

مقاربة التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية

دراسة في تطوّر المبادئ والمفاهيم

Competency based approach in the Algerian school
A study of the development of principles and conceptsجميلة راجح¹

جامعة مولود معمري تيزي وزو

djamila.radjah@ummtto.dz

تاريخ الوصول 2022/12/18 القبول 2023/05/03 النشر على الخط 2023/06/05

Received 18/12/2022 Accepted 03/05/2023 Published online 05/06/2023

ملخص:

لقد تبنت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى اليوم ثلاث مقاربات تربوية مختلفة، وكانت البداية مع المقاربة بالمحتويات ثم تلتها المقاربة بالأهداف، وآخرها المقاربة بالكفاءات وذلك بعد النقلة النوعية التي حققتها على المستوى العالمي، حيث جاءت هذه المقاربة بأفكار وتصورات جديدة أدت إلى إحداث تطوّر مفاهيمي واضح، مع محاولة تجاوز تلك الثغرات التي خلفتها المقاربات السابقة سواء أكان ذلك في أداء كلّ من المتعلّم والمعلّم أو في عملية التقويم التربوي أو في استراتيجيات التدريس.

وعليه تحاول هذه الدراسة البحث في التطوّر الذي أحدثته المقاربة بالكفاءات في بعض المبادئ والمفاهيم المعتمدة من قبل، مع إبراز مدى أهمية الأفكار التي نادت بها هذه المقاربة ولا سيما بالنسبة للمتعلّم. وقد تمّ التوصل من خلال كلّ هذا إلى أنّ مقاربة التدريس بالكفاءات تهدف إلى تحقيق النوعية في الأداء البيداغوجي؛ كونها منحت أدوارًا متكاملة لأطراف العملية التعليمية والتعلمية، وبذلك لم يعد دور المتعلّم مقتصرًا على التلقّي السلبي للمعارف، ولا دور المدرّس على شحن ذهن متعلّمه.

الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات؛ المدرسة الجزائرية؛ المبادئ؛ المفاهيم؛ التطوّر.

Abstract:

The Algerian school system has adopted three educational approaches since independence. The first one was the Content-based approach, followed by the Standards-based approach and the Competency-based approach, the latter was adopted due to its positive impact. This approach brought new ideas that lead to a clear development in concepts, it overcame the deficiencies of the previous approaches in: the performances of the teacher and learner, teaching strategies and evaluation process. Accordingly, this study attempts to investigate the development of the concepts of the Competency-based approach, with an attempt to highlight the importance of its fundamentals, especially for the learner. This study was met with a set of multiple results, the most notable is that the main goal of this approach is to achieve quality in the pedagogical performance, since it grants the teacher and learner with complementary roles. Therefore, the learner is no longer in a passive- learning position.

Keywords: The Competency-based approach; Algerian school; Principles; Concepts. Development.

1. مقدمة:

إنّ الناظر في سياسة الإصلاحات التربوية التي اعتمدها الجزائر منذ ما يقارب عشرين عاماً؛ يدرك أنّها كانت نتيجة تفكير واعٍ في تلك النقائص والمشكلات التي بدأت تبرز في منظومتنا التربوية بشكل عام، حيث اقتضت الظروف إعادة النظر في المناهج الدراسية، والعمل على تحديثها وفق تحولات العصر كما هو الحال مع مدارس العالم كافة، ولقد تمّ ذلك باعتماد مقارنة جديدة وهي مقارنة التدريس بالكفاءات التي أثارت جدلاً بمفاهيمها ومبادئها. ولعلّ الأسئلة التي يطرحها هذا الموضوع هي: ما الخلفية النظرية التي تركز عليها المقارنة بالكفاءات؟ ما طبيعة الجديد الذي أتت به المقارنة بالكفاءات مقارنة بما كان معتمداً من حيث المفاهيم والمبادئ؟ كيف تطوّرت مفاهيم هذه المقارنة وتصوراتها؟ ما الذي حقّقته المدرسة الجزائرية من تطبيق مقارنة التدريس وفق الكفاءات؟

والإجابة عن هذه الأسئلة ستكون عبر ثلاثة عناصر، العنصر الأول نتناول فيه المقارنة بالكفاءات من حيث المفهوم والنشأة والخلفية النظرية التي تقوم عليها، أمّا الثاني فتعرّض فيه إلى مسالك تطوّر مفاهيم ومبادئ هذه المقارنة، وفي العنصر الثالث نتحدّث عن إيجابياتها وسلبياتها من خلال واقع تطبيقها في المدرسة الجزائرية.

والهدف العام من هذه الدراسة هو إلقاء الضوء على المرجعية المعرفية للمقارنة بالكفاءات قصد استخلاص طبيعة ذلك التحوّل الحاصل في مسار النشاط التعليمي، وكذا الوقوف عند أهمّ المنطلقات والمرتكزات البيداغوجية التي حاولت هذه المقارنة العمل وفقها من أجل تحقيق غايات بعيدة المدى، وتكوين متعلّم قادر على استثمار معارفه التي بناها بنفسه، والتفاعل مع مختلف الوضعيات التي يتعرّض لها داخل الإطار المدرسي وخارجه.

2. المقارنة بالكفاءات المفهوم والخلفية النظرية:

1.2 . مفهوم المقارنة بالكفاءات:

إنّ مصطلح المقارنة بالكفاءات من المصطلحات الحديثة التي نالت من اهتمام الباحثين في ميدان التربية والتعليم الشيء الكثير، وهو مصطلح مركّب من جزأين، الأول هو المقارنة (Approach) التي يُقصد بها في الناحية اللغوية الاقتراب والدنو من شيء أو شخص ما. وفي الاصطلاح يعرفها (معجم علوم التربية) بالقول إنّها تعني كيفية معالجة مشكلة ما أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدّارس إلى العالم الفكري الذي يحبّذه في لحظة محدّدة، كما لكل مقارنة استراتيجية للعمل الخاص بها¹. من خلال ما سبق، يمكن القول إنّ المقارنة تأتي في شكل مشروع منظم تمّ التخطيط له مسبقاً، ويشمل جملة من التصورات والمبادئ التي تركز عليها المناهج والبرامج الدراسية عبر مختلف مراحل التعليم.

¹ - عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك (1)، -، سلسلة علوم التربية 9-10، مطبعة النجّاح الجديدة، المغرب، 1994، ص21.

وأما الجزء الثاني فيتمثل في مصطلح الكفاءة (Competence) الذي يبدو أنّ انشغال الباحثين به في مجال التربية والتعليم فاق التصوّرات، الأمر الذي أدى إلى تعدّد تعريفاتها التي بلغ عددها ما يزيد على مائة تعريف على حدّ قول بيير جيلي (P. Gillet). وينبغي أنّ نشير في ضوء هذا إلى أنّ الاهتمام بمصطلح الكفاءة لم يكن منحصرًا في المجال المذكور وحسب؛ بل حظي بذلك أيضًا في شتى المجالات، مثل الإدارة، والتكوين المهني والصناعة وغيرها، وحتى إنّ كثرة التعريفات التي قدّمت للمصطلح قال أحد الباحثين إنّ مفهوم الكفاءة يشبه الحباء بسبب اختلافه من مجال إلى آخر، حيث يكتسي دلالة من خلال السياق الذي يراد فيه. وما زاد من صعوبة تحديد مفهوم مصطلح الكفاءة، وإزالة الغموض عنه هو تداخله مع مصطلحات أخرى قريبة منه من حيث الدلالة، مثل القدرة، والمهارة، والفعالية والأداء، والاستعداد، ولكن يتفق معظم الباحثين والمشتغلين في ميدان التربية والتعليم على أنّ المناسب هو مصطلح الكفاءة الذي يُستعمل في مجال الشغل والاقتصاد. هذا ويبدو أنّ مصطلح الكفاءة لم يكن محلّ اتفاق من حيث إنّ هناك من الباحثين العرب الذين يستعملون مصطلح (الكفاية) بدلا من (الكفاءة) بالهمزة وهو المتداول في مختلف الوثائق الصادرة عن وزارة التربية الوطنية بالجزائر مثل المنهاج الدراسي، والكتب المدرسية ودليل المعلم. وإذا كان مفهوم الكفاءة محلّ اختلاف وجدل من مجال إلى آخر؛ فالأمر ذاته في ميدان التربية والتعليم؛ فقد كثرت تعريفاته وتعدّدت بسبب حداثة استعماله في هذا المجال. ولكن بالرغم من تعدّد تعريفات هذا المصطلح؛ إلا أنّ الاختلاف بينها ليس شاسعًا على الأغلب، نذكر منها:

تعريف فيليب بيرنو (Philippe Perrenoud) الذي يقول إنّ المقصود بالكفاءة هو "قدرة الذات على تعبئة مواردها المعرفية والوجدانية، كلًّا أو جزءًا لمواجهة فئة من الوضعيات المعقّدة، وتفترض كلّ كفاءة وجودا مسبقًا لهذه الموارد التي يتعيّن أن تكون في المتناول وقابلة للتعبئة بطريقة أو بأخرى من طرف الذات التي تعالج الوضعية"¹، تشترط الكفاءة حسب هذا التعريف قابلية مختلف الموارد المعرفية والوجدانية لتوظيفها وتجنيدها عند معالجة الشخص لوضعية معيّنة.

وكذلك تعريف (المعجم التربوي) الذي يقول إنّ الكفاءة "نشاطٌ معرفيٌّ أو مهاريٌّ يُمارسُ في وضعيات، أو هي إمكانية بالنسبة للتلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعلية منها والسلوكية لحلّ وضعية-مشكلة، للتأكد من أنّ التلميذ قد اكتسب كفاءة ما، فإنّ المعلم يطلب منه أن يحلّ وضعية-مشكلة"²، ففي هذا التعريف إشارة إلى تأكد المدرّس من امتلاك المتعلّم للكفاءة المستهدفة عن طريق وضعه إزاء وضعية مشكلة ما لحلّها.

كما هناك تعريف آخر يقول إنّ "الكفاءة عبارة عن جملة منظّمة وشاملة للمعارف والمهارات، تسمح بالتعرّف على وضعية (إشكالية)، ضمن عائلة من الوضعيات، والتمكّن من حلّها بفعالية (جودة الأداء وتحقيق الأهداف)"³، نفهم من هذا التعريف أنّ الكفاءة تتجلى في حسن التصرف والأداء أمام الوضعيات التي يكون فيها الفرد، وذلك عن طريق توظيفه الفعّال لما يملكه من قدرات ومهارات مختلفة.

¹ - فليب جوناير ويسييل فاندور بورخت، التكوين الديداكتيكي للمدرسين التدريس بالكفاءات من خلال خلق شروط التعلّم، تر: عبد الكريم غريب وعزّ الدين الخطابي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2011، ص53.

² - المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، إعداد: ملحقة سعيدة الجهوية، وزارة التربية الوطنية الجزائر، 2009، ص28.

³ - خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، الجزائر، ط1، 2005، ص55.

وكتعريف إجرائي للكفاءة نقول إنها قدرة الفرد على توظيف كل معارفه ومكتسباته القبلية لإيجاد حلول للمواقف والوضعية المعقدة التي يواجهها، مع محاولة التكيف معها بطريقة إيجابية، كما أنّ الكفاءة تأتي في شكل أداء قابل للملاحظة المباشرة والقياس. وللعلم لم يكن تعدّد التعريفات الغاية من محاولة تحديدنا لمفهوم الكفاءة بقدر ما يهّمنا ذلك التحوّل الذي أحدثه المصطلح في إعداد المناهج التربوية، وكذا في إعطاء معنى آخر لأداء أطراف العملية التعليمية والتعلمية، بدءًا بالمتعلّم ثم المدرّس وصولًا إلى المحتوى وأساليب التقويم وغير ذلك.

وفيما يخص مفهوم المقاربة بالكفاءات في شكله العام فهناك من يعرفها بأنّها "تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من: طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلّم، والنظريات البيداغوجية المختلفة"¹.

كما يُقصد بالمقاربة بالكفاءات مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد المتمثلة في المعارف والقدرات والمهارات وغيرها، والتي تسمح إزاء جملة من الوضعيات بحلّ مشكلات، وتنفيذ نشاطات وإنجاز أعمال معينة².

نستشف من خلال هذين التعريفين أنّ المقاربة بالكفاءات هي طريقة عمل بيداغوجية، تشمل مجموعة من التصوّرات والإجراءات التي تمّ إعدادها بشكل منظّم، تهدف إلى تحسين أداء المتعلّم بالدرجة الأولى، ولكن لتحقيق ذلك لا بدّ من توافر عوامل أخرى يتداخل بعضها مع بعض، مثل المعلّم، والمحتوى، وطريقة التدريس. فهذه المقاربة تولي أهمية كبيرة للدرايات (للمعارف) التي كلّما احتاج إليها المتعلّم واستطاع توظيفها إزاء وضعية ما كانت أكثر فائدة ومنفعة.

2.2. نشأة المقاربة بالكفاءات وخلفيتها النظرية:

يعود تاريخ ظهور المقاربة بالكفاءات إلى أوائل سبعينيات القرن العشرين بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان ذلك في الوقت الذي أدرك فيه أولياء الأمور نقص الكفاءات لدى معلّمي أبنائهم؛ ممّا ترك لديهم أثرًا سلبيًا، ومع الوقت أصبحت تُعتمد في المدارس والثانويات كافة. وبعدها انتقل صدى هذه المقاربة إلى الدّول الأوروبية وبالضبط إلى فرنسا التي عملت في بداية عام 1989 على تضمين الكفاءات الضرورية في برامج التعليم الابتدائي والثانوي، ثمّ تبعتها بريطانيا وكذلك بلجيكا التي شرعت في تطبيقها عام 1993. ولا ننسى كندا وبالضبط مقاطعة كيبيك التي اعتمدت بدورها هذه المقاربة عام 1993 في التعليم المهني ثمّ في التعليم الابتدائي والثانوي، كما هناك دول أخرى اعتمدتها في وقت لاحق، مثل تونس التي تبنتها منذ السنة الدراسية 1999 و2000، والجزائر منذ السنة الدراسية التي اعتمدتها منذ 2003 و2004 إلى اليوم³.

