مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

ثورة الشباب وتحولاتها الثقافية
مصطفى حجازي

ثورات الربيع العربي وأسئلة الفكر السوسيولوجي
مصطفى محسن

من تحقيق الذات إلى تنمية الابتكار
عبدالواحد أولاد الفقيهي

سيكولوجية المرأة
خلود السباعي

ثلاثة مداخل لإصلاح المنظومة التربوية المغربية
عبد الوهاب صديقي

الإدارة المدرسية من منظور الإصلاح التربوي
مصطفى بتي

العدد الخمسون - دسمبر 2011

الكفايات في مجال التربية و التكوين من تعدد التعاريف إلى توحيد الرؤى

إعداد: عبد اللطيف الصافي
مفتش الرياضيات

1ـ تقديم :

بتزامن مع انطلاق ورش إصلاح التعليم بالمغرب الذي انبثق مع ظهور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، طفت على الساحة التربوية نظرية الكفايات كبيداغوجية من شأنها عقلنة الممارسة التربوية والرفع من جودة التعليم، وأجرأة الإصلاح الذي تعرفه البرامج والمناهج التربوية بما يجعل المدرسة قادرة على تكوين كفاءات يمكنها الاندماج بسهولة وفعالية في الحياة العملية وتلبية حاجيات سوق الشغل.

هكذا انصبت اهتمامات كل الفعاليات التربوية من باحثين ومدرسين ومؤطرين ولجان تأليف الكتب المدرسية على بيداغوجية الكفايات بحثا وتطبيقا وتكوينا وأجرأة، وبدأنا نلاحظ مجموعة من الإصدارات التربوية الجديدة والمجلات المتخصصة والنصوص المترجمة والمقالات العلمية حول موضوع الكفايات، كما لاحظنا ظهور مقاربات ديداكتيكية في المناهج التربوية الجديدة – من كتب مدرسية وتوجيهات تربوية – تعتمد بيداغوجية الكفايات كنظرية تربوية محايثة لمرحلة إصلاح التعليم بالمغرب.

لكن المتتبع لمختلف الاتجاهات في تناول موضوع الكفايات في التعليم قد يتيه وسط هذا الزخم الهائل من التعاريف والمقاربات والانتقادات، بل وأحيانا التعسفات النظرية، ويحتار بين تناول موضوع الكفايات انطلاقا من:

- التصورات المختلفة حول نظرية الكفايات؛
- الانتقادات الموجهة لهذه النظرية والتمييز فيها بين ما هو علمي وما هو إيديولوجي؛
- ما ترتكز عليه هذه النظرية وما تهدف إليه.

سنهتم في هذا السياق بنظرية الكفايات من خلال ما ترتكز عليه وما تهدف إليه لكن دون إغفال الجانبين الآخرين.

2ـ أصول نظرية الكفايات :

يرى البعض أن مفهوم الكفاية انتقل إلى المدرسة من عالم المقاولة، حيث سجل المنشغلون بالفعالية والمردودية ملاحظات حول اختيار الموظفين الجدد، أهمها كون خريجي المدرسة غير قادرين على إنجاز المهام المعقدة التي يواجهونها رغم امتلاكهم المعارف والتقنيات الضرورية بالمدرسة... هكذا اضطرت المقاولات إلى إنشاء أجهزة تكوين خاصة بها من أجل موظفين جدد «فاعلين» في وقت وجيز... وبما أن أجهزة التكوين هاته تكلف وترهق ميزانية المقاولة، فكرت هذه الأخيرة ـ تحقيقا لمصلحتها ـ في التأثير على المدرسة وتوجيهها نحو تغيير البرامج وصياغتها على شكل كفايات...[1] فأبدت المقاولة استعدادها لمساعدة النظام التعليمي على التحول في هذا الاتجاه [2]. اتجاه لم يعد يهتم بالمعارف في حد ذاتها قدر اهتمامه بإمكانية تعبئة هذه المعارف كأدوات لحل مشاكل جديدة ومعقدة من شأنها أن تعترض الفرد في حياته العملية. وبذلك أصبحت المعرفة كما يرى نيكو هورت Nico Hirtt، أداة من أدوات المنهجية بعد أن كانت هذه الأخيرة في خدمة اكتساب المعارف وفهمها[3]. يقول نيكو هورت : «... لم يكترث أحد منذ 150 سنة إن كان تلاميذ الإعداديات والثانويات قد اكتسبوا الكفايات لتعبئة معارفهم من أجل حل مشاكل معقدة ومتعددة، كان المهم هو تلقينهم المعارف ليمتلكوها كي يمارسوا بها، عند الاقتضاء، سلطتهم في المجتمع. والآن لما أصبح التعليم العمومي متاحا بشكل واسع لأبناء وبنات الطبقات الشعبية، جرى الانشغال فجأة بتحويل هذه المعارف إلى أدوات»[4]. هكذا تحقق المقاربة بالكفايات حسب نيكو هورت هدفا طالما نادت به الأوساط الاقتصادية»إضفاء الثنائية على التعليم ليتكيف مع ثنائية سوق الشغل» [5].

هذه الانتقادات لها خلفية إيديولوجية، إنها ترى أن المقاربة بالكفايات خدعة تربوية منبثقة عن النظام الاقتصادي الرأسمالي هدفها ضرب حق الطبقات الشعبية في التشغيل وإمكانية تصدر مكانة داخل المجتمع. ومن المعروف ميل جل الأفكار الإيديولوجية إلى طمس الحقائق، لذلك التجأ نيكو هورت إلى القفز عن 150 سنة من الإنتاج العلمي في المجال التربوي ليتساءل عن عدم ظهور الكفايات في التدريس منذ 150 سنة عندما كان التعليم غير مضمون لأبناء الطبقات الشعبية، ناسيا أو متناسيا أن المقاربة بالكفايات تشكل حلقة في سيرورة البحث في المجال التربوي.

يرى عالم اللغويات شومسكي Chomsky أن الكفاية مخزون وراثي لأنه بين أن كل الأفراد يمتلكون كفاية أساسية وهي القدرة على إنتاج جمل صحيحة نحويا... وأن هؤلاء يمتلكون إمكانية لفهم اللغة وإنتاجها... لذا على التربية أن تقوم بتحيين هذه الإمكانيات

التي تكمن في الأفراد، أي استخراجها بالتدريب والتطوير، وهي مهمة الفاعلين التربويين. هذا التصور ينطلق من كون المعرفة شيء فطري (لا نكتشف سوى ما نعرفه سلفا). لكن هذه الفكرة تتعارض مع تصور النظرية البنائية حول امتلاك المعرفة والتي ترى أن المعرفة غير محددة سلفا لا في الذات ولا في الموضوع بل إنها تبنى أثناء سيرورة تفاعل الذات مع الموضوع.

3ـ الكفايات في المجال التربوي:

سواء انبثق مفهوم الكفاية في التدريس من مجال اللغويات أو انتقل إلى الساحة التربوية من عالم الاقتصاد والمقاولات، فما هي الدلالات والمعاني التي اتخذها داخل الأوساط التربوية ؟

يتحدث تيلمان عن تصورات مختلفة لمفهوم الكفاية[6]: منها ما هو امتداد تعسفي لبيداغوجية الأهداف المنبثقة عن المدرسة السلوكية... ومنها من يحاول ربط الكفاية بالقدرة على تحليل وضعية صعبة... وأخرى غير مرتبطة بسياق محدد، أي أنها بطبيعتها عامة وهو ما يصطلح عليه بالكفايات الممتدة... وتصور أخير يتناول الكفاية بوصفها مهارة فطرية يمتلكها الإنسان بشكل فردي...

إن التصور الذي يطابق الكفاية مع إنجاز مهمة تكون محددة بوضوح في سياق معين يطرح نفس الأسئلة التي تطرح عند صياغة هدف إجرائي: من سينجز السلوك ؟ عبر أي فعل ؟ ما هدف هذا الفعل ؟ وما هي الشروط المسموح بها ؟ وما هي معايير الجودة المطلوبة ؟ ويتحدث بالتالي عن الكفاية المستهدفة.لعل هذا التصور لا يتبنى منهجية معينة للتعلم، وتغلب عليه رؤية يحكمها تصور خطي تراكمي في اكتساب المعارف مع اجتنابه الحديث عن سيرورات التعلم.

أما التصور الذي يربط الكفاية بالقدرة على تحليل وضعية صعبة أو معقدة، وعلى تحديد ما هو ضروري في هذه الوضعية أو تلك، فإنه يربط الكفاية بسياق محدد... ويرى أنها خاصية فردية. لكن الحياة الاجتماعية تتميز بكونها حياة منظمة، تنتظم داخلها فئات (الأطباء، الصحفيون، المدرسون...) ومن هذا المنظور، ينبغي أن تكون الكفاية شرطا لازما لتحقيق الاندماج الاجتماعي، بحيث لا يبحث الفرد عن اكتساب كفاية ليكون أداؤه فعالا، لكن لكي ينتمي إلى جماعة...لذا ينبغي أن تتطور النظرة إلى الكفاية بوصفها واقعة اجتماعية.

وبخصوص التصور الذي يتحدث عن الكفايات الممتدة، والذي ينحدر من بيداغوجيا القدرات المعرفية لبلوم Bloom، فإنه يرى بأن الكفاية غير مرتبطة بسياق واحد، ذلك أن القدرة بطبيعتها عامة وغير مرتبطة بسياق محدد، لكنها لا توجد في الوقت ذاته بمعزل عن إمكانية تعبئتها في

سياق معين... إن الكفايات الممتدة عامة وخاصة في الوقت ذاته. هكذا تنبثق فرضية عند أصحاب هذا التصور مفادها أن الآليات المعرفية العامة تكتسب عن طريق حل مشكلات خاصة في سياقها... إنها مفارقة الكفايات الممتدة.

وبخصوص التصور الذي ينطلق من كون المعرفة شيء فطري كامن في الأفراد، وبذلك ينحصر دور الفعل التربوي في استخراج هذه المعرفة عن طريق التدريب والتطوير، فمن المعلوم أن أتباع هذا التصور وعلى رأسهم شومسكي الذي انطلق من نتائج أبحاثه في مجال اللغويات، يفترضون وجود نواة ثابتة ضرورية لتعلم اللغة. يقول بياجي [7] منتقدا هذا الطرح: « **عادة ما نتصور أن سلوكا معينا سيكون مستقرا، صلبا، متجذرا بقدر ما يكون وراثيا... وكأن الجانب الوراثي هو الوحيد من بين جوانب الذات الإنسانية الذي يمكنه أن يضمن الاستقرار والصلابة** »، لكن هناك عامل آخر أعمق من عامل الوراثة – كما يؤكد بياجي – والذي هو الانتظام الذاتي l'autorégulation، إنه آلية مشتركة بين الحياة العضوية والأنشطة المعرفية.

لعل اختلاف التصورات حول الكفايات كان وراء تعدد تعاريف مفهوم الكفاية، واختلافها نوعيا لدرجة تناقض بعضها مع البعض الآخر. وفي ما يلي عينة من هذه التعاريف:

يعرف رومانفيل ومن معه الكفاية بكونها « **مجموعة مندمجة ووظيفية من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاية تمكنه من التكيف وحل مسائل وإنجاز مشاريع** » [8]. هذا التعريف يقارب الكفاية بواسطة بعض المفاهيم المرتبطة بها، كالقدرة والمهارة والإنجاز، ولا نجد فيه ما يحيل على الوسط التربوي أو المهني أو حتى الحياة العامة، وبذلك فإنه يتحدث عن الكفاية بصفة عامة.

تعرف ساندرا ميشيل الكفاية بكونها «**كل ما يتيح حل المشكلات المهنية في سياق خاص عن طريق تعبئة مختلف القدرات بكيفية مندمجة**» [9]. يتناول هذا التعريف الكفاية في الممارسة المهنية ويربطها بسياق خاص.

يقول مادي لحسن في تعريفه للكفاية بأنها « **ذات طابع بنائي، إنها معطى ذهني مجرد لا نلمسه، وهي لا تظهر إلا من خلال الأنشطة التي يقوم بها الفرد والمرتبطة بسياق معين، فهي تظهر في مجال الفعل...**»[10]. يتميز هذا التعريف بتأكيده على الطابع البنائي للكفاية وبكونها مجردة وسياقية ولا تظهر إلا من خلال الفعل.

أما عبد اللطيف الفارابي فيعتبر الكفاية «**عبارة عن بنيات مندمجة يبنيها المتعلم ويشيدها بواسطة تفاعله وجهده، والتي تجعله يشغل تعلماته كي يقوم بالمهام التي تتطلبها وضعيات مشاكل مطروحة عليه**»[11]. واضح أن هذا التعريف يتحدث

عن الكفاية في المجال التربوي ويشير إلى أنها تبنى بجهد المتعلم وبتفاعله ،أي أنها لا تعطى بكيفية ممنهجة من جهة خارجية.

الكفاية حسب فيليب بيرينو هي «**القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، قدرات، معلومات...) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال**»[12].

من خلال هذا التعريف، يبدو أن الكفايات تركز على الجانب الوظيفي للمعارف، فالمهم ليس اكتساب المعرفة في ذاتها، بل إمكانية تعبئتها لمواجهة مجموعة أو صنف من الوضعيات بكيفية فعالة.

ترى فيفيان دولانشير أن الكفاية «**تعبير على القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرض**»[13]. يبدو أن المهمة هنا كلمة فضفاضة ولا تحيل على سياق معين، كما أن الكفاية ترتبط في هذا التعريف بالإنجاز، إنجاز مهمة نجهل مميزاتها وطابعها.

4- من تعدد التعاريف إلى توحيد الرؤى:

أمام تعدد التعاريف واختلاف المقاربات، أي معنى ينبغي أن نعطيه لمفهوم الكفاية في مجال التربية والتكوين ؟

الإجابة عن هذا السؤال مرتبطة بالأساس بالمعنى الذي نعطيه لفعل التعلم، أي حول كيفية اكتساب المعارف من طرف المتعلمين، وبالتصور الذي لدينا حول تطور المعرفة... ومن ثمة حول معنى فعل التدريس.

إذا تصورنا أن التعلم يتم بطريقة خطية وتراكمية، إذ يكفي تقسيم المعرفة إلى خطوات مرحلية بحيث تصبح في متناول المتعلم ذو الرأس الفارغ، فإننا بذلك سنسقط من مسار اهتماماتنا التربوية منطق تطور المعرفة عبر التاريخ ونختزل هذه الأخيرة في المحتويات الواردة في الكتب المدرسية؛ كما سنتجاهل التصورات القبلية للمتعلم حول هذه المعرفة لتتحدد بذلك معالم اختيار تلقيني في التعليم قد يخضع لتغييرات سطحية لا تمس جوهره ولا الأسس التي ينبني عليها، خصوصا ما يسمى بالطريقة النشيطة، الطريقة الحوارية (سؤال/جواب)، اجتناب جمود التلميذ في التعلم، بناء المعارف خطوة خطوة...

وفق هذا التصور، تختزل الكفايات في تعويد وتدريب التلاميذ على القيام بخطوات محددة سلفا: تمارين تطبيقية، أوتوماتيزمات Automatismes ، خوارزميات Algorithmes ونتحدث بذلك عن كفايات مستهدفة يتم صياغتها على نمط الأهداف الإجرائية؛ وإما أن نطرح سؤال التعلم وكذا سؤال المعرفة ومنطق تطورها، لنخلص إلى أن التعلم سيرورة تفاعلية بين المتعلم والمعرفة، سيرورة مرتبطة بتمثلات المتعلم للمعرفة، وبتطور هذه الأخيرة عبر التاريخ، ومن ثم بكيفية بناء الأنشطة التعليمية، وكيفية تدبير علاقة المتعلم بالنشاط التعليمي المقترح.

سترتبط الكفاية - وفق هذا الإطار-

بمجموعة من الوضعيات المؤسسة للمعنى بالنسبة للمتعلم والتي مكنته من بناء واكتساب معارف جديدة، أو إعطاء تأويلات جديدة لمعارف سابقة، أو توظيف معارف أخرى كأدوات بينة/صريحة explicites للتعامل مع وضعية جديدة. بهذا المعنى تصبح المعرفة ذات طابع وظيفي/أداتي وليست هدفا في حد ذاتها، وبذلك يمكن تبني مفهوم للكفاية متمحور حول وضعيات حاملة للمعنى بالنسبة للمتعلم، وبالتالي تتميز الكفاية بما يلي:

- إنها سياقية؛
- إنها غير منفصلة عن الفعل [14]؛
- إنها مرتبطة بصنف معين من الوضعيات، هذه الوضعيات تطرح مشكلات تتطلب حلولا؛
- إنها تقتضي تعبئة مجموعة من المعارف و المهارات بكيفية مندمجة و متمفصلة حول هدف معين.

الهوامش

1 -روجيرز (ك) – رومانفيل ومن معه – تيلمان (ف)، بيداغوجيا الإدماج، إعداد وترجمة لحسن بوتكلاي، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء 2005، ط 1، ص: 33.

2 -المرجع نفسه، ص: 34.

3 -نيكو هورت، بصدد المقاربة عبر الكفايات هل تحتاج إلى عمال أكفاء أم إلى مواطنين نقديين، ترجمة محمد منوز، في كتاب: الكفايات في التعليم بين التنظير والممارسة،منشورات مجلة علوم التربية/الرباط،2004، ص: 55.

4 -المرجع نفسه، ص: 54- 55.

5 -المرجع نفسه، ص: 55.

6 - روجيرز وآخرون، مرجع سابق، ص ص: 17- 24.

7 -Piaget (J), le constructivisme épistémologique, In Bulletin de psychologie, Mai – Juin 1998, p. 228.

8 -نيكو هورت، بصدد المقاربة عبر الكفايات، مرجع سابق، ص: 48.

9 -عبد اللطيف الفارابي، الكفايات في التعليم بين التنظير والممارسة، مرجع سابق ،ص: 66.

10 -نفسه، ص: 67 .

11 -.عبد اللطيف الفارابي، المقاربة بالكفايات، المفاهيم والممارسات، جريدة الصباح، العدد 1442- 24 نونبر 2004.

12 - بناء الكفايات مقابلة مع فيليب بيرينو، الكفايات في التعليم بين التنظير والممارسة، مرجع سابق، ص: 41.

13 - الدريج (م.)، الكفايات في التعليم،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء،2004،ص:27.

14- 9-Bemmouna (B),la notion de compétence dans le domaine de l'enseignement et de la formation, in actes des Journées d'études sur les compétences, C .F.I.E ,Rabat, 2003, p.28.