أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة
تطور معايير التمكن من تخزين مفردات اللغة
إلى بناء كفاية معجمية

فاطمة الخلوفي
جامعة محمد الخامس السوسسي، كلية علوم التربية، الرباط

1. إشكالية الدراسة وإطارها التصوري

تتجه الدراسات الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها إلى التأكيد على أهمية مفردات اللغة وضرورتها في تنمية مهارات الفهم والإنتاج وتحقيق أهداف التعلمات. وإذا انطلقنا من كون الهدف الأساسي من تعليم وتعلم اللغات، هو بناء كفاية لغوية تواصلية تشكل المعارف المعجمية جزءا منها، تصبح الإشكالية المطروحة هنا، هي إلى أي مدى تمكن مناهجنا التعليمية من بناء نموذج شامل قادر على تنمية كفاية معجمية تمكن المتعلم من الفهم والإنتاج؟

معالجتنا لهذه الإشكالية ليست نقدا سلبيا لمناهجنا التعليمية والطرائق المعتمدة في تدريس وتقييم مفردات اللغة، بقدر ما هو رغبة في فتح حوار بين ما هو مقرر في مناهجنا المدرسية[1]، وما هو وارد في نظريات ومقاربات تعليم وتعلم اللغات وتقييمها والميادين المعرفية التي تتصل بها.

1.1. تساؤلات الدراسة

من التساؤلات التي تقودنا في الإحاطة بالموضوع،

أولا، هل يؤثر مستوى الكفاية المعجمية في تحقيق التعلمات داخل قسم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؟

ثانيا، ما هي الطرق التعليمية التي تمكن من تحسين تعليم وتعلم المعجم وتنمية كفاية معجمية؟

2.1. فرضيات الدراسة

أولا، يؤثر عدم تمكن المتعلمين من المفردات المعجمية في التحكم في مهارات الفهم والإنتاج وفي تحقيق أهداف التعلمات.

1 ستركز دراستنا على تحليل ومناقشة مجموعة من المبادئ التي وردت في **البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بالتعليم الابتدائي** الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج (2011)

ثانيا، تمكن الأنشطة التعليمية الصريحة التي تأخذ بعين الاعتبار الخصائص اللسانية للمفردات والمعارف المرتبطة بها من التحكم في الكفاية المعجمية.

3.1. أهداف الدراسة

تكمن الأهداف الأساسية من هذه الدراسة في :

أولا، عرض الخصائص العامة لتدريس مفردات اللغة في المدرسة الابتدائية قصد فرز بعض المظاهر الإشكالية.

ثانيا، رصد أثر المعارف المعجمية في تمكين المتعلم من التحكم في مهارات الفهم والإنتاج وتحقيق أهداف التعلمات في المرحلة الابتدائية.

ثالثا، الوقوف على أثر الأنشطة التدريسية في بناء الكفاية المعجمية وتعميق التفكير في الشروط الضرورية لتطوير تدريس المعجم وفق مقاربات حديثة واقتراح مسالك لتدريب المتعلم على التعلم المعجمي في المدرسة.

4.1 من تخزين لائحة المفردات إلى بناء الكفاية المعجمية

كشفت نماذج مختلفة في مجال تعليم اللغات وتعلمها على أهمية المعارف المعجمية في اكتساب اللغة والتواصل بها وأكدت على أن الكفاية المعجمية جزء أساسي من الكفاية التواصلية للمتكلم[2].

وذهب مجموعة من الباحثين إلى أن الكفاية المعجمية هي المعرفة النسقية ببنية المفردات والعلائق القائمة بين المعاني المختلفة وإدراك العلائق الصرفية بين الكلمات والوحدات والمفاهيم كما هو وارد في إرليش (1978). Ehrlich وهي التي تمكن من فهم ظواهر التعدد المعنوي وفهم الترادف وإيجاد الكلمات التي يحتاجها المتعلم من بين مجموع رصيده اللغوي، كما تمكن من تمييز الوحدات المعجمية التي تستعمل بكيفية متكررة وتستخدم في الكلام والكتابة اليومية عن الوحدات المعجمية التي لا تستعمل إلا نادرا. أما ريتشاردز (Richards 1976) فقد حدد الكفاية المعجمية بكيفية موسعة حيث تشمل إضافة إلى معرفة النمط المنطقي الدلالي (المعنى والترابطات بين المعاني) مجموعة أخرى من العوامل كالمسكوكات والسجل اللغوي والسلوك التركيبي للمفردة. وفي نفس

2 الكفاية التواصلية مفهوم حديث في مجال تعليم اللغات وحسب الإطار الأوربي المرجعي للغات الصادر عن المجلس الأوربي سنة 2001 Conseil de l'Europe ترتكز الكفاية التواصلية على مجموعة من الكفايات الفرعية أهمها : أولا، الكفاية اللسانية، وهي كفاية ترتبط بالمعجم والصواتة والتركيب وأبعاد لغوية أخرى في استقلال عن القيمة السوسيولسانية والوظائف التداولية وهي تقتضي التحكم في الفهم والإنتاج الشفوي والكتابي والتمكن من العناصر المعجمية والقواعد الصرفية والتركيبية والنحوية والصوتية. ثانيا، الكفاية السوسيولسانية، وهي تحيل على الوسائط السوسيوثقافية لاستعمال اللغة كما أنها حساسة بالنسبة للمعايير الإجتماعية كالعلائق بين الفئات الاجتماعية، ويؤثر هذا المكون الاجتماعي اللساني من الكفاية في التواصل اللغوي بين ثقافات مختلفة. ثالثا، الكفاية التداولية، وهي كفاية تغطي الاستعمال الوظيفي للموارد اللغوية بالاستناد إلى التبادلات التفاعلية، وهي مستوى يحيل على التحكم في الخطاب وتماسكه واتساقه. وقد امتد مفهوم الكفاية التواصلية ليشمل معرفة المتكلم بالنظام اللغوي والمعرفة بالقواعد الاجتماعية التي تحدد الاستعمال المناسب للصور اللسانية.

السياق ذهب كارتر (1987) Carter إلى أن تعلم مفردات اللغة يجب أن يأخذ بعين الاعتبار المسكوكات والأبعاد التركيبية والدلالية والأسلوبية. وهذا النموذج الموسع للكفاية المعجمية هو الذي سوف نتبناه في هذه الدراسة. فمقاربتنا لمعجم المتعلم تقوم على أساس توسيع مفهوم الدلالة المعجمية وعلى التعالق بين المعجم والتركيب، كما هو وارد عند كروص (1991) Gross وسانكلير (1991) Sinclair الواردين في كرانجر ومونفورت (1994) Granger و Monfort .

وقد توصلت مجموعة من الدراسات إلى وجود تعالق بين المفردات التي يمتلكها الفرد وفهمه للنصوص كما أكدت على أهمية المفردات التي يستعملها المتعلم خلال الإنتاج الشفوي أو الكتابي كما هو وارد في فلوران (1993) Florin و بيكوش (1993) Picoche. وقد ذهب سميت وميارا (1997) Schmitt و Meara إلى وجود تعالق بين حجم مفرات اللغة والكفاية العامة في لغة المدرسة. كان لهذا التصور نتائج هامة على تعليم اللغات وتعلمها، إذ أصبح التحكم في المعجم لا يقل أهمية على التمكن من النحو في تنمية الكفاية التواصلية كما هو وارد عند جيان (2000) Jiang فالكفاية المعجمية كفاية مركبة وشاملة لمجموعة من الخصائص التأليفية التي تمكن المتكلم من التعرف على دلالة مفردات اللغة وكيفية استعمالها في جمل ونصوص معينة كما جاء في بولجير (2003) Polguère من خلال ما تقدم، نفترض أن عدم تمكن المتعلمين من المفردات المعجمية يؤثر في قدرتهم على التحكم في مهارات الفهم والإنتاج، وأن التحكم في الكفاية المعجمية له أثر كبير في تحقيق أهداف التعلمات.

5.1. أثر الأنشطة التدريسية في بناء الكفاية المعجمية

نظرا للصعوبات التي تواجه المتعلمين في التمكن من المعجم، أكد مجموعة من الباحثين منهم وارنج ونايشن (2004) Waring et Nation على أهمية وضرورة تدريس مفردات اللغة بكيفية صريحة وأن تخصص لها مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تمكن المتعلمين من تنمية كفايتهم اللغوية ومن تنمية مهاراتهم الأساسية في الفهم والإنتاج بلغة سليمة.

ومن ناحية تدريسية، إن اكتساب كفاية معجمية هو أن يصبح الفرد:

- قادرا على التعرف على المفردة شفويا عبر القراءة أو السماع
- قادرا على تعريفها
- قادرا على كتابتها
- قادرا على التمييز بين صرف تصريفي، كتصريف الوحدة بحسب الأزمنة المختلفة وبحسب الجنس المذكر أو المؤنث والعدد المفرد أو الجمع أو المثنى، وصرف اشتقاقي كالمطاوعة والانعكاس والجعل.
- قادرا على تحليلها نحويا وتحديد طبيعة الجملة ووظائفها.

- قادرا على إدراك التفاعل القائم بين التركيب والمعجم وعلى استعمال الكلمة في سياقها التركيبي.
- قادرا على معرفة معنى المفردة وصورتها ووظائفها الدلالية والتركيبية، وذلك بحسب ما ورد في نايشن Nation (1990)
- قادرا على استنتاج المعنى من خلال القرائن السياقية كما ورد في لوفر Laufer (1994) وقادرا على معرفة نمط الخطاب ومعرفة العلائق بين المفردات داخل الخطاب وصلتها بالسياق الثقافي. فمن ناحية تداولية، تتفاعل مجموعة من العوامل وتتداخل في انتقاء المفردة في خطاب معين كنمط الخطاب ووضع المتكلم والمستمع والأوضاع التخاطبية حيث يكون الفهم والإنتاج مشروطا بالبيئة الاجتماعية والثقافية والممارسات الكلامية للفرد.
- قادرا على التمكن من استعمال المفردة داخل سياق في التعبير الشفوي والكتابي
- قادرا على استعمال المفردات داخل شبكاتها الترابطية بهدف توضيح وحل مشاكل ذات صلة بالتواصل.

من هنا يمكن افتراض أن الأنشطة التعليمية الصريحة التي تأخذ بعين الاعتبار الخصائص اللسانية للمفردات والقائمة على أساس الانطلاق من الموارد اللغوية للمتعلمين واستراتيجياتهم في لغات أخرى من التحكم في الكفاية المعجمية.

6.1. تقييم الكفاية المعجمية

التقييم جزء لا يتجزأ من سيرورة اكتساب اللغة وفي أية وضعية تعليمية، ينبغي تحديد وتقييم الكفايات التي يجب أن يتمكن منها المتعلم. وفي إطار تعليم اللغات، كان الاتجاه السائد في المناهج التقليدية هو النظر إلى مسألة مفردات اللغة على أساس تخزين المتعلم لمجموعة من المفردات بتأثير من الاتجاه البنيوي. ومن التساؤلات التي كانت تطرح كم عدد المفردات الواجب تحصيلها؟ وكيف يمكن اختيارها؟ وكيف يمكن التدرج في تقديمها؟ وما هي المفردات التي يخزنها المتعلم؟ وما هي المفردات التي يستعمل ؟ وما هي التمارين التي يمكن اقتراحها قصد تمكين المتعلم من تخزين عدد من المفردات؟ وفي ذلك السياق كان ينظر إلى معيار التحكم في مفردات اللغة على أساس كمي، وحسب ما ورد عند فلوران Florin (1993)، إن ارتفاع عدد المفردات المخزنة في ذهن المتعلم كان يعد مؤشرا على التمكن من المكون المعجمي في اللغة.

وقد خلصت دراسات قام بها كل من لوفر Laufer (1992) و نايشن Nation (2001)، إلى أهمية تقييم الكفاية المعجمية بناء على بعدين أساسيين: هما حجم المفردات التي يعرفها المتعلم، ثم المعارف المرتبطة بهذه المفردات أي المعلومات التركيبية والدلالية والصرفية والتداولية واللفظية والخطية، والتمكن من إنجاز مهام لغوية : أي الفهم والتعبير بلغة سليمة.

نتيجة لما سبق وفي مقاربتنا للكفاية المعجمية، ما ينبغي أن يتعلمه المتعلم هو القدرة على فهم المفردات المعجمية التي يصادفها شفويا وكتابيا واستعمال هذه المفردات في منتوجه الكتابي بحسب الوضعيات، فلم يعد تعليم وتعلم الوحدات المعجمية مقتصرا على تخزين لائحة من المفردات وترديدها، بل أصبح الهدف هو اقتراح نموذج شامل قادر على تطوير عملية اكتساب وفهم بنيات اللغة والمعجم والتعبير، فالأمر يتعلق ببناء كفاية معجمية تتميز بالتمكن من خصائص اللغة وكيفيات اشتغالها واستعمالها في سياقها الاجتماعي والثقافي.

7.1. منهجية الدراسة

قمنا، خلال هذه الدراسة، بوصف وتحليل الوضعية الراهنة لتدريس مفردات اللغة في المرحلة الابتدائية قصد فرز بعض المظاهر الإشكالية المرتبطة بتنمية الكفاية المعجمية وأثرها في تحقيق مهارات الفهم والإنتاج، ورصد التعالق بين مستوى تحقيق هذه المهارات ونتائج التحصيل الدراسي. استندنا في ذلك إلى تحليل التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 الصادر عن المجلس الأعلى للتعليم بالمغرب وإلى البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بالتعليم الابتدائي 2011. وانطلاقا من الإطار النظري التصوري ومجموعة الدراسات حول الموضوع، قمنا بصياغة مجموعة من الفرضيات المقدمة أعلاه و عملنا على التأكد من صحتها، ثم قدمنا مجموعة من العوامل التي تفسر تدني مستوى كفاية المتعلمين المعجمية وعدم تمكنهم من تحقيق أهداف التعلمات والتي تتلخص في تصور الكفاية المعجمية وكيفيات تدريسها وتقييمها. وخلصنا، في نهاية الدراسة، إلى اقتراح مسالك للتدريب المعجمي وبناء كفاية معجمية في المدرسة الابتدائية، تمكن من تجاوز الوضع الراهن وتسمح بتحقيق مستوى أعلى من الكفاية في فهم اللغة العربية واستعمالها والتواصل بها في سياقات محددة.

2. تحليل الوضعية الراهنة لتدريس المعجم في المرحلة الابتدائية من خلال البرامج والتوجيهات الخاصة بسلك التعليم الابتدائي[3]

نتناول الوضعية الراهنة لتدريس مفردات اللغة انطلاقا من البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بالتعليم الابتدائي (2011) وذلك من خلال الوقوف على مجموعة من المبادئ التربوية والتدريسة التي يقوم عليها منهاج اللغة العربية كمبدأ المقاربة بالكفايات ومبدأ النسقية في اللغة ومبدأ التكامل الداخلي ومبدا الإضمار والتصريح.

3 وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ، مديرية المناهج، نفس المرجع السابق

2-1. مبدأ المقاربة بالكفايات[4]

في إطار المقاربة بالكفايات التي تبنتها البرامج والتوجيهات التربوية، تبنى البرنامج الحالي للغة العربية في المرحلة الابتدائية مدخل الكفايات لتطوير وتحسين آليات تدريس اللغة العربية، و من بين أهداف هذا البرنامج تدريب المتعلمين على المهارات والاستراتيجيات التي يحتاجها اكتساب الكفايات عموما والكفايات اللغوية خصوصا،[5] ويكمن الهدف الأساسي من تعليم اللغة وتعلمها في إنماء كفاية لغوية وتواصلية[6]. ومن المواصفات التي حددها هذا البرنامج في نهاية السلك الابتدائي، نجد إلى جانب اكتساب كفايات تواصلية أساسية مع القدرة على توظيفها في وضعيات مبسطة اهتماما بتنمية الرصيد المعجمي فقد ورد في البرامج والتوجيهات ما يلي:» يستهدف برنامج اللغة العربية تمكين المتعلمات والمتعلمين من رصيد معجمي وظيفي»[7].

تعليق: رغم تصريح المنهاج بكفاية لغوية تواصلية، فإننا لا نجد ذكرا للكفاية المعجمية التي هي مكون أساسي في تحقيق الكفاية التواصلية وتحقيق أهداف التعلمات، فبدل الحديث عن تنمية كفاية معجمية، نجد مصطلح رصيد معجمي وظيفي، ونجد نفس الهدف مصاغا بنفس العبارة يتكرر بالنسبة لمراحل تعليمية مختلفة على نحو ماهو موضح في الجدول التالي:

الجدول (1) تمكن المتعلم من رصيد وظيفي عجمي في المرحلة الابتدائية من خلال البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي 8

المرحلة	الهدف
نهاية المرحلة الأولى	يتواصل باستعمال الرصيد الوظيفي المعجمي المتضمن في نصوص وأنشطة التعبير والقراءة
نهاية المرحلة الثانية	
نهاية المرحلة الثالثة	
نهاية المرحلة الرابعة	

ومن المبادئ التدريسية التي يعتمدها المنهاج نذكر:

2-2. مبدا نسقية اللغة[9]

يستهدف برنامج اللغة العربية بناء الكفاية اللغوية وتدريسها بشكل نسقي ومندمج ومتكامل دون الفصل بين المكونات اللغوية.

4 وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، نفس المرجع السابق، ص 13
5 وزارة التربية الوطنية ، مديرية المناهج، نفس المرجع السابق، ص 22
6 وزارة التربية الوطنية ، مديرية المناهج، نفس المرجع السابق، ص 65
7 وزارة التربية الوطنية ، مديرية المناهج، نفس المرجع السابق، ص 22
8 وزارة التربية الوطنية ، مديرية المناهج، نفس المرجع السابق ، ص 30 و 31
9 وزارة التربية الوطنية ، مديرية المناهج، نفس المرجع السابق، ص 22

تعليق: يركز هذا المبدأ على نسقية وانسجام في تعليم مكونات اللغة العربية، وعلى إنماء رصيد وظيفي خاص باللغة العربية. لكننا نشير إلى أن الطفل عند التحاقه بالمدرسة الابتدائية تكون كفايته المعجمية غير مكتملة بعد في لغته الأم حين تدخل عربية المدرسة ثم اللغة الأجنبية الأولى الفرنسية، فهذا التصور ينظر إلى اكتساب اللغة ومكوناتها عبر تصور أحادي اللغة لتصور تعليم وتعلم اللغات عامة وتنمية الكفاية المعجمية خاصة، ولا ينظر إلى التداخل القائم بين اللغات على المستوى المعجمي أي التداخل بين اللغات الأم ولغات المدرسة والتداخل بين لغات المدرسة من جهة أخرى كما هو وارد في الخلوفي وبن العزمية (2009) El khalloufi و Benalazmia .

وقد حددت البرامج والتوجيهات المواصفات المرتبطة بالكفايات اللغوية في نهاية السلك الابتدائي فـي :

- أن يكون المتعلم قادرا على التعبير السليم باللغة العربية والأمازيغية،
- أن يكون قادرا على التواصل الوظيفي باللغة الأجنبية الأولى قراءة وتعبيرا. [10]

ويظهر الجدول أسفله ذلك بوضوح:

الجدول (2) المواصفات المرتبطة بالكفايات اللغوية في نهاية السلك الابتدائي من خلال البرامج والتوجيهات الخاصة بسلك التعليم الابتدائي [11]

اللغة	الهدف
العربية	القدرة على التعبير السليم
الأمازيغية	
الفرنسية	القدرة على التواصل الوظيفي قراءة وتعبيرا

نلاحظ، من خلال الجدول أعلاه، أن الأمر يتعلق بتحقيق كفايات لغوية منفصلة، وبالتالي كفايات معجمية منفصلة، ما يطرح هنا، هو كيف يمكن تحقيق كفايات متساوية دون الأخذ بعين الاعتبار الاختلاف بين اللغات التي يحملها المتعلمون معهم إلى قسم اللغة ؟ من جهة أخرى، كيف يمكن الحديث عن كفايات متساوية تقريبا مع اختلاف في المدة الزمنية المخصصة لكل لغة؟ قد يبدو السؤال بسيطا لكن الجواب عنه مركب. ويظهر الجدول أسفله إدخال هذه اللغات في البرنامج والغلاف الزمني المخصص لكل لغة.

10 وزارة التربية الوطنية ، مديرية المناهج، نفس المرجع السابق، ص،13
11 وزارة التربية الوطنية ، مديرية المناهج، نفس المرجع السابق، ص 13

الجدول (3) توزيع الغلاف الزمني الأسبوعي للغات المدرسة بالمرحلة الابتدائية من خلال البرامج والتوجيهات الخاصة بسلك التعليم الابتدائي [12]

اللغات	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
العربية	10 ساعات	10 ساعات	6 ساعات و30 دقيقة	5 ساعات و 30 دقيقة	5 ساعات و30 دقيقة	5 ساعات و30 دقيقة
الأمازيغية	3 ساعات	3 ساعات	3 ساعات	3 ساعات	3 ساعات	3 ساعات
الفرنسية	ساعة ونصف	ساعتان	7 ساعات	7 ساعات	7 ساعات	7 ساعات

2-3. مبدأ التكامل الداخلي [13]

يتضمن هذا المبدا من جهة، التكامل بين مكونات المادة ومستوى المجال الذي تتمحور حوله مختلف دروس الوحدة، أما من جهة أخرى، فهو يهتم بالتكامل بين مادة اللغة العربية مع مواد أخرى تدرس باللغة العربية.

تعليق: حسب هذا المبدا، يتم تعلم اللغة العربية وتوظيفها باعتبارها هدفا تعلميا و أداة لتعلم مواد أخرى، فالكفاية المعجمية للمتعلم تبنى عبر مجموعة من المواد التخصصية إضافة إلى مادة اللغة العربية، من هنا نرى لازما التمييز بين كيفيات تدريس المعجم التخصصي وتدريس المعجم العام.

2-4. مبدا الإضمار والتصريح[14]

حسب ما ورد في المنهاج، في السنوات الأولى والثانية والثالثة تمرر الظواهر الأسلوبية والتركيبية والصرفية والإملائية بكيفية ضمنية، و يتم التصريح بالظواهر اللغوية وبالقواعد الضابطة لاستعمالها في السنوات الرابعة والخامسة والسادسة.

تعليق: للمنهاج هاجس الاهتمام بإغناء الرصيد الوظيفي المعجمي للمتعلم، إلا أنه إذا كان قد اهتم بشبكات التدرج في تمرير البنيات الأسلوبية والتركيبية، فإنه لم يحدد شبكات التدرج في تمرير البنيات الدلالية أو المعجمية، فهو يؤكد على استعمال رصيد وظيفي دون الاهتمام بالقضايا المعجمية

12 وزارة التربية الوطنية ، مديرية المناهج، نفس المرجع السابق، الصفحات 20 و 64 و 95
13 وزارة التربية الوطنية ، مديرية المناهج، نفس المرجع السابق، ص 21
14 وزارة التربية الوطنية ، مديرية المناهج، نفس المرجع السابق، ص 22

كالعبارات المسكوكة والتعدد الدلالي والتضاد وعدد المفردات التي ينبغي تمريرها وكيفيات التدرج في تقديمها.

بعد أن قمنا بوصف وتحليل الوضعية الراهنة لتدريس المعجم وتنمية الكفاية المعجمية، سنقف على انعكاسات هذه الوضعية على مهارات الفهم والإنتاج وتحقيق أهداف التعلمات، خاصة أن المنهاج المنقح لم يدرج مفهوم الكفاية المعجمية، ولا بد هنا أن ننوه بإدراج الكفاية الشفهية باعتبارها كفاية ينبغي تطويرها عند المتعلم إلى جانب الكفاية الكتابية.

3. مناقشة نتائج الوضعية الراهنة لتحكم المتعلمين في مهارات الفهم والإنتاج

سنناقش النتائج التي توصلنا إليها حول الوضعية الراهنة لتحكم المتعلمين في مهارات الفهم والإنتاج بالاستناد إلى التقرير الموضوعاتي لسنة (2009) حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي (2008) «كتيب اللغة العربية» فقد أشار التقرير المذكور إلى ضعف كبير في تحكم المتعلمين في مهارات الفهم والإنتاج في نهاية السنتين الرابعة والسادسة ابتدائي.[15]

3-1. مهارات الفهم

بخصوص السنة الرابعة ابتدائي، تشير نتائج التقرير الموضوعاتي «كتيب اللغة العربية» المذكور أعلاه إلى عدم تحكم المتعلمين في مكون القراءة، فلا يمتلك المتعلمون القدرة على تحديد نوعية النص، كما أنهم يفتقرون إلى القدرة على شرح المفردات اعتمادا على السياق، ولم تتمكن نسبة مهمة منهم من رصد المؤشرات التي تدل على نوعية النص، ويشير التقرير المذكور بالنسبة للسنة السادسة ابتدائي إلى أن المتعلمين لايمتلكون الموارد الأساسية التي تمكنهم من القراءة كالقدرة على تحديد موضوع النص، فلم يتمكن ثلثي المتعلمين من تحديد الموضوع، كما تجد نسبة مهمة منهم صعوبات كبيرة في فهم مايقرؤون فهما صحيحا، كما أن نسبة مهمة منهم لا تتمكن من شرح ألفاظ النص بحسب السياق ويفسر التقرير نفسه هذا الضعف في الفهم :

- بكون غالبية المتعلمين يفتقرون إلى رصيد معجمي غني يمكنهم من فهم ما يقرؤون.[16]
- نسبة عالية منهم لا تتجاوز في فهمها للنص معجمه اللغوي.
- نسبة مهمة من المتعلمين لا تتمكن من رصد المؤشرات النصية التي تساعد على تحديد نوعية النصوص (إخباري، وصفي، سردي...)،[17]

15 المجلس الأعلى للتعليم ، التقرير الموضوعاتي لسنة (2009) حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 « كتيب اللغة العربية»

16 المجلس الأعلى للتعليم، نفس المرجع السابق، ص 22

17 المجلس الأعلى للتعليم، نفس المرجع السابق، ص 21

أما بخصوص السنة السادسة ابتدائي، فيشير التقرير إلى عدم تحكم المتعلمين في مكون القراءة، فهم لايمتلكون الموارد الأساسية التي تمكنهم من القراءة كالقدرة على تحديد موضوع النص، حيث لم يتمكن ثلثي المتعلمين في السنة السادسة ابتدائية من تحديد الموضوع، كما تجد نسبة منهم صعوبات كبيرة في فهم ما تقرأ فهما صحيحا، ويوضح الجدول أسفله هذه النتائج.

الجدول(4) التحكم في مهارات الفهم من خلال مكون القراءة حسب معطيات التقرير الموضوعاتي كتيب اللغة العربية (2009) [18]

المستوى الدراسي	الكفاية المستهدفة	المستوى المهاري	نسبة النجاح
الرابعة ابتدائي	تحديد نوعية لنص	المعرفة	% 53
	شرح ألفاظ من النص بحسب السياق	الفهم	% 45
	تحديد شخصيات النص	الفهم	% 40
	تحديد أمكنة أحداث النص	الفهم	% 54
	تعرف أحداث النص	المعرفة	% 22
السادسة ابتدائي	القدرة على تحديد موضوع النص	الفهم	% 34
	تحديد القيمة التي يتضمنها النص	الفهم	% 49
	شرح ألفاظ النص بحسب السياق	الفهم	% 41

2-3. مهارة الإنتاج

يشير التقرير الموضوعاتي(كتيب اللغة العربية) المذكور سلفا بخصوص تحكم متعلمي السنة الرابعة في مهارة الكتابة من خلال مكون التعبير والإنشاء إلى ما يلي: أولا، ضعف في قياس مدى قدرة المتعلمين على إنتاج نهاية لنص مقترح وفق تعليمات محددة، فلم يتمكن 28% من المتعلمين من التحكم في هذه القدرة، وقدم 42 % من المتعلمين إجابات خاطئة،لم يتجاوز عدد التلاميذ الذين حققوا التحكم الأعلى 27 تلميذا. ثانيا، ضعف في قياس مدى قدرة المتعلمين على إنتاج نص وصفي انطلاقا من معطى محدد وفق تعليمات مقدمة، فقد بلغت نسبة التحكم 14 % وبلغت نسبة

18 حول النتائج والنسب المئوية يمكن الرجوع إلى المجلس الأعلى للتعليم، نفس المرجع السابق، الصفحات 21 و 22 و 23 و 24 و 33 و 32

عجز المتعلمين عن الإجابة 23 % وقدم 32 % من المتعلمين إجابات خاطئة، ولم يتجاوز عدد المتمكنين من الإجابة 14%، وشكلت نسبة الذين حققوا التحكم الأعلى 9 % فقط. [19]

وفي السنة السادسة، بخصوص قياس مدى قدرة المتعلمين على إنتاج نص منسجم في وضعية تواصلية دالة انطلاقا من معطى مقدم وتعليمات محددة، أشار التقرير إلى عجز 16 % من المتعلمين عن الإنجاز وتقديم إجابات خاطئة من طرف 12 % ، فالتقرير يكشف عن نتائج غير مرضية في السنة السادسة التي تعد نهاية السلك الابتدائي. ولم يتجاوز عدد المتمكنين نسبة 30%

الجدول(5) التحكم في مهارة الإنتاج مستوى الرابعة والسادسة ابتدائي حسب معطيات التقرير الموضوعاتي «كتيب اللغة العربية» (2009)

المستوى	الكفاية المستهدفة	نسبة النجاح
الرابعة ابتدائي	قياس مدى قدرة المتعلمين على إنتاج نهاية لنص مقترح وفق تعليمات محددة	% 9
	قياس مدى قدرة المتعلمين على إنتاج نص وصفي انطلاقا من معطى محدد وفق تعليمات مقدمة	% 14
السادسة ابتدائي	قياس مدى قدرة المتعلمين على إنتاج نص منسجم في وضعية تواصلية دالة	% 30

3-3. نسب تحقق التعلمات

لرصد أثر المعارف المعجمية في تمكين المتعلم من التحكم في الكفاية اللغوية التواصلية وتحقيق أهداف التعلمات في المرحلة الابتدائية. يمكننا من خلال التقرير الموضوعاتي (2009) لتحليل مستويات التحصيل في مادة اللغة العربية استخلاص ما يلي:

- تتراوح نسب معدلات تحقق الأهداف المحددة لتدريس وتعلم اللغة العربية بين 27 % و36 % في السلك الابتدائي
- حقق المتعلمون نتائج أقل في التعبير والإنشاء [20]

تؤكد نسب تحقق التعلمات إلى جانب المعطيات والنسب المئوية الواردة في الجدولين أعلاه (4) و(5) بخصوص تحكم المتعلمين في مهارات الفهم ومهارات الإنتاج الفرضية الأولى من دراستنا، فعدم تمكن المتعلمين من المعجم، بمعناه الواسع الذي تبنيناه، من المتغيرات التي تؤثر في التحكم في الفهم كما تؤثر في مستوى التحكم في الإنتاج. ويمكن تفسير ذلك بوجود تعالق بين الفهم أو القراءة

19 بخصوص نسب التحكم، يمكن الرجوع إلى المجلس الأعلى للتعليم، نفس المرجع السابق، الصفحتين 29 و38

20 بخصوص نسب تحقيق التعلمات يمكن الرجوع إلى المجلس الأعلى للتعليم، نفس المرجع السابق، الصفحة 10

وبين الكتابة، فالمفردات السالبة التي تستعمل في الفهم تكون أكثر عددا من المفردات الموجبة، وبالتالي فعدم الفهم وعدم التمكن من القراءة يؤثر في مستوى الكتابة حيث أن هناك تعالقا بين القدرة السالبة أي القراءة والقدرة الموجبة أي الكتابة.

يبدو ،إذن، أن عدم التحكم في الكفاية المعجمية يؤثر في تحقيق أهداف التعلمات و لذلك طبعا أثر سلبي على نتائج التحصيل الدراسي. إلا أن تفسير عدم تمكن المتعلمين من اللغة لا يمكن أن يقف عند حدود الفقر المعجمي عند المتعلم أو عدم تمكنه من فهم النصوص وإنتاجها، ولكن يجب أن نفسر لماذا يعاني المتعلمون من هذا النقص المعجمي الذي يؤدي إلى عدم القدرة على الفهم كما يؤدي إلى عجز في الإنتاج؟ اعتمادا على الأسس النظرية للدراسة التي قمنا بها وانطلاقا من تحليلنا للوضعية الراهنة لتدريس المعجم في المرحلة الابتدائية من خلال البرامج والتوجيهات الخاصة بسلك التعليم الابتدائي ومناقشة نتائج الوضعية الراهنة لتحكم المتعلمين في مهارات الفهم والإنتاج، يبدو أن كيفيات تدريس المعجم من العوامل التي قد تفسر عدم تمكن المتعلمين من الكفاية المعجمية، وبهذا يمكن تأكيد افتراض أن الأنشطة التعليمية الصريحة التي تأخذ بعين الاعتبار الخصائص اللسانية للمفردات والقائمة على أساس الانطلاق من الموارد اللغوية للمتعلمين واستراتيجياتهم في لغات أخرى من العوامل التي تساهم في تحكم المتعلمين في الكفاية المعجمية.

4. نحو اقتراح مسالك للتدريب المعجمي وبناء كفاية معجمية في المدرسة الابتدائية

قبل أن نعرض للطرق التدريسية الكفيلة بتدريس المعجم، نذكر بأنه إذا كان النحو نسقا منغلقا، فإن المعجم نسق منفتح، ومن هنا يجد المتعلم صعوبة في التمكن من لغة المدرسة والإحاطة بمعجمها وقليلة هي الفئة التي تستطيع تحقيق كفاية معجمية عالية. في هذا الإطار تمكن الأنشطة التعليمية الصريحة من تحسين تعليم وتعلم المعجم وتنمية الكفاية المعجمية للفرد ومن تمة تنمية المهارات الأساسية كالفهم والإنتاج بلغة سليمة. وحسب النموذج الموسع للكفاية المعجمية الذي تبنيناه إن التمكن من الكفاية المعجمية يقتضي التعرف على المفردة وعلى خصائصها اللسانية والتمكن من استعمالها شفويا وكتابيا في أوضاع تخاطبية حيث يكون الفهم والإنتاج مشروطا بالبيئة الاجتماعية والثقافية وبالممارسات الكلامية للفرد. (وقد لاحظنا أن المتعلمين وجدوا صعوبات في استخلاص المعنى من السياق) فإدراك دلالة المفردة يرتبط بالسياق الذي ترد فيه و السياق هو الذي يحدد مختلف المعاني.

- وفي بناء التعلمات المعجمية يجب تحديد؛
- أولا، الكفايات المستهدفة من بناء التعلمات؛
- ثانيا، المبادئ التي توجه تنظيم الأنشطة التدريسية لمفردات اللغة؛
- ثالثا، الأهداف المتوخاة من تلك الأنشطة.

ويمكن القول بأن الكفايات تحدد بحسب التدرج في المستويات التعليمية، فتعليم مفهوم ما يمكن أن يتم عبر مراحل تدرجية في جميع المستويات الإبتدائية على أن بعض المفاهيم يكفي لتمريرها والتمكن منها المستوى الأول أو الثاني من التعليم الابتدائي أما المفاهيم الأكثر تعقيدا، فلا تدرس إلا في مستوى متقدم كالتأليف والإقتراض، فتحقيق الكفايات المستهدفة وبناؤها قد يتم عبر تدرج في الأسلاك والمستويات بكيفية تراعي النمو الدهني للمتعلم. وهنا يجب التمييز بين المفردات التي يفهمها المتعلم ولا يستعملها في التعبير الشفوي والكتابي والمفردات التي يفهمها و يستعملها في التعبيرين الشفوي و الكتابي.

من جهة أخرى يجب تصميم الأنشطة التدريسية بكيفية تراعي،

أولا، اكتساب اللغة عبر اللغة الشفوية أولا، ثم عبر أنشطة تخزين المفردات في الذاكرة، وإعادة استعمال المفردات المكتسبة

ثانيا، تنويع مفردات اللغة بحسب مجالات مختلفة فجميع المواد المدرسية تساهم في تنمية مفردات اللغة والتحكم في استعمالها

ثالثا، بناء مفردات اللغة عبر أنشطة خاصة تركز على اشتغال مفردات اللغة في شبكات دلالية وعلى العلائق الصرفية

في هذا الإطار، يمكن أن تنتظم التعلمات بكيفية تراعي العلائق الدلالية والصرفية القائمة بين الوحدات على نحو ما هو موضح في الجدول أسفله :

الجدول (6) كيفية تنظيم التعلمات المعجمية من قبل المدرس: المفاهيم الواجب الوقوف عليها

الدلالة	دلالة المفردة	معنى المفردة في السياق
		تعدد المعنى
		معنى حقيقي ومعنى مجازي
		معنى اصطلاحي
	العلائق الدلالية بين المفردات	التجانس
		الترادف
		التضاد
		المصطلحات العامة
		الحقل المعجمي
		المستويات اللغوية
الصرف	تكوين مفردات اللغة	الاشتقاق
		المفردات المركبة
المظاهر التاريخية	أصل المفردات وتاريخها	الإثمولوجيا
		الاقتراض

لا شك أن فهم هذه الخصائص سيساعد المدرس على تصميم أنشطة تعليمية تمكن من تنمية الكفاية المعجمية للمتعلمين بكيفية نسقية. وهذا لن يتأتى للمتعلم إلا عبر خطوات

- كأن تقدم له المفردة عبر مرات متوالية قبل أن تخزن في الذاكرة
- كالاشتغال على المفردات المتواترة والشائعة
- إدراج الأفعال والصفات وعدم التركيز على الأسماء فقط
- الاشتغال على المفردات داخل السياق
- ربط المفردات بشبكات دلالية .

وفي إطار التعدد اللغوي الذي يطبع البرامج والتوجيهات التربوية، يجب الاهتمام بجوانب النقل والتناوب والتداخل بين اللغات وإثارة انتباه المتعلم إلى ما هو مشترك بين اللغة العربية ولغات أخرى إلى جانب الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف عبر المقارنة بين اللغات. ونشير هنا إلى أهمية تقييم الكفاية المعجمية بناء على بعدين أساسيين: هما حجم المفردات التي يعرفها المتعلم، ثم المعارف المرتبطة بهذه المفردات أي المعلومات التركيبية والدلالية والصرفية والتداولية واللفظية والخطية، والتمكن من إنجاز مهام لغوية: أي الفهم والتعبير بلغة سليمة. وفي إطار تقييم الكفاية، يمكن التمييز بين معايير دنيا، ومعايير عليا، أو ما يصطلح عليه بمعايير الإتقان وقد تبنت البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بالتعليم الابتدائي هذا النمط من التقييم[21] للحكم على مكتسبات التلميذ. أما المعايير الدنيا فهي تلك التي تحدد النجاح أو التمكن من الكفاية على أن معايير الإتقان هي معايير غير لازمة بالضرورة، وهي التي تميز ضمن منتوجات التلاميذ بين المنتوج الصحيح والمضبوط والمرضي، وبين المنتوج المتفوق وفق هذا التصور يعود فشل التلميذ إلى عدم التمكن من المعايير الدنيا وهي التي تترجم القدرة. واللجوء إلى المعايير له مزايا على مستوى التقييم حيث يجعل النقط صحيحة أفضل من المقاربة التقليدية، وحيث يقلص اللجوء إلى المعايير من نسبة الفشل المدرسي[22]. وقد تساعدنا هذه المعايير على تقييم كفايات المتعلمين المعجمية والحكم على مستوياتهم خاصة في إطار التعدد اللغوي.

إذا كان الهدف في إطار المقاربة بالكفايات من تعليم وتعلم الوحدات المعجمية هو تطوير الكفاية المعجمية، ولم يعد مقتصرا على تخزين لائحة من المفردات وترديدها، فمن اللازم تغيير معيار الحكم على مستوى تمكن المتعلم من الكفاية المعجمية، ولا يقتصر الحكم على تمكن المتعلم على حجم المفردات التي يمتلكها هذا الأخير، بل يجب أن يشمل إلى جانب ذلك المعارف المرتبطة بهذه المفردات والتمكن من إنجاز مهام لغوية في سياقات اجتماعية وثقافية متعددة.

21 وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج، مرجع سابق، ص 16

22 انظر بخصوص هذه المسألة Roegiers; X;(2004); **L'école et l'évaluation** de Boeck ed; bruxelles

خلاصة

إن الاهتمام بطرق تدريس المعارف المعجمية المرتبطة بالوحدات المعجمية وتقييمها شيء أساسي لتأطير تنمية الكفاية المعجمية للمتعلمين وذلك قصد تحسين التمكن من اللغة العربية وهذا يقتضي:

أولا، الاهتمام بفهم كيفية اشتغال اللغة وخاصة العلائق الدلالية القائمة بين المفردات ودورها في تنمية الكفاية المعجمية والحصول على معارف لغوية ونصية واستعمالها في سياقات مختلفة، من هنا ضرورة الاستفادة في تدريس اللغة من المعارف المتراكمة في مجال اللسانيات واللسانيات النصية.

ثانيا، فهم كيفيات اشتغال الذاكرة لتخزين المفردات واسترجاعها، من هنا ضرورة الاعتماد على التراكم المعرفي في مجال علم الدلالة المعجمية وعلم النفس اللغوي.

ثالثا، النظر في الكيفيات والطرق التدريسية الكفيلة بتيسير التمكن من الكفاية المعجمية في إطار التعدد اللغوي، وفي هذا الإطار يجب الاهتمام بجوانب النقل والتناوب والتداخل بين اللغات وإثارة انتباه المتعلم إلى ما هو مشترك بين اللغة العربية ولغات أخرى والوقوف على أوجه الاختلاف عبر المقارنة بين اللغات.

وإجمالا، أولت البرامج و التوجيهات التربوية الخاصة بالتعليم الابتدائي (2011) أهمية لتنمية الكفاية التواصلية للمتعلمين على مستوى الفهم والإنتاج وعلى المستوى الشفوي والكتابي، كما اهتمت بمجموعة من مكونات هاته الكفاية وبكيفيات تمريرها إلى جانب انطلاقها من النص بدل الوقوف عند حدود الجملة. فهي بذلك تساير التوجهات الدولية في مجال تعليم اللغات وتعلمها، إلا أنه إلى جانب حسنات هذه البرامج و التوجيهات التربوية، يلاحظ أنها لاتزال رغم تبنيها مبدأ المقاربة بالكفايات تتحدث عن إنماء رصيد لغوي بدل الحديث عن الكفاية المعجمية التي تعد مكونا أساسيا لتزويد المتعلم بالمفردات وخصائصها اللغوية وسياقات استعمالها، والتي لها أثر في تمكن المتعلم من تحقيق مستوى أعلى من التحكم في اللغة.

المراجع

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج، شتنبر (2011) **البرامج والتوجيهات الخاصة بسلك التعليم الابتدائي** http://www.men.gov.ma/AREF_TT/Lists/Pages/ProgrammeEdu.aspx.
- المجلس الأعلى للتعليم (2009) **التقرير الموضوعاتي حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي** 2008 «كتيب اللغة العربية» http://www.cse.org.ma/ar/admin_files/pnea/fascicule_lang_arabe_ar.pdf

- Carter, R. (1987). *Vocabulary. Applied Linguistics Perspectives*, *Aspects Of English*, London, Unwin Hyman.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre Européen Commun de Réfeéence Pour Les Langues Apprendre, Enseigner, Evaluer* Unité Des Politiques Linguistiques, Strasbourg http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf
- Ehrlich S. Bramaud du Boucheron G, Florin A.(1978) *Le Développement Des Connaissances Lexicales A L'école Primaire*. Paris, PUF.
- El khalloufi; F. A Benelazmia (2009) Capacités Mentales Et Acquisition Apprentissage Des Langues, Etude Effectuée Pour Le Conseil Supérieur De l'Enseignement, Royaume du Maroc.
- Granger S , Monfort G (1994) «La Description De La Compétence Lexicale En Langue Etrangère:Perspectives Méthodologiques» *Aile L'acquisition Du Lexique D'une Langue Etrangère* n° 3 :1994 http://aile.revues.org/4890
- Laufer, B. (1992) «How Much Lexis Is Necessary For Reading Comprehension?» In P.J.L. Arnaud & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary And Applied Linguistics* (126-132). Basingstoke: Macmillan.
- Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary In Another Language*. Cambridge University Press.
- Polguère A. (2003) «Collocations Et Fonctions Lexicales Pour Un Modèle d'Apprentissage». dans Francis Grossmann Et Agnès Tutin, Dir., *Les Collocations. Analyse Et Traitement*, Volume E :1, pages 117–133. De Werelt, Amsterdam, 2003.
- Richards, j.(1976). *The Role Of Vocabulary Teaching*, *TESOL Quarterly*, 10(1): 77-89
- Roegiers; X;(2004); *L'école Et L'évaluation* De Boeck ed ; bruxelles
- Waring R, Nation P (2004) Second Language reading and incidental vocabulary learning *Angles on the English-Speaking World*, 4, 96–110