الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف

كلية الآداب و الفنون.

قسم اللغة العربية.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه

الشعبة : الدراسات اللغوية.

التخصص : اللسانيات التطبيقية و آفاق الدرس اللغوي.

العنوان

مناهج تعليمية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية- جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف كلية الآداب والفنون السنة أولى ليسانس أنموذجا-.

من إعداد الطالب :

عبد القادر خروبي.

إشراف أ.د/

يوسف بن نافلة .

المناقشة بتاريخ ..../..../..... من طرف اللجنة المكونة من:

أحمد سعدي	أستاذ محاضر أ	جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف	رئيسا
يوسف بن نافلة	أستاذ	جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف	مشرفا ومقررا
موساوي سهام	أستاذ محاضر أ	جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف	ممتحنا
طويل مصطفى	أستاذ محاضر أ	جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف	ممتحنا
لبصير نور الدين	أستاذ محاضر أ	جامعة محمّد بوقرة بومرداس	ممتحنا
بن شماني محمد	أستاذ محاضر أ	المركز الجامعي غليزان	ممتحنا

السنة الجامعية : 1442/1441ه -2021/2020م.

كلمة شكر

كلمة شكر

أتقدّم بفائق الشكر والامتنان إلى الأستاذ المشرف:

أ.د يوسف بن نافلة.

على ما بذله من جهد وإخلاص في توجيهاته الثمينة ونصائحه القيّمة

التي أنتجت هذا العمل المتواضع على شكله النهائي.

كما أتقدّم أيضاً بالشكر الجزيل إلى: أساتذة وطلبة كلّية الآداب والفنون على تعاونهم

معي في ملء استبيانات هذه البحث بكل شفافية وموضوعية، وإلى كل من ساعدني من قريب أو

من بعيد في إنجاز هذا البحث العلمي.

عبد القادر خروبي.

الْمُقَدَّمَة

مقدّمة:

اللغة العربية رمز من رموز الأمة العربية وهويتها، وضرورة ثقافية ودينية، وهي الأداة التي يُعبّر بها عن الفكر والعلم لأنّها لغة القرآن الكريم مصداقاً لقوله تعالى:﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُوْن﴾(الآية 02 سورة يوسف)، لهذا تصبح معرفتنا للغة العربية مطلباً شرعيّاً وضروريّاً كونها اللغة التي أُنزل بها القرآن، فهي فريدة من بين كل اللغات في قداستها، إذ تُعتبر الدرع الذي يصون الأمّة ويحفظ كرامتها، وذلك لتَميُّزِها عن باقي اللغات بغنى مفرداتها، وجمالية تعابيرها، ولا يُمكن تصوّر أمّة من دون لغة لذا علينا أن نستعيد لها مكانتها ونردّ لها الاعتبار بالنظر إلى التحدّيات التي تواجهها في الوقت الراهن.

من البديهي إذا ذكرت اللغة العربية ذُكر القرآن الكريم – كلام الله– لأنَّ كل علوم العربية ناشئة في أصلها لخدمة هذا الكتاب، ولولاه لما ازدهرت العربية ازدهارها المعروف إبّان القرون الأولى من نزوله، إذ خدم هذه اللغة الجليلة علماء من العرب وغيرهم من الأمم المجاورة، فأسرعوا إلى دراسة كتاب الله من عدة نواحي، كما عكفوا على استخراج كنوزه الخفية والبحث في أسراره نظير ما امتاز به من درجة عالية من السّحر والبراعة والبيان والإعجاز، فتحدى بذلك العرب على الرّغم من فصاحة ألسنتهم على أن يأتوا بمثله.

وعليه أضحت اللغة عنصرا مؤثّراً في الحياة الاجتماعية والسياسية لأيّ أمّة من الأمم، فهي عنصرٌ جوهري في تكوين الثقافة والفكر، ولن تتأتّى لها هذه القيمة إلاّ إذا بلغت مرتبة عالية من اهتمام أهلها بها واحترامهم لها، والعمل على محاربة كل ما من شأنه أن يحطّ من قيمتها، ولا سيمّا تجويد طرق وأساليب ومناهج تعليمها واستحداثها وفق متطلّبات العصر وتيسير السبل المناسبة لذلك، فهذا كفيل بأن يضمن ديمومتها عبر الأجيال وتعظُم قيمتَها في أعين أبناء الأجيال الصاعدة، ويزداد الإقبال على تعلّمها، لأنّ مناهج التعليم العالي تطمح إلى تخريج الإنسان الواعي المثقف والمدرك لقضايا مجتمعه وأمته، والملتزم بالمبادئ الأخلاقية...لذلك باتت المناهج نقطة انطلاقة كل الشعوب التي تسعى إلى بناء منظومة تعليمية متماسكة وقوية.

أمّا الإشكالية فتتمثّل في الإجابة عن جملة من التساؤلات هي على النحو الآتي: إلى أيّ مدى استطاعت البرامج والمناهج المتبعة في كليّة الآداب والفنون السنة أولى ليسانس التقليص من حدة المشاكل والمعوّقات التي تحد من تقدّمها نحو تحقيق أهدافها؟، وهل مكّنت المناهج والبرامج والطرق

التدريسية المعتمدة من معالجة تلك البنيات الذهنية التي ترسبت لدى الطالب منذ مراحل سابقة، بأن اللغة العربية مادامت تحَقّق التواصل بين أبنائها في الحياة اليومية، فلا جدوى من تضييع الوقت في تعلّمها؟ وهل هذه المحتويات تمكِّن الطالب من اكتساب ملكة لغوية، والنزوع نحو الدقّة واجتناب الذاتية والتحلي بالنزاهة العلمية والتنظيم وإكسابه روح النقد والإبداع؟. و إذا كانت أهداف المناهج الحديثة تتجه إلى العناية بالمحتوى العلمي والخطط وطرق التدريس وتنشيط المهارات، فإنّها في الوقت عينه تطمح إلى تكوين الفرد الاجتماعي القادر على التواصل مع محيطه؟ وما هي المناهج السديدة في تعليمية اللغة العربية لدى طلبة المستوى الأول نظام ل.م.د؟ ....

ومن هذه المنطلقات جاء عنوان الأطروحة موسوماً بـ: مناهج تعليمية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية- جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف السنة أولى ليسانس كلّية الآداب والفنون انموذجاً-.

أمّ عن المنهج المناسب لإعداد هذا البحث فكان وصفيّاً، مع الاستعانة بالإحصاء، التحليل والتعليل، عن طريق القيام ببناء استبيانات تحرّيت فيها الدقة في اختيار الأسئلة التي تلامس الإجابة على الإشكالية المطروحة، ثمّ وزّعتها على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، رافقتُ الطلبة الموزع عليهم الاستبيانات وشرحتُ لهم الأسئلة التي تبدوا غامضة، كما بيّنت لهم الغرض منها تعاونوا معي بكل شفافية وموضوعية، وقد تمّ استرجاع كل الاستبيانات سواء الخاصة بالطلبة أو الأساتذة، وذلك نظرا لأهمية هذه الأخيرة اعتمدتها في دراستي ، فأكثر الدراسات في ميدان التربية والتعليم تستعمل آلية الاستبيان.

فالاستبيان أحرى بأن يُعطينا التشخيص الفعلي والحقيقي لواقع اللغة العربية ومناهج تدريسها في التعليم العالي، وبالتالي تلمس الصعوبات التعليمية، ورفعها إلى من يهمه الأمر على أساس تفاديها، وكذا الاستفادة منها في بناء المناهج، والتخطيط لانتهاج سياسة لغوية معيّنة.

كما لا يخلو أي بحث أكاديمي من العراقيل والصعوبات، والتي نذكر منها ما يلي: -قلة الدراسات الأكاديمية التي تعرضت إلى هذا الموضوع، وإن وُجِدت فهي مازالت غير مطبوعة يصعب الوصول إليها.

- النقائص البيداغوجية والتعليمية التي تعاني منها كلية الآداب والفنون في مستوى السنة أولى ليسانس، والتي تظهر في الأخطاء اللغوية التي يرتكبونها في موقفهم التواصلية....

-الإسهام في تشخيص الواقع اللغوي في كلية الآداب والفنون ومعرفة آفاقه.

– الوقوف على مدى مواكبة البرامج والمناهج وطرق وأساليب التدريس ما استجدّ في الدرس اللساني واستغلالها في العملية التعليمية وتجويدها....

ولمعالجة هذا البحث تمّ اتّباع خطّة مبنية على مدخل وثلاثة فصول وخاتمة.

أمّا المدخل فعنون بـ: اللغة العربية في الجامعة والقضايا الكبرى، عرَضتُ فيه بإيجاز أبرز المعضلات الكبرى التي واجهت اللغة العربية عبر مسارها التاريخي والتي مازالت تلقي بظِلالها إلى اليوم ومن أبرزها قضية التعليم وكذا البحث اللغوي وما يسود المناهج من قلق وفوضى وتغيرات مستمرة دون سياسة لغوية منتهجة، كما عرضت لقضايا أخرى منها: اللغة العربية وإنتاج المعرفة والاستعانة بالتقنيات العصرية في تدريسها، ودور اللسانيات في خدمة اللغة العربية وختمت المدخل بمعضلة كبرى لطالما أرّقت الباحثين منذ القدم، لازالت تراوح مكانها دون تقدم يذكر ألا وهي قضية التعريب...

و قد اشتمل الفصل الأول على المباحث الآتية: التعريف ببعض المفاهيم، والتي كثيرا ما يتمّ التداخل بينها في ميدان التعليمية اليوم، كالفرق بين التعليمية والتربية وبين المناهج والبرامج، كما تطرّقنا فيه إلى ما يجب أن يتحلّى به المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء من آداب وقيم وأخلاق أثناء العملية التعليمية كونهما قطباها وركيزتها الأساسية، ثمّ حاولنا تلَمُّس نظريّاً بالاعتماد على مراجع سابقة أبرز المعوّقات التي يواجهها طلبة اللغة العربية، والتي تحدّ من تلقّيهِم لها بصورة مناسبة، وختمنا هذا الفصل بنظرة موجزة عن واقع محتويات تعليمية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية عموماً..

أمّا الفصل الثاني فوسمناه بـ: المهارات اللغوية، مداخل تعليمها وطرائق تدريسها في ظل الجودة. قسمناه إلى ست(06) مباحث: تناولنا في المبحث الأول: مفهوم المهارات اللغوية وضمنّاه عنوانا فرعيّا؛ تصور الباحثين للمهارات المستقبلية، ثمّ مفهوم الكفايات أوالكفاءات لغة واصطلاحا في المبحث الثاني، ثمّ عرضنا لقضية مهمّة في الفصل الثالث وهي التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في الجزائر، خاّصة وأنّ هذه الأخيرة بلد متنوع يزخر بالعديد من اللهجات واللغات فأيّ سياسة تنتهجها في ذلك؟.

ثمّ البحث العلمي فهو من خصوصيات المؤسسات الجامعية وعلاقته بالتحصيل اللغوي فهما يتماشيان جنب إلى جنب، ثمّ مداخل تعليم اللغة العربية في المبحث الخامس مركّزين على المدخل التكاملي، نظراً لأهمّيته القصوى في التعويل على التحسين من تعليمية اللغة العربية في المستوى الجامعي، وختمنا هذا الفصل بمبحث: طرائق التدريس في ظل الجودة ضمنّاه تمهيد عن التعريف بالجودة والخلفيات التاريخية لها، وكذلك دواعي انتقالها من المجال الصناعي إلى المجال التعليمي،

وضمناه أيضا عناوين فرعية عن ملامح الجودة في طرق التدريس المعروفة، عرضنا فيه كل طريقة على حدى..

وَلما فرغنا من الجانب النظري بفصليه وقبلهما مدخل، إتّجهنا إلى الفصل الثالث ، عنوناه ب مناهج تعليمية اللغة العربية لدى السنة أولى ليسانس نظام ل.م.د دراسة ميدانية تطبيقية، عن طريق بناء مجموعة من الاستبيانات موجهة إلى طلبة وأساتذة الكلّية، هَدَفْنَا من خلالها إلى التشخيص الفعلي للنقائص التي تعانيها كلية الآداب والفنون في مستوى السنة أولى ليسانس فيما يخص المناهج والبرامج وطرق وأساليب التدريس، استجوبنا فيها عَيّنة عشوائية بلغ تعدادها (أربعاً و ثمانين 84) طالبا وطالبة و(ثلاثين 30) أستاذا، وبعد توزيع الاستبيانات وملأها كلّها جمعناها...أعدنا إفراغ نتائج الاستبيانات في جداول حتى يَسْهُلَ عَلينا تحليلُها والتعليق عليها ثم تقييمها بعد ذلك، كما أرفقنا هذه النتائج برسومات بيانية توضيحية كما هو معروف في الدراسات الميدانية، للوصول إلى نتائج أكثر دقة وموضوعية في وصف المناهج المتبعة في تدريس السنة أولى ليسانس...

أمّا عن الاستبيان فلم يكن عشوائيا فقد تحرّينا الدقة في اختيار الأسئلة المناسبة البعيدة عن الغموض و التعقيد و التي تخدم الإشكالية مباشرة.

أمّا عن الدّراسات السابقة التي تناولت موضوع المناهج التعليمية بصفة عامة متوفّرة، ولكن التي مسّت الموضوع مسّاً مباشراً في موضوع تعليمية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية بطرق علمية معاصرة وباتباع الدراسات الميدانية، قليلة ونادرة فيما أعلم، وهي إن وُجِدت غير منشورة أو خارج الوطن، ويصعب الوصول إليها، ومن تلك الدراسات ما يلي:

- ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية-جامعة تيزي وزو نموذجا-، صالح بلعيد...
- في المناهج اللغوية والمنهجية، صالح بلعيد....
- دور الجامعة في تعزيز القدرة اللغوية وتطويرها، وليد خالص....
- مناهج تدريس النحو العربي في الجامعات- واقعا و رؤى-، مها خير بك ناصر.
- المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، محمّد العربي ولد خليفة.
- اللسانيات والبيداغوجيا- نموذج النحو الوظيفي-، علي آيت أوشان.
- النخبة والمسألة اللغوية في الجزائر، مصطفى ماضي.
- الواقع التعليمي للغة العربية المعوّقات و الحلول، محمّد سيف الإسلام بوفلاقة..

كما تمّ الرجوع إلى ملحق برنامج التكوين القاعدي المشترك لشهادة الليسانس جذع مشترك لميدان"اللغة والأدب العربي" بسداسييه الأول والثاني كما هو موضّح في الملحق رقم 02، ومفردات برنامج مقياس(مصادر اللغة والأدب والنقد) كنموذج لتحليل المحتوى كما هو مبيّن في الملحق أيضاً...

وفي الأخير أحمد الله العلي القدير أن وفقنا لإتمام هذا العمل، والشكر الجزيل يذهب إلى أستاذي الدكتور يوسف بن نافلة على صبره وتوجيهاته ونصائحه لي طيلة إشرافه على هذه الرسالة، وأشكر أساتذتي الموقّرين أعضاء اللجنة المناقشة على ما يبدونه من ملاحظات للرّفع من القيمة العلميّة لهذا العمل المتواضع، كما لا أنسى شكر طاقم كلّية الآداب والفنون أساتذة وطلبة وعمالا وكل من ساهم في إتمام هذا العمل، والله أعلم بأنّي بذلت ما في وسعي لإخراج هذا العمل في أحسن صورة، فإن وُفِقْتُ في ذلك فذاك ما كنتُ أبغي، وإن لم أفلح فلي أجر المحاولة على الأقل والله ولي التوفيق.

الطالب: عبد القادر خروبي.

أولاد فارس في 18 جوان 2020 .

المدخـــــل

الجامعة والقضايا الكبرى التي تواجهها اللغة العربية

1. تشخيص واقع اللغة العربية:

من البديهي عند معالجة أي مشكل بالطرق العلمية هي التشخيص الفعلي لهذا المشكل بغية الوقوف على نقاط القوة والضعف فيه، لإيجاد الحلول المناسبة لذلك.

تحفل المكتبة العربية بأعمال وندوات، ومؤتمرات أقامتها المجامع اللغوية، و الجامعات العربية والمؤسسات الثقافية، وهي ذات صلة، سواء أكانت قريبة أم بعيدة، بهذا المؤتمر، إذ تتناول جوانب من حاضر اللغة العربية في بلادنا، ومن هذه الجوانب- على سبيل المثال- الضعف العام لدى متحدّثي اللغة العربية، وإعراض الطلاب عنها، وتجنّب بعض المؤسسات التعليمية إدراجها ضمن مناهجها، ولا ننسى هنا تدريس العلوم بلغة غير العربية في جامعاتنا العربية وامتدّ هذا الإعراض عن تدريس العلوم بغير العربية في المراحل التي تسبق الجامعة، وكأنّ هناك إجماعاً مدبّراً لإقصاء العربية عن موضعها الذي يجب أن تتصدّر فيهن لغة للتفكير وللتأليف والتدريس معاً...[1]

وإنّه لمن المفارقات العجيبة التي تميّز اللغة العربية في الجامعات هو ذلك التبجح بأنّ جامعاتنا تمتلك كفاءات ذات جودة في هيئات تدريسها وفي خططها ومناهجها، ولسان حالها يلهج بوجود ضعف عام داخل الجامعة وخارجها ...

وللضعف في اللغة العربية، ومحاولات إقصائها من التعليم، وأن تَتَبوَّأ المكانة التي تليق بها في المجتمع خبر يطول الحديث عنه، فإذا تتبعنا تاريخنا الثقافي والحضاري لمسناه قديما، ويتجلى لنا حديثا مع تلك الممارسات التي تمارس ضد اللغة العربية في المحافل الدولية والإقليمية، وأمّا القديم فليس ببعيد عنّا قول ابن منظور وهّو يفتتح معجمه(لسان العرب) ليُبيّن فيها دوافعه لتحرير معجمه وذلك" لما رآه قد غلب في هذا الأوان من اختلاف الألسنة، و الألوان، حيثُ أصبح اللّحن في الكلام يُعدّ مردوداً، وصار النطق بالعربية من المعايب معدوداً، وتنافس النّاس في تصانيف الترجمانات في اللغة الأعجمية، وتفاصحوا في غير العربية، فجمعت هذا الكتاب في زمن أهله بغير لغته يفخرون، وصنعته كما صنع نوح الفلك، وقومه منه يسخرون"[2].

---

[1]- يُنظر:دور الجامعة في تعزيز القدرة اللغوية و تطويرها، وليد خالص، بحث غير منشور، 2012، ص471-472.

[2]- لسان العرب، جمال الدين بن منظور الافريقي المصري،دار صادر، بيروت، لبنان، مج1، دط، دت، ص08.

ولو أردنا البسط أكثر في مظاهر هذا الضعف الذي ميز اللغة العربية في تلك الحقب الزمنية البعيدة، وهي في أوج عطائها، وفي قمة ازدهارها، لساعدتنا النصوص فهي كثيرة ومبثوثة على واجهة صفحات المراجع والمؤلّفات، غير أنّ القصد هو التبيان وليس التطويل...

إذا كان هذا حال اللغة العربية في تلك العصور القديمة، فما عسانا أن نقول عن حالها اليوم وهو يزداد تأزّماً يوماً بعد يوم، فقد أكثر الدارسون من التعرّض لهذا الضعف الذي تعاني منه اللغة العربية بشكل يصعب على الحصر والإحصاء، فما من ندوة تعقد أو مؤتمر أو رسالة جامعية تحرر إلّا وتحذّر من تفاقم أزمة هذا الضعف وتحذّر منه، ولي أن أقف عند بعض النماذج أدعم بها قولي هذا.

فقد سارع مجمّع اللغة العربية الأردني عام 1978م إلى عقد ندوة تحت عنوان(أسباب الضعف في اللغة العربية) نشر وقائعها في مجلته في عددها الأول وفي مجلدها الأول، ومن ذلك أيضاً الندوة التي عُقدت بجامعة محمّد بن سعود الإسلامية تحت عنوان(ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية)* سنة 1995م طبعت أعمال الندوة بثلاثة أجزاء ضخام تناولت بحوثها جوانب مختلفة من هذه الظاهرة.

ومن ذلك ما قام به صالح بلعيد رئس المجلس الأعلى للغة العربية، بمعية مجموعة من الطلبة من إنجاز بحث تحت عنوان(ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية – جامعة تيزي وزو نموذجاً-) في الموسم الجامعي 2008/2007 تمّ فيه رصد" ظاهرة استفحال تفشي الأخطاء في اللغة العربية، وانحدار المستوى اللغوي المستمر..."[1] ثمّ أضاف في السياق نفسه"...ألا يوجد فينا رجلُ رشيد يشخّص الظاهرة، ويُقدّم الحلول الناجعة التي تحد من السقوط الشاقولي للغة العربة على مستوى التعليم الجامعي، فاقترحت على طلّاب الدراسات العليا أن يُنجزوا بحثاً جماعياً..." [2]، وتمّ طبع أعمال

---

* شارك فيها نخبة من ألمع الباحثين على المستوى العربي و الإقليمي،تمّ فيها تشريح واقع اللغة العربية بشكل دقيق ، خرج فيها الباحثون بنتائج قيّمة لو تمّ تنفيذها على أرض الواقع لكان حال اللغة العربية اليوم أفضل، أُعتبرت مرجعاً للعديد من الباحثين في هذه الظاهرة، لم يتسنى لنا الحصول على أعمال هذه الندوة لنستفيد منها لا مطبوعة و لا إلكترونية.

[1]- ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية-جامعة تيزي وزو نموذجا-، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، دط، 2013م، ص03.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها، ص03.

هذه البحوث في شكل كتاب من طرف دار هومة للنشر و التوزيع، حوى آراء قيّمة و قدّم حلولا للظاهرة يمكن الأخذ بها، و هو الآن متوفّر في رفوف المكتبات.

وعلى العكس من هذا تماما رغم هذا الإقرار المجمع عليه من طرف شريحة واسعة من المثقفين العرب أن العربية تعيش حالة أزمة، إلّا أنه هناك من عارض هذا الرأي السائد المدعوم بالبراهين و الحجج الواقعية و رأى بأنّ العربية لا خوف عليها مادام أنّها محفوظة بوعد إلهي للكتاب المقدّس الناطق بها، و بالتالي فهي محفوظة بحفظه رغم ما يطرأ عليها من نواميس التبدل و التحول مع مرور الأزمنة التي تمس كافة الظواهر الإنسانية، ضف إلى ذلك اعتمادها كلغة رسمية في كبريات المؤسسات السياسية و الثقافية العالمية و تزايد عدد الناطقين بها كلغة ثانية يوم بعد يوم.

وممن استثني من هذا الإقرار بالضعف، "ذلك المقال الذي نشره توفيق قريرة أستاذ اللسانيات بالجامعة التونسية في صحيفة (القدس العربي) في 2012/06/15 و هو تحت عنوان (تأزم العربية: استراتيجياً أم هولوكوست لغوي) حيثُ عاب على من وصفوا بأنّ العربية في حالة أزمة و بأنّها مجرّد صيحات مبالغ فيهان لا مبررّاً علميّا و لا واقعيّاً لها، محتجاً بأكثرية الذين يتحدّثون بها و تزايد عدد الراغبين في تعلّمها"[1].

ولعلّ ما تقدّم ذكره من أدلة و شواهد على الإقرار بضعف اللغة العربية و انحدارها على مستويات عدّة، خاصّة التعليمية منها، قد أبان مما لا يدع مجالاً للشكّ ما أشير إليه سابقاً من ضعف عام تعاني منه اللغة العربية" على ألسنة متكلّميها، ومحاولات إقصاء لها من الحياة والمجتمع، مع جودة مناهج اللغة العربية في الجامعات وكفاءة أعضاء هيئة التدريس تلك المناهج وهذا يدعونا إلى إعادة السؤال المفارقة: الكفاءة والجودة في مقابل الضعف والإقصاء...فلماذا؟"[2].

بيد أنّه من غير المنصف أن نحمّل الجامعة المسؤولية كاملة ، فيما وصلت إليه من تردي لغوي، فاضطلاعها للقيام بأدوار وأعباء أخرى في المجتمع تتجاوز بكثير المعضلة اللغوية بكل تعقيداتها يجعلها تتقاسم المسؤوليات اللغوية مع المجتمع بكل أطيافه من نخب سياسية وثقافية، لأنّ اللغة بنت المجتمع وليس الأفراد، لذلك لن تستطيع الجامعة تؤدّي رسالتها على أكمل وجه ما لم يتهيّأ لها القبول من مجتمع واع بحجم وخطورة المسألة اللغوية وقد أشار عبد السلام المسدي إلى هذه النقطة قائلاً: "علينا

---

[1]- ينظر: دور الجامعة في تعزيز القدرة اللغوية و تطويرها، وليد خالص(الهامش)،ص482.

[2]- المرجع نفسه، ص489.

أن نبدأ بإنصاف التعليم، ورجال التعليم، فكثيراً ما يصبّ المجتمع وأولوا الأمر في المجتمع جامّ غضبهم محمّلين إيّاهم مسؤولية الضعف اللغوي السّائد بين صفوف الناشئة، واستشرائه في كلّ مراحل التعليم العام...وليس في الدنيا كلّها منظومة تربوية يُخالفها الفلاح في انفتاح الملكات اللغوية إن لم يعضدها مناخ اجتماعي يتّسم بالسلامة التعبيرية، فيكون محكّاً لاختبار المهارات التداولية، ويتحوّل إلى مدرسة اختبارية من الاستخدام المؤازِر لجهود المدرسة النظامية"[1].

2. البحث اللغوي:

إنّ البحث العلمي ضروري لأيّة جامعة، لأنّه يساعد على تحسن نوعية التعليم فيها، وإنّ الدراسات العليا تهدف إلى تهيئة الباحثين وتطوير البحوث وأُطرها، والجامعة هي الوسط الطبيعي لتطوير خرّيجيها إلى باحثين، وهي المنبع الذي يغذّي مراكز البحوث بقواعدها العلمية والتقنية[2].

في الحقيقة لا يجوز إطلاق اسم جامعة على أي مؤسسة ثقافية إذا لم يكن البحث العلمي فيها يسير جنب إلى جنب مع العملية التعليمية، ومن الجامعة يكون منطلق التسجيل في المشاريع الوطنية ذات العلاقة بسوق العمل الذي ينبغي أن يُفْهَم على أنّه الحاجات المتجدّدة المتطوّرة للمجتمع[3].

"... ومن هنا كان عليّ القول بأنّه لابدّ من تدارس المعوّقات اللغوية للغة العربية أمثال: تثبيت أبنية وأساليب وألفاظ ودلالات هجينة، غلبة التنظير والتقعيد على التطبيق والتحليل، فصل النحو عن النصوص الإبداعية، الاعتماد على صناعة المعاجم التي تضبط دلالات اللغة على الشّعر القديم، طبع العقلية العربية المعاصرة بطابع تقليدي، معالجة ظواهر الحضارة الحديثة من لغة قديمة..."[4].

ولقد خصت الدراسات اللغوية العربية القديمة بسمعة الصعوبة وأحيانا بسمعة التعقيد، ويشهد بذلك تلاميذ المدارس من جهة؛ وهؤلاء الذين لم يتخصّصوا في اللغة من جهة أخرى، والأجانب المستشرقون من جهة ثالثة، ولعلّ نعت الدراسات العربية هذه النعوت إنّما جاءها لعدم التجديد في منهجها[5].

---

[1]- العرب و الانتحار اللغوي، عبد السلام المسديّ، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص216.

[2]- في المناهج اللغوية والمنهجية، صالح بلعيد، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، دط، دت، ص30.

[3]- المرجع نفسه، ص31.

[4]- نفسه، ص12.

[5]- النظرية اللسانية عند ابن حزم، نعمان بوقرة، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، دمشق، سوريا، دط، 2004، ص04.

فما ورثناه عن آبائنا من خلط لغوي في التفكير اللغوي لا يزال كما هو لسببين: أولهما الاعتقاد بأنّ الأوائل قد أتوا بما لا يُمكن أن يزيد عليه الأواخر(و تلك النظرة جعلت الأتراك فقي مرحلة من المراحل يقفلون باب الاجتهاد أو بعبارة أخرى يُحرّمون البحث العلمي تحريماً تامّاً والسبب الثاني يضيّق النظرة إلى اللغة العربية واعتبارها مرتبطة بالقرآن احتراماً أو امتهاناً، وقد أدّى ذلك إلى قطع الصلة بينها وبين اللهجات العربية الأخرىُ القديمة والمعاصرة[1].

لقد حاول عبد الرحمان الحاج صالح تشخيص حالة البحث اللساني العربي في مراحله الأولى، وذلك في مقال نشره في مجلة اللسانيات في العام 1971م، ينعت فيه البحث في هذا المجال بالتأخّر وممّا قال:" إنّ الجهل المخيّم الآن على المثقفين في البلدان العربية بالإضافة إلى هذه الفنون من المعرفة يكاد يكون شاملاً، والفراغ المذكور يكاد يكون خلاء مطلقاً على حدّ تعبير الفيزيائيين...وكلّ ما هنالك هو محاولات شخصية ترمي إلى إدخال بعض المفاهيم في الدراسات الجامعية، وملاحظات مبعثرة يقتبسها الأساتذة من المؤلّفات العربية فيُدرجونها في محاضراتهم"[2].

ولم يُقدّم العالم العربي في مختلف العصور من يدعوا إلى التجديد في منهج الدراسات اللغوية؛ ولعلّ أول محاولة لها خطرها في الباب هي محاولة ابن مضاء الأندلسي الظاهري المذهب الذي دعا إلى اعتبار ما هو مستعمل فحسب من صيغ اللغة دون الحاجة إلى التقدير والتعليل[3].

وأرى أيها العلماء أن ينظر الأكاديميون في اللغة العربية من حيث استطوارها واستزراع وعي جديد في محتواها، إضافة إلى بعض المتغيّرات التي يُمكن علاجها وهي:[4]

- تحرير العقل من النقل وقصر التجديد اللغوي على أرباب اللغة العاملين بها.
- تيسير المادة اللغوية بتصنيف التراث اللغوي في كلّ العلوم حسب المعاني والاستعانة بالأجهزة الحديثة لتدليل ذلك، تصنيفاً وإحصاءً واسترجاعاً.

---

[1]- يُنظر:النظرية اللسانية عند ابن حزم، نعمان بوقرة، ص04.

[2]- البحث اللساني و تعليمية اللغة العربية- مقاربة لسانية في كتابات عبد الرّحمان الحاج صالح، نواري سعودي أبو زيد، مجلّة الآداب(مجلة علمية محكّمة)جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ع11، 2010،ص278.

[3]-يُنظر: النظرية اللسانية عند ابن حزم، نعمان بوقرة، ص04.

[4]-في المناهج اللغوية والمنهجية، صاح بلعيد، ص12-13.

- تبسيط نحو العربية حسب مراحل التعليم وإخضاع فكرة التبسيط لضوابط موضوعية، حتّى لا يؤول الأمر إلى التخلّي عن الأصالة العربية وأسسها والتركيز على النحو الوظيفي، واستقراء النصوص واستخلاص الأحكام بالتأمّل والمحاكمة لا بالوعظ والإرشاد.
- تحسين طرائق تدريس العربية لأهلها ولغير الناطقين بها.
- تطوير رسم حروفها.
- الارتفاع بالعامية اتّجاه الفصحى الميسّرة.
- العدول عن فصل النحو عن النصوص الأدبية، ودراسة اللغة من خلال نصوص أدبية مختارة تُلائم الأذواق الحديثة.
- معالجتها معالجة آلية بحيثُ تكون في مستوى اللغات الأخرى الحاملة للرصيد المعرفي من خلال المعلوميّات وشبكة الاتّصال والترجمة الآلية والمنطاقيات.

3. مناهج قلقة:

والسبب الثاني والخطير في انحدار العربية الفصحى، هو اضطراب التعليم في الوطن العربي، ونعني به ما يسود المناهج الدراسية والسياسة التعليمية، وأساليب التربية والتعليم وشخصيات المعلمين من فوضى وقلق واضمحلال.

فالمناهج ولاسيّما مناهج اللغة العربية لم تستطع أن تجد لها بعد الاستقلال مستقرّاً واضح المعالم، جليّ الهدف، ناجح الوسائل تنطلق فيه من مراحل العبودية والاستعمار إلى فسحة التحرّر والبناء، ومازالت حتّى يومنا هذا تتخبّط بين مدّ وجزر، وتنتقل من سيّء إلى أسوء، فالمسؤولون يتعاورون هذه المناهج، ويتصرّفون فيها كل بحسب ما تمليه عليه أوهامه ونظراته المرتجلة: فيكون تقلقل وتغيّرات مستمرّة ليس لها ضابط هادف، أو روح عامّة موحّدة[1].

ولا نعني بهذا الانسلاخ التام من تراثنا الزاخر بالقيم والمبادئ والتوجه الكلي نحو الحداثة بما تحمله من غث وسمين، و"لا ينبغي أن نقف من موادنا التراثية موقف القداسة المطلقة، ولا كذلك المناهج المعاصرة، بل نحتاج إلى اصطناع ازدواجية ناجحة- بعيدة عن التلفيق- بحيث يُمكن الإفادة علميّاً من تقنيات العصر وآلياته ومناهجه في التفاعل والتعامل مع مناهجنا القديمة تطويراً وتحديثاً

[1]- يُنظر:المهارات اللغوية و عروبة اللسان، فخر الدين قباوة، دار الفكر العربي، دمشق، سوريا، ط1، 1999م، ص74.

بشكل مقبول يُمكن الاتفاق عليه والوصول فيه إلى كلمة سواء من خلال الحوار والمداخلة ورفض منطق القطيعة المعرفيّة بالتراثي والجديد معاً"[1] .

عندئذ يجب الاعتراف بأنّ أسلوب التلقين والحفظ وإعادة إفراغ المادة بهذا الأسلوب التقليدي لا يُسهِمُ في تشكيل شخصيّة الطالب، ولا يُنمّي قدراته العقلية، ولا يُحقّق له التميّز الحقيقي، ولا يكشف جوهر الفروق الفردية بين الطلاّب، ولا يُعطيه الفرص للتفاعل مع الآخر سلباً أو إيجاباً[2].

وبخاصة أنّ مناهج تدريس اللغة العربية تفتقر إلى مبادئ البحث العلمي، وتقتصر على أساليب الإعادة والتكرار من دون تنشيط البحث العلمي، وتقتصر على أساليب الإعادة والتكرار من دون تنشيط الفكر اللغوي/النحوي الذي أسس به اللغة منهجية البحث العلمي[3].

ممّا لاشكّ فيه أنّ المناهج المستوردة تقدّم أشكالاً على مستوى الشكل والمضمون، ولكنّها غير قادرة على انفتاح التجربة التربوية الهادفة إلى توليد الحدث الإبداعي وتفعيله، وذلك لسببين؛ أولهما مرتبط بأساليب التدريس التي لم ترق حتّى اليوم إلى مستوى الفعل،كونها لم تتجاوز مستوى ردّة الفعل، وثانيهما مرتبط بالطالب الذي لا هدف له من دخول الجامعة إلّا الحصول على شهادة تزيد من فرص الحصول على مورد رزق، وبخاصّة في الفروع النظرية، وبشكل أدق في كلّيات الآداب التي خلت مناهجها من إشارات التي تنشط العملية التربوية، أو إلى معايير علميّة، غايتها تحفيز طاقات المتلقين وتوظيف المفاهيم والمعارف في تنمية مداركه، وتحفيز دوره الاجتماعي والإنساني، ولذلك لم تحققّ من أهداف يجوز اختزالها، القدرة على العصف الذهني، وتنشيط فعاليته في عمليات الفهم والتحليل والإنتاج والتواصل المعرفي[4].

4.توظيف التقنيات العصرية:

يعد عصرنا عصر التكنولوجيا والتطورات المتسارعة بامتياز، ولا شكّ أن اللغة ستتأثر إمّا إيجاباً أو سلباً بهذه المتغيرات لأنّها ستكون لسان حال هذه المتغيرات، وسيكون لكل لغة حظها من هذه

---

[1]- اللغة و المتغير الثقافي الواقع و المستقبل، عبد الله التطاوي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2005م، ص24.

[2]- يُنظر:المرجع نفسه، ص119.

[3]- يُنظر:مناهج تدريس النحو العربي في الجامعات- واقعا و رؤى-، مها خير بك ناصر، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2013م، ص40.

[4]- يُنظر:المرجع نفسه، ص37.

المستجدات وذلك حسب تفكير أهلها ومواكبتهم لهذا المد، فهناك لغات تسمو وتتطور وأخرى ستتلاشى وتندثر، وذلك سواء في تعليمها أو وصف مشاكلها ومعوقاتها لإيجاد حلول لها، وكذا "العمل بتقنيات الاستبيان أو دراسات الجدوى، لمعرفة مشكلات اللغة العربية في الجامعة الجزائرية وفي المعاهد العليا؛ بغية تحصيل نقاط القوّة لتدعيمها، ونقاط الضعف لتفاديها، وهذا العمل العلمي الذي تعمل بها اللغات الحيّة من أجل سدّ النقائص التي تعرقل نموّها اللغوي وإنتاجها المعرفي"[1].

يقول صالح بلعيد:" قد صَعُب عليّ الحصول على الإحصائيات التي يمكن أن اعتمادها بدقّة كي أولي الموضوع حقّه، ومع ذلك اجتهدت لوصف واقع الجامعة الجزائرية، وتقديم البدائل النوعية التي تخرجنا من هذا الوجه المزري الذي ما تزال تُعاني منه منذ مدّة"[2].

5. الجامعة والإصلاح المنشود:

لا يمكن التسليم بأن أساليب تعليم اللغة العربية قد وصلت إلى مرحلة الكمال، أو أنّها أساليب نموذجية يمكن التعويل عليها في تكوين جيل يُعبّر تعبيرا سليماً عن رغباته واحتياجاته ، فالواقع لا يبشّر بالخير بما يمكن أن يطمح له معلمو اللغة العربية، فهناك فوضى في الأساليب التعليم يمكن إصلاح ما اعوجّ منها.

يجب الإقرار بأنّ أساليب تعليم العربية محتاجة إلى إصلاح؛ حيثُ لم تحقق الطرائق التعليمية أهدافها، فتخريج طلاب معوجي اللسان ولا ينطقون بعربية غير ملحونة، فرجعنا القهقرى في شتى الميادين، بله الحديث عن ميادين العلوم والتعليم العلمي والتقني، وهنا نحتاج إلى تخطيط لغوي يأخذ في الحسبان المراجعة الدقيقة لكل أنماط اللغة...[3].

ولذلك يمكن القول بأنّه حان الوقت لتكون الجامعة نقطة الانطلاق في خدمة التنمية وتطوير المجتمع ماديّاً وفكريّاً، فلا يجوز أن تبقى مجرّد مراكز للتعليم تقتصر على نقل المعرفة العلمية، دون مساهمة حضارية من خلال إبداعاتها، وهذا يعني انفتاحها على مراكز البحوث وسوق العمل، ودخول

---

[1]- في المناهج اللغوية و المنهجية، صالح بلعيد، ص23.

[2]- المرجع نفسه، ص28.

[3]- يُنظر:نفسه، ص23.

القطاع الصناعي في أغراض التدريب والتمهين والدفع بإنتاجها في خدمة المنظومة الاجتماعية للوطن.[1]

فالنظام التعليمي يُفْترض أن يُعيد إنتاج بعض أبعاد الواقع الاجتماعي، والذي يعكس بدوره وعياً واضحاً بالإيديولوجية الرّسمية وبالخطاب السياسي، ولكن نجد أنّ هذا النظام ليس ثابتاً، والنظرة إلى الإصلاحات الجامعية مبتورة، وعدم التكامل بين مشاريع الإصلاح أصبح يُعيد استنساخ الأفكار والوسائل بذات الأُطر التي جُرّبت ولم تُعط أُكلها ...فانصبّ الاهتمام في الجانب الكمّي وإغفال الجانب النوعي[2].

كما أنّ المنظومة الجامعية لا يمُكن أن تشتغل في فراغ وبمعزل عن البيئة والمجتمع الذي أنشئت من أجله ولاسيّما" الإصلاح الجامعي لا يُمكن أن تُأتى ثماره إذا لم يكن مرتبطاً بآليات المراحل التعليمية السابقة، فالعملية كلّ متكامل، بل تُساهم فيه الأسرة بشكلٍ مباشر والمجتمع المدني بصفة عامّة وهذا لردم الفجوة بين الشّعب ومؤسساته، بين الشّعب ومسيّريه وبين الشّعب ورموزه"[3].

ممّا سبق لا يعني أبدا ما تمّ الإشارة إليه" أنّ النقد والتقييم الموضوعي لما حقّقته الجامعة وهيئة البحث من توسّع كمّي وكيفي، لا يعني بأيّ حال من الأحوال، إعادة النظر في المنطلقات والمبادئ الأساسية التي انْبنى عليها الإصلاح ففي ميدان التعليم العالي بالذّات ينبغي تعميق تلك المبادئ والوصول بها إلى غاياتها في أقرب الآجال فلا يُمكن بدعوى الاهتمام بالكيف والعناية بالموهوبين التشكيك في ديمقراطية التعليم، ولا يُمكن أن يُعالج النقص الملحوظ في الهيكلة والتجهيز بالالتجاء إلى أنظمة الانتقاء. والوصول في نهاية المطاف إلى تكوين نخبة تتحول طبقة من الانتيليجانسيّا تحتكر المعرفة والخبرة وسط شعب قدّم تضحيات كبيرة لتحقيق المساواة والقضاء على الأمية والفوارق الطبقية، وبناء مجتمع اشتراكي يُساهم الجميع في بنائه، وتستفيد من ثماره أكثر الفئات حرماناً"[4].

وإنّ ما عنيناه بأنّ التعامل مع ما تصبو الجامعة إلى تحقيقه من أهداف، إنّما يكون بالصرامة في النقد والدقّة في التقييم، فهما من الخطوات الأساسية والضرورية لضمان وصول الجامعة إلى أهدافها،

---

[1]- يُنظر:في المناهج اللغوية والمنهجية، صالح بلعيد، ص29.

[2]- يُنظر:لمرجع نفسه، ص34.

[3]- نفسه، ص38.

[4]- المهام الحضارية للمدرسة الجامعة الجزائرية، محمّد العربي ولد خليفة ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 1989م، ص207.

وكذا بالروية والتأمّل والأخذ في الحسبان طبيعة الشخصية الجزائرية وطبيعتها الاجتماعية وخصائصها الحضارية العابرة للأجيال والإيمان والعمل والجرأة وحُسن التخطيط، بعيداً عن الحماسة والاندفاع غير المدروسين، والتي قد تنجرُّ عنها عواقب وخيمة.

كما يجب الإشارة بأن بوادر الإصلاح موجودة على مستوى المناهج والأساليب، ليست بعيدة عن أسوار الجامعة ومتغلغلة في إداراتها وهيئات التدريس فيها، وهناك نية حسنة للاتّجاه نحو مستقبل تكويني أفضل للجامعة، ولكنّها تسير بوتيرة بطيئة جدّاً بوجود العديد من العراقيل والعقبات – في زمن الرّقمنة والتسارع التكنولوجي–، قد تعجز الجامعة من خلاله بهذه الوتيرة مع مرور الوقت عن مواكبة هذا المد العاتي وبالتالي تعيش على هامشه مقهورة .

أ– الجامعة وإنتاج المعرفة:

تؤدّي الجامعة دورا رئيساً في إنتاج المعرفة وتوجيهها لخدمة المجتمع وتطويره، حيثُ تمدّه بالإطارات والكفاءات اللّازمة في شتّى الميادين وذلك لتحريك عجلة التنمية، كما تهدف إلى جعل المجتمعات مجتمعات معرفة الذي يُقصد به "اعتماد المعرفة مبدأ ناظماً لجميع الحياة البشرية، وتنميط سلوك البشر ثقافتهم في المجتمعات كافة، وإخضاعها لنظام قيم، ولأنماط سائدة في مجتمعات استهلاكية"[1].

وقد تأتى إلى هذه الدول التي تتحكّم في دواليب المعرفة إلى إحكام سيطرتها على باقي الدول النامية بفعل تصدير هذه المعرفة بلغتها القومية، وهذا ما زادها قوّة وتموقعاً على هرم الدول المتقدّمة، وجعل لغاتها تصارع أعتى اللغات وأقدمها على وجه المعمورة، وبالتالي ستجرف أي لغة في طريقها لا تمتلك سمات المعرفة والتقدّم التكنولوجي.

وعليه "لا يُمكن لأي مجتمع أن يكتسب المعرفة بغير لغته، وتأسيساً على ذلك تحتل اللغة العربية مركز جهود التنمية وبناء مجتمع المعرفة العربي المنشود، نقلا واستيعاباً وامتلاكاً وإنتاجاً ونشراً"[2] .لذلك لا يوجد مؤسسة أصلح وأنجع أن تضطلع بهذه المهمة على غرار الجامعات، باعتبارها مراكز إشعاع

[1]– الطريق إلى مجتمع المعرفة و أهمية نشرها بالعربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008م، ص98.

[2]– اللغة العربية و أسئلة العصر، وليد العناتي و عيسى برهومة، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص114.

علمي، وتمتلك الكفاءات والإمكانيات اللّازمة لتحقيق ذلك، إذا توفّرت لها الظروف المناسبة، بمعزل عن الصراعات السياسية والاجتماعية، وكذا تمتّعها بأكبر قسط من الحرية، وذلك بالتعاون مع مختلف مؤسسات المجتمع الأخرى، فبذلك تتحقّق التنمية المنشودة .

يقول محمّد العربي ولد خليفة :" إنّ المهمّة الأولى للجامعة، ينبغي أن تكون دائماً في التوصيل الخلّاق للمعرفة الإنسانية في مجالاتها النظرية والتطبيقية، وتهيئة الظروف الموضوعية لتنمية الخبرة الوطنية التي لا يُمكن بدونها أن يُحقق المجتمع أية تنمية حقيقية في الميادين الأخرى"[1] وذلك ما هو متعارف عليه في مختلف الأنظمة السياسية والاجتماعية عبر العالم.

لابدّ من الإقرار بأنّ اللغة أصبحت عنصراً أساساً في مجتمع المعرفة، باعتبارها الذّات، وهي الهويّة والأداة لصنع المجتمع، فثقافة كلّ أمّة كامنة في لغتها وفي معجمها ونحوها ونصوصها، كما أنّ اللغة هي المنظار الذي من خلاله يُدركُ الإنسان عالمه، وهي العامل الحاسم الذي يشكّل هويّة الإنسان، ويضفي على المجتمع طابعه الخاص، ولا يتأتّى هذا إلّا عن طريق التعليم العالي باللغة الأم، لغة القوّة العاملة [2].

وحتّى تتمكّن الجامعة من القيام بمسؤولياتها المتعلّقة بنشر المعرفة والبحث العلمي باعتبار هذا الهدف الأسمى الذي تسعى إلى تحقيقيه على أكمل وجه، لابدّ من وضع كل الإمكانيات اللّازمة تحت تصرّف أفرادها وإطاراتها لتحقيق هذا الهدف..

تحاول الجامعة بغض النظر عن النظام السيّاسي الذي تتواجد فيه، أن تكون متمتّعة بأكبر قدرٍ ممكن من المسؤولية الفكرية والعلميّة، وتكون ملتزمة نوعاً من الحيّاد العلمي...وقد يُعرقل مسيرتها التعصُّب الديني والسياسي والعرقي واللغوي، إلى جانب هذا فإنّ الجامعة تحاول تجنب الدخول في الصراعات مع مؤسسّات المحيط الذي تتواجد فيه[3].

---

[1]– المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية، محمد العربي ولد خليفة، ص177.

[2]–يُنظر: الطريق إلى مجتمع المعرفة وأهمية نشرها بالعربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص100.

[3]– يُنظر: الجامعة في عهد العولمة، محمّد مقداد، شركة التضامن باتنيت، باتنة، الجزائر، ط1، 2005م، ص16.

ب- الجامعة وخدمة المجتمع:

تعدّ الجامعة كمؤسسّة اجتماعية ولدت من رحم المجتمع للتعايش مع مشاكله وتتفاعل معها، وأن تكون في خدمته عبر هياكلها وإداراتها وإطاراتها، وأن تتوجّه به نحو الإزدهار" وهذا الشيء طبيعي جدّاً لأنّ هذه المؤسسّة مؤسسّة اجتماعية يعمل المجتمع على إنشائها لتساهم في إنجاح عملية التنمية الوطنية"[1].

أمّا الأعمال المنتظر القيام بها ذات الطابع الاجتماعي، والتي تقع على عاتق الجامعة تتمثّل في:" التواصل مع مؤسسات المجتمع الآخرين ونشر ثقافة السّلم ونبذ العنف ودعم قيم الحريّة والوحدة الوطنية، عندما يشعُر الأفراد في بلد ما وخاصّة في البلدان التي يُهدّد فيها هذا التماسك كتلك التي تتكوّن من جماعات عرقية مختلفة وديانات متنوّعة ولغات عديدة، فإنَّ الجامعة يكون من أهدافها هو العمل على توحيد المجتمع وحماية تماسكه وضمان انسجامه"[2].

وعلى العكس من ذلك تماماً، فإنّ الجامعات التي تسودها الحسابات الإيديولوجية والمذهبية الضيّقة، والحزبيات التي تدعو إلى الانتماء إلى جماعة معيّنة مقابل إقصاء جنس أو عرق ما، أو التي تتعرّض لضغوطات لأسباب سياسية؛ فهذا يضعف حظوظها في التنمية.

فدور الجامعة لا ينحصر في الدراسات والبحوث النظرية كما يعتقد الكثير في الوطن العربي، وإنّما يمتد إلى المساهمة في بناء المجتمع من خلال التأثير في الحياة الاقتصادية والثقافية والسياسية، ومن خلال قيامها بعملية استثمار للأبعاد الحضارية والثقافية للمجتمعات العربية وتوظيفها، ولعلّ من بين أهم أسباب عدم قيام الجامعة بدورها المنوط بها، هو عدم ربطها بواقع المجتمعات العربية[3].

---

[1]- الجامعة في عهد العولمة، محمّد مقداد، ص17.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- يُنظر:الجامعة و سؤال المجتمع العربي- التجليات و التحديات-، فلاق شبرة مولود، مجلة العلوم الاجتماعية، الجزائر، ع27، نوفمبر2017، ص30.

6. اللسانيات الحديثة وتعليمية اللغة العربية:

لا يخفى على عاقل ما حققته اللسانيات الحديثة من نقلة نوعية في الممارسة التعليمية، فمنذ أن ظهر علم اللسانيات بمناهجه وأدواته وإجراءاته ونظرياته، حاول تقديم مقاربة شاملة لتدريس اللغات تقوم على استثمار هذه النظريات اللسانية الحديثة، حتى ظهر فرع خاص يهتم بمخرجات العملية التعليمية؛ يهتم بمضامين الكتب المدرسية والبرامج والمناهج والنظريات، وهذا يحتّم على القائمين على العملية التعليمية في بلادنا على مواكبة هذه النقلة والاستفادة منها.

ولكن ما ينبغي الإشارة إليه أنّ حظ العالم العربي على وجه العموم والجزائر على وجه الخصوص من هذه النقلة ما زال قليلا، وهذا يرجع إلى ضعف البحث العلمي وانعدام الترجمة من اللغات الأجنبيّة إلى العربية...

ولهذا ينبغي أن تجسّد تلك الملتقيات والمؤتمرات التي تُعقد دوريا في معظم الدول العربية والتي تُعرّف بعلم اللسانيات وكيفية استفادة اللغة العربية منه علميّا وتعليميّا، والحقيقة الظاهرة للعيان أنّه ما زال هناك توجّسا وخيفة أو قُل قطيعة بين النتائج التي حقّقها هذا العلم ومحل اللغة العربية منه، ولم تجد هذه النتائج المتمخّضة عن هذه المؤتمرات طريقها للتطبيق" ورغم ذلك فإنّ طرح موضوع استفادة تعليم اللغة من اللسانيات ينبغي أن يرقى إلى مستوى أعمق نستحضر فيه علاقة اللسانيات بالبيداغوجيا وذلك بالتفكير في:

- كيف يمكن الانتقال من المعرفة اللسانية ذات الطابع العلمي إلى المعرفة المدرسية ذات الطابع التعليمي؟.
- وكيف نكيّف محتويات المعرفة اللسانية مع الطرق التربوية وحاجيات المتعلّم اللغوية؟".[1]

وعليه نقول بأنّ تعليم اللغة العربية في كافة مستوياتها تحت مظلّة النتائج التي جاءت بها اللسانيات الحديثة ليس بالأمر الهيّن؛ لأنَّ في ثقافتنا العربية السائدة دائما ما يُقابل الجديد بالرفض في أول الأمر خاصّة من قبل التيار المحافظ الذي يرى في أيّ جديد تهديد للهوية والقيم الأصيلة ومحاولة لكسر شوكة اللغة العربية وإحلال اللغات الأجنبية محلها، هذا رغم إقرار الفاعلين في العملية

[1]- اللسانيات والبيداغوجيا- نموذج النحو الوظيفي-، علي آيت أوشان، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م، ص21.

التعليمية بأفضلية النتائج التي حققتها اللسانيات وخاصّة في شقّها المتعلّق بتعليمية اللغات، وذلك لعدّة أسباب منها[1]:

- الحاجة إلى تكوين المدرّسين تكويناً لسانيّا نتيجة افتقارهم لهذا التكوين.
- تعدّد النظريات اللسانية واختلافها.
- التطور المستمر للنماذج اللسانية نتيجة انفتاح اللسانيات باستمرار على مختلف العلوم.

ولعلّ منهاج اللغة العربية بهذا الانفتاح على المعرفة اللسانية يُساهم في تطوير وإغناء اللغة العربية غير صياغة العديد من المبادئ والأفكار والقواعد وتقريبها للتلميذ، خاصّة وأنّه ينحُو منحى يجمع بين التلقين والتطبيق، وإن كان ما يشغل في العمق بال ديداكتيكيّ اللغات يختلف من حيثُ الهدف والموضوع والمنهج عمّا يشغل بال اللساني[2]. وقد نتج عن هذا الانفتاح:

ضرورة اطّلاع مدرّسي اللغة العربية على الدّرس اللساني، ذلك أنّ تقويم المعارف والمهارات اللغوية لدى التلميذ يتطلّب منه ذلك، ويقتضي منه ذلك معرفة مجالات متعدّدة كعلوم اللغة العربية وعلم اللغة النفسي والاجتماعي دون إغفال أسس ومبادئ علم اللغة التطبيقي وديداكتيكا اللغات.

وأشار أحد الباحثين بأنَّ القطيعة القائمة بين تعليمية اللغة العربية والنتائج التي حققتها اللسانيات سببها:أنَّ الغايات التي يسعى إليها الباحث اللساني في تعليم اللغة لا تجد منفذاً إلى التطبيق، إذ أنّها عسيرة التطبيق في الميدان ممّا يسببّ قطيعة بين معلّم اللغة وتلك البحوث اللسانية، وأكّد ذلك قائلاً:" الباحثون اللسانيون لا يهتمون في الغالب بالبيداغوجيا المتعلّقة بتعليم اللغة، الأمر الذي يجعل معلّم اللغة العربية يُعْرَض عن تلك البحوث، حيث يجدها تُغيّب اهتمامه، ومن هنا اتّهم نعوم تشومسكي اللسانيين قائلاً:(إنّ اللسانيات لا تقدّم أي شئ لتعليمية للغات)"[3].

وهذا منطقي على ما يبدو لأيّ منهج أو علم أو إجراء جديد، إذا لم يلمس الناس فيه منفعة في حياتهم وواقعهم اليومي، فلا شكّ أنّه سيُرمى بالعقم، وأنّه من قبيل الترف العلمي الذي يبتغي صاحبه من ورائه الشهرة أو المصلحة الخاصة، وبالتالي سيُضْرب عرض الحائط، وقد نوّه بذلك عبد

---

[1]- اللسانيات والبيداغوجيا، علي آيت أوشان، ص22.

[2]- يُنظر:المرجع نفسه، ص25-26.

[3]- تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات الحديثة والطرائق التربوية، أحمد مداني، مجلة التعليمية (مجلة دولية محكّمة)، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعبّاس، الجزائر، مج4، ع10، مارس 2017م،ص125.

الرّحمان الحاج صالح في قوله:" فليس البحث اللساني ترفاً فكريّاً لا يتمخّض عن نتيجة تتحقّق في حياة الناس، وتجيب عن تساؤلاتهم، وتحل بعضاً ممّا يواجههم في تكوينهم وتكوين أبنائهم،إذ لا خير في علم لا يجرّ عملاً"[1].

كما أنّه يبقى هذا التراشق- باللوم – بين الباحث اللساني والديداكتيكي محل جدل وكل يتّهم الآخر على أنّه مقصر في حق اللغة، فكلاهما ينطلق من نفس المبادئ ويختلفان في الأهداف المتوخى الوصول إليها والإجراءات وكذا أدوات الدراسة؛ فالباحث اللساني يتّهم الديداكتيكي بأنّه مغيّب أو غائب عن متابعة ما استجدّ من نظريات وأفكار ونماذج أثبتها الدرس اللساني، وفي الجهة المقابلة يتهم الديداكتيكي الباحث اللساني بأنّ: بعض البحوث اللسانية يصعب إنزالها على أرض الواقع نظراً لتعقيداتها وأنّها غير شاملة، ولا يمكن الجزم بتعميمها على أنها نظرية صالحة لكل زمان ومكان، ويبقى متعلّم اللغة هو ضحيّة عدم التنسيق بينهما.

7. تعريب الجامعة:

شكّل موضوع التّعريب صلب القضايا العالقة التي ما زالت اللغة العربية تعاني من تبعيات التقاعس عن تنفيذه على أرض الواقع، رغم ما عُقد له من ندوات وملتقيات ومجالس علمية، ورغم مجهودات المجامع اللغوية في مختلف الدول العربية، إلّا أنّ هذا المشروع القومي ما زال يُراوح مكانه، وكأنّ هناك قوّة خفية تشدُّ هذا المشروع إليها، تمنعه من التقدّم إلى الأمام،" وفي هذا الإطار تشكّل مسألة تعريب التعليم الجامعي قضية القضايا ومعضلة المعضلات وإشكالية الإشكاليات، فالتعريب ما زال يطرح نفسه بقوّة على الساحة السيّاسية منذ اللّحظات الأولى لتشكّل المؤسّسات العلمية والأكاديمية في العالم العربي، وما زالت هذه القضية تطرح ثقلها الكبير في مختلف المحافل العلمية والسياسية في العالم العربي في مختلف أصقاعه منذ مرحلة الاستقلال حتّى اليوم"[2].

فالأساتذة والطلّاب ينظرون معاً إلى اللغة العربية بوصفها لغة متواضعة مومياية غير صالحة لاكتساب المعرفة، أو حتى التخاطب اليومي في رحاب الحياة الجامعية، ويزيد من طغيان هذه الظاهرة

---

[1]- البحث اللساني و تعليمية اللغة العربية: مقاربة لسانية في كتابات عبد الرّحمان الحاج صالح، نواري سعودي أبو زيد،ص280.

[2]- العربية بين الحضور و الانحسار في جامعة الكويت(آراء عيّنة من أعضاء الهيئة التدريسية)، علي أسعد وطفة، مجلة التعريب، السنة23، ع44، يونيو، 2013م، ص72.

غياب الاهتمام السياسي والإداري والأكاديمي باللغة العربية الفصحى، فضلاً عن النظرة السلبية التي تمتلك أصحاب القرار أنفسهم إلى اللغة العربية، إذ تغيب ضرورة المحافظة على وجودها وكيانها لغة للتدريس والحوار التفاعلي الأكاديمي[1].

وذكر أحمد بن نعمان عوائق تحد من تنفيذ مشروع التعريب بقوله:" عدم إعطاء اللغة العربية الحد الأدنى من القيمة المشروعة التي تستحقّها كلغة قومية وحضارية، وهو كما نراه عائقا كبيراً في وجه التعريب وانتشار اللغة العربية في الحياة العملية للشعوب العربية، ويليه عائق آخر لا يقل خطورة، ويتمثّل في عدم التشديد على استعمال هذه اللغة كرمز للسيادة الوطنية في المؤسسات الرّسمية..."[2].

ويُضيف ذات المتحدّث قائلاً:" لا نكون منطقيين مع أنفسنا، وواقعيين مع التاريخ أن ننتظر الازدهار للغة العربية والتعريب في العالم العربي، ونحن نضع لغتنا القومية في المرتبة الأخيرة من اهتماماتنا الوطنية والقومية... فنجد من يعتبر اللغة مجرّد وسيلة للتفاهم، وإذا حصل التفاهم بين الأفراد، فقد ثبت المطلوب كما يتوهمون وقد ذهب بعض الشواذ إلى اعتبارها(غنيمة حرب)،كما في الجزائر، وقد يذهب في شذوذهم هذا إلى اعتبار المطالبة بالسيّادة اللغوية نوعاً من التخلّف والتعصّب والرجعية"[3].

من غير المعقول أن نطمح إلى تحقيق وحدة ثقافية وقومية وسياسية بتهميش العربية والمعرّبين من أمتنا دون تحقيق مشروع التعريب ميدانيّاً، لابدّ من الارتفاع باللغة العربية وإعطائها مكانة السيّادة والصدارة عن مستوى اللّهجات السوقية والعامية، وكما يقول المثل الشائع:(لا يستقيم الظل والعود أعوج وفاقد الشيء لا يُعطيه)، فالتعريب يحتاج إلى قرارات سيادية، ومتابعة وتنفيذ من القائمين على الشؤون اللغوية في بلادنا، بعيداً عن التأثيرات الإيديولوجية والحزبية.

لطالما احتكر هذا الموضوع الحساس فعلا شرذمة قليلة ممّن يحسبون على الرجال الوطنيين والمخلصين وهم يكيلون بمكيالين لصالح أسيادهم، ومن يوالونهم متخذين من هذا الموضوع ستارا

---

[1]- العربية بين الانحسار و الحضور في جامعة الكويت، علي أسعد وطفة، ص76.

[2]- مستقبل اللغة العربية بين محاربة الأعداء و إرادة السماء، أحمد بن نعمان، دار النعمان، الجزائر، الجزائر، دط، 2014م، ص62-63.

[3]- المرجع نفسه، ص57.

لقضاء مصالحهم، يعملون دوما على إعاقة تقدم هذا المشروع إلى الأمام، بل تأخيره إلى الوراء بخطوات، حججهم في ذلك واهية أنّ هذا الموضوع عبثي ومضيعة للوقت لا يُمكن إنزاله على أرض الواقع، ونحن مع مطلع الألفية الجديدة، وانفجار التقدم التكنولوجي الهائل...وعليه" لا يُمكن أن ننجح في تعريب اللّسان قبل تعريب الأذهان والقلوب، كل العوائق تأتي من هذه الفئة التي تتحكّم ولا تزال في مقاليد معظم الإدارات الحكومية...تجرؤُ على احتقار اللغة العربية وكل ما هو عربي، بل تذهب بها الوقاحة إلى حدّ السخرية جهراً منها كي تتميّز هكذا عن الرّجعيين والمتخلفين"[1].

من المعروف عند أمم الأرض المتقدّمة كلّها شرقيها وغربيها، التي حققت نهضة حضارية، قد فرضت علومها وإنجازاتها ومصطلحاتها بلغتها الأم لذلك؛" فالحل النهائي لإشكالية التعريب هو أن يتحول المتعلّم في المجتمع العربي من مستهلك لما يُنتجه غيره من علوم ومعارف إلى منتج حقيقي وبلغته...لهذا والحال هذه سنبقى مستوردين للغات تلك الأمم ومصطلحاتها ما دمنا نستورد منها العلوم و التقنية"[2].

ولا ريب أنّ موضوع التعريب يبقى في قلب المسألة اللغوية، ولا يُمكن التقدّم بمشروع كهذا يراه المجتمع العربي عائقا أمام المشروع المجتمع المتحضّر المراد إنجازه، الذي يُحاكي الغرب في كلّ شيء ويراه النموذج المثالي، وبالتالي يصرف النظر إلى لغة ناجحة في الاتّصال والتبادل الاقتصادي" لذا ينبغي إخراج التعريب من القوقعة الإيديولوجية واحتكاره من طرف مؤسّسات معيّنة، وترك المجال للمؤسّسات العلمية واللغوية حتى تكون له فاعلية، فالعمل العلمي متكامل ومتداخل"[3]إذا ما كان فعلا للمؤسّسات العربية من نخب ومثقفون وجمعيات مدنية نيّة حسنة للتقدم بهذا المشروع، فلا مجال لتضييع أكثر مما فات.

وعليه ستبقى هذه المعضلة على حالها ما دامت بعض الشرذمة تتحكم في دواليب الحكم في بلادنا، هذه الأخيرة تبذل كل ما في وَسعها لإبقاء الأوضاع على حالها، لأنّها ترى أيّ تقدّم في هذا المشروع هو تهديد لمصالحها، لذا ينبغي أن يتقدَّم لهذا المشروع الرجال الوطنيين والمخلصين.

---

[1]– النخبة والمسألة اللغوية في الجزائر، مصطفى ماضي، دار القصبة، سعيد حمدين، الجزائر، دط، 2007م، ص60.

[2]-

[3]– العرب و الانتحار اللغوي، عبد السلام المسدي،

الفصل الأول

التعليمية واقع ومفاهيم.

1- بين التعليمية والتربية.

2- بين المناهج والبرامج.

3- بين المعلّم والمتعلّم.

4- أسس بناء المنهاج.

5- مكوّنات المنهاج.

6- معوّقات تعليمية اللغة العربية لدى الطلبة الجامعيين.

7- نظرة على محتويات تعليمية اللغة العربية في الجامعات الجزائرية.

التعليمية مجال واسع ومتشعّب ومترامي الأطراف تتداخل معه جملة من العلوم والمعارف، ولهذا فضبط الجانب المفاهيمي والاصطلاحي مطلب ضروري تُمليه البحوث الأكاديمية، ومن هذا المصطلحات التي يفرضها هذا المجال المعرفي : التربية، المنهج، البرنامج ...سنتناول فيما يلي بعض الفروق التي تُميز كل مصطلح عن الآخر..

