تحديد الأهداف التربوية: الجيل الأول

مدخل عام
لا يشكل مدخل الكفايات في التعليم منظورا مستقلا عن منظور التدريس الهادف، بل هو نموذج من نماذجه ويندرج ضمن ما يعرف بصفة عامة ببيداغوجية الأهداف. إنه مجرد حركة تصحيحية داخل هذه البيداغوجية يعمل لتجاوز الانتقادات، على تصحيح ما أصابها من انحراف، جعلها تنغلق في النزعة الإجرائية –السلوكية وتنحرف بالتالي بالفعل التربوي، إلى فعل آلي تعودي وإلى رد فعل إشراطي يعدم الخصوصية والتميز ويستبعد التفكير الابتكاري.
ونشير بهذا الصدد، أنه خلال الفترة الممتدة من سنة 1975 إلى 1980، تبلورت شيئا فشيئا، فكرة ضرورة تجاوز بيداغوجية الأهداف القائمة على السلوكية. دون أن يعني ذلك نكران المكتسبات الحاسمة التي حققتها هذه البيداغوجية على مستوى البحث والعمل التربوي، ودون أن يعني ذلك العودة إلى العشوائية أو الضبابية في الممارسة التعليمية. لكن فكرة التجاوز تعني أساسا الوعي بمحدودية النموذج و بالانحراف الممكن للتيار السلوكي.
تعريف الأهداف التربوية
لا يمكن تعريف الكفايات دون تعريف أولي للأهداف التربوية، ذلك لأن الكفايات هي في نهاية التحليل، أهداف، تسعى البرامج إلى تحقيقها لدى التلاميذ في إطار الغايات والمواصفات التربوية المنشودة.
وسنعمل في إطار هذا التصور الجديد للتعليم، وفي أفق التهيئ لتعريف الكفايات، على تقديم بعض التعريفت الحديثة للاهداف التربوية، وذلك على سبيل الاستئناس فقط، مع الإشارة إلى أن الاختلاف بينهما اختلاف شكلي لا يمس الجوهر. بل فيها، كما سنرى، من الإشارات والإحالات ما يجعلنا نعتقد أنه وفي إطار نموذج التدريس الهادف، هناك شبه إجماع على معنى موحد لمصطلح الأهداف.
هناك مثلا، من يعرف الهدف التربوي بأنه "كل ما يمكن للتلميذ إنجازه –قولا أو عملا- بعد الانتهاء من حصة دراسية، أو على المدى البعيد، بعد الانتهاء من تربية وتعليم".
كما نجد من يعرف الهدف بأنه "نسبة التغيير الذي يحدث في سلوك التلميذ"
أو أن الأهداف التربوية هي "حصيلة السلوك والتي يسعى المدرس إلى غرسها أو تطويرها لدى التلاميذ.."
ويعرف ماجرMager الهدف بأنه "إخبار عن نوايا، تصف تحولا مرتقبا لدى التلميذ بعد انتهائه من حصة دراسية"
على الرغم من تعدد التعاريف، فإنه بإمكاننا استخلاص بعض الخصائص العامة، على النحو التالي:
1- عادة ما تصاغ الأهداف التربوية على شكل فرضيات ترغب المدرسة في تحقيقها في المستقبل القريب أو البعيد. فهي إذن، سلوك قابل للاكتساب، إنها قابلة لأن تكتسب من طرف التلاميذ بعد عملية التحصيل.
2- عادة ما تتضمن التعاريف الحديثة للأهداف التربوية الإشارة، إلى سلوك التلميذ، فالأهداف عبارة عن نشاط التلميذ وليست نشاط المدرس. إنها سلوك سيتحقق لدى التلميذ بعد كل حصة وسينجزه أو على الأقل سيكون باستطاعته أن ينجزه بعد كل جلسة دراسية وبعد الانتهاء من التحصيل.
3- كما يتم التأكيد على خاصية مهمة –في هذا التوجه الجديد- وهي قابلية الأهداف للملاحظة، أي قابلية السلوك المستهدف لأن يكون موضع ملاحظة وضبط وقياس من طرف المدرس أو غيره ممن يشرف على العملية التعليمية. ومن هنا تأثير المدرسة السلوكية في هذا النموذج والذي أصبح موضع مناقشة وانتقاد خاصة في شكله المتطرف.
4- كما أن الهدف التربوي ودائما في إطار هذا التوجه، لا يصف التغيير الذي سيحصل للتلميذ. أي الهدف ليس وصفا لما سيحصل للتلميذ من تغيير في سلوكه بل يحدد النتيجة أي نتيجة ذلك التغيير وما سيترتب عنه من آثار. وهذا اختلاف دقيق. فإذا أخذنا، على سبيل المثال الهدف التالي: "أن يكون التلميذ قادرا على تسمية عواصم جميع الدول الإفريقية". إن هذا الهدف لا يصف مستوى التلميذ في البداية أي معلوماته عند الانطلاق، كما لا يصف كيف أو ماذا يجب أن يفعله التلميذ حتى يكون قادرا على تسمية العواصم الإفريقية، ولكنه يحدد ماذا سيكون في مقدور التلميذ قوله أو عمله في نهاية الحصة، وهو هنا تسمية العواصم.
وهكذا وانطلاقا من هذه الخصائص والوظائف والتي كثيرا ما تتردد في التعاريف الحديثة للأهداف، يمكننا صياغة التعريف التركيبي التالي:
" إن الهدف سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس والمتمدرسين وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم".
وظائف تحديد الهدف
يتفق الباحثون على ضرورة تحديد الأهداف وضبطها سوء من طرف السلطات التربوية أو من طرف المدرسين أنفسهم، وصياغتها وإعلانها بكيفية صريحة وواضحة، لما لذلك من إيجابيات سنعمل على تلخيصها فيما سيأتي من فقرات، ولكن قبل ذلك سنعرض واقعة قد تحث القارئ على التأمل ليس في تقنيات تحديد الأهداف وصياغتها فحسب، بل في أهمية ذلك من حيث المبدأ:
وهي حكاية التلميذ الذي حصل على جائزة التقدير من ثانويته بعد إنجازه في اختبار للتربية الوطنية والخلقية وتحريره لإنشاء جيد في هذه المادة الدراسية، والذي سيتم إلقاء القبض عليه في اليوم الموالي لتوزيع الجوائز، بعد أن كسر زجاج إحدى نوافذ الثانوية.
إن النتيجة الأولية التي يمكن استخلاصها من هذه الواقعة وهي أن التلميذ ربما تعلم " الكثير عن المواطنة الصالحة وربما "حصل" الكثير عن الأخلاق الحميدة في دروسه، مما بوأه المرتبة الأولى في هذه المادة فاستحق جائزة التشجيع، ولكن لاشيء يدل على أن تلك الأخلاق المستهدفة فد رسخت في سلوكه.
إن الأستاذ سيصاب بخيبة أمل، فقد اعتقل تلميذه المجتهد والذي "استوعب" معنى المواطنة الصالحة وكان بإمكانه أن يكتب عنها موضوعا جيدا، اعتقل نظرا لسلوكه وخلقه المشين.
والحقيقة أنه ليس على المدرس أن يخيب ويحزن هذه حالة من ألف حالة يمكن أن نشاهدها في الحياة المدرسية اليومية. إن الأطفال يتعلمون ما يدرس لهم، ويلقنون المواضيع المقررة في التربية الخلقية وربما حفظوا كل ما يرتبط بهذه المادة، ولكن وعلى ما يبدو فإن ذلك لا يترك أثر كبير في سلوكهم. ولا أحد يشك أن الأستاذ كان يهدف إعداد أفراد طيبين متخلقين ومواطنين صالحين ولكنه لم يبلغ المراد. لماذا؟ ذلك لأن طرق المدرس والأساليب التي اتبعها في إنجازه للدروس لم يكن لها أدنى علاقة بالأهداف المقترحة والغايات المرجوة. إن وضع الاختبار الكتابي ليس مصدر كافيا لتقويم السلوك الصالح في هذه الحالة.
والحقيق أن مئات المدرسين سيخيب ظنهم كل سنة إذا انتبهوا إلى أن تلاميذهم يتعلمون أمورا مختلفة تماما عن الأهداف التي تصوروها لتدريسهم واعتقدوا في صلاحيتها وفي ضرورة بلوغها. فكثيرا ما يشتكي بعض أساتذة اللغة على سبيل المثال، من كون تلاميذهم لم يتقدموا في تعلمهم اللغة مع تركيزهم تعليم القواعد النحوية والصرفية، ولكن قلما ينتبهون إلى أن تعليم القواعد ليس هو تعليم اللغة. إن تعليم القواعد هو تعليم لقواعد اللغة، ليس إلا. ذلك أن أهم الجوانب التي يجب التركيز عليها في نشاط التدريس هو بالضبط اختيار وتحديد الأهداف التربوية بعناية وتشخيصها وتوضيحها. وبعدها اختيار ما يلائم من طرق ووسائل واتباع الأسلوب المفيد في تقويم السلوك النهائي للتلميذ والذي ينبغي أن يكون مطابقا للأهداف المحددة سلفا.
إن هذا المثال يثبت ضرورة إعادة النظر في تعريف الأهداف التربوية. إن الأهداف لا تعني أن يتعلم ويحفظ التلميذ الدروس وينتهي كل شيء، بل إن الأهداف هي أن يشخص ذلك الذي تعلمه وحفظه وأن يتجسد في سلوكه ويندمج في شخصيته وينطبع في ذهنه ويكون بالإمكان ملاحظته وقياسه وتقويمه أو على الأقل ملاحظة مؤشراته من خلال ما ينجزه المتعلم.
بناء على هذه الملاحظات يمكن استخلاص مزايا تحديد الأهداف التربوية على الشكل التالي:
- الانسجام بين مكونات التدريس
لعل أهم ميزة لهذا النموذج الذي يدعو للتدريس بالأهداف، في ما يتصف به من شمول، بحيث يقدم نظرة متكاملة لجميع مكونات التعليم وحلولا لمختلف القضايا التي تطرح على المدرس داخل القسم. الأمر الذي لا يتوفر في غيره من النماذج. وتبدو هذه النظرة الشمولية في تعامله مع المنهاج الدارسي, ذلك أن لأهداف التربوية تعتبر بوصلة للعملية التعليمية برمتها. وبدل المحتويات كما في النموذج التقليدي، يصبح الأهداف دليل المسؤولين والمفتشين والمدرسين عند وضعهم للبرامج وتخطيطهم للمناهج الدراسية. ذلك لأنها وكما رأينا، تصرح مبدئيا بالنتائج المأمولة. الأمر الذي يشكل مرتكزا أساسيا لحدوث الانسجام بين جميع مكونات النشاط التعليمي من طرق ووسائل وتقنيات التحضير وتمارين التعلم وغيرها.
كما أن الأهداف تمكن المدرسين من اختيار المحتويات المناسبة والطرق الملائمة. كما تصلح كمعيار لاختيار الوسائل الديداكتيكية الملائمة: النصوص والمراجع والوثائق والأشرطة والأدوات السمعية البصرية..وغيرها من وسائل التعزيز والإيضاح.

التواصل:

إن أهم خدمة يمكن أن يقدمها هذا النموذج هو سيادة الوضوح والشفافية بين مختلف أطراف العملية التعليمية. فتعود كل من المدرس والتلميذ التفكير والتعبير والعمل، بحيث تأخد كل كلمة معناها الدقيق وكل جملة دلالتها الصحيحة. فيهجر الجميع الاستعمالات الفضفاضة التي تعني كل شيء ولا شيء والتي تقبل أكثر من فهم وأكثر من تأويل. وقد تكون هذه الخاصية كافية للدفاع عن هذا النموذج.
إن الوضوح المتمثل في تحديد الأهداف التربوية وصياغتها في عبارات واضحة يسهل التواصل بين مختلف الأطراف: بين المدرس والتلاميذ وبينه وبين زملائه وبينه وبين الآباء، كما يسهل التفاهم بين المدرسة وأولياء الأمور وما إلى ذلك من علاقات. إن الأهداف هي بالضبط ما يجمع هؤلاء ويوحدهم في عمل مشترك، هي عبارة عن ميثاق وعقد للجماعة بأسرها.
فمثلا يعرف كل من المدرس والتلاميذ ما هو مطلوب وماذا ينتظر منهم، مما يجعلهم يوفرون الوقت والجهد اللذين يمكن ضياعهما في أنشطة لا تفيد ولا ترتبط بتحقيق الأهداف بشكل مباشر. كما لا يرهق التلميذ نفسه في محاولة تخمين، انطلاقا من أقوال المدرس وتلميحاته، المواضيع المهمة والتي يجب تعلمها والتركيز عليها لتهيء الامتحان. كما تختفي بواعث القلق والخوف والتي عادة ما ترافق مثل هذه المواقف التي يجهل التلميذ فيها ما هو المهم وما هو المطلوب.
إن المدرسين في النماذج التقليدية، عادة ما يلجأون إلى لعبة " خمن موضوع الانتحان" ولكن قلما يوضحون لتلاميذهم الهدف المطلوب إنجازه ليس للتفوق في الامتحان فحسب، بل للتفوق في كل المواقف المشابهة، والتي سيحتاجون فيها إلى توظيف سلوكهم المكتسب.
وكلنا يعرف مدى الارتباك الذي يعاني منه بعض المدرسين أنفسهم، عندما يتقدمون لبعض المباريات للترسيم أو للالتحاق المباشر بهيئة التفتيش. وعندما يواجهون بنصوص تربوية ويطالبون بتحليلها والتي عادة ما تذيل بالعبارة الشهيرة: "حلل وناقش". فما معنى تحليل النصوص وما هي مقتضياته بل وما حجمه، فهذه أمور تترك للحدس والتخمين. هذا بالضبط ما يحصل للتلاميذ عندما لا يدركون المطلوب منهم، وماذا ينتظره المدرس وماذا تنتظره المدرسة ومن خلالها النظام التعليمي. أي عندما لا تحدد الأهداف بما فيه الكفاية.
- التقويم
كما تعتبر الاهداف المطلقات الضرورية في عملية التقويم. سواء تقويم التلاميذ أو تقويم النشاط التعليمي برمته. إن الأهداف تشكل معايير التقويم، ذلك أن تقويم التعلم يكمن بالضبط في التأكد من مدى تحقق الاهداف. فإذا قلت مثلا: "إنني سأجعل من هذا التلميذ رياضيا بارعا" فهذا جميل ولكن ما معنى رياضيا وما معنى بارعا، ثم كيف أتحقق من أنه أصبح بارعا أو بطلا وكيف أقوم ذلك؟ لكن إذا حددت هدفي أكثر وفي عبارات بسيطة وواضحة، كأن أقول إنني "سأجعل تلميذي قادرا على القفز على علو 5 أمتار باستعمال الزانة، فهذا الهدف المحدد يصبح هو نفسه مقياسا للتأكد ومن حصوله وذلك عندما نطلب من هذا التلميذ القفز على العلو. فإذا تم له ذلك أمام الأنظار، نقول لقد تحقق الهدف وإلا فسيعيد الكرة أو أعدناه للتدريب".
كما تساعد الأهداف المدرسين وكل المهتمين على وضع الأسئلة وصياغة بنود الاختبارات والتي تقيس مدى تحصيل التلميذ، كما تقيس بكيفية دقيقة مختلف التغيرات التي تحدث في سلوكه من جراء ذلك التحصيل. وهكذا نلاحظ مدى الفعالية المميزة لهذا النموذج على الأقل من الناحية النظرية.
إننا كثيرا ما نقرأ صياغات عامة وفضفاضة في بعض البرامج والتوجيهات التي توزع على المفتشين أو على المدرسي، والتي تكون متبوعة مباشرة بلائحة المواد الدراسية والمواضيع المقررة وبعض الأنشطة التعليمية لإنجازها، وتذيل في أحسن الأحوال ببعض التوجيهات لما ينبغي للمدرس أن يقوم به..ولكن كثيرا ما يغيب عن تلك المطبوعات(الكتيبات) بيان العلاقة بين الأهداف والغايات العامة وبين المحتويات الدراسية، أي ليس هناك ما يبرر وجود هذا الموضوع أو ذاك لتحقيق الأهداف المذكورة في مستهل المطبوع. كما يتم تغييب نوع السلوك الذي سيكتسبه التلميذ عند الانتهاء من هذه الحصة أو من هذا الدرس وعند تحصيل هذه المادة أو ذلك الموضوع, وانطلاقا من هذه الملاحظة فإن تلك الصياغات العامة للأهداف لا تسهل عملية قياس وتقويم النتائج.

