

الكفايات: قراءة في الماهية وشروط الصياغة.

¹ أ. سليمة بلخيري - جامعة تبسة - الجزائر

الايمل: belkhirislima.ps@gmail.com

ملخص:

تسعى المنظومة التربوية الجزائرية في ظل التغيرات والتحولات المختلف الراهنة جاهدة إلى مواكبة التطور العلمي الرهيب الذي يشهده العالم المعاصر، وما يفرضه من استثمار في الرأس المال الفكري، إلى تبني مقاربات تضمن لها حضورا وسط هذا التنافس، وتعد مقاربة التدريس بالكفايات واحدة من المخططات التربوية التي عقدت عليها آمالا كبيرة لتفعيل دور التعليم نظرا للتراجع الكبير والملموس في الجانب النوعي منه، نهيك عن إلزامية التحيين والتجديد في الفعل البيداغوجي ونقله من سلطة المعلم إلى فاعلية التلميذ، فتجاوز بذلك مناهج يتخللها ركام معرفي، إلى مناهج تستتطق الكفاءة عند المتعلم. من هنا يأتي هذا المقال محلا لمفهوم الكفاية، ومركزا على شروط صياغة منصوصها.

الكلمات المفتاحية: الكفاية، منصوص الكفاية، مقارب التدريس بالكفايات.

Competencies: Reading the essence and drafting conditions.

Abstract :

The Algerian educational system seeks to cope with the terrible scientific development witnessed by the modern world and the investment it requires in intellectual capital to adopt approaches that guarantee its presence in the midst of this competition. The approach of teaching competencies is one of the educational schemes held It has great hopes for activating the role of education due to the significant and tangible decline in the qualitative aspect. We ask that the modernization and renewal of the pedagogic act be carried out and transferred from the authority of the teacher to the effectiveness of the student. We move on to curricula that are permeated by knowledge. Of the learner. Hence, this article analyzes the concept of sufficiency, and focuses on the terms of the wording of its provisions.

Keywords: adequacy, provision of adequacy, approximation teaching competencies

¹ - المؤلف المراسل: سليمة بلخيري

مقدمة: قبل أن أخوض في هذه تعريف الكفايات، أود أن أشير هنا إلى أن الكثير من اللسانيين والباحثين، والمؤلفين يستخدمون مفهوم الكفاءة بمعنى الكفاية، وهذا ما وقفنا عليه أثناء إنجازنا للمقال الحالي، إن الكثير ممن يكتبون في الكفايات يستخدمون مصطلح الكفاءات للدلالة عليها، وعلى العموم فقد تطور مفهوم الكفاءة من ما هو إلزامي يُملَى Prescriptif (محدد بصورة قبلية)، نحو مفهوم ذي صبغة ذاتية أشد، تتيح فيه الكفاءة المراقبة المستقلة للفعل. وعلاوة على أن الكفاية قد سلكت في مفهومها طريقاً ملتوية، حيث انطوت أولاً تحت مفهوم الكفاءة، وإنها (الكفاية) صارت (في ظل هذه المدرسة الفكرية) تلك القدرة التي يمتلكها فرد ما لتدبير طاقته الكامنة في وضعية معينة، ثم تم تحديد الكفاية استناداً إلى فعل الذات، داخل وضعية، وقد نال السياق ضمن هذا المنظور قدراً كبيراً من الاعتبار.¹

أولاً- الكفاءة، والكفاية في الاشتقاق اللغوي:

1- الكفاءة: لفظ الكفاءة ذو أصل لاتيني "Compétence"، وتعني العلاقة، تقابلها في الفرنسية "Compétence"، وقد ظهرت سنة (1468) في اللغات الأوربية بمعان مختلفة.⁽²⁾ هذا وقد جاء في قاموس لسان العرب لابن منظور: كَفَأَ: كَفَأَهُ عَلَى الشَّيْءِ مَكَافَأَةً، وَكَفَأَ: جَازَاهُ تَقُولُ: مَالِي بِهِ قَبْلَ وَلَا كَفَاءَ، أَيْ مَالِي بِهِ طَاقَةٌ عَلَى أَنْ أَكْفِيَهُ. وَقَوْلُ حَسَّانَ بْنِ ثَابِتٍ: وَرُوحُ الْقُدْسِ لَيْسَ لَهُ كَفَاءٌ، أَيْ جَبْرِيلُ عَلَيْهِ السَّلَامُ، لَيْسَ لَهُ نَظِيرٌ، وَلَا مِثْلٌ. وَفِي الْحَدِيثِ: فَنَظَرَ إِلَيْهِمْ فَقَالَ: مَنْ يَكْفِي هَؤُلَاءِ. وَفِي حَدِيثِ الْأَحْنَفِ: لَا أَقَاوِمَ مِنْ لَا كَفَاءَ لَهُ؛ يَعْنِي الشَّيْطَانُ. وَيُرْوَى: لَا أَقَاوِلَ. وَالْكَفِيُّ: النَّظِيرُ، وَكَذَلِكَ الْكُفَاءُ، وَالْكَفْوَةُ، عَلَى فُعْلٍ، وَفُعُولٍ، وَالْمَصْدَرُ الْكَفَاءَةُ بِالْفَتْحِ، وَالْمَدُّ، وَتَقُولُ: لَا كَفَاءَ لَهُ بِالْكَسْرِ، وَهُوَ فِي الْأَصْلِ مَصْدَرٌ، أَيْ لَا نَظِيرَ لَهُ. . وَالْكَفَاءُ: النَّظِيرُ، وَالْمَسَاوِي، وَمِنْهُ الْكَفَاءَةُ فِي النِّكَاحِ، وَهُوَ أَنْ يَكُونَ الزَّوْجُ مَسَاوِيًا لِلْمَرْأَةِ فِي حَسَبِهَا، وَدِينِهَا، وَنَسَبِهَا، وَبَيْتِهَا، وَغَيْرِ ذَلِكَ. وَتَكَافَأَ الشَّيْئَانِ تَمَاطُلًا، وَكَافَأَهُ، مَكَافَأَةً، وَكَفَاءً: مِثْلَهُ، وَمِنْ كَلَامِهِمْ، الْحَمْدُ لِلَّهِ كَفَاءُ الْوَاجِبِ: أَيْ قَدْرُ مَا يَكُونُ مَكَافِئًا، وَالْإِسْمُ الْكَفَاءُ وَالْكَفَاءُ³ مِنَ التَّعَارِيفِ السَّابِقَةِ لِمَفْهُومِ الْكَفَاءَةِ نَجَدْنَا أَنَّهَا تَدُلُّ عَلَى:

- الجدارة.
- الأهلية.
- القدرة.
- المماثلة.

