تأثير فوضى مصطلحات تخصص تعليميات اللّغة العربية على الفهم والتّفعيل

أ.سمية هامل
وحدة البحث في علوم اللسان- المجمع الجزائري للغة العربية
Soumiahamel@gmail.com

إن التّعليم بشكل عام عملية معقّدة، تعتمد على مرجعيات علمية عالمية وأخرى اجتماعية تتعلق ببيئة الفئة المستهدفة، هذا ما جعله متغيّرا باستمرار، فالتّعليم في الجزائر مثلا مر بمراحل متعددة سعيا إلى مواكبة التّطورات الداخلية والخارجية من جهة، ومن جهة أخرى مسايرا أحدث المقاربات المعتمدة في التعليم على الصّعيد العالمي، وإنّ الاعتماد على النّظريات المستوردة من بيئات غربية أدّى إلى تبني مفاهيم حديثة تحمل مصطلحات بلغة واضعيها. ما استوجب توفير اللفظ العربي المناسب للمصطلح الغربي، ونظرا لتعدد الجهات والهيئات التي تضع المصطلح فقد حدثت فوضى على مستوى الفهم والاستعمال، حيث إنّنا قد نجد لمفهوم ما أكثر من مصطلح، وفي حالات أخرى يستعمل المصطلح لغير المفهوم الذي وضع له، كما قد يُعبَّر بالمصطلح الواحد عن أكثر من مفهوم، هذا ما أدى إلى صعوبة الفهم والتفعيل من قِبَل العاملين في مجال التعليم من مفتشين وأساتذة وحتى باحثين، وإنّ أثر عدم الفهم يتوسع ليشمل الممارسة الميدانية معيقا نجاح العملية التّعليمية التّعلمية.

إن اللّغة بريئة من الفوضى الحاصلة في تحديد المصطلحات، وإنما الخلل ناتج عن عدم وضوح الأفكار في الأذهان، فالمسمى موجود في الفكر أو في الممارسة قبل تسميته، ويؤدي الخلط في مصطلحات ومفاهيم علم من العلوم إلى نفور الدارسين من البحث فيه، وأما الذين خاضوا البحث مع وجود هذا الخلط سيواجهون صعوبات في قراءة أفكار البحوث السابقة مادامت مصطلحاتها غامضة، وتحديدها يتباين من باحث إلى آخر.

من خلال الأسطر القليلة الآتية، سنحاول عرض عينة من مصطلحات تعليميات اللغة مع التّطرق إلى الاختلاف في انتقاء المصطلح المناسب أو ضبط المفهوم ضبطا

دقيقا. ومما تمت ملاحظته على المعاجم المتخصصة التي اعتمدنا عليها في إنجاز هذا البحث أن عددا كبيرا من التّعريفات مربك ويزيد الغموض بدل أن يزيحه.

1-الديداكتيك/ التعليميات/ علم التدريس/ التعليمية: هذه المصطلحات يتم تداولها تعبيرا عن مفهوم واحد وهو مقابل المصطلح الأجنبي Didactique، وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرة سنة 1613م من قبل كل من **كشوف هيلفج** (k.Helwig) و**راتيش**(Ratich w) في بحثهما نشاطات راتيش التعليمية، وقد استخدما هذا المصطلح مرادفا لفن التعليم، وقد استخدمها **كومينوس** أو **كامينسكي**(Kamensky) أو(Comenius) والذي يعد الأب الروحي للبيداغوجيا ، منذ سنة 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكبرى Didáctica Magna "، حيث يعرفها بالفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية، ويضيف ، بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا .تدل هذه الكلمة حسب كومينوس على تبليغ وإيصال المعارف لجميع النّاس(1).

وقد وقع اختلاف بين الباحثين في اعتبار التعليميات علما مستقلا بذاته؛ فهناك من يعتبرها شقا من البيداغوجيا، موضوعه التدريس، وقد استخدمه **لالاند** مرادفا للبيداغوجيا أو التعليم(2)

ومن الباحثين الذين ينكرون استقلالية التعليميات نذكر **أسطوفلي Astofli SP** الذي يصرّح أن التّعليميات لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته، بل هي نهج أو بمعنى أدق أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، هي بالأساس تفكير في المادة الدّراسية بغية تدريسها والذي يواجه نوعين من المشكلات مشكلات تتعلق بالمادة ومحتواها وبنيتها ومنطقها وتنشأ عن موضوعات علمية ثقافية سابقة الوجود، ومشكلات ترتبط بالفرد في وضعية التعلم وهي من طبيعة سيكولوجية، وتعتبر جاسمن Jasmin B التعليميات علما مساعدا للبيداغوجيا(3).

إلا أنه هناك عدد آخر من الباحثين يعتبر التعليميات علما مستقلا بذاته ومن أمثلتهم **مدينة ريفيلا** التي تقول أنّ التّعليميات هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التّعلم التي يعيشها المتعلم، لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي (4).

ويعود سبب الخلط بين التعليميات و**البيداغوجيا** إلى أنهما تشتركان في المثلث البحثي المتكوّن من المعلم،التلميذ، المعرفة.

أما عن الاختلاف القائم في تحديد المقابل العربي الأنسب لهذا المفهوم، فهو راجع إلى الترادف بين لفظ **التعليم والتدريس**، وبالنسبة للذين حبذوا تسمية **الديداكتيك** فهم يبررون اختيارهم باجتناب أي لبس في المصطلح. أما من فضّل **التعليميات** فهو يقيس ذلك على المصطلحات التي تطلق على العلوم كالرياضيات كما هو الأمر مع مصطلح اللسانيات، وهذا المصطلح الأخير-التعليميات- هو المفضل لدى الباحثين الجزائريين، في حين أنّ الباحثين بالمغرب الأقصى يستعملون مصطلح **الديداكتيك**.

2-كفاية/ كفاءة:يستعمل هذان اللفظان للدلالة على مفهوم واحد يقابل اللفظ الأجنبي **Compétence**، وإذا بحثنا عن المعنى اللّغوي **للكفاءة** سنجد في معجم لسان العرب مايلي: (الكفيء: النظير، وكذلك الكفء والكفوء على فُعل وفعول، والمصدر الكفاءة)(5).

وجاء في أساس البلاغة للزمخشري عن **الكفاية:** (كفى، يكفي، كفاية: إذا قام بالأمر، وكفاه الشيء كفاية، استغنى به عن غيره فهو كاف، وكثيرا ما تزاد معها الباء كما جاء في التنزيل العزيز﴿**وكفى بالله حسيبا**﴾ فصلت،الآية53، والكفى ما تكون به الكفاية) (6).

وقد أجاز مجمع اللغة العربية بالقاهرة استعمال **الكفاءة لمعنى الكفاية**. وإنّ مصطلح **الكفاءة** ليس حكرا على التّعليم بل يُستعمل في تخصصات عديدة، كعلم الإدارة؛ حيث تتداول المؤسسات والشركات مصطلحي **الكفاءة والفاعلية** لوصف طبيعة عمل الموظفين، بغية الإسهام في تحسين وتطوير بيئة العمل، فالفرد الذي يتميز بالكفاءة ينفذ المهام الموكلة إليه بشكل تام، وإن الكفاءة مجرّدة، وما يمكن تقييمه هو الأدوات المستخدمة في تحقيقها وكذا النتائج التي تم التّوصل إليها، إضافة إلى أنّ الكفاءة مكتسبة فالأفراد لايولدون أكفاء، وإنما تتحقق الكفاءة بالتّدريب، وقد جاء في معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس مايلي: (ارتبط مفهوم الكفاية compétence بمجالات الشغل والمهن وتدبير الموارد البشرية في المقاولات لينتقل بعد ذلك إلى الحقل التربوي ويتحول المفهوم كأداة لتنظيم وبناء المناهج الدراسية وتنظيم الممارسات التربوية داخل الفصول والأقسام المدرسية) (7)

كما أنه يقع خلط بين الكفاءة والقدرة، وللتمييز بينهما يمكن القول أن الكفاءة أشمل من القدرة فقدرة الفرد لا تعني امتلاكه للكفاءة، وينقل حسن اللحية عن لوبرتوف أنه: (لا يكفي تملك معارف أو قدرات ليكون الفرد كافيا بل يجب معرفة تلك القدرات والمعارف كما ينبغي في ظروف ملائمة ، ولهذا وجب التمكن من المعرفة

بالتوليف أو التحويل أو النقل والمهارة المعترف بها) (8)، يبين هذا القول أن الكفاءة لا تتحقق بمجرد اكتساب الفرد المعارف والقدرات، وإنما تتحقق بتجنيد كل الموارد وتحويلها إلى أفعال في المواقف المناسبة.

وهناك نقطة أخرى تجدر الإشارة إليها وهي تتعلق بالاعتماد على القدرة في تقييم الكفاءة، فعند تصفحنا أي وثيقة تربوية في الجزائر نجد **مؤشر الكفاءة** يعبر عنه بالصيغة الآتية: **أن يكون المتعلم قادرا على...**، وقد تناول عمر بيشو هذه الإشكالية في إحدى مقالاته مصرحا بما يلي: (لا نزال أمام إشكال مفهمي يختزل الكفاية في القدرة بحيث لا ينظر إلى هذه الأخيرة كمورد Ressource فقط إلى جانب الموارد الأخرى، وكبنية معرفية قارة، والتي على المتعلم أن يشتغل عليها كفائيا، في اعتبارها موردا كباقي الموارد الأخرى (المهارات، المواقف، الاستعدادات، الدرايات،...)، كما استقر عليه مجموعة من الباحثين (بيرنو، راي، جونايير، ميريو، ...) إنما كتعويض إجرائي ينوب عن عمل الكفاية) (9) وهذا الإشكال واقع ميدانيا فالقدرة على الفعل هي أحد عناصر الكفاءة مثلها مثل مهارة الأداء، وتحصيل المعارف، فلماذا اعتمدت وحدها المؤشر الدال على تحقيق الكفاءة، لابد أن تتطور الأبحاث من أجل توسيع المؤشر ليشمل مختلف الموارد، فالكفاءة كما عرفها بيرنو هي(القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد(Ressources) المعرفية (معارف، قدرات، معلومات...) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال) (10)، وهذا التعريف ينص تماما على ما سبق من قول لوبرتوف.

وقد أدرج الباحث اللساني **نعوم تشومسكي Noam Chomskey**مصطلح الكفاءة ضمن مقالة عنوانها اكتساب اللغة وتعلمها، حيث قام بالتّمييز بين جانبين أساسيين في الدراسة اللّسانية معرفة المتكلم المستمع المثالي والأداء اللغوي الفعلي تحت اسم المصطلحين الكفاءة اللغوية la compétance linguistique والأداء اللغوي performance(11). ويقصد بالكفاءة اللغوية نظام اللغة الكامن الذي يكتسبه أبناء اللغة ابتداء من طفولتهم، فلا بد أنّ الإنسان الذي اكتسب لغة ما يكون قد اكتسب قواعدها (13).في حين أن الأداء اللغوي هو انعكاس الكفاية اللغوية في عملية التكلم (14)، ذلك أن الكفاءة مجردة لا يمكن قياسها إلا من خلال الأداء.

وعند الاطلاع على الترجمة العربية لهذا المفهوم نجد من يختار مصطلحا عن الآخر دون أن ينكر جواز استعمال المصطلح الثاني للدلالة على المفهوم نفسه، كما نجد من

يميز بين اللفظين مؤكدا أن لكل واحد منهما دلالة تميزه عن الثاني ومن هذه الفئة نسرد ما صرح به علي الجمل وحسين اللقاني : (**حدّ الكفاءة Efficiency limit هو الحد الأقصى** الذي يجب أن يصل إليه الطالب فيما كُلف به من أعمال ويحدّد بدرجة معينة ويختلف باختلاف الموضوع فقد يصل إلى 90٪في بعض الأعمال و80٪في أعمال أخرى. [أما] **حد الكفاية Satisfaction limit** فهو الحد الأدنى الذي يجب أن يصل إليه الطالب فيما كلف به من أعمال، ويحدد بدرجة معينة ويختلف باختلاف الموضوع، فقد يصل إلى 60% في بعض الأعمال و50%في بعض الأعمال الأخرى) (15) ، وفي السياق نفسه أشار علي موسى إلى الكفاية اللغوية بأنها(**الحد الأدنى** من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات الذي يمكن طالب الثانوية من التفاعل الإيجابي مع مكونات لغته الأم واتصاله بالحياة والأحياء اتصالا فعالا) (16)، في هذين التعريفين السابقين . تمييز بين الكفاءة والكفاية في درجة الإنجاز والتحصيل وهذه الفكرة لا يتبناها كل الباحثين..

أما في معجم المصطلحات التربوية والنفسية لحسن شحاتة وزينب النجار فقد أُفرِد لكل مصطلح منهما مدخلا خاصا به بالنسبة إلى مصطلح **الكفاءة** وضعت مقابلا للمصطلح الغربي **Competence** وجاء في شرحه ما يلي: (هي امتلاك المتعلم مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والمفاهيم والاتجاهات، التي يمكن اشتقاقها من أدواره المتعددة، وهي أداء عملي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه . وتعرف أيضا على أنها مجموعة القدرات أو المكنات[كذا] المرتبطة بمهام وأدوار المعلم المختلفة سواء كانت على المستوى النظري، والذي يتضح من خلال التخطيط والإعداد للأعمال اليومية والأنشطة المتعددة والمتصلة بها أو على المستوى التطبيقي والذي يتضح من خلال السلوك والأداء الفعلي للمعلم داخل الفصل) (17) هذا القول يحدد الكفاءة بأنها مجموع المعارف والمهارات والقدرات والمفاهيم والاتجاهات، أي أن كل عنصر من هذه العناصر-المعارف، المهارات، القدرات...- جزء من الكفاءة تحصيلها يسهم في تحقيق الكفاءة، ونقص أي عنصر من هذه العناصر يعيق تحقيقها، وهذا مؤكد ميدانيا ولكن يجب أن نضيف إلى هذا القول أن الاكتساب وحده ليس كافيا، ذلك لأنه لا بد من توظيف هذه الموارد في الوضعيات والمواقف المختلفة. أما قوله (**وهي أداء عملي**) يجعل القارئ يفهم أن الكفاءة هي الأداء وهذا غير صحيح، فقد سبقت الإشارة إلى تمييز نعوم تشومسكي بين الكفاءة والأداء

أما عن مصطلح **الكفاية** والذي جعله ترجمة للفظ الغربي **Efficiency** فقد عرفه بأنه (السعة.. القابلية.. القدرة، وهي أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد إذا حصل على أنسب تدريب أو تعليم وقد تُسمى الاقتدار Capability) (18). بقراءة تعريف الكفاية والكفاءة في معجم المصطلحات التربوية والنفسية لحسن شحاتة وزينب النجار، لايتضح الفارق بينهما وبالتالي التعريفان لا يزيلان الغموض عند القارئ أو الباحث.

و في بعض المؤلفات يتم استعمال اللفظين كفاءة وكفاية في الوقت نفسه كما هو الحال في معجم التربية لفظا واصطلاحا في مقابل المدخل المعجمي **الكفاءة** نجد التعريف الآتي: (يقصد **بكفاية** النظام التعليمي مدى قدرة النظام على تحقيق أكبر عائد ممكن بأقل جهد ومال وفي أسرع وقت، وتشير إلى مدى قدرة النظام على تحقيق أهدافه المنشودة وتعني أيضا الاستفادة من موارد النظام التعليمي المتاحة لتقليل شتى حدود الهدر ماديا وبشريا)(19). الخلط الذي نلاحظه أنه يضع في المدخل لفظ **كفاءة** وفي الشرح يورد اللفظ **كفاية**.

ولا بد من الإقرار بأنه مع مضي خمسة عشر سنة تقريبا من تبني المقاربة بالكفاءات في الجزائر إلا أن العاملين بها مازالوا لم يدركوا بعد كنه هذا المفهوم المستورد وهاهو مدير المركز الوطني للوثائق التربوية يصرح بأن: (التصورات المتعددة لهذا المفهوم، والتي تختلف من نص رسمي إلى آخر، أو من باحث إلى باحث غيره، أبرزت بجلاء بعض الاختلافات) (20)، وبشكل عام فإن الجزائر تستعمل مصطلح كفاءة في حين يستعمل المغرب الأقصى الكفاية.

ومن الاختلالات الواقعة على مستوى المنشورات والوثائق التربوية نجد استعمالين اثنين الأول هو **المقاربة بالكفاءات** والثاني **بيداغوجيا الكفاءات**، بل إننا نجد الوثيقة الواحدة تستعمل الصيغتين في الوقت نفسه، ونضرب لهذا مثلا بما جاء في مرجع يعتمد عليه التربويون: (تستند **المقاربة بالكفاءات** إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والأداءات والإنجازات والخبرات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية/ تعلمية القيام بشكل لائق بما هو مطالب به وبما يتماشى وتلك الوضعية) (21). ونقرأ في الصفحة ذاتها عن المفهوم نفسه مايلي: (وهناك مفهوم نظري **لبيداغوجيا الكفاءات** يتميز بالشمول، حيث يضم مختلف المفاهيم القريبة منه أو التي

تتقاطع معه كالقدرة والأداء والمهارة والمعرفة والإنجاز) (22)، وهذا ما يضعنا في حيرة هل المقاربة هي البيداغوجيا؟

قبل الانتقال إلى التمييز بين المقاربة والبيداغوجيا يجب ألا نغفل عن وجود تقارب بين مصطلح الكفاءة الحديث ومصطلح الملكة عند ابن خلدون، فقد قال في مقدمته: (الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا) (23).

3.المقاربة والبيداغوجيا: جاء في لسان العرب لابن منظور: (قارب الشيء داناه وتقارب الشيئان أي تدانيا، وقوله في الحديث: سدّدوا وقاربوا أي اقتصدوا في الأمور كلها واتركوا الغلو فيها) (24).

أما المعنى الاصطلاحي **للمقاربة**، فهناك من يشرحه كالآتي: (**أسلوب** تصور ودراسة موضوع أو تناول مشروع وحل مشكل أو تحقيق غاية وتعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية، تتضمن مجموعة من المبادئ يستند إليها تصور وبناء منهاج تعليمي وهي منطلق لتحديد الاستراتيجيات والطرق والتقنيات والأساليب الضرورية) (25) هذا التعريف جاء لإزالة اللبس فإذا به يخلق لبسا جديدا، فكيف ينطلق من قوله عن المقاربة بأنها أسلوب ليقول فيما بعد أنها تُحدد الأساليب الضرورية، إن هذا الخلط يضع الباحث أو الممارس الميداني في حلقة مفرغة بين الأسلوب والمقاربة.

في حين أن لفظ البيداغوجيا من أصل يوناني، مكون من كلمتين Ped وتعني الطفل، وAgogie التي تعني القيادة والتوجيه. لا تدرس **البيداغوجيا** النظام التربوي، دراسة علمية، بل يفكر فيها بغرض مد النشاط التربوي للمدرس بأفكار موجهة فالبيداغوجيا نظرية تطبيقية تستمد مفاهيمها الأساسية من السيكولوجيا والسوسيولوجيا(26)

4. التقييم/ التقويم: المصطلحان يستعملان ترجمة للمصطلح الأجنبي**Evaluation**، وهو يعني في اللغة الانجليزية (تقرير أو تحديد قيمة الشيء، أو أهميته أو دوره في تحقيق الغرض المخصص له بواسطة التثمين والدراسة الجادة، ومصطلح **القيمة la valeur** يشير في العموم لقيمة الشيء أو فائدته أو أهميته، والجدير ذكره هنا هو أن مصطلحات

التقييم Evaluation ومصطلح **التثمين Estimation** وهي ألفاظ لغوية مترادفة، تعني في مجملها شيئا واحدا هو تحديد أو تقدير القيمة للظاهرة أو العملية أو الشيء) (27)

أما عن المعنى اللفظي في اللغة العربية، فقد جاء في لسان العرب لابن منظور: (قوّم السّلعة واستقامها : قدّرها) (28) وجاء أيضا: (والقيمة واحدة القيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء . والقيمة: ثمن الشيء بالتّقويم. تقول تقاوموه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام لوجهه. ويقال: كم قامت ناقتك أي كم بلغت. وقد قامت الأمة مائة دينار أي بلغ قيمتها مائة دينار، وكم قامت أمتك أي بلغت.) (29)

نلاحظ في الاستخدام الاصطلاحي لكل من التقويم والتقييم تنوعا واختلافا بين الباحثين، حيث تعتقد فئة منهم بأن كليهما يعطي المعنى ذاته، والمتمثل في بيان قيمة الشيء، في حين أنكرت طائفة من اللغويين جواز استعمال كلمة تقويم بمعنى التقييم، هذا ما دفع بباحثين آخرين إلى الرد على الرأي السابق بالقول أنّ كلمة التقويم صحيحة لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعوج منه، أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط.(30).

يمكن أن نعرّف التقييم بأنه مصطلح يعبر عن مسار مستمر يرافق العملية التعليمية التعلمية، يهدف إلى تحسين عملية التعليم من خلال شبكة تعتمد على معيار يرجع إليه لمعرفة مدى التوافق بين ماهو كائن وما يجب أن يكون فإذا تم اكتشاف خلل ما يتم الإصلاح والتعديل، إنّ هذه العملية أو المسار لا يطبق على التلميذ وحده بل يشمل المنهاج والمعلم ومختلف العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية التعلمية، أما الفوضى التي نلمسها على مستوى المصطلح العربي هي اختلاف الباحثين في ميدان التربية والتعليم في تسمية مراحل هذا المفهوم. فالتقييم يشتمل على مرحلتين الأولى تقدير الناتج استنادا على الملاحظة والقياس وإطلاق الحكم على العنصر المُراد تقييمه، أما المرحلة الثانية فهي تتمثل في الإصلاح أو التعديل انطلاقا مما تم التوصل إليه في المرحلة الثانية.

وإن التقييم في حد ذاته أنواع ففي الحصة الدراسية الواحدة يقوم المعلم بثلاثة أنواع تختلف باختلاف مرحلة الدرس، بدءاً بمرحلة الانطلاق أين يقيم المعلم تلاميذه تقييما تشخيصيا يكتشف من خلاله مكتسباتهم القبلية بغية استغلالها وربطها

بالمعارف الجديدة، ثم في المرحلة الثانية (مرحلة بناء التعلمات) يمارس المعلم فيها تقييما تكوينيا حيث إنه في كل مرة يقدّم مفهوما أو معلومة جديدة يحاول التأكد من تحصيلها من قِبل المتعلمين واكتسابها، وهذا التقييم مهم لأنه يساعد على ترسيخ التعلمات الجديدة وأيضا يعين المعلم على تدارك تأخر المتعلمين قبل الانتقال إلى معلومات معقدّة، أما التقييم الثالث والأخير في الحصة التعليمية الواحدة فهو تقييم تحصيلي، يتم في مرحلة الاستثمار والتي يسعى فيها المعلم إلى الربط بين مختلف المعارف المقدمة في مرحلة البناء من خلال وضعية إدماجية تساعده على قياس مدى تحقق الكفاءة المستهدفة. كما أن التقييم خلال السنة الدراسية يكون مستمرا في كل حصة، وفي نهاية الوحدة والمجال والفصل.

أما التقويم فلا يكون إلا بعد التقييم، ولا فائدة من هذا الأخير إن لم يتبع به. ذلك لأن (تحليل أخطاء التلاميذ قد يمنحنا معلومات لا تعوض عن كيفية اشتغال أذهانهم)(31). ومن الإشكاليات التي يطرحها الباحثون في هذا الصدد: **أيهما أشمل، هل التقييم يشمل التقويم أم العكس؟**

منهم من يقول أنّ: (كلمة التقويم أعم وأشمل من كلمة التقييم حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما بل لا بد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه(32). والقول نفسه نجده عند سعادة جودة أحمد(33)، في الواقع نجد أن المصطلحين يعبران عن مفهومين متكاملين لا يتحقق هدف الأول إلا بحصول الثاني فلا فائدة من تقييم إنجازات المتعلمين ما لم نستغل نتائج التقدير في إصلاح الثغرات ودعم العجز بل حتى في بناء تعلمات مستقبلية.

ويرد العلوي الهادي على النحاة الذين يزعمون أن كلمة تقييم خطأ ويوجبون استعمال تقويم بدلا منها بأن الكلمتين في الحقيقة مختلفتان تماما، فالتقييم مشتق من القيمة والتقويم من القوام، ومعنى الأول التقدير والتثمين ومعنى الثاني التعديل. إن ما دفع النحاة إلى هذا القول أن القدماء كانوا يقولون لمن يثمن ويقدر ؛ يقوم عليه الشيء بكذا وقياسهم هنا صحيح ومن المعروف أن القيمة أصلها قومة فأبدلت ياءً لتسهيل لفظها، لكن الابدال في حد ذاته دليل مضاد لقياسات أهل النحو؛ فإذا كان ممكنا جعل القومة قيمة، فلماذا لا يمكن اشتقاق المصدر المزيد من المقلوب؟ إن الاشتقاق من المشتق من الأمور الماشية في اللغة ومنه مثلا: الصداقة اشتقت من

الصديق وهو بدوره مشتق من الصدق. وهكذا فإن التباس تقويم بمفهوم التعديل يوجب العدول عنه إلى صيغة مشتقة من القيمة وهو أقل تعسفا من جعل القومة قيمة. وبذلك تتمايز المفردتان ويكون لنا اصطلاح مستقل لكل من التعديل والتثمين(34).

ولابد من الإشارة إلى أن التقويم بمفهوم إصلاح الخلل له مرادف لغوي آخر يقابل نشاطا يُمارس ميدانيا في المدارس ويتمثّل في **المعالجة التربوية**، من هنا نقترح إلغاء مصطلح تقويم نهائيا واستبداله بالمعالجة وجعل لفظ تقييم المقابل الوحيد للفظ الأجنبي Evaluation فهذا المصطلح وضع في الأصل للدلالة على القياس والملاحظة، **فبيرنو** يعرفه كالآتي: (التقييم يتمثل في قياس أو ملاحظة بواسطة مؤشرات، حول بلوغ الهدف أو درجة مجاورة إنتاج بالمقاربة مع معيار) (35)، في حين أن التقويم يحيل على مصطلحات باللغة الفرنسية .Orienter.Courriger les Fautes. Mise en garde (36).

مع العلم أن المعالجة التربوية وعلى كونها مصطلحا جديدا ظهر مع المقاربة بالكفاءات إلا أنها تدل على ممارسة وجدت في المناهج التربوية القديمة كان يعبر عنها بتسمية **الاستدراك** والذي تمثل في حصص مدرسية خاصة توجه إلى فئة التلاميذ الذين لم يحققوا الأهداف المسطرة في بداية العملية التعليمية التعلمية. ومن الأفكار المتداولة خطأ في عالم التعليم، أن المقاربة الحديثة –المقاربة بالكفاءات- أزالت كل الأسس السابقة، وهذا غير صحيح، فمفاهيم عديدة كانت موجودة في المناهج الدراسية السابقة، ويمكن أن نشبه الأمر بإعادة تهيئة وطلاء مادة ما ثم إعطائها تسمية أخرى، فمع أنه وُجد تغيير إلا أن الجوهر ظل ثابتا.

ومن أمثلة استعمال الباحثين اللفظين للدلالة على المفهوم الواحد نضرب مثلا ما جاء في مقال للأستاذ حسين زعباط: (لا يمكن أن يكون هناك تقويم بدون مناهج، ولا فائدة ترجى من المناهج دون أن يكون هناك تقييم) (37)، على الباحث أن يضبط مصطلحاته في العمل الواحد فاستعمال لفظين للدلالة على مفهوم واحد يدل على عدم الدقة مع العلم أن هذه الأخيرة شرط من شروط البحث العلمي في أي مجال من المجالات. والأمر نفسه نجده في معجم مصطلحات التربية والتعليم لجرجس ميشال حيث يجعل المصطلحين تقويم وتقييم في مدخل واحد ويصرح أنهما يمثلان المفهوم المقابل للفظ Evaluation (38).

ومن الباحثين من راح يفصل بين المصطلحين ويجعل لكل واحد منهما مدخلا خاصا كما هو الحال في معجم المصطلحات التربوية المُعرفة في المناهج وطرق التدريس لكل من أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل، حيث تم تعريف مصطلح تقويم الذي يقابل Evaluation كالآتي: (يعني إصدار حكم تجاه شيء ما أو موضوع ما أو بمعنى آخر هي العملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه مستخدما أنواعا مختلفة من الأدوات التي يتم تحديد نوعها في ضوء الهدف المراد قياسه كالاختبارات التحصيلية ومقاييس الاتجاهات والميول ومقاييس القيم والملاحظات والمقابلات الشخصية وتحليل المضمون أو غير ذلك من المقاييس الأخرى) (39)، بتحليل هذا التعريف نجده قد حصر القيام بعملية التقييم على المعلم، وفي الواقع هذا غير صحيح فالتقييم-بالمفهوم الذي أراده المؤلفان والمتمثل في إصدار حكم- تقوم به جهات مختلفة كالباحثين التربويين والبيداغوجيين والمتخصصين في المواد المراد تعليمها، بل إن المتعلم نفسه وأولياؤه يمكنهم إطلاق حكم تجاه العملية التربوية بمختلف مكوناتها.أما عن مصطلح التقييم والذي جعلاه مقابلا للمصطلح الإنجليزي Valuing وجاء في تعريفه مايلي: (يشير هذا المستوى إلى إعطاء قيمة أو تقدير الأشياء أو الموضوعات أو الأفكار أو أنماط السلوك، ويرى كرثومل وزملاؤه أن ما تشمله هذه الفئة يتفق مع مفاهيم الاعتقاد أو الاتجاه في علم النفس الاجتماعي، حيث يظهر لدى الطالب سلوكه بدرجة كافية من الاتساق في المواقف الملائمة مما يجعلنا نستنتج ما لديه من قيم معينة، وتندرج تحته ثلاث مستويات هي: تقبل القيمة، التفضيل، الالتزام) (40). إن أول ما يشدنا في هذا التعريف هو اعتبار التقييم مستوى، وهذا ما يعني أن التقييم ينتمي إلى نسيج ذي مستويات، وبالتالي سيتبادر إلى ذهن القارىء السؤال التالي: ماهو هذا النسيج أو التركيب أو النظام الذي يشكل التقييم أحد مستوياته؟ وفي آخر التعريف ذكر لثلاث مستويات تحتاج في حد ذاتها إلى مزيد من الشرح والتفصيل.

وإذا حاولنا التمييز بين التعريفين بُغية تحديد الفروق بين كل من التقييم والتقويم حسب أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل فإننا لن نجد ما يشفي الغليل فمع أن الكلمات والعبارات مختلفة إلا أنهما يصفان أو يعرفان المفهوم ذاته.

5. المهارة/ الهدف/ القدرة: نجد **للمهارة Habilete**عدة تعريفات منها: (هدف من أهداف التعليم، يشمل كفايات المتعلمين وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة

أو متناسقة أو ناجعة ...، ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في أهداف إتقان Savoir faire، مثل إتقان القراءة وإتقان القراءة وإتقانات حركية) (41). هذا التعريف قد يجعل القارىء يتصور أنّ المهارة والهدف شيئ واحد، كما أنه يصرح أن المهارة تشمل الكفاءة والقدرة. وهذا الأمر غير صحيح، **فالهدف التربوي** يشير إلى: (نتيجة محددة بدقة، يتوجب على الفرد الوصول إليها في سياق وضعية بيداغوجية أو بعدها أو أثناء إنجاز برنامج دراسي. وكثيرا ما تستخدم كلمة هدف في الأدب التربوي بمعنى شامل لمستويات عديدة من الأهداف، فقد تشير على حد سواء إلى الغايات أو إلى الأهداف الكبرى أو إلى أهداف المناهج أو إلى أهداف المراحل أو إلى الأهداف السلوكية) (42).

وهو أيضا ما سيكون عليه الطالب أو ماسيفعله في خاتمة العملية التعليمية التعلمية، وهو بهذا نتيجة نحددها بصرف النظر عن الوسائل اللازمة لبلوغها، وهذه النتيجة ينبغي أن تكون حاضرة في بدايتها "مستوياتها العليا؛ مستوى الغايات الكبرى"، لتكون حاضرة في نهاياتها "سلوك الطالب" (43)

أما **الأهداف التعليمية:** فتعمل على تجسيد الغايات التي تتضمنها الأهداف التربوية في ممارسات عملية، فالأهداف التربوية أشمل من الأهداف التعليمية، الأولى تنصب على أهداف التربية ونواحيها في المجتمع بصفة عامة، والثانية تختص بما يدور في العملية التعليمية وما ينبغي تحقيقه بالنسبة إلى التعليم المدرسي، والأهداف العامة تحاول أن تضمن للنشاط التربوي توجيها عاما يحقق أهدافا أشمل، أما الأهداف التعليمية أو السلوكية فهي نوعية خصوصية محكومة بإطار زمني معين، فهي ترتبط بالموقف التعليمي وهي التي تحدد عمل المدرس في الفصل الدراسي وهي تدل على أنماط الأداء النوعي التي يكتسبها التلاميذ من خلال طرق التعليم المختلفة.)(44).

تتمثل أهمية الهدف في كونه المعيار الذي يتم الرجوع إليه لتقييم مدى تحقق أغراض التعليم، وهو يفيد المعلم في تحديد المادة المراد تقديمها بشكل دقيق، وهو الذي يوجهه ويعينه في انتفاء الطرق والوسائل التعليمية المناسبة فهو يسهم في تطوير التعليم. وبالتالي يمكننا القول أن الهدف هو عنصر يصمم خارج المثلث التعليمي ليطبق داخله. في حين أن المهارة عنصر ينشأ من المتعلم ذاته.

وجاء في احدى الموسوعات ما يلي: (تعرف المهارة في مجال علم النفس بأنها السهولة والسرعة والدقة في أداء العمل مع القدرة على تكييف الأداء للظروف المتغيرة، في حين

تعرف في مجال المناهج بأنها قدرة المتعلم على استخدام المبادئ والقواعد والإجراءات والنظريات ابتداء من اسستخدامها في التطبيق المباشر وحتى في استخدامها في عمليات التقويم) (45) في هذا التعريف إشارة صريحة إلى أن القدرة جزء من المهارة، في حين أن القدرة تتشكل باكتساب مجموعة من المهارات.

الخاتمة:

جاء في مقدمة المنهل التربوي لعبد الكريم غريب ما يلي: (لقد أضحى من اللازم علينا في مجتمعات الجنوب تسليح المهتمين والمختصين والباحثين في الشأن التربوي والبيداغوجي بأدوات معرفية تيسر لهم فهم واستيعاب تلك المستجدات من المصطلحات والمفاهيم حتى يتسنى على غرار ذلك تحقيق المستوى المتوخى من الدراية والاتقان للمهام التربوية والبيداغوجية التي يقومون بها، وبلوغ الدرجة المنشودة من النجاعة في أداءاتهم ليتسم منتوجهم بالجودة المرجوة) (46).

فعلا إن مفاتيح أي علم من العلوم هي المصطلحات، فإذا سادتها الفوضى فلن يمضي هذا العلم قدما ولن يحقق الأفراد ما يصبون إلى إنجازه عن طريقه.

من أسباب فوضى المصطلحات في تعليميات اللغات أن هذا العلم بصورته الحديثة يتسم بعدم التماسك من جهة، واختلاف أقوال أعلامه التي تصل في كثير من الأحيان حد المعارضة من جهة أخرى، هذا ما يؤثر على البحث والباحثين فيه، لذا لابد من إيجاد وحدة فكرية في المصطلحات والمفاهيم التعليمية، إن توحيد المصطلحات في التعليميات أمر ممكن ذلك أنه علم تطبيقي تتجسد كل مفاهيمه من خلال الممارسة الميدانية، ولكن يجب الشروع في ذلك منذ مرحلة تكوين العاملين في التعليم، وكذا الباحثين فيه

من خلال هذا البحث البسيط تم الوقوف عند بعض المصطلحات التي تناولتها بعض المعاجم التربوية بالتعريف، حاولنا التمييز بين المصطلحات التي يعتقد أنها تحمل المفهوم ذاته وهي في الواقع تدل على مفاهيم مغايرة، إن ترجيح استعمال مصطلح دون غيره يجب أن يتم اعتمادا على مرجعية معينة، مع اليقين بأنه هناك دائما من يحبذ غير ما تم ترجيحه، في هذا الوضع نقول أن المفاهيم ثابتة ميدانيا ولكننا لم نتفق على تسميتها نظريا، ولو أننا وضعنا نظرية تعليمية دون أن نعتمد على غيرنا ما كنا لنقع في إشكالية تسمية المفاهيم.

إن كان اعتبار التعليميات علما حديثا فإن عملية التعلم موجودة بوجود الإنسان على المعمورة، وإن كنا، نستقي نظرياته من الغرب فإن رصيد أجددنا المسلمين في هذا العلم ليس معدوما، فكل العلوم التي برعوا فيها كانت بالتعلم والتعليم، لابد لنا من استمداد خلاصة بحوث السابقين في هذا التخصص وتطويرها حتى لا نكون تابعين لغيرنا.

هوامش البحث:

(1) أُنظر، دراسات محمد الدريج على الموقع
. http://www.profvb.com/vb/t45349.html

(2). أُنظر، المرجع نفسه.

(3). أُنظر، المرجع نفسه.

(4). أُنظر، المرجع نفسه.

(5). ابن منظور، لسان العرب،المجلد الأول، دار صادر، ط1، 1997، ص.139.

(6). الزمخشري أبو القاسم جار الله محمود بن عمر، أساس البلاغة،ج2، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1998، ص142.

(7). المنظمة العربية للثقافة والعلوم، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، المغرب، 2011، ص.53.

(8). حسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، افريقيا الشرق، دط، دت، ص.140.

(9) عمر بيشو، في تقويم القيم من منظور المقاربة بالكفايات، مجلة علوم التربية، دورية مغربية متخصصة،مطبعة النجاح الجديدة، العدد 62، 2015، ص.31.

10) باولا جونتيل وروبرتا بنتيشي، بناء الكفايات: مقابلة مع فيليب برينو، في "الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة"، تعريب: محمد العمراتي والبشير اليعكوبي، مطبعة أكدال، الرباط، 2004،ص.41.

(11). مومن أحمد، اللسانيات النشأة والتطور، ط5، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2015، ص.210.

(12). شنوفة السعيد، مدخل إلى المدارس اللسنية، المكتبة الأزرية للتراث، مصر، ط1، 2008، ص.119

(13). أُنظر، ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 1993، ص.62-63.

(14) أُنظر، المؤلِف نفسه، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2 ،1986، ص.33.

(15). أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المُعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، ط3، 2003، ص 163

(16)عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ماوراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، المعمورة ط1، 2008، ص.62.

(17) حسن شحاتة وزينب النجار مراجعة حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص.244.

(18). المرجع نفسه، ص.246.

(19). فاروق عبده فلية و أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2004، ص.202.

(20) برنارد راي وآخرون، ترجمة:مصطفى بن حبيلس، الكفاءات في المدرسة –تعلم وتقويم- المركز الوطني للوثائق التربوية، 2015، ص.6.

(21) المركز الوطني للوثائق التربوية، "التدريس والتقويم بالكفاءات"، سلسلة موعدك التربوي، العدد 19، ديسمبر 2005، ص.4.

(22). المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(23). عبد الرحمن ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار ابن الهيثم، القاهرة، ط1، 2005، ص.350.

(24). ابن منظور، لسان العرب،المجلد الخامس، ، ص.222.

(25) طيب نايت سليمان، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، سبتمبر، 2004،ص.27.

(26) أُنظر، عبد الكريم غريب، المنهل التربوي-المعجم الموسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية- منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،ج2، ط1، 2006، ص.717.

(27) المرجع نفسه، ج1، ص.384.

(28) ابن منظور، لسان العرب،المجلد الأول، ، ص.346.

(29). المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(30) أُنظر، عبد الكريم غريب، المنهل التربوي-المعجم الموسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية- ،ج1، ص.384.

(31) برنارد راي وآخرون، ترجمة:مصطفى بن حبيلس، الكفاءات في المدرسة –تعلم وتقويم- المركز الوطني للوثائق التربوية، ص.7.

(32) أ. شهاب سامية، "التقويم والتقييم" ، من قراءات المركز، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2014، ص.55.

(33) أُنظر، عبد الكريم غريب، المنهل التربوي-المعجم الموسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية- ، ج1، ص.384.

(34) المرجع نفسه، ص.385.

(35) سعيد الجمالي، "من التحليل إلى تحسين أداءات التقييم في الجامعة المغربية حالة امتحانات المراقبة المستمرة في الكيمياء العامة"، بحث وتربية، المعهد الوطني للبحث في التربية، عدد3، 2012، ص.56.

(36). أُنظر، عبد الكريم غريب، البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة والمعقدة، منشورات عالم التربية، ط1، 2014، ص.150.

(37) حسين زعباط، التقويم والمناهج، مجلة لغات، التعليم المكثف للغات، العدد الأول، 1998، ص.100.

(38). أُنظر، جرجس ميشال، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، ط1، 2005، ص.219.

(39). أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المُعرفة في المناهج وطرق التدريس، ص.136.

(40).المرجع نفسه، ص 141.

(41). عبد الكريم غريب، المنهل التربوي-المعجم الموسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية- ، ج1، ص.482.

(42). المرجع نفسه، ،ج2، ص.665.

(43). المرجع نفسه ج2، ص، 664.

(44). فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة، 2004، ص.45.

(45) محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2011، ص.38.

(46) عبد الكريم غريب، المنهل التربوي-المعجم الموسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية- ، ص.3.