واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وفق المقاربة بالكفاءات- دراسة وصفية نقدية

The Fact of Arabic Language Learning in Middle Stage according to the Competency based approach -A Descriptive-critical Study -

ط.د. عاشور اليامنة * [1] د. عيساني عبد المجيد [2]

1- جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، (الجزائر)، elyamnaachour@gmail.com

2- جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، (الجزائر)، aissaniabdelmadjid@gmail.com

تاريخ الاستلام:09/05/ 2020 تاريخ القبول:17/12/2020

الملخص:

إن المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تسعى إلى جعل تعليم اللغة العربية يركز على تعليم التواصل باللغة؛ وممارسة هذا التواصل على الصعيدين الشفوي والكتابي ممارسة عفوية فعلية في حياة المتعلم. وتأتي هذه الدراسة لتقف على واقع تعليم اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط، قصد معرفة مدى تجسيد المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية. حيث تتطرق إلى جانبين: جانب نظري، يعرّف بالمقاربة بالكفاءات، ويبين طريقة تدريس اللغة العربية وفقها. ويبرز الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في التعليم المتوسط، والأنشطة المقررة في المرحلة المتوسطة. وجانب تطبيقي ميداني: يلخص مجموعة من الملاحظات التي تم تسجيلها أثناء الحضور الميداني لعدد من الحصص. وقد كشفت هذه الدراسة عددا من المشاكل والثغرات على عدة مستويات، من شأنها التقليل من نجاعة هذه المقاربة.

الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات- اللغة العربية- التعليم المتوسط.

Abstract:

The new curriculums based on the competency approach aim to make the Arabic language learning focus on communicating with the language and to let the learner practice it orally and in writing spontaneously in his life. This study seeks to know the fact of Arabic language learning in middle stage according to the competency-based approach in order to find out to what extent this approach is incorporated. It deals with two sides; Firstly, the theoretical one

* ط.د. عاشور اليامنة ، المؤلف المرسل

defines the competency-based approach and how the Arabic language can be taught according to it. Then, it highlights the general aims of Arabic language learning in middle education and the set activities in this stage. Secondly, a practical field study, which summarizes a group of observations, recorded while attending a number of sessions. This study shows different problems and gaps at several levels that may reduce the effectiveness of this approach.
Keywords: Competency based approach; Arabic language; Middle education.

مقدمة إشكالية:

إن تعليم اللغة العربية في المناهج التعليمية في الجزائر هو الركيزة الأساسية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، ومن أهم وسائل الارتباط الروحي بين أبناء الوطن والأمة، والمقوم الأساسي للشخصية الجزائرية، والأداة التي يتم بها التحصيل العلمي في المواد التعليمية لكل المراحل التعليمية عامة إضافة إلى وظائفها الأخرى. من هنا أصبح من الضرورة العناية بمنهج تدريسها، وإيجاد طرق أيسر تساير ركب التطور الذي يشهده العالم من جهة، وتسهل على المتعلم سبل تعلمها من جهة أخرى. وذلك بالاستفادة من النظريات الحديثة في تعلم اللغات. وهذا ما عملت المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات على تحقيقه، هذه المقاربة التي استندت إلى ما توصلت إليه الدراسات اللغوية والتربوية في مجال تعليم اللغات وتعلّمها.

في هذا الدراسة نحاول تسليط الضوء على واقع تعليم اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط. والتعرف على مدى تطبيق متطلبات هذه المقاربة في الواقع الميداني.

و تهدف هذه الدراسة إلى بيان واقع تعليم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط. للتعرف إلى العوائق والصعوبات من أجل العمل على تذليلها وتجاوزها وتوجيهها لمصلحة المتعلم.

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات وخصائصها:

1.1 تعريف المقاربة(approche):

- لغة: تدل المقاربة لغة على معنى القرب فقد ورد في لسان العرب في مادة قرب: القرب نقيض البعد وقرب الشيء بالضم، يقرب قربا، وقِربانا أي: دنا، فهو قريب...(ابن منظور، د ت، ص662)

- اصطلاحا: لقد استخدمت المقاربة في المجال التعليمي كمفهوم تقني« للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية – التعلمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر فيما بينها، من أجل تحقيق غاية تعلمية، وفق إستراتيجية تربوية و بيداغوجية واضحة»(بوبكري وآخرون، 2006-2007، ص 7)..

إذن يمكن القول إن المقاربة هي مجموع المبادئ والاستراتيجيات التي تمكّن المعلم من التقرب إلى ذهن المتعلم والوصول به إلى الأهداف المقصودة.

2.1 تعريف الكفاءة(competences) :

- **الكفاءة لغة:** من الفعل كفأ: كافاه على الشيء، مكافأة وكفاء: جازاه، يقول مالي به قبل ولا كفاء، أي مالي به طاقة على أن أكافئه. والمصدر الكفاءة. والكفء: النظير والمساوي.(ابن منظور، د ت، ص139) و(الكفاءة) المماثلة في القوة والشرف ومنه الكفاءة في الزواج أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك، وللعمل القدرة عليه وحسن تصريفه. (المعجم الوسيط، 1965، ص791)

-**اصطلاحا:** لقد وردت تعريفات عديدة للكفاءة فقد عرّفها فيليب بيرنو(Philippe Perrenoud) بأنها قدرة على مواجهة وضعيات مستحدثة و التصرف بفعاليّة، من خلال معارف مكتسبة، والقدرة على تجنيدها عن دراية وفي الوقت المناسب، من أجل تعرّف المشاكل الحقيقية وحلها، وهذه القدرة تستند إلى المعارف لكنها لا تختزل

فيها(Perrenoud,1998,pp 07.32). أما كزافي روجيرس(Xavier Roegiers) فيعرّفها بأنّها «إمكانية الفرد تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد(معارف، مهارات، مواقف...) بهدف حل فئة من الوضعيات المشكلة.»(Roegiers, 2006,p 04)

ويحددها الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط بكونها « القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة، حسن التصرف، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية..)لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة.» (الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط، 2016، ص06)

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن الكفاءة هي القدرة على تجنيد المكتسبات مهما كانت طبيعتها، بهدف حل وضعية مشكل بكيفية فعّالة.

3.1 مفهوم المقاربة بالكفاءات(L'approche par compétences) :

يعرف محمد الصالح حثروبي بيداغوجيا الكفاءات بأنها «تعبير عن تصور تربوي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية- تعلمية- لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته» (حثروبي، 2002، ص12)فهي بهذا المفهوم تنطلق من الكفاءة الشاملة التي ينبغي للمتعلم أن يبلغها في مرحلة تعلمية ما، ووفقا لذلك يتم تحديد الاستراتيجيات والوسائل التي تمكن من الوصول إليها.

أما حاجي فريد فيعرفها بكونها «بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكّم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجيّ يمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في

مختلف مواقف الحياة. »(حاجي، 2005، ص 11) أي أنها منهج فعال يجعل المتعلم يندمج في المجتمع بناء على ما اكتسبه في مراحل تعليمه.

وتعتبر المقاربة بالكفاءات «مقاربة تتبنى المرونة. فهي لا تقصي النماذج البيداغوجية الأخرى، وليست متنافية مع ممارسات القسم المعتادة، بل يمكن أن تحتضنها وتضمها، لأنها منفتحة على مختلف الطرائق البيداغوجية التي تشكل بدرجات غير متساوية إطارا مرجعيا لأجرأتها.»(دليل المقاربة بالكفاءات، ص 14)

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن المقاربة بالكفاءات منهج يسعى إلى بث الحياة في المعارف التي يكتسبها المتعلم وذلك من خلال إدماجها في مختلف المواقف التي تواجهه في حياته.

4.1 مميزات المقاربة بالكفاءات: تتميز المقاربة بالكفاءات بجملة من الخصائص نذكر منها:

- تجعل المتعلم مصدر الاهتمام و في قلب الفعل التربوي .
- يبني المتعلم معارفه بنفسه.
- تجعل من حل المشكلات الأسلوب المفضل للتعلم الفعّال.
- تساهم في اندماج المفاهيم و الأدوات الفكرية بدلا من أسلوب تراكم المعارف.
- تعيد النظر في تعريف أدوار كل من المعلم و المتعلم.
- التأسيس لتعلمات لاحقة.
- ترمي المقاربة بالكفاءات إلى منح المتعلم الكفاءات التي تمكنه في نهاية المطاف من تحديد مستقبله واختيار مشروعه الشخصي عن بيّنة من أمره، حيث تتيح له الكفاءات أيضا أن ينضج وأن يكون مستقلا عن محيطه(حديدان، ومعدن، 2011، ص202).

فالمقاربة بالكفاءات تعتمد أساليب التعلم الفاعلة والطرق النشطة وتتخذها سبيلا لدفع المتعلم لبناء معارفه وتنمية مهاراته بنفسه، فيتمكن بذلك من امتلاك رصيد من المكتسبات يؤهله لخوض غمار الحياة بنجاح.

2. تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات:

اللغة العربية في المنظومة التربوية- حسب ما ذكر في مناهج التعليم المتوسط - ليست مادة دراسية فحسب؛ بل هي أداة اتصال وتفاعل بين أفراد المجتمع، ووسيلة رئيسة في عمليتي التعليم والتعلم، إذ هي لغة المدرسة الجزائرية في مختلف الموادّ والمراحل التّعليمية. فهي بذلك وسيلة هامة لتحقيق الملمح الشامل لكافّة الموادّ المدرّسة بها، وهذا ما تطمح إليه المناهج في جعل اللغة العربية لغة وظيفيّة تسمح بإقامة روابط وصِلات بين جميع ميادين التعلم بحيث تجعل المتعلّم قادرا على اكتساب تعلّماته عبر موادّ مختلفة، وتمنحه إمكانات تتجاوز حدود هذه الموادّ لتنمو لديه قيم وسلوكات واتجاهات وكفاءات عرضية تمكّنه من مواصلة تعلّمه والتكيف مع مجتمعه.(المشروع الأولي لمنهاج التعليم المتوسط، 2015، ص02)

وهذا ما عملت المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات على تحقيقه، هذه المقاربة التي استندت إلى ما توصلت إليه الدراسات اللغوية والتربوية في مجال تعليم اللغات وتعلّمها، حيث أصبح تعليم اللغة يتجاوز تعليم القواعد المجردة والتعريفات والأمثلة، إلى مستوى أعمق يركز على تعليم التواصل باللغة؛ وممارسة هذا التواصل على الصعيدين الشفوي والكتابي ممارسة عفوية فعلية ذات معنى في حياة المتعلم تمكنه من أن ينقل خبراته اللغوية المكتسبة في التعليم إلى ميدان حياته العملية والمهنية المستقبلية.(سام، 2011) كما يتجاوز التعليم التواصلي الجديد للغة المعلم الذي ظل يشكل في الطرائق التقليدية محور العملية التعليمية

التعلّمية، ليتمركز حول المتعلم ويجعل من أنشطته وحاجاته هدفَه وغايتَه.(سام، 2011)

وفي هذا الصدد يرى إليس رود (Ellis Rod) أن المتعلم يمكن أن يكتسب اللغة من خلال التواصل؛ بمعنى أنه يكتشف النظام اللغوي حين يمارس الأنشطة التي يتعلم منها كيفية التواصل باللغة، وليس من خلال تعلم الأنظمة اللغوية ثم استخدامها في عملية التواصل. (سام،2011) ومنه يمتلك المتعلم الكفاءة اللغوية التي تعني: «قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي، مع توفر حسّ لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي»(طعيمة، والناقة، 2006، ص51).