ومن الجدير بالذكر أن الكفاءة استخدمت في غير موضع لها في أصل اللغة، فأطلق لفظ الكفاء على من يمتلك مهارة وثقة بالنفس تمنحه القدرة على المبادرة.⁴

2- الكفاية:

2-1- الكفاء والكفاية لغة: الكفاءة، والكفاية متحدتين في فاء، وعين الكلمة، ومختلفتين في لام الكلمة نتيجة الإبدال، والتسهيل في بعض الأحيان، فنجد الأولى: كفاً تدل على الكفاء في القدرة والمنزلة والمساواة، والثانية: هي كلمة تدل على كفاية الشيء، يكفيه كفاية أي سد حاجته، وجعله في غنى عن غيره، فيقال كفاني هذا المال، أي لم أحتج إلى غيره، وكفاني العدو أي حماني منه، ومن كيده، وكفاني مشقة السفر أي حماني من عملها بأن قام مقامي فيها، ويقال أيضاً كفى فلان، أو كفى به عالماً، أي أنه بلغ مبلغ الكفاية في العلم.⁵ ففي ضوء الأصل اللغوي لكل من كفاية، وكفاءة نجد أنهما مختلفان في الجذر، فالأولى جذرها اللغوي كفي، والثانية جذرها اللغوي كفا، ويتبع اختلاف الجذر اختلاف الدلالة، فدلالة الأولى القيام بالأمر، والقدرة عليه، في حين دلالة الثانية المكافأة والمناظرة.⁶ وعلى العموم فإن استخدامنا للمفهومين السابقين داخل هذا المقال إنما نعني به القدرة على الفعل، والاكتفاء بالشيء عن غيره.

2-2- الكفاية اصطلاحاً: إن المتنوع لأنواع التعاريف المعطاة لمفهوم الكفاية في مختلف مستوياتها، يجد أن هذا المفهوم يتسم بمرونة التوظيف، وتعدد الاستخدامات، فالتداولات الواسعة له داخل الخطابات عموماً، والتربوية خصوصاً، يدل على الاكتساح الواسع لها مجال الخطاب التربوي، وبالتالي فهذا يدل أيضاً على إنسيابية المفهوم، وحلوله تبعاً للنسق المعرفي المعنى بالاستخدام. وفي إطار تحديدنا لمفهوم الكفاية اصطلاحاً نورد التعاريف التالية:

أ- **تعريف جيلا:** يرى جيلا أن الكفاية عبارة عن جملة منظمة، وشاملة للمعارف، والمهارات، تسمح بالتعرف على وضعية (إشكالية)، ضمن عائلة من الوضعيات، والتمكن من حلها بفعالية (جودة الأداء، وتحقيق الأهداف).⁷

ب- **تعريف Good للكفاية:** يرى جود أن الكفاية هي: "القابلية على تطبيق المبادئ، والتقنيات الجوهرية، لمادة حقل معين في المواقف العملية".⁸

ت- **تعريف V.delansheere للكفاية:** ترى delansheere أن الكفاية لفظ "يدل على القدرة على تنفيذ مهمة معينة بأسلوب مرض".⁹ وتضيف delansheere على ما قلنا سابقاً عن الكفاية أنها تستوجب التركيز على الممارسات الجزئية (أي التأكيد على مجرى عملية الإنجاز)، الموصلة للإنجاز.

ث- **تعريف عبد الكريم غريب للكفاية:** يقول الباحث أن الكفاية: "نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادراً على الفعل عندما يكون في وضعية معينة. أو إنجاز مهمة من المهام، أو حل مشكلة من المشكلات"، ويضيف نفس الباحث أن الكفاية تتضمن:

- مجموعة من المعارف، والمهارات والإجراءات.

- أنماط من البرهنة العقلية.

- إطارا تنظيميا لمكتسبات المتعلم السابقة¹⁰.

ثانيا- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الكفاية: يتداخل مفهوم الكفاية مع عدد من المفاهيم المتداولة الأخرى في المجال التربوي وأكثر تلك المفاهيم تداخلا معه نجد:

1- القدرة: القدرة هي كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية، أو جسمية، أو اجتماعية، وقد تكون القدرات فطرية، أو مكتسبة، أوهما معا، فالقدرات الفطرية هي القدرات التي ترجع إلى الوراثة، وتصاحب النضج الجسمي-الحسي، والعقلي، والوجداني، أما القدرات المكتسبة هي تلك القدرات التي يكتسبها الفرد من محيطه، وهذه الأخيرة تنمو وتتوسع أكثر فأكثر عن طريق التعليم، لذلك نلاحظ أن قدرات تلميذ السنة الأولى أقل من قدرات تلميذ السنة الرابعة، وقدرات تلميذ السنة السادسة أكبر من قدرات تلميذ السنة الثانية، وهكذا¹¹. والقدرة أيضا ترادف مصطلح الأهداف العامة في التربية، وهي ما سيكون المتعلم قادرا على فعله عندما يكتسب عددا معينا من أنماط السلوك، التي يكون قد اكتسبها، وتعلمها، من هنا نقول أن مفهوم القدرة يندرج ضمن ما تصطلح عليه بيداغوجيا الأهداف بالأهداف العامة، وعلى المستوى التربوي نقصد بالقدرات تلك الافتراضات التي نطرحها بخصوص ما ينبغي أن نكونه لدى المتكويين(المتعلمين) من خلال عملية تكوينية، وما سيكونون قادرين على التعبير عنه أيضا في مواقف تتطلب استخدام قدرات معرفية، أو اجتماعية، أو حسية-حركية.¹²

فنمو القدرات التربوية إذن مرتبط بمستويات الأهداف المراد تحقيقها في طور من الأطوار، أو مرحلة من المراحل، لذلك نلاحظ أن قدرات التلاميذ في الطور الأول أقل من قدرات زملائهم في الطور الثاني، وذلك راجع إلى مختلف المواد الدراسية المقررة، لأي طور، وما تتضمنه من معارف، ونماذج سلوكية مدرجة، ومتدرجة في الصعوبة حسب المرحلة التربوية المعنية، وبالضرورة حسب العمر العقلي لتلاميذ تلك المرحلة، "فالمدرسة لا تعتني فقط بتتمية القدرات المعرفية، بل تهتم إلى جانب ذلك بالقدرات السيكو-حركية، والسيو-وجدانية¹³.

وبناءً على هذا يمكننا أيضا اعتبار القدرة قوة كامنة لا يمكن ملاحظتها، تكون فطرية، أو مكتسبة عن طريق الممارسة اليومية للفرد، وهي تسمح للإنسان بتكييف أفعاله، أو عباراته مع المحيط، ومع المواقف المختلفة التي تصادفه في حياته اليومية، ولا يمكن قياس فعالية القدرة إلا إذا ترجمت إلى سلوك كنتاج لنشاط فكري، ثم من خلاله إجراء التناسب، والربط بين المعطيات، والتصور لهذه الوضعيات، وفي المجال البيداغوجي تتضمن كل قدرة مجموعة من الأفعال المتدرجة من السهل، إلى المعقد، أما على مستوى المناهج التعليمية لمختلف المواد الدراسية فنجد أهداف التعليم، والتعلم تعتمد مفهوم القدرة في صياغتها لتوضيح نوع الفعل الذي سيقوم به المتعلم¹⁴.

2- الاستعدادات: الاستعداد عبارة عن قابلية الشخص للقيام بنشاط عقلي معين، بناء على تكوينه الطبيعي، ومن ثم فهو قضية فطرية، وقد يبقى كامناً إذا لم تهيأ الظروف المناسبة لظهوره. وفي هذا المقام يمكننا أن نسجل العلاقة بين القدرة، والاستعداد، وذلك في كون القدرة لها جانب فطري يكمن في الاستعداد، الذي يقود في نهاية المطاف إلى قدرة إذا لقي الفرد الاهتمام الكافي، ومعنى ذلك أن الاستعداد يعبر عن الجانب الأولي للقدرة، وبالتعليم المستمر، والتدريب المتواصل ينمى الاستعداد إلى قدرة¹⁵ وعليه إذا كان الاستعداد سابقاً يعرف بالجوهر المكون للقدرة، باعتبار إمكانات يعبر عنها داخل الكفايات، التي تظهر كحقائق قابلة للملاحظة، نجد أن مصطلحي القدرة، والاستعداد أصبحا في الوقت الحالي مرادفين لبعضهما البعض، لكونهما يشيران إلى مكون باطني لا يمكن قياسه، أو ملاحظته، إلا إذا ترجم إلى سلوك حركي.¹⁶

3- المهارة: يمكن اعتبار المهارة غاية التعلم، والتي تتضمن في الوقت ذاته عدداً من الكفايات، والقدرات التي تسمح للمتعلم بالقيام بإنجاز مهام معينة بشكل دقيق، وفي وقت قصير، حيث يعبر هذا الإنجاز عن درجة تحكم المتعلم في مهارته، وتتصل هذه الأخيرة بعدة دلالات، يعبر عنها المتعلم من خلال النشاطات المختلفة في المجالات الثلاثة: المعرفية، والنفس-حركية، والوجدانية.¹⁷

والمهارة هي ما اكتسبه الفرد من حذق، وبراعة، وإتقان في العمل، والتكيف، والتأقلم مع الأوضاع المختلفة، فهي نتيجة لتدريس شاق، ومتواصل يتمرن عليه الفرد لمدة معينة قد تطول، أو قد تقصر، أي بحسب عامل الصعوبة، والسهولة المحيطة بتلك المهارة، كمهارة الكتابة، أو القراءة الجهرية، أو القفز، والجري على الحواجز، أو في اكتساب العادات الحسنة على سبيل المثال.¹⁸

وفيما يتعلق بالفرق بين القدرة، والمهارة فإن المهارة كما قلنا تتعلق بعمل خاص قابل للملاحظة الدقيقة، وتخضع لمعايير مضبوطة، فهي لذلك ترتبط بالأعمال التطبيقية كالكتابة، والقراءة، وحل المسائل وإجراء التجارب ووضع الفرضيات، وهي ذات صلة خاصة بنشاطات محددة، بينما القدرات ذات صلة بما هو أعم، وأشمل حيث ترتبط بالاستعدادات، والمعارف، والإمكانات.¹⁹

4- الجودة: يستعمل مصطلح الجودة للدلالة على قيمة الشيء من حيث إفادة الآخر، واستفادة المنتج، فجودة المنتج سواءً أكان تعليمياً، أو مادياً تعد قيمة مضافة إلى المدرس، والمتعلم، والمؤسسة التربوية كافة، كما تعد قيمة مضافة إلى المنتج، والمستهلك، ولا نقصد هنا بالمنتج العامل بصفته منتجا حقيقياً، بقدر ما نقصد الشخص الذي يعود إليه الإنتاج (رب العمل).²⁰ وللجودة دالتان: واقعية، وحسية، تتمثل الدلالة الواقعية في التزام المؤسسة التعليمية بواجباتها، وشعور المتعلم بملائمة ما يقدم إليه من خدمات، مع ما كان يتوقع منها، أما الدلالة الحسية فتتمثل في نجاح المؤسسة في تقديم هذه الخدمات المتوقعة منها.²¹

5- الأداء: الأداء هو مجموع الاستجابات التي يبديها الفرد في موقف معين، ويمكن ملاحظتها مباشرة. إنه القدرة على القيام بعمل شيء بكفاية، وفعالية بمستوى محدد، وفي ضوء ما تقدم يمكن تعريف الأداء التعليمي بأنه ما يظهره المدرس، أو المعلم من أداءات يمكن ملاحظتها، وقياسها في موقف تعليمي معين²². أما العلاقة بين الكفاية، والأداء فإن الأداء لكي يكون فعالاً يجب أن يكون ذا كفاية عالية، وأن الكفاية ترتبط بالقدرة على العمل بمستوى معين في الأداء، كما ترتبط بسلوك أدائي مرض للقيام بمقتضيات الأفعال، والأعمال التي يتطلبها التدريس²³.

