



مفهوم الكفاية في المجال التربوي: التعريف والنظرية البيداغوجية

أ. يونس لشهب أ. عبد العزيز حداني

youness3000@yahoo.fr

المدرسة العليا للأساتذة، فاس، المغرب

تمهيد

ملاً مفهوم الكفاية (La compétence) الدنيا وشغل الناس، ذلك أنه بالرغم من حداثة نسبيها، فقد نجح في اكتساح مختلف المجالات وفرض نفسه على الخطاب البيداغوجي إلى جانب مجموعة من الخطابات الأخرى: الاقتصادية، الديدانكتيكية... وتأتي هذه الورقات محاولة لمقاربة إشكالية تعريف الكفاية، وإزالة اللبس الذي يلف علاقتها بمفاهيم تربوية أخرى من قبيل القدرة والمهارة. ثم كان الحديث بعد هذا وذاك عن الخصائص الجوهرية لمفهوم الكفاية. وقد خُتم هذا الجزء من الدراسة بمحاولة تركيبية رامت صياغة تعريف شمولي للمفهوم. وتلا ذلك بيان للأسس التربوية التي ينهض عليها هذا التصور البيداغوجي.

أولاً - مفهوم الكفاية:

1-1 - الكفاية لغة واصطلاحاً:

سنبدأ تحت هذا العنوان ببسط مفهوم الكفاية على المستوى اللغوي، لننتقل إلى المجالات التداولية الاصطلاحية متوقفين عند المجال التداولي البيداغوجي الذي يهمننا في هذا المقام بشكل أساسي. وسنحاول ما أسعفتنا المحاولة تجاوز القراءة السلبية للتعريف والتصورات المعروضة إلى قراءة نقدية تخلخل المفاهيم وتتساءل أكثر مما تطمئن إلى الإجابة.

يقصد بالكفاية لغة مجموعة من الدلالات تختلف باختلاف السياقات التي ترد فيها. فهي تعني النظرير والمثيل في نحو قوله تعالى: (ولم يكن له كفواً أحد)⁽¹⁾، وتقول العرب: "كفى الرجل كفاية، فهو كاف، إذا قام بالأمر"⁽²⁾.

أما اصطلاحاً، فنلاحظ أن مصطلح الكفاية، يحمل تنويعات مفاهيمية مختلفة بحسب اختلاف السياقات التداولية التي ينغرس فيها.

فهو يعني في ميدان الشغل تلك "القدرة على تدبير وضعية مهنية مركبة"⁽³⁾.

ويقصد به في اللسانيات التوليدية كذلك "النسق الممثل ذهنياً في شكل بنى من نوع خاص، يمكن كل متكلم من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل ذات المعنى في لغته، كما يمكنه من التعرف التلقائي على الجمل، باعتبارها تنتمي إلى تلك اللغة، حتى وإن كان غير قادر على معرفة لماذا، وغير قادر على تقديم تفسير لذلك"⁽⁴⁾.

وغير بعيد عن التعريفات السابقة، تعريف الكفاية في الحقل البيداغوجي. فهذه "فيفيان دولنشير" تعرفها بأنها: "تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مُرضٍ"⁽⁵⁾.



إن الكفاية كما يراها الدريج: "سلوك يمكن التعبير عنه بأنشطة قابلة للقياس والملاحظة ويمكن أن تكون مكونة من مزيج غير متجانس من المعارف والمهارات والقدرات العقلية والخطاطات الحسية... لكنها منسجمة بالنظر إلى النتيجة التي تتوخاها"⁽⁶⁾.

ويعرف مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد (CEPEC) الكفاية كالاتي: "نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية)، والتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرف على مهمة- مشكلة وحلها بإنجاز/أداء ملائم"⁽⁷⁾.

تتفق التعاريف السابقة لمصطلح الكفاية، حول عدة أمور: فهي تنظر إليها من خلال مستويين: يتعلق الأول بما يمكن تسميته بالإطار المعرفي التمثلي، ويشمل مختلف القوالب والأنساق الذهنية التي يستنبطها الفرد. بما تتضمنه من معارف ومهارات (نقصد جانب المعرفة/القدرة، لا التطبيق/الأداء العملي. أي: خطاطات الإنجاز المستبطنة في ذهن الفرد). يتسم هذا المستوى من الكفاية بالتجريد والانفلات من الملاحظة والوصف للذين لا يستقيمان إلا من خلال استحضار المستوى الثاني. وهو ما نقترح تسميته بمستوى الأداء والإنجاز: ويعبر عنه بمجموعة من السلوكات القابلة للملاحظة والقياس والتقييم. هذه السلوكات تعبير عن الإطار المعرفي التمثلي وخروج به إلى حيز الوجود بالفعل.

بقي أن نشير إلى أن الكفاية ترتبط بفئة وبصنف من الوضعيات/المواقف، يوضع الفرد فيها وتتطلب منه إنجازات معينة تستنفر مجموع قدراته ومعارفه الضرورية لمواجهة تلك الوضعيات وحلها. تلك القدرات على استثمار مجموع المعارف والقدرات في اتخاذ القرار المناسب في كل وضعية، هي ما يعرف بالكفاية.

من جهة أخرى، لا يخفى أن بنية تعريف الكفاية تقوم على مفاهيم قد تلتبس بها، من قبيل: القدرة والمهارة. لذلك ارتأينا ضرورة الفصل بينها حرصا منا على صفاء خطابنا ودقته، وإضفاء المزيد من العلمية والضبط المصطلحي للذين يقوم عليهما كل خطاب رصين متجانس.

