

تعليم اللغة العربية من الأهداف إلى الكفاءات

رافعي عبد الله

المركز الجامعي - النعامة -

ما تزال تعليمية اللغة العربية تخضع لبيداغوجية تبليغ المحتويات، تملأ عقل المتعلم، وتراه مخزنا يجب أن يملأ بالمعارف اللغوية، يتقبلها ويخزنها في الذاكرة إلى حين الامتحانات. وكأنّ اللغة تدرس من أجل استظهارها يوم الامتحان لقياس حجم المخزن. وقد أوجد هذا النمط البيداغوجي عجزا كبيرا في المعارف لغوية لدى المتعلم، خاصة المعارف الوظيفية العملية في عملية التواصل، التواصل الاجتماعي والفكري. فليس المعارف المخزنة المستظاهرة يوم الامتحان فقط. إضافة إلى أن التقدم العلمي والمعرفي، وما أحدثته التقنيات في الإعلام والاتصال. والإسهامات الكبيرة لها في عملية التعليم في الدول المتطورة، حيث خدمت بشكل كبير جدا تعليم اللغات لما توافر لها من أسباب ذلك، بعد أن صارت اللسانيات التطبيقية عنصرا مهما يعتمد مبرمجو مناهج التعليم لجعل اللغة ذات مهمة وظيفية تمارس في الحياة الاجتماعية والسياسية، وفي كل مجال دون إحساس المتعلم بغربتها عن واقعه الحياتي، كما نجده عند متعلمينا اليوم. إن ربط المعارف اللغوية المتعلمة بالممارسات الاجتماعية، تمكن المتعلم من أن يجد مفاتيح لإعطاء المعارف المدرسية دلالة مفاتيح، تفتقر إليها المنظومات التربوية المركزة على المعارف الدراسية⁽¹⁾.

من الأهداف إلى الكفاءات:

لقد بدأ العمل في بلادنا بالأهداف البيداغوجية في غضون الثمانينات من القرن الماضي، أما فرنسا فقد بدأ العمل بها في الستينات، وقبل ذلك بقليل في الولايات المتحدة الأمريكية. وتركزت محاولة التدريس بالأهداف البيداغوجية على تعريف الهدف البيداغوجي وذلك بصياغته بصورة محددة وصحيحة بحيث يبرز بوضوح السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط تعليمي، وكذا المواصفات التي ستستخدم في التقويم. وقد أدى الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية - في كثير من الحالات - إلى انحرافات خطيرة، منها⁽²⁾:

- تجزئة أو تفتيت الفعل التربوي إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالة بالنسبة للمتعليم.
- فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية.

• التنظيم الخطي والجامد للنشاط التعليمي.

ونتيجة لهذه الانحرافات ظهرت حركة التربية القائمة على الكفاءات، وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية خلال سنة 1968. وعرفت في الثمانينات نموا هاما بتأكيدا على الكفاءات بالمعنى الذي يحقق في النهاية النهايات العظمى للتربية (المحددة في النصوص الرسمية) والمبنية على الموقف المشكل الدال بالنسبة للمادة أو مشترك بين مجموعة المواد، مختار على أساس كونه علميا واجتماعيا في نفس الوقت. وتجدر الإشارة إلى أن التربية القائمة على الكفاءات مستمدة من جذور المعرفة، ومتأثرة، وبقوة من تطورها، ومن أعمال المختصين في التعليمية حول بيداغوجية المشكلات والمشاريع⁽³⁾. ونلمس أسسها النظرية في أعمال جون ديوي والديمقراطية⁽⁴⁾، وبياجيه والنيوية، وبرونر بالاكتشاف، وتشومسكي والألسنية. والكفاءات هي قدرات مكتسبة تسمح العمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة. كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة. وتوجد حاليا حركة واسعة في التفكير حول مفهوم الكفاءة، فقد تناولته الكثير بالكتابات بشكل مفصل وعميق، ولعل أبرزها، كتابات Rey.B 1996 أين حلل بدقة كبيرة مفهوم الكفاءة، وبالأخص الكفاءات المستعرضة Transversal⁽⁵⁾. إن غالبية الكتاب الذين لا يزالون متمسكون ببيداغوجية الأهداف مفهومهم لهذه البيداغوجية هو الآن أقرب إلى المعنى الحالي لمفهوم الكفاءة⁽⁶⁾. ويمكن القول أنه يوجد بين مفهوم الهدف ومفهوم الكفاءة، في آن واحد انفصال واستمرار ويؤكد الاتجاه الحالي للبرامج المدرسية على مفهوم الكفاءة و يرمي إلى دعوة المعلمين إلى عدم التدريس بطريقة خطية جامدة تجزئ المعارف والمهارات، وتحثهم على تصور مواقف تعليمية موجهة نحو حل المشكلات أو إنجاز المشاريع التي تستدعي الدمج بين هذه الرباعية⁽⁷⁾ (Savoir, Savoir-faire, Savoir être, Savoir Devenir)

مفهوم الكفاءة:

الكفاءة لغة: (الكفيء) بالمد النظير، وكذا الكُفء والكُفُو بسكون الفاء وضمها بوزن فعل وفعل، والمصدر الكفاءة. وقول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاءة أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل.

والكفاءة: النظير والمساوي.

يقول تعالى: ﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ، كُفُوًا أَحَدٌ﴾⁽⁸⁾.
ويقال كَفَأْتُ الْقِدْرَ وغيرها، إذا كببتها لتفرغ ما فيها.

الكفاءة : الخدم الذين يقومون بالخدمة، جمع كاف، وكفى الرجل كفاءة، فهو كاف، إذا قام بالأمر⁽⁹⁾.

الكفاءة أصلها:

وجدنا في تحليلنا لمختلف التعاريف التي قدمت للكفاءات، أنها تتأرجح بشكل عام، بين الفهم السلوكي البيهافوري (Behavioriste) والفهم الذهني المعرفي (Cognitiviste). ذلك أن بعض الأعمال والبحوث تذهب إلى تعريف الكفاءة باعتبارها سلسلة من الأعمال والأنشطة القابلة للملاحظة، أي جملة من السلوكيات النوعية الخاصة (خارجية وغير شخصية). في حين ينظر إلى الكفاءة تارة أخرى، كإمكانية أو استعداد داخلي ذهني، غير مرئي Potentialité invisible من طبيعة ذاتية وشخصية. وتتضمن الكفاءة حسب هذا الفهم وحتى تتجسد وتظهر، عددا من الانجازات الأداءات (Performances) باعتبارها مؤشرات تدل على حدوث الكفاءة لدى المتعلم⁽¹⁰⁾. ويعرفها لويس دينو Louis Hainaut 'D بأنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات النفسية والحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما⁽¹¹⁾.

أما بيار جيلي Pierre Gillet فيرى الكفاءة نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم عمليات، والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المهمة / المشكل وحلها⁽¹²⁾.

ولهذا التعريف الفضل في إظهار البعد الإدماجي للكفاءة. فمن الواجب أن تدرج المعارف المكتسبة خلال سير التعلم، سواء كانت تصورية (نظرية) أم إجرائية (تطبيقية) في نشاط يسمح بتحديد المهمة / المشكل وتقديم الحل لها. ويرى Legendre أنها مجموعة من المعارف المنظمة والمهارات تسمح بالأداء بشكل جيد مهمة أو مجموعة مهام⁽¹³⁾.

مفهوم الكفاءة عند تشومسكي:

يندرج تعريف تشومسكي N. Chomsky بصفة عامة ضمن التيار المعرفي. إذ يُعرّف الكفاءة اللغوية أنها نظام ثابت من المبادئ المولدة والتي تُمكن كل واحد منا من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل ذات المعنى في لغته⁽¹⁴⁾، كما تمكنه من التعرف التلقائي على الجمل، على اعتبار أنها تنتمي إلى هذه اللغة، حتى وإن كان غير قادر على معرفة لماذا، وغير قادر على تقديم تفسير لذلك⁽¹⁵⁾. إن هذه القدرة، حسب تشومسكي، غير قابلة للملاحظة الخارجية، ويكون الشخص خلالها، عاجزا على ذكر كيف يتمكن من إنتاج وتوليد جمل مفهومة، ولا كيف يكون بمقدوره فهم جمل ذات دلالة في لغته. وتعارض

الكفاءة بهذا المعنى، مع الإنجاز أو الأداء Performance والذي يعني الاستعمال الآني للغة فهي انعكاس مباشر للكفاءة اللغوية⁽¹⁶⁾. إنَّ ما يُمكنُ المخاطب المستمع من الكلام و الفهم في لغته، هو نظام من القواعد المستبطن. كما أنَّ الشخص الذي يمتلك لغة يكون قد استدخل نظام القواعد الذي يحدد الشكل الصوتي للجملة وأيضاً محتواها الدلالي الخاص، إنَّ هذا الشخص طور ما يمكن تسميته كفاءة لغوية خاصة. وهذه الكفاءة اللغوية يمكن أن تصير نموذجاً لكل الكفاءات في مختلف المجالات. كما يصبح الفهم التشومسكي للكفاءة أداة لنقد الاتجاه السلوكي⁽¹⁷⁾، إنَّ المتعلم الذي يكتسب اللغة بفضل الإشراف، أي بواسطة سلسلة من الاستجابات للمنبهات، فإنَّه لن يمتلك سوى عدد محدود من الصياغات، ولن يكون بمقدوره تكرار سوى الصياغات التي سبق له سماعها وتعلّمها. في حين أننا نلاحظ على العكس من ذلك، أنَّ كل متكلم قادر على إنتاج -في لغته- صياغات لم يسبق له سماعها. وهكذا نقول عنه إنَّ لديه كفاءة، أيَّ لديه معرفة إجرائية (عملية) بالبنيات اللغوية. إنَّ هذه الكفاءة هي التي تمكن المستمع من القدرة على القول بشكل فوري، ما إذا كانت هذه الجملة التي يسمعها لأول مرة صحيحة لغوياً أم لا، حتى وإن لم يكن بمقدوره ذكر السبب⁽¹⁸⁾. وهكذا فإنَّ الكفاءة اللغوية التي يتحدث عنها تشومسكي ليست سلوكاً. إنَّها مجموعة من القواعد التي تسيّر وتوجّه السلوكات اللغوية، دون أن تكون قابلة للملاحظة ولا يمكن للفرد الوعي بها. إنَّ تشومسكي يعطي للكفاءة بعداً جديداً. إذ يعتبرها ملكة الانسجام والتلاؤم⁽¹⁹⁾ (ونضيف نحن الاندماج)، إنَّها تسمح بأنَّ تصير الكلمات منسجمة ومتلائمة حسب كل وضعية. وهكذا فالكفاءة تكمن عند تشومسكي في التوافق مع جميع الوضعيات. لم تؤدَّ هذه التعاريف إلى اختلاف جوهري حول مفهومها، وإنَّما نظر كل باحث من زاوية معينة. ولذلك يمكن القول أنَّ الكفاءة في شكلها الكامن مفهوم Concept ومن هذا فهي إمكان القيام بالعمل، أمَّا الكفاءة في شكلها الظاهر فهي عملية (Procès)⁽²⁰⁾.

المفاهيم الأساسية المرتبطة بمفهوم الكفاءة

الممارسة: Habileté

يستخدم البعض مصطلح المهارة كمرادف لمصطلح الكفاءة وتفرق كوثر كوچك بين مفاهيم المهارة والكفاءة فتقول⁽²¹⁾ "المهارة هي الجزء الأدائي كما يقوم به الفرد، ويتسع مفهوم الكفاءة ليشتمل الأسس العلمية والمعرفة النظرية للمهارة وما تتطلبه من اتجاهات وقيم." ويمكن القول: أنَّ الكفاءة هي المهارة العلمية مضافاً إليها المعارف والمعلومات النظرية والقيم والاتجاهات الوجدانية. وبذلك تكون المهارة هي: مجموعة من

أنشطة تترجم مدى التحكم في أداء مهمة معينة، وهي ذات مستويات ثلاثة في المجال الديدانكي:

- مهارات التقليد والمعالجة والمحاكاة، ويتمّ تنميتها بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار⁽²²⁾.

- مهارات الإتقان والدقة وتنمى بالتكرار والتّمهيد والتدريب⁽²³⁾.

- مهارات الابتكار والتكيف والإبداع وتنمى بالعمل الذاتي والجهد الشخصي الموجهين.

الأداء: Performance

ويعني الأداء إظهار السلوك، بينما تعني الكفاءة. السلوك وأشياء أخرى. والمقصود بالسلوك الناتج الذي يُحقّقه المتعلم بعد مروره بالبرنامج، وكما تظهره عملية التّقوم⁽²⁴⁾، والمقصود بأشياء أخرى، المعرفة والمهارة والاتجاهات التي يُظهرها المتعلم في نهاية البرنامج، أو مجموعة "النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون محددة في شكل سلوكيات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس⁽²⁵⁾. وهو النتيجة الملموسة للنشاط، ويمكن من قياس أداء التلميذ من خلال منتج أو نتائج نشاطه⁽²⁶⁾. يمكن التمييز بدقة بين الأداء وبين غيره من المصطلحات ذات الصلة بالكفاءة، حيث يُعتبر الأداء بمثابة الانعكاس المباشر للكفاءة وهو السلوك الظاهر الذي يتجلى ويتمظهر والذي يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة⁽²⁷⁾. في قاموس التربية⁽²⁸⁾: الأداء هو الإنجاز الفعلي الذي تميّزه القدرة الحقيقية، وتعني القدرة كل ما يقوله المعلم في أثناء الموقف التعليمي والتعلمي، وما لا يتصل به على نحو مباشر أو غير مباشر من: إدارة الفصل، إدارة المناقشة، الإلقاء، استخدام الوسائط التعليمية، توجيه الأسئلة، وإدارة التفاعل اللفظي.

الهدف السلوكي Objectif comportemental

مقصد مصنوع في عبارة تصف تغييرا مقترحا يراود إحداثه في المتعلم⁽²⁹⁾، ومنه فإنّ الهدف السلوكي هو وصف لنمط السلوك المرغوب الذي قُصِد إحداثه في المتعلم من خلال مروره بخبرة معينة مخطط لها سلفا⁽³⁰⁾، وبذلك يتضح أنّ الهدف يعتبر حلقة من سلسلة متكاملة من الحلقات تشمل مستويات متعددة من مجالات السلوك المختلفة، يؤدي إنجازها جميعا إلى امتلاك الكفاءة المحددة أي: أنّ الكفاءة غالبا ما تشمل مجموعة من الأهداف السلوكية في مجال المعرفة والمهارات والاتجاهات. وهو بهذا، هدف خاص يصف أفعالا ملاحظة ينتظر من المتعلم تحقيقها خلال أو بعد وضعية بيداغوجية. أي أفعال تشكل

المظاهر الخارجية للتعلّم المنجز. أو هو تعبير يستعمل للإشارة إمّا إلى أهداف محددة من خلال سلوكات ملاحظة وإمّا أهداف تمت أجزائها⁽³¹⁾. ولا بد من تمييز هدف سلوكي ويقصد به: المستوى الأقصى في الأجرأة، ويتضمن وصفا للسلوك النهائي، وتحديد شروط إنجاز هذا السلوك و معايير الإنجاز. و يتعلق الأمر بتخصيص المعايير التي يُقبل وفقا لها عمل التلميذ.

المعيار Norme

استخدم مصطلح المعيار في الدراسات الإنسانية بمعنى "القياس الإحصائي" بالنسبة للمستوى العام أو النموذج القائم، فترى الوجودية أنّ المعايير من وضع الإنسان وإبداعه. أمّا البراجماتية فتعتبرها وسائل قياس للوصول إلى نتائج ناجحة في تحقيق كمال العمل. وفي نظر المذهبين فإنّ المعايير نسبية ومتغيرة⁽³⁴⁾. والمعيار في علوم التربية هو: مرجع يتم من خلاله مقارنة أداء المتعلّم وترتيبه بالنسبة للآخرين. والمعايير نوعان⁽³⁵⁾:

- مطلقة يرتقي إليها جميع التلاميذ.

- نسبية تقوم على المقارنة بين أدائهم وبذلك يكون المعيار في التّقييم هو المعدل الرقمي المستخلص من عدد من العلامات، إنّه تقويم يرجع فيه المدرس أثناء حكمه على إنتاج التّلميذ إلى إنتاجات التّلاميذ الآخرين. فإنتاجات هؤلاء هي التي تكون المعيار الذي يعتمد عليه المدرس في وضع النقطة والملاحظة. إنّه يقارن إنتاج كل تلميذ بإنتاجات التّلاميذ الآخرين وانطلاقا من هذه المقارنة يصدر أحكامه المبنية على شيء غير ثابت وغير قار، يمكن أن تتغير من مدرس لآخر، كما يمكن أن تتغير في شكلها ومضمونها عن المدرس الذي وضعه وذلك بمرور الزمن عليها. والتّقييم المعياري في علوم التربية يعتمد على مقارنة أداء التّلميذ بغيره من أفراد مجموعة مرجعية، قد تكون مجموعة في مثل سنّه أو المستوى الدّراسي أو بكل بساطة مجموعة أفراد قسمه⁽³⁶⁾. إنّ نقطة الخلاف بين التّقييم المعياري والتّقييم المحكي هو أنّ الأول يتمّ فيه مقارنة التّلاميذ بعضهم البعض وتتمّ مقارنة أداءات التّلاميذ، أمّا الثاني فيتّم بمعايير محددة خارجية مثل الأهداف المرسومة.