إنّ المقاربة بالكفاءات كأيّ مقاربة تربوية لم تنشأ من العدم كما لم تكن وليدة الصدفة، بل تستند إلى تصوّرات الاتجاهات والنظريات التي تنظر إلى المتعلّم نظرة مغايرة، فقد عُدّت هذه المقاربة "نتيجة بيداغوجية لجملة من النظريات والتّماذج والاتجاهات،

¹ - فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، د ط، 2005، ص 11.

² - محمد الصّالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2002، ص 42.

³ - يُنظر: رمضان خطوط ومصباح جلاب، استراتيجية التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات - التجربة الجزائرية أمودجًا-، مجلة التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر 2، المجلد 5، العدد 1، جويلية 2019، ص 207-208.

تلتقي كلها في إعطاء الأهمية الكبرى للمتعلم، والانطلاق بما يوجد عنده من قدرات ومكتسبات ومهارات في بناء المعرفة، ليتّم بذلك تجاوز التعليم التّمطيّ القائم على حصر النتائج في زاوية قدرة المتعلّم على استرجاع المكتسبات، وهو ما يجعله عاجزاً على إدماج معلوماته للتعامل مع وضعيات معقّدة¹. ولقد كانت النّظريّة البنائيّة التي أسّس لها السّويسريّ جون بياجي (Jean Piaget) من أبرز النّظريات التي استمدّت منها هذه المقاربة فلسفتها، حيث جاءت كردّ فعل على النّظريّة السلوكيّة التي فسّرت التعلّم تفسيراً آلياً، وحصرته في مبدأي المثير والاستجابة، وهي بذلك تستبعد عنصراً مهماً فيه وهو الذات التي تكون المسؤولة عن كلّ ما يقوم به الفرد بما في ذلك التعلّم.

ولأنّ المتعلّم كان مجرد منصت ومتلقٍ للمعلومات التي يقوم بحفظها واستحضارها وقت الحاجة؛ فقد أكّد أصحاب النّظريّة البنائيّة على ضرورة تغيير طبيعة أداء المتعلّم، وذلك بمنحه الدور الرّئيس في تعلّماته، وبالتالي عوض أن يكتفي بالحصول على المعلومات عن طريق مدرّسه؛ فوجب عليه البحث عنها بنفسه؛ لأنّ التعلّم شكلٌ من أشكال التكيّف مع المواقف التي يوضع فيها المتعلّم، إذ يبقى "الهدف الأسمى في هذه النّظريّة ليس تزويد المتعلّم بمعارف ومعلومات جاهزة، بقدر ما هو تطوير وتكثيف نشاطه العقليّ والوجدانيّ والنّفسيّ-الحركيّ؛ لكي يصبح قادراً على استثمار قدراته وطاقاته بشكلٍ فعّالٍ"²، فالمتعلّم في حاجة إلى أن يكون في مواقف محفّزة حتّى يفكر ويبحث عن الحلول المناسبة لها.

وعطفاً عليه ندرك أنّ لأفكار النّظريّة البنائيّة أثراً كبيراً في التأسيس للمقاربة بالكفاءات التي أتت بدورها بتصورات أدّت إلى ردّ الاعتبار للمتعلم الذي ينبغي أن يكون المحور الرّئيس في العمليّة التعليميّة والتعلّميّة، وأنّ يكون كذلك متعلّماً ذا كفاءات متنوّعة، ولكن حتّى يتحقّق كلّ هذا لا بدّ أن يكون المسؤول الأوّل عن تعلّمه، وبناء معارفه بنفسه وليس العكس. أيّ أنّ هذه المقاربة تسعى في عمومها إلى تهيئة المتعلّم لما بعد مرحلة التعلّم، حيث يتمّ التخطيط مسبقاً كيف يستطيع أن يواجه مواقف الحياة المهنيّة والاجتماعيّة المختلفة؛ لأنّ الغاية ليست التعلّم من أجل المعرفة فقط، وإنّما من أجل أن يجيّد التصرف أمام كلّ موقف يكون فيه.

3. مسالك تطوّر المبادئ والمفاهيم في المقاربة بالكفاءات:

إنّ الحديث عن سيّورة تطوّر المفاهيم والمبادئ في مقاربة التّدرّيس بالكفاءات التي طبّقتها المدرسة الجزائريّة يجرّنا إلى الحديث أولاً عن المقاربات التّربويّة التي سبقت هذه المقاربة، وكانت أولها المقاربة بالاحتويات التي اعتمدتها لمُدّة طويلة بعد الاستقلال، والغاية منها كانت أولاً من أجل تحقيق أهداف الثّورة، وثانياً استجابةً لمتطلّبات الظروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة التي تمرّ بها الجزائر في تلك المرحلة والتي انعكست سلّياً على مستوى التعليم. ناهيك عن ذلك الوضع اللّغويّ الذي نتج عن سياسة الاستعمار الفرنسيّ الرّامية إلى إقصاء اللّغة العربيّة مقابل إعطاء الأولوية للّغة الفرنسيّة وجعلها لغة التّعليم الأساسيّة، وهو الأمر الذي دفع الجزائر إلى العمل بمبدأ التعريب في التعليم، مع محاولة غرس القيم الوطنيّة والاجتماعيّة والدينيّة لدى المتعلّمين، وإمدادهم بالمعلومات التي

¹ - لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتّطبيق، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، عدد خاصّ بأشغال الملتقى الدّوليّ الأوّل (التّكوين بالكفايات في التّربية)، جامعة قصدي مرياح ورقلة الجزائر، العدد 4، 17 و 18 جانفي 2011، ص 76.

² - محمّد بوعلاق، مدخل لمقاربة التّعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البلّيدة، د ط، 2004، ص 10.

تتضمن هذه القيم، ولقد وقع الاختيار على مقارنة التدريس بالمحتويات التي تطمح بها إلى تلقين المضامين المعرفية للمتعلمين بالقدر الكافي، وتنمية قدراتهم على الاسترجاع والتذكر¹.

وتعدّ المقاربة بالمحتويات إحدى المقاربات التقليدية التي تُركّز على تزويد المتعلم بالمعارف والمعلومات الجاهزة التي يحصل عليها عن طريق المدرّس باعتباره المصدر الوحيد له، كما تكون هذه المعارف من انتقاء المدرّس بحكم أنّه يُدرّك طبيعة المعارف التي يحتاج إليها في كلّ مرحلة دراسية. والطريقة التي يركّز عليها المدرّس في تقديم المعلومات وشرحها هي طريقة الإلقاء التي تعينه في عرض جميع محاور الدرس بشكل مفصّل "فهو الذي يقوم بإلقاء موضوع الدرس طوال الحصّة، مع بعض المناقشات الفرعية، ويكتفي الطلبة بتلقّي المعلومات وتدوين المذكرات الخاصة بالدرس"². ولكن إذا كانت لهذه المقاربة بعض الإيجابيات التي جعلتها تصلح كمقاربة تربوية كونها جعلت المتعلم يعتمد على ذاكرته التي يستثمرها في حفظ المعلومات واستظهارها؛ فلا شك أنّ لها كذلك من السلبيات التي دفعت الكثير إلى انتقادها وبشدة، أبرزها أنّها كانت مقارنة ذات بعد تراكمي للمعرفة، حيث انطلقت من فكرة أنّ المعارف هي الغاية التي يحضر من أجلها المتعلم إلى المدرسة كلّ يوم، ممّا يجعلها مهمّة بشحن دماغه بالكَمّ الهائل من المعلومات دون الاكتراث بمدى قدرته على استيعابها، ولا في حاجته إليها، وفوق هذا تحصر دور المتعلم في الإنصات لكلّ ما يتلقاه. عكس المدرّس الذي جعلته يحظى بالدور الرئيس في النشاط التعليمي، ويكون المالك الوحيد للمعرفة وخاصة أنّه لا يأخذ في الحسبان الفروق الفردية بينه وبين زملائه، وكلّ هذا نعدّه إجحافاً في حقّ المتعلم، وإقصاء أيضاً لقدراته الشخصية³، والمدرّس بدوره هذا لا يمنح للمتعلم فرصة التعبير عمّا يراه ويكتشفه عملاً مبدأ (المدرّس يُنتج والمتعلم يستهلك).

وثانيتها المقاربة بالأهداف التي بدأ العمل بها مع بداية الستينيات من القرن العشرين بالولايات المتحدة الأمريكية، ومنها انتقلت إلى أوروبا ثمّ إلى العديد من دول العالم، بما فيها الجزائر التي خاضت تجربتها مع هذه المقاربة في أواخر التسعينيات وبالضبط عام 1996 سعيًا منها إلى القضاء على تلك النقائص والآثار السلبية التي خلّفتها المقاربة بالمحتويات، وكذا إلى العمل بتلك الفلسفة التربوية الهادفة إلى التغيير ومسايرة التوجهات العالمية آنذاك. كما سعت الجزائر إلى التطبيق الفعلي لمبدأين اثنين، أولهما مبدأ التعريب المرتبط بتعميم التعليم على جميع أفراد الشعب الجزائري في إطار ديمقراطية التعليم، والثاني يتمثل في مبدأ جزارة التعليم الذي يهدف إلى إزالة آثار الاستعمار وشوائبه التي لا تمت بأي صلة للثقافة الوطنية، حيث أعادت النظر في النظام التربوي والمناهج والبرامج الدراسية وغيرها⁴.

لا ننكر أنّ المقاربة بالأهداف حققت بدورها ولفترة طويلة نتائج مرضية جعلتها تكون محط أنظار المربين والمختصين في ميدان التربية والتعليم بالجزائر، حيث حاولت أن تجعل دور المتعلم أفضل ممّا كان عليه سابقاً، وذلك انطلاقاً من فكرة أنّ العملية التعليمية

¹ - عائشة بوزياني، إشكالية المناهج وواقع الانتقال من بيداغوجيا تدريس المناهج باللغة العربية في التعليم الابتدائي وفق الأهداف إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات (الجزائر أنموذجاً)، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة عمار تليجي بالأغواط الجزائر، المجلد 16، العدد 02، سبتمبر 2022، ص 442.

² - عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك (1)، مرجع سابق، ص 207.

³ - مزيان الحاج أحمد قاسم، التدريس بواسطة الكفاءات (للمهتمين بالتربية والتدريس)، دون دار النشر، تيزي وزو، د ط، 2003، ص 24-26.

⁴ - أحمد خالدي، التطور التاريخي للمؤسسة المدرسية في الجزائر: مراحل ومحطات بارزة، مجلة عصور الجديدة، جامعة وهران 1 الجزائر، المجلد 7، العدد 27، صيف - خريف (أكتوبر) 2017-2018، ص 276.

والتعلّميّة لا ينبغي أن تنحصر في تلقّي المعارف وتكديسها وحسب، ولا في حفظها واستحضارها، بل تحتاج إلى تحديد مسبق ومنظم للأهداف العامّة منها والخاصّة وهذا ما تمّ تغييره في المقاربة بالمحتويات؛ لأنّه من الصعوبة الاستمرار في عملية التّعليم والتّعلّم ما لم تتمّ الصّياغة المسبّقة للأهداف التي تعدّ العنصر الأساس الذي تقوم عليه هذه العمليّة، ويضمّن نجاحها. أضف إلى ذلك أنّ الأهداف تساعد القائمين على إعداد المناهج الدّراسيّة باختيار ما يناسب المتعلّم من محتويات لغويّة ومعرفيّة؛ لأنّ هذه المقاربة تشغل بالمعارف في ضوء الأهداف. وأضف إلى ذلك أيضًا أنّها تتيح للمتعلّم فرصة الاطلاع على الأهداف المراد تحقيقها؛ ممّا يعيّن على توفير الوقت والجهد في القيام بأعمال ومهام غير مطالب بها¹.

ولكن بالرّغم ممّا للمقاربة بالأهداف من إيجابيّات وجوانب مضيئة؛ إلّا أنّها انتقدت هي أيضًا، حيث لم تنجح في تحقيق بعض مبادئها في أرض الواقع، فحتّى وإن استطاعت أن تحدّث تغييرًا في أدوار عناصر العمليّة التّعليميّة والتعلّميّة ككل؛ إلّا أنّ نظرًا للمتعلّم كانت مجرّاة وغير شموليّة. وعلاوة على ذلك فإنّ فيها ذلك التوجّه السلوكيّ الذي يحصر التّعليم في الاستجابة لمثيرات معيّنة دون النّظر في الطّروف المحيطة بالمتعلّم، ولا في مستوى تفكيره وقدراته الدّاتيّة، بمعنى آخر هذه المقاربة انطلقت من المواقف السلوكيّة التي ترجع التعلّم إلى سلوكيات خارجيّة قابلة للملاحظة². كما أنّ اهتمامها المفرط بالأهداف وتجزئتها إلى صيغ إجرائيّة "كان له تأثير سلبيّ على البنية العقليّة للمتعلّم لأنّه سيحدّ نفسه في الأخير أسير أفعال وردود تتجّع عنها بالضرورة لكنّها تبقى مفتتة ومنعزلة. ومن ثمّ فالمتعلّم وبالرّغم من تمكّنه من تعلّم مهارات محدودة، فإنّ تعلّماته تلك لا تتلاءم وطبيعة المشاكل والوضعيّات التي تصادفه"³. وبناءً عليه فإنّه ينبغي تجاوز ذلك الجانب السّليّ في المقاربة بالأهداف، وخصوصًا ما يتعلّق بالمتعلّم الذي يحتاج إلى تكوين متكامل يسمح له بالممارسة الفعلية لجميع مكتسباته القبلية وخبراته أثناء مواجهته لمختلف المواقف الحياتيّة. كما لا ننسى عجز هذه المقاربة الواضح عن مسايرة متطلّبات المجتمع المتغيّرة من حين إلى آخر.

وأمام كلّ هذه المآخذ التي سجّلت على المقاربة بالأهداف، والانتقادات التي تعرّضت لها لم يبق أمام المنظومات التّربويّة سوى البحث عن البديل الذي جاء في إطار ما يُسمّى بالمقاربة بالكفاءات، ولكن ما ينبغي التّأكيد عليه هو أنّ هذه المقاربة لم تلغ المقاربة بالأهداف بشكل نهائيّ؛ بل هي امتدادٌ وتفعيلٌ لها، من حيث إنّ مقارنة التّدرّس وفق الكفاءات لم تستغن عن بعض من مفاهيمها ومبادئها، مثل الأداء، والأهداف الإجرائيّة والتّفوق، فالاختلاف بينهما راجع إلى أنّ المقاربة بالأهداف تستهدف تجزئة المعرفة وأجرأة الأهداف.

ومّا لا شكّ فيه أنّ تبني المنظومة التّربويّة في الجزائر للمقاربة بالكفاءات مع بداية السّنة الدّراسيّة 2003-2004 ينم عن مدى حاجتها إلى التّغيير والتّكيف مع التّطوّر التّكنولوجي والعلمي الذي يشهده العالم في هذه الفترة، وقد تمّ من خلال هذه المقاربة التّخطيط لبلوغ بعض الأهداف، والمتمثّلة في تعزيز الانتماء وإثبات الهوية الوطنيّة، إلى جانب محاولة تهيئة المدرسة الجزائريّة للتّحوّلات العالميّة في المجالات كافّة.

¹ - مزيان الحاج أحمد قاسم، التّدرّس بواسطة الكفاءات (للمهتمّين بالتّربية والتّدرّس)، مرجع سابق، ص 74-75.

² - يُنظر: مزيان الحاج أحمد قاسم، التّدرّس بواسطة الكفاءات (للمهتمّين بالتّربية والتّدرّس)، المرجع نفسه.

³ - محمّد شرقي، بيداغوجيا الإدماج مدخلٌ لأجرأة الكفايات، مجلّة علوم التّربية، المغرب، العدد 43، أبريل 2010، ص 27.

وعلى العموم، يمكن أن نلخص دواعي تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية في النقاط الآتية:

- محاولة تدرك ذلك العجز الذي تعرفه المدرسة الجزائرية نتيجة لما خلفته المقاربات التقليدية من نقائص أثرت سلباً في الأداء لدى المتعلم والمدرس على حد سواء؛
- اعتماد المقاربة بالكفاءات في العديد من المدارس والقانونيات في دول العالم، وبالتالي لم يكن أمام المدرسة الجزائرية خيار آخر غير هذه المقاربة التي يُنتظر أن تحقق لها أهدافها على المدى البعيد؛
- إعداد المناهج التربوية وفق المقاربة بالكفاءات خطوة لا بد منها قصد مساندة المنظومة التربوية للانفجار المعرفي؛ لأن حاجات متعلم القرن العشرين تختلف عن حاجات المتعلم في القرن الحادي والعشرين.
- العمل على ربط المتعلم بالمحيط الاجتماعي وجعله في تفاعل دائم وإيجابي معه، وكذا على إكسابه كفاءات ضرورية ومستدامة تساعد على التكيف مع هذا المحيط باعتباره مصدر تعلماته؛
- السعي إلى الانتقال من أسلوب التلقين للمعرفة واستحضارها إلى أسلوب بناء المتعلم للمعرفة وتوظيفها كأدوات تسمح له بمواجهة الوضعيات التي يكون فيها؛
- التكوين الفعال والصحيح للمدرس الذي يجعله الموجه والمساعد والمنشط في العملية التعليمية والتعلمية، وليس المالك الوحيد والفعلي للمعارف والمعلومات.

نذكر مما تقدم أن المقاربة بالكفاءات أدت إلى تطوير بعض المفاهيم وتحولها، كما أتت في الوقت نفسه ببعض المفاهيم التي لم يسبق العمل بها في المقاربات الأخرى كما سيتبين لنا ذلك بوضوح أكثر في الآتي:

1.3. الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم: لقد أصبح لكل من المتعلم والمدرس دور جديد في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث لم يعد الأول مجرد مستقبل سلبي للمعارف وخزان لها، بل أصبح المسؤول عن تعلماته والمحور الرئيس فيها، إذ عليه أن يصل إليها بنفسه، وأن يقوم ببنائها وتوظيفها واستثمارها كلما كانت الحاجة إلى ذلك "وبهدف إدماج المتعلم كفاعل أساسي في بناء التعلم ثم ترجيح مجموعة من المبادئ البيداغوجية منها اعتبار محورية المتعلم بحيث يكون فاعلاً أساسياً في بناء المعرفة والتعلم"¹. فالمقاربة بالكفاءات تستهدف تفعيل دور المتعلم وجعله أكثر نشاطاً وفعالية في تعلماته، أما المدرس فقد جردته من دور المسيطر والمسير الوحيد في العملية التعليمية والتعلمية، حيث أصبح يساعد في تنشيط المتعلم وتوجيهه إلى مصدر المعرفة. أي باختصار هذا الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم قضى على تلك العلاقة التقليدية السلبية التي كانت تجمع بين المتعلم ومدرسه وحولتها إلى علاقة قائمة على التفاعل.

2.3. المعرفة وسيلة وليست غاية: تعد المعرفة الغاية التي يسعى من أجلها المتعلم في المقاربة بالمحتويات؛ على عكس المقاربة بالكفاءات التي تعدّها وسيلة، حيث إن امتلاك المتعلم للمعارف لا يكفي للحكم على أنه متعلم كفء، وإنما يقتضي ذلك القدرة على توظيف كل معارفه ومكتسباته السابقة أثناء مواجهته لوضعية ما، ويذكر لبوترف (Leboterf) بالخصوص "أنه لا

¹ - راضية ويس، المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، العدد 11، 2015، ص104.

يكفي تملك معارف أو قدرات ليكون الفرد كافيًا، بل يجب معرفة استعمال تلك القدرات والمعارف كما ينبغي في ظروف ملائمة. ولهذا وجب التمكن من المعرفة بالتوليف والتحويل أو النقل والمهارة المعترف بها¹. فالمعرفة في نظر هذا الباحث تبقى ضرورية، وتكتسي أهميتها كلما استطاع المتعلم توظيفها وتجنيدها مرة أخرى في مواقف جديدة، فتعليم درس الفاعل مثلاً في نشاط قواعد اللغة لا يمكن أن يكون مفيداً إلا إذا تمكن المتعلم من التوظيف الفعال لتلك المعلومات التي تلقاها في هذا الدرس في مواقف تعليمية واجتماعية مختلفة، كأن يقوم مثلاً باستعمال الفاعل في جملة صحيحة أثناء تواصله مع شخص آخر؛ لأن المعرفة المكتسبة ليست هي الغاية في حد ذاتها، بل وسيلة لاكتساب الكفاءات المستهدفة التي لا يمكن أن تكون بدونها.

3.3. الانتقال بالمعرفة من التأسيس إلى التوظيف والاستثمار: إذا كانت المقاربة بالمحتويات قائمة على الكم المعرفي؛ فإن المقاربة بالكفاءات ليست كذلك كونها تخلت عن التلقي السلبي للمعارف، فهي تستهدف تمكين المتعلم من نقل معارفه من إطارها النظري إلى الإطار العملي الأدائي، حيث يتوجب عليه العمل على توظيفها وتحويلها من وضعية إلى أخرى؛ لأن هذه المقاربة "لا تهتم بكمية المعارف بقدر ما تهتم بكيفية تطبيقها في الواقع، إذ تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، بتنمية ملكاته العقلية، ومواقفه وكفاياته المعرفية والمنهجية، فتحوّل ذلك المحتوى التعليمي إلى قدرات وكفايات ووضعيات مترابطة فيما بينها، تندرج من السهولة إلى الصعوبة إلى التعقيد، ومن ثم تتميز هذه الوضعيات بالتنوع وتعدد مسالكها وتخصّصاتها الدراسية"². نفهم من هذا أن المعارف المكتسبة لا تكتسي قيمتها في التأسيس؛ بل في تمكن المتعلم من تحويلها وتثمينها في كلّ أداء سلوكي ملحوظ يقوم به، مع ربطها بوضعيات دالة ومعقدة، ولكن حتى يتحقّق هذا ينبغي تقديم المعارف والمفاهيم للمتعلّم في شكل مترابط ومتكامل تحقيقاً لتعلّم مندمج.

4.3. تشجيع التعلّم الذاتي: إن المقاربة بالكفاءات تؤكد على ضرورة أن يحظى المتعلم بالحرية والاستقلالية؛ لأن ذلك يحفّزه على التعلّم ذاتياً، كما يدفعه إلى البحث والتفكير في إيجاد الحلول للمواقف التي يتعرّض لها. فالتعلّم الذاتي يتم "بفتح المجال أمام المتعلم لكي يُوظف إمكاناته وقدراته للتعلّم، ولا يتأتى له ذلك، إلا عن طريق بناء وضعيات تعليمية تحفّزه على التفاعل مع محيطه تفاعلاً إيجابياً، من خلال التعاون والمساءلة والاستكشاف وفق قواعد التفكير العلمي. كما تجدر الإشارة إلى ضرورة توفير كلّ الشروط المادية والتربوية لتحقيق ذلك"³، وحتى يكون المتعلم العنصر الفاعل الذي يعتمد على نفسه في بناء معارفه ينبغي دعمه بما يحفّزه على الأداء. ولكن تشجيع هذه المقاربة المتعلم على العمل الفردي لا يعني أنها أقصت التعلّم الجماعي كما قد يعتقد البعض؛ بل على العكس، حيث ينبغي أن يتفاعل المتعلم مع زملائه ويتبادل معهم معارفه، ممّا يساعده بذلك في اكتشاف أخطائه وبناء تعلّماته. فضلاً عن ذلك أيضاً فإنّ التعلّم الجماعي يجعل المتعلم يُدرّك مستوى قدراته أمام زملائه، كما يكتشف أخطائه مع محاولة تصحيحها بنفسه.

¹ - الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2006، ص54.

² - خديجة التوزاني، التعليم المغربي وبيداغوجيا الكفايات بين النظر والواقع، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، المغرب، المجلد 2، العدد 1، ص87.

³ - رمضان خطوط ومصباح جلاب، استراتيجية التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات - التجربة الجزائرية أنموذجاً -، مرجع سابق، ص209.

5.3. التحول من تجزئة المعرفة إلى دمجها: لقد رافق مقارنة التدريس بالكفاءات مفهوم جديد لم يكن معتمداً من قبل، وهو الإدماج الذي يحدث نتيجةً لتمكّن المتعلّم من توظيف كلّ معارفه وخبراته ومهاراته أثناء مواجهته لوضعية جديدة. فالإدماج "يقتضي توظيف ما تعلّمه المتعلّم ونقل تلك الموارد وتوظيفها داخل وضعية تعليمية حيث يكون ربط التعلّات واضحاً ولا يتم حلّ المشكلة إلّا بعد استنفار وتجنيد العديد من الموارد والكفايات الممتدة والخاصة ودمجها وتشغيلها"¹. وكما يبدو فإنّ هذه المقاربة تؤكد على دور التعلّات السابقة واعتبارها أساساً لبناء تعلّات جديدة، ويتجسّد ذلك عندما يقوم المتعلّم بإدماج المعارف الجديدة مع مكتسباته القبلية لحلّ تلك المواقف التي يكون فيها؛ لأنّ التعلّم بالكفاءات قائم على أسلوب إدماج المعارف، وليس على أسلوب التراكب المعرفي.

6.3. التحول من الهدف إلى الكفاءة: إنّ المقاربة بالكفاءات لم تتخلّ عن مفهوم الهدف الذي يعدّ نقطة انطلاق في المقاربة بالأهداف، والاختلاف الموجود بينهما راجع إلى الترتيب، حيث إنّ المقاربة بالكفاءات جعلت الهدف يأتي في المرتبة الثانية بعد الكفاءة التي تعدّ نقطة انطلاقها، بخلاف المقاربة بالأهداف التي وضعت في المرتبة الأولى "هذا التحول في مفهوم الكفاءة يعدّ قطيعةً واستمراريةً في الوقت نفسه، فهي قطيعة من حيث التصوّر والمقاربة، إذ تعتبر الأهداف نقطة الانطلاق في التصوّر الأوّل، بينما تعتبر الكفاءة نقطة الانطلاق في التصوّر الثّاني، وهي استمرارية باعتبار المقاربة بالكفاءات تتضمن تطويراً للأهداف على المستوى التطبيقي، وبذلك يمكن اعتبارها الجيل الثاني للأهداف"². ومما تجدر الإشارة إليه في ضوء هذا السياق هو أنّ صياغة الأهداف في المقاربة بالكفاءات تتم وفق ما يتلاءم مع قدرات المتعلّم وحاجاته، كما أنّ الأهداف في هذه المقاربة قابلة للتغيير وليست إلزامية، حيث يمكن أن يطرأ عليها تغيير بناءً على أداء المتعلّم وإنجازه.

7.3. تعلّم بعيد المدى: تهدف المقاربة بالكفاءات إلى أن تكون هناك استمرارية للتعلّم، بمعنى أنّ جلّ المعارف والموارد والكفاءات التي يمتلكها المتعلّم في مرحلة دراسية معينة لا ينتهي أثرها بمجرد انتقاله من هذه المرحلة إلى مرحلة تالية أو انتهاء عملية التقويم والامتحانات؛ بل يبقى مستمرّاً حتّى خارج سياق التعليم ولمدة أطول أيضاً، حيث يستطيع المتعلّم استثمار كفاءاته ومكتسباته القبلية عند أداء نشاطه المهني على أحسن وجه. فهذه المقاربة "بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثمّ فهي اختيارٌ منهجيّ يمكن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"³، فالمعارف والكفاءات التي يكتسبها المتعلّم قابلة للتوظيف والتحويل أثناء مواجهته لمواقف حياتية جديدة غير تلك المواقف التعليمية، كما لا تكون حبيسة المحيط المدرسي؛ بل يستمرّ مفعولها في عالم الشغل، ممّا يسمح له بأداء وظيفته بكلّ سهولة وفعالية، وإنجاز المشاريع التي يخطّط لها.

¹ - الوافي عزيز، ديداكتيك الإدماج، مجلّة علوم التربية، المغرب، العدد 45، أكتوبر 2010، ص 149.

² - سيواني عبد المالك، التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بين وجهة التصوّر وعوائق التطبيق منظومة التعليم الجزائري - نموذجاً، مجلّة معارف، جامعة أكلي محمد وألحاج بالبوية، العدد 16، ديسمبر 2014، ص 280.

³ - فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، مرجع سابق، ص 2.

8.3. التحوّل من تقويم المعرفة إلى تقويم الكفاءة: صحيح أنّ المقاربة بالكفاءات أبقت على عملية التقويم التربوي التي اعتمدتها المقاربات السابقة، نظرًا لما لها من دور مهمّ وفعل أيضًا في سيورة العملية التعليمية والتعلمية، ومع ذلك لا بدّ أن نقرّ أنّ طريقة اعتماد هذه المقاربة للتقويم بمختلف أنواعه كانت مختلفة؛ لأنّه إذا كان التقويم في المقاربة بالمحتويات يركّز على مدى قدرة المتعلّم على حفظ المعارف واستظهارها، وفي المقاربة بالأهداف يركّز على أداءات سلوكيّة جزئية معقّدة ومعزولة بافتراض أنّ تحقّقها يكون مؤشّرًا على تحقّق الأهداف الخاصّة والعامة¹، فإنّ التقويم الذي تعتمد المقاربة بالكفاءات يتميز من حيث أنّه عملية قائمة على سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس؛ ممّا يعني أنّ الحكم الذي يصدره المدرّس على أداء المتعلّم يكون انطلاقًا من نتائج ملاحظة، إضافة إلى أنّ التقويم يكون بصفة مستمرة حيث يرافق التلميذ في جميع مراحل التعليم قصد تعزيز مواطن القوّة أو الكشف عن مواطن الضعف لديه وعلاجها.

4. واقع اعتماد المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:

لقد سعت المدرسة الجزائرية إلى تبني المقاربة بالكفاءات بكلّ ما تحمله من تصوّرات ومبادئ مستحدثة وجديدة، وهو الأمر الذي أثار الكثير من الفضول والحماس لدى القائمين في الميدان من مربّين ومفتّشين وغيرهم لمعرفة نسبة النتائج التي يمكن تحقيقها بفضل هذه المقاربة، كما يرونها السبيل الأمثل لبلوغ الأهداف المنتظرة.

ولكن يبدو أنّه بعد مضي ما يزيد على عشرين عامًا من تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات تبين أنّ الأرضية التربويّة التي تُطبّق فيها عاجزة عن استيعاب مبادئ هذه المقاربة وتطبيقها بشكل مناسب؛ ممّا يحقّق أعلى نسبة نجاح. إذ كلّ ما في الأمر أنّ المقاربة بالكفاءات نموذج تربويّ رائد قصد تحقيق الجودة في الأداء والتعليم بصفة عامة، وذلك من حيث إنّ هذه المقاربة منحت لعناصر العملية التعليمية والتعلمية أدوارًا متكاملة ومناسبة، فمن جهة ردّت الاعتبار للمتعلّم الذي كان دوره في المقاربات السابقة مقتصرًا على التلقّي السلبيّ للمضامين المعرفية، حيث أصبح يتعلّم لكي يكتسب المعارف والكفاءات التي تساعد في التكيّف مع محيطه الاجتماعي. ومن جهة أخرى جعلت المدرّس العنصر الذي يوجّه المتعلّم في الوصول إلى مصدر المعرفة وبناء تعلّماته بنفسه، ويعيّن في حلّ الوضعيات - المشكلات التي يكون فيها.

أضف إلى ذلك أنّ المقاربة بالكفاءات لا تهتمّ بالأداء الفعليّ للمعرفة بقدر اهتمامها بالجانب التطبيقيّ لها؛ فإذا كانت هذه المقاربة تحتفظ بالمعارف، وتؤكد على إكساب المتعلّم الضّرورية منها فقط على أساس أنّ الكفاءات لا تتحقّق بعيدًا عن المعارف؛ فإنّها في الوقت نفسه اختزلت مفهوم التراكم للمعارف، كما أنّ امتلاك المتعلّم لها غير كاف، حيث يجب أن يعمل على تجنيد المعارف والمكتسبات القبليّة وربطها بمعارفه الجديدة أثناء مواجهته لوضعية ما؛ لأنّ المهارات والمعارف المكتسبة لا معنى لها في حال ما إذا عجز عن تحويلها وإدماجها بشكل بنائيّ فعال، وليس بشكل تراكمي كما هو الحال في المقاربة بالمحتويات.

وبالرغم من كلّ هذه التصوّرات الإيجابية التي انطلقت منها مقاربة التدريس بالكفاءات، والتحوّلات التي مسّت جملةً من المفاهيم والمبادئ التربويّة؛ إلّا أنّ تطبيقها في المدرسة الجزائرية لا يزال يثير الكثير من الجدل بين المشتغلين في الميدان، فقد اعتُمدت هذه

¹ - الوافي عزيز، ديداكتيك الإدماج، مرجع سابق، ص 157.

المقاربة بهدف التقليل من نسبة التسرب المدرسي، مع محاولة الرفع من مستوى التعليم والتعلم. ولكن يبدو أن الواقع أثبت العكس تمامًا؛ لأنّ تبني هذه المقاربة كان من حيث التنظير والمفاهيم لا أكثر؛ ممّا يعني أنّها - المقاربة - لم تنجح في تحقيق الأهداف المرجوة، ولا في إحداث التغيير المطلوب في ميدان التربية والتعليم، وبالأخص على مستوى المتعلم الذي يحتاج إلى أن يكون أكثر تفاعلاً مع مدرّسه وتعلّمه عامّة، كما أنّه قد يعجز عن توظيف ما يملكه من مهارات ومكتسبات قبلية أثناء مواجهته لوضعية ما، ناهيك عن غياب تكوين المدرسين كما يجب؛ ممّا يؤثّر بالسلب في النشاط البيداغوجي، وهذا مع العلم أنّ نجاح المقاربة يتطلّب كفاءة المدرّس الذي يستطيع تسيير القسم الذي يضمّ عددًا من المتعلّمين بمهارات معرفيّة وذهنيّة ووجدانيّة متفاوتة. كما لا ننسى صعوبة التحكم في تقنيات التقويم بجميع أنواعه (التشخيصي والتكويني) ممّا يشكلّ بذلك تحدّيًا آخر أمام التطبيق الفعلي للمقاربة بالكفاءات¹. هذا وقد لحّضت إحدى الدراسات الميدانيّة التي أجريت حول واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات في منظومتنا التربويّة من وجهة نظر عيّنة من المعلّمين والأساتذة عبر مختلف الأطوار التعليميّة جملة من المعوقات التي تشكّل تحدّيًا أمام تطبيق هذه المقاربة ونجاحها، وهي²:

- افتقار المدرسة الجزائرية إلى الإمكانيات الماديّة المتمثّلة في مختلف الوسائل والوسائط التعليميّة الحديثة التي تفترضها المقاربة بالكفاءات، إذ إنّ معظم المدارس لا تزال تعتمد على الوسائل التقليديّة مثل السبورة العادية وملحقاتها.
- اكتظاظ الصّفوف الدراسيّة ممّا يصعب على المدرّس متابعة جميع المتعلّمين بدرجة كافية وبصفة مستمرّة، كما يصعب عليه التأكد من استيعابهم للدروس.
- كثافة البرامج الدراسيّة والعمل على تغيير محتويات الكتب المدرسيّة في كلّ مرّة ودون انتظار فاعليتها، ممّا يؤثّر سلبيًا في أداء المعلّمين.
- تدني مستوى المتعلّمين وقلة دافعيّتهم للتعلم، ويعني هذا أنّه حتّى المقاربة بالكفاءات لم تتمكّن من مواجهة معضلة ضعف المستوى لدى المتعلّم.
- نقص تكوين المعلّمين والأساتذة وتدريبهم بالشكل الذي يعينهم على التمكن من آليات المقاربة بالكفاءات.
- عدم توفّر الوقت اللازم الذي يساعد المعلّمين في تقديم البرنامج بأكمله هذا من جهة، ومن جهة أخرى من تطبيق مبادئ المقاربة بالكفاءات على أحسن وجه.

وإنّ دلّت هذه النتائج وغيرها هذا على شيء فإمّا تدلّ على أنّ المدرسة الجزائرية لم تنجح في تطبيق المقاربة بالكفاءات بالقدر الذي توقّعه القائمون في ميدان التربية والتعليم، نظرًا لصعوبة تطبيقها وفق الظروف المتوقّرة.

¹ - سعاد بولعسل وفريدة لوشاحي، صعوبات إجراءات المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية، مجلّة ربحان للنشر العلمي، مركز فكر للدراسات والتطوير، العدد 10، 05 ماي 2021، ص 90.

² - الزهرة الأسود ومهرية الأسود، معوقات تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم العام، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر، المجلّد 12، العدد 2، جوان 2020، ص 45-51.

5. خاتمة:

تخلص هذه الدراسة من خلال ما تقدم إلى القول إن المقاربة بالكفاءات تعدّ إحدى المقاربات الحديثة التي تحمّس لها القائمون في ميدان التربية والتعليم من مدرّسين ومفتّشين وغيرهم، نظرًا لما رافقها من مفاهيم وتصوّرات تسمو بالمتعلّم وكفاءاته إلى درجة جعلتها تبدو للبعض مقارنةً مثاليّةً إلى حدّ كبير. فقد نادت هذه المقاربة بضرورة التخلّي عن أسلوب النّقل والتلقين للمعرفة، كما سعت إلى إيجاد حلّ لمشكلة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين التي كثيرًا ما تنعكس سلبيًا على التّحصيل المعرفي. وكذلك إلى تحسين النّتاج التعليمي في الوقت الذي فيه المتعلّم إلى المدرسة من أجل أن يبني معارفه بنفسه، وأن يكتسب معارف وكفاءات ذات بعد وظيفي، يقوم باستثمارها وتجنيدتها في مختلف الوضعيات والمواقف الحياتيّة التي تتجلى فيها قدرته على المواجهة والاندماج. ولكن يبدو أن واقع تطبيق مقارنة التّدرّس وفق الكفاءات أثبت العكس؛ لأنّه بالرّغم من أهميّة أفكارها ومبادئها من حيث التّنظير، وسياساتها الهادفة إلى تجاوز نقائص المقاربات السّابقة وسدّ ثغراتها؛ إلّا أنّ هناك مجموعة من العقبات التي تقف في سبيل تحقيق أهداف المنظومة التّربويّة الجزائريّة على المدى القريب والبعيد، فاحتفاظ الفصل الدّراسيّ يبقى مشكلة عويصة يواجهها المدرّس في أداء مهامه بكلّ فعالية، ومحاولة العمل على إنجاح هذه المقاربة بالشّكل المتوقّع. وانطلاقًا ممّا توصّلنا إليه نتقدّم بالافتراحات الآتية:

- إجراء المزيد من الأبحاث والدّراسات الأكاديميّة حول واقع اعتماد المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة؛ بغية تجاوز النّقائص التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل.
- التّكوين المستمرّ للمدرّس قصد تمكينه من الاطّلاع على المستجدّات في ميدان التربية والتعليم.
- العمل على توفير الإمكانيات والوسائل التعليميّة المناسبة التي تعين في إنجاح تطبيق المقاربة بالكفاءات، فهي مقارنة ناجحة نظريًا، ولكنّها تحتاج إلى تطبيق فعّال وصحيح حتّى تحقّق النّجاح المطلوب.
- أمّا التوصية التي ننهي بها دراستنا هذه فيمكن إجمالها في القول إنّّه ينبغي للمدرسة الجزائريّة العمل على تطوير مناهجها كلّما اقتضى منها الأمر ذلك، حيث لا بدّ أن تسيّر وفق ما يتلاءم مع مجتمع المعرفة.

6. قائمة المراجع:

- أحمد خالدي، التطوّر التاريخي للمؤسّسة المدرسيّة في الجزائر: مراحل ومحطّات بارزة، مجلّة عصور الجديدة، جامعة وهران 1 الجزائر، المجلّد 7، العدد 27، صيف - خريف (أكتوبر) 2017-2018.
- الحسن اللّحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، إفريقيا الشّرق، المغرب، ط1، 2006.
- خديجة التّوزاني، التّعليم المغربيّ وبيداغوجيا الكفايات بين التّنظر والواقع، مجلّة الميادين للدّراسات في العلوم الإنسانيّة، المغرب، المجلّد 2، العدد 1.
- خير الدّين هني، مقارنة التّدرّس بالكفاءات، الجزائر، ط1، 2005.
- راضية ويس، المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنّيها في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، مجلّة البحوث والدّراسات الإنسانيّة، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، العدد 11، 2015.

- رمضان خطوط ومصباح جلاب، استراتيجية التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات - التجربة الجزائرية أنموذجاً-، مجلة التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر 2، المجلد 5، العدد 1، جويلية 2019.
- الزهرة الأسود ومهيرة الأسود، معوقات تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم العام، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر، المجلد 12، العدد 2، جوان 2020.
- سعاد بولعسل وفريدة لوشاحي، صعوبات إجراءات المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية، مجلة ربحان للنشر العلمي، مركز فكر للدراسات والتطوير، العدد 10، 05 ماي 2021.
- سيواني عبد المالك، التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بين وجهة التصور وعوائق التطبيق منظومة التعليم الجزائري - أنموذجاً-، مجلة معارف، جامعة أكلي محمد أولحاج بالبويرة، العدد 16، ديسمبر 2014.
- عائشة بوزياني، إشكالية المناهج وواقع الانتقال من بيداغوجيا تدريس المناهج باللغة العربية في التعليم الابتدائي وفق الأهداف إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات (الجزائر أنموذجاً)، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة عمار ثلجي بالأغواط الجزائر، المجلد 16، العدد 02، سبتمبر 2022.
- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك (1)-، سلسلة علوم التربية 9-10، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1994.
- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، د ط، 2005.
- فليب جوناير وسيسيل فاندور بورخت، التكوين الديداكتيكي للمدرسين التدريس بالكفاءات من خلال خلق شروط التعلم، تر: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2011.
- لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بأشغال الملتقى الدولي الأول (التكوين بالكفايات في التربية)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر، العدد 4، 17 و 18 جانفي 2011.
- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البلدة، د ط، 2004.
- محمد شرقي، بيداغوجيا الإدماج مدخل لأجراً الكفايات، مجلة علوم التربية. المغرب، العدد 43، أبريل 2010.
- محمد الصالح حشوي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2002.
- مزيان الحاج أحمد قاسم، التدريس بواسطة الكفاءات (للمهتمين بالتربية والتدريس)، دون دار النشر، تيزي وزو، د ط، 2003.
- المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، إعداد: ملحقة سعيدة الجهوية وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009.
- الوافي عزيز، ديكتيك الإدماج، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 45، أكتوبر 2010.