ثالثاً - أنماط الكفايات: يمكننا أن نذكر نمطين من الكفاية:

2- كفاية ختامية مدمجة (استعراضية): الكفاية المستعرضة هي مكونة من مجموعة التعلّات المتقاطعة، أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة، مرتبطة بمادة دراسية واحدة، أو أكثر، أو هي تركيب لمجموعة من الكفايات المتقاطعة في مجال معرفي واحد، أو أكثر، يمكن أن توظف في عائلة من الوضعيات المتميزة بعوامل متشابهة، أو مختلفة، عن طريق التحويل، كالقراءة التي هي أداة الأداء في كل الأنشطة، والمواد اللغوية منها، والعلمية، والاجتماعية وغيرها ... فالكفاية المستعرضة يمكن أن تكون متعلقة بكفاية قاعدية، أو كفاية مرحلية، أو كفاية ختامية²⁴.

2- الكفايات النوعية الخاصة: يقول الدريج سنة 2000 أنها خاصة لأنها: "ترتبط بنوع محدد من المهام، وانطلاقاً من ذلك فإن الكفاية النوعية هي الكفاية المرتبطة بمهام، أو فئة من المهام، والتي تتدرج في إطار مواد دراسية، أو مجالات تربوية ... معينة، وبذلك يكون هذا النوع من الكفايات مرتبطاً بمادة دراسية من المواد الكلاسيكية كالرياضيات، واللغة والتاريخ، والجغرافيا، والعلوم الطبيعية، وغيرها، وعلى العموم نجدها تتشكل من أحداث، وفرضيات، ونظريات وقوانين، تحدد حقلها المعرفي، وتكون عناصر كل مادة Discipline منظمة²⁵.

رابعاً - منصوص الكفاية، وشروط صياغته:

1- منصوص الكفاية: هو عبارة عن نص موجز، يترجم التعلّات المطلوب التحكم فيها من قبل المتعلمين، في نهاية مسار تعلم ما (طور - سنة - فصل - شهر - وحدة)، ويتم التحكم في التعلّات باكتساب المهارات المطلوبة، ومحتويات المواد الوجيهة، وحين نقدم على صياغة منصوص الكفاية ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار بأنه منصوص خاص بكفاية لا بقدرة، ولا بهدف خاص، حيث ينبغي أن يكون واضحاً لا لبس فيه، ولا اختلاف، وبأنه يتوافق على خاصية الإدماج، وللإشارة إذا كان الهدف الإجرائي ينصب على السلوكات القابلة للملاحظة، فالكفاية تركز على المعرفة الفعلية، والمعرفة السلوكية، وعليه في نص الكفاية لا نطلب من التلميذ "أن يكون قادراً على إنجاز نشاط" بل نطلب منه "إنجاز نشاط"، القيام بفعل²⁶. ومن هذا يتضح أننا نقصد بنص الكفاية "الصياغة التي من خلالها يظهر المقصد الأساسي للتعلم، والسلوك المتوخى في نهاية التكوين²⁷.

2- شروط صياغة منصوص الكفاية: هنالك شرطان أساسيان على الأقل يجب توفرهما عند صياغة منصوص الكفاية هما:

2-1- تحديد ما هو منظر من المتعلم، بتحديد الكفاية المراد تنميتها بصورة واضحة، مع ربطها بالوضعية ذات المجال الواحد.

2-2- ضبط شروط تنفيذ المهمة المنتظرة من قبل المتعلم، لتحديد طبيعة التعليمات (الآلات، أو التجهيزات، أو الوثائق، أو المراجع التي يجب استعمالها).²⁸

فمنصوص الكفاية هو الوثيقة التي تبين لنا ما نريد، لذلك يجب أن تتسم بالدقة في الصياغة، كما يجب أن تفصل فيها بين مفهوم الكفاية، والمفاهيم المرتبطة بها، أي أن نراعي عدم الخلط بينها وبين ما قد يتداخل معها من مفاهيم كالقدرات مثلا، لأن عدم التحديد الدقيق للمفهوم داخل الوثيقة قد يجعلنا نحيد عن تحقيق المرامي التي نسعى إليها، باعتبار عدم الفصل بين ما نستخدمه للوصول للكفايات والقدرات. إذا للتأكد من أن ما نصرح به يعبر فعلا عن كفاية معينة:

أ- ينبغي التدقيق أكثر في الصياغة حتى يمكن لشخصين مختلفين أن يؤكدوا بأن تلك الصياغة تعبر حقيقة عن كفاية.

ب - يجب التأكد من كل ذلك، مع الحرص على الطابع الدمجي الذي تتميز به الكفاية: رصد كفايتين، أو ثلاث كفايات ترتبط بمادة تخصصية، ينبغي إنجازها، والعمل على تحقيقها طوال السنة.²⁹

رابعا- مقارنة التدريس بالكفايات: مقارنة التدريس بالكفايات نموذج بيداغوجي مقترح لمعالجة المشكلات التربوية، وتحقيق غايات النظام المرجوة شأنه في ذلك شأن ما سبقه من بيداغوجيا، وليس ببعيد عنه بيداغوجيا التدريس بالأهداف إلا أن بيداغوجيا الكفايات تقوم على مبدأ الكفايات المستهدفة، لمعالجة المشكلات، والتي تضم كل التغييرات التي يفترض تحقيقها لدى المتعلم على جميع الأصعدة (المعرفية، الوجدانية، النفسية، حركية، ...)، وذلك بما يتماشى والوضعية التعليمية-التعلمية، مع تسخير المحتويات المعرفية التي يفترض فيها أن تتطابق والأهداف التربوية المتوخاة في جميع المجالات (المهنية، الاقتصادية، الاجتماعية...)، ثم تعمل على تطويرها إلى سلوكات لها علاقة بواقع التلميذ، وبيئته لتقوم بسد حاجاته بمختلف أشكالها.

على هذا، كانت بيداغوجيا التدريس بالكفايات بمثابة البوصلة التي توجه الفعل التربوي نحو تحقيق غاياته المنشودة، شريطة توفر الدعائم المادية، والبشرية، والتربوية، إن تفعيل هذه المقاربة يطرح أيضا سؤال الاستمرارية، وعدم القطع مع التجارب التربوية السابقة، بغية تجاوز الهنات، وتحسين المكتسبات

حتى نضمن تحقيق الشعار التالي: التجديد التربوي في ظل الاستمرارية، الذي يفرض علينا مسألة هذا المفهوم إن حاضرا، أو مستقبلا.³⁰

إذ ليس على بيداغوجيا الكفايات أن تجب العلاقة بينها، وبين ما سبقها من بيداغوجيات، بل عليها أن تطلع على نقاط ضعفها لتأسس لنفسها نقاط قوة، ثم إن ما سبق من بيداغوجيا ليس كومة من مساوئ، بل لكل مقارنة نقاط قوة كما لها نقاط ضعف، ولعل نصيب هذه المقاربة من محاسن سيزيد إذا ما تجنبت مساوئ غيرها، واتجهت بكل دعائمها في إطار التصور المقترح نحو تحقيق أهدافها المنشودة.

خامسا- طرائق لبناء الكفايات: هناك جملة من الطرق التعليمية- التعليمية التي يمكن اعتمادها في مقارنة التدريس بالكفايات لبناء هذه الأخيرة، يمكن إيراد بعضها على النحو التالي:

1- طريقة حل المشكلات: يرى ستيرنبرج Sternberg (سنة 2003) أن حل المشكلة عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه، وتحول بينه، وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى بلوغه، فيما يعرف هارب برلاند حل المشكلة بأنه القدرة على الانتقال من المرحلة الأولية في التعامل مع المشكلة، إلى المرحلة النهائية، التي تشكل الهدف المراد تحقيقه، أما سولسو Solso (سنة 2001) فيرى أن حل المشكلة يتضمن عمليات موجهة نحو اكتشاف حلول لموقف بطريقة محددة.³¹ فالمشكلة عبارة عن حالة من الاختلاف بين الوضع القائم، أو المدرك للفرد، وبين الوضع الذي يسعى إلى الوصول إليه، واعتمادا على ذلك نجد أن وضع حل للمشكلة ينطوي على ثلاثة مكونات رئيسية هي:

1-1- حالة ابتدائية، أو وضع راهن: ومثل هذا الوضع غير المرغوب فيه بالنسبة للفرد يدفعه إلى التخلص منه.

1-2- وضع هدفي: وهو الحالة التي يسعى الفرد إلى الوصول إليها.

1-3- مجموعة إستراتيجيات: وهي الوسائل، والإجراءات التي يلجأ إليها الفرد للانتقال من الوضع الراهن إلى الوضع المنشود.³² ولكي تؤدي طريقة حل المشكلات وظيفتها في بناء الكفايات ينبغي أن تتوافر الشروط التالية:

أ- اختيار المدرس للمشكلات التي تتلاءم مع مستوى نضجهم العقلي، وقدراتهم الذاتية على التفكير والفعل في الآن نفسه، وتجنب التعقيد الذي يؤدي إلى الارتكاسة، والتثبيط فيما يؤدي التبسيط المفرط إلى عدم تحفيز المتعلم.

ب- اختيار مشكلة تنصب على إحدى القضايا الخاصة، أو العامة، لكنها مشوقة تؤدي إلى خلخلة توازن جميع المتعلمين، وإلى استفزازهم من أجل البحث عن الحلول بواسطة تعبئة، وتجنيذ مواردهم المعرفية والحركية، وغيرها.

ت- اختيار مشكلة متركزة حول المعارف/ الكفايات الأساسية التي ينبغي اكتسابها، وهذا يعني تحفيز المتعلمين، وجعلهم يبحثون بطرائق ناجعة، وفي الاتجاهات الصحيحة.

ث- اختيار مشكلة قابلة للتجزئ عند الاقتضاء إلى مشكلات فرعية.

ج- إقامة حوارات أفقية بين مجموع المتعلمين، وخلق صراعات سسيو-معرفية من شأنها تخصيب الوضعية، وبناء الكفايات اللازمة، وتحقيق الانجازات، والتمظهرات الدالة على حصول الكفاية.³³ إن التعلم بواسطة حل المشكلات يسعى إلى وضع المتعلم أمام وضعية معقدة (مشكل) يتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية، واستثمارها بأسلوب يساعده على إيجاد حل للمشكلة المطروحة، بحيث يقترح كل تلميذ من مجموعة الفوج حلاً للمشكلة في إطار تعاوني، وقد تطرح بعض الوضعيات التي يعالج فيها المشكل بحلول فردية، والمبدأ الأساس الذي يقوم عليه هذا النموذج من التعلم هو أن التلاميذ تتاح لهم الفرصة بشكل أفضل للمساهمة الفعالة في بناء معارفهم تدريجياً عن طريق وضعهم أمام مشكل معين، ويقتصر دور المدرس ضمن هذا النموذج على تقديم المساعدة المنهجية للتلاميذ، وفي اختيار الوضعيات التي تناسب الموقف التعليمي الجديد.³⁴

2- طريقة المشروع: إن بيداغوجيا المشروع عبارة عن طريقة تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية- تعليمية، تدور حول مشكلة اجتماعية، أو اقتصادية، أو سياسية، أو ثقافية واضحة، وبالتالي جعلهم يشعرون بميل حقيقي إلى دراسة هذه المشكلة، والبحث عن حلول مناسبة لها، بحسب قدرات كل واحد منهم، وينبغي أن يكون ذلك تحت إشراف الأستاذ الذي يلعب دور الموجه، والمنشط، والوسيط، وليس دور مالك المعرفة المستبد بالحل، والعقد، والرأي، وتتعلق هذه البيداغوجية من تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد، حتى يمكن تحقيق المشروع جملة، وتفصيلاً، فمشروع رفع نسبة التمدرس في العالم القروي مثلاً يقتضي دراسة شمولية تتداخل فيها المعطيات التربوية، والسيكولوجية، والأنثروبولوجية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية والجغرافية، كما أن مشروع رسكلة Recyclage بعض المواد المستعملة، أو مشروع تجميع الأراضي من أجل خلق تنمية زراعية أفقية، وعمودية، كل ذلك يتطلب إشراك ذوي التخصصات المتكاملة، والأطراف المستهدفة.³⁵

وطبيعة هذا التعلم، أي التعلم بالمشروع، ترفض مبدأ صب المعارف في ذهن التلميذ، وتكديسها بشكل تراكمي، فالمعارف بناء على ذلك يتطلب بناؤها، وتنميتها من قبل المتعلمين ضمن وضعية-إشكالية، تستلزم حلها. فالتعلم بواسطة المشروع إذن يحتم على كل تلميذ بناء مشروع بنفسه، تطبعه، وتميزه عن غيره، ويعني ذلك أن التلميذ أصبح يمتلك كفاية، أو مجموعة من الكفايات نابعة من ذاته، ومعبرة عن شخصيته، وليست مفروضة عليه من الخارج كالمعلم مثلاً، وهي لذلك تدل على فهمه، وتبصره للواقع الذي جرى فيه سياق الإنجاز (إدراك العلاقات). ويمكن تلخيص المبادئ التي تعتمد عليها بيداغوجيا المشروع في ثلاثة عناصر أساسية وهي:

أ- تحديد الوضعيات (الإشكاليات)، التي يركز عليها كل فعل تعليمي.

ب - هيكلة التعلم لجعل الإجابة تدور حول الإشكاليات الجديدة.

ت- استثمار السيرورات بشكل فعال كي تتحقق التعلّات المطلوبة.³⁶

2-1- مراحل إنجاز المشروع:

2-1-1- **مرحلة التشخيص الأولى:** وهي مرحلة تحليل الوضعية، وتتضمن المعلومات، وتحديد الحاجيات، وتعرف الخلل الموجود، وتصلح هذه المرحلة أيضا لتكون مرجعا للتقويم النهائي.

2-1-2- **مرحلة تحديد الأهداف:** وذلك انطلاقا من التشخيص المنجز، حيث تتم فهرسه الغايات المستهدفة، وتحديد الهدف الذي نريد أن نوجه إليه كل أعمالنا، وينبغي تحديد أهداف المشروع باشارك التلاميذ، والتداول معهم في شأنه، مما يقتضي ملائمة المشروع لميولهم، وللمقررات، والبرامج الدراسية ناهيك عن قابلية الانجاز.

2-1-3- **مرحلة بناء برنامج للانجاز:** وهي مرحلة أساسية لأنها تهتم بتحديد المحتويات، والعمليات التي سيقوم بها المعنيون، وأيضا طرائق وحيثيات تنفيذها بما في ذلك الوسائل البشرية، والتقنية، والمالية، ناهيك عن وضع برنامج زمني محدد.

2-1-4- **مرحلة العمل أو الفعل:** وهي مرحلة تطبيق عملي، ملموس للمرحلة الثانية.

2-1-5- **مرحلة التقويم الإجمالي:** وذلك انطلاقا من مقارنة بين الأهداف المسطرة، والنتائج المحققة.³⁷

2-2- **شروط إنجاز المشاريع:** يجب على المدرس الذي يريد تطبيق بيداغوجيا المشروع أن يأخذ بعين الاعتبار تمثلات المتعلمين، ومعارفهم القبلية، وما ينتظرونه من المدرسة بصفة عامة، الشيء الذي يمكنه من إقامة مناخ علائقي إيجابي بينهم، مناخ مبني على الاستقلال الذاتي، والوعي بمسؤوليات التلاميذ، واستعمال التقنيات البيداغوجية، ناهيك عن شروط التعاقد الديداكتيكي، وتفريد، وتفريق التعلّات، واعتماد دينامية جماعية، مبنية على تقنيات تنشيط مختلفة.³⁸

3- **طريقة التعلم عن طريق الإدماج:** نشاط الإدماج هو نشاط تعليمي، وظيفته الأساسية تتمثل في قيادة المتعلم نحو تجنيد، أي توظيف عدة مكتسبات تم الحصول عليها بصفة منعزلة (معارف، سلوكات، قدرات...)³⁹ وهو أيضا عبارة عن تأليف بين عناصر منفصلة حتى تصبح وظيفية، وذات معنى.⁴⁰

3-1- **بناء نشاط الإدماج:** إن بناء نشاط إدماجي يتمثل أساسا في تحديد صيغة يجد المتعلم نفسه من خلالها أمام وضعية من الوضعيات التي تخص الكفاءة المستهدفة، ويتم ذلك بانتهاء الخطوات التالية:

3-1-1- حصر الكفاية المستهدفة.

3-1-2- تحديد التعلّات التي تريد إدماجها (قدرات، ومضامين).

3-1-3- اختيار وضعية ذات دلالة تعطي للمتلم فرصة لإدماج ما نريد دمجه.

3-1-4- تحديد كيفية التنفيذ مع الحرص على أن يكون المتلم في قلب النشاط من خلال ضبط:

3-1-5- ما ينجزه المتلم.

3-1-6- ما ينجزه المعلم.

3-1-7- الوسائل الموضوعية تحت تصرف المتعلمين.

3-1-8- التوجيهات، والتعليمات المقدمة للتلاميذ.

3-1-9- كيفية العمل، ومراحله (فردية - جماعية).⁴¹

4- طريقة التعليم عن طريق المجزوءة (الوحدات) Module: المجزوءة كلمة مشتقة من جزأه، يجرؤه جزءاً، إذا قطعه أجزاء، لتسهيل استعماله، ولم ترد كلمة مجزوءة (كاسم مفعول مؤنث) في اللغة العربية، وثقافتها مصطلحاً في علم، ما عدا علم العروض، حيث استعمل الخليل بن أحمد الفراهيدي مصطلح مجزوء صفة للبحر الذي اختزل ثلثه.⁴² هذا ورغم تعدد، وتنوع التعاريف التي تناولت مفهوم المجزوءة، فإنها تتفق في أنها وحدة تعليمية، تعليمية متكاملة، وأداة بيداغوجية، ومجموعة أنشطة تسعى لتحقيق أهداف معينة.⁴³

4-1- مواصفات التدريس بواسطة المجزوءات: يمتاز التدريس بواسطة المجزوءات (الوحدات) بجملة من المواصفات نذكرها على النحو التالي:

أ- تمحورها حول مشكلة، أو قضية يطلب من المتعلمين التفكير في معالجتها.

