المقاربات الاتصاليّة الحديثة في تعليم اللّغات:

دراسة حول المفاهيم الإجرائيّة والتطبيقات الصفيّة.

New Communicative Approaches in Language Teaching.
Study on the operational concepts and classroom practices.

د/ عبد الكريم جيدور

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، وحدة ورقلة (الجزائر)

Karimn2000@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2021/03/09	تاريخ القبول: 2021/05/05	تاريخ النشر: 2021/06/01

Abstract:

Four new Approaches are discussed in this paper, which are the core of communicative teaching assumptions in recent years; Content-Based Instruction,Task-Based Instruction, Text-Based Instruction, and Competency-Based Instruction. In order **to best facilitate those approaches**, we focus on the main options; operational definitions, the basic assumptions and the theoretical framework, the main issues that raises in implementing such approach, and some problems and critics have pointed out in both methodology and application perceptions. Finally we close the paper with **conclusions** independent with the operational application of those approaches.

key words: approaches; communicative; teaching; language; concepts; operational.

ملخص البحث

يتطرق هذا البحث إلى **أربع مقاربات حديثة** اقترحها الباحثون في ميدان تعليم اللغات من أتباع المنظور الاتصالي وهي: المقاربة المرتكزة على المحتوى التعليمي، المقاربة المرتكزة على إنجاز المهام التربوية، المقاربة النصية، والمقاربة بالكفاءات. ولقد ركزنا على ضبط التعاريف الإجرائية لكل مقاربة، وذكر فرضياتها وإطارها النظري الذي تقترحه، وتطرقنا إلى القضايا التربوية والمنهجية التي تظهر عند تنفيذ كل مقاربة. كما ذكرنا الملاحظات النقدية الوجيهة المسجلة على كل منها. لنصل في ختام البحث إلى الاستنتاجات الموضوعية التي ترتبط بتطبيق

هذه المقاربات سواء بطريقة فردية مبادرةً من طرف المدرس، أو بطريقة منظمة وشاملة بوصفها خطة إصلاح تعليمية تتبناها وزارة التربية والتعليم.

الكلمات المفتاحية: مقاربات؛ اتصالية؛ تعليم؛ لغات؛ مفاهيم؛ إجرائية.

مُقدّمة:

يحتل تعليم اللغات مجال اهتمام كبير في برامج التعليم المعاصرة، ويزداد الاهتمام بتعليم اللغات بازدياد دورها في المجتمع، و تعاظم الحاجة الماسة إليها في إقامة الاتصال وتوطيده وتعميق مفعوله.

ولقد ارتبط هذا الوضع المركزي الجديد الذي تبوّأه ميدان تعليم اللغات بمطالب ملحة تفرض على العاملين فيه أن يطوّروا الكثير من المواد والعناصر الجديدة، التي من شأنها أن تواكب متطلبات الأجيال المعاصرة، وما تطمح إليه الدول والحكومات من تنمية وتطوير تعول في قيامه على أفراد ذوي تعليم نوعي، ولا يقوم هذا المستوى من الوعي إلا بامتلاك ناصية اللغة الوطنية التي .يمر عبرها كل قنوات التواصل العادية والضرورية.

ولقد تلاحقت الدراسات، وتسابق الباحثون حول العالم لتلبية هذه التطلعات، فظهرت في العشرين سنة الأخيرة العديد من الاقتراحات الإيجابية، التي حاولنا في هذا البحث أن نذكر أبرزها، وهي أربعة مقاربات لتعليم اللغة، اقترحها الخبراء التعليميون الذين يصنفون أنفسهم ضمن إطار العمل الاتصالي. وهي مقاربات عامة مخصصة للتخطيط الشامل والقاعدي للمقررات والبرامج التعليمية، ولكنها قابلة لأن تكون وسيلة مساعدة، أو ذخيرة مهارية يعتمدها الأستاذ في إعداد الدروس وإلقائها.

1. المقاربات المرتكزة على الإجراءات التعليمية:

1.1. التعليم المرتكز على المحتوى:

1.1.1. تعريف:

تتفق الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغات على أن الاتصال بأبعاده؛ اللغوية والاجتماعية والثقافية هو نتيجة للعديد من العمليات المتضافرة، ومحور البحث الحالي في هذا المجال، هو التحقق من العوامل الكبرى المتحكمة في إنجاز هذه العمليات والوصول بالمتعلم إلى مستوى يتطابق مع الأوصاف المبدئية المشترطة في القدرة التواصلية[1]. في هذا الإطار، يعتقد الباحثون الداعمون لطريقة التدريس المرتكزة على المحتوى أن أفضل طريقة لإنجاز المطالب السابقة هي اعتماد المحتوى قوةً محركة لنشاطات الفصل الدراسي، وربط كل الأبعاد المكونة

للقدرة الاتصالية[2] معه، بما في ذلك القدرة القواعدية التي كان ينظر إليها في المقاربات الكلاسيكية بأنها هي المحتوى في حد ذاته.

يعرف كرانك هذا الاقتراح قائلا:«تدريس المحتوى في ميدان تعليم اللغات يجب أن يتم عن طريق عمليات غير مباشرة تهدف إلى تعليم اللغة في حد ذاتها بغض النظر عن المضمون الذي تقدم فيه وطبيعة المعلومات التي يتكون منها»[3]. إن المحتوى طبقا هذا الاقتراح هو المعلومات أو القضية الموضوعية التي ندرّسها أو نضعها في مجرى التواصل بواسطة اللغة. وكل درس لغوي لا بد له من محتوى؛ يمكن أن يكون درس قواعد، درس قراءة، أو أي نوع آخر من الدروس ذات المحتوى اللغوي أو الأدبي.

