التصورات المختلفة لمفهوم الكفاءة

فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال
قسم علم النفس وعلوم التربية
جامعة مولود معمري تيزي وزو

الكلمات المفتاحية: الكفاءة، الكفاءة كسلوك، الكفاءة كوظيفة، الكفاءة كقدرة مولدة.

ملخص:

تعتبر الكفاءة التي تصف المعرفة، المعرفة الفعلية والمعرفة الوجدانية في عصرنا هذا مصطلحا لا يمكن تجنبه في العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية وحتى السياسية. ومما لاشك فيه، أن الكفاءة تنتج عن الخبرة المهنية والممارسة اليومية في وضعية معينة، أي وضعية حل مشكل التي تجعل الفرد المتعلم يترجم قدراته المعرفية الغير الملاحظة إلى سلوك ملاحظ من طرف الآخر، مما يجعل الكفاءة تتضمن قطب باطني يمثل العمليات العقلية وقطب مرئي كالسلوك أو الفعل الملاحظ من طرف الأخر. ونظرا لحداثة الموضوع والغموض التي تدور حوله، سنتعرض فيما يلي إلى التصورات المختلفة التي ساعدت على تحديد مفهوم الكفاءة.

Résumé :

A notre époque, le terme de compétence est utilisée dans tout les domaines : sciences humaines, sociales et éducatif ainsi que dans le domaine politique. Nul doute que la compétence de base est un le résultat de l'expérience professionnelle et de la pratique quotidienne dans une situation de résolution de problème, ou l'apprenant traduit ses compétences de savoir non observable en comportements observables par l'autre, c'est ce qui fait de la compétence une composante de pôles non observable (processus mentaux) et observable (comportements). Vu l'actualité du concept et les différents amalgames qui tourne autour de lui sur le terrain éducatif, nous allons à travers cet article aborder les différentes conceptions qui ont aidé à le définir le concept de compétence.

يشير أندري جيثث **(GUITET André, 1994, P11)** المختص في المجال المهني إلى أن " مفهوم الكفاءة يقصد به تطبيق المعرفة **(savoir)** والمعرفة الفعلية **(savoir -faire)** والمعرفة الوجدانية **(savoir être)** قصد تحقيق نشاط علمي، بحيث تنتج الكفاءة عن الخبرة المهنية والممارسة اليومية. كما يمكن ملاحظة الكفاءة بموضوعية، انطلاقا من منصب عمل حيث يمكن تثبيتها من خلال الأداء المهني" ويؤكد هذا على أنه لا يمكن تحليل واقع الكفاءة إلا من خلال الفعل **(action)** اليومي الذي يستعمله الفرد لتحقيق نشاط ما في موقف معين أو لتحقيق هدف معين كحل مشكل، حيث يمكننا من خلال تحليل الفعل إدراك المعرفة والمعرفة – الفعلية للعامل عند وضعه في موقف ما. ولكن هذا التحليل في نفس الوقت، لا يسمح لنا بإدراك الشروط الحقيقية التي أدت إلى إنتاج الأفعال الملاحظة (السلوك الملاحظ)

وتنمية الكفاءة، مما يؤدي بنا إلى القول مع جيثث **(GUITET)** أن" الكفاءات التي يمكن إدراكها مباشرة في تحقيق نشاط ما، لا تمثل إلا الجزء المرئي للجبل الجليدي العائم**(iceberg)** . في حين يمثل جزئه الثاني الشروط الضرورية لتحقيق وتنمية هذه الكفاءات" **(GUITET. A 1994 P27)**. بهذا، نجد مفهوم الكفاءة يتضمن في نفس الوقت زوج من القرائن النظرية ونظرا لأهمية الموضوع وحداثته بالنسبة للمجال التربوي، يفرض علينا هذا الزوج من القرائن التطرق إليهما بموضوعية قصد الوصول إلى إبراز التصورات التي ساهمت في بناء مفهوم الكفاءة، ولما كانت الكفاءة في وصفها الظاهري تتضمن الجزء الملاحظ أو القابل للملاحظة أي السلوك، حيث يعتبر هذا التصور أكثر انتشار في المجال المهني و الصناعي وكذا التربوي التربوي، سنتعرض في الأول إلى تصور الكفاءة كسلوك.

أولا – تصور الكفاءة كسلوك:

مما لا شك فيه، أن تحديد الكفاءة الخاصة بمنصب عمل ما من طرف المكون في إطار التكوين المهني يستلزم وصف النشاطات التي يتطلبها المنصب وسيقوم بها الفرد المعين فيه مما جعل المختصين في المجال المهني يقمون بوصف عددا من" النشاطات الخاصة التي يتميز بها كل منصب عمل مهني"(**GILLET Bernard , 1973 PP33-34**). لذا، أصبح وصف الكفاءة المهنية في صورة قائمة من النشاطات المقننة **(standardisés)** التي يطلب من كل فرد يعين في المنصب القيام بها، لا تعبر عن أي غموض فيما يخص تحويل الكفاءة بهذه الصورة من الفرد المكون إلى الفرد المتكون، ذلك لكونها تعبر عن سلوكات محددة ومقننة قابلة للملاحظة. لكن عملية تحديد الكفاءات وتقنين النشاطات التي قام بها تايلور**(Taylor)** المختص في المجال المهني

قصد تسهيل إدماج الفرد العامل في عالم الشغل بأسرع وقت ممكن، لا يمكنها أن تسمح للفرد المتكون بتنمية قدراته العقلية ليصل إلى مستوى التفكير والإبداع الذي تسعى ورائه المجتمعات المتطورة، وذلك لكون تقنين الكفاءات في صورة سلوكات قابلة للملاحظة، يقوم بها الفرد العامل آليا بعد فترة معينة وهذه العملية ترمي بالدرجة الأولى" إلى الفعالية القصيرة المدى على حساب تنمية الأفراد وكفاءاتهم المهنية وحتى على حساب مسؤوليتهم، مما جعل المؤسسات التي تبنت نظرية تايلور لحل مشاكل صعوبة التنمية والتطور...، تعتبر تايلور بتقسيمه للنشاطات وفصله التصور عن التحقيق من خلال التكرار المجبر للأفعال المضبوطة (**normalisées**) في معظم الأحيان الناكر للإبداع والخبرة الذاتية " (**GUITET André 1994 P 16**).

