"استراتيجيات تدريس وتعلم الآداب عن طريق منهج الكفاءات"

الدكتور: حجوي غوتي
أستاذ محاضر أ قسم اللغة الإنجليزية
جامعة تلمسان

مقدمة:

يتطرق هذا البحث بطريقة عقلانية إلى وضع استراتجيات تعليم وتعلم مادة الآداب في ظل منهجية التدريس بالكفاءات. وكذا التعرض إلى صعوبة التعامل مع هذه المادة مع طرح قضايا تَبَنِي منهاج عالمي جامع يوّحد عملية التقويم معتمدا تصنيفات بلوم.

يقتضي منهاج الكفاءات – الذي شاع استعماله في كل الملتقيات ذات الأبعاد التعليمية–التركيز على امتلاك كفاءات عالية واكتساب مهارات في لغة التدريس. إن تعلم الآداب يقرض على الأستاذ أن مضاعفة مسؤولياته اللغوية تجاه الارتقاء وتطوير عملية تدريس وخصوصا حين تكون اللغة أجنبية عليه. وفي هذا الصدد بيّن Adegbija[1] أثر اللغة في تطوير المنظومة التربوية، إذ يرى أن اللغة هي أساس ضمان صيرورة نظام التعليم وقوة التنمية لكل دولة. عندما تكون المنظومة التربوية مريضة حينها تكون الأمة بأكملها مريضة.

مشاكل تعليم وتعلم الأدب:

أفرز عدم فعالية تعليم وتعلم مادة الآداب عددا من المشاكل التي اعترضت طلبة المرحلة الجامعية بالأقسام اللغات الأجنبية، حين تعاملهم مع النص الأدبي البريطاني والأمريكي والإفريقي المكتوب باللغة الإنجليزية. وتتمثل هذه المشاكل في النص الأدبي نفسه، إذ يكون اختيار النص عشوائيا ودون مراعاة طبيعته.

وعليه، بمكن أن نصوغ بعض الأسئلة التي تمكّن الطالب كقارئ للنص الأدبي من التعامل مع النص بطريقة تربوية، ومن هذه الأسئلة ما يلي: لماذا أقرأ هذا النص؟ ماذا أقرأ؟ ما هو صنف القرّاء الذين يوجّه لهم الكاتب نصه؟ كيف أقرأ؟

تنقسم القراءة إلى القراءة للترفيه والاسترخاء والقراءة للحصول على حقائق محددة تتطلب الفحص السريع والقراءة للفهم وتتطلب المعرفة والقراءة للنقد وتتطلب المعرفة والفهم والإحساس. ولذلك تكون قراءة النص الأدبي ذا غرض، وحول موضوع محدد، ومع استحضار صفة القارئ في مخيلة الكاتب، وأن يكون القارئ واعيا بالمقاربة التي يقرأ بواسطتها النص، أي طريقة فهم وتحليل وتفسير للنص.

وعلى صعيد آخر، إن علاقة اللغة بالثقافة كانت موضوع اهتمام العديد من الكتاب والنقاد. وعليه فإن هذه العلاقة أضحت محل جدال وصراع، وقد تنعكس صلبا على المتعلم في عملية الاكتساب، إذ يكون اكتسابه للغة ومكوناتها منفصلا عن الثقافة.

وبالإضافة إلى ذلك، هناك مقاومة من طرف المعلمين لكل ما هو جديد من طرق وأساليب التدريس، وذكر المؤلفان تشابمان (Chapman) وسنايدر (Snyder)[2] معادلة الرفض المتمثلة في 'فرضية تعقيد الحياة العملية' والتي يروا أنها مفيدة في فهم سبب اعتراض ومواجهة المعلمون لظاهرة تجديد المناهج، وأسردا أن مشاكل الحياة العملية داخل المؤسسات العلمية تزد حدتها كلما توقعنا من المعلم استخدام مختلف الأدوات التعليمية أو استعمال طرق جديدة أو تعلم محتوى جديد. والحل هنا يكمن إما في خفض وتيرة

التعقيد بإقحام برامج تكوينية آنية INSET، أو تحفيز المعلمين بزيادة المكافآت.

ما هو الهدف من التغيير:

أصدرت وزارة التعليم بالجزائر سنة 2000 قانون جديد في المنظومة التربوية وهذا قصد تحديث وتجديد أسس التعليم، والمتمثل في التعليم بواسطة الكفاءات. إن الغرض من وضع "استراتيجية لتحديث التعليم" يسعى إلى إنشاء آلية تطوير النظام التعليمي الذي بدوره يركّز على ضمان نوعية التعليم تتماشى واحتياجات العصر. يقتضي تجديد المحتوى التعليمي التوجه نحو افتراض ورصد "معايير ما بعد التخرج" واضحة الصياغة. إن مفهوم الكفاءة في هذا السياق يفسّر على انه "لا يشمل الأجزاء المعرفية والتكنولوجية العمليّاتية فقط، بل حتى العوامل التحفيزية والأخلاقية والاجتماعية والسلوكية"، وهنا تتشعب الكفاءات بتشعب المشاريع وتكون كفاءات رئيسية ومركزية وينبغي أن تبنى استجابة للمعايير. ومن أهم خصائص الكفاءات الرئيسية هي:

• الكفاءات الرئيسية هي متعددة الوظائف. يجب على المرء أن يكون ملما بكل هذه الكفاءات من أجل تحقيق وحل كل المشاكل المعقدة في مختلف الحالات من المشاكل التي نواجهها في الحياة اليومية والمهنية والاجتماعية.

• الكفاءات الرئيسية المتعددة التخصصات؛ قابلة للتطبيق في حالات مختلفة كالمدرسة والعمل والأسرة، وكذلك في الساحة السياسية.

• تتطلب الكفاءات الرئيسية التطور الفكري: التفكير المجرد، التأمل الذاتي، تحديد موقف المرء، التقييم الذاتي، والتفكير النقدي، الخ.

• الكفاءات الرئيسية هي متعددة الأبعاد، أي أنها تشمل مختلف عمليات التفكير والقدرات الفكرية (من تحليلية ونقد وتواصل) تتطلب "كيف نعرف".

تعليم الأدب، من معنى إلى الشعور والحس:

تكون قراءة النصوص عل مستويين، أدبي من شعر ودراما وخيال، أو معرفي وقد تكون كلتا القراءتان بغرض اختبار قدرات الطالب في كيفية تحصيله في بناء المعنى من خلال النصوص. إن قراءة النص الأدبي ترتكز على الجانب الفني كالترفيه والإلهام مع استعمال اللغة كأداة. وينبغي أن تتضمن النصوص الأدبية مجموعة متنوعة من المواضيع المناسبة لحاجيات الطلاب والمتماشية مع مستواهم العلمي. أما النص المعرفي فيرتكز على الأفكار الجديدة ويتم من خلاله استخدام اللغة لحل المشاكل المعرفية، طرح التساؤلات، وتوفير المعلومات، وتوفير أفكار جديدة. وهناك شكل آخر من النص المعرفي يواجه فيه الطالب بعض المواضع التي يعيشها خارج الإطار التربوي، أي في حياته اليومية وتشمل قضايا ومشاكل مجتمعية كاختلاف وجهات النظر.

وعليه، فيستنتج المرء أن للآداب قسمين أو بالأحرى اتجاهين مختلفين – اتجاه ترفيهي وأخر تعليمي، وفي هذا سياق يرى بعض النقاد أن المفهوم الدلالي للمعنى داخل النص الأدبي له مستويين. المستوى الأول يتعامل فيه القارئ مع المعنى الاصطلاحي العام والمستوى الثاني يقف فيه القارئ على مدى شعوره وإحساسه الذاتي، وهنا تكون حدة التحدي في التعامل مع المعنى في إطار تعلم وتعليم الأدب.[3]

ويمكن أن نلخص هذه النقطة في أن المعنى الاصطلاحي جماع وشامل، أما المعنى الحسي الشعوري فتتباين وتتنوع فيه التفسيرات والتأويلات.

لدراسة مفهوم المعنى ومظاهره اقترح جيفري ليش[4] (Geoffrey leech) سبعة أنواع من (المعنى)، تتمثل فيما يلي:

1 –المعنى التصوّري: يكون منطقي ومعرفي وله سياق دلالي.

2 – المعنى التلميحي الإضافي: الفضيلة.

3 – المعنى الاجتماعي: الظروف الاجتماعية.
4 – المعنى العاطفي: مشاعر ومواقف المتكلم.
5 – المعنى الاستتباطي: إحساس مرتبطة ب إحساس آخر.
6 – المعنى التقابلي: على سبيل المثال فتى / فتاة، ذكر / أنثى.
7 – المعنى الموضوعي: إشارة التنظيم.

وإذا ما طبّقنا المنهج السلوكي فهناك أربعة أنواع من المعنى والثلاث المتبقية (5/4/2) تشير إلى المعنى الشعوري.[5]

كيفية تقييم مادة الآداب في ضوء منهاج الكفاءات:

يقوم التقييم التقليدي على أساس الاختبارات القائمة على المعرفة، في حين يكون منهاج الكفاءات خاضع لاستخدام تحليل الكفاءات والمهارات. وتماشيا مع نطور هذا الوضع يرى طومسون[6] أن نجاح الإنجاز وتحديد المهارة هو أساس نجاح منهاج الكفاءات. التقييم على أساس الكفاءة يرتكز على كيفية أداء التعلم الجيد وليس بالمقارنة مع النتائج. وقد وُضع التقييم والتعليم عن طريق الكفاءات استجابة لحاجة الطلبة في الإطار الوظيفي. ويساعد التقييم المتكرر في تطوير القدرات[7] تتوافق مع فلسفة الكبار لأن التقييم عادة يحدث خلال الإعداد التربوي.

وفي البحث عن جذور منهاج القائم عن طريق الكفاءات، فهو منحدر أساسا من منهاج الأهداف السلوكية المؤسس سنة 1950 بالولايات المتحدة. وسعى إلى تركيز الاهتمام على البرامج التعليمية، وخاصة تشجيع المعلمين لوضع أهداف تعليمية والقدرة على التغيرات في سلوكيات الطالب. وهذا لا يتحقق إلا يوضع تصنيفات بلوم[8] والتي تقوم على الأهداف؛ إذ أن تحديد المنهج الأدبي وأهدافه وغاياته، الجنس الأدبي (شعر، رواية، مسرحية)، المراحل الزمنية (القرون الوسطى، عصر النهضة، الميتافيزيقي الفيكتوري...) غير كافٍ، بل تستند المحاضرة على بعض الأسئلة: ماذا يجب على الطالب التعرف على؟ ماهية المراحل المعرفية التي يستخدمها الطالب؟ ما هي النتائج العاطفية التي يسعى إليها الطالب؟ نتج عن الاتجاه السلوكي اتجاه آخر يعرف بالنفسي المعرفي، وقد عني باهتمام نقاد ما بعد البنيوية وكذا منظري استجابة القارئ. ولا يزال تصنيفات بلوم الشغل الشاغل في التفكير التربوي وخصوصا في طريقة التفكير في عملية التقييم.

لقد وجدت أن تصنيفات بلوم ملائمة لمنهاج التعليم بالأهداف وخاصة طريقة الامتحانات التي وجد فيها الطالب ارتياح. وهذه الطريقة تنمي عملية التعلم واستيعاب المواضيع. وتقدم التصنيفات تمارين فكرية قوية هائلة، بل تسعى إلى إقامة تسلسل هرمي ينطلق من المعرفة إلى اختبار المستويات المعرفية ومن الاستيعاب والإدراك إلى المجال العاطفي. (انظر الشكل 1)

الشكل 1: (نسخة مختصرة من تصنيف أهداف بلوم التعليمية)[9]

1 -المجال المعرفي:

1. المعرفة: معرفة التفاصيل –معرفة طرق ووسائل التعامل مع التفاصيل –معرفة المسلمات والتجريد.
2. الفهم: ترجمة –تفسير – استقراء.
3. التطبيق:
4. تحليل: تحليل العناصر –تحليل العلاقات–تحليل المبادئ التنظيمية.
5. التركيب: إنتاج التواصل –إنتاج خطة أو اقتراح مجموعة من العمليات –اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة.
6. التقييم: الأحكام من حيث العلاقات المجردة – الأحكام من حيث المعايير الخارجية.

2 –المجال العاطفي

1. الاستقبال: التوعية –القابلية للاستقبال–مراقبة واختيار الوعي.

2. الاستجابة: الرضوخ للاستجابة –القابلية للاستجابة–التحسن أثناء الاستجابة.

3. التقويم: قبول القيمة –تفضيل القيمة – الالتزام.

4. التنظيم: –تصور القيمة –تنظيم نظام القيمة.

5. الوصف بالقيمة أو قيمة المعقدة –مجموعة شاملة –الوصف

الخلاصة

لا أحد ينكر أن تعلم وتعليم الأدب بشتى انتماءاته وأنواعه لا يتحقق إلا بضبط المنهاج المقرر (المحدد من قبل الحكومة)، وهذا ما يعقد ويقيّد مهام تدريس هذه المادة. وأرى أن نجاحها لا يكو ن إلا بالتركيز على النص الأدبي فقط والتعامل معه من خلال السياق التعليمي المحض الخالي من كل الضغوطات السياسية والنّزْعَات الدينية.

الهوامش:

[1] - ينظر:

Adegbija, E. 1994. Language Attitudes in Sub-Saharan Africa: A social-linguistic overview. Clevdon: Multi-lingual Matters. P: 96.

[2] - ينظر:

Marope, P.T.M and Chapman, D. W. 1997. Teacher and Teacher Education in Botswana. Volume I: A Handbook of Research on Education. P: 90.

[3] - ينظر:

P: 245. Bertalanffy, L.Von 1973, General Systems Theory, harmondsworth: Penguin.

[4] - ينظر:

Geoffrey Leech (1981), Semantics, 2nd ed, Penguin. PP: 09-23

[5] - ينظر

Morris Charles W. 1955,Signs, Language and Behavor , Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-hall

(ينظر: تشارلز موريس: 156، النهج السلوكي: 1. العلامة. 2. المترجم. 3. interpretant. رد فعل المترجم تجاه العلامة. 4.denotatum: الأحكام. 5.Signifcatum: الخصائص التي تحدد denotatum الأحكام باعتبارها denotatum حكم العلامة).

[6]- ينظر:

Thomson P. 1991. Competency-Based Training: Some Development and Assessment Issues for Policy Makers. TAFE National Centre for Research and Development: Leabrook, Australia. ERIC: ED 333231.

[7]- ينظر

Lytle, S. L., and Wolfe, M. Adult Literacy

Education: Program Evaluation and Learner Assessment. Information Series no. 338. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, the Ohio State University, 1989. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 315 665).

[8] - ينظر:

Bloom, B. S., T. J. Hastings, and G. Madaus. *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw, 1971 P: 28

[9] - ينظر:

Bloom, B. S., M.D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill, and D. R. Krathwohl. *Taxonomy of Educational Objectives.* Handbook 1: *Cognitive Domain.* New York: McKay, 1956.