القدرة: Capacité

هي ما يستطيع الفرد القيام به بالفعل، وهي جملة الإمكانيات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من التّجّاح في التّعلّم أو في أداء مهام مختلفة، وتظهر عند مواجهة الفرد للمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة⁽³⁷⁾.

الاستعداد: Aptitude

القدرة الكامنة في الفرد وهي فطرية ويقابلها ويقابله في المعنى البيولوجي مصطلح النضج⁽³⁸⁾، وهو مستوى معين من الاستعداد لتعلم شيء ما. ويعتبر شرطاً أساسياً للتعليم، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن العضوية مستعدة أي ناضجة. ويكون الاستعداد نفسياً وبيولوجياً⁽³⁹⁾ ويتحول الاستعداد إلى قدرة إن توفرت للفرد فرص التدريب المناسبة.

المؤشر: Indice

هي عناصر أو عينات من السلوك الدال على وجود ظاهرة أو سلوك آخر مثال: مواظبة التلميذ على المكتبة مؤشر لحبه المطالعة. فهو الظاهرة التي تشكل شاهداً أو دليلاً على وجود ظاهرة أخرى. وفي مجال التربية هو إحصاءات تتيح للتربويين إمكانية معرفة حال التربية في مرحلة معينة، أو بالنسبة لعدد من المتغيرات المنتقاة أو لأجل مقارنات وتعميمات⁽⁴⁰⁾. ويرتبط المؤشر في المجال البيداغوجي بالعلامات الدالة على بلوغ الهدف باعتبار أن الهدف يُعبّر عنه بمؤشرات تترجم تحققه لدى المتعلم⁽⁴¹⁾. ومن هذا فإن المؤشر علامة تخبر عن شيء مستتر.

الإدماج:

هو عملية ترتبط بواسطتها مجموعة العناصر المنفصلة والمختلفة فيما بينها لكي تعمل بشكل منسجم لبلوغ هدف محدد⁽⁴²⁾. ويتم ذلك بإبراز التقاط المشتركة بين هذه العناصر، والكشف عما يربط بينها، ومن ثمة تتين الروابط وتقريبها إلى بعضها، والتنسيق المنسجم بينها، وتكاملها، دون المزج بينها. ويفيد الإدماج بيداغوجياً توظيف المتعلم مختلف مكتسباته، وتجنيداً بشكل منسجم في وضعية ذات دلالة، فيصبح المتعلم هو الفاعل⁽⁴³⁾ في إدماج المكتسبات وليس المعلم، بشرط أن يكون المكتسب من المعارف أو المفاهيم مكتسباً بصورة جيدة، وإلا صعب الإدماج. تستند عملية إدماج التعلم إلى ديناميتين متكاملتين، الأولى: الدينامية التي تؤدي إلى اكتساب الكفاءة من جهة، والثانية هي التي تؤدي إلى تعزيز هذه الكفاءات على مدى امتداد البرنامج؛ فهي عملية ذهنية تقتضي جمع معارف مختلفة في مجموعة واحدة فيكون مسار المتعلم كالاتي⁽⁴⁴⁾:

- ضم معرفة جديدة إلى معارف سابقة.
 - إعادة هيكلة عالمه الداخلي، وتطبيق المعارف المكتسبة في وضعيات جديدة.
- إذا نظرنا إلى اكتساب الكفاءة اللغوية فإن الأمر يستلزم مساراً تعليمياً طويلاً يتميز بالدينامية⁽⁴⁵⁾ والتكرار؛ أما التعزيز فيكون على مستوى البرنامج بفضل نسيج محكم

للكفاءات العامة والكفاءات الخاصة، فالتعلم يكتسب في بداية الأمر عددا من الكفاءات العامة يجرها ويتمرس عليها طوال البرنامج في سياقات متنوعة وفق أهداف مسطرة. فيكون الإدماج عمودي، وفي الوقت ذاته يحصل التعزيز من خلال كفاءات خاصة، ومهام متنامية التعقيد تجيز المتعلم التحكم في جملة من الكفاءات، فيصبح مساره أفقي⁽⁴⁶⁾. غير أن الكفاءات ليست مرتبة ترتيبا خطيا، إنما هي مُدمجة مع بعضها بحيث يمكن أن ترى أن البرنامج تدمج فيه سائر الكفاءات⁽⁴⁷⁾.

فقد تبين من دراسات تطبيقية أن المبادئ والشروط التي تسهل إدماج التعلم، وتشجع عليه أضحت معروفة أكثر من ذي قبل؛ فهو يقدم في شكل سيورة تبدو لأول وهلة طويلة، إذ لا تظهر إلا بعد ساعات عديدة من التعلم في دينامية سلسلة من الحركات لا توضح الكيفية التي يتجلى فيها الإدماج، مثلا: مادة التعبير الكتابي، فإن إدماج التعلم يظهر في هذا النشاط عندما يكتب المتعلمون من دون ارتكاب أخطاء، أو أنها لا تتجاوز الحد الأدنى الموضوع لها وفق مستوى الأداء المطلوب (أخطاء في التركيب، أو في المعجم، أو في الكتابة). وإذا تجاوز الحد الموضوع يعد مؤشرا على قصور إدماج التعلم وضعفه في كفاءات لغوية. وهناك ثلاث عبارات مفتاحية تساعد على معرفة مدى مستوى إدماج المكتسبات والثلاثية⁽⁴⁸⁾ هي: الفعل - الفهم - الاستقلالية.

1- الفعل:

إن إدماج التعلم يرتبط ارتباطا وثيقا بالقدرة على الفعل وعلى الإنجاز المحسوس لنشاط ما يجعل المتعلم يدرك جدوى مكتسباته. فالقدرة على الفعل تظهر من خلال أدوات ونتائج قابلة للملاحظة. والنتائج في المقاربة بالكفاءات توصف من خلال المعطيات وعناصر الكفاءة⁽⁴⁹⁾، بينما تحدد الكفاءات بمعايير الأداء وسياق التنفيذ. أما الأداء فيكون محصورا ومحددا بشروط الخاصة به وبظروف وسياق التنفيذ. فمن البديهي أن كل نشاطات التعلم المخططة والمنظمة وفق الكفاءة المراد اكتسابها بسيطة كانت أو متوسطة أو عالية المستوى ستكون بطبيعة الحال نشاطات تُسهّل إدماج المكتسبات. ومن ضمن النشاطات الأكثر ملاءمة لهذه المقاربة نذكر إنجاز المشاريع، حل مشكلات معقدة، إنجاز تمارين ومهام من باب التّظاهر والتّصنع، وكذا تمثيل الأدوار والوضيعات⁽⁵⁰⁾.

2- الفهم:

قد شبهت الكفاءة بجبل جليدي عائِم، جزؤه المرئي (8/1)، يمثل جانب الكفاءة الموصوف في نصوص الوزارة (معطيات الكفاءة، عناصر الكفاءة، معايير حسن الأداء

وسياق الإنجاز)، بينما يمثل الجزء المغمور (8/7) كافة المعارف والمهارات اللازمة لاكتساب الكفاءة. هذا الجزء المخفي تتولى وصفه هيئة المدرسين⁽⁵¹⁾. والتشبيه هنا يحمل دلالةً إذ يوحي لنا بأنّ الجزء المرئي يقوم على جزء مضمّر أكثر وزناً، لا يمكن اكتساب الكفاءات من دونّه. هذه المكتسبات القاعدية هي التي ستمكن المتعلم فهم ما يعمل. إنّ التعلّقات القاعدية في مسار التعلّم هي بمثابة مقدمة لإدماج المكتسبات، وبالتالي لا بدّ من أن تكون ملائمة لمرحلة تسبق عملية الإدماج زمنياً⁽⁵²⁾. بالرجوع إلى مثالنا السابق، يصعب علينا أن نتخيل طالباً يستطيع أن يكتب بلا أخطاء نحوية من دون إلمامه بقواعد اللغة. فلقصور أو الضعف على مستوى الفهم يؤدي لا محالة إلى صعوبات في عملية الإدماج. فالفعل (الكفاءة) والفهم (التعلّم القاعدي) لا يمكن الفصل بينهما والمغمور. إنّ المكتسبات القاعدية هي جزء من الكفاءة باعتبارها المتاع المورثي لها (GENETIQUE)⁽⁵³⁾ كما أنّها تمثل المظهر الذي يحتمل أن تكون عليه.

3- الاستقلالية:

حضرت على سبيل الصدفة امتحاناً في مادة العروض، لا لسبب سوى لأنّ الأستاذ ترك باب قسمه مفتوحاً. والمؤكد أنّ الامتحان كان شفوياً، حيث كان الطالب في حال تواصل مع أستاذه. همّهم الطالب لبضعة دقائق جملاً قصيرة تخللها تدخلات طويلة للأستاذ الذي كان يعيد بكل صحيح صياغة ما حاول الطالب عبثاً التعبير عنه. في هذه الحال يعتبر نقص استقلالية لطالب انعكاساً وفيها لغياب الإدماج، إذ كان على الطالب أن يبرهن أنّه يكتسب الكفاءة وفق النتائج والأداء المنتظرين. وإنّ كان هناك مؤشر يسمح بالتعرّف على إدماج المكتسبات، فهو استقلالية المتعلم⁽⁵⁴⁾. والمعلوم أنّ الكفاءة في مرحلة الإدماج لا تكون كاملة الاكتساب. لأنّ الطالب يكون حينذاك بصدد اختبار قدراته، وبالتالي فهو بحاجة إلى تدخل المدرس ومساعدته، وذلك ما يؤكد أهمية التّقييم التّكويني. ففي مرحلتي التّحويل والإثراء الموائيتين لمرحلة الإدماج يتمكن الطالب من الحصول على استقلالية⁽⁵⁵⁾، وذلك بعد جعله في وضعيات مختلفة جديدة، مع التّقليل المتدرج لوتيرة التّدخل. إنّ أسلوب تدرّيسنا يجب أن ينتقل تدريجياً من أسلوب توجيه إلى أسلوب تفويض⁽⁵⁶⁾، وفق ما تقتضيه المراحل الكبرى لاكتساب الكفاءة، كما في الجدول أدناه:

التحويل	الإدماج	التعلّم القاعدي
▼	▼	▼
استقلالية	تدخل قليل	تدخل كثيف

تقويم الكفاءة:

المدخل عن طريق الكفاءات، إستراتيجية بيداغوجية، تستهدف تنمية ملمح التلميذ ومواصفاته، من خلال مرامي المناهج، في طور من أطوار التعليم أو مرحلة من مراحله. من مميزات هذه الإستراتيجية وضع المتعلم في مواقف تستثير نشاطه للملاحظة والتحليل والتفسير والتّمرن والحوصلة إلى اكتساب الكفاءات والمواصفات المرغوب فيها⁽⁵⁷⁾. تقتضي منهجية التدريس بواسطة الكفاءات مقارنة خاصة لكل عنصر من عناصر العملية التربوية، المعلم، المتعلم، والمعرفة، كما تستلزم أساليب تقييمية ملائمة وهذه المنهجية، ما من شك في أنّ المحور المركزي في عملية التكوين هو الكفاءة، التي تمثل في نفس الوقت موضوعا رئيسيا في التّقويم. ومن خصوصيات الكفاءة أنّها عملية معقدة، ونتاج نمو متواصل، وهي تستدعي تبعا لذلك ممارسات تقييمية مميزة، وفق مراحل وإجراءات خاصة⁽⁵⁸⁾.

أهمية الأهداف في المقارنة بالكفاءات:

هناك تلازم بين عمليتي التعليم والتّقويم، فلا يمكن التخطيط لأيّ نشاط تقويمي، ما لم تحدد في وضوح تام أهداف التعليم واستراتيجياته، فمن شروط التّقويم مدى ملائمة هذه الأهداف، ويعتبر مقياس الملائمة (La Pertinence) أحد محكّاته⁽⁵⁹⁾. في التدريس بواسطة الكفاءات تحيلنا عملية التّقويم إلى أهداف ومرامي التعليم أيّ إلى تكوين الكفاءات. ولأهمية الأهداف ووظيفتها وعلاقتها بالتّقويم، يميّز الباحثون بين ثلاثة أنواع من الأهداف⁽⁶⁰⁾، يتم تحقيقها تماشيا ومراحل العمل التعليمي: مرحلة الانطلاق، مرحلة العمليات، ومرحلة الوصول المتعلقة بمخرجات التعلم⁽⁶¹⁾.

إنّ هذه الأهداف لا تنحصر وظيفتها في توجيه العملية التعليمية - التعليمية، وتيسير تدرج الخبرات في الوحدات التعليمية فحسب، بل تعد مرجعا يتم في ضوءه التّقويم. فوظائف التّقويم وثيقة الصّلة بالهدف التربوي، فتبعا لهذه الأهداف يتخذ التّقويم أحيانا منحى تشخيصيا، عندما يتعلق الهدف بالاستقصاء حول وضعية الانطلاق في التدريس، ويتخذ منحى تكوينيا حين يتصل بالأهداف المميزة والأهداف المدججة خلال سيرورة التعلم والتعليم. كما يكتسي التّقويم صورة الجرد عندما يتعلق بحوصلة مكتسبات المتعلم في ختام سيرورة التكوين.

الأهداف المرتبطة بوضعية الانطلاق وعلاقتها بالتّقويم:

ترمي هذه الأهداف إلى سبر مكتسبات المتعلم السابقة les pré acquis والوقوف عند المتطلبات القبلية les pré requis، ويقصد بها ما هو مشروط وضروري لتحقيق

غرض معين كحل مشكلة أو الشروع في تعلّم جديد⁽⁶²⁾. وتستدعي وضعية الانطلاق تقويماً تشخيصياً، وتكتسي هذه العملية ميزة خاصة إذ تدخل في سياق بناء وهيكل الكفاءة. في مقارنة التعليم بالكفاءات، التشخيص ليس عملية معزولة أو منفصلة عن المسار التعليمي، فهي خطوة مدعمة ومكملة له، وتعد أساسية فيه.

وفي هذا الصدد يرى دي لورم DeLormes أنّ التشخيص لا يقع على جزء من كل، إنّما يأخذ بعين الاعتبار النسق المنظم لوضعية ما. فالتشخيص يمكن بواسطته، وفي فترة وجيزة، تصور حالة ما أو كفاءة ما بكل تعقيداتها. وبهذا المعنى ينسجم التشخيص والمقاربة التّسقية التي نؤمن بها، هذه المقاربة التي نادراً ما تؤدي إلى التجزئة الشكلية التي طالما ميّزت التّقويم. أنّ التشخيص في نظر دي لورم يندرج في سياق العمل التعليمي ولا ينفصل عنه⁽⁶³⁾. وفي نفس الاتجاه، يضيف دي كورت أنّه على الرغم من أنّ الغرض من تكوين الكفاءة غرض عملي، فإنّ العمليات المعرفية كالمعرفة والفهم والتحليل والتّطبيق والتركيب والتّقويم وغيرها من العمليات تعدّ أساسية في عملية التّعلم⁽⁶⁴⁾، عليها يتوقف ظهور الكفاءة. مما يستوجب من المعلم تقويمها للتأكيد من المستوى القاعدي الذي ينطلق منه المتعلم.

الأهداف المرحلية وعلاقتها بالتقويم:

من المعروف أنّ الكفاءة لا يمكن تحقيقها في فترة قصيرة، وإنّما هي نتيجة مسار تعليمي معقد ونمو متواصل في مختلف مظاهره. لذا يقتضي التّقويم في التدريس بالكفاءات التّأكد المستمر من مستوى تحقيق الأهداف المميزة والأهداف المدمجة المصاغة على مستوى الكفاءة القاعدية⁽⁶⁵⁾. لذلك، نماشيا وسيرورة التّكوين يساهم التّقويم في بناء الكفاءة وتتخذ أثناء هذه السيرورة كل الإجراءات لتصويب العملية التّربوية. ويكتسي بذلك طابعا تكوينيا تعليميا.

الأهداف النهائية المدمجة والتّقويم:

ولما كانت غاية التّعليم إيصال المتعلم إلى التّحكم في الملمح التّ نهائي في ختام المسار التّكويني كان للتّقويم مظهر آخر هو إثبات مؤهلات المتعلم من خلال حوصلة مجمل مكتسباته. في هذه المرحلة تشكل الأهداف التّ نهائية إطارا مرجعيا للحكم على مدى بلوغ ملمح التّكوين⁽⁶⁶⁾. على أساس ما تقدم، وتبعا للمدى الواسع الذي يشتمل عليه مجال الكفاءة، تستدعي هذه الأخيرة غطين أساسيين في التّقويم:

التقويم التكويني: ويتم تماشيا والعملية التعليمية- التعليمية بل ويندرج في صميمها. ويقصد به التعرف المستمر على تحصيل التلاميذ وكيفية تدرّجهم في التعلم، ويرمي بذلك إلى قياس مدى تحكمهم في الأهداف المرحلية للوحدة التعليمية. يتيح هذا النمط من التقويم لمعلم التعرف على المسافة التي تفصله عن الهدف البيداغوجي، ويسمح للمعلم التعرف على مدى تدرج المتعلم في المكتسبات وتعثراته⁽⁶⁷⁾، والتعديل المستمر لسلوك المتعلمين وتصويب تعلّمهم وتصحيح مسارهم التعليمي.

وبهذه الصفة يعتبر التقويم التكويني بالغ الأهمية في تحكم المتعلم في الكفاءة. ومادامت بيداغوجية الكفاءات هي بيداغوجية الإدماج والشمولية، فإنّ هذا التقويم يراعي مبدأ الإدماج⁽⁶⁸⁾، ولتحقيق هذا يتخذ التقويم التكويني أشكالا عدة وإجراءات خاصة هي:

2. التشخيص: يقف به المعلم على تقدم تعلم المتعلمين قصد اكتشاف نقاط التعثر لديهم، وإن كان التشخيص إجراء ضروريا في وضعية الانطلاق حين يسمح بضبط المكتسبات⁽⁶⁹⁾، فإنّه في التقويم التكويني يصبح من صميم العمل التعليمي، بالنظر إلى مبدأ الإدماج الذي يتطلب أساسا الوقوف عند المكتسبات القبلية للمتعلم لتمكينه من بناء معارفه الجديدة، وهيكله المكتسبات وتدعيمها.

الانطلاق من أخطاء التلاميذ واستغلالها: لم يعد الخطأ وسيلة لإقصاء المتعلمين كما النظام التربوي التقليدي، بل أصبح ارتكاب الأخطاء ظاهرة طبيعية لا مفر منها، توجد حيث يوجد الاكتساب والتحصيل، ومنه يمكن التحكم في تعثرات المتعلمون. ويرى التعليميون أنّ الأخطاء يمكن أن تكشف للمعلم على مستوى تصورات المتعلمين⁽⁷⁰⁾، واستراتيجياتهم المعرفية مما يمكنه من تكييف التعليم، كما أنّ الأخطاء تعتبر مؤشرات دالة على قصور التحصيل لدى المتعلم، ويمكن الانطلاق منها وتحويلها إلى أهداف تعليمية⁽⁷¹⁾.

خصوات التقويم التكويني: يتم هذا النمط كما سبق الإشارة إليه تماشيا وتدرج مراحل الكفاءة ويرى التعليميون في بيداغوجية التحكم *Pédagogie de la maîtrise* أن أنسب الأساليب وأكثرها ملائمة للتقويم التكويني تحديد الأهداف على مستوى الكفاءات القاعدية أو المرحلية *Définir les objectifs*.

- ترتيب الأهداف ترتيبا هرميا. *Hierarchiser les objectifs*.
- وضع مؤشرات لكل كفاءة من الكفاءات القاعدية أو المرحلية.
- تحديد المحك: في التقويم التكويني لا يعتمد المعيار كمرجع وإنما المحك وهذا بإبراز الأهداف الإجرائية التي نقيس في ضوءها الأداء.
- إعداد بنود الاختبار بحيث تتخذ الأسئلة صورة الإنجازات عاجلة، سريعة، آنية، جزئية ويكون تدرجها تبعا لتدرج الأهداف الإجرائية ومقاطع التعليم.

ومن أدوات الأكثر شيوعاً وملائمة في التقويم التكويني الاختبارات الموضوعية، كالاختيار من متعدد وأسئلة التي تسمح للتلميذ بالتقويم الذاتي.

المولم

- 1- مداخلة حول مقارنة بالكفاءات، الكتاب السنوي 2002، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- 2- حسن حسين زيتون: تصميم التدريس، الطبعة الثانية، المجلد الأول، عالم الكتب، القاهرة، 2001، ص 341.
- 3-Clermont Gauthier Et Maurice Tardif, La Pédagogie (Théories et Pratiques de L'Antiquité A Nos Jours), Gaëtan Morin, Paris, 1996, p 201.
- 4- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة د. أحمد حسن الرحيم، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ص 47-48.
- 5- Philippe Carré et Pierre Caspar ,Traité des Sciences et des Techniques de la Formation, Dunod, Paris, 1999, p 246.
- 6- محمد زياد حمدان: التدريس في التربية المعاصرة، دار التربية الحديثة، دمشق، 2001. ص 198.
- 7- Philippe Carré et Pierre Caspar : OP CIT, p229.
- 8- سورة الإخلاص، الآية 3 و 4.
- 9- ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثاني عشر، دار الإحياء التراث العربي، بيروت، ط 1. 1988، ص 113.
- 10 - Clermont Gauthier Et Maurice Tardif, La Pédagogie. OP CIT, p 165.
- 11-Georgette Goupil et Guy Lusignan, Apprentissage et Enseignement en Milieu Scolaire, p221.
- 12- Philippe Carré et Pierre Caspar : OP CIT, p145.
- 13- Clermont Gauthier Et Maurice Tardif, OP.CIT p 211.
- 14- ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، الطبعة الثانية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986، ص 7.
- 15 -Françoise Dubois Cherlier, Comment s'initier à la linguistique, Librairie Larousse, Paris, 1975, p171.
- 16- ميشال زكرياء، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ و الأعلام، الطبعة الثانية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1983، ص 45.
- 17- Roland Eluerd: Pour Aborder La Linguistique ,Quatrième Edition, Les Edition E S F, Paris, 1984, p106.
- 18- Christine Tellier : Eléments De Syntaxe Du Français (Méthodes d'analyse en grammaire générative), Les presses de l'université de Montréal, 1996, p37.
- 19- Christine Tellier .OP CIT, p 62.
- 20- Philippe Carré Et Pierre Caspar. OP CIT.p 211.
- 21- كوثر كوچك، اتجاهات حديثة في مناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، 2001، ص 269.
- 22- كوثر كوچك، نفس المرجع، ص 270.
- 23- كوثر كوچك، المرجع نفسه، ص 268.
- 24- محمد زياد حمدان، قياس كفاية التدريس (بأساليب ووسائل معاصرة) دار التربية الحديثة، دمشق، 2001، ص 11.

- 25- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)، سلسلة علوم التربية 1، دار الخطابي للطباعة والنشر. الطبعة الأولى. 1994 ص25.
- 26- Claude Bordeleau et Linda Morency: L'Art D'Enseigner (Principes, Conseils et Pratiques Pédagogiques), Gaëten Morin, Montréal, 1999, p156.
- 27- Claude Bordeleau et Linda Morency ,OP.CIT, p158.
- 28- Louis Arénilla, Et Autres. Dictionnaire De Pédagogie, p97.
- 29-Jean-Noël Foulain et Mouchon Serge: Psychologie De L'Education, Edition Nathan, 1999, p15.
- 30- Jean-Noël Foulain et Mouchon Serge. OP .CIT, p 107.
- 31- كوثر كوجك ، الاتجاهات حديثة في مناهج وطرق التدريس، ص.172
- 32-Allouche-Benayoun Joëlle et Pariat Marcel: La Fonction Formateur ,2e Edition, Dunod, Paris, 2000, p190.
- 33- Claude Bordeleau et Linda Morency: L'Art D'Enseigner, p161.
- 34- محمد زياد حمدان، تقييم التعلم والتحصيل، دار التربية الحديثة، دمشق، 2001، ص64.
- 35- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، ص9 10.
- 36- محمد زياد حمدان ، تقييم التعلم والتحصيل، ص17 -21.
- 37 - Jean-Noël Foulain et Mouchon Serge: OP .CIT, p14.
- 38- Alain Lieury et Fabien Fenouillet: Motivation et Réussite Scolaire, p57.
- 39- Mager Robert f: Pour Eveiller Le Désir D'Apprendre, Dunod, Paris, 1995, p41.
- 40- Claude Bordeleau et Linda Morency: L'Art D'Enseigner, p164.
- 41- محمد زياد حمدان ،تقييم التعلم والتحصيل، ص111.
- 42- Philippe Carré Et Pierre Caspar. OP .CIT, p235.
- 43- حسن حسين زيتون، التدريس، ص 35 .
- 44- Philippe Carré Et Pierre Caspar. Op.cit. . P236.
- 45- Roland Eluerd:Pour Aborder La Linguistique, 4eEdition, Editions E S F, Paris, 1984, p 43.
- 46- Philippe Carré Et Pierre Caspar. OP .CIT, p405.
- 47- Christine Tellier: Eléments De Syntaxe Du Français,p27.
- 48- Allouche-Benayoun Joëlle et Pariat Marcel: OP .CIT, p181.
- 49- محمد زياد حمدان، تحضير التعلم والتدريس، دار التربية الحديثة، دمشق، 1999، ص 85.
- 50- محمد زياد حمدان، التدريس في التربية المعاصرة، ص 183.
- 51- محمد زياد حمدان، تحضير التعلم والتدريس، ص 64.
- 52- Philippe Carré Et Pierre Caspar. OP .CIT ,p 231.
- 53- Philippe Carré Et Pierre Caspar .OP CIT, p404.
- 54- Philippe Carré Et Pierre Caspar .OP CIT, p421.
- 55- حسن حسين زيتون، التدريس، ص38.
- 56- Robert Galisson: D'Hier A Aujourd'hui La Didactique Générale Des Langues Etrangers ,p33.
- 57- محمد زياد حمدان،تقييم التعلم والتحصيل، ص 16.
- 58- Philippe Carré Et Pierre Caspar. OP CIT, p374.
- 59- Claude Bordeleau et Linda Morency: L'Art D'Enseigner, p158.
- 60- Georgette Goupil et Guy Lusignan, OP CIT, p271.
- 61- كوثر كوجك، الاتجاهات حديثة في مناهج وطرق التدريس، ص225.
- 62- Alain Lieury et Fabien Fenouillet: Motivation et Réussite Scolaire, p107.

63- Georgette Goupil et Guy Lusignan, OP CIT, p276.

64- Philippe Carré Et Pierre Caspar. OP CIT .p407.

65- محمد زياد حمدان، تقييم التعلم والتحصيل، ص 177.

66- كوثر كوچك، اتجاهات حديثة في مناهج وطرق التدريس، ص 227.

67- Georgette Goupil et Guy Lusignan. OP.CIT, p275.

68- Franc Morandi :Modèles et Méthodes En Pédagogie, p95.

69- كوثر كوچك، الاتجاهات الحديثة في مناهج و طرق التدريس، ص 229.

محمد زياد حمدان: التربية العملية للطلاب المعلمين، دار التربية الحديثة، دمشق، 1998. ص 70-152.

71- Philippe Carré Et Pierre Caspar. OP CIT, p347.