تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءة

أ.أحمد بناني
المركز الجامعي تمنراست

مقدمة

إن الحديث عن تعليمية اللغة العربية في الجزائر هو حديث عن إستراتيجية اعتمدتها الجزائر في تعليم العربية وفق المقاربة بالأهداف وهي إستراتيجية أتت أكلها في جوانب كبيرة فيما ذهب بعض الباحثين إلى أنها لم تقدم خدمة كبيرة للمتمدرس كونها لم تجعل منه فردا مستثمرا للمعطيات اللسانية واللغوية التي يتلقاها بقدر ما جعلت منه فردا يجتر المعطيات اللسانية والبلاغية لكن دون أن يستثمرها في إنجاز نصوص معينة بل ودون أن يستحضرها في ممارسة النقد والاستدعاء لحظة الضرورة فأصبحت غاية اللغة في مرحلة معينة في المنظومة التربوية الجزائرية تحشو ذهن المتمدرس بمعارف لا حصر لها حشوا بفهم أو بغير فهم وهو ما أثر في التفاعل المطلوب مع ما تم اختزانه في الذهن،لتأتي مرحلة أخرى اتسمت بالمقاربة بالكفاءات وهي تجربة رائدة لو تم التنبه للرؤية المميزة التي تحملها هذه المقاربة لأنها تجاوزت بعد التلقين تجاوزت المتمدرس المتفرج لتصنع لنا متمدرسا يسهم في إنتاج المعرفة بل حولت بوصلة العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم وهو ما سنتوسع فيه من خلال مداخلة موسومة بـــ:" **تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءة**"

1- التعليمية

إن التعليمية علم يهتم بالتدريس فقد ظهرت في بعض مراكز البحث العلمي عند الغربيين كتخصص يعمل على نقد تدريس المواد التعليمية من صبغته الفنية التي تعتمد على مواهب المدرسين واجتهاداتهم وتجاربهم الفردية ليكسبه طابعا علميا تحليليا بل الانطلاقة الفعلية لهذا العلم واكتمال معالمه كعلم مستقل (ديداكتيكي) اكتسبها من خلال نتائجه وما توصل إليه علماؤه في هذا الصدد وتبني وضعية النشاط العلمي التحليلي المعقلن بعد رفضهم للاتباعية القائمة على التقليد الأعمى للطرائق والمناهج الفلسفية التي كانت البيداغوجيا تقترحها على المشتغلين بالتدريس[1].

كما يعرف جون كلود غانيون **J.C.GAGNON** في كتابه « **la didactique d'une discipline** » (ديداكتيك مادة) التعليمية كالآتي :[2]
إشكالية إجمالية وديناميةتتضمن:

أ- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة المدرَّسة، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.

ب- إعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع...الخ.

جـ- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها

التعليمية تحاول الوقوف على الإشكالات المتجددة والمستجدة التي يطرحها المشتغلون بالعملية التعليمية كبناء المناهج وإعداد المقررات التعليمية وتقويمها، وتكوين المدرسين المؤهلين لتحديد العوائق والصعوبات الحقيقة التي تكمن وراء العملية التعليمية ثم وضع الحلول الناجعة والكفيلة بالحد من تفاقم هذه الصعوبات[3].

التعليمية نسق تبليغي تواصلي ينبني على دعامتين الأولى الممارسة الإجرائية للمهارة أي العملية التعليمية ذاتها والأخرى التقويم وهما عنصران لايقوم أحدهما دون الآخر لأن تفاعلهما يؤدي إلى الاكتساب والتطوير والنضج وتجاوز النقائص فيتم التمييز داخل نطاق الظواهر النفسية بين الإدراكات الحسية والمشاعر الوجدانية والعمليات الفكرية والأفعال الإرادية[4].

التعليمية تحاول إيجاد الانسجام بين جميع مكونات العملية التعليمية وهو ما يجعل المتصدي للعملية التعليمية يحرص على هذا التكامل الموجود بين هذه العناصر وهو ما يفرض على المدرس" **أن يضمن أن المادة التي يقدمها للمتعلم تتصل بالأهداف والأغراض التي يحس بها المتعلم**"[5].

