

(تعليمية اللغة العربية بين المنظور الوصفي والمنظور الوظيفي)

د/ بورقدة صغير، جامعة الجلفة

ملخص:

لما كانت الإحاطة باللغة وتفسيرها مرتبطة بدرس قواعدها، أتى المقال منطلقاً من المناهج السائدة التي عرفها درس القواعد (المعيارية، البيانية، التحويلية)، هذه المناهج التي لا يمكن أن نتطرق إليها دون ربط منا لها بتلك المقاربات التي أفرزتها (المضامين، السلوكية، الكفاءات)، لذلك تطرق هذا الفصل إلى التدريس ونظرياته واستراتيجياته وطرائقه، فكان التركيز على المقاربة النصية طريقة يتوسل به منهاج اللغة العربية، هذه التي لا يمكن أن نبتر علاقتها بميداني اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة، لذلك بحث هذا الفصل تعليمية اللغة مفهومها وموضوعها ومرجعياتها، منطلقاً من الخلفية اللسانية.

كلمات مفتاحية: تعليمية اللغة، المنظور الوصفي، المنظور الوظيفي

Abstract:

As the study of the language and its interpretation is related to the study of its rules, the article is based on the prevailing curricula of the grammar lesson (normative, graphical, transformative). These curricula can not be approached without linking to them the approaches they produced (contents, Therefore, this chapter examines the teaching of language as a concept, subject and reference, starting from the Arabic language curriculum, which can not be dissociated from the fields of applied linguistics and language instruction. Linguistic background.

Keywords: language didactic, descriptive perspective, functional perspective

مقدمة.

إنّ العملية التعليمية/التعليمية هي نتاج ذلك التداخل بين عملية التعليم وعملية التعلم، حيث يُقصد بالجانب الأول تلك العملية المقصودة والمُخطّط لها، والتي تتفاعل من خلالها عناصر الدرس جميعها، وذلك لإحداث

التغير المرغوب فيه، هذا الأخير الذي يمثل الجانب الثاني منها والذي يشير إلى الثبات النسبي في السلوك والناتج عن الخبرة والممارسة.

وانطلاقاً من خصائص اللغة عامة والعربية خاصة والمتمثلة في ما ذكر سابقاً، فإنه من الأهمية وضوح الوظائف الطبيعية للغة في ذهن المتخصص في بناء مناهجها وفي ذهن من يتولى تعليمها، هذا إذا أريد تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم حتى يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية؛ ذلك لأن عملية تعليم اللغة تقتضي إلماماً أولاً باللغة وقضاياها، لاسيما وأن الراغب في تعليمها على نحو فعال ينبغي أن تكون لديه الخبرة الكافية باللغة وطرائق تحليلها واستراتيجيات تدريسها.

لقد عرف التدريس بطرائقه واستراتيجياته تطوراً سريعاً، تبعاً لما عرفه البحث النفسي والتربوي من تطور مستمر، الأمر الذي أفرز العديد من الاستراتيجيات والطرائق التي لا يمكن المفاضلة بينها لكون كل واحدة منها لها ما يعيها، وبالتالي فإن اعتماد إستراتيجية بعينها يعود أساساً إلى طبيعة المادة والموضوع من جهة وإلى خصائص مجموع المتعلمين من جهة أخرى. وقبل الخوض في تفاصيلها من المهم الوقوف عند التعليمية كحقل أدت حدائته إلى صعوبة استيعابه، فهو مازال يعرف اختلافاً في استعماله الاصطلاحي، وبعيداً عن المشاحة في الألفاظ لصحة المعاني فإن مصطلح التعليمية هو محاولة لترجمة كلمة "ديداكتيك" ذات الأصل الإغريقي، والذي يعني التدريس، وهو بذلك لا يختلف كثيراً عن مدلول البيداغوجيا لاشتراكهما في غاية واحدة، حيث تهتم البيداغوجيا بالمتعلم، في حين تهتم التعليمية بالمعارف (حمروش، 1995)؛ وفي اللغة العربية تواجه هذا المصطلح عدة مصطلحات، فنجد ديداكتيك، تعليمية، تعليميات، علم التدريس، تدريسية؛ حيث يتصدر هذه المصطلحات استعمالاً مصطلح "الديداكتيك"، أتياً بعده مصطلح "التعليمية"، والذي يعد مرادفاً للمصطلح الأول (الفاربي، وآخرون، 1994)؛ وإذا كان التحديد اللغوي لهذا المصطلح قد عرف تبايناً، فإن التحديد الاصطلاحي لم يشذ عن هذا التباين، باعتباره رؤية تتأرجح بين الاستقلالية والتبعية، ومن بين التعريفات المقترحة لمفهوم "الديداكتيك" تعريف محمد الدريج الذي يحدده في: "الديداكتيك هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية - معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو

الحسي- الحركي " (الدريج ، 2004، ص:28)؛ مفهوم ينطوي على مفاهيم أهمها الهدف العائق¹⁰⁴ والعقد الديدانكتيكي¹⁰⁵ والنقل الديدانكتيكي¹⁰⁶.

1-المفاهيم السائدة في مجال تعليم اللّغة

وقبل أن نتطرق إلى الإستراتيجيات والطرائق الحديثة لتدريس اللّغة، من المفيد أن نعرّج على ما عرفه تاريخ تمرين القواعد، باعتباره المرتكز الأساسي للّغة، لا سيما أنّ هذه القواعد ترتبط ارتباطا وثيقا بمقدرة الإنسان الإبداعية، لأنّ الدور الذي تلعبه هذه القواعد يتمثل في الإحاطة باللّغة وتفسيرها. ومن هذا المنطلق نحاول تحديد بعض المفاهيم السائدة و المعمول بها في هذا المجال، وذلك عبر تاريخ تعليم اللّغة.

1-1-المفاهيم التقليدية

سبق الذّكر أنّ المناهج التقليدية في اللّغة هي مناهج معيارية، أي أنّها تعتمد ما توصّل إليه السّابقون لقياس مدى التمكن والتّحكم في اللّغة؛ هذه النّظرة التي تستهدف أساسا الحفاظ على نقاء اللّغة وفصاحتها، إذ تقوم على مبدأ جمالي يعتمد الصّيغ اللّغوية التي توصف بالحسن، وبهذا فإنّها تمدّ المتعلّم بأسلوب يجب إتباعه، لكي يتمكن من إتقان الكلام الجيّد والتّعبير الكتابي الصحيح؛ ووسيلتها في ذلك الشّواهد القديمة، وتبرز فيها أهمية محاكمتها والقياس عليها، لكون الكلام الأقدم هو المثال والأصوب لدراسة القضايا اللّغوية. وانطلاقا من هذا الهدف عرفت المنهجية الكلاسيكية الخطوات الآتية:

- ملاحظة الأمثلة.

- التّعريف بموضوع الدرس .

- التّمارين التّطبيقية العائدة إلى الدّرس .

إذن في ظلّ هذه المنهجية فإنّ تمرين القواعد يقتصر على التّأكيد على أنّ المتعلّم قد استوعب التّعريف وفهم القاعدة بشكل مباشر، وبالتالي فهو قادر على تطبيق ما عرف عند الحاجة؛ لكنّ المتأمل في هذا المنهج، يرى بأنّه لا يلعب دورا إلّا في مساعدة المعلّم على أن يتحقق بنفسه من أنّ متعلّمه قد استوعب الدّرس أو القاعدة المنصوص عنها؛ أي أنّ هذا التّمرين يزوّد فقط المتعلّم بمعرفة قضايا الإعراب وتحليل الجمل (زكريا ، 1983).

يشير إلى ما يقوم به القائم على رفع العوائق التي يكشف عنها لدى المتعلم . 104

عقد ضمّني يتم بين المعلم والمتعلم ، إذ يضمن مدى احترام شروط العقد من أطراف العقد ، بحيث أن التبادلات في وسط القسم تتم دون صعوبات 105

الانتقال من مستوى المعارف العلمية الدقيقة إلى مستوى المعرفة القابلة للتعليم. 106

لكن العائد إلى واقع اللغة الحيّ يجد أنّ القواعد اللّغوية التّقليدية - بطرحها التّعليمي هذا - ناقصة لأنّ اللّغة الّتي يُدعى ضبطها، هي لغة معبّرة عن تنظيم بالغ التّعقيد ، واسع الأفق ، وعليه فإنّ هذا الطّرح لا يسمح لمدرّكه أن ينتج بواسطته جملا لا متناهية وأن يفهم أيضا جملا ينتجها الآخرون ، ومنه فإنّ الانطباع المأخوذ عن هذه القواعد يتمثّل في ما يلي:

- متكلّم اللّغة، لا يتكلّم انطلاقا من هذه القواعد.

