

المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية – دراسة نقدية

The competencies approach in the Algerian curricula - a critical study

محمد جقاوة *

جامعة غرداية (الجزائر)

medfoudil@gmail.com

ملخص:	معلومات المقال
انطلقت وزارة التربية في ما أسمته إصلاحا مع مطلع العام الدراسي: 2004/2003، و كان شعار الإصلاح هو: الانتقال من المقاربة بالأهداف الى المقاربة بالكفايات باعتبارها مقاربة مبلورة من عدة مدارس لغوية ونفسية ومهنية، وقد صدرت المناهج الجديدة باعتبارها مرجعيات بيداغوجية بما يفترض أنه ترجمة للمقاربة الجديدة، فهل تمكنت هذه المرجعيات من الترجمة الدقيقة لهذه المقاربة؟ ذلك ما يجيب عنه هذا المقال.	تاريخ الإرسال: 2023/03/23 تاريخ القبول: 2023/06/26
	الكلمات المفتاحية: ✓ الكفاية - وضعية التعلم ✓ التقويم - الأداء ✓ المؤشر.
Abstract : (not more than 10 Lines)	Article info
<i>The Ministry of Education launched what it called reform at the beginning of the new approach, have these references been able to accurately translate this approach? That's what this article answers. academic year: 2003/2004, and the slogan of the reform was: Moving from the approach with objectives to the approach with competencies as an approach crystallized by several linguistic, psychological and vocational schools, and the new curricula were issued as pedagogical references in what is supposed to be a translation of the</i>	Received Accepted
	Keywords: ✓ Efficiency . Learning mode . Calendar ✓ performance.

1. مقدمة:

تعدّ المقاربة بالكفاءات نظرية تعليمية، أسهمت في بلورتها عديد المدارس اللسانية خاصة، تنصدها المدرسة العقلية بزعماء تشو مسكي، دون أن ننسى جهود المدارس النفسية والاجتماعية واللسانية، يضاف إلى ذلك كله الإسهامات الجبارة للمتخصصين في عالم الشغل، لتكون - بعد ذلك - إيذاناً بالتخلي عن المدرسة السلوكية القائمة على الأجرأة الضيقة، إلى فضاءٍ أرحب وأوسع، يتسم بالنسبية أولاً، وبعدم تحييد الذات الفاعلة في تميزها وتفردها ثانياً¹ (فيليب جونز، 2005، ص: 9).

لقد بذلنا جهداً كبيراً للوصول إلى جوهر هذه المقاربة المتبلورة، محاولين تبسيط فلسفتها، وساعين إلى تقديم معاني مصطلحاتها ومفاهيمها لتصبح في متناول العاملين والأساتذة والعاملين في القطاع على اختلاف مستوياتهم

إنّه ممّا لا شكّ فيه أنّ المقاربة الجديدة تقوم على مجموعة من الأسس التي لا يمكنها النجاح دونها أبداً. إنّها تنطلق من معرفة تامة بسوق العمل واحتياجاته الآتية والمستقبلية، من ذلك تحدّد الكفايات² (محمد الطاهر واعلي، 1999، ص: 124) استجابة للواقع المهني لا لسواه، تخطّط بعد ذلك السيورة المتدرّجة للدروس والمعارف الضرورية لبناء الكفايات المحددة، تقترح - بعد ذلك - الوضعيات كلّ الوضعيات الممكنة لبناء أولاً، وللتعبئة (الممارسة) ثانياً، يتمّ بعد ذلك إيجاد كلّ الوسائل الديدانكتيكية الضرورية. إنّما لتقريب المفاهيم، أو لإجراء التجارب، أو التي تقتضيها

الممارسة الفعلية، وهذه هي الأهم، تمّ تهيأ الظروف الأخرى التي تساهم في إنجاح المقاربة والتي تعدّ من البديهيات بالنسبة للبيداغوجيا الجديدة، ك: موقع المدرسة، وعدد التلاميذ داخل القسم، والورشات.. الخ. فهل استوعبنا فلسفة المقاربة الجديدة، وهل أوجدنا في أرض الواقع هذه الظروف أم إن المقاربة الجديدة تبقى مجرد نظريات، ويبقى الواقع على ما كان عليه من قبل، ولا علاقة له بها؟ سنعرف أيّ الفرضيتين هي الأرجح في نهاية هذا المقال بعد المقارنة بين المقاربة الجديدة في طرحها النظري الوارد في مراجع لأساطين هذه النظرية، وما ورد في المناهج الجزائرية. إنّنا ما طرحنا هذا الموضوع إلا رغبة ممّا في تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

1. تقريب المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالمقاربة الجديدة، من الفاعلين في القطاع على تنوع مراتبهم ومسؤولياتهم المختلفة.
 2. تمكين المعلمين والأساتذة خاصة من التطبيق العملي الصحيح للمقاربة بالكفايات، اعتماداً على وضعيات التعلم حال البناء وحال التقويم.
 3. الدعوة إلى مراجعة المناهج الوطنية وإعادة بنائها وفق الفلسفة الصحيحة للمقاربة بالكفايات، باعتبارها بيداغوجيا عالمية معتمدة في عديد دول العالم.
- ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا المنهج الوصفي والمقارن، استجابة لطبيعة الموضوع ذاتها، ولتكن البداية مع :

2. اللامركزية في تحديد الكفاءات:

1.2 العنوان الفرعي الأول:

إنّ أهمّ ما يميّز المقاربة الجديدة، أنّها تعدّ للحياة، فهي ترتبط مباشرة مع واقع المتعلّم، ومحيطه، إنّها تعدّ لإحداث التكيف

مناطق، شمالا وغربا وجنوبا، وكان لازماً أن تبوء المحاولة بالفشل لعدة اعتبارات أهمها :

1- إن الذين ألفوا هذه الكتب، لا يعرفون العمق الجزائري معرفة صحيحة.

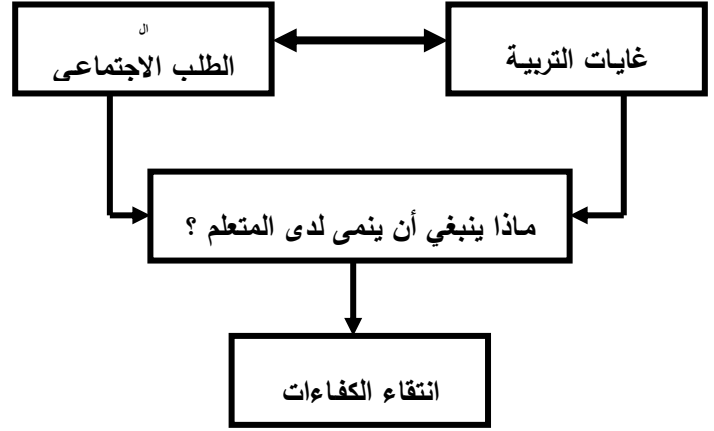
2- الاختلافات في المحتويات يفرضها الواقع وسوق العمل لا إرادة المؤلفين ورغباتهم! وعلى هذا الأساس يمكن أن تشترك المقررات في جملة من الوضعيات المشتركة والمعارف، تفرضها سوق العمل المشتركة، فزراعة الزيتون أصبحت زراعة وطنية و مثلها البطاطس والحوامض والكروم، إلا أن الخصوصية تبقى دائما المرتكز الأقوى⁴ في تحديد الكفايات.

3- إن اقتراح وضعيات السنة الأولى يبقى هو الأصعب لخصوصية المرحلة من جهة ولتعدد لغات الأم في الجزائر من جهة ثانية . ثم هناك سبب آخر نرجئ الحديث عنه الآن، **وخلاصة القول هي إنه إذا كانت المقاربة بالكفاءات تقتضي اللامركزية في انتقاء الكفاءات، فهذا يقتضي أن تكون المقررات لامركزية أيضاً في وضعها.**

والواقع يثبت أنه لا هذا تحقق ولا ذاك، وإن الإعداد للحياة، والتكيف الإيجابي مع المحيط، يبقى مجرد حبر على ورق !!

2.2 الوضعيات التعليمية لا المضامين : تعرّضت المقاربة بالمضامين إلى انتقادات لاذعة مرّة فقد اعتبرها بعض المتخصصين النفسانيين، من بقايا عهود الاستبداد، فهي تعتبر المتعلم كيساً فارغاً يعبأ بطريقة تلقينية - تقوم على العنف والتّرهيب - بما يريده الكبار، فهي تلغي شخصيته، وتجعل من فات دائماً أفضل ممن هو آتٍ معرفياً . وجاءت المقاربة بالأهداف لتحديد مسبقاً ملمح الخروج الذي يكون ملمحاً للدّخول في العام القادم ، مُخضّعةً المسيرة التعليمية بكل عناصرها ومكوّناتها إلى منهجية علمية، لتتطور في الجيل الثاني (المقاربة بالكفايات) محقّقة قفزات نوعية إلى الأمام بفضل التّقدم الذي أحرزته المدارس اللسانية في إطار العلوم اللّغوية خاصة، ولما أحرزته تعليمية باقي الميادين مستفيدة من كل العلوم المعاصرة دون استثناء.

الإيجابي مع هذا المحيط، ولا بأس أن نذكّر بجزئية من الخطأ التي قدّمها محمد الطاهر وعلي في انتقاء الكفاءات³ (محمد الطاهر وعلي، 1999، ص: 125).



إنّ هذه الخطأ تبين بدقّة كيف يتمّ انتقاء الكفاءات، إنّ المسألة مرتبطة بالطلب الاجتماعي المهني (سوق العمل) ولا علاقة لها بغيره .

إنّ سوق العمل هو الذي يحدّد الكفاءات التي ينبغي أن تتّمي لدى المتعلّمين، ليتمّ استثمارها بعد ذلك فيه. وسوق العمل - بطبيعة الحال - يختلف من مكان إلى آخر ومن جهة إلى أخرى، فكلّ منطقة من مناطق هذا الوطن خصوصيتها، فهذه تشتهر بتمورها، و تلك بزيتونها، و أخرى بماشيتها ، و رابعة ببنزولها.. الخ. هذه الخصوصية تجعل كلّ منطقة تحتاج جملة من الكفاءات لا تحتاجها غيرها، يفرض ذلك سوق العمل كما أسلفنا فهل هذا ما اعتمدته المناهج الوطنية ؟

إنّ الواقع هو خلاف ذلك تماماً . فالمناهج الوطنية ، ومعها كتب للمتعلّمين، وضعت في عاصمة البلاد، وضعها أناس لا يكادون يعرفون شيئاً عن خصوصية العمق الجزائري ، ولا يتمتّعون حتّى بالمستوى العلمي إلا قليلا .

ولو اقتصر الأمر على المناهج - مع إبقاء مساحة مرنة للاختيار - لكان الأمر ، ولقبل بحجة توحيد المرجعية التعليمية الوطنية ، على أن تخضع المحتويات إلى اللامركزية في الوضع، فيكون لكلّ جهة كتبها ومقرراتها الخاصة التي تقوم على مبدأ الواقعية في الاستجابة، لا إلى مبدأ آخر.

لقد فشلت محاولة وضع ثلاثة كتب للقراءة في سنة 2004 خاصّة بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي، معتبرة الوطن ثلاث

ثار عليها أهل التخصص النفسي، لما فيها من إلغاء لشخص المعلم والمتعلم على السواء ؟

إنّ العودة إلى أيّ كتاب لتثبت أنها جاءت بمضامين معرفية لا غير، ولا أثر فيها لوضعيّات تعلّم، ولمعرفة ذلك الفرق الجوهرى بين الوضعية التعليمية والمحتوى التعليمي ينظر كتابنا ميدان التعبير في بيداغوجيا الكفاءات⁶ (محمد جقاوة، 2020، ص: 51).

3. الوسائل التعليمية: من زاوية أخرى، سننظر إلى الوسائل البيداغوجية نظرة أخرى تختلف عن السائد المألوف في المراجع البيداغوجية التي تناولت هذا الموضوع، إنّ الوسيلة في نظرنا هي كلّ ما يستعين به المعلم في درسه، لتسهيل صعب أو تقريب مفهوم، أو إثبات حقيقة، فزهرة الياسمين البلاستيكية مثلاً، هي وسيلة لتقريب مفهوم في بيئة لا وجود للياسمين فيها، وملعقة كبيرة لإذابة تلج هي وسيلة أخرى لإجراء تجربة، والطبشور الأحمر الذي يلون به الفاعل في درس الفاعل، هو وسيلة لا تقل أهمية عن سابقاتها. وهلم جرا. أما الحاسوب النقال مضاف إليه المسلاط وشاشة الاستقبال، والاتصال بالانترنت، فتلك هي الوسيلة التي يمكنها أن تحتل كل الوسائل، وهذا جديداً.

خاض المتخصصون في هذا الموضوع، فعرفوا الوسائل وعدّدوا أنواعها، وأشادوا بدورها، وبيّنوا شروطها، وكيفيات استعمالها، والمقاربة بالكفاءات في واقع الأمر هي ذات طبيعة تقنية محضة، حتى في علوم اللغة، فالذي يعينها في ميدان اللغة، أو في أيّ ميدان آخر هو التوظيف والاستعمال، إنّ التحوّل ليقدم في هذه المقاربة بطريقة علمية وظيفية، فلا مجال للإعراب التقليدي القديم القائم على التفصيل، وهذه الطبيعة التقنية تحتاج - أكثر من ذي قبل - وسائل تعليمية متعدّدة، بل إنّ المدارس ذاتها - باعتبارها وسائل - ينبغي أن يعاد النظر في تصميمها المعماري، وفي هندسة بنائها، إذ أنها لا تستجيب لشروط نجاح المقاربة الجديدة، فهي ينبغي أن تتحوّل ورشات مختلفة، ومخابر لغوية متطورة، ومخابر للتجارب المختلفة، و قريباً منها حظائر لتربية مختلف الدواجن. وقد اقترب "ذكرولي" كثيراً في مدرسته

أنّ الكفاية لا تبنى إلاّ من وضعيّات تعليمية مناسبة من محيط المتعلم ومن مجال اهتمامه، ولا تقوم إلاّ في وضعيّات بذات المواصفات، فما مصدر الوضعيّات؟

الأصل أن تكون الطبيعة هي مصدر الوضعيّات التعليمية، مثلها المحيط بكلّ مظاهره الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، فإذا تعدّد استغلال وضعيّات الطبيعة والمحيط، عندئذ يكون الأستاذ هو المسؤول الأوّل والوحيد على بناء وضعيّات تعليمية، مستمدة من واقع المتعلم ومن مجال اهتمامه، وتستجيب لكلّ الشروط التي ينبغي أن تتوفر في الوضعية السليمة⁵ (محمد جقاوة، 2020، ص: 24).

فهل يمكن أن ينوب أحد عن المعلم في اختيار أو بناء وضعيّات التعلّم ؟ .

سنجزم باستحالة ذلك طبعاً لأنّ الواقع غير الواقع، والمحيط غير المحيط، وخصائص المتعلم هنا غير خصائصه هناك، وعالم الشغل خاصة هنا غيره هناك !

نعم قد يستعين المعلم بزميله في المدرسة ليبني معه وضعيّات، وقد يبني معلّم مدرسة واحدة جملة من الوضعيّات، وقد ينشئون فيما بينهم بنكاً خاصاً بالوضعيّات. إلاّ أنّ إعداد المعلم للوضعيّات يبقى هو السبيل الأنجع، فوضعياته التي يبنّيها انطلاقاً من واقع المتعلّمين ومستواهم، تظلّ دائماً هي الأنجح، وهذا ما يقتضيه الجانب النظري للمقاربة بالكفاءات، فماذا جاء في المناهج الوطنية؟

لقد وضع لكلّ نشاط تعليمي كتاب خاص به، من السنة الأولى ابتدائي بل من التحضيري إلى النهائي، هذا كتاب للقراءة، وذاك كتاب للرياضيات، وذاك كتاب للتربية المدنية، والرابع للتربية الإسلامية، والخامس ل... ول... الخ.

والسؤال الذي يفرض نفسه إزاء هذا هو: هل جاءت هذه الكتب بوضعيّات تعلّم مقترحة يمكن استغلالها، أو استغلال بعضها دون بعض. أم أنها جاءت بمضامين معرفية، وهي التي

الخاصة من هذه المدرسة المأمولة⁷ (أحمد مختار عضاضة، 1962، ص: 162). فقد كانت التربية في هذه المدرسة تعنى بتنمية العقل والحواس، فالتلاميذ يزرعون، ويتعهدون الأزهار والنباتات، ويربّون الطيور والدواجن المختلفة ويقومون ببعض الحرف كالتجارة والحدادة، كل ذلك في إطار لغوي مباشر يعكس مواقف حقيقية، ومظاهر حياتية متعددة⁸ (أحمد مختار عضاضة، 1962، ص: 156).

إنّ مقارنة تقوم على الأداء، وتعدّ للحياة في زمن التكنولوجيات المختلفة، عليها أن تختزل بداخلها كلّ هذه الحياة، بكلّ تكنولوجياتها المختلفة، والإشكالية الأساسية هنا هي: ما هي الوسائل البيداغوجية التي جاءت بها المناهج الوطنية؟

يجيبنا على ذلك منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جاء فيه وبعبارة: الوسائل التعليمية والوثائق المرافقة لها، ما يلي:

" تعتبر الوسائل التعليمية بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المنهاج، بما تتضمنها من سندات تربوية، يستعين بها المعلّم في أدائه، وهي تشكل للمتعلم مصدراً أساسياً في تعلّماته⁹ (منهاج السنة الرابعة، 2005، ص: 11) ومنها:

1.3 الوثائق المرافقة للمنهاج: لقد أرفق كل منهاج بوثيقة تربوية، هي وسيلة تكوينية للمعلّم، القصد منها تقلص الأسس البيداغوجية التي تقوم عليها المناهج، وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كلّ مادة، وتذليل بعض الصعوبات التي قد تعترض المعلّم في قراءة وفهم المنهاج، كما تقترح عليه كميّات تناول الوحدات التعليمية المقرّرة، وأساليب معالجتها تعلّماً بما يتناسب ومستوى مدارك المتعلّمين العقلية، ونضجهم الوجداني، وتبقى هذه الوثائق المرافقة مشاريع قابلة للإثراء و

التّحسين بما يقترحه المربون بمختلف أسلاكهم بعد إطلاعهم، وبما تفرزه الممارسة الميدانية عند استغلالها.

2.3 الكتب المدرسية: "إنّ الكتب المدرسية التي تم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة، تتميز بكونها تترجم مقارنة الكفاءات المعتمدة، بما تقترحه من الوضعيات التعلّمية والسندات التربوية، فإذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للمعلّم أداة عمل ضرورية، فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلّم، لذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والعلمية والجمالية، حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة، وأداة فعالة بين يدي المتعلمين". ويضيف المنهاج:

" وهذه الكتب يحتمل أن تظهر فيها بعض التناقض أو الأخطاء* يمكن تداركها وتصويبها، بعد إخضاعها إلى محكّ الممارسة الميدانية¹⁰ "

ذلك كلّ ما جاء في موضوع الوسائل. ولا أود التعليق على الأخطاء العلمية الواردة في هذا الكلام، وأظهرها أن الكتب جاءت بمضامين لا بوضعيات مقترحة - كما زعم واضعو المنهاج - والمقترح لا يكون إلزامياً، فكيف تكون الكتب بالنسبة للمعلّم أداة عمل ضرورية؟! أيكون المقترح ضرورياً؟! وكيف تكون للمتعلم المصدر الأساسي للتعلّم!؟.

إن الوضعيات التعلّمية المناسبة، هي مصدر المعرفة في المقاربة الجديدة. كما أسلفنا، والكتب التي بين أيدينا لا تحمل ولا تقترح وضعيات وإتّما هي معبأة بمضامين، لا تختلف عن الكتب السابقة إلّا في كونها أقل أدبية، وأضعف في السبك والمتانة اللغويتين.

لنفترض جدلاً أن كتب التلاميذ هي وسائل تعليمية وأن الوثائق المرافقة والمساعدة على فهم المناهج هي أيضاً وسائل. إلّا أنّ المقاربة بالكفاءات لا يعينها لا كتب التلاميذ ولا الوثائق المرافقة، فالدرس فيها - إذا كان المعلم متكوّناً - لا ينطلق من

الأبيض استجداءً، فكيف تكون الحال إذا تعلق الأمر بالوسائل الديداكتيكية؟

قد يعترض مُعترض ويقول: إنّ الصّور التي تريدها هي موجودة في كتب المتعلّمين، أو أنّ المعلّم بإمكانه أن يرسم على السبورة صوراً يستغلها في التعبير الشفوي أو في غيره.

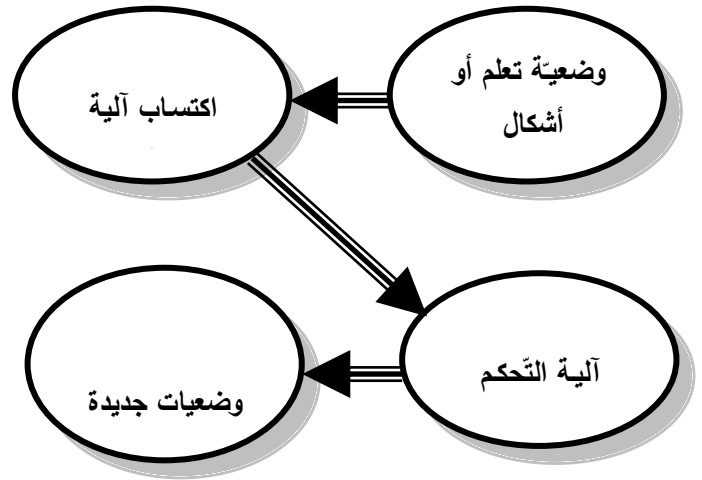
صحيح أنّ في كتب المتعلّمين صوراً صغيرة أرفقت بكلّ موضوع قرائي، إلّا أنّ المتخصّصين يرون أن الوضعيات الطبيعية أفضل، فإن كان لابد من الصناعية، فالوضعيات الجماعية أفضل من الوضعية الفردية. هذا إذا سلمنا أنّ الصور الواردة في كتب المتعلمين هي وضعيات صحيحة مناسبة. وإنّ هذه الأفضلية للوضعيات الجماعية عن الوضعية الفردية، لتعدّ بديهية تعليمية لا تحتاج منّا إقامة دليل¹¹ (هناك عديد الدراسات في هذا المضمار)

أما الحجة الثّنية متمثلة في إمكانية أن يرسم المعلّم الذي لا يملك حتى الطباشير الأبيض، صوراً لاستغلالها كوضعيات متى دعت الضّرورة ذلك. فهذا يقودنا إلى جملة من التساؤلات المرتبطة بتكوين المعلم، و بقدراته ومهاراته الإبداعية في الرسم وغيره، وهبه كان موهوباً، فهل وفرنا له أدوات الرسم وأدوات الإبداع المسرحي والإنشادي... الخ؟

4. التقويم : في المقاربة بالكفايات علينا أن نميّز بين ثلاثة أنواع من أنواع التقويم باعتبار المادة الخاضعة للتقويم ذاتها (محمد جقاوة، ميدان التعبير في بيداغوجيا الكفايات، ص: 63) :

4.1 - تقويم المؤشرات : وهو أصعب أنواع التقويم، لأنّ الاكتفاء بستة مؤشرات (أسئلة) كما هو شائع لا يعكس الصورة الحقيقية لبناء الكفاية. والاعتماد على هذا النوع، ينبغي أنّ يمس عدداً كبيراً من المؤشرات، تشمل كلّ دروس البرنامج. وتتراوح في الامتحانات النهائية من مائة مؤشر (سؤال) إلى مائة وخمسين مؤشراً. فذلك وحده العاكس لمدى تحقيق الكفاءة.

كتاب المتعلّم ولا ينتهي إلى التمارين الموجودة فيه، إنّ الدرس في المقاربة الجديدة ينطلق من :



هذا ويمكن تعبئة مجموعة من آليات التّحكم معا ، يتعلق الأمر هنا بالامتحانات الفصلية والامتحانات الرسمية على سواء. من الخطأ السابقة يظهر جلياً أنّ المقاربة بالكفاءات لا تعتمد أصلاً على ما أعتبره المنهاج وسيلة، إذ هي تحتاج جملة من الوسائل الأخرى لم يشر إليها المنهاج لا من قريب ولا من بعيد.

إنّ العائد إلى الوراء ليجد أنّ المقاربة بالأهداف - وقبلها المقاربة بالمضامين - وفّرنا كمّاً محترماً من الوسائل التعليمية خاصة البصرية الحسية ، فمن منا لا يذكر، سنوات تعليمه الأولى، وتلك الصّور المستعملة في المحادثة، من منا لا يذكر صورة مالك وزينة والأب والأم ورضا؟ وإذا كان هذا في زمانه أضعف الإيمان، فالوصاية ومع بداية تطبيق المقاربة الجديدة إلى اليوم، لم تزود المدارس بأي شيء في مجال الوسائل. حتى الصّور الزّرقاء القديمة افتقدت بعامل الزمن، فلم يعد هناك ما يعوّضها، بل إنّ جلّ المدارس الابتدائية، لا تزال تستجدي الطباشير

2.4 - تقييم الأداء: يتجلى الأداء في النشاطات ذات الطبيعة الحس حركية كالموسيقى والرياضة، والرسم، والأشغال المختلفة، ويكون بالإمكان الفصل بينه وبين المنتج، فكيف يمسك المتعلم آلة العود مثلاً، وكيف يستعمل الريشة، وكيف يحرك أنامله، وكيف ينتقل من مقام إلى آخر.. الخ، كلها سلوكيات أدائية يمكن أن تقوم بمعزل عن المنتج. وكيف يمسك الجلة وكيف يتحرك بها وكيف يرميها بعيداً عن النتيجة المحققة ليعتبر تقوياً للأداء دون المنتج.. الخ.