ب- مراعاة الفوارق بين المتعلمين.

ت- اعتبار تمثيلات المتعلمين، ومعارفهم القبلية.

ث- تقييهم انطلاقاً من هذه الفوارق.

ج- انتقاء الأهداف، والمضامين.

ح- تحديد الكفايات المستهدفة.

خ- تعزيز البيداغوجيا الفارقية ببيداغوجيا المصاحبة.⁴⁴

سادساً- الكفايات و إشكالية التدريس في المدرسة الجزائرية: لما كان المتعلم هو الركيزة التي تبنى عليها الدول مستقبلها، وتحقق به آمالها، فقد عملت هذه الأخيرة جاهدة على خلق أحسن المقاربات التعليمية لتحديد نماذج المتعلمين الذين ستعتمد عليهم مستقبلاً وترضى عن إنجازاتهم.

ومنذ فترة ليست بالقصيرة عمدت الجزائر على غرار باقي الدول بمنظومتها التربوية إلى إيلاء هؤلاء المتدربين كبير اهتمامها مما أدى بها إلى سلوك شتى السبل التي التمسث فيها الأمل لتحقيق غاياتها وتبنت لذلك بعض من المقاربات التي انتهجها غيرها من الدول وكان من بينها مقارنة التدريس بالأهداف وقد جاء الاهتمام ببيداغوجيا الأهداف في الجزائر نتيجة جملة من الظروف، والتداعيات منها تلك الصرخات، والنداءات التي كانت تصل المنظومة داعية لضرورة رفع مستوى المتخرجين مع حثها على وجوب مواكبة ركب التطور العلمي والتكنولوجي الذي شهدت العالم، وحجبه عنها عقم الأنظمة التعليمية الكلاسيكية التي كانت بارعة في إفراز مواكب من المتخرجين الغير مؤهلين للحياة العملية، والذين تضني

عقولهم جملة من المعارف النظرية، والتي لا يجدون لها سبيلا ملائما لتطبيقها، واستغلالها على أرض الواقع، ما كشف أيضا الحجاب على عجز المناهج التعليمية المطبقة آنذاك، وكان لبيداغوجيا الأهداف كغيرها من المقاربات وجهة نظر في التعامل مع المتدرسين، ومرجعية تعتمد على بلوغ أهدافها، إذ كانت تؤكد على ضرورة التركيز، ومتابعة السلوكات، والأداءات التي يقوم بها المتعلمين بغية الوصول إلى الأهداف المبرمجة، والمرجوة في إطار منهاج تعليمي مقرر، مع اعتمادها صفة التجزئة للمعارف والأهداف، إضافة إلى أن هدفها الأسمى هو تحقيق الأهداف التربوية أولا، وأخيرا، هذا المنطلق وغيره كان سببا في إقبال بعض المعنيين في المجال التربوي على انتهاز بيداغوجيا الأهداف لتحسين الأوضاع وكانت أيضا سببا لعزوف الكثيرين عنها.

وأمام هذه الانقسامات داخل المنظومة التربوية بشأن نجاعة، أو عدم نجاعة هذه المقاربة، وبالتالي صلاحيتها، وعدم صلاحيتها لتحسين الأوضاع بسبب نظرتها السلوكية، وتجزئتها، وتقنياتها للمعرفة، والأهداف، استدعى الأمر ضرورة خلق مقاربة جديدة تكون صلاحيتها في المنظومة التربوية أكبر من صلاحية مقاربة الأهداف فيها، مما أدى بالجزائر إلى تبني مقاربة أخرى جديدة هي مقاربة التدريس بالكفايات، ومما لا شك فيه أنه و إن ثبت أن هنالك مقاربات أخرى أفضل من المقاربة بالكفايات ستسعى الجزائر إلى تبنيها أملا في أن تحقق هذه الأخيرة ما عجزت غيرها على تحقيقه، ولعل هذا السلوك هو ما يدفعنا إلى الوقوف على إشكالية التدريس في المدرسة الجزائرية، فماذا نعني بها ؟

إن القصد من هذا التساؤل ينحصر في عاملين هما: **العامل الأول:** ويتمثل في التخلص من كل ماله صلة بالمدرسة الأساسية من محتويات، وطرائق تربوية، ووسائل تعليمية، دون تقويم شامل يكشف لنا السلبيات لنبتعد عنها، ويحصر الإيجابيات لنستفيد منها، ولهذا كان الانطلاق نحو التجديد التربوي من الصفر، والانطلاق من الصفر لا يفيد التربية والتعليم بل يؤخرها إلى زمن بعيد عن الصفر نفسه.

العامل الثاني: الجري وراء نظريات تربوية حديثة مثل بيداغوجيا الأهداف، المقاربة بالكفايات، دون توفير الشروط اللازمة لتجسيدها في الفعل التربوي، أو إخضاعها لأداءات المعلمين داخل حجرات المدرسة، والدليل على هذا يؤكد المثالان التاليان:

إننا نطلب من المعلم الابتعاد عن التلقين، والتركيز على نشاط التعلم، ليكون محور العملية التعليمية- التعلمية، وفي نفس الوقت لم نبين له كيف يكون التلميذ محور العملية التعليمية- التعلمية؟. ولهذا السبب لا نلومه إذا تمسك بالطرق التقليدية، وأهمل ما ندعوا إليه ؟. نطالب المعلم بالابتعاد عن الحفظ، والأسئلة، والتمارين التي تعتمد على الذاكرة، والتركيز على العمليات العقلية الأخرى مثل: الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم أثناء تحضير الدروس، وإنشاء المواقف، والوضعيات، وصياغة

الأسئلة، والتمارين، وفي نفس الوقت لم نعط له تقنيات عملية تساعد على توظيف هذه المستويات العقلية، ولذلك لا نستغرب إذا تمسك المعلم بما يعرف، وأهم ما لا يعرف.⁴⁵