2- المقاربة بالمضامين:

إن تعليمية اللغة في الجزائر مرت بمراحل مختلفة كانت المرحلة الأولى منها تصب جل اهتمامها على المضامين، والمناهج التي تعتمد هذا المدخل تجعل المحتويات التعليمية هدفها الأساسي حيث تهتم بالمعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلم وتحرص على إنهاء المقرر الدراسي في الوقت المحدد له بغض النظر عن فهم التلميذ أو استفادته وتأثير المعارف على شخصيته منتهجة طريقة الإلقاء من جهة المعلم والتقليد من جهة المتعلم الذي يطالب بحفظ ما تلقاه واستخدامه في الامتحانات لينجح وينتقل أو يعيد المسار، وقد اعتمدت هذه الفترة ما قبل التعليم الأساسي، كما يعتمد التقويم على قياس كمية المعلومات التي يكتسبها التلميذ وذلك بإجراء اختبارات ذات طابع معرفي مباشر تكاد لا تتجاوز مستوى الفهم في هرم (بلوم) للعمليات المعرفية الذي يعتمد على الذاكرة، فمع بداية تطبيق المدرسة الأساسية كان لزاما على المنظومة التربوية مواكبة الساحة التربوية العالمية وهي المقاربة السلوكية[6].

3- المقاربة بالأهداف:

أفضى التطور الذي عرفته حركة الأهداف التربوية إلى ظهور نموذج المقاربة بواسطة الأهداف، ينطلق هذا النموذج من مجموعة من الافتراضات منها:

1- أن التلاميذ يتعلمون بصورة أفضل إذا ما اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، مما يساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه كما أن الإخبار بالأهداف كفيل بإنتاج التغيرات المطلوبة في العديد من الحالات.

2- إن استخدام المعلمين للأهداف يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوجيه جهودهم واختيار المضامين التعليمية والطرائق والأساليب الملائمة وتقويم المتعلم والمعلم، والعملية التعليمية برمتها، لما يوفره هذا النموذج من إطار مرجعي واعتباره نقطة انطلاق ووصول في الوقت نفسه.

هذه المقاربة انتهجت في المنظومة التربوية الجزائرية فحين تم اعتماد المقاربات السائدة على الساحة التربوية العالمية كان أيضا من ضمن المستجدات لحظتها المقاربة بالأهداف حيث تغيرت المقاربة من المضامين إلى الأهداف هذه المقاربة التي تجعل التعلم هدفا لها بدل التعليم وذلك بالتركيز على نتائج المتعلم تلك النتائج التي تتبلور في مجموعة من السلوكات المحددة مسبقا القابلة للملاحظة والقياس، فبعد أن كان المتعلم يتلقى ويقلد ويحفظ أصبح يتعلم ويفهم ما تعلمه، ويجسده في سلوك تعليمي لكنه لا يحوله إلى سلوك اجتماعي حيث لا يستطيع دمج المعارف والتحكم في المكتسبات، ورغم تحسن عملية تخطيط التدريس وتقويم عمل التلميذ وسلوكه إلا أن تفتيت الأهداف أدى إلى صعوبة صياغة جميع الأهداف وفقدان الهدف العام وسط الاهتمام بتفاصيل كثيرة وأجزاء الأهداف المفتتة حيث بقي الاهتمام منصبا على المعارف لأن السلوكات المكتسبة لم تكن تتجاوز جدران

حجرة الصف وعندما يغادر المتعلم هذه الحجرة صوب المجتمع يخلف وراءه معظم المكتسبات في تلك الحجرة لأنها لا تفيده في المجتمع[7].

لقد أجريت دراسات للوقوف على مدى نجاعة المقاربة بالأهداف في تعليمية اللغة العربية فظهرت النتائج متضاربة فمعظم الملاحظات تميل إلى أن مقاربة تعليمية اللغة العربية بالأهداف نتائجها إيجابية بينما ذهبت بعض الدراسات إلى أن التأثير الإيجابي للأهداف في مقاربة تعليمية اللغة العربية يبقى غامضا كما يبقى تأثيرها على المردود الأكاديمي للمتعلم غير واضح[8].

4- المقاربة بالأهداف رؤية نقدية غربية وأخرى عربية

في عام **(1968)** أجرى **(دوتي) (Doty)** دراسة لتفحص أثر المعرفة السابقة للأهداف مع أثر التدريب عليها في أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي، وتوصل إلى أن معرفة الطلبة للأهداف والتدريب عليها واستخدامها أدي إلى ارتفاع علاماتهم في الاختبار البعدي لكنه لم يظهر أثر واضح مع استخدام التدريب[9].

كما قام **(تايمان)** سنة **(1968) (Tiemann)** بدراسة لتحديد أثر تزويد طلاب وطالبات مادة الاقتصاد في إحدى الكليات الجامعية بالأهداف السلوكية خلال معالجة دامت أربعة أسابيع كانت نتائجها كالتالي[10]:

- لم تظهر تأثيرات ذات دلالة إحصائية للأهداف التي استخدمت على علامات منتصف الفصل الدراسي كمعيار
- ظهرت تأثيرات ذات دلالة إحصائية باستخدام علامات اختبار الاحتفاظ كمعيار
- أظهرت أن مجموعة الأهداف السلوكية كانت علاماتها أعلى من علامات مجموعة الأهداف العامة

قام (**ميريل وتاول**)(**Merril et Towle**) سنة (**1971**) بدراسة تناولت أثر تزويد طلاب وطالبات الدراسات العليا بالأهداف التعليمية حول إحدى المواد الدراسية والتي تدور حول التعليم المبرمج وكانت النتائج كالتالي[11]:

- لم تظهر أية فروق دالة إحصائيا بين المجموعات المختلفة في علامات الاختبار البعدي
- عملت الأهداف التعليمية على التقليل من مستوى حالة القلق لدى الطلاب في الوحدات التدريبية الثلاثة الأولى.

كما أجرى عمر عبد الكريم الأحمد دراسة سنة(**1981**) تمحورت حول أثر تزويد طلاب الصف الثالث الإعدادي بالأهداف التعليمية على تحصيلهم في مادة الرياضيات فخلص إلى النتائج الآتية[12]:

- وجود فروق دالة إحصائية أكبر **0.05** بين متوسطات علامات الطلاب الذين زودوا بالأهداف التعليمية قبل عملية التدريس والطلاب الذين لم يزودوا بهذه الأهداف
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدود **0.05** بين متوسطات علامات الطلاب الذين زودوا بالأهداف قبل عملية التدريس والطلاب الذين زودوا بها بعد عملية التدريس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى **0.05** بين متوسطات علامات الطلاب الذين زودوا بالأهداف بعد عملية التدريس والطلاب الذين لم يزودوا بها.

أما موسى حتاملة فقد قام بدراسة سنة (**1982**) حول أثر استخدام الأهداف التعليمية من مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق في التعلم الكلي والقصدي والعرضي لطلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم العامة في محاولة

للإجابة عن السؤال التالي: ما أثر مستويات الأهداف التعليمية التي تم تزويد الطلاب بها مسبقا في تعلمهم الكلي والقصدي والعرضي حيث توصل إلى نتائج أهمها[13]:

- عدم وجود فرق جوهري بين متوسطات علامات طلاب المجموعات الثلاثة على الاختبار الكلي
- وجود فروق جوهرية في مستوى **0.05** بين متوسطات علامات طلاب المجموعة التي زودت بالأهداف التعليمية المعرفية ومتوسط علامات المجموعتين الأخريين ..
- عدم وجود فروق بين متوسطات علامات المجموعات الثلاثة في الاختبار التحصيلي العرضي في مستوى الاستيعاب والتطبيق .

إن هذه الدراسات وقفت على نقائص المقاربة بالأهداف كما أن جوهر السلبيات التي تحملها يمكن أن نجملها في الآتي:

- أن الأهداف السلوكية تركز على الأعراض، فسلوك الإنسان في أي لحظة ليس سببا بل نتيجة وهو ليس أكثر من عرض لما يدور بداخل الفرد، ومن ثم فإن التركيز على السلوك ليس أكثر فعالية من علاج مرض معين وإهمال الأسباب التي أحدثته.
- اتجاه الأهداف السلوكية نظام مغلق في علاجه للتربية حيث تحدد الأهداف سلفا ثم يقوم المدرس بكل ما من شأنه أن يعين التلاميذ على بلوغ تلك الأهداف ويتقوقع بذلك المدرس والمتعلم في قوالب جامدة.
- أن الانشغال بالأهداف يشوه التربية ويشوه أسمى ما فيها من بعد يقوم على العلاقات الإنسانية والتلقائية والإبداع والحرية المتبادلة.

- صعوبات صياغة الأهداف الإجرائية حيث قد يتطلب الأمر صياغة آلاف الأهداف لسنة دراسية واحدة مما يشتت جهود المعلم.

5- المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءة هي سياسة تربوية ظهرت بالولايات المتحدة الأمريكية سنة **1968** كرد فعل على التقنيات التقليدية التي باتت معتمدة في التدريس والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية وترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية ، فهي منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحية اليومية[14] .

كما أن المقاربة بالكفايات هي رد فعل لقصور المقاربة بالأهداف نظرا لعدم التوصل للأهداف المرجوة نظرا للرؤية التجزيئية للمعرفة فلا تتنظر إلى المعرفة كوحدة متكاملة وهذا أهم قصور إضافة إلى التركيز على المحتويات وإغراق المتعلم بسيل من المعارف غير الضرورية والتي لا تتماشى ومتطلبات الحياة وتطورات العصر ولا تسمح للمتعلم من استثمارها في الحياة العملية [15].

5-1- المتعلم جوهر المقاربة بالكفاءات

إن الرؤية الجديدة جوهر اهتمامها المتعلم حيث يشير (دوي) إلى أنه "**إذا حاولنا أن نصيغ الفلسفة الجديدة للتربية.. سنكتشف مجموعة مبادئ عامة، فبدلا من السعي وراء سلطة عليا نجد التعبير عن الفردية وتنميتها أهم بحيث يستبدل التعلم من الكتب ومن المدرسين بتعلم من خلال الخبرة وبدلا من اكتساب مهارات متفرقة عن طريق التدريب نجد اكتسابها كوسائل لتحقيق أهداف ذات قيمة حيوية للفرد وأخيرا استبدال الأهداف الثابتة بأهداف تربوية تناسب العالم المتغير**"[16].

يؤكد منظرو المقاربة بالكفاءات ضرورة أخذ المهارات التي كانت تكتسب عن طريق التدريب على أنها وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية مما يتطلب إشراك المتعلم في بناء الأهداف التربوية التي توجه نواحي نشاطه في عملية التعلم ذلك لأنه لا يوجد في فلسفة التقدمية البرجماتية نقطة أكثر وجاهة من تأكيدها على أهمية إشراك المتعلم في تكوين الأهداف، وليس هناك نقص في التربية التقليدية أكبر من إخفاقها في الحصول على تعاون إيجابي في بناء الأهداف التي تتضمنها دراسته، فالتربية هي الحياة وليس الإعداد لها، وعلى المدرسة أن تستخدم مواقف الحياة الحقيقية وليس اعتماد دراسات أكاديمية نظرية فحسب[17].

إن الهدف الأساس للمقاربة بالكفاءات هو تعليم المتعلم كيف يفكر حتى يتمكن من حل مشاكله ويطور القدرة على التكيف مع المجتمع المستمر في التغيير، وفي التصور للوسط الاجتماعي والفيزيائي يذهب **(دوي)(Dewey)** إلى أن هذا الوسط يتضمن العديد من المثيرات التي تحرك السلوك بدون انقطاع حيث فكل وسط لا يهيئ الفرص للطفل لاكتساب الخبرة يعد وسطا عقيما، والوسط السلبي هو الوسط الخالي من المشكلات[18].

