

تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات
 الطالبة: نعيمة عزي (أستاذة مساعد أ)
 إشراف أستاذ التعليم العالي: الأستاذ عزالدين صحرابي
 قسم اللغة والأدب العربي جامعة محمد خيضر باتنة 1 (الجزائر)
 البريد الإلكتروني: azinaimadz2006@gmail.com
 رقم الهاتف: 0777125881

تاريخ القبول: 2019/02/14

تاريخ الاستلام: 201/07/803

الملخص:

إن اهتمامنا بنشاط التعبير الكتابي من وجهة نظر اللسانيات التعليمية، دفعنا إلى الاهتمام أيضا بتدريس اللغة العربية في المناهج الدراسية الحديثة من التعليم الثانوي، والهدف من ذلك معرفة مكانة اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، وطريقة تدريسها، خاصة في نشاط التعبير الكتابي.

يعتبر التعبير بشقيه الشفهي والكتابي وسيلة من الوسائل الموجهة لخدمة اللغة، وتعزيز الاستعمال اللغوي الصحيح، ومادام التعبير هو غاية تعليم اللغة فهو مثال للاستعمال الهادف للغة في جانبها الواقعي، ونمو المتعلم فيها يتجه من الاستماع والتحدث إلى القراءة والكتابة ثم إلى مزيد من النضج في القدرات والمهارات، وأخيرا إلى النمو اللغوي الكامل، لأن خبرة المتعلم اللغوية هي نتيجة وجوده في قسم دراسي محفز؛ حيث يجد فيه فرصا كثيرة للتعبير عن أفكاره، والمشاركة فيها من خلال اللغة والتعبير وما ضمه من موضوعات كفيل بتوفير تلك الفرص، وانطلاقا من هذا سعينا في هذه الدراسة إلى الكشف عن المقاربة بالكفاءات وطريقة تطبيقها في تدريس نشاط التعبير الكتابي.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة، المقاربة بالكفاءات، استراتيجية التدريس بالكفاءات، التعبير الكتابي.

Abstract:

Our interest in the activity of written expression from the point of view of educational linguistics has also led us to pay attention to the teaching of Arabic in modern secondary school curricula. The purpose of this is to know the status of the Arabic language in the Algerian school and the way it is taught,

The expression is both a verbal and written expression as a means of serving the language, promoting correct language use, and as long as the term is the goal of language education, it is an example of the meaningful use of language in its realistic side. The learner's growth tends to listen to reading and writing and then to more maturity in abilities and skills , And finally to the full linguistic development, because the experience of the learner language is the result of his presence in the Department of the stimulating course; where he finds many opportunities to express his ideas, and participation through language and expression and the inclusion of topics to provide such opportunities, and from this endeavor in this study Its approach to the disclosure of competencies and the method applied in the teaching activity written expression.

Key words: competence, competency approach, competency teaching strategy, written expression

مقدمة:

إن طريقة التدريس هي الكيفية البيداغوجية المنهجية المستخدمة لإيصال المادة التعليمية، فهي تنظيم لخطوات عملية التعليم للوصول إلى الأهداف بأفضل السبل الممكنة، والسير على طريقة معينة واضحة المعالم في التدريس يجعل المعلم ينجح في تقديم دروسه، وممالا شك فيه أن الإمام بمميزات الطريقة الجيدة يمكّن المدرس من ممارسة عمله بفاعلية، ويزوده بمنهجية علمية محكمة، تسمح له ولتلاميذه بالمرور عبر المواقف التعليمية بنجاح، علما أن الطريقة الجيدة هي التي تحمل في ثناياها وسائل لتقييم المتعلم، إلى جانب أن أهدافها لا تقف عند طلب المعرفة، بل تمتد لتمس الفهم والتحليل والتركيب والتقييم، واكتساب اتجاهات، وعادات سلوكية.

1 - مفهوم الكفاءة:

1-1 - لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور: «كافأه على الشيء مكافأة، وكفاءة: جازاه والكفيئ: النظير وكذلك الكفاء، والكفوء، والمصدر: الكفاءة، وتقول: لا كفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، والكفاء: النظير والمساواة»¹، أما في مختار الصحاح، فنجد: «ك.ف.أ (الكفيئ): بالمد النظير، وكذا (الكفاء)، و(الكفؤ)، بسكون الفاء وضمها بوزن فعل، وفعل، والمصدر (الكفاءة) بالفتح والمد، وفي حديث العقيقة (شاتان مكافئتان) بكسر الفاء، أي متساويتان، والمحدثون يقولون (مكافأتان) بفتح الفاء وكل شيء ساوى شيئاً فهو مكافئ له»².

وعليه، فإن الكفاءة في معناها اللغوي تعني المماثلة في القوة والشرف، وهي القدرة على العمل، وحسن تصريفه، ويقال: الكفاية وهي بمعنى لفظة مرادفة، أو تكاد تكون كذلك للكفاءة، بل هناك من يستعمل كفاية* بدل من كفاءة، إلا أن المصطلح الشائع في الاستعمال هو كفاءة، ويقابلها المصطلح الفرنسي compétence.

2-1- اصطلاحا:

1-2-1- الكفاءة في الدراسات اللسانية:

1-1-2-1- الكفاءة في النظرية التوليدية التحويلية:

يعتبر اللساني الأمريكي تشومسكي Chomsky، صاحب النظرية التوليدية التحويلية، أول الباحثين المعاصرين الذين سبقوا إلى استعمال مفهوم الكفاءة في دراسة اللغة*، ويرى بأن للإنسان قدرة عقلية تعدّ أنموذجا فريدا، لا يمكن رده إلى أشياء أو عوامل خارجية، وتتمثل هذه القدرة في الجانب الإبداعي من العقل البشري، وتعد اللغة من أبرز مظاهرها، لذا يرى بأن المبادئ العقلية وحدها كفيلة بتفسير عملية اكتساب اللغة³، فالطفل في نظره يولد وهو مزود بقدرات فطرية، تؤهله لتقبل المعلومات اللغوية ولتكوين بني اللغة، بمعنى أن له القدرة على تكوين قواعد لغته، من خلال الكلام الذي يسمعه، فهو بطريقة لا شعورية يمتلك القواعد الكامنة ضمن المعطيات اللغوية التي يسمعها، ويسمي تشومسكي هذه المقدرة بالكفاءة اللغوية⁴ compétence linguistique، ويعرفها ب: « المعرفة الحدسية الضمنية للغة، وهي القدرة على توليد الجمل وفهمها، وعلى التمييز بين صحيح الكلام وسقيمه، أي بين الجمل النحوية

والجمل اللانحوية»⁵، وهي ملكة فطرية بديهية لا شعورية، تجسد العملية التي يقوم بها المتكلم من أجل صياغة جملة، وفق مجموعة منظّمة من القوانين⁶، ويعني هذا أن اكتساب اللغة يخضع لقالب فطري، موجود لدى كافة البشر وبواسطة هذا القالب الذي هو عبارة عن: « نظام من القواعد الذي يسمح للمتكلم المثالي من إنتاج وترجمة ما لا نهاية له من الجمل المنتمية إلى لغته، والتي لم يسبق له أن أنتجها أو سمعها»⁷، وهذا ما يسميه تشو مسكي بالإبداعية* *créativité*.

لقد ميّز تشومسكي بين الكفاءة اللغوية، باعتبارها المعرفة الضمنية للغة، والأداء الكلامي *performance*، باعتباره الاستعمال الفعلي للغة ضمن سياق معين⁸، بمعنى أن الأداء الكلامي هو انعكاس للكفاية اللغوية، إنه الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين، فبفضله تنتقل الكفاءة من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل⁹، وإن الهدف الرئيس في التحليل اللغوي هو التمييز بين السلاسل النحوية التي تمثل جمل اللغة، والسلاسل غير النحوية التي ليست بجمل اللغة، ثم دراسة أبنية السلاسل النحوية¹⁰.

ومن المؤكد أن المعرفة الكاملة بقواعد اللغة لا يؤدي بالضرورة إلى إمكانية توظيف هذه القواعد إجرائيا « فالذي يتعلم عددا معتبرا من البنيات، وعددا معتبرا من الكلمات المنسجمة مع هذه البنيات يمكنه أن لا يعرف كيف يتم وضعها في الاستعمال أثناء التواصل»¹¹، من جهة، ومن جهة أخرى لا يمكن عزل اللغة عن مواضع استعمالها، ذلك أننا « عندما نتخاطب نستعمل اللغة لغرض محدد مثل النقاش والإقناع أو الوعد...وننقذ هذه الأغراض في قالب اجتماعي محدد، فالمتحدث يختار طريقتة في التعبير عن نقطة، ولا تعتمد هذه الطريقة

نواياه ومستوى عواطفه، بل هي تأخذ في الاعتبار هوية المتحدث إليه وعلاقته به... ، فلا يكفي إمام الطالب بقوالب اللغة ومعانيها، والهدف منها فقط، بل يجب أن تستخدم هذه المعرفة للتداول حول المعنى»¹².

إنّ تصور النظرية التوليدية التحويلية للتعليم، تصور يهتم بإمكانيات الذات المتعلمة، والتعليم المتمركز حول المتعلم، إذ انتقدت هذه النظرية بلوم فيلد Bloomfield وسكينر Skinner، وباقي الأشكال المتطرفة في السلوكية، الداعية إلى بيداغوجيا الأهداف، صاحبة التعليم المتمركز حول المعلم والمحتوى، فعند استعمال تشومسكي مصطلح كفاية سنة 1955، قام بتفنيد الأطروحة السلوكية التي تقول بأن اللغة تكتسب، وتعلم عن طريق المحاولة والخطأ، والإشراف والتعزيز... فبالنسبة إلى تشومسكي يرى أن سرعة استرداد ما فات من اللغة بسبب تشوهات عضوية هامشية، لا يمكن تفسيرها بألفاظ التعلم، أو حتمية الوسط، أو مثير واستجابة، بل تدل هذه الظواهر على وجود استعداد فطري وكوني، والكفاية اللسانية تشير إلى هذا الاستعداد¹³، من هنا يمكن اعتبار النظرية التوليدية التحويلية قيمة مضافة إلى التدريس بالكفاءات.

2-1-2-1- الكفاءة عند ديل هابمز D. Hymes:

يقترّب مصطلح الكفاءة التواصلية Compétence communicative إلى حد كبير من مفهوم البلاغة عند العرب، باعتبار المقصود عند الطرفين هو مطابقة الكلام لمقتضى الحال، بل إن اللغويين القدامى من العرب في تأكيدهم على الإبلاغ والاتصال، لا يمكن أن يتم في أحسن وجه، ما لم يطابق الكلام مقتضى أحوال المتلقين وكذا مطابقته للمقام الذي يجري فيه، وبهذا يكونون قد سبقوا اللغويين المعاصرين بسنين عدة، إذ لم يلتفت الدرس اللغوي الحديث إلى

دراسة المقام أو السياق إلا في أواخر الخمسينات، على أيدي أقطاب المدرسة الاجتماعية أمثال فيرث، ومالينوفسكي، وإذا كانت الكفاية التواصلية تتكون من قواعد نحوية، اجتماعية، لغوية، تمكن صاحبها من امتلاك ناصية اللغة وبالتالي استعمالها بحسب المواقف المختلفة، فإن الكفاءة اللغوية تشكل جزءا هاما من أوجه الكفاءة التواصلية، وتتحدد في كونها نظاما من القواعد اللغوية: صوتية صرفية...، وبهذا نستنتج أن هايمز يرى بأن كفاءة تشومسكي غير كافية لتطور عملية الضبط الوظيفي للغة، وما دام تدريس اللغات يهدف إلى تطوير الكفاءات التواصلية، فإن هايمز أدخل تغييرا على الكفاية عند تشومسكي، إذ لم تعد مؤسسة مبنية بناء بيولوجيا، بل أصبحت عبارة عن قدرة قابلة للتكييف داخل سياق محدد؛ حيث يتطلب تطورها مسعى تعليميا نظاميا، أو غير نظامي، والمعنى الوحيد الذي احتفظ به هايمز من مفهوم تشومسكي هو أن الكفاءة تدرك على مستوى خصائص الفرد¹⁴.

أما صوفي مواردو Sophie Moirand فتعرف الكفاءة التواصلية انطلاقا من¹⁵:

- 1- المكون اللساني **Une Composante Linguistique**: ويكمن في معرفة النماذج الصوتية والدلالية، والتركييبية للغة، ومعرفة كيفية استعمالها.
- 2- المكون الخطابى **Une Composante Discursive**: وهو معرفة مختلف أشكال الخطابات وتنظيماتها، وتشكيلاتها وفق الوضعيات التواصلية التي تنشأ فيها.
- 3- المكون المرجعي **Une Composante Référentielle**: أي معرفة مجالات التجربة الانسانية وموجودات العالم، والعلاقات القائمة بينها.

4- المكون الاجتماعي الثقافي **Une Composante Socioculturelle**: ويعني معرفة القواعد الاجتماعية ومعايير التفاعلات بين الأفراد والمؤسسات، ومعرفة التاريخ، والثقافة، والعلاقات بين المواضيع الاجتماعية، ثم معرفة استعمالها.

إن هذه المكونات تتدخل كلها لتحقيق القدرة التواصلية لدى المتعلم، وتتحدد انطلاقاً من هذه المكونات الاستراتيجية التعليمية اللغوية، فالكفاية التواصلية تتكون إذن من¹⁶:

1- الكفاية الثقافية الاجتماعية: وهي تلك التي عبر عنها الجاحظ بقوله: «لكل ضرب من الحديث ضرب من اللفظ، ولكل نوع من المعاني ضرب من الأسماء، فالسخيف للسخيف، والخفيف للخفيف، والجزل للجزل، والإفصاح في موضع الإفصاح»¹⁷.

2- الوعي بالمستويات اللغوية المتعددة: وهذا يقتضي ملاحظة الكلمات، والتعابير التي يستعملها المتكلم، وفق الموضوع الذي يكتب أو يتحدث فيه، ويتعدى ذلك إلى ملاحظة ما للمتلقي من دور في تحديد طبيعة النمط اللغوي المستعمل، وخصائصه الدلالية والأسلوبية.

3- الوعي بالوظيفة التعبيرية للغة: والمتمثلة في التزويد بمعلومات عن المرسل من حيث: مشاعره وعواطفه، وميوله، وخبراته السابقة، و... ويكمن هدف هذه الوظيفة في تحديد جملة من العلائق القائمة بين المرسل، والرسالة، وموقفه منها، إذ أن الرسالة في صدورها وبثها، إنما تحمل صفة مرسلها وطابعه، فضلاً عن كشفها عن شيء كامن فيه كحالته العاطفية.

2-2- الكفاءة في مجال التعليم:

تعددت تعاريف الكفاءة، فتباينت شكلا، واتفقت مضمونا، وفيما يلي أهم المفاهيم الواردة حولها:

- «الكفاءة هي القدرة على التعلم والتوافق وحل المشكلات، وكذلك القدرة على التحويل أي تكيف التصرف مع وضعية جديدة، والتعامل مع الصعوبات التي قد يواجهها، كما أنها ادخار الجهد والاستفادة منه أكثر، وزيادة على ذلك تعني المرونة والاستعداد والتواصل»¹⁸، وهذا يعني أن الكفاءة تكتسب بالتعلم، وليست فطرية في الانسان، ولها خاصية التحويل باعتبارها موارد قابلة للتحويل والملاءمة ونقول عن شخص ما أنه كفؤ إذا كان قادرا على التكيف مع مختلف الوضعيات، وأن يكون مستعدا لمواجهة مختلف الوضعيات، وينتقي العناصر التي تكون مناسبة للمقام وتعطي مردودية في التعامل مع حل المشكلات التي تواجهه.

- يرى "بيار جيلي (P. Gillet) بأنها عبارة عن: « نسق من المعارف المفاهيمية، والعملية المنظمة في شكل تخطيطات إجرائية، والتي تمكّن انطلاقا من فئة من المواقف من تحديد مهمة/مشكلة، وحلها بعمل ناجح (أداء)»¹⁹، فهذا يعني أن الكفاءة ليست مجرد نتيجة للاستعدادات الداخلية، ولكنها تتبلور كذلك مع بداية الخبرات، كما أنها لم تعد معرفية فقط، بل معرفية ومادية، ويعني هذا أن الكفاءة تتطلب موارد معرفية فطرية وغير فطرية، إلا أنها غير متداخلة فيما بينها، بل تتأزر لتحقيق فعل ناجح داخل الوضعية المعقدة²⁰.

كما تعرف الكفاءة بأنها: «مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه»²¹، ويعني هذا بأن الكفاءة تستمد معناها من العمل والفعل، فهي كفاءة من أجل الفعل ومن أجل غاية وهدف معين، فلا يمكن تصور عمل

ما أو نشاط معين دون هدف، ويعني هذا أن الكفاءة غير قابلة للفصل عن النشاط الذي تتجلى من خلاله.

- يرى فليب بيرنو أن: الكفاية هي: «القدرة على تفعيل مختلف الموارد المعرفية لمواجهة نوع معين من الوضعيات»²²، ويعني هذا التعريف أنه لا يكفي امتلاك المعارف، والقدرات والمهارات، لاكتساب الكفاءة، بل يجب معرفة كيفية استعمالها حسب الوضعيات التي تتطلبها، والسياقات التي ترد فيها.

فالكفاءة عبارة عن مجموعة من المعارف النظرية، والتطبيقية التي تمكّن الفرد من حل مشكلة ما حلا سليما، انطلاقا من مواقف محددة، كما توضع كوسيلة معيارية للنجاح في جانب معين، مثل القراءة، الكتابة، السباحة...، فهي مكسب شامل يجعل المتعلم قادرا على مواجهة مواقف صعبة، وإيجاد الحلول الملائمة للمشكلات التي تواجهه.

إن الكفاءة - التي تعيننا هنا - هي: تلك التي تجعل المتعلم قادرا على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات، المعارف، المهارات، الخبرات والسلوكات، لمواجهة وضعية جديدة، غير مألوفة والتكيف معها، وكذا حل المشكلات المختلفة، وإنجاز المشاريع المتنوعة التي تختتم بها محاور الدروس²³.

فالمراد بالكفاءة هو مختلف أنواع وأشكال الأداء التي تمثل الحد اللازم، والضروري لتحقيق هدف ما... وبعبارة أخرى هي: «مجموع القدرات، والمهارات، والأداء، وأشكال الممارسات المبنية، التي تساعد في تسهيل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية المعرفية منها، والوجدانية والنفس حركية»²⁴، وهذا يعني أن الكفاءة تتحقق بالقدرة على تأليف وإعادة بناء مختلف هذه العناصر-

المهارات والقدرات والمعارف- بطريقة دينامية من أجل الاستجابة لضرورات التكيف المطلوبة لتحقيق هدف معين، فالتعلم ليس تخزينا للمعرفة من طرف شخص يتلقى بطريقة سلبية، ولكن التعلم نشاط ذهني وبنائي للمتعلم الذي ينبغي أن يصدر ردود فعل ايجابية، وبالتالي فإن الكفاءة باعتبارها قدرات ومهارات ومعارف تبنى، تجد أحد مرتكزاتها في النظرية البنائية لجان بياجيه ²⁵ Jean Piaget.

تقاس الكفاءة بمدى ما تحدثه الأداءات من تغيرات، ونتائج مرغوبة على مستوى سلوكيات التلاميذ المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية، وهذا هو الهدف الرئيس للتعلم، إذ لا يقال أن المتعلم اكتسب كفاءة إلا إذا أدى أدائه إلى إحداث التغيرات المرجوة على مستوى سلوكياته، فمعنى الكفاءة إذا هو أن يكتسب المتعلم معارف، وأن يتعلم كيف يستفيد منها، ويوظفها في الحياة، إذ لا يطلب من التلميذ أن يكون قادرا على إنجاز نشاط ما، وإنما يطلب منه إنجاز النشاط فعليا، لأن الكفاءة كامنة، ولا تظهر للعيان، إلا عند إنجاز النشاط، ولكي تتحقق فإنها تتطلب إدماج عدد من المهارات، وهذا لا يعني أن الكفاءة تتكون من مجموعة من المهارات، بل تتعلق بقدرات الشخص أي ماذا يعرف ²⁶.

2- المقاربة بالكفاءات:

1-2- مفهومها:

تدعو المقاربة بالكفاءات إلى العناية بالمتعلم، داخل المجتمع، قصد تأهيله بالشكل الملائم واللائق، داخل المؤسسة التعليمية، لكي يتمكن من التكيف السليم مع المحيط المحلي العالمي، نظرا إلى أن هذا التكيف يتطلب

منه درجة معينة من التحكم في مستوى من الكفاءات، أو في عدد منها، خاصة إذا عرفنا بأن الكفاءة عبارة عن: « مفهوم افتراضي مجرد لا يمكن ملاحظته إلا من خلال الإنجازات والنتائج التي يحققها المتعلم، وكذلك القدرة على المواءمة، والملاءمة مع الظروف، والمواقف والشروط، التي يواجهها المتعلم، وأخيرا الخاصية الايجابية للمتعلم، التي تشهد على قدرته على انجاز مهمة محددة»²⁷.

يتميز هذا التعريف بالشمول، إذ يضم مختلف المفاهيم القريبة منه، أو التي يتقاطع معها كالقدرة والأداء المهارة والمعرفة، وبهذا يصبح هذا المفهوم مركبا.

اعتمدت هذه المقاربة في بناء مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط، ومناهج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وقد تم تفعيلها في الثانويات الجزائرية منذ عام (2005)، بأقسام السنة الأولى ثانوي بمختلف فروعها، وتستند إلى نظام متكامل، ومندمج من المعارف، والأداءات والإنجازات، والخبرات والمهارات المنظمة، التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية/ تعلمية القيام بشكل لائق بما هو مطالب به، وتعتمد هذه المقاربة أساسا على التوجه نحو تنمية الكفاءات لدى التلاميذ، وإعطائها الأولوية في بناء المناهج، باعتبارها نقطة الانطلاق عوضا عن الاهتمام بتدريس المعارف²⁸، ويمكن تحديد خصائص هذه المقاربة في النقاط الآتية²⁹:

1- تمركز التعليم حول المتعلم: إذ لا يمكن تصور عملية تعليمية تعلمية بعيدا عن المثلث الديدككتيكي، إنه مثلث متساوي الأضلاع يتكون من ثلاثة أقطاب رئيسية، هي: المعلم المتعلم، والمادة الدراسية.

2- منح المتعلم استقلالاً ذاتياً: ويعني هذا احترام حقه في الاستقلال برأيه، والدفاع عنه، إلى جانب حقه في الكلام، والاختلاف، والنقد، وحرية التعبير.

3- تشجيع المتعلم على المبادرة: إذ لابد من تشجيع المتعلم على المبادرة والإبداع، وتطبيق الحوارات الأفقية والعمودية، وتشجيعه على حل المشكلات وإنجاز المشاريع الشخصية.

4- الاهتمام بتمثيلات المتعلم: فالمقاربة بالكفاءات تؤمن بقدرة المتعلم على تحسين خطاطاته الاستكشافية التي يستعملها في كل وضعية، وبهذا فهي ترى أنه لا يمكن بناء أو اكتساب الكفاءات إلا إذا أخذت في الاعتبار تمثيلات المتعلم.

5- الاهتمام بالإستراتيجيات المعرفية والموارد معرفية للمتعلم: إن المقاربة بالكفاءات مرتبطة بالميتا معرفية *la métacognition*، والإستراتيجيات المعرفية *la cognition*.

5-1- الإستراتيجيات المعرفية: هي إستراتيجيات تمكن من إنجاز مهمة محددة، كاستعمال عمليات الضرب والطرح في الرياضيات، شرط أن تتم هذه العمليات في إطار وضعية مسألة، أو حل تمارين رياضية.

5-2- الإستراتيجيات الموارد معرفية: إنها إستراتيجيات تسهل تدبير مجموعة من الإستراتيجيات المعرفية، ومثال ذلك: تقديم عرض مسرحي لآباء وأمهات، وأولياء التلاميذ، يتطلب التخطيط والتنظيم وتقديم العرض، وكل ذلك يفرض استخدام الإستراتيجيات ميتا معرفية، تمكن من تنسيق وتأليف إيجابي بين الإستراتيجيات المعرفية لتحقيق المشروع.

2-2- الأساس النظري للمقاربة بالكفاءات :

تعتمد كل مقاربة تعليمية على نظريات تختلف في أسسها الاستمولوجية، التي تبني على أساسها وبما أننا بصدد الحديث عن مقاربة التدريس بالكفاءات، فالملاحظ أنها تستند إلى أطر مرجعية كثيرة وذلك بالنظر إلى طبيعة الكفاءة المتمثلة في خاصية الجمع بين نظريات معرفية، واستمولوجية عدة.

ويتفق أغلب الباحثين على أنها وليدة الاتجاه المعرفي، وعموما سنستعرض لأهم النظريات التي تعتبر المرجعية الأساسية لهذه المقاربة، والمتمثلة في: النظرية البنائية، ونظرية التفاعل الاجتماعي، وهما نظريتان من نظريات التعلم، علما أنّ هذه الأخيرة عبارة عن محاولات يقوم بها العلماء، قصد دراسة ظاهرة التعلم، التي تعتبر من أهم الظواهر في حياتنا، حيث يقوم العلماء بتنظيم كل ما يتوصلون إليه من آراء حول حقائق التعلم، وتبسيطها وشرحها، والتنبؤ بها، ونظرا لاتساع موضوع التعلم وتشعبه وللعديد من الحقائق التي ينبغي التعامل معها، فقد ظهرت منذ بداية القرن الحالي نظريات عدة في هذا المجال، وكل منها يبحث في جانب أو أكثر من جوانب التعلم، وأجريت عليها تطبيقات عملية على تعلم الحيوان، والإنسان³⁰، ولقد اتصفت هذه النظريات بالتنوع، ونظرا لاختلاف منطلقاتها الفكرية، والفلسفية يمكن تصنيفها إلى أربع نظريات رئيسية، تتمثل في:

- النظرية السلوكية: وأهم روادها: سكينر Skinner ، واطسون Watson، وبافلوف Paflov بلومفيلد Bloom filed.

-النظرية العقلية: ومؤسسها: تشومسكي Chomsky

-النظرية المعرفية البنائية: ورائدها: جان بياجيه Piaget.

-النظرية التفاعلية ل: فيجوتسكي Vygotsky.

2-3- نشأة المقاربة بالكفاءات³¹:

إن التطور السريع في مجال العلوم والتكنولوجيا، جعل وضعيات الإنسان تتعقد بحيث يصعب حلها بمنطق وحدانية المادة، مما يدعو إلى تعدد حقول المعرفة، وتنوعها، قصد تحقيق التفاعل الايجابي مع مختلف الوضعيات، وفي وقت ما يزال فيه تلاميذنا يتلقون المعارف منفصلة من جهة، ونظرية يعجزون عن توظيفها في وضعيات الحياة المعيشية من جهة أخرى، حيث كانت تجد صعوبات بالغة في التوافق، والانسجام في عالم الشغل، فكان لزاما على قطاع التعليم، أن يغيّر نظرتة إلى واقع التدريس، وأهداف استراتيجياته، وخلفياته النظرية والتطبيقية، ووسائله، وتقنياته، ومواقفه من المعارف النظرية، وهذا ما دفع المفكرين للاجتهاد كثيرا ليجدوا أنهم ابتكروا نموذجا، وهو نموذج التدريس بالأهداف، هذا النموذج الذي كان عبارة عن ثورة عارمة على الأساليب التقليدية، التي كانت تركز جل اهتمامها على القدرات العقلية فقط دون أن تولي أي اهتمام للجوانب السيكلوجية للمتعلم، والتي تشكل محاور الارتكاز في شخصيته وكيانه، هذا النموذج ما لبث أن تراجع، ليحل محله نموذج جديد هو المقاربة بالكفاءات Approche par competence.

جاءت المقاربة بالكفاءات كنتيجة حتمية لتطور طبيعي لمقاربة التدريس بالأهداف؛ إذ وجهت عدة انتقادات لهذه الأخيرة، بسبب قصورها على تجزئة الأهداف، حيث جعلت المتعلم عبارة عن آلة مبرمجة، لا تتقن إلا صياغة

الأهداف، وتنفيذها ضمن سياقات متقطعة، وغير متوافقة مع حاجات الإنسان وطموحاته وفي الوقت نفسه لا تنمي لديه أية كفاءة تتماشى مع الحياة الوظيفية، نظرا لاهتمامها بالمعارف بشكل أكثر، ومن ثم علينا أن ندرك جيدا أن المقاربة بالكفاءات عبارة عن تعديل لمسار تعليمي أصبحت بعض تقنيات التدريس به وأساليبه عاجزة عن الاستجابة للحاجات الفردية، والاجتماعية الجديدة.

نظرا للسلبيات التي كانت في مقاربة التدريس بالأهداف كان لزاما أن تفكر دول العالم في مقاربة جديدة تعالج عيوب المقاربة الأولى، وتسير بالفرد نحو الأمام، والجزائر واحدة من الدول التي كانت قد تبنت مقاربة التدريس بالأهداف منذ التسعينات، ثم تراجعت هي الأخرى بعد تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، ولقد دخلت هذه البرامج حيز التطبيق سنة 2003 لتنفيذها في السنة الأولى ابتدائي، وفي السنة الأولى من التعليم المتوسط³².

إن انتقال التدريس من الأهداف إلى الكفاءات، كان نتيجة لأن الكل أصبح مقتنعا بعدم جدوى تخزين المعرفة في الذاكرة، مهما بلغت هذه الأخيرة من سعة وقوة، خاصة في الوقت الذي يشهد ثورة كبيرة في إنتاج المعرفة وتفكيكها، وهذا ما دفع بكثير من الأنظمة التعليمية إلى التركيز على تقييم ما اكتسبه تلاميذها من كفاءات، لأن المتعلم عند نقله إلى الحياة العملية، فإنه يقيم على أساس ما يستطيع القيام به، لا على أساس ما يحمله من معارف، بمعنى قدرته على توظيف مكتسباته، ولهذا فان غاية كل نظام تعليمي ينشد الجودة والفعالية، تتمثل فيما يكسبه للمستفيدين منه من كفاءات تؤهلهم لمواصلة

الدراسة، والاندماج في الحياة الاجتماعية³³، ولهذا فلا بد من التركيز على المتعلم للتعرف على حاجاته بغية انتقاء الغايات، والأهداف التعليمية.

أفضى التركيز على المتعلم إلى الاهتمام بالتعلم، وبالتالي وضع مقارنة تجمع بين عطاءات مقارنة الأهداف، وبين خصوصيات المواد التعليمية، ومؤهلات واستعدادات المتعلم، لتنمية ذكائه في أفق ضمان مستقبله الفكري، والحسي - حركي، والاجتماعي والوجداني، وقد استمدت هذه المقاربة مرجعياتها من مقارنة التدريس بالأهداف، إضافة إلى القدرات والكفاءات، حيث أصبحت هذه الأخيرة إطارا مرجعيا لتقييم المناهج التعليمية بكل مكوناتها من: أهداف ومضامين، وطرق وأساليب تقويم.

لا يشكل مدخل المقاربة بالكفاءات في التعليم منظورا مستقلا عن منظور التدريس الهادف، بل هو نموذج من نماذجه، ويندرج ضمن ما يعرف بمقاربة الأهداف، إنه مجرد حركة تصحيحية داخل هذه المقاربة يعمل على تجاوز الانتقادات، وعلى تصحيح ما أصابها من انحراف جعلها تنغلق في النزعة الإجرائية السلوكية، وتنصرف - بالتالي - بالفعل التعليمي إلى فعل آلي تعودي، وإلى رد فعل اشراطي لعدم الخصوصية والتميز، ويستبعد التفكير الابتكاري³⁴.

4-2- إستراتيجية التدريس بالكفاءات:

يعتبر التدريس بالكفاءات منهاجا للتعلم (Curriculum)، خاصة إذا عرفنا بأن التعلم عبارة عن «عملية واعية (تفترض وجود لدى المتكلم معرفة شفوية بما يعمل) صريحة (تستدعي معارف عن اللغة أو عن

استعمالها) موجهة نحو الأشكال اللغوية أكثر منه إلى المعاني التي تنقلها... والتعلم يطور القدرة على التحكم النحوي بالرجوع إلى القواعد التي يلقنها المدرس، أو يستخلصها المتعلم نفسه»³⁵، فالتعلم إذن عملية شعورية تقوم على عرض القواعد بكيفية صريحة لمعرفة قوانين اللغة، والتحكم في نسقها، فهي عملية مقصودة لذاتها، تتم بين المعلم والمتعلم باعتماد الحوار والتواصل³⁶، وهذا التعلم يهدف إلى اكساب المتعلم كفاءات، تجعل منه فردا قادرا على مواجهة المشاكل والصعوبات بكل منطق وذكاء، لأن عملية التعلم توفر للمتعلم فرصا لتقييم ما ينتجه من الكلام، وما يسمعه، بالرجوع إلى القواعد، وهذا ما « يسميه كراشن بالمرشد Moniteur (...)» وهذه الآلية تلاحظ لدى المراهقين والكبار بمحاولتهم امتلاك لغة في اطار تعليمي»³⁷، فالتدريس بالكفاءات ليس تعليم لتكديس المعلومات والمعارف، بل يفسح المجال الواسع للممارسة التعليمية، أين يعطي للمعلم مجالا رحبا للتصرف، والإبداع كفاعل مشارك، ومساعد ومنشط للتعلمات، وفي المقابل يجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية؛ إذ يجعله عنصرا فاعلا، كما يساهم في تكوين القدرات والمهارات، ولا يقتصر على مجال ضيق، أو إطار محدود، مما يحد من طاقات المتعلم، ويحد من خياله الخصب، وفكره الخلاق³⁸.

تعتمد المقاربة بالكفاءات على إستراتيجية دقيقة تقوم على مقارنة منهجية، تؤدي في نهاية المطاف إلى جعل المتعلم يمتلك القدرة على بناء كفاءات معينة، واستثمارها ضمن وضعيات (إشكاليات) تواجهه، وإنّ التدريس بالكفاءات عبارة عن نشاط معرفي وتعليمي، لا يستقيم إلا مع منهجية حل المشكلات، ومنهجية المشروعات، والمقاربة التواصلية.

3- التعبير الكتابي :

يعتبر التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات ضرباً من التقييم، ومجالاً لإدماج المتعلم مكتسباته إذ يصاغ الموضوع بدلالة دفع المتعلم إلى استغلال مكتسباته القبلية، المتعلقة بالكفاءة المرسومة، من جهة وجعل المتعلم في وضعية مشكلة، ووضعه في موقف إدماج مكتسباته السابقة، من جهة أخرى.

وتخصص حصة للتعبير الكتابي في نهاية كل وحدة تعليمية حيث يدعى فيها المتعلم إلى إدماج مكتسباته في إنجازات كتابية متنوعة وشاملة لمختلف أنماط النصوص المقررة (سرد، وصف، حوار حجاج) انطلاقاً من وضعيات مشابهة وصولاً إلى أخرى جديدة مستمدة من واقعه المعيشي³⁹.

وفي هذا السياق يخصص المعلم وقتاً من الحصة للتصحيح الوظيفي، مركزاً على الجانب الإجرائي (هيكلية، رسالة إدارية، بناء مقدمة، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة...) مراعيًا حاجات التلميذ وأخطائه، وإيضاحاً للقصد نجسد هذا الكلام النظري بما يأتي:

مثال: لموضوع التعبير الكتابي الذي كان يمارس في المقاربة بالأهداف " ليس كل ما يلعب ذهاباً " وضح هذه الفكرة وبين أن على الإنسان ألا ينخدع بالمظاهر.

فالمتعلم في هذا الموضوع مدعو إلى تسخير قدراته المعرفية (التوافر على المعارف التي يتطلبها الموضوع)، وكذلك إظهار مستوى من التفكير عند تبين أسلوب عدم الانخداع بالمظاهر، والمتعلم-هنا- في تحريره للموضوع ليس مرتبطاً بتوظيف مكتسبات قبلية محددة، بينما الحال يختلف عنه من زاوية المقاربة بالكفاءات؛ حيث أنه إذا قدم -مثلاً- درس معاني الفعل المضارع في قواعد

النحو، وقدم درس المجاز اللغوي في البلاغة في الوحدة التعليمية، وحيء إلى موضوع التعبير الكتابي، فان صوغه حينئذ سيكون بمنطق الإدماج ووضع المتعلم في وضعية مشكلة على النحو الآتي:

تعرض جهاز التلفاز إلى الإتلاف، فطلب منك والدك أن تشتري جهاز تلفاز جديد، ذي العلامة الجديدة المشهورة في الصناعات الالكترونية، منها إياك إلى عدم الانخداع بالعلامة الموسوم بها بعض أنواع التلفاز.

اكتب موضوعا إنشائيا تبين فيه المساعي والإجراءات التي تنتهجها لتلبية طلب والدك بشراء تلفاز ذي العلامة المطلوبة، مع توظيف ما يناسب من صيغ الفعل المضارع وتعابير المجاز اللغوي.

ومما لاشك فيه أنّ خاصّة الإدماج تظهر في تحرير الموضوع؛ من خلال تبيان المساعي والإجراءات التي تنتهج لتلبية المطلوب من خلال توظيف ما يناسب من الفعل المضارع وتعابير المجاز اللغوي.

فهذا الأسلوب يضع المتعلم في وضعية ذات دلالة، و في وضعية إدماج، حيث أن هذا المطلب يستدعي منه إماما جيدا، و تفكيراً جادا بمختلف استعمالات الفعل المضارع، و كذا بحسن توظيف تعابير المجاز اللغوي، وإلا أخفق في كتابته للموضوع.

إنّ التعبير الكتابي من منظور المقاربة بالكفاءات ليس نشاطا لغويا معزولا عن باقي نشاطات اللغة، بل هو متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع نشاطات اللغة إلى حد كبير؛ فهو متشابك مع القواعد النحوية والصرفية، ومتشابك مع الإملاء والخط، متشابك مع الأدب والنصوص، متشابك مع

البلاغة، وكما سبقت الإشارة فإن التعبير – الكتابي خاصة – غاية تدرّس اللغة، وفروع اللغة ما هي إلا وسائل معينة له، ومعنى هذا أن التلميذ بقدر تقدمه ونمو ملكته في هذه الفروع يكون تقدمه ونمو مهاراته في التعبير الكتابي.

التعبير الكتابي في هذه المقاربة هو حصة ذات ساعة واحدة أسبوعياً، وهدفها الرئيس هو حمل المتعلمين على تجنيد معارفهم ومهاراتهم، ودمجها في وضعيات جديدة دالة، وتنشط حصص التعبير الكتابي على النحو التالي:

1- تخصص الحصة الأولى لتقديم الموضوع ومناقشته.

2- أما الحصة الثانية، فتخصص لتحرير الموضوع داخل القسم، بعدها يستلم المعلم المواضيع ليصححها.

3- يقوم المعلم في الحصة الثالثة بإجراء تصحيح جماعي للأخطاء مع التلاميذ داخل القسم، ثم يوزع الأوراق مصححة، ويساعد التلاميذ على تصحيح أخطائهم فرادى.

ومن واجب المعلمين النظر بعين الاعتبار إلى تحقيق خصائص التعبير الجيد، وأساسه عندما يقومون بامتحان التلاميذ، ويمكن حصر تلك الخصائص فيما يلي:

1- أن يكون التعبير واضحاً، وذلك بأن تكون الأفكار التي يتحدثون عنها واضحة في أذهانهم لأن وضوح التعبير متوقف على وضوح التفكير وبالعكس كما ينبغي أن تكون هذه الأفكار سليمة ومرتبطة ترتيباً تسلسلياً منطقياً متصلاً، وأن تكون خالية مما هو قليل القيمة.

2- ربط الألفاظ والتأليف بينها بدقة وانسجام، مع مراعاة سلامة العبارة ووضوحها وخلوها من الإبهام واللبس وتجردها من الحشو والتطويل غير المجدي.

3- وأن يتميز بالانطلاق والحرية والبعد عن التكلف والتصنع لكسب المهارة اللغوية، فلا يفرض على التلاميذ عبارات معينة ولا يتقيدون بأداء خاص، ولا يقتصرون على أساليب يحفظونها ويرددونها كاللبغاء في كثير من الموضوعات.

3- وأن يراعى فيه دقة الاقتباس والاستشهاد عند الاستعانة بفكرة أو عبارة مأثورة كحكمة أو مثل أو آية قرآنية أو حديث نبوي.

تحليل لبعض التعابير الكتابية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي:

إنّ المتتبع للخطاب التعليمي المستعمل لتعليم نشاط التعبير لتلاميذ السنة الأولى ثانوي تتجلى له بصورة جلية الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في هذا النشاط من جراء تطبيق المقاربة بالكفاءات خاصة فيما يخص نشاط التعبير الشفهي والكتابي.

إنّ فحص كتابات التلاميذ أبرزت لنا ظهور عدد من المشكلات الإملائية والصرفية والنحوية والتركيبية تمثلت -على سبيل المثال لا الحصر- في:

-سوء تنقيط الحروف.

-إهمال علامة التضعيف.

-التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

11-الأخطاء الصرفية: فتمثلت في:

-أخطاء تصريف الفعل حسب المواقف المطلوبة أثناء الكتابة.

-أخطاء الاشتقاق.

12-الأخطاء النحوية:

فعلى مستوى الحركات الإعرابية يقوم التلميذ بتغيير الحركة الإعرابية في آخر الكلمة، فيرفع ما ينبغي نصبه ويجزم ما ينبغي جزمه أو رفعه...الخ وهذا النوع منتشر في جميع السنوات وقد وقع على الأخص في:

-أخطاء في رفع الفاعل.

-أخطاء في نصب المفعول به.

-أخطاء في الجر

3-أخطاء التراكيب:

التعبير عملية ربط وتركيب، والقاموس اللغوي للتلميذ هو الذي يعينه على تركيب جمل مختلفة ذات معان، فإذا كان فقيرا في ذلك وجد صعوبة ومشقة وعجزا، وقد تمثلت صعوبات التراكيب في:

4-أخطاء الحشو والتكرار: إن ما يغلب على كتابات التلاميذ هو طابع الحشو وتكرار العبارات والجمل والمفردات؛ ففي السطر الواحد قد تكرر الكلمة عدة مرات، وهذا العيب منتشر عند جميع التلاميذ، وتمثل في:

حشو حرف أو ضمير أو كلمة أو عبارة.

5- أخطاء الاستبدال: قد يخطئ التلميذ أحيانا في استحضار الكلمة المقصودة من المعجم الذهني فيحل كلمة أخرى محل الكلمة المقصودة، ومن ذلك نذكر:

-استبدال حرف بحرف آخر

-استبدال ضمير بضمير آخر

-استبدال كلمة بكلمة أخرى أو بضمير

-استبدال عبارة بعبارة أخرى

6- أخطاء الحذف: ظهرت في:

-حذف حرف (حروف المعاني أو المباني)

-حذف ضمير

-حذف كلمة (اسما مثلا)

-حذف عبارة.

7- التعابير العامية المتفصحة:

تبين من فحص وثائق التلاميذ أنهم عندما يحاولون كتابة فكرة يبدوون بالتعبير عنها باللهجة العامية في أذهانهم وبعد ذلك يحاولون ترجمة محتوى الفكرة إلى اللغة الفصحى مما يؤدي إلى خطأ العبارات معنى ومبنى، كل هذا يحدث بسبب تداخل نظامين لغويين معا، وتزاحمهما على عقل التلميذ أثناء عملية التفكير معطلا بعض عناصر النظام الذي تلتزم به الفصحى.

8-التعابير الغامضة:

هي عبارات غامضة لا تحمل أي معنى ولا أفكارا واضحة المعالم بالإضافة إلى اللغة غير الصحيحة التي يستعملها الطلبة سواء من حيث التركيب أو من حيث اختيار الكلمات المناسبة للتعبير عن الفكرة المراد تبليغها، حيث يعبر الطلبة ولا يقولون شيئا مفيدا ذا معنى.

- أخطاء الشواهد التي تعتمد على الحفظ: سواء تعلق الأمر بحفظ آية أو بيت من الشعر أو ذكر علم من الأعلام (أديبا أو مفكرا) أو معلومة تاريخية. خلاصة: أسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج والمقترحات، وتتمثل فيما يلي:

- 1- عدم فهم أغلبية المعلمين للمقاربة بالكفاءات، ولكيفية التدريس وفقها.
- 2- عدم تفاعل المتعلمين، وعدم مشاركتهم في تنشيط الدرس.
- 3- موضوعات التعبير تتماشى مع المضامين، ولا تتماشى مع ميولات التلاميذ، لهذا نجد أن أغلبية التلاميذ يفضلون اقتراح الموضوعات بأنفسهم، بدلا من إجبارهم على التحدث أو الكتابة في موضوع لا يتماشى لا مع مستواهم اللغوي، ولا مع مستواهم المعرفي، ولا مع ميولهم.

من بين ما يقترحه ويوصي عليه ما يلي:

- 4- إعادة تأهيل وتكوين المعلمين بشكل جيد وفق برنامج المقاربة بالكفاءات لتيسير العملية التعليمية.
- 5- القيام بدورات تدريبية للمعلمين حول المقاربة بالكفاءات (دورات صيفية).
- 6- إعادة النظر في الحجم الساعي لمادة التعبير، ويقترح البحث في هذا زيادة ساعات التعبير ليفي هذا النشاط بما هو منتظر منه.
- 7- ترك المجال للتلاميذ لاقتراح موضوعات التعبير التي تتماشى وميولهم، وسنهم وقدراتهم اللغوية والعقلية.
- 8- لا بد من إعادة النظر في طريقة تدريس التعبير في المرحلة الابتدائية والأساسية بما يساعد المتعلم على التمكن من التعبير بطريقة سليمة.
- 9- ضرورة التأكيد على أهمية المطالعة، و تشجيع التلاميذ عليها، لما لها من دور كبير في تنمية الرصيد اللغوي والمعرفي للتلاميذ.
- 10- ضرورة اختيار أساتذة ذوي كفاءات عالية في اللغة العربية، متمكنين من اللغة الفصحى بشكل جيد، ومتمرنين على تقنيات التعبير الشفهي والكتابي.
- 11- يجب على المعلم الالتزام بالتحدث باللغة الفصحى مع التلاميذ داخل الثانوية – معلم اللغة العربية ومعلمي المواد الأخرى.
- الهوامش والإحالات:

¹ -- ابن منظور – أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور- لسان اللسان، تهذيب لسان العرب، الجزء الأول، دار الكتب العلمية ط1، بيروت، لبنان، 1993.

² - محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح - قاموس عربي-عربي-دار الفكر العربي، ط1، بيروت، 1997، ص 251.

* - الكفاية تدل على ما يكفي ويغني عن غيره، ولقد جاء هذا المصطلح في مناهج بعض نظم التعليم العربية استعمال كلمة الكفاية عوضا عن لفظة الكفاءة، وهم يريدون المعنى ذاته، أو ما يقاربه، لأن المراد من الكلمتين متضمن في معنهما (القدرة على العمل و حسن تصريفه، أو ما يكفي و يغني عن غيره)، إلا أن الشائع في الاستعمال هو لفظ " الكفاءة".

* - فلقد سبقه إلى الحديث عنها ابن خلدون قديما، إذ توسع فيها كثيرا وفصلها بدقة عجيبة، وعلى هذا الأساس فإن مفهومه للملكة هو المفهوم الجامع والمانع مقارنة بمن سبقه كالفارابي واخوان الصفا وابن سينا، إذ تعتبر الطرف الثاني من موضوع اللغة واكتسابها، وهي الوجه الموجود بالفعل من وجهي وجود اللغة عنده.

³ - حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003. ص ص 59-60.

⁴ - Jean du bois: DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE. LA ROUSSE.P:103.

⁵ - سامسون جيفري، المدارس اللسانية التسابق والتطور، تر: محمد زياد كية، جامعة الملك سعود، الرياض، 1997، ص 42.

⁶ - حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص 60.

⁷ - DOMINIQUE MAINGUENEAU : ABORDER LA LINGUISTIQUE, SEUIL. 1996. P : 40.

* - الإبداعية: وهي إحدى الأفكار التي انطلق منها تشو مسكي في صياغة نظريته مؤكدا على أن المتكلم مبدع للغته. ينظر: الطيب دبة، مبادئ اللسانيات البنوية، دار القصبية للنشر، الجزائر، 2001، ص 15.

- MARIE-NOELL GARY- PRIEUR : LES TERMES CLE DE LA LINGUISTIQUE, ⁸
SEUIL, 1997.P 16.
- ⁹ - العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 2006، ص 18.
- ¹⁰ - محمد العيد: النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ط 1، 2005، ص ص 28-29.
- ¹¹ - Widowson (H G) , une approche communicative de l' enseignement des langues, traduction: de K et G , balmant , hatier-crédif , PARIS, 1978, p 29.
- ¹² - دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغات، تر: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1995.
- ¹³ - العربي اسليماني، المرجع السابق، ص 19.
- ¹⁴ - العربي اسليماني، المرجع السابق، ص 19.
- ¹⁵ - MOIRAND SOPHIE, enseigner á communiquer en langues étrangères , coll. , -
(f) , hachette , PARIS, 1982 p20.
- ¹⁶ - نهر هادي، الكفايات التواصلية والاتصالية- دراسات في اللغة والإعلام- دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 2003، ص ص 90-98 بتصرف.
- ¹⁷ - ينظر: الجاحظ، الحيوان، تحقق: عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي، ج3، دط، بيروت، 1969، ص 71.
- ¹⁸ - التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعذك التربوي: العدد 19، الجزائر، ديسمبر، 2005، ص : 4.
- ¹⁹ - ملتقى تكويني في منهجية المقاربة بالكفاءات، بثانوية محمد المقراني برج بوعرريج بتاريخ 12 و13 نوفمبر 2005، 2005-2006، ص4.
- ²⁰ - العربي اسليماني، المرجع السابق، ص 33.

- ²¹ - كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، ط 1، القاهرة، 2003، ص: 50.
- ²² - العربي اسليماني، المرجع السابق، ص 29.
- ²³ - هني خير الدين، مقارنة التدريس بالكفاءات: ط 1، مطبعة: ع / بن، 2005. ص-ص: 56-55.
- ²⁴ - بوغلاق محمد، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، 2005. ص ص 27-26.
- ²⁵ - العربي اسليماني، المرجع السابق، ص 34.
- ²⁶ - هني خير الدين، المرجع السابق، ص ص 57.58. بتصريف
- ²⁷ - التدريس والتقويم بالكفاءات، المرجع السابق، ص 4.
- ²⁸ - ملتقى تكويني في مقارنة التدريس بالكفاءات، المرجع السابق، ص 9.
- ²⁹ - العربي اسليماني، المرجع السابق، ص 62-59.
- ³⁰ - نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص 54.
- ³¹ - هني خير الدين، المرجع السابق، ص ص 44-46. بتصريف.
- ³² - بوغلاق محمد، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، المرجع السابق، ص ص 11-12. بتصريف.
- ³³ - بوغلاق محمد، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، المرجع السابق، ص 13.
- ³⁴ - المرجع نفسه، ص 3.
- ³⁵ - H. Besse et R, PORQUIER, Grammaire et didactique des langues, Hatier – crédif, PARIS, 1991, p 75
- ³⁶ - كايسة عليك، تعليم اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية " في الطور الأول من التعليم الأساسي بالمدرسة الجزائرية " - التراكيب النحوية نموذجاً - رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2001-2002 ص ص 102-103.
- ³⁷ - H. Besse et R, PORQUIER ibid, p 75

³⁸ - التدريس والتقويم بالكفاءات، المرجع السابق، ص ص 4-5.

³⁹ -وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافق لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر، 2005، ص 14.