1-2- بين الكفاية والقدرة:

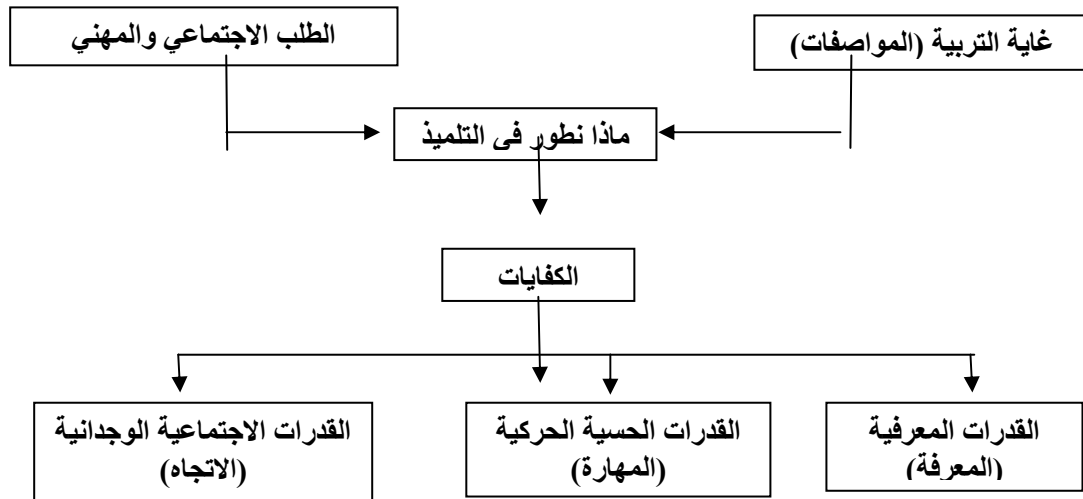
يرادف معجم علوم التربية بين مصطلحي الكفاية والقدرة، معتبرا إياهما: "قدرة الفرد، أثناء مواجهته مشكلات ووضعيات جديدة، على استدعاء معلومات أو تقنيات مستعملة في تجارب سابقة". وهما أيضا "جملة الإمكانيات التي تمكن فردا من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة"⁽⁸⁾.

بيد أن الباحثين ميزوا بين الحدود الدلالية لكلا المصطلحين استنادا- فيما يبدو لنا- إلى معيار الشمولية. فانقسموا فريقين، يرى أولهما أن الكفاية أعم وأشمل من القدرة. فالقدرات "مراق افتراضية تسمح بتحديد المحاور التي سيعمل المدرسون والمكونون حولها، بتنظيم تدريس وتدريب ممنهج لنفس الأشخاص خلال فترة معينة". وهي تسهل وضع أنشطة بيداغوجية منسجمة ومتوافقة، وتحديد آثارها في مسار معين. ويمكن تحديدها اعتمادا على مجالات التعليم والتكوين الثلاثة: المجال المعرفي - المجال الوجداني - المجال الحسي الحركي⁽⁹⁾. أما الكفايات فترتبط بالنظام التعليمي وتوجد في قلب الأهداف التعليمية، إنها نتائج التعلم المعقدة، تمكن من السيطرة على فئة من الوضعيات، وهي صالحة لصياغة المرامي البعيدة. تتضمن الكفاية الواحدة، وبشكل تفاعلي ولولبي عددا من القدرات المعرفية والوجدانية والحسية الحركية، تتألف



داخليا لتشكل وحدة غير مرئية تعمل داخل الإنسان وبارادته وتمكنه من إنجاز مهام وحل إشكالات في وضعيات مختلفة⁽¹⁰⁾.

لبيان العلاقة بين الكفايات والقدرات، وتحديد كيفية اشتقاقهما نتوقف عند الخطاطة الآتية⁽¹¹⁾:



تتضمن هذه الخطاطة مستويين يمثلان مسار اشتقاق الأهداف، الأول هو مستوى المشروع التربوي، تمثله غاية التربية التي تتبلور في إطارها مواصفات التربية والتكوين. ترتبط هذه المواصفات بالحياة وأنشطتها، وبالواقع ومجالاته الواسعة ومتطلباته⁽¹²⁾. أما الثاني فهو مستوى المشروع التعليمي بما يتضمنه من كفايات وقدرات يسعى إلى خلقها لدى المتعلم أو تنميتها فيه. والعلاقة بين المستويين علاقة تلازمية. فالكفايات والقدرات ليست سوى نقل للغايات التربوية والقيم والمثل الاجتماعية من مرحلة مجردة فضفاضة إلى أخرى أكثر إجرائية. وليست تلك الغايات إلا إطارا عاما يوجه الكفايات والقدرات.

في نفس هذا الفلك يسبح ثلة من الباحثين نذكر منهم تمثيلا لا حصرا، عبد الكريم غريب⁽¹³⁾، "فيليب بيرونو"⁽¹⁴⁾، ج. لوبوترف⁽¹⁵⁾.

والخلاصة: إن أصحاب هذا الرأي يرون أن مفهوم الكفاية يشمل في مدلوله البيداغوجي مفهومي القدرة والمهارة بمعناهما المركب؛ أي أنه لا يحيل على أفعال ذرية معزولة، بل يحيل على قدرات ومهارات متعددة ومتصلة ومؤتلفة في بنية عقلية أو سلوكية أو وجدانية، قابلة للتكيف والملاءمة مع وضعيات جديدة. وإذا كان كل من الكفاية والقدرة غير قابلتين للملاحظة والتقويم المباشرين، فإن المؤشر الذي يكشف عن مدى تحققهما في مرحلة من مراحل اكتسابهما هو سلوك قابل للملاحظة وبالتالي يمكن من تقويم مدى التقدم في اكتسابهما⁽¹⁶⁾.



نجد إلى جانب الموقف السابق موقفا آخر يرى أن القدرة أعم وأشمل من الكفاية. إذ يذهب "جان لوي سينيوري" إلى التمييز بين المفهومين مؤكدا أن القدرة لا ترتبط بمادة دراسية معينة ولا بوضعية مهنية نوعية. وهي تنمى فقط عبر كفاية خاصة بمواد دراسية معينة أو بوضعيات بعينها. إن مجال القدرة أوسع من مجال الكفاية: فالكفاية مجالها المادة التعليمية الواحدة أو القطاع المهني الواحد، خلافا للقدرة التي تطال كل المواد التعليمية والوضعيات المهنية⁽¹⁷⁾. بصيغة أخرى: إن القدرة قصد تكويني عام مشترك بين كل الوضعيات، أما الكفاية فهي قصد تكويني شمولي تفعل داخله مجموعة من القدرات في الوضعيات المتماثلة⁽¹⁸⁾.

نحن أمام موقفين، بخصوص التمييز بين القدرة والكفاية. يعتبر الأول الكفاية أعم وأشمل من القدرة، حيث تتضمن الكفاية الواحدة عددا من القدرات بشكل تفاعلي لولبي. وهذا الموقف يضع الكفاية داخل النظام التعليمي، في حين يغرس القدرة في المحاور التي سيعمل المدرسون والمكونون حولها.

ويرى الثاني العكس، جاعلا الكفاية خاصة بمواد دراسية معينة أو بوضعيات بعينها. بينما يوقع القدرة، وهي في رأيه تنمى من خلال الكفاية، داخل المواد التعليمية والوضعيات المهنية.

إن مرد اختلاف الموقفين هو تصور المجال الذي تشتغل فيه كل من الكفاية والقدرة: هل هو النظام التعليمي أم مواد دراسية بعينها ووضعية معينة. ولا جرم أن وضع إحداهما في إطار النظام التعليمي مثلا، يستلزم أنها أشمل وأعم من الأخرى بالنظر إلى المستوى الذي ترتبط به (النظام التعليمي). وبالمقابل إذا ما تم ربطها بمواد دراسية معينة وبوضعيات بعينها فإنها تكون أكثر جزئية.

والجدير بالذكر إن التوجهات الرسمية تميل إلى الموقف القائل بأن القدرة أشمل وأعم من الكفاية⁽¹⁹⁾، وهذا موقف له ما يسوغه كما رأينا، ولا يعني هذا تهافت الموقف المقابل، لأنه هو الآخر له حججه وأدلته التي يصدر عنها.

1-3- بين الكفاية والمهارة:

يعرف معجم علوم التربية المهارة بقوله: "هدف من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجحة... ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في أهداف مهارية... مثل مهارات القراءة ومهارات حركية..."⁽²⁰⁾ ويميز في المهارات على مستوى التعليم بين مجالات عدة يذكر منها: "1- أنشطة حركية تتصل بالمهارات اليدوية والجسمية. 2- أنشطة مهارية تلفظية مثل النطق والخط واستقبال الأصوات. 3- أنشطة مهارية تعبيرية مثل الرسم والرقص والموسيقى. وتتطلب هذه المهارات مجموعة من الأنشطة ذات مستويات ثلاثة: 1- مهارات التقليد والمحاكاة ويتم تنميتها بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار. 2- مهارات الإتقان والدقة وتنمى بالتكرار والتمهير والتدريب. 3- مهارات الابتكار والتكيف والإبداع وتنمى بالعمل الذاتي والجهد الشخصي الموجهين"⁽²¹⁾.

يلاحظ على هذا التعريف أنه عوم مجال المهارة حين جعلها هدفا من أهداف التعليم، خاصة إذا استحضرنا النقاش المحتدم حول صنافات الأهداف ومراقبتها.

ومن جهة أخرى، لا ينظر إلا إلى المهارات المرتبطة بالمتعلمين ويغفل مهارات التدريس المرتبطة بالمدرس، من قبيل: مهارة طرح السؤال، مهارة التشخيص...



لكن المعجم يستدرك كل ذلك في تعريف آخر للمهارة، إذ يقول: "المهارة مجموع الأفعال المنهجية والحركية التي يتقنها المدرس أو التلميذ... (1) بالنسبة للمدرس المهارات التعليمية مجموع أفعال مجزأة ترتبط فيما بينها لتشكل وظيفة من وظائف التدريس (حوار، إلقاء، ضبط، تشخيص). (2) بالنسبة للتلميذ المهارة هي مجموع أفعال يقوم بها لأداء مهام وتمارين معينة... (التعبير، الرسم، القفز...) . وتشمل هذه المهارات العضوية الحركية والمهارات التلقائية والمهارات الجسمية والمهارات اليدوية..."⁽²²⁾

وغير بعيد عن التعريف السابق، ما يطرحه عبد الكريم غريب الذي يورد للمهارة التعريف التالي: "المهارة مجموعة محصورة ضمن كفايات معينة، تحين من خلال سلوكات ناجعة. وتنتج، عموماً، عن حالة من التعلم، وهي عادة ما تنهياً من خلال استعدادات وراثية"⁽²³⁾.

ويميز غريب على المستوى التربوي، بين المهارات الأساس كشرط ضمن كوريكولوم (أي منهاج)، على اعتبار أنها أداة للانتقال إلى مكتسبات معقدة استقبالياً. كما يمكن التمييز بين مهارات من مستوى عال، وكفايات عامة قابلة أساساً للتطبيق على مشاكل متعددة"⁽²⁴⁾.

إنما، مع التعريفين الأخيرين، نكون قد خطونا خطوات في سبيل الإمساك بمفهوم المهارة، ومحاصرة حدوده الدلالية. فالمهارة مجموع الأفعال المنهجية والحركية التي يتقنها المدرس أو التلميذ. نتحدث في حالة المدرس عن مهارات التعليم (الحوار، الإلقاء، التشخيص...). وفي حالة التلميذ نكون أمام مهارات التعلم (التعبير، الرسم...). تتأطر المهارة داخل الكفاية، فهي—كما رأينا مع غريب—مجموعة محصورة ضمن كفايات معينة. نغض الطرف في هذا المقام، عن كون غريب عرف غريباً بغريب، حيث وظف التركيب (مجموعة محصورة)، فماذا يقصد بمجموعة؟ وما عناصرها؟... وذلك يتعارض والدقة التي تفترض في كل تعريف علمي رصين.

