بناء الكفاية المعجمية من خلال الوضعية المشكلة

الحسين ايت عبد الرفيع
كلية علوم التربية
جامعة محمد الخامس – الرباط

مقدمة:

تعد الوضعية – المشكلة طريقة من طرق التدريس الحديثة، وهي متأثرة بالاتجاهات الجديدة في مجال علم النفس. وهي من الطرق البيداغوجية التي تركز على المتعلم وعلى معلوماته وملاحظاته قصد الحصول على خبرات جديدة. ومن خلال هذا التفكير فإن المتعلم يتعلم طرقا جديدة لمواجهة بعض المواقف المعقدة التي تغفل عنها طرق التدريس الأخرى. وتعتمد هذه الطريقة على نشاطات مختلفة كالإدراك والتذكر والتصوّر والفهم. وتثير هذه الطريقة المشكلة لدى المتعلم مما يدفعه إلى ابتكار أوجه تفكير جديدة يواجه بها هذه المشكلة، ويوجه بها عملياته الذهنية والعقلية نحو الحل.

وقد ركز الأطباء في المستشفيات في حقبة ماضية على هذه الطريقة من أجل الكشف عن مرضاهم، قبل أن تنتقل إلى مجالات أخرى كالتعليم والتعلم بحيث لا يكون دور عملية التدريس هو التلقين فقط من قبل المدرسين ولكن تتجه إلى بناء جيل نشيط متحرك قادر على مواجهة المشاكل كيفما كان نوعها.

وعمل العديد من الدارسين على توظيف الوضعية المشكلة في تدريس اللغات خاصة ما يتعلق بتدريس العربية لأسباب يمكن إجمالها في تعزيز مكانة اللغة في المنظومة التعليمية وإظهار قابليتها لمواكبة كل المستجدات التربوية على الساحة العالمية، إضافة إلى غياب تناول الموضوع بخصوص اللغة العربية وأخيرا

قصور التصور الواضح عن الكيفية الصحيحة لتوظيف الوضعية المشكلة في تدريس اللغة العربية خاصة المعجم (عزوبي، 2009، 37).

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الدراسة في سعيها إلى تنمية الكفاية المعجمية لمتعلم اللغة العربية من أجل تحقيق الكفاية التواصلية اللغوية.

وقد تعددت المقاربات التي تتجاذب هذه الكفاية وتعمل كل واحدة من منظورها على الرفع من مستوى تعلم اللغات عبر مناهج حديثة تراعي طبيعة اللغات واختلاف القدرات الإدراكية للمتعلمين. ونخص في هذه الدراسة تنمية الكفاية المعجمية من خلال المقاربة بالأنشطة خاصة طريقة حل المشكلات أو الوضعية المشكلة.

وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضا في كونه يعنى بالجوانب التدريسية التي تسهم في تنمية الكفاية المعجمية لمتعلم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية انطلاقا من وضعيات مشكلات.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف أبرزها:

- معرفة العوامل النفسية والمعرفية التي تسهم في تنمية الكفاية المعجمية للمتعلم.

- إثبات أن الكفاية المعجمية قد تنمى من خلال وضعيات مشاكل/ مسائل وأن هذه الطريقة تصلح حتى في تنمية القدرات والمهارات اللغوية المعجمية، عكس ما كان يعتقد البعض.

- تجديد طبيعة مكون المعجم الذي يرتبط بالمكونات اللغوية الأخرى (صواتة-صرف-تركيب- تداول) إضافة إلى المفردات-كل الوحدات المعجمية

لتشمل إضافة إلى المفردات-كل الوحدات المعجمية من مسكوكات والأبعاد الدلالية والتركيبية والأسلوبية.

إشكالية البحث:

يعاني تدريس اللغات عامة، واللغة العربية خاصة مشاكلا كبيرة في المدرسة المغربية، وهذه المشاكل نابعة بالأساس من طبيعة المكونات اللغوية التي تقدم للمتعلمين من خلال البرامج التربوية، إضافة إلى تطرقها إلى مكون المعجم باعتباره محدودا في المفردات فقط، كما أن هذه البرامج لا تعتمد على مقاربات حديثة تسهم في تنمية الكفاية التواصلية للمتعلم.

لهذا ارتأينا أن نقوم بهذه الدراسة التي تهدف إلى تنمية الكفاية المعجمية من خلال الوضعية المشكلة، وذلك باختيار وضعيات تساعد في سياقاتها المناسبة خاصة عند متعلمي السنة الثالثة من التعليم الإعدادي.

ويمكن أن تصوغ هذه الإشكالية في الصياغة الاستفهامية التالية:

إلى أي حد تسهم الوضعية-المشكلة في تنمية الكفاية المعجمية لمتعلمي الثالثة إعدادي؟

أسئلة البحث:

تبرز إشكالية البحث التي ارتضيناها والمتمثلة في كيفية تنمية الكفاية المعجمية من خلال وضعيات مشاكلات/ مسائل مجموعة من التساؤلات الفرعية التي تؤطر بها هذا البحث.

ومن جملة هذه الأسئلة ما يلي:

كيف تبنى هذه الوضعيات المشاكل ؟

ماهي مراحل بنائها؟

إلى أي مدى تسهم العمليات العقلية والذهنية للمتعلم في تنمية الكفاية المعجمية، من خلال بحثه عن الوحدات المعجمية التي تناسب وضعياته المختلفة؟

ماهي الوضعيات المناسبة لتنمية الكفاية المعجمية بمفهومها الواسع؟

فرضيات البحث:

- يؤدي غياب درس المعجم في المدرسة إلى ضعف الكفاية المعجمية للمتعلم.

- تسهم طريقة الوضعية المشكلة في تنمية الكفاية المعجمية، والرفع من مستوى التعلمات اللغوية للمتعلمين.

- المعرفة المعجمية ضرورية في امتلاك الكفاية اللغوية والتواصلية.

منهجية البحث:

يقتضي البحث العلمي التأسيس على منهجية واضحة، تضمن الوصول إلى نتائج دقيقة-نسبيا- ولا ننكر قيمة وصعوبة البحث الذي نحن بصدده خصوصا وأنه يجمع بين متغيرين قلما حاول الباحثون الجمع بينهما، الأول يتمثل في الكفاية المعجمية التي تميزها من الكفاية اللغوية ككل. والثاني يتجسد في الوضعية-المشكلة/ المسألة، التي يعتقد العديد من الباحثين أنها لا تصلح في المقاربة لغير المواد-العلمية كالرياضيات والفيزياء، وأنها قاصرة في ميدان الدراسة اللغوية. على العكس من ذلك، فقد كان توجهنا في البحث هو اختيار وضعيات تعلمية علمية ومبنية على أسس سليمة ودقيقة، تسهم في تنمية الكفاية المعجمية.

لهذا فرضت طبيعة البحث والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها اعتماد الوصف والملاحظة والتتبع لمراحل تنمية الكفاية المعجمية لتلاميذ الثالثة

إعدادي من خلال وضعيات جزئية وكلية. يوضع المتعلم أمام مشكلة تستوجب حلا، وفي الغالب ما تكون هذه الوضعيات المشاكل، سياقات تواصلية تقتضي معجما خاصا، لا بد للمتعلم استحضاره.

تجدر الإشارة إلى أننا سنعمل على:

- اختيار وضعيات متخلفة حسب طبيعة الوحدات المعجمية التي نريد تنميتها (مفردات-مسكوكات...) وحسب المستويات اللغوية (صرف-صواتة-تركيب ...).
- ملاحظة مدى تجاوب المتعلمين مع هذه الوضعيات.
- تمييز الإجابات التي راعت السياقات التواصلية المختلفة من تلك التي لم تأخذها بعين الاعتبار.
- الاستنتاجات.

1- مفاهيم البحث

1 -1 الكفاية المعجمية:

إن تعلم اللغات وتعليمها يتطلب عدة معارف من جهات مختلفة، أبرزها المعارف المعجمية التي تسهل على المتعلم عمليات الاكتساب والتواصل اللغويين، لذلك اهتمت الدراسات اللسانية والبيداغوجية التربوية بالمعجم كمعطى أساسي في اكتساب وتعلم اللغة، خاصة إذا تعلق الأمر بتعلمها كلغة ثانية. وبهذا تكون الكفاية المعجمية مطلبا أساسيا يجب تنميته من خلال أنشطة مختلفة باعتبارها جزءا من الكفاية التواصلية بمفهومها الحديث في مجال تعليم اللغة وتعلمها (الخلوفي، 9، 2014). لأن الكفاية التواصلية تركز على مجموعة من الكفايات الفرعية (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، 2001) أهمها الكفاية اللسانية وهي المرتبطة بالمعجم والصواتة والتركيب، والكفاية السوسيو -لسانية والكفاية التداولية.

وذهب **إرليش** إلى ان الكفاية المعجمية هي: "المعرفة النسقية ببنية المفردات والعلائق القائمة بين المعاني المختلفة، وإدراك العلائق الصرفية بين الكلمات والوحدات والمفاهيم (الخلوفي، 2014، 9).

إن الكفاية المعجمية هي التي تجعل الفرد يفهم ظواهر التعدد الدلالي، وإدراك الترادفات، والمشتركات اللفظية، والتمكن من إيجاد الكلمات المناسبة التي يستدعيها المقام التواصلي الذي يشغله المتكلم من مجموع الرصيد المعجمي الذي يمتلكه، إضافة إلى أنها تمكن المتكلم من التمييز بين المستعمل من الألفاظ بكيفية متكررة وبين الوحدات المعجمية الأقل استعمالا والنادرة الاستعمال.

ينضاف إلى ذلك العبارات والمسكوكات والسجلات اللغوية والسلوكات التركيبية للمفردة (Richards، 1976، 77)، مما جعله يوسع مفهوم الكفاية المعجمية ليشمل هذه المكونات اللغوية المختلفة، في مقدمتها النحو حتى صار التحكم في المعجم لا يقل أهمية على التمكن من النحو في تنمية الكفاية التواصلية.

يكتسي تعلم المفردات أهمية كبيرة في تنمية الكفاية المعجمية، لذلك وجب تدريس هذه الكفاية من خلال تخصيص حصص صريحة تشمل عددا من الأنشطة التعليمية التي تمكن المتعلمين من تنمية كفايتهم اللغوية، ومن تنمية المهارات اللغوية المختلفة، كالفهم والإنتاج بلغة سليمة.

وتؤكد الدراسات اللغوية أن اكتساب الكفاية المعجمية 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 الفرد أو المثنى أو الجمع، وصرف اشتقاقي كالمطاوعة والانعكاس والجعل.
- قادرا على تحليلها نحويا، وتحديد طبيعة الجملة ووظائفها.

• قادرا على إدراك التفاعل القائم بين التركيب والمعجم وعلى أساس 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**، 1994)،

• قادرا على معرفة نمط الخطاب ومعرفة العلائق بين المفردات داخل الخطاب وصلتها بالسياق الثقافي.

• قادرا على التمكن من استعمال المفردة داخل سياق التعبير الشفوي والكتابي، وداخل شبكاتها الترابطية بهدف توضيح وحل مشاكل ذات صلة بالتواصل.

2-1 الوضعية – المشكلة (Situation - Problème):

الوضعية المشكلة ترجمة للمصطلح الفرنسي Situation - Problème. ويعرفها **فيليب ميريو** الذي يعتبر هذا المفهوم بأنه وضعية تدريسية يتعرض خلالها الدارس إلى مهمة لا يمكن أداؤها إلا بتعلمات محددة، هذه التعلمات هي التي تبني حقيقة هدف الوضعية المشكلة. ولهذه الطريقة علاقة وطيدة بالكفايات، وتتجلى في أن الكفاية هي إمكان تعبئة مجموعة من الموارد بكيفية تلقائية قصد حل فئة من الوضعيات-المشاكل. فلا يمكن الاشتغال بالكفايات دون أن نعتمد على الوضعية المشكلة. فالتدريس بالوضعية المشكلة هو الذي يكسب المتعلم استراتيجيات التعرف وحسن التصريف عند مواجهة وضعيات الحياة العملية والمهنية المختلفة. وتعد الوضعية – المشكلة أداة تدريسية فعَّالة في تجاوُز العوائق من طرف جماعة القسم، إن رصد تمثلات المتعلمين وتحليلها، وتحديد الهوَّة بينها وبين المعرفة العلميَّة السليمة؛ قَصْدَ الكشفِ عن العوائق الحاسمة التي تتضمَّنها – يُعدُّ أحد محطات هذه الاستراتيجية وأكثر مراحلها صعوبة (الفتي، 2003، 126).

فالوضعية – المشكلة، لا تَكمن وظيفتُها في وضع المتعلِّم أمامَ وضعيَّات يستحيل حلُّها، بل الغرضُ من ذلك شَدُّ انتباه وتركيز المتعلِّم إلى واقِعه المحلِّي والعملي الملموس؛ سعيًا لإعطاء المعنى للتعلمات "وظيفية التعلم"، من خلال تنويع الدعامات التدريسية، تجمع بين التعلُّم الصفِّي والتعلُّم الحقيقي في الحياة، واتِّباع أسلوب عادلٍ من خلال ما يسمَّى بدينامية الجماعات؛ ليتمكن كلُّ متعلِّم من خلال دوره التعلمي من تقديم الحلِّ الذي يراه مناسبًا.

وجاء هذا الطرح البيداغوجي – التدريسي في سياق الاتِّجاه التربوي الجديد، الذي صرف العنايةَ من المدرِّس والمادَّة المعرفية إلى المتعلِّم وجعلَه في قلب العملية التعليميَّة – التعلمية؛ إذ لم يَعد المدرس ناقلاً للمعرفة العالمة على حد تعبير عالِم النفس الأمريكي "Gagné": "بل تنظيم وضعيات التعليم التي ينبغي أن تأخذ بعينِ الاعتبار الأبعادَ الوجدانية والاجتماعية والبيداغوجية والنفسية والديداكتيكية " (Dictionnaire des concepts، 128). للمتعلم وربطه بواقعه ووضعيته الثقافية والمجالية والاجتماعية المحلية. ويمكن كذلك اعتبارها وضعيات تعلّمية يواجهها المتعلم، وتضمّ صعوبات تجعل المتعلم يشعر مجبرا بمحاولة إيجاد حل لها كونها تهمّه وتفيده. لذا فالمستهدف بيداغوجيا من الوضعية المشكلة، هو أن "تضع المتعلم في مشكلة تتطلب حلا". وتتميز الوضعية المشكلة بخصائص أساسية، منها:

– أن ترتبط بكفاية معينة، وأن تنتمي لعائلة من الوضعيات التي تبني هذه الكفاية وتقومها.

– أن تكون دالة بالنسبة للمتعلم، أي ذات سياق اجتماعي مرتبط بواقعه.

– تدور حول عائق أو صعوبة معينة، ويكون التغلب على ذلك، إما بشكل فردي أو جماعي.

– أن تحفز التلميذ على استثمار مكتسباته السابقة، وإدماجها في الحصة الحاضرة.

– أن تكون "وضعية": أي موقفا أو تجربة حياةٍ، يمكن للمتعلم أن يدركها.

– أن تكون "مشكلة": أي أن تكون إما مفارقة أو تثير الحيرة والإحراج.

– أن يكون فيها المتعلم فاعلا أساسيا.

– أن تكون جديدة بحيث لم يسبق للمتعلم أن واجهها.

ويجب التأكيد على أن هذه الخصائص يمكن إرجاعها إلى ثلاث خصائص مركزية وهي:

– خاصية الإدماج.

– خاصية طرح المشكلة أو المهمة المعقدة أو اللغز المحير.

– خاصية اللاتدريسية، أي أنها تتجاوز حدود الفضاء المدرسي، وذلك بأن تجعل من خلال واقعيتها المتعلم يتملكها، ويحس بأهميتها.

3 – مكونات الوضعية المشكلة. (الدعامة – المهمة – التوجيه).

يرى دوكاتيل أن الوضعية المشكلة تتألف من مكونات ثلاثة هي الدعامة والمهمة والتوجيه.

– **الدعامة:** وهي مجموعة من العناصر المحسوسة والمادية التي تقدم للمتعلم من أجل استثمارها في حل المشكلات التي يوضع أمامها قصد البحث عن حل مناسب وناجع لها، وقد تكون هذه الدعامة نصوصا مكتوبة أو صورا أو أدوات أو وسائل تكنولوجيا حديثة ... وتحدد هذه الدعامة من خلال ثلاثة عناصر هي:

– المجال الذي يصف البيئة التي يوجد فيها المتعلم، حتى يستوعب السياق الذي سيعمل من خلاله على حل هذه المشكلة.

– المعلومات التي سيعتمدها المتعلم، وقد تكون هذه المعلومات متضمنة لمعلومات مشوشة أو غير كاملة أو زائدة، المهم أن تكون معلومات تتطلب مجهودا فكريا في التعامل معها.

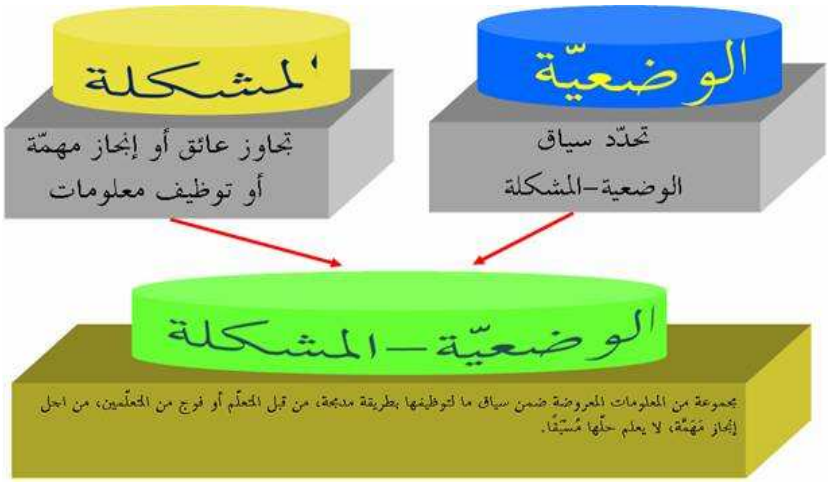
– الوظيفة التي تحدد في أي هدف يحققه المنتوج.

– **المهمة**: هي العمل المطلوب إنجازه لتجاوز المشكلة والعائق الذي تطرحه القضية المعالجة

– **التوجيه**: يتضمن هذا المكون مجموع التعليمات المرشدة للمتعلم والتي تساعده على تجاوز المشكلة وتسهل عليه المهمة.

وتجدر الإشارة إلى أن الوضعية المشكلة هي أساس بناء الدرس ككل غير أن مجموع البحوث التي تصدرها الأكاديميات حول مفهوم الوضعية تقف عند حدود التعريف بعناصره فقط، ولكن حينما يتم تمثيلها فإنها تميل إلى اعتبارها منطلقا للدرس فقط أي أن وظيفتها تقتصر على عرض المشكلة. إضافة إلى أن الوضعية–المشكلة لا يمكن أن تكون في التقويم لأنها مفتوحة وتتعلق بمهمة مرتبطة بكفاية جديدة، في حين أن التقويم يختبر مدى تحقق الكفاية المكتسبة.

ويمكن تلخيص هذه المكونات في الخطاطة التالية:



http://www.sshassan.0fees.net/idmaj/wad1_fichiers/image002.jpg?i=1

4 – أسس التدريس بالوضعية المشكلة.

يتطلب التدريس بالوضعية– المشكلة أساسيات ومعايير خاصة، تتحدد من خلال طبيعة هذه الطريقة، ويمكن الإشارة إلى أمور ثلاثة هي من أساسيات التدريس بالوضعية–المشكلة:

– يستلزم هذا النوع من الطرق في التدريس اعتماد بيداغوجيا المجموعات، حتى يتحقق شرط التعلم التعاوني ويتكامل جهد المتعلم مع أقرانه في بناء الكفاية المقصودة، وهذا الأمر يعني أن المدرس يجب أن يعود المتعلمين على العمل التعاوني في شكل مجموعات صريحة، قصد تنمية الكفايات عن طريق الحوارات الأفقية بين أعضاء المجموعة.

– يجب على المدرس أن يكون قادرا على تحقيق التواصل وتدبير التعلمات المتمركزة حول المتعلمين، مما يشترط عليه أن يكون ذا دراية بفنون التواصل وتدبير الاختلاف وتوزيع الأدوار وتوجيه الحوار ودعمه من خلال تدخلاته التوجيهية للمجموعات.

– لا يمكن لهذا الطريقة أن تكون ناجعة إلا إذا توفرت لها البيئة التعليمية المناسبة كعدد التلاميذ الذي يجب أن يكون محدودا إضافة إلى الوسائل الأخرى المساعدة كالطاولات وأجهزة العرض الرقمية وغيرها من الوسائل التربوية والتعليمية التي تساعد المتعلمين على حل المشكلات.

5– أنواع الوضعية المشكلة.

يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الوضعيات (ROGERS، 2010) هي:

• الوضعيات الاستكشافية: تهدف إلى إحداث خلخلةٍ في مكتسبات المتعلِّم، وتمهد لإرساء موارد جديدة (معرفية، مهارية، وجدانية) عبر بحثٍ أو استقصاء حول موضوعٍ معيَّن. لذلك نجد العديد من البيداغوجيين يسمونها بوضعية الانطلاق، والغاية منها هي التحفيز على الانخراط في الجماعة قصد التعلم. وقد تتخذ هذه الوضعية صيغا متنوعة، غير أنها في مجملها تهيئ المتعلمين لاكتساب تعلمات لاحقة. وتمكن هذه الوضعيات من استكشاف التعلمات الجديدة كالمضامين والمفاهيم والمبادئ...كما أن توجيه المدرس يكون أكثر قوة وحضورا، يعبئ من خلالها الموارد والمهارات والمعارف والموارد الداخلية للمتعلم، لاكتشاف الوضعيات المستهدفة (اللحية،2010، 17).

• الوضعيات التدريسية: تستهدف تعلُّمَ موارد جديدة، تكون مرتبطة بهدف أو بهدفين تعلميين.

• الوضعيات الهيكلية: تهدف إلى هيكلة وبنينة مجموعة من الموارد المكتسبة وتثبيتها.

وتنضاف إلى هذه الأنواع الثلاثة أنواع أخرى ذكرها الباحث التربوي الحسن اللحية في سلسلة المعارف البيداغوجية، نذكر منها:

• الوضعية المشكلة المستهدفة: هي الوضعيات التي تستثمر المكتسبات السابقة للتلميذ، حيث يتم إعدادها عند نهاية كل تعلم مما يجعلها تتخذ صبغتين

أساسيتين هما الصبغة الإدماجية والصبغة التقويمية الجزئية للتعلمات. وتتميز بالحضور الضعيف لتوجيهات الأستاذ وسلطته، والعمل الفردي للمتعلم، وتكون هذه الوضعية ذات صبغة وظيفية، كم يعمل كل تلميذ من مجموعة الفصل على التمرن على إدماج وتقويم مكتسباته تقويما ذاتيا. (اللحية،2010، 19)

• الوضعية المشكلة المعقدة: هي وضعية تصلح لتعبئة معارف ومهارات جديدة. وتتميز هذه الوضعية بالجدة، لأن المتعلم يتعلم من خلالها معارفا جديدة تتطلب استدعاء جميع معارفه وقدراته. كما تتميز بالصراع المعرفي الذي يفرض على المتعلم تجاوز الضبابية التي تطبع اكتسابه للمعارف الجديدة التي قد لا تتلاءم ومكتسباته السابقة.

• الوضعية المشكلة المركبة: إذا كانت الوضعية المعقدة تنطلق من الجهل بالشيء، فإن الوضعية المركبة تنطلق من المعرفة بالشيء مع زيادة صعوبات جديدة. وتتميز بانطلاقها مما يتقنه المتعلم ويتحكم فيه وسبق له أن استعمله في سياقات مختلفة، كأن يدرس المتعلم درس اسم الفاعل وصيغه في الثلاثي وسيدرس بعدها عمله، وقس على ذلك.

• الوضعية التعليمية: هي مجموعة من الشروط والظروف التي تمكن الشخص من بناء معارف، وتتميز بكونها وضعية تجري معطياتها وسيروراتها داخل جماعة القسم: التواصل الجماعي، التنظيم، التفاعلات... وهذا يعني أن المتعلم يكتسب معارفا من خلال تفاعلاته مع أقرانه، لأن التعلم الجماعي أكثر فاعلية من التعلم الفردي.

6- وسائل الوضعية – المشكلة في تقديم المفردات:

هناك وسائل متعددة تستخدم وذلك من أجل تقديم المفردات اللغوية منها ما يلي:

1 – الألعاب اللغوية: هي استراتيجيات معينة تستخدم في تعليم مهارات اللغة وتعلمها، وتكون مبنية على خطة واضحة ترتكز على أسس علمية

مدروسة، وتؤدي دورا مهما في عرض المهارات والمفاهيم الأساسية، ونقلها وتبسيطها وربطها بالحياة، إذ تعطي للوضعيات التعليمية معنى حقيقيا يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

2 – **الترادف**: ويلجأ إليها المدرس عندما يكون الطالب قد بنى كفاية معجمية جيدة، فيفسِّر معنى الكلمة بمرادفها، وذلك مثل: طالب وتلميذ، و(أستاذ ومعلم)، والقصد من هذه الطريقة إكساب المتعلم مزيداً من الثقة بالنفس، وتشجيعه على استعمال المفردات، فإذا ما ضلَّت عنه إحداها استعان بغيرها، كما يمكنه من تمييز المفردات المناسبة من غير المناسبة للسياقات التلفظية المختلفة التي تصادفه في حياته اليومية.

3 – **التضاد**: وهي مرحلة أكثر تقدماً من الترادف، لأنها تمثل مستوى أرقى من التفكير يربط بين الكلمتين بعلاقة التضاد، وذلك مثل: (قريب وبعيد)، و(كبير وصغير).

4 – **الحقول الدلالية**: والمقصود بذلك تنظيم عدد من الكلمات في سياق واحد جامع يدل على حقل معرفي محدد، وذلك مثل: الفواكه والخضراوات، ووسائل النقل، والمحالّ التجارية، ووسائل المعرفة: الكتاب والجريدة، وغاية القصد من ذلك كلِّه تنمية قدرات المتعلِّم على الربط فكرياً بين المفردات التي تنتمي إلى حقل واحد، ولعل ذلك ينتهي إلى تَبَيُّنِ وجوه الشبه ووجوه الاختلاف بينه وبين الآخرين من حيث النظر إلى الموجودات.

5 – **تعرُّف الشواذّ**: والمقصود بالشواذّ هنا الكلمات الخارجة في تصنيفها عن سائر الكلمات في المجموعة نفسها. وتتكامل هذه الطريقة مع طريقة الحقول الدلالية وتنبني عليها؛ وذلك أن قدرة المتعلم على تصنيف المفردات في حقول دلالية تساعده على تَبَيُّن الكلمات الشاذَّة واستبعادها، ومن ذلك مثلاً: تفاح، برتقال، موز، خيار.

6 – المعنى السياقي: وذلك باستعمال تمرينات تتمة الفراغ، حيث يطلب إلى الطالب ملء الفراغ بكلمة تكتسب دلالة جديدة من السياق.

7 – استخدام الصورة: ولا سيما في المعاني المحسوسة غير المجردة التي لا تحتاج إلى عناء كبير لتعرُّفها، وتستخدم هذه الطريقة في المرحلة الأولى من التعليم.

8 – وضعيات لتنمية الكفاية المعجمية:

نقدم، في هذه المرحلة، أمثلة لوضعيات– مشاكل تنمي الكفاية المعجمية لدى المتعلم، باعتبار الكفاية لا تكتسب دلالتها إلا من خلال وضعيات مصاغة في شكل مشكلات يستنفر فيها المتعلم مكتسباته السابقة لتحقيق مكتسبات جديدة.

نشير هنا إلى شح المصادر في إعطاء أمثلة لوضعيات– مشاكل تنمي الكفاية المعجمية، ومن ثمة فإن هذه الأمثلة خاصة بهذا البحث.

يمكن للإنسان التعبير عنها باستعمال اللغة دون معرفة بالنحو، والصرف، والصواتة... وغيرها من المستويات اللغوية، ولكن لا يمكنه ذلك دون مفردات، أو وحدات معجمية تساعده على تحقيق التواصل مع الآخرين. فالمتكلم للغة لا يستدعي أثناء استعمال اللغة النحو، كما لا يستدعي متعلمها كتب النحو، بل يعود دائما إلى المعجم أو القاموس. والمعجم هنا بمعنييه – (لائحة – نظام)– اللذين سبقت الإشارة إليهما.

لذلك كله، نؤكد مركزية المعجم في تعليم وتعلم اللغة. ولكن الأسئلة التي تطرح نفسها باستمرار هي: ما طبيعة المفردات التي نريد تعليمها؟ وما المعايير التي يجب مراعاتها في تدريسها؟

سنبدأ أولا بتحديد طبيعة المعايير التي يجب أن تتوفر في المفردات التي تقدمها البرامج والمناهج الدراسية للمتعلمين، وسنجملها فيما يلي:

• **الشيوع**: ويقصد به المفردات الأكثر شيوعا من غيرها في الاستعمال اليومي وفي الكتابات المعاصرة، لذلك لابد عمل قوائم للمفردات وذلك لتحديد الكلمات الأكثر فائدة لمتعلم اللغة العربية كلغة ثانية.

• **الشمول**: ويقصد به أن تتضمن المفردة الواحدة معاني متعددة بحيث تغنى كلمة عن تعلم عدد كبير من المفردات اللغوية، فمثلا كلمة فاكهة تشتمل على (البرتقال، التفاح، الموز).

• **مجال الاستعمال اللغوي**: ويقصد به مكان استعمال الكلمة مع كلمات مختلفة، فكلمة (بيع) تستخدم مع كلمات كثيرة مثل (الكتاب، القلم).

• **السهولة في النطق والكتابة**: لا بد من اختيار المفردات السهلة في النطق والكتابة

ويحدد ذلك عدد الحروف ومدى اشتمالها على حروف متشابهة في لغة المتعلم وعملية توافق النطق مع الكلمة.

• **الثقافة**: ويقصد بذلك اختيار المفردات ذات الإيحاء الثقافي فكلمة (الصلاة، الزكاة، الشعائر) مرتبطة بالثقافة الإسلامية مثلا.

نشير أيضا إلى أن الرأي الذي نتبناه بخصوص طبيعة المعجم هو الرأي القائل: إن المعجم نسق يخضع لقوانين مثله مثل المستويات اللغوية الأخرى، وليس مجرد لائحة من المفردات التي لا رابط بينها. ومن بين هذه القواعد المعجمية والدلالية: علاقة الترادف وعلاقة التجاور وعلاقة التضاد والحقل المعجمي والدلالي ... الخ. لذلك – في نظرنا– بناء كفاية معجمية لابد لها أن تتأسس على تدريس المفردات وفق القواعد المعجمية والدلالية التي تربط بينها، لأن المعلم لا يتعلم المفردة كوحدة معجمية معزولة عن المفردات الأخرى التي يستعملها في تواصله اليومي مع الآخرين. وسنقدم هذه الوضعيات حسب معايير مختلفة أهمها:

المثال الأول: معيار التقارب الاشتقاقي:

لبناء وضعية مشكلة لابد من ثلاثة مراحل أساسية- سبقت الإشارة إليها في الشق النظري- هي الدعامة والمهمة والتوجيه، كما حددها دوكاتيل. سنؤسس عليها هذه الوضعية التي سندرسها في المثال التالي:

نعتبر اللائحة التالية من المفردات: كتب- مدونة- تدوين- كتابة- مدون- كاتب- مكتبة- ديوان- سجل- مسجلة- مكتوب- تسجيل- حرر – تحرير- كاتب- قيد- تقييد- مقيد- تقييدات– مكتوب – كاتبة –كتاب- قيود- يقيد- قيد (الأمر)- دون- يدون- دواوين...

يكلف المتعلم بمهمة ترتيب هذه اللائحة من المفردات حسب معيار التقارب الاشتقاقي، صياغتها في سياقات متنوعة. ومن خلال إنجاز هذه المهمة يدرك أن الكلمات ترتبط فيما بينها وفق معايير محددة، تسمح بالقول إن المعجم نظام لا مجرد لائحة من المفردات ويكون اكتسابه لمفردات اللغة قائما على أساس العلاقات الاشتقاقية الموجودة بينها، فيرتبها وينظمها في ذهنه على هذا الأساس. ويمكن تحديد عناصر هذه الوضعية من خلال الجدول التالي:

المرحلة	أنشطة المتعلم	أنشطة المدرس
الدعامة	- يلاحظ ويحلل الوضعية - يجيب عن الأسئلة - يتكلم بحرية - يستمع ويتمعن في الشروحات	- يدعو التلاميذ إلى الملاحظة - يطرح أسئلة - يشجع التلاميذ على التعبير - يتأكد من فهم التلاميذ عناصر الوضعية (السياق، المهمة، التعليمات، طبيعة المعطيات...)

المهمة	- ينجزون إنتاجاتهم على انفراد أوفي مجموعات - يقدمون إنتاجاتهم -يشاركون في التصحيح	لا يتدخل المدرس إلا للتوضيح، أو التوجيه. يترك التلاميذ ينجزون المهمة - يراقب إنتاجهم - يساعد المتعثرين - يكمل بعض الإنتاجات
التوجيه والعلاج	ينجزون الأنشطة الداعمة	- يخطط الأنشطة الداعمة - يوجه التلاميذ لإنجازها

إن تمييز المتعلمين للمفردات حسب المعيار الاشتقاقي ليس هو الهدف المنشود في هذا التمرين، ولكن الأمر يتجاوز ذلك إلى القدرة على استعمال تلك المفردات التي صنفها ذهنيا وعمليا حسب العلاقات الاشتقاقية التي تربطها، في سياقات تلفظية مناسبة. العلاقة بين الكتاب والمكتبة وكتب... لا يعني أن المتعلم هنا نمّى كفايته المعجمية، صحيح أنه امتلك مفردات، ولكنها تبقى دون فائدة ما لم يستعملها في السياق الصحيح بشكل سليم. ولنأخذ الأمثلة التالية:

1- كتب التلميذ الدرس.

2- زرت المكتبة بالأمس.

3- التقيت كاتب المعجم العربي.

فالجملة الأولى تقتضي استعمال الجذر(ك- ت- ب) في صيغة الفعل مراعاة أولا لطبيعة الوحدة المعجمية التي تليه، ووظيفتها (الفاعل) تركيبيا ونحويا. ولا يمكن أن نقول مثلا:

4 - المكتبة التلميذ الدرس.*

5 - كاتب التلميذ الدرس.*

وهكذا، فلو أراد المتعلم أن يعبر عن مقولة الفعل لاعتمد على "كتب"، مع العلم أنه يعرف "كاتب" و"مكتبة"...أي إنه انتقاها من جملة معارفه المعجمية، لتوافق غرضه منها.

هذه النماذج تثبت فعلا أن سياق التلفظ والاستعمال هو الذي يعطي للمفردة قيمتها بالنظر إلى العلاقات التي تربط بينها. ولكي يتضح الترابط الدلالي والتركيبي والصرفي والصّواتي، بسياق التلفظ، وبغرض المتكلم من الخطاب، سنقدم الأمثلة التالية:

6 – اندلعت الحرب.

7 – اندلعت النار في الهشيم.

8 – اندلعت الاحتجاجات.

لنلاحظ هذه الجمل، أول ما يثير الانتباه هو استعمال نفس الفعل مع فواعل مختلفة، وهذا يعني أن الفعل " اندلع " لا يستعمل لمعنى واحد، بل لمعان مختلفة، مثل "انطلقت" مع "الحرب" و"الاحتجاجات" مثلا، أو «اشتعلت" مع النار. ولكن لماذا لم يقل الله عز وجل في كتابة العزيز"

9 – "اندلع الرأس شيبا"*

وقال: 5 – "اشتعل الرأس شيبا"(مريم، 4).

لأن الرأس يستدعي الاشتعال بالشيب، وليس الاندلاع كما هو الشأن بالنسبة للفواعل السابقة.

هذا إذن يبين أن استعمال الوحدات المعجمية تقتضي الأخذ بعين الاعتبار العلاقات النحوية والدلالية، بل حتى الصرفية.

من الناحية الصرفية، لاحظ معي الصيغة الصرفية للفعل "اندلع" و"اشتعل" فهي على التوالي "انفعل" و"افتعل". فصيغة "انفعل" تفيد

المطاوعة، أي أن الفاعل غالبا ما يكون قابلا للتأثر بفاعل آخر(ابن هشام، ج1، 196). أما صيغة "افتعل" فهي تفيد الاتخاذ، بمعنى أن الرأس في المثال اتخذ شكلا آخر مختلفا عن شكله المعهود. بهذا يتضح أن الصيغة الصرفية للفعل تشترط فاعلا معينا بمواصفات محددة وهذا الأمر لا يدرس في مدارسنا، لأن الجانب الصرفي يدرس بعيدا عن المعجم، مع أن هذه الأمثلة تثبت الترابط الكبير بين المعجم والمستويات اللسانية الأخرى. وبالتالي ارتباط الكفاية المعجمية بالجوانب البراغماتية التداولية للغة.

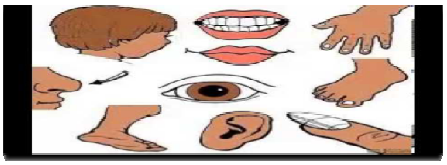
المثال الثاني: معيار الحقل الدلالي.

تشكل المفردات مجموعة من الحقول الدلالية المختلفة، فكل مجموعة منها تترتب في الذهن على شكل وحدة أو بنية معجمية، تتشكل من كل الوحدات المعجمية التي تربطها علاقات دلالية. من هذا المنطلق يتعين على المتعلم تصنيف هذه الوحدات المعجمية في ذهنه، واستدعاءها في المقام التواصلي المناسب. وسنقدم في هذا المبحث جانبا مهما في دور الوضعية المشكلة في تنمية الكفاية المعجمية وفق الوضعية التالية:

يطلب من المتعلم افتراض وقوع مكالمة هاتفية تمت بينه وبين أحد أقربائه يشرح فيها أعضاء الجسم البشري ووظائفها، موظفا الكلمات المنتمية إلى نفس الحقل الدلالي.

هذه الوضعية – المشكلة تقتضي – كما الأولى– مكونات أساسية من أجل بناء ناجع، يفضي إلى نتيجة إيجابية تتمثل في قدرة المتعلمين على بناء الكفاية المعجمية تعتمد على تصنيف المفردات ذهنيا إلى حقولا دلالية مختلفة. هذه المكونات هي:

1 – الدعامة المقدمة للمتعلم، في هذه الوضعية، هي الكلمات الدالة على أعضاء الجسم وبعض المجسمات الممثلة لهذه الأعضاء. ونصنفها كما يلي:

الصور	الكلمات
	يتكون الجسم من مجموعة من الأعضاء الأساسية: الرأس- العنق – الصدر- البطن – الأذنين _ الشفتين – الرجلين – القدمين – الفخذين- العينين - اللسان – الأصابع – الأنف – الأظافر- الأسنان- الساعدين- الشعر- العضلات...

2 – المهمة هي: إنتاج حوار حول هذه الأعضاء ووظائفها.

3 – الإرشادات (أو التوجيه) فهي جمل توجه المتعلم للقيام بالمهمة: "افترض إجراء مكالمة بينك وبين أحد أقربائك وحدثه عن أعضاء الجسم البشري ووظائفها مستعملا الكلمات المنتمية إلى حقل الجسم"...

يكتشف المتعلم، من خلال إنجاز هذه المهمة، أن الكلمات والمفردات ترتبط فيما بينها من خلال مقولة الحقل الدلالي المشترك.

وقدم التلاميذ من خلال هذه الوضعية أجوبة مختلفة، لكن الملاحظ أنها استعملت وحدات معجمية تنتمي إلى حقل الجسم، ومن جملة ما جاء في إجاباتهم:

10 – يتكون جسم الإنسان من عدة أعضاء كاليدين والرجلين والرأس...

11 – يستعمل الإنسان الفم والأسنان لأكل الطعام...

12 – يمشي الإنسان مستعملا قدميه...

هذه الأجوبة تثبت أن المتعلمين يميزون في أذهانهم بين حقول دلالية مختلفة، فهم يضمرون مفردات كثيرة، يصنفونها حسب الحقول الدلالية، ويستدعونها وفق السياقات التواصلية التي تفرض عليهم هذا الأمر. ولننظر إلى النماذج أعلاه، سنجد أن المتعلم في المثال (11) لا يستحضر في إنشائه إلا الكلمات التي تنتمي إلى الحقل الدلالي الخاص بالجسم، وهو ما يعني أن المعجم في ذهن المتعلمين نظام (وهو ما ذهب إليه الفاسي الفهري في تعريف المعجم الذهني) يستدعي منه المتعلم ما يتوافق وحاجاته التواصلية.

والجدير بالذكر أن المتعلم في مثل هذه الوضعيات لا يستحضر معجما مخالفا لما يقتضيه مقام التواصل. ولنعد مثلا إلى المثال الثالث (12) سنجد أنه استدعى وحدة معجمية خاصة بالإنسان وهي (القدمين) باعتبارهما وسيلة الإنسان في المشي، ولم يقل مثلا:

13 – يتمشى الإنسان مستعملا عجلاته.

14 – يتمشى الإنسان مستعملا حوافره.

من خلال هذا كله يتضح أن المعجم الذهني للمتعلم يضم مجموعة كبيرة من الوحدات المعجمية التي يصنفها وفق حقول دلالية، لا يستدعي منها إلا ما تفرضه وضعيته التواصلية.

المثال الثالث: معيار اختيار الشواذ

ونقصد باختيار الشواذ، قدرة المتعلم من التمييز بين الوحدات المعجمية التي يملكها في ذهنه من خلال معيار اختيار الوحدات المعجمية التي لا يفرضها السياق.

قدمنا للمتعلمين مجموعة من الوحدات المعجمية المختلفة، وطلبنا منهم تصنيفها حسب معايير مختلفة مع تحديد الوحدات التي لا تنتمي إلى تلك المجموعة. وينينا الوضعية المشكلة كالتالي:

الدعامة	الوحدات المعجمية: مجموعة من المفردات ذات الصلة بالحقل المعجمي الدال على الطبيعة: الأرض – الماء – الطيور- الورود- الغدير – السماء- الجو- الشمس- التلفاز– الأشجار- الحاسوب- الأنترنيت- العطر- الحذاء – المدرسة- المصباح..
المهمة	- تحديد الوحدات المعجمية الشاذة من مجموع الوحدات المعجمية المقدمة في الدعامة، حسب المقولات النحوية - يلاحظ المتعلمون هذه الوحدات المعجمية، ويستدعون معارفهم المعجمية المرتبطة بالمقولات المعجمية ومواصفاتها التركيبية والصرفية والصوتية والدلالية والبراغماتية... - ينجزون إنتاجاتهم على انفراد – مع إمكانية الاشتغال كمجموعات. - يقدمون إنتاجاتهم. - يعملون جميعا على تصحيحها والمشاركة في تقييمها وتقويمها. أما المدرس فدوره ينحصر في التوجيه، ومساعدة المتعثرين، وتوضيح المهمة، وتدعيمها ببعض النماذج المشابهة للوضعية.

التوجيه والعلاج	• انبعاث مشكلة من أخطاء المتعلمين في اختيار العناصر الشاذة. • عرض الاستعمالات غير الصحيحة التي وقع فيها المتعلمون، مع عرض النماذج الصحيحة. • المناقشة والمقارنة بين الخطأ والصواب. • عرض مواقف لغوية لاستخدام الوحدات المعجمية، ومطالبة المتعلمين بالإتيان بأمثلة مشابهة من أذهانهم. • وضع عدد من الأسئلة عن المواقف اللغوية لمعرفة مدى تمكن الطلبة من القاعدة، وفهمهم للأخطاء وأسبابها وأساليبها الصحيحة ومدى قدرتهم على التطبيق.

بعد تحديد الوحدات المعجمية التي تنتمي إلى حقل الطبيعة واستبعاد الوحدات الشاذة، يطلب من المتعلم كتابة نص وصفي يوظف فيه هذه المفردات.

بعد ملاحظة إنتاجات المتعلمين تبين أن غالبيتهم تمكنوا من استبعاد الوحدات المعجمية التالية: التلفاز - الحاسوب- الأنترنيت- - الحذاء – المدرسة- المصباح... كما وظفوا باقي الوحدات في نصوص وصفية، وهذا نموذج منها:

" ... فصل الربيع هو أجمل الفصول، فيه تخضر الأرض، وتصفو السماء، وتنشد الطيور ألحانها العذبة، وترسل الشمس أشعتها الصفراء الذهبية، وترتدي الأشجار حلتها الخضراء..."

بهذا يتضح أن المعجم الذهني للمتعلمين استبعد المفردات الشاذة التي لا تمثل الحقل المعجمي الدال على الطبيعة. وهذا ما يؤكد أن الوضعية التي اشتغل

من خلالها المتعلم أكسبته جزءا من المفردات التي كانت غائبة في ذهنه، خاصة حينما استثمرها لكتابة نص وصفي.

المثال الرابع: معيار التضاد

سأحاول من خلال هذه الوضعية الاستفادة من مهارة الكتابة لدى المتعلمين، لكنها كتابة من نوع خاص إذ تستدعي أن يكتبوا نصا يستعمل الوحدات المعجمية التي تشكل ضدا مع الوحدات المستعملة في النص، مع ضرورة مسايرة معنى النص لمعاني المفردات التي سيختارها المتعلم للتعبير في هذه الوضعية، وقدمت مكونات الوضعية كما يلي:

الدعامة	نص الانطلاق: آه يا عائشة.. هناك مشهد مؤلم أحمل نفسي على تذكره حملا... كانوا ممسكين بك يريدون منك الاعتراف بذنب لم أعد أذكره، وكنت أنت تصرين على براءتك بكل عنفوان طفولتك الضائعة المحرومة المرتعبة.. وأذكر أنني جئت على صوت الصراخ الصاخب فوقفتُ خافقة القلب مشدوهةً أستند إلى مقبض الباب وقد خانتني من هول المشهد ساقاي... رأيتك مكومة وسط الحجرة، كائنا بائسا مرتعبا حقيرا، وقد سقط منديلك هن رأسك وبدت ظفيرتك المشعثة متدلية على رقبتك تبعث على الرثاء.. ورأيت والدتي واقفة على رأسك تهددك بقضيب في يدها.. سيخ حديدي مما كان يستعمل في شي اللحم، وقد سخن طرفه على النار حتى اشتعل وهَجاً.. وإني لأذكر إلى اليوم منظر أمي وهي توجه كيفما اتفق ضربات قضيبها الحديدي إلى لحم جسدك الصغير المتكوم المنكمش، وهي تكيل لك وابلا من السباب..[1] - الشروح اللغوية...

[1] النص ورد في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة إعدادي.

المهمة	- تحويل معنى النص إلى معنى مضاد ومخالف. _ في النص الجديد نستعمل لغة وصفية تعبر عن الفرح والسعادة: " ... ما زلت أذكر الابتسامة على ثغرك .... كانت أمي تضحك ... كانت تعتني بشعرك المنساب ..." عكس ما جاء في نص الدعامة: "...هناك مشهد مؤلم احمل نفسي على تذكره... وأذكر أني جئت على صوت الصراخ الصاخب ... رأيتك مكومة وسط الحجرة ..."
التوجيه والعلاج	- يتم ذلك على مرحلتين: • - المرحلة الأولى: فهم مسار النص: تصور الساردة في هذا النص مشهد سوء معاملة الأم لخادمة صغيرة "عائشة" وما تعانيه من آلام. يتضمن النص ثلاثة حقول دلالية: • 1 - معجم الضعف والمعاناة (وتمثله عائشة) 2 - معجم العنف والشراسة (وتمثله الأم) 3 - معجم الرفض والاستنكار (وتمثله الساردة). • - المرحلة الثانية: تحديد المسار الجديد للنص: يجب أن يصور النص الجديد مشهد فرحة الساردة وهي ترى أمها تعامل عائشة معاملة جيدة (الاحتفال بعيد الميلاد... شراء ملابس جديدة ...)، يجب أن يتضمن النص الجديد حقولا دلالية بديلة: 1- معجم القوة والسعادة. 2- معجم الرفق والليونة. 3- معجم الرضى والارتياح.

هذه الوضعية تثبت استعمال المتعلمين لمفردات تخدم الوضعية المشكلة التي هم مطالبون بحلها والمتمثلة في تغيير معنى النص بشكل تام. وهو الأمر

الذي حتم عليهم توظيف نوع معين من الوحدات المعجمية التي يتضمنها معجمهم الذهني. ومن بين الحلول التي قدمها المتعلمون النص التالي: "كم كانت سعادتي كبيرة يا عائشة حينما رأيت أمي تحيطك بكامل العناية والاهتمام. لقد رأيتها تهيئك أحسن تهييئ لأنك ستلجين إلى المدرسة لأول مرة، فقد ألبستك أجمل ثياب وسرحت شعرك الذي بدا جميلا ولامعا. وها هي تناولك محفظة تضم كل اللوازم المدرسية وترافقك إلى المدرسة، وقد أخذت بيدك حماية لك من أي مكروه قد يصيبك أو يعترض سبيلك. وهي الآن تودعك بقبلة تملأها المحبة والحنان. إنني أحس بافتخار كبير حينما أتذكر هذه المعاملة الطيبة الحسنة. وأن أمي التي لم تشعر قط بأنك مجرد طفلة خادمة".

نلاحظ هنا أن المتعلمين عملوا على تغيير معنى النص باستعمال أضداد المفردات التي يضمها نص الانطلاق. وهي وحدات معجمية يضمرها معجمهم الذهني، ويستدعونها حينما يحتاجون إلى ذلك، أو حينما يفرض عليهم السياق التواصلي ذلك.

بهذا يتضح جليا أن الكفاية المعجمية تتطلب، لتنميتها، جعل المتعلم يعيش في وضعيات مشاكل تفرض عليه استفزاز ذاكرته، واستدعاء معارفه السابقة، وتسخير موارده من أجل حلها. وهو الأمر الذي عملت على تأكيده من خلال هذه النماذج السابقة التي راعت معايير مختلفة. ويمكن أن تضاف إلى كل ذلك معايير أخرى لكنني سأكتفي بهذه المعايير التي ذكرتها. كما يمكن الإشارة إلى أن جميع الوحدات المعجمية من مسكوكات وسجلات لغوية وسلوكات تركيبية للمفردة، يمكن تدريسها وفق هذه المعايير.

الخاتمة:

نخلص، إذن مما سبق ذكره، أن الكفاية المعجمية كفاية لغوية أساسية في حقل التعليم والتعلم، لأن اكتسابها وإكسابها والتمكن منها يساعد على اكتساب الكفايات الأخرى النحوية منها والصرفية والتركيبية... وبذلك يكون المتعلم قد تمكن من تحقيقها في إطار وضعيات – مشاكل مختلفة ومتعددة داخل أقسام اللغات، بغرض توظيفها واستعمالها في سياقات لغوية وتواصلية معينة.

وقد بينت الوضعيات التي اشتغلت عليها في الجانب التطبيقي أداة ناجعة في تحقيق غرض البحث، المتمثل أساسا في تنمية الكفاية المعجمية بالاستناد إلى المعايير الدلالية التي تربط بين الوحدات المعجمية، خاصة بين المفردات من الناحية الاشتقاقية، أو التضاد، أو الترادف... كل هذه المعايير أثبتت أنه لا يمكن الفصل بين المستويات اللغوية والمعجم، لأنه جامع لها.

ويظهر التلازم الحاصل بين المستويات اللغوية المتعددة أن المعجم يستوجب في تدريسه تخصيص مكون خاص به لما له من أهمية في التمكن من اللغات، وهو الأمر الذي تغفله البرامج التربوية لتدريس اللغات، وأنا إن قدمت طرحا جديدا في تنمية الكفاية المعجمية، فهذا لا يشفع من البحث عن مقاربات وطرق بيداغوجية وتدريسية تمكن الناشئة من امتلاك ناصية اللغة.

ولهذا نجد مفهوم الكفاية المعجمية يثير مجموعة من التساؤلات داخل أقسام اللغات، الأمر الذي يعطي له أهمية مركزية في مجال تعليم وتعلم اللغات عموما، وكذا في المخططات والمناهج التربوية التي تعنى بتدريس اللغات، ورغم ذلك نجد العديد من هذه البرامج تغفل هذا المستوى اللغوي الذي يشكل موردا هاما للكفاية التواصلية واللغوية.

المراجع:

- **العربية:**

- القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع.

- ابن جنى: سر صناعة الإعراب، ج1، تحقيق حسن هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولي 1421هـ- 2000م.

- عزوبى، أحمد، الوضعية المشكلة فى مادة التربية الإسلامية. لماذا؟ وكيف؟ مجلة تربيتنا العدد 6-7، أبريل 2009، الجمعية المغربية لأساتذة التربية الاسلامية، القنيطرة.

- الإطار المرجعي الأوربي للغات الصادر عن المجلس الأوربي 2001.

- الأنصارى، جمال الدين، بن هشام، مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن المبارك - حمد علي حمد الله، ط1، 1964.

- بريسول أحمد، تدريس المعجم، المؤتمر الدولى حول المناهج اللسانية لتدريس اللغة العربية، مكناس، المدرسة العليا لأساتذة، 2012

- الخلوفى، فاطمة، أثر الكفاية المعجمية فى التمكن من اللغة، تطور معايير التمكن من تخزين مفردات اللغة إلى بناء كفاية معجمية، مجلة التدريس، 2014.

- زغبوش، بنعيسى، السيرورات المعرفية واستراتيجيات التعلم، مجلة الطفولة العربية، العدد36، 2009.

- السعيدي، حسن؛ المقولات الوظيفية في الجملة العربية: دراسة صرفية تركيبية، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله سايس، فاس، 2005.

- الفتى، محمد، الوضعية - المشكلة منطلقات في البناء، مجلة علوم التربية، العدد 24، مارس 2003.

- الفهري، الفاسى، المعجم العربي: نماذج تحليلية، دار توبقال، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 1999.

- الفهري، الفاسى، المعجمة والتوسيط: نظرات جديدة في قضايا اللغة العربية، المركز الثقافي العربي، 1997.

- الفهري، الفاسى؛ المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبقال للنشر، الدر البيضاء،1998

- لحسن بوتكلاي، مفهوم الكفايات وبناؤها عند فليب بيرنو"، مجلة علوم التربة، المجلد الثالث، العدد الخامس والعشرون، أكتوبر 2003.

- اللحية، الحسن، الوضعية المشكلة، تعاريف ومفاهيم، منشورات المعارف، الرباط، 2010.

- مادي، لحسن، الكفايات كمدخل لتطوير جودة التعليم، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد السادس والعشرون فبراير 2004.

- مجلة مجمع اللغة العربية الملكى، الجزء الثاني، المطبعة الأميرية ببولاق 1936.

- مختار، أحمد عمر؛ وفريق عمل، المعجم الأساسى، عالم الكتب، مجلد1، ط1، 2008، القاهرة.

• **الفرنسية:**

- FULLER Andre, Delesmont Pascale, et Eric thieb AUT, La musur des compétences lexicales , effets des instruments utilises. Université NANCY 2 .

- GALISSON, lexique et enseignement des langues. Etudes de linguistique appliquée,1999.

- GHARBI Khaddouj, lexique et enseignement du francais au Maroc, Afrique Orient, 1994.

- GROSSMANN Francis, Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes, 2012.

- RAYNAL François, Alain Rieunier : Dictionnaire des concepts.

•الإنجليزية:

- Mc DONALD, Competence Standards for Industry Trainers: Alternative Models, 1977, in web site:

http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/

- McASHEN,1979, Competency-Based Education and Behavioral Objectives, Educational Technology Publications/ in web site: https://books.google.co.ma/books/about/Competency_Base_Education_and_ Behaviora.

- MURTHY, the Representation of Hyponyms in the bilingual's Mental lexicon Apsycholinguistic studay, Unpa blishedM. Phil Dessertation. Hyderabad, ciefl.

- NAGINI sirpad, pushpa, Mental lexicon, sathabama university, chenna, jaurnal if the Indian Academy if Applied psycology, 2008, vol.34,No1.

- R.C. Atkimson ,et R,M, skhiffrin, Human memory of learning and motivation, K,W. spencer, new york, Academice press 1968.

- RICHARDS J.C,The role of vocabulary teaching,1976, TESOL Qualiterly, Vol. 10, No. 1 (Mar., 1976).