



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية
الشعبية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الدكتور الطاهر مولاي - سعيدة

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم اللغة العربية

تخصص لسانيات عامة

مذكرة تخرج لنيل شهادة ليسانس في الأدب العربي الموسومة
بـ :

دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة
اللغوية" اللغة العربية عند السنة
الخامسة ابتدائي أنموذجا"

تحت إشراف الأستاذ:

مجاهد التامي

عداد الطالبان:

وسعي مباركة

زش فاطمة

السنة الجامعية: 1437-1438هـ/2016-2017م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الشكر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلوات الله وسلامه عليه أما بعد:
نشكر الله سبحانه وتعالى على أن منّ علينا ويسر لنا في إتمام هذه الرسالة جعل الله فيها النفع
والفائدة.

وبما أن من لم يشكر الناس لم يشكر الله، فلعلنا نشكر كل من ساهم في إنارة عتمة هذا البحث من
قريب أو بعيد شكرا عظيما. وعلى رأسهم الأستاذ المشرف "مجاهد التامي" الذي كان خير معين
ومرشد والذي لم يبخل علينا بالدعم المعنوي والفكري.

كما لا أنسى شكر مدير ابتدائية الشهيد شهروري الأستاذ المحترم "حميدي عبد الله" على دعمه
ونصائحه.

والشكر الجزيل لأساتذة اللغة العربية و آدابها.

وإلى كل من ساند وساعد تقديرا وعرفانا.

الإهداء

بعد الحمد لله العلي القدير ،والتناء على جلاله،نصلي ونسلم على خير خلق الله وخاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أهدي هذا العمل المتواضع إلى من رافقتني في هذه الدنيا ورعاني وكان دائما إلى جانبي وسيظل وإلى الذي لم يخيبني عند اللجوء إليه له سبحانه وتعالى.

أهدي ثمرة جهدي إلى التي حملتني وهنا على وهن ،وربنتي على الأخلاق الحميدة حبيبتي "أمي" أدامها الله.

إلى من تعجز السطور والكلمات عن الامتتان له،والذي ألهمني روح القوة والمثابرة وعلمني معنى التحدي أبي الغالي.

إلى من رسمتهن كالحوريات يطفن حولي ويمسحن دمعتي إلى الشموع المضيئة أخواتي:خديجة،مريم.

إلى قرّة عيني وبهجة سروري إلى زهور حياتي أخواتي جميعا وأخص بالذكر عبد العزيز.

إلى صديقاتي الغاليات:مباركة،سلوى،إيمان،أحلام،الزهرة،فاطيمة الزهرة،ماجدة،خولة،خلود.

إلى جميع طلبة اللغة العربية وآدابها.

فاطمة

مقدمة

سئل أحد السياسيين رأيه في مستقبل أمة فقال: "ضعوا أمامي مناهجها في الدراسة أنبئكم بمستقبلها".

لقد عملت المدرسة الجزائرية على تجديد مناهجها ، وغيّرت من طرق عملها ، ونسق إدارتها ، حيث غيرت البرامج القديمة لأنها لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال فمن ما يعرف بالثورة المعرفية والانفجار المعلوماتي.

لقد أولت البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بالتعليم الابتدائي مكانة خاصة للغة العربية في ظل المقاربات الحديثة المعتمدة، وذلك وفق مقتضيات ومتطلبات المقاربة بالكفايات.

تعتبر اللغة ركيزة الأمة وهي من الأسس التي تقوم عليها الحضارة واللغة العربية من اللغات الراقية التي ضمن اللغات الأربع العالمية (الانجليزية، الصينية، الإسبانية، العربية) ورغم المكانة العالمية إلا أن لغتنا العربية تعاني ضعفا كبيرا وذلك راجع للعامة السائدة، حيث يستعملها المتعلم كثيرا في تعابيره اليومية ومن داخل المدرسة. وأصبح تعلم اللغة العربية يدور في حلقة مفرغة ينتقل من ضعف إلى ضعف أو لم تكن هذه الظاهرة غائبة عن الدراسات العلمية.

إن الأمم من دراسة اللغة هو تعلم اللغة وتعليمها لهذا فقد اهتمت به التعليمية . حيث اتخذت تعلم اللغة وتعليمها ميدان دراستنا بوضع النظريات والطرق والمناهج والتقنيات للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة ولذلك كانت التعليمية الوسيلة المثلى للسير بالمتعلم قدما إكسابا له للغة ومهاراته بهدف ترسيخ الملكة اللغوية فهما واستعمالا ليتمكن من حمل هذه اللغة كثافة ومرجعية ينتمي بها إلى أمة ويعتز بها من خلال معرفة تجارب وقيم وعادات وآداب وتاريخ هذه الأخيرة.

ويتبنى المقاربة بالكفايات فقد تم التركيز على المتعلم باعتباره محورا وفاعلا أساسيا في النسق التعليمي ، وذلك من خلال المساهمة في بناء تعلماته ومكتسباته و إنما قدراته ومهاراته.

لقد شهدت المنظومة التربوية أنواعا عدة من البيداغوجيات التي يطرح من خلالها تطوير طرق التدريس للوصول إلى أنجحها وأسمها، لذلك فقد اعتمدت بيداغوجيا المضامين التي طبقت بعد الاستقلال إلى غاية الموسم

الدراسي 1995/1996م، ثم بيداغوجيا الأهداف إلى غاية الموسم الدراسي 2002/2003م، وآخر مقارنة ثم اللجوء إليها هي، المقاربة بالكفاءات ،ابتداءً من الموسم الدراسي 2003/2004.

إن المقاربة بالكفايات من أفضل المناهج التي اختارها الغرب في بناء الإنسان المعاصر وتهدف إلى تكوين فرد قادر على توظيف معارفه في الميدان العلمي، والظروف الحضارية تأمل في المتعلم أن يكون قادرا على توظيف مكتسباته في الوصفيات المختلفة للحياة اليومية، إذن فإن تبني هذه المقاربة يساعد على تنمية وترسيخ اللغة العربية واكتساب المتعلم القدرة والمهارة على التعبير عن شخصيته، وذلك من خلال التمكن من نشاطات اللغة العربية (نشاط التعبير بنوعية (الشفوي الكتابي)، نشاط القواعد النحوية والصرفية، نشاط القراءة).

من أسباب اختيار الموضوع هو الرغبة في الوصول إلى نتيجة مدى فاعلية هذه المقاربة في واقع التدريس والإجابة على بعض التساؤلات : حول إمكانياتها في ترسيخ وتثبيت الملكة اللغوية لدى تلامذة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وذلك لأن اللغة العربية قد حظيت بحصة الأسد في المنظومة التربوية الجزائرية، لما لها من أهمية بالغة، فقد أقيم برنامجنا على الكفايات التالية: كفاية التواصل الشفوي، كفاية قراءة النصوص وكفاية إنتاج النصوص واستعمال قواعد اللغة، لذلك تدرس اللغة العربية فمن وضعيات تعليمية مدمجة في وحدة متكاملة وللوصول إلى الغاية من هذه الدراسة سنعتمد المنهج الوصفي التحليلي لهذه المقاربة، وكذا المنهج الإحصائي لأن الجانب التطبيقي اعتمد على النزول إلى الميدان التربوي عن طريق استخدام الاستبيان كأداة للبحث العلمي.

وقد قسمنا بنية البحث إلى:

مقدمة تحتوي شرح إشكالية الموضوع والتساؤلات والمنهج المتبع، مدخل والذي سنتناول فيه عرضا حول المقاربة بالكفايات كموجة تصيب الجانب المهني والمؤسسي التعليمي ، ثم يليه ثلاث فصول، الفصل الأول (نظري) واحتوى على خمسة مباحث، الفصل الثاني (نظري) احتوى هو الآخر على خمسة مباحث، أما الفصل الثالث (الجانب التطبيقي) فيحتوي على استبيانات وتحليل نتائجها وبياناتها، وأخيرا الخاتمة تضمنت نتائج البحث.

وفي الأخير نشير إلى أنه قد يعتري هذا البحث العديد من النقائص ونحن لا ننكر ذلك، والكمال لله عز وجل ، ذلك راجع إلى تعدد المصادر والمراجع ووحدة مضامينها، مما أشكل الأمر علينا كبراً.

ونشكر الأستاذ الفاضل كونه سندا لنا في هذا العمل.

مدخل

المدخل

مدخل : المقاربة بالكفايات كأداة لتطوير عملية التعلم.

في ضوء التطور الذي عرفته التربية و استفاد منه التعليم ، ظهرت نظريات و مقاربات جعلت من أولوياتها الاهتمام بالمتعلم حين ربطت بين المعارف التي يتلقاها و ضرورة تمثلها و توظيفها في مواجهة مسائل الواقع المعيش.

ظهرت المقاربة بالكفايات في التعليم التقني و المهني لبعض الدول المتقدمة في نهاية السبعينات من القرن العشرين و انتقلت تدريجيا الى التعليم الأساسي ثم الى باقي الاسلاك التعليمية ، اعتمد العديد من الدول السائرة في طريق النمو هذه المقاربة في اطار سياسات اصلاح منظوماتها التربوية منذ بداية هذا القرن¹.

لذا لا يمكن رؤية الكفاية كموجة عارمة ذات مغزى لكون المدرسة في نهاية القرن العشرين بحثت عن رهانات جوهرية²، نجد في الأدبيات التي تناولت المقاربة بالكفايات تعددا لمعاني الكفاية، و في هذا الصدد يقول "فيليب بيرينو" Perenund : " لا أحد ينكر انه لا يوجد تعريف توافقي لمفهوم الكفاية ، البعض يرى أن هذا التوافق واه ويختلف من مؤلف لآخر"³.

كما يرى "لو بترف" Le Botarfe الكفاية بكونها القدرة على التحويل ، فالكفاية لا يمكن ان تقتصر على تنفيذ مهمة وحيدة و متكررة بالنسبة للمعتاد أنها تفترض القدرة على المتعلم و التفوق كما أنها تلاءم لحل قسم من المشاكل أو لمواجهة فئة من الوضعيات، وليس فقط مشكل معين و وضعية بعينها.

¹ حديجة واهمي، المقاربة بالكفايات، مدخل لبناء المناهج التعليمية، مجلة دفاتر التربية و التكوين ، العدد02 ، مايو 2010 (ص22).

² Roméen ville, Mavc, Les implications didactiques de l'approche par compétences ; Enjeux , 2001(p51).

³ Perrenound, Ph. L'école saisie par compétence in Roman, C , Gerard , FM et Rogiers.

X ?, Quel avenir pour les compétences ? Brunelle, De Book, 2000 pp21,41.

اذن فالكفاية هي القدرة على تكييف التصرف مع الوضعية و مواجهة الصعوبات غير المنتظرة ، و القدرة على الحفاظ على الموارد الذاتية للاستفادة منها أكثر ما يمكن دون هدر الجهود ، و قدرة استعداد تلقائي بخلاف ما يقابل ذلك من تكرار بالنسبة للآخرين.

و هذه المشاكل او الوضعيات ينبغي ان تكون من نفس الصنف كما قال(دوكتيل) حيث تسمح بضبط الكفاية في مجموعة منظمة و مرتبة من الانشطة تطبيقا على محتويات في فئة من الوضعيات لحل بعض المسائل التي تطرحها هذه الفئة، يؤكد على أن الكفاية هي

امكانية• تعبئة بكيفية باطنية• لمجموعة مندجحة من الموارد بهدف حل صنف من وضعيات مسألة• و بذلك تكون وظيفة المؤسسة التعليمية ، قد تحولت من أداة لشحن العقول بالمعارف الغزيرة التي اصبحت متوفرة في اماكن متعددة الى أداة لتعليم التعلم و تنظيم المعارف و تعبئتها فان الاهتمام الحالي للمدرسة في بداية القرن يعود لسببين اثنين:

. إن قسما من التلامذة لا يستطيع محاربة الفشل في المدرسة من خلال معرفة خالية من كل اطار واقعي و فعلي و منقطعة عن كل الممارسات العملية و المقاربة بالكفايات تؤمن صلة الوصل بين المعرفة المدرسية و الممارسة اليومية في الحياة الاجتماعية.

• إمكانية: تعني أن الكفاية توجد عند الشخص كطاقة تم اكتسابها عبر وضعيات معينة ، و بإمكانه إبرازها عند الحاجة و إلا تعني فقط ممارستها و تطبيقها في وضعية معينة، و إلا فستصبح أداء و انجاز(Performance) حسب تشو مسكي.

• بكيفية باطنية: يقصد بها استقرار الكفاية وهذا لا يعني ان الكفاية لا تتطور وخصوصا مع الممارسة.

• حل صنف من وضعيات المسألة: تعني ان الكفاية محدودة ومضبوطة ليس فقط من جانب الموارد التي ينبغي تعبئتها و لكن من جانب فئة الوضعيات ،وبعبارة أخرى فالكفاية هي الاستطاعة على مواجهة اي وضعية تنتمي الى صنف معين من الوضعيات فاننا سندخل في كفاية أخرى.

وهنا يجب الاعتراف أن المقاربة بالكفايات و إن أمنت تلك الصلة فهي لا تستطيع حل كل الصعوبات التعليمية انما تقلصها الى الحد الادنى .

و هناك قسم آخر من التلاميذ و ان تمكن من استيعاب المعرفة المدرسية في إطار معين يبقى عاجزا عن استخدامها و استثمارها في وضعيات جديدة و المقاربة بالكفايات تمثل خطوة متقدمة تسمح للمتعلم بهذا الاستثمار .

و المسار الذي يأخذه الفعل التربوي لا ينبغي أن يكون معاكسا لطبيعة الطفل الخيرة و التلقائية ، ولكن بالمقابل لا يجب ان يتحقق هذا الفعل بالانسحاق وراء نزوات الطفل المباشرة و بين هذين الحدين المتقابلين ينبغي للمدرس أن يمارس عمله من خلال ضبط تعريفات للمتعلم و توجيه سلوكاته و من خلال التقويم و التعديل شتى مناحي الشخصية المعرفية منها الوجدانية و الحس حركية، فتعزز القوية منها ، وتدعم الاختلالات الضعيفة التي يرى فيها القصور و الفتور واضحا بينها .

و هذا ما حاولت المقاربة بالكفايات تحقيقه حيث تضع المتعلم في قلب الاهتمام حتى يكون قادرا على مواجهة المواقف التي تعترضه بكل شجاعة و حسن تصرف .

لم يعد المدرس هو الفاعل المحوري في العملية التعليمية التعلمية، فباعتقاد المقاربة بالكفايات اصبح المتعلم القطب الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية، و أصبح المدرس الموجه و المرشد وليس المالك للمعلومة ، فالدور التقليدي الذي حظي به المدرس في السابق لم يعد يساير الحاجات و المتطلبات الجديدة للمجتمع و المتعلمين فكانت الضرورة تستدعي الاهتمام بالمتعلم و العمل على تنمية كفاياته المعرفية و المنهجية و الاستراتيجية و تكمن الكفاية في قدرة الذات على تعبئة موارد ملائمة (معرفية ، وجدانية و سياقية) لمعالجة نظام من المعارف الذهنية و المهاراتية (العملية) التي تنتظم في وضعية ما بنجاح ، و معنى هذا ان الكفاية تتضمن معارف عدة مترابطة فيما بينها و هي تنطبق على فئة من الوضعيات ، كما انها تقصد غاية محددة .

فالكفايات لا تعارض المعارف التي يملكها المتعلم و لا تعوضها¹ بل تشير الى تنظيم هذه المعارف داخل نسق وظيفي و

لقد عرفت المقاربة بالكفايات كمدخل للمناهج و البرامج ، تطورا من حيث المفهوم او من حيث اجراءاته عبر

الممارسات التربوية المختلفة.

و سبب استعمال مفهوم الكفاية راجع الى مجموع الايجابيات التي ينطوي عليها في نظر المسؤولين عن الانظمة التربوية ،

ولعل ما يثير الانتباه هو أن هذه الايجابيات مرتبطة بتعريف للكفاية ، يراها عبارة عن قدرة على القيام بمهمة أو بمجموعة

من المهام².

و ربما كان هذا هو القاسم المشترك بين التصورات المختلفة للكفاية و قد قامت المقاربة بالكفايات على انقاض

بيداغوجيا الاهداف و تم اعتمادها في المنظومات التربوية على اعتبارات اساسية:

1- الرغبة في الارتقاء بالمتعلم الى اسمى درجات التربية و التكوين لأنها نظام متكامل من المعارف و الأداءات و

المهارات.

2- تركيز الأنشطة على المتعلم كفاعل اساسي من خلال اعتباره محورا فاعلا لانه يبني المعرفة ذاتيا.

3- اعتبار المدرس مسهلا لعمليات التعلم الذاتي بخلاف بيداغوجيا الاهداف حيث المدرس هو الفاعل الاساسي في

مقابل تغييب المتعلم عند تخطيط للاهداف التعليمية و التعلمية ، و اغفال نمو شخصية المتعلم ، و عدم اختيار عدة

بيداغوجية مفتوحة و غير مسبقة ، و حيث يتم اعتماد مقاييس تقويمية و داعمة مسبقة، و نتيجة لما سبق جعلت

بيداغوجيا الاهداف المتعلم عنصرا سلبيا و منفصلا ، من خلال تعلم محدود و مشروط.

¹ المقاربات البيداغوجية ، دفاتر التربية و التكوين ، منشورات المجلس الاعلى للتعليم ، عدد 02 ماي 2010، ص 57 58.

² ترجمة محمد حمود 2004، بيداغوجيا الكفايات ، ط1 ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ص 15.

إن التدريس الذي يتأسس على مدخل الكفايات لابد ان يبلغ مقاصده ، لانه لا يتناول شخصية التلميذ تناولا جزيئيا ،

إن الكفاية ككيان مركب تفترض الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم، سواء على المستوى العقلي او الحركي او

الوجداني

الفصل الأول

الفصل الأول:

المبحث الأول: ماهية المقاربة بالكفايات:

التعريف:

أ- المقاربة : - لغة: من قُرب قُرباً و قرباناً : دنا ، فهو قريب¹.

-اصطلاحاً: الانطلاق من مشروع ما ، او حل مشكلة او بلوغ غاية معينة ، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي تقوم عليها اعداد برنامج دراسي و كذا اختيار استراتيجيات التعليم و التقويم².

ب- "الكفاءة" او "الكفاية" : يوجد تداخل في الاستعمال للمصطلح بين الكفاءة و الكفاية و لإزالة الغموض نعرض دلالة كل مصطلح لغة ثم اصطلاحاً ، كي نصل الى الفرق الدقيقة بين مصطلح و آخر كما يلي:

1- الكفاءة:

● لغة: كافأه على الشيء مكافأة ، و كافأه : جازاه ، و الكفيء: الظير و كذلك الكفاء ، و الكفؤ على وزن فُعل و فعول.

و المصدر: الكفاءة بالفتح و المد : و تقول : لا كفأة له بالكسر: و هو في الاصل مصدر للفعل كفأ ، أي لا نظير له ، ويقال كافأه يكافئه مكافئة ، أي مساويه³.

¹ الطاهر احمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير و أساس البلاغة ، د ط دار المعرفة ، بيروت ، لبنان ، 1979 ج 3 ص 579.

² عزيزي عبد السلام ، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ربحانة للنشر و التوزيع 2003، ص 147.

³ ابن منظور ، لسان العرب، المجلد 05 ، مادة [كفأ] ، د ، ط دار الجليل ، بيروت ، دن ، ص 269.

في المعجم الوسيط: (الكفاء): المماثل و القوي القادر على تصريف العمل ، جمع أكفاء، و كفاء... (الكفاءة): المتماثلة في القوة و الشرف ،... و الكفاءة للعمل: القدرة عليه و حسن تصريفه ، (الكُفُو): الكفاء ، الكفء) : الكفء) : الكفو¹.

2- الكفاية:

● لغة: كفى : كفى يكفي كفاية ، اذا قام بالأمر يقال كفاك هذا الأمر أي حسبك و طفاك هذا الشيء ، ويقال استكففته أمرا فكفايته².

● في الجمد: كفاه الشيء يكفي كفاية استغنى به عن غيره فهو كاف و كفي ، كفى كفاية اذا قام بالأمر.

يورد ابن منظور في لسان العرب تعريف الكفاءة او الكفاية فيذكر قول حسان بن ثابت : و روح القدس ليس له كفاء ، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل و الكفاء النظير او المساوي، و منه قوله تعالى في سورة الاخلاص: " ولم يكن له كفؤا احد" (الاخلاص الاية 04) اي لم يكن له مثيل و قول الرسول -صلى الله عليه و سلم- : "المسلمون تتكافأ" قال ابو عبيدة يريد ان تتساوى في الديات و القصاص.

و في ضوء الأصل اللغوي : لكل من كفاءة و كفاية نجد : انهما مختلفان في الجذر: فالاولى جذرها اللغوي : كفاً و الثانية جذرها اللغوي : كفى.

و اختلاف الجذر اللغوي ينتج عنه اختلاف الدلالة : فدلالة الاولى : (المكافأة و المناظرة ، ودلالة الثانية: (القيام بالامر و القدرة عليه).

3- مفهوم الكفاية عند التربويين و النفسيين:

في مجال التربية وجدت قواميس التربية تفاوتات في تقديمها لمفهوم الكفاية ، من حيث الاهمية و من حيث الحيز المخصص لها ، فحسب القاموس التربوي فان الكلمة المعبرة عن الكفاية هي:

¹ ابراهيم انس و آخرون ، المعجم الوسيط ، ط2 ، دار احياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان ، 22 ص 91.

² ابن منظور لسان العرب ، مجلد 05 ص 278.

Compétence مشتقة من الكلمة اللاتينية Compétents من الفعل Compéter أي : الذهاب و مع Cum بمعنى الملازمة مع المرافقة و التعريف المحدد لها يقول: " إن الكفاية هي القدرة Capacité سواء القانونية أم المهنية المكتسبة ، على انجاز بعض المهام و الوظائف و القيام ببعض الأعمال"¹.

و في منجد التقويم و البحث التربوي يقدم دولاندشير G De Landsheere تعريف الكفاية بأنها : " القدرة لدى الأفراد على إصدار وفهم جمل جديدة"²

و في قاموس اللغة نجد الكلمة Compétence مشتقة من اللاتينية القانونية: Competentia و التي تعني العلاقة الصحيحة Rapport Juste: " ان الكفاية هي حصيلة الإمكانية Apitude او الاستعداد ، في حين ان القدرة Capacité او المهارة Habilité تحيل إلى تأثير الوسيط بصفة عامة و خاصة التأثيرات المدرسية من خلال انجازات الفرد.

اذن تعتبر الكفاية اداة لتنظيم و بناء المناهج و تنظيم الانشطة التعليمية في المنظومة التربوية ، و مفهوم الكفاية انتشر و غزى مختلف الحقول العلمية و يحتل المفاهيم او يكملها و يعنيها.

من التربويين من يستعمل لفظ كفاءة لنفس المعنى و أن جلّ الفاعلين و الممارسين التربويين و الباحثين المهتمين بموضوع الكفاية يفضلون استعمال مصطلح الكفاءة عوض الكفاية ، و يظنون أن هذا المصطلح هو الأصح من الناحية اللغوية و التحقيق اللغوي يكتشف بأن الصّواب " الكفاية لكن رغم هذا فانه لا مشاحنة في الالفاظ..."

يرى عبد السلام عزيزي ان لفظ كفاءة يقابله بالفرنسية مصطلح Compétence و يقول انها تعني القدرة على انتاج هذا السلوك أو ذاك ، و إن الكلمة لم تكن تشكل جزءا من قاموس علم النفس قبل ان يستعملها تشوميسكي N. Chomsky في سياق الألسنة التكوينية في حين أن لفظ كفاية يقابله مصطلح Efficience و يقول أن الكفاية ليست القدرة على المعرفة أو مهارة ما او اتجاهها ما بل هي قدرة مركبة تشمل المعارف و المهارات و الاتجاهات و بذلك يمكن التحدث عن كفايات معرفية و كفايات أداتية و أخرى فعالية.

¹ Piere Foulquiet , 1971 , dictionnaire de psychologie.

² Gaston milaret 1979 . قاموس اللغة.

و أن الكفايات التعليمية ترتبط بالقدرة على اداء المهمات المتصلة بمهنة التعليم و المعلم ، فالكفايات لا ترتبط بالعمل الصفي (مجموعة التلاميذ) فحسب بل و الأدوار الشاملة للمعلم داخل القسم و خارجه...¹.

اذن فمفهوم الكفاية يشمل المعلم و المتعلم ما ، كما يشير الاستاذ عبد الكريم الى ان الكفاية "حديث التداول داخل الحقل التربوي و البيداغوجي و انه يرتبط بتصور تربوي جديد يسعى الى التحسين من جودة فاعلية المتعلمين ، فمن البديهي ان يكون مفهوم هذا اللفظ مختلفا باختلاف المرجعية المؤسسة له و المعتمدة في تحليله.

ومفهوم الكفاية يشوبه كثير من الغموض و التشعب و أكد الباحثون على وجود ما يزيد على 100 مائة تعريف منها:

- تعريف محمد الدريج : الكفاية هي مجموعة من المعارف و المهارات و الاتجاهات المكتسبة و المندمجة بشكل مركب ، و التي يقوم الفرد بتحديدتها و توظيفها قصد مواجهة مشكلة ما في وضعية محددة.
- تعريف الدكتور محمد أمزيان: الكفاية هي القدرة الشخصية على التكيف بطريقة متجددة و غير نمطية مع وضعيات جديدة ، فالمهم ليس هو التحكم في الاجراءات فقط ، ولكنه القدرة على حشد هذه الاجراءات.
- تعريف د الفاربي: في نطاق التربية و التعليم ، فان للمفهوم دلالة عامة مؤداها ان الكفاية جملة قدرات تتيح للمتعلم ان يؤدي مهامها و أنشطة معينة في وضعيات مختلفة ، ويعطي المثال الثاني: " إذا قلنا أن للمتعلم كفاية تواصلية شفوية ، فهذا يعني شيئين متلازمين : الشيء الأول هو انه يمتلك قدرات من قبيل اختيار الاسلوب المناسب للمقام و احترام أعراف التواصل و عدم اللحن أما الشيء الثاني فيعني أنه يقوم بأداءات و انجازات تؤشر على انه يمتلك فعلا تلك الكفاية"².

و هناك معنيان لكلمة كفاية : " المعنى الأول يخص مجال سيكولوجية النمو، حيث يقصد بها مجموع الإمكانيات المتعلقة باستجابات الأولية تجاه البيئة المحيطة ، و يتموضع المعنى الثاني ما بين علم النفس و اللسانيات و يندرج ضمن علم النفس اللغوي Psycholinguistique حيث تعني الكفاية مجموع المعارف اللسانية التي تمكن المخاطب من فهم و إنتاج عدد لا نهائي من الجمل."³

¹ عزيزي عبد السلام ، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ربحانة للنشر و التوزيع 2003 ، ص 97 ، 99.

² عبد القادر كلاب ، الكفايات تعاريفها ، خصائصها ، انواعها ، مدونة كلاب لعلوم التربية.

³ Dictionnaire de Psychologie 1991 , Larousse.

أما عند التربويين فالإطار المرجعي للكفايات ، فان صياغته تشكل حاليا اتجاها مهما لدى الباحثين في علوم التربية، لذلك فان اعتماد هذه المقاربة يعني " مراجعة عميقة للسياسة التربوية عامة و إعادة منسجمة لهيكله المناهج التربوية بالنسبة لجميع المستويات الدراسية: (ابتدائي ، ثانوي ، إعدادي ، ثانوي تأهيلي ، جامعي)، و الهدف من هذا كله فهو تسهيل الولوج لتعلم جيد و مستديم و قابل للتحويل في الحياة الشخصية و الاجتماعية و المهنية من جهة و تشجيع المواطنين الناشئين على المشاركة النشيطة في التنمية المستدامة للمجتمع و حثهم على احترام القيم الاجتماعية المتعلقة بالمواطنة من جهة أخرى

و السبب الدافع الى تبني الكفايات في التربية المدرسية فيرى فيليب بيرنو قائلا: " إن الاندفاع الحالي نحو الكفايات يرتبط بمعنيين :

- اولها : ان مسألة تحويل و تعبئة القدرات و المعارف ليست سهلة المنال لأنها تتطلب التمرن و التمرس و هذا يستلزم وقتا كبيرا و خطوات ديداكتيكية ، و وضعيات ملائمة .
- ثانيها: أن التحويل و تعبئة الموارد في المدرسة لا يحظى بقسط وافر من الوقت ولا تعطى اهمية للتمرن على ذلك ، و تتمخض عن قلة هذا التمرس وضعية يكدر فيها التلاميذ المعارف و يجتازون الامتحانات ، دون أن يكونوا قادرين على تعبئة مكتسباتهم في وضعيات من الحياة اليومية، وفي الشغل او خارجه (العائلة ، الحاضرة، أوقات الفراغ)¹.

4- الكفاية عند اللسانيين: (تشومسكي):

أ- عند تشومسكي:

عرف تشومسكي الكفاية اللغوية ضمن التيار المعرفي بأنها نظام ثابت من المبادئ المولدة و التي تمكن كل واحد منا من انتاج عدد لا نهائي من الجمل ذات المعنى في لغته ، كما تمكنه من التعرف على الجمل، باعتبار انها تنتمي الى هذه اللغة ، حتى و إن كان غير قادر على معرفة لماذا و غير قادر على تقديم تفسير لذلك.

ترجمة حوار فيليب بيرنو (Philippe Perreneu) مع (باولا جانتيل Paola Gentil) روبرتا بينيني (Robert Bencini) ¹

Philippe Perrenoud construire des compétences université de Genève, Propres recueillis par Paola et Roberta Bencini in Nova Escalaç Brésil) Septembre 2000 p.p. 19/31 Source originale, <http://www.unige.ch/see/teachers/Perrenoud/php.main/php2000/2000-30.html>

هذه القدرة حسب تشومسكي غير قابلة للملاحظة الخارجية و يكون الشخص خلالها عاجزا على ذكر كيف يتمكن من انتاج و توليد جمل مفهومة ، ولا كيف يكون بمقدوره فهم جمل ذات دلالة في لغته و تتعارض الكفاية لهذا المعنى مع الانجاز او الأداء Performance و الذي يعني ، استعمال اللغة كما نلاحظها.

إن ما يمكن المستمع من الكلام و الفهم في لغته هو نظام القواعد المستبطن الذي يجدد الشكل الصوتي بجملة و ايضا محتواها الدلالي الخاص : إن هذا الشخص طور ما يمكن تسميته كفاية لغوية خاصة و هذه الكفاية يمكن ان تصير نموذجا لكل الكفايات في مختلف المجالات.

كما يصبح الفهم التشومسكي للكفاية أداة لنقد الاتجاه السلوكي ، إن المتعلم يكتسب اللغة بفضل الاشراف ، أي بواسطة سلسلة من الاستجابات للمنبهات فإنه لن يمتلك سوى عدد محدود من الصياغات ، ولن يكون قادرا على تكرار سوى الصياغات التي سبق له سماعها و تعلمها ، و نلاحظ العكس من ذلك ان كل متكلم قادر على انتاج في لغته، صياغات لا يسبق له سماعها و هكذا نقول عنه أن لديه كفاية أي لديه معرفة اجرائية (عملية) بالبنيات اللغوية.

و إن كان يبايحي قد ميز بين الملكة اللغوية و الأداء الكلامي فإن تشومسكي قد ميز بين الكفاية اللغوية و الإنجاز أو الأداء الكلامي Performance حيث يكون هذا الانجاز انعكاسا للكفاية اللغوية أي أنه الاستعمال الآتي للغة ضمن سياق معين : " حيث تنتقل الكفاية من الوجود بالقوة الى الوجود بالفعل"¹

يكمن الاختلاف بين نظرية تشومسكي و نظرية بلومفيلد وسكينز في أن الأول نظر الى دماغ الانسان على انه ليس صفحة بيضاء و انصب اهتمامه على الذات المتعلمة التي تمتلك المعرفة القبلية و لو كانت جزئية ، في حين يرى بلومفيلد وسكينز و كل أصحاب النظرية السلوكية أن عقل الانسان فارغ يملاً فيما بعد أي بعد التعلم (العقل المابعدى) فتشومسكي يرى أن الطفل يمتلك استعدادا فطريا و ان الكفاية اللسانية تشير الى هذا الاستعداد².

و باختصار عرفنا ان تشومسكي ميز بين الكفاية اللغوية و الأداء اللغوي و هما من أهم الأراء لدى البنيويين التحويليين او المدرسة التحويلية فالكفاية تعني: قدرة ابن اللغة على فهم تراكيب لغته و قواعدها و قدرة من الناحية النظرية على ان يركب و يفهم عددا غير محدود من الجمل و يدرك صحتها من خطئها.

¹ العربي سليمان : الكفايات في التعليم ص 17.

² العربي سليمان : الكفايات في التعليم ص 19.

و أما الأداء: فهو الأداء اللغوي الفعلي لفظا او كتابة ، والنحو عند البنيويين التحويليين يتمثل في مجموع المحصول اللساني الذي تراكم في ذهن المتكلم باللغة يعني الكفاية اللسانية و العقل الذي ينجزه المتكلم يرجع الى القدرة الكلامية Performance .

و قد أكد ابن جني ان العربي مدرك لعملية التحول من البنية العميقة الى البنية السطحية و كذلك النحاة العرب ، حيث يقول: " باب في أن العرب قد أرادت من العلل و الاغراض ما نسبناه اليها و حملناه عليها"¹ و يقول ايضا: " و ذلك أن العرب اذا حذفت من الكلمة حرفا ، إما ضرورة او ايثارا ، فانها تصور تلك الكلمة بعد الحذف منها تصويرا تقبله أمثلة كلاهما و لا تعافه و تمجه لخروجه عنها سواء كان ذلك الحرف المحذوف أصلا أم زائدا ، فإن كان ما يبقى بعد ذلك الحرف مثالا تقبله مثلهم أقروه عليه ، و ان نافرما و خالف ما عليها أوضاع كلمتها نقض عم تلك الصورة وأصير الى احتذاء رسومها"²

و تحدث ابن جني عن الحذف و الزيادة و التقديم و التأخير و كان في كل يدرس الكفاءة اللغوية و الأداء اللغوي لدى المتكلم العربي و أكد ان المتكلم هو الذي يحدد المعنى و ترتيب الجملة.

و مما سبق نخلص الى أن العربي، في رأي " ابن جني " قد أدرك قوانين اللغة و هي

(الكفاية اللغوية) ثم قام بالكلام متصرفا في هذه اللغة بحرية تامة، و هو ما يقصد به (الاداء اللغوي).

و قد اعترف بعض المصنفين بسبق اللغويين و منهم ابن جني و من هؤلاء "ديفد بترسون" الذي تعد أبحاثه من أوائل الأبحاث الحديثة المتأثرة بالفكر اللساني لتشومسكي حيث كتب مقالا بعنوان " بعض الوسائل التفسيرية عند النحويين العرب " يناقش فيه لجوء النحويين العرب الى التأويل و التجريد و ختمه معترفا بأن النحويين العرب لم يكونوا وصفيين لا يهتمون إلا بالظاهر ، بل هم بنيويون بالمعنى نفسه الذي يصنف به أكثر الدرس اللساني في القرن العشرين ، و من ضمنه النحو التوليدي التحويلي بأنه بنيوي ، وأكد أن النحويين العرب مهتمين بالتحليل البنيوي الذي يصل الأشكال بعضها ببعض.

¹ الخصائص أبو الفتح عثمان بن جني ، تحقيق محمد علي النجار الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط1/ 1999 ص 237.

² المرج نفسه 3/112.

و هكذا فان الكفاية الغوية التي يتحدث عنها تشومسكي ليست سلوكا انها مجموعة من القواعد التي توجه السلوكات اللغوية ، دون أن تكون قابلة للملاحظة و لا يمكن للفرد الوعي بها.

ب- في حقل التعليم:

في مجال علوم التربية يلاحظ أن المعطيات اللسانية و السيكلوجية و الاقتصادية حاضرة بشكل او بآخر في كل مقارنة بيداغوجية للكفاية لأن التعليم أصبح مسألة سياسية نتيجة تزايد أعداد العاطلين عن العمل ، الشيء الذي جعل الاهتمام ينصب على المعرفة و التكوينات التي من شأنها أن تؤهل للشغل.

فالكفاية إذا حسب القاموس التربوي " لفولكي " 1971 P.Foulquie فإن : كلمة Compétence مشتقة من اللاتينية Copétens و من الفعل Compéter بمعنى الذهاب Peter Caller و مع avec cum بمعنى الملائمة و المرافقة"إن الكفاية هي القدرة Capacité سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام و الوظائف و القيام ببعض الأعمال¹

و عند "كزافي روجيرس" الكفاية هي امكانية الفرد و قدرته على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (معارف و مهارات و مواقف) بكيفية مستنبطة بهدف حل عشيرة من الوضعيات ، المسائل²

المقاربة بالكفايات:

لقد خصص الكثير من الباحثين حقبة ليست بالقصيرة من أعمارهم و انتاجاتهم لعل أهمهم: كي لوبوثيرف

Guy le Botref و جان ماري دوكتيل Jean Marie De Katelo و بيرناردراي Bernard Ray و كسافي روكيرس Xavier Rogiers و فيليب جونيز Philippe Jonneart و فيليب بيرنو Philippe Perrenound و فيليب ميريو Philippe Merieur و مارك رومان فيل Marc Romain Ville و أندري كيتي Andrie Guittet وغيرهم ممن نعتذر لهم إن نسينا ذكرهم في هذا النص.

¹ العربي سليمان: الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، ط1 ، الدار البيضاء 2006 ، ص 27.

² المرجع نفسه ص 28.

إن المقاربة بالكفايات لم تقم على أنقاض المقاربة بالأهداف كما يظن البعض بل تعد الجيل الثاني للبيداغوجية بالأهداف، والدليل على ذلك أن مفهوم الكفاءة *Compétence* في المرجعي (في المقاربة بالكفايات يقابل المرمى في مكونات المنهاج البيداغوجية الأهداف) إلا أن الفرق بينهما يكمن في أن الفاعل المرمى هو المعلم في حين ان الفاعل في الكفاية هو المتعلم و أما الهدف البيداغوجي السلوكي *Objectif Pédagogique de Comportement* (الإجرائي) فلا يوجد اختلاف بين التنظيم الأول للأهداف التربوية و التنظيم الثاني الذي يعتمد على الكفايات¹ و تتكيف الكفايات مع النظريات المتزايدة لمجتمعاتنا وكذلك نظرا لأن تحويل و استثمار المصارف الدائمة فالتطور يجعلنا نبحث عن توظيف هذه المعارف بما يضمن فعالية وظيفية و عملية ، إن مفهوم التحويل موجود أما بشكل واضح أو ضمني في أغلب الكتابات حول المقاربة بالكفايات و المراد به تمكين المتعلم من تحويل و استثمار مكتسباته في سباقات مختلفة غير التي اعتادها بالنسبة للمتعلقات المجزأة².

و المقاربة بالكفاية تعتبر كذلك مقاربة (منهاجية) تتيح للمنظومات التربوية التي تحمل هاجس الانصاف فرصة تمكين التلاميذ من تنمية كفايات تؤهلهم ليصبحوا فاعلين في الحياة اليومية ،أي أشخاص قادرين على التصرف بإحكام أمام وضعيات ملموسة و واقعية ، وذلك عن طريق تعبئة الموارد المكتسبة في المدرسة أو خارجها. جاءت بيداغوجية المقاربة بالكفايات لتخرج نظرية التدريس بالأهداف من أزمتها لأنها ظلت و لفترة زمنية أسيرة بعد تقني و اجراءات تشتت المعنى. و اما الانشطة فتحدث فينا حدوثا آليا لا ن فكر إلا من خلاله³ لم تعد بيداغوجيا الأهداف تمتلك او تلبى الطلب المتزايد على اليد العاملة التي تمتلك القدرة و الكفاية على توظيف المكتسبات المعرفية ، و سد احتياجات المجتمع في ظل التطور الاقتصادي و التكنولوجي الرهيب و هذا ما دفع الى أشخاص ميلاد المقاربة بالكفايات و من هنا يتضح أن المقاربة بالكفايات:

- تفسح الفضاء المدرسي و تجعله يشجع على التعلم الذاتي.
- تربط التعلم باهتمامات المتعلمين.

¹ محمد الظاهر و علي: الأهداف البيداغوجية تصنيفها و صياغتها ، الديوان الوطني لحو الأمية و تعليم الكبار ، الجزائر 1999 ص 125 ، 126.

² في هذا الصدد يصرح فيليب بيرنو Philippe Perneoud انه بالنسبة للمعلمين الذين يستوعبون جيدا معارف دراسية و الذين لا يستطيعون تعبئتها خارج سياق اكتسابها تشكل المقاربة بالكفايات خطوة تقدم حاسمة لأنها تمنحهم الفرصة للتمرس على التحويل.

³ محمد مكسي ، ديداكثيك الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب 2003، ص 24.

- تيسير النجاح في توظيف التعلّيمات لحلّ المشكلات و ذلك بفضل ما تحقّقه من كفايات غير مختلف الموارد و الوحدات التعليمية..
- تعطي للتعلّيمات المكتسبة في فضاء المدرسة دلالات تحقيقية.
- ترتبط بمفهوم التصرف (la conduite) الواسع و الشامل ، الذي يرتبط بكل جوانب الشخصية و ليس بمفهوم السلوك le comportement الضيق الذي يقتصر على المؤشرات العضوية¹.

المبحث الثاني:

1- أنواع الكفايات:

يجد الباحث في علوم التربية نفسه أمام اشكالية المعايير التي يمكن اعتمادها في تصنيف الكفايات و هموما فان البعض يميز بين كفايا نوعية خاصة و كفايات ممتدة عامة ، و يميز البعض بين كفايات فردية و كفايات جماعية ، و فريق آخر يميز بين كفايات دنيا و كفايات قصوى و يرى البعض انه يمكن الحديث عن كفايات لغوية و كفايات تداولية²

أ- حسب المنهاج الدراسي المغربي:

1- كفاية الاستراتيجية: يستوجب تنمية الكفايات الاستراتيجية و تطويرها في المناهج التربوية:

- التموّج في الزمان و المكان.
- التموّج بالنسبة للآخر و بالنسبة للمؤسسات المجتمعية (الاسرة التعليمية ، المجتمع) و التكيف معها و مع البيئة بصفة عامة .
- تعديل المنتظرات و الاتجاهات و السلوكات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة و العقليات و المجتمع.

2- الكفاية التواصلية: تعني قدرة الفرد على تبليغ أغراضه ، بواسطة عبارات متعارف عليها.

3- الكفاية المنهجية : تستهدف اكتساب منهجيات التفكير و العمل و تنظيم الذات و الوقت و تدبير التكوين

الذاتي.

¹ محمد بلكسیر ، عبد العزيز و جديد ، لطفى سعيد الجسلاّس الدوباجي، بيداغوجيا الكفايات مصوغة تكوينية.

² أنظر ، العربي سليمان(الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية ط1 الدار البيضاء 2006 ص 37)

– **الكفاية الثقافية** : تستهدف تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم وا لتوسيع الدائم لآحساسه و تصوراته و رؤيته للعالم و للحضارة البشرية في تناغم مع تفتح شخصيته.

5- الكفاية التكنولوجية: تأتي الكفايات التكنولوجية للتحسيس بدور العلم و التكنولوجيا في المجتمع و اكتساب مختلف المفاهيم و المهارات العلمية التكنولوجية و توظيفها.

ب – مجال التدريس:

تنقسم الكفايات في مجال التربية و التعليم الى انواع عدة يمكن حصرها فيما يلي:

1- الكفايات النوعية: وهي الكفايات المرتبطة بمادة دراسة معينة او مجال نوعي و لذلك فهي أقل شمولية من الكفاية المستعرضة و قد تكون سبيلا الى تحقيق الكفايات المستعرضة مثل القدرة على استنباط الحكمة من احدى قصص كليلة ودمنة .

2- الكفايات المستعرضة (الممتدة): و يقصد بها الكفايات العامة التي لا تربط بمجالات محددة أ و مادة دراسية معينة وإنما يمتد توظيفها الى مجالات عدة أو مواد مختلفة .

ان هذا النوع من الكفايات يمثل درجة عليا من الضبط و الاتقان ، ولذلك يسمى كفايات قصوى أو كفايات ختامية ، لأنه اقصى ما يمكن ان يحرزه الفرد و هذا طبيعي لأن هذا النوع من الكفايات تدخل في بنائه و تكوينه تخصصات عدة متفاعلة فيما بينها، كما أن امتلاكه يشترط تعلمًا مسترسلا و واعيا طيلة الحياة الدراسية للمتعلم.

3- الكفايات الأساسية (القاعدية): و تسمى ايضا بالكفايات الجوهرية او الدني تدل جميع هذه المصطلحات على اننا نركز دائما على ما يجب ان يتوفر ضرورة خشية ان لا يتحقق التعلم الاحق اذا اهملنا الكفاية الأساسية و نشكل الاسس الضرورية التي لا بد من اعتبارها في بناء تعليمات لاحقة و التي لا يحدث التعلم في غيابها.

4- كفاية الاتقان: هي كفاية تكميلية و ليست أساسية و ضرورية فعدم الغرق أثناء السباحة هي كفاية أساسية بيد أن الرشاقة و السرعة و السباحة في فريق و احترام قواعد السباحة ، هي كل كفايات تكميلية أو كفايات إتقان و جودة .

المبحث الثالث:

خصائص المقاربة بالكفايات:

المقاربة بالكفايات مجموعة الممارسات التي تؤخذ كنقطة انطلاق لها و كمحرك للنشاط التربوي حاجات المتعلم و رغباته من أجل بلوغ الهدف و يرتبط هذا المفهوم في مجال التعليمية بمفاهيم اخرى كالتعليم الوظيفي و الكتاب الوظيفي و اللغة الوظيفية ..¹

من أهم خصائص هذه المقاربة :

- 1 الكفاية الإجرائية: بما أن الكفاية تأخذ معناها من العمل و الفعل فإنها تسعى دائما الى غاية و هدف ما ، و لهذا فهي متصلة اتصالا وثيقا بالنشاط مما يجعل مهمة المعلم تحفيز المتعلمين للقيام بأنشطة يدركون فائدتها فالتعلم ليس تخزين المعارف بل القدرة على إعطاء معنى للمعرفة و تفعيلها في الميدان.
- 2- الكفاية مكتسبة: متعلمة حيث يصبح الانسان كفيا عندما يدمج و يؤلف بين المتعلمين سواء كانت نظرية او تجريبية ، وتشومسكي عندما بين أن الإنسان يولد مزودا بقدرات لغوية فطرية لم يقل أن الكفاية مجرد فطرة غير قابلة للتهذيب.
- 3- الكفاية المبنية: فهي تتكون من عناصر هي المعارف و المهارات و الممارسات و غيرها لكنها تتحقق بالقدرة على توظيف و اعادة بناء هذه العناصر فالكفاية تمنح المتعلم مفاتيح لأفعال غير معروفة و بذلك فهي تحد من ظاهرة الفشل المدرسي.
- 4- الكفاية الافتراضية: و مجردة غير قابلة للملاحظة لأن خاصية البنائية تنفي خاصية التجريد فهي معطى ذهني مجرد يمكن ملاحظة و قياس من خلال الفعل و الممارسة و العمل أي أن الكفاية تلاحظ و تقاس من خلال الاداء.
- 5- من خصائصها التجنيد و التعبئة : أشار لوبترف الى انه لا يكفي ان نمتلك المعارف و القدرات و المهارات لكي نكون أكفيا لكن نكون كذلك عندما نحسن توظيفها في ظروف محددة.

¹ ينظر عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية ، ص 149.

6- التحويل: كل كفاية هي موارد قابلة للتحويل في وضعيات متشابهة .

7- الانتقاء: ليس كل ما يتعلمه المرء يوظفه في جميع المواقف ، فالكفاية الى جانب خاصية التحويل لا بد من انتقاء العناصر الملائمة للمقام و بالتالي حسن التعامل مع الموقف الذي يجد الانسان نفسه فيه فجأة و هكذا يتمكن المرء من التكيف مع المواقف¹

المبحث الرابع:

1- المقاربة بالكفايات: سياقات الظهور و مميزات التفعيل:

تزامن مع الربع الاخير من القرن العشرين مدخلان أو مقاربتان لعملية التعليم و التعلم ، يعرف المدخل الأول بمدخل الأهداف أو بالأصح بتكنولوجيا الأهداف ، و يعرف الثاني بمدخل الكفايات ، و يعتقد الدكتور مولاي البرجاوي ان ابراز مميزات مدخل الكفايات يتم عن طريق مقارنته بمميزات مدخل الاهداف.

أ- مدخل الاهداف:

لقد أجمع علماء التربية و اللسانيات التعليمية على إن بيداغوجيا الأهداف ترتبط ابيستمولوجيا (معرفيا) بالنظريات السلوكية التي تنبئ أن معظم سلوكيات الانسان متعلمة و هي بمثابة استجابات لمثيرات محددة في البيئة و من خلال علاقته بهذه البيئة يتعلم أنماط الاستجابات المختلفة.

ان هناك ارتباط وثيقا بين السلوكية و بيداغوجيا الاهداف، يمكن في أن هذه البيداغوجيا قد نشأت في الاطار المعرفي الأنجلوساكسوني عموما و الأمريكي خصوصا الذي تأسس على الفلسفة التجريبية و الفكر البراغماتي بالأخص² .

ان معظم مؤسسي هذه البيداغوجيا من أمريكا من أمثال: (رالف تايلر ، بنيامين ، بلوم وازنر، بوب هام و روبير ماجر وغيرهم) و قد اعتمدوا على المبدأ التجريبي الخاضع للاختبار الواضح الذي نشأت في اطاره النظرية السلوكية التي معظم مؤسسيها من أمريكا: (واتسن ، ثورندايك، كاثري و مورد و كلارك هبل و سكينر... وغيرهم). حيث يرون في العموم ان التعلم يحدث عند المتعلمين نتيجة سلسلة من المثيرات و الاستجابات و ليس نتيجة سيرورة ذهنية تنظمها العمليات

¹ ينظر عزيزي عبد السلام : الكفايات في التعليم ، ص 33 و مابعدا.

² رمزية غريب، التعلم ، ط05 ، مكتبة الأنجلوساكسونية 1975 ، ص 126 ، في عبد الرحيم آيت دوصر و عبد الكريم غريب ، درسنا اليوم ص 71.

العقلية ، حيث تبين لهم ان عقل لا دور له في العملية التعليمية و بخاصة في الاكتساب اللغوي التي تعتبر في منظورهم شكل من أشكال السلوك الانساني.

و لهذا فإنهم لا يعترفون بوجود أي اختلاف بين مسار تعلمها و مسار تعلم أيه مهارات أخرى ، " ان اللغة لا تعتبر الا مجموعة من العادات الصوتية، تكيفها مثيرات البيئة ، فلا تتعدى كونها و بالتالي شكلا من أشكال الاستجابة للمثير ، فمتكلم اللغة يسمع جملة ما ، أو يشعر بشعور معين ، فتحصل لديه استجابة كلامية دون ان ترتبط هذه الاستجابة بأي شكل من أشكال التفكير"¹.

و على ضوء ذلك ، يركز هذا المدخل التعليمي في تقديم المعرفة و عرض المهارات من قبل المدرس الى المتعلمين الذين يستقبلونها و يخزنونها أكثر من التركيز على عملية التعلم و التعلم الذاتي ، أي التعلم البنكي ، من خلال شحن ذاكرة المتعلم بمجموعة كبيرة من المعلومات ، دون التمكن من توظيفها في وضعيات مختلفة ، وهذا ما تركز عليه المقاربة بالكفايات.

لقد وجهت انتقادات كثيرة الى التدريس بالأهداف و حملت هذه البيداغوجيا مسؤولية التعثر الدراسي ، و فشل المدرسة في دمج المتعلمين في الوسط الاجتماعي ، الذي اعتمد على النظريات السلوكية المعرفة في التقنين و التي همشت في نظر الدارسين.

و هكذا ظهرت بعض الانتقادات على شكل تساؤلات استنكارية كالاتي:

- هل يمكن حصول تعلم دون مشاركة فعلية للذات المتعلمة؟
- هل المثيرات هي الدافع الوحيد على حصول التعلم؟.
- ألا يكون التعلم في هذا الطور السلوكي مجرد تسرب سلبى لمثيرات المحيط الخارجي؟
- ألا تؤدي هذه النظرة في المجال التعليمي الى تكريس الطرائق البيداغوجية التي تعلي من شأن تنظيم المجال البيداغوجي على حساب الذات المتعلمة؟.

¹ ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة ط2 ، بيروت ، 1985، ص144.

و قد اهتمت بيداغوجيا الاهداف بتصنيف السلوك الملاحظ و هي لهذا العمل الذي قامت به "لا تختلف عن تكنولوجيا التعلم بالتعزيز التي استمدتها سكينر Skinner من النظرية النفسية للسلوك Behaviorisme و لا من النظرية الطيلورية Taylorisme التي جزأت السلوك الى حركات أولية فالكل يتصور الكفاءة كسلوك ويتجاهل مصدرها الذي هو العقل".

عرفت بيداغوجيا الأهداف رواجاً كبيراً في السبعينيات و الثمانينات من القرن الماضي و التي اهتمت بالسلوك كنتاج تربوي و أهملت الذات العارفة و العقل، و من جهة أخرى فإن الصياغة السلوكية للأهداف "تنتج أهدافاً قصيرة المدى ، و لا تذكر أداة التعلم بوضوح أي تجزئ التكوين إلى تعلّمات Apprentissages ، إضافة إلى إهمالها لعملية التحويل و تعدد الأهداف الخاصة يجعل هذه الأخيرة تصبح دون معنى".

إن عدم بلوغ النتائج المدرسية و المستهدفة نتيجة نقائص بيداغوجيا الأهداف بالإضافة إلى تأشير التكوين المهني في التعليم العام، و التغيرات المحيطة بالمدرسة عموماً و المدرسة الجزائرية خصوصاً في شتى المجالات الاقتصادية و السياسية و الاجتماعية أدى بها الى تغيير مناهجها و استراتيجيات التدريس فيها ، و بالتالي البحث عن البديل للتدريس بالأهداف فوجدت ضالتها في بيداغوجيا المقاربة بالكفايات.

ب- مدخل الكفايات و المدارس الفكرية:

تأسس مدخل الكفايات على مدارس فكرية ثلاث، على خلاف مدخل الأهداف: المدرسة العرفانية و المدرسة البنائية و المدرسة البنائية الاجتماعية.

- المدرسة العرفانية: Courant Cognitiviste و يمثل هذا المدرسة الفكرية تارديف Tardif و تشومسكي Chomsky اذ تولي أهمية خاصة للجانب (المعرفي) الذي يحول المعلومة الى معرفة عن طريق ادماج معلومات جديدة في النسيج المعرفي السابق لدى الفرد أي أن عملية التعلم تحظى بأهمية كبرى على حساب عملية التعليم.
- المدرسة البنائية : Courant Constructiviste و يمثل هذه المدرسة بياجيه Piaget تعتبر هذه المدرسة أن اكتساب المعرفة و المهارة و المواقف ذاتي يتم بالتدرج.

● المدرسة البنائية الاجتماعية : Courant Socioconstructiviste ويمثل هذه المدرسة فيجدسكي Fiedgotisky تعتمد هذه المدرسة النظرية البنائية و تضيف ان بناء المعرفة و اكتساب المهارة و الاتجاه يتمان في نطاق التفاعل مع الغير و المقارنة بين الإدراك الذاتي للأشياء و الأفراد و الأحداث، و إدراك الآخرين لها ، و عن طريق تبادل الآراء و التجارب الشخصية من منطلق أن التفكير و مختلف العمليات الذهنية أدوات اجتماعية من أجل التفاعل و التعامل مع الآخرين.

ان المدرسة البنائية في نظر الباحثين هي من أكثر النظريات تكاملا و شمولاً ، و سميت بهذا الاسم لأنها ترى أن المعرفة العقلية تبنى ولا تعطى مباشرة حيث " ينطلق بياجيه من المسلمة القائلة بوجود أساس وراثي من خلال تبنى المعرفة و تتكون الأطر العقلية ، بتفاعل الذات مع المحيط و ذلك لغاية ضرورة بيولوجية هي التكيف مع البيئة و تحقيق التوازن بين الذات و المحيط...¹ .

ان البنائية ترفض ان تكون المعرفة صورة طبق الأصل للواقع الداخلي للفرد كما ميزت بين المعارف المشفرة Savoir Codifiés و المعارف Connaissances فالمعارف المشفرة هي الدرايات (المعارف) الموصوفة داخل البرنامج و داخل الكتب المدرسية أو داخل مراجع أخرى.

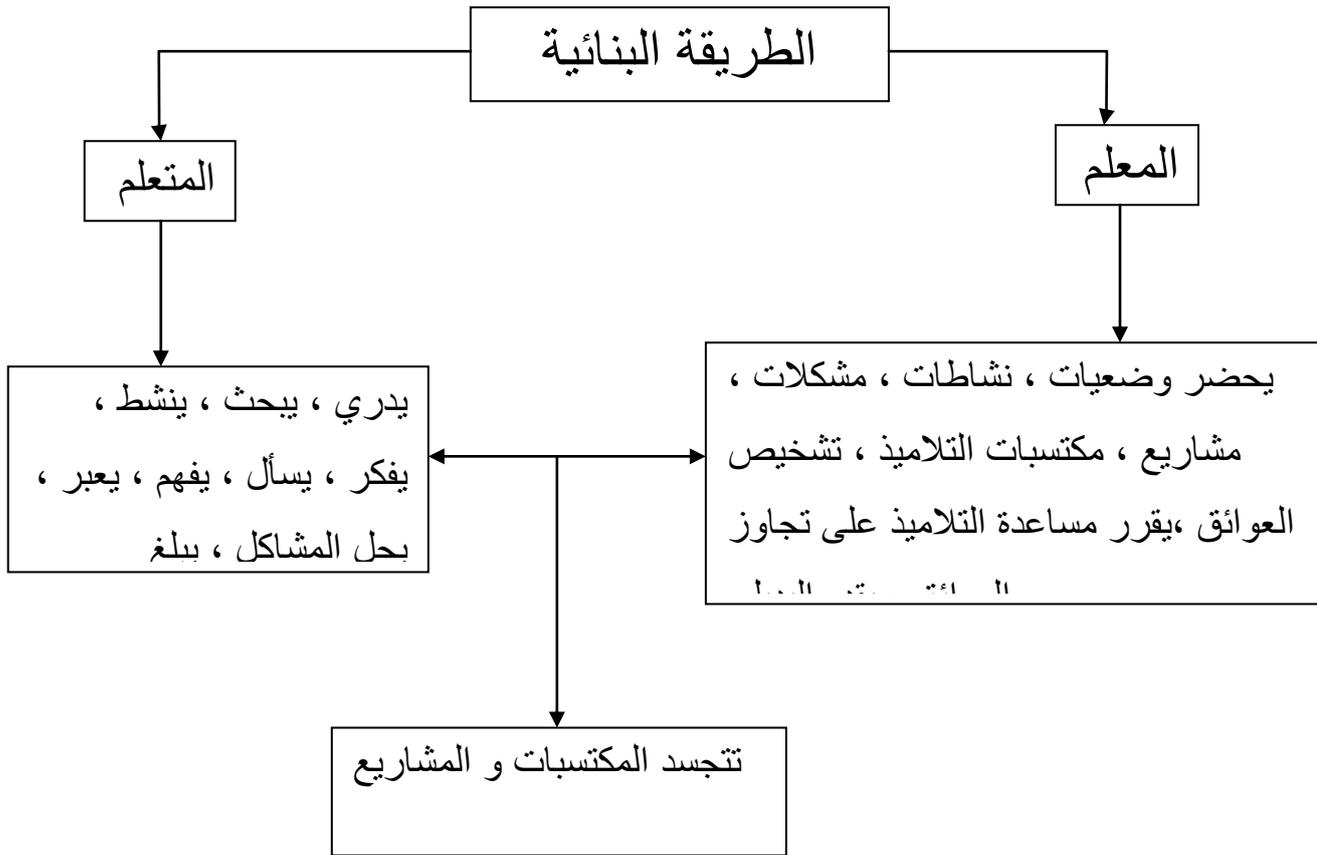
و اما المعارف فأنها تعني العناصر المكوّنة للملكة المعرفية الخاصة بالفرد.... و هو تمييز من حيث الجذر اللاتيني لكلمتي Connaissances et savoir و يمكن الحديث عن الدرايات التي تكتسب خارج النشاط المدرسي² .

و من هنا ، فالذكاء ليس وراثيا محضا و لا مكتسبا او بيئيا محضا ، انما يتكون من خلال علاقة الذات بالواقع و تندرج هذه العلاقة مع المرحلة الحسية الحركية حيث يكون التمرکز حول الذات و تستمر الى مرحلة ما قبل عمليات التفكير و هي مرحلة التمثيل العقلي الى مرحلة إدراك المحسوس (من 07 الى 12 سنة) حيث يكتسب الانسان التفكير المجرد و يتسع نطاق الذاكرة ، ويصبح باستطاعته حل المشكلات³ .

شكل رقم 01:

¹ محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية و التعليم ، مطبعة طوب بريس ، 2007 الرباط ، المغرب ص 48 .
² العربي السليمان: الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية ، مطبعة النجاح الجديد ، الدار البيضاء ، المغرب 2006، ص 58 .
³ ينظر محمد الراجي، بيداغوجيا الكفاءات ص 48 ، 49 .

يبين سير العملية التعليمية وفق النظرية البنائية.



المرجع: محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفايات ، قصر الكتاب ، البلدية ، الجزائر ص 101.

1- بيداغوجيا الكفايات: التعليم من المتمركز حول المدرس الى المتمركز حول المتعلم.

خلافًا لما جاءت به بيداغوجيا الأهداف من اهتمامها بالمحتوى ، فهذه المقاربة أي المقاربة بالكفايات تركز على المتعلم و تجعله محور العملية التعليمية التعلمية كما يظهر من خلال الجدول الآتي:

جدول مقارنة بين التعليم المتمركز حول المدرس و التعليم المتمركز حول المتعلم¹.

الخصائص	متمركز حول المدرس	متمركز حول المتعلم
وضعية التعلم	توجيه الوضعية حول إنجاز المدرس ، يتم التركيز على التعليم.	توجه الوضعية نحو إنجاز المتعلم و نحو التعليم المتفرد، يتم التركيز على التعليم.
دور المدرس	يعتبر المدرس مبلغا للمعرفة	يعتبر المدرس مشخصا و منظما و مصدرا محفزا للمتعلم.
الأهداف	لا يتم الاعلان عن الاهداف بتعايير دقيقة و قابلة للملاحظة	يتم الاعلان عن الاهداف بتعايير سلوكيات المتعلم و تعرض قبل بداية التعلم.
السرعة و الايقاع	يجب ان يسير كل المتعلمين بالسرعة نفسها	يمكن لكل متعلم ان يتقدم بحسب سرعته الخاصة
أنشطة التكوين	يتعلق الأمر خصوصا بدروس إلقاءية يقرر المدرس بنفسه استخدام أو عدم استخدام الوسائل السمعية البصرية	تستعمل أنشطة تكوينية عدة بغرض اختبار تعلم أفضل و يتم اعتماد وسائل الاتصال على اساس الفعالية التي يتم اختيارها مع المتعلمين.

¹ دانيال هاملين، أهمية و حدود البيداغوجيا بواسطة الأهداف، ترجمة عز الدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية، رام الله، مركز القطان للبحث و التطوير التربوي، العدد الرابع و الثلاثون ، ص 109.

التفريد	يوجه الدرس المتمركز حول المدرس الى جمهور محدود العدد و في وضعية "جماعة المواجهة"	يحظى الدرس المتمركز حول المتعلم بالتفريد و يمكن لأي متعلم استخدام المادة الديداكتيكية المتوفرة كلاً أو جزءاً.
المشاركة	تعد المشاركة غير منتظمة	تعد المشاركة الفعالة
التقييم	يحصل التقييم بشكل متأخر و في حالات نادرة	يكون التقييم متكرراً و فورياً و يحصل بعد تقويم وحدات صغيرة من المادة المدروسة
الاختبارات	يتابع المتعلم الدروس و يجتاز الاختبارات حول عينة من المادة المدروسة تحدد نقطته بخصوص الدرس برمته	تقيماً الاختبارات لقياس مدى التحكم في الاهداف المحددة عند بداية الدرس، وتروم تقييم المهارات السابقة و تشخيص مواطن القوة و الضعف لدى المتعلمين و التحكم في الاهداف
تأويل نتائج الاختبارات	تعد الاختبارات معيارية) ويستعمل في هذا الاطار منحى عادي لمنح النقاط)	ترتكز الاختبارات على معايير، ويعد نجاح المتعلم مستقبلاً عن نجاح المتعلمين الآخرين.
التحكم في الاهداف	ينتظر أن يكون ثلث المتعلمين جيداً، و الثلث الآخر "لابأس" به" في حين سيفشل الثلث	ينتظر ان يتمكن جميع المتعلمين من التحكم في الاهداف اذا ما منح لهم الوقت الكافي.

نجاح الدرس	غالباً ما يتم التحكم على نجاح الدرس بشكل ذاتي من طرف المدرس	تسمح الاهداف و عملية التقييم للمدرس بتصحيح مادته الديدأكتيكية و معرفة ما اذا كان درسه قد نجح بالنظر الى اكتساب المعارف من طرف المتعلم.
------------	---	--

مكونات الكفاية :

لقد ارتبطت عدة مفاهيم تداخلت بحيث لا يمكن تصور وجود كفاية بمعزل عن هذه المقومات وهي:

1- المهارة **Habilité** : تنتج المهارة عن حالة من التعلم" وهي ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية، و

الكفاءات الحركية تعني خصوصاً المعرفة الفعلية **Savoir faire**¹ وتظهر على مستوى الحركات المنظمة بشكل معقد، كما هو الشأن في مجال التربية البدنية، وعادة ما يرتبط هذا المفهوم بكيفيات معرفية او كيفيات العمل في الصناعة التقليدية و التقنية، ومع الانجازات **Performances** الفنية . و الاكتسابات المدرسية و الكفايات المعرفية الاكثر تجديداً و يمكن التمييز بين مهارات من مستوى عال، و كفايات عامة قابلة اساساً للتطبيق على مشاكل متعددة².

و المهارة هدف من أهداف التعلم و تتصل بالمهارات بمستوى التعليم بدلالات منها:

أنشطة حركية تتصل بالمهارات اليدوية و الجسدية...أنشطة لفظية ، مثل النطق و الكتابة و استقبال الاصوات، أنشطة مهارية تعبيرية ، مثل الرسم و الرقص و الموسيقى...

و تتطلب المهارات مجموعة من الأنشطة تتحدد في ثلاث مستويات وهي:

- مهارات التقليد و المحاكاة: و يتم تبنيها بواسطة تقنيات المحاكاة و التكرار.

¹ فاطمة الزهراء بوكرم، الكفاءة مفاهيم ونظريات ، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع ، الجزائر 2008، ص 130.

² عبد الكريم غريب 2003 استراتيجيات الكفاياتو اساليب تقويم جودة تكوينها، الطبعة الثالثة منشورات عالم التربية الرباط ص 68، 69.

- مهارات الاتقان و الدقة: وتنمى بالتدريب و التمهير (يقصد بالتهير الترويض في المهارة).
- مهارات الابتكار و التكيف و الابداع: و تنمى بالعمل الجماعي او الذاتي الموجهين¹

القدرة Capacité

" هي استعداد مكتسب يسمح للفرد بالنجاح في النشاط الجسماني أو المهني، كما يمكن ان تكون فطرية تنمى من خلال الخبرة"² و تعتبر القدرة على إمكانية النجاح في القيام بسلوك معين ، والقدرة هي الحالة التي تجعل الفرد متمكنا من هذا الفعل و بالتالي يمتلك المقدرة لتحقيق الأمر المراد ، وتظهر علاقة القدرة بالكفاية عندما يتضح بأن الفرد يصبح قادرا على فعل شيء إذا امتلك كفاية أو مجموعة من الكفايات.

و الكفاية سابقة للقدرة و مؤسسة لها ، و القدرة هي حصيلة الكفايات المكتسبة و تدل القدرة على امكانية أداء نشاط معين ، و هي ترتبط بالمعنى الفلسفي الدال على الوجود بالفعل ، كما تشير الى القوة على أداء فعل ما ، جسديا كان او عقليا و سواء كان هذا الفعل فطريا أم مكتسبا بالتعليم و التدريب.³

و القدرة في نظر كانيي Gagné تتمثل في بعض الانجازات التي يرتبط بعضها ببعض في خاصية معينة ، "فمثلا يمكن للمتعلم ان يقوم بانجاز سلوكات متعددة في مجالات مختلفة ، كحفظه لقطعة شعرية و حفظه لمقطوعة موسيقية و حفظه لأحداث تاريخية و حفظه لقوانين السياقة ،... كل هذه الانجازات المختلفة مظهريا ، ومن حيث الموضوع الذي انصبت عليه الدخل ضمن قدرة واحدة هي القدرة على التذكرة Mémorisation "

إذن فالقدرة هي أداء نشاط بدني أو مهني فكري قابلة للنمو لكنها لا تظهر إلا إذا فعل المعلم محتوى التعلم ، فكتساب الكفاية يقوم على اكتساب القدرات المعرفية و الحسية، الحركية و الاجتماعية، الوجدانية و بطريقة أخرى الكفايات المرغوب فيها تترجم الى قدرات و الى اهداف.

3- الاستعداد: Aptitude

¹ عبد الكريم غريب، نفس المرجع ص 11.

² فاطمة الزهراء بوكومة ، مفاهيم و نظريات ص 130.

³ فرج هبد القادر طه و من معه ، معجم علم النفس و التحليل النفسي.

هو " القدرة الممكنة او الأداء المتوقع و الاستعداد كالأداء الكامن و هو نجاح كل نشاط... يمكن ان يكون للفرد استعداد لغوي جيد كالقدرة على مخاطبة الجمهور.."¹ .

و المعنى الاساسي الدال على مفهوم الاستعداد هو امتلاك الفرد لقدرات كامنة ، سواء كانت فطرية أم مكتسبة ، وهي قدرات تجعله مستعدا للحصول على كفاية معينة ، و ذلك دون الشعور بصعوبات أو معاناة في التحصيل و التطور في اكتساب قدرات و كفايات ، فهو أرضية تساعد على الحصول على الكفاية المنشودة و يمكن ان يتمثل الاستعداد في ظروف نفسية كالتشجيع ، و نجد جان بياجيه Jean Piaget من خلال نظرية تطور الذكاء البشري ، حيث حدد أربع مراحل و هي :

المرحلة الحس حركية، مرحلة ما قبل العمليات ، مرحلة العمليات و التفكير باللموس ، ثم مرحلة العمليات و التفكير الجرد و من خلال هذه النظرية يتضح ان كل مرحلة هي بمثابة استعداد للمرحلة الثانية.

و من خلال ذلك يعرف الاستعداد على انه " قدرة الفرد الكامنة على تعلم عمل ما إذا ما أعطى التدريب المناسب ، و يدل الاستعداد على قدرة الفرد ان يكتسب بالتدريب نوعا خاصا من المعرفة أو المهارة"² و بطريقة أخرى الاستعداد نضوج معين يسمح بالتعلم ، سواء اكان هذا النضج بيولوجيا ، أم نفسيا أم عقليا فاذا توفر هذا النضج تمكن الفرد من تحقيق التعلم المراد ، و عدم توفره يتوقع ان يجد صعوبات في تحقيق ذلك التعلم.

4- الأداء او الانجاز : Performance

يعتبر الانجاز من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالكفاية" يعتبر هدفا بيداغوجيا يضاف اليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي ملاحظا ، بمعنى ان الانجاز هو مؤشر القدرة و الاستعداد"³ .

و نستخلص ان الكفاية هي مجموعة المعارف الفعلية و السلوكية التي توظف في أداء نشاط ما بشكل فعال ، وبهذا تكون بمستوى أعلى من المهارات و المعارف التي تعد أهم مكوناتها.

¹ فاطمة الزهراء بوكومة، مفاهيم و نظريات ص 132.

² عبد الرحمان العيسوي ، 2003، علم النفس و الانتاج ، جامعة الاسكندرية ، مصر ص 200.

³ فاطمة الزهراء بوكومة، الكفاءات و مفاهيم و نظريات ، ص 134.

5- التعلّم: Apprentissage.

يمثل التعلّم حقيقة تعبر عن استيعاب الانسان لسلوكات و مواقف و معارف لا يكتسبها من قبل ، حيث تزيد هذه السلوكات المكتسبة على زيادة تكيفه مع الظروف اليومية، فالتعلّم إذا عملية تثقيفية و ليست طبيعية.

بمعنى آخر إنّها نتيجة لمجموعة من الجهود المبذولة من طرف هذا الانسان¹ و يتوقع ان يحدث هذا التعلّم تغييرات من الناحية الجسمية و النفسية و المعرفية و العقلية ، و تعد هذه التغييرات مؤشرات دالة على حدوث التعلّم ، على اثر ذلك " يتفق الباحثون على أن التعلّم هو العملية التي تستدل عليها من التغييرات التي تطرد على سلوك الفرد او العضوية و الناجمة عن التفاعل مع البيئة او التدريب او الخبرة".

يقص بالعضوية (Organisme) البنية الجسدية و النفسية و العقلية بكل ما تحويه من عناصر .

يعرف كلوص A. Clauss بأنه " تغير سلوكي يتحقق اثر وصول الفرد إلى حل مشكلة معينة يعرضها عليها المحيط"

المبحث الخامس:

1-2- المبادئ الأساسية في المقاربة بالكفايات:

بعد اعتماد المقاربة بالكفايات في مجال التكوين المهني تم نقل هذه المقاربة على قطاع التربية و التكوين ، تبنتها عدة أنظمة تربوية لبلدان شمالية و جنوبية ، وارتكزت عليها في اعادة بناء و اعداد برامجها و مناهجها و كتبها الدراسية و في تطوير ممارستها التدريسية بمختلف الاسلاك التعليمية و تكوين مدرسيها...².

و قد توصل أحد الباحثين المغاربة³ الى أن المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفايات تستند الى مايلي:

- تحديد و تثبيت الكفايات التي تستهدف الادمج السوسيو مهني، حيث تسعى الى تطوير القدرات الذهنية النافعة لمواجهة مختلف الوضعيات.

¹ توفيق سامعي، الكفايات المهنية و التعليمية ، المفهوم والابعاد، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد 118، 19 ديسمبر 2014 (بتصرف).

² عبد اللطيف الجابري، 2010، من إعداد المناهج بالكفايات الى ممارسة تعليمية مغايرة لبناء الكفايات الأساسية لدى المتعلمين ، مجلة عالم التربية، العدد 19 ص 5

³ عبد اللطيف جابري، نفس المرجع ص 433، 434.

- السعي نحو ادماج التعلّات عوض جعلها تكتسب بطريقة مجزأة و مستقلة عن بعضها البعض، اذ يجب ان نمر من التعلّات المصففة و المجزأة الى التعلّات المدججة و المندججة.
- توجيه التعلّات نحو مهام معقدة مثل: حل المشكلات ، إعداد المشاريع ، إعداد التقارير.
- التركيز في الانشطة التقييمية على المهام المعقدة ، لاسيما في إعداد الوضعيات التي تعتمد في التقييم الشهاداتي النهائي، التي تنصب على أساسيات حل المشكلات و المهام المعقدة.
- اختيار وضعيات مثيرة و محفزة للمتعلّم ، وتسعى الى تنمية قدراته الذهنية (البرهنة، المقارنة ...).

