

أثر التدريس بالمقاربة بالكفاءات على نتائج شهادة التعليم المتوسط

عمير سعيد

أستاذ مساعد

المركز الجامعي بغرداية

ملخص الدراسة:

لم تعد جل الأنظمة التربوية قادرة على التعامل مع متطلبات الوضع العالمي الراهن الأمر الذي أدى بالساهرين على ميداني التربية والتعليم إلى اعتماد مقاربة التعليم بالكفاءات لاعتقادهم أنها الأنسب لتجاوز مشيطان التنمية ؛ والجزائر هي إحدى الدول التي انتهجت المقاربة المذكورة إلا أن التحضير لها لم يكن بالمنهجية المطلوبة ولذلك نتوقع تراجعاً في نسبة النجاح.

الهدف من هذه الدراسة إن يضمن في محاولة التعرف على أثر تطبيق مقاربة التعليم بالكفاءات في منظومتنا التعليمية؛ ومن أجل ذلك طبقنا استبياناً على عينة قوامها 40 معلم من التعليم المتوسط وقارنا بين نتائج كل التلاميذ في امتحاني شهادة التعليم الأساسي (2006) وشهادة التعليم المتوسط (2007).

لقد بينت النتائج أن مقاربة التعليم بالأهداف كانت أفضل من حيث النتائج من مقاربة التعليم بالكفاءات.

مقدمة:

عندما يهتم الباحث بسير مجال بيداغوجيا الكفاءات فالدافع إلى ذلك لم يكون من باب الفضول وحب الاستطلاع ، بقدر ما كان ذلك راجعاً إلى حاجات ملحة أصبح يفرضها واقع التربية والتكوين ببلادنا الجزائر . فإذا كانت بداية الاستقلال بالجزائر قد شكلت إرهاصاً لبناء و تشييد منظومة تربوية تعليمية حديثة. و إذا أضحى العالم

الحالي، يعرف نوعا من المنافسة المعرفية والعلمية والمعلوماتية والاقتصادية...، وهي منافسة في مسعاها على رأسمال البشري، فإن من مبررات إصلاح المنظومة التربوية حسب "صبحي طويل" (2006) رئيس مشروع منظمة اليونسكو) كون المضامين والطرائق في النظام التربوي الجزائري السابق غير ملائمة ، معدل النجاح في امتحان البكالوريا منخفض و معدلات التسرب المدرسي مرتفعة و ضغط في الطلب على مستوى التعليم العالي و عدد الدارسين يتجاوز ثمانية ملايين، وهو ما يمثل ربع عدد السكان الإجمالي ، و تزايد البطالة في وسط الشباب الذي هو في سن العمل .تلكم هي مجمل الأعراض التي تستلزم إصلاح المنظومة التربوية في سياق العولمة الاقتصادية وتسارع التطور التكنولوجي....و نتيجة لذلك شرع في تحرير البرامج والكتب المدرسية-التي اعتُبرت غير ملائمة ولا تستجيب لمتطلبات التنمية، سواء بالنسبة إلى التلاميذ أو إلى المجتمع...وتمثل عملية تحرير البيداغوجيا والبرامج الرامية إلى تحسين وجهة ونوعية التعلّـمات-رؤية جديدة للتربية التي تسعى إلى أن تكون "قطيعة "بيداغوجية مع الماضي ،حيث تتحدد هذه الرؤية بالمقاربة بالكفاءات التي تجعل المتعلم في مركز التعلم وتعطي استقلالية أكثر للمعلم.

إذا كانت مقاربة التربية بالكفاءات ، قد تزامنت مع بزوغ فجر العولمة ، فإن هذه المقاربة ، وإن جاءت ملائمة في روحها لهذا التيار الإيديولوجي الحديث ؛ فإنها مع ذلك ، لازالت على مستوى التوظيف التربوي البيداغوجي تعرف نوعا من الضبابية واللبس ، الأمر الذي أصبح يتطلب إلى جانب الدراسة والبحث تحقيق المستوى المتوخى في وضوح الرؤية بخصوص هذه المقاربة، مما ينعكس إيجابا على مختلف الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية.

كما أنه ليس من الحكمة في شيء معالجة أمر متجدد و متطور بعقلية متخلفة وأدوات بالية.... هذه الإشكالية تستدعي أيضا، إحداث تغييرات على مستوى الممارسة التربوية والتعليمية في الأقسام الدراسية .فالمعلم الذي كان يطلب منه

بالأمس القريب تبني مقارنة بيداغوجيا الأهداف ، ويطلب منه اليوم تبني مقارنة الكفاءات ، يجد نفسه ملزماً بتنفيذ ما يطلب منه ، بالتالي تحديد وتطوير منهجياته واستراتيجياته واتجاهاته ومرجعياته البيداغوجية، بل ملزماً أيضاً بإعادة صياغة مذكراته وفق ما تتطلبه تقنيات التدريس التي تحملها هذه المقارنة أو تلك. خاصة وأن المناخ الحالي قد أصبح مؤطراً ضمن نموذج تسوده المنافسة والتسابق من أجل تحقيق لكل من يرغب في ذلك مكانة كريمة داخل هذه المنظومة الكونية الجديدة.(عز الدين الخطابي و عبد الكريم غريب -2005).

كما أن كيفية تكوين الكفاءات ، ليست من العمليات البسيطة التي تتم من خلال نمط أو أسلوب أو تقنية محددة ، بل أنها شبيهة بالمشكلات المتجددة ، التي تتوقف في كل حالة على أسلوب وإستراتيجية ملائمتين لها، الأمر الذي يفرض اعتبار التدريس بالكفاءات شبيهاً بالبنية المفتوحة أو النسق، الذي كلما تغيرت أحد عناصره، استلزم ذلك تكيفاً أو ملائمة جديدة لعناصر هذه البنية أو النسق. (عبد الكريم غريب 2003).

كم تُعدُّ الكفاءات ، على حد تعبير " فليب جوناير "2005 ، ثورة كوبرنيكية ، لأنها انتقلت من نموذج ابستمولوجي ، كان متأسساً على تبليغ المعارف ، إلى نموذج يقوم فيه المتعلم ببناء معرفته الخاصة.

