بناء كفاءة المتعلم الإنتاجية للنص (التعليمي) في المدرسة الجزائرية الثالثة ثانوي أدبي نموذجا

أ. غيلوس صالح
جامعة المسيلة

في ظل ثورة المعلومات والانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي السريع والانفتاح على العالم اقتصاديا واجتماعيا برزت إلى الوجود متطلبات جديدة تتوافق وروح العصرنة وصار إنتاج المعرفة من أغلى الاستثمارات الإنسانية على الإطلاق وأصبح الربح والمنفعة الغاية لكل الدول لأجل كسب مواقع جديدة على الساحة الاقتصادية والسياسية وتوسيع رقعة الاستثمارات. وقد انعكس ذلك على التربية وصار هم كل دولة تظل التربية من بين تحديات المستقبل التي علينا أن نتصدى لها، فإن التحدي المتمثل في التربية هو الأكثر صعوبة والأشد تعقيدا ولكنه أكثر التحديات بحثا عن الأمل والحماس، فمن ثمة يجب رفعه لأنه يرهن مصير الآتي من الأجيال ويرهن في الوقت نفسه تطور مجتمعنا وانسجام توازنه كما أنه يرهن التنمية الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية لبلادنا وإشعاع شخصيتها وثقافتها في العالم. وإنّ أي تحول من بيداغوجيا إلى أخرى مرهون بأن يساير المستجدات والتطورت في جميع المجالات العلمية والتكنولوجية وأن يمس جميع النواحي الحياتية للمجتمع وبمدى استجابته لتطلعاته ومتطلباته وقد يفرض هذا التحول نفسه كخيار استراتيجي وهذا ما حدث فعلا في الجزائر، حيث تم تبني المقاربة بالكفاءات بعد أن تعقدت الوضعيات الاجتماعية التي أضحت تستدعي

حلولا أكثر واقعية. وقد ركزت هذه المقاربة على المتعلم كمحور في العملية التعليمية التعلمية، باعتباره المنشط والفاعل والباحث عن المعرفة والساعي إليها وأن يبني كفاءته الإنتاجية للنص (التعليمي) لن يتأتى إلا من خلال مقاربة شمولية تحقق الغاية المنشودة من العملية التعليمية /التعلمية وفي هذا السياق فإن السؤال يطرح نفسه ماذا نعني بالكفاءة ؟. وما هي مرجعيتها، وما هي أسس بنائها ؟.، وما هي الإجراءات المنهجية والتقنية والوسائل الإنجازية التي تسهم في بنائها. يعود ظهور مصطلح الكفاءة إلى القرن الخامس عشر في أوربا بمعان مختلفة compétence، وهي ذات أصل لاتيني ومأخوذة من الكلمة اليونانية compétentia وتعني المشروعية والسلطة الموكلتين إلى المؤسسات لمعالجة مشاكل محددة (المحكمة مؤهلة في النظر في المنازعات...) وقد امتد هذا المفهوم ليشمل المستوى الفردي، فصار يعني القدرة الناتجة عن المعرفة والتجربة لكنه بقى فضفاضا حتى أتى تشومسكي وأعطى له مدلولا شاملا ودقيقا. وكان ذلك في مقال له نشر سنة 1955 كرد فعل على سكينر ونزعته السلوكية التي ترى أن اللغة يتم تعلمها بواسطة الإشراط والتعزيز والمحاولة والخطأ. وفي بادئ الأمر عوض لفظ الكفاية لفظ الذكاء فأصبح الذكاء عبارة عن مجموعة من الكفاءات ثم تحول إلى "قدرة قابلة للتكيف داخل سياق محدد يتطلب تعلمه مسعى تعلمي وبعد ذلك تلاشى وفقد معناه نهائيا"[1]. فالكفاءة مفهوم لبرالي حديث يعتمد الخبرة والممارسة والمعرفة، بدأ تطبيقه سنة 1968 بالولايات المتحدة الأمريكية، فهو يركز على البعد النفعي للفرد الأمريكي وصار المعيار الذي يحكم به على الجودة في مجال الصناعة أو الاقتصاد وحل مكان مفهوم المؤهلات، ثم ذلك انتقل من الاقتصاد والصناعة إلى مجال التربية والتعليم. يرى أهل الاختصاص من الباحثين والتربويين أنه من الصعب إعطاء تعريف شامل للكفاءة فقد أحصوا أكثر من مئة

تعريف، فكل باحث ينظر إليها من زاوية اختصاصه، فنجد جيلي يعرفها بأنها "نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم وعمليات تسمح داخل وضعيات متجانسة لتجديد المهمة (المشكل) وحله بفضل نشاط ناجح (حسن الأداء)".[2] بينما يذهب لوي دينوا إلى أنها: "مجموعة القدرات والمعارف المنظمة والمجندة بشكل يسمح بالتعرف على (إشكالية) وحلها من خلال نشاط تظهر فيه أداءات أو مهارات المتعلم في بناء معرفته".[3] أما ألبير جكار ALBER jacquard فيرى أنها كلمة إسفنجية، فكما يمتص الإسفنج شيئا فشيئا المواد التي يصادفها تُثْرَى كلمة كفاءة بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستعملوها.وبالتالي فالكفاءة هي القدرة الشخصية على استعمال مجموعة المعارف والقدرات والمهارات والمكتسبات والقيم، وفق منهجية وتخطيط، يسمح بالتكيف والفعالية والتحول في حقل مهني معين لتحقيق الهدف المسطر، وهي تتموقع في إطار فعلي قصدي مرتبط بسياق ما في وضعية ما والكفاءات عموما تظهر في سلوكات قابلة للملاحظة، وهي قابلة للتقييم بفضل مجموعة من الأداءات التي ينجزها الفرد.

وقد ورد في معجم علوم التربية أن الكفاية هي "جملة الإمكانيات التي تمكن فردا من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة".[4] واستخدم مفهوم الكفاءة ضمن المقاربات البيداغوجية ذات النسق المفتوح، التي تعتبر الشخص ممتلكا لكفاءة ما متى استطاع التصرف الصحيح واتخاذ القرار الملائم والسليم حين تقابله المشكلة. فيعمل على اجتيازها بنجاح معتمدا على تراكم معرفي وخبراتي يحوزه ومستثمرا لمهارات وقدرات انبنت عبر مراحل التعلم في سياقات مختلفة.

وقد تناول نعوم تشومسكي المهارات الإنتاجية والإبداعية في اللغة، فهو يرى أنها منظومة القواعد المختزنة في عقل الفرد والتي تحدد "البنية العميقة للغة

وتصدر عنها الجمل التي تظهر(البنية السطحية) في حين أن النظرية اللغوية تحاول الكشف عن الحقيقة اللغوية الكامنة خلف الاستخدام اللغوي"[5] بربطه المعنى مباشرة بالبنية النحوية التي جعلها خطوة متوسطة بين التركيب والمعنى وبإمكانية حل المشاكل المتعلقة بالمعنى. فالكفاءة اللغوية هي مجموعة من القواعد المتحكمة في السلوكات اللغوية، ليست قابلة للملاحظة ولاهي في متناول وعي الذات المتكلمة والدليل على وجودها القدرة على تعلم اللغة، والقدرة على إنتاج عدد لا نهائي من الجمل المنطوقة الجديدة وهذه المقدرة على اكتساب اللغة تترك الشخص عاجزا عن تفسير كيف يتم توليد الجمل، أو كيفية فهم جمل ذات دلالة في لغته، ويتجسد ذلك من خلال الأداء Performance والذي يعني الاستعمال الفعلي للغة في سياق معين، وبناء على ذلك فإن قواعد الكفاءة تفسر اللغة داخليا (عقليا) ويختلف هذا عن الأداء أو استعمال اللغة لأن هذا الأخير يعتمد على الحال والسياق وغايات المتكلمين وعوامل أخرى، ومعنى هذا أنه لا توجد علاقة بين الكفاءة وسياق الكلام.

وبهذا المعنى نجد الكفاءة تتعارض مع الأداء (الإنجاز)، فهو التجسيد المادي لنظام اللغة في إحداث الكلام ، فيكون" خروج الكفاية اللغوية من حيز الوجود بالقوة إلى حيز الوجود بالفعل، أو هو عبارة عن الجمل التي ينجزها المتكلم في سياقات التواصل"[6] ويعطي تشو مسكي للكفاية بعدا جديدا فهو يعتبرها ملكة الانسجام والتلاؤم لأنها تسمح بأن تصير الكلمات منسجمة ومتلائمة. فقد سعى تشو مسكي من خلال نظريته إلى تعليل العمليات الذهنية التي بوساطتها يمكن للفرد أن يتكلم بجمل لم يسبق له أن استعملها، والغاية من منهجه هو استكشاف الكفاية التي يمتلكها (المتكلم/المستمع) والسعي من أجل تعليل الآلية الكامنة وراء بناء الجمل. وعلى هذا الأساس فاللغة مكون من مكونات العقل البشري، ولها قواعد قائمة بشكل أو بآخر في عقل الإنسان كتنظيم والذهن يستعمل عمليات معقدة لأجل إنتاج جمل

الغرض منها التواصل والتفاهم والتعبير عن الأغراض الحياتية للفرد.

وأن "ملكة الخلق والإبداع موجودة لدى من يتكلم أي لغة بغض النظر عن جنسيته، إذ يكفي أن يترعرع الفرد في بيئة تتكلم اللغة التي سوف يكتسبها"[7].

وتصنف الكفاءات بشكل عام إلى نوعين أساسيين: (كفاءات نوعية وكفاءات ممتدة حيث أن النوع الأول مرتبط بمادة دراسية أو مجال تربوي أو مهني معين أما النوع الثاني، لا يرتبط بمجال محدد أو مادة معينة. ويمكن تسميتها بالكفاءات العامة التي يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة ويطلق عليها الكفاءات القصوى أو الختامية لأنها تمثل الدرجة العليا. وتنقسم الكفاءات التربوية إلى ثلاثة أنواع رئيسية منها الكفاءة المعرفية Compétence de connaissance يجب أن يحوز المتعلم على مجموعة من المعارف الفعلية والسلوكية (معرفة المفاهيم والمصطلحات، معرفة الأحداث والوقائع، معرفة المعايير والمقاييس) ويكون قادرا على تحويلها وتجنيدها في وضعيات حقيقة أو شبه حقيقية سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها مع العلم أنه لابد أن يحسن" التصرف في المعارف المكتسبة مع توظفها بقدر ما يتطلبه الموقف أو المشكلة التي وقفت حائلا بينه وبين تعلمه بشكل مفيد وفي الوقت المناسب."[8] ثم تكون الكفاءة الأدائية Compétence de Performance والتي تشمل قدرة المتعلم على إبراز سلوك معين لمواجهة موقف ما، ونقول حينها أنه ينتقل من نظام استهلاك المعارف إلى نظام إنتاجها على أساس أن "الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب،"[9] كما تضاف إليهما الكفاءة الوجدانية compétence Affective والتي تشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني. وعليه فالكفاءات الأساسية المراد تحقيقها في السنة الثالثة ثانوي والتي يعتبرها منهاج اللغة العربية أساسية لا غنى للمتعلم عنها هي

أربعة: منها الكفاءة اتصالية، حيث ينبغي على المتعلم أن يتحكم في اللغة العربية بالتنويع فيستعمل المعجم الفصيح ويحلل النصوص المقترحة، والتوظيف السليم للغة في وضعيات تواصلية حقيقية أو شبه حقيقية. وكذلك الكفاءة المنهجية هي أن يتمكن المتعلم من العمل وفق منهجية واضحة، كما تهتم الكفاءة الإستراتيجية بتنمية الذات والمواقف الفردية، والفكرية والاجتماعية والثقافية. يصنف منهاج اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام الكفاءات إلى مستويات متعددة تبنى وفق مراحل التعلم من أبسط وحدة إلى غاية إنهاء مرحلة تعلمية أو نهاية المشوار التعلمي. ويتم ذلك بداية من الكفاءة القاعدية التي تشكل الأسس الضرورية التي لا بد من اعتبارها في بناء تعلمات جديدة والتي لا يحدث التعلم في غيابها، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة والتحكم فيها فإنه "سيواجه صعوبات جمة في بناء الكفاءات اللاحقة..... ويترتب على ذلك فشل في التعلم"[10]. ثم تأتي الكفاءة المرحلية والتي تعني مجموعة من الكفاءات القاعدية (فلا توجد حصة بل توجد مراحل وتنتهي المرحلة بوحدة إدماجية). وأخيرا الكفاءة الختامية وتتحقق بدمج مجموعة من الكفاءات المرحلية فهي تبنى وتنمى خلال سنة دراسية، ولا ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة، وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة، ويتطلب تحصيلها زمنا أطول، لذلك سميت بالكفاءات الختامية. وللكفاءة خصائص تتصف بها، فالكفاءة ذات غاية تستهدف دائما غايات معينة يوظف المتعلم فيها جملة من التعلمات المكتسبة للوصول إلى إنتاج الشيء المفيد بالنسبة له. و"تُكتسب وتنمو وتتطور في سياق معين تعلمي أو مهني، وهذا السياق حتما يضم عددا من الوضعيات"[11] وذلك بدمج نواتج التعلمات في المجالات الثلاثة التالية: (المعرفي الوجداني، الحسي/ الحركي) حسب أهميتها للاستجابة للحاجات الاجتماعية فهي لا تجزئ الفعل التعلمي. ويمكن أن تستثمر الكفاءة بعض الإمكانات والقدرات

والمهارات التي نستمدها من التجارب المتواترة وتقوم بدمجها، ولا تبرز الكفاءة إلا بالفعل والإنجاز في وضعية معينة يقوم بها المتعلم، وهي قابلة للحصر والملاحظة والتقويم باعتماد المؤشرات والمعايير التي نضعها ؛ أي من خلال ما يقوم به المتعلم من "أداء يدل دلالة قطعية على حصول الكفاءة وتحققها ويمكننا الحكم عليها"[12]. وتتميز بأنها عملية مركبة من تعبئة المكتسبات في وضعيات دالة قصد تكييفها مع متطلبات المشكلة لأجل اكتساب تعلم جديد، والإدماج نقصد به أنه عملية فردية يتم من خلالها توظيف واستثمار ما هو مكتسب فعليا بصورة جيدة وجدية وفق أدوات تساعد على الوصول إلى نتيجة يحرز المتعلم من خلالها تقدما في مساره التحصيلي، وتكون هذه الكفاءة الجديدة المكتسبة بمثابة النقلة من المعارف النظرية إلى الأداء الميداني، المتميز بالإتقان والفاعلية التي تؤدي إلى الرضا التام. ولبناء الكفاءة لابد من توافر جملة من الشروط، نجد منها البعد الإدماجي، الذي يتمظهر في تدرج المعارف والحقائق من خلال سير التعلم ويقصد بإدماج "المعارف تلك العملية التي يقوم بها المتعلم حينما يطعم معارفه السابقة بمعارف جديدة وبهذا فإنه يعيد بَنْيَنَة عالمه الداخلي" [13]. الذي ينم عن استقلاليته وتتجلى في النتيجة والأداء اللذين يمكن ملاحظتهما من خلال مقاييس الأداء والسياق والإنجاز ولا يوجد مؤشر يدل على اكتساب الكفاءة سوى مبدأ الاستقلالية، غير أن للكفاءة سياق يمكن من خلاله اكتسابها. وتتحدد مركبات الكفاءة والتي تتلاحم وتتضافر فيما بينها، بداية من المحتوى الدراسي والذي نعني به مجموعة المعارف المحضة والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية التي تم انتقاءها بواسطة مختصين. ويرعى "فيه مستوى القدرات الاستيعابية فهو غني بالعناصر المفيدة والجيدة قصد تعميق الفائدة وتعميمها. وإعطاء أهمية كبرى للفروق الفردية، كما يستجيب للشروط الواقعية والإجرائية وذلك بالتدرج من البسيط إلى المركب وصولا إلى الأكثر تعقيد

ويضم أفكارا وأحداثا معبرة بصدق على واقع المتعلم"[14]. وينسجم مع قدرة المتعلم والتي يقصد بها كل ما "يستطيع الفرد أداءه عمليا في اللحظة الحاضرة من أعمال ومهارات عقلية، إدراكية، أو عملية حركية سواء أتم ذلك نتيجة تدريب مقصود أم غير ذلك. وغالبا ما يعبر عنها بفعل: (يحلل يصف يفسر، ينفذ يقوم به الفرد فعلا (كالمشي – الكلام – الكتابة). بيد أنه لا تكتسب الكفاءة إلا في وضعية تعليمية / تعلمية وهي الإشكالية التي يتم إيجادها لتضيف تعلما جديدا وتتكون الوضعية من (الرافد) متمثلا في مجموعة العناصر المادية التي توضع بين يدي المتعلم مثل: (التعليمة، السند، الكتاب، نص مسألة الوسيلة). وكذلك مخطط الإنجاز وبُعدُ الوضعية أي ما يتوصل إليه المتعلم من نتيجة ذات فائدة بالنسبة إليه. وإذا كان بناء كفاءة ما. يتطلب أن يستحضر المتعلم جملة من نواتج التعلمات السابقة من قدرات ومحتويات فإن هذا الاستحضار لا يأتي بفائدة ما لم يتم إدراجه في وضعيات تعلمية. حيث يقوم الأستاذ ببناء وضعية تعلمية لتحقيق التفاعل مع المادة التعلمية ويعمل على أن يوقظ الرغبة عن طريق تلغيز المعرفة، ويشترط فيها أن تتحدى المتعلم صعبة لكنها قابلة للتجاوز، وهذه "المهمة التي يطلب من المتعلم إنجازها يتم بناؤها بناءا يستدعي تجاوز عائق يفرض على المتعلم استنفار موارده وفحصها وضع فرضيات وتمحيصها، إثباتها أو دحضها أو تعديلها، ابتكار حلول اتخاذ قرارات، بناء معارف لم يكن يتوفر عليها من قبل تعبئة موارد قديمة بذكاء في سياقات ووضعيات جديدة".[15] ويتبع الأستاذ خطوات منهجية كالتفكير في تسيير التعلمات وفق (طبيعة الكفاءة المستهدفة، تنظيم التعلمات، إعداد الوسيلة، إعداد شبكة تقويم) وإعداد الإشكالية بحيث تكون موافقة لطبيعة الكفاءة والتعلم المراد تحقيقه وكمية المعارف التي يكتسبها المتعلم ووضع مخطط تسيير الوضعية التعليمية / التعلمية بأن يجعل المتعلم (يلاحظ، يفهم ويصنف، يسترجع، يوظف

يتحقق، يلغي، يعلل، يصادق، يعمم). وتمتاز الوضعية بخصائص الدلالة ونعني بها أن تكون من محيط المتعلم وواقعية، تثير اهتمامه وتبعث فيه الرغبة في التعلم، ولا تكون الوضعية دالة ما لم يوضع المتعلّم أمام ما يقوده إلى فحص مكتسباته ومقارنتها بما يقتضيه المقام كذلك بين الفارق وبين ما يمتلك وما يجب أن يمتلك. وفي الأخير تكشف الوضعية التعلمية عن طابع الإدماج.[16] أما الخاصية الثانية هي خاصّية التعقيد، فلابد من وجود التعقيد في اختيار الوضعية حتى يتمكن المتعلم من إدماج المكتسبات القبلية وما يتبع ذلك من بحث عن معارف جديدة. وإلا فقدت معناها وأصبحت وثيقة بالعادة فقط؛ أي لا يحتاج فيها إلا للذكاء الطبيعي الذي لا يعول عليه في حل المشاكل الملغزة لبناء الكفاءات، وعليه فالاندماجية تعبئ وتجند مختلف مكتسبات التعلّم من معارف وحركات ووجدان وهذه العملية فردية. تدفع إلى الإنتاج المناسب حيث "يتطلب من المتعلم استخراج ما يسمى بالبنية المعرفية أو القيام باستحضارها عن طريق التذكر أو استحضار عدد من العناصر والمعلومات"[17]، يتم بموجبها كتابة نص سردي أو وصفي. وتتكون الوضعية من السند (المستند) ويقصد به الركيزة التي تبنى عليها الوضعية وهو الوثيقة التي تتضمن عناصر ضرورية للاعتماد أو الاستعمال، والتي تستند إليها أفعال المتعلم.[18] ثم تأتي المهمة وهي الأنشطة التي يقوم بها المتعلم في مرحلة الإنجاز وهي التنبؤ بالمنتوج المرتقب كتلخيص نص روائي أو إعادة كتابة النص المدروس بأسلوب المتعلم. وتشكل التعليمة المحور الرئيس وهي مجموعة توصيات العمل أو جملة التوجيهات المصرح بها، والتي تتضمن مطالب محددة (تحديد المنتوج توظيف بعض الموارد، تحديد نمط المنتج (سردي أو وصفين أو حكائي). ومما سبق فإنّ بناء الكفاية محطة يتم التوقف عندها بعد اجتياز مراحل متعددة من التعلمات الضرورية، وطبيعي أن هذه التعلمات تتحقق مرحليا رغم أنها تتكامل فيما

بينها، وتنطلق في كل مرحلة من وضعية تعلمية تتناسب مع متطلبات المراحل؛ أي مجموعة من الوضعيات تترابط فيما بينها في إطار تكاملي واقعي وظيفي. ولمعرفة تحقق بناء الكفاءة لابد من القيام بعملية التقويم ويقصد به العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال للكشف عن نقاط القوة والضعف وعوامل النجاح أو الفشل. وقد يرفه ستيفل بيم بأنه "العملية التي يتم من خلالها تخطيط وجمع وتزويد معلومات أو بيانات مفيدة للحكم على بدائل قرارات".[19] ويُعرَف في اصطلاح علوم التربية على أنه" مجموعة من الإجراءات والعمليات والأدوات المستعملة من طرف شخص تكلف بتعليم فئات معينة يمكن "من تقويم الآداءات وفحصُها وقياس درجة تنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها واتخاذ قرار يخصه أو يخص عملية تعليمه ذاتها".[20] ويمكن من تحديد مستوى الأداء الذي وصل إليه المتعلم، ومعرفة نقاط الضعف والقوة ثم العمل على إصلاح هذا الضعف كما يقصد به الحكم على مدى سلامة طرائق التدريس والوسائل المعينة، والمناهج الدراسية...الخ، وهو مصطلح شامل وواسع تندرج تحته جميع أنواع الاختبارات والوسائل المستعملة لتقويم المتعلم، التي منها اختبارات التحصيل ومقاييس الاستعدادات والميول مقاييس الشخصية، ولا يفصل هذه الأنواع عن بعضها البعض، بل تدخل كلها تحت مفهوم واحد هو التقويم وهذه العملية ليست سهلة لارتباطها بمجالات عديدة كالتصورات التمثلات ويواكب التقويم تطور الكفاءة وتصورات المتعلم خلال تجربته.[21] وأن مقاييس التصحيح المعتمدة لا تتوجه إلى "حجم المعلومات التي تحضر في إجابة المتعلم، بل تنصرف إلى رصد مدى حضور مؤشرات يفترض وجودها كعلامة على الإحاطة بالأهداف التي تم انتقاؤها في النشاط المقصود ويتم ذلك بأدوات تربوية لقياس جوانب العملية التعليمية التعلمية ومن هنا تتحدد أهمية التقويم التربوية."[22] وينبغي أن ينظر إليه