تندرج المهارة—كما أشرنا—ضمن كفايات معينة، ويتم نقلها من مجالها العام إلى البعد التنفيذي الملموس من خلال سلوكات ناجعة وقابلة للملاحظة وبالتالي للقياس والنقويم. وتنتج المهارة عن حالة من التعلم (مهارات التعلم)، وترتبط بالاستعدادات الوراثية للتعلم. ونفس الكلام يمكن سحبه على مهارات التعليم التي ترتبط باستعدادات المدرس الطبيعية والمكتسبة خلال تكوينه وتدريبه المهنية.

إن المهارة أكثر جزئية من الكفاية، إذ ترتبط بحالة من التعلم، وبأداء مهمة محدودة وإنجاز سلوكات ناجعة. ولذلك يتم الحديث عن التمهير، أي إعداد الفرد لأداء مهمة محددة أو مهام بعينها تتسم بدقة متناهية. وهذه الخصائص هي ما يجعل المهارة تتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي.

1 - 4 - خصائص الكفاية

نتوقف في هذا المستوى عند خصائص الكفاية عليها تسلط مزيداً من الضوء على تقاسيم مفهوم الكفاية وتوسعنا في بلورة تصور أكثر وضوحاً له.

إذا ما نظرنا في الأدبيات البيداغوجية أمكننا أن نلاحظ، بخصوص الكفاية، أن تحديدها يتم وفق خمس مميزات أساسية، وهي كالاتي⁽²⁵⁾:



خاصية الحشد لمجموعة من الموارد المندمجة: ومن بين الموارد التي تستدعيها الكفاية نذكر المعارف النابعة من التجربة الشخصية وآليات وقدرات ومهارات... هذه الموارد تشكل مجموعة مندمجة يصعب في غالب الأحيان تحديدها.

خاصية الغائية: إن ما يحشده التلميذ من موارد متنوعة يكون قصد القيام بنشاط أو بحل مشكل مطروح في ممارسته المدرسية أو في حياته اليومية. وفي كل الحالات فإن الكفاية تكون غائية وقصدية، وتستجيب لـ "وظيفة اجتماعية" بالمعنى الواسع للكلمة.

خاصية الصلة بين فصيلة من الوضعيات: وذلك أن تنمية كفاية معينة يتطلب حصر الوضعيات التي يمارس فيها التلميذ الكفاية، ورغم اختلاف تلك الوضعيات فإن تنوعها واختلافها محصور في فصيلة محددة وخاصة. وهنا تختلف الكفاية عن القدرة التي يتم تطويرها عبر محتويات ووضعيات مختلفة ومتنوعة.

خاصية هيمنة التخصص (المادة): ترتبط الكفاية أكثر بالتخصص (أوالمادة). وميزتها هاته ناتجة عن كونها غالبا ما تحدد عبر فئة من الوضعيات تتناسب مع مشكلات خاصة بالتخصص ومنبثقة عن مقتضياته. إلا أن هذا لا ينفي أن بعض الكفايات تنتمي إلى تخصصات مختلفة تكون أحيانا قريبة من بعضها، وتكون بذلك قابلة للنقل. والحال أنه لا يمكن تعميم وتأكيد أن الكفاية تكتسي دائما طابعا تخصصيا، فبعض الكفايات تتميز بكونها متداخلة التخصصات (مثل: حل مسألة فيزيائية). كما أن هناك العديد من الكفايات اللاتخصصية من مثل: "قيادة اجتماع مع زملاء العمل" أو "قيادة سيارة في المدينة".

ويعتبر المتعلم ممتلكا للكفاية (في مجال ما)، حينما يتمكن من التصرف بكيفية متوقعة في سياقات ومواقف تتسم بدرجة عالية من التعقيد، وذلك لأنه يفهم ما يجب فعله ويتذكر الكيفية والشروط الملائمة للإنجاز الفعال والصائب، ما دام قد تدرب بانتظام على امتلاك الكفاية المعينة في سياقات ومواقف كثيرة ومتشابهة.

خاصية قابلية التقويم: بخلاف القدرة التي يصعب تقويمها، فإن الكفاية تتميز بقابليتها للتقويم لأنه بالإمكان قياس نوعية تنفيذها ونوعية النتيجة المحصلة.

1 - 5 - أنواع الكفايات

تصنف الكفايات بشكل عام إلى نوعين أساسيين هما الكفايات النوعية والكفايات الممتدة والمستعرضة⁽²⁶⁾.

يقصد بالكفايات النوعية تلك المرتبطة بمادة دراسية معينة أو بمجال تربوي أو مهني معين. ولذلك فهي أقل شمولية من الكفايات المستعرضة، وتسمى أيضا الكفايات الممتدة. فهي الكفايات العامة التي لا ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة، وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة. ولهذا السبب، فإن هذا النوع من الكفايات يتسم بغنى مكوناته. إذ تسهم في إحداثه تداخلات متعددة من المواد، كما يتطلب تحصيله زمنا أطول. فالحديث عن امتلاك آليات التفكير العلمي ككفاية، يجعل منها كفاية مستعرضة، وذلك لأنها مرتبطة بأكثر من تخصص. إذ أن التفكير العلمي ليس مقتصرًا على العلوم الطبيعية أو الرياضيات... بل يدخل ضمن كل التخصصات. كما أن التمكن من مركبات هذه الكفاية يستلزم وقتًا لتعدد هذه المركبات وتنوعها.



يمثل هذا النوع الثاني من الكفايات درجة عليا من الضبط والإتقان، ولذلك تسمى كفايات قصوى أو كفايات ختامية، لأنها أقصى ما يمكن أن يحرزها الفرد. وهذا طبيعي لأن هذا النوع من الكفايات تتدخل في بنائه وتكوينه تخصصات عدة متفاعلة فيما بينها. كما أن امتلاكه يشترط تعلمًا مستمرًا وواعيًا طيلة الحياة الدراسية للمتعلم. فكفاية حل مسألة في الفيزياء تتدخل فيها كفايات مرتبطة بالرياضيات واللغة...

نجد التقسم نفسه عند باحثين آخرين وإن ميزوا بين ثلاث درجات من الكفاية⁽²⁷⁾.

الكفاية الأولية: أو ما يعرف في الأدبيات الكندية بالأهلية أو القدرة. نتحدث عنها حين يتعلق الأمر بمعرفة عملية أو مجموعة محددة من العمليات جوابًا عن إشارة (سؤال أو تعليمة أو وضعية معروفة ومألوفة من طرف التلاميذ...) ويكون المقصود هو إجراء.

كفايات أولية مؤطرة أو كفايات الدرجة الثانية: حين يتعلق الأمر بامتلاك مجموعة من هذه الكفايات الأولية، وبمعرفة اختيار الكفاية التي تصلح من بينها، لمواجهة وضعية مستجدة، بما تقتضيه هذه المعرفة من تحليل وتأويل للوضعية.

كفايات مركبة أو كفايات الدرجة الثالثة: حين نكون بصدد الاختيار والتركيب الصحيح لمجموعة من الكفايات الأولية، بهدف معالجة وضعية جديدة ومركبة.

نلاحظ أن ما وجه رؤية الفريقين، نظرتهما إلى الكفاية من زاوية البساطة أو التركيب. وتجميعًا لمقترحاتهم يمكننا أن نميز داخل الكفايات نوعين اثنين:

* الكفايات البسيطة: ترتبط بوضعيات محددة تتطلب تنفيذ مجموعة من العمليات والأدوات.

* الكفايات المركبة: شمولية تطل مجالات متعددة، وتحصل في زمن أطول من النوع الأول.

1 - 6 - نحو صياغة تعريف للكفاية

إن الجدير بالملاحظة، ونحن بصدد صياغة تعريف تركيبى لمفهوم الكفاية في حقل التعليم، أنها تتراوح، بصفة عامة، بين أفقين للفهم: الفهم السلوكي والفهم الذهني المعرفي؛ حيث إن الاتجاه الأول يعرفها بكونها سلسلة من الأعمال والأنشطة القابلة للملاحظة، أي تلك السلوكيات النوعية الخاصة للفرد.

أما الاتجاه الثاني، فيعتبرها قدرات عقلية وذاتية شخصية يتميز بها كل فرد.

وعموماً، يحضر مفهوم الكفاية في مجال التعليم، وبشكل أساسي باعتباره قدرة على دمج المعارف التي اكتسبها المتعلم (مفاهيم، مهارات...)، وانتقاء العناصر الأساسية المكونة لها وتنظيمها وتحويلها إلى عناصر ذات أهمية، وذلك بغية توظيفها لإنجاز أنشطة أو حل مشاكل. بعبارة أخرى: الكفاية هي تلك القدرة على التكيف مع وضعيات جديدة ومواجهة مشاكل طارئة. وكما ينص المنهاج: "الكفاية في مفهومها التربوي، استعداد يكتسبه المتعلم أو ينمى لديه لجعله قادراً على أداء نشاط تعليمي أو مهام معينة"⁽²⁸⁾.

ينظر المنهاج للكفاية، في مستواها التربوي الذي يهيمه طبعاً، باعتبارها استعداداً يكتسبه المتعلم أو ينمى لديه. والقول إنها استعداد يعني أنها قدرة ممكنة، أي وجود بالقوة، أو أداء متوقع سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد. بصيغة أخرى إنها أداء كامن، يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة



في المستقبل⁽²⁹⁾. تلك القدرة/ الأداء الكامن، يحصل لدى المتعلم بإحدى سبيلين: - الاكتساب: ويكون إما طبيعياً حين يكون المتعلم مزوداً به بالوراثة. أو ثقافياً حين يكتسبه عبر التربية والتنشئة الاجتماعية...

ويرى المنهاج أن الكفاية/ الاستعداد، تهدف إلى جعل المتعلم قادراً على أداء نشاط تعليمي أو مهام معينة.

صفوة القول، إن المكونات الأساسية والسمات البارزة للكفاية، يمكن حصرها في النقاط الآتية:

* تقترن الكفاية بالنشاط وبالمشكلة المطلوب حلها.

- ترتبط الكفاية بوضعية معينة معطاة، فهي إذن سياقية.

- ترجح - من حيث محتواها - جانب المهارات مع حضور المعرفة.

- الكفاية قدرات مندمجة ومنظمة ومنسقة ومبنية.

- ترتبط الكفاية بالتعلم. وهذا النوع من الكفايات هو الذي سنشتغل عليه في بحثنا هذا. وليس هذا التركيز والاهتمام بالكفايات المرتبطة بالتلميذ (كفايات التعلم) ضربة لازب أو محض صدفة، وإنما ذلك تماشياً مع التصورات البيداغوجية الحديثة التي أعلنت من دور التلميذ، إلى المستوى الذي صار معه قطب العملية التعليمية التعلمية ومركزها.

لا ريب أن مفهوم الكفاية قد فرض نفسه داخل الحقل التربوي والبيداغوجي. فمنذ استنباته داخل هذا الأخير، ما فتئ يثبت نجاعته ومردوديته خاصة إذا ما قارناه بالمفاهيم الأخرى السلوكية التنميطية.

وهكذا استوى على سوقه مقاربة بيداغوجية تعرف ببيداغوجيا الكفايات، فكان أن نزلت منزلة المحب من البعض، وأثارت حفيظة البعض الآخر.

