

# بيداغوجية الكفايات

## مصوغة تكوينية

إعداد : محمد بلكير عبد العزيز وحديد لطفي سعيد الجيلالي الدواجي

### تقديم :

تدرج هذه المصوغة في إطار دعم عمليات تكوين الفاعلين التربويين , و تنمية كفاياتهم في مجال المستجدات التربوية عامة , و المقاربات البيداغوجية خاصة , لتفعيل مقتضيات الميثاق الوطني للتربية و التكوين الذي يولي أهمية بالغة لتأهيل العنصر البشري , باعتباره عاملا أساسيا في إرساء صيرورة إصلاح المنظومة التربوية.

و انسجاما مع هذا التوجه , افتضت الضرورة التربوية المبادرة إلى تكوين مستمر يكون منطلقا و أساسه المقاربة بالكفايات . بصفتها مدخلا استراتيجيا في مراجعة البرامج و المناهج و إعداد الكتب المدرسية.

و اختيار هذا المجال , يستجيب لحاجة الفترة الراهنة من الإصلاح . حيث الأولوية للتكوين القائم على الكفايات المستعرضة , باعتبارها قاسما مشتركا يمكن استثماره في جميع المستويات و التخصصات , علما أن الوزارة ستبرمج لاحقا تكوينات أخرى في المجالات التخصصية .

و تجدر الإشارة إلى أن محتويات هذه المصوغة لا يمكن اعتمادها مرجعا أساسيا وحيدا و نهائيا و مغلقا , لكونها معالم و معلومات و تقنيات يتم التعامل معها على سبيل الاستئناس لتوجيه آفاق البحث و مجالات التكوين الذاتي .

و قد تضمنت المصوغة المكونات التالية :

- الإطار المرجعي

- الإطار المفاهيمي

- العوامل البيداغوجية الكفيلة بتحقيق الكفايات :

الوضعية التعليمية

البيداغوجية الفارقية

التقويم

التنشيط و تقنياته

و هي مكونات تروم مساعدة الفاعلين التربويين على استيعاب الجوانب النظرية في علاقتها بالتطبيق , انطلاقا من أمثلة مستقاة من الكتب المدرسية الجديدة من جهة , و الوعي بالصعوبات المرتبطة بهذه المقاربة من جهة ثانية أخرى , فهي إذن تشكل أرضية للاستثمار , تجعل المستفيدين يشاركون بكيفية فعالة في بناء معارفهم من خلال مكتسباتهم و تجاربهم الميدانية الخاصة .

و بما أن استراتيجية التكوين ستعتمد المقاربة العنقودية في نقل محتويات هذه المصوغة , فعلى المشرفين التربويين إدخال ما يرونه مناسبا من تعديلات و إغناءات جوهرية أثناء عمليات التكوين المختلفة .

## 1. الإطار المرجعي العام :

تعتبر الفلسفة التربوية الإطار المرجعي الذي يعتمد عليه أي نظام في توجيه و تنظيم نظامه التربوي . فعلى أساسها يتم التخطيط للتعليم و التعلم , و على أساسها يتم اختيار المقاربات و الطرائق التربوية ...

و مسايرة للتطورات و التغييرات التي يفرضها النظام العالمي , فإن المجتمع يحتاج إلى تربية تكوم أكثر تلاؤما مع طموحاته . و لايمكن تحقيق هذا إلا بفصل فلسفة ضامنة لتحقيق هذه الغاية ' لأنه بدون فلسفة تربوية موجهة سيتم السقوط في العشوائية و الاعتبارية .

و لكي يكون النظام التربوي المغربي في مستوى مواجهة تحديات العصر , و تحقيق تنمية اجتماعية و اقتصادية تضمن للفرد الاندماج في المجتمع , و قدرته على التفاعل في النسيج الدولي , كان لزاما عليه تبني فلسفة تربوية تضمن التنمية المستدامة للفرد و المجتمع , ما دامت التربية هي الموجهة و الحاسمة في كل نمو و كل تطور .

و يعتبر الميثاق الوطني للتربية و التكوين هو الجسد لهذه الفلسفة التربوية , فعلى أساسه تم إنجاز الكثير من الإصلاحات ' و في ضوءه نم تبني الكثير من المستجدات التي من بينها بيداغوجية الكفايات .

### 1.1 الميثاق الوطني للتربية و التكوين كإطار مرجعي :

إذا كان الميثاق الوطني للتربية و التكوين الذي يحدد الفلسفة التربوية التي على أساسها تمت مراجعة مناهج التربية و التكوين المغربية ويؤكد على أنه ينبغي أن " ينطلق إصلاح نظام التربية و التكوين من جعل المتعلم بوجه عام , و الطفل على الأخص في قلب الاهتمام و التفكير و الفعل خلال العملية التربوية التكوينية و و ذلك بتوفير الشروط و فتح السبل أمام الطفل المغربي ليصقلوا ملكاتهم , و يكونون مؤهلين و قادرين على التعلم مدى الحياة " ( الميثاق الوطني للتربية و التكوين ص 10 ) , فإنه يؤكد في الوقت نفسه , على تحقيق هذه الغاية رهين بنهوض نظام التربية و التكوين بوظائفه كاملة تجاه الأفراد و المجتمع . و من بين هذه الوظائف أن يمنح " الأفراد فرصة اكتساب القيم و المعارف و المهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية و فرصة مواصلة التعلم كلما استوفوا الشروط و الكفايات المطلوبة , و فرصة إظهار النبوغ كلما أهلتهم قدراتهم و اجتهاداتهم" ( نفس المصدر ص10)

فالملاحظ في الميثاق الوطني للتربية و التكوين أنه يربط نجاح الفرد المغربي و توافقه مع محيطه في كل مرحلة من مراحل تربيته و تكوينه , باكتساب الكفايات الضرورية لهذا النجاح و هذا التفوق . فالاتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي الإعدادي يتم بالضرورة بعد استيعاب المعارف الأساسية و الكفايات التي تنمي استقلالية المتعلم " ( نفس المصدر ص 32 ) و ولوج التلميذ إلى التعليم الثانوي التأهيلي يتم بعد اكتساب التقنية و المهنية و الرياضية و الفنية الأساسية و المرتبطة بالأنشطة الاجتماعية و الاقتصادية الملائمة للمحيط المحلي و الجهوي للمدرسة " ( نفس المصدر ص 35 ) . و ما يلاحظ بالنسبة لأسلاك التعليم من حيث التأكيد على " اكتساب الكفايات ... " , يلاحظ أيضا بالنسبة للمجالات الأخرى كالتربية غير النظامية و محو الأمية , و التكوين المستمر و غيرها .

### 1.2- دواعي اختيار مقارنة المنهاج بالكفايات .

بناء على ما جاء في الميثاق الوطني للتربية و التكوين المتضمن للفلسفة التربوية ,مت تبني المدخل بالكفايات لمراجعة مناهج التربية و التكوين المغربية عوض المدخل بالأهداف الذي كان سائدا من قبل .

ويعتبر هذا التوجه اختيارا بيداغوجيا يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التربية و التكوين ؛ إذ أن المقاربة بالكفايات تستند إلى نظام متكامل من المعارف و الأداءات و المهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم , ضمن وضعية تعليمية , القيام بالإنجازات و الأداءات الملائمة التي تتطلبها تلك الوضعية .

و طبيعي أن مقارنة من هذا النوع , تعمل على تركيز الأنشطة على المتعلم , حيث تتمحور كل الأفعال التعليمية و التعلمية و ما يرتبط بها من أنشطة كفاعل أساسي .

و من هذا المنطلق , تبني عناصر العملية التعليمية التعلمية وفق إيجابية المتعلم , حيث تتحد وظائف و مبادئ التعلم في قواعد منها :

\* اعتبار المتعلم محورا فاعلا لأنه تبني المعرفة ذاتيا ( التعلم الذاتي ) . لذا , و يجب أن تقوم كل المناشط البيداغوجية على مركزية المتعلم باستحضار سمات شخصيته من قدرات عقلية و مميزات سيكولوجية .

\* توفير شروط التعلم الذاتي بفتح المجال رحبا لكي يتفاعل المتعلم مع محيطه تفاعلا إيجابيا قوامه المساءلة و البحث و الاستكشاف وفق قواعد التفكير العلمي .

\* تمكين التعلم من كل الشروط و الوسائط التي تتيح له هذا التفاعل البناء في ممارسة تعلمه الذاتي . و على هذا الأساس تحتل الطرائق الفعالة ( حل المشكلات , المشروع ... ) و تقنيات التنشيط و استراتيجيات التعلم الذاتي مكانا مركزيا في هذا التوجه .

\* اعتبار المدرس مسهلا لعمليات التعلم الذاتي , و ذلك بما يوفره من شروط سيكوبيداغوجية و سوسيويداغوجية تتيح التعلم.

إن هذه القواعد التي تعتبر مقومان للتدريس الفعال المرتكز على فاعلية المتعلم , لم تكن حاضرة في نموذج بيداغوجية الأهداف المستند إلى المبادئ التالية :

\* هندسة المدرس للأهداف التعليمية التعلمية بالعمل على تخطيطها على شكل سلوكيات قابلة للملاحظة و القياس بعيدا عن اهتمامات المتعلم .

\* الاهتمام بقياس المرجع التعليمي (طرائق , تقنيات , أدوات ...) وفق ما يراه المدرس مناسبا لتحقيق الأهداف التي تم تخطيطها دون اعتبار لعدة بيداغوجية مفتوحة , تتيح للمتعلم تنمية شخصيته بكل مكوناتها ( العقلية و الوجدانية و النفس -حركية ) مثل ما هو معمول به في المقاربات المعتمدة على حل المشكلات و المشاريع التربوية .

\* إشراف المدرس القبلي على توظيف و استثمار العدة البيداغوجية بشكل يجعل منه الفاعل الأساسي في عملية التعليم و التعلم .

\* بناء المدرس لمقاييس و مؤشرات دالة على حدوث التعلم أو انتفانه (التقويم)

\* بناء إجراءات قبلية/ توقعية لدعم نتائج التقويم ( ترسيخ التعلم , تصحيحه , تعديله , إكمال النقص الذي يعتريه ... )

لقد عملت هذه المبادئ على جعل المتعلم عنصرا سلبيا و منفعلا , يقبل كل تعليم مبرمج بناء على خطة و اختيار لم يكن شريكا فيهما , فيخضع لتوقعات المدرس , منفذا لتعليماته مكتسبا في النهاية تعلمًا محددًا و مشروطًا يتميز بخاصيتين :

خاصية تجزئية : لأنه عبارة عن سلوكيات جزئية و ضيقة عبر عنها بالأهداف الإجرائية .

خاصية غيرية : لأنه نتيجة لاختيار فاعل خارجي عن ذات المتعلم , و هو المدرس .

و اعتبارا لهذه البرمجة و هذه الاختيارات و غيرها . جاءت الانتقادات الموجهة إلى بيداغوجية الأهداف عنيفة , حتى من السلوكيين أنفسهم , كما هو الأمر عند بوفام و إزرن و كانيه. وقد أثار هذا الأخير الاهتمام بفاعلية الشروط الداخلية للمتعلم و اعتبرها أمرا ضروريا لحدوث التعلم . كما عمل من جهة أخرى على تجاوز المفهوم الضيق للسلوك ( الهدف الإجرائي ) إلى مفهوم أوسع هو القدرة , وذلك لأن المفهوم الإجرائي إنجاز جزئي مرتبط بنشاط محدد و معين . "في حين أن القدرة - حسب مفهوم كانيه - تشمل إنجازات متعددة و مرتبطة فيما بينها بقواسم مشتركة ..."

وعلى هذا الأساس جاء مدخل الكفايات , اختيارا تربويا استراتيجيا , ليجعل من المدرس فاعلا يعمل على المساهمة في تكوين القدرات و المهارات و لا يبقى منحصر في مد المتعلم بالمعارف و السلوكات الجزئية

و من هنا يتضح أن المقاربة بالكفايات :

- \* تفسح الفضاء المدرسي و تجعله يشجع على التعلم الذاتي.
- \* تربط التعلم باهتمامات المتعلمين
- \* تيسر النجاح في توظيف التعلمات لحل المشكلات و ذلك بفضل ما تحققه من كفايات عبر مختلف المواد و الوحدات التعليمية ..
- \* تعطي للتعلمات المكتسبة في فضاء المدرسة , دلالات حقيقية .
- \* ترتبط بمفهوم التصرف ( la conduite ) الواسع و الشامل , الذي يرتبط بكل جوانب الشخصية و ليس بمفهوم السلوك ( le comportement ) الضيق الذي يقتصر على المؤشرات العضوية .

بعد أن بينا أهمية المقاربة البيداغوجية الكفايات , مقارنة مع المقاربة البيداغوجية الأهداف , يبقى أن مفهوم الكفايات يحتاج إلى تحديد دقيق يميزه عن بعض المفاهيم القريبة منه . و يبقى أن المقاربة بالكفايات لها انعكاسات أساسية على مستوى تنظيم الوضعيات التربوية تختلف عما هي بالنسبة لبيداغوجية الأهداف . و هذا ما سيتعرض له المحور المتعلق الإطار المفاهيمي .

## 2 الإطار المفاهيمي .

### 2.1 مفهوم الكفاية ( le concept de compétence )

غالبا ما يتم الخلط بين مفهوم الكفاية و بعض المفاهيم القريبة منها , و بالخصوص المهارة و الأداء و الاستعداد و القدرة . و لإزالة اللبس الحاصل بين هذه المفاهيم و مفهوم الكفاية , سنقوم بمحاولة تحديد هذه المفاهيم قبل تحديد المفهوم المفتاح في هذا العمل ( الكفايات ) علما أنه حسب ما وصلت إليه نتائج الدراسات في علوم التربية , فإن الحدود تبقى غير نهائية

#### 2.1.1 المهارة :

يفسد بالمهارة , التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق و النجاعة و الثبات النسبي . و لذلك يتم الحديث عن التمهير ( Doron R. et Parot F 1991 ) , أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية . و من أمثلة المهارات ما يلي :

مهارات التقليد التي تكتسب بواسطة تقنيات المحاكاة و التكرار , و منها مهارات رسم أشكال هندسية و التعبيري و الشفوي و إنجاز تجربة

مهارة الإتيان و الدقة و أساس بنائها التدريب المتواصل و المحكم

#### 2.1.2 الأداء ( performance )

يعتبر الأداء أو الإنجاز ركنا أساسيا لوجود الكفاية . و يقصد به القيام بمهام في شكل أنشطة أو سلوكات آنية و محددة و قابلة للملاحظة و القياس , و على مستوى عال من الدقة و الوضوح ( Legendre R 1988 )

#### 2.1.3 الاستعداد ( aptitude )

الاستعداد يعني مجموعة من الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلاً للاستجابة بطريقة معينة وقصدية ( نفس المرجع ) ، أي أنه مؤهل لأداء معين بناءً على مكنسيات سابقة ، ومنها القدرة على الإنجاز و المهارة في الأداء. و لذلك يعتبر الاستعداد دافعاً للإنجاز لأنه الوجه الخفي له . و تضاف إلى الشروط المعرفية و المهارة شروط أخرى سيكولوجية ، فالميل و الرغبة أساسان لحدوث الاستعداد .

#### 2.1.4 القدرة ( la capacité )

##### 2.1.4.1 تقريب مفهوم القدرة

القدرة هي الحالة التي يكون الفرد فيها متمكناً من النجاح في إنجاز معين ، كالقدرة على التحليل و التركيب و المقارنة و التأليف ...

و يعرف ميريو ( Merieu 1990 ) القدرة بأنها " نشاط فكري ثابت قابل للنقل في حقول معرفية مختلفة ، فهي مصطلح يستعمل غالباً كمرادف للمعرفة -الفعل ( savoir faire ) . فلا توجد أي قدرة في شكلها الخام و هي لا تظهر إلا من خلال تطبيقها على محتوى معين ط

يستنتج من هذا التعريف أن القدرة لا تظهر إلا من خلال تطبيقها على محتويات متعددة و نذكر :

- \* تحليل جملة
- \* تحليل نص أدبي
- \* تحليل وضعية - مسألة في الرياضيات
- \* الخ...

##### 2.1.4.2 تصنيف القدرات

-

يلاحظ أن الدارسين المهتمين بهذا الموضوع يختلفون أحياناً في تصنيفها . و رغم أن هذا الاختلاف لا يؤدي إلى التعارض ، إلا أنه يمس الدقة في التحديد. و من بين صنفات القدرات ، سنقدم ثلاثة أنواع : التصنيف حسب جوانب الشخصية و التصنيف حسب ربط القدرات بأنواع الذكاء و التصنيف حسب نوعية " الفعل و المعارف ط

##### أ - التصنيف حسب مجالات الشخصية

لا يشير الذي جاء به ميريو ( Merieu ) إلا إلى القدرات المعرفية و ذلك راجع في نظر دوكتيل و رو يجرس ( Deketele et Roegiers ) إلى أن جل القدرات التي طورها المدرسة هي قدرات معرفية 0 و مع ذلك فإن هذا لا يجب أن ينسبنا أن هناك ، إلى جانب القدرات المعرفية ، القدرات التالية :

• القدرات الحس حركية

• القدرات سوسيو- حركية

و لتوضيح هذه الأمثلة الثلاث ، يمكن تقديم أمثلة لكل واحدة منها :

• القدرات المعرفية : كالقراءة و المقارنة و التلخيص ...

• القدرات الحس - حركية : كالرسم و التلوين...

القدرات السوسيو - عاطفية : كالإنصات و التواصل ...

و نشير إلى أن هناك قدرات ترتبط بالجوانب الثلاث ( معرفية ، حس - حركية ، سوسيو - عاطفية ) في الوقت نفسه ، كالقدرة على الكتابة مثلا :

الجانب المعرفي للقدرة على الكتابة : معرفة ما يمكن كتابته

الجانب الحس - حركي للقدرة على الكتابة : كتابة سهلة للمقروء

الجانب السوسيو اجتماعي للقدرة على الكتابة : التعبير عن الرأي و الأخذ بعين الاعتبار مستوى القارئ

### **ب - ربط القدرات بأنواع الذكاء**

يذهب كاردينير ( Gardner 1984 ) إلى ربط مختلف القدرات بمختلف " الذكاءات ". فبالنسبة له هناك قدرات متعلقة ب :

- \* الذكاء اللغوي ( الشعر... )
- \* الذكاء المنطقي الرياضياتي و العلمي
- \* الذكاء البصري ، الفضائي ( الهندسة المعمارية فن الصباغة ... )
- \* الذكاء الموسيقي
- \* الذكاء الجسمي ( الرياضة و الرقص... )
- \* الذكاء التواصلية
- \* الذكاء الذاتي ( المعرفة و تقدير الذات ... )

### **ج - التصنيف حسب نوعية " الفعل و المعارف "**

يقترح دوكتيل ( De Ketele 1989 ) تصنيف القدرات كالتالي :

معارف إعادة الفعل و تذكر القول ( SAVOIR- REFAIRE ET SAVOIR- REDIRE ) ،

فمعرفة إعادة القول ( savoir-redire ) هي الأنشطة المرتبطة بالقدرة على تذكر معلومات مع الحفاظ على دلالتها ، و ينم ذلك في وضعيات متشابهة لتلك التي تم فيها التعلم.

و يمكن أن نميز بين :

- معرفة التذكر النصي ( استعمال نفس الكلمات و نفس الجمل )

- معرفة التذكر المنقول ( استعمال الرصيد اللغوي المنقول )

و موازاة مع معرفة إعادة القول ، فإن تذكر الفعل يتجلى في إعادة المهارات و الحركات في وضعية مطابقة لتلك التي تم فيها اكتساب هذه الحركات. و كمثل على ذلك : استعمال مسطرة ، استعمال بيكار ...

\* معرفة الفعل المعرفي ( SAVOIR- FAIRE COGNITIF )

هي أنشطة تتطلب عملا معرفيا لتحويل خطاب معين : مقارنة ، جمع ، ترتيب ، تحليل ، توليف ...

و يحدد دو كتيل ( De Ketele 1989 ) معارف- الفعل المعرفي التي ينبغي أن يكتسبها التلميذ عند نهاية التعليم الثانوي , وقبل ولوج الدراسات العليا و الجامعية في القدرات المعرفية الأساسية التالية : القدرات المفاهيمية و القدرات الإبداعية. فالقدرات المفاهيمية تتطور في تفاعلها مع القدرات المنهجية , و القدرات الإبداعية تتطور إذا تفاعلت مع القدرات المنهية و المفاهيمية .

\* معرفة الفعل الحركي (SAVOIR- FAIRE GESTUEL)

هي الأنشطة التي تغطي عليها الحركة و تتطلب مراقبة حس -حركية ( controle kinesthésique ) : استعمال المزولة

و بالإضافة إلى معرفة الفعل- المعرفي و معرفة الفعل الحركي , أدخل جيرار ( Gérard1999 ) فئة ثالثة من معرفة الفعل و هي التي سماها بمعرفة الفعل السوسيو عاطفي ( savoir faire socio- affectif ) و يتعلق الأمر مثلا بالقدرة على الإنصات و القدرة على تبليغ خطاب ...

\* معرفة وجدانية (SAVOIR-ETRE)

المعرفة -الوجدانية هي الأنشطة التي يعبر بها عن الطريقة التي يدرك بها شخصيته ( مفهوم الذات و تقدير الذات ) و كذا كيفية تصرفه و رد فعله أمام وضعيات أو مواقف في الحياة بصفة عامة. والمعرفة الوجدانية تستقر في المألوف الباطني ( habituel intériorisé ) حيث تحيل إلى منظومة من القيم ( ضمنية أو صريحة , معيشة أو غير معيشة) . و يتجلى هذا الاستنباط في ثلاث مستويات :

مستوى انتقاء المنبهات التي تصل إلى الشعور فالمناقشة بين التلاميذ يمكن أن يفسرها المدرس بثثرة و هدر , كما يمكن أن يفسرها بتفاعلات بين التلاميذ .

- مستوى التمثلات ( منظومة القيم المرجعية, الإدراكات , المعتقدات ...) و من الأمثلة على ذلك :

- التثمين و التذوق لمادة الرياضيات أو اللغة العربية أو غيرهما

- احترام فكرة أو شخص أو بيئة ..

\* معرفة الصيرورة ( SAVOIR- DEVENIR )

و هي الأنشطة التي تتوقع حالة مستقبلية كتحضير مشروع ( التخطيط لكيفية إنجازه و تقويمه و تعديله...)

### 2.1.4.3 مميزات ( خصائص ) القدرة

و تتميز القدرة بأربع خصائص رئيسية ( Roegiers X . mars 1999 . pp24-31 ) و هي :

أ - خاصة الامتداد ( transversalité )

أغلبية القدرات تكون ممتدة ( مستعرضة ) , لأنها تكون قابلة بأن تعتمد - بدرجات مختلفة - في مجموع التخصصات. فالقدرة على الرسم تستعمل في الرياضيات أكثر من الاجتماعيات كما تستعمل في الاجتماعيات أكثر من التربية الوطنية...

ب - خاصة التطور ( Evolutivité )

تتطور قدرة معينة مدى حياة الفرد . فالطفل الذي لا يتجاوز سنه عدة أشهر يكون قادرا على المشاهدة لكن هذه القدرة تتطور لديه تدريجيا مدى حياته . و هذا التطور يمكن أن يتم في الزمان بكيفيات مختلفة :

- يمكن له أن يتحقق بسرعة

- يمكن أن بتك بكيفية أكثر دقة
- يمكن أن يتحقق بكيفية تلقائية
- يمكن له أن يتم بكيفية صادقة و واثقة .

و يحدث تطور القدرات أساسا لكونها تطبق على سلسلة واسعة من المضامين و ليس فقط على مضمون متخصص .

#### ج - خاصة التحويل ( Transformation )

إن الخاصية التي تميز القدرة هي أنها تتطور حسب محور آخر غير محور الزمن . ففي اتصالها مع المحيط و مع المضامين المختلفة و مع قدرات أخرى , فإنها تتفاعل و تتداخل فيما بينها لكي ينتج عن ذلك قدرات جديدة أكثر إ>رائية , ولتوضيح هذا التداخل , نقدم الأمثلة التالية :

- القدرة على التفاوض مرتبطة بالقدرة على التواصل التي ترتبط بدورها بالقدرة على الإنصات .
- القدرة على التمييز بين ما هو أساسي و ما هو ثانوي مرتبطة بقدرات أساسية : المقارنة .
- التحليل , الترتيب . و مهما وصلته القدرات من إجرائية , فإنها لن تصبح أبدا كفايات لأنه لا يتم تحديدها بدالة الوضعيات وحدها .

#### د - خاصة عدم قابلية التقويم ( Non évaluabilité )

إن الخاصية الرابعة للقدرة هي عدم قابليتها للتقويم و لأنه من الصعب قياس مستوى التحكم بالنسبة لقدرة معينة في حالتها الخالصة بكيفية موضوعية.

هذا عن مفهوم القدرة , وسيلاحظ أن التعاريف الواردة في شأنها تتعارض أحيانا , إن لم نقل غالبا , وذلك راجع للمدارس التي تنطلق منها . و نحن نحدد الدلالات , فإننا نعتبر القدرة أكثر شمولية و لا تخصصية , بحيث يتم اكتسابها عبر وضعيات غير مدرسية .

#### 2.1.5 مفهوم الكفاية

رغم اختلاف المفهوم حول الكفاية , فإن الأدبيات التربوية تكاد تثقف على مميزاتها . و قبل التطرق لهذه المميزات , سنحاول تقرب هذا المفهوم من خلال بعض التعاريف الواردة في شأنها .

#### 2.1.5.1 تقرب مفهوم الكفاية .

يعرف لوبترف ( Leboeterf G ) الكفاية بكونها القدرة على التحويل . ف الكفاية لا يمكن أن تقتصر على تنفيذ مهمة وحيدة و متكررة بالنسبة للمعتاد. إنها تفترض القدرة على التعلم و التفوق ؛ كما أنها تلائم لخل قسم من المشاكل أو لمواجهة فئة من الوضعيات و ليس فقط مشكل معين ووضعية بعينها ...فالكفاءة هي "...القدرة على تكييف التصرف مع الوضعية , و مواجهة الصعوبات غير المنتظرة ؛ و كذلك قدرة الحفاظ على الموارد الذاتية للاستفادة منها أكثر ما يمكن , دون هدر للمجهود . إنها القدرة و الاستعداد التلقائي بخلاف ما يقابل ذلك من تكرار بالنسبة للآخرين " ( Leboeterf G 1995 p22 )

هذا و يأتي تعريف دوكتيل ( De Ketele 1996 ) ليحدد أن هذه المشاكل أو الوضعيات ينبغي أن تكون من نفس " الصنف " حيث تسمح بضبط الكفاية في مجموعة منظمة ومرتبطة من الأنشطة تطبق على محتويات في فئة من الوضعيات لحل بعض المسائل التي تطرحها هذه الفئة "



ويضيف بيرونو ( Perrenoud . 1997 ) إلى هذه التعاريف مفهوم استقرار الكفاية ؛ أي أن الكفاية تتجاوز المحاولات التأميلية في تعبئة الموارد لتصبح في تناول الفرد و يتم تفعيلها في الأشكال التي كونتها . ( schémas constitués ) .

و يأتي تعريف دوكتيل و رويجيرز ( DeKetele et Roegiers.2000 ) كترتيب لمزايا هذه التعاريف كلها , بحيث يؤكد على أن " الكفاية هي إمكانية تعبئة - بكيفية باطنية - لمجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل صنف من وضعيات-مسألة .

و قبل الانتقال إلى مميزات الكفاية , هناك بعض المصطلحات و العبارات التي وردت في التعريف أعلاه و التي تحتاج إلى توضيح :

\* إمكانية : تعني أن الكفاية توجد عند الشخص كطاقة مت اكتسابها عبر وضعيات معينة , و بإمكانه إبرازها عند الحاجة و لاتعني فقط ممارستها و تطبيقها في وضعية محددة , و إلا فستصبح أداء أو إنجازا ( performance ) حسب شومسكي ( Chomsky )

\* عبارة " بكيفية باطنية " : يقصد بها استقرار الكفاية و هذا لايعني أن الكفاية لاتتطور و خصوصا مع الممارسة .

\* عبارة " حل صنف من وضعيات مسألة " : تعني أن الكفاية محدودة و مضبوطة . ليس فقط من جانب المواد التي ينبغي تعبئتها , و لكن من جانب فئة الوضعيات . و بعبارة أخرى فالكفاية هي الاستطاعة على مواجهة أي وضعية تنتمي إلى صنف معين من الوضعيات له ثوابت معينة و قواسم مشتركة . و إذا خرجنا عن ذلك الصنف من الوضعيات فإننا سندخل في كفاية أخرى.

## مميزات الكفاية

## 2.15.2

ولكيكون التعريف أكثر وضوحا , فإن كزافيي روجيرس يستنتج بأنه "حين تفحص الأدبيات المرتبطة بالكفايات , يلاحظ بأن تحديدها يتم وفق خمس مميزات أساسية " ( Roegiers X . mars 1999 . pp24-31 ) :

1 - خاصية الحشد لمجموعة من الموارد المندمجة ( mobilisation d' un ensemble de ressources ) و من بين هذه الموارد التي تستدعيها الكفاية : معارف و معارف نابغة من التجربة الشخصية و آليات و قدرات و مهارات...هذه الموارد تشكل مجموعة مندمجة يصعب -في غالب الأحيان- تحديدها .

2- خاصية الغائية ( caractère de finalité ) : إن ما يحشده التلميذ من موارد متنوعة يكون قصد القيام بنشاط أو حل مشكل مطروح في ممارسته المدرسية أو في حياته اليومية , و في كل الحالات , فإن الكفاية تكون غائية و قصدية و تستجيب "لوظيفة اجتماعية بالمعنى الواسع للكلمة .

3- خاصية الصلة بين فصيلة من الوضعيات ( lien entre une famille de situations ) : لتنمية كفاية معينة , يتم حصر الوضعيات التي يمارس فيها التلميذ الكفاية . فبالإكيد أن التلميذ يكون خاضعا لوضعيات مختلفة , وهذه الوضعيات ضرورية ز لمن تنوعها و اختلافها محصور في فصيلة محددة و خاصة . و إنه لمن المهم حصر الوضعيات في فصيلة محددة وفق بعض الثوابت . عكس القدرة التي يمكن تطويرها عبر محتويات و وضعيات مختلفة و متنوعة .

4- خاصية هيمنة التخصص [المادة] ( caractère souvent disciplinaire ) : تتعلق هذه الخاصية الرابعة بكون الكفاية ترتبط أكثر بالتخصص [ أو المادة] . وميزتها هذه ناتجة عن كونها غالبا ما تحدد عبر فئة من الوضعيات المتناسبة مع مشكلات خاصة بالتخصص و منبثقة عن مقتضياته . إلا أن هذا لا ينفي أن بعض الكفايات تنتمي إلى تخصصات مختلفة تكون أحيانا قريبة من بعضها و تكون بذلك قابلة للنقل ( transférable ) .

و الحال أنه لا يمكن تعميم و تأكيد أن الكفاية تكنسي دائما طابعا تخصصيا . فبعض الكفايات تتميز بكونها متداخلة التخصصات ( حل مسألة فيزيائية ) . كما أن هناك العديد من الكفايات اللا تخصصية . وكمثال على ذلك : قيادة اجتماع مع زملاء العمل أو قيادة سيارة في المدينة .

و يعتبر المتعلم ممتلكا للكفاية (في مجال ما ) حينما يتمكن من التصرف بكيفية متوقعة في سياقات و مواقف تتسم بدرجة عالية من التقيد, وذلك لأنه يفهم ما يجب فعله و يتذكر الكيفية و الشروط الملائمة للإنجاز الفعال و الصائب , ما دام قد تدرب بانتظام على امتلاك الكفاية المعينة في سياقات و مواقف كثيرة ومتشابهة ( **Bis Sonnettes et Richard M . 2002** )

خاصية قابلية التقويم ( Evaluabilité ) بخلاف القدرة التي يصعب تقويمها , فإن الطفاية تتميز بقابليتها للتقويم لأنه بالإمكان قياس نوعية تنفيذها و نوعية النتيجة المحصلة.

## 2.1.6 أنواع الكفايات

تصنف الكفايات -بصفة عامة- إلى نوعين أساسيين : كفايات نوعية و كفايات مستعرضة.

### 2.1.6.1 الكفايات النوعية

و هي الكفايات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال تربوي أو مهني معين . و لآك فهي أقل شمولية من الكفايات المستعرضة . وقد تكون سبيلا إلى تحقيق الكفايات المستعرضة . و من بين الكفايات النوعية في مادة النشاط العلمي مثلا , نشير إلى :

تصنيف الأغذية حسب مقاييس معينة

تنظيم مفهوم الزمان بناء على الإدراك و ليس على الإيقاع البيولوجي

تصنيف الطيور باعتماد معايير محددة أما بالنسبة للغة العربية , فيمكن الإشارة إلى ما يلي :

اكتساب التلميذ إلى مبادئ الكتابة

اكتساب النسق العربي الفصح, و استعماله في بناء نص [ التعبير ]

"التدريب على استثمار المقروء بأعمال الفكر "

### 2.1.6.2 الكفايات المستعرضة

و تسمى كذلك الكفايات الممتدة . ويقصد بها الكفايات العامة التي لا ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة , و إنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة. و لهذا السبب, فإن هذا النوع من الكفايات يتسم بغنى مكوناته , إذ تسهم في إحداثه تداخلات متعددة من المواد , كما يتطلب تحصيله زمنا أطول.

فلو فرضنا أننا بصدد الحديث هن امتلاك آليات التفكير العلمي ككفاية , فإن مستوى هذه الكفاية يجعل منها كفاية مستعرضة و ذلك لأنها مرتبطة بأكثر من تخصص إذ أن التفكير العلمي ليس مقتصرًا على النشاط العلمي أو الرياضيات أو ... بل يدخل ضمن كل التخصصات . كما أن التمكن من مركبات هذه الكفاية يتطلب وقتًا . و ذلك لتعدد هذه المركبات و تنوعها .

إن هذا النوع من الكفايات يمثل درجة عليا من الضبط و الإتقان . لذلك تسمى كفايات قصوى أو كفايات ختامية, لأنها أقصى ما يمكن لأن يحزره الفرد. و هذا طبيعي لأن هذا النوع من الكفايات تتدخل في بنائه و تكوينه تخصصات عدة متفاعلة فيما بينها , كما أن امتلاكه يشترط تعلمًا مسترسلا و أعيًا طيلة الحياة الدراسية للمتعلم. فكفاية حل مسألة في الفيزياء تتدخل فيها كفايات مرتبطة بالرياضيات و اللغة...الخ.

## 2.1.7 بعض الخلاصات

من خلال ما سبق , يستنتج ما يلي حول التمايز بين القدرة و الكفاية و الكفاية و الهدف السلوكي:

إنه لمن الصعب و من غير الواضح التمييز بين القدرة و الكفاية , فهناك من يعتبر الكفاية أشمل من القدرة , و هناك من يعتبر العكس أي أ، القدرة أشمل من الكفاية . و مهما يكن من أمر , و للتمييز بين الاثنین , تبيننا - انطلاقا من عدة تعاريف -آراء الاتجاه الذي يرى أن القدرة أشمل و أوسع من الكفاية , و بذلك ,

و اعتمادا على مقاربتنا للمفهومين . نعتبر الفرق بين القدرة و الكفاية يظهر فيما يلي :

- القدرة هي شاملة و عامة أكثر من الكفاية التي هي أكثر نوعية .
- القدرة تتطور عبر وضعيات مختلفة و متنوعة , بخلاف الكفاية التي تتطور عبر فصيلة محددة من الوضعيات لأنها أكثر تخصصية.
- القدرة غير قابلة للتقويم , بخلاف الكفاية التي يمكن قياسها من حيث جودة الإنتاج و جودة النتيجة.
- إنه إذا كانت الكفاية غالبا ما تتميز بالتخصصية . فإنها أحيانا ما تكون غير تخصصية ( transdisciplinaire ) . و في هذه الحالة يمكن الحديث عن كفاية ممتدة و ليس عن كفاية نوعية.

هناك من يعتبر أن الكفايات هي أوسع , و أشمل من القدرات , إلا أن الباحثين غير السلوكيين المهتمين بهذا الميدان يرون غير ذلك. فالقدرة بالنسبة لهم هي إمكانية إنجاز شيء معين و محدود و فهم غالبا ما يخلطون بين الفعل ( أن يكون قادرا على ... ) و المفهوم القدرة ( concept de capacité ) و لعل من يتبنى هذا التصور هم السلوكيون الذين أحسوا بقصور الأهداف السلوكية .