Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 1, Issue 4, August 2025

الحس النقدي في درس التاريخ: صعوبات في التدبير والتقويم

*Critical Sense in History Lesson: Difficulties in Management and Evaluation**

أ. **زوهير أيت اتهامي:** أستاذ السلك الثانوي، الدار البيضاء، المغرب.

Mr. Zouhair Ait Thami: Secondary School Teacher, Casablanca, Morocco.

Email: zouhiraitthami1994@gmail.com

* Receiving date: 21-07-2025
* Accepting date: 01-08-2025.
* Publishing date: 15-09-2025.

Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 1, Issue 4, August 2025

الملخص:

نصت كل المرجعيات الرسمية بالمغرب على أهمية اكتساب المتعلمين لكفاية الحس النقدي، ولعل مادة الاجتماعيات عامة والتاريخ على وجه الخصوص من بين المواد التي تحتضن هذا النوع من الكفايات وتساعد على تنميتها وترسيخها، غير أن تدخل مجموعة من العوامل تتدخل لتطرح صعوبات جمة أمام قطبي العملية التعليمية التعلمية المدرس والمتعلم، مثلما أكدت ذلك مؤشرات البحث الميداني، ومن بين الصعوبات التي تواجه نماء هذه الكفاية، صعوبة تدبيرها عبر مجموعة من المعيقات، أهمها ضعف تواجد هذا النوع من الكفاية في الكتب المدرسية، وعدم ملائمة الزمن للتعلمات. بالإضافة إلى ضعف تكوين المدرسين في ما يتعلق بالتفكير النقدي، من جهة ثانية تطرح هذه الكفاية صعوبات على مستوى تقويمها وتقييم مدى نماء هذه الكفاية، ولأن هذه الكفاية تحظى بأهمية كبرى لأنها تكسب المتعلم نمطا يفرض نفسه في التعلم، لذلك حاولت هذه الدراسة وضع مقترحات إجرائية تم تجريبها على عينة من مستوى الثالثة إعدادي باعتباره المرحلة التي ترتبط باكتساب الكفايات قبل الانتقال لمستوى ترسيخها في المرحلة التأهيلية، وأثبتت هذه الدراسة بالمقترحات التي تضمنتها تحسن مستوى نماء هذه الكفاية، ورغم ذلك تبقى هذه المقترحات محدودة ولا يمكن تعميمها إلا بتوفير مجموعة من الشروط الأساسية والملائمة لتنمية الكفايات الأساسية للمتعلمين خاصة الحس النقدي في درس التاريخ.

الكلمات المفتاحية: التعليم في المغرب، الحس النقدي، درس التاريخ، صعوبات التدبير، صعوبات التقويم.

Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 1, Issue 4, August 2025

Abstract:

All official educational frameworks in Morocco underscore the significance of cultivating critical thinking skills among learners, particularly within the disciplines of social studies and history. Despite their recognized importance, the development and reinforcement of these skills face numerous challenges. Field research reveals that both educators and students encounter pedagogical difficulties that impede the effective integration of critical thinking into classroom practice. Key obstacles include the limited presence of critical thinking content in textbooks and a misalignment between instructional time and the pedagogical demands required to foster such skills. Moreover, the assessment and evaluation of critical thinking remain problematic due to the complexity and abstract nature of these competencies. Given the pivotal role of critical thinking in enhancing learners' analytical capacities, this study sought to propose and test a set of procedural strategies aimed at improving these skills among middle school students—a stage deemed essential for foundational skill acquisition prior to secondary education. However, the findings indicate that the proposed strategies did not establish a comprehensive framework capable of ensuring the effective development of core competencies, particularly critical thinking in history instruction.

Keywords: education in Morocco, difficulties, critical sense, history lesson, management, evaluation.

المقدمة:

يشهد هذا العصر تغيرات عديدة وسريعة في مختلف مجالات الحياة، فإعداد الفرد للعيش في مجتمع سريع التغير والتطور يجعل من اهتمام المؤسسات التربوية بالتفكير النقدي أمرا بالغ الأهمية، وذلك لإعداد نشئ قادر على التمييز الصحيح عما سواه، وتمكينهم من النجاح في مختلف جوانب الحياة، كما أن تشجيعهم على التساؤل والبحث وعدم التسليم بكثير من الأمور دون التحري والاستكشاف يؤدي إلى توسيع آفاقهم المعرفية، وتعد تنمية التفكير النقدي أحد أهم أهداف تعلم التاريخ وتعليمه في القرن الحالي لتمكين المتعلم وتأهيله للوصول إلى الحقيقة التاريخية، بالبحث والتقصي، والتحليل، وإصدار الأحكام ونقدها، وفي الوقت نفسه تؤكد كثير من الدراسات أن تعليم التاريخ ما زال مقتصرا على التلقين المباشر للمعلومات، إذ يقاس نجاح المتعلم وتمكنه من المادة بمدى قدرته على استظهار هذه المعلومات، واسترجاعها كما هي، مما يحول دون تنمية مهارته العقلية وتطويرها.

ومن هذا المنطلق، تبدو الحاجة أكثر إلحاحا إلى البحث عن طرائق جديدة، واستقصاء فاعليتها وقدرتها على تنمية مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين، وقد كشفت بعض الدراسات عن أهمية استخدام الوثائق التاريخية في تنمية الفكر النقدي مقارنة بالطريقة التقليدية، وتسعى هذه الدراسة لمحاولة الاستجابة للدعوات الحديثة والاتجاهات المعاصرة بضرورة تحسين طرائق تدريس التاريخ، وتنمية مهارات التفكير النقدي، والعودة إلى دراسة التاريخ عبر الوثائق التاريخية، للوصول إلى الخبر الصادق، والرواية الصحيحة في التاريخ، وبالتالي إتاحة الفرصة لفهم التاريخ فهما سليما، والإفادة منه في تفسير كثير من الأحداث الجارية.

وعلى الرغم من أهمية وضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد إلا أنه ليس بالأمر السهل، فالمؤسسات التعليمية يجب أن تتبنى سياسة موحدة تشجع على التفكير والاستقصاء، والمدارس بحاجة إلى أن يكون المعلم مفكرا أولاً ومن ثم يكون قادرا على تنمية التفكير لدى الطلاب، فيسأل الأسئلة الصحيحة التي تحثهم على التفكير والتحليل والاستنتاج وتقديم البراهين التي تدعم الفرضيات، كذلك يجب توفير مناهج دراسية تنمي مهارات التفكير ولا تقتصر فقط على حفظ الحقائق والمعلومات، ومن ثم يجب توفير بيئة مدرسية جاذبة ومناخ مدرسي يسمح بتعدد الآراء ويشجع على الحوار والنقاش.

عادة ما يتم ربط تعلم الفكر النقدي في مجالات العلوم الإنسانية بالفلسفة أو التخصصات التي تدور في فلكها مثل علم المنطق، لكنه لا ينبغي الاستهانة بالتاريخ عموما والتاريخ المدرسي على وجه التحديد في إكساب المتعلمين هذا النمط من التفكير. من هذا المنطلق، نصت التوجيهات التربوية الخاصة بمادة الاجتماعيات باعتبارها وثيقة رسمية على ضرورة إكساب وتنمية الحس النقدي لدى المتعلمين خاصة في مكون التاريخ، غير أن هذه العملية تطرح صعوبات جمة أمام قطبي

العملية التعليمية التعلمية (المدرس – المتعلم) خاصة في التدبير والتقويم، ومن هنا بدأ التفكير بجدية في البحث عن حلول وإدخال تغيرات على طرق ومناهج المواد المدرسية في الابتدائي والإعدادي والتأهيلي، تتضمن تدريب المتعلمين على الكفايات الإستراتيجية بصفة عامة، واكتساب مهارات التفكير النقدي، وذلك عبر تعويد المتعلمين على الشك المنهجي الكفيل بأن يقيهم من السذاجة وسرعة التصديق أو الشك المطلق في كل شيء من خلال تدريبهم على التساؤل باستمرار عما إذا كانوا يتوفرون على الموارد التي تمكنهم من إصدار أحكام صائبة لا تتأثر بالتمثلات والانطباعات، والعادات السابقة، والحدس الزائف.

إشكالية البحث:

تتمحور إشكالية هذا البحث حول الحس النقدي باعتباره كفاية لها وزنها في المنهاج الدراسي ككل وليس في مادة الاجتماعيات، فحسب من ثمة يمكن حصر الإشكالية الجوهرية لهذا الموضوع كما يلي:

ما هي الصعوبات التي تعترض تنمية واكتساب كفاية الحس النقدي في درس التاريخ وما السبل الكفيلة لتجاوزها؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية هذه الأسئلة الفرعية:

- ما هي الصعوبات التي تعترض كفاية الحس النقدي تدبيرا؟
- كيف يمكن تقويم وتقييم نماء كفاية الحس النقدي عند المتعلمين؟
- ما السبل الكفيلة لتجاوز هذه الصعوبات؟

فرضيات البحث:

- يمكن اعتماد بطاقة منهجية للحس النقدي في تسهيل عملية تدبير مقطع أو نشاط خاص بهذه الكفاية،
- حيث يتطلب تنمية واكتساب هذه الكفاية الاعتماد على مناهج تمنح حيزًا كبيرًا للمهارات والكفايات، منها الحس النقدي.
- يمكن الاعتماد على الدعامات الرقمية خاصة شريط فيديو وصور من تنمية هذه الكفايات.
- يمكن الاعتماد على دروس تنطلق من حياة وحاجيات المتعلم في تنمية هذه الكفاية.

منهج البحث:

إن طبيعة هذه الدراسة تفرض علينا استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع المعطيات المتعلقة بموضوع الدراسة، إلى جانبه تم الاعتماد على المنهج التحليلي الذي يقوم على تحليل

المعطيات التي تم جمعها كما وكيفا، ثم المنهج التجريبي من خلال تجريب المقترحات والفرضيات ومدى نجاح الإجراءات والتدخلات في إحداث التغيير.

أهمية البحث:

من خلال ما سبق ذكره، تكمن أهمية الدراسة الموسومة بـ "**الحس النقدي في درس التاريخ: صعوبات في التدبير والتقويم**" في كونها إسهامًا متواضعًا في الميدان التربوي الذي أصبح يتبنى المقاربة بالكفايات ومن بينها كفاية الحس النقدي، وكذا الارتقاء بالممارسة المهنية للمدرس بإماطة اللثام عن الصعوبات التي تعترض المدرسين والمتعلمين في تنمية كفاية الحس النقدي من خلال درس التاريخ.

أهداف البحث:

تجلى أهداف هذه الدراسة في:

- إبراز الصعوبات التي تعترض قطبي العملية التعليمية، المدرس والمتعلم في تنمية واكتساب كفاية الحس النقدي في درس التاريخ.
- تقديم مقترحات لتدبير وضعية الحس النقدي في درس التاريخ.
- اقتراح آليات تقويم وتقييم نماء كفاية الحس النقدي.

الدراسات السابقة:

لا يمكن ادعاء السبق في التطرق لهذا الموضوع، فالاهتمام بالحس النقدي، أمر ليس بالجديد، فمن بين الدراسات التي تناولت موضوع النقد التاريخي وبصفة عامة، نجد كتاب "المستخلص في النقد التاريخي"، للكاتب عارف أحمد إسماعيل المخلافي، والذي تناول فيه مفهوم الوثيقة التاريخية وقواعد النقد التاريخي ونقد التاريخ القديم، وخطوات التحقق من صحة الوثائق والمصادر التاريخية، ويقدم الكتاب كذلك إرشادات منهجية للباحثين في كيفية التعامل مع النصوص التاريخية وتحليلها، غير أن الكتاب يكتفي بتقديم طرق منهجية أكاديمية لنقد الوثائق التاريخية، ولم يقدم الصعوبات التي يمكن أن تعترض معلمي ومدرسي التاريخ خاصة في المرحلة الثانوية، وكتاب "النقد التاريخي" لكل من "أنجلو أوسينوبوس"، و"بول ماس"، و"أمانويل كنت"، وترجمه إلى العربية عبد الرحمان بدوي، ويتناول هذا الكتاب مدخلا لدراسة التاريخ ومناهجه، ثم نقد النص التاريخي، وكيفية استخدام النقد التاريخي لفحص الروايات التاريخية وتحقيق النصوص القديمة وتحقيقها من حيث المصداقية والتوثيق. وتتجلى أهمية هذا الكتاب في كونه يقدم رؤية فلسفية للنقد التاريخي مما يثري الفهم النظري والمنهجي، غير أنه لا يقدم أمثلة تطبيقية عملية، مما يجعل الفهم النظري غير مكتمل، والكتاب الأخير وهو عبارة عن أطروحة دكتوراه للدكتور محمد أبجي، والمعنونة بـ: "النقد التاريخي مقاربة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات"، والتي حاول فيها أن يوضح العمليات الكبرى المرتبطة بالنقد التاريخي

من خلال تنزيله في الفضاء الفصلي للمدرسة المغربية، وذلك عبر إعداد نموذج لوحدة دراسية لتعليم النقد التاريخي في مادة التاريخ وتطبيقها على نموذج ديداكتيكي وفق مدخل الكفايات، مع تجريب المقترح على عينة من تلاميذ الثانية باكالوريا شعبة الأدب والعلوم الإنسانية، وتتجلى قوة هذه الأطروحة في اعتماد المقاربة بالكفايات واعتماد نماذج تطبيقية، في المقابل، فإن الدراسة ركزت على تدريس التاريخ في السياق المغربي، واكتفت فقط بعينة محدودة، مما يجعل تعميم النتائج أمرًا صعبًا.

الخلفيات النظرية للتفكير النقدي في درس التاريخ:

مفهوم التفكير النقدي:

ظل التفكير النقدي على مر الزمن مفهومًا صعب التحديد، نظرا لاختلاف الآراء والتوجهات الفلسفية والفكرية، ولقد قدم العديد من الرواد تعريفات مختلفة للتفكير النقدي ومن بينهم Atson "Glaser"، حيث يعرفان التفكير النقدي بأنه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلا من القفز إلى النتائج، وبالتالي يضمن معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد مختلف الأدلة، والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج، وتقويم المناقشات بشكل موضوعي، ثم حاول كل من "واطسون" و"جليسر" مع سنة 2008 أن يطورا هذا التعريف، حيث يعتبرانه تفكيرًا مركبًا يتضمن مهارات واتجاهات ومعارف تشتمل على قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود أدلة وبراهين منطقية تدعمها، ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي والتجريد والتعميم بغية تحديد قيمة تلك الأدلة والبراهين ومدى صحتها، فضلا عن الكفاءة في تطبيق تلك المعارف[1]. من جهة ثانية، تعود كلمة النقد في مجملها إلى أصل لاتيني Criticus ويوناني Kritikos وتعني القدرة على التميز وإصدار أحكام، وهو ما يفسر النظرية التقليدية القديمة للتفكير التي أرسى قواعدها فلاسفة كبار أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو، وهو الطرح الذي يؤكد أن مهارات التحليل والتساؤل والمجادلة توصل إلى الحقيقة، أما رائد التفكير النقدي الحديث "جون ديوي"، فيعرفه بأنه التفكير التأملي والنظر في المعتقدات وأشكال المعرفة المفترضة بطريقة فعالة ومتكررة ومتحفظة في ضوء الخلفيات التي تدعمها والاستنتاجات التي تستهدفها، ويرتبط بقدرة الفرد على النشاط والمثابرة، وهو تفكير حذر يتناول دراسة وتحليل المعتقدات وما هو متوقع من المعارف استنادا إلى أرضية حقيقية تدعمها القدرة على الاستنتاج[2].

[1] العتيبي، خالد ناهز الرقاص (2012): الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد: دراسة على عينة من الطلاب في البيئة السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 24، العدد 4، ص1429.

[2] رباب فهمي أحمد عبد العال (2020): أثر تنمية مهارات التفكير النقدي على الرضا الأكاديمي المدرك والتحصيل الأكاديمي الفعلي للطلاب، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، ص54.

مرجعيات التفكير النقدي في المدرسة المغربية:

يستمد الحس النقدي أسسه في المدرسة المغربية من الوثائق الرسمية التي ظلت على الدوام تدعو إلى ضرورة تنمية وترسيخ كفاية[1] الحس النقدي لدى المتعلمين من خلال مجموعة من المواد، ومن بينها مادة التاريخ، من أجل الاستجابة لمتطلبات المجتمع، يؤكد معدو الكتاب الأبيض إلى أن نظام التربية والتكوين يعمل، بمختلف الآليات والوسائل لتلبية حاجاتهم الشخصية، والمتمثلة في إعمال العقل واعتماد التفكير النقدي وما يرتبط به من ضرورات تعزيز الاستقلالية في التفكير والممارسة والثقة بالنفس والانفتاح على الغير، والتفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته، وكذلك ممارسة المواطنة والديموقراطية، فضلا عن المبادرة والابتكار[2].

وفي نفس السياق، نص قانون الإطار 17-51 بصريح العبارة على أهمية كفاية الحس النقدي كهدف من أهداف منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. "التشجيع والتحفيز على قيم النبوغ والتميز والابتكار في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومكوناته، من خلال تنمية القدرات الذاتية للمتعلمين، وصقل الحس النقدي لديهم، وتفعيل الذكاء وإتاحة الفرص أمامهم للإبداع والابتكار وتمكينهم من الانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل"[3].

التفكير النقدي والتاريخ:

مفهوم النقد التاريخي:

لا يستقيم الحديث عن التفكير أو الحس النقدي في درس التاريخ دون الوقوف عند مفهوم النقد التاريخي ومختلف التعريفات التي قدمت له لإبراز دلالته وطرقه وأيضا أنواعه، وقد عرف مفهوم النقد التاريخي عدة تطورات من الناحية المنهجية على مر العصور.

لقد بدأ الاهتمام بالنقد التاريخي من خلال نقد الخبر الذي استلهمه المؤرخون من علوم الحديث، ومعناه التمييز ومعرفة الخبر الصحيح من الزائف عبر مرحلتي نقد السند ونقد المتن[4]، وهو ممارسة عملية ومنهجية ينتقل بموجبها المؤرخ من مرحلة القراءة والاقتباس إلى مرحلة الفحص

[1] الكفاية: يعرفها "دوكتيل" بأنها مجموعة من القدرات الممارسة على محتوى معين قصد مواجهة وضعية من الوضعيات وإيجاد حل لها.

Roegiers, Xavier (2000). Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration desacquis dans l'enseignement. (AVEC LA COLLAB: de Jean-Marie de ketele), Bruxelles. De Boeck Université. P 65.

[2] لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية لتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي (2002): الكتاب الأبيض، ص13.

[3] قانون إطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ص5.

[4] أبجي، محمد (2020): النقد التاريخي: مقاربة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات، ط1، الدار البيضاء: الدار العالمية للكتاب، ص23.

والتحقيق والتمحيص، حيث يسأل الباحث: هل كان الباحث فعليا في مكان الحادث؟ هل رآه كليا أم جزئيا[1]؟ بغية الوصول إلى الحقيقة التاريخية بحياد تام وعبر سلسلة من الأدوات المترابطة التي تصنع تاريخا من مادته وحقائقه، والنقد عملية فكرية لتقويم وضبط النص وتقرير أصالته ومصداقيته، وقبوله كحقيقة علمية، إن النقد التاريخي ليس بالعملية الهينة، فكل من يمارس النقد يدرك خطورة المهمة التي ينهض بها، فعليه أن يدعم أحكامه بالحجج السليمة سواء كانت هذه الأحكام مدحا أو قدحا، ولا يتأتى للناقد هذا إلا إذا كانت له ثقافة واسعة وفهم عميق للموضوع الذي هو بصدد نقده، وخبرة لا يستهان بها في المقارنة بين الأمثلة والنماذج، بحيث يستطيع أن يستخلص منها ارتباطات لا يراها غيره.

وعرف مفهوم النقد التاريخي عدة تطورات تاريخية كما أسلفنا الذكر، ولعل من بين التعريفات التي قدمت لهذا المفهوم نجد تعريف "ليبوند جنيكو" L. GENICOT، أنه مجموعة من القواعد المتبعة لإثبات حدث بشري وقع في الماضي انطلاقا من الشواهد، أما "ليون إلكان" Léon EHalkin فيعرفه أنه نتاج جهد بشري شاق لعصور متوالية، يقدر ويزن أصالة الأحداث وفق جدول من المعايير، فهو لا يبحث فقط عن حقيقة الظواهر ولكن أيضا عن أصالتها النسبية ضمن جدلية التاريخ، ويقول بير سلمون Pierre Salmon عن مفهوم النقد التاريخي أنه منهج يحاول أن يقيس بدقة قيمة الشواهد البشرية، أما عبد الله العروي فيتحفظ في تقديم تعريف عام لمفهوم النقد التاريخي الذي يتحدد في نظره حسب طبيعة الموضوع الذي تتم معالجته من طرف دارس التاريخ ثم الخلفيات الفكرية التي تتحكم فيه[2].

إجمالا، يمكن القول إن النقد التاريخي هو عملية فكرية منهجية محكمة تتم عبر قواعد دقيقة لتقويم الوثيقة التاريخية والتحقق من مصداقيتها وموضوعية مضمونها.

أنواع النقد التاريخي:

يختلف النقد التاريخي حسب وظيفته، حيث ينقسم إلى النقد الباطني، والنقد الظاهري، والنقد من خلال المقارنة بين الشواهد:

النقد الظاهري External Criticism: هو الدراسة الوصفية لأسلوب الخط ونوع الورق الذي كتبت عليه، ثم إثبات صحة الأصل التاريخي وتعيين شخصية المؤلف وزمن التدوين[3]، ويبحث المؤرخ خلال مرحلة النقد الظاهري أو الخارجي عن أصالة الوثيقة وعدم تزويرها، ونقد المصدر بتحديد

[1] الشامي، فاطمة قدورة (2001): علم التاريخ: تطور مناهج الفكر وكتابة البحث العلمي من أقدم العصور إلى القرن العشرين، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ص234.

[2] محمد أبجي، محمد (2020): مرجع سابق، ص24.

[3] يزبك، قاسم (1990): التاريخ ومنهج البحث التاريخي، بيروت: دار الفكر اللبناني، الطبعة1، ص96.

صاحب الوثيقة، وتاريخها، وزمن تدوينها، ثم نقد التصحيح الذي يستهدف معرفة أصول النسخ غير الأصلية، وتتم هذه المرحلة عبر ثلاث عمليات:

- نقد أصالة الوثيقة: وتتم عملية نقد الوثائق بشتى أنواعها (المكتوبة، الأدبية، العهود...) على دراسة دقيقة للخصائص الداخلية والخارجية للوثيقة، ويفرض ذلك الانفتاح على العلوم المساعدة للتاريخ، وبالمقارنة مع الوثائق المشابهة لها التي ثبتت أصالتها.
- نقد مصدر الوثيقة: يتأسس عبر أسئلة من قبيل من أين أتت؟ ومن مؤلفها؟ وما تاريخها ومكان تدوينها؟
- نقد التصحيح: تصبح الضرورة إلى نقد التصحيح حين لا نمتلك الأصل، وقتها يجب أولا أن نعرف هل نص الوثيقة صحيح ويتفق قدر الإمكان مع نسخة المؤلف التي كتبها بنفسه، فإن كان النص سقيما فوجب تصحيحه وإزالة تشوهاته، وحتى إن توفرت وثيقة سبق نقد تصحيحها، من الواجب الحذر منها وفحص النصوص المهمة منها حسب موضوع البحث [1].
- النقد الباطني Internal Criticism: ويسمى أيضا النقد الداخلي، والغرض منه الوصول إلى الحقائق التاريخية خلال الوثائق والأصول التاريخية، فالأصل التاريخي يصل إلى الباحث في التاريخ نتيجة عدة عمليات [2].
- نقد التأويل: وتمر هذه العملية عبر مرحلتين، الأولى البحث عن إدراك المعنى الحرفي للوثيقة، والثانية بالبحث عن المعاني الحقيقية للوثيقة، وكذا غاية المؤلف من الكتابة، وإذا أراد المؤرخ أن يدرك ما خلف الوثائق، عليه أن يزاوج بين العقل والحدس على السواء من خلال المعاشرة والاستئناس والاستنباط ثم المقايسة، ولا يكون التأويل ممكنا إلا إذا كانت المادة المدروسة تتسم بالتناسق.
- نقد الكفاءة: يهدف من خلالها المؤرخ إلى التحقق من الظروف التي تعرف فيها الكاتب على الحدث الذي قام بروايته، فالمؤلف يمكن أن يكون شاهد عيان بمعنى كونه شاهدا مباشرا على الحدث الذي يرويه، ذلك من شأنه أن يمنح للمؤلف مزيدًا من الثقة، مع ذلك، من المهم جدا التحقق من جودة الشهادة المروية التي يمكن أن تكون مباشرة دون وساطة، وكاملة تحمل لنا كل جزئيات الحدث، فمضمونه فتكون بذلك النتيجة أنه إذا كانت الشهادة قد جاءت فورا بعد الحدث فيمكنها ترجمة الشعور، لكن إذا كان الشاهد متعبا أو غافلا فلا يمكن أن ننظر إلى الحدث إلا بطريقة ناقصة.
- نقد الصدق: تسعى هذه العملية إلى البحث عما إذا كان المؤلف أو الراوي لا يحرف عمدا الوقائع التي تعرض لها، لكون الكاتب في كثير من الأحيان يمكن أن يصرح بغير الحقيقة، لكن بتأكيد

[1] أبجي، محمد (2020): مرجع سابق، ص26.

[2] عثمان، حسن (1984): منهج البحث التاريخي، القاهرة: دار المعارف، ط2، ص117.

Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 1, Issue 4, August 2025

يصرح بالذي يريده أن يكون "حقيقة"، كما يمكنه أيضا أن يصمت عن بعض الأحداث، وفي هذا الإطار يقول "شارل فيكتور" لونجوا" و"شارل سينيوبس": "هنا كما هو الشأن بالنسبة لجميع العلوم، نقطة البدء يمكن أن تكون الشك المنهجي، وكل ما هو مؤكد يبقى مشكوكا (غير جدير بالثقة)، مؤقتا. ولتأكيد موقف ما، يجب تقديم أسباب هذا الشك بشكل دقيق وتطبيقه على ادعاءات الوثيقة.

- نقد الدقة: إذا كان الهدف من نقد الصدق هو الكشف عن الأخطاء المقصودة من طرف الشاهد أو الراوي، فإن نقد الدقة يسعى إلى الكشف عن الأخطاء غير المقصودة التي يمكن أن تقع فيها الشاهدة، ذلك من أجل معرفة الأخطاء غير المقصودة وأسباب حضورها في الوثيقة[1].

المقارنة بين الشواهد:

عندما تكون النتائج التي توصل إليها الباحث مرضية، فمن المعقول أن نقبل الوقائع وننتقل إلى مرحلة التركيب، لكن ليس هذا هو الحال دائما، ففي كثير من الأحوال نكون غير قادرين على الجواب عن الأسئلة التي سبق طرحها على الوثائق خاصة المتعلقة بكفاءة ودقة ونزاهة وصدق المؤلف، وبالتالي، يمكن اعتبار الوقائع أنها محتملة لا أقل ولا أكثر. ويجب قبل البدء في عملية التركيب، تحويل هذه الاحتمالات إلى اليقين عن طريق المواجهة بين الوثائق أو الشهادات[2]، وترتبط عملية المقارنة بين الشواهد بمجموعة من النقاط.

- إذا اتفقت المصادر حول واقعة ما فالواقعة صحيحة، ولكن على الباحث أن يتأكد قبل أن تكون المصادر التي روت الحادث مستقلة، أي أنها لم تنقل عن بعضها، وإلا فإنها تعتبر مصدرا واحدا مهما كثر عددها.
- النظر في الحالات التي لا يوجد فيها سوى رواية واحدة، وهذه لا يجوز اعتبارها حقيقة ثابتة مهما كان راويها ثقة، وإنما تستخدم في البحث، مع الاعتراف بأنها رواية مفردة، ومع الإشارة إلى قائلها.
- دراسة الأمور التي تعارضت حولها النصوص أو تناقضت الروايات، ويكون ذلك من خلال التأكد من الروايتين المتعارضتين، أو الرواية المتعارضة تدور حول الحادث نفسه، أو الشخصية المدروسة ذاتها، وقد يكون هناك اختلاف في الزمان والمكان والأشخاص، وأن لا يسعى الباحث لاتخاذ موقف متوسط من هذه الروايات، أو يعمل على التوفيق بينها، إلا إذا كان هذا ممكنا، أي لا بد من معرفة أي المصدرين أصح، وإذا تعذر الوصول إلى رأي محدد، فيجب بيان ذلك مع

[1] أبجي، محمد (2022): مرجع سابق، ص26-28.
[2] عثمان، حسن (1984): مرجع سابق، ص85.

ذكر ما قاله المصدران، ثم على الباحث ألا يعتبر إجماع أكثر من مصدر على رواية ما، وانفراد مصدر واحد برأي مخالف، دليل على صحة الرواية المجمع عليها.

- دراسة الحالات التي تناقضت فيها الرواية التاريخية مع الحقائق العلمية، وهنا لا بد أن يسلم التاريخ لنتائج العلوم وقوانينها[1].

التفكير النقدي في العملية التعليمية التعلمية:

التفكير النقدي والتدبير:

التدبير gestion مصدر لفعل دبر وهو علم وفن، وطريقة تسيير، وإدارة وتوجيه، وتنظيم، أي القدرة على إنجاز أشياء يجب أن تتحقق فيه، والتدبير أن يتدبر الرجل أمره ويدبره أي: ينظر في عواقبه، أما التدبير من حيث الاصطلاح فهو عبارة عن مجموعة من العمليات والآليات والتقنيات والخطط الإجرائية التي يعتمد عليها المدبر في الأنشطة والمشاريع في إطار زمكاني معين، انطلاقا من كفايات وأهداف محددة، واعتمادا على مجموعة من الموارد والطرائق والوسائل سواء أكانت مادية أو معنوية.

فالتدبير إذن هو التفكير العقلاني والتخطيط الجيد، لتحقيق فعل ما، ويتم ذلك عبر اتخاذ مجموعة من الإجراءات والترتيبات والاحتياطات، أو بسن قوانين أو تعاقدات لتسهيل هذه المهمة، وفي المجال التربوي تمثل المدرسة وحدة أو منظومة إنتاجية تحقق مجموعة من الأهداف المجتمعية؛ لأنها فضاء للعطاء والإنتاج التربوي، وبالتالي تتطلب تدبيرا جيدا ومحكما يشمل جميع الأمور الإدارية والتربوية والبيداغوجية. وعلى مستوى الفصل الدراسي، التدبير هو مرحلة التطبيق الفعلي للخطط والبرامج، يتم خلالها تدبير وضعيات التعليم والتعلم والتي تساعد المتعلمين على إدراك واستيعاب المفاهيم والمعلومات والخبرات وفق خطة محكمة، ويقوم التدبير على إنجاز عمليات ديداكتيكية وبيداغوجية، تركز على تدبير الأنشطة المرتبطة بالمحتويات، واستعمال الوسائل الديداكتيكية، وطرائق التدريس، وتدبير الفضاء الفصلي، وتنظيم إيقاعات التعلم، وتحقيق التواصل بشكل لفظي أو غير لفظي.

وإذا كان التخطيط يعتبر تصورا نظريا استشرافيا، يضع خلاله المدرس الخطط للتعلمات ووضع مؤشرات ملموسة للعقلانية التربوية، من ثم فالتخطيط لكفاية النقد تفرض إيجاد علاقة افتراضية ومحتملة جدا بين أهداف التعلم والكفاية، ذلك أن الكفاية مقصد ضمني غير مباشر تتحقق من خلال إنجاز الأهداف، عبر اختيار الأهداف والدروس والوحدات القابلة لإيواء الكفاية النقدية. ثم تأتي مرحلة التدبير، إذ تعتبر تنفيذا وإنجازا لهذه الخطة النظرية التنبؤية، إنها مرحلة التطبيق الفعلي لما تم

[1] الصباغ، ليلى (1420هـ): منهجية البحث التاريخي، الطبعة8، مطبعة خالد بن الوليد، ص232-233.

التخطيط له، يتم خلالها تدبير وضعيات التعليم والتعلم، بما يسمح بنقل المعارف والخبرات والقيم للمستفيدين وفق خطة محكمة. وللحكم على جودة هذه المرحلة، يتم تقويم نوعية الوضعيات المتبناة لنقل المعرفة، وكذلك طبيعة الوسائل أو الشروط المتوفرة، ثم الموارد الموجودة، فالتدبير من منظور كفاية النقد هو شكل ومستوى إنجاز الأنشطة البيداغوجية في علاقتها بالأهداف، ومن ثم بالكفايات المضمرة، فقد يكون مستوى الإنجاز جيدا أو مقبولا، إذا كانت الأنشطة تحث المتعلمين بأشكال وطرق مختلفة على استخراج طاقتهم النقدية، ومن ثم توظيفها في بناء كفاية النقد خلال وضعيات مشابهة.

التفكير النقدي والتقويم:

يكتسي التقويم أهمية كبيرة في نجاح أو فشل العملية التعليمية التعلمية، وذلك بحكم الدور الذي يلعبه فيها، باعتباره يمثل الأداة والوسيلة التي يمكن من خلالها التحقق من نتائج الجهود والممارسات والنشاطات التي تنفذ من قبل المدرسين والعاملين في إطار المدارس والمؤسسات التعليمية والتربوية وتقدير مردودها وتحديد آثارها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ويطرح تقويم الكفايات صعوبات كبيرة، تتجلى بعض هذه الصعوبات في الأسئلة التالية:

هل يمكن تقويم الكفاية من خلال الاختبارات والتقويمات الكلاسيكية المتمثلة في الامتحانات الكتابية والشفوية؟ وهل يمكن تقويم الكفاية بمعزل عن المعرفة؟ وهل يمكن تقويم الكفايات والمعارف في آن واحد، إن قيمة هذه الأسئلة لا تتجلى في طبيعة الأجوبة التي تدفع بها إزاءها، ولكنها تتجلى أساسا في تنبيهنا إلى الطابع المعقد لتقويم الكفايات، بحيث تتطلب تحديدا إجرائيا لمجمل الأنشطة اللازمة للبرهنة على امتلاك الكفاية، وكلما تم تجزئة الكفاية إلى أنشطة ومهمات جزئية، ضاعت في خضمها، وفقدت هويتها المتميزة، فصحيح أن الأنشطة تكون الكفاية، لكنها ليست هي الكفاية ذاتها، ومن ثم إن تقويم كفاية النقد لدى المتعلمين يتطلب تفكيكها إلى مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس، كما يتطلب بناء وضعيات تقويمية تسمح لنا بملاحظة مؤشرات الكفاية النقدية والتي يطلق عليها الوضعيات المشكلة، ومن أهم المؤشرات التي تصلح سندا لتقويم كفاية النقد لدى المتعلم من خلال مادة التاريخ:

- اختيار المتعلم المعلومات والمعطيات الصالحة له، بما يوافق النهج التاريخي.
- مدى دقة وعمق الخطاب التاريخي المنتج بناء على عملية الإنتقاء ذاته[1].

[1] جبرون، محمد، مرجع سابق، ص10-11.

Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 1, Issue 4, August 2025

المبحث الخامس: النقد التاريخي في علاقته مع النهج التاريخي

يرتبط النقد التاريخي بالعمليات الفكرية للتاريخ، حيث لا يمكن الفصل بين النقد التاريخي وهذه العمليات الفكرية الثلاث لدرس التاريخ:

التعريف: إعطاء معنى للحدث التاريخي موضوع الدراسة والإحاطة به من أجل فك ترميزاته، وتعتبر خطوة حاسمة في عملية فهمه، لأنه ينصب على إدراك بنية الخطاب التاريخي الذي تتضمنه الوثيقة التاريخية، وتقتضي هذه المحطة:

- تحديد الإشكالية المتعلقة بالحدث التاريخي.
- وضع الحدث في سياقه الزمني والمكاني.
- التعريف بمصدره وصاحبه.
- حصر الأنساق والمفاهيم المكونة للمعرفة التاريخية.
- تحديد العناصر المكونة للمعرفة التاريخية.

التفسير: هو عملية فكرية تقوم على إبراز الأسباب العميقة للحدث التاريخي، وذلك بالبحث عما تتضمنه الوثيقة التاريخية من علاقات واتجاهات وترابطات، وذلك من خلال انتقاء الأسباب المسؤولة عن الحدث حسب معايير محددة بالانفتاح على ميادين مختلفة (سياسية، اقتصادية، ثقافية، اجتماعية)، ومجالات جغرافية متنوعة (محلية، جهوية، وطنية، عالمية)، وأزمنة متباينة (قصيرة، متوسطة، طويلة)، ثم ترتيب الأسباب حسب أهميتها، وأخيرا ربط العلاقات بين الأسباب والأحداث التاريخية، وموقعها في سيرورة التحول[1].

التركيب: ترمي هذه الخطوة إلى استخلاص بعض الاستنتاجات وإبداء بعض الملاحظات المتعلقة بالوثيقة، وصياغة خلاصة تركيبية يستحضر فيها الباحث موقفه الشخصي من الوثيقة[2]، ومن هنا فعملية التركيب ترتبط ارتباطا وثيقا بالنقد التاريخي، حيث ينفي العروي عن التاريخ صفة الموضوعية المطلقة، ذلك أن التاريخ كفن أو كعلم ليس في نهاية المطاف سوى (قراءة المؤرخ ونظرته للحدث التاريخي وهي تتقاطع فيه مجموعة من المؤثرات والتي تنفي وتستظهر، وتقدم وتؤخر...) بمعنى أنه لا يجب الفصل بين المادة التاريخية وذاتية المؤلف، وعليه فإن الوثيقة التاريخية باعتبارها مادة

[1] التباري، مرجع سابق، ص29.

[2] أوزايد، هشام (2023): المرجعية الديداكتيكية لتدريس التاريخ المدرسي بالمغرب: مقاربة إبستمولوجية وديداكتيكية، مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، المجلد3، ص146.

تاريخية لا تعكس واقعا تاريخيا بالضرورة، فيكفي تغير الوثيقة حتى يتغير التقليد السائد ليرهن موضوعية التاريخ بتوسيع مفهوم الوثيقة ودائرة النقد التاريخي ونقله وتحليله وتركيبه[1].

الإجراءات التطبيقية لرصد صعوبات تدبير وتقويم كفاية الحس النقدي في درس التاريخ:

بدأ الاهتمام بمشكلة تدبير وتنزيل وتقويم كفاية الحس النقدي في دروس مادة التاريخ من خلال محاولة مقاربة المشاكل التي تواجه المادة من الكفايات المسطرة للمادة وصولا إلى نفور المتعلمين من المادة، ومن هذا المنطلق عملنا في بادئ الأمر على وضع شبكة الملاحظة من أجل الوقوف عند كفاية الحس النقدي، التي تعتبر من بين الكفايات التي نصت الوثائق الرسمية على ضرورة تنميتها وترسيخها لدى المتعلم في مختلف الأسلاك.

عينة البحث:

شملت عينة البحث 40 أستاذا وأستاذة من كل الأكاديميات الجهوية في مادة الاجتماعيات للممارسين بالسلك الإعدادي، وعينة من المتعلمين بالمستوى الثالث إعدادي مكونة من 38 متعلما، فيمثل مجتمع الدراسة 120 متعلما.

أدوات البحث:

1- الملاحظة (شبكة الملاحظة):

بعد الإحساس بالمشكلة التي يطرحها تدبير وتقويم كفاية التفكير أو الحس النقدي في درس التاريخ عن طريق الملاحظة العشوائية في التدريبات الميدانية للسنة التكوينية 2022، تم الانتقال إلى الملاحظة المنظمة باعتماد شبكة الملاحظة الصفية التي تحتوي على مؤشرات ومعايير رصد هذه الصعوبات، (أنظر الملاحق).

2- الاستمارة:

- موجهة للسادة الأساتذة والأستاذات: بالصيغة الإلكترونية، تضمنت أسئلة تستهدف رصد الصعوبات التي تعترض السادة الأساتذة والأستاذات في إكساب المتعلم كفاية التفكير النقدي في درس التاريخ، (أنظر الملاحق).
- موجهة للمتعلمين: وجهت هذه الاستمارة ورقيا لعينة عشوائية من متعلمي الثالثة إعدادي لرصد تمثلاتهم حول درس التاريخ والدعامات التي يفضلون ويجدون الاشتغال عليها، وتضمنت هذه الاستمارة أسئلة جاءت على الشكل التالي:

[1] امليلح، عادل (2010): قضية تجديد تاريخ المغرب عند العروي، مقال ضمن فعالية جائزة ابن رشد للفكر الحر 2010 برلين- ألمانيا.

- ما هو المكون الذي تفضله في المكونات الثلاث لمادة الاجتماعيات (التاريخ – الجغرافيا – التربية على المواطنة)؟
- أي نوع من الدعامات تفضل الاشتغال عليها في درس التاريخ (النصوص – الخرائط – شكل ات – خطوط زمنية – صور – فيديو – جداول...)؟
- أثناء اشتغالك على النصوص التاريخية، ما هي المحطة التي تجيد إنجازها (مصدر ونوعية وصاحب الوثيقة – السياق والإطار التاريخي للوثيقة – المقارنة بين الوثائق – استنتاج فكرة...)؟

3- تحليل مضمون الكتاب (نموذجي) منار الاجتماعيات والتجديد الثالثة إعدادي:

يعد الكتاب المدرسي من الوسائل المهمة في العملية التعليمية، فهو الوعاء الحامل للمادة العلمية، وهو المرجع الذي يستقي منه المتعلم معارفه أكثر من غيره من المصادر، فهو يتضمن جميع الوحدات التعليمية المقترحة في المناهج لبناء الكفاءات المحددة في مختلف المستويات، انطلاقا من الكفاءة القاعدية، وصولا إلى الكفاءة الختامية، حتى ينسجم مع قدرات المتعلم وبناء كفاءته المعرفية والأدائية، فهو المرشد بالنسبة للمعلم والمرجع الموثوق بالنسبة للمتعلم.

أ- جرد للدعامات كتابي منار الاجتماعيات والتجديد في الاجتماعيات: تمثلت هذه العملية في إحصاء الدعامات التي تضمنها كتابي المنار والتجديد الخاص بالسلك الإعدادي تحديدا السنة الثانية إعدادي، وذلك من أجل توضيح الدعامات الأكثر حضورا في الكتاب.

ب-شبكة تحليل الكتاب: شبكة تحليل كتابي: منار الاجتماعيات والتجديد في الاجتماعيات (أنظر الملاحق).

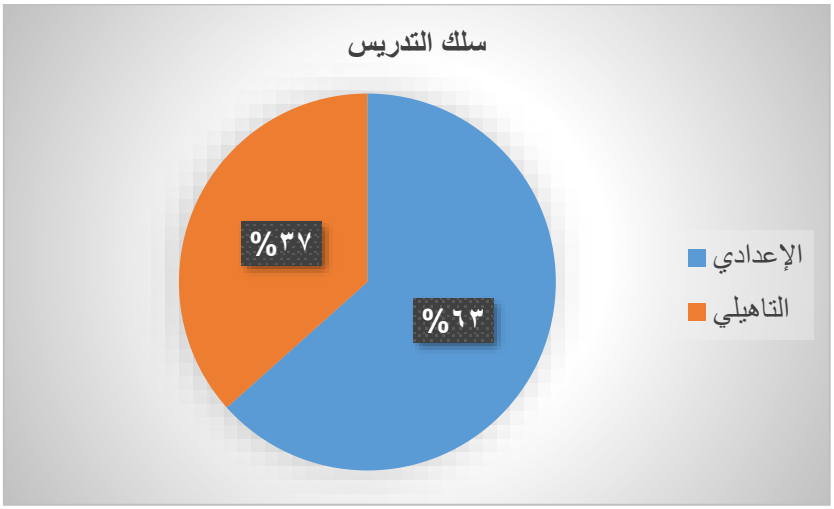
تفريغ النتائج وتحليلها:

بدأ الاهتمام بالصعوبات التي تعترض كفاية الفكر والحس النقدي لدى المدرسين والمتعلمين، من خلال التدريبات الميدانية التي خصصت لفوج 2022 مادة الاجتماعيات. وأثنائها، تم رصد هذه المشكلة في مؤسستين مختلفتين، الأولى خاصة بالسلك التأهيلي (ثانوية ابن الهيثم) مديرية الحي الحسني، بالدار البيضاء، والثانية بالسلك الإعدادي (إعدادية أم أيمن) مديرية أنف بالدار البيضاء، وبعد رصد المشكلة تم إعداد شبكة للملاحظة المنظمة، تم فيها وضع عدة مؤشرات لإصدار حكم عن مدى وجود هذه الصعوبات، وعبر هذه الشبكة تبين أن المدرس(ة) رغم طرحه لأسئلة إجرائية من قبيل نوعية الوثيقة، ومصدرها وصاحبها، إلا أن الغاية من طرحها تبقى غير واضحة، مادام أنها لا تستهدف نقد صحة وموضوعية الوثيقة.

Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 1, Issue 4, August 2025

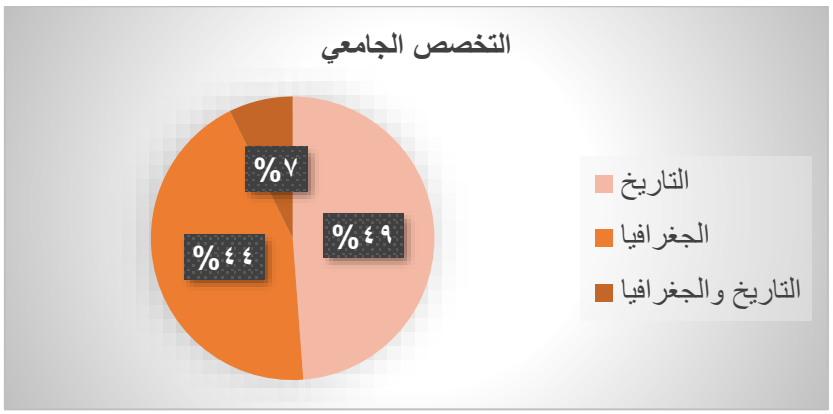
من جهة ثانية، اتضح أيضا أن الوثائق التي يعتمد عليها المدرس في كتاب التلميذ تبقى محدودة في ارتباطها بكفاية الحس النقدي، خاصة مع غياب الإمكانيات (المسلاط – الموارد الرقمية)، أما على مستوى التخطيط، فتبين الغياب الكلي لتخطيط يتضمن كفاية الحس النقدي، وبالتالي لا يمكن الحديث عن تدبير وضعية لهذه الكفاية في ظل غياب التخطيط، ونفس الأمر ينطبق كذلك على عمليات التقويم، حيث لم تستهدف الوضعيات التقويمية قياس وتقييم مدى نماء هذه الكفاية، بل أكثر من ذلك، فالأطر المرجعية التي تعتبر وثيقة مؤطرة للوضعيات التقويمية لا تستهدف قياس هذه الكفاية.

وبإلقاء نظرة أولية على النتائج المتعلقة باستمارة السادة الأساتذة والأستاذات، يتضح أن نسبة مهمة يشتغلون في السلك الإعدادي خاصة حديثي التخرج، وهو ما يفسر ربما بعضا من الصعوبات التي يواجهونها والمرتبطة أساسا بمستوى المتعلمين.



شكل 1: يوضح سلك التدريس للأساتذة (إنجاز شخصي)

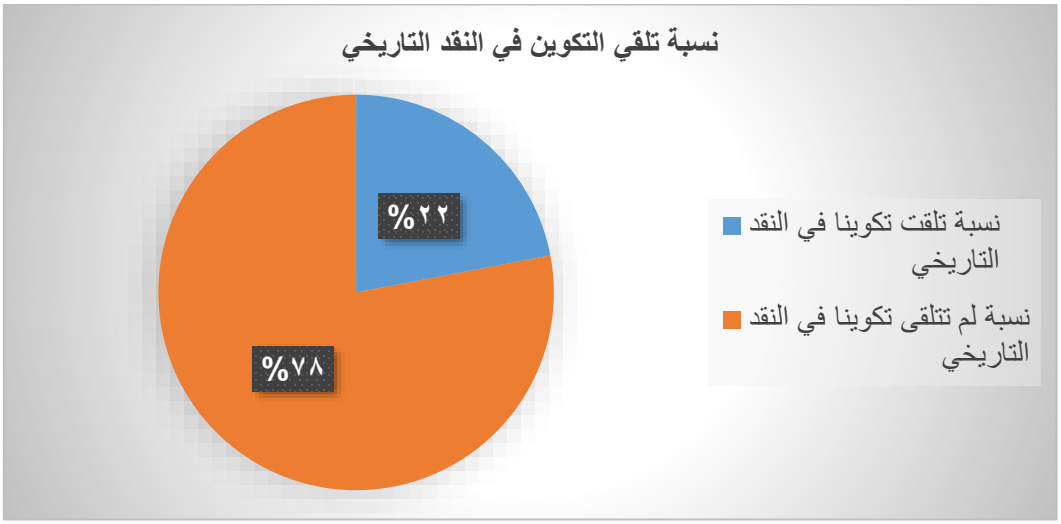
من جهة ثانية، نال الأساتذة أصحاب تخصص التاريخ النسبة الأكبر مقارنة مع تخصص الجغرافيا، وهو الأمر الذي يمكن أن يفسر قصورًا منهجيًا في التعامل مع الوثائق التاريخية.



شكل 2: يوضح التخصص الجامعي للأساتذة (إنجاز شخصي)

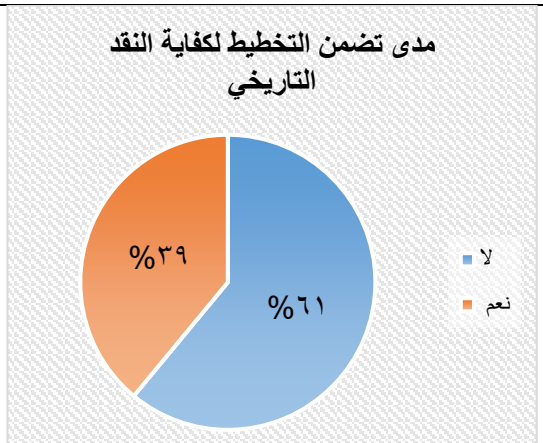
Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 1, Issue 4, August 2025

فيما يخص تلقي التكوين في النقد التاريخي، اتضح أن 78% لم يسبق لهم أن تلقوا تكوينا، بينما 22% فقط هم من تلقوا تكوينا في النقد التاريخي، وقد يكون لذلك ارتباط بالتخصص الجامعي، باعتبار خريجي تخصص الجغرافيا أو حتى خريجي تخصص التاريخ الذين ربما يعترضهم نقص وقصور فيما يتعلق بالنقد التاريخي.

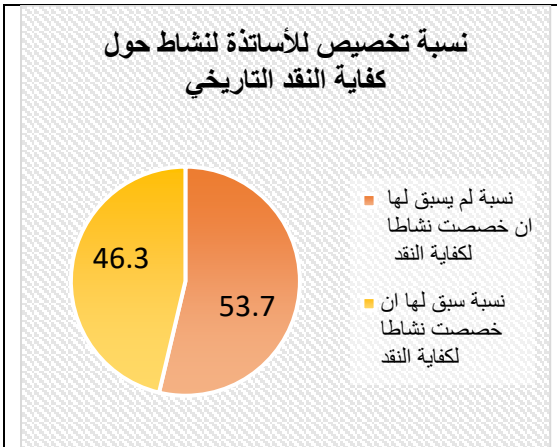


شكل 3: يوضح نسبة تلقي الأساتذة للتكوين في النقد التاريخي (إنجاز شخصي)

وفي ظل الصعوبات التي تعترض المدرس في تنزيل وتقويم الحس النقدي في درس التاريخ، وجهت أسئلة مرتبطة أولا بالتخطيط، بحيث إنه لا يمكن الحديث عن تدبير نشاط أو وضعية خاصة بهذه الكفاية دون تخطيط له، وقد اتضح أن 61% من الأساتذة لا يخططون لوضعية من هذا النوع، وبالتالي من الطبيعي أن تعترضهم صعوبات في تدبيرها، بل أكثر من ذلك لم يسبق لـ 54% من الأساتذة أن خصصوا نشاطا أو وضعية لتنمية وإكساب المتعلمين كفاية النقد التاريخي.



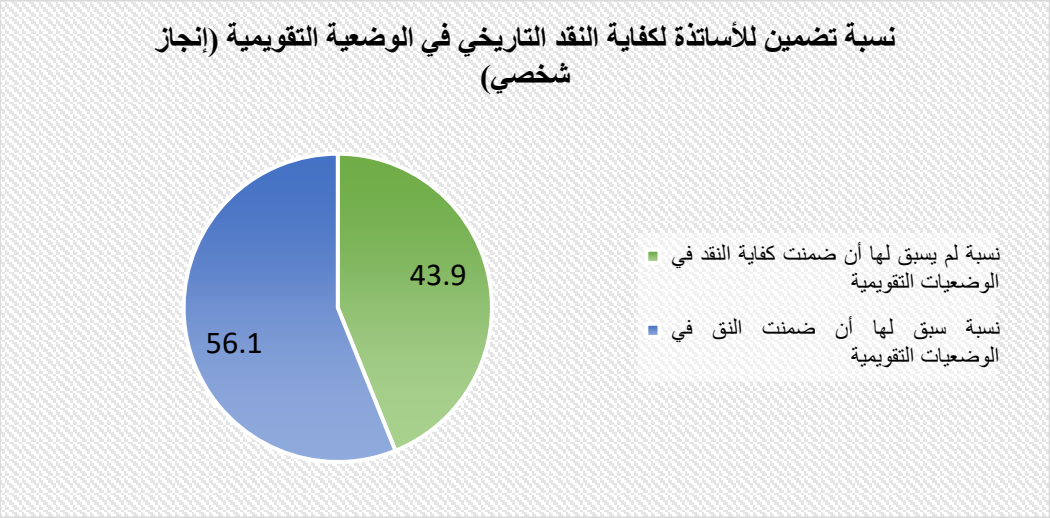
شكل 4: يوضح نسبة تخطيط للأساتذة لكفاية النقد التاريخي (إنجاز شخصي)



شكل 5: يوضح نسبة تخصيص للأساتذة لنشاط حول كفاية النقد التاريخي (إنجاز شخصي)

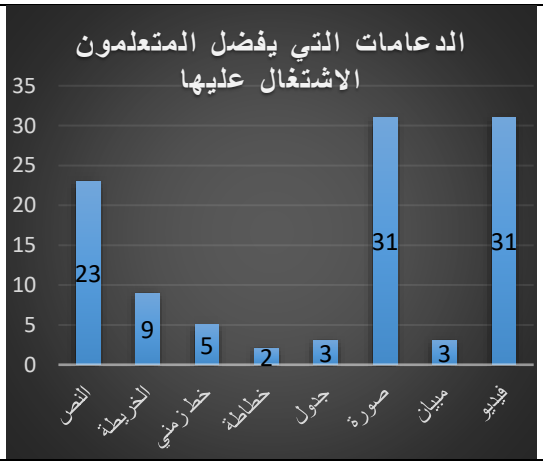
Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 1, Issue 4, August 2025

وفي نفس السياق، فإذا كانت مجموعة من العوامل تتدخل في الصعوبات التي تعترض المدرسين في تدبير وضعية النقد التاريخي، فإن عوامل أخرى تتدخل في الصعوبات التي تواجه مرحلة تقويم هذه الكفاية وقياس وتقييم مدى نماء هذه الكفاية عند المتعلمين، وبالتالي فإن 44% فقط هي النسبة التي سبق لها أن ضمنت. الوضعيات التقويمية كفاية النقد التاريخي.

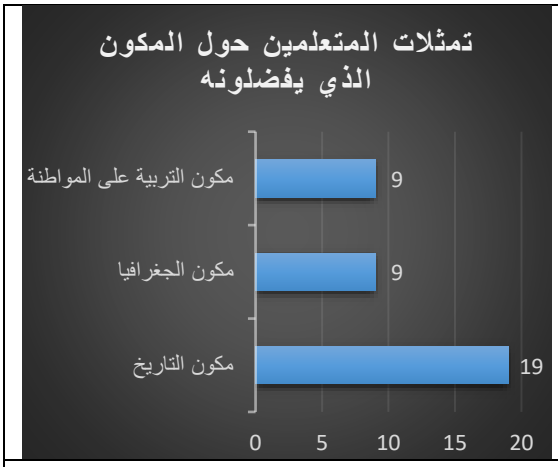


شكل 6: يوضح نسبة تضمين للأساتذة لكفاية النقد التاريخي في الوضعية التقويمية (إنجاز شخصي)

أما فيما يتعلق بالاستمارة المخصصة لرصد تمثلات المتعلمين حول مادة التاريخ، فقد تبين أن غالبية المتعلمين الذين شكلوا عينة البحث يفضلون مادة التاريخ على مادتي الجغرافيا والتربية على المواطنة، ورغم عدم وضوح دوافع هذا الاختيار إلا أننا نرجح الطابع السردي للأحداث التاريخية وما يصاحبها من تشويق خاصة مع تأثيرات الوسائل الرقمية، وهو الأمر الذي يفسره الشكل الثاني حول نوع الوسائل التعليمية التي يفضلون الاشتغال عليها، حيث فضل أغلبيتهم الفيديو والصور.



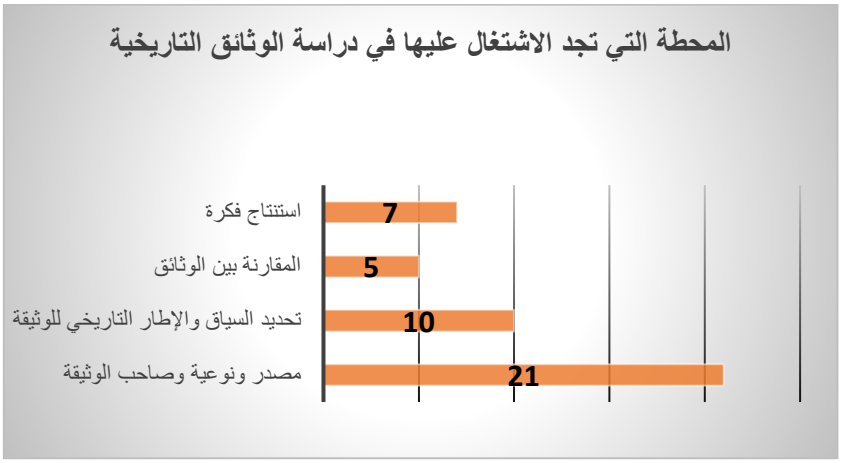
شكل 7: يوضح الدعامات التي يفضل المتعلمون الاشتغال عليها (إنجاز شخصي)



شكل 8: يوضح تمثلات المتعلمين حول المكون الذي يفضلونه (إنجاز شخصي)

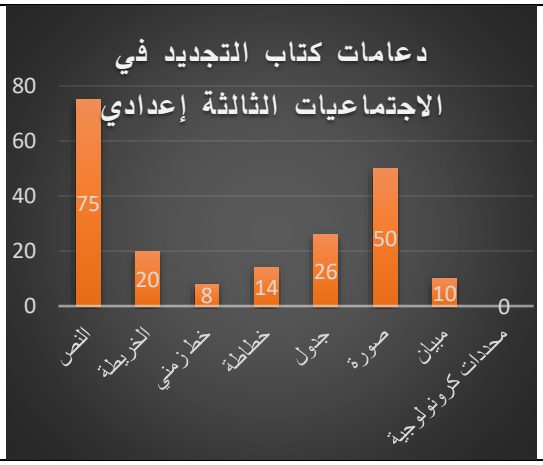
Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 1, Issue 4, August 2025

وعلى مستوى المحطات المرتبطة بالنقد التاريخي للوثائق التاريخية، فضل غالبية المتعلمين الاشتغال على محطة (مصدر ونوعية وصاحب الوثيقة)، بينما فضل فقط 5 متعلمين المقارنة بين الوثائق ربما لعدم إنجازها بشكل أكبر بسبب غيابها في المقررات.

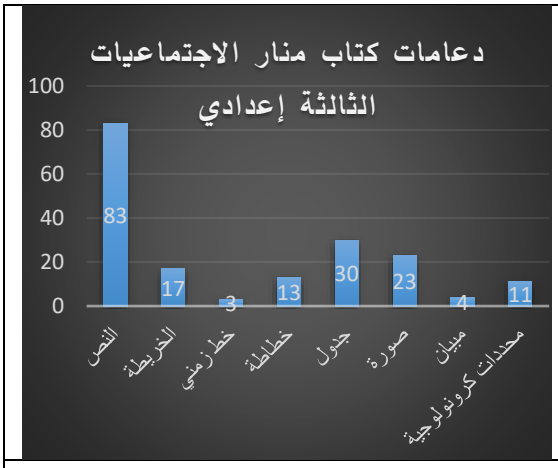


شكل 9: يوضح المحطة التي يجدها المتعلمون في دراسة الوثائق التاريخية (إنجاز شخصي)

تبين من خلال تحليل مضمون كتابي المنار والتجديد أن هناك توزيعًا متفاوتًا في عدد الدعامات، حيث يحتوي كتاب التجديد على 203 دعامة متنوعة، في المقابل يحتوي كتاب المنار على 184 وثيقة، والمسجل أن النصوص التاريخية تحظى بحصة الأسد في المقررين.



شكل 10: يوضح حضور الدعامات في كتاب التجديد (إنجاز شخصي)



شكل 11: يوضح حضور الدعامات في كتاب المنار (إنجاز شخصي)

ومن خلال شبكة تحليل الكتاب التي تم اعتمادها، سجلت مجموعة من النقاط التي من شأنها أن تشكل عراقيل وصعوبات تعترض سبيل المدرس والمتعلم في إكساب واكتساب كفاية الحس النقدي في درس التاريخ، ويمكن إيجازها على الشكل التالي:

- ✓ **<u>على مستوى المحتوى:</u>** تبين ضعف الكتب المدرسية وعدم ملاءمتها لحاجيات المتعلمين ومتطلبات العصر، إضافة إلى مشكلة زمن التعلمات التي تعتبر أهم صعوبة تعترض أغلب المدرسين إن لم نقل

جلهم، ولأن محتويات الكتب المدرسية لا تلائم متطلبات وواقع المتعلم، فهي لا تحفز على التفكير النقدي.

- ✓ **على مستوى الدعامات:** يمكن تسجيل توفيق فريق التأليف في تنويع الدعامات رغم سيادة دعامات على حساب أخرى لأسباب غير واضحة، أما من ناحية مناسبتها للمستوى الإدراكي، يمكن القول على العموم أن النصوص التاريخية تناسب إلى حد ما المستوى الإدراكي للمتعلمين، عكس الخرائط والصور التاريخية التي يصعب على المتعلم في المستوى الإعدادي أن يحللها ويؤولها.
- ✓ **على مستوى الأنشطة والمقاطع:** في ما يخص الأنشطة والمقاطع، فالملاحظ أن كل المقاطع والأنشطة تركز بالأساس على المضامين والمعارف التاريخية، وإغفال الجوانب المنهجية، ورغم ذلك لا يمكن إنكار محاولات فريق التأليف في اعتماد النهج التاريخي في مجموعة من الدروس، خاصة في كتاب المنار.

على مستوى التقويم: يظل الكتاب المدرسي سواء المنار أو التجديد خاليا من أي وضعية تستهدف تقويم كفايات الحس النقدي في دروس التاريخ، ويمكن تبرير ذلك إما بصعوبة تقويم الكفاية أو غياب معايير ومؤشرات تقويمها.

تجريب مقترح ديداكتيكي لتدبير وتقويم كفاية التفكير النقدي في درس التاريخ:

من خلال الصعوبات التي تم رصدها في تدبير وتقويم كفاية الحس النقدي في درس التاريخ، وذلك عبر مجموعة من الأدوات البحثية، وبناء على مقترحات بعض السادة الأساتذة، تم تجريب مجموعة من المقترحات على عينة (أولى) تجريبية مكونة من 20 متعلما من الثالثة 1 إعدادية يوسف بن تاشفين، مديرية الفداء مرس السلطان. وعينة (ثانية) ضابطة مكونة من 20 متعلما من الثالثة 2 والثالثة 3 إعدادية يوسف بن تاشفين. ومن بين هذه المقترحات التي تم تجريبها هو مقترح وضعية ديداكتيكية لتنمية الحس النقدي في درس التاريخ.

التاريخ، مكونة من أسناد أو دعامات ثم توجيهات إجرائية تستهدف البناء مرفوقة بوضعية تخطيطية مع مورد مساعد وبطاقة منهجية للنقد التاريخي، ثم شبكة معايير ومؤشرات النقد التاريخي.

Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 1, Issue 4, August 2025

مقترح مقطع تعليمي تعلمي لتنمية واكتساب كفاية الحس النقدي في درس التاريخ للمستوى الثالثة إعدادي

الكفايات المستهدفة

⇦ معرفية: التعرف على مفهوم الحماية.
⇦ منهجية: التدرب على نقد الوثائق التاريخية واكتساب الحس النقدي.

المقطع الأول: القدرة على نقد الوثائق التاريخية

النشاط 1: القدرة على النقد الخارجي والداخلي للوثائق

النشاط 2: القدرة على مقارنة الوثائق

والأثر الإيجابي في الغزو الفرنسي للمغرب هو الإستراتيجيات التي وضعتها فرنسا لخدمة المغرب، فيما يخص البنيات التحتية من طرق معبدة وبناء مدارس في المدن والقرى وتزويد المواطنين بوسائل نقل قصد تنقلهم بيسر من منطقة لأخرى، حيث إن التنقل في ذلك الوقت كان عسيرا إن لم نقل مستحيلا لا سيما بين المدن والقرى المحيطة به.

ياسين أوشن طالب جامعي
/https://www.maghress.com

- حدد (ي) مصدر الوثيقة وتاريخها
- استخرج (ي) صاحب الوثيقة
- استخرج (ي) الآثار الإيجابية للغزو الفرنسي للمغرب

Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 1, Issue 4, August 2025

... على أن الغاية في كلتا الحالتين واحدة، وهي نشر النفوذ الفرنسي، لكن بلوغها في الحماية، بالعمل مع الهيئات الحاكمة السابقة وليس ضدها، إذ من شأن تلك الهيئات أن تساعد على تطويع البلاد "بتكلفة أقل ونجاح أكبر مما لو اجتمعت في القناة العسكرية كلها على ذلك"، ولا جدال في من تكون بيده السلطة، فإن فرنسا هي الماسكة بالزمام، والنهوض بتلك القوة الاجتماعية الكبرى كلها من مصلحة فرنسا، ذلك لب فلسفة الحماية.

رسالة من ليوطي إلى أخته 16 شتنبر 1896 من الطونكين إلى مدغشقر، الجزء الأول، ص 71–72، الجزء الثاني، ص81.



- لوي هوبير غونزالف ليوطي
- ولد في 17 نوفمبر 1854 بنانسي
- جنرال فرنسي
- أول مقيم عام فرنسي بالمغرب بعد توقيع الحماية
- أصبح مارشال فرنسا 1921
- توفي في 21 يونيو 1934

https://ar.wikipedia.org

- حدد (ي) نوعية الوثيقة وتاريخها
- حدد (ي) مصدر الوثيقة
- بين (ي) الغاية التي سعت لها السلطات الفرنسية من خلال فرض الحماية
- عرف (ي) صاحب الوثيقة

Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 1, Issue 4, August 2025

الوثيقة 5

..أما المولى عبد الحفيظ الذي أكره على توقيع صك الحماية بقوة الاحتلال، وكان من رأيه أن الحماية أسلوب في الإدارة الاستعمارية، يخفي الإدارة المباشرة وراء ستار الإدارة غير المباشرة، ولهذا تردد طويلا عند توقيع معاهدة الحماية.

أحمد عسه، المعجزة المغربية، ص 157

الوثيقة 6

الوثيقة7



- عبد الحفيظ بن الحسن العلوي (المولى عبد الحفيظ)
- ولد في 24 فبراير 1876 بفاس
- حكم المغرب ما بين 1908–1912
- توفي في 4 أبريل 1937
- خلف المولى عبد الحفيظ عدد كثير من المؤلفات في مختلف الميادين كـ "كشف القناع عن اعتقاد الابتداع"، "داء العطب القديم"، "إعلام الأفاضيل والأكابر بما يقاسيه الفقير الصابر"...

- حدد(ي) مصدر الوثيقة
- سمِّ السلطان الذي وقع على معاهدة الحماية وعرفه
- بين (ي) رأي السلطان المغربي من معاهدة الحماية
- استخلص (ي) مفهوما للحماية
- بين (ي) من الروايات الثلاث حول مفهوم الحماية

Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 1, Issue 4, August 2025

المادة:
المستوى:
السنة الدراسية:

وضعية تعليمية تعلمية حول كفاية النقد التاريخي

الغلاف الزمني:
المراجع:
الأستاذ:

الكفايات المستهدفة

⇦ معرفية: التعرف على مفهوم الحماية
⇦ منهجية: التدرب على نقد الوثائق التاريخية واكتساب الحس النقدي

أهداف التعلم	الدعامات	مهام المتعلم	مهام المدرس	المفاهيم وأعلام
القدرة على النقد الداخلي والخارجي للوثائق	الوثيقة 1	• حدد (ي) مصدر الوثيقة وتاريخها • استخرج (ي) صاحب الوثيقة • استخرج (ي) الآثار الإيجابية للغزو الفرنسي للمغرب • حدد(ي) نوعية الوثيقة وتاريخها • حدد(ي) مصدر الوثيقة1 • عرف(ي) بصاحب الوثيقة	• موقع مغرس • ياسين أوشن • يخص البنيات التحتية من طرق معبدة وبناء مدارس في المدن والقرى وتزويد المواطنين بوسائل نقل قصد تنقلهم بيسر من منطقة لأخرى • رسالة	المولى عبد الحفيظ
	الوثيقة 2-4-3	• بين(ي) الغاية التي سعت لها السلطات الفرنسية من خلال فرض الحماية • حدد(ي) مصدر الوثيقة 2 • حدد(ي) مصدر الوثيقة 5 • سم (ي) السلطان الذي وقع على معاهدة الحماية وعرفه	• رسالة من ليوطي إلى أخته 16 شتنبر 1896 من الطونكين إلى مدغشقر، الجزء 1، الجزء الثاني • ليوطي..... • نشر النفوذ الفرنسي، والنهوض بتلك القوة الاجتماعية الكبرى كلها من مصلحة فرنسا	
	الوثيقة 5-7-6	• بين (ي) رأي السلطان المغربي من معاهدة الحماية • استخلص(ي) مفهوما للحماية • بين(ي) موقفك من الروايات الثلاث حول مفهوم الحماية	• محمد عسه المعجزة المغربية • المواى عبد الحفيظ • والحماية هي نظام استعماري فرضته فرنسا في المغرب سنة 1912	

			● فالرواية القائلة أن الحماية ما هي سوى أسلوب فرضته فرنسا لتطويع البلاد وإخضاعها واستغلال خيراتها، وليس بهدف القيام بإصلاحات وتحديث المغرب، كما ذهبت إلى ذلك بعض الروايات غير الرسمية والتي لم تعاصر زمن الحدث	
القدرة على المقارنة بين الوثائق	الوثيقة 1 الوثيقة 2 الوثيقة 5	● قارن بين الوثائق الثلاث من حيث النوعية. ● قارن بين الوثائق الثلاث من حيث معاصرة صاحبها للحدث التاريخي. ● قارن بين الوثائق الثلاث من حيث الآراء حول مفهوم الحماية	● الوثيقة الأولى (غير رسمية)– الوثيقة الثانية (رسالة رسمية)– الوثيقة الثالثة (رسمية) ● الوثيقة الأولى (لم يعاصر الحدث) الوثيقة الثانية (عاصر الحدث) الوثيقة الثالثة (عاصر الحدث) ● اختلفت الأراء حول مفهوم الحماية ، ويبقى رأي الرويات الرسمية الأقرب للصواب	اليوطي
القدرة على هيكلة وصياغة التعلمات	● مطالبة المتعلمين بصياغة مفهوم للحماية مع إبداء الرأي حول تضارب الرواية			
تقويم مرحلي	● أذكر مفهوم الحماية وغايات السلطات الفرنسية منها			

مورد منهجي مساعد:

نوع الوثيقة	صاحب الوثيقة	تاريخ كتابة الوثيقة	مصدر الوثيقة
	.....	.....	.....

.....	جنسيته	معاصر للأحداث	شاهد عن الأحداث	يوافق تاريخ وقوع الأحداث	.....
.....	.....	لا □ نعم □ كليا □ جزئيا □	لا □ نعم □ كليا □ جزئيا □	لا □ نعم □ كليا □ جزئيا □	....

اضطر السلطان المولى عبد الحفيظ لقبول معاهدة الحماية، والحماية هي نظام استعماري فرضته فرنسا على المغرب سنة 1912... ورغم تضارب الآراء حول أهداف السلطات الاستعمارية بالمغرب، فالرواية القائلة إن الحماية ما هي سوى أسلوب فرضته فرنسا لتطويع البلاد وإخضاعه واستغلال خيراته، هي الأقرب للموضوعية وليس بهدف القيام بإصلاحات وتحديث المغرب، كما ذهبت إلى ذلك بعض الروايات غير الرسمية.

مقترح بطاقة منهجية للنقد التاريخي:

مقترح بطاقة منهجية للنقد التاريخي		
العمليات الفكرية	العمليات الفرعية	التعليمات الإجرائية
التعريف	النقد الداخلي والخارجي للوثائق والمقارنة بين الوثائق	حدد مصدر الوثيقة ونوعيتها عرف بصاحب الوثيقة وتاريخ تدوينها بين مدى معاصرة الكاتب للأحداث بين مدى صحة وصدق الوثيقة المقارنة بين الوثائق من حيث النوعية وزاوية تناول الموضوع

التفسير	**استخلاص العوامل المتحكمة في الحدث**	**استخلاص العوامل المفسرة للحدث**
التركيب	**إصدار حكم بعد نقد الوثيقة بناء على حجج وبناء معرفة تاريخية موضوعية**	**إصدار حكم حول الوثيقة** **تعليل الموقف بناء على ما تم التوصل إليه في نقد الوثيقة** **بناء معرفة تاريخية موضوعية**

نموذج المنتوج المنتظر أن يتوصل إليه المتعلم

النتائج والتوصيات:

بناء على المرجعيات والمرتكزات البيداغوجية/ الديداكتيكية المرتبطة بالنقد التاريخي، في علاقته بكفاية الحس النقدي التي نصت عليها كل الوثائق الرسمية، تم رصد الصعوبات التي تعترض تنمية وإكساب كفاية الحس النقدي في درس التاريخ تدبيرا وتقويما لدى تلاميذ مستوى السلك الإعدادي تحديدا الثالثة إعدادي، وعليه تم وضع مقترح لوضعية تعليم النقد التاريخي وتنمية الحس النقدي لدى المتعلمين، مرفوقا بوضعية تخطيطية للكفاية، وبطاقة منهجية حول النقد التاريخي، وأخيرا تم تحديد معايير ومؤشرات قياس نماء كفاية الحس النقدي لدى المتعلم.

وتؤكد النتائج العامة التي تم التوصل إليها بعد الإجراءات التطبيقية والتجريبية باعتماد أدوات البحث، تحسن أداء العينة التي تم تجريب المقترحات عليها، ووفقا لهذه النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة نقترح ما يلي:

- في ما يخص المناهج والكتب المدرسية، ينبغي استحضار النقد التاريخي بشكل واضح، مع إبراز أهميته ومكانته في المنهاج، مع ضرورة وضع بطاقة منهجية خاصة بتعلم النقد التاريخي، وبناء وحدات دراسية تنطلق من حاجيات المتعلمين، ومحفزة على تنمية الحس النقدي للمتعلم، وملائمة التعلمات للحيز الزمني.
- بالنسبة للجهات الرسمية، وجب العمل على تزويد قاعات مادة الاجتماعيات (التاريخ) بتكنولوجية المعلوميات، مع الحرص على تضمين الوضعيات التقويمية وقياس نماء كفاية الحس النقدي عن طريق إطار مرجعي يتضمن مؤشرات قياس نماء هذه الكفاية.
- بالنسبة للأساتذة مدرسي المادة، وجب تخصيص حيز مهم لهذه الكفاية، مع ضرورة تخطيط لها في وضعية، ومحاولة استهدافها في كل أنواع التقويمات.

❖ على مستوى التكوين، يجب تأمين تكوينات أساسية ومستمرة سواء من طرف المراكز الجهوية أو من طرف مفتشي المادة لتخطيط وتدبير وتقويم كفاية الحس النقدي في درس التاريخ.

قائمة المصادر والمراجع:

- لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية لتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي (2002م): الكتاب الأبيض.
- قانون إطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
- عثمان، حسن (1984): منهج البحث التاريخي، ط2، القاهرة: دار المعارف.
- يزبك، قاسم (1990): التاريخ ومنهج البحث التاريخي، ط1، بيروت: دار الفكر اللبناني.
- الصباغ، ليلى (1420هـ): منهجية البحث التاريخي، ط8، مطبعة خالد بن الوليد.
- الشامي، فاطمة قدورة (2001): علم التاريخ: تطور مناهج الفكر وكتابة البحث العلمي من أقدم العصور إلى القرن العشرين، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- العتيبي، خالد ناهس الرقاص (2012): الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد: دراسة على عينة من طلاب في البيئة السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 24 العدد4.
- عبد العال، رباب فهمي أحمد (2020): أثر تنمية مهارات التفكير النقدي على الرضا الأكاديمي المدرك والتحصيل الأكاديمي الفعلي للطلاب، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة.
- أبجي، محمد (2020): النقد التاريخي مقاربة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات، ط1، الدار البيضاء: الدار العالمية للكتاب.
- أوزايد، هشام (2023): المرجعية الديداكتيكية لتدريس التاريخ المدرسي بالمغرب: مقاربة إبستمولوجية وديداكتيكية، مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، المجلد3.
- Roegiers, Xavier (2000). Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. (AVEC LA COLLAB: de Jean-Marie de ketele), Bruxelles. De Boeck Université, P 65.