

المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية؛ لماذا؟ وكيف؟

**The approach of Competencies in the Algerian Educational System;
Why? and How?**

**L'approche par les compétences dans le système éducatif algérien
Pourquoi ? Et comment ?**

تاريخ الإرسال: 2018/11/21 تاريخ القبول: 2019/04/07 تاريخ النشر: 2020/06/15

د/الطاهر بومدفع⁽¹⁾ جامعة حسيبة بن بوعلي د/عبد القادر خنوش⁽²⁾
الشلف، الجزائر

الملخص:

تطورت النظرة الحديثة للمدرسة في المجتمعات المعاصرة من نظرة تعليمية إلى نظرة تعليمية، وبدأ يُنظر إليها على أنها مؤسسة تقوم بوظيفة اجتماعية مساهمة للتطورات الحديثة، ويُدرَّب عن طريقها المتعلمون على الحياة الاجتماعية، لذلك تغيرت وتطورت أهداف وفلسفة التعليم والمناهج، وأجريت تعديلات وإصلاحات على ذلك حتى تواكب المستجدات والتطورات الحديثة.

وبالرجوع إلى النماذج والتجارب التربوية التعليمية المتبناة في جزائر الاستقلال، والتي يترجم ويعبر كل واحد منها عن واقع ومتغيرات اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية محلية وعالمية، فبدأ من النموذج الموسوعي القائم على بيداغوجيا المقاربة بالمحتويات أو المضامين، إلى النموذج السلوكي القائم على بيداغوجيا المقاربة بالأهداف (أجرات الأهداف)، إلى النموذج البنائي القائم على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات. إذا تم الاعتماد في الإصلاح التربوي الأخير على النموذج السوسيوبنائي، الذي يعتمد على المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية.

فالمقاربة بالكفاءات عبارة عن بيداغوجية وظيفية لتَحْكُم في مجريات الحياة وكل ما تحمله من تعقيدات متداخلة سواء اقتصادية أو اجتماعية، وبما أن المدرسة مصنع لرجال المستقبل كان من الأجدر تطبيق هذه المقاربات في مناهجها التربوية لإيجاد حلول للمعوقات التي لم تغلب عليها البيداغوجية القديمة، حيث تجعل الكفاءة نموذج مثاليا لمعالجة مشاكل التربية والتعليم قصد تحقيق الحاجات الاجتماعية المتزايدة.

ولفهم هذه البيداغوجية، فلا بد من التحدث عن ماهية المقاربة بالكفاءات، والإبحار في جذورها وخلفيتها النظرية، وتحديد الخصائص والأسس والمنطلقات والمبادئ التي تقوم عليها. وبما أننا نتحدث عن هذه المقاربة وتطبيقاتها في المناهج التربوية الجزائرية، فمن الواجب الغوص بإسهاب في المناهج والممارسات والنماذج التطبيقية وكيفية بنائها استنادا على هذه المقاربة الجديدة.

الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات، المناهج التربوية، الإصلاح التربوي، التعلم.

Abstract:

The modern Outlook of the school in contemporary societies has evolved from an educational to a learning perspective and it has been seen as an institution that plays a social function in coping with the modern developments. It trains learners on social life. Therefore, the objectives and philosophy of education and curriculum have changed and developed to cope with the recent developments.

In addition to the educational models and experiences adopted in the independent Algeria, each of which is translated into local and global social, cultural, economic and political realities and variables. It began from the encyclopedic model based on the approach of contents to the behavioral model based on the approach-oriented pedagogy) to the constructional model based on competency-based pedagogy if the latest educational reform is based on the sociopolitical model, which is based on the approach of competencies in the educational learning process.

The competency approach is a functional pedagogy to control the course of life and all the complex complications it entails, whether

economic or social. As the school is a factory for men of the future, it was best to apply these approaches in their educational curricula to find solutions to the obstacles that were not overcome by the old pedagogy, where efficiency makes a model Ideal to address education problems in order to meet growing social needs.

To understand this pedagogy, it is necessary to talk about the approach of competence, dealing with its roots and its theoretical background, and defining the characteristics, bases, premises and principles upon which it rests. As we are talking about this approach and its applications in the Algerian educational curricula, it is necessary to delve into the methods, practices and applied models and how to build them based on this new approach.

Keywords: Competency Approach, Educational Curriculum, Educational Reform, Learning

Résumé:

La vision moderne de l'école dans les sociétés contemporaines a évolué en passant du paradigme d'éducation au paradigme d'apprentissage. L'école est perçue comme une institution jouant un rôle social qui accompagne les évolutions modernes, elle forme les apprenants à la vie sociale et a donc modifié et développé les objectifs et la philosophie de l'éducation pour être au diapason des développements récents.

Les modèles éducatifs adoptés depuis l'indépendance, dénotent que l'Algérie s'est adapté à la réalité et aux variables sociales, culturelles, économiques et politiques aux niveaux local et international ; du modèle traditionnel basé sur l'approche par les contenus au modèle constructiviste basé sur l'approche par les compétences en passant par le comportementisme basé sur l'approche par les objectifs, la dernière réforme éducative a adopté le socioconstructivisme qui s'appuie sur l'approche par les compétences dans le processus l'enseignement/ apprentissage.

L'approche par les compétences est une pédagogie fonctionnelle qui permet de maîtriser la vie et toutes ces difficultés économiques, culturelles et sociétales. Puisque l'école fabrique des hommes du futur, il était

préférable d'appliquer ces approches dans leurs programmes d'enseignement afin de trouver des solutions aux obstacles que l'ancienne pédagogie n'avait pas surmontés. Ce qui fera de la compétence un modèle idéal et efficace pour résoudre les problèmes de l'enseignement /apprentissage afin de répondre aux besoins sociaux croissants.

Pour comprendre cette pédagogie, il fallait parler de l'approche par les compétences, en cherchant dans ses racines et ses fondements théoriques, et identifier les caractéristiques et les principes qui la sous-tendent. Comme nous parlons de cette approche et de ses applications dans les programmes éducatifs algériens, il est nécessaire de connaître de manière profonde les programmes, les pratiques et les modèles appliqués et la manière de les construire en s'appuyant sur cette approche.

Mots clés : L'approche par les compétences, les programmes éducatifs, réforme éducative, l'apprentissage.

مقدمة:

عرف العالم حركية لا متناهية في عملية إصلاح النظم التربوية والتعليمية، وإعادة صياغة أهدافها التربوية وتطوير محتوياتها المعرفية، ونهجت الجزائر نفس النهج، انطلاقاً 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.

ومما لا شك فيه أن النظام التربوي في صيغته القديمة قد قدّم خدمات جليلة ونهض بأعباء كثيرة، للرفع من مستوى الأفراد بمقاومة الأمية، وتوسيع بنية التمدّس وتخرج العلماء والإطارات والمحافظّة على القيم والمبادئ الكبرى. ولكننا نعلم جميعاً أن كلفة التعليم في تزايد مستمر والناتج الحاصلة هزيلة على مستوى النجاعة الداخلية، ومردود المؤسسة التربوية مازال ضعيفاً، الأمر الذي أقره رئيس الجمهورية في خطابه الشهير بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 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 التربوية 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" (بن بوزيد، 2009، ص12) 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 تقييمية 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، سيطرة لغة الأرقام في التقييم أي الكم على حساب کیف، "لا يمكن للتطور الكمي الذي يشهده التعليم ..أن يحجب النقائص المسجلة في الميدان والتي تتجلى في التدني الملموس للمستوى التعليمي العام وانخفاض قيمة الشهادات الممنوحة في شتى المستويات وفي التسرب المدرسي الفاح وفي إقصاء مئات الآلاف الشبان من المدرسة سنويا دون منحهم أي تأهيل يتيح لهم الاندماج المهني أو الاجتماعي..." (بن بوزيد، 2009، ص11). 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 يحیی 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.

1- ماهية المقاربة بالكفاءات:

يجب التنبيه إلى ضرورة التفريق بين مفهومي المقاربة بالكفاءات والكفاءات

L'approche par Compétence, Les Compétences.

