

المقاربة بالكفاءات وآفاق إنجاحها في المنظومة التربوية الجزائرية

Approach prospects for success in the Algerian education system

الأستاذ الدكتور : أحمد بناني* معهد الآداب واللغات
المركز الجامعي أمين العقال الحاج موسى أق أخموك -
تامنغست

مخبر الموروث العلمي والثقافي لمنطقة تامنغست

ملخص:

هذا المقال يحاول الباحث البحث في المقاربة بالكفاءات وآفاق إنجاحها في المنظومة التربوية الجزائرية ومدى فاعلية المقاربة بالكفايات في المنظومة التربوية الجزائرية، راصدا تأكيدات اللجنة الوطنية لإعداد المناهج على فعالية هذه المقاربة، محاولا حصر التحديات التي تواجه هذه المقاربة، مقترحا الحلول الكفيلة بتجاوز التحديات الراهنة أمامها، وكيفية الاستفادة من العلوم الأخرى التطبيقية في تفعيلها، وسبل توظيف علم النفس التربوي في تعزيزها، والوقوف على دور المعلم والمتعلم والهيئات الوصية ومكونات العملية التعليمية في إنجاح هذه المقاربة هذه جوانب وأخرى سيتناولها الباحث في ورقة بحثية موسومة بـ: " المقاربة بالكفاءات وآفاق إنجاحها في المنظومة التربوية الجزائرية "

الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات، المنظومة التربوية الجزائرية .

Abstract:

In this article the researcher tries to search the competency approach and prospects for success in the educational system and the effectiveness of the approach to the competent people in the Algerian educational system, spy assurances NEC curriculum on the effectiveness of these alkkarbh, trying to confine the challenges facing This approach, proposing solutions to overcome current challenges, and how to take advantage of other sciences applied in activated, and ways of employing educational psychology in strengthening, stand on the role of the teacher and learner and wills and bodies of educational process components in the success of this approach. These aspects will be dealt with in another researcher paper tagged: ' approach, prospects for success in the Algerian education system'

Keywords: competence approach, the Algerian education system.

مقدمة :

إن الحديث عن المقاربة بالكفاءات هو حديث عن استراتيجية اعتمدت في المنظومة التربوية الجزائرية وهي تجربة رائدة لو تم التنبه للرؤية المميزة التي تحملها لأنها تجاوزت بعد التلقين وتجاوزت المتمدرس المتفرج لتصنع لنا متمدرسا يسهم في إنتاج المعرفة بل حولت بوصلة العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم حيث وظفت في هذه الاستراتيجية نتائج علم النفس وعلوم التربية ومعطيات اللسانيات التطبيقية إلا أن الملاحظ هو غزارة الجانب النظري والمعرفي حول المقاربة بالكفايات بينما النزول إلى أرض الواقع يصطدم المتنوع بالبولن الشاسع بين البعد النظري لهذه المقاربة تطبيقاتها الفعلية، فما مدى فاعلية المقاربة بالكفايات في المنظومة التربوية؟ ما هي تأكيدات اللجنة الوطنية على فاعلية هذه المقاربة؟ ما هي التحديات التي تواجه المقاربة بالكفاءات؟ ما الحلول الكفيلة بتجاوز التحديات الراهنة أمام

المقاربة بالكفاءات؟ وكيف يمكن الاستفادة من العلوم الأخرى في تفعيلها؟ وكيفية استثمار نظريات التعلم في تعزيزها؟ وما هي مقترحات إنجاحها وتذليل صعوبات تطبيقها هذه أسئلة وأخرى سنتوسع فيها من خلال ورقة بحثية موسومة بـ: "المقاربة بالكفاءات وآفاق إنجاحها في المنظومة التربوية الجزائرية".

أولاً: التعليمية والمقاربة بالكفاءات:

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 طابعاً علمياً تحليلياً بل الانطلاقة الفعلية لهذا العلم واكتمال معالمه كعلم مستقل (ديداكتيكي) اكتسبها من خلال نتائجه وما توصل إليه علمائه في هذا الصدد وتبني وضعيّة النشاط العلمي التحليلي المعقلن بعد رفضهم للاتباعية القائمة على التقليد الأعمى للطرائق والمناهج الفلسفية التي كانت البيداغوجيا تقترحها على المشتغلين بالتدريس (غانيون، ج. 1991: 39-40).

كما يعرف جون كلود غانيون J.C.GAGNON في كتابه « la didactique d'une discipline » (ديداكتيك مادة) التعليمية كالاتي: (غانيون، ج. 1991: 39) إشكالية إجمالية ودينامية تتضمن:

أ- تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة المدرّسة، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
ب- إعداداً لفرضياتها الخصوصية، انطلاقاً من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع... الخ.

ج- 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 (غانيون، ج. 1991: 72-80).

التعليمية نسق تبليغي تواصل يبنّي على دعامتين الأولى الممارسة الإجرائية للمهارة أي العملية التعليمية ذاتها والأخرى التقويم وهما عنصران لا يقوم أحدهما دون الآخر لأن تفاعلها يؤدي إلى الاكتساب والتطوير والنضج وتجاوز النقائص فيتم التمييز داخل نطاق الظواهر النفسية بين الإدراكات الحسية والمشاعر الوجدانية والعمليات الفكرية والأفعال الإرادية (فرويد، س. 1970: 27).

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" (جيلفورد. 1975: 196).

ثانيا: المقاربة بالكفايات:

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 الحياة اليومية (العلوي، ش. 2007: 69-70).

كما أن المقاربة بالكفايات هي رد فعل لقصور المقاربة بالأهداف نظرا لعدم التوصل للأهداف المرجوة نظرا للرؤية التجزئية للمعرفة فلا تنتظر 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 (حثروبي ، م. 2002: 10-11).

ثالثا: القدرات العقلية جوهر اهتمام المقاربة بالكفاءة:

إن جوهر اهتمام المقاربة بالكفاءة هو العقل حيث يؤكد جون لوك (LOCKE) ممثل التربية الترويضية على أن الغرض من التربية لا يكمن في أحد فروع المعرفة، وإنما هو تهيئة عقل الفرد عن طريق الإدراك العقلي حتى يكون مستعدا لتعلم أي جانب من جوانب

المعرفة، فالأفكار والمحاكمات إنما تتكون عن طريق الإدراك العقلي بعد أن تكون الحواس قد قدمت مواد الخبرة، وأن هذا الإدراك العقلي إنما ينمى عن طريق ترويض القوى العقلية وملكات النفس لا عن طريق الإدراك الحسي فاخر ، ع. 1974 : 134-135.

هذا الرأي يسنده رأي روسو (Rousseau) حيث يهدف من وراء تعليم تلميذه إميل (Emile) العلوم الطبيعية إلى تزويد عقله بالمعرفة العلمية وتعليمه طريقة الحصول عليها ذاتيا من خلال الممارسة الحياتية مما أدى إلى الاهتمام أكثر بالقدرات الحسية والعقلية ، وجعل الهدف من التربية العلمية ليس حشو العقل بالمعلومات، وإنما تدريبه على عمليات المعرفة العملية أي تدريبه على كفاءات العلوم المفاهيمية (الحقائق العلمية) والتقنية (المنهجية) بالممارسة الذاتية ذلك حتى تتحول الإحساسات الملموسة إلى أفكار مجردة تدخل خبرة الفرد ومعرفته، وبالتالي يتسنى له توظيفها في مواقف أخرى من حياته اليومية ، كما يؤكد على تحويل إحساساتنا إلى أفكارا ولكن دون القفز الفجائي من الأشياء المحسوسة إلى الأفكار المجردة ، وذلك لأن الوصول إلى الثانية لا يكون إلا عن طريق الأولى، لتكون الإحساسات دليلنا الدائم في حركة النفس الأولى لنستغني عن الكتب ولنلجأ إلى العالم ولنجعل الحقائق ثقافتنا الوحيدة (فاخر ، ع. 1974 : 141-157) هذا البعد هو الذي تم استثماره في مقاربة اللغة العربية بالكفايات فلم يعد الاختصار على الحشو يجدي نفعا بقدر ما يحقق التعليم الذاتي من فوائد عظيمة تثبت كفاءة المتعلم وتفاعله مع المحتوى .

رابعا: التربية العلمية أهم دعائم المقاربة بالكفايات:

إن التربية العلمية من أهم مقومات التربية المقاربة بالكفايات فهي تكتسي أهمية عظيمة في تعلم المتعلم عن طريق الممارسة والملاحظة المباشرة والاكتشاف الذاتي قصد إكسابه المعرفة العلمية التي تمكنه من إدراك ما يحيط به من خلال النمو العقلي والجسمي أي اقتران العقلي باليدوي باتباع الطريقة العلمية الملائمة في البحث عن المعرفة بمعنى الطريقة الاستقرائية والطريقة الفرضية الاستنباطية ذلك قصد استقصاء الحقائق وتحقيق المحافظة على الذات، وبالتالي على الحياة من خلال التكيف مع المحيط إضافة إلى توفير اللياقة العقلية والجسمية حيث جعل هذا من التربية العلمية وسيلة لتنمية القدرات العقلية واليدوية ووسيلة للخروج بالفرد من الاعتماد على الغير إلى الاعتماد على النفس (بوكرمة ، ف. 2006 : 47).

خامسا: البعد النفسي البرجماتي أهم أبعاد المقاربة بالكفايات

لقد أخذت الفلسفة البرجماتية (Pragmatisme) عدة تسميات وذلك حسب مجال التوظيف حيث سميت بالأداتية (Instrumentaliste) لنظرتها إلى المعرفة والخبرة وللأشياء بصورة تعبر على أنها وسائل وأدوات لتحقيق غايات نافعة ولحكمها على قيمة الأشياء بقيمة الغايات التي تحققها وبمقدار النفع الذي تجلبه للفرد والمجتمع وسميت كذلك بالفلسفة التجريبية (Expérimentaliste) لتأكيداتها على الطرق التجريبية في كسب المعرفة وتحقيق الفروض لحل المشاكل التي يصادفها الفرد والمجتمع ذلك لأنه لا قيمة لأية معرفة لا يمكن استعمالها وتطبيقها في الحياة الحاضرة والمستقبلية (التومي ، ع. 1982: 342).

إن الخبرة والتجربة مصدر للمعرفة ، فالأمور بنتائجها والعقل متولد من التجربة الحسية ، ويخضع في الوقت نفسه لمعيار التجربة الداخلية وأعظم الأشياء نفعا بالنسبة لرواد هذه الرؤية ليس الغذاء والتنفس والحركة فحسب ، وإنما أعظم الأشياء نفعا هي سلامة التفكير، وعدم الوقوع في التناقض (التومي ، ع. 1982: 191-192).

سادسا: البعد البنائي أساس المقاربة بالكفايات

إن المقاربة بالكفايات استمدت أسسها من النزعة البنائية وهي نزعة ظهرت كردة فعل على النزعة السلوكية التي كانت ترهن التعلم في العلاقة (مثير استجابة) حيث يرى رائد النظرية المعرفية البنائية بياجيه (Piaget) أنه ينبغي إعادة النظر في مبدأ (مثير استجابة) لوجود نشاط عصبي بعيد عن كل استثارة خارجية، إذ ليس ضروريا أن يكون هناك مؤثرا لحدوث النشاط العصبي، ولأن المؤثر لا يكون فعالا إلا إذا كان هناك استعداد في الجسم أو الذات والعلاقة بين المثير والاستجابة متبادلة ما دامت الذات هي الوصلة بينهما، فالبنائية تطلق على كل النظريات والتصورات التي تنطلق من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة، وموضوع المعرفة.

إضافة إلى ما تقوم عليه من أسس كتشجيع المبادرة لدى المتعلمين وانطلاقها من مبدأ أن المعلم لا يقدم معارف جاهزة للمتعلم وإنما يثير فيه مجموعة من التساؤلات ، ويقدم له التوجيهات التي تدفعه إلى استثمار موارده لاكتساب المعارف بعد اكتشافها ، وتنظيمها

وبنائها بصورة تسمح بتوظيفها ، واستغلالها كلما اقتضت الضرورة ذلك والمعلم في كل الأحوال يعمل على تنظيم أنشطة التعلم وتقييمها (حثروبي ، م. 2002: 13-15).

سابعا: المتعلم جوهر المقاربة بالكفايات:

إن الرؤية الجديدة جوهر اهتمامها المتعلم حيث يشير (دوي) إلى أنه "إذا حاولنا أن نصوغ الفلسفة الجديدة للتربية .. سنكتشف مجموعة مبادئ عامة، فبدلاً من السعي وراء سلطة عليا نجد التعبير عن الفردية وتنميتها أهم بحيث يستبدل التعلم من الكتب ومن المدرسين بتعلم من خلال الخبرة وبدلاً من اكتساب مهارات متفرقة عن طريق التدريب نجد اكتسابها كوسائل لتحقيق أهداف ذات قيمة حيوية للفرد وأخيراً استبدال الأهداف الثابتة بأهداف تربوية تناسب العالم المتغير" (عفيفي ، م. 1973: 125).

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 (التومي، ع. 1982: 271-274).

إن الهدف الأساس للمقاربة بالكفايات هو تعليم المتعلم كيف يفكر حتى يتمكن من حل مشاكله ويطور القدرة على التكيف مع المجتمع المستمر في التغيير -

- و في 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 وسطاً عقيماً، والوسط السلبي هو الوسط الخالي من المشكلات (القضاة، خ. 1998: 170).

المقاربة بالكفايات تقوم على مبادئ ترسخ محورية المتعلم في العملية التعليمية وهي حسب ما حددها (دوي) ديوي ، ج، (جون ديوي. 1949: 13).

اتصال خبرات التلاميذ في المدرسة بخبراتهم خارج المدرسة
جعل الأطفال يتعلمون عن طريق خبرتهم ونشاطهم الذاتي
احترام ميول التلاميذ وحاجتهم وحريرتهم في التعبير عن أنفسهم
مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ

اعتبار التربية عملية اجتماعية والتركيز على التعاون بدلا من التنافس

ثامنا: حل المشكلات صلب المقاربة بالكفايات :

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(وزارة التربية الوطنية . 2005: 11).

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(بوكرمة ، ف. 2006: 51).

- إن بيداغوجيا حل المشكلات ترسم للتفكير مسارا ينبغي أن تقتفي أثره المتعلم وضعه (دوي) في خطوات وهي:(عيسوي ، ع. 1987: 82).

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 تهيبُ الطفل لحياته المقبلة، فإنه يكون صحيحا
بالضرورة أن تكون الحياة المدرسية سلسلة من المشكلات تهم الطالب ، وتتصل بحاجاته
وميله ومطالبه ، وأن تعينه على مواجهة هذه المشكلات وحلها ، وأن تكون هذه المشكلات
مأخوذة من عالمه الواقعي لا مشكلات مصطنعة.(فاخر ، ع.1974 : 254).

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.

تاسعا: أهم النظريات المعززة للمقاربة بالكفايات:

1-التعليم باستثمار النظرية المعرفية

الحديث عن النظرية المعرفية هو حديث عن (إدوارد طولمان) (Edward Tolman) الذي يذهب إلى أن: " التعليم هو تطور من الجزئيات المعرفية والإدراكية للبيئة"(زيتون، ح.134:2006) وكذلك هو حديث عن (جيروم برونر) (Jeromes Bruner) الذي طور نظرية التعلم بالاكتشاف (The Discovery Theory)، وهي حصول الفرد على المعرفة بنفسه. (زيتون، ح.2006 : 135) بالإضافة إلى (ديفيد أوزيل) (David Ausubel) حيث اقترح استراتيجية المنظم الاستهلاكي أو المتقدم (AdvenceOrganizer)، والذي يسمح للمتعلم باسترجاع وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة المقدمة ، وكذلك (جان بياجيه) (Jean Piaget) الذي نحن بصدد التركيز عليه لأنه الذي طور نظريته المعرفية بالملاحظة الفعلية للأطفال مستخدما مجموعة من الأسئلة المرنة(زيتون، ح.2006: 136).

1-1-أسس التعليم باستثمار النظرية المعرفية:

يقوم التعليم باستثمار النظرية المعرفية على:

التعلم: وهو تغير أو تعديل أو دمج في البنيات الذهنية لتتواءم مع الخبرات الجديدة (زيتون، ح. 2006 : 137).

وهو استدعاء للعمليات الجزئية الأساسية في عملية التعلم وهي تشفير المعرفة، واستحضارها وتخزينها ، واسترجاعها ، ودمجها بالبنى المعرفية الموجودة بالفعل وعمليات الانتباه والإدراك ، والعمليات المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم ، زيتون، ح. 2006 : 143 فتعلم اللغة مثلا عملية إدراك عقلي واع لنظامها واستخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له أن سمعها أو استخدمها ، فهي قدرة ليست آلية وإنما هي قدرة ذهنية واعية تقوم بتطبيق قواعد ثابتة على قواعد متغيرة (مذكور، ع. 2004 : 124).

المتعلم: المتعلم في النظرية المعرفية يبدأ كمبتدئ (Novice)، وينتهي كخبير (Expert) بما يستخدمه من استراتيجيات تعلم وقدرة على التحكم في تعلمه ينتبه إلى مثيرات محددة في فضاء المشكلة، وتعد مفتاح الحل ، فيتفاعل مع كل موقف تعليمي بصورة إيجابية كما لديه القدرة على التوجيه الذاتي والتقويم الذاتي، ويفضل نمط التعلم بالاكتشاف والاستقصاء. (زيتون، ح. 2006 : 145).

المعلم: هدفه الأساس هو تنمية العمليات المعرفية لدى متعلمي اللغة إذ يكون التركيز على العملية وليس على المخرج النهائي، فهو يخطط لدروسه بشكل جيد ومنظم ومنطقي ، ويساعد المتعلمين على الانتباه للمعلومات وترميزها وتحويلها إلى ذاكرة طويلة المدى واسترجاعها حين الحاجة في سياقات وظيفية أخرى عن طريق تدريس الاستراتيجيات المبتدئية (زيتون، ح. 2006 : 143-144).

بيئة التعلم في فضاء النظرية المعرفية: تركز المعرفية على خلق بيئات تعلم تساعد على إتمام الرحلة من مركز المبتدئ إلى حالة الخبير، كما ينبغي أيضا أن تتوفر في بيئة التعلم ما يساعد على انتقال أثر التعلم والربط بين الخبرة السابقة واللاحقة، مع مراعاة العمليات المعرفية الخاصة بمرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل في عمر معين. (زيتون، ح. 2006 : 145-146).

آليات التعليم: إن عملية التعليم باستثمار النظرية المعرفية تمر عبر ثلاثة مراحل:

مرحلة الاستكشاف: تبدأ هذه المرحلة بتفاعل المتعلمين مباشرة مع إحدى الخبرات الجديدة، والتي تثير لديهم تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عليها، ومن ثم يقومون من خلال الأنشطة الفردية أو الجماعية بالبحث عن إجابة لتساؤلاتهم هذه، وأثناء البحث قد يستكشفون أشياء لم تكن معروفة لهم من قبل، ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على التوجيه المعقول للمتعلمين زيتون، ح. 2006 : 201.

مرحلة الإبداع المفاهيمي (مرحلة تقديم المفهوم): يحاول المتعلمون في هذه المرحلة أن يصلوا إلى المفاهيم أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية الممارسة في مرحلة الاستكشاف، يتم ذلك من خلال المناقشة الجماعية، فيما بينهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه (زيتون، ح. 2006 : 202).

مرحلة الاتساع المفاهيمي: وتسمى بمرحلة تطبيق المفهوم، فعلى المعلم أن يوجه متعلميه إلى كيفية الربط بين ما يتعلمونه داخل المدرسة، وبين تطبيق ذلك في حياتهم (زيتون، ح. 2006 : 202-203).

2-التعليم باستثمار معطيات النظرية اللغوية تعزيز للمقاربة بالكفاءات:

إن الحديث عن النظرية اللغوية هو حديث عن تشومسكي (Chomsky) حيث يذهب إلى أن اللغة الإنسانية أكبر نشاط ينهض به الإنسان، وهي الخصيصة الأولى للإنسان ومن ثم يجب الوصول إلى طبيعة هذه اللغة لا عن طريق المادة الملموسة الظاهرة، أمانا، وإنما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على السطح ومن ثم كان التوجه إلى دراسة الفطرة اللغوية (Competence) (الراجحي، ع. د. ب. 19).

1-2-أسس تعليم اللغة باستثمار النظرية اللغوية:

المتعلم: إن النظرية اللغوية تركز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية والاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس تشارك الشومسكية هذه النظرة (سام، ع. 1995: 36-50)، فالمتعلم مبدع لأنه يعتمد على هذه الطاقة الكامنة التي يظهر أثرها في الأداء الذي هو الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة (جونير، ف، فليب. 2005: 10).

بيئة التعلم: الوضعية التربوية بماهيتها تحيل على متغيرات متعددة مجموعة المتغيرات المرتبطة بتلاميذ القسم جملة والمرتبطة أيضا بكل واحد منهم على نحو خاص ثم

مجموعة المتغيرات المرتبطة بالمدرس، وتلك المرتبطة بالإطار المكاني - الزماني للفصل والأخرى التابعة للمشاريع المبرمجة في الفصل الدراسي ومجموع المتغيرات المتصلة بالبيئة السوسيو ثقافية والاقتصادية للمدرسة (جونير، ف، فليب. 2005: 24).

التعلم: هو اكتساب المتعلم كفاية لغوية التي تمكنه من إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جدا من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية ثم القدرة على الربط بين الأصوات المنتجة وتجمعها في مورفيمات تنتظم في جمل والقدرة على ربطها بمعنى لغوي محدد ذلك كله يتم بعمليات ذهنية داخلية (عميرة ، خ. 1984: 57).

الكفاية تعبر عن طاقة فردية كامنة لم تنشط بعد ، ويتم تحقيقها وتفعيلها عن طريق الإنجاز (جونير، ف، فليب. 2005: 29)، فهي تتضمن مهارات متعددة من أهمها التصور ثم التنظيم الذي يجعل كلامنا منظما ثم التتابع الذي يجعل المهارات الذهنية قادرة على البقاء والاستمرار ثم الاستدعاء الذي يجعل اللغة مطوعا للحضور في المواقف الحياتية ثم الاختيار الذي يجعلنا قادرين على انتقاء التعبير المناسب لكل موقف ثم التقويم الذي يجعلنا نحكم على سلامة لغتنا أو خطئها (استيتية، س. 2008: 177-178).

المعلم: إن المعلم في النظرية اللغوية مدعو إلى البحث عن وسائل تجاوز التفاوتات بين المتعلمين ذلك لأن المجتمع ينتظر من المدرسين تقديم ضمان من خلال الشهادات بأن الأجيال الشابة متمكنة من الكفايات التي تم تكوينهم من أجلها (جونير، ف، فليب. 2005: 23).

الكفاءة تتحقق تبعا للوضعية التي يتعين على المتعلم معالجتها غير إن الوضعيات هي المجال الذي سوف تظهر فيه إنجازات التلاميذ أيضا، ولما كانت الوضعية في قلب فعل التلاميذ، فإن الكفاية والإنجاز ينصهران فيها ليشكلا مفهوما واحدا، فبقدر ما تتحدد الكفاية بالوضعية تتحدد هذه الأخيرة أيضا بالكفاية، وذلك على نحو متبادل (جونير، ف، فليب. 2005: 23-24).

طرق التعليم: إن طريقة التعليم في ظل النظرية اللغوية تتم بالانطلاق في معالجة وضعية (إشكالية) باستخدام الكفاية من منظور تربوي دون الاقتصار على المعارف وحدها

متفصلة بعضها عن بعض المنتقاة والمصطفاة من قبل الذات الفاعلة التي لها نية أو مقصد مخصوص في معالجة وضعية لغاية وحيدة هي تحقيق النجاح فتكون الكفاية موجهة بغائية تحددها وبوضعية تضعها في سياق (جونير، ف، فليب. 2005: 44).

عاشرا: آفاق إنجاح المقاربة بالكفاءة آفاق تنظيرية تحتاج إلى إرادة إجرائية تطبيقية

المنتبع للوثائق الادارية التي تعتمد عليها المنظومة التربوية الجزائرية سيجد بأنها تحمل آفاق إنجاحها لكنها آفاق تنظيرية تفتقر إلى إرادة تطبيقية من بينها الدليل المنهجي لإعداد المناهج والذي يحمل بين طياته طموحا كبيرا لإنجاح هذه المقاربة لكنه يبقى طموحا تنظيريا إن لم تعضده إرادة إجرائية تنفيذية تطبيقية فمن ذلك:

1- تأكيد اللجنة الوطنية على ضرورة الربط بين الميدان المعرفي والميدان الاجتماعي

الثقافي

حيث تؤكد اللجنة الوطنية على عدم إهمال الربط بين الميدان المعرفي والميدان الاجتماعي الثقافي وذلك من خلال تسجيل مختلف الطلبات الاجتماعية في الحقيقية لأن الثقافة في قلب معارف المادة ففي الاستيمولوجيا كل صيغة غالبية لا بد أن تتدرج في البيئة الاجتماعية الثقافية لأنها تحمل تصورا للمادة الدراسية وتصورا للمجتمع (اللجنة الوطنية للمناهج. 2016: 20)، فهذا جانب مهم من الجوانب التي تبنى عليه المقاربة بالكفاءة لأن المادة الدراسية ترتبط ارتباطا بخصوصية المجتمع وبالأهداف الثقافية والاجتماعية المرجوة من خلالها.

2- تأكيد اللجنة الوطنية على ضرورة ارتباط المادة الدراسية مع مجالات النمو النفسي

للمتعلم

تؤكد اللجنة الوطنية في هذا المجال على ضرورة توحيد الانسجام الخاص بالمادة جهود مجالات النمو النفسي للمتعلم والأخذ في الحسبان التمثلات التي يمكن أن نتصورها في ظل الحالة الراهنة لمعارفنا (اللجنة الوطنية للمناهج. 2016: 21) لتكون المواد الدراسية في خدمة النمو النفسي للمتعلم وتطوير شخصيته في مختلف مجالاتها ولن يتجسد ذلك ما لم يتم اختيار المادة الدراسية وتصنيف محاورها بحسب احتياجات المتعلم وعائدها على أبعاد شخصيته وهذا صلب اهتمام المقاربة بالكفاءة.

كما تضيف اللجنة الوطنية في هذا الإطار ولضمان ذلك الانسجام ضمن الانسجام العام للمناهج بإعداد البرامج حسب المواد وفق مسعى الانطلاق من الغايات إلى ملامح التخرج في نهاية كل مرحلة تعليمية وكذلك الانطلاق من ملامح نهاية كل مرحلة تعليمية إلى ملامح الأطوار التعليمية وكذلك الانطلاق من ملامح الأطوار إلى مناهج المواد حسب السنة (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016: 23)، وهذا ما يؤكد اعتماد اللجنة الوطنية على مبادئ منهجية ومنطقية في تحقيق الانسجام في المناهج وبرامجها.

3- تأكيد اللجنة الوطنية على ضرورة ارتباط المقاربة بالكفاءة بالمشروع وحل

المشكلات

تؤكد اللجنة الوطنية في هذا الصدد أن مسعى المشروع وحل المشكلات لن تسهم في بناء الكفاءات إلا بمواجهة عقبات وتحديات ولا يمكن للتلميذ أن يعتبر المشكل المطروح مشكلته الخاصة إلا إذا كان يتناول موضوعا راسخا في حياته الخاصة أو العائلية أو الاجتماعية ، ولا يحاول إيجاد حل له بإمكاناته الخاصة إلا إذا شعر بامتلاكه، وذلك بتجنيد موارده وليس باستنساخ إنتاجات غيره (اللجنة الوطنية للمناهج .2016: 24)، لأن الوضعية المشكلة التي قد يقع فيها المتعلم ليست أي وضعية ديداكتيكية بل هي وضعية لا يستطيع فيها المتعلم حل المشكل المطروح بكل سهولة أو بمجرد التكرار البسيط أو تطبيق معارف مكتسبة بشكل آلي ، وذلك لكون المهمة التي يطلب من المتعلم إنجازها قد تم بناؤها بناء يستدعي تجاوز عائق هذا الأخير يفرض على المتعلم تجنيد موارده وفحصها ووضع فرضيات وتمحيصها وإثباتها أو دحضها أو تعديلها وابتكار حلول واتخاذ قرارات، وبناء معارف لم يكن يتوفر عليها من قبل (حاجي، ف. 2013: 58-59)، فدور المتعلم في بذل جهده في حل المشكلة هو السبيل لاكتساب الكفاءة ، فيتفاعل مع الوضعية الجديدة ويتكيف مع التحدي الذي تفرضه عليه وذلك كله يسهم في بناء كفاءته، فيختار بنفسه المعارف التي تساعد في الحل والوسائل المناسبة والطرق الكفيلة بإيجاد مخرج.

كما تؤكد اللجنة الوطنية أن جوهر المقاربة بالكفاءة هو الوضعيات التعليمية؛ لأن التعلم هو الانتقال من وضعية اللاعلم إلى إدراج معارف جديدة والتعلم يقتضي عملية بناء لا استقبال المعارف ، فالوضعية التعليمية في المقاربة بالكفاءة تتمكن التلميذ من تجنيد المضامين والمسارات المكتسبة من أجل حل الوضعيات المشكلة التي كانت أساس بناء

الكفاءات المقصودة ؛ ليكون التعليم مستمرا من أجل التحكم في مضامين الموارد، وتعلم كفايات تجنيدھا لحل وضعيات مشكلة معينة ، وإدماجھا في سلسلة من الوضعيات لها نفس التعقيد وترتبط كلها بنفس الكفاءات (اللجنة الوطنية للمناهج .2016: 25-26)، وبذلك تتجسد الكفاءات المرتبطة بالمواد والتي يكتسبھا المتعلم من مادة دراسية معينة والكفاءات العرضية أو الأفقية والتي يكتسبھا التعلم من خلال المواقف والمسااعي العقلية والمنهجية المشتركة بين المواد يستخدمھا المتعلم أثناء بناء معارفه والقيم المستهدفة، فيعكس ذلك درجة تحكم المتعلم في المادة التعليمية ، وكيفية دمجھ بين المواد ومواقفھا ومسااعيھا المنهجية المشتركة في بناء مهاراته واكتساب معارفه وترسيخ قيم جديدة، فتتضح لنا كفاءاته الفكرية والمنهجية والتواصلية والشخصية الاجتماعية بشكل جلي.

بل تؤكد اللجنة الوطنية بخصوص المشروع بأنه يهدف إلى تحقيق العمل الجماعي حيث يقوم المعلم بالتنشيط لكنه لا يقرر كل شيء، ويتوجه المشروع نحو إنتاج ملموس بما يحمله ذلك من نص أو جريدة أو معرض أو نموذج أو خارطة أو تجربة علمية أو ابداعي فني أو صناعة تقليدية- أو تحقيق أو جولة أو مسابقة أو ... -

- كما يستهدف إدراج مجموع من المهام التي يمكن أمن يشارك فيها كل التلاميذ ويقومون بأدوار نشطة متنوعة وفق إمكاناتهم وميولهم، وهو ما يجعل المشروع يثير تعلم معرفة ومهارة تسيير المشاريع من خلال اتخاذ القرار وتخطيطه وتنسيقه، وذلك بإعطاء الأولوية للتعلمات القابلة للظهور والتي يحتويها برنامج دراسي لمادة تعليمية أو عدة مواد (اللجنة الوطنية للمناهج .2016: 28)، فالمشروع بذلك يمثل محطة مهمة ليكتسب المتعلم آليات علمية ومنهجية في بناء الوضعيات والوصول إلى حلول كل مشكلة مطروحة وتحقيق تواصل فعال بينه وبين زملائه فتتكامل المعارف للوصول إلى المبتغى، ويترسخ التعلم التعاوني بين التلاميذ والتعلم الذاتي في صقل مهاراتهم والسعي إلى تطوير أنفسهم.

4- تأكيد اللجنة الوطنية على محورية التلميذ في المقاربة بالكفاءات:

تؤكد اللجنة الوطنية للمناهج على محورية المتعلم في المقاربة الجديدة حيث تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم

إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية؛ لذلك يصبح المتعلم مسئولا على التقدم الذي يحرزه ويبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي، كما يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أُنْداده، ويدافع عنها في جو تعاوني، فيثمن تجربته السابقة ويعمل على تعميقها وتوسيع آفاقها، أما المعلم فلم يعد ذلك الملقن إن دوره في المقاربة الجديدة هو تسهيل عملية التعلم والتحفيز على بذل الجهد والابتكار، بل يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها كما أن أكبر مهمة له هي متابعة مسيرة المتعلم باستمرار من خلال تقويم مجهوداته (مديرية التعليم الأساسي. 2003: 7)، فاللجنة الوطنية توصي بمحورية المتعلم والسعي لقيادته نحو الرقي بجوانب شخصيته المختلفة، وتطوير كفاءاته ليغدو المقرر والمحدد لمصيره في العملية التعليمية إذا قام المعلم بدوره الكبير في توجيهه وإرشاده إلى السبل الكفيلة بتحقيق تطلعات المقاربات الجديدة، وذلك من خلال تحفيزه وتشجيعه على الابداع والابتكار، ومتابعة تطوره، ونمو شخصيته متابعة مستمرة.

5- تأكيد اللجنة الوطنية على أهمية التقويم في المقاربة الجديدة:

تؤكد اللجنة الوطنية على أهمية التقويم لأنه أصبح جزءا من عملية التعلم والتعليم فهو مدمج فيها وملازم لها كما أنه يكشف النقائص ويساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، فهو معالج لها ضمن إجراءات استدرائية دائمة ومنظمة، فبذلك يصبح استغلال أخطاء التلميذ أو نقائصه في تصور طرائق التكفل بها عنصر إيجابي وهام في تشخيص تلك النقائص واستدراكها؛ لأن التقويم بأدواره المتعددة فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المعلم والأولياء من جهة أخرى (مديرية التعليم الأساسي. 2003: 8).

- فالتقويم أصبح أداة للمتابعة المستمرة انمو شخصية المتعلم وتطوير مختلف مجالاتها بل أصبح وسيلة لاغتنام نقائص المتعلم للوقوف على آليات معالجتها والسمو بها نحو تطلعات المقاربة الجديدة، واستثمارها في تحقيق تعلم تشاركي تسهم فيه كل مكونات العملية التعليمية بدورها.

6- تأكيد اللجنة الوطنية على تكوين المتعلمين:

وذلك من خلال تأكيد اللجنة على أن أي إصلاح أو تجديد تربوي لا يمكن أن ينجح دون تكوين ملائم للعناصر المكلفة بتنفيذه وتبنيه، ولذلك فإن الوزارة قد قامت بإعداد خطة عامة لتكوين المعلمين والمؤطرين وإعادة تكوينهم لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني والقيادي على أحسن وجه، فالخطة المعتمدة تجعل من الإعلام بالمستجدات التربوية والتكوين فيها محورين أساسيين لإنجاح التجديد التربوي، فهو حرص يهدف إلى جعل المعلم والأستاذ والمؤطر عناصر فعالة ومسؤولة في عملية التجديد ومنتجة لأدواته ووسائله (مديرية التعليم الأساسي. 2003: 14)، وهذا دليل على إدراك أهمية تكوين المعلمين والأساتذة لما لذلك من دور فعال في إنجاح تنفيذ كل تجديد وتبنيه، وإطلاع الأساتذة على جميع المستجدات التربوية والتكوين على سبل اعتماده وتجسيدها على أرض الواقع.

7- تأكيد اللجنة الوطنية على المتابعة الميدانية لتجسيد المقاربات الجديدة:

تؤكد اللجنة الوطنية على أن البرامج التعليمية مهما اتسمت بالجدة ، ومهما سطرت لنفسها من أهداف نوعية ، وهما كانت غاية الانسجام، فسوف لن تجد طريقها إلى التطبيق الجيد والمرغوب ما لم تتوفر لها جملة من الشروط التي تسمح بترجمتها في الفعل التربوي اليومي سواء داخل القسم وفي المؤسسة أو في محيطها (مديرية التعليم الأساسي. 2003: 14)، وهو تأكيد على أهمية المتابعة الميدانية في تجسيد المقاربات الجديدة وضمان تنفيذها بشكل جيد، بل هو إقرار بأهمية المتابعة في تحقيق نتائج مرجوة من التجديد في المنهاج وطرائق التدريس والتقويم.

وتتم هذه المتابعة على مستويات ثلاثة مستوى مديرية التربية والمقاطعة التفتيشية والمؤسسة التعليمية ، وذلك: (مديرية التعليم الأساسي. 2003: 14- 15)

- بالسهر على التوزيع الشامل للمناهج والوسائل التعليمية على كل المؤسسات بالولاية
- وتوفير الظروف الملائمة وكل المستلزمات لتطبيق المناهج.
- ووضع مخطط لعمليات الإعلام والتكوين في مجال المناهج الجديدة ومتابعة تنفيذه.
- وجمع كل المعلومات المتعلقة بتطبيق المناهج وحوصلتها وتبليغها إلى المصالح المركزية لاستثمارها

فالمتابعة المتكاملة والشاملة ضمان لإنجاح المقاربة الجديدة بمتابعة توفر المناهج والوسائل التي يتطلبها تجسيدها، والظروف المساعدة على التنفيذ، والخطط المحكمة التي تضمن التكوين ومتابعة التنفيذ، والوقوف على الانشغالات والتحديات الملزمة وتبليغها للجهات الوصية.

إحدى عشر: التحديات التطبيقية للمقاربة بالكفاءات

- ضعف إعداد المعلمين والأساتذة.
- تصدي أساتذة في غير الاختصاص لتدريس بعض المواد وبخاصة في المرحلة الابتدائية
- عدم وضوح الأهداف المرجوة والملح المأمول وغموض آلية تحقيقهما
- قصور آليات التقويم
- تجاهل بعض المتصدين للتدريس لأهمية تكوين أنفسهم وتحسين معلوماتهم
- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم
- تخلف طرق التدريس المعتمدة من قبل بعض الأساتذة
- عدم فهم المغزى من التقويم المستمر
- عدم الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في المنظومة التربوية مع كثافة محتويات المواد وعدم تناسقها.
- عدم مراعاة الفروق الفردية في العملية التعليمية نظرا للعدد الكبير للتلاميذ في
- هم المتصدي للعملية التعليمية انهاء المقرر دون التأكد من إمكانية استثمار التلميذ لما درس تطبيقيا وفي مواقف حياتية وفي معالجة وضعيات معينة
- الانتقال بالتلميذ من مرحلة إلى أخرى دون تحقيق للملح المأمول
- عدم ربط بمواقف الحياة بشكل عام وحياة التلميذ وميوله واهتمامه على وجه الخصوص عكس ما تنادي به المقاربة بالكفاءات
- كثافة القواعد المواد المعروضة على التلميذ حيث يتولد لديه شعور بصعوبة استيعابها والتفاعل معها حفظها.
- عدم الاستفادة من جهود المتخصصين في التربية وعلم النفس في الارتقاء بتطبيق المقاربة بالكفاءات

اثني عشر: اقتراحات لتجاوز التحديات التطبيقية للمقاربة بالكفاءات

- ضرورة النظر إلى المواد التعليمية ضمن رؤية تجعل التعلم ذا أثر حياتي واجتماعي كبير، فينتقل المتعلم من القسم إلى حياته ليستثمر ما درسه في مواجهة بعض المواقف الحياتية، كذلك تعزيز العملية التعليمية باستخدام أكبر عدد من الحواس وهو ما لا يمكن تجسيده إلا من خلال توظيف التكنولوجيا الحديثة .
- والاستفادة من المتخصصين في التربية وعلم النفس لتيسير تطبيق المقاربة بالكفاءات وابتكار حلول لكل التحديات التي تواجه تطبيقها
- 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 التعليمية متكاملة يخدم بعضها بعضا.
- تفعيل دور المخبر في المدارس والثانويات لتذليل استيعاب بعض المواد التي تحتاج ذلك.
- تحيين معلومات المدرسين باستمرار وعقد دورات تعرفهم على المستجدات وبأحدث الأساليب والطرائق المتبعة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.
- ضرور ووضوح الأهداف الملح المأمول وضبط شروط قياسه وتقويمه.
- ضرورة تجنب طريقتي التلقين والإلقاء وعدم الاقتصار على طريقة واحدة في عرض المعلومة بل التنوع المستمر مهم ليبقى 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 لتطبيق المعارف وإنجاز الكفاءات.
- التطبيق الجاد لكل تفاصيل المقاربة بالكفاءات.
- ضرورة تكييف الأهداف مع الإمكانيات 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 المقاربة بالكفايات طموحة في جانبها النظري بيد أن النزول إلى ميادين التطبيق يكشف عن تحديات كبيرة تفرضها هذه المقاربة التي تمثل تطورا جادا نحو الرقي بالمنظومة التربوية لكنه يستدعي أن يجري 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 في رؤية تنطلق من تحليل احتياج المتعلم وطبيعته والمجتمع ومتطلباته مقارنة تستدعي الإيمان بانفتاح التعليمية على مختلف العلوم فبعد الارتباط الوثيق باللسانيات التطبيقية أصبح الارتباط أوثق باللسانيات وسيكولوجيا التعليم، والبيداغوجيا وإثنوغرافيا التواصل، واهتمامها المستمر بمتغيرات العملية التعليمية من المتعلم إلى المعلم مرورا بالمحيط والمادة التعليمية، وفعل التدريس باستثمار معطيات علم النفس التربوي واللغوي ، ونتائج علم التربية، واستنتاجات علم الاجتماع .

المصادر والمراجع:

1. استيتية سمير شريف (2008-1429) اللسانيات - المجال، الوظيفة، والمنهج، ط2، عالم الكتب الحديثة
2. بوكرة فاطمة الزهراء (2006)، قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجزائر.
3. التومي الشيباني عمر محمد (1982)، تطور النظريات والأفكار التربوية، ط3، دار العربية للكتاب، تونس.
4. جون كلود غانيون (1991)، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة وترجمة، رشيد بناني، ط1، الحوار الأكاديمي الجامعي، المغرب.
5. جونيير فليب (2005-1426)، الكفايات والسوسيو بنائية، تر: الحسين سحبان، ط1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.
6. جيلفورد (1975)، ميادين علم النفس، تر: يوسف مراد، دار المعارف، مصر.
7. حاجي فريد (2013)، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، ط، دار الخلدونية، الجزائر.
8. حثروبي محمد الصالح (2002)، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطبع والنشر والتوزيع، الجزائر.
9. دوي جون (1949)، التربية في العصر الحديث، تر: عبد العزيز عبد الحميد، ج1، مكتبة النهضة، مصر.
10. الراجحي عبده (بتط)، علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

11. زيتون حسن حسين، كمال عبد الحميد زيتون (2006-1427)، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
12. سام عمار، نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها في تعليم اللغة العربية، مجلة الموقف، اتحاد الكتاب- دمشق، تشرين 2/ع 294.
13. عفيفي محمد الهادي ، سعد مرسي أحمد (1973)، قراءات في التربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
14. العلوي شفيقة، (2007)، 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.
15. عميرة خليل أحمد (1984)، في نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، جدة ، السعودية ط1.
16. عيسوي عبد الرحمان (1987)، سيكولوجيا النمو، دار النهضة العربية ، بيروت.
17. فاخر عاقل (1974)، التربية قديمها وحديثها، دار العلم للملايين، لبنان .
18. فرويد سيجمون (1970)، الوجيز في التحليل النفسي، دار المعارف ، مصر.
19. القضاة خالد (1998)، مدخل إلى التربية والتعليم ، دار اليزوري العلمية، ط1، عمان.
20. اللجنة الوطنية للمناهج (2016)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج – نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير 2008، وثائق رسمية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS).
21. مذكور علي أحمد (2004)، النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، جامعة السلطان قابوس.
22. مديرية التعليم الأساسي (2003)، منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
23. وزارة التربية الوطنية (2005)، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية.