

تدريس مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط

أ.صليحة لالوش-جامعة الجزائر 2

عضو بمخبر تعليم تكوين تعليمية المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

Résumé :

Le présent article traite de l'enseignement de la matière « histoire » dans le cycle de l'enseignement moyen. La dite matière fait partie de celles introduites par le Ministère de l'éducation nationale dans les programmes scolaires, et bénéficie, à ce titre, d'une importance particulière dans la refonte du système éducatif algérien. Le premier volet de notre exposé contient, outre un aperçu historique sur l'enseignement de la matière « Histoire » durant la période coloniale, les trois parties par lesquelles est passé l'enseignement de la dite matière : 1962-1976 ; 1976-2003 ; de 2003 à nos jours. Nous avons abordé ensuite, dans le second volet, les différentes méthodes d'enseignement de la discipline, avant d'aborder les buts de l'enseignement de la matière « Histoire » de façon générale, et de façon plus détaillée ceux assignés plus précisément et de façon détaillée à l'enseignement de cette matière, en première, deuxième et troisième et quatrième années du cycle moyen. Nous avons ensuite abordé la stratégie d'élaboration des programmes selon l'approche par compétences. L'opération d'élaboration des programmes est déterminée l'approche par compétence suivant les trois niveaux qui sont : l'efficacité finale ; l'efficacité intérimaire et l'efficacité fondamentale. Celle-ci est construite à partir du plan de l'unité didactique qui comporte un certain nombre de séances d'apprentissage ; chaque séance travaille à atteindre certains buts d'apprentissage, et démarre sur la base des opérations didactiques de situations problèmes à partir desquelles se construisent et s'acquièrent les savoirs.

ملخص:

يتناول هذا المقال تدريس مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط باعتبار مادة التاريخ من المواد التي أدرجتها وزارة التربية الوطنية في مناهجها التربوية وأعطت لها أهمية خاصة إثر إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر.

لقد تعرضنا في هذا الفصل إلى لمحة تاريخية عن تدريس مادة التاريخ في المنظومة التربوية الجزائرية أثناء الفترة الاستعمارية، المرحلة الأولى 1962م-1976م والمرحلة الثانية ابتداء من سنة 1976م إلى 2003م وبعدها المرحلة الثالثة من 2003م إلى يومنا هذا، تطرقنا بعد ذلك إلى طرائق التدريس في مادة التاريخ، ووضحنا الطرق المختلفة المستعملة في تدريس مادة التاريخ من الطريقة التلقينية الشفهية، طريقة القصة، الطريقة الحوارية وطريقة الكتاب إضافة إلى طريقة المشكلة وطريقة المشروع ثم تطرقنا إلى أهداف مادة التاريخ بصفة عامة وأهداف تدريس مادة التاريخ في السنة الأولى، الثانية والثالثة من مرحلة التعليم المتوسط بصفة خاصة وتعرضنا بعد ذلك إلى استراتيجية بناء مناهج التاريخ وفق المقاربة بالكفاءات، إذ تتحدد عملية بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات في ثلاث مستويات للكفاءة وهي: الكفاءة الختامية، الكفاءة المرحلية والكفاءة القاعدية، ويتم بناء الكفاءة القاعدية من خلال مخطط الوحدة التعليمية التي تتضمن مجموعة من الحصص التعليمية بحيث تعمل كل حصة على تحقيق عدد من الأهداف التعليمية وتنطلق في عملياتها التعليمية من وضعيات مشاكل التي تبنى من خلالها المعارف وتكتسب.

تحتل مادة التاريخ مكانة هامة في المناهج الدراسية وذلك لما لها من أهمية إذ تعالج كل الأحداث التي مرت على البشرية لاستخلاص العبر والتاريخ يعتبر ذاكرة الشعوب، فلا يمكن تصور مواطن واعٍ يجهل تاريخ بلاده أو يجهل أحداثها التاريخية، لذا "قراءة التاريخ ومعرفته ليست مجرد مطالعة ذات طابع فضولي، أو من قبيل الترف الفكري (إن صحّ التعبير)، بل هي من صميم معرفة الذات، وصيرورة

القوانين العامة. ومن ثمّ فكل دراسة سطحية أو عابرة له، تعني تجاهلا وتهميشا لذواتنا". (حاجي فريد، العدد 35، 7)

لهذا أصبحت الأمم تعني بتدريس مادة التاريخ فأدخلتها في نظامها التربوي في جميع مراحلها التعليمية وهنا يجدر بنا في هذا المقال أن نتطرق إلى تدريس مادة التاريخ: تحديد مفهوم التاريخ، لمحة تاريخية، طرائقها، أهدافها، كيفية بناء مناهجها.

1- تعريف التاريخ: لغويا: التاريخ: "أرخ-تأريخا-تاريخ: تعريف الوقت". (جبران

مسعود، مارس 1992، 187)

اصطلاحيا: تعريف ناصر الدين سعيدوني: "التاريخ هو حوار بين الماضي

والحاضر حوار بين الأجيال وحوار بين الإنسان والزمان وحوار بين المؤرخ والقارئ باعتباره ذاكرة العصور التي تناقلتها الأجيال" (ناصر الدين السعيدوني، 2000، 2)

تعريف رفيق العجم: " التاريخ مدرسة الأجيال يتعلم فيه الأحياء ما ينفعهم، وما يضرهم فيتجنبونه، وهو الحس الذي يصل ماضي كل أمة بحاضرها ". (رفيق العجم، 2000، 123).

تعريف حسن منسي: "التاريخ هو علم الزمان بل هو السجلات التي قام بها الإنسان بتسجيلها أو تأريخها بغرض حفظ الذكريات، أي أنه يختص بدراسة الحاضر والماضي القريب والبعيد فهو يبحث في نشأة الإنسان ودراسة علاقاته ومشكلاته، فهو يدرس الحاضر بناء على دراسته للماضي والتنبؤ بالمستقبل". (حسين منسي، 1999، 89)

تعريف هنري جونسون: "التاريخ بمعناه الواسع هو كل شيء حدث في الماضي... ويجب أن نفرق بين التاريخ كعلم وكمادة دراسة تعلم في المدارس، فالتاريخ كعلم من أقدم العلوم، وقد يكون أقدمها جميعا على حين أن التاريخ كمادة دراسية قد يكون من أحدث العلوم دخولا في مناهج المدارس". (هنري جونسون، 1965، 1-72)

تعريف أحمد حسين اللقاني: "إن التاريخ كعلم اجتماعي يبحث في المعلومات والحقائق كغاية في حد ذاتها مهما بلغت درجة تعقيدها وأوتشابكها وهومجال الدراسة الأكاديمية المتخصصة بينما التاريخ كمادة دراسية تتناول تلك المعلومات والحقائق بأسلوب يعتمد على الاختيار والتبسيط والتعديل في ضوء أهداف محددة تتلاءم مع مستوى معين من التلاميذ". (أحمد حسين اللقاني، 1978، 78)

تعريف قاسم بزك: التاريخ علم يبحث فيه عن حوادث البشر في الزمن الماضي، وهو من أهم العلوم التي يفتقر إليها الإنسان لأنه بمعرفته أمور جنسه يعرف نفسه". (قاسم بزك، 1990، 22)

من هنا نستنتج أن التاريخ كعلم من العلوم الاجتماعية هو ذاته التاريخ كمادة دراسية ولكنه مبسط من أجل بلوغ أهداف تربوية، وقد أشارت إليه وزارة التربية الوطنية أن "التاريخ في معناه العام هو ماضي الإنسان وسجل مسيرة بشرية يحوي بين طياته كل التطورات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعسكرية التي مرت بها البشرية منذ أن قدر للإنسان أن يترك آثاره على الأرض". (وزارة التربية الوطنية، 2003، 35)

التعريف الإجرائي: يقصد بالتاريخ تلك المادة الدراسية التي أقرتها وزارة التربية الوطنية على تلاميذ المراحل التعليمية منها مرحلة التعليم المتوسط، السنة الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة، وهذه المادة تتضمن مستويات الكفاءة من كفاءة ختامية، مرحلية، قاعدية، وهذه الأخيرة تتضمن وضعيات تعليمية.

2- لمحة تاريخية عن تدريس مادة التاريخ في المنظومة التربوية الجزائرية: إن إلقاء نظرة أولمحة تاريخية عن مسيرة تعليم مادة التاريخ في بلادنا منذ الاستعمار إلى يومنا هذا يكتسي أهمية لأنه يساعدنا على معرفة المراحل التي قطعتها المنظومة التربوية الجزائرية في تدريس مادة التاريخ.

