معوقات نجاح المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية في المؤسسات التعليمية الجزائرية –التعليم الثانوي تحديدًا –

* د. بوحوش مرجانة (رحمه الله)
البريد الإلكتروني:mazdbou@yahoo.fr
جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.

الملخص:

نسعى في هذه الورقة البحثية إلى تفكيك إشكال واقعي في تطبيق المقاربات والمناهج التعليمية الحديثة، مفاد هذا الإشكال هل يكفي تبني مقاربات تعليمية حديثة في تحقيق أهداف وغايات ومرامي المنظومة التربوية؟ وقصد الإجابة عن هذا السؤال الكبير نتحدث في هذه المداخلة عن:

–المرجعية النظرية للمقاربة بالكفاءات وخصائصها العلمية

–دراسة في الجهاز الاصطلاحي للمقاربة بالكفاءات ببيان هذه المفاهيم: الكفاءات، القدرات، المهارات، الاستعداد، الإنجاز.

–الكفاءات الخاصة في تعليمية اللغة العربية في التعليم الثانوي.

–الطرائق البيداغوجية الحديثة في تعليمية اللغة العربية، بيداغوجيا المشاريع، بيداغوجيا الإدماج، بيداغوجية حل المشكلات.

–تحديات ومعوقات نجاح المقاربة بالكفاءات في مستويات الفعل التعليمي، مدخلات التعلم، عمليات التعلم، مخرجات التعلم.

Résumé:

Dans cet article, nous cherchons à déconstruire un problématique réel dans l'application d'approches et de méthodes pédagogiques modernes: quel est le problème de l'adoption d'approches pédagogiques modernes dans la réalisation des buts et objectifs du système éducatif?

Afin de répondre à cette grande question, nous en parlons:

* المؤلف المرسل.

- La référence théorique à la démarche de compétences et à ses caractéristiques scientifiques.
- Une étude de l'approche du système conventionnel de compétences en présentant ces concepts: compétences, aptitudes, préparation, réalisation.
- Compétences spéciales dans l'enseignement de la langue arabe dans l'enseignement secondaire.
- Méthodes pédagogiques modernes pour l'enseignement de la langue arabe, pédagogie organisationnelle, pédagogie d'intégration, pédagogie de résolution de problèmes.
- Défis et obstacles au succès de l'approche par compétence au niveau de l'acte éducatif , des processus d'apprentissage et des résultats d'apprentissage.

مقدمة:

إن الاستثمار في الرأسمال البشري هو أسمى الغايات التي تسعى المجتمعات المتحضرة – اليوم– إلى تحقيقه، خاصة ونحن نشهد تغيرات كبيرة وسريعة مست جميع المجالات (المجال المعرفي، المجال التكنولوجي، المجال الاجتماعي، المجال الاقتصادي...). مما جعل المعرفة المستهدفة هي معرفة البناء والتكوين لا معرفة التكديس والتلقين، كل ذلك قصد تربية وتأهيل المتعلم لاكتساب الكفاءات الضرورية. وسط هذه المفاهيم أصبحت المقاربة بالكفاءات ضرورة بيداغوجية داخل الحقل التربوي؛ لأنها تتأسس على منظور يُعتبر فيه تكيف الفرد مع محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي، المحلي والكوني (العالمي) من الغايات الأساسية.

وقد تبنت وزارة التربية الوطنية هذه المقاربة في بناء المناهج التعليمية الجديدة مع مطلع الألفية الثالثة ومرّ على تطبيق هذه الاستراتيجية ما يقارب

العقدين من الزمن. مما يقتضي مراجعتها وتتبع مسارها الميداني قصد تشخيص معوقات تطبيقها، ورسم آفاق لتجاوزها، حتى تتحقق الغايات والمرامي الكبرى.

وأولى هذه الغايات:

–الخروج من دائرة التلقين والتعليم والتكديس إلى دائرة التكوين والتعلم والبناء.

لكن يبقى الإشكال الكبير الذي يقتضي طرحه هو: هل يكفي تبني مقاربات تعليمية حديثة لتحقيق الغايات والمرامي؟ وهذا ما نحاول الإجابة عنه في هذه الدراسة بالتعرض لـ:

-الجهاز الاصطلاحي للمقاربة بالكفاءات.

-الطرائق البيداغوجية الحديثة في تعليمية اللغة العربية: بيداغوجيا المشاريع، بيداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا حل المشكلات.

-تحديات ومعوقات نجاح المقاربة بالكفاءات في مدخلات وعمليات ومخرجات التعلم.

أولا. **الجهاز الاصطلاحي للمقاربة بالكفاءات:**

إذا كانت المقاربة بالأهداف تستند إلى مفاهيم المدرسة السلوكية لـ"ديفيد إيستون David" Easton، حيث التركيز على مبدأ الأجرأة "الصوغ الإجرائي للأهداف"، فإن المقاربة بالكفاءات جاءت لتتجاوز نقائص بيداغوجيا الأهداف، فهي تستند لمفاهيم بياجي "Piaget" في المدرسة البنائية، حيث الاهتمام بالدور النشيط للمتعلم في العملية التعليمية التعلمية، ومدى تفاعله مع الوسط التعليمي والاجتماعي من خلال قيامه بنشاطات دالة، في وضعيات مختلفة فهي مقاربة تولي أهمية كبرى لهذه المفاهيم البيداغوجية الجديدة: التحفيز، الدافعية، الاكتشاف، الإبداع، الإنتاج، كما أن هذه المقاربة أدخلت مفاهيم جديدة في العملية التعلمية، فالمعلّم لم يعد مجرد ملق لمفاهيم جاهزة، بل هو منشط ومحفز في العملية التعلمية.

والمتعلم لم يعد متلقي لمعارف جاهزة، بل هو مشارك وعضو نشيط في الفعل التعليمي، لا يكتفي بفهم المعارف بل يسعى إلى تطبيقها في وضعيات متنوعة. وهذا ما اصطلح عليه في أدبيات التربية الحديثة (مهارات ما وراء المعرفة)، وقد ظهر هذا "المصطلح على يد "فلافل Flavell"والذي عرّفه بأنه: معرفة الفرد بعملياته المعرفية الذاتية ومعرفته بأي إنتاج يرتبط بها مثل الخصائص أو الإمكانات المتعلقة بتجهيز ومعالجة المعلومات"[1] . فـ"ما وراء المعرفة" هي درجة متقدمة في المعرفة، فالمتعلم يعرف كيف يستثمر معارفه ويجندها في حل مشكلاته التعلمية، فهي تشتمل على "عدة مهارات أهمها التنبؤ، المقارنة والفحص ومراقبة الذات والتناسق ..[2] "

فالمتعلم هو الذي يبرمج وينظم عمليات التعلم بغية الوصول إلى الأهداف المتوخاة.

فالكفاءات كمنظور بيداغوجي يسعى إلى تأصيل المتعلم قصد تكيفه مع محيطه الاجتماعي والثقافي.

ويتأسس مفهوم الكفاءات في معظمه على غموضه وتعدد معانيه فهو كلمة اسفنجية حسب تعبير "ألبير جكار Alpert Jacquart"فكما يمتص الإسفنج شيئا فشيئا المواد التي يصادفها، تترى كلمة كفاءة بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستعملوها. وهذا ما يقتضي منا –بغية رفع كل لبس– تحديد مفاهيم المصطلحات المجاورة للكفاءات ثم بيان مفهوم الكفاءة عموما والكفاءة اللغوية خصوصا ومن المصطلحات المجاورة:

1- القدرة:

الكفاءة أوسع وأرحب من القدرة، فالكفاءة الواحدة تتضمن عددا من القدرات (المعرفية والوجدانية والحس حركية)، فهي نشاط فكري قار، يمكّن من أداء مهام معينة مثل: قدرة المتعلم على تحليل قصيدة شعرية واستنباط ما فيها من مظاهر الاتساق والانسجام.

إلاّ أن ثمة من المفكرين من يذهب إلى استعمال الكفاءة والقدرة بمعنى واحد، فبالنسبة "لكانيني" مثلا تسعى القدرة في عمقها إلى تحقيق التكيف مع المحيط شأنها في ذلك شأن الكفاية[3].

وهو تصور يفتقر إلى مسوغات مقنعة في اعتقادنا؛ لأن الكفاءة نشاط مركب والقدرة نشاط ثابت، والقدرة مرهونة بالاستعداد، فقدرة المتعلم على ارتجال مداخلة أو إلقاء خطبة دينية مرهون باستعداد لغوي ومعرفي.

وقد ميّز "أحمد المتوكل" بعد تحليل مستفيض لما جاء في دلائل الإعجاز للجرجاني بين القدرة الخطابية والقدرة اللغوية. وكيف أن الثانية تتحقق بوجود الأولى، يقول: "إن القدرة اللغوية المتمثلة في معرفة أوضاع اللغة ليست كافية لإنتاج خطاب "فصيح"، فإنتاج الخطاب المتسق يقتضي قدرة خطابية تجاوز معرفة أوضاع اللغة إلى معرفة تنظيم الخطاب وإحكام بنيته بما يناسب الغرض المتوخى"[4] . فالمجال المعرفي هو المتحكم في القدرة المطلوبة.