1.بين التعليمية والتربية:

إنّ أول ما يتبادر إلى ذهن السامع عند سماعه لكلمة " تربية " أنّه كل ما يتعلّق بالمدرسة والتعليم، وهذه النظرة تنطبق كذلك على شريحة واسعة من الطبقة المثقفة ، التي هي الأخرى ترى أنّ هذين المصطلحين يكاد ينطبقان على بعضهما وهو مجرّد اختلاف في التسمية لا غير، ولكن هذه النظرة هي مجانبة للصواب في الحقيقة في رأي المختصين، وهذا ما سنسعى لبيانه عند التعرض لمفهوم كليهما:

أ_ التربية :

لقد شاع مصطلح التربية شيوعا كبيرا بين أوساط الأكاديميين والبيداغوجيين وهو مصطلح كثيرا ما يطلق على" تلك الجهود والنشاطات المتنوعة التي لها تأثيرات مختلفة في تكوين الطفل ونموّه، كما أنّها عبارة عن توجيهات هادفة، ومشكلة للحياة الإنسانية، وندرك قيمة العملية التربوية عندما نكتشف مدى أهميتها بالنسبة إلى المجتمع"[1].

يرجع مفهوم التربية في معناه اللغوي إلى الفعل (ربّى) أي:بمعنى :نما وزاد وجاء في قوله تعالى:﴿**وَمِنْ آيَاتِهِ أَنَّكَ تَرَى الأَرْضَ خَاشِعَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا المَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ**﴾(سورة فصّلت:39)،تعددت معاني التربية فهي بمعناها الواسع تعني:" كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وجسمه وخُلُقه باستثناء ما قد يتدخّل فيه من عمليات تكوينية أو وراثية...وبمعناها الضيّق تعني غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسّسات أنشئت لهذا الغرض كالمدارس"[2].

[1]– الواقع التعليمي للغة العربية المعوّقات و الحلول، محمّد سيف الإسلام بوفلاقة، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، مصر، ط1، 2017 م،ص35.

[2]– أصول التربية،أحمد محمّد الخطيب، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، دط، دت، ص19.

في حين أنّنا نجد محمود فهمي حجازي لا يفرّق بين التربية والتعليم بل يجعلهما مصطلحين لمعنى واحد فيقول" يعد علم اللغة التطبيقي ثمرة اللقاء بين علم اللغة والتربية "[1]، وهو يقصد بذلك التعليم عموما على ما يبدو من سياق كلامه لأنّه في معرض الحديث عن علم اللغة التطبيقي المرادف لمصطلح اللسانيات التطبيقية وعلاقته بتعليم اللغات.

إنّ مفهوم التربية يختلف باختلاف وجهات النظر والمنابع الثقافية التي تشرّبها كل باحث لساني أو لغوي، ويتعدّد حسب الجوانب والمجالات المؤثّرة فيها والمتأثّرة بها، فإنّ هذا المفهوم تجاذبته العديد من المجالات منها: التعليمي والاجتماعي والاقتصادي والمهني والتأديبي والفلسفي...، وقد يشار إلى التربية بالبيداغوجيا(pédagogie) التي ترجع إلى أصلها الإغريقي الذي يعني التوجيه[2].

يؤكّد lorge ما جاء به أحمد الخطيب من حيث سعة وضيق مفهوم التربية بقوله: "أنّ هناك معنيين للتربية أحدهما واسع والآخر ضيّق، فهي بمعناها الواسع تعادل خبرة الكائن الحي في تفاعله مع بيئته الطبيعية، أمّا في معناها الضيّق فيقصد بها التعليم المدرسي"[3].

وعلى ضوء هذا التعريف لم تعد التربية مقصورة على مرحلة معينة من المراحل العمرية لحياة الإنسان المتمثّلة في مرحلة الطفولة كما هو شائع لدى العامة، بل هي عملية مستمرة منذ ولادة الإنسان إلى وفاته، وهي من هذا المنظور تقارب ما جاءت به الشريعة الإسلامية التي ترى أنّها:" كلمة تدل على التنشئة والتنمية للكيان الإنساني...ومن جهة أخرى هي مجموعة من المقرّرات الدراسية التي تعني تزويد الدارسين بعلوم الشريعة الإسلامية"[4].

وبهذا المفهوم فإنّ التربية احتوت أسمى المعاني والغايات التي تسعى إليها المجتمعات البشريّة جمعاء بكل تجلّياتها هذا من جهة، ومن جهة أخرى قاربت التعليم الذي هو الآخر يسعى إلى نفس الأهداف. وقد استخدم التربويون المسلمون مصطلح التعليم والتعلُّم للدلالة على العملية التربوية الشاملة إلّا أنّ المصطلح الأكثر شيوعا عندهم هو مصطلح(الأدب والتأدّب)[5].

---

[1]- أسس علم اللغة العربية، فهمي حجازي،دار الثقافة للطباعة و النشر،القاهرة، مصر، دط،2003 م، ص52.

[2]- يُنظر:أصول التربية، أحمد محمّد الخطيب، ص19.

[3]- المرجع نفسه، ص21.

[4]- ينظر: تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية و الأساليب العملية، ماجد زكي الجلّاد، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2004م، ص20-21.

[5]- يُنظر:المرجع نفسه، ص29.

أمّا في البرامج التعليمية عند السياسيين والمسئولين العرب فقد تمّ دمج التربية والتعليم في مجال واحد كونهما يشتركان في نفس الأهداف، وهذا يدل على الخلط الكبير في المفاهيم، الذي يسود السياسات التعليمية عند العرب عموما والجزائر خاصّة وفي هذا الصدد يقول سعيد بوتشينة:" غاية تعَلُّم المرء من بين ما تعنيه التربية مطالبه، أو يجب عليها أن تسهم في التنمية الشاملة لكل فرد، وألّا تُغفِل تربية أي طاقة من طاقاته الجسمية والعقلية والاجتماعية والروحية"[1]، نلاحظ من خلال التعريف أنّه تمّ التطرق إلى التربية والتعليم تحت مفهوم واحد وهو الاهتمام بالفرد وتنمية طاقاته الجسمية والعقلية.

وفي السِيّاق نفسه لم يُفرِّق شوقي البوهى في إحدى مؤلّفاته بين التعليم والتربية وكلّما تناول التربية يتبعها بالتعليم على سبيل المثال في قضية التخطيط يقول : التخطيط التربوي والتعليمي في إحدى مباحث الكتاب، ومع ذلك أورد فرق بسيط بينهما فيقول:" الفرق بين التخطيط التربوي والتخطيط التعليمي كالفرق بين مفهوم التربية ومفهوم التعليم، فالتخطيط التعليمي يختص بكل ما يتم داخل النظام التعليمي، في حين أنّ التخطيط التربوي أشمل وأعم حيث يضم إلى جانب النظام التعليمي جميع المؤسّسات التي تقوم بعمليّة التربية خارج التعليم كالأسرة، مؤسّسات الثّقافة، الإعلام، السينما، المسرح...فهو كلٌ متكامل غرضه التنمية الشاملة للفرد في مختلف مكوّناته الشّخصية وأبعادها المجتمعية"[2].

باتت التربية محطة أنظار المختصّين في التنمية البشرية حول العالم لما توفّره من آراء وأفكار.هناك أربع غايات ينبغي على التربية أن تعمل على تحقيقها في القرن الواحد والعشرين وهي: التعلّم للمعرفة، تعلّم المرء ليكون، التعلّم للعيش مع الآخرين، التعلّم للعمل[3]...فمؤتمر جومينى1990 حول التربية للجميع جعل التربية التحضيرية جزءاً لا يتجزأ من المفهوم الشامل للتعليم الأساسي...حيث صارت تشكّل انشغالاً وأولويّة في خطط التنمية والتعليم لدى بعض البلدان[4].

[1]– التربية التحضيرية تجارب دولية و عربية، سعيد بوتشينة، دار هومة، الجزائر، دط، 2010م، ص15.

[2] – التخطيط التعليمي، فاروق شوقي البوهى، دار قباء، القاهرة، مصر، دط ،2001م، ص21.

[3]–يُنظر: التربية التحضيرية تجارب دولية وعربية، سعيد بوتشينة، ص15.

[4] – يُنظر: المرجع نفسه،ص03.

أصبح لعلم التربية مكانة مهمّة عند المجتمعات المتقدّمة، وهذا الاهتمام ليس وليد اليوم بل منذ عصور سابقة كما نقل شبلي بدران وفاروق البوهى عن رفاعة الطهطاوي في مستهل كتابهما(نُظُم التعليم في دول العالم)قوله:" إنَّ الأمّة التي تتقدّم فيها التربية تشهد التقدّم والتمدّن على وجه تكون به أهلا للحصول على حرّيتها، بخلاف الأمّة قاصرة التربية، فإنّ تمدُّنَها يتأخّر بقدر تربيتها...فالتربية أساسُ الانتفاع بأبناء الوطن"[1]، كما يجب أن تصبح التربية علما إيجابيّا بدلاً من أن تكون محكومة بآراء ضيّقة محدودة بنزوات الإداريين وقراراتهم التعسفّية[2].

وبناءً على ما سبق فإنّ التربية أخذت منحى خطير في وقتنا الحالي، حيث انتقلت من مجالها الضيّق المنحصر في الاهتمام بسلوكيات الأفراد وتوجيهها نحو الأفضل إلى مجال أرحب وهو اتخاذها معيارا لتقدّم المجتمعات وتخلّفها، أو بالأحرى انتقلت من ميدان الآراء المبعثرة إلى الجهود المنظّمة.

ب_ التعليمية :

لقد جاء في لسان العرب لابن منظور ما يلي:" عَلِم الأمر وتَعَلّمَهُ ، أتقنه ونقول عَلِمْتُ الشَيء بمعنى عرفته وخَبرَتُه، وعَلِم الرجل خبره ، وأحبّ أن يُعْلِمَه أي يخبره"[3] ،وفي التنزيل قوله تعالى:﴿**وَآخَرِيْنَ مِنْ دُوْنِهِمْ لَا تَعْلَمُوْهُمْ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ**﴾(سورة الأنفال: 60).

كان أيضاً للفظة التعليمية حظٌ في تراثنا اللغوي العربي كما يُعَلِّق على ذلك عبد الجليل مرتاض بقوله:" من الصدف الغريبة والجميلة معًا أن نجد هذه الكلمة في تراثنا اللغوي عند أبي القاسم عبد الرحمان الملقّب بالزجّاجي(ت337هـ)، وذلك في معرض حديثه عن تقسيم العلل إلى :تعليمية وقياسية وجدلية"[4].

أمّا التعليمية على المستوى الاصطلاحي فهو موضوع متشعّب ومتداخل ما يجعله عسير على الفهم والإحاطة من جهة، ومن جهة أخرى يعتبر نقطة تتقاطع عندها العديد من الأبحاث

---

[1]– نظم التعليم في دول العالم(تحليل مقارن)، شبل بدران، فاروق بوهى، دار قباء، القاهرة ،مصر، بط، 2001م،ص03.

[2]– يُنظر:المرجع نفسه، ص13.

[3] – لسان العرب ، ابن منظور الأنصاري الإفريقي، منشورات علي بيضون، تح:عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ج12، دط، دت، مادة علم، ص486.

[4]– ينظر: تعليمية أم تعليميات، عبد الجليل مرتاضٍ، مجلة اللغة العربية(نصف سنوية محكّمة)، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد26، السداسي الأول،2011م،ص16.

والدراسات،كما له مصطلحات أخرى تقاربه من حيث الأهداف والمنطلقات كـ: الديداكتيك وعلم التدريس والتدريسية والبيداغوجيا...إلخ.

أمّا مصطلح (التعليمية) عند الأكاديميين هو مصوغٌ في التركيب الإضافي(تعليمية اللغات)، وُضِع استجابة لما فسحته اللغة العربية في عصرنا الحالي من استخدام للمصدر الصّناعي بزيادة ياء النسبة المشدّدة على المصدر العادي مع إردافها بتاء للدلالة على الصفة...كلّ ذلك تعبيرا عن التحوّلات بما اقتضتها تطوُّرات الحياة الإنسانية على الأصعدة العلميّة والمعرفيّة والتقنية[1].

ويُعرّفُه نواري سُعودي أبو زيد بأنّه :" علم ظهر بعد التحوّلات التي شهدتها المجتمعات البشريّة في تركيبتها السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية... وهو العلم الذي يتناول الطريقة المثلى التي تُبنى بها المادة التعليمية ، وكيفية تهيئة الوضعية الديداكتيكية لصالح المتعلّم ، الذي لا يمثّل دور المتلقّي السلبي ، بل إنَّ تَعلُّماته تتحكّم فيها جملة من الشروط ، وتؤطّرها مجموعة من الظروف النفسية والاجتماعية والثقافية ، داخلية وخارجية، تتحكّم إلى حدّ بعيد في إقباله أو إعراضه عمّا يقدّم له..."[2]معنى هذا أنّ التعليمية علم حديث النشأة تبَلْورْت معالمه وتكونت مفاهيمه وأسسه في العصر الحديث، ليُصبح علماً قائماً بذاته رغم أنّ له امتدادات وجذور تعود إلى عصور قديمة.

ويُعَرّفُ أيضا من جهة أخرى على أنّه:" الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته ، وتعدّ علماً قائما بذاته تنصب اهتماماته على الإحاطة بالتعليم، ودراسته دراسة علمية، وتقديم الأبحاث العلمية عنه، وذلك من خلال البحث في محتوياته، وطرائقه، ونظرياته، وهي ترجمة للكلمة اليونانية Didactique "[3].

أمّا التعليميّة عند الأستاذ محمّد الدّريج هي علم يتناول قضايا التعليم بالدراسة ، وشمل تعريفه الجوانب التالية:

_ **هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته:** أي مضمون ما يراد تعلّمه المادة الدراسية والكيفية الناجعة لتوصيل هذه المادة للمتعلّم، وكذا التقنيات والوسائل المساعدة على ذلك.

---

[1]-يُنظر:دروس في اللّسانيات التعليميّة، مقران يوسف، المدرسة العليا للأساتذة بوزرّيعة، الجزائر،السنة الجامعية2007-2008م، ص26.

[2]- اللغة وبناء الإنسان دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، نواري سعودي أبو زيد، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر،ط1، 2016م، ص98.

[3]- الواقع التعليمي للغة العربية، محمّد سيف الإسلام بوفلاّقة، ص6.

_ دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريّات تطبيقية ومعيارية: أنّ التعليمية تتطلّب صياغة فرضيات متعلّقة بالمادة المدرّسة ثمّ تطبيق ذلك في الواقع التعليمي، وبناء عليه فإنّ التعليمية تشمل جانبا نظريّا وآخر تطبيقيا[1]، وهذا ما أكسب التعليمية مكانة محترمة بين العلوم وأهلها لتفتك مرتبة مشرفة كونها قدّمت نتائج ملموسة ميدانيا ما زالت تحققها إلى اليوم، ولم تبقى مجرّد مفاهيم ونظريات حبيسة العقول بل برهنت على أنّها يمكن الاعتماد عليها والإفادة منها في شتى العلوم.

وعلى صعيد آخر فقد جمع الأستاذ خليفة صحراوي مجموعة من التعاريف يمكن أن تزيل اللُبس عن مفهوم التعليمية بشكل واضح ترجع إلى مجموعة من العلماء الغربيين نلخصها على النحو التالي:

_ عند Laland: هي مساعد للبيداغوجيا، وإليه تسند هذه الأخيرة مهمات تربوية عامة لكي ينجز تفاصيلها.

_عند Aiply:الجزء من البيداغوجيا الذي يتّخذ بواسطتها في مجال تكوين المعارف.

_ عند Morf: مجموعة من الإستراتيجيات التي نتدخّل بواسطتها في مجال تكوين المعارف.

_عند Paul Faulqier: دراسة طرق التدريس.

_عند Denys Gerrard: تحوّل تعليم اللغات من مجال الفن وتطوّره المذهل إلى الاتّجاه العلمي الصارم[2].

والتعْليم أو التعَلُّم – في تعريفهما العام وحسب إحدى الزوايا العلميّة –عمليّتا تغيُّر شبه دائم في سلوك الفرد. والتعليمية والتعليميّات كما بدا لنا أعلاه يدلّان على الصناعة والعلم[3]، وهذا يعكس التطور الكبير الذي أصبحت تشهده التعليمية كعلم قائم بذاته له مفاهيمه وإجراءاته ومصطلحاته إلى حدّ إنّه أصبح صناعة يمكن أن يُنْهَلَ من معينه والاستفادة منه في مختلف العلوم الأخرى.

أمّا ابن خلدون في مقدمته فقد جاء بآراء قيّمة حول التعليمية تُنْبِئُ عن وعي ونضج كبيرين لدى هذا الأخير في ذلك الزّمن وأهمّية العملية التعليمية، لذا جمعها في مقدّمته المشهورة تحت باب أسماه(في العلوم وأصنافها، والتعليم وطرقه وسائر وجوهه). وعليه لم يحدّد ابن خلدون مفهوم واضح

---

[1]– تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس– دراسة تطبيقية في مراكز تعليم الكبار–،بوفروم رتيبة، جامعة السانيا ، وهران، مذكّرة ماجستير، إشراف الدكتور: أحمد يوسف، السنة الجامعية:2008-2009م، ص34.

[2]– يُنظر:أسس بناء المنهج في تعليمية اللغة العربية، خليفة صحراوي، مجلة جسور المعرفة(مجلّة دوريّة محكّمة)، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف،الجزائر،العدد الأول، فيفري،2015م، ص16.

[3]– يُنظر:دروس في اللسانيّات التعليمية، يوسف مقران ،ص37.

للتعليم ويربطه مرّات عديدة بمفاهيم أساسية أخرى نحو: الصناعة ، الملكة، العادة، الاكتساب وغيرها...[1].

فالتعليم هو:" مظهر من مظاهر النشاط الإنساني، بمعناه العام هو عمل إرادي هادف ذا قصد مثله مثل النشاطات والأعمال والممارسات الإنسانية الأخرى ذات الغاية الهادفة إلى كسب المعاش"[2]، وهذا مطابق لقول ابن خلدون:" الإنسان لا يسمح بعمله أن يقع مجاناً لأنّه كسبه ومنه معاشه، إذ لا فائدة من له في جميع عمره في شيء مما سواه، فلا يصرفه إلّا فيما له قيمة في مصيره ليعود عليه بالنّفع"[3]وهو بهذا يشير إلى أنّ التعليم له غاية في ذاته يرجع إليها في الأخير مهما ابتعد عن هذه المركزية وهو كسب المعاش والتأثير في الذات الإنسانية وتقويمها.

وكحوصلة للمفاهيم السابقة فإنّ التعليمية: هي علم يختصّ بدراسة أنجع الطرق في تحصيل اللغات، والمعلّم هو أحد العناصر التعليمية التعلّميّة، إلى جانب المتعلّم والمنهج والطريقة، وينبغي أن يستحضر مدرّس اللغة ثلاث أسئلة أساسية: وهي من يعلّم، وماذا يعلّم، وكيف يعلّم[4]،وقد أشار من قبل ابن خلدون إلى أضلاع العملية التعليمية(المعلّم،المتعلّم ،المنهج، الطريقة)، فمن دونها لن تتحقّق أهداف العملية التعليمية.

وخلاصة القول أنّنا نجد معظم المؤلّفات سواء تخص التربية أو التعليم إلاّ وأشارت إليهما معا تصريحا أو تلميحان وهذا ما يؤكّد التداخل الكبير بين دلالة المصطلحين عند العامة والأهداف التي يسعيان إليها، فقد أصبح يطلق أحدهما على الآخر وقلّ أن يُتفطّن إلى الفرق الذي بينهما.

2.بين المناهج و البرامج:

لقد أصبحت المناهج والبرامج تكتسي أهميّة بالغة في الميادين التعليمية والتربوية، في مختلف مستوياتها إلى حد أنّها تعتبر فيصلا للحكم على مستقبل الشعوب وازدهارها، على نحو جعل أحد

---

[1]– يُنظر:ابن خلدون وآراءه اللغوية و التعليمية(دراسة تحليلية نقدية)، فتيحة حدّاد، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر،2011م، ص181.

[2]– المرجع نفسه، ص182.

[3]– مقدّمة ابن خلدون، عبد الرحمان بن خلدون، تح: عبد الله محمّد الدرويش، دار البلخي، دمشق، سوريا، ط1،ج2،2004م، ، ص95.

[4]– تعليمية اللغة في ضوء المعارف اللسانية واقع وآفاق، سعاد بسناسي، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد الأول،2010م، ص09.

السياسيين يذهب إلى أنّ مستقبل أيّ أمّة كانت مرهون بمدى التحكم والتخطيط الجيّد في وضع المناهج والبرامج التعليمية، وذلك حين سُئِل عن رأيه في مستقبل أمّة ما قائلا:(ضعوا أمامي مناهجها الدراسية أنبّئكم بمستقبلها).

نظراً للتداخلات الكبيرة التي يشهدها مصطلحي «المنهاج والبرنامج» أثناء عملية الاستعمال، يحَسُنُ بنا أن نقف وقفة تأمّل عند مفهوم لفظي « منهاج » و« برنامج» الّذَيْنِ كثيراً ما تتداخل دلالتهما الاصطلاحية فيطلق أحدهما على الآخر، وقلّ أن يُتفطّن إلى الفرق بينهما.

أ_ المنهاج:

من المسلّم به أنّ هذه اللفظة ذكرت في القرآن الكريم غير مرّة كقوله تعالى:﴿ **لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَ مِنْهَاجًا**﴾(سورة المائدة: 48)،أمّا لغة فتكاد تتّفق جل المعاجم العربية على أنّها تعني الطريق والسبيل الواضح البيّن.

ويشير أحد الباحثين إلى علاقة المنهاج بالبرنامج قائلا:" المنهاج هو خطة عمل تربوية أكثر شمولية من البرنامج، ولكنّه أيضا تعريف للغايات التربوية المستهدفة وتخصيص للأنشطة التعليمية التعلُّمية التي يقتضيها برنامج المضامين[1].

يرى عبد الجليل مرتاض أنّ المنهج في ميدان تعليم اللغات له على الأقل معنيان مختلفان جدّا، الأمر الذي جعل استعماله غالباً ما يكون غامضاً، فهو "حاصل مساعي أو محاولات عقلانية مؤسسة على مجموع متناسق لعلل أو فرضيات لسانية ونفسية وبيداغوجية، وكفيل بأداء هدف محدّد...وبالنظر إلى الالتباس الذي ينجم عن الدلالات أو الاشتراك اللفظي لهذه الكلمة، فمن الأفضل في مثل هذه الحالات استعمال(مستند)أو(درس)"[2].

ليس من الغريب أن تختلف تعريفات المنهج وتتشعب في العديد من الاتّجاهات، وليس مستبعد ظهور مفاهيم أخرى لهذا المصطلح، ذلك أنّ هذا الأخير ضارب بجذوره في أعماق التاريخ، وتلك النظرة التقليدية لهذا المصطلح تغيّرت، لأنّ الفلسفات النظرية والتربوية التي يقوم عليها المنهج تؤدّي بشكل ما أو بآخر إلى التغيّر في النظرة إلى المنهج ومفهومه في ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة في شتى الميادين، وهذا ما يفرض صعوبة إعطاء مفهوم مستقر للمنهج.

---

[1]- يُنظر:أسس بناء منهاج اللغة العربية، خليفة صحراوي، ص10.

[2]- يُنظر: تعليمية أم تعليميات؟، عبد الجليل مرتاض، ص19.

ومنه يتحصّل لدينا مفهومين للمنهج أحدهما امتداد للآخر وهما: المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث.

المفهوم التقليدي للمنهج مرتبط بمفهوم التربية القديمة التي كانت التربية في ضوئه تشدّد على المعرفة الذهنية، وحشو دماغ المتعلّم بالمعارف...فهو عبارة عن المقرّرات الدراسية الموضوعة في صورة مواد دراسية يراد من الطلبة دراستها في مرحلة معيّنة من المراحل الدراسية[1].

ولكن عبد السلام يوسف الجعافرة يرى أنّ النظرة التقليدية للمنهج تقتصر على:" المعرفة الثابتة التي يمكن نقلها للمتعلّم في صورة مواد دراسية، يُعتقد أنّها ضرورية له"[2].

أمّا عن المفهوم الحديث للمنهج والذي يهمنا هنا فظهوره كان نتيجة حتمية كرد فعل على الفشل الذّريع للمنهج التقليدي، الذي أثبت عجزه عن مواكبة التطورات الحاصلة في ميدان التعليم، وفي الارتقاء إلى مستوى متطلّبات المتعلّمين وحاجاتهم في المجتمع.

على إثر ما سبق اتّسع مفهوم المنهج فأصبح يشمل:" الأنشطة التي يقوم بها المتعلّمون، أو جميع الخبرات التي يمرّون بها تحت إشراف المدرسة، وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل أبنية المدرسة أم خارجها"[3].

كما يعتبر أيضا من المنظور الحديث" مخطّط تربوي يتضمّن مجموعة من العناصر،أهداف، محتويات، خبرات تعلّمية، تدريس وتقويم مشتقّة من أسس فلسفية اجتماعية، نفسية، معرفية مرتبطة بالمتعلّم ومجتمعه مطبّقة في مواقف تعليمية تعلّمية...قصْد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلّم"[4].

ويظهر من خلال ما ذكر أنّ المنهاج هو الوسيلة التي تستعمل للتَمكّن من الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، زيادة على هذا فهو المحور الذي تتفاعل من حوله العناصر المكوّنة للعملية التعليمية التعلّمية، **ويظهر لنا موقع المنهاج جليّا ضمن هذه المكوّنات على النحو الآتي:**

---

[1]-يُنظر: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، دار صفاء، عمان،ط1،2009م، ص29.

[2]- تعليم اللغة العربية في ضوء الاتّجاهات الحديثة، عبد السلام يوسف الجعافرة، دار الكتاب الجامعي،العين، الإمارات العربية المتّحدة، ط1، 2014م، ص226.

[3]- تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، ص32.

[4]- تعليم اللغة العربية في ضوء الاتّجاهات الحديثة، عبد السلام يوسف الجعافرة، ص228-229.

ب_ البرنامج:

لقد أشرنا عند حديثنا عن مفهوم المنهج أنّ لفظ هذا الأخير أكثر شمولية وشيوعا في استعمالات الباحثين، ونال قسطا وافرا من أبحاثهم من بين المصطلحات المستخدمة في هذا المجال من مصطلح البرنامج الذي يبدو أنّه دخيل على مصطلحات التعليمية، ودخيل على اللغة العربية لأنّنا فيما نظن على الأرجح أنّ هذا المصطلح فارسي الأصل، لذلك لم يلقى قبولا واسعا في المجال التعليمي على الأقل إلّا في أزمنة متأخّرة.

والملاحظ أيضا في كثير من استعمالات الباحثين أنّ مصطلح (برنامج)غالبا ما يردف ضمن استعمال لفظ (منهاج)، وهذا راجع فيما نحسب أنّ جل الباحثين لا يفرّق بين المصطلحين، ربّما لكونهما يشتركان في نفس الأهداف التي يسعيان إلى تحقيقها مثل ما أشار خليفة صحراوي، وسنسرد لذلك ببعض الأمثلة وهي كالتالي:

_ وقد يفضّل بعضهم استخدام كلمة (برنامج) للإشارة إلى أنشطة المتعلّم التي تظهر أو تحدث عند تنفيذ أو تطبيق المنهج"[1]، ومن هنا يكون البرنامج هو واجهة المنهاج وتطبيقه الفعلي في الميدان.

_ إنّ أحد المنطلقات الأساسية في تطوير المنهج هو أنّه ينبغي أن يُبنى البرنامج التربوي الجيّد على تحليل حاجات المتعلّمين[2]_ من الأهداف العامة للمنهج: تقديم تعريف واضح للبرنامج[3].

[1]– أسس بناء منهاج في تعليمية اللغة العربية، خليفة صحراوي، ص11.

[2]– يُنظر:تطوير مناهج تعليم اللغة، جاك ريتشاردز، تر: ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر بن شويرخ، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، دط، 2007م،ص75.

[3]–ينظر: المرجع نفسه، ص176.

_ وكل ذلك يتطلّب تنفيذ المناهج والبرامج التعليمية وفقا لمعطيات العصر الحديث من استخدام التكنولوجيا في التعليم[1].

وكانت هذه بعض الأدلّة سقناها للبرهان على التداخل الكبير بين مصطلحي(المنهاج والبرنامج)، والآن نعرض لبعض التعاريف لمصطلح (البرنامج) لبيان بعض الميزات التي تميّزه عن المنهاج وهي على النحو التالي:

_ "عند: Cooqجميع الخبرات التي تقدّم إلى المتعلّم تحت إشراف المؤسّسة التعليمية.

_ عند:Cood: موجز للإجراءات والمقرّرات التعليمية والمواضيع التي تعرف من المدرسة خلال مدّة مكن الزّمن.

_ عند مجَار وفتحي عبد المقصود: عبارة عن مواد وموضوعات لها محتوى ولها تنظيم وبالتالي لها معايير خاصّة.

_ عند ظافر: تلك الخطط التي تتضمّن كل مقررات الدراسة في حقل أو حقول تعليمية معيّنة وتتحقّق أهداف المؤسّسات التعليمية التي نختارها"[2].

عند التدقيق في مصطلحي (المنهاج)و(البرنامج) من خلال تعريفهما يتّضح أنّ ثمة فرقا جوهريّا؛ ذلك أنّ **البرنامج** باعتباره مجموعة من مواد منطوية على موضوعات ذات مواقيت محدّدة، مقرّرة في مستوى تعليمي، أو مرحلة دراسية ما، ينصب الاهتمام فيه على التعليم الذهني...في حين أنّ **المنهاج**_لكونه مجموعة من العمليات الدراسية المخطّطة المؤلّفة من الأهداف والمضامين والطرائق والوسائل وأساليب التقويم_ إنّما تتحقّق عن طريق كم ضخم من المعارف الجاهزة تتّجه العناية فيه إلى الأخذ بيد المتعلّم للتعلّم على النحو الشامل والمتوازن، قصد الوصول إلى تعديل سلوكه[3].

وعلى ما يبدو مصطلح (برنامج) أقل محدودية على الأغلب في استيعاب حيثيات العملية التعليمية وهو متعلّق فقط بتنظيم ما يجري من عمليات وأنشطة التي تتم بين المعلّم والمتعلم مقيّدة

---

[1]– ينظر:توظيف استراتيجيات التدريس، محمّد علي هادي الشهري وحمادة خليفة فهمي خليفة، مجلّة اللغة والاتّصال(مجلّة علمية محكّمة)، مخبراللغة العربية والاتّصال، جامعة وهران، الجزائر،العدد19، مارس2016م،ص141.

[2]– دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، عبد الرحمان الهاشمي وفائزة محمّد فخري العزّاوي، مؤسّسة الورّاق، عمان، الأردن، بط، 2007م،ص210-211.

[3]– ينظر: منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1995م، ص07.

بإطار زمني محدّد، بيد أنّ المنهج على خلاف ذلك فهو أكثر مرونة وشمولية في احتواء مستجدّات العملية التعليمية. ومن هنا يتبدّى لنا أنّ الانتقال من البرنامج إلى المنهاج اختيار منهجي وتربوي أملته التربية الحديثة التي ينطوي (المنهاج) على مطالب له ولها[1].

ولعلّ من الأسباب التي جعلت أغلب الباحثين والدارسين يميلون إلى مصطلح (منهاج) على حساب باقي المصطلحات ك:البرنامج، المخطط الدراسي، المحتوى...، راجعة في نظر خليفة صحراوي إلى تواجد مرحلة دقيقة في إطار تعليم اللغات، حيث تُطرح قضايا المنهاج باعتبارها رهانات أساسا، ومطالب حيوية[2].

نستنتج ممّا سبق أنّ المصطلحات على تشعبها في هذا المجال، ولاسيما المنهج تتكامل فيما بينها ولا يقصي أحدها الآخر، فكل مصطلح ممّا ذكرنا يسلّط الضوء على جانب من جوانب العملية التعليمية.

3.بين المعلّم والمتعلّم:

اهتمت جل النظريات الحديثة والمعاصرة الناشطة في حقل التعليمية بقطبا العملية التعليمية (المعلّم و المتعلّم)، بل جعلتهما في صلب اهتماماتها، وهذا ليس شيء مبتدع بل موجود منذ القدم بدءاً بالطرائق التقليدية في التعلم القائمة في معظمها على المشافهة مروراً بالبيداغوجيا والديداكتيكا وصولا إلى التعليمية كعلم قائما بذاته، وكل نظرية تنظر إلى هذين القطبين من زاوية معينة حسب فلسفاتها، وفي حدود فهمها للنظام اللغوي، كما عرضت هذه النظريات إلى خصوصيات وموقع كل طرف من العملية التعليمية.

وتسعى نظريات التعلّم إلى معرفة آليات التعلّم وشروطه المتنوّعة، وتعمل كل نظرية على تحديد الأولويات والأجدر بالاهتمام: هل هو المعلّم أم المتعلّم؟ وإذا كان هذا الأخير هو الأولى بالعناية يبقى السؤال مطروحاً لمعرفة: هل يُركّز على سلوكه أم سينصبّ انشغال المعلّم على بناء معارفه؟...[3].

أ_ المعلّم :

[1]-ينظر: تيسير تعليمية النحو، رابح بومعزة، ص107.

[2]- يُنظر: أسس بناء منهاج في تعليمية اللغة العربية، خليفة صحراوي، ص08.

[3]- يُنظر:دروس في اللسانيات التعليمية، يوسف مقران ، ص88.

كان المعلّم ومنذ عهد قريب يستحوذ على المشهد التعليمي برمّته في بلادنا، وهو يلقي دروسه في اللغة العربية بصوت جهوري تسوده الثقة والارتجالية، وكان معياراً يُحتذَي به بين طلبته وفي مجتمعه في التمكّن من إيصال ما يمكن إيصالُه من محتويات مادته، في وسط يتميّز بالقناعة بما يقدّمه المعلّم، ولا يمكن لطلبته وبأيّ حال من الأحوال التجاوز في بعض التساؤلات التي هي منتشرة اليوم بين طلبة المعاهد والأقسام الدنيا والتي من قبيلها: ماذا يريد؟ وماذا نستفيد؟ ولماذا يكرّر علينا معلومات هي شبه مهضومة؟ أو هذا المعلّم لا يملك المستوى المطلوب؟... وغيرها من الأسئلة كثيرة وصلت إلى حدّ التشكيك في مستوى ونزاهة المعلّم.

ولا ينكر عاقل أنّ الجو العام للعملية التعليمية قديماً كان جوّا يسوده الاحترام والتقدير والثقة المتبادلة بين المعلّمين وطلبتهم، كما لا ينكر عاقل في الوقت نفسه أن العملية التعليمية شهدت تحولات كبيرة في مسارها في زمننا هذا بفعل عوامل عديدة تظافَرَتْ لتُفرزَ لنا جواً تعليمياً أقلّ ما يقال عنه أنّه لا يستجيب لمتطلبات العصر ولا لحاجيات المتعلّمين.

حتى شريعتنا الإسلامية ركّزت على المعلّم والمتعلّم باعتبارهما الركنين الأساسيين في العملية التعليمية، كان اهتمام العلماء بتصنيف مؤلّفات تتناول المعلّم والمتعلّم مثل: "كتاب **الآجري** (في أخلاق العلماء) و**ابن جماعة** (تذكرة السّامع والمتكلّم في آداب العالم والمتعلّم) و**أبو حنيفة** (العالم والمتعلّم) و**ابن سحنون** (في آداب المتعلّمين) و**نصر الدّين الطوسي** (آداب المتعلّمين)"[1]، وهذا ينمُّ شدّة الاهتمام الذي كان سلف الأمّة يولونه في بعض الصفات وآداب التي ينبغي لطلاب العلم أن يأخذوا بها،كون طلب العلم من أركان الدّين الإسلامي.

أمّا المعلّم في أبجديات العملية التعليمية فهو أحد أضلاعها إلى جانب المتعلّم والمحتوى."فضلاً عن أنّه المرسل الذي يقوم بعملية التأدّب أو التعليم ويكون إمّا فرداً أو جماعة ممثّلة في مؤسّسة أجمعية معيّنة"[2]، فهو قطب العملية التعليمة والمحرك لها، وعنصر أساسي فيها لعلاقته المباشرة بها، وقدرته على تشخيص مشاكلها بكل دقّة وتقديم ما يلزمها من حلول مناسبة.

[1]– صورة المعلّم في كتب التراث، عبّاس محجوب، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007م،ص3.

[2]– الاتّصال التعليمي عند الفارابي من خلال كتابه" إحصاء العلوم"، بوحسّون عبد الله، مجلّة اللغة الاتّصال(مجلّة علمية محكّمة)، مخبر اللغة العربية والاتّصال، جامعة وهران، الجزائر،العدد14، أكتوبر2013م،ص66.

من هذا المنظور تقع على كاهله مسؤولية عظيمة هي تعديل سلوك المتعلّم بالدرجة الأولى نحو الأفضل وجعله فردا صالحاً في مجتمعه، ومن جهة أخرى بناء شخصيته الإنسانية وغرسها بتلك الأخلاق والآداب الفاضلة، وهذه أنبل غاية يمكن للنفس البشرية أن تصل إليها.

وعليه فإنّ المجتمع ينظر إلى المعلّم ويُعلِّق عليه آمال كبيرة، ويَعْهِد إليه تحقيق الأهداف التربوية التي تنبع من تراث وفلسفة وحاجة المجتمع، والتي من شأنها أن تطوّر وتحسّن مستوى حياة الأفراد والمجتمع وترفعه إلى مصاف الأمم المتحضّرة والمتقدّمة[1].

وما أحوجنا وأحوج مجتمعاتنا في زمننا هذا إلى معلّمين يتحلّون بروح المسؤولية وعظم الرّسالة التي هم بصدد تبليغها، للتأثير في مجتمعاتهم بما نالوه من ذلك النبع الصافي والثقافة الأصيلة التي كان يتحلى بها أجدادنا، رحم الله شاعرنا **أحمد شوقي** حين قال:

قُمْ لِلْمُعَلّم ووفّه التبجيلا كاد المعلّم أن يكون رسولا.

وقد أجمع المربون على أنّ معظم المشاكل التربوية ناشئة في أساسها عن افتقار المدارس إلى معلّمين قديرين، والمعلّمون القديرون هم روح المنهاج، ولاشيء في البيئة التربوية يستطيع أن يُغني عن هذه الرّوح[2]، لذا يجب الأخذ بعين الاعتبار عند وضع المناهج حاجيات المعلّم ومتطلّباته وظروف تكوينه ومتابعتها كما هو الحال عند المتعلّم.

وغير خاف على الناشطين في المجال التعليمي ما يعانيه مدرّس اللغة العربية الفصحى اليوم من العقبات والمشاكل حالت دون تحقيق النتائج المرجوة منه، حيث تختلف حدّتها من منطقة إلى أخرى حيث تتداخل الاختلافات وتتعقّد.

وحتّى نكون منصفين ولا نُبطر المعلّم حقّه، ربما لم تتوفّر للمعلّم الظروف الملائمة؛ من ظروف معيشية وتكوين مستمر يرتقي بمستواه حتّى نطالب المعلّم بمستوى أعلى، وبالتالي لا نستغرب من تحقيق نتائج متذبذبة بين الحين والآخر.

هذا ورغم كل المشاكل فما زالت هناك جهود تُبذل لا يُنْكِرُها عاقل، فالنّظريات الحديثة ما زالت ترافق المعلّم وتوليه اهتماماتها، رغم رجحان كفتها في عصرنا الحالي لصالح المتعلّم. "فالتعليميات

---

[1]- ينظر:تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية و تطبيقات عملية، وليد أحمد جابر، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص09.

[2]- تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، وليد أحمد جابر، ص09.

تقوم على رصد خطوات المعلّم وترقيتها منذ مرحلة إعداده وتكوينه الخاص إلى ممارساته في الميدان، إذ يقارب المعرفة ويراقب أجزاءها التي تهمّه ليجعلها في متناول شخصه وموضوعه(المادّة والمتعلّم)، وكذلك إذ يتدرّج حسب فترات تدريبه التأهيلية في دوريات تكوينية وحلقاتها: فتكوينه مستمرٌّ أبد الدهر(المعلّم والمعرفة هذه المرّة) مهما ترسَّخت قدمه في الأقدمية"[1].

من الضروري أن يواكب معلّم اليوم ما تقدّمه نظريات التعلّم ويحاول الاستفادة منها قدر الإمكان، خاصة في مجال التخطيط وطرائق التدريس والوسائل التي تساعد المعلّم على إيصال معلوماته إلى طلبته بشكل لائق.

كما أنّه لا يجب أن يَغفُلَ عن بعض الصّفات والآداب التي يجب أن يتحلّى بها كي يحصُلَ على شرف المكانة أو الرّسالة التي يؤدّيها، فلو عُدنا إلى تراثنا العربي لوجدنا معيناً لا ينضب في هذا الخصوص، فقد نقل لنا عبّاس محجوب بعضا منها نقلاً عن القاضي عيّاض في كتابه «ترتيب المدارك»نذكر منها:

التواضع: فوق كلّ ذي علم عليم، **عدم الغرور والإعجاب بالنّفس، الورع والتقوى، التحرّي والثقة، الموسوعية في العلوم، الاتّباع لله ورسوله**: فهو المعلّم الأول للبشرية، أرسل إليهم ليعلّمهم أمور دينهم ودنياهم، **حسن المظهر، حسن المعاشرة للطلبة**: وهذا من شأنه أن ينعكس إيجاباً على سيرورة العملية التعليمية، **الذّكر الدّائم للّه، الأمانة في التبليغ**.[2] هذا فضلا عن النّصح والتوجيه : ينبغي للمعلّم أن يبقى دوما في اتّصال مع طلبته موجّها وناصحاً كلّما رآهم انحرفوا عن جادة الصواب.

ب_ المتعلّم :

أشرنا من قبل أنّ جل النظريات التعليمية المعاصرة حوّلت اهتماماتها صوب المتعلّم، كونه هو الهدف والمحور الّذي انْبنَت عليه العملية التعليمية، وأنّ بناء وتطوير المناهج لابدّ أن يكون خاضعاً لحاجيات المتعلّمين ورغباتهم، وركّز أصحاب هذه النظريات على أن يلعب المتعلّم دوراً محورياً وأن يكون عنصراً فعّالا فيها، ولا يكتفي بدور المتفرّج فيها وكأنّه آلة، نقوم بحشو ذهنه بالمعلومات، ثمّ نطالبه بين الفينة والأخرى باسترجاع تلك المعلومات والمعارف، بل لابدّ أن يكون مشاركاً وفاعلاً.

---

[1]- دروس في اللسانيات التعليمية، مقران يوسف، ص24.

[2]- يُنظر: صورة المعلّم في كتب التراث، عبّاس محجوب، ص10-16 .

ولو عدنا إلى عهد مضى فقد كان المتعلّم ــأو بالأحرى المتأدّب مثلما أثُر تسميته عند الفارابيــ. "إمّا يكتسب المعلومات بطريقة الأقاويل فقط، وإمّا متأدّب يحصّل الخبرات والعلوم بطريق الأقاويل وكذلك بالإكراه، وقد يكون هو الآخر فرداً أو مجموعة من الأشخاص"[1].

في هذا الصّدد لم يُهْمِل القُدَامى اهتمامهم بالمتعلّم بصفة عامّة، فهو الآخر وعلى غرار المعلّم وَضَعوا له بعض الصّفات والآداب التي يجب أن يتحلّى بها، ليُحَصّل شرف ما يدعو إليه، ولا نشك بأن اللغة العربية نالت هذا الشرف فيَكْفِيها عِزّا ومكانة أنّ أشرف وأقدس كتاب أنزل إلى البشرية أُنزل بها. ومن هذه الآداب ما يلي:

الصّبر والمجادلة في طلب العلم، طلب معالي الأمور واستحضار الهمّة، حضور مجالس العلم، حُسن الأدب مع العالم وتقديره والاعتراف بفضله، والاستئناس بقول الأصمعي أولى في هذ المجال حين قال: (من لم يتحمّل ذل التعلّم ساعة بقي في ذلّ الجهل أبداً) [2].

وقد اهتمّت النظريات التعليمية بمحاولة إكساب المتعلّم المهارات اللغوية اللّازمة التي تُعِينه على ممارسة لغته كونه متعلِّماً أو متحدّثاً بها للتواصل مع باقي أفراد مجتمعه، فهي تنظُر إلى اللغة على أنّها مهارة كباقي المهارات الإنسانية الأخرى يمكن تعلّمها.

لكن هذه المهارات ليس من السّهل تعلّمها ما لم تتوفّر الظروف والإمكانيات اللّازمة للمتعلّم لأن هذه العملية ليست تلقينية فحسب. "بل لابدّ الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المبادئ النفسية والتربوية، وأن تُبنى المناهج اللغوية، وخطط تدريس اللغة في جميع المراحل الدراسية دون استثناء على هدي من هذه المبادئ"[3].

وانصبّت جهود أصحاب النظريات التعليمية بالمتعلّم من حيث حوافزه، وإيقاعه وأسلوبه في التعلّم، وموقفه من المادة، ومن حيث علاقاته بالمحيط واستعماله للغة...ويمكن أن نضيف إليها قدراته العقلية وشخصيته ومستواه التعليمي[4]، وهذا لا يتم إلّا بالاستفادة ممّا تقدّمه بعض العلوم التي لديها تقاطعات معرفية ومنهجية مع تعليمية اللغة العربية مثل : علم النّفس وعلم الاجتماع...إلخ.

---

[1]- الاتّصال التعليمي عند الفارابي من خلال كتابه" إحصاء العلوم"، بوحسون عبد الله، ص66.

[2]-يُنظر: صورة المعلّم في كتب التراث، عبّاس محجوب، ص10-16.

[3]- اللسانيات (المجال، الوظيفة ، المنهج)، سمير شريف استيتية، دار الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2005م، ص428.

[4]- يُنظر:اللّسانيات والديداكتيك نموذج النّحو الوظيفي، علي آيت أوشان، ص74.

فالعامل النفسي هو أحد العقبات التي تواجهها تعليمية اللغة العربية اليوم في مختلف المستويات، تضاف إلى جملة المشاكل التي تعاني منها اللغة العربية، أمام احتقار أهلها لها، لاسيما ضعف همم المتعلّمين وانصرافهم عن مادة اللغة العربية في مختلف فروعها وقلّة رصيدهم اللغوي، وإحساسهم بالدونية وتفضيل لغات أجنبية عليها لأسباب واهية، فأصبحت تشكو غربتها بين ظهراني أهلها، وهذا ما خلق واقعاً مزرياً ما زال يُلقِي بظلاله على الأجيال الصاعدة.

ويشرّح نهاد الموسى وضعية متعلّمي اللغة العربية في الوطن العربي قائلاً:" إنّ الطّالب العربي المتخرّج في المدرسة بل المتخرّج في الجامعة لا يَقرأ كما ينبغي أن يَقرأ: إنّما يحُمحِم بأصوات متعثّرة تُترجم صورة المكتوب...ولا هو يُحسن استخلاص ما يقرأ، ولا هو يحسن التغلغل فيما وراء السطور، بل إنّه بصورة عامة لا يحبّ القراءة"[1].

بل ويذهب في أبعد من ذلك في وصفه هذا الواقع المرير فيضيف قائلاً:"الطالب العربي المتخرّج في المدرسة بل المتخرّج في الجامعة لا يكتب كما ينبغي أن يكتب: فهو كثير الخطأ في الإملاء، كثير الخطأ في النّحو...وقد يستمع إلى محاضرة فلا يتمكّن من استصفاء الموضوع الذي يدور في تلخيص آني بارع دال"[2].

وإنّه لواقعٌ مزري حقّاً ذلك الذي وصل إليه متعلّم اللغة العربية أمام صمت رهيب من السّاسة والمسئولين العرب من تدهور مستمر إزاء ما يحدث، وعليه فإنّ اللغة العربية أصبحت قضية أمّة، ينتظرها مستقبل مجهول إذا لم يكن هناك إرادة سياسية وبمشاركة جميع الفاعلين في هذا المجال لإعادة النهوض باللغة العربية في مستوياتها التعليمية.

وتزداد حدّة تلك الصعوبات والعراقيل في المغرب العربي خصوصاً والجزائر بالأخص؛ ذلك أنّ الجزائر تتميّز بخليط من اللغات واللهجات التي تزاحم اللغة العربية كالفرنسية والأمازيغية ولاسيّما اللهجات المحلية.

ومن هنا بدت ضرورة التركيز عل المتعلّم ضرورة حتمية لابدّ منها، فيرى عبد الرّحمان الحاج صالح أنّ نجاح تعليم أي لغة كانت يرتكز على المتعلّم حسب سنّه ومستواه.

---

[1]- الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، نهاد الموسى، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003م، ص32.

[2]- المرجع نفسه، ص33.

يَخلُصُ صالح بلعيد إلى أنّ مشكلة تدني طلبة اللغة العربية مشكلة منهجية بالدرجة الأولى،"فمهنجيّة التلَقّي، لا تجَعل التّلميذ قادراً على استعمال اللّسان في شتى الظروف والأحوال الخطابية، وكأنّ اللّسان العربي وضع للاستعمال في مستوى التكلّف فقط، أو في اللغة الأدبية، وهذا نقضاً لأُسُس اللغة التي وُضعت للتبليغ وما يدور في ذهن المتحدّث"[1].

وبناءً عليه نعود ونذكّر مرة أخرى إلى أهمّية الوضع والتخطيط للمناهج وأخذها بعين الاعتبار المشاكل التي يتخبّط فيها متعلمي اللغة العربية، وهذا من شأنه أن يخفّف من حدة تلك المشاكل، ثمّ يأتي دور المعلّم بتأثير أقل في إصلاح تلك المشاكل بما اكتسبه من خبرات ومعارف خلال مسيرته المهنية.

4. أسس بناء المنهاج:

من واجب المنهاج في وقتنا الحالي العمل على نمو الطالب في كافة الجوانب دون الإخلال بجانب على حساب الجوانب الأُخرى، ولا شكّ أنّ المناهج الناجحة هي التي تشتق من حاجات المجتمع، وتخدم أغراضه في المرافق الحيوية المختلفة، وقد اتفق علماء المناهج على أنّ للمناهج التعليمية أسساً ثلاثة يقوم عليها بنائها هي: الأسس النفسية والأسس الاجتماعية والأسس الفلسفية مع التباين في آراء العلماء في ضم أساس رابع وهو الأسس المعرفية كون هذا الأخير كل الأسس السابقة خادمة له وترتكز عليه..سنتناول هذه الأسس فيما يلي بشيء من التفصيل كل أساس على حدى:

أ- الأسس النفسية:

تناول علماء النّفس والاجتماع على حدّ سواء مراحل نمو الإنسان منذ نشأته، من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرجولة مع التركيز أكثر على مرحلة الطفولة، كونها مرحلة حسّاسة يُراد منها تهيئة هذا المولود الجديد الذي خرج إلى الحياة، وإعداده إعداداً نفسيّاً ليتحمّل مسؤولياته، والمهام المنوطة به مستقبلاً، إعداداً يليق بقدراته الجسمية والعقلية لخوض معركة الحياة، ووضعه في وضعية جيّدة تساعده على التعلّم بطريقة سريعة مراعاة لميولاته ورغباته.

كما يجب على واضعي المناهج أيضاً أن لا يَغفُلوا دورهم في البحث عن أيسر السبل والطرق التي تساعد الكبار منهم الشباب والكهول في المرحلة الجامعية، فهذه الأخيرة لا تقل أهمية وخطورة

[1]- اللغة العربية آلياتها الأساسية و قضاياها الرّاهنة، صالح بلعيد، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، ط6، 1995م، ص140.

عن الطفولة، فهي تالية ومكمّلة لها؛ لأنّ العملية التعليمية ليست مقصورة على فترة معيّنة من حياة الإنسان بل هي مستمرّة استمرار الحياة.

أصبح من الضروري أن تُأَسّسَ المناهج على شيء من الرغبات والميولات التي يرغب في تعلمها المتعلّم آخذة في الحسبان المراحل العمرية والظروف المحيطة المساعدة على عملية التعلّم على حدّ تعبير أحد الباحثين" إنّ واضعي المنهج المدرسي يجب أن يلُمُّوا بالطريقة التي يتم فيها تعليم كل متعلّم في أية مرحلة، وكذلك معرفة الأساليب التي يسير فيها عقله عند التعليم والتعلّم زيادة على معرفة العوامل التي من شأنها أن تساعده على التعلّم والعوامل التي تعوقه، ومعرفة البيئة التي تحمل تلك العوامل ليتعاملوا بمعرفة كاملة"[1].

إنَّ أي عملية للتخطيط لبناء المنهاج بمعزل عن العوامل النفسية تعدّ قاصرة عن بلوغ الأهداف، وإنّ ضعف المناهج المتبعة في تدريس العربية يرجع إلى تلك النظرة التقليدية في وضع المناهج التي أقصت الجوانب النفسية من الدراسة خاصة في ظل الضغوطات والمشاكل التي يعاني منها المتعلّم أصبحت تتزايد يوماً بعد يوم دون مرافقة من المختصين وهذا بدوره يُحتم عليه النفور من عملية التعليمية لا تُلبي رغباته ولا تستجيب لمتطلّباته..

ب- الأسس الإجتماعية:

جاءت الرسالة السماوية حاملة في طياتها العديد من القيم والتعاليم التي تساعد على تكافل المجتمعات وتعاونها، ولتقوية الروابط وتماسكها وذلك للعيش في السلام، ولابدّ أن تَبْنِيَ هذه المجتمعات مناهجها التعليمية على شيء من هذه الأسس وتورّيثها للأجيال جيلاً بعد جيل. وهي كالآتي:

"- إعلاء كلمة الله في الأرض.

- إعمار الأرض.

- نشر العدل وإحقاق العدل.

- توفير الحياة الكريمة التي تليق بالإنسان المسلم.

- التوحيد بين أفراده بين عن طريق شعائر واحدة يقومون بها يوميّاً.

- إقرار الأهداف الأخروية، والسعي لها، وهنا لابدّ من تقوى اللّه والسّعي لرضاه"[2].

[1]- مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، محمّد سعدون الساموك، دار وائل، بيروت، لبنان، ط1، 2005م، ص108.

[2]- المرجع نفسه، ص114.

ولابدّ للمنهج الذي يُقدّم للطلبة سواء المنهج الإسلامي أو منهاج اللغة العربية أن يسعى لرفع الروابط الاجتماعية وشدها، وتشكّل اللغة عاملاً مهمّاً في هذا الشد الاجتماعي، وذلك للتنافس الذي يمكن أن يخلقه المنهج لتقوية لغتهم، وحثهم على الإنتاج الشعري والأدبي والخطابي وغير ذلك، مستعيناً بكتب اللغة من جانب، والكتب الإسلامية كالقرآن الكريم والحديث الشريف وغيرهما من جانب آخر، وبذلك تتكون الشخصية الاجتماعية المميّزة للأمّة العربية، وذلك للاندماج الذي يُمكن أن يحقّقه المنهج بين أفراد المجتمع وتوحيد آرائه وأفكاره[1].

ج- الأسس الفلسفية:

تعدّ دراسة المجتمع أساساً جوهريّاً من أسس بناء منهج اللغة العربية، فالأفكار والمعتقدات الرئيسية والقيم المتعارف عليها، وغير ذلك من الخصائص التي تميّز طريقة الحياة تعدّ مصدراً رئيساً للفلسفة التربوية وللأهداف والمحتوى في أيّ مجتمع وفي أيّ فلسفة، ومن أجل هذا نادى علماء التربية بضرورة ربط التعليم بمتطلّبات المجتمع وظروفه ومشكلاته[2] .

وأرجع أحد الباحثين جملة من المبرّرات التي تستدعي على القائمين على المنظومة التعليمية في بلداننا العربية أخذها في الحسبان وهي مبررات تطوير المناهج لجملة من العوامل منها:" عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحدّدة للمناهج التعليمية حيث تنطلق المناهج التعليمية بدون فلسفة محدّدة لها ومن ثمّ تبدأ من فراغ عند تحديد أهدافها، وبالتالي تعد تلك الأهداف مجرّد شعارات جوفاء غامضة ومنفصلة عن بقية عناصرها من محتوى وطرائق تدريس وأوجه نشاطات تعليمية وأساليب تقويم متعدّدة، الأمر الذي يستلزم بداهة إعادة النظر في نقطة الانطلاق التي تبدأ منها المناهج التعليمية"[3].

من البديهي أن يكون لكل زمن وعصر فلسفته الخاصّة، ولا يُمكننا التأسيس لمناهج عصرية بأفكار بالية قديمة تجاوزها الزمن لطلبة يعيشون في عصر الرّقمنة والتكنولوجيا، ولا يُمكن أن ندخل إلى مجتمع جديد بلغة لا يفهمها هذا المجتمع.

إنّ النُزوح من واقعنا المتأزّم يتطلّب أن يقوم المنهج بدوره الحقيقي نحو الطالب حتى تتيح لمؤسسات التعليم العالي تحمّل مسؤولياتها كاملة في المساهمة في بناء المواطن الصالح القادر على تحمّل

---

[1]-يُنظر: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، محمّد سعدون الساموك، ص114.

[2]- يُنظر:استراتيجيات تدريس اللغة العربية، بليغ حمدي، دار المناهج، الأردن، ط1، 2013م، ص61.

[3]- المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، برور محمّد، ورحموني دليلة، بحث غير منشور، ص162.

مسؤولياته والملتزم بالقيم" المواطن الذي تكونت لديه عادات واتّجاهات مفيدة له ونافعة لوطنه والبشرية جمعاء، المواطن المزوّد بالمهارات اللّازمة له لمجتمعه، المواطن القادر على التخطيط والتفكير العلمي بحيث يتمكّن من حل مشاكله ويُساهم في حل مشاكله، ويُساهم في حل مشاكل وطنه مساهمة فعّالة"[1].

د- الأسس المعرفية:

لا شك أننّا أصبحنا في عصر صنع المعرفة وتزايدها يوما بعد يوم، وهذا بدوره يحتّم على واضعي المناهج تصنيفها وتبسيطها لدى المتعلّمين حتى يسهل استيعابها وفهمها، وليست كل المعارف والعلوم صالحة للتعلّم وقابلة لأن تيّسر في شكل برامج ومناهج لأنّ هذا سيصيب المتعلّم بالتُخْمة وتشتيت الذِّهن، وهنا يبرز الجانب النفعي جليّاً، أي لابدّ أن يركز المنهج على ما ينفع الطالب ويفيده في حياته اليومية وهذا يختصر عليه الكثير من الجهد والوقت.

يُقصَد بالأسس المعرفية للمنهج الدراسي تلك الأسس التي تتعلّق بطبيعة المادة الدراسية ومصادرها ومستجدّاتها، وعلاقتها بمجالات المعرفة الأخرى وتطبيقات التعليم والتعلّم فيها والعلاقة العضوية بين المعرفة والمهارات والقيم والاتّجاهات[2] .

تكمن أهمية أسس بناء المنهج في أنّ المنهج يشتق مكوّناته(الأهداف والمحتوى وطرق التدريس، أنشطة التعليم والتعلّم وأساليب التقويم) من هذه الأسس التي سنعرضها بشيء من التفصيل فيما هو قادم، "إذ تبدو هذه الأسس ركائز وراء تلك المكوّنات للمنهج المدرسي، كما أنّها تحدّد وجهة المناهج، وترسّم ملامحها بما يخدم المتعلّم ويُلائم خصائص نموّه ويلبّي حاجات المجتمع"[3].

- تنظيم بنية المعرفة وتدريسها:

فلا طالما شكّلت المعرفة عُصارة الخبرات والتجارب عبر مسيرة الإنسانية الطويلة، فحصرها وتنظيمها في شكل مناهج وبرامج ومحتويات دراسية لهو أمر صعب، وانتقاء الأصلح منها بما يعود

[1]- أسس بناء المناهج، حلمي خليل ومحمّد أمين المفتي، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، دط، 1987م، ص40.

[2]- ينظر:الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2004م، ص70.

[3]- المرجع نفسه، ص47.

على الطالب بالمنفعة_ أكثر صعوبة_ يجعله فرداً صالحاً مسؤولاً عن وطنه ومجتمعه، ولهذا توصّل الباحثون إلى منظورين لبنية المعرفة هما:

أ- المنظور الأوّل:

تُصنَّف المعرفة فيه إلى مجالات دراسية أَيْ مواد دراسية، ولكلّ مادة دراسية محتوى وطريقة خاصّة في البحث: فمادة العلوم مثلاً يتضمّن محتواها بعض المفاهيم الرّئيسية: كالمادة، الطاقة، التنوّع، التوازن... وغيرها، وطريقة البحث في العلوم تركّز على التجارب العملية، وهذا يختلف عن محتوى مادة الدراسات الاجتماعية وطريقة البحث فيها... وهكذا في المواد الدراسية الأخرى[1].

ب- المنظور الثاني:

تصنّف المعرفة فيه إلى مستويات متعدّدة وذلك وفق التجريد، حيث تقسّم المعرفة إلى الحقائق، المفاهيم والتعميمات[2]."كما يجب التعامل مع المنهج على أساس أنّه وسيلة لغاية وليس غاية في حدّ ذاته، وهي تنمية شخصية الإنسان كلّه وإيصاله إلى درجة كماله التي هيّأه اللّه لها، وهذا يقتضي أن يكون المنهج المعد لهذا الغرض شاملاً متكاملاً في حقائقه وفي خبراته وجميع أوجه مناشطه"[3].

بناءاً على ما سبق نقول بأنّ مناهجنا التعليمية تحتاج إلى ثورة على كل المستويات، وفي كافة الميادين، ثورة تتكيف فيها مع مستجدات العصر تستطيع أن تحقّق الآمال العريضة التي يرجوها المعلّمون والمتعلّمون على السّواء، فكر تعليمي مستقبلي يتطلّع إلى تصور المستقبل ورسم الأهداف المبتغاة من التعليم مستقبلاً مع الاستفادة من أخطاء الماضي، كما أتّفق علماء المناهج في مُعظم بِقاع الأرض على أنّ للمناهج التربوية أسساً ثلاثة يقوم عليها بناؤها وهي طبيعة المعرفة وطبيعة الإنسان وطبيعة الحياة والمجتمع.

5.مكوّنات المنهاج الدراسي:

اتّفق علماء المناهج التعليمية على أن أربعة مكوّنات للمنهاج الدراسي ترتبط فيما بينها ارتباطاً وثيقاً وهيّ: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس وأنشطة التعلّم، التقويم" تشكّل هذه العناصر كياناً عضويّاً متكاملاً، إلّا أنّ الدراسات الأكاديمية سعت دوماً إلى تفصيل كل عنصر تتناوله بالبحث،

---

[1]- يُنظر: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، رشدي أحمد طعيمة، ص75.

[2]- يُنظر:المرجع نفسه، ص74.

[3]- مناهج التربية وأسس تطبيقاتها، علي أحمد مدكور، ص18.

محاولة التعمّق في ذلك قصد الوصول إلى نمط علميّ موحّد تُبنى عليه كلّ المواد التعليمية، وتنفرد في الوقت نفسه كل مادة- بما لها من خصوصيات – عن المواد الأخرى"[1] ونتناول هذه العناصر بشيء من التفصيل فيما يلي:

أ- الأهداف:

إنّ أيَّ عملٍ يُراد له النّجاح هو رسم الأهداف المرجوة، والمراد تحقيقها بحسب الإمكانات المتوفّرة والظروف المحيطة، وتختلف طبيعة الأهداف من مجتمع لآخر بحسب الفلسفة التي يتبنّاها كل مجتمع، فالأهداف التعليمية التي تتوخّاها المجتمعات السائرة في طريق النمو تختلف عنى تلك التي نَتَوقَّع حصولهَا عند المجتمعات المتقدّمة.

والهدف التربوي والتعليمي باختصار هو:" وصف للسلوك المتوقّع من المتعلّم نتيجة لاحتكاكه بمواقف التعلّم"[2].

يتضمّن المنهاج قائمة من الأهداف العامّة والخاصّة ومجموعة من الكفايات والقدرات والمهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلّم ويُترجمها في وضعيّات دالة ومواقف ذهنية، أفعال سلوكية حركية، ويجب التفكير في رسم الأهداف مراعاة مجالات النمو الثلاثة للمتعلّم: المجال المعرفي، الجسمي الحركي والوجداني[3].

والأهداف لا تنشأ من فراغ ولكنّها تنبع وتُشتق من عدّة مصادر ولكلّ مصدر أهميّته ووزنه في عملية اشتقاق الأهداف، وهذه المصادر هي فلسفة المجتمع وحاجاته وفلسفة التربية، طبيعة المتعلّم وعملية التعلّم والمتخصّصين في المادة الدراسية... وبالتالي فإنّ الدراسة التحليلية لفلسفة المجتمع وحاجاته وتركيبه من بيئات متعدّدة، واتّجاهات أفراده، ونمط الحياة والأساليب التكنولوجيّة المستخدمة وعدد ساعات العمل، وغير ذلك تُعتبر من مصادر اشتقاق الأهداف[4].

---

[1]- أسس بناء المنهج في تعليمية اللغة العربية، خليفة صحراوي ، ص09.

[2]- مناهج التربية وأسس تطبيقاتها، علي أحمد مدكور، ص130.

[3]- يُنظر:الطرائق البيداغوجية بين النظري والتطبيق، محدب رزيقة و حمامة كريم، جامعة تيزي وزو، بحث غير منشور، ص88.

[4]- يُنظر: أسس بناء المناهج، حلمي أحمد الوكيل ومحمّد أمين المفتي، ص129.

ولعلّ من أهم عوامل فشل الأهداف هو عدم تحديدها بدقّة تحديداً يَنْسجم مع ميولات أفراد المجتمع ورغباته ووظيفته في هذه الحياة، فيحْدُث خلل فيُضيّع المنهج أهدافه ويضيع معه الأهداف العامة ألا وهي تحقيق العيش الكر يم والمزدهر وإعمار الأرض.

وقد قسّم علماء المناهج والتربية الأهداف بطبيعتها إلى أهداف ثابتة وأهداف متغيّرة، ومنهم من جعل الأهداف كلها ثابتة مادام الهدف الأسمى للإنسان في هذه الحياة هو التوجه نحو إعمار الأرض، وهو أحد المقاصد الكبرى التي خلق الله من أجلها الإنسان" لا شكّ أنّ تعلّم كل الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة يمثل أهدافاً ثابتة لمنهج التربية... وهناك من المفكّرين الغربيين من لا يروق لهم القول بوجود أهداف ثابتة للمنهج(**جون ديوي**) على سبيل المثال"[1] وهذا رأي يجانب الصواب على ما يبدو لأنّه يعني إقصاء كل مستجدات العصر من تقنيات وعلوم ومعارف.

وعلى النقيض من ذلك تماماً" فالحقيقة التي يُؤَكّدها عالمنا المعاصر أنّ جعل كل الأهداف التربوية كلّها متحرّكة ومتغيّرة قد أطاح بكثير من القيم الخلقية التي تتّفق مع مقتضيات الفطرة الإنسانية ومتطلّباتها"[2] وهذا الرأي هو الآخر يعوزه الصواب والدقة ولهذا يجب أن تبنى الأهداف في أساسها على شيء من المزاوجة بين القيم والحقائق الثابتة والأصول من جهة، ومتطلبات العصر من علوم واكتشافات تكنولوجية وتطورات علمية من جهة أخرى.

على ضوء ما سبق تنقسم الأهداف إلى عامة وخاصة وسنفرد لكلّ قسم بمثال توضيحي:

"و قولنا:(إنّ الهدف من تعليم اللغة العربية هو إكساب المتعلّم القدرة على التعبير الواضح، الجميل كلاماً وكتابةً) أو (تربية الملكة اللّسانية لدى المتعلّم) هذا هدف عام أيضاً ويُمكن تحقيقه من خلال دراسة مناهج اللغة العربية المختلفة، أمّا الأهداف الخاصّة فهي تلك التي تُصاغ في بداية كل وحدة دراسية أو في بداية درس معيّن أو موضوع من الموضوعات، وهذا النوع من الأهداف هو الذي يُمكن وصفه بأنّه(هدف إجرائي)، ومن أهم صفات الهدف أنّه يُمكن ملاحظته، ويُمكن قيّاسه"[3].

سواء أكانت الأهداف خاصّة أو عامّة يجب أن تتوفر فيها المعايير التالية:

---

[1]- يُنظر: مناهج التربية وأُسُس تطبيقاتها، علي أحمد مدكور، ص129.

[2]- المرجع نفسه، ص130.

[3]- نفسه، الصفحة نفسها.

– "**الوضوح**: إنّ المنهج الجيّد لابدّ أن يكون محدّد تحديداً واضحاً سلفاً، حيثُ يُمكن إنزاله على أرض الواقع ويُترجم إلى سلوك عملي إيجابي، لأنَّ المنهج الصَّحيح لا يَعترِف بِالذِّهنيات، وهي بالنسبة إليه ميّتة لا قيمة لها.

– **الشمول**:إنّ جميع الأهداف تخضع لأصول دينية، ولا يُوجد أهداف دينية وغير دينية، ما دام القصد هو عمارة الأرض وفق منهج الله.

– **التكامل**:تكامل أهداف المنهج يعتمد على أساسين هما:جوانب النّفس الإنسانية وجوانب المعرفة الإنسانية"[1].

يتّضح لنا ممّا سبق أنّ أي منهج للغة العربية لا يكون هدفه تحريض وتنمية قدرات المتكلّم على القيام بدوره التواصلي والتفاعلي مع باقي أفراد مجتمعه، وتنشيط فكره وجعله فرداً مشاركاً مبدعاً في العملية التعليمية بدل أن يبقى مجرّد آلة للحفظ والاستظهار في أوقات الامتحانات، فهو منهج ناقص يحتاج إلى إعادة نظر.

ب– المضامين(المحتويات):

من طبيعة المادة التعليمية ومن ضمنها اللغة العربية أنّها مادة تشمل عدّة موضوعات ولكلّ موضوع محاور رئيسية وفرعية، وهذا بدوره يتضمّن معارف ومفاهيم وحقائق، وهذا يُعتبر إيجابيّا للغة تزخر بتراث حضاري غني مثل اللغة العربية، فهو لا يخلو من جوانب سلبية، لأنّها تضع مصمّمي المناهج في مشكلة اختيار الأنسب لكلّ مرحلة تعليمية من بين كمّ هائل ومتنوّع من الخبرات والعلوم والمعارف.

ويُعرّف المحتوى بأنّه تلك" المقرّرات التربوية التي –كما يحلو للمربّين تسميتها– التي يضعها الخبراء والمختصّون في هذه المادة، وذلك في ضوء الأهداف المشار إليها سالفاً. ويبدو من وجهة نظرنا أنّ المضامين لا يُمكن أن تكون متينة وهادفة إلّا باعتمادها الأسس التي تتميّز بها اللغة العربية"[2] أيّ مراعية خصائص ومميّزات اللغة العربية التي تتميّز بها عن باقي اللغات.

يعدّ المحتوى العنصر الأساس الذي يتوقفّ عليه إلى حدّ كبير عملية تحقيق المنهاج لأهدافه"وتُصَمَّمُ له طرائق التدريس، وأنشطته ومحتوى المنهج في ضوء المفهوم الحديث ويشتمل على

[1]– يُنظر: مناهج التربية وأُسُس تطبيقاتها، علي أحمد مدكور،ص 133– 135.

[2]– أسس بنا ء منهاج في تعليمية اللغة العربية، خليفة صحراوي، ص09.

المعارف والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يقع عليها اختيار مصممي المنهج ويُنظّمونها على نحو معيّن فهو يشتمل على الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريّات التي يكتسبها المتعلّم بشكلٍ مباشر أو غير مباشر"[1].

فالموضوعات الرئيسية والأفكار المحورية والمواد الخاصّة بها التي يتضمنها المحتوى تحتاج إلى تنظيم وتسلسل منطقي- في أغلب الأحيان- يتدرّج معه المتعلّم من المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرّد، ومن المألوف إلى غير المألوف، أو من المباشر إلى غير المباشر ، أو من البسيط إلى المركّب إلى الأكثر تركيباً وهكذا... هذا وفقاً لطبيعة المادة التي يتلقاها.

تُقاس الأمم بما تحمله منظومتها التربوية من مضامين، فهي المرآة العاكسة للسياسة التربوية، باعتبارها النّبع الذي تنبع منه الحياة التعليمية المكوّنة للشّخص، وهي الأمن الثقافي الذي يوجّه المتعلّم ضمن المرتكزات الكبرى والغايات والأهداف التي وضعها المختصّون وصادق عليها السيّاسيون[2].

وعليه لابدّ أن يختار المحتويات والمضامين وبعناية ودقةّ للأهمية الكبرى التي أصبحت تكتسيها، فلا ننتظر من معلّم ناجح العطاء والتميز من مضمون ضعيف، وماذا ستُعطينا طريقة مثالية لمنهاج رديء؟ وماذا ستُعطينا وسائل تعليمية متطوّرة لمحتويات فارغة؟ وبالتالي لا يُمكن أن نَبنيَ جيل الغد بمضمون هزيل ومتخلّف لا يتماشى مع مستجدات عصره.

- معايير تنظيم المحتوى:

لقد ذكرنا سابقاً بأن اللغة العربية لغة ثرية بتراثها وزخمها التاريخي والحضاري، وبالتالي فعملية تنظيم هذا الإرث في شكل برامج دراسية ليست بالعملية الهيّنة، فهي عملية مشوبة بالحذر تُجتنبُ فيها الاعتباطية والعشوائية قدر الإمكان، وتتطلّب التعاون ما بين الجهات الوصيّة وتسخير كافة الهيئات وبذل الطاقات والجهود لتحقيق الأهداف المرجوة.

لذا فإنَّ عملية اختيار المحتوى لها معايير يجب أن تُأخذَ بعين الاعتبار:

يقول محمود السيّد:" والاتّجاه الحالي في اختيار المقرّرات الدراسية هو التركيز على الأساسيات فيها، التي تُساعد الطالب على التفاعل البنّاء والإيجابي في حياة مجتمعه، ذلك أنّ التكاثر المتسارع للمعرفة

[1]- المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن علي عطية، دار المناهج، عمان، الأردن، دط، 2015م، ص67.

[2]-يُنظر: نظام (ل م د) في الجامعة الجزائرية بين الواقع و القوانين، علي صالحي، أعمال اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الراهن والآفاق، جامعة البويرة، الجزائر، 2013/04/22م، ص42.

في عصرنا الحاضر، لا يُمكن للفرد أن يُجاريه إلّا إذا ركّز على المفاهيم الأساسية لأشكال المعرفة المنهجية التي تعتمد طرائق خاصّة في البحث والتفكير، وحاجة الفرد إلى التربية المستمرّة ومواصلة التعلّم طوال العُمر تستدعي السّيطرة على المفاهيم الأساسية للمعرفة وعلى طرائقها في البحث والتفكير"[1].

ومن هنا كان لابدّ من التركيز في محتوى المناهج الجامعيّة على:

- "وظيفية المواد الدراسية لأنّ عدم وظيفيّتها يُؤدّي إلى وجود هوّة بينها وبين الحياة.
- تنظيم أساسياتها لأنَّ عدم تنظيمها يُؤدّي إلى نسيانها.
- تعلّمها من خلال بنيتها ومفاهيمها وطرائقها الخاصّة.
- تكامُلها عضويّاً"[2].

كما يُوْضَعُ المحتوى بعد اختياره وتنظيمه في كتاب يُطلق عليه بالكتاب المدرسي أو كتاب الطالب، ولا يمكن للطالب أن يعتمد كلّياً على ما جاء في محتوى الكتاب دون الاستعانة بخبرات وتجارب الأستاذ فهو الموجّه والمساعد حتّى تتمّ عملية التعلّم.

بناءً على هذا عكف واضعوا المناهج الدراسية على التركيز على كلّ ما هو وظيفي عملي يخدم المتعلّم في حياته اليومية، وأهملوا ما سواه مهما كانت أهميّته.

ج- الطرائق:

د- الأنشطة و الوسائل التعليمية:

هـ-التقويم:

للتقويم أهميّة كُبرى فبواسطته يتم الحكم على المنهاج الدراسي بالجودة أو الرداءة، وهو أحد العناصر المهمّة فيه، كما يساعد على الحكم على مدى تحقيق أهداف العملية التعليمية التي تسعى دوماً إلى إحداث تغيّرات إيجابية في سلوكات ومهارات المتعلّم نحو الأفضل ويُنازع مصطلح (التقويم) مصطلح (التقييم) فَكثيراً ما يتم الخلط بينهما، ويُطلق أحدهما على الآخر مع بعض الفروق التي قلّما

[1]- تصميم المناهج الجامعية، محمود أحمد السيّد، مجلّة التعريب(مجلّة نصف سنوية محكّمة)، المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر والتأليف، دمشق، سوريا، ع44، يونيو، 2013م، ص60.

[2]- المرجع نفسه، 61.

يُتنبّه لها*ويعني:"القدرة على الحكم على قيمة مادة، أو طرق معيّنة، بالنسبة لتحقيق أغراض معيّنة، أو في ضوء معايير(يصفها المتعلّم أو توضّح له)"[1] .

ويعرّفه محسن علي عطية:" بأنّه الأسلوب الذي تُستعمل فيه البيانات المجمّعة بوساطة القيّاس أساس لإصدار أحكام بشأن الأشياء المقيسة، وهو عمليّة منظّمة لتحديد مدى تحقُّق الأهداف التربوية. فالتقويم عملية تتأسّس على القيّاس، وتُستخدم نتائج القيّاس التي يتم الحصول عليها لغرض إصدار الأحكام حول عناصر المنهج وعملياته"[2].

بناءً على هذا وبالنظر إلى الركام المعرفي الذي توصّلت إليه التعليمية وعلوم المناهج حيث أصبح علماً قائماً بذاته، فهذا يُحتّم اللجوء إلى غربلة واختيار الأصلح والأنجع لنجاح العملية التعليمية للوصول إلى تحقيق الأهداف في أقل وقت ممكن، وبأقل مجهود في عصر يمتازُ بالسرعة والانفجار المعرفي.

فالتقويم ليس مجرّد وسيلة لاختيار مدى نجاعة المادة والوسيلة والمنهج التربوي فحسب، بل إنّه أداة تُساعد المعلّم على تدارك النقائص الكامنة في طرقه التواصلية البيداغوجية، واختيار مدى وظيفته ونجاحه في الوسط التربوي والتعليمي...كما أنّ التعرّض للمناهج بالتقويم والنّقد البنّاء لَضرورة تستدعيها الدراسات اللغوية والتربوية المعاصرة[3].

وليست عملية التقويم بالعملية السّهلة كما يظنّ البعض خاصّة عندما يتعلّق الأمر بالمنهاج فنجاحه يتوقف عليه نجاح تكوين جيل، وبناء أمّة والعكس، على حدّ قول عبد اللّه التطاوي" تقويم المناهج وهذا أخطر ما في الأمر، وهو يتعلّق بحتمية المتابعة الجادّة والفاحصة والأمينة لكلّ ما يُلقَى في أذهان الطلّاب وما يسمو بوجدانهم، أو يستخفّ بعقولهم أو يُصلحها، وهنا تجب المحاسبة الدقيقة

---

*وما أكثر الذين يتحرّجون من استعمال كلمة(تقييم) ومصدر ذلك التحرّج عندهم يعود إلى مادة(ق،ي،م) لا وجود لها في أمّهات المعاجم العربية...على أنّ التقويم ما دام يعني إصلاح الإعوجاج، ولا تظهر ضرورة الإصلاح إلّا إذا سبقتها عملية تقييمية، فلعلّه من الأدق أن يطلق مصطلح التقويم على النوعين: التشخيصي والتكويني لأنَّ كِلا منهما فيه تحديد لمواطن الضّعف وسعي لمعالجتها، بينما يقتصر التقييم على النوع الإجمالي الذي لا يترتّب عنه علاج، بل يُتوّج بنجاح أو ينتهي برسوب(ينظر: تدريس العربية و آدابها، دعوة إلى التجديد، مخلوف عامر، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، دط، دت، ص80-81.)

[1]- الأسس التربوية لإعداد المعلّم الجامعي، إعداد مجموعة من الباحثين، جامعة عين شمس، القاهرة، مصرن ط4، 2002م، ص22.

[2]-المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن علي عطيّة، ص80.

[3]- ينظر: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الراهن والآفاق، علي صالحي، ص41.

على كلّ خللٍ منهجي، أو خطأ علمي، لأنّه يُنشِئُ بدوره جيلاً هزيلاً، والأمر هنا لا يُترك سدىً، بل يجبُ أن يُوضع مَوضِع المساءلة المنهجية من خلال التوصيف العلمي الدقيق لكلّ المقرّرات الجامعية، وكشف ما فيها من عِوجٍ وأمت، ومع الالتزام بمفرداتها ومصادرها ومراجعها الأصلية..."[1].

وعليه يسعى التقويم إلى:" التأكّد من تطابق التعليم مع البرامج الرّسمية ومستوى إنجاز البرنامج خلال السنة الدراسية ومن الطرق المستخدمة من قِبَل المعلّم ومن الاحترام للمعايير المحدّدة بواسطة التوجيهات والتعليمات الوزارية، وهو حينما يُلبي مطالب المعلّم أو يستجيب للإدارة فإنّه ينتقل في الغالب لتنظيم عملية الترقية والتنقّل[2].

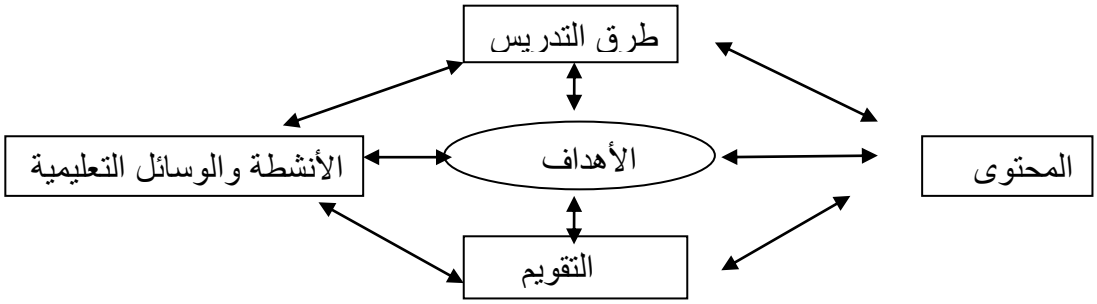
وقد يُصادف الأستاذ أحياناً مواقف يقف حائراً أمامها لا يعرف كيف يُقيّم طالبه، وتتّفق معظم الدراسات على أن نسب الرسوب في الأطوار الجامعية الأولى مرتفعة جداّ يرجع سببه إلى عدم التمكّن من التقويم الجيّد الذي يسمح لبعض الطلبة بالالْتحاق بتلك التخصصات، ولا يُسْمحُ لهم بالالتحاق بأخرى، وما الامتحانات التي تُقام كل نهاية فصل أو سداسي إلّا وجه من أوجه التقويم، وليست كافية على أنّ الطالب قد حقق الهدف من الدروس التي تلقاها مهما ارتفعت العلامات التي تحصّل عليها، لأن هذه الأخيرة لا تعكس مستواه الحقيقي، لذا وجب على القائمين إعادة النظر في معايير التقويم والكيفية التي يتم بها انتقاء الطلبة الأكفاء، ليتمَّ بعْدَها أيضاً انتقاء مناهج تناسب قدراتِهم ومهاراتهم.

والتقويم الدائم والمستمر هو التقويم الذي يُثْمِر نتائج تؤدّي إلى جودة المناهج وتحسين المستوى لدى الطلّاب، ولا نخص بالتقويم الطلاّب فقط، فالأساتذة أيضاً والمكونون وأعضاء الهيئات الإدارية والتنظيمية، فكل يحتاج إلى عملية تقويم مستمر دائم لاكتشاف النقائص وإصلاحها.

وفي ختام هذا المبحث نلخص ما تمّ ذكره سابقاً في الشكل الآتي الذي يوضح لنا العلاقة بين عناصر ومكوّنات المنهج:

[1]- اللغة و المتغيّر الثقافي، عبد اللّه التطاوي، ص204.

[2]- المنظومة التعليمية والتطلّع إلى الإصلاح، بن عبد اللّه محمّد، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، الجزائر، دط، دت، ص58-59.



رسم توضيحي يُبيّن العلاقة بين عناصر المنهاج و مكوناته.

يتّضح من الشكل السّابق أنّ مكوّنات المنهج الدراسي مرتبطة ببعضها البعض ارتباطاً عُضويّاً، وتتبادل فيما بينها، وتُؤثّر في بعضها البعض، فالأهداف تقع في قلب المنهج الدراسي حيثُ يتحدّد في ضوئها المحتوى المناسب وطرق التدريس وأنشطة التعلّم والوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة، ويأتي على رأس كلّ هذا التقويم لاختبار مدى نجاح المنهج في الوصول إلى أهدافه.

6.ومعوّقات تعليمية اللغة العربية لدى الطلبة الجامعيين.

إنَّ إثارة مناقشات حول قضيّة تعليمية اللغة العربية _للبحث عن حلول جذريّة لها _في المستوى الجامعي لا يخلو من الصعوبات لعمق هذه المشكلة واشتباكها مع مشاكل اجتماعية فرضها الواقع المعَيش والتطورات التكنولوجية الحاصلة في عصرنا من جهة، ومن جهة أخرى كون المشكلة تمتد إلى مستويات ما قبل الجامعة.

لكن هذا لا يعفي الجامعة من تحمل مسئولياتها ولا يقلّل من دورها في البحث وإيجاد حلول لهذه المشاكل وذلك من منطلقين رئيسيين:

"أولاً : هو العلاقة الحتمية بين قاعدة الهرم و قمته على النحو الذي أشرنا.

ثانياً: أنّ الجامعة باعتبارها المركز الطبيعي للبحث العلمي للمشكلات، منوط بها التصدّي للمشكلات العلمية، حتّى تلك التي لا تُمسّها مسًّا مباشراً، فما بالك بتلك المشكلة التي تحمل إليها في كلّ عام أفواجاً من حملة الثانوية يُنسبون إلى الجامعة، وتُنسب نقاط قوّتهم وضعفهم إليها في النهاية"[1].

[1]– اللغة العربية وأبناءها أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية، نهاد الموسى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص79-80.

وليست الشكوى من ضعف الطلبة وتدني مستواهم وليدة اليوم، ولكنّها ترسّبت وتكوّنَت عبر الأجيال المتلاحقة إلى حدّ أصبحت ظاهرة منتشرة في أوساط الطلبة، وهذا ما أثَّر بالسّلب على اللغة العربية عموماً، لأنَّ اللغة مثلها مثل الكائن الحي تموت وتحيا وهذا من نواميس الكون، وتحي اللغة بفضل متكلّميها والإعلاء من شأنها من طرف أبنائها في المستويات التعليمية.

هنا أيضا يَبرُزُ مشكل عويص وتَتبادل التُهَم والشكاوي تضع المتعلّم المبتدئ في حيرة من أمره، هل اللغة هي التي تشكو من حال وضعف مستوى متكلّميها وتقديم اللهجات المحلية واللغات الأجنبية عليها؟ أم أنّ القضية معكوسة تدني مستوى اللغة العربية بسبب الظروف التاريخية التي عرفتها وبالأخص في عصور الانحطاط هو الذي انعكس بالسلب على متعلّميها ومتكلّميها بصفة عامة.

ونحن بدورنا نرى أنَّ العلاقة بينهما علاقة تأثير وتَأثُّر، فلا متكلّم دون لغة ولا لغة دون متكلّمين، بين هذا وذاك تبقى اللغة العربية بين مدّ وجزر تصارع من أجل بقاءها، في غياب إرادة سياسية حقيقية من المسؤولين، ماعداَ بعض المحاولات والجهود المحتشمة من هنا وهناك، يعوزها الاتّساق والانسجام بينها لتحقيق النتائج المرجوة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ المشاكل التي تعترض اللغة العربية ليست مشاكل تدريسية فقط، بل الأمر يتعدّى ذلك كما جاء في ندوة أساليب تدريس اللغة العربية في الشارقة عام 1994" ليست مشكلة الضعف اللغوي في العربية مشكلة تدريسية فحسب، بل هي فضلاً عن ذلك مشكلة ثقافية لأنّ تأثيرها يمتد خارج المدرسة وإلى صميم حياتنا"[1]، فإنّ المشكلة صارت أعمق ويصعب الإحاطة بكامل جوانبها، وبالتالي تستدعي تكاتف الجهود وتوفير الإمكانيات اللّازمة.

لقد ذهب العلماء الباحثون في تشخيصهم لأوضاع اللغة العربية لاستنباط المعوّقات التي تعاني منها_ ذلك أن الطبيب لن يصِلَ إلى الغرض من علاجه إلّا إذا كان صائباً في تشخيص الدّاء–إلى تصنيفها صنفين:

_ صنف يتمثل في **عوائق داخلية** خاصة بنظام اللغة العربية نفسه.

_ والثاني **عوائق خارجة** تتصل بالواقع المرير الذي تعيشه الأمّة العربية والأزمات التي تتخبّط فيها، وسنعرض لبعضا منها فيما يلي:

[1]– دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، عبد الرحمان الهاشمي وفائزة محمّد فخري العزّاوي، ص85– 86.

يرى المختصّون أنَّ أكبر العقبات التي تعترض اللغة العربية تتمثّل في الفوضى الحاصلة في التخطيط الجيّد عند وضع المناهج الدراسية وطرائق تدريسها وفي كافة المستويات. "فالصِّعاب الجوهرية في العملية التعليمية تنتج عن تعدّد المناهج المتّبعة في هذه العملية وتضارُبها أحياناً في تحديد المستوى اللغوي من ناحية، أو في صياغة هذا المستوى قاعديا من ناحية أخرى"[1].

صَوّر لنا نهاد الموسى واقعاً أليماً لحال المناهج التعليمية المعدّة لتدريس اللغة العربية في الوطن العربي عندما راح يصفها بالخليط المتراكم في قوله:" فليس لمناهج اللغة العربية منطلقات متّسقة منظّمة، فهي مواد وملاحظات متراكمة لا يَنتظمُها نسق واضح منْسجم، وهي لا تنكشف انكشافاً ذاتياً يشف عن طبيعة متميّزة خاصّة، إنّها أشبه بخليطٍ ائتلافي من مواد تاريخية وجغرافية واجتماعية وعلمية... يَصّحُ أنْ تُوْصَفَ بِكُلّ شيء إلّا أنْ تكونَ مناهج للغة العربية بالمعنى اللغوي الذي يتميّز تميّزه الخاص"[2].

هكذا فمناهج اللغة العربية لاقت انتقادات لاذعة، ومازالت تعرف فوضى لم يسبق لها مثيل فهي تحتاج إلى إعادة نظر من المختصّين، نظرة تواكب احتياجات العصر.

فمن الصّعوبات أيضا التي قد تعترض تعليمية اللغة العربية الخليط المنهجي الذي قد لا يتناسب مع مستوى المتعلّمين في مرحلة معيّنة. فيكون أشدّ خطرا وأعمق أثراً، لأنَّهُ يمتدُ على أُسس التفكير وطرائقه، وما يترتّب عليها من رؤية للظواهر وموضوع الدراسة والقدرة على تحليلها... بما يُحدثه من اضطراب في العملية التعليمية بأسرها[3].

وهنا تكمن خطورة وأهمية المنهج في الدور الذي يُؤدّيه في العملية التعليمية وانعكاساته على باقي أطراف العملية التعليمية. "وهو دور بالغ الخطر لأنّه يتحكّم في تحديد المادّة العلمية وجلاء مقوماتها...ويسهم في إعداد المعلّم المتمكّن ويمنحه المقدرة على توصيلها، وبذلك يكون المنهج الأساس المحوري للعملية التعليمية كلّها"[4].

---

[1]- التعليم والعربية (رؤية من قريب)، علي أبو المكارم، ص124- 125.

[2]- الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، نهاد الموسى، ص29.

[3]- يُنظر: التعليم والعربية، علي أبو المكارم، ص125.

[4]- المرجع نفسه، ص126.

وما نراه في عصرنا وللأسف، فالأنظمة التعليمية عليها أن تُراجع مناهجها التعليمية بخصوص اللغة العربية، وكان من جملة التوصيات التي خرجت بها الندوة الدولية المنظّمة بالجزائر من طرف المجلس الأعلى للغة العربية المعنونة بـ: مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية المنعقد بين 6 و 8 نوفمبر 2000 مايلي:" إعادة النظر في المناهج والطرائق المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها، والحرص الشديد على تحديثها وعصرنتها بناءً على المتغيّرات المتسارعة في العلوم والمعارف الإنسانية"[1]، فنتائج كلّيات الأدب ومعاهدها أثبتت عجزها عن تحقيق المرجو منها، فاللغة العربية ضُيّق عليها الخناق وحصرت في زوايا هذه الكلّيات _اللغة كما هو معلوم استعمال وممارسة_ حتّى وضعها هنا لا يبشر بالخير.

وقد يتساءل الطلبة والأكاديميون عن المبالغة والإلحاح في تكرير الدعوة إلى تحري الدقة والتخطيط الجيّد عند وضع المناهج، فتكون الإجابة على ذلك،" وإنّما يكرّر الدعوة إليه من يؤرّقهم اختلاط أمور اللغة على طلّابها وخبطهم في تفصيلاتها المتشعّبة على غير بيّنة أو رؤية هادية، وهم يرون في المنهج مرجعاً ودليلاً هادياً إلى وضع مسائل اللغة في حاق مواضعها، وردّها إلى أصولها الجامعة وتفسيرها تفسيراً منسجماً..."[2]، وللإشارة فإنّ قضية تيسير اللغة العربية ومراجعة مناهج تعليمها لم تلقى ترحيباً واسعاً خاص عندما يتعلّق الأمر بالمستويات المتخصّصة، لأنّه يعد مساساً بقدسية اللغة خاصة عند تيار المحافظين، والتي من الفروض على هذه الأخيرة أن تُظهر اللغة في أرقى مستوياتها، سواء في طرق التعليم أو في الممارسة.

وهذا دليل واضح على أنّ صعوبات تعلّم اللغة العربية داخلية بالدرجة الأولى نابعة من ذات المجتمعات العربية ، وليس دعايات أو مؤامرات خارجية كما يروِّج لها بعض الأطراف محاولة منهم للتشويش عليها وزرع البلبلة بين أهلها، وإحلال بعض اللغات مكانها كالإنجليزية أو الفرنسية.

ومن المعوّقات التي تعترض تعليمية اللغة العربية أيضا نجدها في اتّساع الهوة بين المناهج التعليمية وواقع الحياة الاجتماعية والاقتصادية للطلبة الجامعيين. "ولذلك ينبغي أن تعكس البرامج تراث

---

[1]– المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط متعدّد الثقافات و اللغات، أحمد حساني، أشغال الندوة الدولية " مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية "، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر،2001م، ص76.

[2]– الثنائيات في قضايا اللغة العربية في عصر النهضة إلى عصر العولمة، نهاد الموسى، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003م، ص18.

الشعب، و تؤكّد ما فيه من قيم تدعو إلى التفاني في الواجب، و إتقان العمل و الثقة في النّفس، وهي معان و مواقف لا تقتصر على بضعة دروس تلقينية وعظية ...بل ينبغي أن يتردد صداها في البرامج التعليمية كلّها"[1].

لذلك ينبغي أن تُنبني المناهج التعليمية على حاجيات ومتطلبات المتعلّمين، وإلّا أصبحت المناهج حلقة مفرغة لا يمكن أن تأتي ثمارها طال الزّمن أو قصر.

ولعلّ ظاهرة الضعف في القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية ومدرّسيها على حدّ سواء، وحتّى ذوي الاختصاص، وعليه فهي مشكلة متوارثة من الأقسام ما قبل الجامعة، لذا لن نكون مبالغين إذا قُلنا أنّها السبب الرئيسي في نفور الطلبة من دراسة اللغة العربية في الجامعة.

وهي مشكلة ناتجة عن الفوضى المنهجية وسوء اختيار طرائق التدريس، فلا جدوى مثلا من برمجة تلك الخلافات التي اشتدت بين النحويين فيما يخص نظرية العامل والاستطراد في التأويلات والتعليلات، فهذا لا يخدم تعليمية النحو واللغة العربية عموما بل يزيدها تعقيداً لأن مجالها ليس النحو التعليمي بل هو النحو العلمي.

وممّا زاد الطّين بلة سوء الفهم وكثرة التداخلات بين قضايا هذا العلم(علم النّحو)، حيث أصبحنا لا نفرّق بين ما هو علمي وما هو تعليمي.

وبالتالي فالصّراع اللغوي سيكون في صلب الصّراعات الإنسانية مستقبلاً أمر حتمي لابدّ منه كما أشار بعض الباحثين ولكن ماذا أعددنا له؟ هل بمشاكلنا اللغوية التي لا تنتهي، فهذا شمعون بيريز أحد أكابر اليهود يقول في إحدى مؤلّفاته:" إنّ القوّة الحقيقية في القرن القادم لن تكون في ميادين الحرب والقتال أو في معسكرات الجيش وإنّما ستكون في حرم الجامعات والمعاهد العليا"[2] ، فهو يُشِير ضِمنياً إلى غزو ثقافي لغوي وشيك، ونحن ما زلنا نيام ونتغنى بشعارات مفادها أنّ لغتنا محفوظة بحفظ القرآن لها وإنْ كان هذا صحيحاً، فهذا لا يُعبّر إلّا عن عجزنا عن بذل المزيد من الجهود لإيجاد حلول ناجعة للخروج باللغة العربية ممّا تُعانيه من أزمات.

---

[1]- يُنظر: النّحو العربي بين التيسير والتدمير، محمّد الحبّاس، مجلة اللغة العربية(نصف سنوية محكّمة)، العدد13، 2005م، ص97.

[2]- دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حلمي خليل، ص81.

وعائقٌ آخر لا يقل صعوبة عمّا ذكرنا سابقاً يتمثل في الازدواجية اللغوية التي أصبحت منتشرة بين أوساط الأساتذة والطلبة الجامعيين" ولاحظ العلماء الباحثون والمختصّون أنّ هناك علاقة بين التعدّد اللغوي والتخلّف الاقتصادي والتنموي، فقد تنبّهوا لوجود ظاهرة لافتة وهي أنّ الدول الأقل تعدّداً لغويّاً هي عادة ما تكون الأكثر تقدّما وتنمية، وتحديثاً وثراءً وقوةً والعكس بالعكس"[1].

ويزدادُ الأمر خطورة عندما يستعمل هذا الخليط الهجين كما وصفه صالح بلعيد في تلقي مادة اللغة العربية، فالاهتمام بالمادة شكلاً دون الاهتمام بطريقة تبليغها يزيد الأمر تعقيداً، فتؤكّد جل الدراسات أن تعلّم الطالب بلغته الأم يكون أسهل وأسرع من أي لغة كانت، فأغلب دول العالم تستعمل لغتها القومية في جامعاتها.

والتعليم بغير العربية له انعكاسات خطيرة على الطلبة والمتعلمين عموما، فهذا يجعلهم يشعرون بعدم جدوى لغتهم، أو بحجّة أنّها عاجزة عن استيعاب متطلّبات العصر، وهذا يجعل لغات أجنبية أخرى تحلُّ محلّها فتزداد الهوة بين اللغة العربية ومتعلّميها وعن ذلك يقول مازن المبارك:" إنّ التعليم بغير العربية ذو أثر خطير في اللغة نفسها، فهو يعزلها عن العلم والتطوّر والتجديد فإذا هي بالفعل عاجزة قاصرة، وإذا بينها وبين الحياة، بون شاسع وأمد بعيد، وعند ذلك ينظر إليها أبناءها فيرونها جامدة صعبة القياد، متخلّفة ظاهرة الفقر، فيتّهمونها بالقصور والعقم وعدم الكفاءة وقلّة الغَناء فيزداد استبعادُهم لها عن مجال التعلّم والتعليم، وهو أقصى ما يتمناه الأعداء للغتنا"[2]،لأنّنا في زمن تتسارع فيه الأحداث والتطورات والطالب الجامعي المعاصر يريد أن يتلمّس أشياء، وينتفع بها عن العربية لا أن يشاهدها نظرياً، ولذلك من الضروري الربط بين ما هو عملي وما هو نظري.

وعائقٌ أخر يُصادف اللغة العربية ويحَدُّ من تطوّر تعليمها نحو الأفضل ذلك المتعلّق بضعف التكوين سواء ما قبل الجامعة أو في المستوى الجامعي نفسه والمقصود هنا الطلبة والأساتذة على حدّ سواء" إنّ الذي يراه معلمو اللغة العربية فيما يتعلّق بفاعلية برامج إعدادهم في الكلّيات المتخصّصة لا يتم وفق استعدادات وقدرات، فأقسام اللغة العربية تقبل الطلّاب الذين لم يقبلوا بالأقسام الأخرى،

[1]– إشكالية التداخل اللغوي و أثره على في شخصية الطّالب الجامعي الجزائري، يوسف بن نافلة،مجلّة جسور المعرفة(مجلّة دولية محكّمة)، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ع4، ديسمبر2015م، ص108.

[2]– اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، مازن المبارك، دار النّفائس، بيروت، لبنان، ط4، 1998م،ص20.

وأنّ معظم معلمي اللغة العربية دخلوا هذا التخصّص دون رغبة منهم، وقلّة قليلة هم الذين يشعرون بالرضا عن المهمة والتخصّص بعد ممارستها"[1].

هذا من الأسباب التي أدّت إلى تدنّي مستوى اللغة العربية، لأنَّه من غير المعقول أن نفرض على طلبة تخصّص اللغة العربية وهم غير راغبين فيه أصلاً لأنّها لا تناسب قدراتهم واستعداداتهم، ثمّ نطالبهم بتحقيق نتائج مرضية، وما يزيد الأمر صعوبة هو تلك النظرة المتدنية من طرف المجتمع إلى من يمتهن اللغة العربية تعليماّ وتعلّماً.

ونعود ونذّكر بأنّ الدعاوي المتكررة إلى استخدام اللغة العربية في التعليم العالي تعليماً واستعمالاً، لا يعني بتاتاً إقصاء اللغات الأجنبية من التعليم الجامعي فهذا قد يعدُّ بحد ذاته مشكلاً، ولكن الذي ندعو إليه هو عدم تقديم هذه اللغات عليها، والطالب الجامعي هو مطالب على الأقل أن يتقن لغة واحدة في المستوى الجامعي فهماً أو استعمالاً، ولنا فيما ورد في سيرة النبي صلّى الله عليه وسلّم خير دليلٍ حين قال:(من تعلّم لغة قوم أمن شرّهم ومكرهم).

وعليه نرى أنّ أكبر مشاكل اللغة العربية تتمثلّ في تخلفنا وقصر همتنا نحوها" ومن المعلوم أنّ اللغة تتبع حال أهلها ومبلغ رقيّهم ودرجة غناهم في الصنائع والعلوم والفنون ومقدرتهم على الاكتشاف والاستنباط ومشاركتهم للأمم الراقية، فاللغة الغنيّة لا تكون لأمّةٍ جاهلة أو فقيرة والشعب الراقي لا خوف عليه من تقهقر لغته مهما كان تحصيلها صعباً"[2]، وعجزنا عن بذل المزيد من المجهودات التي تستحق أن تُبذل في سبيلها، وصرنا نتهمها بالصعوبة والتعقيد، ولنأخذ مثالاً على ذلك أن اللغة اليابانية والصينية يقال أنّهما من أصعب لغات العالم تعليماً وكتابة، ومع ذلك لم يُفضّل أبناء هذه المجتمعات لغات دخيلة على لغاتهم، وظلوا متمسّكين بلغاتهم لأنّهم يرون في ذلك تمسّكا بتراث الأجداد وحفاظا على الهوية الشخصية، فأين نحن من ذلك بلغة شرّفها الله بأعزّ كتاب.

وبالتالي نقول في ختام هذه المبحث إنّ مناقشة حيثيات هذه الإشكالية أمر صعب ومعقّد في الوقت نفسه، وإنّه لموضوع واسع الأطراف ومتشعّب، ولا نحسب أنّنا استوفيناه حقّة من الدراسة

[1]- مستقبل اللغة العربية بأقلام كبار العلماء و الأدباء و الكتّاب في القرن العشرين، محمّد صالح الصدّيق، دارهومة، الجزائر، بط، 2007م، ص82بتصرّف.

[2]- المرجع نفسه، ص130.

ولكن حاولنا أن نشُد بكل طرف فيه، وتزدحم فيه الأفكار وتختلط على الباحث ويحتار ماذا يقدّم وماذا يُؤخّر؟ وماذا يذكر وماذا يدع.

7. نظرة على محتويات مناهج تعليمية اللغة العربية في الجامعات الجزائرية.

الجدير بالذّكر أنّ الدراسات اللغوية في مجال تحليل مناهج تعليمية اللغة العربية في المستوى الجامعي؛ للوقوف على مواطن القوة والضعف فيها، وتنمية مهارات تعليمها واستعمالها، وطرائق تدريسها من طرف الأكاديميين والباحثين شحيحة جدّا، بل تكاد تكون منعدمة والأمر نفسه ينطبق على باقي البلدان العربية ويبقى السؤال مطروحاً، لماذا يبقى البحث في مناهج تعليمية اللغة العربية و البحث عن سبل تطويرها في المرحلة الجامعية في ذيل اهتمامات اللغويين والأكاديميين؟.

فالطالب الجامعي اليوم هو في حاجة إلى توضيح تلك الممارسات الصحيحة التي ينبغي أن يتقيّد بها في ظل الفوضى التي تعرفها مناهج تعليمية اللغة العربية، فحتى الباحث يلقى نفسه تائها" لم يطّلع على دراسات تحدّد تلك الممارسات، وما يتعلّق منها بطريقة اختيار الإستراتيجية، أو تنفيذها، ومراعاتها لطبيعة المتعلّمين، وأعدادهم داخل قاعة الدرس، والفروق الفردية بينهم، والإمكانات المتاحة، وطبيعة المحتوى التعليمي، والزمن المقرّر للدرس، ودور المعلّم، ودور المتعلّم، حيث يؤدّي غياب كل ذلك إلى خلل في عملية التعلم، و صعوبات ومشكلات يمكن تفادها بالتزام تلك الممارسات".[1]

ويصف لنا محمّد العربي ولد خليفة واقع المناهج التعليمية قائلاً:" غير أنّ التجديد في المناهج والأساليب لم يشمل المضمون واقتصر على الشكليات والقوالب، فأصبح التعليم تلفيقاً ومركّباً بطريقة ذريّة، يمتد على عدد كبير من الاختصاصات امتداداً سطحيّا، أي أنّها من الموسوعية النظريّة التي اتّسم بها النظام القديم لتقع في التفتيت الذرّي الذي يأخذ من كلّ شيء بطرف"[2].

وعن هذا الوضع يقول بليغ حمدي: "من حيث المنهج نجد أنّه يُندر أن يُوجد ضمن أنشطة كتب اللغة العربية بالمرحلة الجامعية ما يُنمي تعليم مهارات واستراتيجيات التفكير، كالتخطيط والمتابعة والتحكّم والمراقبة والتقييم، واهتمام أسئلة المناقشة بموضوعات القراءة والقصّة والأدب بمستويات التذكّر، وتعرف الحقائق والمعلومات افتقارها على كلمات مثل: هل، لماذا، ووضّح،

[1]– توظيف إستراتيجيات التدريس الحديثة و ممارستها في ضوء معايير جودة التعليم، محمّد هادي علي الشهري، حمادة خليفة فهمي خليفة، مجلة اللغة و الاتّصال، ع19، ص149.

[2]– المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية، محمّد العربي ولد الخليفة، ص214.

وبيّن...، هذا بالإضافة إلى أنّه لا يوجد للكفاءة اللغوية أيّ منهج واضح ومحدّد، قائم على أسس عملية وتربوية متّفق عليها"[1].

إنَّ غيّاب مثل هذه الإجراءات ضمن مخططات المناهج والبرامج يعدُّ خطأً جسيماً سينعكس سلباً على المتعلّم والعملية التعليمية عموماً، ذلك أنّ" إستراتيجية المناقشة تكشف عن الفجوات والثغرات في معلومات الطلّاب اللغوية من خلال مناقشاتهم، ومن ثمّ الاهتمام بتزويدهم بالمعرفة المناسبة"[2]، لأنّ تفعيل مثل هذه الإستراتيجيات ينّمي الثروة اللغوية للطالب، ويُكسبه مُعجما لغوياً يستعين به في استعمالاته اليومية للغة.

ممّا يتّسم به أيضاً الطابع العام للمناهج التعليمية للغة العربية في الجامعات نجد غياب إستراتيجية التعليم التعاوني وطرح الأسئلة، وهذا غائب تماماً في مناهجنا جعل طالب الجامعة وعاءاً ومستودع لكم هائل من المعلومات دون أن يمتلك الإستراتيجيات التي تعينه على فهم واستيعاب هذه المعلومات ولاستخدامها فيما يعود عليه بالنّفع، بل لابدّ أيضا للطالب أن يُشارك في التخطيط والتنظيم والتوجيه في وضع المناهج ولو بدرجة أقل وفقاً لميولاته ورغباته في المواقف التعليمية لأنّه هو المقصود بهذه العملية بالدرجة الأولى.

لقد دلّت الكثير من الدراسات التربوية على أهمية استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية التحصيل المعرفي والقدرات الذهنية والاتّجاهات الإيجابية[3].

ومن المطبّات أيضاً التي يقع فيها واضعو مناهج تعليمية اللغة العربية نجد تلك الفجوة بين تدريس اللغة العربية وآدابها، وهما في حقيقة الأمر يكمّلان بعضهما، و لا يمكن الفصل بينهما، فخلق ذلك الانسجام بين اللغة وآدابها أثناء عملية التدريس؛ حيثُ يشعر الطالب بعدم وجود فصل بين علوم اللغة، ولا لأفضلية علم على آخر، يغلُب على ظننا أنّها الحلقة المفقودة في هذا المجال ينبغي الالتفات إليها."وكثيرا ما تَنادى المعنيون بضرورة تدريس الأدب لتعميق التمكّن اللغوي وخصوصاً التمكّن من قواعد اللغة، وذلك التنادي هو ما انطوت عليه الدعوة إلى تدريس النحو من خلال النصوص على إطلاقها، ومن أهمها نصوص القرآن الكريم، ونصوص الأحاديث الشريفة، ونصوص

[1]- استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية و تطبيقات عملية، بليغ حمدي، ص13.

[2]- المرجع نفسه، ص203.

[3]-يُنظر:نفسه، ص214.

الأدب العربي قديمها ووسيطها ومعاصرها".[1]، أي لابدّ لدارس اللغة أن يكون على دراية عالية بأجناس الأدب المختلفة، ولابدّ كذلك من أن يكون لدارس الأدب الكفايات اللغوية اللّازمة التي تعينه على فهم النصوص وتحليلها.

ولا شكّ أن واضعو المناهج سيجنون فوائد جمّة إذا أفلحوا في تطبيق هذه الإستراتيجية، والانتقال بها من ميدان التجارب النظرية إلى ميدان التطبيقات العملية سيكون أولى الخطوات.

وما نلاحظه أيضا على مناهجنا التعليمية في الجامعة إهمالها الاهتمام بالجوانب التواصلية أثناء العملية التعليمية، وإن وُجدت فهي لا ترقى إلى المستويات المطلوبة أو بالأحرى فالأساتذة يعانون نقصاً ملحوظاً في امتلاك مهارات الاتّصال، التي تسمح لهم بتوصيل المعلومات بالشكل المناسب، لأنّ الكفايات التواصلية لا تقل أهميّة عن الكفايات اللغوية والمعرفية، وبالتالي فهي مهمّة رئيسية للغة التدريس ومُعين في تعلّم اللغة وتعليمها واكتساب المعارف، كون العملية الاتّصالية تتفاعل فيها جميع مكونات اللغة وتتبادل فيها أطراف العملية التعليمية الخبرات والمعارف.

فكل وضعية تَعلُّمية لها لغتها الخاصّة التي تفضي إلى اكتساب جيّد للمعارف المتعَلَّمة، وبحسب كل مكوّن تتخذ لغة التدريس شكلاً خاصّا يسهم في بناء تواصل لغوي أكان مكوّنا قرائياً أم تعبيرياً، أم خاصّاً بالقواعد النحوية وأساليب البلاغة، أم في أنشطة التقييم الإجمالي التي تروم دعم وتثبيت تعلُّمات المتعلّمين ومكتسباتهم[2].

وعليه فنقولها بكلّ تحفظ أنّ المدرسة والجامعة الجزائرية عموماً تفتقر لآليات التواصل الشفهي، أو بعبارة أخرى لم تطوّر نماذج بيداغوجية وديداكتيكية ناجحة يمكن أن تعتمدها لمن يتصدّون لمهنة التعليم وبالأخصّ لتدريس التواصل الشفهي.

ومن المآخذ أيضاً التي تُآخذ عليها المقرّرات والمناهج الحالية المعتمدة في التدريس غياب حضور اللغة العربية في وسائل التكنولوجيا الحديثة،بمعنى أنّ اللغة العربية مازالت متأخرة في هذا المجال بعقود إن لم نقل بقرون، فإلى حدّ اليوم لم يستطع أبناء اللغة العربية أن يطوّروا برامج على الأنترنيت تيسرّ وتبسّط تعليمها للناطقين بها ولغير الناطقين بها، و" تشير الإحصائيات إلى أنّ حضور اللغة العربية

[1]– الميسر في مهارات الاتّصال في اللغة العربية، جاسر العبد الله، (مقدّمة الكتاب)، دار حامد، عمان

[2]– يُنظر:لغة التدريس في قسم اللغة العربية، عادل الضبّاغ، مجلّة جسور المعرفة(مجلّة دولية محكّمة)، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ع1، فيفري2015م، ص59.

في شبكة المعلوميات هو بنسبة 16%"[1]، وهذا الرقم ضئيل إذا ما قارنّاه مع العدد الكبير لمتكلّمي هذه اللغة الذي هو في حدود (300مليون نسمة)ومن اللغات الحية المعتمدة في كبرى الهيئات العالمية وعلى رأسها الأمم المتّحدّة.

لقد أصبح الحاسوب يمتلك العديد من المزايا يمكن الاستعانة بها في البيئة التعليمية منها:" قدرته على تقديم المادّة العلميّة بشكل منظّم وبتدرّج يتناسب مع قدرات الطلّاب، بحيث يتمكّن الطالب والمعلّم من إعادة المحتوى مرّة تلو الأخرى حتّى يتمكّن الطّال من الفهم والإجادة"[2].

لن نُبالغ إذا قلنا بأنّ البشرية تسير بتطوّرها الرّاهن نحو عالم تحكمه التقنيات والآلات الفائقة السرعة، وليس التعليم بدعاً من هذا، وليس من المستبعد حسب المختصّين" أن يتمّ التعليم في مدارسنا أمام جهاز كمبيوتر أمرٌ لم يكن متصوّراً غير أنّه غدا قريب التحقّق"[3].

وقد تبيّن أنّه لا مناص للغة العربية أن تتكيّف مع هذه الانفجار التكنولوجي الذي عرفه العالم في العقود الأخيرة، وأن تخرج من عُزلتها إذا أريد لها البقاء، فعليها أن تواجه هذه التحدّيات المستقبلية، واستخدام هذه الإمكانات التقنية الهائلة لصالحها.

وفي الختام نقول بأنّ عملية وضع المناهج ليست عبثية ولا اعتباطية بل هي عملية حساسة، تبنى على إثرها مستقبل الشعوب، وتضمن استمراريتها، وتفرض مكانتها بين أمم أهل الأرض بما أن ينجرُّ عنها من مخرجات تنعكس على حياتهم العامة، وبما يمكن أن تضمنه من رفاهية وعيش كريم .

[1]- دور الحاسوب و تكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة العربية، صفيّة بن زينة، مجلّة جسور المعرفة، ع2 ، جوان 2015م، ص158.

[2]- المرجع السّابق، ص143.

[3]- تعلّمية اللغة العربية، إشراف أنطوان الصيّاح و مجموعة محرّرين، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ص42.

الفصل الثاني

المهارات اللغوية، مداخل تعليمها وطرائق تدريسها في ظل الجودة.

1- مفهوم المهارات اللغوية.

2- مفهوم الكفايات اللغوية .

3- التخطيط اللغوي والسياسات اللغوية في الجزائر.

4- علاقة البحث العلمي بالتحصيل اللغوي.

5- مداخل تعليم اللغة العربية.

6- طرائق التدريس وضمان الجودة في التعليم العالي.

7- واقع النظام التعليمي في الجامعة الجزائرية في ظل الجودة.

8- طرائق التدريس في ظل الجودة.

تمهيـــد:

يعدُّ تدريس اللغة العربية من الفنون التي أخذت منحىً تصاعديًّا، خاصّة مع تطور العلم الحديث وظهور التعليميّة والبيداغوجيا كعلمين كفيلين بالبحث في خبايا العملية التعليمية والسّبل التي توضّح كيفية تطويرها والارتقاء بها نحو الأفضل لتواكب متطلّبات وحاجيّات العصر.

ولتحقيق ذلك لابدّ من متعلّم اللغة العربية أن يتزوّد بمهارات تخول له المشاركة في العمليات الخطابية عموماً وفي مختلف مواقفها والتفاعل مع مختلف أطرافها ولاسيّما إذا كانت هذه العملية على مستوى عالي، وتجسيد ذلك على أرض الواقع ليس من السهولة بما كان لأنّه يفترض معلّما متمرّسا يكون تلقى تكويناً سلفاً عن الآليات المهارية التي تسمح له بتمريرها إلى متعلّميه في أحسن صورة ممكنة، وهذا ما سنتعرض له في ثنايا هذا الفصل فيما يخص ماهية المهارات اللغوية وكيفيّة اكتسابها وأنواعها وعلاقة المعلّم بالمهارات اللغوية كما سنعرّج على المقاربة بالكفاءات في التعليم الأكاديمي وضرورة تطبيق نظام الجودة.

1. مفهوم المهارات اللغوية:

التدريس مهنة ذات خصوصية تختلف عن غيرها من المهن والحرف، تتطلّب ممن يتصدّى لها أن يمتلك الكفاءات والمهارات اللّازمة بعيداً عن العشوائية والحماسة، و قد ورد في **معجم لسان العرب**: "**المهارة**: الحذقُ في الشيء، **الماهر**: الحَاذقُ بكلّ عمل، وأكثر ما يُوصف به السّابح المجيد، والجمع مهرة، ويُقال: **مهرتُ** بهذا الأمر أمهر به مهارة أي صرت به حاذقاً، **الماهر**: الحاذق بالقراءة..."[1]، فيتلخّص لدينا أنّ المهارة لغة هي التمكّن من الشيء والمعرفة به والإحاطة به من جوانبه المختلفة عن طريق الممارسة المستمرة، وهي بهذا المفهوم تقارب مفهوم الملكة عند **ابن خلدون**.

وعليه تُعرّف المهارة في أدبيات التعليمية على أنّها:" البحث المتروّي في فكرة ما عن النقاط الجيّدة والسيّئة والمثيرة، بدلاً من القبول أو الرّفض الفوري"[2].

ونقل عبد الرزّاق السيّد تعريف المهارة بقولهّ: " تعني قدرة الفرد على أداء الأعمال الّتي تتطلّب تآزراً وتكاملاً بين أعضاء الحس وأعضاء الحركة بحيث يصبح أداء الفرد صائباً ومنجزاً بسرعة..."[1].

---

[1]– يُنظر : معجم لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، لبنان، مج14، ط4، 2005م، مادة: مهر.

[2]– المناهج بين التقليد والتجديد: تخطيطاً وتقويماً وتطويراً، طه حسين الدليمي وعبد الرحمن عبد الهاشمي، دار أسامة، عمّان، الأردن،ط1، 2008م،ص211.

وخلص المتحدّث نفسه بأنّ المهارة هي انعكاس لأداء يتّسم بالسرعة والدقّة والبراعة والإتقان في نشاط معيّن، يمتد هذا المصطلح ليشمل كافة أنواع الأنشطة سواء كانت حركية أو حسّية أو عقلية أو اجتماعية أو فنية، ويمتد كذلك ليشمل المهارات اللغوية...[2].

أمّا أوضح تعريف وأشمل لمفهوم المهارة هو ذلك التعريف الذي نقلته فوزية سرير عبد الله فالمهارة لديها "تعني أداء مهمّة ما أو نشاط معيّن بصورة مقنعة وبالأساليب والإجراءات الملائمة وبطريقة صحيحة، أو هي التَمكّن من إنجاز مهمّة معيّنة بكيفية محدّدة، وبدقّة متناهية وسرعة في التنفيذ"[3].

والمهارة بهذا المفهوم فهي أحوج ما هي مطلوبة في الحقل اللغوي، لأنّ متكلّم اللغة العربية مطالب بأن يمتلك تلك المهارات اللغوية بأنواعها حتى يتسنى له الإبانة والوضوح عمّا في نفسه ضمن العملية الخطابيّة ولاسيّما العمليّة التعليمية، ثمّ امتلاك المهارة في اللغة ليس بالشيء الهيّن، ولا يستتبُّ لمتكلّم اللغة امتلاك المهارة اللغوية بحفظ القواعد النحوية ثمّ استظهارها ضمن سياقات كلاميّة معيّنة فقط، فهذا غير كاف وحده، بل لابدّ إلى جانب هذا أن يتمرّس على مطالعة كتب التراث اللغوي ذات المستوى العالي من الفصاحة، ويستعملها لأنّ اللغة استعمال، بالإضافة إلى الاطّلاع على أساليب العرب في كلامها وأساليبها وأيامها وأشعارها، وبحضور العامل النّفسي لا شكّ كل هذا سيكسب متعلّم اللغة عموماً –كما قال ابن خلدون– ملكة لغوية.

تنمو المهارات اللغوية وتتطوّر إذا تهيّأت لها العوامل النفسية والتربوية، فهي ليست عملية تلقينية محضة، بيدَ أنّه يمكن تقنين هذه المهارات حتى" تُبنى المناهج اللغوية وخطط تدريس اللغة في جميع المراحل الدراسية، دون استثناء على هدي من هذه المهارات"[4]؛ لأنّ التعليم بالمهارات في التعليم الجامعي هو شبه غائب، بحجّة أنّ الطالب في هذا المستوى قد وصل إلى مستوى النضج الفكري والعقلي، ولا يحتاج إلى هذا النوع من التعليم، وبالتالي قصُر هذا الأخير على المستويات الدنيا فقط،

---

[1]– اللغة بين النظرية والتطبيق، خالد عبد الرزّاق السيّد، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، دط، 2003م، ص261.

[2]– يُنظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– الملكة والأداء في قسم اللغة العربية وآدابها طلبة السنة أولى ماستر أنموذجاً– دراسة ميدانية– ، فوزية سرير عبد الله، جامعة البليدة، مجلّة اللغة العربية، ع38، ص64.

[4]– اللّسانيات: المجال، والوظيفة، والمنهج، سمير شريف استيتية، ص423.

والحقيقة أنّ هذه النظرة مجانبة للصواب على ما يبدو، والواقع يخبرنا عن المشاكل التي يتخبّط فيها طالب اللغة العربية، بسبب الاستهتار بمثل هذه الحلول.

يخضع تعلّم المهارات اللغوية في عرف علماء البيداغوجيا والتعليمية وحتى علماء التربية لتحليل دقيق ومعقّد، ذلك أنّ المهارة عملية نفسية تتداخلها مجموعة من المعارف كعلم النفس والاجتماع، ومن جهة أخرى تعَلُّم كل مهارة تتطلّب عدد من المهارات الفرعيّة يجب إتقانها لإتقان المهارات العامة، والتي يتّفق جل الباحثين أنّها تنحصر في أربع مهارات رئيسية متكاملة مع بعضها، وما سواها من المهارات تعدّ تابعة لها وتتمثّل فيما يلي:مهارة القراءة، مهارة الكتابة، مهارة الفهم، مهارة التحدّث أو الكلام.

- **المهارات في مناهج تعليمية اللغة العربية المستقبلية:**

لقد تمّ تداول أنّ تعليمية اللغة العربية تتلخّص في مجموعة من الفنون والمهارات التي يجب اكتسابها عن طريق الممارسة والدُربة، شأنها في ذلك شأن المهارات الأخرى :كالأكل والشرب والمشي والكلام...، وما دام كذلك فما محلها من المناهج في المستقبل؟ وما هو الدور الذي يجب أن تلعبه؟ إذا عددناها أحد مداخل تعليمية اللغة العربية المعوّل عليها مستقبلاً.

شدّد طه حسين الدليمي وعبد الرحمن عبد الهاشمي على ضرورة اعتناء المنهج بعدد من المهارات التي هي من الأمور الأساسية والتي يجب أن يتسلّح بها الطالب، ومن هذه المهارات: مهارات حل المشكلات ومهارات الاتّصال، ومهارات المعرفة والتقنية [1].

أمّا الطالب الجامعي فهو في هذا المستوى مطالب بامتلاك المهارات التي تتناسب مع مستواه في المرحلة الجامعية في أي تخصّص كان، ونعني هنا بما يُسمّى بالمهارات البنائية إضافة إلى تلك المهارات القاعدية أو العامة التي امتلكها في المستويات الدنيا، والتي تخوّل له التعامل مع مختلف المشكلات التعليمية وإيجاد الحلول لها" لأنّ التعليم الجامعي يُعدّ تتويجاً لسلسلة طويلة من مراحل التعليم، بحيث يُفترض في هذه المرحلة أن يكون الفرد الناضج المكتمل في كلّ مناحي شخصيته، فرد معتمد على نفسه في حياته الخاصّة، محاور، منتج للمعرفة"[2].

[1]- يُنظر: المناهج بين التقليد والتجديد، طه حسين الدليمي وعبد الرحمن عبد الهاشمي،ص74.

[2]- اللغة وبناء الإنسان، نواري سعودي أبو زيد، ص139.

ونعود للحديث عن مفهوم **المهارات البنائية**" فهي تلك المهارات التي يمتلكها الطالب غالباً في المستوى العالي من التعليم وهو المستوى الجامعي، وهي التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقدرات الذهنية والفكرية للطالب، وتأتي في الدرجة الثانيّة بعد امتلاك المهارات السابقة، حيث يتم التفاعل مع المعطيات المعرفية واللغوية عبر استثمار العمليات العقلية والتي أذكر منها : الفهم ، التحليل ، التركيب ، الاستنتاج ، المناقشة....."[1].

إنّ المطّلع على حال واقع التحصيل اللغوي لدى الطالب الجامعي اليوم لينبئ بأوضاع كارثية، فطالب اليوم لا يُحسن تركيب جملة صحيحة نحوياً ودلالياً، ورغم السنوات المتقدمة في الميدان التعليمي إلا أنّه ما زال تغلبه الهواجس النفسيّة عن الدخول في مواضيع علميّة جدية مثيرة للنقاش، هذا إلى جانب تركيز طالب اليوم كلّية على العلامة التي أصبحت كل شيء بالنسبة إليه، ولا يهمّه مقدار ما حصّل من معلومات ومعارف.

نستنتج أنّ المهارة هي ذلك الأداء المتقن في أقل وقت وجهد عن طريق التدرّج بداية بمهارة الاستماع، إذ تعدّ من أهم المهارات على الإطلاق (لأنّ السمع أبو الملكات اللسانية كما قال ابن خلدون) ثمّ تليها مهارة الحديث فالقراءة فالكتابة، ويُعدّ التعلّم بالتمهير من الطرائق الناجعة التي توجّهت إليها النظريات الحديثة في حقل التعليمية، حيث تعتبر تعليم اللغة كغيرها من المهارات يمكن تعلّمها عن طريق الممارسة والتكرار.

2. مفهوم الكفاءات اللغوية:

باديءٍ ذِي بِدء قبل أن يلج المعلّم غِمار العملية التعليمية، لابدّ عليه أن يمتلك الكفايات اللغوية اللّازمة التي تخوّل له ممارسة العملية التعليمية، التي يكون قد امتلكها مسبقاً، إمّا عن طريق التكوين المستمر، أو يتم تحصيلها عن طريق تجربته الطويلة في المجال التعليمي واطّلاعه الواسع.

إنّ بوادر الإصلاح البيداغوجيّ الجامعي ظهرت مع مطلع الألفيّة الجديدة، ذلك أنّ الجزائر شهدت تحوّلات جذريّة في مختلف المجالات، لذا كان من الطبيعي إعادة النظر في المنظومة التعليمية بمستوياتها المختلفة، التي لم تعد ترقى إلى متطلّبات العصر، وذلك باعتماد إصلاحات شاملة، وبالتالي فالتجديد ضرورة أملتها مستجدات العصر" أملاها المحيط العالمي وإكراهات العولمة، والميل إلى

[1]– يُنظر: التحصيل اللغوي من خلال مذكّرات التخرّج– موضوعات النحو أنموذجاً–، أوريدة قرج، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012م، ص58.

الإنتاجية الاقتصادية المتحقّقة، ولكن علينا أن نعيد النظر في الطريقة التي يُبنى بها البرنامج التكويني...لأنّ الواقع يخبرنا أنّ الممارسة الحالية، كما هي ليست سوى أدبيّات بيداغوجيا الأهداف المركّزة على المحتوى، تحت أسماء جديدة وبريق أخّاذ."[1].

ومن جملة الإفرازات التي ظهرت مع هذه الإصلاحات الجديدة، مصطلحات جديدة منها: **الكفاءة**...أو التعليم بالكفاءات واستنجد به كمنهج تعليمي جديد وتمّ العمل به في مختلف المستويات التعليمية ولاسيّما التعليم الجامعي، فما معنى التعليم بالكفاءات؟.

مفهوم الكفاءة أو الكفاية:

لغة: جاء في المعجم الوسيط مادة :كفى يكفي "كفاه الشيء كفاية، استغنى به عن غيره، فهو كافٍ وكُفيٌ، وفي التنزيل قال تعالى:﴿**وَكَفَى بِنَا حَاسِبِينَ**﴾(الأنبياء:47)، – وفلاناً الأمر: قام فيه مقامه، ويقال كفاه مؤونته، و– الله فلانا فلاناً، أو شرّ فلان، حفظه من كيده...اكتفي بالشيء: استغنى به وقنع...الكُفية: قوت الكفاية...[2].

تُعرّف الكفاءات اللغوية أو الكفايات اصطلاحاً: على أنّها "استعداد يكتسبه المتعلّم أو يُنمّي لديه المهارات ليجعله قادراً على أداء نشاط تعليمي ومهام معيّنة، إنّها تتمظهر من خلال نشاط ناجع يقوم به المتعلّم أمام وضعيّات جديدة أو إشكالية"[3].

هي تجنيد مجموعة من المعارف والقدرات والخبرات وتوضيحها لحل إشكال بسيط أو معقّد يتعلّق بالجانب الدراسي أو المهني أو الحياتي الخاص والعام[4]، وتُعرّف الكفاية بأنّها امتلاك المهارات والمعلومات والقدرات المطلوبة كالقدرة على العمل، كما أنّها مجموعة المعلومات والمهارات الاتّجاهات التي يُمكن اشتقاقها من أدوار الفرد المتعدّدة[5].

قد عدّ أحمد حسابي الكفاية اللغوية أحد الشروط الثلاثة إلى جانب امتلاك المهارات المتعدّدة، وإلمام لمن يريد أن يتصدّى لتعليم اللغة بمجال اختصاصه أولاً، ولاسيّما الاطّلاع على مختلف

---

[1]– اللغة و بناء الإنسان، نواري سعودي أبو زيد، ص16.

[2]– يُنظر: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2004م، ص793، مادة: كفى.

[3]– اللغة و بناء الإنسان، نواري سعودي أبو زيد، ص138.

[4]–يُنظر:المدخل إلى التدريس بالكفاءات، محمّد صالح حثروبي، شركة الهدى، الجزائر، ط2، 2004م، ص11.

[5]– يُنظر:مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، دار وائل، ط1، 2005م، ص143.

الثقافات والمعارف والعلوم...وهذا كلّه من الشروط الأساسية لنجاح معلّم اللغة ، والوصول إلى الغايات التعليمية[1].

لابدّ لنا في هذا المقام أن نوضّح أن التدريس بالكفاءات هو منهج لتدريس اللغات وليس برنامجا، لرفع اللبس والغموض عن المصطلح وتفادي تداخله مع مصطلحات أخرى كـ: المحتوى، الأداء، المؤشّر، الهدف....

وعند عودتنا إلى واقع تعليمية اللغة العربية في جامعاتنا بهذا الخصوص تدور في أذهاننا بعض التساؤلات كـ: أي طرف في العملية التعليمية هو معنيّ بتحسين التكوين والتزود بالكفاءات اللازمة؟ هل هو الطالب الجامعي السائر في طريق التكوين الذي يُعاني من نقص فادح في التزوّد بالمعارف وهو مقبل بدوره على التخرّج لتربية أجيال؟ أم أنّ الأستاذ المكوّن الذي هو الآخر يعاني من نقص في التكوين وقصور في التزود بالكفاءات اللّازمة؟. وقد نبّه نواري سعودي أبو زيد إلى أنّه يتحتّم علينا التفكير في معترك الإصلاح على مجال الاهتمام بالكفايات على مستوى المتعلّمين إلى التركيز على كفايات المدرّسين، بحكم أنّهم منطلق كل تغيير وأيُّ حديث يستبعد المدرّس هو من قبيل السفسطة التي لا تغني من جوع ولا تروي من ظمإ، ولا تغيّر من الواقع التعليمي في الجامعة شيئا[2].

هذا وأسئلة أخرى تطرح في هذا المجال ممّا يدعو القائمين على المنظومة التكوينية في المستوى الجامعي إلى إعادة النظر وتوضيح الرؤيا أكثر فيما يخص المناهج الجديدة المعتمدة.

- ضبابيّة الكفايات المستهدفة في التعليم الجامعي:

لعلّ من أبرز الانتقادات التي توجّه إلى نظام ما يسمّى بـ(ل.م.د) القائم أصلاً على التعليم بالكفايات واستراتيجيات حل المشكلات ونزوعه نحو الحياة العملية هو ضبابيّة الكفايات المستهدفة واتصافه بطابع العمومية والتسطيح" فالمطّلع على المقترحات النازلة من الوزارة أو الصاعدة إليها من المؤسّسات الجامعية، ممثّلة في الندوات التي تعقد هنا وهناك، وعلى ما تسطّره المناهج في أطوار ما قبل الجامعة، يُلاحظ بما لا يدعُ مجالاً للشكّ أنّ نوعية لوائح الكفايات التي تُحدّد وتُبنى هي من قبيل الكفايات العامة التي يصعب تنزيلها واقعياً"[3]،

[1]- أثر اللسانيات التقابلية والنصّية في ترقية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- مقاربة بينية- ، أحمد حساني، ص09.

[2]- اللغة و بناء الإنسان، نواري سعودي أبو زيد، ص142.

[3]- المرجع نفسه، ص148.

وأبعد من ذلك أنّ طالب الجامعة اليوم يقضي من ثلاث إلى خمسة سنوات كتكوين بيداغوجي في هذا النظام الجديد، مما يضعه اليوم في حيرة وتساؤل عن مدى جدوى وفعاليّة هذا النظام والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، ولماذا تمّ الانتقال من نظام الأربع سنوات إلى ثلاث دون تحقيق نتائج مُرضيّة على أرضيّة الواقع رغم مرور أزيد من عشر سنوات على تطبيق هذا النظام؟ فهذا الانتقال حتما سيكون له انعكاساته على المسار التكويني لطالب الجامعة اليوم (ما دامت دار لقمان على حالها).

3. التخطيط اللغوي والسياسات اللغوية في الجزائر:

لقد اكتسى التخطيط اللغوي أهميّة بالغة لدى الدول المتقدّمة، وأضحى رقما صعباً في معادلتها السياسية والاقتصادية، وتضاعف الاهتمام به مع مطلع الألفيّة الجديدة، وما أفرزته من تحدّيات، عصفت ببعض اللغات التي تفتقر إلى سياسات تخطيطية واضحة، بسبب عجز القائمين عليها على رسم معالم وحدود تكفل لها البقاء ضمن حظيرة اللغات الحيّة، وأفادت تقارير صادرة عن الأمم المتّحدة أنّ عشرات اللغات أصبحت في حكم اللغات البائدة في العشريّات الأخيرة، وما زالت هناك لغات عديدة هي سائرة في طريق الاندثار تصارع من أجل بقائها، ولا شكّ أنّها ستُلاقي نفس المصير بسب رياح العولمة العاتيّة التي لن تُفسح مجالاً سوى للأقوى الذي أعدّ العدة لمواجهة هذه التحديات.

ولا غرو أنّ اللغة العربية لن تكون بمعزل عن هذه التطورات الخطيرة، بل هي الأخرى ستكون في صلب هذه القضيّة، وتراودنا العديد من التساؤلات في هذا المجال من أبرزها: ماذا أعدّ القائمون على الشؤون اللغوية في بلادنا من ساسة ومختصين وجمعيات المجتمع المدني للمحافظة على هذه اللغة التي شرّفها الله بحمل الرّسالة السماوية لأهل الأرض؟، وهل للغة العربية مكانة بين سياساتهم التخطيطيّة مثلما يخطّطون لتنميّة المجتمع والأمن الغذائي والاقتصاد والصناعة والسياحة....؟

إنّ طبيعة النظام اللغوي في الجزائر يتّسم بطابع التعدّدية المتمثّل في مجموعة من اللغات واللهجات المحلية(العربية والأمازيغية والفرنسية)، وهذا ما يفرض التعامل معه بشيء من الحذر بعيداً عن الإيديولوجيّات يقول Florian colmas" إنّ سياسة لغوية رشيدة في دولة متعدّدة اللغة هي في ذاتها مسألة اقتصادية، ويجب أن تكون لها أسبقيّة عظيمة مثلها مثل المسائل الاقتصادية الأخرى"[1]

[1]– اللغة والاقتصاد، فلوريان كولماس، تر: أحمد عوض، دار عالم المعرفة، الكويت، دط، 2001م، ص122.

وبالتالي يقع على عاتق الساسة المسؤولين في بلادنا تحديّات كبيرة في هذا المجال، هذا إن كانوا على وعي بخطورة المسألة اللغوية وأهمّيتها لما لها من أبعاد حضارية وتاريخية وثقافية.

ويصف أحد الباحثين محلّلاً الواقع المزري للسياسة اللغوية في الجزائر قائلاً" إذ نعتقد أنّ منظومتنا التربوية لا ينقصها طرائق التعليم الناجعة، ولا المناهج التربوية النافعة، ولا المعلّم الكفء، إذ هي بذلت جهوداً محمودة في هذا الشأن، فنحن نُقرُّ بنجاعة النصوص وتراثها، ونقر بكفاءة المعلّم، ونرجع الضّعف المهاري الملاحظ إلى السياسة اللغوية العرجاء المتّبعة في الجزائر"[1]، وهو برأيه هذا كان صائباً إلى حدّ كبير، فالسياسة اللغوية في بلادنا ما زال يكتنفها الغموض وتحوم حولها الشكوك، خاصة حيال اللغة العربية التي مازالت تعاني من غياب سياسة واضحة ترد لها الاعتبار وتجعلها سيدة في عقر دارها، وصد ذلك المد الذي تشنه الفرنسية عليها، هذا رغم إقرار جميع الدساتير التي مرت على الحكومة ،والتي تنصُّ على أنّها اللغة الرسمية الأولى في البلد.

والمتعارف عليه حسب الدول المتقدّمة فإنّ هناك إجراءات تتّبعها أي سياسة أو تخطيط لغوي، يُتوخى من ورائه النّهوض بالأمة لغويّاً ومن ثمّ حضاريا وفكرياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وتشمل ما يلي: وضعيات لغات الأقلّيات، دور الأكاديميات والمعاجم اللغوية في الحفاظ على معايير اللغة السليمة، وكذا تأثير وسائل الإعلام على الاستعمال اللغوي، ضف إلى ذلك ضرورة وجود لغة واضحة ومفهومة والحفاظ على مستوى كتابي وشفاهي مقبول في المدارس...[2]

وقبل أن نعرّج على مفهوم التخطيط اللغوي فلا عيب أن نمرّ على نشأة المصطلح والاضطرابات التي طغت على بداية ظهوره" وكل البحوث السوسيولسانيّة تُجمع على أنّ أوّل من لفت الانتباه إلى مصطلح التخطيط اللغوي هو اللساني الأمريكي إينار هوغن سنة 1959حيثُ استعمل language planning لإبراز جهود التوحيد اللغوي في النرويج"[3]، وذلك في إحدى مقالاته ومنذ ذلك التاريخ كثر الحديث عن هذا المصطلح وتلقّفه العلماء على اختلاف مشاربهم العلميّة

[1]– السياسة اللغوية في الجزائر و التنمية البشرية، مبارك تريكي، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ع17، 2012م، ص14.

[2]– يُنظر: المرجع نفسه، ص15.

[3]– التخطيط اللغوي: التأسيس، المفاهيم و الحالات،مجاهد ميمون، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،الجزائر، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط الغوي،ج1،3-4-5 ديسمبر 2012م، ، ص95.

وخاصة علماء الاجتماع اللغوي الذي يعود لهم الفضل في انتشار هذا المصطلح، أدخلوه ضمن أبحاثهم، وقصدوا به كل ما يعالج المشاكل اللغوية ذات الطابع الاجتماعي.

وتُشير أبحاث أخرى إلى أنّ أول من استعمل المصطلح هو اللغوي فاينرايخ عنواناً لندوة عُقِدت في جامعة كولومبيا عام 1957م[1]، وأشار الباحثان روبرت وكوبر إلى أنّ أوّل من استخدم المصطلح هو فاينرايخ، وهاوغن هو الذي أدخل المصطلح إلى أدبيّات علم اللغة الاجتماعي[2]، ومهما يكن من تضارب للآراء فيكاد يجمع العلماء على أنّ هذين العالمين يعود لهم الفضل في ظهور المصطلح وتطوره فيما بعد.

أمّا عن **مفهوم التخطيط اللغوي** فهو الآخر لم يسلم من الخلط والاضطراب باعتباره مسألة حديثة العهد، فعُلماء اللغة إلى اليوم لم يستقرُّوا على مفهوم دقيق لهذا المصطلح، بل هناك خلافاً حتى حول المصطلحات التي تدل على الأنشطة التي يدور حولها التخطيط اللغوي.

كثيراً ما يُستعمل مصطلح السياسة اللغوية مرادفاً لمصطلح التخطيط اللغوي مثلما فعل Louis Jean Calvin في مؤلّفه(حرب اللغات والسياسات اللغوية)، فقد عنون الفصل العاشر من هذا الكتاب بـ: (السياسة اللغوية والتخطيط)، وعرّفه على أنّه" البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ"[3].

عرّفه أحد الباحثين بعمل منهجي، ينتظم مجموعة من الجهود المقصودة المصمّمة بصورة متسقة؛ لإحداث تغيير في النظام اللغوي كالتّصحيح اللغوي أو في الاستعمال اللغوي، كوضع الفصحى موضع العاميّة، أو لإحداث نظام لغوي عالمي أو قومي أو وطني مشترك. وهو يتّجه بالأساس إلى حل مشكلة لغوية قائمة، يستقصي البدائل الممكنة لحلّها ثمّ يختار أحد البدائل اختياراً مقصوداً عن وعي، وعن بيّنة[4].

---

[1]-يُنظر: التخطيط اللغوي والمصطلحات المحايثة، أحمد عزوز، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، ج1، ص67.

[2]-التخطيط اللغوي و التغير الاجتماعي، أ. روبرت و ل. كوبر،تر: خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، سرت، الجماهيرية العربية الليبية، دط، 2006م، ص68.

[3]- حرب اللغات و السياسات اللغوية، لويس جان كالفي، تر: حسن حمزة،المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، أغسطس2008م، ص221.

[4]-يُنظر: اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وليد العناتي، دار الجوهرة، عمان، الأردن، ط1، 2003م، ص48.

نستطيع القول إنّه لابدّ للتخطيط اللغوي أن يكون ضمن سياسات الأنظمة والدول العربيّة لتحافظ على وحدتها وكيانها، وأن تتبنى مواقف رسمية واضحة بعيدا عن الإيديولوجيات والمذاهب الضيّقة، للحد من الانحدار الخطير الذي تعاني منه اللغة العربية، مدعومة من المجامع والهيئات اللغوية والمؤسّسات الأكاديميّة فهي التي يُعزى إليها وضع الأرضيّة المناسبة لهذا التخطيط ثم يأتي دور التنفيذ من طرف السّاسة والحكومات التي بيدها الحل والعقد في مثل هكّذا قضايا، لأنّه لا تعارض بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي فكلٌّ منهما يكمّل الآخر.

4. علاقة البحث العلمي بالتحصيل اللغوي:

يُنتظر من الطالب الجامعي اليوم في ظل النظام الجديد المسمى بـ(ل.م.د)، يكون قد امتلك الآليات المنهجية والمعرفية التي تعينه على استغلال مهارات: الفهم والتركيب والتحليل والاستنتاج والنقد...واستثمارها في التعامل مع المعطيات المعرفية واللغوية، ولا يتأتى له ذلك إلّا من خلال المرور على عملية الممارسة والمداومة على المطالعة المستمرّة والبحث في بطون الكتب، وهذا يعتبر جزءاً لا يتجزّأ من عملية تكوينه التي ينبغي أن يُبادر إليها، بنفسه بتوجيه من إطارات ذات كفاءة عالية، وبالتالي يتّسع أفق اطّلاعه وينفتح على معارف جديدة.

إنّ للحصيلة اللغوية أثاراً إيجابية للفرد والمجتمع، إذ لا يشكّ أحد في أنّ ثراء الحصيلة اللغوية للطالب الجامعي اليوم يجعله أكثر فهماً لما يقرأ أو يكتب،كما يجعله فرداً مستوعباً ثمّ منتجاً، وعلى العكس من ذلك فإنّ ضعف الحصيلة اللغوية لدى الفرد لا شكّ له عواقبه الوخيمة على الصعيد العلمي والحضاري والثقافي لمجتمعه وأمّته" فمن المعروف أن الطلاقة اللغوية أساس في بناء الشخصية الناجعة، وفي تكوين الروابط الاجتماعية القوية البنّاءة، وفي إظهار القُدرات الإبداعية والفكرية، ولا وجود للطاقة اللغوية دون ذخيرة لفظيّة وافية، بل إنّ الطلاقة اللغوية والطلاقة الفكرية معاً قائمتان أساساً على ذخيرة وافرة، حيث إنّ اللغة وعاء الفكر وأداة الإرسال والاستقبال والأخذ والعطاء"[1].

والسؤال المحوري في هذه القضيّة هو كيف يمكن مساعدة طالب الجامعة اليوم على اكتساب حصيلة لغوية سليمة؟، ومن ثمّ تتحمّل الجامعة بمختلف هياكلها البيداغوجية نصيباً من هذه المسؤولية، فالطالب الجامعي اليوم وللأسف مخزونه من هذه الحصيلة محدود إن لم نقل ضعيف، وضئيل للغاية، ولهذا نرى طلبتنا عاجزين عن المناقشة والمساءلة وعن التحليل والتعبير عن ما يجول في

[1]- الحصيلة اللغوية أهمّيتها- مصادرها- وسائل تنميتها، أحمد محمّد المعتوق، دار عالم المعرفة، الكويت، دط، 1996م، ص20.

خواطرهم، وأشكل عليهم من معارف داخل الحجرات الصفّية، وذلك لانعدام الثقة في أنفسهم والخوف من الوقوع في الخطأ.

هذا سببه لا شكّ راجع إلى عدم امتلاكهم حصيلة لغوية تعينهم على ذلك، وكما يقول المثل: (**فاقد الشيء لا يُعطيه**)، فيُندرُ أن نجد بين أساتذتنا الكرام اليوم من يحظُّ طلبته ويُحفّزهم على المداومة على المطالعة والبحث والقراءة، وهذا بعينه خطرٌ عظيم على أمّة إقرأ لا تقرأ.

وعليه فهناك جانب مهم في هذه القضية وهو الممارسة الفعلية لهذه الحصيلة اللغوية التي امتلكها الطالب الجامعي، فمن دون ممارسة تُصبح هذه الحصيلة فاقدة لوظيفتها اليوميّة التي تساعد على ترسيخها، وبالتالي الوصول بهذه الممارسة إلى مرتبة ملكة راسخة يستعملها الفرد منه دون شعور أو قصد" ولتَكُون حصيلة الفرد من مفردات لغته حيّة واسعة ثريّة مرنة، لا بدّ أن تُستخدم ويتجدد حضورها في الذهن ودورانها في الذاكرة، وتردّدها على الألسنة، وتداولها في الاستخدام، ولا يُمكن أن يتحقّق ذلك بطبيعة الحال ما لم تكن هناك حوافز مستمرة دافعة لهذا الاستخدام"[1].

قد يظنّ طالب اليوم أنّ اعتماده على المقرّر الدراسي وما يحتويه من معارف يمكّنه من امتلاك حصيلة لغوية، وهذا مجانب للصواب، بل إنّ هذا المقرّر لا يتعدى دوره في توجيه الطالب ومساعدته ومنحه الخطوط العريضة لما سيتلقاه، ويرسم له الحدود التي يشتغل في مجالها، ولا يُمكنه أن يكتسب ملكة لغوية بين ليلة وضحاها، في ظرف سداسيات معدودة تتخللها العديد من الإضرابات والغيّابات، بل لا بدّ عليه أن يُطاوع نفسه على البحث والمطالعة والمداومة عليهما"فليس العبرة في الزمن المبرمج في السنة، وإنّما في كيفية استغلال هذا المقرّر على امتداد المشوار الدراسي للطالب تحت سقف الجامعة، والتي هي فضاء للبحث بالدرجة الأولى"[2].

تناولنا فيما مضى أن الطالب الجامعي ليكتسب حصيلة لغوية تخول له دخول معترك البحث العلمي والتعامل مع مختلف المواقف والمشكلات اليوميّة، لابدّ أن تتكرّس لديه ثقافة حب المطالعة البحث والاستمراريّة فيهما، حتى لتصبحا بمثابة عادة أو ملكة، وإذا وصل الطالب الجامعي إلى هذه المرحلة فقد صُبغ بصبغة الذكاء، وهذا ما تطمح إليه المجتمعات في القرن الواحد والعشرين، ومن البديهي كلّما زادت الثروة اللغوية للفرد ومهاراتها زادت نسبة ذكائه" وكلما زادت نسبة الذكاء العقلي

[1]- الحصيلة اللغوية، أحمد محمّد المعتوق، ص26.

[2]- التحصيل اللغوي عند الطلبة من خلال مذكّرات التخرّج، أوريدة قرج، ص94.

للفرد زادت قدرته على فهم ما يقرؤه أو يسمعه من الجمل والعبارات، ومن ثمّ اتّضحت له العلاقات بين المفردات اللغوية ومدلولاتها، وبالتالي زادت حصيلته اللغوية"[1]، وعليه نقول بأنَّ قياس مدى ذكاء الطالب من عدمه مرهون بمدى امتلاكه للحصيلة اللغوية والقدرة على ممارستها.

5. مداخل تعليم اللغة العربية:

يصرّ اليوم جل علماء التعليمية وعلم النّفس التربوي على تجاوز المفهوم التقليدي لعملية تعليم اللغة العربية، القائمة أصلاً على حشو ذهن المتكلّم بكم هائل من المعارف والمعلومات دون أن يوظّفها في المواقف التواصلية التي توجهه في حياته اليومية أو داخل حجرات التعلّم.

تعدّدت الاتجاهات والمداخل الحديثة التي تسعى إلى تحقيق عملية تعليمية ناجحة للغة العربية وعلومها، آخذة في الحسبان الخصائص التي تتميّز بها ولعلّ أبرز هذه الاتّجاهات هي:

- الاتجاه التواصلي.
- الاتّجاه الوظيفي.
- الاتجاه التكاملي.

وقبل الولوج إلى هذه المداخل والتعريف بها وإبراز فضلها في تعليم العربية وتعلّمها جدير بالإشارة أنّ هذه المداخل ليست هي وحدها الحديثة في تحديث تعليم اللغة العربية، فقد أُشير لمداخل أخرى أثناء عرض الدراسات السابقة، واختيار هذه المداخل الأربعة مؤسّس؛كونها لها أدبياتها وخلفياتها، وكذا الأنسب لتعلم اللغة الأم، ولاسيّما عُدّت محط أنظار الباحثين في السنوات الأخيرة[2]، لذلك كان بناءَ على رأي المختصّين بأنّ هذه الثلاثة هي الأنسب في تعليم وتعلّم اللغة الأم.

ولا نُنكر وجود مداخل أخرى تتناسب وتعليم اللغة العربية يتّصل بعضها بتنمية الإبداع والمهارات، والتركّيز على النشاطات اللغوية وتحديد الأهداف، والبعض الآخر يراهن على ما هو تقني كاستخدام التقنيات الحديثة في تعلم اللغة العربية.

أ- ماهية مدخل التواصل باللغة العربية:

[1]- الحصيلة اللغوية، أحمد محمّد المعتوق، ص39.

[2]-يُنظر: مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، أحمد عبده عوض، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ط1، 2000م، ص20.

قد أثبتت التجارب والواقع أنّ استخدام اللغة في المواقف التواصلية المختلفة يُعتبر كمدخل من مداخل العملية التعليمية ككل وجب التعويل عليه لجعلها عملية ناجحة ومثمرة، وكفلسفة تعليمية جديدة جاءت بها النظريات التعليمية المعاصرة، ومن خلال هذا المنهج تتحدّد طبيعة المناهج التعليمية وتُبنى محتوياتها، إضافة اختيار أحسن الطرق والأساليب لنجاح العملية التعليمية ككل.

يقوم هذا المدخل على استثمار ما تعلّمه الطالب داخل القاعات من معارف ومعلومات في المواقف التواصلية على ترسيخ الملكة اللغوية وتنميّتها لدى الطالب بينه وبين أستاذه من جهة وبينه وبين أفراد مجتمعه من جهة أخرى وأداة الاتّصال هنا" هي اللغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة والمعاني التي تحملها الألفاظ تمثل المثير، ورد فعل المتلقّي يمثّل الاستجابة، وذلك كلّه هو نتاج عمليات عقلية وأدائية بين طرفي عمليّة الاتّصال"[1].

ويُعرّف الاتّصال إجرائيّاً بأنّه" العملية أو الطريقة التي تتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتّى تصبح مشاعاً بينهما، وتؤدّي إلى التفاهم بين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكوّنات ولها اتّجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه، ممّا يُخضعها للملاحظة والتجريب والدراسة العملية بوجه عام"[2].

يتمّ التواصل في ميدان التعليم بين معلّم ومتعلّم أو بين أستاذ وطالب لتلقّي المادة التعليمية وفهمها ويرتكز على ثلاثة عناصر هي:

- المتكلّم أو المرسل.
- المستمع أو المستقبل.
- نظام من العلامات الدالة(معجم لغوي) يمتلكه المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء وبنسب متفاوتة.

وقد حدّد اللّسانيون وظيفة أساسية تؤدّيها اللغة تُرتجى من وراء تعليمها هي الوظيفة التواصليّة تتفرّع عنها باقي الوظائف وتندرج تحتها.

---

[1]- مهارات الاتّصال اللغوي وتعليمها، محسن علي عطيةّ، ص69.

[2]- تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، رشدي طعيمة ومحمّد سيّد منّاع، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،ط1، 2000م،ص19.

تعليم اللغة اتّصاليّا يستهدف إكساب المتعلّمين المهارات اللغوية الأربع وتنميّتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتّصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتّصالية معيّنة في مواقف معيّنة، فإنّه يعمل على خلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتّصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي يُركّز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولا ثمّ التدريب على المهارات اللغوية[1].

وهذا لا يتحقّق لدى الطّالب على ما يبدو إلّا إذا تمّ تخصيص جزء من محتويات البرامج المعتمدة من الوزارة لمثل هذه الإجراءات،كاقتراح مثلاً مقاييس دراسية تتضمّن مهارات الاتصال الشفوي والكتابي اختيار إطارات تمتلك الكفاءة والخبرة.

والواقع يُشير بأن الدّراسات اللغوية العربية وخاصّة في شقّها التعليمي ما زالت مُهملة لهذا الاتجاه، وهذا ما يطرح أكثر من عملية استفهام، وقد أثبت هذا الاتّجاه كفاءته ميدانيّاً كمدخل من مداخل تعليم اللغة العربية، فهذا أحمد عوض يقول" لا نكاد نعثر على دراسات عربية ميدانية في هذا المدخل، فالاعتقاد السّائد لدى الكثيرين أنّ هذا المدخل يناسب تدريس اللغات الأجنبية"[2] واللغة العربية على امتداد تاريخها الطويل تحتاج إلى معلّم متمرّس يمتلك الكفاية التواصليّة إلى جانب الكفاية اللغوية لتمرير ما يُمكن تمريره لطلبته والتأثير فيهم.

على العكس من ذلك فإنّ الدول التي اعتمدت هذا الاتّجاه كآلية من آليات التعليم في مختلف مستوياته حقّقت نتائج باهرة ميدانيّا، وهي اليوم في مصاف الدول المتقدّمة، لأنّ هذا الأخير من مزاياه أنّه يَكسر تلك الجواجز التي من شأنها أن تكون عائقاً أمام المعلّم لوصلها إلى متعلّميه، وبالتالي تجعل طلبته يرغبون في المادة التعليمية ويُقبلون عليها.

إنّ تعليم الطالب اليوم قواعد النّحو والبلاغة والصّرف ومعلومات عن عصور الأدب وأعلامه وفنونه، وشرح النصوص الشعرية والنثرية ...هذا كلّه غير كافي ولا يُكسب الطالب الجامعي ملكة لغوية قادر على ممارستها وتفعيلها في المواقف التواصلية" وإنّما هذه وتلك ضوابط تُعين على وتمهّد وتيسّر، ولكنّها لا تصنع ولا تُبدع، وإنّما الذي يصنع ويبدع هو تلك الملكة اللغوية التي تعتبر- بعد أن تتم للإنسان- مثل كل مكانة تؤدي وظيفتها دون أن يحس الإنسان بعملها"[3].

---

[1]- مداخل تعليم اللغة العربية ، أحمد عبده عوض، ص68.

[2]- المرجع نفسه، ص69.

[3]- في الأدب واللغة، أحمد هيكل، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، دط، دت، ص81.

لأنّ وظيفة التعليم الأساسية في الحياة هي تمكين الفرد من التكيّف مع أفراد مجتمعه الذي يعيش فيه وتزويده بالوسائل التي تساعده على ذلك، ولا شكّ أنّ أهم تلك الوسائل على الإطلاق هي اللغة التي بها يتحقّق التواصل.

وعلّق أحد الباحثين على هذه الأوضاع قائلاً: " لما كانت هذه الضوابط والشروط غائبة عن مقرّراتنا، راح الدارسون يُعلّقون مشكلات تعليم اللغة العربية على فشل القائمين على وضع المناهج التعليمية في اختيار المحتوى اللغوي المناسب، خصوصاً في مسألة اختيار المحتوى النحوي الذي يرونه السبب الرّئيس في نفور الطلّاب عن النحو وإعراضهم عنه"[1].

ب- المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية:

ومن المعروف بين طلبة الجامعة اليوم أنّهم لا يُدركون تمام الإدراك ما هو الهدف المتوخى من تعلّمهم اللغة العربية، فنراهم يمضون الساعات والأسابيع في القاعات والمدرّجات في دراسة بعض المقاييس لكن دون هدف واضح مرسوم في أذهانهم، فهم لا يُدركون أنّ هدفهم الأسمى هو تعلّم اللغة العربية وفهمها حين سماعها منطوقة حتّى يكتبها بطلاقة ودقّة ويستطيع التعبير بها عن أفكاره، فلو سُئل طالب اليوم....فسيُجيب على الفور ليتحصّل على شهادة ووظيفة، ولكن لو سُئل لماذا تتعلّم اللغة الانجليزية، فسيُجيب: حتى أستطيع التحدّث بها وكتابتها كتابة صحيحة وأتواصل بها مع الآخرين، فهناك- وللأسف- نظرة ازدراء واحتقار للغة العربية بين أوساط الجامعيين.

مفهوم تدريس اللغة وظيفيّا من المفاهيم التي نبّه عليها الأقدمون مثل الجاحظ وابن خلدون باختيار المادة اللغوية التي يحتاج إليها المتعلّم، وتؤدّي وظيفة تعبيرية في حياته، وقد ظهرت تطبيقات حديثة على هذا الفهم وإن بقي المضمون متشابهاً[2].

إنّ فكرة وظيفية اللغة ليست فكرة مبتدعة بل قديمة قدم اللغة العربية نفسها، ولكن أُعيد طرحها بثوب جديد، لأنّ اللغة استعمال وممارسة قبل أن تصير قواعد وقوانين منظّمة، فالعربي قديماً كان يتكلّم لغته، ويقضي بها حاجاته اليومية ويتواصل بها مع بني جلدته لغة فصيحة خالية من اللحن دون أن يستعين بقواعد أو معلّم يساعده على ذلك.

---

[1]- المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة، هنيّة عريف ولبّوخ بوجملين، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع23، ديسمبر2015م،ص26.

[2]-يُنظر: مداخل تعليم اللغة العربية، أحمد عبده عوض،ص76.

فتعليمية اللغة العربية وظيفيّا متجذّر عبر التاريخ فها هو الجاحظ(ت255هـ) يدعو إلى الاكتفاء من قواعد اللغة بما يضمن التواصل السّليم، وما يعصم اللّسان عن الوقوع في الخطأ فيقوله: "وأمّا النحو فلا تُشغل قلبه فيه، إلّا بقدر ما يُؤدّيه إلى السلامة من فاحش اللّحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به، ومذهلٌ عمّا هو أردّ"[1].

فالمقصود بتوجيه تعليم اللغة توجيها وظيفيّا " أنْ يهدف إلى تحقيق القُدُرات اللغوية عند التلميذ، بحيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها العمليّة ممارسة صحيحة، ولا يُمكن أن يتّجه تعليم اللغة هذا الاتّجاه إلّا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعيّة للغة واضحة في ذهن المتعلّم "[2].

وقد اتّجه أصحابُ هذا الاتّجاه نحو الوظيفية والنفعية والاجتماعية، إذ لا فائدة تُرجى من تعليم لا يعود نفعه على الفرد والمجتمع، وهذا من أكثر العوائق والعقبات التي تواجهها الجامعات اليوم ألا وهو فصل الجامعة عن محيطها الاجتماعي، فالطّالب يضعفُ لديه روح التعلّم وهمته إذا لم يُمارس وظيفيّا وميدانيّاً ما يتعلّم، لذا يتعيّن على واضعي المناهج أن يأخذوا هذا بعين الاعتبار، وأن ينتقوا من المفردات والتراكيب الأكثر شيوعاً والتي ترتبط أساساً بمواقف الحياة.

ونبّه عبد الرّحمان الحاج صالح-رحمه الله- إلى بعض المسائل في اختيار المحتوى في قوله" إنّ النظر في محتوى اللغة العربية الذي يقدّم للمتعلّم، ومن ثمّ السؤال ماذا يجب أن نعلّم من العناصر والآليات اللغوية في مستوى معيّن من مستويات التعليم نتوجه بالوجوه الآتية:

- ليس كلّ ما في اللغة العربية من الألفاظ والتراكيب، وما تدل عليه من المعاني يُلائم الطفل أو المراهق في طور معيّن من أطوار ارتقائه ونموّه.
- لا يحتاج المتعلّم إلى كلّ ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدلُ على المفاهيم العادية، وبعض المفاهيم العلمية أو الفنيّة أو الحضارية، وممّا تقتضيه الحياة العصريّة.

[1]- رسائل الجاحظ، عثمان بن بحر الجاحظ، شرح وتعليق: محمّد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج3، ط1، 2000م، ص31.

[2]- نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، داود عبده، مؤسّسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م، ص09.

- لا يُمكن للمتعلّم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معيّنة حدّاً أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كلّ درس من الدروس التي يتلقّاها ينبغي أن يكتفي بكمية معيّنة، وإلّا أصابته تخُمة ذاكريّة، بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة "[1].

وهذا محمود أحمد السيّد يخبرنا عن مزايا الاتجاه الوظيفي في تعلّم اللغة العربية ولما تُبنى المناهج على أسس صحيحة فتتحقّق النتائج "والمنهج اللغوي القائم على الوظيفية يُبنى على أمثال هذه المواقف الحيّة حتّى يُحسّ المتعلّم أنّ المادّة التي يتفاعل معها تُثير دوافعه وتُرضي اهتماماته، وتُلبّي حاجاته، وتؤمّن متطلّباته فيُقبل عليها بشوق ورغبة"[2].

وما يُؤّكد على مزيّة الاتّجاه الوظيفي في تعليمية اللغة أنّ العربية بدأت وظيفية عبر مسارها وتواجدها التاريخي، لأنّ المتكلّم العربي كان يستخدم لغته بداهة وسليقة لغة فصيحة خالية من اللّحن، ويتواصل بها مع بني جلدته ويقضي بها حاجياته قبل التقعيد والتنظير لها من قبل النحاة، فمعنى هذا أنّ اللغة بدأت وظيفية.

ومن المهم الإشارة إليه في هذا السيّاق هو إثقال المناهج اللغوية بمضامين ومحتويات لا تحتملها، حتّى عدّت من قبيل اللّهو وملء الدفاتر والفراغات لا غير، والتي لا تعود على المتعلّم بالفائدة فليس كل المعارف يجب أن تعلّم للمتعلّم بل الاقتصار على ما هو أهم فقط، وقد نبّه أحمد هيكل على ذلك قائلاً:"هناك اهتمامات شتى في منهاج اللغة العرب تضيع معها الغاية الرّئيسية منة دروس اللغة في المدارس، وقد ازدحم المنهج بفروع عديدة تشتّت اهتمام المدرّسين والدارسين، وتُثقل المقرّرات بما لا يحتمل، والنتيجة إخفاق العملية التعليمية اللغوية غالباً في تكوين الملكة اللغوية "[3].

كما ينبغي أيضا التنبيه على قضية الانتقائية في وضع البرامج، فكل مستوى تعليمي لديه ما يناسبه من الفروع العلمية والاصطلاحات، فليس كل شي من المعرفة في أي تخصصّ كان يستحق أن نضمه إلى البرامج بل يجب التركيز على ما يُستفاد منه بعيداً عن البداهة والابتذال وعن ذلك يقول ابن خلدون: " اعلم أنه ممّا أضرّ بالنّاس من تحصيل العلم الوقوف على غائية كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدّد طرقها... والمتعلّم مطالب باستحضار جميعها وتمييز ما بينها... ولو

[1]– بحوث و دراسات في علم اللّسان، عبد الرّحمان الحاج صالح، دار موفم، الجزائر، دط، 2007م، ص203.

[2]– مداخل تعليم اللغة العربية، أحمد عيد عوض، ص77، نقلاً عن: اللغة تدريساً واكتساباً لمحمود أحمد السيّد.

[3]– في اللغة والأدب، أحمد هيكل، ص95.

اقتصر المعلّمون بالمتعلّمين على المسائل المذهبية فقط لكان التعليم سهلاً"[1] ولَتمّ اختصار الكثير من الوقت، وتوفير الكثير الجهود والطاقات.

وأشدّ ما أحوج اللغة العربية إلى هذا المنهج هو أن يُطبّق على موضوعات النحو لأنّه يناسبها، فالاستدلال على صحة القواعد النحوية بأمثلة مصنوعة لا تمت بصلة الواقع فهذا لم يعد يجدي نفعاً، لذا أصبحت هذه المادة مملة وروتينية ويفر من تدريسها حتى الأساتذة الذّين أمضوا سنوات طويلة في تدريس اللغة العربية، هذا يرجع إلى بعض الممارسات الخاطئة، لذا أيضا ينبغي إعادة النظر في توزيع الموضوعات النحوية والتركيز على ما هو وظيفي فقط.

ج- المدخل التكاملي في تدريس اللغة العربية:

بُنيت فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية على التعامل مع المادّة الدراسية كوحدة كاملة دون تجزيئها إلى عناصر، فهذا من شأنها أن يعرقل عمليّة الفهم لدى المتعلّم لأنّه يجد صعوبة في إعادة جمعها واستيعابها فيما بعد.

يقوم المنحى التكاملي في تعليم اللغة العربية " على فكرة الربط بين المواد الدراسية المختلفة، والتعامل معها من منطلق وحدة المعرفة، وهذا المدخل يوجب على واضعي المنهج إعادة تنظيمه بطريقة تزول بها الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، وتتكامل فيها المواد مع بعضها، فتقدّم الخبرات المختلفة في صورة متآزرة تُؤدّي إلى تمكين المتعلّم من إدراك العلاقات بين المواد التعليمية والخبرات التي تقدّمها للمتعلّم"[2].

يتبيّن للدارس في الجامعة اليوم أن منهج اللغة العربية مقسم إلى مواد وفروع أهمها: النحو، الصرف، والبلاغة ، والصوتيات والدلالة..." ووجهة نظرنا أنّ هذا التقسيم للغة جائر لا يُراعي وحدة اللغة، فاللغة كالكائن الحي المتكامل"[3].

إنّ اللغة العربية لا يجب أن يُنظر إليها على أنّها مادة للبحث والدراسة فقط ولكنّها أيضا وسيلة لدراسة المواد الأخرى، ولابدّ أن يأخذ هذا الأمر في الحسبان، فإذا كان من المسموح به أن يكون

[1]- المقدّمة، عبد الرّحمان بن خلدون، تح: عبد اللّه محمّد الدرويش،ص344.

[2]- مهارات الاتّصال اللغوي، محسن علي عطيّة، ص82.

[3]- مداخل تعليم اللغة العربية، أحمد عبده عوض، ص61.

هناك انفصال بين اللغة العربية والمواد الأخرى التي تدرّس بها ، فليس من المسموح أن تكون هناك حواجز وحدود بين فروع اللغة الواحدة.

وبهذا يتلخص لدينا أنّ التكامل: " أسلوب لتنظيم المحتوى المقدّم للمتعلّمين، بما يُحقق ترابطه ووحدته بصورة تمكّنهم من إدراك العلاقات بين أجزائه في إطار الفهم، الذي يُمكّنهم من توظيفها في أدائهم اللغوي"[1].

فهذا المدخل لا يُقرّ من المعرفة إلّا ما كان متكاملاً، ولا يعترف بالتجزئة في تعليم أيّ فنّ أو علم كان أي؛ يُعلّم الطالب النقد والنصوص والصرف والنحو والاستماع والقراءة والبلاغة...في آن واحد دون الفصل بينها فتلغى تلك الفواصل الصناعية.

فالطّالب على هذا المستوى والمتكوّن تكويناً جيّداً في المراحل قبل الجامعة يمكنه التأقلم مع هذه الطريقة، فمستواه المعرفي والعلمي قد وصل إلى مرحلة النضج وبالتالي يُصبح قادراً على إدراك الواقع الذي يعيش فيه والتعامل مع المشكلات التي تواجهه وإيجاد حلول لها.

ولعلّه من نافلة القول أن نشير إلى أنّ" فكرة التكامل في تعليمية اللغة العربية فكرة قديمة ، ازدهرت في حياة الشعوب المجاورة للعرب كاليونان، لأنّ مفهوم التكامل كأسلوب منظم لمحتوى الدّرس يُعد فكرة حديثة و الوصول إلى هذا الأسلوب في بناء و تنظيم المناهج الدراسية سار في خطوات عدة للتغلّب على ما كان سائدا منذ القدم"[2].

وأدرك العرب أهميّة فكرة التكامل بين فروع اللغة العربية واستعانوا بها في تدريس الناشئة، حيثُ كانوا يتّخذون" من النصوص الأدبية التي يختارونها مركزا تتجمّع حوله أنواع البحوث اللغوية المختلفة ،كتفسير مفردات النص وشرح عباراته، توضيح ما اشتمل عليه من الصور البلاغية والمسائل النحوية، وما ورد به من الإشارات التاريخية والارتباطات الجغرافية...مع التحدّث عن حياة الشاعر أو الكاتب صاحب النص... فيستشهد على صحّة آرائه بذكر نصوص أخرى تُؤيّده...وإذا كان النصّ شعراً فقد يعرض المؤلّف لبيان بحره وقافيته"[3].

---

[1]–مداخل تعليم اللغة العربية، أحمد عبده عوض، ص61.

[2]– أهمية أسلوب التكامل في تعليم مهارات اللغة العربية، علي عبد الله الشاعري، ورقة بحثية قدّمت في إحدى الملتقيات العلمية، 20و21 أكتوبر2014م، ص06.

[3]– فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعاتها المسلكية وأنماطها، محمّد صالح سمك، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1998م، ص55-56.

وهذا أبو العبّاس المبرّد يصرّح بانتهاج أسلوب التكامل في مقدمة كتابه(الكامل) حيث يقول: " هذا كتاب ألفناه يجمع ضروباً من الآداب ما بين كلام منثور، وشعرٍ مرصوف، ومثل سائر وموعظة بالغة، واختيار من خطبة شريفة، ورسالة بليغة، والنيّة فيه أن نفسّر كل ما وقع في هذا الكتاب من كلام غريب، أو معنى مستغلق، وأن ننشرح ما يعرض فيه من الإعراب شرحاً شافياً، حتى يكون بنفسه مكتفيّا، وأن يُرجع إلى أحد في تفسيره مستغنياً"[1].

فأسلوب التكامل واضح وجلي من خلال كتاب المبرّد وغيره ممّن عاصروه فهو أسلوب أصيل عند القدماء، وهذا ما أصبحت تدعو إليه اللسانيات النصّية في عصرنا؛ ألا وهو اتّخاذ النص مركزاً تعليميّا خالصاً تبنى حوله كل الأنشطة اللغوية وتدعو إلى تجاوز مفهوم الجملة التقليدي والمحدود، والذي لا يُمكن أن يتّسع لعرض كل الأنشطة اللغوية عكس النص كونه يشكّل ميداناً تطبيقيّاً خصباً للتدرّب والتمرّن على المهارات اللغوية.

وهذا ما يؤكّد عليه نهاد الموسى حين جزم بأنّ تطبيق هذه الطريقة في تعليم اللغة العربية لا يعودُ للمحدثين، بل يعود الفضل فيها إلى العرب القدامى الذين كان تعليمهم للغة دائماً يقوم على النص، الذي قد يكون القرآن، وقد يكون ديوان الشّعر، وقد يكون جملة من نصوص شتّى تُدارُ حولها ألوان الدراسات المعجمية والصرفيّة والنحوية والبلاغية، وكتاب الكامل للمبرّد في معظمه مثال ناصع الدلالة على هذا المنهج...[2].

- **أسس المنهج التكاملي:**

يستوحي التكامل اللغوي فلسفاته التعليمية من كون المادة لا تدرك كلية ولا تستقر معالمها وحدودها ومفاهيمها في ذهن المتعلّم إلاّ إذا تلقّاها في صورة متكاملة لا فواصل ولا حدود بينها، وذلك في إطار إنتاجه اللغة كوحدة متكاملة غير مجزأة.

ومن الأسس النظريّة التي يقوم عليها المدخل التكاملي في تعليم اللغة: " أنّ الإنسان يُنتج لغة متكاملة، ولا يُصدر لغة مجزّأة، وكذلك هو يستقبل لغة متكاملة، ولا يقبل ما في شكل أجزاء أو فروع وهو تعليم لغته من خلال صورتها المتكاملة، وأنّ في تعليم اللغة وفق المدخل التكاملي ضمانات

[1]– الكامل في اللغة والأدب، أبي العبّاس المبرّد،تح: عبد الحميد هنداوي، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، المملكة العربية السعودية، مج1، دط، دت ، ص06.

[2]– يُنظر:الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، نهاد الموسى، ص75.

للمعالجات اللغوية متكررة، بتكرار الرجوع إلى المهارة اللغوية ودراستها من مختلف جوانبها، وفي التكرار تثبيت للمهارة نفسها وتعميق للمعالجة اللغوية"[1].

وتتّفق الإستراتيجية التكامليّة مع نظريّة الجشطالت* في علم النّفس التربوي التي تُؤكّد أنّ:"العقل يُدرك الكل قبل الأجزاء، وبذلك فإنّ إدراكنا للجزئيّات يأتي بعد الإدراك الكلّي للأشياء، وإنّ تناغم الأجزاء يجعل النظرة للكل أعمق من الأجزاء، فالفرد يُدرك الموقف كوحدة واحدة وليس كجزئيات مثل النظر إلى لوحة فنّية، فالناظر يُدركّها كوحدة واحدة وليس الألوان وحدها والأرضية وحدها وما إلى ذلك"[2].

ويُضيف أحمد عبده عوض قائلاً: " يستمدّ التكامل اللغوي أسسه من كون الإنسان يُنتجُ اللغة متكاملة ،كما أنّه أساس جوهري في طبائع الأشياء، وله أسسه الفلسفية والاجتماعية والنفسية، ويُقصدُ به التآزر والتعاون الموجود بين عنصر والتعاون الموجود بين كل ظاهرة ومكوّناتها، حتّى تستطيع أن تقوم بوظيفتها ودورها في الحياة"[3].

وبهذا يكون أصحابُ المنهج التكامليّ قد أسّسوا أرضيّة متينة- ينطلق منها هذا المنهج – قائمة على أسس صحيحة مبنيّة على رؤى وتوجّهات واضحة ومنطقيّة، تجعله أهم مداخل تعليم اللغة بلا منازع وأنّ المداخل الأخرى يجب أن تكون خادمة ومتمّمة لهذا المدخل حتى تكتمل ملامح العملية التعليمية .

- **أهداف المنهج التكاملي:**

يهدف المنهج التكاملي إلى الارتقاء بالعملية التعليمية نحو الجودة واستغلال وتنميّة مهارات الطلبة وذلك عبر التعامل مع النّصوص اللغويّة سواء كانت نثرية أو شعرية وإطلاق العنان لميولاتهم وخيالهم للتبحر في ثنايا النّصوص الإبداعيّة.

---

[1]- الوثيقة الوطنية لبناء منهج اللغة العربية في دولة الكويت، إعداد مجموعة باحثين، وزارة التربية، الكويت،ط1، 2012م، ص62.

*

[2]- تدريس اللغة العربية بالإستراتيجية التكاملية بين النظري و التطبيق،عبد الله علي إبراهيم و طه حسين الدليمي، مجلّة التربية و العلم، مج20، ع1، 2013م،نقلاًعن: نظريات التعلّم لحمدان محمّد زيّاد.

[3]- مداخل تعليم اللغة العربية، أحمد عبده عوض، ص22.

يسعى الأسلوب التكاملي إلى تنمية مهارات الطلبة وإثراء عقولهم، وحثّهم على التفكير العلمي المؤدّي إلى الإبداع والخيال في عصر المعلومات الذي يتطلّب التواصل وتنميّة القدرة على الإقناع وذلك من خلال ما يكتسبه المتعلّم من حقائق ومفاهيم ومعلومات تساعده على التذكّر والفهم والاستنباط والتطبيق، ممّا يُؤدّي بالمتعلّم التفكير الناقد الذي يُعدّ هدفاً أساسياً من أهداف التربية الحديثة، التي تسعى إلى تنميّة الجانب المعرفي عن طريق تدريب عقله، وتزويده بمتطلّبات الحياة من معارف وحقائق ومفاهيم وتعميمات، خاصّة بالمواد الدراسية[1].

وهذا ما تتّفق معه الدّراسات الحديثة وتسعى إليه، فالتّدريس باستخدام هذا المدخل أمر مطلوب للحفاظ على وحدة اللغة بعد أن أثبتت المناهج التقليديّة فشلها في تحقيق الأهداف المرجوة منها، وبدأت العملية التعليميّة في العصر الحديث تتّجه شيئاً فشيئاً نحو هذا الاتّجاه، وهذا ما نلمسه خاصّة في المرحلة الثانوية.

بناءً على ما تقدّم ذكره يُعدّ المنحى التكاملي من أهم الاتّجاهات الحديثة، وإن كانت له جذور في الدراسات اللغوية القديمة، ويحيط بخبايا العملية التعليمية من كافة جوانبها، ويدعو إلى اتّخاذ النصوص الأدبية المختارة بدقّة وعناية واعتمادها كمادة صالحة للمطالعة، وكذا حقلاً للتطبيق الوظيفي للأنشطة اللغوية من نحو وصرف وبلاغة ، فضلاً عن كونها مجالاً خصباً للدراسات البلاغية والنقديّة.

6. طرائق التدريس وضمان الجودة في التعليم العالي :

إنّ موضوع الجودة أصبح من المواضيع الشائعة والمتداولة في أروقة الباحثين والمختصّين الأكاديميين والتي يجب على كلّ مؤسّسة أن تنتهجه؛ ونظراً للفوائد الجمّة التي أصبحت تجنيها كُبرى الجامعات العالمية من وراء تطبيق معايير الجودة، وهذا أهّلها لتتبوّأ سلّم ترتيب الجامعات العالمية من حيث الجودة والتنظيم وتلبيّة حاجيات مجتمعاتها، ونذكر على سبيل المثال الجامعات الأمريكية وعلى رأسها معهد ماساشوستس للتكنولوجيا وجامعة هارفارد وغيرها...حسب مؤشّر(QS) و ويبو ماتريكس.

وقد واجهت هذه الجامعات وغيرها عبر تاريخها العديد من الظروف أرغمتها على القيام بثورة تنظيمية تتعلّق بالبرامج والهياكل والموظّفين والإمكانات البشرية وفي مقدّمة هذه الظروف نجد:

[1]-يُنظر: أهميّة أسلوب التكامل في تعليم اللغة العربية، علي عبد الله الشاعري، ص06.

الثورة التكنولوجية وما نتج عنها من معارف ومعلومات حولت العالم إلى قرية صغيرة تعمل على التنافس والتطوّر، وتسابق هذه المؤسّسات على اعتلاء التصنيفات العالمية، هذا ما جعلها قبلة تستقطب الكفاءات العلمية من مختلف أنحاء العالم، هذا لتحريك عجلة النمو الاقتصادي التي ينبني عليها مستقبل الأجيال القادمة.

لذا آن الأوان للجامعات العربية والجزائرية بالأخص أن تحذو حذو هذه الجامعات في تطبيق نظام الجودة في طرائق التدريس لتحقيق مردودية أفضل، وتوازن بين مخرجات الجامعات وسوق العمل، فتصنيف هذه الأخيرة في ذيل التصنيفات العالمية والمراتب التي تحتلها غير مشرّفة، تنبئ بأنّ هناك خلل كبير تعيشه هذه المؤسّسات، فأحسن تصنيف لجامعة عربية عالميّاً بلغة الأرقام" حسب مؤشّر تقرير الأخبار الأمريكي يعود لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن في المرتبة 216 ، وأمّا التصنيف العالمي لجامعات الجزائر فليس بين أيدينا ما يدلّ على أنّها في تصنيف أقلّ من 600على أقصى تقدير، أمّا على الصّعيد الأفريقي فهو الآخر غير مشرّف حسبJournal Consortiumفهي تحتل المرتبة 33(بجامعة الجزائر1) من أصل 1447جامعة إفريقية في مختلف التخصّصات"[1].

وما يدعو للأسف أن جامعات الجزائر كانت بالأمس القريب وما زالت تكوّن طلبة أفارقة هم اليوم إطارات ساميّة في بلدانهم، في مستوى وزراء وسياسيين وقادة جيوش...ومع ذلك بعض الجامعات الإفريقية أفتكت مراتب مشرّفة على سبيل المثال جامعات كينيا ونيجيريا، وهذا ما يدعو إلى إعادة النظر في السياسات التعليمية التي تنتهجها الجزائر في مؤسّسات التعليم العالي، واقتراح مقاربة الجودة كبدائل لتطوير منظومة التعليم العالي.

بناء على ما سبق ستتناول مفهوم الجودة والخلفية التاريخية لهذا المفهوم ودواعي انتقاله من المجال الصناعي الاقتصادي إلى المجال التعليمي وبالأخص التعليم العالي.

أ- مفهوم الجودة في التعليم العالي:

هو إحدى المفاهيم المستحدثة وكغيره من مفاهيم العلوم الإنسانيّة لا تستقرُّ على تعريف دقيق وشامل، وذلك لاختلاف وُجهات النظر حول هذا المفهوم رغم الدور الفعّال الذي أصبح يلعبه هذا

[1]-يُنظر:واقع جودة التعليم العالي في الجزائر من منظور التصنيفات الدولية، بن ونيسي ليلى وبن عبو جيلالي، مجلّة الدراسات الاقتصادية الكمّية، ع1، 2015م، ص111-112.

الأخير في تحقيق التطور والتفوّق في الخدمة المقدّمة من طرف المؤسّسات سواء التعليميّة أو الصناعيّة وهذا لا يمنع أن يكون له تعريفات مقاربة من ضمنها ما يلي:

– الجودة في التعليم العالي هي ترجمة احتياجات ورغبات وتوقّعات الدارسين خرّيجي الجامعات كمخرجات لنظام التعليم في الجامعات إلى خصائص ومعايير محدّدة في الخرّيج ، وتكون أساساً لتصميم برامج أكاديمية مع التطوير المستمر لمكوّنات المؤسّسة[1].

– ضمان الجودة عبارة عن أسلوب لوصف جميع الأنظمة ؛ الموارد والمعلومات المستخدمة من قبل مؤسّسات التعليم العالي ، الحفاظ على مستوى المعايير والجودة في تحسينها، ويتضمّن ذلك التدريس ، كيفية تعلّم الطّالب، المنح الدراسية والبحوث[2].

– الجودة الشاملة هي مجموعة المبادئ والسياسات والهياكل التنظيمية المتميّزة باستعمال الموارد المادية والبشرية المتاحة جميعها لفرض تحسين الأداء والخدمات المقدّمة وتحقيق أعلى معيار، أو هي أداء العمل بطريقة صحيحة على وفق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية اللّازمة لرفع مستوى الجودة ووحدة المنتج التعليمي بأقل جهد وكلفة[3].

فيتّضح لنا ممّا سبق أنّ مفهوم الجودة ذو أبعاد اقتصادية واجتماعية منطلقها تعليمي بالدرجة الأولى، ومن جهة أخرى فالجودة لا تتحقّق بالتركيز على عنصر أو نشاط دون آخر، وإنّما تتحقق بتظافر كل وظائف وأنشطة التعليم العالي.

أمّا مفهوم الجودة وفقاً لما تمّ الاتّفاق عليه في مؤتمر اليونيسكو للتعليم الذي أُنعُقد في باريس في أكتوبر 1998م، فينصّ على ما يلي:" للجودة في التعليم العالي مفهوم متعدّد الأبعاد، ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية،

[1]–يُنظر: إدارة الجودة في مؤسّسات التعليم العالي بين النظرية و التطبيق، خالد أحمد الصرايرة و ليلى العسّاف، المجلّة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة مؤتة، الأردن، مج1، ع1، 2008م، ص8.

[2]–يُنظر: طرائق التدريس و ضمان الجودة، لعبدي سليمة، قصري خيرة، مجلّة العلوم الاجتماعية و الانسانية، جامعة باتنة1، الجزائر، ع35، ديسمبر2016م، ص168.

[3]–يُنظر: طرائق التدريس الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، مكي فرحان الابراهيمي، وقائع مؤتمر(تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام و الخاص)، جامعة البلقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، 25–28 مارس،2012م، ص08.

الطلبة ، المباني والمرافق والأدوات توفير الخدمات للمجتمع، التعليم الذاتي الداخلي وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليّا"[1].

ب- الخلفية التاريخية لمفهوم الجودة:

إنّ قضيّة الجودة كغيرها من العلوم المعرفية لم تنطلق من العدم ، بل لها جذور ضاربة في أعماق التاريخ، وإرهاصات مهّدت لظهورها ودواعي عجّلت بتطبيقها في المجال التعليمي .

تُنسب البدايات الأولى لاهتمام بالجودة إلى الحضارة البابلية، حيث سعى الملك حمورابي إلى وضع القوانين- في مسلته الشهيرة- التي أولت الجودة والإتقان في العمل أهمية خاصّة، ويُعدّ قانون حمورابي الذي وُضع حوالي 1730ق.م من أقدم المدوّنات القانونية في العالم وهو يحتوي على 282 مادّة[2].

كما نجد الجودة والحث على إتقان العمل بارزاً في تعاليم ديننا الإسلامي، وذلك منذ البدايات الأولى لنزول القرآن لتؤكّد على قيمة العمل وضرورة إتقانه، وذلك من خلال العديد من الآيات والأحاديث النبوية الشريفة منها:

- قال تعالى:﴿إِنَّ الَّذِينَ آَمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا ﴾(سورة الكهف:30)

أمّا في السنة النبوية المطهّرة فقد ورد عن عائشة رضي اله عنها أن النّبي صلّ الله عليه و سلّم قال:" إنّ الله يُحبُ إذا عمل أحكم عملاً أن يُتقنه"[3].

ومن هذا المنطلق يتّضح لنا أنّ الإسلام حثّ ودعا إلى الجودة لما لها من جوانب إيجابية، لأنّ جودة العمل تُؤدّي بشكلٍ أو بآخر إلى عدم الوُقوع في الأخطاء وكشف الانحرافات، ومحاولة تفاديها وتعديلها وتصحيحها قصد الوصول إلى مستوى الارتقاء والجودة المرغوب فيها، وفي العصر الحديث نشأت إدارة الجودة الشاملة في القطاع الصناعي في اليابان و الو.م.أ ؛ إذ شهدتالكثير من التغييرات

[1]- تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسّسات التعليم العالي الجزائرية آفاقه و معوّقاته: دراسة ميدانية بمؤسّسات التعليم العالي للشرق الجزائري، صليحة رقّاد، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف1، إشراف: زين الدّين بروش، السنة الجامعية 2013-2014م، ص36.

[2]-يُنظر: مدخل إلى العلوم القانونية(الوجيز في العلوم القانونية)، محمّد سعيد جعفور، دار هومة،دط ، الجزائر،2004م، ص143.

[3]- صحيح مسلم

والتطورات العلمية والتقنية، فبرز العديد من العلماء والمفكّرين الّذين طوّروا هذا المفهوم، فأصبح من المفاهيم الأكثر انتشاراً في العالم[1].

أمّا البداية الأولى للاهتمام بالجودة في التعليم العالي في العصر الحديث تعود إلى عام 1990 م-حسب الخبراء- واستطاع هذا الأسلوب الإداري من تحقيق أهدافه فيها بنجاح، واستطاع أن يُغيّر من طبيعة مجتمعات بأكملها؛ حيثُ وضعت في صلب اهتماماتها الاعتناء بالجودة في التعليم العالي وتسخير كافة الإمكانيات البشرية والماديّة وحصدت نتائج مشرّفة في الميدان استطاعت أن تنتقل بها من مصاف الدول النامية والمتخلّفة إلى مصاف الدول المتقدّمة بفضل تبنيها للجودة الشاملة.

ج- دواعي انتقال الجودة من المجال الصناعي إلى المجال التعليمي:

لقد أظهر تطبيق الجودة في المجال الصناعي نجاحاً باهراً من خلال تحسين معدّلات الإنتاج وانخفاض التكاليف وتحسين مردودية العمل والأداء وعلاقة العاملين والموظّفين، هذا كلّه دفع بالقائمين على العملية التعليمية إلى الاستعانة بنظام الجودة وتطبيقه على نظم التعليم لمواجهة التغيّرات الدولية.

وبالتالي تحولت الاهتمامات من المجال الصناعي إلى المجال التعليمية خاصة في المستوى الجامعي، لأنّه هو الّذي يمدّ المجالات الأخرى بالكفاءات والإطارات واليد العاملة، فهو أشدّ ارتباطاً بها ومن مخرجاتها.

بينما بدأت مظاهر الانتقال الأولى للجودة إلى المجال التعليمي في أمريكا " وأوّل من نقل فكرة الجودة هوMalkolmBalridge ، ثمّ اعتمدت الكلّيات الأمريكية على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة نقلا عن اليابان، ولذلك تطوّرت في بداية الثمانينات وازداد تطبيقها في الجامعات في التسعينات"[2]، وعليه فإن هذه الدول دائمة النظر والإمعان في مناهجها التعليمية وتقليبها وفق المتغيرات والظروف الراهنة وإعادة تقييم العملية التعليمية كلّما لزمت الحاجة إلى ذلك، ولذلك ارتأت الاستعانة بالجودة وتطبيقها في نُظم التعليم.

[1]-ينُظر: طرائق التدريس وضمان الجودة، لعبدي سليمة و قصري خيرة، ص166.

[2]- واقع جودة التعليم العالي في الجزائر من منظور التصنيفات الدولية، بن ونيس ليلى و بن عبو جيلالي، ص108.

وهذا ديدن هذه المؤسسات وأحد أسرار نجاحها" فهي حريصة على تجديد نظمها التربوية والتعليمية، منفتحة على تجارب غيرها، محاولة في برامج التعليم قبل الجامعي استحداث أشكال جديدة تحقّق من خلالها ما تنشده من أهداف"[1].

أمّا الوضع في الجامعات الجزائرية على العكس من ذلك يقول أحد الباحثين:" إن المناهج الحالية قد استنفدت أغراضها منذ بداية الثمانينات، وإنّنا بحاجة إلى نقلة نوعية جديدة للمناهج، تصلح للوقوف بنا على مشارف القرن الحادي والعشرين وتستوعب المستجدّات والمتغيّرات على الساحة المحليّة والعربية والعالمية"[2].

وبالتّالي فقد اتضحت معالم الجودة الشاملة في السنوات الأخيرة وتبنتها مؤسّسات التعليم العالي للرفع من كفاءاتها، وخلق توازن بين مخرجات الجامعة وسوق العمل، وأثبتت نجاعتها، وعليه آن الأوان للسياسة التعليمية الجزائرية أن ترفع هذا التحدّي وتسير في هذا النهج لتحقيق قفزة نوعية في جودة مؤسسات التعليم العالي.

7. واقع النظام التعليمي في الجامعة الجزائرية في ظل إدارة الجودة الشاملة:

أقدم القائمون على شؤون التعليم في الجزائر بإصلاحات عميقة في المنظومة التعليمية بمختلف مستوياتها (ابتدائي، أساسي، ثانوي) وذلك منذ مطلع العام 2003م، وذلك لبناء قاعدة صلبة ترتكز عليها مؤسسات التعليم العالي لتطوير منظومة التعليم الجامعية بمختلف تخصّصاتها، وذلك بعد استكمال موضع التنفيذ في القاعدة الدنيا، وكذا وضعها في صورة تتوائم مع المتغيّرات المحلّية والعالمية لتحقيق تكوين متميّز، وربط مخرجات الجامعة مع القاعدة المهنية المطلوبة لأدائه.

إنّ إحدى العقبات التي تعيق الجامعة عن أداء المهام المضطلعة بها هي فصلها عن محيطها الخارجي، وعليه فالتكوين النظري هو في غالب الأحيان بعيد عن متطلّبات المجتمع والتنمية، ممّا أفقد التكوين فعاليته العملية والتي جاء النظام الجديد (ل.م.د) لإعادة تفعيلها ميدانياً.

ومن هذا المنطلق" ولمواجهة هذه المشاكل وغيرها قامت الجامعة الجزائرية بإعادة النظر في الأهداف والوسائل والأساليب وإعطاء نظرة إستراتيجية أكثر حركة وتطوير عن طريق الاستفادة من

[1]– التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، رشدي طعيمة ومحمّد البندري، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004م،ص06.

[2]– التعليم الجامعي بين رصد الواقع و رؤى التطوير، رشدي طعيمة و محمّد البندري، ص08.

نماذج الإدارة المعاصرة... التي أثبتت نجاعتها وكانت التجارب الميدانية شاهد على كفاءتها في تحقيق الجودة المطلوبة، فاعتبرت الجامعة الجزائرية أنّ تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمثابة المدخل الأكثر فعالية وكفاءة للوصول إلى التحسين المستمر لعناصر البيئة الجامعية..."[1].

كانت البدايات الأولى لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية مع الجودة مع الألفية الجديدة، وذلك بعد إنشاء لجان مختصة من خبراء وأساتذة جامعيّين مهمتهم هي إعادة تقييم مردودية مؤسسات العليم العالي" ذلك بعد صدور القانون التوجيهي للتعليم الذي كرّس لأول مرة إمكانية فتح مؤسّسات خاصّة للتعليم العالي، وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء ما يُسمّى بالمجلس الوطني للتقييم (CNE) سنة 2008 "[2].

ثمّ تلا بعد ذلك إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي CIAQESطبقاً للقرار الوزاري رقم 167 المؤرّخ في 31 ماي 2010 المتضمّن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم والبحث العلمي مكوّنة من خبراء وأساتذة جامعيين"[3].

وبهذ المرسوم الوزاري ومراسيم قانونية أخرى تلته بدأت معالم تنفيذ الجودة و ثقافتها على كافة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر تظهر على مستوى التنظير، وانطلقت أعمال نخبة من أساتذة جامعيين وإطارات أكاديمية في البحث عن سبل ومعايير تكفل لهم تطبيق نظام الجودة.

وبالفعل تمّ إنشاء الدليل المرجعي الوطني متضمّناً المقاييس والمعايير المتعلّقة بضمان الجودة وتمّ إنجازه بمساعدة مسؤولي ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية ليُقدّم أول مرة سنة 2014، ويحتوي الدليل سبعة مجالات مجزّأة إلى حقول وهي: التكوين، البحث العلمي، الحوكمة ، الحياة الجامعية، الهياكل القاعدية، التعاون مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي[4].

---

[1]– دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية(تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر)، أسماء هارون، رسالة ماجستير، إشراف: نور الدين بومهرة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، السنة الجامعية:2009-2010م، ص91.

[2]– تقييم جودة الحياة الجامعية وفق المرجع الجديد لضمان جودة التعليم العالي بالجزائر، دراسة ميدانية، امحمّد بن الدّين، مجلة معهد العلوم الاقتصادية، مج21، ع1، ص82.

[3]– المرجع نفسه، ص 87.

[4]–يُنظر: نفسه، ص88.

وجدير بالذّكر أنّ تطبيق نظام الجودة ليس من السهولة بمكان تطبيقه على أرض الواقع إذا سلّمنا بأن هناك دولاً عديدة نجحت في تطبيقه، فالأمر يختلف في دول الأخرى منها الجزائر، لأنّ الظروف الاجتماعية والاقتصادية والإمكانيات المتوفرة والثقافة الأكاديمية تتغير من بلد لآخر، فكل هذه المعطيات الأخيرة تلعب دوراً مهمّا في نجاح تطبيق الجودة من عدمه.

8. طرائق التدريس في ظل الجودة:

جاء نظام الجودة ليحدث ثورة في كافة ميادين وجوانب الحياة التعليمية في التعليم العالي منها: طرق التدريس فحسب محسن علي عطية" إذا أرادت مؤسسات التعليم العالي تطبيق الجودة ما عليها إلّا أن توفّر الجودة للأهداف والمادة الدراسية، المحتوى، وطرائق التدريس والأساتذة الجامعيين..."[1]، لذا سنتعرّف على النقلة النوعية التي حاولت نُظم الجودة إحداثها فيما يخص طرق وأساليب التدريس نظراً للأهمّية التي أصبحت تكتسيها طرق التدريس في الجامعة ،وللتخلص من الأنماط التقليدية التي جعلت الطالب مجرّد مستقبل للمعرفة ليس عضوا مشاركاً فيها.

بدايةً سنعرّج على مفهوم طرائق التدريس في النقاط التالية:

- الطريقة بمعناها الشامل لا تنفصل عن المادة الدراسية، وبهذا يُصبح المنهج مادة وطريقة، وهنا تكون الطريقة وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها في مواقف الحياة الطبيعية التي تُؤدّي إلى نمو التلاميذ بتوجيه من المدرّس وإرشاده[2].
- هي عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي يتّبعها المدرّس لمساعدة طلبته على تحقيق الأهداف، وتكون على أشكال مختلفة منها المناقشة والمحاضرة وإثارة المشكلة، أو هي مجموعة إجراءات يستعملها المدرّس لتحقيق سلوك متوقّع عند طلبته وهي أحد عناصر المنهج[3].
- هي العنصر الثالث من عناصر المنهج كنظام وتعني: ترتيب الظروف الخارجية للتعلّم وتنظيمها. واستعمال الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب بحيثُ يُؤدّي ذلك إلى الاتّصال الجيّد مع المتعلّمين من أجل تمكينهم من تعلّم شيءٍ ما[4].

---

[1]– الجودة الشاملة والمنهج، محسن علي عطية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2008م، ص220.

[2]–يُنظر: طرائق التدريس المعاصرة في التعليم الجامعي وعلاقتها بالحاسوب، محمّد دغة والحاج كادي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر(عدد خاص بالحاسوب وتكنولوجيات الإعلام و الاتّصال)، ص132.

[3]– يُنظر:أساليب تدريس اللغة العربية،طه حسين الدليمي، ص19

[4]–يُنظر: طرق التدريس الجامعي في ضوء مفهوم الجودة الشاملة، مكي فرحان الإبراهيمي، ص11.

خلاصة القول طرق التدريس هي الأساليب والإجراءات المتّبعة التي يسلكها المعلّم، لإيصال ما يمكن إيصاله من معرفة إلى طلبته بأيسر وأحدث الوسائل الممكنة، وهدفه التأثير في المتعلّم والتغيير من سلوكياته نحو الأفضل.

إنّ طرائق التدريس متنوّعة ومتعدّدة، ولكن سنرّكز على الطرائق الشائعة في التعليم الجامعي، ونقدّم عرضاً بسيطاً- مع التركيز على الجودة- للطرائق التالية:

- طريقة المحاضرة.
- طريقة المشروع.
- طريقة المناقشة.

أ- طريقة المحاضرة:

تُعتبر من الطّرائق التقليدية، وأكثرها شيوعاً في التدريس الجامعي، يُعدّ فيها المعلّم مركز العملية التعليمية و محورها، فهو المنتج للمعرفة والناقل لها، يلعب فيها الطالب دور المستقبل للمعارف وخزانا لها دون التفاعل معها بالنقاش والتحليل." يلجأ إليها المعلّمون لأنّها تمكنهم من عرض أكبر قدرٍ من المعارف والمعلومات في وقت قصير وعلى عدد كبير من الطلّاب"[1].

لذلك هي الطريقة السائدة في عملية التدريس في الجامعات الجزائرية ، وخاصة في شعب العلوم الإنسانية والآداب واللغات الأجنبية التي تعرف اكتضاضاً في عدد الطلبة المتزايد مع كلّ موسم جامعي، الذي أصبح يفوق المليون ونصف طالب حسب إحصائيات 2010.

وما يُعاب على هذه الطريقة أنّها تصيب الطلبة بالملل والسأم، لأنّ الطالب يشعرُ أنّه مهمّش لا دور له فيها، ولا تُفسح له المجال لإبراز قدُراته الذهنيّة، كما أن دور الأستاذ لا يتعدّى دوره إلقاء محاضرته في القاعة مع قليل من الشرح ثمّ الانصراف بعدها، وهذا ما أدّى إلى ظهور بعض الظواهر السلبية؛ كالتّدريس في مدرّجات شبه فارغة، وهذا ما أكّد نفور الطلبة من هذه الطريقة.

ومظاهر النفور من هذه الطريقة خلقت حالة من الحيرة عند الأساتذة، وها هي خولة طالب الإبراهيمي تتساءل:" ماذا أفعل وأنا أدرّس؟ ماذا أفعل مع هؤلاء الطلبة ؟ طلبة لا يهمّهم ما يجري في

[1]- تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، ط4، 2000م، ص24-25.

قاعة الدرس؟ هل أنا أكلّم أصناماً لا تفقه ما أقول؟ ينظرون إليّ وكأنني أتكلّم بطلاسم وألغاز"[1] وهذه الحيرة والتساؤلات هي نابعة من وضعية مزرية يمرّ بها الطالب الجامعي اليوم، الذي أصبح لا يقدّر للجامعة قدرها، ولا يعطيها أهمية في ظل مستقبل مجهول ينتظره من جهة، ومن جهة أخرى الضغوطات الاجتماعية التي يتعرّض لها.

وما زال طالب الجامعة اليوم لم يصل إلى مستوى يعي فيه أنّ الجامعة فضاء للمعرفة والبحث العلمي، والبحث عن حل للمعضلات التي يتخبّط فيها المجتمع الجزائري، وهذا كلّه لا يتم إلّا عبر المرور على امتلاكه لثقافة لغوية تواصليّة تُعتبر أداة لهذا التحصيل.

وما نسمعه من أصوات للطلبة أثناء المحاضرات تتعالى تُنادي بالإملاء، وإذا جاءت نتائج الامتحانات نسمع احتجاجاتهم من هنا وهناك(كتبت واش قلت)أو (هذه بضاعتكم ردّت إليكم)، وكأنّ الطلبة أصبحوا سجناء لهذه النمط من التعليم.

والمؤسف والمذهل أن يُربط هذا النمط باللغة العربية، لأنّنا نلحظه منقولاً ومُمارساً من خلال المواد المدرّسة باللغة العربية(أكثر ممّا يسود التعليم بغيرها)، فعوض أن يخدم هذه اللغة أدخلها في شبكة من التصورات التقليدية[2].

هذا النمط من التلقيني العقيم في المحاضرة يتحمّل مسؤوليته الأستاذ والطالب على حّد سواء؛ فالأستاذ مسؤوليته في هذا تتحدّد كونه ضعيف التكوين من جهة وانعدام الإحساس بالمسؤولية وشرف المهنة التي يُؤديها من جهة أخرى، وهذا في ظل تعدد طرائق التلقين التي بإمكانه أن ينوّع فيها بما يخدم مصلحة الطالب، أمّا نصيب الطالب من هذه المسؤولية تبرز في اتّكاليته وتقاعسه عن البحث والمطالعة وانتظار ما يلقيه عليه الأستاذ فقط، وهذا قتل فيه روح المبادرة وبذل الجهد للتعلّم والاكتساب.

وممّا سبق نستنتج أنّ " هذه الطريقة لا تُناسب الطلبة كما أنّها لا تُراعي الجودة والنوعية، لأنّها تُؤدّي إلى غياب الفهم والتفكير، وضعف الصلة بالمعارف والمعلومات والحقائق التي يُلقيها الأستاذ"[3]، رغم العيوب والسلبيات التي تُحيط بهذه الطريقة إلّا أنّها ما زالت ركنّا مهمّاً في عملية التدريس وحاجة

---

[1]- الجامعة اليوم(أعمال ندوة)، تنسيق و تقديم: جمال غريد، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية(crasc)، وهران، الجزائر، ماي1998م، ص62.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص64.

[3]- طرائق التدريس وضمان الجودة، سليمة لعبدي وقصري خيرة، ص171.

الأستاذ إليها في أكثر من موقف، ولكن يبقى المطلوب هو مراجعة الآليات التي تُعين على تطبيقها وتطبيق عنصر الجودة فيها، كما أنّها تحتاج إلى أستاذ ذو ثقافة واسعة ومكوّن تكويناً جيّداً.

- **الجودة في طريقة المحاضرة:**

قد تبيّن لنا أنّ طريقة المحاضرة طريقة تقليدية وظهرت أهميتها منذ القدم، ولكن لابدّ أن تُساير مستجدات العصر، وأن تستفيد هي الأخرى من نظام الجودة وذلك عبر نقاط منها ما يتعلّق بالأستاذ ومنها ما يتعلّق بالطالب ومنها ما يتعلّق بالمحاضرة نفسها هي كالتالي:

- **الاستماع:** من أهم الآليات التي تجعل المتعلّم يتعلّم بسرعة وفعالية هي أن يكون مستمعاً جيّداً ويحسن التجاوب مع المحاضر، كما قال ابن خلدون:(السّمع أبو الملكات اللّسانية) وهو بدوره يحتاج إلى العديد من المهارات من بينها:

- "المتابعة الواعية.
- فهم وتحليل ونقد موضوع الحديث.
- إدراك العلاقات بين أفكار المحاضرة ومحاولة ربطها بالخبرات السابقة التي تهدف إلى إثراء الفهم وتعميقه بالحقائق والتصورات المطروحة.
- إبداء رأي نزيه سواء عن المحاضرة أو المحاضر بشكلٍ عام.
- أن لا يكتفي الطالب بالاستماع فقط، بل يقوم بتدوين الأفكار أثناء المحاضرة ثمّ يُعيد تلخيصها بأسلوبه الخاص، مع تدعيمها بأفكار من مصادر أخرى لها علاقة بذات الموضوع.
- حق الطالب في المناقشة والنقد والتحليل والتعبير عن أفكاره، بل هو مطالب بذلك لأنّه في مستوى يجعله يكوّن نفسه بنفسه، واستلام زمام المبادرة مع التزام ثقافة الحوار والأدب مع المحاضر"[1].

كانت هذه بعض الخطوات لتطبيق الجودة في طريقة المحاضرة، والالتزام بها وإنزالها على الأرض الواقع لاشكّ أنّ سيرتقي بهذه الطريقة وبالعملية التعليمية ككل هذا على مستوى الطالب أمّ الأستاذ فهو مطالب أيضا بالالتزام ببعض الخطوات لتحقيق الجودة منها:

- "اللغة والألفاظ التي يستعملها المحاضر، يجب أن تكون سهلة مفهومة لدى الجميع لا غموض فيها.
- التدرّج أثناء الشرح من نقطة إلى أخرى ومراعاة درجة استيعاب الطلبة من حيث القوة والضّعف.

[1]– يُنظر: اللغة العربية للمستوى الجامعي، أحمد طاهر حسنين، دار النّهضة العربية، القاهرة، مصر، ص33-34.

- الجودة في الإلقاء باستعمال الحركات وإيماءات الوجه ونبرات الصوت، فهذا أدعى إلى جلب انتباه الطالب.
- العمق والتفكير من جانب المحاضر ضروري جدّا، وكذا مدى استعداده لمحاضرته ومدى ارتباط موضوع المحاضرة بتخصّصه"[1].
- وتتلخّص مهام الأستاذ في ظل الجودة في مجال التدريس في" مساعدة الطالب على اكتساب مهارات أساسية تؤهّله للتواصل مع الغير بما في ذلك القدرة على التعبير بكفاءة والعمل ضمن فريق، و الاعتماد على النفس والثقة بها ، والانضباط والأمانة ومن المهم الإشارة هنا أنّ عضو هيئة التدريس الذي لا يملك هذه الخصائص هو كذلك لا يقدر على غرسها في طلبته"[2].
- التعليم منظومة دائمة التغيير والتطوير تبعاً لتغيير سلوكات وأنماط حياة الفئة المقصودة بالتعليم، والأستاذ هنا كونه جزء من هذه المنظومة لابدّ له من تقييم دائم ومستمر ومواكبة ما استجدّ من طرق تدريسية" التقبل النفسي ويشمل إقناع الدارس بالمقرّر الدراسي و الالتزام بالمواعيد و الموضوعية... وأنّ الطالب مشارك في العملية التعليمية و ليس زبون أو سلعة أو مستهلك و الإعداد المدروس للمقرّرات الدراسية، وطرُق ووسائل التعامل مع المقرّرات الدراسية وإعداد الامتحانات وعمليات تقييمها، وأخيراً التفاعل داخل و خارج القاعات الدراسية"[3].

إنّ فشل أو نجاح الجودة في الجامعات الجزائرية يتوقف على القيادات الأكاديمية، و أقصد هنا الأساتذة و ليس الحكومات لأن الجودة تنطلق من قاعات التدريس و ليس الإدارات كما يقول خبراء الجودة . والأستاذ هو مستقبل نجاح الجودة إذا تخلّص من بعض الأفكار الجانبية" كاعتقاد بعض المشتغلين في مجال التدريس أنهم تعلّموا في أرقى الجامعات العالمية، و أنّهم قد تحصّلوا على الجودة مما اكتسبوه من درجات علمية"[4].

---

[1]- ينُظر: اللغة العربية للمستوى الجامعي،أحمد طاهر حسنين، ص209.

[2]- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي، ردمان محمّد سعيد غالب، و توفيق علي العالم، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ع1،مج1،ص179.

[3]- ينظر: تطوير و معايرة أداة لتقييم الممارسات التدريسية في المستوى الجامعي، عودة أحمد سليمان و صابرين محمّد سعيد، مجلة اتحاد الجامعات العربية(سنويةعلمية محكّمة)، جامعة اليرموك، الأردن، ع25، 1990م، ص28-35.

[4]- مستقبل التعليم و التعلّم في الجامعات العربية، ميلاد مفتاح الحرّاثي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتّحدة و لبنان، ط1، 2016م، ص76.

وبالتالي لا حاجة لديهم لأنظمة جديدة قد تضيف أعباء أخرى عليهم و قد تثقل كاهلهم وهذا مجانب للصواب "وهؤلاء ينظرون إلى الجودة و ضرورتها كجهة متطفّلة على أدائهم، وأنها أنظمة ووسائل تحاول الإقلال من مهنيتهم، وأنّها جهة رقابية على المهنة الأكاديمية، وثورة الجودة هذه لم تكن مقبولة من غالبية المشتغلين في مؤسّسة الجامعة في الوطن العربي، لأنّها حسب اعتقادهم تعكس مفهوم الرقابة"[1].

وجرى في العرف الأكاديمي أن أساتذة وطلبة وإداريين يرفضون كل ما يُقيّد من حرّياتهم في مزاولة نشاطاتهم تحت أيّ شكل من أشكال الرقابة داخل الجامعة، التي يرون أنّها فضاءُ حر .

لذا نعود ونقول بأن الأستاذ هو مدخل مهم من مداخل نجاح الجودة، بالرغم من بعض الذهنيات الخاطئة التي يحملها سلفاً، وأن الجودة ما هي سوى إجراءات تنظيمية لتحسين وتطوير مستواه.

أمّا المحاضرة هي الأخرى لابدّ لها من شروط لتراعي الجودة منها:

- الجدة ومراعاة التسلسل المنطقي للمعلومات و التثبّت منها و استخدام الوسائل و التقنيات المساعدة أثناء العرض.

ب- طريقة المشروع:

هي إحدى الطرائق الحديثة التي بنت تركيزها على الطالب خاصة بعد مجيء النظام الجديد(ل.م.د) في إطار الإصلاحات الأخيرة التي عرفها العليم العالي مع مطلع الألفية الجديدة، وتهدف إلى بناء الطالب معرفيّا ومنهجيّاً، فهو بمثابة السّلاح الّذي يمكّنه من خوض معركة البحث والتطوير للانخراط في هذا المشروع المستقبلي.

المشروع: "هو عمل ميداني يقومُ به المتعلّم يتّسم بالعملية تحت إشراف المعلّم أو المدرّس، على أن يكون هادفاً ويُقدّم خدمة للمادة العلمية، وأن يتمّ في بيئة اجتماعية"[2].

فطريقة المشروع ذات أهمّية كبيرة تجعل الطالب يعتمد على ذاته، وتنمي فيه روح التعلّم والاكتساب، والمشروع يكون انطلاقاً من إشكاليات وتصورات قد تواجه الطالب في مساره الدراسي،

[1]- مستقبل التعليم والتعلّم في الجامعات العربية، ميلاد مفتاح الحرّاثي ،ص77.

[2]- الكافي في أساليب التدريس، محسن علي عطيّة، ص129.

يحاول أن يجد لها حلول عن طريق البحث والاستقصاء، ممّا يعود على الأجيال اللّاحقة بالمنفعة، فيشعر الطالب فيها أنّه ذو أهمية وأنّ صوته مسموع.

تنطلق طريقة المشروع من اقتراح المشرف لبحث معيّن مبني على إشكالية واقعية، ومن الأحسن أن يكون الطالب هو الذي يثير هذه الإشكالات التي يكون قد واجهها في حياته اليومية ولا تُفرض عليه فرضاً من قبل الأستاذ، لأنّ هذا سيُضعف فيه روح الحماسة والبحث ويجد نفسه غير مقتنعاً بالبحث عن شيء لم يُعايشه ولا يثيرُ الفضول لديه.

وطريقة المشروع من هذه الجهة " تعدّ الطالب للحياة الاستقلالية، ومواجهة المشكلات التي تتصل به في هذه الحياة، وتعدّ طريقة للتفكير المستقل، وإظهار مواهب الطلّاب"[1].

تستهدف طريقة المشروع التخلّص من التبعية للأستاذ وإكساب الطالب رصيداً معرفيّا ولغوياّ عن طريق البحث والاستقصاء، وهذا يمكّنه من القدرة على مواجهة الآخرين والتحدّث بطلاقة في التعبير وتوضيح أفكاره والدّفاع عنها بحرّية، عكس الطالب الذي لا يقرأ ولا يبحث تُسيطر عليه الهواجس النفسية تجده في المناسبات متردّد وخائف و كما يقول المثل(فاقد الشيء لا يعطيه).

- **الجودة في طريقة المشروع:**

تتلخّص ملامح الجودة في طريق المشروع في النقاط التالية [2]:

- منح الحرّية للطالب في الاختيار و الاقتراح و البحث.
- تغرس فيه روح التفكير و البحث و الإبداع و التقصّي.
- القدرة على الإقناع و تقبّل النّقد و احترام وجهات النظر المختلفة.
- تبادل الآراء و تصحيح الأخطاء.
- الاعتماد على النفس في مواجهة الصعوبات و المشكلات، و تُنمّي فيه روح المسؤولية
- إذا كان المشروع جيّداً و طريقة عرضه كذلك، فإنّ تقدير و تثمين عمل الطّالب سيكون جيّداً أيضاً، وهذا سيُحفّزه على العمل و البحث أكثر.

[1]- تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، حسن شحاتة، ص40-41.

[2]- يُنظر:طرائق التدريس و ضمان الجودة ، سليمة لعيدي و قصري خيرة، ص178.

ج- طريقة المناقشة:

تعتبر إحدى الطرائق التعليمية الناجحة، والتي أصبحت تُنادي بها النظريات التعليمة المعاصرة، حيث تُنادي بانتقال مركزية التعليم من الأستاذ إلى الطالب باعتباره هو الهدف من العملية التعليمية، إذ على ضوئها نشأ ما يُعرف بـ: التدريس بالكفاءات و هي تستغل الخبرات والمعارف السابقة لدى المتعلّم وتوظيفها لاكتساب معارف جديدة بمساعدة الأستاذ، ولاسيّما جعله عنصراً فعّالاً في العملية التعليمية.

تهدف طريقة المناقشة إلى جعل الطالب " إيجابي، مبادر، يحاور، ينقد، يُحلّل، يُعلّل، يُبرهن ويستدل، يُفضّل ويتذوّق، يتصفّح يبتكر، هو يصنع نفسه بنفسه، ويرسم صورة مستقبلية متسلّحاً بعادات دراسية مفيدة ومنتجة وفعّالة، تُمليها عليه طبيعة المرحلة الجامعية من ناحية بل ويُؤكّدها لديه من ناحية أُخرى أنّه أصبح يعيش في عصر متفتّح، يفرض عليه أن يأخذ من كلّ فن بطرف"[1].

ويبرز العمل الجماعي كعنصر مهم في طريقة المناقشة، فالطالب إمّا يُناقش أستاذه أو زملاءه ممّن يفوقونه في سرعة الفهم والبديهة، ويُعتبر الأستاذ المكوّن تكويناً جيّداً هو العجلة المحرّكة لهذا النقاش وكيفية إثارته داخل الحجرة الدراسية، وليس النقاش من أجل النقاش، بل النقاش المثمر الذي يكتسب الطالب على إثره معارف جديدة عبر الحوار و الأخذ و العطاء.

قد أظهرت البحوث والتجارب أن الطلبة يتعلّمون أكثر من الدروس التي يُشاركون فيها، ويُمكن أن يعمد أستاذ المقرّر إلى منح الطلبة الذين يُشاركون بعض الدرجات تحفيزاً لهم وتشجيعاً للآخرين على المشاركة[2].

ولو رجعنا إلى طبيعة التدريس في الجامعات عن طريق الفرق والجماعات فهو نادر الحدوث وقليل ولا يعتمده الأساتذة كمنهج تعليمي وهذا يفشي ظاهرة العزلة والانفرادية ويُقلّل من النقاش والاحتكاك بين الطلبة وعلّق أحد الباحثين على ذلك: " وفعلاً بأنّ العمل الجماعي ليس واسع الانتشار في قطاع التعليم العالي مقارنة بقطاعات العمل الأخرى، صحيح أنّ المؤسّسات الأكاديمية

[1]- اللغة العربية للمستوى الجامعي، أحمد طاهر حسنين، ص18.

[2]- يُنظر: سبل تنمية الكفايات التدريسية لدى الأستاذ الجامعي، بوزقزي رزيقة و قوارح محمّد، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، الجزائر، دط، دت، ص426.

مليئة باللّجان التي قد تُوحي بالعمل الجماعي، غير أنّها لا تُعتبر مثالاً قويّاً لفرق وجماعات العمل التي تضم الأفراد العاملين مع بعض"[1] وهذه العقلية امتدت لتشمل الإدارات وقاعات الدراسة.

- **ملامح الجودة في طريقة المناقشة:**

تظهر ملامح الجودة في طريقة المناقشة في النقاط التالية [2] :

- التركيز على الطالب بدل المدرّس.
- طريقة تُثير التفكير في الطلبة.
- تشجيع الطلّاب على الإبداع إذا استعمل الأسلوب النظامي في المناقشة.
- تُعتبر خير وسيلة لتدريب الطلّاب على الأساليب القيادية.
- وسيلة ناجحة لتدريب الطلّاب على الكلام والمحادثة والحوار، فالسؤال والجواب والأخذ والرد تعوّد الطلّاب على أن يُجيدوا التعبير عن آرائهم وأفكارهم عن طريق المحادثة والتعبير الشفوي، حيثُ نحتاج إلى هذا الأخير أكثر من التعبير التحريري.
- من الجودة أيضاّ مناقشة كل جديد وطرحه على الطلبة من قبل الأستاذ فيم استجدّ في مجال تخصّصه، حتّى لا تحدث قطيعة معرفية بين ما يتلقونه داخل قاعة الدراسة وما يتلقونه خارجها عن طريق المطالعة.

هذا ورغم أفضلية هذه الطريقة في مجال التدريس والنتائج التي حققتها ميدانيّا إلّا أنّنا لا يجب أن نجزم بأن هذه الأخيرة وحدها قادرة على حل كافة مشاكل التدريس، بل لابدّ من تضافر كافة الطرائق السابق ذكرها، وأخرى استّحدثت في إطار الجودة لتجويد عملية التدريس، أو ما أصبح يُعرف بالطريقة التكاملية، ويمكن للأستاذ أن ينتهج أكثر من طريقة في الحصة الواحدة بما يخدم مصلحة الطالب.

وتنويع أساليب التدريس بطريقة جذابة ومشوّقة من شأنه أن يُخرج الطلبة من جو الرتابة والملل الذي قد يكتنف الحصة بين الفينة والأخرى " إذا نجح أستاذ المقرّر في تنويع أساليب تدريسه في كل محاضرة، وإذا اهتمّ بإيجاد جو مناسب داخل حجرة الدراسة حيثُ يستطيع من خلاله طرح أسئلة ذات علاقة مباشرة بعناصر المحاضرة على الطلبة... دعوة الطالبة إلى المشاركة في تحضير بعض عناصر

[1]- الجامعة في عهد العولمة: قراءات متفرّقة، محمّد مقداد، ص81.

[2]- يُنظر: الشامل في تدريس المواد الاجتماعية، محمّد شاكر، ص114-115.

الدّرس عن طريق توزيعهم إلى مجموعات، بحيثُ تطرحُ كلّ مجموعة رؤيتها...وقد يحضّر الأستاذ فِلماً له علاقة بموضوع الدّرس ويقوم بعرضه على الطلبة، ثمّ يطلب منهم تلخيص أهمّ أفكاره ونقدها نقداً علميّاً...وقد يستدعي ضيفاً مختصّاً ذا خبرة علميّة وعملية ويُطلب من الطلبة محاورته في موضوع الدّرس"[1].

ومن الضروري أن نؤكد في خاتمة هذا الفصل أنّ الجودة أصبحت ضرورة ملحة لابدّ منها في ظل المشاكل التي تتخبّط فيها مؤسسات التعليم العالي في بلادنا، وأنّ هذه الأخيرة قطعت أشواطاً كبير نحو تطبيق الجودة بالرغم من كل العوائق(اجتماعية، ثقافية، مادية..) ، وأنّه من السابق لأوانه الحكم على هذه التجربة القصيرة الأمد التي لا يتعدّ عمرها عقداً من الزّمن بالنجاح أو الفشل.

كما ننوه أيضاً إلى قيّام الجودة على فلسفة العالمية والشمولية وأنّها تتسع لتحتوي كافة العلوم والمجالات المعرفية، منها الجودة في المناهج وطرق التدريس والمقررات والبيئة المحيطة بالتعليم ولابدّ لتعليمية اللغة العربية في كافة مستوياتها من الاستفادة من الجودة.

كما لا يفوتنا أن نذكر المشكل في تطبيق الجودة هو عدم تحديد طبيعة الأهداف المتوخى تحقيقها،وأكد خبراء الجودة أن تحقيق الأهداف المسطّرة هي الجودة في حدّ ذاتها ولاسيّما الذهنيات المتحجّرة لبعض إطارات الجامعة الجزائرية التي تأبى الانفتاح والعصرنة، وترى أنّ أي تجديد وخاصّة إذا كان غربيّاً فهو بمثابة تهديد للدين والتقاليد والقيم والمجتمع.

[1]- يُنظر:سبل تنمية الكفايات التدريسية لدى الأستاذ الجامعي، بوزقزي رزيقة و قوارح محمد، 425-426.

الفصل الثالث

مناهج تعليمية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية– جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف السنة أولى ليسانس كلّية الآداب والفنون أنموذجاً–.

1– التعرّف على بعض المصطلحات.

2– أهمّية البحث وطرائقه.

3– عيّنة الدراسة وأسباب اختيارها.

4– تحليل نتائج الاستبانات والتعليق عليها.

أ– الاستبانة رقم 01 الخاصة بالطلبة.

ب– الاستبانة رقم 02 الخاصّة بالأساتذة.

لقد تعالت صيحات مدوية في جامعاتنا الجزائرية معلنةً تفشّي الضّعف اللغوي بين أوساط الطلبة، ومن بينها جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، هي الأخرى تُعاني من عدّة نقائص، إن على مستوى المناهج أو طرق وأساليب التدريس، لذا ارتأينا أن نقوم بدراسة وصفية لتشخيص واقع هذه المناهج بكلّية الآداب والفنون وللقيام بذلك قمنا بما يلي:

- دراسة تحليلية وصفية لمجموعة من الاستبيانات وُزّعت على أربعة وثمانين(84) طالباً وطالبة على أقسام السنة أولى ليسانس بكلّية الآداب والفنون بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، وثلاثين(30)أستاذاً، وذلك خلال نهاية الموسم الجامعي 2019/2018 من أعضاء الطاقم التدريسي للكلية.
- وبعد جمع واسترجاع الاستبيانات كلّها وإعادة إفراغها في جداول والتعليق عليها بالتحليل والتقييم كانت النتائج كالتالي:

لتشخيص واقع مناهج اللغة العربية بكليّة الآداب والفنون بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف في أقسام اللغة العربية السنة أولى ليسانس، اتبعنا إحدى طرق الدراسات الميدانية، وهي طريقة الاستبيانات فهي كفيلة بأن تُعطينا التّشخيص الفعلي والواقعي لحال مناهج اللغة العربية في هذه الكلّية، فهذه الطريقة أثبتت نجاعتها وحققت نتائج طيبة في ميدان العلوم الإنسانية.

1. التعرّف على بعض المصطلحات:

ولكن قبل الولوج إلى عملية تحليل الاستبيانات فلا بأس أن نُسلّط الضوء على توضيح بعض المصطلحات كـ: الاستبيان/ الاستبانة، تحليل المحتوى، تحرّي العيّنة...

– الاستبانة/ الاستبيان: "طريقة علمية معاصرة تعمد الوصول إلى البيانات الميدانية عن طريق التساؤل الذي يُبنى بمنهج فنّي عالي المستوى؛ حيث تُخضع مجتمعاً للدراسة باعتماد منهجية تعتمد معايير علمية من حيثُ: محتواها، بناؤها التراتبي، نوع الأسئلة المطروحة، لغة الاستبانة، فَنِّيات وضع الأسئلة، منْطق التراتب المنهجي... ولذا كان على معدّي الاستبيانات(الباحثون) أن يكونوا حذرين من الوقوع في الأخطاء اللغوية، أو في أخطاء البناء، أو في أخطاء المنهجية، أو في الأخطاء اللغوية،

أو في التراتب المنطقي، أو في التشكيك في المستجوب، بحيث لا يشعرُ أنّه أمام استمارة بوليسية؛ وعند ذلك يمكن أن لا يتعاون معك، أو لا يجيبك بصدق"[1].

ومن جهة أخرى تعد الاستبانة/الاستبيان:" عبارة عن سبر أراء الفئة المدروسة لاستكناه محاور الإشكالية المعدّة لذلك الغرض، ومن ثمّ العمل على تحليلها واقتراح البدائل النوعية ذات العلاقة بالموضوع وأكثر ما تُستعمل الاستبانة/الاستبيان في المنهج الوصفي للوصول إلى وصف الظاهرة وصفاً حقيقيّاً من خلال مجتمع الدراسة، ومن ثمَّ يسَهِّل على الباحث أن يصل إلى تقديم/ اقتراح الحلول الحقيقية للظاهرة المدروسة؛ بعدما مسّ الموضوع في جانبه الواقعي(وصف)"[2].

ومن جهة أخرى هي :"أداة من أدوات البحث معدّة لجمع البيانات بهدف الحصول على إجابات عن مجموعة من الأسئلة أو الاستفسارات المكتوبة في نموذج أُعدّ لهذا الغرض"[3].

وقد أصبحت طريقة الاستبيان/ الاستبانة طريقة شائعة في وقتنا الحاضر في مجال البحث التعليمي، والهدف منها تتبّع نقائص العملية التعليمية والصعوبات التي تواجهها، ومن ثمّ رفعها إلى أصحاب الاختصاص لمعالجتها وتقويمها والاستفادة منها في بناء المناهج، كما يُمكن الاستعانة بها في مجال التخطيط للسياسات اللغوية المتّبعة في وضع البرامج الوطنية.

تُوَجَّه الاستبانة/الاستبيان إلى مجتمع مفتوح/ محدود، وهذا بحسب نوعية البحث وليست ملزمة لأحد كما أنّ الأسئلة الواردة فيها ليست ملزمة بالإجابة عنها كاملة وهي عبارة عن تعاون يتعلّق بالشأن العام يكون بين الباحث وبين المستجوب بعدما يشعرُ المستجوب أنّ تعاونه هذا يدخلُ في التحسين والتطوير ليس إلّا، وأنّ ما سوف يقترحه أو يكتبه أو ينقده يبقى محل السرّ والكتمان[4].

-تحليل المحتوى: "أسلوب من أساليب البحث العلمي يعتمد أثناء تفريغ محتوى الاستبانة/الاستبيان، ويكثُرُ استخدامه في دراسة أسلوب تحليل المحتويات في العلوم الإنسانية، وبالخصوص في تحليل المحتوى الإعلامي، فهو أداة للملاحظة وتحليل السّلوك الظاهر للاتّصال بين

[1]-في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، صالح بلعيد، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو، الجزائر، دط، دت، ص131.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- دليل البحث العلمي ، خير الدّين عويس، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1997م، ص54.

[4]- يُنظر:في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، صالح بلعيد، ص131.

المجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالاتّصال وتحليله من حيثُ الشّكل والمضمون؛ وهذا بُغية اكتشاف الخلفيّة الفكرية أو الثقافية أو السيّاسية أو الدينية أو الاجتماعية أو العلميّة...للقائمين على كلّ من يحمل الرّسالة الإعلامية، وكذلك للتعرّف على مقاصد القائمين على الاتّصال"[1].

2. أهداف البحث وطرائقه:

وبالعودة إلى أقسام اللغة العربية في المستوى الجامعي أقسام السنة أولى ليسانس الذي نحن بصدد القيام بدراسة مسحيّة نستشرفُ من خلالها وصف أوضاع مناهج تدريس اللغة العربية في هذا المستوى والطرق المتّبعة في التدريس، ما هي مواقفهم؟ ماهي مشاكلهم التعليمية؟... ولتحقيق ذلك حضّرنا مجموعة من الأسئلة شكّلت منطلق التعامل معهم، وضعنا استبيان نستجوبهم من خلاله ونتعرّف على واقعهم، وتلك هي النتائج التي سأعرضها لاحقاً بالتحليل والتعليق، وإن كنّا لا نرى فيها نتائج نهائيّة، وما هي إلّا صورة سريعة على أوضاع هذا المستوى الحسّاس كونه نقطة اتّصال بين طور تعليمي وطور آخر – لكن ربّما ستفتح لنا أفاقاً أوسع نحو دراسات أكثر عمقاً وأكثر دقّة من حيث النتائج– وقفة سريع ستمدنّا بمجموعة من المعلومات والمؤشرات .

الاستبيان: أجري الاستبيان على أربعة وثمانين (84) طالباً من قسم السنة أولى ليسانس بكلّية الآداب والفنون أثناء الدّرس، وقد استجاب الطلبة بسهولة لكل أسئلة الاستبيان، مع شرح وتيسير بعض الأسئلة التي كانت تبدو في البداية معقّدة، وتجاوبوا مع انشغالاتي بعد أن شرحتُ لهم الهدف من هذه العملية؛ وأنّها موجّهة لأغراض بحثيّة لا غير فكانت أجوبتهم على العموم موضوعية وعلى حسب الأسئلة المطروحة، وعلى حسب درجة استيعاب كل طالب وخلفيّاته المعرفية والثقافية، كما سلكنا طريق الأمانة العلميّة، وتعاملنا مع الإجابات كما وردت إلينا دون إحداث تصرّف فيها .

وحتى تكون النتائج أكثر شمولية وموضوعية وتطال شريحة واسعة من أعضاء هيئة التدريس قمنا ببناء استبيان آخر وُزِّع على ثلاثين (30) أستاذاً، أردنا من خلاله التعرّف على آراء عيّنة من الأساتذة فيما يخص المناهج والطرائق والأساليب المطبّقة في العملية التعليمية في هذا المستوى، ذلك أنّ الأستاذ جزء لا يتجزّأ من العملية التعليمية، إن لم يكن هو الركيزة الأساسية فيها، وتجاوبوا معي

[1]– في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، صالح بلعيد، ص135.

بكل سهولة مع تقديم مجموعة من النّصائح والتوجيهات أفادتني كثيراً في بناء الاستبانات واختيار الأسئلة بدقة.

3. عيّنة الدراسة وأسباب اختيارها:

كما أشرنا سابقاً فقد بنينا استبياناً من مجموعة من الأسئلة استجوبنا من خلالها أربعاً وثمانين (84) طالباً وطالبة عشوائيّا غالبيتهم من الإناث بمجموع ثمان وسبعين 78طالبة أي بنسبة (92,85%) وستة طلبة بنسبة(07.14%) تحرّينا فيها الدقة والموضوعية للوفاء بالغرض وهو الجواب على الإشكالية التي طُرحت في بداية هذه الأطروحة؛ لغرض الوصول إلى مدى تحقيق المناهج المتّبعة في قسم السنة أولى ليسانس كلّية الآداب والفنون لأهدافها وهي إكساب الطالب قاعدة لغوية أو ملكة لغوية يستطيع بها التعبير عن حاجاته ومواقفه التواصلية اليومية بأداء لغوي سليم دون ارتكاب الأخطاء.

أمّا عن أسباب اختيار هذا المستوى وهذه العيّنة على حساب باقي المستويات الأخرى وعيّنة ربّما تكون أوسع وأشمل، وبالتالي نتائج أفضل قد تُبنى عليها مجموعة من القرارات والأهداف لتحسن وتطوير العملية التكوينية في الجامعة ككل فقد جاءت الأسباب كالتالي:

- هذا المستوى يُعتبر همزة وصل بين طور تعليمي(الثانوي) و طور تعليمي آخر (الجامعي).
- ركزنا على هذا المستوى كون الطلبة يُعانون فيه من مجموعة من النقائص، منها الرسوب وإعادة السنة و ربّما التخلي...

4. تحليل المحتويات والتعليق عليها:

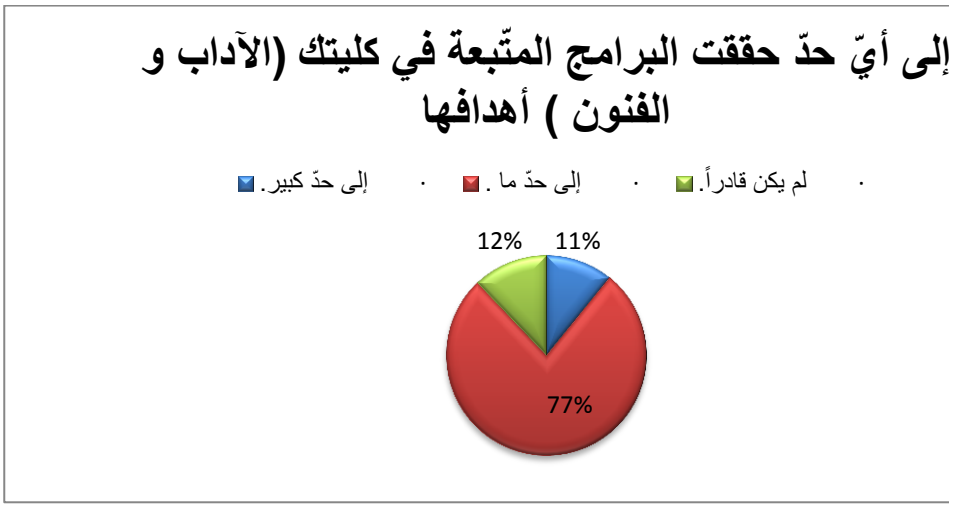
أ- الاستبانة رقم01(الخاصّة بالطلبة).

السؤال الأول:

إلى أيّ حدّ حققت البرامج المتّبعة في كليتك(الآداب و الفنون) أهدافها؟	الإقتراحات	العدد	النسبة المئوية	الملاحظات
	• إلى حدّ كبير	08	%9.63	• امتناع طالب واحد
	• إلى حدّ ما	65	%78.31	

	• لم تحقّق أهدافها	10	%12.04	عن الإجابة

الجدول رقم 01.



التعليق على نتائج الجدول:

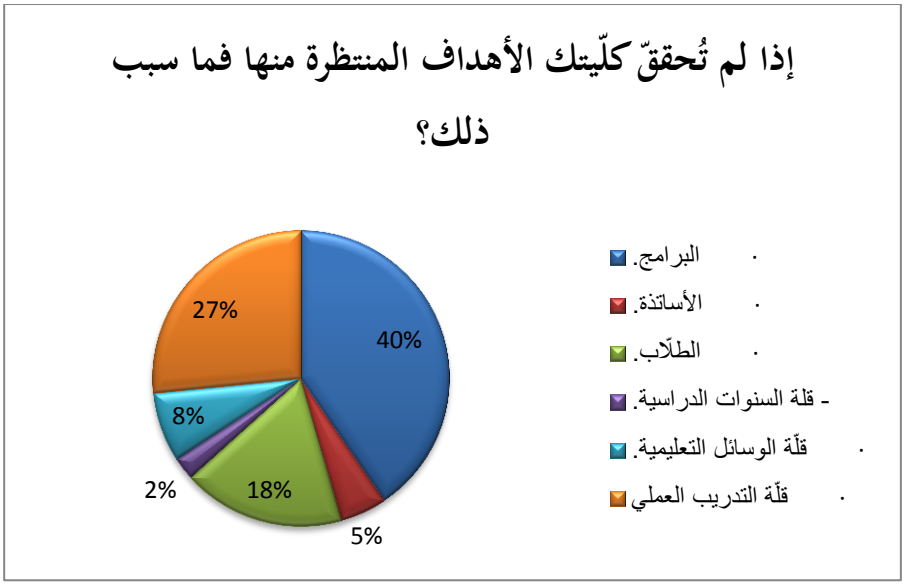
نظراً لما تحمله الأهداف من أهميّة لا يُمكن الاستهانة بها، فإنّ الموضوع يفرض علينا أن نتساءل عن الأهداف التي تّحدّد للطالب الجامعي، هل هي موجودة أصلاً وواضحة فضلاً عن أن تتحَقَّق في الواقع؟ وهل تستهدف الجانب الأخلاقي أم الجانب المعرفي أم الجانب الوجداني؟ وهل تسعى هذه الأهداف إلى تكوين طالب جامعي يُحسن التعبير بلغته كتابة وشفاهاً ويكون فعّالاً في مجتمعه؟. إنّ الآراء التي اعتمدنا عليها في الحكم على ما إذا كانت البرامج حقّقت أهدافها في الكلُّية بيَّنت أنّ محتوياتها حقّقت أهدافها إلى حدّ ما بنسبة78.31%بـ65 إجابة، هذا ما يفتح الباب على ذكر بعض التحفّظات التي تقال عن بعض البرامج من طول وتشعّب في مفرداتها، وحجم ساعي غير متوازن، وغياب التنسيق بين الأستاذ المطبّق والمحاضر، ويبدو أنّ الطلبة غير واثقين من إجاباتهم في هذا السؤال لأنّ هذا السؤال مرتبط بما بعده (إذا لم تحقق كليتك الأهداف المنظرة فإلى ما يرجع ذلك) فكل الطلبة أجابوا على هذا السؤال، وهذا يوحي بالتناقض بين إجاباتهم في السؤال الأول وإجابات السؤال الثاني .

وقد أجاب 10 طلبة ما نسبته 12.04% بأنّ هذه البرامج التي تُقَدَّم لهم على شكل دروس لا تَحمل في طيّاتها أي أهداف، وبهذا يكون غياب هذه الأخيرة حجر عثرة أمام الجامعة وأمام عناصر العملية التعليمية.

السؤال الثاني:

	الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية	الملاحظات
إذا لم تُحقق كلّيتك الأهداف المنتظرة منها فما سبب ذلك؟	• البرامج.	32	%40.50	امتنع عن الأجابة (05) طلبة.
	• الأساتذة.	04	%5.06	
	• الطلّاب.	14	%17.72	
	– قلة السنوات الدراسية.	02	%2.53	
	• قلّة الوسائل التعليمية.	06	%7.59	
	• قلّة التدريب العملي	21	%26.58	

الجدول رقم02.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

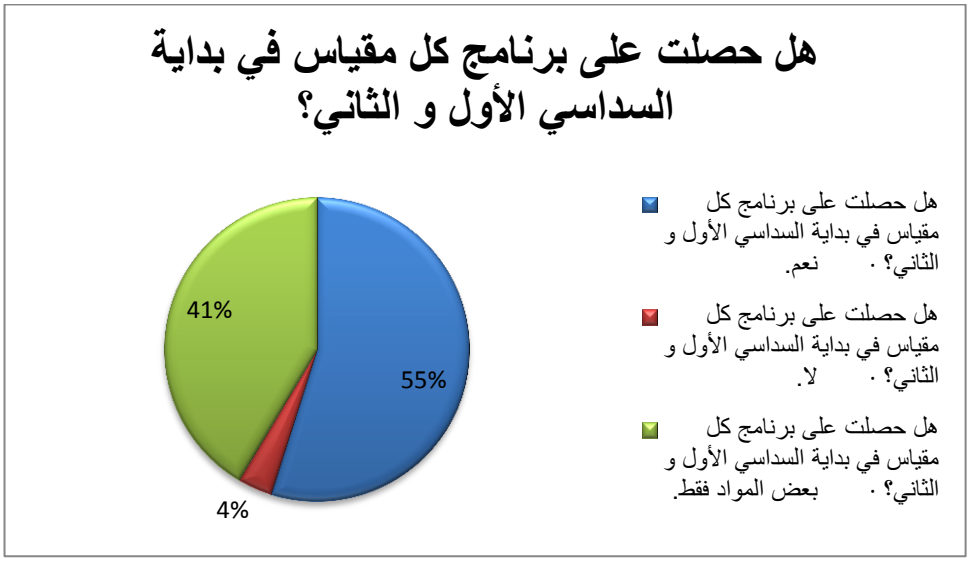
كما أسلفنا الذّكر في السؤال السابق فإنّ إجابات الطلبة جاءت متناقضة في هذا السؤال والذي قبله، فقد أشار أغلبهم في السؤال الأول أنّ البرامج حققّت أهدافها إلى حدّ ما بنسبة 78.31%، ثمّ يعودوا ويُناقضوا أنفسهم في السؤال الثاني، ويوضّح أغلبهم بأنّ البرامج لم تحقّق أهدافها بسبب ضعفها بنسبة 40.50% وقِلّة التدريب العملي بنسبة 26.54% أي 32 و21 إجابة لكل منهما على التوالي، وهذا تناقض واضح، وحمّل الطلبة أنفسهم نصيباً من المسؤولية في عدم تمكّن الكلّية من تحقيق الأهداف المرجوة بـ14إجابة بنسبة 17.72 %وهذا نتيجة إهمالهم ولا مبالاتهم المفرطة.

السؤال الثالث:

جرت العادة في بداية كل موسم دراسي وقبل الانطلاق الفعلي للدروس يزوّد الطالب من قبل أستاذه بمجموعة من المفردات تكون اختصار لمحتوى المقرّر الذي سيتلقّاه في ثنايا دروسه فيما بعد ،وعلى إثر ذلك وضعنا سؤالاً استجوبنا فيه الطلبة كانت نتائجه كالتالي:

السؤال الثالث.	الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية	الملاحظات
هل حصلت على برنامج كل مقياس في بداية السداسي الأول والثاني؟	• نعم.	45	%54.87	امتنع طالبان عن الإجابة .
	• لا.	03	%3.65	
	• بعض المواد فقط.	34	%41.46	

الجدول رقم03.



التحليل والتعليق على نتائج الجدول:

إنّ النتائج المتحصّل عليها في هذا السؤال تُبيّن لنا أنَّ نسبة كبيرة من الطلبة تلقّوا البرنامج المقرّر عليهم في كل سداسي بنسبة 54.87% أيّ 45 إجابة، وبنسبة تقاربها تلقّوا مفردات برامج بعض المقاييس فقط بنسبة 41.46% أيّ 34إجابة في انتظار تزويدهم بباقي مفردات المقاييس الأخرى، وأجاب 03 طلبة فقط بأنّهم لم يتلقوا أي برنامج، وهذا ربّما راجع إلى الطلبة أنفسهم، إذا علمنا بأنّ فئة كبيرة من الطلبة يلتحقون بمقاعد الدراسة متأخرين يكون فيها الأساتذة قد وزّعوا فيها مفردات كل المقاييس.

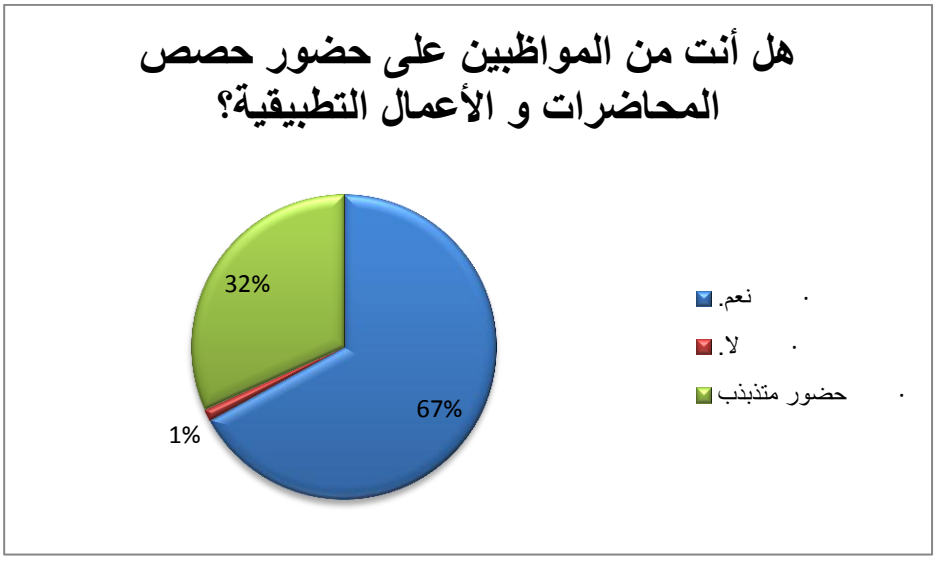
وعليه فالبرنامج من مسؤولية الأستاذ والإدارة معاً فهي عملية تنظيمية بحتة، ولا يُمكن للأستاذ أن يُدرّس من تلقاء نفسه، بل هناك برنامج لابدّ أن يسير عليه مسطّر من طرف أكاديميين ذوي خبرة وتجربة، تُحدّد فيه الأهداف مسبقاً ونجاحه مرهون بمدى تحقيق هذه الأهداف، كما يجب على الطلبة أن يبادروا في سدّ الثغرات والنقائص التي قد تبدو في البرنامج بين الفينة والأخرى وذلك بالاستعانة بمصادر المعرفة المختلفة كالمكتبة وقاعات الأنترنت...

السؤال الرابع:

لقد أصبحت قضية حضور الطلبة وغيابهم عن مقاعد الدراسة تأرّق الأكاديميين والفاعلين في الجامعة، ويُعيق الجامعة في الوصول إلى أهدافها، فليس من المعقول أن نبني جامعة ذات مستوى مهما كانت جودة مناهجها وطرق تدريسها، والأستاذ يجد نفسه بين أربعة جدران وبقاعات ومدرّجات فارغة والجدول التالي يلخص لنا ما سبق ذكره:

السؤال الرابع	الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية	الملاحظات
هل أنت من المواظبين على حضور حصص المحاضرات والأعمال التطبيقية؟	• نعم.	55	%67.07	امتنع طالبان عن الإجابة.
	• لا.	01	%1.21	
	• حضور متذبذب	26	%31.70	

الجدول رقم 04.



التحليل والتعليق على نتائج الجدول:

تحَصّلنا على 55 إجابة في هذا السؤال من العيِّنة المبحوثة تثبت حضورها ما نسبته67.07% وهي أعلى نسبة ، هذا إذا حصرناها في حصّة التطبيق فقط، أمّا إذا عممّناها كما ذكر نص السؤال(

التطبيق والمحاضرة معا) فهو خلاف ذلك؛ لأنّ الواقع يقول بأنّ المحاضرات تنجز بمدرّجات شبه فارغة وبطلبة يُعَدّون على الأصابع، وإنّ كانوا يحضرون فحضورهم متذبذب، وغالبا ما يكون عند اقتراب موعد الامتحانات، بغرض نسخ المحاضرات من زملائهم الذين يحافظون على الحضور، وهذه الفئة لم تتجاوز 26 إجابة بنسبة31.70% وجاءت أقل نسبة في الخيار الثاني (لا) بـ: 03 إجابات فقط وهذا النوع قد ينتهي مصيرهم بالإقصاء في نهاية الموسم الدراسي .

وحجج الطلبة في غيابهم عن المحاضرات رغم أهمّيتها هي: عدم إلزاميتها وكونها مملّة ويكتفي فيها المدرّس بالإملاء فقط دون الشرح –هذه الطّريقة سلبية ولا تُساهم في التكوين اللغوي للطالب– ولا يُمنح فيها الطلبة مساحة للنقاش وإبداء الرأي وهذا ما ينفّرهم منها.

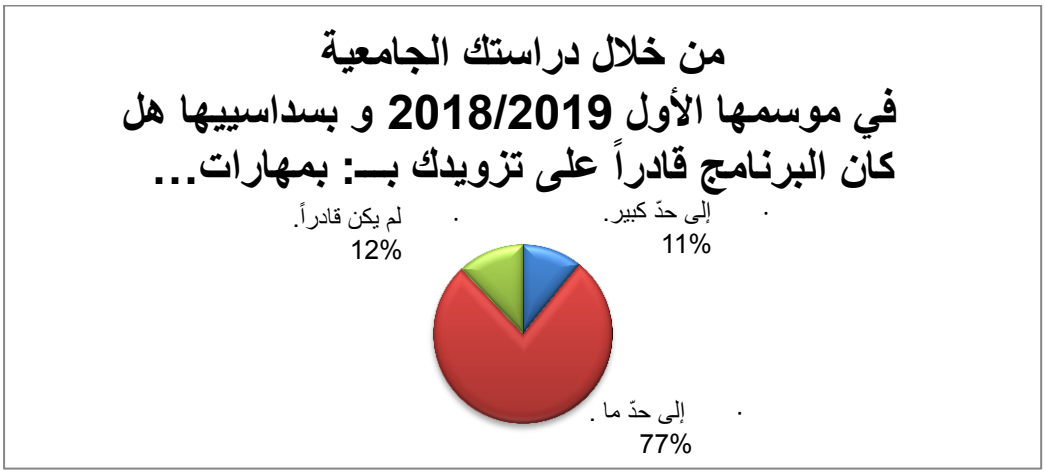
أمّا الطلبة الذين يداومون على الحضور فقد برّر أحدهم على حدّ تعبيره(الامتحانات مبنية على المحاضرات وجُل المعلومات فيها)، فضلاً عن أنّ بعض الأساتذة يشرحون بعض نقاط المحاضرة شفهيّاً دون إملائها ثمَّ يُضمِّنونها في أسئلة الامتحانات لاختبار الطلبة الذين كانوا مواظبين على الحضور من الذين كانوا يتغيّبون.

السؤال الخامس:

لا شكّ أنّ نتائج نجاح العملية التكوينية في الجامعة مرتبط بمدى كفاءة ونوعيّة البرامج والمقرّرات المسطّرة، والتي ينبغي أن توصل إلى ذهن الطالب ويَستوعب مُحتواها على الوجه الأكمل، وقبل ذلك لابدّ أن تسترعي انتباه الطالب وتستجيب لتطلّعاته وميولاته ورغباته وأن يجد فيها ضالته، خاصّة إذا عَلِمنا بأنَّ عدد كبير من طلّابنا اليوم وجدوا أنفسهم في مجال اللغة بصفة آلية دون رغبة منهم، وهذا بدوره سَيُؤثِّر على مردودهم العلمي، لكنّ حسن اختيار وإدراج المقرّرات وبرامج مؤسسة على معايير تَستَهوي الطّالب اليوم واعتماد أساتذة ذوي كفاءة كلّها عوامل قادرة على ردم هذه الفجوة تجعل الطالب يغير من نظرته نحو اللغة، ويجعله طالباً مثابراً جادّاً والجدول التالي يوضّح لنا آراء الطلبة حول البرامج التي يزودونا بها:

	الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية	الملاحظات
من خلال دراستك الجامعية في موسمها الأول 2019/2018 وبسداسييها هل كان البرنامج قادراً على تزويدك بـ: بمهارات لغوية عامة؟	• إلى حدّ كبير.	09	%10.84	امتنع طالب واحد عن الإجابة.
	• إلى حدّ ما .	64	%77.10	
	• لم يكن قادراً.	10	%12.04	

الجدول رقم 05.



التعليق على نتائج الجدولها وتحليلها:

أفرزت نتائج العَيّنّة عن مجموعة من الإجابات متباينة فيما بينها وهذا ما نلاحظه على الاقتراح الثاني الذي نال أعلى نسبة من إجابات الطلبة تقدّر بـ: 64 إجابة وبنسبة هي الأعلى 77.10% من بين باقي الإجابات يفيد الطلبة من خلالها بأنّ البرنامج زوّدهم بمعلومات ثقافية

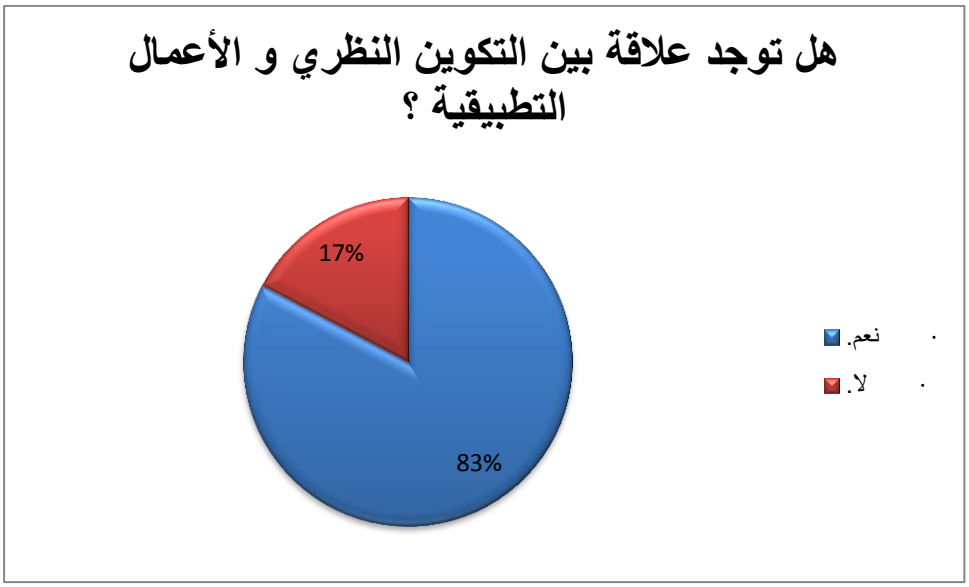
ومهارات لغوية بنسبة معتبرة، وهذا يُعطينا قراءة مفادها أنّ البرامج المطبّقة حالياً ما زالت تعاني من نقائص عديدة وجب طرحها على طاولة النقاش ولمراجعتها وتقويمها باستمرار حتّى تستجيب لمتطلّبات المرحلة الراهنة وتَطلُّعات شريحة واسعة من الطلبة، فيما أجاب 09 طلبة فقط بأنهم وجدوا ضالتهم في هذه البرامج ما نسبته10.84% وهي نسبة قليلة مقارنة بسابقتها، لا يُمكن اعتمادها للخروج بنتيجة وهي النسبة ذاتها بالتقريب12.04% التي أجابت على الاقتراح الأول(البرامج الحالية كانت قادرة على تزويدهم بمعلومات ثقافية ومهارات لغوية إلى حدّ كبير).

السؤال السادس:

لا يَستغني التطبيق عن التنظير في أي مجال معرفي كان، وذلك لما يحمله الجانب التطبيق من أهمية قصوى في ترسيخ المعارف لدى المتعلّم ، ولا بدّ أن يسيران جنبا إلى جنب ،ولكن واقع العملية التعليمية يشير إلى أنّ هناك شكاوي وتذمّر بين أوساط الجامعيين من عدم التناسق بين التطبيق والتنظير ومن هذا المنطلق اخترنا أن يكون هذا السؤال من ضمن أسئلة الاستبانة وجاءت نتائجه على النحو الآتي:

	الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية	الملاحظات
هل توجد علاقة بين التكوين النظري و الأعمال التطبيقية ؟	• نعم.	67	%82.71	امتنع ثلاثة 03 طلبة عن الإجابة.
	• لا.	14	%17.28	- أجاب طالب واحد (في بعض المقاييس فقط).

الجدول رقم 06.



التعليق على نتائج الجدول و تحليليها:

بعد إحصاء وجمع نتائج العيّنة تبيّن لنا أنّ 67 إجابة كانت بـ(نعم) بمعنى هناك علاقة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي أي بنسبة قدرها82.72% وهذا هو المنطق الذي ينبغي أن تكون عليه جامعاتنا اليوم، فمعظمها تعاني من أزمة التوفيق بين ما هو نظري وما هو تطبيقي وبالأخص التطبيقات النحوية التي تكاد تكون منعدمة، ولا يُخصّص لها سوى وقت قصير، فالقواعد النحوية ليست مجرّد معلومات نحشو بها أذهان الطلبة فهي وسيلة لغاية هدفها حفظ اللّسان من اللّحن، بل لابدّ أن تُصبح عملية واقعية يتعامل بها الطالب في مواقفه التواصلية اليومية.

وأجاب 14 طالباً من مجموع العيّنة بأنّه لا يُوجد علاقة بين التكوين النظري والأعمال التطبيقية ما نسبته 17.28%وهذه النسبة لا تعكس الواقع الحقيقي، بل ما يلهجُ به الواقع يتجاوز هذه النسبة بكثير، فما يُلاحظ على غالبية الأساتذة هو إهمالهم للجانب التطبيقي والاكتفاء بالدراسة النظرية، أو إحلال أحدهما محل الآخر وغالباً يتم تغليب النظري على التطبيقي، وهذا ما يُؤثّر سلباً على مردود الطلبة، وربّما حتى الإدارة ببرمجتها حصص نظرية أكثر من التطبيقية.

وللتأكد ممّا ذكرنا نلقي نظرة متفحصة على(ملحق برنامج التعليم القاعدي المشترك لشهادة الليسانس جذع مشترك لميدان لغة وأدب عربي الصادر في 23 جويلية 2014 طبقاً للقرار الوزاري رقم589).

السداسي الأول:

وحدات التعلم	المواد / العنوان		المعامل	الحجم الساعي الأسبوعي			الحجم الساعي للسداسي (15أسبوعاً)	أخرى*	نوع التقييم	
				دروس	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية			مراقبة مستمرة	امتحان
وحدة تعليم أساسية	نص أدبي قديم(شعر)	5	2	1سا30	1سا30		45سا00	45سا00	×	×
	نقد أدبي قديم 1	4	2	1سا30	1سا30		45سا00	45سا00	×	×
وحد تعليم أساسية	علم الصرف	5	2	1سا30	1سا30		45سا00	45سا00	×	×
	بلاغة عربية	4	2	1سا30	1سا30		45سا00	45سا00	×	×
وحدة تعليم منهجية	تقنيات البحث01	3	2		1سا30		45سا00	45سا00	×	×
	تقنيات التعبير الشفوي	3	2		1س30		45سا00	45سا00	×	×
	عروض و موسيقى الشعر	3	2	1سا30	1سا30		45سا00	45سا00	×	×
وحدة	علوم	1	1	1سا			22سا	45سا		×

تعليم استكشافية	القرآن			30			30		00	
وحدة تعليم أفقية	لغة أجنبية(تعبير شفهي)	1	1		1سا30		22سا30		45سا00	×	×
	إعلام آلي	1	1			1سا30	22سا30		45سا00	×	
مجموع السداسي الأول		30	17	9سا00	12سا00	1سا30	337سا30		450سا00		

* عمل إضافي عن طريق التشاور السداسي.

السداسي الثاني:

وحدات التعلم	المواد / العنوان	الأرصدة	المعامل	الحجم الساعي الأسبوعي: دروس	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	الحجم الساعي للسداسي (15أسبوعاً)	أخرى*	نوع التقييم: مراقبة مستمرة	امتحان
وحدة تعليم أساسية	نص أدبي قديم(نثر)	5	2	1سا30	1سا30		45سا00	45سا00	×	×
	نقد أدبي قديم 2	4	2	1سا30	1سا30		45سا00	45سا00	×	×
وحد تعليم أساسية	علم النحو	5	2	1سا30	1سا30		45سا00	45سا00	×	×
	فقه اللغة	4	2	1سا30	1سا30		45سا00	45سا00	×	×
وحدة	تقنيات	3	2		1سا30		45سا	45سا	×	×

تعليم منهجية	البحث02						00	00		
	تقنيات التعبير الكتابي	3	2		1س30		45سا 00	45سا 00	×	×
	مصادر اللغة و الأدب	3	2	1سا 30	1سا30		45سا 00	45سا 00	×	×
وحدة تعليم استكشا فية	تاريخ الحضارة الإنسانية	1	1	1سا 30			22سا 30	45سا 00		×
وحدة تعليم أفقية	لغة أجنبية(تع بير كتابي وشفهي)	1	1		1سا30		22سا 30	45سا 00	×	×
	إعلام آلي2	1	1			1سا 30	22سا 30	45سا 00	×	
مجموع السداسي الثاني		30	17	9سا 00	12سا 00	1سا 30	337سا 30	450 00سا		

* عمل إضافي عن طريق التشاور السداسي.

أول ملاحظة نستشفها من هذا البرنامج هي أنّه يفرّق بين الدروس والأعمال الموجّهة والأعمال التطبيقية ويضع مقياس واحد فقط في صنف الأعمال التطبيقية وما عداه فهو إمّا دروس أو أعمال تطبيقية وهو مقياس الإعلام الآلي.

ونأتي الآن إلى الشق الثاني من السؤال الذي افترضناه كونه له علاقة بنص وثيقة برنامج الملحق لأنّه تضمّن التوقيت الزمني والحجم الساعي لكل مقياس دروس وأعمال موجهة إذا اعتبرناها هي نفسها أعمال التطبيقية مثل ما هو شائع في أوساط الطلبة.

ما يُلاحظ تقريباً أن هناك توازن بين ما هو دروس ومحاضرات وبين ما هو تطبيقي من حيث التوزيع الزمني والحجم الساعي كما هو مبيّن أعلاه: فكل من المقاييس التالية:(نص أدبي قديم(شعر)، نقد أدبي قديم، علم الصّرف، البلاغة العربية، العروض و موسيقى الشعر) هي كلّها مقاييس تدرّس بأسلوبي المحاضرة والأعمال التطبيقية وبحجم ساعي عادل بينهما(01.30) لكل منهما، أمّا مقياسي(تقنيات التعبير الشفوي و تقنيات البحث) فيُعدّان في صنف الأعمال التطبيقية، وصنّف مقياس(علوم القرآن) في خانة المحاضرات، لنخرج بنتيجة مفادها أنّ حصص التطبيق(الأعمال الموجّهة) تتفوق على حصص المحاضرات بفارق حصّة واحدة وبحجم أسبوعي يُقدّر بـ(10ساعات ونصف) فقط في المجموع هذا عن السداسي الأوّل.

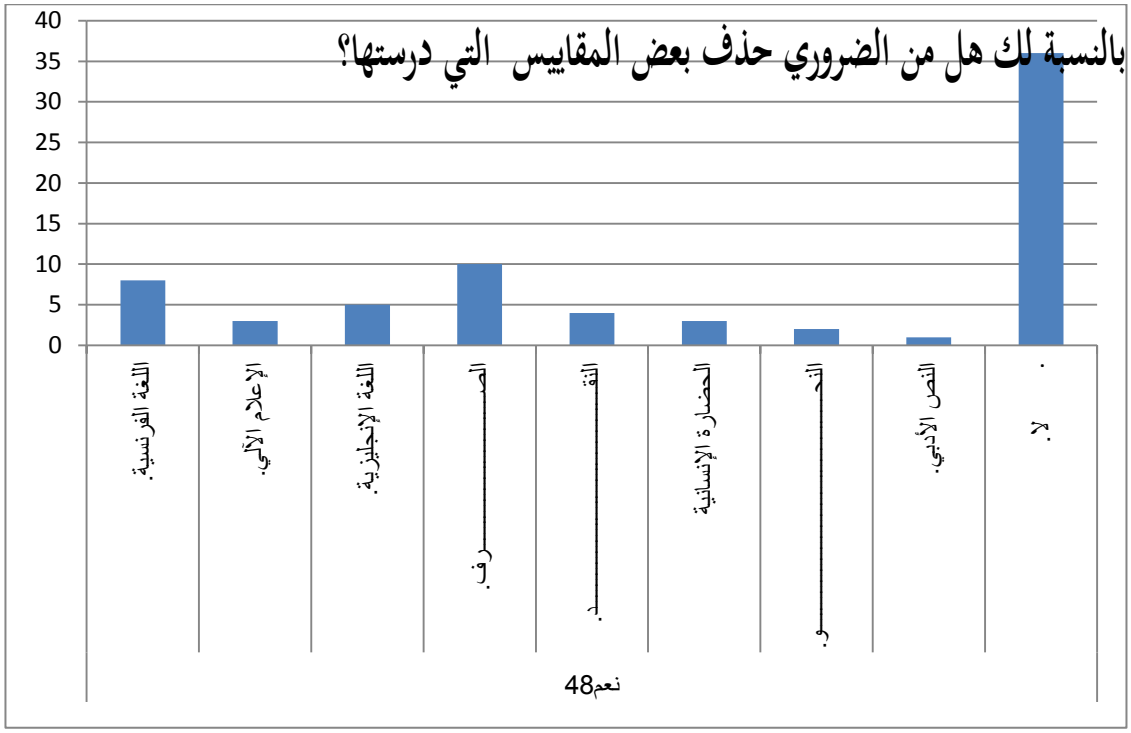
أمّا عن السداسي الثاني فالمقاييس التالية(نص أدبي قديم(نثر)، نقد أدبي02، علم النّحو، فقه اللغة ومصادر اللغة والأدب والنّقد) فكلّها تنقسم إلى محاضرة وتطبيق وبنفس الحجم الساعي (01.30) ويبقى مقياسي(تقنيات البحث02 وتقنيات التعبير الكتابي) في صنف الأعمال التطبيقية، واستُحْدِث مقياس جديد في هذا السداسي(تاريخ الحضارة الإنسانية) يُدَرَّس بأسلوب المحاضرة فقط، على نختم بنفس النتيجة التي خرجنا بها في السداسي الأوّل.

السؤال السابع:

بالنسبة لك هل من الضروري حذف بعض المقاييس التي درستها؟	العدد	النسبة المئوية	الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية	الملاحظات
• نعم	48	%57.14	اللغة الفرنسية.	08	%16.66	أجاب 12 طالباً (بنعم) مع تغيير بعض المقاييس لكن دون
			الإعلام الآلي.	03	%06.25	
			اللغة الإنجليزية.	05	%10.41	
			الصـــــرف.	10	%20.83	
			النقـــــــد.	04	%08.33	
			الحضارة	03	%06.25	

			الإنسانية			أن يُحدّوا
			النحـــــــــو.	02	%04.16	أي مقياس
			النص الأدبي.	01	%02.08	
• لا.	36	%42.85	/	/	/	

الجدول رقم07.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

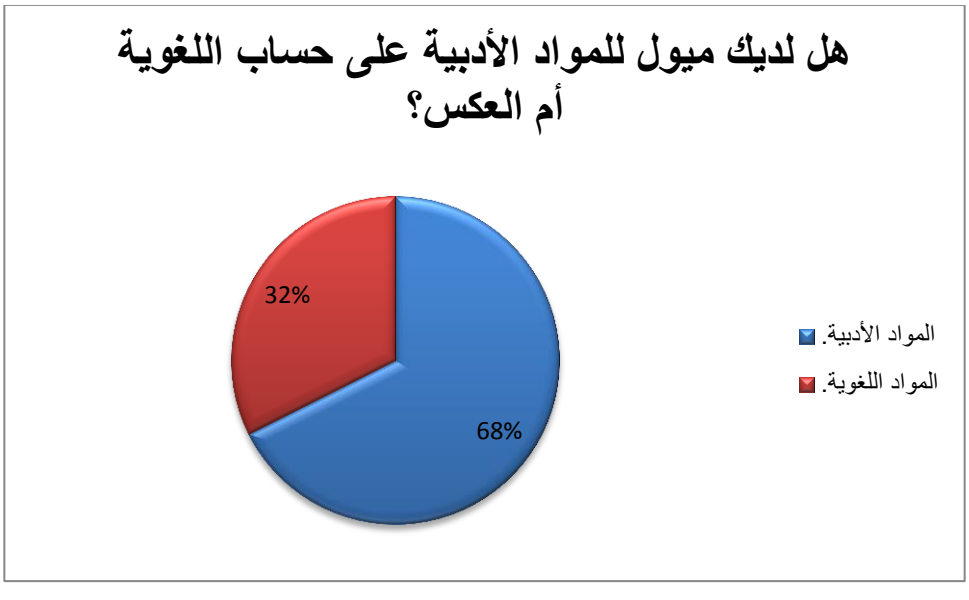
اتّجهت فئة كبيرة من أفراد العيّنة التي أجابت بـ(نعم)بأنّها مع حذف بعض المقاييس منها اللغات الأجنبية (اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية) بـ 08 و05 إجابات وبنسب 16.66% و10.41% على التوالي وذلك ربّما راجع إلى الطرق والأساليب المملّة والروتينية التي تُدرّس بها هذه اللغات ومحتوياتها التي تضم مجرّد مبادئ وقواعد بسيطة عن هذه اللغات تتكرر في كل موسم دراسي، جعلت الطلبة ينفرون منها رغم إقرارهم بأهميتها.

أمّا الشيء غير الطبيعي في إجابات الطلبة في هذا السؤال أن يطالبوا بحذف مقياس أساسي كالصّرف بـ10إجابات ما نسبته 20.83% وهو عماد اللغة العربية وهو ما يُنْبئ عن وجود خلل في تدريس هذا المقياس وجب إعادة النظر فيه من حيث مفردات وطرق وأساليب تدريسه وكيفية تقويم الطلبة فيه، لاسيّما مقياس الحضارة الإنسانية من المقاييس التي اقترح الطلبة حذفه بـ03إجابات ما نسبته6.25% رغم أهميّته كونه يصنف في خانة الثقافة العامة، وكذا مقياسي(فقه اللغة وتقنيات التعبير)لأنها معقّدة ولا تحمل لهم أي جديد، وعبّر 36 طالبا عن رضاهم بالمقاييس التي يدرسونها بنسبة 42.85%.

السؤال الثامن:

	الاقتراحات	التكرار/ العدد	النسبة المئوية	الملاحظات
هل لديك ميول للمواد الأدبية على حساب اللغوية أم العكس؟	المواد الأدبية.	48	%64	امتنع 09 طلبة عن الإجابة . 04 يفضلونهما معاً.
	المواد اللغوية.	23	%30.66	

الجدول رقم08.



التعليق على نتائج الجدول و تحليلها:

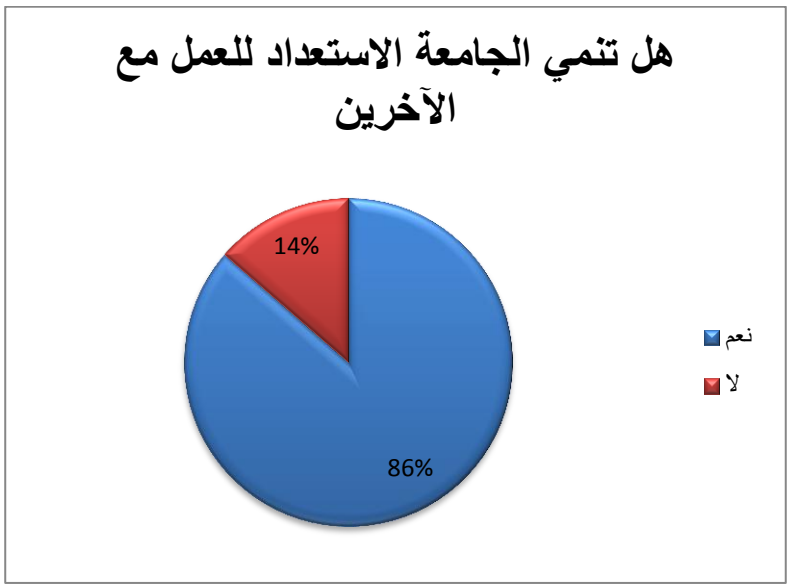
أكّدت نتائج الإجابة على هذا السؤال من طرف الطلبة أنّ غالبيتهم يفضّلون المقاييس الأدبية بـ: 48 إجابة بنسبة قدرها64% على حساب المقاييس اللغوية بواقع 23 إجابة بنسبة 30.66%، وامتنع 09 طلبة عن الإجابة بنسبة 10.71% وهي الأعلى من بين أسئلة الاستبانة كلّها. في حين أنّ 04 طلبة لا يفضّلون أي نوع من المقاييس ويعتبرونها سواسية ويُكمّلان بعضهما البعض لخدمة اللغة ككل، أمّا بخصوص الطلبة الذين يفضّلون المقاييس الأدبية فقد علّلوا إجاباتهم وعددهم 09 طلبة بأنّ(المقاييس الأدبية سهلة ولا تتطلّب الحفظ، وقلّة الفهم عكس اللغوية فهيّ جافّة وصعبة) ،وعلّل طالبان ميلهم للمقاييس الأدبية بأنّه (مجرّد ميول) وعللّ (أخر فيها نوع من المغامرة والاكتشاف والخيال وخاصة الشّعر)، وقال آخر بأنّها (تُنمّي فيه حاسيّة الإبداع).

وفي الوقت ذاته علّل أصحاب المقاييس اللغوية سبب اختياراتهم وهم 10 طلبة بأنّ المواد اللغوية أفضل وأحسن من المقاييس الأدبية لأنّها سهلة و يُمكن فهمها وحفظها، وعلّل آخر عن حبّه للقواعد لأنّه يعتبر ذلك المنطلق والأساس لإتقان اللغة وبالتالي التعبير بها في أشكال أدبية وفنّية ،بيد أنّه امتنع 45 طالباً عن التعليل بإجاباتهم سواء أكانت أدبية أو لغوية.

السؤال التاسع:

	الاقتراحات	العدد	النسبة	الملاحظات.
هل تنمي الجامعة الاستعداد للعمل مع الآخرين	نعم	70	%86.41	امتناع 03 طلبة عن الإجابة.
	لا	11	%13.58	

الجدول رقم 09.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

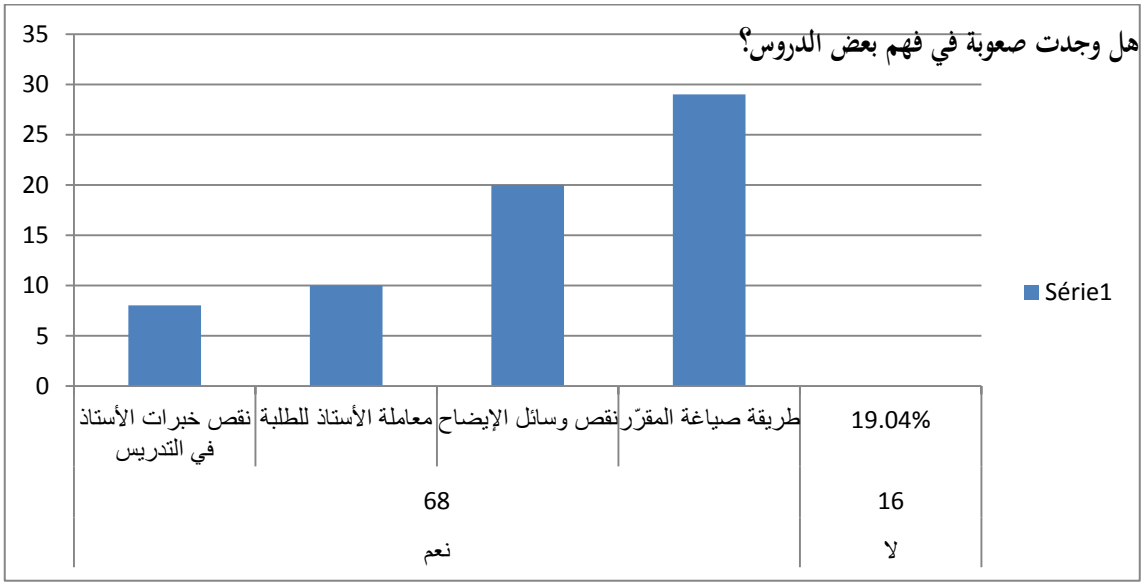
لعلّه من الملاحظ أنّ طالب الجامعة اليوم ما زال يجد صعوبة في التواصل مع محيطه الجامعي، والاحتكاك بأساتذته والدخول معهم في نقاشات مثمرة، يمكن الاستفادة منها بسبب الهواجس النفسية التي لازمته منذ مراحل تعليمية سابقة هذا من جهة، ومن جهة أخرى غياب تكوين حقيقي في هذا الجانب كتخصيص دروس ومحاضرات يُلْقيها أساتذة مختصون في علم الاجتماع وعلم النفس، فالعلوم كلّها متداخلة وتخدم بعضها البعض.

وردتنا نتائج العيّنة في هذا السؤال إيجابيةبـ 70إجابة يرى فيها الطلبة رغم نقائصها تنمِّي فيهم الاستعداد للعمل مع الآخرين بنسبة قدرها 86.41% وكانت إجابة11طالبا سلبية بنسبة 13.58% وبناءاً عليه فالبرامج المخصصة للمعاهد الجامعية والكلّيات لا تعطي أهمية كبيرة لتعريف الطالب بطبيعة العلاقات المهنية والإنسانية رغم ضرورتها في التحصيل العلمي وفي عالم الشغل.

السؤال العاشر:

هل وجدت صعوبة في فهم بعض الدروس؟	العدد	النسبة	الاقتراحات	العدد	النسبة	الملاحظات
نعم	68	%80.04	نقص خبرات الأستاذ في التدريس	08	%11.94	أجاب كل الطلبة على سؤال الاستبانة ما عدا طالب واحد أجاب بنعم و لم يقترح أي خيار .
			معاملة الأستاذ للطلبة	10	%14.92	
			نقص وسائل الإيضاح	20	%29.85	
			طريقة صياغة المقرّر	29	%43.28	
لا	16	%19.04				

الجدول رقم10.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

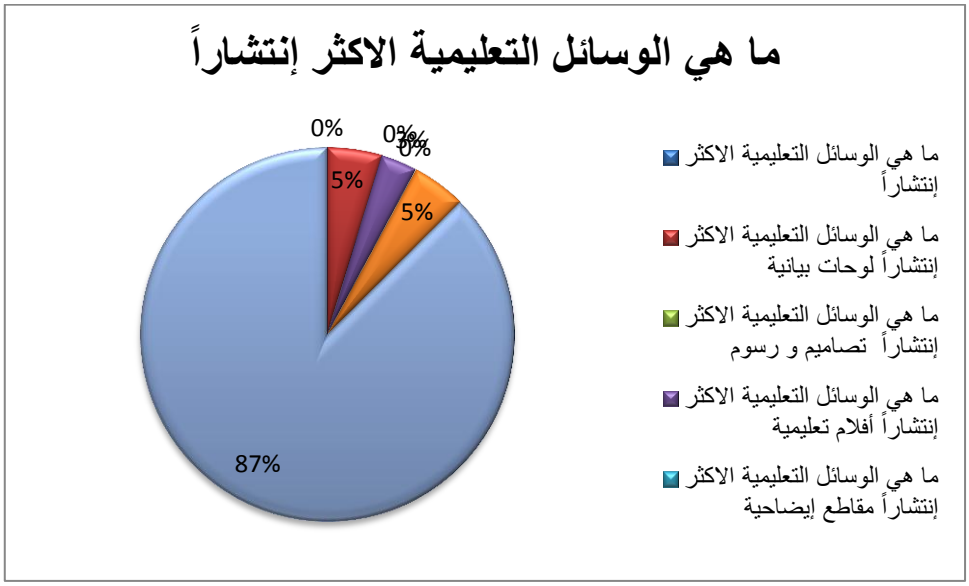
تُشيرُ الإجابات التي أَدلى بها الطلبة في هذا السؤال أنّ نسبة الطلبة الذين يجدون صعوبة في بعض فهم بعض الدروس تجاوزت 80%، وهي نسبة غاية في الخطورة بواقع 68إجابة من حجم العيّنة المدروسة، وهذا ما يجعل القائمين على العملية التعليمية يراجعوا حساباتهم والبحث عن إيجاد الحلول المناسبة، وللبحث عن مكمن الصعوبة في فهم الدروس فرّعنا هذا السؤال إلى أربع اقتراحات نال الاقتراح الرابع(طريقة صياغة المقرّر) أعلى نسبة من إجابات الطلبة بـ43.28% بـ29 إجابة، ثمّ تليها الإجابة الثالثة(نقص وسائل الإيضاح) بـ20إجابة وبنسبة 29.85% كمقياس الصوتيات الذي يحتاج إلى أجهزة متطوّرة يتعذّر من دونها فهم دروس الصوتيات من حيث مخارجها وصفاتها.

كما أرجع الطلبة صعوبة فهمهم لبعض الدروس إلى (نقص خبرات الأستاذ في التدريس) وسوء (معاملة بعض الأساتذة للطلبة) وهذا ما عبّر عنه الطلبة في الخيارين الأول والثاني بـ08 و10 إجابات على التوالي، وأجاب 16 طالباً من العيّنة أنّهم لا يجدون صعوبات في فهم الدروس ما يمثل نسبة قدرها19.04%.

السؤال الحادي عشر:

ما هي الوسائل التعليمية	الاقتراحات.											
	لوحات بيانية		تصاميم و رسوم		أفلام تعليمية		مقاطع إيضاحية		نماذج		كتب و مراجع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الاكثر إنتشاراً	03	4.64 %	00	00 %	02	3.12 %	00	00 %	03	4.64 %	56	87.5 %

الجدول رقم11.



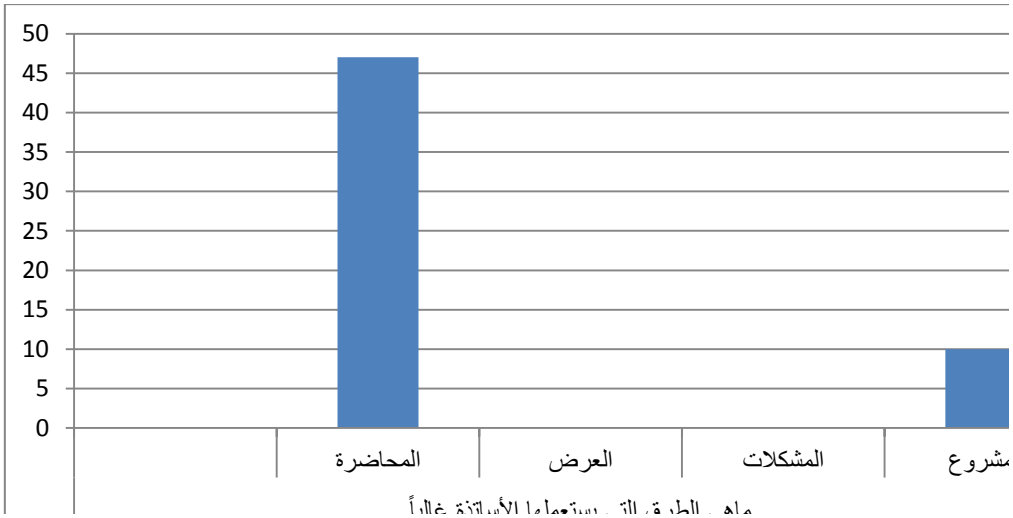
التعليق على نتائج الجدول وتحليليها:

بعد استرجاع نتائج العينة كلّها من الطلبة لُوحِظ أنّ هناك 56 طالباً أجاب بأنّ الوسيلة الأكثر استعمالاً من طرف الأساتذة هي الكتب والمراجع بنسبة 87.5% وهي الأعلى من بين خيارات الطلبة، واختار 03 طلبة فقط من أفراد العيّنة الخيار الأوّل (لوحات بيانية) بنسبة 4.64% ونفس العدد أجاب عن الخيار الخامس، ولم يُجب أي طالب عن الخيارين الثاني والرابع كون هاتين الوسيلتين ما زالتا لم تعتمدا في التدريس من قبل الأساتذة وغير متاحة من طرف إدارة الجامعة، وامتنع طالبان(02) عن الإجابة، لاسيّما هناك 18 طالباً من أفراد العيّنة أجابوا على أكثر من اقتراح(اثنين فأكثر) كانت معظمها تنحصر في الخيارين الخامس والسادس بـ14 إجابة وهما الوسيلتين الأكثر استعمالاً من طرف الأساتذة .

السؤال الثاني عشر:

ماهي الطرق التي يستعملها الأساتذة غالباً	الاقتراحـــــــــــــــــات.										الملاحظات
	المحاضرة		العرض		المناقشة		المشكلات		المشروع		أجاب نحو 24 طالباً على أكثر من خيار
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	47	56.62%	00	00%	26	31.32%	00	00%	10	12.04%	امتنع طالب واحد عن الإجابة

الجدول رقم 12.



التعليق على نتائج الجدول وتحليليها:

نالت طريقة المحاضرة النصيب الأوفر من إجابات الطلبة بـ47 إجابة بنسبة56.62% وهذا ربّما راجع إلى طبيعة اللغة العربية وتعليميّتها التي تعتمد على النظري أكثر، وكذا دليل على أنّ عدد كبير من الأساتذة لا يزال يتّبع الطُرق التلقينيّة القائمة على حشو أذهان الطلبة بكم هائل من المعارف دون التركيز على تنمية المهارات والاستعدادات التي يمتلكها الطالب، وهي طريقة تساعد الأساتذة في كونها تسرّع من استنفاد البرنامج الذي يكون غالباً يتّصف بالطول والتشعّب بين عناصره

هذا من جهة، ومن جهة أخرى تناسب الأقسام ذات الحشد الهائل من الطلبة وخاصّة كلّيات الآداب و الفنون التي تشهد توافد كم هائل من الطلبة هو في ازدياد مع بداية كل موسم دراسي، ولكنّها لا تخدم الطلبة من ناحية الاستيعاب والفهم.

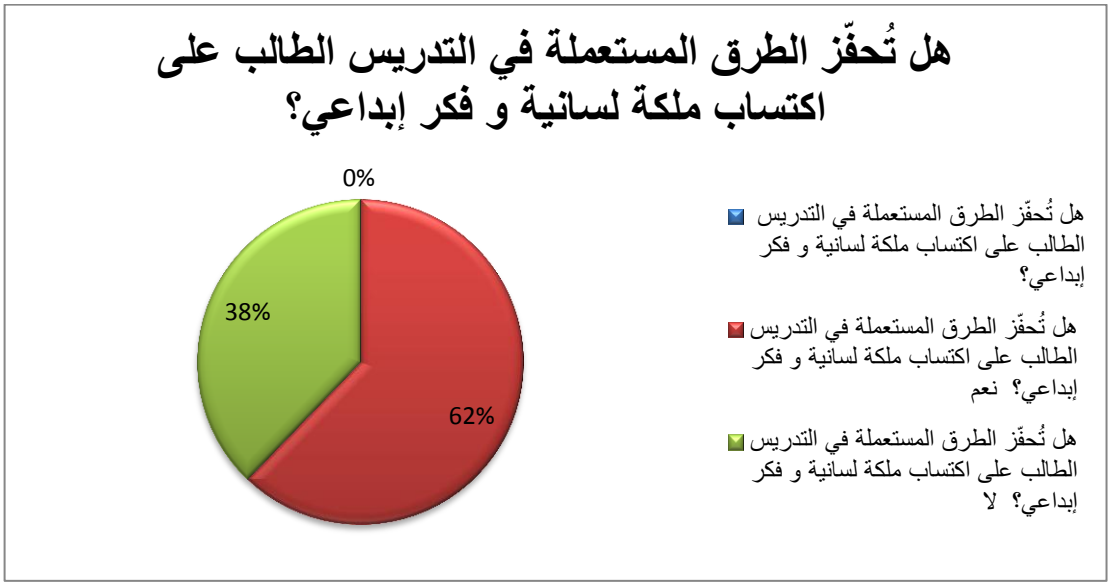
ثمّ تلتها طريقة المناقشة بـ 26إجابة ما نسبته 31.32% وهي الطريقة التي يُحبّذها الطلبة كونها تمنحهم الفرصة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم، وتُساهم في ترسيخ المعلومات في أذهانهم، ثمّ تلتها طريقة المشروع بـ 10إجابات بنسبة 12.04% وهي طريقة بدأ الأساتذة يهتمون بها أكثر فأكثر في المواسم الجامعية الأخيرة لأنّها تعوّد الطالب على الاعتماد على نفسه وتجعل منه باحثاً وتكمّل تلك النقائص التي يتغافل عنها أستاذه.

ولم يُجب أيّ طالب على طريقتي العرض والمشكلات ربّما هذا راجع لكون هاتين الطريقتين غير مطبّقتان في هذا المستوى، كما نشير إلى أنّ هناك 24 طالباً لم يكتفوا بطريقة واحدة في إجاباتهم بل يمكن للأستاذ أن يتّبع أكثر من طريقة واحدة في الدرس الواحد، وهذا منطقي ومقبول ومتّبع لدى عامة الأساتذة، كان خيارهم بين طريقتي المحاضرة والمناقشة وبنسبة أقل طريقة المشروع، وامتنع طالب واحد عن الإجابة.

السؤال الثالث عشر:

هل تُحفّز الطرق المستعملة في التدريس الطالب على اكتساب ملكة لسانية و فكر إبداعي؟	الاقتراحـــــــــــــات.				الملاحظات
	نعم		لا		امتنع طالبان(02) عن الإجابة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	51	%62.19	31	%37.80	

الجدول رقم 13.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

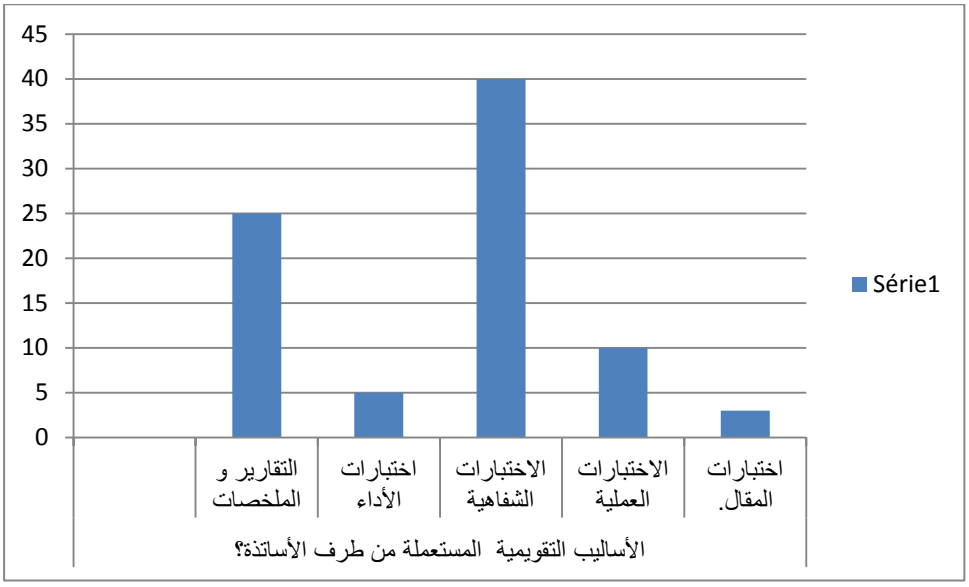
من الطبيعي إذا كانت المادة العلميّة المبرمجة في المنهاج الجامعي مؤسسة على قواعد علمية وذات محتوى نوعي يتّصف بالجودة، وطرق تدريسية محددة على إثرها، دقيقة في رسم الأهداف المرجو تحقيقها، فالنّتيجة تجعل الطالب مفكّرا محلّلا ومطبّقاً لما يتلقّاه من رصيد معرفي في حياته العلمية، بل يزيد عليه يُبدع الكثير من الأشياء ومن هذه الزاوية طرحنا هذا السؤال وكانت نتيجة العيّنة إيجابية.

أجاب 51 طالباً من حجم العيّنة بأنّ الطُرق المستعملة تُكسبهم فكراً نقديّا إبداعيّاً بنسبة 62.19 % وأجاب باقي أفراد العيّنة وهم 31طالبا بأنّ الطرق المستعملة لا تحفّزهم على امتلاك ملكة لسانية وفكر إبداعي بنسبة قدرها37.80 % وهي أيضاً نسبة معتبرة وأغلب هؤلاء علّلوا إجاباتهم بأنّ: الاستخدام المفرط لعدد كبير من الأساتذة لطريقة المحاضرة في التدريس يكون سبباً قويّاً يعُوق تطوّر الفكر الإبداعي لدى الطلبة.

السؤال الرابع عشر:

الأساليب التقويمية المستعملة من طرف الأساتذة؟	الاقتراحـــــــــــــــــات										الملاحظات
	التقارير و الملخصات		اختبارات الأداء		الاختبارات الشفاهية		الاختبارات العملية		اختبارات المقال.		امتناع طالب واحد عن الإجابة أجاب 34 طالباً على أكثر من إجابة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	25	30.12 %	05	6.02 %	40	48.19 %	10	12.04 %	03	3.61 %	

الجدول رقم 14



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

أجاب نحو 40 طالباً من العيّنة المبحوثة على الخيار الثالث(الاختبارات الشفهية) ما نسبته 48.19 % وهي أعلى نسبة ، والطريقة الشائعة بين الأساتذة في التقويم، وهذا ما نلاحظه كثيراً في الحصص التطبيقية، ثمّ يليه الخيار الأول (التقارير والملخّصات)بـ 25 إجابة بنسبة قدرها30.12%

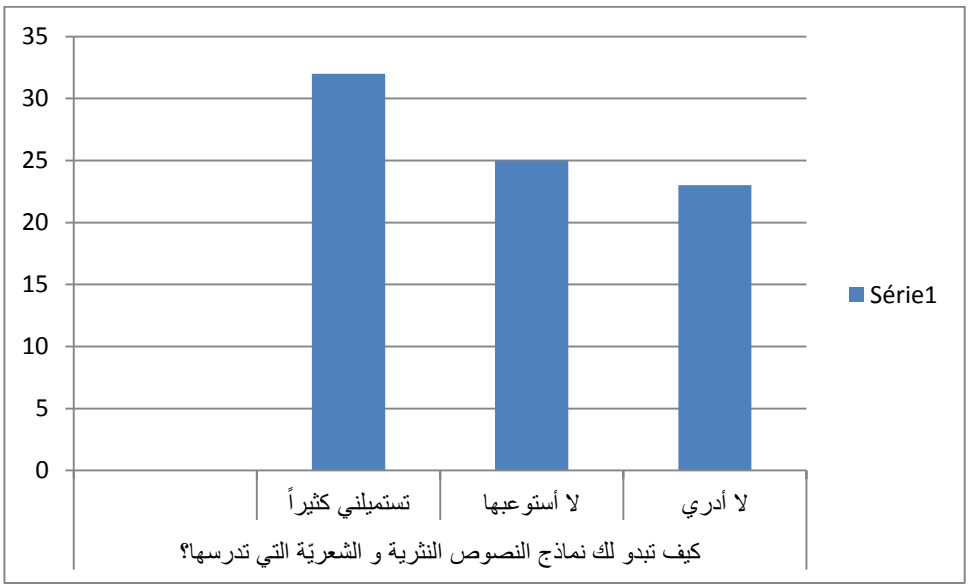
من العيّنة، فأسلوب(الاختبارات العملية) بـ10 إجابات بنسبة 12.04% ، وهذا الخيار التبس على الطلبة فهمه على ما يبدو، لم يُفرّقوا فيه بين طريقة التدريس وأسلوب التقويم، كما اقترح طالبين 02 أساليب أخرى تمثّلت في (المشاريع والبحوث) وهي في الحقيقة طرق للتدريس وليست أساليب للتقويم وإن كان فيها نوعاً من التداخل.

وفي نفس المنوال أجاب على الخيار الثاني والثالث أقل نسبة من العيّنة وهي05 و03 إجابات على التوالي ما مثّل نسبة 06.02% و03.61% على الترتيب ، واقترح طالبين آخرين أسلوب الأسئلة المباشرة وهي لا تعني إلّا الخيار الثالث(الاختبارات الشفهية)، وقد يَستعمل الأساتذة أكثر من أسلوب للتقويم وهذا ما عبّر عنه 34 طالباً أجاب على أكثر من خيار انحصرت معظمها بين الخيارين الأول والثالث بنحو28إجابة.

السؤال الخامس عشر:

كيف تبدو لك نماذج النصوص النثرية و الشعريّة التي تدرُسها؟	الاقتراحـــــــــــــات						الملاحظات
	تستميلني كثيراً		لا أستوعبها		لا أدري		امتنع 04طلبة عن الإجابة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	32	%40	25	31.25 %	23	28.75 %	أجاب طالب واحد بين الخيارين الأول و الثاني.

الجدول رقم15.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

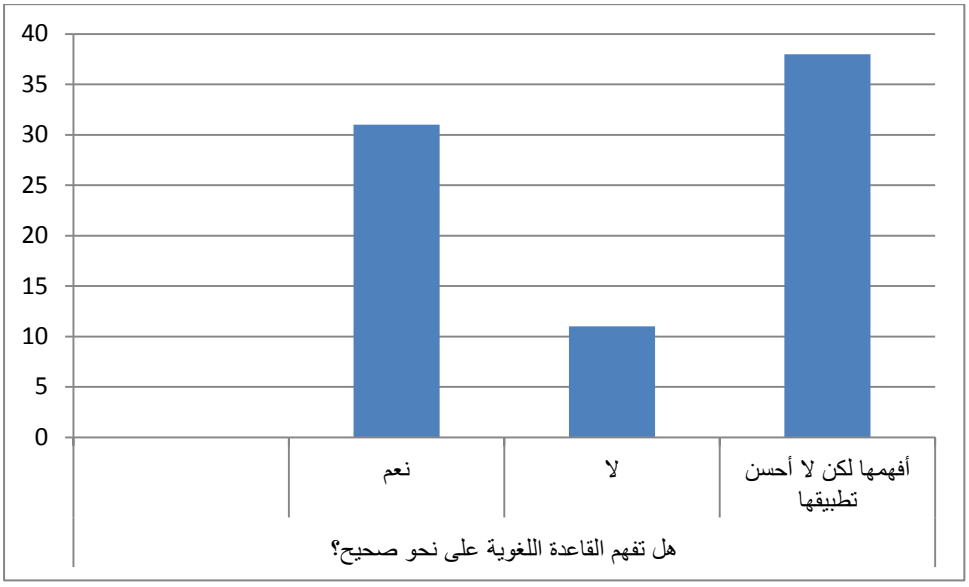
استرعى انتباهنا عند تحليل نتائج الجدول أنّ العيّنة متقاربة إلى حدّ كبير، ممّا يُعقّد مأموريتنا في الخروج بنتيجة بخصوص هذا السؤال، مع فارق طفيف في نسب الإجابات الثلاث حيث شكّلت الإجابة الأولى ما نسبته 40% بـ32 إجابة ثمّ تليها الإجابة الثانية بنسبة 31.25% بـ25 إجابة وأخيراً الخيار الثالث(لا أدري) بنسبة 28.75% بـ23 إجابة، وهذا عدد مرتفع بالمقارنة إلى حجم العيّنة الكلّية، لا يُعطينا قراءة سوى أنّ هذه الفئة أو بالأحرى عدد كبير من الطلبة لا يُحسن حتّى بناء رأي تقييمي نقدي يُصنّف فيه ما يتلقّاه من أساتذته إمّا بالإيجاب أو بالسّلب، وهذا يُنبئ عن خلل كبير في المنظومة التكوينية في الجامعة، وإمّا قراءة ثانية لهذا الخيار ألا وهي عدم اكتراث الطلبة ولا مبالاتهم بما يتلقّونه من أساتذتهم، ولا يليق مثل هذا بطلبة هم في المستوى الجامعي.

وقد امتنع أربع(04) طلبة عن الإجابة، وأجاب طالب واحد على خيارين جمع فيهما بين الأول والثاني قائلاً(تستميلني كثيراً ولكن لا أستوعبها) وهذا العدد غير كافي للخروج بنتيجة حول هذا الخيار نجزم من خلاله أنّ الأساتذة يتّبعون بعض النصوص المعقّدة كتلك التي تعود إلى العصر الجاهلي يستحيل فهم معانيها إذا لم يستنجد الطالب بأحد معاجم اللغة.

السؤال السادس عشر:

هل تفهم القاعدة اللغوية على نحو صحيح؟	الاقتراحات						الملاحظات
	نعم		لا		أفهمها لكن لا أحسن تطبيقها		امتنع أربع (04) عن الإجابة.
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	31	%38.75	11	%13.75	38	%47.5	

الجدول رقم16.



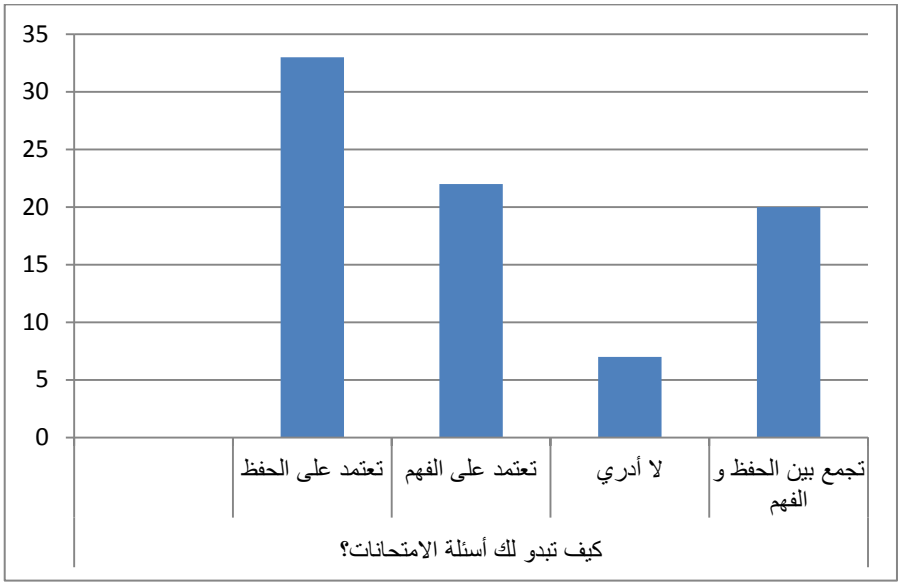
التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

بعد جمع نتائج هذا السؤال تبيّن لنا أنّ 31 طالباً يفهمون القاعدة اللغوية ويُحسنون توظيفها بنسبة 38.75% من العيّنة المبحوثة، في المقابل هناك 11طالباً يجدون صعوبات في فهم واستيعاب القاعدة اللغوية أي بنسبة 13.75% وهي نسبة أقل، لكن الإشكالية هي في الخيار الثالث حيثُ تمّ جمع 38 إجابة من الطلبة يفهمون القاعدة اللغوية ولكن لا يُحسنون توظيفها ما نسبته 47.5 % وهنا الخلل، وهذا يعطينا قراءة مفادها وجود شرخ عميق بين اللغة كقواعد وأنظمة واللغة كممارسة وتوظيف في المواقف التواصلية اليومية، ثمّ إنّ الدراسات أثبتت أنّ المهارات اللغوية تكتسب بالممارسة لا بتلقين القواعد اللغوية لأنّ التطبيق والممارسة هما السبيلان إلى حفظ اللّسان عن الوقوع في الخطأ، كما يجب العودة إلى اعتماد منهج طريقة الوحدة في تعليم اللغة العربية ذلك أنّ طريقة التجزيء فشلت فشلاً ذريعاً حسب علماء التربية والتعليم.

السؤال رقم 17:

كيف تبدو لك أسئلة الامتحانات ؟	الاقتراحـــــــــــــــــات								الملاحظات
	تعتمد على الحفظ		تعتمد على الفهم		لا أدري		تجمع بين الحفظ و الفهم		امتنع طالبان عن الإجابة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	33	40.24 %	22	26.82 %	07	8.53 %	20	24.39 %	

الجدول رقم 17



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

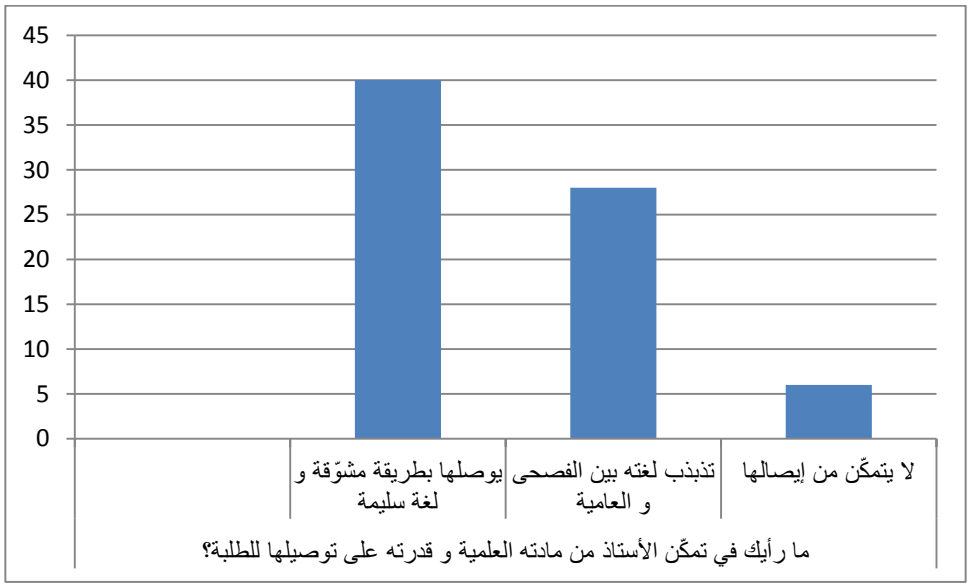
من المعروف أنّ هناك فرص قليلة متاحة للطالب في المستوى الجامعي لتقييم لنفسه ومعرفة مستواه من خلال ما تلقى من دروس نظرية أو تطبيقية، ألا وهي فترة الامتحانات ونظراً لما لها من أهميّة كُبرى لدى الطالب حيثُ يعتبرها فترة مفصلية في مساره الدراسي، وعليه كان لزاماً أن تُبنى هذه الأسئلة على بعد استراتيجي هدفه إظهار مهارات الطلبة واستغلالها فيما ينفعهم مستقبلاً، والابتعاد عن الأسئلة التي لا تحمل فكراً مهارياً إبداعيّاً، لأنّ هذا يجعل الطلبة مجرّد آلات تستودع فيها المعارف،

ثمَّ يُطلب منهم استرجاعها كما هي في فترة الامتحانات، ولكن سرعان ما تختفي تلك المعارف من أذهان الطلبة ، ذلك أنّهم تعوّدوا على كلّ ما هو ظرفي منذ المرحلة الابتدائية.

عادات ظرفيّة تمثّلت في أساليب أسئلة نمطيّة تعتمد الحفظ حيث أجابت فئة كبيرة من العيّنة بـ33إجابة ما شكّل نسبة قدرها 40.24% ، وهذا يُؤكّد أن أغلبية الأساتذة ينتهجون نمط الأسئلة تعتمد على الحفظ على حساب الفهم الذي جاء في المرتبة الثانية بـ22 إجابة بنسبة 26.82% ، وفي الوقت ذاته قاربتها نسبة الخيار الثالث بـ24.39% بـ20إجابة طالب فيها الطلبة أن تجمع أسئلة الامتحانات بين الفهم والحفظ وهو جواب منطقي وموضوعي إلى حدّ ما، وكانت أقل نسبة من العيّنة أجابت بـ: (لا أدري) 07إجابات ما نسبته 8.53% وامتنع طالبان عن الإجابة .

ما رأيك في تمكّن الأستاذ من مادته العلمية و قدرته على توصيلها للطلبة؟	الاقتراحات						الملاحظات
	يوصلها بطريقة مشوّقة و لغة سليمة		تذبذب لغته بين الفصحى و العامية		لا يتمكّن من إيصالها		امتنع 10طلبة عن الإجابة و هي الأعلى في أسئلة الاستبانة.
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	40	%54.05	28	%37.83	06	8.10%	

الجدول رقم 18.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

قدّمنا في هذا السؤال ثلاثة اقتراحات وجاءت الإجابة عليها متباينة إلى حدّ بعيد، فقد أجاب عدد كبير من أفراد العيّنة على الخيار الأول بـ40 إجابة ما نسبته 54.05% وهي أعلى نسبة، وهذا ما يُعطينا انطباعاً أوليّاً، أنّ الأستاذ في كلّية الآداب والفنون متمكّن من مادته العلمية- على العموم- ويوصلها بطريقة مشوّقة وسليمة، ولكن لا نكون موضوعيين إذا جزمنا بهذا الرّأي ذلك أنّ نسبة معتبرة من الطلبة أجاب على الخيار الثاني(تذبذب لغته بين الفصحى والعامية) بـ28 إجابة شكلت نسبة قدرها 37.83% من حجم العيّنة، وهي نسبة كافية لدق ناقوس الخطر إذا علمنا ببعض الأساتذة يُعلّمون طلبتهم بلغة عامية وركيكة تؤثّر في تكوينهم اللغوي وتعكس تدني المستوى الثقافي والمعرفي للأستاذ، وبالتالي ضعف المستوى اللغوي، وربّما هذا يُؤدّي إلى عرقلة الأستاذ في توصيل مادته العلمية، وهذا الأخير انعكس في إجابات الطلبة في هذا الخيار الأخير(لا يتمكّن من إيصالها) بـ 06 إجابات كما امتنع 10 طلبة عن الإجابة على أيّ خيار في هذا السؤال وهي نسبة معتبرة تمثّل11.04% من حجم العيّنة، وهي أعلى نسبة امتنع فيها الطلبة عن الإجابة بالمقارنة مع كافة أسئلة الاستبانة، وهذا ربّما راجع لعدم جدوى السؤال في نظر الطلبة، وفسّر نصف هؤلاء(05 طلبة) بأن كل أستاذ وطريقته الخاصّة في توصيل المعلومات المهم تحقيق الفهم.

أمّا الخيار الثالث(لا يُمكن إيصالها) فقد أورد الطلبة تفسيرات بخصوصه جاءت على النحو التالي: الوسائل التي يستعملها غير كافية- يوجد أساتذة ليس لديهم أي طريقة في الشرح- هناك من يعتمد في توصيله للمادة العلمية على الإملاء فقط.

السؤال التاسع عشر:

كان الهدف من وراء طرح هذا السؤال هو معرفة انطباعات الطلبة حول أساتذتهم- مادام الأستاذ هو ركن العملية التعليمية ومحورها الذي تقوم عليه – بعد جمع آراء العيّنة المبحوثة وتصنيفها في جدول استخلصنا أنّ معظم اتجاهات الطلبة بخصوص هذا السؤال لم تخرج عن ثلاث مجالات هي: المجال الأخلاقي- المجال الخُلقي- المجال المعرفي.

كيف ترى الأستاذ المثالي ؟	ما تعلّق بالجانب الأخلاقي	ما تعلّق بالجانب الخُلقي	ما تعلّق بالجانب المعرفي.
	التواضع. الاحترام. تقدير ظروف الطلبة. تأدية واجبه بكل إخلاص. يُعطي لكلّ ذي حقّ حقّه(التسوية بين الطلبة). المعاملة الحسنة.	حسن الهندام. التنظيم. حسن الخلق. الابتسامة و حسن المعاملة.	يكون ذا رصيد ثقافي واسع. يستعمل كل الوسائل لتوصيل المعلومات إلى الطلبة بطريقة مشوّقة و لغة سليمة. استخدام لغة سهلة و بسيطة في الأداء. المواظبة على الحضور. تحفيز الطلبة و تشجيعهم حتى يكون لهم القدوة في النجاح. حسن المناقشة و إبداء الرّأي. الموازنة بين الجانب النظري و التطبيقي. الشرح المفصّل. مراعاة المهارات و القدرات الفردية بين الطلّاب. الذي يحبّ المقياس الذي يُدرّسه يُحبّبه إلى طلبته. الذي ينزل من مستوى تفكيره إلى مستوى الطالب.

الجدول رقم 19.

التحليل والتعليق على نتائج الجدول:

ننطلق في تحليلنا لنتائج هذا الجدول من المجال المعرفي كونه الأهم، تباينت فيه الإجابات، ولكن انحصرت في مجملها في إجابة مفادها :أن يكون الأستاذ المثالي(واسع الاطّلاع وأنْ يُوصل المعلومات بطريقة مشوّقة ولغة سليمة متوخّياً الاختصار للوصول إلى غرض الفهم) وهذه الإجابة حقّقت أعلى نسبة في هذا المجال، وفي باقي المجالات الأخرى بـ15 إجابة بنسبة قدرها 22.72% وهذا مؤشّر قويّ على أهمّية الطريقة التي يستعملها الأستاذ اليوم في التدريس، فقد تكون السبب الأول في تعاطي الطلبة مع أساتذتهم أثناء الشرح للمقياس وتُحبّبهم إليه وتفاعلهم معه، كما قد تكون منفّرة لهم من هذا المقياس فيُصيبهم الملل والضجر من المقياس والأستاذ معاً.

جمعتُ أيضاً إجابات أخرى في هذا المجال تمثّلت في: أن يحمل الأستاذ (رصيد ثقافي ومعرفي واسع) و(الذي يمنح الطلبة مساحة أوسع في المناقشة وإبداء الرّأي) و(الموازنة بين الجانب النظري والتطبيقي أثناء الحصّة) و(مراعاة القدرات الفردية للطلّاب ومهاراتهم)...،وهي كُلّها إجابات تصب في رأي الأغلبية ولا تمكّننا من بناء نتيجة لقلّة هذه الأجوبة .

وفيما تعلّق بالجانب الأخلاقي وهو الآخر لا يقلُّ أهمّية عن الجاني المعرفي إذْ؛ يجب على الأستاذ الناجح أن يكون متخلّقاً واعياً يُحسن معاملة الطلبة ويُقدّر ظروفهم، وقد ركّز الطلبة على (حسن المعاملة) في هذا الجانب بـ 07إجابات وهي الأعلى ثم تليها(التواضع وحسن الخلق وتأدية واجبه بكلّ إخلاص) بـ04إجابات وهي إجابة منطقية لصورة قد رسمها الطلبة في أذهانهم منذ سنوات مبكّرة في الدراسة، ثمّ تليها إجابة(التسوية بين الطلبة وأن يُعطي لكلّ ذي حقّ حقّه) ويمكن ضّمها إلى الإجابة الأولى(حسن المعاملة).

أخيراً الجانب الخُلقي وقد نال أقل نسبة من إجابات الطلبة كتلك التي تتعلّق بـ: (حسن الهندام) و(التنظيم) و(الابتسامة) وهي كلّها إجابات تدلّنا على أهمية المظهر الخارجي للأستاذ، فيُمكن أن ينعكس إيجاباً على انتباه الطلبة وتحصيلهم للمعرفة، فهو قدوة بالنسبة لهم ومثال يُحتذى به، فلا يليق أن يظهر بمظهر مُشين لا يعكس صورة الأستاذ في المجتمع والجامعة، أو قد يتصرّف تصرّفات منافية للرّسالة النبيلة التي يُؤدّيها تشمئزُّ منها النفوس.

5- نتائج الاستبانة رقم01.

بعد جمع أراء كل أفراد العيّنة المنتقاة بطريقة عشوائية وبالمقارنة معها وما يمليه الواقع وتحليل نتائجها قادتنا هذه العملية إلى استخلاص النتائج الآتية:

1- غياب عمود العملية التعليمية وركيزتها التي ترتكز عليها قي المنهاج وهو تحديد الأهداف التعليمية في مختلف المستويات والتصنيفات، وهذا نتيجة غيّاب تخطيط لغوي في الجامعة وفوق هذا، فالأهداف فإن وجدت فهي غير محددة تحديدا واضحاً تكتنفها الضبابية والاعتباطية.

2- ما زال المنهاج الجامعي منهاج قديم في بعض جوانبه؛ من جهة اعتماده الطرائق التقليدية في الاختبار والتبليغ وتقييمه للطلبة فهو يساهم بشكل ما أو بآخر في ضعف الحصيلة اللغوية للطالب.

3- نزوع المنهاج الجامعي في المواسم الأخيرة نحو المقاييس الأدبية أكثر من اللغوية ونقص التنسيق بين هذين المجالين وبين الأساتذة الذين يدرسونهما.

4- إنّ البحث الميداني الذي أجريناه من خلال استجواب الطلبة أكّد أنّ البرامج تفتقد للنوعية وبخاصة في الجانب التطبيقي؛ الذي يساعد الطالب على التجاوب مع النماذج المختارة بعناية ودقّة وترسيخ ما اكتسبه.

5- غيّاب الاختبار الشفهي والتطبيقي أثّر سلباً على تقييم المادة المبرمجة للحكم عليها بالصلاحية أو عدمها، كما أثبتت العيّنة أن الاختبار الشفهي ليس له أهمية في المنهاج الجامعي الجزائري، وما هو كائن لا يخرج عن دائرة التقييم التقليدي(الاختبار الكتابي).

ب – الاستبانة رقم02(الخاصة بالأساتذة):

التعرّف على العيّنة المستجوبة:

- الخبرة:
  - من سنة إلى خمس سنوات:
  - من خمس سنوات إلى عشر سنوات:
  - من عشر سنوات إلى عشرين سنة:

- الدرجة العلمية:
  - دكتوراه:
  - ماجستير:/
  - أستاذ مؤقّت:/
- الاختصاص:
  - اختصاص لغة:
  - اختصاص أدب:
- المقاييس التي يدرّسونها:

يتذمّر معظم الأساتذة عندما تسند لهم مَهَمّة تدريس بعض المقاييس ليست من اختصاصهم لأنهم لا يُريدون تكليف أنفسهم عناء التحضير لأمور لم يَعهدوا البحث فيها، وعلى العكس من ذلك يقدّمون مردود أكبر عندما يُكلّفون بتدريس مقاييس من اختصاصهم ، من الصّعب على إدارة الجامعة أن تُسنِد مَهمّة التدريس لكل أستاذ حسب تخصصه، وذلك راجع إلى عدم وجود تخصصات أو مقاييس يدرسونها تتطابق مع تخصصاتهم التي تكوّنوا عليها في مراحل سابقة، لذلك تضطر هيئة التدريس إلى إدماجهم في تخصّصات أخرى لسد العجز، ولعدم وجود تكافئ بين تخصصات الأساتذة والمقاييس والشعب التي ينتمون إليها .

من البديهيات التي نجدها في مواضيع تتطلّب استخدام الاستبيانات للوصول إلى نتائج أفضل هو التعرّف على المستجوب، وقد قُمنا بإيراد أسئلة حول الجنس والدرجة العلمية، ومجال التدريس.

– **الجنس** : من بين الأساتذة الذين وزّعنا عليهم الاستبيانات كان عدد الإناث أكثر بقليل من عدد الذكور بواقع 17 أستاذة أي بنسبة قدرها 56.66% و13 أستاذا بنسبة 43.33%، وهذه سمة غالبة على المجتمع الجزائري في كافة الميادين، ولا يشذُّ عن هذا إلاّ القليل، وليست الجامعة بِدعًا من هذا، خاصّة في العنصر الطلابي فيَطغى عليه العنصر النّسوي بشكل واضح، واتّسعت هذه الميزة لتشمل هيئة التدريس أيضاً.

– **الدرجة العلمية** : استهدفنا في بحثنا هذا 03 مستويات هي الناشطة على مستوى الكلية بمختلف تخصصّاتها، وقد جاءت النتائج بعد جمعها كما يلي:

- الحائزين على شهادة الأستاذية(بروفيسوراه): أستاذان 02.
- الحائزين عل شهادة الدكتوراه:14 أستاذاً منهم 07 أساتذة درجة أستاذ محاضر(أ)، و 05 أساتذة برتبة أستاذ مساعد (أ)، و 04 أساتذة برتبة أستاذ مساعد(ب).
- وباقي أفراد العيّنة يتكون من 14أستاذاً درسوا بالنظام القديم(ماجستير) وتوظّفوا به في الجامعة ولديهم خبرة سنوات تدريس تتراوح بين 05 و10 سنوات، والآن بصدد التحضير لشهادة الدكتوراه ومنهم من بلغ مرحلة متقدّمة من بحثه، و هذا وفق مخرجات القوانين الجديدة.
- **مجال التدريس**: ما ورد إلينا من إجابات يُظهر أنّ المجال الذي يعمل فيه أكثر الأساتذة الّذين وزّعنا عليهم الاستبانات، في المجال اللغوي؛18أستاذاً، والنسبة كانت 60% في مجال اللغويات والباقي في مجال الأدب أي 12 أستاذاً تعدادها 40%.

وقد تعذّر علينا معرفة تخصصات الأساتذة بدقة، واكتفى جلّهم بتحديد المجال، إن كان لغة أو أدب، وهذا ربّما راجع لعدم فهم السؤال جيّداً، بعض الأساتذة فقط حدّدوا تخصّصهم بدقة بلغ عددهم 05 أساتذة جاءت تخصصّاتهم على النحو التالي: دلالة، معجمية، بلاغة وإيقاع، تحليل الخطاب وعلم النّص، أسلوبية. وعبّر أحد الأساتذة عن تخصّصه بإجابة: لغة وأدب عربي....

كما تعذّر علينا تصنيف هذه التخصّصات إن كانت تنتمي إلى مجال اللغة أو الأدب كـ: تحليل الخطاب وعلم النص والأسلوبية.

- **تحليل محتوى الاستبانة:**

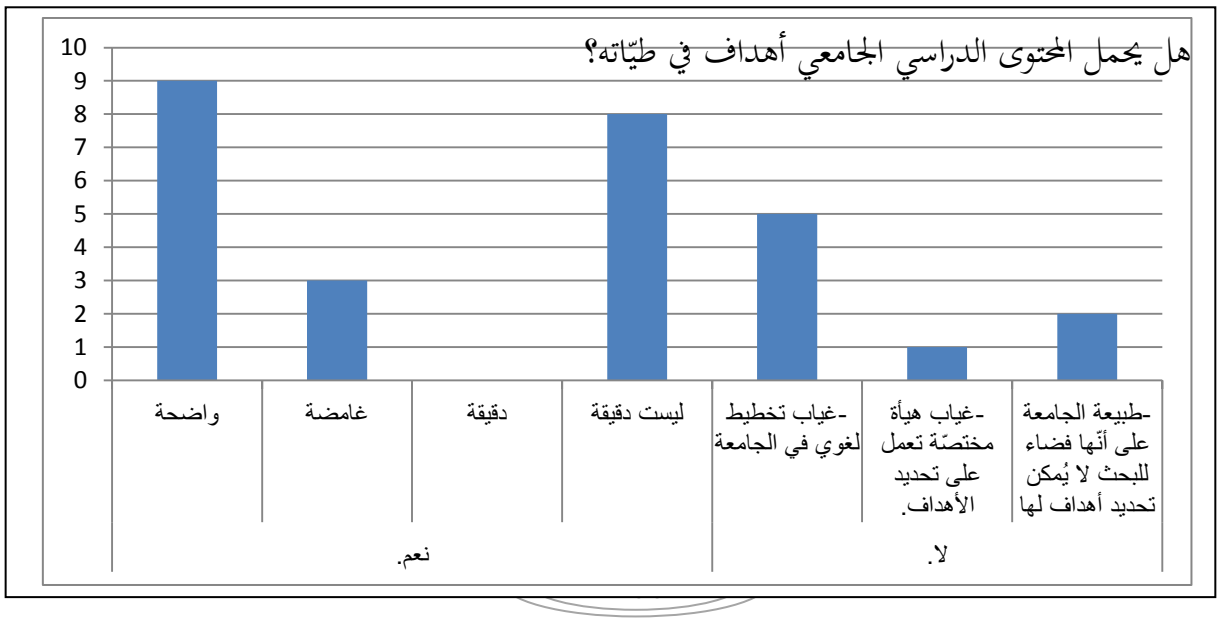
أ–ما يتعلّق بأهداف المحتوى الدراسي:

لا طالما كانت الأهداف هي أولى الخطوات التي تُرسَم لأيّ مشروع يُبتغى له النجاح إذا كانت محدّدة بدقّة، وتمّ توفير كل الإمكانيات اللّازمة لتحقيقهاُ، فلا شكّ هذا المشروع سيُحقّق أهدافه ولو بعد حين، ولهذا تبرز أهميّة الأهداف في الجامعة كونها سُطّرت لتخدم طالبا جامعيّا مكوّنا تكويناً نوعيّا من كافة النواحي سيُصبح بعده هذا الطالب ضلعاً في مجتمعه، واعيّا بحجم المسؤوليات التي

تنتظره اتجاه لغته ومجتمعه عموماً.فيا تُرى ما أهداف هذا المحتوى إن كان يحمل أهدافاً أصلاً فالجدول التالي يبيّن لنا هذا .

هل يحمل المحتوى الدراسي الجامعي أهداف في طيّاته؟				الملاحظات
الإجابات	الاقتراحات	العدد	النسبة	
نعم.	واضحة	09	%30	امتناع 02 أساتذة عن الإجابة . النسبة الكلية للذين أجابوا بـ لا هي تعادل 23.33%أي 08أساتذة النسبة الكلية للذين أجابوا بـ نعم هي تعادل 64%.أي 20 أستاذاً.
	غامضة	03	%10	
	دقيقة	00	%00	
	ليست دقيقة	08	%24	
لا.	-غياب تخطيط لغوي في الجامعة	05	%62.5	
	-غياب هيأة مختصّة تعمل على تحديد الأهداف.	01	%12.5	
	-طبيعة الجامعة على أنّها فضاء للبحث لا يُمكن تحديد أهداف لها	02	%25	

الجدول رقم 01.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

إنّ الآراء التي اعتمدنا عليها في الحكم على ما إذا كان المحتوى الدراسي يحمل في طياته أهدافاً- المقدّم سلفاً في شكل محاضرات وأعمال موجّهة – جاءت متقاربة إلى حدّ يصعب على إثرها بناء رأي عن وضعية الأهداف في كلية الآداب والفنون هل بلغت المستوى المطلوب أم لا؟

ولكن الذي لا شكّ فيه أنَّ غياب الأهداف يكون حجر عثرة أمام الجامعة يعيقها عن التقدّم، وكذا عناصر العملية التعليمية؛ فهذا يجعل المعلّم والمتعلّم يشتغلان في فراغ ويدوران في حلقة مفرغة، فلا المعلّم يدري لما يُعلّم؟ ولا المتعلّم لما يتعلّم وماذا سيستفيد مما تعلّم؟ فتبقى عملية روتينية، وعليه فإنَّ العدد الكبير من أفراد العيّنة الذين أجابوا بـ(بنعم) كان 66.66% أي 20 إجابة من مجموع إجابات أفراد العيّنة لا يُمكن الاطمئنان إليه كلّية؛ خاصّة إذا علمنا أن بعض هؤلاء أردفوا إجاباتهم ببعض التعليقات تُوحي بأنّهم غير مطمئنين إلى هذه الإجابات كقولهم:(غير واضحة المعالم...) و(ناقصة وغير واضحة) ...

وهذا يُعطينا انطباعاً عن الأهداف وإن كانت موجودة ومسطّرة على لوائح ومراسيم وزارية، ولكن يصعبُ إنزالها على أرض الواقع لعوامل تشترك فيها البيئة الجامعية والظروف المحيطة بها وكذا الإدارة الوصيّة والطلبة والأساتذة على حدّ سواء، وهذا السّؤال فرّعناه إلى أسئلة، وأوردنا ثلاثة(03) اقتراحات تعللّ سبب غياب الأهداف عن المحتوى الدراسي، فكانت النسبة الإجمالية للذين أجابوا بـ:(لا) هي 23.33 % ما يعادل 07 إجابات، منها 05 إجابات نالها الخيار الأول(غياب تخطيط لغوي في الجامعة) ما نسبته 71.42%، وجاء الخيار الثالث في المرتبة الثانية بـ02إجابتين وبنسبة قدرها 28.57%، ولم ينل الخيار الثاني أي إجابة من إجابات الأساتذة، وهؤلاء يُدركون جيّداً بأنّه لا يُوجد هيئة مختصّة تسهر على متابعة هذه الأهداف وتحقيقها، والأمر يكاد ينسحب على باقي جامعات الوطن، وهذه نقيصة تضاف إلى جملة من النقائص التي تُعاني منها جامعاتنا.

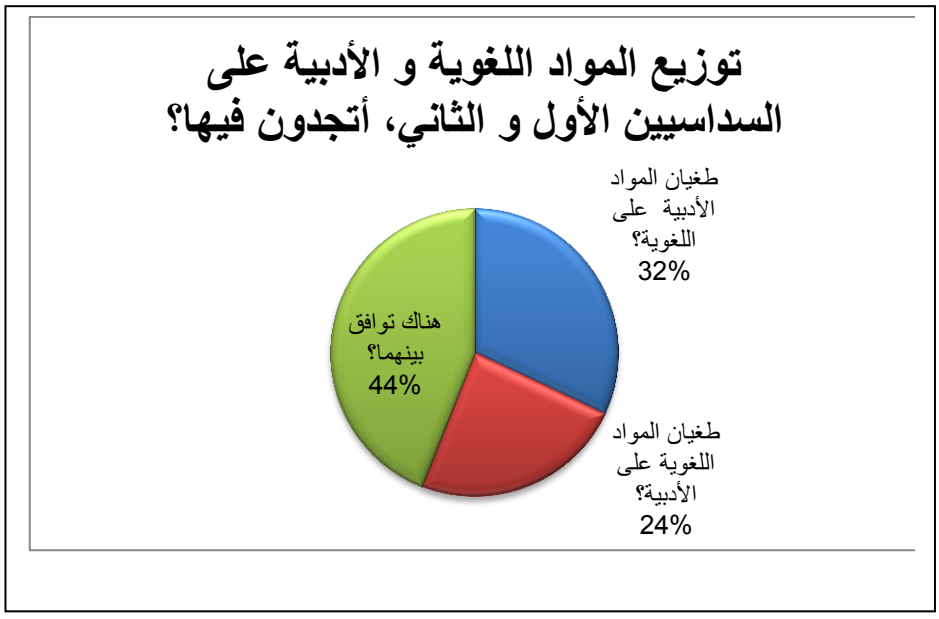
ب- ما يتعلّق بطبيعة المواد وحجمها الساعي:

السؤال الأول:

أردنا من خلال هذا السؤال أن نستقصي رأي الأساتذة ونستفسر منهم عن طبيعة المواد وحجمها الساعي، وما إذا كانت تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية في كلية الآداب والفنون، وكنّا طرحناه من قبل على الطلبة وأيهما يطغى على الآخر، أم هناك توافق بينهما وجاءت نتائج هذا السؤال على النحو الآتي:

توزيع المواد اللغوية و الأدبية على السداسيين الأول و الثاني، أتجدون فيها؟	الاقتراحـــــــــــــــات						الملاحظات
	طغيان المواد الأدبية على اللغوية؟		طغيان المواد اللغوية على الأدبية؟		هناك توافق بينهما؟		امتناع 05أساتذة عن الإجابة.. بعض الأساتذة أجاب على أكثر من إجابة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	08	%32	06	%24	11	%44	

الجدول رقم02.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

نلاحظ من خلال جمع نتائج العيّنة أنّ أراء الأساتذة جاءت متقاربة مع ميل أكبر عدد منهم بأنّ هناك توَافق بين المواد الأدبية واللغوية بواقع 11إجابة من إجمالي العيّنة أي بنسبة44%، ثمّ تلاها مباشرة الاقتراح الأول(طغيان المواد الأدبية على اللغوية) بـ08إجابات أي بنسبة 32% ، ويبقى الاقتراح الثاني (طغيان المواد اللغوية على الأدبية)بـ 06إجابات ما نسبته 24%، ضف إلى ذلك بعض الأساتذة امتنعوا عن اختيار أي اقتراح، وقدّموا لنا آراء محمودة في هذا الجانب وأبدوا امتعاضهم من فصل المواد الأدبية عن اللغوية ونادوا بفكرة التكامل في تدريس اللغة العربية وعددهم أستاذان وعللّ آخر بغياب المادة التأصيلية التراثية(لغوية أو أدبية كانت)، بيد أنّه لا يمُكننا التسليم بنتائج العينة كلّية، واستخلاص أي نتيجة بخصوص هذا السؤال، إلّا بعد الرجوع إلى برنامج التعليم القاعدي المشترك لشهادة الليسانس بسداسييه الأول والثاني للتأكُدّ من صحة النتائج، وصنفنا فيه المقاييس على النحو التالي :

المـــــــــواد*	السنة أولى ليسانس	
	السداسي الأول	السداسي الثاني
عدد المواد	08	08
المواد اللغوية	-علم الصرف بلاغة عربية تقنيات البحث علوم القرآن	علم النحو فقه اللغة تقنيات البحث
المواد الأدبية	نص أدبي قديم(شعر) نقد أدبي قديم01 تقنيات التعبير الشفوي عروض و موسيقى الشعر	نص أدبي قديم(نثر) نقد أدبي قديم02 تقنيات التعبير الكتابي مصادر اللغة والأدب و النقد

*
استثنينا من التصنيف بعض المواد الثانوية الواردة في البرنامج كاللغة الأجنبية و الإعلام الآلي.

		تاريخ الحضارة الإنسانية

الجدول رقم03.

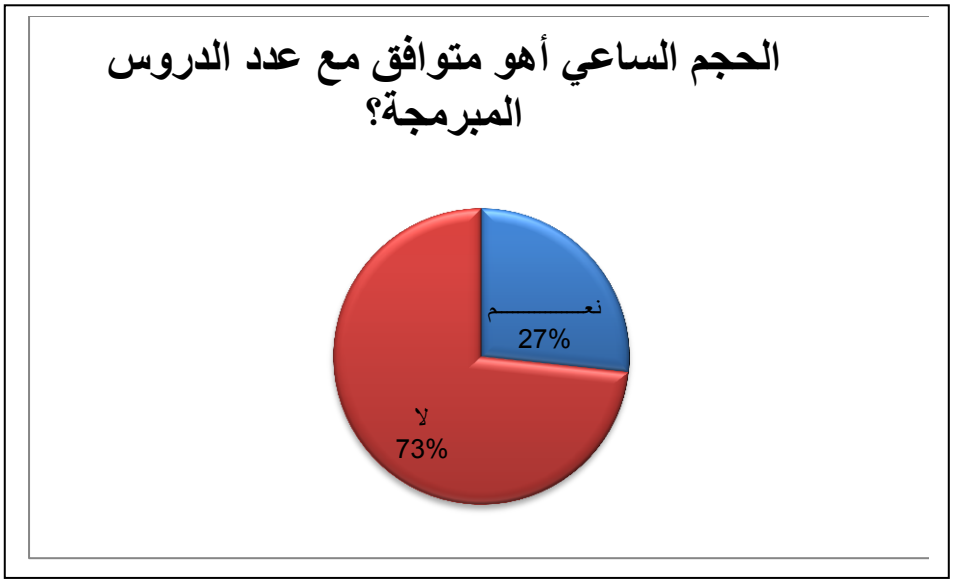
ما يُمكن أن نلحظه في هذا الجدول بعد أن صنّفنا فيه المقاييس الواردة في البرنامج هو أنّ هناك توافق كبير بين المواد الأدبية والمواد اللغوية سواء في السداسي الأول أو السداسي الثاني، فإذا أخذنا على سبيل المثال مقياسي علم الصرف والبلاغة العربية فهي مواد لغوية محضة يقابلها نص أدبي قديم ونقد أدبي قديم وكلاهما مواد أدبية محضة أيضا، وهذا يبيّن لنا مدى التوافق الكبير بين ما هو لغوي وبين ما هو أدبي، وهذا طبيعي على ما يبدو لأنّ الطالب في العام الأول له في الجامعة الذي يكون بمثابة القاعدة والأساس لما هو قادم من مواسم دراسيّة فهو بحاجة إلى التمكّن من قواعد اللغة وأسسها وإتقانها قبل التعبير عنها وتطبيقها في شكل نصوص وتعابير، وبهذا يتماشى الجانب اللغوي مع الجانب الأدبي بالتوازي جنباً إلى جنب، وبهذا نكون قد أَكّدنا على صحّة نتائج العيّنة وبها نكون قد حكمنا على توزيع المواد بالنجاح.

السؤال الثاني :المواد المبرمجة وحجمها الساعي:

نقصد بالمواد المبرمجة المواد التي تدرّس بشكل:نظري، تطبيقي، نظري تطبيقي، هدفنا من خلال هذا السؤال أن نأخذ رأي الأساتذة إذا كان هناك تناسب بين الحجم الساعي الموزّع على المقاييس المبرمجة وحجمها الساعي، وإذا كان الحجم الساعي المخصّص كافي لاستيفاء جميع الدروس المبرمجة في كل سداسي لكل مقياس وجاءت نتائج العيّنة بعد جمعها كالآتي:

الحجم الساعي أهو متوافق مع عدد الدروس المبرمجة؟	الاقتراحـــــــــــات				الملاحظات
	نعـــم		لا		//////////////////
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	//////////////////
	08	%26.66	22	%73.33	//////////////////

الجدول رقم04.



بعد استرجاع كافة الاستبيانات الموزَّعة على الأساتذة تبيّن لنا عدم وجود تناسب بين المحتوى المبرمج على الطلبة والحجم الساعي المخصص له، فهناك شكوى وتذمّر من طرف الأساتذة بدليل وجود نسبة مرتفعة من الإجابات تؤكّد ذلك بما يقارب 22إجابة من أفراد العيّنة ما نسبته 74 % كانت إجاباتهم بـ: (لا) ومن جملة التعليلات التي قدّموها ما يلي:

- بسب الدروس المبرمجة وقد نجد المحاضرة الواحدة تستغرق ثلاث حصص لذا قد ينتهي السداسي دون استيفاء البرنامج.
- هناك مواد تحتاج إلى حجم ساعي أكبر.
- نظام الـ ل.م.د جعل الساعات غير كافية لاستيفاء عناصر المادة..
- كثرة المقاييس والتي يمكن الاستغناء عن بعضها.
- الحجم الساعي لا ينسجم مع عدد الدروس نظراً للاضطرابات التي تسود الجامعة سنوياً وانعدام التواصل البيداغوجي بين الأستاذ والإدارة...

هذه جملة من التعليلات التي علّل بها الأساتذة عن رأيهم كلّها تصب في خانة واحدة ألا وهي عدم تناسب الحجم الساعي مع مفردات البرنامج غالباً ما يتّصف بالطول- بعض المقاييس تقارب 14 محاضرة- والتشعّب بين محتويات دروسه، فالحجم الساعي المخصص مع المناسبات والإضرابات التي يشنّها الطلبة كل موسم دراسيّ تجعل من غير الممكن إتمام جميع الدروس على أفضل حال،

وإليك مفردات برنامج بعض المقاييس، ولنأخذ على سبيل المثال مقياس: مصادر اللغة والأدب والنقد في السداسي الثاني كما هو مبين في الجدول:

السداسي الثاني وحدة التعليم المنهجية	مادة: مصادر اللغة و الأدب و النقد	المعامل: 02	الرصيد: 03
1	تعرف المصدر لغة و اصطلاحا الفرق بين المصدر و المرجع التركيز على أهمّية مقياس المصادر اللغوية.		
2	بيبليوغرافيا المصنّفات اللغوية و الأدبية و النقدية قديماً و حديثاً.		
3	معجم العين للخليل بن أحمد(التركيز على نهج التحليل في العين).		
4	الخصائص لابن جنّي التركيز على أصالة الدراسات اللسانية لابن جنّي.		
5	مقاييس اللغة لابن فارس.		
6	لسان العرب لابن منظور.		
7	المجامع الشعرية القديمة (المفضّليات و الأصمعيات. جمهرة أشعار العرب...)		
8	المجامع الأدبية القديمة (الكامل للمبرّد، البيان و التبيين للجاحظ، العقد الفريد لابن عبد ربّه، زهر الآداب للحصري...).		
9	المجامع النقدية القديمة(الشعر و الشعراء لابن قتيبة، طبقات الشعراء لابن المعتز، العمدة لابن رشيق، دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني، منهاج البلغاء و سراج الأدباء لحازم القرطاجني، أحكام صنعة الكلام للكلاعي، المثل السائر لابن الأثير...).		
10	المدوّنات الحديثة و المعاصرة (مؤلّفات أحمد أمين، مؤلّفات طه حسين، مؤلّفات جرجي زيدان، إحسان عبّاس...).		
11	مصنفات ابن أبي شنب في اللغة و الأدب و النقد.		
12	مصنّفات في تاريخ الأدب الجزائري.		
13	مصنّفات في النقد المغاربي المعاصر.		
14	مدوّنات الأدب المقارن. غنيمي هلال...		

أمّا نسبة الذين أجابوا بوجود توافق بين الحجم الساعي و عدد الدروس المبرمجة لا يتجاوز 08أجابات بنسبة قُدّرت بـ26.66%اثنان منهم ابدوا تحفظات على إجابتهم من خلال تعليلاتهم و التي تضمنت ما يلي: (يسمح بتدريس قدر معتبر من مفردات البرنامج فقط) و عللّ أخر(يجب أن يتوافق الحجم الساعي مع الطاقتين و النفسية).

وما يمكن استنتاجه مما سبق أنّ مفردات البرامج تتميّز بالطول والتشعّب ولا تتناسب مع الحجم الساعي الموجود حالياً، لذا ينبغي إعادة النظر في محتويات بعض المقاييس بما يتناسب مع القدرات الاستيعابية والإدراكية للطلبة، وإلغاء مقاييس أخرى أو التقليص من حجمها الساعي والتركّيز على ما يخدم تخصّص الطالب مباشرة، وتخصيص حجم ساعي أكبر يمكن من استيفاء وحدات البرنامج.

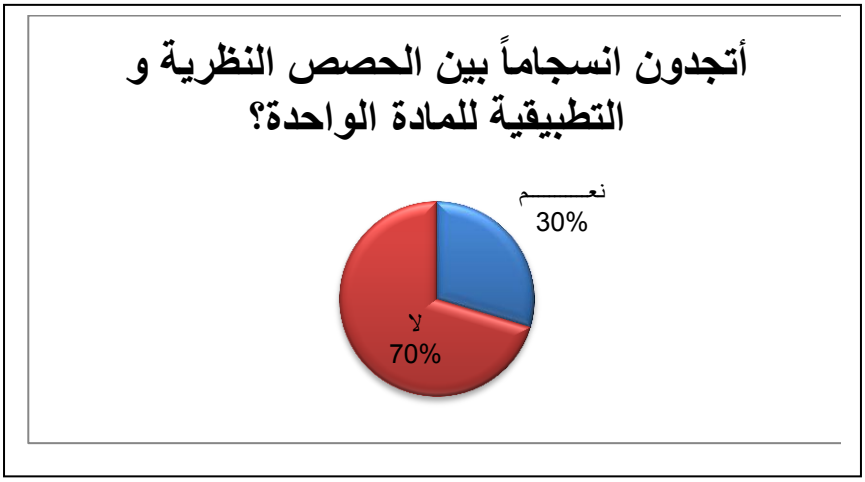
الترتيب الزمني والتدرّج في عرض محتويات المادة.

السؤال الثالث:التنسيق بين الحصص النظرية والتطبيقية:

يُشَكّل التنسيق بين الأستاذ المحاضر والأستاذ المطبّق حجر الأساس في تلقّي الطالب للمادة العلمية، المراد تدريسها، ممّا يُساعد على ترسيخها في ذهن المتعلّم وتثبيتها، ثمّ استحضارها في حينها، وغيابه يطرح العديد من المشاكل ويقف حجر عثرة أمام تلقي المادّة العلميّة بالشّكل المطلوب، وعليه ارتأينا أن نأخذ رأي الأساتذة في هذا الأمر وهذا يوضّحه الجدول التالي:

أتجدون انسجاماً بين الحصص النظرية و التطبيقية للمادة الواحدة؟	الاقتراحـــــــــــــات				الملاحظات
	نعـــم		لا		امتنع 03 أساتذة عن الإجابة.
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	08	%29.63	19	%70.37	بعض الأساتذة لم يختاروا أي اقتراح و اكتفوا بالتعليل فقط.

الجدول رقم05.



أبدى عدد كبير من الأساتذة عن عدم رضاهم عن الطّريقة التي تُدار بها الدروس، حيثُ هناك غيّاب شبه تام للتنسيق بين المحاضر والمطبّق، فالواقع يقول بأنّ المحاضرة شيء والتطبيق شيء آخر وبالخُصوص إذا لم يكن المحاضر هو نفسه المطبّق، وهذه الفئة قُدّرت بـ19 أستاذاً من إجمالي أفراد العيّنة بـنسبة ناهزت الـ70 % وهذا ما يعكس العشوائية الكبيرة واللاّتنظيم من قبل الأساتذة والإدارة في تسيير الدروس والتنسيق بينها، وعلّل أحد الأساتذة سبب وجود هذا المشكل هو:(ندرة الدراسات والتنظيرات المتعلّقة بالإجراء التطبيقي للدرس اللغوي واختلاف المنازع بين الأدباء والنقاد) ورأى آخر: (اختلاف تخصص كل أستاذ) هو سبب المشكل وعللّ ثالث : (بعض الحصص هي نظرية صرفة ولا تحتاج إلى تطبيق)..

كما أجابت فئة قليلة من أفراد العيّنة بوجود تنسيق بين الحصص النظرية والتطبيقية استقرّت على 08إجابات ما نسبته 29.63% معظم هذه الإجابات أقرّوا بأن التنسيق مرهون بكون الأستاذ المحاضر هو نفسه المطبّق..

3- حول مفردات المحتوى:

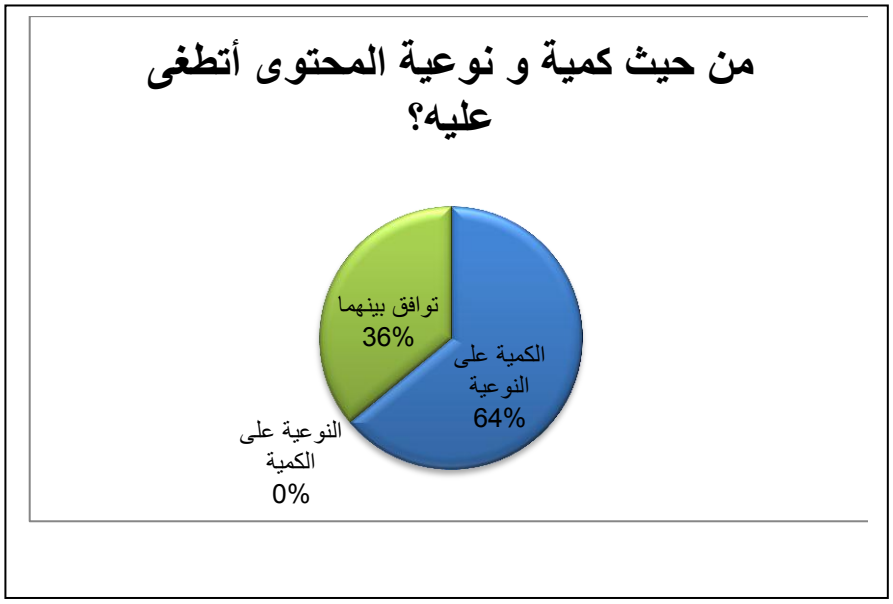
السؤال الأول: من حيث الكمية والنوعيّة أيهما يطغى؟

عمليّة اختيار مفردات المحتوى لن تكون بطريقة عشوائيّة، بل لابدّ أن تتحدّد وفق معايير وخلفيّة معرفيّة معيّنة مبنيّة على دراسة علميّة، وكنّا قد طرحنا سؤالاً نستفسر الأساتذة فيه عن هذه

العملية إذا كانت الهيئة المختصّة المخول لها اختيار مفردات المنهاج تتبّع الكميّة أم النوعيّة، والإجابات مدوّنة في الجدول الآتي:

من حيث	الاقتراحـــــــــــــات						الملاحظات
كمية و نوعية المحتوى أتطغى عليه؟	الكمية على النوعية		النوعية على الكمية		توافق بينهما		امتناع 05 أساتذة عن الإجابة.. لم ينل الخيار الثاني و لا إجابة.
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	16	%64	00	%00	09	%36	

الجدول رقم06.



إنّ القراءة الخاصّة بهذا الجدول تبيّن لنا مدى طغيان الكميّة على النوعية في اختيار محتويات برامج اللغة العربية بكليّة الآداب والفنون، وهذا ما تؤكّده عدد إجابات العيّنة التي قدرت بـ16إجابة بنسبة قدرها 64% وهي نسبة كافيّة لدقّ ناقوس الخطر نظراً للعشوائيّة والتميّع التي أصبحت تختار به محتويات البرامج وغيّاب النظرة الاستشرافية والتخطيط الجيّد، وهذا ما يعكسه أراء بعض الأساتذة

حول هذا الموضوع فمنهم من رأى (الكثير من البرامج تحتاج إلى إعادة نظر في كل من الكمّية والنوعية) ورأيٌ آخر(معظم الدروس لم تحيّن ويتم تقديمها للطلاّب بعشوائية)...

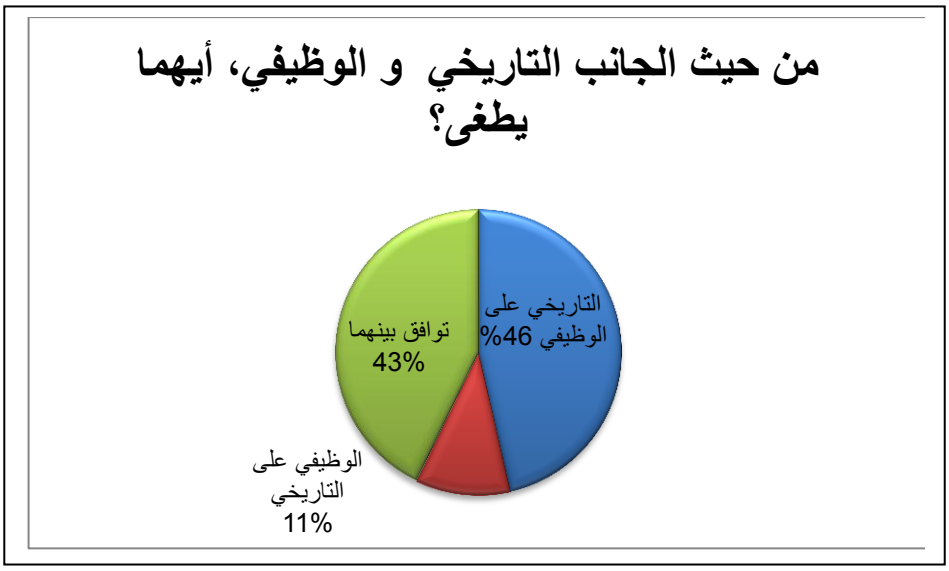
وعلاوة على ما سبق ما زالت بعض المقاييس تُدرَّس بمحتويات قديمة وبالية، وإهمال الأساسيات فيها، والتركيز فيها على أمور سطحية"فالتركّيز على الأساسيات فيها يساعد الطالب على التفاعل البنّاء والإيجابي في حياة مجتمعه، ذلك لأنّ التكاثر المتسارع للمعرفة في عصرنا الحاضر لا يُمكن للفرد أن يُجاريه إلّا إذا ركّز على المفاهيم الأساسية...وحاجة الفرد إلى التربية المستمرّة ومواصلة التعلّم طوال العمر تستدعي السيطرة على المفاهيم الأساسية للمعرفة وعلى طرائقها في البحث والتفكير"[1]، كما أجاب 09أفراد من العيّنة على وجود توافق بين نوعية وكميّة مفردات المحتويات بنسبة قدرها 36%كما هو موضح في الجدول ربّما هذا ينطبق على بعض المقاييس فقط...

السؤال الثاني:من حيث الجانب التاريخي والوظيفي، أيهما يطغى ؟

من حيث الجانب التاريخي و الوظيفي، أيهما يطغى؟	الاقتراحـــــــــــات						الملاحظات
	التاريخي على الوظيفي		الوظيفي على التاريخي		توافق بينهما		امتناع 02 أستاذين عن الإجابة...
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	13	46.42%	03	10.71%	12	42.85%	

الجدول رقم07.

[1]- تصميم المناهج الجامعية، محمود أحمد السيّد، ص60 .



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

تباينت الآراء واختلفت النتائج بخصوص هذا السؤال حول وظيفية أو تاريخية مفردات المحتوى غير أن العدد الكبير من الأساتذة ذهبوا إلى الخيارين الأول والثالث على التوالي حيث نال الأول 13إجابة بنسبة قدرها 46.42%، ثم تلاه بنسبة أقرب الخيار الثالث(توافق بينهما) بـ12إجابة ما نسبته 42.85 % وهي نسب منطقية تعكس الواقع، فطُرق التدريس الشّائعة تركّز على الجانب النظري بشكل كبير كما أشرنا من قبل، وغياب شبه كلّي للجانب التطبيقي، والتي لا تخلو محتوياتها من عناصر تاريخية أو سرد وقائع وأحداث بعيدة عن إمكانية إنزالها على أرض الواقع ويبقى الجانب الوظيفي والتطبيقي الهاجس الذي ينفر الأساتذة من انتهاجه ربّما لنقص في التكوين، أو ربّما لطبيعة اللغة العربية التي هي لغة تعليمية ذات خصوصيات نظرية أكثر منها وظيفية تطبيقية بخلاف العلوم التطبيقية كالفيزياء أو الرياضيات التي علوم وظيفية بحتة، وهناك فرضيّة ثالثة مفادها أنّ هذا المستوى فاتحة للمراحل الجامعيّة التالية، وعليه تمّ التركيز فيه على الجانب التاريخي وفق التسلسل المنطقي لتلقي المعارف ثم يليه في مراحل موالية الجانب الوظيفي وهي أقرب للممكن .

وقد حاز الخيار الثاني على أقل نسبة من الإجابات تتمثل في 03 إجابات فقط بنسبة 10.71% وهي نسبة قليلة توحي لنا بأنّ الجانب الوظيفي شبه غائب عن مفردات محتوى اللغة العربية في هذا المستوى بشهادة عينة من الأساتذة...

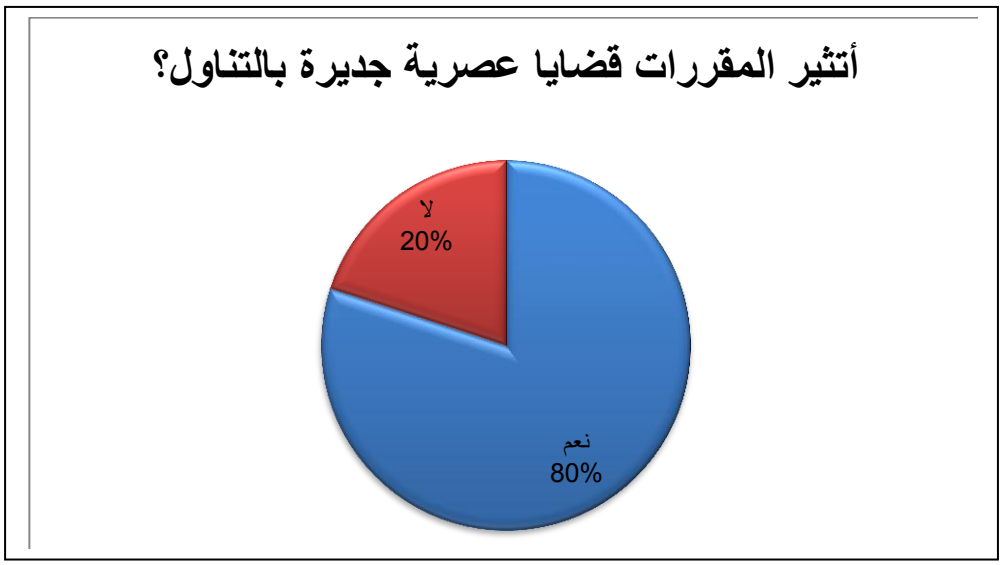
4- ما يتناوله المحتوى:

السؤال الأول: أتثير المقررات قضايا عصرية جديرة بالتناول؟

قد يظن المتمّعن في هذا السؤال بأنّنا طرحناه لانتفاء صفة الجدة عن مضامين المقررات أو للحد والتقليل من قيمة المعارف التي تحملها مفرداتها، كلا، لم يكن قصدنا كذلك، بل هو لجس نبض الأساتذة والأخذ برأيهم إذا ما كان هناك مواكبة الدرس اللغوي بمختلف فروعه(الأدبي والنقدي واللغوي) لما استجد على الساحة الثقافية المعرفية، دون الانتقاص من شأن التراث وأصالته.

أتثير المقررات	الاقتراحـــــــــات				الملاحظات
قضايا عصرية	نعم		لا		أجاب كل الأساتذة
جديرة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	على هذا السؤال ...
بالتناول؟	24	%80	06	%20	

الجدول رقم 08



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

استناداً إلى هذه النتائج المتباينة أَعربت نسبة كبيرة من أفراد العيّنة على أنّ المقررات التي يدرسونها تحمل قضايا جديرة بالتناول، ويُؤكّد هذه النسبة الكبيرة المدونة على الجدول والرسم البياني والتي قدرت بـ80 % أي ما يمثّل 24 إجابة من إجابات الأساتذة، وهذه نسبة كافية للحكم على

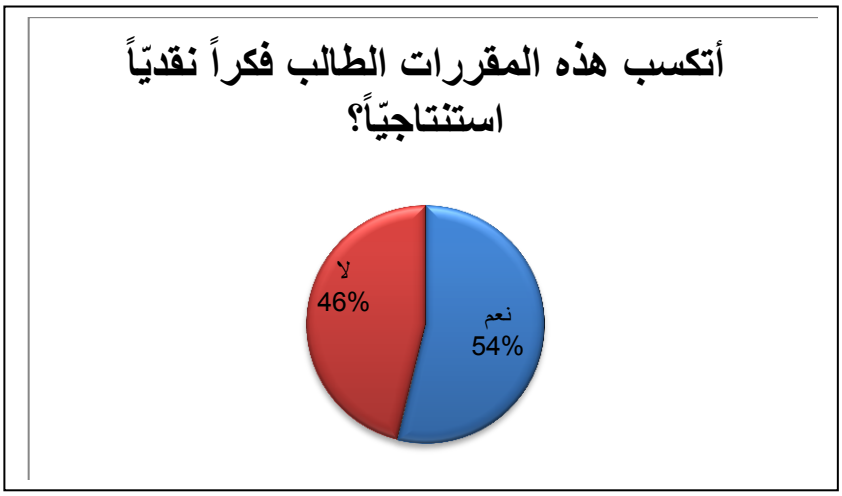
مقرّرات اللغة والأدب العربي للسنة أولى ليسانس بتناولها لقضايا عصريّة تواكب ما استجد في البحث اللغوي، ولكن هذه النسبة غير مطمئنة لأنّ مجموعة من أساتذة العينة الذين أجابوا (بنعم) كانت لديهم بعض الملاحظات كقول أحدهم:(لكن قليلة)..وقال آخر(تثير المقررات قضايا جديدة ولكنّها غير كافية) وأجاب ثالث(بعض المقاييس التي تتناسب وقضايا العصر كفنيّات التّعبير الكتابي)...

ما يمكن استخلاصه مما سبق أنّه من السابق لأوانه أن نحكم على وجود قضايا عصريّة في محتويات السنة أولى ليسانس لأسباب ذكرنا منها سابقاً، بل هي في طريقها إلى العصرنة وقد قطعت بعض المقاييس خاصة الأدبية والنقدية منها شوطا كبيراً في مواكبة ما استجدّ في الدّرس الأدبي والنقدي خصوصاً، لم نعهدها في سنوات مضت، وبعض المقاييس اللغوية أيضاً ليست بارزة في هذا المستوى بل مستويات لاحقة، في حين لم ير باقي أفراد العيّنة احتواء المقرّر على قضايا جديرة بالتناول سوى 06 أساتذة ما نسبته 24% ،حيث علّل أحد الأساتذة رأيه بـ(عدم وجود تواشج وظيفي بين الدّرس الجامعي والسّياقات الاجتماعية والمقتضيات الثقافية والسياسيّة لهذا العصر).

السؤال الثاني:أتكسب هذه المقررات الطالب فكراً إبداعيّاً نقدياً استنتاجيّاً؟

أتكسب هذه المقررات الطالب فكراً نقديّاً استنتاجيّاً؟	الاقتراحـــــــــــــــــات				الملاحـــــــظات
	نعم		لا		امتنع 04 أساتذة عن الإجابة..
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	14	%53.84	12	%46.15	

الجدول رقم09.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

أظهرت نتائج العيّنة نسب متقاربة كما هو مبيّن في الجدول يصعب معها الحكم على مقرّرات السنة أولى ليسانس إذا كانت تحمل فكراً استنتاجيّا نقديّا إبداعيّا، مع تقدّم نسبي لأفراد العيّنة الذين أجابوا بـ(نعم) بواقع 14 إجابة بنسبة قدرها 53.84% وعليه فهي نسبة غير مطمئنة، فقد علّل معظم أفرا العينة الذين أجابوا هذه الإجابة بـتعليليات مفادها:

- ترجع إلى إمكانيّة الطالب العلميّة والمعرفيّة من خلال جدّيته في البحث والاطّلاع.
- إذا كان الطالبُ مهتمّاً.
- نسبيّا حسب قابلية الطالب المجتهد.
- أمر نسبي حسب القدرات الفردية لكل طالب .
- إذا كان الطالب مفعما بروح البحث و الرغبة في التعلّم.
- ضعف المستوى العلمي لدى الطلبة يحول دون ذلك..

فالملاحظ من تعليلات وآراء أفراد العينة التي أجابت (بنعم) ترى بأنّ المشكل ليس في محتوى المقرّر فهي أصلاً تحمل في طيّاتها ما ينمّي الفكر الإبداعي الإستنتاجي لدى الطالب، ولكن المشكل يرجع إلى أسباب أخرى تتمثّل في: ضعف مستوى الطلبة وعدم قدرتهم على التواصل وتلقي ما يقدّمه الأستاذ والتجاوب معه وتدعيمه بالمطالعة والقراءة المستمرة، زد على ذلك نقص الثّقة بالنفس والحياء أحياناً يمنع بعض الطلبة من إبداء أفكارهم وآرائهم والدّفاع عنها، هذه كلها عوامل وأخرى تحول دون امتلاك الطالب ملكة الفكر المبدع .

وأمّا الذين أجابوا بـ: (لا) فكان عددهم 12 أستاذا بنسبة فاقت الـ 45% يروا بأنّ المقررات الحاليّة لا يمكنها أن تكسب الطّالب فكراً نقديّا استنتاجياً، حيثُ أجاب أحد الأساتذة متهكّما(بل هو لا يكتسب حتى هذه المقررات فما بالك بالفكر النقدي) يقصد الطالب ، وعللّ آخرون بما يلي:

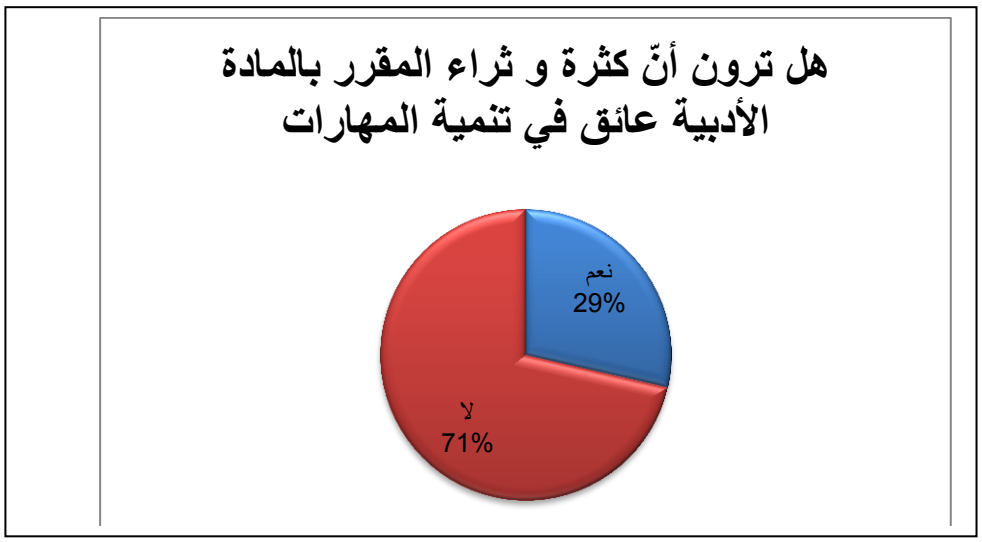
- لأنّ جل هذه المقررات تعتمد على الحفظ والاستظهار.
- يغلب عليها الجانب التاريخي أكثر من النقدي الإبداعي.
- لأنّها كلها عبارة عن معارف تاريخية ومنهجية.
- لأنّ معظم الأساتذة لا يُثيرون في الطالب ملكة الفكر الإبداعي ..

بناءً على ما سبق مهما احتوت المقررات من معارف تحفّز على امتلاك فكر نقدي استنتاجي، فلا يمكنها أن تُفلح في ذلك ما لم يعضدها طلبة لديهم حب المطالعة والبحث وروح الاستكشاف والتعلّم، وأساتذة أكفاء يعرفون كيف يثيرون في طلبتهم ملكة الفكر الإبداعي النقدي.

السؤال الثالث:هل ترون أنّ كثرة وثراء المقرّر بالمادة الأدبية عائق في تنمية المهارات اللغوية؟

هل ترون أنّ كثرة و ثراء المقرر بالمادة الأدبية عائق في تنمية المهارات اللغوية؟	الاقتراحـــــــــات				الملاحظات
	نعم		لا		امتناع 02 أستاذين عن الإجابة.
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	08	%28.57	20	%71.42	

الجدول رقم10.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

لقد تمّ عرض المواد الأدبية واللغوية في سؤال سابق من هذه الاستبانة، وتبيّن لنا أنّ هناك تقارب وتوزيع عادل لهذه المواد، مع تقدّم طفيف في المواد الأدبية على حساب نظيرتها اللغوية. إنّ ما هو قار في برنامج السنة أولى ليسانس جذع مشترك، وما هو معتمد من طرف إدارة كلّية الآداب والفنون، وما يمكن ملاحظته على المواد الأدبية في هذا المستوى تميل أكثرها إلى التاريخانية على سبيل المثال المقاييس التالية:(النقد الأدبي القديم،تاريخ الحضارة الإنسانية، النص الأدبي القديم...).

وهذا أكثر منطقية للأمانة على ما يبدو بالنّسبة لأعضاء هيئة التدريس فهم يراعون التدرج والتسلسل في برمجة الدروس على الطلبة عبر سنوات التكوين الذي يتلقونه، ثمّ مع التقدّم شيئا فشيئا في السنوات الدراسية تصبح المواد الأدبية أكثر انفتاحا وتعمّقاً على ما استجدّ في الدرس الأدبي والنقدي من نظريات وأبحاث ومناهج لتحليل النصوص الأدبية ودراستها.

ما يمكن استخلاصه ممّا سبق أنّ المواد الأدبية في هذا المستوى لا تكون عائقاً أمام تنمية المهارات اللغوية للطالب، وهذا تؤكّده نتائج العيّنة المبحوثة، فقد أجاب 20 أستاذا من إجمالي أفراد العيّنة بـ لا وهي نسبة تقدّر بـ71.42% وهي كافية لتأكيد ما قلناه آنفاً، بل تكمّل المواد اللغوية فهي تُعتبر ميداناً خصباً يتمرّن فيه الطالب على تطبيق على ما اكتسبه من مهارات لغوية، لتثبيتها في ذهنه، وفي الوقت نفسه لم يؤيّد الخيار الأول(نعم) سوى 08 أساتذة ما نسبته 28.57% وهي نسبة قليلة غير كافية لبناء رأي...

السؤال الرابع: ما رأيكم في إدراج مواد أخرى في المقررّ؟

لقد تجاوب مع سؤالي هذا غالبية أفراد العيّنة، كان هدفي من وراء هذا السؤال ليس أعطاء خيارات للأساتذة للإجابة عليها، فهم أدرى مني بخبايا العملية التعليمية ونقائصها وما يمكن أن يضاف هنا ويُحذف هناك، ولكن هدفي معرفة آرائهم حول مقاييس ربّما لم تعُد تُجدي نفعاً سوى إهدار الجهد الكثير والوقت على الطالب، وكذا معرفة آرائهم حول مقاييس يمكن إضافتها إلى المقرر وتدعيم محتويات مقاييس أخرى والابتعاد عن تلك التي تتكررّ فيها الدروس بشكل لافت يجعل الطلبة يفرّون من استيعابها، ثمّ قدّمت مثالين لتوضيح غايتي من السؤال كانا كالتالي: الإعلام الآلي وعلم النفس .

تجاوب غالبيّة الأساتذة مع أمثلتي واستحسنوها ومن جملة ما أعربوا عنه حيال ذلك ما يلي:(التركيز على المقاييس التي تواكب العصر) و(يُستحسن ذلك وضروري للبحث العلمي) يقصدون بذلك اللغات الأجنبية وأجاب آخر:(أمر إيجابي) دعّموها باقتراح مقاييس أخرى يمكن إدراجها في المقررّ وحتى خارج نطاق الأدب ولها صلة بعلوم اللغة العربية من بعيد كـ: علم النفس وعلم الاجتماع، البيداغوجيا...وهي كلّها مقاييس تواكب روح العصر وتخدم اللغة العربية في جانب من جوانبها خاصّة الأدبي منها.

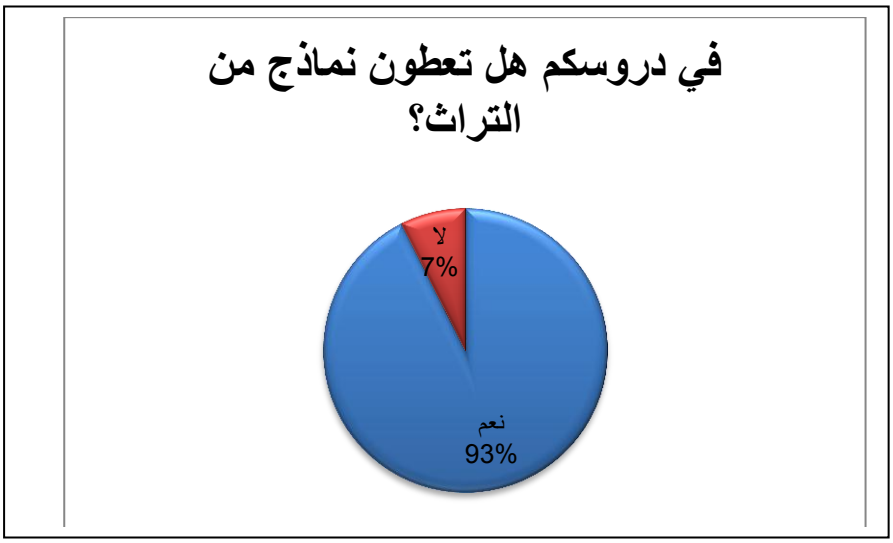
4- ما يتعلّق بالتدريس:

السؤال الأول: في دروسكم هل تُعطون نماذج من التراث؟

ولما كان التراث اللغوي العربي القاعدة الأساس والكنز الزاخر الذي شكّل لبّ حضارتهم ظلّ العرب والمسلمون يفتخرون به منذ قرون، ولا زال متواصلاً عبر الأجيال فهو السيّاج الذي حمى اللغة العربية من الاندثار،كان من الضروري أن يُعنى به في مجال الدراسات العليا، وإنّ وجود أساتذة متخصّصين في علوم اللغة العربية يعملون على تبليغ المادة وإيصالها بطرق سهلة وبسيطة، تعيد للطالب الثقة بهذه المادة ويولد حبّها لديه والرغبة للبحث فيها، إنّ لهذا السؤال من الأهمية ما يجعلنا نطرحه على الأساتذة، وكانت الحصيلة مدونة في الجدول الآتي:

في دروسكم هل تعطون نماذج من التراث؟	الاقتراحـــــــــــــات				الملاحظات
	نعم		لا		امتنع 03 أساتذة عن الإجابة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	25	%92.59	02	%07.40	

الجدول رقم11.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

إذن هي نسبة كبيرة كما هو موضّح في الجدول من الأساتذة أجابت بأنّهم يعتمدون نماذج من التراث في تدريسهم شكلت الغالبية بنسبة 92.59 % وبـ25 إجابة من المجموع الكلي للعيّنة، متفقين جلّهم على أهمية ومكانة التراث في الدراسات اللغوية فهو يشكّل مادة دسمة ينهل منها الدارسون أبحاثهم ونظرياتهم ولاسيّما في تعليم الناشئة منه، فعلى حدّ تعبير أحد الأساتذة (يُعرّف الطلبة بقيمة ما تركه أسلافهم ويوجه أنظارهم ويعززّ ثقتهم بأهميّة ما يشتغلون به من علوم) وعبّر آخر(التراث العربي يعين الطالب على إصلاح لسانه وتطوير تواصله باللغة العربية)...

ومهما يكن من آراء الأساتذة في هذا الشأن فلا غنى عن التراث في الدراسات اللغوية، ولكن الذي لا ريب فيه أنّ (الطالب يجد إنغلاقاً وغموضا في النصوص التراثية القديمة)؛ وهذا كان رأي أحد الأساتذة اللذين أجابا بـ (لا)، لأسباب معروفة منها: بعد الفاصل الزمني بينه وبين أولائك الذين

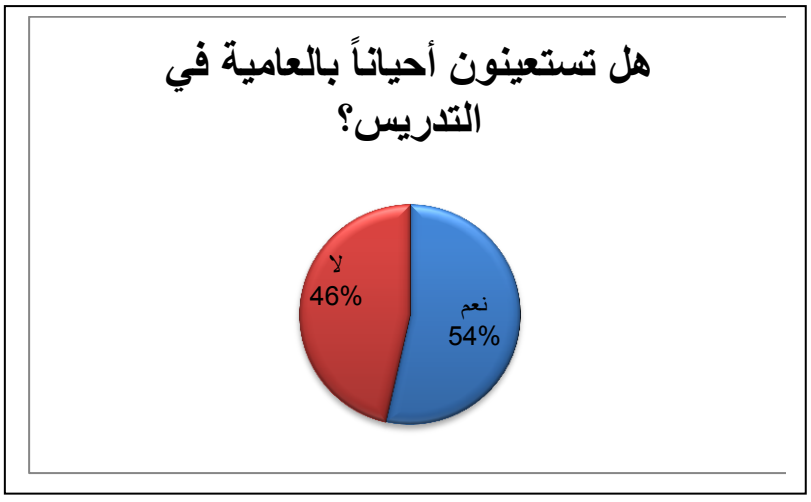
مهدوا لهذا التراث، وعليه فتراثنا يحتاج إلى الكثير من الشروحات والمراجعات والتمحيص لأنّ عصر أولائك غير عصرنا نحن، لتيسيرها وتقريبها من أفهام الطلبة من قبل أساتذة أكفاء ذوي خبرة طويلة في الميدان.

السؤال الثاني: هل تستعينون أحياناً بالعامية في التدريس؟

إنّ بين الدارجة التي هي خليط من ألفاظ أجنبية وعامية وفُصحى، يظهر تعامل الأستاذ مع زملائه والطالب داخل قاعة الدرس، فأيّ مستوى لغوي يستعمل الأستاذ وهل اللغة العربية الفصحى هي اللغة الوحيدة التي يتم التعامل بها؟ والإجابة متضمنة في الجدول التالي:

هل تستعينون أحياناً بالعامية في التدريس؟	الاقتراحـــــــــــــــات				الملاحظة
	نعم		لا		امتنع أستاذين عن الإجابة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	15	%53.37	13	%46.42	

الجدول رقم12.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

يبدو من خلال نتائج العيّنة أنّ الفصحى هي لغة تعامل الأستاذ مع الطلبة داخل حجرة الدرس، هذا ما بيّنه أصحاب الإجابة بـ (لا) الذين قدّر عددهم بـ13 أستاذاً وبنسبة 46.42%

وهذا هو المفترض، ولكن هل من الطبيعي أن يستعمل هذا العدد من أفراد العيّنة العامية البالغ عددهم 15 أستاذاً وتصل نسبتهم إلى 53.37% ونحن نتحدّث عن كليّة الآداب والفنون، وفي مستوى قاعدي(السنة أولى جذع مشترك)، والمفروض في هذا المستوى يمنع منعاً باتاً مهمّا كانت الدوافع استعمال العامية كلغة للتدريس، بل يعّود الطالب على سماع الأساليب الفصيحة والتمرّن على استعمالها حتى يكتسب ملكة لغوية سليمة، على الأقل داخل حجرة الدراسة.

إنّ النتائج توحي لنا أنّ اللغة العربية الفصحى أصبحت مهدّدة في عقر دارها، وإلاّ كيف يستعمل هذا العدد غير الهيّن من الأساتذة للعامية في التدريس وبأعذار واهيّة: تارة (لأنّ هناك طلبة لديهم ضعفا في التواصل باللغة الفصحى) وتارة أخرى(من باب الإيضاح والتمثيل) و أحيانا(مستوى الطالب يفرض على الأستاذ استخدام كل الوسائل اللغوية لتوصيل المعلومة)...

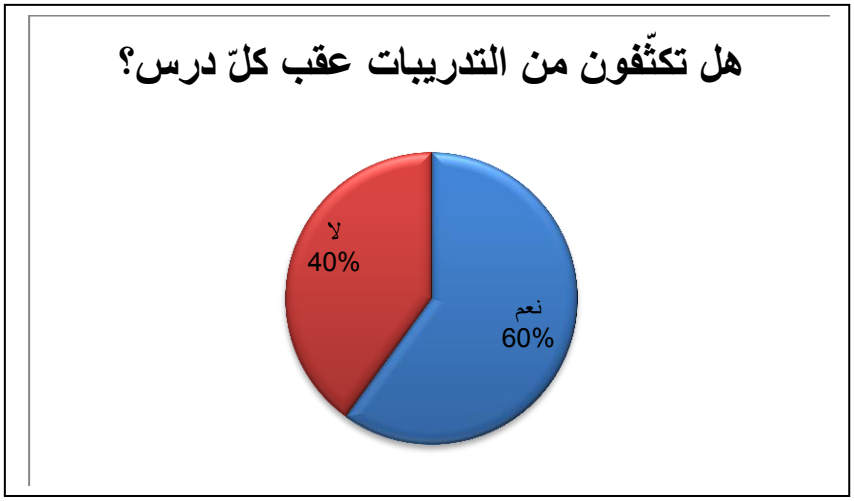
نخلُص إلى أنّ التدريس بالعامية أمر غير مستحسن مهما كانت الدوافع والتعامل مع المشكلة بمرونة وليس بمنطق الغاية تبرر الوسيلة، وكذا محاولة تفصيح العامية وتهذيبها وتبسيط الفصحى وتقريبها أحسن الحلول في نظرنا ، وهذا ما نادى به غير واحد من الأدباء والمفكرين وأرباب اللغة في عصرنا.

السؤال الثالث: هل تكثّفون من التدريبات عقب كلّ درس؟

إنّ الإكثار من التدريبات والتطبيقات عقب كلّ درس أو أثناء الدرس لهو من الحقائق الثابتة والقارة أكاديميّا، ويعود نفعها على الطلبة، ولا تقبل النقاش من حيث أهميّتها. لذا ارتأينا أن نطرح هذا السؤال على الأساتذة لإثراء هذا البحث في هذا الخصوص والنتائج كما هي في الجدول التالي:

هل تكثّفون من التدريبات عقب كلّ درس؟	الاقتراحـــــــــــات				الملاحظات
	نعم		لا		أجاب كل أفراد العينة على السؤال المذكور.
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	18	%60	12	%40	

الجدول رقم 13.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

كشفت نتائج هذه العيّنة عن أنّ نسبة الإجابات الإيجابية كانت جيّدة، فقد عبّرت هذه الفئة بأنّها تُكَثّف من التدريبات عقب كل درس بواقع 18 إجابة وبنسبة مئوية قاربت الـ60 %وهي نسبة تعطي مؤشرات إيجابية على التحصيل العلمي في هذا المستوى، لأنّ هذه الطريقة فوائدها جمة منها: زيادة الوضوح والشرح والتفسير وفتح المجال أمام الطلبة لتحفيزهم على المشاركة وإبداء آرائهم.

وعلى النّقيض من ذلك فنسبة الأساتذة الذين لا يكثّفون من التدريبات في دروسهم كانت غير متوقّعة أن تصل إلى هذه النسبة فهي الأخرى تُنذر بالخطر، رغم إقرار الأساتذة بأهميّة التدريبات والتطبيقات، فقد قدّرت نسبتهم بـ 40% و بـ 12 إجابة من مجموع العينة، فأصحاب هذه الإجابة ليسوا جاحدين لأهميّة التدريبات في نفع الطلبة، ولكنّهم علّلُوا آراءهم بحجج بعضها منطقي نابع من المشاكل الأكاديمية التي تتخبّط فيها الجامعة، وبعضها الآخر غير مقبول يمكن تجاوزه ومن جملة تلك الآراء ما يلي:(بسبب كثرة المواد وكثافتها على الطالب)(لضعف مدارك الطالب ما يجعله يُهدر وقت المحاضرة والتطبيق) (بسبب ضيق الوقت).

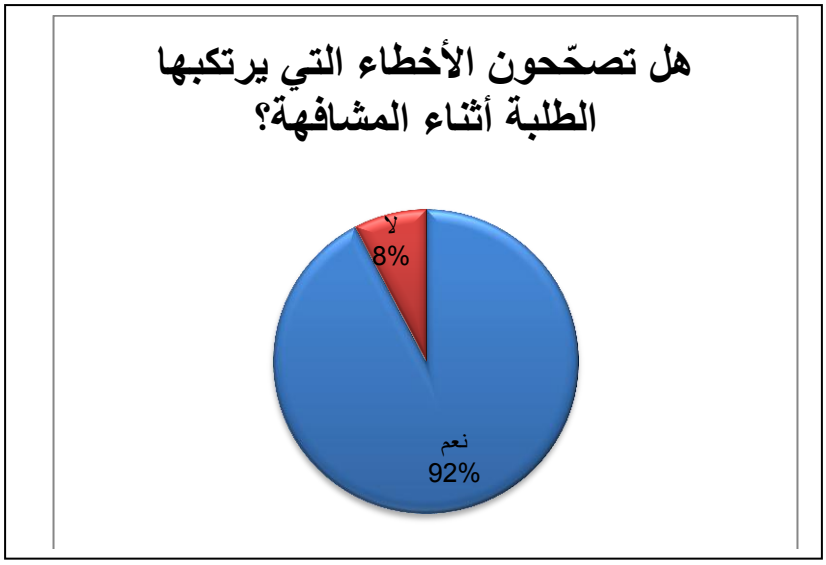
ولاسيّما هناك فرضيّة أخرى تطرح نفسها تعكس اللاّمبالات من طرف بعض الأساتذة في إهمال التدريبات والتقليل من شأنها ألا وهي اعتقادهم: أنّ الجامعة فضاء للبحث والمطالعة والأساتذة ليسوا مطالبين بأن يُعطوا كلَّ شيء للطّالب بل عليه أن يجِدّ ويُثابر ويتدرّب بنفسه على ما يتلقّاه نظريّاً من أساتذته والمطلوب منهم هو ضمان الحد الأدنى من المعلومات.

السؤال الرابع: هل تصحّحون الأخطاء التي يرتكبها الطلبة أثناء المشافهة أو الكتابة؟

دون شك وبحكم التجربة التي مررنا بها كطلبة، فطالب اللغة والأدب العربي يُعاني من أخطاء لغوية وصعوبات في التعبير منها أخطاء صرفيّة ونحويّة وتركيبيّة ودلاليّة، فما محل الأستاذ داخل حجرة الدراسة من هذا كلّه؟.

هل تصحّحون الأخطاء التي يرتكبها الطلبة أثناء المشافهة؟	الاقتراحـــــــــــــات				الملاحظـــات
	نعم		لا		امتنع 04أساتذة عن الإجابة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	24	%92.30	02	%07.69	

الجدول رقم14.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

بمقتضى النتائج المدوّنة أعلاه يظهر لنا أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة يعملون جاهدين كل حسب مستواه المعرفي لتصحيح الأخطاء التي يرتكبها الطلبة، إنّ هذه النسبة وصلت إلى 92.30%، بـ24إجابة، في حين كانت نسبة الآراء التي لا يُصححّ أصحابها الأخطاء اللغوية التي

يرتكبها الطلبة شبه منعدمة لا تزيد عن (02)إجابتين بنسبة لا تتجاوز07.69%. ولكي لا نترك السؤال مطلقاً والإجابة أيضاً دون البحث عن السبب، أتبعنا هذا السؤال بـ: لماذا؟..

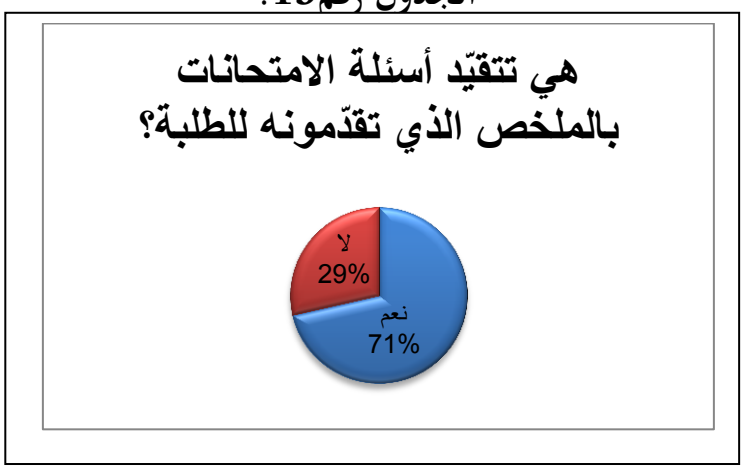
بعد الاطّلاع على ما أجاب به الأساتذة وجدنا أن معظم الأساتذة لا يوفوّتون فرصة تصحيح الأخطاء الشفوية أو الكتابية نظراً لأنّها ستأثّر على مسارهم الدراسي فيما بعد، ومن جملة ما أجابوا: (من الخطأ يتعلّم الطالب) (سلامة اللغة والحفاظ عليها)(تنبيه الطلبة إلى أخطائهم مما يُساعدهم على التخلّص منها)....هذه وإجابات أخرى كلّها تهدف إلى إكساب الطالب ملكة لغوية سليمة من الأخطاء، قادر من خلالها على التواصل مع الآخرين، ولابدّ أيضا من الإقرار بأنَّ تحميل الأستاذ مسؤوليّة تصحيح أخطاء لغوية بدائيّة تراكمت نتيجة الإهمال واللاّمبالات في مستويات دراسيّة سابقة لهو أمر مجحف في حقّه.

5- في ما يتعلّق بالتقويم:

السؤال الأول: هل تتقيّد أسئلة الامتحانات بالملخّص الذي تقدّمونه للطلبة؟

	الاقتراحـــــــــات				الملاحـــــظات
	نعم		لا		
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
هي تتقيّد أسئلة الامتحانات بالملخص الذي تقدّمونه للطلبة؟	20	%71.42	08	%28.57	امتنع أستاذين(02) عن الإجابة

الجدول رقم15.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

لقد جرت العادة أن يُختتم الموسم الجامعي بامتحانات تقييميّة يختبر فيها الأساتذة الطلبة مدى استيعابهم للمادة المعرفيّة المقدّمة خلال الدرس، وهذه العمليّة هي الأهم خلال المسار الدراسي الذي يسلكه الطالب، تقدّم في شكل أسئلة تختصر إجاباتها محتوى ما تلقّاه خلال فترة زمنية محدّدة تكون مسبوقة بملخصات يُقَدّمها الأستاذ عندما يحين موعد الامتحانات تعويضاً عن بعض الدروس التي قد تتطلّب مدة زمنيّة أطول، فهل يعد الأستاذ نفسه جيّداً لهذه الخطوة أم تكون مجرّد عمليّة روتينية عشوائية؟

إنّ نسبة الإجابات الواردة إلينا من خلال الاستبيانات تؤكّد أن نسبة مرتفعة من الأساتذة تقدّر بـ 72.42% وبـ 20إجابة تتّبع طريقة الملخّصات في إجراء الامتحانات، وعليها تُبنى أسئلة الامتحانات، وهي طريقة لها إيجابياتها، إذا كانت أسئلتها استنتاجيّة، فهي تعمل على تنمية قُدُرات الطّالب الإبداعيّة، على حدّ تعبير أحد أفراد العيّنة:(الملخص الحل الأنسب لإعانة الطالب على التحصيل) وأجاب آخر(الملخص الهدف منه توضيح الأفكار) (لقلّة باع الطالب في الجانب التحليلي)، فالطالب يفتقر كثيراً للمعارف السابقة والمكتسبات القبليّة إلاّ القليل منهم ، لذلك يضطر الأساتذة لتقديم الملخصات تسهيلاً على الطالب،كما لها سلبياتها أيضاً، وهذا ما عبرّ عنه باقي أفراد العيّنة البالغ عددهم 08 شكّلوا نسبة قدرها 28.57% هؤولاء يرون أنّ هذه الأخيرة سلبياتها تغلب على إيجابياتها، ذلك أنّها تعوّد الطالب الاتّكال دوماً على ما يقدّمه الأستاذ، بل يجب أن تكون أسئلة الامتحانات متضمّنة كل شيء تلقاه الطّالب داخل حجرة الدراسة حتى ما يتلقاه شفاها عن أستاذه.

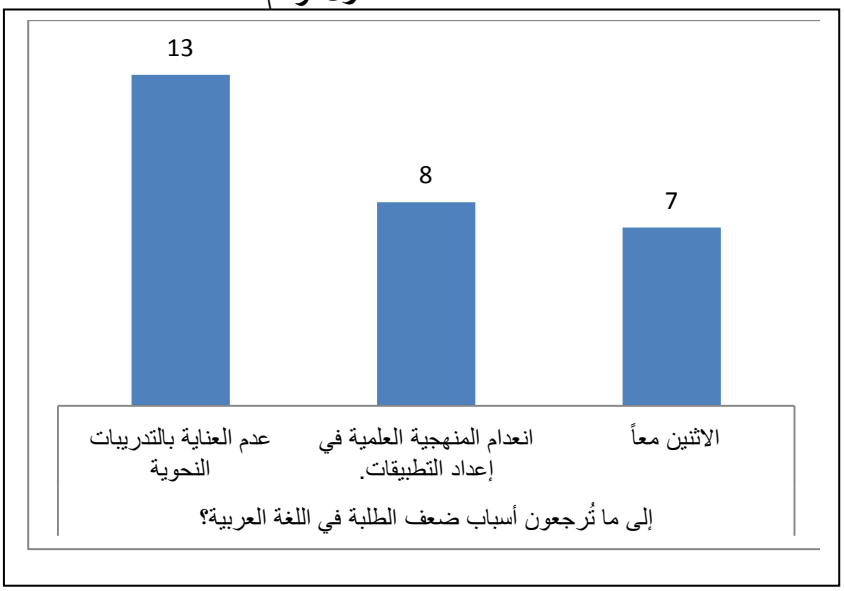
السؤال الثاني: إلى ما تُرجعون سبب ضعف الطلبة في اللغة العربية ؟

يُعاني الطّالب من عوائق كثيرة ومتنوّعة أدّت إلى ضعفه في اللغة العربية، منها ما هي وليدة المستوى الذي هو فيه ويتحمّلها والقائمون على المنظومة التعليمية من أساتذة وهيئة التدريس المخول لها إعداد المناهج والتخطيط لها، ومنها ما هو حصيلة تراكمت عبر مستويات دراسية سابقة وما تعانيه هي هشاشة، هي الأخرى ألقت بظلالها على مسار الطالب في المستويات اللّاحقة، وعليه

اقترحنا هذا السؤال على الأساتذة لنتعرّف على آرائهم حول هذا الموضوع كما هو مبيّن في الجدول أدناه:

إلى ما تُرجعون أسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية؟	الاقتراحـــــــــــات						الملاحـــــظة
	عدم العناية بالتدريبات النحوية		انعدام المنهجية العلمية في إعداد التطبيقات.		الاثنين معاً		امتنع 02 أستاذين عن الإجابة..
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	13	%46.42	08	%28.57	07	%25	

الجدول رقم16.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

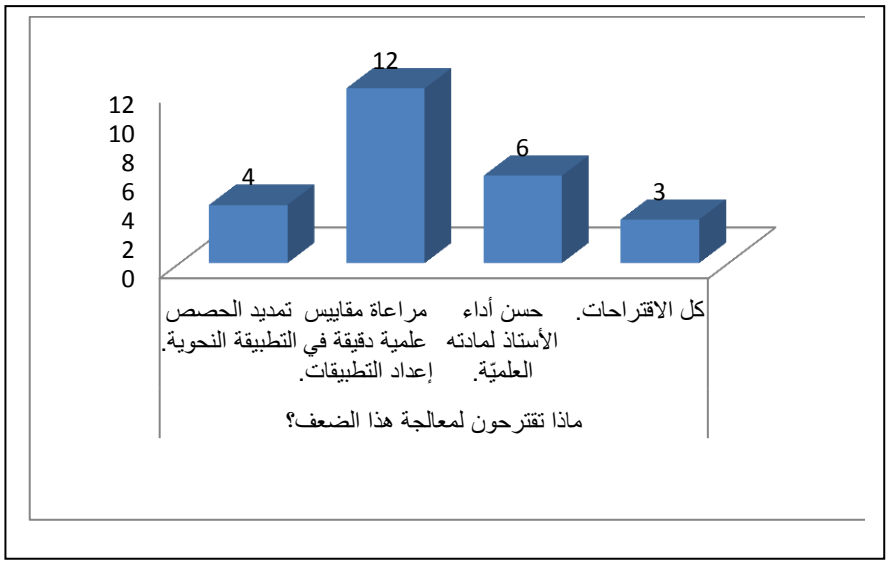
لقد كشفت نتائج العيّنة عن تجاوب معظم أفراد العيّنة مع سؤالي والاقتراحات التي قدّمتها، كانت من ضمن أبرز الأسباب التي أدّت إلى ضعف اللغة العربية، نال الخيار الأول أعلى نسبة من إجابات الأساتذة قُدّرت بـ 46.42% بـ13إجابة هذه الفئة تُرجع السبب الرئيسي إلى نقص في التدريبات النحوية، فقد كان النحو منذ القدم ولا يزال العقبة الأكبر التي تعيق متعلّمي اللغة العربية وتعالت الشكاوي منه في كل زمان وحين مطالبة بتيسيره، وإعطائه أكبر نصيب من الحصص التعليميّة كونه عماد اللغة العربية الذي تقوم عليه ...

وفي الوقت نفسه رأت فئة من أفراد العيّنة الخيار الثاني هو السبب الأكبر وراء ضعف الطلبة في اللغة العربية المتمثّل في(انعدام المنهجية العلمية في أعداد التطبيقات) بواقع 08 إجابات وبنسبة تجاوزت 28% وهي إن كانت نسبة هذا الاقتراح قليلة إلا أنّه صائب، فالواقع يقول بأنّ حصص التطبيقات لا تُنجز بالشكل المطلوب أكاديميّاً، تُميزها العشوائية وتعوزها المنهجية العلمية، فمعظمها يُستغل من قبل الأساتذة في إتمام ما بقي من المحاضرات...وأمور أخرى لا داعي لإعادتها فقد ذكرناها في أسئلة سابقة.وفئة ثالثة من أفراد العيّنة رأت بالخيارين معاً بنسبة قدرها 25%.

السؤال الثالث: ماذا تقترحون لمعالجة هذا الضعف؟.

ماذا تقترحون لمعالجة هذا الضعف؟	الاقتراحـــــــــــات								الملاحظات
	تمديد الحصص التطبيقة النحوية.		مراعاة مقاييس علمية دقيقة في إعداد التطبيقات.		حسن أداء الأستاذ لمادته العلميّة.		كل الاقتراحات.		امتناع 05 أساتذة عن الإجابة...
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	04	%16	12	%48	06	%24	03	%12	

الجدول رقم 17.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

هذا السؤال ربطناه بالذي قبله؛ إذ ارتأينا فيه التعرّف على آراء الأساتذة في تشخيص بعضاً من نقاط الضعف التي يُعاني منها الطلبة في تحصيل علوم اللغة العربية، وبعد أنْ انهيناه اقترحنا سؤال آخر على الأساتذة ومجموعة من الاقتراحات أو بالأحرى حلول لمعالجة هذه النقاط، كونهم أدْرى بخبايا هذه العملية وفاعلين فيها، ركّزنا على نفس اقتراحات السؤال السابق(مشاكل) وأضفنا إليه اقتراح آخر تمثّل في:(حسن آداء الأستاذ لمادته العلمية) مع اقتراح حلول أخرى غير التي ذكرنا من قبل بعض الأساتذة، هي كلها صائبة على العموم إذا أُخذت بعين الاعتبار.

كما هو مُبَيّن في الجدول فقد نال الاقتراح الثاني أعلى نسبة من إجابات الأساتذة بـ 48% و12 إجابة ، ولسنا بصدد الحديث عن أهميّة التطبيقات فهذا ممّا لا شك فيه وتحدّثنا عنه في أسئلة سابقة، لكن هو بمثابة تنبيه إلى إعادة النظر في الطريقة التي تُدرّس بها التطبيقات حتّى تكون أكثر علميّة ويعود نفعها على الطلبة، وتلاه الاقتراح الثالث(حسن أداء الأستاذ لمادته العلمية) بنسبة قدرها 24% و06 إجابات، فالأستاذ الكفء المتمكّن من مادته والمتسلّح بخبرة السنوات الطويلة بإمكانه أن يقلّص من حجم هذا الضعف إلى الحد الأدنى، ثمّ تليهما الإجابة الأولى بـ04إجابات ونسبة قدرها 16 %، وأخيرا الخيار الرابع أختار أصحابه كل الاقتراحات معتبرين إيّاها كلّها حلول، مع اقتراح حلول أخرى لمعالجة هذا الضعف منها:

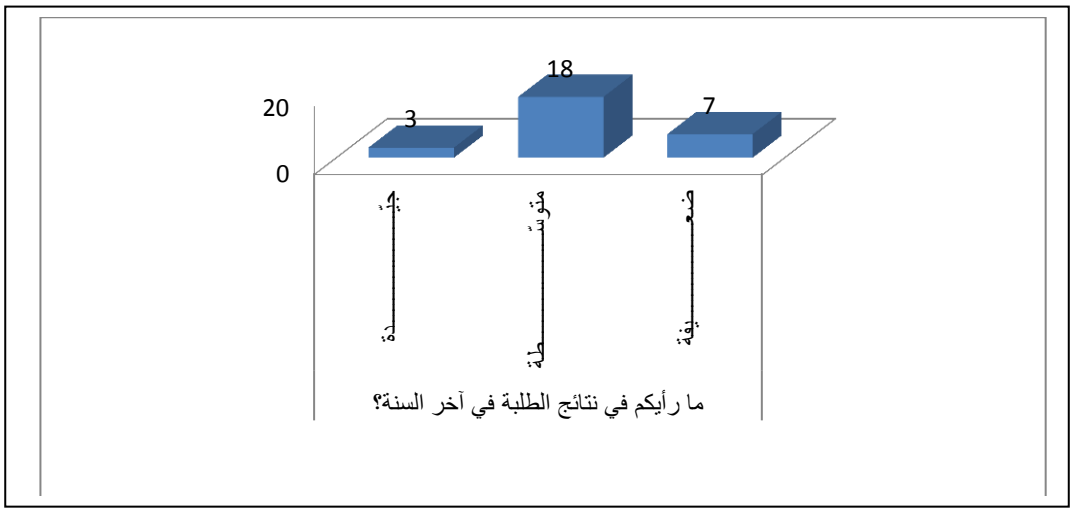
- تقديم هدايا تحفيزيّة تُشَجّع الطلاب على القراءة المتواصلة، كذا الاستعانة بوسائل التواصل الاجتماعي مثل أشرطة الفيديو لتطوير الملكة اللغوية ولتجنّب اللحن بمختلف مستوياته.
- برمجة علوم الآلة(النحو والصرف والبلاغة) على مستوى كل السداسيّات بداية من السنة أولى ليسانس إلى الثانية ماستر.
- عدم فصل اللغة عن الأدب- طلبة اللغة لهم ضعف كبير في اللغة-
- تخصيص السنة أولى من التدرّج للتطبيقات النحوية والإملائية والأسلوبية وتبسيط القواعد في هذه المواد...

نخلص ممّا سبق إلى أنّ ما يقع على عاتق الطالب في تحسين مستواه والتقليص من هذا الضّعف أكثر مما يقع على غيره، وذلك ببذل المزيد من المجهودات والرغبة في البحث والمطالعة..

السؤال الرابع: ما رأيكم في نتائج الطلبة في آخر السنة؟.

ما رأيكم في نتائج الطلبة في آخر السنة؟	الاقتراحـــــــــات						الملاحظات
	جيّـــــدة		متوسّـــــطة		ضعـــــيفة		امتنع 02أستاذين عن الإجابة.
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	03	%10.71	18	%64.28	07	%25	

الجدول رقم18.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

لنبيّن أن الاختبارات في نهاية كل موسم دراسي ليست الوسيلة الوحيدة والكافية للحكم على ذلك الموسم الدراسي بالنجاح أو الفشل فضلا عن نحكم على العمليّة التعليمية ككل بالنجاح أو الفشل، ولكن نظرا للضعف العام الذي أصبح ينخر العملية التعليمية في الجامعة فيُعتبر أبرز وسيلة متاحة من خلالها يظهر مدى استيعاب الطالب لما يتلقاه من عدمه.

فرأي الأساتذة في تقييم نتائج الطّلبة مع نهاية الموسم الدراسي، تتراوح بين كونها ضعيفة بنسبة 25% و07 إجابات هذا من جهة، ومن جهة أخرى كونها متوسّطة وهذا كان رأي غالبيّة الأساتذة

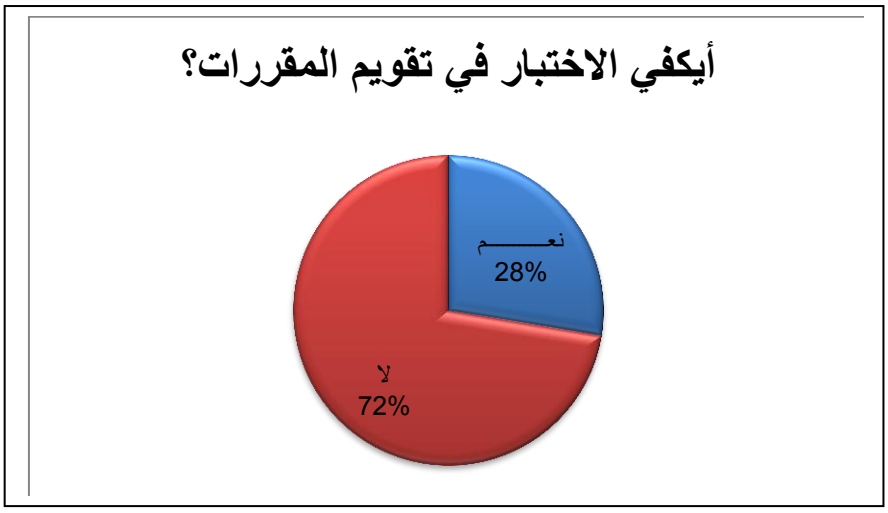
بنسبة 64.28% و18 إجابة، أمّا عدد الأساتذة الذين حكموا على نتائج الطلبة بالجودة لا يتجاوز 03 بنسبة هي الأضعف قدّرت بـ 10.71%.

إنّها نتائج تسمح لنا بالحكم على نتائج الطلبة بـ(دون المقبولة والمتوسّطة)، يسعى الطالب من خلالها لافتكاك نقاط تمكّنه من العبور إلى مستويات أعلى وبأيّ وسيلة كانت، ولا تهمّه النتائج مهما كانت مشرّفة أو دون ذلك.

السؤال الخامس: أيكفي الاختبار في تقويم المقرّرات والمناهج؟.

أيكفي الاختبار في تقويم المقررات؟	الاقتراحـــــــات				الملاحظات
	نعـــم		لا		امتنع 01أستاذ واحد عن الإجابة.
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
	08	%27.58	21	%72.41	

الجدول رقم19.



التعليق على نتائج الجدول وتحليلها:

تهدف عمليّة التقويم إلى قياس مهارات الطالب وقدراته على استيعاب ما تمّ تدارسه داخل حجرة الدراسة، ومدى تمكّنه من توظيف ما تمّ استيعابه من معلومات ومعارف في التحليل والرّبط في المواقف التواصليّة التي تصادفه في حياته، بأقل عدد ممكن من الأخطاء، وهي أهم خطوة في العملية

التعليمية ككل لذا يجب أن تُبنى على أسس صحيحة، من خلالها نستطيع الحكم على تحقيق العملية التعليميّة لأهدافها.

استناداً إلى معطيات الجدول المبيّن أعلاه والرّسم البياني، فقد أجاب نسبة كبيرة من الأساتذة بأنّ الاختبارات تبقى غير كافيّة في تقويم المقرّرات ما نسبته 72.41 % بواقع 21إجابة وكانت مبررات بعضهم كالتالي:

- الاختبار سلوك تقويمي بدائي لا يُقدّر على تقييم المقرّرات ولا يستنهض الإمكانات والطاقات الكامنة في الطالب الجامعي.
- لا نستطيع أن نقوّم المقرّرات عن طريق نتائج الاختبار قد يلجأ الطالب إلى الحفظ دون الفهم والاستيعاب.
- لأنّه يُعالج نسبة ضئيلة من البرنامج...

ورأت فئة أخرى بأنّ تقويم المقررات تحتاج إلى أهل الاختصاص والخبرة لضبطها من لدن علماء المنهجية وأهل التربية. ومن جهة أخرى تمثّلت نسبة الأفراد الذين رأوا بأنّ الاختبارات تكفي لتقويم المقررات والبرامج في 27.58% و08 إجابات وقد علّل بعضهم: ما دام أنّ الاختبارات هي أبرز وسيلة تقويمية وإن كانت تقليدية وبدائية فهي المتاحة، وبالتالي العمل على تقويم النقائص فيها بالاستناد على ما ستبرزه نتائج الاختبار من زيادة أو نقصان، لأنّ الأستاذ يُقدّم الأسئلة انطلاقاً من ممّا جاء في المقررة المبرمجة على حدّ تعبير أحدهم.

وفي خاتمة هذا الفصل توصّلنا إلى النتائج الآتية:

- تحتاج مناهج كلية الآداب والفنون إلى ضبط الأهداف و توجيهها..
- نزوع الطلبة نحو الحفظ والاستظهار بدل الفهم والاستيعاب.
- اعتماد الطلبة كلّية على الامتحانات الموسمية كسبيل وحيد للتقييم .
- ضرورة تجويد العملية التكوينية في كلية الآداب والفنون طلبة و أساتذة.

خاتمـــــــــــــــة

خاتمــة:

كان الهدف من هذه الدراسة هو تقديم وصف نظري وموضوعي لمناهج تعليمية اللغة العربية في كلية الآداب و الفنون جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف من حيث البرامج والمحتويات والأساليب وطرق التدريس المتبّعة، وذلك بانتهاج إحدى الطرق المستعملة في ميدان العلوم الانسانية، وهي طريقة الاستبيان بغرض وصف الظاهرة وصفاً حقيقياً من خلال مجتمع الدراسة فتوصلنا إلى النتائج الآتية:

1.يؤكّد واقع تدريس اللغة العربية و نتائج الاستبيان لافتقار المناهج للتنظيم و الترتيب، و خلوّه من الأهداف، كما تحتاج إلى إعادة نظر في الآراء الجديدة التي يحرص بعض المولوعين بنتائج اللسانيات الغربية تثبيتها في أذهان الطلبة كحقائق ثابتة دون الرجوع إلى التراث بالدراسة والتمحيص.

2.تأخر محتويات البرامج عن مواكبة ما استجدّ في البحث اللساني لاستثماره في ميدان تعليمية اللغة العربية، إلّا ما جاء عرضاً في شكل نظريات يصعب استثمار نتائجها على أرض الواقع، فهي تفتقر للضوابط العلمية لتطبيقها، فللغة العربية خصوصياتها...

3.أكّد معظم الفاعلين في ميدان العملية التعليمية بأنّ المشكلة لا تكمن في القواعد بل في طرائق التدريس.

4.خلو المناهج من أهداف تدعو إلى تفعيل دور الفكر في الوصول إلى المعرفة و تطويرها بالعربية.

5.النقائص التي تعاني منها المناهج ليست وليدة تقصير معرفي من قبل الأساتذة أو الوزارة، فالجامعة الجزائرية خرّجت إطارات ذات كفاءة نشهد لها بذلك، بل النقائص هي وليدة واقع تدريسي أوجدته ظروف سياسية و اقتصادية و تربوية، تراكمت عبر السنين، فالمنظومة التعليمية لا تعمل في فراغ.

6.بعد المناهج المتّبعة عن ملامسة الواقع بكل أبعاده، فلا عجب أن نرى نفور شريحة واسعة من الطلبة تخصص اللغة العربية، فهذا الأخير أصبح غير مرغوب فيه بين أوساط الطلبة، إلّا ما وجهوا إليه مجبرين خوفا من شبح البطالة، لذلك نرى نزوع أكثرهم نحو التخصصات العلمية و التقنية فهي تلبي رغباتهم و ميولاتهم.

7.اتجاه برامج محتويات اللغة العربية نحو الاهتمام بالتخصصات الأدبية و النقدية على حساب اللغوية في المواسم الدراسية الأخيرة، و هذا يفسره فتح شعب تخصصات عديدة في هذه الميادين

لطلبة الليسانس و الماستر، و تخصيص لها حجم ساعي أكبر، عكس اللغة العربية، فأحد فروعها و هو مقياس النحو لا يخصص له إلا بعض السويعات و هو عماد اللغة العربية و أساسها و هذا غير منطقي.

8.غياب عمود العملية التعليمية و ركيزتها التي ترتكز عليها قي المنهاج و هو تحديد الأهداف التعليمية في مختلف المستويات و التصنيفات، و هذا نتيجة غياب تخطيط لغوي في الجامعة و فوق هذا، فالأهداف فإن وجدت فهي غير محددة تحديدا واضحاً تكتنفها الضبابية و الاعتباطية.

9. ما زال المنهاج الجامعي منهاج قديم في بعض جوانبه؛ من جهة اعتماده الطرائق التقليدية في الاختبار و التبليغ و تقييمه للطلبة فهو يساهم بشكل ما أو بآخر في ضعف الحصيلة اللغوية للطالب.

10. نزوع المنهاج الجامعي في المواسم الأخيرة نحو المقاييس الأدبية أكثر من اللغوية و نقص التنسيق بين هذين المجالين و بين الأساتذة الذين يدرسونهما.

11. إنّ البحث الميداني الذي أجريناه من خلال استجواب الطلبة و الأساتذة أن البرامج تفتقد للنوعية و بخاصة في الجانب التطبيقي؛ الذي يساعد الطالب على التجاوب مع النماذج المختارة بعناية و دقّة و ترسيخ ما اكتسبه.

12. غياب الاختبار الشفهي و التطبيقي أثر سلباً على تقييم المادة المبرمجة للحكم عليها بالصلاحية أو عدمها، كما أثبتت العينة أن الاختبار الشفهي ليس له أهمية في المنهاج الجامعي الجزائري، و ما هو كائن لا يخرج عن دائرة التقييم التقليدي(الاختبار الكتابي).

قائمة الملاحق

ملحق رقم 01:

البحث العلمي

تضع كلية الآداب والفنون في أولى اهتماماتها دعم جميع أنواع البحث العلمي وتوفير الإمكانات اللازمة لترقيته حيث تتوفر الكلية على مخبرين (02) للبحث العلمي وهما:

-مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب.

-مخبر نظرية اللغة الوظيفية.

كما ينشط بالكلية 07 مشاريع وطنية للبحث العلمي موزعة على قسمي اللغة العربية و الأدب العربي.

الأفاق المستقبلية

- إعادة هيكلة كلية الآداب والفنون وذلك بإنشاء:
  - قسم الأدب العربي.
  - قسم اللغة العربية.
  - قسم الفنون الدرامية.
- فتح مخابر ومشاريع بحث علمي جديدة لفائدة الأساتذة والطلبة الباحثين وفي هدا السياق تسعى الكلية لإنشاء مخبر علوم اللسان والدراسات الأدبية.

فرص العمل بعد التخرج

بإمكان أغلب الطلبة اغتنام فرص العمل في مجال التعليم بكل مستوياته (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي)،كما يستطيعون العمل كأساتذة جامعيين في حالة تتمة دراساتهم في طور ما بعد التدرج إضافة إلى إمكانية التوجه للعمل في الصحافة السمعية ، البصرية والمكتوبة.



للاتصال والاستفسار

مصلحة الاحصائيات، الاعلام والتوجيه

كلية الاداب والفنون

القطب الجامعي اولاد فارس – الشلف –

027.72.04.67

الموقع الإلكتروني

WWW.UNIV-CHLEF.DZ/FA

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف –

كلية الآداب والفنون

كلية الآداب والفنون



السنة الجامعية

2019 - 2018

لمحة تاريخية عن الكلية

تم إنشاء كلية الآداب والفنون بموجب المرسوم التنفيذي رقم 71/16 المؤرخ في :2016/02/22 المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي رقم 01 / 209 المؤرخ في 2001/07/23 و المتضمن إنشاء جامعة الشلف.

تقع الكلية بالقطب الجامعي بأولاد فارس وتضم قسمين (02):

- قسم اللغة العربية.
- قسم الادب العربي.

الكلية في أرقام

- (04) مدرجات قدرة استيعابها 1086 مقعد.
- (34) قاعة دروس وأعمال موجهة طاقة استيعابها 1530مقعد
- مكتبة طاقة استيعابها 140 مقعدا تحتوي على8656 عنوان و 21945 نسخة.
- مخبرين للغات والدراسات الصوتية والفونولوجية.
- قاعة مخصصة لطلبة مدرسة الدكتوراه.
- (02) قاعتين للإعلام الآلي طاقة استيعابهما 90 مقعدا.
- (02) قاعتين للانترنت طاقة استيعاب كل منها 20 معقدا.
- قاعة للنشاطات الثقافية والعلمية للطلبة مجهزة بمختلف الوسائل السمعية والبصرية.
- (89) أستاذ دائم.
- (55)عامل منهم اداريون ومهنيون.

التخصصات المفتوحة في الليسانس

- لغة وأدب عربي D12
- لغة وأدب عربي 122

الميدان	التخصص في السنة الثانية	التخصص في السنة الثالثة
جذع مشترك في: اللغة والأدب العربي	دراسات نقدية	النقد والدراسات الأدبية
		النقد والمناهج
	دراسات أدبية	الأدب الجزائري
		الأدب العربي
	دراسات لغوية	لسانيات عامة
		لسانيات تطبيقية



التخصصات المفتوحة في الماستر

الميدان	التخصص
اللغة والأدب العربي	لسانيات عربية
	لسانيات عامة
	نقد حديث ومعاصر
	أدب جزائري
	أدب عربي حديث ومعاصر



ملحق رقم 02:

ملحق: برنامج التعليم القاعدي المشترك لشهادة الليسانس
جذع مشترك لميدان " لغة وأدب عربي "

السداسي الأول

وحدات التعليم	المواد / العنوان	الأرصدة	المعامل	الحجم الساعي الأسبوعي: دروس	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	الحجم الساعي للسداسي (15 أسبوعا)	أخرى*	نوع التقييم: مراقبة مستمرة	إمتحان
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 1.1 الارصدة: 9 المعامل: 4	نص أدبي قديم (شعر)	5	2	1سا30	1سا30		00سا45	00سا45	x	x
	نقد أدبي قديم 1	4	2	1سا30	1سا30		00سا45	00سا45	x	x
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 1.1 الارصدة: 9 المعامل: 4	علم الصرف	5	2	1سا30	1سا30		00سا45	00سا45	x	x
	بلاغة عربية	4	2	1سا30	1سا30		00سا45	00سا45	x	x
وحدة تعليم منهجية الرمز: وت م 1.1 الارصدة: 9 المعامل: 6	تقنيات البحث 1	3	2		1سا30		30سا22	00سا45	x	x
	تقنيات التعبير الشفوي	3	2		1سا30		30سا22	00سا45	x	x
	عروض وموسيقى الشعر	3	2	1سا30	1سا30		00سا45	00سا45	x	x
وحدة تعليم إستكشافية الرمز: وت إس 1.1 الارصدة: 1 المعامل: 1	علوم القرآن	1	1	1سا30			30سا22	00سا45		x
وحدة تعليم أفقية الرمز: وت أف 1.1 الارصدة: 2 المعامل: 2	لغة أجنبية (تعبير شفهي)	1	1		1سا30		30سا22	00سا45	x	x
	إعلام آلي 1	1	1			1سا30	30سا22	00سا45		x
مجموع السداسي الأول		30	17	9سا00	12سا00	1سا30	337سا30	450سا00		

*عمل إضافي عن طريق التشاور السداسي

ملحق: برنامج التعليم القاعدي المشترك لشهادة الليسانس
جذع مشترك لميدان "اللغة وأدب عربي"

السداسي الثاني

وحدات التعليم	المواد / العنوان	الرصيد	المعامل	الحجم الساعي الأسبوعي: دروس	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	الحجم الساعي للسداسي (15 أسبوعا)	أخرى*	نوع التقييم: مراقبة مستمرة	إمتحان
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 2.1 الارصدة: 9 المعامل: 4	نص أدبي قديم (نثر)	5	2	1سا30	1سا30		45سا00	45سا00	x	x
	نقد أدبي قديم 2	4	2	1سا30	1سا30		45سا00	45سا00	x	x
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 2.1 الارصدة: 9 المعامل: 4	علم النحو	5	2	1سا30	1سا30		45سا00	45سا00	x	x
	فقه االلغة	4	2	1سا30	1سا30		45سا00	45سا00	x	x
وحدة تعليم منهجية الرمز: وت م 2.1 الارصدة: 9 المعامل: 6	تقنيات البحث 2	3	2		1سا30		30سا22	45سا00	x	x
	تقنيات التعبير الكتابي	3	2		1سا30		30سا22	45سا00	x	x
	مصادر اللغة، الأدب والنقد	3	2	1سا30	1سا30		45سا00	45سا00	x	x
وحدة تعليم إستكشافية الرمز: وت إس 2.1 الارصدة: 1 المعامل: 1	تاريخ الحضارة الإنسانية	1	1	1سا30			30سا22	45سا00		x
وحدة تعليم أفقية الرمز: وت أف 2.1 الارصدة: 2 المعامل: 2	لغة أجنبية (تعبير كتابي وشفهي)	1	1		1سا30		30سا22	45سا00	x	x
	إعلام آلي 2	1	1			1سا30	30سا22	45سا00	x	
مجموع السداسي الثاني		30	17	9سا00	12سا00	1سا30	337سا30	450سا00		

* عمل إضافي عن طريق التشاور السداسي

ملحق رقم 03:

السّداسيّ الثاني وحدة التعليم المنهجيّة	مادّة: مصادر اللغة والأدب والنقد	المعامل: 02	الرصيد: 03

1	تعريف المصدر لغة واصطلاحا الفرق بين المصدر والمرجع التركيز على أهمية مقياس المصادر اللغويّة
2	بيبليوغرافيا المصنّفات اللغويّة والأدبيّة والنقديّة قديما وحديثا
3	معجم العين للخليل بن أحمد (التركيز على نهج التحليل في العين)
4	الخصائص لابن جنّي التركيز على أصالة الدراسات اللّسانيّة لابن جنّي
5	مقاييس اللغة لابن فارس
6	لسان العرب لابن منظور
7	المجامع الشعريّة القديمة (المفضّليّات والأصمعيّات . جمهرة أشعار العرب...)
8	المجامع الأدبيّة القديمة (الكامل للمبرّد . البيان والتبيين للجاحظ . العقد الفريد لابن عبد ربّه . زهر الآداب للحصريّ ...)
9	المجامع النقديّة القديمة (الشعر والشعراء لابن قتيبة . طبقات الشعراء لابن المعتز . العمدة لابن رشيق . دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجانيّ . منهاج البلغاء وسراج الأدباء – حازم القرطاجنيّ . أحكام صنعة الكلام للكلاعيّ . المثل السائر لابن الأثير ...)
10	المدوّنات الحديثة والمعاصرة (مؤلّفات أحمد أمين . مؤلّفات طه حسين . مؤلّفات جرجي زيدان . إحسان عبّاس...)
11	مصنّفات ابن أبي شنب في اللغة والأدب والنقد.
12	مصنّفات في تاريخ الأدب الجزائري
13	مصنّفات في النقد المغاربي المعاصر
14	مدوّنات الأدب المقارن. غنيمي هلال...

ملحق رقم 04:

استبيان لتقويم منهجية تدريس اللغة العربية بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف كلية الآداب و الفنون السنة

السنة أولى ليسانس.

أجريت الاستبانة يوم: 28/05/2019م

الاستبيان رقم (1): الخاص بالطلبة:

أخي الطالب ....أختي الطالبة ...

من خلال إجابتك على هذا الاستبيان، يمكنك أن المساهمة في الكشف عن نقاط الضّعف و القوّة في معرفة واقع العملية التدريسية التكوينية لطلبة السنة أولى ليسانس بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف؛ من حيث الأهداف و البرامج و طرق لتدريس و أساليب التقويم.

" أجب بوضع علامة في الخانة التي تناسب اختيارك".

1- تهدف كلية الآداب و الفنون بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف إلى إعداد الإطارات العلمية المتمكّنة من تأدية مهامها على أحسن وجه...من خلال دراستك للسداسيين الأول و الثاني إلى أيّ حدّ حققت البرامج المتّبعة في كليتك أهدافها؟:

أ- إلى حدّ كبير( ) ب- إلى حدّ ما(✓) ج- لم تحقق أهدافها( ) .

2- إذا لم تحقّق كليتك الأهداف المنتظرة منها فما سبب ذلك في نظرك؟:

أ- البرامج ( ) ب- الأساتذة ( ) ج- الطلاب( )

د- قلة سنوات الدراسة( ) هـ- قلة الوسائل التعليمية(✓) ز- قلة التدريب العملي(✓).

أسباب أخرى.....

ج- بداية هل حصلت على برنامج كل مادة في بداية السنة؟

نعم( ) لا( ) بعض المواد فقط(✓).

د- هل أنت من المواظبين على حضور حصص المحاضرات و الأعمال التطبيقية باستمرار؟

نعم(✓) لا( ) حضور متذبذب ( ).

إذا كان هناك تعليق.....

3- من خلال دراستك الجامعية في موسمها الدراسي الأوّل، هل كان البرنامج قادراً على تزويدك؟:

أ- بمعلومات ثقافية عامّة: إلى حدّ كبير(✓) إلى حدّ ما( ) لم يكن قادراً ( ).

4- هل توجد علاقة بين التكوين النظري و الأعمال التطبيقية؟:

نعم(✓). لا( ).

1

5- هل تظن أنّ النظام السنوي المتبع حالياً LMD(السداسيات) يضمن تغطية جميع المواد المقرّرة أفضل من النظام السابق الوحدات(السنوات)؟:

نعم (✓). لا( ).

6- هل التكوين النظري و العلمي بالكلّية قد حقّق الأهداف التي كنت تطمح لها؟

نعم (✓). لا( ).

إذا كان الجواب بالنفي فما هي الأسباب؟

أ- .....

ب- .....

7- بالنسبة لك هل من الضروري حذف بعض المقاييس التي درستها؟

نعم(✓). لا( ).

- إذا كان الجواب بنعم فما هذه المواد أو الوحدات؟

.....

ألا يُوجد في البرنامج تكرار في المقاييس المدرّسة؟

نعم ( ). لا(✓).

- هل لديك ميول للمواد الأدبية على حساب اللغوية أم العكس؟

نعم( ) لا(✓).

تعليل.....كم كتابا تطالع في السنة في ميادين اللغة العربية؟.....

8- هل تنمي الجامعة لدى الطالب الاستعداد للعمل مع الآخرين؟

نعم(✓). لا( ).

9- هل وجدت صعوبة في فهم بعض الدروس؟.

نعم(✓). لا( ).

- إذا كان الجواب بنعم فإنّ الصعوبة تكمن في:

أ- نقص خبرات الأستاذ في التدريس ( ).

ب- معاملة الأستاذ للطلبة (✓).

ت- نقص وسائل الإيضاح (✓).

ث- طريقة صياغة المقرّر (✓).

10- ما هي الوسائل التعليمية الأكثر استعمالاً لدى الأساتذة؟

أ- لوحات بيانية( ). ب- تصاميم و رسوم ( ). ج- أفلام تعليمية ( ).

د- مقاطع إيضاحية ( ). هـ- نماذج ( ). و- كتب و مراجع (✓).

2

11- هل ترى أنّ الوسائل التعليمية كافية و تكسب الطالب ملكة لسانية؟.

نعم ( ) لا (✓).

12- هل تحفّز الطرق المستعملة في التدريس على تنمية الفكر الإبداعي لدى الطالب؟ نعم (✓).

لا ( ).

13- ما هي الطرق التعليمية التي يستعملها غالباً الأساتذة؟

المحاضرة (✓) العرض ( ) المناقشة ( ) المشكلات ( ) المشروع ( ).

أخرى.....

14- الأساليب التقويمية المستعملة من طرف الأساتذة؟

أ- التقارير و الملخصات ( ).

ب- إختبارات الأداء ( ).

ت- الاختبارات الشفاهية ( ).

ث- الاختبارات العملية (✓)

ج- اختبارات المقال ( ).

د- أخرى.....

- كيف تبدو لك نماذج النصوص النثرية و الشعرية التي تدرسها؟

تستميلني كثيراً( ). لا أستوعبها( ). لا أدري( ). ✗ أحبها كثيراً.

- هل تفهم القاعدة اللغوية و توظفها على نحو صحيح؟

نعم(✓) لا( ) أفهمها لكن لا أحسن توظيفها( ).

- كيف تبدو لك أسئلة الامتحانات؟

تعتمد على الحفظ(✓) تعتمد على الفهم(✓) لا أدري ( ). ولكن لأكثرية تعتمد الحفظ.

- ما رأيك في تمكّن الأستاذ من مادته العلمية و قدرته على توصيلها إلى الطلبة؟

- يوصلها بطريقة مشوّقة و لغة سليمة ( ).
- تذبذب لغته بين الفصحى و العامية ( ).
- لا يتمكّن من إيصالها ( ).

فسر؟ حسب الأستاذ هنا(...) من يوصلها بطريقة مشوّقة وهناك من يمكن فقط.

- كيف ترى الأستاذ المثالي؟ أن يكون خريج جامعة وقد عاصر الحياة الجامعية.
- هل تلاحظ بأنّ هناك جودة في تعاطي إدارة كلّية الآداب و الفنون مع العملية التعليمية من حيث من حيث اختيار الأساتذة الأكفاء والبرامج و الوسائل المساعدة على إنجاح هذه العملية؟.علّل ذلك إذا كانت الإجابة بـ :نعم أو لا.....نعم.....

الجزء الخاص بمادة النحو:

ملحق رقم 05:

الاستـــــــــــــبانة(2): موجهة إلى أساتذة كلّية الآداب و الفنون.

أجريت الاستبانة يوم:

أساتذتي الأفاضل، سعيًا منّي للبحث في ظاهرة الضعف اللغوي، في كلّية الآداب و الفنون بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، أدعوكم إلى مساعدتي بالإجابة على الأسئلة المتعلّقة بهذه الاستبانة الموسومة بـ: أثر المنهاج الدراسي الجامعي في الحصيلة اللغوية لدى الطالب.

- التعرّف على المستجوب :

الخبرة و الأقدمية:.....أستاذ مساعد في جامعة شلف

الدرجة العلمية:.....طالب دكتوراه.....سنة ثالثة LMD

الاختصاص:.....أدب عربي.....

1- فيما يتعلّق بأهداف المحتوى الدراسي:

أ- أيحمل المحتوى الدراسي الجامعي في طيّاته أهدافاً؟

نعم ( ). لا(X).

- إن كانت الإجابة بـ: لا ، أيعود ذلك إلى:
  - غياب تخطيط لغوي في الجامعة؟ ( )
  - غيّاب هيأة مختصّة تعمل على تحديد الأهداف؟ (X)
  - طبيعة الجامعة على أنّها فضاء للبحث لا يُمكن تحديد أهداف لها؟ ( )

رأي آخر:.....غياب استراتيجية واضحة.....من الدرس الجامعي

- إن كانت الإجابة بـ: نعم ، فهل هي ؟

واضحة( ) غامضة( ) دقيقة( ) ليست دقيقة( ).

2- فيما يتعلّق بطبيعة المواد و حجمها الساعي:

- توزيع المواد اللغوية و الأدبية على السداسيين الأول و الثاني، أتجدون فيها؟
  - طغيان المواد الأدبية على اللغوية؟ ( ).
  - طغيان المواد اللغوية على الأدبية؟ (X).
  - هناك توافقاً بينهما؟ ( ).

رأياً آخر:.....التوزيع يخضع إلى مرجعية الأساتذة وتوجهاتهم وميولاتهم

- الحجم الساعي أهو متوافق مع عدد الدروس المبرمجة؟

نعم ( ). لا(X).

علّلوا:.....الحجم الساعي لا يتناسب مع عدد الدروس نظراً للمتطلبات التي تعيشها الجامعة حاليا وانعدام التواصل البيداغوجي بين الأستاذ و الإدارة

1

- أتجدون انسجاماً بين الحصص النظرية و التطبيقية للمادة الواحدة ؟

نعم ( ). لا(X).

علّلوا: لندوة الدراسات و المذكرات المستعملة في انجاز التطبيق للدرس اللغوي و الأدبي في الجامعة و اختلاف المناهج بين الأدباء والنقاد

3- حول مفردات المحتوى:

- من حيث كمية و نوعية المحتوى، أتطغى عليه؟
  - الكمية و النوعية (X).
  - النوعية على الكمّية ( ).
  - توافق بينهما ( ).

رأيا آخر: معظم الدروس الجامعية لم تحيّن ويتم تقديمها للطلاب بعشوائية

- ~~هل يستوجب الحجم الساعي المقرر دراسة مفردات هذه المادة(المادة المدرسة أدبية كانت أو لغوية).~~

نعم (X) لا( ).

- من حيث السطحية و العمق، أتطغى عليه؟
  - السطحية على العمق (X).
  - العمق على السطحية ( ).
  - توفق بينهما ( ).

رأيا آخر: الأستاذ يتماشى العمق لانعدام الطلبة ومعرفة الطالب في التحليل والتلقي وإثارة الاشكاليات

- من حيث الجانب النظري و التطبيقي، أيطغى عليه؟
  - الجانب النظري على التطبيقي (X).
  - الجانب التطبيقي على النظري ( ).
  - توفق بينهما ( ).

رأيا آخر: الجانب التطبيقي يتطلب حيازة معرفية و ثقافة علمية متطورة وهو ما يفتقر في الجامعة الجزائرية

- من حيث الجانب التاريخي و الوظيفي، أيطغى عليه؟
  - الجانب التاريخي على الوظيفي (X).
  - الجانب الوظيفي على التاريخي ( ).
  - توافق بينهما ( ).

رأيا آخر: الدرس الجامعي لم يتخلص من التاريخانية لذلك لم يواكب سير المناهج البيداغوجية الحديثة

- هل تتوفّر الوسائل و الظروف اللّازمة للدرس التطبيقي؟

نعم( ) لا(X).

إذا كانت إضافة: تحتوي المكتبات الجامعية على دراسات تطبيقية جادة بإمكانها الإلمام بالدرس اللغوي معرفيا و لغويا

4- ما يتناوله المحتوى:

- أتثير المقرّرات قضايا عصريّة جديرة بالتناول؟

نعم ( ) لا(X)

علّلوا.....لا يوجد سوى شيء وظيفي يتم الدرس الجامعي والياقات الاجتماعية و المتحيات الثقافية و السياسة لهذا البعد

- أتكسب هذه المقرّرات الطالب فكراً إبداعيّاً نقديّا استنتاجيّاً؟

نعم ( ) لا(X).

علّلوا.....لأن جل هذه المقررات تعتمد على الحفظ و الاستظهار

- أهي تعمل على إعداد طالب تكون له القدرة على توظيف ما اكتسبه بعد تخرّجه؟

نعم ( ) لا(X)

علّلوا.....صار بعيدون واسع بين الجامعة و سوق العمل

- هل تتقيّد أسئلة الامتحانات بالملخص الذي تقدّمونه للطلبة؟

نعم(X) لا( )

هل من تعليق.....الملخصات الحل الأنسب لمساعدة الطالب على التحصيل

- هل ترون أنّ كثرة و ثراء المقرّر بالمادة الأدبية عائق في تنمية المهارات اللغوية للطالب؟

نعم(X) لا( ).

- ما رأيكم في إدراج مواد أخرى في المقرّر؟ مثل:

تدريس الاعلام ( ) بعض اللغات الأجنبية(X)

رأياً آخر.....و حتى ادراج علوم خارج منطاق الأدب. لعلم النفس و علم الاجتماع

- هل ترون أنّ المقرّر ملائم أم يحتاج لإصلاحات؟

ملائم( ) يحتاج لإصلاحات (X).

ماذا تقترحون.....استحداث ورشات تقويمية

.....تواصل الوزارة لضخ معارف جديدة واصلاحات شاملة للمقرار

- هل تملكون محفوظاً من القرآن الكريم أو الشّعر العربي القديم؟

نعم (X) لا( ).

- في دروسكم هل تعطون نماذج من التراث؟

نعم (X) لا( ).

هل من تعليق.....التراث يعين الطالب على اصلاح لسانه و تطوير كفاءاته اللغوية

- هل تستعينون أحياناً بالعامية في التدريس ؟

نعم( ) لا(X).

لماذا .....بسبب الطلبة و تفقد جماليتها و نزعتها الحجازية

- هل تكثّفون من التدريبات عقب كلّ درس؟

نعم ( ) لا(X).

علّلوا.....لعدم جدية الطالب من ذلك وتذرعه بالارهاق

- هل تصحّحون الأخطاء التي يرتكبها الطلبة أثناء المشافهة أو الكتابة؟

نعم( ) لا (X).

لماذا.....لأنها تعيقه على التقدم والجرأة على التواصل مع الأستاذ

- إلى ما تُرجعون سبب ضعف الطلبة في اللغة؟
  - عدم العناية بالتدريبات النحوية ( ).
  - انعدام المنهجية العلمية في إعداد التطبيقات (X).
- ماذا تقترحون لمعالجة ضعف الطلبة في اللغة؟
  - تمديد الحصّة التطبيقية النّحوية ( ).
  - مراعاة مقاييس علمية دقيقة في إعداد التطبيقات النحوية ( ).
  - حسن أداء الأستاذ لمادته العلميّة (X).

آراء أخرى.....تقديم هدايا تحفيزية تشجع الطلاب على القراءة المتواصلة وكذا الاستعانة بوسائل التواصل الجماعي مثل أستراحة العيد بو لتطوير الملكة اللغوية وتحسين اللسان باختلاف مستوياته

- ما رأيكم في نتائج الطلبة في آخر السنة ؟

جيّدة ( ) متوسّطة (X) ضعيفة( )

5- في ما يتعلّق بتقويم المنهاج:

- في رأيكم أيكفي الاختبار في تقويم المقرّرات؟

نعم ( ) لا(X).

علّلوا.....الاختبار سلوك تقويمي يأتي بعد على تقييم المقررات ولا يستوعب المكتسبات والطاقات الكامنة في الطالب الجامعي

- رتّبوا هذه الوسائل حسب أهميّتها؟
  - الاختبار الكتابي (3)
  - الاختبار الشفهي (1)
  - التطبيقات (2).
- أساتذتنا الأفاضل كونكم فاعلين في ميدان تعليم اللغة العربية و آدابها بكليتكم المحترمة و أدرى بخبايا العملية التعليمية فيها. هل تلاحظون بأنّ هناك جودة في طريقة اختيار المناهج و الوسائل و أعضاء الإدارة الساهرين على تطبيقها.....هناك جهود مبذولة تتضمن والكنها بحاجه إلى التأطير والضبط وربطها بما هو مناسب

لكم منّي الشكر الجزيل على صبركم

4

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم: على رواية حفص عن عاصم، طبعة 1977، المملكة العربية السعودية.

أولاً: الكتب والمؤلّفات.

1. ابن خلدون وآراءه اللغوية والتعليمية(دراسة تحليلية نقدية)، فتيحة حدّاد، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر،2011م.
2. أثر اللسانيات التقابلية و النصية في ترقية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- مقاربة بينية- ، أحمد حساني.
3. أساليب تدريس اللغة العربية، طه حسين الدليمي، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط1، 2004م.
4. الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، نهاد الموسى، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003م.
5. استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر عملية و تطبيقات عملية، بليغ حمدي، دار المناهج، الأردن، ط1، 2013م.
6. الأسس التربوية لإعداد المعلّم الجامعي، إعداد مجموعة من الباحثين، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ط4، 2002م.
7. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2004م.
8. أسس بناء المناهج، حلمي خليل و محمّد أمين المفتي، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، دط، 1987م.
9. أسس علم اللغة العربية، فهمي حجازي،دار الثقافة للطباعة و النشر،القاهرة، مصر، دط،2003 م.
10. أصول التربية،أحمد محمّد الخطيب، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، دط، دت.
11. أهمية أسلوب التكامل في تعليم مهارات اللغة العربية، علي عبد الله الشاعري، ورقة بحثية قدّمت في إحدى الملتقيات العلمية، 20و21 أكتوبر2014م.
12. البحث دليل البحث العلمي ، خير الدّين عويس، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1997م.
13. بحوث و دراسات في علم اللّسان، عبد الرّحمان الحاج صالح، دار موفم، الجزائر، دط، 2007م.
14. التحصيل اللغوي من خلال مذكّرات التخرّج- موضوعات النحو أنموذجاً-، أوريدة قرج، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012م.
15. تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، عبد الرحمان الهاشمي و محسن علي عطية، دار صفاء، عمان، ط1،2009م.

16. التخطيط التعليمي،فاروق شوقي البوهى، دارقباء، القاهرة، مصر، دط ،2001م.
17. التخطيط اللغوي و التغير الاجتماعي، أ. روبرت و ل. كوبر،تر: خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، سرت، الجماهيرية العربية الليبية، دط، 2006م.
18. التخطيط اللغوي و المصطلحات المحايثة، أحمد عزوز، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، ج1.
19. التخطيط اللغوي: التأسيس، المفاهيم و الحالات،مجاهد ميمون، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،الجزائر، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي، ج3،1-4-5 ديسمبر 2012م.
20. تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية و الأساليب العملية، ماجد زكي الجلّاد، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2004م.
21. تدريس العربية في التعليم العام نظريات و تجارب، رشدي طعيمة و محمّد سيد منّاع، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،ط1، 2000م.
22. تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية و تطبيقات عملية، وليد أحمد جابر، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2002م.
23. التربية التحضيرية تجارب دولية و عربية، سعيد بوتشينة، دار هومة،الجزائر، دط، 2010م.
24. تطوير مناهج تعليم اللغة، جاك ريتشاردز، تر: ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر بن شويرخ، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، دط، 2007م.
25. تعلّمية اللغة العربية، إشراف أنطوان الصيّاح و مجموعة محرّرين، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006م.
26. التعليم الجامعي بين رصد الواقع و رؤى التطوير، رشدي طعيمة و محمّد البندري، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004م.
27. تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، ط4، 2000م.
28. تعليم اللغة العربية في ضوء الاتّجاهات الحديثة، عبد السلام يوسف الجعافرة، دار الكتاب الجامعي،العين، الإمارات العربية المتّحدة، ط1، 2014م.
29. الثنائيات في قضايا اللغة العربية في عصر النهضة إلى عصر العولمة، نهاد الموسى، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003م.
30. الجامعة اليوم(أعمال ندوة)، تنسيق و تقديم: جمال غريد، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية(crasc)، وهران، الجزائر، ماي1998م.
31. الجامعة في عهد العولمة، محمّد مقداد، شركة التضامن باتنيت، باتنة، الجزائر، ط1، 2005م.

32. الجودة الشاملة و المنهج، محسن علي عطية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، دط، 2008م.
33. حرب اللغات و السياسات اللغوية، لويس جان كالفي، تر: حسن حمزة،المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، أغسطس2008م.
34. الحصيلة اللغوية أهمّيتها- مصادرها- وسائل تنميتها، أحمد محمّد المعتوق، دار عالم المعرفة، الكويت، دط، 1996م.
35. دراسات في مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها، عبد الرحمان الهاشمي و فائزة محمّد فخري العزّاوي، مؤسّسة الورّاق، عمان، الأردن، بط، 2007م.
36. دروس في اللّسانيات التعليميّة، مقران يوسف، المدرسة العليا للأساتذة بوزرّيعة، الجزائر،السنة الجامعية2007-2008م.
37. دور الجامعة في تعزيز القدرة اللغوية وتطويرها، وليد خالص، بحث غير منشور، 2012م.
38. رسائل الجاحظ، عثمان بن بحر الجاحظ، شرح و تعليق: محمّد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج3، ط1، 2000م.
39. سبل تنمية الكفايات التدريسية لدى الأستاذ الجامعي، بوزقزي رزيقة و قوارح محمّد، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، الجزائر، دط، دت.
40. الشامل في تدريس المواد الاجتماعية، محمّد شاكر، دار أسامة، ط1، 2005م.
41. صورة المعلّم في كتب التراث، عبّاس محجوب، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007م.
42. ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية-جامعة تيزي وزو نموذجا-، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، دط، 2013م.
43. الطرائق البيداغوجية بين النظري و التطبيق، محدب رزيقة و حمامة كريم، جامعة تيزي وزو، بحث غير منشور.
44. طرائق التدريس الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، مكي فرحان الابراهيمي، وقائع مؤتمر(تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام و الخاص)، جامعة البلقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، 25-28 مارس،2012م.
45. الطريق إلى مجتمع المعرفة و أهمية نشرها بالعربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دط، 2008م.
46. العرب و الانتحار اللغوي، عبد السلام المسديّ، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2011م.

47. فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها، محمّد صالح سمك، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1998م.
48. في الأدب و اللغة، أحمد هيكل، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، دط، دت.
49. في المناهج اللغوية و المنهجية، صالح بلعيد، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، دط، دت.
50. في المناهج اللغوية و إعداد الأبحاث، صالح بلعيد، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو، الجزائر.
51. الكافي في أساليب التدريس، محسن علي عطيّة، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م.
52. الكامل في اللغة و الأدب، أبي العبّاس المبرّد،تح: عبد الحميد هنداوي، وزارة الشؤون الإسلامية و الأوقاف و الدعوة و الإرشاد، المملكة العربية السعودية، مج1، دط، دت.
53. اللسانيات (المجال، الوظيفة ، المنهج)، سمير شريف استيتية، دارالكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2005م.
54. اللسانيات التطبيقية و تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وليد العناتي، دار الجوهرة، عمان، الأردن، ط1، 2003م.
55. اللسانيات و البيداغوجيا- نموذج النحو الوظيفي-، علي آيت أوشان،دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م.
56. اللغة العربية آلياتها الأساسية و قضاياها الرّاهنة، صالح بلعيد، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، ط6، 1995م.
57. اللغة العربية في التعليم العالي و البحث العلمي، مازن المبارك، دار النّفائس، بيروت، لبنان، ط4، 1998م.
58. اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي وأساليب النهوض بها، مولود قاسم نايت بلقاسم، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني.
59. اللغة العربية للمستوى الجامعي، أحمد طاهر حسنين، دار النّهضة العربية، القاهرة، مصر،دط،دت.
60. اللغة العربية و أبناءها أبحاث في قضية الخطأ و ضعف الطلبة في اللغة العربية، نهاد الموسى، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.
61. اللغة العربية و أسئلة العصر، وليد العناتي و عيسى برهومة، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

62. اللغة بين النظرية و التطبيق، خالد عبد الرزّاق السيّد، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، دط، 2003م.
63. اللغة و الاقتصاد، فلوريان كولماس، تر: أحمد عوض، دار عالم المعرفة، الكويت، دط، 2001م.
64. اللغة و المتغير الثقافي الواقع و المستقبل، عبد الله التطاوي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2005م.
65. اللغة و بناء الإنسان دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، نواري سعودي أبو زيد ، دار قرطبة للنشر و التوزيع، الجزائر،ط1، 2016م.
66. منهاج اللغة العربية و آدابها في التعليم الثانوي: وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1995م.
67. الوثيقة الوطنية لبناء منهج اللغة العربية في دولة الكويت، إعداد مجموعة باحثين، وزارة التربية، الكويت،ط1، 2012م.
68. الواقع التعليمي للغة العربية المعوّقات والحلول، محمّد سيف الإسلام بوفلاقة، المكتب العربي للمعارف،القاهرة، مصر، ط1،2017م.
69. النظرية اللسانية عند ابن حزم، نعمان بوقرة، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، دمشق، سوريا، دط، 2004م.
70. نظام (ل م د) في الجامعة الجزائرية بين الواقع و القوانين، علي صالحي، أعمال اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي و التعليم العام الراهن و الآفاق، جامعة البويرة، الجزائر، 2013/04/22م.
71. النخبة و المسألة اللغوية في الجزائر، مصطفى ماضي، دار القصبة، سعيد حمدين، الجزائر، دط، 2007م.
72. نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، داود عبده، مؤسّسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م.
73. الميسر في مهارات الاتّصال في اللغة العربية، جاسر العبد الله، (مقدّمة الكتاب)، دار حامد، عمان،دط، دت.
74. المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية، محمّد العربي ولد خليفة ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 1989م.
75. المهارات اللغوية و عروبة اللسان، فخر الدين قباوة، دار الفكر العربي، دمشق، سوريا، ط1، 1999م.
76. مهارات الاتّصال اللغوي وتعليمها، محسن علي عطيةّ، دار المناهج، الأردن، ط1، 2008م.

77. المناهج بين التقليد و التجديد: تخطيطاً و تقويماً و تطويراً، طه حسين الدليمي و عبد الرحمن عبد الهاشمي، دار أسامة، عمّان، الأردن،ط1، 2008م.
78. مناهج تدريس النحو العربي في الجامعات- واقعا و رؤى-، مها خير بك ناصر، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2013م.
79. المنظومة التعليمية و التطلّع إلى الإصلاح، بن عبد اللّه محمّد، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، الجزائر، دط، دت.
80. المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، برور محمّد، ورحموني دليلة، بحث غير منشور.
81. المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن علي عطية، دار المناهج، عمان، الأردن، دط، 2015م.
82. مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري، دار وائل، ط1، 2005م.
83. مستقبل اللغة العربية بأقلام كبار العلماء و الأدباء و الكتّاب في القرن العشرين، محمّد صالح الصدّيق، دارهومة، الجزائر، دط، 2007م.
84. مستقبل اللغة العربية بين محاربة الأعداء و إرادة السماء، أحمد بن نعمان، دار النعمان، الجزائر، دط، 2014م.
85. مقدّمة ابن خلدون، عبد الرحمان بن خلدون، تح: عبد الله محمّد الدرويش، دار البلخي، دمشق، سوريا، ط1،ج2، 2004م.
86. مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، أحمد عبده عوض، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ط1، 2000م، ص20.
87. المدخل إلى التدريس بالكفاءات، محمّد صالح حثروبي، شركة الهدى، الجزائر، ط2، 2004م.
88. مدخل إلى العلوم القانونية(الوجيز في العلوم القانونية)، محمّد سعيد جعفور، دار هومة،دط ، الجزائر، 2004م.
89. المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط متعدّد الثقافات و اللغات، أحمد حساني، أشغال الندوة الدولية " مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية "، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر،2001م.
90. مستقبل التعليم والتعلّم في الجامعات العربية، ميلاد مفتاح الحرّاثي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتّحدة ولبنان، ط1، 2016م.

ثانياً: المعاجم:

91. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2004م.
92. معجم لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، لبنان، مج14، ط4، 2005م.
93. لسان العرب ، جمال الدين بن منظور الأنصاري الإفريقي، منشورات علي بيضون، تح:عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مادة علم ، ج12.دط،دت.

ثالثا: المجلات والدوريات:

94. المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة، هنيّة عريف و لبّوخ بوجملين، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع23، ديسمبر2015م.
95. إشكالية التداخل اللغوي و أثره على في شخصية الطّالب الجامعي الجزائري، يوسف بن نافلة،مجلّة جسور المعرفة(مجلّة دولية محكّمة)، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ع4، ديسمبر2015م.
96. لغة التدريس في قسم اللغة العربية، عادل الضبّاغ، مجلّة جسور المعرفة(مجلّة دولية محكّمة)، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ع1، فيفري2015م.
97. طرائق التدريس المعاصرة في التعليم الجامعي و علاقتها بالحاسوب، محمّد دغة و الحاج كادي، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر(عدد خاص بالحاسوب و تكنولوجيات الإعلام و الاتّصال).
98. العربية بين الحضور و الانحسار في جامعة الكويت(آراء عيّنة من أعضاء الهيئة التدريسية)، علي أسعد وطفة، مجلة التعريب، السنة23، ع44، يونيو، 2013م.
99. طرائق التدريس و ضمان الجودة، لعبدي سليمة، قصري خيرة، مجلّة العلوم الاجتماعية و الانسانية، جامعة باتنة1، الجزائر، ع35، ديسمبر2016م.
100. تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات الحديثة و الطرائق التربوية، أحمد مداني، مجلة التعليمية (مجلة دولية محكّمة)، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعبّاس، الجزائر، مج4، ع10، مارس 2017م.
101. اللساني و تعليمية اللغة العربية– مقاربة لسانية في كتابات عبد الرّحمان الحاج صالح، نواري سعودي أبو زيد،مجلّة الآداب(مجلة علمية محكّمة)جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ع11، 2010م.
102. السياسة اللغوية في الجزائر و التنمية البشرية، مبارك تريكي، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ع17، 2012م.
103. توظيف استراتيجيات التدريس، محمّد علي هادي الشهري و حمادة خليفة فهمي خليفة، مجلّة اللغة و الاتّصال(مجلّة علمية محكّمة)، مخباراللغة العربية و الاتّصال، جامعة وهران، الجزائر، ع19، مارس2016م.

104. التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي، ردمان محمّد سعيد غالب، و توفيق علي العالم، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ع1،مج1.
105. الجامعة و سؤال المجتمع العربي- التجليات و التحديات-، فلاق شبرة مولود، مجلة العلوم الاجتماعية، الجزائر، ع27، نوفمبر2017م.
106. تقييم جودة الحياة الجامعية وفق المرجع الجديد لضمان جودة التعليم العالي بالجزائر، دراسة ميدانية، امحمّد بن الدّين، مجلة معهد العلوم الاقتصادية، مج21، ع1 .
107. تعليمية أم تعليميات، عبد الجليل مرتاضٍ، مجلة اللغة العربية(نصف سنوية محكّمة)، المجلس الأعلى للغة العربية، ع26، السداسي الأول،2011م.
108. تعليمية اللغة في ضوء المعارف اللسانية واقع و آفاق، سعاد بسناسي، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ع1،2010م.
109. تطوير و معايرة أداة لتقييم الممارسات التدريسية في المستوى الجامعي، عودة أحمد سليمان و صابرين محمّد سعيد، مجلة اتحاد الجامعات العربية(سنويةعلمية محكّمة)، جامعة اليرموك، الأردن، ع25، 1990م.
110. دور الحاسوب و تكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة العربية، صفيّة بن زينة، مجلّة جسور المعرفة، ع2 ، جوان 2015م.
111. تصميم المناهج الجامعية، محمود أحمد السيّد، مجلّة التعريب(مجلّة نصف سنوية محكّمة)، المركز العربي للتعريب و الترجمة و النشر و التأليف، دمشق، سوريا، ع44، يونيو، 2013م.
112. تدريس اللغة العربية بالإستراتيجية التكاملية بين النظري و التطبيق،عبد الله علي إبراهيم و طه حسين الدليمي، مجلّة التربية و العلم، مج20، ع1، 2013م.
113. أسس بناء منهاج في تعليمية اللغة العربية، خليفة صحراوي، مجلة جسور المعرفة(مجلّة دوريّة محكّمة)، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف،الجزائر، ع1، فيفري،2015م.
114. إدارة الجودة في مؤسّسات التعليم العالي بين النظرية و التطبيق، خالد أحمد الصرايرة وليلى العسّاف، المجلّة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة مؤتة، الأردن، مج1، ع1، 2008م.
115. الاتّصال التعليمي عند الفارابي من خلال كتابه" إحصاء العلوم"، بوحسّون عبد الله، مجلّة اللغة الاتّصال(مجلّة علمية محكّمة)، مخبر اللغة العربية و الاتّصال، جامعة وهران، الجزائر، ع14، أكتوبر2013م.
116. واقع جودة التعليم العالي في الجزائر من منظور التصنيفات الدولية، بن ونيسي ليلى و بن عبو جيلالي، مجلّة الدراسات الاقتصادية الكمّية، ع1، 2015م.

117. النّحو العربي بين التيسير و التدمير،محمّد الحبّاس، مجلة اللغة العربية(نصف سنوية محكّمة)، ع13، 2005م.

118. الملكة والأداء في قسم اللغة العربية و آدابها طلبة السنة أولى ماستر أنموذجاً- دراسة ميدانية- ، فوزية سرير عبد الله، جامعة البليدة، مجلّة اللغة العربية، ع38.

رابعاً:المذكرات والرسائل:

119. دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية(تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر)، أسماء هارون، رسالة ماجستير، إشراف: نور الدين بومهرة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، السنة الجامعية:2009-2010م.

120. تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس- دراسة تطبيقية في مراكز تعليم الكبار-،بوفروم رتيبة، جامعة السانيا ، وهران، مذكّرة ماجستير، إشراف الدكتور: أحمد يوسف، السنة الجامعية:2008-2009م.

121. تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسّسات التعليم العالي الجزائرية آفاقه و معوّقاته: دراسة ميدانية بمؤسّسات التعليم العالي للشرق الجزائري، صليحة رقّاد، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف1، إشراف: زين الدّين بروش، السنة الجامعية 2013-2014م.

فهرس الموضوعات

:

الموضوع	الصفحة
كلمة شكر.	/
مقدمـــة.	أ- هـ
المدخـــل: الجامعة والقضايا الكبرى التي تواجهها اللغة العربية.	07
الفصل الأول: التعليمية واقع ومفاهيم.	/
1- بين التعليمية والتربية	25
أ- التربية.	25
ب- التعليمية.	28
2- بين المناهج والبرامج.	31
أ- المنهاج.	32
ب- البرنامج.	34
3- بين المعلّم والمتعلّم.	36
أ- المعلّم.	36
ب- المتعلّم.	39
4- أسس بناء المنهاج.	42
أ- الأسس النفسية.	42
ب- الأسس الاجتماعية.	43
ج- الأسس الفلسفية.	44
د- الأسس المعرفية.	45
5- مكوّنات المنهاج الدراسي.	46
أ- الأهداف.	47
ب- المضامين(المحتويات).	49
ج- الطرائق.	51
د- الأنشطة والوسائل التعليمية.	51

هـ- التقويم.	51
6- معوّقات تعليمية اللغة العربية لدى الطلبة الجامعيين.	54
7- نظرة على محتويات مناهج تعليمية اللغة العربية في الجامعات الجزائرية.	61
الفصل الثاني: المهارات اللغوية ، مداخل تعليمها وطرائق تدريسها في ظل الجودة	/
1- مفهوم المهارات اللغوية.	66
● المهارات في مناهج تعليمية اللغة العربية.	68
2- مفهوم الكفايات اللغوية.	69
● ضبابية الكفايات المستهدفة في التعليم الجامعي.	71
3- التخطيط اللغوي والسياسات اللغوية في الجزائر.	72
4- علاقة البحث العلمي بالتحصيل اللغوي.	75
5- مداخل تعليم اللغة العربية.	77
أ- ماهية مدخل التواصل باللغة.	77
ب-المدخل الوظيفي في تعليم اللغة.	80
ج- المدخل التكاملي في تدريس اللغة.	83
6- طرائق التدريس وضمان الجودة في التعليم العالي	87
أ- مفهوم الجودة في التعليم العالي.	88
ب- الخلفية التاريخية لمفهوم الجودة.	90
ج- دواعي انتقال الجودة من المجال الصناعي إلى المجال التعليمي.	91
7- واقع النظام التعليمي في الجامعة الجزائرية في ظل الجودة الشاملة.	92
8- طرائق التدريس في ظل الجودة.	94
أ- طريقة المحاضرة.	95
ب- طريقة المشروع.	99

ج- طريقة المناقشة.	100
الفصل الثالث: مناهج تعليمية اللغة العربية في جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف– كلية الآداب والفنون السنة أولى ليسانس أنموذجا–	/
1- التعرّف على بعض المصطلحات.	105
2- أهداف البحث وطرائقه.	107
3- عيّنة الدراسة وأسباب اختيارها.	108
4- تحليل نتائج الاستبانات والتعليق عليها.	108
أ- الاستبانة رقم01(خاصة بالطلبة).	108
ب- الاستبانة رقم 02(خاصة بالأساتذة).	141
خاتمـــة.	176
الملاحق.	179
قائمة المصادر والمراجع.	192
فهرس الموضوعات.	/

الملخصات

ملخص اللغة العربية:

لقد سعينا من خلال هذا البحث للتشخيص الفعلي لمناهج تعليمية اللغة العربية، من حيث الطرق و الأساليب و البرامج و المحتويات و التقويم، كما حاولنا إبراز النقائص للعمل على تداركها، و الإشادة بالإيجابيات و تفعيلها و تطويرها، للارتقاء بالعملية التعليمية لهذه اللغة الكريمة في كلّية الآداب و الفنون بجامعة حسيبة ين بوعلي بالشلف، و ذلك بغرض الرّفع من مستوى الطالب معرفيّاً، و إكسابه مهارات النقد و التحليل و التعبير عن حاجياته دون أخطاء.

و للقيّام بالتشخيص الفعلي اتّبعنا إحدى الطرق المتّبعة في شعب الآداب و العلوم الإنسانية و هي طريقة الاستبيان و بعد توزيعها و ملئها من طرف العيّنة المستجوبة و إعادة إفراغ نتائجها في شكل جداول توصّلنا لعدّة نتائج منها:

- تأخر محتويات البرامج عن مواكبة ما استجدّ في البحث اللساني لاستثماره في ميدان تعليمية اللغة العربية، إلّا ما جاء عرضاً في شكل نظريات يصعب استثمار نتائجها على أرض الواقع، فهي تفتقر للضوابط العلمية لتطبيقها، فللغة العربية خصوصياتها...
- أكّد معظم الفاعلين في ميدان العملية التعليمية بأنّ المشكلة لا تكمن في القواعد بل في طرائق التدريس.
- خلو المناهج من أهداف تدعو إلى تفعيل دور الفكر في الوصول إلى المعرفة و تطويرها بالعربية.
- النقائص التي تعاني منها المناهج ليست وليدة تقصير معرفي من قبل الأساتذة أو الوزارة، فالجامعة الجزائرية خرّجت إطارات ذات كفاءة نشهد لها بذلك، بل النقائص هي وليدة واقع تدريسي أوجدته ظروف سياسية و اقتصادية و تربوية، تراكمت عبر السنين، فالمنظومة التعليمية لا تعمل في فراغ.