الانسجام بين المنهاج والكتاب التعليمي

دراسة نموذج "منهاج اللغة العربية وكتاب تعليم اللغة والأدب والنصوص «المشوق» للسنة الأولى من التعليم الثانوي، آداب..."

الطاهر لوصيف
جامعة الجزائر

يدور موضوع المداخلة حول رصد عدد من الجوانب التي خرج فيها كتاب تعليم النصوص والأدب والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي عن مطالب المنهاج ومقتضياته، مظهرًا اختلالاً واضحا في الانسجام الذي يتوجب توفره في المستندات التربوية والتعليمية التي تنهض بتعليم مادة ما. وقد وقفت المداخلة على عدد كبير من الاختلالات فيما بين منهاج المرحلة التعليمية المذكورة والكتاب التعليمي الذي يفترض أن يتمثل تلك المطالب والمقتضيات البيداغوجية والتعليمية.

1. توجيه للإشكالية

يتوجب منذ البدء تقديم التوضيحات الآتية :

أولاً : ينجز الكتاب التعليمي حسب ما يقضي به المنهاج (البرنامج) وما يتطلبه سواء على مستوى المقاييس الشكلية (كعدد الصفحات ونوع الخط وأبعاده طولاً وعرضا وما إلى ذلك)، أو على مستوى المضمون برمته (حيث تحدد موضوعات الدروس ومحاورها سواء أكانت نحوية أم أدبية أو بلاغية أو عروضية... إلخ) ولا خيار لمؤلفي الكتاب إلا الإذعان لمطالب المنهاج تلك وتترصد لجنة القراءة والتقييم والمصادقة كل المخالفات فتردعها[1].

---

[1] بالإجبار على التصحيح أو بالإسقاط من المنافسة في حالة تنافس عدد من فرق المؤلفين على إعداد الطرائق التعليمية وفقا لدفتر شروط خاص بذلك.

ثانيا : قد يحصل ألاّ يتمكن المنهاج من تقديم تمثل واضح للمقاربات المختارة أو للإجراءات التعليمية المتبناة، ولكن ليس بإمكان الكتاب في هذه الحال إلا أن يتبنى كل المقاربات على الصورة التي جاءت عليها ولا يمكنه، وفقا لإجراءات التأليف الجارية، أن يستدرك أو يصحح لأن ذلك يعرضه للإقصاء.

ثالثا : يطبق الكتاب التعليمي، ممتثلاً ما تبناه المنهاج وأوصى به من المقاربات سواء على المستوى المعرفي النفسي التربوي لتعليمية المواد (كالمقاربة بالأهداف أو بالكفاءات أو غير ذلك)، أو على المستوى الأنطولوجي البنوي للمادة (كالمقاربة النحوية أو المقاربة التبليغية أو المقاربة النصية أو غير ذلك)، ولا يمكنه البتة الخروج عن ذلك.

رابعا : يعبر الكتاب التعليمي، في عرضه للمادة التعليمية عن الكيفية التي قضى المنهاج أن ترتّب عليها الموضوعات وتتوالى، وذلك امتثالاً للأسس المعرفية الخاصة بمسار عملية التعلم والاكتساب : "Le processus cognitif d'apprentissage et d'acquisition" وذلك من جهة خلفياتها المعرفية العميقة، والكتاب إذ يرتب تلك الموضوعات على نحو خطي تتابعي، فإنما يمتثل لما قضى به المنهاج حتى ولو كان ذلك مخالفا لمبادئ المقاربات التي قضى بها المنهاج نفسه[2].

خامساً : تنحصر حرية الكتاب التعليمي بالنسبة للتعليم اللغوي والأدبي، في اختيار النصوص اللغوية والأدبية المعبرة أو المتضمنة لعناصر المحتوى، المقرر تدريسه حسبما قضى به المنهاج، فيمكنه مثلا اختيار نموذج من شعر امرئ القيس أو من شعر جميل أو من شعر شوقي أو من خطب قس بن ساعدة[3].

سادساً : بناء على ما تقدم، فإنه لا يمكن إخضاع الكتاب التعليمي للدراسة التقييمية إلاّ من حيث درجة امتثاله لمطالب المنهاج أو لما يعرف بمقاييس الإيضاح والتبليغ التي اعتمدها لتعليم المحتويات المقررة -سلفا - ومدى ملاءمتها لأصناف المتعلمين، كتنظيم المادة على الصفحات، واستثمار مقاييس الإخراج الفني والجمالي للمادة واعتماد صور التوضيح وأشكال التمثيل وما إلى ذلك

---

[2] وقد وجد كثير من المؤلفين أنفسهم في مواقف حرجة من ذلك النوع، إلاّ أنهم حاولوا تجاوزها وذلك بطرق شتى منها الامتثال طبعا.

[3] وكذلك الأمر بالنسبة لبقية المحتويات الأخرى، ولا تختلف الطرق إزاء المنهاج الواحد إلاّ في النصوص المختارة إذن.

فضلا عن صحة المعلومات المقدمة من النواحي العلمية والمعرفية، وملاءمتها التربوية والأخلاقية والنفسية والاجتماعية واحترامها للقيم الإنسانية عامة[4].

2. معالجة الموضوع

بناء على التوجيه المنهجي السابق للإشكالية، فإن مساهمتنا هذه في الموضوع سوف تنحصر في معاينة بعض صور الاضطراب الحاصل في انسجام المنهاج والكتاب الخاصين بتعليم اللغة العربية وأدبها للسنة الأولى من التعليم الثانوي الحالي[5]. وذلك من ناحية جزئية، مراعاة للمدة الزمنية الممنوحة، تتمثل في كيفية فهم المقاربة النصية واستثمارها ـ تطبيقها ـ في كل من المنهاج والكتاب[6] وتجري طريقة المعالجة على النحو الآتي :

أولاً : الانسجام على مستوى المنهاج : الاختيارات المنهجية والمطالب التعليمية

• نماذج الدراسة

معنى المقاربة النصية (من خلال عدد من السياقات الواردة في المنهاج)

1.2. على مستوى الأهداف

يحدد بناء النص وذلك بـ :

- الاطلاع على توثيق متنوع لتحديد النمطية الغالبة على النص (سردية - وصفية - تفسيرية - حجاجية أو حوارية)

- تعرف أقسام النص من مقدمة وأحداث وزمان ومكان وموضوع وموقف وخاتمة... إلخ[7]

2.2. على مستوى تحديد فهم المنهاج للمقاربة النصية

يجب التنويه بغياب مفهوم المقاربة النصية في المنهاج، ذلك أنه لم يرد المفهوم المذكور في صفحات المنهاج الثلاث والأربعين إلاّ في ثلاثة أسطر في ص 23 على نحو غير واضح وذلك على النحو الآتي : "وإنما الدراسة تكون بتبني المقاربة

---

[4] وقد تتسلل بعض الأخطاء فلا تنتبه إليها لجان التصحيح والمصادقة، كما حدث مؤخرا في بعض الكتب التعليمية.

[5] المطبق منذ 2004-2005.

[6] وتشكل المدونة المذكورة مؤونة لبحثنا في الدكتوراه.

[7] المنهاج، ص 13.

النصية كطريقة تربوية لتفعيل الدرس الأدبي، وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص ومعناه بالحجة البينة والفكر الطليق"[8]. وبغض النظر عن لي عنق المقاربة النصية هنا وحشرها عنوة في خانة الطريقة التربوية والكيفية البيداغوجية التي يتم بها تفعيل الدرس فإنه يتوجب، مرة أخرى، القول بأنه لم يرد ذكر المقاربة النصية صراحة أو ضمنا في أي نشاط تعليمي آخر (النحو والصرف والبلاغة والعروض) كما أن تصورات هذه الأنشطة قد قدمت بمفهومها المتعارف عليه قبل تبني هذه المقاربة.

3.2. على مستوى المضامين

رغم ما شاع من أن تعليم اللغة العربية يتم في سياق استغلال المقاربة النصية ورغم ذلك التبني المقتضب والمشوه للمقاربة النصية من قبل المنهاج، إلاّ أنه إذا نظرنا إلى المضامين التي حددها المنهاج[9]، فإنه "تتبيّن لدينا بكيفية واضحة صورة الانسجام التي اكتنفت الاختيارات المنهجية والمطالب التعليمية للمنهاج وذلك من خلال عرض بعض النماذج فقط من محتويات الأنشطة التعليمية الآتية :

النصوص والأدب[10]	النحو والصرف[11]	البلاغة[12]	العروض[13]
ا. الأدب الجاهلي :	ا. النحو	ا علم المعاني	ـ الكتابة
نماذج شعرية عن :	ـ المبتدأ والخبر	ـ الجملة	العروضية
1. الأخلاق والمثل العليا	ـ كان وأخواتها	الخبرية	ـ القافية (...)
2. الفروسية.	ـ رفع الفعل	ـ الجملة	ـ البحور الآتية
3. وصف الطبيعة. (...)	ـ المضارع ونصبه	الإنشائية (...)	كلها :

[8] المنهاج ، ص 23.

[9] المرجع نفسه، ص 31، 36.

[10] المرجع نفسه، ص 32 (بتصرف).

[11] المرجع نفسه، ص 33، 34 (بتصرف).

[12] المرجع نفسه، ص 34 (بتصرف).

[13] المرجع نفسه، ص 35 (بتصرف).

النصوص والأدب[14]	النحو والصرف[15]	البلاغة[16]	العروض[17]
ب.الأدب الإسلامي والأموي 4. القيم الروحية والاجتماعية في الإسلام 5. شعر الفتوحات الإسلامية (...)	ب. الصرف - الفعل المجرد والمزيد - اسم الفاعل وصيغ المبالغة - الممنوع من الصرف (...)	ب. علم البيان - التشبيه - المجاز - الاستعارة (...)	- الطويل - الكامل - البسيط - الوافر - الخفيف (...)

• الاستنتاجات

من خلال هذا الجدول المقارب يمكن استخراج عدد من الاستنتاجات التي تتجلى من نماذج الدراسة المتقدّمة ومن بينها هنا :

أولا : رغم تبنى المقاربة النصية، فقد أصر المنهاج على حصر المحتوى المدروس في البنية القديمة للمحتوى التي تسيطر عليه النظرة الجمالية، وبهذا الفعل نسجل أول صور النقض للانسجام فيما بين المنطق المنهجي للمنهاج والاختيار التعليمي.

ثانيا : أغلب المواضيع محددة سلفاً، وليس بإمكان الكتاب غير جلب المحتويات من مصادرها المتعارف عليها (المؤلفات النحوية) أو الاكتفاء بنقلها مرة أخرى، من كتب تعليمية سابقة.

ثالثًا : لم تزد حرية الكتاب التعليمي في اختيار محتويات النصوص الأدبية على تعيين النماذج الشعرية التي ستدرس، فاختار شعرًا لزهير بن أبي سلمى في (1) وشعرا لعنترة في (2) وشعرا لعبيد بن الأبرص في (3) وشعرًا لعبيدة بن الطبيب في (4) وشعرًا لحسان بن ثابت في (5) وهكذا...[18].

رابعا : ويتعلق الأمر هنا بالتصور الذي ينطلق منه المنهاج في بناء المعرفة لدى المتعلم، وهو أعمق مستوى من مستويات الانسجام، حيث يلاحظ تفاوت في

---

[14] المنهاج ، ص 32 (بتصرف).

[15] المرجع نفسه، ص 33، 34 (بتصرف).

[16] المرجع نفسه، ص 34 (بتصرف).

[17] المرجع نفسه، ص 35 (بتصرف).

[18] ينظر : المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة (الفهرس).

التساوق (inadéquation) في المعارف فيما بين الأنشطة المكونة للمادة التعليمية في عمومها، وذلك من النواحي الآتية، ونقتصر هنا على نموذجين فقط :

أ. برمجة المحتوى التعليمي بالكيفية الخطية المذكورة يناقض مبدأ الانسجام الذي يقتضيه التعليم وفق المقاربة النصية التي تقتضي أن يفحص كل نص نحويًا وتركيبيًا وبلاغيًا وعروضيًا... إلخ.

ب. فعلى سبيل المثال لا تدرس بحور الشعر إلاّ بدءا من الوحدة التعليمية التاسعة (من بين الوحدات الاثنتى عشرة)، أي بعد أن يكون المتعلم قد خلص من أغلب المادة الشعرية (؟!)[19].

ثانيًا : الانسجام على مستوى الكتاب

رغم ما قد يتركه التوجيه المنهجي الذي استفتح به الموضوع، من تخفيف مجموعة الآثار السلبية والمشاكل التي كانت ستقع على كاهل الكتاب في حالة محاسبته على النحو الذي طرح به تصور الموضوع في هذا الملتقى، أقول رغم ذلك التخفيف، فإنه يلاحظ وقوع الكتاب في النموذج المدروس في عدد من نواقض الانسجام ؛ نقتصر على بعض منها فيما يلي :

أولاً : خلا الكتاب من أي محتوى نصي يوثق لأنواع النصوص مثلما طلب المنهاج (سردية، وصفية، حجاجية، تفسيرية... إلخ)[20].

ثانيًا : لم يمارس في الكتاب أيّ تحليل يتناول الانسياق والانسجام على النصوص التعليمية التي جاء بها الكتاب، بمعنى على مستوى أقسام النص التي ذكرها المنهاج (مقدمة، أحداث، زمان، مكان، موضوع، مواقف، خاتمة...)[21].

ثالثًا : كما يظهر في جدول المقاربة السابق، فقد كرس الكتاب مبدأ الخطية في تناول مادة الأنشطة التعليمية، وفق منطق تأليفها في مضامينها وليس وفق المنطق الذي يفترضه تعليم المادة والمقاربة التي ينسلك فيها، أي بعرض النص إزاء ما يثيره من قضايا نصية (الاتساق والانسجام) من جهة، وكذا القضايا النحوية والصرفية والبلاغية والعروضية من جهة أخرى.

---

[19] المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الفهرس.

[20] المرجع نفسه، ص 13.

[21] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

رابعا : مظهر آخر لكنّه هذه المرة مظهر من مظاهر الانسجام فيما بين المنهاج والكتاب، ولكنه على نحو معكوس ؛ ذلك أن المنهاج لم يرفق أبدًا مع الأهداف النصية[22] التي برمجها محتوى يعرض من خلاله المعارف النصية الكفيلة بتدريس الاتساق والانسجام ؛ ولذلك ربما ضرب الكتاب صفحًا عن تناولها، وعليه فيمكن القول بأن هذه حالة من حالات الانسجام الوحيدة فيما بين المنهاج والكتاب، في هذا النموذج المدروس !

التماس

في الأخير يشرفني، بناءا على التوجيه السابق للإشكالية، أن ألتمسَ من السيد رئيس المركز واللجنة المشرفة على الملتقى ومقرريه، أن يخصص موضوع الملتقى القادم للمنهاج من حيث كيفيات صياغته وبنائه ومقاييس تنفيذه وانسجامه مع طبيعة المادة التعليمية والمقاييس التي تقتضيها صناعة التعليم.

[22] المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص 14.

المراجع

مناهج، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية، الجزائر: مديرية التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، مارس 2005.

الوثيقة المرافقة للمنهاج، الجزائر: وزارة التربية الوطنية، جانفي 2005.

المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الجزائر: وزارة التربية الوطنية، جانفي 2005.

دليل تطبيق المشوق، الجزائر: وزارة التربية الوطنية، جانفي 2005.

المقاربة بالكفاءة وبيداغوجيا تعليم القواعد في المرحلة الثانوية

وصف ميداني

شفيقة العلوي
المدرسة العليا للأساتذة
في الآداب والعلوم الإنسانية

تمهيد

إن آلية التعليم -في عصر العولمة والتكنولوجيا الذي نعيش فيه- أضحت معقدة ومتشابكة الفروع، وتحتاج من الباحثين التوقيف والمدارسة من أجل الكشف عن الأسس التي تقوم عليها والأهداف التي تسعى لتحقيقها والمضامين التي تحتويها كتبها ومدى مسايرتها (أي الكتب) للمناهج التربوية الكفيلة بتثبيت المعارف في عقول التلاميذ بكيفية وظيفية... وسينطلق عملنا -أساسا- من دراسة تطبيقية ميدانية أجريت على عينه من أساتذة مادة القواعد (اللغة العربية) ممثلين لبعض ثانويات العاصمة، وذلك في سنتي 2006-2007. وسيتوقف هذا العمل عند النقاط التالية محاولة وصفها وتقييمها :

1- المقاربة بالكفاءة وإصلاح المنظومة التربوية.
2- صعوبات هذا المنهج البيداغوجي الجديد.
3- المقاربة بالكفاءة وتصميم كتاب القواعد.
4- المقاربة بالكفاءة ومادة الكتاب.
5- المقاربة بالكفاءة وفعالية التحصيل البيداغوجي لمادة القواعد.

إن المقاربة بالكفاءة هي سياسة تربوية ظهرت بالولايات المتحدة سنة 1968 كرد فعل على التقنيات التقليدية التي باتت معتمدة في التدريس، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية وترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية إنها (أي

المقاربة بالكفاءة) منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية عن طريق تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية[1]... إنها لا تهدف إلى تلقين المتعلم وصبّ المعارف في ذهنه فحسب بل تسعى جاهدة إلى جعله يوظفها في مختلف جوانب حياته اليومية[2]. إن الكفاءة سلوك لغوي ومعرفي قابل للملاحظة، ينعكس -لدى المتعلم- في أثناء مرحلة التقويم التشخيصي. إنها تمكنه من :

- إبراز طاقته وقدرته الكامنة،
- مجابهة الصعاب التي تعترضه في حياته اليومية،
- القضاء على الاتكالية والدونية والروح السلبية وتدفعه إلى الاعتماد على النفس والبحث والمحاججة... وعدم تقبل الأحكام الجاهزة،
- إنها بشكل أعم تهدف لجعل المتعلم يوظف المكتسبات المدرسية العلمية بكيفية ناجعة.

1. المقاربة بالكفاءة وإصلاح المنظومة التربوية

من خلال عينة البحث التي ضمت 100 أستاذ مؤهل لتدريس اللغة العربية وقواعدها، فقد أكدت نسبة 85% ممثلة لـ (85 أستاذ في مقابل 15) أن المقاربة بالكفاءة منهج مناسب يمكن اتخاذه تقنية لإصلاح المنظومة التربوية ؛ لأنه يسمح باكتشاف القدرات الحقيقية الكامنة في المتعلم واستثمارها داخل القسم وخارجه. وبذلك يغدو عنصرا فعالا في العملية التعليمية التعلمية، وأكثر نشاطا وحركة واعتمادا على الذات. أما نسبة 15% من الأساتذة، فقد اعتبرت أن هذا المنهج غير مناسب لتعقده وصعوبة تطبيقه على أرض الواقع لقلة الوسائل التعليمية المعتمدة في مثل هذه المجالات وقلة الندوات التحسيسية وكثافة البرنامج الدراسي وضغطه.

---

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، 2005، العدد 17، ص 2.

[2] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط 1 ؛ الجزائر، 2005، ص 60.

2. صعوبات هذا المنهج البيداغوحي الجديد

ذهب معظم أساتذة العينة (76 أستاذا من مجموع 100) إلى تأكيد صعوبة المقاربة بالكفاءة كمنهج للتطبيق في العملية التعليمية البيداغوجية وذلك :

- لتعقيده ولانعدام دليل للأستاذ يعضده في مرحلة التلقين، ويفي بكل جوانب العملية التربوية التعليمية أو أهم عناصرها.
- لقلة الدورات التكوينية وعدم تماشيها مع متطلبات الأستاذ/المعلم وأهدافه البيداغوجية التي يسعى لتحقيقها في أرض الميدان.
- لصعوبة محتوى بعض الدروس كالتنازع والاختصاص -على سبيل المثال-.

3. المقاربة بالكفاءة وتصميم كتاب القواعد

في سؤال حول علاقة محتوى الكتاب بشكله أو تصميمه ظهرت النتائج التالية :

هل التصميم الحديث للكتاب إيجابي ؟	نعم	65	% 65
	لا	5	%5
	بدون جواب	30	30

إن نسبة 65% من أساتذة العينة اعتبرت أن كتاب اللغة العربية -القواعد- :

- مناسب من حيث تصميمه ؛ سواء أتعلق الأمر بجودة طبعته، أم تجليده ونوعية أوراقه وجمالية ألوانه ووضوح خطوطه.
- ومناسب من حيث مضمونه الذي يربط بين مختلف نشاطات اللغة العربية من قواعد وعروض وبلاغة وتعبير كتابي. كما أنه يحتوى على مشاريع بيداغوجية تنشط المتعلم وتدفعه دفعا للعمل الفردي الإيجابي، مما يكسبه استقلالية الذات وقيادة المجموعة.
- أما نسبة 5% فقد رأت أن تصميم كتاب القواعد غير إيجابي لاحتوائه على أخطاء كثيرة وكثافة موضوعاته وكذا لصعوبة بعضها.

4. المقاربة بالكفاءة ومادة الكتاب

هل مادة الكتاب تتناسب والقدرة العقلية للمتعلم ؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	82	%82
لا	18	%18

نلاحظ أن أغلبية الأساتذة (82) وجدوا أن محتوى الكتاب مناسب للتطور العصري، ومتماش والظروف المعيشة الاجتماعية للمتعلم، وموافق لطاقاته الذهنية ومكتسباته العلمية والمعرفية، وبخاصة إذا كان المتعلم قد سبق له وأن اعتمد على هذا المنهج (أي المقاربة بالكفاءة) في مرحلة التعليم المتوسط. ورغم ذلك فإن نسبة 90% من الأساتذة يرون إمكانية إسقاط بعض الموضوعات من الكتاب المدرسي لقلة الزمن الذي قد يفي بها، ولكونها مكررة خاصة في نشاطي المطالعة الموجهة والنصوص مثل درس التوكيد الذي تمت برمجته في السنة الأولى ثانوي وكذا في السنة الثانية على حد سواء.

5. المقاربة بالكفاءة وفعّالية التحصيل البيداغوجي

وعن سؤال حول نتائج اعتماد المقاربة بالكفاءة في التدريس، وبخاصة تدريس قواعد اللغة العربية فإن (25 أستاذا مقابل 75) نفوا وجود تحسن أو أثر إيجابي في تدريس النحو وفقا للمقاربة بالكفاءة، والسبب في رأيهم يكمن في انعدام الوقت الزمني الكافي الذي قد يسمح بإجراء تطبيقات على الموضوعات التلقينية المقدمة للمتعلم وفي المقابل فقد ذهب 75 أستاذا إلى تأكيد إيجابية المنهج الجديد (أي المقاربة بالكفاءة) في توفير تحصيل بيداغوجي جيد ووظيفي للمتعلم سيسمح له بالضرورة باستثمار المكتسبات العلمية والمعرفية والتربوية على حد سواء، وتصويب الأخطاء. وتنعكس إيجابيات هذا المنهج التي بدأت تخلو من الأخطاء اللغوية وتنحو نحو التركيب الجيد.

- في أسلوبه وسلوكاته الاجتماعية،
- في كتابته الإبداعية التي لامستها المسحة الجمالية،
- في تعامله مع الموضوعات المدروسة بروح حجاجية ذكائية.

وعن سؤال حول ما مدى قدرة المتعلم على الاستجابة الإدراكية لدروس القواعد إذا ما اعتمدت المقاربة بالكفاءة منهجا للتدريس، فقد رأى (16 أستاذا) أن المتعلم لا يزال يعاني من صعوبة في فهم دروس القواعد واستيعابها مثلما كان الحال مع المنهج التقليدي السابق (أي التدريس وفقا الأهداف) ؛ ومرد ذلك إلى عدم إعطاء الحرية للمعلم (الأستاذ) حتى يتمكن من اختيار ما يناسب الطاقة الذهنية للمتعلم وكذا لقلة الحصص التطبيقية التي تمكّن من ترسيخ المكتسبات.

وذهب أغلبية الأساتذة (84 أستاذا) إلى نفي أي صعوبة قد تعترض المتعلم أثناء تلقيه لدروس القواعد خاصة إذا كان قد تعود على التكوين وفقا للمقاربة بالكفاءة في مرحلة التعليم المتوسط مما يصيّره قادرا على التعامل والمعارف العلمية الجديدة في مرحلة التعليم الثانوي.

وفي الأخير، يمكن حصر أهم النتائج التي أفرزها البحث الميداني فيما يلي :

1. إن أغلبية الأساتذة يفضلون التدريس وفقا لمنهج المقاربة بالكفاءة لأهميته وقدرته على تنشيط الحركة التعليمية للمتعلم.

2. إن نسبة 76% من الأساتذة يجدون صعوبة في التعامل مع هذا المنهج التعليمي الجديد (المقاربة بالكفاءة)، وذلك لانعدام دليل للأساتذة ييسر لهم الأرضية ويكون موجها لهم في العمل، ولقلة الدورات التكوينية التي تعرّفهم بهذا المنهج فيتمكنون منه.

3. ذهب أغلبية الأساتذة إلى أن كتاب اللغة العربية (القواعد) مناسب من حيث التصميم واللّون والخطّ بالرغم من اشتماله على بعض الأخطاء التي يمكن تجاوزها مستقبلا. ويتوافق محتواه أيضا مع القدرة العقلية للمتعلم.

4. وقد مال أغلب الأساتذة إلى إثبات فعالية المقاربة بالكفاءة في تدريس القواعد بالرغم من أن القليل منهم وجد أن آثار هذا المنهج لمّا تظهر بعد في المجال التربوي.

وفي الختام وفي انتظار تأكيد الرأي الحجة، لا بد من مواصلة البحث والمراقبة الميدانية الطويلة لفعاليات هذا المنهج (أي التعليم وفقا للمقاربة بالكفاءة) من أجل تقصّي الحقائق العلمية واستكشاف المنهج الوظيفي فعلا في المجال التعليمي التربوي.

المراجع

المركز الوطني للوثائق التربوية، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، 2005، العدد 17.

هني، خير الدين ، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط 1 ؛ الجزائر، 2005.