مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد: 22 العدد: 4 السّنة: الثّلاثيّ الرّابع 2020 ص: 437- 454

الكفاءة التواصليّة والهندسة الدّيداكتيكيّة لبنائها في بيداغوجيا الإدماج

ا. نورين عبد القادر *

تاريخ الإرسال:09- 07- 2019 تاريخ القبول:15- 01- 2020

الملخّص: تناولت في هذه الورقة البحثيّة موضوعا يتعلّق بتعليم وتعلّم اللغة العربيّة في ظلّ الإصلاح البيداغوجي الذي تعرفه المنظومة التّربويّة في الجزائر والمؤسّس على المقاربة بالكفاءات مدخلا له وعلى بيداغوجيا الإدماج كسيرورة إجرائيّة لتصريفها، حيث تناولت الموضوع من جانبين، جانب قاربت فيه مصطلح الكفاءة باعتباره أحد أهم المفاهيم الأساس التي قامت عليها هذه البيداغوجيا مستمدا مادّة دراستي من الوثائق التّربويّة من مناهج اللغة العربيّة والوثائق المرافقة لها ودليل الأستاذ، وجانب منهجي تعرّضت فيه للهندسة الدّيداكتيكيّة الجديدة التي تطرحها بيداغوجيا الإدماج لتعليم وتعلّم اللغة العربيّة والتي تتوزّع على ميدانين: ميدان التّلقي وميدان الإنتاج من خلال محطّتين هامّتين لتسيير أنشطة اللغة محطّة إرساء الموارد وتثبيتها ومحطّة إدماج الموارد لحل وضعيّة مشكلة مستهديا بما كتبه خبراء التّربيّة والبيداغوجيا وخرجت بخلاصة حاولت فيها ضبط مفهوم الكفاءة المقصودة في مجال تعلّم اللغة العربيّة وضبط مراحل الهندسة الدّيداكتيكيّة لبنائها انطلاقا من التّقويم التّشخيصي وصولا إلى المعالجة البيداغوجيّة .

* جامعة ابن خلدون تيارت، البريد الإلكتروني Nouroi407@yahoo.fr (المؤلف المرسل)

الكلمات المفتاحيّة: الكفاءة، الهندسة الدّيداكتيكيّة، بيداغوجيا الإدماج وضعيّة مشكلة، إرساء الموارد.

Summary : This paper deals with the teaching and learning of the Arabic language in light of the pedagogic reform which the educational system in Algeria is aware of. It is based on the approach of competencies as an input to it and the pedagogy of integration as a procedural procedure for its disposal. Which was based on this pedagogy derived from my study of educational documents of the Arabic language curricula and accompanying documents and the guide of the professor, and a methodical aspect was exposed to the new engineering Aldidaktip introduced by the pedagogical integration of education and learning The Arabic language, which is distributed in two fields: The field of production and the production field through two important stations for the conduct of language activities resource station and installation and the integration of resources to solve the situation of a problem guided by the experts of education and pedagogy, and came out in a concise attempt to control the concept of efficiency intended in the field of learning the Arabic language and control the stages of engineering Alddiktikip to build them from the diagnostic calendar To pedagogical treatment.

Keywords: efficiency, interdisciplinary engineering, integration pedagogy, problem mode, resource allocation.

تمهيد: فرضت المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي جاذبيتها على منظومتنا التّربويّة لما تتميّز به من براغماتيّة في تعاملها مع المعارف وجنوحها لربطها بالحياة لتكوين المتعلّم الكفء، فتم اعتماد الكفاءة كمبدإ منظم للمنهاج واختيار بيداغوجيا الإدماج كمنهجيّة وسيرورة إجرائيّة بيداغوجيّة تشتغل على إنماء كفاءات المتعلّم في وضعيات حقيقيّة أو افتراضيّة لممارسة وتصريف قدراتهم لحل المشاكل والمهام التي تطرحها، وبذلك تحوّل الفعل البيداغوجي تحوّلا جذريا باعتماده منهجيّة ديداكتيكيّة خاصّيتها الإدماج في تفعيل النّشاطات التّعليميّة يكون فيها المعلّم فاعلا ايجابيا في بناء المعرفة وإنتاجها .

وإذا كانت هذه المقاربة تقوم على مفهوم الكفاءة وتستهدفها، فهناك سؤال إشكالي يواجهنا في تعليم وتعلّم اللغة العربيّة لاعتبارات علميّة ومنهجيّة وأخرى إجرائيّة ديداكتيكيّة تتعلّق بضبط مفهوم الكفاءة المقصودة: هل هي الكفاءة اللسانيّة كما وردت في اللسانيات التّوليديّة التّحويليّة؟ أم هي الكفاءة التّواصليّة كما نجدها في المقاربات التّواصليّة بشكل عام ؟، وماهي الهندسة الدّيداكتيكيّة الجديدة التي تطرحها بيداغوجيا الإدماج كبديل لبناء الكفاءات اللغويّة للمتعلّم؟ ذلك ما سنحاول الإجابة عليه في هذه الورقة البحثيّة.

مصطلح الكفاءة: ترتكز بيداغوجيا الإدماج في عملها الدّيداكتيكي على قاموس كفائي من المفاهيم من أبرزها مفهوم الكفاءة التي أصبحت هي نقطة الانطلاق والوصول في إعداد المناهج في ظلّ الإصلاح الذي تعرفه المنظومة التّربويّة وقبل المرور للحديث عن الكفاءة المستهدفة في تدريس اللغة العربيّة نقف عند بعض تعريفات هذا المصطلح في مجال التّربيّة حيث اعتبر ظهوره كمؤشّر في تغيير ابستمولوجي في التّعامل مع المعرفة إذ يحيل إلى أنّها بناء داخلي يقوم به الفرد لتنميّة شخصيته والتّعرّف على العالم.

عرّفها روجيرس كزافيي عضو مكتب هندسة التّربيّة والتّكوين (B.I.E.F) البلجيكي بأنّها " إمكانيّة الفرد تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد في أفق حل وضعيّة مسألة تنتمي إلى فئة من الوضعيات" [1].

وعرّفتها الوثائق التّربويّة بأنّها "القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكّن من تنفيذ عدد من المهام لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة " [2].

والكفاءة التّعليميّة تعني "مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المتعلّم نتيجة إعداده وفق برنامج تعليمي معين توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التّمكن تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر، أو هي نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيات، أو هي إمكانيّة توظيف جملة من المعارف الفعليّة منها والسّلوكيّة لحل وضعيات مشكل للتأكّد من أنّ المتعلّم قد اكتسب كفاءة" [3].

ويقدّم منهاج اللغة العربيّة تعريفا يتماهى مع المعاني الواردة في التّعريفات السّابقة حيث يعتبرها " نظام داخلي للفرد غير مرتبط بمادّة أو وضعيّة معيّنة وهي تتكوّن بفعل القدرات والمهارات والمواقف، وهي في معناها التّربوي استعداد يكتسبه المتعلّم أو ينمى لديه لجعله قادرا على نشاط تعلمي أو مهام معيّنة وفي استعمال آخر هي قدرة المتعلّم على حل مشكلات ترتبط بمهارات الفهم والتّحليل التي يكتسبها الفرد" [4].

نستنتج من هذه التّعريفات أنّ الكفاءة هي مفهوم افتراضي مجرّد لايمكن ملاحظته إلاّ من خلال الإنجازات والنّتائج التي يحقّقها المتعلّم، والتي تترجم قدرته وتمكنه من وسائل الانجاز واستيعابه للموارد وتعبئتها وإدماجها وتحويلها وإعادة الإنتاج والإبداع لمواجهة الوضعيات المشكلة داخل المدرسة أو خارجها وما تقتضيه من مهام وسلوكات تؤشّر على النّتائج المحققة، وبالتّالي فهي تعني القدرة على التّعلّم وحل المشكلات والقدرة على تحويل المعارف لتوظيفها في

وضعيات أخرى، وتعكس ذلك سلوكاته كالمبادرة إلى البحث عن الموارد التي يجب أن يستعملها عند مواجهة وضعيّة غير منتظرة لحلّها والتّصرف بطريقة فعالة ومستقلة ومنظمة في تجنيدها ودمجها وتحويلها بما يجعله ينجح في عمله ويبرهن على كفاءته، وبالتّالي فالكفاءة هي نسق ونظام دينامي يشمل عناصر مترابطة في شكل بنيّة مفتوحة لاتظهر إلاّ من خلال الممارسة في وضعيات متعلّقة بمشكلات مرتبطة بالمادّة الدّراسيّة.

وإذا كانت هذه التّعريفات تسري على الكفاءة بشكل عام ففي مجال تعليم اللغات أخذ مفهوم الكفاءة عدّة دلالات اكتسبها من البحث المتواصل في الدّراسات اللسانيّة الحديثة الأمر الذي يتطلّب منا إجرائيا تحديد وضبط الكفاءة المستهدفة في درس اللغة العربيّة الذي هو موضوع ورقتنا البحثيّة، من خلال الإجابة على التّساؤل التّالي: هل يتعلّق الأمر بالكفاءة اللسانيّة كما وردت في اللسانيات التّوليديّة التّحويليّة بصفة عامّة؟ أم يقصد بها الكفاءة التّواصليّة كما فسرتها المقاربات التّواصليّة ؟.

للإجابة عن هذا السّؤال لابد من العودة للصّياغة التي وردت بها مرجعيات الكفاءات المستهدفة في منهاج اللغة العربيّة في كلّ المراحل التّعليميّة، حيث نجد أنّ الكفاءات الشّاملة المنتظر من المتعلّم التّحكم فيه بعد مسار عدّة سنوات من التّعلّم هي قدرته على تسخير مكتسباته القبليّة لإنتاج مشافهة وكتابة أنماطا مختلفة من النّصوص الوصفيّة والحجاجيّة والتّفسيريّة والسّرديّة والحواريّة والإعلاميّة في "**وضعيات تواصل فعليّة ذات دلالة** ".

فالكفاءة الشّاملة لمرحلة التّعليم الابتدائي صيغت كالتّالي" في نهايّة مرحلة التّعليم الابتدائي، **يتواصل** التّلميذ مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة ومختلفة الأنماط، تتكوّن من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة مشكولة جزئيا، يفهمها وينتجها كتابة في **وضعيات تواصليّة دالة**" [5].

وجاءت الكفاءة الشّاملة للسّنة الثّالثة متوسّط بصيغة " **يتواصل** التّلميذ بلغة سليمة ويقرأ قراءة تحليليّة واعيّة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط، مع التّركيز على النّمطين التّفسيري الحجاجي، **لا** تقل عن مائتي كلمة وينتجها مشافهة وكتابة **في وضعيات تواصليّة دالة** .." [6]

وجاء في مقدّمة منهاج اللغة العربيّة (السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط) "يرتكز تعليم اللغة في السّنة الرّابعة على تنميّة القدرة على التّواصل الشّفوي والكتابي لدى المتعلّم، ويتحقّق ذلك بتوسيع مكتسباته وإثرائها ودعمها وتعزيزها اعتمادا على وضعيات متنوّعة ... كما أنّ الغايّة المنشودة من أنشطة اللغة في هذه السّنة هي تنميّة كفايّة التّواصل لدى المتعلّم بما يضمن له حسن التّعامل والتّفاعل الإيجابي مع غيره " [7].

أمّا الكفاءة الشّاملة لمرحلة التّعليم الثّانوي فجاءت بصيغة " في مقام تواصل دال **يكون المتعلّم قادرا على تسخير مكتسباته القبليّة لإنتاج –مشافهة وكتابة أنماطا متنوّعة من النّصوص لتحليل فكرة، أو التّعبير عن موقف أو إبداء رأيه بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدّراسي أو الاندماج في وسط مهني.**" [8]

نلاحظ أن عبارات "**يتواصل التّلميذ، في وضعيات تواصل دالة** " وردت في منصوص الكفاءات الشّاملة والكفاءات الختاميّة والمرحليّة والقاعديّة لكل المراحل التّعليميّة، وهذه الطّبقات من الكفاءات تحقق الغايّة المنشودة من تعليميّة اللغات عموما واللغة العربيّة خصوصا وهي تحصيل المتعلّم للكفاءات التّواصليّة العليا "بما يحققه درس الأدب واللغة لديه من قدرات خطابيّة وتواصليّة والتّمكن من توظيفها توظيفا سليما في مختلف الوضعيات التّواصليّة والمجالات الحياتيّة وامتلاك رصيد معرفي وثقافي وأدبي يجعل التّلاميذ يسهمون في النّهضة الثّقافيّة والأدبيّة والفنيّة واكتساب حس نقدي يجعلهم يدركون به آليات اشتغال اللغة عبر المقرّرات الخاصّة باللغة العربيّة التي تسمح للتّلميذ في نهايّة دراسته الثّانويّة بمعرفة أنماط الكتابة الأدبيّة وتحوّلاتها التّاريخيّة، وضبط نسق اللغة العربيّة

ونظامها الصّوتي والصّرفي والتّركيبي والإيقاعي إلى جانب التّمكن من أدوات التّأويل البلاغيّة والنّحويّة، ومنهجيّة التّحليل وتوظيف المقاربات النّقديّة لوصف النّصوص وتحليلها وتمثّل أبعادها" [9].

فمنهاج اللغة العربيّة لا يستهدف الكفاءة اللسانيّة التي سعت إليها المقاربات الدّيداكتيكيّة ذات الأسس اللسانيّة البنويّة والتي تعني إقدار المتعلّم على إنتاج جمل صحيحة نحويا، وإنّما يستهدف الكفاءة التّواصليّة التي لاتكفي المعرفة بقواعد النّحو والصّرف والنّماذج الأدبيّة وبلاغتها للتّحكّم فيها، وإنّما يتطلّب ذلك أن يكون المتعلّم قادرا " على استعمال اللغة في شتى الظّروف والأحوال الخطابيّة وخصوصا تلك التي تطرأ في الحياة اليوميّة، ثمّ على استعمالها سليمة من كل لحن وعجمة " [10]. في المواقف التي تواجهه ووعيه بالسّياق الاجتماعي الذي يتمّ فيه الاتصال وبالقواعد المتحكمة في الاستعمال المناسب وقدرته على تبليغ أغراضه بواسطة الألفاظ والعبارات المتعارف عليها وعليه فالكفاءة التي يراد اكسابها للمتعلّم هي القدرة على التّواصل والتّبليغ وهي "عمليّة فرديّة واجتماعيّة، وتكمن فرديتها حين تتعلّق بالأساليب الخاصّة بالفرد لمواجهة الموقف واجتماعيّة حين تتعلّق بالسّياق الذي يتمّ فيه الاتصال" [11].

والنّتيجة التي نخرج بها بعد هذا العرض الموجز لمنصوص مرجعيات الكفاءات المستهدفة في منهاج اللغة العربيّة هي أنّ الغايّة القريبة والبعيدة والهدف الشّامل لتعليميّة اللغة العربيّة في كل المراحل التّعليميّة هي تحصيل المتعلّم للكفاءة التّواصليّة كما يقرّ الدّليل المنهجي لإعداد المناهج "أمّا الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربيّة فهو تزويد المتعلّمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التّواصل الشّفهي والكتابي " [12]وهذا يجرنا للوقوف عند مفهوم هذه الكفاءة ومركباتها في مادّة اللغة العربيّة.

مفهوم الكفاءة التّواصليّة: يعود استعمال مصطلح الكفاءة التّواصليّة للعالم اللغوي (ديل هايمز) الذي رأى أن العالم اللغوي اللساني نعوم تشومسكي جرّد اللغة من وظائفها الاجتماعيّة وعزلها عن سياقها الاجتماعي عندما حصر الكفاءة اللغويّة في معارف وقواعد وبنى جافة، مفيدا أن تمكن الفرد من القواعد وإنتاج جمل صحيحة غير متناهيّة لايعني بالضّرورة القدرة على استخدامها في مقامات التّواصل بكيفيّة سليمة لأنّ المكوّن النّحوي (اللغوي) لا يعدّ إلاّ مكوّنا واحدا وجزءا يسيرا من الكفاءة التّواصليّة ، ولذلك اعتبر ديل هايمز الكفاءة مركّباً يجمع بين قواعد اللغة وقواعد التّداول " قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء أغراض تواصليّة معيّنة " [13].

وامتلاك الفرد للكفاءة التّواصليّة تعني قدرته على التّصرف لغويا في الوضعيات التي يتمّ فيها التّبادل اللغوي واحترام الصّيغ التّعبيريّة المتواضع عليها داخل المجتمع " مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي وتشتمل على مفهومين أساسيين هما المناسبة والفعاليّة، وهذان المفهومان يتحقّقان في كلّ من اللغة المنطوقة والمكتوبة " [14].

❖ **مركّبات الكفاءة التّواصليّة:** تتكوّن الكفاءة التّواصليّة من ثلاث مركّبات من الكفاءات تتكامل فيما بينها عضويا وهي:

- الكفاءة النّحويّة (صحّة الأداء وسلامته نحويا)، أي التّمكن من النّظام اللغوي ومعرفة المعايير النّحويّة التي يرتكز عليها والتي تمكن المتعلّم من إنتاج حمل نحويّة صحيحة وسليمة بدون عجمة؛

- الكفاءة الاجتماعيّة (ملائمة السّياق الاجتماعي لعمليّة التّواصل) وهي التّحكّم في معايير الاستعمال التي توجدها عادات وتقاليد القول والتّخاطب لدى العشيرة اللغويّة التي ينتمي إليها المتعلّم أي مراعاة القواعد السّوسيوثقافيّة لاستعمال اللغة أثناء التّواصل؛

- الكفاءة الاستراتيجيّة (توظيف استراتيجيات الخطاب والتّواصل) وتعني التّحكّم في آليات الخطاب ومهارات الاتصال وفق إستراتيجيّة ومنهجيّة سليمة.

إذن الكفاءة التّواصليّة هي هدف شامل وعمليّة تتفاعل فيها أنماط مختلفة من المعرفة بدءا من امتلاك النّظام اللغوي والقدرة على تكييف استعماله في مختلف الأحوال والمواقف وفق إستراتيجيّة ومنهجيّة سليمة.

وتبني هذه الكفاءة في حقل التّعليميّة يستلزم عدم التّركيز على المحتويات اللغويّة لوحدها بل تهيئة مواقف تواصليّة تفاعليّة من طرف المعلّمين تحاكي مواقف طبيعيّة للتواصل يصادفها المتعلّمون في حياتهم اليوميّة" أمّا معلّم اللغة العربيّة فإنّه يتفاعل مع اللغة العربيّة على أنّها وسيلة اتصال يعبر بها الفرد عن حاجاته ورغباته ويتعامل بها مع أعضاء المجتمع الذي يعيش فيه، وهو إذ يعلّمها لتلاميذه فإنّما في الواقع يعلّمهم عمليّة الاتصال ومهاراتها من استماع وحديث وقراءة وكتابة، كما أنّه يعلّمهم كيف ينظّمون فكرهم وكيف يعبّرون عن هذا الفكر مع مراعاة مقتضى الحال "[15].

فتمكين المتعلّم واقتداره على تملك الكفاءة التّواصليّة يتطلّب تفعيل تدريس اللغة العربيّة في سياق وضعيات ذات دلالة من خلال محتوى لغوى يركز فيه على تدريب المعلّم على التّواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة.

الهندسة الدّيداكتيكيّة لبناء الكفاءة التّواصليّة في بيداغوجيا الإدماج: قبل شرح الهندسة الدّيداكتيكيّة الجديدة التي جاءت بها بيداغوجيا الإدماج كسيرورة منهجيّة إجرائيّة لتدريس اللغة العربيّة لبناء الكفاءات اللغويّة التّواصليّة المستهدفة في مجالي الإنتاج الشّفوي والكتابي لابد من الإشارة إلى أنّ منهاج الجيل الثّاني ذي الأغراض التّواصليّة بدأ ينحى منحّى جديدا في تعليم وتعلّم اللغة يرتكز على تحديد الوظائف التّواصليّة "المعاني "المراد أداؤها" التّحيّة الاعتذار، الطّلب، الاستفهام التّعريف بالنّفس التّعرف على الغير ...والتي تم

تضمينها في محاور أو مجالات ذات طابع ثقافي أو اجتماعي تستهدف جميع ميادين اللغة بشكل لولبي "محور العائلة محور الحي والقريّة محور التّغذيّة والصّحة، محور التّواصل .." وتمّ اختيار الموارد أو البنايات اللسانيّة من قواعد صرفيّة وتركيبيّة وإملائيّة ومعجميّة كوسائل لتحقيقيها، أي أصبح تعليم اللغة يخضع لأغراض تواصليّة وليس لتعلّم اللغة في حد ذاتها وهي مقاربة ديداكتيكيّة تطمح إلى اكساب متعلّم اللغة كفاءات تواصليّة يتمّ من خلالها تفعيل المعرفة اللغويّة عند متعلّم اللغة العربيّة وتحويلها إلى أداة حيّة للتبليغ والتّواصل في وضعيات تواصل دالة تلبي حاجيات وأغراض المتعلّم ويتحقّق هذا إجرائيا في الممارسة الصّفيّة وفق تمشي يعتمد المراحل التّاليّة:

تحليل حاجات الفرد والمجتمع

↓

تحديد مرجعيات الكفايات التّواصليّة

↓

تحديد المجالات

↓

تحديد المواقف التّواصليّة (الأحوال)

↓

تحديد الوظائف التّواصليّة

↓

تحديد البنيات اللسانيّة [16] .

وتقترح بيداغوجيا الإدماج التي تمّ اعتمادها صيغاً إجرائيّة لتصريف الكفاءة في الممارسة التّعليميّة بشكل فعال ومناسب لتمكين المتعلّم من هضم ما تعلّمه وتحويله كعنصر مكون لشخصيته وتوظيفه لحل المشاكل التي تواجهه، وترتكز هذه البيداغوجيا على هندسة ديداكتيكيّة نسقيّة تجمع بين كلّ عناصر الفعل

التّعليمي لضمان التّمفصل بين المحتوى وطرائق التّدريس والتّكوين والتّقويم ونقطة انطلاقه ووصوله تحقيق الكفاءة المستهدفة.

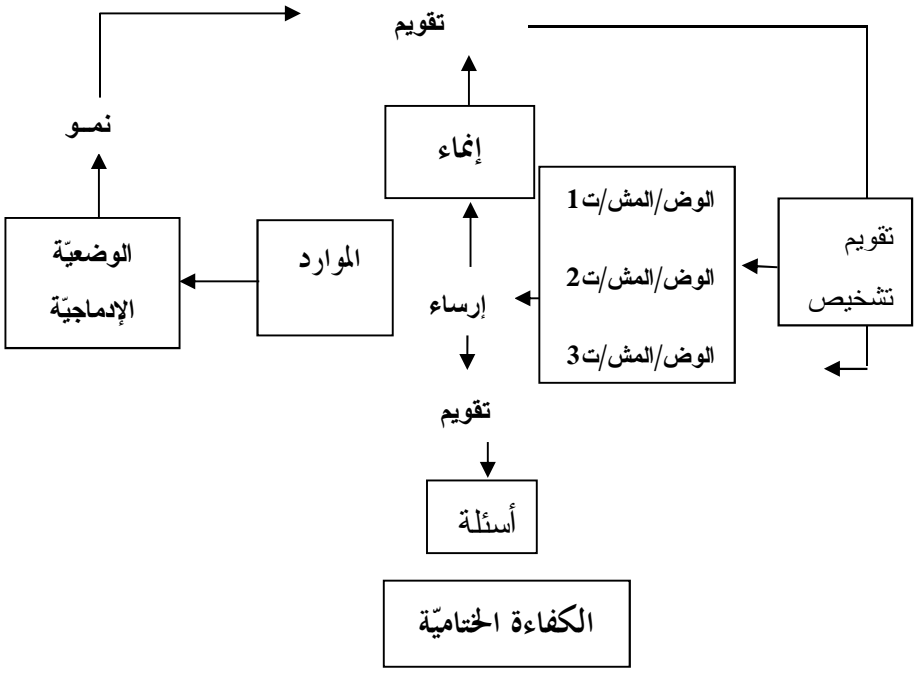
وتراهن هذه الهندسة على الإدماج والوضعيات المشكلات كأنجع أسلوب لبناء الكفاءات حيث أصبح " لامكان للتعلّمات المجزّأة التي كثيرا ما أضرت بتكوين المتعلّمين إذ جعلت منهم مستوعبين للمنهاج عاجزين عن توظيف مضامينه في حياتهم العمليّة". [17]

فتملك كفاءة التّواصل لايتحقق إلاّ في استعمال اللغة وممارستها في وضعيات مشكلة دالة في سياق معين، وبالتّالي يصبح نشاط الإدماج آليّة مفيدة لتنميّة هذه الكفاءة وتنصيبها، حيث تدفعه لاستثمار رصيده اللغوي ومكتسباته من النّحو والصّرف والبلاغة والأفكار التي تلقاها أثناء مرحلة التّعلّم الاستكشافي في وضعيات مشكلة جديدة يبرهن من خلالها على التّحكم في الأدوات المعرفيّة اللغويّة وحسن توظيفها بفعاليّة.

ويجب أن تتمركز الوضعيات المشكلات سواءً كانت تعليميّة أو إدماجيّة حول كلّ أنواع المعارف والقدرات والمهارات والقيم والمواقف والخبرات التي تبني الكفاءة التّواصليّة للمتعلم كمركبات تتمدّد في شكل لولبي لتأطير فعل بنائها في مدارج كفائيّة مرحليّة وختاميّة ترتبط بمحاور تتوزّعها مقاطع أو وحدات تعلميّة.

كما تقوم هذه الهندسة على الانتقال بتدريس اللغة العربيّة من كفاءة التّلقي إلى كفاءة الإنتاج في تمشي تعلمي ينطلق من محطّة التّلقي مرورا بالاكتساب إلى مرحلة التّملك حيث أصبح المتعلّم منتجا مبدعا وشريكا أساسيا في تعلّمها وتكوين كفاءاته اللغويّة " إنّ الانتقال بالتّدريس عموما، وبتدريس اللغة العربيّة خصوصا من كفاءة التّلقي إلى كفاءة الإنتاج أمر مهم ومنهجي في الأساس والمقصود بذلك أن يتمّ تنويع طرائق التّعليم بحيث يكون التّركيز على إشراك المتعلّم في عمليّة الاكتساب اللغوي من خلال العمل على تكوين كفاءاته اللغويّة، وجعله قادرا على استعمال اللغة عوضا على أن يكتفي بالاستقبال". [18]

وبذلك يكون مسار التّعلّم لا طرائقه هو نقطة بدايّة السّيرورات ونهايتها. وتستدعي هذه السّيرورة انتقاء البيداغوجيا المناسبة لتنشيط الوضعيات والاستراتجيات الملائمة للارتقاء بالكفاءات ويمكن التّمثيل لهذه الهندسة الدّيداكتيكيّة لبيداغوجيا الإدماج بالخطاطة التّاليّة:



أ- محطة التّقويم التّشخيصي: وهو إجراء عملي يتمّ في بدايّة تعليم معيّن لرصد أثار التّعلُّمات السّالفة للتَّأكُّد من سلامتها للبناء عليها، أو رصد الاختلالات واستدراكها بالمعالجة المناسبة وهذا من خلال حساب الفارق بين الوضعيّة المتوخَّاة (ما ينبغي أن يكون) والوضعيّة الحقيقيّة ووظيفته " وظيفة إرشاديّة وتوجيهيّة وتشخصيّة " [19]، وبناءً عليه "تتحدّد الكفايات والقدرات

المستهدفة، وتنتقى الوضعيات والمحتويات والمعارف والموارد، كما تتحدّد الطّرائق البيداغوجيّة والوسائل الدّيداكتيكيّة " [20].

ب- محطة التّلقي (إرساء الموارد): وهي محطة تستهدف بناء تعلمات وإرساء موارد جديدة وتثبيتها لدى المتعلم من خلال تعلمات نقطيّة مجزأة تحتويها الأهداف التّعلميّة بمستوياتها الثّلاثة معارف، مهارات، مواقف وقيم واتجاهات تخدم مركبات الكفاءة المستهدفة " تعلّم منهجي ينجز أثناء تناول مشكلة جزئيّة والمتوافقة مع مركبة من مركبات الكفاءة مع العلم أنّ المركبة الواحدة قد تتطلّب أكثر من وضعيّة مشكلة جزئيّة تستهدف كلّها إرساء المورد من طرف المتعلّمين" [21]، لأنّ الموارد تعدالجسر الذي يتمّ المرور فوقه للوصول بالمتعلّم إلى ممارسة الكفاءة وامتلاكها بنجاح . ويكمن مسار التّلقي المتعلّم من تملك كفاءة الفهم انطلاقا من وضعيات مشكلة ديداكتيكيّة تشتمل على نصوص قرائيّة كبنيّة متكاملة ونظام متجانس تجمع بين الأنساق اللغويّة الشّكليّة والسّياق والعلاقات الدّاخليّة "يتناول موضوعا يقرؤه المتعلّم، ثم يمارس من خلاله التّعبير الشّفوي والتّواصل، ويتعرف على كيفيّة بنائه، ويلتمس من خلاله القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة ليصل إلى إنتاج نصوصه الخاصّة " فيمارس في هذه الوضعيات اللغة استماعا وتحدثا وتواصلا وقراءة وكتابة في إطار فردي أو ثنائي أو جماعي فتتوحد مختلف الكفاءات بالجمع بين المعرفة اللغويّة بمستوياتها وبين المعرفة الاستعماليّة بشتى سياقاتها بين الكفاءة اللغويّة والقدرة التّواصليّة والقدرة على فهم الرّسائل وإنتاجها وطرق توظيفها في سياقات مختلفة من النّص.

ت- محطة الإنتاج (الإدماج): مسار الإنتاج يكون بوضع المتعلّم أمام وضعيات تواصليّة مشكلة إدماجيّة تدعوه لاستنفار وتجنيد وتعبئة ما اكتسبه من تعلّمات (معارف، مهارات، مواقف وقيم كفاءات مستعرضة، خبرة شخصيّة ...) ويقيم

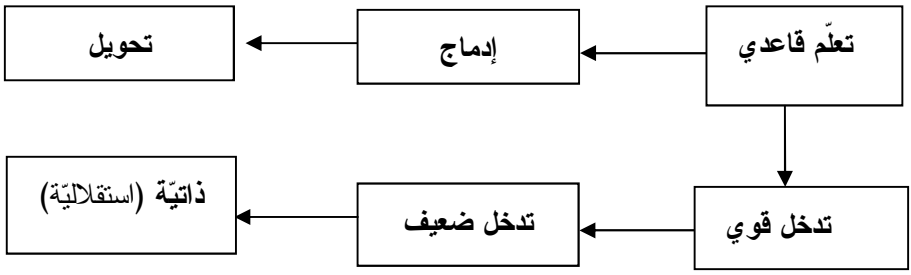
بينها علاقات ويدمجها لحل المشكلة المطروحة أو القيام بالمهمّة المسندة إليه بشكل فردي "تعلّم كيفيّة استعمال المعارف وإبرازها وتوظيفها عن طريق الرّبط بين العلاقات والمفاهيم وتعبئتها لحلّ مشكلة غير متوقّعة" [22]، وفيها يمارس كفاءته الشّفهيّة أو الكتابيّة في إطار تفاعلي بينه وبين الوضعيّة وباستقلاليّة.

وقد أعطى المنهاج الجديد الأنشطة الإنتاجيّة حيزا زمنيا يتمشّى طرديا مع أنشطة التّلقي وتتوزع على ثلاثة مسارات تعلميّة ذات طابع فردي وجماعي تستهدف تنميّة الكفاءات اللغويّة التّواصليّة ومختلف الكفاءات العرضيّة وهي التّعبير والمشروع والوضعيات وترافق سيرورة التّعلّم في وضعيات تطبيقيّة لربط مكتسباته النّقطيّة إمّا لتدريب المتعلّم على إدماج مركبات الكفاءة التي اكتسبها أو لتقويم قدرته على التّحكّم في الموارد وتجنيدها وتحويلها تعبيرا عن نماء كفاءته إلى مستوى معين أو تملكها نهائيا وهذا" يخفّف إلى حد كبير من تذرير المعرفة، وبالتّالي السّماح للتلاميذ بإدماج مكتسبا تهم وتحويلها" [23].

ومنه فوضعيات الإدماج تنقسم إلى وضعيات لتدريب المتعلّم من لحظة تعلّم لأخرى على الإدماج حتى تستمر عمليّة بناء التّعلّمات لديه بشكل متناسق ولاتقع له هزات نفسيّة وبيداغوجيّة وهو ينتقل من مرحلة التّعلّم إلى مرحلة الإدماج وأخرى للتقويم ويكون هدفها الوقوف على مستوى نمو كفاءة المتعلّم (كفاءة في طور النّمو كفاءة مكتسبة ،كفاءة غير مكتسبة)، وتتماثل وضعيّة الإدماج التّقويمي مع وضعيّة الإدماج التّعلم التّدريبي من حيث الإعداد وشروط الإنجاز وتختلفان في الهدف، وعلى ضوء النّتائج التي تكشفها معايير ومؤشّرات التّقويم يتمّ اتخاذ القرار وإصدار الحكم فإذا تمّ رصد أخطاء وصعوبات عند المتعلّمين يتمّ تشخيصها وتحليلها وتحديد أسبابها وتصنيفها وبناء وضعيات لمعالجتها ودعم مكتسبات المتعلّمين.

وعمليّة تنصيب الكفاءة عبر هذه المسارات التي تعتمد على آليّة الإدماج يمر فيها المتعلّم بثلاث مراحل هي الفهم والانجاز والاستقلاليّة في نشاط تعلمي

تفاعلي بينه وبين المعلّم أو الموجه الذي تضعف درجة تدخله من مرحلة لآخرى كلما ازدادات وتيرة التّعلّم والتّحكّم عند المتعلّم، حيث تسمح عمليّة الفهم بهضم المتعلّم للتعلّمات القاعديّة ووعيه بنشاطه التّعلّمي وهي مدخل ييسر له تجميعها وتجنيدها لدمجها لإنجاز وضعيّة مشكلة ما، وإذا تمكن من تحويل تعلّماته وحلّ وضعيّة مشكلة جديدة تملك الكفاءة التي تبرهن على استقلاليته ويمكن التّمثيل لذلك بما يلي:



وتشتغل الهندسة الدّيداكتيكيّة لتنصيب الكفاءة على ضبط مدارج الكفاءات انطلاقا من الكفاءة الشّاملة، فالكفاءات الختاميّة، ثمّ الكفاءات المرحليّة وترجمتها لأهداف تعلميّة لأنّها تعدّ مدخلا ديداكتيكيا وبيداغوجيا لضبط الموارد الصّريحة والضّمنيّة في مستوياتها الثّلاث (معارف، مهارات، قيم ومواقف واتجاهات..) لتحقيقها والتي تعدّ مركّبات للكفاءة وتشمل في اللغة العربيّة الرّصيد اللغوي ومكتسباته في النّطق والأداء وفي الإملاء والتّراكيب وفي الصّرف والتّحويل وأساليب السّرد والوصف والحجاج والتّفسير والحوار.

والكفاءة تتحرّك في مجال اجتماعي أو ثقافي يسمح بوضع الموارد في سياق تعليمي تعلّمي وهذه الموارد تكون عامّة في الكفاءة الشّاملة، ثمّ تجزّأ إلى مركّبات تحدّدها الميادين (ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب ميدان التّعبير المكتوب) والمقاطع أو الوحدات التّعلميّة ويجد المدرس شرحا مفصلا للتّسيير البيداغوجي للنّشاطات وطريقة تحضير ملفات المقاطع أو الوحدات التّعليميّة في

"دليل الأستاذ" للاستئناس بها، مع التّأكيد على أنّ هندسة التّكوين لتنصيب الكفاءات تتطلّب اجتهادات شخصيّة للتّخطيط للممارسة الصّفيّة يستعين فيها الأستاذ بخبرته وتكوينه الذّاتي ويراعي فيها الفروق الفرديّة للمتعلّمين ومعطيات التّقويم خاصّة التّشخيصي والتّكويني لتحديد مكانة كل كفايّة داخل مجموع التّعلّمات ففي مجال اللغة "غالبا ما يتعلّق الأمر بكفايّة إنتاجيّة على المستوى الشّفهي وكفايّة على مستوى الكتابي، وفي هذا الصّدد تستحسن الموازنة ما بين التّعلّمات المتعلّقة بالكفايتين ومفصلتها بشكل جيد حتى يتسنى في ختام السّلك الدّراسي تحقيق تمكن التّلميذ من كافة أنواع وضعيات التّواصل إن على مستوى الشّفهي أو الكتابي " .[24]

وفي الأخير تتوخى هذه الورقة البحثيّة معالجة جوانب من هذه العدّة البيداغوجيّة الجديدة " بيداغوجيا الإدماج " التي تبنتها المناهج الجديدة للغة العربيّة لتذليل الصّعوبات التي يواجهها الممارسون في هضمها وفهمها وتنزيلها في الممارسة الصّفيّة خاصة في شقّها المتعلّق بالجهاز المفاهيمي والبيداغوجي قصد الارتقاء بالفعل التّعليمي والتّكويني تخطيطا وأداءً وتحقيق النّوعيّة والجودة في المدرسة الجزائريّة.

الهوامش:

[1]Xavier Roegiers ,Une pédagogie de l'intégration ,deboek université. 2000 -

[2]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة السّنة الثّالثّة من التّعليم المتوسط أوراس للنشر، الجزائر ص 08 .

[3]- المركز الوطني للوثائق التّربويّة، المعجم التّربوي 2009 ص26 .

[4]- وزارة التّربيّة الجزائريّة –مديريّة التّعليم الأساسي، السّنة الأولى من التّعليم المتوسط ص 38 /39 .

[5]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، دليل كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي، مطابق لمناهج الجيل الثّاني 2016ص 12 .

[6]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة السّنة الثّالثّة من التّعليم المتوسط، أوراس للنشر ص53 .

[7]- مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط (منهاج اللغة العربيّة)، جويليّة 2005 ، ص 19

[8]- منهاج السّنة الثّالثّة من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي (اللغة العربيّة وآدابها) وزارة التّربيّة الوطنيّة الجزائر مارس 2006 ص 5 .

[9]- العربيّة –مجلة علميّة محكمة يصدرها مخبر علم تعليم العربيّة بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة الجزائر –العدد السّادس 2015 ص 108

[10]- أ، دعبدالرّحمن الحاج صالح، الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج اللغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي المجلة العربيّة للتربيّة (الأليسكو) سبتمبر 1985 المجلد الخامس العدد الثّاني ص /109

[11]- وزارة التّربيّة الوطنيّة الجزائريّة- الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة – دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة –السّنة الثّالثّة من التّعليم المتوسط، أوراس للنشر ص25

[12]- وزارة التّربيّة الوطنيّة الجزائريّة – اللجنة الوطنيّة للمناهج – الدّليل المنهجي لإعداد المناهج – الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة مارس 2009 ط2016 ص45

[13]- وزارة التّربيّة الوطنيّة الجزائريّة- الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة – دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة –السّنة الثّالثّة ة من التّعليم المتوسّط، أوراس للنشر ص25

[14] - نفس المرجع ص 25

[15]- د.أسامة الألفي –اللغة العربيّة وكيف ننهض بها نطقا وكتابة، مطابع الهيئة المصريّة العامة للكتاب 2004/ص74

[16]- أحمد أوزي وعمر بيشو وآخرون بيداغوجيّة الإدماج، التّنظير والممارسة، منشورات مجلّة علوم التّربيّة العدد 25، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط1 /2011 ص

- هني خير الدّين: مقاربة التّدريس بالكفاءات مطبعة ع –الجزائر 2005 ص 85 [17]

[18]- مخبر علم تعليم العربيّة بالمدرسة العليا للأساتذة - العربيّة – مجلة علميّة محكمة العدد السّادس ،2015 بوزريعة الجزائر ص67

[19]- د.جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد التّقويم الإدماجي، الطّبعة الأولى الألوكة /2015/ص40

- المرجع نفسه ص40 [20]

[21]- - وزارة التّربيّة الوطنيّة الجزائريّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، دليل السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي 2016 ص 16

[22]- زينب بن يونس – من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج، كيف نفهم الجيل الثّاني، "اليز" لنشر وتوزيع الكتب والمنتجات، السّمعيّة البصريّة ط 1 /2017 ص 22

[23]- محمد الطّاهر واعلي –نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات –الورسم للنشر والتّوزيع القبّة الجزائر 2013/ص26

[24]- أ عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التّطبيق والتّقييم، منشورات عالم التّربيّة مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب ط2 مزيدة ومنقحة /2011 ص112.