أثناء الفترة الاستعمارية: لقد تنبه الاستعمار الفرنسي لأهمية مادة التاريخ في تكوين شخصية الفرد الجزائري فعمل على طمس ومحو هذه الشخصية بكل الوسائل كتزوير

وتضليل الحقائق فهناك "مواضيع كثيرة يظهر فيها الميل إلى تزيف حقائق التاريخ الأمر الذي يشير إلى أن دراسة التاريخ استغلت لصالح القوى الاستعمارية الذي حاول أن يحطم قيم الشباب عن طريق عزله عن ماضيه"، (أحمد حسين اللقاني، سبتمبر 1978، 26، 27) وما كان يعرض في مادة التاريخ فهو "خاص بتاريخ فرنسا القديم والحديث والقليل من تاريخ أوروبا، مع التركيز على صانعي التاريخ الفرنسي مثل شارلمان ونابليون.... ولا نعرف شيئا عن تاريخ الجزائر إلا ما كان يأتينا عن طريق الأجداد أو ما كنا نسمعه من قصص" (حليمي عبد القادر، 2003، 8) والتلميذ في المدارس "مجبور أن يتعلم التاريخ الفرنسي فعلينا أن ننتظر الاستقلال كي نرى آمالنا تتحقق" (H.L.M Obdeijim Tibbing, 1975, p24) فبعد الاستقلال مر التعليم في الجزائر بصفة عامة وتعليم مادة التاريخ بصفة خاصة بمراحل وفترات.

المرحلة الأولى 1962م-1976م: ظلت برامج تعليم مادة التاريخ في المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال تسير على المنهج الموروث من الاستعمار بإدخال عليها بعض الإصلاحات فهذه "الفترة اعتبرت انتقالية حيث كان لا بد لضمان انطلاق المدرسة من الاقتصار على إدخال تحويلات انتقالية تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى" (وزارة التربية الوطنية، 2002، 8) وقد تميزت السنوات الأولى من الاستقلال بـ :

- ضبابية الرؤية فيما يتعلق بأهداف تدريس التاريخ، إذ لم تصدر برامج تعليمية رسمية ما عدا بعض الموضوعات المختارة وتبليغها إلى بعض المعلمين في أنحاء الوطن الجزائري، بحيث هناك معلمون لم تصلهم هذه الوثائق إذ " وزارة التربية الوطنية زودت أساتذة التاريخ والجغرافيا بوثائق إما على شكل بطاقات (les fiches) نشرت من طرف المعهد البيداغوجي الوطني من نوفمبر 1964 إلى ديسمبر 1965، وإما على شكل دروس بالمراسلة بمركز التكوين الثقافي وهذه الدروس نشرت في جريدة نصف شهرية تحت عنوان "مدرسة العمل". (Secrétariat social d'Alger, Décembre 1966, p.5)

- عدم إعطاء الأهمية اللازمة لتدريس مادة التاريخ في المنظومة التربوية الجزائرية وتهميشها واعتبارها من المواد الثانوية والدليل على ذلك "خروج تلاميذ وتلميذات الثانويات في شتاء 1979 يهتفون بالتاريخ إلى المزبلة، إثر إعلان وزير التربية إدخاله في امتحانات البكالوريا العلمية، فتم إلغاء القرار إثر تلك المظاهرات" (سعي عثمان، 1993، 90) ولم يدمج ضمن مواد البكالوريا إلا بعد جهد كبير.

- إسناد مهمة تدريس التاريخ إلى أساتذة غير مختصين ومتعاقدين يحملون أفكارا وتوجهات مختلفة ومتعددة.

- تكيف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي والاقتباس من مؤلفات الأقطار العربية "حتى لا يصاب الجهاز التعليمي بالشلل... ولم يكن من الطبيعي المحافظة على المناهج التربوية كما كانت في عهد الاستعمار، بل أدخلت عليها تعديلات سواء من حيث البرامج والمحتويات أو من حيث طرق التدريس ومناهجه حتى تتلاءم مع الأوضاع الجديدة وهكذا بُدئ في التعريب...، تم تعريب مواد العلوم الاجتماعية من تاريخ وجغرافيا" (بوفلجة غياث، 1993، 31-33). كما أن " القيادة السياسية في البلاد لم تفتأ تركز للنظام التعليمي الجهود ثلوالجهود لجعله نظاما تعليميا وطنيا يستلهم مبادئه وغاياته من مبادئ الثورة وتطلعات المجتمع فغيرت كثيرا من صفات المدرسة الموروثة وهيأت الشروط الضرورية لبناء مدرسة متطورة تتسجم مع الواقع الجديد وتستجيب لمتطلبات التنمية" (وزارة التربية، سبتمبر 1979، 3) وهذا ما توج بالمدرسة الأساسية.

الفترة أوالمرحلة الثانية (ابتداء من سنة 1976-2003م): ابتدأت هذه الفترة بإصدار الأمر رقم 35-76 المؤرخ في أمية 16أفريل 1976م المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر فأدخلت إصلاحات جذرية على نظام التعليم تماشيا مع التحولات العميقة في جميع الميادين والمجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وقد أرسيت التوجهات الأساسية للتربية الوطنية من حيث اعتبارها منظومة وطنية بمضامينها وبرامجها، فجاء ما سمي بالمدرسة الأساسية التي تهدف إلى تربية التلميذ

على "حب الوطن والدفاع عن مكاسب الثورة والتجديد الدائم للمشاركة في مهام البناء الاجتماعي" (بوفلجة غياث، 1992، 48)، فحددت المضامين والأهداف لمادة التاريخ في الجانب المعرفي والمهاري والوجداني وتبنت التدريس بالمقاربة بالأهداف كما جسدت هذه المضامين في الكتب المدرسية لمادة التاريخ فأدمجتها في الطور الثاني السنة الخامسة والسادسة من التعليم الأساسي لمدة ثلاثين دقيقة أي نصف ساعة في الأسبوع أما الطور الثالث فكانت حصة التاريخ ساعة واحدة في الأسبوع عدا السنوات التاسعة ساعة ونصف في الأسبوع وكان معامل التاريخ واحد. "وقد شرع في تعميم تطبيق أحكام هذا الأمر ابتداء من السنة الدراسية 1980م-1981م". (وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، 10)

المرحلة الثالثة (من 2003 إلى يومنا هذا): وهي الفترة الحالية التي شهدت فيها الجزائر إصلاحات جذرية عميقة معتمدة في ذلك على المقاربة بالكفاءات، فمادة التاريخ حظيت مثل المواد الأخرى بأهمية وذلك "بمنحه مكانة متميزة في السياسة التربوية من خلال مناهج التاريخ لمختلف المراحل التعليمية وبرؤية جديدة، وأهداف في غاية الدقة، ومقررات تعكس روح هذه الأهداف، والأخذ بالأساليب (الطرائق) الفعالة العصرية في تدريسه وإعداد كتب مدرسية تحمل المواصفات العالمية التربوية والبيداغوجية" (فريد حاجي، 2003، 127) وخاصة وأن تدريس التاريخ يشكل "مرتكزا بيداغوجيا أساسيا في الفعل التعليمي الهادف إلى تحقيق المرامي المنوطة بتكوين المواطن الجزائري ضمن مناهج المنظومة التربوية، لذا وجبت العناية به من حيث تنوع الدروس وثرائها وطرائق تقديمها". (عبد الخالق رشيد، جوان 2002، 17).

طرائق التدريس في مادة التاريخ: هناك عدة طرق يمكن استعمالها في تدريس مادة التاريخ بحيث نتمكن من إيصال المعلومات لأذهان التلاميذ إيصالا صحيحا وسليما "قالهم في التاريخ ليس ما نتعلمه بل المهم الكيفية والطريقة التي نتعلم بها" (Paul Maréchal, 1968, p.49) وقد وضعت لمادة التاريخ عدة طرق ومناهج يمكن الاستعانة بأنسبها في العملية التعليمية- التعلمية وهي:

تدريس التاريخ بالطريقة التلقينية الشفهية: تقوم هذه الطريقة على إلقاء المعلومات وشرحها من طرف المعلم والاستماع من طرف التلميذ وقد يتخلل الإلقاء بعض الأسئلة التي يوجهها المعلم إلى تلاميذه للتأكد من فهمهم وتتبعهم للدرس، وتعتبر هذه الطريقة من أقدم الأساليب التي استخدمت في تدريس التاريخ.

تعرضت هذه الطريقة إلى عدة انتقادات تتمثل في إهمالها لدور التلميذ في عملية التعلم فهذه الطريقة "تبعث الملل لدى التلاميذ لأنهم لا يقومون بأي مجهود ذهني سوى الاستماع فقط مما قد يصرفهم عن المتابعة، كما تتطلب مقدرة خاصة من المعلم في اختيار الألفاظ والتحدث بسهولة ويسر، وقد لا تتوفر للكثير من المعلمين، ولكن ليس معنى ذلك أنها طريقة فاشلة فهي تناسب طلاب الصفوف العليا والقادرين على الفهم وتتبع المحاضرات". (خيري علي إبراهيم، 1994، 122، 123)

طريقة القصة: هي "منهجية تعتمد على القصص كأسلوب فني يعتمد عليه المعلم في تقديم المعارف التاريخية المتعلقة بالدرس الجديد في شكل قصة مشوقة" (خير الدين هني، 1999، 183) وهذه القصص ترسخ المعلومات التاريخية وتنشط الخيال وتحرك الوجدان، والقصة من أهم الطرق التي تساعد على تحبيب مادة التاريخ إلى الصغار خصوصا في المراحل الأولى وكذلك "إذا ما توفرت للقصة عناصر جودتها من سلامة الأسلوب وملاءمته للطفل واتساقها الداخلي فإن ذلك يمكن أن يقدم للطفل صورة واقعية عن الموقف أو الحادثة التي تعالجها واتجاهات العصر الذي وقعت فيه" (أحمد حسين اللقاني، سبتمبر 1978، 167).

الطريقة الحوارية: تتمثل هذه الطريقة في الاستجواب الذي يكون بين المعلم والتلميذ على شكل سؤال وجواب وذلك من أجل إشراك التلميذ في الدرس وجعله محورا أساسيا في العملية التعليمية و"الطريقة الحوارية حسب تصريح بعض الأساتذة هي الطريقة التي يفضلها تلامذتهم، لأنها حيوية وتقضي على روتين المادة وتجعله يستوعب المادة المقدمة له بشكل أوسع من الوضوح والبساطة وبالتالي تساعد على تكوين بنياته المفاهيمية المرتبطة بموضوع التاريخ" (خالد بلعربي، 2003، 156) إلا أنه حاليا

وفي بعض الأحيان أصبحت هذه الطريقة غير ممكنة نتيجة لمستوى التلاميذ وعدم قدرتهم الإجابة على الأسئلة المطروحة من طرف المعلم فيضطر هذا الأخير إلى استعمال الطريقة الإلقائية، لهذا نجد المعلمين يتبعون المزج بين الطريقة الإلقائية والحوارية.

طريقة الكتاب: هي "الطريقة المنتهجة عندنا اليوم، باعتبارها أسلوبا يمكن التلاميذ من الوقوف على الحقائق التاريخية للدرس عن طريق القراءة، ومشاهدة الصور الأثرية وملاحظتها" (خير الدين هني، المرجع السابق، 184) فالوثائق المكتوبة تعتبر من المصادر التي تلعب دورا كبيرا في العملية التعليمية- التعلمية "والتلميذ عند استغلاله لها يصبح يشعر وكأنه يعيش المواقف التي وجدت في تلك الحقبة من الزمن، وبذلك يكون إدراكه للأحداث إدراكا محسوسا" (J.A.Lauwerys, 1953, p.72) كما "تكتسي الوثائق الموجودة في الكتب المدرسية أهميتها كأداة لتطوير القدرة على الملاحظة، التحليل، التركيب، الاستنتاج، المقارنة، إصدار الأحكام...الخ" (طيب نايت سليمان، زعنون عبد الرحمان، قوال فاطمة، 2004، 58) فتتيح للتلميذ الفرصة كي يدلي برأيه فيما يقدم إليه من معلومات ويكون هونفسه باحثا ومستنبطا ومستنتجا "فليس من العدل والإنصاف أن نلوم المعلم الذي يتبع إيضاها وشرحا في كتاب التاريخ بدلا من أن يتكلم ويتكلم دون انقطاع مرددا الكثير من الحشو والثرثرة" (أحمد مختار عضاضة، بدون سنة، 65)، وهذا ما حاول مراعاته التعليم الحديث للتاريخ الذي يسعى إلى تنمية التفكير العلمي لدى التلميذ أي تعليمه الطريقة المتمثلة في البحث عن الماضي من أجل تفسير الحاضر "فتحليل الوثيقة التاريخية من الكتاب تجعل المتعلم يركز انتباهه على الأحداث التي ترسخ في ذهنه، بعدما كانت موضوعا للتفكير والتعليق" (L. Josserand, 1957 p47). فاستعمال طريقة الكتاب ضرورية بالنسبة للتلميذ وكذا المعلم لإعانتة في التحصيل والاطلاع على التعاريف والرسومات والصور والأشكال من أجل الاستنتاج، خاصة بعد انتهاجنا في المنظومة التربوية بيداغوجية التعليم وفق المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على طريقة الكتاب؛ إضافة إلى هذه الطريقة هناك طريقة المشكلة وطريقة المشروع.

طريقة المشكلة: يقول جون ديوي إن "التعليم الجيد يقوم على وجود مشكلة تهم التلاميذ لأنها تدفعهم إلى القيام بنشاط بغية الوصول إلى الحل" (هيئة التأطير بالمعهد التكنولوجي بالحرّاش، <http://www.irupe.dz>) وهنا المتعلم يكون في موقف حيرة وشك تدفعه للبحث والتفكير لإيجاد الحل، كما تسمى كذلك "وضعية مشكلة" وهي وضعية تجيب عن المشكل المطروح أي وضع المتعلم أمام إشكال، إذ هذه الوضعية تقوم على عائق تعليمي تستدعي تجنيد واستثمار مختلف الموارد (معلومات، خبرات معرفية، سلوكيات) في سياق ذي معنى وهنا يكون في حالة نشاط معرفي من أجل تجاوز العائق وحل المشكل وبالتالي يؤدي إلى بناء التعلمات ومن ثم بناء الكفاءات، فطريقة حل المشكلة تتطلب إتباع خطوات حددها الكثير من الباحثين، ونأخذ واحدة من الخطوات التي أدرجها محمد محمود الحيلة المتمثلة في "الشعور بالمشكلة، تحديد المشكلة، جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة، صياغة الفرضيات أو الحلول المؤقتة، الاستنتاجات والتعميمات، تقييم الحل وتطبيق التعميم على مواقف جديدة." (محمد محمود الحيلة، 2002، 189، 298، 299) والمشكلة لا بد أن تكون مأخوذة من محيط التلميذ حتى تكون ذات معنى بالنسبة له، كما يجب أن يكون المشكل وظيفي يستفيد منه المتعلم في حياته اليومية.

هذه الطريقة تستخدم خاصة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات إلى جانب طريقة المشروع.

طريقة المشروع: يعرف كلباريك هذه الطريقة أنها "الفعالية القصصية التي تجري في محيط اجتماعي" (محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، 189) وهذا معناه ربط وانفتاح المدرسة على المحيط الخارجي والمتعلم يكون فيه الدور الفاعل، أما المدرس فيقوم بمتابعة وتوجيه وإرشاد للمتعلم، هذه الطريقة تعمل على تنمية روح المبادرة لدى التلاميذ وتعلمهم معنى المسؤولية والاعتماد على النفس وتنمي فيهم روح التعاون، هذه المشاريع إما أن تكون فردية، أي التلميذ يكون منفردا بمشروع خاص به أو تكون المشاريع جماعية تشترك مجموعة من التلاميذ في إنجاز مشروع واحد، لهذا تطور

مفهوم المشروع وصار يعني عند الكثير من المربين "فعالية ترمي إلى حل مشكلة في ظروف طبيعية باستعمال وسائل مادية تؤدي بصورة خاصة إلى صنع أوتكوين أوبناء شيء ما" (هيئة التأطير بالمعهد التكنولوجي بالحرش، <Http://www.irupe.edu.dz>) وتتم عملية إنجاز المشروع بخطوات تتمثل في اختيار المشروع، وضع الخطة، تقويم المشروع، وإن طبيعة النشاطات التي تتدرج ضمن الفعل التعليمي-التعلمي تتمثل أو "تتعلق بالعمل، والعلاقات الإنسانية، الحياة اليومية، والمنتجات المادية والثقافية وكلها تصب في تحضير المتعلم للواقع الاجتماعي الذي ينتظره أوالاستكمال معارفه في الوسط المحلي أو الوطني أو العالمي" (فريد حاجي، ماي، جوان 2006، 22) إضافة إلى هذه الطرق هناك طرق أخرى كثيرة ولكن نكتفي بهذا في مادة التاريخ.

قد يقع المدرس في حيرة أمام هذا التنوع في الطرائق "لكن ينبغي أن يدرك أن ذلك التنوع يعود إلى التنوع في الموقف التعليمي، ففي الدرس الواحد قد نستخدم أكثر من طريقة" (طيب نايت سليمان، زعنون عبد الرحمان، قوال فاطمة، 2004، 58) وهذا حسب العناصر المفاهيمية التي يشملها الدرس.