المقاربة بالكفايات تقوم على مبادئ ترسخ محورية المتعلم في العملية التعليمية وهي حسب ما حددها (دوي) [19]:

- اتصال خبرات التلاميذ في المدرسة بخبراتهم خارج المدرسة
- جعل الأطفال يتعلمون عن طريق خبرتهم ونشاطهم الذاتي
- احترام ميول التلاميذ وحاجتهم وحريتهم في التعبير عن أنفسهم
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ
- اعتبار التربية عملية اجتماعية والتركيز على التعاون بدلا من التنافس

5- 2- حل المشكلات صلب المقاربة بالكفاءات

إن بيداغوجيا حل المشكلات هي من أهم طرائق التدريس النشطة باعتبارها أكثر واقعية تقوم أساسا على ربط مكتسبات المتعلم المدرسية بالحياة، وذلك بإثارة مشكلات من واقعه المعيش ففي هذه البيداغوجيا يجد المتعلم نفسه أمام صعوبة ويتعين عليه حلها بتوظيف كل قدراته واتخاذ كل التدابير اللازمة والوسائل والمعلومات المناسبة لذلك[20]. بيداغوجيا حل المشكلات ساعدت في توضيح أسلوب التعلم المراد إتباعه في تطوير، وتنمية القدرات العقلية التي تميز بها الإنسان عن الحيوان والتي تعتبر مفتاح كل معرفة علمية حيث يساعد أسلوب حل المشكلات على تدريب الملكات العقلية التي ستساعد بدورها الفرد المتعلم على فهم الظواهر الطبيعية وإدراك ما يحيط به أو التنبؤ بمخاطره، ذلك بناء على ما تعلمه من قواعد، وحقائق علمية، كما تسمح الدراسة المتكررة للمشاكل الطبيعية أو المشابهة لها والتي نصادفها في حياتنا اليومية بتطوير واكتساب قدرات مختلفة تمكننا من عملية التحكم في القواعد الحياتية المختلفة، مما يسهل علينا الانتقال من المحتوى النظري الذي نجده في الكتب أو يعطى في المدارس عن طريق التعلم إلى مهارة التطبيق، وبالتالي الإبداع[21].

إن بيداغوجيا حل المشكلات ترسم للتفكير مسارا ينبغي أن يقتفي أثره المتعلم وضعه (دوي) في خطوات وهي:[22]

- أن يحدث لدى الفرد الشعور بصعوبة أو مشكلة أو بحاجة ما
- أن يأخذ العقل في دراسة الموقف وتحليل عناصره حتى يصل إلى قلب المشكل، ويحدد أهم عامل يكمن وراءه
- أن تعرض الاقتراحات والفروض المختلفة لحلول ممكنة للمشكلة

الحياة بذلك سلسلة متصلة من المشكلات التي تواجه الإنسان، ويتحتم عليه أن يحلها، ويجد لنفسه مخرجا، فإذا كانت المدرسة تهيئ الطفل لحياته المقبلة، فإنه يكون صحيحا بالضرورة أن تكون الحياة المدرسية سلسلة من المشكلات تهم الطالب، وتتصل بحاجاته وميوله ومطالبه، وأن تعينه على مواجهة هذه المشكلات وحلها، وأن تكون هذه المشكلات مأخوذة من عالمه الواقعي لا مشكلات مصطنعة[23]

- أن يختبر كل فرض أو كل مقترح للمشكلة، وأن يتأكد من وجاهته، أو عدمها ثم يقدم للتجربة الحل الذي يرى فيه أنه أعظم الحلول احتمالا
- أن تؤدي الملاحظة الدقيقة والتجربة إلى قبول أو رفض الفرض أو الحل

6- تعليمية اللغة العربية بين المقاربات التقليدية ومقاربة الكفاءة في جدول

المحاور	مقاربة تعليمية اللغة بالمضامين والأهداف	مقاربة تعليمية اللغة بالكفاءة
1)- طبيعة المنهاج	- المقرر الدراسي مرادف للمنهاج. - تركز على الكم الذي يتعلمه الطالب - تركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. - تهتم بالنمو العقلي للمتعلم. - تكيف المتعلم للمنهاج	- المقرر الدراسي جزء من المنهاج. - تركز على الكيف - تهتم بطريقة تفكير المتعلم والمهارات التي تواكب تطوره. - تهتم بجميع أبعاد نمو الطالب - تكيف المنهاج للمتعلم

2)- تخطيط المنهاج	- يعده المتخصصون في المادة الدراسية - يركز على منطق المادة الدراسية - محور المنهاج "المادة الدراسية"	- يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة و المتأثرة به - يشمل جميع عناصر المنهاج - محور المنهاج "المتعلم"
3)- المادة الدراسية	- غاية في حد ذاتها - لا يجوز إدخال أي تعديل عليها - يبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة - المواد الدراسية منفصلة - مصدرها الكتاب المقرر.	- وسيلة تساعد على نمو الطالب نمو متكاملا. - تعدل حسب ظروف الطلبة و احتياجاتهم - يبنى المقرر الدراسي في ضوء خصائص شخصية المتعلم. - المواد الدراسية متكاملة ومترابطة - مصادرها متعددة.
4)- طريقة التدريس	- تقوم على التعليم والتلقين المباشر - لا تهتم بالنشاطات - تسير على نمط واحد - تغفل استخدام الوسائل التعليمية	- تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم. - تهتم بالنشاطات بأنواعها - لها أنماط متعددة - تستخدم وسائل تعليمية متنوعة

5)- المتعلم	- سلبي غير مشارك - يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.	- إيجابي مشارك - يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة (مهاراته وكفاءاته...).
6)- المعلم	- علاقته تسلطية مع الطلبة - يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات - لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة - يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة - دو المعلم ثابت - يهدد بالعقاب و يوقعه	- علاقته تقوم على الانفتاح والثقة و الاحترام المتبادل - يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النمو المتكامل - يراعي الفروق الفردية بينهم - يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة وطرائق ممارستها - دور المعلم متغير - يوجه و يرشد
7)- الحياة المدرسية	- تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة - لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع -لا توفر جوا ديمقراطيا - لا تساعد على النمو السوي	- تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم - تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي - توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة

		– تساعد على النمو السوي المتكامل
8)– البيئة الاجتماعية للمتعلمين	– يتعامل المنهاج مع المتعلم كفرد منغلق لا علاقة له بالإطار الاجتماعي – يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدها من مصادر التعلم – لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية – يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية.	– يتعامل مع الطالب كفرد اجتماعي متفاعل – يهتم بالبيئة الاجتماعية للمتعلم ويعتبرها من مصادر التعلم. – يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية – لا يوجد بين المجتمع والمدرسة أسوار.

7– التحديات التطبيقية لمقاربة تعليمية اللغة العربية بالكفاءات

- ضعف إعداد معلمي وأساتذة اللغة العربية
- تصدي أساتذة في غير الاختصاص لتدريس اللغة العربية
- عدم وضوح الأهداف المرجوة والملمح المأمول وغموض آلية تحقيقهما
- قصور آليات التقويم
- العامية وتسلطها على المتعلم
- تجاهل بعض المتصدين لتدريس اللغة العربية للحديث باللغة العربية الصحيحة

- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي
- تخلف طرق تدريس اللغة العربية
- عدم الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية كثثفة محتوى القواعد وعدم تناسقها، وعدم الاستفادة من الوسائل التقنية الحديثة من تسجيلات صوتية في كيفية نطق الكلمات والحروف نطقا سليما
- عدم مراعاة الفروق الفردية في العملية التعليمية نظرا للعدد الكبير للتلاميذ في القسم فهو ما بين الثلاثين والأربعين
- هم المتصدي للعملية التعليمية إنهاء المقرر دون التأكد من إمكانية استثمار التلميذ لما درس تطبيقيا وفي مواقف حياتية وفي معالجة وضعيات معينة
- الانتقال المفاجئ في التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصيحة
- اعتماد أساتذة بقية المواد العامية في حصصه كالفيزياء والتاريخ والجغرافيا والعلوم والتربية المدنية
- اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد
- عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير منجهة ومواد الدراسة الأخرى في غير مادة اللغة العربية، لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف الحياة بشكل علم وحياة التلميذ وميوله واهتمامه على وجه الخصوص عكس ما تنادي به المقاربة بالكفايات
- كثافة القواعد المفروضة على التلميذ حيث يتولد لديه شعور بصعوبة حفظها حتى إذا حفظها فإن مصيرها النسيان
- عدم الاستفادة من جهود المجامع اللغوية العربية في تيسير نحو اللغة العربية وتخليصه من الخلافات والشاذ