خاتمة: يعد التعليم الأساس الذي تقوم عليه المجتمعات، لأنه يجعلها أكثر إنتاجاً وأكثر فاعلية، وإن غياب التعليم يسمح بتفشي الجهل وغياب الوعي، ولما كانت أهمية التعليم تقع على عاتق الدولة، فقد سعت جاهدة إلى توظيف أهم المقاربات البيداغوجية الفاعلة في مجال تطوير الإنسان، وتطوير المجتمع عموماً، ذلك أن مقارنة التدريس بالكفايات تكسب التعلّيمات معنى عند التلميذ، مع العمل على أجرائها وربطها بالواقع المعيشي له، وتمكينه من توظيفها في حياته اليومية، لأن من خصائصها القدرة على التحويل، كما أنها مدخل فاعل في تطوير المناهج التعليمية ونقلها من مفهومها التقليدي إلى المفهوم الحديث، لكن في ظل ما يواجهه المعلم من غموض في التصور، وضعف في إدراك المفهوم، إلى جانب هشاشة التكوين في هذا الإطار، تبقى هذه المقاربة رغم عقود من تبنيها تواجه رفضاً صارخاً في أوساط المعلمين، كما المتعلمين.

الهوامش:

- ¹- فيليب، جونير، (2005). الكفايات، والسوسيو بنائية (إطار نظري) ط1، ت: الحسين سحيان، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ص20.
- ²- محمد الصالح، حثروبي، (دون سنة) المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دون ط، الجزائر: دار الهدى للطباعة، والنشر، والتوزيع، ص42.
- ³- ابن منظور، (2004)، لسان العرب المحيط، ط3. بيروت: دار صادر للطباعة، والنشر، المجلد13، ص80.
- ⁴- محسن علي، عطية، (2007)، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، عمان: دار المناهج للنشر، والتوزيع، ص54.
- ⁵- سهيلة محسن كاظم، الفتلاوي، (2003)، كفايات التدريس (المفهوم، التدريب، الأداء)، ط1، عمان: دار الشروق للنشر، والتوزيع، ص27.
- ⁶- محسن علي عطية، (2007)، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، عمان: دار المناهج للنشر، والتوزيع، ص50.
- ⁷- خير الدين، هني، (2005)، مقارنة التدريس بالكفاءات، دون ط، دون بلد: مطبعة ع/س، ص: 55.
- ⁸- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق ذكره، ص 28.
- ⁹- محمد، بوعلاق، (2004)، مدخل إلى التعليم بالكفاءات، دون ط، البليلة: قصر الكتاب للنشر، والتوزيع، ص 22.
- ¹⁰- المرجع نفسه، ص ص25-26.
- ¹¹- علي، أوحيدة، (دون س)، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، دون ط، باتنة: مطبعة الشهاب، ص 13.
- ¹²- محمد، بوعلاق، مرجع سابق ذكره، ص 38.
- ¹³- عبد اللطيف، الجابري، (2009)، إدماج، وتقييم الكفايات الأساسية، ط1، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، ص13.
- ¹⁴- فاطمة الزهراء، بوكريمة، (2008) الكفاءة (مفاهيم، ونظريات)، دون ط، الجزائر: دار هومة للطباعة، والنشر، والتوزيع، ص: 131.
- ¹⁵- خير الدين، هني، مرجع سابق ذكره، ص100.
- ¹⁶- فاطمة الزهراء، بوكريمة، مرجع سابق ذكره، ص 133.
- ¹⁷- المرجع نفسه، ص130.
- ¹⁸- خير الدين، هني، مرجع سابق ذكره، ص99.
- ¹⁹- محمد الصالح، حثروبي، مرجع سابق ذكره، ص51.
- ²⁰- العربي، أسليمان، (2006)، الكفايات في التعليم (من أجل مقارنة شمولية)، ط1، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ص117.
- ²¹- المرجع نفسه، ص 119.
- ²²- محسن علي، عطية، مرجع سابق ذكره، ص ص53-54.
- ²³- سهيلة محسن كاظم، الفتلاوي، مرجع سابق ذكره، ص30.
- ²⁴- محمد الصالح، حثروبي، مرجع سابق ذكره، ص 56.
- ²⁵- محمد، بوعلاق، مرجع سابق ذكره، ص 113.
- ²⁶- المرجع نفسه، ص55.
- ²⁷- خير الدين، هني، مرجع سابق ذكره، ص57.

- 28- محمد الصالح، حثروبي، مرجع سابق ذكره، ص 55.
- 29- عبد اللطيف، الجابري، مرجع سابق ذكره، ص 22.
- 30- محمد بوصاحبي، (2007)، مفهوم الكفايات زنبقي ومتنوع الدلالات، ط1، مجلة علوم التربية، (التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم)، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ص 39.
- 31- صالح محمد علي، أبو جادو، محمد بكر، نوفل، (2007) تعليم التفكير (النظرية، والتطبيق)، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، ص 317.
- 32- محمد عودة الريماوي، وآخرون، (2006)، علم النفس العام، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر، والتوزيع والطباعة، ص 376.
- 33- العربي أسليمان، مرجع سابق ذكره، ص 65.
- 34- خير الدين هني، مرجع سابق ذكره، ص ص 160- 161.
- 35- العربي، أسليمان، مرجع سابق ذكره، ص 69.
- 36- خير الدين، هني، مرجع سابق ذكره، ص ص: 158-159.
- 37- العربي أسليمان، مرجع سابق ذكره، ص 70.
- 38- المرجع نفسه، ص 70.
- 39- محمد الصالح، حثروبي، مرجع سابق ذكره، ص 99.
- 40- إبراهيم، قاسمي، (2004)، دليل المعلم في الكفايات، دون ط، الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ص 25.
- 41- محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق ذكره، ص 100.
- 42- ميلود، الثوري، (2006)، تدبير المجزوءات لبناء الكفايات، ط1، الدار البيضاء: مطبعة سوما كرام، ص 171.
- 43- المصطفى، لخصاصي، (2009)، بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات، ط1، الدار البيضاء: دار الثقافة للنشر، والتوزيع، ص 19.
- 44- العربي أسليمان، مرجع سابق ذكره، ص ص 71-72.
- 45- علي أوحيدة، مرجع سابق ذكره، ص 20.