

ديداكتيك

المقاربة بالكفايات : المفاهيم والممارسات

الدكتور عبد اللطيف الفاربي*

تقديم :

ليس ثمة شك في أن مفهوم الكفاية، وما ارتبط به من ممارسات بيداغوجية مجددة، قد شغل في الآونة الأخيرة بالباحثين والممارسين معاً؛ ذلك أن هذا الوافد الجديد اقتحم مدار سنا دون استئذان، واحتل موقعه داخل الأقسام، فارضاً على الممارس القريب من مراكز القرار أو ذاك البعيد في تخوم لا يصلها زائر، أن يتعامل معه، بل دعا كل ممارس إلى أن يتخلى عن مفهوم آخر يستأنس معه بعد، ألا وهو التدريس بالأهداف، ليحتضن هذا المفهوم الجديد ويتبناه في ما يخطط من دروس أو ينجز من أنشطة.

ولقد أثار هذا الوضع الجديد حالة من الطوارئ " البيداغوجية " تجلت أساساً في إصدار عدة كتابات حول الموضوع، واتخاذ قرارات لتنظيم أنشطة تكوينية تقاربه، بيد أن السؤال الأساسي لا يزال مطروحاً، وهو: كيف تتعامل مع المفهوم؟ ومع تداعياته العملية على مستوى التطبيق؟ تطمح هذه السلسلة من المقالات إلى الإجابة عن السؤال، وتسعى، في الآن نفسه إلى أن يكون تناولها للمسألة قريباً من الممارس، محايثاً لانشغالاته داخل القسم.

منطلقات لا بد منها :

يبدو ضرورياً أن نقدم المنطلقات التي انطلقنا انطلاقاً منها فقرات هذا المقال، وتتمثل هذه المنطلقات في الجوانب الآتية :

- إن " المفهوم " لا يختلف أن يكون مرحلة من مراحل تطور البيداغوجيا الحديثة التي انشغلت عبر تاريخها الطويل بمشكل أساسي وهو انخراط المتعلم في محيطه ومساهمته في بناء المعرفة بنفسه.
- ينبغي أن تزيل الغموض الذي ساد بحكم تزامن المصطلحات والمفاهيم والتصنيفات لنصل في الختام إلى إدراك أن المقاربة بالكفايات ليست بهذا التعقيد الذي يراد لها أن تكونه.
- إن الأهم لا يكمن في التنويعات المبهرة للأدبيات التي عالجت المفهوم، وإنما في التحولات التي يمكن أن تحدث على الممارسة داخل القسم، وهو الأمر الذي لا يحدث غالباً، لأن للقسم، على مر الدهور والأزمنة، وفي كافة الأمكنة، طقوسه التي لا تتغير إلا قليلاً.

وفي ضوء هذه المنطلقات، ستسعى هذه السلسلة من المقالات إلى تناول مسألة الكفايات من خلال أربعة عناصر أساسية، وهي :

- لماذا الاهتمام بالكفايات؟

- ماذا نقصد بالكفايات، وبالعناصر التي تكونه؟

- ما المقومات التي تقوم عليها البيداغوجيا بالكفايات؟

- ما تداعيات المفهوم على مستوى التقويم؟

* الدكتور عبد اللطيف الفاربي أستاذ علوم التربية والديداكتيك. بالمركز التربوي الجهوي بالجديدة
alfaribi@yahoo.fr باحث في التكوين وتطوير الموارد البشرية ومحو الأمية. مستشار اليونسيف في قضايا المناهج.

أولاً: لماذا الاهتمام بالكفايات ؟

عندما نبحت في بواغظ ظهور الخطاب الجديد حول التدريس بالكفايات ، ومسوغات بروزه على صعيد تربوي عالمي، فإن ثمة سبأقين أساسيين يمكن تناولهما: السياق العالمي وما راج فيه من خطابات حول المقاربة بالكفايات، والسيق الوطني المتصل بدواعي تطور منظومتنا التربوية.

1. السيق العالمي :

ثمة ثلاثة مصادر أساسية يمكن اعتبارها منطلقات حول أصول الخطاب الذي تأسست عليه مقاربة الكفايات، وهذه المنطلقات متعددة المنابع ومتنوعة المرجعيات، وهي الخطاب المقاولاتي، وخطاب علم النفس في اتجاهه المعرفي، ثم الخطاب التربوي الجديد.

1.1. الخطاب المقاولاتي :

يجد مفهوم الكفايات مرجعيته في الخطاب الجديد الذي ولج مجال التربية ، والذي يمكن أن يصطلح عليه بـ"الخطاب المقاولاتي" ؛ وهو خطاب مقتبس من قطاعات الصناعة والتجارة، ومستمد، بالتالي من العلوم المهتمة بتنظيمات المقاولات والمؤسسات.¹ ولقد نشأ هذا المفهوم وتطور بفعل التغييرات التي حدثت في القطاعات المنتجة، والتي تميزت بالجوانب الآتية :

- الدور الذي لعبته الابتكارات التكنولوجية، بفعل موجة المعارف المتجددة، وتنوع القنوات التي تصل الفرد بهذه المعارف.
- تطور حركية الشغل وأنماط المهن والتخصصات، وما تطلبه ذلك من تأهيل الأفراد لولوج سوق العمل، والتلاؤم مع قوانين العرض والطلب، وتكثؤن علاقات جديدة بين الأفراد داخل فضاء العمل تجسدت في التدبير الجماعي والاشتغال داخل فرق العمل والإنتاج.
- نشأة تفكير معقلن في الممارسة، وهو بالأساس تفكير احترافي يعتبر كل مهمة في قطاع من قطاعات الأعمال يحتاج إلى خبرة احترافية، فالمحترف يعرف كيف يضع كفاياته على محك وضعيات فعلية مختلفة، ويمتلك قدرات على التكيف والفعالية والخبرة.²
- و جدير بالذكر أنه كان لأبحاث (موريس دي مونتمولان) في مجال (الإرغونوميا) فضل الاهتمام بمشكل الكفايات (*) ؛ ففي دراسته القيمة حول "ذكاء المهمة" قام الباحث بمجهود علمي لتحديد المفهوم، ووجه الاهتمام من الطرح الذي يعتبر اكتساب الكفايات مجرد تغيير في الفكر والمعرفة إلى طرح جديد يعتبر أن اكتسابها عمليات تمكن الفاعلين من أداء المهام التي توكل إليهم³. ومن ثم فهي بمثابة بنيات تنظم الأداءات التي نؤديها في المهن والأعمال.

ومن خلال هذا الخطاب المقاولاتي نشأ مفهوم الكفايات في أحضان مبحث من مباحث مناهج التكوين المهني، وهو "الهندسيات" (Ingénierie). و"الهندسيات" بحث عن النتائج القصوى التي ننشدها من وراء الاستثمار في عمليات التكوين. كما أنها ترمي إلى تصور الطرق والوسائل التي تمكن من تحويل مشاريع التكوين إلى واقع ملموس. إنها تبحث في تحويل الاستثمار في التكوين إلى نتائج فعلية⁴. من هنا اشتغلت "الهندسيات" على الكفايات في أفق تأهيل الأشخاص لمزاولة المهن، وأتطوير خبراتهم المهنية وتحسينها⁵.

¹ Dupouey, Paul. Marketing de l'éducation et de la formation. Les éditions d'organisation. Paris 1990. p.p : 143-147.

² Altet, Marguerite. La formation professionnelle des enseignants. Ed. P.U.F. Paris, 1994. p : 24

^(*) تهتم الإرغونوميا (Ergonomie) بمجال المهن والعمل، وموضوعها العلاقة بين الكائن البشري وبين الآلات في نطاق العمل.

³ Montemolin, M. Entreprise et organisation. cit in Lang Peter. L'intelligence de la tâche. Revue : Science par la communication . Paris. N° : 65. 1983. p : 66.

⁴ Chevalier, Patrick. Lochet, Christophe. Lamoureux, Jean-Luc. La pédagogie et l'ingénierie de formation. Revue Actualité de la formation permanente. Paris. N°107. Juillet. 1990.p : 35.

⁵ Jobert, Guy. L'ingénierie du développement des ressources humaines : De quoi s'agit-il ? Éducation permanente. Revue Éducation permanente. Paris. N° 96. Décembre 1988.

1.2. الخطاب السيكلوجي المعرفي :

لاشك أن الأبحاث التي أنجزت في إطار علم النفس المعرفي أو البنائي كان لها كبير الأثر على المفاهيم المتداولة في مباحث الكفايات، وقد نشأ هذا الاتجاه بفضل أبحاث جان بيا جي التي ركزت على آليات تطور المعرفة لدى الفرد انطلاقاً من التفاعل بينه وبين محيطه. كما أنها تطورت مع الاتجاه الأسوسيو بنائي، وكذا المباحث السيكلوسانية.

ويكمن القاسم المشترك بين مختلف الأبحاث التي تمت في نطاق هذا الاتجاه في اعتبار أن عملية اكتساب المعرفة هي عملية بنائية يتفاعل خلالها المتعلم مع موضوع المعرفة، وأنه من خلال هذا التفاعل يستطيع أن يبني المعرفة.

