جامعة عبد الرّحمان ميرة

كليّة الأدب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

كفايات طلبة قسم اللّغة والأدب العربي في اللّغة العربيّة، من خلال حصص التّطبيق. جامعة بجاية –أنموذجا-

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي.

تخصّص علوم اللّسان.

لجنة المناقشة:

أ. د.عايدة حوشي..... رئيسا.

أ. د. تسعديت لحول..... عضوا مناقشا.

أ. د. كايسة عليك..... مشرفا.

• ***<u>من إعداد الطّالبتين:</u>***

كاتية قاسه.

لينده إدير.

• ***<u>تحت إشراف:</u>***

أ. عليك كايسة.

السّنة الجامعيّة: 2016/ 2017.

بِاسم اللّه الرّحمن الرّحيم

شكر و عرفان:

نشكر أوّلا صاحب الجلالة، الّذي أمدّنا بنعمة الصّبر والعقل، وأنار لنا دروب المعرفة، الحمد لله الّذي زرع في قلوبنا، حبّ العلم والعمل، والحمد لله الّذي نَوّرَ طريقنا بالنّجاح وبلوغ الأعالي، فالحمد والشّكر لك يا الله، يا خالق السّماوات والأرض، ويا مسخّر النّعم.

إلى أولائك الّذين ربّانا وسهرا وتعبا من أجلنا، والدينا.

إنّه لمن الصّعب أن نسلك هذا المنحى لولاك أستاذة، إنّ لهذه الكلمة، وتلك النّصيحة، لتشدّان الهمم، وتدفعان العزيمة، ما دفعنا لنشمّر عن ساعد الجدّ والاجتهاد، إليك نتوجّه أستاذتنا الكريمة "عليك كايسة"، نشكرك على كلّ المجهودات الّتي لم توفّريها لتغرسي فينا روح الحلم والثّقة، متمنّيات أن نكون على قدر توقّعاتك، وإلى كلّ الأساتذة الّذين كانوا عونا لنا بتوجيهاتهم وإرشاداتهم، دون أن ننسى توجيه شكرنا إلى الصّديقتين، كنزة، وسيهام.

إهداء

لا يُنكر أحد أنّ السّفن تكون آمنة وهي راسية في مرفئها، لكنّها حتما لم تُصنع كي تضلّ راكدة على الشّاطئ.

من السّهل أن نحتضن القلم لنسترسل في الكتابة، لتتسابق الحروف فتشكّل عقدة لا يُمكنها الخروج، ولا يُريحنا بقاؤها، فمهما كتبنا وشكرنا، لن ولن نصل إلى إيفائكم حقّكم، إلى من قدّموا لنا الثّقة الكاملة بالنّجاح، إلى من لوّنوا لنا دروب العلم والمعرفة منذ أن وطأت أقدامنا المدارس، إلى من لم يفتئوا ينتظرون منّا بصيص النّجاح، الّذي أفنوا عمرهم لنصل إليه، إليك أنت "أمّي"، وإليك أنت "أبي"، أستسمحكما عذرا أن أقف أمامكما مجموعة اليدين بكلّ فخر، وأقرّ أنّكما من كوّناني، بثقتكما، بدعمكما، وبكلّ ما يحتاجه الانسان، ليصل إلى ما أنا عليه الآن، أتقدّم بالامتنان والعرفان إلى كلّ عائلتي، أخي دالي، وأختاي الحبيبتان آسية، ودنيازاد، وابنة خالتي الأخت، والصّديقة، والزّميلة، والقريبة إيمان.

إلى عمّتي الّتي لم تبخل عليّ بالكلمة الدّاعمة، والرّأي السّديد، إلى ديلية، رحيم، وآدم.

إلى أجمل رُفقة، وأقوى علاقة، القريبات الزّميلات الأخوات سيهام، ليندة، وكنزة.

إلى كلّ من ساهم في مساعدتي، ولو بكلمة دفعتني قدما، إلى كلّ الزّميلات، وكلّ العائلة، حنان، حبيب، نجيم...

إلى كلّ الأساتذة الّذين كانوا على ثقة بنجاحي، والّذين كانت كلماتهم طريقا عزّز ثقتي بنفسي، وجعلني أمضي قدما وأصل إلى هنا، إلى الأستاذة الكريمة المشرفة عليك كايسة.

كاتية

إهداء

إليكما والدايا، أهدي ثمرة هذا الجهد.

إليك يا منبع الحنان أمّي.

إليك يا رمز الجدّ والعطاء أبي.

إليكم أيّتها النّفوس الرّقيقة والطّاهرة إخوتي، سليم، فريال، بديعة، وردة.

إلى كلّ أفراد عائلتي، صغيرا وكبيرا.

إلى كافّة زميلاتي

"يا ربّ بارك هذا العمل في هذا الشّهر الفضيل".

ليندة

مقدّمة

لولاها لما كان للإنسانية وجود، وبدونها لما ازدهرت الأمم، والحضارات، ولما تمكّنت الشّعوب من التّخاطب وتبادل أطراف الحديث.

إنّنا بصدد التّحدّث عن هبة إلهيّة سخّرها الله لدى كلّ قوم، حتّى يكون باستطاعتهم التّواصل مع غيرهم، ألا وهي اللّغة، باعتبارها الرّكيزة الأساسيّة لقيام المجتمعات البشريّة، وأكيد أنّ تعلّم أساليب واستراتيجيّات اللّغة العربيّة واكتساب معاييرها وتقنيّاتها لدى المتعلّم، يكون في المؤسّسات التّربويّة والتّعليميّة، لكونها المنبع الّذي يستقي منه الطّالب العلوم، وينهل منه المعرفة، على أيادي مختصّين ذوي كفايات وخبرات تسمح لهم وتؤهّلهم لتكوين أجيال تُقدّر قيمة اللّغة العربيّة، أملا أن يُحافظوا عليها، نظرا لأهمّيتها البالغة.

ومن دواعي اختيار هذا الموضوع الموسوم: "**كفايات طلبة قسم اللّغة والأدب في اللّغة العربيّة من خلال حصص التّطبيق، -جامعة بجاية أنموذجا-**" من أجل الكشف عن ماهية الكفايات اللّغويّة والتّواصليّة، ودور حصص التّطبيق في تنميتها، والوصول إلى عمق ما يحدث في بطون أقسام اللّغة والأدب خلال تلك الحصص، ورصد واقع تعليم اللّغة العربيّة في أقسام اللّغة والأدب، رغبة منّا للتّوصّل إلى معرفة كفايات الطّلبة في ظلّ استعمالهم للّغة العربيّة أثناء الحصص التّطبيقيّة، إلى جانب ذلك، نحاول تشخيص الوضع، والمساهمة في اقتراح الحلول التي نستقيها من مصدر أساسي وهو الأساتذة، لكونهم أعلم بالوضع، وبالحلول اللازمة له.

وحتّى تتبيّن لنا معالم بحثنا هذا، يتوجّب علينا طرح إشكاليّة محورية ما هي كفايات طلبة قسم اللغة و الأدب العرب في اللغة العربية من خلال حصص التطبيق؟ والّتي نصوغها في مجموعة من تساؤلات،نقف أولا عند هذه المحطة ثم نتجاوزها للوصول إلى الهدف المناسب.

. ما المقصود بالكفاية اللّغوية وفيم تتمثّل مستوياتها، وما الكفاية التّواصليّة ومكوّناتها؟

. ما هي أهداف حصص التّطبيق بأقسام اللّغة والأدب العربي، وإلى أيّ مدى تساهم هذه الحصص في تنمية الكفايات اللّغوية والتّواصلية لدى الطّلبة؟

ما هي الأسباب الّتي تحول دون تحقّق الكفايات وتحسّنها لدى الكثير من الطّلبة، رغم أهميّة هذه الحصص في تحقيق ذلك؟

وتكمن أهميّة هذا الموضوع في كونه يُعالج قضيّة مستمدّة من أرض الواقع، ويطرح مسألة مهمّة وحسّاسة تُعتبر مشكلة أساسيّة، نأمل أن تجد من يضعها موضع اهتمام من المتخصّصين في المجال، حيث إنّ حصص التّطبيق متراكمة، لكن جميع الأطراف، على أساسها المدرّسون، تشتكي من عدم فعّاليتها ومساهمتها في ترقية كفايات الطّالب اللّغوية والتّواصلية والمعرفيّة. وعليه فإنّ هذا الموضوع بحاجة إلى أبحاث في المستقبل لفهم طبيعة المشكلة ومصدرها والإحاطة بجميع جوانبها، وبالتّالي إيجاد الحلول اللاّزمة.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على تقنيات المنهج الوصفي الّتي اقتضتها طبيعة الموضوع، من خلال رصد أهمّ المفاهيم والمستويات اللّغوية ومكوّنات الكفاية التّواصليّة وغيرها من الأمور النّظرية الّتي تخدم موضوع هذا البحث. واعتمدنا تقنية الإحصاء من أجل حساب النّسب المئويّة لأفراد عيّنتي الدّراسة، كما اعتمدنا المنهج التّحليلي في القسم التّطبيقي أيضا، لغرض تحليل الاستبيانين مع تدعيم ذلك بتفسير ونقد لبعض القضايا الّتي كشف عنها التّحليل.

ويتضمّن البحث مقدّمة ومدخلا وفصلين:

المدخل: ركّزنا فيه على مفهوم المحاضرة والتّطبيق وأهدافهما وكيفيّة إنجازهما.

الفصل الأوّل: عنوانه ***كفايات الطّالب اللّغوية والتّواصليّة والمهارات الّتي تساهم في تنميتها***"، والّذي قُسِّم إلى مبحثين، المبحث الأوّل، جعلناه "للكفايتين: **اللّغويّة والتّواصليّة، ومكوّناتهما الأساسيّة**"، عرّفنا فيه أوّلا الكفاية، وأشرنا إلى معناها من منظورَيْ تشومسكي، والمنظور التّربوي، ثمّ انتقلنا إلى كلّ من الكفايتين: اللّغويّة ومستوياتها، والكفاية التواصلية ومكوّناتها. والمبحث الثّاني باسم "***المهارات الّتي تنمّي كفايات المتعلّم اللّغويّة، والتّواصليّة***"،

بدأنا فيه بمهارة القراءة، وذكرنا أقسامها، بعدها انتقلنا إلى مهارة الاستماع وكلّ ما يرتبط بها، ثمّ انتقلنا إلى مهارتي التّحدّث والفهم.

. **الفصل الثّاني:** عنوانه **تقييم الكفايات اللّغوية والتّواصلية لدى طلبة قسم اللّغة والأدب العربي،** حاولنا من خلاله تقييم كفايات الطّلبة من خلال تحليل استبيانين؛ أحدهما موجّه للطّلبة والآخر للأساتذة، طرحنا فيهما أسئلة متعلّقة بحصص التّطبيق، وقمنا بتحليل الأجوبة وتفسير بعض القضايا والتّعليق عليها. وذكرنا فيها أهمّ استنتاجاتنا.

وكانت الخاتمة آخر ما ذيّلنا به بحثنا هذا، مرفوقة بثُلّة من النّتائج المستوحاة من واقع عشناه، وتحليلات استنتجناها، مع مجموعة من الإقتراحات الّتي وجدناها ضروريّة للحدّ من ظاهرة الضّعف اللّغوي لدى الطّلبة.

لا نُنكر أنّ موضوع الكفايات قد دُرس من قبل، ولكن بطرق مختلفة تماما، فلم نُصادف أيّ دراسة وجّهت اهتمامات خاصّة لحصص التّطبيق في الجامعة، ومن الدّراسات الّتي اهتمّت بموضوع الكفايات، واستفدنا منها في بحثنا هذا، الأطروحة المقدّمة لنيل درجة الدّكتوراه لكايسة عليك المعنونة بـ"المرجعيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات وتعلّمها، مكوّنات الكفاية التّواصليّة لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجا"، ومذكّرة الماجيستر لنور الدّين بوخنوفة في اللّسانيّات التّطبيقيّة، "دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللّغويّة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة، قراءة في كتاب العلوم الإسلامية، للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي.

وككلّ البحوث العلميّة الأكاديميّة، لن يكون بمقدورنا إنجاز هذا العمل دون الاعتماد على مجموعة من المصادر والمراجع الّتي رافقتنا طيلة مسيرة بحثنا هذا، حيث تنوّعت بين مراجع عربيّة وأخرى أجنبيّة، نذكر منها كتاب "الكفايات التّواصليّة والاتّصاليّة، دراسة في اللّغة والإعلام"، لصاحبه هادي نهر، وكتاب "أسس اللّغة العربيّة لطلّاب الجامعات"، لمحمود

سليمان ياقوت، وكتاب ديل هايمس(Dell Hymes) : " vers la compétence de communication".

وبعد عناء المحاولة، ومشقّة البحث اللذان ولا شكّ جُبلنا عليها لقوله تعالى: "ولقد خلقنا الإنسان في كبد"، فلا شيء يأتي بلا عقبات وعراقيل، بدورنا لم نسلم منها، وكأوّل صعوبة يجدر بنا الإشارة إليها هو عدم امتلاكنا لمنهجيّة تُسهّل علينا العمل والبحث، لعدم برمجة مقياس المنهجيّة منذ السّنوات الأولى، إلى أن علمنا بوجوده في هذه السّنة الأخيرة، وفي سداسي واحد، كذلك كانت المصادر والمراجع قليلة، ما أرغمنا على التنقّل إلى جامعات الولايات المجاورة، والّتي أخذ الطّريق معظم وقتنا نأمل من خلال هذه الدراسة أن يستفيد كل من يتصفح هذه الأوراق ويستزيد من العلم والمعرفة

مدخل

تمهيد:

يُعدّ التّعليم في الجامعة آخر الأطوار الدِّراسيّة، وهو الّذي يُؤهِّلنا لبلوغ درجة من التفوق المعرفي، فيه يسعى الطّالب جاهدا ليُظهر إمكانيّاته على البحث والابتكار حتّى يكون عضوا فعّالا في المجتمع، وذلك لكون التّعليم لبنة أساسيّة، يُساهم في بناء شخصيّات متعلمة قادرة على التّفكير بطريقة علميّة وحضاريّة، يُمكن أن نستقي منها خبرات وكفاءات عالية، وهذا ما جعل الباحثين والمختصّين في مجال التّربية والتّعليم، يسعون جاهدين لإيجاد آليّات وطرق منهجيّة هادفة لخدمة البحث العلمي من جهة، ودفع الطّلبة للارتقاء والتّميّز من جهة أخرى.

وانطلاقا ممّا سبق ذكره، نجد أنّ التّدريس الجامعي، أو التّعليم العالي باعتباره "كلّ تعليم رسمي يتمّ في المدارس، والمعاهد والكليّات، والجامعات، والمتعلّمون في هذه المؤسّسات التّعليميّة الرّسميّة هم صغار السنّ نسبيّا، ولم يسبق لأكثريّتهم أن دخلوا سوق العمل"[1] يقوم على أنظمة، يُبرمجها مُسيّروا الجامعة؛ كوضع قوانين تسير عليها هذه الأخيرة، واقتراح مقاييس مختلفة، من خلالها، يتمّ تلقين المعرفة للطّلبة، عن طريق محاضرات وأعمال تطبيقيّة، يقوم فيها كلّ من الأستاذ والطّالب دورا مهمّا في تحليل وشرح أفكار العلماء والباحثين، وإنجازاتهم، واكتساب الطّالب المعارف اللاّزمة كي يتعمّق أكثر في تخصّصه، ويكون ذلك مصاحبا بالنّقاش المستمر بين الطّرفين، والتّبادل بينهما، مع التّدعيم المستمرّ أيضا للمادّة العلميّة بالأمثلة والبراهين، وتحليل نصوص مختارة من مؤلّفات العلماء والمتخصّصين، إذ عن طريق المحاضرة والتّطبيق، يتمكّن الطّالب من فهم ما يدور في مختلف المقاييس التّعليميّة الجامعيّة، كذلك يكتسب من خلالها المعرفة والتّحصيل الجيّد للمادّة اللّغويّة.

---

[1]–الدّاوي الشّيخ، وبن زرقة ليلى، تطوّر قطاع التّعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2012/ 2004، مجلّة المؤسّسة، العدد 4، يصدرها مخبر إدارة التّغيير في المؤسّسة الجزائريّة، كليّة العلوم الاقتصاديّة، والعلوم التّجاريّة، وعلوم التّسيير، جامعة الجزائر 3. الجزائر: 2015، ص11.

ومن بين الأهداف الّتي يرنو إليها التّعليم العالي والبحث العلمي غرسها كذلك في الطّلبة، تدريب هؤلاء على «التّفكير العلمي، وتنمية مكتسباتهم العلميّة، وحثّهم على الاستقلاليّة، وتعميق المعرفة لديهم، إضافة إلى تعويدهم على الاعتماد على أنفسهم، كذلك تعلّمهم كيفيّة حسن إدارة وقتهم واستغلاله، وتنظيمه، وامتلاك عادات دراسيّة عالية المدى»[1]، بمعنى أنّ الجامعة تُكوّن الطّالب، وتُعلِّمه المقوِّمات الإيجابيّة الّتي يسير عليها، كترقية الفكر الإنساني، وتنمية مختلف القيم فيه، أملا في إعداد طلبة واعين بقيمة المعرفة، والعلم، وتكوين جيل مُثقّف يُساهم في إصلاح المنظومة التّربويّة، وتوفير الجودة والنّوعيّة، دون الاعتماد والنّظر إلى الكمّ، في شتّى مؤسّسات التّعليم العالي والبحث العلمي.

فلنبدأ حديثنا عن معنى وخصائص المحاضرة، لننتقل بعدها إلى حصص التّطبيق.

1 . التّعريف بالمحاضرة: كلّ مؤسّسة تربويّة وتعليميّة وجامعيّة تقوم على قوانين تحكمها، وأنظمة منهجيّة تسير وفقها، لضمان السّير الحسن لتلك المؤسّسات، وكذا السّعي للتّحصيل الجيّد للطّلبة، والمتمدرسين، ومن هذا المنطلق، على الطّالب أن يفهم المادّة العلميّة، الّتي تُقدّم له، سواء كان ذلك أثناء المحاضرة أم التّطبيق، فالمهمّ أن تصل الرّسالة العلميّة المراد إبلاغها للمتعلّم بوعي وإدراك منه لما يتمّ تلقينه إيّاه.

ويُعرّف أحد الباحثين "**المحاضرة**" بأنّها «إلقاء وعرض معلومات، ومهارات، ونقل خبرات من المعلِّم إلى المتعلِّم، وهذه الطّريقة تتمركز حول المُعلِّم باعتباره المحور الرّئيسي فيها»[2]، إذ يوضّح لنا هذا التّعريف أنّ لطريقة المحاضرة دور هامّ في تفعيل وإيصال المعلومات والمعارف إلى طالب العلم، باعتبار أنّ دور المحاضرة هو إلقاء المعارف وتقديم مكتسبات معرفيّة للمتمدرسين، "هي عرض شفهي للمعلومات من جانب الأستاذ، قد يكتفي في هذا الشّرح بالكلمة المنطوقة، وقد يستعين ببعض الوسائل المعيّنة، أمّا الطّلبة فهم يستمعون، وقد

[1]–حسن شحاتة، التّعليم الجامعي والتّقويم الجامعي بين النّظريّة والتّطبيق، ط1، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب. نصر: 2001.ص25/24. بتّصرّف.

[2]–رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، ط1، دار الفكر. عمّان: 2010، ص57.

يُسجّلون ما يلتقطونه ممّا يُلقى عليهم للعودة إليه لاحقا"[1]، يتمّ تقديمها في مدرّجات تعليميّة، ويكون الأستاذ فيها الرّكيزة الأساسيّة لأدائها، وقد تكون هناك مداخلات من قبل الطّلبة. وقد جاء في تعريف آخر أنّ المحاضرة هي "طريقة إخباريّة، وتتألّف من تواصل باتّجاه واحد من المحاضر، وقد تتخلّلها بعض الأسئلة الموجّهة إلى الطّلبة، أو فتح باب النِّقاش المقتضب بين الأستاذ والطّالب، وغالبا ما يكون الاتّصال باتّجاهين، بهدف التّأكّد من أنّ الموضوع قد تمّ استيعابه من قبل الطّلبة"[2]، فهي إلقاء لمعلومات توضّح شيئا فشيئا معالم المقياس، فيفتح الأستاذ بابا للنّقاش لمعرفة مدى نجاحه في إلقاء درسه، ويتدخّل الطّلبة بالتناوب إن استعصى عليهم فهم أمر ما ليوضِّحه الأستاذ ويفكّ إبهامه.

فلا يُمكننا "الاستغناء عن المحاضرة كليّا، لاسيما إذا كانت بمعنى عرض المعلومات في عبارات متسلسلة، يسردها المعلِّم بأسلوب شيّق وجذّاب، وبطريقة منتظمة، ومرتّبة، ومدعّمة بالوسائل والأمثلة»[3]، حيث تقتضي طريقة المحاضرة تمتّع الأستاذ المحاضر بالكفايات الّتي تُمكِّنه من إيصال المغزى من الدّرس المُلقى، وذلك "برسم خريطة مبسّطة للحصّة، واختيار كميّة من الأفكار تناسب الفترة الزّمنيّة، وعرضها على شكل وحدات واضحة المعالم ليستوعبها الطّلبة، وإعادة الشّرح بالتّنويع في الطّرق والأساليب، ثمّ تقديم ملخّص للحصّة، وفتح مجال لطرح الأسئلة"[4]، هذا ما يُزيل صفة العقم عن المحاضرة، ويُمكّن الطّلبة من الاستيعاب والتّفاعل.

---

[1]– حسن شحاتة، تعلّم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، ط4، الدّار المصدريّة اللّبنانيّة. لبنان: 2000، ص24/ 25. بتصرّف.

[2]–رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، ط1، دار الفكر. عمّان: 2010، ص57.

[3]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]– حسن شحاتة، تعلّم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، ط4، الدّار المصدريّة اللّبنانيّة. لبنان: 2000، ص 25. بتصرّف.

2. خطوات المحاضرة: تقتضي طريقة المحاضرة خطوات لابدّ منها حتّى يتحقّق الفهم لدى المتعلّم، ومن بين هذه الخطوات والمراحل نذكر:

أ. **التّقديم أو التّمهيد:** قبل أن يشرع الأستاذ في عرض محاضرته، عليه أن يستهلّها بتمهيد صغير يجعل به الطّلبة يُدركون أنّ المحاضرة على وشك البدء، "يمهّد لموضوع المحاضرة بأسلوب شيّق ومثير ولا يزيد هذا التّمهيد عن ثلاث دقائق بأي حال"[1]، ليجذب انتباههم، حتّى يدخل في صلب الموضوع الّذي يقتضيه المقياس. ويُعتبر التمهيد "للمادّة الّتي يريد الأستاذ عرضها على طلبته، وذلك لتهيئة الطّلبة، وشدِّهم نحو المقاييس المراد نقلها إليهم، كما أنّها قد تكون موجز سريع لما قدّمه في المحاضرة السّابقة"[2]، وبهذا التّقديم يمكن للأستاذ أن يُثير تفاعل الطّلبة بتشويقهم وجذب اهتمامهم، "بأن يفتح نقاشاً أو يعطي نشاطاً كتابياً أو يطرح مشكلة للبحث وذلك، حسب موضوع الحصّة"[3]، ممّا يُسهّل عليه تنظيم سير المحاضرة، والفهم الأسهل للطّلبة.

ب . **العرض:** بالعرض يدخل الأستاذ في صلب موضوع المحاضرة، ويقوم فيه بـ"تقديم الشّرح المفصّل للموضوع، ويوضِّح المفاهيم الجديدة، والمبهمة منها، وذلك لتحقيق عمليّة الفهم، وإيصال المغزى من المحاضرة للطّلبة"[4]، وفيه يتمكّن أيضا من توصيل مضمون المحاضرة بطريقة منتظمة، سهلة للفهم والتّذكّر.

---

[1]– بوصلب عبد الحكيم، إدارة الصفّ التّعليمي، وتقنيّات التّنشيط داخل المجموعات،اليوم التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي، مداخلة، جامعة سطيف2014، ص11. http://www.univ-setif2.dz/images/PDF/qualite/1.pdf

[2]– رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد ص58. بتصرّف.

[3]– بوصلب عبد الحكيم، إدارة الصفّ التّعليمي، وتقنيّات التّنشيط داخل المجموعات، اليوم التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي، جامعة سطيف2014، ص11. http://www.univ-setif2.dz/images/PDF/qualite/1.pdf

[4]– رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد ،ص58، بتصرّف.

جـ .الرّبط: وهي مرحلة يتمّ فيها الجمع بين المحاضرات السّابقة والمكتسبات القبليّة للطّلبة، وبين الجديد الّذي تحمله المحاضرة الحاليّة وأجزاؤها، أو بالأحرى، يتمّ «الرّبط والموازنة بين أجزاء المواضيع المطروحة في المحاضرة، وإيجاد العلاقة بين جزئيّاتها، لحثّ الطّلبة على الوصول إلى المفهوم العامّ، والاستيعاب الكامل له"[1]، فحتّى يتحقّق فهم واستيعاب المقاييس والمحاضرات، لابدّ من ضمان وتحقيق عنصري الرّبط والانسجام بين عناصر المحاضرة المُلقاة بإحكام وانتظام لتفادي أي خلل أو سوء فهم.

د.الاستنباط: وفي هذه الخطوة يستخلص الأستاذ والطّلبة معا ما فهموه ممّا أُلقي عليهم باختصار، وفيها «يقوم الأستاذ باستخلاص وتحديد الخصائص والنّقاط الأساسيّة للموضوع، وتحديد القوانين العامّة والتّعميمات»[2]، فالاستنباط إذن استنتاج لأهمّ الأجزاء والعناصر الّتي ينبني عليها موضوع المحاضرة، مع معرفة أهمّ القوانين والآليّات الّتي تقوم عليها.

هـ.التّطبيق: من خلال التطبيق، يقوم الأستاذ «بتوجيه الأسئلة حول الموضوع الّذي تمّ عرضه، وذلك للتّأكّد من مدى ثبوت المعلومات في أذهان الطّلبة، وتقييم مستوى فهمهم العامّ، ومدى نجاحه في تقديم وشرح المادّة»[3]، إذ يمكن للأستاذ معرفة مدى استيعاب الطّلبة لمضمون المادّة العلميّة عن طريق استجوابهم، وسنفصّل أكثر في هذه الخطوة في عنصر آخر من هذا البحث.

3 . مُقوّمات المحاضرة: تقوم المحاضرة على عدّة نقاط، يتوجّب على الأستاذ احترامها لضمان مسيرة أفضل للمحاضرة، نوجز أهمّها في:

أ. الإعداد المتقن والتّنظيم الجيّد: يكون هذا الإعداد والتّنظيم بالتّحضير المسبق لمقياس المحاضرة والتّنظيم للنّقاط الّتي يجب الإشارة إليها وما يجب التّفصيل فيه، وتحفّز هذه النّقطة

[1]– رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، ص59 ، بتصرّف.

[2]– المرجع نفسه،ص58، بتصرّف.

[3]–المرجع نفسه، ص59.

الطّلبة على التّعلّم والانتباه، ويلجأ الأستاذ إلى اعتماد إشارات وإيماءات، لجذب انتباه الطلبة، وتغيير نبرات صوته، واعتماد وسائل مختلفة قد تستدعيها المحاضرة، ويُحاول الأستاذ تبسيط الأفكار المعقّدة.

ب. معرفة مستوى التّلاميذ: وفي هذه الخطوة يُحاول الأستاذ معرفة المستوى المعرفي العامّ للطّلبة، ويتأكّد من مدى استيعابهم للمفاهيم والمصطلحات المتعلّقة بموضوع المحاضرة، ولا يكثّف في تقديم المعلومات، حتى لا تختلط الأمور على الطّالب، ويمنح الطّلبة فرصة للمناقشة، مع العلم أنّ معرفة الأستاذ لمستوى الطّلبة، يساعده على معرفة الطّريقة المثلى لإيصال المحتوى المعرفي المُراد من المقياس.

جـ . تعويد الطّلبة على البحث: على الأستاذ أن يعوّد طلبته على الاعتماد على مجهوداتهم الخاصّة، ويُعزِّز الثِّقة في أنفسهم، ويستجوبهم عمّا قُدّم لهم من المعارف والمعلومات، وترغيبهم في البحث عن هذه الأخيرة، بالاعتماد على أنفسهم، دون إجبارهم على ذلك، لتغدو عمليّة البحث متعة عندهم، وليس العكس. كما ينبغي على الأستاذ أن يُبدع في طريقة الإلقاء، مع الابتعاد عن الجديّة، بين الفينة والأخرى.

4 . إيجابيّات المحاضرة: للمحاضرة عدّة إيجابيّات أهمّها:

- يكون الطّالب أثناء المحاضرة، المتلقّي والمستمع، وجدير به أن يُسجّل ما يقوله الأستاذ باهتمام، ويتعوّد على الإنصات الجيّد والاعتماد على نفسه في فهم ما يتلقاه.
- المحاضرة هي فرصة لا تُعوض، حيث يتلقّى الطّالب من خلالها كمّية معتبرة من المعلومات، والّتي تنمّي مستواه المعرفي وتنشِّط عقله، ويكتشف من خلالها، إمكانيّاته المعرفيّة واللّغوية.

5 . سلبيّات المحاضرة: لكلّ شيء في الوجود إيجابيّات وسلبيّات، كذلك المحاضرة، لا تخلو من بعض السِّلبيّات، نذكر منها:

●أنّها تجعل "الطّالب مجرّد مُتلقّي سلبي، فكلّ الجهد يُلقى على عاتق الأستاذ"[1]، ففي مُعظم المحاضرات، يُلقي الأستاذ المحاضرة، دون أن يتدخّل الطّلبة فيها.

●كما أنّ أسلوب المحاضرة يقوم على التّذكر على حساب الفهم، إذ هناك أساتذة لا يهمّهم إن فهم الطّلبة، أم لا، المهمّ أنّهم ألقوا المحاضرة.

●بالإضافة إلى العنصرين السّابقين، فإنّ كثرة عدد الطّلبة في المدرّج، في الغالب، يُعرقل سير المحاضرة، ويُصعِّب عمليّة الفهم والإنصات.

فلا تخلو المحاضرة إذن من السّلبيّات، إلّا أنّ إيجابيّاتها تطغى على السّلبيّات، فيبقى التّعليم والبحث والخروج من ظلمات الجهل أعظم من كلّ السّلبيّات، خاصّة إذا عزّز الأستاذ ذلك ببذل كلّ ما في وسعه لإيصال المعلومات بطريقة علميّة، والتّركيز أكثر على الشّرح والتّوجيه والإرشاد، كذلك على الطّالب أن يُبدي التّفاعل والاهتمام، وذلك " بتدوين النّقاط المهمّة، ليضعها في صيغة جديدة وبأسلوب خاصّ، مع توضيح الغامض وإكمال النّاقص، وحبّذا لو اطّلع على كتب أخرى في الموضوع نفسه"[2]، فعلى الطّالب أن لا يكتفي بما يُقدّمه الأستاذ، بل يبحث عن المزيد بالاستعانة بكتب وأساتذة آخرين، حتّى لا يقع العبء على طرف واحد فيملّ، وكلّ هذا ضمانا للسّير الحسن للعمليّة التّعليميّة.

6 . التطبيقات على المحاضرة: حصص التّطبيق تسمّى أيضا بحصص الأعمال الموجّهة، يتمّ من خلالها الانتقال من الجانب النّظري إلى الجانب التّطبيقي، وتعتمدها تقريبا جلّ التّخصّصات والمُحاضرات.

تُعدّ حصص الأعمال المُوجّهة، من الآليّات الّتي تُظهر مدى فاعليّة المحاضرة المُلقاة، كذلك تُبرِز مدى إمكانيّة الطّالب وقدراته على استيعاب المُحاضرة، وتحليل التّمارين والتّطبيقات الّتي تُعتبر "الوسيلة التّعليميّة الأساسيّة لاكتساب المهارات الذّهنيّة واليدويّة، ذات

[1]– رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، ص 66 بتصرّف.

[2]– حسن شحاتة، تعلّم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، ط4، الدّار المصدريّة اللّبنانيّة، لبنان: 2000، ص25. بتّصرّف.

الطّابع الفردي للتّمارين، والتّطبيق يُؤدّي إلى إشراك الطّالب المباشر، خاصّة في مجال المهارات الحركيّة، وهذا يُحافظ على اهتمام الطّلبة خاصّة عندما تكون التّمارين مناسبة، فإنّها تقلّل من النّسيان وتساهم في تنمية المهارات والتّمارين"[1]، هي حصص تُبرمج لاختبار مدى تمكُّن الطّالب ممّا أُلْقي عليه أثناء المحاضرة، وسنورد فيما يلي معناها، وكيفيّة إنجازها، وأهدافها...الخ.

تعدّدت تسميات حصص التّطبيق من مُصطلح لآخر، حيث تُسمّى بحصص التّطبيق، travaux dirigés أو ما يُعرف ب (TD)، ويُطلق عليها أيضا اسم الأعمال المُوجّهة، وهي «شكل من أشكال التّعليم الّتي تسمح بتطبيق المعرفة المُكتسبة أثناء المحاضرات النّظريّة، أو ما يُعرف بالمحاضرات (les cours)، أو إدخال مفاهيم جديدة في بعض الأحيان، يقوم فيها الطّلبة عادة بتحليل التّمارين التّطبيقيّة بشكل فردي، وذلك بحضور الأستاذ الّذي يتدخّل للمُساعدة والتّصحيح"[2]، فهي حصص مُقرّرة في مستوى التّعليم العالي، في مباني جامعيّة، داخل قاعات دراسيّة، مُحدّدة الفترة الزّمنيّة وعدد الطّاولات، تكون في حوالي السّاعة والنِّصف، ولا تتعدّى السّاعتين، تتطلّب توجيها من الأستاذ، وتفاعُلا من الطّلبة.

والتّطبيقات هي «الخطوة الأخيرة الّتي يقوم بها الأستاذ بعد الانتهاء من تقديم المحاضرة، والتّوصّل إلى الاستنتاجات النّظريّة النِّهائيّة، حيث يقوم بتوجيه الأسئلة للطّلبة، حول ذلك الموضوع الّذي عُرض في المحاضرة، للتّأكُّد من مدى ثبوت المعلومات في أذهان الطّلبة، وتقييم مستوى فهمهم العامّ، كذلك تقييم مدى نجاحه في تقديم وشرح المقياس المُقدّم في

[1]– عبد اللّطيف، طرق التّدريس في التّعليم العالي، تر: حسين فرج، دار الحامد للنّشر والتّوزيع. الأردن: 2007، ص154.

[2]–Bernard Bourret et Christophe Romano,Quelles pratiques pour les TD? Quelques recommandations… ,Le journal interne des personnels de L'INSA de toulous, N° spécial Pédagogie,disponible sur le site des enseignants à l'adresse suivante : ***http://enseignants.insa-toulouse.fr***.

المحاضرة، ومدى اكتساب الطّلبة للمعلومات الّتي قُدِّمت لهم»[1]، وهي نوع من أنواع التّعليم، تكون إمّا مباشرة بعد إلقاء المحاضرة، أو بعدها ببضع أيّام، وقد تُبرمج حصّة من حصص التّطبيق قبل المحاضرة أيضا، إلّا أنّ أنجحها وأفضلها هي الّتي تأتي بعد المحاضرة، "فهي دروس ذات أهميّة قصوى تساهم في تشكيل وتقييم الطّلبة، تكون تحت إشراف المعلّم المسؤول عن تدريس المقرّر، حيث إنّها توفّر مساعدة قيّمة، وتلعب دورا أساسيّا في اكتساب واستخدام المعرفة"[2]، فهي تساعد الطّلبة على هضم وفهم دروس المحاضرة بشكل أوضح وأسهل، تُلقى في أوساط جامعيّة، تُنجز في مجموعات محدودة العدد، حيث يُمكِن للأستاذ أن يُساعد الطّالب بسهولة، ويُحاول أن يُجيب عن أسئلتهم، ويحلّ الصّعوبات الّتي قد تُواجههم، وتسمح للطّالب بتطبيق ما أُلقي عليه في المُحاضرة بتحليل مجموعة من التّمارين التّطبيقيّة الّتي تسمح له بمناقشة ما استعصى عليه فهمه أثناء المُحاضرة، والوُصول إلى نتائج أو مُلاحظات ومفاهيم لم يكن قد انتبه إليها في المُدرّج، وقد تُضاف إليها أشياء جديدة لم تُذكر من قبل.

6 . 1 . أهمية حصص التّطبيق:

تُعتبر حصص التّطبيق شيئا لا مفرّ منه في التّعليم العالي، وضرورة مُمارستها لا جدال فيها، وبهذه الحصص ممكن أن يكتمل فهم الطّالب واستيعابه للمحاضرة، وتطبيقه للدّرس النّظري، عن طريق عرض الأستاذ لأعمال تطبيقيّة ذات علاقة بدرس المُحاضرة، "تعلّم حصص التّطبيق كيفيّة استخدام بعض الوظائف الأساسيّة، وتنسيق ومعالجة النّصوص، تسمح بتحقيق التّبادل المعرفي بين الطّلبة والأساتذة.

---

[1]– رافدة الحريري، طُرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد،ص59.

[2]–charte des enseignements en travaux diriges: http://www.jm.u-psud.fr/_resources/pdf/seve/charte_TD.pdf?download=true بتصرّف

فتطبيق ما قيل أثناء المحاضرة يُساعد الطّالب على استيعاب أفضل"[1]، فكّلما حلّل الطّالب تطبيقا كان الفهم أقرب وأسرع وأسهل، فالفهم بالتّطبيق يُشوِّق الطّالب ويجعلُه مُحبّا لما يفعله ويتعلّمه.

كما تسمح حصص التّطبيق للطّلبة "بالتّخطيط لأعمالهم وتقييم أنفسهم والعمل بدقّة وتفصيل"[2]، فمن مميّزات التّطبيق أنّه يتمّ بعد تحضير وتخطيط، سواء من طرف الأستاذ أو من طرف الطّالب، ممّا يُشجِّع الطّلبة على تقييم أنفسهم بعد إعطاء الإجابات والمقارنة بين إجابات الأستاذ الصّحيحة وإجاباتهم، لمعرفة مدى فهمهم ودقّة عملهم، وينبغي أن تتمّ حصص التّطبيق إذا كانت، مثلا، على شكل عروض، بتقسيم الطّلبة إلى مجموعات، تعمل كلّ مجموعة بالقيام بالمشروع المُقدّم لها، بُغية تشجيع العمل الجماعي والحثّ على احترام الآراء، كذلك تُنشّط الطّلبة، خصوصا إن كان الأستاذ المُطبِّق ذو كفاءة عالية، يُحسن توجيه الطّلبة، ويأخذ بوِجهات نظرهم، دون المساس بمشاعرهم، وتقبّل الصّحيح والخطأ الّذي يصدر عنهم، بتحفيز الصّواب وتصحيح الخطأ بطريقة لبقة، لا تُؤذي ولا تُحرج الطّالب، كي يُشجِّع فيه روح المناقشة والتّفاعل، وتوليد النّشاط والحماس داخل القاعة، والابتعاد عن الخمول والملل.

6. 2 . أهداف حصص التّطبيق: قد لا تُحقِّق جُلّ الحصص التّطبيقيّة أهدافها المرجوّة،وقد لا تتمّ على أكمل وجه، سواء بتقصير من جهة الطّالب أم من طرف الأستاذ أو

---

[1]–F. Lyazrh, Initiation a la manipulation du traitement du texte Word,travaux diriges d'informatique, initiation a la manipulation d'un traitement de texte, Ecole nationale vétérinaire de Toulouse, département des sciences biologique et fonctionnelles , UP de biométrie, p4. http://www.biostat.envt.fr/spip/IMG/pdf/WORD.pdf (بتصرّف)

[2]– Bernard Bourret et Christophe Romano,Quelles pratiques pour les TD?

Quelques recommandations… , Directeur de publication: Didier Marquis, Edité par le service communication INSA, Imprimé par l'atelier PAO – REPR O

http://enseignants.insa-toulouse.fr.

لتدخّل عوامل أُخرى، إلّا أنّ حصص الأعمال الموجّهة هذه لم تُبرمج عبثا، إنّما يُرجى من خلالها تحقيق عدّة أهداف، «سواء من وجهة نظر الأستاذ؛ كفهم المُحاضرة أكثر، واستيعاب محتواها بصفة أفضل، والتّحضير لتقييم نفسه، أو من قبل الطّلبة، كالسّماح بتطبيق المفاهيم المُتناولة في المُحاضرة، واكتشاف عناصر أخرى جديدة لمحتوى الدّرس، كذلك تشجيع العمل بشكل مُستقلّ (العمل الذّاتي)"[1]، فهناك حصص تطبيق تُنجز في جماعات، ومنها ما يُنجز بشكل مُستقلّ، كتحليل التّمارين والتّطبيقات بشكل فردي، كلّ حسب فهمه وتحليله.

6 . 3 . كيفيّة إنجاز حصص التّطبيق:

أ . **قبل الحصّة:** تحتاج حصص التّطبيق تحضيرات، كغيرها من الأعمال والمُحاضرات، إذْ لها قوانين وإجراءات مُحدّدة تقوم عليها وتنبني بوجودها وتطبيقها، وتقتضي أن يكون التّحضير لها مُسبقا، سواء من طرف الأستاذ أم الطّالب، يُفضّل أن تُصمّم التّمارين مُسبقا، حسب الدّرس المراد التّطبيق له، «ويكون التّصميم لتلك التّمارين حسب صعوبتها، (تدريجيّا)»[2]، فيبدأ الطّالب بمحاولة حلّ التّمرين السّهل أوّلا لينتقل شيئا فشيئا إلى الصّعب ثمّ الأصعب، كذلك يبدأ الأستاذ باقتراح الأسهل وتحليله، ليسهُل عليهم تحليل الصّعب فالأصعب، كذلك يُفضّل أن يتفاهم الأساتذة فيما بينهم، كأن «يتشاور فريق التّدريس، ليتّفقوا على تصحيحات متجانسة»[3]، فإن ظهر أنّ الفريق مُتفاهم، سَهُل على الطّلبة الانسجام مع الحصص التّطبيقيّة ودروسها.

---

[1] –Bernard Bourret et Christophe Romano, Quelles pratiques pour les TD? Quelques recommandations… ,

http://enseignants.insa-toulouse.fr. بتصرّف

[2] – المرجع نفسه،

[3] –المرجع نفسه،

ب. أثناء الحصّة: كما تحتاج حصص التّطبيق تحضيرا قبل إلقائها، كذلك تتطلّب الجُهد والتّحضير الأكبر، أثناء إنجازها، بوجود طلبة، وأستاذ في القاعة، ومن بين النّصائح الّتي يُفضّل إتّباعها في هذه الأثناء، هي:

. "الاشتغال في شكل جماعات"[1]،وهذا سيُساعد الطّلبة على معرفة قيمة العمل الجماعي، ويكون ذلك تحت مُراقبة الأستاذ، لأنّ هناك من الطلبة من يشتغل بجدية،ومنهم، ومن يتّكل على زُملائه، ومنهم أيضا من يغتنم الفُرصة ليتكاسل، ما يجعلهم عُرضة للخمول.

. "إبراز العلاقة بين المحاضرات وحصص التّطبيق"[2]، ليعرف الطّالب أنّ الحصّة التّطبيقيّة تخدم مسار الدّرس الّذي قد أُلقي في المُحاضرة، ويجب دائما أن تسبق المحاضرة حصّة التّطبيق، وأن يكون التّطبيق تطبيقا لما أُلقي في المُحاضرة، وليس تَتِمّة لدرس المُحاضرة.

."مراجعة المعلومات النّظريّة من حين لآخر، وربطها بالتّطبيق"[3]، ليتمكّن الطّالب من استثمار المفاهيم النّظرية في مجالات تطبيقيّة.

."على المدرّس أن ينتبه إلى المشكلات الّتي يواجهها الطّلبة، ويبحث عن الحلول المناسبة"[4]، فمن الطّلبة من لا يُبادر بطرح سُؤال يستصعبه، إمّا خجلا من السّؤال، أو خوفا من ردّة فعل الأستاذ وزُملائه، لذا يُستحسن أن يطرح الأستاذ مثل هذا النّوع من الأسئلة.

. "يجب أن يتحقق التفاعل"[1]، أثناء إنجاز الحصص، بين الطلبة والأستاذ بالنقاش وتبادل الآراء، دون إحراج الطّالب مهما كان نوع السُّؤال الّذي طرحه،أو نوع الإجابة التي قدّمها.

---

[1]–Bernard Bourret et Christophe Romano,Quelles pratiques pour les TD? Quelques recommandations… ,

http://enseignants.insa-toulouse.fr.بتصرف

[2]– المرجع نفسه،

[3]– المرجع نفسه، بتصرّف.

[4]– المرجع نفسه، بتصرّف.

. "على المدرِّس أن ينوّع في كيفية إجراء التّطبيقات، فلا يعتمد نمطا واحدا من بداية السّنة إلى نهايتها، وأن يعتمد وسائل وأجهزة إلكترونيّة"[2]، مع العلم أنّه لكلّ حصّة طريقتها، ووسائل تستدعيها، وذلك حسب الأستاذ المُدرِّس ومُقتضيات الدّرس المُنجز، فهناك دروس تتطلّب تحضير وتمارين وأجهزة وجُهد لفهمها، في حين هناك من الدُّروس ما لا يتطلّب جُهدا كبيرا، فمنها السّهلة، ومنها المُنجزة سابقا...الخ.

. يجب تفادي إعطاء تمارين دون تصحيح، فبعد العمل الفردي، يأتي التّصحيح الجماعي، تحت إشراف الأستاذ.

فما سبق ذكره هو ما ينبغي القيام به، إلاّ أنّ هناك ما يجب تفاديه أثناء حصص الأعمال المُوجّهة، كأن "يتّخذ الأستاذ أساليب قسريّة في التّعامل مع أخطاء الطّلبة وزلّاتهم"[3]، فهذا يجعل الطّالب ينفر من الحصّة، والأستاذ، وحتّى من المقياس، كما ينبغي "تجنّب إعادة شرح المحاضرة"[4]، فحصص التّطبيق لم تُبرمج لإعادة دروس المُحاضرة، إنّما لفهم أعمق، بتحليل التّطبيقات، مع تجنّب «ترك الطّلبة ينقلون الحلول وينسخونها دون فهمها، أي تصحيح التّمارين بُغية التّخلّص منها، ومن الدّرس»[5]، فعلى الأستاذ أن يُوضِّح النّقاط العالقة والمُبهمة، إن وُجدت طبعا، وتوضيح أي سوء فهم، إن حصل، فالغاية من التّمارين

---

[11]– Bernard Bourret et Christophe Romano,Quelles pratiques pour les TD? Quelques recommandations بتصرّف.

http://enseignants.insa-toulouse.fr

[2] – المرجع نفسه، ***http://enseignants.insa-toulouse.fr***, ... بتصرف

[3]– المرجع نفسه، ***http://enseignants.insa-toulouse.fr***. بتصرّف.

[4]–المرجع نفسه.***http://enseignants.insa-toulouse.fr***

[5]– المرجع نفسه، ***http://enseignants.insa-toulouse.fr***

التّطبيقيّة، هو فهم الدّرس بصفة أوضح، وليس التّخلّص من التّطبيقات أو التّمارين، أو الحصّة بأكملها.

وتبقى حصص التّطبيق أجزل عمقا من المحاضرة، ففي أغلب الأحيان، يُلقي الأستاذ المحاضرة، دون معرفة مدى استقبال الطّلبة وفهمهم لها، في حين يكتشف ذلك في حصص التّطبيق، والّتي تتضمّن عددا أقلّ من الطّلبة، ما يُمكِّن الأستاذ من معرفة مستوى كلّ طالب، وما مدى استيعابه لما أُلقي عليه أثناء المحاضرة، بتحليل تطبيقات فرديّة وجماعيّة، وطرح أسئلة شفويّة يُساهم فيها الطّلبة، ويتفاعلون مع الأستاذ، ومنها يفهمون المحاضرة بشكل جيّد ونهائي.

إضافة إلى ما سبق ذكره، فإنّه من الضروري أن ينوّع الأستاذ في تطبيقاته، ففي أقسام اللّغة والأدب مثلا، لابد أن ينوّع الأستاذ بين تقديم التّمارين التّطبيقيّة، وتحليل النّصوص، وتقديم عروض شفويّة، وإشراك الطّالب في تقديم حصص التّطبيق بتكليفه بالبحث في مسألة مهمّة متعلّقة بما قُدّم في المحاضرة، أو البحث في القواميس المتخصّصة عن مفاهيم ومصطلحات لم يتمكّن الأستاذ من تقديمها في المحاضرة. والأستاذ أدرى بنوع التّطبيق الّذي يناسب كلّ محاضرة من محاضرات المقياس الّذي يدرّسه.

ونختم هذا المدخل بالإشارة إلى أنّ حصص التّطبيق مهمّة جدا بالنّسبة للطّالب، فهي فرصة ليبرز قدراته ومكتسباته القبليّة ومعارفه الّتي قد تتراكم دون القدرة على تنظيمها أو استثمارها، فالتّطبيق فرصة لتصحيح أخطاء الطّالب، والخوض في النّقاشات العلميّة، وتحليل أراء العلماء والباحثين، والموازنة بينها، واكتساب وتدعيم ما تمّ اكتسابه في المحاضرات، كما ينمّي التّطبيق بشكل أفضل كفايات الطّالب اللّغوية والتّواصلية والمعرفيّة، ويقضي على عقدة الخجل والتردّد في طرح الأفكار ومناقشة أفكار الغير، وباختصار شديد، فإنّ حصص التّطبيق غرضها الأساسي هو استقلاليّة الطّالب والاعتماد على نفسه في البحث والتّحليل والنّقد وإعطاء البديل.

الفصل الأوّل:

كفايات الطالب اللغوية والتواصلية والمهارات التي تساهم في تنميتها.

المبحث الأوّل:

الكفايتان اللّغويّة والتّواصليّة، ومكوّناتهما الأساسيّة.

1.تعريف الكفاية.

2.الكفاية اللّغويّة.

3.الكفاية التّواصليّة.

المبحث الثّاني:

المهارات الّتي تُنمّي كفايات المتعلّم اللّغويّة والتّواصليّة.

1.مهارة القراءة.

2.مهارة الاستماع.

3.مهارة التّحدّث.

4.مهارة الفهم.

المبحث الأوّل:

الكفايتان: اللّغويّة والتّواصليّة، ومكوّناتهما الأساسيّة.

1.تعريف الكفاية.

1.تعريف الكفاية لغة.

2.تعريف الكفاية اصطلاحا.

3.تعريف الكفاية عند اللّساني تشومسكي.

4.الكفاية من المنظور التّربوي.

2.الكفاية اللّغويّة.

1.التّعريف بالكفاية اللّغويّة.

2.مكوّنات الكفاية اللّغويّة.

3.الكفاية التّواصليّة.

1.مفهوم التّواصل.

2.التّعريف بالكفاية التّواصليّة.

3.نشأة المصطلح.

4.مكوّنات الكفاية التّواصليّة.

المبحث الأول

الكفايتان: اللّغويّة والتّواصليّة ومكوّناتهما الأساسيّة

تقديم: تبدأ جودة وفعّالية التّواصل من جودة أساليب ورُقيّ أداء المتكلّمين، حيث إنّها تعكس مدى تمكّن الفرد من استعمال اللّغة استعمالا مناسبا، وتُعتبر اللّغة الرّكيزة الأساسيّة للتّواصل، والجسر الّذي من خلاله نُطلّ على أعماق الغير، ونَعبُر من خلاله للتّفاعل مع الغير، فهي مهارة، تنمو وتُزهر بالتّدعيم والمكافأة وحبّ الاطّلاع والبحث بالشّغف وإرادة العُلا، وتنطفئ لمجرّد الإهمال واللّامبالاة.

ويُعتبر تردّد الطّالب وتلعثمه في إسداء رأيه أو إعطاء إجابته دليلا على عدم الثّقة بنفسه أوّلاً، أو عدم قدرته على فهم أو توظيف اللّغة الّتي يدرس بها ثانيا، وضعف كفاياته المختلفة لاسيما اللّغويّة والتّواصليّة والمعرفيّة، بل طالما يصل إلى الجامعة، وهو غير ملمّ بالقواعد الأساسية للّغة العربيّة، ويعجز عن تكوين فقرة صغيرة تخلو من الأخطاء اللّغوية.

وحريّ بنا أن نُميط اللّثام إذن عن خبايا مفهوم الكفاية أوّلا، لننتقل تدريجيّا إلى كفايات الطّالب الجامعي وتنوّعها، وقبل أن نسترسل في عرض فحوى هذا الموضوع، لا بدّ لنا أوّلا أن نحدّد ماهية الكفاية باعتبار أنّها غاية من غايات العمليّة التّعليميّة، سواء بالنّسبة للأستاذ أو الطّلب، لننتقل إلى الحديث عن الكفاية اللّغويّة والكفاية التّواصليّة.

أوّلا . <u>تعريف الكفاية</u> La Compétence: في الواقع هناك تداخَل مصطلح الكفاية بعدّة مصطلحات أخرى، وارتبط بجملة من المفاهيم الّتي جعلته يتّسم بنوع من الغموض وتجانس الأفكار، واختلاطها في اللّبّ، لذا علينا إزالة السّتار عن هذا المفهوم، لجعل مُبهمه مفهوما، ومُتداخله مُنظّما وواضحا.

لقد تعدّدت ترجمات مصطلح الكفاية (compétence)، حيث كانت بدايات ظهور هذا مصطلح في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، ومن هناك انتقل إلى العديد من دول العالم،

بداية بأوروبا انتقالاً إلى الدّول العربيّة والإسلاميّة، حيث أصبح أساسا مرجعيّا لكافّة أشكال الفعل التّربوي تقريبا[1]؛ أمّا ترجمة هذا مصطلح إلى العربيّة فقد تعدّدت؛ منها: كفاية، كفاءة، مَلَكَة، قدرة.

وقد أجاز البعض استعمال مصطلحي (الكفاية) و(الكفاءة)، للدّلالة على مفهوم واحد، باعتبارهما مصطلحين متجانسين حرفا وماهية، وهناك من يرى بأنّ هناك اختلاف بينها، ولا ينطبق مفهوم المصطلح الأوّل على الثّاني. وسنركّز هنا على الرّأي الأوّل تجنّبا للخوض في أمور لا تُعتبر في صميم هذا البحث. والرّأي الأوّل هو الّذي يؤكّد أنّ كلمة الكفاءة والكفء تستعمل بمعنى الكفاية والكافي، فيُقال: «هو كافٍ أو من أهل الكفاية، كقولنا هو كُفء أو من أهل الكفاءة»[2]، يعني أنّ للمصطلحين المعنى نفسه، فالغموض إذن يكمن في ترجمة المصطلح فقط.

1 . **تعريف الكفاية لُغةً:** مهما تعدّدت وتنوّعت معاني مصطلح الكفاية، إلّا أنّها تجتمع لتنصبّ كلّها تحت دلالة واحدة، وهذا ما جاء به ابن منظور في معجمه لسان العرب «كفى، يكفي، كفاية، إذا قام بالأمر، ويُقال كفاك هذا الأمر، أي حسْبُك، وكفاك هذا الشّيء. وفي الحديث: من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه، أي أغنتاه عن قيام اللّيل، ويُقال كفاه الأمر إذا قام فيه مقامه، قال وفي قوله سبحانه: "أَوَلَم يَكْفِ ربُّكَ أَوَلَم تكفهم شهادة ربّك" ومعنى الآية هنا أنّه قد بيّن لهم ما فيه كفاية في الدّلالة على توحيده»[3]؛ فنقول إذن عن

---

[1]– محمّد جبرون، "كفاية النّقد في درس التّاريخ (مقاربة نظريّة تحليليّة لمناهج التّاريخ في الأقسام الثّانويّة بالمغرب)"، المؤتمر الدّولي الرّابع "الخطابة والمناظرة والحوار: نحو تأصيل منهجيّة التّمكين في مؤسّساتنا التّعليميّة، الفصل الخامس، نُشرت بالاشتراك مع QSCIENCE. COM، قطر، متاحة على الموقع:
http://d2ivco2mxiw5i2.cloudfront.net/app/media/5240 .

[2] – محمّد بن مبخوت، عن مصطلحات في التّقويم بالكفاءات، من مخطوطه فنّ التّقويم التّربوي، متاح على الرّابط التّالي: http://elbassair.net/downloads/tarbawaiyate/G2/26.pdf

[3]– الامام العلامة جمال الدّين أبي الفضل محمّد بن مكرم إبن منظور الأنصاري الافريقي المصري، معجم لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر ، ط1، ج15، دار الكتب العلميّة. بيروت، لبنان: 2003، مادّة (الكاف).

الشّخص أنّه كفيّ، إذا تمكّن من أمر مستغنيًا به عن غيره، أو التّمكّن من تأدية مهام معيّنة بمفرده، دون الاتّكال ولا طلب المساعدة من شخص آخر، يكفي نفسه بنفسه، مستغنيا عن غيره.

2 . تعريف الكفاية اصطلاحًا: لقد خصّ الباحثون المختصِّون والعلماء مصطلح الكفاية بعدّة تعريفات لكونه لفظا حديث التّداول، فنجد أنّ كلّ دارس والطّريقة الّتي صاغ بها هذا المفهوم، ومن أهمّ ما قيل فيها أنّها: «القُدرة على تنفيذ بعض الأفعال»[1]، فنقول أنّ الفرد كفيّ، بمعنى أنّه يستطيع إنجاز عدّة مهامّ على أكمل وجه. والكفاية هي «أفضل مستوى يُحتمل أن يصل إليه الفرد، إذا حصل على أنسب تدريب»[2]، وبتعبير آخر، هي قُدرة يتحلّى بها الفرد، تُمكّنه من بلوغ درجة من النّجاح، من خلالها يستطيع إنتاج سلوكات صحيحة، كاستعماله للّغة، مثلا، في مواقف مختلفة، يحاول فيها التّعريف بلغته ومعارفه باستخدامه لأسلوب راقٍ، مع مراعاة القوانين الّتي يقوم عليها نظام لغته، بُغية تحقيق أداء فعّال وتأدية مهام مُتعدّدة، وهي موهبة تُمكِّن صاحبها من إنجاز العمل على أكمل وجه، أو على الأقلّ في المُستوى المطلوب المُحدّد.

فالكفاية هي مجموعة من القُدرات الّتي تُوظَّف في وضعيّات مُعيّنة، تستدعيها مشكلات محدّدة، تطرحها تلك الوضعيّات، وتُساعد في إنجاز المشاريع، وتجاوز العديد من العقبات والتكيّف معها، فهي «قُدرة وابتكار مستمرّين، دون اعتماد لائحة محدّدة من قبل لإنتاج الكلام وفهمه، وهي خاصّية النّوع البشري، فلا يمكن لأحد أن يعرف ما هي الجملة الّتي يُمكن أن ينطق بها أحد المشاركين في النّقاش بعد دقيقة من كلامه للأوّل، ولا ما هي الحركة الّتي

[1]– نوربير سيلامي وآخرون، المعجم الموسوعي في علم النّفس، تر: وجيه أسعد، ج5، مكتبة الأسد. دمشق: 2000، مادّة (الكاف).

[2]– حسن شحاته وزينب النجار، معجم المصطلحات التربويّة والنّفسيّة، ط1، الدّار المصريّة اللّبنانيّة. القاهرة: 2003، ص246.

يُمكن أن يقوم بها، ممّا يدلّ على أنّ الكفاية لدى الإنسان هي طاقة قادرة على الابتكار»[1]؛ فمن خلال الكفاية يستطيع الفرد الابتكار والإنتاج، دون أن يتنبّأ بما قد يُمكن أن يتفوّه به غيره من العبارات الدّالّة أثناء التّحاور والنّقاش، أو ما يصدر منه من حركات مختلفة، لأنّه قادر ومُتمكّن من التّنويع في أداءاته.

وهناك من يرى أنّ الكفاية هي «المعرفة المخبوءة لأيّ شخص عن نظام أو حدث أو حقيقة، وهذه المعرفة هي القُدرة الّتي لا تخضع للملاحظة، وهي الّتي تُمكّن الإنسان من عمل شيء، أيّ شيء من الأشياء»[2]؛ إنّها إذن مُدركات مُخزّنة لدى الشّخص، وقد تكون نظامًا أو حدثًا ولا يُمكن ملاحظته، وتُمكّن الفرد من القيام بعدّة أعمال، ويُحاول الإبداع فيها أثناء استعماله للّغة، ليُبرز الطّاقة الكامنة في داخله.

3 . تعريف الكفاية عند اللّساني تشومسكي: إنّ أوّل ظهور لمصطلح الكفاية كان مع التّأمّل العلمي في مجال اللّسانيّات التّوليديّة، وتحديدا مع اللّساني نوام تشومسكي الّذي اعتبرها «القُدرة على إنتاج عدد هائل من الجُمل من عدد محدود من الفونيمات الصّوتيّة، والقُدرة على الحُكم بصحّة الجُمل الّتي يسمعها من وجهة نظر نحويّة تركيبيّة، ثُمّ القُدرة على الرّبط بين الأصوات المُنتجة وتجميعها في مورفيمات تنتظم في جُمل، والقُدرة على ربطها بمعنى لُغوي مُحدّد، ذلك كُلّه يتمّ بعمليّات ذهنيّة داخليّة يتمّ التّنسيق بينها، بما يُسمّى إنتاج اللّغة"[3]، فالكفاية، من منظور تشومسكي، هي إمكانيّة إنتاج عدّة جُمل وعبارات بالاعتماد على عدد معيّن من الحروف، مع معرفة إصدار حكم بصحّتها أو خطئها، والقدرة على التّنسيق بينها، بإنتاج سياقات جديدة وبليغة.

---

[1] – عبد السّلام عشير، الكفايات التّواصليّة، اللّغة وتقنيات التّعبير، ط1، مكتبة المعارف. الدّار البيضاء: 2007، ص11.

[2] – دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة. بيروت: 1994، ص44.

[3] – عودة الله منيع القيسي، العربيّة الفصحى مرونتها وعقلانيّتها وأسباب خلودها، ط1، دار البداية. عمّان: 2008، ص47.

كما تُعرّف الكفاية من المنظور نفسه على أنّها «المعرفة المستدخلة لميكانيزمات إنتاج الألفاظ في لُغة ما، وتُمكِّن هذه الميكانيزمات المتكلّم من تكوين جُمل صحيحة من جهة، ومن الحُكم على جُمل بأنّها صحيحة أو خاطئة من جهة أخرى، إنّها مجموع القواعد الّتي تحكم صياغة الألفاظ في لُغة ما»[1]؛ فتتمثّل الكفاية في مجموعة من القواعد والقوانين الّتي تحكم نظام لُغة ما، من خلالها يتمكّن الفرد من إنتاج ألفاظ وجُمل صحيحة، كما أنّه يتوصّل إلى الحُكم عليها إن كانت صائبة أم خاطئة، وتستقرّ أغلبيّة التّعريفات اللّسانيّة للكفاية على مفهوم تشومسكي لهذه الأخيرة، باعتبارها مجموعة من القواعد الضّمنيّة لدى المتكلّم، تعمل على إنتاج عدد غير متناه من الجُمل الّتي تتضمّن عددا من الإنجازات والأداءات، بالاعتماد على عدد محدود من الحروف.

4 . <u>الكفاية من المنظور التّربوي:</u> لقد وجّه المجال البيداغوجيّون اهتماماتهم إلى الكفاية، خصوصا مع الوضع الرّاهن الّذي آل إليه مجال التّربية والتّعليم، والنّقص الحاصل في شتّى مجالات التّعليم سواء في التّعبير أو البحث، أو الميل إلى حبّ العمل أو إتقانه،... ممّا دفع الباحثين إلى اقتراح بديل لمواكبة تطوّرات العصر، والحثّ على الإبداع والتمتّع بمجموعة من الكفايات لدفع الأمم والشّعوب إلى تحسين مستواها الثّقافي والتّعليمي، فما هي الدّلالة الّتي يحملها مصطلح الكفاية بيداغوجيّاً؟

يعتبر بعض التّربويّين الكفاية بأنّها «مجموعة من المعارف والمهارات والاتّجاهات اللّازمة للنّجاح في أداء مهنة التّدريس»[2]؛ فهي سلسلة من القُدُرات ومجموعة من المهارات الّتي يُبديها المعلّم، تسمح له بالعمل في سياق مُعيّن، وتتمثّل أيضا في «مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتّجاهات، يكتسبها الطّالب نتيجة إعداده وفق برنامج تعليمي

[1] – العربي اسليماني، التّواصل التّربوي، مدخل لجودة التّربية والتّعليم، ط1، مطبعة النجاح الجديدة. الدّار البيضاء: 2005، ص75.

[2] – حسن شحاته وزينب النّجار، معجم المصطلحات التربويّة والنّفسيّة، ط1، الدّار المصريّة اللّبنانيّة. القاهرة: 2003. ، ص246.

مُعيّن، تُوجّه سُلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التّمكّن، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويُسر»[1]؛ يعني أنّ الكفاية هي قُدرة المتعلّم على اكتسابه لسلوك مُعيّن، حيث ينبغي أن يكون المتعلّم على دِراية بمجموعة من المعارف السّابقة، إلّا أنّ توظيفها يكون خاصّا بكلّ واحد، حيث تختلف طريقة الإثارة والتّجنيد والتّوظيف من واحد لآخر، كما تتباين طُرُق المواجهة في حلّ الوضعيّات، فلكلّ فرد أو متعلّم طريقته في التّعبير عن مُكتسباته القبليّة وأسلوبه في الشّرح والمناقشة.

كما عُرِّفت الكفاية من المنظور التّربوي على أنّها «قُدرة الفرد سواء أكان تلميذا أم أستاذًا أم شخصا آخر، على توظيف المعرفة المُكتسبة، توظيفًا ملائمًا في سياقات ووضعيّات مختلفة، إنّها قُدرة لا تنفصل عن المعرفة، ولكنّها تُحوّلُها إلى أداة إجرائيّة»[2]؛ فالكفاية من هذا المنظور قُدرة وطاقة لدى المتعلِّم والمعلِّم، تُبرِز مدى تمكّن كِلا الطّرفين من استعمال اللّغة، وكذا توظيف المعارف والمعلومات القبليّة، واستخدامها بطريقة مُلائمة ومُنسجمة في مُختلف المواقف الّتي يتعرّض لها، وتأديتها على أحسن وجه، كأن يُوظِّف الأستاذ ما استطاع تعلُّمه خلال مسيرته الدّراسيّة وخِبرته الطّويلة، ليستغِلَّها في إيصال معرفته للطّالب أو غيره، كذلك توظيف الطّالب لمعرفته المكتسبة توظيفًا يُمكِّنه من الوُلوج في سياقات مُتعدّدة ووضعيّات شتّى، والخروج منها بسهولة، أي أنّه يُحوِّل تلك المعرفة إلى أداة إجرائيّة، أداة تُساعده على فهم ما يُريدُه وإيصال مُبتغاه وإفهام الغير.

---

[1] – ملحقة سعيدة الجهويّة، المعجم التّربوي، إثراء فريدة شنان/مصطفى هجرسي، C, N, D, P ص28. متاح على الموقع:

http://www.ecoledz.net/uploads/3/1/0/6/31060631/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%AC%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A.pdf

[2] – العربي السليماني، التّواصل التّربوي، مدخل لجودة التّربيّة والتّعليم، ط1، الدّار البيضاء: 2005، ص78.

ثانيا: الكفاية اللّغوية:

ممّا لا شكّ فيه أنّ المرء يحتاج دائما إلى اللّغة ليتمكّن من التّواصل مع غيره والإفصاح عمّا يختلج بداخله، وهي السّبيل الأفضل الّذي يتفاعل به ليُثبت رأي ويؤثّر على الآخر، وليس المهمّ أن يكون عالما أو باحثا، طالبا أو أستاذا، إنّما الأجدر أن يكون فقط متمكّنا وواعيا بنظام تلك اللّغة الّتي يستعملها، أن يتمتّع بأفكار منسجمة وسَلِسَة، مفيدة وتفي بالغرض، لا تحمل في طيّاتها لا لحناً ولا خطأً، له قُدرة على الأخذ والردّ، ويملك المهارة على الإقناع والتّفسير، فاللّغة تُمكّنه من تحدّي واجتياز آفاق عدّة، وهذا ما اصطُلح عليه باسم "الكفاية اللّغويّة". ولا يمكن أن نقول عن فرد ما أنّه يتمتّع بكفاية لغويّة إلّا إذا كان على دراية بمُكوّناتها الأساسية، والمتمثّلة في "الكفاية الصّوتيّة"؛ و"الكفاية الصّرفيّة"؛ و"الكفاية النّحويّة"، وكذا "الكفاية الدّلاليّة المعجميّة".

1 . التّعريف بالكفاية اللّغويّة: لقد وضع اللّساني نوام تشومسكي مصطلح "الكفاية اللّغويّة" (la compétence linguistique) للدّلالة على «المعرفة الضّمنيّة للُّغة الّتي يمتلكها المُتكلِّم والسّامع، وهي نظام داخلي من القواعد الّتي يُمكِّن الجهاز المحدود من إنتاج وفهم عدد لا محدود من الملفوظات»[1]؛ فهي مجموعة من القواعد الّتي تُساعد المُتكلِّم على إنشاء اللّغة، وتُؤهِّله لِفهم عدد غير متناه من الجمل وتركيبها، فهي امتلاك جهاز محدود قادر على إبداع وابتكار وإنتاج وفهم مُختلف أنواع الجُمل وأشكالها، وتفسير غامِضِها والإتيان بالجديد.

والكفاية اللّغويّة من منظور تشومسكي، «مَلَكة ذاتيّة خاصّة بمُتكلِّم اللّغة الّذي ترعرع بصورة طبيعيّة في البيئة الّتي يمتلِكُها، وهي القُدرة على استعمال اللّغة بصورة إبداعيّة

[1] – رشيد بن مالك، قاموس مصطلحات التّحليل السّيميائي للنّصوص، دار الحكمة. 2012، ص39.

ومُتجدِّدة، وإنتاج الجُمل وتفهُّمها وِفْقًا لِنِظام من القواعد، يُتيح للإنسان تكلُّم وتفهُّم اللّغة»[1]؛ فالكِفاية اللّغويّة إذن تُمكّن الفرد من اكتساب اللّغة، وتحصيل المعارف والمهارات والجُمل بطريقة ذكيّة بالتّجديد والإبداع، حيث تختلف شِدّتها من فرد لآخر، فهي ذاتيّة وخاصّة، كلّ حسب بيئته الّتي ترعرع فيها.

فيُشير مصطلح الكِفاية إلى «نظام من القواعد الّتي وُضِعت باعتبارها كامنة في استعمال وفهم اللّغة، هذا النّظام من القواعد المدعوّ بقواعد اللّغة الباطنيّة، يسمح للمتكلّم بإنتاج وفهم عدد غير متناه من الجُمل. إنّها الكِفاية الّتي تُوضِّح مثلا قُدرة المُتحدّث على إصدار حُكم نحوي لِبيانٍ ما، أي في امتثالها للقواعد الّتي تحكم لُغته، فالكِفاية عند تشومسكي أمر فطري، وتهدف إلى تقديم خصوصيّات كلّ لُغة، لوصف مُسلّماتها، أي الخصائص المشتركة لكلّ اللّغات"[2]، فالكفاية اللّغويّة عند تشومسكي قُدرة فطريّة، تُمكّن الفرد من إنتاج جُمل لا حصر لها مع فهمها، كذلك الامتثال لقواعد وخصوصيّات كلّ لُغة، أو بالأحرى، فهي «قواعد نحويّة كامنة في الذّهن، لأنّها فطريّة، فهي موجودة في الإنسان بفعل وجوده، فهو مولود وهو مبرمج على اللّغة، تولد معه وتنمو بنُمُوّه، فإنّها فطرة لغويّة عميقة عند جميع النّاس، تظهر على السّطح عند التّكلّم»[3]، وجميع اللّغات البشريّة، من هذا المنظور، تشترك في مجموعة من المبادئ والقواعد النّحويّة المسجّلة في الدّماغ فطريّا، متساوية عند الجميع في البداية، لتنمو بعدها وتتطوّر على حسب التّجارب الشّخصيّة لكلّ فرد.

ويؤكّد تشومسكي على فكرة الإبداعية في اللّغة والتي هي «صفة خاصّة باللّغة الإنسانيّة وحدها، وهذا ما يُميّزها عن لغة الحيوان"[4]، فبإمكان الفرد أن يُنتج مفاهيم لغويّة لم يسبق له

---

[1] – ميشال زكريّا، الألسنيّة التّوليديّة التّحويليّة وقواعد اللُّغة العربيّة (الجملة البسيطة)، ط2، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع. بيروت: 1986، ص7.

[2] – Franck Neveu Dictionnaire des Sciences du langage_ 2eme édition, édition Mehdi Algérie 2015 P88 . (بتصرّف)

[3] – هادي نهر، الكفايات التّواصليّة والاتّصاليّة، دراسة في اللّغة والإعلام، ط1، دار الفكر. الأردن: 2003، ص99.

[4] – نعمان بوقرة، المدارس اللّسانيّة المعاصرة، مكتبة الآداب. القاهرة: 2006.ص144.

سماعها، ومن خلال عدد محدود من الحروف يُنتج ما لا نهاية من الجُمل، وهكذا نقول عنه أنّه ذو كِفاية لُغويّة، أي ذو معرفة بالبنيات اللّغويّة.

وتعود سبب قُدرة الشّخص على فهم الجُمل الصّحيحة منها والخاطئة، إلى نظام القواعد المُستبطن، المُخزّن داخل كلّ فرد، و«باعتبار أنّ القواعد هي التّنظيم المحرّك لآليّة التّكلّم الكامن ضمن الكفاية اللّغويّة، يمكن إعطاء هذه الأخيرة منزلة امتلاك الآليّة اللّغويّة"[1]، فالشّخص الّذي يَمتلِك لُغة، يكون قد خزّن نظام القواعد الّذي يُحدّد بفضله الشّكل الصّوتي، التّركيبي، المُعجمي للجملة، ومُحتواها الدّلالي الخاصّ، وبهذا يكون هذا الشّخص قد طوّر ما سُمّي بالكفاية اللّغويّة الخاصّة عند تشومسكي، ويذهب هذا العالم إلى القول بأنّه «من الواضح جدّا أنّ للجمل معنى خاصّ، تحدّده القاعدة اللّغويّة وأنّ كلّ من يمتلك لغة معيّنة، قد اكتسب في ذاته، وبصورة ما تنظيم قواعد تحدّد الشّكل الصّوتي للجملة ومحتواها الدّلالي الخاصّ، فهذا الإنسان قد طوّر في ذاته ما نسمّيه بالكفاية اللّغويّة الخاصّة»[2]، يعني أنّ الكفاية الّتي تُمَكِّن المُستمِع من القدرة على الردّ بِشكل فوري، إذا كانت هذه الجملة التي يسمعها لأوّل مرّة صحيحة لُغويّاً أمْ لا، حتّى و إن لم يكن بمقدوره ذكر السّبب.

لقد تحلّت الكفاية عند تشومسكي بِبُعد جديد، باعتبارها "معرفة المتكلّم الضّمنيّة لقواعد لُغته"[3]، أي الإحاطة باللّغة من جوانبها الأربع، الصّوتي (الفونولوجي) أي دراسة الأصوات ونظامها، الصّرفي (المورفولوجي) أي دراسة أشكال الكلمات وتصريفاتها، التّركيبي (النّحوي) أي دراسة علاقة الكلمات في تراكيب اللّغة، الدّلالة، أي دراسة معاني الكلمات والتّراكيب.

ونستنتج ممّا سبق أنّ اللّساني تشومسكي قد حاول تبسيط وتوضيح فكرة الكفاية اللّغويّة من منظوره الخاصّ، كما أحدث تحوّلا جديرا بالاهتمام في لدراسات اللسانية، حيث

---

[1]– ميشال زكريّا، قضايا ألسنيّة تطبيقيّة، دراسات لغويّة اجتماعيّة نفسيّة، مع مقارنة تراثيّة، ط1، دار العلم للملايين. لبنان: 1993، ص62.

[2]– المرجع نفسه، ص63.

[3]– د. رشيد عبد الرّحمان العبيدي، البحث اللّغوي وصلته بالبنويّة في اللّسانيّات، كلّية التّربية، جامع بغداد، ص64.

رفض فكرة اعتبار اللّغة مجرّد بنية، إنّما أدخل وظيفة العقل فيها إذ "مثّل النّحو التّوليدي تحوّلا هامّا في إبراز أهمّية ما يُنتجه العقل، حيث اهتمّ بذكاء القارئ"[1]، فلم يُسلّم بفكرة عزل اللّغة عن المجتمع...، بل يرى أنّها "مجموعة من الجمل الّتي تتركّب من العناصر المحدّدة، كما اعتبرها عمليّة توليديّة فعّالة في الذّهن البشري، قادرة على الخلق والإبداع اللّغوي المنظّم، من خلال قانون نحوي عامّ في اللّغات البشريّة كافّة"[2]، ومنه وضع تشومسكي مصطلح الكفاية اللغوية الذي يعني التّمكّن من نظام اللّغة، ومن المؤكّد أنّ القواعد والقوانين الّتي يقوم عليها نظام كُلّ لُغة، تظهر من خلال تجسيدها على أرض الواقع، أي أنّها تظهر لنا جليّا عند أدائها، إذ تتمثّل الكفاية اللّغويّة في أداء الفرد، وفي قُدرته على توظيف اللّغة بفاعليّة دون الاحتكاك بالآخر، وتختلف طبيعة الكلام من شخص لآخر، وذلك حسب مواقف وعوامل محدّدة، ما يدفعه لضرورة مُسايرة الموقف وببراعة وحذق، فلكي يكون الأداء قيّما لابدّ من أن تكون الكفاية حاضرة، وتتحقّق هذه الأخيرة بتداخلها مع الأداء، فمن خلاله يظهر مدى تمكّن الفرد من توظيف اللّغة واستعمالها.

فاستجابة الفرد عند إثارته من خلال موقف مُعيّن يُعتبر أداءً، كأن يُطالب الأستاذ الطّالب بالقيام بمشروع يتضمّن موضوعاً محدّداً، فاستجابة الطّالب للأستاذ وقِيامه بالعمل على أكمل وجه، أو طرْح سؤال ما في وسط الحصّة، فإجابة الطّالب تُساهم في معرفة مستوى كفايته اللّغويّة.

2 . <u>مُكوّنات الكفاية اللّغويّة</u>: لأنّ اللّغة هي مرآة الفكر، ولأنّها بحر كبير من المعارف، تتوزّع على مستويّات أربع، كلّ مستوى استحقّ أن يكون علما متفرّدا بذاته لأهمّيته، وهي الصّوتيّة، الصّرفيّة النّحويّة، والدّلاليّة المعجميّة، ولأنّ العالم أصبح كلّه قرية صغيرة، يُحاول الأجنبيّ فهم ما يقوله العربيّ ويسعى العربيّ إلى تقليد الأجانب، لكن قد أصبح الأساتذة

[1]– نوام تشومسكي، المعرفة اللّغويّة طبيعتها وأصولها واستخدامها، تر: محمد فتيح، ط1، دار الفكر العربي. القاهرة: 1993، ص54–59.(بتصرّف).

[2]– محمود سليمان ياقوت، أسس اللّغة العربيّة لطُلّاب الجامعات، دار المعرفة الجامعيّة. الاسكندريّة: 2015، ص21.

يشتكون من ركاكة الأساليب، ومن سوء الاستعمال اللّغوي للطّلبة عامّة ونفورهم من الإعراب خاصّة ومن الصّرف والمعجم، إذ نجد اللّغة العربيّة تجمع مجموعة من القواعد والقوانين، تضمن السّلامة اللّغويّة، من جهة، وتمنع اللّحن فيها وتُزيل اللّبس عن أداء المستعملين لها من جهة أخرى.

تتكوّن عناصر أيّة لغة في الأغلب الأعمّ من أربع مستويات، مستوى الأصوات، ومستوى الأبنية الصّرفيّة وكذلك التّراكيب النّحويّة والدّلاليّة، وبما أنّنا بصدد التحدّث عن كفاية الطّلبة في اللّغة العربيّة من خلال حصص التّطبيق، لابدّ لنا من التّعريف بالدّعائم اللّغويّة الّتي تقوم عليها العربيّة؛ نُحاول أن نرصد مدى تمكُّن الطّلبة الجامعيّين من هذه المستويات الأربع (الصّوتي، الصّرفي، المعجمي، الدّلالي)، وما هي مواطن الإخفاق والصّعوبات الّتي يُواجهونها، باعتمادنا على أمثلة واقعيّة ومن قسم اللّغة والأدب العربي.

2 . 1 . الكفاية الصّوتيّة: يعكف الإنسان على نفسه لولا صوته، ويتعذّر على الأمّ فهم رضيعها لولا الصّوت الّذي يُصدره، وتبتسم الشّفاه عند الإنصات لصوت غاب عنّا طويلا، على صوت المؤذّن يستفيق العبد ليُؤدّي فريضة الفجر، وبالصّوت يفهم الطّالب كلام معلّمه العربيّ المبين، به تتبلج معالم الدّرس، فإخفاق الطّالب أو المعلّم في نُطق الأصوات أو معرفة مخارجها، يُؤدّي إلى خلل في السّمع والفهم، كذلك إعطاء لكلّ ذي حرف حقّه، يجذب الغير لسماع وجهة نظرك والعكس صحيح، وخير دليل على ذلك هو الاطمئنان الّذي نُحسّ به آناء تلاوة القرآن الكريم، وكلّ ذلك لأنّه يتميّز بقواعد التّجويد، والّتي تَنُصّ خصوصا على إخراج الحروف من مخارجها ونُطق أصواته نُطقا سليما، أي إعطاء لكلّ ذي حرف حقّه.

والأجدر بنا أن نتولّه إلى ضرورة معرفة مخارج الحروف، وأن نكون على دِراية بنظام كلّ صوت، دون نسيان اللّغة الشفويّة الّتي تفرض نفسها عند تحدّثنا عن الصّوت و «الّتي تُعتبر من أهمّ مهارات التّواصل بين الأفراد، حيث يُعبّر الفرد من خلالها عن محتواها المعرفي، ويستعملها كأداة لتبادل الخبرات والمعلومات والأفكار مع الآخرين، وهي أيضا أداة فعّالة في

التّفاعل مع مثيرات البيئة المحيطة بشكل عامّ»[1]، فلا يُمكننا التّحدّث عن الصّوت دون إدراج اللّغة الشّفويّة.

والمقصود بالكفاية الصوتية، تمكّن الفرد من بناء الكلمات وفق القواعد الصوتية للغة التي يتحدّث بها، ليتمكّن من إيصال مُبتغاه إلى الغير والتّواصل معهم، فالتّواصل يتمّ بعدّة أشكال ونُظم، إلّا أنّ أنجحه هو التّواصل الصّوتي، خصوصا أثناء عمليّة التّدريس، أين يتطلّب الوضع إتقان إخراج الحروف لإيصال الرّسالة للطّالب على أكمل وجه.

ولشدّة أهميّة الصّوت، حاز علم الأصوات باهتمام المتقدّمين والمتأخّرين، إذ أصبح للصّوت علم قائم بذاته تحت مسمّى علم الأصوات والذي يدرس الصّوت، المادّة الخامّ الأولى للّغة. وللصّوت عدّة مزايا قد تخفى على الكثير، فنبرة الصّوت تُبيّن لنا الحالة النّفسيّة للشّخص أوّلا، كما يُساهم الّصوت في معرفة مستوى الشّخص الثّقافي، جنسه، وجنسيّته... الخ.

وينقسم الصّوت اللّغوي إلى صوامت consonnes (حروف الهجاء أ، ب، ت، ث...) وصوائت voyelles تندرج فيها الحركات الطّويلة (حروف العلّة، أو ما يُعرف كذلك بأصوات المدّ السّاكنة) والقصيرة (كسرة، ضمّة، فتحة)، وليتمكّن الفرد من هذا المستوى، عليه، أوّلا، أن يتعرّف على مخارج الأصوات ومكوّنات كلّ صوت، فإن نال منها قُلنا عنه أنّه ذي كفاية صوتيّة، ونعني بها «معرفة الكيفيّة، كيفيّة نُطق الأصوات في حالة تحقّقها المادّي، أي معرفة مخارج الأصوات المنطوقة (يُقوّم عوج الألسن من عدوى اللّحن واللّكنة غير العربيّة، وتتطلّب الكفاية اللّغويّة الصّوتيّة معرفة مكوّنات الصّوت وعناصره الأساسيّة، وطرائق إنتاج الأصوات، وتصنيفها وبيان خصائص كلّ صوت ومعرفة مخرجه وموضع النّطق به وعلاقته بغيره من الأصوات داخل المفردة الواحدة»[2]، فمعرفة الصّوت ومخرجه الصّحيح يُصحِّح ميل اللّسان ولحن الكلام.

[1] – جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيّات صعوبات التّعلّم، ط1، دار صفاء للنّشر والتّوزيع. عمّان: 2000، ص95.

[2] – هادي نهر، الكفايات التّواصليّة والاتّصاليّة، ص106.

إنّ التّمتّع بكفاية لُغويّة صوتيّة يستلزم معرفة خبايا الصّوت ومعالمه، وخصائصه والمواضع الّتي يتوجّب النّطق به، وعلى أيّ هيئة يجب أن يكون، والتّمتّع بجهاز نُطق سليم، وذاكرة لا خلل فيها للتّمكّن من تفسير تلك الرّموز الصّوتيّة الّتي تصل إلى المُخّ على شكل إشارات كهربائيّة، وتتطلّب عمليّة النّطق «أن يعمل أكثر من نصف الجسم الإنساني، بدءً من عضلات البطن وصولا إلى الرّأس، ويتدخّل فيها جهازان أساسيّان التّنفّسي والنُّطقي»[1]، فالسّلامة العضويّة ضرورية لتحقيق الكفاية الصوتية، بالإضافة إلى الإلمام بكلّ ما يُحيط بالصّوت، كمعرفة وظيفته أوّلا، والقُدرة على التّمييز بين الفونيم •(**phonème**) والمونيم ••(monème) و المورفيم •••(morphème) والألوفون(allophone) ••••،

[1] – رمضان عبد الله، أصوات اللّغة العربيّة بين الفُصحى واللّهجات، ط1، مكتبة بستان المعرفة. الاسكندريّة: 2006، ص11.

• الفونيم: وهو أصغر وحدة غير دالّة، (الحرف).

•• المونيم: وهو أصغر وحدة دالّة، (الكلمة).

••• المورفيم: وهو أصغر وحدة صرفيّة دالّة، (التّوابع، كالألف واللّام مثلا تُستخدم للتّعريف).

•••• الألوفون: وهو كلّ مظهر مادّي مُختلف للفونيم، حيث يختلف في نُطقه من سياق إلى آخر.

ومعرفة تحديد المَقطع• والمفصل•• والتّمييز بين النّبر••• والتّنغيم•••• إلى غيرها من المصطلحات، وكلّ ما يخصّ النُّطق السّليم للحروف والكلمات، وهنا نقول عن الفرد أنّه يمتلك كفاية صوتيّة؛ وبالتمرُّن والتّعوّد على أصوات اللّغة، يسهُل يوما بعد يوم اكتساب الكفاية الصّوتيّة وإتقانها.

2 . 2 . الكفاية الصّرفيّة:

إنّ التّصريف بتعريفه اللّغوي جاء على وزن "تفعيل"، وهو من «الصّرْف، يعني أن تُصرَّف الكلِمة المفردة، فتتولّد منها ألفاظ مُختلفة ومعانٍ متفاوتة»[1]؛ فالصّرفي يركّز اهتمامات على الكلمة وهي مُفردة، وبواسطة ما حقّقه علم الصرف من نتائج علمية معتبرة أصبح بإمكاننا استخراج كلمات وألفاظ ومعانٍ أخرى، انطلاقا من الأصل، تُساعدنا على توجيه الكلام للغير، أو نسبه إلى أحد آخر بالاعتماد على الضّمائر.

ويقصد بعلم الصرف (morphologie) ذلك العلم الذي يدرس «قواعد تركيب الكلمة"[2]؛ ويدرس الكلمات المفردة وأجزاءها، ويهتمّ بالقواعد الّتي تُساهم في تركيب الكلمة العربيّة وأبنيتها، يبحث في أحكامها غير الإعرابيّة، ويركّز على «الأسماء المُتمكِّنة (المُعرَبة)، والأفعال المُتصرِّفة(غير الجامدة)»[3]، يُساعدنا هذا العلم على نُطق الكلمات العربيّة نُطقا

• المقطع: هو حرف مُتحرّك بحركة قصيرة أو طويلة، قد يتبعه صامت أو اثنان، وهو أكبر من الفونيم من حيث المبدأ، وأقلّ من الكلمة.

•• المفصل: وهو سكتة خفيفة بين الكلِمات أو المقاطع ضمن حدث كلامي، يُؤتى بها للدّلالة على مكان انتهاء لفظ أو مقطع ما، وبداية آخر.

••• النّبر: الضّغط على مقطع مُعيّن في الكلِمة، ليُصبح أوضح في النُّطق من غيره لدى السّمع.

•••• التّنغيم: نغمات الكلام، ارتفاعات وانخفاضات في الكلام.

[1]– عبد القاهر الجرجاني، المفتاح في الصّرف، تح: علي توفيق الحمد، ط1، دار الأمل. بيروت: 1987، ص26.

[2]– داود عبده، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا، ط1، دار العلوم. الكويت: 1979، ص6.

[3]– الهادي الفضلي، مُختصر الصّرف، ط2، دار القلم. بيروت، لُبنان، ص8.

سليمًا، يُوضّح لنا إن كان الكلام مُوجّها للمُخاطب، أم الغائب...الخ، فهو العلم «بأصول تُعرف بها صياغة أبنية الكلم وأحوالها، وما يعرض لآخرها، ممّا ليس بإعراب ولا بناء»[1]، يُبيّن لنا الأوزان الصّرفيّة المتعلّقة بكلّ فِعل، ويهتم بكل ما يتعلق بأصل المشتقات والتصريف والأفعال، و المصادر وأنواعها

أمّا الكفاية اللّغويّة الصّرفيّة فيُقصد بها تمكُّن الفرد من الجانب الصّرفي للّغة تمكّنا كاملا، يؤهّله لفهم هذا المستوى والإنتاج فيه، أي أن يُحيط بجميع قواعد الصّرف، ويُمكِنه تطبيقها دون بذل الجُهد، «فيتحدّد الصّرف في دراسة وتحويل بنية الكلمة إلى أبنية مختلفة لضُروب من المعاني»[2]؛ فالفرد الكفيّ صرفيّا يُعتبر مُمتلِكًا للكفاية اللّغويّة الصّرفيّة، إن تمكّن من تصريف الأفعال وتحويل بنيات الكلمات إلى معانٍ مختلفة، كأن يتمكّن من تصريف الفعل المعتلّ في زمن الأمر، حيث يعلم أين ينبغي وضع الواو أو قلبُها أو حذفها أو إبدالها، ويتعرّف على أساسيّات الإدغام وفكّه أثناء التّصريف، كذلك معرفة أحكام التّثنية والجمع، وقواعد النّصب والرّفع والجزم وأجناس التّأنيث والتّذكير.

فالكفاية الصّرفيّة، إذن، هي معرفة كلّ الأحكام والقواعد الصّرفيّة (بشكل صريح أو ضمني) والقدرة على توظيفها فحسن تصريف الأفعال، وإعطائها ميزاتها، ومعرفة حروف الكلمة المزيدة من الأصليّة منها، كلّ هذا وذاك يُؤهِّل الفرد لامتلاك كفاية لُغويّة صرفيّة، لا يجد صعوبات فيها، ولا تُواجهه مشاكل لغويّة صرفيّة في هذا الصّدد، فبتمكّن الفرد بكلّ ما يتعلّق بأحوال أبنية الكلمات يحفظ لسانه من الخطأ، سواء فيما يخصّ نُطق المفردات، أو في صياغتها، وتصريفها، وتحويلها...الخ، فالفرد الكفيّ صرفيّا، يُدوِّن بكلّ ثقة، دون الخوف من الوقوع في الأخطاء الإملائيّة.

---

[1]– حسان بن عبد الله الغنيمان، الواضح في الصّرف، مُتاح على الموقع التّالي: www.pdffactory.com.

[2]– هادي نهر، الكفايات التّواصليّة والاتّصاليّة، دراسات في اللّغة والإعلام_ ط1، دار الفكر. الأردن: 2003، ص109.

2 . 3 . **الكفاية النّحويّة:** قبل توضيح معنى الكفاية النحوية، لابد من إشارة مختصرة إلى العلم الذي يهتمّ بدراسة المستوى النحوي للغة، وهو علم النحو (la syntaxe) والذي يعرّفه ابن جنّي بأنّه «انتحاء سَمْت كلام العرب، في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتّثنية والجمع، والتّحقير، والتّكسير، والإضافة، والنّسب، والتّركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منه»"[1]؛ فغرض النّحو هو معرفة تكلّم اللّغة العربيّة لمن ليس من أهلها، يُسهِّل النّحو معرفة قواعد اللّغة العربيّة، والتّعرّف عليها، والتكلُّم بها واستعمالها دون أخطاء.

ويُعرّف السيوطي النّحو بأنّه «صناعة علميّة، يُعرف بها أحوال كلام العرب، من جهة ما يصحّ ويفسد في التّأليف، ليُعرف الصّحيح من الفاسد"[2]؛ فبنحو اللّغة العربيّة، يُعرف كلام العرب بصحيحه وخاطئه، فأساس النّحو هو الكلام المُفيد، باعتبار أن الكلام هو كلّ ما «تركّب من كلمتين أو أكثر، وأفاد معنى تامّا»[3]، فمعرفة نحو اللّغة العربيّة، يُمكِّننا من إنشاء كلام ذي معنى، وجُمل صحيحة، ومفهومة. ولا يدرس النّحو «أصوات الكلمات ولا بنيتها، ولا دلالتها، وإنّما يدرسها من حيث هي عنصر هامّ في تكوين كلام، تُؤدّي فيه عملا معيّنا»[4]، فلا يهتم هذا العلم بالصّوت كظاهرة لغويّة، أو بالدّلالة، أو البنية كعناصر متفرّقة، إنّما يهتمّ بما باعتبارها كلّ متكامل يُكوّن كلاما، يُؤدّي وظيفة إيصال المعنى المُراد بلا أخطاء

---

[1] –جلال الدّين السّيوطي، الإقتراح في علم أصول النّحو، دار المعرفة الجامعيّة. 2006، ص20.

[2] – المرجع نفسه، ص20.

[3] – يوسف الحمادى وآخرون، القواعد الأساسيّة في النّحو والصّرف، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة. القاهرة: 1994، ص1.

[4] – أحمد قريش، مجموعة محاضرات مقياس علم النّحو، تخصّص لسانيّات تطبيقيّة، ص27. متاحة على الموقع التّالي: https://faclettre.univ-tlemcen.dz/assets/uploads/DOCUMENTS/cours%20en%20ligne/1-MOUH-ILM-NAH.pdf

أمّا **الكفاية النّحويّة** فيُقصد بها هي التمكّن التّامّ من النّحو، إي إتقان القواعد النحوية التي «يساعد الإلمام بها على ضبط أواخر الكلمات، ونظام تأليف الجمل، ليسلم اللّسان من الخطأ في النُّطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة»[1]، أي معرفة بأحوال الكلمة وتغيُّراتها الإعرابيّة، وامتلاك القدرة على استعمال الكلمات، وتوظيفها في سياقات شتّى، مع تغيير أواخرها على حسب مُقتضى السّياق، فكما جاء مثلا في معنى قول الله تعالى "إنّ الله بريء من المُشركين ورسوله"، فإن ضبطنا كلمة "رسوله" بالشّكل الصّحيح، يكون بضمّ اللّام، فنقول «وَأَذَانٌ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى النَّاسِ يَوْمَ الْحَجِّ الْأَكْبَرِ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ فَإِنْ تُبْتُمْ فَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَإِنْ تَوَلَّيْتُمْ فَاعْلَمُوا أَنَّكُمْ غَيْرُ مُعْجِزِي اللَّهِ وَبَشِّرِ الَّذِينَ كَفَرُوا بِعَذَابٍ أَلِيمٍ» الآية-3- سورة التّوبة، إلّا أنّه قد كانت لهذه الآية قراءة أخرى، بكسر اللّام، أي أنّ الله بريء من المُشركين ورسولِه، وحاش أن يكون الله بريئا من رسولِه، بل الله تعالى والرّسول صلّى الله عليه وسلّم كلاهما بريئان من المشركين، فكلمة رسوله، معطوفة على الله وليس على المُشركين، وهذا ما يهتمّ به علم النّحو على وجه الخصوص.

فالكفيّ نحويّا يُمكنه ملاحظة الخطأ، وفهم الفرق الدّلالي بين كلا التّعبيرين، بكسر اللّام، وبرفعها، وأنّ الأصل هو رفع اللّام، وأنّ كلمة "رسول" معطوفة على "الله"، وليس على "المشركين"، فمن غير المُمكن أن يتبرّأ الله من رسولِه، وحاشَ أن يكونا من نفس المقام.

إنّ الكفاية النّحويّة لا تُكتسب بسهولة، فيُمكن القول أنّها من أصعب الكفايات اللّغويّة، باعتبار النّحو علما معقّدا لكونه يعتمد على قواعد لا حصر لها، حيث «تعلو الشّكوى اليوم من صعوبة اللّغة العربيّة وخاصّة القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، وهذه الشّكوى بدأت

[1] –محمد علي حسن الصويركي، مدى فعالية مقرر(المهارات اللغوية) في إكساب الطلبة الجدد المهارات اللغوية_المجلّة الدّوليّة التّربويّة المتخصّصة، المجلّد 3، العدد12، جامعة الملك عبد العزيز بجدّة، المملكة العربيّة السّعوديّة: 2014 ص255. متاحة على الرّابط http://www.iijoe.org/v3/IIJOE_12_12_03_2014.pdf .

منذ زمن بعيد"[1]، وأفضل الكتُب للقراءة والعودة إليها لاكتساب الكفاية اللّغويّة بكلّ مُكوّناتها، وخصوصا النّحويّة، يُنصح بالعودة إلى القرآن الكريم، الّذي لا لحن فيه، يُكسب الأسلوب، والمهارة اللّغويّة والكفاية نحويّة، والدلاليّة، والصرفيّة، الصوتيّة، فالغاية من امتلاك الكفاية النّحويّة، هو مساعدة الطّالب على التوظيف الصحيح للغة والتحدث بعفوية وطلاقة، والكتابة دون أخطاء، وإثراء مخزونه اللّغوي، وإكسابه مهارة فهم النّصوص الأدبيّة الشّعريّة والنّثريّة، وتعويده على التّفكير المنطقي المنظّم، واستعمال الجمل والألفاظ والتّراكيب استعمالا سليما، لذا لاكتساب الكفاية النّحويّة والتّمتّع بها، علينا بالدُّربة والبحث، والإلمام بقواعد النّحو، دون ملل ولا ضجر.

2 . 4 . الكفاية الدّلاليّة: قبل أن نبدأ بذكر معنى الكفاية الدّلاليّة، سنسترسل أوّلا الكلام عن الدّلالة ومعناها، ما يُساعدنا على فهم الجُزء الأكبر من معنى "الكفاية الدّلاليّة"، فإنّه لوقع الكلمة على الأذن أثر كبير في إعطاء الكلام رونق وفعّاليّة وسلاسة وخِفّة، وإنّها لتُضفي لدلالتها ميزة فريدة، تُكسب المعنى معنا آخر فوق ما يحمله من دلالة، فزقزقة عصفور، لا تظهر روعة هذه الكلمة بقولنا زقزقة، إنّما تظهر بسماعنا لذلك الصّوت، أو بمعرفتنا له مُسبقا، وبمجرّد لفظنا للكلمة، يتبادر الصّوت بدوره، ليُصبح له معنى خاصّ، وجمال فريد.

إنّ علم الدّلالة (la sémantique) «علم يتناول المعنى بالشّرح والتّفسير، يهتمّ بمسائل الدّلالة وقضاياها، ويدخل فيه كلّ رمز يؤدّي معنى، سواء أكان الرّمز لُغويّا، أو غير لُغوي»[2]؛ فمن اسمه يُمكن معرفة معناه، علم يهتمّ بالدّلالة والمعنى اللّغوي وغير اللّغوي، يفكّ إبهام المفردات المتشابهة، ويُزيل اللّبس عن الغموض الّذي يكتسي الكثير من الكلمات

[1] –محمد علي حسن الصويركي، مدى فعالية مقرر(المهارات اللغوية) في إكساب الطلبة الجدد المهارات اللغوية، المجلّة الدّوليّة التّربويّة المتخصّصة، المجلّد 3، العدد12، جامعة الملك عبد العزيز بجدّة، المملكة العربيّة السّعوديّة: 2014، ص254.

[2] – محمود عكاشة، التّحليل اللّغوي في ضوء علم الدّلالة، ط1، دار النّشر للجامعات. مصر: 2005، ص9.

العربيّة، بتعدّد معاني اللّفظة الواحدة، فهو «يبحث في معاني الكلمات والجُمل، أي في معنى اللّغة، وله اسم آخر شائع، هو علم المعنى»[1]، يبحث في معنى الكلمة ليُدخلها في السِّياق المناسب لها فتصبح جُملة.

إنّ علم الدّلالة علم «يهتمّ "بجوهر الكلمات، في حالاتها الإفراديّة المعجميّة وفي حالاتها التّركيبيّة السّياقيّة وآليّاتها الدّاخليّة الّتي هي أساس عمليّة التّواصل والإبلاغ»[2]، يبحث في عمق الكلمة والدّلالة التّي تحملها، والّتي تُشير إليها من خلال السّياق.

أما **الكفاية الدّلالية**، فتتمثّل في قُدرة الفرد على فهم الألفاظ ودلالاتها السّطحيّة العميقة، فكلمة عين مثلا تُستعمل في عدّة سياقات، فقولنا مثلا فتحت عين الحنفيّة، أرسل الجاسوس عينه، أصيب في عينه...الخ، هذه من بين الدّلالات المُتعدّدة الّتي يُمكن أن تحملها كلمة عين، فالمُتمتِّع بالكفاية الدّلاليّة يتعرّف على معنى اللّفظة من سياق الكلام، قد يجد صعوبة في معرفة معناها وهي مُفردة، لكن ما إن تُستعمل ضمن سياق مُعيّن يتبيّن له معنا من معانيها المقصودة.

فالكفاية الدّلاليّة هي قُدرة الفرد على معرفة الكلمة وهي داخل التّركيب، ومُدرجة في سياق معيّن، ثمّ يبحث في دلالة ذلك المعنى الّذي تحمله تلك الكلمة في ذلك السِّياق، ويُراقب بدوره تغيّرات تلك الكلمة، من سياق لآخر، يربط الكلمة بالنّظام الّذي وُردت فيه بكلّ سهولة، ولا يجد صعوبة في تحديد دلالتها، وذلك من خلال النّظر في علاقتها مع غيرها من الكلمات في النِّظام نفسه.

---

[1] –محمّد علي الخولي، علم الدّلالة (علم المعنى)، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع. الأردن: 2001، ص13.

[2] –منقور عبد الجليل، علم الدّلالة، أصوله ومباحثه في التّراث العربي، منشورات اتّحاد الكتاب العرب. دمشق: 2001، ص26.

ثالثا. الكفاية التّواصليّة:

تقديم:

يطمح المرء أثناء تفاعله مع الطّرف الآخر إلى أن تحمل عباراته وألفاظه معاني ودلالات، حتّى يتمكّن المستمع من استيعابها، ومن المُؤكّد أنّ ذلك لن يحدث إلّا إذا كان مُتمكِّنا من اللّغة، ويعرف مقاماتها ويُحسن توظيف الكلمات المناسبة في المواقف المناسبة.

وباعتبار اللّغة أهمّ منظومة للتّواصل، أصبح استعمالها مرتبط بمدى قُدرة الفرد على إدراك مقاماتها ومقالاتها، مع مراعاة الظّروف المحيطة بالعمليّة التّواصليّة، فالكفاية التّواصليّة تقتضي الاستماع وتتطلّب الأسلوب لضمان التّأثير، لذا وجب على الطّالب والأستاذ أن يتمكّنا من استعمال اللّغة حقّ التّمكُّن، ليمتلك كفاية تواصليّة تُؤهّله للفهم والمناقشة وفرض رأيه إن كان متأكّدا من نفسه دون خوف منه على الكلمات الّتي يجب عليه استخدامها أو الاستراتيجيّات الّتي يتوجّب عليه إتباعها، إنّما يفرضها عليه المقام الّذي هو فيه، وهذا ما ينبغي على كلّ فرد إتقانه ليُصبح ذو كفاية تواصليّة.

1 . مفهوم التّواصل:

يُعدّ التّواصل أحدّ أهمّ الرّكائز الّتي يقوم عليها المجتمع نظرا لقيمته وفعّاليّته، فمن خلاله يتمكّن الإنسان من إقامة علاقات مختلفة مع محيطه، فالتواصل هو «التّبادل اللّفظي بين متكلّم يُصدر عبارة مُوجّهة إلى متكلّم آخر ومخاطب ينتظر منه المتكلّم الاستماع أو جوابا ضمنيّا أو صريحا وذلك بحسب نوع العبارة»[1]، فالتّواصل حدث لُغوي يتمّ فيه تبادل أطراف الحديث بين متكلّم ومستمع، بُغية نقل وإيصال رسائل مختلفة، ومن الآداب الاستماع والإصغاء إلى كلّ ما يتفوّه به المتحدّث والسّعي لفهم ما تحمله عباراته من دلالات دون المساس بشخصيّته، ولابُدّ من مراعاة طريقة أسلوبه واحترام آرائه واتّجاهاته.

[1]– هادي نهر، الكفايات التّواصليّة والاتّصاليّة، دراسة في اللّغة والإعلام، ص 84.

فمن المنطقيّ أن تقتضي العمليّة التّواصليّة، عناصر لا بدّ منها، ما جعل ياكبسون يُقرّ أنّ هذه العمليّة لا تتحقّق إلّا من خلال اجتماع مجموعة من العناصر، والّتي تتمثّل في المرسِل، المرسِل إليه، القناة، الشّفرة، الرّسالة والمرجع، وهي أساس قيام العمليّة التّواصليّة، لكونها تهدف إلى التّبليغ والتّأثير على الغير.

ويُعدّ التّواصل بشِقّيْه؛ اللُّغوي وغير اللّغوي من أسمى وظائف اللّغة، إذ لن يتمكَّن الفرد من التّفاهم والتّفاعل مع غيره دون أن يتواصل معه، فمن خلاله يستطيع بناء علاقات مختلفة بتحسين أدائه أثناء تبادل الحديث مع سواه، وحتّى يتوصّل كلّ فرد إلى تحقيق الجودة والفعّاليّة التّواصليّة، لابُدّ أن يملك كفاية لغوية وكفاية تواصليّة معا.

وإذا ما ربطنا التّواصل بمجال التّعليم، نجد أنّ له طابعا مختلفا، فإذا أحسن المُدرِّس طريقته وفسح المجال للطّالب لإسداء رأيه الخاصّ، تعلّم منه الطّالب أوّلا الطّريقة، وثانيا حسن المحادثة دون حرج أو خوف، ممّا يسمح له بأن يُبدع دون تردّد.

2 . التعريف بالكفاية التواصلية: لا يكفي أن يكون الفرد ملمّا بالكفاية اللغوية، أي معرفة القواعد النّحوية والصوتية والصرفية والدلالية، بل عليه أن يكون قادرا على توظيف تلك القواعد في المواقف المناسبة، وهذا ما يسمى في عرف الديداكتيكيين بالكفاية التواصلية، هذه الأخيرة يُقصد بها أيضا «العنصر الّذي نستطيع به أن ننقُل الرّسائل ونُفسِّرها ونتفاوض مع الآخرين في سياقات مُحدّدة»[1]؛ بمعنى أنّها ذلك الفعل الّذي يُمكّن الفرد من الاحتكاك مع غيره، فيقوم بنقل وتبادل الأفكار والرّسائل المختلفة مع القُدرة على شرحها للمُتلقّي بُغية التّأثير فيه، وذلك حسب الوضعيّات الّتي يتطلّبها كلّ موقف تواصلي.

وكذلك تعرف الكافية التواصلية بأنّها « مَلَكة التّواصل الّتي تشمل القُدرة اللّغويّة، ولكنّها تتعدّاها إلى استخدام اللّغة في المجتمع، وعن القواعد الاجتماعيّة الّتي تحكم ذلك

[1] – هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة. بيروت: 1994، ص244.

الاستخدام»[1]؛ فالكفاية التّواصليّة لا تنحصر فقط في معرفة النّسق اللّغوي من أنظمة وقواعد وآليّات أثناء استعمال الفرد للّغة فحسب، إنّما تتعدّاه إلى استخدام اللّغة في المجتمع، وكذا مُراعاة القواعد الاجتماعيّة والنّفسيّة الّتي يقوم عليها لإبراز الطّاقة التّواصليّة لدى الفرد، إذ لا يُمكِن عزل اللّغة عن المجتمع باعتبارها سلوكا اجتماعيا لا تقوم إلّا بوجوده.

ويؤكّد اللساني الاجتماعي ديل هايمز (Dell Hymes) وهو صاحب مصطلح الكفاية التواصلية أنّه لأجل «أن نتواصل لا يكفينا أن نعرف اللّغة ونظامها اللّساني، بل علينا أن نعرف بالمُوازاة مع ذلك كيف نستخدمها في مقامها الاجتماعي»[2]؛ فمعرفة اللّغة والإلمام بقواعدها وأنظمتها لا يُعتبر كفاية تواصليّة، إنّما تستلزم هذه الأخيرة بالإضافة إلى معرفة نظامها، القُدرة على التّواصل السّليم مع الغير بالاعتماد على المقام الاجتماعي، فقولنا مثلا عند الفرح "لقد أثلجت صدري" باللّغة العربيّة، و "ça ma fait chaud au cœur"، باللّغة الفرنسيّة، فكِلا العبارتين تُترجمان معنى الفرح، إلّا أنّ الأولى تتحدّث عن الفرح بإثلاج الصّدر، والثّانية بالحرارة، بالرُّغم من أنّ كِلا العبارتين صحيحتين من المنظور النّظامي للُّغتين، فالكفاية التّواصليّة تتمثّل إذن في تلك القُدرة الّتي يمتلِكُها الفرد على استعماله للنِّظام اللّغوي، إلّا أنّها لا تقف عند هذا الحدّ، بل تصل إلى تقصّي كيف تُستخدم اللّغة في مقامها الاجتماعي، الثّقافي، النّفسي، نظرا لأهميّة الجانب التّواصلي في الكشف عن كُلّ مُيولات ووِجهات النّظر الّتي تُميّز فردًا عن غيره.

يُمْكن القول إجمالاً إنّه إذا عُدنا إلى المفهوم اللّغوي للكِفاية نجد أنّها القُدرة على مواجهة وحلّ ظرْف طارِئ دون اللّجوء إلى الغير، (كفى، يكفي، كفاية)، معنى حرفي، في حين تتّسم من المنظور الاصطلاحي بِبُعد أسْمى، باعتبار أنّها ليست مُصطلَحا ملموساً لكن إنجازاته بلى، إنّها تندرج تحت عدد من الأداءات والسّلوكات وكذا القُدُرات المختلفة الّتي

[1] – نايف خرما وعلي حجاج _اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلُّمها_ عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص39.

[2] – نور الدّين رايص _اللّسانيّات المُعاصرة في ضوء نظريّة التّواصل_ ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2014، ص153.

تُبرز مدى تمكّن الفرد من استعمال اللّغة بإتقان في شتّى المواقف، إذ لا يُقال هباءً أنّ القلم أداة تعكِس الشّخصيّات والنُّفوس على مرآة الورق، وأنّهما الصّديقان الوفيّان، فكذلك مُكتسِب الكفاية يَظلُّ يعمل على نفسه، يُدرّبها ويُسايرها إلى أن يكتسبها ويُثْنَى عليه بها، لتُصبح بدورها عاكسة لمستواه، سواء الثّقافي أم الدّراسي...الخ.

بيْنما في التّصوّر البيداغوجي تنحصر الكفاية في القُدرات الذّاتيّة لكلّ من المعلِّم والمتعلِّم، فهي تعكس مدى تمكّن المُتعلّم من استيعاب ما يستقبله من معارف وتوظيفها في مجالات عدّة، وقُدرة المعلّم على إثارة معارف ومُكتسبات طالبه، ليُخرج أحسن ما فيه من كفايات وقُدُرات، ويُبيّن له جلّ الطّرق والكيفيّات المناسبة لإثرائها والارتقاء بها أكثر وأكثر.

إنّ العِلْم يُولِّد حُبّ البحث وعدم الارتواء، فكُلّما اِرتقى صاحب العلم درجة، ازداد الشّعور بعدم الاكتفاء ممّا آل إليه من استنتاجات، ويزداد تعطُّشا لِما هو أكبر وأهمّ وأحْدَثْ، وأينما حاولْنا وضْع نقطة لتكون نهاية بحث ما، تبيّن لنا أنّها بداية لِأبحاث أخرى، وكلّ مسألة تستلزم باحثا ذي كِفايات لُغويّة، تزوِّد صاحبها بالحلول إن أمكن التّعبير. فهي ليست مجرّد قواعد تُحفظ، إنّما هي أسْمى من ذلك، فلا يكفي إحاطة اللّغة من جوانبها الأربع (صوتي، صرفي، نحوي، دلالي)، إنّما يستوجب علينا معرفة كيفيّة استخدام هذه اللّغة لغرض التّواصل، كيف نُشكِّل من حروف وكلمات مُبعثرة، أفعالاً كلاميّة تؤدّي غرض التّواصل.

كما يُقصد بالكفاية التّواصليّة «ما يُمكّن مُستعملي اللّغة الطّبيعيّة من التّواصل فيما بينهم بواسطة العبارات اللّغويّة، أي ما يُمكّنهم من التّفاهم والتّأثير في مُدّخرهم المعلوماتي...والتّأثير حتّى في سلوكهم الفعلي عن طريق اللّغة»[1]، يوحي مفهوم الكفاية التّواصليّة إلى أنّ الفرد يتمكّن من استعمال اللّغة ويملك القدرة على التّواصل؛ بتمكُّنه من توصيل أفكاره وعباراته بوضوح للتّأثير في الآخر وتحقيق الفهم.

[1] – نور الدّين رايص، اللّسانيّات المُعاصرة في ضوء نظريّة التّواصل، ص76.

كما تُعتبر الكفاية التّواصليّة في نظر هايمس بأنّها «حمّام من الحقول اللّغويّة الّتي تُنظّمها اللّغة إضافة إلى القواعد الاجتماعيّة ومعرفة كيف ولِمن تُستعمل اللّغة بشكل ملائم»[1]، فقد شبّه هايمس الكفاية التّواصليّة بالحمّام من الحقول اللّغويّة، أي إنّها مُتعدّدة الاستعمالات، تُستعمل الكفاية التّواصليّة في مواضع عدّة، فلا يُمكننا الاستغناء عنها، فهي تربط بين اللّغة والفرد، ممّا يدفع بهذا الأخير إلى محاولة البحث عن قواعدها، سواء اللّغويّة أم الاجتماعيّة، ليتمكّن من معرفة المقام الّذي يجب أن تُستعمل فيه.

وتعدّ هذه الكفاية التّواصليّة أيضا في نظر كنال وسوين، على أنّها «المَلَكة الّتي يتمّ من خلالها التّأليف بين معرفة المبادئ النّحويّة الأساسيّة ومعرفة كيف تستعمل اللّغة في سياقات اجتماعيّة لإنجاز وظائف تواصليّة ومعرفة كيف يُمكن التّأليف بين الأقوال والوظائف التّواصليّة طبقا لمبادئ الخطاب»[2]، فالكفاية التّواصليّة إذن حسب كنال وسوين تتمّ من خلال حدوث تفاعل بين معرفة النّسق اللّغوي الّذي تقوم عليه اللّغة، والسّياق الاجتماعي، حتّى يتمكّن الفرد من التّواصل بشكل راقٍ، ويُدرك ما يتمّ الحديث عنه، فيُشارك الآخرين أفكاره ورُؤيته للأمور، وذلك حسب طبيعة الموضوع الّذي تتمّ مُناقشته بطريقة ملائمة ومُنسجمة، أي معرفة كيف ومتى وأين يستعمل تلك اللّغة الّتي يتلفّظ بها.

ويُعدّ التّواصل اللّساني جوهر الحياة الإنسانيّة، من خلاله يحدث التّفاعل والتّخاطب بين الجماعات البشريّة، سواءً في المنزل أو في المؤسّسات التّعليميّة وغيرها، لكنّ المهمّ فقط هو أنّ الإنسان يحتاج دائماً أن يتحاور مع غيره، باعتبار أنّ تبادل وجهات النّظر والآراء سلوك حضاري، يسعى فيه المرء لترقية طرُق وأساليب التّواصل؛ مع مُراعاة الفوارق الاجتماعيّة، الثّقافيّة، والمعرفيّة، فالتّواصل لا يقوم فقط على الإفصاح والتّعبير عن الأفكار، وعمّا هو موجود في الأذهان، بل يتعدّى ذلك إلى بناء علاقات اجتماعيّة مع الغير بُغية التّأثير فيه،

[1] – يوسف تغزاوي، استراتيجيّات تدريس التّواصل باللّغة، مقاربة لسانيّة تطبيقيّة، ط1، عالم الكتب الحديث. الأردن: 2015.ص55.

[2] – المرجع نفسه، ص55.

وذلك باستخدام آليّات واستراتيجيّات تتماشى مع الوضعيّة التّواصليّة لإثبات وُجوده وتعزيز موقفه؛ وكذا إيجاد حلول للمشاكل الّتي تعتري حياة المرء.

3 نشأة المصطلح: تعدّدت الآراء حول أصل ظهور مصطلح الكفاية التّواصليّة، حيث جاء في كتاب هايمز (Hymes)، "vers la compétence de communication"، فيما يتعلّق بأصل مصطلح الكفاية التّواصليّة أنّه «إستُعمل من قِبل كامبل (Campbell) ووالز (Wales)، 1970، في نطاق ما يتعلّق بدراسة اِكتساب اللّغة، كذلك استُخدم هذا المصطلح في ميدان تعليم وتعلّم اللّغات»[1]، كذلك يُضيف ريفيرز (Rivers) 1973 ومن معه أنّهم «اشتغلوا على مصطلح الكفاية التّواصليّة لتوضيح القدرة على الدّخول في تفاعل عفوي في اللّغة الهدف، ويُضيف سنة 1979، أنّ الّذين يشتغلون على الإنجليزية لغة ثانية Anglais seconde langue، يميلون إلى استخدام مصطلح الكفاية التّواصليّة بمفهوم هايمس، ليس فقط الأشكال اللّغويّة للّغة، إنّما أيضا قواعدها الاجتماعيّة، أي معرفة متى، وكيف، ومع من، يُمكننا استخدام هذه النّماذج كلّها، كجزء لا يتجزّأ من اللّغة الّتي تُدرّس»[2]، ويؤكد هايمس أنّ الكفاية التّواصليّة ليست مجرّد أشكال لُغويّة يمكننا حفظها عن ظهر قلب، واستخدامها، إنّما هي دراية بالقواعد الّتي تتحكّم في الكلام، وهي معرفة متى يُمكننا استخدام هذا السّياق دون غيره، هي معرفة كيف يُمكننا استخدام هذا المصطلح غير ذاك، ومع من نستعمل هذا النّموذج...الخ.

[1]– Dell. Hymes _vers la compétence de communication_ traduction de France Mugler, Franklin and Marshall, Les éditions Didier, Paris 1991p 123. بتصرّف .

[2] . المرجع نفسه، ص124، بتصرف.

تتضمّن الكفاية اللّغويّة «التّمييز بين ما يُمكن أن يُقال، ولماذا هناك طرق للقول»[1]، فلا يكتفي الفرد الّذي يتمتّع بالكفاية التّواصليّة أن يتكلّم ويستعمل اللّغة فحسب، إنّما عليه أن يُحسن استعمال قواعدها، ليتمكّن من معرفة توظيفها في شتّى السّياقات الواردة.

إنّ أوّل من استحدث مفهوم الكفاية التّواصليّة في مجال الدراسات اللغوية هو اللّساني الأمريكي ديل هايمس ليكمّل به مفهوم الكفاية اللّغوية الذي وضعه تشومسكي، ويفسّر هايمز الكفاية التّواصليّة بأنّها «المعرفة بالقواعد النّفسيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة، الّتي تتحكّم في استعمال الكلام في إطار مجتمع معيّن"[2]، بمعنى أنّ استعمال اللّغة عند المرء لا يقتصر فقط على معرفته للنّظام الصّوتي، والصّرفي والنّحوي والدّلالي، الّذي تقوم عليه تلك اللّغة، بل يجب الأخذ بعين الاعتبار المواقف النّفسيّة والسّياق الاجتماعي والثّقافي الّذي تُستعمل فيه، فكلّ لغة تمتاز بطابع لغوي مختلف، ما يسمح بتكوين علاقات تواصليّة مهمّة ومختلفة وذات جودة، ولعلّ هذا ما جعل هايمس يرى أنّ الكفاية الّتي تعرّض لها تشومسكي غير كافية لتطوّر عمليّة الضّبط الوظيفي للّغة، فوسّع مفهوم الكفاية اللّغويّة، وقدّم مُصطلحًا جديدا وهو"الكفاية التّواصليّة"، باعتبارها أكثر عموميّة من الكفاية اللّغويّة، لأنّها تتألّف من مجموع القدرات المختلفة الّتي من خلالها يسعى الفرد لتحقيق النّجاح في العلاقات التّواصليّة، كأن تظهر لديه القدرة على استعمال اللّغة وإنتاج أفعال كلاميّة متنوّعة في شتّى المواقف المُختلفة الّتي يتعرّض لها.

ويجب مراعاة الموقف التّواصلي بين الجماعات الإنسانية، فأثناء التّواصل لا نكتفي بمعرفة سنن اللّغة وحسب، إنّما يجب معرفة كيفيّة استعمال هذا النّظام اللّغوي وفق السّياق الاجتماعي؛ وفي ذات السّياق يقول ويداوسن عن الكفاية التّواصليّة أنّها «كفاية مزدوجة: معرفة السنن ومعرفة استعمالها، فلكي نتواصل لا يكفي أن تكون لدينا معرفة باللّغة والنّظام

---

[1] –Dell. Hymes _vers la compétence de communication_ traduction de France Mugler, Franklin and Marshall, Les éditions Didier, Paris 1991p.128 . بتصرف

[2] – هادي نهر، الكفايات التّواصليّة والاتّصاليّة، دراسة في اللّغة والإعلام، ص88.

اللّغوي ولكن يتعيّن علينا كذلك أن نعرف كيف نستعملها حسب السّياق الاجتماعي»[1]، فمعرفة اللّغة وكيفيّة استعمالها غير كاف، إنّما يتوجّب علينا معرفة السّياقات الّتي يُمكن أن ترد فيها تلك اللّغة، فكلمة واحدة تتعدّد، لترد في عدّة سياقات مختلفة تماما.

4 . مُكوّنات الكفاية التّواصليّة: يُعدّ التّواصل الرّكيزة الأساسيّة والإستراتيجية الفعّالة لتقويم وتحسين عمليّة التّفاهم والتّفاعل بين الأفراد، إنّه يُساهم في تكوين العلاقات وتعزيز روابط التّحاور مع الآخرين، بُغية تحقيق الانسجام والتّلاؤم في الأفكار والمعلومات، فعمليّة التّواصل لا تقف عند فئة دون أخرى، بل تشمل كلّ الفئات والمجالات، خاصّة ما ارتبط بمجال التّعليم، لأنّه يلعب دورا مُهمّا في زرع آليّات التّواصل لدى الطّلبة، وذلك باستثارته وتحفيزه على الإدلاء بمعلوماته ووجهة نظره، وفق أسس علميّة وبطريقة موضوعيّة وحضاريّة، حتّى يزداد تمكُّنه من استعمال اللّغة، وكذا الإلمام بكلّ قواعدها وقوانينها، حتّى يتجاوز الأخطاء الّتي قد يقع فيها ويرفع عن نفسه ما يمنعه من التّعبير والتّواصل، ولا يُمكن لهذه العمليّة أن تنجح، خصوصا في مجالات التّعليم مثلا، فنظرا للعجز الّذي يُعاني منه فئة من الطّلبة الجامعيّين، خصوصا في نُقص كفاياتهم، لابدّ من أن نقترح حلولا عاجلة غير آجلة، تُساعدهم على تخطِّي الصِّعاب الّتي تُواجههم، للرّفع من مُستواهم، وتحسين إمكانيّاتهم وقُدراتهم العلميّة والعمليّة، بالاجتهاد والمثابرة، لذا لابدّ من تنمية الكفاية التّواصليّة لدى الفرد عن طريق إدراك ما تحمله مُكوّناتها المختلفة، أهمها: الكفاية الخطابيّة، والاجتماعيّة والاستراتيجيّة والتّداوليّة.

4 . 1 . **الكفاية الخطابيّة:** يُكوّن المرء في اليوم الواحد خطابات عدّة قصد التّواصل والتّخاطب مع غيره، وكلّ مقام والخطاب الّذي يقتضيه، فعمليّة التّخاطب تقتضي أن تحقُّق الفهم لدى المتلقِّي، من خلال ما تحمله رسائله من دلالات، فأثناء العمليّة التّعليميّة يتعيّن

[1] – العربي السليماني، التّواصل التّربوي_ ط1، مطبعة النّجاح الجديدة. دار البيضاء: 2005، ص77.

على كلّ من المعلّمِ والمتعلّمِ أن يتمتّعا بالكفاية الخطابيّة الّتي تُؤهّلهم إلى تأليف جمل ونصوص متّسقة ومنسجمة.

وتتمثّل ماهية الكفاية الخطابيّة في نظر الباحثين في «القُدرة على ربط الجمل، لتكوين خطاب، ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة، والخطاب يشتمل على أيّ شيء يتدرّج من الحوار البسيط المنطوق إلى النّصوص الطّويلة المكتوبة"[1]، أي قُدرة المتكلّمِ على إنتاج نصوص مختلفة ذات دلالة، وقد تكون شفويّة أو مكتوبة، تقتضي التّسلسل والانسجام والاتّساق في الأفكار والمحتوى، لذا على الطّالب أن يجتهد في تنمية الملكة الخطابيّة لديه، حتّى يكون على أتمّ الاستعداد لمراجعة كلّ المواقف الخطابيّة الّتي يتعرّض لها أثناء تلقّيه المادّة اللّغويّة من قبل المعلّمِ.

فامتلاك الكفاية الخطابيّة واكتسابها لدى الطّالب يتمّ من خلال "تدريبه على التّحدث والمشاركة في النقاشات المختلفة، والتّواصل باللّغة في سياقات متنوّعة، وذلك لتنمية قدراته الخطابيّة على إنتاج وفهم خطابات ونصوص، وإكسابه القدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطاب، تتناسب مع وضعيّات تواصليّة محدّدة[2]، أي أنّه حتّى يتوصّل الطّالب إلى تنمية هذه الكفاية لديه، يجب تعويده وتحفيزه على التّخاطب، والتّحاور مع الآخرين، وذلك باستعمال اللّغة، والتّمكّن من مستوياتها وأساليبها المختلفة، حتّى يستطيع تأليف واستيعاب النّصوص الّتي يُنتجها ويتلقّاها في السّياقات التّواصليّة الّتي يتعرّض لها يوميّا.

وما يجعل الطّالب أو المتعلّمِ يصل إلى تحقيق الكفاية الخطابيّة في استعمال أنظمة اللّغة، وإنتاج خطابات مفهومة ومتماسكة هو أن "يمتلك أو يكتسب القدرة على الاتّساق، ويظهر ذلك من خلال تمكّن الطّالب على إنشاء خطابات متّسقة، ومن أهمّ الأدوات الّتي ينبغي أن

---

[1]–دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، دار النّهضة العربيّة. بيروت: 1994، ص245.

[2]– كايسة عليك، المرجعيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات وتعلُّمها، مكوّنات الكفاية التّواصليّة لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجا، أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2015، ص178. بتصرف.

يتمكّن منها الطّالب، والّتي تتحكّم في تركيب النّصّ واتّساقه، نجد الضّمائر، والرّوابط المعجميّة والزّمنيّة، إضافة إلى أنماط التّقديم والتّأخير، فكلّها عناصر تتضافر لتمنح الخطاب اتّساقه، وهي أدوات أساسيّة يتدرّب عليها المتعلِّمون ليكتسبوا مهارات توظيف الرّوابط النّصيّة"[1]، وهنا تظهر قُدرة الطّالب على تأليف نصوص مترابطة المحتوى ومتّسقة، من خلال إظهار تمكُّنه من استعمال أدوات الرّبط المختلفة في أماكنها المناسبة، حتّى يتّضح كلامه فيُدركه المتلقّي، إضافة إلى أنّ لاكتساب القدرة على الانسجام دور في تنمية الكفاية الخطابيّة لدى الطّلبة، وذلك "بامتلاك القواعد التّداوليّة والأعراف الاجتماعيّة والثّقافيّة، الّتي تُساهم في إنتاج مختلف أنماط الخطاب، وتتحقّق هذه القُدرة بإحداث تقنيّات تعليميّة، تُساعد المتعلِّم على التّوافق بين توظيف اللّغة في مقامات تواصليّة وفق الأعراف الخطابيّة"[2]، فأثناء إنتاج خطابات، لا بدّ من أن تكون الأفكار والمعاني منسجمة ومتّسقة، وكلّ موقف والقاموس الّذي يتناسب معه، وذلك باستحضار الرّوابط النّصيّة، وكذا المعرفة بالعوامل الاجتماعيّة والثّقافيّة وغيرها، إضافة إلى تمكّنه من النّسق اللّغوي.

وزد على ذلك، يتّضح لنا أنّ المحادثة تُساهم بشكل كبير في امتلاك الكفاية الخطابيّة لدى الطّلبة، فهي "نشاط بيداغوجي يُوظّف في تعليم اللّغات، من خلال إقامة حوار مفتوح بين التّلاميذ، يكتفي خلاله المدرِّس بإمدادهم بالمعلومات، وتصحيح أخطائهم، ويشترط في هذا أن تكون المُحادثة مفتوحة، متمحورة حول موضوع يميل إليه التّلميذ، كما يشترط أن تقتصر على حوار موجّه في صيغة أسئلة وأجوبة"[3]، أي أن يتمّ تبادل الأفكار والمعلومات عن طريق الكلام، فمجال المحادثة واسع، يتمكّن الطالب، من خلاله، التّعبير عن كلّ ما يجول في

---

[1]– كايسة عليك، المرجعيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات وتعلُّمها، مكوّنات الكفاية التّواصليّة لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجا ، ص181، بتّصرّف.

[2]–المرجع نفسه ، ص182. بتّصرّف.

[3]– المرجع نفسه، ص185.

ذهنه، وحتّى يتفاعل مع المادّة اللّغويّة الّتي تُقدّم له من قبل الأستاذ، وذلك بطرح الأسئلة حولها، ومحاولة استيعاب مضمونها.

إنّ للنقاش وتبادل الآراء وكلّ ما يجري من تفاعلات في حصص التطبيق بأقسام اللغة، من شأنه يفعّل ويطوّر أكثر الكفاية الخطابيّة لدى الطّلبة، وذلك باعتبارها وسيلة تواصليّة راقية، تحدث بين متحدِّث ومستمع، يتمّ فيها تبادل المعارف، باتِّباع آليّات وتقنيّات تجعله يُقنع المتلقِّي بمحتوى مادّة الحديث عن طريق توظيف مهاراته المختلفة.

4 . 2 . الكفاية الاجتماعيّة: إنّه لمن غير المعقول أن يعيش الفرد وحيدا، فهو على جبلّته خُلق اجتماعي بطبعه، حتّى أنّه النّواة الأساسيّة لقيام المجتمع، ينشئ علاقاته مع غيره، باختلاف المستويات الثّقافيّة، الاجتماعيّة، والمعرفيّة، وينهدم بهدمها، فباللّغة يتواصل الأفراد ويتفاهمون، حيث "تنتج اللّغة من الاحتكاك الاجتماعي، ثمّ تُصبح عاملا من أقوى العوامل الّتي تربط أفراد المجتمع الإنساني، ويرى علماء الاجتماع أنّ الظّواهر الاجتماعيّة لها قوّة قاهرة، آمرة، تفرض بها على أفراد المجتمع ألوانا من السّلوك والتّفكير والعواطف"[1]، بمعنى أنّ المجتمع هو العامل الّذي وُجدت وتكوّنت فيه اللّغة لحاجة النّاس إلى التّحاور والتّفاهم، وكذا للتّعبير عن كلّ ميولاتهم، والتأثير على بعضهم البعض..

وتتمثّل الكفاية الاجتماعيّة في مراعاة ومعرفة القيم الاجتماعيّة لدى الأفراد والمجتمعات، إنّها "القدرة على القيام بسلوكات اجتماعيّة مناسبة، تُعزِّز التّفاعلات بين الأفراد، دون أن تسبّب الأذى"[2]، فتتمثّل الكفاية الاجتماعيّة في تلك القُدرة على فهم ومراعاة مختلف السّلوكات الاجتماعيّة، الّتي تُقوّي العلاقات، بتقبّل الفرد لشتّى المواقف الاجتماعيّة، رغم اختلافها من

---

[1]– رمضان عبد التّواب، المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، ط2، مكتبة الخازنجي للطّباعة والنّشر والتّوزيع. القاهرة: 1997، ص126/127.

[2]– سامر عدنان عبد الهادي، برنامج تدريبي لتنمية الكفاية الاجتماعية وخفض السّلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة، صعوبات التّعلّم، وبطء التّعلّم، واضطراب السّلوك، متاح على الرّابط: http://gulfkids.com/pdf/Special_samer.pdf .ص968.

مجتمع لآخر، فيها يستعدّ الفرد لأداء وظائف لغويّة تتناسب مع المواقف الاجتماعية التي يمكن أن يوظف لغته فيها.

كما يُقصد بالكفاية الاجتماعيّة "معرفة القواعد الاجتماعيّة والثّقافيّة للّغة والخطاب، وهي تقتضي فهم السّياق الاجتماعي الّذي تُستخدم فيه اللّغة"[1]، أي إدراك القوانين الاجتماعيّة والثّقافيّة الّتي تضبط اللّغة الّتي يستعملها الأفراد باختلاف مجتمعاتهم، فلكلّ مجتمع عادات وتقاليد يتقيّد بها، فمثلا قولنا صباح الخير ، كيف حالك؟ فيُجيب إن كان من نفس مجتمعك: الحمد لله وأنت؟، إلّا أنّ اختلاف المجتمعات، يُلزمنا بمعرفة للُغة المجتمع الآخر، نحو قولنا مثلا: إزّيّك؟ فيُجيب بالضّرورة بلُغة نفس المجتمع، فيقول: ماشي الحال إلْحَمْدِلّا، وإِنْتَ؟، "فالقواعد الاجتماعيّة تُكسب الفرد وسام السّلوك الاجتماعي، خصوصا أثناء الحوار، فلا يستوي النّاشئ في بيئة تتّسم بالازدواجيّة مثلا، والّذي يتكلّم فقط لغته، فيتميّز الأوّل بالقُدرة والحذاقة على الفهم السّريع، وعلى استعمال اللّغة المناسبة في مخاطبة الشّخص المناسب"[2]، فالقُدرة على تغيير اللّغة حسب المجتمعات، يُمثِّل كفاية اجتماعيّة، وممتلك هذه الكفاية، يشعر دائما بالانتماء الاجتماعي، فتشعر في الحال بأنّك قريب الصّلة من ذلك الإنسان الّذي تُتقن لُغته، حتّى وإن كنت في بلد أجنبي، "كذلك قول أحدهم "الحمد لله مثلا، أو باسم الله، أو السّلام عليكم، دليل على انتمائه لمجتمع مسلم، في حين يقول الآخر باسم الأب والابن والرّوح القدس، دليل على الانتماء للدّين المسيحي"[3]، وهنا تكمن الكفاية الاجتماعيّة ودورها.

لذا على الطّالب معرفة الضّوابط الاجتماعيّة للّغة، ومن التّعريفات الّتي قُدمت للكفاية الاجتماعيّة، نجد أنّها "مهارات متعلّمة، تُساعد الفرد على التّواصل بفاعليّة مع الآخرين، وتحقيق القبول الاجتماعي، وتتضمّن مجموعة من الاستجابات والسّلوكات المقبولة

---

[1]– دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص246.

[2]– برنار صبولسكي، علم الاجتماع اللّغوي، تر: سنقادي عبد القاهر، ديوان المطبوعات الجامعيّة. الجزائر: 2010، ص118/117، بتّصرّف.

[3]–نايف خرما، أضواء على الدّراسات اللّغويّة المعاصرة، عالم المعرفة. الكويت: 1978، ص173.

اجتماعيّا"[1]، أي أنّ الكفاية الاجتماعيّة مهارة يكتسبها الفرد أثناء احتكاكه بمجتمعات أخرى، وتأقلمه معها وممارسته لها باحترافيّة، هو قدرة يُبديها الطّالب أثناء تعاملاته، سواء مع زُملائه، أو أساتذته.

إنّ الكفاية الاجتماعيّة ضروريّة، خصوصا في الأوساط الدِّراسيّة الجامعيّة، أين يتوجّب على الطّلبة فهم لغات ولهجات مُتعدّدة، والتّأقلم مع مُجتمعات شتّى، بالتّعرّف على لُغاتهم، ومجتمعاتهم، "فقد تظهر عند الطّلبة مشكلات في التّعامل مع أصدقائه، كالعدوانيّة والانفعال، والخجل، والاضطراب من الاختلاط...حيث إنّ تطوّر شخصيّة الفرد، ونُضجه الاجتماعي، يعتمدان على مهارات التّواصل اللّغوي، وعلى التّفاعل الاجتماعي، الّذي يتكوّن عن طريق تفاعل الفكر بين اثنين أو أكثر من الأفراد..."[2]، فقُدرة الفرد على التّفاعل مع غيره مهما كان المجتمع الّذي ينتمي إليه، لا يُكسبه فقط كفاية اجتماعيّة، إنّما تفاعلات، وصداقات، ونضج عقلي وفكري واجتماعي...الخ، وقدرة التّكيُّف مع المواقف والظّروف الاجتماعية المختلفة.[3]، أي قُدرة الطّالب وتمكُّنه من مواجهة كلّ المواقف الاجتماعيّة، وإبراز الاستعداد الكامل للتصدّي لكلّ الظّروف الّتي قد تُعيق العمليّة التّفاعليّة لدى الأفراد.

4 . 3 . الكفاية الاستراتيجيّة: يرى براون أنّ الاستراتيجيّة، هي "طريقة محدّدة لمعالجة مشكلة ما، أو إجراء ما، أو نشاط من العمليّات لإنجاز أهداف معيّنة، خطط، أو

---

[1]– سامر عدنان عبد الهادي، برنامج تدريبي لتنمية الكفاية الاجتماعيّة وخفض السّلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة، صعوبات التّعلّم، وبطء التّعلّم، واضطراب السّلوك، متاح على الرّابط: http://gulfkids.com/pdf/Special_samer.pdf .

ص968.

[2]–ميساء أحمد أبو شنب، وفرات كاظم العتيبي، مشكلات التّواصل اللّغوي، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي. عمان: 2014، ص111. بتّصرّف.

[3]– سامر عدنان عبد الهادي، برنامج تدريبي لتنمية الكفاية الاجتماعية وخفض السّلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة، صعوبات التّعلّم، وبطء التّعلّم، واضطراب السّلوك، متاح على الرّابط: http://gulfkids.com/pdf/Special_samer.pdf .

تصميم، للسّيطرة على بعض المعلومات ومعالجتها... تغيير يطرأ على مستوى فردي، فلكلّ واحد منّا له عدد من الطّرق المحتملة، لحلّ مشكلة خاصّة"[1]، فالإستراتيجية كمصطلح هي الطّريقة، أو الخطّة الّتي يتبّعها الفرد لحلّ مشكلة معيّنة، ولمقاومة أو التغلّب على وضع طارئ، بتغيير الأسلوب أو الطّريقة، فلكلّ فرد طريقته الخاصّة في حلّ المشكلات الّتي تواجهه، و"هي تكتيك للإشارة إلى من يتعلّم، قصد الحصول على التّخزين والاسترجاع، من أجل استعمال المعلومة"[2]، فلكلّ فرد طريقته في استرجاع معلوماته القبليّة، أو شرح معارفه الجديدة.

أمّا فيما يخصّ الكفاية الاستراتيجيّة، فهي تلك الخطط أو الاستراتيجيّات الّتي تخصّ اللّغة، أثناء الإحساس بوجود خلل ما في اللّغة المستعملة، "وهي ما نُوظِّفه من استراتيجيّات لغويّة، أو غير لُغويّة، لنعوِّض النّقص الّذي ينشأ عن مُتغيِّرات الأداء، أو عدم توافر القدرة على التّركيز، لسبب المرض أو الشّرود، فتزوّدنا الكفاية الاستراتيجيّة بالقدرة على إصلاح المعرفة النّاقصة، ونواصل الخطاب بشرح العبارات، أو بالدّوران حول المعنى، أو التّكرار أو التّردّد أو التّحاشي، أو التّخمين أو تغيير اللّهجة، والأسلوب"[3]، فليقوم الفرد بتعويض نقص ما في لُغته، أو أسلوب تعبيره، عليه الاعتماد على بعض الاستراتيجيّات الّتي تُساعده على التّصرّف في مثل هذه المواقف، كأن يشرح العبارة بأكثر من أسلوب، أو حتّى بإعادة الفكرة أكثر من مرّة، أو أخذ وقت في التّفكير...إلى غيرها من الاستراتيجيّات الّتي تُساعد الفرد أثناء استعمالاته للّغة.

---

[1]– يوسف تغزاوي، استراتيجيّات تدريس التّواصل باللّغة، مقاربة لسانيّة تطبيقيّة، ط1، جدارا للكتاب العالمي. بيروت2015، ص83. بتّصرّف.

[2] . المرجع نفسه، 2014، ص85.

[3]–– دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، دار النّهضة العربيّة. بيروت: 1994، ص246. بتّصرّف.

"وبحسب كنال وسوين، فالكفاية الاستراتيجيّة تتضمّن استراتيجيّات التّواصل الّتي يُحتمل أن تُوظّف أثناء الحركة، أو لتحسين فعّالية التّواصل، أو التّعويض"[1]؛ والّتي يحتاجها الطّالب بالدّرجة الأولى، كذلك الأستاذ، حيث يتوجّب على كلّ من الطّالب والأستاذ إلقاء ما لديهم بطريقة محترفة لتصل الرّسالة، كما يجب أن يتمتّع الأستاذ بكفاية إستراتيجية، لإلقاء محاضرة، أو إيصال أفكار جديدة بطريقة سهلة ولائقة في الوقت، على الطّالب أيضا أن يُحاول اكتسابها أثناء عرضه للبحوث.

كما ترى سافينون أنّ الكفاية الاستراتيجيّة هي "استراتيجيّة من بين الاستعمالات الّتي تُعوّض النّقص الحاصل في المعرفة بالقواعد، أو وجود بعض العوامل المحدّدة أثناء الكلام، كالعياء، الانشغال أو السّهو"[2]، فهي طرائق واستراتيجيّات يستعملها الفرد لتعويض نُقص ما في لُغته، أو علامات جسده.

إنّ المُتمتّع بالكفاية الاستراتيجيّة متمكّن من اللّعب بالقواعد اللّغويّة، والأساليب الإنشائيّة اللّغويّة، يستقي من كفايته هذه القوّة الكاملة لتعويض نقائصه بها، بحيث إنّه لا يُظهر تلك الهفوات الّتي تصاحب عملية الكلام في مواقف معينة، بل يملك القدرة على تعويضها، والتّنويع في الاستراتيجيّات التواصلية. وتستلزم الكفاية الإستراتيجية وسائل عدّة لاكتسابها، ففي العمليّة التّعليميّة على الأستاذ أن يُحسن اختيار الاستراتيجيّات اللّغويّة، أو غير اللّغويّة لإيصال قصده للطّلبة، وليتمكّنوا بدورهم على تحديد الفكرة المراد الوصول إليها، ويبقى الهدف من اكتساب الكفاءة الإستراتيجية هو إيصال المراد على أكمل وجه.

4 . 4 . الكفاية التّداوليّة: تهتمّ التّداوليّة Pragmatique، بدراسة القصد، أي الكلام الّذي يعنيه المتكلّم، ولا تهتمّ بالكلمات بحدّ ذاتها "تدرس المعنى كما يوصله المتكلّم (أو

[1]– يوسف تغزاوي، الوظائف التّداوليّة واستراتيجيّات التّواصل اللّغوي في نظريّة النّحو الوظيفي، ط1، عالم الكتب الحديث. بيروت:2015، ص82.

[2]– يوسف تغزاوي، استراتيجيّات تدريس التّواصل باللّغة، مقاربة لسانيّة تطبيقيّة، ط1، جدارا للكتاب العالمي. بيروت: 2015، ص97.

الكاتب)، ويُفسِّره المستمع أو(القارئ)، لذا فإنّها مرتبطة بتحليل ما يعنيه النّاس بألفاظهم، أكثر من ارتباطها بما يُمكن أن تعنيه كلمات، أو عبارات هذه الألفاظ منفصلة، هي إذن دراسة المعنى الّذي يقصده المتكلِّم"[1]، وتُركِّز التداولية في تفسير مقاصد المتكلم على السّياق الّذي ترد فيه الكلمة، ولا تهتمّ بالمعنى المعجمي بحدّ ذاته كمصطلح، إنّما بالمعنى الّذي تُحدثه في السّياق، كذلك تهتمّ بدراسة كلّ ما يُحيط بالعمليّة التّواصليّة، كالحالة النّفسيّة للمتكلّم مثلا، فالقصديّة من أهمّ المفاهيم الّتي تُركّز عليها التّداوليّة، أي تعتني بـ"مقاصد المتكلّم ونواياه، وتتجسّد في ألفاظ وتراكيب متناسقة ومترابطة في خطابات شفويّة أو مكتوبة"[2]، أي المعنى الذي يقصده المتحدّث بعباراته والغاية الّتي يسعى إلى تحقيقها.

وامتلاك المتعلم كفاية تّداوليّة ذلك يعني قدرته "على فهم وإنتاج فعل تواصليّ، كأن يكون هذا الأخير قادرا، مثلا، على التمييز متى يكون الجواب عن الاستفهام بـ (نعم) بوصفه سؤالا في مثل (هل أنت مستعدّ للمشاركة في المسابقة؟) ومتى لا يكون كذلك، في مثل (هل تستطيع أن تقدّم لي هذا الملح؟) بوصفه طلبا وليس استفسارا عن القدرة الجسدية للمرسل إليه، ويكون قادرا على إنتاج أفعال مناسبة لمقامات التواصل وتأويل أفعال الغير والتمييز بين الأفعال المباشرة والتّلميحيّة، وذلك يشكل مؤشرا على تنشيط كفاياته اللّغوية والمنطقية والإدراكية والمعرفية والاجتماعية على إنتاج وتأويل أفعال اللّغة في مختلف السياقات"[3]، فتمكّن المستمع من اللّغة واستعمالاتها، واستيعاب وإنتاج الكلام أثناء العمليّة التّواصليّة، ووعيه وإدراكه كيف يتعامل مع المواقف الّتي تُواجهه، وقُدرته على إقناع المستمع بجوابه وطريقة تفكيره، يُعتبر كفاية تداوليّة، ومن هذه الأفعال اللّغويّة، أو ما يُعرف بأفعال الكلام، تتحقّق "القدرة على التّواصل، فكلّ متواصل لغة يعتمد في كلامه على أساليب

[1]–جورج يول، التّداوليّة، تر: قصي العتّابي، ط1، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون. بيروت: 2010، ص19.

[2]–كايسة عليك، المرجعيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات وتعلُّمها، مكوّنات الكفاية التّواصليّة لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجا، أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،2015 ص195.

[3]– المرجع نفسه، ص194. بتّصرّف.

لغويّة مختلفة، باختلاف مقامات الحديث"[1]، فيستعمل المتكلّم أثناء دورة حديثه تقنيّات وأساليب متنوّعة ليتمكّن من التّواصل مع غيره، بصياغات متعدّدة قد تكون استفهاما لأغراض عدّة، كالطّلب، الاستنكار، الاستهزاء...الخ، وتتحقق هذه الكفاية بالتوظيف الفعلي والمستمر للغة.

ولكي يمتلك طالب العلم إذن كفاية تّداوليّة بلغة ما، لا يكفيه فقط التمكّن من الكفاية اللّغويّة بإتقان مكوّنّاتها، إنّما عليه كذلك مراعاة الجوانب المهمّة الّتي تقوم عليها الكفاية التّداوليّة، ويحرص على أن يتمكّن ويُطوِّر من قُدراته وإمكاناته في استعمال اللّغة، والإحاطة بعواملها، ومراعاة كلّ الآليّات الّتي تقوم عليها، لضمان الطّلاقة والفصاحة، والسّلامة اللّغويّة من كلّ لبس، والفهم الصّحيح لما يقصده الغير بكلامه.

يُمكن القول إجمالا، من خلال كلّ ما استنبطناه من كلا الكفايتين: اللّغويّة، والتّواصليّة، كلّ بمكوّناتها، أنّ قدرة المرء على التّعامل مع كلّ المواقف اللّغويّة والتّواصليّة الّتي تواجهه، يُؤهّله لمستوى التميّز بالكفاية ببُعديْها اللّغوي والتّواصلي.

إنّها أحد أهمّ الآليّات الّتي تدفع الطّالب الجامعي للمضيّ والتفوّق، إذ يتعيّن عليه امتلاكها، أو اكتسابها، ولا يُمكن لإحداها دون الأخرى، إنّما كلّ منها تُكمّل الأخرى، وتكوّن الطّالب وتجعله يرتقي لمستوى الفصاحة اللّغويّة، والجودة والفعّاليّة في الأداء.

[1]– كايسة عليك، المرجعيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات وتعلُّمها، مكوّنات الكفاية التّواصليّة لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجا_ أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزيوزو،2015 ص196. بتّصرّف.

المبحث الثّاني

المهارات الّتي تُنمّي كفايات المتعلّم اللّغويّة والتّواصليّة.

1.مهارة القراءة.

1.1.أقسام القراءة.

2.مهارة الاستماع.

1.2.العوامل الّتي تُؤثّر على عمليّة الاستماع.

2.2.مكوّنات عمليّة الاستماع.

3.2.أنواع الاستماع.

3.مهارة التّحدّث.

1.3.مراحل عمليّة التّحدّث.

2.3.مجالات الكلام وميادينه.

4.مهارة الفهم.

المبحث الثّاني

المهارات الّتي تنمّي كفايات المتعلّم اللّغوية والتّواصلية:

تقديم: لقد حدّد الباحثون المتخصصون في مجال التّعليم أهمّ المهارات اللّغويّة الّتي ستُساعد الطّلبة على إتقان لغة من اللّغات نطقا وكتابة، وهذه المهارات في الواقع يكتسبها الطّالب قبل أن يصل إلى الجامعة، حيث يدخل في مجال تخصّص معيّن ويتعمّق في البحث العلمي، لكن يجد المدرّس الجامعي نفسه يلقّن الطّلبة قواعد كتابة الجمل، وكيفيّة أداء الصّوت أداءً سليما...الخ، وذلك بسبب تدنّي مستوى الطّلبة في اللّغة العربيّة.

أمّا المهارة اللّغوية فيُقصد بها "أداء لغوي، يتّسم بالدِّقّة والكفاءة، فضلا عن السّرعة والفهم"[1]، فهي استعداد قبل أن يكون أداء، فإن استعدّ الفرد لاكتساب هذا الأداء، كان له سهلا، "يتكوّن نتيجة لتدريبات متكرّرة ومتدرّجة"، فالمهارة لا تُكتسب من المرّة الأولى، إنّما بالدُّربة والإعادة. ومن أهم المهارات الّتي تمكّن المتعلّم من امتلاك زمام اللّغة، ما يلي:

1 . **مهارة القراءة:** تحت أمر من الله جلّ جلاله، طلبنا العلم من المهد إلى اللّحد، بدأ المرء أوّلا بِتعلّم الحروف، بعدها تطرّق إلى إنتاج الكلمات وفهمها ثمّ انتقل إلى تركيب الجمل فالنُّصوص المختلفة والمتنوّعة حتّى أصبح يمتلك القُدرة على قِراءة كلّ ما تُبصِره عيْنه وإدراك المضمون الّذي تحمله تلك الرّموز الّتي يتصفّحُها، إنّها نعمة لكون مهارة القراءة والمطالعة نشاطا فكريا وعقليا وغِذاء للرّوح والعقل، كما أنّها همزة وصل بين الكاتب والمُتلقّي، ومن خلالها أيضا استطاع مَنْ قَبْلَنا التعرّف على ثقافات الشّعوب وحضاراتهم، قبل أن يبدأ الإعلام بالظّهور في السّاحات، وقبل أن تتطوّر البلاد إلى ما هي عليه الآن، أي قبل وجود التّلفاز والانترنيت...الخ، إضافة إلى إسهامها في بلورة المُستوى المعرفي واللّغوي لدى الفرد بصفة عامّة والطّالب بصفة خاصّة.

[1]– زين كامل الخويسكي،المهارات اللّغويّة، الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة، وعوامل تنمية المهارات اللّغويّة عند العرب، دار المعرفة الجامعيّة.السويس: 2008، ص13.

تُعدّ مهارة القِراءة من وجهة نظر الباحثين "عمليّة تعرّف الرّموز ونُطقها نُطقا صحيحا، أي الاستجابة البصريّة لما هو مكتوب، ثمّ النّطق، أي تحويل الرّموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى ثمّ الفهم، أي ترجمة الرّموز المُدركة ومنحها المعاني المناسبة، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ وليست في الرّمز ذاته"[1]، تتمثّل القِراءة، إذن، في كونها عمليّة شفويّة ومرئيّة، يقوم المرء من خلالها بالتّعرّف على الرّموز المكتوبة ونُطقها بطريقة سليمة وصحيحة، وتقصّي المعاني الّتي تحملها وإضفاء الدّلالات المناسبة عليها لإزالة الغموض في ذهن القارئ حتّى يتوصّل إلى الفهم الجيّد لتلك المادّة المقروءة.

لقد قيل أيضا عن مهارة القراءة أنّها: "ليست عمليّة ميكانيكيّة تقوم على مجرّد التّعرّف على الحروف والنّطق بها، بل إنّها عمليّة فكريّة عقليّة مُعقّدة توحي إلى الفهم"[2]، بمعنى أنّها ليست مجرّد عمليّة آليّة يتمّ فيها التّعرّف على الحروف ونُطقِها، إنّما تتعدّى ذلك لكونها نشاط فكري وعقلي، تهدف بشكل عامّ إلى تحقيق الفهم وذلك بالرّبط الصّحيح بين الكلمات ومعانيها، وتتدرج هذه المهارة في كونها: "ليست مهارة آليّة بسيطة، إنّها ذهنيّة تأمّليّة تستند إلى عمليّات عقليّة عُليا، إنّها نشاط ينبغي أن يحتوي كلّ أنماط التّفكير والتّقويم والحكم والتّحليل والتّعليل وحلّ المُشكلات، وليست مجرّد نشاط بصري ينتهي بتعرّف الرّموز المطبوعة أو فهم دلالتها فقط"[3]، يتّضح لنا ممّا سبق أنّ مهارة القراءة عمليّة ذهنيّة لا تقف عند التّعرّف على الرّموز المكتوبة وفهم معانيها فحسب، بل تتجاوز ذلك لتشمل كلّ آليّات التّفكير والتّحليل والشّرح والمناقشة، وإيجاد حلول للمُشكلات بأسلوب علمي، ونقد بنّاء وموضوعي.

---

[1]– طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، الطّرائق العمليّة في تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع. الأردن: 2003، ص103,

[2]– زكريا ابراهيم، طُرُق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة،1999، ص110.

[3]– رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللّغة بالتّعليم الأساسي، ط1، دار الفكر العربي. القاهرة: 1991، ص132.

1. 1 . أقسام القراءة: قُسِّمت مهارة القراءة إلى قسمين، ولكلّ صنف منها مجموعة من الخصائص والأهداف والمهارات، الّتي تقوم عليها لتقويم عمليّة القراءة لدى المتعلّم، وفيما سيأتي سنُفصِّل في مُحتوى كلّ من القراءة الصّامتة والجهريّة.

أ . **القراءة الصّامتة:** ونعني بالقراءة الصّامتة، "تلك القراءة الّتي لا تُحدث صوتا، وتكون داخليّا، تكون بالعين فقط، وهي قراءة سريّة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، وإن كان القارئ يعتمد على عينيه وعقله فقط، ويحرص القارئ فيها على التّأمّل الجيّد، وحصر الذّهن في المقروء، والانتباه إلى ترتيب الأفكار وتجاوُز الانشغال بالمُثيرات الخارجيّة"[1]، إنّها إذن تلك القراءة الّتي تحدث بين المرء ونفسه، وتكون بالعين، حيث تتّسم بالسّريّة، دون إصدار الصّوت، ويُمكن حتّى دون تحريك اللّسان، تتطلّب التّركيز حتّى يتّضح المعنى في الذّهن، وتستلزم تجاوز الشّرود الذّهني والمثيرات الأخرى الّتي تُعيق هذه العمليّة.

ومن خلال القراءة الصامتة "يستشفّ القارِئ المعنى من الجُمل المكتوبة، وهو غير مُقيّد بنُطق الكلمات، بل يتلفّظ المعاني ويُدرِكها بالنّظرة تِلوى النّظرة، وعلى المُدرّس أن يعوّد تلاميذه عدم تحريك الشِّفاه أو النُّطق باللِّسان أثناء القِراءة الصّامتة"[2]، إذ يتعرف القارئ من خلال هذه القراءة على المعاني الّتي تحملها الرّموز المكتوبة دون التّلفُّظ أو النّطق بها لتحقيق الفهم والتّفاعل مع المعاني الجديدة بطريقة فكريّة، لذا وجب على المعلّم تعويد تلاميذه على مهارة القِراءة الصّامتة، لكونها تُسهِّل أوّلا المهارة الّتي تليها، أي مهارة القراءة الجهريّة، ولأنّها تتمتّع بجملة من الفوائد والخصائص الّتي تُميِّزها لكونها تُساعد القارئ على التّركيز والانتباه وكذا إدراك وفهم المعاني، إضافة إلى أنّها تجلب المُتعة وتقضي على الملل، كما أنّها مُناسبة للخجولين ولمن يُعانون من عُيوب خلقيّة في الجهاز النُّطقي، فهي لا تتطلّب وقتا ولا جُهدا من قبل القارئ.

---

[1]– طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطّرائق العلميّة في تدريس اللّغة العربيّة، ص105.

[2]– عبد المنعم سيد عبد العال، طُرُق تدريس اللّغة العربيّة، دار غريب للطّباعة.القاهرة، ص583.

ب. القِراءة الجهريّة: وُرِد للقراءة الجهريّة عِدّة تعريفات، نفسها نفس القِراءة الصّامتة، حيث عُرِّفت على أنّها "التقاط الرّموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المُخّ وفهمها بالجمع بين الرّمز كَشَكْل مُجرّد والمعنى المُخزّن له في المُخّ، ثُمّ الجهر بها بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النُّطق استخداما سليما"[1]، بمعنى أنّ القراءة الجهريّة تقوم على نُطق المادّة المقروءة بصوت مسموع، عن طريق العين وفهمها، فهي تجْمع بين الرّمز والمَعْنى المُختَزن في الدِّماغ، كما تتطلّب استخدام النُّطق بِطريقة سليمة وصحيحة، حتّى لا يَخِلَّ المعنى في ذِهْن السّامع، كما قيل عن القِراءة الجهريّة أيضا أنّها تتمثّل في: "نُطق الكلِمات بِصوْت مَسْموع بِحسب قواعد اللُّغة مع مُراعاة صِحّة النُّطق وسلامة الكلِمات وإخراج الحُروف من مخارِجِها، إنّ هذه القِراءة تجمع بين التّصرُّف البصري للرُّموز والإدراك العقلي للمدلولات والتّعبير الشّفهي عنها كما تتطلّب أيضًا مهارات الصّوت والإلقاء والإحساس بالمشاعر الّتي قصدها الكاتب"[2]، وتقوم هذه المهارة إذن بالجمع بين نُطق الكلمات وإدراك وفهم ما تحمله تِلك العِبارات من دلالات، كما تقتضي سلامة نُطق الحُروف والإلقاء الجيّد ومُحاولة فهم ما يطمح الكاتب لإيصاله للقارئ من أفكار ومعلومات ومعارف مُختلفة تعود عليه بالنّفع.

ولعلّ من بين أهمّ الأهداف والمزايا الّتي تقوم عليها القراءة الجهريّة، نجد أنّها تُساهم في تشخيص الضُّعف في القُدرة على القِراءة، فهي وسيلة لإنماء روح المُناقشة، بواسطتها يُتقِن المُتعلِّم نُطق الحُروف والكلمات نُطقا صحيحا، كما أنّها "وسيلة لاختبار الطّلاقة والدّقّة في النُّطق والإلقاء، إضافة إلى أنّها تُيسِّر للمُعلِّم الكشف عن أخطاء التّلاميذ، وبها تُكتشف عيوب النّطق وأمراض الجهاز النُّطقي إن وُجِدَت"[3].

---

[1]– زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة، الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة، وعوامل تنمية المهارات اللّغويّة عند العرب، ص118.

[2]– طه علي حسين الدليمي وسُعاد عبد الكريم الوائلي، الطّرائق العمليّة في تدريس اللّغة العربيّة، ص106، بتصرّف.

[3]– محمّد صلاح الدّين مجاور، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، دار الفكر العربي، 2003، ص315.

وكحوصلة لما سبق الحديث عنه حول مهارة القِراءة بنوعيها (الصّامتة والجهريّة)، نجد أنّ كُلّ واحدة منها تُساهم بِشكل كبير في رفع المُستوى المعرفي واللّغوي للمُتعلِّم، كلّ واحدة تخدم الأخرى، فالقراءة سواء كانت صامتة أو جهريّة، لها بُعد معرفي، كما تُحسِّن وبشكل كبير مستوى المُتعلِّم، كما أنّ القراءة وسيلة مُؤثِّرة في تشكيل شخصيّة الفرد، وهي من أهمّ العوامل والرّكائز الّتي تُؤدّي بالمُجتمع إلى التّقدّم والتّطوّر.

2 . **مهارة الاستماع:** لم ينقضِ علينا يوم قطّ دون أن تتخلّل مسامِعنا أصوات مُختلفة، قد تحمل في طيّاتها دلالات، وقد لا يحدث ذلك إلّا إذا جاءت مُتسلسلة ومُنتظمة ومُنسجِمة، يُمكِن أن تأتي على شكل ألفاظ أو كلمات أو غيرها، المُهمّ فقط أن يتمكّن المرء من استيعاب مُحتواها والتّركيز بانتباه واهتمام لِما تتلقّاه أذن السّامع من أصوات، لذا وجب على المُتحدّث تنظيم وترتيب أفكاره، لكون مهارة الاستماع تلعب دورا مُهمّا في جميع المجالات، خاصّة أثناء التّعلّم لدى الطّلبة لأنّ الاستماع يُثير التّفكير ويُكسِب المعلومات ويُنمّي المهارات اللّغويّة الشّفهيّة، إلّا أنّنا نجد أنّ قِلّة هم الأساتذة الّذين يُعلّمون الطّلبة آليّات الاستماع وآداب التّحدّث لكونهم أحد أهمّ مُقوّمات التّعلّم.

لقد أولت الدّراسات والأبحاث اللّغويّة مجال مهارة الاستماع عناية كبيرة، خُصوصا لدى المُتعلّمين، سعْيا للارتقاء وإحداث تفاعل بين الأطراف المُشارِكة في العمليّة التّعليميّة، لذا فقد عرّف الباحثون مهارة الاستماع بأنّها "استقبال للصّوت ووُصوله إلى الأذن بِقصد وانتباه، وهو الوسيلة الأكثر استخداما بين وسائل الاتّصال البشري المُختلفة، وهو المُستخدم في الحياة والتّعليم فضلا عن أنّه إحدى عمليّتي الاتّصال بين النّاس جميعا"[1]. تتمثّل مهارة الاستماع، إذن، في وُصول الصّوت إلى الأذن، قد تكون هذه الأصوات كلمات أو جُمل يُبدي فيها المستمع انتباهه وتركيزه، مُحاولة منه فهم ما هو بصدد الاستماع إليه، كما أنّه الوسيلة المُستعملة في الحياة بين الأفراد بهدف تحقيق الاتّصال البنّاء بين أفراد المُجتمع.

[1]– نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللّغة والتّفكير، ط1، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، 2003، ص158.

فمهارة الاستماع هي قُدرة لا تقتصر على الإصغاء بل تقتضي درجة عالية من التّركيز والانتباه حول ما تتمّ مُناقشته، أو الاستماع إليه سواء حديث عادي، مُحاضرة أو مُداخلة وغيرها، حتّى يتوصّل المُستمع إلى استيعاب ما يقصده المتكلّم، وما تتضمّنه مُفرداته من معانٍ، بُغية تحقيق الفهم والجودة في الأداء.

فقد تعتري مهارة الاستماع بعض الصّعوبات أو المُعوّقات الّتي تحول دون حدوثه بشكل سويّ، فينجرّ عن ذلك خلل في الفهم، لعدم تأديتها على أحسن وجه، ولِعدم توفُّر تقنيات علميّة، تُحفّز على الاستماع النّاجح في شتّى ميادين الحياة، ومن بين هذه العوائق نجد: "الشّرود الذّهني، أي تشتّت انتباه وتركيز المُستمع في المُتابعة والإصغاء، وانشغاله بأمور أخرى، وقد يحدث ذلك أيضا لانعدام عنصر الإثارة والتّشويق من قِبل المُتكلّم، لذا لابدّ من توفير جوّ ملائم للتّحاور، لتفادي كلّ الضّغوط الّتي تُساهم في تشتّت الذّهن وإضعاف نسبة التّركيز"[1]، كما أنّ لِعامل الضّجر والملل نصيب في عدم تحقّق مهارة الاستماع، سواء بسبب شخصيّة المُتحدّث وطريقته في الشّرح وإيصال أفكاره، أو بسبب الموضوع نفسه.

فقد وُجد أنّه إذا "نقل المعلّم خبرته إلى المُتعلّم بطريقة مُشوّقة، واضحة، جذّابة، تأثّر بها، وإذا نقلها إليه جافّة، فاترة، أو غامضة، مُضطربة، لم يتأثّر بها"[2]، لذا يجب خلق جوّ يسوده التّفاهم والتّفاعل، عدم مُقاطعة الآخر والتّشويش عليه، وعدم التّركيز على اصطياد الأخطاء ولذاعة النّقد، فلكلّ شيء قوانينه الّتي يجب أن يقوم عليها، طبعا مع مُراعاة الفوارق الفرديّة، والتّأكُّد من عدم وجود عاهات عُضويّة، كسلامة جهاز السّمع والنّطق مثلا، وإن توفّرت سلامة الأفراد مُستمِعا كان أم مُتحدِّثا، أصبح إنجاح عمليّة مهارة الاستماع سهلا، وذلك بإتّباع تقنيّات تكون مدروسة ومعروفة كالّتي ذكرناها في الأعلى.

2 . 1 . العوامل الّتي تؤثِّر على الاستماع: من البديهي أن تتطلّب عمليّة الاستماع أطراف مُتحاورة، حتّى يتمّ فيها إيصال الرّسائل اللّغويّة بإحكام، وهذه الأطراف تتمثّل في

[1]– نبيل عبد الهادي وآخرون _مهارات في اللّغة والتّفكيرص165، 166، (بتصرّف).

[2]– طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص33.

"المُتحدِّث والسّامع، ومنها ما يتعلّق بالمادّة العمليّة والعوامل الخارجيّة"[1]، (وليكُن المُتحدِّث هنا هو الأستاذ والمُستمع هو الطّالب أو العكس)، فكلّ هذه العوامل قد تؤثِّر بشكل أو بآخر على عمليّة الاستماع، كما بإمكانها أن تُغيِّر مجرى هذه العمليّة.

على المُتحدِّث أن يكون "لبِقًا في أدائه وطريقة حديثه وفي كيفيّة صياغته لألفاظه وأن تكون له شخصيّة قويّة لكي يتمكّن من التّأثير إيجابيّا على المُستمِع حتّى يضْمن تفاعله، وذلك باستعمال لغة سليمة ومفهومة، وأفكار متسلسلة، ومراعاة المُستوى المعرفي للمتلقّي، والتّعامل معه بأدب"[2]. أي أن يكون ذو شخصيّة قويّة، يُحسن نُطق الألفاظ وطريقة الكلام، عليه أن يتمتّع بانسجام الأفكار واتّساقها وتناسُقها، أن يكون مُتمكِّنا من اللّغة، واثقا منها ومن نفسه، حتّى ينعكِس ذلك على المُستمع، لِئَلّا يجد بِدوْرِه صعوبة في إدراك ما يُقال له، أو ما يُلْقى عليه، ويظهر رُقيّ المُتحدّث في مُراعاته للمستوى الثّقافي والاجتماعي للمُستمع بُغية التّأثير والتّأثُّر.

ليأتي المُستمِع أو المُستقبِل، الّذي يلعب دورًا مُهمًّا في عمليّة الاستماع، فغيابه يُلغي هذه المهارة، ولكي "يستوعب ويعي جيّدا ما سمعه لابدّ أن يستمع بانتباه وتركيز، وأيّ خلل سيحدث سيُعيق عمليّة الاستماع ما يؤدِّي إلى عدم فهم المادّة ولا تحليلها"[3]، فأثناء تناول قضيّة معيّنة، يجب أخذها بجديّة وإبداء الاهتمام إلى ما يُلقى عليه، مهما كانت طبيعة الموضوع، وعلى المُتلقّي أن يُعطي رأيه وأن يتحدّث بأسلوب راقٍ وحضاريّ، حتّى وإن اختلفت الآراء ووجهات النّظر، لديه القُدرة على نقده وإصدار أحكامه لكن بعقلانيّة ورُقيّ تامّ، باحترام كلّ منهما رأي الآخر وخلق جوّ يسوده التّفاهم والتّقدير والاحترام .

---

[1]–زكريا ابراهيم، طُرُق تدريس اللّغة العربيّة، ص96.

[2]– المرجع نفسه، ص96–97. (بتصرّف).

[3]– المرجع نفسه، ص97. (بتصرّف).

وأمّا فيما يتعلّق بالمادّة فمن المُستحسن أن تكون مواضيع النِّقاش ذات فائدة وقيمة، لكونها الرّكيزة الّتي ينبني عليها الحوار، إذ إنّها لا تقلّ أهميّة عن المُتحدِّث والمُستمِع، فاختيار كيفيّة التّمهيد للموضوع كفيلة بجذب المُتلقِّي، وإدخال عُنصر التّشويق والإثارة والمُرونة والانسيابيّة في العرض، يُضفي للموضوع حماسًا وحُبّا في معرفة ما يحمله من تفاصيل من طرف الطّالب، خصوصا إن كانت تلك المادّة ليست من اهتماماته، فهنا يظهر دور الأستاذ أو المُعلِّم في الإحاطة بجميع جوانب طُلّابه وأن يعرف ما يُؤثِّر فيهم وما يستحسنون ممّا يستهجِنون لتكون نُقطة لبداية جذب عُقولهم لما يودّ شرحه من موضوع أو مادّة باستعمال ما يميلون إليه.

2 . 2 . مُكوِّنات عمليّة الاستماع: تُعدُّ مهارة الاستماع من العمليّات الصّعبة، لكونها تستوجب قُدرة عالية من التّركيز حتّى يتمكّن المرء من الفهم والاستيعاب، إذ نجد أنّ هذه العمليّة تقوم على مُكوِّنات إدراكية لابدّ منها، والّتي تتمثّل في:

. "دِقّة الاستماع والانتباه المُركّز"[1]، حيث تتطلّب نسبة كبيرة من التّركيز والانتباه، حول ما يتمّ الحديث عنه، كما ينبغي الالتزام بمجموعة من الآداب والتّقنيّات كتجنّب مُقاطعة المُتحدّث أو إحْراجِه، وإصدار الأحكام بذكاء وموضوعيّة، واحترام وجهة نظر الطّرف الآخر.

. "فهم الموضوع فهما شاملا"[2]، لِلفهم أثر كبير في نجاح عمليّة الاستماع، لذا يتعيّن على المُستمع إبداء الاهتمام والمُتابعة بتركيز، وتتبُّع كلّ الخطوات الّتي يقوم بها المُتحدِّث، والنّظر في كُلِّ أفكاره، وحتّى يضمن السّامع هذا الفهم الشّامل للموضوع، عليه إتقان بعض "الجوانب المهاريّة والمُتمثِّلة في التّحليل، والّذي يتمّ بالرّبط بين المعلومات والحقائق والأفكار الّتي يسمعها؛ والتّفسير، وذلك بتبرير المُستمع مثلا لسبب تناقض أفكاره مع المحتوى؛ لينتقل إلى النّقد والتّقويم، واللّذان يَتِمّان بإصدار الأحكام بموضوعيّة؛ لتأتي بعدها المُوازنة، والّتي تشترط الجانبين الأوّل والثّاني(التّفسير والتّحليل) للوُصول إلى حلّ وسط يجمع بين أفكار

[1]– زكريا ابراهيم، طُرُق تدريس اللّغة العربيّة، ص100.

[2]– المرجع نفسه، ص100.

المُتحدِّث والسّامع، بالموازنة بين معارفه السّابقة ورأيه وبين ما استنتجه ممّا سمعه في تلك اللّحظة"[1]، فاجتماع هذه الجوانب وغيرها في هذه العمليّة يُساهم أكثر في هضم الموضوع.

وبعد أن يُركِّز ويُحلِّل ويُفسِّر ما حلّل بتوضيح محتوى الأفكار ومادّة الحديث بعلميّة وموضوعيّة، دون الميل إلى طرف على حساب الآخر، والنِّقاش بطريقة حضاريّة، بتوقُّع ردّ الفعل الإيجابي وكذا السّلبي، فقد تتلقّى توجيهاته المعرفيّة والفكريّة قُبولا، وقد تُرفَض، وليس شرطا أن يتّفق المُستمع مع المتكلِّم في كُلّ ما قيل، بل قد يحدث اختلاف في زاوية النّظر حول الموضوع المُتطرّق إليه، فمُهِمّة المُستمع تكمن في تحليل وتفسير وكذا نقد مادّة الحديث للوُصول إلى نتائج منطقيّة وأفكار هادِفة، ومن الأفضل تدوين المُلاحظات المُهِمّة والوُقوف عند النِّقاط الرّئيسيّة، والتّركيز عليها، كي تسهُل عليه عمليّة الفهم والتّذكُّر؛ فقد تكون مهارة الاستماع صعبة بالنِّسبة للمُستمِع، لأنّه عليه الإحاطة بكلّ آليّاتها وتقنيّاتها إلّا أنّ التّمرُّن والتّدريب يُمكِّنُه من أداء هذه المهارة بتفوُّق ونجاح.

2 . 3 . أنواع الاستماع: للاستماع عدّة أنواع، وكلّ نوع مُرتبط بالمواقف الّتي يمرّ عليها المُستمع، لكن يبقى التّجاوب والنِّقاش الحضاري أفضل طريقة للظّفر بالمُتعة النّفسيّة أثناء الاستماع، ومن هذه الأنواع نذكر منها:

أ . الاستماع التّحليلي النّاقد: يقوم هذا النّوع على فهم المُستمع لما يسمعه من خلال مُكتسباته القبليّة وإبداء رأيه وشرح وجهة نظره، دون التدخّل في ما يخصّ الجوانب الشّخصيّة، ويعتمد الاستماع التّحليلي النّاقد على "ما لدى المستمع من خبرة شخصيّة مُسبقة، تجعله قادرا على فهم واستيعاب ما يُلقيه إليه مُحدِّثه، فضلا عن قُدرته على تحليل ما يستمع إليه وإبداء ما يراه فيه من رأي، شريطة عدم التّدخُّل في مشاعره الشّخصيّة تجاه ما يتضمّن هذا الحديث"[2]، إذ يتوجّب على المستمع الاستماع بوعي وتركيز لإدراك ما تحمله الرّسالة

[1]– زكريا ابراهيم، طُرُق تدريس اللّغة العربيّة، ص101.(بتصرّف).

[2]– زين كامل الخوبيسكي، المهارات اللّغويّة، الاستماع، التّحدّث، القراءة والكتابة، وعوامل تنمية المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم، ص41.

الّتي يتلقّاها من دلالات، فليست الآراء نفسها ولا الشّخصيّات ووجهات النّظر ذاتها، لكلٍّ تفسيره وتحليله وطريقة استيعابه للأشياء، فمنها مواقف تستدعي تبريرا من الفرد من خلال آرائه المختلفة الّتي تصدر من كلّ طرف، ومنها ما تُنقد وتُحلّل، منها مايُقبل كما هو، ومنها ما يستلزم تعديلا...الخ.

ب . الاستماع المقرون بالحديث: ينطوي هذا النّوع من الاستماع على " قُدرات مختلفة، كتحديد الكلمات الأساسيّة والتّعرّف على نمط ترتيبها، ومعرفة كلمات المحتوى الخاصّة بكلّ موضوع من موضوعات الحوار المختلفة، وتخمين معاني الكلمات تبعا للسِّياقات الّتي ترد فيها، إضافة إلى التّمييز بين الأصوات وإدراك بنية الإيقاع في اللّغة"[1]، أي التّمكُّن من الاستماع والحديث ببراعة وإتقان، بإظهار مدى قُدرة ذلك الفرد على استعمال اللّغة، ومعرفة الكلمات الّتي يتلقّاها أثناء التّحاور والنّقاش، وبذل الجهد، لفهم مدلولات الرّسالة.

جـ . الاستماع الأكاديمي: هذا النّوع من الاستماع يندرج خاصّة تحت مجموعة من المواقف الّتي يعيشها الطّالب في قاعة المحاضرة، وتتمثّل قُدُرات المتعلم في هذه الحالة، في "التّعرُّف على الموضوع الأساسي للمحاضرة، وإبراز أغراضها ومجالاتها ومعرفة العلاقات الّتي تربط بين وحدات الخِطاب من أفكار، وكذا من أدوات الرّبط بين الوحدات اللّغويّة، إضافة إلى إدراك دلالات الرّبط بين الكلمات والجُمل، واستنباط معاني الكلمات من السِّياق"[2]، ويتعيّن على أطراف العمليّة التّعليميّة أن تكون لديها مهارة بلاغيّة أو خطابيّة، حتّى يتمكّن كلّ طرف من إيصال مُبتغاه واستيعاب ما تحمله المُحاضرات ونصوص التّطبيق من معارف ومعلومات ورموز لغويّة، وذلك بالبحث في أغراضها واستنتاج معاني الكلمات، واستنباط العلاقات الّتي تربط وحدات النُّصوص الّتي يُعالجها حتّى يتّضح المفهوم لدى المُتلقّي.

---

[1]- زين كامل الخوبيسكي، المهارات اللّغويّة، الاستماع، التّحدّث، القراءة والكتابة، وعوامل تنمية المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم، ص39.

[2]- المرجع نفسه، ص140.

د . الاستماع الاستيعابي: ويتمثّل في الاستماع قصد الفهم والاستيعاب، "الاستماع إلى درس أو ندوة علميّة أو محاضرة، بقصد فهم ما يدور فيها"[1]، بمعنى أن يستوعب المستمع بقصد ووعي وتركيز إلى ما يحدث حوله من أحاديث مُختلفة ومُتنوِّعة، سواء تعلّق الأمر بالاستماع إلى درس مُعيّن أو ندوة، وذلك بإدراك المعاني الّتي تحملها تلك الكلمات والجُمل، ليتحقّق الفهم والاندماج الكامل بين المُتكلِّم والمُستمع.

يتّضح لنا من خلال ما تمّ الحديث عنه مُسبقا أنّ الاستماع عمليّة تقوم على الإنصات إلى ما يتمّ النّطق به بتمعّن وتركيز، حتّى يفهم المستمع ما استقبله من معارف ومعلومات وأحداث مختلفة، إذ تتطلّب هذه المهارة التّركيز والانتباه والالتزام بآداب الاستماع واستيعاب المسموع بدقّة، وكذا التّفاعل مع المتكلِّم. فهي وسيلة اجتماعيّة وتربويّة قيِّمة، تُساهم في تنمية حسن التّذوُّق الجمالي للأساليب اللّغويّة المُستعملة، كما تُساعد على تنمية التّعبير الشّفوي، وزيادة الرّصيد اللّغوي لدى الفرد كما يتعلّم كيفيّة التّعامل مع الأفكار ومع المُتلقِّي معا، واكتساب المعارف، والقدرة على التّحليل النّاقد وإبداء الرأي وإصدار أحكام.

3 . **مهارة التّحدُّث:** لولا تلك الأصوات المنطوقة الّتي نتلفّظ بها كلّ يوم، لما تمكّنّا من التّواصل، ولما استطعنا التّحدُّث وترجمة كلّ ما في أذهاننا من أفكار، ولما تبادلنا الخبرات والمعلومات مع الآخرين، هذا ما جعل من مهارة التّحدُّث أو الكلام ضرورة حتميّة يستخدمها المُتحدِّث في تعبيراته اليوميّة أثناء عمليّة التّكلُّم، والمقصود إذن بعمليّة التّحدُّث حسب الدّارسين هو أنّه: "مهارة نقل المُعتقدات، والأحاسيس والاتِّجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المُتحدِّث إلى الآخرين بطلاقة وانسياب مع صِحّة في التّعبير وسلامة في الأداء"[2]، يتّضح من هذا التّعريف أنّ مهارات التّحدّث هي القدرة على تبادل الكلام بين المُتحدِّث والمُتلقِّي عن طريق التّعبير عن كلّ ما يخطر بِبال المتكلم من مشاعر وآراء، وكذا

[1]– نبيل عبد الهادي، وآخرون، مهارات في اللّغة والتّفكير، ص159.

[2]–المرجع نفسه ، ص169.

إبراز نمط تفكيره، إذ ينبغي على المرء أن يُعبِّر عن كُلّ توجُّهاته بطريقة مناسبة، وألفاظ منسجمة، لضمان الأداء السّليم من الأخطاء.

ويُعدّ التحدُّث أيضا على أنّه "أحد أهمّ ألوان النّشاط اللُّغوي للكبار والصِّغار على السّواء، فالنّاس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم، أي أنّهم يتكلّمون أكثر ممّا يكتبون، فالكلام هو الشّكل الرّئيسي للاتِّصال اللّغوي بالنّسبة للإنسان، وهو أهمّ جزء في المُمارسة اللّغويّة واستخداماتها"[1]، فالتّحدُّث أحد عناصر الاتِّصال اللّغوي، يخصّ كلّ الفئات، صغارا أو كبارا، كما أنّه الأكثر استخداما في حياة المرء مُقارنة بالكتابة، وهو الوسيلة الوحيدة الّتي يُعبِّر بها عن ذاته، وهي فُرصة لإبراز مهارات المُتعلِّم وتوضيح فكره واكتساب الثِّقة والاطمئنان، كما أنّه نشاط فكري يعكس مستوى ثقافة الإنسان، ومدى عُمقه الفكري، ونُضجه العقلي، إلى جانب القُدرة على العرض والشّرح وتنسيق الحديث"[2]، فالكلام يبرز قُدرات الفرد على التّحدُّث ببراعة، ويُظهر مدى تفوّق المُتعلِّم في إيصال أفكاره وقُدرته على الشّرح والتّحليل، وإثبات رؤيته بُغية تحقيق الانسجام أثناء عمليّة التّحدُّث، وزرع الثِّقة في نفس المُتحدِّث.

لتنجح عمليّة التّحدُّث، لابدّ من أن تتوفّر على مجموعة من العوامل، الّتي ينبغي أن يتحلّى بها المُتحدِّث، ومنها نذكر:

أ . الرّغبة في التّحدُّث: فإرادة المُتكلّم الحديث من عدمه، يُحدث فرقا، "حيث تتوقّف هذه العمليّة على رغبة المُتحدِّث في الكلام، فإذا كان التّحدُّث باهت النّتائج، ستكون على قدرها من الفتور، وإذا حدث العكس، ستكون العمليّة قويّة ومُثيرة"[3]، بمعنى أن يكون هناك دافع أو حافزيدفع الإنسان للتّحدُّث، وقبل أن يتكلّم، عليه أن يُفكِّر فيما سيقوله، ويجمع أفكاره

[1]– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص87.

[2]– ميساء أحمد أبو شنب وفرات كاظم العتيبي، مُشكلات التّواصل اللّغوي، ط1،مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن: 2015، ص129.

[3]– عبد الفتاح وحسن البهجة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها، ط2، دار الكتاب الجامعي. العين: 2005، ص39.

ويُنظِّمها، فإذا ساد عنصر الإثارة والتّشويق أثناء التّحدّث، نجحت العمليّة، وإذا انعدم حدث العكس.

ب . الإعداد للحديث: أن يكون المُتحدِّث مُستعدّا للتّكلّم، "وهو أن يُخطّط المُتحدِّث لما سيتكلّم به، لذا يجب عليه أن يُفكِّر مليّا، ويعرف تفاصيل ما سيتحدّث به، وهو مطالب بأن تكون معلوماته وأفكاره منظّمة"[1]، يقتضي الأمر من المتكلِّم أن يُفكِّر قبل أن يسترسل في الحديث، ومن اللّائق أن تكون معلوماته مُنسجمة ومُنظّمة، وأن يُعوِّد نفسه على أن يعرف الوقت المناسب الّذي ينبغي أن يتحدّث فيه، كما أنّ لعامل الثِّقة بالنّفس دور مُهمّ في هذه العمليّة إذ إنّ "نجاح عمليّة التّحدّث تتوقّف عند ثقة المرء بنفسه وبقُدُراته أثناء حديثه، ومواجهة الجمهور بهدوء وثقة، وباستطاعة كلّ فرد أن يمتلكها"[2]، فالثِّقة بالنّفس عنصر فعّال في تكوين شخصيّة المرء، من خلالها يستطيع إثبات وجوده والتّأكّد على نمط تفكيره، وإبراز رأيه أثناء مواجهته للآخرين، فذلك يُكسبه الطّلاقة في الحديث، وضمان الأداء اللّغوي السّليم والفصيح، وكذا مُحاولة التّأثير في الآخر وتعليمه آليّات التّعامل والتّحاور.

جـ . تذكّر الأفكار الرّئيسيّة: "إذ يجب أن يكون المُتحدِّث مُدرِكا لجميع الأفكار والمعاني الرّئيسيّة الّتي ينوي التّحدّث فيها، وذلك أنّ أكثر الأمور إحراجا له، أن يتحدّث عن فكرة ثمّ ينسى الأخرى"[3]، فعلى المُتحدِّث أن يصوغ أفكاره ومعلوماته جيّدا، وأن يكون على دراية بما يرغب الكلام فيه وإيصاله للمُتلقّي بوعي وإدراك، وكذا الحِرص على عدم إهمال أو نسيان ما يودّ الحديث عنه، فذلك يُؤدِّي إلى خلل وتشتُّت أثناء المناقشة، لذا يجب التّصرّف بحكمة وذكاء أثناء الكلام.

---

[1]- عبد الفتاح وحسن البهجة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها ، ص39.

[2]- المرجع نفسه، ص40.

[3]- المرجع نفسه، ص40. (بتصرّف).

3 . 1 . مراحل عمليّة التّحدّث:

تتطلّب عمليّة التّحدُّث أو الكلام خطوات لا بدّ منها حتّى يحدث التّجاوب والتّفاعل من قبل المُتكلِّم، ومن هذه الخطوات نذكر:

أ . الاستثارة: وتقوم هذه الخطوة على استجابة المُتحدِّث لمثير مُعيّن، فتتولّد لديه الرّغبة في الحديث، "تتمثّل في نقطة البدء في الكلام، في وجود مثير للتّحدّث، والمثير إمّا أن يكون خارجي، كأن يشترك في نقاش مع الآخرين، أو يُشارك في حوار أو ندوة ما، وقد يكون المُثير انفعالا داخليّا لحظة الغضب، السّرور، الحماسة"[1]، وتكون بالمناقشة أو ما يتبادر إلى المُتحدِّث من مشاعر انفعاليّة داخليّة.

ب. التّفكير: وهي عمليّة يجب أن تحدث قبل أيّ تحدّث أو كلام،"وهو أن يبدأ الفرد في التّفكير فيما سيقول،فيجمع الأفكار، ويُرتّبها بصورة منطقيّة مُقنعة ومنظّمة، لذا على الفرد أن يُفكِّر قبل أن يتكلّم"[2]، بمعنى أن يتوصّل المرء إلى تنسيق وتنظيم أفكاره، وأن يُفكِّر قبل أن يتكلّم، ويُطلِق أحكامه ويُصدر آراءه بطريقة منسجمة لتجنُّب العشوائيّة والفوضى أثناء عمليّة التّحدّث.

ج. **الصّياغة:** وللصّياغة دور مهمّ، وتتمثّل في "انتقاء الرّموز واختيار اللّفظ المناسب للمعنى بطريقة صحيحة، دون تعقيد أو غموض، كي تصل إلى المستمع ويعرف ما يقصده المتكلِّم دون صعوبة"[3]، أي تمكّن الفرد من اختيار الألفاظ والتّراكيب المُلائمة لرسائله أثناء التّحدُّث، حتّى يتّضح المعنى في ذهن المُستمع، تفاديا لأيّ لُبس في التّعامل والأداء.

د . النُّطق: وهو المرحلة الأخيرة، وهو "المظهر الخارجي لعمليّة الكلام، لذا يجب أن يكون النُّطق سليما، واضحا، خاليا من الأخطاء اللّغويّة، لأنّ به تتمّ عمليّة الكلام"[4]، بمعنى

---

[1]- نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللّغة والتّفكير، ص171. بتصرّف.

[2]- المرجع نفسه، ص172.بتّصرّف.

[3]- المرجع نفسه، ص172-173. بتّصرّف.

[4]- المرجع نفسه، ص173. بتّصرّف.

أنّه لمّا يتحدّث الفرد مع غيره لابدّ من أن يتمكّن من إخراج الحروف من مخارجها، وأن تكون عباراته وألفاظه منسّقة ومنسجمة، لُغته فصيحة وأفكاره متسلسلة، تحمل دلالة لدى المتلقّي.

3 . 2 . مجالات الكلام وميادينه: تُرجِّح الدِّراسات أنّ عمليّة التّحدُّث تندرج ضمن مجموعة من المجالات، والمُتمثِّلة في:

أ . الكلام الحُرّ: ويتمثّل في تعبير الشّخص عن وجهة نظره الشّخصيّة، "وهو التّعبير عن الأفكار والآراء الشّخصيّة، ويتضمّن ميادين مُختلفة، كالمجال الاقتصادي، الاجتماعي والنّفسي وغيرها"[1]، بمعنى أن يتمكّن الفرد من الإفصاح عمّا يُريده، وأن تكون له الحريّة المُطلقة في الحديث عمّا يراه جدير بالتّكلُّم عنه في شتّى المجالات.

ب . المُناقشة: وفيها يتفاعل المتكلمون، فهي "عمليّة تفاعل بين شخصين فأكثر، حول موضوع مُعيّن، كما أنّه نشاط فكري، يدعو إلى إثارة التّفكير، لغرض اكتساب مهارة التّحدّث بأسلوب راق، والأداء بجودة"[2]، ويتطلّب أسلوب المُناقشة توضيح الأفكار وتنظيمها، وإعطاء الفُرصة لكلّ الأطراف المُتحاورة لتُثبت ذاتها ووُجودها بينهم، إلّا أنّه من الأفضل مُراعاة المُستوى المعرفي والثّقافي، وعدم التّسرُّع في إطلاق الأحكام حول ما يتمّ مُناقشته.

د . المُحادثة: للمُحادثة دور كبير في إثراء عمليّة التّحدُّث، وتكون "باشتراك شخصين أو أكثر في الكلام عن موضوع ما، لتنمية القُدرة على التّحدُّث والتّأثير في المُستمعين، وجذب انتباههم بأدب واحترام"[3]، وعليه فإنّ المُحادثة تتمثّل في تكلّم وتحاور شخصين أو أكثر، حول موضوع مُعيّن، قصد التّحسين من مستوى القدرة على الكلام، وإيصال الأفكار

---

[1]– زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة، الاستماع، التّحدّث القراءة، الكتابة، وعوامل تنمية المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم، ص11. بتصرّف.

[2]– المرجع نفسه، ص85. بتصرّف.

[3]– عبد الفتاح وحسن البهجة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها، ص173.

[3]– زين كامل الخويسكي، المرجع نفسه، ص87. بتصرّف.

والتّوجُّهات للآخرين بطريقة سليمة، لا عيب فيها ولا خطأ، بُغية التّأثير على المُستمعين، وكسب انتباههم بشكل راق وجميل، تفاديا لأيّ مُضاعفات أخرى، قد تُعيق سير العمليّة.

وما يُمكِن أن نخلُص إليه حول ما يتعلّق بمهارة التّحدُّث، أنّ هذه العمليّة عمليّة تفاعُليّة، ونشاط إنساني يقوم به الفرد لإثراء وتنمية عمليّة التّحدُّث، والتّعامل مع الآخرين، فعلى الفرد المُتحدِّث أن يتحلّى بمزايا واستراتيجيّات، لابدّ منها، حتّى تكون له القُدرة على الفهم والإفهام، ليتمكّن من معرفة ما يتمّ تداوله والحديث عنه أثناء جلسات اللِّقاء والتّحاور، باستعمال لغة سليمة وفصيحة، واحترام وجهة نظر من يتحدّث، مع مُراعاة حالته وطريقة تفكيره، وإصدار الأحكام إن استدعى الأمر برُقيّ وموضوعيّة.

4 – **مهارة الفهم:** بعد أن تحدّثنا فيما سبق عن المهارات الثّلاث الأولى، القراءة، الاستماع، والتّحدّث، يبقى علينا أن نُشير إلى أنّ كلّ هذه المهارات لا تقوم إلّ بوجود المهارة الرّابعة، ألا وهي مهارة الفهم، فلا ننتفع بالمقروء والمسموع والمُتحدّث، إلّا إذا فهمنا ما كُتِب، أو سُمع، أو قيل، "فهذا الفهم، هو ما يجعل المقروء والمسموع، جزءًا لا يتجزّأ من المعارف الخاصّة بهذا القارئ"[1]، فغياب الفهم، يُعتبر غياب للمهارات الأخرى، لأنّه لا فائدة من القراءة، أو الاستماع، أو حتّى التّحدّث، إن غاب الفهم، كونه "أساس المهارات السّابقة، فالطّالب يُسرع في القراءة والإجابة إذا فهم النصّ، والسّؤال المطروح، ويتعثّر، بل يتوقّف إذا جهل معنى ما يقرأ، فلا يجني الطّالب نفعا، ما لم يفهم المقروء على مسمعه"[2]، فكما يُقال: فهم السُّؤال نصف الجواب.

إنّ "الفهم جزء لا يتجزّأ من حياة الإنسان، فيُمكننا مقارنة عقل الإنسان بالحاسب شديد التّعقيد، فالإنسان يتلقّى المعلومات، وتجتمع لديه، بينما يستقبلها عقله، ويُفسّرها ويُنظّمها، ثمّ يُخزِّنها في ذاكرته، وعندما يلتقط معلومات جديدة، يُضيفها إلى المُخزّنة، وعندما يجد الرّبط

[1]–مختار عبد الخالق عبد الله _القراءة في عصر العولمة، استراتيجيّات وأساليب جديدة_ ط1، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع. الاسكندريّة: 2007، ص62. بتصرف.

[2]– المرجع نفسه، ص61. بتّصرّف.

الموضوعي المناسب لها، فإنّها تصبح جزءا من شبكة المعلومات"[1]، فلولا الفهم، لما استطاع الإنسان أن يربط بين المعلومات الجديدة والمكتسبة من قبل، ولما استطاع أن يجد لها ربطا موضوعيّا، ويربط بينها، ليستعملها عند الحاجة إليها، ولا أن يُفسّرها ويُحلّلها، ليجمع بين هذا وذاك، ولا أن يُخزِّنها، فلا تستقبل الذّاكرة، إلّا الأشياء المفهومة، ولا تحتفظ إلّا بها، فلا يتذكّر الإنسان إلّا ما فَهِم.

كما يُعتبر الفهم "التّكيُّف النّاجح لموقف يُواجه الفرد، وهذا التّكيّف النّاجح لا يأتي إلّا بفهم العلاقات القائمة في المواقف، وتمييز العناصر البعيدة عن الهدف"[2]، فالفهم لا يكون بالاستماع أو القراء أو التّحدُّث فقط، إنّما يتوجّب أن يتكيّف الفرد ويستوعب ما هو فيه، وأن يُواجه موقفه، وذلك بفهم العلاقات القائمة بين كلّ موقف وآخر، ويُميِّز بين ما يجب أن يُقال، وما يُمكن قوله، وما لا يستحقّ أن يرد في ذلك الموقف بالذّات، هو "حالة من الإدراك أو التّصوّر الذِّهني، يسمح للطّالب بمعرفة ما يُقال له، ثمّ استعمال الأفكار والمعارف الّتي تلقّاها، دون إقامة علاقة بينها، أو إدراكها كُليّا"[3]، ويسبّب غياب الفهم إحراجا لصاحبه، وقد يودي به إلى جدالات مفتوحة، لا نهاية لها، فالكثير من الجدالات تحدث بسبب سوء فهم، فكم من علاقة دُمِّرت فقط بسبب سوء فهم بسيط، وبالفهم يُبرز الطّالب وجهة نظره، ويتفاعل مع أستاذه، وينجح في امتحاناته، فضلا عن قدرته على "تلقِّي المعلومات من البيئة الخارجيّة، وإيصالها إلى الدِّماغ للمعالجة، وتشمل جوانب عقليّة، كالقُدرة على تخزين المعلومات واستخدامها بما يتوافق مع المواقف، الّتي تتطلّب ذلك، من ناحية، والقُدرات العقليّة، من ناحية أخرى"[4]، فلا يستطيع الإنسان أن يحيا بعيدا عن الفهم، ولا أن يتواصل مع

---

[1]– عبد اللّطيف الصّوفي، فنّ القراءة، أهمّيتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها، ط1، دار الفكر. دمشق: 2007، ص202. بتّصرّف.

[2]– دحال سهام، دراسة وتحليل استراتيجيّات الفهم الشّفهي، عند الطّفل المصاب بصعوبات تعلّم القراءة، مذكّرة لنيل درجة الماجيستر، في علم النّفس اللّغوي والمعرفي2005/2004، ص56.

[3]– المرجع نفسه،ص57.

[4]– نبيل عبد الهادي، وآخرون، مهارات في اللّغة والتّفكير، ص214.

غيره، دون فهم ما يقوله، ولا أن يقرأ دون أن يفهم، ولا يستوعب، فلا يمكن تخيّل الحياة في غياب الفهم.

إنّ المتعلّم لا يستطيع أن يُواصل مشوار تعليمه، أو عمله، ونقاشاته، إلّا إذا فهم المعاني الّتي تحملها كلّ الرسائل التي يتلقها، فلولا الفهم لما تحقّقت المهارات الثّلاثة الأولى، القراءة، الاستماع، والتّحدّث، فالقراءة تتطلّب فهما للكلمات ومعاني المفردات لنجاحها، كذلك الاستماع لا يتحقّق إلّا بفهمنا لما نسمعه، وإلّا فلا يُسمّى ذلك بالاستماع، ولا يُمكننا أن نتحدّث، أو نناقش ما سمعناه، إن كنّا في الأصل لم نفهم المسموع، لذا على الفرد أن يُركِّز ليفهم جلّ ما يدور حوله، ليستطيع التّفاعل مع غيره، ويواصل مسيرة حياته، سواء العلميّة أو الشّخصيّة.

تُعتبر المهارات اللّغويّة بأبعادها، سواء أكانت قراءة، استماع، تحدّث أم فهم، من المكوّنات الأساسيّة الّتي ينبغي على الطّالب أن يتمكّن منها، ويُتقنها، وإن غابت عنه فليجتهد لاكتسابها، ولْيَسْعَ للتّدريب المتواصل وليعوّد نفسه على استعمالها، وبالتّالي اكتسابها، والتّمكّن منها، ثمّ إتقانها.

إنّ اجتماعها يُمثّل اتّحاد لقدرات الطّالب، واستيعاب أفضل لما يتعلّمه، فتداخلها يُعتبر تمامها، وبوجودها تتكامل القدرات، وتُنمّى الكفايات، فضلا عن خصائصها اللّغويّة، والتّواصليّة.

خلاصة:

انطلاقا ممّا سبق ذكره في هذا الفصل، لاحظنا أنّه على الطّالب استيعاب المادّة العلميّة الّتي يتحصّل عليها من خلال ما يُقدّم إليه في المحاضرات والتّطبيقات، حتّى يتمكّن من التّفاعل مع الأستاذ، وتحسين أداءاته اللّغويّة، ليتمكّن من تحقيق إنجازاته، ثمّ ترسيخ المعلومات لديه، وكلّ هذا باستعمال مجموعة من المهارات الّتي تُساهم في إكسابه عدّة إمكانات لغويّة تؤهّله شيئا فشيئا لامتلاك واكتساب الكفايتين اللّغويّة بمستوياتها، والتّواصليّة بمكوّناتها.

الفصل الثّاني

الفصل الثّاني
تقييم الكفايات اللّغوية والتّواصليّة عند طلبة قسم اللّغة والأدب العربي

تقديم: لقد تطرّقنا في الفصل النّظري إلى بعض القضايا المتعلّقة بما ينبغي أن تكون عليه الكفايات اللّغوية والتّواصليّة لدى الطّالب في قسم اللّغة، ولدى المتعلّم بصفة عامّة، حيث تمحور الفصل الأوّل حول ماهية الكفايات وأنواعها، وكذا مستوياتها، وذلك سيساعدنا في المضيّ قدما في هذه الدّراسة الميدانيّة، من خلال محاولتنا معرفة القدرات اللّغويّة والتّواصليّة لدى طلبة أقسام اللّغة والأدب، مستعينين في ذلك باستبيانين لغرض التعرّف على بعض آراء الأساتذة والطّلبة بخصوص كفايات طلبة أقسام اللّغة والأدب، لمعرفة مكامن التمكّن والضّعف اللّغوي لدى هؤلاء الطّلبة، من خلال توضيح مدى تحكّمهم وتمكّنهم من الاستعمال الفعلي والمحكم للّغة أو فشلهم في ذلك.

كان التّخطيط الّذي وضعناه في البداية للدّراسة التّطبيقيّة مختلفا، حيث في البداية، ومن أجل معرفة القدرات اللّغوية والتّواصلية لدى طلبة أقسام اللّغة والأدب وتقييمها بشكل مناسب، قرّرنا حضور حصص تطبيقيّة بقسم اللّغة والأدب العربي . جامعة بجاية . ممّا يجعلنا نعرف المستوى اللّغوي الفعلي لطلبة اللّغة والأدب وهم يمارسون نشاط التّطبيق بالفعل، ولكي نبرز مكامن التمكّن والضّعف اللّغوي لدى الطّلبة الجامعيين، من خلال توضيح مدى تحكّمهم وتمكّنهم من الاستعمال الفعلي والمحكم للّغة، كذلك لمعرفة مدى قُدرة الطّلبة على تشكيل نصوص منسجمة وإنتاج خطابات منسّقة ومفهومة، وإن كان رصيدهم المفرداتي ثريّا، ومدى قُدرة الطّالب على التّحليل والشّرح باستخدام أساليب متنوّعة دون أن يستصعب مهارة النّقاش وإبداء الرّأي.

ولمعرفة كلّ ذلك، لجأنا إلى حضور الحصص التّطبيقيّة والّتي تنوّعت بتنوّع المقاييس، على أساس أنّ مدوّنتنا ستكون عبارة عن إنتاجات لغويّة شفويّة، ينتجها الطّلبة من خلال مناقشات تدور بينهم وبين أساتذتهم خلال حصص التّطبيق الّتي حضرناها بقسم اللّغة والأدب، إضافة إلى استبيانين؛ أحدهما موجّه للطّلبة، والآخر للأساتذة، تضمّنا مجموعة من الأسئلة لإثراء هذه الدّراسة من جهة، وللوصول إلى نتائج وأهداف معيّنة، من جهة أخرى.

وعند حضورنا لحصص التّطبيق، حاولنا رصد وتتبّع كلّ ما يحدث بين الأستاذ والطّالب من تفاعل أثناء الحصص التّطبيقيّة، وذلك باستخدام طريقة الملاحظة والوصف والتّحليل، أي تتبّع وملاحظة مجريات الحصّة وتحليل معطياتها من خلال الأنشطة المختلفة الّتي تمّ إنجازها خلال تلك الحصص الّتي حضرنا فيها. وقد دونّا فيها الملاحظات كتابة على الورق، كذلك استعنّا بمسجّل للصّوت للعودة إلى الحصص، وتحليلها بدقّة، في حالة ما إذا فاتنا شيء أثناء الحصّة، لتفادي الادّعاءات المشبوهة، وتحقيقا للموضوعيّة والأمانة العلميّة، وتفاديا لأيّ تحيّز أو تمييز أو لكلّ ما يمتّ بصلة للذّاتيّة.

وقد حضرنا في السّنة الأولى حصّتيْ "المسرح العربي" و"مصادر البحث" من تخصّص أدب عربي حديث، وفي المستوى الثّاني تخصّص لسانيّات، كلّ من المقياسين "نصّ شعري حديث" و"علم النّحو"، ومن السّنة الثّالثة تخصّص أدب، حضرنا حصّة "النّقد"، ومن تخصّص لسانيّات عربيّة حضرنا حصّة "مناهج البحث اللّغوي" مستوى الأولى ماستر، وحصّة "آليّات التّحليل اللّساني" من السّنة الثّانية ماستر تخصّص علوم اللّسان.

فمن بطون أقسام اللّغة العربيّة، حاولنا رصد وتحليل بعض الصّعوبات والعراقيل الّتي تحول دون تمكّن الطّالب من الكفاية اللّغويّة بأنواعها، حيث حاولنا أن ننهل نوعا ما من مختلف السّنوات والمقاييس، والتّخصّصات المقترحة.

لكن المشكل الّذي صادفناه ولم نتوقّعه هو أنّنا لم نجد ما نُدوِّنه، فبكلّ صراحة كانت حصص التّطبيق الّتي حضرناها مملّة، لم نسمع إلى لغة يمكن تحليلها، في غالب الأحيان

كان الأساتذة هم الّذين يشرحون، وحين يتدخّل الطّلبة يرمون جوابا في كلمة أو كلمتين، فلم نستمع إلى أي خطاب أو موقف من طالب ما، أو وجهة نظر أو تحليل معمّق، كي نعتمده في تقييم الكفاية الخطابيّة والتّداوليّة والإستراتيجيّة والاجتماعيّة، بل حتّى التّراكيب كانت نادرة كي نقيّم من خلالها الجانب التّركيبي والصّرفي.

وعليه، أُجبرنا على الاستغناء عن ذلك الجزء الّذي كان أساس دراستنا والرّكيزة الّتي يقوم عليه بحثنا، والمهمّ في جانب الدّراسة الميدانيّة، والّذي أخذ حيّزا كبيرا من وقتنا، واكتفينا بالإشارة إلى بعض القضايا الّتي جذبت انتباهنا خلال حضورنا، وأدمجناها ضمن تحليل الاستبيانين المواليين. وعليه، اكتفينا بتحليل استبيانين، يتضمّن كلّ واحد مجموعة من أسئلة تهدف إلى معرفة أسباب ضعف الكفايات، والاقتراحات الواردة للحدّ من هذه الظّاهرة.

التّعريف بالمدوّنة: تتمثّل مدوّنة هذا البحث في استبيانين؛ أحدهما موجّه للطّلبة، والآخر للأساتذة، تضمّنا مجموعة من الأسئلة لإثراء هذه الدّراسة من جهة، وللوصول إلى نتائج وأهداف معيّنة، من جهة أخرى.

عيّنة الدراسة: تتمثّل العيّنة المعتمد عليها في هذه الدراسة في مجموعة من أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة عبد الرّحمن ميرة – بجاية، وزّعنا عليهم الاستبيان الأوّل وتشمل العيّنة مجموعة من الأساتذة الّذين يدرّسون المواد اللّغوية ومجموعة من الّذين يدرّسون المواد الأدبيّة، ووزّعنا الاستبيان الثّاني على مجموعة من طلبة القسم ذاته، من تخصّصات مختلفة ومستويات مختلفة أيضا.

أ . الإستبيان الموجّه للطّلبة: احتوى الاستبيان الموجّه للطّلبة على مجموعة من الأسئلة، أربعة منها متعلّقة بالبيانات الشّخصيّة، واثنا عشرة الأخرى متعلّقة بالموضوع.

تنوّعت الأسئلة بين أسئلة مغلقة والّتي يكون فيها الإجابة بـ: نعم، أو لا أو أحيانا، وقد تكون الإجابات فيها مُحدّدة، حتى لا يخرج الطّالب عن الموضوع ويساعدنا في عمليّة الفرز وتحليل الإجابات، وأسئلة مفتوحة، والّتي تكون فيها إجابات مقترحة، بالإضافة إلى مكان

تُدوّن فيه إجابات أخرى، أين يُفسح المجال للطّالب بإعطاء اقتراحاته الخاصّة، والأجوبة الّتي يراها مناسبة.

حاولنا حصر الأسئلة لتكون حول موضوع بحثنا فقط، وقُمنا بتوزيعها على 120 طالب، متعدّدي التّخصّصات، استطعنا استرجاع 95 استبيان، وهذا قصد معرفة آراء الطّلبة حول هذا الموضوع.

ب . الإستبيان الموجّه للأساتذة:

أمّا فيما يخصّ الاستبيان الثّاني والموجّه للأساتذة قسم اللّغة العربيّة وآدابها – جامعة بجاية، فقد وزّعنا 60 استبيانا، واستطعنا استرجاع 41 فقط، وقد احتوى هذا الاستبيان على مجموعة من أسئلة عددها خمسة عشر سؤالا، خمسة منها متعلِّقة بالبيانات الشّخصيّة، وثمانية منها تخصّ موضوع البحث.

فضّلنا في هذا النّوع من الاستبيان، أن لا تكون هناك أسئلة مغلقة، كي لا نُقيّد الأستاذ، بل جعلنا كلّ الأسئلة مفتوحة، فيها إجابات مقترحة، بالإضافة إلى مكان تُدوّن فيه إجابات أخرى إضافيّة، يُفسح المجال من خلالها للأستاذ ليقترح إجابة يراها مهمّة، ولنستفيد من كلّ كلمة قد يُضيفها أيّ أستاذ، علّها تُساعدنا في عمليّة الفرز وتحليل الإجابات.

وقد حاولنا قدر المستطاع حصر الأسئلة لتكون حول موضوع بحثنا فقط، كما حاولنا التّقليل والإيجاز من عدد الأسئلة، كي لا يملّ الأستاذ منها، وليُقدِّم لنا إجابات دقيقة، خصوصا أنّها كانت فترة امتحانات، فلم نُرد أن نُثقل على الأساتذة الكرام أكثر، بالإطالة في عدد الأسئلة.

أهداف وإجراءات الدِّراسة: من بين الأهداف الّتي نسعى إلى بلوغها من خلال هذه الدّراسة، هي معرفة الأهداف الّتي ترمي إليها حصص التّطبيق، وكذلك الوصول لتقديم حلول واقتراحات فيما يخصّ تفعيل الحصص التّطبيقيّة والتّركيز على دورها، وضرورتها،

وضرورة إنجازها وفق ما يتوافق وقدرات الطّالب، وبالتّركيز طبعا على آراء الأساتذة والّتي رصدناها عند تحليل الاستبيان الموجّه لحضرتهم.

قمنا بإعداد مجموعة من الأسئلة الّتي تخدم موضوع البحث وتساعدنا على تقييم الكفايات اللّغوية والتّواصليّة لدى طلبة قسم اللّغة والأدب العربي، ولم نكتف بطرح أسئلة حول هاتين الكفايتين فقط، بل أدرجنا في الاستبيان الموزّع على الأساتذة أسئلة تتعلّق بالكفاية المعرفيّة لدى الطّلبة، باعتبار أنّ أهداف تعليم اللّغة في قسم اللّغة ليس لتعليم اللّغة والتّواصل فحسب، بل لاكتساب المعارف والمعلومات، وتنمية قدراتهم على البحث والتّنقيب، والمشاركة في الحصول على تلك المعارف من خلال أنشطة مختلفة، حتّى يتخصّص الطّالب في مجال معيّن من مجالات اللّغة أو الأدب، وهذا لا يتحقّق أبدا في غياب الكفاية اللّغويّة والتّواصليّة.

لقد وزّعنا الاستبيان على الأساتذة كون الأستاذ هو الشّخص الّذي يحتكّ أكثر بالطّالب خلال مشواره التّعليمي في الجامعة، فهو الّذي يحاضر ويُطبّق معهم ويُقيّم مستواهم وأعمالهم، ويُشرف على أبحاثهم، فهو أدرى بمكامن الضّعف لدى الطّلبة، وأسبابه، والظّروف الّتي تُنجز فيها حصص التّطبيق، ومشكلاتها.

كذلك وجّهنا استبيانا آخر للطّلبة كون هذه الفئة هي المعنيّة في البحث، فحاولنا رصد بعض المعلومات منهم، لغرض الاستفادة منها في تقييم حصص التّطبيق من جهة وكفايات الطّلبة من خلال هذه الحصص من جهة ثانية.

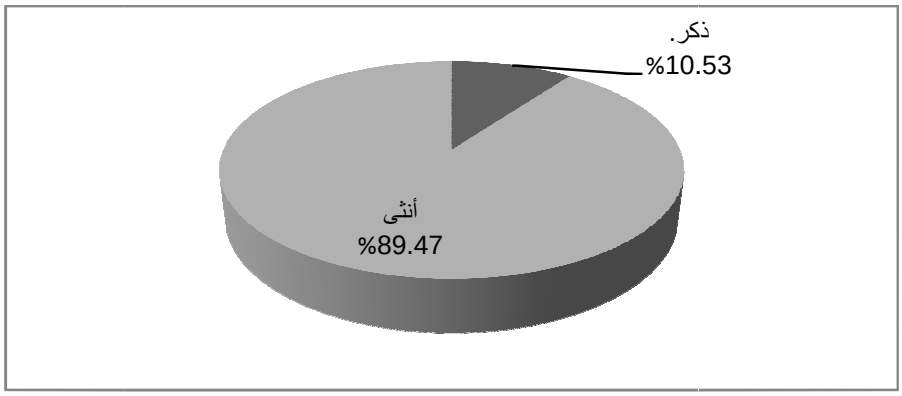
أوّلا – تحليل الاستبيان الموجّه للطّلبة:

أ. ***البيانات الشّخصيّة***:

1. **السّؤال الأوّل**: الجنس: ذكر، أم أنثى؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
ذكر	10	10,53
أنثى	85	89.47
المجموع	95	100

الجدول البياني رقم –1–



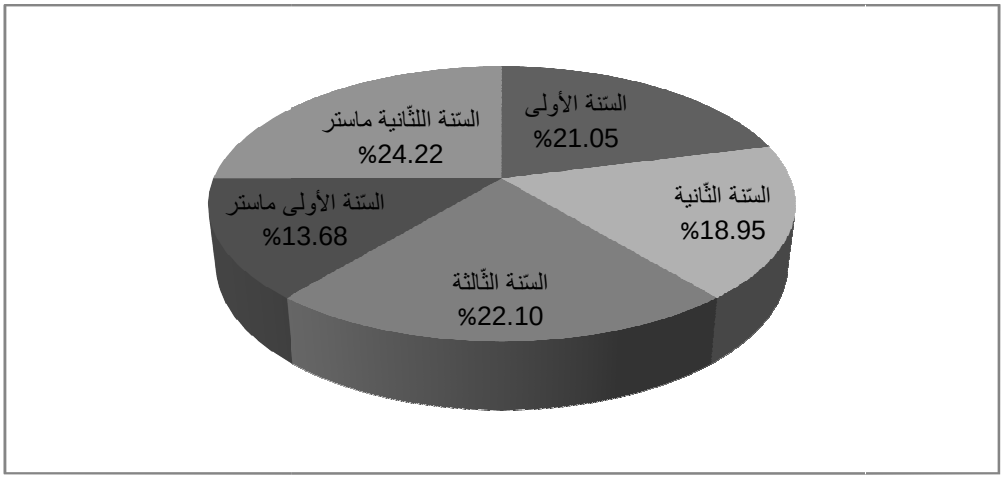
الدّائرة النّسبيّة رقم –1–

التّحليل: يوضّح لنا الجدول البياني رقم –1– وجود 10 ذكور، ما يعادل نسبة 10.53%، بينما وصلت نسبة الإناث إلى أوجّها، 89,47%، أي 85 أنثى من أصل 95 طالبا، والفرق بينهما ظاهر جليّا، وأنّ الإناث أكثر من الذّكور.

2. **السّؤال الثّاني: ما هو مستواك الجامعي؟**

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
السّنة الأولى.	20	21.05
السّنة الثّانية.	18	18.95
السّنة الثّالثة.	21	22.10
السّنة الأولى ماستر.	13	13.68
السّنة الثّانية ماستر.	23	24.22
المجموع.	95	100

الجدول البياني رقم -2-



الدّائرة النّسبيّة رقم -2-

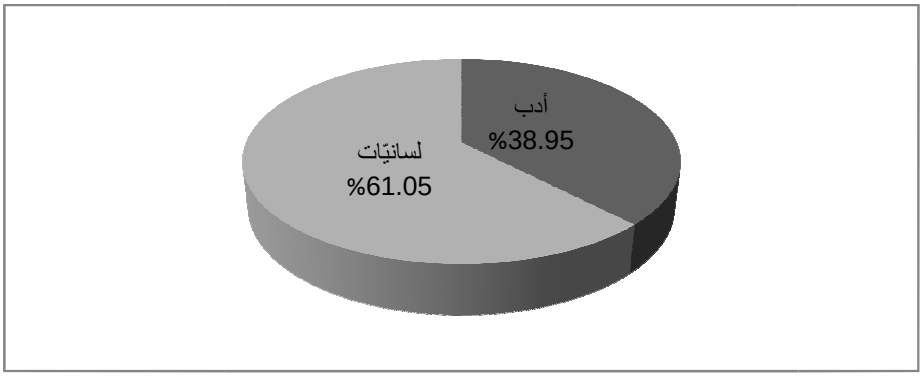
التّحليل: نلاحظ من خلال الدّائرة النّسبيّة الموضّحة أعلاه، أنّ النّسبة الكبيرة من أفراد العينة كانت للسّنة الثّانية ماستر 24.22%، لتليها السّنتين الثّالثة، والأولى، بنسبة

22.10%، و21.05%، على التّرتيب، ونسبة 18.95%، للسّنة الثّانية، بعدها تليها نسبة 13.68%، للسّنة الثّانية ماستر، وبالرّغم من أنّ النّسب متفاوتة فيما بينها، إلّا أنّها تبقى متقاربة.

3. **السّؤال الثّالث**: ما هو تخصّصك؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
لسانيّات	58	61.05
أدب	37	38.95
المجموع	95	100

الجدول البياني رقم -3-



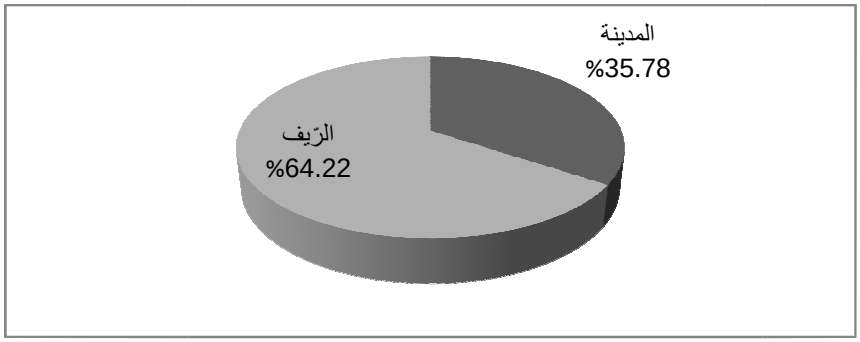
الدّائرة النّسبيّة رقم -3-

التّحليل: من خلال هذا السّؤال توصّلنا إلى أنّ نسبة الطّلبة الّذين اختاروا تخصّص "لسانيّات"، تقدّر بـ61.05%، بينما تقدّر نسبة أصحاب التّخصّص "أدب"، بـ 38.55%. فقد حظي التّخصّص "لسانيّات" بالنّسبة الأعلى.

4. **السّؤال الرّابع:** هل تعيش في الرّيف، أم المدينة؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
الرّيف	61	64.22
المدينة	34	35.78
المجموع	95	100

الجدول البياني رقم -4-



الدّائرة البيانيّة رقم -4-

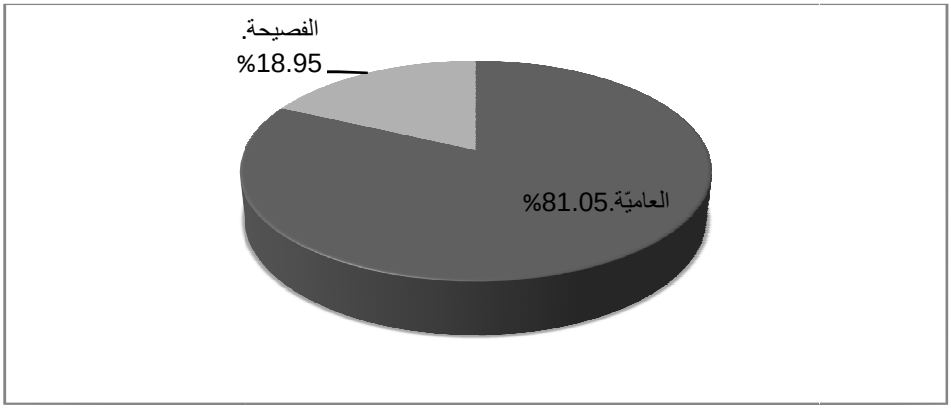
التّحليل: ومن خلال الجدول أعلاه، يظهر جليّا أنّ نسبة الطّلبة الّذين يعيشون في الرّيف قدّرت ب 64.22%، في حين بلغت نسبة الطّلبة الّذين يعيشون في المدينة 35.78%.

ب. *البيانات العامّة*:

1.السّؤال الأوّل: ما هي اللّغة الّتي تميل إلى توظيفها خلال حصص التّطبيق، العربيّة الفصحى أم العاميّة؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
الفصيحة	18	18.95
العاميّة	77	81.05
المجموع	95	100

- الجدول رقم -1-



الدّائرة النّسبيّة رقم -1-

<u>التّحليل</u>: وقد طرحنا هذا السُّؤال على الطّلبة، لمعرفة اللّغة الأكثر تداولا في حصص التّطبيق، ورجّحنا لذلك اقتراحين، الأوّل متعلّق بنسبة استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة، والثّاني بالعاميّة، وتحصّلنا على النّتائج التّالية:

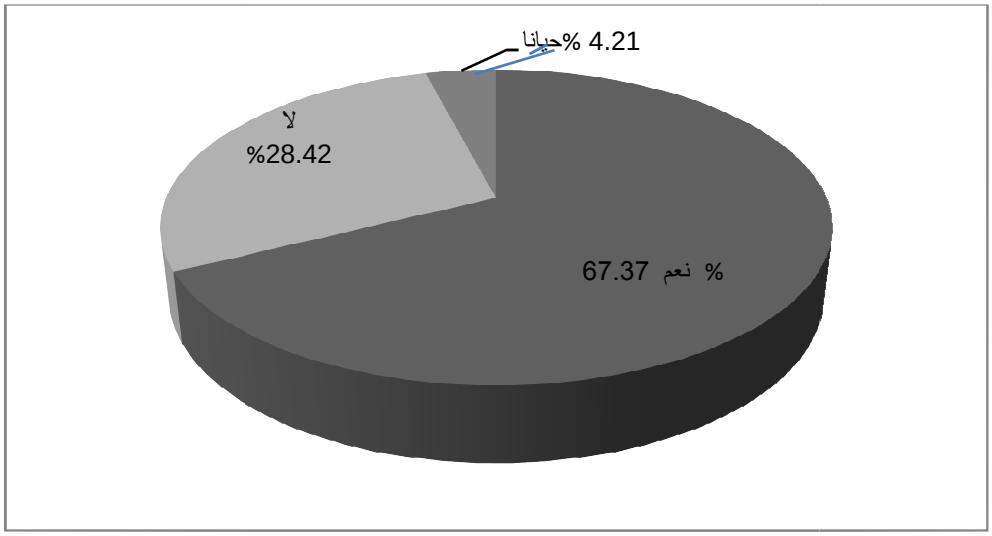
يظهر من خلال الجدول، أنّ مُعظم الإجابات تمركزت حول استعمال اللّغة العربيّة العاميّة، بحيث81.05% من الطّلبة، مع أنّهم لا يستعملون اللّغة العربيّة الفصيحة، أثناء حصص التّطبيق، و18.95% منهم قالوا أنّهم يستعملون اللّغة العربيّة الفصيحة.

ومنه نستنتج أنّ الطّلبة يميلون أكثر إلى استعمال اللّغة العربيّة العاميّة، وقد يعود ذلك لعدم تمكّنهم من استخدام اللّغة العربيّة الفصيحة، أو لتعوّدهم على استعمال العاميّة، أثناء الحصص الدّراسيّة.

2.**السّؤال الثّاني:** هل ترضيك الطّرائق التي تُنجز بها حصص التّطبيقات؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النِّسبة %
نعم	64	67.37
لا	27	28.42
أحيانا	4	4.21
المجموع	95	100

الجدول رقم -2-



الدّائرة النّسبيّة رقم -2-:

التّحليل: وقد خصّصنا هذا السّؤال في استبيان الطّلبة، لمعرفة مدى الأريحيّة الّتي يجدها الطّلبة من قبل الأساتذة، وإلى أيّ مدى تُرضيهم الطّرق الّتي يستعملها الأساتذة أثناء حصص التّطبيق، وذلك نظرا لما تحمله الطّريقة من أهميّة بالغة في عمليّة التّعلّم، وقد توصّلنا من خلال تحليلنا للاستبيان ومعرفة أجوبة الطّلبة ونسبها المئويّة إلى نتيجة مفادها، أنّ معظم الطّلبة تُرضيهم الطّرائق الّتي يسلكها الأساتذة في إنجاز حصص التّطبيق، حيث وصلت نسبتهم إلى 67.37%، و28.42% هي نسبة الطّلبة الّذين لا تُرضيهم الطّريقة، في

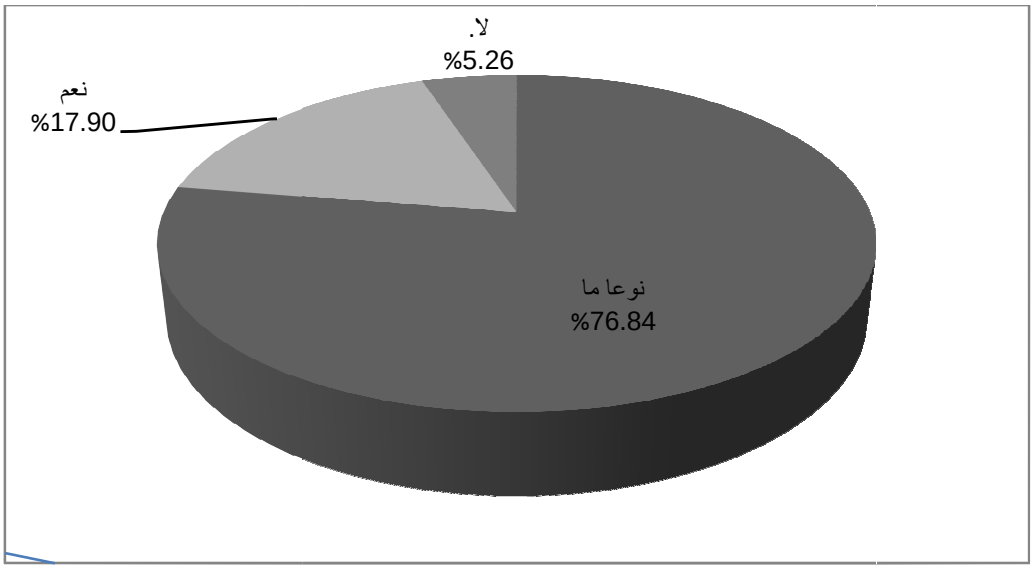
حين هناك فئة قليلة جدّا تبلغ نسبتها 4%، وتمثّل الطّلبة الّذين كان جوابهم بـ "أحيانا"، أي في بعض الأحيان تعجبهم طريقة الأستاذ فيتفاعلون معها ويتجاوبون، وأحيانا لا، وقد وجدنا فئة من الطّلبة يبرّرون موقفهم هذا، فمنهم من قال أنّ ذلك (تفاعلهم مع الطّريقة أو العكس) يعتمد على طريقة الأستاذ والتّقنيّات الّتي يعتمدها في تدريس، ومنهم من يرى أنّ حصص التّطبيق تنجز بطريقة عشوائيّة لا جدوى منها، ومنهم من يرى أنّها أحيانا تكون تكملة للمحاضرة، ويقرّون بأنّها حين تُنجز في شكل بحوث تكون عديمة الفاعليّة والنّجاعة، إذ تتحوّل حصّة التّطبيق إلى حصّة قراءة يمارسها الطّلبة الّذين يعرضون البحث بشكل ممّل دون مناقشة، حيث يقرؤون والآخرون نادرا ما يتابعون، ولكن في أحيان أخرى نجد هناك بعض من الصّرامة، ومنهم من تعجبهم طريقة بعض الأساتذة، إذ يجدونها مهمّة ويستفيدون منها جيّدا.

وعليه، نستنتج أنّ هناك تباين في آراء الطّلبة حول الطّرائق الّتي ينتهجها الأساتذة في تسييرهم لحصص التّطبيق، بين مؤيّد ومعارض، وذلك حسب طريقة وإمكانيّات كلّ أستاذ، والمستوى التّعليمي الّذي يتميّز به.

3.<u>السّؤال الثّالث</u>: هل تلاحظ بأنّ حصص التطبيق تساهم في تحسين كفايات الطّالب اللّغويّة والتّواصليّة؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
نعم	17	17.90
لا	5	5,26
نوعا ما	73	76.84
المجموع	95	100

الجدول رقم-3-



الدّائرة النّسبيّة رقم -3-

<u>التّحليل</u>: وقد أدرجنا هذا السّؤال ضمن الاستبيان الموجّه للطّلبة، لنعرف ما مدى استفادة الطّلبة من حصص التّطبيق، وإن كانت هذه الحصص تُضيف لهم أشياء جديدة، وتطوّر كفاياتهم اللّغويّة والتّواصليّة عما كانت عليه، كون هذه الحصص تعطي الفرص أكثر للطالب ليشتغل، ويبحث، ويتحدّث، ويناقش، ويبدي آرائه، ويتّخذ مواقف...الخ

ولقد توصّلنا من خلال تحليلنا للنّتائج المسجّلة في الجدول ، إلى أنّ أغلبية الطّلبة اختاروا الجواب بـ "نوعا ما"، حيث بلغت نسبة هؤلاء 76.84%، بينما فئة قليلة منهم والّتي تتراوح نسبتها 5.26%، اختارت الإجابة بـ"لا"، أي أنّها فئة قليلة فقط لم يُلاحظوا أيّ تحسّن على مستوى كفاياتهم، وهناك 17.90%، يجزمون بأنّ حصص التّطبيق تساهم في تحسين كفاياتهم، حيث اختاروا الجواب "نعم".

إنّ الطّالب الّذي يجزم بأنّ حصص التّطبيق لا تفيده ولا تساهم في التّحسين من مستواه، على الأقل اللّغوي والتّواصلي، دون الخوض في الكفايات الأخرى، هو أنّ "الضّعف كائن في الطّالب، في المرحلة قبل الجامعيّة، وبقي هذا الضّعف مصاحبا له إلى المرحلة الجامعيّة"[1]،

[1]- صالح بلعيد، ضعف اللّغة العربيّة في الجامعات الجزائريّة، جامعة تيزيوزو نموذجا، دار هومه. الجزائر: 2009، ص173.

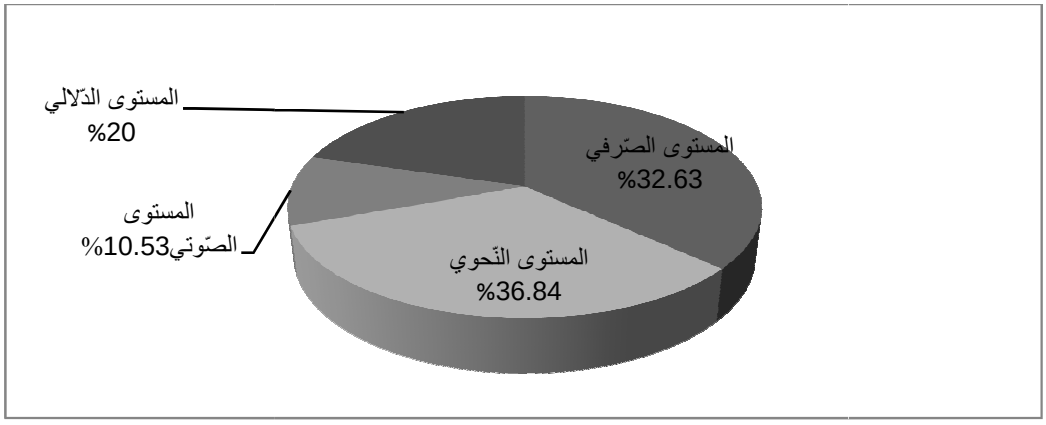
فالطّامة الكبرى تكمن في القاعدة الأساسيّة الّتي يفتقر إليها الطّلبة، فمن المفروض في الجامعة أن يكون الطّالب باحثا، وليس متعلّما يفتقر إلى الكفايات الأساسيّة الّتي تشكّل أداة البحث العلمي.

إنّ عدم استفادة الطّالب من حصص التّطبيق مهما كان نوعها أو طريقة تقديمها، يعود إلى عدم بذلهم لأيّ مجهود، مهما كان ضئيلا ليتعلّم، ولا يحاول أن يساهم في تكوين نفسه والرّفع من مستواه، بل يبقى يلقي اللّوم على الأستاذ أو الطّريقة، أو شيء آخر ليبرّر خموله وعجزه عن أداء واجبه، في حين أنّ حصص التّطبيق وُجدت كفرصة للطّالب ليعمل ويتكوّن، وهي الفرصة الوحيدة الّتي تُمنح له ليُمارس اللّغة، ويصحّح أخطاءه اللّغوية والتّواصليّة.

4.**السّؤال الرّابع:** من بين المستويات التّالية، ما هو المستوى الّذي تعاني فيه من مشكلات؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
المستوى الصّوتي	10	10.53
المستوى الصّرفي	31	32.63
المستوى النّحوي	35	36.84
المستوى الدّلالي	19	20
المجموع	95	100

الجدول رقم-4-



الدّائرة النّسبيّة رقم -4-

التّحليل: يُساعدنا هذا السّؤال على معرفة المستوى الّذي يجد فيه الطّلبة صعوبات أكثر، وقد مثّلناه بدائرة بيانيّة، يظهر لنا من خلالها، وعلى حسب ما اختاره الطّلبة، أنّ المستوى الّذي يعاني فيه الطّلبة من مشكلات هو المستوى النّحوي، وتبلغ نسبة هؤلاء 36.84%، ويلي ذلك المستوى الصّرفي، حيث كانت نسبة المعانين من المشكلات في هذا المستوى من النّسبة الأولى وهي 32.63%، أمّا بالنّسبة للمستويين الصّوتي والدّلالي، فكانت نسبة الطّلبة الذين يعانون من مشكلات في المستوى الأول هي 10.53%، والثّاني 20%، فلا يعاني الطّلبة مشكلات على المستوى الصّوتي كثيرا.

وقد يعود هذا الضّعف والخوف من المستوى النّحوي إلى كثرة القواعد النّحويّة وتعدّدها، وصعوبتها، إذ يصعب على الطّالب استيعاب كلّ هذه القواعد دُفعة واحدة، إضافة إلى الطّرائق الّتي يُدرّس بها النّحو والصّرف، منذ المراحل الابتدائية، فهي طرائق جامدة، تركّز على شرح القواعد، وتقديم أمثلة جاهزة، دون التّركيز على قدرات الطّالب على استعمال تلك القواعد في تعابيره وأجوبته، ويمتدّ ذلك إلى الجامعة، ويعجز الطّالب أحيانا على تشكيل جملة سليمة خالية من الأخطاء النّحوية والصّرفية في بعض الأحيان، والطّالب دائما لا يبذل مجهودات لتجاوز هذه العوائق.

وسنقدّم هنا مجموعة من النّماذج التي نستشهد بها عن بعض مشكلات الطّلبة في الجانب الصّوتي والصّرفي والنّحوي ممّا رصدناه خلال حضورنا في حصص التّطبيق:

أ . **الجانب الصّوتي:** لمّا كان أحد الطّلبة يقرأ نصّا في حصّة **المسرح العربي**، فقرأ كلمة (مسرح) (مصرح) وكرّر هذا الأداء عدّة مرات، فلا يُفرّق بين حرفي "السّين"، و"الصّاد"، إذ فَقَدَ /س/ سماته التّمييزية الّتي تميّزه عن /ص/ فأصبحا شيئا واحدا في قراءة الطّالب، وهما

حرفان لثويّان "صفيريّان، وتُعرف أيضا بالأسليّة، لأنّها تخرج من أسلة اللّسان"[2]، إلّا أنّ "السّين" حرف صفيري مهموس، في حين "الصّاد" حرف مجهور، لذا الفرق يظهر أثناء النّطق بهما، وتوظيفهما في الكلمات والجمل.

وطالب آخر قرأ (حضارة) (حظارة) وكرّر ذلك أيضا، فأسقط الوظيفة التّمييزيّة من الفونيم ضاد /ض/ ليصبح لا فرق بينه وبين الظّاء /ظ/ وأصبح الفونيمان في لغة هذا الطّالب حرفا واحدا، وهي مشكلة أغلبيّة الطّلبة، إذ نجدهم ينطقون "الضاد" ظاءً، وهذا الخلل بدون شكّ خطأ يعود تجذّره في لغة الطّلبة إلى المراحل ما قبل الجامعيّة، بل يمكن أن يعود إلى التّعليم الابتدائي، حيث لا يهتمّ الكثير من المدرّسين بمثل هذه الانزلاقات، حتّى تُصبح عادة مترسِّخة في استعمالات المتعلّمين، وتصاحبهم إلى الجامعة، دون أن يبذل الطّلبة أي جهد لتجاوز مثل هذه الأخطاء الّتي طالما تسيء إلى اللّغة، وتعبّر عن ضُعف أداء الطّالب للأصوات تأدية سليمة، ونماذج أخرى كثيرة.

ب . في الجانب الصّرفي: طرح الأستاذ (في مقياس: مصادر البحث) سؤالا على شكل تطبيق بسيط طلب من الطّلبة التّعرّف على هذه الكلمات بالعودة إلى المعجم: جيّد، استيطان، استحوذ، استجابة، وقد كانت الإجابات كالتّالي: "**استوطن. استوطان...استحوذ. اِحْوَذَّ، استحوى، حوى، حَوَذْ...جَيَدَ، جاد، جدّ...جاب، أجاب...**"، كانت الإجابات تُقدّم عشوائيّا، فمعظمهم لم يتمكّن من إيجاد أصولها، فعلى الطّلبة العودة لأصول الكلمات، أصولها الثّلاثيّة، لمعرفة المزيدة(فيها حروف زائدة)، من الأصليّة (ليس فيها حروف زيادة، كلّ حروفها أصليّة)، الجامدة (ليس له أصل، لا يتفرّع من أصل معيّن)[3]، من المشتقّة (ما له أصل يرجع إليه، ويتفرّع عنه)[4]، مشتقّة من كلمة معيّنة، تكون الأصل.

---

[2]– الطيب دبه _مبادئ اللّسانيّات البنويّة، دراسة تحليليّة ابستمولوجيّة_ دار القصبة للنّشر، الجزائر، 2001، ص167.

[3]–ابراهيم قلّاتي، قصّة الإعراب، دار الهدى. الجزائر: 2006، ص398.

[4]– المرجع نفسه ص404.

فقد كانت إجاباتهم العشوائيّة، تُظهر مستواهم الضّعيف في الجانب الصّرفي، فلم يُفلحوا لا في الحصول على الجواب الصّحيح بإيجاد أصل كلّ كلمة، ولا في ذكر القاعدة الصّرفيّة الخاصّة بكلّ ظاهرة ممّا قُدِّم لهم. والغريب أنّ هذه الكلمات متداولة كثيرا في استعمالاتهم وهم طلبة في قسم اللّغة، فكلمات مثل (استوطن واستحوذ واستجابة) لم يقدروا على إرجاعها إلى أصولها الثّلاثيّة وهي ليست غريبة عليهم، ولم يُدركوا حروف الزّيادة فيها (ا. س. ت)، من الأصليّة.

جـ الجانب النّحوي: في حصّة "**علم النّحو**" قدّم الأستاذ جملة للإعراب وهي: **ما كان أجمل السّماء**"، لم يستطع أيّ طالب إعراب هذه الجملة. طالب آخر عجز عن تعيين المسند والمسند إليه في عبارة "متى نصر الله". وآخر قام بإعراب الفعل (دُمت) بشكل خاطئ. وآخر لم يدرِ هل الفعل (دعا) هو فعل مضارع أم ماض. وطالب آخر كتب "دعى" بدلا من "دعا" أي بالألف المقصورة، وطالب آخر كتب (ينموا). ولم يتمكنوا من إعراب كلمة "**لِوَاء**"، وهي واردة في جملة إعرابها في ذلك السياق هو (تمييز) وحتّى المحاولات الّتي كانوا يُدلون بها لم تكن كاملة كما لاحظنا، فقدّم الأستاذ لهم الإعراب.

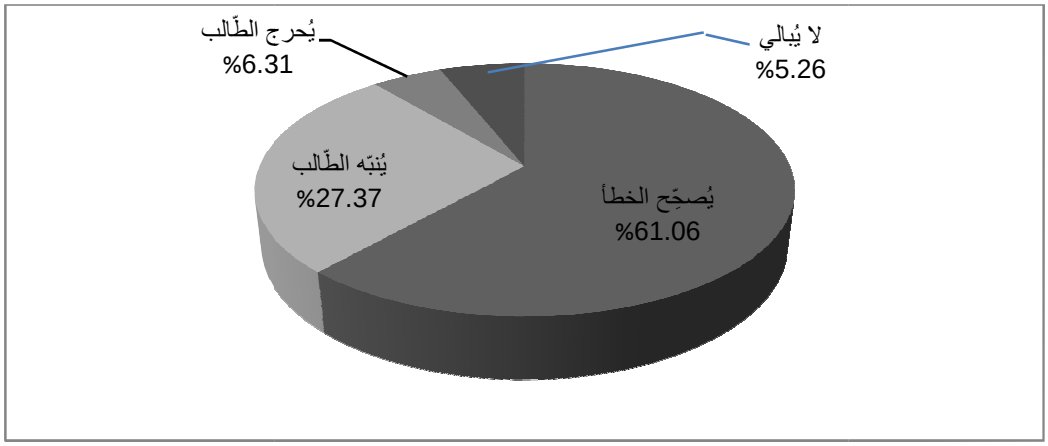
د . الجانب الدّلالي: في مقياس "مصادر البحث"، قدّمت طالبتان عرضا، وحين كانت إحداهما تقرأ، ظهر مصطلح لا علاقة له بالسّياق ولا بالجملة الّتي أوردتها، قائلة: اتّبعنا طريقة "الاستسقاء"؟؟؟، نبّهها الأستاذ بسؤال: طريقة ماذا؟ أعادت وبتأكيد من زميلتها قالت: "طريقة الاستسقاء"، فترك الأستاذ الطّالبتين إلى أن أنهتا العرض، فطرح عليهنّ بضع أسئلة، ليعود إلى سؤال: ما معنى طريقة الاستسقاء؟ فلم يُجب الطّلبة، ولا حتّى صاحبتي العرض، فقال الأستاذ: ما معنى الاستقصاء؟ إلّا أنّه لم يتلقّ جوابا أيضا. لكن نبّههم الأستاذ فيما بعد أن المقصود هو طريقة الاستقصاء.

كذلك قال الأستاذ للطّالبة:"لا داعي للبنبنة، فاستغرب الطّلبة من مفردة البنبنة، فقال الأستاذ: "أي قول فلان بن فلان بن فلان بن..."، أو العنعنة، أي فلان عن فلان، عن فلان..."، فقد استفهم كلّ الطّلبة عند سماعهم لكلمتي البنبنة، والعنعنة.

5.**السّؤال الخامس**: ما هي ردّة فعل الأستاذ عندما يقع الطّالب في الخطأ؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
يُصحّح الخطأ	58	61.06
يُنبّه الطّالب	26	27.37
لا يُبالي	5	5.26
يُحرج الطّالب	6	6.31
المجموع	95	100

الجدول رقم -5-



الدّائرة النّسبيّة رقم -5-

التّحليل: استعملنا هذا السّؤال لنعرف نظرة الطّلبة إلى الأساتذة المُدرّسين، ولتتبيّن لنا ردّة فعل أساتذتهم إزّاء أخطاء الطّلبة، ومدى حرصهم على السّلامة اللّغويّة للطّلبة، حيث يظهر من خلال الجدول، أنّ معظم الطّلبة يُصرّحون بأنّ الأستاذ يُصحّح الخطأ، حيث بلغت نسبة الطّلبة الّذين اختاروا هذا الجواب 61.06%، وهناك من الأساتذة من يُنبّه الطّلبة، وتراوحت

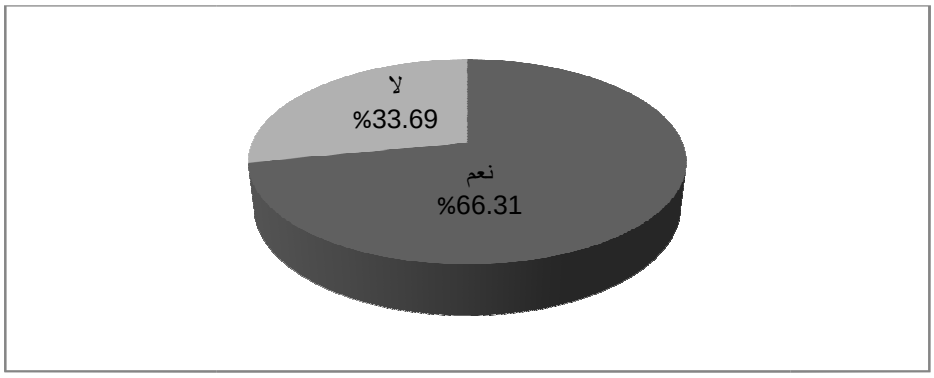
نسبة الطّلبة الّذين وقع اختيارهم على هذا الجواب 27.37%، أمّا نسبة 5.26، منهم فذهبت إلى أنّ الأستاذ لا يُبالي بهفوات الطّالب الّتي يقع فيها، و6.31% منهم من يقول أنّ الأستاذ يتصرّف بإحراج الطّالب، أثناء وقوعه في الخطأ.

في الواقع، ومن خلال حضورنا لبعض حصص التّطبيق، أدركنا أنّ للأساتذة أيضا جزءا من المسؤوليّة في استمرار هذه المشكلات، حيث كنّا نسمع الطّلبة وهم يتحدّثون ويرتكبون أخطاء نحويّة فادحة ولا يتدخّل الأستاذ لتصحيحها، بل حتّى أنّ بعض الأساتذة كانوا يرتكبون الأخطاء أثناء مناقشاتهم مع الطّلبة، هذا إلى جانب ميل كلّ من الأستاذ والطّالب إلى استعمال اللّهجات أكثر، وهذا يُعيق كثيرا الاستعمال الصّحيح للّغة العربيّة الفصحى.

6.<u>السّؤال السّادس</u>: هل هناك تفاعل بين الطّلبة والأساتذة خلال حصص التّطبيق؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
نعم	63	66.31
لا	32	33.69
المجموع	95	100

الجدول رقم -6-



الدّائرة النّسبيّة رقم -6-

التّحليل: قمنا بطرح هذا السّؤال لنصل إلى الجوّ الّذي يسود حصص التّطبيق، ولمعرفة مدى تفاعل الطّلبة والأساتذة، أثناء إجراء هذه الحصص.

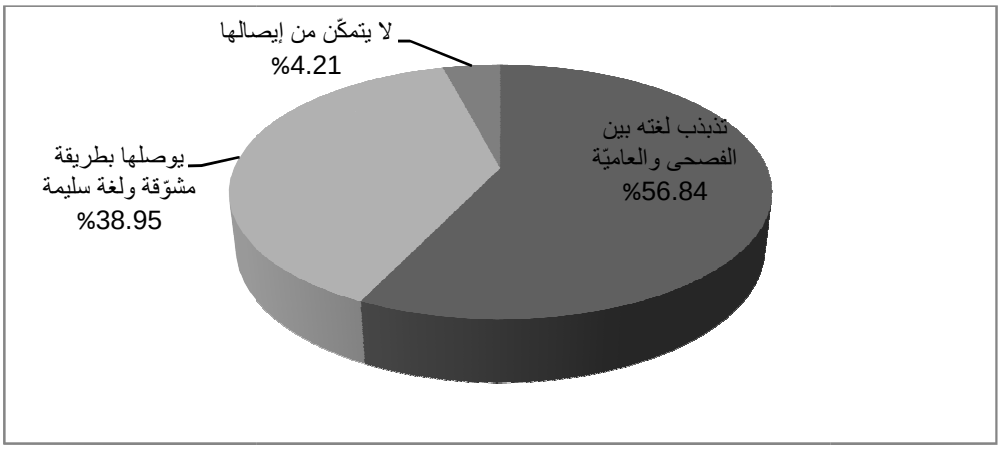
توصّلنا بعد تحليلنا للنّسب المئويّة إلى أنّ معظم الطّلبة يُقرّون بوجود تفاعل بين الطّلبة والأساتذة، حيث وصلت نسبة المجيبين بنعم إلى 66.31%، في حين نسبة 33.69% من الطّلبة يقرّون بانعدام التّفاعل بين الطّرفين.

وقد تأكّدنا من صحّة هذه النّسب خلال حضورنا داخل قاعات الدّروس في حصص التطبيق، إذ لاحظنا كيف كانت تلك الحصص تُنجز في جوّ من الخمول وعدم الاهتمام، لا نقاش فعّال، ولا إبداء رغبة في المشاركة من قِبل الطّلبة، إلا فئة قليلة جدا منهم، وتكاد تنعدم في بعض الحصص الأخرى، نفس الطّلبة يجيبون عن أسئلة المدرّسين، وتكون تدخّلاتهم في شكل أجوبة جزئيّة وسطحيّة، لا تجذب انتباه السّامع ولا تضيف شيئا إلى معارفه، حيث نلاحظ انصرافا تاما عن التّحليل والنّقاش، لاسيما عندما يتعلّق الأمر بتقديم عرض، فإنّ الطّلبة الّذين يعرضون يقرؤون، والآخرون بعضهم حضوره كان جسديا فقط، والبعض الآخر منشغل بأمور أخرى، ولا يهتمّ بما يُلقى عليه.

7. **السّؤال السّابع:** ما رأيكم في تمكّن الأستاذ من مادّته وقُدرته على توصيلها؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
يوصلها بطريقة مُشوِّقة ولُغة وسليمة ومتمكّن من مادته	37	38.95
تتذبذب لُغته بين الفُصحى والعاميّة.	54	56.84
لا يوصل الرّسالة بشكل جيّد	4	4.21
المجموع	95	100

الجدول رقم -8-



الدّائرة النّسبيّة رقم -8-

<u>التّحليل</u>: تبيّن لنا النتائج الواردة في الجدول أنّ نسبة 38.95% من أفراد العيّنة يقرّون بكون طريقة الأستاذ مشوّقة ولغته سليمة، ومتمكّن من مادّته. أمّا النّسبة الكبيرة من أفراد العيّنة ذاتها والّتي تقدّر بـ 56.84%، ترى أنّ لغة الأستاذ متذبذبة بين الفصحى والعاميّة، ونسبة ضئيلة منهم صرّحوا بأنّ الأستاذ لا يتمكّن من إيصال المادّة المراد تدريسها، وبلغت تلك النّسبة 4.21%.

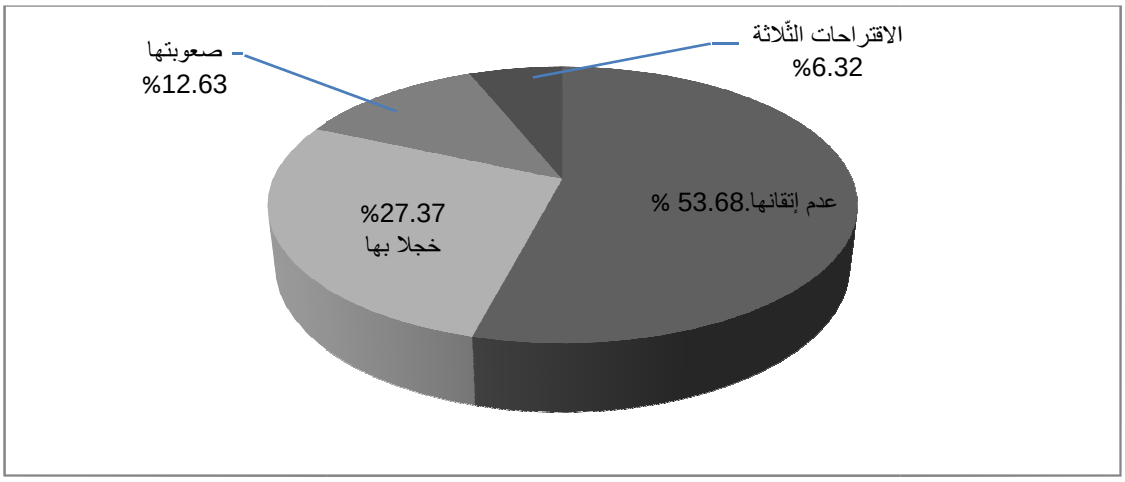
كان لزاما علينا طرح هذا السؤال لمعرفة مواقف الطّلبة من أساتذتهم، رغم أنّ الأجوبة عن مثل هذه الأسئلة لا تخضع للموضوعيّة في الغالب، خاصّة من قبل الطّلبة المتهوّرين الّذين غالبا ما يلقون اللّوم على الأساتذة لتغطية ضعفهم وكسلهم. كما أنّه يوجد اختلاف بين أستاذ وآخر، فكلّ واحد وطريقته في العمل، ومدى التزامه بلغة التّدريس أو انحرافه عنها وميله إلى العاميّة، كما أنّ مستوى الطّلبة الضّعيف من كلّ الجوانب لا يسمح لهم بإصدار أحكام عن قدرة الأستاذ على إيصال الرّسالة أم لا، فهم أصلا لا يهمّهم إن وصلت أم لا، بل ينتظرون متى تنتهي الحصّة ويخرجون. لكن دون إغفال معاناة بعض الطّلبة المجتهدين من الطّرائق والآليّات الّتي يستعملها بعض الأساتذة أثناء الإلقاء، لكون البعض منهم لا يهمّهم إيصال

الرّسالة، أو الالتزام باللّغة الفصحى، وإيصال المعلومات بشكل جيّد وبلغة سليمة، فغالبا ما يلجؤون إلى العاميّة، وهذا ما يؤثّر سلبا على أداء الطّلبة.

8.السّؤال الثّامن: سبب نفور الطّلبة من اللّغة العربيّة الفصيحة يعود إلى:

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
عدم إتقانها	51	53.68
صعوبتها	12	12.63
خجلا بها	26	27.37
الاقتراحات الثّلاث	6	6.32
المجموع	95	100

الجدول رقم _9_



الدّائرة النّسبيّة رقم –9–

التّحليل: الغاية من هذا السّؤال هو معرفة سبب ذلك النّفور العجيب للطّلبة من اللّغة العربيّة، والميل إلى اللّغات الأجنبيّة رغم ضعفهم فيها، فنسبة 53.68% من العيّنة تقرّ بأنّها لا تتقن استخدام اللّغة العربيّة الفصحى لذا تنفر منها، ونسبة 12.63%، من الطّلبة يرون أنّها لغة

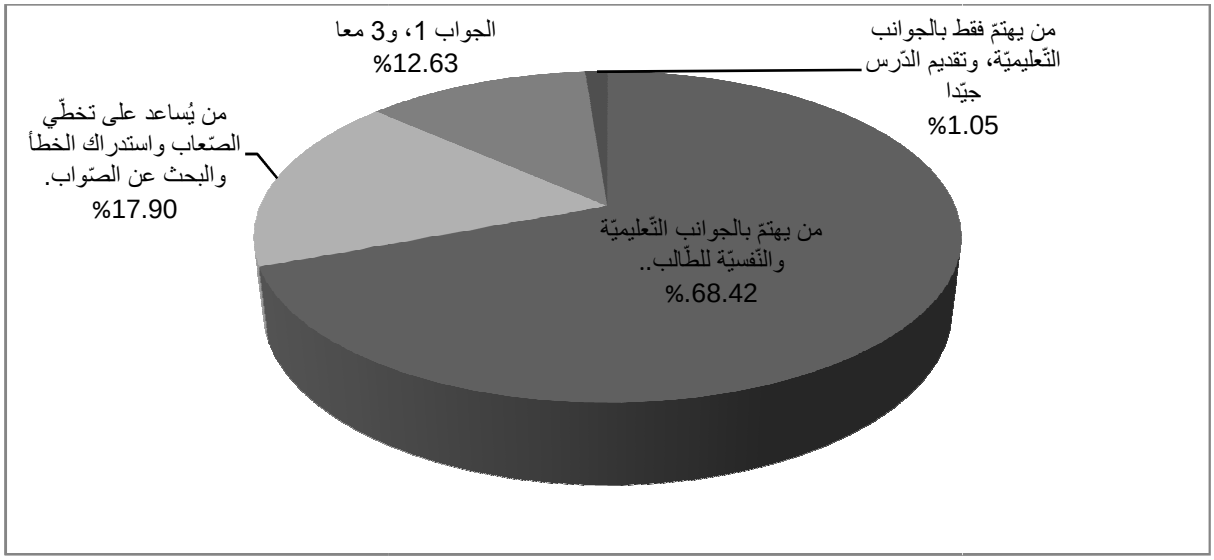
صعبة، ونقصد بالصّعوبة هنا تعقيد قواعدها اللّغوية. أمّا نسبة 27.37%، فتُصرِّح بأنّ نفورها من هذه اللّغة هو الخجل بها، وتعمّدنا طرح هذا السّؤال لأنّنا غالبا ما نسمع لمثل هذه المواقف تُصدر من قبل بعض الطّلبة في القسم، إذ يحتجّون عن عدم اهتمامهم بدروسهم بكون هذه اللّغة لغة متخلّفة ومنحطّة، هي لغة الشّعر، ولا مستقبل لها ...الخ، ويذكر، في مقابل ذلك، مزايا اللّغات الغربية. أمّا نسبة 6.32% من أفراد العيّنة، فقد اختاروا كلّ الاقتراحات، أي أنّهم ينفرون منها بسبب خجلهم منها، وبسبب صعوبتها، وكذلك لعدم إتقانهم لها، وهذا يرتبط بالدّرجة الأولى بانصرافهم عن مطالعة الكتب والمجلاّت الّتي تُثري لغتهم وتحسِّن من مستواهم اللّغوي، أضف إلى ذلك ضعفا كبيرا في رصيدهم المُعجمي واللّغوي بصفة عامّة جعلهم عاجزين على التحكّم في لغة التّعليم.

9.<u>السّؤال التّاسع</u>: كيف ترى الأستاذ المثالي؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
من يُساعد على تخطّي الصعاب واستدراك الخطأ، والبحث عن الصواب.	17	17.90
من يهتمّ فقط بالجوانب التعليمية، وتقديم الدّرس جيدا.	1	1.05
من يهتم بالجوانب التعليمية والنّفسية للطالب.	65	68.42
الجواب الأوّل والثّالث معا	12	12.63

المجموع	95	100

الجدول رقم-10-



الدائّرة النّسبيّة رقم -10-

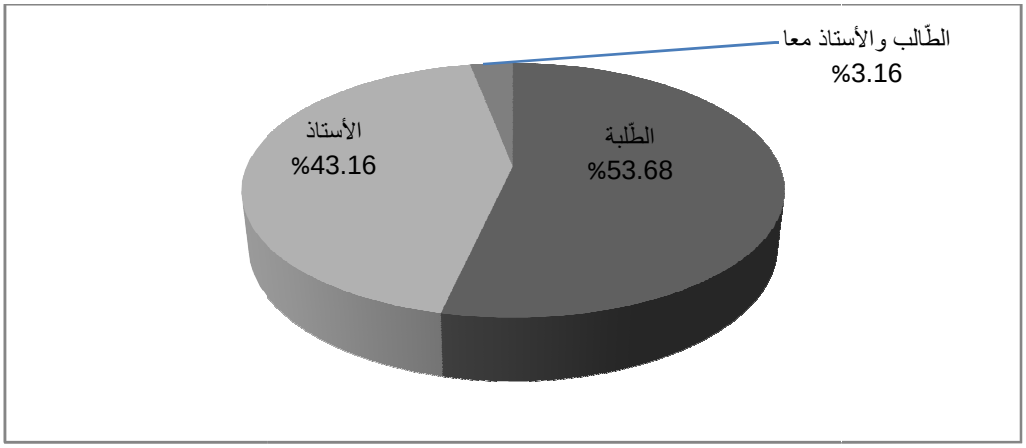
<u>التّحليل</u>: يُبيّن الجدول السّابق أنّ نسبة 17.90 % من الطّلبة يرون أنّ الأستاذ المثالي هو الّذي يقف إلى جانب طلبته ويساعدهم على تجاوز الصّعاب الّتي يصادفونها، ويختار أغلبيّة أفراد العيّنة الّذين تبلغ نسبتهم 68.42%، الجواب الثّالث وهو أنّ الأستاذ المثالي هو الّذي يعتني بالجوانب البيداغوجيا والجوانب النّفسيّة للطّلبة، فمن الطّبيعي أن تكون هذه النّسبة مرتفعة لأنّ الطّلبة يميلون أكثر إلى الأستاذ الّذي يتفهّم وضعهم، حتّى وإن تعلّق الأمر باللاّمبالاة وعدم الاكتراث بالدّروس. أمّا الجواب الثّاني فقد تمّ اختياره من قبل عدد قليل من الطّلبة تبلغ نسبتهم 1.05%، فالطّالب ليس بحاجة إلى التّعلّم فقط، إنّما بحاجة أيضا إلى أستاذ يفهمه، ويساعده على تصحيح أخطائه، والعناية بمشكلاته، التّعليمية والنّفسية. أمّا الّذين اختاروا الجواب الأوّل والثّالث معا، فتبلغ نسبتهم 12.63%.وذلك لما للجانبين الدّراسي والنّفسي من دور فعّال في تقويم سلوك الطّالب ودفعه وتحفيزه على العطاء والمثابرة

والاجتهاد من أجل تحصيل المعرفة، لذا على الأستاذ مساعدة الطّلبة على تجاوز كل الضّغوطات والظّروف النّفسيّة الّتي يمرّ بها، وكذا محاولة توفير جوّ ملائم للعمل.

10.السّؤال العاشر: من يلعب الدّور الأساس ويأخذ وقتا أكثر في الحديث والنّقاش خلال الحصص التّطبيقية؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
الأستاذ	41	43.16
الطّلبة	51	53.68
الطّالب والأستاذ	3	3.16
المجموع	95	100

الجدول رقم-11-



الدائرة النّسبيّة رقم-11-

التّحليل: نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ نسبة 53.68%، من أفراد العيّنة يؤكّدون أنّ نقاشات الطّلبة وتدخّلاتهم تأخذ حيّزا كبيرا من الوقت المخصّص للتّطبيقات، ونسبة 43.16% اختاروا الجواب الثّاني، والّذي ينصّ على أنّ الأستاذ هو الّذي يأخذ الوقت أكثر، وثلاث طلبة فقط يرون بأنّ الوقت يشغله الأساتذة والطّلبة معا، وتبلغ نسبتهم 3.16%، وهذا

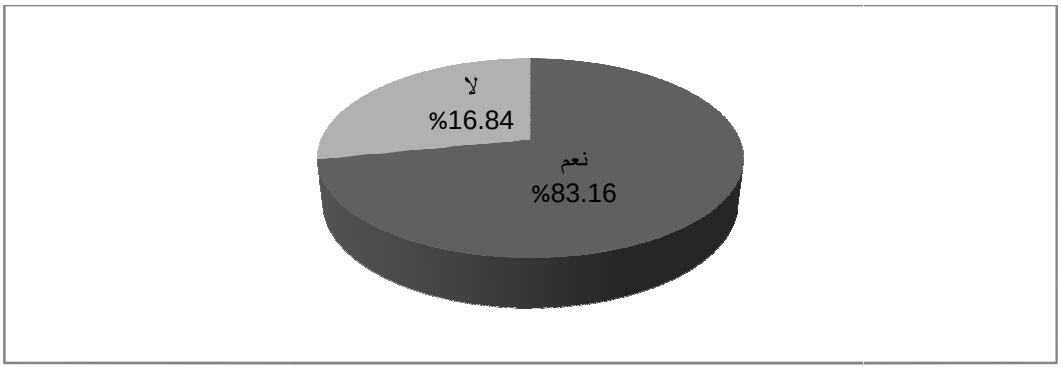
الّذي يجب أن يكون، فالأستاذ يُحاضر، ويُقدّم للطّلبة ما يلزمهم فيما يخصّ المقياس، وكلّ ما يُساعدهم على الفهم والبحث فيه، ليحين وقت التّطبيق، حيث يحين دور الطّالب ليتدخّل ويناقش، ويجيب عن أسئلة المدرّسين للتأكّد من مدى استيعابهم للدروس وهذا ما يُسمّى بالتّغذية الرّاجعة. ومنه نستنتج أنّ حصص التّطبيق فضاء رحب يجد فيه الطّالب ضالّته في الإفصاح عمّا يمتلكه من قدرات مختلفة وكذا إعطائه الحريّة المطلقة على التّعبير والتّحاور بعفويّة دون قيود لذا يفضّل أن يأخذ الأمور على محمل الجدّ ويبتعد بذلك عن التّهاون والكسل فيسعى للعمل والتّصرف بعقلانية.

أمّا موقفنا من هذا، فإنّ من خلال حضورنا في حصص التّطبيق لاحظنا، وفي أغلبية الحصص، أنّ الطّالب يفضّل السّكوت والإنصات للمدرّس، ويتهرّب من الإجابة عن الأسئلة، ولا يشارك بفعالية.

11.<u>السّؤال الحادي عشر</u>: هل الأستاذ يتيح لكم الفرصة للنّقاش وإبداء الرأي وإصدار أحكام خلال حصص التّطبيق؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
نعم	79	83.16
لا	16	16.84
المجموع	95	100

الجدول رقم-12-



الدّائرة النّسبيّة رقم -12-

التّحليل: هل تُتاح لكم فرصة للنّقاش وإبداء الرّأي وإصدار أحكام؟، سؤال يفرض نفسه، لأنّ الطّلبة يشتكون من طغيان ما يُدلي به الأستاذ على الحصص، وفي المقابل يشتكي الأساتذة من عدم وجود تفاعل معهم من قبل الطّلبة أثناء هذه الحصص، وكما نلاحظ فأغلبيّة الإجابات 83.16% كانت نعم، أي أنّ الأساتذة يُتيحون الفرصة للطّلبة للتكلّم والتّفاعل وإبداء الرّأي.إلاّ أنّ هناك فئة من الطّلبة يتهرّبون ويرفضون الحديث أثناء حصص التّطبيق، وتأكّدنا من ذلك من خلال حضورنا لعدد كبير من حصص التّطبيق، وذلك راجع لعوامل مختلفة قد يكون ذلك لصعوبة المادّة اللّغوية لديهم أو لخوفهم من ردّة فعل الأستاذ أثناء وقوعهم في الخطأ وأيضا لشعورهم بالخجل وعدم الثّقة بأنفسهم وبقدراتهم.

إنّ مشكلة الطّلبة تكمن في هذه النّقطة، لأنّه لا يوجد أستاذ لا يرغب أن يكون مستوى طلبته عال، ويناقشون معه في مسائل العلم وبلغة سليمة، ويدلون بآرائهم وأراء الباحثين. لكن ما يجري في الواقع هو عكس ذلك تماما، فكثيرا ما تتحوّل حصص التّطبيق إلى محاضرة، نجد الأستاذ يتحدّث وحده من بداية الحصّة إلى آخرها، ومن الطّبيعي أن يكون مستوى الطّالب المعرفي ضعيفا جدا، وتكون كفايته اللّغوية والتّواصلية متدنيّة.

12.**السّؤال الثّاني عشر**: ما هي الحلول الّتي تراها مناسبة لتحسين وضعيّة الحصص التّطبيقيّة حتى تساهم في تحسين الكفايات اللّغوية والتّواصليّة وحتّى المعرفيّة لدى الطّلبة؟

التّحليل: فضّلنا جعل هذا السّؤال كختام لهذا الاستبيان، ليكون على شكل نقاط، نستنتج منها الحلول المُمكِنة الّتي يراها الطّلبة مُجْدِية لتحسين وضعيّة الحصص التّطبيقيّة، حاولنا قدر المستطاع الاحتفاظ بمقاصد الطّلبة، وعدّلنا ما كان محتاجا للتّعديل، كالأخطاء اللّغويّة، النّحويّة الصّرفيّة، وحتّى الأسلوب، إلّا أنّ ما كُنّا بحاجة إليه هي الأفكار الخاصّة بهم، وقد لاحظنا تقارب كبير في الإجابات، ومن أهمّ الحلول الّتي أدرجوها في هذا المقام، نذكر:

- الالتزام باستعمال اللّغة العربيّة الفُصحى أثناء تحليلهم ومناقشتهم للمادّة اللّغويّة، من طرف الطّالب والأستاذ معا.
- إعداد آليّات وتقنيّات منهجيّة لإجراء البحوث بطريقة تُمكِّن الطّلبة من الفهم والاستيعاب، ولتعويد الطّلبة على طريقة الإلقاء، والتّخلّص من الخوف والخجل.
- حثّ الطّلبة على إنجاز التّمارين التّطبيقيّة الّتي تُقدّم له من قبل الأستاذ.
- تمتّع الأستاذ بالكفايات اللّازمة، واستعمال الموضوعيّة، والتمكّن من المقياس.
- مناقشة النّقاط العالقة، ومنح الطّالب الحريّة لطرح الأسئلة والاستفسار.
- برمجة مقاييس، تُثير انتباه الطّلبة.
- توفير جوّ ملائم، داخل الحصّة بتوطيد علاقة الأستاذ بالطّالب.
- تخصيص وقت كاف لكلّ حصّة تطبيقيّة، بحيث تُبرمج حصّة تطبيقيّة لكلّ محاضرة، ويُفضّل أن يكون الأستاذ المحاضر نفسه المطبّق.
- برمجة مقياس منهجيّة البحث، بداية من السّنة الأولى، وليس حتّى السّنة الأخيرة، ليكون في سُداسي واحد، وخلال حصّة تطبيقيّة واحدة، دون محاضرة.
- توفير وسائل بيداغوجيّة حديثة، تُضفي طابع الحماس على المقياس الدّراسي.

- تجنّب الخوض في موضوعات لا علاقة لها بالمقياس الدّراسي، لاستغلال وقت الحصّة، إذ هناك أساتذة يخرجون عن الموضوع ويتحدّثون في أمور لا علاقة لها بالمقياس.
- تحكّم الأستاذ في الحصّة، بإيقاف الفوضى عند اللّزوم، وتهيئة حصّة دراسيّة ملائمة.
- والإجابة الّتي طغت على كلّ آراء الطّلبة، هي أن يُراعي الأستاذ الجانب النّفسي للطّالب، وقُدراته المعرفيّة.
- أن يقوم الأستاذ بالشّرح بأسلوب بسيط، وبعيد عن التّعقيد.

يظهر من خلال أجوبة الطّلبة، أنّهم يُقرّون بضرورة تفاعل الأستاذ والطّالب معا، لتحظى حصص التّطبيق بقيمتها، ولتتحسّن وضعيّة التّدريس فتكتسي قيمتها العلمية، وتحقّق أهدافها، وتجسيد ذلك في سلوكات الطلبة، وأداءاتهم اللّغوية والمعرفيّة.

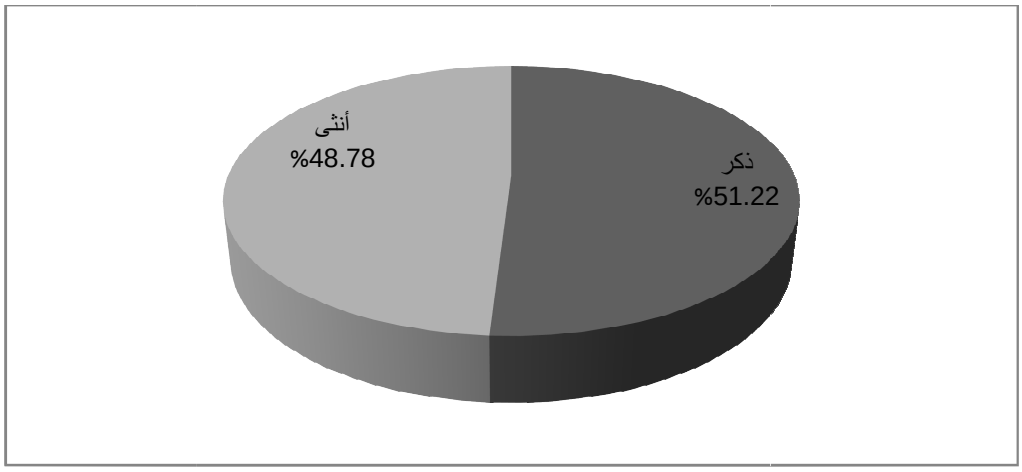
• تحليل الاستبيان الموجّه للأساتذة:

أ.البيانات الشّخصيّة:

1. السّؤال الأوّل: الجنس: ذكر، أنثى.

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
ذكر	21	51.22
أنثى	20	48.78
المجموع	41	100

الجدول البياني رقم-1-



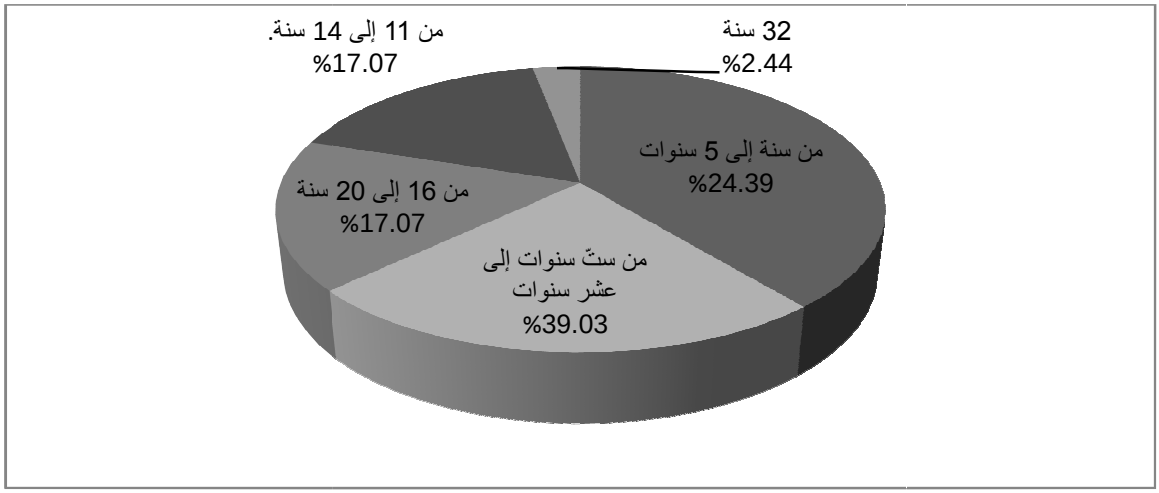
الدّائرة النّسبيّة رقم -1-

التّحليل: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أنّ نسبة الذّكور أعلى من نسبة الإناث حيث بلغت نسبتهم 51.22%، ونسبة الإناث 48.78%، ما يعادل 21، و20 فرد على التّرتيب.

2. السّؤال الثّاني: الأقدميّة في الجامعة.

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
من سنة إلى خمس سنوات.	10	24.39
من ستّ سنوات إلى عشر سنوات.	16	39.03
من إحداعشرة سنة إلى أربع عشرة سنة.	7	17.07
من ستّة عشرة سنة إلى عشرون سنة.	7	17.07
32 سنة,	1	2.44
المجموع.	41	100

الجدول البياني رقم-2-



الدّائرة النّسبيّة رقم -2-

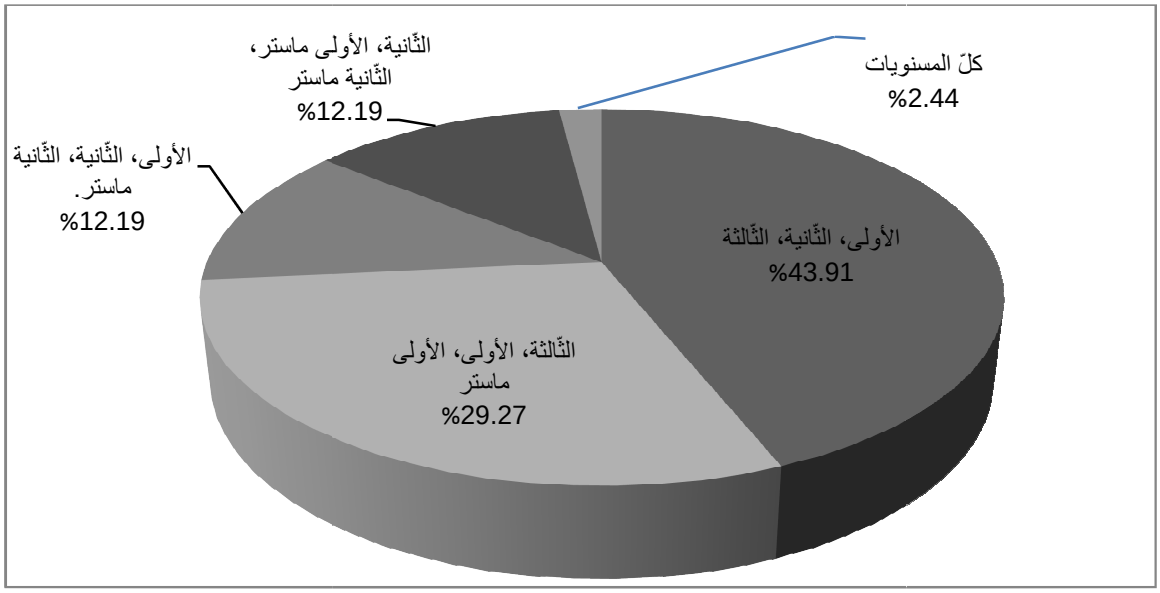
التّحليل: تباينت نسب أقدميّة الأساتذة في الجامعة، بين سّنة واحدة، إلى ال32 سنة، حيث يظهر من خلال الدّائرة النّسبية أعلاه أنّ نسبة الأساتذة الّذين تراوحت سنوات عملهم في الجامعة بين سنة، إلى خمس سنوات تعادل 24.39%، ونسبة 39.03%، من ستّ سنوات

إلى عشر سنوات، ومن 11 إلى 14 سنة بلغت نسبتهم 17.07%، النّسبة نفسها نالتها الفئة الّتي اشتغلت بين 16، إلى 20 سنة، و2.44% كانت لأكثر الأساتذة أقدميّة في العمل، وهي 32 سنة.

3. **السّؤال الثّالث:** المستوى الّذي تُدرّسه؟ الأول، الثّاني، الثّالث، الأول ماستر، الثّاني ماستر.

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
الأول، الثّاني، الثّالث	18	43.91
الثّالث، الأول، الأول ماستر.	12	29.27
الأول، الثّاني، الثّاني ماستر.	5	12.19
الثّاني، الأول ماستر، الثّاني ماستر.	5	12.19
كلّ المستويات.	1	2.44
المجموع	41	100

الجدول البياني رقم -3-

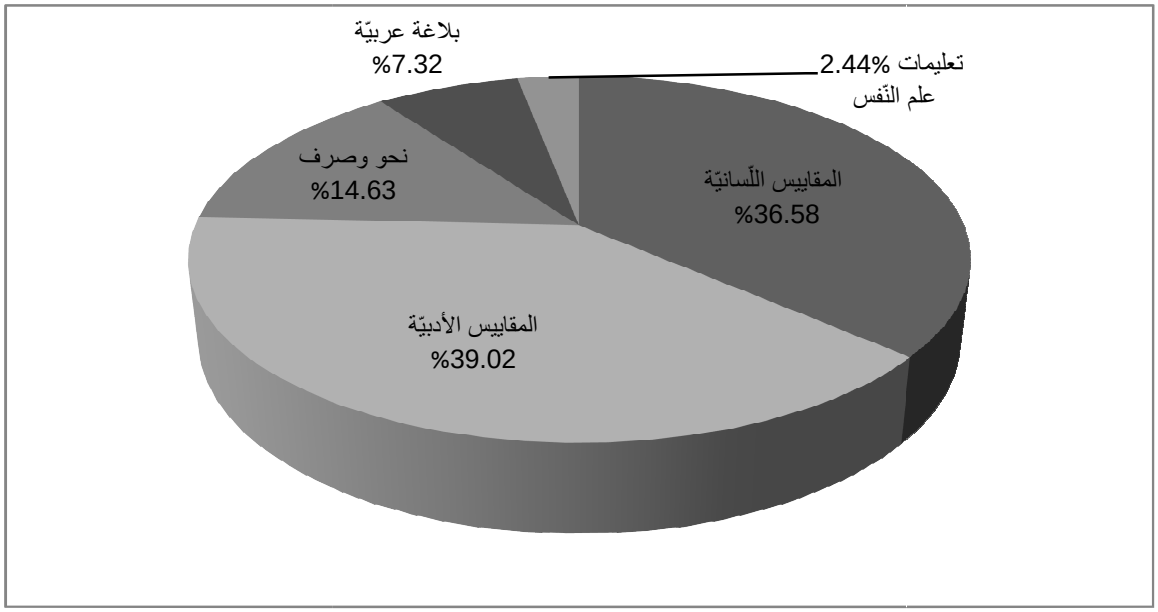


الدّائرة النّسبيّة رقم -3-

التّحليل: اختلفت النّسب المئويّة باختلاف المستويات، حيث كانت نسبة الأساتذة الّذين يدرّسون كلّ المستويات 2.44%، وهي أضعف نسبة، لتليها نسبة 12.19%، والّتي تمثّل أفراد العيّنة الّذين يدرّسون مستويات مختلفة، بين السّنة الأولى والثّانية ماستر، لتأتي نسبة المدرّسين في كلّ من السّنوات الثّالثة، الأولى، الأولى ماستر بنسبة 29.27%، لتترأّس نسبة المدرّسين للسّنوات الثّلاث الأولى ليسانس القائمة بنيلها لأعلى نسبة 43.91%.

4. **السّؤال الرّابع:** ما هي المقاييس الّتي تُدرّسها؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة%
المقاييس اللّغوية.	15	36.58
المقاييس الأدبيّة.	16	39.02
نحو وصرف.	6	14.63
بلاغة عربيّة.	3	7.32
تعليميات وعلم النّفس.	1	2.44
المجموع	41	100



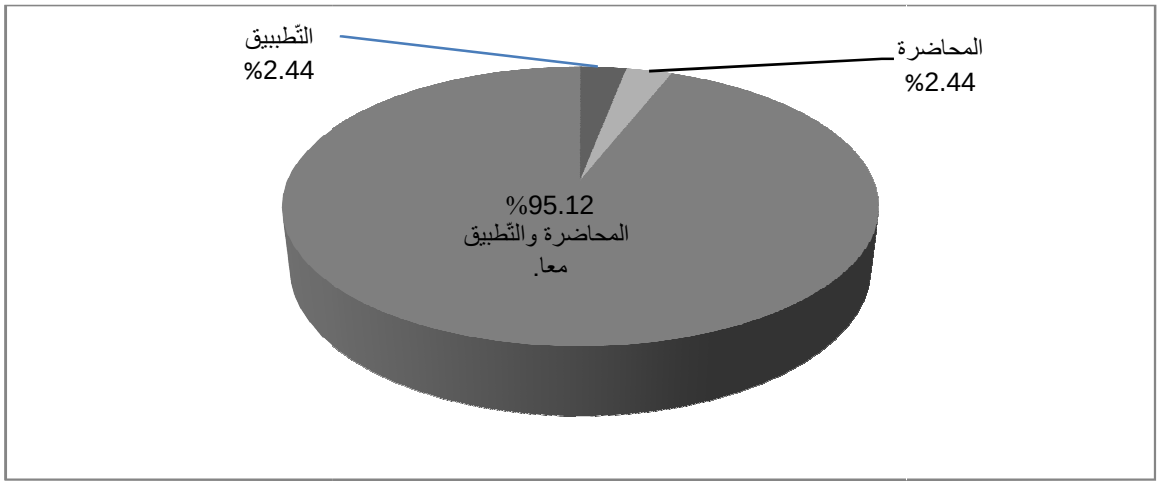
الدّائرة النّسبيّة رقم -5-

التّحليل: يوضّح الرّسم البياني أعلاه أنّ النّسبة كبيرة من أفراد العيّنة يدرّسون المقاييس الأدبيّة، وتقدر هذه النسبة بـ39.02%، لتليها نسبة 36.58% تمثل أفراد العينة الذين يدرسون المقاييس اللّغوية، لتتباين النّسب الباقية بين مقياس النّحو والصّرف، والبلاغة العربيّة، وتعليميّات علم النّفس بين 14.63%، و7.32%، و2.44%، على التّرتيب.

5. السّؤال الخامس: هل تُدرّس: المحاضرة أم التّطبيق، أم هما معا؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة%
المحاضرة	1	2.44
التّطبيق	1	2.44
التّطبيق، والمحاضرة معا	39	95.12
المجموع	41	100

الجدول البياني رقم -5-



الدّائرة النّسبيّة رقم -6-

التّحليل: كذلك يوضّح الجدول رقم -6-، اختلاف النّسب بين 95.12%، وهي النسبة التي تمثّل الأساتذة الذين يحاضرون ويطبقون في الوقت نفسه، والنّسبة نفسها 2,44%، لمدرّسي التّطبيق، ومدرّسي المحاضرة كلّ على حدة.

ب. البيانات العامّة:

1. السّؤال الأوّل: ما الهدف من حصص التّطبيق في رأيكم؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
تنمية معارف الطّالب وتدعيم المحاضرة.	2	4.88
تدريب الطّالب على التّحليل والشّرح والنّقاش والتّركيب والتّعليق.	4	9.75
تنمية كفايات الطّالب اللّغويّة والتّواصليّة، وتنمية معارفه وتدعيم المحاضرة، وتدريبه	14	34.14

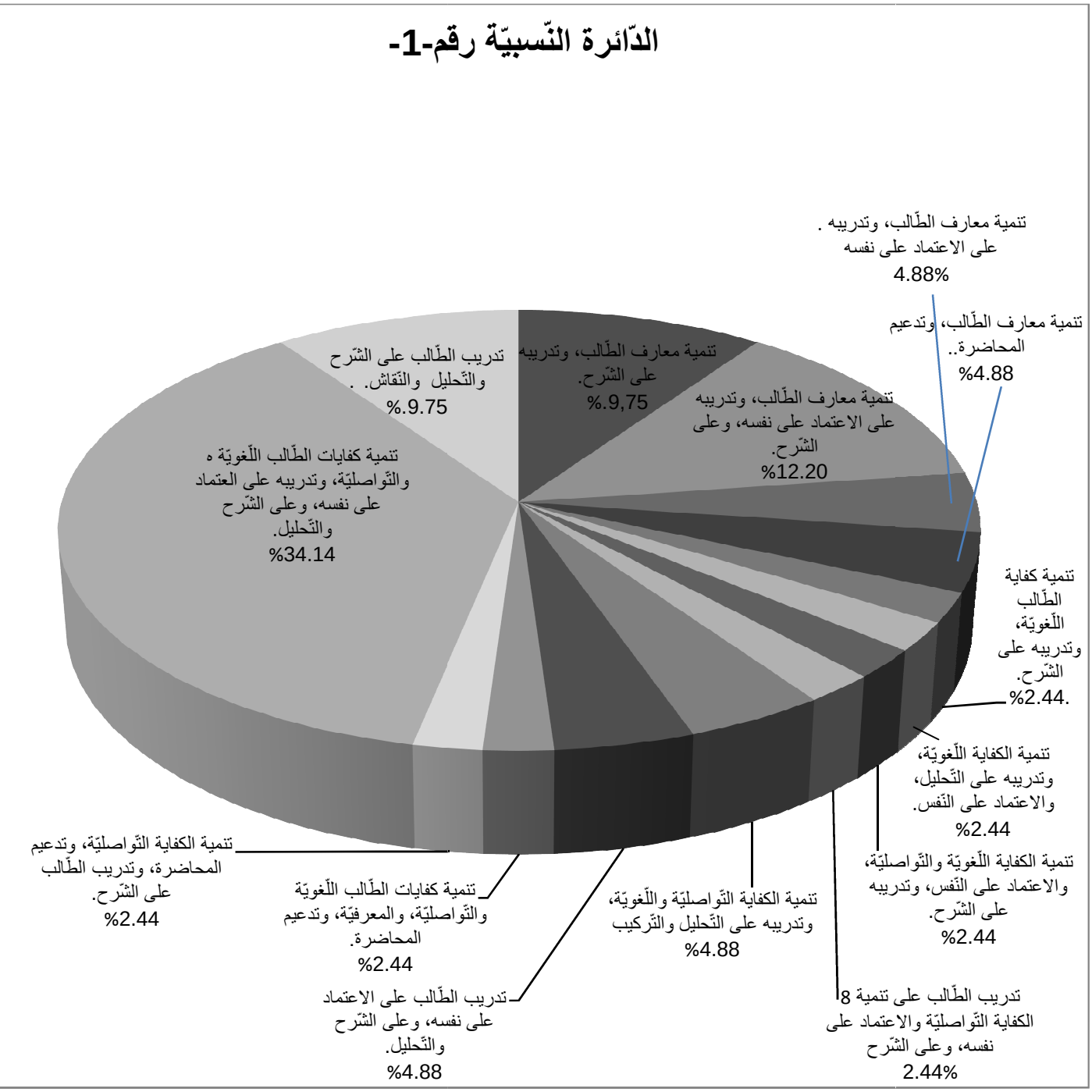
على الاعتماد على نفسه في البحث والعرض.		
تنمية كفايات الطّالب اللّغويّة، وتدريبه على الشّرح والتّركيب والتّعليق، والنّقاش.	1	2.44
تنمية معارف الطّالب وتدعيم المحاضرة، وتدريبه على الاعتماد على نفسه في البحث والعرض.	2	4.88
تنمية معارف الطّالب وتدعيم المحاضرة، وتدريبه على الشّرح والتّركيب والتّعليق، والنّقاش.	4	9.75
تنمية كفايات الطّالب التّواصليّة واللّغويّة، وتدريبه على التّحليل والنّقاش والتّركيب والتّعليق.	2	4.88
تنمية كفايات الطّالب اللّغويّة، وتدريبه على الاعتماد على نفسه في البحث والعرض، وعلى	1	2.44

الشّرح والتّركيب والتّعليق، والنّقاش.		
تنمية كفايات الطّالب اللّغويّة، والتّواصليّة، وتدريبه على الاعتماد على نفسه في البحث والعرض وتدريبه على الشّرح والتّركيب والتّعليق، والنّقاش.	1	2.44
تدريب الطّالب على الاعتماد على نفسه في البحث والعرض، وتدريبه على الشّرح والتّركيب والتّعليق، والنّقاش.	2	4.88
تدريب الطّالب على تنمية الكفاية التّواصليّة، وتدريبه على الاعتماد على نفسه في البحث والعرض وتدريب الطّالب على الشّرح والتّركيب والتّعليق، والنّقاش.	1	2.44
تنمية كفايات الطّالب اللّغويّة، والتّواصليّة، تنمية	1	2.44

معارفه وتدعيم المحاضرة.		
تنمية كفايات الطّالب التّواصليّة، وتنمية معارفه وتدعيم المحاضرة، وتدريبه على الشّرح والتّركيب والتّعليق، والنّقاش.	1	2.44
تنمية معارف الطّالب وتدعيم المحاضرة، وتدريبه على الاعتماد على نفسه في البحث والعرض، وتدريبه على الشّرح والتّركيب والتّعليق، والنّقاش.	5	12.20
المجموع	41	100

الجدول رقم-1-

الدّائرة النّسبيّة رقم-1-



<u>التّحليل</u>: يتبيّن لنا من خلال تحليل الجدول رقم -1- والمرتبط بالهدف من حصص التّطبيق، أنّ نسبة 34.14% من الأساتذة يرون أنّ الهدف من حصص التّطبيق يتمثّل في تدعيم المحاضرة، وتدريب الطّالب على الاعتماد على نفسه في البحث والعرض. لتليها نسبة

12.20% من أفراد العيّنة، والّتي نالها كلّ من الاقتراح الثّالث (تنمية المعارف)، الرّابع (تدريب الطّالب على الاعتماد على نفسه)، والخامس (تدريبه على الشّرح والتّحليل)، فقد وقع اختيار الأساتذة على هذه الاقتراحات الثّلاثة، ليظفر بالمركز الثّالث كلّ من الاحتمالين الثّالث (تنمية معارف الطّالب) والخامس (تدريبه على التّحليل) بنسبة 9.75% من أفراد العيّنة الّذين وقع اختيارهم على هذين الاقتراحين، بينما تباينت الأجوبة على الاحتمالات الأخرى بين 2.44%، و4.88%، واعتمادا على ما ساقنا إليه الأساتذة من خلال أجوبتهم، نلاحظ أنّ الهدف من تدريس حصص التّطبيق ليس واحدا، إنّما يكمن في جملة من الأهداف الّتي وقع اختيار أغلبيّة الأساتذة عليها، يرونها مناسبة لتنمية قدرات الطّلبة، ومن الأساتذة من كانت لهم إجابات مغايرة بالإضافة إلى الاقتراحات الّتي وضعناها، فقالوا أنّه وبالإضافة إلى كلّ تلك الاحتمالات، تُمكِّن حصص التّطبيق الطّلبة من إثراء وتنمية كفاياتهم اللّغويّة، والتّحكّم في ملكة اللّغة العربيّة، كما تدفع حصص التّطبيق الطّلبة إلى الاعتماد عل أنفسهم، وتُعزّز ثقة الطّلبة بأنفسهم، وتُكسبهم الطّلاقة في التّعبير، وتمكّنهم من توظيف المعارف النّظريّة الّتي يتلقّونها، كذلك تُكسب حصص التّطبيق الطّلبة روح العمل الجماعي، وتقنية التّحليل والشّرح، وأن يكون الطّالب قادرا على التّطبيق على ما تلقّاه في المحاضرة من مفاهيم ومعطيات نظريّة، ويمتلك كفاية منهجيّة ومعرفيّة تسمح له بتحليل النّصوص تحليلا معرفيّا ومنهجيّا، ويتمكّن من الاكتشاف والتّوجيه والإبداع، ويُحرّك مواهبه المعرفيّة والثّقافيّة.

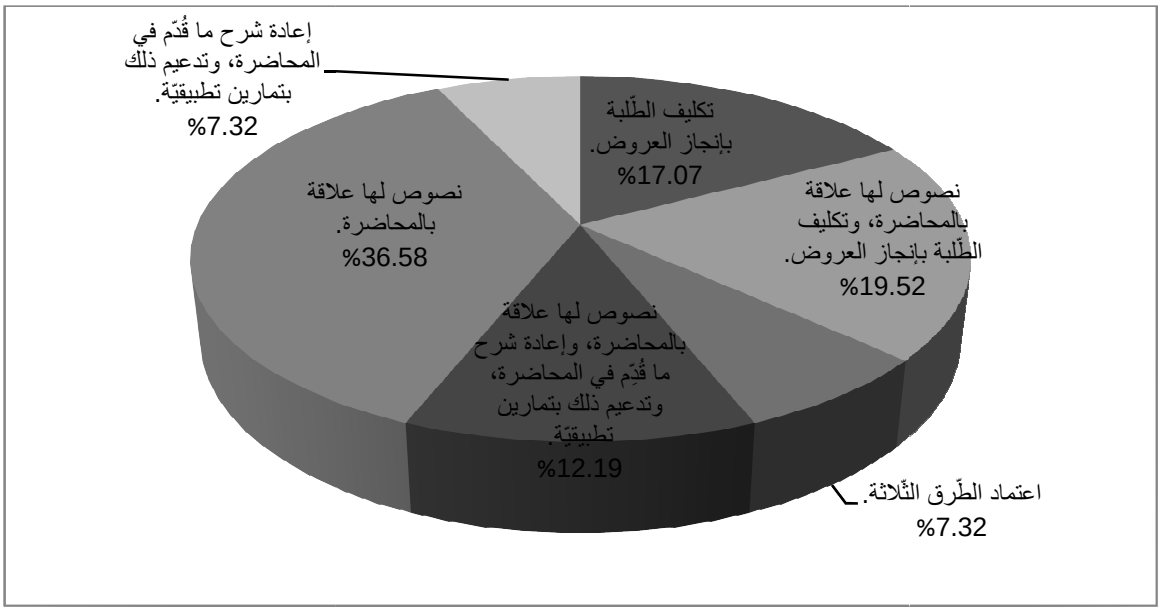
فعلا، فعلى المستوى النّظري، فإنّ حصص التّطبيق، كما ذكرنا في الأعلى، هي فُرصة لا تعوّض ليتكوّن الطّالب من مختلف الجوانب، المنهجيّة والعلميّة والمعرفيّة، وكذا اللّغويّة والتّواصليّة الّتي تهمّنا أكثر لكونها الأداة الأساسيّة، وإذا أتقن الطّالب كلّ مستويات اللّغة ببراعة، وامتلك مكوّنات الكفاية التّواصلية (الخطابيّة والإستراتيجيّة والتّداوليّة والاجتماعيّة)

أصبح الطّريق إلى المعرفة يسيرا جدّا، لكن عندما ننزل إلى الواقع، نجد الطّالب الجامعي يلهث وراء العلامات، ولا يُبالي بالأمور الأخرى.

2. <u>السّؤال الثّاني</u>: تُنجز تطبيقاتك بالاعتماد على:

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النِّسبة %
نصوص لها علاقة بالمحاضرة.	15	36.58
تكليف الطّلبة بإنجاز عروض.	7	17.07
إعادة شرح ما قُدّم في المحاضرة، وتدعيم ذلك بتمارين تطبيقيّة.	3	7.32
نصوص لها علاقة بالمحاضرة، وتكليف الطّلبة بإنجاز العروض.	8	19.52
نصوص لها علاقة بالمحاضرة، وإعادة شرح ما قُدِّم في المحاضرة، مع تدعيمها بتمارين تطبيقيّة.	5	12.19
اعتماد الطّرق الثّلاثة.	3	7.32
المجموع	41	100

الجدول رقم-2-



الدّائرة النّسبيّة رقم-3-

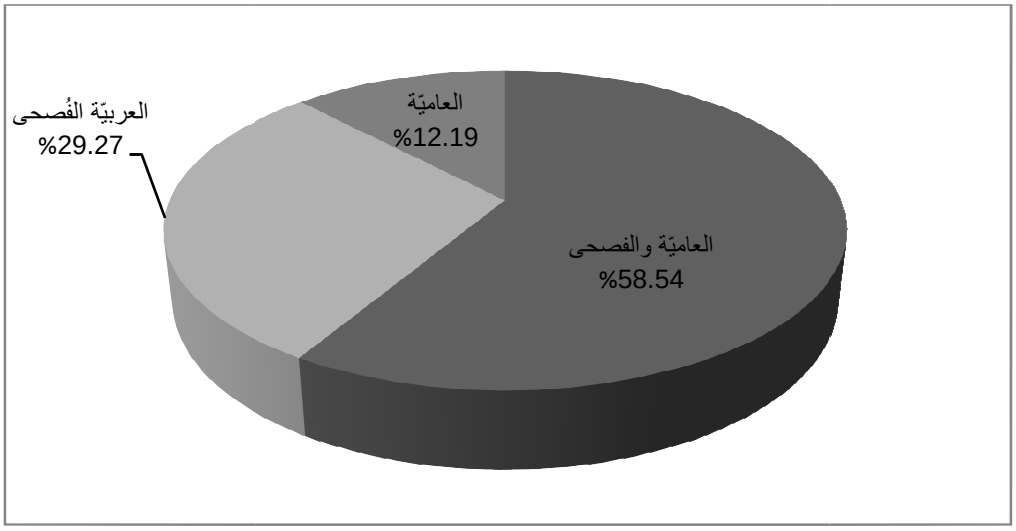
<u>التّحليل</u>: أدرجنا هذا السّؤال لنتمكّن من معرفة الطّريقة الّتي يُفضّلها أغلبيّة الأساتذة أثناء حصص التّطبيق، فوجدنا من خلال تحليلنا للجدول رقم -2-، أنّ أغلبيّة الأساتذة يُنجزون حصص التّطبيق بالاعتماد على طريقة تحليل النّصوص ويختارون تلك الّتي لها علاقة بالمحاضرة، حيث وصلت نسبتهم إلى 36.58%. أمّا نسبة من الأساتذة الّذين يشكّلون أفراد العيّنة 17.07% منهم من يُكلِّف الطّلبة بإنجاز العروض، ونسبة 7.32% منهم تلجأ إلى إعادة شرح ما قُدِّم في المحاضرة، وتدعيم ذلك بتمارين تطبيقيّة، وقد يكون لكلّ أستاذ طريقته الخاصّة في إنجاز تطبيقاته مع طلبته، ونجد أيضا من يعتمد على أكثر من طريقة، حيث تتراوح نسبة المعتمدين على الطّرق الثّلاثة بين 7.32%، و19.52% منهم من يعتمد طريقتي النّصوص والعروض، و5 منهم من يعتمدون على تحليل النّصوص وإعادة شرح ما قُدّم في المحاضرة، وتدعيم ذلك بتمارين تطبيقيّة وتبلغ نسبة هؤلاء 12.19%. ويظهر جليّا أنّ أغلبيّة الأساتذة يعتمدون على التحليل والشرح، ومناقشة النّصوص الّتي لها علاقة بالمحاضرة، ومن الأساتذة من أفادنا بإجابات أخرى، فقد وجدنا من أشار إلى أنّه يُنجز

عروضا لها علاقة بالمحاضرة، حيث يقوم بتكليف الطّلبة بإنجاز بحوث صغيرة، مع فتح باب النّقاش من أجل إثراء البحث وتقويمه، ومن الأساتذة من قال أنّ الطّرائق تختلف باختلاف المقاييس، والمدّة الزّمنيّة المتاحة، ومستوى المتعلّمين، ووفقا لما قُدّم في المحاضرة.

3.<u>السّؤال الثّالث</u>: ما هي اللّغة الّتي يميل الطّلبة إلى استخدامها داخل قاعة الدّرس؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة%
العربيّة الفصحى.	12	29.27
العاميّة.	5	12.19
العاميّة والفصحى.	24	58.54
المجموع.	41	100

الجدول رقم -3-



الدّائرة النّسبيّة رقم -3-

<u>التّحليل</u>: يخصّ هذا السّؤال اللّغة الّتي يميل الطّلبة إلى استخدامها داخل قاعة الدّرس، وضعنا لها ثلاثة اقتراحات، العربيّة الفصحى، العاميّة، أو الفصحى والعاميّة معا، فكانت نسبة الأساتذة الّذين اختاروا الجواب الثّالث (اللغة الفصحى والعاميّة معا) 58.54%، وهي

نسبة عالية، ونسبة الّذين اختاروا الجواب الأوّل (الفصحى) 29.27%، والّذين اختاروا الجواب الثّاني (العاميّة) 12.19%، وقد وجدنا إجابة أخرى أضافها بعض الأساتذة وهو الإشارة إلى وجود لغة ثالثة قد يلجأ إليها الطّلبة أحيانا وهي القبائليّة.

إنّه لمن المؤسف أن يميل طلبة موجّهين لدراسة اللّغة والأدب والتّخصّص فيها إلى استعمال العاميّة والقبائليّة داخل قاعة الدّرس، فهو المكان الوحيد الّذي بقي فيه للفصحى وجود، ومن خلال استعماله المستمرّ لها يتدرّب على استخدامها بطلاقة، ويكتسب أسلوبا رصينا ولغة راقية، وينمّي كفايته التّواصليّة.

ومن النّماذج التّي نستشهد بها عن استخدام الطّلبة للقبائليّة والعاميّة ممّا سجلناه خلال حضورنا في حصص التّطبيق، ما يلي:

في حصّة النّقد: . الأستاذ: واضْحة شْوْيّة، ولّا؟ نْزيدْ لْكُمْ نُقطة؟

الطّالب: كيفاش؟ إِشَاطْ أَأُسْتاذْ نْعْيَا.

. **في حصّة مناهج البحث اللّغوي:** كان الأسلوب المعتمد خلال الحصّة غير لائق بأن يُعتمد في قاعة التّعليم، وبالجامعة وفي قسم اللّغة والأدب العربي. وكأنّ كلّ من الطّلبة1، 2، و3، يتحدّثون مع زميل لهم خارج قاعة الدّرس، حيث قال **الأستاذ:** "وْاللَّهْ عْيِّيتُونِي"، وهذه كانت البداية لفتح نقاش لا فائدة منه، ليبدأ الطّلبة بإعطاء تعليقاتهم أثناء **إملاء** الأستاذ لملخّص الحصّة، حيث قال **الطّالب1:** "أستاذ سْلْعْقْلْ"، أي "أستاذ بِبُطء"، ليقول **الطالب2:** أحْبْسْ أَشِيخْ، أي "أستاذ توقّف"، ليُضيف **لطالب3:** "مْلي بْلْعْقْلْ ما نْسْمْعْشْ أأُستاذ أَدْنْرُجِيستري؟"، قاصدا: "لا أسمع، لا تُسرع في الإملاء، وإلّا فعليّ أن أسجّل" حيث يأمر الطّلبة الأستاذ بالتّوقّف دون استعمال كلمة من فضلك، أو "أتمنّى أن تُعيد فقد فاتتني كلمة..."، وفي مقياس النصّ الشعري: . طرح الأستاذ سؤالا، وبينما هو ينتظر الإجابة، أجاب طالب فأخفق فقال: **الأستاذ: راكْ تَخْلْطْ فْلْإجابة، you are out، أيّا طْراشْ يا**

لْمْخاخ..، أي أنّ الأستاذ قال للطّالب أنّ الإجابة خاطئة، وأنّه خارج عن نطاق الإجابة، أمّا قوله: "**أيّا طْراشْ يا لْمْخاخ**"، فلم نصل إلى حلّ وسط بين إن كانت هذه طريقة الأستاذ في تحفيز طلبته، أم أنّه أسلوب استهزاء.

السُّؤال الرّابع: يذهب أغلبيّة الأساتذة إلى أنّ الطّلبة لا يُبدون أيّ تفاعل أثناء حصص التّطبيق، هل يعود ذلك إلى ضعف:

1.كفاياتهم اللّغويّة.

2.قُدراتهم على التّبليغ والشّرح والتّحليل والتّركيب.

3.كفاياتهم الخطابيّة.

4.كفاياتهم المعرفيّة.

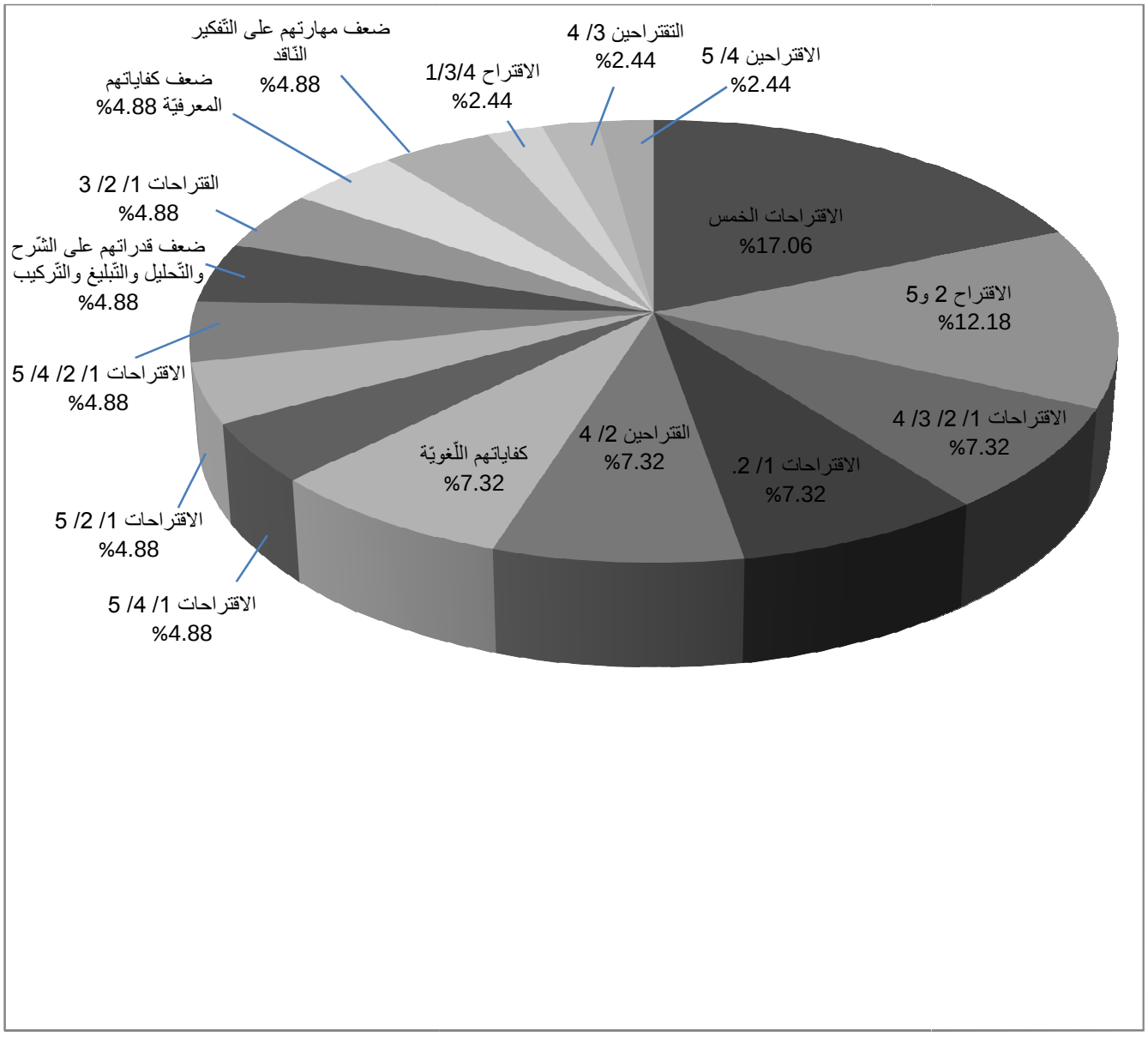
5.مهارتهم عل التّفكير النّاقد.

وقد تباينت اختيارات الأساتذة وأجوبتهم من اقتراح لآخر، ولعدّة اقتراحات، على النّحو التّالي:

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
كفاياتهم اللّغويّة.	3	7.32
قدراتهم على التّبليغ، والشّرح، والتّحليل، والتّركيب.	2	4.88
كفاياتهم المعرفيّة.	2	4.88
مهارتهم على التّفكير النّاقد.	2	4.88
الاقتراح 1 و2.	3	7.32
الاقتراح 2 و4.	3	7.32
الاقتراح 4 و5.	1	2.44
الاقتراح 3 و4.	1	2.44

الاقتراح 2 و5.	5	12.18
الاقتراح 1 /2 /3	2	4.88
الاقتراح 1 /2 /5	2	4.88
الاقتراح 1 /4 /5	2	4.88
الاقتراح 1/ 3/ 4	1	2.44
الاقتراح 1/ 2/ 3/ 4	3	7.32
الاقتراح 1/ 2/ 4/ 5	2	4.88
الاقتراحات 1/ 2/ 3/ 4/ 5	7	17.06
المجموع	41	100

الجدول رقم -4-



الدّائرة النّسبيّة رقم -4-

التّحليل: يذهب أغلبيّة الأساتذة إلى أنّ الطّلبة لا يُبدون أيّ تفاعل أثناء حصص التّطبيق، فقد ذهب أغلبيّة الأساتذة الّذين بلغت نسبتهم 17.06%، إلى أنّ السّبب يعود إلى ضعف كفايات الطّلبة اللّغويّة، والخطابيّة، والمعرفيّة، وضعف قدراتهم على التّبليغ والشّرح، ومهاراتهم على التّفكير النّاقد، لتأتي نسبة 12.18% لتعبّر عن أفراد العيّنة الّذين اختاروا الجواب التّالي (ضعف قدراتهم على التّبليغ والشّرح، ومهارتهم على التّفكير)، وتباينت باقي

الاقتراحات النّسب التّالية: 2.44%، إلى 7.32%، ف 7.32%، وهي نسب الأساتذة الّذين وقع اختيارهم على الاقتراحين (كفاياتهم اللّغويّة، وقدرتهم على التّبليغ)، ونفس النّسبة نالها الاقتراحين (كفاياتهم المعرفيّة، وقدرتهم على الشّرح)، كذلك نالت الاقتراحات(1، 2، 3، 4) النّسبة نفسها(7.32%)، ثمّ نسبة 4.88% للاقتراحات (1، 2، 3)، (1، 4، 5)، (1، 2، 4، 5)، وتمثّل نسبة 2.44% أدنى النّسب، والّتي كانت للاحتمالات (1، 3، 4)، (4، 5)، (4، 3).

نلاحظ إذن أنّ غياب التّفاعل داخل حصص التّطبيق كما يظهر لنا من الجدول هي مشكلة يعاني منها أقسام اللّغة والأدب، والسّبب، حسب الجدول، عائد إلى ضعف في مجموعة من الكفايات، والمهارات، أو القدرات، وضعف الرّصيد اللّغوي والمعرفي للطّلبة، إضافة إلى الطّرائق العقيمة الّتي يسلكها أغلبية المدرّسين في إنجاز حصص التّطبيق.

ولننظر في الكفاية الخطابية من خلال بعض النّماذج المحدّدة جدّا ممّا سجّلناه عن لغة الطّلبة خلال حضورنا في حصص التّطبيق:

. في حصة: مصادر البحث: (بعد تقديم العرض) الأستاذ: "ماذا فهمتم من خلال ما عُرض عليكم"؟، فقد كان سؤال الأستاذ سؤالا سليما مفهوما، ومنسّقا، ليُجيب **الطّالب** بكلمة "والو"، فلا يُعتبر فقط إجحافا، إنّما استهزاء، ولا مبالاة...، فردّ **الأستاذ قائلا:** "لست أمزح معكم، وهذا سؤال جادّ".

كان أستاذ المصادر أكثر جديّة، ما جعل الطّالب القائل "والو" يسكت، إلّا أنّه لم يتمكّن من الدّفاع عن رأيه، لا يملك لغة تساعده على التّعبير وتكوين خطاب منسجم ومتّسق يوصل للأستاذ ما ينبغي إيصاله.

. **في مقياس آليّات التّحليل اللّساني:** الأستاذ لم يكن ينتبه حتّى لما يحدث داخل الحصّة، أصحاب العرض كانوا يقرؤون فقط من الأوراق،

وفي النّهاية طرح سؤالا: ما رأيكم في الخطّة المعروضة؟، كذلك كانت جملة الأستاذ، ليجيب أحد الطّلبة بالعاميّة قائلا: مليحة، ما يوضّح لنا أنّ الطّالب قد تقبّل كلّ ما تمّ عرضه، دون نقد منه، لعدم امتلاكه لكفاية خطابيّة تؤهّله للنّقاش.

قال طالب آخر: "أُولاَشْ تَنَاسُقْ". أي (لا يوجد تناسق)، مزيج بين القبائليّة والعربيّة، نظرا لضعف كفاياتهم في اللّغة العربيّة الفصحى، لا يستطيعون حتّى تكوين جملة مفيدة لمخاطبة الآخر بها، ثمّ يحكم على انعدام التّناسق فيما قُدّم. وكان الأستاذ يستقبل الإجابات ويُناقشهم بشكل عادي، وهذا لا يجوز كتصرّف يقوم به أستاذ في قسم اللّغة والأدب العربي.

. طالبة أخرى: "أستاذة مَاشِي دْلْخُطَّة تَايِّي لأنّها تْعْلْ مفهوم الآليّة كفصل، ومفهوم المنهج فصل ثاني impossible، كِيفاشْ يْكُونْ المنهج وْحْذُو فَصْلْ".

نُشير إلى أنّ الكفايات الّتي ذكرناها سابقا تكاد تنعدم عند الطّلبة، إلّا القليل منها، ولقد لاحظنا أنّ أضعف الكفايات عند الطّلبة، هي الكفاية اللّغويّة، وتحديدا النّحويّة، وقد يعود سبب هذا الضّعف في اللّغة العربيّة على مستوى كلّ من الكفايات اللّغويّة، والتّواصليّة إلى:

- عدم إتقان الطّلبة للقواعد اللّغويّة الّتي يقوم عليها نظام اللّغة.
- افتقار الطّلبة إلى تقنيّات واستراتيجيّات التّواصل المحكم.
- عزوف الطّلبة عن استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة، أثناء التّحاور وتقديم الأجوبة.
- عدم فعّاليّة الحصص التّطبيقيّة، ما أدّى بالطّلبة إلى التّهاون.
- غياب روح البحث والعمل لدى الطّلبة.
- عجز الطّلبة عن التّعبير، وتأليف جمل سليمة.

5.**السّؤال الخامس**: يُشير أغلبيّة الأساتذة إلى أنّ نسبة تحقيق أهداف حصص التّطبيق ضئيلة جدّا، هل يرتبط ذلك ب:

1.فشل الطّرائق المعتمدة في إنجاز الحصص.

2.انصراف الطّلبة عن الاهتمام بالدّراسة والاشتغال بأمور أخرى.

3.التّركيز على المعارف على حساب الكفايات.

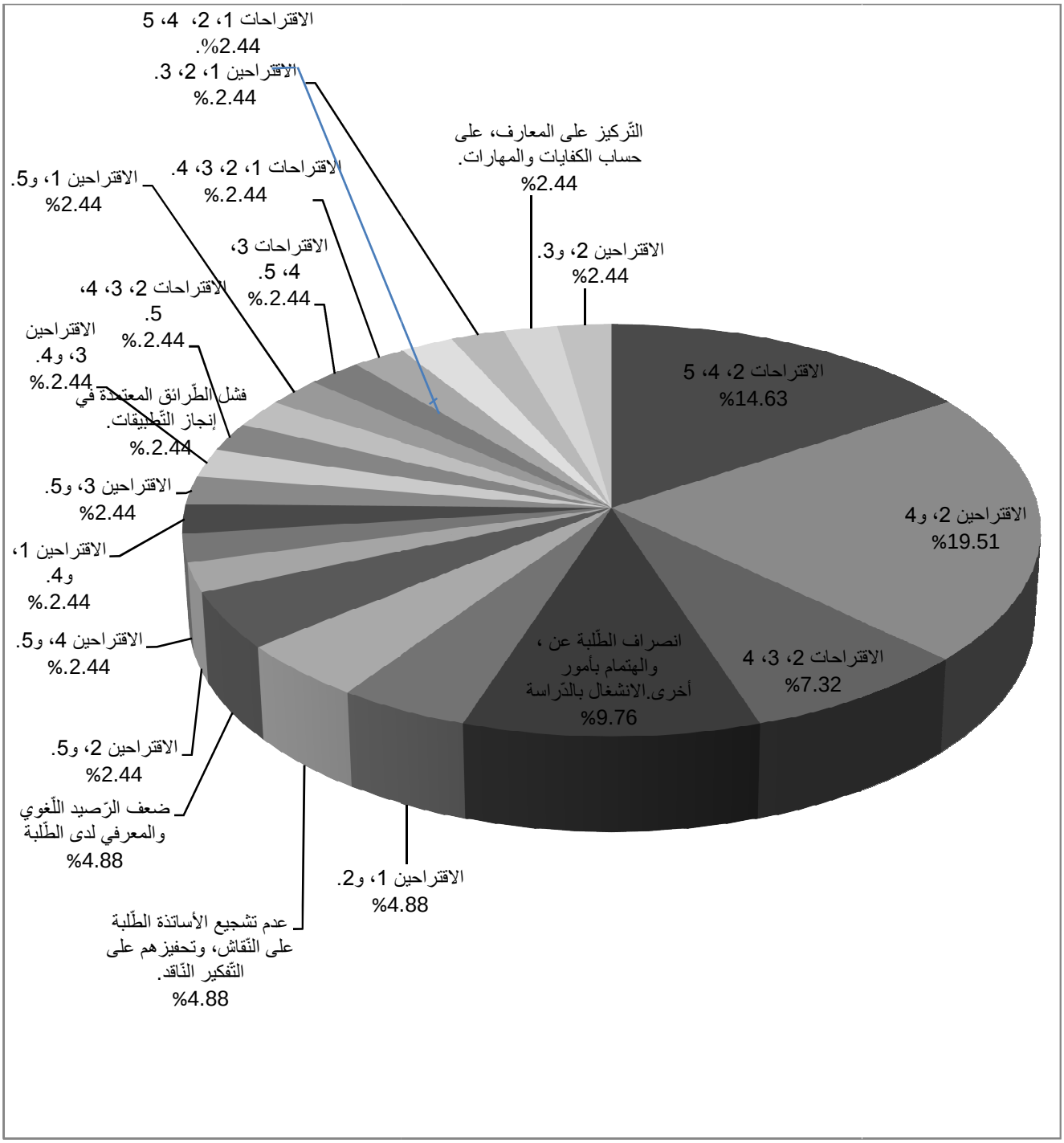
4.ضعف الرّصيد اللّغوي والمعرفي لدى الطّلبة.

5.عدم تشجيع الأساتذة الطّلبة على النّقاش، وتحفيزهم على التّفكير النّاقد.

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
فشل الطّرائق المعتمدة في إنجاز الحصص.	1	2.44
انصراف الطّلبة عن الاهتمام بالدّراسة والاشتغال بأمور أخرى.	4	9.74
التّركيز على المعارف على حساب الكفايات.	1	2.44
ضعف الرّصيد اللّغوي والمعرفي لدى الطّلبة.	2	4.88
عدم تشجيع الأساتذة الطّلبة على النّقاش، وتحفيزهم على التّفكير النّاقد.	2	4.88
الاحتمالين 1، و2	2	4.88
الاحتمالين 1، و4	1	2.44

الاحتمالين 1، و5	1	2.44
الاحتمالين 2، و3	1	2.44
الاحتمالين 2، و4	8	19.51
الاحتمالين 2، و5	1	2.44
الاحتمالين 3، و4	1	2.44
الاحتمالين 3، و5	1	2.44
الاحتمالين 4، و5	1	2.44
الاحتمالات 1، 2، 3	1	2.44
الاحتمالات 2، 3، 4	3	7.32
الاحتمالات 2، 4، 5	6	14.63
الاحتمالات 3، 4، 5	1	2.44
الاحتمالات 1، 2، 3، 4	1	2.44
الاحتمالات 1، 2، 4، 5	1	2.44
الاحتمالات 2، 3، 4، 5	1	2.44
المجموع	41	100

الجدول رقم -5-



الدّائرة النّسبيّة رقم -5-

<u>التّحليل</u>: يتبيّن لنا من خلال تحليلنا للجدول رقم -5-، الّذي يبيّن النّتائج الخاصّة بالسّؤال حول ما إذا كان السّبب الّذي يجعل تحقيق أهداف حصص التّطبيق ضئيلة جدّا، فقد وضعنا له خمسة اقتراحات، وكانت أعلى نسبة للاحتمالين 2، و4، إذ بلغت نسبة الأفراد الّذين

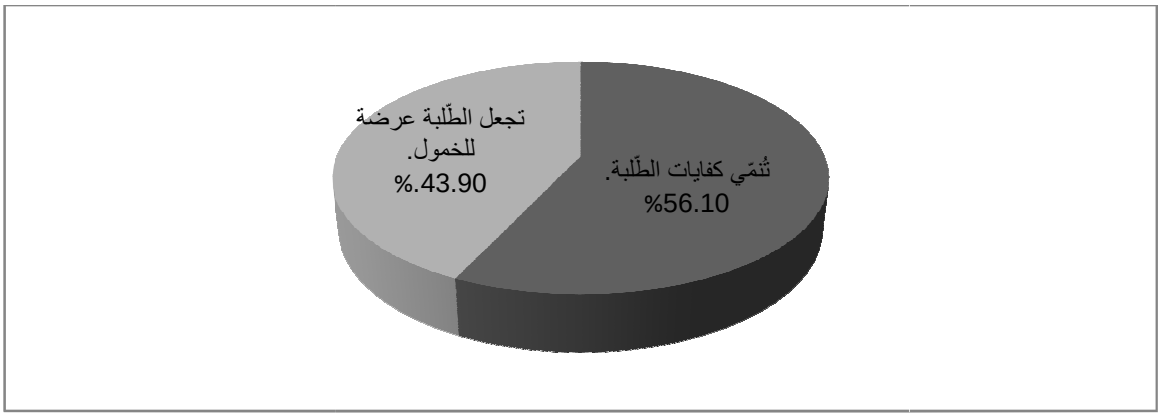
اختاروا هذا الجواب 19.51%، وتليها نسبة 14.63%، والّتي تمثّل نسبة الأساتذة الّذين اختاروا الاقتراحات 2، 4، و5، أمّا الاحتمال الّذي يشير إلى انصراف الطّلبة عن الاهتمام بالدّراسة والانشغال بأمور أخرى، فقد قدرت نسبة الّذين اختاروه 9.74%، في حين تباينت باقي الاقتراحات بين 2.44%، و4.88%، كما يُوضّحه كلّ من الجدول والدّائرة النّسبيّة رقم-5-.

ومن الأساتذة من كانت لهم إجابات إضافيّة، فمنهم من قال أنّ السّبب في عدم تحقيق الأهداف المرجوّة من حصص التّطبيق يعود إلى فقدان الطّالب للكفايات الأوّليّة، والتّحليل المنهجي، وقد تعود إلى الطّريقة الّتي يتّبعها كلّ أستاذ، وطبيعة المادّة، وغياب أغلبيّة الطّلبة أثناء المحاضرة كليّا، وغيابهم أثناء التّطبيق ذهنيّا وحضورهم جسديّا فقط، فقد أصبح همّ الطّالب من وراء حضوره لحصص التّطبيق هو الإمضاء فقط، كذلك قد يعود السّبب إلى تعوّد الطّالب على تلقّي المادّة العلميّة جاهزة، إضافة إلى اكتفائه بالسّماع، وقد يغيب حتّى الاستماع والإنصات، الشّيء الّذي يجعل الحصّة تنتهي دون أن يستفيد الطّالب منها، وبالضّرورة لن تتحقّق أهدافها، كما أنّ الأساتذة لا يشغّلون الطّلبة بقدر ما يُركّزون على تلقين المعارف، ويلجؤون إلى إنجاز حصص التّطبيق بالطّريقة التّقليديّة.

6.**السّؤال السّادس**: ما رأيكم في المقاييس المقترحة؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة %
تُنمّي كفايات الطّلبة	23	56.10
تجعل الطّلبة عرضة للخمول	18	43.90
	41	100

الجدول رقم -6-



الدّائرة النّسبيّة رقم -6-

<u>التّحليل</u>: اخترنا طرح هذا السّؤال "مارأيكم في المقاييس المقترحة؟" لمعرفة رأي الأساتذة بخصوص المقاييس المُقترحة، فلاحظنا أنّ نّسبة كبيرة من الأساتذة يرضون عن تلك المقاييس المقترحة، حيث يُبيّن لنا الجدول رقم-6-، أنّ 23 أستاذ من أصل 41 منهم وقع اختيارهم على الاقتراح الأوّل (تُنمّي كفايات الطّلبة) والّذين تُعادل نسبتهم 56.10%، من أصل 100%، أي أنّ المقاييس في نظرهم تعمل على تزويد الطّلبة بالكفايات اللاّزمة، وإعطائهم درجة أكبر من المعرفة، غير أنّ نسبة 43.90% من الأساتذة وهي نسبة معتبرة، فضّلت الاقتراح الثّاني، الّذي ينصّ على أنّ المقاييس المقترحة تجعل الطّلبة عرضة للخمول.

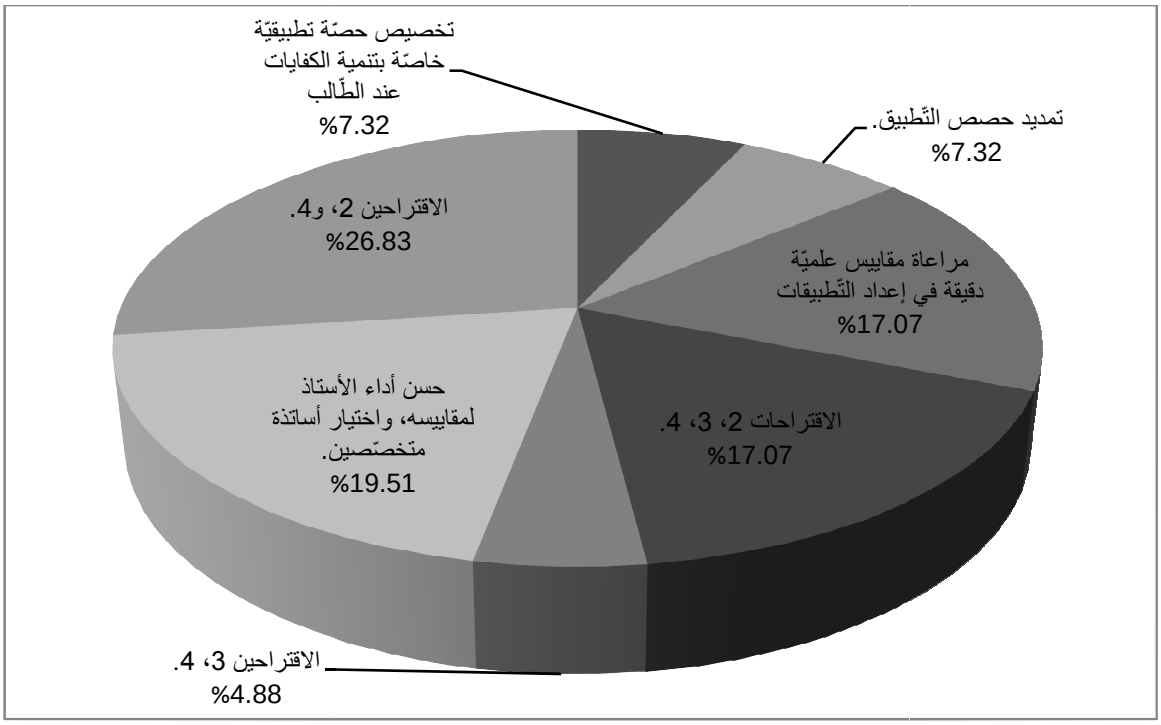
وبما أنّنا جعلنا هذا السّؤال مفتوحا، وردت عدّة إجابات أخرى للأساتذة، حاولنا إدماج الأفكار معا لتفادي التّكرارات، فمن الأساتذة من يرى أنّ المشكلة لا تكمن في المقاييس إنّما في مستوى الطّلبة بحدّ ذاتهم، وقد تكون في طريقة الأستاذ وكيفيّة إنجازه للحصّة، ومن الأساتذة من قال أنّ المقاييس المبرمجة لقسم اللّغة والأدب العربي لا ترتقي إلى العلميّة، ولا تُجيب عن أسئلة الطّلبة، فبرمجة مقاييس تتماشى ووسائل التّكنلوجيا الحديثة يُساهم في مكافحة خمول الطّلبة، والتّغيير من طبيعة المقاييس المملّة، كذلك من الأساتذة من اشتكى من ضيق الوقت، فسداسي واحد لا يكفي لتدريس مقياس بأكمله والوصول بالطّلبة إلى استيعاب كلّ

شيء وإعطاء لكلّ طالب وفي كل حصة، الفرصة ليشارك في نشاط التّطبيق الّذي يستغرق ساعة ونصف مرة واحدة في كلّ أسبوع، كذلك المقاييس لا تتماشى وقدرات الطّالب الذّهنيّة.

7.**السّؤال السّابع:** ماذا تقترحون لمعالجة ضعف الكفايات عند الطّلبة؟

الاحتمالات / العيّنة	التّكرارات	النّسبة%
تمديد حصص التّطبيق	3	7.32
مراعاة مقاييس علميّة دقيقة في إعداد التّطبيقات.	7	17.07
تخصيص حصص تطبيقيّة خاصّة بتنمية الكفايات عند الطّالب.	3	7.32
حسن أداء الأستاذ لمقاييسه، واختيار أساتذة متخصّصين.	8	19.51
الاقتراحات 2، 3، 4.	7	17.07
الاقتراحين 2، 4.	11	26.83
الاقتراحين 3، 4.	2	4.88
المجموع	41	100

الجدول رقم-7-



الدّائرة النّسبيّة رقم-7-

التّحليل: أدرجنا هذا السّؤال ليُساعدنا على معرفة آراء الأساتذة، الّتي يقترحونها ويرون أنّها مناسبة لمعالجة ضعف الكفايات عند الطّلبة، وتبيّن لنا من خلال تحليلنا للنّتائج الّتي وردت في الجدول السّابق، أنّ نسبة 26.83% من الأساتذة اختاروا الاقتراح الأوّل (أي تمديد حصص التّطبيق)، ونسبة 7.32%، فضّلت تخصيص حصص تطبيقيّة خاصّة بتنمية الكفايات عند الطّالب، كذلك اختار سبعة أساتذة الاقتراحات 2، 3، 4 و اختار اثنان الاقتراح (مراعاة مقاييس علميّة دقيقة في إعداد التّطبيقات)، كلّ على حدة، وتقدّر نسبتهم بـ 17.07 %، أمّا فيما يخصّ الاقتراح الرّابع (حسن أداء الأستاذ لمقاييسه واختيار أساتذة متخصّصين) فقد فضّله ثمانية أساتذة، أي 19.51%، لتأتي النّسبة الأدنى 4.88%، والّتي عبّرت عن الاقتراحين 3، 4.

نلاحظ إذن أنّ أفضل طريقة لمعالجة ضعف الكفايات عند الطّلبة، حسب الأساتذة هي مراعاة مقاييس علميّة دقيقة في إعداد التّطبيقات، مع حسن أداء الأستاذ لمقاييسه، واختيار أساتذة متخصّصين.

وكان لهذا السّؤال أيضا، كغيره من الأسئلة المفتوحة إجابات أخرى كاتّخاذ الصّرامة العلميّة كمبدأ، وتكليف الطّلبة ببحوث خارج الحصص، وتشجيعهم على التّفاعل، وتحسين مستواهم بالبحث والمثابرة، وحثّه على المطالعة التّقليديّة للكتب، قصد تنمية كفايات لغويّة وتواصليّة، تكليف الطّلبة بإنجاز مشاريع علميّة بشكل جماعي، واختيار أفضل الطّرائق لتقديمها، ليستفيد منها الطّلبة، ومحاربة طريقة السّلخ، أو النّقل الحرفي.

8.**السّؤال الثّامن:** ما هي الحلول الّتي تقترحونها كي تكون حصص التّطبيق أكثر فعّاليّة، وتساهم في تنمية كفايات الطّالب اللّغويّة، والتّواصليّة، وقدراتهم على النّقاش والتّحليل والنّقد...؟

كذلك جعلنا هذا السّؤال في الختام، لنجمع الحلول الّتي اقترحها علينا الأساتذة، لتكون عبارة عن استنتاج بسيط لكلّ ما سبق ذكره، ولنحاول إيراد الحلول المناسبة، لتكون حصص التّطبيق أكثر فعّاليّة، وليستفيد الطّلبة منها، وتساهم في تنمية كفاياتهم، علّنا نستفيد من هذه الحلول مستقبلا، ونطبّقها، ومن أهمّ هذه الحلول الّتي أوردها الأساتذة ن نذكر:

- جعل حصص التّطبيق حصصا تحليليّة، نقاشيّة لإجبار الطّلبة على المشاركة والتّفاعل داخل الحصّة، وتحفيزهم على استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة فقط.
- تقليص عدد الطّلبة في الأفواج قدر الإمكان، وعدم تجاوز العدد المتعارف عليه.
- دعم التّطبيقات بتحليل نصوص وشرحها، وتحليلها.
- ابتكار طرق ومناهج بحسب المستوى المعرفي التّواصلي للطّلبة.

- خلق المحفّز النّفسي والمعرفي لدى الطّلبة، وتوفير جوّ ملائم يسمح للطّالب بالتّفاعل.
- التّشدّد في إعطاء العلامات، لئلّا تطغى ظاهرة اللّامبالاة.
- التّأكيد على روح المشاركة والمواظبة، وإبداء الرّأي.
- تعزيز الامتحانات الشّفويّة، والكتابيّة بطريقة فجائيّة، حتّى يظلّ الطّالب دائما في حالة عمل ومعرفة، واجتهاد.
- تنمية القدرة البحثيّة لدى الطّلبة، والتّحفيز على العمل الجماعي.
- مراعاة الفروق الفرديّة، والاعتماد على وسائل بيداغوجيّة لتنويع طرق التّنمية اللّغويّة، والفكريّة، والمعرفيّة، عند الطّلبة.
- التّأطير الجيّد للأساتذة، وتوفير مخابر على مستوى الجامعة.
- تهيئة القاعات، وإثراء المكتبات بالكتب القيّمة.
- الرّبط بين التّنظيير والتّطبيق، وإيجاد وسائل لتحفيز الطّالب على البحث والتّكوين.
- اختيار أساتذة متخصّصين.
- لابدّ أن تقتضي كلّ مادّة تعليميّة منهجا ديداكتيكيّا.

نُشير في الختام إلى أنّ الكفايات الّتي ذكرناها سابقا (اللغوية والتواصلية وحتى المعرفية) ضعيفة جدا عند أغلبية الطّلبة، ويرتبط السبب في ذلك بـ:

- "التوسّع السّريع جدّا في التّعليم الابتدائي والإعدادي في كثير من البلدان العربيّة، وإناطة التعليم في هاتين المرحلتين الحسّاستين، بأشخاص معظمهم غير مؤهّل تأهيلاً يكفي للنّهوض بهذه المهمّة العظيمة الشأن، تكوين النّاشئة"[5]؛ فالقاعد العلميّة تكون في السّنوات الأولى من التّعليم، خصوصا القواعد المتينة، الّتي بها يبني النّشء نفسه، وبها يُواصل مسيرته الدّراسيّة.

[5]– محمد مكي، نحو إتقان الكتابة العلميّة باللّغة العربيّة، مطبوعات مجمع اللّغة العربيّة بدمشق، ص11.

www.pdffactory.com .

- "انتشار ما يسمّى بوسائل الإعلام :(المقروءة والمسموعة والمرئية، ومن المؤلم أن هذه الوسائل كلّها تنشر لغةَ العامة والخطأ اللّغوي، وترسّخه بحكم انتشارها الواسع، عشرات الملايين من المتعلمين وغيرهم، وقد يتخذونه قدوةً لهم، مع العلم أنّ القائمين على هذه الوسائل غير مؤهّلين التّأهيل الكافي.

- استخفاف المتعلّمين – فضلاً عن بقية الناس – باللّغة العربيّة، فالجيل النّاشئ لا يعيش في محيط لغوي سليم، قال محمّد أحمد الدّالّي: "**إذا كانت لغة أكثر من يتولى التعليم والإعلام ليست عربية الوجه في غير جانب من جوانبها، فما حال من يتلقّى هذه اللّغةَ عن ضعفَة لا يتجاوز معجمهم اللّفظي ألفاظًا لا يتجاوزونها في التّعبير عن أغراضهم، ولا يراعون فيما يتوّلون قواعد اللغة وأساليبها**"[6]، فالكلّ يستخفّ باللّغة العربيّة، ويخجلون منها، ويستصعبون قواعدها.

وننصح في الأخير الطلبة ونطالبهم بالمطالعة، وكثرة القراءة، لمن أراد التّحسين من مستواه اللّغوي، والتّفعيل من كفاياته، بالعودة إلى المعاجم اللّغويّة، أو الكتب المتخصّصة، ولعلّ أفضل كتاب يُمكنه تقييم وتقويم كفايات الطّلبة والتّفعيل منها، والتقدّم بمستوى لغته، هو القرآن الكريم، أين جُمعت كلّ قواعد اللّغة العربيّة، ومنه تُستخرج قوانينها، ولا حرج بالعودة إلى الكتب المتخصّصة في الأخطاء اللّغويّة الشّائعة، لمعرفة الصّحيح من الخطأ، وتعديل الخطأ.

---

[6]– محمد مكي، نحو إتقان الكتابة العلميّة باللّغة العربيّة، مطبوعات مجمع اللّغة العربيّة بدمشق، ص12. بتصرّف.

www.pdffactory.com .

خاتمة

بما أنّ لكلّ بداية نهاية، والنّهايات نتائج، فقد توالت من محطّة من العقبات الّتي من خلالها تمكّنّا من افتراض بعض الحلول الممكنة أثناء دراستنا هذه، والمتعلّقة بكفايات طلبة قسم اللّغة والأدب العربي أثناء حصص التّطبيق، وفي جامعة بجاية أنموذجا، وبعد تحليلنا للاستبيانين، ورصد أراء الأساتذة والطّلبة وتحليلها، توصّلنا إلى مجموعة من النّتائج، جعلناها كحوصلة لكلّ ما سبق وأن تطرّقنا إليه، وتتمثل فيما يلي:

- نقص فعّالية الحصص التّطبيقيّة الّتي تُبرمج لطلبة أقسام اللّغة والأدب، فلم يعد أخذ المعرفة غاية الطّالب، ولا تلقينها لدى الأستاذ، إنّما أصبحت مجرّد حصّة يُجبر الأوّل على حضورها، بحكم الإقصاء، وحصّة يُلقي فيها الأستاذ ما طُلب منه.
- ضعف الكفاية اللّغويّة والتّواصليّة لدى الطّلبة، بحكم نفور الطّلبة من التحدّث باللّغة العربيّة الفصيحة، والابتعاد عن المطالعة، وانعدام التّواصل بها حتّى في قاعة الدّرس.
- استصعاب الطّالب لمهارات الشّرح والتّحليل والنّقاش، فقد أصبح الطّالب الجامعي حبيس التّكنلوجيا الحديثة، ووسائل الإعلام، ما جعله ينفر من الشّرح والتّحليل، وحتّى المناقشة.
- صعوبة إدراك واستيعاب الطّالب لمستويات الكفاية اللّغويّة، خصوصا المستوى النّحوي، أين يتّفق كلّ الأساتذة حول تدنّي المستوى النّحوي للطّلبة، ونفورهم من الإعراب، والإملاء.
- انعدام الرّغبة في المثابرة والعمل، وهذا ظاهر جليّا في استيلاء الأستاذ على حصص التّطبيق، فلا يجد الرّوح المتعطّشة للنّبوغ في المعرفة، واكتساب، واكتشاف الجديد.
- ضعف الرّصيد اللّغوي والمعرفي للطّلبة، وهذا ظاهر من خلال ضعف الكفايات اللّغويّة لدى الطّلبة.

- غياب تناول اللّغة العربيّة الفصحى في الأقسام اللّغويّة العربيّة، بكلّ ما للكلمة من معنى.
- ضعف مستوى التّلميذ، قبل دخوله للجامعة.
- نظرة المجتمع المهزوزة للّغة العربيّة، وإهمال العودة إلى السّنة والقرآن الكريم، لتكوين ملكة لغويّة فصيحة.

ومن خلال محاولتنا إيجاد بدائل للنّقص الذي يعاني منه الطلبة في كفاياتهم اللغوية والتواصلية، خاصة خلال حصص التطبيق، توصّلنا إلى ضرورة:

- ✓ توعية الأساتذة والطّلبة معا، بضرورة إتقان اللّغة العربيّة، واستعمالها، لئلّا ينعدم المتخصّصون فيها يوما.
- ✓ إدراج مقاييس معرفيّة تدفع بالطّالب للعمل، وتُزيل عنه الخمول، كالاستعانة بوسائل الإعلام الحديثة أثناء التّطبيقات، والعمل بها، ومنح الجوّ الرّحب للطّالب، حتّى يتمكّن من الدّخول في نقاشات دون خجل.
- ✓ التنويع في طرائق تقديم الحصص التّطبيقيّة، بُغية طرد الملل.
- ✓ العمل بموضوعيّة تامّة، دون التحيّز لأيّ طالب،مهما كان مستواه العلمي.
- ✓ إعادة النّظر في الطّرائق الّتي تُؤَدّى بها البحوث الّتي يعرضها الطّلبة، لأنّها وكما لاحظنا تفتقر لأدنى معاني مسمّى البحث، ولا تقوم على أيّ منهجيّة.
- ✓ استعمال الكتب المتخصّصة أثناء الحصص التّطبيقيّة لدفع الطّلبة إلى العمل.
- ✓ تمديد وتفعيل الحصص التّطبيقيّة الخاصّة بالمستوى النّحوي للّغة خاصّة، واللّغوي عامّة، بتكوين أساتذة مختصّصين لديهم خبرة في هذا المجال، كي لا يُعلّموا أساتذة المستقبل خطأ، فينتشر الخطأ على أنّه صواب.

- ✓ إجبار الطّلبة والأساتذة على استعمال اللّغة العربيّة الفصحى أثناء وقبل وبعد حصص التّطبيق، ليتعوّد الطّالب على استعمالها، فيفصح.
- ✓ التّحفيز على المطالعة، بتقديم واجبات منقّطة، تنصّ على تحليل كتاب من الكتب الّتي يستدعي موضوعها الحصّة، وتقديمه على شكل ملخّص.
- ✓ إعادة النّظر في معايير القبول المجحفة في أقسام اللّغة العربيّة، على الأقلّ النّظر إلى معدّل مادّة اللّغة العربيّة بحدّ ذاتها.
- ✓ بثّ الوعي لدى المواطنين، لإدراك أهمّية لغتهم.

وفي الحقيقة، هذا الضّعف اللّغوي بابه ليس الجامعة، إنّما الأساس في الابتدائيّة، وما بعدها، ونُشير إلى أنّ ضرورة الفصل بين اللّغة المنطوقة والمكتوبة واجب، لغة الدّراسة ولغة الشّارع، فعلى الأستاذ الالتزام بالفصحى أثناء إلقائه، وعلى الطّالب أن يُحاول التّأقلم معها، وأن يبحث الأستاذ عن معيقات الطّالب الّتي تقف بينه وبين تعلّم الفصحى واستعمالها، مع ذكر الخطأ وتصحيحه، والتّصدّي لكلّ ما يُعيق العمليّة التّواصليّة بالفصحى، كذلك محاولة إيجاد تقنيّات محكمة يعتمد عليها الطّالب للتّمكّن من الكفايتين اللّغويّة، والتّواصليّة، وأخيرا بلورة الجانب الأدائي للطّالب، يُساعده كثيرا على كسب الثّقة بنفسه، واستعمال الفصحى استعمالا صحيحا.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أوّلا: العربيّة:

1. المصادر

* القرآن الكريم.
* جمال الدّين أبي الفضل محمّد بن مكرم ابن منظور الأنصاري الإفريقي المصري_ معجم لسان العرب، الجزء15، تح: عامر أحمد حيدر، مرا: عبد المنعم خليل ابراهيم، ط1، دار الكتب العلميّة. بيروت لبنان: 2003، (مادة الكاف).
* جلال الدّين السّيوطي، الاقتراح في علم أصول النّحو، دار المعرفة الجامعيّة. الأزاريطة: 2006.

2, المراجع

* ابراهيم قلّاتي، قصّة الإعراب، دار الهدى. الجزائر: 2006.
* التّواتي بن التّواتي، المدارس اللّسانيّة في العصر الحديث ومناهجه في البحث، دار الوعي. الجزائر: 2008.
* جمال مثقال مصطفى القاسم_ أساسيّات صعوبات التّعلّم_ ط1، دار الفكر العربي. القاهرة: 1993.
* حسن شحّاتة، التّعليم الجامعي والتّقويم الجامعي بين النّظريّة والتّطبيق، ط1، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب. مصر: 2001.
* حسن شحاتة، تعلّم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، ط4، الدّار المصدريّة اللّبنانيّة. لبنان: 2000.
* حسن شحاته وزينب النّجار، معجم المصطلحات التربويّة والنّفسيّة، ط1، الدّار المصريّة اللّبنانيّة. القاهرة: 2003.
* داود عبده، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيا، ط1، دار العلوم. الكويت: 1979.
* رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، ط1، دار الفكر. عمّان: 2010.
* رشيد بن مالك، قاموس مصطلحات التّحليل السّيميائي للنّصوص، دار الحكمة، 2012.

* رمضان عبد التّوّاب، المدخل إلى اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، ط2، مكتبة الخزناجي للطّباعة والنّشر والتّوزيع. القاهرة: 1997.

* رمضان عبد الله، أصوات اللّغة العربيّة بين الفصحى واللّهجات، ط1، مكتبة بستان المعرفة. الاسكندريّة: 2006.

* زكريا ابراهيم، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة. 1999.

* زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة، الاستماع والتّحدّث، القراءة، الكتابة، وعوامل تنميّة المهارات اللّغويّة عند العرب، دار المعرفة الجامعيّة. السّويس: 2008.

* طه حسين الدّليمي وسعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي، الطّرائق العلميّة في تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع. الأردن: 2003.

* عبد السّلام عشير، الكفايات التّواصليّة، اللّغة وتقنيات التّعبير، ط1، مكتبة المعارف. الدّار البيضاء: 2007.

* عبد الفتّاح وحسن البهجة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها، ط2، دار الكتاب الجامعي. العين: 2005.

* عبد القاهر الجرجاني، المفتاح في الصّرف، تح: علي توفيق الحمد، ط1، دار الأمل، مِسّسة الرِّسالة. بيروت: 1987.

* عبد اللّطيف الصّوفي، فنّ القراءة، أهمّيتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها، ط1، دار الفكر. دمشق: 2007.

* عبد المنعم سيد عبد العال، طُرُق تدريس اللّغة العربيّة، دار غريب للطّباعة، القاهرة.

* العربي السليماني، التّواصل التّربوي، مدخل لجودة التّربيّة والتّعليم، ط1، الدّار البيضاء: 2005.

* عودة الله منيع القيسي، العربيّة الفصحى مرونتها وعقلانيّتها وأسباب خلودها، ط1، دار البداية. عمّان: 2008.

* مختار عبد الخالق عبد الله، القراءة في عصر العولمة، استراتيجيّات وأساليب جديدة، ط1، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع. الاسكندريّة: 2007.

* محمّد صلاح الدّين مجاور، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، دار الفكر العربي. القاهرة: 2003.

* محمّد علي الخولي، علم الدّلالة(علم المعنى)، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع. الأردن: 2001.

* محمود سليمان ياقوت، أسس اللّغة العربيّة لطُلّاب الجامعات، دار المعرفة الجامعيّة. الاسكندريّة: 2015.

* محمود عكّاشة، التّحليل اللّغوي في ضوء علم الدّلالة، دراسة في الدّلالة الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة والمعجميّة_ ط1، دار النّشر للجامعات. مصر: 2005.

* منقور عبد الجليل، علم الدّلالة، أصوله ومباحثه في التّراث العربي، منشورات اتّحاد الكتاب العرب. دمشق: 2001.

* ميساء أحمد أبو شنب وفرات كاظم العتيبي _مُشكلات التّواصل اللّغوي_ ط1، مركز الكتاب الأكاديمي. الأردن: 2015.

* ميشال زكريّا، قضايا ألسنيّة تطبيقيّة، دراسات لغويّة اجتماعيّة نفسيّة، مع مقارنة تراثيّة، ط1، دار العلم للملايين. لبنان: 1993.

* ميشال زكريّا، الألسنيّة التّوليديّة التّحويليّة وقواعد اللُّغة العربيّة (الجملة البسيطة)، ط2، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع. بيروت: 1986.

* نايف خرما وعلي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلُّمها، عالم المعرفة. الكويت: 1988.

* نعمان بوقرة، المدارس اللّسانيّة المعاصرة، مكتبة الآداب. القاهرة: 2006.

* نور الدّين رايص، اللّسانيّات المُعاصرة في ضوء نظريّة التّواصل، ط1، عالم الكتب الحديث. الأردن: 2014.

* الهادي الفضلي، مختصر الصّرف، ط2، دار القلم. لبنان.

* هادي نهر، الكفايات التّواصليّة والاتّصاليّة، دراسة في اللّغة والإعلام، ط1، دار الفكر. الأردن: 2003.

* يوسف الحمادى وآخرون، القواعد الأساسيّة في النّحو والصّرف، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة. القاهرة: 1994.

* يوسف تغزاوي، استراتيجيّات تدريس التّواصل باللّغة، مقاربة لسانيّة تطبيقيّة، ط1، عالم الكتب الحديث. الأردن: 2015.

* يوسف تغزاوي، الوظائف التّداوليّة واستراتيجيّات التّواصل اللّغوي في نظريّة النّحو الوظيفي، ط1، عالم الكتب الحديث. بيروت: 2014.

3. المراجع المترجمة:

* برنار صبولسكي، علم الاجتماع اللّغوي، تر: سنقادي عبد القاهر، ديوان المطبوعات الجامعيّة. الجزائر: 2010.
* جلين ويلسون، سيكولوجيّة فنون الأداء، تر: شاكر عبد الحميد، عالم المعرفة. الكويت: 2000.
* جورج بول، التّداوليّة، تر: قصيّ العتابي، ط1، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون. بيروت: 2010.
* دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة. بيروت: 1994.
* سامي عيّاد حنّا وآخرون، معجم اللّسانيات الحديثة، انجليزي، عربي، ط1، مكتبة لبنان ناشرون العربي. القاهرة: 1997.
* عبد اللّطيف، طرق التّدريس في التّعليم العالي، تر: حسين فرج، دار الحامد للنّشر والتّوزيع. الأردن: 2007.
* نوام تشومسكي، المعرفة اللّغويّة طبيعتها وأصولها واستخدامها، تر: محمد فتيح، ط1، دار الفكر العربي. القاهرة: 1993.
* نوعم تشومسكي، اللّغة والمسؤوليّة، تر : حسام البهنساوي، ط2، مكتبة زهراء الشّرق: القاهرة: 2005.

4 .المجلّات

* المؤسّسة، العدد 4، يصدرها مخبر إدارة التّغيير في المؤسّسة الجزائريّة، كليّة العلوم الاقتصاديّة، والعلوم التّجاريّة، وعلوم التّسيير، جامعة الجزائر 3. الجزائر: 2015.

* الواقع والآفاق، مجلّة الدِّراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، العدد3، ديسمبر: 2013.

5 . الرّسائل الجامعيّة

* دحّال سهام، دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشّفهي عند الطّفل المصاب بصعوبات تعلّم القراءة، مذكّرة لنيل درجة الماجستير في علم النّفس اللّغوي والمعرفي، 2005/2004.

* درقاوي مختار، من العلامة إلى المعنى، دراسة لسانيّة ودلاليّة لدى علماء الأصول، مقدّمة لنيل درجة الدّكتوراه، كليّة اللّغات والفنون، جامعة وهران: 2011/2010.

* كايسة عليك، المرجعيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات وتعلُّمها، مكوّنات الكفاية التّواصليّة لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجا_ أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو: 2015.

ثانيا. المراجع الأجنبيّة:

* Dell. Hymes _vers la compétence de communication_ traduction de France Mugler, Franklin and Marshall, Les éditions Didier, Paris 1991.

* Franck Neveu Dictionnaire des Sciences du langage_ 2eme édition, édition Mehdi Algérie 2015.

* Gean du bois, et autres_ Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, édition Larousse-Bordas/HER Paris 1999.

ثالثا- المواقع الالكترونيّة:

* https://faclettre.univ-tlemcen.dz/assets/uploads/DOCUMENTS/cours%20en%20ligne/1-MOUH-ILM-NAH.pdf
* http://www.biostat.envt.fr/spip/IMG/pdf/WORD.pdf
* http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_10096.pdf
* ***http://enseignants.insa-toulouse.fr***.
* www.pdffactory.com.
* http://elbassair.net/downloads/tarbawaiyate/G2/26.pdf .

* https://ia801300.us.archive.org/24/items/FP35942/01_35942.pdf
* http://www.ecoledz.net/uploads/3/1/0/6/31060631/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%AC%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A.pdf.
* http://d2ivco2mxiw5i2.cloudfront.net/app/media/5240.
* http://gulfkids.com/pdf/spesial_samer.pdf.
* http://www.jm.u-psud.fr/_resources/pdf/seve/charte_TD.pdf?download=true
* http://labs.univ-msila.dz/faculte-ll/images/fll_doc/documents/cours/ar/d.dekki2.
* http://www.univ-setif2.dz/images/PDF/qualite/1.pdf
* http://www.iijoe.org/v3/IIJOE_12_12_03_2014.pdf

فهرس

فهرس الموضوعات

مقدّمة..... **ص أ-ث**

مدخل.....**ص6**

الفصل الأوّل: كفايات الطّالب اللّغّوية والتّواصليّة والمهارات الّتي تساهم في تنميتها.

المبحث الأوّل: الكفايتان: اللّغويّة والتّواصليّة ومكوّناتهما الأساسيّة

أوّلا: تعريف الكفاية.....ص22

1.لغة.....ص23

2.اصطلاحا.....ص24

3.تعريف الكفاية عند اللّساني تشومسكي.....ص25

4.الكفاية من المنظور التّربوي.....ص26

ثانيا: الكفاية اللّغويّة.....ص28

1.التّعريف بالكفاية اللّغويّة.....ص28

2.مكوّنات الكفاية اللّغويّة.....ص31

1.2.الكفاية الصّوتيّة.....ص32

2.2.الكفاية الصّرفيّة.....ص35

3.2.الكفاية النّحويّة.....ص37

4.2.الكفاية الدّلاليّة.....ص39

ثالثا: الكفاية التّواصليّة.....ص41

1.مفهوم التّواصل.....ص41

2.التّعريف بالكفاية التّواصليّة.....ص42

3.نشأة المصطلح.....ص46

4.مكوّنات الكفاية التّواصليّة.....ص48

1.4. الكفاية الخطابيّة.....ص48

2.4.الكفاية الاجتماعيّة.....ص51
3.4.الكفاية الاستراتيجيّة.....ص53
4.4.الكفاية التّداوليّة.....ص55

المبحث الثّاني: المهارات الّتي تُنمّي كفايات المتعلّم اللّغويّة والتّواصليّة.

1.مهارة القراءة.....ص59
1.1.أقسام القراءة.....ص61
2.مهارة الاستماع.....ص63
1.2.العوامل الّتي تؤثّر على الاستماع.....ص64
2.2.مكوّنات عمليّة الاستماع.....ص66
3.2.أنواع الاستماع.....ص67
3.مهارة التّحدّث.....ص69
1.3.مراحل عمليّة التّحدّث.....ص72
2.3.مجالات الكلام وميادينه.....ص73
4.مهارة الفهم.....ص74

الفصل الثّاني: تقييم الكفايات اللّغويّة والتّواصليّة لدى طلبة قسم اللّغة والأدب العربي.

أوّلا: التّعريف بالدراسة الميدانية.....ص81
ثانيا: تحليل الاستبيان الموجّه للطّلبة..... .....ص81
ثالثا: تحليل الاستبيان الموجّه للأساتذة..... .....ص82

خاتمة.....ص139.

قائمة المصادر والمراجع.....ص143.

الفهرس.....ص150

ملاحق

*استبيان موجّه للطّلبة:

بصِفتنا طلبة، نتشرّب العلم من أفواه أساتذة كِرام، نَنْهلُ من أناملهم المعرفة الحقّة، نأخذ منهم الصّواب، وينتشلوننا من ظُلُمات الجهل إلى برّ أمان عالم الكلِم، نُطالبكم –فضلا علينا وليس أمرا- أن تتمعّنوا في قراءة أسئلتنا هذه، الخادمة للموضع الوارد أعلى الصّفحة، آملين في معرفة وِجهات نظرِكم الّتي تتباين بين كلّ منّا، فلا تبخلوا علينا بإجابات صادقة وموضوعيّة. ونعدكُم بأنّ المعلومات الّتي ستُدلون بها ستُوظّف فقط لخدمة البحث العلمي، وأنّنا سنتعامل بسريّة تامّة. -ونشكُرُكم مُسبقا-

-البيانات الشّخصيّة:

1-الجنس: ●ذكر ◯ ●أنثى◯

2-المستوى: ●الأولى ◯ ●الثّانية ◯ ●الثّالثة ◯

●الأولى ماستر ◯ ●الثّانية ماستر◯

3-التّخصّص:.....

4- هل تعيش في: ●الرّيف ◯ ●المدينة ◯

-البيانات العامّة:

1- ما هي اللّغة الّتي تميل إلى توظيفها خلال حصص التّطبيق؟

●اللّغة العربيّة الفصيحة ◯ ●العاميّة ◯

2- هل ترضيك الطّرائق التي تُنجز بها حصص التّطبيقات ؟

●نعم ◯ ●لا ◯ ● أحيانا ◯

3- هل تلاحظ بأنّ حصص التطبيق تساهم في تحسين كفايات الطّالب اللّغويّة والتّواصليّة؟

•نعم ◯ •لا ◯ •نوعا ما ◯

4- من بين المستويات التّالية، ما هو المستوى الّذي تعاني فيه من مشكلات ؟

•المستوى الصّوتي ◯ •المستوى الصّرفي ◯

•المستوى النّحوي ◯ •المستوى الدّلالي ◯

5- ما هي ردّة فعل الأستاذ عندما يقع الطّالب في الخطأ ؟

•يُصحِّح الخطأ ◯ •يُنبّه الطّالب ◯

•لا يُبالي ◯ •يُحْرِج الطّالب ◯

6- هل هناك تفاعل بين الطّلبة والأساتذة خلال حصص التّطبيق ؟

•نعم ◯ •لا ◯ (السّبب).

.....

.....

7- ما رأيكم في تمكّن الأستاذ من مادّته وقُدرته على توصيلها ؟

• يوصلها بطريقة مُشوِّقة ولُغة وسليمة ومتمكّن من مادته ◯

•تتذبذب لُغته بين الفُصحى والعاميّة ◯

• لا يوصل الرّسالة بشكل جيّد ◯

8-سبب نفور الطّلبة من اللّغة العربيّة الفصيحة يعود إلى:

●عدم إتقانها ◯ ●صعوبتها ◯ ●خجلا بها ◯

9-كيف ترى الأستاذ المثالي؟

- من يُساعد على تخطّي الصعاب واستدراك الخطأ، والبحث عن الصواب. ◯
- من يهتمّ فقط بالجوانب التعليمية، وتقديم الدّرس جيدا. ◯
- من يهتم بالجوانب التعليمية والنّفسية للطالب. ◯

10- من يلعب الدّور الأساس ويأخذ وقتا أكثر في الحديث والنّقاش خلال الحصص التّطبيقية؟

●الأستاذ ◯ ●الطّالب ◯

11- هل الأستاذ يتيح لكم الفرصة للنّقاش وإبداء الرأي وإصدار أحكام خلال حصص التّطبيق؟

●نعم ◯ ●لا ◯ مع التّعليل.

.....

.....

.....

12- ما هي الحلول الّتي تراها مناسبة لتحسين وضعيّة الحصص التّطبيقيّة حتى تساهم في تحسين الكفايات اللّغوية والتّواصليّة وحتّى المعرفيّة لدى الطّلبة؟.....

.....

*** استبيان موجّه للأساتذة :**

لقد ارتأينا (طلبة قسم اللّغة والأدب العربي، السّنة الثّانية ماستر، علوم اللّسان) وضع مجموعة من الأسئلة بين أيديكم الآمنة، قاصدين من خلالها اِلتِماس الصّواب، وتقصّي وضع التّعليم العالي في هذه الآونة الأخيرة، نظرا لشكوى الأساتذة حول كيفيّة إجراء الحصص التّطبيقيّة والّتي من المفروض أن تظهر فيها اجتهادات الطّلبة، ويكون الأستاذ مُوجِّها خلالها. وخِدْمة لموضوع مُذكّرتنا، "***كفايات طلبة قسم اللّغة والأدب العربي، أثناء حصص التّطبيق، جامعة بجاية أنموذجا***"، فلقد وضعنا جُلّ ثقتنا فيما ستُوجِّهوننا إليه من خلال إجاباتكم الموضوعيّة والصّادقة، والّتي ستُشيل عنّا عِبْئا من المُشكلات الّتي واجهتنا على طول مسيرة بحثنا هذا، آملين عدم الإثقال عليكم بإذن الله تعالى، ونعدكُم بأنّ المعلومات الّتي ستُدلون بها ستُوظّف فقط لخدمة البحث العلمي، وأنّنا سنتعامل معها بسريّة تامّة. –ونشكُرُكم مُسبقا–

ملاحظة: *(يُمكن اختيار أكثر من إجابة واحدة إذا لزِم الأمر.)*

-البيانات الشّخصيّة:

1- الجنس: •ذكر ◯ •أنثى ◯

2-الأقدميّة في الجامعة:

.....

3- المستوى الّذي تُدرّسه: •الأول ◯ •الثّاني ◯ •الثّالث ◯

•الأولى ماستر ◯ •الثّانية ماستر ◯

4-ما هي المقاييس الّتي تُدرّسها؟

.....

.....

.....

.....

5- هل تُدرّس: •التّطبيق ◯ •المحاضرة ◯

-البيانات العامّة:

1- ما الهدف من حصص التّطبيق في رأيكم؟

•تنمية كفايات الطّالب اللّغويّة ◯

•تنمية كِفايات الطّالب التّواصليّة ◯

•تنمية معارف الطّالب وتدعيم المحاضرة ◯

•تدريب الطّالب على الاعتماد على نفسه في البحث والعرض ◯

•تدريب الطّالب على التّحليل والشّرح والتّركيب والتّعليق والنّقاش ◯

•إجابات أخرى:

.....

.....

.....

.....

2- تُنجز تطبيقاتك بالاعتماد على:

•نُصوص لها علاقة بالمحاضرة ◯

•تكليف الطّلبة بإنجاز العُروض ◯

•إعادة شرح ما قُدِّم في المحاضرة وتدعيم ذلك بتمارين تطبيقيّة ◯

•إجابات أخرى:

.....

.....

.....

.....

.....

3- ما هي اللّغة الّتي يميل الطّلبة إلى استخدامها داخل قاعة الدّرس ؟

•العربيّة الفُصحى ( ) •العاميّة ( )

4- يذهب أغلبيّة الأساتذة إلى أنّ الطّلبة لا يُبدون أيّ تفاعل أثناء حصص التّطبيق، هل يعود السّبب برأيكم إلى ضُعف:

•كِفاياتهم اللّغويّة (النّحويّة، الصّرفيّة، المعجميّة...) ( )

•قُدُراتهم على التّبليغ والشّرح والتّحليل والتّركيب ( )

•كفايتهم الخِطابيّة ( )

•كِفاياتهم المعرفيّة ( )

•مهارتهم على التّفكير النّاقد ( )

•إجابات أخرى:

.....

.....

.....

.....

.....

5- يُشير أغلبيّة الأساتذة إلى أنّ نسبة تحقيق أهداف حصص التّطبيق ضئيلة جدّا، هل يرتبط هذا بِـ:

•فشل الطّرائق المعتمدة في إنجازها ( )

•انصراف الطّلبة عن الاهتمام بالدّراسة والانشغال بأمور أخرى ( )

•التّركيز على المعارف على حساب الكفايات والمهارات (اللّغويّة، التّواصليّة، الشّرح والتّحليل) ( )

•ضُعف الرّصيد اللّغوي والمعرفي لدى الطّلبة، وعجزهم عن النّقاش ( )

•عدم تشجيع الأساتذة للطّلبة على النّقاش وتحفيزهم على التّفكير النّاقد ( )

- إجابات أخرى:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6-ما رأيُكم في المقاييس المُقترحة؟

- تُنمّي كفايات الطّلبة ⬭
- تجعل الطّلبة عُرضة للخمول ⬭
- إجابات أخرى:

.....

.....

.....

.....

7- ماذا تقترحون لمعالجة ضعف الكِفايات عند الطّلبة؟

- تمديد حصص التّطبيق ⬭
- مُراعاة مقاييس علميّة دقيقة في إعداد التّطبيقات ⬭
- تخصيص حصص تطبيقيّة خاصّة بتنمية الكفايات عند الطّالب ⬭
- حسن أداء الأستاذ لمقاييسه واختيار أساتذة مُتخصّصين ⬭
- إجابات أخرى:

.....

.....

.....

.....

8- ما هي الحُلول الّتي تقترحونها كي تكون حِصص التّطبيق أكثر فعّاليّة وتُساهم في تنمية كِفايات الطّالب اللّغويّة والتّواصليّة وقُدُراتهم على النِّقاش والتّحليل والنّقد...؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....