مما سبق تتضح معالم الإشكالية من حيث التناقض العام الموجود بين الدعوات الملحة على وجوب الانتقال من مبدأ المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات و دون ضمان القدرة على تحقيقها فعليا في الميدان .

إن تكوين كفاءات يتطلب ثورة ثقافية على حد تعبير "وزير التربية الوطنية الكندي" للمرور من منطق التعليم إلى منطق التدريب ولكي تتكون المعارف التي تتضمنها المناهج الدراسية القاعدية التي تنبني عليها كل عملية تعلم مهاري أو خبري ينبغي أن تركز على قاعدة صلبة و مسلم بها لدى الجميع إلا أن هذه المعارف تعد وسيلة لتحقيق أهداف أبعد، فالأساس النظري لكل خبرة يجعل المتعلم

يدرك الإستراتيجية و السيرورة التي تنفذ من خلالها هذه الخبرة والتي غالبا ما تكون الكفاءة المنتظر تحقيقها (علي تعوينات "2001).

أن العمل دون احترام المدارس ودون وضع أهداف مشتركة لا توافقية، وبأوامر شرعت و نصبت دون تحليل لوضعية الحياة ولا لوضعية العمل، ودون طموحات، ودون تزويد المعلمين بإمكانيات الفهم والمواقفة والتفاوض، وفي الكثير من الأحيان معايير التحسين غائبة والبرامج في مجملها لم يُتحكم فيها بدقة فكيف نخوض معركة التغيير. بل إن فهم العوامل المحددة لنوعية التعليم يعتبر شرطا أساسيا لتصميم السياسات التي ستتكل بتحسين التعليم.

وهنا نلفت أنظار المربين في وطننا الجزائر إلى خطورة الجري وراء التجديد من أجل التجديد، وتبني ممارسات «كديكور تربوي» قد يحتل مكانة أساسيات أخرى، فموضوع الأولويات و الارتباط بمتطلبات التنمية للإنسان وبيئته في منطقنا معيار له أهميته. و لكن ذلك أيضا لابد أن يصاحبه وعي عميق بضرورة البحث العلمي لواقع الممارسات التربوية و تحليلها، ومصاحبة حركة الفكر التربوي وتطبيقاته ودراسته وتحليله، فلا يكون هناك اندفاع إلى أحد النقيضين: فتربية الأجيال في عالم متغير شديد التحرك والتطور لا يمكن أن يتم من خلال تربية جامدة، لا تنعكس عليها الاتجاهات الأساسية لحركة العالم المحيط بها، وما تقدمه علوم التربية من نتائج.

1-التدريس بالأهداف:

لقد ظهرت التربية بظهور الإنسان، وكانت غايتها التدريب للحصول على سبل العيش، اعتمادا على الممارسة اليومية المبنية على التقليد والمحاكاة، لقد كانت تربية عملية. بتطور المجتمعات وتعدّد الوظائف والمهام وبروز مفكرين وتعقد الثقافة صارت الأهداف التربوية مجالا خصبا للتنظير الفلسفي، فظهر عدد كبير من الفلاسفة تناولوا غايات التربية، وتعددت بذلك المذاهب الفلسفية التي بدورها أدت إلى تعدد

المذاهب التربوية مما نتج عنه ظهور مجموعة من الاتجاهات التربوية، غير أن هذه الاتجاهات (وانطلاقاً من الاختلافات في وجهات النظر حول الإنسان والحياة) تميزت بعدم الاتفاق حول غايات التربية من جهة؛ والتركيز على جانب التقليد والمشاركة العرضية من جهة أخرى؛ مما صعب المهمة للمشتغلين بحقل التربية والتعليم من حيث تطبيق هذه الغايات في الواقع العملي. وقد دفع هذا الإشكال إلى ظهور محاولات متعددة لتدقيق الأهداف التربوية، وجعلها أكثر قابلية للتطبيق الميداني.

1-1- تعريف الهدف التربوي:

إن الدارس للأهداف التربوية تعترضه عقبات عديدة لإيجاد تعريف دقيق للهدف التربوي، منها:

- اعتباره ركيزة أساسية في العمل التربوي والتعليمي.
- تداخله وارتباطه بمصطلحات أخرى مثل الغايات والمرامي و الأغراض، وخاصة في اللغة العربية؛ حيث يشار إلى الهدف بمعاني عديدة مثل: الغاية، الغرض، النية، القصد، المرمى... الخ.
- ارتباطه بصعوبات الانتقال من الإطار النظري إلى الإطار العملي.
- كونه يصف نواتج تعليمية قبل تحقيقها.
- اختلاف التصور حوله لدى المجتمعات والمؤسسات (HAMELINE – 1986)
- إن متطلبات البحث تفرض التعرض إلى بعض التعاريف وتبني تعريفاً إجرائياً يساعد على الوصول إلى نتائج ملموسة..
- تعريف بلوم وآخرون (Bloom B.S. et al. 1956) . وآخرون 1956: « هو الصياغة الواضحة للتغيرات المنتظرة لدى التلاميذ من خلال السيرورة التربوية».
- يؤكد هذا التعريف على ضرورة صياغة الأهداف صياغة واضحة غير قابلة لتأويل التغيرات المنتظرة في سلوك التلاميذ من خلال المسار التربوي. (BIRZEA – C. 1979).

تعريف "ميجر" (1969. R.F MAGER) « هو عبارة عن نية مبينة بإعلان يصف التغيير الذي نريد أحداثه لدى المتعلم هذا الإعلان يحدد بدقة طبيعة التغيير لدى المتعلم بعد أن يكون قد تابع بنجاح هذا التعليم أو ذاك».

يرى " ميجر " في هذا التعريف بأن الهدف هو عبارة عن نية أو قصد واضح المعالم والحدود ومعلن لأطراف العملية التعليمية ، هذا الإعلان يصف بدقة ما هي طبيعة التغيير الذي نريد إحداثه لدى المتعلم بعد الإنتهاء من عملية التعليم بنجاح.

تعريف بوبهام (Popham J.W.1973). «الهدف هو ما ينبغي أن يعرفه التلميذ أو يكون قادرا على فعله أو تفصيله أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين ، أنه يتعلق بتغيير يريد المدرس إحداثه لدى التلميذ والذي سيوصف بصيغة سلوك مقيس»(عبد اللطيف الفارابي وعبد العزيز الغر صاف ، 1989).

يشير هذا التعريف إلى أن الهدف هو ما يجب على التلميذ معرفته أو تفصيله أو اعتقاده عند نهاية التعليم وهو يتضمن التغيير بصيغة سلوك قابل للملاحظة والقياس. تعريف فتحي عبد المقصود وصالح مجاور (1976) : « أنه وصف للسلوك المتغير الذي يشير إلى أن التعلم يحدث في سلوك المتعلم والذي يؤكد على أن التعلم قد حدث فعلا لدى المتعلم».

يركز هذا التعريف على وصف التغيير الذي يحدث في سلوك المتعلم والذي يؤكد على أن التعلم قد حدث فعلا لدى المتعلم. تعريف بيرزيا (C . Birzea 1979) «هو تخطيط لنية تربوية يتضمن التعريف القبلي (المسبق) للنتائج المنتظرة من سيرورة التربية».

يتضمن هذا التعريف ضرورة التخطيط للنوايا التربوية الذي يحدد مسبقا النتائج المرغوبة من المسار التربوي.

تعريف أحمد جودت سعادة (1991) « إنها عبارات تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به من خلال الحصة أو بعد الانتهاء منها ».

يشير هذا التعريف إلى أن الهدف هو مجموعة من العبارات تقدم كتابيا للتلاميذ تصف بطريقة صريحة ودقيقة ما ينبغي عليهم القيام به أثناء الدرس أو بعد الانتهاء منه.

يمكن أن نلخص موقف "إيزنر" Eisner و"بوبهام" Popham حيث يدافع بوبهام على ضرورة صياغة الأهداف صياغة إجرائية ، وذلك لأن هذه الصياغة تتيح إمكانية اختيار دقيق لعناصر التعليم وتنظيمها من جهة ، وتتيح كذلك سهولة إنجازها وتقييم مدى تحققها من جهة أخرى. أما "إيزنر"، فإنه يلاحظ أن الأهداف المحددة بشكل دقيق ، غير كافية لوحدها، لأنها لا تلائم بعض المواد والوضيعات التي تتطلب الخلق والإبداع لذلك ميز بين نمطين من الأهداف ، أهداف مصوغة على شكل سلوكيات وهي أهداف التعليم ، وأهداف مصوغة على شكل مهام أو مشكلات تتطلب من المتعلم الاكتشاف والابتكار والمناقشة والنقد ، وهي أهداف الوضيعات.

2-1 الانتقادات التي وجهت للتدريس بالأهداف:

ويلاحظ "إيبل" Ebel (A) "أنه ولحد الآن فإن معظم المعلمين والأساتذة لم يحددوا أهدافهم بكيفية متميزة ولم يمنحهم ذلك من القيام بمهامهم بفعالية وأن يعرفوا في كثير من الأحيان نجاحا كبيرا مع تلاميذهم ومؤسساتهم. (De Landsheere V. G 1975).

ويعرض لنا "دولا نشير" (De Landsheere V. G 1975) في كتابه القيم عن الأهداف التربوية ، بصدد هذا الانتقاد المثال التالي:

« نفترض أن معلما يريد صياغة هدف إجرائي لكل نشاط تعليمي ينوي إنجازه في قسمه فإذا افترضنا أنه سينجز سبعة أنشطة تعليمية في اليوم ، وإذا افترضنا أنه يوزع قسمه إلى ثلاثة مستويات (إلى الضعاف، المتوسطين، والأقوياء)، فإنه يكون حاضرا لصياغة 4220 هدف إجرائي في كل سنة دراسية من 40 أسبوعا .أو 25.200 هدف إجرائي خلال ست سنوات دراسية. فالأمر يصير ضخما وتظهر

صعوبة تحقيقه ،أي صعوبة تحديد كل تلك الأهداف كلما تصورنا عدد المهارات والانجازات التي سيكتسبها التلميذ خلال ست سنوات من تعليمه الابتدائي .«هذا وقد تنبه "رالف تيلر" نفسه إلى هذه الصعوبة الكامنة في النزعة التفتيتية التي قد تورط فيها محاولات تحديد الأهداف السلوكية ، مما يؤدي الاعتقاد بأن بعض الآثار التربوية تكمن في قدرات جد معقدة ومتشابكة قد يستحيل ردها واختزلها إلى بعض المهارات السلوكية الجزئية.

« و يعتقد حنا غالب (أنه لمن الصعب تجزئة سلوك الإنسان إلى فكري وانفعالي، وإرادي وآلي فالكاكن البشري الحي يفعل ويسلك ويتصرف بـكـليته. لا ببعضيته فلا يفكر مجردا عن الأفعال، ولا يفعل وينفعل مجردا عن الفكر. و عليه فتصنيف الأهداف في ميادين واحدة فكري، وآخر انفعالي، وثالث إرادي أو عملي لا يعني أبدا أن الميدان الواحد مستقل عن الآخر تمام الاستقلال». "حنا غالب" 1970.

وهذا ما أكدته "ألبرت" All port في تعريف الشخصية «أنه الانتظام الدينامي في الفرد للأجهزة النفسية -الفسولوجية والذي يحدد توافقاته الأصلية مع بيئته». فالشخصية ليست جمعا من العناصر وإنما بنية منتظمة ترتبط إجرائيا مما يفقدها شحناتها ويفرغها من كل معنى..

2- التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

من بين أسباب انتشار مفهوم الكفاءة في عالم الشغل والتكوين المهني ثم في مجال التعليم العام ،هو عدم بلوغ النتائج المدرسية إلى المستوى المستهدف، نتيجة النقائص الناجمة عن بيداغوجيا الأهداف وتأثير التكوين المهني على التعليم العام. وتعود الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات إلى المذهب النفعي الذي ترعّمه "جون ديوي". مبتكر طريقة المشروع وأساليب حل المشكلات في التعليم. وإن قيمة المعرفة .حسب هذا المذهب تتحدد بمقدار ما تحقق من فائدة ونفع وهي من مبادئ بيداغوجيا الكفاءات. وعليه يتناول الباحث من خلال هذا الفصل مجموعة من

التعاريف المختلفة والمتنوعة اللغوية والمصدرية تسمح للباحث بتحديد أهم الخصائص وأنواع الكفاءات .

2-1- التعاريف المعجمية:

في اللغة العربية: ورد في لسان العرب للعلامة "ابن منظور" -المجلد الخامس- معنى الكفاءة -حيث ذكر: قول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاءة أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل. والكفاءة: النظير، وكذلك الكفاءة والمصدر الكفاءة والكفاءة: النظير والمساوي. يقول الله تعالى: ((لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفواً أحد)). ويقال: كفأتُ القدر و غيرها ، إذا كببتها لتفرغ ما فيها. الكفاءة: الخدم الذين يقومون بالخدمة ، جمع كاف ، وكفى الرجل كفاية ، فهو كاف، إذا قام بالأمر "كافأه على الشيء مكافأةً وكافأه أي جازاه«و الكفاءة هو الند، وكذلك الكفاءة والكفاءة، والمصدر هو الكفاءة ونقول لا كفاءة له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له. والكفاءة هو النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساوياً للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وفي غير ذلك والكفاءة في العمل والعمل هي القدرة عليه وحسن إنجازه، وهي كلمة مولدة.

وفي المنجد في اللغة والإعلام أن: الكفاءة حالة يكون بها الشيء مساوياً لشيء آخر. هذا وإذا ربطنا هذا المصطلح بهذا البحث ممكن أن نفسر ذلك بمجموعة الموارد التي يمتلكها المرء بحيث تغنيه عن غيرها في أداء مهمة معينة.

إن الملاحظ إذاً هو أن الكفاءة أقرب إلى المعنى البيداغوجي الذي نقصده من هذا المصطلح وبما أن الكفاءة هي اللفظ المتداول فإننا نتبناه هنا تجاوزاً.

2-2- اللغة الأجنبية:

الكفاءة هي تلك المعارف والقدرات الدائمة والمهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجبهة وخبرات مرتبطة فيما بينها في مجال ما. "دي كيتل" " وآخرون" (De ketele, J.M et al).

- حسب "ليفى لوبوير" (Le Boyer L. 1996) الكفاءة تشير إلى سجل من السلوكات يجعل الأشخاص مفيدون داخل وضعية معينة.
- وحسب "تارديف" (Tardif- 1994) فإن الكفاءة هي (نسق من المعارف المصرح بها (...))الشارطة والمنهجية (...)) و الفاعلة (...)) والمنظمة داخل خطط إجرائية تسمح بحل المشكلات.
- وحسب "لوبوترف" (Le boterf-1994) فإن الكفاءة هي: معرفة /فاعلية معترف بها Savoir agir Reconnu
- وحسب "توبين" (Toupin 1995) فإن الكفاءة تتمثل في (القدرة على انتقاء وتجميع كل مطبق على وضعية وعلى معارف ومهارات ومواقف) (تعريفات مقتطف من مقالة لتوبين) 1998.
- بالنسبة "فيليب بيرينو" (Perrenoud PH: 1996) الكفاءة هي تجنيد ودمج الموارد المعرفية والوجدانية لمواجهة عائلة من الوضعيات تكون وضعية المواجهة - واقعية، ذات دلالة، من أجل نشاط ذي فعالية
- إلا أن- "بيار جيلي" (Gillet Pierre) الكفاءة هي نظام من المعارف المفاهيمية والمنهجية المنظمة في شكل مخطط عملياتي يسمح في إطار عائلة من الوضعيات بتحديد مهمة/مشكلة وحلها بشكل فعال.
- ويصرح- "كزافيي روجيرس" (X Roegiers, 2003) الكفاءة هي مجموعة من المعارف ، المعارف السلوكية ، المعارف الفعلية ، المعارف المستقبلية تسمح بمقابل فئة من الوضعيات بالتكيف ، بحل المشكلات إعداد المشاريع .
- و في الأخير نجد- "فليب جونايرت" (Jonnaert, PH 2002; p 77) يقر بأن الكفاءة هي تمفصل المعارف Savoir - المعارف السلوكية S'être المعارف الفعلية S'faire -المعارف المستقبلية S'devenir - من طرف شخص وفي وضعية معينة

تربط الكفاءات دائما بسياق في وضعية محددة وهي على علاقة مستمرة بتصورات الفرد حول هذه الوضعية.

3-الخلاصة:

بالنظر في التعريفات التي تناولت مفاهيم متعددة ومضامين متنوعة للكفاءة يخلص الباحث إلى الآتي:

1- تناولت بعض التعريفات الكفاءة بمعناها الواسع ، بحيث احتوت مفاهيمها على ما يعرف بالأداءات المتعلقة بالعملية التعليمية داخل حجرة الدراسة وخارجها ، بقصد التأثير المباشر على أداء المتعلم.

2- وتناول البعض الآخر: قدرة المتعلم ، مجموعة المعارف المدمجة و المهارات والاتجاهات التي يملكها المتعلم ،التمكن و الإتقان بغية التحكم والسيطرة على البيئة ،ومجمل الأداءات السلوكية للمتعلم. وقد يرجع هذا التعدد إلى تعدد جوانب الكفاءة كون الكفاءة، واهتمام الباحثين بجوانب معينة منها ،وهذا يؤكد مفهوم الكفاءة كما أوضحه "محمود كامل الناقية" ، " 1987-12-13 " لها شكلان (وجهان) :- كامن وظاهر ، فالكفاءة في شكلها الكامن هي قدرة تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما ، وأما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه ، أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله. تعتبر كيفية جديدة للتعلم تركز على التحكم في الكفاءات، كفاءة تؤكد أنه على المتعلم إعادة إنتاجها في المستقبل. أي إعادة وصف *decrire* كل محتوى الدروس على شكل انجاز مهام .

3- إن مفهوم الكفاءة مرن يمكنه احتواء ما ترمي إليه كل التعريفات السابقة.

وعليه يخلص الباحث إلى أن المقاربة بالكفاءات هي القاعدة البيداغوجية لكل الأنشطة التعليمية، والتي من خلالها استوحت مختلف البحوث والتجارب التربوية،

التي تؤكد على أن نشاطات المتعلم هي الأداة الأساسية في تعلماته ، ولكي يتعلم عليه أن يتصرف حسب الوضعيات التي حددها المعلم والتي تحتوي على معارف يجب على المتعلم أن يكتسبها .

يبدو لنا إذن من الضروري التخطيط للمشروع بتحديد نوع الوثائق التي يجب إعدادها، وفي أي ترتيب وأية مدة، وأي جزء من البرامج تخصصه (وفق سنوات الدراسة وليس بالضرورة وفق المواد)، ولمن ستوجه، وما هي نتائجها بالنسبة إلى المعنيين (إعلام ،تكوين،تجهيز،مدة الإنجاز).

إن هذا التخطيط للمشروع يستدعي تخطيطا لتدرج التعلم في شكل مراحل عريضة. وإذا اعتمدنا الكفاءات، ينبغي حينئذ أن نمناها الوقت الكافي، كما ينبغي ألا نقل أطوار التعليم أبدا عن سنتين إن لم تكن أكثر ، وتغطي مبدئيا الفترة المسطرة بين فصلين للنظام التربوي سواء كان ذلك يخص تغيير الشعب، أو المؤسسة، أو اجتياز اختبار وطني للمصادقة والتوجيه.ينبغي أن تسمح الحاجة إلى المدة الزمنية والتتبع، بتحديد مواطن القوة و التعلم ذات الأولوية التي ينبغي بناؤها في كل طور، والتي تشكل صورة قوية لفهمها من طرف المسؤولين والمستعملين في الأطوار السابقة واللاحقة. و كثيرا ما لا نقدر حق قدرها، ضرورة فهم المسار الدراسي من طرف الأولياء والتلاميذ أنفسهم، رغم أنها شرط أيضا لنجاح عملية بناء منهاج وفق الكفاءات.يجب أن نعتني بمبدأ وضوح الخط والحبكة ومقررات التكوين بفكرة أن الكفاءات الكبرى الرئيسة (وكذا القدرات المستعرضة التابعة لها) ترتبط وتتفصل هذه المراحل بتدرج ضمن سيرورة متناسقة.

في سياق المنطق السابق يشكل التمثل العام للبرنامج وفهمه من طرف كل الأشخاص المعنيين ابتداء من "الوزير إلى غاية التلميذ في الابتدائي"، شرطا أساسيا للنجاح. ينبغي الإلحاح على ذلك دائما-يعني الحرص الدائم على أن يكون برنامج التكوين واضحا، وتبيان أنه لا يوجد هناك شيء غير مجد حتى لو لم يكتشف المعني بالأمر استعمالا فوريا لكفاءته الجديدة والتي هي في طور التشكل، لذلك، نولي اهتماما كبيرا لتصميم مخطط للدراسة ضمن رؤية خريطية.

وبفعل السّلمية بين مختلف سلالم المناهج المختلفة- من البرنامج الوطني إلى مخطط الدراسة حسب أطوار التعليم، وربما حتى لبرنامج المؤسسة التعليمية وبتأكيد للنقطيع المنهجي بحسب النشاطات المدرسة خلال السنة، وغالبا ما تكون على مستوى وسيلة التدريس والتعليمات والديداكتيكية.

ينبغي أن يكون برنامج الدراسة منيرا ومسهلا، لذا فلا بد من تقليص المسافة ما بين قمة التجديد (مشروع التكوين الوطني) وطابعه الإجرائي(مخطط الدراسة للطور في الابتدائي - أو لحقل المواد- في المتوسط). ينبغي أن لا يتيه مختلف المتعاملين في منعرجات وطبقات الإعداد ، وهذا ما يعني أن تكون الوثائق النهائية خالية من الغموض، وشفافة ، و متمفصلة جيدا فيما بينها، لأن فرصة النجاح الأولى تكمن في الاتسام بالوضوح و المقروئية التي تبرز في المنتوج، مع العلم أنه من الصعب تفادي بعض التعقيد في النص. والفرصة الثانية تكمن في نجاعة أكبر للنظام التربوي، أي في العلاقة بين النتائج المحصل عليها والوسائل المستعملة لبلوغ الهدف.

من الناحية المثالية، ينبغي أن يكون البرنامج، أقل كثافة كلما كانت الوسائل المساعدة على تطبيقه كثيرة. بمعنى آخر علينا أن نعي أن الجهد المبذول في تحقيق مخطط الدراسة يجب:

أن يخصص قسطا هاما منه لتوطينه في الميدان أكثر مما يرصد لصوغه. فلا تكفي أبدا وثيقة وزارية جديدة مهما كانت جيدة لإصلاح النظام التربوي ما لم توظف للبرامج عملية على نطاق واسع وعلى مدى طويل، تهدف إلى تقديمه، واستعماله، وتقييمه، وتكييفه المتتالي باستمرار. إن تصور هذه العملية الضخمة كسيرورة معززة ومتناسقة ، والدفاع عنها على أساس أنها أولوية ذات نفس طويل للسياسة التربوية يعتبر، كمؤشر قوي. لكننا نعلم كم هو صعب التكفل بأولويات كهذه، وضمان متابعتها على الصعيد السياسي والمالي، حيث تؤثر المسائل الراهنة ومسائل المدى القصير على المناقشات البرلمانية أكثر من سياسة المدى الطويل.

ويسمح التقدم بالمراحل المخططة بتحقيق وضمان انسجام الكل، شريطة ألا تفرض الصرامة المالية فجأة تضحيات على حساب المراحل الأخيرة.

4 الدراسة الميدانية:

مشكلة الدراسة: لدراسة الإشكالية المطروحة في بداية هذه الدراسة طرح الباحث عدة تساؤلات و اعتبر الإجابة عنها هو الهدف المراد تحقيقه من هذا البحث:

ما هو أثر التدريس بالمقاربة بالكفاءات على نتائج التعليم المتوسط مقارنة بنتائج التعليم الأساسي ؟

وهذا بدوره يطرح عدة تساؤلات:

هل تلقى الأساتذة تكويناً وفق التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

هل يرى الأساتذة أن هناك فرقاً بين التدريس بالأهداف والتدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

هل يرى الأساتذة أن عدد التلاميذ الحالي في الأقسام يساعد على تحقيق المقاربة بالكفاءات؟

هل وجد الأساتذة صعوبات في الانتقال من التدريس بالأهداف إلى مبدأ التدريس بالكفاءات ؟

ما هي الصعوبات التي تعرقل التلاميذ في متابعة دروسهم بالمقاربة بالكفاءات؟

هل الوسائل المتوفرة في المؤسسات تلبي حاجيات التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

هل البرنامج المعد للتدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

4-1 عينة الدراسة: تتمثل عينة الدراسة من المعلمين وعددهم 40 أما نتائج

التلاميذ فهي للاستدلال على أي المقاربتين أفضل (التعليم بالأهداف أو التعليم

بالكفاءات؟و عدد التلاميذ الذين امتحنوا في شهادة التعليم الأساسي 2006 م والذين

امتحنوا في شهادة التعليم المتوسط 2007 م عددهم 360444 تلميذ

**جدول رقم (1) يوضح مجموع أفراد العينة في شهادة التعليم الأساسي
و في شهادة التعليم المتوسط**

المجموع		العينات	النتائج	العينات
360444	207364	نتائج شهادة التعليم المتوسط 2007	153080	نتائج شهادة التعليم الأساسي 2006
40			40	أساتذة التعليم الأساسي والمعوسط

5- نتائج الدراسة:

**1-5 جدول رقم (2) يوضح الفرق بين نتائج شهادة التعليم الأساسي ونتائج شهادة
التعليم المتوسط**

الفرق	دورة 2007	دورة 2006
16.51%	44.00%	60.51%

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول رقم (2) أن النسبة الوطنية لشهادة التعليم الأساسي تساوي 60.51 % مقابل 44.00 % في شهادة التعليم المتوسط بفرق 16.51% لصالح شهادة التعليم الأساسي . و هذا رغم الغموض والارتباك الذي تخلق ظهور نتائج شهادة التعليم المتوسط لهذه السنة 2007 بالإضافة إلى الاحتجاجات التي مارسها أولياء التلاميذ والذي بسببه تدخل رئيس الجمهورية للرفع من نسبة النجاح والذي حدث بالفعل. ولإشارة فإن النتائج التفصيلية التي بحوزتنا تؤكد أن نتائج 44 ولاية من أصل 48 كانت أقل مما كانت عليه في النظام السابق حيث بلغت النسبة 91.66% فرق بين النظامين ولصالح التعليم بالأهداف .

2-5 ثانيا: نتائج الاستبيانات الموجهة إلى الأساتذة

جدول رقم (3) نتائج الأسئلة التي طرحها الباحث على أفراد العينة المتمثلة في

العينة	رقم	الأسئلة		التكرارات			
				نعم	%	لا	%
40	01	هل تلتقيت تكويناً وفق التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟		00	00	40	100
	02	هل ترى أن هناك فرقاً بين الطريقتين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ؟		18	45	22	55
	03	هل عدد التلاميذ الحالي في الأقسام يساعد على تحقيق المقاربة بالكفاءات؟		00	00	40	100
	04	هل وجدت صعوبات في الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات؟		28	70	12	30
	05	ما هي الصعوبات التي تعرقل التلاميذ في متابعة دروسهم بالمقاربة بالكفاءات؟	التقويم	%	النظري	%	الوقت
			40	100	40	100	40
	06	هل الوسائل المتوفرة في المؤسسات تلي حاجيات التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟		08	20	32	80
	07	هل البرنامج المعد للتدريس بالمقاربة بالكفاءات؟		طويل	%	قصير	%
				30	75	00	10

يستنتج من الجدول رقم (3) ما يلي :

1. أن نسبة 100% من أفراد العينة لم يجدوا أي تكوين بالمقاربة بالكفاءات
2. كما أن نسبة 45 % تجد أن هناك فرق بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، و 55% من أفراد العينة لا تجد فرق بينهما.
3. و أن نسبة 100 % ترى أن العدد الحالي في الأقسام لا يساعد على التدريس بالمقاربة بالكفاءات.
4. بينما 70 % من أفراد العينة تجد صعوبة في الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات، و 30 % فقط لا تجد صعوبة.

5. واستنتج من نتائج الاستبيان أن نسبة 100 % من أفراد العينة تجد صعوبات في التقويم و التطبيق في الوقت.
 6. كما أن نسبة 80% لا ترى أن الوسائل المتوفرة كافية لحاجات التدريس بالمقاربة بالكفاءات، بينما 20% فقط ترى أنها كافية.
 7. و نسبة 75% من أفراد العينة ترى أن البرامج كثيفة و 25% ترى أنه مناسب.
 8. و يستنتج من المعطيات المبينة في الجدول (4) أن نسبة 96 % من أفراد العينة ليست على علم بالتغيير و 4% تسمع عن التغيير دون أن تفهمه كما أن نسبة 97% تجد صعوبة في متابعة تدرس أبنائهم .
- إن الكفاءات هي مبدأ وضح مخطط الدراسة ، إذ يتعين أن تجعل ماهية الأعمال المدرسية مفهومة وأن تدرج في استمرارية التعلم مدى الحياة إن الانتقاء وصياغة الكفاءات يطرح مشكلة ثلاثية تقتضي صرامة كبيرة من طرف المسؤولين عن المناهج:
- ينبغي أن لا تكون كثيرة العدد(لا للبرامج الشاملة!) .
 - ينبغي أن تكون ذات دلالة، أي توافق عملية ملموسة ومركبة وتعطي معنى للتلميذ. " أوليفيه مارادان" (Maradan Olivier.2006)
 - في سياق المنطق السابق يشكل التمثل العام للبرامج وفهمه من طرف كل الأشخاص المعنيين ابتداء من الوزير إلى غاية التلميذ في الابتدائي، شرطاً أساسياً للنجاح. (Maradan Olivier 2006).
 - ينبغي أن يكون برنامج الدراسة منيراً و سهلاً، لذا فلا بد من تقليص المسافة ما بين قمة التجديد، ينبغي أن لا يتوه مختلف المتعاملين في منعرجات وطبقات الإعداد. وهذا ما يعني أن تكوين الوثائق النهائية خالية من الغموض، وشفافة، ومتمفصلة جيداً فيما بينها ، وينبغي أن يكون البرنامج ، أقل كثافة كلما كانت الوسائل المساعدة على تطبيقه كثيرة .

كما يتفق أغلب المنشغلين بالتعليم على أن كفاءة المعلم وفعالية التعليم تعتمد على دعامتين أساسيتين هما:

- الإعداد للمهنة وهذا يتطلب إعدادا أكاديميا وثقافيا ومهنيا يمكن المعلم من إتقان مادة تخصصه، واكتسابه المهارات اللازمة لمهنة التعليم.
- توفير قدر من الخصائص النفسية والاجتماعية لدى المعلم تمهد للمهارة في ممارسة فن التدريس وتزويد من فرص نجاحه.

ذلك أن النشاط الدراسي نشاط عقلي وجداني اجتماعي تتجلى فيه مظاهر الفعل والانفعال والتفاعل الاجتماعي، ويحاول المعلم من خلال المواقف التعليمية توظيف قدراته العقلية ومهاراته الأدائية، وأنماط سلوكه، وعاداته، ومساعدة التلاميذ على التعلم.

3-5 الخلاصة:

بناء على النتائج والاستنتاجات المتوصل إليها، يعتقد الباحث أن الانتقال من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالمقاربة بالكفاءات، سيبقي مطمحا رهينا بالمستوى الذي سيصل إليه مستوى تكوين الأساتذة. كما أن هذه الدعوى ستبقى غير مبررة وغير مؤسسة إذا لم نأخذ بالأسباب الحقيقية، من بينها إشراك الأساتذة والتلاميذ للمرور من تربية تركز على المعارف إلى تربية تركز على الكفاءات. ولقد أوضح Perrenoud.Ph إنها تخص العقد البيداغوجي، Act pédagogique (تسيير القسم – المجالس التعليمية...)

المقاربة بالكفاءات تتطلب عدة أشياء من الأساتذة منها العمل بدءا من وضعيات صعبة لرفع معدلات التعليم، والتفاوض مع التلاميذ على مشاريع التعلم، وهذا يتطلب مرونة وتخطيط وعقد ديداكتيكي جديد، بالإضافة إلى نوع جديد من التقويم (انضباط أقل ومعارف مبنية حسب الحاجة).

مشاركة فعالة، جادة، صارمة ومنظمة، والكثير من الشفافية والفتح، والكثير من التعامل والصرامة والشعور بالمسؤولية بدون أن نقلل من اتساع التغييرات المساهمة والطاقت التي يجب أن تبذل.

إذا كانت المقاربة بالكفاءات مطمحا هاما حسب التغييرات المرتقبة لضرورة التعليم يجب أن لا تفرض من الأعلى أو أن تغرس بشكل مفاجئ، لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال مسار طويل من التفكير والتبادل الفكري والتجارب، على مستوى المؤسسات مع المشاركة النشطة لكل العناصر المشكلة للمنظومة التربوية وللعماء الذين لهم صلة مباشرة أو غير مباشرة كعلم النفس والتربية والاجتماع...

-كما أن كثافة البرامج وطولها تتعارض مع مبادئ التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي حثت عليها معظم الدراسات والبحوث العلمية و غيرها والتي مفادها أنه يجب التخفيف من البرامج والتقليص منها وذلك لطولها وتعدد محاورها مما يؤدي إلى استحالة إنهاؤها. وكذلك العمل على ضبط عدد التلاميذ داخل الأقسام، وحسب المختصين لا يجب أن يتجاوز 10 أو 15 تلميذا داخل القسم "كزافيي روجيرس" Rogiers 2006 ص 103 حتى يتمكن الأستاذ من متابعة كل تلميذ بمفرده.

-فيما يخص التخصصات ومحتويات الدروس.

1. الوزارة لم تحدد المحتويات، في أغلب الحالات المحتويات مفككة، بعض التخصصات مخالفة لقواعد البرامج وتحسب كمهام نفعية.
2. فيما يخص الخطوات والمراحل: إعداد وتنفيذ البرامج والمواقيت كان سريعا، اجتياز الإجراءات لم يكن ممكنا بسبب الوقت كما جاءت التغييرات متعاقبة ومرجلة ولم تضبط أي ميكانيزمات تشاورية.

فيما يخص المهمة: تحميل المعلمين ثقلا ضخما، مع شعور الأساتذة بالتخلي عنهم وتدنيت قيمتهم. شعور الأساتذة بلا أمن، ولا مبالاة وبالتالي رفض التدريس بالمقاربة بالكفاءات وهذا عامل ساهم في عرقلة المسار.

المقاربة بالكفاءات ليست صيغة بيداغوجية، ولكن كيفية لجعل البرامج أكثر تماسكا و فعالية وتناسقا مع التقويم التكويني والقدرة على تحقيق أهداف التكون الأساسي. Michel Jean.

تطوير الكفاءات المقصودة في المناهج الجديدة يتطلب تخفيف و إعادة ترتيب المحتويات والبرامج حتى يتمكن من تخصيص الوقت الضروري لتحويل المعارف وتجديد المعارف الأساسية، حينها اختيار تطوير الكفاءات لا يعني أن هذه المهمة تطبق فقط في القطاع المدرسي.

كما لا يمكن الحديث عن الكفاءات دون الإشارة إلى بيداغوجيا الأهداف، لأن الكفاءات في نهاية المطاف هي أهداف تسعى البرامج إلى تحقيقها لدى المتعلمين- "أحمد عليوش" 2004.. مما يدل على أن الكفاءات لا تنفي ضرورة تحديد الأهداف إجرائيا كما حدده مؤسسو تيار بيداغوجيا الأهداف ، بل يعتبر التدريس بالكفاءات نموذجا من نماذج التدريس الهادف " وهي لا تلقي بمقاربة الأهداف عبر الحائط، سواء في عملية تحديد الأهداف أو في بناء البرامج وتخطيط الدروس، فهو يشكل عملية تصحيحية لما أصاب مقاربة التدريس بالأهداف من انحراف وما تخلصها من ثغرات من جراء انغلاقها في النزعة السلوكية- "محمد الدريج" 2001 .

قائمة المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم
2. ابن منظور إعداد وتصنيف يوسف خياط-لسان العرب-دار لسان العرب، لبنان.
3. المنجد في اللغة والإعلام-دار المشرق لبنان 1975 .
4. القاموس الجديد للطلاب 1991 ،-المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر
5. المنجد الفرنسي عرب ط5.
6. أوليفيه مارادان -المسالك الإجبارية على طريق منهاج وطني مبني بواسطة الكفاءات-ص90/91
7. إبراهيم عبد اللطيف، 1965 المناهج أسسها و تنظيماتها وتقويم أثرها ط4، مكتبة مصر.
8. أحمد جودة سعادة 1961:-الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية- دار الثقافة للنشر والتوزيع مصر.
9. جورج بوشامب نظرية المنهج ترجمة ممدوح محمد سلمان وزملائه ، القاهرة الدار العربية، 1987، ص116.

10. محمد أحمد السكران: تطوير منهج المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية العليا في الأردن ، أطروحة دكتوراة ، كلية التربية جامعة عين شمس 1987.
11. -محمد ميلاد- إطار مفاهيمي لإعداد منهاج وفق المقاربة بالكفاءات تحرير البيداغوجيا في الجزائر
12. كاردينيه جان J Cardinet الأهداف التربوية والتقييم المفرد. المعهد الجهوي للبحث والتوثيق التربوي
13. لحسن مادي: 1990- الأهداف والتقييم في التربية- دار للنشر المغرب.
14. محمد الدريج 1994- التدريس الهادف- مطبعة النجاح الجديدة المغرب.
15. عبد اللطيف الفارابي وآخرون البرامج والمناهج 1990 دار الخطاب للطباعة والنشر المغرب.
16. فليب بيرنو Philippe Perrenoud ؛ بناء الكفاءات. ترجمة محمد العمارتي والبشير اليعقوبي. مجلة علوم التربية عدد 27-2004.
17. -عبد اللطيف الفارابي وعبد العزيز الغر ضاف :-كيف تدرس بواسطة الأهداف-، دار الخطابي للطباعة والنشر المغرب 1989 ص30.
18. فتحي عبد المقصود ومحمد صلاح الدين مجاور:- محاور المنهج الدراسي-دار القلم، الكويت 1974 حنا غالب: التربية المتجددة وأركانها- دار الكتاب اللبناني بيروت.
19. سفواني ع. إصلاح النظام التربوي: عناصر للتأمل من أجل التطوير بعيد المدى للنظام التربوي" المعهد الوطني للدراسات الإستراتيجية الشاملة الجزائر 1999.
20. البنك العالمي: تقرير تقييمي، مشروع دعم التعليم الأساسي والثانوي الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

المراجع باللغة الأجنبية:

21. Allal Linda (1979); Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho pédagogiques et modalités d'application; Dans Allal, Cardinet et Perrenoud (éditeurs): l'évaluation formative dans un enseignement différencié. Berne : Peter Lang.
22. Astolfi (J.P) L'erreur, un outil pour enseigner. 4item. édition ESF éditeur, Paris ,2001.
23. BARTH Britt-Mari, L'apprentissage de l'abstraction, Éditions Retz, Paris 1987, 2001.

24. LE BOTERF Guy, Construire des compétences individuelles et collectives, Éditions D'organisation, Paris **2003**
25. Birzea (C), ·Rendre les Opérationnels les objectifs pédagogiques, Presses Universitaires de France 1979
26. Bloom (B.S) et Col. (trad. : .Lavallee .M : taxonomie des objectifs pédagogique – domaine cognitif –éducation nouvelle, canada .1969.p :6et7.
27. Carré (PH), Caspar (Pierre) : Traité des sciences et des techniques de la formation, Dunod, Paris 1999.
28. DE Corte Les fondements de l'action didactique-, De Boeck université, Paris-Bruxelles 1999.
29. -De Corte E et cop M les fondements de l action didactique. 2ed de boeck. Belgique.
30. Delandsheere et de De landsheer Définir des Objectifs de l Education P.U.F. Paris.1992.
31. -Nadeau (M.A) : l évaluations de programme .P.U .Laval .Canada. 1991. P278.
32. Gaston (M) Lexique éducation édition Presses Universitaires de France 1981.
33. -Hameline (Daniel) : Les objectifs, en formation initiale et continue. Ed .ESF, Paris ,1979.
34. Mager (R.F), Comment mesurer les résultats de l'enseignement ,1986 Bibliothèque Nationale Paris.
35. -Pelpel (p) : se former pour enseigner. Dunod, France, p5.
36. PERRENOUD, Philippe, Construire des compétences dès l'école. Éditions ESF. Paris.1997.OUELLET Yolande, Un cadre de référence en enseignement stratégique, Vie pédagogique, n° 104, p. 4 à 11, septembre octobre, Québec, 1997.
37. PERRENOUD Philippe, Pédagogie différenciée : des intentions à l'action, Éditions E S F, Paris, 1997.
38. ROMAINVILLE, Maurice, Savoir parler de ses méthodes : Métacognition et performance à l'université, De Boeck- Wesmael, Bruxelles, 1993.
39. Roegiers (Xavier) : Analyser une action d'éducation ed de formation, De Boeck Université, Bruxelles **2001**.
40. D'hainault (Louis) : Des fins aux objectifs de l'éducation .Fernand Nathan Paris ,1983