2-المهارة:

هي نشاط يمكّن المتعلم من أداء مهام معينة بشكل دقيق، وتتمظهر المهارة في شكل أنشطة تلفظية مثل نطق الحروف العربية من مخارجها المعلومة أو أنشطة يدوية وحركية مثل: مهارة الخط أو مهارة استعمال الحاسوب في كتابة النصوص الأدبية، فالمهارة ترتبط بما هو عملي تطبيقي معيارها الجودة والإتقان.

فالمهارة هي أداء فعل تعلمي (لفظي، حركي، تعبيري) بسرعة وإتقان، وعليه يمكن القول إن المهارات من مقتضيات الكفاءات، فالكفاءة أوسع وأرحب تتضمن جملة من المهارات والقدرات.

والمهارات تنمو بالاستعمال وتضعف بالإهمال.

3-الأهداف الإجرائية:

ينبغي أن نميز بين الأهداف الإجرائية والكفاءات الخاصة، فالأهداف الإجرائية هي نتاج المدرسة السلوكية، فالصوغ الإجرائي للأهداف يتحدد في عبارات واضحة قابلة للملاحظة والقياس وحتى يكون الصوغ الإجرائي للأهداف دقيقا يقترح ماجر في كتابه الشهير (كيف تحدد الأهداف التربوية؟) ثلاثة عناصر أساسية[5] هي:

أ- **السلوك أو الإنجاز:** ويتعلق بالمهام التي ينجزها المتعلم في سياق محدد، والتحديد يكون بعبارات وأفعال دقيقة مثل: يرتب جملاً، يعرب كلمة في النص،... (يعرّف، يسمي، يضع خط تحت كلمات معينة...).

ب- **الشروط:** تبين الشروط الوضعية التي يكون عليها المتعلم عند إنجاز الفعل، فهي شروط مادية (يستعملها أو يحضر استعمالها، مثل الاستعانة بالمعجم في ضبط دلالة الكلمات المسطرة في النص...). وشروط نفسية (وضعية الإنجاز: ينجز العمل بمفرده أو من خلال أفواج صغيرة في الفصل الدراسي).

ج- **المعايير:** وهي مؤشر يحدد مستوى الإنجاز ودرجة إتقانه مثل: زمن الإنجاز (استخراج جملة واقعة حالاً من النص)، ومعيار النسبة (يقطع البيت الشعري دون أن يرتكب أكثر من خطأين...).

أما الكفاءات فهي تهتم بالقدرات البعيدة والقابلة للتحويل، البعيدة عن مبدأ التجزئة، تقتضي الاكتشاف والابتكار، فالهدف الإجرائي يمكن تحقيقه في حصة تعليمية أما الكفاءة الخاصة فهي تتحقق بعد عدد من الوحدات التعليمية، وقد تتحقق في نهاية مسار تعليمي.

4- مفهوم الكفاءة:

جاء في معجم الصحاح للجوهري[6] (ت393هـ)،في مادة (كافأ): كافأت القوم كفأ، إذا أرادوا وجها فصرفتهم إلى غيره، فانكفؤوا أي رجعوا... والكفء النظير والمصدر الكفاءة، وتقول: لا كِفاء له أي: لا نظير له، وفي لسان العرب[7] : الكفء النظير والمساوي... وتكافأ الشيئان تماثلا... وفي المعجم الوسيط[8] : الكفاءة المماثلة في القوة والشرف، والكفاءة للعمل القدرة عليه وحسن تصريفه، والجمع أكفاء وكِفاء... فالمعاجم اللغوية تكاد تتفق على أن الكفاءة فيها معنى: المماثلة والقدرة وحسن التصرف.

أما دلالة المصطلح في الحقل التربوي فهو أعسر وأعقد... فمصطلح الكفاءة يتسع لمختلف المفاهيم والتصورات، وهو ما جعل التعاريف تتعدد وتتباين بحسب المرجعيات المنطلق منها* فقد حصر عبد الوهاب أحمد[9] الجماعي عددًا من التعاريف للكفاءة، نذكر منها:

تعريف رونالد : Renauldهي "قدرة مكتسبة بفضل ما تمثله من معرفة وخبرة تستخدم للإحاطة وحلّ المشاكل الخاصة" أما بوريش Porichفيعرفها أنها: الأداء الذي يتوقع أن يظهره الفرد عند إكماله لعملية التدريب ويذهب جونسون Johnsonبأنها: مجموعة الاتجاهات والمهارات التي تظهر لدى المتعلم في الموقف التعليمي.

الملاحظ أن هذه التعريفات تتكامل من جهة وتتقاطع في ضرورة توفر خاصية الإدماج من جهة أخرى (إدماج المعارف والمواقف والمهارات من خلال نشاط يؤدى على أكمل وجه) وعليه نخلص إلى هذا التعريف الجامع: "الكفاءة نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية) والتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكّن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرف على مهمة مشكلة وحكما بإنجاز (أداء) ملائم"[10] . فالكفاءة هي ذلك الكل المتكامل من المعارف والمهارات والمواقف المدمجة في نسق متكامل تمكن من أداء مهام على أكمل وجه. فخاصية الإدماج من مقتضيات تحقق الكفاءات، فهي لا تحيل على سلوكات جزئية كما في بيداغوجيا

الأهداف. بقي أن نشير إلى أن الكفاءة "حقل كامن" ما نلاحظه هو" مؤشر الكفاءة" وهو الدال على تحقق الكفاءة، من خلال فعل الداء، لأن الأداء فعل قابل للقياس، ويعرف بـ"الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية"[11] فالأداء هو الفعل الإنجازي القابل للملاحظة والقياس.

وعادة ما يقسّم المختصون الكفاءات إلى نوعين بارزين هما:

-**الكفاءات العرضية (الأفقية)**: وهي "مجموع المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد والتي يجب توظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف"[12] ، مثل حلّ المشكلات، واستغلال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التعلم، وهي كفاءات تسهم مجموع المواد التعليمية في تحققها، وتُلخص الكفاءات العرضية في هذا الشعار (أتعلم كيف أتعلم).

-**الكفاءات الخاصة (النوعية)**: وهي الكفاءات المرتبطة بمادة تعليمية معينة وبمجال مخصوص (معرفي، وجداني، حس حركي) مثل: التعبير عن المشاعر النفسية أمام جمع من المستمعين بلغة عربية فصيحة.

الكفاءة اللغوية:

انطلاقا من تعريف ابن جني للغة "أصوات يعبّر بها كل قوم عن أعراضهم"[13] ، ومرورًا بالتعاريف الحديثة عند إدوارد سابيير ونعوم تشومسكي، نجد أن المشترك بين هذه التعاريف هو أن "اللغة نظام من الرموز تستعمل لتحقيق التواصل أو هي شفرة إرسال على حد تعبير "روبرت آي" أو هي كما قال سابيير "Sapir" وسيلة إنسانية خالصة، وغير غريزية لإيصال الأفكار والانفعالات والرغبات بوساطة نظام من الرموز التي تصدر بطريقة إرادية. "[14]

فالكل يركز على الطبيعة التواصلية للغة، ويبقى التعريف الأكثر دقة وضبطا في اعتقاد كثير من المهتمين بهذا الشأن، ما خلصت إليه الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع، والمعروفة باسم "آشا" "اللغة نظام معقد وديناميي من الرموز الاصطلاحية يستخدم بطرق مختلفة من أجل التفكير والتواصل"[15] . يعلق على هذا التعريف روبرت آي[16] ، فيقول: يضم هذا التعريف شيئا من كل شيء، لكونه ناتج عن مداولات لجنة متخصصة، فاللغة تتطور ضمن سياقات ثقافية واجتماعية وتاريخية محددة، وهي سلوك محكوم بقواعد (الصوتي، الصرفي، التركيبي، الدلالي، التداولي)، وتعلمها يتحدد عن طريق تداخل العوامل البيولوجية والمعرفية والنفسية والبيئية.

أما الكفاءة اللغوية فهي "المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تتيح للإنسان بناء أو تكوين جمل وتفهمها في لغتها"[17] ، فهي طاقة كامنة تتحكم في التواصل الفكري، مؤشر قياسها هو الأداء اللغوي لأنه يمثل "الاستعمال الفعلي للغة في موقف محدد"[18] ، وهذا المعنى أكده "تشومسكي" في نظريته اللغوية عندما اعتبر الكفاءة اللغوية مقدرة توليدية لا مقدرة تفسيرية؛ أي هي قدرة على الإنتاج والفهم والتمييز، بعبارة أوضح، إنتاج جمل غير محددة من وسائل محددة، وقد فرق "تشومسكي" بين الكفاءة اللغوية والأداء (الاستعمال) في صورة بسيطة حيث قال: نفرق الكفاءة اللغوية، وهي معرفة المتكلم السامع بلغته[19] واستعمال اللغة (الأداء) وهو الاستخدام الفعال للغة في موقف معين، فالأداء هو الدليل على اكتساب الكفاءة اللغوية، فحفظ قانون المرور لا يعني بالضرورة القدرة على السياقة، كذلك حفظ المتعلم لقواعد النحو والصرف ليس هو الأهم، إنما الأهم هو الأداء الفعلي للنظام اللغوي.

بقي أن نشير في نهاية هذا المبحث إلى ما يعتبره البعض أن اللغة العربية لم تعد لغة (طبيعية)[20] ، حسب تصور تشومسكي للغات الطبيعية، خاصة في تأكيده "أن اللغة لا تكون طبيعية إلا إذا جسدها المتكلم المستمع المثالي في مجتمع متجانس"، فيرى كثيرون أن العربية الفصيحة ليست لغة (طبيعية)، أي ليست اللغة الأولى عند الطفل العربي (اللغة الأم)، بل هي لغة بين الأولى (العامية) والثانية حسب توصيف عبد القادر الفاسي الفهري، لكننا نميل إلى الرأي الذي يعتبر اللغة العربية الفصيحة لغة أولى (اللغة الأم) أو هي (اللغة الطبيعية)، بدليل فهم عامة الناس لخطب الجمعة أو الأفلام المدبلجة، رغم فصاحتها، فهم لا يحتاجون إلى من يترجم لهم هذه النصوص الخطابية أو المشاهد السينمائية إلى لهجتهم الطبيعية.

ولهذا نعتقد جازمين، أن ما تعانيه اللغة العربية اليوم، من ضعف وعجز في الأداء والتواصل لا يعود إلى أنها لغة (طبيعية) أو لغة بين بين، بين الأولى والأجنبية، بل يعود إلى تعليمية اللغة العربية (الطرائق المتبعة في تعليمها، والوسائل المساعدة، والمضامين المختارة...).

ثانيا.الإستراتيجيات البيداغوجية لتحقيق الكفاءات اللغوية:

إن التربية الحديثة لم تعد تهتم بالجواب عن سؤال تقليدي، ماذا نتعلم؟ بل أضحت تشتغل أكثر على سؤال مركزي: كيف نتعلم؟ مما اقتضى الاهتمام بطرائق وأساليب واستراتيجيات التعلم، وهو اهتمام مشروع لأننا نؤمن جازمين، أنه لا يوجد متعلم فاشل بل توجد طرائق تعليمية فاشلة،

فكم من متعلم فشل في النجاح مع أستاذ، ثم ينجح مع أستاذ آخر في المضامين نفسها، فالطرائق التعليمية تمثل الحامل "Support" التعليمي والديداكتيكي الأساسي للتعلم والتعليم. من هذه الاستراتيجيات الجديدة نذكر:

إستراتيجية المشاريع:

المشاريع هي وضعيات تعليمة لها أهداف وغايات محددة تستند إلى مبدأ التعلم الذاتي أو التنمية الذاتية، فالمتعلم هو العنصر المحوري، والمنجز لمضامين المشروع. أما المعلم هو يمثل دور الموجه والمرشد والمسدد، وهي بيداغوجية لا تتوقف على المواد العلمية (العلوم الطبية، الفيزياء والكيمياء...) بل تعتمد كذلك في تعليمية اللغة العربية، فهي من مرتكزات المقاربة بالكفاءات، وهذا ما نلاحظه في كل المناهج التعلمية (الابتدائي، المتوسط، الثانوي).

ومن الأهداف التي نروم تحققها في استراتيجية المشاريع:

-التكيف مع المحيط الاجتماعي.

-ترغيب المتعلم في التعليم الابتدائي.

-الخروج عن دائرة التلقين إلى دائرة البناء في الأنشطة التعلمية.

-تنمية العمل الجماعي والحد من العزلة والانطواء.

فالتلميذ في السنة الثانية من التعليم الثانوي (الآداب والفلسفة/ الآداب واللغات الأجنبية) مطالب خلال الموسم الدراسي بإعداد ستة مشاريع لها صلة بالمضامين المقررة في الأنشطة التعلمية (النص الأدبي، النص التواصلي، المطالعة الموجهة...)، من هذه المشاريع نذكر:

-المشروع الأول[21] : إعداد فهرس يتضمن أهم مؤلفات العصر العباسي والأندلسي في شتى حقول المعرفة وبيان أهميتها مع ذكر أصحابها.

-المشروع الثاني[22] : إعداد معجم يتضمن شرح بعض الكلمات الواردة في نصوص السنة الأولى والثانية مع التعليم الثانوي مع تبرير الاختيار.

مثل هذه المشاريع لا تتحقق إلاّ وفق ديناميكية الأفواج وإسهام كل عضو من المشروع، ثم البحث عن مصادر جمع المادة العلمية، ثم إخراج العمل؛ جودة إتقان بإشراف الأستاذ، مع ضرورة

تثمين جهد المتعلمين لأن التحفيز شرط من شروط التعلم الناجع، وفي نهاية عرض المشاريع يقيم الأستاذ الأعمال الناجزة مع ردم الشروخ المحتملة.