وعليه، إذا كانت الكفاءات في المجال المهني تمثل السلوك المقنن الذي يجب على الفرد العامل أن ينجزه في منصبه، نجد أن مصطلح الكفاءة في المجال البيداغوجي يرجع إلى أدبيات بيداغوجيا الأهداف (**pédagogie par objectifs**) حيث تبرز الفكرة الرئيسية التي تتمحور حول تحديد المعلم لما ينتظره من المتعلم في نهاية كل نشاط أو حصة تعليمية، أي تحديد الهدف من النشاط التعليمي. والمقصود هنا أن يذكر المعلم ما سيكون المتعلم قادرا على القيام به في نهاية الحصة التعليمية أو بمعنى آخر، تستبدل فكرة أن يعرف المتعلم التي كانت تستعمل في "بيداغوجيا الأهداف" سابقا، بفكرة أن " يكون المتعلم قادرا على معرفة... في نهاية الحصة" بهذا، تنتقل البيداغوجيا من منطق المعرفة المحضة التي تهتم بالحشو والمعلومات إلى منطق المعرفة الفعلية التي تهتم بالقدرات، مما يبين الدقة في صياغة الغاية من الفعل التعليمي الذي يجب أن يصاغ في سلوكات تكون قابلة للملاحظة. ولقد ساعد

ت هذه الصياغة في تحديد القواعد المحددة للأهداف البيداغوجية التي تؤكد على أن " حتى تصبح النية البيداغوجية إجرائية يجب أن يكون مضمونها مصاغ بكيفية لا تسمح بأي التباس" أي " يجب على النية البيداغوجية أن تصف نشاط المتعلم الذي يمكن تشخيصه من خلال سلوك يكون قابلا للملاحظة"(**HAMELINE Daniel 1990, P 62**) وبهذا، لا يمكن للأهداف البيداغوجية أن تتحقق على مستوى الفرد المتعلم، إلا إذا كان لدى المعلم الإمكانات التي تسمح له بالتأكد من مدى تحقيقها، مما يستلزم من المعلم صياغة الأهداف في صورة سلوك قابلة للملاحظة. لذا يجب على " النص الخاص بالهدف أن يصف السلوك الذي نريد تحقيقه لدى المتعلم، ولما يتمكن هذا الأخير (المتعلم) من القيام بالسلوك المقصود سنعرف بأننا نجحنا في تحقيق الهدف" (**MAGER Robert 1990, P 19**).

وبناءا على هذا، يصبح تصور الكفاءة كسلوك يعبر عن تضمينات (**implications**) يمكن تلخيصها في الفعالية والأداء حيث يجعل تصميم الكفاءة يتوقف على السلوك الملاحظ فقط.

ومما لا شك فيه، أن تحديد مفهوم الكفاءة في التربية بهذا المنظور، يبتعد كل البعد عن النظرية النفسية للسلوك (**béhaviorisme**) التي اهتمت بدراسة سلوك مجموع الأعضاء بناءا على نموذج مثير- استجابة، حيث نجد هذه الأخيرة تتخذ لها كمبدأ منهجي، دراسة سلوكات الأعضاء باعتبارها استجابة لمثير خارجي (**S-R**) وتسعى وراء توضيح العلاقة التي تربط المثير الخارجي بالاستجابة في صورة قانون ذلك حسب شروط موضوعية وعلمية. لكن الوقوف عند السلوك وحده كنتاج لمثير خارجي، ينفي كل اهتمام بالأفكار والعمليات العقلية للفرد في مجال البحث النفسي لأنه في الواقع " توجد ظاهرة

بيولوجية متماثلة الشكل (**isomorphe**) فيما يخص النموذج مثير– استجابة، ألا وهي رد الفعل الذي يمثل الأداة الأساسية لفسيولوجيا الأعصاب – وبالمقابل السلوك الذي لا ينتج عن الأحداث الخارجية كالمثيرات يخلق مشكلا من حيث المصدر، لذا يجب إرجاعه (السلوك) إلى أسباب داخلية لا يمكن ملاحظتها "(**DELACOUR Jean1998, P 10**).

وبناء على هذا، نجد أن عدم الاهتمام بالأفكار وبالعمليات العقلية التي تؤدي إلى إنتاج سلوك الفرد لكونها غير قابلة للملاحظة، يؤدي إلى السعي وراء البسيط الملموس والابتعاد عن توضيح الغاية من وراء هذا السلوك لذا، أصبح مصطلح السلوك حسب النظرية السلوكية، لا يعني إلا الحركات التي يقوم بها الفرد بناء على التنسيق بين المثير والاستجابة وبهذا، نجد النظرية النفسية للسلوك " باتخاذها السلوك كأداة، تنفي العقل والغاية " (**DELACOUR Jean, Idem, P 15.**) وفي نفس السياق، نجد صياغة الكفاءة كسلوك في المجال التربوي تؤدي إلى توضيح ما ينتظره المعلم من المتعلم في نهاية الحصة التعليمية لكنها لا توضح الكيفية التي يتم بها ذلك على مستوى هذا الأخير، بمعنى أن المعلم يعرف مسبقا ما هي نتائج التعليم التي يجب أن يلاحظها، لكنه في نفس الوقت لا يعرف العمليات التي تساعد على إنتاجها. و في هذه الحالة، نجد بيداغوجيا الأهداف (**PPO**) التي اهتمت بتصنيف السلوك الملاحظ لا تختلف عن تكنولوجيا التعلم بالتعزيز الذي استمدها سكينر (**Skinner**) من النظرية النفسية للسلوك(**behaviorisme**) ولا عن النظرية الطيلورية (**taylorisme**) التي جزأت السلوك إلى حركات أولية. فكلاهما يتصور الكفاءة كسلوك ويتجاهل مصدرها، أي العقل وتطور القدرات العقلية. و بناءا على هذا، يمكننا القول أن تصور الكفاءة كسلوك لا يمكنه أن يلبي

متطلبات العصر التي تسعى وراء كفاءات تسمح باستعمال التفكير العلمي لحل المشاكل التي تصادف الفرد في حياته وإيجاد حلول لها. وهذا ما يجعل من تصور الكفاءة كسلوك من طرف المختصين في مجال التكوين المهني أو في المجال البيداغوجي أو النفسي، لا يشكل إلا نموذجا نظريا من بين النماذج النظرية التي اهتمت بموضوع الكفاءة. و عليه، نتيجة للنقائص التي نجمت عن تصور الكفاءة كسلوك ظهر تصورا و قراءات أخرى بينت تصورا ثاني للكفاءة، ألا وهو تصور الكفاءة كوظيفة.

ثانيا – تصور الكفـــاءة كوظيفة:

لقد أعطى النموذج النظري الأول للكفاءة أهمية كبرى للسلوك الملاحظ في تحديده لهذه الأخيرة، مما جعل علم النفس السلوكي يعتبر " سلوك الفرد مجموعة من الاستجابات لما يحيط به من ظروف " (سهيل إدريس، **1999**، ص**277**) وذلك حتى يتمكن من التكيف معها بمعنى أن تكيف الفرد يمكن ملاحظته من خلال استجابته للمثيرات الخارجية. لكن في الواقع عملية التكيف مع المحيط، تتطلب من الفرد استعمال " قدرات التعلم والذاكرة " أي قدراته العقلية ومعرفته السابقة التي ستسمح له " بحل مشاكل التكيف التي ليس لديه حلولا مسبق عنها " (**DELACOUR Jean, 1998, P 167**) و بهذا، يصبح السلوك الملاحظ الممثل للكفاءة عبارة عن استجابة لمثيرات المحيط التي أدت بالفرد إلى استعمال قدراته العقلية والجسمية ليصل إلى مستوى التكيف مع الوسط، مما يؤكد على أن التعلم الذي يتخذ السلوك كنتاج يتطلب من الفرد استعمـــال مجمـــوع المعارف السابقة بما فيهـــا: قدراته الحسية و الإدراكية والحركية إضافة إلى قدرات تنظيم حالاته خاصة بالحافز واليقظة، حيث يجعل هذا من القدرات الحسية والإدراكية والحركية وكذا

الحالة النفسية " خاصية نشاط الجهاز الذي ترتبط فيه كل من البنية والوظيفة من خلال تاريخ طبيعي طويل "**(DELACOUR Jean, P16)** حيث يقصد " بالجهاز" العقل الذي يتميز به الإنسان عن الحيوان والممثل لمختلف القدرات التي يتم تنشيطها وتطويرها نتيجة مثيرات المحيط الذي يستقبلها الفرد عن طريق الحواس الخمس ،مما يـــؤدي إلى إنتاج السلوك الملاحظ من طرف الأخر .

وعلى هذا الأساس، لا يمكننا تصور الكفاءة كسلوك في حد ذاتها. وإنما السلوك الملاحظ المشار له هنا يرجع إلى الفعل الوظيفي الذي تؤدي له الكفاءة، أي العمليات العقلية التي تتدخل لإنتاج هذا الأخير. بهذا، يصبح إنكار النظرية السلوكية **(behaviorisme)** للعقل في إنتاج السلوك باطل في حق تطور المعرفة والتعلم وحتى في حق البشرية.

وعليه، إذا كان بإمكاننا تعين أو تحديد الكفاءة من خلال النشاط الفعلي الذي ينتج عنه السلوك الملاحظ في الحياة اليومية، فيمكننا القول أن الكفاءة يتضمنها الفرد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، أي هي عمليات عقلية تسمح للإنسان بتنظيم وترتيب حركاته قصد تحقيق هدف ما، وذلك لكون العمليات العقلية تمثل بالدرجة الأولى " المتغيرات الوسطية الضرورية لوصف بعض السلوكات الموجهة نحو الهدف" **(DELACOUR Jean, 1998, P 168.)**.

أما فيما يخص مجال " بيداغوجيا الأهداف " حتى يكون السلوك قابلا للملاحظة على مستوى الفرد المتعلم، يجب على هذا الأخير أن يقوم بنشاط معين ليلاحظه المعلم. ومن هذا المنظور، نجد تعريف الكفاءة لا يتوقف على السلوك الملاحظ كرد فعل لمثير فحسب، بل يتوقف على النشاط أو الأداء

المنجز والمعبر عن القدرات. لهذا، أصبح "مصطلح الكفاءة يعين القدرة على القيام بنشاط معين بطريقة مرضية "(**De LANDSHEERE Viviane1988, P21**) مما يعطي أهمية كبرى للقدرة والنشاط في تحديد الكفاءة. وبالرجوع إلى مجال التكوين، نجد " الكفاءة تشكل مجموعة منظمة تتداخل وتنظم وتترتب عناصرها حسب تسلسلات عديدة، ذلك استجابة لشروط النشاطات التي يجب تحقيقها" (**GILBERT Patrick et al1992, P15**). وما يمكن إظهاره من هذا التصور للكفاءة بالنسبة للتكوين، هو أن الكفاءة ليست متجانسة من حيت المركبات النفسية لكونها تتضمن عدة عناصر يجب ترتيبها، إضافة إلى أن النشاط المراد تحقيقه من طرف الفرد يتطلب كل من المعرفة والمعرفة– الفعلية والاستدلال وكذا العمليات الخاصة بالقدرات الحسية – الحركية وحتى العمليات الوجدانية.

لهذا، نجد أن الكفاءة عملة ذات وجهين، أي تعتبر غير متجانسة لكونها تتضمن عدة عناصر في تركيبها وفي نفس الوقت تعتبر متجانسة لكونها تسعى إلى تحقيق نشاط معين قصد الوصول إلى الهدف المسطر هذا ما بينته كتابات جماعة (**CEPEC**) التي حاولت الإجابة على الصعوبات التي ظهرت عند محاولة تطبيق "بيداغوجيا الأهداف" في الميدان حيث كانت هذه البيداغوجيا تلخص عملية التعلم في سلسلة من الأهداف السلوكية جعلت المتعلم لا يدرك ما هو المطلوب منه، مما أدى إلى ظهور نقائص عديدة (**in CEPEC PP26-29**) جعلت السلوكات المتعلمة من طرف الفرد المتعلم لا تمثل الغاية المرغوب فيها ولا تحقق الهدف التربوي المقصود، مما أدى إلى ظهور تناقض بين الغاية المنشودة والسلوك المتعلم. فنتيجة لهذه التناقضات والنقائص تم الاتفاق على تعريف الكفاءة بأسلوب يشبه تعريفها في مجال

التكوين، بمعنى أن" الكفاءات تعين نتاجات التعلمات (**produits d'apprentissages**) المعقدة التي تعتبر نتائج للمتعلمات السابقة العديدة، حيث تسمح هذه بالتحكم في نمط من المواقف أو قسم من المواقف" (**in CEPEC, PARISOT idem, P 38**). ومما يؤكد على عدم تجانس الكفاءة من حيث تركيبها هو تضمنها نتائج التعلمات السابقة أي كل ما اكتسبه الفرد من معرفة سابقة في حياته ويمكنه توظيفها لغرض واحد قصد التحكم في الموقف الذي يتعرض له. أما ما يجعلها متجانسة الاتجاه، هو كونها محددة بالنشاط والمواقف التي تواجهه و بهذا، يمكننا استنتاج أن الكفاءة تمثل الخبرة المعرفية للفرد، أي المعرفة السابقة التي اكتسبها من خلال الممارسات اليومية والتي سيستعملها في صورة عمليات عقلية تسمح له بترتيب وتنظيم السلوك، وذلك قصد حل مشكل في موقف ما أو تحقيق هدف معين . ويدعم ذلك بيار جيليت (**Pierre Gillet CEPEC, idem P68**) بقوله "تعرف الكفاءة على أنها نظاما للمعلومات والتصورات والعمليات العقلية المنظمة في خطط (**schémas**) إجرائية تسمح بتشخيص نشاط – مشكل (**tache- problème**) وحله بفعالية في مجموعة من المواقف". فتحديد الكفاءة على أنها نظام للمعلومات والتصورات... المنظمة في خطط إجرائية، يجعلنا ندرك ونتصور التجهيز المعرفي المعقد الذي يستعمله الفرد المتعلم لتشخيص نمط النشاط المعرفي، أي العمليات العقلية التي ستساعده في حل المشكل المطروح عليه. ولقد، بينت عدة أعمال أنه " لا يمكن وصف النشاط المعرفي للفرد كسلسلة من العمليات المتخصصة، ذلك لكون هذا الأخير يستعمل تصورات شاملة للعالم المحيط به وللآخر وكذا لنفسه "(**DELACOUR Jean, 1998, P 28**) مما يجعل من النماذج الخاصة "بالأنا " (**le moi**) وبالعالم المحيط وبالآخر التي يستعملها الفرد، متعددة ومرنة حسب متطلبات الوقت و الموقف، حيث يمكن تغيرها

بواسطة المعلومات الجديدة.

وعلى هذا الأساس، نجد تصور الكفاءة كوظيفة يعطي أهمية للفرد المتعلم كشخص من جهة ومن جهة أخرى، يعطي أهمية للعمليات العقلية التي تمثل الجانب المعرفي الإدراكي **(cognitif)** للمتعلم الذي يستعمله للقيام بحركات منظمة ومنسقة تكون محددة اجتماعيا. ولما كانت الحركات التي يقوم بها الفرد إرادية في هذا النوع من التصور، فهذا يجعل من المثيرات الخارجية محركا للعمليات العقلية التي تمكن الفرد المتعلم من تحقيق الهدف الذي يسعى من اجله، بمعنى أن الفرد هو الذي يختار المعلومات التي تساعده على القيام بالفعل لحل المشكل المصادف ويثبط ردود الأفعال التي ليس لها علاقة بالموقف، لهذا، لا يمكن اعتبار الفرد كفءا إلا إذا كانت لديه " القدرة على تحقيق عدد من الأفعال...التي لها وظيفة سوسيوتقنية **(sociotechnique)** والقدرة على عدم التراجع حتى يتحقق المقصود " (**REY Bernard, 1998, P35**).

وفي هذا السياق، نجد المرجعية العامة للمناهج الجديدة الجزائرية(وزارة التربية الوطنية، **2000**، ص**27**) من بين الكفاءات القاعدية التي يجب إكسابها للمتعلم في التعليم الإجباري تؤكد على " اكتساب القدرة على حل المشكلات: البحث عن الحلول الممكنة، الاختبار، البناء...، تطوير القدرات النفس حركية والقدرة على اكتساب معارف منهجية..." (وزارة التربية الوطنية، **2000**، ص**27**) وعلى هذا الأساس، يمكننا اعتبار القدرة على حل المشكل، أساس الكفاءة القاعدية التي يجب إكسابها للفرد المتعلم في مجال التعليم والتعلم بصفة عامة وتعليم مادة العلوم الطبيعية بصفة خاصة. أما التكلم عن المتعلم في هذا المجال، يعني تحقيق غاية تربوية من خلال توظيف قدراته العقلية يظهر

نتاجها في حركات إرادية مرتبة تستعمل في مجال عملي معين أو في مجموعة من المواقف، مما يجعل المتطلبات البيداغوجية تشترط توضيح الكفاءات المراد إكسابها في تصور سلوكي خاص بالكفاءة. أما في " بيداغوجيا الأهداف" فتظهر هذه الكفاءة في الجهد الذي يبديه الفرد لتعيين الشروط اللازمة ليظهر فيها السلوك المقصود.

وعليه، إذا كانت أدبيات "بيداغوجيا الأهداف" **(pédagogie d'objectifs)** قد اهتمت بالقرينة الأولى للكفاءة المتمثلة في سلسلة من الأفعال الملاحظة، أي السلوكات الخاصة والمحددة المراد تحقيقها، حيث تمثل هذه الأخيرة نتاجا لوظيفة عقلية يستعملها الفرد المتعلم في مواقف معينة أو مجموعة من المواقف لحل مشكل ما، نجد أن القرينة الثانية للكفاءة المشار إليها في البداية والتي أصبح لها أثرا كبيرا على العلوم الإنسانية المعاصرة، تتمثل حسب شومسكي **(Chomsky1969)** المختص في علم اللغة **(linguiste)** في تصوره للكفاءة كقدرة مولدة **(puissance générative)**، وذلك لكون القدرة المولدة توضح مكونات الجزء الغير المرئي للكفاءة.

ثالثا – تصور الكفاءة كقدرة مولدة:

بناءا على ما سبق ذكره، نجد الحديث عن الكفاءة الخاصة بالشخص في مختلف المجالات الحياتية يعني تحديد الغاية والوظيفة وكذا العمل الإرادي الذي سيعبر عنه الشخص بواسطة حركات تكون ملاحظة من طرف الآخر، وكأن الكفاءة المقصودة تتضمن في نفس الوقت "قائمة من الحركات المهيأة والمحسومة " **(HAMELINE Daniel 1990,P116)** والتي يمكن ملاحظتها إضافة إلى مجموعة من القواعد المسيرة لاختيار وترتيب هذه الأخيرة حسب

الموقف أو مجموعة من المواقف. وفي نفس السياق، نجد شومسكي **(Chomsky1969)** يوضح ترتيب الكلمات في التعبير اللغوي للشخص على أساس نظام قواعد تسمح له بالتكلم وفهم ما يقال له في اللغة الأم، فهو يرى أن " الشخص الذي يكتسب اللغة يكون بطريقة ما قد استنبط **(intériorisé)** نظام القواعد الذي يحدد الشكل اللفظي **(forme phonétique)** للعبارة وكذا مضمونها الدلالي **(sémantique)** و بهذا، يكون هذا الشخص قد طور ما يمكننا تسميته بالكفاءة اللغوية الخاصة " **(CHOMSKY 1969, P 125 Noam).**

وعلى هذا الأساس، يمكننا إدراك أن تعلم اللغة لا يمكنه أن يتم عن طريق الاشتراط كما في النظرية السلوكية وإنما اكتساب هذه الكفاءة، تسيره قواعد موجودة أصلا لدى الشخص المتكلم حيث تمثل هذه الأخيرة نقطة انطلاق لكل كلام يقوم الشخص بتطويرها عن طريق الممارسة اليومية، حيث نجد " المتكلم بلغة ما، يعرف عدة أشياء لها علاقة بالغة لم يتعلمها من قبل. لذا لا يمكننا التعبير عن سلوكه اللغوي العادي في صورة مصطلحات خاصة بمراقبة، بمعنى المثير والاشتراط والتعميم والمماثلة وترتيب بناء العادة أو تنظيم الهيئة للإجابة " **(CHOMSKY Noam, 1969, P112)**. فإذا اعتبرنا تعلم اللغة نتاج لسلسلة من لاشتراطات فهذا يعني أن الشخص المتكلم يكتسب عددا محددا من العبارات المهيئة، تمثل كل واحـــدة منها استجابة لمثير معين لا يمكن ملاحظتها إلا بحضور هذا الأخير، لكن الواقع غير ذلك لأن الشخص المتكلم يمكنه أن يتكلم عن عدة أشياء بدون حدود وحتى على المواقف المجردة أي تلك التي يعبر عنها بطريقة غير متوقعة، مما يؤكد بقوة على أن كلام الإنسان **(la parole humaine)** لا يمكنه أن يكون مشترطا بمثير

خارجي، ذلك لكون هذا الأخير (الشخص) يكتسب القدرة على إنتاج نصوص أو عبرات في لغته لم يكن سمعها من قبل ، كما نجد هذه اللغة تشتق من " نواة العبارات القاعدية **(noyau de phrases de bases)**... بواسطة التغيرات المتكررة " **(CHOMSKY Noam, 1969 , P122.)** وهذه التغيرات لا تتم على مستوى الكلمات كما يضن البعض، وإنما تتم على مستوى الوحدات البنائية التي تستلزم من الفرد المتكلم معرفة إجرائية، أي استعمال الكفاءة التي تسمح للشخص المتكلم بإنتاج سلسلة من العبارات في لغته، كما تسمح هذه الكفاءة للشخص المستمع للأخر بالقول إذا كان ما يسمع صحيحا أم لا.

وبناءا على هذا، لا يمكن اعتبار الكفاءة اللغوية التي يتكلم عنها شومسكي سلوكا قابل للملاحظة و إنما هي قواعد داخلية يصعب ملاحظتها أو إدراكها، فهي التي تسير السلـــوك اللغوي الذي يعبر عنه الشخص بما تعلمه من لغة في موقف ما، كما تمثل هذه " قواعـــد الخاصيـــة المبدعة لاستعمـــال التعبيـــر"**(CHOMSKY Noam, 1969 P122.)** والتي يمكن تحديدها من خلال ثلاثة ملاحظات هي كالتالي:

- " الجزء الأكبر مما نقوله باستعمالنا للتعبير، جديد ولا يعتبر إعادة لما سمعناه من قبل

- الاستعمال العادي للتعبير حرا من أي مراقبة بمثير سواء كان هذا الأخير خارجيا أو داخليا

- تتمثل الخاصية الثالثة لاستعمال التعبير...، في ترابطه وتلاؤمه مع الموقف، مما يجعله يختلف كل الاختلاف عن المراقبة بواسطة المثير الخارجي " **(1968, P 26 -27 CHOMSKY Noam)**. بهذا، توصل شومسكي

من خلال توضيحه للملاحظات الخاصة بالخاصية المبدعة في استعمال التعبير إلى إعطاء بعدا جديدا لمفهوم الكفاءة، أي الكفاءة الممثلة لملكة (**Faculté**) "الترابط والتلاؤم" والتي تسمح بتكيف التعبير الإنساني مع الموقف المعاش. بهذا، نجد الكفاءة التي يسعى شومسكي إلى تحديدها تبتعد كل البعد عن تصور " الكفاءة كسلوك" لكونها ليست استجابة لمثير خارجي، وبعيدة عن تصور" الكفاءة كوظيفة" لكونها ليست بملكة التنظيم للأفعال الأولية المعروفة قصد تحقيق غاية، بل الكفاءة المقصودة تمثل القدرة على التكيف مع المواقف الغير المعروفة لدى الشخص كذا القدرة على تحديد الغاية المراد تحقيقها والقدرة على اختراع أو إبداع الوسائل التي تساعد على تحقيق هذه الأخيرة بل تمثل الكفاءة: القدرة على التكيف مع المواقف الغير المعروفة لدى الشخص والقدرة على تحديد الغاية المراد تحقيقها والقدرة على اختراع الوسائل التي تساعد على تحقيق هذه الأخيرة، أي " قدرة تحريك المعارف النظريـــة، ذلك لكون هذه الأخيـــرة تمثل جزء لا يتجزأ من الكفـــاءة " (**GILBERT Patrick et al, 1992, P14**).

وبالرجوع إلى التعليمات التربوية الخاصة بمناهج العلوم الطبيعية الجزائرية، نجد تصور الكفاءة كقدرة مولدة يبرز في الصياغات التالية:

- " مواجهة المعطيات الجديدة بالمعارف المكتسبة، استغلال المعطيات العلمية لتفهم الظواهر وبناء المعارف العلمية، الاستعمال العقلاني للوسائل و صيانتها ...." (وزارة التربية، مديرية التعليم الثانوي العام، مناهج العلوم الطبيعية، **1995**، ص**6-7**.)

- " تستهدف المادة المواصفات المتعلقة بالفكر العلمي: الاستدلال، تقديم الحجج..." (وزارة التربية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من

التعليم الابتدائي**2003**، ص **107**.)

ومن بين الإرشادات والتوجيهات التربوية الخاصة بالطور الثاني للتعليم الأساسي نجد هذه الأخيرة تؤكد على أن " ...الأهداف التي تصف فقط السلوك النهائي للمتعلم، لا تبين العمليات العقلية التي تتدخل في انجاز السلوك، وهذا ما استجوب إدخال المفهوم الإجرائي للقدرة..." (وزارة التربية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني **1996**، ص **91**.)

وبناء على ما سبق ذكره، نجد تصور الكفاءة "كقدرة مولدة " يصمم في إطار عقلي (**cadre mentaliste**)، ذلك لكونه لا يهتم بالسلوك الملاحظ فقط، لأن هذا الأخير لا يبين العمليات العقلية التي تتدخل في إنجازه، وإنما يهتم بكل ما يحدث على مستوى العقل أو ما تولده القدرات العقلية كقدرة تحريك المعارف النظرية لتفهم الظواهر الطبيعية وبناء المعارف العلمية، إضافة إلى المواصفات المتعلقة بالفكر العلمي: كالاستدلال، التحكم في المعلومات التحكم في التقنيات والاتصال... أو بمعنى آخر، يهتم تصور الكفاءة كقدرة مولدة بما يحدث من عمليات وسيطة بين المثير والاستجابة في إنتاج السلوك أي " المتغيرات الوسيطة التي تعين العمليات الغير الملاحظة من الخارج وتسير العلاقات بين المثير والاستجابة " (**DELACOUR Jean, 1998, P10**)،

وذلك لكون نموذج " مثير – استجابة " للنظرية السلوكية " لا يمثل الصورة الحقيقية للنشاط المعرفي للإنسان، ولا يسمح بفهم كيف يمكن للكائن الحي أن يقاوم الحياة (**survivre**)...، لأن مقاومة الحياة تعني القدرة على الأخذ بعين الاعتبار المعطيات المكانية والزمنية... "(**DELACOUR Jean, 1998, P10**).

مما أدى بالمختصين النفسانيين و التربويين إلى الاهتمام بالحالة العقلية (**folk**

psychologie) التي تمثل " الحس المشترك المتميز بشرح السلوك بواسطة الحالات العقلية " ولتمثيل الحالات العقلية التي تصف السلوكات الموجهة لتحقيق هدف ما في الحياة اليومية. وتدعيما لهذا نجد القراءات النفسية **(psychologique)** والتعليمية **(didactique)** المختلفة تستعمل مفهوم التصور **(représentation)** لكون هذا الأخير " يستلزم وصفا دقيقا للواقع الداخلي والخارجي، حيث يمكن تعميمه على جميع السلوكات الموجهة نحوى هدف معين " **(DELACOUR Jean, 1998, P 12)**

أما فيما يخص التصور، فهو عبارة عن " مجموع الصور العقلية والنماذج التي توجد أصلا لدى الفرد المتعلم، ذلك قبل أن يبدأ هذا الأخير بأي نشاط معرفي إضافة إلى أن التصورات تكون نشيطة طيلة بناء المعرفة " **(DE VECCHI Gérard et al 1994, P 12.)**. وتبين القراءات المختلفة أن فكرة "الكفاءة كقدرة مولدة" ترجع إلى العلوم المعرفية **(sciences cognitives)** المعاصرة التي ظهرت في أواخر الستينات نتيجة المجئ الإعلامي الذي أعاد الاعتبار من جديد إلى النشاط الثقافي للإنسان، ذلك باستعماله المصطلحات الخاصة بالقدرات العقلية: كالتصور والمعلومات والذاكرة والبرنامج والاستراتيجيات والرموز... وبهذا، أصبح للعلوم المعرفية المعاصرة أثرا كبيرا على المجال التربوي و البيداغوجي، حيث أدت هذه العلوم بالمختصين التربويين إلى إعادة النظر في تحديد الأهداف البيداغوجية و ذلك قصد تقويم السلبيات والنقائص التي ظهرت في التعليم بواسطة الأهداف **(PPO)**، مما جعل هؤلاء المختصين يدركون أن في بيداغوجيا الأهداف " عند اختبار السلوكات نراقب **(contrôle)** نتاج العمليات العقلية وليس العمليات نفسها "**(Poctzar Jerry, 1987,P 37)**. أما فيما يخص عملة التقويم، نجد بيداغوجيا

الأهداف " تؤكد على الأداء بدل ما تؤكد على الكفاءات" (**Gagné Robert, 1976, P14**)، بمعنى أن هذه بيداغوجيا تعطي الأهمية الكبرى للنتائـــج لا للطريقة التي تؤدي إليها، فبدل ما تؤكد على تقويم الكفاءات تؤكد على الأداء الملاحظ، مما يجعل هذه البداغوجيا لا تتماشى ومتطلبات العصر الذي يبحث على أفراد دوى كفاءات، لا أفراد دوي سلوكات. وبهذا، أصبح العقل وتطوير العمليات العقلية من أولويات التربية المعاصرة.

وعليه، إذا كان التعلم بالمفهوم الجديد " له صفة الاستمرار و يأخذ في أغلب الأحوال صورة حل المشكلات، عندما تكون وسائل العمل القديمة غير مناسبة للتغلب على صعوبات الموقف ومواجهة ظروف جديدة " (إبراهيم وحيد محمود، **1999**، ص**15**)، نجد أن " الهدف الرئيسي من التعلم هو تنمية الذكاء نفسه وعلى الأخص تعليم كيفية تنميته طالما ظل هذا الذكاء قادرا على التقدم، أي تمديد التعلم إلى ما بعد انتهاء الحياة المدرسية بكثير " (**Piaget Jean, 1982, P28**) ، حيث أرجع هذا " التفكير في التعلم إلى نظرية معالجة المعلومات التي أدخلت فكرة القدرات العقلية: المهارة الثقافية و الاستراتيجيات المعرفية والمواقف...، كنتاج لعملية التعلم يحتوى على إمكانية التحويل (**possibilité de transfert**) ويتضمن فترة التعميم (**phase de généralisation**) " (**Gagné Robert, 1976, PP 38-47**).

وكنتيجة لهذا، بدل ما تؤكد الأهداف البيداغوجية على السلوك الملاحظ كما في صياغة ميجر(**Mager**) نجدها في المجال المعرفي تؤكد على النشاط الثقافي بصياغة " أن يجعل المتعلم قادرا على القيام بالنشاط الثقافي ما " (**D'hainaut Louis, 1988, P158**).

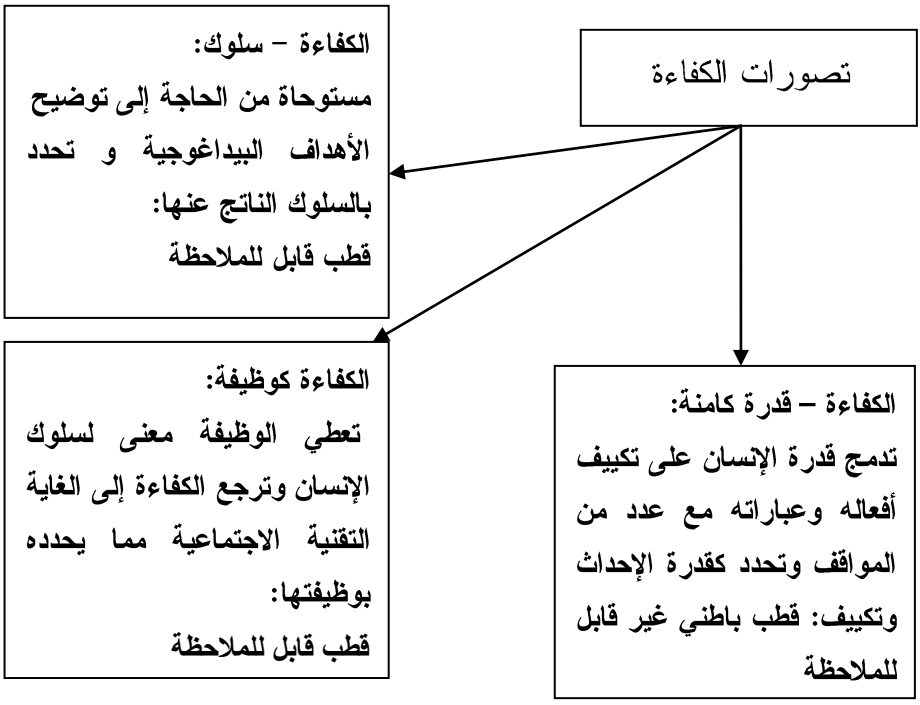
وبناء على هذا، أصبحت عملية إكساب القدرات المختلفة للفرد المتعلم أثناء التعلم ذات أهمية كبرى بالنسبة للمجال البيداغوجي، ذلك لكون " تعلم النشاط الثقافي لا يكون له معنى إلا في حالة ما إذا ساهم هذا التعلم في إعطاء المتعلم قدرة جديدة يمكنه تطبيقها عند الحاجة أو في مواقف أو أجبرته الضر وف على ذلك " **(D'hainaut Louis, 1988, P285)**. وبما أن تعلم النشاط الثقافي أصبح يعني تنمية القدرات العقلية الممثلة للكفاءة المعرفية التي تحتوى على إمكانية التحويل والتعميم على السلوكات المختلفة لحل المشاكل، نجد المختصين في مجال الأهداف البيداغوجية يأخذون بعين الاعتبار " القياس الذي تكون فيه الكفاءة المكتسبة مدمجة في شخصية المتعلم" و يهتمون أيضا بـــ " قدرة تحويل الكفاءات المكتسبة "**(D'hainaut Louis, 1988, P285)** التي تتضمن ثلاثة مستويات:

- " التحويل الأكاديمي **(transfert académique)** ويتمثل هذا في قدرة المتعلم على تطبيق الكفاءة المكتسبة في قرينة تشبه تلك التي تعلمها من قبل...
- التحويل الإجرائي **(transfert opérationnel)** يجعل المتعلم يوظف الكفاءات المكتسبة خارج المدرسة أو في قرينة التعلم، أي أثناء التربص أو في النشاطات المهنية
- التحويل الكلي **(transfert intégral)** يتمثل في القدرة على الانجاز التلقائي للنشاط المتعلم في كل المواقف الملائمة" **(D'hainaut Louis, 1988, P286)**.

ومما لا شك فيه، أن المستويات الثلاثة لتحويل الكفاءة المكتسبة على مستوى الفرد المتعلم تمثل النشاط الغير الملاحظ أو" القوة المولدة" التي سعينا إلى

توضيحها.

ومن هذا المنطلق، يتأكد لنا أن الكفاءة تتضمن نموذجين في نفس الوقت: في النموذج الأول، ترتبط الكفاءة بأداء (انجاز) وظيفة مناسبة في موقف أو مجموعة من المواقف ويمكن وصفها في صورة حركات منظمة قابلة للملاحظة، ذلك عكس النظرية السلوكية التي ترى في السلوك رد فعل أو استجابة لمثير خارجي بدون ربطه بأي موقف وفي هذه الحالة يمكننا القول أن الكفاءة خاصة (**spécifique**) بالموقف التي توظف فيه، أما فيما يخص النموذج الثاني، توصف الكفاءة على أنها قدرة داخلية مولدة ومدمجة في شخصية الفرد، لا يمكن ملاحظتها من الخارج. كما يمكن للكفاءة أن تنتج عددا كبيرا من السلوكات تكون ملائمة مع عددا من المواقف الجديدة التي يمكن للفرد أن يصادفها في حياته اليومية. وعليه، بالرغم من تعاكس نموذجي الكفاءة من الناحية النظرية إلا أننا نجدهما من الناحية التطبيقية يشتركان في تصورهما للمعرفة، مما يجعل كل من المعرفة والكفاءة يتعاكسان (**s'oppose**) مهما كان النموذج الذي تنتمي إليه الكفاءة. وفي ما يلي نقدم نموذجا يلخص التصورات المختلفة للكفاءة حسب النظريات المتعرض إليها.



– النموذج يمثل التصورات المختلفة للكفاءة

* النموذج من وضع الباحثة.

المراجـــع:

- إبراهيم وحيد محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعارف، مصر، **1999**،

– سهيل إدريس، المنهل قاموس فرنسي عربي، ط **24** جديدة ومنقحة، دار الآداب، بيروت **1999**

– وزارة التربية الوطنية منهاج العلوم الطبيعية، مديرية التعليم الثانوي، الجزائر **1995**

– وزارة التربية الوطنية منهاج الطور الثاني، مديرية التعليم الأساسي الجزائر **1996**

– وزارة التربية الوطنية منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي الجزائر **203**.

- **BLOOM Benjamin et autres, Taxinomie des objectifs pédagogiques, domaine cognitif, trad. Lavallée, éducation nouvelle, Montréal, 1969.**
- **CHOMSKY Noam, structures syntaxiques, le seuil, trad. M .BRADEAU. coll.Points, Paris, 1969.**
- **CHOMSKY Noam, la linguistique cartésienne, le seuil, trad. Delannoe et Sperber,. coll.Points, Paris, 1969**
- **CHOMSKY Noam, le langage de la pensée, trad. LJ Cavet Payot, Paris ,1968.**
- **DELACOUR Jean, une introduction aux neurosciences cognitives, De Boeck ,Paris Bruxelles,1998.**
- **DE LANDSHEERE Viviane, faire réussie et faire échouer, la compétence minimale, Puf, Paris. 1988**
- **DE VECCHI Gérard, GIORDAN André, l'enseignement scientifique comment faire pour que ça marche, Z'édition, revue corrigée, Paris, 1994.**

- **D'HAINAUT Louis, des fins aux objectifs de l'éducation, 5ème édition, Bruxelles,1988.**
- **GAGNE Robert, les principes fondamentaux de l'apprentissage application à l'enseignement, trad. Brien, Montréal ,1976.**
- **GAGNE Robert, les principes fondamentaux de l'apprentissage application a l'enseignement, éd HRW, trad. Brien. R Montréal, 1976, P14.**
- **GILBER Patrick et autres, la compétence : du mot valise au concept opératoire, actualité de la formation permanente, n°116, Paris, 1992.**
- **-GILLET Bernard, améliorer la formation professionnelle par l'étude du travail , les éditions d' organisations, Paris,1973.**
- **GILLET PIERRE, organisation de l'ouvrage, in CEPEC, construire la formation, 3ème édition, ESF Paris, 1994.**
- **GUITET André, développer les compétences pour une ingénierie de formation, coll. formation permanente en sciences humaines, paris, 1994.**
- **HAMELINE Daniel, les objectifs pédagogiques en formation initial et en formation continue, ESF, coll. pédagogie, Paris, 1990.**
- **MAGER Robert, comment définir les objectifs pédagogiques, 2ème édition , Bordas, Paris,1990.**
- **PARISOT Jean Claude, vers une pédagogie de deuxième génération, in CEPEC .Paris 1994**
- **PIAGET Jean, psychologie et pédagogie, bibliothèque médiation, Paris, 1982,**
- **POCTZAR Jerry, la définition des objectifs pédagogiques, ESF, 3 éd, coll. Sciences de l'éducation, Paris, 1987, P37.**
- **REY Bernard, les compétences transversales en question, ESF éditeur, 2ème édition Paris, 1998.**