تعليمية النحو في ضوء المقاربة بالكفاءات

Teaching grammar in the light of the competency approach

ربيحة وزان*
ouzanerebiha@yahoo.fr
جامعة بجاية (الجزائر)

تاريخ الاستلام : 2017/12/26 ؛ تاريخ القبول : 2018/10/22 ؛ تاريخ النشر : 2018/02/31

ملخص : يتناول هذا المقال واقع تدريس القواعد النحوية في ظل النظام الجديد، والمتمثل في المقاربة بالكفاءات. فكون النحو عماد اللغة العربية فلا بد أن ينال قدرا لا بأس به من الاهتمام من طرف المعلمين والمتعلمين، والملاحظ في الساحة التعليمية هو نفور المتعلمين واستصعابهم للمادة، ويعود ذلك إلى عدة أسباب، وعلى رأسها الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري المتسم بالتعددية اللغوية، وكذلك ضعف الإعداد اللغوي للمعلم؛ ففاقد الشيء لا يعطيه. وباعتبار المقاربة بالكفاءات بيداغوجية جديدة ترمي إلى تحسين أوضاع التعليم، فهل نجحت في معالجة مشكلة تعليمية النحو العربي؟

الكلمات المفتاح : النحو العربي ؛ المقاربة بالكفاءات ؛ الضعف النحوي .

Abstract: This article deals with the reality of teaching grammatical rules under the new system, which is the approach of competency. As the basis of the Arabic language, it must receive a fair amount of attention from teachers and learners. What is noticeable in the educational arena, is the feeling of learners aversion and difficulty in the absorption of grammar; this is due to several reasons, one particular reason may be, the linguistic reality of the Algerian society that is characterized by multilingualism, another reason could be a weakness in the teacher competency. As a new pedagogy approach, it aims at improving the conditions of education; does it succeed in addressing the problem of teaching Arabic grammar?

Keywords : Arabic Grammar; Competency Approach; Grammatical Weakness.

***Corresponding author**

مقدمة

إن البحث في مجال تعليمية المادة اللغوية، وخاصة في هذا العصر المتسم بالسرعة والانفجار المعرفي، بات ضرورة حتمية قصد ضمان أكبر قدر ممكن من التحصيل اللغوي، وذلك بتوظيف أهم النظريات اللّغوية و البيداغوجيات الحديثة، التي من شأنها أن تسهم في التأسيس الجذري السّليم لبناء ملكة لغوية لدى المتعلّم في جميع مراحل التعلم، ومن ثم النهوض بمستوى اللغة العربية. وباعتبار النحو ركيزة كل لغة كونه قانونها الذي يعبر عن هويتها وكينونتها، ارتأينا البحث عن **واقع تعليم النحو العربي في ضوء المقاربة بالكفاءات**، والتي نطمح من خلالها إلى تسليط الضوء على أبعاد العملية التعليمية الخاصة بنشاط القواعد النحوية، وكذا الكشف عن مستجدات النظام الجديد المعتمد في المنظومة التربوية (التدريس بالكفاءات)

قبل التطرق إلى أبعاد العملية التعليمية التعلمية الخاصة بنشاط القواعد النحوية، نود تقديم بعض خصوصيات هذا النشاط ؛كونه علما قائما بذاته.

1 . المقصود بالدرس النحوي (القواعد النحوية):

جاء في المقدمة لابن خلدون أن أركان علوم اللّسان العربي أربعة، وهي اللغة والنحو والبيان والأدب، والذي يتحصّل أن الأهم المقدم منها هو النحو (ابن خلدون، 2004، ص 500). فالأسئلة التي تطرح: ما المقصود بالنحو؟ وفيما تكمن أهميته؟ وما علاقته بالعلوم اللغوية الأخرى (علم الأصوات، علم الصرف، وعلم البلاغة) ؟

من أشهر التعريفات التي صاغها كل من علماء النحو واللسان للنحو؛ ما يلي :

. يعرف ابن جني النحو قائلا: « هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه 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 ردَّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع؛ أي نحوت نحوا، كقولكقصدت قصدا، ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم...» (ابن جني.(2001). ص 88) ؛ ففي عبارة ابن جني تعريفان للنحو، تعريف لغوي حين قال:« وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا، كقولك: قصدت قصدا » أما التعريف الاصطلاحي كما تمثله ابن جني وتصوره فهو (أي النحو) اكتساب قدرات وعادات لغوية شائعة بين أفراد المجتمع اللغوي العربي المتجانس، «ولا يمكن أن يتحقق هذا الاكتساب إلاّ بالتعلّم» (أحمد، حساني.(2001). ص 400) سواء أكان هذا المتعلم عربيا ضعفت سليقته تحت تأثير الاختلاط بالأعاجم، أم ابتعاده عن البيئة اللغوية العربية، أم كان أجنبيا.

ويفسر الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح المقصود بانتحاء سمت كلام العرب لدى نحاة العربية بأنه تكييف الأمثلة التي سبق اكتسابها عن طريق عمليتي الإلغاء أو القبول، وتمثل أمثلة جديدة من خلال عملية البناء والتكوين المعرفي، فالانتحاء هو توجيه لعملية الكلام كنشاط معرفي، تحتذي فيه أمثلة إجرائية، وليس بأي حال من الأحوال مجرد محاكاة ساذجة لأمثلة قد سبق اكتسابها.

النحو علم يدرس أحكام وقوانين نظم الكلمات داخل الجمل والعبارات، وأنواع الجمل والعلاقات النحوية التي تربط بين مكونات الجملة (بوقرة، نعمان. (2006). ص 22) ؛ ومعنى هذا التعريف أن النحو علم من العلوم اللغوية التي تعرف بها أحوال أواخر الكلمات إعرابا وبناءً، وبه يعرف النمط النحوي للجملة استنادا إلى الموضع الذي تحتله في سياق الكلام. والنحو قواعد وقوانين تتحكم في ترتيب الكلمات ترتيبا خاصا، وكذلك في ترتيب الجمل الترتيب الذي يراه المتكلم مناسبا للتعبير عن المعنى الخاص الذي يريده (محمد صلاح الدين، علي مجاور.(1998). ص 365 366)

نختم هذا العنصر بهذه المقولة التي لا أحد يدري قائلها . على حدِّ تعبير الدكتور علي أحمد مدكور. " النحو في الكلام كالملح في الطعام " وهي مقولة تتردد بين المشتغلين بهذا العلم (علم النحو)، وتعني العبارة أن النحو ليس هو الكلام نفسه كما أن الملح ليس هو الطعام نفسه، لكنه ضروري لاستكمال إجادة طهيه وتذوقه[علي، أحمد مدكور. (2000). ص 291)، كما أن الكلام لن يستقيم إلا إذا راع فيه صاحبه جملة القواعد التي تفرضها عليه لغته، وبذلك يتحقق التواصل الفعلي.

2 أهمية النحو، ودوره في اكتساب الملكة اللغوية:

من المسلّم به أن استعمال اللغة واكتسابها، أو تعلّمها إنما يتوقف على معرفة النحو وأحكامه، لأن القواعد كما يرى بعضهم ليست غاية في حدّ ذاتها « فالنحو من علوم الوسائل، وليس من علوم المقاصد، مرماه سلامة الاتصال اللغوي نطقا وكتابة »(علي، أحمد مدكور، ص 294). ويبين أبو حيان التوحيدي ضرورة النحو لأداء الكلام على وجهه الصحيح والسليم، فيقول: « إن من يتكلم بالإعراب والصحة، ولا يلحن، ولا يخطئ على السليقة الحميدة والضريبة السليمة قليل أو عزيز، وإن الحاجة شديدة لمن عدم هذه السجية وهذا المنشأ إلى أن يتعلّم النحو ويقف على أحكامه، ويجري على مناهجه، ويفي بشروطه في أسماء العرب وأفعالها وحروفها...»(أبو حيان، التوحيدي. (1989). ص151).

وهكذا يتضح أن للنحو دورا كبيرا في استقامة الكلام، كما أنه الوسيلة المعينة على فهم مقاصد المتكلّم، فمن زهد في النحو، واحتقره، وأصغر أمره ولم يعترف بالحاجة إليه، فلا ينسى أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وأنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه، على حد تعبير عبد القاهر الجرجاني. من خلال ما سبق يتبين أن للنحو أهمية كبرى بين مختلف العلوم اللسانية، فلا يمكن الاستغناء عنه؛ ذلك أنه ضروري ليكون القارئ قادرا على التمييز بين الألفاظ المتكافئة في اللفظ « كما أن

له الدور المهم في فهم المقروء، وفي الاستماع والتعبير السليم، شفهيا كان أم كتابيا »(محمود، أحمد السيد.(1987). ص 39).

دون أن أنسى المكانة المرموقة التي أعطاها العلاّمة ابن خلدون للنحو، فقد جعله سيد العلوم (علوم اللسان العربي)؛ حيث قال:« أركان علوم اللسان أربعة وهي:اللغة والنحو والبيان والأدب، وإن الأهم المقدم منها هو النحو؛ إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة » (ابن خلدون. المقدمة، ص 500).

3 علاقة النحو ببقية فروع اللغة (الصوت، الصرف، البلاغة):

لقد جرت العادة عند تدريس اللغة العربية أن تقسم إلى فروع، ولكل فرع حصة مستقلة عن باقي الفروع، وما هذا التقسيم « إلاّ لتيسير العملية التعليمية عند وضع خطة الدراسة أو إخضاع مهاراتها للبحث العلمي»(رشدي، أحمد طعيمة. (1998). ص 132)، وتشترك هذه الفروع كلها في أن الهدف منها تمكين التلميذ من إتقان لغته، ولكن كي يتسنى للمتعلم اكتساب الملكة اللغوية الصحيحة باعتماد النحو وسيلة لذلك، على المعلّمين بل حتى واضعي المناهج أن لا يفصلوا بين النحو وبقية فروع اللغة (الصوت، الصرف، والبلاغة) ، فالتوفيق بين النحو وتلك الفروع ضرورة حتمية في العملية التعليمية التعلّمية، فمن واجب المعلّم الربط بينها عند كل فرصة مناسبة لذلك، وهذا سيتبين من خلال ما سيأتي.

3 . 1 . علاقة النحو بالصوت: من المعروف أن سائر العلوم اللغوية تقوم أساسا على معرفة الأصوات اللغوية وخصائصها، وهذا ما ذهب إليه جلّ علماء اللغة المحدثين؛ نظرا لما تتشكل منه المادة اللغوية من عناصر صوتية وكذا صرفية، ومن الأمثلة التي تبين لنا تلك العلاقة القائمة بين علم النحو وعلم الأصوات دور بعض الظواهر فوق التركيبية التي اختص علم الأصوات بدراستها في التفريق بين أنماط الجمل، فهناك في اللغة العربية جمل تحتوي على أداة الاستفهام، إلاّ أنها لم تأت لغرض الاستفهام، وبالتالي فهي جمل تقريرية، وذلك لا يحدّد إلاّ من خلال التركيز على طريقة القراءة والأداء، وهذا ما تختص به ظاهرة التنغيم التي تعتبر ظاهرة صوتية نطقية بحتة، لها وظيفة نحوية ودلالية؛ إذ إنها تفرق بين معاني الكلام، فالجملة الاستفهامية مثلا تؤدى بطريقة معينة تختلف عن التيتؤدى بها الإثباتية، حتى وإن استعملت أدوات معينة، كما أنه يستعمل في أغراض عديدة كالتهكم والزجر والدهشة...

ويركز اللغوي "تمام حسان" على أهمية الكلام المنطوق على المكتوب، باعتبار الأول أغنى وأكثر تنوعا من الثاني في قوله:« إن وجود النبر والتنغيم بالذات في الكلام المسموع دون المكتوب يجعل الأول أقدر في الكشف عن ظلال المعنى ودقائقه من الثاني »(تمام، حسان. (1979). ص47). كما أن لعلم الأصوات دورا كبيرا في

التفريق بين أنماط الجمل، دون أن أنسى دوره الكبير في توجيه الإعراب. كل هذا أدى بالكثير من اللغويين . والدكتور كمال بشر من بينهم . إلى القول بأن:« علم وظائف الأصوات أو الفنولوجيا جزء لا يتجزأ من النحو بمعناه الواسع »(كمال، بشر، ص 612).

وبهذا تكون العلاقة بين النحو والصوت علاقة الجزء بالكل، فبالجزء وهو الصوت نتمكن من فهم وإدراك الكل (النحو) فتعريف المتعلّمين بخصائص الأصوات وصفاتها أمر ضروري، لأنه كي يتمكن المتعلّم من نطق التراكيب والجمل، وقراءة النصوص قراءة سليمة، لابد أن يتمكن أولا من نطق الأصوات والحروف نطقا صحيحا، والملاحظ في مدارسنا أن الدرس الصوتي معزول عن المقررات الدراسية (البرنامج) اللّهم تلك الدروس الأولية التي يأخذها التلميذ في أول مراحل تعليمه (السنة الأولى ابتدائي)؛ حيث يتعلّم كيف يكتب وينطق الحروف (الألفبائية العربية).

3 . 2 . علاقة النحو بالصرف وضرورة التوفيق بينهما في الممارسة التعليمية: مما لا شك فيه أن محتوى القواعد (قواعد اللغة العربية) في مختلف مراحل التعليم (ابتدائي، إكمالي، ثانوي) يتضمن مقررات نحوية (أي خاصة بأبواب النحو)، وأخرى خاصة بالصرف، وأن المعلّم يخصص حصصا للنحو، وأخرى للصرف، وهذا التقسيم والتفصيل ولّد لدى المتعلّمين بعض الإبهام، وخاصة أن بعض الأبواب تتداخل فيما بينها، وبالتالي لا يمكن معالجتها نحويا إذا لم تدرك صرفيا.

وكمثال على ذلك باب الفعل والفاعل في النحو، واسم الفاعل في الصرف، فالتلميذ لن يتمكن من استيعاب الكل وهي منفصلة عن بعضها، علما أن الفاصل الزمني بين هذه الدروس بعيد، (كأن يدرس الفعل والفاعل في أول الشهر، واسم الفاعل في آخره)، ومن صفات اسم الفاعل أنه يعمل عمل فعله (إذا صيغ من فعل لازم فإنه سيكتفي بفاعله، وإن كان من فعل متعدي فسيحتاج إلى مفعول واحد أو أكثر حسب نوع الفعل) وعند الإعراب فاسم الفاعل يعرب حسب موقعه في الجملة، غير أننا نجد معظم التلاميذ يعربونه اسم فاعل، بل هناك من يتساءل لماذا لا يعرب كذلك ؟ فهنا المعلم سيقف حائرا عاجزا عن التوضيح، ولكن لو نوقش درس اسم الفاعل وعمله، وعلاقته بالفعل والفاعل في حصة واحدة لسهل الأمر على التلاميذ ولزال الإبهام... إلى غيرها من القضايا التي يجد فيها المتعلّم صعوبة في الفهم والاستيعاب، وكذلك الخلط بين القواعد النحوية والصرفية، وخاصة إذا كانت الأمثلة التوضيحية بعيدة عن استعماله اليومي.

وعلى ذلك فإنه لايمكن أن تتحقق لدى التلميذ قدرة تراكمية نحوية كافية إلاّ إذا بنيت على مخزون كافٍ يرتبط بالقرائن الصوتية والصرفية، كالحركات والحروف والصيغ، والاختلاف أو الائتلاف يعني النبر والتنغيم، ومباني التقسيم والتصريف والإسناد، ومختلف المباني الصرفية ومعانيها في حدّ ذاتها « لأننا عندما نتحدث عن معاني الوحدات اللغوية في إطار بنية الجملة أو في علاقات الوحدات ببعضها فإننا ننتقل من مجال علم الصرف

إلى مجال النحو أو التركيب، أو بالأحرى إلى المعاني الوظيفية النحوية »(تمام، حسان. ص 308)،« وهكذا يبدو أنه لا يمكن الفصل بين النحو والصرف، فالصرف خطوة ممهِّدة للنحو وهو جزء منه »(حسين الدليمي و سعاد، عبد الكريم. (2003). ص 180).

3 . 3 . علاقة النحو بالبلاغة وضرورة التوفيق بينهما: إن شرف المعنى وجدته هما من مجال اهتمام البلاغة؛ إذ لا يتم النظر في ذلك إلاّ بعد استقامة معنى الكلام مراعاة للقواعد اللغوية التي تعتبر الطريق المؤدي للبلاغة، فكم من شاعر أو ناظم عيب شعره أو نظمه بسبب إخلاله بقواعد النحو « فالكلام يتفاضل شرط أن يستتم فيه النحو وشروطه، لذا فإن القواعد النحوية والبلاغية هما عنصران ووجهان لعملة واحدة وهي حصول الإفادة، والإبلاغ الصحيح، والتأثير في المخاطب، ففساد النظم آيل إلى فساد المعنى بالضرورة . والبلاغة تنظر في مطابقة المعنى لمقتضى الحال، ويستقيم الكلام بتوفر الوظائف النحوية، فقد أقر ذلك عبد القاهر الجرجاني في قوله: « واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت له فلا تخل بشيء منها...»(عبد القاهر، الجرجاني، ص 94 95) .

من خلال ما سبق تتضح جليا علاقة المعاني البلاغية بأبواب النحو المختلفة، وأن الفصل بين النحو ومختلف فروع اللغة فصل منهجي لتحديد موضوعات كل فرع فحسب، ولكن الفصل بينها نهائيا في العملية التعليمية التعلّمية . وخاصة في المرحلة الثانوية. إجحاف باللغة، وتعقيم لتعليمها؛ لأنه كي يتمكن المتعلّم من الأداء والاستعمال الفعلي للّغة لابد أن يكون ذا كفاءة وقدرة لغوية كافية؛ بمعنى أن يكون متمكنا من الصوت والصرف والنحو والبلاغة. إلاّ أننا في مدارسنا نفتقر إلى هذا التكامل، مما ولّد مشكلة حقيقية في حياتنا التعليمية « فتدريس اللغة العربية مازال يتم في ظل المواد المستقلة ؟ فكل مادة تدرس معزولة عن غيرها من المواد المكونة للمنهاج المقرر» (بشير، إبرير. (2005). ص 204)

وبالرغم من كل المحاولات التي قام بها بعض اللغويين والنحويين المحدثين والمعاصرين في إعادة النظر حول تدريس النحو العربي، والعمل على تيسير تعليمه، كالتقليل من المصطلحات النحوية، وإلغاء العامل، وإيجاد أنجع السبل والطرائق لتدريسه للناشئة، إلاّ أن مشكلة الضعف النحوي لدى التلاميذ مازالت تعاني منها المنظومة التربوية بمختلف مراحل التعليم.

مع العلم أن التربية القديمة كان شعارها تحفيظ القواعد للمتعلم والعمل بها، وأي خروج عنها يعتبر إساءة للقانون، فيحفظها المتعلم دون إدراك أو فهم لوظيفة تلك القواعد، والتلميذ يعاقب في كل مرة ينساها، فنجده يحفظ القواعد ليس طمعا في العلم وإنما خوفا من المعلم، وكلما تجددت السنة زالت القواعد التي عرفها في السنة التي قبلها، وهكذا يحدث معه إلى أن يجد نفسه عاجزا عن تكوين جملة صحيحة نحوا وصرفا، أو قراءة بيت من

الشعر أو آية من القرآن الكريم قراءة سليمة. ويعتبر كل هذا كفيلا لإعادة النظر في إعداد مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية عامة وقواعد النحو خاصة، ولما كان لزاما على المنظومة التربوية الانتقال من المناهج التقليدية (التدريس بالأهداف) إلى المناهج الحديثة (التدريس بالكفاءات) فالسؤال الذي يطرح نفسه: هل تمكن النظام الجديد (التدريس بالكفاءات) من تخطي عيوب ونقائص النظام القديم (بيداغوجيا الأهداف)؟ وما الجديد الذي طرأ على تعليمية النحو العربي؟

قبل الإجابة عن هذه الأسئلة، لابد أولا من عرض مفهوم المقاربة بالكفاءات، ومن ثم الكشف عن مسار الدرس النحوي من حيث المحتوى والطريقة المعتمدة في تعليميته.

4 مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات نظام حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلّمين، وتنميتها وإعطائها الأولوية في بناء المناهج باعتبارها نقطة الانطلاق عوضا عن الاهتمام بتدريس المعارف؛ فإعداد المناهج باعتماد هذه المقاربة يرتكز على التصور البنائي للتعلّم، ويعطي أهمية كبيرة لنشاطات المتعلّم، وقدرته الذاتية في التعلّم، وبهذا يصبح التركيز على فن التعلّم بدلا من التركيز على فن التعليم، وبذلك يصبح مجهود المعلّم منصبا في التحفيز والإشارة والتوجيه بدلا من ترسيخ المعلومات. لقد اعتُمِد هذا النظام الجديد في بناء مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط منذ عام 2003، ومناهج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي منذ عام 2005 بأقسام السنة الأولى بمختلف فروعها.

5 دواعي بناء المناهج بالمقاربة بالكفاءات:

إن معطيات العصر التكنولوجية والانفجار المعرفي تفرض على المجتمعات البشرية ديمومة التغير والتجدّد، نتيجة تطلّع الأفراد نحو مواكبة المستجدات بغرض الاستفادة من تلك المعطيات التي تصنع الرقي والازدهار الحضاري؛ بحيث يتم اختيار ما يناسب و يلائم حاجات الفرد التي هي جزء لا يتجزأ من حاجات مجتمعه.

في هذا الشأن تسعى النظم التربوية الحديثة (منها المنظومة التربوية الجزائرية) إلى إيجاد التوازن الموضوعي والمنهجي لعناصر العملية التعليمية، بدءاً بالغايات، وانتهاءً بالتقويم فالتوجيه المدرسي والمهني، ولتحقيق هذا التوجه تم اختيار بيداغوجيا "المقاربة بالكفاءات" Approche par compétence كمنهاج رسمي في القطاع التعليمي، باعتبارها نموذجا فعّالا في إحداث هذا التغير والتجدّد، لما تتضمنه من أسس تربوية و بيداغوجية نفسية، وقيم فلسفية نوعية ذات نزعة بنائية، تنطلق من مبدأ أن المعلّم لا ينبغي له أن يقدم للمتعلّم معارف ومعلومات وخبرات جاهزة، وفي الوقت ذاته لا يكتفي المتعلّم بما يعرف ويفهم من مصطلحات ومفاهيم، بل ينبغي أن يوظفها في وضعيات متنوعة ومختلفة وفي كلّ الأوقات(خالد، لبصيص. 2004، ص 89- 90).

ويمكن اعتبار المقاربة بالكفاءات نتيجة حتمية لتطور طبيعي لبيداغوجيا الأهداف، هذه الأخيرة التي تلقت العديد من الانتقادات بسبب كثرة نقائصها؛ فاهتمامها بالمعارف، وتهميشها للمتعلّم، كان لزاما على دول العالم أن تفكر في مقاربة جديدة تعالج هذه العيوب، وتسير بالفرد نحو الأمام. والجزائر واحدة من الدول التي كانت قد تبنت بيداغوجيا التدريس بالأهداف منذ التسعينيات، ثم تراجعت هي الأخرى بعد تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ

إن ظهور العجز لدى الفرد المتعلّم . في ضوء بيداغوجيا الأهداف . عند مواجهة موقف ما أو إشكالية معينة؛ حيث يعجز على توظيف تلك المعارف والمهارات التي يتلقاها في المدرسة، كان سببا كافيا للتغيير والانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات؛ إذ لا جدوى من تخزين المعرفة في الذاكرة مهما بلغت هذه الأخيرة من سعة وقوة، خاصة في الوقت الذي يشهد ثورة عارمة في إنتاج المعرفة وتفكيكها، وهذا ما دفع بكثير من الأنظمة التعليمية إلى التركيز على تقييم ما اكتسبه تلاميذها من كفاءات، لأن المتعلّم عند نقله إلى الحياة العملية فإنه يُقيَّم على أساس ما يستطيع القيام به، لا على أساس ما يحمله من معارف.

6 خصائص المقاربة بالكفاءات:

للمقاربة بالكفاءات مميزات وخصائص يمكن اعتبارها مبادئ وأسس قيامها، وإن التزمت بها كل عناصر الهيئة التدريسية من معلّمين ومتعلّمين ومديرين...إلخ، فإن ما تسعى إليه المنظومة التربوية والدولة برمتها سيتحقق؛ حيث لن يكون هناك مانع لتكوين جيل كفء همّه الوحيد إفادة نفسه ومجتمعه. ومن هذه الخصائص ما يلي:

1.6 تمركز التعليم حول المتعلّم: لقد كانت بيداغوجيا الأهداف تمركز التعليم حول المعلّم الذي تعتبره مالكا للمعرفة، منزها عن الأخطاء، كما ركزت على المحتويات، وحددت الأهداف، ووضعت قواعد ومعايير تقويم شبه ثابتة، لكن بيداغوجيا الكفاءات تهتم بالمتعلّم باعتباره الهدف الأساس والمحور الرئيس في العملية التعليمية التعلّمية.

2.6 منح المتعلّم استقلالا ذاتيا وتشجيعه على المبادرة: ويعني هذا احترام حقه في الاستقلال برأيه، والدفاع عنه، إلى جانب حقه في الكلام والاختلاف، والنقد وحرية التعبير، وهذا يشير إلى ضرورة مشاركته في إنجاز الدرس، والمعلّم مطالب بتشجيعه على ذلك، فالتلميذ لم يعد دلوا فارغا لابد من ملئه.

3.6 قياس الأداء: ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، وليس على المعارف النظرية مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.

4.6 تحويل المعارف: وذلك من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي، في شكل سلوكات ملحوظة، فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي وبقيت مكدسة في الذهن كمادة خام، فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن

التصور الاستراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات(خير الدين، هني. 2005، ص66)، ومعنى هذا أن ما يهم هذه البيداغوجيا هو تكوين جيل يستطيع أن يوظف قدراته، ويطبق ما تعلّمه في حياته اليومية توظيفا سليما يعود عليه بالمنفعة.

إن من مظاهر الخصوبة التي تتسم بها المقاربة بالكفاءات أنها أحدثت انقلابا في مدخل التعلّمات المدرسية؛ حيث كان المتعلّم في السابق يلقّن المضامين أولا، وله بعد ذلك أن يعثر على وضعيات لاستخدام تلك المضامين، والحال أن تلك الوضعيات نادرا ما كانت تتأتى له، وعلى العكس من ذلك انغرست المقاربة بالكفاءات في تربة الوضعيات، وضربت فيها بجذورها بصفة نهائية؛ حيث صارت الوضعيات نقطة انطلاق التعلمات. كما أن التدريس بالكفاءات ليس تعليما لتكديس المعلومات والمعارف، بل يفسح المجال الواسع للممارسة التعليمية، أين يعطى للمعلّم مجالا رحبا للتصرف والإبداع كفاعل مشارك ومساعد، ومنشط للتعلمات، وفي المقابل يجعل المتعلم عنصرا فاعلا.

وخلاصة القول، إن من شأن المقاربة بالكفاءات أن تسمح بتحسين الممارسة البيداغوجية الحالية؛ حيث ينطلق التفكير حول ضبط المهام، وتحديد الكفاءات التي يتوقع تنميتها لدى المتعلم(خالد، لبصيص. المرجع السابق، ص 116)، ولكن التدريس بالكفاءات لن يستقيم، ولن تجنى ثماره إلاّ إذا أخذ إلى جانبه نوعين من التعلّم، الأول هو طريقة التعلّم بواسطة حلّ المشكلات، والثاني هو طريقة التعلم بواسطة المشروع، وفيما يلي شرح لهما:

1 . التعلم بواسطة حل المشكلات: يسعى التعلّم بواسطة حلّ المشكلات إلى وضع المتعلّمين أمام وضعية معقدة (مشكل يقصد بالمشكلة كل وضعية تعليمية تعلمية تتضمن صعوبات لا يمتلك المتعلم حلولا جاهزة لها، الشيء الذي يجعله يشعر بالحيرة، والحاجة إلى بذل جهده وتعبئة موارده المعرفية من اجل إيجاد الحلول المناسبة)، يتطلب منهم إدماج مكتسباتهم القبلية واستثمارها بأسلوب يساعدهم على إيجاد حل للمشكلة المطروحة؛ بحيث يقترح كل تلميذ من مجموعة الفوج حلا للمشكلة في إطار جماعي (تعاوني).

يعتبر هذا النوع من التعلّم نموذجا صالحا لتكوين مهارات التفكير لدى الطفل؛ لأن «المشكلات تثير في نفس الإنسان نوعا من عدم الارتياح يدفعه إلى التفكير في حلها، والتفكير(التفكير هو العملية العقلية التي يقوم بها الفرد حين يتعامل مع موقف ما خاصة إذا كان موقفا مشكلا، لكي يحله ويستفيد منه، أو على الأقل يبعد ضرره عنه، والتفكير بالمعنى السابق عملية يصعب الاستدلال عليها إلا من نتائجها). وحده لا يكفي أحيانا للوصول إلى المعرفة، وإنما نصل إلى المعرفة الحقيقية عن طريق التفكير والتجربة معا». كما أنه (أي التعلم بواسطة حل المشكلات) يرفع من اتجاه الأفراد نحو النشاط، مما يفرض على المتعلّم ثقة في قدرته على العمل، وتدربه على تحمل المسؤولية، فالتعوّد على إيجاد الحلول المدرسية يعني التمكن من حل المشاكل العامة في الحياة.

إن التدريس بطريقة حلّ المشكلات يجعل المعلّم موجها فقط، كأن يساعد التلاميذ في تحديد المشكلة وتوضيحها، وتوجيههم إلى مصادر المعلومات التي لها صلة بالمشكلة المطروحة(محمد صلاح الدين، علي مجاور. 1998 ص 46 (بتصرف) أما المتعلّم فهو المفكر وحامل دور البطل لإيجاد حلٍّ للمشكلة، هذا الأخير الذي قد يجده تلميذ ما بمفرده، أو من خلال العمل الجماعي الذي يقوم به التلاميذ (فوج معين). فالتعلّم بواسطة حل المشكلات . بالإضافة إلى ما سبق . يشجع على التعلّم الذاتي والتعلّم الجماعي التعاوني.

. خطوات منهجية حلّ المشكلات: وتتمثل خطوات أو مسار إنجاز الدرس في المراحل التالية (وزارة التربية الوطنية. (2005). ص18):

ا **. مرحلة عرض المشكلة:** وفيها يوجه المدرس المتعلمين إلى الوضعية/ المشكلة فيحدد لهم أهدافها، ويصف آلياتها، ويعد الوسائل المطلوبة.

ب . مرحلة التهيئة: وتحصل بفهم معطيات الوضعية، استيعاب المفاهيم والأفكار، تنظيم الفوج، وتوزيع المهام على أعضاء الفوج.

ج . مرحلة الدراسة والتعلّم: وتتم من خلال:

. ضبط المعلومات، واختيار أنجع طريقة للحل، التعرف على المعلومات الجديدة اللازمة للحل المفترض وتسجيلها.

. البحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة. وينجم عن هذه المرحلة:

. إعداد قائمة بعدد أهداف التعلم والموارد التي يستعين بها المتعلم في بحثه.

. الحلول الفردية التي توصل إليها المتعلمون من خلال أعمالهم ونشاطاتهم.

د . مرحلة تقييم التعلم: وتشمل: تقييم الأعمال الفردية عن طريق جمع الحلول الفردية، ومقارنتها ببعضها، ثم تقييم عمل الفوج، ويحصل من خلال تشخيص تعلّمات التلاميذ والأفواج.

2. التعلّم بواسطة المشروع: تقوم هذه الطريقة على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تعلمية، تدور حول مشكلة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو ثقافية واضحة، وبالتالي جعلهم يشعرون بميل حقيقي إلى دراسة هذه المشكلة، والبحث عن حلول مناسبة لها بحسب قدرات كل واحد منهم، وينبغي أن يكون ذلك تحت إشراف الأستاذ الذي يلعب دور الموجه والمنشط والوسيط .

إن أهم ما يميز هذا النوع من التعلّم، هو انطلاقه من تصور بيداغوجي ينظر إلى التلميذ على أنه ينبغي عليه بناء معارفه بشكل أفضل من خلال ما يحدد لنفسه من أهداف تميز مختلف أنشطته؛ أي تجعله عنصر ا فاعلا وذا مردودية عالية(خير الدين، هني.(2005). ص 15) فالمتعلم يصبح واعيا بحقيقة تتكون أمام عينيه وهي أن المعرفة التي يتعلّمها هي ثمرة نشاطه و سيروراته الذهنية الخاصة، كما أنها (أي المعرفة) تبنى بطريقة

ذاتية أو جماعية تعاونية، فهذا النوع من التعلّم ينمّي الاستقلال الذاتي للمتعلّم، وكذلك الحس الجماعي والوعي بالمسؤولية.

لمّا كانت مقاربة التدريس بالكفاءات تركز على التعلّم الإدماجي الذي يتيح للتلاميذ فرص التدريب على استثمار المكتسبات القبلية ضمن وضعيات جديدة، كان المشروع أفضل وضعية لتحقيق الغاية الإدماجية؛ إذ بفضل ذلك يمكن للمتعلّم أن يكون العنصر الأساسي في العملية التعليمية التعلّمية « فالتعلّم بواسطة المشروع يستهدف بلوغ مجموعة من التعلمات انطلاقا من الوضعيات (الإشكاليات) التي يعيشها المتعلمون» (خير الدين، هني، ص 158).

. أهم وظائف التعلّم بواسطة المشروع: تؤدي بيداغوجيا المشروع عدة وظائف نذكر منها (وزارة التربية الوطنية. المرجع السابق، ص 20):

1 . وظيفة تحسيسية / تحفيزية: حيث يكون المتعلّم في وضعية تعلّمية ذات دلالة تجعله يدرك أهداف العملية التعليمية التعلّمية، فيرتبط أكثر بالفعل التعلّمي، ويزيد إقباله على الدراسة.

2 . وظيفة تعليمية: حيث إن استغلال المعارف المكتسبة، والكفاءات المأمول اكتسابها، تحصل في إنجاز المشروع.

3 . وظيفة اجتماعية: ضمن منظور إسهام نشيط في إنجاز مشاريع ذات طابع اجتماعي، يحصل المتعلّم على تكوين يهيئه لممارسة الحياة المدنية . مستقبلا . بصفته راشدا ومواطنا

على كل؛ فإن بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات . بكل ما تحمله من مستجدات في قطاع التربية . تعكس طموحات الدولة الجزائرية، فالتغيير والتجديد التربوي كان ضرورة فرضتها التجربة الفعلية في الميدان التعليمي، والانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات كان نتيجة اقتناع الكل بعدم جدوى صبّ المعارف وتكديسها في ذاكرة المتعلّم، لأن هذا الأخير لن يتكون ما لم يستوعب جيدا ما يتلقاه في المدرسة، ولم يشارك في بنائه.

7 مسار الدرس النحوي في ضوء المقاربة بالكفاءات :

لقد سبقت الإشارة إلى أن الدرس النحوي قد وجد أساسا من أجل تحقيق غاية واحدة وهي عصمة ألسنة المتعلّمين وأقلامهم من الخطأ، وإعانتهم على الدقة في التعبير والفهم. والمقاربة بالكفاءات لم تخف عنها هذه الحقيقة، لذا فهي تعتبره نشاطا كغيره من النشاطات في ظل المقاربة النصية خدمة لفهم النص، وبناء المعنى. وفيما يلي سنحاول وصف وتحليل مسار هذا النشاط (نشاط قواعد النحو والصرف) من عدة جوانب.

1.7 من حيث المحتوى: لما كان المقام لا يتسع للإلمام بجميع مراحل التعليم، فقد اخترت المرحلة الثانوية.

يعتبر المحتوى المادة العلمية الأساسية والخبرات الرئيسة التي ينبغي إيصالها للمتعلمين، ولكن ما يجب معرفته أن البرنامج المقرّر في مادة اللغة العربية عامة وقواعد اللغة خاصة « كثيرا ما يجيء عبارة عن معلومات ميتة جاهزة خارجة عن التداول والاستعمال في واقع الحياة على المستوى الفردي، وعلى المستوى الاجتماعي لا تقوى على إكساب الأجيال القدرة على فهم الظواهر وتحليلها التحليل العلمي المطلوب، ولا تكسبهم الملكات الوظيفية التي تؤهلهم للتكيف مع الأوضاع التي يجدون أنفسهم في خضمها (بشير، إبرير. المرجع السابق، ص 200) ومعنى هذا الكلام أن محتوى المواد الدراسية يشوبه بعض النقائص التي تؤثر سلبا على التحصيل اللغوي للتلميذ؛ إذ فيه بعض المواضيع التي لا جدوى من تعلّمها، وكذلك:

1 . طويل لدرجة أنه لا تكفي سنة دراسية لتعليمه بطريقة تضمن الاستيعاب الجيد، خاصة وأن الوقت المخصص للحصة هو ساعة واحدة أسبوعيا، فعلى ما أظن أن هذا الوقت ضيق ولن يسمح بإنهاء هذا البرنامج المكثف، كما أن ساعة واحدة لا تكفي لإتمام الدرس الواحد، وبالرغم من أن بعض الدروس قد تناولها التلاميذ في المرحلة المتوسطة.

2 . صعوبة بعض الدروس الواردة في البرنامج مثل: لا النافية للجنس ودرس التمييز، وكذا درس معاني حروف الزيادة في الصرف.

مما يستدعي إضافة الحصص، فحصة واحدة لكل درس لن تسمح لأغلب التلاميذ باستيعابه، بالإضافة إلى ظاهرة اكتظاظ الأقسام التي تؤثر سلبا على تحصيل التلميذ؛ إذ ليس باستطاعة الأستاذ توجيه جميع التلاميذ، وخاصة أن المقاربة بالكفاءات تقر بأن التلميذ مسؤول عن إدارة الدرس بنفسه، وما حضور الأستاذ إلا لتوجيهه ومساعدته عند الضرورة فقط.

وأمام هذا الواقع ينبغي أن يكون الأستاذ في حيطة أثناء عمله، وأن يبذل كل ما في وسعه من أجل تقريب المفاهيم إلى أذهان المتعلّمين.

بناءً على ما سبق يمكن اعتبار البرنامج عاملا فعّالا في تدني أو رفع مستوى التلميذ المعرفي واللغوي. ولكن مادمنا في عصر شعاره السعي وراء المفيد والأنفع، فإن الأستاذ ليس مجبرا على التقيد الحرفي بالبرنامج المقرر، فله الحرية التامة في حذف أو تقديم وتأخير ما شاء من الدروس.

2.7 من حيث الطريقة: إن أي لغة مهما بلغت درجة صعوبتها وتعقيدها ممكنة التعلّم والإتقان حين توجد الطريقة التربوية الناجعة لتعلّمها واكتسابها، فالطريقة ذات أهمية بالغةفي تعليم اللغة وإيصالها للمتعلّم.

ما هو معروف أنه هناك عدة طرائق تعتمد في تدريس النحو(القياسية، الاستقرائية طريقة النصوص المتكاملة) إلا أن النظام الجديد (التدريس بالكفاءات) لا يفرض على الأستاذ إتباع طريقة معينة، فهو حر في

تنويع طرائق التدريس، وتفعيلها بما يجعل المتعلّم يستوعب المادة ويحسن التفاعل معها. ومع ذلك فإن المنهاج ينص على أن اعتماد طريقة التدريس بالوضعية المشكلة من أنسب الطرائق لبناء معارف المتعلّم في ظل المقاربة بالكفاءات، ذلك لأن هذا الأسلوب في التدريس يعتمد على تحسين نتائج المتعلّمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة فتتغير علاقتهم بالمعرفة؛ حيث يتحول موقفهم السلبي منها إلى موقف إيجابي يحفزهم على طلب المعرفة واكتسابها؛ إذ يشعرون بممارسة عمل تفاعلي هادف يختلف عن الأسلوب التقليدي المبني على الاكتساب عن طريق الاستقبال بالإصغاء والصمت بهدفالتزود بكم غزير من المعار ف.

وما يمكن أن يقال عن طريقة تدريس النحو في المرحلة الثانوية، أنها ليست موحدة بين جميع الأساتذة؛ إذ كل واحد منهم يدرسه بالطريقة التي تلائمه، وتناسب تلامذته، فنجد بعضهم يعتمد الطريقة الاستقرائية، والبعض الآخر يعتمد طريقة النصوص، وطريقة الوضعية/ المشكلة، وفي الوقت نفسه هناك من ينوع بين هذه الطرائق من درس إلى آخر، ومن قسم لآخر؛ أي حسب نوعية الدرس ومستوى التلاميذ.

إن الملفت للانتباه أن معظم الأساتذة يعتمدون على الطريقة الاستقرائية التي لا تختلف عن طريقة النص اختلافا كليا، فهما تتبعان الخطوات نفسها إلاّ أن الأمثلة التي تعتمد للاستشهاد على القاعدة تختلف، فالطريقة الاستقرائية تنطلق من أمثلة غير مترابطة في المعنى؛ أي جملا مستقلة عن بعضها، أما طريقة النص فتعتمد النص لاستخراج الأمثلة التي تدعم تلك القاعدة المراد دراستها.

إن تفضيل الأساتذة للطريقة الاستقرائية يعود إلى عدة أسباب، من بينها أن هذه الطريقة توفر جميع الأمثلة التي تدل على القاعدة المدروسة، كما أنها تسهل عملية الشرح، وذلك دون تضييع للوقت، وأن التلميذ يسهل عليه التمرن على تلك القواعد واستحضارها متى اقتضت الضرورة لذلك، ففي رأيهم فإن الاعتماد على الجمل المستقلة لشرح درس القواعد أنسب من اعتماد النص، وبالرغم من أن هذا الأخير أفيد، لأن النص يكشف عن الإبداع الأدبي العربي، فيبقي التلميذ على مقربة منه، كما أن النص يجلب الأنظار ويلفت الانتباه لما فيه من روعة التصور اللفظي والمعنوي، ولكن شساعته وطوله لا يصلحان لإنجاز درس في القواعد، لأن الوقت المحدد هو ساعة واحدة فقط؛ إذ نصف الوقت سيذهب مع شرح النص، والتوغل في أفكاره، فلن يتبقى الوقت الكافي لعرض القاعدة، والكشف عن مختلف استعمالاتها، ولكن باستخلاص الأمثلة من النص الذي سبق تحليله في مادة النصوص يمكن التوفيق بين جميع فروع اللغة كما سبق وأن أشرنا إلى أهمية ذلك في تحقيق الكفاءة اللغوية و التبليغية. على كل فإن خطوات سير الدرس النحوي مع طلاب السنة الأولى ثانوي، هي كالتالي:

1 . كتابة الأمثلة على السبورة.

2 . قراءة نموذجية من طرف الأستاذ.

3 . قراءات فردية من طرف بعض التلاميذ.

4 . طرح أسئلة على التلاميذ قصد شرح بعض المفردات والعبارات الصعبة.

5 . التأمل في هذه التراكيب، والعمل على توضيحها لاستخلاص الميكانزمات التي تتبني عليها.

6 . استخراج القاعدة العامة، وذلك بعد معرفة العناصر الجزئية التي تتضمنها.

7 . التطبيق: يطالب التلاميذ بإنجاز بعض التمارين الكتابية، كإعراب الجمل، أو إتمام جمل ذات فراغ...إلخ، فإن اكتفى الوقت تنجز أثناء الحصة، وإلا تترك لتنجز في البيت، وتصحح في حصة أخرى، أو تهمل كليا؟

وفي المقابل، يذهب أساتذة آخرون إلى اعتماد نص أدبي، قصد رصد التراكيب التي تتضمن البنيات المكونة للقاعدة المراد دراستها، ولكن مجرى الدرس يكون وفق الخطوات المذكورة أعلاه.

خلاصة:

وما يمكن استخلاصه هو أن الطريقة التي يمكن اعتمادها في تدريس النحو لا يمكن فرضها على المعلم، فهو حر في اختيار الطريقة المناسبة، والخطوات التي يجري وفقها الدرس. فقط إنه من الضروري التأكيد على نقطة جدّ حساسة، وهي أن يلتزم المعلم بالسبيل الذي يكوّن التلاميذ تكوينا سليما يمكنهم من اكتساب المهارات الأساسية للغة؛ فتدريس النحو بأنجع الوسائل وحداثتها أمر ضروري في جميع مستويات التعلّم لأنه (أي النحو) من أهم العوامل المساعدة في تنمية المهارات اللغوية . والقضاء على مشكلة تعليمية النحو، يعني ضمان بقاء اللغة العربية والمحافظة على مكانتها بين اللغات، ومن ثم فإن تعزيز تعلّم النحو في المدارس، والاعتناء به في كل مراحل التعليم أمر ضروري، ولكن دون إغفال المتعلّم وحاجياته في العملية التعليمية، وذلك بالنظر إلى قدراته، وإمداده فقط بما يحتاج إليه في تهذيب لغته، وليس حشو ذاكرته بما يتسبب في تجميده. لذا فإن الاستنجاد بالمقاربة بالكفاءات التي تهتم بكل ما هو وظيفي ونافع كفيل لتحقيق الهدف العام من تعلّم اللغة العربية.

المراجع:

1. ابن خلدون. (2004). المقدمة تح: محمد الاسكندراني . بيروت: دار الكتاب العربي.

2 . ابن جني . (2001) .الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي . بيروت: دار الكتب العلمية.

3 . أحمد، حساني. (2001) . النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي. المجلس الأعلى للغة العربية. أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر. ص 400.

4 . بوقرة ، نعمان . (2006) محاضر ات في المدارس اللسانية المعاصرة. الجزائر: منشورات جامعة باجي مختار عنابة.

5 . محمد صلاح الدين ، علي مجاور . (1998) . تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: دار الفكر العربي.

6 . علي أحمد، مدكور . (2000) . تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

7 . أبو حيان، التوحيدي.(1989) . الإمتاع والمؤانسة. الجزائر: مؤسسة موفم للنشر .

8 . رشدي أحمد ، طعيمة . (1998) . الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

9 . تمام ، حسان . (1979) . اللغة العربية معناها ومبناها. القاهرة: الهيئة العلمية المصرية للكتابة.

10. بشير ، إبرير. (2005) . اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير. المجمع الجزائري للغة العربية، عدد 1، ص 204.

11 . خالد، لبصيص. (2004) . التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف. الجزائر: دار التنوير للنشر والتوزيع.

12 . نبيل عبد الفتاح ، حافظ . (1998) . صعوبات التعلم والتعليم الجماعي. مكتبة زهراء الشرق.

13 . خير الدين، هني .(2005) . مقاربة التدريس بالكفاءات. الجزائر: مطبعة ع/بن.

14 . وزارة التربية الوطنية. (2005). منهاج اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.