دور الكفايات المعرفية والمهارات اللغوية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

الباحثة سكينة صبران
المغرب

مقدمة

شهد مفهوم الكفاية انتقالات أساسية بدءا من حقل "المقاولة الاقتصادية "، – إذ ارتبط المفهوم بالتطورات الحاصلة على مستوى أساليب التدبير الإداري" تدبير الموارد البشرية"، الذي تعتمد فيه الكفاية على القدرة من أجل إيجاد الحلول الملائمة للمشاكل الطارئة – وانتقل إلى مجال اللسانيات التي تؤكد على قدرة الفرد على بناء عدد لا متناه من الجمل؛ ليستتب في المجال التربوي. ذلك بأن ممارسة التدريس بوساطة الكفايات، أو ما يعرف ب " بيداغوجيا الكفايات " – يعد أحد المداخل الأساسية التي تستند إلى نظام متكامل من المعارف والمهارات التي تعتبر سندا رئيسا ورافعة لجودة التربية والتكوين.

أولا: مفهوم الكفايات المعرفية والمفاهيم المرتبطة بها

1– مفهوم الكفايات المعرفية :

1-1- مفهوم الكفايات المعرفية :

● الدلالة اللغوية:

ورد في لسان العرب لابن منظور، مادة (كفي): "كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر(...) والكفاءة: الخدم الذين يقومون بالخدمة، جمع كاف (...) هذا رجل كافيك من رجل وناهيك من رجل وجاريك من رجل وشرعُك من رجل، كله بمعنى واحد (...) يقال كفاه الأمر، إذا قام فيه مقامه "[1].

●الدلالة الاصطلاحية:

غالبا ما نستعمل المفهومين (الكفاءة/ الكفاية) دون مراعاة الاختلاف الدلالي بينهما، فهذا محمد التونخي وراجي الأسمر في: المعجم المفصل في علوم اللغة (اللسانيات) "يستخدمان الكلمتين ويعتبرانها متعارضتين بالكفاية / الكفاءة اللغوية " هي المعرفة الضمنية لمتكلم اللغة المثالي لقواعد لغته، بحيث يستطيع أن يتكلم بلغته بدون أخطاء"[2]، وهو التحديد الشومسكي لمفهوم الكفاية.

كما أن صاحبي:" دليل الناقد الأدبي" ترجما (compétence) بكلمتي الكفاءة/ القدرة للتلازم الوثيق بينهما:" إن نظام القواعد والأعراف اللغوية؛ إذن، هو الذي يجعل من "القدرة/ الكفاءة" التمثيل الصريح للمعرفة الخلفية (التي لم تبرز بعد ولن تبرز إلى حيز الأداء)، وهي مقدرة يمتلكها الذين يتكلمون بفعالية ضمن هذا النظام، ولا يشترط فيهم الوعي بتلك القواعد والأعراف"[3].

ويورد أحمد عليلوش مجموعة من التعريفات لبعض الباحثين، وتتمثل في:

• تعريف مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد (CEPEC):

" تعرَّف الكفاية كنسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العلمية) التي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تُمكِّن داخل فئة من الوضعيات(المواقف)من التعرف على مهمة– مشكلة وحلها بإنجاز(أداء) (performance) ملائم "[4].

• تعريف لوبوترف (G. le Boterf):

" الكفاية هي معرفة التصرف (un savoir agir) التي تتجلى في معرفه تحريك (savoir mobiliser) ودمج(intégrer) المعارف والسلوكات والقدرات والمهارات في سياقات، أو وضعيات جديدة" [5].

• قاموس اللغة التربوي لفولكي (P. foulque):

" إن كلمة (compétence) مشتقة من اللاتينية (compétens) من الفعل (compéte)، أي الذهاب (pretere) aller ومع (avec)، بمعنى الملاءمة مع المرافقة " إن الكفاية هي القدرة (capacité) (سواء القانونية أم المهنية) المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال"

• تعريف شوميسكي (N. Chomsky):

إن الكفاية في الاستعمال التشومسكي، تعني، تلك المعرفة الضمنية والفطرية التي يملكها جميع الأفراد عن لغتهم، فهي القدرة لدى الأفراد على إصدار وفهم جمل جديدة، حيث ان النظام المستبطن للقواعد المتحكمة في هذه اللغة؛ يجعل الفرد قادرا على فهمها وعلى إنتاج عدد لا نهائي من الجمل. وبصفة عامة يمكن القول إن تعريف تشومسكي يندرج أساسا ضمن ما يسمى بالتيار المعرفي (الكفاية اللغوية)[6].

من هذا المنطلق ارتبط مفهوم الكفاية في مجال علوم اللغة بشومسكي، خصوصا حينما قرن الكفاية/القدرة اللغوية (compétence) بالأداء الكلامي/الإنجاز (performance)، هذا الأخير الذي يعتبر انعكاسا (للقدرة/الكفاية) اللغوية، فحسب شومسكي من خلال النحو التوليدي التحويلي" يمكن تطبيق قواعد التحويل الصرفية والنحوية والمعجمية التي تتيح القدرة على توليد جمل جديدة من جملة واحدة.

اجرائيا يقربنا تعريف باتريسيا كاي (Patricia M. Kay) من مفهوم الكفاية، إذ ترى أن "الكفايات ليست إلا اهدافا سلوكية محددة تحديدا دقيقا، تصف جميع المعارف والمهارات والاتجاهات التي تعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أردنا أن يعلم تعليما فعالا"[7].

فالكفايات من وجهة نظر باتريسيا كاي تتسم بأنها:

أ- تعطي شخصية المتكون في جوانبها العقلية والمهارية والسوسيو – وجدانية

ب- تصاغ في شكل أهداف إجرائية واضحة ودقيقة

ت- ترتبط ارتباطا وثيقا بفعالية المدرس في الأوضاع التعليمية[8].

وهو ما يتماشى وتعريف فيليب بيرينو للكفاية بأنها "القدرة على التصرف بفعالية أمام زمرة من الوضعيات بغية السيطرة عليها، لأننا نمتلك في الوقت نفسه المعارف الضرورية والقدرة على تعبئتها في الوقت المناسب بدراية لرصد وحل مشكلات حقيقية" [9].

وهو الأمر نفسه الذي يؤكده التعريف الوارد في: " معجم علوم التربية": " قدرة، كفاية" capacité:

- قدرة الفرد أثناء مواجهة مشكلات ووضعيات جديدة، على استدعاء معلومات أو تقنيات مستعملة في تجارب سابقة (Bloom b.s. in Legendre R 1988)
- جملة الإمكانات التي تمكن فردا من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة (galison R, cost , D. 1976)[10].

إن البحث في الكفايات المعرفية من شأنه أن يمهد للأجوبة الأساسية التي تسهم في تطوير الجوانب السيكولوجية والتربوية مثل: تربية الذكاء، وتعليم التعلم وتدريس قواعد التفكير وتعيين سيرورات الاكتساب وتحديد أساليب التكيف[11].

فالمسألة هنا لا تتعلق بامتلاك كفاءات تقنية متخصصة، بل لابد من توفر قدرات واستراتيجيات معرفية تختزل مختلف الكفاءات التعليمية والمهنية، ولن يتبدى ذلك إلا من خلال الممارسة الفعلية على مستوى الأداء في تصريف هذه المعارف وإظهارها من أجل خلق ديناميكية ذات قدرة تكييفية لمواجهة جميع المشاكل والتعامل مع الوضعيات الجديدة، مما يتيح للمتعلم أداء مهامه والقيام بمختلف الأنشطة في وضعيات مختلفة.

هناك إجماع شبه تام على" ان الكفاءة عبارة عن مجموعة من القدرات والمهارات التي تشكل البنية الأساسية للسيرورات المعرفية، فهي تمثل مستوى الوعي ودرجة المهارة التي يستطيع بها الفرد استخدام مختلف أنواع المعارف وأشكالها وخاصة المعارف اللغوية والرياضية والتواصلية، فرغم صعوبة الإقرار حتى الآن بنموذج نظري متكامل للكفاءة المعرفية نظرا للتباين الواضح بين اتجاهين اثنين في هذا النطاق: " أولهما يقول بوحدة مكونات هذه الكفاءة، والثاني يقول بتنوعها، إلا أنه يمكن تعريفها على أنها تمثل النشاط الذي تقيسه وتشخصه اختبارات المعرفة (cognition) de tests [12].

وبإجماع الخبراء والمهتمين بالمجال التربوي على المستويين التعليمي والتكوين بأن المعلم يعد الركيزة الأساسية والمنارة في هذه العملية وديمومتها: والإقرار بأن دوره لا يقتصر على نقل ما يمتلكه من معارف ومهارات، بل يعتبر فاعلا محوريا يتحكم في العملية التربوية قصد تلبية حاجات المتعلمين كأفراد وكذا المجتمع بتطلعاته المختلفة، خصوصا تلك التي تواكب العصر على ما يشهده من تطور تكنولوجي ومتغيرات على المستوى الفكري والثقافي عموما.

