المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الأول والثاني من الإصلاحات التربوية في الجزائر.

د/الطاهر بومدفع

جامعة حسيبة بن بوعلي -الشلف

مقدمة:

شهد القرن الماضي ولاسيما النصف الثاني منه وبداية القرن الحالي، حركية لا متناهية في عملية إصلاح النظم التربوية والتعليمية، وإعادة صياغة أهدافها التربوية وتطوير محتوياتها المعرفية وابتكار الوسائل التعليمية/التعلمية والتكنولوجية من أجل تحقيق أحسن النتائج المرغوب فيها، وأرقى المستويات التعليمية بأقل تكاليف وبأبسط الجهود، واجتهدت في تنويع سياسات وأساليب قياس وتقويم مدى التقدّم في تحقيق النتائج ومدى انسجامها وتناسقها مع ما هو منتظر، وسارعت إلى إدخال التعديلات الضرورية والتصحيحات اللازمة على مختلف مركبات مناهجها.

ونهجت الجزائر نفس النهج، انطلاقا من قناعتها بأن الرّهان الذي يتضمنه مشاريع الإصلاحات التربوية يشير بصورة ضمنية إلى كل أشكال التحولات المضمرة، ومن بينها تلك التي تستدعي إدخال تغييرات هامة على سلوك ومواقف كل متعامل في الحقل التربوي إزاء مهامه ووظيفته المرتقبة. من هنا يتضح أن نسق التصورات التقليدية فيما يتعلق بالقيم التربوية وبأهداف التكوين سوف يشهد شيئا فشيئا تحولات نوعية.

وممّا لا شكّ فيه أن النظام التربوي في صيغته القديمة قد قدّم خدمات جليلة ونهض بأعباء كثيرة، للرفع من مستوى الأمة بمقاومة الأمية، وتوسيع بنية التمدّرس وتخريج العلماء والإطارات والمحافظة على القيم والمبادئ الكبرى .ولكننا نعلم جميعا أن كلفة التعليم في تزايد مستمر، وبالرجوع إلى بعض

التقارير الجهات الرسمية والهيئة المستقلة ومعطيات الواقع الاجتماعي، يتأكّد لنا أن النتائج الحاصلة هزيلة على مستوى النجاعة الداخلية، ومردود المؤسسة التربوية مازال ضعيفا، الأمر الذي أقره رئيس الجمهورية في خطابه الشهير بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربية بقوله:**"لا مندوحة من الاعتراف اليوم بأن المدرسة لم تعد قادرة على الاستجابة لحاجات المجتمع المشروعة ولا على تلبية رغباته الحقيقية. إن هذا الوضع المنذر بالخطر والناجم إلى حد كبير عن غياب الرؤية الواضحة وعن سوء الترابط بين مختلف أطوار المنظومة التربية قد ازداد سوءا بسبب ضعف الاتصال بالمحيط المحلي من جهة، ونقص التفتح على المحيط العالمي من جهة أخرى، مما كان له أسوأ الأثر في تفاقم التدهور العام"**[1]. ولعل هذا التدهور والتراجع والضعف راجع للأسباب التالية:

- سيطرة المنحنى الكمي على البرامج والمناهج التعليمية.
- سيطرة المنحنى التراكمي على المعارف والعلوم.
- المركزية المفرطة في تسير النظام التربوي .
- غياب الاحتراف وثقافة تقيمية تقويمية.
- الحرص على الشهادة أهم من الحرص على التكوين.

لذا أنتجت هذه الأسباب جُملة من حالات... كالفشل الدراسي، الانقطاع المبكر، وتفاوت كبير بين الشهادة التي يحصل عليها المتعلم في المدرسة والكفاءة الحقيقية كالصك بدون رصيد، سيطرة لغة الأرقام في التقييم؛ أي الكم على حساب الكيف، **"لا يمكن للتطور الكمي الذي يشهده التعليم ..أن يحجب**

[1]- أبوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر (رهانات و انجازات)**، دار القصبة للنشر، الجزائر، سنة 2009، (خطاب رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، قصر الأمم، الجزائر، يوم 13 ماي 2000)، ص **12**.

النقائص المسجلة في الميدان والتي تتجلى في التدني الملموس للمستوى التعليمي العام و انخفاض قيمة الشهادات الممنوحة في شتى المستويات وفي التسرب المدرسي الفادح وفي إقصاء مئات الآلاف الشبان من المدرسة سنويا دون منحهم أيّ تأهيل يتيح لهم الاندماج المهني أو الاجتماعي .."[2] ويكفي أن نقارن بين غايات النظام التربوي وما يتحقق في الواقع، حتى نلاحظ البون الشاسع بين المبادئ الكبرى والوقائع، وبين القيم العليا والحقائق، ولذلك اتسعت الهوة بين ما يبرمج وبين ما يدرّس فعلا، وتنوعت أشكال الإخفاق، وأضحى التمدّرس لا يحمي من صعوبات الحياة، ولذلك قيل أن المدرسة تخرج أعدادا من الأميين وظيفيا، وأمام هذا الوضع طرح الإصلاح التربوي تحديات جديدة ورهانات كبيرة مثل:

- تكوين عقول مفكرة بدل حشو أدمغة.
- التحكم في التكنولوجيات الجديدة.
- إعداد الناشئة للحياة النشيطة.
- تربية جديدة للجميع، والتفاعل الإيجابي مع المحيط.

وحتى يتم تطبيق هذه التوجهات في إطار مقاربة علمية ذكية تبنى من الداخل، تتواصل خارج المدرسة وعلى امتداد الحياة، وتستهدف بناء الإنسان في أبعاده الحسية والمهارية والوجدانية داخل المجتمع، جاءت الكفاءات كمحاولة بيداغوجية تأخذ بعين الاعتبار ما توصلت إليه البحوث العلمية في المجال الاجتماعي والنفسي والتربوي، وتحافظ على ركائز ضرورية في التربية والتعليم، مثل الشمول وتتفاعل مع التغييرات المتسارعة والمفاجئة، وتواكب المستجدات العالمية، وتدعو جميع الأطراف إلى الانخراط في بناء الإنسان المتكامل وليس الكامل.

[2]- المرجع نفسه ص11.

والمقاربة بالكفاءات ليست علما جديدا، ولانظرية حديثة، بل هي منوال في التعليم والتعلم قائم على اختيار ابستيمولوجية تساعد على تمكين المتعلم من الفعل بنجاعة في نوع محدد من الوضعيات باستثمار ما يمتلك من معارف ومهارات، واستنفارها واستحضارها وتوظيفها.

1- النماذج البيداغوجية المتوالية للمنظومة التربوية الجزائرية: لقد تبنت الجزائر المستقلة خيارات بيداغوجية محتمة، تعبر كل منها على فترة معينة بظروفها ومتغيراتها وعواملها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية والمعرفية والعلمية، سواء على المستوى المحلي أو العالمي، فبدأً من النموذج الموسوعي القائم على بيداغوجية المقاربة بالمحتويات أو المضامين، إلى النموذج السلوكي القائم على بيداغوجية المقاربة بالأهداف، إلى النموذج البنائي القائم على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات الذي تم اعتماده في الإصلاح التربوي الأخير.

1-1-المقاربة بالمحتويات أو المضامين: المناهج في هذه المقاربة تجعل المحتويات التعليمية هدفها الأساسي، تهتم بالمحتويات التي يجب أن يكتسبها المتعلم وتحرص على إنهاء المقررات والبرامج الدراسية بغض النظر عن فهم التلميذ أو تأثير المعارف على شخصيته، وهي تعتمد على الطريقة الإلقائية التلقينية وعلى التقليد والمحاكاة والحفظ من طرف التلميذ لاستخدامه في الامتحانات لينجح أو ينتقل أو يعيد المسار، وبالتالي يعتمد التقويم على قياس كمية المعلومات المكتسبة بإجراء اختبارات ذات طابع معرفي مباشر.

1-2- المقاربة بالأهداف: لمحاولة تجاوز نقائص الأولى كانت المقاربة بالأهداف التي تحوَّل مركز الاهتمام من المحتوى إلى المتعلم في بوأرة الفعل التعلّمي، ولعل من أكثر التصورات شهرة تلك التي تعتبر أن اكتساب المعارف والمهارات يتم حسب صيغة خطية وتراكمية، هذا التصور ترجم في الأنظمة التربوية تحت اسم بيداغوجية الأهداف المشتق من النظرية السلوكية. يُعرّف التعلّم حسب هذه النظرية باعتباره تغييرا في سلوك المتعلم بفعل مثير ما، دون اعتبار إرادة المتعلم

ونواياه وحوافزه وسيرورته المعرفية التي يتم التوصل من خلالها إلى السلوك الحاصل.

فيهتم السلوكيون خاصة بالسلوك القابل للملاحظة بدون النظر إلى السيرورات العقلية الذهنية الداخلية التي تدخل في التعلّم، ولذا يعبر عن الفكرة الأساسية للسلوكية بالعلاقة (مثير/استجابة) والتي تعني الاستجابة المباشرة للعضوية التي تأتي من البيئة. وللوصول إلى هذه النتيجة يعتمد المعلم على طريقة العرض والتدريب المتكرر حتى يثبت سلوك المتعلم، ويستعمل أسلوب التعزيز، ويعد تعليمه بصياغة أهداف تعلمية بشكل دقيق توصف فيها السلوكات القابلة للملاحظة، وبالتالي تكون الأهداف ضمن هذه المقاربة عبارة عن سلوكات مجزأة يمكن ملاحظتها وقياسها آنيا، وتحدد هذه السلوكات في الغايات والمرامي والأهداف العامة للمناهج، ثم في الأهداف الخاصة ثم الإجرائية وهو ما يجب على المتعلّم أن يكون قادرا على القيام به انطلاقا من عمل المعلم.

1-3- المقاربة بالكفاءات: تَبنيّ هذه المقاربة جاء كحركة تصحيحية لتجاوز الثغرات التي رافقت تَبنّي المقاربة بالأهداف وبالتالي يمكن اعتبارها امتدادا وتطوير للمقاربة السابقة. وهي تصور تربوي جديد يسعى إلى تحسين جودة فعالية المتعلمين.

2- تعريف المقاربة بالكفاءات في مجال التعليم:

الكفاءة ليست مجرد مصطلح بل هي مقاربة بيداغوجية جديدة، تُغيير العديد من جوانب التصورات والممارسات التربوية. وإن كانت استعملت في كثير من الميادين الأخرى، فإننا سنقتصر في تعريفها هنا على ميدان التربية والتعليم فقط، ورغم ذلك فإنها في هذا الميدان قد عرفت تعاريف كثيرة تلتقي في مجملها حول حد أدنى من النقاط والعناصر.

- تعريف بريان Brien: **"هي تلك القدرة لدى الشخص على انجاز مهمة معينة، إنها مجموع المعارف والمهارات والمواقف التي يتم استشارتها وتعبئتها أثناء القيام بانجاز مهمة محددة "**[3].

- تعريف فليب بيرنو Philippe Perrenoud:" الكفاءة هي القدرة على التصرف الفعّال أمام فئة من الوضعيات، التي يمكن التحكم فيها نظرا الامتلاك المعارف اللازمة، وفي الوقت نفسه القدرة على تعبئتها بدراية وبروية وفي الوقت المناسب، وذلك لتحديد وحل مشكل حقيقي"[4].

- تعريف كسافي روجرس Xavier Rogiers : " الكفاءة هي تمكّن شخص ما من تجنيد مجموعة من الموارد المدمجة بطريقة داخلية (مستبطنة) من أجل حل فئة أو عائلة من الوضعيات المشكلة"[5].

- ولفهم أكثر التعاريف السابقة يقول **لبوتارف Le Boterf :" الكفاءة ليست حالة أو معرفة مكتسبة، فاكتساب معارف أو قدرات (مهارات) لا يعني أن الفرد أصبح ذو كفاءة، بحيث يمكن للمرء أن يكون على دراية واسعة بمبادئ المحاسبة والتدبير، ولكن قد لايعرف توظيف هذه المعلومات في الوقت المناسب وفي المكان المناسب (Savoir mobilisr) الكفاءة تكتسب أثناء ممارسة نشاط ما يتم فيه تجنيد المعارف والقدرات والتوظيف المناسب لها، ولا يمكن اكتسابها من فراغ أو من خلال تلقي سلبي "**[6].

---

[3]- السعيد صنير (مدير المركز التربوي الجهوي بطنجة):**بناء الكفاءات**، ملخص محاضرة منشورة، ص2، ب.ت.

[4] - وزارة التربة الوطنية للمملكة المغربية: **دليل المقاربة بالكفاءات**، مكتبة المدارس، الدار البيضاء المغرب، ص21، ب.ت.

[5] - Xavier ROGIERS: Une pédagogie de l'intégration Compétences et Intégration des Acquis dans l'enseignement, De Boeck, Bruxelles, 2000, p66 .

[6] -LeBoterf, G :De la Compétence à la navigation professionnelle, Les Editions d'organisation, Paris,1997,p43.

في نفس السياق عرّفت المرجعية العامة للمناهج الكفاءة بصفة عامة على أنها **"سلوك مؤول ومعتمد، يدّل على القدرة على تجنيد عدد من الموارد (معارف،طرق، تصورات عقلية، مواقف وتصرّفات) وتجنيدها في سياق معيّن، قصد حلّ وضعية مشكلة من المشكلات التي نصادفها في الحياة"**[7].

وقد تبنى الدليل المنهجي لإعداد المناهج حرفيا تعريف الكفاءة **لكسافي روجرس Xavier Rogier** في الصفحة الثامنة، وأضاف أنه" **تتفق كل تعاريف الكفاءة على أنها تتأسّس على الوضعية المعقّدة (المركبة) التي تمكنه من البروز والظهور، فلابد من حاجز قويّ يصطدم به المتعلم حتى يتمكن من تجنيد معارفه،...ولا يمكن للتلميذ أن يعتبر المشكل المطروح مشكلته الخاصة إلا إذا كان يتناول موضوعا راسخا في حياته الخاصة أو العائلية أو الاجتماعية، ولا يحاول إيجاد حل له بإمكاناته الخاصة"**[8].

وقد تطرق المشروع الأولي لمناهج التعليم الابتدائي ل سنة2011، - الذي يدخل في إطار إعادة صياغة وبناء المناهج- إلى تعريف الكفاءة وشرحها كالآتي:" **تُعرّف الكفاءة على أنّها القدرة على استخدام مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكّن من تنفيذ عدد من المهام. إنّها القدرة على التصرّف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا**(معارف مكتسبة، حسن التصرّف، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية..)**لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة"**[9].

---

[7] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: **المرجعية العامة للمناهج**، (معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008)، الجزائر، ص21، مارس 2009.

[8] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، مرجع سابق، ص8.

[9] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: **المشروع الأولي لمناهج التعليم الابتدائي**، ص10، سنة 2011.

ويتّضح من هذا التعريف أنّ المعارف (محتويات البرامج) لم تُهمَل، لكنّها لا تشكّل غاية في حدّ ذاتها. وتستعمل خاصّة لصفتها « النفعية» كمورد أو « كأداة» لكونها من مركّبات الكفاءة كموارد".

وبعد ما كل تعرضنا إليه من تعاريف متعلقة خاصة بالفعل التعلّمي و بالجانب الممارستي يمكن القول بأن المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلم من النجاح في الحياة، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

3-**الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات**: هناك تصورات ومرجعيات معرفية ونظريات كبرى ساهمت في بلورة المقاربة بالكفاءات وهي :

3-1- النظرية المعرفية: من أهم رواد الاتجاه المعرفي **كاني** Gagne، **أوزيبيل** Ausubel، **نوفاك** Novak، **طارديف** Tardif، وتعتبر أن للعقل البشري قدرة على معالجة المعلومات، وينطلق من العمليات الذهنية التي يقوم بها الدماغ وتأتي في مقدمة تلك العمليات الذاكرة بنوعيها قصير المدى أو ما يعرف بالذاكرة العملية، وطويلة المدى التي تقوم بوظيفة التخزين. فالعملية تعني عملية الذاكرة بالدرجة الأولى، فهي تخزن المعلومات بعد ترميزها وتسترجعها عند الحاجة إليها.

وتتعهد هذه المقاربة بدراسة الأنشطة الذهنية التي تعالج المعلومات وبنمذجتها، علما أن أنشطة كهذه تفترض تحديد المعلومات وتحويلها وتخزينها واسترجاعها أو ربط بعضها ببعض، أي تعبئة موارد معرفية. إن المعلومات هنا مهما اختلفت بحسب نوع المهمة المنتظر إنجازها (فهم، تقويم، حل، حساب...)فإنها تتميز بقاسم مشترك: كلها تستعمل المعلومات الرمزية المخزنة في الذاكرة.

إذا هذا التيار لا يدرس التعلم أو بناء المعرفة وإنما يسعى إلى توضيح عملية تجنيد المعارف في حل المشكلات، " **فإن هذا النموذج يميز بين نوعين من المعارف، المعارف الصريحة (Connaissances déclaratives) المتعلقة بحدث ما مثل خصائص ظاهرة معينة وقوانينها...، والمعارف الإجرائية (procédurales) وهي ترتبط بإجراء ما أو استعمال قواعد معينة من أجل حل مشكلة ما، وهنا نجد نقطة الالتقاء بين هذا النموذج والمقاربة بالكفاءات التي تقوم على تجنيد الموارد في التعامل مع وضعية مشكلة "**[10].

3-2- النظرية البنائية: يَعتبر هذا التوجه الذي أرسى دعائمه **بياجه J.Piaget** على الخصوص أن أي معرفة تبنى، مثلما يبنى كل واقع وأن التعلّم هنا يتم تصوره كنتيجة للصراع المعرفي حيث يثير ويشجع سيرورة البناء الذاتي، إن هذه السيرورة تبرز من خلال تطور تدريجي للبناءات المعرفية نحو مستوى منطقي متصاعد يسمح بإدماج معطيات في تركيب متزايد.

ويركز **بياجيه** على تفاعل الطفل مع بيئته واعتبر البيئة شرطا أساسيا لكي يتمكن الطفل من الاستمرار في نموه، وذلك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ما هو موجود عنده من مخططات معرفية سابقة، لتتحول هي الأخرى إلى مكونات جديدة في المخططات المعرفية وهكذا، ولكن البنائية لا تعني بتدخل العوامل البيئية في تسريع النمو العقلي إلا في إطار محدود، بحيث يؤكد **بياجيه** على سيطرة النمو (النمو العقلي) على المسار التعليمي التعلمي، إن التعلّم بالنسبة إليه ليس تبليغا للمعارف والمعلومات بل هو عملية تسهيل مسار بناء هذه المعارف التي يقوم بها الطفل بمفرده و بتفاعله مع محيطه.

فترى النظرية البنائية أن المتعلم يتعلم وهو في وضعية مواجهة مع تأثير قادمة من المحيط، وبفهم معلومات جديدة (استيعاب)، وبتغيير منهجيات التفكير على

[10]- لخضر لكحل: **المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، الجزائر، ص 76.

أثر ذلك (تلاؤم)."**إن النظرية البنائية، جعلت من المتعلّم وما يحمله من مستوى النمو العقلي العنصر الرئيسي في العملية التعلمية التعليمية، وهذا ما يتقاطع مع المقاربة بالكفاءات في اثنين من أهم مميزاتها ألا وهما بناء المعرفة وتفريد التعليم ".**[11]

3-3- النظرية البنائية الاجتماعية (السسيوبنائية): لقد سمحت هذه النظرية بإتمام النظرية البنائية وذلك بإضافة التأثيرات الاجتماعية على التعلم، يقوم هذا النموذج على التفاعل الموجود بين الفرد وما يوجد لديه من قدرات ومعارف قبلية وبيئته المدرسية والاجتماعية وما تفرضه من تكيفات مستمرة معها.

"**فعلى الرغم من أنّ بناء المعرفة أمر شخصي، إلاّ أنّه يتمّ في إطار اجتماعي، لأنّ المعلومات مرتبطة بالوسط الاجتماعي، ولأنّ السياق يأتي ممّا نفكّر وممّا يساهم به الآخرون في عملية التفاعل. ويعتبر التيار البنيوي الاجتماعي امتدادا للبنيوية، ويركّز على التفاعلات الاجتماعية في بناء المعارف، أي على المسارات والتداخلات النفسية، ويوضّح أنّ المواجهة بين الأفراد هي مصدر النموّ. كما أنّها تقترح نموذجا حلزونيا بتسلسل متناوب من الجمل: مواجهة فردية داخلية، وبناء نماذج معرفية "**[12].

فالصراع المعرفي الاجتماعي أساس لنمو التعلم، والفكرة الأساسية لهذا الطرح تقوم على أن الصراع المعرفي يكون أكبر إذا صاحبه صراع اجتماعي، ويأخذ الصراع هنا معنى التحديات التي واجهها المتعلم، وهي تحديات خارجية تثير قدراته التعلمية، فيكون بالتالي أكثر قدرة على اكتساب معارف جديدة وعلى تدعيم قدرته على التعلم، فهذه التحديات تمنح فرصا أكثر لمسار مواءمة البنى

[11]- المرجع نفسه، ص 74.

[12] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**(نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، الجزائر، سنة 2009، ص 18.

المعرفية الموجودة سلفا، وهو ما يحقق التوافق الذي يفرضه الاحتكاك مع البيئة خاصة منها ما تعلق بالجانب التعليمي.

" فتضع البنيوية الاجتماعية في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلّمين من بناء معارفهم، ويناقشون مساهماتهم داخل مجموعات الأقران، وبذلك فهم ينتجون بالاشتراك حالات من الواقع المدرك"[13].

يرى **فيغوتسكي Vygotsky** وهو أحد رواد هذه النظرية -إضافة إلى **دواز Dois**و **موني Mugny** و **جيلي** Gilly- أن التفاعل الاجتماعي الذي يجعل المتعلّم يتقدم، يصلح إذا تمتع الفرد بمستوى نمو معرفي عال، في حين يرى **بيري كليرمون Perret-Clermont** أن التفاعل يمكن حدوثه بين أفراد من نفس المستوى، يكفي أن تكون بينهما وجهات نظر مختلفة حول موضوع التعلم.

وبهذا يظهر من هذا التوجه أهمية الاحتكاك بالبيئة الاجتماعية بما يجعل المتعلم في موقع الصراع والتحدي المعرفي، وهو ما يجعله يقوم بتجنيد أكبر لكل مكتسباته واستراتيجياته التعلّمية، **" فتظهر المعارف السابقة في تفاعل مع عناصر جديدة في وضعية محددة، وهو ما يّمكن المتعلم من تعديل معارفه السابقة وبناء معارف جديدة، وهنا تلتقي هذه النظرية مع المقاربة بالكفاءات، التي نجد من أهم متطلباتها جعل المتعلم يواجه وضعية ما يكتشف من خلالها قصور معارفه السابقة عن التعامل معها، وهو ما يجعله يجند تلك المعارف ليضيف إليها مكتسبات أخرى توصل إليها من خلال مواجهته للوضعية الجديدة.. وفي هذا السياق فإن مفهوم الكفاءة يتلاءم مع هذا النموذج فهي تدل على تجنيد والتفاعل مع المحيط وبناء معارف جديدة في حلقة تعلمية مستمرة"**[14].

[13] - المرجع نفسه، ص 18.

[14] - لخضر لكحل، مرجع سابق، ص 75.

الخلفيات والمرجعيات النظرية السابقة سمحت للمقاربة بالكفاءات بإرساء أسسها ومبادئها ومنهجيتها " **فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلّم على أنّه مسارات معرفية داخلية تمكّن المتعلّم من التفاعل مع بيئته؛ فإنّ البنوية الاجتماعية تقدّم الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه. أمّا البنوية، فهي تؤكّد على أهمّية بناء المعارف** "[15]. فهذه المقاربة قد نضجت وتبلورت كبيداغوجية فعّالة وناجعة، أصبحت اليوم رمز الامتياز وشكلت الاختيار الأول لعدد من الأنظمة والمناهج التربوية على غرار المناهج الجزائرية.

4- دواعي تبني المقاربة بالكفاءات كمسعى بيداغوجي:

إن تبني نموذج بيداغوجي ما في المنظومات والمناهج التربوية لا يكون ارتجاليا أو تغير من أجل التغيير، بل يكون من أجل التحسين والنجاعة ومن أجل تدارك النقائص والسلبيات التي تطرحها النماذج البيداغوجية القائمة، وفي هذا الإطار كان الاعتماد على المقاربة بالكفاءات حتمية وطنية وعالمية أملتها متطلبات المرحلة والمتغيرات المعرفية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية. ويمكن أن نجزأ هذه الدواعي إلى:

4-1- دواعي الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات عالميا: لقد فرضت العولمة والتطورات العلمية والمعرفية المتسارعة البحث عن أنماط جديدة من البيداغوجيات الفعّالة والمواكبة للعصر، نتيجة لعوامل متعددة أهمها:

- الثغرات والنقائص التي ظهرت على النماذج البيداغوجية التي تبنتها الأنظمة التربوية وبخاصة بيداغوجية الأهداف، وظهور بوادر الإفلاس المعرفي والتطبيقي لدى بعضها، وبخاصة المقاربة بالمحتويات.

[15] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: **المشروع الأولي لمناهج التعليم الابتدائي**، ص10، سنة 2011.

- وقد أشار روجارس **Roegiers** إلى ثلاثة عناصر أو تحديات تبرر ظهور هذه المقاربة[16]:

- **غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على المعارف عقيمة وجامدة ومتجَاوزة.**
- **الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للمتعلمين، وتجلب اهتمامهم ولها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية والمعاشة.**
- **محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية ومردودية المؤسسة التربوية.**

- ويرى **فليب بيرنو Perrenoud . ph** أن هناك مبررات بيداغوجية ديداكتيكية للانتقال إلى هذه المقاربة[17]:

- **إعادة صياغة النقل الديداكتيكي**: وهو مجموعة التحويلات التي تتم من ثقافة وقيم المجتمع إلى أهداف وبرامج تربوية، وترتبط إعادة الصياغة بالتغييرات التكنولوجية والاجتماعية السريعة، ولذا فإن المستجدات الحاصلة تفرض التزود بسلاح المعرفة والتدرب على حل المشكلات والتفاوض والتخطيط (علموا أولادكم لزمان غير زمانكم).
- **تخفيف الحواجز بين المواد**: استغلال كل نقاط التقاطع بين المواد لتشكيل الكفاءة المستهدفة.
- **تكسير الحلقة المفرغة**: بأن لا يكون الاهتمام قائم على إعداد التلاميذ من مرحلة تعليمية إلى مرحلة موالية، وإنما يتم بإعدادهم إلى الحياة.
- **ابتكار طرق تقويم جديدة**: بأن لا يكون بتقويم مكتسبات فقط ومن ثم إجراء مقارنات بين التلاميذ (رتبة)، وإنما بالمقارنة بين المهمة المطلوبة وما أنجزه التلميذ فعلا، ومن هنا استحدثت طريقة التقويم تحت وضعيات محددة.

---

[16]- السعيد صنير، مرجع سابق، ص2.

[17]- لخضر لكحل، مرجع سابق، ص 84.

● **تفريد التعليم**: الذي يراعي الفروق الفردية، ويركز على أداء كل تلميذ، وهذا من خلال المهمة المسندة له في المشروع أو في الوضعية.

4-2- دواعي تبني بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية: لاشك أن الكثير من المبررات المعقولة والمنطقية لتبني بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على الساحة العالمية مستوفاة في الجزائر مع بعض الخصوصية المحلية وأهم هذه الدواعي والمبررات:

- تدني المردودية التربوية والتي تؤكدها نسب الرسوب. **"التعويض بنموذج جديد يشترط مردودا كمّيا ونوعيا، ويستجيب لمقاييس الحدّ من ظاهرة التسرّب (سواء عند دخول المدرسة أو طوال المسار الدراسي) "**[18].

- مشكل النوعية في مكتسبات المتخرجين من المدرسة." **كما يهتمّ أيضا بالتأهيل الأفضل لخرّيجيّ المنظومة التربوية، وبالقدرة على المنافسة خارج وداخل المنظومة"**[19].

- عدم التوازن بين الكلفة والنتائج المدرسية.

- مواكبة التغيرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما تعلق منها بمقاربات بناء المناهج[20].

- الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع خاصة مع التغيرات التي حصلت على كافة المجالات،" **لقد حصلت تغيّرات هامّة في هذه العشرية الأخير في المجال السياسي، الاجتماعي، الثقافي، والاقتصادي: الانتقال من نظام الحزب الواحد إلى النظام التعدّدي، من اقتصاد موجّه إلى اقتصاد حرّيحكمه قانون السوق، وأخيرا دسترة اللغة الأمازيغية وثقافتها"**[21].

---

[18]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: **المرجعية العامة للمناهج**، (معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008)، الجزائر، ص4، مارس 2009.

[19]- المرجع نفسه ص4.

[20]- لخضر لكحل، مرجع سابق، ص 85.

[21]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: **المرجعية العامة للمناهج**، مرجع سابق، ص4.

5- مزايا المقاربة بالكفاءات: للمقاربة بالكفاءات مزايا عديدة ويمكن التعرض إلى فئتين منها:

5-1- مزايا عامة: - النجاعة في إحكام الربط بين البرامج الرسمية والحياة اليومية؛

- تفتح العالم المغلق للمدرسة على الواقع الاجتماعي الخارجي؛
- إيلاء الأهمية لبعض التخصصات الضرورية في الحياة؛
- تنزيل العلوم والمعارف في الإطار الاجتماعي المناسب للربط بين الثقافة المدرسية والممارسة الاجتماعية؛
- اعتماد ثقافة تقيمية شاملة؛
- الاهتمام بالمتعثرين ومراعاة أنساق التعلّم المختلفة.

5- 2- مزايا ديداكتيكية: - إعطاء معنى للتعلمات بربطها بالواقع المعيشي ومشاغل المتعلم؛

- يطور المتعلم معارفه انطلاقا مما يقوم به في عمل (الفِرق، التواصل، المجموعات..) ؛
- تطوير قدرات المتعلم الذهنية تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة؛
- اعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين؛
- إحكام توظيف التقويم والتشخيص والعلاج؛
- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار، منها انجاز المشاريع وحل المشكلات ويتم ذلك بشكل فردي أو فوجي؛
- تحفيز المتعلمين على العمل، ففي إطار الطرق النشطة يكلف كل واحد بمهمة تناسب وتيرة عمله وميوله واهتماماته؛
- عدم إهمال المحتويات، لا تستبعد المضامين في إطار تنمية كفاءات؛

6- **خصائص المقاربة بالكفاءات:** تتميز المقاربة بالكفاءات بالخصائص التالية:

- الانتقال من مبدأ التعليم إلى مبدأ التعلّم، والاهتمام أكثر بنشاط المتعلم والنتائج التي يحققها في عملية التعليم/التعلّم، وهذا "**بتوظيف شتى المعارف المستوعبة في حل الوضعيات المعقدة التي سوف يصادفها المتعلّم في حياته المدرسية والاجتماعية والمهنية**"[22]؛

- إدماج المعارف والسلوكات والأهداف التعلّمية بشكل بنائي متواصل وليس بشكل تراكمي؛

- تفريد التعليم وتكييفه للفروق الفردية داخل الفوج التعليمي، ومراعاة ملامح التعلم لكل متعلم، حي يتم " **التكفل بحاجيات كل متعلم ومراعاة تفرّد قدراته وتميّز مساره البيداغوجي**"[23]؛

- السعي إلى تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة، وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عند اكتسابها وحفظها جهد المتعلم؛

- تطبيق التقويم البنائي الذي ينصب على أداء المتعلم ومهارته ومواقفه وقدراته، ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيه، " **تفعيل الوظيفة التكوينية للتقييم والتي تتيح إمكانية تدارك الخلل في أثناء عملية التعلّم وعلاجه بصورة فورية**"[24]؛

- تفضل **منطق التعلم الذي يركز على المتعلم وردود أفعاله لا على منطق التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط**؛[25]

---

[22]- أبوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص54.

[23]- المرجع نفسه، ص54.

[24]- المرجع نفسه، ص 55.

[25]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، اللجان المتخصصة: **مناهج مناهج مرحلة التعليم الابتدائي**، 2016، ص7.

- "التنسيق بين مختلف أنواع التعلّمات بحثا عن أساليب مجدية تتيح تنظيم وترتيب تلك التعلّمات واستخدامها عبر النسق الداخلي لمادة دراسية معينة والتكامل بينها وبين بقية المواد الدراسية"[26].

7- تصنيف الكفاءات: بصفة عامة يمكن تصنيف الكفاءات من جهة حسب الملمح المرغوب فيه، أو بعبارة أو أخرى حسب مواصفات التخرج المنتظرة، ومن جهة أخرى حسب التخطيط لتنمية الكفاءات (كفاءات مرحلية وكفاءات ختامية) وتجدر الإشارة إلى أن هذين النوعيين من التصنيف متوافقان ومتكاملان.

7-1- التصنيف حسب التخطيط لتنمية الكفاءة:

-الكفاءة الشاملة Compétence Globale: هي " هدف نسعى إلى بلوغه في نهاية مسار دراسي، حيث يحدد مداه وفق تنظيم المسار الدراسي، وهي تعادل ما يسمى بالهدف النهائي (الختامي) الإدماجي Terminal Objectif d'Intégration OTI عند روجرس Xavier Rogiers "[27]. سميت بهذا الاسم لأنها تشمل جميع الكفاءات الختامية للطور أو المرحلة التعليمية.

بالنسبة للمواد **الكفاءة الشاملة كفاءة كبرى (macro) تُدمِج الكفاءات الختامية لمادّة من المواد في مستوى معيّن. وتحدّد لكلّ مادّة كفاءة شاملة واحدة في مستوى معيّن. الكفاءة - من حيث هي سلوك وبصفة مدمِجة ومركّبة – هي ما نرجوه من التلميذ في نهاية فترة دراسية في مادّة من المواد؛ فتحدّد بالمسار، والمرحلة، والطور، والسنة "**[28].

- الكفاءة الختامية:Compétence Terminale هي " متعلقة بميدان من الميادين المهيكلة لمادّة من المواد التعليمية، وتعبّر بالسلوك عمّا هو منتظر من

---

[26] - المرجع نفسه، ص54.

[27] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، مرجع سابق، ص19.

[28] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، مرجع سابق، ص32.

التلميذ في نهاية فترة دراسية في ميدان من الميادين المهيكلة للمادّة "[29]، فهي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة لمادة من المواد وتعبر عما هو منتظر من المتعلم من حسن التصرف في الموارد أي (التحكم فيها و حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها). ويحدد الدليل الوطني لبناء المناهج أربعة ميادين.

" كفاءة الختامية تتحقّق من خلال المسعى التدرّجي للعملية التعلّمية الذي يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم، والتعبير عن جزء من ملامح التخرّج من المرحلة والطور. لكنّها تتّسم في صياغتها بالعموم والاندماج، الأمر الذي لا يمكّنها من بناء وحدات أو مقاطع تعلّمية: فهي تربط المعنى المتواصل في الملامح، لكنّها تبقى ناقصة في الجانب العملي على مستوى الممارسة في القسم. ينبغي أن تُصاغ الكفاءة الختامية ومركّباتها بشكل يجعلها قابلة للتقييم.

ولهذه الأسباب، تجزّأ الكفاءة الختامية إلى مركّبات (مركّبات، ك،خ)، وذلك قصد إبراز أهداف التعلّم القابلة للتحقيق"[30].

هرم بناء الكفاءات:

- **كفاءات شاملة (نهائية)**: عبارة عن الكفاءات الختامية المدمجة في نهاية المرحلة أو الطور؛

- **كفاءات ختامية**: عبارة عن الكفاءات المرحلية المدمجة في نهاية السنة الدراسية؛

- **كفاءات مرحلية**: عبارة عن الكفاءات المجالية المدمجة في نهاية المحور أو المشروع؛

- **كفاءات مجالية**: عبارة عن الكفاءات القاعدية المدمجة في مجال واحد في نهاية كل فصل. (يحدد دليل بناء المناهج، أربعة مجالات من المواد هي: مجال العلوم

[29] - المرجع نفسه ص19.

[30] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، اللجان المتخصصة: **مناهج مناهج مرحلة التعليم الابتدائي**، مرجع سابق، ص7.

الاجتماعية، مجال اللغات، مجال العلوم والتكنولوجية، مجال الفنون والرياضة) ؛

- **كفاءات قاعدية:** عبارة عن الأهداف التعلّمية المدمجة في نهاية كل وحدة؛

- **أهداف تعلمية:** عبارة عن مؤشرات الكفاءة (أهداف نوعية) مدمجة، في نهاية الحصة التعلّمية؛

- **مؤشرات الكفاءة (أهداف نوعية):** عبارة عن تجزئة للأهداف التعلمية، أجزاء الحصة التعلّمية.

7-2- التصنيف حسب الملمح المرغوب فيه:

حسب الملمح أو المواصفات المنتظرة ملاحظتها لدى المتعلم عند نهاية عملية تربوية، يمكن العمل على تنمية نوعين من الكفاءات: الكفاءات المتعلقة بمادة دراسية معينة، والكفاءات العرضية، " يمكن أن تكون الكفاءات مرتبطة بمادة من المواد الدراسية أو تكون عرضية أفقية "[31] يجب التأكيد على أن هذين الصنفين من الكفاءات ليسا متنافرين، بل لهما أدوار متكاملة في المناهج وكلاهما يكتسي أهمية، لكن رغم أن الكثير من الأنظمة التربوية تُسنَد إليها مَهمَّة تنمية هذين النوعين من الكفاءات، فإن الكفاءات المتعلقة بمواد معينة تحظى باهتمام أكبر لأسباب نفعية، لأن هذه الكفاءات هي التي تخضع أساسا للتقويم على أرض الواقع.

- **كفاءات المواد Compétences disciplinaires**:هي تلك التي تكتسب من مادة دراسية معينة حيث ترتبط بدرجة التحكم الخاص التي بلغها المتعلم في فترة محددة وفي مادة تعلمية، وهي خاصة بكل مادة، **فهي " الكفاءات التي يكتسبها**

[31] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، مرجع سابق، ص18.

المتعلّم في مادّة من المواد الدراسية، وتهدف إلى التحكّم في المعارف، وتمكّنه من الموارد الضرورية لحلّ وضعيات مشكلة"[32].

تستوجب هذه الكفاءات من المتعلّم أن يتحكم فيها إن أراد الارتقاء في تعليمه المدرسي، وهي التي تتم تنميتها بطريقة تصاعدية تمكن بطريقة مرضية وباستقلالية إرساء دائم للمكتسبات وبناء كفاءات جديدة أو كفاءات تنتمي إلى مستوى أعلى، كما تمكن من التصرف بطريقة ملائمة في وضعيات من حياة المتعلم. ولذا "**تو افق الكفاءة المرتبطة بالمادة درجة التحكم الخاص التي بلغها المتعلم في فترة معينة في مادة تعلمية، وهي خاصّة بكل مادة"**[33].

- **الكفاءات العرضية Compétence transversale:** رغم أن الكفاءات العرضية هي في خدمة المواد والمجالات، فإنها تنتمي إلى ميادين تتعدى حدود السياق المدرسي، كلما تطلب الأمر تجنيد موارد تتعلق بعدة مواد أو مجالات، فإننا نوجد لا محالة أمام كفاءات عرضية. فهي" **تتكوّن من القيم والمو اقف والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي نسعى إلى تنميتها"**[34].

كلّما كان توظيف الكفاءات العرضية وتحويلها إلى مختلف المواد أكثر، كان نموّها أكبر. كما أنّ الربط بين كفاءات المادّة والكفاءات العرضية يساهم في فكّ عزلة المادّة وفي تدعيم نشاطات الإدماج، " **كلّما ركّزنا على إعادة الاستثمار والتحويل، نمت الكفاءات العرضية"**[35] .

---

[32] - المرجع نفسه ص 18

[33] - المرجع نفسه ص19.

[34] - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: **الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي**، 2016، ص7.

[35] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، مرجع سابق، ص19.

فيما يخص تصنيف الكفاءات العرضية فقد تبنت وزارة التربية في الكبيك بكند تصنيفا قد تم التركيز على المفهوم المرتبط بالكفاءات الممتدة Compétence transversale المرتبط بالنشاط التربوي في شموليته دون الانغلاق داخل تخصص معين وقد تم تصنيفها إلى أربعة أنواع كبرى[36]:

الكفاءات المرتبطة بمستويات العمل الذهني: المعلومات حل المشكلات، ممارسة الفكر النقدي، ممارسة الفكر الإبداعي؛

الكفاءات المرتبطة بالجوانب النهجية: التزود بطرق ومنهجيات العمل، استغلال تكنولوجيا الاتصال والمعلومات؛

الكفاءات المرتبطة بالجانب الشخصي الاجتماعي: بناء الهوية، التعاون؛

الكفاءات المرتبطة بالتواصل: التمكن من التواصل بمختلف الأشكال.

