

تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثانوي

Teaching Arabic language with a competencies approach in the secondary stage

رضوان عمارة^{1*}

المركز الجامعي صالحى أحمد النعامة، rednahw@gmail.com

محمد دويس 2

المركز الجامعي صالحى أحمد النعامة، douishamed@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/07/11 تاريخ القبول: 2021/09/02 تاريخ النشر: 2021/09/04

ملخص:

إنّ الحقيقة التي لا مراء فيها أنّ التواصل من أهمّ وظائف اللغة على الإطلاق، وبالنظر إلى الأهمية البالغة التي تحظى بها اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، يجتهد كثير من المشتغلين بحقل تعليمية اللغة العربية في إيجاد الطرائق المثلى الكفيلة بتدريسها وإيصالها إلى المتعلمين في أحسن أحوالها بوصفها لغة التواصل والتعلم. وفي هذا الإطار، يقصد هذا المقال إلى محاولة الكشف عن مدى فاعلية طريقة المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة الجزائرية وبخاصة الطور الثانوي، ومن ثمّ في تحقيق التواصل اللغوي المنشود الذي من شأنه تذليل العقبات وترقية الفعل التعليمي التعلمي. هذا المقال يحاول الإجابة عن الإشكالية التي نصّها: ما فاعلية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات للغة العربية في الطور الثانوي؟ وهل حققت أهدافها المرصودة؟

كلمات مفتاحية: اللغة العربية؛ التعليمية؛ المقاربة بالكفاءات؛ الطور الثانوي.

Abstract:

The truth where is no question around that communication is one of the most important functions of the language at all, and given the great importance that the Arabic language remains in the Algerian educational system, many of those working in the educational field of the Arabic language strive to find optimal methods to teach them and deliver them to the best of the learners. As the language of communication and learning. In this context, this article aims to try to reveal the effectiveness of the method of approach with competencies in teaching and learning the Arabic language in the Algerian school, especially the secondary phase, and then in achieving the desired linguistic communication that would overcome obstacles act of learning. This article tries to answer the problem that is stated: what is the effectiveness of teaching according to the approach with competencies for the Arabic language in the secondary phase? Did it achieve its allotted goals?

Keywords: Arabic language; Educational; Approach to competencies; Secondary phase.

1. مقدمة:

إنّ تعليمية اللغة العربية و بالأخص النّحو العربي من الضّروريّات في المؤسّسات التربويّة في الجزائر، ولهذا أولتها اهتمامًا كبيرًا بوضع مناهج تعليميّة جديدة تعتمد أساسًا طريقة المقاربة بالكفاءات. لذلك رأيتُ أن أخصّصَ هذه المقال للحديث عن تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات مركّزًا على تدريسيّة النّحو العربي نظرًا لحدّاثه هذه المقاربة، ومحاولة الوقوف على مدى نجاعتها وفعاليتها.

2. ماهية التّعليميّة:

قبل الولوج إلى ماهية تعليمية النّحو العربي لا بدّ من التعرّف على مصطلح التّعليميّة، هذا الأخير الذي أصبحت معرفته مهمّةً تماشياً والمتغيّرات التي طرأت على المنظومة التربويّة مؤخرًا.

1.2. مفهوم التّعليميّة:

1.1.2. لغة:

التّعليميّة مصدرٌ صناعيٌّ لكلمة تعليم وهي من الفعل "تعلّم يتعلّم تعلّمًا الأمر أتقنه وعرفه"¹. واللفظ مصطلحٌ جديدٌ يقابل المصطلح الأجنبي didactique وهي تعني: "تعليميّة، تعليمات، علم التّدرّيس، علم التّعليم، التّدرّيسيّة، والديداكتيك أو didactikos من الأصل الإغريقي didaskein وتعني التّدرّيس"². وقد تطوّر مدلول كلمة ديدياكتيك ليصبح دالا على التّعليم أو فنّ التّعليم.

2.1.2. إصطلاحًا:

التّعليميّة علمٌ مستقلٌّ بذاته وله علاقةٌ وثيقةٌ بعلوم أخرى، وهو يدرس التّعليم من حيث محتوياته ونظريّاته وطرائق التّدرّيس، وهو في ميدان تعلّم اللغة يبحث في سؤالين مهمّين هما: ماذا ندرّس؟ وكيف ندرّس؟.

"أمّا ديدياكتيك اللّغات فهي مجموعة من الخطابات التي أنشئت حول تعليم اللّغات وتعلّمها، سواءً تعلّق الأمر بلغات المنشأ أو اللّغات الثّانية. وقد نشأت ديدياكتيك اللّغات في بدايتها مرتبطةً باللّسانيات التّطبيقيّة مهتمّةً بطريقة تدريس اللّغات، ثمّ انفتحت على حقولٍ معرفيّة مختلفة طوّرت مجال البحث في ديدياكتيك اللّغات"³.

فالديداكتيك نهجٌ أو أسلوبٌ معيّن لتحليل الظواهر التعليمية، فهو الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيّات التّعلّم التي يتّبعها المرَبّي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي أي إنّ التّعليميّة تهتمّ بكلّ ما هو تعليميّ تعليميّ.

2.2. أهميّة التّعليميّة:

من خلال التّعريفات السّابقة يتّضح أنّ للتّعليميّة أهميّة بالغة في المنظومة التّربويّة، ويُمكن تلخيص ذلك في النّقاط الآتية:

- تُوفّر إطاراً تصوّرياً نظرياً له القدرة على تناول الواقع بالوصف والتّحليل والتّفسير.
- يُسهم هذا التّصوّر النظري في تقريب وُجّهات النّظر بين المعلّمين حول طبيعة التّدريس وإجراءاته.
- تساعد المعلّم على تبني الأسلوب الملائم في التّدريس على أساس علميّ موضوعي.
- تُوفّر تصوّراً لعناصر الموقف التّعليمي وكيفيّة تنظيمها وتوظيفها في مهنة التّعليم وإكساب المتعلّمين الخبرات المرصودة.
- تأدية مهنة التّدريس بشكل صحيح تجعل المدرّس يتعرّف على كيفية تقديم الدّرس وإستثمار الخبرات السّابقة للمتعلّم، وشرح المادّة التّعليميّة، والقيام بعمليّتي التّعزيز والتّقويم معاً.

3. أهداف تعليم النّحو العربي:

إنّ الغرض الأساس من تدريس النّحو العربي هو تكوين الملكة اللّسانيّة الصّحيحة، لا حفظ القواعد المجرّدة، فالعربيّ الأوّل الذي أخذت عنه اللّغة لم يكن على دراية بالمصطلحات النّحوية التي نداولها اليوم، لأنّها مصطلحات وضعها علماء النّحو عندما استقرّوا كلام العرب واستنبطوا القواعد وضبطوها حفظاً لهذه اللّغة من أن يطالها اللّحن والفساد.

" لقد أسرف بعض المتحمّسين لقواعد النّحو ولا سيّما القدامى فجعلوا لها فضلاً كبيراً في الإنشاء وتجويد أساليب المتعلّمين والرّقّيّ بتعبيرهم الأدبيّ، وقالوا: إنّنا لا نستطيع أن نتكلّم كلاماً صحيحاً، ولا نكتب كتاباً صحيحاً إلّا إذا كان ذلك مؤسّساً على معرفة القواعد، وهم يعتقدون أنّ الكتابة الرّديئة ناشئة عن الجهل بالقواعد، فالإلمام بقواعد النّحو يُعين على دقّة التّعبير وسلامته، وأنّ لها أثراً في صحّة الأسلوب ووضوحه

وحسن أدائه، وترتيب جملة وتسلسل تراكيبه وخلوها من الخطأ"⁴. ويمكن اعتبار ذلك كله من عوامل تجويد فنّ الإنشاء ولكن لا نُسند فضل إجادة التّعبير إلى القواعد

النّحويّة فحسب، وإلّا لوجدنا النّحاة أجود الكتّاب وأرقاهم عبارةً وهذا غير صحيح، فالقواعد النّحويّة لا تمدّ المتمكّن منها بالأفكار الجميلة والأخيلة البديعة، وإنّما تعينه على توضيح الأفكار وترتيبها ونظم الأسلوب وسلامته من الخطأ فقط. أمّا إكتساب القدرة على التعبير البليغ فيكون بكثرة الإطلاع على فنون الأدب وحفظ كثير من روائع شواهد.

ولدراسة قواعد النّحو فوائدُ جمةٌ يمكن تحديدها فيما يلي:

- "تقويم ألسنة المتعلّمين وعصمتهم من الخطأ في الكلام، وتكوين عادات لغويّة صحيحة لديهم، وذلك بتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً يصدر من غير تكلف ولا جهد وتعويدهم الدّقيق في صياغة الأساليب والتراكيب حتّى تكون خاليةً من الخطأ النّحوي الذي يذهب بجمالها، وفي إقتصاد الوقت بالنّسبة المتعلّم عند مراجعة ما يكتب، وبالنّسبة للمدرّس حينما يصحّح تعبير المتعلّمين كتابةً وشفاهةً.
 - تنمية ثروتهم اللّغويّة وصقل أذواقهم الأدبيّة بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصّحيحة الفصيحة.
 - تيسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة، وجعل محاكاتهم للصّحيح من اللّغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنياً على أساس مفهوم بدلاً من أن يكون مجرد محاكاة آلية"⁵.
 - شحذ عقولهم وتدريبهم على التّفكير المتواصل المنظم، لأنّه في أثناء تعلّمها يفكّرون في الألفاظ المجرّدة لا في الأشياء المحسوسة كما يلاحظون الفروق الدّقيقة بين التراكيب ومفرداتها وأثر العوامل فيها.
 - "تعين المتعلّمين على ترتيب المعلومات اللّغوية وتنظيمها.
 - تساعد المتعلّمين على فهم التراكيب المعقّدة والغامضة وتبيّن أسباب غموضها، وتفصّل أجزائها تفصيلاً يعينهم على تركيبها من جديد تركيباً واضحاً لا تعقيد فيه ولا غموض.
 - توقّفهم على أوضاع اللّغة وصيغها، لأنّ قواعد النّحو إنّما هي وصفٌ علميٌّ لتلك الأوضاع والصّيغ، وبيان التّغيّرات التي تحدث في ألفاظها، وفهم الأساليب المتنوّعة التي درج عليها أهلها، وهذا كلّ ضروريٍّ لمن يريد أن يدرس اللّغة دراسةً فنيّةً.
- والطّلاب الذين يدرسون لغة أجنبيّة إلى جانب لغتهم القوميّة يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللّغة الأجنبيّة، لأنّ بين اللّغات قدرًا مشتركًا

من القواعد العامّة كأزمنة الأفعال والتّعجب والنّفي والاستفهام والتّوكيد والاستثناء... إلخ

وكثيراً ما يستعين المدرّس على تفهيم الطّلبة قاعدةً من قواعد اللّغة الإنجليزيّة أو الفرنسيّة-مثلاً- بما يماثلها في اللّغة العربيّة، ولذلك يحسن في تلك الأحوال جعل الموازنة بين هذه القواعد المشتركة في اللّغة أساساً جوهريّاً في التّدريس⁶.

ويمكن إجمال أهداف تدريس النّحو في النّقاط الآتية:

- تعريف المتعلّم بأساليب العربيّة وتعوّده على إدراك الخطأ عند القراءة والسّماع، ويتجنّب ذلك في قراءته وحديثه وكتابته.
- يهدف النّحو إلى ضبط الكلام وصحّة النّطق والكتابة.
- مساعدة المتعلّم على فهم ما يقرأ ويسمع فهماً دقيقاً.
- يزيد في رصيد المتعلّم المعرفيّ بالأمثلة والتّطبيقات المفيدة.
- إثراء المعجم اللّغوي للمتعلّم.
- وضع القواعد النّحويّة والصّرفيّة موضع التّطبيق العلمي قراءةً ومحادثةً وكتابةً.

4. طرائق تعليم النّحو العربي:

لم يكن عبثاً أن تنصّد الدّراسات اللّغوية وبخاصّة النّحو مقدّمة علوم اللّغة والثّقافة العربيّة التي شهدت ذلك الجهد المضني من قبل علماء العرب، وتلك الكثرة في التّصنيفات والتّأليفات والشّروحات والإستدراكات. ولم يشهد الفكر الإسلامي مدارسٍ إلّا في الفقه والنّحو، ففي الفقه هناك المذاهب الأربعة، وفي النّحو هناك البصرة والكوفة، وهذا دليلٌ على أنّ ثمة تيّارات فكريّة لها أسسٌ توجّه ممارسات مجتهدي الفقه ونحاة العرب.

"ويبالغ المشتغلون بتعليم اللّغة العربيّة عرباً كانوا أو غير عربٍ في صعوبة النّحو العربيّ مبالغةً تهدم فلسفة هذا النّحو الذي يدلّ في حقيقته على عمق النّظام العقلي للّغة العربيّة، وتقيّ مستواها وتحضّرها، وإستقرار أعرافها العقليّة وضوابطها الحاكمة، وقوانين إستعمالها نطقاً وكتابةً، لتوجد الاتّساق بين المعاني المرادة والمباني المنشأة فيسهل الفهم على مستعمل اللّغة متحدّثاً كان أو كاتباً"⁷.

وهناك من رأى أنّ النّحو العربيّ "علم أواخر الكلمات أي علم يُعنى بما أُصطلح عليه بالإعراب، وهم على حقٍّ فيما ذهبوا إليه من هذا الفهم اليسير لكلمة نحو"⁸، لكن لو كان الأمر أواخر الكلم ما كان في النّحو علماً ومادّة دراسيّة أيّ مشكلةٍ، فمن منّا

يجهل أنّ الفاعل مرفوع والفضلات منصوبة، لو كان الأمر مجرد تلك الأواخر لتوقف البحث النّحويّ عند أبي الأسود الدّؤلي عندما قنّ حركة الفم فيما هو معروف بعلامات الإعراب، عند نطق آيات القرآن الكريم⁹. ويتمّ تعليم قواعد اللغة العربية وفق نظريّتين مختلفتين: نظرية تقليدية ونظرية حديثة.

1.4. النظرية التقليدية:

نظر رجال اللغة التقليديّون للقواعد نظرةً ضيقةً، فقد كانوا "يفردون الصّفحات الطّوال لتعريف الأسماء في الحالات الإعرابية المختلفة، حتّى لو لم يكن هناك إشارات ظاهرة صوتيّة أو كتابيّة تدلّ على تلك الحالات، ولكنهم لا يعيرون اهتمامًا كبيرًا إلى ما تدلّ عليه تلك الأشكال المختلفة من وظائف ومعاني وهي الأساس في الإستخدام اللّغويّ بأكمله"¹⁰.

إنّ الغاية القصوى لأمثال هؤلاء هو التّعريف بالأشكال اللّغويّة دون النّظر إلى أنّها تساعد في فهم المعنى الأجل والتّعبير بالشّكل المرجو، وهذا الذي جعلها معقّدة وصعبة الدّراسة من قبل المتعلّمين، وصعبة على المعلّم كذلك، الذي يحاول جاهدًا تزويد المتعلّم بها، فيجد تلك الصّعوبة التي تحول بينه وبين خلق نماذج تتلاءم وتلك المصطلحات، فرجال اللغة التقليديّون يعطون تعاريف وأمثلة تعدّ بمثابة القاعدة التي لا يستطيع المتعلّم الحياذ عنها، على الرّغم من أنّ كثيرًا من رجال اللغة كما يقول ابن خلدون: "لا يستطيعون التّعبير اللّغوي السّليم على الرّغم من معرفتهم التّامة بقواعد اللغة"¹¹. يحافظ هؤلاء على أصول اللغة الصّحيحة، ويحرصون على نقائها، وبذلك أعطوا لهذه القواعد تعريفات معيارية يعدّ الخروج عنها خروجًا عن المألوف، فهم يقومون بـ: "القضاء على البنى والتّراكيب اللّغويّة التي لا يرغبون في أن يروج استعمالها حرصًا منهم على سلامة اللغة وإنسجامها مع المقاييس الجماليّة التي يتبنّونها"¹².

يظهر أنّ تعليم القواعد وفق النظرية التقليدية يعتمد المراحل الأتية:

- ملاحظة الأمثلة.
- التّعريف بموضوع الدّرس أو توضيح قاعدة نحويّة.
- التّمرينات التّطبيقية.

وهذه المراحل تدلّ على أنّ المتعلّم قام بتطبيق القواعد المنصوص عليها ضمن المنهج التقليدي، حتّى يتمكّن من الأداء اللّغوي الصّحيح، ويستقيم لسانه إنطلاقًا من حفظه للقواعد وتطبيقها كما حفظها —وهي طريقة مستوحاة من البنيويّة، تلك التي تقف عند حدود البنية— من التّمرينات التّركيبية (أعرب ما تحته خطّ، حوّل الفعل من المعلوم

إلى المجهول)، وهي تمريناتٌ في أغلبها تكرارية لها قوالبٌ جاهزة ما يجعلها آيلةً للزّوال من ذاكرة المتعلّم، وهذا ما يقودنا إلى القول: "إنّ تلك القواعد كثيرًا ما تكون قاصرة أو ناقصةً أو حتّى متناقضة"¹³.

2.4. النظرية الحديثة:

تعتمد نظرة المحدثين للمتعلم إلى كونه ليس صفحةً بيضاء وإنما يولد مزوّدًا بجهاز اكتساب اللغة، لذلك إهتمّوا بلغة الطّفل لأنّه يحمل في ذهنه قدرةً تولد معه تتكوّن من قواعد كليّة، وهي قواعد خاصّة بجميع اللّغات.

"إنّ الدّليل على ذلك عند أصحاب هذه النّظرية تلك القدرة على الإبداع، أي صناعة نماذج بجمل وكلمات لم يسمعها من قبل وصاغ على شاكلتها، وهي ما يسمّى بالإبداعية في اللغة، ومن النّاحية التعليمية فإنّ هذه النّظرة لا تجعل من الطّفل إنسانًا سلبيًا يسمع ويقفد ويكرّر فحسب، بل تعطيه أيضًا دورًا إيجابيًا في هذه العملية.

يقوم في هذه الحالة معلّم القواعد بالتركيز على نتائج ما توصّلت إليه الألسنيّة الحديثة، وذلك بالإبتعاد عن المعطيات التي كانت القواعد التقليدية توقعه فيها، وبالتالي يقوم المعلّم بتزويد المتعلّم بالكفاية اللّغويّة أي القدرة على إدراك البنى اللّغويّة وإرتباطها بالدلالات الفكرية، أي إدراج المكوّن الدّلالي في القواعد بعد أن كان مبعّدًا في النّظرية التقليديّة"¹⁴.

أي إنّ تدريس القواعد يكون مرتبطًا بالمواقف، تلك التي تستعمل فيها اللغة ضمن مقامات مختلفة مرهونة بأداءات خاصّة، حيث يستعمل فيها المتعلّم القواعد وفقًا لتلك المواقف التي يواجهها، وبالتالي تكسب المتعلّم آليات استعمال اللغة، الشّيء الذي يجعل القواعد تترسّخ في ذهنه لأنّها إرتبطت باستعمالات تنمّي الفكر، فهذه الطّرائق تبحث في أحسن الوسائل وترتكز على ما يحتاجه المتعلّمون، وعليه فهي تساعد على أداء واجبهم التّعلّمي من خلال ربطهم بالجوّ العام الذي يعيشون فيه.

5. مشكلات تعليم النّحو العربي:

يعتمد تدريس النّحو على تحفيظ القاعدة بعد إستنباطها، أو يلجأ بعض المعلّمين إلى الطّريقة القياسية في التّدريس. ومع أنّنا لا ننكر قيمة هاتين الطّريقتين في تدريس النّحو العربي، إلّا أنّ التّحصيل يبقى ضعيفًا حيث يجد المتعلّمون صعوبةً في وضع هذه القواعد موضع التّطبيق، وذلك للأسباب الآتية:

- "كثرة القواعد المفروضة على المتعلّم، إذ إنّّه يشعر أنّ حفظها يتطلّب جهدًا كبيرًا، وإذا حفظها فإنّ مصيرها النّسيان.
- لا يهتمّ المدرّس إلّا بالإسراع في إنهاء المقرّر دون التّأكّد من إمكانية تطبيق القواعد عمليًا من خلال المنطوق والمكتوب.

- عدم ربط قواعد النّحو بالقراءة والكتابة والتّعبير من جهة وموادّ الدّراسة الأخرى في غير مادّة اللّغة العربيّة من جهة أخرى، لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف الحياة بشكل عام، وحياة المتعلّم وميوله، وإهتمامه على وجه الخصوص¹⁵.
- عدم الإستفادة الكاملة من أعمال المجامع اللّغة العربية في تسيير النّحو التّعليمي، وكذلك قراءات المجامع في قواعد الإملاء والكتابة، وقلة المواءمة عند وضع قواعد النّحو والصّرف بين الموروث اللّغوي القديم والنّظر اللّغوي الحديث.
- عدم الإستفادة الكاملة من الوسائل التّقنيّة الحديثة من معامل لغويّة وتسجيلات صوتيّة في كفيّة النّطق السّليم وضبط مخارج الحروف.
- هناك بعض الأسباب المتعلّقة بالمتعلّمين أنفسهم مثل الفروق الفرديّة والظّروف الاجتماعيّة والنّفسية.
- ومن بين الإجراءات التي يمكن للمتعلّم أن يستخدمها للحدّ من صعوبة تدريس النّحو وفهمه من قبل المتعلّمين ما يلي:
- جعل فروع اللّغة العربية كلّها موادّ تطبيقيّة لمادّة النّحو، وعدم التّهاون في أيّ تقصير لغويّ من جانب المتعلّمين.
- "العمل على تبسيط مادّة النّحو من الجانبين المنهجي والتّنفيزي، والأخذ بمقترحات المجامع اللّغوية وآراء المختصّين في هذا المجال.
- تعويد المتعلّمين على سماع الأساليب اللّغويّة الصّحيحة وترديدها وتقليدها باستمرار، والإتيان بأمثلة مشابهة، وبذلك تكون حصّة اللّغة العربية تطبيقاً لقواعد النّحو العربي عن طريق التّدرّس والتّقليد والممارسة"¹⁶.
- ضرورة مراعاة مستويات المتعلّمين ومراحل نموّهم اللّغوي في أثناء تدريس الأساليب الصّحيحة والتّطبيق عليها.
- ضرورة إختيار الأساليب التي ترتبط بحياة المتعلّم، وتتّصل إتّصالاً وثيقاً ببيئته وتعامله مع أفراد مجتمعه ومؤسساته كي تكون سهلة الفهم والاستخدام.
- وبناءً على ما سلف، يمكن وضع بعض المقترحات المساعدة على تدريس النّحو، وتتمثّل فيما يلي:
- تعميم المفهوم الواسع للنّحو أصواتاً وبنّى وضبطاً للأواخر وتراكيب ومعانٍ.

- وضوح الأهداف المرسومة لتدريس النّحو في مناهج تعليم النّحو في وطننا العربي.
- تخلص المناهج النّحويّة من بعض المباحث التي لم ترد في الاستعمال، ولا في أساليب الكُتّاب، وإرجاؤها إلى المختصّين مثل: الإستغاثة، والإشتغال، والإعراب التّقديري... إلخ
- ضبط الكتب النّحويّة بالشّكل نصًّا وشرحًا وقاعدةً، تسهيلًا لمهمّة المدرّسين والنّاشئة معًا.
- العمل على إخراج كتب النّحو إخراجًا جيّدًا وإغناؤها بالوسائل المُعينة.
- تنويع الأسئلة والتّمرينات.
- "تخصيص درجات معيّنة للنّحو في مادّة اللغة العربيّة، على أن يكون لها حدّ أدنى للنّجاح إذا لم يحصل عليها المتعلّم عدّ راسبًا.
- محاسبة الطّالب على أخطائه النّحويّة في فروع اللّغة كلّها.
- إقامة دورات تكوينيّة مستمرّة لمدرّسي اللّغة العربيّة، وتعريفهم على أحدث الوسائل والطّرائق المتّبعة في التّدريس"¹⁷.

6. المقاربة بالكفاءات:

1.6. مفهوم الكفاءة:

1.1.6. لغة:

جاء في لسان العرب مادّة (ك ف ا)، كافاه على الشّيء مكافأةً وكفاءً: جازاه، والكفاء: النّظير... ومنه الكفاءة في النّكاح هو أن يكون الزّوج مساويًا للمرأة في دينها وغيره¹⁸.

2.1.6. إصطلاحًا:

هي القدرة على الفعل المناسب لمواجهة مجموعة من الوضعيّات والتّحكّم فيها بفعل المعارف اللّازمة التي نجدها في الوقت المناسب للتّعرّف على المشكلات الحقيقيّة وحلّها.

وهي أيضًا ما يمتلكه المتعلّم من قدرات ومعارف يتسلّح بها لمواجهة مجموعة من الوضعيّات والمشكلات التي يستوجب إيجاد حلّ لها. ويرتبط مصطلح الكفاءة في مناهج التّعليم بالوضعيّات التّعليميّة.

2.6. مفهوم المقاربة:

1.2.6. لغة:

"أخذت المقاربة من المادّة اللّغويّة (ق ر ب)، والقرب ضدّ البعد.
قُرْب الشيء، يقرب قرباً وقرباناً أي دنا فهو قريبٌ، واقترب الوعد أي تقارب،
والنّقارب ضدّ النّباع"¹⁹.

2.2.6. إصطلاحاً:

المقاربة هي الإقتراب من موضوع معيّن قصد معالجته بشكل موضوعي، كما أنّ
المقاربة تُبنى على "تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطّة أو
إستراتيجية تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود
المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلّم والوسط والنّظريّات
البيداغوجيّة"²⁰.

كما تعرّف أيضاً أنّها: "الإنطلاق في مشروع ما أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية معيّنة،
وفي التّعليم تعني القاعدة النّظريّة التي تتكوّن من مجموعة المبادئ التي يقوم عليها
إعداد برنامج دراسي، وكذا إختيار إستراتيجيّات التّعلّم والتّقويم"²¹.

وبمعنى آخر هي مجموعة التّصورات والمبادئ والإستراتيجيّات التي سيّتم من
خلالها تصوّر منهاج دراسي وتخطيطه وتقديمه.

7. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات سياسة تربويّة ظهرت في الولايات المتّحدة الأمريكيّة سنة
1968م كردّ فعل على التّقليديّات التّقليديّة التي تعتمد على تلقين المعارف النّظريّة
وترسيخها في ذهن المتعلّم في شكل قواعد تخزينيّة نمطيّة، "فالمقاربة بالكفاءات منهج
بيداغوجي يهدف إلى جعل المتعلّم قادراً على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعيّة، عن
طريق تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للإستعمال والممارسة في مختلف
مواقف الحياة اليوميّة"²².

إذاً فأساس المقاربة بالكفاءات يتمثّل في تكوين متعلّم لا يكتفي بتلقّي العلم
وإستهلاك المقرّرات، بل ينبغي له أن يكون مفكّراً وباحثاً ومنتجاً ومبدعاً، وقادراً على
تحمل المسؤولية وفاعلاً في حياته الفرديّة والجماعيّة.

"جاءت المقاربة بالكفاءات كتعبير عن تصوّر بيداغوجي ينطلق من الكفاءات
المستهدفة في نهاية أيّ نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية لضبط إستراتيجيّة
التّكوين في المدرسة، من حيث مقاربات التدريس والوسائل التّعليميّة، وأهداف التّعليم
وانتقاء المحتويات وأساليب التّقويم وأدواته"²³.

فالمقاربة بالكفاءات طريقة لإعداد الدّروس والبرامج التّكوينية اعتمادًا على ما يلي:

- "التّحليل الدّقيق لوضعيّات العمل التي يوجد فيها المتكوّنون.
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهامّ وتحمل المسؤوليّات النّاجمة عنها.
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليميّة"²⁴.

ومن أسباب اللّجوء إلى هذه الإصلاحات في المنظومة التّربويّة الجزائريّة ما يلي:

- البرامج المطبّقة في المنظومة التّربويّة يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، فلم تعد تسائر التّقدّم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التّقنيّات الحديثة في الإعلام والاتّصال.
- عرف المجتمع الجزائري تغيّرات سياسيّة وإجتماعيّة وثقافيّة عميقة غيرت فلسفته وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتّقدّم والرّقي، "فتغيّر البرامج التّعليميّة وتحديث المحتويات أضحت تفرض نفسها، خاصّة وأنّ عولمة المبادلات التي تملّى على المجتمعات الجديدة لن تُرفع إلّا بالإعداد الجيّد، والتّربية الفاعلة للأجيال"²⁵.
- "إنّ تبني المقاربة بالكفاءات لا يعني وضع فائدة المعارف في المقام الأوّل، وإنّما التّنبية إلى تجنّب حشو أذهان التّلاميذ بها، مع الاعتقاد أنّها ستفيدهم يومًا ما، وبعبارة أخرى الابتعاد عن المعرفة غير الوظيفيّة، أي تلك التي لا يمكن تفسيرها وإستثمارها بشكل مجدّ لحلّ وضعيّات مشكلات"²⁶.

والمقاربة بالكفاءات لا تعني القطيعة أو المعارضة مع البيداغوجيا الكلاسيكيّة (المقاربة بالأهداف)، بل هي إمتداد لها وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي. وتتلخّص المقاربة بالكفاءات المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما الذي يتحصّل عليه المتعلّم في نهاية كلّ مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟
- ما الوضعيّات التّعليميّة/التّعلّميّة الأكثر دلالة لإكسابه هذه الكفاءات، وجعله يتمثّل المكتسبات الجديدة بعد تحويل المكتسبات السّابقة من معارف ومواقف وسلوكات؟
- ما الوسائل والطّرائق المساعدة على إستغلال هذه الوضعيّات والمحفّزة لمشاركة المتعلّم في تكوينه ذاته مشاركةً مسؤولة؟

والتّقويم في هذه الحالة جزء من عمليّة التّعلّم، ويهدف أساساً إلى إنارة المتعلّم فيما يتعلّق بمسلكه خلال عمليّات التّعلّم.

8. تعليم قواعد النّحو في ظلّ المقاربة بالكفاءات:

هناك أساليب متعدّدة في تدريس قواعد النّحو، نذكر منها ثلاثة هي:
1.8. الطّريقة القياسية:

"تعدّ من أقدم الطّرائق في تدريس القواعد النّحويّة والصّرفيّة، والقياس هو إنتقال الفكر من الكلّ إلى الجزء ومن العامّ إلى الخاص، ومن المقدّمات إلى النّتائج، فهي تبدأ بتقديم القاعدة النّحوية، ثمّ توضيحها ببعض الأمثلة المحدّدة والمباشرة من قبل المعلم، وبعدها يأتي التطبيق فنُعزّز ونُرسخ القواعد في أذهان المتعلّمين بإسقاطها على حالات مماثلة"²⁷.

فهي تبدأ إذا بالأشياء المجرّدة وهي ذكر القاعدة، وبعدها محاولة إستنتاج واستخراج النّتائج الموجودة في الأمثلة المعطاة، وفي الأخير يُعزّز الفهم عن طريق تمرين تطبيقي، وعموماً فهي تقتصر على أربع خطوات رئيسة هي: التّمهيد، وعرض القاعدة، وتفصيل القاعدة، ثمّ التّطبيق.

وهذه الطّريقة سهلة سريعة لأنّها تتيح للمتعلّم التّحكّم في المنهاج المقرر وتوزيعه على المدار بسهولة، كما أنّ المتعلّمين يتعوّدون حفظ القاعدة، لكن ما يُعاب على هذه الطّريقة هو إقتصارها على الحفظ فيتعطّل عقل المتعلّم عن التّفكير والإبداع.
2.8. الطّريقة الإستقرائية:

"الإستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبّع مسار المعرفة، ومدارجها ليصل إلى المعرفة في صورتها الكلّية بعد تتبّع أجزائها"²⁸.

ففي مقدّمة هذه الطّريقة، يقوم المعلم بإثارة دافعية المتعلّمين بطرح التّساؤلات حول الدّرس السّابق، لأنّ المعارف السّابقة تسهّل إكتساب المعارف الجديدة، أمّا في العرض فيقوم المدرّس بعرض الحقائق المتمثّلة في الأمثلة والشّواهد، وفي إستنتاج القاعدة يلجأ المعلم إلى طرح التّساؤلات التي تعين المتعلّم على إستنباط القاعدة النّحوية، وتأتي بعدها مرحلة التّطبيق لترسيخ ما إكتسبه المتعلّمون. لكن ما يُعاب على هذه الطّريقة هو أنّها بطيئة في إيصال المعارف إلى المتعلّمين بسبب قلّة الأمثلة والتّطبيقات.

3.8. طريقة النّص الأدبي المتكامل:

تُعدّ هذه الطّريقة مكملّة ومعدّلة للطّريقة الإستقرائية، وهي المعمول بها في التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات التي تتّخذ من المقاربة النّصيّة أساساً لها، فجميع فروع اللّغة تُدرّس وفق صورة متكاملة وموحّدة، فالنّص يشكّل محور الفعل التّربوي

لنشاطات اللغة العربية حيث ينطلق منه في أثناء التحليل، ويصل إليه عند الإنتهاء. أي يتم بناء درس القواعد بالرجوع إلى النص وذلك باستخراج الأمثلة منه.
إنّ ما يميّز هذه الطريقة أنّها تمزج القواعد باللغة نفسها، وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل، وأنّها تقلّل من الإحساس بصعوبة النّحو، وتظهر قيمته في فهم التراكيب، لأنّ مزج النّحو بالتراكيب الصّحيحة يؤدّي إلى رسوخ اللّغة، كما أنّها تدرب على القراءة السليمة وفهم المعاني وتوسيع دائرة معارف المتعلّمين وتساعدهم على الإستنباط.

9. خاتمة:

إنّ تعليم قواعد النّحو العربي وفق منهجية المقاربة بالكفاءات تعتمد النصّ بالدرجة الأولى، وهي ترمي من خلال تطبيقها في المنظومة التّربويّة الجزائريّة إلى تحسين كفاءات المتعلّمين اللّغويّة، ومساعدتهم على الاندماج في الحياة العلميّة والعملية، والقدرة على مواجهة المشكلات المحتملة.

10. الإحالات:

- عبد الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي، دار النّهضة العربيّة، دط، بيروت، 2004م، ص15.¹
محمّد البرهمي، ديداكتيك النّصوص القرآنيّة، طبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط1، 1998م، ص10.²
بوعلامات لعرج، تعليميّة النّحو العربي في الإبتدائي "طرق ووسائل"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2013م، ص6-7.³
محمّد صالح سمك، فنّ تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة الأنجلو مصريّة، 1975م، ص631.⁴
محمّد صالح سمك، فنّ تدريس اللّغة العربيّة، ص632.⁵
حسن عبد الباري عصر، الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، 2005م، ص281.⁶
المرجع نفسه، ص281.⁷
المرجع نفسه، ص282.⁸
حسن عبد الباري عصر، الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، ص282.⁹
صفية طيني، الأبعاد التّعليميّة للقواعد النّحويّة، مجلّة أبحاث في اللّغة والأدب الجزائري، العدد السّادس، 2010م، ص2.¹⁰
المرجع نفسه، ص3.¹¹
المرجع نفسه، ص4.¹²
صفية طيني، الأبعاد التّعليميّة للقواعد النّحويّة، ص4.¹³
المرجع نفسه، ص4.¹⁴
محمّد جاهمي، واقع تعليم النّحو العربي في المرحلة الثّانويّة، مجلّة العلوم الإنسانيّة، العدد السّابع، فيفري 2005م، ص9-10.¹⁵

- محمّد جاهمي، واقع تعليم النّحو العربي في المرحلة الثّانويّة، ص11.16
محمّد جاهمي، واقع تدريس النّحو العربي في المرحلة الثّانويّة، ص12.17
يُنظر جمال الدّين محمّد بن منظور، لسان العرب، ص152، مادة (ك ف ا).¹⁸
المصدر نفسه، ص82-83، مادة (ق ر ب).¹⁹
المركز الوطني للوثائق التربويّة، سلسلة موعذك التّربوي، العدد17، ص2.20
عزيزي عبد السّلام، مفاهيم تربويّة بمنظور حديث، دار ربحانة للنّشر والتّوزيع، 2003م، ص147.21
العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا التّعلّم، مركز البحث العلمي، نوفمبر 2007م، ص64،
ص70.22
الكتاب السنوي 2003م، المركز الوطني للوثائق التربويّة، الجزائر 2003م، ص2.23
واعلي محمّد الطّاهر، بيداغوجيا الكفاءات، دار السّعادة، الجزائر، 2006م، ص9.24
مقايمة جمعة، السّننات التّعليمية، مجلّة العربية، العدد4، ج1، الجزائر 2011م، ص92.25
واعلي محمّد الطّاهر، بيداغوجيا الكفاءات، ص7.26
راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النّظري والتّطبيقي، دار المسيرة، ط2، 2007م،
ص111.27
سعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربيّة منهاجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنّشر والتّوزيع،
عمان، 2005م، ص188.28

11. المصادر والمراجع:

1. بوعلامات لعرج، تعليميّة النّحو العربي في الابتدائي- طرق ووسائل -، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2013م.
2. جمال الدّين محمّد بن منظور، لسان العرب، تح: خالد رشيد القاضي، دار صبح، بيروت، لبنان، مج12، ط2006م، ص1.
3. حسن عبد الباري عصر، الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005م.
4. راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظري والتّطبيقي، دار المسيرة، ط2، 2007م.
5. سعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربيّة منهاجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان، 2005م.
6. صفية طبني، الأبعاد التعليميّة للقواعد النّحويّة، مجلّة المخبر، أبحاث في اللّغة والأدب الجزائري، جامعة خيضر بسكرة، العدد السادس، 2010م.
7. عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي، دار التّهضة العربيّة، دط، بيروت، 2004م.
8. عزيزي عبد السّلام، مفاهيم تربوية بمنظور حديث، دار ربحانة للنّشر والتّوزيع، 2003م.

9. العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا التّعلم، مركز البحث العلمي والتّقني لترقية اللغة العربيّة، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، واقع آفاق الجزائر، نوفمبر 2007م.
10. الكتاب السنوي 2003م، المركز الوطني للوثائق التّربوية، الجزائر 2003م.
11. محمّد البرهمي، ديداكتيك النّصوص القرآنيّة، طبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط1، 1998م.
12. محمّد جاهمي، واقع تعليم النّحو العربي في المرحلة الثّانويّة، مجلّة العلوم الإنسانيّة، جامعة محمّد خيضر بسكرة، العدد السابع، فيفري 2005م.
13. محمّد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربيّة وانطباعاتها الشّكلية وأنماطها العلميّة، نشر مكتبة الأنجلو مصريّة، 1975م.
14. المركز الوطني للوثائق التّربوية، سلسلة موعذك التّربوي، العدد 17.
15. مقايّة جمعة، السّنّدات التعليميّة (مرحلة بحث وتجديد)، مجلّة العربيّة، العدد 4، ج 1، أعمال الملتقى الوطني الرّابع، الجزائر، 2011م.
16. واعلي محمّد الطّاهر، بيداغوجيا الكفاءات، دار السّعادة، الجزائر، 2006م.