ثانياً- الكفاية في الحقل التربوي:

2 - حول أسس بيداغوجيا الكفايات:

إن أهم مجال ظهر فيه مفهوم الكفايات وانتشر بشكل واضح هو مجال المقاولات، حيث وظف في مجال الشغل، ولعل ذلك من الأسباب التي أدت إلى انصباب الكتابة حول الكفايات تركيزاً على خطاب المقاولات وشركات الأعمال بوجه التحديد، وقد تزامن هذا مع عجز شبه تام عن مواجهة إشكالية الاحتراف المهني، فلا جرم أن أرباب الأعمال يميلون إلى اختيار الموظفين والعمال ذوي الكفاءات العالية والخبرات الواسعة التي من شأنها أن تؤهلهم للقيام بوظائفهم وأدوارهم على أحسن وجه بمناصبهم المختلفة داخل الشركة، ومما لا يجادل فيه اثنان أن اضطلاع المهنيين بمهامهم المسندة إليهم دون عجز أو كلل أو ملل يساهم بشكل مباشر في نجاح الشركة وتحقيق الأرباح المادية لرب العمل نفسه: لذلك فلا غرابة أن يعلو شأن الكفاية في مجال المقاولات. واكتساح مفهوم الكفاية لمجال الأعمال والمقاولات دفع ببعض الباحثين إلى إبراز مجالات توظيفه داخل هذا المجال ومنهم "فيرنو" الذي تعرفنا معه إلى مجموعة من المستويات منها: مستوى فريق العمل، ومستوى الفرد وكذا مستوى المقولة جملة وتفصيلاً.



وإذا كان ظهور المقاولات دافعا أساسيا إلى انتشار مفهوم الكفاية فإن التنظيمات الهيكلية للمؤسسات وكذا الحركية الداخلية لها، والتوقعات المستقبلية، كل ذلك أدى إلى تبلور المفهوم بشكل أعمق، ومما لا يدع مجالا للشك أن الكفاية تسمح بالعمل والإنجاز داخل سياق معين، وبالتالي فهي مرتبطة بالنشاط ولا تظهر خارج سياقه.

ولعل العملية التعليمية تعد مجالا خصبا لظهور المقاربة الكفائية وانتشارها، لما تحمله في طياتها من إيجابيات في نظر المسؤولين عن الأنظمة التربوية، إلا أن اختلاف التصورات والمشارب منع من استقرار الكفايات على تعريف محدد ومعين رغم نقط اتفاق قليلة.

ومما لا ريب فيه، أن المشروع المجتمعي في البلدان النامية يقوم على مجموعة من الأبعاد التي ليست إلا بحثا في مجالات قيام الفرد والمجتمع بدورهما الحضاري على الصعيدين المحلي والعالمي، وذلك في إطار مرجعية دينية واجتماعية وثقافية مما يحقق العدالة والديموقراطية والتقدم في مختلف الميادين وقد ذكر عبد الرحمن التومي هذه الأبعاد، وهو يتحدث عن النموذج المغربي، كما يلي⁽³⁰⁾:

البعاد	تجلياته وحدود تفعيله
الديني	هذا في المجتمعات الإسلامية طبعاً كالمغرب مثلاً، وهو أساس الأبعاد الأخرى إذ يربط الإنسان فرداً ومجتمعاً بقيم الإسلام الخالدة على مستوى العقيدة والشريعة والمعاملات.
التواصلي	يعمل على التحكم في آليات التعبير الوطنية عن حاجات الأفراد والمجتمع عامة في شتى الميادين السياسية والاقتصادية والإدارية... كما يطل الانفتاح على اللغات العالمية الحية، والاستفادة من الإعلام العالمي، وما يطرحه ذلك من صعوبات وإكراهات.
الثقافي	استثمار التراث العربي الإسلامي، وحسن دراسته وتدريبه للأجيال الصاعدة.
الاجتماعي	تأسيس العلاقات الاجتماعية على دعائم الرحمة والتكافل، والتعاون والاتحاد.
السياسي	إشراك جميع أفراد المجتمع في صنع القرار السياسي في جو يسوده التحرر والشورى والمسؤولية والانضباط وحقوق الإنسان.
العلمي والتكنولوجي	مواكبة العصر بما يعرفه من تطور في مختلف العلوم وتكثيف النتائج العلمية المتوصل إليها وفق متطلبات الأمة ومقدساتها.

لا جرم أن تأسيس المشروع المجتمعي لا بد أن يرتبط بهذه الأبعاد وبالمنظرة الشمولية والمتكاملة لها، والتركيز على مجال التربية والتكوين باعتباره وسيلة أساسية لتحقيق هذا المشروع، وفي السياق ذاته يتم التخطيط لبرامج تربوية من أجل الاستجابة لحاجات التنمية الفردية والجماعية لعدد من الكفايات التي من شأنها أن "توجه العملية التعليمية نحو الغايات المتوخاة"⁽³¹⁾، ما دامت الكفاية "استعداداً للقيام بفعل يسمح بشكل أولي بوضع وقاية ديداكتيكية سليمة"⁽³²⁾، وذلك بما يملكه الفاعل التربوي من آليات التكيف مع متطلبات الفصل للقيام بوظيفتي الدعم والتقويم أحسن قيام.

إن الفعل التعليمي مفهوم ذو دلالات متعددة، وذلك حسب كفاءات تدبير مختلف العمليات التربوية المسندة لكل الفاعلين التربويين. ولعل ذلك ما يمارس تأثيرا كبيرا في تحديد الأهداف والوسائل والاستراتيجيات والممارسات البيداغوجية، وبالتالي تحدث تغيرات كبرى على مستوى عملية التعليم وعملية التعلم معا.

وحسب بعض الدراسات التربوية- كما أورد عبد الرحمان التومي (33) - فإن النماذج البيداغوجية المؤثرة في العملية التعليمية تصنف صنفين:

1 - نموذج متمركز حول المعرفة أو بيداغوجيا المضمون.

2 - نموذج متمركز حول الكفايات التي ينبغي إكسابها للمتعلمين.

هذان النموذجان يؤثران بشكل مباشر على سير العملية التعليمية التعلمية وفي العلاقة الرابطة بين المتلقي/المتعلم والمرسل/المدرس.

