تعليمية النحو العربي في الطور الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات: توصيف وتقويم

the learning of arabic grammar at the secondary level using the competency-based approach:description and evaluation

د. كحلة هجيرة[1] *؛ د. جمال الأشراف[2]

[1] جامعة الوادي، مخبر إسهامات علماء الجزائر في إثراء العلوم الإسلامية(الجزائر)، kahla.hadjira@gmail.com

[2] جامعة الوادي، مخبر إسهامات علماء الجزائر في إثراء العلوم الإسلامية(الجزائر)، lachrafdjamel@gmail.com

تاريخ الاستلام:07-06-2021 تاريخ القبول: 26-04-2022 تاريخ النشر: 03-06-2022

ملخص: يعالج هذا المقال مدى تحقق أهداف المقاربة بالكفاءات من خلال تعليمية النحو العربي. وبعد استعراض المعطيات النظرية والعملية عبر استبيانات موجهة إلى أطراف العملية التعليمية في الطور الثانوي (الأستاذ، المتعلم) توصلت الدراسة إلى تحقيق نتيجة هامة مفادها:

عدم تحقق أهداف هذه المقاربة نظرا للتطبيق الجزئي لها الذي مأتاه عدم التمكن من فهم هذه المقاربة بسبب النقص الكمي والنوعي للتكوين العلمي والبيداغوجي فيها والذي مردّه سوء النقل الديداكتيكي على مستوى [واضع المنهاج، الوسيط، منفذ المقاربة (الأستاذ)].

الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات، تعليمية النحو العربي، الاستبيان، التكوين العلمي والبيداغوجي، النقل الديداكتيكي.

Abstract This article addresses the case for whether the competency-based approach in the learning of Arabic grammar reached its purported objectives or not. After examining all the theoretical and practical data in the form of surveys targeting all the sides of the learning process at the high school level (teacher, student) this study reached an important conclusion that states:

The competency-based approach failed to reach its purported objectives due to the partial implantation of it. Caused by a lack of understanding of the approach that is stemming from a quantitative and qualitative deficit in the scientific and pedagogical training on the approach. due to the poor didactic transposition on the level of {the creator of the curriculum, the intermediary, the approach executer (the teacher).

Keywords: the competency-based approach, the learning of Arabic grammar, survey, the scientific and pedagogical training, didactic transposition.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة

تعددت المناهج التعليمية وتنوّعت من القديم إلى الحديث، فبعد أن كان اهتمام المناهج التقليدية منصبا على المادة التعليمية وما تحتويه من معلومات، وكيفية تلقينها انتقل الاهتمام في المناهج الحديثة إلى كلّ جوانب العملية التعليمية: من محتويات ومضامين وأهداف وطرائق التدريس وأساليب تقويم، ووسائل تعليمية ... وبقي أهم عنصر في هذه العملية لا يحتل صدارة الاهتمام؛ هذا العنصر هو المتعلم، إلى أن ظهر المنهج الذي يتوسل بمقاربة كفاءات المتعلم وتفعيلها؛ إذ تهتم هذه المقاربة بمنطق التعلّم المتمركز حول المتعلّم.

وبهذا يكون له الدور الأساسي والفاعل في العملية التعليمية التعلّمية؛ أي يكون مسؤولا عن تعلّمه.

2- الإشكالية:

إذا كانت المقاربة بالكفاءات تضطلع بدور تفعيل كفاءات المتعلم وإحلاله هذه المكانة المركزية في العملية التعليمية فهل التعليم وفق هذه المقاربة أثبت نجاعته وحقق الأهداف المرجوة منه كما تنظّر له النظريات التي انبثق عنها، لاسيما وقد مرّ على تطبيقه في مدارسنا ما يقارب العقدين (من بداية الألفية الثالثة)؟

وما دور التكوين في هذه المقاربة وفي العلوم المتعلقة بها في تحقق أهدافها؟ وهل للتطبيق الجزئي لهذه المقاربة دخل في عدم تحقق أهدافها؟

للإجابة عن ذلك ندرس تطبيق هذه المقاربة على مجال تعليمي محدّد هو تعليمية اللغة العربية: تعليمية النحو العربي على وجه التحديد، وفي طور محدّد هو طور التعليم الثانوي: فكان اختيار نشاط النحو، لكونه ممّا يصعب ويشق على متعلّميه نظراً لتعقيد اللغة الواصفة له (لغة النحاة)، فنجاح المتعلّم في اكتساب المعارف النحوية، واستثمارها إنتاجاً وتأويلا دليل نجاح هذه المقاربة.

وأمّا اختيار هذا الطور (الثانوي) لكون هذه المرحلة تتسم بنضج القدرات العقلية نسبيا، فيتمكن المتعلمّ من الربط والدمج بين معارفه في وضعيات تواصلية متنوعة؛ ممّا يفعّل الجانب الإبداعي فيه.

لنخلص بعد التوصيف وتحليل المعطيات المستخلصة من الاستبيانات إلى تقويم هذه التجربة بما لها وما عليها مقترحين حلول وبدائل للنهوض بالعملية التعليمية التعلّمية وإخراج المنظومة التربوية من أزمتها.

3- فرضيات الدراسة:

وللإجابة عن الإشكالية الرئيسية، وضعت هذه الدراسة فرضية عامة تتفرع عنها عدة فرضيات، وذلك لتحديد وتدقيق ما نحن بصدد بحثه:

الفرضية العامة: عدم تحقق أهداف المقاربة بالكفاءات كنسق معرفي من خلال تعليمية النحو العربي. وتتفرع عنها الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: علاقة نقص التكوين الكمي والنوعي للأساتذة في العلوم المتعلقة بهذا المجال (اللسانيات وفروعها، علم النفس وفروعه، النحو) في عدم تحقق أهداف المقاربة بالكفاءات

الفرضية الثانية: علاقة نقص التكوين الكمي والنوعي للأساتذة في المقاربة بالكفاءات بعدم تحقق أهداف هذه المقاربة.

الفرضية الثالثة: علاقة التطبيق الجزئي لهذه المقاربة بعدم تحقق أهدافها.

الفرضية الرابعة: علاقة قابلية التلميذ لاكتساب الكفاءات المطلوبة كليا أو جزئيا بعدم تحقق أهداف هذه المقاربة.

الفرضية الخامسة: أثر التطبيق الجزئي لهذه المقاربة على اكتساب التلميذ للكفاءات وعلاقته بعدم تحقق أهداف هذه المقاربة.

4- أهمية الدراسة:

تتأتى أهمية هذه الدراسة من خلال ما تتبناه من منهجية التقييم والتقويم لتطبيق المقاربة بالكفاءات لما يزيد على العقدين في المدارس الجزائرية، ومحاولة إيجاد الحلول لمشاكل تطبيقاتها مع اقتراح بدائل من مقاربات أخرى معاصرة ترفد هذه المقاربة أو تحل محلها بتحقيق أفضل الأهداف التعليمية المنشودة.

5- أهدافها:

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق أهداف نذكر أهمها:

- تبيان متانة النسق النظري للمقاربة بالكفاءات وعزو إخفاقها في مدارسنا إلى ظروف تلقيها وتطبيقها من قبل القائمين عليها.
- إبراز قابليات التلاميذ لاكتساب الكفاءات المطلوبة لو طبقت هذه المقاربة بشروطها العلمية والمادية.
- التأكيد على ضرورة التكوين في هذه المقاربة علميا وعمليا للوصول إلى النتائج المرغوبة.
- إبراز مخاطر التطبيق المباشر للمقاربات المستجلبة دون اختبارها في محاضن بيداغوجية خاصة أولا.

6- الدراسات السابقة:

تطرقت العديد من الدراسات لبحث قضية "المقاربة بالكفاءات "تنظيرا وتطبيقا، واخترنا منها ما يقترب من هدف بحثنا نذكر من ذلك:

-دراسة العطوي (2010) حول صعوبات تطبيق المقاربة الكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي الابتدائي.

وكان هدف هذه الدراسة: التعرّف على المقاربة بالكفاءات التي جاء بها الإصلاح التربوي، والكشف عن طبيعة الصعوبات التي تواجه المدرسة الجزائرية في تطبيق المقاربة بالكفاءات، تأثير الخبرة الدراسية للمعلّم في التعرّض لهذه الصعوبات، ومساهمة تكوينه النظري والبيداغوجي في مواجهة مستجدات بيداغوجيا الكفاءات.

متغيرات الدراسة: دراسة العطوي متغيراتها: التكوين الأولي للمعلمين، التكوين أثناء الخدمة، الخبرة.

الطريقة والأدوات: الاستبيان، طرق إحصائية مختلفة.

الاستنتاجات: توصلت العطوي إلى ظهور الصعوبات المفترضة التي يواجهها معلمو المرحلة الابتدائية في تطبيق المقاربة بالكفاءات، فرتبت الصعوبات حسب درجة حدتها على الترتيب:

الصعوبات المفاهيمية، الصعوبات التكوينية، صعوبات الوسائل المادية (بنسبة منخفضة).

-دراسة عتيق(2011): تحت عنوان: واقع تطبيق المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

وكان هدف هذه الدراسة: الكشف عن مدى اقتناع أساتذة التعليم الثانوي بالمقاربة بالكفاءات، والكشف عن إيجابيات هذه المقاربة في ميدان التدريس بالثانوي، أخذ نظرة عن واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات في التعليم الثانوي، والتفطن لمواطن النقص في ذلك.

دراسة عتيق عينتها أساتذة التعليم الثانوي في جميع التخصصات، أمّا هذه الدراسة فعينتها من فئة الأساتذة (لغة عربية فقط)، وفئة الطلبة.

-**متغيرات الدراسة:** دراسة عتيق متغيراتها: الجنس، التخصص، الخبرة، التكوين، ظروف العمل مستوى التلاميذ، تقييم مسار التدريس بالكفاءات.

-**الطريقة والأدوات:** الاستبيان، الطريقة الإحصائية (حساب التكرارات).

-الاستنتاجات خرجت دراسة عتيق بالنتائج الآتية:

-تأييد الأساتذة باختلاف تخصصاتهم لفكرة المقاربة بالكفاءات.

-إبداء الاستعداد للتدريس وفقها.

-تبني اقتراح الأساتذة لبدائل تقويمية لإنجاح تطبيق هذه المقاربة.

-و بناء على ما تم عرضه من هذه الدراسات، فقد تقترب دراستنا منها في الأهداف و لكن تختلف في الفروض و النتائج.

7- المفاهيم الإجرائية للدراسة:

إن حاجة الإنسان إلى التعلم وتعليم غيره مركوزة في النفس الإنسانية، وتدعو لها وتلح عليها الظروف المحيطة به، وما يجده من صعوبات، لذا سعى الإنسان إلى ذلك لتحقيق أهداف وغايات وجوده، فمارس التعلم والتعليم، ثم جمع خبراته من خلال ممارساته لينظّر لذلك، فيحفظ ما اكتسبه للأجيال اللاحقة، فكان ظهور التعليميات التقليدية ثم المعاصرة.

7-1- التعليمية:

7-1-1. التعليمية بالمفهوم التقليدي:

أ- **لغة:** التعليمية هي مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أو وضع علامة أو أمارة تدل على شيء لكي ينوب عنه (حثروبي، 2012، ص: 126).

ب- **اصطلاحا:** تجاذب تعليمية اللغة العربية وتعلمها في التراث العربي تصوران:

أولا: تعليم اللغة العربية من خلال قواعد النحو وهو ما يستخلص من تعريف ابن جني للنحو: "النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصريفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رُدَّ به إليها" (بن جني، 2015، ص: 103). فطريق اللحاق بالعرب في كلامها حسب ابن جني هو اتباع أحكام الظواهر النحوية بما يعني أن تعليمية اللغة عنده هي تعليم قواعد النحو.

- وهناك **اتجاه ثان:** يمثله ابن خلدون الذي لا يرى في القاعدة النحوية–في شقها التعليمي – أكثر من كونها ترشد المتعلم إلى كيفيات التركيب بين الألفاظ المفردة (ابن خلدون، 2004، ص: 378).

والسبيل في رأيه إلى تعلم اللغة العربية هو: قراءة النصوص وحفظها وكثرة السماع والاستعمال، وهو ما يفصح عنه قوله: "ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم..." (ابن خلدون، 2004، ص: 384). ومنه، فتعليمية اللغة العربية عند ابن خلدون تشمل تعليم النحو وغيره من المعارف والمهارات التي ترفد تعلم اللغة وتعليمها، وهو ما تدعو له بعض المقاربات التعليمية المعاصرة.

وأما في المنظور الغربي التقليدي، فكانت الطرائق المتبعة في تعلّم اللغات تركز على القواعد النحوية واستظهار المفردات والتصريفات وترجمة النصوص والتدريبات الكتابية (براون، 1994، ص: 80) بما يجعلها تهتم بالقراءة والكتابة، وتهمل الجانب الشفوي للغة. وهو مما تفترق فيه التعليمية التراثية العربية عن نظيرتها الغربية.

7-1-2. التعليمية بالمفهوم المعاصر:

ظهر هذا المصطلح في فرنسا سنة 1554م، واستعمل في تقديم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض، ووظف لاحقا في المجال التربوي كمرادف لفن التعليم أو التعليمية أو الديداكتيك.

يعرف غاستون ميالاري التعليمية، فيقول بأنها: "مجموعة الطرائق والأساليب وتقنيات التعليم" (لمباشري، 2012، ص: 21).

ويعرفها محمد الدريج بأنها "الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ. دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية قصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي" (الدريج، تحليل العملية التعليمية، 2000، ص: 3) وعليه، فالتعليمية علم مستقل بنفسه، يدرس التعلم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية. وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين: ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟ (إبرير، 2007، ص: 9)

7-1-3. المقاربة البنيوية وتمثلاتها في التعليمية:

تأثرت التعليمية إثر التطورات الحاصلة على المستويين اللساني والنفسي (ظهور اللسانيات البنيوية والنظرية السلوكية في علم النفس) تأثرت، فأدى ذلك إلى إعادة النظر في أسس تعلم اللغة وتعليمها القائمة على تلقين المعارف، والاهتمام بالمحتويات والمضامين، واعتبار المتعلم وعاء فارغا تصب فيه تلك المعارف، وهو على ذلك مجرد متلق سلبي لا يشارك ولا يبادر إلى الحصول عليها. تلك المراجعة من جانب التعليمية أسهمت في بناء مبادئ المقاربة البنيوية التي اعتبرت التعلم قائما على المثير والاستجابة والتعزيز والتكرار، وأوجدت أهدافا يسعى المتعلم إلى تحقيقها (المقاربة بالأهداف)، فاعتمدت منطق التكوين، وسعت إلى تطوير العلاقة بين المعلم والمتعلم، فاحتل هذا الأخير المركز في العملية التعليمية بعد أن كان مهمشا في المقاربات التقليدية (روجيرس، 2006، ص: 16).

ثم لم تكتف التعليمية في ظل المقاربة البنيوية بما حققته نظرا للنقص الملاحظ في المقاربة السلوكية، فراحت تبحث عن تطوير وتحديث يكفل تعليم أفضل ومركزية أقوى، فاعلية أكبر لدور المتعلم متأثرة بالنظرية المعرفية والبنائية والسوسيو–بنائية، فكانت المقاربة بالكفاءات، والمقاربة بالإدماج.

7-2- المقاربة بالكفاءات:

هي من أحدث المقاربات التعليمية التي تبنتها الدول المتقدمة، تقوم على خلفية سيكولوجية معرفية تهتم بدراسة وتحليل العمليات الذهنية والاستراتيجية المعرفية التي يوظفها الإنسان خلال معالجته لمختلف المسائل والمشكلات (لومير، 2011، ص: 5) تهتم هذه المقاربة بمنطق التعلم المتمركز حول المتعلم وتدعو إلى الاهتمام بكل جوانب شخصيته (العقلية والنفسية والحسية الحركية والمهارية) في شكل مندمج، وفي تضافر مكونات شخصيته يستطيع التكيّف ومواجهة المواقف والصعوبات والمشكلات المصادفة في محيطه (الدريج، 2014، ص: 27) ، فيكون للمتعلم الدور الأساسي والفاعل في العملية التعليمية، أي يكون مسؤولا عن تعلّمه؛ أما دور المعلّم، فيكمن في توفير الجو المناسب وأدوات العمل والإشراف العام على عملية التعلّم، لذلك تبنت الجزائر كغيرها من دول العالم هذا التوجه مسايرة واستجابة لمتطلبات العصر، فقدر اجتهاد ذوي الاختصاص تعديل المناهج (التي توسلت بمقاربة المضامين والمحتويات ثم مقاربة الأهداف)، وأصبحت مقاربة التدريس بالكفاءات اختيارا بيداغوجيا (ينظر تعريفها في: عبد العزيز العلوي الأمراني، 2015، ص26) فإذا كانت المقاربة: Approche هي تصوّر مشروع عمل قابل للإنجاز، في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم (حاجي، 2005، ص: 11) فما هي الكفاءات؟

7-2-1. **الكفاءات:** جمع مفرده كفاءة: من معانيها في اللغة: القدرة وحسن التصرف (مصطفى و آخرون، صفحة 842).

أما في الاصطلاح: فلا يوجد تعريف جامع مانع، ولا حتى تعريف توافقي لمفهوم الكفاءة على حد تعبير فيليب بيرينو (ph.perrenoud) ، فعدم الإجماع وعدم التوفيق مأتاه تشعب مفهوم الكفاءة، وتقاسم عدة مجالات له: كالمهن والشغل والمقاولات وتدبير الموارد البشرية، والمجال اللساني (نظريات تشومسكي، وديل هايمز)، ثم انتهى به الأمر في المجال التربوي (برونكار و دولز، 2005، ص: 29-32) (جوناييز، 2005، ص: 29-35) . ومع ذلك فقد حدد لها بعض الباحثين تعاريف كل على حسب اجتهاده، فقد عرّفها الدريج بأنها: "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في إطار سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات مندمجة بشكل مركب، كما تقود الفرد الذي اكتسبها إلى تجسيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، وحلّها في وضعية ومحددة " (الدريج، 2003، ص: 3). وعليه، فالدريج يرى أن الكفاءة مركب من معارف ومهارات وقدرات تندمج لحل مشكل في وضعية محددة، فما هي: المعارف، القدرات، المهارت؟ وما مفهوم الإدماج والوضعية المشكلة؟

7-2-2. **المعارف:** هي مجموع المعلومات المتداخلة فيما بينها، والتي تختلف من شخص لآخر كلّ حسب تمثلاته (احميدة، 2019، ص: 3) وهي معارف محضة كما يصفها المنظرون في المجال التربوي

(مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها، 2020، ص: 10)، حيث يميز بين عناصر الكفاءة: معارف، معارف فعلية، معارف سلوكية.

7-2-3. **القدرات: القدرة:** من تعريفاتها معرفة عامة لاتظهر بالملاحظة، وإنما تظهر في إنجازات تتعلق بمحتويات تعليمية أي في سلوك عملي ذو أثر ظاهر مثل: إنجاز تمارين، حل مسائل، قراءة نصوص، تلخيص قصص، كتابة تقارير .... (هني، 2005، ص: 96) .

7-2-4. **المهارات: المهارة:** "تعني القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة بدقة وبسهولة، مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل" (العيسوي، 2002، ص: 277).

7-2-5. **مفهوم الإدماج:**

هو عملية نجعل بواسطتها مختلف العناصر المفككة عناصر مترابطة، وذلك من أجل توظيفها بشكل واضح ومنسجم لتحقيق مسعى معين. هذا عن الإدماج بوجه عام؛ أمّا في الحقل البيداغوجي، فهو يندرج ضمن عملية توظيف المتعلم-بشكل متصل-مختلف مكتسباته المدرسية لعلاج وضعية مشكلة ذات دلالة (مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها، 2020، ص: 9) .

7-2-6. **الوضعية المشكلة:** هي وضعية تعلمّية وبيداغوجية تسمح ببناء المعارف والأحكام المتعلقة بموضوع معين، وهي عملية معقدة؛ لأنها تتطلب معارف متعددة منها المعارف العلمية والمعارف التعليمية والمعارف المشروطة، إنها تقدم للتلميذ إشكالا معرفيا يبني من خلاله معارفه، وهي ذات دلالة بالنسبة له؛ لأنها تدعوه إلى تفعيل مكتسباته، وذات علاقة بواقعه المدرسي (مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها، 2020، ص: 6).

ومن خصائص الوضعية المشتركة:

- ذات سياق محدد بمعطيات تفيد في حل الإشكال.
- تتوافر على غرض تحققه.
- تسعى إلى تجاوز الصعوبات والعراقيل؛ مما يدفع التلميذ إلى إعادة تنظيم معارفه الداخلية.
- تدفع المتعلم إلى إجراء بحث معرفي ثري يقوده إلى الوصول لحل المشكل (مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها، 2020، ص: 7).

وتمر بمراحل:

أ- **عرض المشكلة:** يتم فيها توجيه المتعلمين إلى الوضعية المشكلة، تحديد أهدافها، وصف آلياتها... إلخ

ب- **مرحلة التهيئة:** فهم معطيات الوضعية، تنظيم الفوج، توزيع المهام.

ت- **مرحلة الدراسة والتعلّم:** ضبط المعلومات واختبار أنجح الطرق للحل.

ث- **مرحلة تقييم التعلم:** تقييم الأعمال الفردية ومقارنتها ببعضها، ثم تقييم عمل الفوج، ويحصل من خلال تشخيص التعلمات (منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها، 2005، ص: 14) . الوضعية المشكلة ليست الطريقة الوحيدة التي تتبناها المقاربة بالكفاءات، بل هناك طريقة المشروع، وطريقة المهام والاستكشاف (حبار، 2018، ص: 137-139).

والوضعية المشكلة من الطرق التي يمكن تدريس قواعد النحو بها، مع الاستعانة بالمقاربة النصية: "هي من منظور بيداغوجي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس على دراسة الجملة.... غير أن ذلك لا يتم إلا عند التحكم في آليات تناسق أجزائه وترابطها...." (مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها، 2020، ص: 15-18)

وبهذا يكون النص المحور الرئيس الذي تدور في فلكه كل النشاطات اللغوية الرافدة له كقواعد اللغة والبلاغة وغيرها، فيتمكن المتعلم في النهاية من امتلاك الملكة النصية أي القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة (2020، ص: 19). وعليه، يقدّم الأستاذ درس النحو منطلقا من نص أدبي أو تواصلي سبق تناوله، فيطرح على تلاميذه أسئلة تستنتج من خلالها الأمثلة وتدوّن، مع الاستعانة ببعض الأمثلة الخارجية عند تعذر الحصول عليها من النص (وضعية الانطلاق)، ثم يستدرج الأستاذ تلاميذه إلى صوغ أحكام القواعد جزئيا مع دعمها بأمثلة فعلية من إنتاج التلاميذ، وأخيرا يختبر إحكام التلاميذ لتلك الموارد بصياغة أسئلة متدرجة في الصعوبة تخدم الهدف الوسيطي المندمج (تتناول المعارف والمعارف الفعلية [القدرات] وإدماج أحكام الدرس) بما يعني وضع التلاميذ في وضعية توظيف بعض أحكام القاعدة في إنتاجهم المكتوب (مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها، 2020، ص: 31-32). وهكذا نكون قمنا بتوصيف بعض ما ورد من تنظيرات هذه المقاربة، لنستشرف مقارنته بما يسجله الواقع من تطبيقاتها.

8- الإطار المنهجي للدراسة:

تتعدد الأدوات التي يلجأ إليها الباحث لجمع بياناته عن موضوع بحثه، فقد يستعمل: الملاحظة، المقابلة، الاستبيان (الاستمارة) وغيرها.

وقد اختارت الدراسة أداة "الاستبيان" لملاءمتها لمجتمع البحث (أساتذة وطلبة الطور الثانوي)، إذ "يرتكز التحقيق بالاستمارة على طرح سلسلة من الأسئلة على مجموعة المستجوبين تكون في الغالب ممثلة لمجتمع إحصائي معين ..." (سبعون و جرادي، 2012، ص: 156) . وقد تم اختيار أداة الاستبيان لمناسبتها للفرضيات والمنهج المعتمد (المنهج الوصفي المشفوع بالتحليل المقارني)، كما تمت الاستعانة بالوثائق التربوية الصادرة عن وزارة التربية (المنهاج والوثيقة المرافقة له لكل سنة من سنوات التعليم الثانوي).

8-1- **مجتمع البحث:** هو جميع الأفراد الذين يشملهم إشكال الدراسة، وهم أساتذة الطور الثانوي لغة عربية، وتلاميذ هذا الطور الذين يبلغ عددهم على الترتيب: (06) أساتذة، و(291) تلميذا من ثانويتين مختلفتين: ثانوية حفيان محمد العيد ببلدية كونين؛ وثانوية شوية الجباري ببلدية ورماس، طبق أسلوب المسح الشامل على فئة الأساتذة " لكونها فئة محددة قابلة للضبط والقياس (كل ثانوية بها ثلاث أساتذة للغة العربية)، وأما فئة "التلاميذ"، فطبق عليها أسلوب العينة لكونها مجموعة جزئية من مجتمع بحث ممثلة له، مما يوصل إلى تعميم النتائج المحصل عليها من الجزء إلى الكل (سبعون و جرادي، 2012، ص: 137) .

واختيار هذا الأسلوب لكون العينة مما يمكن إجراء الاختبار أو التحقق عليها، ذلك أن الباحث لا يستطيع موضوعيا التحقق من كل مجتمع البحث (سبعون و جرادي، 2012، ص: 135) . وهي عينة قصدية لاعتبارات جغرافية.

8-2- **تحديد المتغيرات:** هي مفاهيم إجرائية معزولة من وجهة نظر بعض المنظرين، يقوم بناؤها على تعيين صفات يمكن ملاحظتها مباشرة في الواقع، ويتم ذلك عن طريق وضع مؤشرات تسمح بالانتقال من المجرد إلى الملموس، وهو ما يوصل الى التحقق من الفرضيات (سبعون و جرادي، 2012، ص: 116) .

والمتغيران الأساسيان الذان بنيت عليهما فرضيات الدراسة هما: المتغير التابع: هو الظاهرة المدروسة التي برزت في مشكلة البحث: مدى تحقق أهداف المقاربة بالكفاءات من خلال تعليمية النحو العربي.

المتغير المستقل: هو ما يفترض أن يكون سببا في ظهور المشكلة:

- تكوين الأساتذة العلمي (في فروع اللسانيات، علم النفس، النحو)
- تكوينهم في المقاربة بالكفاءات.
- كيفية تطبيقهم للمقاربة بالكفاءات في تدريسهم للنحو.
- قابلية التلميذ لا كتساب الكفاءات المطلوبة.
- آثار التطبيق الجزئي لهذه المقاربة على التلميذ واكتسابه للكفاءات.

كيفية تلخيص معطيات الدراسة: بعد الحصول على المعطيات من خلال الاستبيانين الموجهين، تم ترميز المعطيات وتفريغها في جداول ودوائر نسبية، تَمَّ الشروع في عملية التحليل الإحصائي للبيانات بحساب تكرارات الإجابات وتوزيعها وكذلك إقامة العلاقات الحسابية بين المتغيرات (سبعون و جرادي، 2012، ص: 193).

9- عرض النتائج ومناقشتها:

بعد تجميع البيانات وحسابها في جداول ودوائر نسبية (يرجع إلى الملحق) نستعرض التحليل المجرى على تلك البيانات الخاصة بالأساتذة ثم الخاصة بالطلبة، ومحاولة مناقشتها وتفسيرها.

9-1- البيانات المجمّعة من الأساتذة:

أ-تحليل وتفسير نتائج البند الأول (التكوين العلمي):

جدول رقم (02): يبين إجابات الأساتذة عن التكوين في فروع اللسانيات.

الفروع اللسانية	التكرار	النسبة المئوية
اللسانيات التعليمية	1	%16.66
اللسانيات التداولية	0	%0
لسانيات النص	3	%50
أكثر من فرع لساني	2	%33.33
المجموع	6	%100

نلاحظ أكبر نسبة تكونت في لسانيات النص (50%) يليها التكوين في أكثر من فرع (33.33%) ثم اللسانيات التعليمية (16.66%) واللسانيات التداولية بمفردها بنسبة معدومة (0%).

التفسير على أساس الفرضية الأولى: والتي تنص على وجود علاقة بين نقص التكوين الكمي والنوعي في العلوم الآتية بفروعها (اللسانيات، علم النفس، النحو) وعدم تحقق أهداف المقاربة بالكفاءات، فالنسبة المنخفضة للتكوين في اللسانيات التعليمية كفيل بعدم تحقق أهداف هذه المقاربة لكون التعلم، المعلم، المتعلم عناصر تربوية ذات مكانة في المقاربة بالكفاءات (العطوي، 2010، ص: 31-32) وهي أيضا موضوع اللسانيات التعليمية وهدفها.

- النسبة المنخفضة للتكوين في أكثر من فرع لساني (33.33%) تضعف النظرة التكاملية عند المعلم (الأستاذ) للأنشطة والمواد الدراسية، ومن ثم يصعب عليه تدريب طلبته على إدماج المعارف الذي هو مطلب أساسي وملح في هذه المقاربة (مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها، 2020، صفحة 5 و 8).

- انعدام التكوين في التداولية كفيل بعدم تصور علاقة المتعلم بمحيطه الاجتماعي، وكيفية ربط تعلماته بهذا المحيط (منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها، 2005، صفحة 19) .

جدول رقم (02): يبين التكوين في فروع علم النفس.

فروع علم النفس	الفئات	التكرار	النسبة	المجموع
علم نفس النمو	نعم	1	%16.66	%100
	لا	2	%33.33	
علم نفس الفروق الفردية	نعم	2	%33.33	%100
	لا	2	%33.33	
علم النفس التربوي	نعم	5	%83.33	%100
	لا	0	%0	
نظريات التعلم/ النظرية المعرفية	نعم	5	%83.33	%100
	لا	1	%16.66	

النسبة المنخفضة للتكوين في فروع علم النفس (علم نفس النمو، علم نفس الفروق الفردية) مقارنة بغيرهما من فروع علم النفس بنسبة (33.33%) يؤثر في تحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات التي تقوم على أساس اعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين (العطوي، 2010، ص: 29) .

جدول رقم(03): يبن التكوين في النحو وتعليميته.

نوع التكوين	التكرار	النسبة المئوية
رصين	03	%50
متوسط	03	%50
متواضع	00	%0
المجموع	06	%100

تعادل نسبة المتكوينين في النحو وتعليميته تكوينا رصينا ومتوسطا؛ مما يؤشر إلى تكوين مقبول في هذا المجال نظريا.

ب-تحليل وتفسير بيانات البند الثاني (التكوين في المقاربة بالكفاءات):

ب-1-إدراك مفهوم المقاربة بالكفاءات النظري والبيداغوجي:

جدول رقم(04): يبين نوع إدراك مفهوم المقاربة.

نوع الإدراك	التكرار	النسبة المئوية
كلي	0	%0
جزئي	5	%83.33
غير مدرك	0	%0
لا إجابة	1	%16.66
المجموع	6	%100

انعدام الإدراك الكلي لهذه المقاربة (6%)؛ مما يضرب تمثلها الكلي في الجانب التطبيقي الذي يضرب بدوره نسقية هذه المقاربة، وبالتالي عدم تحقق أهدافها.

- كما يلاحظ انعدام نسبة غير المدركين لمفهوم المقاربة بالكفاءات، وهذا مؤشر مقبول يدعو للتفاؤل والبناء عليه.

- يلاحظ نسبة مرتفعة للإدراك الجزئي لمفهوم هذه المقاربة(83.33%)؛ مما يغذي التطبيق الجزئي لها، وينسف كما سبقت الإشارة إليه نسقيتها وتحقيق أهدافها؛ إذ النسق يؤخذ كله أو يترك كله، والمعرفة بهذه المقاربة تنظيرا وتطبيقا متوقفة على تصور مفهومها النظري والبيداغوجي؛ إذ معرفة الشيء فرع عن تصوره.

ب-2-إدراك أبعاد وأهداف هذه المقاربة:

جدول رقم(05): يبين نوع إدراك أبعاد المقاربة.

نوع الإدراك	التكرار	النسبة المئوية
كلي	1	%16.66
جزئي	4	%66.66
غير مدرك	0	%0
لا إجابة	1	%16.66
المجموع	6	%100

نسبة منخفضة للمدركين لهذه الأهداف إدراكا كليا (16.66%)، ونسبة مرتفعة للمدركين لأهدافها إدراكا جزئيا(66.66%) مما يعيق تحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات، وهو ما تنص عليه الفرضية الأولى من هذه الدراسة.

ب-3-إدراك وممارسة خصائص التدريس بالكفاءات:

جدول رقم (06): يبين إدراك وممارسة هذه الخصائص.

خصائص التدريس بالكفاءات	الفئات	التكرار	النسبة	المجموع
تفريد التعليم	نعم	5	%83.33	%100
	لا	1	%16.66	
قياس الآداء	نعم	6	%100	%100
	لا	0	%0	
دمج المعلومات	نعم	6	%100	%100
	لا	0	%0	
توظيف المعارف واستغلال المكتسبات	نعم	5	%83.33	%100
	لا	1	%16.66	
تحويل المعارف من النظري إلى العملي	نعم	5	%83.33	%100

	لا	1	%16.66	
اعتبار المتعلم محورا في العلمية التعليمية	نعم	6	%100	%100
	لا	0	%0	

نسبة مرتفعة في إدراك وممارسة كل خصائص التدريس بالكفاءات؛ مما يناقض الفهم (الإدراك) الجزئي لمفهوم هذه المقاربة وأهدافها كما سبقت ملاحظته وتفسيره.

ب-4-الوعي بدور الأستاذ في هذه المقاربة وممارسة ذلك في الواقع:

جدول رقم (07): يبين الوعي بدور لأستاذ وممارسته.

دور الأستاذ	الفئات	التكرار	النسبة	المجموع
مفكر	نعم	6	%100	%100
	لا	0	%0	
صاحب قرار	نعم	5	%83.33	%100
	لا	1	%16.66	
محفز	نعم	6	%100	%100
	لا	0	%0	
نموذج	نعم	6	%100	%100
	لا	0	%0	
وسيط	نعم	5	%83.33	%100
	لا	1	%16.66	
مدرب	نعم	6	%100	%100
	لا	0	%0	

- يلاحظ نسبة مرتفعة للأساتذة القائلين بذلك من خلال **الجدول 7**، تقدّر ما بين 83.33% و100%؛ مما يعني قيام الأستاذ بكل متطلبات هذه المقاربة بما في ذلك التدريب على دمج المعارف الذي يفتقد فيه تصورا كاملا كما أشرنا إليه سابقا.

- **ت-تحليل وتفسير بيانات البند الثالث (تطبيق المقاربة بالكفاءات):**

- **ت-1-الاطلاع على طرق التدريس بالكفاءات:**

جدول رقم (08): يبين طرق التدريس بالكفاءات.

الاطلاع على الطرق	الفئات	التكرار	النسبة	المجموع
الوضعية المشكلة (1)	نعم	5	%83.33	%100
	لا	1	%16.66	
المشروع (2)	نعم	3	%50	%100
	لا	2	%33.33	
المهام والاستكشاف (3)	نعم	6	%100	%100
	لا	0	%0	

يسجل في **الجدول 8** نسبة مرتفعة للمطلعين على طريقة المهام والاستكشاف بنسبة 100% يليه طريقة الوضعية المشكلة بنسبة 83.33% ثم طريقة المشروع بنسبة 50% وهذا مؤشر جيد.

ت-2-مدى تطبيق الأستاذ للمقاربة النصية في درس النحو:

جدول رقم (09): يبين الأمثلة المستخرجة في درس النحو من النص أم خارجية؟

الأمثلة المستخرجة	التكرار	النسبة المئوية
من النص	2	%33.33
خارجية	2	%33.33
من النص وخارجية معا	2	%33.33
المجموع	6	%100

يوضح **الجدول 9** ذلك بتسجيل نسبة 33.33% للأساتذة المطبقين لهذه النصية والنسبة نفسها للمزاوجين بين النص وغيره، والنسبة نفسها لغير المطبقين لهذه النصية؛ مما يعني تعادل الفئات الثلاثة، ويعني في الوقت ذاته انخفاض تطبيق المقاربة النصية على الرغم من التكوين المرتفع في لسانيات النص (التي تمكن من فهم وممارسة هذه النصية)؛ مما يثبت عدم صحة ما أدلى به الأساتذة حول تكوينهم في لسانيات النص؛ أو أن يكون كميا بلا نوعية في هذا الفرع اللساني. بالإضافة إلى ذلك، فالمقاربة النصية تحتل مكانة في المقاربة بالكفاءات، والضعف في تصور المقاربة النصية والجزئية في تطبيقها يؤثر على تحقيق أهداف هذه المقاربة، وهو ما تتضمنه الفرضية الثالثة لهذا البحث.

ت-3-استجابة نصوص الكتاب المدرسي للمقاربة النصية:

جدول رقم (10): يبين مدى استجابة نصوص الكتاب المدرسي للمقاربة النصية؟

نوع الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
غالبا	3	%50
أحيانا	3	%50
نادرا	00	%0
المجموع	6	%100

- يسجل **الجدول 10** تعادل نسبة القائلين باستجابة النصوص غالبا في الكتاب المدرسي للمقاربة النصية مع القائلين بذلك أحيانا وإذا ما قورنت بنسبة المطبقين للمقاربة النصية المنخفضة (33.33%) يظهر القول باستجابة هذه النصوص للمقاربة النصية بنسبة منخفضة ؛ مما يدعو إلى القول بتقصير واضعي المناهج والبيداغوجيات الذين لا يخرجون الوسيلة التعليمية مكتملة العناصر وفق ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات مكتفين بالإشارة إلى ذلك في الوثائق المرافقة للمنهاج: في حالة عدم تمكن الأستاذ من استخراج الأمثلة من النصوص يستعين بأمثلة خارجية (ينظر:الوثيقة المرافقة للمنهاج للسنة الأولى من التعليم الثانوي، 2020، ص32). وهذا أيضا يعيق تحقيق المقاربة لأهدافها.

ت-4-استعمال الوسائل التعليمية:

جدول رقم (11): ما هي الوسائل التعليمية التي تستعملها في درس النحو؟

نوع الوسيلة التعليمية	التكرار	النسبة المئوية
التقليدية	1	%16.66
الحديثة	1	%16.66
المزاوجة بينهما	4	%66.66
المجموع	6	%100

يسجل **الجدول 11** نسبة مرتفعة للمزاوجين بين الوسائل التقليدية والحديثة ونسبة منخفضة لمستخدمي الوسائل التقليدية لوحدها أو الحديثة لوحدها، في حين تستدعي المقاربة بالكفاءات الاعتماد على الوسائل الحديثة من إنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي واستعمال الكاشف الضوئي وغيرها. الأمر الذي يعيق تحقيق أهداف هذه المقاربة.

ت-5-تمكن الطلبة من الكفاءات المستهدفة في درس النحو:

جدول رقم(12): هل يتمكن الطلبة من الكفاءات المستهدفة في درس النحو.

الطلبة المتمكنين من الكفاءات	التكرار	النسبة المئوية
جميع الطلبة	0	%0
بعضهم	6	%100
لا أحد	0	%0
المجموع	6	%100

يظهر **الجدول 12** كم الطلبة المتمكنين من الكفاءات المستهدفة في درس النحو واختلاف تحصيل هذه الكفاءات باختلاف الشعب، فجاءت النتائج: ارتفاع نسبة القائلين بتمكن بعض الطلبة من هذه الكفاءات وانعدام نسبة القائلين بتمكن جميع الطلبة أو عدم تمكن أحد منهم؛ مما يثبت أن هذه المقاربة لم تحقق أهدافها النسقية كاملة، فالتطبيق الجزئي يؤدي إلى نتائج جزئية نظرا لاختلال النسق المعرفي باختلال تطبيقه، وهو ما تنص عليه الفرضية الثالثة من هذه الدراسة.

ت-6-كيفية قيام الأستاذ بالتقويمات التربوية والنتائج المتحصل عليها:

جدول رقم(13): يبين كيفية قيام الأستاذ بالتقويم التربوي بأنواعه.

نوع التقويم والقيام به	الفئات	التكرار	النسبة	المجموع
التقويم التشخيصي	نعم	6	%100	%100
	لا	0	%0	
التقويم التكويني بعد كل درس	نعم	4	%66.66	%100
	لا	2	%33.33	
التقويم التكويني بعد كل وحدة تعليمية	نعم	4	%66.66	%100
	لا	2	%33.33	
التقويم التكويني بعد مجموعة من الوحدات	نعم	1	%16.66	%100
	لا	1	%16.66	

جدول رقم(14): ما طبيعة التقويمات التي تقوم بها؟

طبيعة التقويمات	الفئات	التكرار	النسبة	المجموع
تلقينية (حفظ واسترجاع)	نعم	0	%0	%100
	لا	4	%66.66	
تقويم كفاءات	نعم	6	%100	%100
	لا	0	%0	

جدول رقم (15): هل تهتم بتقويم مدى إدماج المتعلم لمكتسباته في وضعيات تواصلية ذات صلة بحياته اليومية؟

الفئات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	6	%100
لا	0	%0
المجموع	6	%100

جدول رقم(16): نتائج التقويمات المنجزة لاختبار كفاءات الطلبة.

نوعية النتائج	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	1	%16.66
متوسطة	5	%83.33
ضعيفة	0	%0
المجموع	6	%100

تظهر **الجداول 13، 14، 15، 16** كيفية ذلك، فأظهرت النتائج نسبة مرتفعة للقائمين بالتقويم التشخيصي، والقائمين بالتقويم التكويني بعد كل درس وبعد كل وحدة تعليمية في حين تنخفض نسبة القائمين بالتقويم التكويني بعد مجموعة من الوحدات، ولأهمية التقويم التكويني في بناء الكفاءات، وعدّه بمثابة تغذية راجعة للمعلم والمتعلم معا (العطوي، 2010)، فإن الإخلال بهذا التقويم في مرحلة من مراحله كفيل بزعزعة بناء هذه الكفاءات؛ مما يؤدي إلى عدم اكتسابها أو اكتسابها مشوهة، وهو ما يعارض تحقيق أهداف هذه المقاربة.

– كما لوحظ نسبة مرتفعة للقائلين بكون تقويماتهم تقويمات كفاءات وليست تلقينية، كما ترتفع نسبة القائلين بأنهم مهتمين بإدماج المتعلم لمكتسباته في وضعيات ذات صلة بحياته اليومية، لكن نتائج التقويمات (المتوسطة) تكشف أن ما أدلى به الأساتذة من إتباع الخطوات الأساسية في هذه المقاربة غير واقعي، فلو كانت خطتهم التدريسية مبنية بناء نسقيا معرفيا تاما وفق المقاربة بالكفاءات، لكانت النتائج –إذا لم تكن ممتازة –فهي جيدة على الأقل.

جدول رقم(17): ما هو السبب في الحصول على تلك النتائج.

السبب	التكرار	النسبة المئوية
المتعلم	0	%0
المعلم	0	%0
المقاربة بالكفاءات	0	%0
أسباب أخرى	2	%33.33
اجتماع أكثر من سبب	4	%66.66
المجموع	6	%100

– ثم يظهر **الجدول17** تبرير الأساتذة للنتائج، فتسجل نسبة مرتفعة للقائلين باجتماع أكثر من سبب في الوصول إلى تلك النتائج و نسبة منخفضة للقائلين بأسباب أخرى غير المتعلم، المعلم، المقاربة بالكفاءات، في حين انعدام نسبة القائلين بأن المتعلم لوحده، أو المعلم لوحده أو المقاربة بالكفاءات لوحدها هي السبب في ذلك؛ مما يعني إحساس الأساتذة بأن هناك مشكل يتضافر فيه عدة أسباب هذا المشكل هو عدم تمكن الطلبة من

اكتساب الكفاءات المطلوبة اكتسابا كليا ونوعيا حسب ما تهدف إليه المقاربة بالكفاءات؛ مما يعزز الفرضية الثالثة لهذه الدراسة (التطبيق الجزئي للمقاربة بالكفاءات له علاقة بعدم تحقق أهداف هذه المقاربة).

9-2- **تحليل وتفسير نتائج استبيان الطلبة:** بالرجوع إلى النتائج المفرغة في الدوائر النسبية والمعالجة إحصائيا بالنسب المئوية (ينظر الملحق).

- يلاحظ في إجابات الطلبة عن أسئلة المجال الوجداني:

- نسبة مرتفعة للاستقبال العادي لحصص اللغات بعامة وحصة النحو بخاصة، مما يعني تقبل هذه الحصص وعدم النفور منها، ممّا يساعد على اكتساب الكفاءات.

- النظرة إلى ترابط أنشطة اللغة: تسجل نسبة مرتفعة في الإجابة (بعضها مترابط وبعضها منفصل)؛ ممّا يشي بعدم قدرة الطالب على تبيّن التكاملية في هذه الأنشطة؛ الأمر الذي يعيق عملية إدماج المعارف عنده، ومن ثمّ صعوبة الإنتاج الكتابي.

- نسبة مرتفعة للتقييم المتوسط للمعارف النحوية التي يملكها الطلبة، ممّا يعني تواضع اكتساب الكفاءات في هذا المجال.

وعليه، من خلال اختبار قابليات الطلبة في المجال الوجداني، نجد قابلية اكتسابهم للكفاءات الوجدانية مقبول؛ أمّا اكتسابهم لكفاءات الإدماج، واكتساب المعارف النحوية، ففيه نقص يمكن تداركه بالتدريب الجيّد على توظيف المعارف ودمجها.

- يلاحظ في إجابات الطلبة عن أسئلة المجال المعرفي:

- نسبة مرتفعة للإجابة عن السؤال من نوع: حدد، عدد، اذكر، عرّف وهو سؤال قاعدي بسيط يتمكن معظم الطلبة من الإجابة عنه.

- تعادل نسبة الإجابة (غالبا، أحيانا) عن سؤال من نوع علل، فسر في الشعب الأدبية، ونسبة مرتفعة للإجابة (أحيانا) في الشعب العلمية عن نفس السؤال، ممّا يعني نقص في قابلية اكتساب كفاءات استدلالية ومنهجية، وذلك لضعف في البناء المنهجي للدروس والكفاءات المستهدفة فيه.

- نسبة مرتفعة للمجيبين بنعم عن السؤال: أعرب جملة، وظف في جملة. ممّا يعكس قابلية اكتساب كفاءات نصية تنظر للكلمة من خلال السياق الواردة فيه.

- نسبة مرتفعة للإجابة (أحيانا) عن السؤال: حلل، ناقش، مما يعني نقص تعرّض الطالب لوضعيات مشكلة من هذا النوع؛ ممّا يضعف قابلياته لمواجهتها.

- نسبة مرتفعة للمجيبين بنعم عن سؤال من نوع: ركب، اربط... ممّا يعزز قابلية اكتسابهم لكفاءات التركيب بعد التحليل.

- نسبة مرتفعة للمجيبين بنعم عن سؤال من نوع: إبداء الرأي، إعطاء حكم على ظاهرة، ممّا يعني القدرة على الفهم وقابلية اكتساب الكفاءات.

- يلاحظ في إجابات الطلبة عن أسئلة المجال الحس حركي:

- نسبة مرتفعة للإجابة بنعم عن أسئلة هذا المجال؛ مما يعني قابلية اكتساب الطلبة للكفاءات الحس حركية (المهارية).

- يلاحظ في إجابات الطلبة عن أسئلة كيفية تطبيق المقاربة:

- نظرة الطالب للتقويم التشخيصي: هناك نسبة مرتفعة للإجابة بنعم (تعني كونه ضروريا)، ممّا يعني وعي الطالب بضرورة استغلال المكتسبات القبلية، التي تساعد على اكتساب كفاءات أخرى.

- ربط الأستاذ درس النحو بدرس النصوص: يلاحظ نسبة مرتفعة للمجيبين بوجود ربط، ممّا يزكي ما أدلى به الأساتذة.

- نسبة مرتفعة للمجيبين ب (أحيانا) عن كون الأمثلة تستخرج من نصوص سابقة؛ ممّا يعني محدودية تطبيق الأستاذ للمقاربة النصية كما لاحظناه في إدلاءات الأساتذة.

- في نظرة الطالب لنفسه في الحصة ونظرته للأستاذ:

يلاحظ نسبة مرتفعة للمجيبين بـ (إيجابي فاعل) ومأتاه تقدير الطالب لذاته، وليس وعي دوره في هذه المقاربة التي لم تشرح له قبل تطبيقها عليه؛ أمّا نظرته للأستاذ، فهي كذلك نسبة مرتفعة للمحفز الموجه المدرب ونسبة قليلة للملقن تفسر أيضا تقدير من الطالب للأستاذ، وليس وعي كلي لمفاهيم: التوجيه، التحفيز، التدريب، التلقين.

في توظيف وإدماج المعارف:

- في توظيف المعارف: نسبة مرتفعة ل(نعم)؛ مما يعني تمكّن الطالب من وجهة نظره من كفاءات التوظيف للمعارف.

- في إدماج المعارف: نسبة مرتفعة ل(أحيانا)؛ ممّا يعني الشك في القدرة على إدماج المعارف في نص مكتوب.

- نتائج التقويمات المنجزة: نسبة مرتفعة للإجابة (متوسطة)، وهو ما يتفق مع إدلاء الأساتذة، ويعكس اكتساب جزئي للكفاءات.

- في الوسائل التعليمية المستعملة من قبل الأستاذ:

- يلاحظ نسبة مرتفعة للمجيبين ب (هما معا) أي الأستاذ يستعمل الوسائل التقليدية والحديثة، والمقاربة بالكفاءات تتطلب التركيز على استعمال الوسائل الحديثة؛ مما يعيق تحقيق أهداف هذه المقاربة.

وعليه، بعد استعراض تلك النتائج وتحليلها وتفسيرها وفق فرضيات الدراسة، نأتي إلى حوصلة نتائج البحث.

10- الخلاصة:

يصل الباحثان بعد استعراض المعطيات النظرية للموضوع: وعرض وتحليل وتفسير نتائج الاستبيان الموجه إلى الأساتذة وإلى الطلبة، يصلان إلى النتائج التي تثبت تحقق الفرضيات المنطلق منها في هذه الدراسة وهي:

- ثبوت وجود علاقة بين نقص التكوين الكمي والنوعي في العلوم المتعلقة بهذه المقاربة وعدم تحقق أهدافها

- ثبوت وجود علاقة بين النقص في التكوين النظري والبيداغوجي في المقاربة بالكفاءات وعدم تحقق أهدافها

- ثبوت وجود علاقة بين التطبيق الجزئي لهذه المقاربة وعدم تحقق أهدافها.

- ضعف قابليات الطالب في المجالات: الوجدانية، المعرفية يضعف اكتسابه للكفاءات.
- التطبيق الجزئي لهذه المقاربة يؤثر على الطالب في اكتسابه للكفاءات اكتسابا كليا.

ولذلك نقترح:

- تكوين الأساتذة نظريا وبيداغوجيا في هذه المقاربة وكذا في العلوم المتعلقة بها.
- تكوين الوسائط (المفتشين والقائمين على شؤون التربية) في هذه المقاربة.
- مراقبة تطبيق هذه المقاربة وإجراء اختبارات قياس الأداء للمفتشين والأساتذة.
- الاهتمام بالنقل الديداكتيكي الجيد (تحويل المعارف من النظري إلى العملي) ابتداءا من واضع المنهاج في الوزارة إلى أستاذ التعليم الثانوي؛ لأن سوء النقل الديداكتيكي (بوهادي، 2012، ص: 367-379) هو وراء كل الأسباب الظاهرة التي اختبرناها في هذا البحث (صعوبة تمثل النسق المعرفي)
- ضرورة التنسيق بين وزارتي التربية والتعليم العالي في العمل التكويني الموجه للأساتذة الجدد وذوي الأقدمية.

11- التوصيات:

- نود أن نوجه عناية زملائنا الباحثين إلى مزيد من الاهتمام بموضوع النقل الديداكتيكي لما له من أهمية في فهم هذه المقاربة وغيرها وتوصيل هذا الفهم للآخرين وصولا إلى التلميذ.

كما نوجه عنايتهم إلى ضرورة بناء مقاربة تعليمية ذات بعد تراثي وعصري في الآن نفسه، تنطلق من التراث (ولنا في نظرية ابن خلدون الاجتماعية في التعليم ما يفيد في ذلك) مع الاستفادة من النظريات والمقاربات العصرية دون الذوبان فيها، فنقترح بذلك المقاربة التواصلية، والأفضل المقاربة التداولية، كما تنص عليها المنظرة أوركيوني " Orcchioni" في عدة مواضع من كتابها "المضمر" "L'implicite"، لتكامل هذه المقاربة وشمولية أبعادها: لغوية، معرفية، استدلالية.

12- الاحالات والمراجع:

إبراهيم مصطفى، و آخرون. (بلا تاريخ). *المعجم الوسيط*. القاهرة: مجمع اللغة العربية.

إبرير. (2007). *تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق*. إربد، الأردن: عالم الكتاب الحديث.

ابن خلدون. (2004). *المقدمة* (المجلد 2). دمشق: دار البلخي.

آسيا العطوي. (2010). صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي – دراسة ميدانية بولاية سطيف. سطيف.

اكزافي روجيرس. (2006). *المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية*. (موسى بختي، المترجمون) الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

العالية حبار. (2018). *تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد: القراءة في المرحلة الابتدائية انموذجا*. تلمسان: جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان.

باتريك لومير. (2011). *علم النفس المعرفي المرجعية السيكولوجية للكفاءات وبيداغوجيا الإدماج* (الإصدار 1). (عبد الكريم غريب، المترجمون) الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.

بن جني. (2015). *الخصائص* (الإصدار 1، المجلد 1). القاهرة: المكتبة التوفيقية.

جان بول برونكار، و جواكيم دولز. (2005). حول صعوبة مفهمة الكفاية. تأليف *لغز الكفاءات في التربية* (عز الدين الخطابي، و عبد الكريم غريب، المترجمون). الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.

خير الدين هني. (2005). *مقاربة التدريس بالكفاءات* (الإصدار 1). الجزائر: مطبعة بن عكنون.

دوجلاس براون. (1994). *أسس تعلم اللغة وتعليمها*. (عبده الراجحي، و أحمد علي شعبان، المترجمون) بيروت: دار النهضة العربية.

سعيد سبعون، و حفصة جرادي. (2012). *الدليل المنهجي في إعداد المذكرات و الرسائل الجامعية في علم الاجتماع*. الجزائر: دار القصبة للنشر.

عابد بوهادي. (2012). تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية). *مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 39*(2).

عبد العالي احميدة. (2019). تدريس اللغة العربية وفق بيداغوجيا الوضعيات: الدرس اللغوي بالتعليم الثانوي أنموذجا. *مجلة مسالك التربية والتكوين 2* .

فريد حاجي. (2005). *بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الأبعاد و المتطلبات*. الجزائر: دار الخلدونية.

فيليب جونايير. (2005). *نحو فهم عميق للكفاءات والكفاءات السوسيوبنائية*. (عبد الكريم غريب، و عز الدين الخطابي، المترجمون) الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.

محمد الدريج. (2000). *تحليل العملية التعليمية*. الجزائر: قصر الكتاب.

محمد الدريج. (2003). *الكفايات في التعليم: من أجل تأسيس علمي للمناهج المندمج*. الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

محمد الدريج. (2014). المواكبة التربوية: نحو تأسيس نموذج منظومة لتجديد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي. *مجلة علوم التربية*(60).

محمد الصالح حثروبي. (2012). *الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي* (الإصدار 2). الجزائر: دار الهدى اللنشر والتوزيع.

محمد عبد الرحمان العيسوي. (2002). *موسوعة علم النفس الحديث* (الإصدار 1، المجلد 9). بيروت: دار الراتب الجامعية.

محمد لمباشري. (2012). *الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة: مقاربة تحليلية نقدية* (الإصدار 1). الدار البيضاء، المغرب: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها. (2020). الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها. (2005). الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

الملحـــق (01):

1- الاستبيانات:

أ-استمارة الاستبيان الموجه للأساتذة:

تتعدد أشكال الإجابة، فالرجاء وضع العلامة (X) في المستطيل الذي يوافق رأيك، مع الالتزام بالإجابة عن الأسئلة المفتوحة.

- سنة التخرج:.....
- سنة الالتحاق بمنصب العمل:.....
- القسم الذي تدرسه:.....

أ- التكوين:

1-ما هي فروع اللسانيات التي درستها بالجامعة؟

اللسانيات التعليمية □ اللسانيات التداولية □ لسانيات النص □

2-ماهي فروع علم النفس التي اطلعت عليها:

- علم نفس النمو؟ نعم □ لا □ علم نفس الفروق الفردية؟ نعم □ لا □

علم النفس التربوي؟ نعم □ لا □ نظريات التعلم / النظرية المعرفية؟ نعم □ لا □

3-هل تكوينك في النحو و تعليميته تكوين: رصين □ متوسط □ متواضع □

4-إدراك مفهوم المقاربة بالكفاءات النظري والبيداغوجي: كلّي □ جزئي □ غير مدرك □

- أبعاد وأهداف هذه المقاربة (العامة والخاصة) مدركة : كلّيا □ جزئيا □ غير مدركة □
- خصائص ومميزات التدريس بالكفاءات مدركة وممارسة في الواقع:

- تفريد التعلم (جعل المتعلم يشعر بالاستقلالية في إبداء الرأي، الأفكار، التجارب) نعم □لا □
- قياس الآداء (تقويم آداء المتعلم وإشراكه في التقويم) نعم □ لا □
- دمج المعلومات (مساعدة المتعلم على بناء المعلومات بشكل مندمج) نعم □ لا □
- توظيف المعارف واستغلال المكتسبات القبلية(معارف، قدرات ، خبرات، مهارات...): نعم □لا □
- تحويل المعارف بنقلها من النظري الى العملي، وظهورها في إنجاز المتعلم: نعم □ لا □
- اعتبار المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية: نعم □لا □

- مدى الوعي بدور الأستاذ في هذه المقاربة وممارسة ذلك في الواقع:

- مفكر (يخطط انطلاقا من معرفة بالمنهاج، ويفكر في تجاوز الصعوبات) نعم □ لا □
- صاحب قرار (يتخذ القرارات الملائمة لتقويم الكفاءات المكتسبة) نعم □ لا □
- محفز (يشجع التلاميذ على امتلاك الكفاءات والمهارات): نعم □ لا □
- نموذج (قدوة لتلاميذه في الأخلاق والعمل والاعتماد على النفس) نعم □ لا □
- وسيط (ينتقل الأستاذ من مرسل إلى وسيط بين المعارف والتلميذ) نعم □لا □
- مدرب (يضع التلميذ في وضعية مشكلة ويدرّبه على اكتساب المعارف وإدماجها): نعم □ لا □

ب-المنهاج:

- الاطلاع على طرق التدريس بالكفاءات واختيار الأنسب منها في تعليمية النحو:

1-طريقه الوضعية المشكلة: نعم □ لا □

2-طريقة المشروع: نعم □ لا □

3-طريقة المهام والاستكشاف: نعم □ لا □

- في بناء درس النحو يكون الانطلاق من نص مدروس سابقا تستخرج منه الأمثلة أم تكون هذه الأخيرة خارجية؟ من النص □ خارجية □

- نصوص الكتاب المدرسي، هل تستجيب إلى المقاربة النصية المذكورة؟

غالبا □أحيانا □ نادرا□

- عند تقديم درس النحو ما هي الوسائل التعليمية التي تستعملها؟

التقليدية □ الحديثة □ المزاوجة بينهما □

- الكفاءات التي تستهدفها في درس النحو هل يتمكن منها:

جميع الطلبة □ بعضهم □لا يتمكن منها أحد □

- كيف تتأكد من حصول الطالب على هذه الكفاءة؟.....

- التقويم التربوي عنصر هام في المقاربة بالكفاءات:

- هل تقوم بتشخيص المكتسبات القبلية للمتعلم (تقوم تشخيصي) نعم □ لا □

متى تقوم به؟ .....

- التقويم التكويني يسير بمحاذاة تكوين المتعلم، فهل تقوم به :

- بعد كل درس : نعم □ لا □

- بعد كل وحدة تعليمية: نعم □ لا □

- بعد مجموعة من الوحدات: نعم □ لا □

- ما طبيعة هذه التقويمات؟ تلقينية (حفظ واسترجاع) نعم □ لا □ . تقويم كفاءات : نعم □ لا□

- هل تهتم بتقويم مدى ادماج المتعلم لمكتسباته في وضعيات تواصلية لحل بعض المشكلات ذات الصلة بالحياة اليومية؟ نعم □ لا □ ولماذا؟ .....

- التقويمات التي أنجزتها لاختبار كفاءات الطلبة في الأسابيع الماضية، هل كانت النتائج:

جيدة □ متوسطة □ضعيفة □

إلام ترجعون ذلك؟ المتعلم □ المعلم □ المقاربة بالكفاءات □ أسباب أخرى □

ب-استمارة الاستبيان الموجه للطلبة:

المدرسة التي تنتمي إليها: .....

القسم: .....

الشعبة: .....

ضع العلامة (X) على الإجابة التي توافق رأيك، مع الالتزام بالإجابة على الأسئلة المفتوحة.

1. المجال الوجداني:

- كيف تستقبل حصص اللغات؟ استقبال جيد □ عادي □ سيء □
- تُعلّم اللغة عبر أنشطة كيف تنظر إليها: مترابطة□ بعضها مترابط والآخر منفصل □ معزولة عن بعضها □
- النحو من الأنشطة اللغوية التي تدرسها كيف تستقبل هذا الدرس؟ جيد □ عادي □ سيء□ لماذا؟ .....
- بم تقيم معارفك فيه؟ جيدة □ متوسطة □ ضعيفة □

2. المجال المعرفي:

- هل تستطيع الإجابة عن سؤال من نوع:

أ- عدد، حدد، اذكر، عرف ... نعم □ لا □

ب- علل، فسر، اشتق، استخرج، استنتج ...: غالبا □ أحيانا □ نادراً □

ت- أعرب، جملة، وظف في جملة ...: نعم □ لا □

ث- حلل، ناقش، قارن، وازن ...: غالبا □ أحيانا □ نادراً □

ج- ركب، اربط، اقترح، خطط، رتب، ...: نعم □ لا □

ح- ما هو رأيك في هذه المسألة، اعط حكما على ظاهرة، دافع عن أطروحة، غالبا□ أحيانا □نادرا □

3. المجال الحس-حركي:

هل تتمكن من القيام بالأفعال السلوكية الآتية عندما تطلب منك؟

أ- ميز، اضبط، اعزل، افحص: نعم □ لا □

ب- بين، هل تستجيب لكذا، باشر حل التمرين، ساهم في العمل التطوعي، ... نعم □ لا □

ت- نسّق الفقرة الآتية، صحح الأخطاء، قس درجة الحرارة، ... نعم □ لا □

ث- ركّب، ثبّت، فكّ، اصنع، ...: نعم □ لا □

ج- ابن، اجمع، اربط، أصلح ...: نعم □ لا □

ح- غير ما يجب تغييره، أعد تنظيم، هل بإمكانك التكيف مع هذا الوضع: نعم □ لا □

خ- صمم مخططا، هل باستطاعتك ابتكار طريقة أخرى للحل: نعم □ لا □

4. في المنهاج:

أ- في بداية السنة الدراسية يقوم الأستاذ باختبار مكتسباتك القبلية هل تجد ذلك ضروريا؟ نعم□ لا □

إذا كان ضروريا، لماذا؟ .....

ب- هل يقتصر هذا التقويم على بداية السنة أم يقوم به الأستاذ في أوقات أخرى حدد ذلك.....

ت- في درس النحو، هل ينطلق الأستاذ بربطه بدرس النصوص أم ينطلق فيه بدون هذا الربط؟ ربط□ بدون ربط □

ث- الأمثلة التي تناقش أثناء الدرس للخروج بالقاعدة مستخرجة من نصوص سابقة:غالبا □ أحيانا□ نادرا □

ج- كيف تنظر للدور الذي تلعبه في الحصة: إيجابي فاعل تبني معارفك بنفسك □ أم مجرد متلق للمعارف □

ح- كيف ترى دور الأستاذ موجها، محفزا، مدربا □ أم ملقنا للمعارف □

خ- عند صوغ أحكام القاعدة، هل تستطيع إنشاء جمل تمثل بها للظاهرة المدروسة؟ نعم □ لا □

د- هل تتمكن دوما في نهاية الدرس من إدماج معارفك النحوية في إنتاج كتابي (تحضيرا لحصة التعبير الكتابي)؟

دائما □ غالبا □ أحيانا □ نادرا □

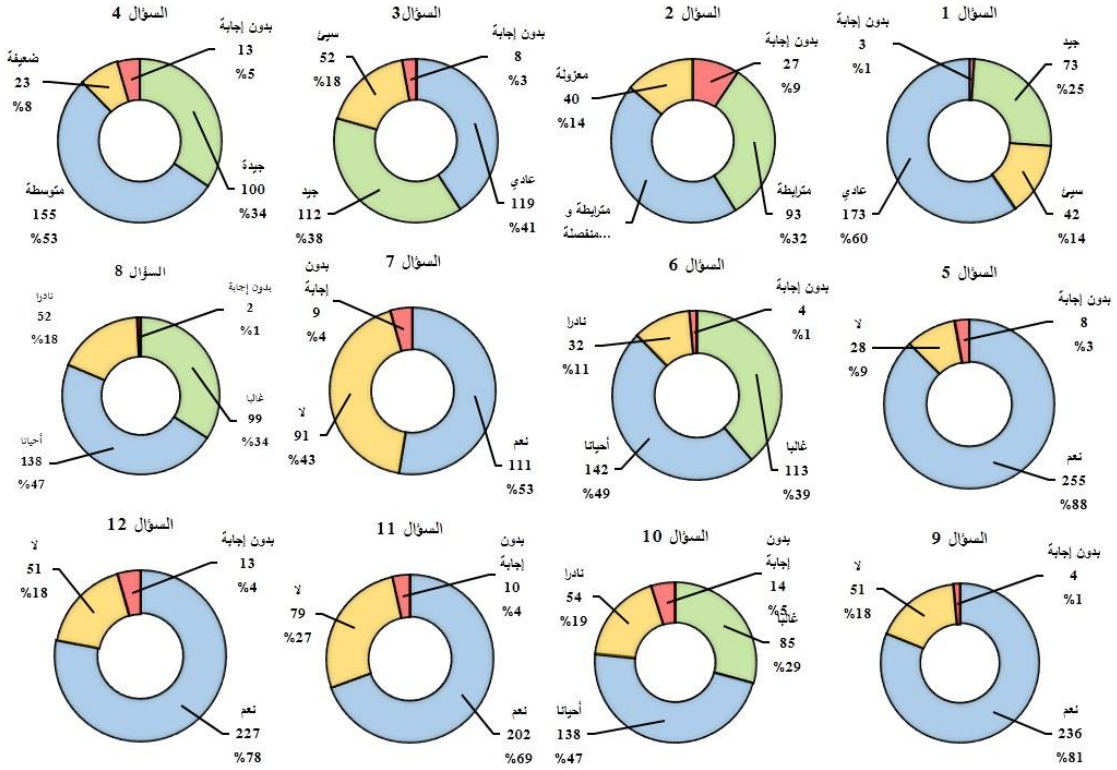
ذ- التقويم الذي أجريتموه في الأسابيع الماضية، كيف كانت نتائجك فيه؟جيدة□ متوسطة□ ضعيفة□

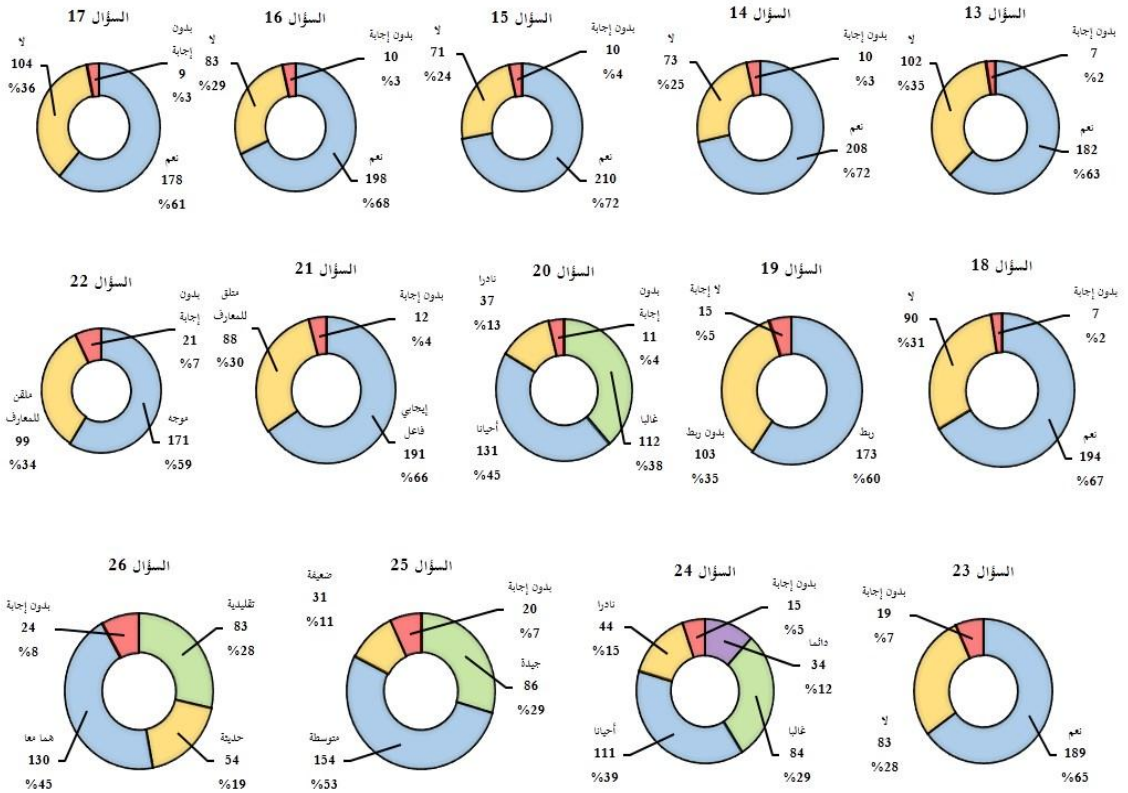
اذكر السبب: .....

ر- الوسائل التعليمية التي يستخدمها الأستاذ في درس النحو تقليدية □ حديثة □ هما معا □

ماذا تفضل منها؟ لماذا؟ .....

2- الدوائر النسبية:




السؤال 13
لا 102 %35
بدون إجابة 7 %2
نعم 182 %63
السؤال 14
لا 73 %25
بدون إجابة 10 %3
نعم 208 %72
السؤال 15
لا 71 %24
بدون إجابة 10 %4
نعم 210 %72
السؤال 16
لا 83 %29
بدون إجابة 10 %3
نعم 198 %68
السؤال 17
لا 104 %36
بدون إجابة 9 %3
نعم 178 %61
السؤال 18
لا 90 %31
بدون إجابة 7 %2
نعم 194 %67
السؤال 19
لا إجابة 15 %5
بدون ربط 103 %35
ربط 173 %60
السؤال 20
نادرا 37 %13
بدون إجابة 11 %4
أحيانا 131 %45
غالبا 112 %38
السؤال 21
متلق للمعارف 88 %30
بدون إجابة 12 %4
إيجابي فاعل 191 %66
السؤال 22
بدون إجابة 21 %7
متلقن للمعارف 99 %34
موجه 171 %59
السؤال 23
بدون إجابة 19 %7
لا 83 %28
نعم 189 %65
السؤال 24
بدون إجابة 15 %5
نادرا 44 %15
دائما 34 %12
أحيانا 111 %39
غالبا 84 %29
السؤال 25
ضعيفة 31 %11
بدون إجابة 20 %7
جيدة 86 %29
متوسطة 154 %53
السؤال 26
بدون إجابة 24 %8
تقليدية 83 %28
هما معا 130 %45
حديثة 54 %19