تعليميـة قواعد اللغـة العربية
من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات

الأستاذة: حسينة يخلف
قسم الآداب واللغة العربية
كلية الآداب واللغات
جامعة بسكرة– الجزائر

عرفت تعليمية قواعد اللغة العربية في الجزائر عدة تحولات نتيجة للإصلاحات التي مست قطاع التربية والتعليم، هذا القطاع الهام الذي يؤثر على القطاعات الأخرى بالإيجاب، أو بالسلب بحسب مخرجاته وكفاءتها؛ كما أنه يساند تلك القطاعات لأجل الارتقاء بالوطن، وقبل التطرق إلى أهم تلك التحولات التي مست مكونات المنهاج في كل نشاط من أنشطة اللغة العربية لابد من ضبط المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بهذا الجانب

أولاً– مفهوم التعليميـة والبيداغوجيـا:

تعد تعليمية اللغة مجالاً خصباً، وفرعاً تطبيقياً يكشف عن قيمة النظريات، وقطاعاً يتماشى مع مستجدات الحياة ويحاول أن يُوجِدَ علاقة متينة بينه وبين القطاعات الأخرى «فهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية، وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث عن سؤالين مترابطين ببعضهما، ماذا ندرس؟ وكيف ندرس»[1]، وهذا ما يؤدي إلى عملية التجديد والتطوير التي تُعدُّ مسألة طبيعية، وحالة ملازمة لعملية التعليم بغية تحقيق الكفاءة، وتحسين المردودية «ونشير إلى أنَه يوجد تداخل كبير بين البيداغوجيا والتعليمية حيث تشترك التعليمية والبيداغوجيا في مسارات اكتساب المعارف وتبليغها؛ لكن التعليمية تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة بينما تهتم البيداغوجيا بالعلاقات بين المتعلمين والمعلمين»[2]، فهذه العلاقات لها دور كبير في تعليمية المواد، والأنشطة التعليمية إلا أننا في هذه الدراسة سنركز على التعليمية، وبصفة خاصة تعليمية قواعد اللغة.

ثانياً- قواعد اللغة -الأهمية والأهداف-:

اهتم العلماء قديماً وحديثاً بتعليمية قواعد اللغة لكونها جزءاً مهمًا من تعليمية اللغة العربية؛ فظهرت المتون، والمختصرات قديماً، وتطورت المناهج وتجددت الطرائق، واعتمدت المقاربات حديثاً؛ كل هذا نتيجة لصعوبة قواعد اللغة في نظر المتعلمين باختلاف مستوياتهم، والناطقين باللغة العربية، هذه الصعوبة التي أدت إلى نفور الطلبة وجعل القواعد مادة جافة غير مستساغة، ولمعرفة ما إذا كانت الصعوبة تكمن في القواعد في حد ذاتها وجب تحديد مفهومها قبل التطرق إلى أهميتها، وأهداف تعليمها.

1- تعريف القواعد:

أ- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور: «الأساس وقواعد البيت أساسه»[3]، وفي التنزيل: ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ﴾[4].

ب- اصطلاحاً:

هي مجموعة القوانين التي تم التوصل إليها من استقراء المادة المروية بحياد وموضوعية[5] « وقد استطاع النحاة أن يُحددوا أطرادها في ضوء أصول نحوية عامة مثل الكثرة، والقلة، والافتقار، والاختصاص، والمناسبة النحوية، والمناسبة المعجمية، والرتبة، والربط، ودلالة السياق(.....) من هنا نشأ ما يعرف بأصل القاعدة»[6]، كما نجد مصطلح النحو «الذي عرف منذ القرن الثاني الهجري مصطلحًا دالاً على القواعد التي تحكم كلام العرب من إعراب وغيره»[7] رغم وجود فرق بينهما.

ج-القواعد والنحو:

يرتبط هذين المصطلحين اِرتباطاً وثيقاً لدرجة أنَّ بعض العلماء يورد تعريف النحو على أساس أنه تعريف لقواعد اللغة، والحقيقة أنَّ النحو أشمل من القواعد فهو علم قائم بذاته ويُطلق عليه اللغويون حديثاً "علم التراكيب"، وهو يبحث فيها من عدة وجوه هي:

1- الاختيار.

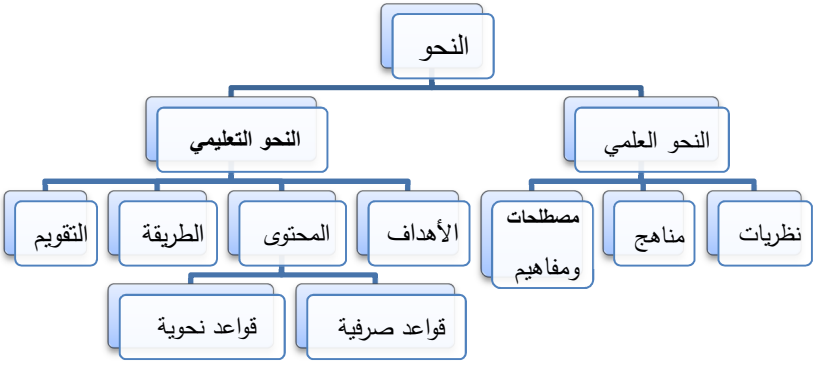
2- الضم أو الموقعية.

3- التعليق أو بيان العلاقات الداخلية بين وحدات التراكيب.

4- الإعراب في اللغات المعربة[8].

يتضح من خلال ذلك أن الإعراب جزء من علم النحو، أما القواعد فهي «عبارة عامة تتسع لقواعد النحو، والصرف، والبلاغة، والأصوات، والكتابة، ولكن قواعد اللغة العربية فيما درجت الكتب المدرسية على تناوله تشمل قواعد النحو والصرف»[9].

ويمكن أن نوضح العلاقة بين النحو والقواعد من خلال المخطط التالي:



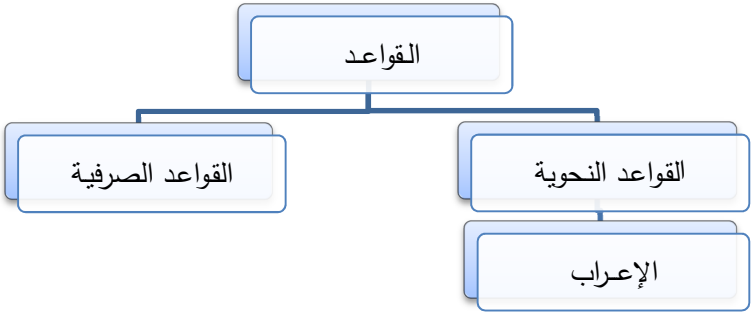
يتضمن النحو العلمي أصول النحو من نظريات، ومصطلحات ومفاهيم، ومناهج، بينما النحو التعليمي يشمل قواعد اللغة، وتيسيرها للمتعلم من خلال اعتماد طرائق معينة، تلك القواعد التي تقدم في مختلف المراحل الدراسية لما لها من فائدة لحفظ اللغة العربية، وإلى جانب النحو نجد أن مصطلح القواعد يتداخل مع مصطلح آخر، وهو الإعراب فما العلاقة بينهما ؟

د– القواعد والإعراب:

عرفنا من خلال ما سبق أن الإعراب جزء من النحو، وأنَّ النحو أشمل من القواعد، فما العلاقة بين الإعراب والقواعد؟ لمعرفة هذه العلاقة لابد من تحديد مفهوم الإعراب.

* **حد الإعراب:** « والإبانة عن المعاني بالألفاظ؛ ألاَّ ترى أنَّك إذا سمعت أكرم سعيد أباه، وشكر سعيداً أبوه، علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول، ولو كان الكلام شرجاً واحداً لاستبهم أحدهما من صاحبه»[10]

من خلال هذا التعريف يتضح أن الإعراب يرتبط بحركة الحرف الأخير، وهذا ما يجعله يدخل ضمن القواعد النحوية، فالقواعد إذن أشمل من الإعراب إذ تتضمن القواعد النحوية والصرفية، ويمكن توضيح ذلك بالمخطط الآتي:



فمصطلح القواعد في حدِّ ذاته وقع فيه تضارب الآراء، ولقد أثر ذلك على تعليمه فمنهم من يضيق مجاله، ويقتصر على الإعراب ويحاول بكل الطرق ترسيخه في ذهن المتعلم، ومنهم من يوسع فيه، ويدخل المتعلم في متاهات الاختلافات، والتأويلات الأمر الذي يبعده عن الاستيعاب، ولكن تبقى للقواعد أهمية لا يمكن الاستغناء عنها.

2- أهمية القواعد :

تتأتى أهمية القواعد من أهمية اللغة، ولا يخفى على أحد ما للُّغة العربية من أهمية ومكانة فهي لغة القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف اللذان أوصانا رسول الله صلى الله عليه وسلم بالتَّمسك بهما؛ لأنَّهما مصدر كل إصلاح وصلاح؛ لذلك وجب قراءة القرآن، والحديث النبوي الشريف، وفهمهما جيدا، ولا يتحقق هذا إلاَّ بمعرفة قواعد اللغة العربية، إذ تعمل «على تقوية ألسنة الطلبة وتعصمهم من الخطأ نطقا وكتابة وتعلَمهم دقة الأساليب وتنمي الثروة اللغوية لديهم وتصقل مواهبهم وأذواقهم»[11]، ولقد أكد ابن خلدون على أهمية القواعد في حديثه عن علوم اللسان العربي إذ يقول: أركانه أربعة وهي: اللغة، والنحو والبيان ومعرفتها ضرورية على أهل الشريعة، والذي يتحصل أنَّ الأهم المقدم هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة؛ فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة وليست كذلك اللغة[12].

نستنتج من قول ابن خلدون ما يلي :

- بالقواعد يتبين أصول المقاصد بالدلالة.
- التفرقة بين الفاعل والمفعول، والمبتدأ والخبر مما يؤدي إلى الضبط الجيد للنصوص وإعراب الكلمات، والجمل إعراباً سليماً

– لولاه لجهل أصل الإفادة وهو أصل لا يمكن الاستغناء عنه فمن خلاله يمكن استثمار المعارف، والخبرات المكتسبة في الحياة العملية؛ وبذلك تتحول المعرفة من المجال النظري إلى المجال التطبيقي.

– إنَّ في جهل القواعد الإخلال بالتفاهم جملة، ولهذا تأثير كبير على التواصل بين أفراد المجتمع بصفة عامة، وعلى التواصل بين المعلم والمتعلم داخل غرف الدراسة بصفة خاصة، فأهمية النحو للغة كأهمية القلب للإنسان.

مما تقدم يتبين أنَّ القواعد وسيلة للوصول إلى غايات متعددة، وسوف تتضح الرؤية أكثر من خلال بيان العلاقة القائمة بين القواعد، وبقية الأنشطة.

3–القواعد وصلتها ببقية الأنشطة:

تعد اللغة جسداً واحداً يتكون من عدة أعضاء ترتبط ببعضها ارتباطاً وثيقاً، والقواعد بمثابة القلب النابض لهذا الجسد، فعلاقة القواعد ببقية الأنشطة علاقة طردية فكلَما زاد التمكن من القواعد استطاع التلميذ الخروج من أي وضعية تعليمية بنجاح حيث إنَّ «الغاية من كل دراسة لغوية الفهم والتعبير، وتحت هذين المفهومين تندرج جميع الفنون اللغوية؛ التي فيها ما هو غاية يقصد لذاته كالتعبير بنوعيه القراءة والاستماع، ومنها ما هو وسائل تقصد لغيرها كالخط، والهجاء، والقواعد»[13].

فالقواعد إذن وسيلة لا بد من التحكم فيها للوصول إلى غايات وتنمية مختلف المهارات، وهذا ما يساعد في تكوين كفاءة لغوية لدى متعلم اللغة في جميع أطوار التعليم، والحقيقة أن العلم بقواعد اللغة وحدها غير كاف حيث يقول ابن خلدون: «إن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا(....) فإن العلم بقوانين الإعراب إنَّما هو علم بكيفية العمل ولذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن»[14]. فلا بدَّ من المران، والتدرب، واستعمال تلك القواعد لكي لا تبقى مجرد قوالب صماء، وتخرج عن دورها وتنعزل عن بقية الأنشطة؛ لأنَّ استعمال القواعد وفهمها جيِّدا يحدد قيمتها، ويؤكد صلتها ببقية الأنشطة، هذه الصلة التي سنوضحها فيما يلي :

أ- القواعد و الصرف:

تتضح هذه العلاقة من خلال تعريف ابن جني حيث يقول: «التصريف هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة والنحو إنما هو لمعرفة أحواله المتنقلة ألا ترى أنَّك إذا قلت: قام بكرٌ، ورأيت بكرًا، ومررت ببكرٍ، فإنَّك إنَما خالفت بين حركات حروف الإعراب لاختلاف العامل؛ ولم تعرض لباقي الكلمة، وإذا كان ذلك كذلك فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف لأنَّ معرفة ذات الشيء الثابتة ينبغي أن يكون أصلاً لمعرفة حاله المتنقلة»[15].

يتبين من خلال ذلك أنَّ علاقة القواعد بالصرف علاقة متكاملة؛ لذلك تدرس القواعد النحوية إلى جانب القواعد الصرفية في مختلف المراحل الدراسية، ويمكن تمثيل تلك العلاقة بالمخطط التالي :

القواعد الصرفية	+	القواعد النحوية	+	ممارسة	=	حصول الملكة

فالوصول إلى الدلالة الدقيقة للمقروء نصا كان، أو فقرة، أو جملة يتطلب التمكن من القواعد النحوية والصرفية فدارس النحو يستطيع أنْ يعرف الفرق بين غافر وغفَّار؛ لأنَه وقف على أصول العربية من خلال هذا العلم ونوضح ذلك في قوله تعالى: ﴿غَافِرِ الذَّنْبِ وَقَابِلِ التَّوْبِ شَدِيدِ الْعِقَابِ ذِي الطَّوْلِ لإله إِلاَّ هُوَ إِلَيْهِ الْمَصِيرُ ﴾[16]

وقوله سبحانه وتعالى: ﴿وَإِنِّي لَغَفَّارٌ لِّمَن تَابَ وَءَامَنَ وَعَمِلَ صَالِحاً ثُمَّ اهْتَدَى﴾[17]

« فالتقطن إلى الفرق ناتج عن معرفة دلالة اسم الفاعل، ودلالة صيغة المبالغة

غافر (اسم فاعل) ← فاعل ← يدل على الاستمرار

غفَّار (صيغة مبالغة) ← فعَّال ← تدل على التكثير»[18]

ب- القواعد والقراءة:

بالقواعد يستطيع التلميذ التمكن من القراءة السليمة التي تؤدي إلى فهم دلالة النص فهماً صحيحاً، فأغلب الأخطاء التي تقع في القراءة يكون سببها الجهل بقواعد اللغة العربية، فسبب ظهور القواعد هو تفشي ظاهرة اللحن التي برزت في الكلام والقراءة، فالقواعد وسيلة للوصول إلى غايات من بينها القراءة السليمة التي تؤدي إلى الفهم والإفهام.

ونشير إلى أنَّ هناك مرحلتين أساسيتين في أيِّ فعل للقراءة:

*المرحلة الأولى: تتمثل في قراءة الدوال التي يمكن تسميتها منهجياً "القراءة الخارجية"؛ أي قراءة الشكل اللغوي، ونستخدم في إدراك الدوال معطيين اثنين على الأقل:

– معطى بصرياً وسيلته العين.

– معطى معرفياً.[19]

*المرحلة الثانية: مرحلة قراءة المدلولات تعتمد على وظيفتين أساسيتين:

– الرقابة

– تحكم العقل[20]

ج– القواعد والبناء الفني:

يشمل البناء الفني في الكتب المدرسية علم البلاغة بفروعه، وعلم العروض فالصلة وثيقة بين علم البلاغة والقواعد، وتتجلى بدقة أكثر في ارتباط علم النحو بعلم المعاني فهذا الارتباط أخرج النحو من النظرة الشكلية إلى مجالات أوسع لتوضيح الدلالة يقول الجرجاني: «فلا ترى كلاماً قد وصف بصحة نظم أو فساده أو وصف بمزية وفضل فيه، إلا وأنت تجد مرجع تلك الصحة وذلك الفساد وتلك المزية وذلك الفضل إلى معاني النحو وأحكامه، ووجدته يدخل في أصل من أصوله وينصب بباب من أبوابه»[21]. فمراعاة معاني النحو أساس جمال الأسلوب وبلاغته، أما بالنسبة للعروض فإنَ معرفة بحور القصائد وتحديد وزنها يعتمد على الحركات من ضم، وفتح، وكسر، وسكون وهو ما يدخل ضمن قواعد اللغة.

د– القواعد والتعبير:

إنَّ العناية بمهارتي الفهم والتعبير في درس القواعد يجعل من تعليمها* تعليمًا وظيفيًا، « ولتوضيح ذلك نأخذ الأداة " لن" ونوازن بين معلم يدرسها لغير غاية وظيفية، وآخر يدرسها لغايةٍ وظيفيةٍ إنَ المعلم الأول يهتم بإعرابها، وإعراب الفعل المضارع بعدها، والمعلم الثاني يهتم بالتركيب في أسلوب النفي الذي تستعمل فيه "لن"»[22] ويمكن توضيح ذلك من خلال المثال التالي: – لن يشترك خالد في المباراة .

إذا كان الدرس لغير غاية وظيفية فإنَّ المعلم يطلب من الطالب إعراب الفعل المضارع بعد (لن) ويصر على سماع (الكليشة) التي يحفظها الطالب دون أن يعي منها شيئا، أما إذا كان الدرس لغاية وظيفية فيهتم بالفهم، والتعبير فنجد أنَ المعلم يسأل طلابه: هل تتحدث الجملة عن عدم اشتراك خالد في المباراة في الماضي، أو الحاضر، أو المستقبل؟[23]،

فتعليمية نشاط القواعد لغاية وظيفية من خلال ما تقدم يسهم إسهاماً كبيراً في الفهم الصحيح والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، فهذا التعليم هو الواجب اعتماده في المدارس.

4- أهداف تعليم قواعد اللغة:

تختلف أهداف تعليمية قواعد اللغة باختلاف المراحل الدراسية، ومن بين الأهداف الأساسية التي تقصد من تعليمها ما يلي:

1- إثراء ثروة المتعلمين اللغوية بما يكتسبونه من مفردات، وتراكيب، وأنماط من خلال النصوص التي تستخدم في الدروس والتطبيقات.

2- إدراك موقع النحو من النظام اللغوي العام الذي بدوره يمثل الكيان الإنساني لتحقيق التكامل اللغوي[24].

3- تدريب الطلاب على الربط الصحيح بين أجزاء الكلام.

4- فهم القاعدة النحوية من حيث ارتباطها بالمعنى.

5- إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات، والجمل والكلمات.

6- تجنب الخطأ في الحديث، والقراءة، والكتابة.

7- تنمية دقة الملاحظة والموازنة والحكم.

8- صقل الذوق الأدبي للمتعلمين عن طريق ما يدرسونه من شواهد وأساليب.

9- تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمة.[25]

5- مستويات تدريس قواعد اللغة:

نظرًا لأهمية قواعد اللغة، ولأغراض تدريسها أولت المدرسة الجزائرية عناية فائقة بها « إلا أن تدريسه إلى جانب القواعد الصرفية لم يستقر في مستوى واحد؛ إذ كان يدرس ابتداء من السنة الثالثة في الستينيات ثم أجل إلى السنة الخامسة في السبعينات، ولما دخلت المدرسة الأساسية حيز التطبيق تقرر تدريسه ابتداء من السنة الرابعة»[26]، فتأجيل تدريسه إلى السنة الخامسة يعود إلى « أسباب أرجعها المبرمجون إلى طبيعة المادة التي تميل إلى التجريد، وخصائص النمو العقلي للتلاميذ»[27]. أما في الوقت الراهن، وبتطور الحياة، وظهور وسائل حديثة، وتجدد المناهج عاد تدريس القواعد في السنة الثالثة مع برمجة دروس، ووضع أهداف تتلاءم وتلك المرحلة، إنَّ عدم استقرار تدريس نشاط القواعد عائد إلى عدة أسباب أهمها:

- ما تتميز به مادة القواعد من تجريد.

– وجود مستويات لتدريس القواعد.

– صعوبة تدريسها.

وسنتناول مستويات تدريس القواعد التي ترتبط بمراحل التدريس، فما أهمية معرفتها ؟

أ– المستوى الأول (المرحلة الابتدائية):

تعد أولى المراحل، واللبنة الأساسية لغرس القيم والأخلاق والمعارف، فالتعليم في الصغر كالنقش على الحجر، «ونظراً لأن تعليم القواعد يرتبط بسيكولوجية النمو اللغوي عند المتعلِّم فإنَّ تلميذ المرحلة الابتدائية لا يستطيع أن يُلِّم بما في قواعد النحو من تجريد، وتعميم، وتطبيق؛ لأنَّ القدرة على التعميم والتجريد لا تظهر بقوة إلا في سنِّ الثانية عشرة؛ ولذلك فإنَّ النحو في الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية لا مكان له إلاَّ ما يتعلق بجزئيات منه تجري في حياة التلميذ اليومية»[28].

يتضح أنَّ هذا المستوى يرتبط بجزئيات، ومسائل بسيطة غير مجردة ترتبط بالواقع الحسي؛ لذلك لا يجد المعلم صعوبة في إيصال تلك المعلومات.

ب– المستوى الثاني (المرحلة المتوسطة):

تعد أهم المراحل في تعليم القواعد؛ وليست مجرد حلقة وصل بين المرحلة الابتدائية والثانوية ولقد سمَّاها جان بياجي ***مرحلة التفكير المجرد*** حيث تبدأ من سن(12–15) إلى نهاية العمر ومعنى ذلك أنَ الفرد في هذه المرحلة «يصبح لديه القدرة على الاستدلال المنطقي، وذلك من خلال اختيار الفرضيات، واستقراء الفرضيات المختلفة فهو يستطيع تصور العلة والمعلول بحيث يدرك العلاقات التي تربط الظواهر ببعضها البعض بعدما كان مرتبطا بالواقع الحسي ولا يتعداه»[29]، فتلميذ المرحلة المتوسطة قادر على الملاحظة والاستنتاج، وقادر على فهم القانون العام؛ ولكنَّه لا يستطيع في كل الحالات أن يستعمل هذا القانون العام في مجالات الاستعمالات اللغوية ؛ ولذلك يجب أن يراعي المعلم منهج النحو في اللغة العربية أمرين:

1–أن ما يعرض على التلاميذ يجب أن يُراعِي فيه نمو التلاميذ العقلي، فيما يتعلق بقدرتهم على التجريد، والتعميم، وتطبيق القانون.

2– أن يكثر التدريب المنظم ليكسب التلاميذ هذه المهارات، والقدرة على أن يستعملوا هذه القوانين المتعلمة في مجالات فنون اللغة المختلفة [30].

ج- المستوى الثالث (المرحلة الثانوية):

ينتمي هذا المستوى لمرحلة التفكير المجرَّد التي حددها جان بياجي، والمذكورة سابقاً وفيها « يكون طالب المرحلة الثانوية قد نضجت لديه القدرة على التجريد، والتعميم، والقدرة على الاستنتاج، والربط والتطبيق، ومن ثم لم تعد هناك مشكلة في اختيار موضوعات له من النحو »[31].

ولأهمية قواعد اللغة، ومراعاة مستويات تعليمه حظي باهتمام الإصلاحات التربوية منذ الاستقلال، فكان التحوُّل من التدريس بالمضامين إلى التدريس بالأهداف وأخيراً اعتماد المقاربة بالكفاءات، فبماذا امتازت تعليمية قواعد اللغة العربية في النموذجين الأخيرين؟ وما الفرق بينهما؟

ثالثاً- تعليمية قواعد اللغة في التدريس بالأهداف:

1- سلبيات التدريس بالأهداف:

ارتبط ظهور التدريس بالأهداف بانتشار النظريات السلوكية، وأول من وضع اللبنات الأولى له **بوبيت** Bobbit **وتيلر**Tyler **وبلوم** Bloom، من هنا فهو ينطلق من معادلة مثير استجابة، ويهتم بدراسة السلوكات الخارجية التي تصدر عن المتعلم دون أي اكتراث بالسلوكات الداخلية التي يعتبرها علبة سوداء غير قابلة للملاحظة والتجريب[32]؛ لأجل ذلك وجهت إليه انتقادات كثيرة ومختلفة تتفاوت عمقًا، وأهميةً، وإقناعًا أبرزها:

1- إنَّ الأهداف السلوكية -الإجرائية- تقيد تعلَم التلاميذ؛ لأنَّها تفتت الأهداف التعليمية إلى أهداف جزئية تفصيلية، الأمر الذي يُخفض من فعالية التعلُّم.

2- إنَّ صياغة الأهداف السلوكية - الإجرائية - عملية بطيئة، ومجهدة، ومعقدة على الرغم من ظهورها بمظهر السهولة والبساطة.

3- إنَّ الإمعان في تجزئ الأهداف إلى عناصر ذاتية يجعل من الصعب، وإن لم يكن من المستحيل أن تعكس هذه الأهداف الجزئية الهدف العام أو الغايات.

4 - إنَّ الاتجاه السلوكي في وضع الأهداف لا يقيس تحسن المهارات العقلية (التفكير التقديري، التحليل، الاستقراء) قياساً مباشراً؛ بل يستدل على تحسنها بطريقة غير مباشرة عبر تجلياتها السلوكية، وهذه التجليات هي مؤشرات خارجية فقط[33].

إن معظم الانتقادات ترتبط بالأهداف، ومن هنا فإنَّ أهم معوقات تنفيذ نموذج التدريس الهادف تتمثل في:

1- صياغة الأهداف: صعوبة الصياغة على شكل سلوكات ملموسة ودقيقة.

2- اختيار الأهداف: الاختيار بين عدد من الأهداف للنشاط الواحد ليس دائماً أمراً هيناً.

3- تصنيف الأهداف: يفرض معرفة المدرسين بالصنافات، ومعايير ترتيب الأهداف نظرياً

4- تقييم الأهداف: تحتاج هذه الأهداف إلى مراجعة مستمرة تنسجم مع الحاجيات المطلوبة، وكذلك التطور السريع[34].

بالإضافة إلى هذه الصعوبات يمكننا حصر بعض المشاكل التي تقف في وجه تنفيذ هذا النموذج:

1- ليس هناك اتفاق تام ومنسجم حول المصطلحات، والتسميات، والمفاهيم في هذا الموضوع.

2- المرور من الأهداف العامة إلى المستوى الفعلي (الإجرائي) بكيفية نسقية ليس أمرًا سهلاً.

3- إن أغلب واضعي المقررات يكتفون بتقريع المادة إلى أقسام وصب المحتويات الأساسية في كل قسم؛ بينما طريقة التدريس الهادف تتطلب إعداداً دقيقاً للأنشطة والأدوات، والوسائل بناءً على الأهداف المحددة.

4- إن تحديد الأهداف الإجرائية لكل نشاط وتنفيذ ذلك من خلال الممارسة الفعلية يتطلب جهدًا، ووقتًا كبيرين قد لا يتوفر المدرس عليهما[35].

كما أنَّ روح التلقين هي التي تغلب في معظم الأنشطة التعليمية نظرًا لما يوفره فهو من «أسهل وسائل التعليم وأقلَها مؤونة، ومشقة، ولهذا يلجأ إليه جميع المعلمين؛ إذ يفرض أن يكون الطالب منفعلاً قابلاً، لا فاعلاً، وأن يكون شعارُه الوضع الساكن الذي يفرض عليه والأيدي المكتوفة، والأرجل الصامتة»[36]. ولتوضيح ذلك نسلِّط الضوء على تعليم قواعد اللغة العربية في ضوء التدريس بالأهداف.

2- مراحل تعليمية قواعد اللغة:

يتم تعليم قواعد اللغة في هذا النموذج من خلال التركيز على استنباط القاعدة من الأمثلة المقدمة، وتمر هذه العملية بخمس مراحل ورد ذكرها في كتاب قواعد اللغة العربية للسنة الثامنة من التعليم الأساسي كما يلي:

- **أقرأ وألاحظ:** يتمثل في المقتطف الأدبي الذي يتوفر عادة على العناصر النحوية والصرفية.
- **الأعمال التحضيرية:** تتناول عددا من الأسئلة يجيب عنها التلاميذ إثر القراءة والملاحظة.
- **أعرف:** الوصول إلى مرحلة الاستخلاص النهائي لعدد من الأحكام والقواعد الجزئية بعد تحليل المقتطف، واستخراج الأمثلة
- **حلل:** وتمثل مرحلة التطبيق العملي مع التلاميذ؛ فهي عبارة عن تمارين لترسيخ المعلومات والمكتسبات.
- **عبر:** تكون هذه المرحلة على شكل تمارين؛ إلاَّ أنَّ هذا النوع من التمارين خصص لتحقيق أهم أهداف تدريس القواعد وهي خدمة التعبير بشقيه الشفهي والكتابي[37].

لكن ضيق الوقت المخصص لحصة القواعد جعل من الصعب الإتيان على كلٍّ المراحل المذكورة سابقاً؛ لذلك فإن معظم الأساتذة يكتفون بإتباع الخطوات التالية:

1- كتابة الأمثلة على السبورة .
2- قراءة الأمثلة، وشرحها، وإعرابها مع التركيز على الظاهرة المدروسة.
3- استنباط القاعدة وكتابتها على السبورة .
4- يقدم تمرين أو أكثر على حسب الوقت؛ وذلك لغرض ترسيخ المعلومات المكتسبة.

فقواعد اللغة من خلال ما تقدم تدرس بشكل منفصل عن بقية الأنشطة الأخرى وتعد غاية لا وسيلة، وما يزيد التأكيد على هذه النظرة أن وزارة التربية والتعليم خصصت كتباً لقواعد اللغة العربية إلى جانب كتب القراءة، وكأنَّ القراءة والقواعد مادتان منفصلتان، هذا من بين الأسباب التي أدت إلى تأخير توظيف القواعد وإبعاد مفهومها عن مدارك التلاميذ أما أهم الأسباب الأخرى فهي:

1- « إنَّ القواعد لا تنطلق من فراغ ولا تعتمد على الحفظ والاستظهار؛ بل تركز على أسس لغوية تكون كافية للانتقال من الطريقة العرضية إلى الطريقة المباشرة.

2– تجاهل خبرة التلاميذ، وعدم الاعتماد على مكتسباتهم السابقة يجعلهم في حيرة.

3– عدم إعطاء أهمية للمعاني، وعليه فلا غرابة إنْ تمسك التلاميذ بالشكل وحفظوا المصطلحات النحوية والصرفية دون فهم»[38].

نتيجة لذلك بات واضحا أنَّ تطوير، وتجويد عملية التعليم أمرًا ضروريًا من أجل الفعالية، واكتساب المهارات اللازمة للحياة؛ وذلك من خلال توظيف كل ما توصل إليه التقدم العلمي، فجاء النموذج الثاني، والمعتمد حاليًا وهو التدريس بالكفاءات أو المقاربة بالكفاءات فما المقصود بهذه المقاربة؟ وما خصائص وخلفيات هذا التدريس؟ وكيف يتم تعليم نشاط القواعد في ضوء هذا التدريس؟

رابعاً– تعليمية قواعد اللغة في التدريس بالكفاءات:

1– المقاربة بالكفاءات L'approche par compétence

تتكون المقاربة بالكفاءات من مصطلحين هما:

أ– المقاربــة L'approche:

هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعَّال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلم، والنظريات البيداغوجية[39]، ويمكن تمثيل هذا المفهوم بالشكل التالي:

تصور + خطة + عوامل = أداء فعــال ومردود مناسب

فالهدف من المقاربة هو تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب.

ب – الكفــاءة:

تعني التصرف إزاء مشكلة تفاعلية استناداً إلى قدرات إنبنت من تقاطع معارف ومهارات، وخبرات متراكمة؛ فالكفاءة ليست هي القدرة فحسب، ولا المهارة فحسب، ولا المعرفة فحسب؛ وإنَّما جماع ذلك مع الإنجاز والفاعلية[40]، وإلى جانب هذا المصطلح نجد مصطلحًا آخر يتداخل معه كثيرا وهو مصطلح الكفاية، حيث يرى البعض أنَّهما مترادفين، والحقيقة أن هناك فروقاً دقيقة بين المصطلحين رغم اشتراكهما في القدرة « فالكفاية أبلغ وأوسع، وأشمل، وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية، حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف، والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف (من جهد، ومال، ووقت)،

كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات، وبذلك فهي تقيس الجانب الكمي والكيفي معًا في مجال التعليم، بينما الكفاءة تُعنى بالجانب الكمي »[41].

فالمقاربة بالكفاءات هي « بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك، فهي اختيار منهجي يُمكِّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة »[42]؛ فالتدريس بالكفاءات منهاجاً للتعلُّم curriculum وليس برنامجاً programme للتعليم، ويتميز هذا التدريس بالدينامية؛ فهو يفسح المجال واسعًا للممارسة التعليمية؛ إذ يعتبر التعلم ممارسة، واشتغالاً ذاتياً للمتعلِّم[43].

ونظرًا لما حققته بيداغوجيا الكفاءات من نجاحات باهرة في مجال التكوين المهني فقد أغرى ذلك النجاح مسؤولي قطاع التربية وخبرائها، فحذوا حذو التكوين المهني، وجاء هذا كرد فعل على المناهج التعليمية المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة، ولا تسمح لحاملها أنْ يتدبر أمره في الحياة العملية[44]، والنجاح الذي حققته بيداغوجيا الكفاءات يعود إلى خصائصها التي نذكر منها:

1- تفريد التعليم: تشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم مع إيلاء عناية خاصة بالفروق الفردية بين المتعلمين.

2- قياس الأداء بتقويم السلوكات بدلاً من المعارف الصَرْفَة، والنظرية.

3- إعطاء حرية أوسع للمعلم في تنظيم أنشطة التعليم، وتقويم الأداء.

4- دمج المعلومات لتنمية كفاءات، أوحل إشكاليات في وضعيات مختلفة.

5- توظيف المعلومات وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاءة (استغلال الموارد المكتسبة)؛ فالمقاربة بالكفاءات استدعت التحول:

1- من الاستناد إلى مبادئ السلوكية في التعلُّم إلى النظريات البنائية والعمليات المعرفية النمائية.

2- من الممارسات الصفية التي تشجع الدور السلبي للمتعلم إلى الممارسات التي تؤكد أنَّ المتعلِّم كائن حيٌّ نشط مفكِّر[45].

كما تتميز بتصورات مغايرة فيما يتعلق بعناصر العملية التعليمية كتصورها للتعلُّم، وللمعلِّم، والمتعلِّم، والتقويم. ويمكن أن نُورد الجدول التالي للمقارنة بين نموذج التدريس بالكفاءات ونموذج التدريس بالأهداف:

نموذج التدريس بالأهداف	***نموذج التدريس بالكفاءات*** [46]
المزايا:	***المزايا:***
1–وضع المتعلِّم في مركز فعل التعليم، التعلُّم.	1–وضع المتعلِّم في مركز التعليم، التعلُّم.
2–تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة.	2–التوجه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة للتلميذ.
3–تسهيل اختيار الأنشطة، والوسائل التي يجب استغلالها.	3–الاهتمام بوضعيات إدماجية تحفيزية.
4–تحديد معايير واضحة لتقويم نشاط المتعلم مع سهولة اختيار الأدوات.	4–التميَز ببعد اجتماعي (إعداد الفرد للحياة).
النقائص:	5–تجنيد مجموعة من المكتسبات المدمجة وليست المتراكمة.
1– صعوبة صياغة كل الأهداف.	***النقائص:***
2– تفتيت وتجزئة الأهداف.	1–الاهتمام أكثر بوضعيات براغماتية (نفعية).
3–الاهتمام أكثر بالجانب المعرفي.	2–التوجه نحو احترافية فعل التعليم– التعلُّم.
4– النقص في التنسيق بين المواد.	3– الصعوبة في مقيسة التقويم.
5– تقليص مبادرة كل من المعلِّم والمتعلِّم.	4– تعذر بناء وضعيات تعلَمية مناسبة من حيث الدلالة في كل الأنشطة التربوية.

فنموذج التدريس بالكفاءات جاء لتغطية النقائص التي وجدت في نموذج التدريس بالأهداف، « فلا يوجد قطيعة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات بل يوجد بينهما في آن واحد انفصال واستمرار»[47]، ورغم المميزات التي يتسم بها التدريس بالكفاءات إلاَّ أنَّه لا يخلو من نقائص، والتي نذكر منها: نقص الوسائل، والعدد الهائل للطلبة في غُرف القسم إضافة إلى وضع المعلِّم المتدنِي، فالتجديد لا بدَّ أَنْ يكون شاملاً للوصول إلى نتائج قيِّمة تمس

جميع عناصر العملية التعليمية؛ لأجل ذلك اِسْتَخْدَمَ التدريس بالكفاءات عدة أساليب لتحسين التعليم، والحصول على مخرجات ذات كفاءة، ومن بين تلك الأساليب نذكر: المقاربة الإدماجية، والمقاربة النصية، واعتماد نشاط التقييم التكويني؛ وللتوضيح أكثر نسلَط الضوء على المراحل والخطوات المتبعة لتعليمية قواعد اللغة في هذا النموذج.

2- مراحل تعليمية قواعد اللغة العربية في التدريس بالكفاءات :

تقوم تعليمية قواعد اللغة العربية- الظواهر اللغوية – على المقاربة النصية في ضوء التدريس بالكفاءات، حيث تكون الدروس مقسَّمة على وحدات تضم كل وحدة تعليمية نصًّا هو محور الأنشطة، ومصدرًا لاستخراج الظواهر اللغوية وتدريسها، وهذه الطريقة تجعل من اللغة كلا متآزرًا لا أجزاء متفرقة؛ لذا خصصت وزارة التربية الوطنية كتابًا واحدًا في اللغة العربية يضم جميع أنشطتها، ويتم تدريس نشاط القواعد ضمن البناء اللغوي، ويمكن تلخيص المراحل فيما يلي :

1- العودة إلى النص.

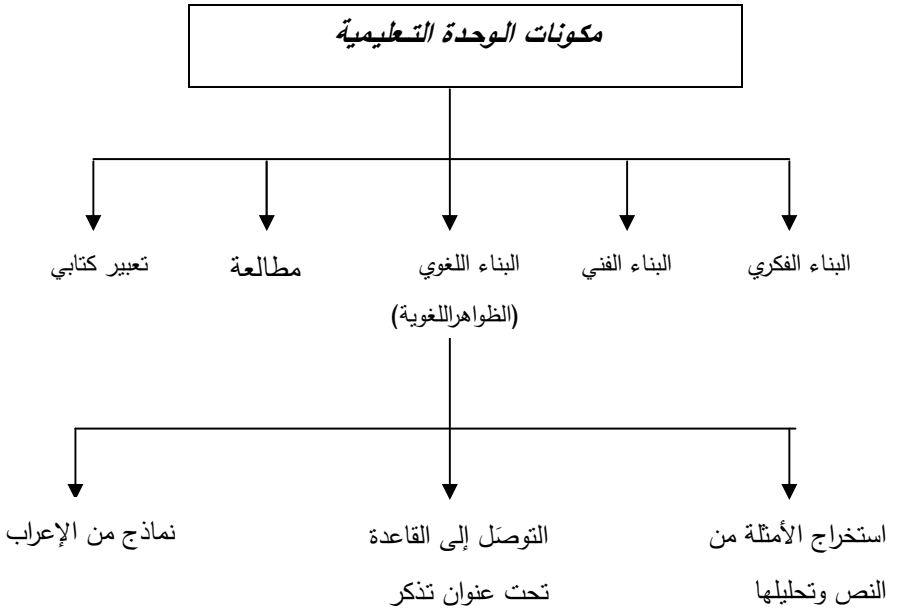
2- شرح وتحليل الأمثلة الواردة في النص.

3- الوصول إلى القاعدة – تذكر –

4- نموذج في الإعراب (تقدم فيه جملة تتضمن الظاهرة اللغوية المدروسة مع إعرابها إعراباً تفصيليا).

5- تطبيقات لترسيخ الظاهرة اللغوية.

بالإضافة إلى اعتماد المقاربة النصية اتسم تعليم قواعد اللغة في ضوء التدريس بالكفاءات بتقديم نموذج للإعراب؛ وذلك لتقريب الفهم، والمخطط التالي يوضح مكونات الوحدة التعليمية، ومراحل تعليم نشاط القواعد في هذا النموذج:



بالإضافة إلى ذلك نجد التطبيقات التي توجد في البناء الفني والبناء اللغوي، كما أَنَّ كل ثلاث وحدات تختتم بمشروع، ونشاط الإدماج والتقييم التكويني الذي يتكون من وضعيات مثال ذلك:

الوحدات	***المشروع***	***نشاط الإدماج والتقييم التكويني***
الوحدة 1: سيارة المستقبل.	إعداد عريضة تدعو إلى الكفِّ عن استغلال الأطفال.	يتكوَّنُ في الغالب من وضعيتين كل وضعية تركِّز على نص تدور حوله جميع الأسئلة لترسيخ ما قدم سابقاً.
الوحدة 2: المدنية الحديثة.		
الوحدة 3: لا تقهروا الأطفال .		

ونقدم النموذج التالي لنبين خطوات ومراحل تعليم قواعد اللغة العربية:

الوحدة 8:

عنوان النص: ***السكري***

البناء اللغوي: ***الجملة الواقعة مفعولا به***

نشير إلى أنَّ العنوان لا يتم ذكره في البداية بل يتوصل إليه في القاعدة، مما يساعد المتعلِّم لمحاولة اكتشافه، وهذا ما يؤدي إلى ترسيخه، ولقد جاء تناول هذا النشاط كالتالي:

– تأمّل الجملة الآتية ***بعد العودة إلى النص***: "وقد لا يكتشف المصاب أنَّه يعاني من مرض السكري".

إنَّها جملة فعلية مبدوءة بفعل متعدٍّ (يكتشف) الذي فاعله (المصاب)، والفعل المتعدي يتطلب مفعولاً به لتمام معناه. ستلاحظ أنَّ المفعول به ليس لفظاً واحداً، بل هو جملة مؤلفة من: اسم إنَّ وخبرها، هذه الجملة الاسمية يمكن تعويضها بمصدر صريح (المعاناة)؛ فهذه إذن جملة مركبة اشتملت على جملة أصلية فعلها(يكتشف)، وجملة اسمية فرعية (أنَّه يعاني...) قامت مقام المفعول به للجملة الأصلية.

وهل تأتي الجملة الفرعية الواقعة مفعولاً به فعلية ؟

تأمَّل الجملة الآتية:" يريد المريض أن يأخذ الدواء"، تلاحظ أن الجملة الفرعية (أن يأخذ الدواء) فعلية قامت مقام المفعول به للفعل المتعدِّي(يريد).

وبعد هذا التحليل للأمثلة يتوصل التلميذ إلى القاعدة، والتي جاءت بالشكل[48].

تذكـــر :

تقع الجملة الفرعية في الجملة الفعلية المركبة مفعولاً به إذا كان فعلها متعدِّيا وتكون اسمية أو فعلية.

**** نمـوذج في الإعراب:***

لقد اعتمد النموذج الإعرابي على المقاربة النصية أيضاً، إذ أخذ من نص القراءة وجاء كالآتي:

– كيف نعرب الجملة الفرعية في الجملة الآتية :".....لا يدرون أنَّهم مصابون بمرض السكري"؟

الجملة الفرعية هي: "أنَّهم مصابون بمرض السكري" وهي جملة اسمية مصدرية في محل نصب مفعول به.

التطبيقات:

جاءت التطبيقات بالاعتماد على نص جديد مأخوذ من مجلة الوقائع، مايو 2004م، ويتطرق إلى موضوع (أنفلونزا الطيور)، حيث يلتقي هذا النص مع النص السابق في تناول مجال واحد وهو أمراض العصر، وجاءت أسئلة الظواهر اللغوية كما يلي :

1- استخرج من النص الجمل التي قامت مقام المفعول به.

2- حوِّل تلك الجمل إلى جمل بسيطة.

3- حوِّل المصادر الصريحة في الجمل الآتية إلى جملٍ:

- يتمنَى الأطباء السلامة للإنسان من كل داء.
- أرى تحسن حالتك الصحية.
- يريد العلماء القضاء على الأوبئة في العالم.
- حاول العالم نجدة قارة آسيا في مصابها[49].

من خلال ما تقدَّم يمكن رصد عدَّة ملاحظات أهمُّها:

1- اعتماد المقاربة النصية في استخراج القاعدة، وفي نموذج الإعراب.

2- عدم ذكر عنوان النص؛ بل يتوصل إليه من خلال تحليل الأمثلة والتوصل إلى القاعدة.

3- اعتماد المقاربة النصية في التطبيقات، وذلك بالإتيان بنصوص جديدة تصب في مجال واحد مع النصوص السابقة.

4- كما يعتمد نشاط التقييم التكويني على نصوص يستخرج منها أسئلة تتناول الجوانب الآتية:

- البناء الفكري.
- البناء الفنَي.
- البناء اللغوي.

نستنتج من خلال ما تقدم أنَّ انتقال تعليمية قواعد اللغة من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات مس عدة جوانب أهمها:

- ***التسمية:*** تغيرت التسمية من نشاط القواعد إلى الظواهر اللغوية إلا أن هذا التغيير لم يكن له أي تأثير يذكر.

- ***الأهداف:*** أصبحت الكفاءة هي الهدف النهائي للتعلم وليست المعرفة كما كانت في التدريس بالأهداف.
- ***الطريقة:*** التخلي عن الطريقة التلقينية المرتكزة على أمثلة منعزلة عن السياق، وتبني الطريقة الحوارية المبنية على النص؛ فلقد بنيت كتب اللغة العربية للمراحل التعليمية في المنهاج الجزائري الجديد على المقاربة النصية؛ ويتجسد ذلك من خلال الانطلاق من نص محوري تدور حوله كل نشاطات اللغة من قواعد وإملاء والتعبير بشقيه الشفوي والكتابي.
- ***المحتوى:*** تركيز محتوى قواعد اللغة العربية على نصوص منتقاة وذات قيمة أدبية عالية دون إغفال أعلى نماذج الفصاحة والبلاغة (النص القرآني والحديث النبوي الشريف) عكس المحتوى في التدريس بالكفاءات إذ نجد غياب النص القرآني والحديث النبوي الشريف، مع الإتيان بنصوص مقتطعة من سياقها، أما تنظيم المحتوى فظهوره كان جليا في التدريس بالكفاءات من خلال اعتماد الوحدات التعليمية.
- ***التقويم:*** توسيع مجال التقويم في التدريس بالكفاءات ليشمل الأنواع الثلاثة وهي: التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التحصيلي.

رغم أهمية الإصلاحات التي أدرجت في التدريس بالكفاءات إلا أن إصلاح الإصلاح الذي قامت به المنظومة التربوية أثر بالسلب على تعليمية قواعد اللغة العربية.

الهوامش:

1- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، 2007 م، ص9.

2- ميشال دوهلاي، التعليمية والبيداغوجيا، مجلة معالم، العدد1، نقلاً عن بشير إبرير، المرجع نفسه، ص21.

3- ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، مادة قعد، دار صادر بيروت، ط 1، 1997 م 291/5.

4- سورة البقرة، الآية127.

5- ينظر، محمد عيد، الاستشهاد والاحتجاج باللغة – رواية اللغة والاحتجاج بها في ضوء علم اللغة الحديث – عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1988 م، ص 231.

6- تمام حسان، الخلاصة النحوية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2005 م، ص 17.

7- إيناس كمال الحديدي، المصطلحات النحوية في التراث – في ضوء علم الاصطلاح الحديث – دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، دط، دت، ص 148.
8- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة، تقديم، حسن شحاتة، الدار المصرية، القاهرة، ط1، 2002م، ص 26.
9- طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004 م، ص 25.
10- ابن جنِّي، الخصائص، تحقيق، محمد علي النجار، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، 35/1.
11- طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص 11.
12- ينظر، ابن خلدون(عبد الرحمن بن محمد)، المقدمة، دار صادر، بيروت، لبنان، ط2، 2006 م، ص441، 442.
13- قاضي محيي الدين كبلوت، الرائد في طرائق القواعد – تحليل، استنتاج، حكم، علاج– دار العلوم للنشر والتوزيع دط، 2008 م، ص 24.
14- ابن خلدون، المقدمة، ص453.
15- ابن جني، المنصف، تحقيق وتعليق محمد عبد القادر أحمد عطا، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1999م، ص34.
16- سورة غافر، الآية 3.
17- سورة طه، الآية 82.
18- صابر بكر أبو السعود، النحو العربي دراسة نصية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 1987 م، ص 40.
19- ينظر، محمد بن أحمد جهلان، فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرآني، دار صفحات للدراسات والنشر، سورية، ط1، 2008م، ص57، 161.
20- ينظر، المرجع نفسه، ص58.

21- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، صححه، محمد عبده، علق عليه، محمد رشيد رضا، دار المعرفة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط3، 2001م، ص70، 71.

22- طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص20.

23- ينظر، المرجع نفسه، ص 20.

24- نايف محمود معروف، خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها، الموجه الفني لتدريس اللغة العربية في مدارس الأونروا، اليونسكو في لبنان، ط1، 1985 م، ص 176، 177.

25- ينظر، جاسم محمود الحسوف، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، دار الكتب الوطنية بنغازي، منشورات جامعة محمد المختار، البيضاء، ط1، 1996 م، ص242،241.

26- علي أوحيدة، الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، دط، دت، ص101.

27- المرجع نفسه، ص 97.

28- رشدي أحمد طعيمه، المفاهيم اللغوية عند الأطفال – أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها – دار المسيرة، دط، دت، ص 437.

29 – الطاهر سعد الله، جينتيك النمو المعرفي عند جان بياجيJ.PIAGET

مجلة العلوم الإنسانية، جوان 2002م العدد 2، جامعة محمد خيضر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، ص115.

30- رشدي أحمد طعيمه، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 438.

31- المرجع نفسه، ص438.

32- ينظر، العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006م، ص79.

33- ينظر، محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، دت، ص129، 130.

34- ينظر، المرجع نفسه، ص130.

35- المرجع نفسه، ص131.

36– روبيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، دار الملايين، بيروت، ط4، 1979 م، ص605.

37– ينظر، إشراف، موهوب حروش، إعداد، عبد الرحمان كابويا، عبلاوي محمد الطيب، عبد الله أ قسوح، قواعد اللغة العربية للسنة الثامنة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، ص 3، 4.

38– علي أوحيدة، الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، ص98، 99.

39– ينظر، حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات – دار الخلدونية للنشر والتوزيع، دط، 2005م، ص 11.

40– ينظر، المرجع نفسه، ص11.

41– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس (المفهوم، التدريب، الأداء)، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003م، ص29.

42– حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات، ص11.

43– ينظر، المرجع نفسه، ص 44.

44– ينظر، محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى،الجزائر، دط، 2002 م ص11،10.

45– ينظر، المرجع نفسه، ص12.

46– ينظر، المرجع نفسه، ص 18.

47– محمد بن يحيى زكريا، عبَّاد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006 م، ص67.

48– ينظر، الشريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بو مصباح، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، تصميم وتركيب، بوبكري نوال، ص 74، 75.

49 – ينظر، المرجع نفسه، ص 76.