الفصل الثاني

المبحث الأول: مفهوم الملكة:

1- لغة:

جاء في اللسان : " المَلِكُ و المَمْلُكُ و المَلِكُ احتواء الشيء و القدرة على الاستبداد به مَلِكُهُ يَمْلِكُهُ مَلِكًا و مَلِكًا و تَمَلَكًا الأخيرة عن اللحياني لم يحكمها غيره و مَلِكَةٌ و مَمْلُكَةٌ و مَمْلُكَةٌ كذلك و مَالُهُ مَمْلُكٌ و مَلِكٌ و مَمْلُكٌ و مَلِكٌ ، أي شيء يملكه ، كل ذلك عن اللحياني و حكى عن الكسائي ارحموا هذا الشيخ الذي ليس له مَلِكٌ و لا بصر ، أي : ليس له شيء بهذا فسر اللحياني و قال ليس له شيء يملكه . و أَمَلِكُهُ الشيء و مَلِكُهُ إياه تَمَلِكًا جعله مَلِكًا له يَمَلِكُهُ و حكى اللحياني ملك ذا أمرٍ أمره كقولك مَلِكُ المال ربه و إن كان أحمق...

و قال الثعلب: يقال : ليس لهم مَلِكٌ و لا مَمْلُكٌ و لا مَمْلُكٌ أم لم يكن لهم ماء و مَلِكُنَا المَاءُ أروانا فقوينا على مَلِكٍ أمرنا ، و هذا مَلِكٌ يميني ، و مَلِكُهَا أي : ما أملكه... و قولهم : ما في مَلِكِهِ شيء ، و مَلِكُهُ شيء ، أي لا يملك شيئاً ، وفيه لغة ثالثة: ما في مَلِكْتِهِ شيء بالتحريك عن أبي الأعرابي و مَلِكُ الولي المرأة و مَلِكُهُ و مَلِكُهُ حَظْرُهُ إياها و مَلِكُهُ لها و المملوك العبد و يقال هو عبد مَمْلُكَةٍ و مَمْلُكَةٍ و مَمْلُكَةٍ الأخيرة عن ابن الأعرابي¹ .

و في الصَّحَّاح: " مَلِكْتُ الشيء أَمَلِكُهُ و مَلِكًا ، و مَلِكُ الطريق أيضا: و نسطحه و قال: أقامت على مَلِكٍ بالفتح، إذا شددت عجينه... و مَلِكْتُ الطريق فَمَلِكَةٌ لها و لمنكوب المطايا جوانبه و ملكت العجين أَمَلِكُهُ مَلِكًا عجينه... و ملكت المرأة: تزوجتها... يقال مَلِكُهُ المال و المَلِكُ ، المرأة: تزوجتها... يقال مَلِكُهُ مَلِكًا بالفتح، إذا شددت الأعرابي، يقال: فلان حَسَن المَلِكَةِ ، إذا كان حسن الصنع إلى مَمَالِكِهِ و في الحديث: فهو مُمَلِكٌ... عن أبي

" لا يدخل الجنة سَيءُ المَلِكَةِ"².

و تأسيسا على ما سبق، فثمة مجموعة من الملكات التي يمتلكها الإنسان، كالمملكة اللغوية و المملكة الموسيقية، و المملكة المنطقية و المملكة الغنائية ، و المملكة الطبيعية ، و المملكة الفنية، و المملكة الشعرية و ملكة الحفظ... و تدل الملكة في المعاجم الحديثة على القدرة، و الطبع و السليقة و الصفة الراسخة في النفس.

¹ ابن منظور ، لسان العرب ، باب الميم ص 4267 <http://www.wagfea.com> . To PDF :

² إسماعيل بن حماد الجوهري الصحاح تاج اللغة و صحاح العربية ج 4 ، تح، أحمد عبد الغفور عطار ، دار العلم للملايين ، ط 3 ، القاهرة، 1984 ص 1609-1611

و يمكن ترجمة كلمة الملكة ب (Maturité) و يقصد بها النضج ، و الحنكة و الإدراك... بيد أن هناك من يترجمها ب (Cométence) ((بمعنى الكفاءة المضمره التي يمكن من خلالها توليد جمل لا متناهية العدد حسب تشو مسكي (N.Chomsky) .

2- اصطلاحا:

الملكة هي التي نحصل عليها بالدربة و التعلم و الصقل و المعاناة و التكرار، حتى تصبح صفة راسخة في النفس في المتكلم و من جهة أخرى قد تدل على المهارة و الصناعة و الجودة و الكفاءة ، و من المعلوم أن الملكات هي تلك القدرات التي يكتسبها الإنسان وراثيا أو تجريبيا، و ينتج من خلالها تحصيل مجموعة من المعارف و المهارات و المواقف و الميول بمهارة و حذق و دراية .

إذن تدور معاني الكلمة حول القدرة و السيطرة ، و من معانيها السجوية و هي الخلق و الطبيعة ، و تملك ناصية اللغة ، و التحكم في استعمال تراكيبيها بصورة طبيعية أو شبه طبيعية ، فالملكة هي السليقة و هي الطبع اللغوي الذي يشب الناشئ عليه ، فيختلط بدمه و لحمه و يكون شيئا من مكوناته الفطرية و استعداداته الطبيعية ، فتمكنه ملكته اللغوية من التعبير عما يريد دون تعب أو عناء، و يجري القول على لسانه سلسًا، فيصبح لسانه ترجمان عقله.

2- مفهوم الملكة اللغوية :

أ- عند القدماء:

أولاً: الشريف الجرجاني:

الملكة صفة راسخة في النفس و استعداد عقلي خاص لانجاز بحذق و مهارة و يعرفها الجرجاني على النحو التالي:" الملكة هي صفة راسخة في النفس ، فالنفس تحصل لها هيئة بسبب فعل من الأفعال، و يقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، و تسمى حالة ما دامت سريعة الزوال، فإذا تكررت و مارستها النفس حتى رسخت لتلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة. و بالقياس إلى ذلك الفعل عادة و خلقاً¹.

¹التعريفات: للشريف الجرجاني، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان ط1 ، 1405هـ ، ص 76.

ثانياً: الملكة لدى إخوان الصفا:

اصطلح إخوان الصفا على مفهوم الملكة بالعادة ، حيث يرون أن الملكة كمهارة تكون في الأخلاق و الصنائع لا تكون إلا نتيجة تحصيل حاصل للممارسة الدائمة ، حيث يعبرون عن هذا بقولهم: "...واعلم أن العادات الجارية بالمدائمة عليها تقوي الأخلاق الشاكلة لها، كما أن النظر في العلوم و المدائمة على البحث عنها و الدرس لها، والمذاكرة فيها يقوي الحذق بها و الرسوخ فيها و هكذا المدائمة على استعمال الصنائع و التدرب فيها يقوي الحذق بها و الأستاذية فيها..."¹

ثالثاً: مفهوم الملكة عند ابن خلدون:

ترد هذه الكلمة في أكثر من موضع من "المقدمة" حيث يقول ابن خلدون: "اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة ، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني و جودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصها..."².

تعني الملكة عند ابن خلدون السليقة، و الحدس اللغوي ، و إنتاج اللغة الأم ، كما تدل على كونها راسخة في النفس، و تشبه هذه الملكة ما تحدث عنه نعوم تشو مسكي في إطار التمييز بين الكفاءة و الانجاز ، وكذلك ما تحدث عنه دي سوسير حينما تحدث عن اللغة و الكلام و اللسان.

و الملكة تتطور و تجود مثلما تنطفيء و تحمد، فإذا حصل المتعلم على ملكة ما في علم من العلوم، استعد و تهيأ لقبول ما بقي ، و حصل له نشاط في طلب المزيد مما يؤدي إلى جودة ملكته.

أما بالنسبة للملكة اللغوية فقد اهتم بها ابن خلدون لأنه هو الآخر تساءل عن القدرة العقلية الكامنة وراء الكلام ، مثل تشو مسكي و اصطلح على تسميتها " الملكة" حيث قال: " و هذا معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي اتخذت عنهم و لم يأخذها من غيرهم..."³.

ب- عند تشو مسكي:

¹ إخوان الصفا ، و خلدون ألوفا، رسائل إخوان الصفا، 42، بيروت للطباعة و النشر، بيروت 1983، ص 32.

² مقدمة ابن خلدون، للعلامة ابن خلدون، دار الفكر العربي، بيروت ط 1 ، 1997 ص 431.

³ مشال زكريا، الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية الألسنية ، ط 1، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع 1982 ، ص 25.

استعمل تشو مسكي مصطلح الملكة اللغوية و التي يقصد بها " الكفاية اللغوية" حيث " يعتبر الملكة اللغوية خاصية راسخة في الجنس الإنساني و مكونا من مكونات العقل الإنساني و خاصية تحول الخبرة إلى قواعد"¹ و من هنا فان "دراسة اللغة تساعد على دراسة قضايا الإدراك عند الإنسان"².

إن " الكفاءة اللغوية عند تشومسكي هي قدرة المتكلم المستمع المثالي في عشيرة لغوية متجانسة على إنتاج و تحويل عدد لا متناه من الجمل الصحيحة... إن الكفاية اللغوية هي مجموع القواعد الضمنية و المستدخلة لميكانيزمات إنتاج الألفاظ في لغة ما."³

يكمن الفرق بين المصطلحين في أن الملكة اللغوية تطلق على القدرة الكامنة في ذهن متكلم اللغة على إنتاج عدد غير محدود من جمل اللغة ، وفهمها و هذا لا يتأتى إلا إذا اشتمل الذهن على نظلم من القواعد (يقصد القواعد الصوتية، و الصرفية و المعجمية).

تتحقق الكفاية اللغوية بمدى قدرة المتكلم على اكتشاف الأخطاء على المستويات اللغوية(الصوتية و الصرفية و النحوية و المعجمية).

أما الأداء Performance فهو التحقق الفعلي للكفاية عند التخاطب باللغة و من خلال هذا فإن كل أداء يستلزم انتقالا من حيز الوجود بالقوة إلى حيز الوجود بالفعل بحسب المصطلحات المنطقية ، أي إخراج الكامن إلى الوجود الحسي الفعلي.

أورد تشو مسكي تعريفا للغة في قوله: " للغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لفهم و تكوين جمل نحوية"⁴ ، يتضح أن الملكة اللغوية عنده هي تلك المعرفة اللغوية التي يولد بها الطفل و التي تتأتى عن طريق معرفة الفرد للقواعد التي تعمل على ربط أجزاء الجملة ببعضها ببعض في الجملة نفسها و هي قواعد التركيب الأساسي إضافة إلى معرفة قواعد

¹ المرجع السابق ص 25.

² المرجع السابق ص 25.

³ العربي سليمان ، الكفايات في التعليم ص 17-18.

⁴ حلمي خليل: اللغة و الطفل، دراسة في ضوء على اللغة النفسي، دار النهضة العربية للطباعة و النشر بيروت: 1986، ص48.

أخرى هي القواعد التحويلية أو ما أطلق عليه تشومسكي مصطلح " Les règles transformationnelles" و من خلال هذا الملكة اللغوية عند تشومسكي "تعتمد على جانبين مهمين هما:

1- جانب الأداء الفعلي، و هو يمثل أو يقابل مصطلح البيئة السطحية.

2- القدرة العميقة و التي تتمثل في البيئة العميقة ، و هو امتلاك الآلية اللغوية، بحيث يعكس الأداء الكلامي هذه الآلية اللغوية أو لكل ما يجري في عمق التركيب من عمليات.¹

المبحث الثاني : بناء الملكة في الفكر العربي القديم:

1- الرحلة إلى البادية:

كان العرب القدماء يرسلون أبناءهم إلى البادية للإرضاع ، فيرضع الأبناء من أمهات غير أمهاتهم و يستمعون إلى لغات ليست مختلطة بل عذبة خالصة لا يشوبها عيب ، وقد أوفد الرسول صلى الله عليه و سلم إلى بني سعد، فاسترضع و ربي فيهم، ففصح لسانه عن بقية أقرانه.

كما أن الملوك و الخلفاء و أهل الغنى فعلوا بالمثل لتفصح ألسنتهم و تشدّ عزيمتهم بعيدا عن تدليل أمهاتهم و أهل بيتهم.

" و ما برع العلماء الأفداد في اللغة، ولا رواة اللغة و ما تملكوا ناصية اللغة و أبدعوا فيها إلا برحلتهم إلى البادية ، و إقامتهم فيها ، "فالعجاج" و ابنه "رؤبة" قد أقاما في البادية زمنا طويلا ثم رحل رؤبة إلى المدن الكبرى طالبا لسعة الرزق، وقد جمع من ألفاظ اللغة و تراكيبها ما جعله من كبار رواة اللغة و الغريب في عصره"².

2- كثرة الحفظ للجيد من الأساليب العربية:

كان العرب يدركون قيمة الحفظ في تكوين الملكة اللغوية فانكبوا على كتاب الله الكريم يحفظونه و يُحفظونه لأبنائهم ، ثم سنة الرسول صلى الله عليه و سلم ، و ثم الجيد من أشعار العرب و أمثالهم و حكمها ، و كانوا يرسلون أبنائهم إلى

¹ حلمي خليل، المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

² مدارس نحوية ، دكتور شوقي ضيف، دار المعارف بمصر ، 1968/76 ص 173.

مصادر دراسة هذه العلوم الشرعية و العربية في المدينة المنورة و في المسجد عمرو بن العاص الفسطاط و غيرها و حيثما
 لمع عالم من العلماء فبرز أقرانه أرسل الآباء أبناءهم إليه ليتعلموا منه ما يعلم و يحفظ ، يؤكد هذا ما ذكره "ابن خلدون"
 حيث يقول: " حصول ملكة لسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي
 نسجوا عليه تراكيبيهم فينتج هو عليه و يتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم و خالط عباراتهم في كلامهم حتى حصلت له
 الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم"¹ .

3- التدريب على المحاور و المناظرة:

قد يستطيع الإنسان حفظ الكثير من النصوص الجيدة، لكنه يعجز عن توظيفها توظيفاً صحيحاً في المحاور و
 المناظرة ، وهنا تبرز أهمية التدريب على الكلام و التجاور و المناظرة في تكوين الملكة اللغوية، وقد ذكر ابن خلدون أن
 أهم طرق تكوين الملكة اللغوية لدى الدارسين هي المحاور و المناظرة ، يقول: " و أيسر طرق هذه الملكة فتحق اللسان
 بالمحاور و المناظرة في المسائل العلمية فهو الذي يقرب شأنها و يحصل مرامها فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير
 من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتاً لا ينطقون و لا يفاوضون و عنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة فلا
 يحصلون على طائل من ملكة التعرف في العلم و التعليم ثم بعد تحصيل من يرى منهم انه قد حصل تجد ملكته قاصرة
 في علمه إن فاوض أو ناظر أو علمي علمه ثم بعد تحصيل من يرى منهم انه قد حصل تجد ملكته قاصرة في علمه إن
 فاوض أو ناظر أو علم وما أتاهم القصور إلا من قبل التعليم و انقطاع سنده و إلا فحفظهم أبلغ من حفظ سواهم
 لشدة عنايتهم به و ظنهم انه المقصود من الملكة العلمية و ليس كذلك"²

أما إذا فقد المتعلم عملية التدريب المتنوع و المستمر على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً في المواقف المتنوعة،
 فإن اللغة ستتحول على يديه إلى قوانين جافة و قواعد صماء شأنها في ذلك شأن العلوم الأخرى.

4- ملازمة المعلمين فترة مناسبة:

¹ تاريخ ابن خلدون (ديوان المبتدأ او الخبر في ديوان العرب و البربر و من عاصروهم من ذوي الشأن الأكبر) دار الفكر 1431هـ ، 2001م ص 774.

² تاريخ ابن خلدون ، المرجع السابق ص 431 ، 432.

إن ملازمة المتعلم معلمه فترة كبيرة تجعله قادرا على تمثل المعلومات و تنمي لديه ملكات متعددة منها القدرة على الحوار ، و القدرة على حل المشكلات، كما تكسبه الطلاقة اللغوية، حدث هذا مع سيويه حين لحن في الحديث الذي أورده أستاذه حماد ، حيث كان يستملي قول النبي صلى الله عليه و سلم: " ليس من أصحابي إلا من لو شئت لأخذت عليه ليس أبا الدر داء". فقال سيويه : " ليس أبو الدر داء" فقال له حماد : " لحت يا سيويه، و بين له أن ليس هنا من أدوات الاستثناء ، و ليست الناقصة ، فقال سيويه: لأطلبن علما لا تلحنني فيه ، فلزم الخليل حتى برع"¹.

حدث أيضا مثل هذا الذي حدث مع سيويه لابن جني ، فقد كان يتصدر المجلس للتدريس فسأله الفارسي في مسألة صرفية فأخفق فيها، فلزم أبا علي الفارسي مدة أربعين سنة، فكان ابن جني الذي عرفناه ، وكم كانت ملازمة سيويه الخليل و ابن جني الفارسي مفيدة أعظم الفائدة، فقد برع سيويه و ألف في النحو كتابا سارت به الركبان ، و ألف ابن جني الخصائص و سر الصناعة ، فأودع الأول ما لم يصل إليه الكثيرون ممن راموا ذلك.

5- معرفة معاني الألفاظ و التراكيب:

يعتبر الحفظ ركنا أساسيا في تكوين الملكة، و لكن لا ينبغي الاهتمام به وحده في بناء الملكة و تنميتها، فهناك عوامل أخرى من أهمها أن يكون الدارس مدركا لمعاني المحفوظات التي يقوم بحفظها، فاهما لمراميها على المستوى اللفظي ، و على المستوى التركيبي، فاللفظ حيث هو لفظ مفرد له معنى قد يقترب أو يختلف مع معناه حين يضم إليه غيره ، و لذا كان للسياق أثره الكبير في تحديد المعنى.

فمثلا: كلمة كتب تعني النقش و السّطر لكنها في قوله تعالى: "... كتب عليهم.." تعني الفرض و في قوله عز و جل: "كتب الله" تعني التقدير...

و يؤكد قيمة إدراك المعنى في تكوين الملكة ما ذكره " ابن خلدون" في هذا الشأن ، حيث يقول : ثم بعد ذلك يتعين النظر إلى دلالة الألفاظ و ذلك إن استفادة المعاني على الإطلاق من تراكيب الكلام على الإطلاق يتوقف على معرفة الدلالات الوضعية مفردة و مركبة و القوانين اللسانية في ذلك هي علوم النحو و التصريف و البيان".

6- التدرج في تعليم اللغة:

¹القطع و الاستئناف في كتاب سيويه، حسن محمد عبد المقصود، مجلة علوم اللغة دار غريب ، العدد 28 ، 2004م ، ص 7،8.

أكد العلماء في عملية تكوين الملكة اللغوية على التدرج في التعليم ، فذلك يدعو إلى الاستمرار في دراسة اللغة ، أما إذا تم التعليم فجأة، فإن ذلك يدعو إلى عدم إجادة التعلم و من ثم ضعف الملكة اللغوية ، فالمتعلم يكون في البداية صاحب رغبة قوية في التعلم ، لكنه سرعان ما يشعر بصعوبة التعلم ، فتفتر همته ، و بالممارسة و إضافة القليل إلى القليل يمكنه التكلم، و استعمال ما تعلم في الكلام بصورة ما ، يقول " ابن خلدون " : " و يكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل و على سبيل التقريب و الإجمال و الأمثال الحسية ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا قليلا بمخالفة مسائل ذلك الفن و تكرارها عليه و الاستعداد ثم في التحصيل و يحيط هو بمسائل الفن إذا أقيت عليه الغايات في البدايات و هو حينئذ عاجزا عن الفهم و الوعي و بعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها و حسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه و انحراف عن قبوله و تمادى في هجرانه و إنما أتى ذلك من سوء التعليم"¹.

7- تكثيف الدرس:

يلجأ علماء التربية و القائمين على الدورات التعليمية إلى تكثيف الدورات التعليمية، حتى تترك أثرا طيبا في وقت قصير، فالدورة المكثفة تتم في وقت قصير لكنها تقدم عددا لا بأس به من المفردات و التراكيب، ومن ثم تسهم في بناء الملكة اللغوية ، وإذا كان هذا ما يتردد في كتب تعليم اللغات الحديثة ، فإنه قد سم في التراث العربي ، يقول " ابن خلدون " : " و كذلك ينبغي لك أن لا تطول على المتعلم في الفن الواحد بتفريق المجالس و تقطيع ما بينهما لأنه ذريعة إلى النسيان و انقطاع مسائل الفن بعضها من بعض فيعسر حصول الملكة بتفريقها و إذا كانت أوائل العلم و أواخره حاضرة عند الفكرة مجانية للنسيان كانت الملكة أيسر حصولا و أحكم ارتباط و أقرب صبغة لأن الملكات إنما تحصيل بتتابع الفصل و تكراره إذا تونسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه و الله علمكم ما لا تعلمون"².

¹ تاريخ ابن خلدون ، المرجع السابق ص 534.

² نفس المرجع ص 534.

المبحث الثالث : عوامل ضعف الملكة اللغوية:

يجدر بنا ونحن نتحدث عن عوامل بناء الملكة اللغوية أن نشير إلى أسباب ضعف هذه الملكة على ألسنة

المتحدثين باللغة العربية ، حتى تتمكن من وضع أساس سليم يمكن في ضوئه تلاقي السلبيات في هذا المجال.

لقد كثرت الشكوى من ضعف الدارسين في استخدام اللغة العربية في كلامهم و كتاباتهم ، ومن ثم فقد أشار علماء

التربية و من عمل في حقل التدريس إلى أسباب هذه الظاهرة و لعل أشهر هذه الأسباب ما يلي:

1- عدم توظيف الدرس النحوي ، و تحويل درس النحو إلى قواعد مجردة تبتعد عن الاستعمال الفعلي للغة ، و نادرا ما يطبق المعلم مع تلامذته المعلومات النحوية في درس النصوص مثلا أو درس القراءة، و لا يلتفت إلى ذلك في درس التعبير و الإنشاء ، الأمر الذي أدى إلى انفصال فروع اللغة بعضها عن بعض.

2- سوء نظم التقويم ، فالتقويم يعتمد بصورة كبيرة على عملية الامتحان أما المقدرة اللغوية و طلاقة الطالب في التعبير عما يريد و محاوراته لأستاذه في داخل الفصل المدرسي فلا قيمة لها ، ومن ثم تحولت دراسة اللغة إلى دراسة تاريخية علمية تشترك فيها اللغة مع سائر العلوم التي يطالب الدارس باجترارها ، وقد يفهم ما يجتره أو لا يفهمه.

3- فقدان البيئة اللغوية التي تستخدم اللغة العربية الفصحى و انفصال لغة الحياة اليومية عن لغة الدرس مما أدى إلى ازدواجية عجيبة في حياة الطلاب اللغوية و تحولت بسببه اللغة العربية إلى لغة دراسة و ليست لغة استعمال فصارت مماثلة لأي علم نظري كالتاريخ و غيره.

4- اللغة المثالية التي يحاول الطالب أن يتمثلها في كلامه هي لغة الإعلام وهذه لا تخضع لرقابة لغوية جيدة ، ولا لتصحيح التراكيب المترجمة إليها فينقل التركيب من اللغة المترجم منها حاملا خصائص تلك اللغة في تركيبها ، ثم ينشر بصورته الخاطئة على ألسنة المتحدثين بالعربية دون الوعي بالخطأ.

5- ضعف مستوى الأداء اللغوي لدى الأساتذة الذين يقومون بالتدريس اللغة العربية حيث يعدون مسؤولين عن نمو مهارات الطلاب اللغوية ، وهدفهم بناء الملكة اللغوية لدى الطلاب بما يمثلونه من القدوة اللغوية و المثال المحتذى به في

التحدث. و كما يقال إن فاقد الشيء لا يعطيه و معظم الأساتذة يستخدم اللهجات العانية للشرح و توصيل المعلومات ، فبذلك هو يبسط الشرح و يساهم في الفهم لكنه لا يساهم في بناء الملكة اللغوية عند طلابه.

6- سوء المحتوى الدراسي و عدم التدقيق فيما يشتمل عليه من موضوعات النحو و النصوص و الأدب و البلاغة ، و اعتبار الإنشاء فرعا يمتحن فيه الطالب وهو لا يتدرب عليه و لا يعرف كيف يوظف الفروع اللغوية الأخرى لخدمة التعبير أو الإنشاء.

و لم يقف الأمر عند حد كتابات التربويين ، بل كتب اللغويين في محاولة لتصحيح الأخطاء التي يقع فيها الكثير من مستخدمي اللغة العربية و انصبت دراستهم حول حصر عدد من الأخطاء التي يقع فيها المتكلمون بالعربية و كتابة الصواب بدلا من هذه الأخطاء هذا فيما يتعلق بشأن الناطقين بالعربية من العرب سواء منهم المتخصصون في اللغة العربية و علومها و غير المتخصصين في علوم العربية ممن يستخدمونها¹.

و اتجه فريق آخر إلى تحليل أخطاء مستخدمي اللغة العربية من غير الناطقين الأصليين فبرز أثر اللغة الأم في استخدام اللغة العربية عند هؤلاء استخداما خاطئا ، إذ غالبا ما يطبق الدارس على لغته الأم على اللغة المتعلمة و لكل لغة طرقها و أساليبها في تركيب الجمل و بناء النصوص و ما تعتمد لغة ما أسلوب للتعبير عن موقف أو انفعال بشيء يختلف عما تستخدمه اللغة العربية في هذا المجال.