وتبعا لهذا المنظور يمكن اعتبار الكفايات معطى جديدا يؤسس لمقاربة مغايرة في تناول مناهج الدرس: إذ " ترى الباحثة ساندرا ميشيل (Sandra michel) إن الكفاية ذات خصائص أربع وهي:

- ✓ارتباطها بالفعل، حيث إنها لا تتجسد إلا من خلاله، أو عن طريق الأداءات التي يقوم بها الفرد.
- ✓ ارتباطها بالسياق التي تمارس فيه والذي يصطلح عليه بـ " الوضعيات المهنية"
- ✓اشتمالها على كافة مناحي الشخص من معارف ومهارات واتجاهات
- ✓اعتمادها على محتويات مندمجة، حيث تتوقف على معرفة بعينها "[13].

وعلى الرغم من اتساع مفهوم التشخيص المعرفي للكفاءات المعرفية و"شساعة مدلوله، لكونه يحيل على الفعل والتدخل في نشاطات الإنسان المختلفة، إلا أن دوره المركزي يتحدد في ثلاثة ميادين أساسية هي:

- ❖ ميدان تقويم الكفاءات المعرفية باستخدام الاختبارات
- ❖ ميدان المساعدة على التعلم من خلال تشخيص معارف المتعلم وتعيين مظاهر حدودها ونواقصها.
- ❖ ميدان تحليل مهام النمو المعرفي وخاصة من منظور الاستراتيجيات المستعملة في وضعيات التفكير"[14].

وعلى المستوى الديداكتيكي تقدم جيلي تعريفها للكفاية قائلة: هي " نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية)، التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف على المهمة – الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية "[15].

2-1- مفهوم المعرفة:

يتطرق عمر بيشو في مقاله "الكفاية والمعرفة" إلى مسالة التمييز بين مدلولات لفظ "المعرفة " في الحقل الثقافي الغربي، إذ لا يزال هناك نوع من الفوضى والاضطراب الاصطلاحي حول الترجمة الدقيقة للمستويات الثلاث، نقصد: (cognition) (savoir) (connaissance)، مع أن التفرقة العلمية فيها واضحة وجلية، يصح معها قول صاحب ألفية بن مالك" وكلمة بها كلام قد يؤم".

يطلق لفظ المعرفة (savoir) ويراد منه غالبا معنى (connaissance)، كما يتحرك دلاليا، من سياق إلى آخر، مما يمنحه تجليات مختلفة، حيث نجده يأخذ معنى:" علم، معلومة، كفاية(cognition): اعتقاد، تمثل سيرورة الخ [16]. إلا أن هذا التجاوز المفاهيمي، لا يمنع من إمكانية الوقوف على تحديده الاصطلاحي، فحسب (J.M Barbier) يرجع مفهوم هذا اللفظ ابستمولوجيا إلى كلمتين دلاليتين مختلفتين:

- المعارف (savoir): التي هي معارف موضوعية لا متحيزة (connaissance objectivées)، بمعنى محتويات بيانات عن العالم، مجردة من كل ذاتية، وسهله التواصل، مثلا: نظرية النسبية لاينشتاين، اللغة، العلم، التاريخ...
- المعارف (savoir) يراد منها تلك المعارف الشخصية للفرد (connaissances individuelles) اللازمة له، والضرورية لفهم العالم، تفسيرا وتسخيرا[17].

يتبين لنا أن التلازم بين الكفايات وأبعادها المعرفية يعتبر ثنائية متلازمة تتماشى وفق التصورات الجديدة في بناء الكفايات وتنمية المعارف والمهارات وتقويم القدرات على مستوى الإنجاز، للرفع من قدرة التعلم والتكيف لمواجهة المشاكل والوضعيات الجديدة، وعن طريق الآليات والأساليب المتبعة من بناء هذه الكفايات في طريق التدريس بوساطة استثمار المعرفة لحل المشكلات تبدو قدرة التدريس التفاعلية التي تمكن المتعلمين من التقدم في التحصيل المدرسي باعتماد تفكير منهجي منظم ومنطقي لمعالجة التعلمات بأنفسهم.

2- الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها :

لعل انتقال الكفايات من مفهومها العام إلى المفهوم الإجرائي في أدبيات "علوم التربية"[18]، اصطدم بمجموعة من المصطلحات والمفاهيم التي تتداخل معه، كما هو الأمر بالنسبة للمهارة والقدرة والاستعداد، علاوة على الهدف والسلوك والإنجاز...

2-1- المهارة (habileté):

ترتبط بكفايات معينه تنتج عن حالة من التعلم، ويمكن التمييز على المستوى التربوي بين المهارات الأساس (habileté de base) كشرط ضمن المنهج المدرسي وتكون المهارة هدفا من أهداف التعليم، يشمل كفاءات وقدرات المتعلمين على أداء مهام معينة بشكل دقيق.

2-2- القدرة(capacité) :

إمكانية النجاح، وتدل على إمكانية أداء نشاط معين، كما تشير إلى القوة على أداء فعل ما[19].

ويعتبر مفهوم القدرة من المفاهيم الأكثر التصاقا وتجاوزا لمفهوم الكفاية، كمفهوم القدرة المعرفية الأساس (capacitès cognitives de base)، حيث الحدس الذي تنطوي عليه المقارنة (S. bloom) (j.M. dekete)

كما يتعين التفريق بين القدرة والكفاية ديداكتيكيا وتكوينيا (Formation) في إطار الأهداف التربوية، حيث أن الأولى " قصد تكويني عام، مشترك لوضعيات شتى،بينما الثانية (الكفاية) على العكس قصد تكويني شمولي يضع على عاتقه تفعيل مجموعة من القدرات الوضعية المماثلة، باختصار شديد يمكن القول بعبارة (P.H. Perrenond) البليغة : إن علاقة الكفايات بالقدرات هي علاقة تعاقد، وليس تواطؤ واحتفاظ لنفس المعنى [20].

2-3- الاستعداد (aptitude) :

الاستعداد قدرة ممكنة، أو أداء متوقع سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد، كما أن الاستعداد هو نجاح كل نشاط يتطلب من الفرد التحكم في القدرات والتحفيزات الملائمة؛ ذلك بأن القدرة نفسها تكون مشروطة بوجود استعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة والتكوين، حيث يشير هذا البعد إلى مستوى من التكوين الذي يتوج بشهادة، أو دبلوم شهادة الاستعداد (certificat d'aptitude) [21].

ثانيا الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

حدد مجموعة من الخبراء في المجلس الأوروبي الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، وتتجلى أهمية هذا الإطار المرجعي في كونه اعتمد على معايير علمية استوعبت كل ما يتعلق بمناحي تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها، ومن هذه المعايير:

- الشمولية والترابط والشفافية والمرونة

•كونه يقدم الأسس المشتركة لتعليم اللغات ووسائل القياس والتقويم والخطوط الأساسية لإعداد مناهج تعليمها وسبل تطورها.

ويقدم الإطار الأوروبي المشترك أساسا موحدا لتوصيف مقررات اللغة، وموجهات المناهج والاختبارات اللغوية والكتب التعليمية. ويصف الإطار بصورة مكثفة ما يجب أن يتعلمه متعلم اللغة، من أجل أن يستخدم اللغة تواصليا، وما هي المعارف والمهارات التي يجب أن يطورها متعلم اللغة حتى يستخدم اللغة بصورة فاعلة، ويشمل التوصيف كذلك السياق الثقافي للغة، كما يحدد الإطار مستويات الكفاية اللغوية بما يتيح لمتعلمي اللغة مواصلة تعلم اللغة، ويمَكِّن من قياس مستوياتهم[22].

ويحدد المشروع الكفاءات في مجموع المعارف والمهارات والخصائص التي تمكن الأفراد من أداء التصرفات، وتتمثل في:

- الكفاءات العامة: كفاءات لا تقتصر على اللغات، بل هي قدرات تصلح لكل التصرفات بما في ذلك الأنشطة اللغوية
- الكفاءات اللغة التواصلية: وهي تلك القدرات التي تمكن الأفراد من التصرف في استخدام وسائل لغوية محددة ضمن سياق: الأنشطة اللغوية: الأداء اللغوي– النص – المجال – الاستراتيجية – المهمة، هذه الأبعاد لها ارتباط وثيق بأشكال تعلم اللغات. وتتكون الكفاءات العامة لمتعلمي اللغة ومستخدميها بصورة أساسية من معارف المتعلمين ومهاراتهم وكفاءاتهم وقدراتهم على تعلم المعارف الصريحة.

والمقصود بالمعرفة، أي المعرفة التوضيحية الناتجة من الخبرة (الخبرة العملية) ومن التعلم الأكثر رسمية (المعرفة الأكاديمية).

وتعتمد المهارات على القدرة على القيام بالإجراءات أكثر من المعرفة التوضيحية، كما ينظر إلى كفاءة اللغة التواصلية على أنها تضم عددا من المكونات منها: اللغويات العامة واللسانيات الاجتماعية والتداولية، ومن المفترض أن تضم هذه المكونات على وجه التحديد المعارف والمهارات والخبرة، وتضم الكفاءة اللغوية المعرفة المعجمية والصوتية والمعرفة النحوية والمهارات، وأبعاد أخرى من نظام اللغة[23].

ولما كانت التربية تعنى بإعداد متعلمين قادرين، فإن من بين أهدافها تزويدهم بمهارات

وتمرسهم بكفايات قصد التفاعل الإيجابي مع ما يقدم لهم، إذ يتوقف مدى نجاحهم في ذلك على طبيعة إثراء الخبرات والكفايات الضرورية التي تشبعوا بها.

إن تحقيق نمو مطرد والاضطلاع بأدوار طلائعية إيجابية رهين بما يمتلكه الفرد من معلومات وما يكتسبه من خبرات ومهارات إنتاجية وإبداعية ليرقى إلى مستوى أكثر فاعلية وإيجابية بوساطة تطوير القدرات الفكرية وحل المشكلات، ولن يتأتى ذلك إلا بالتشبع بالمهارات والخبرات المقدمة وتنوع ثرائها.

وارتباطا بمبدأ الكفايات المعرفية ودور تصريفها في العملية التعليمية التعلمية هناك بعض الخصائص التي يجب أن تتوفر في معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى المهارات اللغوية عن طريق إعداده وتدريبه.

" فالعالِم قد يكون بحرا في علمه، ولكنه قد لا يكون معلما بدرجة توازي ما لديه من علم، فنقل العلم إلى المتعلم يحتاج إلى مهارة (...) ولابد من الارتقاء بالمعلم ومهاراته.

وهناك ثلاثة أنواع من أساليب الارتقاء به وهي:

- التأهيل: ويسمي أحيانا الإعداد، ويعني ذلك ما نقوم به لتهيئة شخص ما لعملية التعليم من إعداد لغوي وعملي وتربوي قبل أن يخوض العملية التعليمي
- التدريب: من خلال الدورات التدريبية
- التطوير: تطوير شخصية المعلم وتنمية معلوماته وقدراته العلمية والمهنية والتحسين المستمر لمستواه اللغوي والشفوي والكتابي"[24].

يحتل إعداد المعلم وتدريبه مكانة مهمة وخاصة، لا سيما معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. وان إعداد معلم اللغة العربية لابد أن يشتمل في حده الأدنى على عناصر أساسية:

أ- الإعداد اللغوي: ويشتمل ذلك على الكفاية اللغوية المناسبة في المهارات المختلفة

ب- الإعداد العلمي: أي تزويد المتدرب بالمعارف اللسانية النظرية والتطبيقية العامة والخاصة ويشمل ذلك الدراسات الخاصة بأبنية اللغة النحوية والصرفية والصوتية والدلالية وقضاياها البلاغية.

ت- الإعداد التربوي: تزويد الدارس بما يحتاج إليه من معلومات تتعلق بطرق تعلم اللغة بوصفها لغة أجنبية وأساليب تقويم أداء الدارسين، وتحليل أخطائهم وتصويبها وإعداد المعينات السمعية والبصرية المناسبة لتعليم اللغة.

كما أن تعليم اللغة العربية ينبغي أن يحقق ثلاث كفايات استراتيجية:

أ- الكفاية اللغوية: أي السيطرة على النظام الصوتي للغة العربية تمييزا وإنتاجا، ومعرفة بتراكيب اللغة وقواعدها الأساسية

ب- الكفاية الاتصالية: نعني به قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته

ت- الكفاية الثقافية: ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة تعبر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم[25].

تعد القدرة على الاستخدام لفرص التعلم التي تصنعها المواقف التعليمية من المهارات التي يشملها التعلم مثل:(الانتباه- الإدراك- المشاركة بفعالية- الاستخدام السريع للغة المتعلمة والقدرة على استخدام المواد المتاحة للتعلم المستقل- والقدرة على التعلم بفعالية (لغويا وعلى المستوى الثقافي والاجتماعي) من خلال الملاحظة المباشرة والمشاركة في الأحداث التواصلية عن طريق رعاية الإدراك الحسي والمهارات التحليلية والاستكشافية.

كما تعد الكفاءات اللغوية خلفية معرفية ذات أهمية للتأقلم مع الوضعيات وتخطي الصعوبات وتتمثل الكفاءات اللغوية في:

الكفاءة المعجمية والنحوية والدلالية والصوتية والإملائية وكفاءة تصحيح النطق، لأن الكفاءة المعجمية ترتبط بمعرفة استخدام مفردات اللغة والقدرة على ذلك، إذ تحتوي على عناصر معجمية وعناصر نحوية.

وتتمثل الكفاءة النحوية في معرفة المصادر النحوية للغة والقدرة على استخدامها، أما الكفاءة الدلالية فترتبط بالتعامل مع وعي المتعلم وتحكمه في ترتيب المعنى، وبخصوص الدلالة المعجمية فإنها ترتبط بقضايا معنى الكلمة وعلاقتها بالسياق العام ومرجعيتها.

وتتضمن الكفاءة الفونولوجية المعرفة والمهارة الخاصة بإدراك وإنتاج الآتي:

- ✓ الوحدات الصوتية للغة(الفونيمات) وتحقيقها في سياقات محددة (الألفونات)
- ✓ الخصائص الصوتية التي تميز الفونيمات (الخصائص المميزة مثل الصوت المجهور، صوت تدوير الشفتين والأصوات الأنفية والصوت الانفجاري
- ✓ البناء الصوتي للكلمات (الهيكل المقطعي، تتابع الفونيميات، النبر، الإيقاع)

أما الكفاءة الإملائية فتشمل المعرفة والمهارة في تلقي وإنتاج رموز تؤلف منها النصوص المكتوبة وتركز نظم الكتابة لكل اللغات الأوروبية على المبدأ الألفبائي بالرغم من أن هناك بعض اللغات الأخرى تتبع مبدأ الوحدات الكلية في الكتابة، أو الكتابة بالرموز، مثل الصينية، أو مبدأ الحروف الصامتة مثل العربية).

وبخصوص كفاءة تصحيح النطق، فجدليا يطلب من مستخدمي اللغة القراءة الجهرية لنص معد سلفا أو أن يستخدموا في أحاديثهم كلمات عرفوها أولا في شكلها الكتابي وأن يكونوا قادرين على النطق الصحيح للكلمات من الشكل المكتوب[26].

إذن، لاكتساب منهج الكفايات اللغوية، وجب اكتساب مهارات لغوية في التعلم، ويمكن حصر خمس كفايات أساسية:

أ- الكفاية النحوية (ضبط المنتج اللغوي) قواعد النحو

ب- الكفاية الإملائية (ضبط الرسمي الكتابي) علامات الترقيم وأعراف الكتابة

ت- الكفاية القرائية (مهارة التعلم)

ث- كفاية الاتصال الكتابي (إنتاج اللغة كتابيا) خطوات بناء الموضوع

ج- كفاية التواصل الشفهي (استماعا وتحدثا) الاستماع مهارة لغوية ومهارة تعلم

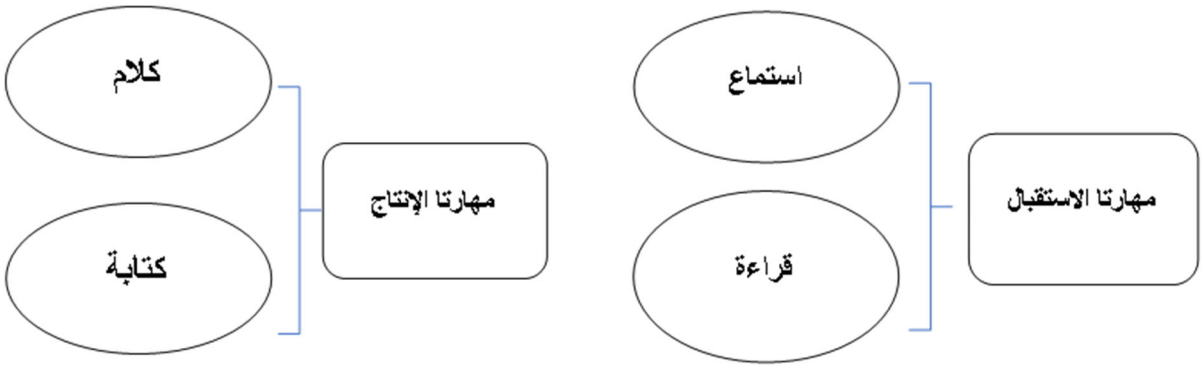
لأننا لا نعلم اللغة، ولكن ندرب على كفاياتها. في التعليم تكتسب قدرا من المعارف والمعلومات، ولكنك في التدريب تمتلك قدرا من المهارات والاتجاهات[27].

ثالثا: المهارات اللغوية وطرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها:

اتفق الكثير من الباحثين والبيداغوجيين حصر المهارات اللغوية على المستوى الديداكتيكي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مهارات: (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة)، وعلى مستوى الوسائل فإن الصوت هو الوسيلة التي تنقل بوساطتها مهارة الكلام وذلك عبر الاتصال المباشر بين المتكلم والمستمع؛ أما مهارتا القراءة والكتابة فوسيلتهما الحرف المكتوب.

" ويتحقق الاتصال بالمهارتين الأخيرتين، دون قيود الزمان والمكان، ومن ناحية أخرى يتلقى الإنسان المعلومات والخبرات عبر مهارتي الاستماع والقراءة فهما مهارتا استقبال، ويقوم الإنسان عبر مهارتي الكلام والكتابة ببث رسالة، بما تحويه من معلومات وخبرات، فهما مهارتا إنتاج.

ويلاحظ أن الإنسان يحتاج إلى رصيد لغوي أكبر وهو يمارس الاستماع والقراءة، في حين أنه يحتاج الى رصيد أقل من اللغة وهو يمارس الكلام والكتابة.



والترابط متحقق بين المهارات، فبعضها يخدم بعضا إذا استخدمت مهارتا الإرسال (الكلام والكتابة) استخداما صحيحا نمت معهما مهارتا الاستقبال (الاستماع والقراءة)؛ لأن اللغة ممارسة، فإذا لم تتكلم اللغة وتكتب باللغة لا تنمو عندك اللغة، ولهذا فإن البيئة الصحيحة لتعلم اللغة ستسرع تعلم اللغة، وكذلك، فإن لمهارتي الاستقبال أثر نمو مهارتي الإرسال"[28].

بخصوص هذا الأمر يؤكد المصطفى بن عبد الله بوشوك في كتابة" تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها" على أن الدراسات الأنجلوسكسونية لا تحدثنا إلا عن أربع مهارات لغوية يجب التركيز عليها أثناء تعليم وتعلم اللغات، هي: الفهم، النطق، القراءة والكتابة، ذلك دون العمل على محاولة إبراز التدرج الذي تخضع له كل مهارة من هذه المهارات أثناء التعلم.

كما أن أحدا من الباحثين في علم اللغة التطبيقي، أو ديداكتولوجيا اللغات لم يهتم بإدراج مهارة التذكر والاستظهار كمهارة لغوية أساسية في تنمية اكتساب اللغات والثقافات [29].

وبناء عليه سنستعمل خمس مهارات في تعليم اللغات والثقافات متدرجة حسب مستويات تصاعدية.

1- مهارة الاستماع:

تعد مهارة الاستماع أولى المهارات التي يمر بها متعلم اللغة الأجنبية، إذ لا يتصور أن يتعلم الطالب لغة أجنبية في برنامج يهتم بالجانب الاتصالي للغة دون التركيز على مهارة الاستماع.

ولتهيئ الطالب وجب أن نوفر له مواد يسيرة يستطيع بوساطتها التدرب على الاستماع وتوضيح طبيعة ما يستمع إليه وذلك بعرض المادة تماشيا مع الهدف المطلوب، ويمكن استغلال الصور، والرسوم، والخرائط، وغيرها.

ويجب امتلاك أدوات معرفية وديداكتيكية لتجاوز الصعوبات التي تواجه الطالب في مرحلة الاستماع، مثل الصعوبة في التمييز بين الأصوات أو فهم كلمات النص، وتكرار النص، لامتلاك نوع من الملكة والدربة. ويفرق عبد الرحمن بن ابراهيم الفوزان بين نوعين من أنواع فهم المسموع تعليميا:

أ- فهم المسموع المكثف:

والهدف من الاستماع المكثف، تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية وكذا تنمية القدرة على استيعاب محتوى النص المسموع بصورة مباشرة، وهذا النوع من الاستماع يجري تحت إشراف المعلم مباشرة وهو في ذلك مخالف للاستماع الموسع.

ومن أبرز سمات فهم المسموع عادة لا تكون نصوصه طويلة ويسمعه الطلاب في الصف ويناقشون محتواه وما يحتويه من مفردات وتراكيب.

ب- فهمي المسموع الموسع:

والهدف منه هو الاستماع إلى نصوص جديدة خارج الصف بتوجيه من المعلم. والاستماع الموسع نوعان: نوع يحدده المعلم ونوع حر يستمع كل طالب إلى ما يشاء من المواد المسموعة، لأن فهم النص المسموع يعد أصعب من فهم النص المقروء(المكتوب)، كما أن المعلم الناجح يضع في حسبانه تمكين طلابه من التفكير باللغة العربية دون اللجوء إلى الترجمة إلى اللغة الأم، وهذا يعني ضرورة تنمية مهارة سرعة استيعاب الطلاب لما يسمعونه. والوصول بهم إلى التعرف على الأصوات العربية وتمييز دلالاتها والتعرف على الحركات الطويلة والقصيرة والتمييز بينها، والتمييز بين الأصوات المتقاربة مثل: ص / س - ح/هـ - ع / أ. وإدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والمكتوبة والتمييز بينها والتعرف على التشديد والتنوين وتميزهما صوتيا - ومراعاة السياق[30].

ويرى بعض المربيين أن " الاستماع نوع من القراءة، لأنه وسيلة إلى الفهم وإلى الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، فشأنه في ذلك شأن القراءة التي تؤدي إلى هذا الفهم وهذا الاتصال.

ويرى بعضهم أن اعتبار الاستماع نوعا من القراءة، فيه توسع في فهم مدلول القراءة يتجاوز الحدود المميزة لها " [31].

فإذا لم يكن الاستماع واعيا مدركا لطبيعة الصوت الذي يسمعه وللموقف الانفعالي الذي يصاحبه، فإن الرسالة تصل إلى المستمع مشوشة، مما يعوق عملية الاتصال.

وللاستماع أهمية خاصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فإذا قلنا مثلا: إن العربي السامع للغته قد ألف اصواتها وتعود على سماعها وتكونت لديه عادات صوتية تلقائية عند سماعها، فإننا لا نستطيع أن نقول إن غير الناطق بالعربية يصل إلى ما وصل إليه الآخر، فالأمر مختلف تماما عندما تعالج مهارة الاستماع عند كل منهما [32].

ويركز المصطفى بن عبد الله بوشوك في هذا المستوى على عنصر الفهم كما ورد في مؤلف الباحث الأمريكي هايجر (higher education for american democracy) " تعليم الأمريكي الديمقراطي "

يقتضي إدراك أفكار الآخرين والتعبير عن الأفكار والشخصية بطريقة منسجمة وواضحة.

فأصبح الفهم حسب هذا التعريف مهارة استقبالية وانتاجية في الوقت نفسه، إلا أن الظاهر بأن الفهم كمهارة لغوية أوسع من هذا التعريف المركز والمقتضب، وقد تناوله بالشرح والتحليل والتفصيل " بلوم" في مصنفه المشهور للأهداف التربوية [33] .

فعمليه الفهم عملية ذهنية معقدة جدا، حيث لا يمكن حصر العوامل السيكولوجية والفيزيولوجية والمعرفية والعقلية التي تتداخل وتتضافر لحصول الفهم وتحقيقه. إن عملية فهم المعنى اللغوي تتداخل فيه عدة مهارات وقدرات فكرية وذهنية أخرى، فعندما نخاطب التلاميذ ونقدم لهم نصا لغويا سواء بطريقة شفهية أم كتابية، فإننا ننتظر منهم أن يدركوا معاني هذا الخطاب اللغوي ويفهموا دلالته ومضامينه بالاعتماد على تجاربهم اللغوية السابقة، أو اعتمادا على معجم، أو أية وسيلة أخرى من وسائل الإيضاح، إذ يقوم المتعلمون ذهنيا ولغويا بتغيير الإرسالية وتحويلها إلى شكل تعبيري مخالف من حيث الوحدات المعجمية والتركيب البنيوي.

ويمكن تقسيم مهارة الفهم التعليمية إلى ثلاثة مستويات:

أ- فهم الخطوط المعجمية الأحادية:

إذ يمكن فهم هذا المستوى انطلاقا من الفهم اللغوي ابتداء من الوحدات المكونة للجملة البسيطة، حينما لا يعرف التلميذ كليا أو جزئيا معاني بعض الكلمات الواردة في الجملة فإن الفهم يتعذر أن يكون كاملا، لأن العرض المعجمي لكل كلمة يساعد على ترجمة التعبير اللغوي المسموع أو المقروء؛ من هنا وجب التأكيد على أهمية القدرات الأخرى، كالقدرة الصوتية والصرفية والنحوية وأدوارها في تسهيل مهارة الفهم.

ب- الفهم الإدماجي المركب:

يحيل على تطور القدرات المرتبطة بالتذكر والحفظ لكي يستطيع المتعلم أن يقوم بإدماج العناصر المكونة للجملة أو لنص لغوي، للتمكن من دمجها في حقل دلالي معين.

ويتأتى ذلك عن طريق فهم المتعلم للمعاني المعجمية والدلالية للوحدات المكونة للنص والفقرة وربطها بالخصائص والمميزات الصرفية والنحوية، أي بمعانيها الوظيفية.

ولكي يسهل الفهم الإدماجي المركب، لابد وأن نعمل على تزويد المتعلم بمجموعة من الأسس والمبادئ العامة في الصرف والنحو.

ج - الفهم التأويلي العميق:

يمكن اعتبار فهم الخطوط المعجمية الأحادية، والفهم والإدماجي المركب من المستويات التمهيدية المساعدة على تحقيق الفهم في مستواه التأويلي العميق، لأنه قد يسهل تحقيق المستويين السابقين.

ولتحقيق هذا الفهم وجب التمهيد بتنمية مجموعة من المهارات الإنتاجية والقدرات التراكمية اللغوية بتوفر عدة شروط ومؤهلات ترتبط بالوعي الكامل بالمكونات الأساسية في نسق اللغة العربية الفصحى والمعرفة الواسعة بالأساليب البلاغية[34].

فكثرة التمارين على الانتباه وحسن الإصغاء والإحاطة بما يسمعه الطلاب يجعل من مهارة الاستماع هي الطريقة الطبيعية للاستقبال الخارجي" لأن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين، والبشرية بدأت بالأذن حين استخدمت الفاظ اللغة وتراكيبها" [35].

2- مهارة الكلام:

اللغة كلام تم تثبيته بوساطة الكتابة، فالكلام لغة منطوقة للتعبير عما يجول في الذهن من أفكار، وقد عرف الإنسان الكلام قبل معرفته للكتابة، كذلك الطفل يبدأ بنطق الكلام قبل دخوله إلى المدرسة لتعلم الكتابة، فالكلام له قواعده وقوانينه التي يجب أن تكون هدفا من أهداف تعليم الكلام في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

فالحديث الشفهي يقوي لغة الاتصال باللغة العربية بوساطة التمرين على النطق السليم، والكلام هو الوسيلة التي تقابل الاستماع. ذلك بأن الاهتمام بمهارة الكلام يعد جانبا مهما في تعليم اللغة العربية.

ويؤكد عبد الرحمن بن ابراهيم الفوزان أن التدريب على مهارة الكلام تمر بمراحل متعددة، ولكل مرحلة مستوى يناسبها وتعرض المهارة بأساليب متعددة كل منها يناسب مرحلة تعليمية معينة، ويقسم ذلك إلى أربع مراحل:

1. حوارات مغلقة الإجابة (ترديد القوالب مع تغيير بعض الكلمات).
2. حوارات مفتوحة الإجابة (حوارات مبسطة).
3. التعبير الموجه والمقيد (التعبير عن أفكار قصيرة).
4. التعبير الحر: التعبير عن أفكار عميقة[36].

فانطلاقا من القاعدة التي تقول: " لكي يتعلم الطالب الكلام عليه أن يتكلم" فلابد للمعلم الماهر أن يجعل الآخرين يتكلمون ويواكب الأمر على مستوى نطق الأصوات.

العربية نطقا صحيحا وسليما مع التمييز بين الأصوات المتشابهة ليصل إلى الاتصال الحقيقي الذي يعد غاية كبرى في تعلم اللغة العربية، لأن " التعليم للعلم من جملة الصنائع وذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله " [37].

وابن خلدون من خلال هذه القولة يبرز لنا أن طريقة التعليم تختلف عن العلم نفسه، أي المنهج والطريقة.

وعبر الطريقة السابقة يحاول المعلم استثمار مهاراته في معالجة المعلومة، خصوصا وأنه أمام متعلمين وطلابٍ يمتلكون معارف سابقة ، لذا فإن عملية بناء معارف جديدة في ضوء ما يتلقونه من دروس وما يتم تلقينهم عن طريق استتباب مهارة الكلام ،من شأنها أن تحدث لدى المتلقي معرفة جديدة ، لأن " التعليم- التعلم في نظر المعرفيين ،هو معالجة المعلومة، وبالفعل فإن المدرس يعالج دائما عددا لا يستهان به من المعلومات، فهو يعالج معلومات على مستوى المعارف المحصل عليها من أجل أهداف ، ومعلومات حول المكونات العاطفية والمعرفية للتلميذ وأخرى تتعلق بتدبير القسم.

ومن جانب آخر فالتلميذ يعالج هو أيضا كما هائلا من المعلومات النابعة من تجاربه المدرسية السابقة(...)والمعارف السابقة كذلك، ويقيم علاقات بين معارفه السابقة والمعلومات المعالجة، ويختار استراتيجيات ذاتية للنجاح في المهمة(...).

وعلى وجه التحديد يعتبر المعرفيون الذات المتعلمة ذاتا نشيطة تبني مكتسباتها وتدمجها وتعيد استعمال المعارف، علما بأن هذه المعارف تبنى تدريجيا(...).

سيكون دور المدرس هو المساعدة على خلق القواعد الصحيحة والناجعة بفضل كثير من الأمثلة التي يمتلكها المتعلم"[38].

ففي مهارة الكلام نستحضر بأن النسق اللغوي يستنبط من الكلام، لذلك وضع دي سوسيو ثنائية اللغة/ الكلام؛ كما يؤكد تمام حسان على أن " الكلام عمل واللغة حدود هذا العمل، والكلام سلوك واللغة معايير هذا السلوك، والكلام نشاط واللغة قواعد هذا النشاط، والكلام حركة واللغة نظام هذه الحركة" [39].

فالأصوات المسموعة تمكن من تشخيص قواعد نطق الحروف والجمل، كما أنها تفتح المجال لإنتاج كلمات وجمل جديدة تبعا للنسق اللغوي وقواعده وضوابطه.

فالتكلم حسب المصطفى بوشوك يعتبر من المهارات اللغوية الأساسية في اكتساب المتعلم ملكة لغوية متكاملة وينبغي على كل مدرس للغة أن يركز الاهتمام عليه، برصد كل الوسائل الديداكتيكية والحوافز والمثيرات المتوفرة قصد تنشيطه وإذكائه في القسم، وخلق المواقف التواصلية الحية لتكثيف ممارسته من طرف التلميذ، ذلك بأن إثارة التكلم لديه، هي الكفيلة بخلق تواصل تعليمي بناء، والتواصل هو العملية التعليمية القيمة بترسيخ الاستعمالات والتراكيب اللغوية السليمة...

كما أن اللسانيات التطبيقية وديداكتولوجيا اللغات والثقافات والسوسيو-لسانية والسيكو- لسانية، قد أكدت جميعها على أهمية اللغة المنطوقة ودورها الفعال في نمو التعلم وتقدمه وفي الرفع من مردودية التعليم ومن المستوى الفكري والثقافي للمتعلمين.

ويلجأ بوشوك إلى تقسيم مهارة التكلم إلى ثلاثة مستويات متدرجة هي:

أ- التكلم التكراري مبنى ومعنى: وهو تكلم تعليمي يتم إنتاجه بوضع التلميذ في موقف دراسي يتطلب منه إعادة جملة أو مجموعة من الجمل سبق له أن درسها سماعا وقراءة... يقول ابن خلدون في هذا الصدد:" قد قدمنا أنه لابد من كثرة الحفظ لمن يروم تعلم اللسان العربي، وعلى قدر جودة المحفوظ لطبقته في جنسه وكثرته من قلته تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ[40].

ب- التكلم الإنتاجي الاصطلاحي: قبل أن يتمكن التلميذ من التكلم تكلما إنتاجيا واصطلاحيا، لابد له من استضمار مجموعة من الأنظمة والقواعد اللغوية التي تساعده على ذلك، إضافة إلى استضماره لثروة معجمية اصطلاحية تمكنه من التكلم في موضوع خاص.

ت- التكلم الاسترسالي الإبداعي: لا يتأتى الاسترسال في التكلم والإبداعية في الأسلوب التعبيري إلا لعدد قليل، إذ لابد في هذه المرحلة من التمكن من الضوابط والقواعد المكونة للنسق اللغوي واختزال رصيد معجمي أساسي واصطلاحي وقطع اشواط من أجل التأهل إلى اكتساب الملكة اللغوية قدرة واستعمالا[41].

3- مهارة التذكر والاستظهار

بخلاف الباحثين البيداغوجيين يكاد بوشوك ينفرد بإضافة عنصر مهارة " التذكر والاستظهار " إلى مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة المتداولة في كتابات الباحثين، ويلجأ إلى التفريق بين مستويين مختلفين من التذكر والاستظهار، حيث نجد فرقا بين ما يقوم به التلميذ عندما يكون في موقف تعليمي يتطلب منه إعادة ما اختزله وحفظه من نصوص ومعلومات، وبين مهارة التذكر والاستظهار عندما يكون في موقف تعليمي يتطلب منه استظهار وتوظيف ما اختزله من مؤهلات ومعلومات ومعارف لغوية ذهنية.

كما تتجلى مهارة التذكر والاستظهار في تشكيل وتوفيق مجموعة من المعارف والقدرات والتقنيات الذهنية الخاصة.

إن التذكر لا يمكن تعريفة بأنه عملية تعليمية تعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط، بل تشمل ايضا إعادة استحضار القدرات المعرفية والعادات والسلوكيات، إضافة الى استحضار المهارات الضرورية لمواجهة موقف خاص في المدرسة وخارجها وهنا يمكن أن نميز بين معارف التلميذ ومكتسباته- التي تنتظم كلها في ذاكرته- المعارف والمهارات اللغوية (الذاكرة اللغوية والثقافية) وغير اللغوية، التصورات المعرفية، أو النسق المعرفي (الذاكرة المعرفية)، ويمكن استخلاص مستويات مهارة التذكر والاستظهار في:

أ- التذكر الاسترجاعي للوحدات المعرفية واللغوية، وهو تذكر بسيط باسترجاع واستحضار وحدات معرفية ولغوية تعتمد على معلومة أو معلومتين في كلمة، أو مصطلح، أو جملة بسيطة، ويمكن تطبيق ذلك من خلال التذكر بالتعرف عليها من خلال تمارين.

ب- التذكر المتشعب الإحالات: وهو تركيب عدة جمل لغوية وعدة وحدات وعناصر معرفية ينبغي على التلميذ استحضارها وترتيبها بشكل منسجم وترابط منطقي يتلاءم ومتطلبات الموقف التعليمي، وهو ما يتيح فتح باب مهارة التعبير الإنتاجي لدى المتعلم في هذه المكتسبات.

ت- التذكر الارتكاسي: وهو مستوى متقدم ومتطور من التذكر يتطلب تدريبا ومراسا طويلين، حيث تلعب هذه المهارة دورا حاسما في اكتساب الملكة اللغوية وتحسين مستويات مهارات الفهم والتكلم والقراءة والكتابة[42].

4- مهارة القراءة

مفهوم القراءة لا يعني إجادة نطق الحروف، بل تحويل النظام اللغوي من الرموز المرئية(الحروف) إلى مدلولاتها، وينبغي لمتعلم اللغة العربية أن يتدرج عبر تدريبات خاصة انطلاقا من الحرف فالكلمة فالجملة المركبة ثم الفقرة والنصوص.

وفي نظر ابراهيم الفوزان فإن القراءة ترتبط بصعوبات تعلم الأصوات عبر القراءة الجهرية ذلك بأن للقراءة مستويات:

• المستوى الآلي: ويتضمن عددا من المراحل، تتمثل في الربط بين الرموز المكتوبة (الحروف وعلامات الترقيم) وما يقابلها من أصوات (مرحلة الهجاء)، وإدراك بداية المفردات والجمل ونهايتها، ودقه النطق تبعا لعلامات الترقيم.

• المستوى العقلي: وذلك بفهم المعنى الدلالي للكلمات والجمل وتحديد المعنى العام والفهم المباشر وغير المباشر لرسالة الكاتب.

كما يجب مراعاة أقسام القراءة، وهي القراءة المكثفة التي تنمي قدرات الطالب على الفهم التفصيلي لما يقرؤه، والقدرة على القراءة الجهرية وإجادة النطق، والقراءة الموسعة التي تعتمد على قراءة نصوص طويلة ومناقشة أهم أفكارها[43].

كما يفرق جودت الركابي بين القراءة الصامتة والجهرية والاستماع، معتبرا هذا الأخير نوعا من القراءة [44].

تتمثل القراءة من ناحية المفهوم والوظائف حسب محمد صالح سمك في كون أن القراءة البصرية يراد بها إدراك الصلة بين لغة الكلام اللسانية ولغة الرموز الكتابية التي تقع عليها العين

وهي نشاط فكري لاكتساب القارئ معرفة إنسانية من علم وثقافة وفن ومعتقدات ومقدسات إلخ..

ومن ثم وجب أن تكون مقومات القراءة وأساسياتها قائمة على: الإراك والتعرف والنطق والفهم والنقد والتفاعل ومواجهة المشكلات وحلها والتصرف في مواقف الحياة على هدى المقروء وموحياته.

ويمكن إجمال المهارات الرئيسة التي تستهدف من القراءة في المجالات الخمسة الآتية:

1. مجال المهارات اللفظية
2. مجال مهارات الفهم والإدراك المعنوي
3. مجال تحسين المستوى القرائي بصفة عام
4. مجال الانطلاق في القراءة الجهرية
5. مجال تحقيق عادات القراءة التي تنتج الكفاءة فيها والقدرة الفائقة عليها [45].

فالقراءة عملية عضوية نفسية وعقلية، يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة (الحروف والحركات والضوابط) إلى معان مقروءة (مصوتة/ صامتة) مفهومة، يتضح أثر إدراكها عند القارئ في التفاعل مع ما يقرأ وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه في أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها[46].

كما يمكن تناول مفهوم مهارة القراءة من خلال منظورين مختلفين كما يطرحهما المصطفى بوشوك:

- المنظور الأول ميكانيزمي صرف ويرتبط بعمليات الإدراك السيكو-بصرية للرموز الخطية، أي لحروف وحركات اللغة العربية في أشكالها الرمزية المكتوبة، والقدرة على ترجمتها إلى قيمها الصوتية المسموعة والمنطوقة، لذا وجب على المعلم تصحيح نطق التلاميذ وتدريبهم على تلفظ الحروف العربية بمخارجها الصحيحة.
- أما المنظور الثاني فهو سيكو- لساني ذهني، يتجلى في مهارة القراءة التأملية المتفحصة، وهي عملية سيكو-لسانية ذهنية معقدة، لأنها تعتمد على التذكر والتعرف والإدراك

قصد التركيز على فهم دلالات الخطاب اللغوي ومضامينه حيث تستثمر مهارات الفهم بمستوياته، ويقترح بوشوك مستويات متدرجة لمهارة القراءة المتمثلة في:

أ- استبطان ميكانيزمات النظام الترميزي الخطي في اللغة العربية، وإدراك العلاقة الموجودة بين الرموز الكتابية وما يقابلها من قيم صوتية وبنائية، ثم ما يقابلها من معان ودلالات وذلك بتدخل مهارات التذكر البصري والإدراك وقدرات تراكمية مرتبطة باستضمار النظام الصوتي للفصحى ومخارج حروفها المتعلقة بالضوابط الصرفية والنحوية التي تساعد على ضبط الحركات الإعرابية.

ب- القراءة التحليلية: يتم الانتقال في هذا المستوى من الانتقال من التعامل مع دلالات الرموز اللغوية وشكل الكلمات وطرق نطقها للإنتقال إلى التركيز على المعاني والمضامين والأفكار والعلاقات الضمنية.

ت- القراءة المتفحصة الناقدة: وهي مرحلة التأهل والنمو والتطور وذلك بالانتقال من عملية تحليل المادة المقروءة إلى مستوى عملية فحص معمقة للمقروء وسبر الأغوار والدلالات الضمنية، ولن يتأتى ذلك إلا بعد قطع مراحل عديدة من التدرب والمراس على توظيف مناهج وأدوات للقراءة[47].

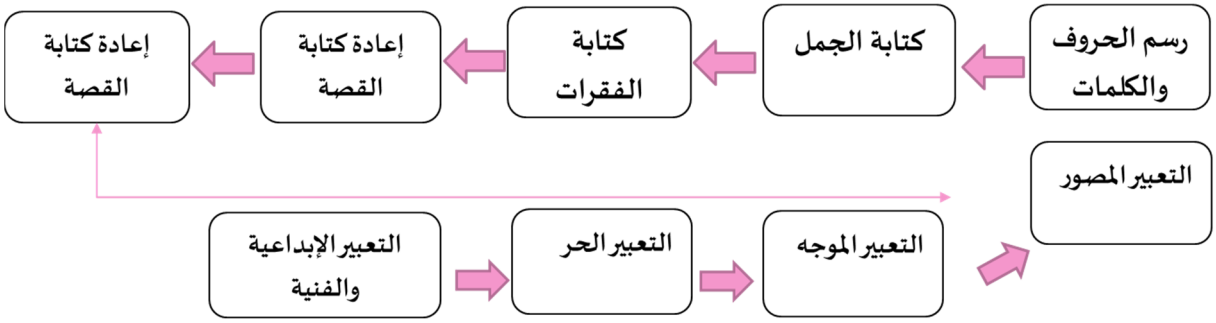
5- مهارة الكتابة

ذكر علماء الأنثروبولوجيا " إن الإنسان حينما اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي " فهي الأداة التي دونت تاريخه، والقناة التي أرخت لتراثه وثقافته.

تتيح الكتابة للمتعلم توظيف ما تعلمه من تراكيب وتعبيرات، وما حصله من معارف لغوية مستثمرا في ذلك ثروته اللغوية ومفرداته للتعبير عن أفكاره، فالكتابة هي تحويل الأفكار الذهنية إلى رموز مكتوبة؛ إذا تبدأ الكتابة من المهارات الآلية(الحركية) برسم حروف اللغة العربية للوصول إلى الكتابة الفنية والإبداعية.

مراحل التدريب على مهارات الكتابة

رسم الحروف والكلمات = كتابة الجمل = كتابة الفقرات = إعادة كتابة القصة = التعبير على التدريب المعقد = التعبير المصور = التعبير الموجه = التعبير الحر = الكتابة الإبداعية والفنية



مراحل التدريب على مهارة الكتابة[48].

ونظر للعلاقة الموجودة بين مهارتي القراءة والكتابة والتفاعل المتبادل بينهما، يلجأ المصطفى بوشوك، كما فعل في مهارة القراءة إلى معالجة مهارة الكتابة من خلال منظورين:

- المنظور الأول ميكانيزمي تتداخل فيه عناصر سيكولوجية وحسية حركية قصد اكتساب التلميذ مهارة رسم الكلمات وترميزها بالخط العربي، والتحكم في النظام الترميزي الكتابي وقواعد الإملاء، وعلى هذا المستوى تؤثر مهارة القراءة إيجابيا في استضمار النظام الكتابي للعربية.
- المنظور الثاني وهو يتجاوز النسق الميكانيزمي الترميزي للتركيز على نمو التعبير الإنتاجي الإبداعي كتابة"[49].

ولتسهيل تعليم الكتابة والتعبير الخطي، وجب على المدرس وضع خطة متدرجة عبر مستويات:

أ- امتلاك النظام الترميزي واستبطانه

ب- التعبير الكتابي الوصفي المسترسل

ت- التعبير الكتابي التحليلي المنهج

ث- التعبير الكتابي الإبداعي [50].

هذه هي المفاتيح / المداخل الأساسية للمهارات اللغوية؛ إذ لابد من التعرف على المعارف والمهارات الأساسية(المفاتيح) وضرورة التعرف على المبادئ المنظمة، التي تتمحور حولها المفاهيم وقواعد العمل، وحول تلك المعارف والمهارات المفاتيح تنتظم المفاهيم وتكتسب معناها، بحيث تشكل المعارف العقلية للمادة المدرسة، لأن من خصائص الكفاية، قابليتها للنمو والاعتناء بما يكسبه المتعلم من قدرات لغوية ومعرفية ووجدانية وحسية وحركية، بحيث تصير هذه القدرات هي المغذي الأساسي للكفايات [51].

خلاصة:

يتبين لنا مما سبق حضور خلفية الكفايات المعرفية باعتبارها إطارا قبليا موضوعيا يستند إلى مفاهيم مثل: المهارة والقدرة والاستعداد؛ وكذا امتلاك المهارات اللغوية قصد تحقيق اندماج فعلي وتجانس متكامل، ولكن، لن يتحقق هذا الأمر – أيضا – إلا بامتلاك ناصية الجوانب البيداغوجية والديداكتيكية قصد تصريف تلك الكفايات المعرفية وكذا توطينها عن طريق اختبارها في الفصل الدراسي لمجابهة كل ما قد يعترض المعلم أو المتعلم من مشاكل تمس العملية التربوية ومجابهة الوضعيات.

كما يستدعي الأمر أيضا إلمام المدرس بنظريات التعلم والحقول المعرفية المتعلقة بطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها (علم النفس المعرفي – علوم التربية واللسانيات ...) حتى يتمكن المدرس من الوصول إلى تحقيق المعارف المطلوبة، لأن انتقال هذه الخلفيات المرجعية – وانصهارها بالمعارف – إلى مجالها التطبيقي الإجرائي، أي نقلا ديداكتيكيا، يتطلب تبسيط المعارف باختيار طرق تقنية وعملية للتدريس قصد تذليل الصعوبات التي قد تعترض سبل تحقيق وضعية تعليمية تعلمية ناجحة.

كما أن اختلاف اللغة العربية عن اللغات الأخرى على مستوى أنظمتها: الصوتية والصرفية والنحوية؛ ومستوياتها: المعجمية والدلالية والكتابية يستدعي تكثيف التدريبات والتمارين التطبيقية العملية بتنويع أوجه النشاط التحصيلي في الصف الدراسي باللجوء إلى استخدام أساليب تقنية لتعزيز ذلك وضمان مشاركة أكثر، لأن العمل التشاركي بين المعلم والمتعلم الذي يلجأ إلى اعتماد الأمثلة الواضحة والتحليل المبسط والمناقشة وإبداء الرأي يسهم في تعزيز سبل نجاح الدرس من جهة، ويستثير الدافعية لدى المتعلمين من جهة أخرى.

وأخيرا وجب إدراك الفرق بين تعليم اللغة العربية لأبنائها وتعليمها لغير أبنائها، ذلك بأن الناطق بالعربية يدرك الكثير من الحروف على مستوى السمع ويفهمها، إذ وجب عليه تعلم كتابة تلك الحروف فقط، لأنه اعتاد سماعها والتمييز بين أصواتها لذلك يسهل عليه فهمها وإدراك معناها وهو ما يخول له مجالا لاستعمالها في تراكيب وجمل معينة؛ في حين يختلف الأمر لدى المتعلم الأجنبي الذي لا يفهم معنى الكلمة عند سماعها وهو ما يقف حائلا دون توظيف استعمالها في كلامه أو تركيبها في جملة، ناهيك عن قراءتها وكتابتها.

ففي الوقت الذي يحتاج فيه المتعلم الأجنبي إلى مجموعة من العناصر ، مثل الأصوات والمفردات والتراكيب إلى جانب المهارات ، نجد في المقابل أن المتعلم غير الأجنبي في حاجة إلى مهارتي القراءة والكتابة ، لذا فإن تعليم اللغة العربية لأبنائها يختلف عن تعليمها لغير أبنائها ، ولن يتحقق هذا الجانب إلا بتنمية استراتيجيات تعلم فعالة ومتطورة من أجل البلوغ إلى بناء كفايات تعليمية على مستوى الإنجاز وهو ما يفتح الباب على مصراعيه للتساؤل حول مدى جدوى المناهج والبرامج التعليمية ومدى استجابتها للحاجيات المعرفية والبيداغوجية والديداكتيكية الأمر الذي يعد مدخلا لتحقيق استجابة حقيقية واستعداد معرفي للمتعلم.

الهوامش:

1. ابن منظور: لسان العرب، مج 7، دار الحديث، القاهرة،2003، ص 701 مادة (كفى).
2. التونجي (محمد) وراجي الأسمر: المعجم المفصل في علوم اللغة (الألسنيات)، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1993 ص 483.
3. ميجان الرويلي وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب،2000، ص 126.

ينظر، بوتكلاي (الحسن): مفهوم الكفايات وبناؤها عند فيليب بيرنو ضمن كتاب: الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، ط1، الرباط 2004 ص،ص : 13-14.

4. النداء التربوي، ع11، السنة الخامسة، 2002، ص 15.
5. المرجع نفسه، ص15.

6. د. الدريج (محمد): الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، ع16، ص ص، 50-51 ينظر عليلوش (امحمد): مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف والكفايات، من كتاب: الكفايات في التدريس بين النظرية والممارسة، مرجع سابق، ص 37.
7. ذكره: عمر سيد خليل: استخدام التعليم المصغر في تنمية بعض الكفاءات التدريسية العامة لدى الطلبة المعلمين، مجلة كلية التربية، ع6، مج 1، أسيوط القاهرة، 1990 ص 51.
8. ينظر: مومن (محمد): تكوين المدرسيين المبني على الكفاية، من كتاب: الكفايات في التدريس بين النظرية والممارسة، مرجع سابق، ص 116
9. Perrenoud philippe : coustruire des compétences , tout un programme propos recuillie par luce brossard pour vie pédagogique , source original: http://www.unige.ch/fapse/SSE/tachers/perrenoud/php.main/php.1991.14.hotml

ينظر اليعكوبي (البشير): بيداغوجيا الكفايات وسؤال تكافؤ الفرص، ضمن كتاب، الكفايات في التدريس بين النظرية والممارسة، مرجع سابق، ص 129

10. غريب عبد الكريم، عبد العزيز الفرضاف، عبد اللطيف الفاربي، محمد آيت موحي: معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية –(9-10)، ط3 ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء، المغرب، 2001.
11. ينظر في هذا المجال مقال، أحرشاو (الغالي): تشخيص الكفاءات المعرفية وتربيتها، مجلة علوم التربية، المغرب، ع26، فبراير 2004.
12. أحرشاو (الغالي): تشخيص الكفاءات المعرفية وتربيتها، المرجع السابق ص 13، ينظر في هذا المجال د.حمداوي (جميل) : الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم
13. ينظر الفاربي (عبد اللطيف): الكفايات: مقاربة جديدة في تناول المناهج وخطط التدريس، مجلة علوم التربية، ع 26، المغرب، فبراير 2004، ص ص 49-50
14. (Nguan-Xuan وآخرون، 1983) ومهام التسلسل (Hoc ,1987وGilléron , 1976 Nguan-Wuan) وقضايا المنطق الرياضي (Bastien 1987) ينظر أحرشاو (الغالي): تشخيص الكفاءات المعرفية وتربيتها، مرجع سابق ،ص14.
15. Gillet, p : l'utilisation des objectifs en formation, contexte et évolution, eucation permanent, nr 85 octobre 1986, p.p.17- 37

ينظر في هذا المجال د.حمداوي (جميل) : الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم

16. F. Raynol, A. Rieunier, Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés EsF Editeur, 1997 p :327
17. J/M ; Barbier : Savoires théoriques et savoire d'action, PUF1994 p :9 et suivant

ينظر بيشو (عمر): الكفاية والمعرفة، ضمن كتاب الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، مرجع سابق، ص 145

18. بخصوص المعنى البيداغوجي للكفاية ينظر:

– اسليماني(العربي) : الكفايات في التعليم : من أجل مقاربة شمولية : ط1، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء، المغرب،2006 ص ص : 28-29 -30.

–الجابري عبد اللطيف : إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، مراجعة وتقديم، ذ. عبد الكريم غريب،ط1، مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء ،المغرب،2009.

– جواكليم دولز – إيدمي أولايتي ، فيليب بيرنو وآخرون : لغز الكفايات في التربية ، ترجمة : عز الدين الخطابي، عبد الكريم غريب، ط1، منشورات عالم التربية، المغرب، 2006.

19. ينظر في هذا المجال الفصل الثاني: الكفايات بين المفهوم العام والمفهوم الإجرائي، ضمن كتاب: ذ، عبد الكريم غريب: بيداغوجيا الكفايات، ط5، منشورات عالم التربية، المغرب، 2009، من ص 71 إلى ص 192.
20. P.H Perenoud : le developpement des coppétences en didactique des langues romanes, conférence au cologue lovain – la neuve 23-27 janvier 2000.

ينظر بيشو عمر: الكفاية والمعرفة، ضمن كتاب، الكفايات في التدريس بين التنظيم والممارسة، مرجع سابق، ص ص 143- 144 -145.

21. ينظر، ذ. عبد الكريم غريب بيداغوجيا الكفايات، الفصل الثاني، مرجع سابق، ص 72.

22. مجموعة من الخبراء في المجلس الأوروبي: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة: د. عبد الناصر عثمان صبير، مراجعة: د. معتصم يوسف مصطفى، إشراف: د. عادل أحمد باناعمة، إصدار المجلس الأوروبي، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1، 2016
23. ينظر المرجع نفسه من ص 2 إلى ص 19.
24. د. الفوزان عبد الرحمن بن ابراهيم: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط2، العربية للجميع، المملكة العربية السعودية، 2015، ص 12.
25. د. الفوزان عبد الرحمن بن ابراهيم: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط2، العربية للجميع، المملكة العربية السعودية، 2015، ص 12.
26. ينظر، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، مرجع سابق، من ص 162 إلى ص 177.
27. ينظر، مجموعة من المؤلفين: الكفايات اللغوية للتعليم الثانوي اللغة العربية (1)، ط2، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، 2010.
28. د. الفوزان عبد الرحمن بن ابراهيم: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص 66.
29. ينظر د. بوشوك (المصطفى بن عبد الله): تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها،دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات – اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية – بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية،تقديم: الاستاذ عبد الهادي بوطالب،ط1،الهلال العربية للطباعة والنشر،الرباط، المغرب،1990.
30. ينظر في هذا المجال د. الفوزان (عبد الرحمن بن ابراهيم): إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، من 67 إلى ص 78.
31. د. الركابي جودت: طرق تدريس اللغة العربية، ط2، دار الفكر سوريا، دار الفكر المعاصر، لبنان 1986، ص 89.
32. الزنبي إبراهيم: الإسلام منهج وطريقة تدريس (لتعليم العربية لغير أبنائها)، ط13، مكتبة لبنان،1992، ص ص 28-29.
33. Benjamin bloom : taxonomie des objectifs pédagogiques T.i domaine cognitif, p 100.

رغم المآخذ التي أخذت على مصنف " بلوم" المتعلق بالمجال المعرفي والمهارات الذهنية، فإنه يعتبر من المقترحات التي صمدت ونالت إعجاب العديد من المربيين (...) والجدير بالذكر أنه من المميزات الهامة التي ساعدت على انتشار هذا النص المصنف وذيوع استعماله، مرونته ، بنيته المنهجية المحكمة وقابليته للتطبيق ،خصوصا في تدريس المواد اللغوية والأدبية، وذلك نظرا لشموليته في الميدان المعرفي حيث يغطي أغلب مستويات وأنواع المعارف والمعلومات ،وكذا محاولته الإحاطة بأهم المهارات الذهنية وتحديده لمسوياتها البارزة ، مع اقتراح نماذج من معايير قياس مدى تحققها مرفوقة بأسئلة نموذجية للاختبارات الخاصة بكل هدف أو مستوى من مستوياته.

ينظر د. بوشوك (المصطفى بن عبد الله): تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها دراسة النظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات– اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية بناء تصنيف ثلاثي الابعاد في الأهداف اللسانية، مرجع سابق، من ص 218 الى ص 222.

بخصوص الكفايات الأساسية والمهارات الرئيسية في اللغات، سواء ما يتعلق بتدريس اللغات الأم أم اللغات الأجنبية، ينظر صنافة " بلوم «لكل وضع بيداغوجي في هذا المجال د. فاتحي محمد: تقييم الكفايات، تقديم ومراجعة عبد الكريم غريب، ط 1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، المغرب، 2004، ص 90 وما بعدها.

34. ينظر، المرجع نفسه: الفصل التاسع، تصنيف بعض المهارات الإنتاجية والإبداعية، من ص 242 إلى ص 251.
35. د. جودت الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 90.
36. ينظر د. الفوزان (عبد الرحمن بن ابراهيم): إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، من ص 79 الى ص 89.
37. ابن خلدون: المقدمة، دار الفكر، بيروت 1981، ص 543.
38. عن جاك جاريف بتصرف.

I.Jardif : pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive logique 1992

ينظر، الكفايات في علوم التربية بناء كيفية، ترجمة وإعداد: الحسن اللحية، افريقيا الشرق، المغرب، ص58.

39. د. تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1973، ص 32.
40. بن خلدون: المقدمة، دار العودة، بيروت، لبنان (ب.ت)، ص 479.

41. ينظر بوشوك(المصطفى بن عبد الله): تعليم وتعلم اللغة العربية، مرجع سابق، من ص :252 إلى ص 261.
42. ينظر، المرجع نفسه، من ص 261 الى ص 270.
43. ينظر د. الفوزان عبد الرحمن بن ابراهيم: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، من ص 90 إلى ص 103.
44. ينظر د جودة الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، ط 2، دار الفكر، دمشق- دار الفكر المعاصر، بيروت، 1986، من ص 85 إلى ص109.
45. ينظر، محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1979، ص ص 171-172 -257.
46. د. نايف معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، ط2، دار النفائس، بيروت، 1987، ص 87.
47. ينظر بوشوك المصطفى بن عبد الله: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مرجع سابق، من ص 270 إلى ص 278.
48. د. الفوزان عبد الرحمن بن ابراهيم: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص 106.
49. بوشوك المصطفى بن عبد الله: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مرجع سابق، ص 280.
50. المرجع نفسه، من ص 279 الى ص 293، ينظر في هذا المجال: مقدمة كتاب تدريس الكتابة رؤية ومنهج للدكتور راغدة العيسوي، ط 1، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، 2013، من ص 11 إلى ص 36.
51. ينظر د. الدريج محمد: الكفايات في التعليم، السلسلة الشهرية، المعرفة للجميع، ع 16، منشورات رمسيس، المغرب، أكتوبر ،2000، ص 61.