من خلال الطابع الشمولي للوصول إلى التقويم الجيد للكفاءة وله أنماط ثلاثة منها التقويم التشخيصي évaluation diagnostique ويتم قبل العملية التعلمية، فهو يتضمن تحديد المستوى والقدرات الذهنية والاستعدادات الخاصة بكل متعلم بالإضافة إلى أنه يكشف عن الصعوبات في عملية تحصيل المعلومات السابقة ويساعد على جمع البيانات والمعلومات الأولية عن المتعلمين بخصوص وضعهم الاجتماعي وظروف تعلمهم، وبمعنى آخر هو عملية أو إجرائية يقوم بها الأستاذ في بداية السنة الدراسية أو بداية كل وحدة أو بداية كل نشاط من أجل الحصول على بيانات ومعلومات حول كفاءات وقدرات وميولات ومعارف ومواقف المتعلمين السابقة والضرورية لتحقيق الأهداف الكفاءات المنشودة من الوحدة التعليمية. وبعد الانتهاء منه يقوم بالمرحلة الثانية وهي التقويم البنائي évaluation formative وهو العملية التي من خلالها تحرّك عملية التعلم بهدف تحديد ما إذا كان التعلّم يسير وفق ما تم التخطيط له، بحيث يوفر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة من خلال النتائج "ويكون أثناء العملية التعليمية التعلمية بصفة دائمة ومستمرة الغرض منه تحسين التعلمات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المسطرة تحقيقا ناجحا، إلى جانب كون تحليل نتائج هذا التقييم تمكّن من تعديل مسار الجهود التعليمية التعلمية "[23]، وهو يرافق الفعل التعلمي.

كما أن التقويم التكويني هو تقويم بيداغوجي محض غايته دعم وترقية عملية التعلم ككل لأنه يتم في الصف الدراسي والأستاذ مسؤول عن إجرائه. فهو يسمح له بمتابعة تطوّر درجة تكيف المتعلمين ويضمن التعديل بواسطة أنشطة التعلم التصحيحية أو الإثرائية، ويمكن التقويم التكويني الأستاذ من ضبط أهلية المتعلم. بالوقوف على التقدم الحاصل في اكتساب الكفاءة ؛ أي معرفة المسافة الفاصلة بين النتيجة المسجلة والنتيجة المرتقبة. وأخيرا التقويم التحصيلي

évaluation Sommative ويتم التقويم التحصيلي في نهاية وحدة تعلمية أو مرحلة أوفي نهاية السنة وهو يعكس مصداقية التعلم ويقيس الفرق بين الكفاءة المتوخاة والكفاءة المحققة ويكون السلوك موضوع الملاحظة والقياس محددا بشكل موضوعي لتفادي اختلاف عدد معقول من الملاحظين حول دلالته وتوصلهم نتيجة ذلك إلى خلاصات متناقضة بخصوص إنجازه وجودته.[24] ويأخذ صفة الشمول لأجل الوصول إلى اتخاذ قرارات التعديل في الوضعيات في الوسيلة في الطريقة.

بيد أن للتقويم وظيفة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالعملية التعليمة/ التعلمية وبالغاية المحددة في المنهاج وبطبيعة القرار الذي سيتخذ عند نهاية التقويم وتتحدد في وظيفة التوجيه (orientation) فمن خلالها يوجه المتعلم إلى التركيز على نشاط معين لتدارك النقص الملحوظ، مثل ضعف في الإملاء ككتابة الهمزة على الواو، وكتابة التاء المفتوحة في الأسماء وتعد هذه الوظيفة أكثر من ضرورية للتعلم. أما مرحلة التعديل (régulation) تبدأ بعد اكتشاف العوائق والصعوبات وتتم بالأخص أثناء التقويم التكويني، لما يعمد الأستاذ إلى تصنفيها مثل أخطاء ترتبط بالبنيات سوء اختيار الأسماء والصفات، أو خلل في الاشتقاق، أم خلل في اختيار واستعمال ضمائر وأخطاء تعبيرية مختلفة (استعمال الدارجة، التعبير الركيك، أو النقص في الرصيد المعجمي، وأخطاء تركيبية متنوعة (عدم التحكم في الضوابط النحوية الرتبة، الربط....) أخطاء إملائية (أو خلل في القاعدة الإملائية خلل في الترميز...).[25] وتتحقق وظيفة التعديل إذا ما تم استثمار هذه الأخطاء في وضع خطة للعلاج (remediation) وتنفيذها. فلابد للأستاذ أن يكون تشخيصه جدي وفعال وذلك بتصنيف الأخطاء، وخصوصا الشائعة بحسب طبيعتها مع تحديد أسباب الوقوع في الخطأ ثم وضع خطة علاجية وهذا بإتباع منهجية سليمة بدء من وظيفة المصادقة (certification) ففي هذه المرحلة يتم تقييم إنتاج المتعلم

والمصادقة عليه، لأن المتعلم امتلك التعلمات الأساسية وصار قادرا على إدماجها في حل الوضعية العلمية، وبعدها يكلل بتقدير يبين على أن المتعلم قد نجح أو رسب ويكون القرار بعد المصادقة موضوعيا وعادلا. ومن خلال ما سبق التطرق إليه فإن "التقويم ليس هو قياس السلوكات والأداءات فقط ، فالقياس مجرد وصفي كمي أو كيفي لهذه السلوكات لذلك فإن التقويم يشمل القياس ولكنه أعم وأشمل لأنه يتضمن إضافة إلى إصدار حكم انطلاقا من معيار معين"[26].

ومن هذا المنطلق فإن للكفاءة عناصر تقيم وهي أن يتضمن التقويم جميع جوانب النمو (المعرفية، الوجدانية، المهارية) كما يتضمن جميع مستويات الأهداف وشاملا للموضوع المُقوَّم، حيث يتناول جميع العناصر المُكوِّنة له، وبيئته التي أوجدته وللتأكد من مدى تحقق الأهداف المنشودة عن طريق قياس نواحي النّمو العقلي والوجداني والاجتماعي للمتعلمين. وبالتالي لا يمكن أن نهمل معيار الاستمرارية في التقويم والذي نعني به ذلك "الإجراء البيداغوجي الذي يهدف إلى تقويم أدآت المتعلمين بكيفية مستمرة تمكنهم من التعرف على إمكاناتهم ومردودهم والعمل على تطويره".[27] فيجب مراعاة نمو كافة جوانب شخصية المتعلم لمعرفة ما حققناه من أهداف تربوية كما يعني ذلك أن الاستمرار والاتصال أمكانية اكتشاف أي خطأ في الفعل التعليمي.

ويتخذ التقويم التعدد في الوسائل وذلك في ضوء الأهداف التي تم تحديدها وتبعا للإمكانيات المتعددة والمتاحة، ولذلك وجب أنْ تتكامل الأدوات والوسائل وتتضافر فيما بينها من منطلق أنها ترمي إلى إعطاء صورة واضحة عن الشخص المقوَّم، وأن ترتبط بالأهداف التي تم تحديدها للوحدة أو النشاط "ويكون بأقل تكلفة وأيسر جهد، وأقصر وقت، وأكبر فعالية ممكنة. وأن يَتصف بالموضوعية والثبات والصدق ويقصد بها استقلال النتائج التي نحصل عليها من أداء التقويم عن الحكم

الذاتي أو الانطباع الشخصي للفاحص"[28] ويقصد بالثبات أن تعطي أداة التقويم نتائج متسقة مطردة، وأن استخدام أي أداة من أدوات التقويم السابقة يجب أن تتوافر على قدر كاف من الثبات، ويعد الصدق أهم عنصر عند اختيار أداة التقويم واستخدامها ومن أهم المعايير التي لابد أن تأخذ بعين الاعتبار التنظيم الجيد والدقة في استخدام أدوات التقويم الذي يساعد على إعطاء النتيجة الصادقة للشخص المقوم، ويجب أن تكون معززة لعملية التعلم، وألا تكون مصدر رهبة أو قلق أو عقاب يؤثر سلبًا على المتعلم وتتحلى بالصدق بحيث تقيس قدرة المتعلم المعرفية والاستيعابية والتطبيقية والتحليلية والتركيبية والتقويمية، وتستخدم فيها نتائج القياس أو أي معلومات يحصل عليها بوسائل مناسبة في إصدار أحكام على أداء المتعلم. وعليه فإننا لا نُقوّم كفاءة المتعلم انطلاقا من المقارنة بين كفاءته وكفاءة متعلم آخر فمعيار النجاح أو الإخفاق لا يعني مقارنة نتائج متعلم بنتائج غيره، بل ينصب على مدى تمكنه من تحقيق كفاءة مرجوة، ولتحقيق ذلك لا بد أن يسلّح المعلم بجملة من الوسائل الفكرية والمفاهيمية والأدوات البيداغوجية.[29]

ويتم ذلك كله في وضعية تقويمية بأن يوضع المتعلم على المحك أمام وضعية إشكالية قد أعدها المعلم مسبقا وبمراعاة الأهداف المعرفية، الوجدانية والحس/ حركية، تبعا لما جاء في صنافة بلوم وهي: (التذكر) تذكر المعلومات التي تعلمها سابقاً.

و(التطبيق) هو أن يطبّق الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والطرق التي درسها وفهمها، التحليل، التركيب التقويم.... إلخ.[30] فيسعى إلى تجنيد خبراته ومكتسباته، للوصول إلى الحل الأنسب وفك لغز هذه المشكلة. ويكون الأستاذ في هذه الحالة فاحصا لتصرفاته وما ينتابه من حيرة وتياهان أثناء الإنجاز وفي الأخير إنه وليس من السهل بمكان أن نحكم على بناء كفاءة المتعلم الإنتاجية للنص

(التعليمي) لأنها تعدّ من المفاهيم المجرّدة التي لا تعبّر سوى عن افتراض حول شيء يمكن أن يوجد، فهي ليست سلوكا قابلا للقياس مباشرة، وإنما هي سلوك مركب لا يظهر إلا في سياق نشاط من النشاطات التي يقوم بها المتعلم في وضعية من الوضعيات المعينة. وعليه فالكفاءة لا تظهر إلا في مجال العمل والممارسة؛ أي أن الحكم على وجودها أو عدم وجودها لن يكون ممكنا إلا من خلال ملاحظة الأفعال والنشاطات والنتائج التي يحققها الفرد في زمن ما وفي مكان ما وفي موقف ما.

الهوامش:

1 – ينظر، جوا كيم دولز وآخرون: لغز الكفايات في التربية، ترجمة عز الدين الخطابي، وعبد الحليم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ص 29 – 30.

2 – خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/ بن، الجزائر،2005 (ط1)، 55.

3 – طيب نايت سليمان وآخرون: المقاربة بالكفاءات، دار الأمل للطباعة، الجزائر، 2004 (ط1)، ص 30.

4 – عبد اللطيف الفاربي وآخرون: معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر المغرب 1994، (ط1)، ص 44.

5 – محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي، دار غريب، مصر، (دط)، (دت) ص 138.

6 – نور الهدى لوشن: مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية مصر 2000، (دط)، ص 337.

7 – ينظر، ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت 1993 (ط1) ص97.

8 – ينظر، مصطفى بن حبيلس: المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية 2000 العدد 34، ص 05.

9 – حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر ص 20.

10 – خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 76.

11 – ألمان إسماعيل وعمر هاشمي: الكفاءات مقالات مترجمة، المركز الوطني للوثائق التربوية

الجزائر، 2000 ــ العدد الخامس 12-13-14.

12 – محمد الصالح حثروبي: مدخل إلى التدريس بالكفاءات، الجزائر، ص 48.

13 – الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003، ص 22-23.

14 – ينظر، مولاي إدريس شابو وآخرون: كتاب الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر، ص 23-، 24.

15 – ينظر، عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية، ص 273.

16 – ينظر، لحسن توبي، بيداغوجيا الكفاءات والأهداف الاندماجية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 2006، (ط1)، ص 118/ 119.

17 – المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية وميدانية الرباط، المغرب، ص 229 .

18 – ينظر، لحسن توبي: بيداغوجيا الكفاءات والأهداف الاندماجية، ص 117.

19 – بركاهم العلوي: مقال أسباب فشل التقويم في العلوم الإنسانية، مجلة العربية المدرسة العليا للأساتذة، ببوزريعة، الجزائر، ص 23.

20 – عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، ص 119.

21- Gerard Vergnaud: Psychologie dueloppement congnitif et evaluation des competences, dans. G et Achouche M (2001), p44.

22 – ينظر، جميل شعلة: التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي، القاهرة، ط(1)، 23 .

23 – وزارة التربية الوطنية: مجلة المربي، العدد 2 جويلية / أوت 2004، ص 6.

24 – محمد فاتحي، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2004 (ط1) ص127.

25 – المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 206.

26 – عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، ص 121.

27 – المرجع نفسه، ص 54.

28- Sibylle Bolton: évaluation de la compétence langue étrangère, Hatier, Paris, 1987, p12

29 – ينظر، مجلة المربي، العدد 3 جويلية / أوت 2004، ص 9.

30 – تيحال نادية: صفات التقويم الناجح، مجلة العربية، مخبر تعليم اللغة العربية المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، العدد (1)، 2003، ص 139.