استراتيجية حلّ المشكلات:

إذا كان تكيف الفرد مع المحيط الاجتماعي من أسمى غايات المقاربة بالكفاءات، فإن من أساليب تحقق ذلك بيداغوجيا حلّ المشكلات لما تستميز به من معالم بيداغوجية، فهي أداء للإبداع والاكتشاف وتجاوز الصعاب شريطة وضع مشكلات ذات صلة باهتمام المتعلمين وتتماشى وقدراتهم الذهنية مثل هذه الوضعيات، إذا تجاوزها المتعلم ازداد ثقة في نفسه.

ويعرف دانكر "Dunker" حلّ المشكلة بأنه: "الانتقال من وضعية معطاة إلى وضعية مطلوبة، شريطة أن يتضمن هذا الانتقال إعادة تنظيم"[23] أي يعيد تنظيم معارفه القبلية وصقلها، فهي مقاربة تتأسس على بناء الجهاز المعرفي بدل من تخزين المعارف. كما تكسب هذه المقاربة المتعلم منهجية علمية قوامها (الملاحظة، التخطيط، البناء، الاكتشاف)، وتنمى فيه الشعور بالثقة في النفس وروح المبادرة وهي مقاربة تُقلب سلسلة التواصل، فالمعلم لم يعد في هذه المقاربة هو الملقن بل يتحول إلى متلقي، يستمع أكثر مما يتكلم. أما المتكلم فهو من يرسم خطة العمل وينجزها ويقيمها بعد إنجازها. وهي مقاربة تخضع لمراحل نجملها في هذه العناوين:

-1تحديد المشكل، 2- صياغة الفرضيات، 3- ترتيب واختيار الفرضيات المناسبة، 4- الإعلان عن النتائج 5- تقييم النتائج.

وهي مقاربة لا تخص المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية فحسب بل يمكن اعتمادها في تعليمية اللغة العربية.

بيداغوجيا الإدماج:

هي أجرأة لغايات التربية الوطنية... وهي مؤشر على تحقق الكفاءة في نهاية وحدة تعلمية، يقوم المتعلم بتجنيد معارفه القبلية قصد التحكم فيها. فالمتعلم يدرس نصا تواصليا حول السلام:

-يدرس الأفعال المتعدية إلى مفعولين، والمجاز اللغوي.

-يدرس تقنية توسيع فقرة.

ثم يأتي نشاط الإدماج:

يقوم المتعلم بتوسيع مقولة حول أهمية السلام في تعايش الأمم على أن يوظف فيما يكتب الأفعال المتعدية إلى مفعولين وعبارات مجازية.

فهذا إنجاز مركب.

والإدماج لا يحقق أهدافه إلاّ إذا خضع لعملية التقويم، والتقويم يجب أن يشمل:

-شروط الإنجاز: هل وضع المتعلم في وضعيات ذات دلالة أم لا؟

هل الوقت كاف للإنجاز؟

-منتوج المتعلم: يجب أن يخضع هذا المنتوج إلى عملية التقييم قصد تشخيص الأخطاء مع تصنيفها (نحوية، صرفية، تعبيرية، إملائية...).

- تحديد أسباب تعثر المتعلم في إنتاجه.

- علاج النقائص في نشاط الدعم.

وإلى جانب هذه الإستراتيجيات المركزية (حل المشكلات، مشاريع الإدماج) ثمة بيداغوجيات حديثة شأن المقاربة الفارقية، وبيداغوجيا الخطأ، والبيداغوجيا التعاقدية.

التقويم في المقاربة بالكفاءات:

يمثل التقويم في المقاربة بالكفاءات أهمية قصوى، لما له من دور في بيان مدى تحقق الكفاءات المستهدفة. والجوانب التي ينبغي أن تنصب عليها عملية تقويم الكفاءة[24] هي:

-1الموارد اللازم تجنيدها: وهي موارد داخلية وخارجية.

أ- الموارد الداخلية: - المعارف (كل ما له صلة بالمفاهيم والتعاريف والقواعد والقوانين...).

- المعارف الفعلية (مجموع الحركات والإجراءات والطرائق) الضرورية لإنجاز مهمة معينة.

ب- الموارد الخارجية: وترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات والأدوات التي يكون المتعلم بحاجة إليها (وثائق، سندات، مخططات، قواميس...).

2-الوضعية المعقدة: وتتحقق من نشاط الإدماج حيث يوظف المتعلم المكتسبات القبلية في وضعيات جديدة، وينظر إلى مدى تحكمه في الموارد القبلية، وعند فشل المتعلم نبحث في أسباب هذا الفشل، هل يعود إلى الموارد ذاتها أم إلى عدم القدرة على تجنيدها ويجب أن يصحح المسار بعد ذلك.

عند تقييم الوضعيات في أنشطة اللغة العربية تستند إلى جملة من المعايير أبرزها: الملائمة، الانسجام، الصواب، الإبداع.

ثالثا. تحديات نجاح المقاربة بالكفاءات:

إذا كانت المقاربة بالكفاءات على هذا المستوى من العلمية والدقة والمنهجية وسعيها إلى أسمى الغايات (تكيف الفرد مع محيطه الاجتماعي) فهل تبني هذه المقاربة كافٍ لتحقيق هذه الغاية وغيرها من المرامي والأهداف؟ وهو سؤال كبير يتضمن أسئلة فرعية منها:

-ما مدى استيعاب المعلمين لآليات المقاربة بالكفاءات؟

-وهل استطاع المعلم تجاوز البيداغوجيات التقليدية؟ أم ما زال رهين التلقين والاشتغال بالمضامين فحسب؟

-وهل تلقى تكوينا كافيا في أبجديات المقاربة بالكفاءات؟

-هل وفّرنا الوسائل التعليمية وكيّفنا الوسط التعليمي مع هذه المقاربة.

إن واقع المؤسسات التعليمية في الجزائر يكشف لنا عن جملة من التحديات الموضوعية التي حالت دون نجاح هذه المقاربة ميدانيا، هذه التحديات لها صلة بمكوني المؤسسات التربوية: (الهيئات الرسمية، الهيئات التفتيشية، الهيئات التعليمية)، وهي هيئات تشريعية ورقابية وتنفيذية، هي من ترسم المناهج التعليمية وتؤلف الكتب المدرسية، وتنفذ ما جاء في هذه الوثائق مع تلاميذ المؤسسات التعليمية. ونجمل هذه التحديات في:

1-كثافة المضامين المقررة: مما يجعل الأستاذ يشتغل على أمر واحد هو الانتهاء من المضامين المقررة، خاصة مع الأقسام النهائية على حساب تحقق الكفاءات المتوخاة.

2-الاكتظاظ المشهود داخل الأقسام، مما يمنع الأستاذ من مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتطبيق المقاربة الفارقية.

3-نقص الوسائل التعليمية: رغم ما تمثله هذه الوسائل من دور فعال في تحقيق الكفاءات المسطرة.

4-عدم تمكن كثير من الأساتذة من استيعاب مضامين المقاربة بالكفاءات لنقص التكوين البيداغوجي أو انعدامه أحيانا.

5-غياب الطرائق النشيطة في التعليم، فالتلقين مازال هو المهيمن على أداء المعلمين.

6-عدم تمكن الأساتذة من آليات التقويم البيداغوجي وما يلحق التقويم من تغذية راجحة.

7-تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على أداء المتعلمين.

ولتجاوز هذه التحديات نقترح جملة من القضايا البيداغوجية الواجب توفرها وتطبيقها داخل المؤسسات التعليمية.

1-تكوين الأساتذة:

هيئة التدريس داخل المؤسسات التعليمية تحتاج إلى تكوين أولي ثم إلى تكوين تواصلي، يُمكن الأساتذة من استيعاب أبجديات المقاربة بالكفاءات وآليات تطبيقها، تكوين يشرف عليه ويقوم بتنفيذه مختصون في علوم التربية، علم النفس، علم الاجتماع.

2-تبني المقاربات البيداغوجية الحديثة: نذكر من هذه المقاربات:

-البيداغوجيا الفارقية: مراعاة الفروق المعرفية والذهنية والسيكولوجية، والسوسيوثقافية بين المتعلمين.

-بيداغوجيا حلّ المشكلات: وفيها تبرز فاعلية المتعلم خاصة إذا وضعناه أمام مشكلات مستمدة من محيطه السوسيوثقافي.

-بيداغوجيا الخطأ: الخطأ استراتيجية تعلمية، لأن الخطأ محفز ودافع للتعلم وليس العكس.

والخطأ نقطة انطلاق المعرفة: فهو كاشف للمعارف.

-بيداغوجيا التعاقد: يشترك الأستاذ مع المتعلمين في القيام بمشاريع مشتركة، هذا العقد التشاركي يوطد العلاقة بين المعلم والمتعلم وبالتالي الابتعاد عن السلوكيات الدخيلة على المؤسسات التربوية (العنف المدرسي، الممارسات الأخلاقية...).

3-توفير الوسائل التعليمية: (السمعية البصرية، القواميس، المصادر الأدبية واللغوية، الخرائط التاريخية، أقراص علم العروض...) مع تدريب الأساتذة على استعمالها وحسن توظيفها في تحقيق مخرجات التعلم.