- هذه القواعد لا تصف العمل اللّغوي الحقيقي في عملية التّكلم.

- ليس في مقدور هذه القواعد أن تربط بين المعاني الدّهنية الكامنة وبين الأصوات المنطوق بها في استعمال اللّغة. ولهذه الاعتبارات والاعتبارات التّقديرية الموجهة من قبل علم اللّغة الحديث، والّتي فات الحديث عنها في الفصل السّابق، تجلّت مفاهيم البنيانية.

1-2- المفاهيم البنيانية والمقاربة السلوكية

رأينا كيف أنّ البنيانية كمنهج قد أخذ مرتكزاته من مبادئ علم النّفس السلوكي، ذلك لاعتبارها اللّغة نوعا من أنواع المثير والاستجابة، لكون المتكلّم يسمع كلاما معيّنا فتدشأ لديه استجابة كلامية لهذا الكلام، دون القيام بأيّ عمل ذهني ، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، ارتباطها بالهدف التربوي؛ ورغم قدم مفهوم الأهداف في التّربية إلا أنّ البدايات الأولى للتّدريس الهادف تعود إلى موجة الانتقادات السّلبية للتّربية التّقليدية، والّتي تزعمها كلّ من تيلر (Tyler) وديوي (Dewey) الّذين بحثا القطيعة عن الممارسة التّقليدية المتّسمة بالعمومية في مراحل العملية التّعليمية وفي مختلف أبعادها، وذلك لمفاضلتها المحتويات والمعارف والمعلّم؛ إذ أُعطيت الأولوية لاستراتيجيات إنجاز الدروس وطريقة التّقويم، حيث كان يطغى الحفظ والاستظهار كهدف أساسي، أما فيما يخصّ المواد والمحتويات، فهي مقياس العملية التّعليمية باعتبارها حقائق ثابتة ودائمة، أمّا المدرّس فهو المالك الوحيد للمعرفة، وطريقته في إيصالها لا تخرج عن الشّرح والإلقاء، ليبقى دور المتلقي سلبيّا، في حين على مستوى التّقويم، فكان يسود أسلوب الامتحان الكتابي والشّفهي للوقوف على مدى حفظ المحتوى، ولا يُستعمل كأداة لإعادة النّظر في تصحيح مسارات الفعل التّعليمي/التّعلّمي .

وتُعتبر دعوة تيلر في إطار نظريّته حول المنهاج بداية أولى في صياغة الأهداف، وباعتبار أنّ المنهاج نموذج للتّفكير في التّعلّم وفهم كياناته ، كان لابد أن يتركز على تحديد المرامي بشكل دقيق، لكون الهدف عبارة تصف سلوك

نتائج تعليمية تبين سلوك المتعلم الذي نتوقع أن يتكوّن لديه أو يظهر بعد حصوله على خبرات تعليمية معيّنة ، هذا الهدف الذي يعني الدقة وتحديد الإصابة (Hameline,1982).

وبما أنّ تيلر كان سلوكيًا فإنّه تبنيّ الخلفية السلوكية كأساس سيكولوجي في التدريس، ذلك لسيطرة أفكار السلوكيين على الكثير من الأنظمة التربوية بسبب النتائج المحقّقة في التجارب المخبرية على الحيوان، ويذهب تيلر إلى أنّ الأهداف التربوية يمكن التعبير عنها بطرق مختلفة، وكما أنّه توجد أهداف عامّة يغلب عليها الغموض والإيهام ، فإنّ ثمة أهدافا أخرى أقلّ غموضا ، حيث تصاغ منها الدروس والمقررات . وفي اعتقاد تيلر أنّ هذين النوعين من الأهداف في صياغتهما الفضفاضة لا يصفان السلوك النهائي الذي يكتسبه المتعلّم ، والذي يُقصد منه الأهداف الإجرائية ، باعتبارها عبارات أو صيغات دقيقة وواضحة ، تشير إلى التّغيرات التي تحصل في سلوك المتعلّم بعد انتهائه من الأداء بعد حصّة دراسية ، وهي متميزة لقبولها الملاحظة والقياس.

وإلى جانب التأثير الأساسي لأعمال تيلر، فإنّ من أهمّ التطوّرات التي حصلت في ميدان الأهداف التربوية، هو ما قامت به لجنة الممتحنين الجامعيين، والتي اجتمعت لأول مرّة في مؤتمر الجمعية السيكولوجية الأمريكية في بوسطن، 1948 حيث ظهر أول إنتاج لهذه الجمعية التي كان يتزعمها بلوم بوضع تصنيف مؤلّف من ثلاثة مجالات في كتاب تصنيف الأهداف التربوية والذي صدر سنة 1956 بالولايات المتحدة الأمريكية (بلوم ، 1995).

وعلى أساس هذا التقاطع جاء المنهج البنائي ناظرا إلى اللّغة على أنّها سلوك إنساني تكوّنه العادات الكلامية، ويتمظهر على مستوى الأصوات والمفردات والتراكيب اللّغوية، وبناء على هذا فإنّ المفاهيم البنائية على مستوى تعليم اللّغة تقوم على النّقاط التالية :

- انطلاقا من إثارة المثير ومن الاستجابة التلقائية لهذا المثير تبني عملية تعليم اللّغة على منهجية تكوين عادات كلامية.

- بالتّدعيم المتواصل تتمّ تقوية العادات الكلامية.

- تقتضي الأساليب الأساسية المعتمدة بهدف تنمية الأداء الكلامي للمتعلّم تدعيم العناصر الكلامية وتتابعها في السياق الكلامي.

واعتمادا على هذه النّقاط، فإنّ البنائية تتوخى توفير تمارين متدرّجة، يدرس المتعلّم في ظلّها كلّ صعوبة لغوية بحدّ ذاتها، وعلى حدى، ضمن بنى تركيبية واحدة، بحيث أنّه في عملية تركيز وتثبيت هذه البنى، تراعى القضايا التالية :

- تثبت البنية اللغوية بصورة واضحة في تمرين متخصص .
- يردّد التلاميذ التمرين أكثر من مرة.
- لتركيز البنية اللغوية في ذهن المتعلّم، من المتطلب أن تكون استجابات المتعلمين صحيحة في عمومها.
- يكون التصحيح أكثر فاعلية، حيث يلي مباشرة الاستجابة الخاطئة .
- وحسب اعتقاد البنيانية، فإنّه من الضروري في تمرين القواعد الالتزام بالاتجاهات التربوية التالية:
- يجب إكساب المتعلّم، وبصورة آلية، البنى الصّرفية والتركيبية .
- يجب إعطاء المتعلّم فرصة استعمال البنى المكتسبة واعتماد نوع من التدرج في تركيبها واستعمالها واستغلالها
- يجب تزويد المتعلّم، دائماً، بالجمال الصحيحة، كي لا يطرأ عليه وضع لا يحقق فيه الاستجابة الصحيحة .
- لقد كان لتفشي مبادئ علم النفس السلوكي التأثير الواضح والأساسي في الاعتقاد بأنّ محاولات تعلّم اللغة قد توصّلت إلى إيجاد الإطار العلمي الكفيل بتطوّر مجال تعلّم اللغة، وتجاوز المشكلات التي تعترضه، غير أنّ بروز نظريات أخرى كالتنظريات المعرفية عموماً، والنظرية التوليدية والتحويلية خاصّة، كان له الأثر السلبي من جهة اعتماد المبادئ البنيانية بشكل مطلق، ذلك لأنّ انتقادات المعرفيين تركّزت في مجملها في:
- تطبيق مبادئ علم النفس السلوكي، لأنّ من مميّزات المعرفة في إطار المناهج البنيانية تغييبها للبعد التكاملي، حيث أنّها تسقط في تشرذم وتجزئ معرفي، فالمعلومات تبقى حبيسة المادة الدّراسية الواحدة لتصطنع بذلك حدوداً فاصلة بين المواد الدّراسية وداخل المادة الدّراسية الواحدة كنشاط اللغة باعتباره ذا فروع متعدّدة، هذا التفرع الذي يفقد اللغة وحدتها.
- اعتماد البنيانية على المنهجية، وبالتالي فإنّها تركّز وبشكل ملح على المادة وتحليلها، دون مراعاة منها لقدرات المتعلّم الذّهنية، وفي هذا إغفال للذّات، لاسيّما، وأنّ المتعلّم هو الذي يبني معرفته الخاصّة، وليس بالإمكان أن يحلّ غيره محله في إطار هذه العملية، فإعطاء الأولوية للذّات العارفة من شأنه أن يتيح النّفاذ إلى منطق المتعلّم المضمّر وإلى أخطائه، هذا الذي يُعدّ مؤشراً ذا أهمية لفهم التّفكير وتوجيهه على نحو فعّال.
- عدم ملائمة التمرين البنياني لواقع الحال اللّغوي، باعتبار أنّ الإطار العام الذي بني عليه يركّز على المفردات والبنى الأساسية، وعليه من الصّعوبة تحديد هذا الإطار بصورة جليّة، وخاصّة وأنّ التّواصل اللّغوي لا يقتصر

على هذه المفردات وهذه البنى، كما أنّ المتكلم لا يمكنه التكلّم انطلاقاً منها فقط، والتّواصل اللّغوي لا ينبع من المعرفة الضمنية بالقواعد التي تربط بين الدلالات والأصوات فقط، بل من الإلمام بقواعد التّواصل القائمة عبر ما يسمّى بالكفاءة التّواصلية، هذه الكفاية التي تفسر قدرة الإنسان على استعمال لغته في ظروف التّواصل المتباينة. وبناء على ما سبق فإنّه من غير الممكن الإدعاء بأنّ تعلّم التعبير يكون بواسطة اللّغة، ومن ثمة فإنّ التّمرين البنائي لا يسهم في تزويد المتعلّم بالكفاءة اللّغوية التّواصلية ولا يخدم عملية تعلّم اللّغة.

1-3- المفاهيم الألسنية التّوليدية التّحويلية والمقاربة بالكفاءات

انطلاقاً من الانتقادات التي عرفت بها المقاربة السلوكية- والتي يتمثّل أهمّها في الانغماس العميق في عملية تجزيء المعرفة، وبالتالي عدم استطاعتها إمداد المتعلّم بالكفاية التّواصلية، وذلك لعدم مراعاتها خاصيّة وحدة وتكامل المعرفة عامّة، واللّغة خاصّة – ظهرت بظهور النّظرية التّوليدية التّحويلية المقاربة بالكفاءات...، والتي تعطي الاعتبار للمتعلّم من حيث إنتاجه وإبداعه باعتبارها تصوّراً تربوياً بيداغوجياً ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أيّ نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية/ تعلّمية لضبط استراتيجيات التّكوين في المدرسة من حيث طرائق التّدريس والوسائل التّعليمية وأهداف التّعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التّقويم وأدواته (عبد الله والضّبط، 2003). وعليه فإنّ هذه البيداغوجية التّدرسية تهدف إلى جعل المتعلّم فاعلاً وأكثر إيجابية للوصول إلى حلول عملية وواقعيّة لما يصادفه من الوضعيات المشكّلة، إضافة إلى تنظيمه وإدماجه واستغلاله مكتسبات في وضعيات جديدة ذات دلالة .

1-3-1- مصطلح الكفاءة

إنّ المتصفّح لكثير الأعمال التّربوية ذات الوشاح بموضوع الكفاءة يلحظ السّقوط في ثغرات اشتقاقية ، حيث يوضع مصطلح الكفاية مقابلاً للمصطلح الأجنبي (compétence) بينما تعتمد التعاريف المعجمية العامّة المخصّصة لكلمة كفاءة دون مراعاة للأصول الاشتقاقية ، وكلمة كفاءة تتوزّع دلالتها بين التّساوي في الشيء، كما في القول: المسلمون تتكافأ دماؤهم أي تتساوى؛ كما يفيد الدّلالة على الإنتاج، كما في القول: أكفأت الرجل إيلي كفاء، إذا أعطيته كفتها من الألبان والأوبار.

أما النّاظر في مدخل كفى الذي نشق منه الكفاية، يتحصّل على دلالة الحسب، الذي لا مستزاد فيه كقولنا: ((كفاك الشيء))، إذا قام بالأمر؛ إذن فالفرد الكفاء هو الذي يشغل مجموعة من المصادر (معارف تجارب،

مهارات.....) قصد الوصول إلى غاية محدّدة (إنتاج، فعل، حل مسألة)؛ وهذا يستوفي مفهوم الكفاءة خاصيتي الغائية والانجاز .

وتجدر الإشارة إلى أنّ تشومسكي كان السّباق إلى استخدام مصطلح الكفاءة من خلال الثّنائية الكفاءة والأداء، والكفاءة اللّسانية تعني الإمكانيات البيولوجية الخاصّة بالصنف البشري، وهي عبارة عن مجموعة من القواعد والمعارف النّحوية التي تسمح للأفراد بتوليد عدد لا نهائي من الإنتاجات اللغوية، أي أنّها ما يستطيع الفرد انجازه اعتمادا على رصيده البيولوجي على عكس الأداء الذي يرجع إلى السّلوك الظّاهر، والذي لا يعكس الكفاءة بصورة كاملة .

أمّا في علوم التربية، فإنّ مصطلح الكفاءة أخذ تعاريف كثيرة نذكر منها:

- تعريف جيلي "Gillet" فيعرّفها على أنّها: "نسق من المعارف المفاهيمية والإجرائية المنتظمة وفق خطاطات ذهنية إجرائية، تسمح داخل فئة من الوضعيات بالتعرف على مهمة / مشكلة، وحلّها بكيفية فعّالة" (Gillet,1994,p 69) .

- تعريف محمد الدريج، والذي يراها أنها إمكانية غير مرئية، تتضمن عددا من الإنجازات أو الأداءات، انطلاقا من فهمين رئيسيين: الفهم السلوكي والفهم الذهني المعرفي (الدريج ، 2000).

- ويرى بيرينو "Perrenoud" بأنّ الكفاءات تجنّد وتدمج وتنظّم الموارد المعرفية والوجدانية لمواجهة عائلة من الوضعيات، وتكون هذه المجابهة دوما في إطار وضعية واقعية ذات مغزى، ومن أجل نشاط ذي فعالية (بيرينو، 2004).

من خلال التّعريفات السّابقة نخلص إلى مجموعة من خصائص الكفاءة، وهي:

- إنّها تجنّد مجموعة من الموارد الدّاخلية والخارجية التي يمكن أن يحوز عليها المتعلّم لممارسة كفاءة ما.
- إنّها ذات طابع غائي منفعي، وذلك من خلال الإنتاج أو حلّ مشكلة مطروحة في الواقع.
- لا يمكن فهم الكفاءة إلا بالرجوع إلى الوضعيات التي تمارس فيها، كما أنّها تنمّي في إطار عائلة من الوضعيات.

1-3-2- مستويات الكفاءة

يمكن تحديد ثلاثة مستويات للكفاءة، وهي:

- الكفاءة الدّنيا: وتشير إلى القدرة على القيام بمهّمة ما بشكل ملائم، وهي ترادف الكفاءة القاعدية أو الكفاءة الارتكازية، باعتبارها المستوى الأول من الكفاءات، و هي الأساس الذي تبنى عليه، بحيث إذا فشل المتعلّم في اكتسابها، فإنّه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات الموالية، أي الكفاءات المرحلية، ومن ثمة الكفاءات الختامية.

- الكفاءة القصوى: وهي التي تمثّل الجودة والتّوعية والامتياز، وتقابل ترادفا الكفاءة الختامية أو النّهائية التي تسعى المناهج الدّراسية لتحقيقها بعد تمام مسار معيّن من تطبيقها، وقد يكون هذا المسار سنة أو طور أو مرحلة تعليمية، وهي تتشكّل من مجموع الكفاءات القاعدية أو من مجموع الكفاءات المرحلية، مع اعتبار أنّ هذه الأخيرة هي كذلك كفاءة ختاميّة لمسار ما .

- الكفاءة المستعرضة: وإذا كانت الكفاءة القاعدية أو الكفاءة الختامية ترتبط بوحدة دراسية أو مجال أو مشروع، فإنّ الكفاءة المستعرضة تمثّل خطوات عقلية منهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدّراسية، ويمكن تحقيقها بإدماج نواتج تعلّقات مختلفة، وبالتالي هي لا تحمل صبغة الخصوصية لموضوع ما، أو مادّة ما، بل هي ممتدّة، وهذا ما يميّز المقاربة بالكفاءات في شكلها الاندماجي.

