مساهمة نقدية لاستعمالات مصطلح الكفاءات في المجال التربوي من ناحية الممارسات التربوية

بلقيدوم بلقاسم[1]، طباع فاروق[2]

[1]قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا جامعة سطيف2.

[2]مركز التوجيه المدرسي والمهني سطيف، طالب دكتوراه في علوم التربية.

ملخص:

إذا كانت مقاربة التكوين بالكفاءات مغرية ومثيرة لإعجاب المربين والمهتمين بالمجال التربوي من حيث منظوراتها ومقاصدها التربوية، فإنها في نفس الوقت تطرح على مستوى الممارسة عدة صعوبات وعراقيل، الأمر الذي جعل منها محل انتقادات من طرف عدد من الباحثين المختصين في المجال البيداغوجي. يتناول المقال جملة من الانتقادات الموجهة لاستخدام المقاربة بالكفاءات في مجال التربية بالتركيز على جوانب من الممارسات البيداغوجية اعتمادا على بعض تحليلات الكتابات في ميدان الكفاءات بتناول الصعوبات المرتبطة باستعمال مصطلح الكفاءات من مجموعة من النواحي، عن طريق تحليل تدريجي للصعوبات التي يواجهها التلاميذ في حل الوضعيات المركبة وصعوبات في تقويم الكفاءات وفي تقدير الشروط الإديومترية لاختباراتها. وبإثبات عراقيل أثناء الاشتغال بممارسات مختلف عناصر ومكونات العملية التعليمية-التعلَمية وبالتركيز على مشكلة أساسية مرتبطة بضعف تكوين المعلمين. وفي الأخير؛ تحديد صعوبات وحدود استخدام طريقة المشاريع المرتبطة بها من طرف المتعلم والمعلم.

Résumé

Considérant que l'approche par compétences est bien pensée dont elle a attiré l'admiration des éducateurs et ceux qui sont intéressés au domaine de l'éducation épris par ces perspectives et ces intentions éducatives, en revanche, elle fait face aux plusieurs difficultés et obstacles en termes de pratiques effectives, Qui la rend vulnérable à la critique par un certain nombre de chercheurs spécialisés dans le domaine de la pédagogie. Notre présent article porte sur un certain nombre des critiques de l'approche par compétences dans le domaine de l'éducation en mettant l'accent sur l'aspect des pratiques pédagogiques, cela à travers une revue de littérature dans le domaine des compétences, ce regard vise à présenter les difficultés associées à l'utilisation des compétences à travers l'analyse progressive des difficultés rencontrées par les élèves à résoudre des situations complexes ;ainsi que les difficultés dans l'évaluation des compétences, principalement la vérification des conditions idéométriques des épreuves , les problèmes liés a l'insuffisance marquée dans la formation des enseignants , et en fin, la révélation des limites de l'utilisation de la méthode par projet qui semble un dispositif capital dans cette approche.

مقدمة:

تضمن في عديد من مشاريع مراجعة منهجيات بناء البرامج والكتب الدراسية وفق منطق الكفاءات، وساد اعتمادها كمرجعية لممارسة مختلف الأنشطة التربوية. ولكن بقدر ما شاع استخدام مصطلح الكفاءات في الأوساط التربوية بقدر ما ازدادت الحاجة إلى توضيحه أكثر وإبراز كيفيات

تطبيقه في ممارسات الأنشطة التعليمية-التعلَمية من أجل تحقيق تكوين فعال وناجع للتلاميذ وحتى المعلمين. لذلك يواجه مصطلح الكفاءات جملة من الانتقادات والصعوبات ذات الطابع التطبيقي التي سوف نستعرضها في السطور الموالية. سوف نبين في البداية، الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في حل الوضعيات المركبة سواء بسبب تقويم مواردهم المعرفية من جهة، وفي تقويم كفاءاتهم في أكثر من وضعية واحدة تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات من جهة أخرى، وما ينجر عنه من انحرافات التي لا يستطيع المربي التحكم فيها. وبعدها نتناول إشكالية تقويم الكفاءات التي تعتبر من الانتقادات اللاذعة التي تواجهها المقاربة بالكفاءات يعترف فيها معظم المؤلفين بصعوبة تقويم الكفاءات إذا ما قورنت بالمعارف، وأصبحت محور النقاشات الهامة بين الباحثين والمختصين التي لم تجد لها الحل النهائي إلى يومنا هذا نتيجة غياب دراسات امبريقية تساهم في بلورة مرجعا للتقويم عن طريق الوضعيات المركبة. ونظرا كذلك لطبيعة اختبارات تقويم الكفاءات عن طريق الوضعيات المركبة فانه لم يتوصل الباحثون إلى إديومترية ملائمة، وأن التقنيات الكلاسيكية المعروفة لا تصلح معها بسبب الطابع متعدد الأبعاد لاختبارات الكفاءات. ونصل إلى المشكلات الكثيرة والهامة التي تواجه المعلمين في الاشتغال بتطبيق الوضعيات-المشكلات في نشاطات الإدماج وتخطيط وإدارة الفعل التعليمي، مع غياب مرجعيات للكفاءات التي لا تصوغ فيها البرامج الدراسية سوى محتويات دراسية منفصلة عوض وضعيات وفئة وضعيات. وننتقل بعدها إلى الإشكاليات التي تطرحها الإصلاحات التربوية في عدد من البلدان نتيجة نقص وحتى انعدام سواء في تكوين المعلمين للتدريس عن طريق الكفاءات أو في تكوين مختلف الفاعلين التربويين (مفتشين

مستشارين تربويين، مديرين). وندرة في "مرجعيات الكفاءات" التي ينبغي أن يتقنها المعلمون من أجل تحقيق تكوين فعال للتلاميذ، هذا رغم من بعض المبادرات الهامة التي قادها بعض المؤلفين. وصولا في النهاية إلى الصعوبات التي تواجه استعمالات بيداغوجيا المشروع لدى المعلم أو لدى التلاميذ رغم دلالة التعلَمات المدرسية التي تحققها والكفاءات العملية التي تنميها طيلة فترة التكوين.

وانطلاقا من هذه الصعوبات، سوف نبيَن بالتفصيل مختلف الجوانب الأساسية التي تعاني منها مقاربة التكوين بالكفاءات انطلاقا من تحليل كتابات بعض الباحثين والمؤلفين، مدعمة بنتائج دراسات وأمثلة لبعض الانتقادات التي تكشف عن التباسات في كيفية التعامل مع الممارسات المندرجة ضمن منطق الكفاءات.

صعوبة لدى التلميذ في معالجة اختبارات تقويم الكفاءات:

إذا كان لا يمكننا أن نستدل على اكتساب تلميذ كفاءة معينة من خلال وضعية واحدة، وأن تقويم كفاءته لا يكفي أن يمارس من خلال إصدار حكم على أساس منتوج واحد فانه من الضروري الرجوع إلى أكثر من وضعية أي إلى تشكيلة من الوضعيات المتكافئة. ولكن هذا يطرح صعوبة حقيقية في الواقع المدرسي عند التلميذ أثناء حل وضعيات الإدماج التي يواجهها أثناء الفعل التعليمي. حيث يعتقد Roegiers (2000:189) بأن هناك قليل من التلاميذ القادرين على الإدماج التلقائي لمكتسباتهم، بمعنى حل وضعيات مشكلات مركبة على الرغم من أنهم يعرفون كل العناصر الضرورية للحل. وإذا كنا نعلم بأن الاختبارات المبنية وفق المقاربة بالكفاءات تتطلب وقتا نادرا

ما يتوفر لدى التلميذ، وفي أغلب الحالات فرض أكثر من اختبار (وضعيتين أو ثلاث وضعيات) لا يمكننا تجنب تدخل انحرافات (تعب، فقدان الدافعية أثر التدريب، فترة التقديم... (De Ketele& Gerard :2005 :13). هذه صعوبات ليس من السهل التعامل معها، وحتى من الناحية العملية من الصعب تقديم اختبارين في آن واحد للتلميذ؛ أحدهما لتقويم الموارد التي ينبغي أن يجندها التلميذ لحل وضعيات الكفاءة، وآخر لتقويم الكفاءة عن طريق الوضعيات المركبة.

تتعلق صعوبة العمل وفق الوضعيات المركبة في عدم قدرة التلاميذ في البدايات الأولى من سنوات الدراسة على معالجتها، وعلى استعمال تجنيد الموارد المعرفية التي يصنف فيها D'Hainaut (1988) التجنيد ضمن العمليات المعرفية أكثر تعقيدا للفرد من عمليات: التكرار، الفهم، التطبيق والاستكشاف، وحل المشكلات في بناء الكفاءة (Cité in Raynal& Rieunier :1997 :105-106). يكمن الإشكال في هذه الحالة في تشخيص هذه القدرة عند الأطفال، لذلك ينصح من الناحية العملية أن تكون المراحل الأولى من التعليم الابتدائي مخصصة فقط لاكتساب الموارد، وذلك بسبب عدم قدرة التلاميذ في هذا السن على معالجة وضعيات مركبة عن طريق سيرورة تجنيد الموارد المعرفية. لهذا فالتقويم عن طريق الوضعيات المركبة ليست الطريقة الوحيدة الممكنة لتقويم الكفاءات. فإذا اشتغلنا عن طريق الوضعيات المركبة الطبيعية نجدها أقل ملاءمة وصعبة التطبيق في التربية الأساسية (Gerard :2007 :12).

وإذا أردنا أن نقوَم الكفاءات، فمن الضروري تقديم مهمات غير مألوفة، بمعنى مهمات لم يسبق أن صادفها التلاميذ أثناء تعلماتهم، لكن هذه الميزة حسب Carette (2007 :56) تنتج قطيعة مع العقد الديداكتيكي الذي ينبغي أن يراعى عند تقويم الكفاءات، والعقد الديداكتيكي الذي ينطلق من فكرة بأنه لا يمكن أن نقوَم التلاميذ إلا على أساس ما تعلموه فعليا من طرف المعلم (Rey& Al :2003 :153) . ويمكن كذلك أن تؤدي إرادة المصممين في جعل وضعية الاختبار مدمجة قريبة من الواقع إلى تعقيدها، وبالتالي ينبغي على الطفل أن يجنَد كفاءات مرتبطة بفهم الوضعية التي تمضي قدما نحو الكفاءة (أو الكفاءات) التي نريد تقويمها منذ البداية (مثلا: من أجل حل مشكلة رياضية "مخبأة" في وضعية عامة، ينبغي على الطفل أن يجنَد كفاءات الفهم الكتابي، التنظيم الفضائي، تحليل التعليمات التي لا تصل أبدا إلى تجنيد كل الكفاءات الرياضية المنتظرة (Delory :2002 :34) . وتؤدي في بعض الأحيان اختبارات التقويم المدمجة إلى تقويمات غير منصفة، لأنه من المحتمل أن تكون السياقات مجهولة من طرف بعض التلاميذ، وذلك نتيجة الانتماءات الاجتماعية الثقافية، والعادات العائلية للطفل...التي تكون فيها المصطلحات المنقولة أكثر أو أقل دلالة عند بعض التلاميذ (Delory : 2002 :34).

يفترض أثناء سيرورة حل المشكلة أن يبني التلميذ تصورا ذهنيا مناسبا، ومن المحتمل أيضا أن يبني مخططا للحل بتجزيء المشكلة لإيجاد الحل عن طريق استرجاع الإجراءات المكيفة في الذاكرة طويلة المدى لتشغيلها وفق منظومة مناسبة. وقد بين Crahay (2006 :103) أن هناك

صعوبة تواجه هذا الإجراء، ويظهر في ثقل الإجراءات الذهنية التي ينبغي تجنيدها في الذاكرة العاملة، إذ يواجه التلميذ زيادة في الثقل المعرفي في أي لحظة، مما قد يؤدي به إلى ارتكاب أخطاء مكشوفة وعديدة، وبالتالي يخطئ جزئيا في تصور المشكلة أو يتعثر في تجنيد الإجراءات ويفشل دون أن يجد أي تعويض في كل الاختبار. ففي دراسة سابقة لـ Dione (2000) بيَن أن لم يتم احترام الانسجام غالبا بين المنهاج-التقويم من طرف معلمي العلوم بسبب بعض التأثيرات، فقد أدت أغلب الوضعيات التي أجراها على التلاميذ إلى عرض (صعوبة دائمة) تعرف بـ"الورقة البيضاء"، ويظهر هذا العرض عند مواجهة التلاميذ وضعية تبدو أكثر تركيبا، ولا يصلون إلى إعطاء أي إشارة عن الإجابة أو العملية المنتظرة (Cité in Dione&Laurier :2010 :86). وتتفق دراسة Dione& Laurier (2010) مع مجموعة من الدراسات التقويمية كدراسة Rey& Al (2003)، ودراسة مديرية التقويم والامتحانات (DEE) بموريتانيا بالتعاون مع مكتب الهندسة في التربية والتكوين BIEF (2005)، ودراسة Aden& Roegiers (2003) ، ودراسة Didiye& Al (2005)، ودراسة Rajonhson& Al (2005) إلى ضعف في كفاءات التلاميذ بسبب صعوبة في حل الوضعيات المركبة.

تقويم الكفاءات: إشكالية حقيقية

تعتبر عملية تقويم مكتسبات التلاميذ إشكالية محورية في تطوير النظام التربوي، لأنه لا يعمل ككاشف فحسب "قل لي كيف تقوَم، أقول لك كيف تكوَن" ولكن أيضا كقوة تأثير على الممارسات التربوية: "أنت تكوَن وفق الطريقة التي سوف يقوَم بها التلاميذ" (Gerard :2006 :85)

ومن المسلم به حاليا أن التقويم يعتبر أحد المحاور الأساسية المميزة في سيرورة العملية التعليمية-التعلمية، فتناول مشكلة التقويم هو بالضرورة تناول لكل المشكلات الأساسية للتربية (Cardinet :1988 :06) وبذلك لا يمكن للإصلاحات التربوية أن تتجاهل تقويم التعلمات المدرسية، لأن هذه الأخيرة إذا لم تكن ذات علاقة بأهداف المداخل المهمة لإصلاح التعليم فإنها تتعرض للفشل، وذلك عندما يواصل المعلمون نفس الممارسات المنتظرة منهم في التقويم. وتعتبر في نفس السياق إشكالية تقويم الكفاءات من الانتقادات اللاذعة التي تواجهها المقاربة بالكفاءات باعتبار أن تغيير الممارسات التربوية يتطلب بالضرورة تغييرا في طرق وأدوات التقويم. كما يواجه الباحثون المختصون في هذا المجال إشكالات هامة، منها: هل الكفاءة قابلة للتقويم؟ وإذا كان الأمر كذلك ما هي معايير تقويمها؟ هل تقويم الكفاءات يلغي تقويم المعارف؟ كيف نقوَم الكفاءات (تكوينيا أم نهائيا)؟ وهل نقوَم الكفاءات الخاصة أم الكفاءات الممتدة؟...وغيرها.

إذا كانت الكفاءة تطرح مشكلة من الناحية المفاهيمية، فإنها تطرح إشكالا آخر أكثر صعوبة وخطورة يتعلق بتقويمها. إذ يعترف العديد من الباحثين بصعوبة تقويم الكفاءة (Perenoud :1997, Rey& Al :2003, Scallon :2004, Ubaldi& Al :2005,Gerard :2007...). ويؤكد على ذلك Meirieu (2005 :113) بأن الكفاءة تختلف عن الأداء، ولا تلاحظ بصفة مباشرة ولا تقوَم بسهولة. باعتبار أن الأداء سلوك يستدل عليه من ملاحظة الأفراد أثناء انجاز بعض المهام وتقويمه بسهولة، بينما يصعب تقويم الكفاءة لأنها تعتمد في سيرورتها على عمليات معرفية عليا كـ "التجنيد" وتعتمد كذلك على

مؤشرات معينة، ولا يستدل عليها إلا من خلال وضعية مركبة يجنَد فيها الفرد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية. الأمر الذي يجعل الكفاءة صعبة التقويم امتلاكها لمكونين: كامن (موارد داخلية) ومكون ظاهر؛ وهو الأداء الدال على الانجاز الفعلي للمهمات المركبة التي يواجهها الفرد. ويبدو هذا التمييز واضحا عند جوناير وزملائه (Jonnaert&Al (2004: 678 الذين يميزون بين مستوين من الكفاءة؛ الكفاءة الاندماجية والكفاءة الانعكاسية ويقصد بالمستوى الأول المعرفة الفعلية التي تبقى محبوسة بالتصرف وسياقه، والمستوى الثاني؛ أين تؤدي سيرورة التحليل التأملي من طرف الفرد أي مفهمة تؤدي إلى نزع السياق لمعرفة الفعل وجعل الكفاءة تكيَفية وتحويلية في وضعيات أخرى تأملية. وبالتالي من السهل تقويم الكفاءة الاندماجية بوصفها آنية توصف بمؤشرات دالة داخل الوضعية، أما الكفاءة الانعكاسية فمن الصعب تقويمها لأنها ترتكز على تكيَف الفرد من وضعيات إلى أخرى جديدة قابلة للتحويل فيها. ويصبح تقويم الكفاءة أحد المشكلات التي تواجه الفاعلين التربويين، لأنه حسب (Perrenoud (1997 :20-21 يعتبر تقويم معارف التلميذ أسهل من تقويم كفاءاته، لأن ضبط هذه الأخيرة يستدعي البرهنة عليها وفق مهمات مركبة هذا ما يفتح المجال أمام الخلاف.

إذا كان من المستحيل الفصل بين تقويم الكفاءة والوضعيات المركبة فانه تتعارض بعض التوجهات الحالية للنموذج الكفائي للتكوين المدرسي في مجال التقويم. إذ يعتقد Scallon (2004), Roegiers (2000), Gerard (2006) بأن التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ينبغي أن يمر عبر تقويم الموارد المعرفية (معارف، معارف فعلية، معارف وجدانية) قبل تقويم الكفاءات عن طريق

الوضعيات المركبة، وأن تقويم الموارد مرحلة ضرورية في تقويم الكفاءات لتصبح كعملية لتشخيص كفاءات التلاميذ (في حالة عدم اكتسابهم للموارد المطلوب تجنيدها في حل الوضعية المركبة). ولكننا ينبغي أن لا ندَعي وفق هذا التصور بأننا نقوَم الكفاءات بتقويم الموارد، لأن المعيار الحقيقي والمؤشر الدال على الكفاءة هو الوضعية المركبة. مما لا يمكننا أن نستغني في تقويم الموارد عن المقاربة الموضوعية للاختبارات في تقويم التلاميذ، وبالتالي لا يمكننا أن نضع حدا لتأثيرات المقاربة السلوكية التي تبقى مسيطرة على الممارسات التربوية في سياق التقويم بالكفاءات. كما تعتبر عملية تقويم الكفاءات وفق الوضعيات المركبة كذلك سيرورة معقدة (Gerard :2007) ما يجعل عمل المعلم صعبا، ويتطلب منه كفاءات مهنية جديدة وخصائص شخصية مميزة تجعله يستجيب للتغيرات الحاصلة في مهنة التعليم. فإذا أراد معلم معين أن يقوَم كفاءات تلاميذه عن طريق الوضعيات المركبة ينبغي عليه أن يضمن قبليا اكتساب التلاميذ للموارد المعرفية التي ينبغي تجنيدها في حل الوضعية وإتقانها من طرفهم. لذلك يؤكد بعض الباحثين بأن العمل وفق المقاربة بالكفاءات لا يلغي العمل بالموارد، ولكن أيضا تقويم هذه الأخيرة من الأولويات الضرورية لتقويم الكفاءات. كما يواجه المعلمون معضلة أثناء تقويم الكفاءات: من أجل احترام الانسجام ينبغي صياغة بعض المعايير بعبارة أخرى كلما كانت لدينا معايير كلما كان التقويم أكثر قابلية للانجاز ويكون من السهل تقويم نتيجة أو منتوج الوضعية. ولكن مقاومة هذه الممارسات مشروعة بين تقويم الأداء، ما هو سهل وغير منصف وتقويم المكتسبات ما هو منصف ولكن صعب، وبالتالي يحمل في هذا الصدد مفهوم الكفاءة إجابة محرجة (Ubaldi& Al :2005 :78). لا يزال تقويم الكفاءات من

المواضيع التي لقيت اهتماما خاصا لدى الباحثين والمؤلفين في السنوات الأخيرة، إذ تعد مشكلة التقويم قلب النقاشات الهامة التي لم تجد لها الحل النهائي، ذلك أنه تقليديا تمكن علماء القياس من تطوير أساليب لتقويم المهارات والقدرات، ولكن حاليا مازال يبحث المعلمون والمعلمات عن طرق لتقويم الكفاءات لأن تقويم الكفاءات بدل القدرات أو المهارات يفرض علينا تغييرا في طريقة التقويم(Jonnaert :2002 :81)

يعاني الأدب التربوي الخاص بالمقاربة بالكفاءات من نقص في دراسات امبريقية تساهم في بلورة إطار نظري متين، فبعد اطلاعنا على الكتابات المتعلقة بتقويم الكفاءات عن طريق الوضعيات المركبة تبيَن أنها نادرة. وأنجز هذا الإثبات منذ سنوات من طرف باحثين أمثال (Scallon :2004, Dionne& Laurier :2010, Gerard :2007). وأصبحت الدراسات المتعلقة بمجال الانتاجات المركبة متوقفة نوعا ما، والمنهجية المرتبطة بها تبقى فقيرة نسبيا في مجال التقويم (Scallon :2004 :35). ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد إذ لم يتوصل الباحثون في مجال التقويم بالكفاءات إلى إديومترية حقيقية تسمح بالتأكد من صلاحية (صدق وثبات) اختبارات التقويم وفق الوضعيات المركبة.

صعوبة في تقدير الشروط الإديومترية لاختبار الوضعيات المركبة

بعد استكمال صياغة اختبار الوضعيات المركبة -أو أي أداة أخرى من أدوات تقويم الكفاءات (سلالم وصفية، قوائم تقدير، شبكات ملاحظة...)- يبدو أنه من الضروري تجريب الوضعيات المركبة بهدف ضمان صلاحيتها (صدق وثباتها) في تقويم كفاءات التلاميذ ومواجهتها لواقع التلاميذ، وتجريبها

معهم من أجل تعديل الاختبار. ولكن تطرح من الناحية العملية صلاحية اختبارات التقويم عن طريق الوضعيات المركبة صعوبة على أساس التقنيات الكلاسيكية لصلاحية الاختبارات التربوية (De Ketele& Gerard :2005, Scallon :2004) بسبب الطابع المتعدد الأبعاد لهذا النوع من الاختبارات، علما أن النظرية الكلاسيكية للدرجات أو نظريات الإجابة للمفردة تتأسس على نمط ذات البعد الواحد (Gerard :2007) وهذا يستدعى الانتقال من تقنيات القياس الكلاسيكي إلى التقنيات الحديثة، والانتقال من اختبارات التقويم جماعية المرجع إلى اختبارات محكية المرجع، والتي لا تمتلك فيها هذه الأخيرة لتقنيات واضحة ومنسجمة بما فيه الكفاية مع خصوصيات التربية من جهة، وخصوصيات اختبارات تقويم الكفاءات من جهة أخرى. تبنى الاختبارات الكلاسيكية انطلاقا من مدى تمثيل عينة البنود للنطاق الشامل للأهداف المحددة من البرنامج، والتي يكون فيه توزيع الدرجات وفق منحنى Gauss. لكن لا توجد بنود في المقاربة بالكفاءات واستبدلت بالوضعيات المركبة، ولا يوجد إلا المنتوج المركب ولا تتضمن بالضرورة عينة ممثلة إحصائيا لكل المنتجات المركبة الممكنة للكفاءة. من هنا ينبغي أن تبنى اختبارات تقويم الكفاءات على أساس الوضعيات المركبة وتنتمي إلى نفس فئات الوضعيات ذات العلاقة بالكفاءة المراد تقويمها عند التلاميذ. وتقابل الوضعيات المركبة البنود وتقابل فئة الوضعيات النطاق الشامل في الاختبارات الكلاسيكية، وتكتفي المقاربة الكلاسيكية في مدى انتماء بنود الاختبار إلى النطاق الشامل للسلوك المراد تقويمه. ويحتاج المتعلم لمعالجة الوضعية أو مجموعة الوضعيات المركبة إلى تجنَيد مجموعة من الموارد المعرفية، ولكن يصبح "تجنيد" الموارد المعرفية في حل الوضعية إشكالية

حقيقية في البحث السيكومتري (Crahay :2006 :101)، فقياس قدرة التلميذ على التجنيد تطرح مشكلة أخرى تعيق العمليات المرتبطة بقياس صدق وثبات أدوات تقويم الكفاءات عن طريق الوضعيات المركبة.

إذا كان التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يعتمد على الوضعيات المركبة فان إجراءات حساب أو قياس الشروط الاديومترية لاختباراتها تختلف عما هو مألوف في الاختبارات الكلاسيكية أو الاختبارات المقننة المعتمدة في المقاربة بالأهداف، فانطلاقا من الرهانات التي فرضتها المقاربة بالكفاءات اهتم بعض الباحثين بإيجاد بعض الطرق المناسبة لحساب صدق وثبات اختبارات الوضعيات المركبة أو تكييفها مع متطلبات اختبارات تقويم الكفاءات.

مع العلم أن هناك القليل جدا من المؤلفات التي تناولت الصدق خصوصا من زاوية تقويم الكفاءات والقليل من العبر التي نستخلصها من المقاربات الكلاسيكية، حيث يخضع الصدق إلى مكونين أساسيين في مسعى التقويم: وضعيات التقويم (المهمات) وأدوات إصدار الحكم اللتان لا يمكن الفصل بينها، ولا يستثنى صدق أدوات التقويم من الغموض (Scallon :2004 :261) فمن المؤكد أنه ليس من السهل صياغة وضعيات ملائمة، صادقة وثابتة كلية باعتبار أن المقاربة بالكفاءات لا تسهل أكيدا الأمور، بحيث أنها تقود إلى تقويم مكتسبات التلاميذ من خلال وضعيات مركبة تفرض على التلاميذ إنتاجا مركبا هو الآخر، لذلك فالتقنيات الكلاسيكية التي تسمح بضمان صدق وثبات اختبارات التقويم لا يمكن استخدامها كما هي (De Ketele& Gerard :2005) بل تحتاج إلى تطبيق تقنيات

جديدة في التعامل مع صلاحية أدوات تقويم الكفاءات خاصة في مجال الصدق.

يمكن أن نعتمد في التأكد من صدق اختبار الوضعيات المركبة على المحكمين الذين يتحققون ما إذا كانت الوضعية أو الوضعيات تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات، ولكن هذا الأمر مشكل صعب جدا وحتى مستحيل تحقيقه. بالفعل؛ في الواقع نحن نعلم أن الوضعيات المركبة من الصعب جدا التأكد بأنها متكافئة مع بعضها البعض، وأنها تنتمي بالفعل إلى نفس فئة الوضعيات(De Ketele&Gerard :2005 :09) ولانجاز هذا العمل يشترط بالضرورة أن نمتلك وصفا دقيقا بما فيه الكفاية لفئة الوضعيات أي تحديد البارامترات التي تتميَز بها. يتم التحقق من الصدق عن طريق المحكمين بالتأكد من مدى تواجد بارامترات فئة الوضعيات بوضوح في الوضعية الملموسة ومتكافئة مع الوضعيات الأخرى. وتكمن المشكلة الأساسية في قياس الصدق في التحديد الدقيق والشامل لفئة الوضعيات، والتي لا يمكن ضمان التكافؤ إلا بتحديد بارامترات دقيقة وشاملة. إلا أننا من لا نمتلك الناحية العملية لبارامترات متفق عليها من طرف الباحثين لفئة الوضعيات التي ينبغي أن نعمل بها طوال فترة صياغة وضعيات تقويم الكفاءات، وتبقى إلى حدَ الآن لم تجد لها البحوث التربوية حلا كافيا. فمسعى التقويم هنا حسب Scallon (2004 :267) ليس واضحا أيضا والمحتوى الموضح كذلك نادرا ما ذكر في البحوث، ومن الصعب كذلك - حتى في حضور بارامترات محددة بوضوح- أن نتأكد بأن وضعية متكافئة مع وضعية أخرى من نفس فئة الوضعيات، وتقوَم نفس الكفاءة (Gerard :2007)

حتى أن استعمال الصدق النظري أو الصدق التكويني كجانب من جوانب الصدق الذي كان معروفا منذ زمن بعيد في السيكومترية الكلاسيكية، لكن تبقى معالجته في المقاربة بالكفاءات غامضا (Scallon :2004 :264)، كما يصعب إصدار حكم على تكافؤ الوضعيات من خلال تحليل ملفوظ الوضعية فقط لأنه لا يقاس تكافؤ الوضعيات في الحقيقة إلا من خلال النتائج المحصل عليها من قبل مجموعة من التلاميذ (والتي يفترض أن تكون تمثيلية بما فيه الكفاية) في حل مختلف هذه الوضعيات. ويمكن تحقيق ذلك توفر شرطين:

- معدل النجاح المتوسط في المجموعة قابل للمقارنة بالنسبة لوضعيتين.

- الوضعية ناجحة سواء بالنسبة لفئة التلاميذ الضعاف أو فئتي التلاميذ المتوسطين والمتفوقين(روجيي: 2007: 152)

إذا كان التكافؤ يخدم أساسا عملية تقويم الكفاءات فانه لا يمكننا أن نسيطر على الذاتية ويصعب علينا أن نميَز بدقة بين فئات التلاميذ (متفوقين، متوسطين، ضعاف) وفي اختيار معايير صادقة للتمييز بين هذه الفئات، كما قد تؤثر النسب المئوية التي توضح مدى الاختلاف بين درجات ترتيب وضعيتين، وهذا رغم استخدامنا لمعايير التقويم أثناء تصحيح الوضعيات. ويكون من الصعب تحقيق التكافؤ بين أكثر من وضعيتين مقارنة بتكافؤ وضعيتين، وأن الشروط الثلاثة التي حددها نفس الباحث روجيي (2007) لخلق التكافؤ بين وضعيتين ليست إجرائية بالمفهوم العملي لتكافؤ وضعيات التقويم ومن الصعب جدا التأكد حسابيا من تكافئها:

ينبغي أن تتعلق الوضعيتان بنفس الكفاءة، وهو ما يعني أنها على نفس الدرجة من التعقيد؛

ينبغي للوضعيتين أن تولدا داخل مجموعات تمثيلية للفئة التي تتوجهان إليها (التلاميذ) معدلات قابلة للمقارنة؛

ينبغي أن تكون الوضعيتان متميزتين، أي ناجحتين بشكل يكون قابلا للمقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتوسطين والضعاف.

تندرج طريقة روجيي (2007) ضمن الصدق الامبريقي التي تعتمد في قياس صدق وضعيات التقويم على تجريب نفس الوضعيات على مجموعات مختلفة من التلاميذ قصد مقارنة معدل أداء كل فئة من فئات التلاميذ بين كل وضعية من الوضعيات المراد قياس صدقها. وقد تتأثر أيضا نتائج التلاميذ في الوضعيات بأثر التدريب الذي ينجم عنه تطبيق الوضعيات إذا كانت الفترة بعيدة بين تطبيقها وإلى التعب وعدم التحفيز في حالات التطبيق المتوالي لهذه الوضعيات.

من الناحية العملية قام بعض الباحثين بدراسات حول تقويم كفاءات التلاميذ، من بينهم (Letor& Vandenberghe :2003, Dionne&Laurier :2010) الذين لم يستخدموا طريقة واضحة في قياس صدق اختبارات الكفاءات، واعتمدوا فقط على الطريقة الكيفية عن طريق صدق المحتوى بواسطة الخبراء والمحكمين دون الرجوع إلى فئة الوضعيات. ولم يعتمدا فيها لا على الصدق الإحصائي ولا على قابليتها للتعميم ولا قدرتها التمييزية. بالإضافة إلى غياب طريقة لحساب ثبات اختبار وضعيات التقويم في حالة دراسة

Dionne&Laurier (2010) وفي بعض الدراسات الأخرى لإجراءات حساب صدق وثبات وضعيات اختبارات التقويم كما في دراسة Rey& Al (2003) التي لم يستخدم فيها الباحثون ولا طريقة للتأكد من صلاحية وضعيات تقويم في كفاءات التلاميذ.

كما اقترح مجموعة أخرى من الباحثين طريقة أخرى لحساب صدق اختبارات التقويم عن طريق الوضعيات المركبة يعرف بالصدق المرتبط بمحك، ويتعلق أساسا بمقارنة النتائج المحصل عليها في وضعيات الأداء بالمحصل عليها في الاختبارات المقننة التي يكون صدقها وثباتها معروفا. ولكن في سياق الكفاءات تتضمن حسب De Ketele& Gerard (2005) المقارنة بين عينة تجريبية (المقاربة بالكفاءات) وعينة ضابطة مكافئة (مقاربة كلاسيكية) أين تكون المقاربة بالكفاءات غير معممة من حيث تكوين المعلمين، وفي حالة تعميم المقاربة بالكفاءات تكون المجموعة الضابطة مكونة من تلاميذ تعلَموا جيدا الموارد الضرورية لحل الوضعية، ولم يجنَودها على هذا النوع من الوضعيات. يعتمد الصدق هنا على بناء اختبار من جزأين: يقوَم الأول الموارد الضرورية لحل الثاني أي اختبار الوضعيات المركبة التي تقوَم الكفاءة بعد ذلك، أفضل إتقان لكل محك في الجزء الثاني من الاختبار لا ينبغي أن يقل فيه الأداء في المجموعة التجريبية. وقد اعتمد هذا النوع من الصدق في عدد من الدراسات التقويمية لمجموعة من الباحثين (Aden& Roegiers :2003, Didiye& Al :2005, Rajonhson& Al :2005).

كما اقترح De Ketele& Gerard (2005) مقاربة أخرى في حساب صدق وضعيات التقويم مفادها أن يصبح القرار المتخذ على أساس وضعية (X)

صادقا إذا كان القرار المتخذ في الوضعية (Y) أو (Z) التي من المفروض تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات والمقوَمة في نفس الشروط تصبح متجانسة، وتعتمد الطريقة هنا على السلم الثنائي (نجاح- فشل) في كل من الوضعيتين (X) و(Y).

إلا أنه حاليا ما تأسست عليه البحوث التي أجريت وفقها تبقى مشبوهة، إذ يستخدم في المقاربة الكلاسيكية صدق اختبار تجريبي بأداة جربت منذ زمن بعيد من أجل تبيان صدقه التلازمي. فمن غير المؤكد أن نتمكن بسهولة من مقارنة النجاح في المهمات المركبة مع النتائج المحصل عليها مع أدوات من أسئلة ذات نظام مختلف (Scallon :2004 :266). فمن غير المعقول مقارنة نتائج اختبارات تقويم الموارد التي تختلف فيها طريقة صياغة منصوص الأسئلة، وتركيبها وطريقة تصحيحها مع اختبارات تقويم الكفاءات (الوضعيات المركبة)، وتبقى الطريقة المقارنة الموضحة تطرح تساؤلات فيما إذا كانت هذه المنهجية قابلة للتطبيق كما هي في المجال الدراسي. تبقى الطريقة المقترحة من طرف الباحثين إلى حد الآن ذات أهمية من جانب تأسيسها لمجموعة مؤشرات الصلاحية، ولكنها لا تمتلك دليلا. فإذا أثبتنا أن إتقان الموارد (صلاحية عن طريق المقاربة الكلاسيكية) غير كافية، فإتقان كل معيار من معايير التقويم للاختبار المبني على أساس المقاربة بالكفاءات (صلاحية عن طريق الاستراتيجيات المذكورة) لم تعد أيضا كافية (De Ketele& Gerard :2005 :16)

أما فيما يخص الثبات؛ لم يقدم الباحثون إلا طرقا قديمة استوحيت من المقاربة السيكومترية الكلاسيكية، وبالأخص المتعلقة بالصلاحية الداخلية

التي اعتمد فيها De Ketele& Gerard (2005) على طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، ولكن ليست انطلاقا من النتائج الكلية للاختبار وإنما على نتائج معايير الوضعيات. ويعتمد الثبات الداخلي لاختبار التقويم وفق المقاربة بالكفاءات على معاملات الارتباط بين معايير التقويم المحددة للوضعيات التي تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات بين التطبيقين الأول والثاني، وبالضبط في نتيجتي كل معيار في التطبيق الأول والثاني. فإذا كان معامل الارتباط قويا بين نتائج كل معيار في التطبيقين وتفوق معاملات الارتباط الأخرى، دل ذلك على تجانس النتائج وبالتالي ثبات الاختبار (De Ketele &Gerard :2005 :11-16). تبقى هذه الطريقة عبارة عن مقاربة جديدة تحتاج في تطبيقها إلى التحقق التجريبي ودلائل في مدى ملاءمتها في التعامل مع متطلبات ثبات وضعيات التقويم، كما أن هذه الطريقة تتأثر بالتدريب والخبرة التي يكتسبها التلميذ في الفترة الفاصلة بين التطبيقين.

ينبغي لتقدير ثبات أدوات تقويم الكفاءات الرجوع إلى المحكمين عن طريق التأكد من اتفاق تقديرات العديد من الأشخاص، وتتواجد مؤشرات إحصائية لحساب اتفاق المحكمين سواء كان لدينا محكمين اثنين أو في حالات تواجد أكثر من محكمين للمعالجة في آن واحد للأحكام الصادرة منهم (Scallon :2004 :271). اعتمد الباحث Scallon (2004) في مقاربته الاديومترية لقياس ثبات أدوات تقويم الكفاءات على مجموعة من المؤشرات التي يرتبط فيها كل مؤشر بسياق استعمال كل منها، حيث لخصها في قائمتين تتعلق الأولى بمحكمين تستعمل في حالة:

حكم ثنائي (نجاح أو فشل): نسبة الاتفاق أو معامل Kappa

تنقيط ذات قيم متعددة (متغيرات متصلة، مثلا: من 0 إلى 20): معامل ارتباط رتبي.

سلم وصفي (من ثلاثة إلى خمسة مستويات): امتداد معامل Kappa وتتعلق الثانية بأكثر من محكمين:

حكم ثنائي: نسبة الاتفاق بين زوجي المحكمين والمتوسط الحسابي.

سلم وصفي: معامل RAI (Burry-Stock et autres) لكل تلميذ ومتوسط كل التلاميذ.

تنقيط ذات قيم متعددة (متغيرات متصلة): معامل الاتفاق Kendall

كما اعتمد الباحثين De Ketele& Gerard (2005) على معامل فاي Ø de PHI Guilford في حساب اتفاق محكمين على أساس وضعية واحدة، وذلك اعتمادا على معيار نجاح محدد وفق سلم ثنائي (نجاح- فشل) في أداء معين.

ولكن يلاحظ من الناحية التجريبية أن طريقة حساب الثبات بواسطة اتفاق المحكمين تعاني من صعوبات من بينها:

إذا جربنا أكثر من وضعية تقويم، فكيف نقارن اتفاق تقديرات المحكمين بين الوضعيات التي تنتمي إلى نفس الفئة؟

إذا استعملنا طريقة Kappa التي تعتمد على السلم الثنائي (نجاح- فشل) ما هو المعيار الذي سوف نعتمده في تصنيف التلاميذ وفق هذا السلم؟ وإذا كان لدينا أكثر من محكميْن كيف نقوم بحساب هذا المعامل؟ وإذا طلبنا من

المقوَمين مباشرة إعطاء نقطة لكل أداء أو إنتاج للتمييز بين أفضلها وأدناها، فان هذا يتعارض مع المعطيات الثنائية وبالتالي لا نستطيع استعمال المعامل المذكور.

وفي حالة استعمال أكثر من محكميْن يستخدمون سلم تنقيط يتراوح بين 0 و20 ولا تغطي النتائج هذا السلم، وكان عدد التلاميذ كبيرا فانه من الممكن أن يتحصل تلميذين على نقاط متساوية، فانه ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند حساب هذا المعامل.

كما أن اتفاق تقديرات الأشخاص ليست الانشغال الوحيد في عملية حساب ثبات أدوات تقويم الكفاءات، إذ توجد عوامل أخرى يمكن أن تؤثر على قيمة معامل الثبات والصدق من بينها: اختلاف الوضعيات من حيث بعض المكونات (كالسياق والسندات والتعليمات)، التفاعل بين التلميذ والوضعية فترات تطبيق الوضعيات وبالتالي وجود مصادر خطأ متعددة في تقدير الثبات.

تنطلق منهجية التقويم التي ينبغي إعدادها في إطار البرامج الجديدة المطبقة في النظام التربوي للتكوين بالكفاءات سواء في التحضيري، الابتدائي أو الثانوي على مجموعة من الإجراءات، فلا يمكن أن تستغني في هذا التفكير عن مراقبة نوعية أدوات التقويم، لذلك ينبغي الرجوع أثناء تقويم الكفاءات إلى إجراءات مناسبة بهدف التحقق من نوعيتها. تتميز المقاربة بالكفاءات بخصوصيات أساسية ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار بسبب حضور أداء مركب ملاحظ:

في وضعية خاصة؛

في لحظة معينة؛

مقوَم من طرف شخص معين يتصرف كمحكم (Scallon :2004 :239)

إن الاختلاف بين الوضعيات والتفاعل (تلميذ X وضعية) من المشكلات الأساسية التي تتصف بها عدد من أنظمة تقويم الأداءات المركبة أو الكفاءات، هذا التفاعل يدل على أن كل التلاميذ لا ينجحون في نفس المهمات التي نطالبهم بانجازها، ويتعلق الأمر هنا بمصدر خطأ هام في تقدير ثبات نظام التقويم (Scallon :2004 :271)

تصبح الأداة الأكثر ملاءمة لتقدير الثبات، وكذا الصدق هي "نظرية إمكانية التعميم" التي تعتبر امتدادا للنظرية الكلاسيكية للاختبارات، وأقوى الإجراءات الإحصائية التي تستعمل في قياس الأداء خاصة، لأنها تسمح بتقدير نسبة تباين الأفراد والمصادر المتعددة لخطأ التباين. أدخلها كرونباخ وزملائه Cronbach, Rajaratnam& Gleser (1963) ووسعها Cronbach, Gleser, Nanda& Rajaratnam (1972) . ويقاس الثبات من الناحية المفاهيمية وفق هذه النظرية بإيجاد الدرجة التي يمكن أن تعمم بها النتائج المحصل عليها في نظام التقويم مع نطاق الوضعيات، المحكمين، الطرق أو الفترات حسب النظام المطبق، ويمكن أن تعالج عوامل متعددة في آن واحد (Scallon :2004 :271-272). فنظرية إمكانية التعميم تأخذ بعين الاعتبار المصادر المتعددة لأخطاء القياس وتهتم دراسات إمكانية التعميم بتحديد درجة تكافؤ نتائج الاختبارات التي نحصل عليها في ظروف اختبارية مختلفة وتحت شروط متباينة أي تهتم بدراسة تأثير معاينات هذه الشروط على الدرجات من أوجه مختلفة (علام:

2000: 704). باختصار يقصد معامل إمكانية التعميم النسبة بين تباين الدرجة الحقيقية إلى تباين الدرجة الشاملة، ويمكن إجراء ذلك عن طريق جمع بيانات من الأفراد في ظروف محددة ذات مستويات مختلفة وأوجه متعددة وتقدير مكونات التباين التي ترجع إلى اختلاف مستويات الأوجه، وكذلك تقدير تفاعل هذه المكونات باستخدام طرق تحليل التباين.

ولتحقيق ذلك فان تحليل التباين يحتاج إلى تصميمات تجريبية أكثر تعقيدا من التصميمات المستخدمة في التحليل الكلاسيكي لبيانات الاختبارات (علام: 2000(Laveault& Grégoire :2002, Scallon:2004 ، وبالتالي يتميز معامل إمكانية التعميم بالتعقيد في حسابه وفي تفسير نتائجه، ما يصعب علينا استخدامه لتقدير ثبات أو صدق اختبارات تقويم الكفاءات. ولا توجد من الناحية العملية دراسات تجريبية في الأدب التربوي المتعلق بالكفاءات استعملت نظرية إمكانية التعميم في التأكد من الشروط الإديومترية، باستثناء دراسات انجلوساكسونية في مجال تقويم الأداء، مثل دراسة Ruiz-Primo, Baxter&Shavelson (1993) ودراسة Shavelson, Ruiz-Primo&Wiley (1999) ودراسة Lane, Liu, Ankenmann&Stone (1996) ... وغيرها، التي استخدمت تصاميم مختلفة وأخذت بعين الاعتبار مصادر متعددة للتباين للتأكد من ثبات اختبارات تقويم الأداء وتحديد مصدر أو مصادر الخطأ المؤثرة على الثبات. رغم استجابة النظرية لمتطلبات القياس من الناحية النظرية والعملية، إلا أنه يشير Webb (dans MacArthur :1987) إلى حدود هامة لاستعمال هذه النظرية، الأولى لا تسمح باستعمال تصميمات غير متوازنة: كل خلية في الجدول تخضع إلى دراسة إمكانية التعميم ينبغي أن

تملك نفس عدد الملاحظات، مما يحد من إمكانيات استعمال النظرية. وتتعلق الثانية بالعدد أكثر تقديرا للملاحظات التي ينبغي جمعها إذا أردنا أن تبقى الأخطاء المعيارية لمكونات التباين صغيرة كما ينبغي في بعض الحالات استعمال تصميمات معقدة تحتوي على ملاحظات قليلة جدا (Bertrand&Blais :2004 :96-97). رغم حدود هذه النظرية إلا أنه ينبغي أن نعترف أنه لا يوجد بديل آخر لمعالجة تصاميم ذات أكثر من وجهين من أوجه وضعيات القياس، فمن الناحية العملية لا زال الباحثون يستمرون في استعمال نماذج إمكانية التعميم في التأكد من الشروط السيكومترية لأدوات التقويم.

صعوبات أثناء الاشتغال بالممارسات التربوية للكفاءات:

إذا كانت المقاربة بالكفاءات طريقة جديدة في توجيه المنهاج الدراسي في مختلف مكوناته (الملمح، المحتوى، الممارسات البيداغوجية، التقويم، تكوين المعلمين...) وطريقة تمفصل بين مختلف هذه المكونات. فانه تدل من الناحية التنظيمية في مجملها على أنها طريقة جديدة للتفكير في معايير المتابعة والممارسات الجديدة في إدارة مؤسسات التكوين (Roegiers :2008 :71) فإنها تفرض إعادة النظر في ممارسات مختلف مكونات وعناصر العملية التعليمية-التعلمية. وتبدأ العملية بتحديد الكفاءات داخل المنهاج "مرجع الكفاءات" الذي لا يبدو كافيا ولا يقدم تصورات دقيقة ولا تظهر بكيفية إجرائية في أعين المعلمين ما لم تترجم إلى محتويات دراسية. ويصرح في هذا الاتجاه بعض المعلمين بأن المحتوى التعليمي غير واضح ويحدث غموضا. فالتوجهات الحالية الممنوحة للمناهج الدراسية لا تحضى بالاتفاق وهندستها المرتكزة

على الأهداف الختامية للإدماج تواجه انتقادات عديدة (CRASC :2009 :13) فبالبرامج التي تدَعي انتماؤها للمقاربة بالكفاءات لا تصوغ سوى محتويات دراسية وقدرات ومهارات عوض وضعيات وفئة الوضعيا (Jonnaert :2002 :61) فبعد إطلاعنا على بعض المناهج الدراسية الجزائرية وجدنا أنه لم يتم فيها صياغة الهدف الختامي للإدماج، الذي أصبح أساسيا في المنهاج الدراسي تصاغ عن طريقه الكفاءات الخاصة المستهدفة من البرنامج الدراسي. كما يتصف منصوص الكفاءة في برامج التكوين في المدرسة الجزائرية بغياب سياق محدد يمكن من خلاله أن نستدل على الكفاءة، لأنه لتصور مهمة أو وضعية مشكلة تسمح بالبرهنة على الكفاءة ينبغي حسب "ترجمة" منصوص الكفاءة بألفاظ إجرائية(Scallon:2004 :120)، وهذا يتطلب ترجمة المكونات أو القدرات التي تتضمنها هذه الكفاءة بموارد ينبغي تجنيدها، وهذا رهان التقويم الأساسي. كما أن صياغة الكفاءات في نفس المناهج انطلقت من منصوص: "حل مشكلات..." لا يصلح إلا لصياغة الكفاءات الممتدة أو تعتبر كفاءة ممتدة في حد ذاتها، كما يبدو فيها غياب فعل التصرَف "قدرة" ولا يحل التلميذ مشكلة وإنما وضعية-مشكلة بسب الاختلافات الجوهرية الموجودة بين المصطلحين.

ويبدو أيضا من الناحية الممارساتية حسب Jonnaert (2004 :84) من المستحيل التحديد المسبق للكفاءة لأنها عبارة عن بناء يحدث عند الأفراد في وضعية، وأكثر من ذلك يمكن للملاحظ أن يصف كيف يفسر أفعال الفرد أو جماعة من الأفراد في وضعية. فلا ندعي ممارسة التكوين بالكفاءات بصياغة لوائح للكفاءات المستهدفة من البرامج الدراسية، حيث لا يكفي صياغة

كفاءات معينة باعتبارها بنائية في وضعية حقيقة، وعوضا أن نحدد كفاءات ومحتويات دراسية نصيغ وضعيات وفئة وضعيات تكسب معارف وتنمي كفاءات فعلية.

من ناحية أخرى؛ تعاني المقاربة بالكفاءات في التعليم صعوبة في تحديد "مرجع المهنة" أو عدم كفايته قبل تحديد "مرجع الكفاءات" إذا ما قورن بالمجال المهني، غالبا ما تنطلق الإصلاحات المنهاجية بصياغة مرجع الكفاءات الذي يقدم للمعلمين، المفتشين أو المستشارين التربويين. ولكن هناك إشكالية في غالب الأحيان أثناء تحديد "مرجع الوضعيات" الذي ينبغي أن ينشأ من بعدين: وصف ما هو منتظر من طرف التلميذ لمتابعة دراسته من جهة، والوصف الدقيق للوضعيات التي يمكن أن يواجهها التلميذ خارج المدرسة من جهة أخرى (Gerard :2007 :04) ويصاغ بطريقة ملائمة على أساس "مرجع الوضعيات" ومرجع كل من كفاءات التكوين والتقويم (Roegiers :2000, Gerard :2007). وبالتالي من الضروري تحديد "فئة الوضعيات" التي تنتمي إلى الكفاءات المستهدفة المراد تقويمها في نهاية البرنامج.

إذا كانت الوضعية المشكلة نقطة انطلاق للكفاءة التي نريد تنميتها لدى التلميذ، فانه لا يمكننا الاستغناء بشكل نهائي عن اختيار الوضعيات المشكلات في تحديد الممارسات التعليمية - التعلمية المرتبطة بها. لكنها يمكن أن تخطيء الهدف المحدد من الدرس المراد انجازه، إذ تطرح استعمالات الوضعية المشكلة مشكلات ميدانية؛ كيف ندير الصف بطريقة معينة في مراحل: التنقيب، البحث المتردد، التخمين وصياغة الحجة (فيما يتعلق

بالوضعيات في الرياضيات) التي يتكفل بها التلميذ فعليا وليس المعلم؟ ينبغي أن نلاحظ أنه ليس من السهل إدارة الصفوف في إطار العمل وفق مجموعات صغيرة التي ينظر إلى فعاليتها الكبيرة في فصولنا في الابتدائي، المتوسط والثانوي (CRASC : 2009 :36-37). من هنا تطرح أثناء إدارة الصف مشكلة حقيقية في كيفية تنظيم الصف وصعوبات متعلقة بتنظيم التعلَمات خصوصا أثناء إعطاء التلاميذ فترات كافية لممارسة كفاءاتهم في الإطار المدرسي؛ لأننا نصبح أكفاء حينما نجنَد كفاءة أين توفر المدرسة لحظات قليلة للتلميذ لممارسة كفاءته في وضعية دالة وتتعدد الأسباب: كثافة البرامج، خرافة بلوغ كل شيء (صعوبة تمييز المعلم للأهم من الثانوي) الفاصل الزمني، صعوبة المتابعة المنفردة للتلاميذ...وغيرها، وهذا خصوصا عندما تنغلق المدرسة على نفسها (Roegiers : 2000 :80-81). بالإضافة إلى ذلك؛ لا تكون أثناء ممارسة الوضعية المشكلة أدوار كل من المعلم والمتعلم مشفرة وفقا للعقد الديداكتيكي الكلاسيكي المعروف وهو أن نقوَم التلميذ انطلاقا من الوضعيات التي تطرق إليها في العملية التعليمية-التعلمية، وليس وضعيات جديدة غير مألوفة.

ولكي يصبح المتعلم كفؤا لا يكفي أن يعرف الأشياء، ولكن ينبغي أن يكون قادرا على استعمالها، بتعبير آخر تجنيد الموارد التي يمتلكها بدراية وفي وقتها. ولا يكفي أن تكون الموارد متاحة بل ينبغي أيضا أن يتمكن من ربطها في ترجمة الوضعية بفصلها واختيارها. ولكننا لا نعرف بدقة السيرورات المرتبطة بتجنيد الموارد، لذلك يواجه المعلمون تساؤلا معقدا يكمن في: كيف يتعلم التلميذ تجنيد مكتسباته؟ وما هي الاستراتجيات التعليمية التي تساعده على

تدريب التلميذ على تجنيد موارده؟ وما هي مظاهر التجنيد الفعال للموارد التي تساعدنا على الحكم على كفاءة التلميذ؟ كلها أسئلة تبقى محل تساؤل على المستوى الممارساتي. ويبقى كذلك مصطلح التجنيد مفهوما استعاريا (Scallon :2004, Perrenoud :2000, Gagnion :2008) ليس من السهل فهمه وتحديده بدقة عندما يتعلق الأمر بتنمية الكفاءة أو تقويمها، وكذا صعوبة في تحديد مؤشرات حقيقية دالة على حدوث لعملية التجنيد. فالتجنيد عملية معرفية معقدة يصعب الاستدلال عليها من خلال أداء بعض المهمات أو حل وضعيات مشكلات مركبة، لأنه يتم بطريقة استدخالية يصعب ملاحظتها فعليا ضمن منتوج التلميذ في وضعية تقويم.

كما تواجه المعلمون مشكلات كثيرة وهامة في الاشتغال بتطبيق بيداغوجيا الإدماج تتعلق بعضها بالطابع المفاهيمي وتمس تصورات هؤلاء لعناصر الإدماج، وتناقض بين التخصص والإدماج. إن التركيز على إدماج التعلمات المدرسة لم يفاجيء واحتل مكانة هامة في النقاشات حول التربية في عديد من البلدان خاصة في العقد الأخير. وإذا كانت فكرة الإدماج قد حضيت بموافقة واسعة في الوسط المدرسي فان تطبيقها لم يمر دون مشكلات، فالملاحظات التي أجريت بمناسبة مشروع التكوين في عدد من الورشات التي وزعت في مختلف المناطق في مقاطعة "كيبك" للمعلمين دفعت بالباحث Lataille-Démoré (1998) بالاعتقاد بأن تقرير Lenoir (1993) حول الوضعية في "كيبك"، أظهرت غموضا مفاهيميا عميقا في الوسط المدرسي اتجاه الإدماج وتعدد التخصصات L'interdisciplinarité. كما سجل تجاذبا وتباينا هاما على مستوى الخيارات النظرية وبين الممارسات التطبيقية.

وبالضبط في "أونتاريو" يعاني المعلمون من التكتم وصعوبة في إجراء تطبيق جدي ومستمر لنشاطات الإدماج (Lataille-Démoré :1998 :139-140). تواجه ممارسات الإدماج فئة أخرى من المشكلات تتعلق بـ: كيف يخطط لتعليم مدمج ومتكامل لما صممت البرامج الدراسية والكتب المدرسية لخدمة تعليم أحادي المادة؟ كيف تنفذ الإدارة الصفية وتقويم التعلمات في مسعى الإدماج؟ وإذا كان ينبغي للبرامج الدراسية والكتب المدرسية أن تكيَف بهدف تسهيل الإدماج، ينبغي على المعلمين من ناحيتهم أن يكوَنوا لتقويم التعلمات المنجزة في سياق الإدماج (Latatille- Démoré :1998 :140)

إذا كان إدماج المكتسبات المدرسية ممارسة تربوية ذات فعالية في تنمية كفاءات التلاميذ في معالجة وضعيات مركبة سواء داخل المدرسة أو خارجها، فان من جهته يعاني المعلمون مشكلات تتعلق بمكستباتهم في معرفة محتوى المادة الدراسية التي ينبغي أن تكون ثرية، ومشكلات أخرى في تنشيط الكفاءات؛ أولا الكفاءة التدريسية التي تمس تحليل محتوى البرامج والارتباطات بينها، وتحديد كيفيات التدخل المناسبة بهدف إثراء التعاون المشترك لعناصره. والكفاءة البيداغوجية التي ترتبط بتشغيل سيرورة التعلم والتعليم التي تستهدف التحكم في مكونات العملية التعليمية-التعلمية وخلق روابط جديدة بينها، كل هذا يتطلب من المعلمين تكوين تربوي نظامي مكثف.

نقص في تكوين المعلمين:

يرتكز التوجه العام في كل عملية إصلاح تربوية جديدة على كيفيات تطوير الكفاءات عند التلاميذ، فإذا كان إعداد التلاميذ يدعمه بشكل ايجابي

وفعال تكوين المعلمين ويؤثر فيه فانه ينبغي أن يبدأ التغيير من إعادة النظر في تكوين المعلمين على اعتبار أن تغيير الممارسات التربوية يشترط أساسا تطوير كفاءات جديدة عند المعلمين سواء أثناء التكوين الأولي أو التكوين أثناء الخدمة. لذلك يعتبر التكوين من الرهانات الأساسية التي تواجهها الأنظمة التربوية في ظل الكفاءات (Roegiers :2000, Perrenoud :1997, ... Scallon :2004, Jonnaert :2002). ولن تحدث الكفاءات في المدرسة ثورة على حد تعبير Perrenoud (1997) إلا بضمان تكوين مهني للمعلمين عن طريق إجراء تجارب شخصية وتطبيقات تربوية. فالتكوين المستمر ينمو ويتطور عن طريق استهداف تطوير الكفاءات بالتوجه نحو التمهين Professionalisation. إلا أن التكوين في السياق الحالي للإصلاحات التربوية في العديد من البلدان يطرح إشكالا بسبب انعدام التكوين، فقد شبه بيرنو Perrenoud (1997) إدخال المقارب بالكفاءات في الأنظمة التربوية بدون تكوين المعلمين ك"البناء على الرمل" مآله إلى الانهيار والفشل، تولدت عنه ضغوط في أوساط الممارسين على تكوين المعلمين بإدراك مدى الابتعاد بين التكوين الجامعي للمعلمين وتوقعات الوسط الميداني. إذ لاحظ Vander Maren (1993) "زوال الثقة في التعاون" الذي تعاني منه المعارف التي يحملها المختصون في علوم التربية وممارسات المعلمين (Cité in Louis& Al :1996 :415). كما أن هناك تفاوتا كبيرا بين الخطاب حول التكوين بالكفاءات والممارسات التقليدية للجامعات التي تبدو مقاومة بين الحين والآخر للتغييرات، الأمر الذي يقود إلى عدم ملاءمة هذا التكوين مع المتطلبات الحقيقة للمقاربة بالكفاءات (Louis :2008 :753)

بعد إطلاعنا على الأدب التربوي المتعلق بتكوين المعلمين وفق الكفاءات وجدنا أنه لا يوجد مرجع تكوين واحد للكفاءات التي ينبغي أن يتقنها المعلمون لممارسة الفعل التعليمي، الذي يستهدف تنمية الكفاءات لدى التلاميذ في مختلف مراحله. إذ حاول بعض الباحثين التربويين صياغة مرجعيات للكفاءات التي ينبغي للمعلمين أن يتقنوها من أجل تنمية كفاءاتهم وتقويمها على أساسها (تقويم كفاءات المعلمين). إذ بينت بعض الكتابات في هذا المجال ندرة في "مرجعيات الكفاءات". على الرغم من بعض المبادرات الهامة التي قادها بعض المؤلفين، حيث قام Perrenoud (1999) بصياغة مرجع يتكون من عشرة كفاءات جديدة للتعليم في سياق الكفاءات. ومن بين الكفاءات الواردة في المرجع؛ تنظيم وتنشيط وضعيات التعلم وتسيير تدرج التعلمات عن طريق التقويم التكويني. وتندرج ضمن كل كفاءة كفاءات فرعية كفاءات خاصة مرتبطة مباشرة بعمليات التعليم والتعلم. كما قام الباحث Scallon (2004) بصياغة مرجع تكويني لكفاءات التقويم التي ينبغي أن يتقنها المعلمون؛ تحتوي على بعض الكفاءات الخاصة بالموقف التقويمي تندرج ضمن كفاءة عامة حددها الباحثون Martinet, Raymond& (2001) Gautier في مرجع التكوين الذي يحتوي على إحدى عشرة كفاءة يتضمن منصوصها: تقويم تدرج التعلمات ودرجة اكتساب الكفاءة التي تنجز بواسطتها هذه التعلمات محتوى أو جملة من محتويات معينة. وينبغي على المعلم حسب Scallon (2004) لاكتساب هذه الكفاءة أن يمتلك مجلدا من المعارف الفعلية التي يجندها في وضعيات تقويم كفاءات التلاميذ، وكما هو معروف تقويم التعلمات في حد ذاته كفاءة ينبغي على المعلمين تطويرها وإتقانها. وعلى الرغم من تواجد بعض مرجعيات للكفاءات التي صاغها بعض

الباحثين لتكوين المعلمين وفق المقاربة بالكفاءات إلا أنه إذا نظرنا إلى التحديات المذكورة على مستوى تكوين المعلمين على أساس الكفاءات فان هذه المرجعيات قليلة جدا، وتتميز بنوع من الاختلاف بين الأنظمة التربوية المنتمية لنفس السياق (تيار الكفاءات). وإذا قارنا بين مرجعيات الكفاءات ضمن التيار الفرانكفوني ومنظور التيار الأنجلوساكسوني؛ لوجدنا هذا الأخير يتميز بالدقة والمعيارية للكفاءات التي ينبغي أن يتقنها المعلمون أثناء التكوين، وقد ظهرت لوائح متعددة للكفاءات اللازمة للمعلمين في مختلف مراحل العملية التعليمية-التعلَمية ترافقها مجموعة من معايير التحكم يسهل ملاحظتها وتقويمها. بينما تمتاز مرجعيات الكفاءات في ظل التكوين بالكفاءات بصعوبة ملاحظة بعض الكفاءات الواردة فيها من جهة؛ وصعوبة تقويم الكفاءات التي ينبغي أن يظهرها المعلمون أثناء أدائهم للكفاءات المحددة في هذه المرجعيات سواء بالنسبة للكفاءات المهنية التي حددها Perrenoud (1999)، أو الكفاءات التعليمية الواردة في مرجع Martinet, Raymond& (2001) Gautier

وإذا كان الأمر كذلك؛ فقد تطرح مسألة أخرى تعلق بكيفية تقويم أداء المعلمين في سياق التعليم والتعلم بالكفاءات كأحد الإشكاليات التي تبقى إلى يومنا هذا بدون إجابة واضحة. فهل تقوَم كفاءات المعلمين انطلاقا من الملاحظة المباشرة أو عن طريق طرق أخرى (الأقران، التقويم الذاتي الموجهين...)؟ وما هي الكفاءات الأساسية التي ينبغي أن يتقنها المعلمون لممارسة التعليم بالكفاءات؟ وما هي كفاءات التقويم التي ينبغي أن يمارسها المعلمون داخل القسم ويقوَم وفقها التلاميذ؟. إن اختلاف مرجعيات التكوين

لدى الباحثين وفق الكفاءات يضعنا أمام صعوبة في تحديد الكفاءات المهنية الضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلَم تعليما فعالا.

ويعتبر من الناحية الممارساتية نقص تكوين مختلف الفاعلين التربويين (مفتشين، مستشارين تربويين، مديرين، معلمين) من بين الصعوبات الأساسية في إدخال المقاربة بالكفاءات إلى السياق المدرسي، وكأي تكوين تمهيني من الضروري قبل كل شيء إعداد المفتش من أجل ضمان متابعة المؤسسة التربوية التي اختارت المقاربة بالكفاءات، وإعداد المعلم بهدف مساعدته على إنتاج نشاطات إدماج وتقويم كفاءات التلاميذ (Roegiers :2000 : 80-81). وإذا كان تكوين المعلمين ضرورة ملحة للاستجابة لتحديات المستقبل فانه يدرك جيدا المسئولون عن النظام التربوي في الجزائر على مستواهم التحديات الأساسية الثلاثة التي حددها Roegiers (2005) في:

1)- إمداد المعلمين بالوثائق التي تقترح وضعيات مركبة كأمثلة لما هو منتظر من التلميذ معالجتها في كل مستوى، في الكتب المدرسية أو في بنوك وضعيات؛

2)- تكوين المعلمين في صياغة وضعيات تقويم، وفي تصحيح أوراق التلاميذ بطريقة محكية، وفي استغلال نتائج التلاميذ لغايات تكوينية؛

3)- ضمان مرافقة المعلمين في فصولهم الدراسية.

إذا كانت هذه متطلبات أساسية لضمان تكوين مهني فعال للمعلمين في ممارسة تقويم الفعل التعليمي فان المنظومة التربوية لا زالت تعاني مشكلات في توفير تكوين أساسي للمعلمين للتدريس وفق الكفاءات. وخاصة في توفير

وثائق نظرية وبنوك وضعيات تطبيقية لاستغلالها في عمليات تعليم وتقويم التلاميذ أو في صياغة وضعيات جديدة. إن واقع تكوين المعلمين في الجزائر ضمن المقاربة بالكفاءات في مختلف مراحل التعليم من الابتدائي إلى الثانوي وحتى الجامعي، ليس بمعزل عن الصعوبات المطروحة منذ البداية على مستوى الممارسات التربوية. إذ يؤكد مجموعة من الباحثين في مشروع بحث لمركز البحث في الأنتربولوجيا الثقافية والاجتماعية CRASC حول تعليمية بعض المواد الدراسية في استطلاع على عينة محدودة من معلمي اللغات والعلوم التجريبية والرياضيات بهدف تحليل خطابهم وممارساتهم حول مقاربة التدريس بالكفاءات أن التغييرات التي تبعت الإصلاح لم تفهم حقيقة، إذ أن المعلمين لا زالوا في الجيل الأول من الأهداف لأنهم ببساطة لم يتكونوا لاستخدام المقاربة الجديدة (CRASC :2009 :05) كما أن شعور المعلمين عموما بأن الإصلاحات وفق الكفاءات قد فرضت من الأعلى، وكأن ممارسته المهنية السابقة لم تحقق شيئا إلى يومنا هذا (Rey& Al :2003 :151).

التعلم بالمشروع: بين دلالة التلَعمات وصعوبات الانجاز

يعتبر التعلم بالمشروع طريقة تربوية لتحقيق التعلم لدى التلاميذ، وفي إكسابهم المهارات والكفاءات الأساسية (Marcotte :2004, Proulx :2004) المرتبطة بمختلف مجالات الخبرة في الحياة، يسعى من خلالها المتعلم بالبحث في إمكانية فهم وانجاز بطريقة ذاتية أو جماعية مشروعا مستهدفا في سياق حقيقي. ويتضمن المشروع انجاز أو إنتاج شيء معين، والذي لا يكون بالضرورة حلا لوضعية مشكلة أو دراسة حالة ذات علاقة بمواد دراسية خاصة أو مواضيع محددة، بينما يمكن أن يتأسس التعلم عن طريق المشروع

على إدماج العديد من المواد الدراسية. ولكن رغم فعالية طريقة المشروع في جعل التعلمات المدرسية أكثر واقعية ودلالة بالنسبة للمتعلم، وتساهم في إكسابه كفاءات ومهارات فعلية إلا أنها تعاني صعوبات ميدانية في مختلف مراحل سيرورة العملية التعليمية - التعلَمية. ويمكن من خلال إطلاعنا على الأدب التربوي ذات العلاقة بالتعلم عن طريق المشروع أن نصنف حدود وصعوبات استخدام هذه الطريقة إلى نوعين: صعوبات مرتبطة بالمتعلم وأخرى بالمعلم.

- صعوبات لدى المتعلمين: إن استخدام طريقة المشروع بصفة دائمة لا يسهل عملية اكتساب المعارف عند المتعلمين، إذ يعتقد (Fourez :1994, cité in Marcotte :2004 :85) أن التعلم بالمشاريع ليس بالضرورة الطريقة المثلى لتعلم المفاهيم المتعددة الاختصاصات، ففي بعض الحالات يمكن أن نمفصل بين مقاربتين بالتركيز على التعلم بالمشروع وندرَس المفاهيم المفيدة في انجازه لتصبح نتائج اكتساب المعارف محدودة. وبالتالي فمن المؤكد أن نقيم قطيعة معينة بين دينامية المشروع وامتلاك المعارف الخاصة. وتؤدي المشاريع في حالات أخرى إلى خفض من دافعية المتعلم أثناء مواجهته لبعض الصعوبات نتيجة "عدم قدرته على انجازه" للمهام الموكلة إليه. فمثلا: استجوابه لرجل سياسة أو مدير مؤسسة يمكن أن يمثل بالنسبة إلى تلميذ من 10 أو 11 سنة مهمة لا يمكن مقاومتها ظاهريا، كما توجد مخاطرة أخرى لانخفاض الدافعية عند المتعلمين مرتبطة بالوقت الذي يتطلبه إعداد المشروع في أوانه، حيث كلما امتد انجاز المشروع زمنيا كلما أصبح صعبا لا يستطيع المتعلمون المحافظة على درجة عالية من الدافعية. ومخاطرة أخرى

في انخفاض الدافعية عند المتعلمين عندما يستعمل المعلم طريقة المشروع كمقاربة وحيدة في التدريس، والتي ينبغي أن ينوع من مقارباته التعليمية (Proulx :2004 :79-80). فمن خلال التجربة في مجال التعليم؛ وبتتابع تطور المشاريع وجد Cantin&Al (2002 :73) ضعفا في الدافعية عند بعض التلاميذ وساهم في مشكلة انخفاضها خصوصا طول فترة انجاز المشروع. وقد يعود ضعف دافعية التلاميذ في انجاز المشروع إلى ردود أفعالهم اتجاه هذه الطريقة؛ وتظهر عند بعض التلاميذ حسب (Faber& Martin:1983, Cité in Talbot:1990 :115, Cantin& Al 2002 :73) في شعورهم بالخوف، ويتولد ذلك عندما لا يكفي الوقت المخصص لانجاز المهام الموكلة إليهم في فترة معينة أو عندما يقوم التلاميذ بمواجهة وضعيات لم يسبق أن صادفوها في إطار التعلم التقليدي هذا من جهة. ومن جهة أخرى؛ وجد آخرون بأن بعض التلاميذ فاقدو الدافعية عرفوا من خلال العمل بالمشروع على الرغم من مشاركتهم في القسم وحصولهم على نقاط مرتفعة إلا أن لديهم اتجاه سلبي عن المشروع (Cantin& Al : 2002 :73). إذا كانت أغلب فترات التعلم بالمشروع جماعية فانه تثير وضعية العمل الجماعي في انجاز المشروع صراعات في المجموعة. مما ينمي الشعور بعدم الإنصاف ويجعلهم لا يشاركون فيه ويشعرون بعدم الكفاءة(Cantin& Al 2002 :73)

تشجع طريقة التعلم بالمشروع بوضوح العمل في مجموعا (Proulx :2004, Scallon :2004) هذا ما ينتج أثناء انجاز المشروع من طرف مجموعة من المتعلمين أن ينجز من طرف متعلم واحد دون آخرين. إذ يعتقد Proulx (2004 :137) أنه يمكننا أن ننشر مرجعا جيدا ولا نعرف كيف نحرر، ويتوقف

ذلك في أن يقوم بكتابته شخص آخر غيرنا. إذ يتكل بعض المتعلمين أثناء العمل الجماعي على زملائهم في انجاز المشروع ولا يبذلون أدنى مجهود في تحقيقه. من هنا لا يعكس المنتوج المحقق المجهودات المبذولة من طرف كل عضو من أعضاء المجموعة، بحيث لا ينبغي أن يؤخذ المنتوج النهائي دائما بعين الاعتبار. مثلا: إذا كان يريد المتعلمون في وضعية مشروع بناء تصميم لقرية مستقبلية، تكون من بين أهداف التكوين المراد تحقيقها: التعاون والإصغاء بين الزملاء. فلا يمكننا أن نحكم على منتوج التلاميذ إلا من خلال اندماجه داخل سيرورة بناء تصميم القرية وليس على أساس المنتوج النهائي. يتحكم أحيانا السياق الفيزيائي والمعياري للمدرسة في انجاز المشروع؛ وذلك عندما تظهر بعض عقبات انجازه في القسم أو خارجه وتقف أمام المتعلم (التنظيم، السياسات، الإجراءات) أو عقبات فيزيائية (عدم توفر فضاء تجهيزات أو وقت كافي) لانجاز المشاريع وتثبط المتعلم وتنقص من دافعيته وحماسه اتجاه مهام المشروع.

- صعوبات لدى المعلمين: يتغير دور المعلم والمتعلم في الإدارة الصفية في بيداغوجيا المشروع تغيَرا طبيعيا (Brochu& Bouvier :2008 :114) وبالتالي يمكن أن تكون الصعوبات التي يصطدم بها المعلمون في إطار العمل بالمشروع متعددة. تكون الإدارة الصفية في هذا النوع من المقاربة البيداغوجية مشوشة للممارسات التي يقوم بها المعلم، وانتشار الضوضاء ما يشوش عمل الزميل الذي انطلق في مسعى العمل(Cantin&Al :2002 :73) ويمدد بعض الأقران البحث عن عمل الآخرين لمعرفة ما يجري في المجموعات الأخرى من تطورات ويشكل هذا صعوبة كبيرة عند المعلم في التحكم في القسم وإدارة

العملية التعليمية-التعلَمية. وتساهم أحيانا أخرى المشاريع أكثر طموحا وأكثر تعقيدا لدى المعلم أو المتعلم على حد سواء في خلق رابطة تكاليف-فوائد عاجزة على حد تعبير (Proulx:2004)؛ والتي تكون فيه المشاريع مكلفة للوقت والجهد أو عندما تبرمج في فترات خاطئة من المخطط البيداغوجي، لتصبح في وضعيات معينة المتابعة المستمرة لانجاز المشروع عملية صعبة. فالمعلم الذي يكون تحت مسؤوليته أكثر من 120 تلميذا، يمكن أن يكون مفقودا أمام العدد الكبير من المجموعات التي تعمل على مشاريع متنوعة. فكيف يصل إلى المتابعة، خطوة بخطوة عمل عديد من المجموعات والتلاميذ التي تكونها؟(Cantin&Al :2002 :73) يجد المعلم صعوبة في صياغة أهداف المشروع وإعداد المهام التي سوف ينجزها التلاميذ، والتي تحدث في بعض الأحيان خلطا مع موضوع التعلم عند المعلم أو المتعلم بين منتوج المشروع وسيرورة انجازه، وفي كيفية التأكد من تحقق الأهداف المرجوة المحددة في البداية.

لا يمكن للمعلم في التعلم بالمشروع كطريقة من الطرق اليداغوجية أن يتخلى عن مسؤولية تقويم نوعية التعلمات المنجزة من ثلاثة نواحي أساسية: مسؤولية التقويم، الطابع المستمر للتقويم، أهمية التغذية الراجعة. ففي مجال التعلم المبني على تنمية الكفاءات، يمثل التقويم مسألة مركبة (Gerard :2005, Proulx :2004) وباستثناء البعد الابستمولوجي فان تعقيد مسألة التقويم تعود أيضا إلى تعدد وتنوع التصنيفات التي نقررها: تقويم تكويني ضد تجميعي، محكي ضد معياري، كيفي ضد كمي، تشاركي ضد توجيهي، شكلي ضد استعلامي، موضوعي ضد ذاتي (أسئلة مفتوحة) مستمر ضد تراكمي...وغيرها (Proulx :2004 :130) كما التقويم الموضوعي

والمنصف للتعلمات وانجازات الطلاب في المشاريع وضعية صعبة (Talbot :1990 :125)

من هنا يبقى تقويم المشروع الذي ينجزه المتعلمون محل نقاش ثنائي: بين هل نقوَم المشروع تجميعيا أم تكوينيا أي هل نقوَم المنتوج النهائي للمشروع أم سيرورته؟. تبقى مسألة تقويم المشروع من الناحية العملية إشكالية (Proulx :2004, Scallon :2004, Marcotte :2004) خصوصا أثناء انطلاق المعلم في مسعى تقويم سيرورة تدرج تعلمات التلاميذ واستراتيجيات العمل لديهم. لا يوصل التقويم التكويني دائما إلى الحصول على نتيجة عددية لمردود المتعلم، لاعتماده على تعلمات غير متوقفة ومتدرجة في الانجاز. فمن الصعب جدا بالنسبة للمعلم الوصول إلى إعطاء نقطة ثابتة لتلاميذه أثناء بحث دائم عن نتائج ملموسة خاصة في حالة مشاركة التلاميذ في تقويم أنفسهم، وفي مناقشتهم مع معلمهم أثناء العمل الجماعي يطرح تحديات شاقة وصعبة في نفس الوقت.

إذا كان التعلم بالمشروع طريقة تشجع بوضوح عمل المجموعات فانه تبقى مسألة التعرف ما إذا كان ينبغي تقويم مردود المجموعة أو المردود الفردي أو الاثنين معا مطروحة بحدة، وتبقى الإجابة بالضرورة متباينة (Proulx :2004 :139). وعندما يعطي المعلم أحيانا حرية للتلاميذ في اختيار مشاريعهم التي تصبح متنوعة وتكسب فائدة ثمينة من ناحية التكوين، غير أن تنوع المشاريع تجعل التقويم صعبا أحيانا بالنسبة للمعلم الذي ينبغي أن يتابع التطورات المحققة من طرف كل واحد من تلاميذه في مجال تجنيد

الموارد ويقدم بطريقة فردية تغذية راجعة ذات نوعية رفيعة (Scallon :2004 :144)

تسهل طريقة العمل بالمشاريع تنمية مهارات وكفاءات ذات طابع ممتد - الكفاءات الممتدة- وذلك عندما يرتبط المشروع مع العديد من المواد الدراسية، غير أن المشاريع عندما ترتبط بتنمية الكفاءات الممتدة تطرح إشكالا عويصا عند تقويمها، والمعايير التي نستخدمها في تقويم منتوج التلميذ أو مجموعة التلاميذ، والوسائل المستخدمة في تقويم مشاريع التلاميذ (Scallon :2004 :143) وهذا ما ينطبق مع إشكالية تقويم الكفاءات الممتدة حتى أثناء الاشتغال بالوضعيات المركبة. فإذا كانت طريقة المشروع تثير ورعا وحماسة عند الكثير من التربويين، فإنها تطرح كذلك وقفات مفاهيمبة تحيرنا تحت بساط واحد هو المشروع (Proulx :2004 :05)

ويمكننا أن نذكر صعوبات أخرى متعلقة بطريقة العمل بالمشاريع تتجلى في:

- عدم استفادة معلمينا من تكوين بيداغوجي للعمل وفق هذه الطريقة التي تحتاج إلى كفاءات مهنية كثيرة مرتبطة أساسا بـ: تصوَر مهام المشاريع وصياغة الأهداف، تخطيط وإدارة العمل الجماعي، إجراءات تقويم سيرورة ومنتوج التلاميذ؛

- عدم توفر الإمكانيات المادية والبشرية والزمنية في المدرسة وخارجها لدى بعض الفئات من التلاميذ لانجاز المشاريع المكلفين بها؛

- توفر رؤية غامضة عند تنفيذ وانجاز مهام المشروع في الحالات الجماعية بخصوص مدى تحقق الهدف المرجو عند بعض التلاميذ غير المشتغلين في انجاز مهام المشروع؛

على الرغم من فعالية طريقة المشروع في إعطاء دلالة للتعلمات المدرسية، وفي إكساب المتعلمين مهارات وكفاءات متنوعة تتعدى حتى المادة الدراسية الواحدة، غير أنها تعاني صعوبات ميدانية ينبغي على المعلمين والمتعلمين أن يكونوا واعين مسبقا بالعقبات والتحديات الحقيقية التي تفرضها سيرورة هذه الطريقة التربوية. ويمكن في حالة التحكم فيها التوصل إلى نتائج مرضية واتخاذ قرارات صائبة بهدف تقديم أو انجاز المشاريع.

خاتمة:

إذا ظلت أبعاد النظام التربوي المختلفة بعيدة عن الطموحات، ولم تغير سوى البرامج والكتب الدراسية والخطاب الذي نوظفه للحديث عن غايات التربية دون تغيير في الممارسات التربوية المنطلقة من إطار مرجعي متين فان حظوظ المقاربة بالكفاءات في النجاح تظل ضئيلة، فإصلاحات بدون تغييرات هي عبارة عن إلباس جديد للممارسات التربوية اليومية. تبيَن من خلال التحليلات النقدية المقامة أن الإطار المرجعي للكفاءات في البرامج الدراسية يحتاج إلى سلسلة من التغييرات في مكونات المناهج الدراسية، فغياب إطار نظري وابستمولوجي واضح ساهم بشكل كبير في وجود صعوبات كبيرة لدى المعلمين والتلاميذ على حد سواء في تحديد الممارسات التربوية لتطوير الكفاءات. وأن مسألة بناء الكفاءات وفق المنظور الإدماجي لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال المزاوجة بين التأطير النظري والابستمولوجي والممارسة

العملية للفعل التعليمي-التعلَمي داخل الفصول الدراسية من خلال وضعيات موضوعة في سياقات وفق إدماج لمختلف الموارد المعرفية الضرورية لتنمية الكفاءات الأساسية. فمن البديهي أن تتأثر الممارسات التربوية المختلفة بالصعوبات التي وجدها الباحثون في تكوين أطر مرجعية للتكوين بالكفاءات.

فالتساؤل الذي يفرض نفسه هو كيف نتغلب على المشكلات التطبيقية التي تواجهها مقاربة التكوين بالكفاءات؟ فرغم اجتيازها للتصورات التقليدية في ممارسات الفعل التربوي إلا أنها لا زالت لا تحضى باتفاق من الأخصائيين سواء من الناحية النظرية أو من الناحية الصعوبات الميدانية. فالمنطق الذي تفرضه اليوم مقاربة التكوين بالكفاءات يكمن في:

- إعادة النظر في تكوين المعلمين بما يتلاءم مع متطلبات التدريس بالكفاءات بهدف إكسابه كفاءات جديدة لممارسة الفعل التربوي.

- كيفية التغلب على المشكلات التي يواجهها التلاميذ في حل الوضعيات المركبة أثناء عملية التقويم، وذلك عن طريق تدريبهم المستمر على حل الوضعيات المشكلات أثناء لحظات التعلم أو الإدماج.

- إيجاد استراتيجيات وطرق جديدة في تقويم الكفاءات وفي قياس الشروط الاديومترية لاختبارات الوضعيات المركبة.

- كيفية التغلب على الصعوبات التي تطرحها طريقة العمل بالوضعيات المشكلات، والمشاريع والإدماج قصد الاستفادة أكثر منها في تنمية كفاءات التلاميذ.

- صياغة إطار نظري وابستمولوجي متين من طرف الباحثين والمختصين في مجال التكوين بالكفاءات، وتحديد الممارسات الفعلية للعمل التربوي.

المراجع:

- روجيي كزافيي (2007) التدريس بالكفايات: وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة غريب عبد الكريم، عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب.

- علام محمود (1999) القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، القاهرة.

- Aden. H& Roegiers. X (2003) A quels élèves profite l'approche par compétences de base? Etude de cas de Djibouti, inédit accessible sur: [http://www.bief.be].

- Bertrand. R& Blais. J-G (2004) Modèles de mesures, Presses de l'Université du Québec, Québec.

- Brochu. A-C & Bouvier. F (2008) évaluer en même temps que les compétences se développent, dans Lafortune. L, Ouellet. S, Lebel. Ch, Martin. D (dir.), Réfléchir pour évaluer des compétences Professionnelles à l'enseignement:
Deux regards, l'un québécois et l'autre suisse, puq, Canada.

- Cantin. D, Hébert. N, Lépine. M, Tomas. P (2002) Les difficultés rencontrées en pédagogie de projet, Québec français, n° 126, 2002, p. 72-75.

- Cardinet. J (1988) Evaluation scolaire et pratique, De Boeck, Bruxelles.

- Carette. V (2007) Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation en Communauté Française de Belgique, Revue Education-Formation, e-286, Décembre 2007, pp.51-61.

- Crahay (2006) Danger, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, Revue Française de Pédagogie, n°154, Janvier-Février-Mars (2006), PP. 97-110.
- CRASC (2009) L'approche par compétences et pratiques pédagogiques, Editions CRASC, Oran, Algerie.
- Delory. Ch (2002) L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De quoi parle-t-on ?, in Paquay.L, Carlier. Gh, Huynen (Ed) : L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements (2002), PUL, Louvain.
- De Ketele. J-M& Gerard. F-M (2005) la validation des épreuves selon l'approche par compétences, Mesure et évaluation en éducation, Vol. 28, n° 3, P.1-26.
- Didiye. D, Elhadj Amar, Gerard. F-M& Roegiers. X (2005) Etude relative à l'impacte de l'introduction de l'APC sur les résultants des élèves mauritaniens, inédit accessible sur: [http://www.bief.be].
-Dionne. E&Laurier. M (2010) Expérimentation d'un modèle d'évaluation certificative dans un contexte d'enseignement scientifique, Revue Canadienne de l'Education, 33, 1 (2010), pp. 83-107.
- Gagnion (2008) La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation, Revue Education-Formation, e-288, septembre, 2008, pp.25-35.
- Gerard. F-M (2005) L'évaluation des compétences à travers des situations complexes, Actes du colloque de l'Admée-Europe, IUFM, Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.
- Gerard. F-M (2006) L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie, in Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie (coll.), Ministère de l'éducation nationale, PARE, UNESCO.
- Gerard. F-M (2007) La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du

terrain, Actes du colloque international « Logiques de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs » Montréal : ORE, 26 et 27 avril 2007 .

- Jonnaert. Ph (2002) Compétences et socioconstruvisme : un cadre théorique, De Boeck, Bruxelles.

- Jonnaert. Ph (2004) Une compétence peut-elle être décontextualisée ?, dans Jonnaert. Ph, M'Batika (dir), Les réformes curriculaires : Regards croisés, PUQ, Québec

- Jonnaert. Ph, Barrette. J, Boufrahi. S & Masciotra. D (2004) Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité, Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXX, n°3, pp .667-696.

- Lane .S, Liu.M, Ankenmann.R&Stone.C (1996) Generalizabilty and validity of a mathematique performance assessment, Journal of Educational Measurement, Spring, 1996, Vol.33, No1, pp.71-92.

- Lataille-Démoré. D (1998) Le défi de l'intégration des apprentissages et la refonte du programme de la formation à l'enseignement en Ontario, Revue des Sciences de l'éducation, Vol.24, n°1, pp.137-164.

- Laveault. D, Grégoire. J (2002) Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation, De Boeck, Bruxelles.

- Louis. R (2008) Les limites du concept de compétence vu sous l'angle de l'évaluation, Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 3, 2008, p. 753-768.

- Louis. R, Jutras. F, Hensler.H (1996) Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres, Revue Canadienne de l'Education, 21, 4 (1996), pp. 414-432.

- Marcotte, A (2004) Les apports de l'expérimentation assistée par ordinateur (ExAO) en pédagogie par projet en Sciences de la nature au collégial, Thèse de Doctorat présentée à la Faculté des études supérieures, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

- Martinet M-A, Raymond. D, Gauthier. C (2001) La formation a l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

- Meirieu. Ph (2005) Postuler la compétence, in Ubaldi. J-L &Al (2005) Les compétences,(Coll. dirigé par Duand. M),Editions Revue EP.S,Paris.PP.11-26

- Perrenoud. Ph (1997) Construire des compétences dès l'école, ESF éditeur, Paris.

- Perrenoud. Ph (1999) Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF éditeur, Paris.

- Perrenoud. Ph (2000) L'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève.

- Proulx, J (2004) Apprentissage par projet, Presses de l'Université de Québec, (Québec) Canada.

- Rajonhson. L, Ramilijaona. F, Dralambo. M, Razafindranovona. O, Ranorovololona& Gerard. F-M (2005) Premiers résultats de l'APC : invitation à continuer, inédit accessible sur [http://www.bief.be].

- Raynal. F & Rieunier. A (1997) Pédagogie: dictionnaire des concepts clés, ESF éditeur, Paris.

- Rey. B, Carette .V, Defrance. A & Kahn. S (2003) Les compétences à l'école (apprentissage et évaluation), De Boeck, Bruxelles.

- Roegiers. X (2000) Une pédagogie de l'intégration, De Boeck, Bruxelles.

- Roegiers. X (2005) L'évaluation selon la Pédagogie de l'intégration, in TOUALBI-THAALIBI. K& TAWIL. S (Dir), La refonte de la pédagogie en Algérie-Défis et enjeu d'une société en mutation, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 107-124.

- Roegiers (2008) L'approche par compétences dans le monde :entre uniformisation et différenciation, entre équité et inquité, in Revue inDirect, n°10, Wolters Plantyn, pp. 61-77.

- Ruiz-Primo.M-A, Baxter. G-P&Shavelson. R-J (1993) On the stability of performance assessments, Journal of Educational Measurement, Spring, 1993, Vol.30, No1, pp.41-53.
- Scallon. G (2004) L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, De Boeck, Bruxelles.
- Shavelson. R-J, Ruiz-Primo.M-A &Wiley. E-W (1999) Note on sources of sampling variability in science performance assessment , Spring, 1999, Vol.36, No1, pp.61-71.
- Talbot, R. W (1990) L'enseignement par projet, Revue des sciences de l'éducation, vol. 16, n° 1, 1990, p. 111-128.
- Ubaldi. J-L &Al (2005) Les compétences, (Coll. dirigé par Duand. M), Editions Revue EP.S, Paris.