وقد تبنت المناهج الجزائرية نفس التصنيف ونفس الكفاءات، حيث ورد في الدليل المنهجي لإعداد المناهج مايلي[37]:

يمكن أن نجمع الكفاءات العرضية في أربع أنواع:

- كفاءات ذات طابع فكري؛
- كفاءات ذات طابع منهجي؛
- كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي؛
- كفاءات ذات طابع تواصلي.

هذا التصنيف وان كان شكلي، فإنه يمكّن من تنظيم الكفاءات في تدّرج منسجم على مراحل، ومن التعرّف أكثر على طبيعة النشاطات التي يمكن أن تقوم ببنائها، ومن ترشيد مسار التعليم والتعلّم، كما " **نشير إلى أن هذه الكفاءات من مختلف الطبائع لم تفصل هنا إلاّ على سبيل العرض ومنهجية التقديم، ولكنّها في**

[36] - السعيد صنير، مرجع ساق، ص4.

[37] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، مرجع سابق، ص19.

الحقيقة تتفاعل وتتكامل في النشاطات التي تستخدمها بدرجات مختلفة، مع غالبية إحداها على الأخرى"[38].

8- العلاقة بين الكفاءات والملمح (الملامح) (Profile (s): يراد بمصطلح الملمح مجموعة من الصفات أو المواصفات التي نتأكد من وجودها في المنتوج المنتظر من المتعلم عند نهاية سنة أو مرحلة أو طور دراسي، قد يكون الملمح عاما أو خاصا بميدان معين، وقد يتعلق بمادة أو مجموعة من المواد أو بمجال بكامله.

" ملامح التخرّج: هي "الترجمة المفصّلة في شكل كفاءات شاملة (منتوج التكوين) للمميّزات النوعية التي حدّدها القانون التوجيهي كصفات وخاصّيات كلّفت المدرسة بمهمّة تنصيبها لدى جزائري الغد.

"إنّ تحديد الملامح وتفصيلها من المستوى الشامل إلى المستوى السنوي يمكّننا من اجتناب تكديس البرامج السنوية، ويجعلها أكثر تناسقا وتنظيما وتكاملا، فيتحقّق بذلك الانسجام المنهاجي عموديا و أفقيا"[39].

من الواجب أن يكون الملمح محددا بوضوح وبدقة، لأنه يوجه أو يضع إطار النظام التقويم التكويني والإشهادي بكامله، لا يمكن للملح أن يترك مجال للالتباس أو التأويل لأن هذا يؤثر على مصداقية المنظومة التربية.

"في إطار مقاربة شاملة نسقية، فإنّ ملامح التخرّج قد استُنبطت من غايات المدرسة التي حدّدها القانون التوجيهي للتربية.

هذه الملامح الراسخة في الرهانات الاجتماعية والآخذة في الحسبان النَّزَعات الهامّة التي تحوّل المجتمع، تشكّل في الحقيقة إطارا لإعداد المناهج. فهي منظّمة في انسجام مع هيكلة النظام المدرسي ونظام التقويم عبر كامل المسار الدراسي في:

- ملمح التخرّج الشامل؛

---

[38] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة للمناهج**، مرجع سابق، ص 21 .

[39] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: **المشروع الأولي لمناهج التعليم الابتدائي**، مرجع سابق، ص 11.

- ملمح التخرّج من المادّة حسب: المرحلة التعليمية، الطور، والسنة".[40]

يتكوّن **ملمح التخرّج من المرحلة** من مجموع الكفاءات الشاملة للمواد. وتستخلص الكفاءات الشاملة للمواد بعد تحديد ملمح التخرّج، وفي إطار نسقية دقيقة نجد كفاءة شاملة في نهاية مرحلة(ابتدائي، متوسط، ثانوي) وكفاءة شاملة في نهاية كل طور (الطور الأول والثاني والثالث في الابتدائي،..)، وكفاءة شاملة في كل سنة، وهي تتجزأ في انسجام وتكامل في إلى كفاءة شاملة لكل مادة، وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثّفة. "**ويحدّد ملمح التخرّج للمرحلة بكاملها وللأطوار التي تشكّله، و للسنة أيضا. ويتميّز عن الكفاءة الشاملة (بصفة عامّة) بإدماجه للقيم والكفاءات العرضية، وينتمي إلى مقاربة منهاجية. يرتبط الملمح بالكفاءة الشاملة بهذه العلاقة التي تمثّل ارتباط الجزء بالكلّ**"[41].

- **هيكلة الملمح الشامل**: يرتبط الملمح الشامل بغايات المدرسة ويتكوّن من أربعة ميادين[42]:

1. ميدان تكوين الشخصية: ويشمل القيم المتعلّقة بـ:

أ)- الهويّة الجزائرية.

ب)- الضمير الوطني (أو الوعي).

ج)- المواطنة.

د)- التفتّح على العالم.

---

[40] - المرجع نفسه ص12.

[41] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، مرجع سابق، ص19.

[42] - المرجع نفسه، ص32.

2. **ميدان الكفاءات العرضية:** (سبق التطرق إليهم) ويشمل الكفاءات ذات الطابع:

أ)- الفكري. ب)- المنهجي.

ج)- تواصلي. د)- اجتماعي وشخصي (وجداني).

3. **ميدان كفاءات الموادّ** المهيكلة على شكل كفاءات **شاملة** وكفاءات **ختامية**

4. **ميدان المعارف:** الذي تمثّله المصفوفة المفاهيمية التي ينبغي أن تحدّد لكلّ ملمح المعارف (connaissances) التي سيكتسبها التلميذ.