8-اقتراحات لتجاوز التحديات التطبيقية لمقاربة تعليمية اللغة العربية بالكفاءات

- ضرورة النظر إلى اللغة العربية ضمن رؤية تجعل التعلم ذا أثر حياتي واجتماعي كبير، فينتقل المتعلم من القسم إلى حياته ليستثمر ما درسه في مواجهة بعض المواقف الحياتية.
- تعزيز العملية التعليمية باستخدام أكبر عدد من الحواس وهو ما لا يمكن تجسيده إلا من خلال توظيف التكنولوجيا الحديثة
- الاستفادة من جهود مجامع اللغة العربية في تيسير قواعدها
- إعداد المدرس إعدادا جيدا
- مراعاة الفروق الفردية في العملية التعليمية
- التركيز على الأساليب التي ترتبط بحياة المتعلم وتتصل اتصالا مباشرا ببيئته كي يسهل فهمها والانسجام معها
- جعل اللغة العربية وحدة متكاملة وجعل فروعها مواد تطبيقية للنحو وعدم الاستهانة بتقصير المتعلمين
- تعويد المتعلمين على سماع الأساليب العربية السليمة وذلك باعتماد المدرس اللغة الفصحى في تدريسه وكذا أساتذة بقية الوحدات
- اعتماد المختبرات اللغوية في المدارس والثانويات وإجراء تدريبات علاجية لتذليل صعوبات النطق
- تحيين معلومات المدرسين باستمرار وعقد دورات تعرفه بالمستجدات وبأحدث الأساليب والطرائق المتبعة في التدريس بالمقاربة بالكفايات
- ضرورة وضوح الأهداف الملمح المأمول وضبط شروط قياسه وتقويمه

- اعتماد طريقة النصوص المتكاملة في تدريس اللغة العربية تحقيقا لوحدة اللغة وتكوينا للوحدة الفكرية الكلية
- ضرورة تجسيد المدرس للقدوة اللغوية الأدائية ليرى التلميذ نموذجا حيا يحاكيه
- ضرورة تجنب طريقتي التلقين والإلقاء وعدم الاقتصار على طريقة واحدة في عرض المعلومة بل التنوع المستمر مهم ليبقي التلميذ في جو من التلهف للمعلومة ويدفعه ذلك للتفاعل داخل الصف
- تقليص عدد التلاميذ في الصف ليتسنى للمدرس المتابعة وقياس الكفاءة وتقويمها المستمر
- ضرورة توفير الوسائل ليس لتطبيق المعارف وإنما لإنجاز الكفايات
- التطبيق الجاد لكل تفاصيل المشروع
- ضرورة تكييف الأهداف مع الإمكانات المتاحة لأن معظمها غير واقعي
- ضرورة مراجعة الكفاءات المحددة في المناهج انطلاقا من تحليل حاجيات التلميذ وحاجيات المجتمع وطبيعة المتعلم وبيئته.

خاتمة

نخلص إلى أن مقاربة تعليمية اللغة العربية في الجزائر مرت بمراحل مختلفة الأولى مقاربة المضامين جوهرها المحتوى ثم مقاربة الأهداف وجوهرها الهدف السلوكي وصلبها المعلم الذي يبلور الهدف ويسعى إلى تحقيقه وقياسه وأخيرا مقاربة الكفاءة وجوهرها الكفاءة وصلبها المتعلم الذي أصبح يصنع الأهداف ويسهم في تحقيقها وهذه المقاربة الأخيرة طموحة في جانبها النظري بيد أن النزول إلى ميادين التطبيق يكشف عن تحديات كبيرة تفرضها هذه المقاربة التي تمثل تطورا جادا نحو الرقي باللغة العربية لكنه يستدعي أن يجاري المدرسون هذه

المقاربة بتكوينهم المستمر وبمواكبتهم للتطورات التي تفرضها، وبمتابعتهم الدائمة لمستجدات التقويم وتحيين معلوماتهم حول سبل تجسيد الأهداف المرسومة وتحويلها إلى كفاءات منجزة في ملامح تخرج المتعلم من شرنقة التلقين إلى فساحة فضاء التعلم الذاتي والتفاعل المستمر مع جميع مكونات العملية التعليمية .

المصادر والمراجع

1. بوكرمة فاطمة الزهراء، قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم
2. جون دوي، التربية في العصر الحديث، تر: عبد العزيز عبد الحميد، ج1، مكتبة النهضة، مصر، 1949.
3. جون كلود غانيون من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة وترجمة، رشيد بناني، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط1، الدار البيضاء المغرب 1991.
4. جيلفورد، ميادين علم النفس، تر: يوسف مراد، دار المعارف، مصر، 1975.
5. خالد القضاة،مدخل إلى التربية والتعليم، دار اليزوري العلمية، ط1، عمان، 1998، ص 170
6. سيجمون فرويد، الوجيز في التحليل النفسي، دار المعارف، مصر، 1970.
7. شفيقة العلوي، المقاربة بالكفاءة وبيداغوجيا تعليم القواعد في المرحلة الثانوية – وصف ميداني، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية – واقع وآفاق، الجزائر، 25/24/ نوفمبر 2007.
8. عبد الرحمان عيسوي، سيكولوجيا النمو، دار النهضة العربية، بيروت، 1987.

9. محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطبع والنشر والتوزيع، الجزائر، 2002.
10. محمد الهادي عفيفي، سعد مرسي أحمد، قراءات في التربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر 1973.
11. محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006
12. وزارة التربية الوطنية، إصدارات الجهاز الدائم لتكوين المعلمين أثناء الخدمة، 1999
13. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية، 2005.

الهوامش:

1 – جون كلود غانيون من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة وترجمة، رشيد بناني، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط1، الدار البيضاء المغرب 1991، ص: 39–40

2 – المرجع نفسه ص: 39.

3 – المرجع نفسه 72–80

4 – سيجمون فرويد، الوجيز في التحليل النفسي، دار المعارف، مصر، 1970، ص27

5 – جيلفورد، ميادين علم النفس، تر: يوسف مراد، دار المعارف، مصر، 1975، ص 196

6 – وزارة التربية الوطنية، إصدارات الجهاز الدائم لتكوين المعلمين أثناء الخدمة، 1999

7 – المرجع نفسه

8 – محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006، ص18

9 – المرجع نفسه، ص15

10 – المرجع نفسه، ص16

11 – المرجع نفسه، ص 16

12 – المرجع نفسه، ص17

13 – المرجع نفسه ص17–18

14 – شفيقة العلوي، المقاربة بالكفاءة وبيداغوجيا تعليم القواعد في المرحلة الثانوية – وصف ميداني، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية – واقع وآفاق، الجزائر، 24/25/ نوفمبر 2007، ص 69–70

15 – محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطبع والنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ص 10–11

16 – محمد الهادي عفيفي، سعد مرسي أحمد، قراءات في التربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر 1973، ص 125

17 – عمر محمد تومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، ص 271–274

18 – خالد القضاة،مدخل إلى التربية والتعليم، دار اليزوري العلمية، ط1، عمان، 1998، ص 170

19 – جون دوي، التربية في العصر الحديث، تر: عبد العزيز عبد الحميد، ج1، مكتبة النهضة، مصر، 1949، ص13

20 – وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية، 2005، ص 11

21 – بوكرمة فاطمة الزهراء، قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم، مرجع سابق، ص 51

22 – عبد الرحمان عيسوي، سيكولوجيا النمو، دار النهضة العربية، بيروت، 1987، ص882

23 – فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها، ص254.