4-تخفيف المضامين المقررة: فبرنامج السنة الثانية من التعليم الثانوي (الشعب الأدبية) يحتوي (36 نصا) تتوزع بين النص الأدبي، والنص التواصلي، والمطالعة الموجهة. كيف للمتعلم استيعاب

هذه المضامين في موسم دراسي، خاصة وأنه يتلقى مضامين في عددها في المواد التعليمية الأخرى (الاجتماعيات، التربية الإسلامية، اللغات الأجنبية...).

5-الاهتمام بآليات التقويم بأنواعه: (التشخيصي، التكويني، التحصيلي) لتحقيق الكفاءات، فقد آن الأوان لتجاوز النظرة التقليدية، للتقويم (امتحان في

نهاية الثلاثي، يرتب على ضوء نتائجه التلاميذ)، إذ يجب الوقوف مع موارد المتعلم القبلية، وإنجاز وضعيات معقدة، ثم إخضاع ذلك للتقييم والتعديل.

ختاما:

نريد أن نؤكد في نهاية هذه الدراسة على جملة من النقاط:

أولا. لا يكفي تبني مقاربات بيداغوجية حديثة لتحقيق أهداف ومرامي المنظومة التربوية، بل يجب مراعاة واقع مؤسساتنا التعليمية، وما تخضع له من ظروف وصعوبات مادية، اجتماعية... عند تطبيق المقاربات الحديثة.

ثانيا. المناهج التعليمية والكتب المدرسية، يجب أن تخضع للمراجعة والتصحيح باستمرار، لأن التقويم لا يخص نتائج التلاميذ فحسب بل يشمل كل مكونات الفعل التعليمي.

ثالثا. لا يوجد متعلم فاشل، بل توجد طرائق تعليمية فاشلة مما يقتضي توفر التحفيز والتنوع والديناميكية في التعامل مع التلاميذ قصد تفجير طاقاتهم الكامنة.

رابعا. العصر الذي نعيشه هو عصر الذكاء والاكتشاف، لا عصر المذاكرة والتخزين، فالانفجار المعرفي المذهل الذي نعيشه مع الألفية الثالثة، يقتضي الاهتمام بعميلات الإبداع والاكتشاف، أما المعارف فأجهزة التواصل الحديثة فهي توفرها متى احتجنا إليها.

بهذا يتحقق تكيف الفرد مع محيطه الاجتماعي والثقافي (المحلي والدولي).

الهوامش:

1. عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص14.
2. المرجع نفسه، ص14.
3. محمد الدريج، الكفايات في التعليم (من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج)، منشورات لسلسلة المعرفة للجميع، الدار البيضاء، 2004، ص35.
4. أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، ط1، 2006، ص199.
5. ينظر: محمد الدريج، التدريس الهادف، قصر الكتاب، البليدة، 2000، ص112.
6. الجوهري، معجم الصحاح، مادة (كفأ).
7. ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، مصر، المجلد الخامس، ص3892.
8. مجموعة من المؤلفين، المعجم الوسيط، دار المعارف، مصر، ط2، 1973، الجزء الثاني، ص79.

1. في ضبط مصطلح الكفاءة والكفاءة اللغوية اعتمدنا على مقال لنا منشور بمجلة العلوم الإنسانية، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2017، تحت عنوان: الكفاءة اللغوية ومستويات تحقيقها عند الطالب الجامعي.

9. عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين المعلمين، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010، ص158، 159، 160.
10. محمد الدريج، الكفاءات في التعلم، ص29.
11. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس (المفهوم، التدريب، الأداء)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003، ص24.
12. حاجي فريد وأويدر عبد الرزاق، الكفاءات العرضية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 18، ص03.
13. محمد الدريج، الكفاءات في التعلم، ص29.
14. القادري محمد أسعد، فقه اللغة مناهله ومسائله، المكتبة العصرية، ص10.
15. روبارت آي، مقدمة في التطور اللغوي، ترجمة مصطفى محمد قاسم، دار الفكر، عمان، ط1، 2010، ص40.
16. المرجع نفسه، ص41.
17. عبد المنعم بدران، مهارات ما وراء المعرفة، ص61.

18. يوبجيته بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط، 2004، ص287.

19. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

20. للتوسع العودة إلى كتاب: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 2002، ص81 إلى ص108.

21. وزارة التربية الوطنية، كتاب (الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعلم الثانوي العام والتكنولوجي)، شعبتي الآداب والفلسفة والآداب واللغات الأجنبية، ص47.

22. المرجع نفسه، ص80.

23. ستر الرحمن نعيمة، بيداغوجيا حل المشكلات، نشر في الأيام الجزائرية يوم 2009/06/26. www.djazairess.com

24. ينظر: محمد الطاهر وعلي، التقويم في المقاربة بالكفاءات، دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع، 2006، ص5-6.