3- أهداف تدريس مادة التاريخ: إن التاريخ كما قال ابن خلدون "فن عزيز المذهب جم الفوائد، شريف الغاية وهو معرفة تاريخ الماضيين لنستفيد منها" (أحمد صبحي منصور، 2003، 68) فتدريس التاريخ لا يعني قراءته والاطلاع عليه بل يتجاوز ذلك إلى أهداف وغايات تسعى إلى "إكسابهم المهارات التاريخية والاتجاهات المرغوب فيها والوقوف على العظات والعبر التي تفيدهم في مستقبل حياتهم" (أحمد إبراهيم شلبي وآخرون، 1998، 11) فغاية التاريخ أن يسير بركب التقدم نحو الحياة الراقية في جميع الميادين: السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية والفكرية وهو ما يطلق عليه اسم حضارة، لهذا لا بد من إعطاء أهمية بالغة في تحديد الأهداف التي تتمثل فيما يلي:

التاريخ يساعد على فهم الحاضر وتفسيره في ضوء الماضي وتوضيح اتجاه المستقبل: إن الحاضر الذي نعيشه لم ينشأ من العدم وإنما هو امتداد لماضي مستمر

وتمهيد للمستقبل " فالماضي كأساس للحاضر يستطيع أن يفسر الكثير من الأشياء والظواهر التي تدخل في دائرة خبراتنا في الوقت الحاضر" (عبد الحميد السيد، 1962، 31)" فكلما أدرك الأبناء تاريخ مجتمعهم والمجتمعات المعاصرة أدى ذلك إلى تفسير الحاضر، وسلاحه في ذلك ذاكرته التي

تدرك المواقف الماضية التي تتشابه مع المواقف الحاضرة، فالتاريخ هو سلاح المجتمع وذاكرته لفهم الحاضر وتفسيره كما أن الحاضر هو المجال الذي يتشكل منه ملامح المستقبل أوجزه منه" (فريد حاجي، 2003، 20)، فالتلميذ من خلال دراسته للتاريخ يمكنه من المساهمة في تطوير مجتمعه، وهذا بإيجاد الحلول المناسبة لمختلف المشاكل التي يواجهها وبالتالي تفادي الوقوع في مشاكل أخرى تعرقل تطور المجتمع. **تكوين ثقافة اجتماعية واسعة:** التاريخ مادة من المواد التي تهدف إلى تزويد الإنسان بالموضوعات والدراسات المعمقة في تطور الشعوب وحضارتها وعن الأحداث الهامة التي عرفها ذلك التطور فهي مادة ينتفع منها التلميذ في تثقيف عقله وتوسيع مداركه كما تعتبر "فن تكوين فلسفة اجتماعية عند التلاميذ عن طريق المثل المضروب والتحليل للعوامل ولمس النتائج" (هنري جنسون، ترجمة أبو الفتح رضوان، 1965، ف) لهذا "كان التاريخ هو القراءة المفضلة لدى نابليون ولوي جورج ونشرشل ولد هتلر" (أ.ل. رواس، 1968، 52)

دراسة التاريخ بنمي التفكير العلمي ومهارته: "يتفق معظم الباحثين على أن تعليم التفكير ومهارته أصبح أمراً ضرورياً ينبغي اعتماده في محتوى مناهج التاريخ والمواد الدراسية، إذ على المدرسة أن تقوم بتعليم التفكير للمتعلم بغية جعله قادراً على تحليل محتوى المادة الدراسية" (المركز الوطني للوثائق التربوية، فيفري 2004، 6) فلا يكفي تزويد التلميذ بالمعلومات والحقائق التاريخية بل ينبغي أن نسلحه ببعض مهارات التفكير التي تمكنه من المشاركة الذكية في الحياة اليومية فمن "المقرر الدراسي يمكن استخراج الأهداف التي تعزز تنمية مهارات القراءة النقدية، التحليل، الكتابة ومهارات التفكير، التساؤل، التحدث، المناقشة، كل هذا يعطي للمادة أبعاداً

وظيفية على مستوى شحن فكر المتعلم وتزويده بطاقة إبداعية في التحليل والتقييم وتغيير الاتجاهات" (خيري علي إبراهيم، 1998، 232، 233) فالهدف من دراسة التاريخ أن يكتسب "عقل التلميذ العادة التاريخية في تناول الحقائق وهذا الأسلوب التاريخي في التفكير مهم لكل إنسان في حياته اليومية فهو مضطر دائما إلى ربط السبب بالنتيجة ويحتاج دائما إلى أن يستنبط الدوافع من الأعمال وإلى أن يحل وثيقة يستنتج منها شواهدا خاصة وإلى أن يعتمد على نفسه في الحكم على كلام الناس وأعمالهم" (خيري علي إبراهيم، 1994، 87) إضافة إلى كسب الطريقة الصحيحة لجمع المعلومات والحقائق التاريخية من جهة ومن جهة أخرى تتمولديه القدرة على التفكير النقدي لمختلف المصادر التاريخية.

التاريخ ينمي الروح الوطنية والإنسانية: "يساهم التاريخ مساهمة فعالة في إعداد الفرد للمواطنة السليمة على الفهم الصحيح للنظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع الذي يعيش فيه والتكيف معه والاعتزاز بالوطن والولاء له" (خيري علي إبراهيم، المرجع السابق، 83) فهو وسيلة في تكوين وتنشئة الأفراد على حب الوطن من خلال تقديم معلومات وحقائق تاريخية متعلقة بمقومات الوطن، كما يعمل على تزويد التلاميذ بمختلف الحقائق الخاصة بحياة المجتمعات القديمة والحديثة وهذا ما يؤدي إلى القضاء على التعصب وتحقيق التقارب والتفاهم بين مختلف الشعوب، إلى جانب هذه الأهداف فالتاريخ يساعد على تكوين اتجاهات اجتماعية سليمة وتربية خلقية، فبتدريس مادة التاريخ تكون في نفس التلميذ اتجاهات صالحة اتجاه وطنه ويغرس فيه حب التضحية من أجل الوطن.

من هذا المنظور يكون للتاريخ دور وهدف تربوي هام لإعداد أجيال قادرة على تحديد موقعها في شبكة الأجيال الماضية "فكل جيل يرث ما سبقه ويكسب عادات ومثل ووسائل وتقنيات وثقافات يحاول أن يطورها ويبدع فيها" (Marcel Reinhard, 1967, p. 9)

وليست هذه الأهداف التي حددناها لتدريس التاريخ قائمة محددة لا تقبل أية إضافة أو تعديل ولكن هذه الأهداف بإمكان التاريخ تحقيقها لأنها تسير طبيعته كما

أننا "لا نستهدف من تدريس التاريخ في مراحل التعليم العام تخريج متخصصين في علم التاريخ وإنما الغرض الرئيسي من ذلك هو إعداد التلاميذ للمواطنة الذكية الفعالة في مجتمعهم الذي يعيشون فيه" (عبد الحميد السيد، 1962، 56)، لهذا يجب أن لا تغيب هذه الأمور عن أعين واضعي مناهج التاريخ وتأليف الكتاب المدرسي في مادة التاريخ لما لها من أهمية في توجيه عملهم وتحديد طريقهم وأهدافهم، وانطلاقاً من هذه الأهداف حددت المدرسة الجزائرية أهداف مادة التاريخ في كل مستوى من المستويات التعليمية، وفي هذا البحث نتطرق إلى الأهداف الخاصة بمستوى التعليم المتوسط السنة الأولى، الثانية والثالثة متوسط.

أهداف تدريس التاريخ في السنة الأولى متوسط: (وزارة التربية الوطنية، أبريل 2003، 55)

يتمحور التدريس حول الأهداف التالية:

- معرفة أساليب حياة الإنسان ما قبل التاريخ اعتماداً على مخلفاته الأثرية.
 - اكتشاف أهم الحضارات القديمة وإدراك تنوعها ومظاهر تطورها.
 - الاطلاع على تاريخ المغرب القديم وإدراك خصائص وثراء حضارته.
 - إدراك تفاعل الإنسان المغربي مع الحضارات الوافدة إليه ومساهمته فيها.
 - التمرس على اكتشاف المعرفة التاريخية من خلال المستندات (شواهد أثرية- نصوص، دراسات، أشرطة).
 - التعود على استعمال أدوات المؤرخ في إعادة تصور الوقائع التاريخية وأخذ العبرة منها.
- أهداف تدريس التاريخ في السنة الثانية من التعليم المتوسط:** (وزارة التربية الوطنية، ديسمبر 2003، 42)

- معرفة الخصائص العامة لحضارات ما قبل التاريخ والروابط التي تجمعها.
- بناء تصور سليم ومؤسس عن نشأة الحضارة الإسلامية وتطورها.
- الكشف عن العوامل المساعدة على انتشار الإسلام ومدى مساهمة سكان بلاد المغرب في تبليغه الرسالة في أوروبا وأعماق الصحراء الإفريقية (بلاد السودان).
- تتبع مراحل تطور المغرب الإسلامي وشموخ معالمه الحضارية.

- التمرن على استخدام المصادر التاريخية وانتقاء المعلومات اللازمة للبحث.
 - التعود على استعمال أدوات المؤرخ في إعادة تصور الوقائع التاريخية وأخذ العبرة منها.
 - الاعتزاز بالحضارة الإسلامية وإسهامات الإنسان الجزائري في بنائها.
 - فهم حركة التطور التاريخي واستنتاج سنن التغيير وفق معالم زمنية ومكانية محددة.
- أهداف تدريس مادة التاريخ في السنة الثالثة من التعليم المتوسط:** (وزارة التربية الوطنية، يوليو 2004، 36)

- ضبط الفترات التاريخية الكبرى التي تمت دراستها، بتوقيع أهم فواصلها على خط زمني يساعد على وضع الموضوع المقرر داخل إطاره الزمني تحكمه معالم بارزة وتوجهه في مجال المعلوم.
- تعزيز معلومات التلميذ التاريخية بحقائق ووقائع حول الغزو المغولي والحروب الصليبية، ونهاية الدولتين العباسية والموحدية وما نتج عن ذلك من تغيير في خريطة العالم الإسلامي وفي علاقته بالمغرب المسيحي.
- معرفة أثر المنتج الحضاري الإسلامي في النهضة الأوربية، وسبل الاستفادة والاقتراس منه وطرق تطوير هذا التراث، وما تبع ذلك من تغيير في جميع مظاهر الحياة ومن تحول على مستوى الإنسانية جمعاء.
- الاطلاع على المفاهيم التاريخية الجديدة التي أفرزتها نتائج الكشوفات الجغرافية والتطورات التي اتبعتها نتيجة ما أحدثته من تغيرات على خريطة العالم.
- إدراك العلاقة بين مفاهيم تاريخية محورية كالوحدة والقوة والتفكك والأطماع من خلال تتبع تاريخ المغرب منذ الانقسامات السياسية إلى غاية نشأة الدولة الجزائرية الحديثة.
- اكتساب التلميذ معلومات حول الامتداد العثماني وما نتج عن ذلك من تغيير في العلاقات المتوسطية، والقدرة على الفهم السليم للصراع البحري والغزو الإسباني والبرتغالي.
- اكتشاف حلقات الاحتلال الفرنسي للجزائر، وإبراز دور المقاومة الشعبية في تجسيد معاني البطولة والتضحية من أجل الوطن واعتبارها مثالا للاعتزاز بمقومات أمته وواجب الدفاع عنها.

- الاستعمال الأوفى للمعينات (صور، نصوص، خرائط...) وتوظيفها كوثائق شاهدة نتقلنا من موضوع التاريخ إلى المعرفة التاريخية، وجعلها من صميم المادة التي لا يتم العمل إلا بها.

- تعويد التلاميذ على التعبير الشفهي والكتابي باستخدام مفردات سليمة المعنى والدلالة في تفسيرهم للمفاهيم التاريخية المدروسة وجعلها من الأساسيات التي تختتم بها مرحلة الدعم والتعمق (الدورة المركزية في التعليم المتوسط)

أهداف تدريس مادة التاريخ في السنة الرابعة من التعليم المتوسط: (وزارة التربية الوطنية، جوان 2013، 53)

- تدعيم معرفة المتعلم حول المقاومة الشعبية المسلحة للاستعمار.
- معرفة السياسة الاستعمارية وأساليبها المختلفة لطمس الشخصية الجزائرية بكل مقوماتها.

- إبراز جهود الشعب الجزائري واستماتته لصيانة مقومات شخصيته من الذويان.
- تعزيز معارف المتعلم بحقائق وأحداث تاريخية تبرز المواقف الاستعمارية من الحركة الوطنية.

- تتبع مراحل الثورة التحريرية وإنجازاتها وتجسيد مفهوم الواجب الوطني المتمثل في معاني البطولة والتضحية التي صنعها شهداؤها.
- تعميق معارف المتعلم حول الأساليب الاستعمارية لقمع الثورة التحريرية وما قابلها من صمود شعبي وطني.

- إدراك العلاقة بين المرجعية التاريخية الثورية (المواثيق) ومسار الجزائر السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي.

- معرفة الانتماءات الحضارية والجغرافية للجزائر من خلال المنظمات الدولية والإقليمية وحضورها الدائم في المحافل الدولية.

- يتفهم المتعلم وضعه في الزمان والمكان أين يعيش ملتصا بمؤشرات وإسهامات الماضي في تشكل الحاضر والتطلع نحو المستقبل أكثر قبولا وتطورا.

-تتمية القدرة على التفكير العلمي المنظم وربط النتائج بالأسباب وتحليلها ونقدها للوصول إلى الحقائق...

-الاستعمال الأوفى للوسائط التربوية بكل أشكالها وتوظيفها كوثائق شاهدة للوصول إلى المعرفة التاريخية وجعلها أساسا في المادة لا يتم العمل إلا بواسطتها.

4-استراتيجية بناء مناهج التاريخ وفق المقاربة بالكفاءات : قبل التطرق إلى بناء المناهج لا بد من تفسير بعض المصطلحات التي تعتبر ضرورية، يعرف أكسفورد الاستراتيجية بأنها "أداءات خاصة يقوم بها المتعلم لجعل عملية تعلمه أسهل وأسرع، وأكثر تشويقا وفعالية، وأكثر استقلالية، وتوجهها نحو الذات، فيمكن الاستفادة منها في مواقف تعليمية جديدة بصورة أفضل" (السيد محمد دعدور، 2002، 7) كما تعني الاستراتيجية "خط السير للوصول إلى الهدف، أوهي الإطار الموجه لأساليب العمل، والدليل الذي يرشد حركته، وتعني أيضا فن استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف" (طه علي حسين الدليمي، زينب حسن نجم الشمري، 2003، 45). هذا يعني أن الاستراتيجية هي طريقة أو أسلوب يستخدمه المتعلم ليتعامل مع مشكلة أو مهمة قصد تحقيق نهاية محددة.

أما المناهج فهناك الكثير من التعاريف نقتصر على أنها "مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم المرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ" (أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، 1996، 182)، كما يعرف بارث Barth المنهاج على أنه "كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها، أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل الصف أو خارجه". (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، 2004، 2)

من خلال هذين التعريفين نستنتج أن المنهاج هو مجموعة الخبرات التي تهيأ المتعلم والتي تستهدف مساعدته لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين، وعملية بناء المناهج في مادة التاريخ وهيكلتها تعتبر في "غاية الأهمية إذا ما علمنا أنها العملية التي تقرر طبيعة ما سيحويه المنهاج الذي يقدم للمتعلمين"

(المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003، 50، 51)، أي عملية بناء المنهاج هي العملية التي تقرر وتحدد طبيعة مكونات المنهاج وطريقة تنظيم هذه المكونات، وتم بناء وهيكلته مناهج التاريخ في الجزائر على الشكل التالي:

تحديد نظام التدرج في بناء الكفاءات: إذا كانت المقاربة بالأهداف تعتمد على الأهداف العامة، والأهداف الخاصة، الأهداف الإجرائية فإن بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات تتحدد في ثلاث مستويات تتحقق خلال السنة الدراسية وتتمثل فيما يلي:

الكفاءة الختامية: تعد نهائية كونها تصف عملا كليا منتهيا فهي مجموعة من الكفاءات المرحلية تبنى وتتمى خلال سنة دراسية، وهي "وصف لمعارف ومعارف فعلية ومواقف الواجب اكتسابها في مادة دراسية خلال السنة الدراسية" (Cristiane Bosman et al., 2000), p.80.أوفي نهاية الطور.

الكفاءة المرحلية: وهي "الكفاءة المركبة من مجموع الكفاءات القاعدية المرتبطة بكل مجال من المجالات التعليمية المدرجة في المنهاج" (وزارة التربية الوطنية، ديسمبر 2003، 31) وقد تكون في شهر أو ثلاثي أسداسي وهي تنتهي بمشروع وإن "بيداغوجية المشروع تعتبر محاولة للتوفيق بين المعارف الاجتماعية والمعارف المدرسية" (رشيد آيت عبد السلام، 2005، 29) "في كل مرحلة من مراحل المشروع يطرح التلميذ عدة تساؤلات وينمي مجموعة من الكفاءات" (رشيد آيت عبد السلام، المرجع نفسه، 36) فبالتالي يترجم ما تعلمه نظريا إلى واقع تطبيقي عملي ومنه تبنى الكفاءة المرحلية لهذا المجال وبناء الكفاءات المرحلية لعدد من المجالات التعليمية لسنة واحدة يكون قد تم بناء الكفاءة الختامية التي يهدف إليها المنهاج خلال هذه السنة.

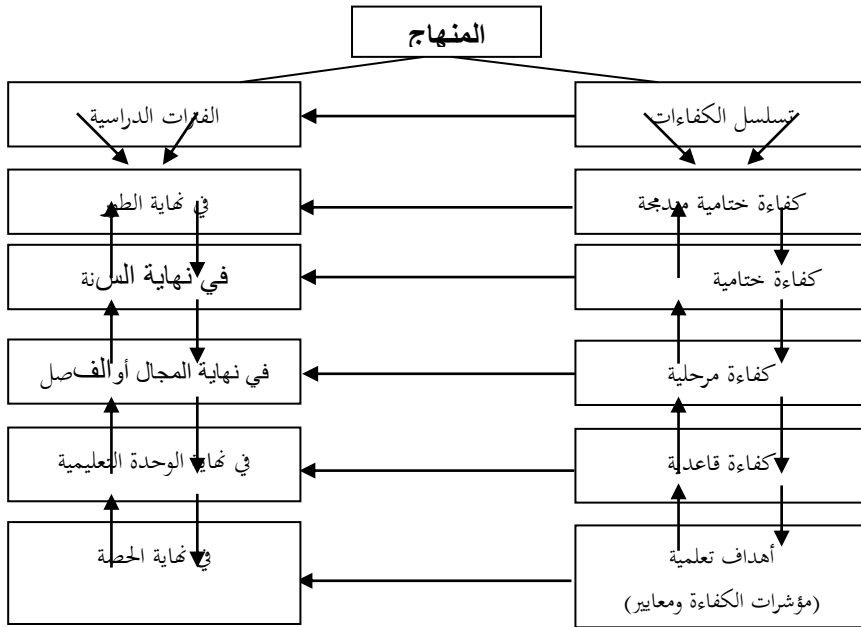
الكفاءة القاعدية: هناك من يطلق عليها الكفاءة المستهدفة وهي "الكفاءة البسيطة المرتبطة مباشرة بالمحتوى التعليمي التي تحتوي على الحد الأدنى من المعارف والسلوكات التي تجعل نشاطات التعلم ووضعياته تتمحور حولها" (وزارة التربية الوطنية، ديسمبر 2003، 31)، والكفاءة القاعدية ليست محتويات كلاسيكية

تحدد ماذا يجب أن نتعلم لكن ما يجب على المتعلم أن يكتسبه ويتحكم فيه وبالتالي يوظفه في مواقف معينة وهذا لا يتم إلا في لغة المقاربة بالكفاءات، والكفاءة القاعدية هي نتيجة إدماج مجموعة من الأهداف التعليمية، وهذه الأخيرة هي "مجموعة من الصيغ التي تعبر عن التغيرات المراد إحداثها وإثارتها أو تكوينها في سلوك المتعلم" (محمد الصالح حثروبي، 2002، 65) أي هي التي تبين المعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلم للبرهنة على كفاءته، وإن "معرفة التلاميذ قبل بدء الموضوع ما ننتظر منهم في سيرورة التعلم يسمح لهم معرفة أين يتجهون، فهي تعتبر مساعدة ضرورية للتلميذ تمنح دافعية للتعلم" (François Marie Gérard, Xavier Roegiers, - 2003, op.cit, p.70) وهذه الأهداف التعليمية تتحقق من خلال الحصص التعليمية وكل حصة تعليمية تشمل على أنشطة تعليمية-تعليمية، هذه الأخيرة تمثل عنصرا أساسيا في بناء المناهج، "ومما لا شك فيه أن معرفة المعلم محتوى المادة الدراسية تمكنه من وضع الأنشطة المناسبة لكل هدف تعليمي بحيث يتناسب مع هذه المادة ومع مستوى تلاميذه ... وإن التنوع في الأنشطة يخلق للطلاب أجواء مثيرة غير مكررة" (عبد المالك عبد القادر، دار مدني، 2003، 29)، ويجعلهم في علاقة تفاعل مناسبة مع مضمون التعلم في كل وحدة تعليمية وهذه الأنشطة تتضمن مجموعة من الخطوات والعمليات والوسائل التعليمية لتحقيق وبلوغ الهدف.

وفي نهاية الوحدة التعليمية يتم إدماج جميع الأهداف التعليمية لحصص هذه الوحدة بنشاط يسمى النشاط الإدماجي أو الوحدة الإدماجية المتمثلة في إدماج مجموعة من المعارف أو المواضيع بطريقة منسجمة وبذلك تبنى الكفاءة القاعدية.

ومن هنا نستنتج أن عملية بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات تتحدد في ثلاث مستويات من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة المرحلية ثم الكفاءة الختامية خلال السنة، والمخطط الذي وضعه كل من رمضان أرزيل ومحمد حسونات يبين ذلك.

شكل رقم 1 : يمثل التنظيم الهيكلي للكفاءات



المصدر: رمضان أرزيل، محمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، (ج1، تيزي وزو: دار

الأما، 2002، ص 256.

كفاءة ختامية

ملاحظة: الأسهم النازلة تعبر عن عملية تسلسل اشتقاق الكفاءات من أعلى مستوياتها إلى أدناها عند عملية التخطيط، والأسهم الصاعدة تعبر عن عملية بناء الكفاءات بالتدرج خلال سيرورة التعلم. (رمضان أرزيل، محمد حسونات، المرجع السابق، 226-256)

يتبين من خلال الشكل أو المخطط أن الكفاءة الختامية هي مجموعة من الكفاءات المرحلية التي ينبغي تحقيقها في نهاية السنة، والكفاءة المرحلية هي مجموعة من الكفاءات القاعدية لفصل أو نهاية مجال معين أما الكفاءة القاعدية هي إدماج مجموعة من الأهداف التعليمية وترتبط بالوحدة التعليمية أو الوضعية التعليمية.

إضافة إلى نظام تدرج الكفاءات هناك مفاهيم ومصطلحات مفتاحية في المقاربة بالكفاءات والمتمثلة في:

منصوص الكفاءة: هو "نص موجز يترجم التعلّيمات المطلوب التحكّم فيها من قبل المتعلّمين في نهاية مسار تعلم ما: طور، سنة، فصل، شهر، وحدة تعليمية. وتم التحكّم في التعلّيمات باكتساب المعارف المطلوبة ومحتويات المواد". لصياغة منصوص الكفاءة هناك شرطين هما:

- تحديد ما هو منتظر من المتعلم.

- ضبط شروط تنفيذ المهمة المنتظرة من المتعلم.

مؤشر الكفاءة: هو "السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس الذي يبرز من خلال نشاط المتعلم تعبيراً عن حدوث فعل التعلم، أو التحكّم في مستوى الكفاءة المكتسبة ويتحقق في جزء أو حصّة من حصص الوحدة التعليمية، ومن خلال مجموع المؤشرات المرتبطة بالكفاءة الواحدة يمكن التأكد من تحقق الكفاءة المستهدفة أو عدمها" (وزارة التربية الوطنية، أبريل 2003، 34). أي السلوك القابل للملاحظة والقياس في بيداغوجية الكفاءات يعتبر أداة لتحديد مؤشرات الكفاءة ومعايير التقويم.

دلالة الكفاءة: "غالبا ما يكون للكفاءة طابع مادي، يتعلق بالمادة الدراسية، حيث ترتبط بحل المشاكل المرتبطة بالمادة، وتعتمد من أجل ذلك على المعارف المرتبطة بتلك المادة ويمكن أن تكون الكفاءة أقل أو أكثر شمولية، حيث الكفاءة التي يتوجب اكتسابها على فترة المدرسة كلها تكون شموليتها من الكفاءة التي يتوقع اكتسابها في مستوى من المستويات" (رمضان أرزيل، محمد حسونات، المرجع السابق، 216) أي هنا يتعلق الأمر بتوضيح غرض التكوين النوعي المقصود بالكفاءة المقترح اكتسابها في مستوى معين. كما أن الكفاءة يمكن أن تكون أقل أو أكثر شمولية ودرجة الشمولية للكفاءة متوقفة مباشرة على درجة تشعب العملية المطلوب إنجازها، وبالفترة الزمانية الضرورية للتحكّم في الإنجاز.

الوحدة الإدماجية: أو النشاط الإدماجي أو الوضعية الإدماجية وهي ليست كالوحدات المتعلقة ببناء الكفاءات المستهدفة بل هي وحدة تتعلق بـ "عملية إدماج مجموعة من المعارف والسلوكات المكتسبة ضمن مجموعة الكفاءات القاعدية المندرجة في سياق

بناء الكفاءة المرحلية المرتبطة بمجال من المجالات المعتمدة في المنهاج" (وزارة التربية الوطنية، ديسمبر 2003، 32)، وهذا النشاط الإدماجي يكون فيه الفاعل هو التلميذ بحيث يجند فيه كل مكتسباته من معارف، اتجاهات ومهارات، أي وضعية الإدماج هو استخلاص المعرفة وهيكلتها في ضوء الهدف التعليمي المحدد للوحدة التعليمية.

المحتويات المعرفية: تعتبر وسيلة من الوسائل التي يعتمد عليها المعلم في المقاربة بالكفاءات، وهذه الأخيرة التي "تؤكد على ضرورة التخلي عن الترتيب التقليدي للمادة التعليمية، بل تتبنى هيكلية جديدة للمحتويات بما يمكن المتعلمين من توظيف مكتسباتهم القبلية للتعرف على الإشكاليات المطروحة كتحدٍ معرفي ومعالجتها في إطار بناء المعرفة، وعليه يتم اختيار المفاهيم الأساسية القواعد المنظمة للمادة باعتبارها مفاهيم مستهدفة للبناء مع مراعاة التدرج في بنائها وتوظيفها توظيفاً سليماً" (وزارة التربية الوطنية، جويلية 2005، 22) وهذه المحتويات المعرفية قد تم هيكلتها وتنظيمها في منهاج التاريخ على الشكل التالي:

المجال المفاهيمي: هناك من يطلق عليه الوحدة التعليمية وهو "الحقل المعرفي الذي تم منه انتقاء الوحدات التعليمية، لبناء الكفاءات المرحلية" (وزارة التربية الوطنية، ديسمبر 2003، 13) وهو ما كان يطلق عليه سابقاً المحور ويضم جملة من الوضعيات التعليمية (المواضيع).

الوضعية التعليمية: الوضعية هي المحيط الذي يتحقق داخله نشاط المتعلم وسميت تعليمية لأنها لا تصدر من قبل الأستاذ فتصبح تعليمية بل تعطى فيها حرية العمل للمتعلم. وهناك من يطلق على الوضعية التعليمية الوحدة التعليمية الذي يسمى سابقاً موضوع الدرس، وهي نواة المعرفة الأساسية التي تتكون من المعارف توظف لبناء كفاءة معينة وهذه الوضعية التعليمية "تم انتقاؤها على أساس منصوص الكفاءة القاعدية وتتضمن مجموعة من العناصر تركز على المحتويات المعرفية في شكل وثائق إسناد (خرائط، سلاسل زمنية، وثائق، نصوص، صور... الخ".

وهنا لا بد أن نميز بين الوضعية التعليمية والوضعية الإدماجية:

- الوضعية التعليمية: وهي "وضعية ديدكتيكية استكشافية تهيئ للمتعلم تعلمات جديدة (معارف، أداءات، مواقف وقيم) بعضها مكتسب لديه والبعض الآخر جديد عليه تتم في الزمان والمكان في شكل فردي أو جماعي.

- الوضعية الإدماجية: وهي وضعية تخص إدماج مكتسبات المتعلم والتأكد من كفاءته، وتستعمل أيضا في تقويم مدى تحكمه في الكفاءة المستهدفة وفي هذه الحالة تعالج بشكل فردي". (وزارة التربية الوطنية، جويلية 2005، 26)

العناصر المفاهيمية المستهدفة: هي مفاهيم ومصطلحات خاصة بالمادة المستهدفة بالبناء من طرف المتعلمين بشكل تدريجي إذ أنها "العناصر المعرفية المحورية في كل وحدة تعليمية" (وزارة التربية الوطنية، ديسمبر 2003، 14) محددة ومتماشية مع قدرة المتعلم على التفاعل مع المادة في مستوى من مستويات التعلم واستيعابه لمفاهيمها وترجمتها على شكل سلوكيات كما أنها تساعد المعلم على حصر المفاهيم الرئيسية فهي "تعتبر تخطيطا لإبراز المعاني والخبرات بصورة منظمة، كل ذلك يتحقق في جزء أو حصة من حصص الوحدة التعليمية".

من هنا نستنتج أن استراتيجية بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات تقوم على أساس تحديد الكفاءات والمفاهيم المستهدفة ليتم بناؤها بالتدرج على مختلف مستوياتها، من الأهداف التعليمية إلى الكفاءات القاعدية ثم الكفاءات المرحلية وبعدها الكفاءات الختامية ولكنه لا يتم ذلك إلا من خلال استراتيجية تملئها المقاربة بالكفاءات والمتمثلة في استراتيجية التعليم والتعلم.

استراتيجية التعليم والتعلم وفق المقاربة بالكفاءات: هي "الاستراتيجية المنصبة على نشاط التلميذ (فعل تعليمي) لتنمية قدراته المعرفية والمنهجية والتقنية والانتقال به من المعرفة العامة أو التصورات إلى المعرفة العلمية" (رابح مسعودي، ديسمبر 2003، 82) إذ يستند نشاط التعلم إلى مجموعة من المحددات المنهجية التي تنظم خطة العمل ضمن استراتيجية التعليم والتعلم القائمة على البنائية التي تعتمد المقاربة

بالكفاءات من وضعيات الاكتساب ثم الإدماج تم وضعية توظيف مكتسبات التعلم ولتحقيق ذلك لا بد من ضرورة الانطلاق في العملية التعليمية التعلمية من وضعيات معقدة تسمى وضعيات المشاكل التي تكون بمثابة حافز للتعلم والبحث عن الحل ووضعية المشكلة تتألف من ثلاث مكونات كما حددها De Ketelle وحددها حثروبي (حثروبي محمد الصالح، المرجع السابق، 48) وهي:

➤ **الرافد:** وهو مجموعة العناصر المادية من أجل أداء نشاط محدد، وهي نص مكتوب، صور، مسألة... الخ وتسمى كذلك بالسند

➤ **التعليمات:** وهي الخاصة بالإنجاز تبلغ إلى المتعلم بصورة واضحة أي هي مجموع توصيات العمل.

➤ **بعد الوضعية (المهمة):** المتمثل في المنتج المنتظر، ويسمى بالخلاصة سابقا . للوضعية الإشكالية عدة أنواع حيث يحدد النوع حسب الوظيفة المنوطة للإشكالية (ماذا تنتظر من حل الإشكالية؟).

- إذا كان الغرض من الوضعية هو اكتساب تعلمات جديدة فإن للوضعية وظيفة تعليمية (ديديكتيكية).

- إذا كان الغرض من الوضعية هو إدماج عدة مكتسبات (معارف، معارف أدائية،... الخ) فإن للوضعية وظيفة إدماجية (تسمى السياق).

- أما إذا كان الغرض من الوضعية هو التقويم أي التأكد من اكتساب المتعلم الكفاءة أو كفاءة إدماج التعليمات فإن للوضعية وظيفة تقويمية.

- و"إستراتيجية وضعية مشكلة هي طريقة علمية ترمي إلى حل مشكل معقد مبني على عائق تعليمي معين ومدرس يجب تجاوزه وحله وتسمح باكتساب معارف ذات دلالة عند الطفل" (شريفه غطاس، الطاهر لوصيف، عائشة بوسلامة السباح، أوت 2003، 7) ولتجاوز هذا العائق التعليمي "تضع المتعلم أمام وضعية أو قضايا شاملة ومعقدة من الإشكاليات التاريخية، تتفق مع واقع المتعلم، أي تربطه بالمجتمع والبيئة المحلية، تشجع على البحث باعتباره عملية تساؤلية" (حاجي فريد، 2003، 16). أي

هذه وضعية مشكل تقوم على عائق تعليمي (تحديا معرفيا) يكون المتعلم في حالة حيرة وشك وتردد، على المتعلم تجاوزه فيجند ويوظف مختلف معارفه وقدراته لمعالجة المشكل المطروح وتجاوز العائق، فيكون في حالة نشاط معرفي يؤدي إلى بناء تعلماته وبالتالي بناء كفاءاته. وهذه الوضعية لا بد أن تكون وظيفية تمكن المتعلم من استثمار معارفه في حياته اليومية ولمموسة مأخوذة من محيط التلميذ حتى تكون لها معنى، ويكون دور المدرس هو تسيير النقاش داخل القسم بوجه وينشط و"المشكلات التي يطرحها ليست تطبيقات بل هي مشكلات للتعلم، وظيفتها الرئيسية إثارة الرغبة في البحث عند التلميذ، أو إعطاؤه الفرصة ليتعلم كيف يبحث ومن ثم فهي تسمح له بأن يستعمل معارف سابقة لفهم العمل المطلوب منه ليشعر في إجراء الحل، مع جعله يكتشف حدود معارفه". (صوالح عبد الله والضب محمد، 2003، 13)

إضافة إلى وضعية مشكل التي ينطلق بها بناء التعلم في كل وضعية من الوضعيات التعليمية هناك وضعية المشروع الذي يعتبر "نشاط تلقائي يقوم به المتعلم من أجل تحقيق غرض مرغوب فيه حتى النهاية في خطواته الطبيعية وفي بيئة اجتماعية عادية". (فكري حسن زيان، 1981، 104)

من هنا نستنتج أن وضعية مشكل ووضعية المشروع وضعيات رئيسية في إستراتيجية التعليم والتعلم وفق المقاربة بالكفاءات.

الكفاءات المستهدفة والمعرفة المطلوبة في مادة التاريخ: سنتطرق إلى هذا العنصر حسب ما جاء به Furnemont, Denyer, Poulain, Vanloubleeck (M. Denyer, et al, 2004, pp. 29, 30, 31.) وتتحدد في أربع كفاءات هي:

- انطلاقا من مواقف ماضية أو حاضرة تقوم بإعداد إشكالية بحث وتقوم باختيار معلومات مفيدة من مختلف الوثائق، (وهنا يلعب الكتاب المدرسي دورا كبيرا في البحث) فالتلميذ يبحث عن المعلومات كي يجيب عن الإشكالية.
- من سؤال محدد نقوم بتحليل ونقد عدد معين من المصادر والسؤال يختاره المعلم ويضعه في متناول المتعلم.

- من عدد معين من المعطيات ننظم الملخص أوالمنتوج الذي يعتبر جوابا للإشكالية.
- تصور وتحضير وتوجيه جيد لاستراتيجية إيلاغ المعرفة التاريخية.
- هذه الكفاءات الأربعة تنتج طريقة تفكير تاريخية وهي منطقيا متسلسلة ولكن المعلم بسبب الوقت غير الكافي لا يتعرض إلى كل هذه الخطوات.
- الكفاءات المستهدفة في السنة الأولى من التعليم المتوسط: (وزارة التربية الوطنية، أبريل 2003، 55)

- حصر أساليب تأقلم الإنسان مع وسطه انطلاقا من دراسة مقاطع أثرية.
- التمييز بين مختلف حضارات العصر القديم من حيث موطنها وعوامل نشأتها، وإبراز منجزاتها.
- إبراز مظاهر الحضارة في المغرب، وأشكال مساهمته في الحضارة الإنسانية في العصر القديم.
- الكفاءات المستهدفة في السنة الثانية من التعليم المتوسط: (وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، ديسمبر 2003، 42)

- التحقق مما أحدثته البعثة المحمدية من تغيير في تاريخ البشرية.
- معرفة أساليب الحكم المتنوعة وعلاقاتها ببناء الحضارة الإسلامية.
- تمثل مسؤولية للدين الإسلامي كمقوم أساسي مرتبط بالهوية والانتماء.
- الكفاءات المستهدفة في السنة الثالثة من التعليم المتوسط: (وزارة التربية الوطنية، يوليو 2004، 37)

- فهم العلاقة بين مكانة الأمة على خط الرهن ومدى تأثيراتها الحضارية.
- كشف وسائل الوصول إلى الحقائق التاريخية وتفسيرها بما يخدم مصالح الأمة ووحدةها.
- تحديد العناصر التي مكنت الدولة الجزائرية من تبوأ مكانة مرموقة في العصر الحديث.
- الكفاءات المستهدفة في السنة الرابعة من التعليم المتوسط:
- فهم وتفسير الأحداث التي ميزت الجزائر وطنيا - إقليميا - عالميا واستغلال مصادر المعرفة في معالجة الوضعيات الإشكالية محل الدراسة زمانا ومكانا.

- أمام وضعيات إشكالية تعكس الأحداث التي ميزت الجزائر بين 1870-1953 يكون المتعلم قادرا على استغلال الوثائق والشواهد التاريخية لاستخلاص أسباب ومظاهر التحول في السياسة الاستعمارية والمقاومة الوطنية.
- أمام وضعيات إشكالية تتعلق بالثورة التحريرية الكبرى يكون المتعلم قادرا على ربط الأسباب بالنتائج واستغلال التوثيق التاريخي الدال على ذلك.
- أمام وضعيات إشكالية ترتبط بالقضايا الدولية محل الدراسة يكون المتعلم قادرا على إدراك مواقف الجزائر منها وتعليلها.

قائمة المراجع:

- 1- أحمد إبراهيم شلبي وآخرون، تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، (ط1؛ المركز المصري للكتاب، 1998م).
- 2- أحمد حسين اللقاني، اتجاهات في تدريس التاريخ، (ط2؛ القاهرة: عالم الكتب، سبتمبر 1978).
- 3- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، مصطلحات التربية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، (ط1؛ عالم الكتب، 1996).
- 4- أحمد صبحي منصور، مقدمة ابن خلدون دراسة أصولية تاريخية (القاهرة: دار الأمين، 2003).
- 5- أحمد مختار عضاضة، التربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، (ط3؛ مؤسسة الشرق الأوسط، بدون سنة).
- 6- بوفلجة غياث، التربية والتكوين بالجزائر، (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1992).
- 7- بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1993).
- 8- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، (ط4؛ الأردن: دار المسيرة، 2004).
- 9- جبران مسعود، الرائد معجم لغوي عصري، (ط7؛ بيروت: دار العلم للملايين، مارس 1992).
- 10- حاجي فريد، مقاربة جديدة لتدريس التاريخ، سلسلة من قضايا التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 35، (2003).

- 11- حسين منسي، مناهج وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، (ط2؛ الأردن: دار الكندي، 1999).
- 12- حلمي عبد القادر، الافتتاحية- تقديم، حوليات التاريخ والجغرافيا، مجلة علمية تصدر عن مخبر التاريخ والجغرافيا التطبيقية بالمدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية- الجزائر، بوزريعة، العدد1، 2003.
- 13- خالد بلعربي، الطرق الممارسة في تدريس مادة التاريخ في الطور الثانوي، حوليات التاريخ والجغرافيا، مجلة علمية تصدر عن مخبر التاريخ والجغرافيا التطبيقية في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، عدد1، (2003).
- 14- خير الدين هني، تقنيات التدريس، (ط1؛ 1999).
- 15- خيرى علي إبراهيم، اتجاهات لتطوير في تعليم المواد الاجتماعية، (دار المعرفة الجامعية، 1998).
- 16- خيرى علي إبراهيم، المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق، (دار المعرفة الجامعية، 1994).
- 17- رابح مسعودي، المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية، (ط1؛ هوناس، ديسمبر 2003).
- 18- رشيد آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع؟، (باتنة: منشورات الشهاب، 2005).
- 19- رفيق العجم، موسوعة مصطلحات علم التاريخ العربى والإسلامى، (ط1؛ لبنان: مكتبة لبنان ناشرون، 2000).
- 20- رمضان أرزيل، محمد حسونات، نحو استراتيجيات التعليم بمقاربة الكفاءات، (ج1، نيزي وزو: دار الأمل، 2002).
- 21- سعدي عثمان، التعريب في الجزائر كفاح شعب ضد الهيمنة الفرنكوفونية، (الجزائر: دار الأمة، 1993).
- 22- السيد محمد دعدور، استراتيجيات التعلم نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد، (ط1؛ المكتبة العصرية، 2002).

- 23- شريفة غطاس، الطاهر لوصيف، عائشة بوسلامة السباح، بصمات دليل المعلم السنة الأولى من التعليم الابتدائي، (الجزائر: سيريا، أوت 2003).
- 24- طه علي حسين الدليمي ، زينب حسن نجم الشمري ، أساليب تدريس التربية الإسلامية، (ط1 ، دار الشروق، 2003).
- 25- طيب نايت سليمان، زعنون عبد الرحمان، قوال فاطمة، المقاربة بالكفاءات ومفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، (ط1 ؛ تيزي وزو: دار الأمل، 2004).
- 26- عبد الحميد السيد، التاريخ في التعليم الثانوي: أهدافه، مناهجه، (ط1؛ مكتبة الأنجلوالمصرية، 1962).
- 27- عبد الخالق رشيد، الأدب في مقررات التعليم الثانوي دراسة تقييمية، مجلة تقويم العملية التعليمية يصدرها مخبر تقويم تعليم اللغة العربية في الأساسي والثانوي، تلمسان، (جوان 2002).
- 28- عبد المالك عبد القادر، أصول تدريس مادة الرياضيات، (دار مدني، 2003).
- 29- فريد حاجي، مفاهيم تربوية وبيداغوجية، المربي، المجلة الجزائرية للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، (ماي، جوان 2006).
- 30- فريد حاجي، من أجل رؤية ومقاربة جديتين لتدريس التاريخ، حوليات التاريخ والجغرافيا، مجلة علمية تصدر عن مخبر التاريخ والجغرافيا التطبيقية بالمدرسة العليا للأستاذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر، العدد 1، (2003).
- 31- قاسم بزك، التاريخ ومنهج البحث التاريخي، (ط1؛ بيروت: دار الفكر اللبناني، 1990).
- 32- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، (الجزائر: دار الهدى، 2002).
- 33- محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، (ط2؛ الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، 2002).
- 34- المركز الوطني للوثائق التربوية، نافذة على التربية، نشرة إعلامية شهرية، العدد 60، (فيفري 2004).
- 35- المركز الوطني للوثائق التربوية، المناهج الدراسية، بيداغوجيات، سلسلة موعذك التربوي، العدد 15، (2003).
- 36- ناصر الدين السعيدوني، أساسيات منهجية التاريخ، (الجزائر: دار القصة، 2000).

- 37- هنري جونسون، تدريس التاريخ، ترجمة وتقديم أبو الفتوح رضوان، (القاهرة: دار النهضة العربية، 1965).
- 38- هيئة التأطير بالمعهد التكنولوجي بالحرش، تعليمية العلوم الاجتماعية للتعليم المتوسط، سند تكويني لفائدة الأستاذة. [Http://www.irupe-edu.dz].
- 39- وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي الجزائري، مرجع سبق ذكره، ص10. خيري علي إبراهيم، المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق، (دار المعرفة الجامعية، 1994).
- 40- وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي الجزائري، (الديون الوطني للمطبوعات المدرسية، 2002).
- 41- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط: التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، (ديسمبر 2003).
- 42- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة متوسط: التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، (يوليو 2004).
- 43- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط: التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، (ديسمبر 2003).
- 44- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط: التربية الإسلامية، المدنية، التاريخ، الجغرافيا، (أفريل 2003).
- 45- وزارة التربية، مشروع إصلاح التعليم وبناء المدرسة الأساسية "دراسة مقدمة للجهات المسؤولة في الحزب والدولة"، (سبتمبر 1979).
- 46- Christiane Bosman et al. Quel avenir pour les compétences ?, (1^{er} édition ; de Bœck, 2000).
- 47- François Marie Gérard, Xavier Roegiers, 2003.
- 48- H.L.M Obdeijim Tibbirg, L'enseignement de l'histoire dans la Tunisie moderne (1881-1970), (Hollande, 1975).
- 49- J.A.Lauwerys, Les manuels d'histoire et compréhension internationale, (Unesco, 1953).
- 50- L. Josserand, L'enseignement de l'histoire, (2^{ème} édition; Bourrelrier, 1957).
- 51- Marcel Reinhard, L'enseignement de l'histoire et ses problèmes, (Paris : presse université de France, 1967).
- 52- Paul Maréchal, L'histoire en question, (2^{ème} édition ; Bourrelrier, 1968).
- 53- Secrétariat social d'Alger, Information rapide l'histoire à l'école, (bulletin 4^{ème} série, n° 7/8/9, Décembre 1966).