1-1- المقاربة بالكفاءات:

وهي تصور تربوي جديد يسعى إلى تحسين جودة وفعالية المتعلمين يستقي توجهاته وأسسها من نظريات علمية في التربية وعلم النفس والاجتماع وحتى الاقتصاد. فهي منوال في التعليم والتعلم قائم على اختيارات إستيمولوجية تساعد على تمكين المتعلم من الفعل بنجاعة في نوع محدد من الوضعيات باستثمار ما يمتلك من معارف ومهارات، واستنفارها واستحضارها وتوظيفها. وقبل التوسع والخوض أكثر فأكثر يمكن تلخيص المقاربة بالكفاءات في العناصر التالية:

- التعلّم: تنمية قدرّة المتعلم على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد لحل وضعية مشكلة؛

- المعارف: مجموعة من الكفاءات؛

- المعلم أو الأستاذ: دوره منشط، موجه، مرافق؛

- المتعلم: فاعل، يقوم بعملية التعلم وبناء المعارف والمكتسبات؛

- التعليم: إنماء كفاءات؛

- التقويم: لإنتاجات المتعلمين.

1-2- الكفاءة أو الكفاءات في مجال التعليم:

الكفاءة ليست مجرد مصطلح بل هي بيداغوجية جديدة، تُغيّر 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 بإنجاز مهمة محددة". (صنير، ب ت، ص2)

- تعريف "فليب بيرنو" Philippe Perrenoud: "الكفاءة هي القدرة على التصرف الفعّال أمام فئة من الوضعيات، التي يمكن التحكم فيها نظرا لامتلاك المعارف اللازمة، وفي الوقت نفسه القدرة على تعبئتها بدراية وبروية وفي الوقت المناسب، وذلك لتحديد وحل مشكل حقيقي" (وزارة التربية الوطنية للمملكة المغربية، ب ت، ص 21).

- 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 المشكّلة" (Rogiers, 2000,p66)

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

(Le Boterf, 1997, p43)

وقد عرّفت المناهج والوثائق الرسمية الصادرة عن مختلف الأجهزة التابعة لوزارة التربية الوطنية الكفاءات وتبنت نفس المضمون الوارد في التعاريف السابقة:

- جاء في دليل المعلم في التربية العلمية والتكنولوجيا (السنة الأولى 2003) على أن الكفاءة: "مجموعة من المعارف المدمجة داخل شخصية المتعلم التي تسمح له بالأداء في وضعية معينة كحل للإشكالية المتواجد فيها". (وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم في التربية العلمية والتكنولوجيا السنة الأولى، 2003، ص4).

- وجاء في دليل اللغة العربية لنفس السنة: "الكفاءة مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد التي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل وتنفيذ مشروع". (وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم في اللغة العربية السنة الأولى، 2003، ص4).

وقد تبنت مناهج الجيل الثاني للتعليم الابتدائي الكفاءة التعريف الآتي: "إنّها القدرة على استخدام مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكّن من تنفيذ عدد من المهام. «إنّها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالاً ناجحاً (معارف مكتسبة، حسن التصرف، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية...) لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة

« (وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص07)

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

- وفي الثانوي يمكن تقديم ما جاء في الوثيقة المرافقة لمناهج الرياضيات في الثانوي لسنة 2005 والتي اعتبرت:

● "الكفاءة هي مجموعة من المعارف والمهارات التي تسمح بإنجاز، بشكل منسجم ومتوافق، مهمة أو مجموعة مهام".

● "الكفاءة هي مجموعة منظمة ووظيفية من موارد (معارف، قدرات، ومهارات) تسمح، أمام جملة من الوضعيات، بحل مشاكل وتنفيذ مشاريع".

● "الكفاءة هي إمكانية تجنيد داخلية من قبل الفرد لمجموعة متكاملة من مكتسباته بهدف حلّ مشكل".

