

تعليمية اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية في الطور الثانوي - الواقع والآفاق -

ساجية بوخالفي *

جامعة مولود معمري تيزي - وزو ، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.

sadjia28@outlook.fr

إشراف: فتحة حداد

الاستلام: 2022/01/07 . القبول: 2022/09/01 النشر: 2022/09/30

الملخص: تهتم ورقتنا البحثية هذه بإشكالية تعليم اللغة العربية وفق المقاربات الحديثة وحسب ما تشير إليه آخر أبحاث اللسانيات التطبيقية؛ لتكون اللغة العربية وسيلة ناجعة وعصرية، تجعل المتعلم يقبل عليها ويتقنها ليستعين بها في مختلف المجالات العلمية والأكاديمية مستقبلا.

يسعى بحثنا إلى تشخيص واقع تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في الطور الثانوي تحديدا؛ إذ تُعدُّ إشكالية التحصيل اللغوي من أكثر المسائل العالقة التي يتحدّد من خلالها الرأهن التعلّميّ والجودة التعلّميّة المنشودة في القرن الحادي والعشرين.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، التعلّميّة، التعلّم، المدرسة الجزائرية المقاربات، الكفايات التعلّميّة، التحصيل.

Teaching Arabic in the Algerian school in the secondary stage - reality and prospects

Abstract: Particularly in the secondary school, the issue of learning and achieving linguistics competences of the Arabic language is one of the most

* المؤلف المرسل.

outstanding problems through which the current educational system is determined to fit the demand of the 21st century. Our research paper focuses on this issue and how didactics and modern approaches and competencies drawn from the latest applied linguistics research may help teaching this language effectively, and make the learner/student accept it, master it, and use it, in the future, in different academic and scientific fields.

Key words: Arabic language, learning, didactics, Algerian school, linguistics approaches, competencies.

مقدمة: تحتلّ اللغة حيّزا كبيرا و تشكلّ فصلا معتبرا من ثقافة الدّول وتراثها ؛ وليس أفضل من اللّغة لنشر الموروث الثقافيّ للأمم ، فهي وعاء الثقافات والتّراث والعلوم وعنوان الحضارات ؛ لهذا نلاحظ التّصنيفات الأخيرة لها والتي تحدّد مراتب اللّغات الأكثر شيوعا عالميا والأكثر حملا للإنجازات العلميّة والثقافيّة وكذا الأكثر استعمالا والتي أصبحت فيه للغة العربيّة مكانة معتبرة ، وثمة من ينظر إلى اللّغة على أنّها الحامي لثقافة الشّعوب التي تستعملها ، وأنّه لا يسعنا فهم أنثروبولوجية تلك الشّعوب إلّا من خلال التّحكّم التام في لغاتهم والسعي الدائم إلى الارتقاء بها حفاظا على كيانها واستمراريتها.

إنّ اللّغة العربيّة تُعدّ اللبنة المهمّة والرّكيزة الأساس في المجتمعات العربيّة وهي من الأسس التي يعمل النّظام التّعليميّ و البيداغوجيّ باستمرار على تحقيق فعاليتها نظرا للمكانة التي تحتلّها في مقومات الشّخصية العربيّة وثقافتها في الوطن العربيّ عامّة وفي الجزائر خاصّة. ونلاحظ أنّ عملية تدريسها في غالبية الدّول العربيّة تعاني من اضطرابات في الجانب التّطبيقيّ ؛ الأمر الذي جعل الكثير من الباحثين يحجمون عن الخوض في مثل هذا الميدان لغموضه من ناحية ولتعدّد أبعاده من ناحية أخرى ، وتجدر الإشارة إلى أهميّة الأداء التّدريسيّ الذي يُعتبر محصّلة مجموعة السلوكيات والمهارات والكفاءات التي يظهرها المتعلّم داخل غرفة الصّفّ الدّراسيّ ، وسيأتي الحديث لاحقا عن المعلّم ؛ بوصفه أحد أهمّ العناصر الفاعلة في تأطير السياقات البيداغوجيّة في المجال التّطبيقيّ.

وتتبع أهمية الدّراسة من أهميّة العملية التّعليميّة التّعلّميّة ، التي تشكلّ المرتكز الرّئيس في منظومة التّعليم ، سيما وأننا نبحت في نطاق رصد الأطراف التّلاث المُشكّلة للعملية التّعليميّة التّعلّميّة (المعلّم ، المتعلّم ، الوسائل). وسيكون موضوعنا تحديدا ، تعليم اللّغة

العربية في المدرسة الجزائرية والنتائج التحصيلية في هذه المادة في المستوى المستهدف وكذا مختلف المقاربات المعتمدة من أجل تفعيل العملية ؛ ولعل ما يكسب دراستنا أهمية أخرى هو محاولتنا الإجابة عن التساؤلات الآتية التي تخدم إشكالية البحث المتمثلة في تحصيل اللغة العربية في المدرسة الجزائرية عامة وفي الطور الثانوي خاصة:

فما واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ؟ وما مدى تحقيق التحصيل اللغوي في الطور الثانوي ؟ وإلى أي حد يمكننا الحديث عن جودته في رهن المنظومة التعليمية الجزائرية ؟ وكيف يمكن الارتقاء بالكفاءة اللغوية إلى مصاف الجودة التعليمية ؟ وما هي أحسن مقاربة يجب أن تقوم المدارس الجزائرية ، الثانويات في حالتنا هذه باعتمادها وتطبيقها إذا كانت تشد التحسين والتقدم في مجال يمكن اعتباره أهم المجالات الحيوية الذي يتوقف عليها تقدم قطاع لطلالها كان يشكو من التطبيق القاصر لتكنولوجيات التعليم الحديثة ، وكذا اتباع الإصلاح الجزئي للنسق التعليمي ؟

وقد اقتضت طبيعة الموضوع أن ننظم الإجابة عن هذه الإشكاليات وفق مسار منهجي محدد افتتحناه بمقدمة نتناول فيها واقع اللغة العربية في الجزائر ، وسنقوم بضبط بعض المفاهيم المصطلحية ؛ ويرتبط الأمر بالديداكتيك ، والتدريس ، والتعليم ، والتحصيل والمقاربات المختلفة ، ثم رصد واقع حضور الكفاءة ودورها في تفعيل التعليم للوصول إلى متطلبات الجودة في العملية التعليمية التعلمية ، ومدى تحقيق تحصيل اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في نهاية الطور الثانوي باعتباره المرحلة النهائية لتقييم مدى التحصيل اللغوي عند المتعلم في مساره التعليمي والتربوي ومن ثمة تحليل الإشكالية في طرح البدائل التي نراها ضرورية و خادمة للموضوع أولا ، وللإشكالية ثانيا ، ولتحسين الوضعية التحصيلية لتحصيل اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ثالثا ، كهدف نتوخاه في خاتمة عملنا هذا وعليه نقول: إن اللغة العربية في الجزائر تواجه اليوم على مستوى تعليمها واكتساب كفاياتها الأساسية عوائق جمة لدى المتعلمين وفي مختلف المراحل التعليمية لهم وذلك بسبب نأي بيئتنا الاجتماعية والتواصلية عن استعمال اللغة العربية الفصحى و كون الجزائر تعيش وضعا لغويا خاصا ؛ إذ تتميز بالتعدد اللغوي ، من استعمال للدواجر المختلفة للعربية وكذا طغيان استعمال لغة الأم و بمختلف تجلياتها أيضا و بخاصة في منطقة العينة المختارة (تيزي-وزو) ويرى الدكتور عبد المجيد عيساني أن " الواقع اللغوي عندنا في الجزائر يجعل كثيرا من أطفال الجزائر تعلمهم لغة العربية يكون بمثابة اللغة الثانية ، لأنهم لا يعرفون مطلقا اللغة العربية ولا عاميات اللغة العربية ، وأعرف عددا من المعلمين الذين يدرسون في مناطق أقصى الجنوب الجزائري كمنطقة إيزي وتمنراست ، ومثلها منطقة القبائل بالشرق

الجزائريّ، ومناطق أخرى لدى الشاوية، يعانون معاناة شديدة مع أطفال المرحلة الابتدائية بحكم عدم معرفة هؤلاء المعلمين باللهجات الأصلية لتلك المناطق وعدم معرفة الأطفال للعامة من اللغة العربية. "1، إن الطرح الذي قدّمه د/ عبد المجيد هنا في غاية الأهمية، لأنّ صاحبه سلط الضوء ربّما على أكبر عائق يعترض متعلّم اللغة العربية في المراحل التعليمية الأولى، وهو طرح خاض فيه أيضا البروفيسور صالح بلعيد الذي يضيف قائلا: " إن واقعا اللغويّ المتّسم بالتعدّد اللغويّ، و الموقع الذي تحتله اللغة العربية الفصيحة في سلّم لغات الأمّ؛ نجدها تصنّف في بعض مناطقنا في مقام اللغة الأجنبية قياسا بما يتلقاه الطّفل من لغة محيطة أولا، وهذه اللغة تختلف اختلافا جذريا عن العربية الفصيحة التي سوف يدرسها في المدرسة لاحقا، وبعض المناطق تصنّف في المستوى الثّاني والرّفع من المستوى البسيط الذي يتلقّاه في محيطة، وهذا المستوى العالي يفترق كثيرا عن المستوى الذي يؤظّفه في واقعه اليوميّ، وتعدّ بمثابة لغة ثانية.2 ويقرّ الأستاذ صالح بلعيد هنا أنّ ثمة فرق كبير بين اللغة المستعملة واللغة المراد اكتسابها وسبب صعوبة تعلّم اللغة العربية الفصحى.

ويمكن أن نضيف إلى ذلك، استعمال اللغة الفرنسية المتجدّرة و لأسباب تاريخية معروفة، الأمر الذي لم تتمكّن كلّ السياسات اللغوية وعبر المناهج المختلفة المسطرة الحدّ من تأثيره السلبيّ على المتعلّم؛ لذا أصبح التّفكير بالتحصيل اللغويّ في اللغة العربية المتعامل بها في الجزائر أمرا ضرورياً ومستعجلا في ظلّ الخصوصية اللغوية التي يفرضها الواقع اللغويّ فيها، وبخاصّة بعد ترسيم اللغة الأمازيغية لغة وطنية ثانية، ناهيك عن الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية وتصادم اللغة العربية في المراحل الأولى للعملية التعليمية بلغة الأمّ التي ألقها الطّفل الجزائريّ قبل الالتحاق بصوف الدّراسة في الطّور الابتدائيّ، و جاء هذا كعائق أوّل أمام تلقّي وتعلّم لغة جديدة يجهل قواعدها الأولى. ولما كان موضوع بحثنا يخصّ مسألة تعليم اللغة العربية في الطّور الثّانويّ تحديدا، كان لزاما علينا تقصّي وضع تحصيل اللغة في هذه المرحلة، ولن يتأتّى ذلك دون الرّجوع إلى علم النفس التربويّ واللغويّ لما له من علاقة وطيدة بالعملية التعليمية التعلّمية من جهة، ولما لفترة المراهقة من آثار كبيرة في عملية تكوين المتعلّم من جهة أخرى؛ إذ تعتبر المرحلة الثّانوية من المراحل المهمّة في حياة المتعلّم وهي أكثر المراحل التعليمية التي يصاحبها تغييرات كثيرة، ولأنّها تتميزّ بخصائص تختلف بها عمّا سواها من المراحل التعليمية وهذه الخصائص يمكن تلخيصها في:

1. أنّ التّعليم الثّانويّ له مكانة خاصّة وكبيرة في نفوس كلّ من الآباء و الأبناء ، لما يتيح له من فرص تعليميّة واجتماعيّة للملتحقين به ، ومن خلاله قد يتّضح مسار المتعلّم وتظهر بوادر شخصيته التي ستصل بفعل التّعلّمات والتّغيّرات التي تعترى المرحلة العمريّة والتعليميّة .
 2. يعتبر التّعليم الثّانويّ مرحلة انتقالية هامة لأنّها تُعدّ الطالب (المتعلّم) للحياة العمليّة و بالتالي المساهمة في الإنتاج في حال اكتفائه بهذه المرحلة من مراحل حياته العلميّة وولوجه عالم الشّغل .
 3. كما هي المرحلة التي تهيئ المتعلّم و تُعدّه لمواصلة تعليمه في المرحلة اللاحقة ؛ أي مرحلة التّعليم الجامعيّ .
 4. يغطّي التّعليم الثّانويّ بهذا مرحلة مهمّة من حياة و عمر المتعلّم ، ألا وهي مرحلة المراهقة بملحقاتها و ما يصاحبها من تغيّرات جسميّة و عقليّة و نفسيّة و اجتماعيّة تكون هي المحدّدة لمساره ، و على أساسها تتكوّن شخصيته و تُحدّد سلوكاته وعلاقاته .
 5. يرتبط التّعليم الثّانويّ بحركات الإصلاح و التّجديد التي تمسّ التّعليم على مستوى المناهج والبرامج التعليميّة .
 6. يكتسب المتعلّم في هذه المرحلة التعليميّة وعيا كاملا بالمشكلات التي تعترضه وتعترض مجتمعه و معها آليات حلّها ، و هذا ما تسعى إليه آخر مقاربة تعليميّة و هي المقاربة بالكفاءات التي تضع المتعلّم في وضعية مشكلة ويحاول هو بفضل قدراته العقليّة و مهاراته ومكتساباته القبلية حلّها ، وسيأتي الحديث لاحقا عن مختلف المقاربات التي مرّت بها المدرسة الجزائريّة والمقاربة بالكفاءات كأخر مقاربة اعتمدها الجزائر لإصلاح المنظومة التّربويّة .
- سنسلط الصّوء الآن على مرحلة التّعليم الثّانويّ -الفترة التي اخترناها كعينة لبحثنا- مركّزين على خصائص النموّ لدى هذه الفئة العمريّة ؛ لأنّها تمثّل الفترة التي يكتمل فيها نضج المتعلّم ؛ بحيث تتشكّل وتنمو شخصيته تبعاً لنوع المعاملات والعلاقات المحيطة به ، وفي هذه المرحلة نلمس تطوّره تدريجيّاً واكمال نموّه الجسميّ والعقليّ والانفعاليّ ؛ بحيث أنّ سمات المراهق في هذه المرحلة من مراحل حياته تكون حاسمة وتحدّد سلوكياته وتصرفاته وأفعاله بالنّسبة إلى الأشخاص والمواقف والموضوعات والأشياء ، بخاصّة وأنّ المتعلّم في سنّ المراهقة الذي يشمل مجموعة من الخصائص المميّزة والتي يمكن أن نجعلها في:
1. التّغيّرات الانفعاليّة و المزاجيّة ، وهي أهمّ مرحلة تعترى المراهق ويكون فيها غير مستقرّ بانفعالاته و سريع التّقلّبات و غير ثابت على الرّأي .

2. العلاقات الاجتماعية بتقلباتها أيضا؛ إذ يمكن للمراهق فيها أن يندمج مع المجتمع أو العكس تبعاً لما يدور في ذهنه من تصورات وتبعاً للمؤثرات الخارجية.
3. التغييرات الجسميّة وما يتبعها من تغيّرات داخلية و خارجية؛ كالميل إلى الاستقلالية والتحرّر من السّلطة بكلّ أنواعها.
4. الاستقلالية و ما ينجرّ عنها، كالتمسك بالرأي بشدّة و إثبات الذات ورفض رأي الآخر أو تدخّله.

5. الاضطرابات الاجتماعية؛ بحيث يصطدم المراهق بالمحيطين به (الوالدين والأقارب والأصدقاء و الأساتذة)، يصدّهم و يثور على آرائهم، و ينجّر عن ذلك صراع نفسيّ يدفع به إلى البحث عن المؤيدين ليكونوا سنداً له ممّن هم في مثل سنّه أو من هم أكبر منه قليلاً ليتكلموا ضدّ الكبار و أفكارهم و آرائهم؛ فيظهر ما يسمّى بالعصبة أو العصابة، السبيل الوحيد لتحقيق المآرب وإثبات الذات.

6. الخصائص المعرفيّة والعقليّة؛ بحيث تتباين القدرات العقلية والمعرفية لدى متعلّمي المرحلة الثّانويّة أكثر من غيرها بتنوّع السلوكات وتباينها ومعها الاستعدادات والميول والاهتمامات العلميّة، أضف إلى ذلك ظهور القيادات والريادات والزّعمات بشتّى أشكالها لفرض الذات وإثبات الوجود وإعلان التّمرد على المعلّمين والقوانين والضوابط كخطوة أولى نحو تكوين الشّخصية؛ الأمر الذي يمكّن من التنبؤ بسلوك المراهق في مواقف الحياة بصفة عامّة ومواقف التّعليم و التّدريس بصفة خاصّة، وتبقى تجربتي الخاصّة في مجال التّعليم في الطّور الثّانويّ لقراءة ثلاثة عقود من الرّمن في مادة اللّغة العربيّة و آدابها أكبر شاهد على ما هي عليه حال العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة في الجزائر مع هذه الفئة العمريّة وما يميّزها، وبعيداً عمّا يتداول عن التّعليم في الجزائر وما تسخّره الدّولة من جهود جبّارة لإنجاح هذا القطاع وقطعها أشواطاً كبيرة في ذلك، إلاّ أنّه شتان بين التّظريّ والتّطبيقيّ؛ لا أحد غير أستاذ الثّانويّ يمكنه الحكم والفصل في هذا الشّأن، لا يمكننا الحديث ههنا عن حجم المعاناة والمسؤوليّة الملقاة على عاتق الأستاذ الذي يكابد و يتحايل على المتعلّم من أجل أن يقبل مادة اللّغة العربيّة بمختلف أنشطتها، هذه اللّغة التي تمثّله و تمثّل هويته وثقافته والتي تعود على استعمالها منذ نعومة أظافره، منذ المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ وهو يتعلّمها ويمارسها، لكنّ المشكل في خصوصيّة البلاد، ومنطقة القبائل التي أمثّلها بحكم اشتغالي بالتّعليم الثّانويّ بمنطقة تيزي-وزو، فمتعلّم المنطقة يختلف عن متعلّم المناطق الشّرقية أو الغربيّة أو الجنوبيّة، فإذا سهّل على هؤلاء تلقّي اللّغة العربيّة الفصحى ومن ثمة استعمالها، فإنّ متلقّيها بمنطقة القبائل غير ذلك، و تحصيل هذه اللّغة لديه يبقى

مستعصيا، ومن هنا ضرورة الاهتمام بهذا المتعلم و في هذه الفترة بالذات من فترات حياته إذ يعتبر أمرا ملحا وضرورياً؛ ويكمن دور المدرسة في رعاية المتعلمين في هذه الفترة من حياتهم التعليمية التعلمية، وكذا الاهتمام بكل ما يتعلق بهم و استغلال إمكانات المدرسة المختلفة لصفق مواهبهم وإتاحة الفرص المناسبة لهم لإشباع رغباتهم وميولهم وشحذ هممهم وتحرير طاقاتهم الانفعالية الكامنة لديهم وغرس حب اللغة العربية بما يتناسب وقيم المجتمع للمحافظة على صحتهم النفسية واستقرارهم قدر المستطاع.

وتعد هذه المرحلة الحساسة مهمة في تكوين المتعلم في هذه المرحلة الانتقالية التي تُعدّ المرحلة الجامعية وما بعدها؛ وعليه فإن التركيز على هذه الفترة من الأولويات لدينا كمتعلمين وأساتذة و باحثين في ميدان التعليم و المناهج التعليمية من أجل تكوين سليم يحضر صاحبه لمجابهة الحياة الاجتماعية بكل إشكالاتها وتقلباتها، وكي لا نكون أمام فئة هشّة نفسياً وذهنياً وغير مؤهلة وفاقدة للملامح ورافضة لأي تعامل مع المجتمع وتبعات كل ذلك. إننا سنقف أولاً عند المفاهيم الأساسية في إدارة هذا الطرح، أو هذه الإشكالية.

1. الإطار المفاهيمي المحدد للموضوع:

1.1- التعليمية / الديدكتيك (la didactique) ما بين اللغة والاصطلاح:

فرضت علينا نوعية الدراسة كما أشرنا إليه في ما سبق، الوقوف عند بعض المصطلحات والمفاهيم التي وجدناها مهمة وضرورية في تحليل إشكاليتنا، وبلوغ مسعانا الذي نبغيه من هذه الورقة البحثية، أهمها:

ديداكتيك اللغات / تعليمية اللغات: التعليمية في لفظها المعرب (الديداكتيك) أحد المصطلحات المعقدة التي يصعب ضبطها، عرفها (GALISSON / فاليسون) قائلاً: "من بين جميع المصطلحات الخاصة بالتعليم يُعدّ "الديداكتيك" الأكثر غموضاً وإثارة للجدل، لأنّ هذا المصطلح قليل الانتشار في فرنسا، بينما هو شائع في كندا بمعان مختلفة ممّا يسهم في تشويش محتوياته... أما في إيطاليا وسويسرا فهو مرادف لمادة ترتبط في الوقت ذاته بعلم النفس وعلم اللغة النفسي، أما في بلجيكا فإنّ "الديداكتيك" والبيداغوجيا صنوان لا يميّز بينهما"³. تكمن الصعوبة في تحديد المصطلح في كونه حديث النشأة؛ فقد ظهر مع اللسانيات التطبيقية. وعرفه (LANDTSHEER / لاندشير) أيضاً بأنه "طريقة في التدريس وعلى وجه الدقة الطريقة الخاصة بتدريس مادة معينة أو مجموعة مواد متقاربة"⁴. وهو تعريف دقيق يقرب لنا هذا المفهوم الجديد المتعلق بالعملية التعليمية التعلمية، و قد وجدناه نحن أنّه الدراسة العملية والعلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم (المتربّي) لبلوغ هدف عقلي أو وجداني، حسيّ حركي، وقد عرفناه مع (A/ LALANDE . لالاند) أنّه "شقّ

من البيداغوجيا، موضوعه التدريس، و كلفظ هو مرادف للبيداغوجيا أو التعليم.⁵ بيد أنه وإذا استبعدنا بعض الأساليب، لوجدنا إنَّ الدِّداكتيك أو التَّعليمية كلفظ يوحي بمعاني أخرى تعبر عن مقارنة خاصة لمشكلات التَّعلم، وكخلاصة، الدِّداكتيك لا يشكّل حقلاً معرفياً قائماً بذاته، إنَّما هو نهج لتحليل الظواهر التَّعليمية، حسب ما تشير إليه (LACOMBE / لاكونب) " و تأتي ديداكتيك اللغات في شكل مجموع الخطابات التي أنشئت حول تعليم وتعلم اللغات، سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ، أو اللغات الثانية.⁶ ومهما يكن، فإننا نلاحظ أن التعريفات - على تشعبها - تجتمع في كون الدِّداكتيك تصبّ في حقل تعليمية اللغات.

1. 2- التدريس / التَّعليم (L'ENSEIGNEMENT): هو "مجموع الإجراءات وخطوات التدريس المعتمدة في الصّف، والتي يتبّعها المعلم في موقف تعليمي ما يهدف إلى تحقيق الأهداف المنوطة إليه لإنجاح العملية التعليمية"⁷ بغية تعويد المتعلم على حلّ المشكلات، مع مراعاة سنّه ومرحلته الدّراسية، وتوفير الوسائل التعليمية على تنوعها. جاء في معجم مصطلحات ومفاهيم التَّعليم والتَّعلم أن التَّعليم " هو التَّصميم المنظم المقصود للخبرة (الخبرات) التي تساعد المتعلم على إنجاز التّغيير المرغوب فيه في الأداء، وبذلك يعني التَّعليم إدارة عملية التَّعلم التي يقودها المعلم... ويعني التَّعليم ترتيب و تنظيم المعلومات لإنتاج التَّعلم، و يتطلب ذلك انتقال المعرفة من مصدر إلى مُستقبل وتسمّى هذه العملية بالاتّصال... التَّعليم عملية أدائية تفاعلية بين المعلم والمتعلم."⁸ وكانّ هذه التعريفات تشترك مع مصطلح الدِّداكتيك الحديث، حيث إنّ كلاهما يبحثان في العملية التعليمية.

1. 3- الكفاءة التَّعليمية (La compétence): سنركّز على هذا المصطلح لما له من أهمية في تحقيق الهدف من وراء العملية التَّعليمية الدِّداكتيكية في جانبه اللغوي والاصطلاحي.

أ- لغة: وردت مادة "كفاءة علمية" في معجم المعاني الجامع [عربي-عربي] على أنّها: كفاءة، أي قدرة ومؤهلات علمية. يتمكّن بكفاءة: أي بقدرة عالية على العمل بجدارة وأهمية. كما يفهم من خلال هذا التعريف أنّ الكفاءة هي قدرة الشخص على استخدام قدراته ومهاراته المعرفية لإنجاز وتسيير عمل ما. وأما في معجم مصطلحات و مفاهيم التَّعليم و التَّعلم فقد وجدناها على أنّها: "الأداء الدقيق السريع وبأقلّ جهد مع استخدام الامكانيات المتوقّرة بدرجة كبيرة من الإقنّان، وفي مواقعها المناسبة. الكفاءة الاتّصالية (Compétence communicative): هي الكفاءة اللغوية الوظيفية من حيث القدرة على التّعبير والتّفسير وتوصيل المعنى الذي يتضمّنه التّفاعل بين شخصين أو أكثر ينتمون إلى نفس الجماعة اللغوية، أو جماعات لغوية مختلفة."¹⁰ و"كما ظهر مصطلح الكفاية كثيرا في الدّراسات

والبحوث التربوية بالمنطقة العربية في العقدين الثامن والتاسع من القرن العشرين؛ حيث تُرجمت من اللغة الانجليزية (Efficiency) بينما شاع في البحوث الناطقة باللغة الفرنسية مصطلح (Compétence) و يعني الكفاءة أو القدرة. وقد انتشر مصطلح مدخل الكفاءة (Compétencies Based Approach) " ما يطلق عليه بالمقاربة بالكفاءات التي سيلي تعريفها.

ب- اصطلاحاً: تعني لفظة "الكفاءة (la compétence)" ذات الأصل اللاتيني: "مجموع المعارف و القدرات والمهارات المدمجة ذات وضعيّة دالّة، والتي تسمّى بإنجاز مهمّة أو مجموعة مهامّ معقّدة"¹¹. أي إنّ الكفاءة تقوم بتحليل وشرح الوضعيات التعلّميّة المعقّدة رغبة في إيجاد حلول تناسب ورغبة المتعلّم، والمحتوى التعلّميّ والصّالح العامّ العلميّ والاجتماعيّ. كما نجد تعريفاً آخر نراه أكثر ملاءمة لمصطلح الكفاءة، عبّر عنه قائلاً: "يمكن أن نحكم على فرد بالكفاءة عندما يواجه وضعيّة جديدة فيختار بنفسه من بين المساعي التي بحوزته تلك التي تناسب الوضعيّة."¹² إذ إنّ أحد العناصر الرئيّسيّة في الكفاءة هو القدرة على التكيّف مع وضعيّة غير مألوفة من أجل حلّها وفقاً لمعطيات سابقة وظروف مشابهة تمكّنه من الخروج من الوضعيّة المشكّلة. ويرى (CORNEAU / كورنو) أنّ "الكفاءة تجنّد قدرات و طرائق و معارف قصد أداء عمل أو مجموعة من الأعمال، وتكتسب في مجالات: المعرفة (نظريّات أكثر) و الإتقان (عمليّ أكثر) و حسن التصرّف (تصرّف أكثر)"¹³. ويبدو هذا التعريف مكّملًا لسابقه؛ إذ يقرب الصّورة أكثر ويصل بنا إلى مخرجات العملية التعلّميّة التعلّميّة.

ونلاحظ في كلّ التعريفات السابقة أنّها متقاربة في تقريب مفهوم مصطلح الكفاءة. وارتأينا هنا التّفصيل فيه لما له من أهميّة في المقاربة التي تبنتها المدرسة الجزائريّة كأخر مقاربة تعلّميّة والتي سيأتي الحديث عنها في موضعها.

ت- خصائص الكفاءة: تميّز الكفاءة بخمس خصائص، هي:

1. تجنيد أو توظيف جملة من الموارد (معلومات، خبرات معرفيّة، سلوكات، قدرات حسن الأداء).
2. الغائيّة النهائيّة: بتسخير مختلف الموارد لإنجاز عمل ما أو حلّ مشكلة في حياة المتعلّم المدرسيّة أو حياته اليوميّة.
3. الارتباط بفئة وضعيّات: أي وضعيّات ذات مجال واحد بحيث لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلّا من خلال وضعيّات مختلفة.
4. التعلّق بالمادّة.

5. قابلية التقييم: بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال طبيعة أو نوعية العمل المنجز من قِبَل المتعلم وما توصل إليه من نتائج؛ كل متعلم وكيفية التعامل مع القضية المشكّلة ولا يكون الحلّ واحدا لدى كلّ المتعلّمين وهنا، يدخل دور المعلم في توجيه سلوكات المتعلم كأن يعطيه تمارين متنوعة تشمل كلّ العمليات ممّا يعطيه فرصا أكثر في التعامل مع المشكّلة؛ الأمر الذي يشجّع المتعلّمين على التنوع في الطرائق لحلّ وضعية مشكّلة¹⁴. ستتضح الأمور أكثر مع عرض المقاربة المقصودة.

1. 4- المقاربات المختلفة: نسعى من خلال العناصر الآتية، طرح تلك الطرائق والمناهج، وكذا المقاربات التي اعتمدت في تأسيس مفهوم التحصيل اللغوي، والمنهجية التحصيلية للغة العربية عند المتعلم.

وقبل الحديث عن المقاربة التي تهّمنا، لا بدّ أن نعود إلى المقاربات المعتمدة أثناء تصميم المناهج الدراسية والتي كانت أولاها المقاربة بالمحتوى وثانيتها المقاربة بالأهداف وثالثتها المقاربة بالكفاءات.

أ- المقاربة بالمحتوى: أقدم اتجاه في التربية والتعليم، يقوم على السّلطة والمعرفة محوره المعلم والمحتوى التعليمي؛ بمعنى ما يمارسه المعلم من سلطة على المتعلم والمحتوى الدراسي وما يشمله من معارف يجب إيصالها إلى المتعلم، بغضّ النظر عن قدراته واستعداداته، فهما العنصران المتحكّمان في العملية التعليمية التعليمية؛ حيث يتمّ من خلالها تلقين المعلومات للمتعلم وشحن ذهنه بمعارف جاهزة، دون مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلّمين واعتبارات أخرى، تُفرض البرامج على المتعلم فرضا، وتكون عملية تكديس للمعارف فيصعب عليه استرجاعها وقت الحاجة، أضف إلى هذا مسألة مكتسبات المتعلم وطرائق التقييم

ب- المقاربة بالأهداف: تسعى هذه المقاربة إلى تدارك النقص الذي لوحظ في المقاربة السابقة، وهدفها الرئيس إحداث تغييرات وتعديلات في سلوك المتعلم، من خلال المقارنة بين ما تمّ تحقيقه من أهداف وبين ما تمكّن من تحقيقه من تغييرات في سلوكه، ويظهر الطابع البيداغوجي لهذه المقاربة والذي يقوم على الملاحظة وقياس ما تمّ تحقيقه من أهداف إجرائية، ويرجع الفضل في إيجاد هذه المقاربة إلى جهود (TYLER). تايلر الذي عرّف هذه المقاربة: "بأنّها تلك البيداغوجيا التي تحدّد الهدف بألفاظ توضّح نوع السلوك الذي يريد المدرّس تنميته عند الطالب." ويكون بهذا (تايلر) أول من فكّر في إيجاد حلّ لمشكّلة التقييم من خلال تحديد الهدف الذي يُعدّ المؤشر الحقيقي للتغييرات المنتظرة في سلوك المتعلم

الأمر الذي وافقه فيه المربي الأمريكي (بينجامين بلوم) الذي أكد بدوره على ضرورة التحكم في الأهداف البيداغوجية، مسطراً الخطوات التطبيقية الواجب اتباعها من أجل ذلك.¹⁵ نحو:

- التحديد الدقيق للأهداف التي ينبغي بلوغها مع اقتراح معايير لبلوغ تلك الأهداف ؛
- التقييم الدقيق للمستوى الذي ينطلق منه المتعلم قبل الشروع في أي درس ؛
- عدم التفرقة بين المتعلمين ، ووضعهم جميعاً في مستوى واحد من المعرفة ، وتقديم المعرفة الضرورية لهم قبل الشروع في الدرس ؛
- التعرف بدقة على المكتسبات القبليّة لدى المتعلمين ؛
- تقديم الدرس الجديد ؛ و إنهاء كل درس بفحص تقويميّ للمكتسبات الفعلية للمتعلمين حسب الأهداف المنشودة ؛

- التعرف على فئة المتعلمين الذين لم يبلغوا مستوى التحكم المتوقع ؛

- اللجوء إلى دروس الدعم كعلاج بيداغوجي فور التعرف على الذين أخفقوا في اكتساب المعرفة.¹⁶ وعلى الرغم من أننا لا نوافق هذه الطريقة ، أي الدعم المستمرّ للتلميذ المتعلم وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذه المقاربة متأثرة بالاتجاه البراغماتي الذي ظهر في أمريكا في بداية القرن العشرين و المرتبط بالفلسفة البراغماتية ذات التوجه السلوكي المحض ؛ بحيث كانت تنظر إلى سلوكيات المتعلم و كأنها منفصلة عن بعضها البعض وكانّ المتعلم آلة لتحقيق الأهداف المسطرة ولها ظهر تقصير هذه المقاربة في إخراج متعلم قادر على تطبيق المعارف المكتسبة في مختلف المجالات الحياتية ، التربوية منها والاجتماعية وغير ، لجأت الجزائر إلى استيراد كفاءة أخرى كان يفترض أن تكون أكثر نجاعة من الأولى هي:

ت - المقاربة بالكفاءات: تسعى هذه المقاربة إلى تقييم مكتسبات المتعلم التي عجزت المقاربة بالأهداف عن تحقيقها ؛ لعدم تكيفها مع الانفجار المعرفي ومستجدات العصر وحاجة الاقتصاد ؛ فبات من الضروري إيجاد مخرجات تكون أكثر قدرة على مواكبة المواقف الجديدة بحيث إنه لا يكفي حشو ذهنه بالمعارف فقط دون تزويده بالوسائل والقواعد والمعارف التي يمكنها أن تتحول إلى مهارات لاحقاً ، وبهذا يتم سدّ الثغرة بين ما يتلقاه من معارف وما يواجهه من مواقف حياتية مختلفة في مجتمعه ، كما عليه أن يتفاعل مع هذه المواقف أيضاً انطلاقاً مما اكتسبه من مهارات ، ويظهر هنا دور المدرسة في تزويده بأدوات تمكّنه من حلّ كلّ المشاكل التي قد تعترض طريقه. والملاحظ أنّه أصبح من الضروريّ تغيير النموذج البيداغوجي لتقويم العملية التعليمية التعليمية من أجل الوصول إلى قدرة المتعلم على البرهنة وكفاءاته على استعمال عقله الناقد ، وتمكينه من المساهمة في تنمية الكفاءات وتطبيقها على أرض الواقع ، فهو أمام تحديات جمة كالعولمة ، وتحديّ الإعلام والاتصال

والثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة وهنا تظهر الحاجة إلى البحث في إعداد مناهج مستحدثة تتماشى ومعطيات العملية التعليمية التعلمية الجديدة .

1.5- المحتوى التعليمي: هو مجموع المعارف المقررة ، الرامية إلى تنمية شخصية المتعلم وتحقيق التوازن فيها. ويستدعي تقديم المحتوى التعليمي استثمار مجموع الخبرات للمتعلمين قصد تحقيق الأهداف التعليمية على أحسن وجه ويراعي فيها :¹⁷ احتياجات المتعلمين وحل مشكلاتهم ومساعدتهم على التكيف مع التغيرات الحاصلة في المجتمع. إضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، ناهيك عن التنوع في أساليب الأداء وطرائق التدريس بما يتناسب وطبيعة المتعلمين وطبيعة المحتوى.

1.6- التحصيل اللغوي: هو اكتساب اللغة ، واللغة في تعريف (ابن جني ت393هـ) الذي نراه أقرب تعريف إلى حقيقة اللغة والتعاريف الحديثة والمعاصرة لمصطلح اللغة مع أهل الاختصاص بأنها ما يعبر عنه كل قوم عن أغراضهم ، وهذا المفهوم يتفق وتفكير (ابن خلدون ت808هـ) الذي أشار إلى أنّ اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن المقصود. ويربط (عبد الرحمن الحاج صالح ت2017م) الملكة اللغوية بالجانب الباطني للأشعوري لدى المتكلم والمكون لنظام لغته. " ويشير (الفاسي الفهري) بدوره إلى ارتباط الملكة اللغوية بالمخزون الذي يمتلكه لغة طبيعية ما ؛ بحيث هو عبارة حسبه عن "معجم ذهني بثروة مفرداتية بجهاز قواعدي نشيط ، يرسم أسس تأليف هذه الأبجدية"¹⁹ إلى غيرها من التعريفات الحاملة لمفهوم اللغة والتي لا يسع المجال إدراجها.

أما عن تحصيل اللغة في جانبه اللغوي والاصطلاحي:

أ- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور ؛ مادة (حصل): " الحاصل من كل شيء ما بقي وثبت وذهب ما سواه...حصل الشيء حصولاً و تحصيلاً: تميز ما يحصل ، والاسم الحصيل (...). وقد جاء في معجم مصطلحات و مفاهيم التعليم و التعلم : " هو مقدار ما يحصله التلميذ من معرفة في الدرس الواحد ، أو في الوحدة الدراسية التي يتعلمها ، و يقاس بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي المعد لذلك الغرض...و هو " مدى استيعاب الطلاب لما تمكّنوا من تحقيقه من خبرات معيّنة من خلال دراستهم. و يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض.²⁰

ب- اصطلاحاً: يراد بالتحصيل "مدى تحصيل التلاميذ للمقررات الدراسية ، و يقدر من خلال ما حصلوا عليه من نتائج في الامتحانات."²¹ والتحصّل الدراسي هو " مقدار المعرفة والمهارات التي حصلها الفرد نتيجة التدريب و المرور بالخبرات."²² كما عرفه (الحفني) بأنه: "بلوغ مستوى معيّن من الكفاءة في الدراسة و يحدّد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أو

تقديرات المدرسين أو الإثنان معا.²³ ويعرفه (الديب) بأنه: "محصلة ما توصل إليه طالب في تعلمه من معلومات وخبرات في المواد الدراسية في فترة زمنية محددة." ²⁴ أما (الدرج) فيرى أنّ التعلّم (التّحصيل)، هو " العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما و يتفاعل معه ويستدخله ويتمثله ، عملية يتمّ بفضلها اكتساب المعلومات بالمهارات وتطوير الاتجاهات"²⁵ ويبيّن كيف أنّه فضلا عن نشاط التعلّم وتحصيل المعلومات والمهارات ، ينجم تغيير دينامي على حدّ تعبيره ، يتقبّله المتعلّم لأنّه يريد التطوّر ، الأمر الذي يفتح له أفقا بخلق تصوّرات جديدة عن الواقع تجعله ينسجم مع هذه المعطيات الجديدة التي تجعله يتفاعل مع كلّ ما يحيط به من مثيرات داخلية أو خارجية .

يتّضح لنا من خلال التعريفات السابقة أنّه: لا يمكن الحديث عن التّحصيل دون الرجوع إلى علم النفس التربويّ أيضا ، الذي يدرس خصائص و حوافز الفرد أنّجاه النشاط التّعليميّ لدى كلّ من المتعلّم و المعلم ، كما يبحث في موضوع اكتساب اللّغة والتّحصيل اللّغويّ ، أو دون الرجوع إلى اللسانيات المعاصرة خاصّة اللسانيات التّطبيقية منها ، لا سيما حقل تعليمية اللّغات ، سواء تعليمية اللّغة الأمّ أو تعليم اللّغة الناطقين بغيرها ، وكذا علم الاجتماع ، كون النشاط التربويّ (التّعليميّ) يحدث في إطار وسياق اجتماعيّ ، بحكم أنّ التعلّم عملية ديناميّة داخلية نشيطة وفعالة ، يتفاعل فيها الفرد مع بيئته ، ولا يتمّ أو يحصل التعلّم إلاّ بتكيّف وتفاعل وتغيير سلوك المتعلّم وتصرفاته ومواقفه ومهاراته التي يمكنه استخدامها في مواجهة أوضاع جديدة ، وبالتالي حلّ إشكاليات جديدة داخل مؤسسة مدرسيّة تخضع لطرائق ووسائل ومناهج تربويّة مسطّرة ، كما أنّه تتداخل في التّحصيل اللّغويّ مجموع عوامل لا يمكن الاستهانة بها لأنّها تؤثر بدرجة كبيرة على متعلّم اللّغة ، وبخاصّة متعلّم اللّغة العربية ؛ منها ما يرتبط بالمتعلّم ، كضعف القدرة الفكرية عنده - بغضّ النظر عن الأسباب - ومنها ما يتعلّق بالمعلّم كقصور تكوين المؤطّرين ، ومنها ما يتعلّق بالمنظومة التربويّة ، كالمناهج الدّراسي أو سوء توجيه المتعلّمين .

2. المقترحات الرامية إلى تحقيق جودة التعلّم :لقد فكّر المختصّون في طريقة لتطوير الكفاءة التّعليمية التّعليمية التي يكون فيها المحور والعنصر الفعّال والإيجابي هو المتعلّم الذي كان الهدف في المقاربة الأخيرة المعتمدة على كفاءات المتعلّم ، إلا أنّ تطبيقها على أرض الواقع لم يحقّق النتائج المرجوة لعدم مسابرة تلك المقاربات لمطلّبات و تطلّعات المتعلّم.ومن باب الاستثناس ، يمكن العودة إلى أبحاث حديثة أثبتت جدارتها ، مثل ما فعلت أمريكا من خلال برامجها المستحدثة لتطوير مؤسّساتها العلميّة متّبعة أحدث الوسائل المتاحة ، مدعّمة الطّلاب ببرامج على نحو برامج الجسر التّدوات والأبّام الدّراسية ، حيث

سعت إلى إعادة الروح والبريق إلى العملية التعليمية وجذب المتعلمين للإقبال عليها بزرع الرغبة الفعلية الصادقة في التحصيل الدراسي والتعلم بعد أن عانت من مشكل نفور الطلبة من المؤسسات التعليمية²⁶، فكانت فكرة التنوع في التدريس كنظرية تبنى على فكرة أن طرائق التدريس يجب أن تتماشى والفوارق الفردية وتنوع القدرات والميول والمواهب لدى المتعلمين، على أن يتكيف المعلم مع أجواء الصف، فمنهم البصري والسمعي والحركي، فلا يمكن معاملة الأنواع الثلاثة بنفس الكيفية؛ إذ يستلزم الأمر أن يعامل كل واحد منهم بحسب ميوله وخصوصيته لينمي فيهم مهاراتهم ويثير دافعيتهم.

وتشير دراسات معاصرة أخرى إلى نقطة جد مهمة لها التأثير الكبير على العملية التعليمية التعلمية وهو عنصر أو مبدأ السلامة البدنية؛ إذ كان لـ (J./CANON. جيلكانون) و (ZELMAN. زيلمان) و (KAROLY. كارولي) مبادرات في دراسة لهم موسومة: "نظم تقدير الجودة في تحسينها في برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة"، إذ أولوا أهمية لمبدأ السلامة البدنية كشرط أساس لتحسين جودة الرعاية في برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة؛²⁷ وإن كانت هذه الفئة هي المقصودة والمُعول عليها لتحقيق النتائج؛ فلأنها تتمتع بميزة الذكاء وسهولة وسرعة الاستيعاب واكتساب المهارات، ولا يعني هذا إهمال الفئات العمرية الأخرى في مختلف الأطوار التعليمية؛ وهنا يجب علينا الرجوع إلى علم النفس التربوي مرة أخرى، لمراعته للجانب النفسي الذي يتحكم في العملية التعليمية التعلمية في كل مرحلة من مراحل التعلم، دون أن نهمل ما قدمه علم النفس اللغوي أيضا في هذا المجال من تجارب واقتراحات ترمي إلى تحسين الأداء اللغوي ومحاولة إيجاد حلول ناجعة تمكن متعلم اللغة من تحصيله. وأما عودتنا لمثل هذه الدراسات فليس اعتباطا أو مجرد عرض التجارب العالمية بقدر ما هي عملية تحليل للعملية الديدانكتيكية الناجحة والتي يمكن الرجوع إليها من باب الاستئناس والتقويم. وأما إذا تحدثنا عن المدرسة الجزائرية - وهي المطلوبة في دراستنا- وجدناها تعاني نقصا في المجال التربوي الأمر الذي دفع القائمين على قطاع التعليم إلى إعادة النظر في المنظومة التربوية من أجل اللحاق بركب الدول المتقدمة وجعل من المدرسة أولى الأولويات ولا يتسنى لها ذلك إلا من خلال الابتعاد عن "التمطية وعن التربية الكلاسيكية القديمة التي تعتمد على المتون يحفظها التلاميذ عن ظهر قلب دون نفع، وأن تقترب أكثر من التربية المعاصرة القائمة على النشاط والمشاركة الفعالة بحيث تصبح التربية فلسفة وعلم وفن في آن واحد مثلما ذكره أحمد فؤاد الأهواني²⁸.

إن التعليم القائم على الطرائق والأساليب الحديثة وفق ما يفرضه التغيير أثبت نجاعته فكانت نتائجه إيجابية في مختلف الدول المتقدمة، الشرقية منها أو الغربية، خاصة وأن

العالم يشهد تطوراً هائلاً استدعى اعتماد التقانات الحديثة و مختلف الوسائل التي تسهم في إنجاح العملية التعليمية التعلمية ، وليكون التعليم في الجزائر وفق ما تسير عليه العملية على الصعيد العالمي ، ووفق ما تنصّه (منظمة اليونسكو) أيضا استلزم الأمر اتباع نفس الطرائق والسبل والوسائل - على قدر الإمكان- دون التخلي عن مقومات الهوية والموروثات الثقافية الجزائرية. وفي ظلّ ما يعيشه العالم من حراك على جميع الأصعدة ، ولما كان التعليم أحد أهم محركات أيّ مجتمع ، بات من الضروري إعادة النظر في المنظومة التربوية ذاتها وتكييفها مع متغيرات الواقع التعليمي الذي يفرض إيجاد آليات حديثة تجعل المتعلم يقبل على العملية التعليمية بكل سهولة ؛ حيث يُعتمد إلى التدرج في عرض المعلومة والانطلاق مما هو سهل أولاً ، وهذا أصلاً ما جاء به ابن خلدون من أفكار سبّاقة حول التعليم والتعلم ، في مقدمته عند حديثه عن الملكة اللغوية ، هذا الرأي الذي يصطدم لربما بموقف تشومسكي الذي يستبعد فكر صاحب المقدمة ؛ إذ يكمن الفارق بين الملكة اللغوية عند ابن خلدون والقدرة اللغوية عند تشومسكي في حقيقة أنّ نظرية ابن خلدون تتعامل مع الذهن على أنه ورقة بيضاء ؛ ويتم اكتساب اللغة حسبه بالتالي عن طريق الاستقراء ثمّ التعميم وذهن المتعلم خال من أي شيء له علاقة باللغة ؛ بيد أنّ نظرية تشومسكي تجعل من القدرة اللغوية نظاماً من المعرفة مع ما تفترضه من مبادئ أحيائية ووسائط هي مكونات داخلية للذهن البشري مُزوّد بها الذهن ؛ فالطفل حسب تشومسكي يملك منذ ولادته ملكة لغوية طبيعية ، أي يملك بنيات عقلية عالمية تسمح له ببناء نسق لساني خاص به وتمكّنه البنية من توليد عدد غير متناه من الكلمات عن طريق التوليف اللامحدود. كما نجد إشارة أخرى لابن خلدون حول تحصيل الملكة اللغوية ؛ فهو يرى أنّها لا تحصل إلا بتكرار الأفعال ؛ لأنّ الفعل يقوم أولاً وتعود منه لذات الصفة ، ثمّ يتكرّر فيكون حالاً أي صفة غير راسخة وكلّما زاد التكرار كلّما ترسّخت تلك الصفة ، أليست هذه الفكرة التي طرحتها النظرية السلوكية ، على أنّ اللغة ما هي إلا عادة تكتسب بالتكرار والمحاكاة والحفظ من خلال عنصري المثير والاستجابة؟ ومهما يكن ، لا يمكننا نفي ما لآراء ابن خلدون من أثر على العملية التعليمية التعلمية قبل ظهور نظريات التعلم المختلفة ، ويحضرنا هنا إشارته إلى خطورة التركيز على النحو و الإعراب مثلاً أكثر من غيرها ؛ فهو في تحليله يفرق بين اللغة كملكة لغوية يجب العمل على تكوينها في لسان طالب اللغة العربية ، وبين صناعة الإعراب رُغم الحاجة إلى النحو ، فقد وضع علم (النحو) أحد أركان علوم اللسان الأربعة ؛ و هي : (اللغة والنحو والبيان والأدب) ، معللاً تقديم النحو ؛ لأنه هو الذي يبيّن أحوال المقاصد بالدلالة ، ولولاها لجهل أصل الإفادة.

يميز ابن خلدون بوضوح تام "بين ملكة اللسان (اللغة) و بين صناعة العربية ، ويشرح علاقة النحو بالملكة على أنه علم يكتفه العمل ؛ بحيث يتسنى للمتكمم تشكيل كلام سليم صحيح بعيد عن اللحن والملكة بالتالي هي غير صناعة العربية ، وإنها مستغنية عنها بالجملة..."²⁹ ومعرفة قوانين اللغة وسيلة وليست غاية ، ولا يجوز الانشغال بالوسيلة ما لم تكن عاملا مساعدا للوصول إلى الغاية ؛ مثلما لا يجوز الاقتصار على الجانب النظري في عملية التعلّم ، بل يجب الربط بينه وبين الجانب التطبيقي إذا كان هدفنا تحقيق الكفاية ، ولعلّ مراعاة العملية التعليمية بأطرافها الثلاثة (المعلم ، المتعلم ، الوسائل) هي معيار قياس جودة العملية.

3. 1- الكفاءات الأساسية للمعلم الجيد:

سنحاول من خلال العناصر الآتية تتبع أهمية عناصر المثلث اليداكتيكي في إنجاح العملية التعليمية التعليمية ، وقد سبق و أن تحدثنا عن تعريف الكفاءة في مقدّمة ورقتنا البحثية عند ضبط المفاهيم المصطلحية ، و قبل الحديث هنا عن الكفاءات الواجب توفرها في المعلم لأنه هو من سيؤدّي الرسالة التعليمية ، هو من يقوم بدور التربية والتعليم ، وصلته مع المتعلم تستدعي أن يكون ماهرا في تعامله معه ، ويشترط فيه بعض المميزات تماشيا مع الدور المنوط له ، ولعلّ أهمّ ميزة ، هي الاستعداد النفسي والمهني لتحقيق الجانب الأدائي التواصلي مع متعلميه ، وأن يكون ملهماً بالجوانب المعرفية ، و متمكنا خاصة بالمادة التي يدرسها ، وأن يتمتع بالصبر والثقة بالنفس ، وأن يجيد في طريقة الأداء ويحسن تأدية الحروف والكلمات بشكل سليم لا تشوبه عيوب نطقية أو غيرها ، وتوسيعا لبحثنا ارتأينا العودة إلى مفهوم الكفاءة من منظور اقتصادي يتقاطع مع مفهومها العلمي قصد تحديد الأبعاد وتقريب المفاهيم ؛ إذ يُحدّد مفهومها اقتصادياً بكونه أسلوباً لتحديد أنواع ومستويات الكفاءات المسببة لتمييز الموظفين الأكفاء من أجل الاستعانة بهم لمساعدة باقي الموظفين لتحقيق الأداء المتميز ومعه النتائج المرجوة. وفي هذا سنستدلّ بدراسة ميدانية أمريكية ؛ إذ أجريت امتحانات للتعرف على ذوي الأداء الجيد ، وانطلاقاً من مشكل صادف إدارة الموارد البشرية لوزارة الخارجية الأمريكية عند إجراء اختبارات القبول لشغل إحدى الوظائف الحساسة ؛ بحيث أثبتت نتائج الدراسة - على دقة هذه الاختبارات وتعقيدها- " أنها غير كافية لاختيار الأفضل بين المتقدمين لشغل الوظيفة فلا علاقة بين تلك النتائج وبين المستوى الأداء الفعلي للتأحين في الميدان بعد نجاحهم في الاختبارات و توليهم مناصبهم."³⁰

وطرح تساؤل عن كيفية اختيار الكفاءات المناسبة إذا كانت الاختبارات لا تعطي النتائج الإيجابية ؛ الأمر الذي بحث فيه الاقتصادي الأمريكي "ماك ماكيلاند" الذي اتّبع طريقة

لتحديد الكفاءات العمليّة ؛ فقد طلب قائمتين بأسماء بعض شاغلي الوظيفة ؛ على أن تحمل الأولى أسماء الموظفين المشهود لهم بالتفوق الفعليّ (دون الرجوع إلى نتائجهم في اختبارات القبول) و على أن تشمل الثانية أسماء ذوي الأداء المتدنيّ منهم ، ثمّ أجرى دراسة ميدانيّة للتعرف على الخصائص المشتركة التي يتمتّع بها المتميّزون في الوظيفة ولا يتمتّع بها الآخرون ، ووصل ماكيلاند إلى مجموع نتائج والتي استنبط من خلالها قائمة الخصائص (الكفاءات) التي تميّز المتميّزين منهم عن البقية والتي أطلق عليها لاحقا "نموذج الكفاءة العمليّة" التي عمّمت بعد ذلك على نطاق أوسع ، مستت الدراسات أساليب توضيح الكفاءات في تطبيق "نماذج الكفاءة" لإدارة الموارد البشريّة.³¹

وسنعرّج الآن إلى الكفاءة بمفهومها اللغويّ و الذي يقترب من المفهوم الاقتصاديّ فكلّاهما يصبو إلى تحقيق القدرة على الإنجاز وإذا حاولنا ربط هذه التجربة التي مستت مجال الاقتصاد بالعملية التعليميّة التعلّميّة وجدنا أنّ المجالين متقاربان من حيث الأهداف ، وكان السؤال المطروح هنا ، ما مدى حضور الكفاءة في التعلّيم؟ و ما دورها في تفعيل التعلّيم؟ وهل يمكن تطبيق نفس القاعدة؟

تواجه اللّغة العربيّة على مستوى تعلّيمها واكتساب كفاياتها الأساسيّة مشكلات جمّة لدى المتعلّمين و في مختلف المراحل التعلّميّة لهم لأسباب سبق ذكرها و أخرى لا يتّسع المجال لسردها هنا ، لكنّ أهمّها ربّما إغفال المصالح المعنية (وزارة التربيّة والتعلّيم) لجانب مهمّ وأساس يسهم في اكتساب اللّغة إلى حدّ بعيد ، تتمثّل في نشاط صفّي كان ضمن البرامج المسطّرة ألا هو نشاط القراءة والذي من شأنه تنمية الكفايات اللّغويّة وتمّ الاستغناء عنه وقد عاد طرحه في الإصلاحات التربيّة الأخيرة عندما شعرت الوزارة الوصيّة بضرورة تفعيله من جديد و إبلائه مكانة خاصّة ضمن البرنامج الصفّي وغير الصفّي لتمكين المتعلّم من اكتساب لغة سليمة تساعده على استيعاب المقروء و المكتوب و معه مهارة إنتاج نصوص ، أنشئت ورشات قراءة وأطلقت مسابقات على الصّعيد المحليّ والعالميّ ، على غرار مسابقة دبي والتي كان فيها للجزائر حظّ الفوز في إحدى طبعاتها ، ممّا يؤكّد استعداد المتعلّم وتفوّقه متى أتيحت له الفرصة وتوفّرت الظروف المناسبة ، فقد شعرت الجهات المعنية بضرورة إعادة إدراج هذا النشاط الهامّ من خلال برامج لا صفيّة كخطوة أولى لتحجيب المتعلّم فيه وتعويدة على فهم المقروء قصد الوصول به إلى الإنتاج الأدبيّ ومعّه تحصيل لغة سليمة يتعامل بها بطلاقة ويستعين بها في مختلف مجالات حياته الاجتماعيّة.

استوجب اتّخاذ بعض القرارات ذات الصّلة بالعملية الديداكتيكيّة و التي من شأنها تصويب العملية وإصلاح ما يعترّيبها من نقص ، وأول نقطة وجب الرجوع إليها هي المثث

الديداكتيكيّ بأطرافه الثلاثة ، و سنركّز في هذا الموضوع على المعلم بحكم أنّه محرّك العملية التعلّيميّة التعلّميّة ومسيّرها. ولإنجاح العملية ، يُراعى في المعلم الكفاء هذه الصفات التي لا يمكن الاستغناء عنها إضافة إلى المميّزات المذكورة آنفا والتي تهدف إلى تحقيق نجاح العملية التعلّيميّة التعلّميّة ، والتي نلخصها في:

- التمكن من المادة التعلّيميّة التي يدرّسها ؛
- التمتع بلغة سليمة وغير معقّدة ؛
- قوّة الشّخصية ؛
- تفهّم ميول المتعلّمين وطبائعهم واستعداداتهم وخلفياتهم ؛
- احترام الوقت و حسن توزيعه خدمة للأهداف المسطرّة ؛
- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين وإشراكهم جميعا في الدّرس .

متى تحقّقت هذه الشّروط التي ترتبط بالعملية التعلّميّة وبأهمّ أطرافها ، نجم عن ذلك مدرسة تسير على خطا سليمة تقربها من الجودة .

2.2- الكفاءات الواجب تحقّقها لتكوين متعلّم جيد: أمّا المتعلّم ، فهو حسب المقاربات الحديثة محور العملية التعلّميّة ، ويقتصر دور المعلم معه على توجيهه فقط وتقويمه ليخرج في نهاية العملية التعلّميّة التعلّميّة قادرا على تطبيق ما اكتسبه من معارف وفق المتغيّرات . وهنا وجب مراعاة الجوانب المختلفة المتعلّقة بالمتعلّم ، والتي تتضمّن العوامل المعرفيّة والنفسية والاجتماعية واللغوية ؛ وقد نصّت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في الوثيقة الرّسميّة لمدرسة المستقبل التي تحوي أهمّ الكفايات التي لا بدّ أن يمتلكها متعلّم المستقبل وأهمّها:

- النّضج كعامل أساسي في التعلّم ؛ لأنّ اكتمال النّضج الفكريّ والجسمي لدى المتعلّم يسهم بقدر كبير في العملية التعلّميّة .
- الاستعداد كقابلية تساعد المتعلّم للقيام بمختلف النّشاطات البيداغوجيّة .
- الحفاظ على الهوية الدينيّة والقوميّة والوطنية والثقافية ؛
- القدرة على استخدام النّقائات الحديثة واستخدام الحاسوب في مختلف مجالات الحياة ؛
- التّحلّي بروح الفريق ، والمبادرة والإبداع والتّعاون والتّحلّي أيضا بالأخلاقيات ؛
- القدرة على اتّخاذ القرارات وحلّ المشكلات والتّخطيط للمستقبل .

وإنّ المطّلع على هذه الكفاءات سيرى لا محالة مدى نجاعتها في تكوين متعلّم متميّز بإمكانه التّكيف مع أيّ وضعية مشكلة تقابله ، وفي أيّ مجال من مجالات الحياة الاجتماعيّة

المختلفة ، وهذا ما تصبو إليه المدرسة على الصّعيد العالميّ ، وما تريد تحقيقه المدرسة الجزائرية على وجه الخصوص ؛ ليتسّى لنا القول إنّ الجزائر تمكّنت بفضل إدراكها تحقيق الجودة المطلوبة ، تلك التي تجعلها تقف - وبكلّ اعتزاز - ندًا لمثيلاتها الغربية .

أظهر واقع تعليم اللّغة العربية في الجزائر التقاّص التي يعاني منها الميدان ، وبخاصّة في ضوء الرّهانات الحديثة جزاءً التقانات المعتمدة على الصّعيدين العالميّ والعربيّ ؛ إذ بات من الصّورويّ البحث في سبل الارتقاء بهذا الواقع واقترح تصوّرات فعلية لمعالجة مشكلات الواقع التّعليميّ الذي يستدعي وضع سياسة لغوية متكاملة ترمي إلى إعلاء شأن اللّغة العربية بوصفها عنوانا للهوية كما أشرنا سابقا ، و من أجل الحفاظ عليها باعتبارها أداة للتّقدّم ، عكس ما يدّعيه البعض على أنّها لغة غير علمية وأنّها لا ترتقي لمستوى اللّغات العالمية ، وجاء التّصنيف الأخير للّغات ليفتد رأي هؤلاء ، والدليل الآخر ، اتّخاذها من قبل بعض الدّول لغة رسمية كدولة الصّومال وأثرييا وفلسطين والإمارات العربية والسّودان والتّشاد وجزر الكمور وجيبوتي موريطانيا وغيرها ، إلى جانب احتلالها المرتبة الرّابعة في ترتيب لغات العالم من حيث الانتشار ؛ بحيث تأتي اللّغة الانجليزية في المرتبة الأولى بنسبة 25% ، ولغة المندارين (الصّينية) (Mandarin) في المرتبة الثانية بنسبة متحدّثيها 18,05% ، واللّغة الهندية في المرتبة الثالثة بنسبة 11,51% لتليها العربية في المرتبة الرّابعة بنسبة 6,6% ثمّ الاسبانية فالروسية والبرتغالية والبنغالية والفرنسية والألمانية... وإن كان هذا يدلّ على شيء فإنّها يدلّ على قيمتها وسعة انتشارها وهذا كافٍ لإعادة الأمور إلى نصابها بإعادة البريق للّغة العربية و استرجاع مكانتها في قلوب أبنائها ومستعمليها وأفكارهم والعمل على أن تكون مطلباً أساساً مثلها مثل سائر اللّغات للالتحاق بالجامعات والوظائف الحكوميّة المختلفة ، وتجسيد استعمالها فعلياً ، على ألا تكون مجرد قانون من قوانين دستور الدّولة شكلاً فقط ، وأن يعمّم استعمالها كلغة رسمية في المحافل الوطنية والدّولية .

تسلّط الدّراسة التي قمنا بها الصّوء على ما يجب أن يكون عليه المتعلّم الماهر المكتسب لمجموع قدرات و مهارات يفترض أنّه يستغلّها لإيجاد الحلول أمام المشاكل التي قد تواجهه في حياته ، بيد أنّ الواقع يعكس صورة أخرى لهذا المتعلّم الذي يخرج في نهاية المطاف غير قادر على مجابهة الواقع ؛ لأنّه لا يمتلك الآليات التي تؤهّله لذلك ، كونه لم يكن العنصر الفعّال والمحوريّ الذي يحرك العملية التّعليمية التّعلمية ، بل كان مجرد متلقٍ لمجموع المعارف التي كان يحفظها ويردّها وقت الحاجة مع الامتحانات المتنوّعة (فروض ، استجابات ، اختبارات أو امتحانات رسمية) ، كان ينجح في بعضها و يخفق في بعضها الآخر ، لأنّه في النهاية لم يحقّق

الكفايات المطلوبة و بالتالي صعب عليه تحقيق النتائج المنتظرة، و إذا تبّعنا مسار المتعلّم في الطّور الثّانويّ، تحديدا في المستوى الثّاهيّ منه، العينة المختارة في بحثنا، سنجد أنّ المتعلّم بعد مراحل تعليميّة ثلاثة، كان يفترض عليه أن يخرج بعد الامتحان الثّاهيّ؛ بمعنى بعد اجتيازه امتحان البكالوريا محصّلا اللّغة العربيّة التي كان يستعملها في مختلف الموادّ التعليميّة، عدا مادتي الفرنسيّة المعتمدة عندنا كلغة أجنبيّة أولى، والانجليزية أو الألمانيّة أو الإسبانيّة كمواد أجنبيّة ثانية اختيارية مع فرعي آداب وفلسفة، وآداب ولغات، فالنتيجة التي توصلنا إليها من خلال البحث ومن خلال التجربة الشّخصيّة، تؤكّد أنّ مستوى المتعلّم في نهاية مرحلة التّعليم الثّانويّ لا يبعث على الأمل، والمتعلّم يتخبّط في مشاكل عديدة ومتنوّعة، وأولاها و أعدها مشكل اللّغة العربيّة؛ بحيث وجد نفسه أنّه لا هو أتقنها ولا أتقن اللّغات الأجنبيّة الأخرى، مشكل آخر سيتفاهم إذا علمنا أنّ ذات المتعلّم يجد نفسه بعد مرحلة التّعليم الثّانويّ، في الطّور الجامعيّ أمام لغة تدريس أخرى، وهي الفرنسيّة المعتمدة في جلّ التّخصّصات العلميّة تقريبا، لم يكن محضرا لها لا علميا ولا نفسيا ولا لسانيا وهو ما يهمنّا في طرحنا هذا، ليجد المتعلّم نفسه أمام عائق آخر، خاصّة وأنّه لم يحضّر لهكذا نقلة وما ينجّر عنها من مشاكل وخيمة.

حاولنا من خلال بحثنا هذا الإلهام بمختلف العناصر المتعلّقة بالعملية التعليميّة التعلّميّة، سواء تلك التي تتعلّق بالجانب البيداغوجي، وخصوصا الميدان اللّغويّ منه، أو التي تتعلّق باستراتيجية التنمية التعليميّة في العالم عموما والجزائر خصوصا. وقد تبين لنا أن منظومتنا التعليميّة لا تزال في حاجة إلى المزيد من الجهود، لتخليصها من الضعف الذي يسيطر عليها منذ عقود لأسباب مختلفة قد نتقدم لدراستها في ورقة بحثية قادمة، كما أنّنا لم نغفل الوقوف على أهمّ الحلول والمقترحات الرّامية إلى دفع العجلة التعليميّة نحو الجودة والازدهار، لأنّ الباحث مطالب بمعالجة المشكلات التي يقارنها، متجاوزا بذلك مرحلة الاكتفاء بتشخيصها.

خاتمة: نخلص ختاماً للقول: إنّ ما يحدث في ميدان التّربية والتّعليم، وبالأحرى التّحصيل اللّغويّ في العملية التعليميّة التعلّميّة، ومع إقرار التّعليم الإلجباريّ الذي سطرته الجزائر منذ نشوء المدرسة الأساسيّة في سنة 1980م، مرتبط أساسا بالبحث العلميّ وما تقدّمه التكنولوجيات الحديثة من خدمات للتّربية، وكذا علم النفس التّربويّ واللّغويّ واللّسانيّات التّطبيقية وما جاءت به من جديد في كلّ ما له علاقة باللّغة ومن إسهامات في الميدان تثرى العملية التّربويّة والتعليميّة والتي فرضت نفسها في ظلّ التّغيّرات التي طرأت على طرائق واستراتيجيات التّدرّيس، والجزائر ملزمة بالتّابع المعايير العالميّة؛ حيث يتحمّل المعلّم في

العصر الحاليّ مسألة أكبر من ذي قبل ، وفق التغيّرات تلك والمقاربات الحديثة ، وبخاصّة في ضوء قانون عدم حرمان أيّ طفل من التعلّم. من هنا لابدّ من إيجاد فكر جديد يتناسب والمواقف الحياتيّة الجديدة ، فتعلّم القرن الحادي و العشرين يحتاج إعادة نظر في المنظومة التربويّة برمّتها ، برامجها ومناهجها واعتماد التقانات الحديثة وسائر الوسائل التكنولوجيّة التي من شأنها تيسير العملية التعلّميّة وجعل المتعلّم يقبل عليها منذ المراحل الأولى وما رجوعنا إلى آراء وأفكار ابن خلدون الرائدة هنا أيضا إلاّ لتبيان أهمّيّتها وفائدتها في العملية التعلّميّة التعلّميّة ، فهي تصلح لكلّ زمان ومكان ، ولعلّها أكثر طريقة إيجابيّة ونفعا وبالأخصّ حديثه عن كيفية تلقين العلوم للمتعلّمين ؛ فالتعلّم حسبه لن يكون مفيدا ما لم يكن بالتدرّج مع مراعاة قوّة عقل المتعلّم واستعداده لقبول المعرفة وهي الفكرة التي تبناها أيضا علماء التربية والتعلّم المعاصرون وكذا علماء النفس المحدثون ، وقد أكد ابن خلدون في هذا المضمار ، على أنّه لا يجب التّنقل من علم إلى آخر ما لم يستوعب المتعلّم و يفهم ما قبله تفاديا للخلل أو عدم الفهم أو العجز ومعها قلة التّحصيل ؛ وهو يرى أنّ العملية التعلّميّة لا يمكنها أن تنجح دون تخطيط مسبق وصياغة جيّدة للأهداف الخاصّة والعامّة للعملية التعلّميّة التعلّميّة ، ونحن نرى أنّ ما تعانیه المدرسة الجزائريّة من نقص وتردّد سببه عدم التّركيز على مثل أفكار هؤلاء ؛ فنحن بأمرّ الحاجة إلى إعادة النّظر في المنظومة التربويّة واعتماد معها التقانات الحديثة المسيرة للتّقدّم في مجال يعتبر العصب المحرّك لأيّ تقدّم أو تطوّر.

خصّ بحثنا الطّور الثّانويّ الذي ركّزنا عليه والذي يعتبر الطّور الفاصل والمؤدّي للمستوى الأعلى ، إذ يعتبر المرحلة الحاسمة من حياة المتعلّم قبل ولوجه عالم الشّغل متى اكتملت لديه الشّروط الكافية ؛ لذلك ، فإنّ العودة إلى المحتوى التعلّميّ ومحاولة تكيّفه مع تطلّعاته ومتطلّبات العصر ووفق ما تنصّ عليه المنظّمات العالميّة تعتبر بأهميّة بما كان ، وثمة نقطة أخرى بالغة الأهميّة لا يمكن إهمالها نظرا لتأثيرها الكبير على درجة التّحصيل ، ألا وهي نوعية اللّغة المستعملة في التّعليم والتي يجب أن تراعى فيها قابلية المتعلّم واستعداده لتلقّي هذه اللّغة ، على أن تكون لغة وظيفيّة يستعملها في مختلف المعاملات والتّعاملات ليسهل عليه استرجاعها واستعمالها بكلّ سهولة وطلاقة ، لا تلك اللّغة الفنيّة الرّاقية التي يستعصي عليه فهمها أو لغة الخشب مثلما ينعته البعض وبالتالي يصعب عليه استعمالها ، واللّغة ممارسة أصلا لا تتحقّق إلاّ بالاستعمال والمراس ، ولو تعودّ متعلّم اللّغة في الطّورين الأوّلين على استعمالها استعمالا صحيحا بعد اكتسابها كفاياتها ، ما وجد متعلّم الطّور الثّانويّ إشكالية في اكتساب مهاراتها و تحصيلها في نهاية الطّور.

لا يمكن أن ننشد الجودة والتّحسين ما لم نسعَ إلى تغيير الواقع التّعليمي، وإذا كنّا نروم التميّز و اللّحاق بركب الدّول المتقدّمة في مجال التّعليم والتّعلّم، استوجب علينا بالتّالي التّطلّع على التّجارب النّاجحة ومحاولة تكييف المناهج والمقاربات المستوردة وفقاً للمعطى الجزائريّ لغة وثقافة، وكان حريّاً علينا أن نُكوّن متعلّمين تكويناً متكاملاً يسمح لهم الانتقال من مرحلة تعليميّة إلى أخرى بكلّ سهولة، وما وجدنا أنفسنا أمام متعلّمين فقدوا الأمل في النّجاح أو الاستمرار في الدّراسة، ولم يبق لنا إلّا أن نأمل أن تتخذ الجهات والمصالح المعنيّة التدابير اللازمة لاستدراك الوضع، وأن تسعى جاهدة لإيجاد الوسائل النّاجعة لإنعاش القطاع التّعليمي التّربويّ ومعه تحسين العملية الديدانكتيكيّة وتحقيق التّنتائج المرجوّة من خلال تحبيب متعلّميها فيها بعد تيسير سبل تلقّيها، ثمّ إعطاء اللّغة العربيّة المكانة المستحقّة بين قريّاتها ومحاولة تطوير آليات تعلّمها من خلال اختيار نصوص تعليميّة، خاصّة ما ارتبط بالتّصوص الأدبيّة وروافدها والتي باتت من الضّروريّ اعتماد الحديث منها وبلغة ميسّرة تتماشى والتّطور الهائل الذي يشهده العالم تكنولوجيًّا وتبعات ذلك؛ لأنّ المتعلّم الشاب يتفاعل مع المعطيات الجديدة ويسايرها ويكره مجابهة العوائق أو كلّ ما يقف حاجزاً أمام طموحاته وكلّنا نعلم موقفه اتجاه اللّغة العربيّة، خاصّة بمنطقة القبائل حيث أخذنا العيّنة، فمتى يسرّناها عليه واخترنا له لغة فصيحّة ولكنّها وظيفيّة لا فنيّة بحتة، كانت قابلية استيعابه لها واستعمالها على أرض الواقع أكبر، ولما احتجّ لصعوبتها ونفر منها بدعوة أنّها لا تمثّله ولا تمثّل هويّته، المشكل الذي يطرحه المتعلّم الجزائريّ بشكل مثير للانتباه في الطّور التّانويّ خاصّة فالجامعيّ منه، وتعاين منه الجزائر على مرّ العصور.

الهوامش والإحالات:

¹ - عبد المجيد عساني، نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، دط. دب: 2012، ص 93.

² - صالح بلعيد، في قضايا التّربية، ط1. الجزائر: 2009، دار الخلدونيّة، ص 131.

3- Galisson, R/de Coste :dictionnaire de la didactique des langues, ed, Hachette, Paris, p151.

4-V. deLandsheer et Gilbert :les fondements de l'action didactique, ed deBoeck, Bruxelles, 1979, p.9

⁵ - عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التّربية، مصطلحات البيداغوجيا والديدانكتيك، سلسلة علوم التّربية (9- 10)،

ط1، دار الخطابي للطباعة والنّشر، المغرب، 1994، ص 68-72.

⁶ - المرجع نفسه.

⁷ - صفوت توفيق هندواي، استراتيجيات التّدرّس، دط. مصر: دت، جامعة الدمنهور، ص8 (بتصرف).

⁸ - إبراهيم مجدي عزيز، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم، ط1، القاهرة: 2009م، علم الكتب، ص 399، 400.

- 9- معجم المعاني الجامع ، عربي عربي مادة كفاءة علمية. (قاموس إلكتروني) يحتوي على نتائج من المعجم الوسيط ومعجم الغني ومعجم الرائد، يستعمل دون اتصال بالانترنت ، رابط تطبيق المعجم : <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.almaany.arar&hl=ar>
- 10 - إبراهيم مجدي عزيز ، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم ، ص 821.
- 11- زينب بن يوسف ، عبد المجيد عساني ، نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة ، دار الكتاب الحديث ، دط. دب: 2012 ، ص 93.
- ¹¹ - صالح بلعيد ، في قضايا التّربية ، ط1. الجزائر: 2009 ، دار الخلدونيّة ، ص 131.
- 11- Galisson ,R/de Coste :dictionnaire de la didactique des langues, ed, Hachette, Paris, p151.
- 11-V .deLandsheer et Gilbert :les fondements de l' action didactique,ed deBoeck,Bruzelles,1979,p.9
- ¹¹ -عبد اللّطيف الفارابي وآخرون ، معجم علوم التّربية ، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ، سلسلة علوم التّربية (9 -10) ، ط1 ، دار الخطائبي للطباعة والنّشر ، المغرب ، 1994 ، ص 68-72.
- ¹¹ -المرجع نفسه.
- 11- صفوت توفيق هندواي ، استراتيجيات التدريس ، دط. مصر: دت ، جامعة الدمنهور ، ص8 (بتصرف).
- ¹¹ - إبراهيم مجدي عزيز كيف نفهم الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءة إلى بيداغوجيا الإدماج ، ط1. الجزائر: 2017 ، Annir ، ص15.
- 12- ينظر: أمير عبد القادر وآخرون ، دليل منهجي في التقويم التربوي ، دط. الجزائر: 2010 ، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.
- 13- المرجع نفسه.
- 14- ينظر: فريد حاجي ، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، دط. الجزائر: 2013 ، دار الخلدونية ص24-25.
- 15- ينظر: بوعلاق محمد ، الهدف الإجماليّ تمييزه وصياغته ، دط. الجزائر: 1999 ، قصر الكتاب للبيدة.
- 16- المرجع نفسه.
- 17- أركان سعيد ، خطاب : التجديدات التربوية في العملية التعليمية ، دط. دت ، ص 137.
- 18- عبد الرّحمن الحاج صالح ،مدخل إلى علم اللّسان الحديث ، مجلّة اللّسانيات ، العدد الرابع ، الجزائر ، 2003م ، ص: 40.
- 19- عبد القادر الفاسي الفهريّ ، اللّسانيات و اللّغة العربية نماذج تركيبية ودلالية ، ط(1) 2000م ، دار توفال للنّشر ، المغرب ، ج 1 ، ص: 6.
- ²⁰ - إبراهيم مجدي عزيز ، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم ، ص 235.
- 21- بوغازي الطّاهر ، علاقات القيم بالتّوافق والتّحصيل الدّراسي في الأسرة والمدرسة ، دار قرطبة ، ط(1) 2004م ، ص: 41.
- 22- عبد الرّحمن محمّد عيسوي ، معالم علم النّفس ، دار النّهضة العربية ، بيروت ، ط 1984م ، ص: 299.
- 23- الحفني عبد المنعم ، موسوعة علم النّفس و التّحليل النّفسيّ ، مكتبة مديولي ، ط 1978م ، ج 2/ ، ص: 11.
- 24- الدّيب علي محمّد ، بحوث في علم النّفس ، الهيئة المصريّة للكتاب ، ط 1996م ، ج 2/ ، ص: 100.
- ²⁵ - محمّد الدّريج ، مدخل إلى علم التدريس -تحليل العملية التّعليميّة- ، ط 1 ، الإمارات العربيّة المتّحدة: 2003 ، دار الكتاب الجامعيّ ، ص 53.
- ²⁶ - مقال بعنوان: سبل زيادة فاعلية العملية التعليمية ، 2019 ، اطلع عليه يوم: 09-07-2019.
- ²⁷ - غيل. ل. زيلمانوميخال برلمان ، نظم تقدير الجودة وتحسينها بالنسبة لرعاية الطفل في خمس ولايات رائدة مؤسسة Rand ، 2008 ، اطلع عليه بتاريخ 02-15-2017.
- ²⁸ -فؤاد الأهواني ، جون ديوي: سلسلة توابع الفكر العربي ، مصر: 1959 ، دار المعارف ، ص23.

- ²⁹ - ابن خلدون ، المقدمة ، ضبط وشرح وتقديم: محمد الاسكندراني ، دط. بيروت: دت ، دار الكتاب العربي ص56.
- ³⁰ - Xiaoli, J,Ken, Laurie (ned) self conception relation to thé quality or schoolphysicaleducationprogramms, Azare, aare, o1.13.14.
- ³¹ - ساهرة زراق كاظم وآخرون ، ظاهرة التشبه بالرجال لدى طالبات كليات التربية الرياضية في العراق ، دط. العراق: 2011 ، مجلة العلوم التربية الرياضية ، ص49-67.

قائمة المراجع:

- ابن خلدون: المقدمة ، ضبط وشرح وتقديم محمد الإسكندراني ، دار الكتاب العربي ، بيروت/لبنان ، دت ، دط ؛
- ينظر: أركان سعيد ، خطاب : التجديدات التربوية في العملية التعليمية ، دط. دت ؛
- أمير عبد القادر وآخرون ، دليل منهجي في التقويم التربوي ، دط. الجزائر: 2010 ، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ؛
- بوغلاق محمد ، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته ، دط. الجزائر: 1999 ، قصر الكتاب للبلدية ؛
- تود ستانلي ، التعلم القائم على المشروعات للطلاب الموهوبين ، تر: محمود محمد الوحيدي ، ط1. الرياض 2016م ؛
- زينب بن يوسف ، كيف نفهم الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءة إلى بيداغوجيا الإدماج ، ط1. الجزائر: 2017م Annir ؛
- صفوت توفيق هندأوي ، استراتيجيات التدريس ، دط. مصر: دت ، جامعة الدمنهور ؛
- سعدي زروي يوسف ، مفهوم الذات الجسمي والعام عند ممارسي رياضة الكاراتي ذوي المستوى العالي دط: 2009 م ، جامعة الجزائر ؛
- فريد حاجي ، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، دط. الجزائر: 2013 ، دار الخلدونية ؛
- فؤاد الأهواني ، جون ديوي: سلسلة توابع الفكر العربي ، مصر: 1959 م ، دار المعارف.

-مراجع أجنبية:

1. Galisson ,R/de Coste :dictionnaire de la didactique des langues, ed, Hachette, Paris.
2. V .deLandshere et Gilbert :les fondements de l'action didactique,ed deBoeck,Bruzelles,1979.
3. Xiaoli, J,Ken, Laurie (ned) self conception relation to thé quality or schoolphysicaleducationprogramms, Azare, aare, o1.

-المقالات:

- 1- ساهرة زراق كاظم وآخرون ، ظاهرة التشبه بالرجال لدى طالبات كليات التربية الرياضية في العراق ، دط. العراق: 2011 م ، مجلة العلوم التربية الرياضية ؛
- 2- سبل زيادة فاعلية العملية التعليمية ، 2019 ، اطلع عليه يوم: 09-07-2019.

المواقع الإلكترونية:

- 1- غيل. ل. زيلمانوميخال برلمان ، نظم تقدير الجودة وتحسينها بالنسبة لرعاية الطفل في خمس ولايات رائدة ، مؤسسة Rand ، 2088 ، اطلع عليه بتاريخ 15-02-2017.2017: <http://www.rand.org/pubs/monographs/MG795.html>