إن مقارنة العملية التربوية في ضوء هذا المفهوم تقوم على فكرة أنه ليس المهم أن يكتسب المتعلم المعرفة، بل المهم أن يشغل تلك المعرفة؛ مما يفترض أنه تفاعل معها انطلاقاً من التغييرات التي حدثت لديه ذهنياً، فالتعلم يتم بفضل وضعية / مشكل تحدث لدى المتعلم اختلالاً معرفياً، وتدعوه إلى البحث عن توازن عبر مسار كل هذا المشكل.

إن البعد البنائي للكفاية هو الذي حدا بالباحث مثل (فلييب مريو) للحدوث عن العمليات الذهنية التي يقوم به المتعلم على اعتبار أنها كلية تتكون من تعلمات مختلفة. إن هذا الوضع أشبه بأركسترا تعزف بأدوات مختلفة، ولكنها، مع ذلك، تعزف لحناً واحداً⁶.

ومن دون شك أن نظريات الذكاء قد ساهمت في بلورة هذه المفاهيم، ورواج الحديث عن بنيات معرفية، أو "شيمات" ذهنية تلعب دوراً في معالجة المعرفة. وفي السياق نفسه أكد محمد أمزيان أن "تطوير الكفايات لدى المتعلم، يقوم أساساً على التدرج بين أنواع الذكاءات المتعددة، وتوظيف ما تعلمه لحل المشكلات التي تواجهه...."⁷

والخلاصة أن علم النفس المعرفي يمكن مقارنة الكفايات من التخلص من سيطرة المنظور السلوكي للعملية التربوية واعتماد منظور تفاعلي قوامه أن التعلم ليس مجرد استجابة لمثيرات بل هو عملية تفاعل بين المتعلم وبين موضوع المعرفة.

3.1. الخطاب التربوي الجديد :

إذا كان مفهوم الكفاية قد نشأ في أحضان المقابلة، فهل توجد اختلافات بين تمثّل هذا المفهوم في الخطاب المقاولاتي، وبين مفهومه لدى المربين؟ عندما نشأ المفهوم في مجال الشغل والتكوين المهني تمحور حول نقطة أساسية، وهي أن قيمة فرد في فضاء العمل لا تكمن في مقدار المعارف والخبرات التي يمتلكها، بل في قدرته على معالجة مشكلات تطرحها عليه المهام الموكولة له، أو التصرف في وضعيات غير مرتقبة.

لقد احتضن الخطاب التربوي الجديد المقاربة بالكفايات، واقتبس أصولها من الحقول السالف ذكرها، لكن هذا الخطاب أضفى عليها بعداً جديداً يتناسب ومجال اشتغاله؛ ففي المدرسة يختلف المفهوم عن مجال الشغل في جانب محدد، وهو الانشغال بنتائج التعلم في ما يقوم به المتعلم من مهام بكيفية مندمجة ومركبة. لقد كان ظهور المقاربة بالكفايات في المجال التربوي نوعاً من رد فعل ضد التعلم المجزأة التي تهتم بالأداءات أو السلوكيات دون الانشغال بالكيفية التي تندمج بها التعلمات، ومعنى ذلك أن ما يهم المربي ليس فقط قدرة المعلم على أداء تمارين وواجبات بل تشغيل تعلماته لمعالجة مشكلات ذات طبيعة مركبة.

ويشير (كزافيي روجيرز)، في هذا الصدد، إلى أن ثمة ثلاثة تحديات قادت إلى الاهتمام بمسألة الكفاية، وهي⁸:

- ضرورة مواجهة المد المعرفي العارم، وتعدد المعلومات.
- إضفاء مدلول على التعلمات؛ بحيث لا تبقى مفرغة من أغراض وغايات.
- البحث عن النجاح والفعالية في الأنظمة التربوية.

2. السياق الوطني :

1.2. من الأهداف إلى الكفايات :

⁶ - Phillippe Perrenoud. Construire des compétences dès l'école ESF éditeurs. Paris 1997 p 30.

⁷ - د محمد أمزيان : الذكاءات المتعددة وتطوير الكفايات، سلسلة علم النفس المعرفي 2004.

⁸ Bernard Rey, et autres. Les compétences à l'école. ED de Boech, p 14-15.

- Le boterf, Guy de la compétence, Essai sur un attracteur étrange, Paris, Ed d'organisation, Paris 1994.

1. مرحلة البحث عن الفعالية :

عرف نظامنا التربوي تحولات حاسمة على امتداد العقود الثلاثة الأخيرة، وخلالها تزايد الاهتمام بالمسألة البيداغوجية كإحدى الدعائم التي بإمكانها أن تساهم في حل أزمة التربية والتكوين. فقد تنامي الشعور لدى ذوي القرار والمهتمين بأن تطوير المناهج، وتحسين خبرات المدرسين بات يشكل حجر الزاوية في تطوير منظومة التربية والتكوين.

وتشكل حقبة الثمانينيات منعطفا أساسيا في مسار تطور نظام التعليم بالمغرب؛ إذ يمكن اعتبارها بمثابة مرحلة الجرد والتقويم، وطرح، حينئذ، مشكل فعالية ما يحققه نظام التعليم. ولذلك كان من ضمن اهتمامات هذا المخطط "تحسين مستوى التأطير والعمل وشروطهما"⁹.

وتشكل وثيقة، "النظام التربوي الجديد" الصادرة في أكتوبر سنة 1980 مرجعا لها ما لتلمس ملامح التغيير في هذه الحقبة. لقد اندرج مخطط الإصلاح في إطار التقويم الهيكلي للاقتصاد الوطني، وفي سياق توجهات المؤسسات المالية المانحة للقروض. ولذلك طُبِق الإصلاح تحت شعار تحسين الفعالية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، واتخذت لهذا الغرض تدابير هيكلية وتربوية¹⁰.

لقد كانت وصفا الأهداف الإجرائية هي البديل الأمثل لهذه المرحلة، إذ تم الانشغال بالكيفية التي يتم بها ضبط مسار عملية التعليم والتعلم انطلاقا من الفرضية التالية: إذا حددنا أهدافنا بدقة، وخططنا التعليم في ضوءها، وضبطنا التعلم بوقفات للتشخيص والتقويم والدعم، فإننا سنحقق عندئذ، النتائج المرجوة بفعالية*. ولقد تجسدت هذه الفرضية بوضوح في نموذج التدريس بالأهداف، والذي يتعمد على تخطيط عملية التعليم والتعلم اعتمادا على أهداف إجرائية.

وإذا كان البعض ينحو نحو تحميل هذه البيداغوجيا نواقص الإصلاح، فإنه ينبغي التساؤل موضوعيا، إن كان قد طبق بكيفية شاملة، ووفرت له ظروف التطبيق. كما أن التطور في المجال التربوي لا ينبغي أن يتم دائما بمنطق القطيعة مع المراحل السابقة، والتذكر لما أضافته من تراكمات، بل ينبغي أن يبنى على أساس الاستفادة من المكتسبات، وتعزيزها، واحتضانها.

2. حدث " الميثاق " وما تفرع عنه :

كان " الميثاق الوطني للتربية والتكوين " بمثابة الوافد الجديد الذي حمل معه بوادر التطوير ولئذ كان هذا المشروع التربوي الجديد لا يزال في مرحلة التصور والتفكير، مستقبيا متطلبات الواقع، باحثا عن سبل أجراته، فقد تنامي الشعور لدى مختلف الفاعلين بأن المناهج هي حجر الزاوية في تفعيل المشروع وتحقيق الغايات التي ينشدها.

ويكشف استقراء وثيقة "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" عن التوجهات الجديدة في التعليم والتعلم، وهي توجهات يمكن اختزالها في غايات كبرى من أهمها ما يلي¹¹:

- جعل المتعلم "في قلب الاهتمام والتفكير خلال العملية التربوية التكوينية".
- تأهيل المتعلم للاندماج في الحياة العملية، وإظهار مؤهلاته وقدراته.
- رفع كفايات المتعلمين.
- انفتاح المؤسسة على الحياة والمحيط.

ومن الواضح أن هذه المقاصد تستدعي الاعتماد على الكفايات باعتبارها مدخلا من مداخل هذا التطوير؛ إذ أدركت مختلف الأطراف المعنية بالمسألة التربوية أن ثمة علاقة وثيقة بين الوظيفة التربوية وبين النظم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومسوغ هذه العلاقة افتراض أن إعداد المتعلمين على مستوى عال من الإجابة والإلتقان سيساهم في تحقيق التنمية الشاملة.

وعلى هذا الأساس تم تسويغ الحديث عن الكفايات باعتباره استجابة لمتطلبات سوسيو-اقتصادية تتصل بسعي النظام التربوي إلى إكساب المتعلمين مواصفات جديدة يستدعيها المحيط الاجتماعي والاقتصادي كالتشغيل، ومتطلبات ممارسة المهن، وتطور التكنولوجيا.

د. مادي لحسن. المرجع سابق. ص 99⁹

¹⁰ النظام التربوي الجديد. أكتوبر 1980. وزارة التربية الوطنية. ص.ص : 69-79.

تسمى هذه " الفرضية " بفرضية بلوم وكارول.

¹¹ وثيقة " الميثاق الوطني للتربية والتكوين ". ص.ص : 10 - 11.

ولقد كانت بوادر هذا الخطاب تظهر منذ مراحل سابقة في الخطاب الديدانكتيكي الذي تطور في سياق تدريس اللغات الأجنبية. وفي مجال تكوين المدرسين ؛ فمنذ منتصف التسعينيات قامت "الخلية المركزية للتنسيق والبحث" التابعة لمديرية تكوين الأطر (سابقا) بمعبة أساتذة التكوين بدراسة حول كفايات المدرسين¹² : وقد استهدفت تطوير مناهج التكوين قصد تحقيق تناغم منظومته، وتضمنت، في شق منها، دراسة حول كفايات المدرسين العاملين بالسلك الثاني من التعليم الأساسي. كما أنها استعانت بالخطاب الراجح في مجال المقالة والتكوين المهني. وفي مستهل الألفية قام فريق من الخبراء تحت رعاية مديرية المناهج بدراسة حاجات المتعلمين. وقد استهدفت الدراسة، في شق منها، تعرف حاجات المتعلمين، وتبنت، لأجل ذلك، منهجا منظما قام على تجميع بنك من المعطيات حول الكفايات مستخدما "تقنية المجموعة المرجعية"، وبعد ذلك درس الحاجات بواسطة استبيان موجه إلى عينات من التلاميذ والمدرسين، وكان هذا الاستبيان مرفقا بمقياس يحدد مؤشرات الأولوية عن طريق المقارنة بين درجة الحاجة المأمولة، ودرجة التمكن من كل كفاية، وهو الأمر الذي مكن من تحديد مؤشرات أولوية الحاجة. وقد أسفرت الدراسة عن تحديد عدد من الكفايات ذات الأولوية القصوى كان من أهمها ثبت أطلق عليه الكفايات المستعرضة.

كما أن صدور الوثائق الواصفة للمناهج الجديدة روجت للمفهوم في مجال عرضها للكفايات اللازم بلوغها بما سينتج من كتب مدرسية. لكن انتقال الخطاب إلى الممارسة داخل الأقسام لم يؤسس بعد بكيفية واضحة المعالم ؛ مما يشكل نوعا من الفراغ إذا ما تخلى المدرسون عن إرثهم البيداغوجي الذي ألفوه دون أن يجدوا بأيديهم بديلا واضحا، ووسائل عملية لتطبيقه.

ثانيا : ما هي الكفاية ؟

من دون شك أن تحديد مفهوم " الكفاية " يستدعي استحضار الكثير من الأدبيات المحلية والعالمية التي خاضت في الموضوع، والتي قاربت المفهوم من زوايا مختلفة؛ مهذبة و سيكولوجية، وبيداغوجية. ولذا لن نحوض في هذا الأمر، بل سنحاول أن نضع أيدينا على المفاهيم / المفاتيح التي ستفك لغز هذا المفهوم. وإذا كانت هذه الأسئلة ستساهم في إضاءة المفهوم وتداعياته البيداغوجية، فإنه سيتم التركيز على الجوانب الأساسية والأقرب من الممارسة دون الإغراق في التصنيفات والمرجعيات باعتبار أن المجال لا يستهدف ولوج هذه المغامرة، وإنما إمداد الممارسين بمفاهيم ومقاربات قد تفيد في تطوير الممارسة.

1. في رفع الالتباس وتحديد المفهوم :

لعل أول الالتباس يصادفه الباحث والمهتم هو الخلط الذي يمكن أن يحدث بين مفاهيم محابثة للكفاية، كالهدف، والإنجاز، والقدرة. ولفك هذا الالتباس ثمة ثلاث مفاهيم أساسية يمكن أن تقودنا إلى مفهوم الكفاية: الأول أن نقول إن الكفاية أداء لإنجاز معين، مثلا أن يحل التلميذ مسألة، وأن يرسم مثلثا، أو أن يصرف فعلا. وهذه ليست كفايات، بل هي أداءات على النحو الذي تشير إليه المدرسة السلوكية التي اهتمت بالأهداف الإجرائية. المفهوم الثاني أن نقول إن الكفاية هي قدرة التلميذ على التحليل والتطبيق والتركيب، وهذه قدرات وليست كفايات، كما هو الشأن بالنسبة إلى القدرة على التحمل أو الجري أو القفز في الرياضة. الالتباس الثاني أن نعتبر أن الكفاية ذات ارتباط بالمادة الدراسية، أو أنها تتميز بتداخل المواد والمعارف، وترتبط بالتعلم العام¹³.

وعلى هذا المنوال فإن الذي يمتلك هذه القدرات لا يعني أنه ذا كفاية في مجال معين. فاللاعب الذي يمتلك قدرة على التحمل والجري لا يعني أنه لا لعب جيد. ولاكن هذه القدرات ضرورية له مما امتلك من المهارة والدراسة.

أما المفهوم الثالث فيعتبر أن الكفاية جملة قدرات تتيح للمتعلم أن يؤدي مهام وأنشطة معينة وفي وضعيات مختلفة¹⁴. وهذا هو المفهوم الأقرب والأكثر شيوعا في أدبيات الكفايات¹⁵. إنه يقوم على منظور أن عبارة عن اندماج للتعليمات قصد تمكين المتعلم من تشغيلها في وضعيات / مشكل.

ولذلك ليس غريبا أن نجد الأدبيات الأنجلوساكسونية تتحدث عن الجيل الثالث من الأهداف عندما تنطرق إلى موضوع الكفايات، ومعنى ذلك أن التدریس الهادف قد مر بثلاث مراحل، وهي: مرحلة الأهداف السلوكية

¹² Cellule Centrale de Coordination et de Recherche. Référentiel métier. MEN. DFC. Projet 29. SFG.1.1995.

¹³ François – Marie, Gérard. Xavier Roegiers. Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser Ed de boeck . 2003 . p56.

¹⁴ Michel, Sandra. Le débat autour de la notion de compétence : Revue Point -Recherche. Paris. N°74.Fev,1994. pp : 1-3.

¹⁵ - François – Marie, Gérard. Xavier Roegiers. Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser Ed de boeck . 2003 . p56.

التي اهتمت بالأداءات والسلوكات المجزأة، ومرحلة الأهداف العامة (الصفات) التي اهتمت بالقدرات كالفهم، والتحليل، والتركيب...، ثم مرحلة الكفايات التي اهتمت باندماج التعلّيمات وتشغيلها.

وعلى العموم فإنّ ثمة تدرجاً في المفاهيم الثلاثة، فالأداء يترجم الإنجازات والسلوكات التي يقوم بها المتعلم وفق معايير محددة للإتقان، كأن يحول جملة، أو يقوم بعملية حسابية، أو يرسم رسماً بيانياً، أو يسرد آيات قرآنية. وهي بذلك من أنماط السلوكات التي يمكن أن نلاحظها ونقيسها لدى المتعلم، وقد ترجمت صيغ الأهداف الإجرائية هذه الأداءات بدقة، أما القدرة *Capacité* فهي استعداد فطري أو مكتسب بواسطة التعلّم يمكن المتعلم من التفوق في أداء حسي حر كي أو معرفي أو منهجي كالقدرة على الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، وكالأداء المهاري للحركات الرياضية، أو القدر على التحمل¹⁶. وتبقى الكفاية، في رأينا أعم وأشمل، كما سنرى ذلك لاحقاً، ولكنها لا تلغي الأداءات والقدرات، فالمتعلم عندما يعالج المشكل، فإنه يوظف مهاراته وقدراته بكيفية مندمجة.

وتأسيساً على هذا التمييز تبقى الكفاية ذات بعد أساسي، وهو ذلك الاندماج الذي يحدث لدى المتعلم في معارفه ومهاراته وقدراته كي يستطيع أن يقوم بمهام تمكنه من معالجة مشكل معين تطرحه عليه وضعية من الوضعيات¹⁷؛ مما يعني أن الذي يمتلك الكفاية هو ذلك الذي يستطيع أن يشغل تعلماته لمعالجة مشكل مطروح. ولو بحثنا في لهجتنا الدارجة لوجدنا أن المفهوم أقرب لكلمة نستخدمها في الدارجة، وهو كلمة "تعلّيمية". فمن هو "معلم"؟ أليس هو ذلك الذي يستطيع في مجال معين أن يؤدي مهمة بنجاح، وأن يعالج مشكلاً بفعالية؟ ألا نطلق هذه الصفة على لاعب الكرة، وعلى الميكانيكي، والطباخ، والفنان...؟ وعندما نتأمل مدلولها نجد أن "تعلّيمية" هي شيء غامض وداخلي لدى الشخص، ولكن تتداخل فيه أبعاد متعددة، فلا يمكن أن نقول إن لاعباً "معلم" في الجري، أو في إمساك الكرة، ولكن في كل ما يقوم به داخل رقعة الملعب، وكذلك لا نصف طباًخاً بالصفة نفسها على فعل يقوم به؛ بل إننا نحكم عليه من خلال النتاج الذي يقدمه لنا عندما يحضر وصفة. ولو ألصقنا الصفة ذاتها بالمتعلم فلا يمكن مثلاً أن نصف متعلماً بأنه "معلم" في أداء جزئي، بل في الكيفية التي يتصرف بها تجاه مشكل معين.

ولكي نوضح ذلك، سننطلق من مفهوم افتراضي يعتبر أن الكفاية عبارة عن بنيات مندمجة يبنّيها المتعلم ويشيد بها بواسطة تفاعله وجهده، والتي تجعله يشغل تعلماته كي يقوم بالمهام التي تتطلبها وضعيات / مشكل مطروحة عليه.

يتشكل هاذ التعريف من عناصر أساسية، وهي :

-الكفاية بنية مندمجة؛ أي أنها نسق من العناصر التي تتشكل في ذهن المتعلم.

-الكفاية يبنّيها المتعلم؛ ومعنى ذلك أنها لا تعطى جاهزة، وإنما يتم بناؤها من لدن المتعلم.

-الكفاية تشغيل للتعلّيمات لأداء مهمات معينة.

-الكفاية قدرة على معالجة وضعيات / مشكل تطرح على المتعلم.

تأسيساً على هذه العناصر يمكن القول إن مفهوم الكفاية يبنّي على أربعة مفاهيم فرعية أساسية، بدونها لا يمكن الحديث عن كفاية، وهي: مفهوم البنية المندمجة، ومفهوم البناء والتشبيد، ومفهوم المهمة، ثم مفهوم الوضعيات / المشكل.

2- المفاهيم المكونة للكفاية :

2-1- الكفاية بنية مندمجة :

كل كفاية هي عبارة عن بنية ذهنية يمتلكها المتعلم، فعند ما نصف كفاية، فإننا نتحدث عن بنية ثابتة *Stabilisée* تتكون من معارف، ومهارات، وتصرفات منمطة، وإجراءات مقننة، وأساليب للبرهنة تتيح أداء مهام معينة¹⁸. إن هذه البنية هي التي تمكن شخصاً معيناً من أداء مهام، وهي بذلك ليست معارف نطبقها كما نتصور في التعلّم، بل هي كل ما يتيح حل المشكلات في سياق خاص عن طريق تحريك مختلف القدرات بكيفية مندمجة. ولا شك أن الأبحاث التي أنجزت في إطار علم النفس المعرفي أو البنائي كان لها دور كبير الأثر على المفاهيم المتداولة في مباحث الكفايات، لأنها ركزت على عنصر التفاعل، وعلى العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم. كما

¹⁶ - Renald Legendre. Dictionnaire actuel de l'éducation. Ed Larousse. Paris. Montréal 1988.

¹⁷ François – Marie, Gérard. Xavier Roegiers. Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser Ed de boeck . 2003 . p56.

¹⁸ Montemolin, M. Entreprise et organisation. cit in Lang Peter. L'intelligence de la tâche. Revue : Science par la communication. Paris. N° : 65. 1983. p : 66

أنها تحدث كثيرا عن البنيات الذهنية التي تعالج موضوعات التعلم ، وقد نشأ هذا الاتجاه بفضل أبحاث (جان بياجيه) التي ركزت على آليات تطور المعرفة لدى الفرد انطلاقا من التفاعل بينه وبين محيطه.

إن البعد البنائي للكفاية هو الذي حدا بباحث مثل (فليب مريو) للحديث عن العمليات الذهنية (الشميات) " Schèmes " – التي يقوم به المتعلم على اعتبار أنها كلية تتكون من تعلمات مختلفة¹⁹. إن الوضع أشبه بأركسترا تعزف بأدوات مختلفة، ولكنها، مع ذلك، تعزف لحنا واحدا، أو كأنها لا عب يقوم بعملية هجومية يوظف فيها مهارات إمساك الكرة، والقدرة على التحمل والجري، والنظرة التاكتيكية...

إن مقاربة العملية التربوية في ضوء هذا المفهوم تقوم على فكرة أنه ليس المهم أن يكتسب المتعلم المعرفة، بل المهم أن يشغل تلك المعرفة ؛ مما يفترض أنه يتفاعل مع تلك المعرفة انطلاقا من التغيرات التي حدثت لديه ذهنيا، فالتعلم يتم بفضل وضعية/مشكل تُحدث لدى المتعلم اختلالا معرفيا، وتدعوه إلى البحث عن توازن عبر مسار حل هذا المشكل.

وتبعاً لهذا المفهوم، فإن الكفاية تتميز، في هذا الصدد، بما يلي :

- اشتغالها على كافة مناحي الشخص من معارف، ومهارات، واتجاهات.
- اعتمادها على محتويات مندمجة ؛ حيث أنه لا تتوقف على معرفة بعينها.
- كونها عبارة عن معطى ذهني مجرد لا نلمسه إلا من خلال الممارسة، دون أن يكون مرادفا مباشرا لهذه الممارسة²⁰.
- كونها أشمل من الأداءات التي يجسدها الأهداف السلوكية، وأشمل من القدرة كالفهم، والتحليل، والتركيب، وهي، بالتالي، جامعة لكافة مناحي شخصية المتعلم.
- نستخلص إذن، أن الكفاية عبارة عن معطى مندمج وغير مجزأ ؛ مما ينسجم ومبدأ الشمول والإحاطة²¹.

2.2. الكفاية يبنيها المتعلم؛

لقد ركزت أدبيات الكفاية على مفهوم النشاط (Activité)، وهو مفهوم يقوم على أن الكفاية بناء وتشديد، ومعنى ذلك أنها لا تعطى جاهزة، وإنما يتم بناؤها من لدن المتعلم. إنها إذن، ذات ارتباط **بالفعل** ؛ حيث إنها لا تتجسد إلا من خلاله، أو عن طريق الأداءات التي يقوم بها الفرد²²، لكن هذه العلاقة لا تعني أن النشاط تطبيق للكفاية. بل إنه يفيد أن الكفاية ذات بعد إجرائي عملي وليست مجرد عملية ذهنية ؛ إذ تتجسد من خلال الممارسة والنشاط الذي يقوم به الفرد. كما أنها تكتسب عن طريق الممارسة سواء أكان ذلك في فضاء المدرسة، أم في فضاء خارجها.

وقد حلل الباحثون خصائص النشاط من خلال العلاقة بين الكفاية والممارسة، وحددوا لها ثلاثة أبعاد، وهي على التوالي :

- تسعف الكفاية المتعلم في البحث عن حلول للمشكلات التي يصادفها أثناء أداء الواجبات التربوية وأنشطتها، فالمتعلم الكفء هو الذي يستطيع توظيف معارفه لحل مشكلات معينة.
- تسعى الكفاية إلى بلوغ أهداف عن طريق التنسيق بين مجموعة من القرارات والإجراءات ؛ بحيث أن ممتلك الكفاية يستطيع أن يتخذ القرارات المناسبة.
- تجسد الكفاية القدرة على إبداع تدرجات جديدة عند ما تؤدي المهام التعليمية ؛ بحيث أن المتعلم يوظف معلومات مكتسبة سابقة لامتلاك تعلمات جديدة.

- الكفاية قدرة على أداء مهمات معينة.

إن مفهوم " المهمة " أساسي للإحاطة بمدلول الكفاية، والمهمة مجموعة أعمال يقوم بها فرد. فإن تكلف شخصا بمهمة، يعني أن تديب به عملا سيوظف فيه قدرات ومهارات، وأن ننتظر منه نتائج معينة. إن المهمة هنا تقابل مفهوم السلوك في البيداغوجيا بالأهداف ؛ فالسلوك مجزأ، يبرهن فقط على أن المتعلم يتحكم فيه، بينما تكون

¹⁹ Philippe Perrenoud. Construire des compétences dès l'école. Réussir au collégial. Montréal. Sept 2000.

²⁰ مادي لحسن، النظام التعليمي بالمغرب وتكوين المدرسين : التكوين النفسي-التربوي والكفاءة المهنية. أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية، تخصص علم النفس التربوي. كلية علوم التربية. الرباط 1996.

²¹ François – Marie, Gérard. Xavier Roegiers. Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser Ed de boeck . 2003 . p57.

²² De Landsheere, Viviane. Faire échouer, faire réussir, la compétence minimale et son évaluation. Ed P.U.F. Paris 1989.

المهمة نوعا من الوظيفة التي يؤديها الفرد. فإذا طلبت من المتعلم أن يستظهر كيف نحسب مساحة المربع أو يطبقها، فإنه يقوم بأداءات، ولكن إذا طلبت منه أن يقترح تصميمًا لهندسة حديقة المدرسة موظفًا الأشكال الهندسية فإنك كلفته، حينئذٍ، بمهمة، وأن هذه المهمة لها أغراض محددة.

ولعل مفهوم المهمة هو الذي يفسر اعتماد المقاربة بالكفايات على أنشطة متفتحة على خبرات المتعلم وعلى محيطه؛ فلهذا المفهوم موقع متميز في فهم النشاط العلمي التعلّمي الذي يعتمد على هذه المقاربة، فليس المهم أن نعلم التلاميذ مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف، بل المهم أن يكون لها هدف معين يسعى إلى جعل المتعلم يُشغّل تعلمًا ته؛ ومعنى ذلك أن منطلق التعلم هو اشتغال المتعلم بما تعلمه، سواء أكان ذلك في وضعيات مدرسية أو خارج المدرسة.

4.2. الوضعيات الاندماجية

يؤكد المشتغلون بالكفايات على ارتباطها بالسياق الذي نمارس فيه، والذي يصطلح عليه بـ "الوضعيات الاندماجية". Situations intégrées. والوضعيات الاندماجية، بشكل عام، أنشطة تتيح للمتعلم، في وقفات التقويم والدعم، أن يقوم بمهام تتطلب إدماج التعلّيمات، واستثمارها بكيفية شاملة²³. ولكي ندرك هذا المفهوم نرجع إلى أبحاث (مالكليف) الذي تحدث عما أسماه بـ "المعارف الممارسة" Les savoirs en usage²⁴. وتشكل مجموع هذه المعارف كلية منسجمة ومركبة. فليس للمعرفة قيمة في حد ذاتها، ولكن تكمن قيمتها في كيفية تشغيل مجموعة من التعلّيمات في وضعيات اندماجية. ولذلك استخدمت أدبيات الكفايات مفهوم تشغيل التعلّيمات (Mobilisation). إن هذا التشغيل له مقصد محدد، وهو حل مشكل يواجهه المتعلم؛ حيث إننا نضعه في مواجهة مشكل تعليمي، يستدعي منه تحريك تعلّماته، فنعاين، حينئذٍ، الكيفية التي يوظف بها هذه التعلّيمات²⁵. إن هذا المنظور الشمولي نقيض النظرة السلوكية التجزئية، فهو يهتم بالتفصيل الذي يمكن أن يحدث بين التعلّيمات؛ مما يدل على أن المرجعية التي اعتمدت عليها مقاربة الكفايات ترجع إلى النظريات المعرفية والبنائية.

ثالثا: كيف ندرس في ضوء المقاربة بالكفايات؟

يستند نموذج التدريس بالكفايات على المفاهيم الأسلاف ذكرها، فكل مفهوم يقدم لنا معطى من معطيات هذه البيداغوجيا الجديدة. لناخذ، على سبيل المثال ما يقدمه لنا كل مفهوم من المفاهيم التي راجت في الفقرات السابقة:

- مفهوم البنية الاندماجية □ اندماج المعرفة والمحتويات وعدم تجزئتها.
- مفهوم النشاط (بناء الكفاية) ◀ أنشطة تعليمية وتعلمية متفتحة على المتعلم.
- مفهوم المهمة □ محور التعلم حول مهام ينجزها المتعلم.
- مفهوم الوضعية □ موضوعة المتعلم خلال التقويم في وضعيات ينجز فيها عملا مندمجا.

ولتفعيل هذه المفاهيم، فإن الحل البيداغوجي الذي تم اقتراحه يعتمد على مفهوم محوري، وهو الوضعيات/المشكل. Situation- problème.

1. ما معنى الوضعية/المشكل؟

الوضعيات/المشكل أنشطة ومهام مقدمة بكيفية متمفصلة في سياق معين من أجل معالجة مشكل معين، وتحتوي كل وضعية/مشكل على مفهومين، وهما:

- مفهوم الوضعية، وتشمل كل الظروف التي ينجز فيها نشاط معين.
- مفهوم المشكل، ومعناه أن الوضعية تطرح على المتعلم مشكلا يتطلب التنسيق بين تعلّيمات مختلفة كي يجد حلا له.

يتبين في ضوء هذين المفهومين أن الوضعية/المشكل تفيد دائما عملية بنائية يقوم فيها المتعلم بالإدماج بين تعلّيمات مختلفة لحل مشكل معين، فإذا طلبت من تلميذ أن يذشئ جملا تتض من الذعت أو الحال، فإن هذه الوضعية تعتمد على تطبيق إجراءات فقط، ولا تمثل مشكلا بالنسبة إلى المتعلم، ولكن إذا ما طلبت منه أن يصف شخصًا موظفًا الحال والذعت ومستعملا المعجم الخاص بوصف الأشخاص، فإنك قد جعلت المتعلم في وضعية/مشكل، وإذا كلفت التلاميذ بمهمة تحديد كمية التراب اللازمة لإنشاء بستان في مساحة معينة، ففي مثل

²³ Rogiers Xavier. Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.. P 21.

²⁴ Malglaive, G. Enseigner à des adultes. Travail et pédagogie. Ed. P.U.F. Paris. 1993. pp : 29.32

²⁵ François – Marie, Gérard. Xavier Roegiers. Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser Ed de boeck et Larcier. 2003 . p58.

هذه الوضعية يكون المتعلم مدعوا إلى القيام بعدة إجراءات بكيفية متمفصلة، ولذلك فلا توصف وضعية معينة بأنها مشكل ما لم تتضمن عوائق بالنسبة إلى المتعلم²⁶، ومن هذه العوائق :

- أن تكون الوضعية جديدة بالنسبة إلى المتعلم.

- أن تتطلب من المتعلم إنتاج شيء معين أو حل مشكل للبرهنة على تعلمه.

- أن يكون إنتاجه جديدا بحيث لا يكرر تعلمات سابقة بكيفية آلية.

إن الجانب المعرفي أو الإدراكي أساسي لفهم مكونات وضعية/مشكل، فحتى لو كانت الوضعية تتطلب أعمالا يدوية أو حركية، فإن تدخل العمليات الذهنية في حل المشكل مسألة أساسية، ولذلك ليس غريبا أن نجد (لويس دينو) في صناقته الشهيرة قد جعل مقولة حل المشكلات في أعلى المراتب لأنها تستدعي عدة تعلمات وتستلزمها²⁷، والشيء نفسه نجده عند (بلوم) عند ما جعل مهارة التركيب، وإنتاج عمل شخصي في مراقي ومراتب متقدمة. إن هذا الأمر يوحي لنا بمسألة قد لا يتفق معها البعض، ولكنها معطى رائع في الأدبيات الأنجلوساكسونية، وهي أنه كلما تقدمنا في مراقي صناعات الأهداف، فإننا نقترّب أكثر من الكفايات لأننا ندمج منطقيا التعلم البسيطة السابقة.

لنقدم الآن مثلا خارجا عن نطاق التعليم، فلعله يقرب المفهوم أكثر، ويمكن من المماثلة بينه وبين وضعيات تعليمية. وليكن هذا المثال لاعب كرة قدم وجد نفسه في وضعية/مشكل، وهي لحظة تسلم الكرة من زميل له في الفريق قرب المربع، تسلم اللاعب الكرة وأوقفها بمهارة، ثم مر بين لاعبين بقوة وبسرعة ليسقط في المربع. لو حللنا هذه الوضعية لوجدنا أنها تجسد فعلا وضعية اندماجية/مشكل، فاللاعب حل المشكل عن طريق توظيف المهارة في إمساك الكرة، والقدرة في الانطلاق (القوة والسرعة)، والمعرفة بقانون اللاعب للاسقوط في مربع العمليات. وإذا ما ماثلنا بين هذه الوضعية وبين وضعيات تعليمية، فإن المثال التالي يوضح المفهوم أكثر: مثل نفسك أن تلميذا أراد أن يقترح مشروعا للزراعة انطلاقا من الخصائص الجغرافية لمنطقة، إنه سيقوم، في الآن نفسه، بتوظيف خبراته حول التربة والتضاريس والمناخ، واستثمار مكتسباته عن القطاع الفلاحي فضلا عن مهارته في تصور تصميم لمشروع.

وفي سياق الحديث عن الوضعية/المشكل يلزم أن نميز بين الوضعية/المشكل الديدانكتيكية والوضعية المشكل المستهدفة، فما القصد بذلك²⁸؟

- **الوضعية/المشكل الديدانكتيكية** : وهي وضعية تعليمية تعليمية يتصورها المدرس ويخططها كي يمكن

التلاميذ من التعلم في وضعيات اندماجية²⁹؛ بحيث يفكر المدرس في نشاط يمكن التلاميذ من الاشتغال لحل مشكل معين عن طريق القيام بعدة أعمال في آن واحد، ومثال ذلك أن مدرسا أراد أن يدرس للتلاميذ مفهوم التوازن البيئي، فطلب منهم أن يجيبوا عن سؤال: لماذا قلت الأسماك في السوق؟ ومن خلال محاولة اكتشافهم للجواب يقومون ببحث واستقصاء يمكنهم من اكتساب المفهوم المستهدف. وكذلك الأمر إذا ما كان مدرس اللغة أن يدرس للتلاميذ كيفية تحديد المواقع والأمكنة، فطلب منهم أن يحددوا الطريق الذي يؤدي من المدرسة إلى المسجد. ولنفرض أن مدرسا أراد أن يدرس الأشكال الهندسية، فقال لتلاميذه أن يقترحوا تصميما لهندسة بيت على بقعة أرضية ذات

- **الوضعية/المشكل المستهدفة** : وتتعلق بما سينجزه المتعلم في أنشطة التقويم كي يبرهن على أنه

اكتسب الكفاية المستهدفة، فموقعها إذن، هو نهاية التعلم للتمكن من كشف ما إذا كان المتعلم قد استدمج مجموعة من التعلم كي يعالج مشكلا معينا. ولا يفيد هذا الأمر أن هذه الوضعية تعتمد على تمارين مجزأة، بل هي وضعية مركبة ينسق المتعلم فيها بين مجموعة من التعلم.

لنرجع إلى المثال السابق الذي خطط فيه المدرس وضعية/مشكل ديدانكتيكية لاستخدام عبارات دالة على المواقع والأمكنة والاتجاهات؛ ففي الوضعية المستهدفة يمكن أن نكلف كل تلميذ بكتابة رسالة يبعثها إلى صديق

²⁶ Ibid

²⁷ - D'Hainaut louis. Des fuis aux objectifs de l'éducation.

²⁸ - Rogiers Xavier. Op. Cit.

²⁹ - Rogiers Xavier. Op. Cit..

مبينا فيها كيف يصل إلى بيته انطلاقا من محطة القطار³⁰، وفي المثال الخاص بالأشكال الهندسية، يمكن أن نطلب من المتعلم أن يعد مجسما لبيت انطلاقا من مقييس توظف الأشكال الهندسية الأساسية.

وقد بين (كزافيي روجير) الفرق بين الوضعيتين على النحو التالي :

- تيسر الوضعية الديدانكتيكية تعلم المفاهيم والمعطيات الجديدة، بينما تمكن الوضعية المستهدفة من إدماج المكتسبات لتقويم المتعلم.

- تنجز الوضعية الديدانكتيكية مع جماعة القسم، بينما تنجز الوضعية المستهدفة فرديا.

- تكون الأولى موجهة من لدن المدرس، بينما يكون المتعلم في الثانية مستقلا في إنجازها.

- تكون التعلمات جديدة في الوضعية الأولى، بينما تكون مكتسبة وموظفة في صيغة مشكل في الوضعية الثانية.

- ترتبط الوضعية الأولى بالمعارف والمهارات، بينما ترتبط الثانية بمشكلات ذات علاقة بالمحيط.

2. تنظيم وضعية التعليم والتعلم في ضوء مقارنة الكفايات

ذمة سؤال أساسي يطرح علينا، ونحن نبحث في أفق التدريس بالكفايات : أهناك بيداغوجيا خاصة بالكفايات ؟ إن الكفايات مقارنة أكثر منها طريقة بيداغوجية، وهي تستند إلى مبادئ عامة كذلك التي ذكرناها سابقا، والتي تقوم على مشاركة المتعلم بفعالية في بناء الكفايات من خلال تفاعله مع موضوع المعرفة والمحيط. ولا يكفي بق هذا الموقف البنائي فإننا نبلور وضعيات تجعل المتعلم يقطع مسارا ذي محطات ثلاث : محطة يستخدم فيها تعلماته وتمثلاته السابقة لفهم وضعية مشكل ومعالجتها، ومحطة ثانية لاكتساب تعلمات جديدة بواسطة الفعل الذي يقوم به، ثم محطة ثالثة يشغل خلالها تلك التعلمات في وضعية ذات علاقة بمحيطه.

ولكي ندرك مغزى هذه المحطات الثلاث، لا بد وأن نرجع إلى مفهوم الكفاية الذي سبق توضيحه سابقا. لقد تبين أن الكفاية لا تتجلى إلا من خلال تشغيلها لحل مشكل أو أداء مهمة، ويستدعي هذا التشغيل اندماج التعلمات بدل الاعتماد على تمارين مجزأة. ومن خلال مفهوم الاندماج Intégration تبنى الكفاية عبر المسار الآتي :

- في البداية يوجد التلميذ بمكتسباته وخبراته التي اكتسبها سابقا، وهو يواجه مشكلا أو وضعية.

- تمكن معالجة هذه الوضعية من اكتساب التعلمات الجديدة عن طريق أعمال يقوم بها المتعلم.

- يشغل المتعلم هذه التعلمات كل مشكل بكيفية تجعله يدمج تعلماته في وضعية اندماجية.

وثمة سؤال آخر يطرح علينا، وهو : كيف يخطط المدرس لوضعية اندماجية ؟ يحدد (كزافيي روجيرز) العناصر الأساسية لتنظيم وضعية اندماجية، كما يلي :

1- يحدد المدرس الكفاية المستهدفة.

2- يميز من خلالها نوع التعلمات التي يحتاجها المتعلم كي يتحكم في هذه الكفاية؛ وذلك في صيغة أهداف نوعية تترجم الكفاية.

3- يختار الوضعية الاندماجية التي ستمكن التلاميذ من الاندماج بين تلك التعلمات لحل مشكل مرتبط بالكفاية.

4- يحدد المقترضات العملية التي ستمكن المتعلم من أداء المهام الموكولة إليه أو إنجاز الأنشطة المقررة : طريقة التعلم، مهام المدرس، الوسائل المساعدة...

5- يمكن أن نصيف المرحلة التي نقوم فيها باقتراح وضعيات اندماجية لتقويم كيفية اندماج التعلمات.

إن تنظيم وضعية التعليم والتعلم في ضوء مقارنة الكفايات يستلزم من المدرس أن يتوفر على تصميم ذي مدخل وسيرورة ونتاج، ويتجسد هذا المسار على النحو الآتي :

³⁰ - Rogiers Xavier. Op. Cit.

- المرحلة الأولى : الاستهلاكية(المدخل) : يواجه المتعلم مشكلا ذا طبيعة مركبة مندمجة تستدعي مجموعة من التعلّات.

- المرحلة الثانية : سيرورة التعلّم :يكتسب المتعلم التعلّات التي ستمكّنه من اكتساب الكفاية في ضوء المشكل المطروح

- المرحلة الثالثة : الموضعة(النتاج) : يوضع المتعلم في وضعية يقوم فيها باستخدام تعلّماته بكيفية مندمجة لحل المشكل المطروح عليه.

ولكي نجسد هذا المسار، نقدم المثال التالي :

-**الكفاية المستهدفة** : يكون المتعلم قادرا على اقتراح وصفات مناسبة لتغذية متوازنة.

-**مدخل التعلّم** : وضعية/مشكل ديداكتيكية : كيف نستطيع اقتراح وصفات للتغذية تناسب مبدأ التوازن الغذائي، وتستخدم الإمكانيات الغذائية المحلية.

-**مسار التعلّم** : أنشطة وأعمال تسعى إلى الجواب عن المشكل، وتحقق، من خلالها التعلّات : مفاهيم – تصنيفات الغذاء – الإمكانيات المحلية.

-**نتاج التعلّم** : وضعية/مشكل مستهدفة : كلافك أفراد أسرتك بأن تعد مائدة للأكل متوازنة (فطور أو غذاء أو عشاء) كيف ستحقق ذلك؟ شريطة أن تتوفر على نسبة كبيرة من الإمكانيات الغذائية المحلية. إن تطبيق مثل هذه الخطط الديداكتيكية يضعنا في صلب البيداغوجيا بالكفايات (وليس بيداغوجيا الكفايات). فإذا ما أراد المدرس أن ينفذ خطته، فإنه سيلجأ إلى عدة أشكال من التعلّات، مثل :

-استخدام نصوص أو وثائق وجداول لشرح تصنيفات الغذاء وعناصره.

-معالجة مفهوم التوازن الغذائي بناء على تحليل حالات لسوء التغذية أو الإفراط فيها.

-إجراء مناقشة حول العادات الغذائية للتلاميذ.

-إنجاز استطلاع ميداني حول الإمكانيات الغذائية المحلية.

-تطبيق المفاهيم المكتسبة على المعلومات المحصل عليها في مجموعات صغيرة.

-الاتصال بأشخاص – مصدر لاستفسارهم حول أكالات محلية.

-إنجاز أعمال فردية في شكل مشاريع للتغذية المتوازنة التي تستخدم الإمكانيات المحلية.

ألّسنا هنا أمام بيداغوجيا منفتحة على خبرة المتعلم تعتمد على تفاعله مع موضوع التعلّم ومع المحيط. كما أنّها متنوعة الأنماط والأشكال بحسب طبيعة الموقف التعلّمي ؟

ثالثا .في تقويم الكفايات :

إذا ما اتفقنا على أنّ الكفاية تركيب يبين معارف ومهارات وخبرات وقدرات يمكن من أداء مهام أو حل مشكلات، فلا يمكن، بالتالي، تقويمها ما لم تكن وضعية التقويم ذاتها مركبة توظف فيها تلك المكتسبات بكيفية اندماجية. هاهنا الفرق طبعا بين تقويم الأداءات الذي كان سائدا في التدريس بالأهداف وتقويم الكفايات، فإذا كان هذا التدريس يستخدم الاختيارات الموضوعية المجزأة، فإن أدبيات الكفايات تميل أكثر إلى استخدام وضعيات تقويمية مركبة نسميها الموضعة.

1. الموضعة : Mise en situation

إن المبدأ الأساسي في إعداد وضعية للتقويم، هو **الموضعة**، ومعناها أنك تفكر في وضعية تضع فيها المتلقي كي يقوم بأداءات معينة، وخلال هذه الوضعية يلزم أن توظف عدة أدوات ووسائل تسمح للمتعلّم أن يشغل تعلّماته السابقة ؛ ولذلك فإن للتعليمات دورا أساسيا في إنجاز التقويم، فلكي يؤدي المتعلّم المهمات المطلوبة منه لا بد وأن يتوفر على وسائل تساعد على ذلك كمعطيات إحصائية، أو مقاييس، أو خرائط، أو نصوص... خذ مثلا الوضعية التالية في اللغة العربية:

طلبت من المتعلّم أن ينجز المهمة الآتية : طلب منك زملاؤك في القسم أن تنوب عنهم في كتابة خطاب موجه إلى تلاميذ المدرسة كي يحافظوا على نظافة ساحتها ومحيطها، أكتب الخطاب مستعينا بما يلي :

- اقرأ نصا يجسد خطابا، واستخلص منه التصميم الذي كتب الخطاب وفقه، والكلمات التي وظفت فيه.
- ما التراكيب التي ستساعدك في النص كي تؤثر على التلاميذ ؟
- اكتب خطا بك في ثلاث فقرات تتض من ما يلي : جملا فعلية واسمية، أساليب النداء والالتماس والرجاء والاستفهام.
- وظف نموذج تصميم الرسائل.
- لنلاحظ من خلال هذا المثال أن الوضعية التي يوجد فيها المتعلم وضعية مركبة يوظف فيه المتعلم مهاراته القرائية للحصول على معطيات تفيد في أداء المهمة، كما أن عليه أن يوظف مكتسباته من درس اللغة. إنه لمن الضروري أن تكون كل وضعية ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم، ولكي تكون كذلك يجب أن تتسم بما يلي :
- أن تمكن المتعلم من تشغيل تعلماته لارتباطها بمراكز اهتمامه³¹.
- أن تمكنه من الارتقاء بتعلمه والتقدم في مكتسباته.
- أن تمكنه من تطبيق تعلماته عمليا.
- أن تكشف عن مدى قدرته على تحويل المعرفة وتوظيفها في بناء جديد.
- أن تمكن من تقصي مدى قدرته على توظيف تعلمات من مواد أخرى.
- أن تمكن من معرفة مدى قدرته على توظيف تعلماته لحل مشكل معين.

2. الوضعيات التقييمية :

إذا كانت الموضوعات إجراء ضروريًا للتقويم، فإن ذلك يدل بكيفية مباشرة على ما سميناه سابقًا **بالوضعيات المستهدفة**، فمن وظائف هذه الوضعيات تقويم مدى قدرة المتعلم على تشغيل تعلماته لمعالجة مشكل معين؛ أو أداء مهمة؛ مما يبرهن على أنه اكتسب الكفاية. لنفرض أن تلميذا درس في الرياضيات الحساب بالدرهم والسنتيم، فلكي نقوم أداءه تهيم كن أن نبدني اختبارا يتض من عدة أسئلة جزئية تطبق فيها المبادئ والإجراءات. أما إذا أردنا تقويم الكفايات، فقد نحدد للمتعم وضعية نكلفه فيها بإعداد المشروع التالي (سافر أبوك يوما ما، وكلفك بمصرف البيت، فأعطاك مائة درهما، وزع هذا المصروف على حاجيات البيت الآتية : التغذية، مصروف إخوتك الصغار، التنقل... اكتب الفاتورة التي تقدمها لأبيك عندما يعود من سفره). يمكن أن يتضمن الاختبار عناصر أخرى تحدها الأدبيات التربوية في ثلاث مكونات لكل وضعية للتقويم، وهي :

- سياق المهمة التي سيقوم بها المتعلم، زمان، مكان، حدث.....
 - المهمة التي سينجزها المتعلم : أنشطة، أعمال.....
 - التعليمات التي ينبغي الالتزام بها : وسائل، أدوات، إجراءات....
- ولكي نوضح هذه الخطوات، نقدم، في ما يلي، مثال عن ذلك : لنفرض أن مدرسا أنجز دروسا حول الخبز العربي، وأراد أن يختبر قدرات التلاميذ على تشغيل مكتسباتهم في وضعيات ذات ارتباط بالواقع، فكيف يعد وضعية التقويم³².
- سياق المهمة** : قام جدك بزيارة لبيتكم، وحدثك أنه سيقوم بزيارة إلى الديار السعودية كي يقوم بعمرة خلال شهر رمضان.
 - المهمة المراد إنجازها** : أردت أن نقدم له معلومات تفيد أثناء قيامه بالعمرة.
 - التعليمات** : قدم لجدك 5 معلومات موظفا المعطيات الآتية :
 - خرائط الخليج العربي والوطن العربي، والمملكة العربية السعودية.
 - رسم بياني حول الحرارة والتساقطات المطرية خلال سنة.
 - خريطة عن الفروق الزمنية بين البلدان في العالم.

³¹ Michel Devalay : Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes. Paris. Hachette Education.

³² - Rogiers Xavier. Op. Cit.

○ خريطة مكة المكرمة والمدينة، ومواقع الأماكن المقدسة.

لو تأملت هذا المثال، لوجدت أنه يجسد بكيفية واضحة بعض عناصر تقويم الكفايات :
العنصر الأول : أن الأداء الذي سيقوم به المتعلم مركب لأنه يدمج تعلمات متعددة في آن واحد، فالأسئلة ليست مجزأة ومفصلة عن بعضها البعض.

العنصر الثاني : أن الوضعية تحيل المتعلم على الواقع، وهذا ما سميناه سابقا بقدرة المتعلم على تشغيل التعلم في محيطه.

العنصر الثالث : أن المتعلم يوظف عدة مهارات اكتسبها في دروس أخرى: قراءة الخرائط، التوظفين، قراءة الرسوم البيانية...

وثمة مؤشرات وعلامات تمكن من كشف خصائص وضعية معينة، وهذه المؤشرات أو العلامات هي :

- هل تتعلق الوضعية بحالة فعلية ذات ارتباط بمحيط المتعلم أو بمحاكاة لأدوار معينة ؟

- هل الوضعية المقترحة على المتعلم ترتبط بمادة واحدة أم تتدخل فيها أكثر من مادة ؟

- ما وظيفة الوضعية ؟ أنريد بها أن يتعلم التلاميذ شيئا جديدا أم نريد معرفة كيف يدمج التعلم بعضها مع بعض ؟

- ما المواصفات التي أريد أن أكشف عنها؛ التلميذ القادر على البرهنة ؟ أم التلميذ القادر على البحث ؟

- ما النتائج الذي أريد تحقيقه، أيتعلق الأمر بحل مشكل، أو إنتاج شيء جديد، أو تنفيذ مهمة ؟

- هل الوضعية مغلقة سيقدم جميع التلاميذ خلالها جوابا موحدا، أو أنها وضعية مفتوحة تتطلب من التلاميذ عدة أجوبة ؟

- ما نوع المعطيات التي نضعها رهن إشارة التلميذ ؟ هل هي بيانات وأرقام ؟ حقيقة أم متخيلة ؟ فردية أم جماعية ؟ ...

3. بناء أداة التقويم :

ثمة سؤال مطروح عندما نتحدث عن وضعيات تقويم الكفايات : هل سنتخلى عن التمارين الأدائية التي نختبر بها تعلمات مجزأة كالتذكر، والفهم، والتطبيق، والتحلل... ؟ لا ليس الأمر كذلك، فاستخدام التقويم بالوضعيات/المشكل لا يذفي اللجوء إلى تقويم أداءات مجزأة، إلا أن وظيفة كل نمط تتغير عن الأخرى، فعندما نقوم بالأداءات، فإننا نريد ألا نعرف ما إذا كان المتعلم يدمج التعلم ليعالج مشكلا، أو يؤدي مهمة في وضعية من الوضعيات، فقد تقوم تلاميذك مثلا في جانب الصرف والتركيب والقراءة والإملاء، ولكن المجموع المحصل عليه لا يساوي كفاية، فالكفاية ليست مجموع التعلم، بل هي كيف جديد امتزجت فيه تلك التعلم لأداء مهام مركبة. فقد يكون تلميذك متفوقا في كافة تلك المواد، ولكنك عندما تضعه في وضعية تواصلية تكتشف أنه عاجز عن أداء الدور الذي أنيط به، ومعنى ذلك أن التعلم المجزأة لم يمتزج لديه.

من هذا المنطلق، كيف نبني أداة التقويم ؟

عندما نبني أداة لتقويم الكفايات، فإننا كما ورد سابقا، نختبر ما إذا كان المتعلم قادرا على تشغيل مجموعة من الإجراءات في وضعية جديدة. ولذلك فإن من أهم خصائص الأداة ومميزاتها أن تجعل المتعلم أمام وضعية جديدة ومركبة يوظف فيها تعلمات مختلفة كي يعالج مشكلا معينا، وغير أن هذا لا يمنع من أن تتضمن أداة التقويم مهام مجزأة مرتبطة بالمهمة الأساسية.

وتتشكل مراحل إعداد الأداة من ثلاث خطوات أساسية³³:

الخطوة الأولى : ننصو، في البداية، مهمة مركبة سيقوم بها المتعلم، وينبغي أن تتطلب منه هذه المهمة استخدام إجراءات متعددة تستدعي التعلم التي اكتسبها المتعلم، كما ينبغي أن تتضمن أنشطة عملية تطبيقية.

وقد تكون هذه المهمة متعددة المواد بحيث أننا نوظف تعلمات مكتسبة في مادتين أو أكثر، لنفرض مثلا، أننا اقترحنا على التلاميذ المهمة التالية : غابت المعلمة بسبب مرضها، وأردت مع زملائك أن تستغلوا وقت الفراغ لصباغة جدران قاعة الدرس، كيف ستحققون ذلك ؟

تتطلب الخطوة الثانية الانطلاق من المهمة المقترحة لاقتراح مهمات صغرى مندرجة فيها؛ إذ يمكن مثلا اقتراح مهمات أخرى من قبيل ما يلي : ما مقدار الصباغة الذي سيحتاجه التلاميذ ؟ كيف سنحرر طلبا موجهها

³³ Bernard Rey, Vincent Carette et autres. Les compétences à l'école. Ed de boeck Bruxelles 2003 pp93-146

إلى الإدارة ؟ ما الفاتورة التي سنعدها ؟ فمن الملاحظ أن هذه المهام الصغرى تستدعي تعلمات كحساب الأحجام، والأشكال الهندسية، والتعبير، والعمليات الأربع، وحساب النقود.
ومن الملاحظ أن هذه المهمات ذات ارتباط بالحياة العملية، فهي تختبر كذلك القدرة على تشغيل التعلم في وضعيات حية.

أما الخطوة الثالثة فتكمن في اشتقاق أداءات مجزأة في شكل تمارين، وإنجازات ذات طبيعة إجرائية، و عبر أسئلة محددة، وذلك انطلاقاً من كل مهمة من المهمات المقترحة، ولا يعني ذلك تجزئ الأداءات، بل إن دور تلك الأسئلة هو مساعدة التلميذ على أداء المهمة، فهي نوع من التقطيع للمهمة إلى أداءات مضبوطة مرتبطة بأسئلة محددة، وهكذا يمكن أن نحصل على أداة اختبارية ذات ثلاثة عناصر أساسية، وهي :

1- مهمة أساسية تتطلب تشغيل تعلمات مختلفة.

2- مهمات متفرعة عن المهمة الأساسية.

3- أداءات أو إنجازات تساعد على أداء المهمات الصغرى.

4. كيف نحكم على إنجاز التلاميذ ؟

ثمة سؤال آخر يطرح علينا في هذا الصدد، كيف سنقوم بعمل التلاميذ ؟ إنه من السهل تقويم الأداءات المنجزة في الخطوة الثالثة مادام أنها لا تختلف عن التمارين التطبيقية المعتادة، ولكن الأهم هو تقويم الكيفية التي أنجز بها المتعلم المهمة الأساسية مادام أنها المؤشر على امتلاكه للكفاية، فقد يجيب التلميذ عن الأداءات الجزئية بنجاح دون أن يحل المهمة الأساسية أو إحدى المهمات الفرعية ؛ مما يدل على أنه ليس قادراً على حل المشكل المطروح عليه، ولذلك فإن تقويم المهمة الأساسية ينبغي أن يتم في ضوء درجات التحكم فيها، وفي هذه الحالة يمكن أن نحدد ثلاثة مستويات للحكم على عمل التلميذ³⁴.

-إنجاز التلميذ للمهمة كاملة انطلاقاً من المهمات الفرعية.

-إنجاز التلميذ لجزء من المهمة الأساسية عن طريق أداء مهمات فرعية دون غيرها.

-إنجاز الأداءات أو بعضها دون إنجاز المهمة الأساسية.

إن المعلومات التي يمكن أن نحصل عليها انطلاقاً من هذا التقويم غنية ومفيدة لتشخيص التعلم وترشيدها نحو نتائج أفضل، ولكي ندرك ذلك يمكن تبني التصنيف الذي اقترحه، جماعة من الباحثين للكفاية³⁵.

-درجة أولى من الكفاية تتمثل في الأداءات والإجراءات الجزئية التي يقوم بها المتعلم : عملية حسابية، سرد قاعدة، تركيب جمل...

-درجة ثانية من الكفاية تتجلى في القدرة على اختيار الإجراءات المناسبة لأداء مهمة فرعية ؛ أي القدرة على تحويل تلك الإجراءات من شكلها المجزأ إلى سياق معين.

-درجة ثالثة يستطيع فيها المتعلم أن يحل مشكلة أو يؤدي المهمة المركبة، وهو المستوى الذي يؤشر على التحكم في الكفاية.

ثمة سؤال آخر يطرح علينا في هذا السياق، ما المعايير التي نعتمدها لكي نقوم بإنجاز المتعلمين خلال وضعية اندماجية، فإذا كانت المعايير واضحة و صريحة في التمارين الأدائية، فإن ثمة صعوبة لإيجاد معايير لتقويم الوضعيات.

تتميز معايير تقويم الكفايات بكونها **كيفية** أكثر منها كمية، فتقويم كفاية لاعب أثناء اللعب قد تنصب على جودة أدائه ككل دون أن يلغي ذلك تقويم أداءات مجزأة كالسرعة، والتحمل، والتنقل في الملعب، والمهارة. في ضوء هذا السؤال يمكن أن نحدد درجات التحكم في الكفاية لدى كل متعلم؛ وذلك عبر طرح التساؤل التالي : لماذا أخفق تلميذ في إنجاز المهمة الأساسية ؟ أيرجع ذلك مثلاً إلى :

-نقص في مستوى الأداءات والإجراءات كاستعمال عملية حسابية أو جهل قاعدة أو غموض في

مفهوم...؟

³⁴ - Ibid. p 51-53.

³⁵ - Ibid. p 26.

-عجز المتعلم على الانتقال من التحكم في الأداء الإجرائي (المعادل للهدف السلوكي) إلى القدرة على أداء مهمة فرعية عن طريق نقل تلك الإجراءات وتحويلها.

-بالرغم من قيام المتعلم بمهمات صغرى فإن المتعلم لا يستطيع المزج بين تعلماته لحل مشكل مركب.

إن إيجاد إجابة عن هذه الأسئلة سييسر لا محالة، للمدرس إمكانية تصميم خطط فعالة وناجعة للدعم؛ إذ سيكون حينئذ، قادراً على تحديد طبيعة التدخلات الداعمة التي سيقوم بها، ولذلك ينص (كزافيي روجير) على أهمية كشف الثغرات ووصفها والبحث عن أسبابها ثم دعمها.

أمثلة : الكفاية المستهدفة : القدرات على تبني سلوكيات غذائية متزنة انطلاقاً من الإمكانيات الغذائية

المتوفرة محلياً.

المهمة الأساسية	المهمات الفكرية	الأداءات والإنجازات
سافر أبوك وكل فاك برعاية إخوتك الصغرى تاركاً لك قدراً من المال، كيف ستوفر لهم غذاء جيداً ومتوازناً موظفاً الإمكانيات الغذائية المتوفرة في مطعمكم.	1- ما هي الإمكانيات المتوفرة محلياً؟	- تصنيف ما يذبح مطاباً حسب أنواع الغذاء. - الاستعانة بجدول...
	2- كيف تحقق غذاء متوازناً بهذه الإمكانيات؟	- تحليل المكونات الغذائية للمواد المتوفرة. - تصنيف مبادئ الغذاء المتوازن. - اقتراح وجبة غذائية متوازنة.
	3- كيف سنوزع مقدار 200 درهم على ثلاث أيام للتغذية؟	- تقسيم المقدار بحسب عدد الوجبات. - تحديد قائمة المواد الغذائية اللازمة. - تحديد ميزانية ثلاثة أيام.

خاتمة :

لقد طمح هذا المقال إلى الإجابة عن سؤال : ما السبل التي تمكن من نقل مفهوم الكفاية من سياق الخطاب إلى سياق الفعل؟ ومن خلال ذلك سعينا إلى أن يكون تناول المسألة قريباً من الممارسة، محادياً لانشغالات المدرس داخل القسم، عسى أن نزيل الغموض الذي ساد. وتبعاً لذلك حددنا الكفاية بكونها عبارة عن **بيانات مندمجة** يبنيها المتعلم ويشيد بها بوساطة تفاعله وجهده، والتي تجعله **يشغل تعلمته** كي يقوم بالمهام التي تتطلبها **وضعيات / مشكل مطروحة عليه**. وتبين أن هذا المفهوم يعتمد على مفاهيم أساسية، وهي الكفاية بنية مندمجة وأن الكفاية يبنيها المتعلم، وتمكنه، بالتالي، من **تشغيل** التعلّيمات لأداء مهمات معينة، أو **معالجة** وضعيات / مشكل تطرح عليه. ولعل مفتاح المقاربة بالكفايات هي هذه **الوضعيات ذاتها**، والتي تنفرع إلى شقين، وهما: **الوضعية/المشكل الديدكتيكية** التي يتصورها المدرس ويخططها كي يمكن التلاميذ من الاشتغال لحل مشكل معين عن طريق القيام بعدة أعمال في آن واحد. **والوضعية/المشكل المستهدفة**، والتي تتعلق بما سينجزه المتعلم في أنشطة التقويم كي يبرهن على أنه اكتسب الكفاية المستهدفة، واستندج مجموعة من التعلّيمات كي يعالج مشكلاً معيناً عن طريق التنسيق بين مجموعة من التعلّيمات.