آليات بناء الكفاية التواصليّة للمتعلّم ضمن المنهج التواصلي في تعليميّة اللّغات

د نجوى فيران
جامعة: محمّد لمين دبّاغين- سطيف2

ملخّص:

يعدّ المنهج التواصلي منهجًا حديثًا حاول الاستجابة للتغيّر الحاصل على مستوى فهم أنساق تعليم اللغات، فبعد أن كانت المناهج السابقة تنظر إلى التعلّم بوصفه مجرّد ضبط للقواعد النحوية المتوصّل إليها بعد إخضاع المتعلّم إلى أكبر قدر من النماذج الميكانيكية الثابتة، أصبح التعلّم وفق الوجهة التواصلية عملية خلق مشتركة تتطلّب التفاعل والتداخل.

لقد حوّل **المنهج التواصلي** في تعليمية اللّغات اهتمامه من القواعد وحفظها إلى الاستخدام، إذ سعى إلى إكساب المتعلّم **كفاية تواصليّة** يستخدم بها المتعلّم اللّغة وقواعدها وظيفيّا، فينتقي ما يتناسب مع الموقف الاتصاليّ، أي التركيز على الوظيفة التواصلية للّغة، فانحصر دور المعلّم في هذا المنهج على تنظيم موارد التعلّم وأنشطته، واختيار المضامين المحفّزة للمتعلّم، و هذا ما يحاول البحث الوقوف عليه.

الكلمات المفاتيح : التعلّم، المنهج التواصلي، تعليميّة اللّغات، الكفاية التواصليّة.

The communicative approach is a modern approach that tried to respond to the change in the level of understanding the language teaching formats, After the previous curricula viewed learning as merely controlling the grammatical rules reached after subjecting the learner to the largest number of fixed mechanical models, learning according to the to the communication destination became a common creation process that requires interaction and interface.

The communicative approach to language learning has shifted its interest in grammar and its preservation to use, as it sought to provide the learner with a communication sufficiency in which the learner uses the language and its rules. Functionally, so he selects what is appropriate for the communication situation, focus on the communicative function of the language, so the role of the teacher in the curriculum is limited to organizing learning resources and activities, and the selection of motivating contents for the learner, and this is what research tries to find out.

Key words: learning, communicative approach, learning languages, communicative competence.

توطئة:

يشكّل التعلّم أحد أهمّ العمليات وأبرزها وأكثرها أثرا في حياة الإنسان، الذّي يسعى من خلال تعلّمه إلى اكتساب الأساليب والسلوكيات الّتي تمكّنه من التعامل مع غيره، وتضمن له الاستمرار في كنف المجتمع الّذي ينتمي إليه.

وعلى الرغم من أنّ التعلّم من القضايا المألوفة، إلّا أنّ تحديد تعريف علمي له، بهدف الوقوف على ماهيته يبقى من المسائل غير المتّفق عليها ، وهذا ما تعكسه كثرة تعاريفه، وكثرة النظريات المفسّرة له.

أوّلا : التعلّم

1- تعريف التعلّم:

يعرّفه أحمد فوزي التعلم بأنّه "حصيلة من حواصل التفاعل المتبادل بين الفرد ومحيطه، والّتي تتمثّل في إدراك الفرد لنفسه وللأشياء من حوله، واكتساب المعلومات والمعارف والخبرات الّتي يستطيع عن طريق معالجتها في الحفاظ على بقائه وتلبية حاجاته وتحقيق أهدافه وتعديل سلوكه"[1]، فهو نشاط خاص يهدف به المتعلّم إلى امتلاك وتعديل المعارف .

ويقاس ذلك من خلال "سلسلة التغيّرات الّتي تحدث خلال اكتساب خبرة لتعديل سلوك الإنسان، فهو عملية تكييف الاستجابات لتناسب المواقف المختلفة"[2]،وهذه التغيّرات قد تمسّ الأداء أو السلوك نتيجة الخبرة والمران، ويحدث التعديل المقصود هنا نتيجة إشباع الفرد لدوافعه وبلوغ أهدافه بعد مواجهة المواقف الجديدة، أو التكيّف معها، فالتعلم ليس مجرّد اكتساب للمعارف والخبرات والمهارات، أو تنظيم لهذه المعرفة المكتسبة ومقارنتها مع غيرها، وإنّما هو نظام يحتّم على المتعلّم أن يدرك أنّه يسير نحو تحقيق هدف معيّن. فالتعلم عبارة عن:

1- تغيّر ثابت نسبيًا، ويتّصف بالاستمرار النسبي.

2- ينتج عن مواجهة الفرد لمشكلة تعليمية جديدة أو لموقف مشابه لآخر سبق مواجهته، وهنا نفرّق بين قيامه بعملية الاكتساب في الحالة الأولى (التصوّر=0)، وبين تعديل خبراته ومعارفه انطلاقًا من خبراته السابقة (التصوّر>0) لأنّه يملك معارفًا مسبقة حول هذه الخبرة الّتي تمّ مواجهتها مسبقًا.

3- يطرأ على الأداء، وهو "الآثار والنتائج الّتي يمكن أن تترتّب عنه والّتي يمكن ملاحظتها وقياسها"[3]

4- عملية تراكمية وشاملة ومتعدّدة المظاهر لأنّها تمس الجانب المهاري والعقلي والانفعالي للفرد.

5- يحدث نتيجة الممارسة المعّززة، والدربة والمران.

2- شروطه:

تحدث عملية التعلّم نتيجة لتقابل الفرد مع بيئته واكتسابه لأنماط سلوكية تساعده على التكيّف مع هذه البيئة، ويتحقّق نتيجة توفّر مجموعة من العوامل هي:

أ-الدافعية: لا يحدث التعلّم إلّا بوجود الدافع الّذي يضمن لنا نجاح الفعل واستمراره، والدافع "حالة فسيولوجية ونفسية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بسلوكيات معيّنة، ويعمل الدافع على خفض حالة التوتّر لدى الكائن الحي وتخليصه من حالة اللّاتوازن"[4]، غير أنّ هذه الدوافع لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وإنّما يتمّ الاستدلال عليها واستنتاجها من خلال الاتجاه العام للسلوك الّذي أصدره هذا الفرد.

ب-النضج: هو مجموعة التغيّرات الداخلية على مستوى الكائن الحيّ، والّتي تعود إلى تكوينه الفسيولوجي والمعنوي[5]، فهو عملية نمو متتابع يشمل جميع جوانب الفرد (الجسمية، والاجتماعية، والانفعالية والعقلية)، وتحدث بطريقة لاشعورية.

على المعلّم أن يكون على وعي بمراحل النضج المختلفة للمتعلّم حتّى يحصر طبيعة التعلّمات الّتي يقدّمها، وأن يحرص على تقديم هذه التعلّمات بعد نضج عناصرها.

ج-الاستعداد: وهو مرحلة متقدّمة للدافعية إذ ترتبط بالنمو العقلي والعاطفي للمتعلّم، ويحدّد أحمد حساني مجموعة من الأسس العضوية والنفسية والاجتماعية الّتي تشكّل أرضية الاستعداد في عملية التعلّم من بينها ما يلي:[6]

أ- اكتمال النضج العضوي للمتعلّم.

ب- خبرة المتعلّم السابقة وقدرته على الإفادة من الأفكار واستثمارها.

جـ- قدرة المتعلّم على التفكير المجرّد.

ويتجلّى الاستعداد في الانجاز المحتمل وليس في الأداء الفعلي، فهو خطوة تمهيدية سابقة لظهور القدرة إذا توافرت العوامل السابقة الذكر (النضج والتدريب).

د-الممارسة: لا يقتصر التعلّم على تحصيل المعرفة فقط، بل يشمل أيضًا تعلّم المهارات وأساليب التفكير والقيم والاتجاهات، الّتي تتحقّق بالممارسة المستمرة.

وعليه لا يستقيم أي تعريف للتعلم إلّا بوجود عناصر ثلاثة هي: التغيّر والسلوك والممارسة، وفيه تأكيد على التلازم بين هذه العناصر لحصول فعل التعلّم، فلكي يتّصف سلوك المتعلّم بالدوام النسبي، فإنّه يحتاج إلى الممارسة والمران .

أمّا إذا أردنا التفريق بين الممارسة والتكرار سنقول: إذا كان يترتب على الممارسة تغيّر في السلوك، فهذا يعني أنّ ليس كلّ تكرار ممارسة، لأنّ التكرار يعني "إعادة الموقف بحذافيره دون توجيه

مقصود نحو تغيّر أداء الفرد في مظهر السلوك المعين"[7]، أمّا الممارسة فتقضي وجود توجيه أثناء الأداء، فهي إذن تكرار معزّز للسلوك، بمعنى أنّنا نلاحظ تغيّرًا (تحسّنًا) في أداء الفرد نتيجة التعزيز، لذلك تتوقف عليه فاعلية الممارسة على أسلوب التعزيز المستخدم في الموقف التعليمي.

وتعدّ المناهج التعليمية أداة توجيه وتعليم، تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل والشامل لشخصية المتعلّم، لذلك تقوم على تحديد مقصدية العمل التربوي في جوانبه المعرفية والاجتماعية والانفعالية...، منطلقة من القيم والاختيارات الأساسية الّتي يصرّح بها النظام التعليمي.

ثانيا: المنهج "Le curriculum":

1- مفهوم المنهج:

يعرّف "الزند " المنهج بأنّه "مجموعة المعارف والخبرات الموجّهة الّتي يتبنّاها قادة المجتمع للنشء، ككفايات يجب تحقيقها لصالح نموّهم واتجاهاتهم الاجتماعية، من خلال تعليم هادف منظّم بتخطيط المؤسسة التعليمية"[8]، فالمنهج وفق هذا المفهوم هو الوسيلة الفعّالة في العملية التعليمية التعلّمية الّتي تترجم الفلسفات والسياسات التعليمية إلى عملية فعلية، فهو نظام متكامل من عناصر منسجمة تشكّل أبعاده، لتكوّن "خطّة متكاملة يتمّ عن طريقها تزويد الطالب، بمجموعة من الفرص التعليمية الّتي تعمل على تحقيق أهداف معينة تحت إشراف هيئة تعليمية مسؤولة"[9]

وهنا، يختلف مفهوم المنهج عن مفهوم المقرّر أو البرنامج، في أنّ المنهج قد اختصّ أساسًا بالنشاطات المرافقة للعمليات التعليمية، من محتوى والأهداف المتوخّاة منها، إضافة إلى عملية التقويم، فيأخذ مفهوم المنهج نظرة شمولية تضمّ كلّ مكوّنات التربية، بعكس المقرّر الّذي يختصّ فقط بالمعرفة المتداولة بين طرفي العملية التعليمية فقط.

وانطلاقًا من التعريف السابق، لا يمكن وصف المنهج التدريسي إلّا عبر المفاهيم التالية:[10]

1- المدخلات: هي الخبرات المخطّط لها، الّتي ينبغي توصيلها إلى المتعلّم.

2- العمليات: مجموعة الإجراءات والفعاليات والأنشطة الّتي تحوّل المدخلات إلى نتائج (مخرجات).

3- المخرجات: النتائج المحقّقة معرفية كانت أم مهارات أم انفعالية.

4- التغذية الراجعة: وتمثّل مجموع العناصر والنظريات والخبرات...الناتجة عن عملية التعلّم (ردود الفعل الّتي يبديها المتعلّم بعد تلقّي التعلّمات).

2- أسس بناء المناهج التدريسية:

أ- الاتجاه الفلسفي:

إنّ العلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة، فهما وجهان لعملة واحدة، فهما يشتركان في غاية واحدة هي تطوير الفرد و جعله قادرا على مجابهة الحياة.

تعدّ المنطلقات الفلسفية ضرورة في النظام التربوي، قصد تحديد أبعاد التغيّرات الاجتماعية وإبرازها بما يحقّق الأهداف التربوية المطلوبة، وقد تعدّدت هذه الفلسفات وتداخلت فانعكس ذلك على المناهج التعليمية وبنائها كالفلسفة، الواقعية، البرجماتية، الوجودية، الطبيعية...

ب- الاتجاه المعرفي:

ويقصد به"الحقل الأكاديمي وطبيعة المعرفة، فعلى هذا الأساس يتمّ اختيار المعارف الأكاديمية المتخصّصة الّتي يمكن أن يحتويها المنهج لتحقيق نوع المتعلّم المرغوب، ويكون ذلك حسب الحقل المعرفي الّذي وضع من أجله المنهج"[11]

تتّضح الأسس المعرفية في بناء المنهج الدراسي من خلال الأسس المتعلّقة باختيار المحتوى من حيث طبيعته، ومصادره ومستجداته، وعلاقاته بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعلّم والتعليم فيها.

وقد حدّد التربويون مجموعة من الاعتبارات عند بناء المناهج الدراسية، بمراعاة الأسس المعرفية وهي:

1- التركيز على أساسيات البنية المعرفية في محتوى المنهج.

2-مراعاة طبيعة المادة الدراسية، حيث يعكس المنهج في أهدافه ومحتواه وأساليب تدريسه وتقويمه طبيعة المادة الدراسية.

3- التركيز على ربط المادة الدراسية بفروع المعرفة الأخرى عند بناء المنهج.

4- التأكيد على التطبيقات العلمية لمفاهيم المادة الدراسية.[12]

جـ- الأساس الإجتماعي:

بما أنّ المدرسة مؤسسة اجتماعية تشتقّ فلسفتها من فلسفة المجتمع "يستوجب عليها أيضا أن تبني مناهجها التدريسية بحيث تراعي المجتمع ومشكلاته الّتي يعاني منها وكذلك تطلّعاته الّتي يطمح إليها حتّى يتمكّن المتعلّم من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وقيمه وعاداته، حتّى يصبح بعد ذلك قادرًا على تقبّل أوضاع المجتمع الحالية والعمل على تطويرها عند الضرورة"[13] ،وعليه فإنّ المناهج الدراسية في الوطن العربي، لابدّ أن تشتقّ مبادئها من:

1- أصول الثقافة العربية والتراث الإسلامي.
2- واقع الأمة العربية والتحديات المعاصرة الّتي تواجهها.
3- واقع التربية والمشكلات الّتي تعاني منها.

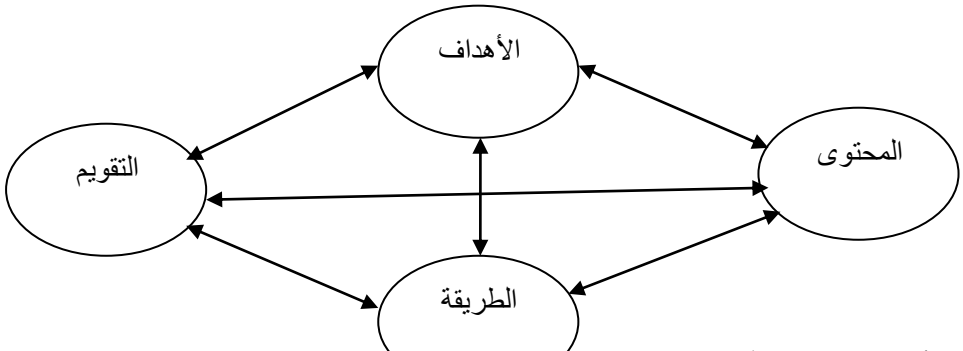
د- الأساس النفسي:

يتعلّق الأساس النفسي للمنهج بالمتعلّم لأنّه محور العملية التعليمية، لذلك سعت المناهج أثناء بنائها إلى مراعاة خصائص نموه، واحتياجاته، وقدراته واستعداداته، وذلك بالاعتماد على الدراسات النفسية والأبحاث التربوية في هذا المجال والّتي أثبتت أنّ المتعلمين يختلفون فيما بينهم من حيث:"خصائصهم الإنمائية وقدراتهم واستعداداتهم، ويتفاوتون في الإمكانيات التعليمية، وفي استجاباتهم للمؤشرات البيئية المختلفة الّتي يتعرضون لها، ونتيجة لذلك فإنهم يتفاوتون في الاهتمامات والاحتياطات وفي الطرائق والأساليب الّتي يتعلمون بها، وفي سرعة تعلّمهم، ومقدار ما يتعلّمونه"[14]

لذلك كان لزامًا على واضعي المناهج مراعاة هذه الخصائص أثناء تصميمهم للمناهج وتحديد أهدافها ومحتوياتها وطرائق تطبيقها وتقويمها.

3- عناصر المنهج:

تعدّدت الرؤى حول مكوّنات المنهج واختلفت لكن أكثرها شيوعًا هي نموذج تايلر (Tyler) الّذي اعتمد عليه مصمّمو المناهج أثناء بنائها وتقويمها، وهو نموذج يعرف بنموذج الأهداف، ويقوم على التصنيف الرباعي لهذه المكوّنات، أي أنّ "المنهج يتكوّن من الأهداف والمحتوى والطريقة والتقويم" ، ويمكن توضيحها من خلال الشكل التالي:[15]



أ - الأهداف التربوية: "هي عبارة تصف [illegible] ووضوح التغيّرات المراد إحداثها لدى المتعلّمين نتيجة تفاعلهم مع الخبرات المقدّمة"[16]فهو:

- صياغة لغوية.
- يصف سلوكًا معيّنا قابلاً للملاحظة والقياس.
- يمكن أن يؤدّيه المتعلّم في نهاية الموقف التعليمي.
- فهو ناتج تعليمي.

ب-المحتوى: يمثّل "مجموع الخبرات (المعرفية، المهارية، الوجدانية) المراد تضمينها في المنهج، وتكون على شكل مفردات يتمّ توصيلها بفعاليات مختلفة فالمحتوى ترجمة للأهداف المسطّرة قصد استكمال جوانب بناء شخصية المتعلّم"[17]، فيتحدّد المحتوى بحسب طبيعة المعارف والمعلومات الّتي يقع عليها الاختيار، والّتي يتمّ تنظيمها على نحو معيّن، سواء كانت معارفًا إدراكية عقلية، أو قيمة وجدانية، أو أدائية مهارية.

جـ - طريقة التدريس: تعرّف الطريقة بأنّها " خطوات متسلسلة ومتتابعة يقوم بها المعلّم لتحقيق أهداف بعينها سبق تحديدها سلفًا"[18]،فهي وفق هذا مجموعة من الخطوات الإجرائية المنظّمة والهادفة لإحداث التعلّم، أي تحقيق أهداف متوخّاة، وتشمل أنشطة تعليمية تعلّمية، وتوظّف كلّ مصادر التعلّم المتاحة.

تقوم طريقة التدريس على نقل المعرفة وإيصالها إلى ذهن المتعلّم، ولا يتمّ ذلك إلاّ من خلال الإعداد المدروس للخطوات اللازمة، وذلك بتنظيم موارد التعلّم والتعليم واستخدامها للوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة.

د - التقويم: هو "عملية منهجية ومنظّمة ومخطّطة، تتضمّن إصدار الأحكام على السلوك (أو الفكر أو الوجدان)، وذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك الّتي تمّ التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقّة ووضوح"[19]

فهو إذن عملية تقتضي وجود حكم تمّ التوصل إليه بعد جمع مجموعة من المعلومات وباستخدام أدوات للقياس الّذي يقوم على الوصف الكمّي للسلوك أو الأداء ، فهو يتحدّد بقواعد استخدام الأعداد أثناء وصف البيانات عن طريق أرقام، أو درجات، باستعمال وسائل قياسية متنوّعة، لذلك فهو يتميّز بأنّه:

- كمّي.
- يعتمد على الوسائل الإحصائية.
- قياس غير مباشر، لأنّه يقيس مظاهر التعلّم والذكاء وهما مفهومان افتراضيان، بالعودة إلى التقويم نؤكّد على أنّه عملية تشخيصية علاجية مستمرّة، يتمّ فيها " الوصول إلى قرارات من خلال التّعرف على نواحي القوّة والضعف في العملية التعليمية، على ضوء الأهداف التربوية المقبولة، بقصد تحسين عملية التعلّم والتعليم"[20]

وبهذا المعنى فإنّ التقويم يصبح عملية مستمرّة وشاملة، تمرّ بالمراحل التالية:

1- تحديد أهداف التقويم.
2- إعداد الأدوات المناسبة للتقويم.
3- الحصول على المعلومات وتفسيرها وتحليلها.
4- إصدار الأحكام.
5- توظيف الأحكام في اتخاذ القرارات.

ثالثا- المنهج التواصلي (المرجعيات و الآليات) :

1- تعريف التواصل:

يحدّد التواصل بأنّه "العملية الّتي يتمّ بها نقل المعلومات من مرسل إلى مستقبل، بكيفية تشكّل في حدّ ذاتها حدثًا، وتجعل من الإعلام منتوجًا لهذا الحدث"[21]، فهو الميكانيزم الّذي يوجد العلاقات الإنسانية لأنّه قائم على تبادل مشترك للحقائق والأفكار والآراء والاتجاهات، لذا يقوم على التفاعل والتشارك، ولا يقتصر فعل التواصل على الرموز اللغوية فقط، وإنّما يتعدّاها إلى تعابير الوجه، والحركات الجسمية، ونبرة الصوت والكلمات، والكتابات والمطبوعات، وشبكة الانترنت وكلّ ما يشمل آخر ما تم التوصّل إليه من الاكتشافات في مجال التواصل.

ومن هنا، فالتواصل عملية تفاعل وتبادل للأفكار إمّا بطريقة لفظية(تواصل لغوي)، أو غير لفظية (تواصل غير لغوي)، وكلاهما يحقّق الوظائف التالية:

1- وظيفة معرفية تقوم على نقل الرموز العقلية.
2- وظيفة تأثيرية وجدانية تهدف إلى تمتين العلاقات الإنسانية وتفعيلها لفظيًا أو إشهاريا.

وترتكز الصورة المجرّدة للتواصل على ثلاثة عوامل هي:[22]

1-الموضوع: وهو الإعلام والإخبار.
2- الآلية: وتتمثّل في التفاعلات اللفظية وغير اللفظية.
3- الغائية: الهدف من التواصل ومقصديته البارزة.

2- المنهج التواصلي(النشأة والظهور):

تعود أصول هذا المنهج في تعليم اللغات إلى التغيّرات الّتي حصلت في نمط تعليم اللغة في أواخر الستينيات، أين سادت المقاربات القائمة على الموقفية فكانت تعلّم اللغة على أنّها بنى لابدّ أن تطبّق في أنشطة ذات أساس موقفي والّتي انتهجتها الو.م.أ منتصف الستينيات.

لذلك فقد ركّز اللسانيون التطبيقيون –فيما بعد- على الأبعاد الّتي لم تعالج في اللغة بشكل كافٍ في مقاربات تعليم اللغة في تلك الفترة، وهو الجانب الوظيفي والتواصلي في اللغة، فدعوا إلى ضرورة تعليم اللغة على أساس الفعالية التواصلية بدلًا من مجرّد اتفاق البنى الجافة المجرّدة"[23]، وبرز مجموعة من اللسانيين دافعوا عن هذه الفكرة أهمّهم: كاندلين (Candlin) و ويدسون (Widdowson) وكانت أرضيتهم في ذلك أفكار فيرث، هاليداي وهاريس، أوستن، وجون سيرل.

كما طوّر عالم اللغة والانثروبولوجيا "ديل هايمز" مفهوم الكفاءة التواصلية ردًّا على مفهوم تشومسكي للكفاية اللغوية للمتحدّث المثالي للغة الأم، ومن هنا تطوّرت هذه الأفكار للغة القائمة على مفهوم التواصل والوظائف بدلًا من التصنيفات التقليدية الّتي تستخدم قواعد اللغة والمفردات والبنى لتؤسس لاتجاه جديد في تعليم اللغات بالمنهج التواصلي.

3-مفهوم المنهج التواصلي:

يعد المنهج التواصلي من المناهج الحديثة في تعليمية اللغة، الّتي جاءت كبديل للمناهج البنائية والطرائق الموقفية والسمعية الشفوية، وجاء كاستجابة للتغيرات الّتي حدثت في حقل علم اللغة أين تحوّل التركيز من "القواعد بوصفها مكوّنا جوهريًا للقدرات اللغوية إلى الاهتمام بكيفية استخدام اللغة من قبل المتحدّثين في سياقات اتصالية مختلفة"[24]، فالتغيّر في هذا المنهج لم يكن على مستوى طرائق التدريس، وإنّما مسّت المنطلقات الّتي تعرّف طبيعة اللغة وأهدافها، إذ تمّ التركيز على التواصل بوصفه مبدأ تنظيميّا للتدريس بدلًا من التركيز على التمكين من النظام القواعدي للغة.

يهدف هذا المنهج إلى إكساب المتعلّم المهارات اللغوية والاتصالية، لذلك يقتضي وضع اللغة وأنشطتها موضع الممارسة العملية، وعدم الاعتماد على حفظ القواعد والقوانين"[25]

كما يستهدف هذا المنهج بناء كفاية تواصلية، فالمعرفة اللغوية يجب أن تنطوي على استعمال اللغة من أجل تحقيق غايات ووظائف محدّدة، إضافة إلى القدرة على تغيير اللغة لتتلاءم مع طبيعة المشاركين في الفعل التواصلي، فما المقصود بالكفاية التواصلية؟

4- الكفاية التواصلية:

يسعى المنهج التواصلي إلى اكتساب المتعلّم –إضافة إلى الكفاية اللغوية- كفاية تواصلية وهي "القدرة والابتكار المستمرّين دون اعتماد لائحة محدّدة من قبل لإنتاج الكلام وفهمه، وهي القدرة على المواجهة والتكيّف مع الوضعيّة غير المنتظرة القابلة للتطوّر، أي القدرة على عمل شيء بفاعلية وبإتقان وبأقلّ جهد ممكن"[26]، فهي ملكة ذهنية تمثّل الجهاز المسؤول عن اللغة في مساراتها الثلاث: الإنتاج والفهم والاستعمال، وتضمّ الكفاية التواصلية الكفاية اللغوية، ذلك أنّها قدرة نحوية مضاف إليها المكوّن الدلالي أي هي: "ملكة ذهنية مسؤولة عن إنتاج اللغة وفهمها واستعمالها للأهداف التواصلية المختلفة"[27]

يتطلّب امتلاك الكفاية التواصلية –إذن- أبعادًا لغوية وأخرى غير لغوية والّتي تتشكّل من معارف عملية تقوم أساسًا على معرفة النظام الترميزي، ومعرفة بالقواعد النفسية والاجتماعية والثقافية الّتي يسمح استعمالها بملائمة الوضعية، فالطفل لا يكتسب معرفة بالجمل اللغوية ومدى صحتها، وإنّما يكتسب معرفة بمدى ملاءمتها للمواقف الاجتماعية

وانطلاقًا من هذا، حاول هيمز (Hymes) تحديد مكوّنات الكفاية التواصلية في الآتي:

أ- قدرة نحوية: وتضمّ المعرفة بالقواعد التركيبية والدلالية والصوتية الّتي يمكّن المتكلّم من إنتاج جمل صحيحة ذات دلالة.

ب-قدرة سيكو لسانية: وهي مختلف العوامل النفسية واللسانية الّتي تؤثّر على المتكلّم في إنتاج أو فهم الخطاب.

ج-قدرة سوسيو ثقافية: وتتعلّق بالقدرة على إنتاج خطاب يراعى فيه قواعد السياق، أي أنّ المتكلّم حين يكتسب اللغة فهو يكتسب معها كيفية استخدامها ومقام استخدامها ضمن المرجعيات الاجتماعية والثقافية.

د-قدرة احتمالية: وتعنى بمستوى استخدام الجمل المنجزة لغويًا أي أنّه توجد جمل نواتج مع الصحة النحوية، وقابلية الاستعمال إلّا أنّها قليلة الاستخدام، فاللغة وفق هذه القدرات نظام للتعبير عن المعنى، ووظيفتها الأولى هي تحقيق التفاعل والاتصال.

5- مبادئ المنهج التواصلي:

أ- مبدأ التواصل: فالأنشطة الّتي تنطوي على التواصل الحقيقي تعدّ تعزيزًا لعملية التعلّم.

ب-مبدأ المهام: إنّ الأنشطة الّتي تستخدم اللغة للقيام بمهام ذات مغزى، هي في حدّ ذاتها تعزيز لعملية التعلّم، ويركّز هذا المنهج على أنّ اللغة هي وسيلة المتعلّم لإنجاز المهام المطالب بها، لا هي غاية في حدّ ذاتها.

جـ- مبدأ المعنوية: فاللغة ذات المعنى بالنسبة للمتعلّم تعينه كثيرًا استيعاب عملية التعلّم، لذاك تمّ التركيز في هذا المنهج على المعنى والوظيفة الاتصالية للغة.

6- خصائص المنهج التواصلي في تعليم اللغات:

يعدّ المنهج التواصلي تغيّرًا استراتيجيّا مسّ مناهج التعليم، وكذا طال النظرة إلى اللغة ذاتها، والطريقة الّتي نصفها بها أوّلًا، والأساس الّذي يحكمها ثانيًا، لذلك يهدف المنهج التواصلي إلى:

- بناء الكفاية التواصلية لدى المتعلّم من جميع جوانبها في ضوء المفهوم الشامل للاتصال، من خلال الاهتمام بالوظيفة التواصلية للغة بدلًا من التركيز على الشكل والسلوك الآلي للغة.[28]

- عرض المادة اللغوية على أساس التدرّج الوظيفي التواصلي، حيث لا يطرح السؤال: ما هي القواعد المراد تعليمها للمتعلّم؟ وإنّما من خلال البحث عن الوظائف اللغوية الّتي ينبغي تعليمها للمتعلّم حتّى يتمكّن من استخدام اللغة في المواقف الحياتية.

- التركيز على اكتساب المهارات اللغوية من خلال اختيار محتوى يمارس فيه هذا المتعلّم كلّ المهارات اللغوية، فقد دافع هذا المنهج على ضرورة الدّمج والتكامل بينها.

- تكوين أساس لغوي إبداعي إنتاجي لدى المتعلّم، حيث ينتج من القاعدة عدّة تراكيب تمكّنه من الانطلاق والابتكار والتوليد وليس الحفظ والترديد، لذلك تمّ الاستعانة بأنشطة تجعله قادرًا على استنباط القواعد الّتي تحكم الأنساق اللغوية.

- جعل هذا المنهج من الصحّة والدقّة اللغوية معيارًا هامشيًا للحكم على القدرة التواصلية للمتعلّم، وأمرًا ثانويًا في التعبير، لذلك عدّت "الطلاقة اللغوية أهمّ من الدقّة، والمعيار النهائي في نجاح الاتصال هو التعبير الحقيقي عن المعنى المراد، وفهمه على وجهه الحقيقي"[29]

- دور المحوري للمتعلّم لا يكمن في تجميع المفردات والوحدات اللغوية في الذّاكرة ولكنّها إستراتيجيات أو إجراءات إبداعية تستخدم لإدراك قيمة العناصر اللغوية في سياق الاستعمال، أي القدرة على الاشتراك في حوار مكتوب أو منطوق بتوظيف المعلومات المشتركة بين أطراف الحوار عن رموز اللغة وقواعد استخدامها.

- التركيز على المواقف اللغوية والتعليمية والاجتماعية الّتي تحفّز المتعلّم لعلى استخدام اللغة لاكتساب معارف ومهارات جديدة.

- الاهتمام بالنشاطات الّتي تخلق مواقف واقعية لاستخدام اللغة كتوجيه الأسئلة أو تسجيل المعلومات، أو تبادل الأفكار أو التعبير عن المشاعر، وهذا كلّه قصد تحفيز المتعلّم حتّى يبادر.[30]

- يتنوّع المحتوى والمادة في هذا المنهج بين:

أ- مواد مبنيّة على النص، فكلّ نص يحوي موضوعًا جوهريًا يساهم في ممارسة الوصف، ويحفّز على العرض واستيعاب الأسئلة.

ب- مواد مبنية على المهام، وتندرج أساسًا في الألعاب والمحاكاة، وأنشطة التواصل.

جـ- مواد حيّة وحقيقية والّتي تعكس أنشطة الحياة اليومية للفرد، فيتمّ نقلها إلى الصفّ قصد ربط التعلّم بالحاجيات الفعلية للمتعلّم.

- ينحصر دور المعلّم في التركيز على تطوير إمكانات المتعلّم من خلال توجيه المتعلّم إلى اكتشاف خصائصه المميّزة، ومساعدته على تطويرها، وعلى الرغم من هذا فإنّ له دورًا مهمًا يجعله ناشطًا تواصليًا، إذ يقوم بتنظيم موارد التعلّم، وإدارة الأنشطة.

- التركيز على المعنى، فهو القوّة الدافعة للتعلّم، لذا وجب الاعتماد على مضمون تعليمي محفّز للمتعلّم.

7- الأنشطة التواصليّة ضمن المنهج التواصلي:

وهي دعامة التعليم ضمن هذا المنهج، والّتي تمارس ويشرف عليها المعلّم داخل القسم، وقد تنوّعت واختلفت، وقسّمت إلى قسمين هما:

أ- أنشطة الاتصال الوظيفية: وتسعى إلى نجاح المتعلّم في توصيل المعنى الموجود في ذهنه إلى السّامع، من خلال توظيف ما تعلّمه من معلومات لغوية في حلّ مشكلة تعليمية ما، أو التصرّف في موقف محدّد، وتهدف أيضًا إلى تدريب المتعلّم على استعمال اللغة وظيفيّا، وبناء القدرة على توصيل المعاني بغض النظر عن الصّحة اللغوية.[31] موقف أو طرح مشكلة يتطلّب حلّها استعمال اللغة بسرعة، ومن غير تفكير في البناء الشكلي، والصحة اللغوية.

ب- أنشطة الاتصال الاجتماعية: وهي الأنشطة الّتي لا يقتصر دورها على النجاح في توصيل المعنى إلى الآخرين، وإنّما تتعدّاه إلى توصيل هذا المعنى من خلال سياق سليم لغويًا ومقبول اجتماعيًا، فمراعاة القواعد النحوية والتزام الصحة اللغوية شرطان أساسيان لهذه الأنشطة.

ولتحقيق هذه الأنشطة استعان هذا المنهج بمجموعة من الطرائق أهمّها الطريقة الصامتة، الطريقة الطبيعية، طريقة الاستجابة بالإيحاء، وطريقة تعلّم اللغة في المجتمع.

8- أسس اختيار المحتوى في المنهج التواصلي:

يتمّ اختيار المحتوى المراد تدريسه في هذا المنهج انطلاقًا من مجموعة من المعايير الّتي تمّ تحديدها، وهي:[32]

1- التركيز على الجانب العقلي دون إهمال الجانب الوجداني للمتعلّم.

2- عرض المادة بطريقة دائرة، وليس بطريقة خطيّة، بحيث تجعل هذه الطريقة المتعلّم قادرًا على تنمية معارفه قصد استخدام اللغة.

3- تقسيم وحدات التعلّم إلى نشاطات للممارسة لا إلى وحدات لغوية.

4- استمرارية التعلّم عن طريق نشاطات متعدّدة الواحدة تلوى الأخرى.

5-قيام التعلّم على أساس تفاوضي بين متعلّم وآخر، أو متعلّمين، وبين المتعلّم والمعلّم، أو بين المتعلّم والمادة التعليمية.

9-النقد الموجّه للمنهج التواصلي:

لم يسلم هذا المنهج هو الآخر من جملة من الانتقادات، نوجزها في الآتي:

1- هذا المنهج على غرار سابقيه قدّم على شكل قائمة من الوحدات، رغم أنّها وحدات وظيفية لكنّها غير مترابطة، فالقدرة التواصلية الّتي يهدف إلى إكسابها للمتعلّم "لا تستند إلى تجميع المفردات والوحدات اللغوية في الذاكرة ولكنّها استراتيجيات أو إجراءات إبداعية تستخدم لإدراك قيمة العناصر اللغوية في سياق الاستعمال، وهي القدرة على الاشتراك في حوار مكتوب أو منطوق بتوظيف المعلومات المشتركة بين أطراف الحوار من رموز اللغة وقواعد استخدامها"[33]

2- ركّز هذا المنهج على تدريس الوظائف اللغوية، وإنماء القدرة التواصلية، وهي كلّها ذات صبغة عالمية تشترك فيها كلّ اللغات، لذلك فإنّ المتعلّم ليس في حاجة إلى تعلّمها، بقدر ما هو في حاجة إلى تعلّم القواعد[34]، فالمهمّ ليس حفظ صيغ جاهزة تواصلية، ولكنّ المهمّ هو إتقان الصيغ النحوية بشكل مضبوط.

3- اعتمد على مفهوم تدرّج الوظائف اللغوية، والّتي قد تتداخل ولا يمكن تدريجها كما هو حال مع التركيب اللغوية.

4- يعطي المنهج أولوية للمعاني وقواعد الاستعمال أكثر من النحو والقواعد اللذان يتمّ تدريسهما باستخدام الوظائف اللغوية، وقد يؤدّي ذلك إلى الاستغناء عن التركيب النحوية، والقواعد المهمّة.

5- لا يهتمّ أيضًا بتنظيم المحتوى التواصلي تنظيمًا متسلسلًا ومتدرّجًا، يؤدّي إلى تطوّر تفكير المتعلّم وارتقاء ملكته اللغوية والتواصلية، فكثيرًا ما يلاحظ الارتباك في صياغته ينجم عنه بلا شك شرود المتعلّم وعدم تحقّق أهدافه.[35]

6- يحتاج تطبيق هذا المنهج إلى معلّم خاص، يتمّ تدريسه مسبقًا لإنجاز كمّ هائل من الفعاليات والنشاطات، ولتنظيم الحوافز تنظيمًا متدرّجًا قصد الحصول على تقدّم نمائي في مهارات المتعلّم، واستجابات تظهر في إنجازات المتعلّمين وأداءهم التواصلي، وهذه المهارات لا تتوفر إلّا في قلّة من المعلّمين.

7- صحيح أن هذا المنهج قد اتخذ من ملكة التواصل أساسًا لبناء مكوّنات اللغة ولم يكتف بالملكة اللغوية فقط، لكن رغم ذلك "فاللغة ليست مجرّد أداة وظيفية للتعبير عن الحاجات وتبادلها بين الناس، بل هي أهمّ من ذلك، فهي شكل من أشكال السلوك الاجتماعي، ومن هنا فلا بدّ لها من أن تهتدي بدور اللغة كوظيفة اجتماعية

حضارية"[36] أي أن هذا المنهج قد أهمل البعدين الاجتماعي والحضاري للغة والمتعلّق أساسًا بأساليب الخطاب وقواعده.

8- يحتاج هذا المنهج في تطبيقه إلى أدوات تقويمية خاصة، وبناء اختبارات وفق أنماط محدّدة يصعب على المعلّم بناؤها، وعلى المتعلّم تطبيقها.

خاتمة:

يعدّ المنهج التواصلي من المناهج الرائدة في تدريس اللغات، والّذي جعل من اكتساب المتعلّم القدرة على استخدام اللغة وسيلة لتواصل هدفه الأسمى، فلم ينظر إليها بوصفها مجموعة من التراكيب والقوالب المقصودة لذاتها، وإنّما كوسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة لخلق بيئة تواصلية تفاعلية تداولية.

الهوامـــــــــــــــــش و الإحـــــــــــــــــــــالات:

[1]- أحمد فوزي الصاحب: دليل المعلّم حول المبادئ الأساسية في التعلّم، دائرة التربية والتعليم، الأردن، 1987، ص12.
[2]- وجيه محجوب: نظريات التعلّم والتطوّر الحركي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، دط، 2001، ص4.
[3]- أيوب دخل اللّـه: التعلّم ونظرياته، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2015، ص16.
[4]- مجدي عزيز إبراهيم: استراتيجيات التعليم وأساليب التعلّم، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر ،دط، 2003، ص107.
[5]- ينظر، فايز مراد دندش: معنى التعلّم وكنهه من خلال نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2003، ص53.
[6]- ينظر، أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000، ص53.
[7]- صالح أحمد زكي: نظريات التعلّم، مكتبة النهضة المصرية، مصر، دط، 1979، ص29.
[8]- وليد خضر الزند، هاني عبيدات: المناهج التعليمية –تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها-، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010، ص16.
[9]- فايز مراد دندش: اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003، ص15.
[10]- ينظر، وليد خضر الزند، هاني عبيدات: المناهج التعليمية، ص16.
[11]- المركز الوطني للوثائق التربوية: الكتاب السنوي 2000، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2000، ص214.
[12]- ينظر، محمّد نجيب: المناهج الدراسيّة – النظريّة والتطبيق-، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2013، ص71.
[13]- المركز الوطني للوثائق التربوية: الكتاب السنوي 2000، ص214.
[14]- إسحاق فرحان وآخرون: المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، دار الفرقان، ودار البشير، عمان، الأردن، ط3، 1999، ص72، وينظر مصطفى فهمي سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار مكتبة مصر، مصر، دط، دت، الفصل الثاني من الكتاب.
[15]- مرعي وآخرون: تصميم المنهج، طباعة وزارة التربية اليمنية، 1993، ص39.
[16]- محمد نجيب: المناهج الدراسية، ص89.
[17]- الزند وعبيدات: المناهج التعليمية، ص25.
[18]- مجدي عزيز ابراهيم:استراتيجيات التعليم وأساليب التعلّم، مكتبة الأنجلومصرية، دط، 2004، ص22.
[19]- محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، ص346.
[20]- أنسي قاسم: الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص262.

[21]- العربي فرحاتي: أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي، وطرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، دت، ص103-104.
[22]- جميل حمداوي: التواصل اللساني والسيميائي، والتربوي، إصدار شبكة الحصري، ط1، 2015، ص08.
[23]- ينظر، إيمان الحلّاق: المنهج التواصلي في تعليم اللغات –اللغة العربية أنموذجًا- Pdf، المستودع الرقمي لجامعة قطر، نشر في: 06 /2017، تمت الزيارة في 22 جويلية 2018.
[24]- جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، تر: ناصر بن غالي وصالح الشويرخ، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، 2012، ص63.
[25]- هنيّة عريف ولتوخ بوجملين: المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية –من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة-، مجلّة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، ع23، ديسمبر 2015، ص23.
[26]- عبد السلام عشير: الكفاية التواصلية، اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، دون ناشر، ط1، 2007، ص09.
[27]- مجموعة من المؤلفين: المعجم الموحّد للمصطلحات التواصل اللغوي، المنظّمة العربية للثقافة والعلوم، ص36.
[28]- ينظر، حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية، مكتبة الرشد، الرياض، دط، 2003، ص241.
[29]- دوجلاس: أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص261.
[30]- ينظر، نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية، ص186.
[31]- عبده العزيز: طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع التقنية، الرياض، دط، 2003، ص157.
[32]- نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية، ص188-189.
[33]- دوجلاس، ص264.
[34]- ينظر، لطفي بوقربة، ص36.
[35]- ينظر المصطفى بوشوك: تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص76.
[36]- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، ص215.