تعلّم المفاهيم اللغوية في ظل بيداغوجيا الإدماج؛

مقاربة من خلال نموذج لتعليم العربية في الجزائر

Learning of linguistic concepts under the integration pedagogy;

Approach through a model of Arabic education in Algeria

الأستاذ الدكتور بن يحي يحي

Prof .Yahya bin Yahya

مخبر التراث الثقافي واللغوي والأدبي، جامعة غرداية (الجزائر)

أ. خينش فاطنة

Khaynish Fatinah

جامعة غرداية (الجزائر)

الملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى توضيح مفهوم بيداغوجيا الإدماج باعتبارها آلية تعليمية معاصرة ودورها في تعلّيم المفاهيم المتعلّقة بالدرس اللغوي، من خلال استيعاب المعلّم للتعلّمات المدرجة في المنهاج والمقرر وقدرته على تمثّلها ونقلها بجدارة غلى المتعلّم. على أنّه لا يمكن للمعلّم أن يدرِّس في ظل منهج تعليمي ما إذا لم يكن متمثّلا للخلفية النظرية لهذا المنهج، وبالتالي فإن التمكّن معرفيا من المادة التي يدرّسها يعدّ غير كاف لوحده، بيد أنه من أصعب الأمور على المعلّم ربط الجانب النظري بتعليمية مادته، خاصة وأنه في منهج المقاربة بالكفاءات مطالب بأن يعلّم المتعلّم كيف يتعلّم؛ لا أن يقدم له المعلومات على أنه متلق سلبي وغير فعال. ومن خلال نموذج تطبيقي على تعليم العربية في الجزائر وفي ظل الإصلاحات الأخيرة (2000م)، تحاول ورقتنا أن تناقش هذه الإشكالية، مع التركيز على المخطط الإجرائي الذي تتم وفقه عملية تعليم المفاهيم في درس يتعلّق باللغة العربية.

الكلمات المفتاحية:

المفاهيم اللغوية – بيداغوجيا الإدماج– المقاربة

Abstract:

This paper aims at clarifying the concept of pedagogy of integration as a contemporary learning mechanism and its role in teaching the concepts related to the linguistic lesson by teacher's assimilation of the materials included in the curriculum and his ability to represent it and transfer it meritoriously to the learner.

However, the teacher cannot teach under an educational curriculum unless he knows the

theoretical background of this program. Therefore, the cognitive ability of the material alone is not sufficient in teaching. The most challenging thing for the teacher is to link the theoretical aspect to the teaching of the material, especially that in the competencies tests he has to teach them how to learn not to only deliver information to a negative and inactive recipient. Through an applied model on the teaching of Arabic in Algeria and under the recent reforms (2000), our paper tries to discuss this problem, focusing on the procedural plan by which the concept of teaching in the field Arabic language applied.

مقدمة:

اعتمدت الجزائر منهج المقاربة بالكفاءات- بيداغوجيا الإدماج- ابتداء من الموسم الدراسي 2003/2004م[1]، وتهدف بذلك إلى المساهمة الفعالة والمسؤولة في التنشئة الاجتماعية والتأهيل مما يعني التأكيد على الفعالية والنوعية[2]؛ وذلك من أجل تطوير المدرسة الجزائرية وجعلها مواكبة للتطورات الحاصلة على المستوى العالمي، فالمدرسة ما عادت مكانا لتقديم المعرفة جاهزة، بل هي مكان لتعلّم التلاميذ كيف يتعلّمون، ذلك أن التعلّم يكون فعالا أكثر إذا اكتسب المتعلّم آليات اكتساب المعرفة بدلا من تراكمها[3].

ويعرّفه محمد صالح حثروبي بأنه: «تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي جديد ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي ونهاية مرحلة تعليمية تعلّمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس ووسائل التعليم وانتقاد المحتويات وأساليب التقويم وأدواته»[4]، ومن خلال كلمة "تكوين" نستنتج أن العملية التعليمية التعلّمية يجب أن تكون مستمرة ومتجانسة، تُدمج فيها المعارف السابقة باللاحقة وتعتمد في هذا الإدماج على تفعيل قدرات المتعلّم وتحفيزها مما يضمن بناء الكفاءات التعلّمية وبالتالي المستهدفة، فالتعلّم «هو عبارة عن المعارف والكفاءات معا لأنه لا يعقل أن نستهدف في مدارسنا تقديم المعارف دون تحويلها إلى ممارسات وكفاءات ذات دلالة اجتماعية لدى المتعلمين»[5]، وبالتالي فإن أهم ميزة لهذا المنهج هو الادماج بين المعارف والمفاهيم من أجل بناء أخرى جديدة، وفي الوقت نفسه تفعيل قدرات المتعلّم في ذلك من أجل بناء كفاءات جديدة تنطلق من الكفاءات السابقة. وهنا نجد أن المنهج يُعني بتحويل الأداء عند المتعلّم إلى أداء ماهر ودقيق وفعال ومتكيف مع كل الوضعيات الجديدة التي قد تطرأ في محيطه بشكل عام[6].

2-مفهوم الإدماج وعلاقته بفعل التعلّم في منهج المقاربة بالكفاءات:

ليس من المبالغة إن أكدنا أن هذا المفهوم موجود في كل عنصر من عناصر منهج المقاربة بالكفاءات من الناحية النظرية، وحتى من الناحية التطبيقية سواء في بناء الدرس نظريا أو في قاعة الدرس أو الاختبار أو التقويم.

1/2-مفهوم الإدماج: لا يبتعد مفهوم الإدماج عن المعنى القاموسي كثيرا، وهو« مصطلح يدل على بناء المعرفة وربط

---

[1]- ينظر: لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر، ت: 2011م، ص:72.

[2] -ينظر: إكزافيي روجيريس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تق: بوبكر بوزيد، تر: ناصر موسى بختي، برنامج دعم منظمة اليونسكو ولإصلاح المنظومة التربوية، الديوان الوطني لمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، ت: 2006م. ص: 10.

[3] -ينظر: محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، الدار الهدى، الجزائر، د.ط، ت: 2002 م، ص:13.

[4] - المرجع نفسه، ص: 12.

[5] - المرجع السابق، ص: 12.

[6] -المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المكتسبات ببعضها البعض ليتم تمثُّلها من طرف المتعلّم بصفة شاملة يعبر عنها بالكفاءة، فالكفاءة في نهاية المطاف تصبو إلى تحقيق مستوى من الأداء هو خلاصة لعملية إدماج مستمرة بين المكتسبات في وحدات المادة الواحدة، وفي مختلف المواد، ولابد في عملية التقويم من مراعاة هذه الخاصية»[1]، فالمتعلّم يدمج معارفه القديمة بالجديدة من أجل بناء معارف تسهم في حل المشكلات؛ وذلك يجعله يتعلّم ويتفاعل ويوظف ويبدع وبذلك لا يكون متلقيا سلبيا.

2/2–فعل التعلّم:

من الشائع أن التعلّم هو ما يقوم به طالب العلم في حجرة الدرس فقط، غير أن التعلّم في الحقيقة نوع من النشاط الخاص الذي يقوم به الإنسان بهدف الوصول من خلاله إلى معارف ومهارات جديدة، يكون الاستحواذ عليها هدفا مباشرا أولا، والتمكّن من استعمالها في باقي المجالات الأخرى هدفا ثانيا غير مباشر[2]. وهذا هو المفهوم الذي يعتمده منهج المقاربة بالكفاءات. وبهذا لا يمكن حصر عملية التعلّم في حجرة الدرس أو ما يقدمه المعلم للمتعلّم، بل يجب أن ننتظر من المتعلّم إظهار قدرته على إحداث تفاعلات وعلاقات بين معارفه وادماجها، لتتحسن مهاراته وتتطور طريقة تفكيره، ويكون قادرا على حل ما يواجهه من صعوبات جديدة ويعلّم نفسه كيف يتعلّم. ولهذا نتيجة النظرة الحديثة للتعلّم على يد البنائيين(أصحاب النظرية البنائية) التي تقوم أساسا على كونها «عملية تأقلم يُعاد فيها بناء البنية المفاهيمية للمتعلم باستمرار، بحيث تحتفظ بمدى واسع من الخبرات والأفكار، كما أنه عملية نشطة لصنع المعنى والتي يملك المتعلّم التحكم فيها(...)، كما أن التعلّم يحدث نتيجة العمل على إعادة البناء المعرفي بدلا من الانتقال»[3]، أي بدلا من تجزئة المعرفة أو تراكمها بشكل اعتباطي، وبالتالي نخرج بالنتيجة التالية: وهي أن التعلّم لا يكون هادفا وناجحا إلا من خلال عملية الإدماج، ولا يعتبر التعلّم تعلّما في منهج المقاربة بالأهداف إلا من خلال الإدماج.

3/1–إدماج المفاهيم ودوره في الفعل التعلّمي:

أ–تعريف المفهوم:

يعتبر "المفهوم" ذا صفة مجردة، ولا يمكن الوقوع عليه بالإدراك الجيد إلا من خلال فهمه، هذا من جهة، ومن خلال ممارسة الفعل التعليمي التعلّمي لتفعيل هذا المفهوم من جهة أخرى، وهذا يعني بالضرورة أن له علاقة مباشرة بالمحتوى التعليمي. ويعرفه الباحث إسماعيل ملحم بأنه: «كلمة أو عبارة موجزة تشير إلى مجموعة من الحقائق أو الأفكار المتقاربة، فهو صورة ذهنية يستطيع الفرد أن يتصورها عن موضوع ما»[4]، وبالتالي فإن وصول المتعلّم إلى المفهوم وتفعيله هو ما يصبو إليه المعلم، باعتباره يتعامل مع وعي التلميذ وذاكرته ومجموع قدراته الفكرية والبدنية، مع وجود اختلاف في طبيعة المفاهيم من مادة إلى أخرى، إلا أن تعليم هذه المفاهيم يكون أساسا بهدف تزويد المتعلم بالمعارف النظرية؛ لأن التركيز على خبرة المتعلّم لا تعني بالضرورة إهمال المعرفة النظرية التي يضمن استيعابها وفهمها حدوثَ تفاعل بينها وبين ما سبقها وما سيلحقها بالضرورة[5].

---

[1] – المرجع نفسه، ص:121.

[2]– ينظر: ل.ن فريدمان، ي. يوكولا غينا،دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس، تر: أحمد خنسة، دار علاء الدين، دمشق. سورية، ط:1، 2000م. ص:274.

[3]–ينظر: أحمد النجدي. منى عبد الهادي. على راشد، اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية، دار الفكر، مصر، ط: 1، 2007م ، ص: 394.

[4] – إسماعيل ملحم، تعلم الطفل في الأسرة والمدرسة، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، دمشق، سوريا، ط: 1، ت: 1995م، ص: 50.

[5]–ينظر: ل.ن فريدمان، وي يوكولا، مرجع سابق، ص: 296.

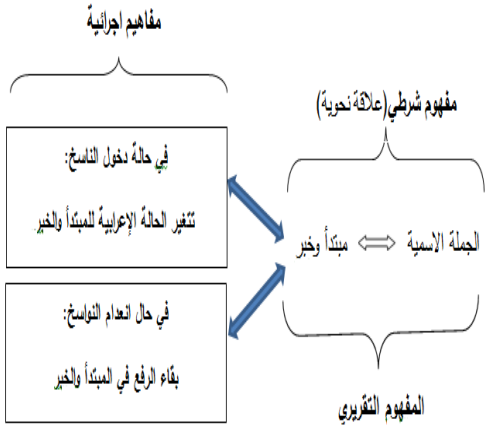
ب–**أنواع المفاهيم**: تنقسم المفاهيم إلى ثلاثة أنواع وكلها تتكامل لتشكل الفعل التعلّمي بشكل صحيح وفعال، وهي[1]:

أ– مفاهيم (معرفة) تقريرية: ويتعلق هذا النوع من المعرفة بمعرفة المتعلم لمحتوى معين، ويتكون إلى حد كبير من الحقائق والمفاهيم، تتصل هذه المعرفة بمضمون التعلّم.

ب– مفاهيم (معرفة) إجرائية: وهي التي تتعلق بكيفية عمل ما، ويتصل هذا النوع من المعرفة بكيفية التعلّم وكيفية الربط بين المفاهيم.

ج– مفاهيم(معرفة) الشرطية: يتعلق هذا النوع بالشرائط والقرائن المصاحبة لإجراءات محددة، وهذه المعرفة متعلقة بـ"متى" نستعمل شيء ما و"لأي" غرض يكون استعماله، وتشير هذه المفاهيم بشكل مباشر إلى العلاقات بين المفاهيم، وتطورها وارتباطها ببعضها البعض.

مثال: الجملة الاسمية هي مفهوم تقريري، وهذه الجملة المتكونة من مبتدأ وخبر، تتكون من مفهومين، بينهما علاقة نحوية تميز أحدهما عن الآخر، هنا يكتسب المتعلم كلا من مفهومي المبتدأ والخبر من خلال إدراكه للعلاقة النحوية بينهما(هذا الارتباط: مفهوم شرطي: الإسناد)، مع معرفته بحالة الرفع المشتركة، ودخول أحد النواسخ يغير من حالة التوافق في الرفع بين كل من المبتدأ والخبر (هذا الإجراء: مفهوم إجرائي).



وهذا المخطط في الحقيقة يمكن تمثيله ليس في اللغة العربية فحسب، بل في كل المفاهيم التي قد يتعرض لها المتعلّم، ومهما كان مستواه الدراسي وسنه؛ لأنها الطريقة التي يستطيع بها بناء معلوماته والربط بينها، وتنظيمها وبالتالي تفعيلها.

ج–أنواع التعلمات المرتبطة بالمفاهيم:

وعلى الرغم من تعدد المفاهيم وتنوعها، وصعوبة حصرها، إضافة إلى المعايير التي عرضناها، والتي تفيد تصنيف المفاهيم بشكل عام حسب علاقاتها ببعضها البعض، فقد حاول الباحثون في ميدان التعليمية حصر أهم التعلمات التي ترتبط بالمفاهيم التي يتعلمها الفرد في المجالات العامة بحيث تتميز هذه التعلّمات بأنها تبني مفاهيم معينة، وتساعد في بناء أخرى، وتسهم في ربط المفاهيم ببعضها البعض من ناحية أخرى، وهي كالتالي:

١– تعلّم الاتجاهات والقيم:

أ–الاتجاهات والقيم: «هي المجال الاجتماعي والإطار الثقافي، بما في ذلك من عادات وتقاليد وقيم وآراء واتجاهات سائدة ينشأ الفرد فيها منذ ولادته ويتفاعل معها»[2]، ونعلم أن هذه

[1] –ينظر: أحمد النجدي. منى عبد الهادي. علي راشد، اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية، دار الفكر، مصر، ط:، ت: 2007م، ص:401.

[2] –ينظر: اسماعيل ملحم، مرجع سابق، ص:59

القيم والمبادئ والعادات والتقاليد تحمل في طياتها أسس التعامل مع الآخرين، ومع الأشياء ومع كل ما يُحيط بنا، ولهذا تُعتبر من أهم وأول المفاهيم التي يتلقاها الفرد كمتعلّم، بل إن من أهداف تدريس اللغة العربية «أن ينمو اعتزاز الطالب بأمته العربية والإسلامية ويرسخ انتماؤه إلى بلده»[1].

٢-تعلّم الإبداع: يختلف الذكاء عن الإبداع في كون الأول حلا لمشكل ما؛ أما الإبداع فهو تجاوز إيجاد الحلول، إلى اكتشاف وضعيات جديدة، وإذا كان الذكاء المقارب-الذي نجده عند الإنسان في أغلب أحواله-قادرا على حل المشاكل مهما كان نوعها، فإن الإبداع يُعد "ذكاء مباعدا أو مخالفا"، إنه لعبة المزج بين العناصر المتباعدة للوصول إلى صيغة جديدة هي الخاصية الأساسية للفكر الإبداعي[2]، و لعل تعريض المتعلّم إلى وضعيات جديدة وإدماجه لمعارفه باستخدام الأنواع الثلاثة من المفاهيم هو ما يجعله مبدعا متكيفا.. وهذا هو المطلوب.

* مبادئ تعلم الإبداع: يرى "تورانس" أن استراتيجية تعلم الإبداع يمكنها التأثير منذ السنين الأولى في المتعلم، وهي «تقوم على خمسة مبادئ على المعلم أن يتقيد بها ويوفرها للمتعلمين وهي:

1-احترم أسئلة التلاميذ إليك.

2-احترم خيال التلاميذ.

3-أظهر للمتعلم أن لأفكاره قيمة.

4-اسمح للمتعلمين بأداء بعض الاستجابات دون إشعارهم بتهديد التقويم أو التلويح بشبح الامتحان

5-اربط التقويم ربطا محكما بالأسباب والنتائج»[3].

وتورانس محق إلى حد بعيد، فالمتعلم يحتاج للحافز من طرف الآخرين حتى يبدع، لأن الدافع الذاتي إذا لم يجد له تحفيزا خاصة من المعلّم، الذي له مكانة خاصة لدى المتعلّم، فإنه لن يبرز ويظهر. كما أن المبدع مهما كان مجال إبداعه فهو بحاجة إلى الخيال؛ لأن الإبداع لا يرتبط بما هو موجود وواقع، وإلا لن يكون إبداعا، فالإبداع يكون نتاجه غير موجود سابقا، فمتعلّم اللغة مطالب بأن يستعمل اللغة وفق متطلبات مستحدثة وجديدة لا تشابه ما أخذه في الدرس (مثال: بناء صورة بيانية، إنتاج فقرة، تحليل قصيدة...). كما أن إعطاء قيمة لأفكار المتعلّم – وإن كانت خاطئة أو غير معقولة- تدفعه للاهتمام بأية أفكار ينتجها، والتصحيح أو التقويم يكون فيما بعد، أما عن التهديد فإنه لن يترك مساحة من الحرية والتفكير؛ لأن ذلك يحصر تفكيره في وضع ما هو معتاد وسائر، مما يقتل الإبداع، فالمبدع يحتاج للحرية والخيال والتحفيز لكي ينتج الجديد، كما أن التقويم الذي يربطه المعلّم بأسباب النتائج- إيجابية كانت أو سلبية- يجعله أكثر مرونة في تقييم التلاميذ وبهذا يكون تعامله معهم غير قامع لمحاولات الإبداع والتجديد في الإجابات والبحوث والمواضيع التي يطلب منهم تناولها بالبحث والدراسة. والحقيقة أن هذا ما يشير إليه دوغلاس براون بقوله أن العلاقات الشخصية والمجال الوجداني هما ما نبدأ به في تعليمنا للغة كمادة تعليمية[4]، وذلك أننا عندما نعلّم ونتعلم لغة ما فإن الهدف من ذلك هو استعمالها وفق احتياجاتنا، ولا يمكننا بأي حال من الأحوال أن نُغفل أن تعليم اللغة-كمادة تعليمية-يعتمد على جانب كبير من العاطفة والتفاعل الاجتماعي مع المتعلّمين.

3- تعلّم حل المشكلات وتنشيط الذاكرة:

[1] -أحمد عبد الكريم الخولي، التعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، ط: 1، ت: 2004، ص:15.

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص: 71.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص:78.

[4] -ينظر: دوغلاس براون، مرجع سابق، ص:295.

أ-أهمية هذا النوع من التعلّم: إن حل المشكلات يعتمد أساسا على معلومات اكتسبها المتعلّم قبل التعرض للمسألة- المكتسبات القبلية-، والشعور بحواجز في حلها، وهذا ما سيضطره للبحث عن طريقة لحلها، ومن خلال تفكيره في الحل فإنه سيوظف معطيات المسألة وفق معلوماته السابقة، مع العلم أنه ينتقي من بين معلوماته السابقة ما يوصله إلى حل المسألة وتجاوز العوائق، وفي حين أخفق في الوصول للحل، فإنه يحاول إعادة بناء مراحل حله للمسألة، وهذا هو المطلوب لأنه عملية تقويم تكوينية ومستمرة، وهذا العمل المتواصل مع مختلف المسائل وإدماجه لمختلف معارفه، يؤدي به لاكتساب مهارة خاصة هي القدرة على التفكير لحل المسائل، وهذا يُظهر أهمية الخطأ ودوره البالغ في تنشيط عملية التفكير[1].

وعلى الرغم من أن المتعلّم يضع في ذهنه نماذج عامة للمسائل التي قام بحلها، إلا أنه يتخلى عن النماذج في حال مصادفة نوع من المسائل لم يتعرض له قبلا، معتبرا إياها نموذجا جديدا[2]. وكما نلاحظ أن تعلّم حل المسائل، يسهم في تنشيط عملية التفكير خاصة تلك التي تعتمد على الخطوات المترابطة والمتسلسلة ومدمجة، وهذا يفعّل المعلومات الموجودة لدى المتعلّم، كما أنه يقيس كفاءته في حل المواقف دون الاعتماد على الحفظ بنسبة عالية، بل إن حفظ القواعد غير كاف أبدا لحل هذا النوع من المسائل والمشكلات التي تدفعه للبحث عن العلاقات بين القوانين، والعلاقة بينها وبين معطيات المسألة، إنه مطالب بتفعيل القوانين وفق المعطيات والمطالب الخاصة بكل مسألة، وليس منه تطبيق القوانين بشكل مباشر، وبآلية. وهذا بالضبط ما يسعى منهج المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقه، فهي تسعى لإنتاج متعلّم قادر على استعمال المعرفة لإنتاج الحلول، وليس متعلّما يحفظ المعرفة بآلية، فتعلّم القواعد النحوية وإتقان الإعراب يفقدان قيمتهما إذا كان المتعلّم ينتج لغة لا تحترم القواعد النحوية والصرفية والإملائية، وبالانتقال إلى مستوى النصي نجد أن ضبط المتعلّم لمفهوم النمط النصي(سواء النمط الحجاجي، أو الوصفي،....)، يرتبط بخصائص كل نمط بعينه (ويتوصل لذلك في تحليله لنص محدد)، ولكنه أثناء تركيب النص(انتاج نص جديد)، لا يمكنه أن يختار النمط بشكل اعتباطي بل يختاره وفقا للموضوع والهدف من النص(تداوليته)، وهنا نجد أن الحفظ ومعرفة الأنماط بخصائصها لا يكفي، بل يجب أن يبحث عن العلاقة بين معلوماته والمطلوب في نصه الجديد، وهنا يحل هذه المشكلة باستخدام مكتسباته المعرفية.

ب-شروط نجاح تعلم حل المشكلات وتنشيط التفكير:

في الحقيقة يعتبر حل المسائل المتنوعة من أهم خطوات اكتساب كفاءة حل المسائل، ولأن هذا النشاط يعتمد أساسا على تفكير المتعلم، والتي تعتبر عملية إدراكية داخلية، فإنه لتفعيلها نحتاج إلى شروط عامة تتمثل فيما يلي[3]:

- ✓ وضوح الهدف من المسألة، وتوافق المعطيات مع ما هو مطلوب.
- ✓ توفر الرغبة والاستعداد لدى المتعلم.
- ✓ وجود توافق عقلي واجتماعي ونفسي لدى المتعلم، لتفادي القلق المعرقل لعملية التفكير المثمر.

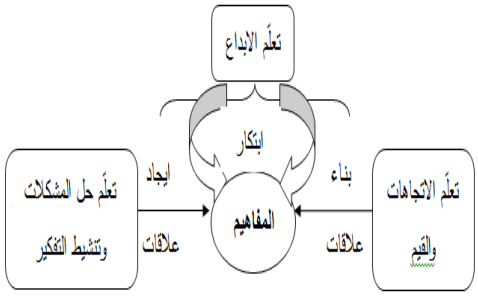
ويمكن الخروج مما سبق بالمخطط التالي[4]:

[1]- ينظر: ل.ن فريدمانو ي يوكولا، مرجع سابق، ص: 329، 330.

[2]ينظر: المرجع نفسه، ص: 230.

[3]- ينظر: اسماعيل ملحم، مرجع سابق، ص:93.

[4]-المخطط يهدف لتوضيح العلاقة بين المفاهيم والتعلّمات التي طرحت سابقا.



1–كيف يفعِّل معلم اللغة الإدماج في تدريسه؟:

بعد الطرح النظري لمفهوم الإدماج، والذي تمّ ربطه بالجانب التطبيقي في منهج المقاربة بالكفاءات وبالفعل التعلّمي خاصة، سيظل معلّم اللغة متسائلا عن الآليات التي يتجسد بها الإدماج بشكل فعلي وحقيقي في قاعة الدرس من حيث المحتوى، طريقة التدريس، وسائل التعليم، التقويم وأدواته، وسنحاول هنا التركيز على الطور الثانوي، على سبيل التمثيل لا الحصر.

1–المحتوى: لقد تمّ تنصيب لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي 2000م، لإعداد برامج دراسية وفق منهج المقاربة بالكفاءات[1]، وقد بُني محتوى كتب مادة اللغة العربية – كغيرها من المواد– وفق هذه المنهجية، مع بيان الكفاءات المستهدفة قبل كل وحدة دراسية، مما يجعلها واضحة للمعلّم، إضافة إلى بعض الكتب التي قام الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية كدليل الأستاذ الذي يسهل التعامل مع المحتوى وتوظيفه في العملية التعليمية التعلّمية، وقد بني على المنهج الدوري الحلزوني الذي يضمن خاصة الإدماج والتكامل بين المعارف والمفاهيم.

2–طريقة التدريس: أو الطريقة التعليمية: وهي ذلك الخطاب التربوي الذي ينطلق من المعلّم إلى المتعلّم، ويكون هدفه عرض الدرس في القسم[2]، ويجب أن تكون الطريقة نابعة من طبيعة المنهج، وتعتبر طريقة التدريس بالوضعية المشكلة من أنسب وأفضل الطرائق لبناء معارف المتعلّم[3]، لأن المعلم بذلك لن يقدم له المعلومة جاهزة بل سينطلق من مكتسباته القبلية، يشعره بوجود مشكلة يحفزه، ويستفزه لايجاد حل ما –يكون هو المعلومة الجديدة– وفي كل مرحلة من مراحل الدرس يقوم بعملية التقويم وبشكل مستمر وذلك ليوجهه بطريقة غير مباشرة نحو الكفاءة المستهدفة. وطريقة التدريس بالوضعية المشكلة تعتمد أساسا على ثلاثة مراحل[4]:

1–مرحلة عرض المشكلة: (الوضعية المشكلة التعليمية) وفيها يوجه الدرس المتعلمين إلى الوضعية–المشكلة فيحدد لهم أهدافها ويصف آلياتها ويُحدد الوسائل المطلوبة(وتضم الوسائل المختلفة: السبورة، الكتاب، جهاز العرض..)

2–مرحلة التهيئة: وتحصل بفهم معطيات الوضعية، استيعاب المفاهيم والأفكار، تحفيز المكتسبات القبلية بانتقاء ما يناسب الوضعية المطروحة.

3–مرحلة الدراسة والتعلّم: وتتم من خلال:

[1] – أبوبكر بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، د.ط، ت: 2009 م، ص: 46–47.

[2] –ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، د.ط، ت: 2009م، ص:56.

[3] –ينظر: مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، مناهج: السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،جذع مشترك علوم وتكنولوجيا. جذع مشترك أداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر، د.ط، ت: مارس 2005.

[4] –ينظر: المرجع نفسه: ص: 18.

-ضبط المعلومات وانتقاء أفضل وأنجع طريقة للحل، والتعرف عن المعلومات الجديدة اللازمة للحل وتسجيلها.

-البحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة.

-التقويم: ويتم فيها تقويم الحلول المقترحة من طرف المتعلّمين، ونقدها نقدا بناء، وإذا كان العمل مع التلاميذ بالأفواج، فيمكن مقارنة الحلول التي قدمها كل فوج على السبورة.

ولمرحلة التقويم أهمية قصوى لأنها تبلور المفاهيم وتفصلها عن غيرها، كما أن الإجابات المختلفة للمتعلمين تكشف للمعلّم المواطن التي لا تزال غامضة وغير واضحة للمعلّم في الدرس، كما قد تجعله يعدل من طريقة تدريسه وتوضح مواطن الخلل والضعف فيها وتكشف له عيوبها.

إن المعلّم بذلك لا يقدم معرفة جاهزة بل يجعل المتعلّم يدمجها مع معارفه السابقة وهو في مرحلة التقويم سواء أثناء الدرس أو نهايته (التمرين التطبيقي)، يحفزه لإيجاد علاقات بين المفاهيم القديمة والجديدة، و بناء علاقات بينها (في الدرس)، ويبتكر عندما تطرأ مشكلة جديدة في وضعية مختلفة(الوضعية المستهدفة-الإدماجية-) وذلك في نهاية الوحدة-والتي سنتكلم عنها لاحقا.

نموذج لدرس قواعد اللغة العربية: جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين: سنحاول بناء درس مع الإشارة لمواضع الإدماج بالتسطير:

المرحلة الأولى: مرحلة عرض المشكلة: علينا أن نشير هنا إلى ضرورة تنبيه المتعلم بموضوع الحصة قبلا، حتى يحضر الدرس في البيت، ذلك عندما يكون في الحصة يكون على علم بنوعية النشاط(قواعد) والموضوع(جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين)، فلا يمكن أن يكون خالي الذهن تماما.

مراحل الدرس	وضعيات التعلّم وأنشطته	الهدف التعلّمي الوسيطي	التقويم
وضعيةُ الإنطلاق (عرض المشكلة)	تقديم الدرس(تحقيق المقاربةُ النصيةُ): عد للنص ولاحظ قول الشاعر: عظيمين في عليا معد هديتما ومن يستبح كنزا من المجد يعظم فلا تكتمن الله ما في نفوسكم ليخفى ومهما يكتم الله يعلم متى تبعثوها تبعثوها ذميمةً وتضر إذا ضريتموها فتضرم -تعلمت أن الفعل المضارع مرفوع دوما، متى يفقد هذه الميزة؟	يعود المتعلّم للنص، وتتم قراءة البيت	تُقوَّم القراءات الخاطئةُ مع التركيز على الحالةُ الإعرابيةُ للأفعال المضارعةُ المجزومةُ
	-استخرج من الأمثلةُ التي بين أيدينا أفعالا مضارعةً مجزومةً مع بيان أدوات الجزم	...عندما تسبقه أداةُ نصب أو جزم. ..متى، مهما، متى..+ الأفعال	يطلب التمثيل لأدوات النصب والجزم مع تصويب أي خلط بينهما(مثلا: لن: أداةُ نصب وليست أداةُ جزم) تقبل الإجابات المكونةُ من الجمل(توظيف اللغةُ العربيةُ)

مرحلةُ التهيئةُ	أذكر بعض الأدوات الجازمةُ الأخرى؟ هل كل أدوات الجزم تجزم فعلين؟	..متى، أين، أيان،.... ..لا هناك قسم يجزم فعلا وهناك قسم يجزم فعلين	يوظف هنا تحضيره المسبق للدرس بمثل من رصيده الخاص بمثل من النص، الكتاب.. يحدد فعل الشرط وجواب الشرط

مرحلة الدراسة والتعلم	ما المعنى المضاف في القسم الثاني؟ هل لك أن تحدد علامات الجزم في الأفعال المضارعة؟ إلى كم قسم تنقسم الأدوات التي تجزم فعلين؟ كيف تعرب الحروف؟ لماذا: هل لها محل من الأعراب؟ ماذا عن الأسماء؟ كيف تُعرب؟ لماذا لها محل من الاعراب؟ لاحظ "من يستبح كنزا من المجد يعظم" اقترح محلا من الاعراب مع التعليل؟ لاحظ المثال: مهما يكتم الله يعلم؟ هل نعربها كـ: من؟ فما محليتها من الإعراب؟ لاحظ الأمثلة: أينما تذهب أذهب. كيفما تجلس أجلس. ما هي أسماء الشرط ؟ هل يرتبط اعرابها بمعناها؟ لاحظ: كيفما تكن العائلة يكن أولادها: كيف هو فعل الشرط؟ حدد اسمه؟ هل لك أن تحدد خبر تكن؟؟ ماذا تستنتج؟	معنى الشرط ..إلى حروف وأسماء حروف شرط جازمة لأنها تربط بين الفعلين بعلاقة شرطية، ولأنها تجزم فعلين مضارعين. ليس لها محل من الإعراب أسماء شرط جازمة مبنية في محل... لأنها أسماء. لأن من اسم وفي بداية الجملة: فهي في محل رفع مبتدأ. لا ففعل الشرط لم يستوف مفعوله، ومهما تشير إلى مجموع ما يحاول الإنسان كتمه. تعرب: في محل نصب مفعول به. لدينا: أينما: في محل نصب ظرف مكان. كيفما: في محل نصب على الحال .. هو فعل ناقص. واسمه هو" العائلة." " كيفما"، ومنه ف كيفما تعرب في محل نصب خبر لـ"تكن"	يحدده المتعلّم، يعبر عن الأثر المعنوي والنحوي ويعللهما مع بيان علامة الجزم(السكون أوحذف حرف العلة أو حذف النون)"تصحيح" الإشارة إلى أهمية تحضير الدرس في البيت للمتابعة في القسم. من للعاقل، وما مهما لغير العاقل+ التذكير بالجملة الإسمية. كل فعل متعدي يطلب مفعولا به، وربط معنى الجملة بالإعراب. يربط بين المعنى والإعراب بشكل صحيح يفهم معنى الحالة (كيفية الجلوس) التذكير بكان وأخواتها وأثرها على الجملة الإسمية. يحدد حالة النصب كحالة اعرابية لخبر الأفعال الناقصة
المرحلة النهائية	إحكام موارد المتعلم وضبطها: حدد أسماء الشرط الجازمة وأعربها: لاحظ الأمثلة التالية: متى تبعثوها تبعثوها ... ما تنفق في سبيل الله يضاعف لك يوم القيامة، أنى يذهب صاحب العلم يُكرم...	يعرب مع التع	يمكن تشكيل أفراج، وتكليف كل فوج بمثال يقوّم عمل فوج ويصحح على السبورة

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عميلة الإدماج متواصلة طوال الدرس وبلغة عربية فصحى سليمة تحقق انغماسا لغويا للمتعلّم فهو يسمع لغة سليمة ويُطالب بالإجابة بها، وترافقها في الوقت نفسه عملية التقويم التكويني(المستمر طوال الحصة)، ويكون الحوار تفاعليا دائرا بين المتعلمين والمتعلّم، بإجابات منظمة(طريقة المناقشة والحوار[1])، وقد يضطر المعلّم إلى تغيير طريقة السؤال أو تبسيطه أو تفكيكه إذا كان مركبا، فالمعلم يجب أن يراعي المستوى العام لتلاميذه، وإذا اضطر إلى تغيير الطريقة أو أي جزء من الدرس فلابد أن يفعل ذلك من دون إحداث شرخ ظاهر أو انقطاع في الدرس، وهذا بالضبط ما يقصده ديغولاس براون بقوله مخاطبا المعلم: «إن أية طريقة مهما تكن جذابة لك، ومهما تبدو مفيدة لك، فإن أفضل طريقة هي تلك التي تستخلصها أنت بصياغتك الشخصية، واختيارك ومراجعتك لها»[2]، فالمعلم يقوم طريقة تدريسه في ذلك الوقت الذي يقوم فيه تلاميذه وعليه أن يدمج معارفه البيداغوجية ويخرج من وضع المشكل-عدم استيعاب أو تجاوب المتعلّمين- ويقوم طريقة تعليميه ليصل إلى أفضل النتائج.

3-التقويم وآلياته: لم يعد التقويم مجرد عملية نهائية تحدد الفائز أو المخفق، ونقصد بهذا الامتحان، بل إن التقويم هو عملية مختلفة تماما في منهج المقاربة في الكفاءات، فالتقويم «هو مجموعة منظمة من الأدلة تبين إذا ما جرت بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين، مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيير على التلميذ المفرد(...)هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها »[3]، ولو نبحث عن التقويم في الدرس السابق فسنجد أنواع التقويم الثلاثة:

التقويم التشخيصي: وهو معرفة مقدار ما عند المتعلّم في بداية الدرس من معارف وتقويمها، فذلك يساعد المعلم على بناء وضعية انطلاق جيدة[4]، ويمكنه أن يعدّلها إذا وجد المستوى مختلفا عما توقعه، مثلا لو وجد المتعلّمين يفرقون بين أدوات النصب والجزم، يتخطى تلك المعلومة.. وهكذا.

التقويم التكويني البنائي :هو تقويم يتم داخل القسم وأثناء الدرس ويهدف إلى تحديد ما إذا كان التعلّم يسير وفق ما خُطط له، بحيث يوفر هذا التقويم تغذية راجعة يستطيع فيها المعلّم تعديل الطريقة أو الوسيلة أو الأسلوب[5] إذا ما لاحظ أن المتعلّم يواجه صعوبة ما في متابعة إدماج معارفه أو ربطها ببعضها البعض، وقد يغير المعلم طريقة طرح السؤال، أو يدونه على السبورة أو يستعين برسم تخطيطي، وقد يستعين بإجابة أحد المتعلمين أو يطلب منه شرحها، من أجل أن يكون التقويم التكويني ناجحا.

التقويم التحصيلي: ويتمُّ في نهاية الدرس أو الوحدة أو السنة الدراسية، والهدف منه إنجاز جرد لما تمَّ الوصول إليه من

[1] -ينظر: محمد صالح حثروبي، مرجع سابق، ص: 87

[2] -ديغولاس براون، مرجع سابق، ص: 34.

[3] - محمد صالح حثروبي، مرجع سابق، ص: 117.

[4] -ينظر: المرجع السابق، ص: 125

[5] -ينظر: المرجع نفسه، ص: 125.

معارف وكفاءات[1]، وقد يكون على شكل تمرين تطبيقي، أو وضعية مستهدفة أو مشروعا أو اختبارا.

4-الوضعية المستهدفة: تدخل الوضعية المستهدفة في باب التقويم التحصيلي، ولكنها تتميز ببروز خاصية الإدماج فيها وبشكل واضح، وهي تعتبر مهمة جدا في منهج المقاربة بالكفاءات؛ لأنها تربط تعلمات المتعلّم بواقعه المعاش. فالوضعية المستهدفة(الإدماجية): تعلّم التلميذ إدماج مكتسباته وتبين مدى كفاءته، كما يتم فيها إنجاز العمل بشكل فردي وبصورة خاصة فكل متعلّم يقدم عمله منفردا وبحرية، كما أنها تتميز بكونها في آخر الوحدة التعلمية أي أنها مجال لإدماج المعارف الفعلية التي أصبحت فعلا من مكتسبات المتعلّم، كما أنها وضعية قريبة من وضعية فعلية معيشة[2]، فكيف يبني المعلم وضعية إدماجية تتحقق فيها هذه الخصائص؟ لنجيب على هذا السؤال يجب أولا أن نحدد مكونات الوضعية الإدماجية.

*مكونات الوضعية الاندماجية:

تتكون الوضعية من ثلاثة عناصر أساسية وهي:

- الرافد: وهو النص بشكل أساسي في مادة اللغة العربية، أما الرافد بشكل عام فهو: «مجموع العناصر المادية التي تُقدَّم للمتعلّم مثال: نص مكتوب، مسألة، صور، مخطط...»[3]، وقد يُصطلح عليه بالسند[4]، ويشترط في هذا الرافد ليكون فعالا ما يلي[5]:

-مناسبة السياق: أي أنّ سياقه (ظروف السند) قريبة من حياة المتعلّم واهتماماته.

-اتسام المعلومات والمعطيات فيه بالتكامل والتناسق.

-وظيفية بحيث تحدد الهدف من المنتوج بتمكين المتعلّمين من انجاز العمل المطلوب.

- التعليمات: وهي الشروط الخاصة بالإنجاز المبلّغة إلى المتعلّم بصورة واضحة[6]، على أن تمسّ هذه التعليمات كل عناصر العمل المنتظر: من الناحية الفكرية والشكلية والمعنوية[7].
- الإنتاج المنتظر بعد الوضعية: وهو ما ينتجه المتعلّم على أن يوافق الشروط السابقة قدر الإمكان، وهنا تظهر كفاءة المتعلّم[8] .

وبالتالي فإنّ للوضعية الإدماجية أهمية بالغة؛ ليس لأنّها تظهر مدى فهم المتعلّم واستيعابه للمعارف فحسب، بل لأنّها توفر له الظروف لتوظيف هذه المعارف بشكل فعلي من جهة، وادماجها مع مكتسباته القبلية من جهة أخرى، ولهذا نجد بأنّ «وضعيات الإدماج توظف بعد اكتساب مجموعة من التعلّمات الجزئية قصد إدماجها(...) وهي تصلح أيضا لتحقيق التعلّم، عندما نستعملها لتدريب المتعلّمين على إدماج

[1] -ينظر: المرجع نفسه، ص: 129.

[2] -ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج المتخصصة مادة اللغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د. ط، ت: 2005م، ص: 6.

[3] – محمد صالح حثروبي، مرجع سابق ، ص: 48.

[4] – ينظر: شرقي حليمة.بوساحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر، ت: 2011م.ص: 60.

[5] – ينظر: المرجع نفسه والصفحة..

[6] – ينظر: محمد صالح حثروبي، مرجع سابق،ص: 48.

[7] -ينظر: دراجي سعيدي. سليمان بوزيان. نجاة بوزيان. مدني شحامي، دليل الأستاذ. السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د. ط، د.ت.، ص: 9.

[8] – ينظر:المرجع نفسه والصفحة..

مكتسباتهم وتنمية كفاياتهم»[1]، ومنه فإنّ للوضعية الإدماجية دورا كبيرا في بناء وتنمية الكفاءة الإدماجية للمتعلّم.

ولنستفد هنا من الوحدة نفسها التي أخذنا منها درس القواعد(الوحدة الأولى في كتاب السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب والتي تدور حول احلال السلم بين قبيلتي عبس وذبيان والذ ذكر في قصيدة زهير بن أبي سلمى)، ونقترح الوضعية المستهدفة التالية:

*الرافد: نادى زهير بن أبي سلمى بالسلم والصلح ومدح صنيع السيدين لإحلالهما السلم بين قبيلتي عبس وذبيان، فالحرب لا تجلب إلا التعاسة والمعاناة، والحقيقة أن التسامح والسلم مطلبان إنسانيان لهما انعكاساتهما الايجابية التي تمس كل مجالات الحياة.

*التعليمات: تحدث في فقرة عن دور التسامح والصلح في استقرار وتطور المجتمع، مستدلا بواقع الدول العربية الشقيقة، موظفا تشبيها وأداة تجزم فعلين.

*الإنتاج المنتظر: يُنتظر من التلميذ أن ينتج نصا حجاجيا، وقد استخدم فيه أدلة من الواقع على أهمية السلم والتسامح (يذكر حال سوريا، ليبيا، اليمن..)، يربط بين التسامح والسلم والأمن ثم يطور الفكرة ويربطها بالاستقرار والتطور الذي تتميز به المجتمعات المستقرة.

– مع توظيفه للتعليمة البلاغية(التشبيه)، والتعليمة النحوية (استعمال أداة تجزم فعلين) وبشكل صحيح وعفوي، أي ألا يكون التوظيف قصريا.

– ومن الجلّي هنا أن المتعلّم سيدمج عدة معارف ويجند عدة كفاءات غير مطلوبة بشكل صريح في الوضعية الإدماجية، ككفاءة الخط، وكفاءة التعبير...، فهذه فرصة للمعلّم كي يقيّم المتعلّم ويعرف مستواه الحقيقي.

5–بيداغوجيا المشروع:

إن هذا العنصر من أهم المميزات التي تميز منهج المقاربة بالكفاءات عن غيره، ليس من حيث خاصية الإدماج فحسب؛ بل لأن بيداغوجيا الإدماج يفتح المجال للتعلّم الإبداعي، وإنّ الطريقة المتبعة هنا يُصطلح عليها بـ"طريقة المهام والاستكشاف".

فبيداغوجيا المشروع: «هو أسلوب تعليمي يضع المتعلّم أو مجموعة من المتعلمين في وضعية التعبير عن: رغبات أو حاجات، طموحات أو تساؤلات(...) وكذا في وضعية التخطيط الفردي أو الجماعي للمشروع ومعايشته. إن بيداغوجيا المشروع تعد إمدادا للطرائق النشطة التي تجعل المتعلمين يبرهنون على قدرتهم المعرفية–الفعلية– حيث تقترح عليهم إنجاز أعمال فعلية يدعون فيها إلى تسخير مختلف مكتسباتهم الملائمة»[2]، وقد نتساءل عن دور المعلم هنا ونوضحه بإيراد التعريف التالي لطريقة المهام والاستكشاف: «هي التي يتم بواسطتها اعتماد المتعلمين على عملياتهم العقلية ومصادرهم المادية(الوسائل والأدوات) لاكتشاف المفاهيم

[1] – المركز الوطني للتجديد والتجريب، دليل بيداغوجيا الإدماج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الرباط. المملكة المغربية، د.ط، د.ت، ص: 46. 47.

[2] – مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص: 20.

والمعارف المستهدفة»[1]، وبالتالي فدور المعلّم لا يتعدى التوجيه في بداية المشروع وتفويج المتعلمين –إذا كان المشروع موجها لمجموعة– وأخيرا تقويم العمل أثناء الإنجاز وفي آخر الإنجاز.

فضمان استقلالية عمل المتعلمين عن المعلم، واكتفاؤه بالتلميح والتوجيه، هو ما يوفر حرية العمل للمتعلمين، كما أن المعلم مطالب بتوفير أية وسائل يقترحها المتعلّم خاصة إذا كانت تخدم الكفاءة المستهدفة، ولا نشير هنا إلى الوسائل المادية فقط (كجهاز العرض، الحاسوب، أوراق العرض...) بل حتى الوسائل المعرفية منها كمنهجية العمل والوسائل الإجرائية الناجعة[2]..، وكما هو ملاحظ فإن تكوين متعلّم قادر على البحث بشكل مستقل ومبدع ويمكنه التكيف مع أي وضع جديد، ويتقن إدماج معارفه هو الهدف الأساسي لبيداغوجيا المشروع، وهو في نفس الوقت ما يسعى منهج المقاربة بالكفاءات الوصول إليه.

ولنقترح مشروعا من نفس الوحدة(الوحدة الأولى" الصلح في العصر الجاهلي: قصيدة زهير بن أبي سلمى" في برنامج السنة الأولى ثانوي –جذع مشترك آداب –)، حيث يتم تكليف المتعلّمين بتنظيم معرض حول السلم والسلام، وذلك بالرجوع إلى مختلف المصادر والمراجع، والتركيز على الجانب الأدبي، وهنا تجدر الإشارة إلى أن الكثير من الأساتذة الذين قاموا بهذا في الميدان قد لاحظوا نشاطا منقطع النظير عند المتعلّمين، فقد قاموا بجمع القصائد التي تتحدث عن السلم والسلام–ومن مختلف العصور الأدبية– وقاموا بكتابة المجلات الحائطية، وجمع المعلومات حول المناطق التي تعاني من الحروب(صور– مقالات)، حتى إن بعضهم قام بكتابة مقالات حول السلم والسلام بلغته الخاصة، كما قدموا عروضا باستعمال جهاز العرض، كما قام بعضهم بربط فكرة السلم والسلام بالإسلام، وبعضهم بالثورة الجزائرية...، وهنا يبدو أن المتعلمين قد استطاعوا تطوير الفكرة وأبدعوا، بل إن أفضل ما في الأمر أنهم وظفوا اللغة العربية الفصحى وأدمجوا معارفهم اللغوية المختلفة و في أكثر من مجال ولم يعد التعبير الكتابي فقط أو الوضعية الإدماجية (المستهدفة) أو حل موضوع الاختبار أو درس اللغة العربية هي الفرص الوحيدة لتوظيف اللغة العربية الفصحى، بل إن "المشروع" أتاح له أن يستعمل اللغة بدافعية أكثر وتحفيز ذاتي أقوى، وهذا هو التعلّم الهادف الذي نريد تحقيقه في مؤسّساتنا التّعليمية؛ ذلك أنه تمّ توفير مجال لتداولية اللغة العربية وبشكل فعال.

خلاصة وتوصيات:

ويمكن أن نخلص في الأخير إلى أنّه على المعلّم أن يدرك أن أخطر وأهم جديد بُني عليه منهج المقاربة بالكفاءات، ألا وهو خاصية الإدماج من أجل التوظيف الفعال، لأن هذا ما يضمن بناء كفاءة لغوية متميزة بالنسبة لكل متعلّم على حدة، وعليه أن يسعى في كل درس (مهما كان نوع النشاط: دراسة نص أدبي–دراسة نص تواصلي–قواعد–بلاغة– تعبير كتابي– وضعية إدماجية) لتفعيل هذه الخاصية، فعلى قدر ما تكون مفيدة للمتعلّم، فستكون مفيدة له أيضا لأنها تيسّر عليه توجيه تلاميذه وتعليمهم كيف يتعلّمون، ولعل أكبر عائق سيواجهه هنا هو ضعف المكتسبات القبلية أو انعدامها أو اختلاط المفاهيم السابقة وعدم وضوحها، وعليه حينها أن

[1] –محمد صالح حثروبي، مرجع سابق، ص:91.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 93.

يبتكر هو الآخر ويقوّم طريقة تعليمه، وعليه أن يعتبر الأمر وضعية مُشكلة ويحاول ايجاد حل لها، كما يمكنه أن يستعمل بيداغوجيا المشروع ليتمكن من حل هذه المشكلة، وذلك بتكليف المتعلّمين الذين يعانون ضعفا في المستوى – ولوحدهم–بمشاريع لغوية وأدبية محددة تجعلهم يواكبون بقية زملائهم، فلا يؤثر ذلك على سيرورة الدروس والبرنامج السنوي، في حين يؤتي أكله، وأخيرا على المعلم أن يدرك أن منهج المقاربة بالكفاءات–بيداغوجيا الإدماج– هو منهج لم يركز على كيفية التعلّم بل على كيفية التعليم أيضا.

على أنّ الموضوع يبقى في حاجة ماسة إلى دراسات ومقاربات ميدانية بإشراك مختلف الأطراف الفاعلة، من أجل الوقوف على أهم الملاحظات إيجابية كانت أم سلبية، في سبيل تثمين ما يفيد ومعالجة النقائص، لأنّ الهدف والتحدي يتمثّل في ضرورة البحث عن السبل الكفيلة بالنهوض باللغة العربية تعليما وتعلّما ودراسة وبحثا، حتى تتبوّأ مكانتها الحقيقة بها إقليميا وعالميا.