فالكفاءة ليست المعارف والمهارات والمواقف وحدها، ولكنها دمج متفاعل لهذه العناصر كلها ضمن وضعية جديدة لتحقيق مهمة، ويقتضي ذلك تظافر ثلاثة عوامل هي:

- القدرة على تجنيد المعارف والمهارات لإنجاز مهمة أو مجموعة مهام؛
 - الرغبة الداخلية في القيام بالمهمة مما يسمح للفرد بتبني الموضوع؛
 - القدرة على إنجاز المهمة ضمن السياق الذي تطرح فيه الوضعية. (وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لبرنامج السنة الأولى ثانوي رياضيات، 2005، ص5).
- في نفس السياق عرّفت المرجعية العامة للمناهج الكفاءة بصفة عامة على أنها "سلوك مؤول ومعتمد، يدلّ على القدرة على تجنيد عدد من الموارد (معارف، طرق، تصورات عقلية، مواقف وتصرفات) وتجنيدتها في سياق معيّن، قصد حلّ وضعية مشكّلة من المشكلات التي نصادفها في الحياة". (وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص21).

وقد تبني الدليل المنهجي لإعداد المناهج حrfيا تعريف الكفاءة لكسافي روجرس "Xavier Rogiers في الصفحة الثامنة، وأضاف أنه "تتفق كل تعاريف الكفاءة على أنها تتأسّس على الوضعية المعقّدة (المركبة) التي تمكنه من البروز والظهور، فلا بد 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".

(وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص8).

وبعد ما كل تعرضنا إليه من تعاريف متعلقة خاصة بالفعل التعلّمي وبالجانب الممارستي يمكن القول بأن المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي

اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

2- الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات:

هناك تصورات ومرجعيات معرفية ونظريات كبرى ساهمت في بلورة المقاربة بالكفاءات وهي:

1-2- 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 بنوعها 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 (procédures) 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

(للكحل، ب ت، ص76).

2-2- النظرية البنائية: يعتبر هذا التوجه الذي أرسى دعائمه "بياجه" (J. Piaget) على الخصوص أن أي معرفة تبني، مثلما يبني كل واقع وأن التعلم هنا يتم تصوره كنتيجة للصراع

المعرفي حيث يثير ويشجع سيورة البناء الذاتي، إن هذه السيورة 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 التعليمي، إن التعلم بالنسبة إليه ليس تبليغا للمعارف والمعلومات بل هو عملية تسهيل مسار بناء هذه المعارف التي يقوم بها الطفل بمفرده وبتفاعله 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 أثر ذلك (تلاؤم). "إن النظرية البنائية، جعلت من المتعلم وما يحمله من مستوى النمو العقلي العنصر الرئيسي في العملية التعليمية التعليمية، وهذا ما يتقاطع مع المقاربة بالكفاءات في اثنين من أهم مميزاتهما ألا وهما بناء المعرفة وتفريد التعليم". (لكحل، ب ت، ص 74).

2-3- النظرية البنائية الاجتماعية (السيويونية): 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 أن بناء المعرفة أمر شخصي، إلا أنه يتم في إطار اجتماعي، لأن المعلومات مرتبطة بالوسط الاجتماعي، ولأن السياق يأتي مما نفكر ومما يساهم به الآخرون في عملية التفاعل. ويعتبر التيار البنوي الاجتماعي امتدادا للبنوية، ويركز على التفاعلات الاجتماعية في بناء المعارف، أي على المسارات والتدخلات النفسية، ويوضح أن المواجهة بين الأفراد هي مصدر النمو. كما أنها تقترح نموذجا حلزونيا بتسلسل متناوب من الجمل: مواجهة فردية داخلية، وبناء نماذج معرفية".

(وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص 18).

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 التعليمية، فيكون بالتالي أكثر قدرة على اكتساب معارف جديدة وعلى تدعيم قدرته على التعلم، فهذه التحديات تمنح فرصاً أكثر لمسار مواءمة البنى المعرفية الموجودة سلفاً، وهو ما يحقق التوافق الذي يفرضه الاحتكاك مع البيئة خاصة منها ما تعلق بالجانب التعليمي.

"فتضع البنيوية الاجتماعية في الصدارة الاستراتيجية التي تمكّن المتعلّمين من بناء معارفهم، ويناقشون مساهماتهم داخل مجموعات الأقران، وبذلك فهم ينتجون بالاشتراك حالات من الواقع المدرك". (وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص 8).

يرى "فيغوتسكي" Vygotsky وهو أحد رواد هذه النظرية -إضافة إلى "دواز" Doiz و "مونني" Mugny و "جيلي" Gilly- أن التفاعل الاجتماعي الذي يجعل المتعلّم يتقدم، يصلح إذا تمتع الفرد بمستوى نمو معرفي عالٍ، 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 بتجديد أكبر لكل مكتسباته واستراتيجياته التعليمية، " فتظهر المعارف السابقة في تفاعل مع عناصر جديدة في وضعية محددة، وهو ما يمكن 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 تعليمية مستمرة". (لكحل، ب ت، ص 75).

الخلفيات والمرجعيات النظرية السابقة سمحت للمقاربة بالكفاءات بإرساء أسسها ومبادئها ومنهجيتها " فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلّم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكّن المتعلّم من التفاعل مع بيئته؛ فإنّ البنيوية 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 تؤكد على أهمية بناء المعارف " (وزارة التربية الوطنية، المشروع الأولي لمناهج التعليم الابتدائي، 2011، ص10) فهذه المقاربة قد نضجت وتبلورت كبيداغوجية فعّالة وناجعة، أصبحت اليوم رمز الامتياز وشكلت الاختيار الأول لعدد من الأنظمة والمناهج التربوية على غرار المناهج الجزائرية.

3- رهانات المقاربة بالكفاءات: تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- (وزارة التربية الوطنية للمملكة المغربية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ب.ت، ص22)
- إعطاء معنى للتعليمات؛
- ضمان نوع من النجاعة؛
- تحقيق التكامل والتداخل والامتداد بين المواد الدراسية؛
- التركيز على مخرجات المنهاج الدراسي بدل الأهداف الجزئية المنعزلة؛
- إبراز وظيفة التعليمات والمعارف المدرسية باعتبارها:
- وسائل لحل وضعيات مشكلة مرتبطة بالحياة اليومية (تحويل المعارف المدرسية)؛
- مرتبطة باكتساب منهجية التعلم؛
- وضع التعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية (الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم)؛
- جعل المتعلم مستقلا مبادرا مبدعا مسؤول؛

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 أملت 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.

- وقد أشار "روجارس" Rogiers إلى ثلاثة عناصر أو تحديات تبرر ظهور هذه المقاربة: (صنير، ب ت، ص2)

- غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة.
- 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" Philippe Perrenoud أن هناك مبررات بيداغوجية ديداكتيكية للانتقال إلى هذه المقارب (لكحل، ب ت، ص84):

- إعادة صياغة النقل الديداكتيكي: وهو مجموعة التحويلات التي تتم من ثقافة وقيم المجتمع إلى أهداف وبرامج تربوية، وترتبط إعادة الصياغة بالتغيرات التكنولوجية والاجتماعية السريعة، ولذا فإن المستجدات الحاصلة تفرض التزود بسلاح المعرفة والتدريب 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.
- 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: لا شك 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 تؤكد لها نسب الرسوب. "التعويض بنموذج جديد يشترط مردودا كميا ونوعيا، ويستجيب لمقاييس الحدّ من ظاهرة التسرّب (سواء عند دخول المدرسة أو طوال المسار الدراسي)"

- (وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص4).
- مشكل النوعية في مكتسبات المتخرجين من المدرسة. "كما يهتم أيضا بالتأهيل الأفضل لخريجي المنظومة التربوية، وبالقادرة على المنافسة خارج وداخل المنظومة"
- (وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص4).
- عدم التوازن بين الكلفة والنتائج المدرسية.
- مواكبة التغيرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما تعلق منها بمقاربات بناء المناهج.
- (لكحل، ب ت، ص85).
- الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع خاصة مع التغيرات التي حصلت على كافة المجالات، "لقد حصلت تغيّرات هامة في هذه العشرية الأخير في المجال السياسي، الاجتماعي، الثقافي، والاقتصادي: الانتقال من نظام الحزب الواحد إلى النظام التعدّدي، من اقتصاد موجه إلى اقتصاد حرّ يحكمه قانون السوق، وأخيرا دسترة اللغة الأمازيغية وثقافتها".
- (وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، 2009، 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 تقييمية شاملة.
- الاهتمام بالمتعلمين ومراعاة أنساق التعلّم المختلفة؛

5-2- مزايا ديداكتيكية:

- إعطاء معنى للتعلّيمات بربطها بالواقع المعيشي ومشاكل المتعلم؛
 - تطور المتعلم معارفه انطلاقاً مما يقوم به في عمل (الفريق، التواصل، المجموعات..)؛
 - تطوير قدرات المتعلم الذهنية وتحسين إمكانياته المهارية؛
 - اعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين؛
 - إحكام توظيف التقويم والتشخيص والعلاج.
- وقد حددت الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابع الابتدائي للغة العربية مزايا المقاربة بالكفاءات اعتباراً على أنها تساعد على تحقيق الأغراض التالية (وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للمنهاج اللغة العربية سنة الرابعة ابتدائي، 2006، ص3)
- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار، منها إنجاز 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؛
 - تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة، وقد تتحقق مفردة أو مجتمعة؛
 - 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"؛

(بن بوزيد، 2009، ص 54)

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

- **الوظيفية:** إن المهمة المنتظر تأديتها من قبل التلميذ هي نتاج مجموعة من السلوكات يقوم بها إزاء وضعية مطروحة عليه، هذه السلوكات هي نشاط إرادي و واعي وهادف، تتفاعل فيه الجوانب

الثلاثة المشكلة لشخصية الفرد والمتمثلة في القدرات المعرفية والقدرات الحس/حركية والقدرات الوجدانية؛

- القابلية للتقويم: من خصائص الكفاءة أنها مرتبطة بمهمة يطلب إنجازها، وبالتالي فهي تكشف عن وجود هذه الكفاءة من جهة، وتتيح لنا إمكانية ملاحظتها وتقويمها من خلال ملاحظة التلميذ أثناء الإنجاز.

7- تصنيف الكفاءات:

بصفة عامة يمكن تصنيف الكفاءات من جهة حسب الملمح المرغوب فيه، أو بعبارة أخرى حسب مواصفات التخرج المنتظرة، ومن جهة أخرى حسب التخطيط لتنمية الكفاءات (كفاءات مرحلية وكفاءات ختامية) وتجدر الإشارة إلى أن هذين النوعين 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 d'Intégration OTI Objectif عند "روجرس" Xavier Rogiers". (وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص19). سميت بهذا الاسم لأنها تشمل جميع الكفاءات الختامية للطور أو التعليمية.

بالنسبة للمواد "الكفاءة الشاملة كفاءة كبرى (macro) تُدمج الكفاءات الختامية لمادة من المواد في مستوى معين. وتحدد لكل مادة كفاءة شاملة واحدة في مستوى معين. الكفاءة - من حيث هي سلوك وبصفة مدمجة ومركبة - هي ما نرجوه من التلميذ في نهاية فترة دراسية في مادة من المواد؛ فتحدد بالمسار، والمرحلة، والطور، والسنة. (وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص32).

-الكفاءة الختامية Compétence Terminale: فهي "متعلقة بميدان من الميادين المهيكلية لمادة من المواد التعليمية، وتعبّر بالسلوك عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية في ميدان من الميادين المهيكلية للمادة" (المرجع نفسه ص19). فهي كفاءة مرتبطة بميدان من

المبادئ الهيكلية لمادة من المواد وتعتبر عما هو منتظر من المتعلم من حسن التصرف في الموارد أي (التحكم فيها وحسن استعمالها وإدماجها وتحويلها). ويحدد الدليل الوطني لبناء المناهج أربعة ميادين.

"كفاءة الختامية تتحقق من خلال المسعى التدريجي للعملية التعليمية الذي يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم، والتعبير عن جزء من ملامح التخرج من المرحلة والطور. لكنّها تتّسم في صياغتها بالعموم والاندماج، الأمر الذي لا يمكنها من بناء وحدات أو مقاطع تعليمية: 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، تجزأ الكفاءة الختامية إلى مركّبات (مركّبات، ك، خ)، وذلك قصد إبراز أهداف التعلّم القابلة للتحقيق".

(وزارة التربية الوطنية، المشروع الأولي لمناهج التعليم الابتدائي، 2011، ص12)

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، أربع مجالات من المواد هي: مجال العلوم الاجتماعية، مجال اللغات، مجال العلوم والتكنولوجيا، مجال الفنون والرياضة).
- كفاءات قاعدية: عبارة عن الأهداف التعليمية المدمجة في نهاية كل وحدة.
- أهداف تعليمية: عبارة عن مؤشرات الكفاءة (أهداف نوعية) مدمجة، في نهاية الحصّة التعليمية.
- مؤشرات الكفاءة (أهداف نوعية): عبارة عن تجزئة للأهداف التعليمية، أجزاء الحصّة التعليمية.

2-7- 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 " (وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص18). 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 تُسند إليها مهمة 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 تعليمية، وهي خاصة بكل مادة، فهي " الكفاءات التي يكتسبها المتعلم في مادة من المواد الدراسية، وتهدف إلى التحكم في المعارف، وتمكنه من الموارد الضرورية لحلّ وضعيات مشكلة " (وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص18).

تستوجب هذه الكفاءات من المتعلم 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.

"توافق الكفاءة المرتبطة بالمادة درجة التحكم الخاص التي بلغها المتعلم في فترة معينة في مادة تعليمية، وهي خاصة بكل مادة"

(وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص19).

● **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 والمواقف والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، التي

ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي نسعى إلى تنميتها" (وزارة التربية الوطنية، المشروع الأولي لمناهج التعليم الابتدائي، 2011، ص12).

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"

(وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، 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

- الكفاءات المرتبطة بمستويات العمل الذهني *compétences d'ordre intellectuel*: المعلومات حل المشكلات، ممارسة الفكر النقدي، ممارسة الفكر الإبداعي .

- الكفاءات المرتبطة بالجوانب النهجية *d'ordre méthodologique*: التزود بطرق ومنهجيات العمل، استغلال تكنولوجيا الاتصال والمعلومات.

- الكفاءات المرتبطة بالجانب الشخصي الاجتماعي *d'ordre personnel et social*: بناء الهوية، التعاون.

- الكفاءات المرتبطة بالتواصل *d'ordre de la communication*: التمكن من التواصل بمختلف الأشكال.

وقد تبنت المناهج الجزائرية نفس التصنيف ونفس الكفاءات العرضية جمعت في أربعة أنواع، حيث ورد في الدليل المنهجي لإعداد المناهج ما يلي: "كفاءات ذات طابع فكري؛ كفاءات ذات طابع منهجي؛ كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي؛ كفاءات ذات طابع تواصلي".

(وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص19)

هذا التصنيف وإن كان شكلي، فإنه يمكن من تنظيم الكفاءات في تدرج منسجم على مراحل، ومن التعرف أكثر على طبيعة النشاطات التي يمكن أن تقوم ببنائها، ومن ترشيد مسار التعليم والتعلم، كما " نشير إلى أن هذه الكفاءات من مختلف الطبائع لم تفصل هنا إلا على سبيل العرض ومنهجية التقديم، ولكنّها في الحقيقة تتفاعل وتتكامل في النشاطات التي تستخدمها بدرجات مختلفة، مع غالبية إحداها على الأخرى"

(وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص21).

8- العلاقة بين الكفاءات والملمح (الملاح) (s) Profile :

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.

" ملاح التخرج: هي الترجمة المفصلة في شكل كفاءات شاملة (منتوج التكوين) للمميزات النوعية التي حددها القانون التوجيهي كصفات وخاصيات كلّفت المدرسة بمهمة تنصيبها لدى جزائري الغد.

إنّ تحديد الملاح وتفصيلها من المستوى الشامل إلى المستوى السنوي يمكننا من اجتناب تكديس البرامج السنوية، وجعلها أكثر تناسقا وتنظيما وتكاملا، فيتحقق بذلك الانسجام المنهجي عموديا وأفقيا".

(وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص11)

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

"في إطار مقارنة شاملة نسقية، فإنّ ملاح التخرج قد استنبطت من غايات المدرسة التي حددها القانون التوجيهي للتربية.

هذه الملامح الراسخة في الرهانات الاجتماعية والأخذة في الحسبان التّزّعات الهامة التي تحوّل المجتمع، تشكّل في الحقيقة إطاراً لإعداد المناهج. فهي منظّمة في انسجام مع هيكلة النظام المدرسي ونظام التقويم عبر كامل المسار الدراسي في:

- ملمح التخرّج الشامل؛

- ملمح التخرّج من المادة حسب: المرحلة التعليمية، الطور، والسنة".

(وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص12)

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، وترجم ملمح التخرج بصفة مكثّفة. "يحدّد ملمح التخرّج للمرحلة بكاملها وللأطوار التي تشكّله، وللسنة أيضاً. ويتميّز عن الكفاءة الشاملة (بصفة عامّة) بإدماجه للقيم والكفاءات العرضية، وينتهي إلى مقارنة منهجية. يرتبط الملمح بالكفاءة الشاملة بهذه العلاقة التي تمثّل ارتباط الجزء بالكل"

(وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص19).

● **هيكلية الملمح الشامل:** يرتبط الملمح الشامل بغايات المدرسة ويتكوّن من أربعة ميادين""(وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص32):

1. **ميدان تكوين الشخصية:** ويشمل القيم المتعلقة ب:
الهوية الجزائرية؛ الضمير الوطني (أو الوعي)؛ المواطنة؛ التفتح على العالم.
2. **ميدان الكفاءات العرضية:** (سبق التطرق إليهم) ويشمل الكفاءات ذات الطابع:
الفكري؛ المنهجي؛ تواصلية؛ اجتماعية وشخصية (وجداني).
3. **ميدان كفاءات المواد المهيكلية على شكل كفاءات شاملة وكفاءات ختامية**

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

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 أضحي 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 عوامة 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.

إن التغير أو - بالأحرى التطوير- 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 وترجمة المقاربة بالكفاءات إلى ممارسات في القسم.

المراجع:

- 1- أبوبكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر (رهانات وإنجازات)، دار القصة النشر، الجزائر، سنة 2009.
- 2- السعيد صنيّر (مدير المركز التربوي الجهوي بطنجة): بناء الكفاءات، ملخص محاضرة منشورة، ب.ت.
- 3- لخضر لكحل: المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2009.

- 4- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج، (معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 04-08 المؤرخ في 23 يناير 2008)، الجزائر، مارس 2009.
- 5- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية رقم 04-08 المؤرخ في 23 يناير 2008، الجزائر، سنة 2009.
- 6- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر، 2009.
- 7- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: المشروع الأولي لمناهج التعليم الابتدائي، سنة 2011.
- 8- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: دليل المعلم في التربية العلمية والتكنولوجيا السنة الأولى، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003.
- 8- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: دليل المعلم في اللغة العربية السنة الأولى ابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003.
- 9- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لبرنامج السنة الأولى ثانوي رياضيات، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة 2005.
- 10- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة للمناهج اللغة العربية سنة رابعة ابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.
- 11- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لبرنامج السنة الأولى ثانوي رياضيات، ديوان المطبوعات المدرسية الجزائرية، سنة 2005.
- 12- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016.
- 13- وزارة التربية الوطنية المملكة المغربية: دليل المقاربة بالكفاءات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ب.ت.
- 14- وزارة التربية الوطنية المملكة المغربية: الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، المغرب، ب.ت.

15-xavier Rogiers : Une pédagogie de l'intégration Compétences et Intégration des Acquis dans l'enseignement, De Boeck, Bruxelles, 2000

16- Le Boterf, G : De la Compétence à la navigation professionnelle, paris, Les Editions d'organisation, 1997.