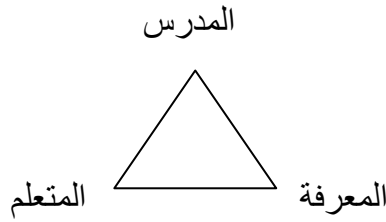
بيداغوجيا المضمون:

من المتداول في ميدان التربية والتعليم أن الطرق البيداغوجية المرتبطة بالمضمون لا تتجاوز - غالبا - ثلاثة أنماط:

1 - النموذج البيداغوجي المتمركز على المدرس:

ويعتبر هذا الأخير مصدرا للمعرفة بشكل مطلق إذ يعتمد على الإلقاء المباشر ليتلقى المتعلم المعرفة من غير أن يساهم في بناء الدرس بل يكون دوره في هذا المضمون قابعا في ركن السلبية شبه التامة.

ويمثل الرسم الآتي العلاقة بين المعرفة والمدرس والمتعلم في هذا النموذج المعتمد على الإلقاء:



ويتضح أن المدرس يوجد في قمة الهرم باعتباره المالك للعلم والمعرفة. بينما يتموقع في القاعدة كل من المعرفة والمتعلم السلبي، وهذا النموذج هو الطريقة الكلاسيكية المعتمدة قديما والتي لا زالت رواسبها في بعض مؤسساتنا كالكليات مثلا.

2 - النموذج البيداغوجي المتمركز على المعرفة:

ويبقى هذا النموذج معتدلا إلى حد ما إذ إن العملية التعليمية في هذا النموذج تعمل على التسوية بين المدرس والمتعلم في المعرفة التي تستقر في قمة الهرم كما هو واضح في الرسم التالي:



إلا أن رجال التربية يأخذون على هذا النموذج مأخذ أهمها:

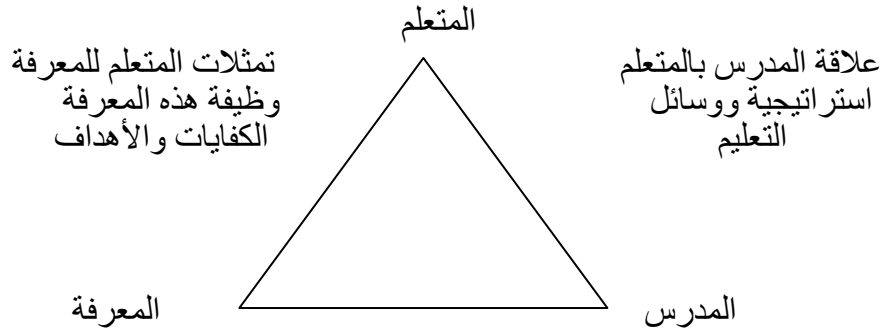
- ضعف اكتساب التعلمات التي تبقى في معظمها جامدة لا يتعدى أثرها ذهن المتعلم.
- عدم قدرة التلاميذ على توظيف المعارف المكتسبة لحل مشاكل أو إنجاز أنشطة.
- سيطرة الآلية الميكانيكية على العملية التربوية وانحصارها في علاقة السؤال والجواب بين المدرس والمتعلم.

3 - النموذج المتمركز على المتعلم:

وهو ما تعتمده الآن بيداغوجيا الكفايات، فالعملية التعليمية التعليمية جانبا تعليم وتعلم، ولا بد للمتعلم أن يخرج من بوتقة التلقي إلى بوتقة الإنتاج من أجل دوام سيرورة النشاط الذاتي ما دام نشاط المدرس معرضا للنسيان بل للتجاوز أحيانا للتجديد والبحث عن الأفضل.

ولا محيد للتلميذ أن يشترك في البحث واستخلاص النتائج والتفكير في تدليل الصعوبات وحل المشكلات، وعلى هذا الأساس لم تعد وظيفة المدرس قائمة على شحن ذهن التلميذ بمجموعة من المعارف دون مراعاة لقيمتها وأهميتها، بل أصبح يتدخل لتهييء الظروف الملائمة المثيرة وخلق وضعيات مختلفة للتعليم والاكتساب.

ويمكن أن نلخص هذا النموذج كما يلي:



كفاية المدرس

علاقة المدرس بالمعرفة

ويبدو من خلال استقراء بعض التصورات أن الكفايات يوطرها سياق عام يسعى إلى تحقيق أعلى درجة من التكيف للفرد وإدماجه داخل وسطه وتمتيع المتعلم باكتشاف مؤهلاته الذاتية وقدرته على الاستنباط والتحليل.

وقد حدد رجال التربية الواضعون للكفايات رهانات تربوية وتعليمية تسعى عملية التدريس إلى تحقيقها من خلال استثمار القدرات والكفايات التي يملكها الفاعلون التربويون ومن بين هذه الرهانات:

- الانتقال من المعرفة إلى سؤال المعرفة.
- تحفيز شغلة الفضول المعرفي لدى المتعلم.



- دينامية النشاط التربوي.

- تحقيق المرونة لفعل المتعلم.

هذه الرهانات تجعل العنصر البشري مناط التفكير والتصور، وبذلك تعد فاعلة وجذابة في الحقل التربوي بما تحمله من مظاهر التغيير والتجديد المتواصلين. وبتفعيل نظام الكفايات في الحقل التربوي يمكن إدراك إيقاع التعلم من حيث القوة والفور اللذان يعكسان إما سلبيا أو إيجابيا في الأداء والإنجاز.

كما يمكن تدقيق مفهوم الحاجة عند المتعلم نفسه ومقتضيات تعلمه في السياق العام والخاص، بل استقلالية فعل التعلم بفعل فضيلة الاحتراس وتسهيل التعلم.

وإذا كانت الكفايات قادرة على الاضطلاع بمهمتها الفعالة في مجال التعليم والتعلم كما أسلفنا فإن ذلك لم يمنعها من حمل بعض الإكراهات والعوائق التي تتمثل في عدم كفاية المنظومة التربوية المغربية نظريا وتطبيقيا رغم إحداث بل إقحام ميثاق وطني للتربية والتكوين⁽³⁴⁾.

ومن إكراهات المدرسين أنفسهم تقادم معارفهم وعدم خضوعهم لتكوين مستمر وفاعل علما أنه لا يجب أن يفهم التكوين المستمر على أنه اكتساب وتحصيل للمعارف فقط بقدر ما هو بناء تواصل بين مرسل ومتلق، هذا بالإضافة إلى أن العمل وفق نظام الامتحانات والخرطة المدرسية لا يعكس حقيقة أفعال التعلم بالوسطين الحضري والقروي. لكن خصوبة الكفايات تجعلها منسجمة مع الوضعيات التربوية والتعليمية المختلفة، نظرا لما تتميز به من "حربائية"⁽³⁵⁾. فالكفاية تتلون بتلون المجالات التي تروج فيها فتتخذ في كل مجال تعريفا يتلاءم وطبيعة هذا المجال مما يدل على تعدد دلالاتها من جهة وقابليتها للتكيف والتكيف من جهة ثانية.

وما دامت الكفايات متسمة بالمرونة والشمولية فإنها تسع المحتويات الدراسية التي تعد جسر تواصل بين طرفي العملية التعليمية على اختلاف اتجاهاتها ومجالاتها وفي السياق ذاته يعلو شأن الكفايات التواصلية والثقافية إلى جانب المنهجية والقيم والمواقف الوجدانية لترسم مسارا تعليميا يسعى إلى تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس المادة جملة وتفصيلا.

وإذا كان ضبط اللغة العربية والسيطرة عليها يقتضيان دراسة لغوية فاحصة، فإن ذلك كله رهين بالسعي الحثيث إلى توفير الآليات التربوية على المستويين النظري والعملي لتحقيق الكفايات التعليمية في مادة الدرس اللغوي، ومن المعلوم أن تحقيق الكفايات السالفة الذكر لا يقتصر على الدرس اللغوي بمفرده، بل يتوقف على دراسة باقي المكونات الأخرى، ولعل من أبرزها درس النصوص الذي يكسب المتعلم مهارات التحليل والتركيب والتطبيق والتقييم.

كل ذلك يعد من بين الوسائل الكفيلة بتحقيق أغراض خاصة بالتعليم الثانوي، تنص على تكوين مواطن معتز بمغربيته متمكن من اللغة العربية باعتبارها لغة الدين والحضارة واللغة الرسمية للوطن، متمتع بحس فني مرهف، ومنتشع بروح النقد البناء، وإذا كانت هذه المقاصد من أجل ما يراهن عليه تعلم وتعليم لغتنا، فما تجليات الكفايات في منهاج اللغة العربية للتعليم الثانوي التأهيلي للسنة الثانية الأدبية، وتحديدًا في الدرس اللغوي والنصوص؟ وما الوسائل الخليقة بتحقيقها على المستوى النظري والمستوى العملي؟

- الهوامش:



- (1) سورة الإخلاص، الآية: 4.
- (2) لسان العرب، ابن منظور، 269/5.
- (3) بيداغوجيا الكفايات، ف. بيرونو وآخرون، ص: 11.
- (4) اللسانيات واللغة العربية، د. عبد القادر الفاسي الفهري، ص: 42-49.
- (5) الكفايات في التعليم، د. محمد الدريج، ص: 27.
- (6) نفسه.
- (7) نفسه، ص: 29.
- (8) معجم علوم التربية، مجموعة من المؤلفين، ص: 36.
- (9) محمد الدريج، م س، ص: 34-35.
- (10) نفسه، ص: 35.
- (11) نفسه، ص: 36.
- (12) نفسه، ص: 34.
- (13) الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، عبد الكريم غريب، ص: 65-66.
- (14) الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، مجموعة من الباحثين، ص: 37.
- (15) نفسه، ص: 41.
- (16) الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، عبد الكريم غريب، ص: 65-66.
- (17) من درس الأهداف إلى درس الكفايات، ميلود التوري، ص: 31.
- (18) نفسه.
- (19) للاطلاع على مسوغات ذلك الموقف، ينظر: بيداغوجيا الكفايات، ص: 18-19.
- (20) معجم علوم التربية، م س، ص: 161.
- (21) نفسه.
- (22) معجم علوم التربية، م س، ص: 298.
- (23) عبد الكريم غريب، م س، ص: 51.
- (24) نفسه، ص: 51 - 52.
- (25) الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، م س، ص: 38.
- (26) الكفايات في التدريس، تأليف جمعي، م س، ص: 38.
- (27) ف. بيرونو وآخرون، بيداغوجيا الكفايات، م س، ص: 26 إلى 30.
- (28) منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي، 1996. ص: 10.
- (29) عبد الكريم غريب، م س، ص: 54.
- (30) الكفايات: مقارنة نسقية، عبد الرحمن التومي، ص: 21.
- (31) نفسه، ص: 22.
- (32) ف. بيرونو، بيداغوجيا الكفايات، ص: 11.
- (33) الكفايات: مقارنة نسقية، م س، ص: 23.
- (34) الكفايات في التدريس، إسماعيل هموني، ص: 155.
- (35) من درس الأهداف إلى درس الكفايات، م س، ص: 17.

- المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع.
- ابن منظور: لسان العرب، دار الجيل، بيروت.
- عبد الرحمن التومي: الكفايات مقارنة نسقية، ط 2/أكتوبر 2004، مطبعة الهلال، وجدة.



- عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر، ط 1985/1.
- عبد الكريم غريب: الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 2001/1.
- ف. بيرونو وآخرون: بيداغوجيا الكفايات، إعداد وتعريب محمد حمود، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 2004/1.
- مجموعة مؤلفين: معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 9-10، منشورات عالم التربية، ط 2001/3.
- مجموعة من الباحثين: الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- محمد الدريج: الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمناهج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، شتنبر 2004.
- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ط 2، سلسلة المعرفة للجميع، الرباط.
- مديرية المناهج: بيداغوجيا الكفايات، مصوغة تكوينية، صيغة أولية، يوليوز 2003.
- مناهج اللغة العربية بالتعليم الثانوي، المملكة المغربية 1996.
- ميلود التوري: من درس الأهداف على درس الكفايات، مقاربة نظرية عملية ودروس تطبيقية، مطبعة أنفو، ط 2004/1.