11- صعوبات وعراقيل نجاح مسعى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الجزائر:

إن كانت البيدغوجية المتبناة والقائمة في فترة معينة والسابقة لها ينظر لها، نظرة التقصير في الإفاء بالغرض والعجز عن تحقيق الغايات والمرامي والتقادم الذي يستوجب تأكل مسعاها، وهذا في ظل التطورات المعرفية والعلمية السريعة والمتسارعة، والمتغيرات والعوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية والتي تكاد تكون غير ثابتة ومستقرة. فإن الاستنجاد ببيداغوجية جديدة غير واضحة المعالم لدى الكثير من العاملين في الحقل التربوي وغيره، لما تطرحه من غموض لمسارها وأسسها ومنهجيتها واستراتيجيتها، ما يؤكد المقولة المتداولة: **كل جديد مرهوب**، يزرع الخوف والقلق لدى المعنين بتنفيذه وانتهاج نهجه، ولذا تطرح الكثير من العراقيل والصعوبات الموضوعية وغير الموضوعية تعيق مسار تقدّمه ونجاحه، وفي هذا الإطار نجد هذا المسعى البيداغوجي تحوفه العديد من الصعوبات لعل أبرزها مايلي:

- السرعة غير مبررة في تبني هذه المقاربة في إطار إصلاح المنظومة التربوي، (ماي 2002 تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، تقرير اللجنة في مارس 2001، انعقاد خمس اجتماعات لمجلس الحكومة من فيفري إلى مارس

2002 لمناقشة مشروع خطة لتجسيد إصلاح المنظومة التربوية، تجسيد الإصلاحات التي تتبنى هذه المقاربة في 2003)، مما جعل اتخاذ الكثير من القرارت والمساعي البيداغوجية بصفة متسرعة استوجبت التوقف عندها ومراجعتها، ضمن تقويم الإصلاحات التربوي بعد مرور عشر سنوات من انطلاقها، وكذا ضمن إعادة بناء وصياغة المناهج، ولعل أحسن مثال على ذلك إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي ثم التراجع عن ذلك في 2005 بعد سنة من تطبيقه.

- من الأسباب المرتبطة بما ورد في النقطة السابقة، هو أن المقاربة بالأهداف وهو النموذج البيداغوجي سابق لنموذج المقاربة بالكفاءات، لم يعمر طويل ولم يتجاوز مدة تبنه العشر (10) سنوات، في نهاية هذه الفترة القصيرة التي سمحت للمتمرسين والمنشغلين بالتربية بداية استيعاب أساسيات هذه المقاربة بالأهداف واستراتيجياتها، وقد تم التخلي عنها دون استكمال هذا الاستيعاب سواء من ناحية الفهم والإدراك أو من ناحية الممارسة، ذلك الاستكمال كان بإمكانه المساعدة على الولوج إلى النموذج الجديد القائم على مساعي المقاربة بالكفاءات بطريقة سلسة.

- هناك صعوبات مرتبطة بالكوادر التربوية المؤطرة للعملية التربوية خاصة المعلمين والأساتذة، ومدى استجابة ملمحه بمستوى الأداء والمردود التربوي، هذا الملمح متعلق بثلاث كفاءات شخصية: **كفاءات معرفية** حيث يوجد علاقة بين كفاءة المعلم أو الأستاذ المعرفية ونتائج ومستوى التلاميذ.

الكفاءة البيداغوجية: وهو كل ما يتعلق بإيصال والمساعدة على إكساب المعارف بأحسن صورة ممكنة، وهي تستند على فهم المتعلم والتحكم البيداغوجي. أما الكفاءة الأخيرة فهي القدرة على البحث وهي التكوين الشخصي والذاتي للتّمكن من المواكبة المستمرة للمستجدات الجديدة للتربية، وهذا زيادة عن التكوين القاعدي والتكوين أثناء الخدمة.

يمكن الوقوف على الصعوبات الميدانية التي تواجه المدرسين في التطبيق والممارسة وفق المقاربة بالكفاءات وتمثلت بصفة أساسية في العناصر التالية[43]:

- عدم فهم الخلفية النظرية للمقاربة الجديدة؛
- عدم تمييز هذه المقاربة عن المقاربة بالأهداف، وهو ما جعل الكثيرين يقدّمون الدروس دون أي تغيير في كيفية التقديم، أو التكيف مع متطلبات المقاربة الجديدة؛
- الصعوبات الكبيرة في تطبيق الأساليب التقويمية المناسبة خاصة ما تعلق منها بالوضعية مشكلة والوضعية الإدماجية؛
- عدم التحكم في تطبيق توجيهات الوثائق المرافقة للمناهج؛
- عدم التحكم في تطبيق مراحل الحصة التعليمية بدءا من وضعية الانطلاق إلى مرحلة بناء المعرفة؛
- عدم القدرة على التخلص من الأنماط التقليدية القائمة على المذكرات والمواضيع الجاهزة، إلى أساليب أكثر مرونة قائمة على مراعاة متطلبات الموقف التعليمي بكل مكوناته؛
- عدم التحكم في الوسائل التعليمية وتنويعها حسب متطلبات المقاربة الجديدة؛

- " صعوبة وضع المناهج حيّز التنفيذ[44]: لا شكّ أنّ الاختيارات الإستراتيجية (مدخل المناهج عبر المقاربة بالكفاءات)، والبيداغوجية (اختيار بيداغوجيا تعتمد على نشاط المتعلم) تقتضي شروطا لتنفيذها، وهي لا تتلاءم مع:

- اكتظاظ الأقسام واختلاف مستويات تلاميذها نظرا لانعدام المعالجة البيداغوجية؛

---

[43] - لخضر لكحل، مرجع سابق، ص87.

[44] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج**، مارس 2009، الجزائر، ص12.

- تجزئة النشاطات التي تسبّبت فيها تجزئة التوقيت؛
- إلغاء سندات تمكّن من العمل الفردي.

خاتمة:

تتفق أغلب الأنظمة التربوية على وضع المقاربة بالكفاءات في قلب المناهج التربوية، وفعلا فهذه الأنظمة تعتبر بأن الأمر يتعلق بإحدى أفضل المقاربات المعروفة لحد الآن، التي تستجيب لمتطلبات وتحديات المجتمع الحالي على المستويين الاقتصادي والاجتماعي،

وأصبحت المدرسة اليوم مدعوة أكثر من أي وقت مضى إلى تمكين المتعلّم من أدوات تجعله قادرا على التصرف في وضعية ما وعلى حل المشاكل. فهذا المتعلّم أضحى فاعلا وليس مستهلكا سلبيا يعمل على استظهار المكتسبات أثناء فترات الاختبارات أو التقويم.

وينتج عن هذا الوضع أن مدى **مضامين التعلّم** يذهب أبعد من مدى المعارف والمهارات، ويعتبر هذا تطورا منطقيا أخذ عولمة التربية بعين الاعتبار، ورغم أن المدرسة مؤسسة محلية، فإن مهمتها هي تكوين مواطنين عالميين قادرين على التصرف في وضعيات من الحياة عن طريق تعبئة مختلف مكتسباتهم.

لا يمكن أن نطمح إلى التعديلات البيداغوجية التي تفرض نفسها، وبالأحرى الوصول إلى النتائج المتوخاة، في غياب توضيح للمقاربة بالكفاءات أو انعدام وضوح الرؤيا، والأسوأ من هذا، عدم الإيمان بجدواها وبأسسها، ذلك الإيمان الذي بموجبه يتم ضمنيا تعاقد أخلاقي بشأن الانخراط والمشاركة الفعلية والالتزام بتحقيق النتائج .

إن التغير المنتظر هو تغير حذر ومرن، وهو لا يتجلى في العزوف عن المضامين أو المواد أو الطرائق البيداغوجية، بل في إعادة تنظيم العمل واستغلال ما هو موجود حاليا حسب الحاجيات اللازمة لممارسة المقاربة بالكفاءات في القسم.

المراجع: