وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان–
الملحقة الجامعية مغنية
قسم اللّغة و الأدب عربي

تخصّص : دراسات لغوية

مذكرة لنيل شهادة الماستر الموسومـــــة

مشكلات الكفاية اللّغوية لدى تلاميذ السنة الأولى المتوسطة.

من إعداد الطالبة :
لطيفة طول .

إشراف :
د.أمين مصريّ.

لجنة المناقشة :

د.أحمد أمين دواح	أ.محاضر"أ"	ملحقة مغنية	رئيسا
د.أمين مصريّ	أ.محاضر"أ"	ملحقة مغنية	مشرفا و مقررّا
د.نورية بن عدي	أ.محاضر"ب"	ملحقة مغنية	مناقشا

السنة الدراسية :1437/1436هـ-2017/2016م

وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان–

الملحقة الجامعية مغنية

قسم اللّغة و الأدب عربي

تخصّص : دراسات لغوية

مذكرة لنيل شهادة الماستر الموسومـــــة

مشكلات الكفاية اللّغوية لدى تلاميذ السنة الأولى المتوسطة.

من إعداد الطالبة :

لطيفة طول .

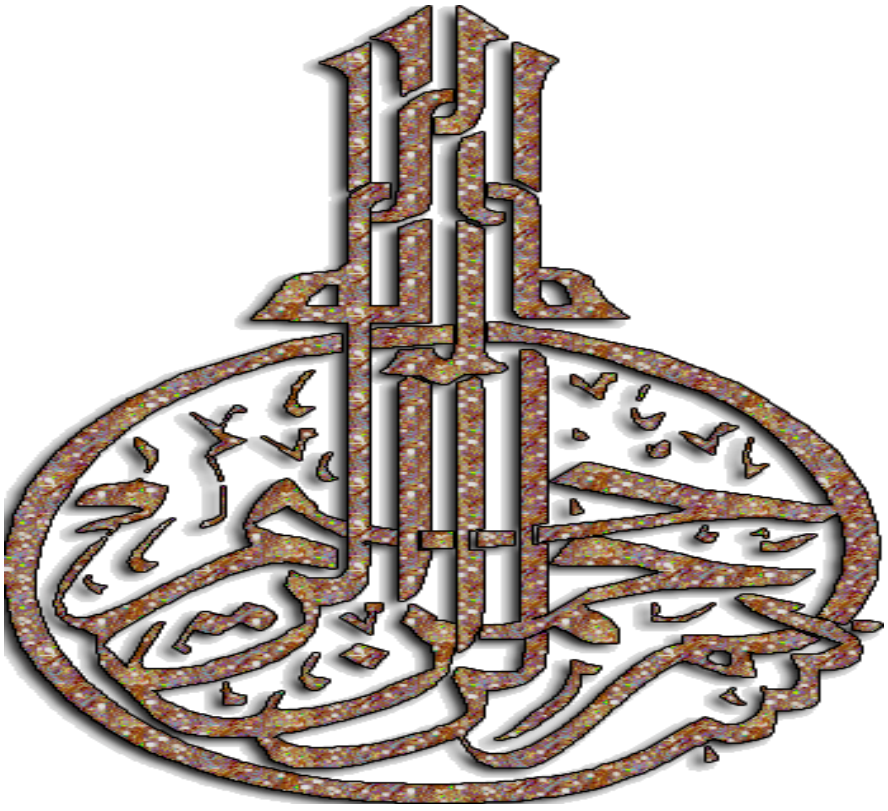
إشراف :

د.أمين مصريّ.

لجنة المناقشة :

د.أحمد أمين دواح	أ.محاضر"أ"	ملحقة مغنية	رئيسا
د.أمين مصريّ	أ.محاضر"أ"	ملحقة مغنية	مشرفا و مقررّا
د.نورية بن عدي	أ.محاضر"ب"	ملحقة مغنية	مناقشا

السنة الدراسية :1437/1436هـ-2017/2016م



شكر و تقدير

نـــشكر الله عزّ وجل الّذي أنعمنا بنعمة الإيمان ورزقنا القـــــرآن وميزنا عن باقي الكائنات بالعقل، ووفقنا لإتمام هذه المذكـــــرة.

لايــسعنا في هـــذا المقام إلاّ أن نتقدم بـجزيل الشـــكر إلى الأستاذ المشرف الدكتور"أمين مصرنيّ"،الذي لم يبخل علينا يـــوما بنصائحه وتـــــوجهاته القيمة. كما لايفوتنا أن نتقدّم بخالص عبارات التّقدير والاحترام إلى الأساتذةالمناقشين الأفاضل على تفضّلهم بقراءة هذا العمل، وعلى ما سوف يبدونه من آراء وملاحظات، الّتي ستزيد هذا البحث قيمة وثراء.

كما نتـقدّم بالشكر إلي كلّ معلمي وأساتذتيّ من المرحلة الابتدائية إلى الجامعية دون أن أنسى عمّي "عبد الله" الذي كان له فـــضـــل التشجيع والنصح والاهتمام بهذه المذكرة.

كم أننا نتفضل بالشكر لكل من ســـاهم من قريب ومن بعيد.

إهداء

أهـــــدي هـــــذا العـمل:

إلى الوالديـــن الكريمين أطـال الله عمرهـما.

إلى من قاسمتهـم حلاوة الأيـام وقساوتها أخواتي.

إلى الزوج الغـاليّ الذي كان سندا لي طوال الفترة الدراسة.

إلى فلذة كبدي ابني الغالي"محمد رياض".

.

المقدمة

الحمد لله الذّي تتّم بنعمته الصالحات، و تتّنزل البركات، و بفضله تتّحقق الغايات، والصّلاة والسّلام على سيّدنامحـــمد أفضل المخلوقين ، وبعد:

تعداللّغـــة من أرقى سبل التّواصل وأقدمها لدى الانسان، فلقد واكبت وجـــــوده ونشأته وتغدت من روحه و عقله و عاطفته، و لاشك أنّ مختلف الأجناس و الشعوب تفطنت لأهميتها .

و لمـــّا كانت اللّغة العربية من أعظم وسائل التّواصل بين الأفراد ،فهي كذلك وسيلة يتواصل بها المعلّم و المتعلّم ، و يعتمد عليهافي أيّ نشاط يقام به و لهذا يهدف تعليمها إلى تجنّيد قدرات المتعلّم ومكتسباته اللّغوية، و جعله يوظّف كل ذلك فيما يصادفه في حياته من مشكلات.

وبما أنّ اللّغة العربيّة تحتّل الصدارة من بين كل االموادالأخرى ، فقد حظيت بالاهتمام في مناهج التّعليم في مدارسنا التربوية بدءا من التّعليم الابتدائي إلى الثانوي مرورا بالتّعليم في المتوسط، و هي محطة الدّراسة في بحتنا هذا ، و الّذي يرتكز موضوعه على " **مشكلات الكفاية اللّغوية لدى تلاميذ السنة الأولى المتوسطة**" .

وانطلقنا في هذا البحث مدوفعين بجملة من التساؤلات؟

- هل أثار العرب مشكلة الكفاية اللّغوية أوغُيب هذا المفهوم،و انتظر حتى تفرزه نتائج الدّراسات اللّغوية الحديثة؟
- ماهي الصعوبات التي تواجه المتعلمين في تنمية لغتهم؟
- هل بامكان الاعتماد على الكفاية اللّغوية في نشاط التعبير؟

وممّا دفعنا إلى اختياره الأسباب التالية:

- ✓ رغبتنا في إعداد بـــحث ميداني.
- ✓ شكاوى أساتذة مادة اللّغة العربيّة من ضعف الرّصيد اللّغوي و المعرفي لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط.
- ✓ افتقار التّلاميذ للمؤهلات اللّغوية و عدم قدرتهم على التّعبير بشكل صحيح.

انطلاقا من الأسباب السّالفة الذّكر قمنا بانجاز بحث مفصّل قسّمناه إلى مقدمة و مدخل وفصلين و ذّيلناه بخاتـــمة ،أما المدخل فتحدثنا فيه عن "مصطلح الكفاية"، فالفصل الأول فجاء مسجلا تحت عنوان:"الكفاية اللّغوية بين الدّراسات اللّغوية و التّعليمية"

ثم تقسيمه إلى مبحثين هـــما:

- الكفاية اللّغوية بين الدّراسات العربيّة و الفكر اللّساني الغربيّ.
- آليـــات اكتـــساب المتّعـــلّـــم للكفايـــــة اللّغويـــــة.

أماالفصل الثاني الموسوم بـــ: " أثر الكفاية في أشكال التّواصل"، وقسّم هو الآخر إلى:

- المبحث الأول: أهمّية الكفاية اللّغوية في التّعبير.
- المبحث الثاني: **دراسة تطبيقيّة (ميدانيّة)**.

و قد فرضت علينا طبيعة الدّراسة الاستعانة بالمنهج الوصفي التّحليلي و كذا المنهج الاحصائي لدّعم النتائج.

و قد اعتمدنا في إنجاز هذا البحث على مجموعة من المصادر و المراجع نذكر منها:

الخصائص" لابن جنّي" و البنّي النّحوية و اللّسانيات التّوليديق" لنعوم تشومسكي"،أساليب تّدريس مهـــــارات اللّغـــــة العربية وآدابها "لعبد الفتاح حسن البجّة ، و"الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)" لميشال زكريا ، و مناهج السنة الأولى من التّعليم المتّوسط" للّجنة الوطنيّة للمناهج" ، و التّواصل اللّغوي(مقاربة لسانية تطبيقية)" لعز الدّين البوشيخي.

ماتجدّر بنا الاشارة إليه أنّه أثناء بحثنا هذا قد واجهتنا مجموعة من الصّعوبات و العراقيل و التي نختصرها في النقاط التّالية:

- هذا الموضوع ميدانه رحب وشائك، يتطلب سعة الوقت.
- عدم إبداء الموافقة من قبل بعض مديري المؤسسات التربويّة لإجراء دراسة تطبيقيّة.

ولكن ما خارت بسبب هده الصعوبات عزيمتنا، فما كان الله عزّ و جل ليتركنا فعملنا بفضله لبلوغ غايتنا.

و لايفوتنا أن نتقدّم بجزيل الشكر إلى الأستاذ الدّكتور " **مصريّ أمين** "، الذّي منحنا من وقته وعنايته الشّيء الكثير فبجدّه وإخلاصه تمكّنا من انجاز هذا البحث فإليه نقدّم شكرنا.

المدخل:
مصطلح الكفاية

لقد أرست الدّراسات اللّـــغـــــوية الحديثة قواعد جديدة في النّظر إلى اللّغة؛ وركزت على دور المتّكلّم في إنتاج اللّـــــغـــة وفهمها،ومن ثم كان التّوجه إلى دراسة **"الكـــفـــاية اللّغويّة"** بـــمـــدى قدرة المتّكلّم على اكتشاف مهاراته (الصّوتية والصّرفية والنّحوية والمعجميّة) ،فكلمّا نـــجح في أداء هذه المهارات دّل على تـــمكّنه من اللّغة.

وقبل أن نتطرّق إلى مسألة الكفايّة اللّغويةّ في الدّراسات اللّغوية والتّعليميّة علينا أن نسلّط الضّوء -قبلا- على مصطلح الكفاية في ثلاثة معاجم للّغات مختلفة.

هناك تداخل في الاستعمال للمصطلح بين **"الكفاية" و "الكفاءة"** لذلك سنتتّبع دلالة كلا منهما لغة لإزالة اللبّس.

وردت مادة **"كفى"** و **"كفأ"** في معجم لسان العرب لابن منظور (ت 711ه) كالتّالي:

الكفاية:

(**كَفَي**): كفي يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، و يقال كفاك هذا الأمر أي حسبك، و يقال كفاء مؤنثة كفاية و كفاك الشيء: يكفيك و اكتفيت به. فالكفاية مصدر للفعل كفي، قام بالأمر[1].

(**كَفَأَ**): كافأه على الشّيء مكافأة،و كفاءة: جازاه ،و الكفيء النّظير، وكذلك الكفء و الكفؤ على وزن فعل وفعول.

و المصدر: الكفاء بالفتح و المد. و تقول، لا كفاءة له بالكسر وهو في مصدر للفعل كفأ أي لا نظير له و يقال كافأه يكافئه مكافئة أي مساوية.[2]

و في الأصل اللّغوي: لكل من **"كفاية"** و **"كفاءة"** نجد أنّهما مختلفان في المبنى،فالأولى أصلها اللّغوي كفي و الثّانية أصلها اللّغوي: كفأ،واختلاف المبنى يؤدي إلى اختلاف في المعنى فدلالة الأولى (القيام بالأمر و القدرة عليه) ودلالة الثانية (المكافأة و المناظرة).

[1] : ابن منظور، لسان العرب، م.5دار الجيل ،بيروت،ط1، 2007هـــ، مادة "كفي".

[2] :المرجع نفسه ، مادة "كفأ".

أمّا في المعجم الفرنسي فإنّ كلمة "competence"[(*)] مشتقة من اللاّتينية compétencia معناها في اللّغة : نظام من القواعد التي تخضع لها المواضيع التي تتّكلم عن اللّغة.

أمّا في المعجم الإنجليزي (A Dictionary of Linguistics and phonetics) فاستعمل مصطلح "الكفاية" مقابلا لمصطلح "competence"[(*)3] الّذي يشير إلى مفهومين، أولهما: القدرة ،إلاّ أن هذه القدرة تختلف من شخص إلى آخر في استعماله للّغة،وثانيها: ملكة لسانية متعلّقة تعلّقا تامّا بالنّحو، فكلّما كانت هذه المعرفة بالنّحو كبيرة كلّما زادت القدرة على إنتاج وتطوير اللّغة.

والعالم اللّغوي السويسري فردناند دي سوسير، يرى أن الكفاية "مكتسبة" أي قدرة أفراد هذه المجتمعات على استعمال اللّغة بغية إنتاج وتّعلم لغات أخرى،إلاّ أنّ هذه النّظرية انتقدت من طرف العالم الأمريكي تـــشومسكي، فكان توجهّه إلى دراسة الفطرة اللّغوية باعتبار أن لكل إنسان قدرة على اللّغة وهي قدرة فطرية تولد معه.

و الّذي يبدو من خلال التّعريف اللّغوي لمصطلح الكفاية، أن جميع المعاجم لم تخرج عن معنى القدرة (capacity) وهي عبارة عن استعداد يتكون لدى الفرد لعوامل داخلية و أخرى خارجية

(*)compétence : nf(latin competencia ,juste rapport) –Ling. Système des règles intériorise par les sujets parlants d'une langue.

ينظر : petit Larousse , librairie Larousse, Canda , 1982 p 226 illustré,

(*)1 competence : is a turned used in linguistic theory especially in generative grammar. Which means the knowledge of the language and the ability to use it with the objective of produce and understand an indefinite number of sentences, to avoid grammatical mistakes and ambiguities, it is an opposite of the notion of performance.

According to linguist Ferdinand de Saussure there no distinction between language and speech that theory was criticized by Noam Chomsky who talked about the grammar as means to develop own knowledge of language, this knowledge allows the speaker to calculate an decipher an undefined messages and enunciated.

ينظر David crystal **A Dictionary of Linguistics and phonetics**, SIXT edition ,isbn 978-1-405-15296-9,2008.

الفصل الأول:
الكفاية اللّغوية
بين الدّراسات
اللّغوية و التعليمية

بعدما تحدثنا آنفا عن مصطلح **"الكفاية"** نحاول في هذا الفصل الوقوف على التّعريف الاصطلاحي للكفاية اللّغوية، مركزّين على إبراز خصائصها وطرائق تحصيلها و كيفية تنميتها، وهذا من خلال الاستناد إلى أهم ما جاء في الدّراسات اللّغوية و التّعليمية التي عنيت بـــهذا الجانب.

المبحث الأول: الكفاية اللّغوية بين الدّراسات العربيّة والفكر اللّساني الغربيّ.

1. الكفاية اللغوية عند ابن جنيّ(322 ه– 392ه)

انطلق ابن جنّي في تحديده لمفهوم " **الكفاية اللّغوية**"، من تصور خاص به و ذلك بحكم بيئته، إذ بحث في أصول اللّغة العربيّة باعتبارها تمثل ذلك الصّفاء اللّغوي، لذلك نجد **ابن جنّي** حريصا على انتهاج كلام العرب وانتّحاء طريقهم [4]، و في ذلك يقول عن الكفاية النحوية أنّها:"**هو انتّحاء سمْت كلام العرب، في تصرفه من إعراب و غيره، كالتثنية ،و الجمع، والتحقير، والتّكسير ،و الإضافة ، والنّسب ،و التّركيب ،و غير ذلك ليلحق من لبس أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بـها وإن لم يكن منهم، و إن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها**"[5]، و ما نستخلصه من هذا القول أن **ابن جنّي** يرى أساس الاكتّساب اللّغوي في " ممارسة كلام العرب .وهذا مرهون بالسّماع كمرحلة أولى أساسيّة في تحصيل الملكة ، و من ثم القياس عليه الكلام المسموع كمرحلة ثانيّة رغبة في تحصيل الملكة و امتلاكها بصفة راسخة"[6].

لقد أورد **ابن جنّي** في القياس و السّماع مسائل عدّة في كتابه الخصائص ففي باب: " **في الشّيء يسمع من العربيّ الفصيح لا يُسمع من غيره** "[7]، يؤكّد **ابن جنّي** أخذ اللّغة عن العربي الفصيح لكونها تجري على لسانه طبيعة و سليقة.

و يقول في موضوع آخر:"**و فائدة القياس إذ أنه يغني المتكلّم عن سماع كل ما أثر عن كلام العرب**"[8]. و هنا تحدث ابن جنّي عن أهمية القياس في عملية الاكتّساب اللّغوي و يهتّم بالمسموع أيضا.

---

[4] : ينظر: فتيحة حداد، الآراء اللّغوية والتعليميّة عند ابن خلدون (دراسة تحليلية نقدية)، رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو، 2000-2001، ص149.

[5] :ابن جني، الخصائص، ج1، تحقيق محمد علي النّجار، دار الهدى للطباعة و النشر ، بيروت،ط2، ص34.

[6] : فتيحة حداد، الآراء اللغوية و التعليمية عند ابن خلدون (دراسة تحليلية نقدية)، ص150.

[7] : ابن جنّي ، الخصائص، ج2، تحقيق محمد علي النّجار ، دار الكتاب العربي، لبنان، ط1، د.ت،34.

[8] : المصدر السّابق، ص39.

و فيما يتعلّق **بالطّبع و السّجية و السّليقة** يقول: "**فإن الأعرابي، إذ قويت فصاحته وسمت طبيعته تصرف ،و ارتجل ما لم يسبقه أحد قبله به** "[9]، و عليه فا **بن جنّي** لا ينكر الجانب اللّغوي الإبداعي للمتكلّم ،باعتبار هذا الأخير قادرا على الإتيان بألفاظ لم تعهد، و لم يسبقه أحد إليها،كما ذهب إلى أمر علل النّحو قائم في نفسه، أي أن المتكلّم من العرب إذ كان يرفع الفاعل و ينصب المفعول، و يجر بحروف الجر ويجزم بحروف الجزم و ينصب بحروف النّصب، يكون ذلك بطبعه و طباعه أو نجره أو سليقته أو حسه أو نفسه أو خاطره، أو بخبرته أو فكره أو عقله[10].

و لا يمكننا أن نـــمضي في الحديث عن " **السّليقة** "عند **ابن جنّي** دون أن نشير إلى تلك الحوارات التي كان يجريها اللّغوي (**ابن جنيّ**) مع المتكلم (صاحب الكفاية)، ففي كتابه الخصائص بأجزائه الثلاثة مجموعة من الروايات والحوارات نتمكن بفضلها فهم مسائل ترتبط بطبيعة الكفاية اللّغوية عنده و هي أربع مستويات.

أ. **المستوى الصّوتي:**

من ذلك في حديث **ابن جنّي** عن أبي حاتم السّجستاني قال:" **قرأ عليّ أعرابيّ ﴿طيبي لَهُمْ وَحُسنَ مَآب ﴾** (*) **فقلت ﴿ طُوبي ﴾ فقال:طيبي،فأعدت فقلت:طوبي،فقال طيبي،فلمّا أطال عليّ قلت طوطو قال:(طي طي)،أفلا إلى هذا الأعرابي،وأنت تعتقده جافيا كزّا،لادمثاولاطيّعا؛كيف نبا طبعه عن ثقل الواو إلى الياء فلم يؤثر فيه التلقين ولاثني طبعه عن التماسا لخفة ولا تمرين**"[11]

---

[9] : الخصائص، ج2 ،ص25.

[10] : ينظر: عز الدّين البوشيخي، التّواصل اللّغوي(مقاربة لسانية تطبيقيّة)، مكتبة لبنان، ناشرون، لبنان،2012، ص16.

(*):الرعدالاية[29].

[11] :ابن جنيّ ، الخصائص، ج1، ص120-121.

فهذا الأعرابي الجافي الطبع أغرق في بداوته وأصبحت الواو في غير محلها أثقل عنده من الياء في محلها وصار تحويله من نطق إلى آخر مستحيلا[12].

ب. المستوى الصّرفي:

في هذا المستوى نلفي **ابن جنّي** في تقعيده للّغة يعتمد على مساءلة الأعراب، قال **"سألت الشّجري يوما فقلت له: كيف تجمع (دكّانا)؟ فقال دكاكين، قلت فسرحانا؟ فقال سراحين و قلت:(فقرطانا)؟ فقال قراطين،قلت (فعثمان)؟ قال له الأعرابي (عثمانون)؟ فقلت له: هلاّ قلت أيضا عثامين؟ فقال إيش وعثامين ! أرأيت إنسانا يتكلم بما ليس من لغته والله لا أقولها أبدا"**[13].

و هذا يؤكد تشبث الأعرابيّ بسليقته التي فرضت عليه ضوابط و قوانين متقنة ألاّ يقول خلاف ما اعتاده.

ج. المستوى التركّيبي:

و هنا نذكر رواية **لابن جنّي**، بأنّ للسّليقة دورا كبيرا في قبول الصيّغ والتّراكيب الصّحيحة من غيرها ، و هذا ما أكده فيما يلي: **"سألت يوما أبا عبد الله محمد بن العسّاف العقيلي الجوني، التّميمي فقلت له يوما: ضربت أخوك؟ فقال أقول ضربت !أخاك فأدرت به على الرّفع: فأبى وقال لا أقول أخوك أبدا، قلت فكيف تقول ضربنيّ أخوك، فرفع، فقلت ألست زعمت أنّك لا تقول: أخوك أبدا؟ فقال : أيش هذا ! إذ اختلفتا جهتا الكلام، فعل هذا إلاّ أدل شيء على تأمّلهم مواقع الكلام و إعطائهم إيّاه في كل موضع حقه و حصّته من الإعراب عن ميزة وعلى بصيرة وأنه ليس استرسالا ولا ترجيحا"**[14].

---

[12] : مصطفى بوجمالة، مفهوم السّليقة اللّغوية في التّراث النّحوي عند العرب دراسة لسانية (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، الجزائر،2002-2003، ص13.

[13] : الخصائص، ج2، ص26.

[14] : المصدر نفسه، ج1، ص121.

على الرّغم من عدم علم الأعرابيّ بالنّحو و مصطلحاته ،إلا أنه على وعيّ بقبول الجملة الأولى بوصفها تصحيحا نحويا، و رفض الثانية لأنها انزاحت عمّا هو مخزون في ذهنه من قاعدة لتلك الصيغة، فاختلاف مواقع المفردات في التّركيب اللّغوية عمّا هو مخزون في ذهنه من تراكيب صحيحة جعله يرفض ذلّك التّركيب الذي يمثل مخالفا لما يتوقعه و ينتظره[15].

د. المستوى المعجمي:

و في هذا المستوى يروي ابن جنّي عن الأصمعي " **أنَّ رجلا من العرب دخل على ملك (ظفار) و هي مدينة لم يجيء منها الجزع الظّفاري فقال له الملك: ثب ووثب بالحميريّة، اجلس، فوثب الرّجل فاندقّت رجلاه،فضحك الملك،وقال:ليس عندنا عربيّت، متدخل ظّفار حّمر،أي تكلم بكلام حمير ،فإذا كان كذلك جاز جوازا قريبا كثيرا أن يدخل من هذه اللّغة في لغتنا وإن لم يكن لها فصاحتنا،غير أنها لغة عربيّة قديمة**"[16] .فقبيلة (حمير) تستعمل لفظة(وثب) بمعنى اجلس، و الوثاب عندهم الفراش و هي تسمي الذي أطال الجلوس و لم يخرج للغزو"وثبان"،فلمّا وفد هذا الرّجل علي الملك، و هو يلقي التحية كان واقفا على منحدر جبليّ، فأمره بالوثوب (الجلوس) ففعل(فقفز) و لقي الهلاك.[17]

والذّي يتضّح من الحوارات والروايات التي أجراها **ابن جنّي** مع المتكلّم، مدى تمكّن العرب من الكفاية اللّغوية، و أنّ هذه الأخيرة ترتبط بمجموعة من قواعد و أصول اللّغة العربيّة، و أنّ المتّكلّم يستطيع تطبيق تلك الأصول عند تأديته للحدّث الكلامي من غير تعلّم و تلقين.

2. الكفاية اللّغوية عند تشومسكي(1928):

يرى **تشومسكي** أنّ اللّغة أكبر نشاط ينهض به الإنسان يقول:" **فموضوع الدّراسة في النّحو التّوليدي هي القدرة الذّهنية أي الكفاءة اللّغوية التي تمثل تمكّن الإنسان من إنتاج**

---

[15] : ينظر: سلوى خصر فتحي، الكفاءة اللّغوية وتعيين الانزياح (مجلة التربية والعلم) ، ع4، 2007، ص18.

[16] : ابن جني ، الخصائص، ج2، ص28.

[17]: ينظر:ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها،ت.أحمد حسين بسج،دار الكتبالعلميّة، لبنان، ط1،ط2007،2،ص27-28.

وتفسير عدد لا نهائي من الجمل "[18].معنى هذا **أن تشومسكي** يصّر على ضرورة تناول الكفاءة اللّغوية ،التي تحدد على أنها نظام من القواعد اللّغوية الموجودة في ذهن الإنسان ، و من ثم كان التّوجه إلى دراسة الفطرة باعتبار أنّ لكل إنسان قدرة على اللّغة يقول في هذا الصدّد: "**اللّغة ملكة فطريّة عند المتكلّمين بلغة ما لفهم و تكوين جمل نحويّة**"[19].

كما أنه يرى هذه القدرة واحدة و مشتركة بين جميع الأفراد يقول **تشومسكي**: "**الكفاية – فعل– فطرية إذ أن جميع الأفراد يمتلكون إمكانات (potentialités) تجعلهم قادرين على فهم اللّغة وإنتاجها وتتكون هذه الإمكانات من استعدادات وراثية عامة و فطرية مستدخلة**"[20].

و يتحدّث **تشومسكي** عن الملكة اللّغوية بأنـــها خاصية من خصائص النوع البشري [21] ، على و أنّها أداة اكتّساب اللّغة " **A language Acquisition**"[22]، أي أنّها تنمي و تتطوّر من خلال معايشة الطّفل في المجتمع الذي يعيش فيه، و يرى أن للبيئة دور في تكوين كفاءة الطّفل يقول:"**النّظام الذي أكتسبه مدين بشيء كثير من ملكة إنسانية فطرية و لا شك بأن للبيئة دور تقوم به**"[23].

---

[18] :محي الدّين محسب، انفتاح النسق اللّساني، (دراسة في التداخل الاختصاصي)، دار فرحة للنشر و التوزيع، 2003، ص136.

[19] : حلمي خليل، اللّغة و الطفل (دراسات في ضوء علم اللغة النفسي)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، لبنان، 1986، ص48.

[20] :العربي السليماني، الكفايات في التّعليم من أجل مقاربة شمولية، الدر البيضاء،2006، ص18.

[21] :نعوم تشومسكي،اللّسانيات التّوليدية من التّفسير إلى ما وراء االتّفسير،تر محمدا لرحالي،دار الكتاب الجديد المتحدة،ط1،2013،ص49.

[22]: ينظر: نوام تشومسكي، المعرفة اللّغوية (طبيعتها وأصولهاواستخدامها) ،تر محمد فتيح، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ط1، 1963، ص53 .

[23] :نعوم تشومسكي، اللّغة و مشكلات المعرفة، ت. حمزة بن قبلان المزيني ، دار البيضاء،ط1، 1990،ص30.

نستنتج من هذا القول أن اندماج الطّفل في بيئته من شأنه أن ينمي لغته عن طريق السّماع مثلا،التي يعمل فيها ملكته الفطريّة و من ثـــم يستطيع استعمال تراكيب و قواعد للتّعبير عن أفكاره.

و لقد أقّر **تشومسكي** بأن الطّفل يولد و لديه استعدادات فطريّة على تعلّم أي لغة من لغات العالم[24]، فبإمكان أخذ طفل صغير من باريس و تربيته في بيئة عربيّة فإنه سرعان ما يتعلّم الكلام العربيّ بسلامة دون أية لُكْنَة- و العكس- و هذا دليل على أن النّاس مهما كان عرقهم فإنّهم مجْبولون على اكتّساب هذه المهارات اللّغوية مثل ملكة المشي الطبيعيّة[25].

يتبيّن من خلال ما سبق أن **تشومسكي** يعتبر متكلّم اللّغة موضوع الكفاية اللّغوية، لذلك ألحَّ على ضرورة التّمييز بين ثنائيتين مهمتين أولهما (الكفاءة و الأداء) على مستوى اللّغة و ثانيهما (البنيّة العميقة والبنيّة السطحيّة) على مستوى الجملة.

أ-الكفاءة والأداء:

يعرّف **تشومسكي** الكفاءة قائلا: " **هي قدرة كل متكلّم مستمع مثالي في عشيرة لُغوية متجانسة على إنتاج وتحويل عدد لا متناه من الجمل الصّحيحة** "[26]، في هذا القول يركّز تشومسكي على مسألة مهمة في اللّغة ألاّ و هي الإبداعيّة التي تتّجلى في قدرة الإنسان على استعمال اللّغة بصفة إبتكاريّة تجديديّة تسمح له بفهم وإنتاج عدد غير متناه من الجمل سواء سمعنها أو لم نسمعها من قبل.

---

[24] : ينظر، صبري إبراهيم السيّد، تشومسكي نوام فكره و آراء النقاد به، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، 1959، ص77.

[25] : هناء محمد أبو زينب محمد، البنيويّة فلسفة أم منهج (رسالة ماجستير)، جامعة البحر الأحمر، 2007، ص174.

[26]:العربي السليماني، الكفايات في التّعليم من أجل مقاربة شمولية، ص58

و نقلا عن ميشال زكريا فالكفاءة" **هي معرفة الإنسان الضمنيّة بقواعد اللّغة التي تقود عملية التكلّم بها** "[27].معناها تمثل المعرفة الباطنيّة للمتكلّم و الّذي تشمل مجموعة من القواعد المكتسبة (الّصوتية والصّرفية والمعجميّة)،وذلك كله يتّم بعمليات ذهنية داخلية[28].

أما الأداء **performance** يــحدده **تشومسكي** بأنّه الاستعمال المباشر للّغة في سياق معين[29]؛ أي هو عملية إحداث الكلام في حالات تواصليّة مختلفة اعتمادا على الكفاءة، إذن الأداء أو التأديّة كما تسميها شفيقة العلوي،" **هي الممارسة الفعليّة والآنيّة للملكة وإخراجها لنظامها اللّغوي الضمني من خيره اللاّشعوري إلى الخير الإدراكي الفعّال في ظروف متنوعة** "[30]، إلاّ أنّ هذا الأداء لا يخلوا من بعض الانحرافات عن قوانين اللّغة، فالإنسان عندما يتكلم يستعمل كفاءته دون شك .إلاّ أنَّ هذا الاستعمال لا يتم بصورة تامّة في عملية الكلام، لكونه يتأثّر بعوامل خارجية مثل: الظروف الاجتماعيّة و النفسيّة (كضعف الذّاكرة، التعب الخوف و درجة الاهتمام بالموضوع ولذلك فالأداء طابع فردي يتمايّز من شخص إلى آخر بحسب اختلاف هذه العوامل)[31].

ب–البنيَة العميقة والبنيَة السطحية(structure profonde /s surface):

يرى **تشومسكي** أن لكل جملة من الجمل بنيتين: بنيّة عميقة وبنيّة سطحية، فالبنيّة العميقة هي "**شكل تجريدي abstract داخلي يعكس العمليات الفكرية ويمثل التّفسير الدّلالي الّذي تنشق منه البنيّة السطحيّة من خلال سلسلة من الإجراءات التحويليّة** "[32]، فالبنيّة العميقة تعبّر

---

[27] : ميشال زكريا، الألسنة التّوليدية التّحويلية و قواعد اللّغة العربيّة (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1980، ص17.

[28] : ينظر: عمايرة خليل أحمد ، في نحو اللّغة و تراكيبها، علم المعرفة للنشر و التوزيع، السعودية، ط1، 1984، ص58.

[29] :ميشال زكريا، الألسنة التوليديّة و قواعد اللّغة العربيّة، ص32.

[30] :نقلا عن : Roland Eluerd pour aborder la linguistique ،شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2004، ص44.

[31] . المرجع نفسه، ص45.

[32] :أحمد مومن ، اللّسانيات النشأة و التطور، المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2015، ص212.

عن المعاني و الأفكار الكامنة في ذهن المتكلّم، و أنه يرتبط معناها الداخلي بتركيب أصولي، كذلك هي عبارة عن نواة الّتي توصل إلى إستعاب معنى الجملة لاسيما (المعنى الدّلالي)[33].

و للنظر إلى المثال التّالي للتوضيح:

يشرح المدّرس بطبشورة يكتب بها على السّبورة، فإن الجملة المنطوقة تتكون في الأصل من ثلاث جمل أصولية، تمثّل التّفسير الذّهني للمتكلّم و هذه الجمل هي:

- يشرح المدّرس الدّرس.
- يكتب المدّرس بطبشورة.
- يكتب المدّرس على السبورّة[34].

هذه الجمل الثلاث تمثل في مجموعها علاقة من نقاط رئيسيّة (المدّرس، الدّرس، السّبورة، الطّبشورة)، و هذه هي البنيّة العميقة، أما البنية السطحيّة هي التّفسير الصوتي للجملة the phonétique sentence interprétation[35].

و في حدود ماعرض ندرك أن البنيّة السطحيّة تمثل الأداء، و أمّا البنيّة العميقة تمثل الكفاءة، وهذا ما أكدّه عبده الرّاجحي إذ يرى أن "هناك جانبين لا مناص من الاهتمام لفهم اللّغة الإنسانية، أمّا الجانب الأول فهو الأداء اللّغوي الفعلي ،و هو الّذي يمثله الإنسان فعلا؛ أي يمثل البنيّة السطحيّة للكلام الإنساني، و أمّا الجانب الثاني فهو الكفاءة التحتيّة عند هذا المتكلّم المثالي و هي التي تمثل البنيّة العميقة للكلام"[36].

---

[33] : ينظر: عمايرة خليل أحمد، في نحو اللغة و تراكيبها، ص56.

[34] :المرجع نفسه، ص58

[35] :شفيقة العلوي ، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة ، ص53.

[36] : عبده الراجحي، النّحو العربيّ والدّرس الحديث (بحث في المنهج)، دار النّهضة العربيّة للنشر والتوزيع، بيروت،1979، ص65.

إلا أن المتكلّم يحتاج إلى الاهتمام بما سماه **تشومسكي** النّحويّة (**grammaticality**) في اللّغة، و بكلام آخر أن النّحو يميز جملة مقبولة نحويا من غير مقبولة [37]، و هذا ما عُرف عند تشومسكي بالحدس **intuition**عن المتكلّم.[38] و هو عنده عنصر جوهري لأن بامتلاكه يعدّ جزءا من الكفاءة اللّغوية للمتكلّم، أي جزء من المعرفة الضّمنية بقواعد لغته كما يكون المعطيات اللّغويّة التي يدرسها الباحث[39].

و بالتّالي نخلص إلى أن **تشومسكي** قعّد للكفاية اللّغوية (**La compétence**) من منطلقين هما:

- ✓ الكفاية استعداد فطري يكتسب بالحدس.
- ✓ الكفاية إبداعيّة (**créativité**).

3. بين كفاية ابن جنّي و كفاية تشومسكي:

أشرنا سابقا إلى مسألة " **الكفاية اللّغوية**" عند **ابن جنّي** و**تشومسكي** نحاول في هذا المقام تبيان أوجه الائتلاف والاختلاف بينهما:

أ. **أوجه الائتلاف**: يتّفق **ابن جنيّ و تشومسكي** في القضايا التالية:

اعتبّر **ابن جنّي** "**اللّغة أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم** [40]"، و هنا يتّضح أنه اهتم باللّغة من حيث "أنها مجموعة من المعانيّ، تختزن في ذهن المتكلّم يحتاج إلى إخراجها لنقلها إلى

---

[37]: المرجع نفسه، ص67.

[38] : ينظر:نعوم تشو مسكي،اللّسانيات التوليديّة من التّفسير إلى التّفسير، ص50.

[39] :ينظر، ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ و الأعلام، المؤسسة الجامعيّة للدراسات و النشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1982، ص157.

[40] :ابن جني، الخصائص، ج1، ص33.

السّامع"[41]، و هذه الخاصّية تتجلى عند **تشومسكي** و التي تعني عنده قدرة المتّكلّم المثالي على إنتاج و فهم العديد من الجمل التي سمعها أو لم يسمعها من قبل.

لقد عمد **تشومسكي** في بناء نظريته اللّغوية على العقل .يقول: " **ومن ثمة فإن النّحو التّوليدي نحو ذهني Mentalist في اختياره للموضوع**"[42]، و **ابن جنّي** هو الآخر استند في دراسته اللّغوية على المنطق والعقل ،باعتباره للسّليقة صفة راسخة في نفوس و عقول المتّكلّمين.[43]

يرى **تشومسكي** أن للبيئة دور كبير في اكتّساب الطّفل للملكة اللّغوية ،و هذا حال **ابن جنّي** عندما " طرح مسألتين مهمتين يتّم عن طريقهما الاكتساب اللّغوي وبالتّالي تّحصيل الملكة اللّغوية هما: السّماع والقياس"[44].

ربط **تشومسكي** مفهوم الكفاية بالإبداعيّة و هي قدرة المرء على إنتاج جمل غير محدودة لوسائل محددة، و هذا حال **ابن جنّي** عندما تحدث عن المتّكلّم العربيّ بأنّه قادر على إنتاج ألفاظه.

احتكم **ابن جنّي** في رصد ظاهرته اللّغوية إلى الأعرابي الفصحاء ،و رأينا هذا سابقا في حواراتـــه ورواياتـــه ، ويقابله عند **تشومسكي** المستمع المثالي .

و يلتقي **ابن جنّي** مع **تشومسكي** في اعتباره قدرة المتكلّم على تمييزه بين التّراكيب الصّحيحة نحويا من غيرها.

اهتم كلاهما بالنّحو واعتبروه عنصرا أساسيا في سلامة "**الكفاية اللُّغوية**".

---

[41] : مصطفى بجمالة، مفهوم السلّيقة في التراث النحوي عند العرب، (دراسة لسانية)، ص126.

[42] : محي الدّين مجيب، انفتاح النّسق اللساني، (دراسة في التدخل الاختصاصي)، ص136

[43] :ينظر: عز الدّين البوشيخي، التوّاصل اللّغوي مقاربة وظيفية لسانية، ص17

[44] : فتيحة حداد، الآراء اللّغوية والتّعليميّة عند ابن خلدون، دراسة تحليلية نقدية)، ص150.

ب. **أوجه الاختلاف**: أما مواطن الاختلاف بينهما فتتمثل فيما يلي:

لقد اشتغل **ابن جنّي** على المنهج الوصفيّ المنحصر في وصف الظاهرة اللُّغوية كما هي، في حين **تشومسكي** دعا إلى منهج تجريدي تحليلي يتوخى شرح الظواهر اللّغوية و تعليلها ذلك من خلال صياغة الفرضيات و فحصها و تطبيقها على أكبر عدد من اللُّغات من أجل تثبيت صحتّها[45].

زد على ذلك اهتم **ابن جنّي** باللّغة العربيّة ،في حين اهتم **تشومسكي** بالصّفات المشتركة في لغات عديدة.

نكشف مفهوم **"الكفاية اللّغويّة"** عند **ابن جنّي** ضمنيا من خلال الحوارات و الرّوايات التي أجراها مع المتّكلّم، عكس **تشومسكي** الّذي شرحها هي و مكوناتها مباشرة، زد على ذلك فإن **ابن جنّي** لم يربط بين المستويات، في حين نجد **تشومسكي** يدمج بعضها ببعض.

اهتم **تشو مسكي** بالجانب الشكلي للبنى النّحويّة دون معانيها مـــمّا أدى به إلى استنتاج جمل صّحيحة نحويا ليس لها معنى؛ نحو قوله: الأفكار الخضراء التي لا لون لها تنام بشدة . **Colorless green ideas sleep strongly**، في حين ربط **ابن جنّي** النّحو بالمعنى إذ ركز على الإعراب الّذي يعدّ خاصيّة اللّغة العربيّة.

اشتّغل **تشومسكي** في نظريته على معطيات علمية كالمنهج الرياضي، في حين اعتمد **ابن جنّي** على العلوم الإنسانية (قرآن، حديث مأثور ، كلام العرب).

كما يرى **تشومسكي** أن الإنسان ينحرف أثناء تأديّته للحدث الكلامي، وذلك لعوامل خارجيّة، بينما **ابن جنّي** يعتقد أن صاحب الكفاية لا يخطئ أثناء تأديته للكلام.

---

[45] : ينظر، مازن الوعر، النّظريات النّحوية والدّلالية في اللّسانيات التّحويليّة التّوليديّة، مجلة اللّسانيات، معهد العلوم اللّسانية، والصوتيّة، الجزائر، ع6، 1982، ص27.

المبـــــحث الثاني: آليات اكتساب المتعلّم للكفاية اللّغويّة .

رأينا سابقا أن اللّغة استعداد فطري في الفرد، إلاّ أنّ هذ ا الاستعداد لا بد له من التّعليم والتّدريب والتّقليد، حتى يتمكّن بتصويب أصواته في قوالب محكيّة ساعيا للفهم والإفهام، والتّوصيل والآراء.

لذلك سيكون هدفنا في هذا المقام بيان كيفيّة حصول المتّعلّم على الكفاية اللّغوية، و ما هي الآليات التي يعتمدها في صقل مهاراته اللّغويّة؟

1. تحصيل الكفاية اللّغوية بالاكتساب:

الاكتساب اللّغوي مصطلح يطلق غالبا على الدّراسات التي أقيمت حول لغة الطّفل ما قبل دخوله المدرسة، و أوّل لغة يكتسبها الطفل في هذه المرحلة هي لغة الأم و تبدأ تنمو عن طريق احتكاكه بالمحيط الإنسانّي القريب منه [46]، و يعّد هذا الموضوع من أحد موضوعات علم النّفس والتربيّة ؛حيث أقاموا تـــجارب و نظريات حول الطرق الّتي يكتسب فيها الطفل لغته و من أبرز هذه النّظريات (**النظريّة السلوكيّة، والتّوليدية التّحويلية والعرفية**).

أ. النظريـــــــّة السلوكيّـــة:

يرى السلوكيون أن اللّغة سلوك و عادة اجتماعيّة تكتسب كغيرها من العادات الاجتماعيّة عن طريق "المحاكاة والقياس" [47]، حيث أنّ الطّفل يحدث أصواتا عشوائيّة من خلال المناجاة و السّجع و تقدم الأسرة المعززات اللاّزمة و الاستجابات من خلال الابتسام والحنّان، و تكرار ما ينطقه الطّفل مما يسمح للطّفل بتقويتها وتثبيتها وتعديلها لتصل إلى مفردات واضحة لها دلالاتّـــها اللّغويّة.[48]

---

[46]: ينظر، حياة طكوك،نشاط القراءة في الطور الأول (رسالة ما جستار)،جامعة فرحات عباس،سطيف2010/2009

[47] :عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004، ص297.

[48] : ينظر: المرجع نفسه ، ص297.

و قد شرح بافلوف(1849-1936) صاحب نظرية الاشتراط الكلاسيكي، أن الكلمات يمكن أن تصبح مثيرات شرطية تقترن برؤية الأشياء أو سماعها أو شمها أو لمسها؛ أي أنّ الاستجابات اللّغوية تأتي كمنعكس شرطي للمثيرات[49].

إضافة إلى ذلك يشير إلى أن عملية اكتّساب اللّغة عند الطّفل تخضع للخبرّة و التّجربة والخطأ والمحاولة [50]،فسكنير يرى أن من أهم شروط التعزيز مكافأة الطّفل أو تخويفه بالعقاب[51]،وعلى سبيل المثال يكرر كل الأطفال الفونيم " ماماماما" ،بذلك فإنّ الأم عندما تسمع ذلك تتّوقف و تبتسّم لطفلها وتحضنه وتردد معه نطق الكلمة بالشكل الصّحيح . ومع تكرار محاولات الطفل وتوفر ردود فعل يقوي تعزيز الأم نطق الطّفل ممّا يهيء الفرصة ،لتكرار استجابة الطفل بالاتجاه الصحيح نحو نطق كلمة "ماما"[52].

ويتّضح ممّا سبق أن السلوكيين يرون أن اللّغة تكتسب من خلال المحاولة و الخطأ، والتكرار والتعزيز.

ب. **النظرية التّوليدية والتّحويليّة:**

قامت هذه النظريّة كرد فعل على الاتّجاه السلوكي في علم النّفس [53] ،الّذي اعتبّر اللّغة مجرد عادات وسلوكات آلية يقوم بها الإنسان والتي تكتّسب بالتّكرار والتّعزيز، لذلك نجد أنّ **تشومسكي** نادى بمبدأ الفطرة اللّغوية فذهب إلى أننّا نولد ونحن مزودون بعقول مكيفة ومهيأة لاستعمال اللّغة.

---

[49] :ينظر:عدنان يوسف العتّوم، علم النفس المعرفي النظريّة والتّطبيق، ص298.

[50] :ينظر: عبد المنعم أحمد بدران، التّحصيل اللّغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية، العلموالإيمان للنشر والتوزيع،ط1،2008،ص12.

[51] :ينظر:لطفي بـــوقربة محاضرات في اللسانيات التطبيقية،معهد الأدب واللّغة،الجزائر،دت،ص14.

[52] :ينظر: عدنان يوسف العتوم،علم النفس المعرفي، ص298.

[53] : أريده قرج،مستوى التّحصيل اللّغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التّخرج،موضوعات النحو أنموذجا(رسالة ماجستار،جامعة مولود معمري تيزي وزو،د.ت ،ص24.

كما يرى أن الأطفال لديهم استعدادات داخلية يطلق عليها "جهاز اكتساب اللّغة"،فيستمد تعلّم الطفل للّغة من خلال معايشته المجتمع الذي يعيش فيه، ومن تم يستطيع إعطاء المعلومات حول مجموعة من الكلمات المتلاحقة من حيث أنها تؤلف جملة صحيحة أو جملة منحرفة عن قواعد اللّغة بالحدس اللّغوي الخاص بالمتّكلّم، ويسمي **تشومسكي** المقدرة على إنتاج الجمل وتفهمها في عملية التكلّم بالكفاية اللّغوية، وعلى أي حال فاكتساب اللّغة من منظور **تشومسكي** هي استعداد فطري يكتسب بالحدّس، إلا أن هذا الاستّعداد لا يتّم إلا من خلال إدماج الطّفل في مجتمعه.

ج. النظرية المعرفية:

يعتّبر هذا الاتجاه أن اللّغة هي" تنظيم قائم ضمن مجتمع يضع في خدمة الذّي يكتسبه وسائل فكرية ثرية تخدم التّفكير، فيعبّر بها الإنسان عن معرفته،كما يذهب أنصار هذا الاتّجاه إلى أهمية الإدراك و التّمييز ،و التّصنيف و التّجريد، و الامتّداد في عملية اكتساب اللّغة ،و هذه العمليات هي أساس العمليات المعرفيّة و في اكتساب التّعلم مهما كان نوعه"[54].

اهتم **جان بياجيه** (1896-1980) بالجانب المعرفي إذ يرى أن هناك عوامل تتكون تدريجيا عند الطّفل عن طريق تفاعل هذا الأخير مع البيئة، و أنّ هذا التّفاعل يحدث بعملية ذات شقين أولهما، التمثّل (**Assimilation**) وتعنى نزعة الفرد إلى دمج الخبرات الجديدة في نظام المعرفي الموجود، وثانيهما التّلاؤم (**Accommodation**) ،و يعني نزعة الفرد إلى تعديل النّظام المعرفي الرّاهن للتّمكن من مجابهة مطالب الواقع الخارجي الجديد. و من خلال هذين الشقين يحدث ما يسمى بالعمليّة الكبرى و هي التّوازن، و هي العمليّة التي تمكّن الفرد من التكيف مع البيئة المحيطة به[55].

---

[54] :عبد المنعم أحمد بدران، التّحصيل اللغوي و طرق تنميّته(دراسة ميدانية)،ص15.

[55]: ينظر :عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النّفس التّربوي،جامعة مؤتةالأردن، ط 2 ،2012،ص191.

2. تحصيل الكفاية اللّغوية بالتعلّم:

إنّ أوّل لغة يكتسبها الطّفل بفعل التّعلّم في مجتمعنا الحالي و بالضّبط في المجتمع الجزائري هي اللّغة العربية كونها لغة رسميّة [56]؛ و عليه فإن اللّغة العربية في المنظومة التربويّة وسيلة التّعلم و التواصل والتّبليغ، و لهذا كان لزاما على المدرسة أن تعني بأمر هذه الأداة عناية خاصة،فتجعلها أداة طيّعة لدى المتعلمين و سليقة فيهم،بحيث تصبح أساس تفكيرهم و أداة تعبيرهم [57] ،لذلك تحتّل اللّغة العربيّة مكانة مميزة بين المواد التعليميّة الأخرى قصد اكتساب المتعلّمين المهارات الأساسية في القراءة والكتّابة والتعبير[58] ، و التّعلم في الجزائر لا يتّم دفعة واحدة،بل يمر عبر مراحل متعددة [59] ، و بهذا يكون تعلّم اللّغة في تغير مستمر، و نظرا لأهمية التعلم هذه ظهرت دراسات في مجال تعليمية اللّغات التي بحـــثت في هذا الموضوع إذ اهتمت بالتـــرّكيز على المتّعلّم و قدراته في استيعاب ما يتلقاه من معارف.

ولعلّ أهم مصادر التّحصيل اللّغوي لدى المتعلّم هي:

- **المدرسة:**

تـــــــــــؤدي المدرسة دورا مهما في النّمو لما توفره من خبرات و معارف و مهارات متعددة، كما تساهم في تنمية الجوانب الانفعالية وضّبط الذات لدى المتّعلمين ، وتطوير الجانب الأخلاقي لدّيهم، "وفيها يتم التّدرج في تحصيل اللّغة انطلاقا من تعلم حروفها و كلماتها إلى مرحلة تأليف جملها و كتابتها من خلال التّعبير البسيط بالجمل المفيدة عن

---

[56] :أريده قرج،مستوى التّحصيل اللّغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التّخرج،موضوعات النحو أنموذجا(رسالة ماجستار)،ص26.

[57] : حثروبي محمّد الصالح، الدّليل البيدّاغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي،دار الهدي،الجزائر ،ط1،2012، ،ص138.

[58] :ينظر:طه الدّليمي،سعاد عباس،اللّغة العربية،مناهجها وطرق تدريسها وطرق تدريسها،دار الشروق ،عمان، ط1، 2005،ص59-60.

[59] :ينظر:WWW.NFAES.NET/134.

الموضوعات المحيطة به، و التّدرج في فهم المعاني التي تحملها" [60] و هذا يتّم بوسائط مساعد منها:

- **المعلم**: إن المدرس يؤدي دورا هاما في عملية تيـــسير تعليمية اللّغة العربية فهو مطالب بامتلاك الكفاءة اللّغوية الصحيحة (النّحوية والصّرفية والصّوتية والدّلالية) ، لتجعله قادرا على التّواصل و التّعبير،"فالمتعلّم الكُفْء يستطيع أن يذّلل الصعوبات التي تميز المادة التّعليمية أمام التلاميذ و الطلبة و يجعلها مألوفة و سهلة عندهم و بذلك لن يهجروها نحو المواد الأخرى، و يضعون ثقتهم في معلمهم فيتّقبلون كل ما يقوله، لأن حب التّعلم ظاهرة نفسيّة ،فإذا أحب التّلاميذ المعلّم سيحبون المّادة التي يعلمها لهم، و إذا لم يعرف كيف يكسب حبّهم، فإنه غير مرغوب عندهم، و كذلك بالنّسبة للمادة التّعليمية التي يدّرسها لهم"[61]،و من أهم ملامح المعلم الكُفْء هي:

- ✓ يختار أنـــشطة تعليمية فعّالة وفق ما تنّص عليه المناهج.
- ✓ ينظّم سير النشاطات بطريقة بيداغوجيّة مرنة بحيث يُقحم المتعلّمين في مختلف المراحل.
- ✓ يحدّد التّقنيات و الوسائل و الأدوات المناسبة حسب الأولويّة لسير الأنشطة.
- ✓ يوزّع الزّمن المخصص علي الأنشطة التّعليمية المقررة لكّل حصة.
- ✓ الانطلاق في بناء التعلّمات من خلال و ضعيات مشكلة.
- ✓ يوجه المتعلّمين إلى توظيف السندات والكتب المدرسية توظيفا يساعد على بناء المعارف.
- ✓ يـــمنح فرص للمتعلّم ليترجم مكتّسبات القبليّة في تعلّمات جديدة.
- ✓ يستغل الأخطاء بطريقة محكمة و فعّالة لتعديل مسعى التعلّم.[62]
- ✓ يعبّر بلغة صحيحة تناسب مستوى المتّعلّمين.
- ✓ يتأكّد من الفـــــهم الجيّد للشروح.
- ✓ يعبّر بطريقة حيوية ونشطة.

---

[60] :أريدة قرج،مستوى التّحصيل اللّغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التّخرج ،ص27.

[61] :أكلي سورية،حركة تيسير تعليم النّحو العربي في الجزائر،منشورات مركز البحث العلمي لتطوير اللّغة العربية،2007،ص343.

[62] :حثروبي محمّد الصالح، الدّليل البيّداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،ص103-104.

- ✓ تحفيز المتعلّمين علي المشاركة الفردية.
- ✓ يتعرّف على الفروق الفرديّة.
- ✓ يتيح للمتعلمين الاختيار وأخذ المبادرات63.

- **الكتاب المدرسي**: هو ركن مـــهم من أركان عمليّة التّعلم كونه يمثل حلقة وصل بين المعلّم و المتّعلم من جهة، و بين المتّعلم و المحتوى من جهة أخرى، و هو الوسيلة التي "تضم بكيفيّة منظمة للمواد و منهجيّة للدرس و الرّسوم و الصّور، و من الوسائط الأساسيّة لتلقي المعار و يعتبره البّعض جوهر العمليّة التربويّة لأنه يحدد المعلومات التي ستدّرس للتّلميذ كمًا وكيفًا" [64]، و بهذا يكون الكتاب المدرسي أهم وسيلة تقدّم للمتعلّم لّما له من دور فعّال في إثراء لغته و تنميّة قدراته على التعلّم الذّاتي و على رأسها التّحكم في آليات القراءة والكتّابة.

و هنا اقتصرنا في الحديث عن المدرسة لأنـــّها أوّل عتبّة يقتحمها المتّعلم للتّعلم، تكسبه تجارب مختلفة ،و المهارات المناسبة ممّا يمكنه من مواصلة سلسلة تعلّمه عبر المراحل التّعليميّة المختلفة المتّوسطة والثانوية إلى غاية التحاقه بالجامعة.

- **المكتبة**: تعد المكتبة من أهم مصادر المعرفة و التّعلم. لأنّـــها وسيلة تثقيف و أداة غرس حبّ الإطلاع في نفوس المتعلّمين ،و للمطالعة دور بارز في تحسين الملكة اللّغوية، و أن "الهدف الأوّل للمطالعة يـــتمثل في تربيّة المتّعلّم على المّيل إلي القراءة ،و على حبّه لها وتعلمه الاستفادة من القراءة الصامتة بصفة خاصة ،و بالإضافة إلى هذا فإنها تهدف إلى إطلاعه على مختلفة الفنون الأدّبية إكسابها الذّوق الأدّبي وتوسيع آفاق الثقافيّة والمعرفيّة،وإلى دعم معلوماته اللّغوية، و تحسين مستواها التّعبيري"[65].
- **التّلفاز**: يعدّ التّلفاز وسيلة من وسائل التّعليمية المساعدة؛إذ ينقل الخبرة اللّغوية باستعمال الصوت و الصورة،" و هو آلة فاعلة في تعلم الطّفل للّغة و تكوين أفكاره، فلا يمكن

---

[63] :المرجع نفسه،ص105-106.

[64] :صالح بلعيد،الكتاب المدرسي في المنظومـــة التّربوية الجزائرية،منشورات مركز البحث العلمي،الجزائر،ط4،2007،ص34.

[65]: الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط،الديوان الوطني ،للمطبوعات المدرسية،الجزائر2013-2014،ص20.

إغفال الدّور الذي تقوم به بعض الإذاعات و الفضائيات في نشر اللّغة العربيّة الفصحى، و هي تعتمد اللّغة السليمة في مخاطبة المتلقي، فضلاً عن العديد من البرامج التعليميّة و الأدّبية لغرض تعليم اللّغة"،[66] فلاّ ينبغي أن يغيّب الآباء و الأمهات في مراقبة أبنائهم من أجل اختيار برامج تساهم في تنميّة رصيدهم اللّغوي.

- **الوسائل التّكنولوجية الحديثة:** لقد أصبح التّطور التّكنولوجي جانبا لا يمكن إغفاله في حقل التّعليم و التّعلم، إذ لابد من مسايرة التّطور المعرفي السّريع، و ذلك بالاستعانة بالوسائل المتطورة كالحاسوب و الإنترنت[67]، و هي الآن متوفرة بكثرة و في متناول أغلب المتّعلمين، إذ يعد الحاسوب أهم الوسائل التي تساعد الفرد على إثراء لغته، أما الإنترنت هي الأخرى أكثر فاعليّة في عملية التّعلم والتّواصل بين المعلم و المتعلم، و من ثمـــــة فلابد للمتّعلم أن يحسن استغلال هذه الوسائّل التي تساهم في تنمية معارفه.

3. أهم المهارت التي تساهم في تنميّة الكفاية اللّغوية لدى التّلاميذ:

إنّ تّحصيل الكفاية اللّغوية لا تأتي ثمارها إلا بكثرة التّدريب عليها، و تكثيفها داخل قاعات الدّرس التي ه و الوسط التعليمي الذي يمكّن التّلميذ من إكتّساب المهارات المختلفة و بخاصة الأساسيّة، لذلك اقترح الدّكتور "الحاج صالح" مصطلح "الانْغِمَاسْ اللّغوي (*)" في تعليم أي لُغة كانت.

إنّ المتعلّمين بحاجة ماسة إلى "الانغماس" لتعلم اللّغة العربيّة و مهاراتها، ممّا يمكّنه من إتقانها وأدائّها، و لابد لهذا الأداء من اتّسامه بالكفاءة و السّلامة اللّغوية .

---

[66] :رحمون حكيم،مستويات اســـتعمال اللغة العربية ـــبين الواقع والبديل(رسالة الماجستار)،جـــامعة مـــــلود معمري،تيزي وزو،ص55

[67] :ينظر: شريف كرمة،الأسس الانتروبلوجية و الثقافية للغة-دراسة سوسيو أنتروبيولوجية و تقويمية لتعليم اللّغة الأجنبية في الطور المتوسط(رسالة الماجستار)،جامعة أبو بكر بلقايد ،تلمسان،2013/2012، ص05.

و عليه "فإن المهارة هدفا من أهداف التعليم" [68]، فقدرة الأستاذ على توصيل ما لديه من علم و أفكار متوقفة على مدى تمكنه من المهارات الصّوتية وغير الصّوتية.

و فيما يأتي سنحاول تبيّان كل مهارة من المهارات مستقلة، و هي:

أ. مهارة الاستماع:

إنّ للاستماع أهميّة كبري [69]،فهو "مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التعلّيمية، تهدف إلى توجيه انتباه الطلاب المرحلة الدّراسية إلى موضوع مسموع و فهمه و التفاعل معهم لتنمية الجوانب المعرفية و الوجدانية و المهارية لديهم "[70].

فالملكة اللّغوية الجـــــيّدة مبنية على سماع اللّغة الجيّدة، و كـــلما" أصبح المتّعلّم قادرا على التّحكم فيها و أتقن توظيفها في مختلف المواقف كانت دليلا على تطور المهارة لديه"[71] ، كما أنّ السّماع الجيّد للّغة يساعد في إثراء حصيلة المستمع من المفردات و التّراكيب، كما أنه وسيلة ناجحة للأطفال في تعلم القراءة، و الكتابة، و الحديث الصّحيح [72]، و بالتّالي يكون الاستماع أهم المهارات وقائد الفنـــــون الأخرى.

(*):الانغماس اللّغوي: هـــو وضع المتعلم في المحيط الاجتماعي الذي يتكلم أفـــراده اللّغة المراد تعليمها،وهو يساعد على امتلاك القدرة علي التبليغ و استعمال المتعلّم للّغة بصورة صحيحة،ينظر:عبد الرحمن الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية،ج1،موفم للنشر،الجزائر،2007،ص137.

[68] :خالد بسندي، مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللّسانيات التطبيقية،المجلة الأردنية في اللّغة العربية وآدابها،الاردن،ع1، 2009،ص61.

[69] : حثروبي محمّد الصالح، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،ص138.

[70] :الهاشمي عبد الرحمان والعزوي فائزة،تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي ،دار المناهج للنشروالتوزيع، عمان ،2005، ص22.

[71] : حثروبي محمّد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،ص138.

[72] :ينظر: عبد الفتاح حسن البجّة،أساليب تدريس مهارات اللّغـــــة العربية وآدابها دارالكتاب الجامعي،عـــــمان ،ط1،2005،ص25.

ب. مهارة التحدث (الكلام):

هو أحد أشكال الاتّصال اللّغوي و يعني "القدرة على ممارسة التّعبير(الحديث) و النّطق السليم ، و الأداء الصّحيح للمقاطع الصّوتية،وتناول الكلمة والرّدّ علي السؤال و الإفصاح عمّا في النّفس من أفكار، و لتنمية هذه المهارة ينبغي أن تتّاح للمتعلّم فرص "[73] كالنّقاش الفعّال بينه و بين المعلّم فأثناء العملية التعليمية تبادل الأدوار كل من المعلّم و المتعلّم، فالمعلم يقدم الدّرس و يحاول المتعلّم فهمه عن طريق طرح الأسئلة عن الأشياء المفهومة، كما أن المعلّم بدوره يطرح الأسئلة عن الدّرس الذي يقدمه لتأكيد مدى فهمه له لأن من أهداف تعلّم اللّغة هو تمكين المتعلم من استخدامها في المواقف التي تواجهه في الحياة اليومية[74].

ج مهارة القراءة:

تعد القراءة المصدر الثاني بعد مهارة الاستماع للحصول على المعلومات و الأفكار والأحاسيس لدى الآخرين [75]، و هي من فروع اللّغة العربية تمتاز بملازمتها المتعلّم في المراحل التّعليمية المختلفة و تعدّ أكثر تأثيرا على بقيّة المهارات اللّغوية الأخرى كالكلام و الكتابة.

إضافة إلى ذلك تعد عملية فكريّة، تعتمد على فكر المتّعلّم ونموه يتّم من خلالها تفكيك الرموز الكتابيّة، و لا يقف عند هذا الحد و إنما يتعدى إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز من معاني [76]، و هذا ماأكدّه محمد الصالح حثروبي في قوله:"و ما نؤكّد عليه أنّ اكتساب مهارة القراءة يقضي أساسا بأن يكون المتّعلّم قادرا على فهم مايقرأ .و من هنا جاءت المقاربة النّصية في عمليّة اكتساب آليات القراءة فمن النّص ننطلق لنتعلّم الرّمـــــوز المكتوبة وإليه نعود

---

[73] : حثروبي محمّد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،ص139.

[74] :ينظر:أكلي سورية،حركة تيسير النحو العربي في الجزائر،ص116.

[75] :ينظر: عبد الفتّاح حسن البجّة،أساليب تدريس مهارات اللّغـــــة العربية و آدابها،ص68.

[1]:ينظر:رشدي أحمد طعيمة،المهارات اللغوية–مستويات تدريسها،صعوباتها،دار الفكر العربي،مصر،2004،ص184.

عندما نحاول فهم النّص أو إدراك مبناه" [77]، و لكي تكون هذه القراءة نافعة و فعّالة لابد أن تتّحقق مايلي:

- ✓ أن يكون المتعلّم قادرا على قراءة النصوص قراءة صحيحة.
- ✓ أن يراعي عـــلامات الوقف والأداء المناسب.
- ✓ أن يفهم ما يقرأ و ينتفع به في المجالات المتّصلة بحياته و نشاطاته.[78]

د-مهارة الكتابة:

تعني قدرة المتّعلّم علي رسم الحروف، و الكلمات ،و الجمل وفق ضـــوابط و قـــواعد المتعارف عليها في قواعد اللّغة العربية، و تستلزم تقوية ربطها بالقراءة ،و الاستماع ، و التّعبير.[79]

و الكتابة ليست بالأمر السّهل فهي ليست مجرد وصف الكلمات و الجمل و العبارات لتشكل فقرة أو نص، و إنّما هي عملية تسمح للمتّعلّم التّعبير عن أفكاره و تسجيل بها قدراته اللّغوية، فمن خلال الكتابة يستطيع المعلم الكشف عن التلاميذ الموهوبين ليعمل على الأخذ بأيديهم و تشجيعهم و توجيهم [80]، و لذلك لا بد للمعلّم أن يدّرب تلاميذه على هذه المهارة و يعوّدهم على ممارستها بشكل سليم حتى تصبح عادة عندهم.

و للنّجاح في اكتساب هذه المهارات لابد من شروط يجب أن تتوفر في العملية التعليمية منها:

- ✓ أن يكون المتعلّم على وعي تام بالمهارة التي ينوي أداءها.
- ✓ أن يساعد المعلمون الدّارسين على فهم الخطوات اللاّزمة لأداء تلك المهارة بشكل ناجح.

---

[77]: حثروبي محمّد الصالح، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،ص139.

[78] : أريدة قرج،مستوى التّحصيل اللغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التّخرج،موضوعات النحو أنموذجا،ص36.

[79] : حثروبي محمّد الصالح، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،ص139..

[80] : ينظر: عبد الفتّاح حسن البحّة،أساليب تدريس مهـــــارات اللّغـــــة العربية وآدابها،ص68.

- ✓ أن يجري المعلمون لطلابهم عدة تدريبات تعزيزيـــّه.
- ✓ أن يداوم المعلّم على تكرار هذه المهارات والاستمرار في التدريب عليها.
- ✓ أن تتّفق هذه التّدريبات مع متطلبات المتعلّم وحاجاته لتكون حافزة على أدائها.
- ✓ يجب ألاّ يكتفي بالمعرفة النظريّة، بل على المعلمين أن يمزجوا بين المعرفة النظريّة و العلميّة في تنفيذ المهارات[81].

[81] :المرجع نفسه،ص20.

الفصل الثاني:
أثر الكفاية
في أشكال التواصل
لدى المتعلم

المبحث الأول: أهمية الكفاية اللّغوية في التّعبير.

إنّ أعلى ما يعبّر به الإنسان عن أفكاره و أحاسيسه هي اللّغة، و تتجلى الوظيفة الأساسيّة للّغة التّواصل بين الأفراد، و هذا التّواصل يكون إمّا شفاهة بالتحدَث وإمّا كتابة، لذلك تؤكّد المنظومة التّربوية على أهمّية تدريس التّعبير كنشاط مستقل في برنامج التّعليم، فهو نشاط هام إذْ من خلاله يمكن الإطلاع على أفكار المتّعلّمين و معرفة رأيهم ، و كذلك معرفة مدى قدرتهم على بناء نص متماسك.

1. **مفهوم التّعبير**: و قبل أن نتطرق للموضوع نعرض تعريف التّعبير لغة و اصطلاحا.

- **أولا: لـــغـــة**: وردت مادَة **"عَبَّرَ"** في مختلف المعاجم العربيّة بتعريفات مثقفة أومتقاربة ، و فيما يلي عرض لما جاء في بعض تلك المعاجم:

1. **في "لسان العرب" لابن منظور** : جاءت مادة **(عَبَّرَ)** في هذا المعجم كالتَالي: عبّر الرّؤيا، يعبرها عبر وعبارة وعبّر فسّرها وأخبرها يؤول له أمرها وعبّر عمّا في نفسه، أعرب وبيّن وعبّر عنه واللّسان يعبّر عما في الضمير.[82]
2. **في "القاموس المحيط" لمجد الدّين بن يعقوب الفيروز أبادي**: تعريف فيروز أبادي لا يختلف كثيرا عن تعريف ابن منظور، فهو عرّف **(عَبَّرَ)** بقوله:"عبَّر الرُؤيا عبر وعبارة وعبّرها: فسّرها، وأخبر بآخر ما يؤول عليه أمرها واستعبر إياها ، مسألة عبّرها، و عبّر عمّا في نفسه أعرب وعبر عنه غيره فأعرب عنه و الاسم العبرة و العبارة".[83]

3- في المعجم الوسيط" مجمع اللّغة العربية: جاءت مادة **(عبّر)** عمَّا في نفسه عن فلان: أعرب وبيّن بالكلام- وبه الأمر اشتدَ عليه - و فلان: شقّ عليه و أهلكه والرؤيا فسرها.[84]

---

[82] : ابن منظور، لسان العرب، دار صادر،بيروت، ط1، 2000، مادة "عبَّر".

[83] : مجد الدّين بن يعقوب الفيروز أبادي القاموس المحيط، ، دار الكتاب العربي، لبنان،2008، ص464، مادة "عبَّر"

[84] :مجمع اللّغة العربيّة المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية،مصر،ط4، 2004، مادة "عبَّر".

➢ **ثانيا: اصطلاحا**: التّعبير هو "الإبانة و الإفصاح عمّا يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخر" [85]؛ و هو كذلك "ترجمة الأفكار و المشاعر الكامنة بداخل الفرد تحدثا ،و كتابة بطريقة منظّمة و منطقية مصحوبة بالأدّلة والبرّاهين التي تؤيّد أفكاره و آراءه تجاه موضوع معين أو مشكلة معينة"[86].

التّعبير هو تدفق الكلام على لسان المتّكلّم أو قلم الكاتب، فيصور ما يحس به أو ما يفكر فيه أو ما يريد أن يسأل أو سيوضح عنه[87].

أما من الناحيّة التربويّة فيعني" العمل المدرسي المنهجي الّذي يسير وفق خطة متكاملة لوصول الطالب إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعر و أحاسيسه و خبراته شفاهة و كتابة بلغة سلبية وقف نسق فكري معين"[88].

و هو فرع من فروع اللّغة العربيّة؛ إذ الغرض من تدريس هذه الأخيرة في مدارسنا هو إتقان المتعلّمين التّعبير باعتباره الوسيلة الوحيدة له حتى يتواصل مع مجتمعه ولإتقانه وسائل عدّة منها: القراءة والمحادثة و الكتابة، فالقراءة يزود القارئ بالمادة اللّغوية وألوان المعرفة والثقافة، وكل هذا أداة للتّعبير والمحفوظات والنصوص –كذلك- منبع الثروة الأدبيّة، وذلك يساعد على جودة الأداء وجمال التّعبير ،والقواعد وسيلة لصون اللّسان وf القلم من الخطأ في التّعبير ،و الإملاء وسيلة لرسم الكلمات رسما صحيحا فيُفهم التّعبير الكتابي على صورته الصحيحة... و هكذا[89].

---

[85] : يوسف سعيد محمود المصري، فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التّعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، الجامعة الإسلامية، غزة،2007، ص42.

[86] : أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة،ط3، 2003، ص112

[87] :محمد الساموك وهدي علي جواد السمري، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص234.

[88] : سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية ومناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن،2004، ص77.

[89] :عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف،القاهرة، ط 1 1989،ص145.

و الّذي يبدو من خلال التّعريف اللّغوي والاصطلاحي للتّعبير، أنه لا يخرج عن معنى الإبانة والإفصاح عمّا يجول في النّفس، باعتباره أداة التفاهم، وترجمة تلك المشاعر بعبارات سليمة، وهو وسيلة من وسائل الاتّصال بين الناس.

و للتّعبير أهداف عديدة منها: (الفكريّة، والوجدانيّة، والسلوكيّة)، وسنذكرها على النّحو التّالي:

أ. **الأهداف الفكرية:**

تشمل تزويد التّلاميذ بالخبرات و المعلومات اللاّزمة لإنشاء الكلام في المواقف اللّغوية المختلفة، و تنمية القدرة لديهم على ممارسة ألوان نشاط التّعبير في شتى الميادين وإذكاء قدراتهم العقليّة عن طريق التذكّر والتخيّل والاستّدلال والاستقراء...إلخ، وجمع أكبر قدر ممكن من الثروة اللّغوية من مفردات وتراكيب و عبارات تعينهم على الحديث و الكتابة في المواضيع المختلفة[90].

ب. **الأهداف السلوكية:**

و تتمثل في تنميّة المهارات الأساسية اللاّزمة للتّعبير، مثل انتقاء الألفاظ بدقة ومناسبتها للموقف التّعبيري، و بناء الجمل و العبارات بصورة صحيحة، و سليمة لغويا و نحويا، و محاولة توظيف ما تعلمه التّلاميذ في ميادين الحياة المختلفة واستدعائه عن الحاجة، و كذلك القدرة على الانسياب في الحديث بطلاقة و وضوح[91].

---

[90] : يوسف سعيد محمود المصري، فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابيوالاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثّامن الأساسي، ص48.

[91] :المرجع نفسه، ص ن.

ج.الأهداف الوجدانية:

تشمل الأهداف الوجدانيّة لتدريس التّعبير تنمية الحس الوجداني لدى التّلاميذ وتنمية تذوقهم للّغة، و مفرداتها و تراكيبها، و تنمية ميولهم القرائيّة، وتحبيبهم في القراءة الحرة و الإطلاّع على شتى صنوف المعرفة، وفهم المقروء، ومحاولة تحليله ونقده بصورة موضوعيّة سليمة[92].

والـــجدير بالذّكر أن كل هدف من هذه الأهداف يشمل على مجموعة من المهارات اللّغوية ولا يمكن تحقيق هذه الأهداف، إلاّ إذا دربنا أبناءنا على المهارات من خلال المواقف اللّغوية المختلفة العفويّة في الأسرة والمنظمة تدريجيا من المرحلة الابتدائيّة إلى نهاية المرحلة الثانوية[93].

إنّ أي نشاط أدبيّ أو لغوي لابد أن يقوم على أسس تدعمه، والأسس التي قام عليها التّعبير هي:

1.الأسس النّفسية:

و يقصد بـــها ميل الأطفال إلى التّعبير عمّا في نفوسهم، والتّحدث مع والديهم وإخوتـــهم وأصدقائهم، ولذلك لابد من تشجيعهم ليعبروا عمّا يشعرون به ،لأن حاجتهم إلى الدّوافع والحوافز التي تحركهم إلى التّعبير[94].

---

[92] : يوسف سعيد محمود المصري، فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابيوالاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثّامن الأساسي ص49.

[93] :زايدي فاطمة، تعليمية مادة التّعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات (رسالة ماجستير)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2008-2009، ص89.

[94] : ينظر: عبد العليم إبراهيم، في طرق التّدريس الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة ،ص147

2.الأسس اللّغوية:

و يشمل إنماء المحصول اللّغوي لدى التّلاميذ بالطريقة الطبيعية كالقراءة و الاستماع؛ فالتّعبير الشفوي أسبق من التّعبير الكتابي ؛إذ على المعلّم أن يدرك التّعبير بشقيه يتأثر باللّغة العامية،

لذلك عليه أن يهتم بتزويد التلاميذ بالثروة اللّغوية كالاستعانة بالقصص و الأناشيد الرّفيعة، من أجل التّغلب على استعمال الألفاظ العاميّة[95].

3.الأسس التربويّة:

و هنا لابد من إعطاء الحرية للتّلاميذ في الموضوع الذي يريد أن يكتب أو يتحدث عنه، كما تترك له الحرية في عرض الأفكار التي يريدها أو التي نلفته إليها، فيدركها بحسها في نفسه[96]، و بالتّالي يتعود التلاميذ على التفكير المنطقي، وصقل الأساليب وإعدادهم على ارتجال الكلام ،و امتّلاك الشجاعة الأدبيّة على المناقشة وإبداء الرأي داخل المؤسسة وخارجها.

2) أنواع التعبير:

يقسم التّعبير من حيث الشكل إلى نوعين هما: التّعبير الشفوي والتّعبير الكتابي كما يقسم من حيث الموضوع إلى : التّعبير الإبداعي والتّعبير الوظيفي.

- **أولا:من حيث الشكل:** التعبير من حيث الشكل نوعان وهما:

أ. **التعبير الشفوي (الشفهي):**

التعبير الشفوي أو الشفهي هو ما يعرف باسم المحادثة [97]، والتحدث كما سبق وأن أشرنا إليه ، هو نشاط أساسي من أنشطة التواصل بين المتعلم والمعلم.

---

[95] : ينظر: عبد العليم إبراهيم، في طرق التّدريس الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة ، ص149.

[96] : ينظر: المرجع نفسه ، ص150.

[97] : عبد العليم إبراهيم ، في طرق التدريس الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، ص130

يعدّ وسيلة الاتصال المباشرة، و"قد أجمع المربيون أن الغرض الأهم منه هو قدرة التلاميذ على التعبير والحديث الجيد الصحيح، إذ أن القدرة على هذا النوع من التعبير و التفوق فيه تعد أعلى رتبة من رتب التميز والارتقاء في فروع اللغة الأخرى لأن هذه الفروع روافده وقنوات تتوافد لتشكيل بنيانه ومحتواه" [98]، ويعد أيضا الأساس التي يبني عليه التعبير الكتابي،"و تأتي أهميته بوصفه الأسلوب الطبيعي للتعامل مع الناس في الحياة، فالناس يتحدثون أكثر مما يكتبون و تتوقف جودة التّعبير الشفهي على عدة أمور منها:

- ✓ حصر الأفكار والمعاني التي ستكون موضوعا للحديث ؛
- ✓ حسن ترتيبها في الذّهن؛
- ✓ معرفة الكلمات التي تدل على هذه المعاني ؛
- ✓ معرفة أساليب الكلام و طلاقة اللسان في نطق الكلام"[99].

ب- التّعبير الكتابي:

يمثل الوجه الآخر للتّعبير ، إذ من خلاله يفصّح الإنسان بقلمه عمّا يجول في خاطره ومشاعره وآرائه، و هو "قدرة الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط بقدر يتلاءم و قدراتهم اللّغوية، ومن تم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفنّي المناسب لهم، و تعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وترتيبها و تسلسلها وربطها".[100]

و التّعبير الكتابي ليس بالأمر السّهل فهو لا يكتسب بشكل تلقائي، لذلك لابد أن يمهد له بالتّعبير الشفوي، فهو المقدمة الضرورية للكتابة الإنسانية ذلك أن الإنسان قد بدأ بالكلام قبل أن

---

[98] :عبد الفتّاح حسن البجّة، أصول تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والممارسة، دار الفكر العربي ، عمان،1999ص293.

[99] : يوسف سعيد محمود المصري، فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابيو الاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي،ص 44

[100] : عبد الفتّاح حسن البجّة، أصول تدريس اللّغة العربية بين النظرية و الممارسة، ص133.

يستخدم الكتابة في تواصله والتّعبير عن نفسه [101]، و هذا يعني أن التّلميذ عليه أن يتقن أمرين قبل الشروع في تدريبه على الإنشاء و هذا الأمران هما:

- ✓ امتلاكه القدرة على التّعبير الشفوي (المحادثة) أولا.
- ✓ قدرته على الكتابة السليمة ثانيا[102].

إنّ التّعبير الكتابي يختلف من مرحلة تعليميّة إلى أخرى باختلاف الأهداف المراد تحقيقها، فإذا كان الهدف في المرحلة الابتدائية هو تعويد الطّفل على إبداء الرأي والتّعبير عن أفكاره الخاصة، كالتّعبير عن بعض الأشياء بعرض صورها مثل: الطيور والنباتات طوابع البريد وذلك بجمل مترابطة وتدريبه على كتابة الجمل عن ألوان النشاطات التي يمارسونها داخل المدرسة وخارجها... [103]"أما في المرحلة المتوسطة ينتقل إلى وصف مظاهر الطبيعية ووصف الرحلات وكتابة الرسائل الودية إلى الأصدقاء في المناسبات المختلفة، ليصل في مرحلة الثانوية إلى كتابة القصص والموضوعات التي تتعلق بالمشاكل الاجتماعية والعادات وتعامل الموظفين مع الجماهير وغيرها من الموضوعات التي يتوق التّلميذ إلى التّعبير عنها بلغته و أسلوبه يفزع من خلالها طاقته وما يثقل تفكيره..."[104]

وما تجدر الإشارة إليه أن التّعبير الكتابي نشاط إدماج هام للمعارف اللّغوية المختلفة، وأحد أهم المؤشرات الدالة على كفاءة المتّعلّم في توظيف معارفه في و ضعيات جديدة، لذلك لابد للمعلم ألاّ يترك المتعلم دون توجيه و أن يعطيه الفرص الكافية للتدريب و التمرين، اللذان يعدان الوسيلة الناجحة لعلاج تفوق التلاميذ في هذه المهارة[105].

- ✓ **ثانيا من حيث الموضوع:** ينقسم التعبير من حيث الموضوع إلى:

---

[101] : المرجع السابق ص133،.

[102] : عبد الفتّاح حسن البجّة، أصول تدريس اللّغة العربية بين النظرية والممارسة،ص133.

[103] : المرجع نفسه ، ص216.

[104] : زايدي فاطمة، تعليمية مادة التّعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ص96

[105] : ينظر: عبد الفتاح حسن البجّة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ص220.

أ. التّعبير الإبداعي:

هو التّعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة جذابة ومثيرة، بأسلوب أدبي جميل[106]، و يمتاز التّعبير الإبداعي بكلماته المختارة وعباراته منتقاة، إضافة إلى شيوع المحسنات البديعية والصور الخيالية، و من ثم فهو يختلف عن التعبير الوظيفي الذي غرضه اجتماعي بحت[107].

ولابد أن يشمل على عنصرين رئيسيين هما:

- ✓ الأصالة الفنيّة.
- ✓ التّعبير الذّاتي عن المشاعر والخبرات التي مارسها الأديب أو سمعها أو شاهدها[108].

و يلعب المعلّم دورا بارزا في توجيه التّلاميذ و إرشادهم نحو هذا التّعبير، و ذلك عن طريق حسن اختيار الموضوعات التي تربي الخيال وتساعدهم على الإبداع والابتّكار، كما يلعب دورا هاما في حث التّلاميذ، و تشجيعهم على الإفصاح عن مشاعرهم و خواطرهم و أحاسيسهم بأسلوب رفيع العبارات

إضافة إلى دور القيم في حث أصحاب المواهب من التلاميذ على نظم الشعر و محاولة كتابة القصص و الروايات...[109]

ب.التّعبير الوظيفي:

هو التّعبير الذي يمارسه التّلاميذ كمطلب لهم في حياتهم اليوميّة، توظف فيه اللّغة الصّحيحة السّليمة ،و تكون ممارسته ضرورية لكل إنسان حتى يتمكّن من التّواصل مع مجتمعه.

---

[106] : يوسف سعيد محمود المصري، فاعلية برنامج.....، ص48

[107] : عبد الفتاح حسن البجّة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها، ص218

[108] :المرجع نفسه، ص ن.

[109] : المرجع نفسه، ص ن.

و ممّا لا شك فيه أن للمعلّم دور مهم في تعليم التّعبير الوظيفي، كما أنه يلعب دورا فاعلا في تدريب التّلاميذ على الحديث و الكتابة في الموضوعات التي تمس المجتمع و التي تعالج مشكلاته[110]. وبخاصة تلاميذ "نهاية المرحلة الإعدادية لأن هؤلاء التلاميذ يجيدونه سواء داخل المدرسة أو خارجها في مواقف تتطلب منهم المحادثة أو المناقشة أو كتابة الرسائل..."[111]

و لكي يتقن التّلاميذ هذا النّوع من التّعبير ،لابد أن يعطي المعلمون لهم الفرص الكافيّة للتّدريب والتّمرين ،اللّذان يعدان الوسيلة النّاجحة لعلاج إخفاق التلّاميذ في هذا اللّون الحيوي من التعبير.[112]

3- التعبير في السنة الأولي متوسط:

1) ملمح المتعلّم

تعتبّر السنة الأولى من التّعليم المتوّسط أول سنة في هذه المرحلة التّعليميّة، التي تتميز عن غيرها بإعداد المتعلّم على متابعة دراسته الثانوية [113] و من أهم المؤشرات العامة للمتّعلمين في هذه السنة هي:

أ-النمو الجسمي والفسيولوجي:

و أهم مظاهر النّمو، ازدياد النمو العضلي، و ازدياد قوة العظام كما تبدوا الفروق بين الجنسين، كما يزداد تعقد الجهاز العصبي[114].

---

[110] : عبد الفتاح حسن البجّة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها، ص218

[111] : محمد صلاح الدّين مجاور، تدريس اللّغة العربي في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص249.

[112] :عبد الفتاح حسن البّجة،أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة و آدابها، ص220.

[113]: أحمد حبلي ويوسف فيلالي،دليل الأستاذ(اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التعليم)المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،ط1،د.ت.ص2.

[114] :ينظر:اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج التّعليم الأساسي للطور الثاني، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الجزائر، 1996، ص63

ب–النمو العقلي و المعرفي:

من مظاهره إدراك المفاهيم المجردة بدرجة كبيرة كالدّيمقراطية مثلا ،كما يتّضح تدريجيا القدرة على الابتّكار، و يتّضح التّخيل الواقعي الإبداعي و يزداد انتباه المتّعلّم[115].

ج–النمو الانفعالي: تتميز هذه المرحلة بالمراهقة؛ حيث نلاحظ أنّ متعلم المرحلة المتوسطة مزاجيّ، و ليس من السّهل التّنبوء بانفعالاته و يعود ذلك حركيا إلى التغيرات المترلية والرفاق،و المجتمع و قيوده، كلها عوامل تؤدي إلى تعرض المراهق كآلات الصراع[116]

د–النمو الاجتماعي:

يميل المتعلّم في هذا السّن إلى الاحتّكاك بالكبار، واكتساب قيمهم وتقليدهم، كما نجد تفاعله مع الأقران، و افتخاره بانتمائه إلى الجماعة و يسود في هذه الفترة اللّعب الجماعي.[117]

ه–النمو اللّغوي:

من مظاهره ازدّياد المفردات و ازدّياد فهمها، حيث يدرك الطّفل التّباين بين الكلمات ويدرك التماثل اللّغوي، و يتّضح إدراك معاني المجردات كالعدل، كما تنمو طاقة التّعبير ويظهر التّذوق الأدبيّ والاستمتاع الفني.[118]

–كيفية تناول نشاط التعبير الكتابي: يقدم نشاط التّعبير الكتابي كالتّالي:

❖ **الحصة الأولى** :يقدم النشاط في نـــهاية كل وحدة تعليميّة و يمارس فيه المتّعلّم الكفاءة على النّحو التّالي:

---

[115] : ينظر: خيري وناس بوصنورة عبد الحميد تربية و علم النّفس(تكوين المتعلمين) وزار....مديرية التكوين ،الجزائر، 2009، ص164-165.

[116] :المرجع نفسه، ص165.

[117] . ينظر: خيري وناس و بوصنورة عبد الحميد، تربية و علم النفس، ص167.

[118] :ينظر: وزارة التربية الوطنية منهاج التعليم الأساسي للطور الثاني، ص63.

يتعرف إلى ما ينبغي إدماجه للمعارف والمهارات

- ✓ ينتج النص المطلوب كتابة و يسلمه في نهاية **الحصة**.[119]

❖ **الحصة الثانية**: تقدم في الأسبوع الموالي،وفيها يتعرف إلى قيمة منتوجه الكتابي من خلال الملاحظات التّــثمينية للأستاذ والمدونة على وثيقة المتّعلّم وتتمحور حول:

- ✓ مدى تقيد المتعلّم بالتعليمة.
- ✓ توافر إنتاجه على المعارف والمهارات المطلوبة.
- ✓ الانسجام والاتّساق بين مكونات نصه وهي:
  - المعلومات والمعارف والمهارات.
  - سلامة اللّغة.
  - أدوات العرض-الشكل التعبيري[120]

2-التعبير في المنهاج: يسعى تعليم التّعبير الكتابي ّفي هذه السنة إلى تحقيق الأهداف التاليّة:

- ✓ إعطاء المعلومات المنتظمة مدلولا ومعنى.
- ✓ إبراز إسهام كل نشاط في التعامل مع الوضعية المشكلة.
- ✓ التركيز –أساسا- على الإنتاج (التّعبير الكتابي التواصلي).
- ✓ إبراز ما يجب أن يضيفه المتعلم إلى معلوماته .[121]

و الملاحظ أن من الأهداف أساسا هي منح الفرصة للتّلميذ من أجل التّعبير عن أفكاره، وتطبيق القواعد التي تعلّمها في الأنشطة الأخرى و تدريبه على التّواصل الكتابي وذلك عن طريق انتقاء الكلمات المناسبة للفكرة و إبداء الرأي، و تدريبه على أنماط التّعبير المختلفة.

---

[119] :اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان2013، ص16.

[120] : المرجع نفسه ،ص17.

[121] : اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسطص16.

المبحث الثاني: دراسة تطبيقية (ميدانية):

بعد أن تم الاطّلاع على بعض الجوانب النّظرية للبحث ، فقد أصبح ممكنا الآن التّطرق إلى الجانب الميداني و لقد اخترنا في هذه الدّراسة نشاط التّعبير الكتابي ، و ذلك أنه بعد مرحلة يوظف في المتّعلّم كل مكتسباته اللّغوية السّابقة.

1-مراحل الدّراسة

أ-مشكلة الدّراسة: تتمثل مشكلة الدّراسة في " **مشكلات الكفاية اللّغوية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط** " ، و قد كثرت هذه المشكلات في كتاباتـــهم.

ب- أسئلة الدّراسة: خلال هذه الدّراسة حاولنا الإجابة عن بعض التساؤلات الآتية:

1-ما الأخطاء المرتّكبة و نسبتها المئوية؟

2-ما طبيعة المفردات المستعملة في التّعبير؟

3-هل التزم المتعلمون بالكفاءة المستهدفة؟

ج- أهمية الدّراسة: تكمن أهمية الدّراسة في التّعرف على ما يلي:

1-تبرز الأخطاء اللّغوية في كتابات المتّعلّمين في السنة الأولى المتوسطة.

2-تساعد هذه الدّراسة في التّعرف على أسباب تدّني مستوى التّحصيل اللّغوي التي قد تعود إلى المتّعلمين أو المنهج أو المعلمين.

3-تقدم هذه الدّراسة الحلول التي تساعد على علاج مشكلة التّحصيل اللّغوي.

د- عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدّراسة من متوسطة الإخوة الشهداء عيدوني الكائن مقرها بمدينة الغزوات الموسم 2015/ 2016، إذ اختير منها قسمان من كل قسم ثم أخذ 20 تلميذا 10 ذكور .

و 10 إناث ،و ذلك بغية الحصول على تمثيل متساوي للجنسين مما يزيد من موضوعية الدراسة و في الأخير ثم تحديد قائمة أفراد العينة البالغة أربعين تلميذا و تلميذة.

و الجدول التالي يوضح ذلك :

المتوسطة	القسم	ذكور	إناث	المجموع
متوسطة الإخوة عيدوني	4م1	10	10	20
	6م1	10	10	20
المجموع		20	20	40

هـ-أداة الدراسة

تكونت أداة الدّراسة من موضوع يناسب مستوى السنة الأولى متوسط، قمنا باختياره من المقررات الدّراسية لمادة اللّغة العربيّة و هو موضوع يمس واقع التّلاميذ ،حددنا نمط الوصف والكفاءة المستهدفة من الظواهر اللّغوية.

قمنا بالتّنسيق مع أستاذة اللّغة العربية من أجل تقديم الموضوع المقترّح في حصة التّعبير الكتابي . و الّذي كان كالتّالي :

"اكتب فقرة تصف فيها الأستاذ خلال حصته التّعليمية موظفا: الفعل المعتّل و الفعل الصحيح ، موظفا علامات الوقف : النقطة (.) الفاصلة (،) النقطتين(:) و علامة التعجب(!) ؟.

في يوم الخميس 29 أكتوبر 2015الموافق ل 15 محرم 1437طلبنا من تلاميذ العينة تحرير الموضوع المقترح و بعدها قمنا بجمع التّعابير و تصحيحها واخترنا عن قصد عشرة تعابير من كل قسم 5 تعابير للذكور و5 للإناث وراعينا في ذلك ما يلي :

- المستوى الدّراسي.

-الفرقات الفردية.

- الجنس.

- ملمح خروج المتّعلّمين من المرحلة الابتدائية.

2/تحليل نتائج الدّراسة و مناقشتها

1- تحليل نتائج السؤال الأول:ما الأخطاء المرتكبة و نسبتها المئوية؟

للإجابة على السؤال المطروح قمنا بإحصاء عدد من الكلمات الخاطئة في التّعابير فتحصلنا على النتائج التّالية:

الجدول1-1:يوضـــّح عدد الكلمات الخاطئة في التـــّعبير للذكور والإناث

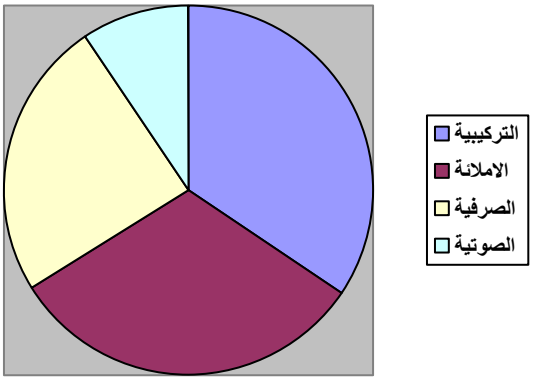
التّلاميذ	عدد الكلمات الخاطئة في التّعبير
ذكـــــــور	79
إنـــــــاث	60
المجموع	139

و فيما يلي جدول يفصل الأخطاء المرتكبة مع تقديم النسب.

الجدول1-2:يوضّـــــح الأخطاء المرتكبة و نسبتها المئوية.

أنواع الأخطاء المرتكبة	عدد الأخطاء	النـــــــسبـــــــة المئـــــويـــــة٪
التركّيبية	48	٪34.53
الإملائية	44	٪31.65
الصّرفيّة	34	٪24.46
الصّوتية	13	٪9.35

و يمكن تمثيل هـــــذه النسب بالدائرة النسبية:



يتبيّن من النتائج الموضحة في الجدول: أنّ أكثر الأخطاء المرتكبة في تعابير المتّعلّمين هي الأخطاء التركّيبية و نسبتها **٪34.53** ،تليها الأخطاء الإملائية و نسبتها **٪31.65** ثم الصّرفية بنسبة **٪24.46** .و أدنى نسبة سجلت في الأخطاء الصّوتية إذ بلغت 9.35٪.

نماذج من الأخطاء المرتكبة في التـــعبير:

الجدول 3-1 يوضّح نماذج من الأخطاء المرتكبة في التعابير

أنواع الأخطاء	نماذج من الأخطاء
التّركيبية والنحوية	-و أنا في المستقبل أصبح أستاذا/ أريد أن أصبح في المستقبل أستاذا. - كان أستاذٌ شهمٌ/ كان أستاذا شهما. -معلمتي تشرح لنا الدّرس و لزميلتي/ تشرح لنا الدّرس. تقول لنا المعلمة لْنَاتْ / البنات .
الإملائيّة	-مع/معي -ذالك /ذلك . -صديقة/ صديقتي- انتهية/ انتهيت . -عل/على- صديقاة/صديقات . -جاءة/جاءت -تعطين / تعطيني - لاكن/لكن -فجأتاً/فجأة
الصّرفية	-جمع القسماء/ جميع الأقسام. -تلاقت/ التقت. يعيش سعيدين /يعيشوا سعداء. -صدم به / اصطدم به.
الصّوتية	-درب/ضرب. - تطرأ/ تطرق تتورت/تطورت.-تترق-تطرق. يقعد/يقعد.

من خلال تحليلنا الأخطاء المرتكبّة المجسدة في بعض النماذج يتبين لنا الوقوع في تلك الأخطاء تحصيل حاصل لعدم استيعاب المتعلمين لبعض الدروس المقررة في المرحلة السابقة.

2-تحليل نتائج السؤال الثاني :ما طبيعة المفردات المستعملة في التّعابير؟

وللإجابة على هذا السؤال قمنا بإحصاء عدد المفردات الصّحيحة في التّعابير فكانت النتائج كالتّالي :

الجدول2-1:يضّـــــح عدد الكلمات االصّحيحة في التـــّعبير للذكور والاناث

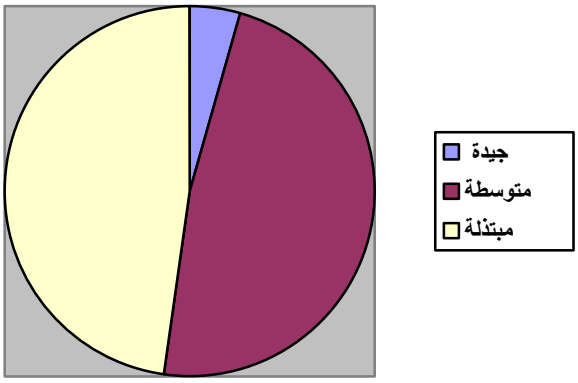
التـــلاميذ	عدد المفردات الصحيحة
ذكور	1002
إناث	1203
المجـــموع	2205

أمّا الجدول الثاني فقمنا فيه بتصنيف المفردة حسب جودتها :

الجدول يوضّح 2-2طبيعة المفردات المستعملة في التّعابير

مجموع المفردات	جيّدة	متوسطة	مبتذلة
2205	95	1059	1051
النسبة المئوية(٪)	٪4.30	٪48.02	٪47.66

و يمكن تمثيل هـــــذه النسب بالدائرة النسبية:



و الملاحظ من الجدول أن استخدام المتّعلّم لمفرداته كان في حدود المتوسط ؛إذ احتلت أعلى نسبة **48.02**٪ .من مجموع المفردات الصحيحة ثم تليها المفردات المبتذلة بنسبة **47.66**٪ .و النسبة الأقل كانت من نصيب المفردات الجيّدة إذ سجلت **4.30**٪ .

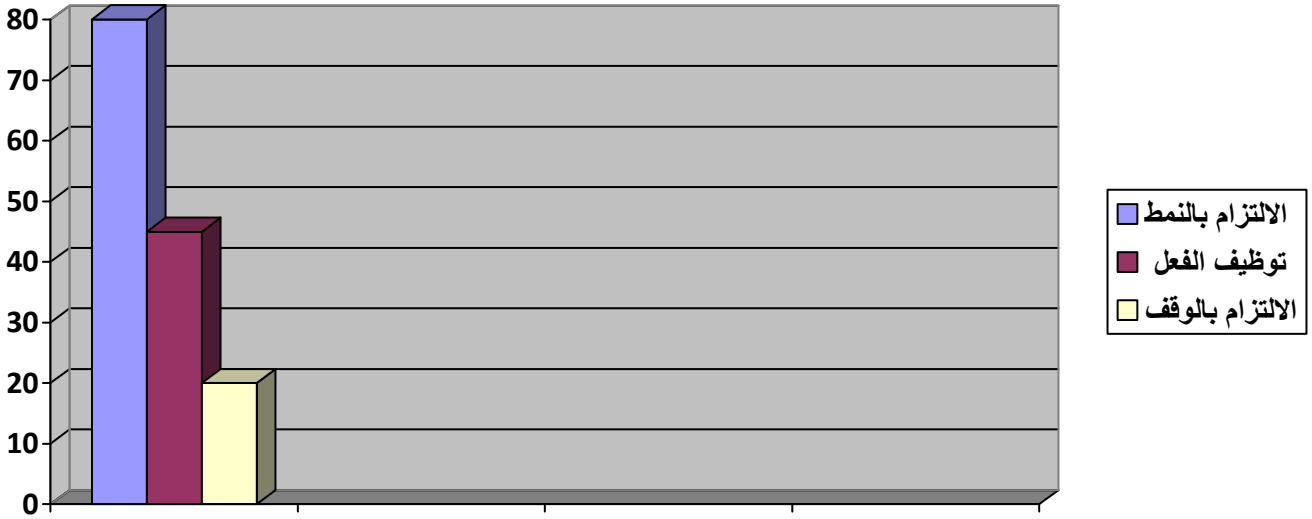
3/تحليل السؤال الثالث هل التزم المتعلمون بالكفاءة المستهدفة؟

و الغرض من هذا التّساؤل هو معرفة مدى استثمار المتّعلّمين للمكتسبات اللّغوية في تحرير موضوعاتهم .و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول3-1:يوضّح نسبة التزم المتّعلمون بالكفاءة المستهدفة.

العينة	نسبة الالتزام بالنّمط	نسبة الالتزام بتوظيف الفعل المعتّل و الفعل الصحيح	نسبة الالتزام المتّعلمين بعلامات الوقف
20تلميذ	%80	%45	%20

و للتّوضيح أكثر حولنا النتائج إلى الرسم البياني التّالي:



رسم بياني يوضّح نسبة استثمار المتّعلمين للمكتسبات اللّغوية في تحرير موضوعاتهم

و لاحظنا أن نسبة التزام المتّعلمين بعلامات الوقف لم تتجاوز **20٪** ،و تعد هذه النسبة منخفضة جدا في حين سجلنا أعلى نسبة وصلت إلى **80٪**من حيث الالتزام بالوصف.

وكانت نسبة التزامهم بالفعل المعتّل و الفعل الصّحيح أقل من **50٪** و هي نسبة متدنيّة.

3 – الملاحظات المستخلصة: بعد دراستنا لتّعابير السّنة الأولى متوسط خرجنا بالملاحظة التّالية:

-أن المفردات الصّحيحة كانت أكثر من المفردات الخاطئة و هذا راجع إلى:

- ✓ طبيعة الموضوع يمس واقع التّلاميذ الأمر الذي ساعدهم على التّعبير بسهولة.
- ✓ نمط النّص لاحظنا التّزاما كبيرا للتّلاميذ في توظيف نمط الوصف، و ذلك أنّه من المواضيع الأكثر شيوعا في المرحلة الابتدائية، و هذا في حقيقة الأمر إجحاف في حق الأنماط الأخرى.و نمط الوصف يتّطلب توظيف مواضيع نحوية لا يكثر فيها الخطأ عموما(الحال، النّعوت، أدوات الربط، الفعل الماضي، الجمل القصيرة).

-أما بالنسبة لتحليل الأخطاء فقد حصلنا على النتائج التّالية:

✓ نسبة الأخطاء الأكثر شيوعًا كانت الأخطاء التّركيبيّة.

-الأسباب الرئيسيّة للأخطاء بأنواعها هي:

✓ لغة المنشأ: إذ أنّ للّغة المنشأ تأثيرا كبيرا على لغة المتّعلّم.

✓ التّسرع في الكتابة : ممـــّا يؤدي إلى عدم تنظيم و تنسيق المتعلّم لأفكاره .

✓ الشروذ الذّهني : و الّذي يؤدي إلى عدم تنظيم أفكار المتعلّم.

✓ اعتماد المتعلّم على حاسة التميز السمعي في الكتابة نتيجة تعوده على المنطوق أكثر من المكتوب، وظهر ذلك في الأخطاء الصّوتية:(ت ، ظ، ط،د) .

✓ عدم إدراك المتعلّم للوظائف اللّغوية ممّا أدى إلى الخلط بينهما وعدم تمكّنه من ربط العلاقات التركّيبية.

✓ افتقار المتعلّم للزّاد اللّغوي إذ انّه يستعمل أحيانا مفردات من إبداعه لا وجود لها في اللّغة.

✓ عدم تمكنه من إدماج المكتسبات خاصة في توظيف **علامات الوقف** و بالأخص علامة التّعجب (!) و هو الشيء الذي لاحظناه أثناء فحصنا لتعابير التّلاميذ.

-كما لاحظنا تدنيا في مستوى توظيف **الفعل الصّحيح و الفعل المعتّل**، و ذلك راجع إلى :

✓ الحجم الساعي لحصة الظواهر اللّغوية كان غير كافي لاستيعاب الدّرس إذ أن الفعل المعتّل و أقسامه. لا يمكن الحديث عنه و تلقينه في حصة واحدة فنجد أن البرنامج لم يراعي التّقسيمات الزّمنية.

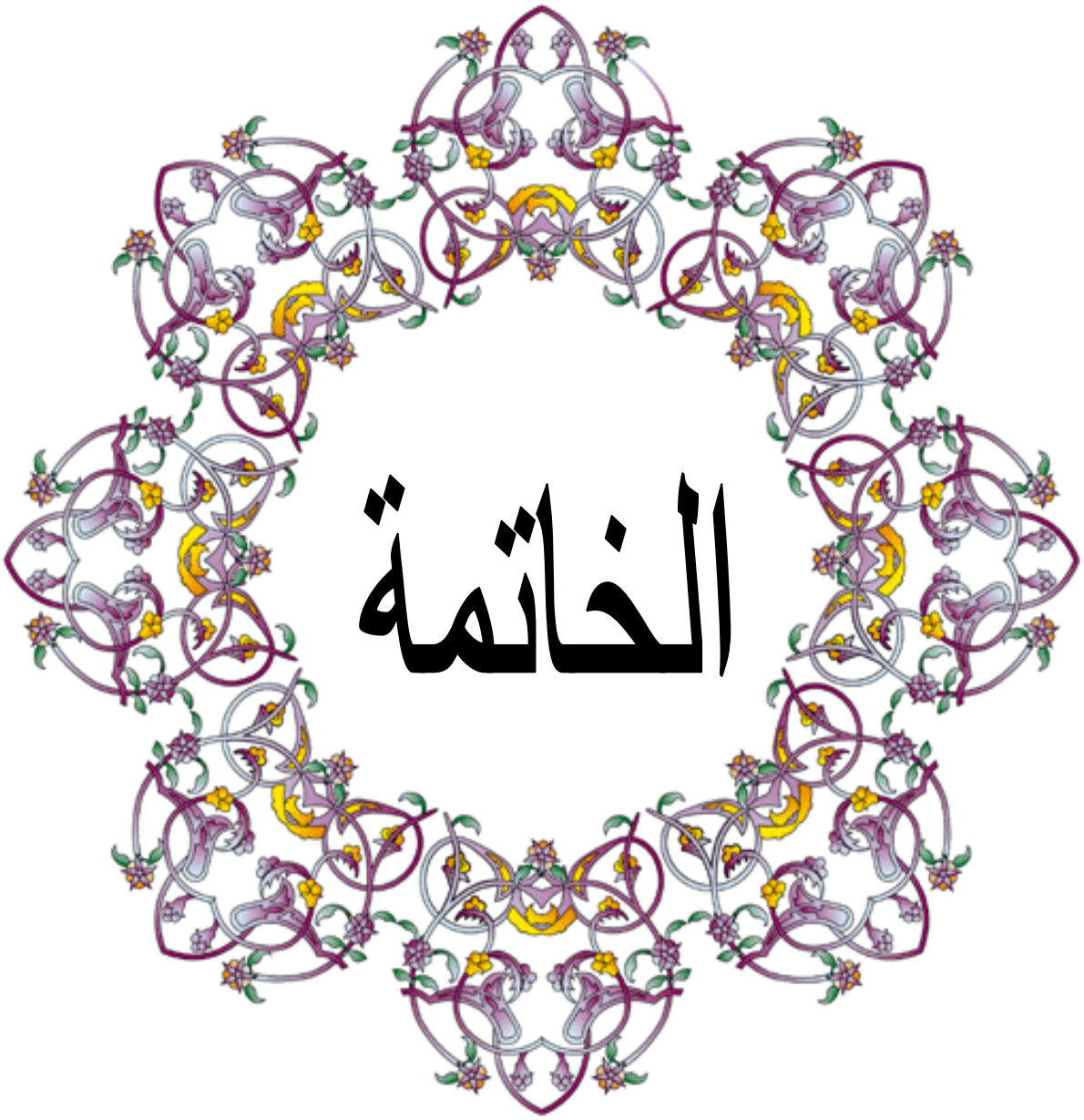
✓ كثافة البرامج: الظواهر التي تتضمنها البرامج ممزوجة بين قسمان النّحو و الصرف (23درس)،و هذا يفوق القدرات المعرفيّة للمتّعلّم البالغ من العمر إحدى عشرة سنة.

-و قد أعطتنا هذه الدّراسة التّحليلية للتّعابير صورة توضيحية عن المشكلات التي يواجهها المتّعلّم في هذه المرحلة ،و التي تمثلت غالبا في:

- ✓ شيوع الأخطاء التركّيبية و الإملائية.
- ✓ غلبة اللّغة العاميّة
- ✓ ركاكة الأسلوب و عدم القدرة على إنشاء جمل طويلة.
- ✓ قلة الأفكار فقد يفهم المتعلّم الموضوع و لكن لا تكون لديه القدرة الكافية للتّعبير عنه.
- ✓ عدم مراعاة المنهاج لقدرات المتعلّم المعرفيّة.

الحلول

- ✓ حث المتعلّم على المطالعة.
- ✓ قيام مسؤولي المناهج الدّراسية بمراجعة مناهج اللّغة العربيّة في السنة الأولى المتوسطة بحيث تتناسب و قدرات التّلميذ و تراعي الفروق الفردية.
- ✓ تدريب المتعلّم على مراجعة ما يكتب.
- ✓ عدم إهمال حصة التّصحيح حتى يتمكّن المتعلّمون من التّعرف على أخطائهم والعمل عل تذليل الصّعوبات التي تواجههم.
- ✓ إعطاء التّلاميذ الفرصة في المشاركة الفعالة في تعلم اللّغة العربيّة .
- ✓ اهتمام المعلمين بتصحيح جميع أخطاء المتّعلّمين و تنويع طرق التّدريس.
- ✓ عدم الاقتصار على نمط واحد و إهمال الأنماط الأخرى.
- ✓ عدم استخدام المعلم للّغة العاميّة أثناء التّدريس لان الهدف الرئيسي من التّعلّيم هو تصحيح لغة المتّعلّم.
- ✓ قيام مسؤولي المناهج الدّراسية بالعمل على التّقليل من كثافة الدّروس.


الخاتمة

بعد جولتنا في البحث الّذي حاولنا من خلاله الكشف عن مفهوم الكفاية اللّغوية، و أهميتها في الدّراسات اللّغوية و التّعليميّة، و كذا حديثنا عن مشكلات الكفاية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط أسفر البّحث عن مجمـــوعة من النتّائج هي:

- دارت معاني الكفاية حول القدرة، و المهارة، و الاستعداد.
- تعدّ أصول الكفاية اللّغوية العربيّة ضاربة في القدم وجهود ابن جنّي شاهدة على ذلّك.
- لم يتحدّث ابن جنّي صراحة عن السّليقة وأنواعها ، و إنّما جاء ذلك ضمنيا من خلال الحوارات التي كان يجريها مع فصحاء العربية آنذاك.
- تحدث تشومسكي عن اللّغة لكونها ملكة فطريّة تكتسب بالحدّس ، و من خلال معايشة المجتّمع.
- يسمي تشومسكي صاحب الملكة بالمنجز المثالي لذلك ألّح على ضرورة التّمييز بين ثنائيتين مهمتين أولهما (الكفاءة و الأداء) على مستوى اللّغة، و ثانيهما (البنيّة العميقة والبنيّة السطحية) على مستوى الجملة.
- اختلفت النّظريات الحديثة في النّظر إلى عملية اكتساب اللّغة، إلا أنّ المتّفق عليه أنّ أوّل لغة يكتسبها الطفل هي لغة الأم.
- إنّ التدّرب والممارسة على المهارات اللّغوية أساس الاكتّساب الجيّد للّغة.
- يعتبر التّعبير الكتابي أهم وسيلة للكشف عن مستوي التّحصيل اللّغوي.

من خلال تحليلنا للتّعابير الكتابيّة للسنّة الأولى المتوسطة ،أثبتت الدّراسة وجود مشاكل لغوية منها ما تتعلق بالمنهاج و المدّرس من جهة، و ما تتعلق بالتّلميذ نفسه من جهة أخرى.

لذلك نوصي أن تبذل أقصي الجهود لإزالة مشكلات الكفاية اللّغوية، و من أهم الأبحاث التي نقترح القيام بها هي:

1-إجراء دراسة مماثلة في السنة الأولى الثانوي.

2- إجراء دراسة مـــماثلة في مـــادة اللّغة الفرنسية.

3- إجراء دراسة تقويمية لمنهاج اللّغة العربية في السنة الأولى المتوسطة.

و في الأخير ندعو الله عزّ وجلّ،أن نكون قد وفّقنا ، و لو بجزء بسيط في أداء هذا العمل.

قائمة
المصادر
و
المراجع

* **القـــــــــرآن الكـــــــريم** :رواية ورش عن نافع.

❖ المصادر

- ابن جنّي أبو الفتح :

1) الخصائص، ج1، تحقيق محمد علي النّجار، دار الهدى للطباعة والنّشر، بيروت، ط2، 2003.

2) الخصائص، تحقيق محمد علي النّجار ،ج2، دار الكتاب العربي، لبنان، ط1.د.ت.

3) ابن فارس أبوالحس أحمدالصاحبي في فقه اللّغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها،تحقيق:أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية،لبنان،ط2007،2.

-ابن منظور:

4) لسان العرب، دار صادر،بيروت، ط1، 2000.

5) لسان العرب م5،دار الجيل ،بيروت،ط1،2007.

-تشومسكي نوام:

6) اللّسانيات التوليديّة من التفسير إلى ما وراء التّفسيرا،ترمحمد الرحالي،دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1،2013.

7) اللّغة ومشكلات المعرفة، ترحمزة بن قبلان المزيني ، دار البيضاء،ط1، 1990.

8) المعرفة اللّغوية (طبيعتها وأصولها واستخدامها) ،تر محمد فتيح ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1963.

9) الفيروز أبادي مجد الدّين بن يعقوب ، القاموس المحيط، ، دار الكتاب العربيّ، لبنان، ط1،2008.

10) مجمع اللّغة العربيّة المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004.

❖ المراجع:

1) إبراهيم عبد العليم ، في طرق التّدريس، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف القاهرة، ط1، 2003.

-البجّة عبد الفتّاح حسن :

2) أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها،دار الكتاب الجامعي،عمان،ط1989،1.

3) أصول تدريس اللّغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان، 1999.
4) بدران عبد المنعم أحمد، التّحصيل اللّغوي وطرق تنميته (دراسة ميدانية)، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2008.
5) بلعيد صالح ،الكتاب المدرسي في المنظومـــة التربوية الجزائرية،منشورات مركز البحث العلمي،الجزائر،ط4،2007.
6) البوشيخي عز الدّين ، التّواصل اللّغوي(مقاربة لسانية تطبيقيّة)، مكتبة لبنان، ناشرون، لبنان،ط1، 2012.
7) بـــوقربة لطفي ،محاضرات في اللّسانيات التطبيقيّة،معهد الأدب واللّغة،الجزائر،ط1، د.ت.
8) الجمل علي وأحمد حسين اللّقاني و ، معجم المصطلحات التربويّة المعرفيّة في المناهج وطرق التّدريس، عالم الكتب، القاهرة،ط3، 2003.
9) حلمي خليل، اللّغة والطفل (دراسات في ضوء علم اللّغة النفسي)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان، ط1، 1986.
10) الدّليمي طه ،سعاد عباس،اللّغة العربية،مناهجها وطرق تدريسها وطرق تدريسها،دار الشروق،عمان،ط1،2005
11) رشدي أحمد طعيمة،المهارات اللّغوية-مستويات تدريسها،صعوباتها،دار الفكر العربي،مصر، ط1،2004.
12) الراجحي عبده، النّحو العربي والدّرس الحديث (بحث في المنهج)، دار النهضة العربيّة للنشر والتوزيع، بيروت،ط1، 1979.
13) الزغلول عماد عبد الرحيم ، مبادئ علم النّفس التربوي،جامعة مؤتة،الأردن، ط2،2012.

-زكريا ميشال :

14) الألسنة التوليديّة التحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة (النظريّة الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1،1980.
15) الألسنية (علم اللّغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1982

16) السليماني عربي ، الكفايات في التّعليم من أجل مقاربة شمولية، الدار البيضاء، ط1،2006.
17) السمري محمد الساموك وهدي علي جواد ، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1،2005.
18) السيّد صبري إبراهيم ، تشومسكي نوام فكره وآراء النّقاد به، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، ط1، 1959
19) الصالح حثروبي محمّد ، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، دارالهدي، الجزائر،2012.
20) صالح عبد الرحمن الحاج ،بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة،ج1،موفم للنشر،الجزائر،ط1،2007.
21) العتوم عدنان يوسف ، علم النفس المعرفي النظريّة والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004.
22) العلوي شفيقة، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2004.
23) عمايرة خليل أحمد ، في نحو اللّغة وتراكيبها، علم المعرفة للنشر والتّوزيع، السعودية، ط1، 1984.
24) فيلالي أحمد حبلي ويوسف ،دليل الأستاذ (اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط)،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،ط1،د.ت.
25) اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج التّعليم الأساسي للطور الثاني، وزارة التربيّة الوطنيّة، مديرية التّعليم الأساسي، الجزائر، 1996.
26) مجاور محمد صلاح الدّين، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربيّ ،القاهرة،ط1، 2000.
27) محي الدّين محسب، انفتاح النسق اللّساني، (دراسة في التّداخل الاختصاصي)، دار فرحة للنشر والتوزيع، ط1،2003.

28) المصري يوسف سعيد محمود، فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، الجامعة الإسلامية، عزة،2007.
29) مومن أحمد ، اللّسانيات النشأة والتّطور، المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2015.
30) هاشمي عبد الرحمان و العزوي فائزة،تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي ،دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان،ط1،2005.
31) الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، الدّيوان الوطني، للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2014-2013.
32) وناس خيري بوصنورة عبد الحميد، التربية وعلم النفس(تكوين المتعلمين)، مديرية التكوين، الجزائر ط1، 2009.
33) الوائلي سعاد عبد الكريم عباس ، اللّغة العربيّة ومناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.

❖ الرسائل الجامعية:

1) أريده قرح،مستوى التّحصيل اللّغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التّخرج،موضوعات النحو أنموذجا(رسالة ماجستار)،جامعة مولود معمري تيزي وزو،
2) أكلي سورية،حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر،منشورات مركز البحث العلمي لتطوير اللّغة العربية،2007.
3) بوجمالة مصطفى ، مفهوم السّليقة اللّغوية في التراث النحوي عند العرب دراسة لسانية (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، الجزائر،2002-2003
4) رحمون حكيم،مستويات اســـتعمال اللّغة العربية بين الواقع والبديل(رسالة الماجستار)،جـــامعة مولود معمري،تيزي وزو.د.ت.
5) زايدي فاطمة، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات (رسالة ماجستير)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2008-2009.
6) طكوك حياة ،نشاط القراءة في الطور الأول (رسالة ماجستار)،جامعة فرحات عباس،سطيف،2010/2009.

7) فتحية حداد، الآراء اللغوية والتعليمية عند ابن خلدون (دراسة تحليلية نقدية)، رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو، 2001/2000

8) كرمة شريف ،الأسس الانتروبلوجية والثقافية للغة دراسة سوسيو أنتروبيولوجية وتقويمية لتعليم اللغة الأجنبية في الطور المتوسط،جامعة أبو بكر بلقايد ،تلمسان، 2013/2012.

9) هناء محمد أبو زينب محمد، البنيويّة فلسفة أم منهج (رسالة ماجستير)، جامعة البحر الأحمر، 2007.

❖ المجلات:

1) خالد بسندي، مصطلح الكفاية و تداخل المفهوم في اللّسانيات التطبيقية،المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، الأردن،ع(1)،2009.

2) سلوى خصر فتحي، الكفاءة اللغوية وتعيين الانزياح (مجلة التربية والعلم) العدد 4، 2007.

3) مازن الوعر، النظريات النحوية و الدلالية في اللّسانيات التحويلية التّوليدية، مجلة اللّسانيات، معهد العلوم اللسانية، والصوتية، الجزائر، ع6، 1982.

❖ المراجع الأجنبية

1 petit Larousse, librairie Larousse, Canda, 1982 illustrés

2 David crystal **A Dictionary of Linguistics and phonetics**, SIXT edition, ISBN 978-1-405-15296-9, 2008.

❖ المواقع الإلكترونية

– WWW.NFAES.NET/134.

الفهرس

المقدمة.....**09**.

المدخـــل.....**...**.....**10**

الفصل الأول: الكفاية اللّغوية بين الدّراسات اللّغـــــوية و التّعليميّة.....

المبحث الأول:الكفاية اللّغوية بين الدّراسات العربيّة والفكر الغربيّ.....**14**

1-الكفاية اللّغوية عند ابن

جـــــــــــــــــــــــنّـــي.....**15**

2-الكفاية اللّغوية عند تشو مسكي.....**18**

3-بين كـــفـــــاية ابن جنّي وكـــفـــاية

تشومسكي.....**23**

المبحث الثاني:آليات اكتساب المتعلم للكفاية اللّغوية.....**26**

1-تحصيل الكفاية اللّغوية بالاكتساب.....**26**

2- تحصيل الكفاية اللّغوية

بالتّعلـــــــــــــــــــم.....**29**

3-أهم المهارات التي تساهم في تنمية الكفاية لدى التّلميذ..... .....**32**

الفصل الثاني: أثر الكفاية في أشكال التّواصل.....

المبحث الأول:أهـــــمية الكفاية في التّعبير.....38

1-مـــفهـــــــــــــوم

التّعبير.....**38**

2-أنـــواع التـــــــــــــــــّـــــــــــعـــــــــــــــــــبـــــــــــــــــــيـــــــــــــــــــر.
....41
3-التّعبير في السنة الأولى متوسط...46
المبحث الثاني: دراســـــــــــــــــــــــة ميــــــــــــــــــــــــدانيـــة...................................49
1-مـــــــــــــراحــــــــــــــــل الـــــــــــــــــــــدّراســـــــــــــــــــــــــــــة...49
2- تحليل نتائج الدّراسة و مناقشتها...51
3-ـالملاحــظــات المستـــخـــــلصـــــــة...56
الخــــــــاتــــــــــمــــــــة.......................59
قائــــــــــــمــــــــة المـــــصادر والمراجع.......................................61
الفهرس...67

الملخص:

الكفاءة في التّعلم عبارة عن مهارات و استعدادات لدى التّلميذ نتيجة عوامل داخلية، و خارجية غير أنها تختلف من متعلم إلى آخر .

و قدرة المتّعلم خاصة في المرحلة المتّوسطة على توصيل أفكاره و أحاسيسه، متوقفة على مدى تمكنه من المهارات الصّوتية و غير الصّوتية.

ويعتبر التّعبير الكتابي أفضل نشاط التّقويم الكفائي لدى المتّعلّمين.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة اللّغة، مشكلات، التّلميذ المتوسطة

Résumé :

La compétence dans l'apprentissage est les préparatifs de l'étudiant en raison des facteurs internes et externes, mais cette dernière se varie d'un apprenant à l'autre.

La capacité de l'apprenant, spécialement dans l'enseignement moyen de transmettre son idées et ses sentiments dépendent de la mesure d'avoir des compétences vocal et non vocal et l'expression écrite est la meilleure activité pour la évaluation de la compétence des apprenants.

Mots clés : *langue, compétence, des problèmes, étudiants, moyen.*

Abstract:

Competence in learning is the preparation of the student due to internal and external factors, but it vary from learner to another.

The ability of the learner, especially in the middle school to convey his thoughts and feelings depend on the extent of having voice and non-voice competence.

The writing topic is the best activity to evaluate the competence of each learners.

Key Words *: language, competence, problems, students, middle school.*