



المهارات الناعمة (Soft Skills) في أقسام تحضير شهادة التقني العالي (BTS):

من ضرورة التكوين إلى متطلبات سوق الشغل

الدكتور أمل بن الطاهر

حاصلة على شهادة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها من كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة القاضي عياض، مراكش

المغرب

الملخص:

يروم هذا المقال الوقوف عند إشكالية إدماج المهارات الناعمة (Soft Skills) في المنظومة التكوينية لأقسام تحضير شهادة التقني العالي، وذلك في سياق تحولات عميقة يشهدها سوق الشغل، وتزايد الطلب على كفاءات تتجاوز البعد التقني الصرف. فمع تسارع متطلبات الاقتصاد المعرفي وتحولات بيئة العمل في القرن الحادي والعشرين، باتت المهارات الناعمة من التواصل والعمل الجماعي والتفكير النقدي والذكاء العاطفي تُشكّل ركيزة أساسية في تحديد قابلية الاندماج المهني للخريجين، مما يطرح تساؤلاً جوهرياً: إلى أي حد تُسهم البرامج التكوينية في أقسام التقني العالي في تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين، وما الآليات الكفيلة بإدماجها ضمن منطق بيداغوجي متكامل؟

للإجابة عن هذه الإشكالية، تسعى الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف المتكاملة، أبرزها: تحديد المفهوم الإجرائي للمهارات الناعمة في السياق التكويني المهني، ورصد واقع تدريسها وتقييمها في أقسام التقني العالي، واستجلاء العلاقة بين اكتسابها والاندماج المهني الفاعل، وصولاً إلى اقتراح مقاربات بيداغوجية ناجعة لإدماجها في المناهج الدراسية. ولتحقيق هذه الأهداف، تعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستندةً إلى مقارنة نظرية توثيقية تستحضر أدبيات الكفايات والتقييم التربوي وعلم النفس المعرفي، عبر إطار مفاهيمي مركّب يجمع بين مقارنة الكفايات كما أرساها كلٌّ من (Le Boterf, Perrenoud, Jonnaert)، ونظرية الذكاء العاطفي عند (Goleman)، ومرجعيات التقييم التكويني لدى (Scriven, Black & Wiliam, Hattie & Timperley).

تتمحور رهانات هذه الدراسة حول ثلاثة محاور متشابكة ومتكاملة؛ إذ تسعى على الصعيد الأكاديمي إلى الإسهام في بناء إطار نظري متماسك يُوطّر مفهوم المهارات الناعمة في سياق التكوين المهني العالي، فيما تطمح على الصعيد التربوي إلى استثمار نتائجها في مراجعة المناهج والممارسات البيداغوجية بما يكفل تنمية شاملة ومتوازنة للمتعلم. أما على الصعيد المجتمعي، فتروم الدراسة الإسهام في تلبية متطلبات سوق الشغل عبر إعداد كفاءات بشرية قادرة على التكيف والتواصل والقيادة، وهو ما أكدته World Economic Forum (2020) وRobles (2012) حين رصدوا المهارات الناعمة بوصفها من أكثر الكفايات طلباً في بيئات العمل المعاصرة.



مقدمة:

في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها محيط العمل المعاصر، وما أنتجته ثورة الاقتصاد المعرفي والرقمنة المتصاعدة من إعادة هيكلة جذرية لمطلوبات سوق الشغل، باتت المنظومات التعليمية والتكوينية في مختلف أنحاء العالم أمام تحدٍّ وجودي حقيقي، يتمثل في ضرورة إعادة النظر في منطلقاتها الفلسفية وغاياتها البيداغوجية. فلم يعد الرهان محصوراً في تلقين المعرفة التقنية الصرفة أو إكساب الكفايات الإجرائية الضيقة، بل امتد ليشمل تنمية قدرات إنسانية أكثر تركيياً وعمقاً، يُعبّر عنها في الأدبيات التربوية الحديثة بمصطلح المهارات الناعمة (Soft Skills)؛ تلك المنظومة المتكاملة من الكفايات التواصلية، والوجدانية، والاجتماعية، والتفكيرية، التي أضحت في نظر كثير من الباحثين والمؤسسات الدولية المعيار الفاصل بين الكفاءة الحقيقية والتأهيل الناقص، وبين الإدماج المهني الناجح والتعثر في مسارات العمل.

ولعل منظمات دولية كالـيونسكو ومنظمة العمل الدولية والمنتدى الاقتصادي العالمي لم تأل جهداً في تأكيد هذا التوجه، إذ تكشف تقاريرها المتتالية عن أن أكثر من ثلثي الوظائف المستقبلية ستشترط بصورة أو بأخرى قدرات تتجاوز الاختصاص الأحادي البعد، لتشمل مهارات التفاوض وإدارة الصراع، والقدرة على العمل ضمن فرق متعددة الخلفيات، وامتلاك ناصية التواصل الفعال شفهاً وكتابياً. وفي هذا السياق، تتحول مسألة دمج هذه المهارات في المناهج الدراسية من مجرد توصية بيداغوجية إلى ضرورة استراتيجية، تتقاطع فيها أجناسات التعليم مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتشابك فيها مسؤوليات المؤسسة التربوية مع انتظارات عالم الشغل ورهانات المواطنة الفاعلة.

وفي قلب هذا المشهد التربوي المتحول، تبرز أقسام تحضير شهادة التقني العالي (BTS) بوصفها نموذجاً بيداغوجياً بالغ الخصوصية والتركيب؛ فهي من جهة تنتمي إلى منطق التكوين المهني الذي يضع الكفاءة التقنية والإتقان الإجرائي في صدارة أولوياته، ومن جهة أخرى تتطلع إلى إعداد متخرجين قادرين على الاندماج الفوري في النسيج الاقتصادي، والتفاعل مع محيط مهني يفرض من اليوم الأول شرط التواصل الكفء والسلوك المهني الرصين. هذا التوتر الخلاق بين صرامة التكوين التقني، وانفتاح متطلبات الإدماج المهني يجعل من هذه الأقسام فضاءً تربوياً حصصاً لاختبار إمكانيات المناهج وحدودها، وساحةً للتساؤل الجدّي حول طبيعة العلاقة بين ما تُدرسه المؤسسة وما يستلزمه الواقع المهني المعيش.

وهنا تتموضع مادة "اللغة العربية والتواصل المهني" في موقع بيداغوجي دقيق وحساس، لا ينبغي النظر إليها باعتبارها مادة هامشية تُحم على التكوين التقني إحصافاً، بل بوصفها رافداً معرفياً وأداةً تربوية متميزة، تمتلك من المرونة الديداكتيكية والطاقة التكوينية ما يجعلها قادرة على الإسهام في بناء المهارات الناعمة وترسيخها في أعماق شخصية المتعلم. فاللغة ليست وعاءاً للمعرفة فحسب، بل هي في جوهرها فعل تواصلية واجتماعية وتفاوضية، تتشكل من خلاله الهويات المهنية وتُبنى العلاقات وتُصاغ الحلول. ومن ثم، يغدو التساؤل المحوري في هذا البحث: كيف يمكن لمادة اللغة العربية والتواصل المهني، بما تحتضنه من محتويات ومقاربات وأنشطة، أن تُسهم بصورة فاعلة ومقصودة في بناء هذه المهارات وتجهيزها لدى طلبة شهادة التقني العالي، تجديراً يتجاوز السطحي والظرفي ليلبغ مستوى الكفاية المدججة والسلوك المهني المستدام؟

يرى¹ Perrenoud أن الكفاءة الحقيقية لا تتحقق إلا حين يُوظف الفرد معارفه ومهاراته في سياقات حية وإشكالات واقعية، وهو ما يجعل مادة التواصل المهني فضاءً بيداغوجياً حصصاً لا مثيل له في بناء شخصية الطالب وتأهيله للاندماج في عالم الشغل.

I. : المهارات الناعمة — الإطار المفهومي والنظري:

1. التعريف والتمييز المفهومي:

¹ _ Voir: Perrenoud, P. (1999): Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF Éditeur.

Voir aussi: Perrenoud, P. (2001): Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris: ESF Éditeur.



تُعرّف المهارات الناعمة في أدبيات علم النفس التنظيمي، وعلوم التربية بأنها منظومة من الكفاءات الشخصية والتواصلية والاجتماعية التي تُؤطر أسلوب تفاعل الفرد مع محيطه المهني والإنساني. وهي بهذا المعنى ليست مجرد سمات شخصية موروثة أو ملكات فطرية جامدة، بل هي كفاءات قابلة للتنمية والاكساب والتطوير عبر التجربة والتكوين المقصود، مما يجعل منها موضوعاً تربوياً بامتياز، لا حكرّاً على علم النفس الفارقي أو الأنتروبولوجيا السلوكية. وما يزيد من أهمية هذه المهارات في السياق التربوي المعاصر، أن الأبحاث التجريبية المتراكمة في مجالي علم النفس المهني، والتدريب المؤسسي تُثبت أن نجاح الأفراد في حياتهم العملية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى امتلاكهم لهذه الكفاءات غير التقنية، التي تُحدد في نهاية المطاف طبيعة العلاقات داخل المؤسسة، وجودة التعاون بين أعضاء الفريق، وقدرة الفرد على التكيف مع بيئات العمل المتغيرة والمعقدة.

وعلى خلاف المهارات الصلبة (Hard Skills) المرتبطة بالمعرفة التقنية القابلة للقياس والتحقق المباشر عبر الاختبارات الموضوعية والمعايير المهنية المقننة، تتميز المهارات الناعمة بطابعها السلوكي والوجداني، وبصعوبة قياسها وفق معايير كمية صارمة. ذلك أن طبيعتها السياقية والتفاعلية تجعلها متشعبة ومركبة، إذ لا تتجلى في نتيجة محددة أو مُخرَج قابل للرصد الفوري، بل تتكشف تدريجياً في ممارسات الفرد وسلوكياته اليومية، وفي طريقة إدارته للمواقف الضاغطة والعلاقات المعقدة والتزاعات المهنية. ولهذا السبب بالذات، تُمثل إشكالية قياس المهارات الناعمة وتقييمها أحد أبرز المشكلات المنهجية التي تواجهها البيداغوجيا المعاصرة، وتستوجب مقاربات تقييمية بديلة كالتقييم الذاتي، وتقييم الأقران، والملاحظة الإكلينيكية للسلوك في وضعيات حقيقية أو محاكاة.

وقد أسهمت أعمال Goleman² (1995) إسهاماً بالغ الأثر في بلورة هذا المفهوم وتأطيره نظرياً، من خلال نظرية الذكاء العاطفي التي أحدثت قطيعة معرفية مع التصورات التقليدية للذكاء المحصورة في البُعد المعرفي-المنطقي، وأعادت الاعتبار للجانب الوجداني بوصفه رافداً أساساً للكفاءة الإنسانية الشاملة. وتُصنّف هذه النظرية المهارات الناعمة في أربعة أبعاد كبرى: الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات؛ وهي أبعاد تُشكّل في مجموعها منظومة متكاملة تتحكم في كيفية إدراك الفرد لذاته وللآخرين، وفي أنماط استجاباته الانفعالية والتفاعلية في مختلف السياقات الحياتية والمهنية. فيما يُميّز Boyatzis (2008)³ في إطار أنموذجه التكاملية بين الكفاءات الفنية والكفاءات العاطفية والاجتماعية، مؤكداً أن الأخيرة هي الأقدر على "التنبؤ" بالأداء المهني الناجح على المدى البعيد، لا لأنها تُعوّض القصور التقني، بل لأنها تُتيح للكفاءة التقنية أن تتجلى في كامل طاقتها، وتُحوّل الخبرة الفردية إلى قيمة مضافة حقيقية داخل الفريق والمؤسسة.

2. تصنيف المهارات الناعمة ذات الصلة بالتكوين المهني:

استناداً إلى التقرير الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي (WEF, 2020)⁴ حول مهارات المستقبل، الذي رصد التحولات البنوية في متطلبات سوق الشغل في أفق عام 2025 وما بعده، وحدّد المهارات التي ستكتسب قيمة متنامية في ظل الأتمتة (Automatisation) والذكاء الاصطناعي وإعادة تشكيل المهن، يمكن تصنيف المهارات الناعمة الأكثر صلةً بطلبة التقني العالي في المحاور الآتية:

أ. مهارات التواصل:

وتشمل التعبير الشفهي الواضح والمؤثر، والكتابة المهنية المنظمة، والإنصات الفعّال، وإدارة الاجتماعات والمفاوضات. وتُمثّل هذه المهارات الركيزة الأولى للكفاءة المهنية، باعتبار أن التواصل ليس مجرد نقل للمعلومات، بل هو فعل بنائي اجتماعي يتشكّل من خلاله التعاون وترسخ به الثقة وتُحلّ عبره التزاعات. فالتعبير الشفهي الفعّال لا يقتصر على الوضوح اللغوي، بل يشمل القدرة على تكييف الخطاب وفق السياق والمتلقي والمقصد التواصلية، وهو ما يستلزم وعياً مিতاً-تواصلية دقيقاً. أما الكتابة المهنية فتتجاوز الصحة النحوية إلى

² -Goleman, D. (1995): Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books.

ينظر أيضاً: غولمان، د. (أكتوبر 2000): الذكاء العاطفي. ترجمة: ليلى الجبالي. مراجعة محمد يونس الكويت: عالم المعرفة، العدد 262.

³ - Boyatzis, R. E. (2008): Competencies in the 21st century. Journal of Management Development, 27(1), 5–12.

⁴ -World Economic Forum. (2020): The Future of Jobs Report 2020.

https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf



إتقان بنية النصوص الوظيفية؛ كالتقارير والمراسلات والمذكرات التي تُشكّل المرتكز الأساس للتوثيق المؤسسي. ويبقى الإنصات الفعّال، الذي يُعدّ الوجه المهمّ للتواصل في المنظومات التكوينية، شرطاً لا غنى عنه لفهم الحاجات الضمنية وبناء علاقات مهنية متينة.

ب. مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات:

وتتمثل في القدرة على تحليل الوضعيات المعقدة، والتمييز بين المعطيات الجوهرية والثانوية، واتخاذ القرار في ظل الغموض والضغط. وفي عالم تتضاعف فيه المعلومات وتشابك المتغيرات، لم يعد التفكير النقدي "ترفاً" فكرياً أو ميزة أكاديمية، بل غدا ضرورة وظيفية في معظم المجالات المهنية. إذ يحتاج المتخرج اليوم إلى ما هو أعمق من القدرة على تطبيق البروتوكولات والإجراءات التقنية الجاهزة؛ يحتاج إلى ملكة تشخيص المشكلة قبل معالجتها، وفصل الأعراض عن الأسباب الجذرية، واستحضار بدائل الحل وتقييم كل منها في ضوء السياق والموارد المتاحة والمخاطر المحتملة. ويُضاف إلى ذلك كفاءة اتخاذ القرار تحت الضغط الزمني أو في ظروف المعلومات الناقصة، وهي كفاءة لا تُكتسب بالتلقين النظري بل بالتمرين المنهجي على الوضعيات-المشكلة والحالات الدراسية المحاكية للواقع.

ج. الذكاء العاطفي والعائقي:

يُجسّد قدرة الطالب على ضبط انفعالاته، والتعاطف مع الآخرين، وبناء علاقات مهنية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل. وقد كشفت الدراسات الطولية في علم النفس المهني أن الفشل في التكيف المهني يعود في نسبة كبيرة من الحالات لا إلى قصور تقني، بل إلى ضعف في إدارة الديناميات العلائقية داخل مكان العمل. فالقدرة على التعرف إلى الحالات الانفعالية الشخصية وضبطها تمنع الردود الاندفاعية التي تُعكّر المناخ المهني، في حين تُتيح مهارة التعاطف فهم وجهات النظر المغايرة وتقدير الأوضاع من زوايا متعددة، مما يُفضي إلى تعاون أكثر إنتاجية وتفاوض أكثر نضجاً. أما بناء الثقة فهو مسار تدريجي يتطلب الاتساق بين الأقوال والأفعال، والشفافية في التواصل، والاعتراف بالأخطاء وتحمل المسؤولية، وكلها سلوكيات تُعلّم وتُرسّخ بالممارسة الواعية لا بالوعظ المجرد.

د. مهارات العمل الجماعي والقيادة:

وتتضمن التنسيق مع الآخرين، وتوزيع الأدوار، وإدارة التعارضات بنضج ومسؤولية. ولا يُفهم العمل الجماعي هنا بالمعنى التبسيطي القائل بأنه مجرد وجود أفراد في مجموعة واحدة، بل بالمعنى العميق الذي يتضمن بناء ديناميات تشاركية فعلية، قائمة على التكامل في الأدوار والمسؤوليات. كما أن القيادة في هذا السياق لا تُحتزل في المنصب الهرمي أو الصلاحية الإدارية، بل هي قدرة على التأثير الإيجابي والتوجيه والتحفيز في غياب السلطة الرسمية أحياناً. وتستلزم إدارة التعارضات داخل الفريق كفاءة مزدوجة: أولاً؛ التمييز بين التعارضات البناءة التي تُغذي الإبداع والتجديد، والتعارضات المُعطّلة التي تُقوّض التماسك الجماعي، وثانياً؛ توظيف مهارات الوساطة والتفاوض والإنصاف في معالجة الخلافات قبل أن تتحول إلى أزمات.

هـ. التكيف والمرونة:

أي القدرة على الانخراط في بيئات متغيرة، واستيعاب التغذية الراجعة، والتحول من منطق التلقّي إلى منطق المبادرة. وتكتسب هذه المهارة أهمية استثنائية في اللحظة الراهنة، حيث تُشير المعطيات الاقتصادية والتقنية إلى أن المتخرج اليوم سيُضطر خلال مساره المهني إلى تغيير طبيعة عمله أو إعادة تكوينه أكثر من مرة، في ظل الوتيرة المتسارعة للتحويلات التكنولوجية وتقادم المهن. وهذا يعني أن القدرة على التعلم الذاتي المستمر، وعلى تحويل الأخطاء إلى مصادر للتعلم، وعلى استيعاب النقد البناء من دون انكسار أو دفاعية مفرطة، باتت من أعمق ما يحتاجه المتكوّن. فضلاً عن ذلك، فإن التحول من منطق التلقّي السلبي الذي رسّخته ثقافة تربوية تقليدية إلى منطق المبادرة الذي تتطلبه بيئات العمل الحديثة، يُمثّل قفزة نوعية في تصور دور الفرد داخل المنظومة المهنية، تستوجب إعداداً بيداغوجياً هادفاً ومُصمّماً بوعي وقصدية تربوية عالية.



II. خصوصية أقسام التقني العالي وراهنية المهارات الناعمة:

تتفرد أقسام تحضير شهادة التقني العالي ببنية تربوية ومؤسسية ذات طابع خاص، تجعل منها فضاءً استثنائياً لا يقتصر على نقل المعارف التقنية، بل يُهيئ — بحكم طبيعته الهيكلية وتوجهه الوظيفي — شروطاً موضوعية لتنمية المهارات الناعمة وتعزيزها. ويمكن تفصيل هذه الخصوصية على ثلاثة مستويات متكاملة ومتداخلة:

1. الاندماج/الانخراط المهني المبكر: التدريب الميداني مختبراً للكفاءات التواصلية:

يُمثل التوجه المهني الصريح لهذه الأقسام — من حيث المناهج والأهداف والمخرجات — ركيزةً تميزية جوهرية مقارنةً بالمسارات الجامعية التقليدية ذات الطابع النظري. ويتجلى ذلك بوضوح في اشتراط التدريب الميداني (Stage) عنصراً إلزامياً ومندجاً في هيكل التكوين، إذ لا يُعامل باعتباره ملحقاتاً إضافياً، بل يُشكّل مكوناً تقييمياً مركزياً في مسار الطالب.

وما يمنح هذا التدريب أهميةً بالغة من الناحية التربوية، هو أنه يُخرج الطالب من السياق التعليمي الذي تُسيطر عليه معايير التحصيل المعرفي الصرف، ليضعه في تماسٍّ مباشر مع واقع المؤسسات وبيئة العمل الفعلية. ففي هذا الفضاء المهني، لا تُكتفى الكفاءة بامتلاك المعرفة التخصصية، بل تمتد لتشمل القدرة على التكيف التنظيمي، والاندراج في الثقافة المؤسسية، وإدارة العلاقات المهنية بما تستلزمه من لياقة تواصلية وانضباط سلوكي. إن وضعيات العمل الحقيقية تُكشف عن أبعاد من الكفاءة تعجز عنها أفضل المحاضرات النظرية، وذلك لأنها تُجسّد ما وصفه علماء التربية بـ "التعلم المُدمج في الفعل" (Learning in Action)، حيث يبيّن الكفاءة في سياقها الطبيعي لا في استدعائها الاصطناعي.

2. شهادات الميدان: قصور الكفاءات الناعمة مصدر للإخفاق المهني.

لا تقف هذه الخصوصية عند الحجج التربوية النظرية، بل تجد سندها في ما تكشفه الأبحاث الميدانية المتعلقة بسوق الشغل. فقد كشفت دراسة Robles (2012)⁵، التي أُجريت على عينة واسعة ومتنوعة من أصحاب العمل في قطاعات مختلفة، أن العائق الأساس لإدماج الكفاءات الشابة في سوق العمل، وأبرز أسباب إخفاقها المهني، لا يعود في المقام الأول إلى القصور التقني أو النقص في التخصص، بل إلى جملة من الثغرات السلوكية والتواصلية؛ في مقدمتها: ضعف القدرة على التواصل الشفهي والكتابي، وعدم الاندماج الفعّال في فرق العمل، وهشاشة إدارة ضغوط المهنة، فضلاً عن محدودية التوجه نحو الخدمة، وضبط العواطف في السياق المؤسسي.

وتعزز هذه النتائج ما خلص إليه تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي في موجاته المتعاقبة، من أن الكفاءات الأكثر طلباً في سوق الشغل المعاصر تنتمي بالدرجة الأولى إلى المهارات الاجتماعية والمعرفية، لا إلى الإتقان التقني وحده. ومعنى ذلك أن الفجوة التي يعاني منها سوق الشغل ليست فجوة معرفية — بالرغم من وجودها — بل هي في جوهرها فجوة مهارتية ناعمة، تلزم المؤسسات التكوينية بمراجعة أولوياتها التربوية ومنطلقاتها الديدكاتيكية.

3. إعادة تأسيس مفهوم الكفاءة: التواصل في قلب الفعل المهني:

يستوجب التأسيس الفلسفي والتربوي لمكانة المهارات الناعمة في التكوين المهني العودةً إلى مفهوم الكفاءة ذاته، ومساءلة المرجعيات النظرية التي تُفكّكه. وفي هذا الصدد، تُشكّل أعمال Le Boterf (2011)⁶ إسهاماً نظرياً بالغ الدلالة؛ إذ يُقدّم تعريفاً للكفاءة المهنية

⁵ -Robles, M. M. (2012): Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. Business Communication Quarterly, 75(4), 453–465.

⁶ -Le Boterf, G. (2011): Ingénierie et évaluation des compétences. Paris: Éditions d'Organisation (Eyrolles). Voir aussi:

- Le Boterf, G. (1994): De la compétence: Essai sur un attracteur étrange. Paris: Éditions d'Organisation.

- Le Boterf, G. (2000): Construire les compétences individuelles et collectives. Paris: Éditions d'Organisation.



لا يَحْتَزُّهَا فِي امْتِلَاقِ الرِّصِيدِ المَعْرِفِيِّ أَوْ الإِتْقَانِ التَّقْنِيِّ، بَلْ يُعَرِّفُهَا بِوصفِهَا "مَعْرِفَةُ التَّصَرُّفِ فِي وَضْعِيَّةٍ" (Savoir agir en situation)، أَيْ القُدْرَةُ عَلَى التَّعَبُّثَةِ الْمُتَزَامَةِ وَالْمُنَسَّجَةِ لِلْمَعَارِفِ وَالْمَهَارَاتِ وَالْمَوَاقِفِ وَالْمَوَارِدِ فِي سِيَاقٍ مَهْنِيٍّ مُحَدَّدٍ وَضَمَنَ قِيُودِهِ الْخَاصَّةِ.

وَمَا يَجْعَلُ هَذَا التَّعْرِيفَ نَقْطَةً تَحْوِلُ مَفْهُومِيَّةً جَوْهَرِيَّةً، هُوَ أَنَّهُ يَنْتَقِلُ بِالْكَفَاءَةِ مِنَ الْمَفْهُومِ الْأَدَاتِيِّ الضَّيِّقِ — الَّذِي يُسَاوِي بَيْنَهَا وَبَيْنَ الإِتْقَانِ التَّقْنِيِّ — إِلَى الْمَفْهُومِ التَّكَامُلِيِّ الَّذِي يُدْرَجُ الْبُعْدُ الْعِلَاقِيُّ وَالتَّوَاصُلِيُّ فِي صَمِيمِ الْفِعْلِ الْمَهْنِيِّ الْكَفِّءِ. فَالتَّوَاصُلُ — فِي هَذَا السِّيَاقِ — لَا يُعَدُّ مَهَارَةً مُكَمَّلَةً تُضَافُ إِلَى هَامِشِ الْكَفَاءَةِ، بَلْ يُشَكِّلُ شَرْطاً وَسَيْطاً لَا مَنَاصَ مِنْهُ لِتَحْوِيلِ الْمَعْرِفَةِ إِلَى أَدَاءٍ. فَالْمَهْنِيُّ لَا يَثْبِتُ كَفَاءَتَهُ بِمَا يَعْلَمُ، بَلْ بِمَا يَفْعَلُهُ فِي سِيَاقِ التَّفَاعُلِ مَعَ الْآخَرِينَ، وَمِنْ خِلَالِ قُدْرَتِهِ عَلَى التَّأْثِيرِ وَالْإِقْنَاعِ وَالتَّفَاوُضِ وَحُلِّ الإِشْكَالِيَّاتِ بِوُجُوهِهَا الْإِنْسَانِيَّةِ الْمُرَكَّبَةِ.

وَهَكَذَا؛ يَتَّضِحُ، مِمَّا سَبَقَ، أَنَّ الْإِهْتِمَامَ بِالْمَهَارَاتِ النَّاعِمَةِ فِي أَقْسَامِ التَّقْنِيِّ الْعَالِيِّ لَيْسَ ضَرُورَةً تَرْبُويَّةً عَابِرَةً، وَلَا اسْتِجَابَةً انْتِهَازِيَّةً لِحُطَابِ السُّوقِ، بَلْ هُوَ اسْتِجَابَةٌ مَوْضُوعِيَّةٌ لِمُعْطِيَّاتٍ ثَلَاثَةٍ مُتَلَاقِيَّةٍ: الطَّبِيعَةُ الْمِيدَانِيَّةُ لِلتَّكْوِينِ الَّتِي تُؤَلِّدُ وَضْعِيَّاتٍ تَوَاصُلِيَّةً حَقِيقِيَّةً وَمُعَقَّدَةً، وَشَهَادَاتِ سَوْقِ الشَّغْلِ الَّتِي تُشَخِّصُ أَزْمَةَ فِي الْكَفَاءَاتِ النَّاعِمَةِ لَا فِي التَّقْنِيَّةِ، وَالْإِطَارُ النَّظَرِيُّ لِلْكَفَاءَةِ الَّذِي يُدْرَجُ التَّوَاصُلُ فِي جَوْهَرِهَا لَا فِي هَامِشِهَا. وَعَلَيْهِ، فَإِنَّ إِدْمَاجَ هَذِهِ الْمَهَارَاتِ فِي مَنْظُومَةِ التَّكْوِينِ لَا يُعَدُّ خِيَاراً بِيَدَاغُوجِيّاً مِنْ بَيْنِ خِيَارَاتٍ مُتَعَدِّدَةٍ، بَلْ ضَرُورَةٌ هَيْكَلِيَّةٌ تَفْرَضُهَا مَتَطَلِبَاتُ الْإِدْمَاجِ الْمَهْنِيِّ الْفَعَّالِ.

III. التَّوَاصُلُ الْمَهْنِيُّ بِوَصْفِهِ مِمَارَسَةٌ اجْتِمَاعِيَّةٌ: قَرَاءَةُ تَحْلِيلِيَّةٍ مُوسَّعَةٍ:

1. إِعَادَةُ تَأْطِيرِ الْمَادَّةِ: مِنَ الْقَوَاعِدِ إِلَى الْمِمَارَسَةِ:

ظَلَّتْ مَادَّةُ التَّوَاصُلِ الْمَهْنِيِّ فِي كَثِيرٍ مِنَ الْمَنَاحِجِ الْجَامِعِيَّةِ حَبِيسَةً تَصَوَّرُ ضَيْقَ، يَحْتَزُّهَا فِي تَعْلِيمِ قَوَاعِدِ الْكِتَابَةِ الْإِدَارِيَّةِ، وَحِفْظِ أَنْمَاطِ الْوُثَائِقِ الرَّسْمِيَّةِ؛ كَأَنَّ الْغَايَةَ هِيَ إِنتَاجُ كَاتِبٍ مَاهِرٍ فِي صِيَاغَةِ الْمَرَاثِلَاتِ، لَا إِعْدَادَ فَاعِلٍ اجْتِمَاعِيٍّ قَادِرٍ عَلَى التَّأْثِيرِ وَالتَّوَاصُلِ فِي فُضَاءَاتِ الْعَمَلِ الْمُعَقَّدَةِ.

غَيْرَ أَنَّ إِعَادَةَ النَّظَرِ فِي هَذَا التَّصَوُّرِ بَاتَتْ ضَرُورَةً بِيَدَاغُوجِيَّةٍ مُلِحَّةٍ. ذَلِكَ أَنَّ الْمَقَارِبَةَ السِّيُوسِيُوبِرَاغْمَاتِيَّةَ (Sociopragmatics) تُقَدِّمُ لَنَا أَدَاةً نَظَرِيَّةً مُتِينَةً لِنُجَاوِزَ هَذَا الْإِخْتِرَالِ. فَمَعَ أَوْسْتِن (Austin, 1962) فِي نَظَرِيَّتِهِ حَوْلَ أَفْعَالِ الْكَلَامِ، وَمَعَ سِيرْل (Searle, 1969) الَّذِي طَوَّرَهَا وَأَحْكَمَ بِنَاءَهَا، أَصْبَحَ بَدْهِيّاً فِي اللِّسَانِيَّاتِ التَّدَاوُلِيَّةِ أَنَّ اللُّغَةَ لَيْسَتْ أَدَاةً لِلتَّبْعِيْرِ عَنْ أَفْكَارٍ جَاهِزَةٍ، بَلْ هِيَ فِعْلٌ يُنْجِزُ فِي الْعَالَمِ وَيُغَيِّرُهُ.

فَحِينَ يَكْتُبُ مَوْظِفٌ مَا؛ مَذْكُراً إِدَارِيَّةً يَطْلُبُ فِيهَا تَعْدِيلَ بَنُودِ عَقْدٍ مُعَيَّنٍ، فَهُوَ لَا يُخْبِرُ فَحَسْبَ، بَلْ يُفَاوِضُ وَيُقْنَعُ وَيُؤَثِّرُ فِي عِلَاقَاتِ الْقُوَّةِ الْمُؤَسَّسِيَّةِ. وَحِينَ يُقَدِّمُ مَسْئُولٌ تَقْرِيرَهُ أَمَامَ لَجْنَةٍ إِدَارِيَّةٍ، فَهُوَ يَبْنِي صُورَتَهُ الْمَهْنِيَّةَ وَيُثَبِّتُ مَكَانَتَهُ وَيُدِيرُ تَحَالُفَاتٍ خَفِيَّةً بَيْنَ الْكَلِمَاتِ. الْمَفْهُومُ الْمَهْنِيُّ، بِهَذَا الْمَعْنَى، فِعْلٌ اجْتِمَاعِيٌّ وَعِلَاقِيٌّ فِي آنٍ وَاحِدٍ.

وَمِنْ هَذَا الْمَنْظُورِ، تَتَحَوَّلُ مَادَّةُ التَّوَاصُلِ الْمَهْنِيِّ مِنْ عِلْمٍ وَصْفِيِّ لِأَشْكَالِ النُّصُوصِ، إِلَى فُضَاءٍ تَدْرِيْبِيٍّ عَلَى:

التفكير المنظم	القدرة على بناء خطاب متسلسل ومحكوم بمنطق داخلي واضح.
الحجاج المنطقي:	استخدام الأدلة والبراهين لإقناع متلقٍ محدد في سياق محدد.
الحضور المهني:	إدارة الصورة الذاتية في الفضاءات المؤسسية.
تمثّل المقام التواصلي:	الوعي الدقيق بمن نخاطب، ولماذا، وفي أي سياق، وما الأثر المنشود.

وهو ما يُسمَّى اليوم المَهَارَاتِ النَّاعِمَةِ (Soft Skills)، الَّتِي تُشِيرُ الدِّرَاسَاتُ بِاسْتِمْرَارٍ إِلَى أَنَّهَا الْعَامِلُ الْأَوَّلُ فِي التَّمْيِيزِ بَيْنَ الْكَفَاءَاتِ فِي سَوْقِ الْعَمَلِ.



2. الوضعيات التواصلية المهنية: فضاء لبناء الكفايات:

تنبثق أهمية "مادة اللغة العربية والتواصل المهني" من طبيعة الوضعيات البيداغوجية التي تتيحها، شريطة أن تُصمَّم تصميمًا يحاكي الواقع المهني الفعلي، ويستحضر تعقيداته. وفيما يلي تحليل موسَّع للوضعيات الكبرى التي تشكِّل هذا الفضاء التعليمي:

أ. تمثيل الأدوار (Jeux de rôles): مختبر الكفاءة في الزمن الحقيقي:

يُعدُّ تمثيل الأدوار من أكثر الأدوات البيداغوجية نجاعةً في تعليم التواصل المهني، لأنه يُحوِّل الفصل الدراسي إلى بيئة محاكاة تستدعي من المتعلم تجنيد كفاءات متعددة في وقتٍ واحدٍ وتحت ضغطٍ موقعي حقيقي.

خذ مثلاً محاكاة مقابلة التوظيف: الطالب الذي يجلس في مقعد المترشح لا يحتاج فقط إلى معرفة كيف يُعرِّف نفسه، بل يحتاج إلى: كذلك محاكاة التفاوض مع موردٍ أو زبونٍ تُجنِّد ما هو أعمق: الذكاء العاطفي، ومهارة الاستماع الفعَّال، والقدرة على إدارة الخلاف من دون إفساد العلاقة، وصياغة الحلول الوسطى وهي كلها أبعاد لا تُعلَّم بالمحاضرة، بل تُكتسب بالممارسة والتأمل النقدي فيها. وإجمالاً؛ إن ما يجعل تمثيل الأدوار أداةً استثنائيةً هو أنه يخلق فجوةً إدراكية لدى المتعلم: حين يمرُّ بتجربة التواصل الفعلي ثم يتأملها مع المجموعة، يكتشف ما لم يكن يعرفه عن نفسه؛ كيفية وقوفه، ونبرة صوته، وبنية حججه، وردود أفعاله العفوية. هذا الوعي الذاتي هو لبُّ النمو المهني.

ب. إعداد الوثائق المهنية وتقديمها شفهيًا: التواصل المزدوج:

حين يُكلِّف الطالب بإعداد تقرير تدريب أو ملف مشروع، ثم يدافع عنه شفهيًا أمام لجنة أو أمام أقرانه، فهو يُمارس في الحقيقة دورة تواصلية كاملة تجمع بين:

• على المستوى الكتابي:

- ✓ التنظيم الفكري: هيكلة المعلومات وترتيب الحجج وفق منطق تصاعدي.
- ✓ الدقة والاقتصاد اللغوي: قول الكثير بالأقل دون إخلال بالمعنى.
- ✓ التكيف مع المتلقّي: كتابة نصٍّ تقني لقارئ متخصص تختلف عن كتابته لقارئ مسؤول إداري.

• على المستوى الشفهي:

- ✓ تحويل النص المكتوب إلى خطاب حيٍّ؛ وهو تحويل لا يكون تلقائيًا، ويتطلب تدريباً خاصاً.
 - ✓ التعامل مع أسئلة النقاش التي كثيراً ما تذهب في اتجاهات غير متوقعة، مما يستلزم مرونة ذهنية وسرعة في إعادة الصياغة.
 - ✓ إدارة اللحظة: الصمت الاستراتيجي، والترثيث قبل الإجابة، والاعتراف الذكي بحدود المعرفة.
- وبهذا؛ فالجمع بين الكتابة والشفهي في وضعية واحدة يُنمِّي ما يمكن تسميته "الكفاية التواصلية المتكاملة"؛ وهي ما يحتاجه الخريج في أي بيئة مهنية فعلية.

ج. العمل الجماعي على النصوص: التفكير النقدي في حوار:

إن تحليل خطاب مهني جماعياً، أو مناقشة دراسة حالة (Étude de cas)، ليس مجرد نشاط ترفيهي يكسر رتابة الدرس / المحاضرة. إنه في الحقيقة بيئة معقدة تُنمِّي كفاءات متشابكة يصعب تعليمها بالطريقة الاعتيادية:

التفكير النقدي التعاوني: حين يُحلِّل طلاب مختلفون النصَّ المهني ذاته ويخرجون بتأويلات متباينة، يكتشفون أن القراءة ليست موضوعية محايدة، بل هي مشروطة بالسياق والتجربة والموقف.



الاستماع الفعال:	المشاركة الحقيقية في نقاش جماعي لا تعني انتظار دورك للكلام، بل تعني حقاً الإنصات لما يقوله الآخر للبناء عليه أو الاختلاف معه بحجة.
القدرة على الإقناع:	الدفاع عن وجهة نظر أمام أقران لا أمام أستاذ يُنتظر منه القبول يتطلب نوعاً مختلفاً من الشجاعة والصرامة المنطقية.
تقبُّل الاختلاف:	وهي مهارة اجتماعية بامتياز، تظهر قيمتها أكثر حين يتعامل الخريج لاحقاً مع فرق عمل متنوعة.

يُشير الباحثون في بيداغوجيا التعليم العالي إلى أن التعلم بالأقران (Peer Learning) يُنتج أثراً معرفياً أعمق من التلقّي الأحادي، لأن الشرح لنظير يستلزم إعادة بناء المعرفة لا مجرد استرجاعها.

د. كتابة الرسائل المهنية والتقارير: تدريب على الوضوح والمسؤولية:

تبدو هذه الوضعية في ظاهرها الأكثر تقليدية، لكنها — في عمقها — تُعلّم شيئاً جوهرياً نادراً ما يُصرّح به: فحين يكتب الطالب رسالة إدارية، فهو يتعلّم أن:

- ✓ الدقة مطلب رئيس: كلمة مبهمّة في تقرير مالي قد تُفضي إلى قرارات خاطئة.
- ✓ التنظيم انعكاس للتفكير: وثيقة غير منظّمة لا تُظهر فوضى في الكتابة فحسب، بل فوضى في التفكير.
- ✓ الوضوح فضيلة مهنية: القدرة على قول ما تريد في أقلّ عدد ممكن من الكلمات وأقلّ قدر ممكن من الغموض هي كفاية عليا يفتقر إليها كثيرون.
- ✓ التكيّف مع المتلقّي: كتابة التقرير ذاته لمدير تقني، أو لمدير إداري، أو لمستثمر خارجي، تستلزم ثلاثة مستويات خطابية مختلفة. وهذا الوعي هو جوهر الكفاية التواصلية.

3. ما الذي يجعل هذه الوضعيات فضاءً فعلياً لبناء الكفايات؟

لا تكفي الوضعيات وحدها ما لم تتوافر شروط بيداغوجية تحوّلها من أنشطة إلى تجارب تعليمية حقيقية. ومن أبرز هذه الشروط: أولاً: الانعكاس النقدي (Réflexivité): بعد كل وضعية، يجب أن يُتاح للطالب وقتٌ منظّم للتأمل في تجربته: في أي المواطن أحسنت؟ أين أخفقت؟ ولماذا؟ هذا الانعكاس هو الذي يحوّل التجربة إلى تعلّم.

ثانياً: التغذية الراجعة المحدّدة: إن ملاحظات عامة من قبيل؛ "جيد" أو "تحتاج إلى تحسين" لا تبني كفاءة. فما يحدث الأثر هو التغذية الراجعة المحدّدة: "حجّتك الثانية لم تكن مدعومة بدليل"، أو "نبرتك في الدقيقة الثالثة من التقديم كانت متسرّعة وأضعفت الإقناع". ثالثاً: التدرّج في التعقيد: إن البدء بوضعيات بسيطة (كتابة مذكرة داخلية) ثم الانتقال إلى وضعيات أكثر تعقيداً (التفاوض في حالة خلافة) يبيّن الثقة تدريجياً ويُجنّب الإرهاق المعرفي.

رابعاً: الأصالة السياقية: كلما كانت الوضعية قريبةً من السياق المهني الحقيقي للمتعلم؛ من حيث القطاع، والأدوار، والإشكاليات؛ كان الانخراط أعمق والأثر أدوم.

وعموماً؛ إن إعادة تأطير مادة التواصل المهني من منظور سيوسيوبراعماتي ليست مجرد تحديد منهجي، بل هي إعادة تعريف للغاية من التعليم ذاته. المادة لا تُعلّم اللغة العربية بوصفها موضوعاً، بل تُعلّم الفعل في العالم عبر اللغة العربية. وهو تحوّل جذري في الفلسفة البيداغوجية.



حين يغادر الطالب هذه المادة وهو يعرف كيف يُقنع، وكيف يُنظّم، وكيف يستمع، وكيف يتكيف مع سياقات تواصلية متنوعة، فإنه يغادرها بكفاءة مزدوجة: لغوية ومهنية في آنٍ واحد. وهذا التكامل هو ما يجب أن يكون محور كل تصميم تعليمي لهذه المادة.

IV. مقترحات بيداغوجية للتطبيق الفعلي.

1. تبني بيداغوجيا الوضعية-المشكلة:

لا يكفي أن تكون الأهداف التعليمية طموحة إذا ظلت الأنشطة المقترحة أسيرة النمط التقليدي القائم على الإلقاء والتلقي. من هنا تأتي أهمية ما يُوصي به De Ketele (2010)⁷ من ضرورة صياغة الأنشطة التعليمية في شكل وضعيات-مشكلة (Situations-problèmes)، بوصفها الإطار البيداغوجي الأنسب لتنمية الكفاءات المركبة.

والوضعية-المشكلة ليست مجرد سؤال صعب أو تمرين معقد، بل هي بنية ديداكتيكية متكاملة تتوفر فيها ثلاثة شروط جوهرية وفق ما أرسى معالمه Roegiers (2003)⁸ في إطار المقاربة بالكفاءات:

العائق المعرفي:	وضعية تتجاوز المعارف الجاهزة وتدفع المتعلم إلى تعبئة موارده.
السياق الوظيفي:	الربط بواقع مهني ذي معنى بالنسبة للمتعلم.
الانفتاح على حلول متعددة:	لا إجابة نموذجية وحيدة، بل مسالك تفكير متنوعة تقبل النقاش والتقييم.

تحليل الوضعية النموذجية:

الوضعية المقترحة — "أنت مسؤول علاقات مع الزبائن في مؤسسة ما، وتلقيت شكاية خطية من زبون غاضب. اكتب الرد المناسب، ثم حاك الاتصال الهاتفي لاحتواء الموقف" — تمثل نموذجاً بيداغوجياً خصباً يستحق التأمل التحليلي العميق. فهي أولاً تشغل على مستويات كفايات متداخلة في آنٍ واحد:

الكفاية المستدعاة:	التجلي في الوضعية.
التعبير الكتابي المهني:	صياغة الرد الخطي بأسلوب مؤسسي ملائم.
الذكاء العاطفي:	إدارة غضب الزبون وتفهم موقفه دون استفزاز.
مهارة التفاوض:	البحث عن حل وسط يُرضي الزبون ولا يُضرّ بالمؤسسة.
الحضور المهني:	تمثيل صورة المؤسسة وقيمها في كل لحظة تواصلية.
التحول بين الأسلوبين الكتابي والشفهي:	الانتقال من منطق النص إلى منطق الحوار المرتجل.

وهي ثانياً تستنهض ما وصفه Tardif (2006)⁹ بـ "التعبئة المندمجة للموارد"، إذ لا يستطيع الطالب أن يحلّها بتوظيف مورد واحد معزول، بل يحتاج إلى تنسيق موارده المعرفية والمنهجية والاجتماعية-وجدانية في خطة عمل متماسكة.

⁷ De Ketele, J.-M. (2010): Ne pas se tromper d'évaluation. Revue française de linguistique appliquée, XV(1), 25-37.

Voir aussi: De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996): Méthodologie du recueil d'informations. Bruxelles: De Boeck Université.

⁸ Roegiers, X. (2003): Des situations pour intégrer les acquis scolaires. Bruxelles: De Boeck Université.

Roegiers, X. (2001): Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles: De Boeck Université.

⁹ Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement. Montréal: Chenelière Éducation



التوسيع: شروط نجاح الوضعية-المشكلة.

غير أن الوضعية-المشكلة لا تُنتج أثرها التعليمي تلقائياً، ما لم يُراعَ مصمّمها جملةً من الشروط الديداكتيكية:

أولاً — الأصالة السياقية: يُؤكّد Jonnaert (2002)¹⁰ أن الكفاءة لا تُبنى في فراغ، بل في سياق. لذا، كلما اقتربت الوضعية من الواقع المهني الفعلي للمتعلم — من حيث القطاع والأدوار والإشكاليات — كان الانخراط أعمق والأثر أدوم. وضعية تخصّ طالب التقني العالي في التسويق تختلف جوهرياً عن وضعية مصمّمة لطالب في الإدارة المالية، بالرغم من أن كليهما يتطلب كتابةً مهنية واستماعاً فعالاً.

ثانياً — التعقيد الملازم: المشكلة التي تكون بسيطة جداً لا تُنمّي الكفاءة، والمشكلة التي تكون معقدة أكثر مما ينبغي تُصيب المتعلم بالإحباط. يتحدث Vygotsky في هذا السياق عن "منطقة النمو القريب" (Zone de développement proximal)، وهي الحدّ الدقيق بين ما يستطيع المتعلم فعله وحده وما يستطيع بمساعدة، وهذا الحدّ هو الفضاء الذهني للوضعية-المشكلة الفعّالة.

ثالثاً — وضوح السياق لا وضوح الحل: خطأً يبدأ غوجي شائع هو توضيح الحلّ المتوقّع ضمناً في صياغة الوضعية. الأصحّ أن تكون الوضعية واضحة في سياقها وغامضة في مسار حلّها، لأن إدارة هذا الغموض البناء هو في حدّ ذاته كفاءة تستحقّ التعلّم.

2. التقييم بالكفاءة لا بالمحتوى:

أ. نقد التقييم التقليدي:

يمثّل التقييم أحد أكثر العناصر حساسيةً في المنظومة البيداغوجية، وأكثرها قدرةً على إفساد العملية التعليمية أو إنجاحها. ففي مادة التواصل المهني تحديداً، يبدو التناقض صارخاً: كيف نُعلّم الطلبة مهارات التواصل الفعّال، ثم نقيّمهم بورقة امتحان تقيس قدرتهم على استرجاع تعريف "الرسالة الإدارية" أو تعداد أجزاء "التقرير"؟

هذا التناقض ليس مجرد خلل تقني، بل هو — كما يُشير Perrenoud (1997)¹¹ — تعبير عن ازدواجية في المرجعية: خطاب يتبنّى المقاربة بالكفاءات، وتقييم يشتغل بمنطق المحتوى المعرفي. والنتيجة الحتمية هي أن المتعلم يُوجّه جهده نحو ما يُقيّم عليه فعلاً، لا نحو ما يُدعى تعليمه.

ب. أدوات التقييم البديل: قراءة نقدية.

ب.1: شبكات الملاحظة (Grilles d'observation):

تُتيح شبكات الملاحظة تقييم الأداء الشفهي بمعايير محدّدة وقابلة للملاحظة، وهو ما لا يتيح الامتحان الكتابي التقليدي. غير أن قيمتها التقييمية مشروطة بجملة من الضوابط المنهجية:

✓ يجب أن تكون المعايير سلوكية لا وجدانية: "يُنظّم حججه بشكل تصاعدي" معيار ملاحظ، بينما "يتواصل بشكل جيد" معيار ضبابي لا قيمة تقييمية له.

✓ يجب أن تكون المؤشرات موزونة: ليس كل معيار بالثقل ذاته؛ الوضوح الفكري ليس كالإيماءات الجسدية على الرغم من أن كليهما مهم.

✓ يجب أن تُشارك الشبكة مع الطلبة مسبقاً: لأن التقييم حين يكون شفافاً يتحوّل إلى أداة تعليمية لا عقابية.

¹⁰— Jonnaert, P. (2002): Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique. Bruxelles: De Boeck Université.

¹¹— Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006): La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent. Genève: Bureau International de l'Éducation (UNESCO).



وما يُغفله كثير من الممارسين هو أن شبكة الملاحظة ليست محايدة؛ فهي تُجسّد ضمناً رؤيةً للتواصل المهني المثالي، وهذه الرؤية ذاتها قابلة للنقاش والمساءلة ثقافياً ومجتمعياً.

ب.2: التقييم الذاتي والتقييم بين الأقران (Évaluation par les pairs):

يرتكز هذا النوع من التقييم على ما أثبتته البحوث في علم النفس المعرفي من أن الوعي الميتامعرفي (Metacognition) — أي قدرة المتعلم على تأمل تعلّمه وتقييم أدائه — هو من أقوى المنتبئات بالنجاح الدراسي والمهني على حدّ سواء.

حين يُقيّم الطالب أداء زميله في تقديم شفهي، فهو لا يمارس دور المصحّح فحسب، بل يُنجز عمليات معرفية معقّدة:

- ✓ مقارنة أداء الزميل بمعيّار داخلي مُستبطن.
- ✓ صياغة ملاحظة نقدية بأسلوب بناء لا هدام — وهذه في حدّ ذاتها مهارة تواصلية مهنية رفيعة.
- ✓ استخلاص دروس لتحسين أدائه الشخصي من خلال الملاحظة المنتبهة.

بيد أن هذا النوع من التقييم يستلزم تأطيراً دقيقاً لتجنّب مخاطره: الميل نحو المجاملة، وتأثير العلاقات الاجتماعية على الحكم، وغياب المرجعية المشتركة. لذا يُوصي Topping (1998)¹² بتدريب الطلبة على ممارسة التقييم بين الأقران تدريجياً، مع تزويدهم بمعايير واضحة وتأطير أستاذي حاضر.

ج . ملف الإنجازات (Portfolio):

يُمثّل الـ Portfolio أداة تقييمية تنبثق من فلسفة مختلفة جذرياً عن فلسفة الاختبار التقليدي. فبينما يقيس الاختبار حالةً لحظية معزولة، يرصد الـ Portfolio مساراً تطورياً ممتداً؛ وهذا يتوافق مع طبيعة الكفاءات التواصلية التي لا تُكتسب دفعةً واحدة، بل تتشكّل تراكمياً عبر التجربة والتأمل والتصحيح.

وما يجعل الـ Portfolio فضاءً تعليمياً لا مجرد وعاء تجميعي، هو ما يُسمّيه Barret (2010)¹³ بـ "التأمل الاختياري" (Reflective Thinking)*، أي إن الطالب حين يختار ما يُدرجه في ملفه ويعلّق عليه، فإنه يمارس تفاوضاً داخلياً مع نفسه حول قيمة أعماله ودلالة تحولاتها. هذا التأمل هو في جوهره تعلّم ذاتي حقيقي.

غير أن تطبيق الـ Portfolio في سياق التعليم التقني العالي يصطدم بعقبات عملية تستحق الإشارة:

- ✓ التعامل مع أعداد كبيرة من الطلبة يُصعّب المتابعة الفردية.
 - ✓ معاناة بعض الطلبة من صعوبة في الكتابة التأملية، مما يجعل الملف مجرد تجميع لا تأمل.
 - ✓ غياب ثقافة التقييم الذاتي في المنظومة التعليمية التقليدية يجعل الانتقال إليه مفاجئاً وغير مستساغ.
- لذا، يُقترح تنبيه تدريجياً، بدءاً بملف بسيط يشمل عمليّن أو ثلاثة مع تعليق موجّه، ثم التوسّع نحو ملف أكثر استقلالية وأعمق تأملاً.

¹²— Topping, K. J. (1998): Peer assessment between students in colleges and universities. Review of Educational Research, 68(3), 249–276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>

¹³— Barrett, H. C. (2010): Balancing the Two Faces of ePortfolios. Educating for the Future. Proceedings of the 2010 ePortfolio Conference.



د. دمج ثقافة التغذية الراجعة:

خلص Hattie و Timperley (2007)¹⁴ في دراستهما التأسيسية التي غدت مرجعاً لا يتجاوز في بيداغوجيا التعليم، إلى أن التغذية الراجعة (Feedback) تحتل مرتبةً بين أقوى العوامل وأكثرها تأثيراً في مسيرة التعلم، متقدمةً على عوامل أخرى؛ كحجم الفصل أو المستوى الاجتماعي-الاقتصادي للمتعلم. ومع ذلك، فإن الدراسة ذاتها تُحذّر من أن التغذية الراجعة قد تكون سلبية الأثر حين تكون:

- ✓ موجهة نحو شخصية المتعلم لا نحو أدائه ("أنت غير منته" بدل "هذا الجزء من الرد كان غامضاً").
- ✓ عامةً وغير محدّدة ("جيد" أو "يحتاج إلى تحسين" دون تفصيل).
- ✓ مُقدّمةً في سياق تقييمي مشحون يُثير الدفاعية لا الانفتاح.

يُميّز Hattie¹⁵ بين ثلاثة مستويات للتغذية الراجعة حسب مرجعها:

- ✓ مستوى المهمة (Task level): "الفقرة الافتتاحية في ردّك لا تستحضر انشغالات الزبون، بل تبدأ بالدفاع عن المؤسسة."
- ✓ مستوى العملية (Process level): "استراتيجيتك في التفاوض الهاتفي كانت دفاعية؛ حاول أن تبدأ بالاستماع قبل الشرح."
- ✓ مستوى التنظيم الذاتي (Self-regulation level): "كيف ستعامل مع موقف مشابه في المرة القادمة بعد ما استخلصته

اليوم؟"

وأعلى مستويات التغذية الراجعة أثراً هو مستوى التنظيم الذاتي، لأنه يُحوّل المتعلم من متلقٍ سلبي إلى مسؤول عن مساره التعليمي.

a. التطبيق في أقسام التقني العالي: مقترحات إجرائية:

1. تخصيص زمن بيداغوجي للتغذية الراجعة.

لا تتحقق التغذية الراجعة الفعّالة بين الهامش والمهمّة، بل تستلزم إدراجها في بنية الحصة ذاتها. يُمكن اعتماد نموذج ثلاثي الأطوار:

- ✓ طور الأداء: ينجز الطالب الوضعية (كتابة، تقديم شفهي، محاكاة).
- ✓ طور الملاحظة المشتركة: يعلّق الأستاذ والأقران على الأداء بأسلوب وصفي لا حكمي.
- ✓ طور الاستخلاص: يُعبّر الطالب عما تعلّمه ويصيغ مساراً للتحسين.

2. التمييز بين التصحيح والتغذية الراجعة.

خلطٌ شائع يقع فيه كثير من المدرّسين: التصحيح يُخبر المتعلم بما أخطأ فيه، أما التغذية الراجعة فتُخبره لماذا أخطأ، وكيف يتجاوز الخطأ. الفرق ليس أسلوبياً بل معرفي: التصحيح يُعالج الأعراض، والتغذية الراجعة تُعالج الأسباب.

3. بناء ثقافة القسم القائمة على الملاحظة البناءة.

تبقى التغذية الراجعة غير مجدية ما لم يُحكم بناء المناخ العاطفي للفصل، إذ يُشير Boud (1995)¹⁶ إلى أن المتعلم لن ينتفع بالتغذية الراجعة ما لم يشعر بالأمان الكافي للتعرّض للملاحظة دون خشية الإحراج. وهذا يعني أن المدرّس مسؤول أولاً عن بناء فضاء يشجّع على المخاطرة الفكرية واحترام الاختلاف، قبل أن ينتقل إلى تقديم التغذية الراجعة المحتويانية.

4. نحو هندسة بيداغوجية متكاملة:

¹⁴ — Hattie, J., & Timperley, H. (2007): The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

¹⁵ — Ibid.

¹⁶ — Boud, D., & Associates. (1995): "Assessment and Learning: Contradictions or Complementarity?" in Knight, P. (Ed.), Assessment for Learning in Higher Education. London: Kogan Page. pp. 35–48.



إن المقترحات الثلاثة السابقة (الوضعية-المشكلة، والتقييم بالكفاءة، والتغذية الراجعة) لا تشتغل بكامل فاعليتها حين تُطبق منفصلةً، بل حين تُدمج في هندسة بيداغوجية متكاملة ومتناسقة. ذلك أن الوضعية-المشكلة تُؤدّ الأداء، والتقييم بالكفاءة يقيس هذا الأداء وفق معايير واضحة، والتغذية الراجعة تُحوّل نتيجة التقييم إلى وقود للتقدّم.

هذا التوليف يجسّد ما أسماه Scriven¹⁷ (1967) منذ عقود بالتقييم التكويني (Évaluation formative)، الذي لا يقيس لإصدار حكم، بل يقيس لإعادة التوجيه. وهو التصور الذي أكّدت عليه لاحقاً أعمال Black و Wiliam (1998)¹⁸ حين أثبتت أن التقييم التكويني المصاحب للتعلّم يُحقّق مكاسب قياسية في الإنجاز مقارنةً بأي تدخّل بيداغوجي آخر.

وهكذا؛ لا يُعدّ تعليم التواصل المهني في مستوى التقني العالي مجرد تعليم لغوي ذي طابع مهني، بل هو مشروع تربوي متكامل يستهدف تشكيل فاعل اجتماعي يملك أدوات التأثير في محيطه المهني، والوعي بذاته كمتواصل، والقدرة على التكيف مع المواقف الطارئة والمعقدة. وتحقيق هذا المشروع لا يمرّ إلا عبر إعادة هيكلة ثلاثة محاور متشابكة: كيف نُصمّم الوضعيات، وكيف نُقيّم الكفاءات، وكيف نُميّ التعلّم عبر التغذية الراجعة.

خاتمة (التواصل بوصفه فعل تكوين لا فعل أداء):

لعلّ أعمق ما يمكن استخلاصه في ختام هذا التأمل البيداغوجي، أن التواصل المهني لا ينبغي أن يُقرأ بوصفه مهارة إجرائية تُضاف إلى رصيد الطالب كما تُضاف خانة في سيرة ذاتية، بل هو — في جوهره — الفضاء الوجودي الذي تتشكّل فيه هوية الفرد المهنية، وتتجلّى من خلاله كفاءاته الإنسانية في كمالها وتناسقها. فالطالب الذي يتعلّم كيف يُخاطب الآخر بوضوح واحترام، ويُدير الخلاف بأناة وحكمة، ويصوغ أفكاره في بني منطقية مقنعة؛ هذا الطالب لا يتعلّم التواصل فحسب، بل يتعلّم كيف يكون في العالم المهني والاجتماعي على حدّ سواء.

ومن هذا المنظور، يتجاوز أستاذ اللغة العربية والتواصل المهني دوره التقليدي المحصور في تصحيح الأخطاء اللغوية وتقييم جودة الوثائق الإدارية، ليغدو — بحق وبامتياز — شريكاً أساساً في صناعة الكفاءة الإنسانية الشاملة؛ ذلك أنه يشتغل على المادة الأكثر دقّة وتعقيداً في تكوين الإنسان المهني: طريقة تفكيره، وأسلوب تعبيره، وقدرته على التأثير في محيطه.

وهذا الاستخلاص يتقاطع في روحه العميقة مع ما ذهب إليه Morin (1999) في دعوته الإصلاحية الكبرى، حين أكّد أن إصلاح التعليم لا يمرّ عبر تراكم المعارف وتكديس المحتويات، بل عبر إعادة تشكيل طريقة التفكير ذاتها — "La réforme de la pensée" — بوصفها الشرط الأوّل لكل تعليم يدّعي الفاعلية والأثر. فالمتعلّم الذي لا يمتلك أدوات التفكير المنظّم والتواصل الفعّال، يظلّ أسيرَ معارف متناثرة عاجزة عن التحوّل إلى كفاءة/كفاية حقيقية في مواجهة الوضعيات المركّبة.

وإذا كانت المقاربة السيوسيوبراغماتية قد أثبتت — مع Austin و Searle — أن كل ملفوظ لغوي هو فعل اجتماعي يُنجز في العالم ويُغيّره، فإن تعليم التواصل المهني يغدو بهذا المعنى تعليمياً للفعل الاجتماعي في أنقى صورته؛ تعليمياً لا يكتفي بتزويد الطالب بأدوات التعبير، بل يمنحه القدرة على التأثير والبناء والمشاركة الفاعلة في النسيج المؤسسي والمجتمعي الذي سينتمي إليه.

¹⁷— Scriven, M. (1967): The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), Perspectives of curriculum evaluation (pp. 39–83). Rand McNally.

voir aussi : Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw-Hill

¹⁸—Black, P., & Wiliam, D. (1998): Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Voir aussi: Black, P., & Wiliam, D. (1998): Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.



ولا يتحقق هذا الطموح التربوي الرفيع إلا حين تتضافر ثلاثة شروط متكاملة، كثيراً ما تُذكر منفصلةً وينبغي أن تُقرأ مجتمعةً: **وضعية بيداغوجية** تستنهض الكفاءة في سياقها الحيّ، و**تقييم يقيس الأداء الفعلي** لا استرجاع المحتوى، و**تغذية راجعة** تحوّل كل تجربة تواصلية إلى درس في الوعي الذاتي والنمو المهني. هذا **الثالث البيداغوجي** هو الكفيل بأن يتحوّل الفصل الدراسي من فضاء لتلقي المعرفة إلى ورشة لصناعة الفاعل الاجتماعي.

وخلاصة القول، إن الرهان الحقيقي لمادة اللغة العربية والتواصل المهني في مستوى التقني العالي ليس رهاناً لغوياً صرفاً، ولا رهاناً تقنياً محضاً، بل هو رهان إنساني وتربوي بامتياز: رهان إعداد فاعل يملك لغة تُعبّر عن فكر، وفكر يتجسّد في فعل، وفعل يُحدث أثراً في العالم من حوله. وهذا — في نهاية المطاف — هو المعنى الأعمق للتكوين المهني حين يرتقي إلى مستوى طموحاته الإنسانية الحقيقية.



- غولمان، د. (أكتوبر 2000): الذكاء العاطفي. ترجمة: ليلي الجبالي. مراجعة محمد يونس. الكويت: عالم المعرفة، العدد 262.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971): Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw-Hill.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998): Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boyatzis, R. E. (2008): Competencies in the 21st century. Journal of Management Development, 27(1), 5–12.
- De Ketele, J.-M. (2010): Ne pas se tromper d'évaluation. Revue française de linguistique appliquée, XV(1), 25–37.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996): Méthodologie du recueil d'informations. Bruxelles: De Boeck Université.
- Goleman, D. (1995): Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007): The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jonnaert, P. (2002): Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006): La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent. Genève: Bureau International de l'Éducation (UNESCO).
- Le Boterf, G. (1994): De la compétence: Essai sur un attracteur étrange. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000): Construire les compétences individuelles et collectives. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2011): Ingénierie et évaluation des compétences. Paris: Éditions d'Organisation (Eyrolles).
- Perrenoud, P. (1999): Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2001): Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris: ESF Éditeur.
- Robles, M. M. (2012): Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. Business Communication Quarterly, 75(4), 453–465.



- Roegiers, X. (2001): Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles: De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2003): Des situations pour intégrer les acquis scolaires. Bruxelles: De Boeck Université.
- Scriven, M. (1967): The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), Perspectives of curriculum evaluation (pp. 39–83). Rand McNally.
- Tardif, J. (2006): L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement. Montréal: Chenelière Éducation.
- Topping, K. J. (1998): Peer assessment between students in colleges and universities. Review of Educational Research, 68(3), 249–276.
<https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- World Economic Forum. (2020): The Future of Jobs Report 2020.
https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf