

الكفايات المهنية والتعليمية: المفهوم والأبعاد

توفيق سامعي*

الملخص

إنه لمن الأمر الملزم على مؤسسات التكوين المهني اعتبار الكفايات المهنية المقياس الادق عند محاولة القيام بتقييم ممارسة مهنية. ولهذا يظهر اهتمام الوحدة الإنتاجية بالكفايات المهنية لدموظفيتها، حيث يتمحور الانشغال على الكفايات المهنية الواجب توفرها؛ وعليه وجب التكفل الصارم ببناء هذه الكفايات وتوضيحها، وذلك لغرض تقييمها وتحقيقها بالمستوى المقبول. في إطار هذه الرؤية البرجماتية تظهر أهمية مفهوم الكفايات وأبعادها.

الكلمات المفتاحية: الكفايات المهنية، الكفايات التعليمية، أبعاد الكفاية، التكوين المهني.

Résumé

Il est impératif pour les institutions de formation professionnelle de considérer les compétences comme le critère le plus précis permettant d'évaluer une pratique professionnelle. On note la préoccupation de l'unité de production des compétences professionnelles chez ses employés. L'attention est focalisée sur celles devant être acquises avec un niveau acceptable. Dans cette vision pragmatique apparaît l'importance du concept de compétences et ses dimensions.

Mots clés: Compétences professionnelles, compétences dans l'enseignement, Dimensions de la compétence, Formation professionnelle.

Summary

It is imperative for the institutions of professional training to consider competences as the most accurate criterion to assess a professional practice. Attention must be focused on competences that students must acquire by the end of the training; about the construction and the effective achievement of these said competences. The importance of the concept "competence" and its multiple dimensions appears as part of this pragmatic vision.

Keywords: Professionals Competences, Teaching Competences, Dimensions of Competences, Professional Training.

*أستاذ محاضر¹ بقسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونياكية العلوم الانسانية و الاجتماعية جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

مقدمة

الفعل التربوي ، وتوفر وسائل التنفيذ ، ووضع الترتيبات المتعلقة بالتكوين الملائم للمعلمين ، وإخيرا اختيار انماط تقويم التعليم والتعلم³. يظهر من خلال هذه التحديدات حقيقة الاهتمام بتحديد كل عنصر يسهم في هندسة أي منهج تكويني معين يسعى إلى تحقيق مجموعة من الكفايات المهنية والتعليمية المطلوبة من قبل القطاعات المستخدمة المختلفة ، كالقطاع الصناعي ، والزراعي والتجاري ، أو القطاع الخدماتي بصفة عامة. ونشهد في عالمنا التكويني المعاصر تطور ظاهرة المناهج بصفة معتبرة حتى في المجال الفني والرياضي ، حيث تنشأ معاهد ومراكز متطورة ومختصة في مختلف الرياضات ، تسعى إلى تحقيق كفايات رياضية في منتهى الدقة ، في السباحة ، والعباب القوى والالعاب الجماعية المختلفة. إما بالنسبة إلى المجال الفني ، فهو يشهد كذلك ، في التربية الفنية المعاصرة ضبطا صارما لمناهجه بنفس الكيفية والجدية التي تمارس في المجالات التكوينية الأخرى. فهناك مناهج دقيقة في الموسيقى ، والسينما ، والمسرح والرسم ، متبعة في المعاهد العليا للفنون. فما هي يا ترى الغاية من هذه الدقة وهذا الضبط ؟

نريد من خلال هذا المقال تقديم جواب لهذا التساؤل.

1- الطموح الأساسي لتحقيق مستويات جيدة من الكفايات المهنية والتعليمية

الجواب على السؤال الوارد في مقدمة مقالي هو أن الغاية من الدقة والضبط تتمثل في السعي لتحقيق المستويات الجيدة والمقبولة من الكفايات المهنية والتعليمية المنشودة في كل مجال ، في نهاية أي تكوين ، وذلك في ضوء متطلبات سوق العمل والشروط المرتبطة بالكفايات المنشودة. يلاحظ مستوى هذا التحقيق لدى خريجي المسارات التكوينية ، الذين خضعوا لتقويم موضوعي.

إن المؤسسة التكوينية التي لا تهتم إلا بتلقين الحجم المعرفي ، أصبحت مؤسسة غير فعالة ، لا تنسجم مع متطلبات التكوين المعاصر. يظهر إذن أن هناك ارتباطا واضحا بين الأهداف التكوينية المنشودة والكفايات المهنية المراد تحقيقها

تمثل الكفايات المهنية والتعليمية ، في لوقيتنا المعاصرة ، جوهر اهتمام أي نظام تكويني ، مهما كانت طبيعته ومستواه ؛ سواء كان ، تعليماعاما ، لوتكوينا مهنيا ، لم تعلق بالمجالات التربوية العديدة التي لا تعد في المجتمعات التقليدية مهنا بالمعنى الكامل ، كمجالات الرياضة والفنون والسياسة. إنها مجالات مورست وما زالت تمارس في هذه المجتمعات ذات الخصائص التقليدية ، بصفة شبه عفوية نظرا لافتقارها لمناهج مخططة ومنظمة ، ونظرا كذلك إلى ضبابية طرق التكوين وتقنياته التي تتبناها. إما الانظمة التربوية المعتمدة على المفهوم الحديث للمناهج ، فهي انظمة تبذل كل الجهد لإفشاء الصرامة في المسائل ذات العلاقة بالعملية التكوينية ، بدءا بكل عنصر من العناصر التي تشملها المناهج الحديثة ، والتي حددها تيلار Tyler في: الأهداف ، والمحتويات ، وطرق التعليم ، والأنشطة التربوية ثم انماط وكيفية التقويم¹. نجد هذه الانظمة تراقب باستمرار مدى فعالية كل عنصر من هذه العناصر المذكورة سعيًا منها لتحقيق "الكفاية المهنية والتعليمية" بمستوى جيد ومقبول ، حيث يؤدي أي ضعف يعرفه عنصر من هذه العناصر إلى عرقلة تحقيق هذه الكفايات. ولتحديد معاني هذا المصطلح (الكفاية) والمفاهيم المرتبطة به ، يبدو من الضروري التطرق إلى المفهوم الحديث للمنهج ، وللعناصر التي يحتويها.

وفي هذا السياق يعرف المنهج "كمجموعة من العناصر والمراحل التي يشملها التخطيط التربوي والمتمثلة في الحاجات التربوية ، والأهداف التعليمية ، والمحتويات المعرفية ، والتجارب التعليمية وتنظيمها ، ثم طرق تقييم التعليم والتكوين"². ولقد حاولت المنظومة التربوية والتكوينية في الجزائر اعتماد هذا المفهوم حيث بادر المجلس الأعلى للتربية بتعريفه على أنه "مجموعة منسجمة من الأعمال المخططة لتسهيل عملية التعلم تشتمل على: تحديد أهداف التكوين في شكل معارف وكفايات ومهارات يراد تنميتها لدى المتعلم ، وتحديد البرنامج الذي يتم إعداده في منظور بنائي وتطوري ونسقي ، وانسجام أنشطة التعليم والتعلم ومطابقتها مع الأهداف المنشودة ، وتحديد الصيغ الملائمة لممارسة

تكويني لا يسعى إلى تحقيق كفايات معينة ، ولا أساساً لتربية ، مهما تمثلت مجالاتها ، لا تلمح إلى تنمية كفايات محددة ومعروفة بصفة دقيقة. وفي هذا المسار التعليمي والتربوي الشاسع الذي عرفته البشرية ، أصبحت المجتمعات المعاصرة تقيم في إطار توفر أو عدم توفر الكفايات المختلفة ، أو في إطار مستواها الجيد أو مستواها الضعيف. أما البرامج والمحتويات التعليمية فاصبح ينظر إليها كوسيلة لتحقيق هذه الكفايات وليست غاية في حد ذاتها. ولهذا يمكن اعتبار مسألة الكفايات التعليمية والمهنية المقاربة البيداغوجية الملائمة بالنسبة لراس المال البشري ، وهذا من منظور أسس فلسفية تنسجم تماماً مع الاتجاه البراجماتي النفعي الذي يعني في المدلول التربوي والتكويني تحقيق الكفايات النافعة وما ينجر عنها من حسن أداء ، ومن مهارة وإنتاجية. لقد "أثرت الفلسفة البرجماتية في الحياة الأمريكية وكانت في نفس الوقت إحدى نتائج الحياة فيها. . . حيث اعتبرت الفلسفة في نظر جون ديوي J. Dewey ، شيئاً عملياً من صميم الحياة اليومية وليست متعة أو نزهة عقلية يقوم بها الفيلسوف من برجه العاجي. وإذا ما اتفقنا على أن التربية هي عملية تكوين النزعات الأساسية الفكرية والعاطفية في الإنسان من تلقاء الطبيعة ، لم نخشِ تعريف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية ، حيث نجد الفلسفة البرجماتية أكثر الفلسفات اهتماماً بالتربية ، والمؤسسات التربوية. ولهذا أنشأ جون ديوي مدرسة سهاها "مدرسة المعمل" ، وسُميت المدرسة معملًا لأنها تضم معامل للطبيعة والكيمياء إلى جانب الفلسفة وعلم النفس والتربية وقد اشتهرت باسم مدرسة ديوي. وقد ورثت الأجيال من تلك الفلسفة الجراءة والإقدام ، والاعتماد على النفس ، والتحرر من التقاليد السلبية ، واكتساب محبة الكشف والمغامرة ، واستخدام العقل في تسخير الطبيعة ، واحترام العمل اليدوي ، واعتبار النجاح المادي الملموس دليلاً على صحة السبل المتبعة⁷. والتكوين المهني هو قطاع يحتاج إلى مواقف برجماتية لأنه يمثل قطاعاً استراتيجياً أساسياً لحركة العجلة الاقتصادية ونجاحها. فلا يمكن تحقيق التنمية الشاملة إلا على أساس قطاع تكوين مهني قوي ، وفعال وذو مصداقية ، بإمكانه توفير كل الكفايات المهنية التي يطلبها

من أجل ممارسة أي مهنة بنجاح. وعلى هذا الأساس نشهد بروز مفهوم **المعايير المهنية** بهدف ضبط نواتج (مخرجات) أنظمة التعليم والتدريب المهني وتحسين ارتباطها بمتطلبات سوق العمل ، وتيسير عملية انتقاء العاملين المؤهلين وتشغيلهم وتبادلهم أو انتقالهم. من أجل ذلك ظهرت الحاجة إلى مرجعية قياسية تصلح كأساس لقياس قدرة الفرد على أداء مهام عمل مهني محدد ، وتقييم هذه القدرة وفق هذه المرجعية القياسية. فالمعيار المهني مرجع قياس ، يتحقق في ضوءه تقييم مدى امتلاك فرد ما للمهارات اللازمة لأداء مهام العمل الذي يمثل المعيار المهني. وبذلك يكون لكل مسمى مهني ضمن فئة مستوى محدد مرجع قياسي يطلق عليه أسماء عدة منها "المعايير المهنية" و" ، الكفايات المهنية " ، و" المؤهلات المهنية " ، و" المعايير الادائية "4 ولتحقيق هذه الكفايات بمستوى مرضى اتضحت الضرورة القصوى المتمثلة في الاهتمام بكل العناصر المكونة للمنهج الحديث كالأهداف التكوينية ، والبرامج ، والأنشطة التعليمية ، والوسائل التعليمية. . . وكيفية التقييم. إنه المفهوم الذي ينسجم تماماً مع المقاربة البيداغوجية الملائمة في راس المال البشري ، وهي المقاربة بالكفايات. لقد أصبح راس المال البشري يخضع للتخطيط ، وللمراقبة والتقييم الصارم للأداء ، بدءاً بالمؤسسات التكوينية ، وانتهاءً بالمؤسسات الصناعية والإنتاجية ، وذلك عبر تقييم دقيق لأداء الوظائف. ولأجل ذلك " يعتبر تقييم الوظائف ذا أهمية قصوى في مجال العمل ، إذ تمتد آثاره إلى جميع جوانب الإنتاج ، من حيث رفع الكفاية الإنتاجية للعاملين⁵ وتحقيق التوافق المهني بصفة فعلية. فقد أوضح د. هاملين حتمية التسيير العقلاني والصارم لمنتوج المدرسة والممثل في الطالب حين قال: " الإنتاج البشري هو شيء يخضع كذلك للمراقبة ، وللتخطيط ، ولتنظيم وللقياس⁶ .

2- الارتباط بين مفهوم راس المال البشري ومفهوم الكفاية

هناك ارتباط إكيد بين مفهوم راس المال البشري ومفهوم الكفاية ، ذلك أن تحقيق الكفاية يمثل الغاية القصوى لأي نظام تكويني يستثمر في الإنسان. فلا مصداقية لمشروع

فهم وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل¹⁰. لما في مجال الشغالة Ergonomie، يظهر "إن أنشطة العمال تقتض "شيئاً". هو عبارة عن بنية أو بنيات جاهزة وملائمة لإنجاز بعض المهام، واعتقد أنه أصبح من الضروري استعماله إذا رغبتنا ليس فقط في الوصف بل أيضاً وربما في الدرجة الأولى من التفسير والتحليل، أي تفسير السلوكيات المهنية"¹¹. يتساءل كذلك جاك لوبلا Jacques Leplat: لماذا إدخال مفهوم الكفاية في مجال الارغونوميا؟ وما الفائدة المرجوة من وراء ذلك؟ فيذهب لوبلا Leplat إلى الاعتقاد أن مفهوم الكفاية لا يختلف كثيراً عن بعض المفاهيم القريبة مثل: المهارة (Habileté)، وحسن الاداء (Savoir-faire)، والخبرة (Expérience)، والقدرة (Capacité)، ويصرح أن هذه الكلمات عادة ما يشرح بعضها بعضاً وتستعمل الواحدة منها مكان الأخرى. كما يميز بين تصورين مختلفين لمفهوم الكفاية: التصور السلوكي Behavioriste، والتصور المعرفي الذهني Cognitiviste. فإذا كان التصور السلوكي يعرف الكفاية بواسطة الأعمال والمهام التي يقدر الفرد على إنجازها، فإن التصور المعرفي ينظر إلى الكفاية كاستراتيجية ونظام من المعارف يمكن من احتواء وتطير النشاط... وإن تحليل العمل يحتل مكانة مركزية في دراسة عمل معين، فهو ينطلق من المعرفة النظرية التي تثير من جهتها المعرفة المكتسبة لمبريقا والتي تتعلق بكل ظروف العمل"¹².

4- خصائص الكفاية عند جاك لوبلا Leplat

يستنتج لوبلا أن للكفاية ثلاث خصائص هي:

- أ- الكفايات غائية: بمعنى أننا لكفاء لاجل تحقيق عمل أو إنجاز أو هدف معين. إن الكفايات حسب هذه الخاصية، معارف إجرائية ووظيفية تتجه نحو العمل ولأجل التطبيق، أي على اعتبار مدى الاستفادة منها في تحقيق الهدف.
- ب- الكفايات مكتسبة: أي إنها تكتسب بالتعلم في المدرسة أو في مكان العمل وغيرها، وتتحقق بعد متابعة مسارات معينة.
- ت- الكفايات مفهوم افتراضي مجرد: بمعنى أن الكفايات داخلية لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال نتائجها وتجلياتها

المجال الاجتماعي والاقتصادي في لوقيتنا الراهنة. " فإذا كانت الالفية الثالثة، تشكل محطة تحول بخصوص المفهوم الاقتصادي، الذي تحول من الاعتماد على المصادر الطبيعية إلى الاعتماد على مصادر الطاقة البشرية؛ فإن منطق هذا المفهوم الاقتصادي الجديد، اضحى يتطلب نمطاً تربوياً تكوينياً يتلاءم وروح تصوره؛ ذلك أن البيداغوجيا التقليدية، وما رافقها من أساليب التطبيع والترويض والتنميط...؛ قد أصبحت في عرف معطيات ومتطلبات التصور الحالي، تقتقد لفعاليتها ونجاعتها بخصوص مسألة الاستثمار في الراسمال البشري⁸. تبدو إذن البيداغوجيا التقليدية، كونها تركز على الجانب العقلي دون سواه، قاصرة أمام المفهوم الشامل والمعاصر للكفايات، الذي يظم كل الجوانب الحسية، والحركية، والعقلية، والمعرفية والانفعالية للإنسان في تلقينه للفعل التربوي. التعليمي.

3- مصطلح الكفاية، المفهوم والأبعاد

يعد مصطلح الكفاية من المصطلحات الحديثة التي أدخلت إلى القاموس التربوي، ولذلك لا زال مفهومها مستعصياً على الغالبية من المواطنين المهتمين بشؤون التكوين والتربية. والحديث عن الكفاية باعتبارها حديث التداول في ادبيات علوم التربية، يجعلنا في مواجهة عدة مصطلحات ومفاهيم تتداخل معها بشكل، أو بآخر، كما هو الأمر بالنسبة إلى المهارة، والاستعداد، والقدرة، والهدف، والسلوك والإنجاز. ففي اللغة العربية يورد ابن منظور في "لسان العرب" تعريف الكفاية أو الكفاءة فيذكر قول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاء، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل. والكفاء: النظير، وكذلك الكفاء والمصدر الكفاءة. والكفاءة: الخدم الذين يقومون بالخدمة، جمع كاف، وكفى الرجل كفاية، فهو كاف، إذا قام بالامر⁹. وهناك معنيان لكلمة كفاية: المعنى الأول يخص مجال سيكولوجية النمو، حيث يقصد بها مجموع الإمكانيات المتعلقة بالاستجابات الأولية تجاه البيئة المحيطة. في حين يتموضع المعنى الثاني ما بين علم النفس واللسانيات ويندرج ضمن علم النفس اللغوي Psycholinguistique حيث تعني الكفاية مجموع المعارف اللسانية التي تمكن المخاطب من

السلوكيون ، خاصة الكلاسيكيون إمثال إيفان بافلوف Ivan Pavlov الذين يحصرونه في العلاقة "منبه واستجابة" ، ومن ثمة يننون التعلم على أساس الاستجابة الشرطية. لقد تبين فيما بعد أن الإشراف الكلاسيكي يمثل نموذج التعلم البسيط المبني على الاستجابة الشرطية التي يكون مصيرها الانطفاء، عند عدم ربط المنبه الطبيعي المتمثل عند بافلوف باللحم¹⁸.

5- مغزى السلوك الكفاء

يمثل السلوك الكفاء نشاطا ومهمة ذات مغزى يفوق العلاقة الحصرية التقليدية التي تربط المنبه بالاستجابة. ومن هنا يبدو أن الكفاية تستمد سلوكيتها من النشاط الوظيفي الهادف الذي يصدر منها ، فهي تظهر على شكل نشاط نوعي يميزها عن الطابع الميكانيكي الذي يعرف به التعلم الكلاسيكي ، لأنها تتضمن عمليات عقلية باطنية ، وصفات وحالات نفسية ووجدانية في نفس الوقت ، ثم قدرات حركية إذا تطلب الأمر ، تمكن في النهاية من تنظيم وترتيب أنشطة تمثل عند تفاعلها قدرات وكفايات تستهدف غاية منشودة. وفي هذا السياق نجد بيير جيلي Pierre Gillet أحد نشطاء مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد (cepec) يعرف الكفاية على أنها " نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارية العملية التي تنتظم في خطاطات إجرائية ، تمكن في إطار فئة من الوضعيات ، من التعرف على المهمة- الإشكالية وحلها بنشاط وفاعلية"¹⁹. إن ما يضيفه هذا المفهوم للكفاية باعتبارها نشاطا وظيفيا ، ليس فقط تأكيد حضور الذات العارفة بل أيضا حضور الذات الشخصية بأكملها. ويبدو أن هذا مفهوم الذات ينسجم تماما مع المفهوم الذي يقدمه كارل روجرز Carl Rogers عن الذات ؛ فهو مفهوم يلزم كل مكونات هذه الذات على إصدار سلوكات عامة تعبر عنها. من المؤكد أن هذه المكونات لا تنحصر في المعرفة فقط ، بل تشمل التصورات ، والمخيلة ، والتركيبات ، والاستنتاجات ، والحركات ، ثم الحالات والمشاعر النفسية والانفعالية التابعة لها ، كالشعور بالحرية والسعادة والرغبة عند إنجاز عمل والرضا به. ومن هنا وجب التمييز الواضح بين الفهم السلوكي للنشاط التربوي بصفته نشاطا ينحصر في الأهداف السلوكية

والمؤشرات التي تدل على حصولها ، أي من خلال ما ينجزه الفرد المالك لها¹³.

ومفهوم الكفاية مفهوم معقد والتطرق إليه في وسط العمل أو منصب العمل يشترط مقاربات مختلفة ، لعل من أهمها المقاربة التي تعتمد على تحليل العمل حيث توضح فيولاهاجار Violette Hajjar " أنه يجب القيام بإعادة تحليل مفهوم الكفاية انطلاقا من مقاربات تجمع بين نتائج البحوث من جهة ، وبين الممارسات المهنية من جهة أخرى التابعة لعمل معين وكفايات معينة"¹⁴. واكدتكلودات ماريني Claudette Mariné من جهتها على أهمية المقاربة المنهجية عندما بينت أن " الكفايات المهنية هي عبارة عن مجموعة متداخلة من المعارف في سياقها الميداني"¹⁵.

تعرف فيفيان دي لاندشير V. De Landsheere الكفاية بأنها " تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة بشكل مرض. ويرى محمد الدريج " أن الكفاية سلوك يمكن التعبير عنه بأنشطة قابلة للملاحظة ، لكنها أنشطة تتجمع وتندمج في عمل مفيد وذو مغزى ، وهكذا فإن الوظيفة العملية (التطبيقية) هي التي تغدو حاسمة في الموضوع"¹⁶. إن الكفايات تشكل مجموعات مهيكلت تتفاعل عناصرها وتتداخل مكوناتها وتنظم حسب تسلسل معين ، للاستجابة لمقتضيات الأنشطة التي ينبغي إنجازها. كما أن الكفاية يمكن أن تتألف من تشكيلة (مزيج) غير متجانسة من المعارف والمهارات والقدرات العقلية والخطاطات الحسية... إلخ ، وما يوحد بينها هو فائدتها ومنفعتاتها ، أي النشاط التقني والاجتماعي الذي سينتج عن توظيفها. إن الكفاية غير منسجمة من حيث العناصر التي تتألف منها ، ولكنها منسجمة من حيث النتيجة المستهدفة. كما تتضمن الكفايات نتائج المكتسبات المعقدة والتي تظهر كما لو كانت حصيلة المكتسبات السابقة. مما يؤكد الطابع اللولبي (نسبة إلى اللولب) للكفاية حيث تعد تشكيلة وخليطا من العناصر ، منها ما هو مكتسب الآن ، ومنها ما تم اكتسابه في حصص ماضية ، وهي عناصر تتجمع شيئا فشيئا لتمكن صاحبها من التحكم في بعض المواقف والوضعيات.¹⁷ إن ما ينبغي أخذه بعين الاعتبار في موضوع الكفايات ، ليس السلوك كانعكاس أو رد فعل عضلي وحسي حركي كما يراه

والإجرائية ، وبين الفهم المعرفي- الوظيفي الذي هو لشملي ، من حيث انه يلزم كل مكونات الشخصية حين إظهارها للكفاية. فلا توجد كفاية من دون هدف. " فإذا كانت الكفاية هي القدرة على تنظيم الحركات والاعمال الاولية في افق نشاط اجتماعي ، فإنها تنظيم يوظف النية والقصد. ولذلك فإن تشغيل الكفاية في أبسط صورها ، هو امر مشروع ، لأنها ليست سلسلة من السلوكات المتلاحقة والمثارة ليا بواسطة المنبهات ، بل هي سلوكيات إرادية ". وبطبيعة الحال نجد الفرد اثناء العمل والإنجاز ، يستجيب لمنبهات تخبره بجدوى افعاله وبمدى ملاءمة كل الإجراءات للغاية النهائية ، لكنه هو الذي يختار تلك المعلومات قصد ضبط نشاطه ، ويبعد في نفس الوقت الاستجابات التي لا ترتبط بالنشاط الحالي ، مما يضمن الاستمرار الإرادي والواعي للنشاط. وهكذا نكون اكفاء عندما نكون قادرين على تطبيق عدد من الافعال ذات وظيفة اجتماعية وتقنية ضمن حالة وجدانية تقتزن مع هذه الافعال. ومن هنا يظهر التداخل بين مجالات الاهداف التربوية taxonomie للفعل التربوي الناجح. فلا يمكن الفصل بين الدقة في المعرفة التي تندرج في إطار المجال المعرفي ، وبين حب الإتقان في العمل التابع للمجال العاطفي domaine affectif. فهذا الأخير يمثل ، حسب راينا ، محفزاً أساسياً بالنسبة إلى النشاط الفعال لكونه يحث على تلك الدقة ويشترطها ، ثم يلتزم بها. فإذا غاب الالتزام الانفعالي ، انعكس ذلك ، لا محالة ، على نتيجة النشاط ونوعيته ، لأن منفذ النشاط سوف يهدف إلى إنهاء العمل وليس إلى إتقانه. وهذا يبين مكانة العامل النفسي والمنظومة القيمية في بروز أي كفاية ، لكونه العامل المحفز على نوعية الإنجاز في العمل ؛ الامر الذي يجعل من الضروري جدا توظيف الاهداف الوجدانية في أي عمل تكويني ، لأنها لاهداف تسهم في تعزيز الكفاية انفعاليا ، كما تعمل على انسجام السلوك الذي يظهرها ، من خلال " تغيير الاهتمامات ، والمواقف ، والقيم ، وتطور الحكم والقدرة على التكيف"²⁰. فهل تهتم المؤسسات التربوية والتكوينية ، بجدية ، بهذا الجانب الانفعالي الاساسي في سعيها لتحقيق الكفايات المهنية المختلفة ؟ يمكن لهذا التساؤل ان يشكل في المستقبل مشروعا بحثيا معمقا يهدف

إلى تقديم اجوبة دقيقة. ومهما يسكن من امر فإن المجال الوجداني للتربية والتكوين مجال معقد محاط بالصعوبات لكونه مجالاً تصعب فيه الملاحظة بشكل اكبر مقارنة بالتي نمارسها في المجال المعرفي او المجال النفس حركي. " فلا يمكن إخفاء صعوبة المهمة المتمثلة في بلورة مخطط منظم في مجال التربية الوجدانية ، فهو امر لا يتحقق بسهولة ، سواء على مستوى محاولة تحديد الاهداف ، لم على مستوى العمل الديدكتيكي ، او على مستوى القيام بالتقييم. وتكون هذه الصعوبات نتيجة لعدة عوامل هي: صعوبة تحديد المفاهيم المرتبطة بالجانب الوجداني ، والضبابية الموجودة بين المجالين المعرفي والوجداني ، والاعتراضات الاخلاقية والثقافية ، والجهل بمسارات التعلم الوجداني ، وفقر وسائل القياس في هذا المجال "²¹. ومن المفارقة ان نجد احد الاختصاصيين في المجال المعرفي ، وهو بنيامين بلوم Bloom. S. B يشبه المجال الوجداني بالمجال المعرفي دون تحديد او ذكر الصعوبات التي يتميز بها المجال الاول ، حيث نجده يقول بتفاؤل : " يظهر ان تطور السلوكيات العاطفية يتم كما هو الشأن بالنسبة للسلوكيات المعرفية ، وذلك عندما تقترح للتلاميذ اشكال التعلم المناسبة "²². يظهر انه لا يمكن لنا اعتبار درجة تعقيد الطابع النفسي الخفي متقاربة ، او متساوية ، او متشابهة لدرجة تعقيد الطابع المعرفي ؛ لكون الطابع النفسي مزدوج التجريد على مستويين. فهو مجرد في المستوى الاول ، عندما نحاول تحديد ماهيته بتسمية معينة او مفهوم معين كان نقول " الرغبة في إتقان العمل ". كما نجده مجردا في المستوى الثاني ، عندما نحاول معرفة ما وراء تلك الرغبة عندما تكون لهذه الرغبة خلفيات محتملة ، من دوافع ونوايا لا شعورية ، مرتبطة بميكانزمات دفاع الانا ، كما هو معروف في التحليل النفسي ، كما يمكنها ان تكون مرتبطة بسلم قيمي لثقافة معينة. فيجب ، في هذه الحالات ، معرفة هذه الدوافع اللاشعورية للانا كي نتمكن من الإشارة إليها وتحديدنا بدقة ؛ كما يجب معرفة السلم القيمي لتلك الثقافة كي نتمكن من الإحاطة به ، كما تدلنا الانثروبولوجيا الثقافية في إطار السلوك الثقافي والبناء المعياري في المجتمع. " فاي مجتمع إنساني هو في حقيقة

تأليف جماعي وتحت إشراف بيار جيلي Pierre Gillet سنة 1994 تحت عنوان: "بناء التكوين ، أدوات للمدرسين والمكونين" ، وقد تضمن الكتاب تعريفا للكفاية بأنها "نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية العملية التي تنتظم على شكل خطوات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات أو المواقف ، من التعرف عليها وحلها بإنجاز وإداء ملائم".²⁶ وانطلاقاً من هذا التعريف يمكن استخلاص جملة من الوضعيات situations التي ليست سوى التقاء عدد من الشروط والظروف. إن الوضعية حسب هذا التصور ، تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها ، وهي مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها ، وهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحدياً معرفياً للتعلم ، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال ، وهذا كله يمكن اعتباره وتحديد على أنه كفاية. فهي إذن قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات عملية واتجاهات مندمجة ومتفاعلة فيما بينها بشكل مركب. في ظل هذا الوصف للكفاية يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها ، وتجنيدها وتوظيفها عندما تواجهه الظروف المحرصة على ذلك ، والتي تمثل مشكلة مهنية ما ، تشتت حلاً مناسباً في وضعية محددة ، وبوسائل معينة.

ويظهر أن هذه التحديدات التي ذكرناها بخصوص الكفاية تقترب بشكل كبير من مجال التكوين المهني حيث إنه المجال الذي يشترط تداخل الإكتسابات المعرفية ، الوجدانية والنفس حركية. وبالنسبة للإكتسابات النفس حركية وحدها فهي تمثل السلوك الحركي ، كما تقول موتني (Metheny) المعبّر عن "عملية معقدة ، يبرز فيها هذا السلوك نتيجة عوامل نفسية تتعلق بمسببات السلوك ، وبعوامل بنائية تتعلق بمكونات الجهاز العضلي والعصبي للفرد ، وأخيراً بعوامل وظيفية ترتبط بوظائف الأعضاء الموجهة للفعل الحركي ، ولدقته ولمدى ملائمته. ومن هذا المنظور جاء المصطلح "نفس حركي" ، ليستعمل للدلالة على مجال السلوك الذي يجمع بين عوامل نفسية وعوامل بدنية.²⁷ من خلال ما سبق يتبين أن المجال النفس حركي "يعني ذلك المجال

الامر بمثابة بناء معياري يعكس حياة معنوية يمثل لها الافراد وتتميز بالقوة والاتصال... ومن ثمة تنبعث عن هذا المركب المعياري حياة نفسية من نوع جديد تختلف عن حياة الفرد بصورة خاصة. ولهذا يتميز هذا البناء المعياري بالسمو ، وذلك لانه من خلق المجتمع ، وينمو في مجاله ، فيشكل شعوراً يحتوي طاقة معينة لا تسمو إليها المشاعر الفردية ، ومن ثمة يسود الفرد إحساس بالخضوع لقوى هذا البناء المعياري²³. فلا يمكن الإحاطة بهذا السلوك دون تقنية الملاحظة بالمشاركة التي يجب أن يمارسها الباحث ميدانياً.

يعتقد الأنثروبولوجيون " أن هذه التقنية تمكن الباحث من جمع أكبر قدر ممكن من البيانات والمعلومات ووصف الحياة الاجتماعية والثقافية وصفا تفصيلياً دقيقاً"²⁴. فماذا يريد المجتمع من الفرد؟ إنه يريد منه خدمته بصفة فعالة بغرض تحقيق المنفعة. وهنا تبدو لنا الصعوبة المضاعفة للسلوكات العاطفية. فهي سلوكات تعبر عن العلاقة المتينة بين العوامل الثقافية والشخصية. ويلاحظ في هذا السياق "أن الثقافة هي مظهر عام لسلوكات مكتسبة عن طريق التعلم وإنها مظهر كذلك لنتائج هذه السلوكات"²⁵. وبما أن الكفاية المهنية سلوك ، فهي تشمل الطابع المعرفي وفي نفس الوقت الطابع الوجداني ، لأنها ممارسة من طرف كائن بشري يعيش في إحضان ثقافة مشبعة بقيم معينة. فهو كائن لا يمارس هذه الكفاية كما يرغب هو شخصياً ، أي بمعزل عن النظام القيمي السائد فيها ، بل يمارسها كما يريد المجتمع الذي يفرض شروطاً ومقاييس في أدائها ، كما نجده يطالب باحترام هذه المقاييس بهدف تحقيق الجودة المنشودة مهنيًا واقتصاديًا. إن لهذا الاحترام صبغة عاطفية هامة حيث يتم من خلالها تقييم هذه الكفاية. فيحكم عليها بأنها كفاية جيدة ومقبولة ، أو يقال عنها إنها كفاية ضعيفة ومرفوضة. ولهذا يتحتم على الانظمة التكوينية استيعاب هذه النظرة الشاملة للكفاية ، ومراعاة الأهداف الوجدانية في المناهج ، فمن دون هذا سيعرف المتكون عند تخرجه نقصاً وفراغاً واضحين. لقد اهتم مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد بهذه الإشكالية ، فسعى إلى تقديم تصور متكامل للاشتغال بالكفايات في التعليم. وإصدر في هذا الإطار كتاباً مرجعياً من

- القدرة على قراءة رسالة ؛- والقدرة على قراءة صحيفة يومية ؛ والقدرة على استخدام القاموس ؛

- القدرة على كتابة رسالة ؛ والقدرة على كتابة مقالة صغيرة ؛ والميل التلقائي نحو المطالعة ؛

الاشتراك في مناقشة ؛ وفهم الكلمات في سياقها اللغوي ؛ والإلمام بمبادئ الخط .

أما بالنسبة إلى التعليم الإعدادي، فيرى الباحث إنه يسعى إلى تكوين بعض الكفايات هي :

القدرة على تسجيل خلاصة حديث أثناء الاستماع إليه ؛ والقدرة على كتابة قصة ؛

القدرة على كتابة تقرير ؛ والقدرة على استنباط الحكمة من قصص معينة ؛

- تذوق الجمال في مقطوعة شعرية ؛ والقدرة على إلقاء حديث على زملاء الفصل في موضوع معروف ؛ واستيعاب القواعد الأساسية للغة .

أما بالنسبة إلى التعليم الثانوي ، فيرى إنه يسعى إلى تحقيق بعض الكفايات هي :

القدرة على تحليل نص ؛ والقدرة على النقد وإبداء الرأي ؛ واستعمال الحاسوب في تنظيم معلومات لغوية ؛ والقدرة على الإلمام بمحتويات صحيفة يومية ؛ والقدرة على التعبير عن النفس أمام جمع من المستمعين ؛ والقدرة على القراءة السليمة السريعة مع الفهم والتمييز بين الأفكار الكلية والجزئية³¹ .

ويجب التذكير إن مفهوم الكفاية مفهوم جديد على اللغة العلمية ، سواء في علم النفس أم علوم التربية لو في مجال التشغيل والتسيير والموارد البشرية وغيرها من المجالات ، حيث ساد الحديث عن الإمكانيات والاستعدادات aptitudes ، وعن القدرات capacités ، وعن الميول intérêts ، وعن سمات الشخصية التي تميز فردا معينا في ظروف ووضعيات معينة . فكل هذه الأحاديث تمثل الخصائص النفسية التي يعرف بها الأفراد . لكن شيئا فشيئا بدا مفهوم الكفاية يغزو مختلف الحقول العلمية ويحتل المفاهيم لو يكملها ويغنيها . ففي حقل علم النفس يقدم معنيان لكلمة كفاية: المعنى الأول يخص مجال سيكولوجية النمو ، حيث يقصد بها مجموع الإمكانيات المتعلقة بالاستجابات الأولية

الصنافي الذي يهتم بالمهارات الحركية ومختلف النشاطات التي تلتزم تحقيق أهداف المهارات الحركية بدرجة من التلزم تؤدي إلى الكفاءة والجودة في الأداء²⁸ . كما نجدها تمثل قدرات بدنية " تعبر عن الخصائص الوظيفية الحيوية التي يؤدي نموها إلى القدرة على الأداء الحركي بدرجة عالية من الكفاءة حين يكون المطلوب جعل الحركات الماهرة جزءا من الذخيرة الحركية عند الفرد"²⁹ . لكن الشيء الذي يجب التذكير به هو أن الكفاية يستدل عليها من خلال الإنجازات التي تنتجها ، فهي غير ظاهرة وتظهر " كإمكانية أو استعداد داخلي ذهني غير مرئي potentialité invisible ؛ من طبيعة ذاتية وشخصية وتتضمن الكفاية حسب هذا الفهم وحتى تتجسد وتظهر ، عددا من الإنجازات والأداءات باعتبارها مؤشرات تدل على حدوث الكفاية لدى المتعلم³⁰ .

6- الكفايات في التعليم العام

إذا كان مفهوم الكفايات ارتبط في بداية ظهوره وانتشاره بمجال التشغيل والمهن وتسيير الموارد البشرية في الإدارات والمصانع ، فإنه انتشر واتسع ليغطي كافة التغيرات التي لا تقتصر على ما يحققه العمال والمهنيون ومن بينهم المعلمون ، بل التلاميذ والطلبة أيضا أثناء تواجدهم في المدارس والجامعات ، بحيث لا تبقى قضايا الكفايات محصورة عند المهنيين ، بل ينبغي أن يتحول هذا النموذج إلى أداة لتنظيم وبناء المناهج وتنظيم الأنشطة التعليمية في المنظومة التربوية بصفة شاملة ، وخاصة إذا نظرنا إلى اكتسابات التلميذ بالمفهوم الشامل ، أي المفهوم الذي يضم المجال المعرفي ، والمجال الوجداني والمجال النفس حركي ، لأنها مجالات لا تصيب فقط أصحاب المهن ، بل تصيب كذلك التلاميذ في نهاية كل طور تعليمي . ومن باب الاستثناء والتوضيح ، يقدم مُجدِّ الدريج ، حوصلة لبعض الكفايات الخاصة ، موزعة حسب المواد الدراسية ووفق مستويات الأسلاك التعليمية ؛ يقتصر في إدراجها على أمثلة توضيحية ترتبط بالكفايات الخاصة في مجال تعلم اللغة .

فبالنسبة إلى مستوى التعليم الابتدائي، يذكر من بين الكفايات التي يسعى إلى تكوينها:

المعارف ، في حين تخص غيرها معرفة الاداء او معرفة حسن السلوك والكينونة.

لما مفهوم الكفاية عند تشومسكي N. Chomsky فهو يندرج بصفة عامة ، ضمن التيار المعرفي ، إذ يعرف الكفاية اللغوية " إنها نظام ثابت من المبادئ المولدة والتي تمكن كل واحد منا من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل ذات المعنى في لغته ، كما تمكنه من التعرف التلقائي على الجمل ، على اعتبار أنها تنتهي إلى هذه اللغة ، حتى وإن كان غير قادر على معرفة لماذا ، وغير قادر على تقديم تفسير لذلك ³⁵. إن هذه القدرة حسب تشومسكي ، غير قابلة للملاحظة الخارجية ، ويكون الشخص خلالها ، عاجزا عن ذكر كيفية تمكنه من إنتاج وتوليد جمل مفهومة ، وكيف يكون بمقدوره فهم جمل ذات دلالة في لغته. وتتعارض الكفاية بهذا المعنى ، مع الإنجاز او الاداء ، الذي يعني استعمال اللغة كما نلاحظها. ويصبح هنا الفهم التشومسكي للكفاية أداة لنقد الاتجاه السلوكي الذي يظهر ان المتعلم يكتسب اللغة بفضل الإشراف conditionnement ، او بواسطة سلسلة من الاستجابات للمنبهات المعروفة ؛ لكن يلاحظ حسب المفهوم التشومسكي ان كل متكلم هو قادر على إنتاج صياغات في لغته لم يسبق له سماعها. ويكون ذا كفاية ، اي لديه معرفة إجرائية (عملية) بالبنيات اللغوية. وهكذا فإن الكفاية اللغوية التي يتكلم عنها تشومسكي ليست سلوكا ، بل مجموعة من القواعد التي تسيّر وتوجه السلوكات اللغوية دون ان تكون قابلة للملاحظة ولا يمكن للفرد الوعي بها. إن تشومسكي يعطي الكفاية بعدا جديدا ، إذ يعتبرها ملكة " الانسجام والتلاؤم " ، إنها تسمح بلان تصوير الكلمات منسجمة ومتلائمة حسب كل وضعية. وهكذا فالكفاية تكمن مع تشومسكي في التوافق مع جميع الوضعيات. إنها الاستعداد لحسن الدراية والمعرفة. ولم يكن تشومسكي وحيدا في هذا التوجه ، بل كان كانيي Gagné ينظر إلى التعلم انطلاقا من نظرية معالجة المعلومات ، على الرغم من كون مفهوم القدرة الذي يستعمله يختلف عن مفهوم الكفاية لدى تشومسكي ، لان كانيي يعتبرها امرا مكتسبا وليس فطريا. وفي مجال التكوين المهني ، الذي نحن بصدد البحث فيه ، لا يعقل اعتبار الكفايات المهنية المنشودة امرا فطريا ، بل هي

تجاه البيئة المحيطة. في حين يتموضع المعنى الثاني ما بين علم النفس واللسانيات ويندرج ضمن علم النفس اللغوي ، بحيث تعني الكفاية مجموع المعارف اللسانية لدى المخاطب تمكنه من فهم وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل ³².

لما في مجال التربية ، فقد وجدنا في تصفحنا لبعض قواميس التربية ، تفاوتات في تقديمها لمفهوم الكفاية ضمن موادها ، من حيث الاهمية ومن حيث الحيز المخصص لها. فحسب القاموس التربوي فإن الكلمة المعبرة عن الكفاية هي: compétence مشتقة من الكلمة اللاتينية competens من الفعل competere اي: الذهاب petere ، ومع cum ، بمعنى الملائمة مع ، والمرافقة. والتعريف المحدد لها يقول: " إن الكفاية هي القدرة capacité سواء القانونية لم المهنية المكتسبة ، على إنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الاعمال ³³."

وفي منجد التقويم والبحث التربوي يقدم ج. دولاندشير De. G. Landsheere ، تعريف الكفاية بأنها "القدرة لدى الافراد على إصدار وفهم جمل جديدة" .

وفي قاموس اللغة الذي اشرف على إنجازه ³⁴ ، نجد الكلمة compétence مشتقة من اللاتينية القانونية: competentia والتي تعني العلاقة الصحيحة rapport juste ؛ إن الكفاية هي حصة الإمكانية aptitude او الاستعداد. في حين ان القدرة capacité او المهارة habileté تحيل إلى تأثير الوسيط بصفة عامة وخاصة التأثيرات المدرسية من خلال انجازات الفرد.

كما يعرف القاموس الموسوعي للتربية والتكوين ، الكفاية بأنها الخاصية الإيجابية التي تشهد للفرد بقدرته على إنجاز بعض المهام. ويقرر بلان الكفايات شديدة التنوع. فهناك الكفايات العامة générales ، وهناك الكفايات القابلة للتحويل transférables ، والتي تسهل إنجاز مهام عديدة ومتنوعة. وهناك الكفايات الخاصة او النوعية Spécifiques ، التي لا توظف إلا في مهام خاصة جدا ومحددة. كما ان هناك كفايات تسهل التعلم وحل المشاكل الجديدة ، في حين تعمل كفايات اخرى على تسهيل العلاقات الاجتماعية والتفاهم بين الاشخاص. وهناك بعض الكفايات تمس

ج- إظهار دافعية واتجاه ايجابي لاختصاص الإلكترونيك الصناعي.

اختصاص تقني سامي اليات وضبط

ا- القدرة على قراءة مخطط كهربائي على مستوى الخزانة الكهربائية.

ب- الإلمام بمعرفة دقيقة بكل العناصر الالكترونية المتعلقة بالإنجازات المختلفة والمتمثلة في: -الكهربائية-الهوائية-المائية-والالكترونية.

ت- الإلمام بمعرفة نظرية في مجال الإلكترونيك، والإلكتروتقني والإعلام الالي لغرض تحديد صنف المحركات المختلفة وخصائص اشتغالها وكذا صنف البطاقات الإلكترونية.

ث- إظهار صفات روح العمل مع الجماعة، الدقة، والتنظيم والتحليل.

8- الكفاية كمنشأ سلوكي كلي

إن ما ينبغي اخذه بعين الاعتبار في موضوع الكفايات، ليس السلوك كانعكاس او رد فعل عضلي وحسي حركي كما يراه السلوكيون، بل السلوك كمنشأ كلي ومهام ذات مغزى، اي دلالة ومعنى عام يظهر عند إتمام النشاط. لذلك تعرف فيفيان دولاندشير Landsheere De. V الكفاية بكونها تعبيراً عن القدرة على انجاز مهمة معينة بشكل مرض. إنها سلوك يمكن التعبير عنه بنشاط قابلة للملاحظة، لكنها لنشاط تتجمع وتندرج في عمل مفيد وذو مقصد. يمكن الاستدلال هنا بنظرية د. لوزوبل Ausubel. D، حيث يظهر أن "المادة التعليمية ذات المعنى يكون ارتباطها حقيقياً وغير عشوائياً بالمبادئ والمفاهيم ذات العلاقة بها، والتي تكونت على نحو مسبق في البنية المعرفية للمتعلم، وبذلك يغدو التعلم ذا معنى، وعلى العكس، إذا لم ترتبط هذه المادة بالبنية المعرفية على نحو حقيقي وغير عشوائي، فسيغدو التعلم (اليا) (حفظ عن ظهر قلب). ولهذا، لا يحدث التعلم ذو المعنى إلا إذا تم ربط المادة التعليمية بالخلفية التعليمية السابقة للمتعلم، والمكونة من المفاهيم والمبادئ والأفكار ذات العلاقة، والتي تجعل ظهور المعاني الجديدة أمراً ممكناً.

كفايات تكتسب من خلال خبرات تعليمية عديدة، مقسمة بين الطابع النظري المعرفي والطابع التطبيقي العملي، كما نجدها منظمة بفضل مناهج مبنية ومقصودة على أساس منهجية عقلانية تامة.

7- الكفايات المهنية في قطاع التكوين المهني

من الامثلة التي نقدمها عن الكفايات المهنية في قطاع التكوين المهني، نذكر بعض الكفايات المهنية المنشودة من قبل معاهد ومراكز التكوين المهني في مدينة سطيف، وهي تظهر حسب عدد من الاختصاصات ومستويات التكوين كالتالي: (الكفايات مصادق عليها من طرف اساتذة ومهندسي مؤسسات التكوين المهني بمدينة سطيف):

اختصاص تقني سامي في الإكتروتقني

ا- القدرة على قراءة مخطط كهربائي متعلق بمجال الإكتروتقني سواء الخاص بالتركيبية الكهربائية او الخاص بالالات والاجهزة.

ب- القدرة على استعمال كافة الاجهزة الكهربائية المستخدمة في المجال الإكتروتقني بصفة صحيحة بغرض اكتشاف وتحديد الاعطاب المختلفة والقيام بالقياسات الضرورية.

ت- التحكم في استعمال الات الكهربائية وصلاحياتها وفق المراحل المختلفة الخاصة بالإنتاج، والنقل ثم التوزيع الكهربائي.

ث- احترام المبادئ الامنية بصفة صارمة قصد المحافظة على سلامة البشر والعتاد.

اختصاص تقني سامي في الإلكترونيك الصناعي

ا- القدرة على قراءة مخطط إلكترونيك بصفة دقيقة.

ب- القدرة على استيعاب حجم معرفي نظري دقيق بخصوص العناصر الإلكترونية

ت- التحكم في استعمال اجهزة القياس الإلكتروني بصفة فعالة.

ث- معرفة تقنيات تصليح العطب وتقديمه بخصوص كل انجاز إلكتروني مهما كانت طبيعته.

وإذا اردنا ان نكون أكثر تحديداً ، يمكن القول بلان كفاية البنية المعرفية وثباتها ووضوحها وخصائصها التنظيمية ، وقابليتها للتحويل والاستدعاء ، تؤثر في دقة المعاني الجديدة ووضوحها على نحو حاسم ، فإذا كانت هذه البنية واضحة وثابتة ومنظمة على نحو مناسب ، وتنطوي على افكار ذات علاقة وثيقة بالمادة التعليمية موضوع التعلم ، فستكون معان ومفاهيم جديدة ودقيقة وواضحة وثابتة ، وستحفظ هذه البنية بكيونيتها المستقلة وقابليتها للاستدعاء والاستخدام في الاوضاع المناسبة. لما إذا افترضت البنية إلى الوضوح والثبات والتنظيم ، وخلت من الافكار ذات العلاقة بالمادة التعليمية الجديدة ، فستكف لو تعوق التعلم ذا المعنى والاحتفاظ والقدرة على الاستدعاء ، ويرى لوزوبل في هذا الصدد ، ان تقوية الجوانب الهامة للبنية المعرفية تسهل الاكتساب والاحتفاظ والاستدعاء والانتقال ، اي تحقق التعلم ذا المعنى على نحو فعلي³⁶. إن الكفاية تعبر ، في نهاية الامر ، عن سلوك إنساني يحتوي التجريد والاستنتاجات والمخيلة والفهم والدلالات المرجوة ؛ فهي ليست عملاً ميكانيكياً ، بل عملاً ذكياً من الضروري الاعتراف له بقدر من المعنى والمغزى ، وإلا ما الفرق بين سلوك الإنسان وعمل الآلة ؟ إضافة إلى ذلك ، يجب اعتبار الكفاية وظيفة نشطة تحتوي قسطاً من التنظيم والتنسيق. وهكذا نرى ان السلوك الكفاء هو سلوك يمتاز بحجم هائل من التفاعلات التي لا يمكن ملاحظة انسجامها بصفة مباشرة ، لأنها تفاعلات باطنية غير واضحة للعيان ؛ كما نجد هذه التفاعلات معززة بالمعارف المفهومة وبالوعي الواضح للمعنى المنتظر من هذا السلوك. هذا الانسجام اكيد ، لكنه غير ظاهر. وفي هذا الصدد يرى محمد الدريج " ان الكفاية تتألف من تشكيلة (مزيج) غير متجانسة من المعارف والمهارات والقدرات العقلية والخطاطات الحسية. . الخ ، وما يوجد بينها هو فائدتها ومنفعتها ، اي النشاط التقني والاجتماعي الذي سينتج عن توظيفها. إن الكفاية غير منسجمة من حيث العناصر التي تتألف منها ولكنها منسجمة من حيث النتيجة المستهدفة. كما تتضمن الكفايات نتائج المكتسبات المعقدة التي تظهر كما لو كانت حصيلة المكتسبات السابقة. مما يؤكد الطابع اللولبي للكفاية حيث

تعتبر تشكيلة وخليطاً من العناصر ، منها ما هو مكتسب الان ومنها ما تم اكتسابه في حصص ماضية ، وهي عناصر تتجمع شيئاً فشيئاً لتمكن صاحبها من التحكم في بعض المواقف والوضعيات³⁷. ففي مواقف الإنتاج يستعمل المهني كفاياته ، داخل المصنع ، في الوضعيات المختلفة لكي يصل إلى المنتج المرغوب ، وإلى الفائدة والمنفعة المرجوة. فهو يوظف ، في هذه الحال ، جملة من المعارف والمهارات والقدرات ، وحتى السمات النفسية والانفعالية ، كالتركيز مثلاً ، لو الدافع لتحقيق المنتج المقبول ، بصفة ناجحة ؛ وكل هذه الامور ، تكون متداخلة فيما بينها ، وفي زمن محدد ، وبصفة كلية ، بحيث لا يظهر هذا التداخل مجزأ ، بل هو شامل ، تحتويه شخصية العامل طوال فترة نشاطه المنتج. هنا يظهر مفهوم الكفاية الإنتاجية: " زيادة في الإنتاج كما وكيفاً لدى عمال الصناعة وندرة في الوقوع في الحوادث والغياب بدون إذن والتمارض والتأخير عن العمل ومخالفة التعليمات والجزاءات. فالعامل ذا الكفاية الإنتاجية العالية في ضوء هذا التعريف هو الذي يحقق كمية عالية من الإنتاج تتسم بالجودة كما انه قليل الوقوع في الحوادث ولا توقع عليه اي جزاءات ، سواء كان ذلك بسبب غيابه ، لم تمارسه لم تأخيره عن العمل لم مخالفة التعليمات. اما العامل ذا الكفاية الإنتاجية المنخفضة فهو الذي لا يستطيع الوصول إلا إلى مستوى منخفض من الإنتاج ، وبه كثير من الاخطاء بالنسبة إلى معايير الجودة ، كما انه يقع في كثير من الحوادث ، ويتغيب بشكل كبير بدون إذن ، ويخالف دائماً تعليمات رؤسائه ويتردد كثيراً على العيادة الطبية متمارضاً³⁸. ونظراً لما تم ذكره بخصوص الكفاية ، والتي ترتبط بزيادة الإنتاج كما وكيفاً في اي مجال مورست ، فإن هناك مفاهيم عديدة مرتبطة بها ؛ حيث تعبر كلها عن معاني القدرة والزيادة في الإنتاج. ومن بين هذه المفاهيم نجد: المهارة ، والقدرة ، والاستعداد ، والتعلم. ومن باب تسطير حدود تقريرية بين مفهوم الكفاية وهذه المفاهيم ، نحاول التطرق إليها بشكل موجز ، حتى نتمكن من استيعاب هذا المفهوم وإيضاحه بشكل واف.

9- الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها

1- المهارة *habileté*

المهارة مجموعة محصورة ضمن كفايات معينة ، تظهر في سلوكات ناجعة ، وتنتج عموماً عن حالة من التعلم ، وهي عادة ما تهيا من خلال استعدادات وراثية. والكفايات الحركية *motrices* ، تعني خصوصاً ، معرفة كيف نعمل *savoir faire* ، تظهر على مستوى الحركات المنظمة بشكل معقد ، كما هو الشأن في مجال التربية البدنية. وعادة ما يرتبط هذا المفهوم بكفايات المعرفة أو كفايات العمل في الصناعة التقليدية والتقنية ، ومع الانجازات *Performances* الفنية ، والاكسابات المدرسية ، والكفايات المعرفية الأكثر تجريداً. ويمكن التمييز بين مهارات من مستوى عال ، وكفايات عامة قابلة أساساً للتطبيق على مشاكل متعددة³⁹. وتكون المهارة هدفاً من أهداف التعلم ، يشمل كفايات وقدرات المتعلمين على إداء مهام معينة ، بشكل دقيق ، ويترجم هذا الإداء درجة التحكم في مهارته ، مثل القراءة... وتصل المهارات على مستوى التعليم بعدة دلالات ، منها:

1. أنشطة حركية تتصل بالمهارات اليدوية والجسدية...
2. أنشطة لفظية ، مثل النطق والكتابة واستقبال الأصوات...
3. أنشطة مهارية تعبيرية ، مثل الرسم والرقص والموسيقى...
وتتطلب المهارات مجموعة من الأنشطة ، تتحدد في ثلاثة مستويات هي:

- (1) مهارات التقليد والمحاكاة ، ويتم تبنيها بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار ؛
- (2) مهارات الإتقان والدقة ، وتتم بالتدريب والتمهيد ؛ (يقصد بالتمهيد الترويض في المهارة).
- (3) مهارات الابتكار والتكيف والإبداع ، وتتمنى بالعمل الجماعي أو الذاتي الموجهين⁴⁰.

ويرى بنجهام Bendjham " أن المهارة هي الدقة والسهولة في إداء الأفعال الحركية المعقدة " لما فيتليس وبيير Vitélès et Pear فيصفان المهارة بأنها: "نمط من الاداءات التوافقية المتميزة بالتعقد والتكامل والتكيف للمواقف المتغيرة"⁴¹.

ب- القدرة *capacité*

تعتبر القدرة عن إمكانية النجاح في القيام بسلوك معين. ويقال عن فرد إنه قادر على فعل معين ، أو إنه مقتدر. والقدرة هي الحالة التي تجعل الفرد متمكناً من هذا الفعل ، حيث نتوقع ، على العموم إنه سيصل إلى النتائج المنتظرة منه ، فهو قادر على ذلك. وبالتالي يمتلك المقدرة لتحقيق الأمر المراد ؛ وتظهر علاقة القدرة بالكفاية عندما يتضح بأن الفرد يصبح قادراً على فعل شيء إذا امتلك كفاية أو مجموعة من الكفايات. وبالتالي مجرد امتلاك هذه الكفايات هو الذي يجعل الفرد قادراً.

الكفاية إذن سابقة على القدرة ومؤسسة لها ، فهي التي تسمح للفرد بأن يكون قادراً. فالقدرة إذن ، هي حصيلة الكفايات المكتسبة ، ودليل على وجودها. فنقول إن إنساناً له القدرة على إيجاد الحلول لعطب ميكانيكي معين لأنه يمتلك عدة كفايات مؤدية إلى ذلك ؛ وتمثل في كفايات معرفية ثم كفايات تطبيقية. وإذا قمنا بتحليل هذه الكفايات سوف نكتشف أنها تحتوي على عدة مستويات ؛ فالكفايات المعرفية ، تشمل المعلومات كجانب نظري بحث ، يمثل المستوى الأول في المجال المعرفي ، ويعد ، في نفس الوقت قاعدة للمستوى الثاني ، المتمثل في مستوى الفهم. فهناك إذن كفاية المعرفة ، ثم كفاية فهم هذه المعرفة ، وكذلك كفاية تطبيق هذه المعرفة ، في نفس المجال. كما أن هناك كفاية التحليل ، وكفاية التركيب وكفاية التقييم حيث يصبح الفرد قادراً على تقديم حكم واتخاذ قرار. ويؤكد ب. بلوم Bloom. B على هذه المستويات من خلال تصنيفه للمجال المعرفي. فبالنسبة لمسألة تقييم هذه المستويات ، أوضح بلوم أن كل مستوى من مستويات المجال المعرفي ، يخضع بالضرورة لتقييم خاص ، حيث نجد اختبارات هذا التقييم تختلف في طبيعتها ومستواها ، وفق طبيعة ومستوى الأهداف التعليمية المنشودة. وعلى هذا الأساس تبنى اختبارات في مستوى المعرفة ، كما تبنى اختبارات أخرى في مستوى الفهم ، واختبارات في المستويات العالية الأخرى ، والمتمثلة في التطبيق ، والتحليل ، والتركيب ثم التقييم. فبخصوص أساليب التقويم لأهداف التطبيق والتحليل ، يشرح ب. س.

القدرة على تقديم افكار (شفهيا او كتابة) تتعلق بقواعد النحو. القدرة على تقديم افكار (في شكل مكتوب) تتعلق بمبادئ الخطابة (مبادئ تتعلق بالترابط ، الانتقال ، الوحدة والتركيز). التطبيق المتسق للمعارف العلمية ، والتفهم في حل المشكلات الشخصية والاجتماعية. تطبيق التعميمات (حقائق ، نظريات مبنية بواسطة البحث) لشرح ظواهر. تطبيق تعميم علمي (او طريقة) لتفسير الظواهر الطبيعية المرتبطة بالمشكلات الشخصية او الاجتماعية. تطبيق مبادئ علم النفس في التعرف على خصائص موقف اجتماعي جديد. تطبيق المبادئ ، المفاهيم والافكار الرئيسية للحقوق والواجبات المدنية على مواقف جديدة محددة⁴³.

من هنا تظهر القدرة على انها "إمكانية النجاح ، وكفاية ضمن مجال عملي او نظري ، كما يمكن ان تلاحظ القدرة داخل المجال المدرسي او المهني ، او تلاحظ على شكل غير مباشر ، من خلال اختبارات متنوعة ، كما هو الامر بالنسبة للتوجيه المدرسي او المهني. ودراسة الانجازات الابداعية ، مثلا لقراءة ، تسمح باكتساب مهارات خاصة ، تكون في بعض الاحيان مرتبطة بعامل نسبة الذكاء⁴⁴. " وتدل القدرة على إمكانية اداء نشاط معين ، وهي بهذا ترتبط بالمعنى الفلسفي الدال على الوجود بالفعل. كما تشير إلى القوة على اداء فعل ما ، جسديا كان او عقليا ، وسواء كان هذا الفعل فطريا ام مكتسبا بالتعليم والتدريب⁴⁵. والقدرة حسب كانيي Gagné تتمثل في بعض الانجازات التي يرتبط بعضها ببعض في خاصية معينة ، فمثلا يمكن للمتعلم ان يقوم بإنجاز سلوكات متعددة في مجالات مختلفة ، كحفظه لقطعة شعرية وحفظه لمقطوعة موسيقية ، وحفظه لاحداث تاريخية وحفظه لقوانين السباق... ؛ كل هذه الانجازات المختلفة مظهرها ، ومن حيث الموضوع الذي انصبت عليه ، تدخل ضمن قدرة واحدة هي القدرة على التذكر: mémorisation⁴⁶.

ت- الاستعداد aptitude

إن المعنى الاساسي الدال على مفهوم الاستعداد هو امتلاك الفرد لقدرات كامنة ، سواء كانت فطرية ام مكتسبة. وهي قدرات تجعله مستعدا للحصول على كفاية معينة ، او المباشرة في متابعة تكوين بصفة عادية ومتكيفة ، وذلك دون

بلوم S.B.Bloom مبادئ التطبيق والتعميم على انها " استخدام المجردات في مواقف خاصة وملموسة. ويمكن ان تكون التعميمات على شكل افكار عامة ، او قواعد إجرائية او طرق معممة. ويمكن ايضا ان تكون التجريدات مبادئ فنية ، وافكارا ونظريات يجب تذكرها او تطبيقها"⁴². فالباحث كما نرى يربط في هذا المرجع بين الاهداف التربوية والقدرة ، فيرى ان تطبيق المبادئ هو عبارة عن قدرة ، فيقول في هذا الشأن " إن القدرة على تطبيق المبادئ والتعميمات على مشكلات ومواقف هي نوع من هدف تربوي يوجد في معظم مقررات التعليم التي تبدأ في المدرسة الابتدائية ويركز عليها في مستويات المدرسة الثانوية ، والكلية ، والتخرج ، والمدرسة المهنية. وقد ادرك المدرسون وواضعو المناهج ، لفترة طويلة ، ان التلميذ لا " يفهم " حقا ، فكرة او مبدا ما لم يستطيع استخدامها في مواقف مشكلة جديدة. وعلى ذلك ينظر إلى التطبيق باستمرار على انه مؤشر للتمكن بدرجة كافية من الهادة الدراسية. وقد ركز المدرسون وواضعو المناهج على هذا الهدف في حد ذاته ؛ فهم ينظرون إلى القدرة على تطبيق المبادئ والتعميمات على مشكلات جديدة ومواقف كاحد اكثر الاهداف التربوية صعوبة وتعقيدا. لانه يجعل التعلم مفيدا في حل المشكلة ، وهو يمكن التلميذ من الحصول على درجة من التحكم في مختلف مظاهر بيئته والمشكلات التي تواجهها ، ويمثل احد مخرجات التعلم التي تمكن التلميذ من مواكبة الظروف والمشكلات في مجتمع معقد وسريع التغير. وعلى هذا فإن التلميذ الذي اظهر مستوى مرتفعا من القدرة في هذا النوع من الاهداف قد اكتسب ذكاء مستقلا يبعده عن الاعتماد المستمر على المدرسين ، والخبراء ، والسلطات الاخرى من الكبار. واخيرا ، هناك دليل على انه بمجرد نمو القدرة على إجراء تطبيقات فإنها تميل لان تكون واحدة من اكثر ما يكتسب من التعلم بقاءا. وإذا بقيت القدرة . لانها مفيدة . فإنها تصبح هدفا مهما للتعليم حيثما كانت مناسبة. ومهما كانت اساليب التركيز على هذا الهدف ، فإن اهميتها للتقويم يمكن إظهارها بواسطة تكرار ذكرها في مقررات وبرامج متنوعة في مستويات التعليم الابتدائي والثانوي والعالي. وهي تتمثل في:

سواء كان هذا النضج بيولوجيا ، لم نفسيا لم عقليا. فإذا توفر هذا النضج تمكن الفرد من تحقيق التعلم المنشود ؛ فإذا لم يتوفر هذا النضج يتوقع ان يجد الفرد صعوبات في تحقيق ذلك التعلم. وبإسب مثال يمكن الاستدلال به ، في هذه الحالة ، هو استحالة تعلم اللغة ، عند الكائن البشري ، قبل النضج الكامل للمنطقة المخية " بروكا ". من ذلك عرّف معجم علم النفس والتحليل النفسي الاستعداد على انه " قدرة ممكنة ، اي وجود بالقوة ، لو اداء متوقع سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد ، عندما يسمح بذلك عامل النمو والنضج او عامل التعلم ، او عندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية له. والاستعداد كداء كامن latent يمكن على اساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل ⁴⁹. ويمكن من خلاله الحكم على الافراد على انهم قادرون او غير قادرين على القيام بعمل او مهمة. وكلمة الاستعداد هي كلمة شائعة الاستعمال في الاوساط التعليمية والمهنية ، حيث تشير إلى مستوى من التكوين الذي يتوج بشهادة ، تعرف بشهادة الاستعداد ، كشهادة الاستعداد المهني (CAP) ، لو شهادة الاستعداد النفس . بيداغوجي المعروفة في النظام التربوي الفرنسي ب: (CAPP) ، المتحصل عليها في إطار تكوين الاساتذة. وفي " علم النفس الفارقي ، تعرف الاستعدادات بكفايات الافراد التي تتم وفق قدرتهم على التوظيف الاكثر او الاقل نجاعة للعمليات الذهنية. وتقيّم الاستعدادات من خلال الاختبارات tests ، اي بواسطة اختبارات مقننة Standardisées ، بحيث يمكن هذا الشكل من التقييم من إبعاد كل لشكال الذاتية للمقيم. وتتكون اختبارات الاستعدادات عادة من سلسلة المسائل المتدرجة في الصعوبة ، بحيث تقيس كل مسألة problème ، استعدادا معيناً ⁵⁰. بهذا يتضح لنا الارتباط بين مفهوم الكفاية ومفهوم الاستعداد ، حيث يظهر الاستعداد كقدرة سابقة تمكن من الحصول على الكفاية. وعلى هذا الاساس يجب الاخذ بعين الاعتبار هذه العلاقة في كل المهام الإرشادية والتوجيهية السابقة للمسارات التكوينية والتعليمية ، في التعليم العام ، لو التكوين المهني. وكل استخفاف بهذه العلاقة سوف يعيق المعنيين بهذه المسارات من تحقيق الكفايات المطلوبة بصفة عادية. وقد اكد لنا

الشعور بصعوبات لو معاناة في التحصيل والتطور في اكتساب ما يريده هذا التكوين ، منمعارف ، وقدرات وكفايات. إن الاستعداد هو إذن ، لرضية تساعد على الحصول على الكفاية المنشودة. ويمكن ان يتمثل الاستعداد في ظروف نفسية ايجابية تعمل على ذلك ، كالتشجيع ووجود الدافعية لدى الفرد المعني بالتعلم واكتساب الكفاية ؛ وهذا يدل على ان عدم توفر هذه الظروف النفسية الإيجابية سوف يؤدي بالضرورة إلى جعل الفرد غير مستعد للتعلم المراد. وعلى إثر ذلك ، يمكن اعتبار الاستعداد سابقا للكفاية. فالطفل يصبح مستعدا لحركات المشي عندما يتحصل على المستوى المناسب من النضج البيولوجي الذي يعتبر ، في هذه الحالة عاملا من العوامل التي تسمح باكتساب كفاية المشي وتطورها ، حسب معطيات علم نفس النمو. كما يصبح هذا الطفل مستعدا للذهاب إلى المدرسة في حدود ست سنوات لانه حقق نضجا نفسيا كافيا يجعله مستعدا للتحرر من العلاقة مع الام ، وبالتالي مستعدا للذهاب إلى المحيط المدرسي الجديد بالنسبة إليه. كما يصبح تلميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي مستعدا لمتابعة محتويات مادة الفلسفة لانه حقق نضجا عقليا يتمثل في التفكير المجرد. وقد سمح لنا جان بياجي Jean Piaget بتفهم هذه الحقائق من خلال نظرية تطور الذكاء البشري ، والذي حدده في اربعة (4) مراحل هي: المرحلة الحس حركية ، مرحلة ما قبل العمليات ، مرحلة العمليات والتفكير الملموس ، ثم مرحلة العمليات والتفكير المجرد. ونعلم عن طريق هذه النظرية ان كل مرحلة هي بمثابة استعداد للمرحلة التي تليها. فالمرحلة الجينية هي استعداد للمرحلة الحس حركية ، والتي هي استعداد لمرحلة ما قبل العمليات ، وهذه استعداد لمرحلة العمليات الملموسة ، التي تمثل استعدادا لمرحلة العمليات المجردة. وانطلاقا من هذه التحديدات " اصبحت اعمال جان بياجي أساسية بالنسبة للتعليم ومناهجه وتنظيماته ⁴⁷. ومن اجل ذلك يعرف الاستعداد على انه " قدرة الفرد الكامنة على تعلم عمل ما إذا ما أعطي التدريب المناسب ، ويدل الاستعداد على قدرة الفرد ان يكتسب بالتدريب نوعا خاصا من المعرفة او المهارة ⁴⁸. ويمكن فهم الاستعداد على انه نضج معين يسمح بالتعلم ،

والناجمة عن التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة⁵¹. يقصد بالعضوية (organisme) البنية الجسدية والنفسية والعقلية بكل ما تحتويه من عناصر. أما كلوص A. Clauss فهو يعرف التعلم على أنه "تغير سلوكي يتحقق إثر وصول الفرد إلى حل مشكلة معينة يعرضها عليه المحيط"⁵². وهناك من يعرف التعلم على أنه "اكتساب لولا ثم احتفاظ ثانياً"، ثم يتساءل عن العلاقة التي يمكن أن تربط بين ما تمكن الفرد من تعلمه من جهة، واستعمال الفرد لهذا التعلم في المستقبل من جهة أخرى⁵³. ويحملنا هذا التساؤل على التفكير في الفائدة التي يمكن أن يجنيها الفرد من التعلم المتحقق. أما مسألة الاحتفاظ، فهي كذلك هامة بالنسبة للتعلم لأن الاحتفاظ هو الدليل على ذلك؛ ولهذا يرى بعض المهتمين بدراسة ظاهرة التعلم أن "التعلم هو إحداث تعديلات ثابتة في سلوك الفرد وميوله وبناء العقلية نتيجة التعليم أو التدريب أو التفاعل الذاتي. وهو بذلك عملية داخلية خفية لا نستطيع قياسها مباشرة، وإنما نستطيع تحديدها خلال ملاحظة أداء المتعلم في المواقف الحياتية المختلفة، أو كإنتاج يقوم به المعنى بالتعلم؛ إنه التغيير المرغوب فيه والذي يطرا على سلوك الفرد عقلياً وجسدياً وانفعالياً نتيجة للخبرة أو النشاط"⁵⁴. ومن هنا فإن التعلم أمر فيه زيادة للشخص المتعلم وتعديل يطرأ عليه، ولهذا عرف على أنه "عملية تعديل السلوك وزيادة المعارف والمهارات من خلال التغيير في الميل لاستجابة تحت تأثير الخبرة المكتسبة. بمعنى أن الفرد إذ يكتسب مزيداً من الخبرة والتجربة يميل إلى التصرف بأشكال مختلفة عن أشكال السلوك التي كان ياتىها قبل مروره بتلك الخبرات والتجارب"⁵⁵.

10- عمليات التثقيف التربوي والكفاية

يقال عن الإنسان أنه تعلم حين يتمكن من القيام بعمل لم يكن يستطيع القيام به من قبل، ويتأكد التعلم من خلال السلوك والتغيرات الحاصلة في هذا السلوك. فنجد أنه يتعلم اللغة الشفوية في السنة الأولى من نموه، عن طريق شبكة المحاكاة والتفاعلات الأسرية، ثم ينتقل بعد ذلك إلى تعلم اللغة المكتوبة عن طريق المناهج الموضوعة لذلك في

أساتذة التكوين المهني أهمية عملية التوجيه المهني عند المتربصين القادمين لمتابعة التكوين، حيث لاحظوا الصعوبات التي يلاقيها المتربصون الذين لم يوجهوا بطرق عقلانية إلى الاختصاصات المختلفة، مما يفسر مقاطعة العديد منهم المسار التكويني. فهناك مثلاً متربصون يأتون من الشعب الأدبية، ويقومون بالتسجيل في الاختصاصات العلمية التي تشترط معرفة قبلية Prérequis في المواد العلمية المتمثلة في الرياضيات والفيزياء والعلوم، كاختصاص الآليات والضبط، أو اختصاص الإلكترونيك. والمتوقع، إزاء هؤلاء المتربصين هو الفشل في العملية التكوينية، نظراً لعدم توفر عنصر الاستعداد الذي يسمح بمتابعة التكوين في هذه الاختصاصات المذكورة بصفة عادية.

ث- التعلم Apprentissage

يرتبط التعلم، إذاً معنا النظر، بكل المفاهيم التي قمنا بتقديمها، والتي أوضحنا أنها ذات علاقة أكيدة بمفهوم الكفاية. ويمثل التعلم حقيقة تعبر عن استيعاب الكائن البشري لسلوكات، ومواقف ومعارف لم تكن لديه في الأصل، حيث تعمل هذه السلوكات المكتسبة على زيادة تكيفه مع الظروف والمشكلات الحياتية المختلفة. فالتعلم، إذن، هو عملية تثقيفية وليست طبيعية، بمعنى أنها نتيجة لمجهود يقوم به البشر للحصول على هذه السلوكات والمعارف بغية توظيفها لتحقيق المنفعة، فهي إنتاج ثقافي. وقد يتم التعلم بصفة عفوية أو بصفة منظمة. تكون الصفة العفوية عن طريق التجربة غير المخططة؛ بينما تكون الصفة المنظمة عن طريق المناهج المخططة. من خلال هذا التحديد الأولي، يتضح أن التعلم ظاهرة تعمل على تغيير سلوك الفرد وإدائه بواسطة التدريب المستمر واكتساب سلوكات جديدة تجعل الفرد قادراً على مجابهة مواقف جديدة، أو مواقف تشترط توفر هذه السلوكات. ومن هذا المنطلق، نتوقع أن يحدث هذا التعلم تغييرات من الناحية الجسمية والنفسية والمعرفية والعقلية. فلا يمكن الكلام عن التعلم دون ملاحظة هذه التغييرات. وتعد هذه التغييرات مؤشرات دالة عن حدوث التعلم. على إثر ذلك "يتفق الباحثون على أن التعلم هو العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد أو العضوية،

عامة لا تسمح له برؤية جمال القتل والانتحار ، لانها تركيبة تحتوي على أفكار تحريم الجريمة من حيث هي " كبيرة " لا تغتفر ، من منظور العقيدة الإسلامية ، فيرى قاتلا ومنتحرا. نحن لا نريد من خلال هذا المثال تفضيل مشاعر المسلم على مشاعر الاوروبي ، بل نريد تبين مدى الاختلاف الذي يكون ناتجا عن اثر الثقافة ، بمفهومها الانثروبولوجي ، على تعلم البشر للمشاعر والانفعالات. فالثقافة هي التي توجه مشاعرهم نحو الوجهة التي تريد ان يتجهوا اليها. ولهذا نلاحظ الاوروبي يتعلم التوجه نحو الدائرة الجمالية ، بينما يتعلم المسلم التوجه نحو الدائرة الاخلاقية. كما اننا نلاحظ المسلم الشيعي يتعلم البكاء الشديد في كل مناسبة من مناسبات عاشوراء. فيصبح بكاؤه متعلما ومبرجا ، فيمتلك بذلك كفاية البكاء بينما لا يقدر السني على هذا البكاء ، في هذه المناسبة بالذات ، لانه لم يتعلمه ، فهو يفتقد لهذه الكفاية الانفعالية. من هنا نلاحظ البعد الانفعالي للكفاية ، زيادة على بعدها المعرفي والحركي. فيمكن للفرد ان يتعلم لأمور العاطفة في إطار التربية العاطفية ، كما يمكنه ان يتعلم حركة مهنية معينة يجيدها ويحسن اداءه فيها. " وبهذا المعنى فإن التعلم يشتمل على التحسن. فقراءتنا تتحسن بمعنى ان دقتنا في القراءة تزداد وعدد الاخطاء يقل وسرعتنا تزيد. وهكذا ، فحين تتحسن قراءتنا نكون قد تعلمنا وتغير سلوكنا. قد يتعلم ثلاثة اطفال ان يستجيبوا للتثبيط (الإحباط): الاول يتعلم ان يغضب ، والثاني يتعلم بان يفكر ويجد حلا ، والثالث يتعلم ان يهرب مما يسبب التثبيط او الإحباط. ومن ثم فإن مقدار التعلم يتجلى كما وكيفا: كما بعدد الامور التي يستطيع الفرد ان يقوم بها ، وكيفا بالطريقة التي يستجيب وفقا لها في الموقف التعليمي. اما القيام بالعمل فينحصر في القيام بالفاعلية التي كان الفرد قد تعلمها⁵⁶. وفي خلال المسار التعليمي ، قد يحدث ان يعزز الفرد الفاعلية التي تعلمها ، فينتقل حينئذ إلى المهارة ، اي إلى تنفيذ العمل بدقة كبيرة وفي وقت اسرع رغم صعوبة وتعقد العمليات او الحركات التي يحتويها هذا العمل. من هنا يبدأ تبلور الكفاية في العمل ، التي هي القدرة التي يمتلكها الإنسان من اجل اداء مهام معقدة ، يتطلب إنجازها التحكم في عدد كبير من المعارف والعمليات التي تصادف

المدرسة ؛ بعدها ، سيسعى إلى تعلم انماط السلوك الثقافية من خلال عملية التثقيف التربوي acculturation، والتي يتم على إثرها استيعاب الكائن البشري للثقافة السائدة عن طريق التربية. ولهذا نجد الانثروبولوجيون يهتمون بالكيفية التي تقوم بها الثقافات بتعديل سلوك افرادها وإكسابهم التعليمات الكثيرة ، منذ الطفولة الاولى إلى حد وصولهم إلى سن الرشد. فعند دراستهم لتربية الاطفال في إطار ثقافة معينة ، نجدهم يبحثون في عمليات ثلاث لغرض إلقاء الضوء على خصوصية هذه التربية. وهذه العمليات هي:

ا- التثقيف ، وهو عبارة عن استيعاب الثقافة السائدة عن طريق التربية.

ب- تكوين الشخصية ، وهي عملية بناء التركيبة النفسية والإدراكية للفرد في إطار ثقافة معينة.

ت- التنشئة الاجتماعية ، وهي العمليات التي من شأنها ان تجعله عضوا فعالا في ذلك المجتمع يشعر كما يشعر الإنسان الآخر في نفس المجتمع ، ويفكر كما يفكر الآخرون.⁵⁶

هنا تتضح علاقة الثقافة بالتربية ثم بالشخصية. فالسمات الثقافية تنتقل إلى الفرد لتصبح جزءا من تركيبته النفسية والإدراكية ، فيصبح يقيم الأشياء والاخلاق والسلوكيات والمواقف على اساسها. والمثال الحي الذي يمكن ان نستدل به في هذا المجال ، والذي يبرز حقيقة تعلم الفرد حتى للمشاعر وردود الافعال من خلال عملية التثقيف التي عايشها. يتعلق بالملاحظات التي قام بها احد المهتمين بالعلاقة بين الثقافة والشخصية ، وهو مالك بن نبي ، عندما " قارن بين شعور المتفرج الاوروبي وشعور المتفرج المسلم عند رؤيتهما للمشهد الاخير لمسرحية الروائي شكسبير ، وهي "عطيل" *Ottelo*. فعندما يقتل البطل عطيل صاحبه "ديدمونا" ثم ينتحر يبلغ انفعال المتفرج الاوروبي لوجه ، إلى حد البكاء لان الدائرة التي يعيشها في تلك اللحظة هي دائرة جمالية ، حيث يرى نهاية مخلوقين جميلين ، فيبكي عند متابعة المشهد دون ان يبالي باسباب موت هذين البطلين. اما المتفرج المسلم ، فيقول مالك بن نبي ان انفعاله يظل هادئا عند رؤيته لنفس المشهد لان دائرته اخلاقية ، فهو يرى قاتلا ومنتحرا⁵⁷. تظهر هنا تركيبته النفسية والإدراكية كحقيقة

كفرد دون مقارنته بغيره من الافراد ، فهو القياس الذي يسعى إلى معرفة جوانب القوة والضعف لديه خلال تقدمه التعليمي والدراسي والتكويني ، حيث يكون التركيز على مدى تحقيقه لهذه الكفايات التي تظهر كمرجعية تمكن المؤسسات التعليمية والتكوينية من تقويم جودة التعليم والتعلم والاهتمام بالجانب الكيفي لا الكمي للتحصيل. ومن هنا يسمح تحديد هذه الكفايات للمجتمع المدني المتخصص من القيام بمساءلة المدرسة والمتوسطة والثانوية والجامعة ومركز التكوين المهني ، كما يسمح بإعادة فحص نواتج التعليم والتكوين. وللعلم فقد شرع الاتحاد الاوروي في بلورة مرجعية مشتركة للكفايات في مجال التكوين المهني ، وذلك بغرض توحيد العمل التكويني عند البلدان التابعة للإتحاد ، وكذلك بغرض توحيد العمليات التقويمية من خلال الاتفاق على ضبط مقاييس تقييم مشتركة.

الكفاء في ممارسة مسؤولية لو تنفيذ عمل. تظهر الكفاية كتشكيل وإدماج لمجموعة من العناصر المتعددة ، منها المعارف والقدرات والمهارات ، توظف كلها بإتقان أثناء وقت إنجاز العمل. وتكون هذه العناصر منظمة بشكل وظيفي بحيث تمكن من إنجاز عمل او مشروع ، او تسمح بحل مشاكل. يمكن اعتبار هذه العناصر مجموعة من الموارد المتداخلة التي تشكل في نهاية المطاف بنية متكاملة نسميها: الكفاية. وهذه الاخيرة هي حوصلة لمجموعة من الخبرات التعليمية المعقدة التي موبها الفرد واستوعبها ومكنته ، في النهاية ، من الحصول على قدرة فاعلة في مجال معين. وبهذا يتضح ارتباط مفهوم التعلم بالكفاية.

خاتمة

نأسيسا على ما سبق يمكن اعتبار الكفايات المهنية والتعليمية مادة خام للقياس التربوي المعاصر الذي ينظر أساسا إلى الفرد

1. Louis D'Hainaut, 1985. des fins aux objectifs, éditions Labor, éducation 2000, Bruxelles, p 27 .
2. p 45. même ouvrage, Louis D'Hainaut
3. رئاسة الجمهورية، المجلس الاعلى للتربية، مارس، 1998، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الاساسي، الجزائر، ص53.
4. احمد مصطفى، 2001، المعايير والاختبارات المهنية على المستوى العربي، المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدرسين، ليبيا، طرابلس، ص53.
5. فرج عبد القادر طه، 1994، قراءات في علم النفس الصناعي والتنظيمي في الوطن العربي، دار المعارف، الطبعة الرابعة، القاهرة، مصر، ص 570.
6. D. Hameline, les objectifs pédagogiques en formation initiale, p 32 .
7. مويرس شربل، 2006، التيارات الفكرية للتربية العصرية، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، صص154-155.
8. عبد الكريم غريب، 2004، بيداغوجيا الكفايات، منشورات عالم التربية، الطبعة الخاصة معدلة، الدار البيضاء، المغرب، ص15.
9. ابن منظور، لسانالعرب، ص 269.
10. Dictionnaire de psychologie, 1991. Larousse .
11. مُجَدِّ الدريج، 2009، الكفايات في التعليم، مناجل تاسيس علمي للمنهاج المندمج، khayma. www.com.
12. Jack Le plat, 2001, l'analyse du travail en psychologie ergonomique, tome1, éditions Octares. Toulouse. p 35 .
13. مُجَدِّ الدريج، نفس الموقع.
14. Violette Hajjar et Alain Brave, 2004. modèle et méthodologie d'analyse des compétences. Octareséditions. Toulouse. France. p 20 .
15. Claudette Mariné et Christian Escribe, 2003. modèle et méthodologie d'analyse des compétences, le double éclairage des pratiques et des recherches, p 46
16. مُجَدِّ الدريج، نفس الموقع.
17. مُجَدِّ الدريج، نفي الموقع.
18. سيار نوف ا. مدنيك. هوارد، 1973، التعلم، ترجمة مُجَدِّ عماد الدين إسماعيل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، النسخة الاصلية، نيوجرسي، ص 47.
19. مُجَدِّ الدريج، نفس الموقع.
20. p 124, thone. liège. définir les objectifs de l'éducation. De Landsheere V et G, 1975
21. p 48. liège. Hdessin. didactique fonctionnelle objectifs stratégie et évaluation. Michel Minder, 1981
22. Krathwohl D. R et Call, 1975. taxonomie des objectifs pédagogiques. tome2. domaine affectif. Montréal. éducation nouvelle. p 22 .
23. مُجَدِّ احمد بيومي، 1983، الانثروبولوجيا الثقافية، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، صص218-219.
24. مُجَدِّ علي مُجَدِّ، 1983، مقدمة في البحث الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت.
25. Ralph Linton, 1986. le fondement culturel de la personnalité. dunod, éditions sciences de l'éducation .
26. مُجَدِّ الدريج، 1991، التدريس بالاهداف، المغرب، ص 62.
27. احمد عمر سليمان الروبي، 1995، الاهداف التربوية في المجال النفس حركي، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، ص 22.
28. سيد مُجَدِّ خير الله وممدوح عبد المنعم الكناني، 1983، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، بيروت، ص 208.
29. مُجَدِّ بولاق، 1999، الهدفا لإجرائي، تمييز هوصياغته، قصر الكتاب، الجزائر، ص103.
30. مُجَدِّ الدريج، 1991، تحليل العملية التعليمية، الطبعة الثانية، الرباط، المغرب، ص 40.
31. عبد الكريم غريب، 2003، استراتيجيات الكفايات واساليب تقويم جودة تكوينها، الطبعة الثالثة، منشورات عالم التربية، الرباط، صص68-69.
32. لاروس، 1991، المنجد الكبير للسيكولوجيا.
33. Pierre Foulquiet, 1971, dictionnaire de psychologie .
34. Gaston Milaret, 1979، قاموس اللغة.
35. مُجَدِّ الدريج، نفس الموقع.
36. عبد المجيد نشواتي، 1998، علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، الطبعة التاسعة، بيروت، لبنان، ص ص320-321.
37. مُجَدِّ الدريج، نفس الموقع.

38. محمود السيد ابو النيل ، 1996 ، علم النفس الصناعي ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ص 395.
39. عبد الكريم غريب ، 2004 ، نفسالمرجع ، ص 71.
40. عبد الكريم غريب ، نفسالمرجع ، ص 11.
41. محمود السيد ابو النيل ، 1996 ، نفسالمرجع ، ص 120.
42. بنيامين بلوم وآخرون ، 1983 ، تعلم الطالب التجميعي والتكويني ، ترجمة دار ماكروهيل ، ص 241.
43. بنيامين بلوم وآخرون ، 1983 ، نفسالمرجع ، ص 242.
44. عبد الكريم غريب ، 2004 ، نفسالمرجع ، ص 72.
45. فرج عبد القادر طه ومن معه ، معجم علم النفس والتحليل النفسي .
46. عبد الكريم غريب ، 2004 ، نفس المرجع ، ص 73.

47. Georgette et Jean Pastiaux, 1997, précis de pédagogie. éditions Nathan, Paris, France, p38 .
48. عبد الرحمان العيسوي ، 2003 ، علم النفس والإنتاج ، جامعة الإسكندرية ، مصر ، ص 200.
49. عبد الكريم غريب ، 2004 ، نفس المرجع ، ص 75.
50. عبد الكريم غريب ، 2004 ، نفس المرجع ، ص 76.
51. عبد المجيد نشواتي ، 1998 ، نفسالمرجع ، ص 274.
52. Deldime. R et Demoulin, 1980, introduction à la psychopédagogie, éditions A. De Boeck, Bruxelles .
53. Deldime. R, 1980, même ouvrage, p256 .
54. عبد الباسط عبد المعطي ، 1994 ، تحليل اجتماعي للعلاقة بين التعلم والعمل ، مجلة التربية ، العدد 109 ، مصر ، ص 204.
55. عبد الفتاح مراد ، 1995 ، موسوعة البحث العلمي وإعداد الرسائل والمؤلفات ، مصر ، ص 854.
56. احمد ابو هلال ، 1979 ، مقدمة إلى الانثروبولوجيا التربوية ، مكتبة النهضة الإسلامية ، الطبعة الثانية ، عمان ، الاردن ، ص 199.
57. مالك بن نبي ، 1984 ، مشكلة الثقافة ، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر ، دمشق ، الطبعة الرابعة ، ص 53.
58. فاخر عاقل ، 1985 ، علم النفس التربوي ، دار العلم للملايين ، الطبعة العاشرة ، بيروت ، لبنان ، ص 150.