و من ثم فقد ظهرت أبحاث عدة في مجال تحليل الأخطاء اللغوية لدى فريق من الدارسين في جامعة ما من الجامعات و اقتربت نتائج هذه البحوث جميعا²

المبحث الرابع : أسس بناء الملكة اللغوية:

لقد تحدث التربويون عن مشكلات تعليم اللغة العربية و حاولوا علاجها من خلال اقتراحات تغيير المناهج و التعديل في طرق التدريس و استخدام الوسائل التعليمية التي تجعل الدرس سهلا و مشوقا.

¹ تحليل الأخطاء للدكتور عبد الحميد السيوري ، مجلة كلية الآداب ، جامعة القاهرة.

² في علم اللغة التطبيقي ، د. محمد الفتوح ، دار الفكر العربي ، القاهرة 1989 م ص 45.

و كذلك تحدث اللغويون عن عملية اكتساب اللغة في القديم أو في الحديث فظهرت كتب تتحدث عن اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم ، و ظهرت أبحاث مهمة في هذا المجال¹ و قد اتفق الجميع على أن اللغة تكتسب شأنها شأن كل العادات التي يكتسبها الفرد من المجتمع المحيط به، و تبدأ عملية الاكتساب منذ الأسابيع الأولى للطفل (و لا يعني الاكتساب بدء الكلام).

إن عملية تكوين الملكة التي تمكن صاحبها من الانطلاق في استعمال اللغة حديثا و كتابة و استماعا، تعبيرا و إبداعا و هذا ما يشترك فيه العرب و غيرهم، فإن الطفل العربي لا يرضع اللغة مع اللبن من ثدي أمه ، إنما يرضع اللهجة المحلية التي قد تقترب أو تبتعد من اللغة العربية الفصحى لذلك نجد استعمال العرب.. غير المتخصصين في اللغة العربية و استعمال كثير من المتخصصين في الكثير من الأحيان استعمالا خاطئا.

ما يتصور من طرق لتكوين الملكة اللغوية عند العرب يصلح لغير العرب مع مراعاة المستوى الذي نقدمه له، والطريقة التي تقدمه بها، والوسائل التي تعين على تكوين الملكة تكويننا سليما . و الأهم هو اختيار المعلم الواعي الذي يستطيع أن ينمي هذه الملكة أو بالأحرى يمتلكها و يكون على صلة قوية بطرق التدريس و الوسائل التعليمية الحديثة. و لعل أسس بناء الملكة تكمن فيما يلي:

1- الاستماع إلى من ينطق اللغة نطقا جيدا، فالسمع أبو الملكات اللسانية² ، و لتعلم اللغة يحتاج المتعلم إلى تقليد النطق الصحيح ، حيث انه ليس كل مستخدم للغة ينطقها نطقا صحيحا " و من ثمّ فقد امتلأت كتب اللغة و المعاجم بمصطلحات عيوب النطق و الثأناة و الثأناة³ و غيرها" و هذا بالإضافة إلى العيوب النطقية التي تحدث عند كثير من المتحدثين نتيجة السرعة ، أو ضعف المهارات اللغوية أو عدم فهم الجمل و التراكيب المنطوقة أو نتيجة لكل هذا وغيره ، فإذا كان الناطق المحتذي به يعاني من عيب من عيوب النطق ، فإن الدارس سيقبله بعيبه ، فتكون لغته مشوهة و قد أدرك العرب هذا الأمر فأرسلوا أولادهم إلى البوادي ليأخذوا اللغة عن الناطقين الفصحاء و من اختار معلما لأولاده يشترط فيه أن يكون من أهل العلم و الفقه و الفصاحة.

¹ اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم للدكتور محمد الأوراعي و اللغة الأم للدكتور كريم حسام الدين، و في اكتساب الجملة عند الطفل ل، د. داود عبده، المجلة العربية للدراسات اللغوية ، المجلد الرابع العدد الثاني فبراير 1986م.

² تاريخ ابن خلدون 754/1

³ المصطلحات الصوتية في كتاب العين ، د. حسن محمد عبد المقصود، بحث مقدم للمجلس الأعلى للجامعات المصرية لجنة ترقية الأساتذة المساعدين (لغة عربية) 2004م.

2- تقليد المنطوق و احتذاء طرق الأداء اللغوي للناطق ، فمن شاء هذا التقليد و الاحتذاء إن يمنح المتكلم القدرة على النطق الصحيح ، حيث تعارف عليه اللغويون و التربويون فيما يتعلق باكتساب اللغة" فالمتعلم لا يعرف جميع المعاني المتعلقة بالتركيب الواحد و لا يمكنه إدراك أثر القطع و الإئتلاف في تحديد المعنى ، فللوصل معنى يختلف عن معنى القطع¹ ، و " النغمة الصاعدة تؤدي معنى يختلف عما تؤديه النغمة الهابطة ، و من ثم تؤثر طريقة التنغيم في تحديد المعنى كما تؤثر أيضا في تحديد نوع المقطع الصوتي"² و من هنا تتضح أهمية متابعة الناطق و تقليد طرق الأداء النطقي في تكوين الملكة اللغوية و إنضاجها.

3- القراءة النهمة ، تعتبر القراءة طريق لمعرفة عوالم جديدة لا يعرفها الإنسان، فمتى قرأ الإنسان وجد تراكيب لغوية تحمل خصائص أسلوب كاتبها، وطرق تعبيره عن المعنى ، ولكل كاتب أساليبه و طريقه ، وكلما قرأ المرء زادت معها قدرته اللغوية و التعبيرية.

4- حفظ بعض الأساليب العربية الجيدة ، فحفظ مثل هذه الأساليب العربية يمكن المتكلم من تمثلها في المواقف المتنوعة ، ويعمل على إثراء لغته بالتركيب العربية الصحيحة، "كما تجعل لسانه منطلقا قلما يعثر أو يتلعثم ، فعلى قدر المحفوظ و كثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نثرا و نظما"³.

5- تنويع المحفوظ بين الشعر و النثر ، فالإنتاج الأدبي الموروث عن العرب ينقسم إلى قسمين هما الشعر و النثر و هذا التقسيم أوقع النقاد و الباحثين في حرج بشأن القرآن الكريم ، فليس بشعرهما نص القرآن نفسه في قوله تعالى (و ما علمناه الشعر و ما ينبغي له إن هو إلا ذكر و قرآن مبین) سورة يس الآية 69.

كما نفى القرآن الكريم عن الرسول صلى الله عليه و سلم تعلم الشعر نفى عنه صفة الشاعرية في مواضع كثيرة. (بل قالوا أضغاث أحلام بل افتراه بل هو شاعر فليأتنا بآية كما ارسل الأولون) الأنبياء الآية 05.

(ويقولون أئنا لتاركوا آهتنا لشاعر مجنون) سورة الصافات 36.

و أيضا في قوله : (أم يقولون شاعر نتربص به ريب المنون) سورة الطور الآية 30.

¹القطع و الاستئناف في كتاب سيبويه ، د. محمد عبد المقصود ، مجلة علوم اللغة ، دار غريب ، العدد الثامن و العشرون 2004م.

²التنظيم في التراث العربي ، د. عليان محمد الحارمي : www.dahsha.com

³تاريخ ابن خلدون ، 772/1.

و ليس القرآن بنوع من أنواع النثر التي كانت شائعة عند العرب، ومن ثم فقد حار العرب في أمره ، غير أن تقسيم الكلام إلى نظم و نثر تقتضي عد القرآن الكريم من النثر.

6- الحفظ و المران: استخدام المحفوظ في المواقف المتنوعة ، فمجرد الحفظ دون التدريب على استعمال المحفوظ في المواقف المتنوعة لا يمكنه أن يكون الملكة اللغوية إنما يعطي الدارس حظا من المعرفة ، يرى ابن خلدون أنه من أجل ترقية تلك الملكة التي نحصل عليها عفويا علينا نَحج طريقة تعلم اللغة من خلالها كطريقة مباشرة في اكتساب الملكة اللغوية و التي تتم بالتعامل مع الموروث العربي من شعر أو نثر دون نسيان القرآن الكريم و الحديث الشريف حيث يقول ابن خلدون: "إلا أن اللغات لما كانت ملكات كما مَرَّ كان تعلمها ممكنا شأن سائر المملكات ووجه التعليم لمن ينبغي هذه الملكة و يروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامها القديم الجاري على أساليبهم من القرآن ، و الحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم المولودين أيضا في سائر فنونهم ، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم المنظوم و المنثور منزلة من شأن بينهم و لُقن العبارة عن المقاصد منهم"¹.

7- نقل البيئة العربية التي انتشرت فيها اللغة العربية إلى الناطقين من غير العرب و يتم ذلك بإحدى الطرق ، فإما أن ينقل المتعلم إلى البيئة العربية التي يستخدمها و هذا مستحيل ، لأن البلاد العربية اليوم لا تستخدم الفصحى ، إنما تستخدم اللغة المحلية ، وإما أن ينقل خيال الدارس ليتصور معالم البيئة العربية فإكتساب الملكة يتم بممارسة كلام العرب حيث يقول ابن خلدون: " و هذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب حتى يصدر كواحد منهم و مثاله لو فرضا صبيا من صبيانهم نشأ و رَبِّي في جيلهم فإنه يتعلم لغتهم و يحكم شأن الإعراب و البلاغة حتى يستولي على غايتها.." ².

8- نقل العادات العربية إلى البلاد الغير عربية، وشرح العادات العربية القديمة للدارسين من العرب فإن كثيرا من العادات العربية القديمة لم تعد موجود في البلاد العربية ، ومعرفة العادات العربية تسهم في تفسير بعض التراكيب و الصور اللغوية التي تعبر عن هذه العادات.

¹ ابن خلدون ، المقدمة 1080.

² ابن خلدون المقدمة ، ص 1086.

تتغير اللغة تبعاً لتأثير العصور و البنيات المختلفة على حسب "ابن خلدون" يتمثل في تغيير لغة عهد و مخالفته للغة المضربة حيث الإجدادة و الإصلاح اللغوي. فإن ابن خلدون يؤسس لفكرة التغير اللغوي في ظل ثنائية العصر و البيئة موضحة ذلك من خلال قوله: "... و لغة حمير لغة أخرى مغايرة للغة مضر في الكثير من أوضاعها و تصاريفها و حركات إعرابها ، كما هي لغة العرب لعهدنا مع لغة مضر.."

9- معرفة التاريخ العربي، فمن شأن هذه المعرفة أن تفسر النصوص الشعرية و النثرية، و تكشف عن كثير من المعاني الغامضة ، أو التي تبدو كذلك ، فهناك نصوص تاريخية كثيرة و النص عموماً ما يحمل صفات عصره و يعبر عن الوقائع التاريخية و إن كان نصاً بعيداً كل البعد عن التاريخ ، لكنه في طياته التعبير عن الأحداث التاريخية.

10- التدريب المستمر على استعمال اللغة العربية و تنوع صور التدريب، فمن تمثيل إلى صحافة إلى إعداد لقاءات إذاعية و تلفزيونية إلى غير ذلك من صور التدريب العملي على استعمال اللغة، فالمهارة عموماً و اللغوية خصوصاً تزيد و تنمو بالتدريب كما أنها تضعف بالحمول و لكل مجال من مجالات العمل اللغوي عبارات خاصة و تراكيب يستخدمها أهل الفن الواحد.

هذه العبارات و التراكيب قد تتفق مع الاستعمال العام للعبارات في النصوص اللغوية أو تختلف و من ثم كان التدريب المتنوع أدمى إلى نمو المهارات اللغوية و أقرب إلى تكوين الملكة تكويناً صحيحاً ، إذا حدث المرجو للدارس، فإن عقله يفكر و يعمل ، ويعطي الأوامر للسان الناطق معبراً عما يريد العقل للتعبير عنه، فالعقل هو القوة الأساسية التي تتحكم في كل القوي الموجودة في جسم الإنسان و من ثم تصدر عنه الأوامر المباشرة إلى اللسان الذي تدرب على الكلام بطلاقة فيعبر ، و العقل نفسه يحتاج إلى تدريب كبير و مستمر ليتعود على مناقشة الرأي بالرأي و قرع الحجة بالحجة، وأهم من هذا كله أن يتدرب على حل المشكلات التي من بينها مشكلة التعبير عما يريد تعبيراً سليماً صحيحاً. يحتاج العقل إذن إلى أمثلة يمكن احتذاؤها في حل المشكلة الكلامية التي تعترضه و هي مشكلة التعبير عما يريد ، هذه المشكلة هي أعوص المشكلات التي تواجه دارسي اللغات عموماً و العربية خصوصاً و من ثم كان الفن القولي الذي ذكره ابن خلدون في تاريخه، حيث أن على الدارس أن يحفظ الجيد من الأشعار و من أساليب العرب وكلامهم ، و يأتي السرد في مقابلة الشعر العربي ، و إذا كانت الشواهد النحوية في محلها كاتب من الشعر، فإن التحاق لم يغفلوا النثر أو

السرد ، فكان للسرد نصيب كبير ، و أما إذا كان القرآن الكريم ضمن النصوص النثرية و أضفنا أحاديث الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم على قلة الاستشهاد بها.فانه يصل إلى عدد لا بأس به من الشواهد السردية التي قد تفوق الشواهد الشعرية.

المبحث الخامس : التدريس و الملكة:

تعتبر اللغة وسيلة الاتصال و التواصل بواسطتها تتطور العلاقات الإنسانية ، وترتبط "بصورة وثيقة بالإنسان وبيئته و تنتسب أهميتها في كونها الوسيلة التي يحتاج إليها الإنسان لإتمام عملية التواصل بينه و بين أفراد بيئته ، و التي تتيح له بصورة طبيعية أن يعبر عن آرائه و أحاسيسه محققا بذلك ذاته في المجتمع الذي يعيش فيه"¹.

إن المكان الأمثل للتلميذ هو الوسط التعليمي لاكتساب الجيد للمهارات اللغوية و بخاصة الأساسية حيث يطلق عليها مصطلح " الانغماس اللغوي"² وهذا ما سمح لعلماء اللسانيات التربوية من اقتراح آليات تسهم في تحقيق هذه المنفعة العملية حيث تتمثل في :

1- المقاربة النصية:

لقد حاول أنصار هذه المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفايات) أن يعملوا على توظيف ما يسمى بالمقاربة النصية كإحدى الوسائل لتثبيت الملكة اللغوية لدى التلاميذ. كما يرى تشومسكي: " أن دراسة اللغة تساعد على دراسة قضايا الإدراك عند الإنسان"³ ويقصد بالمقاربة النصية الدنو من النص و الصدق في التعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه ، كما نلاحظ أن المصطلح يقابل مصطلح آخر هذا الدراسة اللغوية للنص أو "اللسانيات النص" كعلم يؤسس للمنظومة النصية.

فإذا استطاع المتعلم التحكم في ذلك ، اكتسب القدرة على الأداء أو ما يسميه تشومسكي بالكفاءة التواصلية التي تتمثل في إنتاج الجمل في تعامله مع الآخرين.

¹ مشال زكريا، المرجع نفسه ، ص 71.

² عز الدين صحراوي، محاضرة محفوظ مقياس: تحليل الخطاب ، للسنة الاولى ماجستير، الموسم الجامعي، 2009/2008م

³ المرجع السابق ص 23.

لقد أصبح النص في المقاربة الجديدة يشكل " مفهوما مركزيا في الدراسات اللسانية المعاصرة ، حيث اختصت الدراسات التي تهتم بالنص باسم: علم النص أو لسانيات النص ، أو لسانيات الخطاب، أو نحو النص ... وكلها تتفق حول ضرورة مجاوزة "الجملة في التحليل البلاغي إلى فضاء أرحب و أوسع"¹.

إن الدراسات اللسانية النصية قد تجاوزت حدود البنية اللغوية الصغرى للجملة إلى بنية لغوية أكبر منها في تحليل النص، فقد عد النص الصورة الكاملة و الأخيرة المتماسكة و المنسجمة.

وعرف علم النص (الصورة الكاملة و الأخيرة) عند بيوتيفي و هاريس تطورا و توسيعا لعلم اللغة الجملة الذي شغل به البنائيون الأمريكيون منذ "بلو مفيلد" ، كما شغلت به مدرسة تشومسكي في الكفاية اللغوية في إطار القدرة على توليد عدد لا متناه من الجمل، و استطاع هاريس بمناهجه النصية التي اعتمدها في كتابه (تحليل الخطاب) تطوير المناهج المتبعة في تحليل الجملة.

و هذه المناهج المعتمدة اليوم خاصة في مقاربة التلميذ للنصوص القرآنية حسب الأستاذ "محمد البرهمي" في مؤلفه (ديداكتيك النصوص القرآنية، النظرية و التطبيق) حيث ينتقل التلميذ من بيداغوجيا التعليم إلى بيداغوجيا التعلم، التي تقوم على المقاربة النصية التي تعتمد على الشكل القرائي الذي ينعت بالقراءة الأدبية *La lecture littéraire* القائم على إدراك المعنى النصي التناسي الثقافي.²

تقوم المقاربة النصية على جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية ، ولذلك جاء في المنهاج "أن نص القراءة وحدة يتصل بها المتعلم لا ليقراه فحسب، بل ليكتسب مهارة استثماره و البحث عما يوسع موضوعه"³.

" إن المقاربة النصية تقوم على أساس اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع نشاطات اللغة فهو المنطلق في تدريسها و هو الأساس في بناء الكفاءات اللغوية (صوتية ، صرفية ، تركيبية ، أو دلالية) كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية الثقافية ، الاجتماعية) و بهذا يصبح النص أساس في العملية التعليمية- التعليمية بكل أبعادها"⁴.

¹ خوله طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات ، ط1 ، دار القصبه للنشر، الجزائر، 2002 ص 167.

² محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية ، النظرية و التطبيق ، د، ط، دار الثقافة للنشر و التوزيع الدار البيضاء ، ص 99.

³ سيدي محمد دباغ بوعبياد و حفيظة تازروتي : لغتي الوظيفية . دليل المعلم . ، السنة الثانية من التعليم الابتدائي ، 2004-2005 ، ص

⁴ مديريةية التعليم الاساسي : الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية ، ديسمبر 2003، ص9،

خصائص المقاربة النصية:

- يعتبر النص محور المقاربة النصية، وهو بدوره محور بقية النشاطات بخلاف القراءة نحو التعبير و الكتابة، كما أنه

أساس بناء الكفاءات و المستويات اللغوية ، وكذا تتجسد في مختلف السياقات الثقافية و الاجتماعية

____-المقاربة النصية طريقة في طرائق التدريس _____تساعد المتعلم

على توظيف مكتسباته اللغوية ، و تنوع أشكال التعبير التي تساعده على استعمالها في المواقف الواقعية .

_____تعتمد على التماسك بين التراكيب اللغوية و على التدرج النصي .

2- المقاربة النصية و آليات التحليل:

تطرح لسانيات النص في صورة جملة ثلاثة مستويات ، و تأتي هذه الأخيرة على الترتيب : المستوى الدلالي،

المستوى النحوي و المستوى الفونولوجي، و بالإضافة إلى مستوى لم تكن هناك أهمية للتطرق إليه على أساس عفوية

أدائه من جهة و وضعية المرحلة التعليمية من جهة أخرى، هذا المستوى هو المستوى الصرفي الذي تتناوله الدراسات

الحديثة بمصطلح المورفيم Morphine .

أ- المستوى الدلالي:

" تأسس علم الدلالة كعلم يبحث في خصائص الكلمة المفردة و تحولاتها عبر التاريخ ليضع أساسا لنظرية المعنى و

تفرع عنه دراسات مختلفة (تاريخية ، وضعية و مقارنة) و من ضمن ما يطرح هذا الحقل خاصية الترادف اللغوي

التي لم تحظ بتأييد الكثير من اللغويين من منطلق أن هذه النظرية (الترادف) مسألة غير موضوعية¹.

إذ لا يمكن اعتبار كلمتين مختلفتين مهما كان الأمر متساويتين في المعنى فرغم ذلك التقارب إلا أن لكل وحدة لغوية

مدلول يختلف عن الأخرى فإذا تأملنا نجد أن كلمة (وفد) تحمل من الطاقات الدلالية ما لا تحمله كلمة (جاء) أو

(أقبل).

¹ صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق ، دار قباء، الطبعة الأولى، 2000.

و من هذا المنظور يبدأ التأسيس لمفهوم الدلالة السياقية كإجراء معقول للكشف عن المحتويات الدلالية ، ومن وجهة نظر اللسانيات المعاصرة فإن الدال أو الصورة السمعية لا يشكل أكثر من رمز صوتي أو كتابي مدلول يمثل الصورة الذهنية ، و هو بذلك يختلف عنه تماما إذ نلاحظ أية علاقة حتمية أو طبيعية بين الصورة السمعية و الصورة الذهنية. و من هذا المبدأ يمكننا اعتبار الشرح الترادفي نقلا لرمز لغوي (سمعي أو كتابي) إلى رمز آخر ، بدل استحضار الصورة الذهنية التي لا يمكن لها أن تنتهيا إلا بالتوظيف السياقي الذي يفتح أفق الخيال لتمثل الفكرة و من هنا ينبغي الإشارة إلى أهمية هذا العمل كونه يرسخ الكلمة كمدلول ومفهوم، ومن الأداء الحسن للمعلم و الكامل أن يصاحب هذه النظرية في عملية التربية عند تعرضه للكلمات الغامضة ، بان يوظفها في جمل تعبير عن محيط التلميذ الذي يتطلع إلى الاهتمام به بمجرد سماع المثال و منه يتوصل إلى التركيبية المفهوماتية للدليل اللغوي (الكلمة).

ب- المستوى النحوي (التركيب):

يقصد بالمستوى النحوي الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل بدخولها في هذا التجانس نسقا اعتدنا على تسميته " الوظائف النحوية" ، لقد استوفت الدراسات اللغوية العربية الجملة حقها من هذه الناحية و تمكنت من خلال النحو من ضبط قواعد ومعايير غاية في الدقة ، تمكنت من خلالها تفصيل الأدوار الوظيفية للكلمات.

يمكن تحديد نحو النص من وجهة نظر لسانيات النص على أساس انه نقل بمستوى نحو الجملة إلى نحو النص، وليس يعني بالضرورة قولنا " نحو النص" ظاهرة الإعراب و ما يترتب عنها من توابع ، و لكن يقصد من ذلك " الجانب التركيب" الجمل في تعلقها و تشكيلها للمعنى و من هنا نذكر بفرضية البنية الكبرى Marco Structure التي ترى باحتواء كل نص جوهرًا ظاهريًا يمكن الوصول إليه و تثبيته بعد ذلك من خلال البنيات الثانوية التي تتوزع عبر أنحاءه.

ج- المستوى الفونولوجي - الصوتي (الإملاء- الخط):

ترتكز الدراسات الصوتية في مجملها على آلية الأداء اللغوي (الكلام) أو التمثيل للمنظومة اللغوية الجماعية ، وهذا يعني حتمية التمايز تبعًا للفروقات الصوتية الفردية ، غير أن الدراسة العلمية لهذه النظرية قادرة على الإحاطة بتلك الفروقات التي لا تمثل أية مشكلة ما لم ترتبط بعاهات نطقية بعينها (مجال علم الأرتوفونيا).

كانت للدراسات الصوتية العربية (السبق في مجال هذا العلم مجسدة في علوم القراءات و الترتيل) التي حرص المسلمون بحرصهم على القرآن الكريم على ضبطها تنظيماً و تطبيقاً.

غير أن ما تقدمه الدراسات الغربية في مجال البحث الصوتي اليوم تجاوز بخطوات كبيرة ما توقفت عنده الدراسات العربية، وتعد " الكتابة الصوتية" أبلغ معالم هذه القفزة، و نركز على القسم الذي يستثمر في المجال الصوتي آلية التوظيف.

الإملاء:

فإذا أخذنا بمقولة (إدوار ساير) التي ترى بأن الأشكال الكتابية رموز الرموز فإنه يمكن لنا تفسير الظاهرة الصوتية اللغوية على أنها رموز نطقية تواضعية تتجسد مرة أخرى عن طريق رموز كتابية صامتة ، و حين ذلك نضطر إلى تأكيد ضرورة تمييز النطق رسماً كما يميز صوتاً.

إذ ينبغي للتلميذ إدراك الخصائص الصوتية المختلفة للحروف و لظواهر المد و التنوين ، و كذا تحديد ضوابط الحرف المنطوق الذي لا يرسم في مثل أسماء الإشارة و ضوابط الرسم التي لا يحددها الصوت في مثل ألف الجماعة.

الخط:

تعتمد مرحلة الكتابة و تحسين الخط بشكل منطقي على الدليل الصوتي الذي تعلمه التلميذ و تلقاه قبل إدراكه لتفصيلات الحروف و رسمها، بل إن الوظيفة الاجتماعية نفسها تفرض تلقي الملفوظ خارج المدرسة ، قبل الحرف المرسوم و من يمكننا اعتبار وضعيات تشكيل الحروف مراحل دخيلة على ثقافة التلميذ.

يتسلسل الأداء الصوتي بالنسبة للتلميذ من الحرف إلى الكلمة إلى الجملة البسيطة و يشارك في تشكيل قدرة

التعاطي مع الكتابة جانبان:

- الجانب الصوتي: الذي تمثله القراءات المتعددة للجملة أثناء الدرس و التي بموجبها تتميز دلالات الفونيمات .
- الجانب الخطي: الذي ارتسم في ذاكرة التلميذ بعد تمرنه عدة مرات على الكتابة.

"يمكن للأداء الصوتي للمعلم أن يساهم في حد كبير في تنمية القدرة على الفهم و الكتابة، ولكن لن يتأتى ذلك إلا لعد
تمثل القراءة للضوابط الأدائية التي تحدد مصير الكلمة و الجملة بل و المعنى ، عبر ظواهر النبر و التنغيم..."¹

¹ صبحي ابراهيم الفقهري، علم لغة النص بين النظرية و التطبيق ص 63.

الفصل الثالث

تعريف الكتاب المدرسي:أ. لغة:

جاء في لسان العرب للكتاب عدة معاني منها: "والكتاب الصّحيفة والدّواة"¹، وهذا المعنى هو الأقرب في هذا البحث.

أما المدرسة فأصلها في اللغة من المدرس، أي الموضوع الذي يدرس فيه.²

اصطلاحاً:

يعتبر الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية التي تعين المتعلم على الاطلاع على مختلف المواد التعليمية. وفي المؤسسة التعليمية التربوية فهو ترجمة للمنهاج التربوي المقرر، حيث يوفر أعلى مستوى من الخبرات التعليمية الموجهة لتحقيق الكفايات المنشودة.

واختلفت تعريفات الكتاب: "الكتاب المدرسي هو المفيد من حيث المحتوى التركيبي حيث ينطبق مع برنامج تعليمي محدد حسب الجهة أو الوطن وهو الوسيلة البيداغوجية الرئيسية بين يدي المعلم والتلميذ والذي يختلف باختلاف الأهداف المسطرة وباختلاف الإمكانيات... كما يعتبر أقوى مثير ايدولوجي وثقافي من حيث كونه يساهم في بث قيم موروثة، كما أنه يتعامل مع فئة سنها يجعلها مستقبلة فقط."³

كتاب عرضت فيه بطريقة منظمة المادة المختارة في موضوع معين، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث ترضى موقفاً بعينه في عمليات التعليم والتعلم، ومن هنا يتحتم على مؤلفه أن يستوثق من الأمور الآتية:

- ما المادة المطلوبة في نطاق الموضوع المراد عرضه؟
- ما طبيعة الموقف التعليمي المحدد، وذلك بجانب المتكاملين من تعليم وتعلم؟

To pdf. www.wagfeya.com :ابن منظور، لسان العرب، مجل:5، باب الكاف. ج:43، ص،16،38.¹

أنظر ابن منظور، المرجع نفسه، المجلد الثاني، باب الدال، ج،17، ص،136.²

³: Alin choppin. Ano Movie charter:lectuo dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.Ed Natnam.Paris,1994,pg,42.

- أي خطة تتبع لتقديم ذلك المحتوى في ذلك الموقف المحدد بحيث نصل إلى أقصى درجات الكفاية في الاستيعاب؟¹

ب - ما يتوافر عليه الكتاب المدرسي:

لقد حددت مناهج التعليم الابتدائي الشروط التي يحتويها الكتاب المدرسي حتى يكون في مستوى إفادة المتعلمين والمعلمين، وقد ركزت هذه المناهج على نوعية النصوص التي يحتويها الكتاب المدرسي، فهي:

- تعبر عن وضعيات حقيقية.
- تشتمل على موضوعات متنوعة
- تتدرج في الصعوبات.
- تحتوي على جمل قصيرة.
- تتضمن العدد المناسب من الصور والرسوم التوضيحية.
- استعمال الألوان المناسبة لمستوى المتعلمين وإدراكهم.
- تطابق توجيهات المناهج من حيث الكفاءات المقررة والأهداف المحددة.
- الاقتصاد في الشكل.²

ج - أهمية الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي الركيزة والعماد في العملية التعليمية ، وتتجلى أهميته في:

" - تفريد التعليم:

فالطلاب يتباينون في سرعة قراءتهم وعلى وفق قدراتهم وبواسطة الكتاب يستطيع المتعلم أن يقرأ مادة موضوع الدرس بصورة انفرادية وبحسب قدرته العلمية.

- تنظيم التعليم:

أحمد أنور عمر: الكتاب المدرسي - تأليفه و إخراج الطباعي - دار المريخ ، المملكة العربية السعودية، ص، 9. 1:
وزارة التربية الوطنية ومديرية التعليم السياسي :مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، ص، 33. 2:

حيث يحتوي على خبرات وأنشطة وأسئلة تساعد على تلقي المادة العلمية بصورة منتظمة.

- تحسين التعليم:

وذلك لظهور أسئلة مخصصة للأساتذة تتضمن كيفية التعامل مع الكتب المدرسية.

- تنمية مهارات القراءة:

ويظهر ذلك من خلال استخلاص الأفكار والمعاني الرئيسية من النصوص القرائية.¹

محاوّر الكتاب المدرسي:

المحور الأول ويشمل على ثلاث وحدات:

القيم الإنسانية: رسالة سلام

الوعد المنسي

الوعد المنسي

المحور الثاني ويشمل هو الآخر على ثلاث وحدات:

العلاقات الاجتماعية: من رافة الفقراء

الأصدقاء الثلاثة

النمل والبرصصور

المحور الثالث ويحتوي على ثلاث وحدات:

الخدمات الاجتماعية: فوكس الحماية المدنية

حارس اللّيل والغزال

1: موسى صاري، مفتش التربية والتكوين، دليل كتاب مادة العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي جميع الشعب، ص 6.

قصة قرية

المحور الرابع ويحتوي على وحدتين

قصة الحيتان الثلاثة

بين التمساح والطيور

ومحاور التدعيم:

المحور الخامس: عاصمة بلاد الجزائر

الهوية الوطنية: من تقاليدنا

لوحات من صحراء بلاد

المحور السادس:

الصحة والرياضة: سبانخ بالحمص

ابن سينا الطبيب الماهر

رامي بطل السياحة والغطس

المحور السابع:

غزو الفضاء والاكتشاف العلمية: كوكب الأرض

الأقمار الاصطناعية

إسعاف نيوتن والأرض

المحور الثامن:

الحياة الثقافية والفنية: حفلات عرس

في مهرجان الزهور

مسرح عرائس الجراجوز

المحور التاسع:

الصناعات التقليدية والحرف: الفخ في الزجاج

تضعان من الطين تحفا

المحور العاشر:

الرحلات والأسفار: كريستوف كولومبس مكتشف أمريكا

مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج.

ومن هنا تتأتى الدراسة الميدانية التطبيقية في البحوث العلمية لتكشف عن مدى صدق وصحة الفرضيات أو لتثبت العكس وتفنّد تلك الفرضيات فالهدف من هذه المقاربة هو رفع المستوى الدراسي وبناء كفاية لغوية تواصلية للمتعلم.

ويشمل الفضل الميداني مادة اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفايات وذلك من خلال وضع استبيانين أحدهما للأساتذة والثاني للتلاميذ، وتحديد نوع العينة وأدوات جمع العينة، ليصل البحث إلى النتائج ومناقشتها في ضوء الجانب النظري استناداً إلى الفرضيات، لنصل إلى أهم النتائج من خلال تحليل البيانات في جداول إحصائية.

1: مجالات الدراسة:

- **المجال الجغرافي:** يتمثل المجال الجغرافي لهذه الدراسة ابتداءً بالشهيد شهروري عبد الكريم، وابتداءً بالشهيد عتيق محمد بمدينة سعيدة.
- **المجال الزمني:** المجال الزمني الذي نزلت فيه الطالبتان الباحثتان إلى ميدان الدراسة، امتد من 10 إلى 13 من شهر فيفري 2017، ثم من خلالها توزيع استمارات البحث (الاستبيان) على عيني البحث من الأساتذة والتلاميذ ثم جمعها.

• **المجال البشري:** اشتملت الدراسة الميدانية على مجال بشري تمثل في عينة من تلاميذ الأقسام السنة الخامسة ابتدائي، و أساتذة اللغة العربية في المدارس المذكورة سابقا، بحيث كان عدد التلاميذ 30 تلميذا و 19 أستاذاً: علما أننا قسمنا 40 استمارة للتلاميذ و 25 استمارة للأساتذة.

• **منهج الدراسة:** المنهج هو السبيل الذي يسلكه الباحث لدراسة مشكلة ما قصد الوصول إلى الحقيقة، ومن لأجل الوصول إلى الحقائق والرد عن التساؤلات والاستفسارات التي يثيرها موضوع الدراسة، يقول عمار بوحوش: "المنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة"¹.

وانطلاقاً من أهداف البحث والمتمثلة في تطبيق المقاربة بالكفايات اللغة العربية بناءً على الفرضيات المعتمدة تفرض الضرورة العلمية للنزول إلى ميدان الدراسة لتأكد من صحتها فاتبعنا المنهج الوصفي وذلك لما يشمله من خطوات علمية: "D.B.VANDALAN منهجية، كما يقول د.ب. فان دالين:

1. محض الموقف الإشكالي
2. تحديد المشكلة ووضع الفروض
3. اختبار المفحوصين
4. اختبار أساليب جمع البيانات وإعدادها
5. تقنين أساليب جمع البيانات
6. وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها.²

أداة البحث:

يحتاج البحث الوصفي إلى عدة أدوات، كالاستبيانات، والمقابلات ويستخدم الباحث هذه الأدوات في دراسته حتى يتمكن من تغطية الظاهرة، وحتى نجتمع هذه البيانات قمنا بتوزيع استبيانات خاصة بالأساتذة وأخرى خاصة بالتلاميذ، وترتكز الاستمارة (الاستبيان) على خطوات هي:

1. تحديد نوع المعلومات التي يرغب الباحث في الحصول عليها.

عمار بوحوش: دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط3، 1990م، 20. ¹:

، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل وفل، مكتبة الأنجلومصرية، 1996م، ص، 292 وما بعدها. D.B.VAndalan: ²:

2. تحديد شكل الأسئلة والاستجابات والصياغة وتسلسلها.
3. اختيار الاستمارة قبل تعميم تطبيقها على أفراد العينة
4. تنسيق الاستمارة وإعدادها في صورتها النهائية.¹

ناصر ثابت :أضواء على الدراسة الميدانية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1992، ص، 314.¹

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة د مولاي الطاهر سعيدة

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها

استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية

الأساتذة الأفاضل

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تستخدم كإحدى أدوات البحث العلمي في إطار إنجاز مذكرة لنيل شهادة ليسانس حول دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية في مادة اللغة العربية لدى السنة الخامسة ابتدائي "تخصص لسانيات عامة أرجو الإجابة عنها حيث أن إجابتك عندها خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع دراسة شاملة تعتمد على حد كبير على خبرتك في التدريس مساهمة منك في تطوير وتحسين طريقة التدريس لتثبيت ملكة اللغة العربية لدى التلاميذ من خلال رأيك في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي باعتبارك صاحب التجربة والخبرة الميدانية. فالمطلوب منك في الخانة التي تعبر عن رأيك للإجابة على الأسئلة أتعهد بالمحافظة على سرية المعلومات واستعمالها √ هو وضع علامة لغرض البحث العلمي.

وشكرا لعونكم والسلام عليكم

البيانات الشخصية :

1 - الجنس: ذكر أنثى

2 - السن:

3 - الأقدمية في العمل:

4 - التخصص (أدي عربي): نعم لا

- هل اتضح الفرق بين المقاربة بالكفايات والطريقة السابقة:

نعم لا

- هل ترى أن المقاربة الجديدة تمكن التلاميذ من توظيف قدراتهم اللغوية (السماع القراءة الكلام) في القسم؟

نعم لا

- هل غيرت طريقتك في التدريس تماشيا مع الكفايات؟

نعم لا

- ما رأيك في الكتاب المدرسي:

- هل هناك فارق بين مواضيع وصور الكتاب المدرسي وما يعيشه التلميذ في الواقع؟

نعم لا

- هل مادة الكتاب العلمية مؤسسة على المقاربة بالكفايات؟

نعم لا

- هل تنمي المادة العلمية اتجاهات نحو اللغة العربية الفصحى؟

نعم لا

- هل ترتبط مادة الكتاب بما درسه التلميذ في السنوات السابقة؟

نعم لا

- هل يعرض الكتاب المادة العلمية بلغة سهلة وواضحة ومناسبة لهذه المرحلة الدراسية؟

نعم لا

- هل تستعمل الوسائل التوضيحية إضافة للكتاب المدرسي؟ إذا كانت إجابتك بنعم اذكر ما هي؟

نعم لا

.....

- كيف توظف المقاربة بالكفايات في طريقة التدريس؟

.....

اقتراحات الأساتذة من أجل تحسين الأداء؟

.....

لماذا تخشى من الوقوع في الخطأ عند الإجابة على أسئلة في درس التعبير؟

.....

- ما هو نوع النشاط المرغوب فيه داخل القسم؟

التعبير الكتابي قراءة إملاء

- ما هو المكان المفضل لإنجاز التعبير الكتابي؟

القسم المنزل

- ما هي الوسائل التي تساعد على تنمية الرصيد اللغوي؟

مطالعة الكتب التلفزيون

المجلات والجرائد الانترنت

- هل تحاول كتابة قصص أو أي شيء آخر؟

.....

- ما هي الصعوبات التي تواجهها في مادة التعبير الكتابي؟

.....

- ما هي أسباب قلة الانتباه في القسم؟

.....

لأنك لا تحب مادة اللغة العربية لأن الأسئلة التي تطرح تكون في الغالب غير مفهومة

لأن الأستاذ يركز على فئة معينة من التلاميذ طريقة الأستاذ لا تشجع على الانتباه

هل تشارك في الحوار داخل القسم؟ إذا كان لا فلم؟

نعم لا

.....

- هل اللغة المستخدمة في مختلف المواقف؟

نعم لا

- هل تساهم الوضعية المستهدفة والإدماجية في فهم نشاط اللغة العربية؟

نعم لا

عرض نتائج الاستبيان ومناقشتها وتحليلها:

تعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل البحث العلمي، لتحلل البيانات تستخلص الدلالات، فبعد جمع الاستمارات تحصلنا على بيانات مختلفة ومتعددة، منها ما هو كمي يستند إلى أرقام نتيجة الإجابة على الأسئلة المغلقة (نعم/لا) ومنها ما هو كفي يتطلب من المبحوث تقديم تبرير لإجابته "ومن المعروف أنه لا يمكن فهم وتفسير البيانات الكمية إلا بعد تلخيصها بوحدة من الطراق الإحصائية الوصفية المستخدمة في جدولة وتنظيم وعرض البيانات الكمية."¹

وقد اتبعنا في عملية تفرغ وتحليل البيانات التقنية الإحصائية، وهي حساب التكرارات وتحديد النسبة المئوية

باستخدام القانون:

$$ن م = ت \times 100 \div ع$$

ن م: تمثل النسبة المئوية

ت: يمثل عدد التكرارات

ع: يمثل الحجم العينة

البيانات الخاصة بأساتذة اللغة العربية:

الجدول رقم(1) يمثل البيانات الشخصية لعينة البحث من الأساتذة:

العدد	الجنس	السن	الأقدمية في العمل	التخصص
03	ذكر	52 . 36	18 . 5	03 /
16	أنثى	42 . 30	12 . 2	14 02

من خلال الجدول يتضح أن عدد الأساتذة الإناث يفوق عدد الأساتذة الذكور وأن منهم المرسمين ومنهم غير الرسميين، أفراد العينة تتجاوز أعمارهم سن الثلاثين، ونجد أن أفراد العينة تتجاوز تجربتهم في التدريس للغة العربية سنتين

موسى النبهان، أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت ط، 2005، ص، 45.¹

كحد أدنى في التعليم الابتدائي مما يعني أو يبين قلة التجربة الميدانية، إلا أن معظمهم على دراية بنظام التدريس بالأهداف كونهم قاموا بتطبيقها على مدار سنوات.

جدول رقم(2) بين رأي الأساتذة في الفرق بين المقاربة بالكفايات والطريقة السابقة (التدريس بالأهداف)

الإحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية	طبيعة الفرق
نعم	14	73.68	المقاربة بالكفايات تمنح المتعلم الحرية الكافية لتوظيف المهارات والقدرات. الاهتمام بالذات العارفة وتوظيف المكتسبات المعرفية في الميدان في المقاربة بالكفايات. طلب إدماج المكتسبات في المقاربة بالكفايات.
لا	04	15.78	
لا إجابة	02	10.52	
المجموع	19	99.98	

إن المقاربة بالكفايات تهتم بالمتعلم كونه محور العملية التعليمية، التعليمية حيث يستطيع أن يبدع ويرفع من مستواه، حيث تسعى الكفايات إلى تنمية شخصية المتعلم والنظر إليها كذات لها حرية التعرف، وتهتم بمشاركة الآخرين، فتبني فيهم حب التعاون وبالتالي تهتم بنشاط الجماعة وتشجع روح الحوار والتواصل بين المتعلمين.

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة 73.68% صرحوا بوجود فوارق بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفايات، حيث ذكروا الفروق التالية :

- أنها تأسست على المدرسة السلوكية حيث ترى أن التعلم يتم بطريقة آلية وفق آلية المثير والاستجابة.
- ترى التعليم سبب التعلم وأن وجود التعليم تحدد جودة التعلم أي أنها تركز على دور المتعلم أكثر من التلميذ.

● المقاربة بالكفايات تعطي للمتعلم الحرية داخل القسم (مناقشة والحوار) التدريس بالأهداف يقلل ولا يعطي أهمية للمناقشة والحوار.

● المقاربة بالكفايات تطالب التلاميذ بالإدماج أما التدريس بالأهداف فلا يطلب الإدماج.

وألت نسبة 15.78% من الأساتذة أنه فرق بين التدريس بالأهداف و المقاربة بالكفايات، أما البقية المتمثلة في 10.52% فقد امتنعوا عن الإجابة وتحديد موقفهم.

من خلال ملاحظتنا إلى الفرق الشائع بين المقاربة بالكفايات والتدريس بالأهداف تخلص أن المقاربة بالكفايات لم تبنى على مدرسة واحدة بل بنيت على ثلاث مدارس: (المدرسة المعرفية، المدرسة البنائية، المدرسة البنائية الاجتماعية) وهي تجعل المتعلم يمتلك القدرة والكفاية على توظيف المكتسبات المعرفية في الميدان كما أنها تجعل من المعلم موجهها ومقوما للذات العارفة، وتقوم بتحفيز المتعلمين بالقيام بأنشطة يدركون فائدتها.

من خلال ما سبق نرى أن المقاربة بالكفايات لا تحمل الجانب المعرفي، وإن الغرض من التدريس بالأهداف هو: "اكتساب التلاميذ معارف وسلوكات عدة ، ورغم ضبط الأهداف إلا أنه تم الوقوف على جملة من السلبيات والنقائص منها:

- التعامل مع هذه الأهداف وكأن لها نفس الأهمية في تكوين التلميذ.
- تعدد هذه الأهداف، بحيث أصبح من الصعب تحقيقها كلها وتقييمها تقييما صحيحا.
- تحقيق هذه الأهداف لا يجعل بالضرورة التلميذ قادرا على تعبئتها وتجنيد واستثمارها في وضعيات ذات دلالة لها علاقة بالحياة اليومية للتلميذ.
- إن هذه السلبيات أدت بدوي الاختصاص إلى التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التعليم والتعلم، تقوم هذه المقاربة على الإدماج وترتكز على تحديد جملة من الكفايات الأساسية في كل مرحلة دراسية ، كما تقوم على مسار تعليمي لا يعتمد على صنع المعارف والمهارات إلى بعضها البعض وتجميعها ، بل تهتم بتوظيف المكتسبات بحل المشاكل في وضعيات جديدة.¹

¹:وزارة التربية الوطنية،المنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ،مارس 2005.

مما سبق المقاربة بالكفايات تغرس في المتعلم حب البحث والاجتهاد، وتعوده على ذلك مما يتيح له فرصة اكتساب المهارات الأساسية للتعلم الذاتي والاعتماد على النفس فتتحول هذه المعارف إلى كفايات تبني شخصية وترفع مستواه.

وذكر أفراد العينة (الأساتذة) أن المقاربة بالكفايات تتطلب الإدماج حيث أنه لا يتواجد في التدريس بالأهداف، حيث يرى محمد الطاهر وعلي أنه: "من الخطأ الاعتقاد بأن إدماج المكتسبات وتنمية الكفاءات نشاطان يداغوجيان حديثان ظهرا مع ظهور المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج، وإنما يطبقان في كثير من المواد بشكل ضمني قبل ذلك بكثير من اللغات والتربية الفنية وغيرها عندما يوظف المتعلم في وضعيات دالة مكتسباته اللغوية والرياضية لإنتاج نص حول موضوع مقترح...¹"

إن ما نستنتج من الجدول، أن أغلبية الأساتذة لم يفرقوا بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفايات كما أنهم ظنوا أن الكفايات هي نفسها الكفاءات، ولم يعرفوا أن الكفايات امتداد للتدريس بالأهداف، وبالتالي فإن الفروق غير دقيقة وغير واضحة المفاهيم في ذهن الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا.

الاجابة على السؤال الثاني:

جدول رقم (3) يبين مدى إتاحة المقاربة بالكفايات لتلاميذ من توظيف قدراتهم اللغوية (السمع، القراءة، الكلام) في القسم:

الاحتمالات	التكرارات	ن م %	تجليات توظيف قدراتهم اللغوية
نعم	13	68.42	ربط الدرس اللغوي بنصوص القراءة.
لا	04	21.05	أن يكون المتعلم قادرا على إنتاج نص ما وإبداء رأيه.
لا يوجد جواب	02	10.52	التمكن من القدرات اللغوية (السمع، الكلام، القراءة)
المجموع	19	99.99	

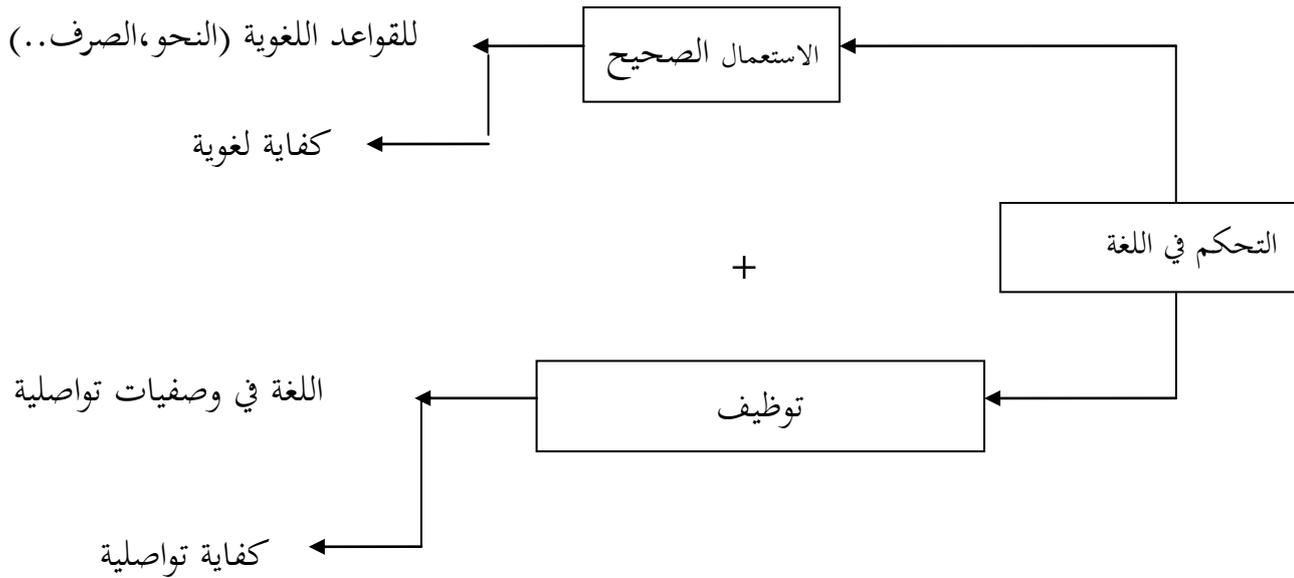
عمد الطاهر وعلي، مشاط الإدماج في المقاربة بالكفايات، دار الكتب العلمية، الجزائر، 2007.¹

الكتابة). القدرة على تحويل القواعد وتوظيفها في وضعيات جديدة.			
--	--	--	--

يوضح الجدول أعلاه أن المقاربة بالكفايات تنتج للمتعلم اكتساب المهارات اللغوية من السماع والكلام والقراءة والكتابة.

فالسّماع يشكل من خلال الاتصالات إلى الأستاذ أو إلى الزملاء والكلام يتم من خلال التعبير الشفهي والمشاركة ، والقراءة تتم من خلال التمكن من معرفة وسلامة مخارج الحروف والكتابة تدريب على معرفة أشكال الحروف وهذه العناصر أساسيات التعلم.

، أن القواعد اللغوية المكتسبة التي يكون لها معنى إلا إذا تم توظيفها WIDDOWSON يرى ودوسون وتطبيقها على وضعيات تواصلية حقيقية ، أي أنه باكتساب الكفاية اللغوية (معرفة قواعد اللغة) يتماشى مع الكفاية التواصلية (الاستعمال الوظيفي للغة)، حيث يقول : " لا ينبغي أن نتعلم كيف ننتج ونفهم جملا صحيحة كما لو تعلق الأمر بوحدات لغوية معزولة ، بل يجب كذلك توظيف هذه الجمل بشكل مقبول لأهداف تواصلية."¹



¹: Widdowsn.h.g.une approche communicative de l'enseignement des langues col.lal.hatier.1981.

رسم تخطيطي يمثل العلاقة القائمة بين الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية

من خلال الجدول يتضح لنا جليا أن المقاربة بالكفايات تتيح للمتعلمين توظيف قدراتهم اللغوية حيث شكلت نسبة 68.42% ذلك وتجلت هذه التوظيفات في: ربط الدرس اللغوي بنصوص القراءة قدرة المتعلم على إنتاج نص وإبداء رأيه. كذلك القدرة على تحويل القواعد وتوظيفها في وضعيات جديدة.

أما 21.05% فقد أدلو بأن المتعلم لا يكتسب في هذه المرحلة كل هذه المهارات بل بعضها، وامتنعت نسبة 10.52% من الإجابة.

من خلال ما سبق نستنتج أن التلاميذ أو المتعلمين يوظفون قدراتهم اللغوية المتمثلة في: السماع، الكلام، القراءة، الكتابة إلا أن هذه المهارات ينبغي لها أن تتقيد بالقواعد اللغوية التي بدورها تنمي هذه المهارات والهدف منها هو امتلاك كفاية لغوية تواصلية.

الاجابة على السؤال الثالث:

جدول رقم(4) يشمل مدى تغير المعلمين طريقة تدريسهم تماشيا مع الكفايات:

الاحتمالات	التكرارات	ن م %
نعم	12	63.15
لا	05	26.31
لا يوجد إجابة	02	10.52
المجموع	19	99.98

من خلال الجدول أعلاه تلاحظ أن نسبة 63.15% من المعلمين غيروا طريقة تدريسهم تماشياً مع الكفايات وهي نسبة مشجعة وتحيل على نتائج جيدة ، وأن نسبة 26.31% لم يغيروا طريقة تدريسهم تماشياً مع هذه المقاربة ولعل أهم الأسباب أنهم تعودوا على طريقهم ولم يستطيعوا تغييرها.

ونسبة 10.52% امتنعوا عن الإجابة وربما ذلك راجع إلى عدم معرفتهم بهذه المقاربة.

الاجابة عن السؤال الرابع:

جدول رقم(5) يمثل معرفة إذا كان هناك فرق بين مواضيع وصور الكتاب وما يعيشه التلميذ في الواقع.

الاحتمالات	التكرارات	ن م %
نعم	15	78.94
لا	04	21.05
لا يوجد إجابة	/	/
المجموع	19	99.99

من خلال الجدول أن إجابة المعلمين بوجود فارق بين صور ومواضيع الكتاب وما يعيشه التلميذ في الواقع وقد شكلت نسبة 78.94% أما البقية متمثلة بنسبة 21.05% فقد نفوا وجود الفارق.

الاجابة على السؤال السادس:

جدول رقم(06) يمثل مدى تأسيس الكتاب على المقاربة بالكفايات

الاحتمالات	التكرارات	ن م %
نعم	09	47.36
لا	10	52.63
المجموع	19	99.99

من خلال الجدول يتضح أن الكتاب المدرسي يحقق إلى حد ما الأهداف التي يرسمها المناهج إلا أنه تتخلله نقائص عند مطابقة لمبدأ المقاربة بالكفايات، فقد شكلت نسبة 47.36% من النسبة الكلية أن الكتاب مؤسس على المقاربة بالكفايات.

أما نسبة 52.63% فتري أن الكتاب ليس مؤسساً على هذه المقاربة. لأنه لا يتضمن على مضامين كافية لتشكيل الكفاية المقصودة.

الاجابة على السؤال السابع:

جدول رقم (7) يمثل مدى تنمية الكتاب اتجاهات التلاميذ نحو اللغة العربية الفصحى.

الاحتمالات	التكرارات	ن م %
نعم	19	100
لا	/	/
المجموع	19	100

من خلال الجدول يتضح لنا أن الكتاب المدرسي ينمي اتجاهات التلاميذ نحو العربية الفصحى حيث شكلت نسبة 100% ذلك إذن فالكتاب المدرسي يهدف إلى تنمية وغرس اللغة العربية الفصحى وعقول وقلوب المتعلمين، وهذا رمز من رموز الاعتزاز بالفصحى.

الاجابة على السؤال السابع:

جدول رقم (8) يمثل مدى ارتباط الكتاب بما درسه التلميذ في السنوات السابقة.

الاحتمالات	التكرارات	ن م %
نعم	09	47.36
لا	07	36.84
لا يوجد إجابة	03	15.78

المجموع	19	99.98
---------	----	-------

من المفترض مراعاة التسلسل والتدرج في تقديم المادة العلمية للمتعلمين حتى لا يشبه المتعلم ولا تتكثرت عليه المادة، حيث أن نسبة 47.36% ترى أن المادة العلمية للكتاب مرتبطة بما درسه المتعلم في السنوات السابقة، ونسبة 36.84% ترى عكس ذلك وتطالب بربط الكتاب بما درسه المتعلم في السنوات السابقة لأن ذلك يجعله مستبعدا لتلقي المعلومة الجديدة لأنه سبق وأن قعد لها في السنوات السابقة وذلك يسهل على المتعلم فهم وترسيخ المعلومة ويساعد المعلم ويوفره الجهد. في حين امتنعت نسبة 15.78% من الإجابة على هذا السؤال.

الإجابة على السؤال الثامن:

جدول رقم (09) يمثل مدى عرض الكتاب المادة العلمية بلغة سهلة وواضحة لهذه المرحلة الدراسية.

الاحتمالات	التكرارات	ن م %
نعم	07	36.84
لا	09	47.36
لا يوجد إجابة	03	15.78
المجموع	19	99.98

تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة حساسة وصعبة بالنسبة للمتعلم لذلك من أفضل عرض المادة العلمية بلغة سهلة وواضحة غير أن الجدول يبين العكس، فنسبة 36.84% ترى أن الكتاب لا يعرض المادة العلمية بسهولة ووضوح ونسبة 47.36% أدلت بأن المادة العلمية للكتاب لم تعرض بسهولة ووضوح وذلك راجع إلى تكثيف الدروس، وصعوبة القواعد اللغوية (النحو، الصرف، التحويل) تجعل المتعلم ينصرف عن الكتاب.

ونسبة 15.78% امتنعوا عن الإجابة.

الإجابة على السؤال التاسع:

جدول رقم (10) يبين مدى استعمال المعلمين للوسائل التوضيحية إضافة للكتاب المدرسي.

الاحتمالات	التكرارات	ن م %
نعم	18	94.33
لا	01	05.26
المجموع	19	99.99

إن أغلبية المعلمين يستعملون وسائل توضيحية إضافة للمادة العلمية ومثلت نسبة 94.73% ذلك من خلال:

- التمثيل بالصور المناسبة للنصوص
- استعمال السبورة والتمثيل عليها (بإشارات أو رسومات تبليغية)
- إحضار لعب عن وسائل النقل وغيرها مثلاً
- استعمال الحوارات التمثيلية كالقيام بمسرحيات مما يشجع المتعلمين على استخدام لغتهم
- استعمال الإشارات والإيماءات لإيصال الفكرة

وشكلت نسبة 5.26% من المعلمين الذين لا يستخدمون وسائل توضيحية و لربما ذلك راجع إل قلة الخبرة الميدانية.

الاجابة على السؤال العاشر:

جدول رقم (11) يمثل توظيف المقاربة بالكفايات في طريقة التدريس.

الاحتمالات	التكرارات	ن م %
نعم	14	73.68
لا	02	10.52
لا توجد إجابة	03	15.78
المجموع	19	99.98

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن نسبة 73.68% يطبقون المقاربة بالكفايات في طريقة التدريس وذلك من خلال:

- منح المتعلم الحرية الكافية لتوظيف المهارات والقدرات
- مساعدة المتعلم على امتلاك الكفاية التواصلية لرفع المستوى
- تحفيز المتعلمين بالقيام بأنشطة يدركون فائدتها
- جعل القسم فضاء واسعاً لتبادل الآراء والمشاركة
- طرح وضعيات ومواضيع تحفز وتشجع على روح المشاركة
- فسح المجال للمناقشة الجماعية

تحليل الاستبيان:

- الكتاب يحقق إلى حد ما الأهداف والكفايات التي يرسمها المنهاج، إلا أنه تتخلله بعض النقائص عند مطابقته لمبدأ المقاربة بالكفايات فيما يخص المحتويات، كما أنه لا يوفر مضامين كافية لتشكيل الكفاية المقصودة، فالكتاب لا يساعد على تعزيز المكتسبات السابقة، ولا يساعده على ملاحظة الأساليب الأدبية حتى أنه لم يدرج الأنماط الدرجة في المنهاج وهي (النمط الحجاجي والنمط التفسيري).
- فمعرفة الأنماط تساعد على إيصال الفكرة، كما يتطلب توظيف مهارة في طريقة الكتابة. ومؤشراته تساعد على رفع المستوى اللغوي.
- المقاربة بالكفايات تمكن من توظيف القدرات اللغوية (نحوية، صرفية، إملائية)، فتبنى هذه المقاربة في تدريس مكونات اللغة العربية يفرض التعامل مع القواعد، ليس باعتبارها غاية مقصودة للغة العربية، بل كوسيلة أساسية لتلبية حاجات المتعلمين اللغوية وتسهيل عمليات تفاعلهم الاجتماعي.
- فبعد "اكتساب المتعلم الكفاية اللغوية، أن يكون قادراً على ربطها باستعمالها الوظيفي من خلال استثمارها في دراسة النصوص القرآنية وإدماجها في وضعيات تواصلية كتابية وشفهية."¹
- والمقاربة بالكفايات لا تنتظر إلى عناصر ومكونات اللغة العربية نظرة تجزيئية، بل تنظر إليها على أنها كل متكامل مما يفرض تدريسها وفق تصور منهجي يحافظ على انسجامها وتفاعلها.

عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ط، 2008، ص، 118.¹

- إن الكتاب يعرض المادة العلمية بلغة مبسطة ولكنه لم يراعي التدرج في توظيف المادة المعجمية واللغوية ، مما أدى إلى خلق ضغوطات على المتعلم ، وكذلك ترتيب النشاطات بحيث يمثل النص المقرر في القراءة بما عليه من معطيات معرفية ولغوية وتقنية.
- المادة العلمية للكتاب تنمي اتجاهات التلاميذ نحو اللغة العربية الفصحى من المؤكد أن الكتاب يهدف إلى تنمية وترسيخ اللغة العربية لدى المتعلم إلا أنه يجب تنمية كفايته اللغوية والتواصلية وذلك بمساعدة المعلم وذلك من خلال: ربط اللغة العربية بحياته الاجتماعية والعملية واعتماد الفصحى لغة تواصل وتعلم، وهذا يمكن من توظيف القواعد اللغوية الأساسية كنتيجة للاستعمال الجيد وإخراج كل حرف من مخزجه الأصلي (الصحيح) وفي نهاية المطاف يتمكن المتعلم من الإبداع والابتكار في التعبير بنوعية الشفوي والكتابي وهذه هي الغاية الكبرى.

الاجابة على السؤال الأول:

جدول رقم:1

يبين مدى خشية التلاميذ من الوقوع في الخطأ عند الإجابة على أسئلة الأستاذ في درس التعبير

الاحتمالات	التكرارات	ن م %
نعم	18	60
أحيانا	05	16.66
لا	23.33	
	أسباب عدم الخوف من الوقوع في الخطأ	
	لأن في الخطأ إفادة	01 14.28
	حب المشاركة	04 57.14
	التمكن من المادة	02 28.57
المجموع	المجموع	07 99.99

تعتبر السنة الخامسة ابتدائي مرحلة حساسة بالنسبة للمتعلم، فمن المفترض أن يكون المتعلم في نهاية هذه السنة قادراً على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية، ونصوص كتابية، إلا أن بعض المتعلمين لا يستطيعون حتى إتقان التعبير الشفهي، وهذا راجع إلى أسباب كثيرة لعل أهمها:

الشعور بالخجل وعدم الارتياح، أو الشعور بالخوف من الوقوع في الخطأ، فيتعرضون للسخرية من قبل زملائهم.

عند تتبعنا للجدول السابق نلاحظ مدى مشاركة أفراد العينة في الحوار داخل القسم خاصة في درس التعبير فنجد أن نسبة 60% يحبون المشاركة داخل القسم خاصة وهي نسبة توضح مدى ميل أفراد العينة ورغبتهم في الحديث والتعبير عن آرائهم وأفكارهم، وأن نسبة 16.66% يشاركون في المناقشة بحسب الموضوع، وهذا يبين أهمية اختيار المواضيع التي تثير انتباههم حتى تكون نسبة المشاركة في الحوار كبيرة.

أما البقية والذين يمثلون نسبة 23.33% والذين لا يشاركون في القسم بجمع وأسباب تعود إلى :

- الخوف والارتباك من الواقع في الخطأ.
- الخجل من الإجابة أمام الزملاء خشية السخرية.
- عدم حب المشاركة.

جدول رقم (2):

يبين المكان المفضل لانجاز نشاط التعبير.

الاجابة على سؤال الثالث:

المكان المفضل لانجاز التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرارات	%	اختيار البيت	اختيار القسم
البيت	19	63.33	أخذ الوقت الكافي للتعبير	الخوف من نسيان الواجب
القسم	11	36.66	الاستعانة بالأهل	استشارة الأستاذ
المجموع	30	30	الهدوء والتركيز	الاستفادة من آراء الزملاء

إن المقاربة بالكفايات تنص على تطبيق التعبير الكتابي داخل القسم، إلا أنه يلاحظ أن نسبة 63.33% يفضلون إنجاز موضوع التعبير في المنزل كما ذكروا مجموعة من الأسباب وكانت كالتالي: أنه في البيت يأخذ وقته الكافي، كذلك يتمكن من الموضوع بمساعدة أحد الإخوة أو غيره ولا ننسى ذكر الأهم والهدوء الذي يجعله يكتسب ويعبر عن أفكاره وإبداعاته في حين نجد أن 36.66% يفضلون إنجاز التعبير في القسم وذلك عائد إلى أسباب عدة منها: أن التلاميذ يخافون من نسيان الواجب وإنجازه داخل القسم يجنبهم النسيان، ومنهم وأدلى بقوله أنه يستشير الأستاذ فعند إنجاز الموضوع في البيت يقع التلميذ في لبس ويحتاج إلى توجيه وإرشاد الأستاذ، وبذلك هم بحاجة للأستاذ لتوضيح الموضوع، وتقريب الفكرة للمتعلمين.

وهناك من يرى أن إنجاز التعبير في القسم يساعده على تبادل الآراء من الزملاء وهذا ما يسعى بتقنية المناقشة الجماعية: بعدها تقنية تواصلية جماعية مقننة، يهدف المعلم و الأستاذ من خلالها إلى تدريب المتعلمين على الإصغاء والتحدث وذلك تبعا لقواعد محددة، من الأفضل ربط التعبير الشفهي بمحيط المتعلم، وجعل التعبير الشفهي نشاطا مستمرا وربطه بجميع الأنشطة، "ومن هذا المنطلق يتعين جعل غرفة الدرس فضاء يشعر فيه المتعلمون بحرية التعبير عن مواقفهم وأحاسيسهم."¹

الاجابة على السؤال الرابع:

جدول رقم: (3) يبين الوسائل التي تساعد على تنمية الرصيد اللغوي للمتعلمين.

الاحتمالات	التكرارات	ن م %
مطالعة الكتب	08	26.66
التلفزيون	12	40
المجلات والجرائد	06	20
الانترنت	04	13.33
المجموع	30	99.99

عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ط، 2008، ص، 85.¹

اختلفت وتنوعت الوسائل التي تساعد تنمية الرصيد المعرفي واللغوي لعل أبرزها: الكتاب كونه وسيلة لإنماء الرصيد اللغوي وأقدمها في مجال التسجيل المعرفي "وهو وسيلة سهلة يتيسر حملها في أي مكان فضلا عن هذا وذاك ينفرد بطوعية الكبيرة إذ بإمكان الطفل أن يقرأه ويشركه من يشاء كما بإمكانه أن يقرأ جزء منه ويعود إلى قراءة ما تبقى في أي وقت شاء وأن يعيد قراءته أيضا متى شاء."¹

ومع ذلك فإن 26.66% يعتمدون على الكتاب لتنمية مهاراتهم ورصيدهم وهي نسبة لم تكن متوقعة مونه سهل الاستعمال ويعتمد على الإقناع وتوسيع المدارك أما بالنسبة للمجلات والجرائد (الوسائل المقروءة) فكانت بنسبة أقل من الكتاب حيث مثلت 20% من عدد التلاميذ فمطالعة الكتب والمجلات والجرائد وغيرها من الوسائل المقروءة تعين على قراءة وفهم دلالات الكلمات وتزيد وتنمي خبرة المتعلم المعرفية، وتعد مصدر متعة وتشويق للاكتشاف.

بعد هذا يأتي التلفزيون ليحتل أكبر مرتبة حيث تمثلت نسبة الاعتماد عليه ب 40% كونه يعالج مجالات لغوية ثقافية واجتماعية ك: محو الأمية وتعليم الكبار وغيرها، "والتلفزيون من أهم الوسائل التي تعتمد على اللغة بشكل كبير كما يعتمد على الصورة والصوت."²

أم البقية والتي شكلت نسبة 13.33% في استعمال الانترنت كوسيلة لتنمية الرصيد المعرفي اللغوي وذلك بالنظر إلى أنها تساعد على التوضيح، وتسريع وتيرة اكتساب المعارف اللغوية (تحسين النطق و الأداء) وهذا من خلال موقع ، فالانترنت في يومنا تشكل لغة العصر وتساعد على الفهم والاستيعاب والتواصل، ومن YOUTUBE اليوتيوب جانب آخر فهي تساعد وتقلل من الجهود الفردي للأستاذ وبذلك تغرس في المتعلم حب الدراسة والإقبال عليها بشغف وتشويق.

من خلال ما سبق نستنتج أن المتعلمين يقبلون على الوسائل التكنولوجية (التلفزيون والانترنت) وذلك راجع إلى سرعتها وتوفير الجهد كما أنها تساعده على تعلم لغته من جهة وكيفية استخدام هذه التكنولوجيا من جهة أخرى من حيث أن الكتب وغيرها من المقروءات تأخذ منه الوقت والجهد في تصفحها والبحث على ما يريد.

: حفيظة تازوي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبية للنشر، الجزائر، 2003، ص، 29.¹

: محمد غباري: الاتصال ووسائله بين النظرية والتطبيق، في دليله العمودي: دور الفضائيات العربية وتنمية المهارات اللغوية للطفل الجزائري، مذكرة ماجستير، جامعة بسكرة، 2007، ص، 11.²

الاجابة على السؤال الخامس:

جدول رقم (04) يمثل محاولة المتعلمين كتابة قصص أو أي شيء آخر

الاحتمالات	التكرارات	ن م %
نعم	16	53.33
لا	14	46.66
المجموع	30	99.99

من الرائع أن نعود للتلاميذ على الأعمال الإبداعية خاصة في جانب الكتابة وإنجاز محاولات ككتابة القصص وذلك بالتدرج ك: أن نطلب من التلاميذ إتمام قصص قصيرة أو وضع نهايات للقصص أو النصوص المفتوحة النهايات...

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن نسبة 53.33% يحاولون الكتابة و الإبداع صحيح أن الإبداع موهبة، لكن هذه الموهبة تحتاج إلى تنمي ويهتم بها حيث نجد أن نسبة 46.66% لا يجوبون ولم يقوموا بمحاولات للكتابة وذلك راجع إلى مبادرة المعلم لربما بسبب ضيق الوقت أو بسبب النظام الجديد الذي يفرض على المعلم الالتزام بتطبيق المنهاج ، وربما راجع إلى انعدام الوسائل المساعدة على تنمية المهارات اللغوية داخل القسم ، كما لا ننسى ذكر عدم متابعة الأولياء لأولادهم: ففي الأخير المتعلم هو مكتشف المعرفة ، وليس مطلوبا على المعلم تقديمها.

نستنتج مما سبق أن المتعلم هو صاحب الموهبة ولكن الموهبة تحتاج إلى من يدعمها ويساعد على تنميتها وهذه المساعدات يجب أن تتوفر على جانبيين تحفيز الأستاذ وتشجيع الأولياء.

الاجابة على السؤال السادس:

جدول رقم (5) يبين الصعوبات التي يواجهها التلميذ في مادة التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرارات	ن م %	ذكر أهم الصعوبات (عند الإجابة بنعم)
نعم	25	83.33	ضعف الرصيد اللغوي - الوقوع في أخطاء إملائية
لا	05	16.66	الوقوع في أخطاء لغوية و صرفية (القواعد اللغوية)

المجموع	30	99.99	عدم فهم بعض المواضيع
---------	----	-------	----------------------

إن قصور التلاميذ في إنجاز التعبير الكتابي يؤدي إلى كثرة الأخطاء وضعف الأسلوب والابتعاد عن التفكير المنطقي أو عند ملاحظتنا للجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 83.33% يواجهون صعوبات وهي نسبة جد خطيرة ولربما تدل على تدني المستوى حيث صرح التلاميذ أنهم يواجهون صعوبات في الجانب الإملائي وكذلك الوقوع في الأخطاء اللغوية والصرفية وهذا يبين أنهم لا يحسنون صياغة الجمل بعض النظر فهم المواضيع.

إن قواعد اللغة ، تزود وتشحن المتعلم لما يحتاجه للتعامل مع المقروء فهما وأداء وترسخ في ذهنه القوالب اللغوية التي تمكنه من التعبير بطلاقه، لأنها الركيزة الأساسية لضبط الكلام وتصحيح الأساليب وفصاحة اللسان وللوصول إلى النتائج المرغوبة يجب استغلال نص القراءة الذي يتوفر على الظاهرة النحوية أو الصرفية المقصودة، فبتفكير المتعلم وإمعان النظر والإصغاء يدرك الفروق بين التراكيب مستعينا بالملاحظة.

من خلال ما سبق نستنتج أن اللغة العربية كل متكامل ، حيث أنه لا يمكن الانتقال من مكون لآخر دون إحداث قطيعة بين مختلف التعليمات ، فمن خلال القراءة يتعرف المتعلم على الظاهرة اللغوية (صرفية نحوية) وبإدراكها يستطيع توضيفها في إنجاز للتعبير الكتابي ، فمن منظور المقاربة بالكفايات.

" تتخلص عناصر منهجية الدرس اللغوي من منظور الكتاب الأبيض فيما يلي:

- عزل الجمل والعبارات الدالة على الظاهرة
- ملاحظة بنيتها لاستنباط الظاهرة.
- وصف الظاهرة في علاقتها الوظيفية داخل النص.
- استخلاص القاعدة وما يرتبط بها من أحوال وأحكام .
- تطبيقات متنوعة¹.

¹: الكتاب الأبيض ، الجزء الثالث، المناهج التربوية في التعليم الابتدائي ، يونيو، 2002.

من خلال ما سبق ليس الهدف أن يحفظ المتعلم قواعد اللغة ، بل الهدف التي إليه المنهجية المعتمدة على مدخل الكفايات، أن يستطيع المتعلم دمج مكتسباته اللغوية لحل المشكلات والصعوبات التي تواجهه في إنجاز التعبير الكتابي وحتى الشفوي.

ويمكن إجمال تدريس القواعد اللغوية على أربع نقاط منهجية متكاملة:"

1. اكتشاف وفهم القواعد موضوع الدراسة
2. التدريب على استعمالها من خلال أنشطة تطبيقية مباشرة
3. التدريب على إدماجها في وضعيات تواصلية
4. تقويم مدى قدرة المتعلم على الإدماج.¹

الاجابة على السؤال السابع:

جدول رقم(6) يبين أسباب قلة انتباه المتعلمين في القسم.

الاحتمالات	تكرارات	ن م %	أسباب قلة الانتباه في القسم	%
نعم	17	56.66	لأنك لا تحب مادة اللغة العربية	10
أحيانا	09	30	لأن الأستاذ يركز على فئة معينة من التلاميذ	13.33
لا	04	13.33	لأن الأسئلة التي تطرح تكون في الغالب غير مفهومة	36.66
			طريقة الأستاذ لا تشجع على الانتباه	26.66
			أخرى	13.33
المجموع	30	99.99	المجموع	99.98

لا يمكن أن نتصور مقاما فيه متكلم ويخلو من مستمع، لذلك فلا بد من تواجد مهارة الاستقبال ومهارة الإرسال، بحيث أن مهارة الاستقبال تجمع بين الاستماع والقراءة، في الوقت الذي تجمع فيه مهارة الانتاج بين الكتابة والقراءة ويفترض على الأستاذ فسخ مجال للمناقشة وتبادل الأفكار داخل القسم، فإذا افترضنا أن الأستاذ يتكلم ولا

عبد الرحمن التومي، ط، 2008، ص، 119.¹

يترك مجالاً للمناقشة والمشاركة، فإن هذا يجعل المتعلم يمل وبالتالي يشرد البعض وينصرف الآخرون إلى أشياء أخرى (كالحديث الجاني، أو الذهاب إلى ما يتلهي به كالرسم وغيره...)، فالغاية هي الاستماع والانتباه والفهم وهذا يحدث أو يتحقق من خلال خلق روح المناقشة والمحاورة بين التلاميذ والأستاذ: "متغيرات كثيرة منها نوع الموضوع الذي يدور حوله الحديث، والعلاقة بين أطراف الحديث، والعلاقة بين أطراف الحديث، والظروف المحيطة بالحديث مثل زمانه ومكانه".¹

ومن الجدول السالف نلاحظ أن نسبة 56.66% لا ينتبهون إلى كلام الأستاذ من بداية الحصة إلى نهايتها، وهذا يبين أن التلاميذ يقبلون على اللغة العربية بشغف، أو بنسبة 30% تنبّه أحيانا وينقطعون عن الانتباه أحيانا أخرى.

أما البقية والتي تمثل نسبة 13.33% لا ينتبهون إلى كلام الأستاذ من بداية الحصة إلى نهايتها وأن التواصل ينقطع بين الأستاذ والتلميذ تماما.

الاجابة على السؤال الثامن:

الجدول رقم (7) يمثل مدى مشاركة التلاميذ في الحوار داخل القسم.

الاحتمالات	التكرارات	%	أسباب عدم المشاركة في القسم
نعم	15	50	الخوف والقلق
أحيانا	09	30	الحجل من التعرض للسخرية
لا	06	20	لا أحب المشاركة
المجموع	30	100	

يعتبر الحوار من أهم مهارات التواصل حيث يساعد التلاميذ في تبادل المعارف والمعلومات ويقوي زيعزز ثقة المتعلم بنفسه كما ينمي مهاراته الصوتية (الفصاحة، النطق الصحيح).

من خلال أعلاه نلاحظ أن نسبة 50% وتشكل النصف من الحجم الكلي قد صرحوا بأنهم يشاركون في القسم ويعبرون عن آرائهم وأحاسيسهم ووجهات النظر، في حين أن 30% يشاركون بحسب الموضوع المطروح مما يوضح أهمية اختيار الموضوع المناسب الذي نسبة كبيرة من المشاركة وهذا يخلق وضعيات تواصلية داخل القسم وخارجه.

رشدي احمد طعيمة: المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسيها، صعوبات، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص، 185.¹

أما البقية والتي تمثل 20% فقد أدلوا بأنهم لا يحبون المشاركة في القسم وذلك راجع على أسباب عدة أهمها:

- الخوف والقلق من الوقوع في الخطأ
- الخجل ،حيث يخجل التلميذ من إبداء رأيه أو التعبير عن أحاسيسه خشية التعرض للسخرية أو الضحك من قبل زملائه.
- ومنهم من لا يحب المشاركة ولا الحوار داخل القسم وربما هذا عائد إلى طبيعه.

الاجابة على السؤال التاسع:

جدول رقم (8) يمثل اللغة المستخدمة في مختلف المواقع.

اللغة	مع أستاذ اللغة العربية		مع الزملاء		التكرارات	%
	داخل القسم	خارج القسم	داخل القسم	خارج القسم		
العربية الفصحى	11	36.66	04	13.23	00	00
العامية	04	13.33	16	53.33	19	63.33
الخلط بين الاثنين	14	46.66	09	30	08	26.66
أخرى	01	3.33	01	3.33	03	10
المجموع	30	99.98	30	99.99	30	99.99

يعاني العالم العربي بصفة عامة والمجتمع الجزائري بصفة خاصة من مشكلة اللهجات أو ما يعرف بالتداخل اللغوي بين (العربية الفصحى والعامية (الدارجة)) الفرنسية من جهة أخرى، فكثيرا ما نلاحظ ان التلاميذ يمزجون بين اللغات في كلامهم اليومي.

فالطفل ينشأ على لغة (العامية) وعند دخوله إلى الحرم المدرسي يجد نفسه أمام لغة أخرى ضد لغة المنشأ فيتشكل عنده تداخل بين فصحي يستعملها في المدرسة وعامية يوظفها في المنزل والشارع، وعندما يحدث التداخل بين المستويين

أثناء التعليم يكون التأثير للمستوى الأكثر استعمالاً، حيث يترك في لغة المتعلم آثاراً تشوه الملكة التي اكتسبها في المدرسة وينتج عن ذلك أخطاء وتصدعات لغوية.¹

فاللغة العامية من الجانب السلبي تعيق عملية التعلم فالمتعلم أحياناً كثيرة يعبر عن فكرة بدلاً من اللغة الفصحى. كما لأنها تشكل مصدر تشويش للمتعلمين فهي لا تشبه اللغة الفصحى في أحيان كثيرة ومواطن جمّة.

أما في الجانب الإيجابي، فالمتعلم يتأثر بالمحيط الخارجي للمدرسة، فيأتي محملاً بكم هائل من المصطلحات والتراكيب اللغوية تستدعي التهذيب والانتقاء وهي الطريقة المثلى لتعليم وترسيخ اللغة العربية الفصحى.

في حين يرى إسماعيل عمارة² أن التواصل بين الفصحى والعامية أمر مطلوب ومرغوب فيه، ولا ينبغي أن يعادي، ولا نملك أن نفر منه وهو حادث على مر العصور وغاية ما يطمح إليه أن نراقب التدرج في راب الهوة كما اتسعت بينهما ليكون ذلك لصالح الفصحى ورجحان كفتها.²

وبالعودة للجدول نجد أن نسبة 36.66% يوظفون اللغة العربية الفصحى مع أستاذ المادة ونسبة 13.33% يستعملون اللغة العامية، ونسبة 46.66% يخلطون بين اللغتين فمع وصول التلاميذ إلى آخر مرحلة من مراحل التعليم الابتدائي إلا أنهم يستعملون العامية أكثر من استعمالهم للفصحى.

ونسبة قليلة تمثلت في 3.33% وهي استعمال لغات أخرى كالفرنسية والانجليزية وذلك لسد الفراغ والنقص.

أما بالنسبة للغة الفصحى المستخدمة مع الزملاء داخل القسم فتمثلت ب 13.33% أما الكفة العامية فكانت أكبر حظاً من الفصحى حيث تمثلت ب 53.33% وهي نسبة ليست بالقليلة فالعامية تعد اللغة الأم للمتعم كما أنها تغلب على الاستعمال اليومي له، كما شكلت نسبة 3.33% المتعلمين الذين يوظفون العامية الأمازيغية والفرنسية وأيضاً الإنجليزية في بعض المواطن أما بالنسبة إلى استعمال اللغة الفصحى فيبينهم فكان منعدماً.

نستنتج مما سبق طغيان اللغة العامية على اللغة الفصحى لأنها تلي حاجيات التلميذ كما أن بعض الأساتذة لا يهتمون باللغة المستخدمة (عامية فصحى) بقدر ما يهتمون على الجانب المعلوماتي وهذا ما يساعد على ترسيخ العامية

كريمة أوشيش: مجلة علوم اللسان وتكنولوجيا اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، العدد 8، 2003، ص 100.¹

إسماعيل عمارة: تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2001، ص 45.²

بدلاً من الفصحى فالتلميذ يقلد أستاذه ومن هنا "ومما يعزز الأثر السلبي للعامة في اكتساب اللغة أن أغلب مدرسي المواد الأخرى يشرحون دروسهم بالعامة... ولا يعتمدون إلى تقويم السنة طلابهم عندما تكون إجاباتهم بها، وهذا يشكل عاملاً أساسياً في الحيلولة دون تعلم اللغة العربية"¹

*الإجابة على السؤال العاشر:

دول رقم (09) يمثل مدى مساهمة الوضعية المستهدفة و الإدماجية في فهم نشاط اللغة العربية.

الاحتمالات	التكرارات	ن م %
كل النشاطات	10	33.33
بعض النشاطات	12	40
لا تساعد	08	26.66
المجموع	30	99.99

إن الوضعتين المستهدفة والإدماجية تهدف إلى تنمية وتوظيف مكتسبات المتعلم ومعارفه، فهما بمثابة تطبيقات للدروس، حيث ترى نسبة 33.33% من المتعلمين أن الوضعتين تساعدان في فهم لكل نشاطات اللغة العربية (قراءة القواعد اللغوية، الإملاء، التعبير بنوعيه).

كما أدلت نسبة 40% أنّهما تساعدان على فهم بعض النشاطات وليس كلها فهما تساعدان على توظيف المكتسبات اللغوية (النحو، الصرف) كما أنّهما لا تساعدان في البعض الآخر كالقراءة والمطالعة.

أما الفئة الثالثة والتي تمثل نسبة 26.66% فترى أنّهما لا يساعدان في فهم نشاط اللغة العربية، فمن فهم الدرس يستطيع الإجابة ومن لم يفهم التدريس لا يمكنه ذلك.

1: أحمد محمد السيد، في طرائق تدريس العربية لبناء الأجيال، دمشق، 1982، ص، 648.

نتائج الدراسة الميدانية في ضوء التساؤلات والفرضيات:

من خلال الدراسة الميدانية توصلنا إلى مجموعة من النتائج لمعرفة مدى تحقيق المقاربة بالكفايات للأهداف التعليمية، التعليمية المنشودة ومدى اكتساب تلامذة السنة الخامسة ابتدائي للمهارات اللغوية (الكفاية اللغوية) وتوظيفها، والنتائج المحصلة:

1. أن تطبيق مبدأ المقاربة بالكفايات يمنح التلميذ الحرية الكافية لتوظيف مهاراته وقدراته اللغوية.
2. أن استخدام وسائل توضيحية بالإضافة للكتاب المدرسي تساهم في إيصال الفكرة بوضوح.
3. أن ضعف الرصيد الغوي والمعرفي يآثر بالسلب على نشاطات اللغة العربية.
4. أن صعوبة المقاربة بالكفايات في عملية التدريس تكمن في:

- مقاومة التغيير فتقبل هذه المقاربة يجب أن يقنع الجميع بمنافعه ووضوحه وفعاليتها..
- عدم التكوين: وهو مشكل يعترض بعض الفاعلين في الحقل التربوي فيجب إخضاع هؤلاء الفاعلين للتكوين حتى يتمكنوا من اكتساب الكفايات الكمية والنوعية، وتقويمها لمعرفة الصعوبات بهدف إيجاد الحلول.
- وجود صعوبات ترتبط بتنظيم التعلّمات داخل القسم.
- كثافة المقررات.

5. أن المدرسة منغلقة على المدرسة، فيجب ترك حرية التعبير والتفكير وإبداء الرأي فهذا يمكن المتعلم من اكتساب كفاية تواصلية تمكنه من توظيف مهاراته اللغوية.

6. أن التلاميذ يقعون في تشويش واضطراب ولبس بين اللغة العربية الفصحى، والعاميات ممل ينعكس بالسلب على اكتساب الملكة اللغوية، وتوظيفها في نشاطات اللغة العربية.

خاتمة

الخاتمة:

في ختام هذه البحث يطيب لنا أن نتقدم بأهم ما توصل إليه هذا البحث من نتائج، أهمها:

- الطريقة المتبعة في التدريس (المقاربة بالكفايات) تمكن التلميذ من اكتساب ثروة لغوية وهي تأثير على التعلم.
- نظام اللغة العربية بما فيه قواعد اللغة يؤثر على التعلم ويبدو ذلك جليا من خلال الأخطاء الشائعة في مادة التعبير الكتابي لدى التلاميذ (النحوي، الصرفي، الدلالي، الصوتي).
- إن لخبرة المعلم دور كبير في تجهيز المتعلمين بما ينفعهم وهذه الخبرة تستدعي تنويع طرق وأساليب التدريس بما يتماشى مع مستوى التلميذ.
- تطور أساليب التعلم تتماشى وظروف العصر
- يجب تكوين المعلمين الذين لا يزالون يدرسون وفق طرق تقليدية قد لا تكون مفيدة في كل الأنشطة، حيث كان أغلبهم غير مؤهل لتطبيق هذه المقاربة.
- الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية لم يرق بعد لمبدأ المقاربة بالكفايات خاصة في ما يخص الأنشطة التي تساعد على دمج المكتسبات المعرفية اللسانية في حياة المتعلم.
- يجب إعطاء الحرية للتلاميذ لتنمية روح الحوار والمشاركة وتشجيع المبدعين والمجتهدين منهم.
- حظيت اللغة العربية بمكانة عالية في العالم العربي عامة وفي الجزائر خاصة، حيث يقول المؤرخ واللغوي والفيلسوف الفرنسي (أرنست رينان): " من أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللغة القوية، ونصل إلى درجة الكمال وسط الصحاري عند أمة من الرحل ، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقة معانيها ومن نظام مبانيها، وكانت هذه اللغة مجهولة عند الأمم ومن يوم علمت ظهرت لنا في حلال الكمال إلى درجة أنها لم يعرف لها في أطوار حياتها لا طفولة ولا شيخوخة، لا نكاد نعلم من شأنها إلا فتوحها وانتصاراتها التي لا تبارى، ولا نعلم هذه اللغة التي ظهرت للباحثين كاملة من غير تدرج. وبقيت حافظة لكيانها من كل شائبة".

الحضر حسين محمد: دراسات في العربية وتاريخها، ط1، مكتبة دار.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر و المراجع :

القرآن الكريم قراءة ورش عن نافع

المصادر والمراجع العربية:

1. ابن خلدون ، تاريخ ابن خلدون (ديوان المبتدأ و الخبر في ديوان العرب و البربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر)، دار الفكر 1431، 2001
2. أبو الفتح عثمان ابن جني ، الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار لهيئة المصرية العامة للكتابة ، ط 1
3. احمد انور عمر : الكتاب المدرسي ، تأليفه و إخراج الطباعي ، دار المريخ ، المملكة العربية السعودية ، ص09
4. احمد محمد السيد : في طرائق تدريس العربية لبناء الأجيال ، دمشق ، 1982
5. إخوان الصفا ، وخلان الوفا ، رسائل إخوان الصفا ، 42 بيروت لطباعة و النشر بيروت 1983
6. إسماعيل عميرة ، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام ، دار وائل للنشر ، عمان الأردن ، 2001
7. الحضرة حسين محمد : دراسات في العربية و تاريخها ، ط 1 ، مكتبة الدار
8. الشريف الجرجاني ، التعريفات ، تحقيق إبراهيم الاياري ، دار الكتاب العربي ، بيروت لبنان ، ط 1 ، 1405هـ
9. الطاهر احمد الزاوي ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير و اساس البلاغة ، دط، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان ، 1979 ج3
10. العربي سليمان : الكفايات في التعليم من اجل مقارنة شمولية ، ط 1، دار البيضاء 2006
11. العلامة ابن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، دار الفكر العربي ، بيروت ط 1 ، 1997
12. ترجمة محمد حمود 2004 ، بيداغوجيا الكفايات ، ط 1، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء
13. حفيظة تازوني : اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري ، دار القصة للنشر ، الجزائر ، 2003
14. حلمي خليل ، اللغة و الطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار النهضة العربية للطباعة و النشر بيروت، 1986
15. خولة طالب الابراهيمى ، مبادئ في اللسانيات ، ط 1 ، دار القصة للنشر ، الجزائر ، 2002
16. د شوقي ضيف ، مدارس نحوية ، دار المعارف بمصر 76 1968

17. رشدي أحمد طعيمة : المهارات اللغوية ، مستوياتها ، تدريسها، صعوبتها، دار الفكر العربي ، القاهرة 2004،
18. رمزية غريب ، التعلم ، ط 5 ، مكتبة الانجلو ساكسونية 1995، في عبد الرحيم ايت دوصر و عبد الكريم غريب ، درسنا اليوم
19. صبحي ابراهيم الفقي ، علم اللغة النفي بين النظرية و التطبيق ، دار القباء ، الطبعة الاولى ، 2000
20. عبد الرحمان التومي ، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات ن ط 2 ، 2008،
21. عبد الكريم غريب ، استراتيجيات و أساليب تقويم جودة تكوينها، منشورها عالم التربية ، الطبعة الثالثة 2003،
22. عزيزي عبد السلام ، مفاهيم تربوية بمنظور السيكلوجي الحديث ، دار ريجانة للنشر و التوزيع 2003
23. عمار بوحوش : دليل الباحث في المنهجية و الكتابة الرسائل الجامعية ، المؤسسة الوطنية الجزائر ، ط 3 ، 1990
24. فاطمة الزهراء بوكرمة ، الكفاءة مفاهيم و نظريات دار هودة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر 2008
25. محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية ، النظرية و التطبيق ، د دار الثقافة للنشر و التوزيع ، دار البيضاء
26. محمد الراجي ، بيداغوجيا الكفايات من اجل الجودة في التربية و التعليم مطبعة طوب بريس ، الرباط ، المغرب 2007
27. محمد الطاهر و علي ، الأهداف البيداغوجية تصنيفها و صياغتها ، الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار ، الجزائر 1999
28. محمد الفتيح ، في علم اللغة التطبيقي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1989،
29. محمد بلكسیر ، عبد العزيز و جديد ، لطفي سعيد الحساس الدوباجي ، بيداغوجيا الكفايات مصوغة تكوينية
30. محمد بو علاق ، مدخل لمقاربة التعليم بالكفايات ، قصر الكتاب، البليدة ، الجزائر
31. محمد مكسي ، ديداكتيك الكفايات ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب 2003
32. مناهج البحث في التربية و علم النفس ترجمة محمد نبيل نوفل ، مكتبة الانجلومصرية ، 1996 D b

33. موسى النبهان ، أساسيات الإحصاء في التربية و العلوم الإنسانية و الاجتماعية : مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، الكويت ، ط2 ، 2005
34. - ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية الاسنية ، ط1 ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع 1982
35. ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة ط2 ، بيروت 1985
36. ناصر ثابت : أضواء على الدراسة الميدانية ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، 1992

الرسائل الجامعية

1. عزالدين صحراوي ، محاضرة محفوظ مقياس : تحليل الخطاب للسنة الأولى ماجستير ، الموسم الجامعي 2008./ 2009.
 2. فاطمة زايدتي تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات اشعبة الأدبية في التعليم الثانوي ، رسالة ماجستير ، الاشراف عزالدين صحراوي ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، 2008/200
 3. محمد غباري : الاتصال ووسائله بين النظرية و التطبيق ، في دليه المعمودي : دور الفضائيات العربية وتنمية المهارات اللغوية لطفل الجزائري ، مذكرة ماجستير ، جامعة بسكرة 2007.
- نور دين بوخنوفة دور المقاربة بالكفايات وتثبيت الملكة اللغوية لطلبة المرحلة الثانوية *قراءة في كتاب العلوم الاسلامية لسنة الثالثة من التعليم الثانوي ، مذكرة ماجستير في اللسانيات التطبيقية، إشراف د عزدين صحراوي السنة الجامعية 2010/2011

الوثائق التربوية

1. وزارة التربية الوطنية ، المنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام ، والتكنولوجي مارس 2005
2. وزارة التربية الوطنية و مديرية التعليم لأساسي : مناهج السنة الاولى من التعليم الابتدائي
3. لمقاربات البيداغوجية ، دفاتر التربية و التكوين ، منشورات المجلس الأعلى للتعليم ، عدد 02 ماي 2010

المجلات

1. توفيق السامعي ، الكفايات المهنية و التعليمية ، المفهوم و الأبعاد ، مجلة العلوم الاجتماعية العدد 118 ، 19 ديسمبر 2014
2. حسن محمد عبد المقصود ، القطع و الاستئناف في كتاب سيوييه ، مجلة علوم اللغة دار غريب ، العدد 28 ، 2004،
3. خديجة وهمي ، المقارنة بالكفايات ، مدخل لبناء المناهج التعليمية ، مجلة دفاتر التربية و التكوين ، العدد 2 ، مايو 2010
4. دانيال هاملين ، أهمية و حدود البيداغوجيا بواسطة الأهداف ، ترجمة عزالدين الخطابي ، مجلة رؤى تربوية ، رام الله ، مركز القطان للبحث و التطوير التربوي ، العدد 34

5. عبد القادر كلاب ، الكفايات و تعاريفها ، خصائصها ، أنواعها ، مدونة كلاب لعلوم التربية
6. عبد اللطيف الجابري ، 2010 في إعداد المناهج بالكفايات إلى ممارسة تعليمية تعليمية مغايرة لبناء الكفايات الأساسية لدى المتعلمين ، مجلة عالم التربية ، العدد 19
7. كريمة اوشيش : مجلة علوم اللسان و تكنولوجيا اللسانيات ، مركز البحوث العلمية و التقنية لترقية اللغة العربية العدد 08، 2003
8. محمد الاوراعي و كريم حسام دين ، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم و اللغة الأم و في اكتساب الجملة عند الطفل ل، د داود عبده المجلة العربية لدراسات اللغوية ، المجلد الرابع العدد الثاني فبراير 1986
9. المقاربات البيداغوجية ، دفاتر التربية و التكوين منشورات المجلس الاعلى للتعليم ، العدد 2 ماي 2010

القواميس

1. إبراهيم أنيس و آخرون ، المعجم الوسيط ، ط2، دار إحياء التراث العربي ، بيروت، لبنان ، 22
2. ابن منظور ، لسان العرب ، المجلد 5، دط، دار الجيل ، بيروت
3. إسماعيل بن حماد الجوهري ، الصحاح تاج اللغة و صحاح العربية ج4، تج ، احمد عبد الغفور عطار ، دار العلم للملايين ، ط3 ، القاهرة ، 1984
4. Alin choppin , Ane Marie Chartier :lectuo dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation , Ed Nathan , paris , 1994.
5. Dictionnaire de psychologie ,1991,la rousse
6. Gaston milaret 1979 (قاموس اللغة)
7. Pierre foulquiet , 1971, dictionnaire psychologie

المراجع الأجنبية

1. Perrenound , ph , l'école saisie par compétence in Roman, C, Gerard, FM et Rojeux x ?, Quel avenir pour les compétences ? , burxelle , de book, 2000.

2. Philippe perrenound construire des compétence université de Genève,proprs recueillis par Paola et Roberta Benciniin Neva Escola (Brésil) Septembre 2000.
3. Romeén ville, Mavc, les implications didactiques de l approche par compétences , Enjeux 2001.

الفهرس

الفهرس

المحتوى _____ الصفحة

مقدمة	أ - ج
مدخل: المقاربة بالكفايات كأداة لتطوير عملية التعلم	1 - 4
الفصل الأول : القسم النظري (المقاربة بالكفايات).....	5 - 31
المبحث الأول: ماهية المقاربة بالكفايات	5 - 15
1- الكفاية في المعاجم العربية	5
2- مفهوم الكفاية عند التربويين و النفسيين	7
3- الكفاية عند اللسانيين	10
أ: عند تشومسكي.....	10
ب: في حقل التعليمية	13
4- المقاربة بالكفايات.....	14
المبحث الثاني: أنواع الكفايات.....	16-17
-أ حسب المنهج الدراسي المغربي :.....	16
1. كفاية إستراتيجية	16

2. الكفاية التواصلية.....16
3. الكفاية المنهجية.....16
4. الكفاية الثقافية.....16
5. الكفاية التكنولوجية.....17

ب- في مجال التدريس :.....17

1. الكفايات النوعية.....17
2. الكفايات المستعرضة (الممتدة).....17
3. الكفايات الاساسية(القاعدية).....17
4. كفاية الإتقان.....17

المبحث الثالث: خصائص المقاربة بالكفايات:.....18 19

1. الكفاية الإجرائية.....18
2. الكفاية المكتسبة.....18
3. الكفاية المبنية.....18
4. الكفاية الافتراضية.....19
5. كفاية التحنيد و التعبئة.....19
6. التحويل.....19
7. الانتقاء.....19

المبحث الرابع: المقاربة بالكفايات : سياقات الظهور ومميزات التفعيل.....19 30

- 1 مدخل الأهداف.....20
- 2مدخل الكفايات و المدارس الفكرية.....22
- 3 بيداغوجيا الكفايات.....25

- 27..... مكونات الكفاية: ●
- 27..... المهارة. ●
- 28..... القدرة. ●
- 29..... الاستعداد. ●
- 30..... الأداء و الانجاز. ●
- 30..... التعلم.
- 31..... المبحث الخامس: المبادئ الأساسية في المقاربة بالكفايات.
- 54- 32..... الفصل الثاني: الملكة اللغوية.
- 32..... المبحث الأول: مفهوم الملكة
- 32..... أ: لغة.
- 33..... ب: اصطلاحا.
- 34..... ج: مفهوم الملكة عند:
- 34..... القدماء.
- 35..... د: تشومسكي.
- 37..... المبحث الثاني: بناء الملكة في الفكر العربي القديم
- 37..... ● الرحلة إلى البادية.
- 37..... ● كثرة الحفظ للجيد من الأساليب العربية.
- 38..... ● التدريب على المحاور و المناظرة
- 39..... ● ملازمة المعلمين فترة مناسبة
- 39..... ● معرفة معاني الألفاظ و التراكيب

40.....	• التدرج في تعليم اللغة.
40.....	• تكثيف الدرس.
42.....	المبحث الثالث: عوامل ضعف الملكة الغوية
44.....	المبحث الرابع: أسس بناء الملكة اللغوية.
49.....	المبحث الخامس: التدريس و الملكة
49.....	1: المقاربة النصية
51.....	خصائص المقاربة النصية
51.....	2: المقاربة النصية و آليات التحليل
51.....	أ - المستوى الدلالي.
52.....	ب - المستوى النحوي (التركيب).
53.....	ت - المستوى الفونولوجي -الصوتي.
54.....	✓ الإملاء
54.....	✓ الخط
91_56.....	الفصل الثالث: (الجانب التطبيقي)
60_56.....	الجانب النظري
56.....	الكتاب المدرسي.
61.....	الجانب التطبيقي: دراسة ميدانية لنشاط اللغة العربية داخل الصف
66_63.....	استبيان خاص بالأساتذة و تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
77_68.....	أنشطة اللغة العربية داخل القسم

90-78	عرض نتائج الاستبيان و مناقشتها.....
93-92	خاتمة.....
97-94	قائمة المصادر و المراجع.....
102-98	الفهرس.....