3.4 - تقييم المنتج: يكاد يتداخل الأداء مع المنتج في بعض الأنشطة خاصة اللغوية المكتوبة، وفي هذه الحالة يتم التركيز على المنتج الذي ينبغي أن يقوم وفق معايير تختلف عن المعايير القديمة. وبعيد عن الخوض في الفروق المعيارية بين القديم والحديث، وبين دولة وأخرى، سيتم التركيز هنا على المقارنة بين

المقاربة بالكفاءات تنظيراً والممارسة الميدانية مترجمة في الامتحانات الرسمية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وتجنباً للإطالة سنختار عيّنتين اثنتين فقط:

- العينة الأولى : يتعلّق الأمر بامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي . ماي 2001

- العينة الثانية : يتعلّق الأمر بامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي . ماي 2008 .

هاتان العيّتان منقولتان نقلاً حرفياً كما وردتا دون زيادة أو نقصان:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

الديوان الوطني لامتحانات والمسابقات

وزارة التربية الوطنية

دورة ماي 2001 امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي المدة: ساعة ونصف

اختبار في مادة اللغة العربية

البلدية

حين تغادر منزلك صباحاً، لتذهب إلى مدرستك، تجد الشوارع نظيفة، وقد كنست ورشت، وحين تدخل مدرستك، تجدها كذلك نظيفة، مرتبة بكل ما تحتاج إليه للدراسة و التعلم، و حين تذهب في ساعات الفراغ إلى الحدائق و المنتزهات العامة تجد أزهارها قد نسقت، وأرضها قد نظفت، وحشائشها قد سُقيت وعندما يأتي المساء، و يحل الظلام، فأن المصاييح الكهربائية المقامة على حافتي الطريق، تضيئ الشوارع و الساحات. فهل فكرت في من يشرف على هذه الأعمال، التي توفر لك وللمواطنين الراحة و المحافظة على الصحة ؟....إنها البلدية التي يشرف على تسييرها مجلس منتخب يسمى المجلس الشعبي البلدي.

* الأسئلة:

1- الشرح : 2 ن (نقطتان)

اشرح الكلمتين الآتيتين، ثم ضع كل واحدة منها في جملة مفيدة : تغادر - حافتي .

2- التحويل : 1.5 ن (نقطة ونصف) حول الجملة الآتية إلى المخاطب المثني (أنتما).

" تغادرُ منزلك صباحاً، لتذهب إلى مدرستك "

3- الإعراب : 1.5 ن (نقطة ونصف) أعرب ما تحته خط في النص .

1- الشكل : 1.5 ن (نقطة ونصف) أضبط بالشكل الجملة الآتية : " تُضيئ الشوارع و الساحات "

2- الفقرة : 3.5 ن (ثلاث نقاط ونصف)

اكتب فقرة من 6 إلى 8 أسطر تبين فيها كيف يمكنك المحافظة على ما تقوم به البلدية من أعمال لأجل راحة المواطنين.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

الديوان الوطني للمسابقات

وزارة التربية الوطنية

دورة جوان 2008 امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي المدة: ساعة ونصف
اختبار في مادة اللغة العربية

في النادي العلمي

في يوم الخميس مساءً، ذهبت مع أصدقائي إلى النادي العلمي فوجدنا المشرف عليه، وقد أحضر حاسوبه المحمول، وجهازه بآلة تصوير " فديو " صغيرة، وبعدما استقبلنا، أخذ كل واحد منا مقعداً كالعادة، و قال لنا: ستحضرون مكالمة مع أحد المعارف من بلد بعيد عبر شبكة " الانترنت " بقينا ننظر بشوق، وفجأة ظهر على الشاشة رجل يتحدث مع المشرف بلغة أجنبية فأدهشنا الملامح المعبرة على وجهيهما، و تأكدنا أنه لا يكلمه فحسب بل يراه أيضاً.

وبعد ما ودع كل منهما الآخر، استدار المشرف إلينا و ابتسم قائلاً: إنها الاختراعات يا أباي! فقلت: كيف كان يحدثك ويراك، وهو بعيد عنك كل هذا البعد؟ فرد: إنها الأقمار الصناعية التي أصبحت في أيامنا هذه معدات ضرورية للاتصالات، والبحث العلمي، و للقيام بالمراقبات، و التنقل الفوري للمعلومات، والأخبار المتنوعة من كل بقاع الأرض، فقال صديقي: وكيف تعمل هذه الأقمار! أجاب المشرف: إنها مجهزة بمواثبات إلتقاط أمواج لاسلكية، وإرسالها، وهي تدور في الفضاء حول خط الاستواء¹².

عن المدعم للأساتذة عجيبة الجيلالي

بتصرف

* الأسئلة:

أ- أسئلة الفهم: (3 ن).

1- في النص فوائد للأقمار الصناعية . أذكرها.

2- وظف في جملتين من إنشائك هاتين الكلمتين: الفوري - مجهزة.

ب- أسئلة اللغة: (3 ن).

1- في هذه الجملة حال محصورة بين قوسين، اربطها بنوعها المناسب .

مفردة

شبه جملة

جملة

بقينا ننتظر (بشوق)

2- عين الخبر في الجملتين الآتيتين: - إنها اختراعات - هي تدور في الفضاء.

3- حول الجملة الآتية إلى الجمع: " استدار المشرف إلينا و ابتسم قائلاً "

4- عين الكلمة التي بها همزة وصل في الجملة الآتية: " وبعد أن استقبلنا أخذ كل واحد منا مكانة ".

ج- الوضعية الإدماجية: (4 ن).

وسائل الإعلام و الاتصال عديدة، تطورت مع مرور الزمن، اختر وسيلة تفضلها، واكتب عنها نصاً إخبارياً لا يقل عن 8 أسطر، موظفاً على الأقل:

- كلمتين تدلان على التطور التكنولوجي .

- أسلوب تعجب .

انتهى

¹² هذا الاختبار خاص بالسنة الخامسة نت التعليم الابتدائي

صلاح .

هذان امتحانان نهائيان رسميان. أولهما ينتمي إلى ما قبل الإصلاح (المقاربة بالأهداف) ، والثاني ينتمي إلى الإصلاح، وإنّ التوقف عند تقديم الموضوعين، يكفي المتخصّصين مباشرة وبدون تعليق ليدركوا أنّ شيئاً لم يتغيّر، إن هيّ إلاّ مسميّات حلّت محلّ أخرى، وإفادة لغير المتخصّصين، نجد أنفسنا مضطرين إلى التوضيح والإبانة عن الفرق بين الواقع، وجوهر المقاربة الجديدة في مجال التقويم.

1- النص الأول موضوعه البلدية وهو مخصّص للسنة السادسة من التعليم الابتدائي، وهو يتكوّن من حوالي 116 كلمة ، مقتربا مما حدده المنشور¹³ (القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02 سبتمبر 2007) الخاص بامتحانات نهاية المرحلة الابتدائية من حيث عدد كلماتها (من 100 إلى 120 كلمة)

2- النص الثاني مخصّص للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي وموضوعه: في النادي العلمي، ويتكون من حوالي 194 كلمة بفارق: 74 كلمة عن الحد المتوسط الذي حدّده المنشور. والواقع أنّ هذا غير مقبول تماماً فالتلميذ الذي قضى في المدرسة ستّة أعوام، يكون أقدر من التلميذ الذي قضى خمسة أعوام وكان ينبغي أن يكون العكس هو الصحيح (النص الأطول للسادسة والنص الأقصر للخامسة).

3- النص الأول لم ينسب إلي صاحبه وهذا غير مقبول في حين نسب النص الثاني، وأشير إلى التصرف فيه.

4- هناك بعض الهنات اللغوية التي لا تمس كثيراً سلامة النصيين .

ففي النص الأول نجد الجملة: " .. بكل ما تحتاج إليه للدراسة والتّعلم " التّعلم نتيجة التّعليم، وهو تغيير سلوكي

- قابل تشكيل الجملة المطلوبة في الامتحان الأول تعيين الكلمة التي فيها همزة وصل في الجملة في الامتحان الثاني، وكان الأمر في منتهى البساطة فالكلمات التي بدئت بـهمزة قطع كلها رُسمت عليها هذه الهمزة، والكلمة الوحيدة المتبقية هي التي تكون الجواب الصحيح وهي تحصيل حاصل!

- السؤال الأخير في الاختبار الأول والمتعلق بكتابة فقرة كان أرحم لأنه لم يخضع لجملة الشروط التي خضعت لها كتابة الفقرة في الامتحان الثاني، والتي سميت وضعية إدماج، هذه الشروط التي نرى أنها مرفوضة تماماً لأنها معيقة ومقلقة للمتعلمين في إجاباتهم، وكان يفترض أن تكون هذه الشروط معياراً في التقويم، ذلك أن طبيعة النص تفرض نفسها على المتعلم، فهو في النص السردى مثلاً، يستعمل ما يقتضيه السرد، دون شرط أو قيد أو إملاء خارجي، بل وقد يضع طراح السؤال شروطه دون تمعن في طبيعة النص بحيث تكون تلك الشروط غير ملائمة لطبيعة النص، فتتحول عبئاً ثقيلاً على المتعلم.

بعد أن نرُدّ كلّ الأسئلة الواردة في الامتحانين إلى مراقبيها في صنافه بلوم، نصل إلى الآتي :

الاختبار الأول : فهم - تطبيق - تركيب .

الاختبار الثاني : فهم - تطبيق - تركيب .

للهولة الأولى نلاحظ أن المراقبي التي مستها الأسئلة في

الاختبار الأول هي نفسها المراقبي التي مستها أسئلة الاختبار الثاني (تطابق) فأين الجديد ؟!

بقي أن نعود باختصار إلى مقارنة هذا بطبيعة التقويم في

المقاربة بالكفايات في جانبها النظري الذي ترجمته عديد المراجع المتخصصة، أننا في تقويم الكفاية نجد أنفسنا أمام ثلاثة خيارات لا رابع لها، فإما أن نقوم:

داخلي مرتبط بالفرد المتعلم، ولا علاقة للبلدية به، وكان الصواب أن يقول النص : **لِلدَّراسة والتَّعليم**.

أما في النص الثاني الخاص بالإصلاح فنجد أن لَعْنَةُ أكثر تكلفاً وإن كلمة المشرف. والمقصود بها - مدير النادي - جاءت مهزوزة ومضطربة نوعاً ما !

5- الأسئلة:

■ **في الموضوع الأول:**

سنعتمد في تحليلنا هذا على صنافه بلوم في المجال العقلي وحدها، لأن باقي الصنافات غير معتمدة وغير مطبقة.

- جمع السؤال الأول بين تعليمتين اثنتين وكان الصواب أن تقدّم كل تعليمة في سؤال خاص بها.

- كلا الاختبارين وردّ فيه سؤال متعلق بتوظيف كلمتين " إدخالهما في جملتين " إلا أنّ التوظيف لم تحدّد نوعيته : أيكون حراً أم حسب المعنى الذي أفادته كل كلمة في النص؟! إنّ هذه القابلية للتأويل تجعل السؤال أقرب إلى مرقى التذكر، منه إلى مرقى الفهم الذي هو أعلى منه.

- في الموضوع الأول طرح سؤال في الإعراب، وآخر في التشكيل وهما ينتميان إلى مرقى واحد هو التطبيق، يقابل ذلك سؤالان في الاختبار الثاني، الأول في تحديد نوع الحال (اختيار من متعدد) ، والثاني في تعيين الخبر وكأنه انتقال من النحو التقليدي إلى النحو الوظيفي، إلا أنّ السؤالين كليهما ينتميان إلى مرقى التطبيق كذلك .

- في الصرف كان سؤال الاختبار الأول أكثر دقة ، فقد أشار إلى ضمير المثنى الغائب. وكان ينبغي في السؤال أن تقدّم صفة المثنى على الغائب فنقول: المثنى الغائب لا الغائب المثنى.

في حين كان السؤال مفتوحاً في الاختبار الثاني إذ دُكر الجمع دون أن يذكر نوعه وهذا يجعل السؤال قابلاً للتأويل، والسؤالان كلاهما ينتميان إلى مرقى التطبيق

1- المؤشرات الدالة على الكفاءة : وفي هذه الحالة نجد أنفسنا في حاجة إلى امتحان طويل عسير، لأن الاستدلال على بناء الكفاءة في نهاية السنة لا يتوصل إليه من خلال ستة أو سبعة أسئلة وإنما يتوصل إليه بما لا يقبل عن مائة سؤال، وقد سبق لنا أن بسطنا هذا مفصلاً في كتابنا الموسوم ب: ميدان التعبير في بيداغوجيا الكفايات¹⁴ (محمد جقاوة، 2020، ص: 63).

2- الأداء: وهو يرتبط أكثر بالمواد ذات الطبيعة الحس حركية، كالخط، والرياضة، والموسيقى والأشغال اليدوية... الخ.

3- المنتج : ومجاله الأكبر هو اللغة بشقيها الكتابي والشفوي .

وتقوم فقرة من 8 إلى 10 أسطر لا يعد ، تقوياً لكفاءة ، بل يعد تقوياً لمؤشر لأن :

1- الكفاءة ترتبط بالوضعيات التواصلية الحقيقية المختلفة والمتعددة في سياقاتها.

2- ولأن الكفاءة ينبغي أن تُتأكد من خلال الممارسة في مواقف حياتية حقيقية متنوعة مختلفة، إذ الممارسة في واحد لا تعد دليلاً على البناء الحقيقي للكفاية أبداً.

أنّ الأسئلة مسّت قليلا من الأهداف الإجرائية التي لا تكفي دليلاً على بلوغ المرامي في الاختبار الأول. وما يقال عن الامتحان الأول يقال عن الامتحان الثاني، الذي لم تكن أسئلته إلا ترجمة الأهداف إجرائية. ولا عيب في ذلك، إذ أن الأهداف الإجرائية هي بمثابة المؤشرات في المقاربة الجديدة. إلا أنّ ستة مؤشرات لا تكفي دليلاً على اكتمال نمو الكفاية، ولا حتى دليلاً على نمو المهارة. وعلينا أن نعيد النظر في امتحاناتنا كلّها ومجديّة.

والخلاصة التي نصل إليها هي أن مناهجنا الوطنية سواء تعلق الأمر بمناهج الجيل الأول أو الجيل الثاني تظل بعيدة عن روح وفلسفة المقاربة بالكفايات القائمة على الأداء في السياقات المختلفة، والمنطلقة من الوضعيات التعليمية في بناء المعارف، والعائدة إلى الوضعيات الحياتية المختلفة في مرحلة التقويم.

5.المصادر والمراجع:

- أحمد مختار عضاضة، التربية العملية التطبيقية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة، 1962.
- القرارات الوزارية ومنها القرار رقم: 22 المؤرخ في 02 سبتمبر 2007 المحدد لكيفيات تنظيم امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي والانتقال إلى السنة الأولى متوسط.
- بن تريدي بدر الدين، مصنفات الأهداف البيداغوجية النظرية والتطبيق، طبع بالجزائر، رقم الإيداع القانوني: 99/869
- فيليب جونز الكفايات والسوسيوبنائية، إطار نظري، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس الدار البيضاء ، المغرب.
- محمد الطاهر وعلي، الأهداف البيداغوجية تصنيفها و صياغتها، مطبعة الديوان الوطني لحو الأمية و تعليم الكبار ، الجزائر، الطبعة الأولى 1999..
- محمد جقاوة، ميدان التعبير في بيداغوجيا الكفايات، دار المجدد للطباعة والنشر والتوزيع، سطيف، الجزائر، طبعة أولى، 2020.
- منهاج السنة الرابعة من، الابتدائي التعليم، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2005.