وعلى سبيل المثال يذكر بلومB.Bloom بوثيقة نشرت في الولايات المتحدة الأمريكية في أوائل الخمسينات، تقول الوثيقة الرسمية في صياغتها لهدف تربوي:
" أن يتفهم التلميذ أفكار الآخرين
ويعبر عن أفكاره بكيفية متميزة وواضحة"
ويعقب بلوم على هذا النوع من الصياغات:
"بأن النتائج التي يقترحها هذا الهدف..غنية إلى درجة أننا لا نتبين بوضوح الطرق التربوية التي يمكن اتباعها لبلوغها. ومن جهة ثانية فإن اختيار وسائل القياس والتي يمكن من تحديد المهارات المكتسبة من طرف التلاميذ، يبقى صعب المنال"
ومسايرة لمثل هذه التوجيهات، بدأنا نلاحظ اختفاء الصياغات العامة في تعريف الأهداف وأصبحت تهجر من طرف المدرسين، مثل: "الفكر النقدي"، "حل المشاكل" "تطوير العمليات العقلية العليا" "الذوق الموسيقي"...
إن هذه الجمل ليست خاطئة بل يمكن استخدامها في تعريف الأهداف العامة ومواصفات التعليم ولكنها لا تصلح لوصف الأهداف الدراسية الخاصة كما أنها تبقى بعيدة عما يتوفر لدينا من أساليب القياس والتقويم.
النزعة السلوكية والتحديد الإجرائي للأهداف
1- نموذج رالف تيلر
بشهادة جميع المختصين في علم التدريس (الديداكتيك) فإن بداية نموذج التدريس بالأهداف التربوية كانت وبدون منازع، على يد الأمريكي رالف تيلرR.Tyler خاصة في كتابه:Basic Principles of Curriculum and Instruction والذي نشره سنة 1949.
إن خطاطة تيلر حول "نظرية المنهاج" أصبحت مرجعا أساسيا في بلورة هذه النظرية كمجال للدراسي والبحث. إن الأهداف تعتبر ضمن نظريته "امنهاجية" نقطة الانطلاق. ثم إن المنهاج Curriculum باعتباره نموذجا للتفكير في التعليم وفهم كياناته، لابد أن يرتكز على تحديد المرامي والتي ينبغي تحقيقها بشكل دقيق.
إن نموذج تيلر له أهمية خاصة، ليس لأنه أول نموذج متكامل يدمج بوضوح مكون الأهداف التربوية ولكن لأنه يتبنى فضلا عن ذلك، وجهة نظر سلوكية حول التعليم والتي تفسر كيف تتحقق الأهداف وتتشخص في سلوك التلاميذ، وهكذا فإذا كان موضوع الأهداف قد ارتبط سواء مع بوبيت أو تيلر، مباشرة بعد بميلاد نظرية المناهج وتطورها، فإن الأساس السيكولوجي للتدريس بالأهداف في بداياته الأولى يبقى بدون منازع هو النظرية السلوكية. "إن التربية بالأهداف تتأسس كنموذج علمي لمعرفة التعليم وتخطيط مناهجه، على أن يتم كل ذلك انطلاقا من النظرة السلوكية في التعليم".
ينطلق تيلر في نظريته حول المنهاج الدراسي والتي يمكن تعميمها مبدئيا على جميع مكونات العملية التعليمية، من التساؤلات التالية:
1- ما هي الغايات التي تهدف المدرسة إلى بلوغها؟
2- وما هي الأنشطة و الخبرات التربوية التي تيسر بلوغ تلك الغايات على الوجه المطلوب؟
3- كيف يجب تنظيم، وبأكبر فعالية ممكنة، تلك الأنشطة و الخبرات؟
4- كيف يمكن التأكد من أن الغايات قد تحققت بالفعل؟
على أنه، وبالنسبة لرالف تيلر، فإن المسألة لا تكمن في مجرد تقديم إجابات عن هذه التساؤلات أو اقتراح نموذج منهجية لدراسة هذه القضايا، بل يتعلق الأمر باقتراح نموذج متكامل يفيد في البحث عن الحلول وفي توجيه العمل التربوي.
كما يعتقد تيلر أن الأهداف التربوية يمكن التعبير عنها بأكثر من طريقة، فهناك الصياغات العامة والفضفاضة للأهداف على شكل عناوين الدروس أو مواضيع المقررات. على أن أفضل صياغة للأهداف في نظره هي الصياغة السلوكية، أي التعبير عما نرجو تحقيقه بعبارات سلوكية واضحة تصف السلوك النهائي الذي سكتسبه التلميذ.
كما أن تيلر حاول تقديم مقترح منسجم ومتوازن بخصوص مصادر الأهداف التعليمية. اقتراح يعنى بخصوصيات البيئة الاجتماعية والمحيط الذي توجد فيه المدرسة كما يعنى بما تقدمه المحتويات الدراسية من تنوع وخصوبة، دون إهمال بطبيعة الحال للفرد المتعلم وحاجياته.
إن للتلميذ إمكانيات وحاجيات لا بد وأن تعمل المدرسة على تنميتها وإشباعها في انسجام بطبيعة الحال، مع معايير السلوك الفردي والجماعي، ويشكل هذا المصدر الأول من مصادر اختيار الأهداف وتحديد غايات المنهاج الدراسي.
أما المجتمع والبيئة المحلية فيعتبر المصدر الثاني، إن على المدرسة أن تستجيب لحاجيات المجتمع وتطلعاته، ولا يمكن إغفال دور البيئة ومدى ما ستجنيه الجماعة من فوائد من النظام التعليمي.
وأخيرا فإن دراسة ظروف التعلم ووضعيته في إطار مختلف العلوم والمواد الدراسية (المصدر الثالث) وما تتصف به من خصوصيات، يعتبر منبعا متدفقا لتوليد الأهداف وإخصابها وتحديدها.
وبطبيعة الحال فإن الأهداف التي يمكن أن تستخلص من هذه المصادر الثلاث كثيرة ومتنوعة، إلى الحد الذي يصعب وربما يستحيل على المدرسة إرضاءها وتحقيقها جملة وتفصيلا. فلا بد لها إذن من الاختيار والغربلة وذلك باستلهام أداتين: الأداة الأولى هي الفلسفة السائدة في المجتمع والتي تعكس رؤيته للعالم وللإنسان وثقافته وقيمه. أما الأداة الثانية فتكمن في علم النفس وخاصة "علم نفس التعلم" وما يقدمه من نظريات تمكن مبدئيا من اختيار المناسب من الأهداف وتطويعها لتنسجم مع وضعيات التعلم.
فلا بد للمدرس وللمخطط بشكل عام، من اختيار نظرية للتعلم والتي ستفيده فيما بعد في اختيار أسلوب التقويم، أي تقويم مدى تحقق الأهداف بل مدى صلاحيتها، وهكذا تبدو أهمية السيكولوجيا بفضل نظريات التعلم ، في المساعدة على اختيار الأهداف والعمل على تحقيقها وتقويم نتائجها.
من هنا خصوصية نموذج تيلر والذي سيكون له بالغ لأثر في التربية بالأهداف. إن الهدف بالنسبة إليه، إذ يعبر عن نمط السلوك المأمول، فإنه يعبر في الوقت ذاته، عن المحتوى الاجتماعي الذي سيعمل فيه التلميذ لاحقا ويطبق ذلك السلوك المكتسب وهكذا تحدد الصياغة الملائمة للأهداف (الصياغة –الموفقة في نظر تيلر) الجوانب السلوكية (السيكلوجية) للمتعلم وكذا محتويات التدريس في انسجام تام مع حاجات المجتمع ومتطلباته باعتباره المجال الطبيعي الذي سينشط فيه ذلك السلوك وسيتبلور.

2- نموذج ماجر
يعد ماجر Mager القطب الذي يمثل بحق التصور الأكثر تطرفا في نموذج التدريس الهادف نظرا لنزعته التبسيطية من جهة وبحثه عن الدقة وهوس الإجرائية بالمعنى السلوكي، من جهة ثانية. إنه الباحث الذي يشخص بالضبط إلى أي حد يمكن أن يصل هذا التيار وإلى أي مدى، إذا ما نحن سرنا به إلى نهايته، باعتباره يستثمر كل طاقاته في المقولة المتمثلة في المسألة التالية: كيف نصوغ الأهداف وكيف نحددها بالقدر الكافي و الذي يجعلن نتأكد من ترسخ وظيفة العقلنة وقيمة الفعالية وهيمنتها على النشاط التعليمي.
وقبل استعراض بعض أفكاره ونتائج بحوثه والتي ستؤثر كثيرا في هذا التوجه وستطبعه بطابع خاص، لابأس أن نتوقف للحديث عن كتابه الشهير"كيف نحدد الأهداف التربوية" والذي سيصبح "الكتاب الأحمر" بالنسبة لهذه الحركة إن لم نقل دستورها، وخاصة بالنسبة لمن يروم تحديد الأهداف التربوية وصياغتها صياغة إجرائية.
إن كتاب "كيف نحدد الأهداف التربوية"، كتاب صغير الحجم، فعدد صفحاته لا يتعدى 60 صفحة من الحجم الصغير، كتب بلغة سهلة ويوجه فيه ماجر الخطاب إلى القارئ بكيفية مبسطة ولا يخوض في النظريات والخلفيات والمناقشات. فبعد ساعة واحدة يمكن للقارئ الانتهاء من قراءته بل ويكون قادرا، مبدئيا ونظريا على الأقل، على صياغة الأهداف صياغة إجرائية.
يجعل هذا الكتيب الذي نشره ماجر سنة 1962، كمنطلق له، التعريف التالي للهدف: الهدف هو تعبير عن نية تعلن عن التغيير الذي يرغب المدرس في إحداثه لدى التلميذ أي تخبر بماذا سيكون التلميذ قادرا على إنجازه بعد الانتهاء من الدرس أو من مجموعة من الدروس.
على أن الهدف، وحتى يكون مقبولا وصحيحا لا بد أن يتوفر في ثلاثة عناصر رئيسية:
- تحديد نوع السلوك النهائي الذي سكتسبه التلميذ والذي سيكون قادرا على انجازه، وهذا التحديد لا يكون بعبارة فضفاضة وكلمات غامضة بل بأفعال محددة وواضحة، يمكن ملاحظة نتائجها، مثل: تعريف، تحديد، تسمية، وضع خط، قطع، شد، جر..
- تحديد الشروط والظروف أي الإطار والسياق الذي سيتجلى فيه ذلك السلوك النهائي وسيتحقق.
- تحديد معيار أو معايير النجاح والتفوق، أي أن يتضمن منطوق الهدف تحديدا لمقاييس الإنجاز حتى يكون إنجازا مقبولا. بمعنى تحديد قيمة المهام وجودة الأعمال التي سنجزها التلميذ من حيث الكم والكيف.
أما دواعي صياغة الأهداف ومغازي تحديدها في عبارات سلوكية فيمكن تلخيصها في النقاط التالية:
- الرغبة في التقليل من غموض الأهداف التربوية، حتى يتم الوضوح التام في التواصل التعليمي. إن التدريس، كما هو معلوم، عملية تواصلية بالدرجة الأولى فيها مرسل الرسالة ومستقبل، وهي لذلك تحتاج إلى أكبر قدر ممكن من الوضوح.
- الرغبة في وضع مخططات محددة لتنظيم التعليم.
- البحث عن الفعالية وتحسين الجودة والمردودية في النشاط التربوي.
إن الهدف حسب ماجر والذي يمثل النزعة السلوكية خير تمثيل، لا بد أن يكون إجرائيا، بمعنى لا بد أن يكون قادرا على إنجازه بعد الانتهاء من كل ومن كل تعليم. وهو هدف إجرائي كلما طابق محتواه ما في ذهن صاحبه وما في ذهن مستمعه. وهذا معنى قولنا بأن الهدف ينبغي أن يكون من الوضوح والشفافية بحيث لا يختلف إثنان في تعريفه وتصور معناه، فإذا قال أحدهما الطائر فلا يتصور الثاني الطائرة بل لا بد أن يتصورا نفس الشيء. وحتى تتحقق تلك الشفافية ينبغي أن يعبر الهدف عن إنجازات التلميذ، أي الأجراءات التي سيكون قادرا على القيام بها، وأن يعبر كما أسلفنا، عن الشروط أو الظروف التي يجب أن يتم فيها ذلك الإنجاز ويظهر. وأن يحدد في الوقت ذاته المستوى الأدنى للإنجاز والذي سيصلح كمعيار للحكم على مدى تحقق الهدف أم عدم تحققه.
إن العبارات أو الكلمات التي تعبر أفضل عن التحقق والإنجاز، هي أفعال السلوك "أفعال الفعل والعمل"، مثل: يكتب، ينطق، يختار، يحل، يقارن، ينشئ، يبتسم، يمسك، يقفز...أي الأفعال التي يمكن مشاهدتها وقياسها، ولا ينبغي أن نعبر بكلمات أو "أفعال داخلية" من مثل على التلميذ أن "يفهم" أو "يتعلم" أو "يتذوق" الأدب مثلا، فهذه أفعال لا يمكن ملاحظتها، بل لا بد لها من مؤشرات ودلالات تدل على حصولها، فحتى نعرف هل فهم التلميذ لا بد أن يقوم بما من شأنه أن يثبت، بما لا يدع مجالا للشك، بأنه فهم أو تعلم أو تذوق.
ولذلك فمن الضروري ألا نعبر في صياغتنا للهدف عن الإنجاز فحسب ، بل وأيضا عن شروط الإنجاز والظروف التي ستم فيها، وماهي الوسائل التي ستكون أم لا، في متناول التلميذ عند إنجازه وفي أية ظروف سظهر سلوكه النهائي. هل سيقفز بالاعتماد على العصا أم لا، هل سيمزق باستعمال أنيابه، هل سينجز عملية الضربباعتماه على جدول الضرب..إلخ.
ولنا في الصياغة التالية مثالا عن الهدف المحدد :
" انطلاقا من لائحة بـــــ35 عنصرا كيماويا، على التلميذ أن يتذكر ويسجل تكافؤ مكونات (ذرات) 30 عنصرا على الأقل ، دون أن يراجع أي كتاب في الموضوع".
نلاحظ في هذا الهدف توفر القواعد التي تحثنا عنها. ففيه يتم التعبير عن إنجاز التلميذ، أي الإنجاز الذي يكون قادرا على تنفيذه " التذكر والكتابة"، كما يصرح بالشروط عند ذكره "انطلاقا من 35 عنصرأ...ودون الاعتماد على أي مرجع "، كما يحدد المستوى الأدنى للنجاح في الإنجاز أي معيار التفوق "30 عنصرا" أي بكتابة التلميذ تكافؤ مكونات 30 عنصرا سيكون قد حقق المطلوب.
ولا يفوتنا أن نشير هنا، إلى الصعوبة التي تكمن في محاولة اشتقاق الأهداف العامة. وقد استعرض برزياBirzea أساليب كثيرة (13 أسلوب) وبتالي قواعد كثيرة للانتقال من الأهداف العامة إلى الأهداف الخاصة أو الإجرائية، والتي طورها الباحثون كل حسب وجهة نظره الخاصة أو حسب تصوره أو النموذج الذي يستلهمه. وقد اقتصرنا هنا على التذكير بقواعد ماجر التي استعرضها في كتابه "كيف نحدد الأهداف التربوية". المهم ومهما كانت طريقة الأجرأة، فالتوجه أصبح واضحا نحو التقنية ونحو الشكل، تقنية وشكل تحديد الأهداف حتى تعبر عن السلوك النهائي ( أي الخارج أو الحصيلة) والذي سينجزه التلميذ عند الانتهاء من التعليم.
إن ما يسعى إليه ماجر، من قواعده لتحديد الأهداف بالدرجة الأولى، هو تمكين المدرسين في إطار منظور التدريس الهادف، من أداة فعالة للتعلم وبسرعة بأقل من تكلفة ممكنة، تعلم أسلوب لتحديد الأهداف وصياغتها وأجرأتها. أما ما يمكن أن يطرحه هؤلاء من تساؤلات عن مصدر الأهداف وخلفياتها ومن مناقشات نظرية وكل الطروحات التي تحيل على مشكلة الأصول والأسس الفلسفية والاجتماعية والعلمية وغيرها، فلا يعيرها كبير عناية. ففي تقديمه لكتابه السالف الذكر"Praparing Instructional Objecties " يقول:
"إن هذا الكتاب لا يهتم بفلسفة التربية ولا بمن يختار الأهداف ويقررها، كما لا يهتم بما هي الأهداف التي يجب أن يتم اختيارها....".
بطبيعة الحال للمؤلف كامل الصلاحية في أن يحصر مجال اهتمامه، كما يحدد الباحث موضوع بحثه، (وهو مجال تقني محض بالنسبة لماجر). وتأثير بوبيت واضح بهذا الخصوص، والذي كان يعتقد بضرورة توزيع المهام في مجال التدريس مثلما هو الأمر في مجال الإنتاج الصناعي. بحيث يختص المخططون والمبرمجون في اختيار الأهداف في حين يكتفي المدرسون بالتطبيق والتنفيذ. فهل يصح ذلك؟ هل يصح ذلك في هذه المسألة بالذات، أي في مسألة معرفة مصدر الأهداف وما ترومه من غايات ومثل عليا...فهل يمكن أن " نبرمج المدرس" كما نبرمج الحاسوب، ونختزل عمله في تقنيات محددة بدقة متناهية ما عليه إلا أن ينفذها بدقة متناهية، وينتهي كل شيء؟
إن مثل هذا الطرح يعني ببساطة سلخ التعليم وتجريده من قيمه ومن مقوماته المعيارية كي يصير في نهاية المطاف، جسدا بدون روح.
إن ما يهم ماجر هو هل سيتحقق الهدف أم لا، أي هل الهدف من حيث تحديده وشروط صياغته...قابل للتحقق في سلوك التلميذ أم لا؟ هذا هو السؤال ولا مكان على ما يبدو، لاهتمامات أخرى.
وهكذا نلاحظ أن ما سطغى على منظور التدريس الهادف خاصة مع ماجر، هو الآلية والمكننة (الفكر المنني إذا صح هذا التعبير) وهو توجه مغرق في التقنية. والذي أصبح هاجسه وديدانه هو البحث عن كيفية الانتقال من الأهداف العامة(الغايات) إلى الأهداف الخاصة (الإجرائية) والتخطيط المحكم للنشاط البيداغوجي داخل الأقسام وداخل المؤسسات، تخطيط ينبني جملة وتفصيلا على التعيين الدقيق والمستمر للأهداف التربوية.
إن المرامي تحلل بناء على هذا التوجه المتشدد –الذي يحمل ماجر رايته- إلى خطوات جزئية. كما تحدد المهام والمهارات والواجبات الدراسية ومختلف أنشطة التعلم، بدقة متناهية. وهكذا نكون أمام عالم محكم البنيات واضح المعالم متناسق الكيان يعمل مثل الساعة, ويمكن التكهن بنتائجه وقياسها بدقة عالية.
وتصبح التقنية البيداغوجية " متوالية ميكانيكية" أي سلسلة من الخطوات والحركات ولإجراءات التي تتحرك وتسير في اتجاه مرسوم. ويكون المعلم فيها مثل رجل الفضاء يجر كوكبه الصناعي بخطوات مدروسة وبحركات مبرمجة محسوبة نحو القمر.

صنيف الأهداف التربوية
ينطلق نموذج تيلر كما أسلفنا، من أن التحقق من فعالية البرامج التعليمية ومن صحة طرق التدريس وأساليب التقويم لا يتم إلا بالرجوع إلى الأهداف وخاصة الأهداف السلوكية، باعتبارها مصدر النشاط التعليمي برمته. لقد كانت هذه الآراء بمثابة الشرارة التي أشعلت أجيج هذا التيار فانطلقت الأبحاث والتطبيقات في كل الاتجاهات ولعل أهمها أبحاث بلوم ومجموعته، والذي سيحمل مشعل هذه الحركة، وتطبيقاتها في مجال التدريس وفي مجال التقويم والامتحانات على وجه الخصوص.
وبالفعل فقد شكل بلوم مجموعة عمل أو لجنة من الأساتذة الباحثين من جامعة شيكاغو –ومعظم أعضائها من تلامذة تيلر- لوضع أرضية محددة ومشتركة لتحسين أساليب التقويم وتحديد معايير اختيار مواضيع الاختبارات وتصحيحها...وهكذا إذن سيهتم بلوم بموضوع الأهداف من موقع ديداكتيكي محض، أي من موقع اهتمامه بمشاكل التقويم والامتحانات، وستلقى أعماله نجاحا كبيرا.
ويعتقد جلبير دولاندشير أن نجاح وانتشار أكفار بلوم خاصة ما اقترن منها بالعمل على تجميع وانتشار الأهداف التربوية وتصنيفها، ويعود بالأساس إلى الرغبة الملحة لدى جميع المهتمين والمشتغلين بمجال التدريس وتطلعاتهم والمتمثلة في العمل على عقلنة النشاط التربوي وتنظيمه تنظيما منهجيا وتقويم فعاليته بأساليب دقيقة. ذلك النشاط الذي ترك ولمدة طويلة لتقلبات المزاج وأهواء الحدس والتخمين.
حددت المجموعة، والتي كان ينسق أعمالها بنيامين بلوم، كهدف أولي لها، وع لائحة لجرد أكبر عدد ممكن من أنماط مواضيع الامتحانات وأسئلتها في مختلف المواد الدراسية ثم القيام بترتيبها وتصنيفها في مرحلة لاحقة. وبالفعل قامت اللجنة بتجميع مواضيع وأسئلة الامتحانات من المدرسين من مختلف المؤسسات وفي مختلف المواد، وعملت على تنظيمها وترتيبها وتصنيفها في مصنف شامل. يعرف : "بصنافة الأهداف التربوية:1- المجال المعرفي" : Taxonomy of Educationan Objectives, Cognitive Domain
سينتشر سنة 1956، وسيلاقي نجاحا منقطع النظير ويسصبح مرجعا أساسيا لكل الباحثين في مجال الأهداف التربوية.
ولا بأس أن نتوقف قليلا عند بعض التوضيحات الأساسية حول هذا المصنف، والذي عرف ذيوعا كبيرا، بحيث يكاد لا يوجد كتاب حول الأهداف وحول منظور التدريس الهادف، لا يعتمده ويستلهم أفكاره أو على الأقل يشير إليه ويذكره ضمن مراجعه.
نبدأ بمصطلح "صنافة"Taxonomy –وتعني قوانين التصنيف- وهي مشتقة من الإغريقية Taxis وتعني الترتيب والتنظيم والتصنيف و nomos وتعني النواميس، القوانين, العلم.
والسؤال الآن لماذا لا ننظم نشاطنا التعليمي مثلما يفعل المكتبي والصيدلي ومثلما ينظم عالم الأحياء نشاطه. فنحدد الأهداف التربوية التي سنعمل على تحقيقها وعلى تقويمها ونفصل محتوياتت الدروس في انسجام معها ونحدد مقاييس الاختيار وأنواع الأسئلة المناسبة وما إلى ذلك بشكل منظم، يدعم عملنا التربوي ويعقلن نشاطنا التعليمي.
ويعتقد بلوم أن الصنافة باعتبارها "نظاما" أو نسقا للتصنيف الموحد، فإنها يمكن أن تساعد الاستاذة على تدليل الكثير من الصعاب من مثل تعيين للعبارات الفضفاضة الغامضة والتي رأينا بعض الأمثلة عنها، وضبط معانيها. كما أن الصنافة يمكن أن توفر أرضية مشتركة للتواصل والتفاهم ومناقشة مختلف القضايا التي تواجه المدرسين. كما تساعدهم على إعادة توزيع محتويات المقرر بحيث تكون مراقي الصنافة بمثابة مقياس الترتيب وليس المحتويات، وبالتالي تساعدهم في تحضيرهم للدروس وإنجازهم للحصص ، فضلا بطبيعة الحال عن فائدتها في تحديد الأهداف وتقويم النتائج بدقة عالية.
لكن لا بأس أن نذكر أن المجموعة لقيت بعض الصعاب في إنجازها لعملها حول الأهداف التربوية. على أن أهم صعوبة واجهتهم تمثلت في الأشكالية التالية: هل الأهداف التربوية قابلة للتصنيف؟ إن الظواهر التي تصفها الأهداف هي ظواهر إنسانية ترتبط بسلوك الفرد وشخصيته. فهل يصح التعامل معها مثلما نتعامل مع طبقات الأرض أو أنواع الحجارة أو أصناف الحيوانات والنباتات...إنها، كما هو معلوم، ظواهر متشابكة شديدة التعقيد تتمنع على الملاحظة المباشرة وتنفلت مم يريد الإمساك بها.
وكان على المجموعة بإشراف بلوم، أن تجد بعض أسس ومبادئ التصنيف لتجاوز هذا الإشكال. وقر قرارها في النهاية على مجموعة من المبادئ كان من أهمها المبدأ الذي يتمثل في التقسيم الكلاسيكي لجوانب الشخصية وهو تقسيم ثلاثي ينظر إليها على أساس أنها عبارة عن كيانات ثلاثة:
- الكيان أو الجانب العقلي – المعرفيCognitif
- الكيان الانفعالي Affectif
- الكيان الحسي – الحركي Psychomoteur
وداخل كل كيان من هذه الكيانات الثلاثة، أدرج بلوم عددا من المراقي أو الأهداف. والتي تتفرع بدورها إلى أهداف خاصة تنحل في نهاية الأمر إلى مختلف القدرات العقلية (مثل التحليل التركيب والتقويم) والميول والاتجاهات والامكانيات الحسية- الحركية.
ويمكننا أن نبسط معاني هذه الكيانات بالمثال التالي: نفترض أننا توصلنا برسالة فإن أول كيان ينشط هو الكيان الحسي-الحركي من حيث رؤية الرسالة والإمساك بها وتمزيق أطرافها..كما ينشط الجانب الثاني وهو الجانب الإدراكي، بحيث نعرف أهنا رسالة ونتعرف على باعثها وعلى محتوياتها وربما تذكرنا ببعض الأحداث التي جمعتنا به...وهذا هو الجانب العقلي- المعرفي. وقد يحدث أن ما في الرسالة يمكن أن يثير فيها غبطة وفرحا أو على العكس قد يثير ذكريات محزنة.. وهذا هو الجانب الانفعالي أي عندما يتعلق الأمر بقبول أو رفض، بتبني أو إبعاد، بحب أو بكراهية... وما إلى ذلك، بطبيعة الحال فإن هذا التقسيم هو تقسيم منهجي فحسب، ذلك أن هذه الجوانب متداخلة وتنشط بكيفية دينامية وبترابط تام. ولعل هذا هو أهم انتقاد وجه لصنافة بلوم باعتبارها تفصل بين هذه الكيانات الثلاثة، وتعتقد أن بإمكان المدرس أن يستهدف تطوير كل جانب على حدة وأن يعمل على تقويم نتائجه، أي مدى حصول التطور في سلوك التلميذ أو عدم حصوله، في كل كيان وبمعزل عن الكيانات الأخرى.
كما ستستند الصنافة على مبادئ أخرى للتصنيف مثل التدرج في الانتقال من المراقي البسيطة(أي العمليات العقلية البسيطة كالحفظ) إلى المراقي الأكثر تعقيدا كالتركيب والنقد مرورا بالفهم التطبيق والتحليل..

لقد عرفت كما أسلفنا، صنافة بلوم نجاحا وانتشارا كبيرا. ولكن ذلك لم يمنع من تعرضها للعديد من الانتقادات من الصعب حصرها في هذه العجالة، ولكن لا بأس أن نشير إلى بعضها وخاصة ما ارتبط منها بموضوع مبحثنا هذا والذي يصف أهم الأفكار التي تبلورت في إطار تيار تحديد الأهداف التربوية للتمهيد للحديث عن نشأة الجيل الثاني من الأهداف والمتمثل في مدخل الكفايات.
من أهم هذه الانتقادات هي أن الصنافة لم تعمل على الأهداف السلوكية وأجرأتها. إن الأفعال التي استعملها بلوم وجعل منها مراقي في صنافته وبالتالي أهدافا تقتضي التحقق، مثل : فهم، حلل، ركب، قوم...هي في نهاية الأمر، عمليات عقلية بل عمليات عقلية عليا وليست ظواهر سلوكية أي ليست نشاطا ظاهريا وملموسا يمكن ملاحظته بكيفية مباشرة ويمكن استهدافه في النشاط التعليمي ثم قياس أثاره وتقويم نتائجه. إن الفهم، فهم التلميذ، هي حالة نفسية، حالة عقلية داخلية تتشخص في سلوك ظاهرة، الأمر الذي سيجعل بلوم أكثر قربا من الموقف الذي سيتبناه المعرفيون في تحديدهم لمفهوم الكفايات والذين لا يسبعدون الجوانب الذهنية – الداخلية والتي تشكل بطانة السلوك الظاهر.
تصنيف الأهداف التربوية
ينطلق نموذج تيلر كما أسلفنا، من أن التحقق من فعالية البرامج التعليمية ومن صحة طرق التدريس وأساليب التقويم لا يتم إلا بالرجوع إلى الأهداف وخاصة الأهداف السلوكية، باعتبارها مصدر النشاط التعليمي برمته. لقد كانت هذه الآراء بمثابة الشرارة التي أشعلت أجيج هذا التيار فانطلقت الأبحاث والتطبيقات في كل الاتجاهات ولعل أهمها أبحاث بلوم ومجموعته، والذي سيحمل مشعل هذه الحركة، وتطبيقاتها في مجال التدريس وفي مجال التقويم والامتحانات على وجه الخصوص.
وبالفعل فقد شكل بلوم مجموعة عمل أو لجنة من الأساتذة الباحثين من جامعة شيكاغو –ومعظم أعضائها من تلامذة تيلر- لوضع أرضية محددة ومشتركة لتحسين أساليب التقويم وتحديد معايير اختيار مواضيع الاختبارات وتصحيحها...وهكذا إذن سيهتم بلوم بموضوع الأهداف من موقع ديداكتيكي محض، أي من موقع اهتمامه بمشاكل التقويم والامتحانات، وستلقى أعماله نجاحا كبيرا.
ويعتقد جلبير دولاندشير أن نجاح وانتشار أكفار بلوم خاصة ما اقترن منها بالعمل على تجميع وانتشار الأهداف التربوية وتصنيفها، ويعود بالأساس إلى الرغبة الملحة لدى جميع المهتمين والمشتغلين بمجال التدريس وتطلعاتهم والمتمثلة في العمل على عقلنة النشاط التربوي وتنظيمه تنظيما منهجيا وتقويم فعاليته بأساليب دقيقة. ذلك النشاط الذي ترك ولمدة طويلة لتقلبات المزاج وأهواء الحدس والتخمين.
حددت المجموعة، والتي كان ينسق أعمالها بنيامين بلوم، كهدف أولي لها، وع لائحة لجرد أكبر عدد ممكن من أنماط مواضيع الامتحانات وأسئلتها في مختلف المواد الدراسية ثم القيام بترتيبها وتصنيفها في مرحلة لاحقة. وبالفعل قامت اللجنة بتجميع مواضيع وأسئلة الامتحانات من المدرسين من مختلف المؤسسات وفي مختلف المواد، وعملت على تنظيمها وترتيبها وتصنيفها في مصنف شامل. يعرف : "بصنافة الأهداف التربوية:1- المجال المعرفي" : Taxonomy of Educationan Objectives, Cognitive Domain
سينتشر سنة 1956، وسيلاقي نجاحا منقطع النظير ويسصبح مرجعا أساسيا لكل الباحثين في مجال الأهداف التربوية.
ولا بأس أن نتوقف قليلا عند بعض التوضيحات الأساسية حول هذا المصنف، والذي عرف ذيوعا كبيرا، بحيث يكاد لا يوجد كتاب حول الأهداف وحول منظور التدريس الهادف، لا يعتمده ويستلهم أفكاره أو على الأقل يشير إليه ويذكره ضمن مراجعه.
نبدأ بمصطلح "صنافة"Taxonomy –وتعني قوانين التصنيف- وهي مشتقة من الإغريقية Taxis وتعني الترتيب والتنظيم والتصنيف و nomos وتعني النواميس، القوانين, العلم.
والسؤال الآن لماذا لا ننظم نشاطنا التعليمي مثلما يفعل المكتبي والصيدلي ومثلما ينظم عالم الأحياء نشاطه. فنحدد الأهداف التربوية التي سنعمل على تحقيقها وعلى تقويمها ونفصل محتوياتت الدروس في انسجام معها ونحدد مقاييس الاختيار وأنواع الأسئلة المناسبة وما إلى ذلك بشكل منظم، يدعم عملنا التربوي ويعقلن نشاطنا التعليمي.
ويعتقد بلوم أن الصنافة باعتبارها "نظاما" أو نسقا للتصنيف الموحد، فإنها يمكن أن تساعد الاستاذة على تدليل الكثير من الصعاب من مثل تعيين للعبارات الفضفاضة الغامضة والتي رأينا بعض الأمثلة عنها، وضبط معانيها. كما أن الصنافة يمكن أن توفر أرضية مشتركة للتواصل والتفاهم ومناقشة مختلف القضايا التي تواجه المدرسين. كما تساعدهم على إعادة توزيع محتويات المقرر بحيث تكون مراقي الصنافة بمثابة مقياس الترتيب وليس المحتويات، وبالتالي تساعدهم في تحضيرهم للدروس وإنجازهم للحصص ، فضلا بطبيعة الحال عن فائدتها في تحديد الأهداف وتقويم النتائج بدقة عالية.
لكن لا بأس أن نذكر أن المجموعة لقيت بعض الصعاب في إنجازها لعملها حول الأهداف التربوية. على أن أهم صعوبة واجهتهم تمثلت في الأشكالية التالية: هل الأهداف التربوية قابلة للتصنيف؟ إن الظواهر التي تصفها الأهداف هي ظواهر إنسانية ترتبط بسلوك الفرد وشخصيته. فهل يصح التعامل معها مثلما نتعامل مع طبقات الأرض أو أنواع الحجارة أو أصناف الحيوانات والنباتات...إنها، كما هو معلوم، ظواهر متشابكة شديدة التعقيد تتمنع على الملاحظة المباشرة وتنفلت مم يريد الإمساك بها.
وكان على المجموعة بإشراف بلوم، أن تجد بعض أسس ومبادئ التصنيف لتجاوز هذا الإشكال. وقر قرارها في النهاية على مجموعة من المبادئ كان من أهمها المبدأ الذي يتمثل في التقسيم الكلاسيكي لجوانب الشخصية وهو تقسيم ثلاثي ينظر إليها على أساس أنها عبارة عن كيانات ثلاثة:
- الكيان أو الجانب العقلي – المعرفيCognitif

لكيان الانفعالي Affectif
- الكيان الحسي – الحركي Psychomoteur
وداخل كل كيان من هذه الكيانات الثلاثة، أدرج بلوم عددا من المراقي أو الأهداف. والتي تتفرع بدورها إلى أهداف خاصة تنحل في نهاية الأمر إلى مختلف القدرات العقلية (مثل التحليل التركيب والتقويم) والميول والاتجاهات والامكانيات الحسية- الحركية.
ويمكننا أن نبسط معاني هذه الكيانات بالمثال التالي: نفترض أننا توصلنا برسالة فإن أول كيان ينشط هو الكيان الحسي-الحركي من حيث رؤية الرسالة والإمساك بها وتمزيق أطرافها..كما ينشط الجانب الثاني وهو الجانب الإدراكي، بحيث نعرف أهنا رسالة ونتعرف على باعثها وعلى محتوياتها وربما تذكرنا ببعض الأحداث التي جمعتنا به...وهذا هو الجانب العقلي- المعرفي. وقد يحدث أن ما في الرسالة يمكن أن يثير فيها غبطة وفرحا أو على العكس قد يثير ذكريات محزنة.. وهذا هو الجانب الانفعالي أي عندما يتعلق الأمر بقبول أو رفض، بتبني أو إبعاد، بحب أو بكراهية... وما إلى ذلك، بطبيعة الحال فإن هذا التقسيم هو تقسيم منهجي فحسب، ذلك أن هذه الجوانب متداخلة وتنشط بكيفية دينامية وبترابط تام. ولعل هذا هو أهم انتقاد وجه لصنافة بلوم باعتبارها تفصل بين هذه الكيانات الثلاثة، وتعتقد أن بإمكان المدرس أن يستهدف تطوير كل جانب على حدة وأن يعمل على تقويم نتائجه، أي مدى حصول التطور في سلوك التلميذ أو عدم حصوله، في كل كيان وبمعزل عن الكيانات الأخرى.
كما ستستند الصنافة على مبادئ أخرى للتصنيف مثل التدرج في الانتقال من المراقي البسيطة(أي العمليات العقلية البسيطة كالحفظ) إلى المراقي الأكثر تعقيدا كالتركيب والنقد مرورا بالفهم التطبيق والتحليل..

لقد عرفت كما أسلفنا، صنافة بلوم نجاحا وانتشارا كبيرا. ولكن ذلك لم يمنع من تعرضها للعديد من الانتقادات من الصعب حصرها في هذه العجالة، ولكن لا بأس أن نشير إلى بعضها وخاصة ما ارتبط منها بموضوع مبحثنا هذا والذي يصف أهم الأفكار التي تبلورت في إطار تيار تحديد الأهداف التربوية للتمهيد للحديث عن نشأة الجيل الثاني من الأهداف والمتمثل في مدخل الكفايات.
من أهم هذه الانتقادات هي أن الصنافة لم تعمل على الأهداف السلوكية وأجرأتها. إن الأفعال التي استعملها بلوم وجعل منها مراقي في صنافته وبالتالي أهدافا تقتضي التحقق، مثل : فهم، حلل، ركب، قوم...هي في نهاية الأمر، عمليات عقلية بل عمليات عقلية عليا وليست ظواهر سلوكية أي ليست نشاطا ظاهريا وملموسا يمكن ملاحظته بكيفية مباشرة ويمكن استهدافه في النشاط التعليمي ثم قياس أثاره وتقويم نتائجه. إن الفهم، فهم التلميذ، هي حالة نفسية، حالة عقلية داخلية تتشخص في سلوك ظاهرة، الأمر الذي سيجعل بلوم أكثر قربا من الموقف الذي سيتبناه المعرفيون في تحديدهم لمفهوم الكفايات والذين لا يسبعدون الجوانب الذهنية – الداخلية والتي تشكل بطانة السلوك الظاهر.

الكفايات :الجيل الثاني من الأهداف التربوية

في تحليلنا لمختلف التعاريف التي قدمت للكفايات وجدنا أنها تتأرجح بشكل عام، بين الفهم السلوكي (البيهافيوري Behavioriste) والفهم الذهني (المعرفي Cognitiviste).
ذلك أن بعض الأعمال والبحوث تذهب إلى تعريف الكفاية باعتبارها سلسلة من الأعمال والأنشطة القابلة للملاحظة، أي جملة من السلوكات النوعية الخاصة (خارجية وغير شخصية) وينتشر هذا التفسير بالأساس في مجالين :
- التكوين المهني.
- وفي بعض الكتابات المتعلقة ببيداغوجية الأهداف.
في حين ينظر إلى الكفاية تارة أخرى كإمكانية أو استعداد داخلي ذهني غير مرئي Potontialité invisible من طبيعة ذاتية وشخصية، وتتضمن الكفاية حسب هذا الفهم وحتى تتجسد وتظهر عددا من الانجازات (الأداءات Performance)

لكن الاتجاه الذي تبنيناه في دراستنا هذه حول الكفايات في التعليم، يندرج بشكل عام ضمن هذا المنظور الأخير والذي يعتبرها قدرات عقلية داخلية ومن طبيعة ذاتية وشخصية
نحو جيل جديد من الأهداف التربوية
كثيرة هي المزالق التي يمكن أن يسقط فيها بعض المتحمسين لنموذج التدريس الهادف، نتيجة انحرافهم عن الخط الأصلي وإغراقهم في النزعة التقنية والسلوكية، على حساب النظرة الشمولية للتدريس وعلى حساب ما النظرة الشمولية للتدريس وعلى حساب ما يمكن أن ننشده من قيم إنسانية ومثل عليا، إن التركيز على التقنيات و الأساليب دون الاهتمام بما وراءها من أسس معرفية عامة وأهداف سامية ومشتركة بين الجميع، من شأنه أن يضعف النشاط التربوي ويفقده قوته الروحية وطعمه ويجرده من معناه.
وهذا وسنقف قليلا في هذا المدخل، للتذكير ببعض المزالق ومناقشة ما يمكن أن ينتهي إليه الانحراف والتطرف، من أثار سيئة ونتائج عكسية، ليس فقط في التصورات والمواقف التي يمكن أن ينتابها المدرسون والمربون بشكل عام، بل على النموذج في حد ذاته، دون أن ندخل في مناقشة شاملة لجميع كياناته.
1- تحدد الصياغة السلوكية أهدافا جزئية وقصيرة المدى، ذلك أن الوضعيات التعليمية التي من
المفروض أن ينظمها المدرسون في إطار هذا النموذج، هي بالضرورة وضعيات قصيرة، تستهدف اكساب التلاميذ مكتسبات محددة ومن النوع الأكاديمي.
بطبيعة الحال فإن ما يميز نموذج التدريس بالأهداف هو درجة عالية من الخصوبة والتي لم تكن معهودة في تحضير الدروس والناتجة عن عملية التقطيع والتجزيء للسلوك وكذا التقدم البطيء عبر المراحل بعد تقويم كل مرحلة، مما يرفع على ما يبدو، من فعالية التعليم.
والحقيقة أن هذا الاتجاه التجزيئي يكثر من توليد الأهداف الخاصة إلى درجة الانحلال يدل الاندماج، فيفقد السلوك وحدته وتفقد وتفقد تلك الأهداف الجزئية معناها وتصير دون جدوى لدى المدرسين والمتعلمين على حد سواء.
وقد اقترح أشانAshan لتجاوز هذه الصعوبة، تقنية لأجرأة الأهداف التربوية، بحيث لا نولي من خلالها، الأهمية للنتائج المباشرة ولكن للمرامي البعيدة المدى(المواصفات والكفايات)
ونفس المنحى يتبناه بريزيا والذي يميز في مجال أجرأة الأهداف بين معيارين: الأول يتمثل في مكون الأنشطة التربوية المباشرة والتي ترتبط بالإنجازات Performances على المدى القصير والخاصة بصنف من المحتوى (المواضيع الدراسية) وبوضعيات تعليمية محددة. في حين يتمثل المعيار الثاني في مكون الهدف المرتبط بالتوجهات العامة للتكوين على المدى البعيد، ما نسميه في هذه الدراسة بالمواصفات والكفايات، ويعطي برزيا أهمية خاصة لهذا المكون الثاني.
إن التوجه السلوكي يعطي الأسبقية للمكتسبات العقلية الأولية والحركات البسيطة وذلك على حساب المكتسبات الوجدانية والاجتماعية المعقدة. كما أن هذا التوجه يجعل من الصعب ضبط الأهداف الإجرائية مع الغايات في التربية. لقد أوضح العديد من الباحثين أن تحديد الأهداف والذي يركز فقط على وصف التتيجة النهائية، والمتمثلة في السلوك الخارجي الذي ينبغي إنجازه من طرف التلميذ، فإن هذه النتيجة لا تبين التغيرات الداخلية التي يحدثها النشاط في نفسية التلميذ.
فإذا نظرنا على سبيل المثال، في الصياغة التالية: "يكون التلميذ قادرا على ملء استمارة من أسئلة متعددة الاختيار في البيولوجيا، تتضمن 100 سؤال، بإنجاز 85 إجابة صحيحة خلال ساعتين".
إنها صياغة مقبولة حسب مقاييس ماجر، لكنها في الحقيقة لا تخبرنا عن المواضيع التي ستحكم فيها التلميذ ولا تخبرنا عما سيعرفه ولا عما سكتسبه من قدرات ولا عن الخطوات التي سيوظفها، وهذا يبين قصور التصور السلوكي. إن التحليل السلوكي يفتت التعليم إلى مكتسبات جزئية، كما لو كان التعلم يسير في اتجاه واحد وكما لو كان التحويل Transfert لا يحدث من مجال لآخر ومن وضعية تعليمية إلى أخرى.
2- إن التدريس الهادف إذا كان عادة ما ينتهي إلى التركيز على الأهداف السلوكية، فذلك لا يعني بالضرورة استبعاد الأهداف العامة والطموحة من المجال التربوي، بل يعني أنه لأجل عملية الأجرأة، فإن الأهداف يمكن ضبطها وتحديدها أكثر على شكل مواصفات وكفايات قبل تعيينها في أهداف إجرائية. وهذا الموقف –كما هو معلوم- له أثار بليغة في تصوراتنا وفي ممارستنا البيداغوجية.
لكننا لا حظنا أن التركيز بل التقوقع في الأهداف السلوكية، جعل بعض أنصار هذا النموذج يسقطون في الإغراق في النزعة السلوكية، فأصبحت الطروحات الأكثر برجماتية والأكثر تقنانية لا تتحدث سوى عن "المهارات الإجرائية". إن الأهداف التي يتم صياغتها انطلاقا مما ننتظر أن يصيروا عليه بعد انتهائهم من تحصيل وحدة دراسية، تستعمل لإخبار التلاميذ بالمطلوب، أي لإخبارهم بالإنجازات التي سيكتسبونها بعد عملية التحصيل. وكنتيجة لذلك فإن الصياغات تثبت الحصيلة النهائية للتدريس أي نتائجه, بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة. إن إضعاف التربية وإفقار تصورات المدرسين ومبادرتهم.
وعلى سبيل المثال فإن المجالات التربوية ل تستعمل اللغة في التعبير, سيتم استبعادها بكيفية آلية كلما تشددنا في الالتزام بشرط القياس . ففي المجال الفني مثلا لا تستعمل دائما اللغة أو على الأقل يكون من الصعب التعبير اللغوي في بعض أنواعه ويكون من الصعب القياس. وهذا المثال يجعلنا نفكر في بعض الصعاب التي تواجه أجرأة الأهداف في مجال الإبداع والذي عادة ما تتجاهله الصنافات الأكثر اتنشارا. أو تهتم به ولكن بكيفية سطحية وتبسيطية. فضلا عما يعرفه المجال الانفعالي-الوجداني من صعوبات في الملاحظة والتعبير والقياس. وكما يقول إيسنيرEisner (1979) "إننا نحاول التعبير بألفاظ عما نصل إلى معرفته بطرق وأساليب غير لغوية.
إن اشتراط الصياغة والتبير اللغوي واشتراط القابلية للملاحظة والقياس(أي ملاحظة وقياس سلوك وإنجازات التلميذ المستهدفة) يعني بكل بساطة محو مجالات شاسعة من الاهتمامات التربوية، لفائدة إشراط منهجي قابل للنقاش فلا نبقى في نهاية الأمر سوى أمام أهداف فقيرة وجافة تتمثل في الأهداف القابلة أكثر من غيرها للتحديد اللغوي وللأجرأة.
3- وهناك مجال آخر يجب ألا يغيب عن أنظارنا في مناقشتنا هذه، ألا وهو مجال العمليات العقلية العليا، ذالك أننا عندما نكون بصددها لا نقوم بنفس العمليات أو على الأقل بنفس المستوى وبنفس الدرجة، فإذا تعلق الامر مثلا بعملية عقلية من مثل فهم مضار التدخين وفهم دور الإيدولوجيا في الأحداث التاريخية، فهناك اختلاف من حيث التعقيد بين الفهمين. بل وحتى عندما يتعلق الأمر بفهم نفس الشيء، نفس المحتوى، فإننا نلاحظ مستويات للفهم. إن فهم عالم مختص في موضوع ما لن يكون نفس فهم الشخص العادي لذلك الموضوع.
إن الفهم يفترض إضفاء معاني ذاتية على الجديد انطلاقا من خبراتنا الذاتية، أي بناء على ما يمتلكه كل واحد منا من كفايات قيل الالتقاء بذلك الجديد. ونتيجة لهذا فإنه من الوهم وربما من السذاجة الاعتقاد في امكانية التمييز بين تلك المستويات والاختلافات عندما نحاول التحديد الإجرائي وصياغة الأهداف بعبارات سلوكية قابلة للقياس والملاحظة.
إن المنظور السلوكي الجامد والآلي، يطابق ما بين النتيجة السلوكية وبين نتيجة التعلم، أي يطابق في النهاية ما بين الهدف والنتيجة السلوكية للتعلم، ويبني تقويمه على هذا الأساس، أي على مدى نجاح المطابقة، مما يضيق من المجال الإبداعي لكل من المدرس والتلميذ. إن الاكتفاء بالصياغات الإجرائية للأهداف والتوقف عند الأهداف السلوكية الخاصة، كثيرا ما يعرقل حريتهما في اختيار الطرق المناسبة بل إنها عادة ما تفرض عليهما طريقة واحدة وجاهزة. فلا يبدع المدرس أهدافه بل يكتفي بإيصالها وترجمتها إلى مواقف سلوكية. فضلا عن كون التحديدالمسبق للأهداف قد يمنع المدرسين من الاستفادة من الفرص التعليمية غير المتوقعة التي تحدث داخل القسم. وتستبعد المستجدات والطوارئ التي تحدث لدى التلاميذ والمدرسين والتي تفرضها الوضعيات التعليمية ولا تتناولها الأهداف المحددة بعبارات سلوكية.
إن هذه التحفظات جعلت الكثيرين يفكرون في اقتراح بعد جديد يمنح نموذج التدريس الهادف نفسا جديدا يتمثل في مدخل الكفايات والذي يجعله قادرا على مواجهة مختلف الصعاب وتجاوزها. بطبيعة الحال فإن تلك الانتقادات لا تعني رفض هذا الاتجاه جملة وتفصيلا، بل على العكس بسعى بنوع من الغيرة والحكمة، إلى تأسيس بناء سليم على أنقاض الانحرافات التي أفرغت النموذج من محتواه وجعلته جسما بدون روح.
إننا ننتقد بالخصوص التوجهات التي تريد أن تجعل من نموذج التدريس الهادف ، أداة لتطويع البشر وترويضهم وبرمجتهم، وخلق لديهم أنماط من التفكير والأداة محددة ومحسوبة سلفا وبكيفية آلية، والتضييق بالتالي من تميزهم ومن قدرتهم الإبداعية، ووضع الأفراد في أماكن محددة داخل المجتمع بدلا من أن نترك لهم الحرية في الاختيار وفي التثقيف الذاتي وفي النقد والتطوير الشخصي الخلاق. إن ما قد تسقط فيه تلك التوجيهات هو التنميط والتطابق (نسخ مصورة) بدلا من تعزيز الاختلاف والغنى وتنمية القدرات الخاصة والمتميزة لدى الأفراد.
كما تختزل تلك التوجيهات المتطرفة عملية التقويم، في هوس اختبار مدى التطابق والانسجام مع معايير التقويم المحددة سلفا وبكيفية جامدة في سلوك نمطي. بدل العناية بتقويم النتائج المختلفة للتعليم والتحصيل ، مما يرسخ "تربية التكرار" ولأعادة والعادة عوض البحث والاكتشاف والجدة.
إن محاولتنا في هذه الدراسة تسير في اتجاه البحث عن بدائل في إطار نموذج التدريس الهادف، لبرمجة الأنشطة التعليمية ولعقلنة التدريس وجعله أكثر فعالية، لكن دون تفريط في النشاط المبدع لكل من الفرد المجتمع وتطورهما وإغنائهما من خلال تربية غنية ومتجددة.