1-3-3- الأهداف الاندماجية

من خلال تعاريف الكفاءة، وتعريف الكفاءة المستعرضة على وجه التّحديد، رأينا مفهوم الاندماج كسمة غالبية على هذه المقاربة - وهذا ما يميّزها بالفعل عن المقاربة السّابقة - بحكم أنّ المضامين والمهارات والقدرات لم يعد مفصولا بعضها البعض، وإنّما تندمج هذه الموارد كلّها في وضعيات مصاغة في مشكلة .

وبالرّغم من أنّ مصطلح الاندماج شائع في الأذهان، إلا أنّه يحمل أكثر من معنى ودلالة، كإدماج الأقليات في نسيج الحياة العامّة، أو إدماج فئة معيّنة من المجتمع في هذا النّسيج، لكنّ الحديث عن التّعليم وفق المقاربة بالكفاءات يترجم المفهوم الذي اقترحه المجلس الأعلى للتّربية في الكيبك بكندا (1991)، والذي يُقصد منه ما يقوم به المتعلّم حينما يطعّم معارفه السّابقة بمعارف جديدة، وبهذا فإنّها تعيد بنينة عالمه الدّاخلي، وتطبّق المعارف المكتسبة في وضعيات جديدة وملموسة (توبي، 2006).

أي أنّ هذا التّعرّيف ينطوي على أنّ الاندماج يأخذ صيغتين متكاملتين، صيغة ذات علاقة بالمكتسبات السّابقة في دمجها مع المكتسبات الجديدة، وصيغة يرتبط فيها الاندماج بالوضعية لكون الوضعية الاندماجية أكثر قربا من الوضعية الطّبيعيّة، وعليه فإنّ هذه المقاربة الاندماجية توصل الثّغرة التي عرفت المقاربة بالأهداف والمتمثّلة

في وقوعها في النزعة التفتيتية والتجزئية للمواد الدراسية والقدرات والأهداف، دون ضمان لأصرة تربط بين هذا المجزأ، ولعل من بين دواعي هذا الاختيار ما عرفته النظريات المعرفية من مبادئ، لاسيما المبدأ القائل بأن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء.

خلاصة:

حتمت طبيعة اللغة و خصائصها إعادة النظر في تعليميتها ، حيث لم يعد الدرس اللغوي المركز على المثال ووصفه كفيلا بمجابهة وضعيات طبيعية غير منتظرة تستدعي تجنيدا لموارد لغوية و غير لغوية ، لذلك ولج مفهوم الكفاءة ذي الأصل المتحافل تعليمية اللغة عامة ؛ الأمر الذي أدى إلى مراجعة مناهج اللغة .

المراجع:

- 1- حمروش، إبراهيم.(1995). التعليمية ، موضوعها ، مفاهيمها و الأفاق التي تفتحها مقال في المجلة الجزائرية للتربية ، العدد .
- 2- الفاربي، عبد اللطيف وآخرون.(1994). معجم علوم التربية ، الطبعة الأولى ، دار الخطابي للطباعة والنشر.
- 3- الدريج، محمد (2004). من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات ، العين، دار الكتاب.
- 4- زكريا، ميشال . (1983).مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،.
- 5- Danniell. Hameline.(1982) Les Objectifs Pédagogiques en Formation initiale et en (4) Formation continue Ed E.S.F Paris.
- 6- بلوم، بن يامين س . (1995)، صنافه الأهداف البيداغوجية (المجال العقلي)، ترجمة محمد آيت موحى ، ط1 ، الدار البيضاء .
- 7- عبد الله صوالح، علي الضب.(2003). لماذا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، الكتاب السنوي ، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية.

8- Gillet,P, et autres.1994. construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs .
ed , hachette ,Paris.

9- الدريج ، محمد.(2000) . الكفايات في التعليم ، سلسلة المعرفة للجميع ، ع16، الدار البيضاء

10- بيرينو ، فيليب. ، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، ط1، ترجمة عبد الكريم غريب. (2004)، منشورات
عالم التربية.

11- توبي ، لحسن. (2006)، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية. ط1، الدار البيضاء، مكتبة المدارس.