يفهم من هذا الكلام أنه في تعليم اللغة ينبغي التركيز على تعليم التواصل بها من خلال وضع المتعلم في وضعيات تعلمية ذات دلالة بالنسبة إليه تسمح له بممارسة اللغة، وضمن عملية التواصل يكتشف المتعلم النظام اللغوي، وبذلك تنمو الكفاءة النحوية تلقائيا.

إن هذه الطريقة تحل مشكلة تعليم اللغة تعليمًا شكليًا، والتركيز على القواعد النحوية، وهذا لا يعني إغفال أهمية النحو، وإنما جعله وسيلة وليس غاية ودوره محصور في تقريب تعليم اللغة وتنظيم إكساب السليقة بمعرفة قواعده، وإرشاد المتعلم لطرق« ضبْط الكلمات ونظام تأليف الجمل؛ ليَسلَم اللسان من اللحن أثناء النطق، ويَسلم القلم من الخطأ عند الكتابة. » (شريف، 2012) وهو بهذا المفهوم جزء من تعليم اللغة.

ومن الجدير بالذكر أن تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات يرتبط ويتمحور حول النص لهذا فقد اعتمدت المناهج المبنية وفق هذه المقاربة على المقاربة النصية.

والمقاربة النصية: هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية، والدلالية والنحوية والصرفية، والأسلوبية. وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلمية، ومن خلالهما تُنمّى كفاءات ميادين اللغة الأربع: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة.(الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، 2016، ص05) كما تنعكس في النص مختلف المؤشرات الثقافية الاجتماعية، والمتعلم يتفاعل مع النص ويتصل به لا ليقرأه فحسب بل ليكتسب مهارة استثماره، لذلك ينبغي أن تكون مواضيع النصوص ضمن دائرة اهتمام المتعلمين ليكون تفاعلهم معها أكثر.

3. الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في التعليم المتوسط:

يرمي تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط إلى تمكين المتعلمين من التزود بمعارف علمية وأدبية وفكرية ولغوية وثقافية تسمح لهم بالتكيف مع محيطهم وحل مشاكلهم وبناء مشاريعهم، ويتأتى ذلك من خلال:

- تغذية البعد الثقافي للمتعلمين، و تنمية طبعهم المدني و تنشئتهم على حب وطنهم والاعتزاز بأمجاده وتمسكهم بعقيدة الأمة واختياراتها.
- دعم مكتسباتهم وتوسيعها بمعارف تلبي حاجتهم، وتنسجم مع اهتماماتهم وقدراتهم.
- غرس القيم الروحية والأخلاقية للمجتمع الجزائري وتمثلها.
- إكسابهم تقنيات التعبير لممارسة التواصل والتبليغ الشفوي والكتابي بيسر.
- تمكينهم من الاتصال بعينات أدبية وثقافية مختارة من محيطهم العربي والإسلامي والعالمي.

- إعدادهم للحياة بتعليمهم قواعد العيش في المجتمع والتفاعل الإيجابي معه.
- إكسابهم آليات التحكم في الأدوات المنهجية الفكرية
- تنمية كفاءات المتعلم اللغوية ومهاراته في التواصل الكتابي و الشفوي (المشروع الأولي لمنهاج اللغة العربية، 2015، ص03).

4. أنشطة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضوء المقاربة بالكفاءات:

تعتمد مناهج اللغة العربية وكتبها لمرحلة التعليم المتوسط نظام المقاطع التعليمية، حيث تشتمل على ثمانية مقاطع، يدرس المقطع خلال أربعة أسابيع، وفي كل مقطع أربعة ميادين هي: - فهم المنطوق وإنتاجه - فهم المكتوب1 (قراءة وظواهر لغوية) - فهم المكتوب 2 (دراسة نص أدبي) وهو نشاط خاص بالسنة الأولى والثانية فقط، - وميدان إنتاج المكتوب. وينتهي كل مقطع بمشروع ونشاط إدماج وتقويم.
وفيما يلي عرض لميادين (أنشطة) اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم المتوسط:

1.4 ميدان فهم المنطوق:

هو إلقاء نص بجهارة الصوت، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، و ميدان فهم المنطوق مجال لممارسة التعبير الشفوي حيث يعدّ أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي، وتصوير المشاعر. كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتخذ شكلين "التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي".(الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية،2016 ،ص04) ويهدف ميدان فهم المنطوق أساسا إلى «صقل حاسة السمع وتوظيف اللغة السليمة على المستوى الشفوي.»(كحوال، دت، ص22)

2.4 **ميدان فهم المكتوب (1):** يشمل ميدان فهم المكتوب (1) القراءة والظواهر اللغوية:

- **تعريف القراءة المشروحة:** القراءة « عملية ذهنية تأملية، ونشاط عقلي مركب، إذ تتآلف فيه قدرات الفرد المختلفة كالقدرة على التعرف والفهم والتمييز والتحليل والتركيب والإدراك...»(منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2013، ص11) كما تعرّف على أنها «عملية تعرُّف الرموز المكتوبة ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدلّ عليه من معان سواء أكانت معاني مفردة، أم متّصلة.»(حسني، دت، ص145) وتعدّ القراءة أحد أهمّ المهارات التي يجب على المتعلم إتقانها ليتمكن من تحصيل المعارف واكتساب الكفاءات في كل المواد. وتقسم بحسب طريقة الأداء إلى نوعين: قراءة صامتة، وقراءة جهرية.

- **تعريف قواعد اللغة:** تعرّف قواعد اللغة بأنها «وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ في التعبير، زيادة على أنها وسيلة الفهم وحلّ اللّبس في إدراك المعنى، وتمييز الخطأ وتجنبه في الكلام لفظا وكتابة، فالتمكن منها يجنب المتكلم والكاتب اللحن الذي يعد عيبا في اللسان وعوجا فيه، ومفسدا للمعنى.»(عطية، 2006، ص268) فقواعد اللغة الأساس الذي يُميّز من خلاله بين السليم من اللغة و سقيمها، واكتسابها يحصن المتكلم من الوقوع في اللحن.

يسمي المنهاج هذا النشاط الظواهر اللغوية. وبحسب المقاربة بالكفاءات فإن هذا النشاط يدرس باعتباره وسيلة لفهم النصوص، لا باعتباره غاية مقصودة لذاتها.

و يتم تناول الظاهرة اللغوية تحت عنوان "أعرف قواعد لغتي" كجزء من درس القراءة بناء على المقاربة النصية، إذ تعتبر مناهج المرحلة المتوسطة نشاط الظواهر اللغوية جزءا لا يتجزّأ من نشاط القراءة، يعتمد في تقديمه على النص المقروء.

3.4 ميدان فهم المكتوب (2) - دراسة النص الأدبي- :

النصوص الأدبية هي عبارة عن قطع نثرية أو شعرية «يتم اختيارها من مأثور الأدب وتتضمن أفكارا متكاملة مترابطة والهدف من دراستها التذوق الأدبي واعتمادها مصدرا لاستنباط الأحكام الأدبية.»(عطية، 2007، ص283) وتتمثل أهميتها في أنها تساعد في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام. (الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، 2013-2014، ص19) فالنص الأدبي مادة ثقافية إنسانية ومجال لتنمية خبرات التلاميذ من جميع النواحي، الاجتماعية منها والخلقية والتاريخية...

4.4 نشاط إنتاج المكتوب أو التعبير الكتابي:

التعبير عموما هو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة.(قاسم عاشور، والحوامدة، 2007، 197) وقد عرفه منهاج السنة السنة الأولى من التعليم المتوسط بأنه نشاط تعلمي يمارس فيه التلميذ مجموعة من العمليات الذهنية يوظف فيها معارفه الفعلية والمهارات الوظيفية كنسق متكامل يرتبط بمجال من مجالات الحياة اليومية. في وضعيات تواصلية أو وضعيات حل مشكلات وفق إستراتيجية شخصية تظهر تصوره للموقف أو للمشكلة والحل المناسب وتنظيم شبكة المعلومات والمهارات العملية في كل عمل ينجزه كتابة.(مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، 2013، ص15-16) وفي هذه الحصة يتناول المتعلم بالدراسة أنماطا أو تقنيات تعبيرية ويتدرب عليها كتابيا بلغة سليمة، ثم ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية. (كحوال، دت، ص22)

ويعدّ التعبير الكتابي من أبرز غايات التدريس و بلوغ المتعلم مرحلة التعبير عن أفكاره وترجمتها إلى نصوص كتابية غاية ما تصبو إليه مناهج اللغة العربية.

5. الدراسة الميدانية.

1.5 منهج الدراسة:

إن الهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على واقع تعليم وتعلم برامج اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، إذن فالمعاينة الميدانية والملاحظة المباشرة تعد الأكثر صلاحية في مثل هذه الدراسات. لذلك تم اعتماد المنهج الوصفي النقدي، حيث قمنا بزيارات ميدانية لعدد من المؤسسات التعليمية أين تابعنا تعليم اللغة العربية وتعلّمها من خلال الحضور إلى عدد من الحصص مع عدد من الأساتذة، شملت الحصص مختلف أنشطة اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم المتوسط، كالتالي:

- في ميدان فهم المنطوق: تم الحضور إلى ثلاث حصص في ميدان فهم المنطوق وهي: حصة "الطبيعة والإنسان" للسنة الأولى من التعليم المتوسط، وحصة "الصحة" للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وحصة "الهجرة السرية" للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.

- في ميدان فهم المكتوب (1) –القراءة والقواعد-: حضرنا أربع حصص في ميدان القراءة وهي: درس "بين المدينة والريف" للسنة الأولى، ودرس "نشيد العيد" للسنة الثانية، ودرس "صانعة الفخار" للسنة الثالثة، ودرس "الفخاري الصبور" للسنة الرابعة.

أما حصص الظواهر اللغوية فقد حضرنا أربع حصص كذلك وهي: "اسم فعل الأمر" للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، و"المفعول معه" و"المفعول لأجله" للسنة الأولى، و"الاستثناء بغير وسوى" للسنة الرابعة.

- في ميدان فهم المكتوب (2) –النص الأدبي-: حضرنا ثلاث حصص وهي: حصتين لدراسة نص "خاتم العيد" للسنة الثانية، وحصة "عيد الجزائر" للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

- في ميدان إنتاج المكتوب: حضرنا ثلاث حصص في نشاط إنتاج المكتوب وهي: كتابة نص سردي حواري" للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، و"بناء فقرة توجيهية" للسنة الثانية، و "الوصف من العام إلى الخاص" للسنة الأولى.

أثناء الحضور للحصص تم تسجيل منهجية الدرس والمراحل التي يتبعها الأستاذ وما يلقيه أثناء الحصة. ومن ثَمّ قمنا بنقدها بالتركيز على مدى موافقة ما يقدم من أنشطة مع ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات، وما تنص عليه المناهج في تسيير هذه الأنشطة.

12.5**الإطار الزماني:** تمت الدراسة الميدانية خلال الفترة الممتدّة من شهر فيفري إلى شهر أفريل من الموسم الدراسي 2018-2019.

3.5 وصف عينة الدراسة وخصائصها:

- **المؤسسات التعليمية:**

شملت الزيارة الميدانية ست (06) مؤسسات تعليمية من ولاية الوادي تم اختيارها عشوائيا.

- **خصائص عينة الأساتذة:**

بلغ عدد أساتذة العينة سبعة عشر(17) أستاذا. وفيما يلي وصف لخصائصهم:

- **الجنس:**أغلب أساتذة العينة إناث (11 أستاذة) حيث يمثلن ما نسبته 64.70 %، أما الذكور فهم ستة أي ما نسبته 35.29 %.
- **العمر:** تتراوح أعمار العينة بين ثمان وعشرين سنة إلى ثمان وأربعين سنة.

- **المستوى العلمي:** أغلب أساتذة العينة (11) من خرّجي الجامعة المتحصلين على شهادة الليسانس في الأدب العربي، فيما يوجد أستاذة واحدة منهم متحصلة على شهادة الماستر في الأدب العربي، وستة أساتذة من خرّجي المعهد التكنولوجي، لكن أغلبهم (خمسة منهم) تحصلوا على شهادة الليسانس في السنوات القليلة الماضية في إطار تحسين مستواهم العلمي.
- **الصفة:** كافة أساتذة العينة أساتذة مرسّمون، منهم ستة أساتذة بصفة أستاذ مكون أي أنهم يزاولون العمل منذ عشرين سنة أو أكثر، وعشرة أساتذة بصفة أستاذ رئيسي في التعليم المتوسط أي أنهم قد تجاوزوا مدة عشر سنوات في التعليم المتوسط، وهناك أستاذة واحدة فقط تملك من الخبرة أربع سنوات.

4.5 النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية:

لقد أظهر واقع تعليم اللغة العربية جملة من النتائج نجملها فيما يلي:

- إن الاقتصار على قراءة واحدة أو قراءتين اثنتين متتاليتين في ميدان فهم المنطوق لن يوصل المتعلمين -غالبا- إلى فهم محتوى النص، فالمتعلم في حاجة إلى أكثر من قراءة لفهم أفكار النص المسموع وتكون القراءات متباعدة تتخللها بعض الأسئلة، خاصة إذا كان النص معقدا لا تصل معانيه إلى مدارك المتعلمين.
- يُظهر الواقع التعليمي غموض بعض الأسئلة المطروحة في مجال فهم النصوص، لا سيما نصوص فهم المنطوق، فأحيانا يطرح الأستاذ أسئلة لا يمكن للمتعلم الإجابة عنها لأنها تفوق مستواه، وقد يعود بعضها في بعض الأحيان إلى مواضيع النصوص التي لا تتلاءم مع متعلمي المرحلة (وهي من المآخذ التي تؤخذ على الكتب المدرسية)، وكمثال على ذلك أذكر في حصة "الطبيعة والإنسان" سألت الأستاذة المتعلمين عن السّبب الذي دعا المرأة إلى التخلي عن طفلها وهو أنه طفل غير شرعي –غالب الظن- طبعا لم يستطع المتعلمون التعرف على السبب لأنهم في هذا العمر(سنة

أولى) لا يستطيعون إدراك مثل هذه الأمور، خاصة إذا كان المتعلم ينتمي إلى بيئة ريفية تندر فيها هذه الحالات الاجتماعية. كما أن القارئ للنص وإن كان أكبر عمرا لابد له من التركيز لإدراك ذلك، حيث أن كاتب النص أورد السبب في صيغة رمزية عند قول الأم للراعي: «اتركني، خذه إن شئت، واعطف عليه، إنه بريء لا ذنب له».

- يظهر الواقع التعليمي تشابها بين تقديم نصوص القراءة ونصوص فهم المنطوق، إذ يعتمد الأستاذ على قراءتين يستنطق من خلالهما النص ثم يدعى المتعلم إلى استنتاج الفكرة العامة والأفكار الأساسية، ويقف عند شرح بعض الكلمات ويختم باستخلاص القيمة المستفادة من النص، لكن بحسب ما تنص عليه المناهج فإن ميدان فهم المنطوق له خصوصيته، إذ يعدّ نشاطا يُمارس فيه المتعلمون التعبير الشفوي بجعلهم ينطلقون في التعبير عن آرائهم من خلال استثارتهم بوضعيات دالة ترتبط ارتباطا مباشرا أو غير مباشر بما في النص، يتدربون من خلالها على النطق السليم والأداء الصحيح، لذلك فالأستاذ مطالب في هذه الحصة أكثر من غيرها بالتحضير الجيد واختيار الأسئلة التي تثير المتعلم وتدفعه إلى التعبير عن رأيه، والابتعاد عن الأسئلة التي تفضي إلى إجابات مقتضبة من النص من قبيل (لا- نعم) لا مجال للمتعلم كي يعبر فيها عن رأيه، ويمارس التعبير الشفوي.
- هناك ملاحظة هامة يجب التنبيه إليها أن حصص اللغة العربية من شأنها إكساب المتعلم التعبير باللغة العربية الفصحى، وإن تعذر على المتعلم فهم أمر ما، فالمنهاج يدعوه إلى استخدام لغة مبسطة يشرح له بها المطلوب منه. أما استخدام العامية فهو أمر مرفوض. لكن الملاحظ أن الواقع التعليمي يظهر استعمال بعض الأساتذة للعامية، لذلك لاحظت أن المتعلمين لا يجدون مشكلا في استعمال العامية عند الإجابة.

- لقد أولى الأساتذة القراءة الصامتة والقراءة الجهرية اهتماما، حيث خصّص لكل منهما وقتها المناسب مما جعل المتعلمين يفهمون عموما ما اشتمل عليه النص من أفكار، ظهر ذلك في إجاباتهم حول أسئلة الأساتذة.

- إن المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا تشجع على الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم، وتولي عناية خاصة بالفروق الفردية بين المتعلمين، إلا أن ما تمت ملاحظته في الواقع التعليمي في كل حصص فهم المكتوب أن الأستاذ عند تكليف المتعلمين بقراءة النص يركز على من يرفع يده طلبا للقراءة فقط، دون الاهتمام بالفئة التي يظهر عليها التردّد والضعف، وهذا أمر ينقص من تحقيق أهداف الدرس، فينبغي على الأستاذ توجيه الطلب بين الحين والآخر إلى تلك الفئة من المتعلمين من أجل حثّهم على القراءة وتذليل الصعوبات التي يواجهونها، كما أن هذه الخطوة من شأنها أن تُبعد هذه الفئة عن التهميش والشعور بأنهم غير معنيين بالقراءة، وبذلك تجعلهم على استعداد كغيرهم إلى القراءة في أي وقت.

- تدعو مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط إلى ضرورة جعل النصوص المدروسة دعامة أساسية لإثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين من خلال تزويده بثروة لغوية تنمي أفقه المعرفي،(مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، 2013، ص15) لكن الملاحظ أن شرح الكلمات في كل الحصص يتم بصفة سطحية، و الأستاذ لا يطلب من المتعلمين توظيف الكلمات المشروحة في جمل من إنشائهم، مع أن ذلك يسهّل على المتعلم فهم الكلمة، ويرّسخ معناها في ذهنه، ويتيح له فرصة توظيفها في تعبيره مما يسهم في إثراء رصيده اللغوي. أما تناولها بشكل سطحي يُبقى تلك الكلمات حبيسة تلك الحصص وتنسى مع انقضاء زمنها.

- إن تقديم ميدان دراسة النص الأدبي يتميز عن تقديم ميدان القراءة ولهذا تم اختيار نصوصه بعناية من أجل «تنمية القدرة على جودة الإلقاء وحسن الأداء

وتمثيل المعنى، والقدرة على ممارسة تقنيات التعبير. وتنمية ذوق المتعلم الأدبي والجمالي.»(مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، 2013، ص 14) إلا أن من الأساتذة من يتعامل مع هذه الحصة على أنها حصص قراءة، ويترك الدراسة الأدبية للنص على هامش الحصة، الأمر الذي يُفقد هذا النشاط قيمته، ويميت الحس الأدبي والتذوق الفني لدى المتعلم.

- إن أحد أهم الأهداف التي تسعى المناهج إلى تحقيقها من خلال تدريس النصوص هو إكساب المتعلم القدرة على فهم للنص واستنتاج فكرته العامة وأفكاره الأساسية وصوغها، لكن الملاحظ أنه في أغلب حصص فهم المنطوق أو المكتوب؛ يستمع الأستاذ إلى أفكار المتعلمين، إلا أنه هو من يصوغ الفكرة ثم يسجّلها على السبورة، وهو أمر يحزن المتعلم الذي يجتهد لإنتاج فكرة ثم يلاقي عدم اهتمام وفتور من الأستاذ، وهذا الأمر أدى بالمتعلمين إلى اللامبالاة بنسج الأفكار في الكثير من الحصص، وقد كان الأجدر أن يقوم المتعلم باقتراح فكرته والأستاذ يوجهه إلى تصويبها وتدارك ما فيها من نقص لتكتمل، فإذا نجح في ذلك قام المتعلم ليدوّنها على السبورة تثمينا لما قدمه، وإن عجز عن نسج فكرته بشكل جيد عرض الأستاذ الفكرة على بقية المتعلمين عسى أن يجد من يقوم ببلورتها في قالب جيّد، وإلا يقوم هو بمساعدة المتعلم على ذلك.

- ملاحظة أخرى لا تقل أهمية عن بقية الملاحظات وهي أن الأستاذ هو من يسجل كل المعلومات على السبورة، والمتعلم مجرد متفرج، وهو أمر ينقص من فاعلية المتعلم داخل القسم، ويكرس سيطرة الأستاذ وسلبية المتعلم، والمفترض وفق المقاربة بالكفاءات أن المتعلم هو المنتج الحقيقي لكل معالم درسه والأستاذ موجّه فقط.

- إن تعرّف المتعلم على شخصيات وطنية وعربية وعالمية من ضمن الأهداف التي تسعى مناهج اللغة العربية إلى تحقيقها وفق ما ورد في الوثيقة المرجعية للمناهج،

كما تنص الوثيقة المرافقة على أن الأستاذ مطالب أثناء تقديمه لنشاط دراسة النص خاصة أن يقدّم «تعريفا موجزا للأديب، وربما يعطي تعريفا قصيرا آخر عن الشخصية التي يتحدث عنها النص.»(الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، 2016، 19-20) لكن ذلك مُهمل تماما من قِبل كافة أساتذة العينة.

- إن وضعية الانطلاق مرحلة أساسية في الشروع في أي نشاط وخاصة نشاط الظواهر اللغوية، إذ تمكن المتعلم من استحضار مكتسباته القبلية، وتوظيفها في إزالة الغموض عن الظاهرة الجديدة وتمهّد له التعرّف عليها بكل يسر، فتسهم بذلك في دفعه إلى بناء تعلّماته بعيدا عن ممارسات التلقين القديمة، لكن من خلال الدروس المقدّمة نجد أنّ وضعية الانطلاق لم يُعطها بعض الأساتذة الاهتمام الكافي.

- إن نشاط الظواهر اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات يدرّس باعتباره جزءا لا يتجزأ من نشاط القراءة بناء على المقاربة النصية، إذ يعتمد في تقديمه على نص القراءة، وفق الطريقة الاستقرائية، انطلاقا من أنّ المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط قادر على التحليل والموازنة والتعليل والاستنباط.(الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، 2016، 18) فيعود الأستاذ بالمتعلم في بداية الحصة إلى نص القراءة ويستثير اهتمامه من خلال جملة معينة أو كلمة... ويستدرجه ليفهم ثم يحدّد بنفسه الظاهرة اللغوية المقصودة بالدراسة. وإن لم يتوافر النص على الأمثلة التي تشمل عناصر الدرس، فقد وجّه المنهاج والوثيقة المرافقة إلى ضرورة أن يلجأ الأستاذ إلى التصرّف في بعض المعاني الواردة في النص بصوغ جديد يوفر من خلاله المثال المناسب، و يتّم ذلك عن طريق المتعلمين و بتوجيه من الأستاذ.

لكن وبالنظر إلى كل الدروس المقدمة فإن الطريقة المتبعة في واقع التدريس تبتعد تماما عما تنصّه الوثائق الرسمية، وما تدعو إليه طرائق تدريس هذا النشاط وفق المقاربة بالكفاءات. حيث لا يزال الأستاذ يدوّن عددا من الجمل على السبورة لا

علاقة لها غالبا بنص القراءة، ثم يدعو المتعلمين إلى قراءتها ومن ثم يتم تحليلها وتستنبط القاعدة. وبذلك يمكن القول أن تدريس نشاط الظواهر اللغوية لازال يتبع طريقة نحو الجملة، ويلغي تماما المقاربة النصية.

- إن التدرّج في بناء التعلمات أثناء تقديم الدرس أمر دعت إليه المناهج، لكن الملاحظ من خلال كافة حصص الظواهر اللغوية أن هذا التدرّج لا يتبع بتقييد كتابيّ لعناصر الاستنتاج، بل يترك الاستنتاج لآخر الحصة ليكتب دفعة واحدة. لكن الصواب أن يدوّن المتعلم عناصر الاستنتاج عنصرا عنصرا بعد استنتاجها، وهذا الفعل له من المكاسب ما يجعله مهمّا، لذلك كثيرا ما ينوّه السادة المفتشون إلى تشجيع المتعلمين لكتابة ما يستنتجونه على السبورة، حيث يسهم ذلك في ترسيخ مكتسبات المتعلم تدريجيا، كما يدفعه إلى الاجتهاد في بلورة أفكاره بصيغة منسجمة تسمح له بالفوز بفرصة تدوينها، إضافة إلى أن تدوين المتعلم عناصر الاستنتاج على السبورة يتيح للأستاذ تنبيه المتعلمين لبعض أخطائهم من أجل تداركها وتصويبها.

- إن استثمار المكتسبات وإدماجها دعامة أساسية تضمن تحصيل المعارف المتعلقة بالظواهر اللغوية وترسيخها، والهدف الأساس من تدريس النحو والصرف عموما هو صون لغة المتعلم من اللحن شفويا وكتابيا، لذلك أولت الوثائق الرسمية عملية إدماج المكتسبات أهمية بالغة، فلا هدف من تدريس الظاهرة اللغوية إذا لم يكن المتعلم قادرا على توظيفها. وإدماج المكتسبات حسب ما تقرّه مناهج مرحلة التعليم المتوسط يتم عن طريقين؛ طريق التدريب الفوري بعد تناول الظاهرة مباشرة، وطريق التمارين التي يكلف المتعلم بانجازها في البيت تحضيرا لحصة الأعمال الموجهة. لكن الملاحظ في الواقع التعليمي أن الأساتذة لم يخصصوا وقتا كافيا للتدريب الفوري فهو لا يتجاوز دقائق يسيرة لا يتسنى للمتعلم المحاولة خلالها، وغالبا يتم الحل مباشرة. كما أن هناك إلغاء أو عدم اهتمام من الأساتذة بعملية

التقويم عقب التدريب. وهذا جعل أغلب المتعلمين-كما هو ملاحظ- لا يهتمون بالتدريب، فيُحرمون فرصة فهم المكتسبات وترسيخها، ويفقد الأستاذ القدرة على التعرف على العوائق التي يواجهها المتعلمون في فهم الظاهرة، فلا يمكنه تحديد المتعلمين الذين لم يستوعبوا الدرس لتركيز الاهتمام عليهم في حصص الأعمال الموجهة وحصص المعالجة البيداغوجية.

- الملاحظ كذلك من خلال كافة الحصص المقدّمة إهمالهم التام للتمارين والواجبات المنزلية، فلم يكلّف أيّ أستاذ تلاميذه بأي تمارين في البيت، مع أن لذلك أهمية بالغة.

- تجدر الإشارة كذلك إلى أن أغلب الأساتذة قد أغفلوا نقطة هامة تتعلق بتثبيت المكتسبات المتعلقة بالظواهر اللغوية، وهي ربطها بمختلف المواقف التي يمر بها المتعلم أثناء تعلماته في باقي الحصص، ولعل خير هذه المواقف النصوص التي يقرؤها المتعلم، والنصوص التي ينتجها أثناء تعبيره الشفوي أو الكتابي. لكن الواقع أن تدريس الظواهر اللغوية بقي حبيس ساعة تدريس الظاهرة، ومنه فقد تم إغفال أهم المبادئ التي ترتكز عليها المقاربة بالكفاءات(مبدأ التطبيق والتكرار والإدماج و الترابط).

- ينبغي التنويه إلى أن التعبير الكتابي في مناهج المرحلة المتوسطة يعتبر من أبرز غايات التدريس والفروع الأخرى وسائل مساعدة للوصول إليه.(الدليمي، والوائلي، دت، ص25) كما تعتبره مركز الثقل، ففيه تظهر الكفاءة وبوساطته يتحقق الإدماج الفعلي للمعارف والقدرات، ومن ثم فإن اكتسابه يحتاج إلى الممارسة المستمرة، والدربة الطويلة.(مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، 2013، ص18)

إلا أن الملاحظ من خلال دروس العينة خلاف هذا، حيث اهتم الأساتذة بتعريف المتعلمين بعناصر الدرس واستغرق ذلك أغلب وقت الحصة ولم يبق وقت ليقوم

المتعلم بالإنتاج الكتابي والإدماج. فتحول بذلك هذا النشاط إلى نشاط تلقيني، يقدم من خلاله الأستاذ كَمًّا من المعلومات إلى المتعلم يدونها على دفتره دون إدماج أو تقويم.

خاتمة:

لقد سعت هذه الدراسة إلى معرفة واقع تعليم اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط، وبعد الدراسة الميدانية يمكن تلخيص النتائج المتوصل إليها فيما يلي:

- إن المقاربة بالكفاءات منهج يجعل المتعلم محور العملية التعليمية إلا أن الواقع التعليمي يظهر محدودية ذلك، فعلى الرغم من التجديد في بعض المواقف التعليمية يبقى التمسك بالجانب التلقيني وسيطرة الأستاذ السمة الغالبة في تعليم اللغة العربية في مقابل سلبية المتعلم.

- يُظهر الواقع التعليمي خاصة في ميدان فهم المنطوق عدم الاهتمام بممارسة المتعلم اللغة في نشاط التعبير الشفوي، مما يؤثر سلبا على اكتسابه لها.

- يشير الواقع التعليمي للغة العربية إلى هوة بينه وبين ما تمليه المناهج التعليمية للغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، خاصة فيما يخص تقديم الأنشطة اللغوية.

- عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والتركيز على فئة معينة تدعم سيرورة الحصة.

- إهمال العمل بالمقاربة النصية في تدريس الظواهر اللغوية والإنتاج الكتابي. وسيطرة الجانب التلقيني وعدم الاهتمام بعملية الإدماج وغياب عملية التقويم خاصة في تدريس نشاط التعبير الكتابي.

من خلال هذه النتائج يتضح أن واقع تعليم اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط لا يزال يعاني عددا من المشاكل على الرغم من أنه قد مر زمن ليس باليسير على تطبيق هذه المقاربة (2003-2004). يعود بعضها إلى وتيرة الإصلاح التي غلب عليها التسرع في إعداد المناهج والكتب المدرسية وما انجرّ عنه من اختلالات أدت إلى تذبذب الأساتذة في تقديم هذه المادة، ومنها ما يختص بضعف تكوين الأساتذة على آليات هذه المقاربة من جهة، وظروف العمل(الاكتظاظ- قلة الإمكانيات)من جهة ثانية.

ومنه يمكن القول أن الحديث عن مدى نجاعة المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية يبقى مرهونا بمدى توفير آليات تحقيق هذه المقاربة. و أن يكون بناء المناهج شاملا ومدروسا وعميقا لا سطحيا يمس المصطلحات و البرامج والجانب الشكلي.

أختم هذه الدراسة بجملة من المقترحات والتوصيات، منها:

- ضرورة تكوين الأساتذة تكوينا فعالا على آليات تطبيق المقاربة بالكفاءات، والاعتماد على التكوين الميداني التطبيقي، لا التكوين النظري(الذي أصبح السمة البارزة للندوات التربوية)، واستغلال التكنولوجيا ووسائط المعرفة الحديثة.

- ضرورة جعل اللغة العربية الفصحى لغة التدريس في كافة المواد، والتزام كلّ العاملين في الحقل التربوي باستعمالها مع المتعلمين، وتشجيع المتعلمين وتحفيزهم على استعمال البدائل الفصيحة للتعبير في مختلف المواقف.

المراجع والمصادر:

1. راتب قاسم عاشور ومحمود فؤاد الحوامدة (2007)، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 2.
2. رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة (2006)، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).
3. صبرينة حديدان و شريفة معدن (2011)، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
4. طه علي حسين الدليمي و سعاد عباس عبد الكريم الوائلي (دت)، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، دط.
5. عبد الباري حسني (دت)، عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: "الإعدادية والثانوية"، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع، الاسكندرية ، د ط.
6. عمار سام (2011)، تطوير تعليم اللغة العربية: من التفريع إلى التمهير والتواصل، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني للغات بالجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
7. فريد حاجي (2005)، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، د ط.
8. محسن علي عطية (2006)، الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1.
9. محسن علي عطية (2007)، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1.
10. محفوظ كحوال (دت)، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها. السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية ، موفم للنشر، دط.
11. محمد جابر شريف ، مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجها، 2012، *http://www.alukah.net/literature_language.*
12. محمد الصالح حثروبي (2002)، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،دط.

13. محمد لحسن بوبكري وآخرون (2006-2007)، المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، د ط.
14. مجمع اللغة العربية(1965)، المعْجَم الوَسيط، باب الكاف، ط3.
15. ابن منظور(دت)، لسان العرب، المجلد الأول، دار صادر، بيروت لبنان، د ط.
16. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (دت)، دليل المقاربة بالكفايات، المملكة المغربية، مكتبة المدارس، د ط.
17. وزارة التربية الوطنية (2013)، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط،(منهاج اللغة العربية)، اللجنة الوطنية للمناهج، دط.
18. وزارة التربيبة الوطنية(2013)، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، (منهاج اللغة العربية)، اللجنة الوطنية للمناهج، دط.
19. وزارة التربية الوطنية (2013)، منهاج اللغة العربية السنة الرابعة متوسط، د ط.
20. وزارة التربية الوطنية (2013-2014)، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
21. وزارة التربية الوطنية(2015)، المشروع الأولي لمنهاج التعليم المتوسط - اللغة العربية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية.
22. وزارة التربية الوطنية(2016)، الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط.
23. وزارة التربية الوطنية(2016)، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية- مرحلة التعليم المتوسط، د ط.
24. Philippe Perrenoud(1998), Construire des compétences des l'école :2ed, ESF éditeur , Paris.
25. Xavier Roegiers(2006), La pédagogie de l'intégration en bref, Rabat .