تعريف الكفايات
في تحليلنا لمختلف التعاريف التي قدمت للكفايات وجدنا أنها تتأرجح بشكل عام، بين الفهم السلوكي (البيهافيوري Behavioriste) والفهم الذهني (المعرفي Cognitiviste).
ذلك أن بعض الأعمال والبحوث تذهب إلى تعريف الكفاية باعتبارها سلسلة من الأعمال والأنشطة القابلة للملاحظة، أي جملة من السلوكات النوعية الخاصة (خارجية وغير شخصية) وينتشر هذا التفسير بالأساس في مجالين :
- التكوين المهني.
- وفي بعض الكتابات المتعلقة ببيداغوجية الأهداف.
في حين ينظر إلى الكفاية تارة أخرى كإمكانية أو استعداد داخلي ذهني غير مرئي Potontialité invisible من طبيعة ذاتية وشخصية، وتتضمن الكفاية حسب هذا الفهم وحتى تتجسد وتظهر عددا من الانجازات (الأداءات Performance)
لكن الاتجاه الذي تبنيناه في دراستنا هذه حول الكفايات في التعليم، يندرج بشكل عام ضمن هذا المنظور الأخير والذي يعتبرها قدرات عقلية داخلية ومن طبيعة ذاتية وشخصية.

مفهوم الكفايات في علم النفس

الحقيقة أن مفهوم الكفاية مفهوم جديد على اللغة العلمية، سواء في علم النفس أو علوم التربية أو في مجال التسيير والتدبير أو غيرها من المجالات، حيث ساد الحديث عن الإمكانات أو الاستعدادات Aptitudes
وعن الميول Intérêts وعن سمات الشخصية Traits de personnalité ، على اعتبارها تمثل الخصائص النفسية التي تميز الأفراد، لكن، شيئا فشيئا بدأ مفهوم الكفاية يغزو مختلف الحقول العلمية ويحتل مكان تلك المفاهيم أو يكملها ويغنيها.
وفي مجال البحث التجريبي في علم النفس لم يتم الاعتراف بمفهوم الكفاية كمفهوم يمكن أن يخضع للضبط والقياس إلا في العشرية الأخيرة من القرن المنصرم.
وعند تصفحنا لمختلف القواميس المختصة، نجدها لا تخص هذا المفهوم سوى بحصة ضعيفة تكاد لا تذكر. وهكذا فإننا لا نعثر على كلمة كفاية Compétence في قاموس السيكولوجيا لهنري بييرون كما لا نعثر عليها في قاموس علم النفس التربوي لروبير لافون في حين يقدم المنجج الكبير للسيكولوجيا معنين لكلمية كفاية: المعنى الأول يخص مجال سيكولوجية النمو، حيث يقصد بها مجموع الامكانات للأستجابات 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 اللسنية لدى المخاطب تمكنه من فهم و إنتاج عدد لا نهائي من الجمل.
أما في مجال الشغالة L'érgonomie (وهي الدراسة التي تهدف تنظيم الشغل) فإننا نجد ديمنطونلان M.de Montemollin أول من كان له الفضل في إدخال هذا المفهوم إلى هذا الميدان، حيث اعتقد أنه أصبح من الضروري استعماله، "إذا رغبنا ليس فقط في الوصف بل وأيضا وربما في الدرجة الأولى التحليل والتفسير، أي تفسير السلوكات المهنية".
إن أنشطة العمال تفترض: شيئا، هو عبارة عن بنية أو بنيات جاهزة وملائمة لإنجاز بعض المهام.
وفي مؤلف جماعي مخصص لنماذج تحليل وضعيات العمل، يتساءل لوبلاط Leplat : "لماذا إدخال، في مجال الاركونومي، مفهوم الكفاية؟ وما الفائدة المرجوة من وراء ذلك؟
يعتقد لوبلاط أن مفهوم الكفاية لا يختلف كثيرا عن بعض المفاهيم القريبة من مثل:
المهارة =Habilité
حسن الأداء=Savoir-faire
الخبرة=Expertise
القدرة=Capacité
ويصرح أن هذه الكلمات عادة ما يشرح بعضها البعض الآخر وعادة ما يتم استعمال الواحد منها مكان الأخرى. كما يمز لوبلاط بين تصورين مختلفين لمفهوم الكفاية :
التصور السلوكي= Behavioriste
التصور المعرفي= Cognitiviste
فإذا كان التصور السلوكي يعرف الكفاية بواسطة لأعمال والمهام التي يقدر الفرد على إنجازها، فإن التصور المعرفي على العكس، ينظر إلى الكفاية كاستراتيجية و"نظام من المعارف يمكن من احتواء وتأطير النشاط"
ويستنبط لوبلاط للكفاية أربع خصائص:
الكفايات الغائية: إننا أكفاء لأجل...إن الكفايات حسب هذه الخاصية، معارف إجرائية ووظيفية تتجه نحو العمل ولإجل التطبيق، أي على اعتبار مدى الاستفادة منها في تحقيق الهدف.
الكفايات المكتسبة: لأننا نصير أكفاء، إن الكفايات تكتسب بالتعلم في المدرسة أو في مكان العمل وغيرها.
الكفايات منتظمة: تنتظم الكفايات في وحدات منسجمة، حسب تصنيفات أو سلاليم وأنساق.
الكفايات مفهوم افتراضي-مجرد: إن الكفايات (داخلة) لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال تنائجها وتجلياتها(أي من خلال ما ينجزه الفرد المالك لها)

الكفايات في مجال التربية

وجدنا من تفحصنا لبعض قواميس التربية، تفاوتا بينها في إدراجها لمفهوم الكفاية ضمن موادها، من حيث الأهمية ومن حيث الحيز المخصص لها.
فحسب قاموس اللغة التربوية لفولكي فإن كلمة Compétence مشتقة من اللأتينية: Competens ومن الفعل Competer أي : الذهاب allez (petere) ومع avec (cum) بمعنى الملاءمة مع والمرافقة " إن الكفاية هي القدرة Capacité (سواء القانونية أو المهنية) المكتسبة، لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال".
وفي مجلد البحث والتقويم والبحث التربوي، يقدم دولاندشير تعريفا للكفاية ينطلق من المفهوم الذي يقدمه تشومسكي والذي يعتبرها " القدرة لدى الأفراد، على إصدار وفهم جمل جديدة" إن الكفاية في الأستعمال التشومسكي تعني المعرفة الضمنية والفطرية (Innée) التي يملكها يجميع الأفراد عن لغتهم" إن النظام المستنبط (المتمثل) للقواعد المتحكمة في هذه اللغة، يجعل الفرد قادرا على فهمها وعلى إنتاج عدد لا نهائي من الجمل".
وفي قاموس التربية الذي أشرف على إنجازه سنة 1979 ، كاستون ميلاري، فإن كلمة Compétence مشتقة من اللاتينية القانونية:"Competentia" والتي تعني العلاقة الصحيحة. إن الكفاية هي حصيلة الإمكانيات Aptitude أو الإستعداد. والإمكانية هي العلامة على كل ما هو فردي وذي طابع سيكولوجي، في حين أن القدرة Capacité أو المهارة Habilité تحيل على تأثير الوسط بصفة عامة وخاصة التأثيرات المدرسية من خلال إنجازات الفرد.

كما يعرف القاموس الموسعي للتربية والتكوين الكفاية بأنها الخاصية الإيجابية للفرد والتي تشهد بقدرته على إنجاز بعض المهام. ويقرر بأن الكفايات العامة Compétences générales أو الكفايات القابلة للتحويل والتي تسهل إنجاز مهام عديدة ومتنوعة. وهناك الكفايات الخاصة أو النوعية Compétence spécifiques والتي لا توظف إلا في مهام خاصة جدا وخحددة. كما أن هناك كفايات تسهل التعلم و حل المشاكل الجديدة، في حين تعمل كفايات أخرى على تسهيل العلاقات الاجتماعية والتفاهم بين الأشخاص. كما أن هناك بعض الكفايات تمس المعارف في حين تخص غيرها معرفة الأداء أو معرفة حسن السلوك والكينونة
مفهوم الكفاية عند تشومسكي والمنظور المعرفي

يندرج تعريف تشومسكي N.Chomsky بصفة عامة، ضمن التيار المعرفي. إذ يعرف الكفاية اللغوية "بأنها نظام ثابت من المبادئ المولدة" والتي تمكن كل واحد منها من إنتاج عدد لانهائي من الجمل ذات المعنى في لغته، كما تمكنه من التعرف التلقائي على الجمل، على اعتبار أنها تنتمي إلى هذه اللغة، حتى وإن كان غير قادر على تقديم تفسير لذلك.
إن هذه القدرة، حسب تشومسكي، غير قابلة للملاحظة الخارجية، ويكون الشخص خلالها، عاجزا على ذكر كيف يتمكن من إنتاج وتوليد جمل مفهومة. ولا كيف يكوم بمقدوره فهم جمل ذات دلالة في لغته. وتتعارض الكفاية بهذا المعنى، مع الإنجاز أو الأداء Performance والذي يعني "استعمال اللغة كما نلاحظها".
إن ما يمكن المخاطب- المستمع من الكلام والفهم في لغته، هو نظام من القواعد المستنبط. كم أن الشخص الذي يمتلك لغة يكون قد استدخل نظام القواعد الذي يحدد الشكل الصواتي للجملة وأيضا محتواها الدلالي الخاص: إن هذا الشخص طور ما يمكن تسميته كفاية لغوية خاصة. وهذه الكفاية اللغوية يمكن أن تصير نموذجا لكل الكفايات في مختلف المجالات. كما يمكن يصبح الفهم التشومسكي للكفاية أداة لنقد الإتجاه السلوكي. ذلك أن المتحدث بلغة ما، يعلم أمورا كثيرة لم يتعلمها من قبل. فإذا افترضنا، حسب الاتجاه السلوكي، أن المتعلم يكتسب اللغة بفضل الأشراط، أي بواسطة سلسلة من الاستجابات للمنبهات، فإنه لم يمتلك سوى عدد محدود من الصياغات، ولن يكون بمقدوره تكرار سوى الصياغات التي سببق له سماعها وتعلمها. في حين أننا، نلاحظ على العكس من ذلك، أن كل متكلم قادر على إنتاج في لغته، صياغات لم يسبق له سماعها. وهكذا نقول عنه أن لديه كفاية، أي لديه معرفة إجرائية (عملية) بالبنيات اللغوية. إن هذه الكفاية هي التي تمكن المتحدث من توليج عدد لا نهائي من الجمل الصحيحة لغويا، في لغته. كما أنها تمكن المستمع من القدرة على القول بشكل فوري، ما إذا كانت هذه الجملة التي يسمعها لأول مرة صحيحة لغويا أم لا، حتى وإن لم يكن بمقدوره ذكر السبب.
وهكذا فإن الكفاية اللغوية التي يتحدث عنها تشومسكي ليست سلوكا. إنها مجموعة من القواعد التي تسير وتوجه السلوكات اللغوية، دون أن تكون قابلة للملاحظة ولا يمكن للفرد الوعي بها.
إن تشومسكي يعطي للكفاية بعدا جديدا. إذ يعتبرها ملكة " الانسجام والتلاؤم" (ونضيف نحن الإندماج)، إنها تسمح بأن تصير الكلمات منسجمة ومتلائمة حسب كل وضعية. وهكذا فالكفاية تكمن مع تشومسكي في التوافق مع جميع الوضعيات إنها الإستعداد لحسن الدراية المعرفة.
ولم يكن تشومسكي وحيدا في إدراجه مفهوم الكفاية في التصور الذهني والمعرفي، على عكس ما يفعل السلوكيون، فقد قام العديد من الباحثين ومن مجالات مختلفة، بذلك ولعل في مقدمتهم بعض المهتمين بالتدريس الهادف، والذين انخرطوا في هذا التوجه أي التوجه الذهني المعرفي.
ومنهم كانيي Gagné على سبيل المثال والذي نظر إلى التعلم، انطلاقا من نظرية معالجة المعلومات. على الرغم من كون مفهوم القدرة الذي يستعمله, يختلف تماما عن مفهوم الكفاية لدى تشومسكي، لأن كانيي يعتبرها أمرا مكتسبا وليس فطريا، لكن ومن بين الخمسة مراقي التي يحددها في نموذجه حول التعليم, فإن المهارة الفكرية والاستراتيجية المعرفية والاتجاهات، في بالأساس عمليات ذهنية داخلية.
كما يصنف تعريف لوي دينوD'hainaut . والذي يبتعد عن التفكير السلوكي، الهدف في المجال المعرفي. على اعتبار أننا نعمل من خلاله على جعل التلميذ قادرا على إنجاز عمل عقلي –معرفي وبهذا يبتعد دينو في مجال التربية والتعليم عن السلوكيين من أمثال ماجر. إن كل من كانيي ودينو وهاملين وغيرهم، يدرجون تصورهم في إطار السيكولوجية المعرفية على عكس ماجر ومن نحى نحوه. إذ يتعلق الأمر بالنسبة إليهم بالتساؤل عما يوجد بين المنبه والاستجابة، أي أننا من الضروري أن نفتح "العلبة السوداء" لنكشف عن العمليات العقلية وراء السلوك. وهكذا فعلى العكس من الذين ينظرون إلى الكفايات على أنها سلوكات، فإن هؤلاء يتصورونها بشكل يجعل منها أمرا داخليا وغير مرئي، لذلك يمكن إدراج تصورهم كما أسلفنا، في إطار المدرسة المعرفية في السيكولوجيا، ذلك التصور الذي سمنح توجها خاصا لنموذج التدريس الهادف، حيث سيجعله يبتعد عن الإنغلاق في النظرة السلوكية ويتجنب بالتالي الإنتقادات التي تتهمه بالنزوع نحو التجزئ والآلية والسطحية.

الكفاية وظيفة وليست سلوكا

يعتقد راي B.Rey(1998) أن نموذج التدريس الهادف، خاصة لدى بعض رواده ممن تبنوا التصور السلوكي، يختزل التعلمات (مكتسبات التلاميذ) في العمل على تحقيق سلسلة من الأهداف السلومية، التي تقود إلى تجزئ بل إلى تفتيت النشاط، إلى الحد الذي يصبح التلميذ معه عاجزا على تبيان ما هو بصدده، ومن الصعب عليه معرفة مغزى نشاطه. إن هذه النزعة نحو التجزيئ والتفكيك تجعل من الصعب على المقوم مثلا، القول بأن مجموع السلوكات المكتسبة يحقق الغاية المرجوة والتي كان من المفروض أن تشكلها. فإذا قلنا مثلا، إن على التلميذ لكي يكتسب مهارة الكتابة، أن يتعلم الهدف رقم 1 وبعده الهدف رقم2 ثم الهدف رقم 3...إلخ، فهل يشكل مجموع هذه الأهداف الجزئية الغاية المرجوة وهل يعني التلميذ مغزى تحقق هذه الأهداف السلوكية الجزئية، هل يتكون لديه إدراك واضح عن ذلك؟
إن السلوك الملاحظ هو في نهاية الأمر، سلوك إنساني وبالتالي يكون من الضروري الاعتراف له بقدر من المعنى المغزى والقصدية. وإلا ما الفرق بين سلوك الإنسان والماكينة؟
إن التعرف على السلوك، لا يعني فقط تعداد التغيرات الجسمية التي تحدث لدى المتعلم. بل إن التعرف عليه يعني أساسا التعرف عليه باعتباره سلوكا منظما ومتناسقا حول نشاط معين. وهكذا نرى أن مفهوم السلوك، ينبغي أن يتضمن شكلا من أشكال الغائية وأن يندرج مفهوم الكفاية بدوره وكذلك مفهوم الهدف العام، في هذا السياق.
بطبيعة الحال فإن المتحمس لنموذج التدريس بالأهداف خاصة في جانبه السلوكي، محق عندما يشك في إدخال مفهوم الغائية في الاعتبار، لأن هذا المفهوم يمكن أن يسرب إلى العلاقة بين المدرس والتلاميذ بل إلى النشاط التربوي برمته، أبعاد ضمنية وغامضة ويؤدي بالتالي إلى العشوائية. لكن المؤكد هو أن سلوك التلميذ لكي يكون مفهوما ويكون قابلا للملاحظة، لابد من تناوله بقد من الوظيفة.
إن ماينبغي أخذه بعين الاعتبار في موضوعه الكفايات، ليس السلوك كانعكاس(رد الفعل) عضلي وغدي كما يراه السلوكيون، بل السلوك كنشاط – ومهام. لذلك تعرف فيفيان دولاندشير V.de Landsheere الكفاية بكونها "تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرض".
إن الكافة سلوك يمكن من التعبير عنه بأنشطة قابلة للملاحظة، لكنها نشطة تتجمع وتندمج في عمل مفيد وذي مغزى، وهكذا فإن الوظيفة العملية(التطبيقية) هي التي تغدو حاسمة في الموضوع. "إن الكفايات تشكل مجموعات مهيكلة تتفاعل عناصرها وتتداخل مكوناتها تنتظم حسب تسلسل معين, للاستجابة لمقتضيات الأنشطة التي ينبغي إنجازها".
كما أن الكفاية يمكن أن تتألف من تشكيلة غير متجانسة من المعارف والمهارات والقدرات العقلية والخطاطات الحسية...إلخ، وما يوحد بينها هو فائدتها ومنفعتها، 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 تنائج المكتسبات المعقدة والتي تظهر كما لو كانت حصيلة المكتسبات السابقة. مما يؤكد الطابع اللولبي للكفاية حيث تعتبر تشكيلة وخليط (كوكطيل) من العناصر، منها ما هو مكتسب الأن ومنها ما تم اكتسابه في حصص ماضية، عناصر تتجمع شيئا فشيئا لتمكن صاحبها من التحكم في بعض المواقف والوضعيات.

تعريف بيير جيلي

وهكذا فإن الكفاية ليست سلوكية في حد ذاتها، ولكن سلوكيتها تستمدها من النشاط الوظيفي، والهادف الذي يصدر عنها. لذلك فإذا كانت الكفاية تلاحظ بواسطة النشاط النوعي الذي يميزها، فإنه ليس محرما التفكير في كون الكفاية تتضمن داخل الفرد بشكل واعي أو غير واعي، عمليات عقلية(باطنية) تمكن من تنظيم وترتيب أنشطة تستهدف غاية مأمولة.
وفي هذا السياق يعرف بيير جيلي P.Gillet "الكفاية بكونها 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 وفعالية"
إن ما يفيه هذا المفهوم للكفاية باعتبارها نشاطا وظيفيا، ليس فقط تأكييد حضور الذات العارفة بل أيضا حضور الذات – الشخصية. ومن هنا التمييز الواضح بين الفهم السلوكي للنشاط التربوي على اعتباره نشاطا قابلا للانحلال في أهداف سلوكية وإجرائية وبين الفهم المعرفي – الوظيفي . إذ لا توجد كفاية دون هدف، فإذا كانت الكفاية هي القدرة على تنظيم الحركات والأعمال الأولية في أفق نشاط اجتماعي، فإنها تنظيم يوظف النية والقصد، نية صاحبها الذي يمتلكها. لذلك فإن تشغيل الكفاية حتى في أبسط صورها، يعتبر مشروعا، لأنها ليست سلسلة من السلوكات المتلاحقة والمثارة آليا بواسطة منبهات، بل إنها سلوكات إرادية. بطبيعة الحال إن الشخص أثناء العمل والإنجاز، يستجيب لمنبهات تخبره بجدوى أفعاله وبمدى ملاءمة المراحل للغايات النهائية، ولكنه هو الذي يختار تلك المعلومات قصد ضبط نشاطه، ويستبعد في نفس الوقت، الإستجابات التي لا ترتبط بالنشاط الحالي، مما يضمن الاستمرار الإرادي والواعي للنشاط. وهكذا أن نكون أكفاء يعني أن نكون قادرين على تطبيق عدد من الأفعال ذات وظيفة سوسيو تقنية. ونكون قادرين كذلك، على العمل والاستمرار فيه دون أن يشغلنا عنه شاغل، ولا بأس أن نذكر هنا بعض التوجيهات تتحدث عن " إنجاز العمل إلى نهايته" كقيمة أو ككفاية لعلها تشكل جوهر كل الكفايات الأخرى. وسنعود مجددا إلى هذا التعريف عند استعراضنا لأبحاث مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد CEPEC ، على اعتبار أن Gillet يعد من أبرز نشطاء هذا المركز .

أعمال CEPEC حول الكفايات

أصبحت أعمال مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil, CEPEC. محط اهتمام المشتغلين بمجال التربية والتكوين, وذلك لكون هذا المركز يقدم تصورا متكاملا للاشتغال بالكفايات في التعليم، ويشكل نموذجا قائما بذاته ضمن منظور التدريس الهادف. انطلقت اشغال هذا المركز منذ سنة1976 في فرنسا، بالبحث في مجال التكوين، سواء بالنسبة للتلاميذ أو بالنسبة للراشدين، مع التركيز على بعض المكونات وخاصة حدوث التعلم والتقويم وتنظيم التكوين.
وسيصدر المركز كتابا مرجعيا من تأليف جماعي وتحت إشراف بيير جيلي سنة 1994 تحت عنوان : "بناء التكوين: أدوات للمدرسين والمكونين" "Construire la formation :Outils pour les enseignants et les formateurs " وسنعمل على تقديم تصوره بشكل مركز، على النحو التالي:
تعرف الكفاية كنسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية) والتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرف على المهمة – مشكلة وحلها بإنجاز (أداء) performance ملائم.
وانطلاقا من هذا التعريف يمكن استخلاص جملة من الخصائص التي تميز الكفايات:
إن الحديث عن الكفايات يتضمن الحديث عن الوضعيات Situation والتي ليست سوى التقاء عدد من الشروط والظروف. إن الوضعية حسب هذا التصور، تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها، وهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال، ما يعرف بالكفايات.
إن التعريف الواضح للكفاية يساعد على اختيار المعارف بمراعاة الوضعيات الديداكتيكية والمهنية...التي تنطبق عليها. إن للكفايات طابع شمولي ومدمج: مادامت تجند المعارف والمهارات من مستويات مختلفة للاستجابة لطلب اجتماعي خارج عن منطق تطورها الداخلي. إن الكفايات تحدد الوسائل البعيدة المدى للتكوين، وهي بالتالي محطات نهائية لسلك دراسي أو تكويني أو لفترة تدريبية.
أما عن كيفية بناء البرامج في مختلف المواد الدراسية باعتماد مدخل الكفايات، فينطلق تصورCEPEC من ضرورة التعرف في كل مادة دراسية، على المعارف والمهارات الأساسية(المفاتيح) وضرورة التعرف على المبادئ المنظمة والتي ستتمحور حول المفاهيم وقواعد العمل. وحول تلك المعارف والمهارات والمفاتيح تنتظم المفاهيم وتكتسب معناها، بحيث تشكل المعاني العقلية للمادة الدراسية. ومن هنا يكمن تنظيم البرامج، ليس بمنطق وصفي استعراضي ولكن بمنطق حل المشاكل وانجاز المهمات. ويكون من الضروري بالتالي، تنظيم تدرج المحتويات حول كفايات محددة انطلاقا من تلك المعارف المفاتيح(المحاور)، وهذه الكفايات ينظر إليها على أنها إجابات عن وضعيات – مشاكل تتألف منها المواد الدراسية.
ومن خصائص الكفايات حسب هذا التصور، أنها وإن كانت غير قابلة للملاحظة في حد ذاتها باعتبارها قدرات داخلية، فإننا نستدل على توفرها وعلى تحققها لدى المتعلم بالإنجازات (الأداءات) التي يتفوق فيها، وبالتالي فإن تقويمنا للحصيلة النهائية سيستند على مدى تحقق هذه المنجزات.
ومن خصائص الكفاية أيضا حسب هذا التصور، قابليتها للنمو والإغتناء بما يكتسبه المتعلم من قدرات معرفية ووجدانية وحسية حركية. بحيث تصير هذه القدرات هي المغدي الأساسي للكفايات.
خصائص أخرى تميز الكفايات حسب CEPEC
أولا، إ، الكفاية محطة نهائية Terminale لسلك دراسي أو لمرحلة أو لتكوين.
وثانيا، إنها شاملة Globale ومدمجة Intergatrice أي تقتضي اكتساب تعلمات في المجالات الثلاثة التالية:
المعرفي، الوجداني، الحسي، الحركي. حسب أهميتها للاستجابة للحاجيات الاجتماعية.
وأخيرا، فإن الكفاية يمكن حصرها وتقييمها انطلاقا من سلوكات قابلة للملاحظة في وضعية ما، وذلك من خلال المؤشرات ومعايير التقويم ، أي من خلال ما يقوم به الفرد من إنجازات والتي تصير مؤشرا على حصول الكفاية وتحققها وتصلح في نفس الوقت كمعيار للحكم عليه.
مثال: فإذا حددنا بالنسبة لطالب- أستاذ (أستاذ متدرب) مثلا، الكفاية التالية:
"إعداد وإنجاز في قسم للتطبيق، حصة مبنية على الأهداف في مجال تخصصه"
فإننا سنجد الخصائص الأساسية التالية:
- مهمة منظمة في فئة من الوضعيات: إعداد في قسم للتطبيق ، حصة في مجال تخصصه.
- الطابع النهائي: في نهاية التكوين وعند الالتحاق بالمهنة .
- خاصية الشمولية: سواء كانت معرفية (معرفة المادة والمنهجية) أو وجدانية (العلاقة مع الجماعة) أو حسية حركية ( راحة جسمية، إيقاع صوتي) في علاقة مع الطلب الاجتماعي.
- طابع القابلية للتقويم من خلال المعبيير التالية:
o معاير المجال المعرفي : يقدم المدرس الهدف من الدرس، بحيث يرده إلى كفاية في طور الاكتساب، وينظم وضعية تعليمية ملائمة للهدف. ويعيد الصياغة قبل الإجابة عن السؤال الذي يطرحه التلميذ الذي وجد صعوبة. ويشترك المدرس جميع التلاميذ في تقويم أعمالهم.
o معيار المجال الوجداني: يحافظ على العلاقة مع القسم بفضل أسئلة تثير التفكير وتحفز على البحث.
o معيار المجال الحسي-الحركي: يتحرك بطريقة تمكنه بواسطة الرؤيا، من اتصال مستمر بمجموعة القسم.

لكفايات في مجال تدريس اللغة العربية

كما تردد الحديث عن الكفايات لكن بشكل محتشم، في مطبوع آخر وهو "دليل تنفيذ منهاج اللغة العربية" (وزارة التربية الوطنية-1995)، والذي قدم بطاقات تقنية تصنف أهداف كل وحدة ومضامينها انطلاقا من مدخل الكفايات والقيم الوجدانية المستهدفة وكذا الأنشطة التعليمية وإجراء التقويم والدعم المتعلقة بها.كما ينصح هذا الدليل الأستاذ ويوجه عنايته إلى مراعاة، عند تنفيذ برنامج اللغة العربية وضمن مجموعة من التوجيهات، " العمل على تنمية كفايات التلميذ وتقوية مهاراته والارتفاع بها إلى المستوى المطلوب" و" الحرص على تحقيق التكامل بين مختلف كفايات المتعلم وقيمه الوجدانية"
ومما ورد في مقدمة هذا الدليل : أنه يمثل "درجة من درجات بلورة الكفايات المنشودة لتدريس مادة اللغة العربية بهذه المرحلة. إن هذا الدليل يجعل من بين منطلقاته" ما وسم به التلميذ السنة الأولى من مواصفات مصوغة في شكل كفايات"
وانطلاقا من هذا الدليل اتخذت عملية تأليف بعض الكتب المدرسية لسنوات التعليم الثانوي في الشعبة الأدبية، أسلوبا يعتمد ما نص عليه منهاج اللغة العربية وآدابها من توجيهات تربوية، وفي مقدمتها مراعاة ما ينبغي أن يكتسبه من كفايات. كما يقسم الدليل هذه الكفايات إلى أربع أنواع:
1- الكفاية التواصلية:
وتستهدف تحسين القدرات اللغوية المكتسبة وتعميق المعارف اللغوية، وعقلنة علاقة بعضها ببعض، بصورة تسهل التواصل وتمكن من اكتشاف الأحاسيس والانفعالات والأفكار الجديدة والإعراب عنها بسهولة ووضوح.
2- الكفاية المنهجية
وتستهدف تنمية استعمال التقنيات والمهارات المكتسبة ودعمها مع التركيز على تقنيات مثل تمييز أنماط الكتابة ووظائفها، وخصوصية الأنواع الأدبية، والتدرب على المقاربات اللغوية والأسلوبية واكتساب القدرة على تحديد الإشكاليات، وتفكيك الخطاب وتركيبه، وتحديد بنيته المنظمة.
3- الكفاية الثقافية:
هي التي تستهدف تطوير حصيلة التلميذ من الثقافة اللغوية والأدبية بشكل عام من مثل:
- معرفة أنواع الكتابة الشعرية والنثرية
- معرفة معايير تمييز النصوص وتعرف خصوصياتها
4- الكفاية المرتبطة بالقيم الوجدانية
هذه الكفاية مشتركة بين السنوات الثلاث، وشاملة لجميع فروع اللغة العربية وهي:
- تقبل التلميذ للنشاط التربوي عن طريق تحسيسه بأهدافه وأهميته
- استجابة التلميذ للنشاط التربوي، وإبداؤه اهتماما بمجالات اللغة العربية وآدابها، وقضاياها
- اكتساب التلميذ قيما أدبية وفنية معبرة عن حسه الذوقي
- إبداء تصرفات معبرة عن موقف إيجابي ومتفتح على اللغة العربية وآدابها وثقافتها
- التكيف مع القيم الإنسانية والروحية، والمبادئ العليا التي تبلغها الآثار لأدبية.
- تخصيص الكفايات وأجرأتها

تخصيص الكفايات وأجرأتها
انطلاقا من الكفايات المخصصة للسنة الثانية ثانوي (الشعبة الأدبية)، واعتمادا على مراحل اشتقاق الأهداف وترجمتها إلى محتويات وأنشطة، إنجاز عملية تخصيص الكفايات وأجرأتها على انحو التالي:
- الكفاية التواصلية:
بالإضافة إلى المرجعية الثقافية التي يؤسس لها الرصيد المعرفي بجميع مكوناته، ينبغي أن تقترح مراحل القراءة المنهجية جملة أنشطة تؤطر مواقف التواصل وتخلقها، وتعين على تنويع وضعياتها، فمن وضعية التبليغ التي تبدأ بتشخيص المكتسبات، مرورا بوضع فرضيات القراءة، إلى وضعيات التلقي التي يقدم فيها للتلميذ سنن يتمثل في معطيات ومفاهيم ومقولات يمهد بها للأنشطة التعليمية-التعلمية التي صممت بشكل يضمن تداخل وضعيات الفهم والإفهام والتلقي والتبليغ في الوقت نفسه.
وتشترك في وضع حدود سنن التواصل، اللغة الواصفة والضابطة لأبواب الدرس اللغوي، التي بني بعضها على توسيع المداخل المقدمة في السنة الأولى وتفريعها إلى دروس تجعل التلميذ قادرا على التمييز بين صيغ التعبير وأساليبه، واختيار المقال المناسب للمقام، والتمييز بين الأوزان الشعرية والاستعانة بها في ضبط النصوص الشعرية وإيقاعها وبيان تأثيرها.
وتعتبر دروس التعبير والإنشاء بما تقدمه من أنشطة مجالا واسعا للتعبير عن الآراء والمواقف
والدفاع عنها. ويمكن اعتبار ما يقترحه الكتاب المدرسي من أنشطة تطبيقية وإنتاجية مجالا أوسع لتنمية كفاية التواصل في الحدود المرسومة لهذا المستوى من التعليم الثانوي.
- الكفاية المنهجية:
كما يقترح الدليل لغاية تحقيق هذا النوع من الكفايات أن يسعى كتاب السنة الثانية، انطلاقا مما اعتمده من مقاربات منهجية في تحليل النصوص، إلى تثبيت المقاربات التي تمرس بها التلميذ في السنة الأولى وتدريبه على مهارات منهجية جديدة مستمدة من حقول الدراسات المهتمة بمكونات الخطاب الشعري والنثري.
وفي هذا لإطار يقدم كتاب السنة الثانية بالفعل جملة أنشطة للتدرب على مهارات تفكيك الخطاب وتركيبه وتحويله وإنتاجه، وتمييز خصائصه البنوية والوظيفية، وإدراك بنيته المنظمة وتسهم دروس التعبير والإنشاء في تثبيت المهارات القرائية، نظرا لما يحققه كتاب السنة الثانية من ربط بينها وبين مواضيع الدرس الأدبي، ولما ترتكز عليه من مهارات التفكيك والتركيب والتبويب والتصنيف والبحث عن الأفكار وتنظيمها وتصميمها في إطار التدرب على المهارات الأساسية.

- الكفاية الثقافية
تمت الإشارة إلى مكونات الرصيد الثقافي باعتبارها أرضية مرجعية، تحقق شرطا من شروط التواصل، يضاف إلى ذلك ما يمكن أن يستنتجه التلميذ من ممارسته لأنشطة القراءة المنهجية من معرفة بأنماط الكتابة الأدبية ووظائفها وخصائصها(ضمن الأصول والامتدادت، والحكي والوصف والحجاج)، وامتلاكه لشبكة المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بحقول الدراسة، كما ينبغي أن تتيح النصوص المقترحة في دروس التعبير والإنشاء فرص تعميق المعرفة الأدبية، بالبحث في ما تطرحه تلك النصوص من قضايا وإشكالات ترتبط بالأنماط الأدبية المقررة، بالإضافة إلى ما تقدمه الدروس اللغوية من ضوابط أسلوبية وتركيبية وبلاغية وإيقاعية.

- الكفاية المرتبطة بالمواقف الوجدانية:
كما ينبغي أن تتيح النماذج التي يتضمنها كل من بابي الشعر والنثر، بما تلقيه من أضواء جديدة على النصوص الشعرية والنثرية القديمة، تستند إلى مناهج نقدية حديثة، تثير دوافع الإقبال عليه، وتضمن تعديل المواقف تجاهه، وتزود المتعلم بمقاييس موضوعية في الحكم على قيمته.
وفي هذا الإطار تم اختيار نصوص مثيرة لاهتمام التلميذ المتعلم باعثة على التقبل التلقائي للنشاط التربوي، كما صممت أنشطة التقويم بشكل يضمن التعبير عن المواقف الإيجابية تجاه الموروث الأدبي القديم.

الكفايات ضمن استراتيجية مديرية المناهج

تولي مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية حاليا، لموضوع مواصفات وكفايات التعليم والتكوين عناية خاصة. حيث وضعت خطة شاملة لمراجعة البرامج والكتب المدرسية وإعادة بناء المناهج انطلاقا من مدخل الكفايات أي انطلاقا من تحديدها للوائح المواصفات والكفايات، مستندة في ذلك على دراسات وثاقئية وبحوث ميدانية شملت العديد من الأقاليم، حيث تمت استشارات واسعة همت الفاعلين التربويين من مدرسين ومفتشين وأطر إدارية وأساتذة مكونين – وباحثين على المستو الأكاديمي، كما همت تلك الاستشارات ممثلين عن الغرف المهنية والمقاولات والنقابات وجمعيات الآباء وغيرها من فعاليات المجتمع المدني.
وللقيام بدورها في اختيار وتحديد مواصفات وكفايات المتخرجين من المنظومة التعليمية، كما ينص على ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين، حددت لمديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية، المهام الرئيسية التالية:
1) وضع مواصفات التربية والتعليم الواردة في الميثاق موضع التنفيذ / الأجرة, وهذا يقتضي:
a. تحديد حاجات المتعلمين في كل سلك تربوي – تكويني وفي كل سلك دراسي / مرحلة دراسية.
b. تدقيق الأهداف العامة والإجرائية
c. تحديد المضامين الدراسية
d. تحديد طرق التدريس
e. تحديد الموارد الديداكتيكية (الوسائل التعليمية)
f. تحديد أشكال التقويم الملائم
2- صياغة مواصفات أخرى للتعليم والتكوين وذك لسببين:
a. إما لأن الميثاق لم ينص عليها، أو لم يحددها بالشكل الكافي (كمواصفات مؤسسات التكوين والتعليم الأصيل مثلا)
b. أو أنها مذكورة بكيفية عابرة وغير اضحة تماما ( كالمواد الدراسية أو بعض مهارات التعليم الأولي والابتدائي: ملكة البيان، التداول اليدوي للأشياء، الخ..)
3- اعتماد خطة عمل محكمة تحدد رزنامة العمليات التي سيتم إنجازها. ولهذا الغرض قامت المديرية لحد بعمليتين رئيسيتين:
a. دراسة مشروع الميثاق داخل المديرية وذلك ب:
i. قراءة الميثاق لاستخراج مواصفات التربية والتكوين وجردها وترتيبها
ii. تهيئ وثيقة خاصة بالمواصفات وتوزيعها وطلب دراستها وتحليلها وإبداء الرأي فيها
iii. مناقشة الوثيقة وتنقيحها وصياغتها صياغة نهائية
iv. استشارة الغاعلين خارج المديرة لضمان الإجماع التربوي، وتم ذلك عن طريق الاتصال
1. بهيئة الإشراف والتأطير التربوي
2. بفئة ممثلة من المدرسين في كل الأسلاك الدراسية
3. بالمكونين والمؤطرين في مراكز التكوين
4. بالباحثين على المستوى الأكاديمي: متخصصون في علوم التربية، السيسيولوجيا التربوية، علم الأفاقيات، علماء الشريعة
5. بالمفكرين الأجانب من المتخصصين في التربية المقارنة
6. بممثلين عن أوساط المهن والمقاولات وغيرهم من فعاليات المجتمع المدني
ولتحقيق أكبر نسبة من النجاح لهذه المهمة، في إطار التوجه العام الذي يحدده الميثاق، تسعى مديرية المناهج إلى العمل من أجل:
- الربط المتين بين التربية والتكوين ومراعاة متطلبات البيئة المحلية والبعد الجهوي في إطار وحدة تربوية وطنية شاملة، تسير تدريجا نحو اللامركزية كمفهوم عالمي جديد لتنمية الموارد البشرية والمادية وترشيد التعامل معها والاستفادة منها
- ترسيخ التعليم الوظيفي الذي يقوم على ثلاث دعائم أساسية هي:
o التعلم الذاتي
o التكوين المستمر
o مد الجسور بين المراحل التعليمية
وهذا يتطلب الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم ومن التركيز على المحتويات إلى الاهتمام بذات المتعلم وإذكاء ملكاته الإبداعية.
وقامت مديرية المناهج بدراسة للميثاق الوطني للتربية والتكوين واستخرجت مواصفات المتخرجين من المنظومة التعليمية كما ينص عليها الميثاق، نستعرض بعضا منها على سبيل الاستئناس وبشكل مركز، في الفقرات التالية:
مواصفات التعليم الأولي:
§ السن: من 4 إلى 6 سنوات
§ مدة الدراسة: سنتان اثنتان
§ المواصفات المطلوبة: تهيئ الطفل للتربية والتعليم عبر أنشطة تمهيدية متنوعة تهدف إلى:
o تدريبه على الأنشطة التطبيقية والفنية (رسم، تلوين، تشكيل، إنشاد، موسيقى...)
o تنمية مهاراته الحسية والحركية
o فهمه للأبعاد المكانية والزمانية
o فهمه للرموز وتنشيط قدراته التخيلية والتعبيرية
o تحضيره لتعلم القراءة والكتابة باللغة العربية وتنشيط قدراته على التعبير الشفوي باستعمال اللغة الأم
الخلاصة:
- مرحلة تمهيدية استئناسية تسبق عملية التعلم
- مرحلة ضرورية لكل تربية وتعليم وتنشئة اجتماعية ناجحة
- لابد من إيلانها ما تستحقه من عناية ورعاية: فهي الأساس

مواصفات التعليم الابتدائي
السلك الأول:
- السن : من 6 إلى 8
- مدة الدراسية: سنتان اثنتان
- المواصفات المطلوبة: تدعيم مكتسبات المرحلة السابقة واكتساب قاعدة موحدة للتعلم لدى جميع التلاميذ تمكنهم من متابعة الدراسة في الأطوار اللاحقة على قدم المساواة وبأكبر نسب تكافؤ الفرص
ويتم ذلك من خلال:
- اكتساب المعارف والمهارات الأساسية الضرورية للفهم والتعبير الشفوي والكتابة باللغة العربية
- التمرن على استعمال لغة أجنبية أولى
- اكتساب مبادئ الوقاية الصحية وصيانة البيئة
- التمكن من ملكات الرسم واستعمال أساليب البيان واللعب التربوي
- التمرن على مفاهيم التنظيم والتصنيف والترتيب
- امتلاك قواعد الحياة الجماعية وقيم المعاملة الحسنة والتعاون والتضامن
السلك الثاني:
- السن : من 8 إلى 12
- مدة الدراسة: 4 سنوات
- المواصفات: تعميق وتوسيع مكتسبات المراحل السابقة واستكمال مهارات الأطفال وإبراز مواهبهم في وقت مبكر وذلك من خلال:
o تعميق وتوسيع المكتسبات الدينية والوطنية والأخلاقية السابقة
o تنمية مهارات الفهم والتعبير باللغة العربية أساس تعلم المواد الدراسية
o تعلم القراءة والكتابة والتعبير بلغة أجنبية أولى:
§ تنمية مكتسبات الذكاء العلمي ( ترتيب، تصنيف، حساب، توجه زماني ومكاني) واكتساب التقنيات الإجرائية للعمل
o اكتشاف مفاهيم ونظم البيئة المحيطة بالتلميذ على المستوى الطبيعي والاجتماعي والثقافي بما في ذلك الشأن المحلي
o التمرن على الوسائل الحديثة للاتصال والمعلوميات وإدراك المبادئ الأولية لاستعمالها وتوظيفها
o التمرن على الاستعمال الوظيفي للغة الأجنبية الثانية مع التركيز في البداية على الاستئناس بالسمع والنطق كأساس لتعلمها

\*مواصفات التعليم الإعدادي
- السن : من 12 إلى 15
- مدة الدراسة: 3 سنوات
- المواصفات : تعميق مكتسبات الأطوار السابقة، إضافة إلى:
o تنمية الذكاء التجريدي لدى التلاميذ من خلال التدريب على طرح المشكلات الرياضية وحل تمارينها وتمثل الحالات الإشكالية ومعالجتها
o الاستئناس بالمفاهيم والقوانين الأساسية للعلوم الفيزيائية والطبيعية والبيئية
o اكتشاف التنظيم الاجتماعي والإرادي على الصعيد المحلي والجهوي والوطني
o التمرن على معرفة الوطن والعالم جغرافيا وتاريخيا وثقافيا معرفة ممنهجة
o معرفة الحقوق الأساسية للإنسان وحقوق المواطنين المغاربة وواجباتهم
o اكتساب الكفايات التقنية والمهنية والرياضية والفنية الأساسية المتطابقة مع المحيط المحلي والجهوي للمؤسسة
o الوعي بالقدرات الذاتية والاعتماد عليها في اختيار التوجيه الملائم وتصور وتكييف المشاريع الشخصية إما بهدف الاستمرار في الدراسة أو الالتحاق بالحياة المهنية
o التوفر على تخصص مهني في الفلاحة والصناعة التقليدية والبناء وقطاع الخدمات باعتماد التمرس الميداني أو التكوين بالتناوب بين الإعدادية والوسط المهني في نهاية هذه المرحلة من التعليم.

نميط الكفايات

قدمت كما هو معلوم قصد ترتيب الأهداف التربوية وتنميطها العديد من المقترحات لعل من أهمها التنميط الذي وضعه كيطل Ketel سنة 1975، وهو تنميط ثلاثي يميز بين ثلاثة أنماط (أو درجات): الهدف العام والهدف الخاص والهدف الإجرائي. ولا بأس من التذكير بأننا نميز بين التنميط Typologie والتصنيف Taxonomieعلى أساس أن التنميط يتم عموديا بحيث يرتب بشكل تنازلي الأهداف أوالكفايات انتقالا من العام إلى الخاص أو من الكل إلى الجزئي، في حين يرتب التصنيف الأهداف والكفايات بشكل أفقي حسب نوعها أو طبيعتها وحسب الجانب المستهدف من الشخصية، فنقول أهداف معرفية وأهداف وجدانية وأهداف حركية..
أما التنميط الذي اقترحناه في دراستنا عن التدريس الهادف فيتألف من أربعة مستويات يمكن اختزالها في الهرم التوضيحي التالي والذي نكتفي فيه للتبسيط في بالحديث عن ثلاثة مستويات، مع الإشارة إلى أن تنميط الكفايات لا يمكن أن يتم بمعزل عن تنميط الأهداف التربوية ما دامت الكفايات تشكل مكونا من مكوناتها الأساسية، تتموضع بشكل عام، بين الأهداف العامة (المستوى الأول) والأهداف الإجرائية (المستوى الثالث)، فتكون الكفايات أقرب من حيث الشدة والعمومية إلى الأهداف الصنافية (المستوى الثاني).
الأهداف العامة المستوى الأول
(الغايات)
الأهداف الصنافية المستوى الثاني
الأهداف الإجرائية المستوى الثالث
ترتيب الكفايات ضمن سلم الأهداف

هناك بصفة عامة ثلاثة مستويات لتنميط وترتيب الأهداف التربوية:
1- بالنسبة للمستوى الأول، وهو المستوى الذي يندرج مبدئيا ضمن اهتمامات فلسفة التربية، فيتضمن الأهداف العامة سواء الغايات القصوى التي تسعى التربية ويسعى إليها التعليم والمتمثلة أساسا في القيم والمثل العليا التي يطمح المجتمع إلى تخليدها عبر الأجيال، أو الأغراض التي ترتبط بالمؤسسات التعليمية ومؤسسات التكوين والتي تتحدد بالقوانين والتشريعات واللوائح المنظمة والمسيرة لهذه المؤسسات وما تتضمنه من مناهج وبرامج.
ويتعلق الأمر في هذا المستوى بأهداف بعيدة المدى تصاغ بقدر كبير من العمومية، وهي مشتركة بين جميع المواد وجميع المقرارت الدراسية. بل قد تستهدف حتى خارج المدرسة (خاصة بالنسبة للغايات) باعتبارها تشكل أهداف للتربية والتنشئة الاجتماعية، من مثل الحياة الفاضلة أو الحياة السعيدة، تكوين الإنسان أو المواطن الصالح، تكوين المواطن المنتج أو المندمج أو غيرها. كما قد تصاغ على شكل قدرات تتوفر على إمكانيات عالية من حيث انتقال أثرها وتحويل مفعوله من مجال إلى آخر ومن محتوى دراسي إلى آخر، مثل: تطوير الفكر الإبداعي لدى التلميذ أو تكوين عادات العمل المستقل.
ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن الأهداف العامة من وضع المجتمع (دون تحديد )، يضعها في انسجام مع الفلسفة السائدة وبناء على الإرث الثقافي والحضاري وانطلاقا من تاريخه ووضعه الجغرافي والجيو استراتيجي وبطبيعة الحال بناء على نظامه الاقتصادي والسياسي وبمراعاة العديد من المتغيرات الأخرى والتي قد تتدخل بكيفية شعورية أو غير شعورية، بكيفية مباشرة أو غير مباشرة. هذا ولا دخل للمدرس في وضعها على الأقل بكيفية مباشرة، ومن أمثلة الأهداف التربوية العامة نذكر مثلا:
- " تمكين التلميذ من أن يحيا حياة كريمة"
- " تهيئ التلميذ لتحقيق مشروعه في الحياة"
- " أن يتمكن التلميذ من احتراف مهنة يدوية"
- " أن يتهأ التلميذ لتحمل مسؤولياته بكل حرية واستقلال"
- " أن يتهيأ الطالب لكي يصبح مدرسا"
2- المستوى الثاني يتمثل في الأهداف الصنافية وهي أهداف صورية (منهجية) بمعنى أنها"مقولات" أو "قواليب" فارغة من أية محتوى. إنها أدوات أو عمليات فارغة من أي محتوى سوى ما سيضمنه فيها المدرسون والتلاميذ أثناء نشاطهم التعليمي وفي إطار مواد معينة. فمثلا من الأهداف الصنافية هناك الحفظ، والحفظ نشاط عقلي يرتبط بالذاكرة ولكنه نشاط صوري( أو منهجي) أي أننا نستخدمه في مختلف المواقف ولتسجيل جميع الأحداث وكذا لحفظ محتويات جميع العلوم والمعارف. والحفظ هدف صنافي لأننا نجده مصنفا ضمن الأهداف العقلية في جميع الصنافات فمثلا يضعه بلوم في أدنى مستوى من مستويات صنافاته للأهداف التربوية على المستوى العقلي.
كما أن ما يميز الأهداف الصنافية هي كونها أقل عموما أو على الأقل تحتل مرتبة وسطى من حيث العمومية، باعتبارها حلقة ضرورية للمرور والانتقال عبرها من الأهداف العامة إلى الأهداف الإجرائية. قد أصبحت متوفرة الآن بفضل أبحاث الصنافيين وما توصلوا إليه من نتائج، مكنتهم من وضع صنافات للأهداف التربوية، أمثال بلوم وكراثهول وكانيي وكيلفورد وفاندفيلد وغيرهم، صنافات ستصبح مرجعا للمدرسين وكافة المشتغلين بمجال التدريس في إطار نموذج التدريس الهادف، يستلهمومنها في وضع واختيار واشتقاق أهدافهم وتحديدها حتى تصير أهداف تعليمية –إجرائية قابلة لأن تتحقق بكيفية ملموسة في سلوك التلميذ. ومن أمثلة الأهداف الصنافية:
- " تنمية لدى التلميذ القدرة على التحليل"
- " أن يكون قادرا على التقويم"
- " أن يتمكن التلميذ من تطبيق (توظيف) بعض المعادلات الجبرية"
- " أن يتمكن من تطبيق بعض القواعد اللغوية"
وتتموضع الكفايات بصفة عامة، في هذا المستوى خاصة عندما يتم تحديدها في قدرات ومهارات عقلية أو حسية أو وجدانية.
3- أما المستوى الأخير من مستويات تنميط الأهداف التربوية فيتضمن الأهداف الإجرائية وهي الأهداف التي تأتي في نهاية التحديد أي في نهاية مستويات التعيين والخوصصة.
وتعني الأهداف الإجرائية، بشكل عام لدى رواد هذه الحركة التي تدعو للتدريس بالأهداف التربوية، الصياغات الواضحة التي تصنف السلوك النهائي للتلميذ والذي سيكتسبه بعد كل حصة أو مجموعة من الحصص الدراسية، كأن يتعلم مهارات تساعده على القراءة وإدراك ما يقرأ وعلى الكتابة والحساب والرسم والتمييز بين الأشكال والألوان وأن يتعلم مهارات محددة تساعده على التمييز بين الإيقاعات والأوزان الموسيقية، وأن يتعلم سلوكات محددة ومشخصة تجعله يسلك وفق ما تقتضيه العادات والأعراف الاجتماعية..وما إلى ذلك.
إن هذا المستوى كما أسلفنا، هو أدنى مستوى من مستويات تحديد الأهداف التربوية ولكنه من أكثرها خصوبة على الأقل بالنسبة للمدرس، ذلك أن المدرس بإمكانه وانطلاقا من المستويات السابقة، أن يصوغ بالنسبة لكل موضوع دراسي عددا كبيرا من الأهداف الإجرائية. ومن أمثلة هذا النمط من الأهداف نذكر:
- " تقدير مساحة حجرة دون استعمال أي مقياس وبدقة95"
- " أن يكتب نصا إملائيا من خمسة أسطر دون خطأ"
- " أن يعدد جزيئات بعض العناصر الكيماوية"
- " أن يستخرج أفعال الماضي من نص شعري"
ولا بأس من الإشارة إلى ملاحظة أساسية والتي شخصناها باتجاه الأسهم في الخطاطة السالفة، والتي تتجه في حركتين الأولى نازلة والثانية صاعدة.
الحركة الأولى، أي النازلة، تعني أننا نشتق أهدافنا الخاصة من الأهداف العامة أي نستلهم هذه الأخيرة في نشاطنا التعليمي. وفي حركة الاشتقاق نمر بكيفية تنازلية من أعلى مستوى إلى أدناها من حيث العمومية. وهكذا تشكل الأهداف العامة منارا ينير طريقنا ويهدينا في نشاطنا التعليمي. كما توجد حركة عكسية تصاعدية وتعني أن الأهداف الإجرائية أو السلوكية ( المهارات الجزئية التي يكتسبها التلميذ) هي وسائل لتحقيق غايات أسمى وأهداف قصوى ومن هذا الصعود مجددا إلى قمة الهرم إلى المثل العليا والقيم الأخلاقية والاجتماعية والروحية، الصعود إلى مثال الإنسان المنشود وإلى نموذج الحياة السعيدة الفاضلة. هذا ونعتقد في سياق تقليلنا من أهمية الأهداف الإجرائية، أن الحركة الدينامية التي تنزل من الأعلى إلى الأسفل ثم تعود إلى الصعود لا يمكن أن تتم دون اعتماد مفهوم الكفايات والمرور عبرها على اعتبار ما يتصف به هذا المفهوم من مرونة ومن عمق في نفس الآن.
إن هذه الحركة الديناميكية ( النازلة والصاعدة) هي التي أغفلها المتحمسون السلوكيون والذين اختزلوا النشاط العليمي في الأهداف الإجرائية.
وهكذا إذا أردنا ترتيب المواصفات والكفايات وتنميطها فإنه يكون من الصعب، من حيث المبدأ، الخروج عن هذا التنميط للأهداف، على أساس أن مدخل الكفايات كما أسلفنا، يندرج ضمن نموذج التدريس الهادف بعد تصحيحه.
بين الكفايات والمواصفات

نقصد بالمواصفات élements profilaires الغايات والمقاصد الكبرى للتربية وهي عبارات (صياغات) تصف نتائج مرغوبة في تربية التلاميذ عند الانتهاء من سلك أو مرحلة تعليمية والتخرج منها. وعادة ما تستند المواصفات على تنظيم قيمي فلسفي اجتماعي. وهي عريضة بعيدة المدى على درجة عالية من التجريد, تتصل بالحياة وبمعطيات الواقع وما يطرحه من امكنيات للاندماج، أكثر من اتصالها بما يجري في المدرسة وفي القسم. ومفروض أنها مشتركة بين جميع المؤسسات التعليمية من نفس المستوى على الصعيد الوطني، إذ المواصفات تحقق القاسم المشترك الذي يوجد الإنسان المنشود والمرغوب فيه لتنمية المجتمع وازدهاره والحفاظ على هويته واستقلاله.
وتتصف المواصفات بالعمومية ويصعب ملاحظتها بشكل مباشر كما يصعب ملاحظة مدى تحققها بسهولة.
والوظيفة الأساسية للمواصفات هي أن تقدم قدرا من الانسجام والاندماج داخل كل مادة دراسية وبين مختلف المواد ومختلف الأنشطة التربوية و التعليمية، وأن تعطي توجها عاما نحو التركيز والتجمع الأساسي حول المحاور المنظمة للمناهج الدراسي.
ويمكن أن نقدم على سبيل المثال بعض المواصفات التي اقترحت في المجتمع المصري، تعكس بصفة عامة خصائص هذا المجتمع العربي الإسلامي الضاربة جذوره في التاريخ والحضارة الإنسانية العريقة.
ففي مصر اقترحت الغايات التالية للتربية في المجتمع، والتي يظهر منها بوضوح تركيزها على طبيعة وواقع المجتمع، ومتطلباته من الأفراد فيه ويمكن اعتبارها أمثلة عن مواصفات تقترب في صياغتها من غايات التربية:
1- ترسيخ القيم الدينية والخلقية في نفوس الافراد
2- تأكيد حرية الإنسان وإطلاق العنان لقدراته الإنتاجية
3- التربية الديموقراطية السليمة للمواطن
4- إنماء الإعتزاز بالشخصية المصرية، وفي ذات الوقت إنماء اتجاه وقيم الإنتماء العربي والاسلامي والقيم والاتجاهات الإنسانية
5- تأصيل الانتماء للمجتمع، والحفاظ على مقوماته، مع التأكيد على مفاهيم العدالة الاجتماعية، والسلام الاجتماعي والوحدة الوطنية
6- تحقيق التوازن بين حقوق الفرد وواجباته
7- إعداد الأفراد لتقبل التغيير والتقدم، والإسهام الإيجابي في الإعداد له، وفي إحداثه.
8- تنمية الإبداع والابتكار، واكتساب المهارات الأساسية للتعليم، ومواصلة التعلم.
9- الارتباط بالعمل المنتج والبيئة ارتباطا ديناميا، على اساس احترام العمل والاسهام في حل مشكلات البيئة
10-تحقيق إيجابية الأفراد متمثلة في فكر عملي عقلاني
11-تعاون مع الآخرين في نسق يكون الفرد هو حجر الزاوية فيه وذلك في مواجهة مواقف الحياة وحل مشكلاته
12-إنماء النظرة المستقبلية في معالجة الحاضر ومشكلاته، وعلى أساس كل ما هو أصيل وعظيم في تراثنا الحضاري، بحيث ينمي التعليم روح الجمع بين الأصالة والمعاصرة والمستقبلية.
في حين تبقى الكفايات أهداف تعليمية أقل عمومية، إلا أنها تتميز عن المواصفات(الغايات الكبرى للتربية) لأنها ترتبط بالنظام التعليمي في حين ترتبط المواصفات بالحياة وأنشطتها وبالواقع ومجالاته الواسعة ومتطلباته، أكثر من اتصالها بالنظام التعليمي بشكل مباشر. إن الكفايات أقل عمومية وأقل تجريدا وأكثر ارتباطا بالتعليم ويمكن أن تكون من نتائج التعليم بسلك دراسي أو سنة دراسية أو بمادة دراسية معينة أو بأية مرحلة من مراحل التكوين. وتوجد الكفايات بصفة عامة، في قلب الأهداف التربوية، وقد تظهر في بعض الأدبيات التربوية تحت تسميات أخرى مثل المقاصد أو المرامي Buts.

الكفايات الممتدة في مجال الشغل و التكوين المهني

يجد مفهوم الكفاية مجالا خصبا له في تحليل العمل والشغالة بشكل عام، وكانت العديد من العوامل وراء هذا الاهتمام، والمتمثلة في التطور التقني والاجتماعي والتي عملت على التعجيل بالبحث في موضوع الكفايات وخاصة الكفايات الممتدة.
ويمكن اختصار هذه العوامل كما يلي:
1- تطور العدة التقنية
2- حركية عالم الشغل
3- البطالة
ففي مجال الشغل كان هناك عمل دؤوب استهدف تجزيئ الكفايات إلى سلوكات أساسية(إجرائية وعمليات). فمنذ بداية القرن عمل طيلورTaylor على استعباد من مختلف الأعمال، الحركات الزائدة وغير المفيدة وذلك بتحليل وتصنيف العمليات والإجراءات التي يقوم بها.
لكن وفي فترة لاحقة برز اتجاه آخر عمل على إغناء المهام والمهن, وسيتطور هذا الإتجاه مع التطور التكنولوجي وتطور العدة التقنية وخاصة بعد المرور من الأداة إلى الآلة-الأداة, الأمر الذي يتطلب مهارات جديدة وتحديدا أكبر لطبيعة المهام لدى العمال.
إن التعامل مع الآلة-الأداة، لا يقتصر على الأصابع بل يتطلب حسابات وعملا ذهنيا وضبطا للأعمال المادية والرمزية، كما يتطلب معرفة بالألة المستخدمة، ولكن عند المرور من الآلة-الأداة إلى الآلة- الأداة الآلية، أي الأداة التي تتحكم فيها رقميا، فإن الكفاية ستزداد اتساعا ويزداد مداها امتدادا, ففي مركز صناعي مثلا، يمكن أن تتسلسل الأعمال والحركات وتندمج أعمال التصنيع المختلفة من مثل: الخرط، التفريز، الثقب، التعديل.
ويكون المطلوب من العامل أن يتحكم في طبيعة العديد من التحولات المتتابعة للموضوع، أي أن يتحكم في العديد من المهن التقليدية فضلا عن ضرورة تحكمه في مختلف الشفرات ولغة البرمجة والتحكم.
وهكذا يستعيض العامل عن كفاية واحدة متخصصة بكفايات متعددة، الأمر الذي يمكن اعتباره أول شكل من أشكال امتداد الكفايات.
لكن هذا التطورات التقنية وبسبب سرعتها، سيكون لها انعكاسات اجتماعية، الأمر الذي بدأ يفرض على الفرد شيئا فشيئا، تغيير العمل بل تغيير المهنة مرات عديدة خلال حياته المهنية. كما بدأت متطلبات التكوين تتغير، بحيث لم يعد الأمر يتعلق بتأهيل وتكييف الفرد لعمل محدد بل أصبح التأهيل يستهدف تزويده بعدد من الكفايات العامة ( الممتدة) والتي يكون بمقدور الفرد تجنيدها في وضعيات مهنية متغيرة وغير متوقعة.
وهكذا وبعدما تم التأكد من أن المحتويات والطرق التي يتم اكتسابها أثناء التأهيل ، لن تكون مفيدة لمدة طويلة خلال الحياة المهنية، أصبح السؤال المطروح هو: ألا يمكن بناء ومن خلال مكتسبات محددة نسبيا، كفايات ومهارات يمكن أن تستمر لمدة أطول ويمكن أن توظف في مجالات كثيرة؟
وانطلاقا من ذلك أصبح من الضروري، افتراض كفايات تكون على الرغم من اكتسابها في وضعية محددة أو في فئة من الوضعيات، قابلة للتحويل لوضعيات مختلفة وجديدة أي كفايات ممتدة.
كما نعلم في نفس الوقت، أن التحولات الاقتصادية على الصعيد العالمي تؤدي إلى اختفاء بعض القطاعات الصناعية أو إلى إعادة هيكلتها: المناجم، المعادن، صناعة النسيج..
كما غدا الارتفاع الكبير في معدل البطالة بالإظافة إلى ضرورة التحول المهني، بحيث لا تقوم لدى الفرد، الكفاية التقنية المرتبطة بمهنة محددة، بل تقوم قدرته على التكيف، أي كفايته الممتدة.
ولا بأس من التذكير أخيرا، بأنه وفي فرنسا مثلا، فإن اللائحة الإجرائية للمهن ولمناصب الشغل التي أصدرتها الوكالة الوطنية للشغل Agence Nationale pour l'Emplpoi سنة 1993 تتحدث عن الممرات والجسور الممكنة بين مناصب الشغل. في حين أصبحت طبعة 1993 تتحدث عن الكفايات العقلية المشتركة بين العديد من المهن ، أي الكفايات الممتدة