ومن الواضح أن قضية المحتوى ليست جديدة؛ فكل الطرق التعليمية المعروفة كانت تولي هذا الجانب أهمية بالغة[4]، غير أن الفرق الأساسي الذي يعرضه أنصار المقاربة الحالية أنه ينبغي عكس العملية على مستوى تخطيط البرامج والمقررات، وذلك بجعل المحتوى المكون للمقرر هو الأساس، ثم تكون القرارات والاختيارات الأخرى حول المعجم والقواعد والمهارات والوظائف النحوية بعدية، وليست مفروضة سلفا كما في أنماط التخطيط المعهودة.

1.1 2. الفرضيات الأساسية:

يقوم التعليم المرتكز على المحتوى على نظرة خاصة لمجمل العملية التعليمية، ولأدوار اللغة فيها، ولأدوار كل من المعلم والمتعلم، وفيما يلي توضيح لهذا التصور، الذي يتلخص في الفرضيات الثلاث الآتية:

1. يتعلم الناس اللغة بنجاح أكبر عندما يعتمدونها وسيلة لاكتساب المعلومات وتطوير الخبرات، ولا يحدث مثل هذا النجاح والفعالية عندما يكون التركيز على اللغة في حد ذاتها.

2. إن بناء المقرر الدراسي لتعلم لغة معينة على المحتوى والمعلومات الضرورية يعكس بصورة واضحة وصادقة الاحتياجات والمطالب التي يعبر عنها متعلمو هذه اللغة.

3. يعد المحتوى إطارا قابلا للتنظيم، ويمكن أن يلاحظ المدرسون ومعدو المقررات الدراسية أن العناصر الأخرى مثل: المعجم والقواعد والتمارين والمهارات والوظائف النحوية، كلها يمكن أن تتكامل مع بعضها في صيغة متماسكة ومنسجمة، تساعد على التوزيع التسلسلي والحلقي للمعلومات داخل الدورة التعليمية الكاملة.

1.1. 3. مجالات استخدام المقاربة المرتكزة على المحتوى:

تُعتمد هذه المقاربة بصورة أساسية بوصفها إطارا لوحدة تدريسية؛ إذا كانت الوحدة التعليمية تركز مثلا على موضوع الوسائط التكنولوجية الحديثة، فإن المدرس أو مصمم الوحدة يبحث عن مواضيع ذات صلة مباشرة بهذا المجال تكون أساسا للنشاطات اللغوية؛

مقالات ومقتطفات وحوارات وإحصاءات تكون أساسا لدرس القراءة، وداخل هذا المحتوى يتم العمل على إدراج الأبعاد اللغوية والاتصالية الأخرى بصورة غير مباشرة، فيَشعر المتعلم أنه يحقق فوائد ومعلومات شخصية مهمة بالنسبة إليه، وفي نفس الوقت، هو يحقق تقدما متدرجا في قدرته اللغوية والاتصالية بطريقة سلسة ولا شعورية.

كما تُعتمد هذه المقاربة أيضا أساساً عاماً يوجه دورة سنوية كاملة لطلاب المدارس والجامعات، ويمكن اعتمادها أيضا في المقررات المزدوجة اللغة، أو تلك التي تُستخدم فيها اللغة الأجنبية وسيطاً لتعلم بعض العلوم التطبيقية والتكنولوجية. وكمثال على ذلك دروس اللغة العربية للسنة الأولى في إحدى الجامعات الأوربية تتكون من حصص موزعة على مقاييس تغطي المحاور الآتية[5]:

1	المخدرات	8	تكنولوجيا الصغائر (النانو)
2	الجدل الديني	9	البيئة
3	الإشهار	10	الطاقة البديلة
4	الهجرة	11	الطاقة النووية
5	الأمريكيون الأصليون	12	دراكولا في الروايات و الأفلام
6	الهندسة الحديثة	13	الأخلاق المهنية
7	الإيدز		

جدول 1: نموذج مقرر دراسي مرتكز على المحتوى.

وفي نموذج آخر، كانت لغة التدريس في ماليزيا هي الباهاسا الماليزية (المالاي) لكل التخصصات، ومنذ سنة 2002 اتخذت الحكومة قرارات تفرض أن تكون اللغة الإنجليزية هي لغة التدريس لكل من الرياضيات والعلوم في المستوى الابتدائي وفي بعض المحاضرات الجامعية[6]. وفي كثير من المؤلفات التجارية الخاصة بتعليم اللغات الوطنية والأجنبية يلاحظ اعتماد مكثف على هذه المقاربة. ومن أوضح الأمثلة على ذلك السلاسل التعليمية التي تُصدرها جامعة كامبردج المسماة اللغة الإنجليزية للمدراس[7]، وهي سلاسل أُعد مضمونها بحيث يعكس كل المقرر المقترح في الدورة التعليمية. وفي ذات الإطار الدروس الحوارية التي أعدها جاك ريتشاردز، وهي دروس مرتكزة على المحتوى مضافا إليه مجموعة محددة من المواضيع الخاصة والمجالات التي تكمل المحتوى، تم استخراج كل ذلك عن طريق تحريات واستبيانات لمجموعة كبيرة من الطلاب في المعاهد اللغوية حول اهتماماتهم وتطلعاتهم[8]. ومن الأعمال القائمة على نفس التصور، سلسلة "العربية بين يديك" الصادرة عن الجامعة العربية.

1.1. 4. القضايا المطروحة عند التطبيق العملي لمقاربة المحتوى:

هناك العديد من القضايا التي سجلها الباحثون والمربون عند العمل بمقاربة المحتوى، وليست كلها سلبية، غير أن أستاذ اللغة العربية، والمشرف على وضع الدروس والمحاضرات، يحسن به الاطلاع على هذه الأمور إذا كان مقتنعا بمقاربة المحتوى، وكثير الاعتماد عليها في تحضيراته.

1. لوحظ في كثير من البرامج والمؤلفات المعدة طبقا لهذه المقاربة إهمال للعوامل الخاصة بتطوير الطلاقة اللغوية والبلاغية، وكذلك فيما بخص المهارات اللغوية الأساسية، إذ يبدو أن التركيز الكامل على المحتوى يجعل فرضية تكامل العوامل المختلفة للقدرة التواصلية بصورة تلقائية قضية غير محسومة، بل إن نتائج التقويم والفحص لإنجازات الطلاب توضح تقصيرا واضحا في هذه الجوانب، وقد يشعر الطلاب هم أنفسهم بهذا الضعف في رصيدهم اللغوي وفي إتقانهم للمهارات الأساسية، وهذا يؤدي إلى حالة من الفتور وفقدان زمام المبادرة.

2. القضية الثانية التي طرحها المدرسون، تتعلق بالجوانب الخاصة والخبرة المتخصصة التي يتطلبها التعامل المباشر مع بعض الأنواع الدقيقة من المحتوى، ففي مجالات مثل: التسويق، التكنولوجيا الحديثة، الطب، التنمية المستدامة، والطاقات المتجددة، لاحظ المدرسون ومصممو المقررات أن اعتماد نصوصٍ خام (من مصادرها الأصلية) دون أي تكييف أو تخفيف في محتواها التخصصي المركز يشكل عوائق موضوعية في استقبال المتعلم لها.

3. القضية الثالثة التي تُطرح حاليا، بعد تقويم ونقاش واسع لمردود هذه المقاربة، هي التقويم؛ إذ كيف سيتم تقويم إنجازات الطلاب ومعرفة مدى تقدمهم؟ أيكون ذلك من خلال التحكم في مادة المحتوى من الحقائق والمعلومات، أو من خلال التحكم في استخدام اللغة، أو من خلالهما معا؟ إن أكثر الخبراء يميلون إلى أن المطلوب في مقررات تعليم اللغة أن تطور مقاييس لتقويم التطور اللغوي في أبعاده الاتصالية المعروفة، أما التركيز على المحتوى فهو دور تتخصص فيه المواد العلمية والأدبية كل حسب مجاله، ولا يمكن أن نحوّل درس تعليم اللغة، سواء اللغة الوطنية أو الأجنبية إلى درسٍ متخصص يفرض على المدرس والطلاب أن يتقنوا التعامل مع معطيات عالية التخصص، في فروع مستقلة مثل الاقتصاد والرياضيات والفيزياء وغيرها.

1-2- التعليم المرتكز على إنجاز المهام:

1.2.1.تعريف:

إن تعليم اللغة الفعال يمكن إنتاجه عن طريق إحداث أنواع من التجاوب العملي المفيد والبناء داخل الفصل الدراسي، وأحسن طريقة للوصول إلى هذا التفاعل أن نعتمد مهاماً تعليمية يتم تصميمها بعناية ووفق مبادئ ثابتة.[9] يتصور هذا الاقتراح أن العناصر المكونة

للقدرة الاتصالية تنمو وتتطور تدريجيا من خلال إدماج المتعلمين في مهام تحقق التفاعل. وعلى هذا الأساس يُبنى المقرّر كلّه؛ كل وحدة منه، وكل درس منفرد، على أساس مهمة أو مجموعة مهام ينجزها الطلاب داخل الفصل أو خارجه. ولقد اقترحت العديد من النشاطات الصفية التي تعد مهاما يطلب إلى الطلاب إنجازها، وفيما يخص الاتجاه الاتصالي تم التركيز مؤخرا على نشاطات الفجوة المعلوماتية، والفجوة المنطقية، ونشاطات تبادل المعلومات[10].

يستند أنصار هذا الاقتراح إلى تحريات ميدانية واسعة النطاق تؤكد جميعها على أن تعليم اللغة ينتج عن التفاعل الهادف وليس من خلال التدريبات والتمارين الخاضعة لإشراف المدرس وتصحيحه بصفة آلية. ويعتقدون بأن الانطلاق في تعليم اللغات من مهام معدة بعناية يُحدث التفاعل والتكيف الذي نرجوه عند المتعلم، وهكذا يتطور وعيه وإدراكه بدور اللغة في نقل المعاني والتجارب والخبرات، ويأخذ مسؤولية أكبر عن تعلّماته الشخصية.

2.2.1 . الأنواع الرئيسية للمهام التعليمية:

يقسم المختصون في هذا الاتجاه المهام إلى نوعين بحسب الهدف الإجرائي النهائي المرتقب تحصيله منها: فهناك **مهام تربوية**، تركز على الجوانب القاعدية للتعلم بطريقة مباشرة، وهي التي يعتبرها المدرسون بالإجماع الركيزة لكل تعليم صحيح للغة، وقد تصمم هذه المهام بطريقة مستقلة من طرف المدرس، أو بوصفها جزءً من المقرر العام، هدفه تحقيق استخدام واسع للقواعد والمفردات والمهارات اللغوية.

وهناك مهام تستحضر قيمة اللغة ودورها في الاتصال داخل الحياة اليومية، حيث تعكس هذه المهام استعمال اللغة في الحياة الواقعية، وتتطلب تدريبا ميدانيا (بروفة). ومنها المهام التي يُحاكي فيها الطلاب أدوار أبطالٍ من الحياة اليومية: معلمون، أطباء، تجّار، عمال..إلخ. أما الأنواع التي يمكن للمدرس أن يعتمدها أُطراً أو أنماطاً عامة ينسج على منوالها، فقد تم اقتراح العديد من الأشكال نذكر منها ما يلي:

مهام الاستماع: يستمع الطلاب إلى نص تتخلله تعليمات ثم يقومون بإنجاز المطلوب بشكل فردي أو كمجموعات.	مهام حل المشكلات: يقرأ الطلاب رسالة يطلب صاحبها استشارة و يقترحون حلا للمشاكل المكتوبة.
مهام الفرز و الترتيب: يتم تقسيم الطلاب إلى أزواج، و يطلب منهم إعداد قائمة عن الأشياء المميزة التي يجب أن تتكون منها مكتبة المدرسة.	مهام مشاركة التجارب الشخصية: يناقش الطلاب مع زملائهم مشكلا أو قضية أخلاقية أو اجتماعية.
مهام المقارنة: يجمع المدرس مجموعة من الإعلانات التجارية من محلات و جرائد و يكلف الطلاب بالمقارنة بينها.	المهام الإبداعية: يعد الطلاب مخططات و تصاميم لتزيين الفصل، أو تزيين ديكور منزل يقدم لهم كمهمة.

جدول 2: تصنيفات رئيسة للمهام اللغوية التعليمية

3.2.1. . مجالات الاستخدام:

اعتُمدت هذه المقاربة إطاراً لمناهج تعليم اللغات في بعض أنحاء العالم، إذ يتحدد في ضوئها إعداد الدروس وطرق إلقائها، وقد وضح برابهو كيف يتم استبدال المقرر المرتكز على القواعد بآخر مرتكز على إنجاز المهام، وكيف يطبّق هذا التعديل الأساسي على النظام الدراسي في ولاية أو مقاطعة، ومن ثم يمكن تعميمه تدريجيا لكل ولايات البلاد، كما وضح أيضا أن هذا التعديل يمكن إحداثه بوصفه إجراءً مرحلياً لفترة قصيرة، يهدف إلى تدارك المشاكل الملاحظة على تعليم اللغات في جوانب محدّدة[11].

كما تُعتمد هذه المقاربة على نطاق واسع بصفتها جزءً ثابتا من مكونات الدرس اللغوي النموذجي، إذ يعتقد الباحثون أن تدعيم الدرس بهذه الطريقة يدعم المهارات العامة للاتصال[12]. وبطبيعة الحال، يمكن لأي مدرس أن يعتبر هذه المقاربة، والاقتراحات والأفكار التربوية التي طرحتها جزءً من ذخيرته وخبرته التعليمية، يُنمي من خلاله قدرته الاحترافية على تدريس اللغات، ويضمن من خلالها حلولا إجرائية لما يكثر أن يواجهه في التعليم، من فتور وشرود وعدم مواكبة الفئة الطلابية للطرق الكلاسيكية.

4.2.1.القضايا المطروحة:

هناك قضيتان رئيستان ينبغي التنبه إليهما عند التعامل مع مفهوم المهارات بصفة عامة، وعند الشروع في تحضير الدروس، وإعداد المقررات والمناهج وفقا لهذا التصور.

1. إن المهمة كونها فكرة تعليمية تلقى قبولا لا بأس به، وبخاصة عند المدرسين الجدد في هذه المهنة، ولكن المنظرين لهذه المقاربة لم يقدموا معطيات مفصّلة حول طرق اختيار

المهام ومعايير ترتيبها، ولذلك يسود افتراض غير صحيح يقول بأن المهمة هي أي نشاط يقترحه المدرس للطلاب، حتى لو كان عرضيا وغير مندرج في الخطة العامة للمقرر الدراسي.

2. لقد أدى التركيز على المهمة من حيث هي نشاط تربوي، إلى عدم التفطن لاختيار المحتوى الذي يكوّنها، وعزّز ذلك اعتقاد بعض الباحثين بأن المحتوى له ارتباط ضعيف بإنجاز المهام، وهذا التصور مبني على استنتاجات غير دقيقة، فمهما كان النجاح الذي يقدره أنصار هذه المقاربة لمنهجيتهم، فإن المحتوى هو ركيزة تعليم اللغة ويجب الاهتمام به تماما كالاهتمام بتصميم المهام وتوزيعها.

2. المقاربات المرتكزة على النتائج المسطرة لعملية التعليم:

2-1- التعليم المرتكز على النصوص:

1.1.2. تعريف:

تُعرف هذه المقاربة أيضا بالمقاربة المرتكزة على "**الأنواع الأدبية**"، حيث تُحدّد القدرة الاتصالية وفقا لهذا المنظور على أنها: إتقان الأنواع الأدبية المختلفة من النصوص.

إن كلمة نص تُستعمل في هذه المقاربة استعمالا اصطلاحيا، يشار به إلى السلاسل اللغوية المنظمة التي توجد في سياقات خاصة ترتبط بها لزوما[13]. فعلى سبيل المثال في درس عنوانه: "يوم من حياتي" هناك اختيارات عديدة لاستعمال اللغة، وكل واحد منها يمثل خلفية نصية مستقلة، ومنها على سبيل المثال:

1. حوار متبادل مع صديق بصورة عرضية (لقاء مفاجئ غير متوقع).

2. حوار في الطريق مع شخص يسأل عن موقع محدد من المدينة.

3. مكالمة هاتفية غرضها تحديد موعد مع طبيب الأسنان.

4. جلسة ممتعة مع الأصدقاء.

إن كل واحد من الأمثلة السابقة يمكن النظر إليه وفق المقاربة النصية ومقاربة تحليل الخطاب الحديثة بمنزلة النص في المجال الذي يوجد فيه، وهو على ذلك وحدة كاملة لها استفتاح وتوسط واختتام، ويمكن اعتباره، بالقياس إلى نظائره، نمطا قابلا للتجريد ويقاس عليه.

وبناء على ما سبق، فإن القدرة الاتصالية يجب أن تتضمن القدرة على استعمال أنواع مختلفة من النصوص المنطوقة والمقروءة داخل أجوائها، وسياقات ظهورها، وطرائق أدائها المخصوصة.

يعد ظهور هذه المقاربة، وانتشارها الواسع جزءً من الجهود التطبيقية التي يقوم بها اللغوي مايكل هاليداي، واستنادا إلى الثنائي فيز وجويس فإن التعليم المرتكز على النصوص يتطلب ما يلي[14]:

1. الوضوح في تدريس البُنى الصرفية والقواعد النحوية للغة في جانبيها المكتوب والمنطوق.

2. ربط النصوص المكتوبة والمنطوقة بسياقات ظهورها.

3. تصميم وحدات تعليمية تركّز على دعم المهارات، وربطها بالنصوص التامة.

4. تزويد الطلاب بدليل تدريبات، في نفس الوقت الذي يعملون فيه على تطوير المهارات اللغوية، وذلك لتحقيق تواصل معبر وذي مغزى، باعتماد النصوص التامة.

2.1.2.محتويات المقرر التعليمي المرتكز على النصوص:

القضية الجوهرية في هذه المقاربة هي: **"أنماط النصوص"**. لأن هذه الأنماط يفترض أن يُتوصّل إليها بطرق موضوعية، من خلال تحليل شامل لحاجات الفئة الطلابية، مضافا إليه خلاصات تحليل اللغة في أثناء التداول والاستعمال، داخل الظروف والأوضاع المختلفة، وكثيرا ما يُعتمد في هذا الصدد على المقررات التي تعلم اللغة لأغراض خاصة، ومع الأسف، فإن هذه الطريقة، وإن كانت تسهل العمل نسبيا على واضع المقرر، إلا أنها من أكبر العيوب، وقد تحرم المتعلم من الاستفادة الحقيقية التي تعد بها المقاربة النصية.

وينبغي أن يشتمل المقرر، من جهة الدقة والتكامل في التخطيط، على اختيارات ملائمة للعناصر اللغوية الضرورية، فيما يخص: المفردات والقواعد والوظائف والمواضيع المفتاحية، ولذلك فإن هذا المنظور يحتاج إلى مقرر متنوع، يدمج في نفس الوقت كلا من القراءة والكتابة والتواصل الشفوي، ويعتمد أيضا على تدريس قواعد اللغة من خلال إتقان النصوص، وليس من خلال دراسة تحليلية منعزلة عن السياق. وفي الجدولين الموالين نموذجان يوضحان طريقة وضع الملامح الأساسية لمقرر تعليمي مبني على المقاربة النصية.

الطريقة الأولى:

1	الحوارات المتبادلة	. حوارات متبادلة ذات صلة بتكنولوجيا المعلومات و البيع و الخدمات. حوارات متبادلة مركبة أو إشكالية. . حوارات تفاعلية.
2	أشكال النصوص	. نصوص من الشكل البسيط . نصوص من الشكل المركب
3	الإجراءات	.تعليمات . بروتوكولات . تحليلات علاجية
4	نصوص المعلومات	.تقديم أوصاف . تفسيرات . تقارير . توجيهات إدارية . نصوص تجمع بين واحد أو أكثر من الأنماط السابقة
5	نصوص القصة	. قصص . سرديات
5	نصوص الحجاج	. نصوص الرأي . شروحات . مناقشات

الطريقة الثانية:

1	الإجراءات	وصف الإجراءات الضرورية لتنفيذ مهمة تعليمية
2	تفسيرات	تفسير كيفية و أسباب حدوث الأشياء
3	شروحات	مراجعات، حجج، مناظرات
4	قصص واقعية	تؤخذ من مقالات صحفية مثلا
5	قصص شخصية	حكايات نادرة، مقتطفات من المذكرات، سير ذاتية
6	تقارير معلومات	تتضمن تفاصيل دقيقة من الواقع
7	سرديات	قصص عالمية، حكايات أسطورية، أدب شعبي
8	حوارات و نصوص وظيفية قصيرة	رسائل رسمية و غير رسمية، بطاقات تهنئة و معايدة، رسائل إلكترونية، إشعارات

3.1.2. تنفيذ المقاربة المرتكزة على النصوص:

يقترح بعض الباحثين خطة عمل مكونة من خمس مراحل على النحو الآتي[15]:

المرحلة 1: بناء سياق التعلم		
1.التهيئة العامة للطلاب	**2.التحقق من النموذج النصي**	**3.نشاطات بناء السياق التعليمي**
1.الدخول إلى السياق الاجتماعي لنص من تاريخ الأدب أو من واقع الحياة اليومية. 2.استكشاف ملامح عامة عن السياق الثقافي العام الذي يستعمل فيه النمط النصي والدواعي الاجتماعية التي ينجزها. 3.استكشاف السياق المباشر للوضعية من خلال التحقق من سجل النموذج النصي الذي تم اختياره مقارنة بمجموعة الأهداف العامة للمقرر وسلم الحاجات.	1.بناء معرفة حول موضوع النموذج النصي وأخرى حول النشاط الاجتماعي الذي يظهر عند استعماله 2.فهم الأدوار والعلاقات الخاصة بالأشخاص الواردين في النص، وكيف يتمكنون من توطيد العلاقات وصيانة التواصل 3.فهم قناة الاتصال المستعملة: المرجع التاريخي، الثقافي، أداة اتصال حديثة: الهاتف، الإنترنت.	1.عرض السياق من خلال: الصور، الوسائط السمعية البصرية، استضافة شخص متخصص. 2.تأسيس الدواعي والمبررات الاجتماعية من خلال المناقشة. 3.نشاطات التعارض الثقافي مثل: المقارنة الثقافية بين نص واحد في ثقافتين مختلفتين 4.مقارنة نموذج النص مع نصوص أخرى من نفس النمط أو من أنماط قريبة.
المرحلة 2: النمذجة وإعادة بناء النص		
1. يتحقق الطلاب من الأنماط و الحقائق اللغوية الخاصة بالنص 2. تتم مقارنة الأنماط بأخرى سابقة كمراجعة و تمتين للملكة اللغوية		
المرحلة3: البناء المشترك للنص		
1. يبدأ الطلاب في المساهمة في بناء أمثلة تامة وفق نمط النص 2. يبدأ المدرس بتقليل مساهمة النص الأصلي في محاولات الطلاب بصفة تدريجية حتى تكون لهم الفرصة لاستخدام مخزونهم اللغوي الخاص، و لا بأس هنا من تقبل الكثير من المحاولة والخطأ.		
المرحلة4: البناء المستقل للنص		
1. يتعامل الطلاب مع النص بصفة مستقلة 2. يقدم المدرس مجموعة من المهام لتعميق التعلمات: حيث تركز المهام على تقوية		

المهارات الأساسية.
المرحلة5: ربط النص مع نصوص أخرى ذات صلة
1. يُقدَّم للطلاب نصوص أخرى من نفس السياق أو من سياقات مشابهة 2. يُستعان بسلاسل ومقتطفات وبرامج تعليمية متخصصة 3. يعتمد المدرس في هذه المرحلة على العديد من الأنشطة لتحقيق الترابط منها: أ. مقارنة استعمال نمط النص في حالة وجود مجالات أخرى مختلفة ب . البحث عن أنماط أخرى من النصوص تستعمل في نفس المجال ج . أداء الأدوار بافتراض ما سيحدث لم تم استعمال نفس نمط النص من طرف أشخاص ذوي علاقات وأدوار مختلفة. د . البحث في كيفية توظيف ملمح لغوي أو عنصر لغوي أساسي داخل النمط النصي مقارنة بأنماط أخرى سبق تعلمها.

4.1.2 . القضايا المطروحة:

1. تركز هذه المقاربة على نتائج التعلم ومحصوله أكثر بكثير من الجهود والأعمال التعليمية الإجرائية الضرورية لتحقيق هذه النتائج.

2. يلاحظ إهمال للجانب الإبداعي والمبادرة الفردية للمتعلم، ولتعبيره الشخصي عن انجازاته، وهي أيضا ميكانيكية إلى حد ما، بحيث تفترض أن كل كلام يقع في حيز مكاني وزماني يمكن عده نصا، ويتم إلحاقه بنمط مجرد من النصوص التي تتكون غالبا من ثلاثة مقاطع: [المدخل، العرض، الختام] وكل نمط نصي يتم نمذجته فيُبنى ويعاد بناؤه، والواقع أن الاستخدام اللغوي ليس على هذا التصور الآلي، رغم أن فكرة النص في حد ذاتها لها قيمة كبيرة لا يمكن إنكارها.

3. يلاحظ أيضا أن هذه المقاربة، وبخاصة في خطتها النموذجية المكونة من خمس مراحل تُحدِث فتورا وملالا لدى المتعلم، كما أنها تطرح مشاكل حقيقية في التخطيط والتقويم.

2-2- التعليم المرتكز على الكفاءات:

1.2.2. تعريف:

إن التعليم المرتكز على الكفاءات هو مقاربة تهتم بتصميم الدروس وإلقائها، ولقد حظيت بقبول لائق، وانتشار واسع منذ السبعينات. كما اعتمدت هذه المقاربة على نطاق واسع كونها أساساً لتخطيط التعليم المهني وتعليم الكبار[16]. تتطلع هذه المقاربة إلى تدريس الطلاب كل المهارات الأساسية التي يحتاجونها، من أجل تهيئتهم وإعدادهم لدخول الحياة اليومية والعملية، وهناك اعتماد متزايد لهذه المقاربة في التخطيط الشامل للمناهج التعليمية الوطنية،

كما أن هناك تجارب متفاوتة النتائج في كل من: إندونيسيا، تايلاند، الفيليبين، الولايات المتحدة[17]، والجزائر[18].

إن الذي ميّز هذه المقاربة هو التركيز المباشر على محصول التعلم ونتائجه، وفيما يخص تعليم اللغات، فلقد حدد أورباش ثمانية عناصر مطلوبة لتنفيذ هذه المقاربة موضحة كما يلي:[19]

1 التركيز على الوظائف الناجحة اجتماعيا	5 توضيح نتائج التعلم
2 التركيز على مهارات الحياة	6 التقييم الدائم والمستمر
3 تعليم المهام أو الأداء الموجه	7 إظهار الإتقان في الأهداف الأدائية
4 التعليم النمطي	8 تحقيق الفردية، أو التركيز على المتعلم

جدول4: العناصر الجوهرية لتنفيذ مقاربة الكفاءات اللغوية.

2.2.2 . تنفيذ المقاربة المرتكزة على الكفاءات:

يعتقد العديد من المختصين أن هذه المقاربة تلائم الفئات من المتعلمين ذوي الحاجات اللغوية الخاصة، كما يمكن اعتمادها منطلقا لإصلاح برامج التعليم في المناطق التي تعاني خللا وقصورا في بعض الجوانب، ولكن في كل الأحوال، هذه المقاربة ليست هي الإصلاح في حد ذاته، ولا بد من ملاحظة الجوانب الخاصة من القدرة الاتصالية التي يحتاج علاجها إلى مقاربات أخرى أكثر ديناميكية، وأكثر ارتباطا بمحتوى اللغة.

كما تُعتمد هذه المقاربة أيضا، وبصورة خاصة، بوصفها إطارا تنظيميا داخليا للمقاربة المرتكزة على المهام، وفي هذه الحالة يصبح البحث منصبا على الكفاءات المطلوبة لأداء مهمة لغوية ناجحة من البداية إلى النهاية، وهنا تصبح الكفاءة جزءً من مكونات تحضير الدروس اليومية.

3.2.2 . القضايا المطروحة:

1. هناك اعتراض كبير ومتكرر يوجّه إلى أصحاب هذه المقاربة يفيد بأنها تبدو مبسطة وسهلة التنفيذ عند طرحها نظريا، لكنها مختلفة عن ذلك، ويصعب التحكم في أبعادها تطبيقيا، وقد سجّل الكثير من الباحثين، وبعد استطلاع آراء المدرسين أن فهم الكفاءات المطلوبة لإنجاز ملمح لغوي أو مهمة معينة ليس من الأمور العملية التي يمكن إنجازها بدقة في كل الأحوال.

2. أشار النقاد أيضا إلى الجانب التخميني والحدسي، أو خبرة المدرس الذاتية بوصفها عوامل غير موضوعية يتطلب إنجاز هذه المقاربة تدخلها أثناء إعداد الدروس وإلقائها.

3. تعتمد هذه المقاربة، من جهة أخرى، على **"مبدأ الحد الأدنى"**، حيث يتم تقليص تعليم اللغة وضغطه إلى مجموعة من قوائم الكفاءات، في حين أن بعض العوامل الهامة مثل مهارات التحليل المنطقي، والتفكير النقدي، والتحليل الأدبي الفني مهملة بشكل واضح.

3.استنتاجات الدراسة:

اعتمادا على التحليل الآنف بيانه، يمكن للباحث المتابع للمقاربات الأربع المعروضة أن يستنتج العديد من الملاحظات، في العديد من الجوانب، ومن أبرز الملاحظات الإجرائية التي يسمح النطاق المنهجي والسياق المعرفي الحالي ببلورتها نسجل ما يلي:

1. تقوم كل مقاربة تعليمية من المقاربات الأربع السابقة على تعريف إجرائي، ومجموعة من الفرضيات المبدئية التي تميز كل واحدة منها بصفة جزئية، ولكن التكامل والدمج بين اثنتين أو أكثر منها ممكن، بل يعد مطلوبا في بعض الحالات الخاصة؛ فمن الواضح وجود تكامل بين مقاربة المحتوى ومقاربة إنجاز المهام، لأن المحتوى قد يتحول جزء منه إلى مهام تربوية تجعل تعليم اللغة أكثر ارتباطا بواقع الحياة، وتمكّن الطلاب من بناء مهارات تكميلية في نفس الوقت الذي تنمو فيه مهاراتهم اللغوية.

2. يصعب الخروج بتقييم نهائي حول هذه المقاربات، وذلك بالنظر إلى عدة جوانب، لعل أهمها العاملان الآتيان:

1. معظمها لا تزال جديدة، وعمليا، تخضع لتطوير وتعديل سواء في الإطار النظري أو التطبيقات، ولذلك لاحظنا أن عددا من المدرسين يجدون صعوبة في فهم طبيعة الأشياء الجديدة التي يتعين تغييرها من طرفهم عند تطبيق هذه المقاربات، وقد يعني ذلك، أن الباحثين المهتمين بهذا المجال مطالبون بإعداد مواد تعليمية مخصصة للمدرسين توضح هذه المقاربات بطرق مبسطة وعملية.

2. هناك تفاوت جدير بالملاحظة في التجارب العالمية لتطبيق هذه المقاربات، تفيد بعض التقارير والأبحاث المواكِبة أن المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات حسّنت المردود العام لتعليم اللغات الوطنية في بعض الدول الآسيوية مثل: إندونيسيا وماليزيا، في حين لم يظهر أي تأثير لافت للنظر عند تطبيقها لمدة أزيد من عشر سنوات في بلدان المغرب العربي. ويمكن أن نستنتج مبدئيا بأن شروط تطبيق هذه المقاربات تتحكم في طبيعة التغيير الذي تحدثه عمليا داخل حجرات الدراسة. ويتضح من مقارنة التجارب السابقة أنه، على وجه العموم، إذا وُضعت إحدى المقاربات الأربع محل مقاربة أخرى سابقة عليها، وكانت الأولى قد تركت خللا عميقا في

تعليم اللغات، فإن التغيير الأفقي لا يفيد كثيرا في هذه الحالة، بل يتعين على وزارة التربية والتعليم أن تركز أيضا على التغيير العمودي؛ بمعنى أن تحضر إطارات التدريس، ومفتشي اللغات تحضيرا جيدا بالتكوين الملائم، لا مجرد التوصيات والندوات الظرفية. وفي الوقت عينه، ينبغي التواصل مع أفضل المختصين التعليميين لإعداد المقررات والمواد التعليمية، ولا يمكن التغاضي عن التقويم والمتابعة المستمرة لكل إصلاح يُبنى على أسس صحيحة.

مراجع الدراسة:

1- أحمد شبشوب، علوم التربية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1991م.

2- أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية، مركز البحوث التربوية والنفسية جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط 1421هـ / 2000م.

3- جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر: ناصر بن عبد الله غالي و صالح بن ناصر الشويرخ، ط2001 م.

4- جون يول، معرفة اللغة، تر: محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، 1999م.

5- حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1999م.

6- خالد الرويعي،الإنترنت بوصفها نصا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1،2006م.

7- ديفيد كريستال، اللغة والإنترنت، تر: أحمد شفيق الخطيب، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 2005م.

8- ربيكا أكسفورد، استراتيجيات تعلم اللغة، تر: السيد محمد دعرور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1996م.

9- رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة. تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج و الاستراتيجيات. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسيكو، 1427هـ/2006م.

10. ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، 2002م.

11. عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي و مفهوم الفصاحة. موفم للنشر، الجزائر. ط1، 2007م.

12. عبد السلام المسدي، العربية والإعراب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1،2010م.

13. عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، الرباط، المغرب، ع38،2003م.

14. عبده الراجحي. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995م.

15. عبد اللطيف حسيني. دليل المدرس في تكنولوجيات الإعلام والتواصل والتربية.

16. قرايرية حكاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية :دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة. أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري- قسنطينة، الجزائر، 2009-2010م.

17. نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية الحديثة، سلسلة عالم المعرفة: المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع9: سبتمبر، 1978م.

20. المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، المقاربة بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، ط 2003 م.

21-Auerbach, E.R. (1986). Competency-Based ESL: One Step Forward or Tow Steps Back? TESOL Quarterly.v 20

22-Feez, S and H Joyce (1998). Text-based Syllabus Design. Australia: Macquare University.

23-Kranke, K. (1987), Approaches to Syllabus design For Foreign Language Teaching. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

24-Prabhu, N.S.(1987). Second Language Pedagogy. Oxford University Press.

25-Richards J. C: Communicative Language teaching Today. Cambridge University press

26-Richards, J. C. and Charles Sandy. (1998). Passages. New York : Cambridge University Press.

27-Jack C Richards and Willy Renandya. Methodology in Language Teaching. New York: Cambridge University press.

[1]- أنظر:. Richards J. C .**Communicative Language teaching Today.** Cambridge University press.p 27-28

[2] - تتضمن القدرة التواصلية أربع قدرات جزئية هي: القدرة اللغوية، القدرة الكلامية، القدرة الاجتماعية الثقافية، والقدرة الإستراتيجية. أنظر في هذا الصدد: عبد الرحمن الحاج صالح، **السماع اللغوي العلمي ومفهوم الفصاحة**، (الجزائر: موفم للنشر، ط1، 2007م)، ص 15 ومابعدها. وربيكا أكسفورد، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ص 19-20.

[3] - Kranke, K. (1987), Approaches to Syllabus design For Foreign Language Teaching. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. P65.

[4] - أحمد عبده عوض، **مداخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية**، مركز البحوث التربوية و النفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط 1421هـ / 2000م.

[5] - أنظر: Richards J. C .**Communicative Language teaching Today.** Cambridge University press.p29

[6] - المصدر السابق ص 30.

[7] - أنظر في هذا الصدد: Littlejohn, A. and D. Hicks (1996). Camridge English For Schools. Cambridge University Press.

[8] - عبارة عن سلاسل من الدروس مرتكزة على حوارات بعنوان: مقتطفات. أنظر في هذا الصدد: Richards, J. C. and Charles Sandy. (1998). Passages. New York : Cambridge University Press.

[9] - وأحسن تطبيقاتها وأشهرها في الأقسام التحضيرية والتعليم قبل المدرسي، وقد أدى النجاح الملحوظ لهذه المقاربة في هذه المستويات إلى محاولات لتطويرها وتعميمها على كل المستويات التعليمية.

[10] - الفجوة المعلوماتية هو واحد من أهم مفاهيم الاتجاه الاتصالي الحديث في تعليم اللغات، وهو يؤكد على الحقيقة التي تفيد بأن تواصل الأشخاص يكون في الغالب بهدف الحصول على المعلومات التي ليست بجوزتهم، أي الجديد الطارئ، أو التحقق مما ورد عليهم حديثا، فهذا الافتقار في المعلومات هو الفجوة المقصودة.

[11] - Prabhu, N.S.(1987). Second Language Pedagogy. Oxford University Press.p30

[12] - Benglar, David. And Alan Hunt. (2002). Implementing Task-based Language Teaching. In: Jack C Richards and Willy Renandya. Methodology in Language Teaching. New York: Cambridge University press.

[13] - Richards J. c .Communicative Language teaching Today. Cambridge University press.p 36

[14] - Feez, S and H Joyce (1998). Text-based Syllabus Design. Australia: Macquare University.p25

[15] - المرجع السابق .Ipid, p28-31

[16] - ويقر المختصون بأن هذا المفهوم فيه التباس وغموض، ولم يتحقق في تعريفه الإجرائي اتفاق بين الخبراء حول العالم، فالمدرسة الأمريكية وأتباعها لهم تركيز على الجوانب التطبيقية، فيما يحاول الفرنسيون إضفاء

نوع من التماسك النظري على المقاربة لتتحول إلى منهج رسمي. أنظر في هذه الآراء:المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، المقاربة بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، ط 2003 م.

[17] - Richards J. c .Communicative Language teaching Today. Cambridge University press.p 41

[18] - وقد لاحظ الباحثون في الجزائر أن نتائج تطبيق هذه المقاربة في مستويات التعليم المختلفة لم يكن إيجابيا، بل كان مخيبا للآمال خاصة من وجهة نظر المربين والطلاب أنفسهم، ومنذ تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2000م، وإدراج المقاربة بالكفاءات ركيزة أساسية للإصلاح التربوي سنة 2003م، لا يوجد في هذا الصدد سوى تقارير سطحية وبعيدة عن الواقع الحقيقي، تصدرها وزارة التربية الجزائرية، ولاحظ الباحثون أن الغالبية الكبرى من معلمي المرحلة الابتدائية لا يعرفون شيئا عن المقاربة بالكفاءات من الناحية النظرية العامة، فضلا عن التفاصيل والإجراءات الدقيقة. أنظر: قرايرية حكاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية : دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة. أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري- قسنطينة، الجزائر، 2009-2010م.

[19] - Auerbach, E.R. (1986). Competency-Based ESL: One Step Forward or Tow Steps Back? TESOL Quarterly, 20,(3).