بـــســـم اللـــه

جامعة زيان عاشور الجلفة

مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات في الجزائر

ملتقى وطني حول: "العملية التعليمية–التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية

المحور 5: تقويم عملية المقاربة بالكفاءات عنوان المداخلة: **تهافت منظومة المقاربة بالكفاءات**

د.عبد السلام سعد saadibnhazm@gmail.com

تمهيد:

يشكّل قطاع التعليم أبرز انشغال للمجتمعات المتحضرة؛ وفي هذا السياق جاءت عملية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، باعتماد منهج جديد شكّلت المقاربة بالكفاءات روحه، وهو تصور جديد للعملية التعليمية–التعلمية، يهدف إلى تفعيل فعل التعلم الذي يمكّن المتعلم من تحقيق حاجاته، والتفاعل مع مجتمعه، فأصبح الإهتمام منصبا على تكوين التلميذ وإكسابه كفاءات ضرورية، تمكنه من التكيف مع محيطه الإجتماعي والثقافي... وبمتطلبات الحياة اليومية، كما أتى اعتماد المقاربة نتيجة للتحولات المرتكزة أساسا على المنتوج، والإنتقال من فكرة العلم من أجل العلم إلى العلم من أجل المنفعة. لذا قامت الجهات الرسمية الوصية على التعليم، بإجراء إصلاحات جديدة على المنظومة التربوية لتحديث المدرسة الجزائرية وتحسين العملية التعليمية، بدءا من الموسم الدراسي: 2003–2004 والتي تم فيها تبنّي بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، حيث مثّلت تلك المقاربة حسب المقترحين لها ضرورة ملحة، وادعى القائمون عليها، أنها الحل الأنجع لكل المشكلات التعليمية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية. وإذا كان من البدَهيّ أن للتعليم أهدافا ومقاصد يسعى لتحقيقها، فإنها حتما تختلف في سياقها باختلاف فلسفة النظم التربوية والإجتماعية والسياسية القائمة في كل بلد، بل وأهدافه وحاجاته التي تختلف يقينا عن مجتمعات أخرى، لا بل إن كل مجتمع يسير فيه المعلم والمتعلم لبلوغ أهداف تربوية خُطّط لها سلفا، ووفقا لواقع وعقيدة المجتمع الذي ينتميان إليه، وثوابته ومنظومته الفكرية، وتراعي أساسا شخصية المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، مما يعكس ضرورة التفاعل القائم بين المعلم والمتعلم، وبيئتهما المحليّة قبل العالمية، لضمان توفير جوّ مدرسي قائم على الموازنة بين قدرات المتعلم ومتطلبات المجتمع، ووفقا لعلاقات محددة مدروسة تساعد على تأهيل المتعلم، لتبلغ به مرحلة الكمال تربويا ومعرفيا؛ فإذا اتفقنا على ما سبق، فإن أهم نقطة هنا تتعلق بمنهجية الإختيار، أي اختيار النموذج الأمثل للعملية التعليمية، فتمّ تبنّي خيار ما اصطلح عليه: المقاربة بالكفاءات. هذا الخيار الذي نتساءل ونطرح حوله علامات استفهام، لكونه يستلزم مقاربة صارمة لإثبات تماسكه الموضوعي أوّلا، ومن ثمة القبول به منهجا علميا صالحا للتطبيق ثانيا إن ثبتت كفاءته أما إن ثبت أن هذا الخيار يثير تحفظات... فإن هذه المقاربة حينئذ تكون

عرضة للتهافت. ومن ثمة فقد بدا لي أن تبنّي ما اصطلح عليه: **المقاربة بالكفاءات** يثير علامات استفهام عديدة، أدناها

وأقلّها أن تطبيقها تواجهه صعوبات جمّة، وأيسر هذه الصعوبات: العوائق البيداغوجية والتنظيمية، وانعدام القدرة على حلها أو تجاوزها، ونحن نعايش ونرى أثر ذلك جليا واضحا في واقع التعليم.

فإذا كانت المقاربة بالكفاءات، مقاربة بيداغوجية تهتم بتفريد التعليم، أي ترى ضرورة أن يتعلم كل تلميذ على حدة، حسب قدراته وإمكانياته، ومساعدة التلميذ على التعلم حتى يحقّق الكفاءة المستهدفة؛ فإن مما يعِين على ذلك عمليا، قياس وتقدير مدى تطور هذه الكفاءات، ليُتعرّف على نقاط الضعف والقوة الخاصة بتعلّم كل تلميذ، فيُعمل على تدعيم نقاط قوته، ومعالجة نقاط ضعفه من أجل تحقيق الفعالية.

وإن كنت أجزم مبدئيا أن المشكلة ونقطة الضعف، والحلقة المفرغة في التعليم الجزائري، ليست في استيراد منظوماتِ مقاربةٍ من الشرق أو الغرب، مع أنه ثبت فشلها على أرض الواقع؛ بل تتمثل أيضا في سلبيات التقويم وفساد نوعيته ووسائله وأهدافه، وهذا يعني لزوما منطقيا فساد فكر ومنهج القائمين عليه، فإذا فسد التكوين والتأطير والتقويم، وهُمّش ذوو الإختصاص من الإدلاء برأيهم، وإننا مهما حاولنا الترقيع بزرع رؤى فكرية غريبة عن جسمنا، فإنه لن يستسيغها ولن يقبلها ولو بدا الأمر في بداياته على خلاف ذلك، وما يوم الإشتراكية بسرٍّ. ولا غرو من القول بأن التعليم والتربية ستفشلان حتما، حتى ولو جيء بما لا يحصى من المناهج والطرائق، ورغم تهويل وتضخيم مصطلحات مثل: المقاربة والكفاءات والديداكتيك وال... فإنها تبقى بدون جدوى. ومن منطلق خبرتي في التعليم وتدريسي لمدة نافت عن العشرين سنة، وقد كنت ضمن مجموعة **المُرَسْكَلين** في إطار تكوين المعلمين والأساتذة، على تطبيق هذه المقاربة التي أسميها **المخاربة**. لأنها في نظري تخريب للمنظومة التربوية/التعليمية والفكرية الجزائرية، سيّان كان ذلك بقصد أو عن غير قصد، فالتلميذ الذي يراد منه إنتاج معارف ومعلومات، لا يحسن التعبير عنها أصلا، ولا يحسن القراءة والحساب والإملاء وغيرها...غالبا، وإدراكُه العقلي غيرَ مشكَّل، فكيف يراد منه الإنتاج والإبداع، وفاقد الشيء لا يعطيه. ومن خلال ممارستي مهنة التعليم مدة ربع قرن، فإني أرى أن التعليم أصبح مهزلة، وهو منحدرٌ إلى مهاوي الهاوية. لذا فإني سأقدم وجهة نظر تمثّلني، بل وتمثل جنسا عريضا من المدرسين في شتى التخصصات والأطوار التعليمية، وأقصد التعليم: الابتدائي والمتوسط والثانوي؛ بل وحتى الجامعي، وفي كل التخصصات: فلسفة، اجتماعيات، لغة عربية... و...

فمن خلال إصلاحات سابقة بعينها عرفتها المدرسة الجزائرية، تجددت مناهج تعليمية ووسائل وكتب وطرق تدريس، فماذا كان الأمر؟ وماذا كانت النتيجة ؟ إنه لم يتم إدخال أي تغييرات على نظام التقويم، بل ظل مهملا هامشيا في مضامينه وأهدافه، وغزاه حشو وتلاعب بمضامينه، وتمّ تجريب مقاربات فرنكفونية وأنجلو سكسونية، فأضحى التلميذ حقل تجارب لنماذج فشلت في عقر دارها، بل وهُمّش أبناء

قطاع التربية والتعليم فلم يستشاروا، وأصبح التعليم متعثرا بعيدا جدا عن أي موضوعية، ولم يتم قياس نمو التعلم أو محاولة معرفة سبل تحسين مستواه، أو دراسة جوانب تأثر التلميذ إيجابا أو سلبا بهذا المقاربات؛ بل ألزم الجميع تطبيقها دون مناقشة لمضامينها ولا تعقيبات عليها.

إشكاليات مطروحة: لماذا إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بمنهج المقاربة بالكفاءات ؟ فما مزايا هذه المقاربة، وما حيثيات تبنّيها ؟ وما انعكاساتها البيداغوجية على المعلم والمتعلم والعملية التعليمية ؟ .

نشأة بيداغوجية الكفاءات: المدرسة البنائية والمقاربة بالكفاءات:

إن موضوع المقاربة بالكفاءة طرح جديد، وقد اعتُمد عندنا منذ سنوات في إعداد البرامج والدروس، وأما الأساس الفلسفي والعلمي الذي نشأت منه بيداغوجيا الكفاءات، فهو النزعة البنائية التي ظهرت كرد فعل ضد المدرسة السلوكية التي حصرت التعلّم في مبدإ: مثير– إستجابة، أي أن حصول أي تأثير مؤثر يستلزم وجود قابلية في الذات: مؤثر الذات– استجابة. وقد أثرت البنائية على التصورات، حيث وُجّه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية؛ ومن ثمة قيل بأن التعليمية –الديداكتيك– Didactique تدّعي أنها تقوم على فكرة مركزية، تتمثل في: إثارة قدرات التلميذ ودفعه للبحث وصياغة المشكلات وإثارة القضايا، وإيجاد فرص المبادرة والإبداع؛ وتجعل من معرفة سيكولوجيته منطلقا لبناء وضعيات تعلُّمٍ، تسمح للتلميذ باكتساب مهاراته، وباستعمال وسائل إستراتيجية يتم إدماجه داخل محيطه، ليتمكّن من الإرتقاء من الإحساس إلى التمثل والبناء؛ فالمعارف لا تنتقل من شخص يعرف إلى شخص لا يعرف كما يقول بياجي Piaget، إنما يبنيها الشخص بواسطة تشكيلها في صور ذهنية، ثم يقوم المخ بتسجيلها وتنظيمها في شكل بنى عمليّاتية، تجعل الفرد يتصرف بشكل مُرْض اتجاه وضع من الأوضاع؛ وقوام تلك الاستراتيجية هو :

– أن يوضع المتعلم في مواجهة مشكل ما، مستمد من الممارسة اليومية.

– بحث المشكل المطروح، ومناقشته فرديا وجماعيا قصد حله، بما يتماشى ووتيرة كل متعلم وأسلوبه، مع تقليص دور المعلم خلال الدرس، وقصره على مراقبة نتائج المتعلم وتقويمها فحسب.

ومن هذا المنطلق أثرت الفلسفة البنائية على التصورات التعليمية، حيث وُجّه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى المتعلم الحاجة إلى البحث. وتعتمد في تفسيرها لعملية التعلم على مبدإ التفاعل بين: الذات العارفة وموضوع المعرفة، منطلقة من مسلمة مفادها: أن الذات ليست سلبية، بل إنها تُخضع ما تتلقاه لعملياتِ فهمٍ وتأويل وإدراك، وتقوم بتعديل بنْياتها لتتلاءم مع ما يحيط بها، وأن كل تعلّم جديد يعتمد على بنيات معرفية مشكلّة من بنيات ومفاهيم قبلية. (حرقاس وسيلة ، 2004، ص.110).

وفي ظل تبني وتطبيق المدرسة الجزائرية لما يسمى المقاربة بالكفاءات في إصلاحاتها الجديدة، وُقّع بروتوكول اتفاق بين منظمة اليونسكو ووزارة التربية الوطنية إثر زيارة المدير العام لليونسكو للجزائر شهر فيفري 2001 تلبية لدعوة رئيس الجمهورية، حيث أعلن المدير العام لليونسكو: أن وتيرة الطموحات السريعة التي تميز إصلاح التربية حاليا في الجزائر، تنم عن مدى تطور المعرفة في المجتمع الجزائري.

وفي جويلية 2002 صادق المجلس الشعبي الوطني على مشروع إصلاح المنظومة التربوية بجميع مقتضياتها النظرية والمنهجية، وإعادة النظر في الكتب المدرسية، وفي كل ما من شأنه ضمان إعادة الهيكلة النوعية للمنظومة التربوية؛ وتغيير نظام التعليم تغييرا نوعيا، حتى يستجيب لضرورات تحضير النشء لسياق جديد، لتتغير تصوراته المدنية والاجتماعية و... ونظرا للإستعجال السياسي، فإن عملية تنصيب البرامج ميدانيا شرع فيها غرة سبتمبر 2003، وشملت السنتين: 1 ابتدائي و **1** متوسط بصفة آنية، لتصل إلى **4** متوسط؛ وبذلك أدخلت جملة من الإجراءات الجديدة حيز التنفيذ، وبلا مقدمات خلال سنوات: 2003/2004/ 2005م.

ورغم أنها إملاءات غربية صارخة ومحضة، يراد من ورائها إفساد نظام التربية والتعليم في بلادنا، وتشجيع الرداءة والإمعية، والتبعية لسياساتٍ بعينها، إلا أن جالِبِي هذه الأفكار بخيْلهم ورجِلهم، زعموا أنها الحل الأمثل والأنجع لكل عاهات وتشوهات ومشاكل التعليم، والتي تعاني منها المدرسة الجزائرية المريضة.

ولا أدري ما التساؤلات التي طُرحت عن هذه المقاربة، وعن جدوى تطبيقها في مثل هذا الوضع ؟.

إلا أن الراجح لديّ، هو أن ذوي الإختصاص لم يستشاروا على حدّ المثل العربي في قبيلة تَيْم في الجاهلية. فما دام الأمر بُيِّت بليْل، فلا نكران لمِثله، وإناّ له خاضعون مستسلمون؛ وبما أنه قانون وأمْرٌ، فقد لزم تطبيقه دون أي استفسار. ومن ثمة وجب طرح تساؤل عن هذه المقاربة، والتي هي في نظري مِثلها مثل مقاربة الثورة الزراعية التي تبنتها الجزائر يوما ما، ومع أن الصادقين آنذاك رفضوها، لكن تم اعتمادها وفرْضُها، فماذا كانت نتيجتها ؟ لقد فشلت وأهلكت الإقتصاد والسياسة و... وهذه المقاربة مثلُها تماما، بل إنها أشدّ فتكا منها، لأنها ستدمّر عقول أبنائنا. وتساؤلنا: من أنتج لنا العبقريات العلمية والفلسفية والفكرية الرائدة، التي تبوّأت مراكز قيادية عالميا وفي شتى التخصصات، قبل أن يؤتى لنا بهذه المقاربة، ألسْنا ومن سبقونا ومن لحقونا، من خريجي المدرسة الجزائرية التي لم تكن تتبنى أي مقاربة.

ومع ذلك، فإذا افترضنا **جدلا**، وأقول: جدلا فقط، قبول هذه المقاربة، فما حقيقتها وكنهها؟ وهل هذه العملية التعليمية تجعل من التقويم في المدرسة الجزائرية تقويما تكوينيا رائدا ؟ وهل تهتم حقا بمساعدة التلميذ ليصل إلى تحقيق مستوى علمي أرقى وأكمل؟ وهل عدد التلاميذ الضخم في الأقسام يسمح بتطبيق التقويم التكويني الذي تطالب به هذه المقاربة؟ وهل يستطيع المدرس متابعة إنجازات كل تلميذ ومعرفة مستوى كفاءاتهم، وأن يوجّه كل منهم على حدة ليتعرف على خطئه؟ وهل بمقدوره ملاحظتهم ملاحظة تكوينية؛ والتأكد من تحقيق كل تلميذ للأهداف التعلّمية، والقيام بالتقويم اللازم، كما تزعم المقاربة بالكفاءات؟.

مفهوم المقاربة وضرورتها:

المقاربة مصطلح لاتيني يعني الإقتراب من الحقيقة، كما يعني الكيفية التي تتم بها دراسة ومعالجة مشكل ما، أو الخطة الموجّهة لنشاط يرتبط بتحقيق هدف معين وفق استراتيجية تربوية تحكمها جملة عوامل

متعلقة بمعطيات مادية وبشرية وعلمية ووسط تعليمي، ووفق ظروف زمكانية ما.(عبد الكريم غريب وآخرون 1994، ص25) ويدّعي واضعو المقاربة أنها تقدم فرصا لربط المعارف النظرية بتطبيقاتها الاجتماعية.

الكفاءة مفهومها وضرورتها:

الكفاءة لغة: هي الجدارة والأهلية؛ والكفء: النظير والمساوي. (المنهل الوسيط 1990، ص.226)

الكفاءة اصطلاحا: مصطلح حديث أدخل إلى القاموس التربوي، وأصبح متداولا بكثرة في مجال التربية بل وفي كل الميادين. ومع أن مصطلح الكفاءة ظهر نهاية القرن 19م في مجال الشغل، وتبلور مطلع القرن 20م عندما استعمل في مجال التكوين المهني، وارتبط استعماله بالكفاءة المهنية، إلا أنه صار أكثر ارتباطا بالتدريبات العسكرية في الهجوم والدفاع، ثم طوّر ووظّف أخيرا في ميدان التربية والتعليم والتكوين؛ إذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية، واتسع مفهومه ليغطي كافة التغيرات التي ستصيب ليس فقط العمال والمهنيين ومن بينهم المعلمين؛ بل التلاميذ أيضا أثناء تواجدهم في المدرسة، بحيث لا تبقى الكفاءة قاصرة على إعداد الأطر المهنية بما فيهم أطر التعليم، بل توجّب تحويل هذا النموذج إلى أداة لتنظيم المنظومة التعليمية، لذلك نجد أن ذات المبررات التي تم اعتمادها في الدعوة إلى تنظيم الكفاءات في المجال المهني، أبقي عليها لتبرير اعتمادها أيضا في حقل التعليم المدرسي، وهو ما عُرف لاحقا في الأوساط التربوية التعليمية بالمقاربة بالكفاءات. (خالد لبصيص، 2004، ص99 –100).

فالكفاءة هي:" قدرة الفرد على أداء فعل ما بفاعلية، لحل موقف إشكالي محدد، وتشمل جملة المعارف والمهارات والخبرات التي يوظفها الفرد في حل إشكال بسيط أو معقد: دراسي، مهني... فالكفاءة تستند إلى نشاط يستدعي مهارات معرفية، وجدانية؛ لإنجاز أي نشاط ذا طابع شخصي، اجتماعي، مهني.

أما الكفاءة من منظور مدرسي فهي: مجموعة مندمجة من الأهداف التي تتحقق في نهاية فترة تعلمية أو مرحلة دراسية، فهي استعدادات تمكّن المتعلم من استظهار سلوك أو مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما، ويمكن استثمارها في وضعيات مختلفة. (الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية إبتدائي، 2003، ص.145–193) (خالد لبصيص، 2004، ص101).

ومما تقدم يتبين لنا أن بيداغوجية الكفاءات، هي تلك الطرائق التي تحاول مساعدة المتعلم على التعلم بنفسه، بتنمية قدراته على التفكير المبدع، وذو دور إيجابي أثناء تعلمه داخل المدرسة وخارجها، وتجعل منه مركز النشاط في العملية التعليمية/التعلمية.

فالتمكن من الكفاءة بنظرهم، يعني امتلاك معارف ومهارات وخبرات وتقنيات، تتفاعل في ما بينها ضمن مجموعة مدمجة، يمكن الاستفادة منها في التعليم المدرسي. وبذلك تتحقق النظرة الحديثة للعلوم من خلال تدريسها فكراً وعملاً، كمادة وطريقة وليس كمادة معرفية فقط، كما في التعليم الكلاسيكي الذي اتبع طريقة تلقين المعلم للمتعلم، ليعيد ما تلقاه في الإمتحان، لأجل الانتقال من صف لآخر، فعمليات الاستكشاف

في برنامج الكفاءة ضرورية ولازمة؛ ويجب على المتعلم التحكم فيها، ليتسنى له الدخول في تعلمات جديدة، لأنها الأساس الذي يبنى عليه التعلم. (جلواح عبد الله، 2001، ص.11).

والكفاءات يتمّ بناؤها مرحليا، وتتم تنميتها خلال سنة دراسية كاملة أو طور بأكمله، فمثلا في نهاية الطّور المتوسّط يقرأ المتعلّم نصوصا ملائمة لمستواه، ويتعامل معها بما يستجيب لحاجاته الشّخصية والمدرسيّة والاجتماعية. فهي تؤدي وظيفة انتقاءِ واختيار المعارف؛ لأنها ليست كالمعرفة الجاهزة التي اتبعت وقدّمت في الطرق التقليدية؛ "إن المعرفة الجاهزة هي نصف المعرفة فقط " كما يقول بياجي. وبذلك تزداد ثقة المتعلم فيشعر بالإنجاز لاعتماده على نفسه. إنها طريقة تجعل المتعلم فاعلاً إيجابيا، مستخدماً معلوماته السابقة وخبراته في عملية التفكير للتوصل إلى نتائج، فهو يفكر وينتج بدلاً من أن يكون سلبياً غير فاعل يتسلم المعلومات جاهزة ثم يعيدها. فهي إذن مجموعة خطوات فكرية ومنهجية يتوجب اكتسابها وتوظيفها؛ وانطلاقا من ذلك، فإن العمل على تحقيق تحولات أساسية في عملية التعلم؛ وتحقيق كفاءة ما يتطلب:

– المرور من تعلّم يركز على المواد إلى تعلُّم يركز على المتعلم، والتركيز أكثر على نشاط المتعلم لتحقيق نقلة نوعية من منطق التعليم إلى منطق التعلم؛ وجعل التلميذ يوظف إمكاناته المتنوعة من معارف وقدرات، وإعادة استثمار مكتسباته المدرسية في وضعيات ذات معنى، وهو ما يدعى بإدماج المكتسبات وفق سيرورة بناء الكفاءات.

– أن يكون للمتعلم هدف واضح يعيه ويرغب في تحقيقه، فيفكر في السؤال بتأنّ، ويستعين بإعادة تنظيم معارفه ومهاراته السابقة، وإضافة معارف ومهارات جديدة، ليصل إلى فهم أكثر للسؤال؛ ويضع حلولا مناسبة لموقف أو مشكلة ما، ثم يدرس كل فرضية، وعلى أساس التنبؤ بالنتائج المحتملة يقوم باختبارها لمعرفة مناسبتها لحل المشكلة باستخدام كفاءاته، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، ووتيرة كل متعلم في النشاط التعليمي.

مركبات الكفاءة:

إن فعل التعلم يحصر محتوى التعلم في ثلاثة أنماط هي:

1– معارف محضة: صرفة. فمثلا: – معرفة قاعدة نحوية تعتبر: معرفة صرفة

2– معارف فعلية: مهارات. فمثلا: استعمال مفردات في وضعيات مناسبة هو: مهارة.

3– معارف سلوكية: مواقف. فمثلا: تجاوز صعوبات الإستعمال يعتبر: سلوكا، موقفا.

فهذه المعارف ضرورية لإكساب المتعلم كفاءة ما، وبالتالي فإن المقاربة تسعى إلى أهداف رئيسية ثلاثة:

1– تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية والنفس–حركية، قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي تسمح له بحل مشاكله اليومية.

2– تنمية الدافعية لدى التلميذ، من خلال إعطاء معنى للتعلمات الموظفة.

3- إكساب المتعلم قدرة على التصرف حيال وضعيات مركبة، لتصبح الكفاءات معبرة عن إمكانيات كل تلميذ، وتجنيد مجموع المعارف التي اكتسبها لإيجاد حل لمختلف الوضعيات والمشاكل.

ومن ثمة يتمّ إكساب المتعلم أشكال الكفاءات التي هي: كفاءات معرفية، كفاءات أداء، كفاءات إنجاز أو نتائج؛ وامتلاك هذه الكفاءات يعني القدرة على إحداث نتيجة في أداء المتعلم. فالكفاءة التعليمية كسلوك قابل للقياس، تتمثل في التمكن من المعلومات والمهارات، والقدرة على عمل شيء ما في ضوء معايير متفق عليها، (حاجي فريد، 2005 ص7). وإن كل حديث عن الكفاءة يؤدي لا محالة إلى التعامل مع مصطلحات تتداخل معها بشكل أو بآخر، ومنها: **القدرة، المهارة، الإستعداد، الأداء.**

1- **القدرة:** هي كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما، ومؤهلا للقيام به، وإظهار مهاراته لتتناسب مع وضعية ما، كقدرته على تعريف الأشياء والمقارنة أو التحليل والاستخلاص... فهذه الأنشطة عبارة عن قدرات توصل للكفاءة، وتمكّن من أداء فعل جسمي أو عقلي.(عبد العزيز السيد، 1983،ج1 ص.3)

2- المهارة: نشاط ذهني أو أدائي، تتميز بالسرعة والسهولة والدقة لإنجاز أي عمل، سيان كان معرفيا أو حسيا أو حركيا. فهي:" ضرب من الأداء يتعلمه الفرد، ويقوم به بسهولة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواء كان هذا الأداء عقليا، اجتماعيا، حركيا. فالمهارة هدف من أهداف التعلم، يشمل كفاءات وقدرات المتعلم على أداء مهام معينة بشكل دقيق محكم متقن؛ وتتمّى بالعمل الجماعي أو الذاتي الموجّهين؛ وتتطلب: التقليد والمحاكاة والتكيف والإبداع.(سهيلة محسن الفتلاوي، 2003، ص25)

3- الإستعداد: قدرة كامنة في الفرد، وعن طريق التدريب والممارسة يستطيع المتعلم استخدامها. كما أنه مستوى من النمو، يصل إليه المتعلم في نواحيه البدنية والعقلية والنفسية، ليتمكن من تحقيق المطالب التي يفرضها التدريس. فمنه:اللغوي، العددي، الكتابي، الفني...(سبع محمد أبو لبدة، 1985 ص.89)

4- الأداء: هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا، من سلوكات محددة تعبر عن كفاءة معينة، فالإنجاز أو الأداء يجعل التّلميذ مستفيدا من تعلّماته في مختلف الموادّ لحلّ أي مشاكل معقّدة، ومعالجة واقعه.

وخلاصة القول في الكفاءة المدرسية: أن معناها والغرض منها، أن يكتسب المتعلم معارف، ويتعلم كيفية الاستفادة منها في مراحل حياته.(خالد لبصيص، 2004 ، ص92).

نقد وتعقيب: عرَف تيار الكفاءات عمُره الذهبي سنوات السبعينيات والثمانينيات، نتيجة اضطراب شعبي حدث في أمريكا عقب شعور الأمريكيين وخاصة أولياء التلاميذ منهم، بنقص كفاءات المدرسين وتراجع مردود التلاميذ، مما تسبب في ضعف النظام المدرسي، وظهر هذا النقص في مردود الروائز والإختبارات التي طبقت على التلاميذ؛ وبناء على ذلك تم اعتماد نظرية الكفاءة. لكن لوحظ تراجع في الإهتمام بها نتيجة أخطاء ظهرت عند تطبيقها، وظهور معارضين لها وصفوها بالنفعية. لكن تيارات بيداغوجية أمريكية جعلت من الكفاءة قاعدة لمشاريعهم التكوينية، واتفقت على أن التكوين بالكفاءات يجب أن يتم بغرض إعداد منهاج محدد لمجموعة من الكفاءات التي يجب أن يكتسبها المتعلم، بالنظر إلى الدور الذي

سيؤديه في المجتمع مستقبلا؛ وأن تصاغ الكفاءات بحيث تعبر عن نتائج التعليم، والاعتماد على تدابير التقويم لتسمح بإصدار أحكام موضوعية حول مستوى الأداء الذي حققه المتعلم.

– **ومع ذلك،** فإن لفظ الكفاءة شابهُ كثير من اللبس والغموض، الأمر الذي أدى إلى تعدد تعريفاته، وجعلها تتأرجح بين: الفهم السلوكي، أي جملة السلوكات النوعية الخاصة المتميزة، بكونها خارجية وغير شخصية؛ وينتشر هذا التفسير أساسا في مجال التكوين المهني، والفهم الذهني المعرفي الذي ينظر إليها كاستعداد داخلي ذهني غير مرئي من طبيعة ذاتية شخصية.

المقاربة بالكفاءات: نشأتها، مفهومها، ضرورتها

ظهرت المقارَبة بالكفايات في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدمة، نهاية سبعينيات القرن 20م وانتقلت تدريجيًّا إلى التعليم الأساسي ثم باقي الأسلاك التعليمية، واعتمَدتها دول سائرة في طريق النمو لإصلاح منظوماتها التربوية بداية هذا القرن أي الحادي والعشرين.(واهمي خديجة، ماي2010، ص22.)

والمقاربة بالكفاءات هي:"استراتيجية تنطلق من قدرات المتعلم الفطرية، وكل قدرة تحتاج لعملية اكتساب لتتطور إلى أرقى ما يمكن، فتتحول إلى كفاءة: معرفية، نفسية، حركية.(الربيع بوفامة، 2002 ص 50).

ولما كانت بيداغوجيا مقاربة الكفاءات التي تبنتها المدرسة الجزائرية تهتم بتعليم التلميذ كيف يتعلم وكيف يعمل وكيف يكون، من منطلق مبدإ تفريد التعليم الذي يركز على مبدإ: أن كل متعلم بإمكانه الوصول للأهداف المناسبة إذا ما توفر له التعلّم المناسب لتجعله عنصرا فاعلا نشطا، وليس مجرد مستقبل للمعرفة مثلما كان عليه الشأن في البيداغوجيا الكلاسيكية. لأن التعليم بواسطة الأهداف نموذج آخر يختلف اختلافا بيّنا عن التعليم بواسطة المضامين، فهو طريقة لتنظيم التعليم وتخطيطه وإنجازه وتقييمه، ولتحقيق ذلك كان لابد من اتباع استراتيجية لإحداث تفاعل بين عناصر العملية التربوية. هذه الإستراتيجية تعني تنظيم التعليم بكيفية تؤدي إلى بلوغ أهداف عبر مسار يقطعه المدرس بمعية تلاميذه من أجل تحقيق تعلّم ما، إنطلاقا من أهداف محددة، وصولا إلى نتائج مرجوة، وعليه فالفعل التربوي خاضع للمفاهيم التالية:

ما قبل العملية التعليمية: حيث يخطط لهذه العملية، لتستجيب لما يحتاجه المتعلم من جهة، ولما يتطلبه الوسط التربوي من جهة أخرى.

خلال العملية التعليمية: تنظّم الفعل التعليمي في مضامينه ووسائله لإيجاد تفاعل بين المعلم والمتعلم.

بعد نهاية العملية: يتم التحقق من نتائج الفعل التربوي التي حددتها أساليب التقويم، باختبار مجهود التلاميذ. (محمد الصالح حثروبي، 1999، ص11–12).

وإذن ماذا يُنتظر من اعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

إن المقاربة بالكفاءات تتميز بالخصائص الآتية:

– **المقاربة** عملية تنظيم برامج التكوين، إنطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها، أما حل الإشكال فهو ما يعرف **بالكفاءة.**

– **المقاربة** عملية تكييف الغايات المدرسية مع الواقع، وفي ميدان العمل وربط المعارف بوضعيات تسمح للمتعلم بالتعلم خارج المدرسة، باستثمار معرفته ومهارته. لذا وجب حث التلميذ على استكشاف ما حوله داخل وخارج القسم، لتنعكس المفاهيم والتقنيات على شخصيته، وفي حياته اليومية ومحيطه.

– **المقاربة** عملية تهتم بتوظيف قدرات التلميذ ومعارفه في وضعيات متنوعة، مثل: التحليل والتركيب وإصدار الأحكام... وإكساب المتعلم معارف جديدة، وتنمية مهاراته وميوله، لإعطائه مرونة أكبر للإنفتاح على كل جديد في المعرفة، وكل ما له علاقة بتطوير شخصيته.

– **المقاربة** عملية تبنّ للمعرفة، حسب قدرات التلميذ العقلية وميوله ورغباته، لتفادي المعارف التي تتطلب الحفظ، ولتتجاوز الواقع الحالي الذي يعتمد الحفظ والإسترجاع، ساعية إلى تحقيق تكامل بين المواد والأنشطة الدراسية، وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف جُهد التلميذ عند اكتسابها وحفظها.

– **المقاربة عملية** انطلاق من منطق التعليم إلى منطق التعلم، والإهتمام أكثر بنشاط المتعلم والنتائج التي يحققها من تعلّمه، مع تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية.

– **المقاربة عملية** تهتم بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ داخل الفوج التعليمي، وبتطبيق التقويم البنائي المنصب على أداء المتعلم ومهاراته وقدراته.

كما تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة مبادئ منها:

– مبدأ البناء: أي استرجاع التلميذ معلومات سابقة، لربطها بمكتسبات جديدة، وحفظها في ذاكرته طويلا.

– مبدأ التطبيق: ويعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها.

– مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى اكتساب معمق للكفاءات والمحتويات.

– مبدأ الإدماج : عندما تقرن كفاءة بأخرى، تتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، وذلك ليدرك الغرض من تعلمه ذاك.

– مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم، وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم ،التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

– وإن الربط التدريجي بين مكتسبات التلميذ، سيمكنه من تجاوز الإطار المدرسي، ويسمح له باستثمار هذه المكتسبات سنة تلو الأخرى، ومرحلة بعد أخرى، لتتشكّل كفاءات أكثر تعقيدا. حيث يرى جون ديوي أن على نظام التربية أن يعمل على غربلة الأفراد واكتشاف ما يصلحون له من أعمال، وإعداد الوسائل التي تعِين كل فرد على العمل الذي تؤهّله له طبيعته في الحياة.(الوثيقة المرافقة للمناهج، 2005 ، ص83).

الفشل الدراسي وسُبل مكافحته في سياق المقاربة:

يفشل كثير من التلاميذ في نظر **متبني خيار المقاربة**، لكونهم اكتسبوا معارف منفصلة عن سياقها، مقطوعة عن كل ممارسة، فالمعارف المدرسية لا معنى لها مادامت منفصلة عن الاستعمال الاجتماعي، لذا جاءت المقاربة بغرض إنشاء علاقة بين الثقافة المدرسية والممارسة الاجتماعية، وتمر مكافحة الفشل الدراسي على الأقل بخمس استراتيجيات :

1- إيجاد وضعيات تعليمية، واعتماد طرائق مرنة ومتكيفة، تماشيا مع معطيات المعرفة التنظيمية في برنامج متكامل ومحدد في الزمن والمكان.

2- التمييز بين المراحل التعلمية ومستوى نمو المتعلمين فيها، وقدراتهم في مختلف الجوانب وحاجاتهم ومكتسباتهم، والإختلافات الموجودة بين التلاميذ.

3- النظر إلى الوسائل، على أن وظيفتها المساعدة والإيضاح فقط؛ قصد إشراك المتعلم في استعمالها لبلوغ التعّلمات المستهدفة.

4- إعتماد النشاط المدرسي داخل الأقسام، مع الاتصال بالمحيط الخارجي، والطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

5- إعتماد التقويم كمؤشر دال على الكفاءة، بتوظيف المعارف المكتسبة من خلال أفعال ظاهرة، قابلة للملاحظة والقياس في وضعيات متنوعة.

والنتيجة هي: أن المقاربة بالكفاءة في الوسط التربوي جاءت بعد تطبيقها في ميدان التمهين، لذا ارتبط مفهومها بالميدان المهني، وأما سيرورة التعليم/التعلم، فارتبطت بالإجابة على السؤال الجوهري: كيف ينبغي أن يتعلم التلميذ العلوم ؟ لأن التعلم السليم يقوم على أساس تفاعل التلميذ الإيجابى مع محيطه التعلمي، يبادر ويبحث ويكتشف، وهذا لا يعني تبليغ أي نتائج ثابتة وموجهة لتخزينها واسترجاعها، بل تمكين المتعلم من التعلم الذاتي، على شكل تساؤل، تفاعل، تقصي، تمرن، استغلال، تقديم حجج...

فالمقاربة بالكفاءات جاءت لتركز أكثر على منهجية التكوين، وذلك لإعطاء فعالية أكثر للفعل التعليمي/ التعلمي، فمع مجيء الكفاءة كان لزاما على المعلم أن يتخلى عن تقديم المعارف للتلميذ، بالعمل على بناء كفاءات المتعلم فقط، ويمكن تحديد أساسين رئيسيين للمقاربة **بالكفاءات**: بيداغوجي وحضاري.

1- الأساس البيداغوجي: **المقاربة بالكفاءات** عبارة عن توجه بيداغوجي: حيث تقترح تعليما إندماجيا بالدرجة الأولى، وتمنح أهمية خاصة لما تمّ تعلّمه، فلا يتوقف أمر التلميذ عند تعلّمه المعارف التي سرعان ما ينساها، إنما يتعلق الأمر بإكسابه كفاءات مستدامة، تشكل حلولا لوضعيات تمكنه من استعمال مكتسباته الدراسية في حياته الشخصية والإجتماعية، لأن الكفاءة تجعله يتعلم بنفسه بإكسابه أدوات التعلم، ويتعرف على المشاكل وعلى طرق حلها، وإكسابه الكفاءة اللغوية كوسيلة تعلم وتفكير. كما تقوم بإحداث تكامل بين المادة العلمية وتطبيقاتها العملية، وجعل العمليات التعليمية مستجيبة لحاجات المتعلم، مجيبة عن تساؤلاته، ساعية لإحداث تغيير في تفكيره وسلوكه، وتهيئته للتفاعل مع المواقف التي تواجهه؛ مع

التخفيف من محتوى المواد المدرّسة، وتفعيل المواد التعليمية في المدرسة والحياة، وضرورة تعدد حقول المعرفة وتنوعها، بدل منطق وحدانية المادة.

2- الأساس الحضاري: **المقاربة بالكفاءات** مشروع حضاري يرمي إلى: ضرورة تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية، وتنويع المعارف والمهارات التي تحقق توازنا وتكاملا في شخصية التلميذ، وتتيح له اكتشاف إمكانياته وتنمية ثقافته، والنظر للحياة من منظور نفعي وعلمي، حيث منطق التنافس الذي فرضته الشركات.(زكريا محمد وآخرون، 2006 ص169-170).

أنشطة وطرائق التعلم أو الطرق البيداغوجية المنشطة للإبتكار:

إن المقاربة بالكفاءات تعمل على جعل المتعلم محور العملية التعليمية/التعلمية، وذلك من خلال:

1- **طرح المشكلة والبحث عن طرق لحلّها:** وذلك إما بشكل فردي أو جماعي، فالمشكلة: سؤال محير أو موقف مربك يجابه المتعلم، وليست لديه معلومات ولا مهارات جاهزة لحله والإجابة عنه، لذلك فإنه لن يُحل أي سؤال أو مشكلة، ما لم تتوفر في المتعلم الشروط الآتية:

- أن يكون لديه هدف واضح، يعيه ويرغب في تحقيقه، وأن تتوفر عوائق في طريق تحقيق أهدافه، وإذا كانت مهاراته غير كافية؛ فعليه أن يفكر في الموقف أو في السؤال بتروٍّ وتأنّ، مستعينا بإعادة تنظيم معارفه ومهاراته السابقة، وإضافة مهارات جديدة، ليصل إلى فهم السؤال أو الموقف.

- أن يضع حلولا وفرضيات مناسبة للمشكلة، ثم يقوم باختبارها لمعرفة مدى مناسبتها لحل المشكلة.

- إن اعتماد المقاربة بالكفاءات في نظر مدعيها، هو سبيل نجاح المتعلم في معالجة القضايا التي يصادفها، ولأنها أفضل ضامن لحفظ المكتسبات وإنماء قدراته، كلما واجه وضعية جديدة صعبة. فطريقة حل المشكلات تم التركيز عليها، لتشجيع المتعلم على البحث الذي يمثل قمة النشاط العلمي.

2- إقحام التلميذ في عدة أنشطة مثل: إنجاز المشاريع.

إن التدريس بواسطة المشاريع ضروري، لأن المشروع تجربة ونشاط يرمي للإنتاج؛ ويُعتمد هذا الأسلوب في التعلم، لتشجيع المتعلم على البحث عن حل مسألة ما، فيشجعه ذلك على إظهار كفاءاته الذهنية، ويوسّع دائرة معارفه، ويبثّ روح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم.

- العمل بطريقة المشروع يحمل المتعلم على الإحساس بالتحدي، لأن تصميم المشاريع وإخراجها من مرحلة التصور إلى مرحلة التنفيذ، ويتطلب كفاءة: البحث، التحليل، التركيب... كما يعطيه إحساسا بالمسؤولية لدوره الأساسي في العملية التعليمية/التعلمية، ولا يكون مجرد متلقّ فقط، فهو الذي يختار أسئلة مشروعه، بينما يقتصر دور المدرس على توجيهه وتحفيزه.(محمد مزيان وآخرون، 1994، ص101).

ومما تقدم فإن الكفاءات تعِين المتعلم على التعلم بنفسه لتنمية قدراته، جاعلة منه مركز النشاط في العملية التعليمية-التعلمية، داخل المدرسة وخارجها؛ **وتبرز استراتيجية التدريس بالكفاءات في ما يلي:**

1- التركيز أكثر على نشاط المتعلم، لتحقيق النقلة النوعية من منطق التعليم إلى منطق التعلم، والإهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين ووتيرة كل متعلم في النشاط التعليمي. فيُبنى التعلم في بيداغوجية الكفاءات على الوضعية المُشْكِلة، وإعداد المشاريع، ليسخّروا فيها مكتسباتهم المعرفية، ويربطوها بحياتهم اليومية.

2- إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى، بشكل فردي أو جماعي، ووضع المتعلم في مواجهة مشكل مستمد من الممارسة اليومية، لتنمية مهارات المتعلم العقلية والمعرفية والانفعالية والنفس-حركية.....

3- بحث المشكل المطروح ومناقشته جماعيا لاستخلاص النتائج، بحيث يتماشى البحث ووتيرة كل متعلم وأسلوبه، لأن كل متعلم سيكلف بمهمة تناسبه وتتماشى مع اهتماماته، مما يولد دافعا قويا للعمل لدى المتعلم، فتَّخِفّ أو تزول حالات عدم انضباط التلاميذ داخل القسم. وتوظيف كل وسيلة تنسجم والمعطيات التعلمية، مع تقليص دور المدرس، لترك التلميذ يعتمد على نفسه للوصول إلى الحلول.

أهم المظاهر الإيجابية للمقاربة، والتي تخص التعلم والتعليم:

يَعتبر أنصار المقاربة بالكفاءات أن المقاربة آتت أُكلها وثمارها، وأحسن دليل على نجاحها، هو أخذُها الفروق الفردية بعين الإعتبار، وكونها أثبتت فعاليتها من خلال أن الكفاءة ذات طابع نهائي، إذ أن من يتحصل على كفاءة ما، يكون قد حصّل على قوة للتحرك بصورة إيجابية في حياته الاجتماعية، لأن أساس التعلم هو المتعلم، والمتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية، والمقاربة بالكفاءات عملت على ذلك؛ والمعلومات التي يكتسبها التلميذ ليست نظرية فقط، بل سيستغلها في معالجة قضايا يصادفها في حياته. فاكتساب القواعد الصحية للجهاز العصبي مثلا، يكون لأجل الحفاظ على سلامة جسم، فالمقاربة بالكفاءات توصل المتعلم إلى حفظ مكتسباته، ليستفيد منها في محيطه، أو كلما واجه وضعيات جديدة.

آثار المقاربة بالكفاءات على المعلم والمتعلم:

1- مكانة المعلم في بيداغوجية الكفاءات: المعلم الكفء الناجح:

يقول من أسمّيهم:"**المُقارِبِيّون**" إن القلق الذي شعر به المؤطرون والمعلمون حيال الإصلاحات التربوية الجديدة مبرّر، فحتى اللحظة لا يزال المعلّمُ المسيّرَ للدروس في القسم، وهو الوحيد الذي يتكلم ليبلّغ المعلومات للمتعلم، لكن المطلوب منه، هو مساعدة المتعلم على التعلم بمفرده، وليس حشو ذهنه بمعلومات لن يستوعبها، لأن علم النفس التعليمي أكد على أن انتباه المتعلم لا يتعدى 15 دقيقة، أما عدا هذا فالمعلم يتحدّث مع قسم سلبي لا يتجاوب معه. لذا وجب إشراك المعلم في استراتيجية التغيير من البيداغوجيا المركزة على المعارف إلى البيداغوجيا المركّزة على التكوين بواسطة **المقاربة بالكفاءات** ويكون إشراكه بمساعدته التلميذ على التعلم والإكتساب، فالمطلوب منه تسيير القسم بطريقة مختلفة وجديدة، أساسها بناء علاقة جديدة مع المتعلم، والواجب عليه تطوير كفاءته المهنية من خلال:

1- استعداده للرد على أسئلة التلميذ؛ ومراعاة مستواه العقلي والمعرفي، وعدم فرض رأيه عليه، فالمعلم موجّه ومسيّر للقسم فقط، وعليه الإقتصاد في التلقين وتركيز توجيهه إلى الاكتشاف، يُدعّم التعلم، وينظم وضعيات معقدة، يقترح مشاكل، تحديات، مشاريع... مع تقييمه المستمر للأعمال المنجزة.

- فالمعلم الناجح يقوم بدور الباحث عن طرق تسمح بترقية كفاءات التلميذ، إذ عليه أن يكون منظما للوضعيات، حاثّا التلميذ على الملاحظة والبحث في المصادر المعرفية، من: كتب وقواميس وأنترنت ...

2- مكانة المتعلم في بيداغوجية الكفاءات: مميزات التلميذ الكفء الناجح:

يقول **المقاربيون:** بأن التلميذ أصبح له دور جديد في المدرسة، وتم منحه أدوارا بيداغوجية ملائمة، إذ المقاربة بالكفاءات أعطته الحق في المساهمة مع المعلم في اكتساب معارفه في إطار علاقة متفاعلة، فالتلميذ يبحث ويحلل، ويقوم بتوظيف معلوماته وقدراته في وضعيات معينة. فالمتعلم الذي حصل على كفاءة الكتابة، ليس هو الذي يرصّ الكلمات، إنما هو الذي يكتب نصوصا ذات معان ويتواصل بها مع الآخرين، وليست الكفاءة في الحساب أن يعرف المتعلم العمليات، لكن أن يقوم بحل مسائل حسابية؛ والمتعلم الذي اكتسب معارف وعجز عن تطبيقها ليس كفئا؛ لأن ممارسة الكفاءة في وضعيات الإدماج، تمكّنه من حل الإشكاليات في حياته، فهو لن يكتفي بالتعلم؛ بل يكون قادرا على توظيف معلوماته ومكتسباته، بصورة عملية في وضعيات معينة؛ لأن للكفاءة عندهم مفهوم إدماجي.

- يشكل اكتساب الكفاءات تحديّا أكبر من اكتساب المعارف، لأنه يستدعي القدرة على استعمال المعارف المكتسبة بفاعلية، و**الوضعية الإدماجية** تسمح للتلميذ بالبرهنة على أنه قادر على تسخير مكتسباته بصورة فعالة وإجرائية، ومن ثمة تعطي للعملية التعليمية معنى خاصا، لأن أساس التعلم تطوير نشاط التلميذ التعلمي لبناء ثقته بنفسه، ليصبح جزءا من نظامه المعرفي الشخصي؛ فالمتعلم لا يستوعب ولا يحفظ إلا الأشياء التي اكتشفها بنفسه، وبهذا تظهر أهمية كونِه الفاعلَ في بناء تعلّماته.

الأهداف التي تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقها وتوجب تنميتها:

1- التخفيف من محتوى المواد المدرّسة لجعل المتعلم يتعلم، والسعي إلى تفعيل المواد التعليمية لتكون صالحة للاستعمال في المدرسةخصوصا، والحياة أو المحيط عموما.

2- زيادة قدرة المتعلم على تخزين واسترجاع المعلومات، بتنمية مهاراته في حل المسائل، ورغبة للمبادرة، وتنمية قدراته مثل: الملاحظة، البناء، التعليل، التركيب... مع تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية.

4- تنمية مهاراته في وضعيات العمل الجماعية، ومجال التدخل الاجتماعى، وربط الإشغالات العامة مع وضعيات محلية ربطا مفصليا في سياق تعليمي تربوي.

5- تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية... وتنمية كفاءاته في الكتابة والقراءة والمحادثة؛ وإعطاء معنى للتعلمات لديه، وتنمية دافعيته قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي تسمح له بحل مشاكله.

ومختصر القول: إن المقاربة بالكفاءة طبقت في الوسط التربوي بعد تطبيقها في الميدان المهني، لذا ارتبط مفهوم الكفاءة بالميدان المهني. وأصبح تقييم نجاح التلميذ على العلامة الممنوحة له، والتي أضحى دورها متعاظما باستمرار في ظل هذه الفلسفة التقويمية، بل أصبحت المؤشر الحقيقي لقياس كفاءته العلمية، من غير نظر إلى قدراته ومهاراته التي اكتسبها.(خير الدين هني 1999، ص.21).

– إن هذا التوجه الجديد، إستدعى بالضرورة إعادة النظر في مختلف عناصر العملية التعليمية القديمة من أهداف ومناهج ووسائل وأساليب التقويم... هذه الأخيرة شكّلت ركيزة أساسية لتحسين نوعية التعليم، فلا يمكن للعملية/التعلمية أن تؤتيَ ثمارها دون تقويم، فهو الذي تقاس به كفاءات العملية التعليمية. فهل المقاربة بالكفاءات قابلة للتقويم حقا؟ وأين هو التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات؟ وهل ترجع نقائصه إلى نقص تكوين المدرس أم لقلة وقت الحصة أم لكثافة الدروس ؟ أم لارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد؟.

– التقويم : أدواته وأشكاله

أصبح التقويم التربوي مرتكزا أكثر على البعد التكويني، فهو يُستخدم كأداة لكشف النقائص وتشخيص الإختلالات، ليتم معالجتها ضمن إجراءات استدراكية منتظمة، مما يجعل منه تقويما تكوينيا، ويكون في ذات الوقت، أداة قياس وتقدير لمدى تطور الكفاءات، وعامل تعلّمٍ للمتعلم، ويقتضي من أجل نجاحه تفاعلا بين العملية التعليمية والعملية التقويمية. فالمقاربة تستلزم من المعلم تطبيق التقويم التكويني الذي يتطلب تحديد أهداف ومعايير خاصة بالكفاءة المقصودة، مما يتيح للمعلم الإطلاع على نقاط الضعف والقوة الخاصة بتعلم المتعلم من جهة، وبتعليمه من جهة أخرى. فالتقويم المركز على الكفاءات يهتم في عمومه بتقويم أداء التلميذ، عوض اهتمامه بقياس نسبة تحصيله، بحيث يتم:

1– تقويم الكفاءات في إطار تنسيقي عملي، قائم على قياس الكفاءات، بدل التنسيق القائم على الإنتقال من سنة دراسية لأخرى؛ لان هذا التقويم، يبحث عن درجة إتقان وتمكّن المتعلم من إنجاز المحتوى التعليمي على أرض الواقع، وقياس مقدرته على تخزينها واسترجاعها عند الضرورة.

2– تقويم البرامج الدراسية في إطار انسجامها مع المحيط الإجتماعي الواسع، بدلا من المحيط المدرسي الضيق؛ والشهادات الممنوحة نهاية كل مرحلة تعليمية أو حتى كشوف نقاط التلاميذ، يفترض أن تثبت كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج تعليمي.

3– تقويم التلميذ في وضعيات مشكلة ترتبط بالواقع، لأن الهدف الأساسي لهذا التقويم، هو قياس قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات مختلفة تدل على اكتسابه الكفاءة؛ وهناك كفاءات عرضية تساهم في تكوين شخصية للتلميذ؛ وبذلك يتم إخضاع الكفاءة للتقويم. (عبد الكريم غريب،2003 ص217– 218)

أنواع التقويم : 1– تقويم ما بعد التعليم والتدريب: هو تقويم تحصيلي يهتم بنتائج التلميذ.

2– تقويم تكويني: ويكون بملاحظة سلوك وأداء التلميذ أثناء الأنشطة التعليمية.

3- تقويم شخصي: فقبل التعلم يجب التأكد من المعارف القبلية للتلميذ، قصد تحديد استراتيجيات، لإكساب التلميذ معارف جديدة .

ملاحظة هامة:

إن المقاربة بالكفاءات لا تعتبر التقويم ذا فعالية، إذا لم يكن مشفوعا بتشخيص الأخطاء واقتراح العلاج لسد النقائص والثغرات الملاحظَة خلال عملية التقويم، باعتبار هذه العقبات حائلا دون تجانس مستوى القسم، مما يصعّب المهمة على المعلم خلال سير الحصة التعليمية، كما أنه يحول دون رسوب التلاميذ وفشلهم، وبالتالي تحميلهم عبء هذا الفشل، ويحررهم من العوائق النفسية والإجتماعية... بفسح المجال أمامهم خلال الحصة، لإبراز إمكاناتهم وقدراتهم، ويتطلب تحقيق حصة العلاج شروطا منها:

- ضرورة تصنيف التلاميذ حسب عجزهم ونقائصهم التي تجلت بعد عملية التقويم، وأثناء وتيرة تعلمهم.
- التحضير المحكم، بإعداد بطاقة لسير الحصة العلاجية، ووضع خطة للعلاج وتكييفها بما يتناسب مع كل حالة، ومراعاة طبيعة كل تلميذ مستدرك.
- ينبغي للإستدراك أن يتدخل للعلاج الفردي، دون أن يمنع ذلك من تجميع التلاميذ في فوج مصغر، وأن تحظى هذه الحصص بالاهتمام، لأنها ليست كسائر الحصص التعليمية العادية لكونها تتطلب:
- تشخيص النقائص وإيجاد حوافز مثيرة لاهتمام التلاميذ، ليشعروا بحاجتهم إليها، فيقبلوا عليها دون تردد. وهناك صور عديدة للأسئلة الموضوعية مثل: أسئلة الصواب والخطإ، وأسئلة التكميل، وأسئلة الاختيار وأسئلة المزاوجة... (الوثيقة المرافقة للمناهج، 2003 ص88).

ويمكن للمعلم أن يستخدم هذه الصور في قياس تحصيل التلاميذ بأشكال متعددة:

- قياس قدرة التلميذ على استرجاع العبارات المعبرة عن حقائق ومفاهيم العلم.
- قياس قدرة التلميذ على معرفة الخطإ والصواب من الناحية العلمية.
-قياس قدرة التلميذ لاختيار إجابة صحيحة من عدة متغيرات. (الوثيقة المرافقة للمناهج، 2003، ص88).

لكن هل هذا التقويم حقيقي أم مزيف ؟ إن التقويم التربوي لم يحظ من قِبل المعلمين والمشرفين بنفس الأهمية التي حظي بها من الناحية النظرية، بدليل ملاحظة أشكال التقويم المتداولة، والتي لا توحي بأن التقويم التكويني معمول به في العملية التعليمية/التعلمية، السائدة في المدارس بمختلف أطوارها، فهي لا تتجه نحو جعل التقويم تقويما تكوينيا؛ أما على مستوى الممارسة، فإن التقويم لم ينل الإهتمام الكافي في المستوى التعليمي بجميع أطواره، لأن معظم المدرّسين واجهوا صعوبات جمة في تطبيق المقاربة بالكفاءات والتقويم التكويني. وأنا أجزم أن نقطة الضعف والحلقة المفرغة في التعليم الجزائري، تتمثل في سلبيات التقويم وفساد وسائله وأهدافه، وإذا فسد التقويم فشل التعليم بقضّه وقضيضِه و...

نقد عملية التقويم:

في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تغيّرت عملية التقويم، لتصبح مجرد تنظير محض، مما أدى إلى كثرة الإشكاليات المتعلقة بها؛ ومن أهمها: إشكالية تقويم الكفاءة في حد ذاتها: فهل ما يتم حاليا في المدارس يعتبر تقويما للكفاءة، أم أنه لا يعدو أن يكون تقويما للجانب المعرفي للكفاءة ؟.

فخلال إصلاحات سابقة بعينها عرفتها المدرسة الجزائرية، تجددت المناهج التعليمية والوسائل والكتب وطرق التدريس، غير أنه لم يتم إدخال تغييرات على نظام التقويم، بل ظل مهملا وهامشيا في مضمونه، متعثرا في أهدافه، لكونه بعيدا عن أي موضوعية في قياس الأهداف التعليمية الصحيحة، وهي قياس نموّ تحسّن قدرات التلميذ، أي تقدّمه بناءا على هدف واضح؛ حتى يتبين نقاط الضعف والقوة الخاصة بتعلّم كل تلميذ، ليُعمل على تدعيم نقاط القوة عنده، وتعالج نقاط ضعفه لأجل تحقيق الفعالية اللازمة، وبيان مدى تطور هذه الكفاءات على مستوى كل متعلم خلال كل عملية تعلّمية من بدايتها إلى نهايتها؛ أما على مستوى الممارسة فإن التقويم لم ينل اهتماما كافيا خاصة في التعليم الإبتدائي، حيث يلاحظ أن أشكال التقويم المتداولة لا توحي بأن التقويم التكويني معمول به.

– إن معرفة مكمن الصعوبات **يجب** أن تتم من خلال المشرفين المباشرين على عمليتَيْ: التعليم والتقويم، مما قد يساعد في وضع اقتراحات وحلول، تساهم في تفعيل دور التقويم التكويني. إلا أن التقويم المدرسي الحالي وفي ضوء النتائج المتوصل إليها، لا يبدو أنه يحقق أي هدف لتحسين العملية التعليمية–التعلّمية؛ خاصة وأن تأسيس المناهج التعليمية على أساس الكفاءات، أعطى من الناحية النظرية جانب التقويم أهمية كبيرة، وركّز على التقويم التكويني الرامي إلى تعديل وتصحيح الإعوجاج الخاص بكفاءات المتعلم، ليجعل من التقويم أداة قياس وتقدير لمدى تطور كفاءات المتعلم، ولكن... دون جدوى.

– إن موضوع التقويم أساسُ العملية التعليمية والتكوينية، لأنه يؤدي دورا جوهريا في تطوير هذه العملية، وقد ازداد هذا الموضوع أهمية في ظل التدريس القائم على الكفاءات، الذي غير التصور نحو عملية التقويم، واقتضى من أجل نجاحه تفاعلا بين العمليتين: التعليمية والتقويمية؛ مما أدى إشكاليات كثيرة متعلقة بها، ومن بين أهم هذه الإشكاليات: إشكالية تقويم الكفاءة في حد ذاتها، وأدواتها، وهل ما يتم حاليا في المدارس يعتبر تقويما للكفاءة ؟ أم أنه لا يعدو أن يكون تقويما للجانب المعرفي للكفاءة فحسب ؟.

نقد لإستراتيجية المقاربة الكفاءات، وبيان أهم مظاهرها السلبية:

إستخلصنا مما سلف، أن المقاربة بالكفاءات توجُّه جديد تبنته المنظومة التربوية الجزائرية في ظل إفرازات التقدم العلمي والتقني، هذا التوجه يهتم بتفريد التعليم، أي أن كل تلميذ يتعلم حسب قدراته وإمكانياته، وذلك حلا لمعضلة تنوع التلاميذ واختلاف قدراتهم المعرفية، كما يهتم بإعدادهم وتهيئتهم لمسايرة محيطهم، ولمواجهة التطور الحاصل، حيث انفجار المعارف وتطور التقنيات. (فريد حاجي، 2005، ص27).

ورغم أهمية إصلاحات المدرسة الجزائرية، إلا أن المستقرئ لمراحل تطورها، يلاحظ أنها لم تنجح في مواكبة التطورات العلمية والتقنية. إذ بقيت سطحية هامشية، لذا كانت نتائجها محدودة وغير مُرْضية،

وسبب ذلك يرجع حسب: (تركي رابح، 1990، ص.149) إلى أن الإطارات المشْرفة على التسيير الإداري لمنظومة التربية والتعليم الجزائري، بقيت محافظة على فلسفة وتقاليد المدرسة الفرنسية، لذا أضحى من اللازم إدخال تغيير جذري على هذه المنظومة، مع ضرورة الإبتعاد عن الترقيعات الظرفية. فالمدرسة الجزائرية لا تزال تعاني من مشاكل عدة، أبرزها: **عدم فعالية البرامج الدراسية**، وهذا يدل على أن حلقة مفرغة في التعليم الجزائري تمتص جميع الجهود المنصبة على تطوير التعليم، وأنا أجزم مبدئيا أن نقطة الضَّعف هذه في التعليم الجزائري، تتمثل أساسا في سلبيات التقويم، وفساد نوعيته ووسائله وأهدافه، فإذا فسد التقويم فشل التعليم بمناهجه وأهدافه، بقضّه وقضيضه.

– وعلى الرغم مما أسدته هذه المقاربة من خدمات، فإنها تعرضت لانتقادات لاذعة، لذلك كان التراجع عن اعتمادها من قِبل أنظمة تربوية دولية كثيرة؛ ومحاولة تغيير شروطها وقواعدها، لتدبير ناجع لمكوّنات المثلث البيداغوجي المؤلَّف من: المعلم والمتعلِّم والمعارف. وذلك بتقديم تخطيط ديداكتيكي محْكَم لبناء الدرس وتدبير مساراته، وباستعمال هادف للوسائط التعليمية ليكون لها أثر ملموس في تحقيق نجاعة التدريس وجودة التعلمات والنتائج والمردودية. (عبد اللطيف المودني، ماي2010، ص19–20).

كما يلاحظ أن التعليمات الإدارية الوزارية يكتنفها الإلتباس والغموض في نقاط هامة منها:

أ – ما يتعلق بمحتوى الدروس: المحتويات غير محددة، وإن حدد ت أحيانا، تكون غالبا غير متناسقة.

ب– ما يخص المسعى: كان طرح موضوع المقاربة بالكفاءات مستعجلا جدا، حيث تلاحقت التغيرات بسرعة عجيبة وبطريقة ارتجالية، ولم توضع أي آلية للتشاور مع اهل التعليم.

ج– ما يخص المهمة: تحمل المدرسون عبئا متزايدا، وشعروا بالإحباط لكونهم غير مفيدين ولا ذوي قيمة، وأحاسيس اللامبالاة بهم أعاقت وظيفتهم فأصبحوا يؤدون عملا شبيها بما تقوم به دور الحضانة.

كما تأَكّد على أرض الواقع، أن تطبيق هذه المقاربة، أظهر نقصا واضحا في جوانب عديدة منها:

1– إلتباس مفهوم الكفاءة والمقاربة، حيث تُرجمت المقاربة بالكفاءات بطريقة محدودة مبهمة، وحُصر تعريف الكفاءات في السلوكات فقط؛ وأقحِمت هذه المعادلة خطأً: – درسٌ= كفاءة.

2– أنها تهتم بنشاط التعليم دون نشاط التعلم، فلا تعطي أهمية كبيرة لخصائص تعلم التلميذ ونوعية ما يتعلمه، ولا لأهداف عملية التعلم الحقيقية.

3– تختزل التعلمات في مكتسبات التلاميذ، وتعمل على تحقيق سلسلة أهداف سلوكية تقود إلى تجزيء وتفتيت النشاط، إلى الحد الذي يصبح التلميذ معه عاجزا عن تبيّن ما هو بصدده، ومن الصعب عليه معرفة مغزى نشاطه؛ هذه النزعة نحو التجزيء والتفكيك تجعل من الصعب على المقوّم مثلا، القول بأن مجموع سلوكات مكتسبة يحقق الغاية المرجوة، والتي كان من المفروض أن تشكلها. فإذا قلنا مثلا: على التلميذ كي يكتسب مهارة الكتابة، أن يتعلم الهدف رقم 1 وبعده الهدف رقم2 ثم الهدف رقم3... إلخ، فهل يشكل مجموع هذه الأهداف الجزئية الغاية المرجوة ؟ وهل يعي التلميذ مغزى هذه الأهداف السلوكية

الجزئية ؟. إن الإمعان في تجزيء الأهداف إلى عناصر ذاتية، يجعل من الصعب إن لم يكن من المستحيل تحويل أهداف جزئية إلى هدف عام؛ ثم إن هذه الطريقة لا تقيس تحسّن المهارات قياسا مباشرا؛ بل يستدل على تحسّنها بطريقة غير مباشرة عبر تجلياتها السلوكية، وهذه التجليات مؤشرات خارجية فقط، قد تعكس بصدق المهارات العقلية المنشودة، وقد لا تعكسها.

4- إن صياغة أهداف سلوكية إجرائية عملية بطيئة، مجهدة ومعقدة، على الرغم من ظهورها بمظهر السهولة والبساطة.

5- نقص تكوين المدرسين وانعدام كفاءاتهم، فأين هو المدرس الكفء؟. لقد صرِفت أموال طائلة في سبيل الترويج لهذه **المخابرة**، لكن دون جدوى؛ فحتى المفتشين ال... غير مستوعبين لها أصلا.

6- إن بعض المشكلات تبدو بسيطة، إلا أنها تسهم في ظهور المشكلات السابقة الذكر، كانخفاض مستوى تحصيل التلاميذ في مختلف المواد، فهذه المقاربة تزعم أنها تجعل المتعلم عنصرا فاعلا نشطا، يتعلم ويعمل و... والحقيقة أنها لم تعلمه إلا أن يكون برغماتيا ماديا، يحقق النجاح دون بذل جهد يذكر.

7-هذه المقاربة تعلّم التلميذ التواكل لينجح، والسلبية بالاعتماد على غيره، وأزالت من ذهنه لفظ الخطإ، وحالت دون رسوب التلاميذ وفشلهم في الدراسة، ودون اعترافهم بالفشل، فلم تشأْ تحميلهم عبء فشلهم.

8- أصبح تقييم نجاح التلميذ على العلامة التي تعطى له، وأصبح دور هذه العلامة الممنوحة للتلميذ متعاظما باستمرار في ظل هذه الفلسفة التقويمية، بل أصبح المؤشر الحقيقي لقياس الكفاءة العلمية الإستظهارية، من غير أن ينظر إلى القدرات والمهارات التي اكتسبها التلميذ كأهداف أولية، مما أدى إلى اضمحلال روح الإبداع والإبتكار لديه. (خير الدين هني، 1999، ص21).

9- إن صور الأسئلة المقترح طرحها في الاختبارات، لا تعبر عن أي إشارة لتنمية ذكاء التلميذ أو زيادة قدراته ومهاراته كما يزعم المقاربيون، ومثال ذلك: أسئلة الصواب والخطإ وأسئلة التكميل، وأسئلة الاختيار.

10- إن المقاربيين يدَّعون أن مقاربتهم عملية تبني المعرفة، حسب قدرات التلميذ العقلية وميوله ورغباته، وتنمي قدراته ومكتسباته، والصواب عندي هو: أنها تهدم وتخرب، وأنها مرهقة متعبة للمدرّس، تكرّهه في عملية التعليم، وتفسد قدرات وذهنية التلميذ علميا وعمليا، معرفيا وسلوكيا وهو واقع نعايشه ونكابده، إنه لا يبحث إلا عن المعرفة والسلوك النافعيْن له ماديا فقط -برغماتي- فهو لا يأبه لقيم روحية أو أخلاقية.

11- يراد من المقاربة تفادي المعارف التي تتطلب من التلميذ الحفظ والتطبيق، مع أن منطلق وأساس أي تعلّم هو الحفظ، وحضارتنا الإسلامية إرتبط بناؤها وتطورها باحتوائها على أعظم علماءٍ حُفّاظ جهابذة؛ فالتفوق العلمي وثيق الصلة بالحفظ، ويكْذب من يقول بخلافه...

12- تركز المقاربة على العلم فقط، مؤكدة على أن قياس قدرة التلميذ وتفوقه، يكُونان بناء على معرفته للخطإ والصواب من ناحية علمية فحسب. فلماذا التركيز على العلم الطبيعي والتقني؟ ولماذا يتحاشى المقاربيون علوم الشريعة وأهمها القرآن والحديث؟ ولماذا يستهزؤون بعلوم اللغة العربية وآدابها، معتبرين

الشعر والنثر والقواعد والإعراب أشياء من الماضي السحيق، لا أهمية لها في نظام التعليم المعاصر؛ أليس هذا انسلاخا من ربقة الدين والمجتمع ؟ أليس لهذه العلوم أهمية في المنظومة التعليمية المعاصرة ؟.

13- الوقت المخصص للحصص الدراسية قليل، مقارنة بكثافة البرنامج التعليمي، فيكون من الضروري تكييف حجم الدروس بما يتوافق مع عامل الوقت، من أجل التأكد من تحقيق الأهداف المطلوبة.

14- عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بمتابعة تقدم كل تلميذ متابعة فردية، لأن مشكلة المدرسة الجزائرية ليست مشكلة بيداغوجيات وطرائق فحسب؛ بل مشكلة عدد التلاميذ، إذ أن هناك ازديادا هندسيا مطّردا فهناك 40 تلميذا في القسم الواحد، بل ويزيد غالبا، فكيف للمدرس أن يحاور كلاّ منهم ويرفع قدراتهم و... وسائر الكلام الفارغ الذي يقوله المقاربيون، إنه تمييع وتضييع وترقيع و...

15- الممارسات التقويمية ممارسات غير وظيفية، ومن غير الممكن جعل التقويم تقويما تكوينيا يهتم بمساعدة كل تلميذ لتحقيقما يعتبرونه أهدافا مرجوة التحقيق، لأنه مهما كانت نوعية البيداغوجيا المتبعة وفعاليتها، فإنها ستفشل في ظل أقسام يبلغ عدد أفرادها 40 تلميذا، بل يزيد.

- إنه غيض من فيض، مما سيحول والوصولَ إلى تحقيق الأهداف المنشودة من اعتماد هذه المقاربة...

- **إن عملية التعلم عملية معقدة**، وللوصول إلى تحقيق نتيجة منشودة، لابد من اتباع استراتيجية تعلمية، هذه الأخيرة لا تستطيع إحداث تغيير، إلا إذا كانت مناسبة وناجعة؛ وإن استراتيجية التعلّم : المقاربة بالكفاءات، غالبا ما ترتبط بحل المشكلة المرتبطة بالمادة، وبعمليات التفكير التي يستخدمها التلميذ، إنها استراتيجية يستخدمها التلميذ لمعالجة مشكلات معينة، وتعتمد على: إستراتيجية إعادة السرد والتسميع: وتعرف بتكرار المعلومات التي نريد تذكرها، إلا أن الإحاطة بمواد أكثر تعقيدا يتطلب استراتيجية إعادةَ سردٍ، وتسميعاً مركَّبا. وإذا كانت المقاربة بالمضامين تعتمد على منطق التعليم، وتهدف أساسا إلى نقل المعلومات للمتعلم بواسطة المعلم، فإن المقاربة بالأهداف تقوم على منطق التعلم بواسطة سلوكات قابلة للملاحظة، ولا تهتم بالعمليات الذهنية الضمنية المتدخلة في تحقيق السلوك المستهدف. وإذا ظلَّت المقاربة بالكفايات على مستوى الخطاب لهثًا وراء الموضة كما يرى **بيرينو** فإنها ستغيِّر النصوص لتَسقُط في النسيان، أما إذا كانت تطمَح إلى تغيير الممارسات، فستصبح إصلاحًا من النمط الثالث لا يستغني فيه عن مساءلة معنى المدرسة وغايتها.(حسن بوتكلاي، 2004، ص24)

حسن الختام:

وختامًا أقول: إنه لا يمكن لأي مقارَبة بيداغوجية أن يُكتَب لها النجاح، ما لم تُوفَّر لها شروط ضرورية للتفعيل والأجرأة، وخاصة تَبْيئتها؛ أي ربْطها بالواقع المحلي؛ وحرصها بالحفاظ على هُوية مجتمعها، وهنا أستحضر مقولة الفيلسوف راسل:" كانت اليابان دولة متخلفة اقتصاديًّا، ولم تكن تشعر أبدًا أنها متخلفة ثقافيًّا"؛ أي أن اليابان لم تتخلَّ عن قِيمها وهُويتها في استيراد المناهج الاقتصادية، ولم تَتَّبع الغرب حذو

القُذَّة بالقذة كما فعلنا نحن. واني لأتساءل: هل نظام التعليم العراقي سابقا، والذي تفوّق على نظم تعليمية عالمية، وبلغ من التفوق مبلغا عظيما، هل طبّق هذه المقاربة واعتمدها ؟.

– وأخيرا لا آخرا، فاني أرغب في التنبيه إلى أنه نبتت في عصرنا هذا، نابتة إفرنجية العقل والعاطفة، تمثلت بعض أبرز مفكري وساسة العرب المعاصرين، الذين تفتحت أعيُنهم وأذهانهم على الفكر الغربي المعاصر، فانبهرت بتراثه وشُغفت ببريقه وسُحرت بسُعاره، فأصابتها فلسفاته وأفكاره، فلسفات غربية: وضعية ووجودية وماركسية وشخصانية ونحوها، لم تقدم أي حل عملي لمعضلاتنا الفكرية والاجتماعية وسائر مشكلاتنا، لأنها لا تمتُّ لمجتمعنا الإسلامي بصلة، لذلك انعدم تأثيرها، وقد عبر الفيلسوف زكي نجيب محمود بكل صدق وموضوعية وصراحة عن ذلك:" لم تكن قد أتيحت لي فرصة طويلة الأمد تمكنّني من مطالعة صحائف تراثنا العربي على مهل، فأنا واحد من ألوف المثقفين العرب الذين تفتحت عيونهم على فكر أوروبي قديم أو جديد، حتى ظننا أنه الفكر الإنساني الذي لا فكر سواه، ولكن أخذتني صحوة استيقظت بعد أن فات أو أوشك، فطفقت ازدرد تراث آبائي." (زكي نجيب محمود 1962 ص.17).

إني أزعم أن أزمة نفسية في صميم شعور طائفة منا، حيث تكرست لديها عقدة الدونية وفقدان الثقة بنفسها في مازوخية سياسية عَصيّة على الفهم والتفسير، إلا ما كان من أوهام الشهرة، فلم تتحرر بعد من حالة القابلية للاستعمار، ومن الإنهزامية والإغتراب، طبقا للمقولة الشهيرة:" الطائر الذي ولد في القفص يرى الطيران جريمة" فتحكمت المنظومة الغربية في خطاباتها، ولسوء الحظ هي آخذة بزمام السلطة والقوة في جل بلاد العُرْب، وتبعا لها أُصِبنا بالإمّعية وبالتبعية الفكرية والقابلية لاستيراد الأفكار، التي لا تمتُّ لمجتمعنا الإسلامي بصلة. فهل لهذه المقاربة أو **ما أسميه: المخاربة** ما يبرر الدعوة إليها في مجتمعنا؟. **إن مصير** بيداغوجيا الكفايات المُعوْلمة في نظري، **هو ذاته مصير الاشتراكية البائدة** المتهافتة، بل أشد تهافتا. إن ما يسمى: التدريس بالمقاربة بالكفاءات هو ضرب من المجازفة، وتغييب قسْري لرواد الأمّة ورموزها، عن مشهد صياغة الرؤية السليمة، التي تتيح لها إحداث اختراق نوعي في سديم العبث المخيّم عليها مند عقود، لتتناسل الأطروحات الفكرية وتَثْرى الدراسات النظرية، ويفسح المجال أمام المشاريع النزيهة التي تقودنا إلى شاطئ الأمان، وتعيد إلينا أَلَقنا وإيجابيتنا، ونكون فاعلين فعّالين، فتستأنف أمتنا المجيدة مسيرتها ورسالتها وريادتها. فرجاء أدركوا اللحظة الفارقة؛ أو لنردد: حسبنا الله ونعم الوكيل.

مسْـــرد المـــراجـــع:

– تركي رابح:"أصول التربية والتعليم" ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1990

– حاجي فريد:" بيداغوجيا التدريس بالكفاءات" دار الخلدونية الجزائر 2005

– حرقاس وسيلة:" مدى إعداد معلمي السنة أولى إبتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة " رسالة ماجستير في: علم النفس الإجتماعي، جامعة قسنطينة 2004 .

– حسن بوتكلاي:" مفهوم الكفايات وبناؤها عند فيليب بيرنو: الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة " مطبعة أكدال، الرباط، ط1، 2004

– خالد لبصيص:" التدريس العلمي والفني بمقاربة الكفاءات والأهداف" دار التنوير، الجزائر 2004
– الربيع بوفامة:" تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي " الجزائر 2002
– زكريا محمد وآخرون: " مادة التربية وعلم النفس" وزارة التربية الوطنية ، الجزائر 2006
– زكي نجيب محمود:" شهيدة العشق الإلهي رابعة العدوية " دار النهضة، القاهرة 1962
– سبع محمد أبو لبدة:" مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي" جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان. ط 3 ، 1985
– سهيل إدريس وآخرون:" المنهل الوسيط " دار الآداب، بيروت، لبنان 1990
– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:" كفايات التدريس"، دار الشروق، الأردن 2003
–عبد العزيز السيد:" معجم علم النفس والتربية " المطابع الأميرية، القاهرة 1983
– محمد الصالح حثروبي:" نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته " دار الهدى عين مليلة، الجزائر 1999
– محمد مزيان:" قراءات في طرائق التدريس" دار عمار قرفي، باتنة، الجزائر 1994
– وزارة التربية الوطنية:" الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي" الجزائر، 2005
– وزارة التربية الوطنية:" الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الإبتدائي" الجزائر2003
– جلواح عبد الله:" بناء المنهاج بالمقاربة بالكفاءات" المجلة الصيفية للرياضيات، مستغانم، 2001
–عبد اللطيف المودني: مقال:"المقاربات البيداغوجية بين استقلالية المدرس وتنمية التعلمات " مجلة: دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، عدد2، ماي2010.
– واهمي خديجة: مقال:" المقاربة بالكفايات، مدخل لبناء المناهج التعليمية " مجلة: دفاتر التربية والتكوين" المجلس الأعلى للتعليم، عدد2، ماي 2010 .