جامعة عبد الرحمان ميرة -بجاية-
كلية اللغات والآداب
قسم اللغة والأدب العربي
تخصص علوم اللسان

عنوان المذكرة

تعليمية مقياس اللسانيات والمدارس اللسانية في قسم اللغة والأدب العربي جامعة بجاية مرحلة الليسانس

مذكرة تخرج مستكملة لنيل شهادة الماستر

إعداد الطالبة : **إشراف الدكتورة :**

فايد ليندة قصري خيرة

السنة الجامعية 2013/2012

إهداء

أهدي ثمار هذا العمل الذي كان حصيلة تضحيات وأتعاب كثيرة

أهديه بكل حب إلى كل من:

الوالدين الكريمين اللذين أنارا دربي بالدعاء الصالح ،و أسأل الله لهما الصحة وطول العمر في رضا الله وطاعته وبركته .

وأهديه بكل حب واعتزاز إلى توأم الروح زوجي، الذي كان خير من حمل معي أعباء هذا العمل بالدعم والتضحيات.

وأهديه إلى شموع حياتي النيرة أبنائي الثلاث: نور الهدى ومحمد صهيب، وعبد الرؤوف

وإلى إخوتي الأعزاء ، وإلي كل أحبابي وأعزائي من عائلتي ، وإلى كل أساتذتي الكرام وزملائي الطلبة.

شكر

بعد بسم الله أرفع شكري لله الواحد الأحد الفرد الصمد على تبسيط أجنحة رحمته لإتمام هذا العمل المتواضع، فكان نعم المولى ونعم المعين .

أتفرد بشكر خاص إلى الأستاذة الفاضلة قصري أطال الله من عمرها، وأسأل لها الله تمام الصحة والعافية ، بعد سنوات طويلة من الخدمة والعطاء الجزيل ، والتي عزّ علي كثيرا إشرافها لهذا العمل ، وشكر خالص على إنسانيتها ،وبالغ تفهمها وتوجيهها وإرشادها لي في هذا العمل والوصول به إلى بر الأمان.

أخص شكرا لوالدي الكريمين على الدعم المستمر وعلى تضحياتهما طيلة المشوار الدراسي.

وشكر خالص إلى زوجي الكريم الذي حمل معي أعباء وثقل هذا العمل.

وشكر أخر إلى رفيقة الدرب صبرينة على الدعم المعنوي .

وشكر خالص إلى كل من همته مصلحتي، وساهم في نصحي ودعمي بالقليل أو الكثير .

بسم الله الرحمان الرحيم

ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأن تجعلني برحمتك من عبادك الصالحين

{النمل / الآية 19}

مقدمة

التعلمية حقل من حقول الدراسات اللغوية والبيداغوجية، بصفة خاصة ، وهي الميدان العلمي الذي يتحرى العملية التعليمية بمختلف مكوناتها وفق أسس معرفية ومنهجية ، وتَخُصها كجانب محوري في دراساتها بفرعيها ؛ من تعليمية عامة وخاصة ، والتي تستقي لنفسها معارف من مختلف الفروع العلمية الأخرى؛ من علم النفس ، وعلم الاجتماع التي تأخذ منها ما يخدم مجال تخصصها.

واللسانيات فرع من فروع الدراسات الإنسانية ، لها مرجعياتها الفكرية و منطلقاتها التي وَجهت من خلالها مسار دراستها ، التي تضمنت اللغة كموضوع تخصّه بالدراسة ، كما تتداخل هي الأخرى مع العديد من العلوم الإنسانية.

و تطرقت في هذا البحث إلي تحديد بعض الخطوط العريضة لدراسة تعليمية اللسانيات في أقسام اللغة العربية في التعليم الجامعي كصورة عامة ، ودراسة تختص تعليمية مقياسي اللسانيات والمدارس اللسانية في قسم اللغة في مرحلة الليسانس ، والإلمام ببعض حيثيات العملية التعليمية بتتبعها وتحليلها وفق معطيات مُستقاة من أسس ونظريات تعليمية المواد ومن أبحاث الدراسات اللسانية التطبيقية .

ويندرج موضوع هذا البحث تحت عنوان: تعليمية مقياس اللسانيات والمدارس اللسانية في قسم اللغة والأدب العربي جامعة بجاية مرحلة الليسانس ؛ ولبلوغ غاية هذا الموضوع انطلقت من إشكالية مفادها :

فيما تتمثل تعليمية مقياسي اللسانيات والمدارس اللسانية في قسم اللغة في جامعة بجاية ؟ وما الأهمية من تدريس المقياسين ؟ وما هي الصعوبات والمشاكل التي تواجه تدريسهما ؟

و من أبرز الدواعي التي حفزتني إلى خوض غمار هذا البحث هو ندرة الدراسات المتعلقة بتعليمية علوم اللغة ، ما عدا بعض الدراسات التي مازالت على شاكلة مقالات في بعض المجلات والمنشورات الجامعية ، إضافة إلى ضعف و سوء التحصيل الذي مس

جوانب منها، كذلك الحاجة إلى مقاربة هذه الأنواع من الموضوعات مقاربة ديداكتيكية ولغوية ، واستثمار نتائجها في البحث والتحليل .

وباعث خاص يتمثل في الميولات الشخصية لهذا النوع من الموضوعات (التعليمية في الطور الجامعي) ، والواقع اللغوي للطلاب الذي ينعكس سلبا على مردودية التعليم الذي يستلزم وجود الدراسات الميدانية .

و تتوضح أهداف البحث في تقصي بعض جوانب تعليمية اللسانيات ، والدفع بالاهتمام نحوها ، وإبعاد النظرات السلبية عنها من صعوبة وتعقيد.

واعتمدت في مقاربة هذا الموضوع ودراسته على المنهج الوصفي في الدراسة النظرية، وجوانب منه في الدراسة التطبيقية ، التي تبنت المنهج التحليلي ومجموعة من الإجراءات المنهجية؛ كالإحصاء والملاحظة، والمنهجين المعتمدين في هذا البحث هما من بين المناهج المعتمدة في أغلب الدراسات الإنسانية واللغوية ، والتي تتواءم مع موضوع البحث.

وتمتد دراستنا لموضوع تعليمية اللسانيات في قسم اللغة والأدب العربي في جامعة بجاية في مرحلة الليسانس على جانبين من الدراسة ؛ النظرية والتطبيقية التي وزعنا من خلالها خطة البحث كما يلي :

أولا:الدراسة النظرية التي تضمنت فصلين؛ الفصل الأول المعنون بـ"**التعليمية**"، الذي تطرقت فيه إلى تعريف التعليمية، ورحلة تطورها، وعلاقتها ببعض العلوم الأخرى.

والفصل الثاني تحت عنوان :"**اللسانيات**" يتضمن تعريف اللسانيات ثم موضوع اللسانيات وبعض فروعها .

ثانيا: الدراسة التطبيقية التي تضمنت الفصل الثالث **بعنوان:** الدراسة التحليلية للمقياسين، تم فيها توزيع هذه الدراسة على أربعة مباحث؛ المبحث الأول: الدراسة المنهجية.

أما المبحث الثاني : دراسة وصفية تحليلية لمقياس اللسانيات العامة .

المبحث الثالث: دراسة وصفية تحليلية لمقياس المدارس اللسانية.

المبحث الرابع: دراسة وصفية للمدارس سنة ثالثة.

ثم توصلت في الأخير إلى رصد النتائج التي تحصلت عليها في البحث.

والموضوع هنا ، يقتضي في بداية البحث نتائج الدراسات التي أنجزت في ميدان اللسانيات التطبيقية وتعليمية المواد واستثمار نتائجها في البحث ، ولهذا لجأت إلى الاستعانة بمجموعة من المراجع التي تخدم هذا الموضوع مثل:"مدخل إلى علم التدريس" "لمحمد الدريج"، و"**تعليمية اللغة العربية**" "**لأنطوان صياح**" ، و"**اللسانيات والديداكتيك**" "**لعلي أيت أوشان**"، ومجموعة أخرى متنوعة من مراجع وقواميس ومعاجم مثل معجم"لسان العرب " "لأبن منظور" .

وقد صادفتني مجموعة من العراقيل والصعوبات التي حالت بيني وبين إتمام هذا العمل على أحسن وجه ، مثل ضيق الوقت الذي لا يمكنني من خلاله استيفاء بعض جوانب الدراسة التي تتطلب التدقيق والتعميق ،و كون الموضوع جديدا و وندرة المراجع في هذا المجال ، وصعوبات الترجمة ، وصعوبات تتعلق بالظروف الخاصة ككثرة المسؤوليات.

وفي الختام نأمل أن يحظى هذا العمل المتواضع بالقيمة العلمية التي نرجوها له ، وأن ينتفع به الآخرون في خدمة العلم والبحث ، والرقي بهما ، فإن وفقت فمن الله ، وإن لم أوفق فمني ومن الشيطان .

الفصل الأول

التعليمية

- تمهيد

1- تعريف التعليمية.

1-في الدراسات الغربية.

2-في الدراسات العربية.

2- نشأة التعليمية و تطورها.

3 - فروعها.

4- علاقة التعليمية بالفروع العلمية الأخرى.

خلاصة الفصل.

سنخصص هذا الفصل للحديث عن التعليمية كمفهوم عام. فنتناول إن شاء الله تعريف التعليمية، انطلاقا من التعريف اللغوي، وصولا إلى التعريف الاصطلاحي بعرض بعض التعريفات سواء من القواميس أو كما جاءت بها دراسات المنشغلين بهذا الحقل، ونتناول ذلك من جانبين، الجانب الأول نتحدث عن أصل هذه الكلمة ووجودها في الدراسات الغربية وذلك بإعطاء نماذج من التعريفات، ثم كجانب آخر الحديث عن تعريب هذا المصطلح و التعاريف المتداولة في الدراسات العربية.

كمحور ثان في هذا الفصل نتناول نشأة التعليمية وتطورها، باعتبار أن أي علم لا ينشأ من العدم، وإنما لكل علم منطلقاته الفكرية ومرجعياته المعرفية، ثم الحديث عن المنحى الذي أخذه هذا العلم كتخصص جديد، أو كمولود جديد في حقل الدراسات التربوية و البيداغوجيا كما شاء البعض تسميته.

المحور الثالث يتناول الحديث عن فروع هذا العلم بنوعيه العام والخاص وذلك كحديث مجمل غير مفصل فيه، وإنما على وجه العموم فقط.

وكعنصر رابع وأخير نتناول جانبا معرفيا آخر لا يقل أهمية عن سابقه من العناصر وهو علاقة التعليمية بالفروع أو التخصصات العلمية الأخرى، ونتناول في هذا الصدد بعضا منها والتي تشغل حيزا من الاهتمام في حقل التعليمية، ومدى استفادة هذه الأخيرة من هذه الفروع.

1/ تعريف التعليمية:

1.1لغة: يعود مدلول مصطلح تعليميات في اللغة إلى:"**علّم،يعلّم تعليما ، علّمه الشيء أي جعله يعرفه ،جعله يتعلمه :"علّمه القراءة والكتابة "، تعليم مصدر علّم ، تعليميات فرع من التربية يتعلق بطرائق التدريس**"[1]؛ يرتبط المدلول اللغوي للتعليمية أساسا بالتعلم والتعليم ، ونجد مدلول التعليم في المعجم المختص جاء كما يلي: "**هوذلك الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ،وهنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلم كطرف آخر**"[2]؛ إي إن التعليمية تتوضح من خلال العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم.

وفيما يخص التعريف الاصطلاحي لهذا المدلول، متنوع بتنوع الدراسات التي سيلي عرضها مُفصلين في ذلك بين الدراسات العربية، والدراسات الغربية.

2.1 التعريف الاصطلاحي:

1. 2. 1/ في الدراسات الغربية:

تعود الجذور اللغوية لكلمة التعليمية إلى الكلمة الأجنبية **ديداكتيك**didactique ذات الاشتقاق اليوناني، الذي جاء من الأصل (didastein) التي تدل على فعل التعلم – (APPRENTISSAGE)والتكوين[3]؛ فكلمة التعليمية هنا كانت تطلق على نوع من الشعر

---

1 المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية ومتعلميها ، المنظمة العربية للتربية والعلوم ،لاروس ، أليكسو ،1989،ص 860-861.

2 أحمد حسين اللقاني ، علي أحمد الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في طرق المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط2، ص92.

3–Hachette, le dictionaries de Français, Ed ENAG, Alger, 1992 , p 494. بتصرف .

التعليمي الذي كان يتناول شرح معارف علمية تنظم شعرا، وردت في كتاب التعليمية الكبرى لكمنيوس (Coménius) بمعنى: "فن التعليم"[1]؛ إن التعريف الأول والثاني لمصطلح التعليمية يحمل نوعا من الفنية (فنية التعليم) والنّظم المتعلق في الخصوص بالشعر التعليمي، ثم تطور المفهوم ليشمل جوانب أخرى من التعليم، غير الشعر التعليمي، مثل معنى : "نظرية ومنهج للتعليم"[2]،تضمن التعريف هنا تحديد مجال التعليمية كنظرية ومنهج للتعليم .

وتجدر الإشارة إلى أن المعنى الاصطلاحي لمصطلح **ديداكتيك**didactique في العصر الحديث قد أخذ منعرجا آخر، فلم يعد يدل على الفنية والنّظم كما جاءت به التعاريف السابقة بل صارت تدل على علم قائم بذاته، له موضوعه ومنهجه الخاص بالدراسة،و له منطلقاته ونظرياته، شأنه شأن باقي العلوم الأخرى (كاللسانيات التطبيقية)، التي أصبحت تساهم في قوانين وقواعد للتعليم والتعلم، وصارت ترسم حدود سير العملية التعليمية والتعليمية وتحديد أقطابها والعلاقات التي تربط بينها.

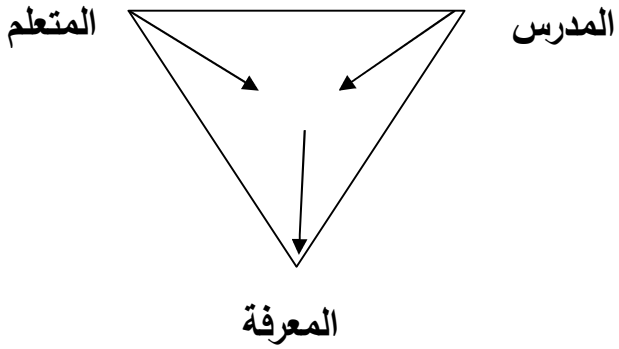
والتعليمية كما يعرّفها "**آلير**" (Allaire) و"**مارتيننـد**" (Martinand) هي: "**وجهة نظر لتعليم مترابط مع النظريات، والمعرفة، والعلوم التحضيرية (تحضير محتوى)... حيث أنها ترتبط**

---

[1]–**Jean Maurice poser La didactique de Français, presse Universitaire de France, 1ered, France, 2002, p07**

[2]–**La rousse : Edition Larousse, Paris, 1989p 323**

بإعادة البناء من أجل الحصول على معرفة تحليلية تحويلية"[1]، نحو هذا المفهوم فإن التعليمية هي دراسة المعرفة التحليلية التحويلية، فالتحويلية هي المعرفة التي يستطيع المعلم نقلها إلى المتعلم فهي تتحول من قطب العملية التعليمية (أ) الذي هو المعلم (المدرس) إلى القطب الثاني(ب) الذي هو المتعلم الذي يتلقى هذه المعرفة، أما التحليلية فتتمثل في قدرة المتعلم على تحليل هذه المعرفة واستيعابها، وفهمها فهما صحيحا يجعله (الفهم) يستثمر هذه المعارف.



والشكل المدرج سابقا يمثل أقطاب **المثلث الديداكتيكي** (مكونات التعليمية) مأخوذ من كتاب "**تعليمية اللغة العربية**" " **لأنطوان صياح و آخرون**"[2] نقلا عن "**إيف شوفالار**" من كتاب (La didactique de Français).

---

[1]– **Allaire et Martinand : Guide Bibliographique Ressources par les Enseignants et les Formations, institue National de recherche pédagogique, Nancy, France, 1993, p 29.**

[2]– **أنطوان صياح و آخرون ، تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية لبنان،ط1، ج1 ،2006 ، ص 14.**

وتهدف التعليمية حسب هذا المفهوم (**آلير، مارتيننذ**) إلى تحليل عملية اكتساب المعرفة أو عدم اكتسابها، وكذا حسن أدائها واستغلالها قصد الوصول إلى التّعرف على الصعوبات التي تواجه هذه العملية المعرفية من خلال تحديد طرائق التدريس ومحتوياته.

وفي تعريف آخر لـ "**أستولفي**" (**J- Astolfie**) الذي يقول فيه: "**تعليمية العلوم هي حقل الأبحاث المتطورة التي تناقش خط (سلسلة) الأعمال المعمقة الخاصة بأهداف التعليم العلمية، تطوير المناهج، تحسين شروط التعلم من أجل تلاميذ مواكبين لنموهم الفكري**"[1]؛ التعليمية في هذا المفهوم هي مجال الأبحاث المتطورة التي تُعنى بدراسة الأهداف العلمية للتعليم وكذا تطوير مناهجها التّعليمية، وتحسين شروط التعلّم من أجل تكوين تلاميذ قادرين على مواكبة ومسايرة النمو الفكري عندهم.

وَرَدَ تعريف آخر في هذا السياق، جاء فيه ما يلي: "التعلمية في علوم التربية تهتم بتعليم محتويات العلوم (disciplines)، ... الطريقة التعليمية تتكون من قسمين: أحدهما إبستمولوجي وآخر نفسي، من جهة التعليمية تهتم بالمعارف: أية معارف؟ ما هي المفاهيم الواجبة إرسالها (تعليمها)؟انطلاقا من أي إشكالية ؟، من أي موضوع (انتقاء المصادر والوثائق) ؟، ومن جهة أخرى التعليمية تدرس طريقة استيعاب التلاميذ للمعارف حسب التصورات القبلية والحتميات (constraints) المتعلقة بوضعيات القسم، هذه المظاهر مكّنت الأبحاث من أحسن

---

[1]-**Jean pierre Astolphe et autres : Mots clés de la didactique de science (repères, définition bibliographies), deboect, 2em Ed Paris 1998 ,P5.**

الأنماط الممكنة للتوصيل أو التبليغ مع التفكير في المناهج، والمعالجات (medications) البيداغوجية الملائمة، فقد ساهمت في خلق مفاهيم جديدة مثل وضعيات مشكلة (situations problem)، الهدف العائق أو الصراع السوسيومعرفي (sociocognitif)"[1]؛ شمل هذا التعريف التعليميةَ من جوانب عديدة كماهيتها وموضوعها ومجال اهتمامها .

وأجمل تعريف "**جان كلود غانيون**" (J–C–Gagnon) كل الجوانب المتعلقة بالتعليمية النظرية والتطبيقية منها، وكل حيثيات التعليمية، وذلك في تعريف له في دراسة أصدرها سنة 1973بعنوان:"**ديداكتيك مادة** "(àLa didactiqued'une discipline) التعليمية كإشكالية إجمالية وديناميةتتضمن:

" **تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها، وإعداد الفرضيات الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع، ودراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها**"[2] ؛ يشير التعريف إلى أن التعليمية هي تفكير في طبيعة المواد الدراسية والغايات من تدريسها وإعداد الفرضيات الخاصة بها والتي لها علاقة وطيدة بالمعطيات والمستجدات المتعلقة بفروع علمية أخرى، تتداخل مع التعليمية في العديد من الجوانب المعرفية وخاصة التطبيقية منها كعلم النفس، والبيداغوجيا وعلم الاجتماع، و كذا اللسانيات التطبيقية.

---

[1]–**Le dictionnaire des sciences humaines, édition, science humaines, Quelbor World, 2004 p474 –475.**

[2]–**نقلا عن بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق،عالم الكتاب الحديث، الأردن، 2007، ص09.**

1. 2. 2/ في الدراسات العربية:

ما جاءت به المفاهيم الاصطلاحية لكلمة (تعليمية)في الدراسات العربية، ترجمةً لمصطلح الأجنبي didactique عند المشتغلين في هذا الحقل من العرب فهي إجمالا تتمحور حول الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه ووسائله وتنظيم العمليتين التعلُّمية والتَّعليمية وفيما يلي إدراج لبعض التعاريف:

تعني التعليمية "الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة...، إنه تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية مثل: اللسانيات، علم النفس، علم الاجتماع، التربية...ويختار منها ما يناسبه ليؤسس عليها بناء تخصص جديد في ميدان التدريس"[1].

وهناك تعريف في هذا الصدد يقول: "الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي"[2]؛ ومن خلال هذين المفهومين فإن التعليمية دراسة علمية وعملية لمختلف طرائق التدريس وتقنياته، فهي دراسة تُعنى بتنظيم وتحديد مواقف العملية التعليمية التي يخضع لها التلميذ قصد الوصول به إلى الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية

---

[1] بشير إبرير ، في تعليمية الخطاب العلمي،مجلة التواصل، تصدرها جامعة عنابة ،ع 8 جوان2007 ، ص 70-71.

[2] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003 ، ص15.

في مختلف الجوانب التي تدور حولها العملية التعليمية سواء العقلية، أو الوجدانية ، أوالحسية أو الحركية.

والتعليمية "**هي العلم المسئول عن إرساء الأسس النظرية والتطبيقية للتعلُم الفاعل والمعقلن**"[1]؛ هي إذن العلم الذي يُرَسي الأسس النظرية والتطبيقية وهذا قصد تعلم فاعل ومعقلن أي مرسوم الحدود ومخَطط له.

والعملية التعليمية بمفهوم أوسع وأشمل هي:"**عملية تفاعلية من خلال متعلمين في علاقة مع معلم، لكي يتعلموا محتويات داخل إطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة بمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج**"[2]؛ مما لاشك فيه أن أهداف العملية التعليمية لا تنطلق من العدم دون تخطيط مسبق، كما لا تتحقق أيضا في عدم، وإنما لتحقيقها لابد من توفر الطرائق والوسائل المثلى التي تُمكننا من الوصول إلى الأهداف المسطرة، وكل هذا يكون ضمن عملية تفاعلية تجمع بين المعلمين والمتعلمين في إطار مؤسساتي، تتوزع فيها المحتويات والمقررات على الأنشطة التعليمية التي يُنظّم فيها سير هذه المقررات وفق توزيع زمني مدروس، وتُوزع المقررات وفق برامج مخططة لها من حيث الكّم (كمية المقرر)، والنوع (نوعية المقررات)ومن حيث الكّيف (كيفية توصيلها عن طريق اختيار الطرائق التدريسية والوسائل).

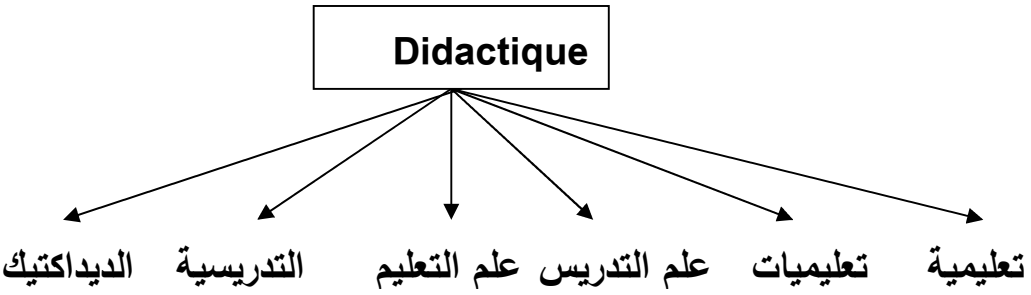
---

[1] **أنطوان صياح و آخرون، تعليمية اللغة العربية، ج1، ، ص18.**

[2] **يعقوبي عبد المؤمن، أسس بناء الفعل الديداكتي من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا التقييم والدعم، الجزائر 1996، ص22.**

وما يمكن ملاحظته في اللغة العربية أنّ: "مصطلح التعليمية قد وُجدت له عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد **ديداكتيك**didactique، وهذا كما هو معروف راجع إلى تعدد منابع الترجمة، وكذلك إلى خاصية الترادف التي تمتاز بها اللغة العربية، حتى في اللغة الأصلية للمصطلح، بحيث إذا تُرجم المصطلح الواحد إلى لغة أخرى نُقل الترادف إلى اللغة المنقول إليها (المترجم إليها)[1].

وفيما يلي أشهر المصطلحات التي قوبل بها هذا المصطلح الأجنبي أو عُرف بها كما يوضحه المخطط التالي:[2]



وكل هذه المصطلحات الواردة في المخطط تتفاوت من حيث الاستعمال فتختلف من شخص لآخر، غير أن المصطلح الأكثر شيوعا من حيث الاستعمال هو "**علم التدريس**" إلا أنه في الآونة الأخيرة قد نافسه في التداول والاستعمال مصطلح التعليمية، كما أن هناك من

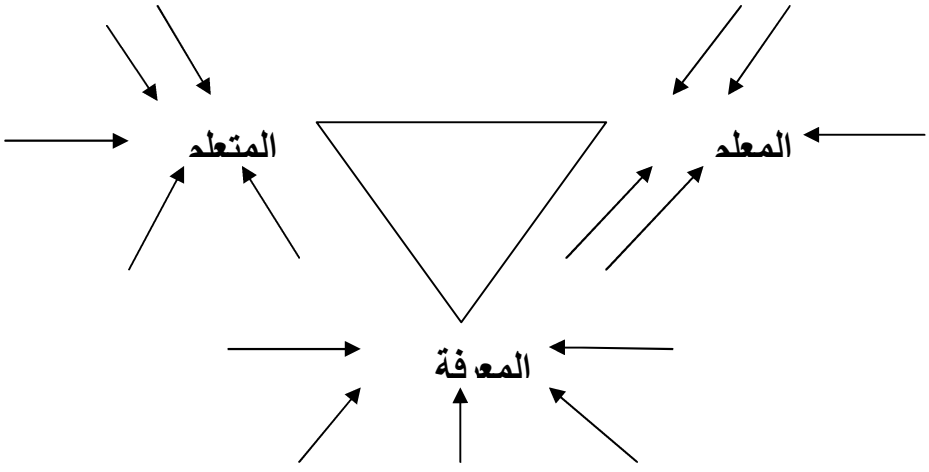
---

[1] **ينظر بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص08.**

[2] **المرجع نفسه، ص8.**

الأشخاص، من يميل إلى استعمال الترجمة الحرفية للمصطلح أو تعريبه وهو "**الديداكتيك**"، لكن بالرغم من اختلاف هذه المسّميات إلا أنها تشير إلى المعنى الواحد.

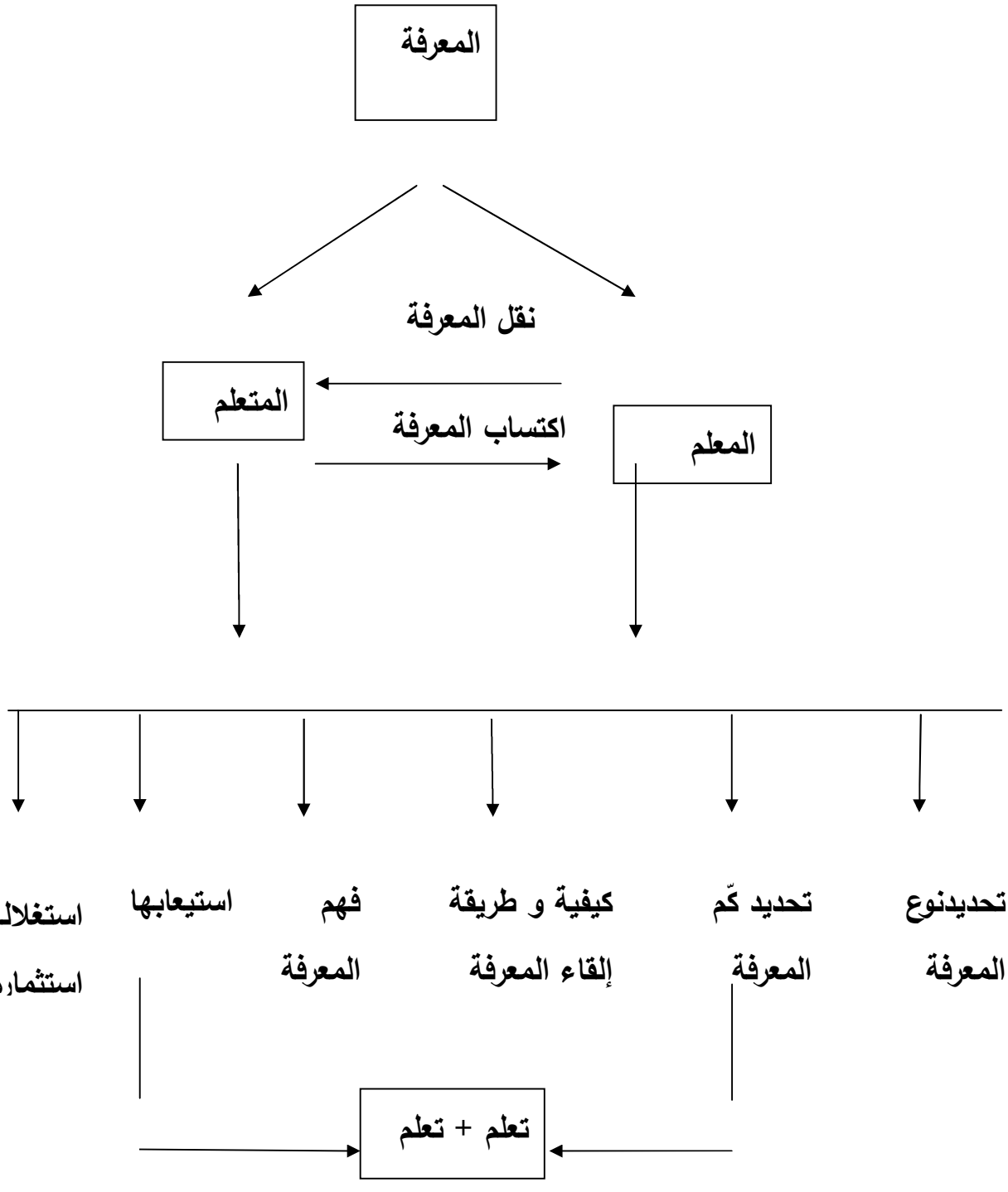
ومن خلال المفاهيم السابقة الذكر نتوصل إلى القول: أن التعليمية علم مستقل بذاته له كيانه المعرفي وله موضوع دراسته، كما له أهدافه، بحيث لها ارتباط وثيق بالمواد الدراسية من حيث المحتوى ومن حيث كيفية التخطيط له، وصولا إلى الحاجات والأهداف المسطرة لها من خلال العملية التعليمية، تُعنى بالوسائل الُمِعدة لها، وبأساليب وطرق تبليغها للمتعلمين، من خلال وضع وسائل تسهر على تقويمها وتعديلها، فكما سبق الْذكر، هو العلم الذي يُعنى بوضع المبادئ النّظرية والتطبيقية لطرائق التعلّيم وتنظّيم المحتوى، وخلق عملية تفاعلية بين أقطاب **المثلث الديداكتيكي**، وهذه العملية التفاعلية عملية معقدة كما يوضحها المخطط الموالي:



"**تشير الأسهم إلى تعدد التداخلات في كل قطب من الأقطاب الثلاثة لأنها تشتغل كُلِيا وبشكل مرتبط، فلا يمكن الفصل بينها كيفما كانت الوضعية الديداكتيكية موضوع تحليل،فإذا أخذنا المعرفة كمثال فلا يمكن عزلها دون أن نأخذ بعين الاعتبار القطبين الآخرين أي معرفة**

المدرس و معرفة المتعلم"[1]؛ ما يوضحه المخطط السابق هو تداخل عمل الأقطاب التعليمية فيما بينها، فهي تشتغل بشكل مترابط لا يمكن الفصل بين أجزائها،كما لا يمكن الحديث عن القطب الأول دون القطبين الآخرين مهما كانت الوضعية الديداكتيكية، فلابدّ كذلك مراعاة الظروف (التدخلات)، التي يتم في سياقها نقل واكتساب المعارف والعلاقات القائمة بين الأقطاب، في إطار تحليل العملية التعليمية مثل تحليل العلاقة بين المدرس والمتعلم، فالمدرس يعطي المعرفة والمتعلم يتلقى هذه المعرفة والمعرفة هي الأخرى تكون الطرف المشترك بين القطبين المدرس والمتعلم.والمخطط الموالي يمثل حركية أقطاب العملية التعليمية من اجتهاداتي الخاصة.

[1]-علي أيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء 2005، ص22-23.


المعرفة
نقل المعرفة
المتعلم
اكتساب المعرفة
المعلم
تحديدنوع المعرفة
تحديد كّم المعرفة
كيفية و طريقة إلقاء المعرفة
فهم المعرفة
استيعابها
استغلالهاو استثمارها
تعلم + تعلم

2/نشأة التعليمية و تطورها:

لقد فَرضت التعليمية (علم التدريس) وجودها بين العلوم الأخرى كعلم قائم بذاته، ومما لاشك فيه أن لكل علم جذور وأصول، فالتعليمية هي الأخرى لم تنشأ من العدم، وإنما كانت لها مرجعياتها المعرفية ومنطلقاتها، ثم تبلورت هذه المرجعيات لتصبح علما ينافس باقي العلوم في المنهج، والموضوع والمُحَقَقَات.

"في الربع الأخير من القرن العشرين أخذ مصطلح تعليمية المواد didactique des disciplines يبرز بقوة في مقابل بعض التراجم في استخدام مصطلح التربية العامة (general pedagogue) "[1]؛قبل هذه المرحلة لظهور وبروز مصطلح التعليمية كان يتم التركيز على إعداد المعلمين وتكوينهم حول المواد التعليمية وبمعرفته محتوى مناهج هذه المواد إلا أن هذا التكوين والإعداد كان يقتصر على بعض طرائق التدريس ، وكذا تحديد الأهداف وأساليب الشرح والإيضاح، بحيث كانت هذه الطرائق تُوصف بالعامة، لأنها كانت تنطبق على تعلم أية مادة من المواد بغض النّظر عن محتواها وتفاعل المتعلم معه[2] ؛ تزامن مصطلح التعليمية في بروزه مع مجموعة من التحولات التي طرأت على مجال التربية والتعليم، وعلى وجه الخصوص يكمن التحوّل في انتقال محور العملية التعليمية من المعلّم إلى المتعلم، ففي بادئ الأمر كان المعلم هو من يتصرف فيها بحيث يوجهها إلى المتعلّم ويجتهد في نقلها بكل

---

[1]–أنطوان صياح و آخرون، تعليمية اللغة العربية، ج1، ص17.

[2]–المرجع نفسه، (بتصرف) ص17.

فنِّية ووضوح، في حين كان المتعلم متلقيا فقط، عليه استلام هذه المعارف في وقتها، ومطالب بإرجاعها في وقت لاحق بطريقته.

لكن الوضعية التعليمية لاحظت تحولا، إذ انقلبت الموازين، وصار المتعلم هو محور العملية التعليمية، والمرتكز الأساسي فيها، وأصبح المتعلم محاورا ومستقبلا للمعرفة، وهو من يبحث عنها ويسعى لإيجادها، وفي المقابل صار المعلم عبارة عن مرشد فقط، ووَاضِّعا لحدود هذه المعرفة،باعتبار أن المتعلم لا يتعلم المعارف إلا إذا أعاد بناءها بنفسه على شكل تفاعل مع المعلم، وذلك عن طريق التكرار والترويض والتدريب، وهذا التحول هو ما جاءت به النظرية البنائية (constructivism) في نظريات التعلم.

وقد قدم "أحمد شبشوب" عرضا في دراسة له في كتابه "**تعليمية المواد**" (إذ عرف بأنه أول من اقترح مصطلح التعليمية كمقابل للمصطلح الأجنبي) (didactique) فيقول: "**يمكن اعتبار الفيلسوف الفرنسي "قاسطون باشلار" أحسن ممثل للبنائية الإبستمولوجية، فقد كتب في كتابه "نشأة الروح العلمية" عام 1970: "تُمثل كل معرفة بالنسبة للعالم جوابا عن سؤال مطروح، ولو لا وجود المشاكل والأسئلة، لما وُجدت المعرفة العلمية، ويمكن أن نقول هنا أنه لا وجود لشيء معطى أو لمعرفة مجانية وبديهية، لأن كل المعارف تبنى**"[1]؛ أي إن المعرفة تمثل مجموعة من التصورات والطروحات التي تستثيرها مجموعة من التساؤلات والاستفسارات .

[1]–أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ج1، ص17–18.

واستُخدم مصطلح تعليمية اللغات:" **لأول مرة سنة 1961 للدلالة على الدراسة العلمية لتعلُّم اللّغات، و ذلك قصد تطوير المحتويات والطرائق والوسائل وأساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة و شفاهة**"[1]،إن تاريخ 1961 يُعتبر تاريخَ أول ظهورٍ لمصطلح التعليمية، الذي كان يهدف إلى تطوير محتويات مواد التعليم وطرائقه وكذا وسائل التقويم.

كما أنه :" **ما يثير الانتباه حقيقة هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، إذْ انصرفت الهِّمَمُ لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية، وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النّظرة البيداغوجية السّاعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية**"[2]؛وما يلاحظ من خلال ما قيل سابقا هو أن الوعي في السنوات الأخيرة أخذ يتطور نحو أهمية البحث في تعليمية اللغات ومناهجها، إذ أصبحت تستقطب اهتمام الدارسين رغم اختلاف وتعدد توجهاتهم العلمية وتعدد انتمائهم إلى مختلف المدارس اللسانية وكل هذا الاهتمام يَنصُّبُ حول تطوير الأدوات الإجرائية والعمليّة في حقل التعليمية.

---

[1]–مجموعة من أساتذة التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية، مادة التعليمية العامة وعلم النفس، المركز الوطني للتعليم المعمم، الجزائر 1999، الإرسال الأول، ص12.

[2]–أحمد حساني, دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص130.

وتعود أساسا الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية (didactique) في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر إلى "**ماكي**" (M.F. Makey) :"**الذي بعث من جديد المصطلح القديمdidactique، للحديث عن المنوال التعليمي، وهنا يتساءل أحد الدارسين قائلا: "لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات didactique des langues بدلا من اللسانيات التطبيقية appliqué Linguistique فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللُّبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها"**[1].

ويتساءل مؤرخو التعليمية: هل ثمة تعليمية واحدة عامة تمثل علما جامعا بالنسبة إلى المواد والمجالات كلها، أم ثمة تعليميات متعددة تعدد المواد والمجالات؟، وفيما يلي جواب على السؤال المطروح:

"**لقد نشأت تعليمية الرياضيات من التفكير والممارسة في مجال تعليم مادة الرياضيات وتحليل محتوى مناهجها، وقد آثر بعض الباحثين الكلام عن تعليمية الجبر وتعليمية الهندسة، وحتى على تعليمية العدد...، وبدأت تتكون تعليميات المواد الأخرى: العلوم الدقيقة والعلوم الاجتماعية والإنسانية وعلوم اللغة والأدب، ومن الواضح أن نشأة كل تعليمية ارتبطت بمجال تعليمي محدد، أو بمفاهيم متنوعة ضمن المجال الواحد**"[2]؛ وفيما يخص التساؤل المطروح فإن هناك تعليمية عامة تشترك فيها تعليمية كل العلوم والمواد عن طريق وضع إجراءات وأسس

---

[1]– أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص130–131.

[2]–أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ج1، ص19.

تتقاسمها المواد فيما بينها، وهناك تعليمية خاصة وهي خاصة بكل مادة دراسية كما سبق الذكر كتعليمية الهندسة، أو تعليمية الجّبر، فهي ترتبط هنا بمجال تعليمي محدد، أما فيما يخص التعليمية العامة ونجدها مثلا في تعليمية العلوم الإنسانية فهي عامة وجامعة لكل العلوم الإنسانية، ثم تتخصص في تعليمية مادة معينة مثل تعليمية (اللغة العربية) أو تعليمية إحدى نشاطاتها (القراءة).

وعبر "جاليسيون" R.Galisson في قاموسه الذي نشره سنة 1976 عن وضعية هذا العلم بقوله: "**من بين جميع المصطلحات الخاصة بالتعلم، تُعد الديداكتيك الأكثر غموضا وإثارة للجدل، أولا لأن هذا المصطلح قليل الشيوع داخل فرنسا بينما هو شائع في البلدان المتاخمة لها وكذلك في كندا بمعان مختلفة...، وثانيا لأن الديداكتيك يدعو إلى إنشاء تخصص جديد ويبحث عن حصر لموضوعه في نقطة تقع بين التخصصات والمجالات المعروفة**"[1]؛ يصور القول أسباب غموض مصطلح الديداكتيك في فرنسا، والذي يعود في الأساس إلي سببين رئيسيين هما : حالة عدم شيوع مصطلح التعليمية في فرنسا على عكسها في باقي الدول المجاورة لها، والآخر هو طبيعة تخصص التعليمية ،وفي" إيطاليا و سويسرا تُعد الديداكتيك مرادفا لمادة ترتبط في الوقت ذاته بعلم النفس وعلم اللغة النفسي، أما في بلجيكا فالديداكتيك

[1]–محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، ص24.

(هي علم النفس والبيداغوجيا يعتبران وجهين لعملة واحدة (R.Gallisson 1979)[1]1؛ ومن الملاحظ من خلال ما ورد في هذه الأسطر أن" التدريس في فرنسا قد اتصف بوضعية جدُّ غامضة ومعقدة، بحيث كان **الديداكتيك** لا يظهر في الأدبيات التربوية إلا باعتباره صفة أو نعتًا، دون أن يكون مصطلحا دالًا على علم قائم بذاته، فمن برامج الجامعات والمراكز التربوية في فرنسا، على عكس البلدان الأخرى مثل **الجرمانية** و**الأنجلوسيكسونية** على وجه الخصوص فقد حضت **الديداكتيك** باهتمامٍ ومكانةٍ ضمن هياكلها التعليمية والجامعية وكذا في إنتاجها العلمي.

كما نلتمس صعوبة في محاولة "**فولكي**"(P.Foulquie) عام 1971 في قاموسه البيداغوجي التمييز بين نوعا **الديداكتيك العامة** و**الخاصة**، لكنه لم يُوفق في الوصول إلى تحديد ملامح مميزة لعلم جديد، بحيثعرفت تعاريفه بأنها تعاريف عقيمة، كما أنه إذا تصفحنا بعض المعاجم الفرنسية المتخصصة لا تعترف بالديداكتيك، ولا تصفها إلا باعتبارها نوعا من النشاط التعليمي لا أكثر، مثل معجم "كوليدراي" (L. Colidray) حول علوم التربية عام 1973 بعد سنتين من صدور قاموس "**فولكي**" [2]ورد فيه: "**الديداكتيك تعني المواد التي يتم اللجوء إليها**

[1]–محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس، ص 24.

[2] المرجع نفسه،ص24–2، بتصرف.

لغرض التدريس، وكنعتِ لطريقة في التدريس فإن المصطلح بالخصوص يعني الطريقة التوجيهية والإلقائية"[1].

يذهب "**لايف**" (J. Leif) في قاموسه التقني والنقدي حول علوم التربية عام 1979:" **إلى أن الديداكتيك نعت للنشاط أو للخطة التي تهدف إلى التثقيف بواسطة التعليم"[2]**، ومن خلال ما سبق فإن التدريس أو الديداكتيك كعلم خاص أو فرع متخصص، لم يكن واردا وبارزا بوضوح في الإنتاج الفرنسي، فكان لا يتعدّى سوى مصطلح لصفة التعليم أو يطلق على نوع من الوسائل أو الطرائق الإجرائية في التدريس، وهذا ما يؤكده "**دولاندشير**" (G. Dolandsheere) عام 1979 : "**الذي يعتقد أن الديداكتيك تَعني بالنسبة لمعظم المربين الفرنسيين طريقة في التدريس، وعلى وجه التحديد طريقة تدريس مادة أو مجموعة من المواد المتقاربة مثل ديداكتيك اللغات الحية"[3]**، أي أنها عند عامة الناس تعني مجرد طريقة في التدريس.

وتجدر الإشارة إلى أن الوضعية المعقدة نفسها التي وُجدت في فرنسا نجدها أيضا في الدول العربية، متمثلة (الوضعية) في غياب الوعي باستقلال الديداكتيك بوحدة موضوعه ودراسته، ففي الدول العربية إما هي مجرد موضوع للدراسة ضمن مقرر التربية العامة، أو نجده

---

[1]– محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس، ، ص25.

[2]–المرجع نفسه، ص25.

[3]–المرجع نفسه، ص25.

مشتت تقتسمه مختلف التخصصات والفروع، وهناك أيضا من اختزله في طرائق التدريس، أو أصول التدريس، أو مناهج التدريس.

كما لوحظ نوع من الخلط الاصطلاحي والغموض المعرفي الذي أصاب هذا المجال باستعمال مصطلحات للدلالة على هذا التخصص أوعلى بعض مناهجه، أو محاوره، ففي السودان في كلية التربية بجامعة الخرطوم التي أُنشأت عام 1984 مكان معهد المعلمين العالي، استعمل مصطلح : "**شعبة المناهج والطرق التربوية**"، والشيء نفسه نجده في مصر والسعودية، وجامعات الخليج فهي استعملت أيضا دلالات أخرى وهي : "**أصول التربية**""**علم النفس التعليمي**"، "**مناهج و طرق التدريس**"، أما دمشق فاستعملت تعبيرا "**أصول التدريس**" بدل طرق، و في بغداد "**فرع التربية و طرق التدريس**"[1]،نجد "محمد الدريج" يقول :"**إذا راجعنا عناوين بعض المؤلفات الرائجة في هذا الميدان وبشيء قليل من التأمل سنكتشف مدى الاضطراب السائد سواء على مستوى التسمية والاصطلاح أو على مستوى الحصر الموضوعاتي لعلم التدريس**"[2].

فمن هذه المؤلفات التي ذكرها محمد الدريج في كتابه:"مدخل إلى علم التدريس" نجد:

1-"أصول التدريس" لـ "ساطع الحصري".

2-"أصول التربية و فن التدريس" لـ "أمين مرسي قنديل".

---

[1]-محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس، بتصرف وجيز، ص 26.

[2]-المرجع نفسه، ص 27.

3-"التربية العلمية الميدانية" لـ "محمد زيان حمدان" 1981.

4-"التربية العملية وأسس طرق التدريس" لـ "إبراهيم عصمت" مطاوع وزميله 1982.

وإن عناوين هذه الكتب كلها تدل على أسماء كما يبدو لعلم التدريس صادرة عن رواد ومؤسسين في هذا الميدان (الديداكتيك/ التدريس).

و"إن المسألة هنا تتعدّى مجرد التسمية والاصطلاح في حين "ابن خلدون" الذي أنشأ علم الاجتماع دون أن يستعمل المصطلح بل تحدث عن "علم العمران البشري"، فالمسألة إذن مرتبطة بدرجة الوعي بوجود علم مستقل، هذا العلم الذي بدأ يتعاظم في السنوات الأخيرة والذي صار يُعرف بعلم التدريس أو (الديداكتيك/ التعليمية)، وقد رسم حدوده (محمد الدريج عام 1994)،[1]أي المشكلة ليست مجرد اصطلاح وإنما في عدم وجود الوعي بعلم التدريس ووجوده على الساحة العلمية.

ولم تتوقف الأبحاث حول هذا العلم في هذه السنة فقط بل تعدتها وامتدت الى السنوات ما بعد (1994)، بحيث حُضي هذا المولود الجديد (التعليمية) بالكثير من الاهتمام لدى المنشغلين بهذا الحقل (التعليمية) ، وحتى المنشغلين بالحقول الأخرى المتداخلة معها في الدراسة كاللسانيات التطبيقية والبيداخوجيا ، حيث أصبحت مُرتكزا أساسيا لمحاور البحث.

[1]- المرجع السابق، ص 27، بتصرف.

وهذا ما ذهب إليه هذا القول : "**أصبحت التعليمية مركز الثقل في بناء وإعداد المعلمين في كلية التربية في الجامعة اللبنانية وغيرها من الكليات التي تُعدُ المعلمين**"[1]؛ فالتعليمية وأسسها أصبحت نقطة الارتكاز في إعداد مناهج لتكوين المعلمين ، في العديد من الدول المُتَبَنِّيَة لعلم التربية والتدريس.

3-فروعها:

كما لكل علم أصول وجذور فكذلك لكل علم أيضا فروع، فالتعليمية هي الأخرى لها فرعان أساسيان، إلا أنه رغم هذا التفرع فإنهما متكاملان فيما بينهما، و كل فرع يخدم الآخر ويكمله.

3-1- التعليمية العامة: (générale didactique):

تسمى أيضا بالتعليمية الأفقية "**تكون مبادئها وممارستها قابلة للتطبيق مع كل المحتويات والمهارات، وفي كل مستويات التعليم، تقدّم المعطيات الأساسية والضرورية للتخطيط لكل موضوع، ولكل وسائل التعليم، ولمجموع عناصر الوضعية البيداغوجية**"[2]؛إن هذا الفرع من التعليمية هو فرع تشترك فيه كل الموضوعات والمحتويات في مختلف مستويات التعليم، ولها أساسها الذي تنطلق منه، فهي الفرع المعني بتقديم المعطيات الأساسية والضرورية في التخطيط لكل موضوع، ومختلف وسائل التعليم، فهي فرع يخدم عناصر الوضعية التعليمية.

---

[1]-أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ص25.

[2]- مجموعة من الأساتذة التعليمية وعلم النفس، ص09.

كما أن التعليمية العامة تهتم بكل ما يجمع مختلف مواد التدريس فيما بينها، وهذا على مستوى الطرائق المتبعة، فهو يحصر اهتمامها بكل ما هو عام ومشترك من ناحية تدريس جميع المواد، أي هو واضع القواعد العامة والأسس التي ينبغي مراعاتها من الجانب العام دون الأخذ بخصوصيات هذه المواد[1]؛ فمن خلال ما ورد، فإن التعليمية العامة تهتم بتقديم المبادئ الأساسية والقوانين والمعطيات النظرية والعامة التي تتحكم في العملية التعليمية سواء من حيث المناهج أو من حيث طرائق التدريس والوسائل البيداغوجية، وكذلك أساليب التقويم واستغلال هذه المعطيات والمبادئ أثناء التخطيط لأي عمل تربوي بيداغوجي، وهذا بغض النّظر عن المحتويات المدروسة أو النّظر إلى طبيعة المواد.

3-2- التعليمية الخاصة(didactiquespéciale): أو ما يسمى أيضا بـ"**ديداكتيك المادة**"، هو فرع يهتم بتدريس مادة من المواد، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة، مثل التخصص في تعليمية لغة معينة، فهو بهذا يُعنى بدراسة كل ما يتعلق بتدريس مهارات اللغة كالقراءة والتعبير...، وما يمكن أن نشير إليه أن هناك قواسم مشتركة مرتبطة بتعليمية المواد أو تعليمية اللغات، مثل قواسم مشتركة بين دراسة ديداكتيك اللغة الإنجليزية وديداكتيك اللغة الفرنسية بالرغم من اختلاف كل لغة.

[1]-علي أيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، ص21. (بتصرف)،

كما أن التعليمية الخاصة تمثل :"**الجانب التطبيقي للتعليمية العامة، إذ تهتم بأنجع السبل أو الوسائل لتحقيق الأهداف وتلبية حاجات المتعلمين، وتهتم بمراقبة العملية التربوية وتقويمها وتعديلها، وهي تهتم بتخطيط العملية التعليمية –التعلمية لمادة خاصة ولتحقيق مهارات خاصة بوسائل خاصة ولمجموعة خاصة من التلاميذ**"[1]؛ هذا يعني أن التعليمة الخاصة تمثل جانبا تطبيقيا من التعليمية العامة، فهي بمثابة مُنَظّر لها، حيث تأخذ منها المبادئ والأساسيات العامة لتطبيقها على المواد، فتعتمد على أفضل الوسائل لتحقيق الأهداف الخاصة بالمادة، وتتبع العملية التعليمية الخاصة بها.

ونجد التعليمية الخاصة هي : "**الديداكتيك الخاص بكل مادة من المواد التعليمية يشكل مجموعة النشاطات اللصيقة بمادة معينة، والنابعة من طبيعتها العلمية والتي نبني عليها ممارساتنا التعليمية في العملية التربوية**"[2]، فحسب هذا التعريف فإن التعليمية الخاصة تكون خاصة ومتعلقة بمادة أو لغة معينة، فمن ناحية المواد التعليمية تشكل مجموع النشاطات المرتبطة على وجه الخصوص بهذه المادة دون غيرها من المواد، بحيث تكون هذه النشاطات نابعة من الطبيعة العلمية لهذه المادة، والتي من خلالها يتم بناء وتفعيل الممارسات التعليمية والتعلمية في إطار العملية التربوية.

---

[1]–مجموعة من الأساتذة، تعليمية عامة وعلم النفس، ص09.

[2]–أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج(2)، دار النهضة العربية، لبنان، 2008، ص18.

4 علاقة التعليمية بالفروع العلمية الأخرى:

تتداخل التعليمية مع عدة تخصصات وفروع علمية أخرى إلى حد يصعب الفصل بينا، فكما هو متعارف أنه في إيطاليا :التعليمية ترادف علم النفس اللغوي، وعلم النفس التربوي، ويتداخل مفهومها إلى حد الالتباس مع البيداغوجيا في بلجيكا، وفي فرنسا ترتبط باللسانيات التطبيقية،ويفسر"**ماري**" (Mariet) هذا الحضور المكثف لمختلف الفروع والعلوم بـ : "**الموقع الاقتصادي الهام لتعليمية اللغات، فقد كانت بحكم التطور الذي عرفته مَوْرِدًا هاما للعمل، ووجدت فيه بقية العلوم الأخرى ضالتها بما أنها تدرس المادة –والمتعلم– و الطرائق ولهذا فإن الباحث في التعليمية يجد نفسه مضطرا للبحث في علوم أخرى ذات علاقة ومنافع متبادلة بينها وبين التعليمية**"[1]؛ومن بين هذه العلوم منها، ما يلي:

4-1- اللسانيات:

استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات استفادة كبيرة على تعاقب وتوالي مدارسها ونظرياتها حيث قدمت المدارس اللسانية بمختلف نظرياتها للتعليمية :"**إمكانية التفكيروالتأمل في المادة اللغوية وتبيانها والمناهج التي تحكمها، وهذا انطلاقا مما قدمه "سوسير" في المدرسة البنوية، و"بلومفيلد" في المدرسة التوزيعية، و"تشومسكي" في المدرسة التوليدية التحويلية، و"فيرث" وما قدمه في المدرسة الإنجليزية، بحيث نتج عن كل هذه المدارس عدّة مفاهيم كان**

[1]–بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص16.

لها تأثير بالغ في تعليمية اللغات ومن بينها: مفهوم النظام عند سوسير باعتبار اللغة نظاما محكما يتكون من مستويات للتحليل (الصرفي، الصوتي، المعجمي، والدلالي)[1]؛أي إن التعليمية قد تبنت بعض المفاهيم اللسانية التي استفادت منها وهذا حسب كل مدرسة ، كأخذها لمفهوم النظام من المدرسة البنوية .

كما أن:" **تحديد الأبنية اللغوية وحداتها وما يربط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرسة معالجة بيداغوجية مخصوصة يراعي فيهاالتدرج من البسيط إلى المعقد، والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له، وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين، وتيسير عملية استحضارها من قَبلِهِمْ كلما شعروا بالحاجة إلي ذلك**"[2]، استثمرت التعليمية المفاهيم اللسانية، في معاجلة المواد اللغوية، مثل التدرج من العام إلى الخاص ومن البسيط إلى المعقد ومن الشبيه إلى الشبيه به .

ومن بين أهم المفاهيم اللسانية التي كان لها أيضا تأثير واسع في حقل تعليمية اللغة مفهوم **الملكة اللغوية la compétencelinguistique** ويقابلها مفهوم **الإنجاز أو الأداء(la performance)** وهي من المفاهيم التي جاءت بها التوليدية التحويلية، فالملكة

---

[1]– بشير إبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، ص17 ،(بتصرف).

[2]–محمد صالح بن أعمر، كيف نعلم اللغة العربية لغة حية، بحث في إشكاليات المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، ط(1)، 1998، ص16.

تمثل القدرات والاستعدادات التي تمكن الفرد من إنجاز اللغة، والإنجاز يمثل استثمار هذه الملكة.

"**وقد استفادت تعليمية اللغات أيضا من اللسانيات من جانبها الصوتي في تصحيح النطق لدى المتعلمين خصوصا في تعلّم اللغات الأجنبية، بالإضافة إلى أن معظم المدارس اللسانية قد اتخذت من الجملة وحدتها الأساسية في دراسة اللغة بالإضافة إلى تكوين الأرصدة اللغوية الأساسية التي يحتاجها المتكلمون باللغة في أغلب شؤون حياتهم وقضاء حوائجهم**"[1]؛ ومن خلال ما سبق تُعتبر اللسانيات بالنسبة للباحث في التعليمية ميدانا لدراسة الظواهر التي يُلاحظها في أبحاثه ويفسرها، وهي مجال لتقديم تصورات وإجراءات منهجية بغية تعليم اللغات وتعلُمها على المستوى النّظري (المفهومي) وعلى المستوى التطبيقي (المنهجي).

4-2- علم النفس بأنواعه:

"**يشكل علم النفس بأنواعه خليفة نظرية للكثير من النظريات والمقاربات التي تشكل مجالا لاهتمامات الباحث في تعليمية اللغات، فالنظريات التي تعمل على تنمية آليات الاستعمال اللغوي تستند إلى خلفية معرفية تتعلق بعلم نفس السلوك الذي يُعَد مظاهر السلوك الملاحظة في الكلام منطلقا لدراسته... و تتأسس المقاربات التواصلية على النظريات النفسية البنائية أو علم النفس التكويني أو المعرفي كما يسمى أحيانا باعتبارها تعد التعليم عملية تفاعل بين**

[1]-بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ، ص18.

الذات العارفة و موضوع المعرفة"[1]؛ إنّ علم النفس بأنواعه هو الآخر يشكل مجالا معرفيا لدراسات عديدة في حقل تعليمية اللغات، إذْ تَستقي منه العديد من النّظريات والمقاربات النفسية المتعلقة بعلم نَفْسْ السّلوك، وهذا باعتبار التعليمية تُعنى بدراسة المعلم والمتعلم، فهي تراعي كل الجوانب النّفسية المحيطة بالمتعلم من الجانب السلوكي والجانب المعرفي وكذا الجانب الوجداني، وهذا نظرا لما يلعبه علم النفس من دور كبير في العملية التعليمية، فنجاح المتعلم مَرْهُونٌ بمدى نجاح تكوينه النفسي وسلامته من العقّد والأمراض النفسية التي قد يتعرض لها خلال المشوار التعليمي بمختلف مراحله بدءا باكتسابه للغة وآليات استعمالها مرورا إلى الأداء اللغوي المتمثل في الكلام وسلامة استعماله واختيار ما يناسبه من الألفاظ.

كما أن علم النفس يُجيب عن الكثير من الأسئلة التي يطرحها ميدان الحياة التعليمية والتعلمية في الوقت نفسه، ويقدم معلومات ثمينة عن الحاجات اللغوية والدوافع نحو التعلم وإستراتيجياته، ويحاول أن يجيب عن أسئلة مثل:" كيف يتلقى التلميذ خطابا؟ و ما هي الصعوبات و العقبات التي تواجهه؟، وكذلك مجمل العلاقات بين تعلم لغة من اللغات و بين عناصر أخرى مثل الشخصية والذاكرة، والإدراك والفهم، والاستيعاب...".[2]

---

[1]– المرجع السابق، ص20.

[2]– بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، ص20.

لقد تحدثنا بالإجمال عن فروع علم النفس دون التخصيص في أنواعها لأن التعليمية تستفيد منها تستفيد منها كُلها (علم النفس اللغوي، علم النفس التربوي، علم النفس العام) وكُلٌّ حسب نوع تخصصه.

4-3- علم الاجتماع بأنواعه:

استفادة التعليمية من علم الاجتماع لا يقل أهمية من استفادتها من علم النفس، فهي تستفيد من علم الاجتماع بدرجات متفاوتة بين أنواعه، من علم الاجتماع العام، والاجتماع اللغوي، وكذا علم الاجتماع الثقافي.

اعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية فهي تلعب دورا حاسما في التواصل بين الأفراد والمؤسسات الاجتماعية المختلفة...، وعلم الاجتماع هو الآخر يجيب عن العديد من الأسئلة المتعلقة بالتعليمية من حيث الاستعمالات اللغوية المختلفة، من يستعملها؟ وكيف يستعملها؟وفيما يستعملها؟ وما هي جملة القواعد الاجتماعية المتحكمة في ذلك؟وما هي الاستعمالات اللغوية الممكن استثمارها في المؤسسة التعليمية؟ ما هي الأوضاع اللغوية وغير اللغوية في أنماط التواصل الشفوي والمكتوب وما تؤديه الحركات والإيماءات وأنظمة التبليغ غير اللغوي وعلاقة ذلك بطرائق التعليم، وما هي المظاهر الثقافية والاجتماعية لمجتمع لغوي

معين مثل الازدواجية اللغوية، والتعددية وأنساق القيم والعادات والتقاليد والأعراف المعبرعنها في محتوى لغوي مقرر على التلاميذ في مرحلة دراسية معينة"[1].

4-4 البيداغوجيا:

تتداخل التعليمية مع البيداغوجيا في الاشتراك معها في مسارات"اكتساب المعارف وتبليغها لكن التعليمية تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة بينما تهتم البيداغوجيا بالعلاقات بين المعلمين والمتعلمين"[2]؛والملاحظ هنا أنه يوجد تداخل كبير بين الفرعين (التعليمية والبيداغوجيا) إلى حد يصعب التفريق بينهما، ورسم الحدود الفاصلة بين فرع وآخر بحيث هناك من الدارسين من يرى أن تعليمية اللغات بمثابة امتداد للبداغوجيا، وبمثابة مولود جديد لها.

إن تعليمية اللغات والبيداغوجيا تتبادلان المنافع شأنها شأن اللسانيات وعلم النفس والاجتماع كما سبق وأن رأينا، وما يمكن التأكيد عليه أن الأسئلة التي تجيب عنها البيداغوجيا تتمثل في العلاقات بين المعلم والمتعلم واستعمال الوسائل المختلفة في العملية التعليمية وأساليب تقويم التعليم والتعلم .

خلاصة:

تعتبر التعليمية فرعا أو تخصصا علميا لا يقل أهمية عن غيره من التخصصات في حقل الدراسات اللغوية والتربوية بصفة خاصة، والدراسات الإنسانية بصفة عامة، فهو ميدان من

---

[1]-بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص20-21 ،(بتصرف).

[2]- المرجع نفسه ص21.

المعارف المختلفة التي تستفيد في تقديمها أطراف العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) في إطار عملية تعليمية ، والتي من خلالها تستثمر هذه المعارف في معالجة المحتويات الدراسية وبنائها على أساس منهجي تقتضيه أنظمة التعليم والتعلم.

واعتبار التعليمية ذات مرجعيات معرفية مختلفة تعتبر بمثابة جذور لها استقت منها لنفسها حقلا موضوعيا ذي منهج في الدراسة، فهي كذلك ذات فرعين، فرع نظري أُسس فيه لمختلف النظريات والمبادئ التي تجمع فيها محاور الدراسة بين مختلف المواد الدراسية، وهو ما عرف بالتعليمية العامة وفرع ثاني مُكمل للفرع الأول، وهو التعليمية الخاصة الذي يُمثل جانبا تطبيقا للتعليمية العامة.

كما أن التعليمية تتبادل المنافع والمعارف مع العديد من العلوم: كعلم النفس التربوي والعام،وعلم النفس اللغوي، وعلوم التربية واللسانيات بفروعها المختلفة العامة منها والتطبيقية...، وكذلك علوما لم نتطرق إلى الحديث عنها مثل الفلسفة، والأدب، والتاريخ، فكل هذه العلوم تستفيد منها التعليمية وتأخذ منها ما يخدم مجال دراستها، كما أنها أيضا ترسم لنفسها حدودا فاصلة بينها وبين باقي العلوم التي تتداخل معها في المعارف والمنهج كاللسانيات التطبيقية و البيداغوجيا، كما أن هذه العلوم تستفيد من التعليمية بالقدر الذي تستفيد هذه الأخيرة منها ، فالمنافع مُتَبادلة من كِلاَ الطرفين وهذا في حدود كل تخصص أو فرع علمي.

الفصل الثاني

اللسانيات

1- تعريف اللسانيات
2- موضوع اللسانيات
3- فروع اللسانيات

عرفت العلوم الإنسانية حركة بحث نشيط في مختلف الجوانب المعرفية الملمّة بها وتُعتبر اللسانيات من أبرز العلوم الإنسانية التي لا تقل أهمية عن غيرها من العلوم حيث استطاعت أنْ تفرض وجودها على ساحة العلوم الإنسانية، إذ اِحْتَضَنَت اللغة كموضوع للدّراسة؛ دراسة علمية موضوعية ، وتهتم بدراسة خصائصها الجوهرية بمناهج علمية دقيقة تشهد لها بذلك مختلف العلوم، وقد تَفرّع عن هذا الحقل المعرفي حقول معرفية أخرى تشترك فيما بينها عنصر اللغة، باعتبارها ظاهرة إنسانية وتتداخل هذه الحقول وتتبادل المنافع الفكرية فيما بينها كل حسب طبيعة توجهه ، ويأخذ من الآخر ما يخدم مجال تخصصه.

وفي هذا الفصل سنحاول أن نتناول اللسانيات كمحور هام بتعريفها لغويا واصطلاحا، ونتناول موضوع اللسانيات كعنصر ثانٍ ثم في الأخير نتطرق إلى الحديث عن أهم وأبرز الفروع اللسانية.

1 تعريف اللسانيات:

من المعروف أن كلمة لسانيات أُختيرت قياسا على صيغة بعض الألفاظ الدالة على العلوم مثل :الرياضيات، وأصل الكلمة يعود إلى كلمة اللِّسان.

1. 1 التعريف اللغوي:

"**اللسان:** جمع ألسنة ولُسنٌ– لغة لسان فصيح، علم اللِّسان لمدرسة الألْسن.

الألسنية: علم اللغة ويقال أيضا اللسانيات.

اللسانيات: علم اللغة يقال أيضا ألسنية[1].

وجاء في لسان العرب لابن منظور اللسان كما يلي:

اللسان:اللغة : مؤنثة لا غير، واللُّسُنُ بكسر اللّام: اللّغة ، واللّسان: رسالة.

لُسن:اللسان :جارحة الكلام.

[1]– المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية و متعلميها– المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، لاروس،ALECSO ، 1989، ص 1085–1086.

لكل قوم لُسنٌ : أي لغة يتكلمون بها، ويقال رجل لَسنً بين اللسن إذا كان ذا بيان وفصاحة[1].

1. 2 التعريف الاصطلاحي:

تعددت التعريفات التي أطلقت على مصطلح اللسانيات باختلاف وتعدد الدارسين لها، إلا أن هذه التعريفات تنصب في قالب واحد وهو الدراسة العلمية للسان البشري (اللغة) وهذا انطلاقا من تعرف "فرديناند دي سوسير" وصولا إلى من جاءوا بعده.

اللسانيات هي ترجمة للمصطلح الأجنبي linguistique التي يقابلها باللغة العربية علم اللسان أو علم اللغة كما هو مُتعارف عليه في الدراسات اللغوية،وكلا المصطلحين (علم اللسان/علم اللغة) أُستعملا للدلالة على المعنى الواحد "الدراسة العلمية للغة"، وهذا سواء فيما يتعلق بدراسة اللسان بصفة عامة، أو التخصيص لدراسة لسان معين (لغة قوم معين).

وهناك من اللغويين من فضّل استعمال كلمة علم اللسان، أو اللسانيات على استعمال علم اللغة.

اللسانيات: "هو مصطلح معاصر ظهر قبل أمالي دي سوسير وهذا عام 1833، وإن كان بعضهم يؤكد أن تسمية اللسانيات أُستعملت قبل ذلك مدة وأنها ذُكرت في بعض الكتب عام 1826 ، ...إلا أن العالم السويسري في كتابه Cours de linguistique générale، قام بتحديد الأبعاد العامة للغة بدراسة أصولها ومراحل تطورها كما عمل على استقصاء واقعها القائم وأشكالها الراهنة في زمن محدد بعيد عن الخلفيات التاريخية وعرّف اللسانيات على أنها "الدراسة العلمية واللغة الطبيعية، ويقصد بالدراسة العلمية؛ جملة إجراءات منظمة تقوم على منظور معين لموضوع اللغة ولمنهج دراستها ولهدفها "[2] ؛ ومن خلال هذا نجد أن اللسانيات كمصطلح قد أستعمل قبل **دي سوسير** وهذا في عام 1826، إلا أن الاستعمال الحقيقي لهذا المصطلح كعلم له أبعاده النظرية و منطلقاته الفكرية، وكعلم له منهج في الدراسة المُتَضَّمِنة

---

[1] – ابن منظور، لسان العرب، مج 13 ، (جزء ن ه)، دار الكتب العلمية بيروت، ط 1، 2003، ص 474-475.

[2] - صالح بلعيد،علم اللغة النفسي، دار هومة للطبع والنشر الجزائر، ط 2، 2011، ص 63.

الدراسة العلمية والموضوعية للغة لم يعرف إلا عند "**دي سوسير**"الذي قد حدد ورسم معالم هذا العلم في كتابه المعروف **دروس في اللسانيات العامة** "الذي كان على شكل محاضرات يلقيها على طلابه في الجامعة.

يُعرف "**أندري مارتيني**" **(André martinet)** اللسانيات على أنها :" الدراسة العلمية للسان البشري أن دراسة ما تكون علمية حينما تتأسس على ملاحظة الوقائع، وتتمتع على أن تفترض اختيارا من ضمن هذه الوقائع باسم بعض المبادئ الجمالية أو الزمنية"[1]، إن الدراسة العلمية للغة حسب **مارتيني** لا تكون علمية إلا إذا تأسست على الملاحظة، وبناء الفرضيات والتحليل والتفسير العلمي الدقيق.

وقد أشار "عبد الرحمان الحاج صالح" في كتابه ""بحوث ودراسات في علوم اللسان" إلى أن العلماء المعاصرين يقصدون بهذه التسميةlinguistique"علم اللسان"حيث: " تعوّدوا على أنْ يُحددوا مضمون التسمية المذكورة في مقدمات كتبهم تحديدا أوليا مُساويا تماما لما يقتضيه لفظ الـ (linguistiques) في ذاته فقالوا مثلا إنه "الدراسة العلمية للسان"[2].

واللسانيات كعلم معاصر وحديث "أصبح – انطلاقا من توجهها الشمولي ، ومنذ أن بدأت تأخذ معالمها المنهجية الواضحة في مطلع القرن العشرين – عِلمًا لسانيا مستقلا له مبادئه ونظرياته الخاصة، وإن كان يتفرع إلى مجموعة من المناهج والعلوم والمذاهب المختلفة، ويبدوأن هذا هو أحد الأسباب التي يمكن أن نفسر بها تسمية دي سوسير لهذا العلم باللسانيات العامة، وقد تابعه في هذه التسمية كثير ممن جاءا بعده من اللسانيين"[3] ؛ ومن خلال ما ذهب إليه هذا التعريف ، فاللسانيات المعاصرة من خلال دراستها أخذت لنفسها توجها ومنحى شاملا للغة اتضحت فيه معالمها في مطلع القرن العشرين كمنهج علمي اصطبغت فيه العلمية والدقة

[1)] André Martinet Eléments de linguistique générale, ARMANDCOLIN p 06.

نقلا عن الطيب دبة، مبادئ اللسانيات البنيوية، دراسة تحليلية ابستمولوجية، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2001. ص 27.

[2)] عبد الرحمان الحاج صالح، دارسات وبحوث في علوم اللسان، موفم للنشر،الجزائر، 2007 ، ص 21.

[3)]الطيب دبة، مبادئ اللسانيات البنيوية، ص 29.

الموضوعية وبهذه الخاصيتين أصبح علما مستقلا بذاته له مناهجه وله مبادئه ونظرياته الخاصة فهو كعلم له مذاهبه ورواده.

واللسانيات كتعبير أوسع وأشمل هي : "**دراسة على نحو علمي من حيث الأصوات الصرف، التركيب،الدلالة ...،يبحث اللغة من جميع جوانبها، بالتركيز على المنطوق وقد أطلق عليه اللغويون تسميات كثيرة:فقه اللغة،علم اللسان، اللسانيات،الألسنية الألسنيات...)، وهو الدراسة العلمية للغة يتناول موضوعا له اللسان اللسانيات ويدرس الأصول والخصائص الجوهرية التي تربط بين اللغات جميعها وموضوعه اللغة من حيث أنها وظيفة إنسانية عامة** "[1].

اتخذت اللسانيات اللغة موضوعًا لها، إذْ تهتم بدراستها على نحو علمي من عدة جوانب صرفية، صوتية، دلالية، تركيبية، كما يهتم بدراسة الأصول والخصائص الجوهرية التي تربط بين اللغات وتشترك فيها، إضافة إلى ذلك فاللسانيات: "**هو دراسة اللغة التي تتعلق باللسان الإنساني الذي له معنى مفيد ويحتوي المنطوق والمكتوب** "[2]؛ في هذا التعريف المُبَسِط جدا لمفهوم اللسانيات كونه العلم الذي يهتم بدراسة اللسان البشري بكل أشكاله اللغوية فاللغوية نجد منها التعبيرية (المنطوقة)، والأشكال غير اللغوية نجد علوما أخرى تهتم بدراستها مثل السيميلوجا التي تهتم بالرموز والإيماءات ، والأشكال التعبيرية الأخرى مثل دقات الطبول وإطلاق الدخان التي هي الأخرى تُعنى بدراستها اللسانيات الأنثروبولوجيا .

2) موضوع اللسانيات:

إن اعتبار اللغة خاصية وظاهرة إنسانية، واللسانيات من العلوم الإنسانية التي تَبَنَت اللغة موضوعا لها إذْ أنَّ"**دي سوسير**" رسم موضوع اللسانيات في كتابه "دروس في الألسنة العامة يقول إن : "**مادة الألسنية تتكون بادئ ذي بدء من جميع مظاهرالكلام البشري سواء**

---

[1] صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، ص 50.

[2] المرجع نفسه ص 50.

تعلق الأمر بكلام الشعوب المتوحشة أم الأمم المتحضرةفي العصور العتيقة أو الكلاسيكية أوفي عصور الانحطاط، والمعتبر في كل عصر من هذه العصور ليس الكلام الصحيح و"الكلام الأدبي " فقط، ولكن جميع أشكال التعبير "[1]؛ يتوضح من هنا أن موضوع اللسانيات هو اللغة في ذاتها التي تُمثل جميع مظاهر الكلام البشري دون أي اعتبار لهذا الكلام (في عصر انحطاط أو عصر قوة) كانت الشعوب متوحشة أم متحضرة على حد تعبيره، إنما المُهم من كل هذا هو اللغة المتمثلة في جميع أشكال التعبير اللغوية (المنطوقة) وغير المنطوقة (رموز و إيماءات...) وهنا تتجسد عملية دراسة اللغة بالاعتماد على الموضوعية بحيث تُؤخذ اللغة كما هي دون أي اعتبار.

وحول موضوع اللسانيات فإن لصاحب كتاب مبادئ اللسانيات البنيوية رأي في ذلك حيث يقول: "**إن الحديث عن موضوع اللسانيات يقتضي مسائلة جميع المناهج المتبعة في علم اللسان الحديث،ذلك تحديد خاضع لمذاهب لسانية متعددة، ووجهات نظر منهجية مختلفة بل ومتناقضة أحيانا "وجهة نظر المنهج هي التي تضع الموضوع**"[2]؛ وما يريد الوصول إليه هنا هو أن المنهج هو الذي يحدد الموضوع، وتنوع وتعدد المدارس اللسانية ومناهجها غَيَّرَ من منحى موضوع اللسانيات كلٌّ حسب وجهة نظره إلى اللغة، فأول تحديد لموضوع اللسانيات الحديثة حسب "**دي سوسير**" هو اللغة من ذاتها ومن أجل ذاتها، فيتمثل "أول تحديد قامت به اللسانيات الحديثة لموضوعها فيما جاء به"**دي سوسير**" حينما أعلن عن الفكرة الأساسية لمحاضراته مُقررا أن موضوع اللسانيات الحقيقي والوحيد هو اللغة langue في ذاتها ومن أجل ذاتها"[3]؛ لقد أسس "**دي سوسير**"الإطار المفهومي والمنهجي للسانيات انطلاقا من اللغة :"وهذا التصور المبدئي العام عن اللغة ينطبق عن جميع الدراسات اللسانية الحديثة في مختلف مناهجها ومذاهبها ....،و أن أول موقف من المواقف التي يمكن لمؤرخ الدرس

---

[1] فرديناند دي سوسير، دروس في الألسنة العامة، ترجمة: محمد الشاوش ومحمد عجينة، الدار العربية للكتاب، د ب ، 1985، ص 24.

[2] الطيب دبة، مبادئ اللسانيات البنيوية ، ص 29-30.

[3] الطيب دبة ، مبادئ اللسانيات البنيوية ، ص 30.

اللساني الحديث أن يتابع تطوراتها التاريخية والمنهجية تجاه موضوع اللسانيات "اللغة" هو الموقف الذي أقام عليه "**ديسوسير**" منهجية اللساني وهو الموقف ذاته الذي تبنته فيما بعد الدراسات اللسانية المنتفية لمحاضراته والسمات باللسانيات النبوية"[1]؛ فموضوع اللسانيات يتحدد بالنظر إلى اللغة باعتبارها نظاما موجودا بالقوة في كل دماغ ويشترك فيه الجميع لكونهم يمتلكون اللغة، في حين الكلام حسب "**دي سوسير**" ما هو إلا تأدية فردية لقوانين ذلك النظام (اللغة)، فاللسان عنده"النظّام أو الهيكل التقديري الذي طُبع في ذهن الإنسان منذ أن خُلق فهو مُنذ أن يولد يملك القدرة على الكلام ثم يكتسب طبعا وصنعة الآليات التي تتحكم في العملية فتنطبع في دماغه تلك المجاري و يشاركه في ذلك كل الناطقين بلغته"[2].

إن دراسات اللغويين تُقِّرُ بأنَّ موضوع اللسانيات هو اللغة، واللغة : "**التي تدور حولها مباحث علم اللغة وعلومها، وتتخذها موضوعا لدراستها ليست لغة بعينها، وإنما هي اللغة التي تتمثل في كل الكلام لإنساني، فالأصول والخصائص الجوهرية التي تجمع بين سائر اللغات في كل صورها هي موضوعات علم اللغة...وليست لغة بعينها بل اللغة من حيث وظيفة إنسانية عامة**"[3]؛ فمباحث علم اللغة وعلومها كلها تبحث في اللغة كل من زاويته. فعلم اللغة النفسي يدرس اللغة من زاوية علم النفس، وعلم اللغة الاجتماعي باعتبارها ظاهرة اجتماعية، وعلم اللغة التربوي هو الآخر يتناول اللغة من زاوية البيداغوجيا (كفعل تعليمي تعلُّمي).. لخ.

وهناك تفصيل أدق عن موضوع اللسانيات حسب ما جاء به "رضوان القضماني" عندما قال أن اللسانيات تدرس :"**كل أشكال اللغة وألوانها وتغيراتها وتطوراتها، وتركز اهتمامها على**

---

[1] المرجع نفسه، ص 30.

[2] خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر ط2، 2000، ص 12.

[3] البدراوي زهران، مقدمة في علوم اللغة ،ص 05، نقلا عن حافظ اسماعيل علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دار الكتاب الجديد المتحدة لبنان 2009، ص 111.

كل ما يربط بموهبة الكلام التي تُميز الإنسان عن سواه... "[1]، اللغة عدة أشكال منها اللغوية (المنطوقة) ومنها غير المنطوقة و اللسانيات تدرس تطورات هذه اللغات.

3 فروع اللسانيات:

استطاعت اللسانيات أن تتبوأ لنفسها مكانة يشهد لها الجميع بين مختلف العلوم الإنسانية، كما أنها تفرض نفسها على ساحة هذه العلوم كعلم قائم بذاته ذو منهج في الدراسة، وذو موضوع، ونظريات ومدارس متعددة ، لها رُوادها وأعلامها، ونظرا لهذه الصيغة العلمية للسانيات استطاعت أن تتفرع منها عدة حقول أو فروع معرفية أخرى وسنحاول أن نذكر بعضا منها ،كما يلي:

1.3) اللسانيات العامة: (linguistique générale) :

إن أبسط تعريف للسانيات العامة هو دراسة اللغة على نحوٍ علميٍّ، وتدرس اللغة من عدة جوانب وهي:

الجانب الصوتي (الأصوات) phonétique .

الجانب الصرفي(بناء الكلمات)Morphologie

الجانب النحوي (بناء الجملة) Grammaire

الجانب الدلالي(المفردات ودلالتها)Sémantique

اللسانيات العامة تَضُمُ: "**كل فروع البحث اللغوي التي تزودنا بالمفاهيم الأساسية والنظريات والمناهج، ويُعنى بالبحوث التاريخية والمقارنة وبالبحوث اللهجية والتطبيقية؛ فعلم اللغة العام هو العلم الذي يقدم لنا النظريات التي تفسر اللغة الإنسانية ويقدم المناهج التي تدرسها وكثيرا ما يكتفي الباحثون بعبارة (علم اللغة ويريدون بها علم اللغة**

[1] رضوان القضماني، علم اللسان ص 11، نقلا عن حافظ اسماعيل علوي ، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص 111.

العام "[1]؛إن اللسانيات العامة هو العلم الذي يقدم النظريات والمناهج التي تفسر اللغة الإنسانية وتدرس بها بحيث يضّم فروع البحث اللغوي (التاريخية، المقارنة)، إضافة إلى هذا له موضوعه في الدراسة نحو ما يلي: " **أنه يجيب عن السؤالين التاليين: لماذا ندرس اللغة ؟ لماذا تُدرس اللغة بهذه الطريقة ؟**"[2].

للسانيات العامة مجالات تخالف فيها علم اللغة التطبيقي، وهي:

"**الأطالس اللغوية:** نوع من الإنجاز الذي يعمل على تحديد الظواهر الأساسية في الاختلاف اللّهجي، والتنوع اللغوي، ويُقرب كثيرا من جغرافية اللهجات إلا أنه يعمل على تسجيل كل ما له علاقة بالجُزر اللغوية ذات الخصوصيات اللغوية.

اللهجات والعاميات: اللهجات مستوى أدنى من الفصحى، ويلتجأ إليها في مواقف الأنس ولا تظهر الفوارق كبيرة بينهما وبين الفصحى، وتارة تكون مفهومة من قبل كثير من الأفراد، أما العامية فهي مستوى بعيد عن الفصحى لوجود الهجين اللغوي فيها، وما يلصق بذلك من احتكاكات جديدة[3].

وللسانيات أساس نظري هو: "**أن اللغة ظاهرة إنسانية تستخدمها كل المجتمعات لأداء وظائف محددة وبناء هذه اللغات يتألف بشكل عام من أصوات تنتظم في كلمات والكلمات تتألف منها جمل، والبشر جميعا يستخدمون لغاتهم في التعبير عن أفكارهم ورغباتهم أو توصيلها إلى الآخرين**"[4]؛ إن الأسس النظرية لهذا العلم هو في الأساس اللغة باعتبارها ظاهرة إنسانية تستخدمها كل المجتمعات بوظائف مختلفة للتعبير عن أفكارهم ورغباتهم، فهو كعلم يهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أبرزها وضع نظريات في اللغة، "**ونظرا لهذه الطبيعة النّظرية أطلق عليه بعض الباحثين علم اللغة النظري**"[5]، كما

---

[1] حاتم صالح الضامن، علم اللغة ، مطبعة التعليم العالي، الموصل، بغداد 1989، ص 30.

[2] صالح بلعيد، دروس في لسانيات التطبيقية، دار هومة للطبع، الجزائر 2003، ص 16.

[3] المرجع نفسه ص 16 (بتصرف).

[4] حاتم صالح الضامن، علم اللغة، ص 30.

[5] المرجع نفسه، ص 30.

يهدف كذلك إلى :"**إيضاح الجوانب الحضارية المختلفة التي تؤثر في حياة اللغة، و حاول إيضاح عوامل انتشار اللغات وموتها، وعوامل التجديد اللغوي، وغير ذلك من المشكلات التي نجدها في مجموعات إنسانية مختلفة وتهتم اللسانيات العامة أيضا إلى تبيان العلاقة بين علم اللغة والعلوم الإنسانية الأخرى كعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرهما**"[1]؛ فعلم اللغة من هذه الزاوية يسعى إلى إيضاح وإبراز الجوانب الحضارية التي تتأثر بها اللغات، وكذلك إيضاح العوامل التي تساهم في موت وضعف اللغات ومن جهة أخرى العوامل التي تلعب دورا في التجديد اللغوي، كما يسعى إلى تحديد العلاقات التي تربط اللسانيات بباقي العلوم الإنسانية الأخرى كعلم الاجتماع، وعلم النفس....

2.3) **اللسانيات النفسية**: Psycholinguistique

إن اعتبار اللسانيات علما يُعنى بدراسة اللغة دراسة علمية بغرض الكشف عن خصائصها وقوانينها، وكذلك الكشف عن مختلف العلاقات التي تربط بين مختلف الظواهر اللغوية، وارتباطها بالظواهر النفسية والاجتماعية، والتاريخية، والجغرافية، فإن اللسانيات النفسية كفرع من الدراسات اللسانية والنفسية معا فهي :" **تبحث في موضوعات نفسية لسانية كالتفكيروالخيال والتذكر والوجدان، بالنظر إلى تأثر كل طائفة في الأخرى، أي أنها تدرس مختلف الأساليب التي تقيمها اللغة في النظّم النفسية والطبيعية، باعتبارها ظواهر اجتماعية مؤسسها الإنسان مثل العادات والتقاليد والأمور الثقافية**"[2]؛ **ف**من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن اللسانيات النفسية أو علم النفس اللغوي كما يسميه البعض الآخر فرع يهتم بتناول القضايا اللسانية والنفسية في الوقت نفسه، كما يهتم بالبحث في الأساليب والعوامل التي تجعل كل جهة تتأثر بالأخرى،كتأثر الظواهر النفسية باللسانية والعكس كذلك، حيث لا يمكن عزل ظاهرة عن أخرى.

---

[1] المرجع نفسه، ص 31.

[2] صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، ص 79.

واللسانيات النفسية هي: " **معرفة لسانية تبحث في الجانب النفسي، وعلاقته بالظاهرة اللغوية، وكيفية تأثير اللغة في النفس، والنفس في اللغة، ويتجلى هذا التفاعل في التأثير الجدلي بين اللغة والنفس، في موضوع الاكتساب اللغوي، حيث تهتم اللسانيات النفسية باكتساب اللغة الأصلية**"[1]؛ ومن أهم الموضوعات التي تطرحها اللسانيات النفسية على ساحة البحث اللغوي، هو كيفية اكتساب الفرد اللغة الأصلية عند البالغين بوجه عام، وعند الأطفال على وجه الخصوص وأيضا الإلمام بجميع العوامل المثيرة في اكتساب اللغة الأصلية، وتعلم اللغات الأجنبية إضافة الى العيوب النطقية، وأمراض الكلام.

وتهتم اللسانيات النفسية بقضايا في بالغ الأهمية وخاصة الاكتساب اللغوي التي تعتبر من أهم قضايا العلم المعاصرة على حد تعبير "عبده الراجحي" باعتبار الاكتساب: "**فتح آفاقا هائلة أمام البحث العلمي لأنه ينبئ عن عوامل كثيرة لا تزال خافية علينا ذلك أن الاكتساب اللغوي يحدث في الطفولة، فالطفل هو الذي يكتسب اللغة، وهو يكتسبها في زمن قصير جدا...**"[2]؛ ومهما تطور العلم وتقدم إلا أن هناك المزيد ثم المزيد للبحث فيه، فالبحث في محور معين أو ظاهرة معينة تفتح آفاقا كثيرة وتساؤلات للبحث في نقاط غيرها، مما يجعل العلم في استمرارية دائمة نحوالبحث.

وتجدر الإشارة هنا إلى نقطة جِدُّ مِحورية للبعض الذين لا يفرقون بين اكتساب اللغة وتعلم اللغة، فالاكتساب يحدث زمن الطفولة وفق تنظيم محكم داخل الطفل ويكون الاكتساب للغة المنشأ (الأصلية /لغة الأم) ،أما تعلم اللغة فهو:" **يحدث في مرحلة متأخرة،**

---

[1] رابح بوحوش، اللسانيات و علاقتها بالعلوم الإنسانية و التكنولوجيا"، مجلة مخبر اللسانيات و اللغة العربية، عنابة 2006، العدد (02)، ص 88، نقلا عن صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، ص 79.

[2] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعلم العربية، دار المعرفة الجامعية، ا (مصر)، 1955، ص 22.

حين يكون الأداء اللغوي قد تكوَّن، وحين تكون العمليات العقلية قد نضجت أو قد قاربت النضج"[1].

من المباحث اللغوية التي تُعنى بها اللسانيات النفسية**الأداء اللغوي** الذي قسمه العلماء إلى صنفين أو نوعين:

أداء إنتاجي Productive هو أداء نشط أو فاعل (Active)، وهو حين ينتج الإنسان اللغة سواء كمتكلم أو كاتب، فهو منتج الأداء الكلامي (اللغوي).

أداء استقباليRéceptive ويسمى أيضا أداء سلبي Passive، وهو حين يستقبل الإنسان اللغة (مستمعا، أو قارئا)، فهذا النوع هو مجرد استقبال الإنسان للأداء الكلامي (اللغوي)"[2].

كما تهتم أيضا اللسانيات النفسية(علم اللغة النفسي) بدراسة السلوك اللغوي لدى الفرد من جانبين: جانب **إنتاج** السلوك (مثير + استجابة)، ومن جانب ثان هو **فهم** السلوك، فاللسانيات النفسية علم يتوجه إلى: "**دراسة اللغة والسلوك اللغوي، يقوم على دراسة السلوك اللغوي الذي هو حلقة اتصال بين علم اللغة وعلم النفس، كما يدرس العمليات العقلية التي تسبق صدور العبارات اللغوية المنطوقة، ويتجه كذلك إلى اكتشاف قوانين عامة تُفسر السلوك الإنساني مثل: التعلم والإدراك والقدرات، وعلى العموم فهو يدرس ما يربط الجهاز العصبي والجهاز النطقي من علاقة لدى المتحدث**"[3]، يهتم علم اللغة النفسي بدراسة السلوك اللغوي باعتباره حلقة الوصل والربط بين علمين (اللسانيات وعلم النفس)، حيث يقوم بتتبع وتحليل العمليات العقلية التي تسبق إنتاج الكلام المنطوق مثل الإدراك، والتخيل....، ويهتم بالكشف عن قوانين عامة تُساهم في تغيير السلوك

---

[1] عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي ، ص 22.

[2] الصفحة نفسها 22، (بتصرف).

[3] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ، ص 16.

الإنساني من خلال بعض الظواهر التعلم، الإدراك، وتحليل العلاقة التي تربط القدرات بين الجهاز النطقي، والجهاز العصبي.

3.3) اللسانيات الاجتماعية: علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistique:

يهتم هذا الفرع بدراسة بنية تطور اللغة ضمن السياق الاجتماعي الذي تُستعمل فيه هذه اللغة، ويدرسها كما هي مستعملة من قبل مجتمع لغوي ما يتواصلون فيه بهذه اللغة.

فاللسانيات الاجتماعية تدرس اللغة باعتبارها "**فعلا اجتماعيا، كما تدرس اللسان ضمن السياق الاجتماعي، ودراسة الاختلافات والتغير اللغوي الذي ينشأ عن طريق استعماله، واستنباط القوانين التي تحكم في هذا التغير**"[1]؛أي اللسانيات الاجتماعية تدرس اللغة كظاهرة اجتماعية (فعل اجتماعي)، وفي المقابل تدرس اللغة ضمن هذا السياق الاجتماعي الذي تُتَداول فيه هذه اللغة، كما تهتم أيضا بدراسة التغيرات والاختلافات اللغوية في مجتمع لغوي واحد كما يسعى إلى التّوصل إلى استنباط قوانين تَحْكُمُ في هذا التغيّر، مما يجعل اللغة تكتسب صفات لغوية خاصة نتيجة تأثرها بالتغيير الحاصل في المجتمع فاللسانيات الاجتماعية: " **تدرس الطرائق التي تتفاعل بها اللغة مع المجتمع والطرائق التي تتغير بها البنية اللغوية استجابة لوظائفها الاجتماعية المختلفة والتعريف بماهية هذه الوظائف**"[2]، وكمثال عن التغير اللغوي في المجتمع نجد " التغير **الاجتماعي في بيئة من البيئات يتبعه تغيُّر في شيء من اللغة المُستعلمة في تلك البيئة، فثورة الرابع عشر من تموز عام 1958 أدت إلى تغيير في النظام الاجتماعي تبعه اختفاء كلمات: صاحب الجلالة، سمو الأمير، صاحب العادة، الباشا، وفي المقابل شاعت ألفاظ مثل: الثورة الاشتراكية، التقدمية، العناصر الانتهازية....**"[3]؛ **أي**أن الحدث الاجتماعي يؤثر في بنية

---

[1] المرجع نفسه، ص 83.

[2] حاتم صالح الضامن، علم اللغة، ص 38.

[3] حاتم صالح الضامن، علم اللغة، ص 38.

اللغة وخير دليل على ذلك اختفاء بعض الألفاظ منذ القدم ودخول ألفاظ جديدة إلى النظام اللغوي، وهذا نظرا للتغيرات التي تصاحب اللغة في مجتمع لغوي معين.

ولم تعد اللسانيات الاجتماعية مجرد فرع من فروع اللسانيات، بل استطاعت أن تكون أحد "أعمدة الدراسات اللسانية" بحيث لابد من الاهتمام بالمجتمع باعتباره: "**حقلا من التناقضات والمواجهات، واللغة جزء منفعل وفاعل في الانقسامات الاجتماعية، وهذا إحدى خصائص بنية اللسان وإن جزاءا أساسيا من الاختلافات التي تظهر في الكلام الفردي هي ذات قواعد وتدخل في نسق اللسان**"[1]، إن التناقضات والمواجهات في المجتمع تدخل في إطار التغيرات والانقسامات في بنية اللغة (اللهجات والتداخلات اللغوية) أما التناقضات فتدخل في إطار (الهجين اللغوي)،وكل هذه الانقسامات تدخل في مجال خصائص اللسان، باعتباره جزءا من هذه الاختلافات التي نجدها تظهر في الكلام الفردي، وبهذا فاللسانيات الاجتماعية تهتم: " **بدلالة المفردات اللفظية ومعانيها في عقلية المتكلمين بها، وثقافتهم ومستوى تفكيرهم، على اعتبار أن اللغة ظاهرة اجتماعية إضافة إلى ما يدرسه من علاقات بين الظواهر اللغوية والظواهر الاجتماعية، ومدى تأثر اللغة بالعادات والتقاليد والنظام الاجتماعي**"[2].

وإن دلالة الألفاظ والمفردات تعبير بطريقة أو بأخرى عن ثقافة الأفراد ومستوى تفكيرهم من خلال ما تصوره هذه الألفاظ المتجسدة في لغة المجتمع الناطق بها إضافة إلى مدى تأثّر هذه اللغة بعادات وتقاليد وحضارة وفكر هذا المجتمع اللغوي.

واعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية وفاعلة متفاعلة مع المجتمع فهي: " **لا توجد من أجل ذاتها وهي لا توجد أصالة من أجل (الاتصال الفكري) ولكنها نشاط اجتماعي يخدم ما يسميه "سابير" (saphir) بالتكتل الاجتماعي، وهي التي تُفصح عن العلاقات الشخصية والقيم الثقافية والاجتماعية بل لعلها هي الوسيلة الوحيدة للإفصاح عن هذه**

---

[1] صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، ص 83.

[2] المرجع نفسه، ص 84.

القيم وتلك العلاقات"[1]؛ اللغة من هذا المنظور، ليست لذاتها (وظيفة تخاطب) فقط، وإنما تتعداها إلى اعتبار آخر كونها نشاطا اجتماعيا (تمثل لسان قوم ما) تعبر عن مختلف العلاقات والقيم الثقافية والاجتماعية والحضارية وكذا الفكرية، والعقائدية، الفنية، التاريخية لمجتمع ما، ومن المعروف كذلك أنه :" **لا توجد لغة على هيئة واحدة، أو على نمط واحد أو على مستوى واحد، وإنما هناك تنوع لغوي وفق معايير علمية خاصة، ويهتم علم اللغة الاجتماعي بدراسة التنوع اللغوي الذي يبدو على هيئة لهجات إقليمية" جغرافية، أو لهجات اجتماعية أو لهجات مهنية...**"[2]؛ فمن القضايا التي تهتم بها اللسانيات الاجتماعية دراسة التنوعات اللغوية في المجتمع اللغوي الواحد، فالتنوع سواء يكون من حيث اللهجات الإقليمية وهي اللهجات التي تأثرت بالإقليم أو الرقعة الجغرافية (مثل لهجة أصحاب الجبال تختلف عن لجهة سكان الجنوب (الصحراء) من حيث خشونة الصوت أو رقته، أو لهجات اجتماعية تولدت عن الفوارق الاجتماعية (الطبقية) بحيث من هذه الزاوية تتأثر اللغة بهذه الظواهر الاجتماعية تأثرا كبيرا: " **ففي المجتمع البدوي غير المتحضر، اللغة نجدها محدودة الألفاظ والتراكيب والخيال، وليست مرنة ولا تتسع لكثير من فنون القول،أما إذا كانت اللغة في مجتمع متحضر فإننا نجدها متحضرة الألفاظ، مطردة القواعد، يسيرة فينطقها، خفيفة الوقع على السمع، واللغة في المجتمع البدوي كثيرة المفردات فيما يتعلق بالأشياء المحسوسة، والأمور الجزئية، قليلة الألفاظ التي تدل على المعاني الكلية، تخلو من الدقة ويكثر فيها اللبس والإبهام فاللغة إذن تعكس أثر التفاوت بين طبقات المجتمع**"[3]نجد هنا وصفا للغة وتأثرها بالتفاوت الاجتماعي إذْلِلغة الطبقة الراقية (الغنية) صفات لُغوية معينة في حين لغة الطبقة الثانية الفقيرة هي الأخرى لها صفات، لكن من وجهة نظري هذا الوصف ليس مطلقا إذ نجد بعض الأشخاص من الطبقة الراقية يتداولون

---

[1] عبده الراجحي، اللغة و علوم المجتمع، ط2،دار النهضة العربية، بيروت: 2004، ، ص 11.

[2]المرجع نفسه، ص 26.

[3] حاتم صالح الضامن، علم اللغة، ص 37.

ألفاضا بذيئة تدل على خلفية هذه الأشخاص المتغطرسة بمكانتهم الرفيعة، في حين نجد الفرد البسيط من الطبقة الدنيا (الفقير) نجد لغته أكثر تهذيبا أو أكثر مرونة وسلاسة تستهوي المستمتع نظرا للظروف القاسية التي جعلت هذا الفرد يُغطي نقائص الفقر بلغة جميلة، في حين معظم أفراد الطبقة الراقية نجد اللغة الراقية يستعملونها في الرسميات فقط (عزومات، لقاءات، خطابات سياسية....)، فإذن اللغة ليست معيارا للحكم على شخصية الفرد، فهي لا تعكس دائما شخصيته، فأصحاب البدو كبارهم يستعملون لغة أصلية جدا مشبعة بالجميل اللغوي/ من سجع،وشعر،وحكم،...). ونجد التنوع الآخر الذي هو اللهجات المهنية فهي لهجات تولدت عن طريق الاحتكاك اللغوي في ميدان المهن فالتخاطب اليومي مع العديد من الأفراد من لغات مختلفة يفرض بطريقة غير مباشرة على الفرد المتخاطب مزيجا لغويا.

و لقد توصل هاليداي إلى حصر وتحديد مواطن اهتمام اللسانيات الاجتماعية فيما يلي:

- الازدواجية اللغوية و التعدد اللغوي و تعدد اللهجات
- التخطيط و التنمية اللغوية.
- ظواهر التنوع اللغوي.
- علم اللهجات الاجتماعي (التنوعات غير المعيارية) يقصد بغير معمارية التنوعات الواردة في اللغات كاللهجات ، دون أن تخضع لقوانين علمية تحكم هذا التنوع.
- اللسانيات الاجتماعية والتربوية (المواطن المشتركة بين علم التربية واللسانيات الاجتماعية ومن أبرزها (اللغة).
- الدراسة الوصفية للأوضاع اللغوية (من حيث طريقة وأسلوب الكلام).
- السجلات والفهارس الكلامية والانتقال من لغة إلى أخرى (كالتعاقب اللغوي).
- العوامل الاجتماعية في التغيير الصوتي والنحوي.
- اللسان و المجتمع والتواصل الحضاري.
- النظرية الوظيفية والنظام اللغوي.

- تطور اللغة عند الطفل " وهذا من خلال تتبع المراحل الكلامية اللغوية عنده.
- اللسانيات العرفية (الإثنومنهجية).
- دراسة النصوص.[1]

4.3) علم اللغة التطبيقي (اللسانيات التطبيقية):

هو فرع من فروع علم اللغة (اللسانيات) :" ظهر سنة 1946، في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحية للأجانب، إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية....، يدرس اللغة بغرض الحصول على طبيعتها في ذاتها ومن أجل ذاتها ويسعى دائما إلى عمل علمي هادف، وهو الكشف عن جوانب اللغة والمعرفة الواعية بها للتمكن من الأداء اللغوي الجيد"[2]؛ **أي** لم يظهر مصطلح اللسانيات التطبيقية إلا بعدما صار علما مستقلا بذاته في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة "**ميتشجان**" وقد كان هذا المعهد مختصا في تعليم اللغة الانجليزية لغة أجنبية تحت إشراف العالمين "**تشارلز فريز**" (Challes Fries) و"**روبرت لادو**"(Robert Lado) وكان هذا بإصدار مجلة علم اللغة التطبيقي[3].

اعتبار اللسانيات التطبيقية حقل من حقول اللسانيات فهي تهتم بدراسة اللغات لغير الناطقين بها دراسة علمية لأنه تستند إلى قواعد علمية ومنهجية ولها أنظمة علمية متعددة تستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية، ووضع حوللها، وهي حلول هادفة لها غاياتها ، وكذلك تهتم بالكشف عن كل جوانب اللغة ومعرفتها معرفة واعية من أجل أداء لغوي جيد.

---

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص17-18.

[2] صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 11.

[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعلم العربية، ص 08 (بتصرف).

وتعتبر اللسانيات التطبيقية حقلا معرفيا تلتقي فيه العديد من العلوم والمعارف العلمية الأخرى، مثل علم التربية واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات النفسية.

وهي مجال علمي يبحث في تقنيات تعلّم اللغات البشرية وتعليمها، وذلك عن طريق البحث عن أفضل السبل والتقنيات التي يستقيها من الحقول المعرفية السابقة الذكر، وهذا قصد تطوير العملية التعليمية للغات، فيستعين بالحلول التربوية التي يجدها ملائمة لتدريس اللغات والإلمام بكل الجوانب المتعلقة بتعليمها وتعلمها، فهو مجال "**علمي وتعلمي في آن واحد**"[1]؛أي هي ميدان علمي لأنها تمتاز بعدة إجراءات وتقنيات وأساليب علمية، وتعلمي يشهد تعليم اللغات سواء تعليم اللغة الأولى، أواللغات الأجنبية.

و"تفيد اللسانيات التطبيقية في مواقف التعلّم اللغوي المختلفة، لأن موضوعه هو الإفادة من مناهج علم اللغة ونتائج الدراسة في هذا المجال، ومن ثم تطبيق ذلك في مواقف التعلم اللغوي. كما تميز بين نوعين من المناهج والطرائق التي تقترحها في تعليم اللغات:

-مناهج وطرائق تعلم اللغات الأصلية أو اللغات المنشأ.

-مناهج وطرائق تعلم اللغات الأجنبية الأولى والثانية والثالثة...إلخ التي لم ينشأ عليها الطفل قفي بيئته التعليمية الأولى"[2].

و تستقي اللسانيات التطبيقية دراستها من علم اللغة خاصة النظريات البنيوية التي كان لها تأثير بالغ في طرائق تعليم اللغات. و تستعين بباقي الحقول اللسانية الأخرى بحيث تأخذ ما يخدم مجال تخصصها (تعليم اللغات)، بحيث تفصل في دراساته بين نوعين من المناهج حسب نوع اللغة:

النوع الأول (المنهج): يعتمده في تعليم اللغات الأصلية (لغة المنشأ) لغة الأول (يعتمد على إجراءات و أساليب خاصة).

---

[1] المرجع نفسه، ص 12.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 11-12.

النوع الثاني: هو كذلك له إجراءات معينة يختص بها في الدراسة اللغات الأجنبية من لغة ثانية و ثالثة.....

و اللسانيات التطبيقية تهتم بالجوانب التطبيقية "من النظريات اللسانية وحقائق علم اللغة، وتستفيد من علم النفس، ومن الخبرة المتراكمة في تعليم اللغات ومن جهة أخرى تعلم النحو من خلال الجمل المنطوقة و الممارسة العلمية للغة، و تعمل على الإكثار من التمارين والتدريبات، وكذلك تقنية التكرار لترسيخ الأنماط اللغوية الصحيحة من أجل التحكم في الأداء الكلامي من جانب النحو والدلالة، وهذا كله من أجل اكتساب الكفاءة في استخدام اللغة قصد تواصل أفضل مع الآخرين"[1].

5.3) اللسانيات التربوية/علم اللغة التربوي Pédagolinguistique:

هذا الفرع هو من الفروع اللسانية الحديثة، وهو خط التقاء اللسانيات وعلم التربية أو البيداغوجيا. فهو فرع نظري و تطبيقي في الوقت نفسه ، يهتم بالدراسات والإجراءات التطبيقية لمبادئ علم النفس في مجال التربية ،وهذا في ضوء النظريات اللغوية (السيكولوجية).

واشتملت دراسات اللسانيات المعاصرة مختلف أنواع المعرفة في العديد من المجالات الفكرية و من بينها اللسانيات التربوية التي هي: " **معرفة لسانية تربوية، تعتني بالفعل التعليمي الذي يركز على الوحدات التعليمية وعلى طرائق التدريس، وكذا الوسائل التربوية المساعدة على تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة و العامة**"[2]؛ وبهذا فاللسانيات التربوية فرع يُعنى بالفعل التعليمي والإحاطة بالعملية التعليمية من الجوانب البيداغوجية سواء من حيث طرائق التدريس، أو عن طريق اختيار الطرائق الملائمة والمناسبة مع الفئة العمرية للتدريس، وانتقاء الوسائل البيداغوجيا التي تخدم هذه العملية التعليمية للوصول إلى الأهداف المتوخاة منها.

---

[1] صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، ص 144 (بتصرف).

[2] صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، ص 81.

ومن الموضوعات التي تهتم بها اللسانيات التربوية:

-**دراسة السلوك في مجال التعليم:** تحليل السلوك من الجانب التعليمي عن طريق رصده و محاولة تحسينه.

-"**تبني مناهج البحث العلمي:** تسهر اللسانيات التربوية على إعداد أفضل المناهج التي تتوافق مع البحث العلمي وتتبع تطوراته المعرفية والنظرية في جميع المجالات والاستعانة ببعض الفروع العلمية الأخرى مثل اللسانيات التطبيقية والاجتماعية....، - تجميع البيانات والمعارف واستخراج القوانين من خلال هذه البيانات بعد دراسة فاحصة لها"[1].

وللسانيات التربوية دور بارز في مجال " **معالجة مقومات التكوين التربوي:**

" وهذا ما يقر به اللسانيين هذا ما يؤكده"**عبد السلام المسدي**" في هذا الصدد إذْ يقول : " **قد أوقفنا البحث الطويل على التسليم بأن اللسانيات التربوية يمكن أن تنجب حقلا متناهي الاختصاص تنحصر دائرته في معالجة موضوع مقومات التكوين التربوي ومقاييس الاختبار فيه، وذلك من زاوية التحصيل اللغوي، وعلى وجه التحديد انطلاقا من إشكالية الدلالة، وذلك أن معضلة المعنى وتجلياتها في بلورة الدلالة من خلال البنى اللغوية قد بدت لنا مرتكزا أساسيا في تتبع آليات الإدراك، و مستندا قارا في توالي القواعد الإجرائية على الصعيد التربوي**"[2]؛ فاعتبار اللسانيات التربوية حقلا معرفيا يهتم بالإجراءات التطبيقية لعلم النفس ودراسة موضوعات التربية في ضوء نظريات علم اللغة فهو بهذا يمكن حصر دائرة اختصاصه في معالجة موضوعات التكوين التربوي الذي يُعتبر محورا أساسيا في اللسانيات التربوية، ويكون بوضع مقاييس الاختبار وتكون مضبوطة ومحكمة بالإضافة

---

[1] الصفحة نفسها 81 (بتصرف).

[2] عبد السلام المسدي، لغة الطفل و التحديات الراهنة، بحث ألقي في مؤتمر مجمع اللغة العربية دمشق 2007 المؤتمر السنوي السادس ندوة" لغة الطفل و الواقع المعاصر" نقلا عن صالح بلعيد،علم اللغة النفسي، ص 82.

إلى التحصيل اللغوي من خلال مراحل العملية التعليمية وعلى وجه التحديد إشكالية الدلالة التي تتجسد في البنى اللغوية التي تُعتبر مرتكزا أساسيا في تتبع آليات الإدراك.

إضافة إلى كل هذا فاللسانيات التربوية تعالج التقابل اللغوي ومحو الأمية والأخطاء اللغوية، وهذا الأخير عنصر تشترك في دراسته مع اللسانيات التطبيقية.

تستفيد اللسانيات التربوية بالعديد من الروافد المعرفية، كما أنها أيضا تزودها في المقابل بما يفيدها في تحسين العمليات التعليمية حيث :" **تعمل على تزويد العلوم الأخرى بالنتائج الواقعية المفيدة في تحسين العمليات التربوية التعليمية من وجهة علم النفس**"[1]؛ الملاحظ هو تداخل الحقول المعرفية فيما بينها فهي تشكل بهذا التداخل هرمية تبادل المعارف والمنافع مع هذه الحقول المعرفية التي من بينها اللسانيات التطبيقية على وجه التحديد وإلى جانب علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي، إذْ أنَّ تعليم اللغات يتحرك في ضوء سؤالين لا ينفك أحدهما عن الآخر: " **ماذا نعلم من اللغة؟ و كيف نعلمه؟ومن الواضح أن السؤال الأول سؤال عن المحتوى أما السؤال الثاني فسؤال عن الطريقة، ويتكفل بالإجابة عن السؤال الأول علم اللغة وعلم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي في بعض الجوانب، أما السؤال الثاني فيجيب عنه علم التربية وفي بعض جوانبه أيضا علم اللغة النفسي**"[2]،فنلاحظ هنا تشابك هذه الفروع فيما بينها إلى حدٍّ يَصعب رسم الحدود الفاصلة لكل فرع عن الآخر، خصوصا حين يتعلق الأمر في جانب تناول اللغة (دراسة اللغة تعليما وتعلما).

6.3) لسانيات النص Texte Linguistique:

منذ عام 1970 وما تبعها من تحليلات وبحوث ودراسات، قد اتضحت فيه ملامح علم لسانيات النص، وتوضحت الجوانب المرتبطة به، إذ تم تحديد ظاهرة النص: " **ليس**

---

[1] صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، ص 81.

[2] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعلم العربية، ص 27.

كظاهرة مجردة، وإنما من خلال جوانب علمية متعددة، ليس بيان التوافق بين البناء الخارجي القواعدي للنص والبناء الداخلي "الدلالي" له فقط، وإنما أيضا اكتشاف ووصف الترابطات الوظيفية وترابطات الموقف لهذه الجوانب تجاه بيان كيفية إنتاج النص وفهمه إلى جانب ذلك ظهرت بحوث تحدد أنواع النصوص، وتحديد طرائق التحليل النصوص ووصفها"[1]؛ في هذا التعريف فإن لسانيات النص تدرس النص من جوانب علمية متعددة، وليس كظاهرة مجردة فقط، ولا تتوقف فقط عند توضيح التوافق بين البناء الداخلي والبناء الخارجي للنص، وإنما تتعدى ذلك إلى اكتشاف الروابط الوظيفية لإنتاج النص أو لفهمه، وبعدها كخطوة تقدم نحو الأمام ظهرت بحوث تحدد أنواع النصوص وتحدد طرائق تحليلها ووصفها.

لقد تطورت لسانيات النص بشكل ملحوظ يشهد له الجميع من اللغويين إذ أصبح اختصاصا يشكل مادة أساسية للبحث والتدريس في العديد من الجامعات في العالم، وذلك عن طريق تحديد الطرائق الخاصة لتحليل النصوص وإيضاح وسائل البحث العلمي لها.

وتبحث لسانيات النص عن :" **الوحدات اللغوية المتعددة كالجملة والكلمة والأصوات بواسطة قوانين دقيقة وعلمية، فهناك مطلب أساسي في العودة إلى البحث في علم اللغة الحقيقي المتكامل من خلال لسانيات النص**"[2]،إن تجاوز لسانيات النص لقيود الجملة أو علم الجملة لا يعني انسلاخها عن هذا العلم أو التجرد منه، فهو يبقى ذا أهمية بالنسبة للسانيات النص، إذ تعتمد في البحث عن الوحدات اللغوية بدءا بالأصوات ثم الكلمات ثم الجمل، ذلك دراسة علمية وفق قوانين معايير محددة.

وإن لسانيات النص كعلم له : "**نماذج و مخططات فكرية محددة، و قد يبقى علما ذا طبيعة خاصة، وإن مادته الأساسية نصوص محددة بهياكلها، وشبكة تنصي وهذه**

---

[1] مارغوت هانمان وفولفنغ هانمان، أسس لسانيات النص، ترجمة موفق محمد جواد المصلح، دار المأمون للترجمة والنشر (بغداد) ، ط1: 2006، ص 343.

[2] المرجع السابق، ص 344.

النصوص وخصائصها ما هي إلا نتيجة للعمليات الإدراكية تمثل حجما لغويا معينا ولها دور اجتماعي مهم، ويكمن تحويلها إلى واقع علمي مؤثر"[1]، لكل علم منطلقات فكرية، ولسانيات للنص هي الأخرى لها منطلقاتها الفكرية، ولها مخططاتها الخاصة فمادتها النصوص بما تحتويه من شبكات وهياكل نصيّة التي تمثل نتيجة حتميّة لعملية إدراكية تمثل حجم لغوي (رصيدا لغويا معينا) تعلب به دورا في المجتمع تؤثر فيه وتتأثر به.

إن لسانيات النص ليست مجرد "حدث لغوي" يعتمد على تحديد البنى اللغوية فقط، إنما تتضمن إدخال الشروط الاجتماعية والرغبات في تحديد وتشخيص نوع النصوص:" **فأصبحت هذه الشروط مركز الهدف في العديد من بحوث لسانيات النص، إذ لا تفهم النصوص على أنها نماذج لعملية التفاهم و الاتصال فحسب، وإنما يتحدد واجبها في بيان هياكل هذه العملية في إطار العلاقات التبادلية المترابطة**"[2].

[1] المرجع نفسه، ص 348.

[2] المرجع السابق ص 13 (بتصرف).

الفصل الثالث

الدراسة التحليلية

المبحث الأول

الدراسة المنهجية

نظرًا لما تحمله منهجية الدراسة من أهمية بالغة في تحديد قدرة الباحث ومدى تمكنه من البحث وقدرة أدواته البحثية التي يسعى من خلالها أن تكون قريبة من المصداقية والعلمية، ونظرًا لأهمية منهجية الدراسة ارتأينا أن نعرض أهم الأدوات التي استعملناها في الدراسة الميدانية لهذا البحث الأكاديمي المتواضع ، الذي يُعني بجانب من الديداكتيك المتمثل في تعليمية اللسانيات والمدارس اللسانية، مع الاعتماد كذلك على المنهج المستخدم في هذه الدراسة وكذلك في إفراد عينة الدراسة والإلمام بكل جوانبها وتتمثل هذه الوسائل أو العناصر فيما يلي:

1) الدراسة المنهجية:

1.1/الدراسة الاستطلاعية:

من المعروف أنّه قبل أية دراسة ميدانية لابد من تعيين وتخصيص المكان الذي ستجرى فيه هذه الدراسة ، وبالتالي لا بد من خطوة أولى وهي دراسة استطلاعية أو تفقديّة للمكان والإلمام بكل خصائصه وجوانبه، إلا أنّه من هذا الجانب (الدراسة الاستطلاعية) يعتبر جانب هامشي في هذه الدراسة لأنّ المكان معروف بالنسبة لي لأنّه الجامعة التي أدرس فيها.

2.1/ المنهج المستخدم:

إنّ لكل بحث علمي منهج يعتمده في الدراسة مهما كان نوعها، والمنهج كما هو معروف عبارة عن:"**مجموعة قواعد يقينية وسهلة تتيح للذين يلتزمون بها التزاما دقيقا ألا يعتبر صحيحا ما هو خاطئ، وتساعدهم على التواصل دون بذل مجهودات غير ضرورية من خلال الزيادة التدريجية لعملهم، إلى معرفة حقيقة كل ما يستطيعون الوصول إليه**"[1]، وباعتبار المنهج مجموعة إجراءات فقد اعتمدت على نوعين ما المناهج (المنهج الوصفي

[1]صالح بلعيد ،مقاربات منهجية ، دار هومة ،الجزائر ،2010 ، ص 47.

الذي يصف الحقائق العلمية بكل دقة وموضوعية ،وهو المعتمد في أغلب الدراسات اللغوية، وقد اعتمدته على وجه الخصوص في الجانب النظري من البحث، وبعض الجوانب منه في لدراسة التطبيقية ، واعتمدت كذلك على المنهج التحليلي لأنّه المنهج الذي يمتلك الإجراءات التي من خلالها تمكنا من تحليل الملاحظات والاستنتاجات المتوصل إليها في الدراسة الميدانية وكذلك جانب من الإحصاء (إحصاء النسب،المواد...)، وكذلك الملاحظة التي ارتكزت عليها الدراسة الميدانية التي تضمنت جمع المدونة.

3.1/ الإطار الزماني والمكاني:

كل دراسة ميدانية تعتمد على مكان وزمان محددين، فتمحورت الدراسة الميدانية ،حول الحرم الجامعي بالخصوص جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية وبالتحديد قسم اللغة والأدب العربي.

- كما هو معروف الجامعة من الفرع التكويني الذي يتبنى الدراسات العليا والبحث العلمي اللذان يهدفان إلى:" **تهيئة الباحثين وتطويرا البحوث وإطاراتها، والجامعة هي الوسط الطبيعي لتطوير خرجيها إلى باحثين، وهي النبع الذي يُغذي مراكز البحوث بقواعدها العلمية والتقنية"**[2]، أي تهتم بتطوير البحث العلمي ، وإعداد الإطارات.
- فقد تنوع المكان أثناء الدراسة الميدانية بين قاعات المحضرات (المدرجات) وقاعات التطبيقات في المبنى.
- أما فيما يخص الإطار الزماني، فكانت الدراسة الميدانية انطلاقا من حضور حصص التطبيقات و المحاضرات لدى الأساتذة المعنيين بالمقياس، وحتى بعض الأساتذة المعنيين بتدريس مقاييس فروع اللسانيات (لسانيات تطبيقية لسانيات اجتماعية، تربوية نفسية...)، فقد انطلقت هذه الدراسة الميدانية في فيفري 2013 إلى غاية 30

[2] – المرجع نفسه، ص 30.

ماي 2013م، تنوع التوقيت بين فترات صباحية وفترات مسائية، بحيث تَداول الحضور من أسبوع إلى آخر، ومن أستاذ إلى آخر لأن توقيت معظم الحصص جاءت كلها في التوقيت نفسه، فبالتالي قَسمت الحضور عند الأساتذة من صنف (أ) ثم الأسبوع الموالي عند أساتذة صنف (ب) ، وهذا حسب الحصص المبرمجة بين تنظير وتطبيق، وحسب المستويات سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة.

- والجدول الموالي يمثل توقيت بعض الحصص كما يلي:

	اسم المقياس	المستوى	اليوم	التوقيت	الحجرة	نوع الحصة
أستاذ 1	اللّسانيّات العامّة	سنة أولى	الأحد	14.00–12.30	مدرج30	محاضرة
أستاذ 2	اللّسانيّات العامّة	سنة أولى	الأحد	14.00–12.30	مدرج 29	محاضرة
أستاذ 3	اللسانيات العامة	سنة أولى	الثلاثاء	12.30–11.00	مدرج30	محاضرة
استاذ2	مدارس لسانية	سنة ثالثة	الأحد	12.30–11.00	ق10	محاضرة
أستاذ4	مدارس لسانية	سنة ثانية	الاثنين	15.30–14.00	ق18	تطبيق
أستاذ 5	مدارس لسانية	سنة ثانية	الاثنين	11.00 –9.30	ق13	تطبيق
أستاذ 6	لسانيات تطبيقية	ثالثةعلوم اللسان	ثلاثاء	9.30–8.00	ق10	محاضرة
أستاذ 7	لسانيات تطبيقية	ثالثةعلوم اللسان	ثلاثاء	12.30–11.00	ق19	تطبيق
أستاذ 8	لسانيات تطبيقية	ثالثةعلوم	أربعاء	12.30–11.00	ق16	تطبيق

أستاذ 9	لسانيات اجتماعية	ثالثةعلوم اللسان	أربعاء	12.30–11.00	ق11	تطبيق
أستاذ 10	لسانيات اجتماعية	ثالثة علوم اللسان	خميس	12.30–11.00	ق10	محاضرة

.

4.1/ أدوات ووسائل الدراسة:

1.4.1–المقابلة:

تعتبر المقابلة في الدراسة الميدانية من أهم الأساليب التي تستعمل في دراسة حالة العينة بحيث تعرف المقابلة ." **يقصد بها اللقاءات التي تتم بين طرفيين أو أكثر، وتعد وسيلة مهمة تساعد على تثبيت المعلومات، ومعرفة الآراء والأفكار، وتتسم بطريقة مخططة، ومقصودة تحدد فيها الأسئلة و ترتب ترتيبا منطقيا يساعد على توليد الأفكار منها بسهولة و يسر**"[3]، فإن المقابلة تفاعل لفظي يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن يثير معلومات وآراء الشخص المقابل قصد الحصول على بيانات موضوعية، و تستوفي المقابلة هنا خصوصيات منهج الدراسة حيث قمت بمقابلة مع أساتذة المقياسين المعنيين بالدراسة.

[3]– أحمد حسين اللقاني+ علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية، وطرق التدريس، عالم الكتب القاهرة، ط2،1999، ص 231.

2.4.1- الملاحظة:

هذه الخطوة (الوسيلة) لا تقل أهمية عن سابقها، فهي مرتكز وجوهر الدراسة الميدانية فمن خلال الملاحظة تم جمع أكبر قدر من المعلومات والبيانات فالملاحظة كما هو معروف هي : "**مشاهدة الظواهر قصد عزلها وتفكيك مكوناتها الأساسية للوقوف على طبيعتها وعلاقتها والكشف عن التفاعلات بين عناصرها وعواملها**"[4] ؛ أي هي عملية مشاهدة الظواهر وتفكيكها والكشف عما تحتويه من علاقات.

3.4.1- الاختبار (السداسي):

يعتبر الاختبار أداة قياس وتقييم لمستوى الطلبة ، حيث يتم فيه تقييم و تعيين مستوى تقدم أو تأخر ومدى استيعاب الطلبة للمادة المعرفية المقدمة خلال السداسي. يختلف الاختبار من مقياس إلى آخر حسب طبيعة كل مقياس، فالاختبار في مقياس اللسانيات، أو المدارس يكون إما على شكل أسئلة جزئية، أو على شكل مقال جامع لبعض المعارف العلمية، ويتم التقييم عن طريق توزيع النقاط وفق معايير محددة، مثل:

1- معيار لغة الطالب و سلامتها.

2- صحة المادة المعرفية.

3- منهجية الإجابة.

4- أسلوب الطالب.

[4]- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس ،ص193.

5.1/مجموعة الدراسة:

يتوقف نجاح الدراسة الميدانية على التحليل الدقيق لحالات عينات الدراسة، وبالتالي تم تقسيم عينة الدراسة في هذا البحث الى فئتين أساسيتين وكل فئة تتفرع الى مجموعة أو اثنتين:

5 .1/العينة الأولى: هي فئة الأساتذة التي تنقسم إلى مجموعتين:

- مجموعة أساتذة مقياس اللسانيات العامة.
- مجموعة أساتذة مقياس المدارس اللسانية.

2.5/ العينة الثانية: تشمل فئة الطلبة و تتوزع على ثلاث مجموعات.

- المجموعة الأولى: طلبة السنة الأولى.
- المجموعة الثانية: طلبة السنة الثانية.
- المجموعة الثالثة: طلبة السنة الثالثة (تخصص علوم اللسان).
- تم تقسيم العينات والفئات حسب موضوع الدراسة التي يشمل أطوار مرحلة الليسانس الثلاثة(نظام ل.م.د).

6.1/ الدراسة التحليلية:

تعتبر الدراسة التحليلية خطوة أساسية في الدراسة الميدانية، إذ يتم فيها عرض المعطيات و النتائج المتوصل إليها في الدراسة، كما يتم فيها انتقاء المعطيات وترتيبها، ثم إخضاعها للتحليل والتفصيل في جزيئاتها، وفي الأخير تقسم هذه المعطيات، وإعطاء أهم الملاحظات التي تؤخذ عليها الدراسة كنتائج متوصل إليها.

- **الاستبيان:** يعتبر الاستبيان من الأدوات الأكثر استعمالا في البحوث العلمية باعتباره وسيلة بسيطة وفعالة وسريعة لجمع البيانات والمعلومات، وقد استعملت في هذه الدراسة الاستبيان الذي تناول عدة نماذج.

النموذج الأول: استبيان موجه لأساتذة علوم اللسان، وكان الموضوع حول تعليمية اللسانيات في جامعة بجاية، ومجموعة متنوعة من الأسئلة.

- **النموذج الثاني:** استبيان موجه لطلبة قسم اللغة والأدب العربي، وقد فصلت في الاستبيان عن طريق تخصيص الاستبيان لكل طور من أطوار الليسانس نحو ما يلي:

- استبيان خاص بطلبة السنة الأولى، وكان حول مقياس اللسانيات العامة وقد توزعت الأسئلة في هذا الاستبيان إلى محاور.

- استبيان خاص بطلبة السنة الثانية، كان حول مقياس المدارس اللسانية.

- استبيان خاص بطلبة السنة الثالثة(تخصص علوم اللسان) حول مقياس المدارس اللسانية أيضا.

2/ الدراسة التحليلية:

1/ التعريف بنظام(ل.م.د..(L.M.D) :

"هو عبارة عن نظام مستوحى من الدول الأنجلوساكسونية يحتوي على ثلاثة شهادات:

ل- شهادة لسانس (L).

م- شهادة الماستر(M).

د- شهادة الدكتوراه (D).

هو نظام معتمد في التعليم العالي الجزائري، بحيث اختارته وزارة التعليم الجزائرية كنظام بديل عن النظام الكلاسيكي، و ذلك لحل بعض المشاكل التي يتخبط فيها هذا الأخير كالرسوب، البقاء طويلا في الجامعة، صعوبة نظام التقييم و الانتقال، نوعية و كفاءة التأطير...إلخ.

لقد اختير نظام (LMD)لتطبيقه في الجامعة الجزائرية منذ سبتمبر 2004م وهذا من أجل:

- توفير تكوين نوعي لمسايرة العصر.
- تحقيق استقلالية المؤسسات الجامعية وفق السير الحسن.
- المساهمة في تنمية البلاد."[5]

2/التعريف بمرحلة الليسانس:

الليسانس هي شهادة علمية تُقدم أو تُحضّر في ثلاث سنوات وتنقسم إلى فرعين:

[5] المعلومات المقدمة أعلاه مأخوذة من موقع في الانترنيت مع التصرف فيها ، www/Google/ l m d

-**شهادة الليسانس المهنية (1):** بحيث يتلقى فيها الطالب تكوينا يؤهله لأن يُكَون للحياة العملية وتكون البرامج كالآتي:

- مئة بالمائة برامج مشتركة وطنيا.

- مئة بالمائة برامج محلية تخضع لاحتياجات قطاع الشغل في الولاية الجامعية.

-**شهادة ليسانس أكاديمية علمية(2):**

تسمح للطالب بمتابعة الدراسة وتحضيره لنيل شهادة (الماستر).

-وتتضمن مرحلة اللسانس الهيكلة التالية:

1/المكتبة البيداغوجية: و يعني به جميع الوحدات التعليمية التي تحصل عليها الطالب وتمثل رصيده فيحتفظ بها سواء غيّر مساره التكويني أم انتقل إلى مؤسسة أخرى فيحتفظ بها نهائيا، و تقدم له على شكل شهادة.

2/ الوحدة التعليمية:هي مجموعة من المواد (المقاييس) تختار وتوضع في وحدة تعليمية وهذا لتناسقها و تقاربها ، وهي ثلاث أنواع:

- وحدة التعليم الأساسية: هو التعليم الأساسي الذي على الطالب أن يكتسبه (تحصل عليه).
- وحدة التعليم الخاص بالاكتشاف: وهي التي تسمح للطالب باكتشاف تخصصات أخرى تساعده في حالة إعادة التوجيه[6].
- وحدة التعليم الانفعالية + المشتركة: تشمل اللّغات الأجنبية والإعلام الآلي، كما تسمح باكتساب ثقافة عامة وتقنيات منهجية.

[6] / - المرجع السابق.بتصرف .

3/التعريف بقسم اللغة والأدب العربي (جامعة بجاية):

يعتبر قسم اللغة والأدب العربي في جامعة بجاية قسما فتي النشأة إذ بدأ مساره التكويني والعملي في الجامعة منذ سنة 1998. وتخرجت منه أول دفعة عام 2003 بنظام قديم (الكلاسيكي). و تلته الدفعات الأخرى باستمرار وفي نفس النظام، وقد احتضن نظام ل.م.د في بداية العام الدراسي 2006–2007، وتداول قسم اللغة النظامين معا، وتعتبر سنة 2012–2013 الدفعة الثالثة من نظام (LMD)"[7]،

3–1/ جدول خاص بعدد أساتذة قسم اللغة والأدب العربي جامعة بجاية(2013/2012)

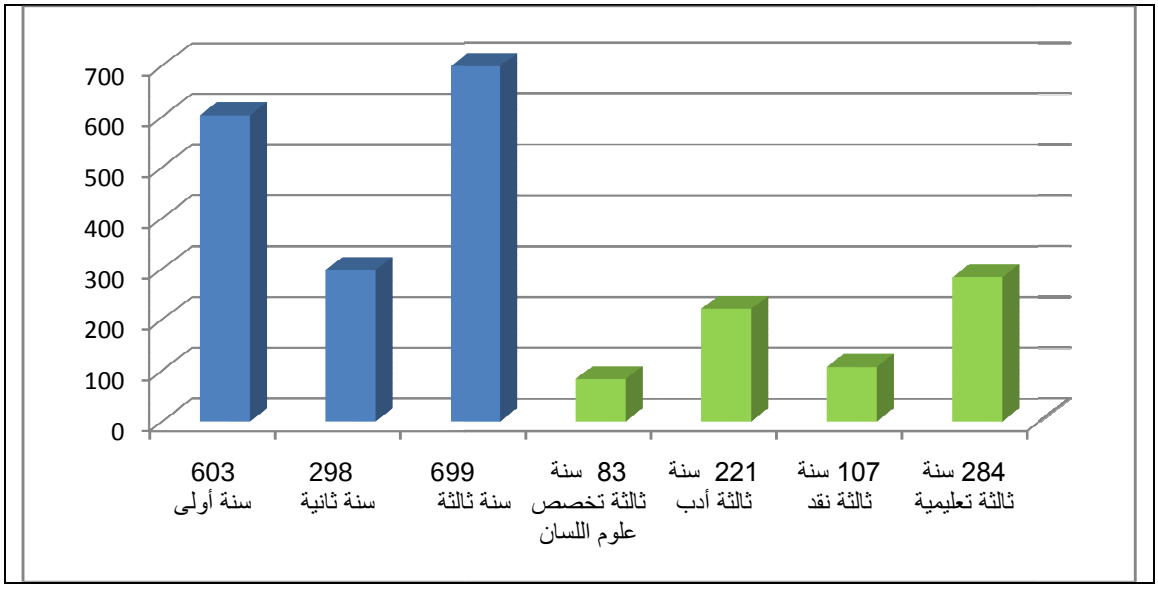
الأساتذة	العدد
أساتذة اللغة و الأدب العربي	70
أساتذة مختصين في الأدب	41
أساتذة في اللغة	29
الأساتذة المختصين في اللغات الأجنبية	6
الأساتذة الدائمين	47
الأساتذة الغير الدائمين	23
أساتذة مقياس اللسانيات العامة	3
أساتذة مقياس المدارس اللسانية	04

[7] المعلومات مقدمة من طرف رئيس قسم اللغة والأدب العربي .جامعة بجاية ،2013.

3-2/ جدول خاص بعدد طلبة اللغة والأدب العربي (مرحلة الليسانس) السنة الدراسية 2012-2013 موزعين على الأطوار وفق المجموعات:

السنوات	عدد الطلبة	عدد المجموعات	عدد الأفواج
سنة أولى	603	3	15
سنة ثانية	298	1	07
سنة ثالثة	699	1	07

مرحلة الليسانس 1600 طالب	عدد الطلبة	عدد المجموعات	عدد الأفواج
سنة ثالثة تخصص علوم الليسانس	83	1	02
سنة ثالثة تخصص أدب	221	1	06
سنة ثالثة تخصص نقد	107	1	03
سنة ثالثة تخصص تعليمات	284	2	08



3/3 تحليل المخطط البياني:

من خلال المخطط البياني يتبين لنا ارتفاع عدد الطلبة في السنة الثالثة مقارنة بالسنوات الأخرى (الأولى، الثانية)، بحيث هذا الارتفاع يتوزع حسب عدد الطلبة في كل تخصص بحيث نلاحظ التخصص الأكثر نسبة من حيث الطلاب هو تخصص التعليمات، ثم يليه تخصص الأدب ،في حين نجد قلة توجه الطلبة إلى التخصصين الآخرين (علوم اللسان، النقد)، ففي علوم اللسان نجد فوجين فقط، و النقد نجد 3 أفواج، وقد يعود تفاوت الطلبة في التوجه إلى التخصصات راجع إلى عدة أسباب من بينها:

– نفور الطلبة من تخصص علوم اللسان، لأنه قد تكونت لديهم فكرة صعوبة اللسانيات كمقياس منذ السنة الأولى، وعلوم اللسان كتخصص صعب أيضا ويفوق قدراتهم المعرفية نظرا لمفاهيمه المجردة، نظرا للطبيعة العلمية للمقياس.

–و السبب نفسه نجده لنفور الطلبة من تخصص النقد الذي يرونه أيضا تخصص صعب.

–في المقابل نجد التخصص الأكثر توجها هو التعليمة باعتبار أن الطلبة يجدون فيه نوعا من المتعة والشغف والفضول للدخول إلى ميدان التعليم من خلال التربص ، و قد يعود كذلك إلى أسباب شخصية مثل الميول والرغبة، بالإضافة إلى جانب آخر لا يمكن إغفاله في هذا التخصص وهو احتواء التخصص على جانب مادي (قدر مالي معتبر) في فترة التربص على عكس التخصصات الأخرى.

– كذلك اعتبار برنامج علوم اللسان مكثفا مقارنة ببرنامج التخصصات الأخرى ما عدا برنامج الأدب فهو مكثف نوعا ما. في حين برنامج التعليمات برنامج خفيف من حيث عدد المقاييس المدرجة .

4/2 – الدراسة التحليلية للمنهاج الدراسي لمرحلة ليسانس (اللغة و الأدب العربي):

1.4/2 جداول توزيع المواد:

السنة الأولى	السداسي الأول			
	المواد الأدبية	الحجم الساعي		المعامل
		تطبيق	محاضرة	
	أدب عربي قديم (1)	1سا 30 د	1سا 30 د	4
	أدب عربي قديم (2)	1سا 30 د	1سا 3 د	4
	تقنيات التعبير	1سا 30 د		2
	النقد العربي القديم وقضاياه		1سا30 د	3
	علوم القرآن		1سا30 د	1

	اللغة الفرنسية	1 سا 30 د		1
	اللغة الانجليزية	1 سا 30 د		1

السداسي الأول				
المواد اللغوية	الحجم الساعي		حجم ساعي	المعامل
	تطبيق	محاضرة		
اللّسانيات العامة		1 سا 30 د	1.30سا	5
النحو و الصرف	1 سا 30 د	1 سا 30 د	3سا	5
فقه اللغة		1 سا 30 د	1.30سا	3
العروض	1سا 30 د		1.30سا	2
الحجم الساعي للمواد الأدبية			10سا+30دق	
الحجم الساعي لمواد اللغوية			7سا+30د	
الحجم الساعي للّغات أجنبية			3 ساعات	

-الجدول أعلاه يمثل توزيع المواد في السنة أولى السداسي الأول والثاني

المجموع الكلي		
المواد	العدد	النسبة المئوية
المواد الأدبية	05	%50
المواد اللغوية	04	%40
المواد المطبقة	04	%40
المواد المحاضرة	05	%50
المطبقة +محاضرة	03	%30
حجم الساعي	21سا	
مجموع المعاملات	30	
المجموع الكلي للمواد	10	

-جدول يمثل المجموع الإجمالي لتوزيع المواد في السنة أولى-

- **جدول يمثل توزيع المواد في السنة الثانية:السداسي الأول:**

المجموع الكلي			
المواد	العدد	النسبة	الحجم الساعي
المواد اللغوية	05	41.66	10ساو30د
المواد الأدبية	05	%41.66	13سا+30د
المواد المطبقة	04	%33.33	
المواد المحاضرة	03	%25	
تطبيق+ محاضرة	05	%41.66	
الحجم الساعي الكلي			25سا
المعامل	30		
حجم ساعي لغات أجنبية	3سا		
عدد المواد	12		

نلاحظ تغير بعض المقاييس السداسية، وإضافة مقياس آخر في السداسي الثاني (مدخل إلى الأدب الجزائري)

-الجدول الموالي يمثل توزيع المواد في سنة ثالثة:

		الحجم الساعي		
	المواد	تطبيق	محاضرة	معامل
سنة ثالثة تخصص أدب	الشعر و النثر الجزائري	1سا30د	1سا30د	4
	المسرح الجزائري	1سا30د	1سا30د	4
	المناهج النقدية		1سا30د	4
	نظرية الأدب		1سا30د	س41/س32
	أدب مقارن	1سا30د	1سا30د	3
	أدأب أجنبية	1سا30د	1سا30د	3
	أدب أطفال		1سا30د	3
	أنثروبولوجيا عامة	1سا30		2
	أدب شعبي عام	1سا30د	1سا30د	2
	بطاقة القراءة			1

	المواد	الحجم الساعي			
		تطبيق	محاضرة	معامل السداسي1	معامل السداسي1
السنة الثالثة تخصص نقد وتحليل الخطاب	المناهج النقدية		1سا30د	4	3
	النقد النفسي	1سا30د	1سا30د	3	4
	النقد الاجتماعي	1سا30د	1سا30د	3	4
	تحليل الخطاب	1سا30د		3	3
	نظرية الأدب		1سا30د	4	3
	السيميائيات	1سا30د		2	2
	اتجاهات البحث الأسلوبي		1سا30د	2	2
	الخطاب الشعري الجزائري	1سا30د		3	2
	الخطاب السردي الجزائري	1سا30د		2	2
	أدب شعبي عام	1سا30د	1سا30د	2	2
	المدارس النقدية الغربية		1سا30د	2	2
	بطاقة قراءة				1

	المجموع الكلي		
تخصص نقد سنة ثالثة	المواد	العدد	النسبة
	مجموع المواد	12	
	المطبقة	04	%33.33
	المحاضرة	04	%33.33
	تطبيق + محاضرة	03	%25
	الحجم الساعي	21سا	
	المعامل	30	

		الحجم الساعي			
	المواد	تطبيق	محاضرة	معامل س1	معامل س2
سنة ثالثة تخصص علوم اللسان	مدارس لسانية	1سا30د	1سا30د	4	5
	لسانيات تطبيقية	1سا30د	1سا30د	4	5
	لسانيات اجتماعية		1سا30د	4	4
	تعليمات		1سا30د	3	2
	مناهج البحث		1سا30د	2	1

أصول النحو	1سا30د	1سا30د	3	2	
علم الأسلوب	1سا30د	1سا30د	2	2	
تحليل الخطاب	1سا30د		2	2	
الترجمة و نقل النصوص	1سا30د		2	2	
علم النفس اللغوي		1سا30د	2	2	
علم النفس التربوي		1سا30د	2	2	
بطاقة قراءة				1	

	المواد	تطبيق	محاضرة	معامل س(1)	معامل س(2)
سنة ثالثة تخصص تعليمية	نحو وصرف	1سا30د		4	4
	بلاغة و أسلوبية	1سا30د	1سا30د	4	4
	تعليمات عامة		1سا30د	4	3
	علم النفس المعرفي		1سا30د	3	2
	علم الاجتماع اللغوي		1سا30د	4	2
	منهجية التدريس	1سا30د		3	3

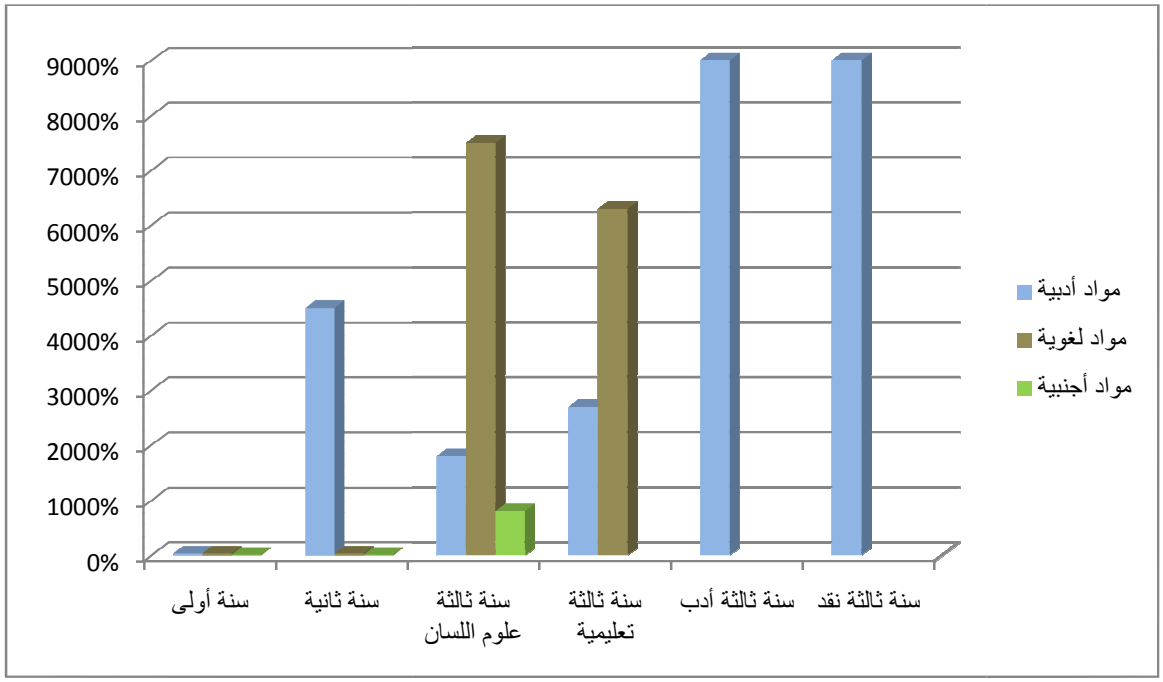
	تقنيات التعبير	1سا30د		2	2
	منهاج تحليل النصوص	1سا30د		2	2
	أدب أطفال	1سا30د	1سا30د	2	2
	تشريع مدرسي		1سا30د	2	2
	تربص				4

	المجموع الكلي		
سنة ثالثة تخصص علوم اللسان	المواد	العدد	النسبة
	عدد المواد	12	
	المطبقة	02	%16.66
	المحاضرة	05	%41.66
	تطبيق محاضرة	04	%33.33
	الحجم الساعي	22سا+30د	
	المعامل	30	

	المجموع الكلي		
سنة ثالثة تخصص تعليمية	المواد	العدد	النسبة
	عدد المواد	11	
	المطبقة	06	%45.45
	المحاضرة	05	%36.36
	تطبيق+محاضرة	02	%18.18
	الحجم الساعي	18سا	
	العوامل	30	

2/4-2 /تحليل الجداول : من خلال الجداول السابقة نتوصل إلى التحليل بالتركيز على بعض النقاط الأساسية وهي كما يلي:

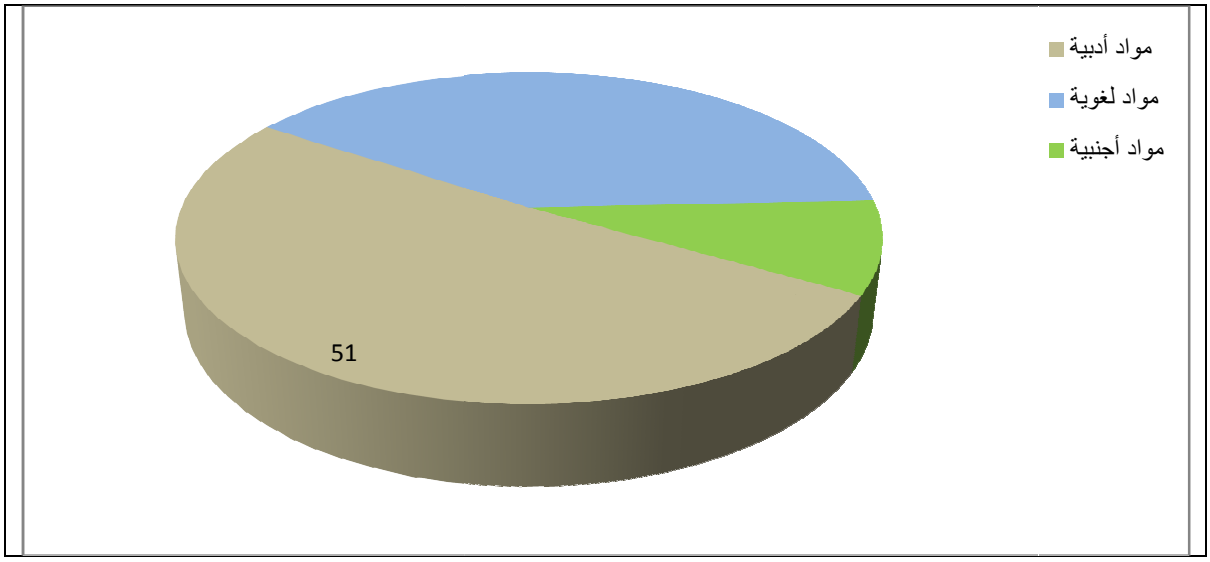
أ/ من ناحية المواد المبرمجة: نلاحظ في الجداول المدرجة أن هناك تنوع في المواد بين المواد اللغوية والمواد الأدبية إضافة إلى اللغات الأجنبية الفرنسية والانجليزية فهذا التنوع بدأ في السنة الأولى وصولا إلى السنة الثالثة، التي يختلف فيها توزيع وتنوع هذه المواد حسب التخصصات، وفيما يلي مخطط بياني يمثل توزيع المواد بين اللغوية والأدبية في مرحلة الليسانس:



ب –**من ناحية طغيان بعض المواد عن الأخرى:** من خلال المنهاج(البرنامج) نلاحظ طغيان نوع من المواد على نوع آخر، ففي السنة الأولى نلاحظ غلبة المواد الأدبية على المواد اللغوية بالرغم من أن الفارق ليس كبيرا وإنما بمقياس واحد فقط، ووجود اللغتين الأجنبيتين الفرنسية والإنجليزية، و ما يثير اهتمام الملاحظ هنا هو الاهتمام بالكّم الأدبي أكثر من اللغوي.

في حين نلاحظ في برنامج السنة الثانية طغيان المادة الأدبية أيضا أكثر من اللغوية خلال مدار السنة وبالرغم من تغيير بعض المقاييس السداسية سواء الأدبية أو اللغوية فالأدبية على سبيل المثال نجد تغير "شعر عربي حديث "إلى "شعر عربي معاصر" في السداسي الثاني، أما اللغوية فنجد مثلا "المدارس اللسانية" إلى "لسانيات النص".

أما السنة الثالثة فهي شيء آخر واستثنائي نظرا للتخصصات، فهي سنة التخصص، فتخصص الأدب كما هو ملاحظ نجد فيه غيابا كليا للمواد اللغوية وهذا بطبيعة الحال يعود إلى طبيعة التخصص و الشيء نفسه لتخصص النقد.



والشيء نفسه نجده بالنسبة لتخصص علوم اللسان نجد غياب المواد الأدبية،وهذا أيضا يعود إلى طبيعة التخصص (اللغة)(فهو تخصص علوم اللغة، وليس علوم الأدب).

أما تخصص تعليمة نجد فيه تنوعا نوعا ما، بين المواد اللغوية والأدبية نظرا لطبيعة التخصص الذي يستدعي وجود الطرفين معا المواد اللغوية والأدبية معا بالرغم من أن له مقاييس التخصص.

نجد عدد المقاييس المقدرة في السنتين الأولى و الثانية هي 27 مقياس بما فيها اللغات الأجنبية، بحيث هذه الأخيرة تمثل حوالي 9%.

- عدد المواد الأدبية تمثل نسبة 51%.
- عدد المواد اللغوية 11 مادة تمثل نسبة 40%.

أما فيما يخص السنة الثالثة فلا نستطيع التحديد نظرا لتعدد التخصصات وكذلك طبيعة كل تخصص، لكن ما يمكن ملاحظته هو مرافقة اللغات الأجنبية لتخصص علوم اللسان دون باقي التخصصات.

وفيما يلي دائرة قرصية تمثل نسبة توزيع المواد بين اللغوية والأدبية بالنسبة للسنة الأولى والثانية معا.

ج –**من ناحية برمجة المواد حسب الحجم الساعي والمعامل:** اختلف الحجم الساعي باختلاف المواد من سنة إلى أخرى، وكذلك الاختلاف من مادة الى أخرى ، ونلاحظ تناسق المعامل مع الحجم الساعي بحيث كلما كان الحجم الساعي مرتفعا كان معامل المادة أيضا معتبرا، ما عدا اللسانيات العامة في السنة الأولى ، فالحجم الساعي مقارنة ببعض المقاييس فهو مقياس منظر فقط يغيب فيه التطبيق معامله (5) و الحجم الساعي 1.30سا ، في المقابل نجد مقياس النحو والصرف (تطبيق +محاضرة) 3ساعات، والمعامل (5) أما اللغات الأجنبية فالحجم الساعي قليل والمعامل قليل أيضا هو(1) (1سا+30د).

و نلاحظ ارتفاع معامل اللغات الأجنبية في السنة الثانية إلى (2) في حين الحجم الساعي نفسه (ساعة ونصف) لكل لغة (فرنسية أو أجنبية).

أما السداسي الثاني من السنة الثانية فنجد في مقياس(النحو والصرف) ومقياس مدخل إلى الأدب الجزائري الحجم الساعي قليل (ساعة و نصف) في حين المعامل نجده (03)، فهنا قد نكون قد دخلنا حيز التناقض إن صّح التعبير؟

و الملاحظة نفسها تُوجه بالنسبة للسنة الثالثة في جميع التخصصات فهناك تذبذب وعدم تماشي المعامل مع الحجم الساعي بالنسبة لبعض المقاييس.

د –من ناحية توزيع المواد بين النظري والتطبيق: هناك من المواد ما يُنظر لها ويطبق لها في نفس الوقت. في حين نجد مواد منظرة فقط دون تطبيق، ومواد أخرى فيها تطبيق دون تنظير حسب المقاييس، وكذلك حسب التخصصات و حسب السنوات.

و نلاحظ في السنة الأولى ثلاث مواد (تطبيق+ محاضرة)، ومواد تطبيق فقط (03)، مواد محاضرة دون تطبيق(03) دون اللغات الأجنبية.

السنة الثانية نجد السداسي الأول (05 تطبيق+ محاضرة) . 5 تطبيق فقط و1 محاضرة واحدة دون تطبيق.

السداسي الثاني (5تطبيق+ محاضرة) و5 تطبيق 4 محاضرة فقط، و الاختلاف نفسه أيضا نجده بالنسبة للسنة الثالثة في جميع التخصصات.

و تجدر الإشارة هنا إلى أن توزيع المواد بين النظري والتطبيق تم وفق أهداف محددة أُدرجت في المنشور الوزاري في قرار711 الذي يحدد القواعد المشتركة للتنظيم والتيسير البيداغوجيين للدراسات الجامعية، المتمثل في نمط الدروس قد جاء في المادة11 ما يلي:

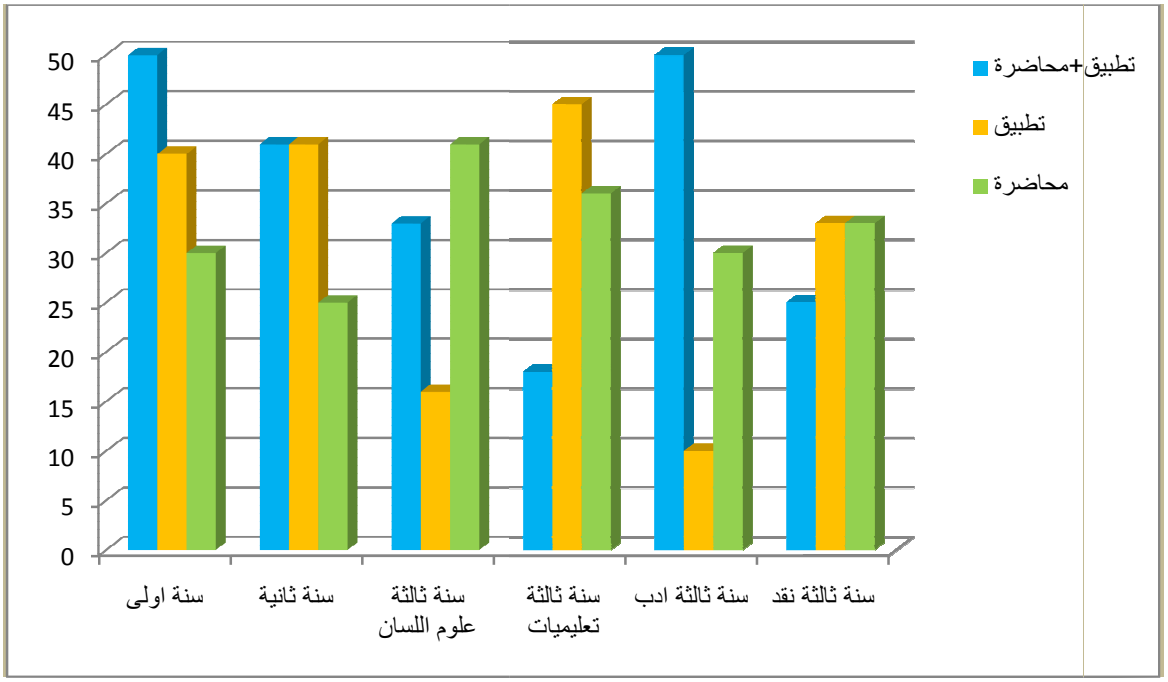
" يهدف الدرس إلى تقديم الجانب النظري للمادة المدرسة للطالب.

المادة 12: تهدف الأعمال الموجهة إلى مساعدة الطالب على استيعاب وتعميق المعارف المقدمة خلال الدرس، بواسطة تمارين تطبيقية أو كل نشاط بيداغوجي تختاره الفرقة البيداغوجية.

المادة14: تهدف الأعمال التطبيقية إلى مساعدة الطالب على تطبيق جزء أو كل المعارف المقدمة في الدرس، والتي تم تعميقها في الأعمال الموجهة، كما يمكنها أن تكون وسيلة لتوضيح و دعم للدرس"[8].

[8]) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، قرار رقم711 يحدد القواعد المشتركة للتنظيم و السير البيداغوجي للدراسات الجامعية لنيل شهادتي الليسانس و الماستر، نمط الدروس، المؤرخ في 3 نوفمبر 2011.ص.2-3.

- الأعمال الموجهة يقصد بها حصص التطبيق.



هـ/ خضوع التوزيع للترتيب الزمني:

نلاحظ من خلال منهاج مرحلة الليسانس نوعا من الترتيب الزمني في عرض المقاييس المبرمجة للتدريس، إذ يُعتبر الترتيب الزمني من أساسيات وضع المنهاج، بحيث يلعب دورا مهما في تسلسل المواد وبناء المعارف بالنسبة للطالب، وكذلك أيضا بالنسبة للأستاذ. فالتسلسل يجعل الطالب يبني معارفه وفق مخطط بيداغوجي محكم، و مثال عن ذلك أن مادة الأدب العربي، في السنة الأولى على شكل تناولٍ لقضايا الأدب العربي، القديم بحيث سُمي المقياس بـ أدب عربي قديم،و يكتسب الطالب معارفه وفق سداسيين (السنة الأولى)في حين في السنة الثانية نجده يتناول (قضايا الأدب الحديث في السداسي الأول (من حيث النثر، الشعر، النقد) في حين السداسي الثاني من السنة الثانية يتناول قضايا الأدب المعاصر (وكذلك من حيث الشعر والنقد والنثر) ، والشيء نفسه بالنسبة لمقياس تيارات فكرية ففي السداسي الأول (سنة ثانية) تناولت القضايا الفكرية القديمة، وفي السداسي الثاني من نفس السنة تناولت تيارات فكرية وفلسفية حديثة.

و/ خضوع توزيع المقاييس للتدرج من العام إلى الخاص:

وهذا ما نلاحظه أيضا في توزيع المواد على مختلف أطوار مرحلة الليسانس بمختلف تخصصاتها الأربع ، والتدرج هو الآخر لا يقل أهمية عن التسلسل الزمني، فحدوث خلل في التدرج يجعل المعارف تبنى على شكل فوضوي مما يصعب على الطالب ترتيب هذه المعارف واكتسابها على نحو صحيح وفق منهجية محكمة.

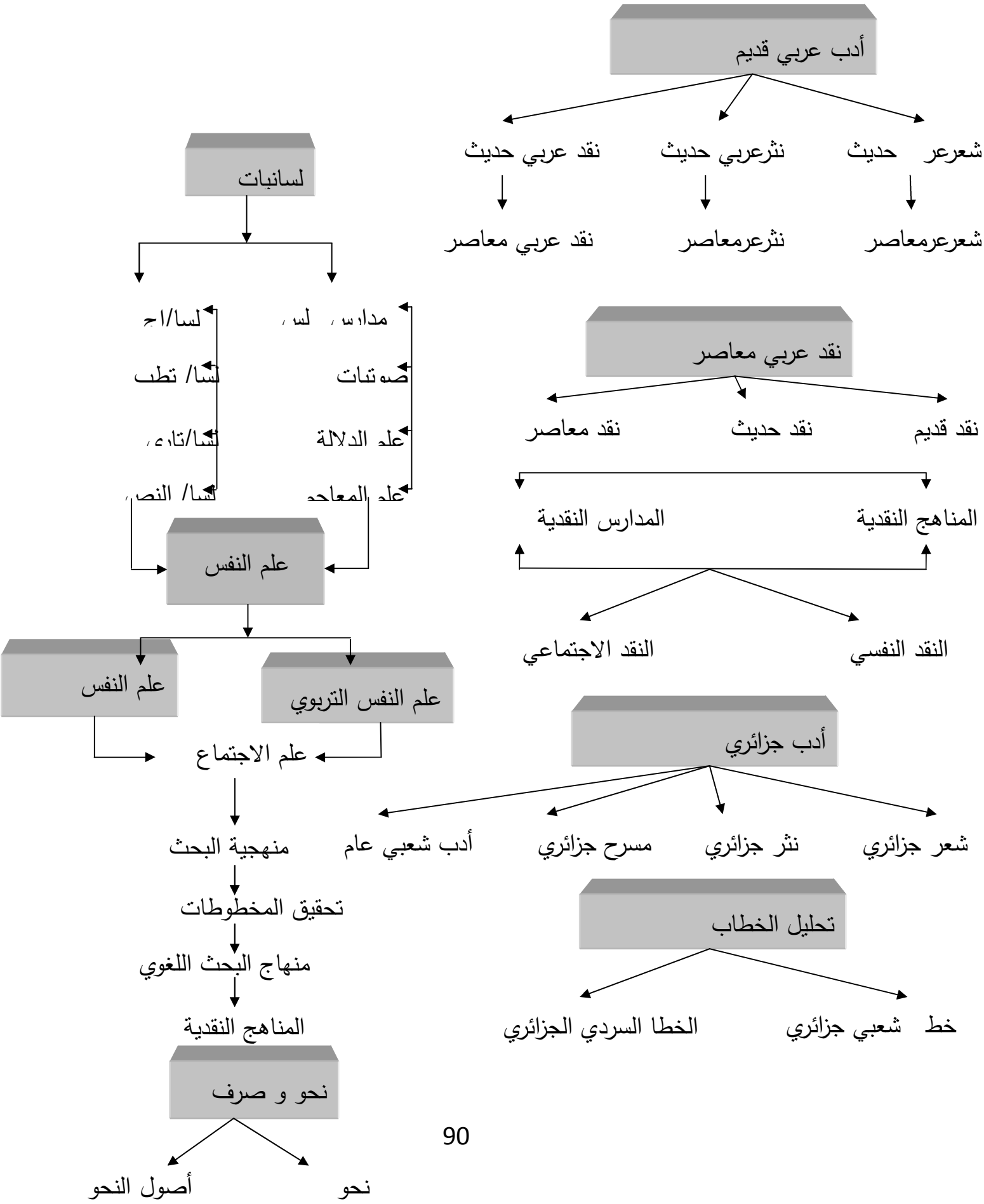
والتدرج من العام إلى الخاص في أغلب المقاييس يتزامن ويتماشى وفق التخصصات. فهناك تدرج من مقاييس عامة إلى مقاييس خاصة، وقد جاء هذا التدرج الزمني من العام إلى الخاص ، وفق ما جاءت به المادة 16 من القرار الوزاري الذي يتضمن كيفيات التقسيم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادة ليسانس وقد جاء فيها ما يلي :"تنظيم مسالك التكوين لنيل شهادة الليسانس في ستة (6) سداسيات تتضمن ثلاثة(3) مراحل:

- تمثل المرحلة الأولى مرحلة التعرف على الحياة الجامعية والتكيف معها واكتشاف المبادئ الأولى للتخصصات.
- تمثل المرحلة الثانية: مرحلة التعمق و ترسيخ التوجيه التدريجي.
- تمثل المرحلة الثالثة: مرحلة التخصص، وتسمح باكتساب المعارف والمؤهلات في التخصص المختار[9]

المخطط يمثل التدرج من العام إلى الخاص في توزيع المواد على أطوار – مرحلة الليسانس– [10]

([9]) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، قرار 712 يتضمن كيفيات التقسيم و التدرج و التوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر، الباب الأول(أحكام عامة) ،الفصل الثالث (تنظيم التعليم) ،المؤرخ في 03 نوفمبر 2011. ص 12.

[10] المخطط المدرج في الصفة الموالية من اجتهاداتي الخاصة .


أدب عربي قديم
شعرعر حديث
نثرعربي حديث
نقد عربي حديث
شعرعرمعاصر
نثرعرمعاصر
نقد عربي معاصر
نقد عربي معاصر
نقد قديم
نقد حديث
نقد معاصر
المناهج النقدية
المدارس النقدية
النقد النفسي
النقد الاجتماعي
أدب جزائري
شعر جزائري
نثر جزائري
مسرح جزائري
أدب شعبي عام
تحليل الخطاب
خط شعبي جزائري
الخطا السردي الجزائري
لسانيات
مدارس لس
صوتيات
علم الدلالة
علم المعاجم
لسا/اج
لسا/ تطب
لسا/تاري
لسا/ النص
علم النفس
علم النفس
علم النفس التربوي
علم الاجتماع
منهجية البحث
تحقيق المخطوطات
منهاج البحث اللغوي
المناهج النقدية
نحو و صرف
نحو
أصول النحو

المبحث الثاني

دراسة وصفية تحليلية لمقياس اللسانيات

العامة السنة الأولى

تتضمن الدراسة الوصفية للمنهاج أو المقرر الدراسي، عرض محتوى البرنامج السنوي ، والسداسي بالنسبة لبعض المقاييس، فبالنسبة لبرنامج مقياس اللسانيات العامة هو مقياس مبرمج لطلبة السنة الأولى فقط في ظرف سداسيين (الأول+ الثاني) أي سنوي، أما بالنسبة لبرنامج المدارس اللسانية فهي مقررة على طلبة السنة الثانية في ظرف السداسي الأول فقط، في حين مقررة بالنسبة لطلبة السنة الثالثة تخصص علوم اللسان فقط وذلك لمدة سداسيين(سنة) .

وفي هذه الدراسة الوصفية نقوم بعرض المقرر، ومن خلاله يمكن ملاحظة بعض المعايير المتخذة في وضعه ، ثم كخطوة ثانية نقوم بتحليل هذه الملاحظات:

- مقرر اللسانيات العامة:

- مدخل اصطلاحي:

1/ – مفهوم علم اللسان (اللسانيات).

- علم اللسان وعلم اللغة.

- علم اللسان وعلم اللغة (الفيلولوجيا عند الغربيين).

مدخل تاريخي إلى الدراسات اللغوية قبل ظهور علم اللسان الحديث:

- الدراسات اللغوية قبل ظهور علم اللسان الحديث.

- النحو المقارن.

علم اللسان الحديث (فرديناند دي سوسير).

- التعريف موضوع الدراسة اللسانية و منهجها.

- مفهوم البنية (النظام) عند "دي سويسر".

- أهم ثنائيات "دي سويسر":
- الدراسة الزمنية و الدراسة الآنية.
- اللغة والكلام.
- الذل و المدلول.
- المحور الاستبدالي والمحور التركيبي.
- اللسان البشري و الأنظمة الدلالية (دراسة في الأنواع والخصائص).
- خصائص اللسان البشري:
- اعتباطية الدليل اللغوي.
- الخطية.
- البعد الزمني.
- التقطيع المزدوج.
- وظائف اللغة عند(رومان يكبسون) ودورة التخاطب ونظرية الإفادة (شانون).
- مستويات التحليل اللساني:
- المستوى الصوتي.
- المستوى الصرفي.
- المستوى التركيبي.
- المستوى الدلالي.

- الصوتيات والصوتيات الوظيفية، وأهم المفاهيم الصوتيات الوظيفية، وأهم المفاهيم الصوتية المرتبطة بها:
- الصوتيات الفيزيائية.
- الصوتيات الفيزيولوجية.
- الصوتيات الوظيفية.
- لمحة عن أهم المدارس اللسانية وأعلامها:
- المدرسة الوظيفية (أندري مارتيني).
- الغلوسيماتيك (لويس هيلمسلاف).
- المدرسة التوزيعية (زلينغ سيباتي/ تشومسكي). المدرسة التوليدية التحويلية (أفرام نوام تشومسكي).
- لمحة عن الدراسات اللسانية العربية (أهم المبادئ والمفاهيم).

1-2- تحليل المقرر (البرنامج): إن تحليل هذا البرنامج يتم عن طريق تحليل الملاحظات المستخلصة منه، التي تمت وفق بعض المعايير وهي:

أ/ معيار اختيار الموضوعات:

إن اختيار الموضوعات لا يكون اختيارا عشوائيا وإنما لابد أن يكون هذا الاختيار مدروس ومخطط له وفق بعض الأهداف التي يسعى هذا الاختيار إلى تحقيقها. إلا أن ما يمكن ملاحظته هنا في اختيار الموضوعات، أنه كان اختيارا محسوبا له، إذ هناك موضوعات متنوعة فهي تقوم بتقديم معلومات أولية وعامة للمقياس، وهذا التنوع حسب المحاور المتناولة فيه، ويضم هذا البرنامج ثمانية محاور وكل محور يتفرع إلى مجموعة من العناصر حسب كل محور.

ب/ معيار التدرج في الموضوعات:

إن هذا المعيار يشمل عدة مقاييس أيضا مثل مقياس تنظيم الخبرات التعليمية، وهو مقياس يظم :" **تنظيم الخبرات التعليمية المقدمة للطالب بشكل متدرج ومتسلسل ومتناسق، ترتبط فيما بينها في شكل بنائي، حيث يبدأ التعليم بالخبرات البسيطة ثم ما يليها، حتى تتحقق الأهداف المرجوة من تعرض الطلاب لها**" [1]؛ وهو مؤشر لابد أن يُؤخذ بعين الاعتبار أثناء تسطير أي برنامج تعليمي وكذلك هناك مؤشر آخر هو التنظيم المنطقي وهو :" **أسلوب متبع في تنظيم المادة العلمية وهو يعتمد على تنظيم المادة تِبعا لمنطق العلم الذي يحدده خبراء العلم، وهذا الاتجاه جاء مصاحبا لبدايات الفكر التربوي الكلاسيكي، حيث تقديس المعرفة وتلقينها للمتعلم لحفظها واستظهارها، ومن ثم كانت المعرفة هي محور المنهاج التعليمية**"[2] ، فمن خلال هذين المؤشرين استطعنا أن نتوصل إلى الحكم على مدى التزام هذا البرنامج (اللسانيات العامة) بهما، فالبرنامج التزم إلى حدّ ما بالتدرج من العام إلى الخاص، وكذلك تنظيم الخبرات المعرفية عن طريق التسلسل في عرضه الموضوعات، فتناول في البداية مفهوم علم اللسان، والتعريف به ،باعتباره مادة علمية جديدة على الطلبة في السنة الأولى، إذ تنعدم عندهم أية خلفية معرفية عن هذا العلم مسبقا وكذلك تسلسل تاريخي (زمني) تناول مدخل إلى الدراسات اللغوية قبل ظهور علم اللسان الحديث، ثم تطرق إلى علم اللسان الحديث (عند سوسير) بحيث تناولها وفق تنظيمٍ بجهازٍ مفاهيمي حيث أدرج التعريف بمنهجية، ثم الانتقال إلى المفاهيم التي جاء بها "سوسير" مفهوم البنية، ثم أهم الثنائيات... ثم تناول محورا رابعا اللسان البشري والأنظمة الدلالية (مُختصا بالدراسة خصائص اللسان البشري من اعتباطية، الخطية، البعد الزمني...)، ثم التدرج إلى الحديث عن ووظائف اللغة ودورة الخطاب وتنازل المحور السابع بتوزيع الموضوعات وفق سلم مفاهيمي أيضا مستويات التحليل اللساني (الأربعة) بالترتيب ثم عنصر آخر وهو الصوتيات وتدرج في هذا العنصر إلى أهم المفاهيم الصوتية المرتبطة بها(الصوتيات)، وفي الأخير كمحور رابع تطرق إلى الحديث عن أهم المدارس

[1] أحمد حسين اللقاني ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في منهاج وطرق التدريس، ط2،عالم الكتب،القاهرة،1999،ص110.
[2] المرجع نفسه ،ص111.

اللسانية وذلك على شكل لمحة فقط دون التفصيل فيها، فهي بمثابة تمهيد لمقياس آخر سيقدم في السنة الثانية يتناول هذه المدارس بدراسة مفصلة و هو مقياس المدارس اللسانية. وقد خضع هذا المحور في تناول المدارس إلى ترتيب وتسلسل زمني ومعرفي أيضا تناول في البداية المدرسة الوظيفية، ثم الغلوسيماتيكية ثم المدرسة التوزيعية ، ثم التوليدية، وكعنصر أخير في هذا المحور تناول لمحة عن الدراسات اللسانية العربية (أعرج فيها أهم المبادئ والمفاهيم).

وكملاحظة عامة عن المقرر:غياب إدراج الدراسات العربية في الجانب اللساني ما عدا في المحور الأخير وفي العنصر الأخير، تناولها كلمحة خفيفة مرّ عليها مرور الكرام فقط، وهذا لا ندري إلى ماذا يعود، هل إلى الفصل بين الدراسات (العربية، الغربية) أم احتكار دراسة عن أخرى بالرغم من الجذور الضاربة للدراسات العربية في الدراسات اللسانية) زمنيا؟ أم يعود إلى خلق وجعل الطالب في قسم اللغة العربية بالخصوص يدرس الدراسات الغربية، وهو مختص في اللغة العربية، وخلق فكر عربي يفكر بطريقة غريبة مما يجعله يجد هوة كبيرة بين هاتين الدراستين؟

2/الدراسة الميدانية:

أ/ تتمثل هذه الدراسة أساسا في حضور حصص تدريس المقياس، وكان الحضور منحصرا على حصص التنظير (المحاضرة) نظرا لغياب الجانب التطبيقي لهذا المقياس، بالرغم من ضرورة حضوره باعتبار حصص التطبيق بمثابة مُدعمة لحصص التنظير، وكان الحضور وفق تعيين وتحديد عينة الدراسة وهي السنة الأولى: المجموعة (أ) والمجموعة (ب) وأساتذة المجموعتين ، وهذا بهدف تتبع العملية التعليمية للقياس وضبط المتغيرات فيها وفق اختلاف الأساتذة والطلبة وهذا الاختلاف يخلق نوعا من المفارقات التي تجعلنا ندقق أكثر في مسار هذه الدراسة الميدانية.

ب/ وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على الملاحظة المباشرة كوسيلة أساسية في هذه الدراسة، وهذا نظرا لأهمية الملاحظة المباشرة التي تجعلنا قريبين أكثر من الدقة العلمية وكذلك الموضوعية،

فالملاحظة في هذا الميدان هي :" **أسلوب من أساليب التقويم تعتمد على تضييق السلوك وتحديده بدقة ووضوح، وبشكل بسيط وقابل للملاحظة والقياس، وإصدار أحكام كميّة عليه، وهذا الأسلوب يُستخدم عادة في تقويم الجوانب الأدائية للمتعلمين أو المعلمين بقصد التوصل إلى نواحي القوة و نواحي الضعف ووضع برامج علاجية بناءة على ذلك**"[3]،و تعتمد الملاحظة هنا على حصر السلوك وتحديده وملاحظته وقياسه.

وإن الحضور كان لمدة زمنية معتبرة، وهذا بهدف تتبع العملية التعليمية ، وقصد جمع أكبر عدد من البيانات نظرا لاختلاف الأساتذة، وكذلك اختلاف الدروس فانحصرت هذه الدراسة الميدانية على تتبع العملية التعليمية وكذلك تتبع الجوانب الأدائية للتدريس، والتي يقصد بها: " **مجموعة سلوكيات التدريس التي يؤديها المعلم داخل الفصل، ويمكن قياسها عن طريق الملاحظة المباشرة أو غير المباشرة**"[4] ، ولا تختص هذه السلوكيات الأدائية أداء الأستاذ فقط وإنما حتى أداءات الطلبة لأنهم محور العملية التعليمية.

ج/ كما اعتمدنا أيضا على الملاحظة الكشفية التي هي من أنواع الملاحظة العلمية التي تهدف إلى اكتشاف جوانب الاختلاف في عينات الدراسة. ومن خلالها توصلنا إلى تحديد الفوارق بين الأساتذة من عدة جوانب وفق عدة مؤشرات.

– تبنت الدراسة الميدانية وبالتحديد الملاحظة، عدة معايير إجرائية تأسست عليها الملاحظة والتقييم، وهذه المعايير تناولت الجانب الأول :وهو الأستاذ، وذلك وفق عدة معطيات قُسمت إلى عدة محاور: المحور الأول (شخصية الأستاذ) وتتفرع منها عدة مقاييس ثم(لغة الأستاذ)..إلخ.

ثم المحور الثاني: طريقة التدريس (النوع، المنهجية..).

ثم المحور الثالث: الدرس.

المحور الرابع: الأستاذ مع الطالب.

[3] أحمد حسين اللقاني،معجم المصطلحات التربوية،ص235.
[4] المرجع نفسه ص121.

1/2 جدول المعايير المتعلقة بتقييم الأستاذ:

الأستاذ		
المحاور	المعايير	المعطيات
الأستاذ	1/شخصيته	المرونة، محبوب، متقبل للآخرين، محفز، عصبي، الصبغة الشخصية.
	2/لغته	(فصحى/دارجة)(أدبية/علمية)،الاعتماد على الإشارات/ لا يعتمدها.
طريقة التدريس	3/الصوت	(مرتفع/منخفض) (مسموع/ غير مسموع) (واضح غير واضح)
	نوع الطريقة	حوارية، إلقائية، تلقينية...
		منهجية، يراعي التسلسل، لا يراعي....
		طريقة العرض، الشرح ، التفسير
	التمثيل	يعطي الأمثلة/ لا يعطي، نوع الأمثلة واقعية، علمية، تجريبية) (نسبة الأمثلة: قليلة، كثيرة).
	تقويم الدرس	طرح أسئلة، تعميمية، حول الدرس، إجراء تطبيقات، الاستعانة بالوسائل التعليمية.
		التقيد بالحجم الساعي، التقيد بالكم المعرفي، ترابط بين الدروس، كتابة العنوان وتحديد العناصر.

الدرس	صحة المعلومات	–تناسق عناصر الدرس . – تقديم معارف جديدة. –الربط بين المعارف السابقة. – مراجعة الدرس السابق. – طرح أسئلة حول عناصر الدرس. –التمهيد للدرس الموالي.
الأستاذ مع الطالب	مشاركة الطالب في الدرس	– تخطيط مسبق للدرس. – استعمال التشجير. – الاعتماد على المذكرة. –يفتح مجالا للنقاش. –يفتح مجالا للانتقادات. –يفتح مجالا للملاحظات. –يهتم باستفسارات و تعليقات الطالب. –القدرة على التبليغ. – الاهتمام بأخطاء الطلبة وتصحيحها. –تقييم الطلبة.

2-2-/ تحليل الجدول (المعايير):

2/2-1 المحور الأول: (الأستاذ):

يلعب الأستاذ دورا فعالا في تحريك عجلة العملية التعليمية، إذ يُعتبر أحد أقطاب **المثلث الديداكتكي** (الذي يمثل العملية التعليمية)، كما أن لشخصية الأستاذ بصمة خاصة على شخصية الطالب، فقد يتفاعل الطالب مع الأستاذ بالإيجاب أو يتفاعل معه بالعكس(السلب)، وهذا التفاعل هو الآخر له دور في عملية التحصيل المعرفي، فالفرق بين الأساتذة نجده واضحا جدا، فالأستاذ ذو الشخصية المحبوبة ومَرِن الطباع والُمتقبل للطلبة بكل بشاشة وبساطة يكسب حب الطلبة بطريقة أو بأخرى، وهذا ما يتضح جليا في امتلاء المدرجات بالطلبة -حتى وإن كان المقياس صعبا-، فإن الطالب يبذل مجهودات من أجل ذاك الأستاذ الذي استطاع أن يصل إلى قلب طلابه، في حين نجد العكس كذلك، فشخصية الأستاذ المُنغلقة والعصبي وغير المتقبل للطرف الآخر، يجلب نفور الطلبة منه حتى وإن كانوا يهتمون بالمقياس، إلا أن الأستاذ يدفعهم إلى هجران المقاعد في المدرجات حتى وإن كلفهم ذلك فقدان المقياس.

لغة الأستاذ: هي الأخرى تلعب دورا في إيصال المعارف للطلبة فأداء الأستاذ للغة الفصحى والتزامه بها قدر المستطاع يُبين للطالب مدى تمكن الأستاذ من هذه اللغة مما يجعلهم في المقابل يحاولون اكتساب هذه الملكة اللغوية وتقييدها بالإنجاز والأداء، ونفس الشيء بالنسبة لاستعمال اللغة العامية، حيث نجد لغة شارعية تنزل بمستوى الأستاذ، مما يفقده احترام الطلبة واهتمامهم، في حين اللغة الراقية أو المتأدبة تعكس مستوى الأستاذ وجديته.

الصوت :هو الآخر له دور في إيصال المعلومات بطريقة صحيحة، فالصوت المعتدل يكون في متناول جميع الطلبة يراعي فيه الجالس إلى الأمام والجالس في الخلف ، ويكون مسموعا من الجميع، والصوت الواضح يُوصل المعلومة صحيحة دون الخلط في الكلمات أو مخارج الأصوات ،ومن المعلوم أن تغيير كلمة واحدة في السلسلة الكلامية يؤدي إلى تغيير في المعنى.

2/2-2 المحور الثاني (طريقة التدريس):

تلعب طرائق التدريس دورا في التحصيل المعرفي من حيث ترسيخ المعلومات، واسترجاعها والربط بين هذه المعلومات ، فنوع الطريقة المستخدمة تستقطب انجذاب الطالب إلى المقياس (الدرس) أو نفوره منه، إذ قد تجعله الطريقة يشعر بالملل أو الانزعاج أو القلق ،أو حساب الوقت بالثانية متى تنتهي الحصة ويمضي الأستاذ خارجا.

ومراعاة التسلسل في عرض المادة المعرفية تجعل الطالب متسلسلا هو الآخر في بناء معارفه وتخزينها و كيفية التعامل معها، وفي المقابل عدم المراعاة يؤدي إلى إحداث فوضى في بناء هذه المعارف مما يجعل معظمها يضيع بين الأولى والأخيرة، وكذلك نوعية وكثافته، فمن الدروس ما يفرض طريقة معينة في الشرح وبالخصوص يتطلب شرحا أكثر، وتوسيعا أكثر، قصد الترسيخ والتأكيد على هذه المعلومات، ونفس الشيء بالنسبة للأمثلة فإن الأمثلة تلعب دورا في ترسيخ المعارف والمعلومات ،فهناك من العناصر ما تتطلب أمثلة كثيرة، وقد تتطلب أيضا نوعا من الأمثلة، فالأمثلة الواقعية في بعض المواضيع تكون أقرب إلى ترسيخ الفكرة بنسبة أكبر، في حين الأمثلة التجريدية (خيالية) تُدخل الطالب في دائرة الغموض ومتاهات التشتت النفسي سعيا إلى ربط موضوع الدرس بذلك المثال.

تقويم الدرس: يُعَدُ عنصرا أساسيا في طرائق التدريس، فلابد من الأستاذ أن يُقيِّم مدى مقبولية الدرس عند الطلبة ومدى فهمهم واستيعابهم له، ويكون ذلك وفق طرائق مختلفة من بينها طرح أسئلة في العناصر المتناولة في الدرس، أو إجراء تطبيقات عليه سواء على شكل تمارين أو على شكل بحوث أو وظائف منزلية.

التِقييد بالحجم الساعي: هو أيضا نقطة ضرورية في هذا السلم، وهذا يعكس قدرة الأستاذ في تَحَكُمه في الدرس مع تزامنه بالتحكم في الوقت. وكذلك مراعاة الكمّ المعرفي في كل درس، فلا بد أن يكون هناك توافق في إعطاء كل عنصر حقه من الكمّ المعرفي المطلوب.

2/2-3المحور الثالث (الدرس):

إن **الدرس** محور أساسي في تتبع العملية التعليمة من خلال تتبع سير الدروس وكيفيتها، **فصحة المعلومات** لابد أن تكون في الدرس عنصرا محوريا إذ ليس من المقبول إعطاء معلومات خاطئة عن الدرس، فهذا سيؤثر سلبا في التحصيل، فخطأ واحد من الأستاذ (خطأ معرفي) يفقد الطلبة الثقة في معلومات الأستاذ لاحقا.

فلابد أن يكون الدرس مُصمما وفق خطة معينة، كأن يُحَدِد منذ البداية طريقة سير المحاضرة :بم يبدأ؟ أو كيف يبدأ؟ وإلى ماذا يريد أن يصل في النهاية، وكيف يصل إليه؟، مُحتسبا الأسئلة والاستفسارات التي قد يوجهها الطلبة أثناء سير المحاضرة ،وآخذا بعين الاعتبار الكم المعرفي والحجم الساعي و: " الخصائص النفسية للطلبة والخبرات السابقة ودرجة ثقافة المستمعين (الطلاب) "[5] ؛ وتقديم معارف جديدة للطالب وعدم الغرق في نفس المعلومات ،و الحوْم حول نفس الدوامة يخلق نوعا من التذمر لدى الطالب، في حين تقديم المعارف الجديدة تَخلق في الطالب دائما نوعا من الفضول والانجذاب إلى معرفة محتوى الدرس، والربط بين المعارف السابقة، هذا يُعتبر أداءً يُحتسب لكفاءة الأستاذ، فالأستاذ القادر على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة تجعل الطالب يعرف إلى أين يصل، وكيف يدفع بهذه المعلومات والاستفادة منها في مواقف تعليمية مماثلة.

وتعتبر خطوة **مراجعة الدرس السابق** -ولو بإعطاء لمحة استنتاجية عنه-، يجعل الطالب يستحضر معارفه ومكتسباته القبلية، وترسيخ هذه المعارف وتخزينها عن طريق التأكيد عليها (بالمراجعة)، كما لابد من **تنظيم عناصر الدرس** و**مراعاة التسلسل** بحيث يجعل الأستاذ من الدرس حُلّة محكمة النسيج، عن طريق الإعداد الجيد لهذا الدرس (المحاضرة)، بحيث لا ينتقل من عنصر إلى لآخر فجأة مما لا يحد ث هوة في ربط المعارف بالنسبة للطالب ما علاقة(أ) بـ (ج)، بحيث لابد أن يُمهد لذلك الانتقال تمهيدا كافيا حتى تسير المحاضرة في

[5] علم الدين عبد الرحمان الخطيب،أساسيات طرق التدريس، ط2،الجامعة المفتوحة، المغرب،1997،ص64.

تسلسل متناسق و طبيعي، والاستعانة بالتشجير والمخططات التي تساعد على توضيح المعلومات أكثر وتقريبها إلى ذهن الطالب.

2/2-4 المحور الرابع الأستاذ مع الطالب:

هذا المعيار لا يقل أهمية عن سابقه من المعايير، إذ يلعب خطوة محورية و جوهرية في إحداث التفاعل بين الطرفين، باعتبار التعليم ليس عملية تلقينية وحسب وإنما:"**عملية تفاعل إنسان بين معلم ومتعلم، وهو عملية تأثير الإنسان (المعلم) في الإنسان (المتعلم) ويعتمد هذا التفاعل وتأثير على درجة الاستعداد العقلي والاجتماعي والجسدي لدى المتعلم**"[6] ؛ إذ لابد من الأخذ بعين الاعتبار أن الطالب هو مرتكز العملية التعليمية ، ويحاول الأستاذ قدر المستطاع إشراك الطالب في فعالية الدرس، وهذا أسلوب يُحْسَبُ لبعض الأساتذة من غيرهم، فالأستاذ الكفء من يجعل الطالب يتفاعل مع الدرس أو مع الأستاذ و ذلك عن طريق طرح انتقادات أو استفسارات، وتعليقات وأسئلة ولا يتم ذلك إلا إذا تمكن الأستاذ من فتح مجال للنقاش وكسر الحواجز بينه وبين الطالب، عن طريق الاهتمام بحاجاته العلمية من استفسارات وتعليقات وحتى الانتقادات، وجانب آخر لا يجب إغفاله وهو الاهتمام بأخطاء الطلبة ومحاولة معالجتها وتقويمها. وكخطوة أخيرة تقييم الطالب من حيث تفاعله مع الدرس تفاعل (إيجابي أم سلبي).

بعد تناولنا لجدول المعايير المعتمدة في الملاحظة الميدانية التي لم تكتف فقط بجانب الأستاذ، وإنما استوفيت أيضا جانبا لا يقل أهمية عن الأول، وهو جانب الطلبة باعتبارهم المرتكز الأساس في العملية التعليمية، فالطالب هو القطب أو العنصر الثاني في العملية التعليمية (المثلث الديديكاتيكي)، وسنتطرق إلى جدول المعايير المعتمدة في تقييم الطلبة حيث اعتمدنا في وضع المعايير تقسيمها إلى محاور، فكل محور يتناول مجموعة من العناصر (المعطيات)، وهذا ما يمثله الجدول الموالي:

[6] علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، ط2،ص 26.

3/2 جدول المعايير المتعلقة بتقييم الطلبة:

•الطالب–		
المحور	المعيار	المعطيات
	الطالب مع الدرس	–يتلقى فقط، مُحاور، مُنتقد، مشارك. – له مكتسبات قبلية، غير مثقف. – له قدرة على ربط المعلومات. – يصل إلى الاستنتاجات، يعطي أمثلة. – يطرح تساؤلات، استفسارات. – عنصر فعال في الدرس.
	نفسية الطالب	–له ثقة في النفس، خجول. – له ثقة في المعلومات المكتسبة قبلا. – يطرح الأسئلة بكل ثقة في النفس. – يشارك في الدرس بمعنويات مرتفعة. يتقبل تعليمات الأستاذ بكل مرونة. –له اهتمام و ميول للمقياس.

شخصية الطالب	لغة الطالب	–فصيحة، عامية، بروز لغة الأم. – لغة متزنة– متقطعة، متذبذبة. – يستقيم اللسان دون أخطاء. – نوع المصطلحات. – استعمال إشارات غير لغوية.
أخطاء الطالب	نوع الأخطاء تعامله مع الخطأ	–نحوية، تركيبية، دلالية... – يصححه، لا يصححه. – ينتبه له لا ينتبه.
الصعوبات	الطالب مع الفهم	–صعوبة في الفهم، عدم الفهم. – صعوبة التركيز، يركز لا يركز. – ينتبه لاينتنه. –يحاول الفهم، لا يحاول. – صعوبة في صياغة السؤال – صعوبة في صياغة الجواب. – صعوبة في إيجاد الأفكار.

3 تحليل الجدول:

معيار الطالب وتعامله مع الدرس: يلعب هذا المعيار دورا في التحصيل المعرفي، فليس الأستاذ وطريقته فقط المسئول عن التحصيل، وهذا ما نجده يختلف من طالب إلى آخر، فالطالب المُستقبل للدرس دون أي محاولة للمشاركة فيه، و لو بتفسيرات أو تعقيبات وحتى الانتقادات يجعل الطالب ينغلق على نفسه ويكتفي بما يقدم له فقط سواء أفهم أم لم يفهم؟ فنجده لا يكترث لذلك لأن ما يهمه فقط هو أخذ هذه البضاعة (الدرس) وإرجاعها حالة الضرورة (الامتحانات) وتفريغها كما هي معطاة من قبل الأستاذ وحرفيا. في حين نجد الطالب المحاور يسعى إلى محاولة الفهم ، و نجد عنده الحّس النّقدي فهو الطالب الذي يسعى إلى اكتساب المعرفة وترسيخها وليس فقط لامتحان وإنما لتجسيدها والاستفادة منها.

ثقافة الطالب ومكتسباته القبلية: تلعب ثقافة الطالب دورا أيضا، فالطالب المثقف في مقياس معين نجده يتعامل مع هذا المقياس بكل ثقة في معلوماته، ويظهر جليا في تمكنه من المقياس وبالخصوص المطالعة مثلا فالطالب الذي يطالع كثيرا في المقياس لا يجد أبدا صعوبة فيه ونجد العكس بالنسبة لغير المثقف –والذي لا يسعى إلى المطالعة والتثقيف– فهذا بطبيعة الحال يصعب عليه المقياس كما يصعب عليه أيضا ترسيخ المعارف.

إن قدرة الطالب على الربط بين المعلومات وإعطاء أمثلة، والتوصل إلى استنتاجات، هذا كله يعكس شخصية هذا الطالب الذي يتمكن إلى حد ما من هذا المقياس ، مما يؤهله ليكون عنصرا فعالا في الدرس.

المحور الثاني : شخصية الطالب، فإن كما لشخصية الأستاذ دورا في التحصيل المعرفي لدى الطالب، فإن لشخصية هذا الأخير بحد ذاتها دورا أكثر فعالية في هذا التحصيل، فنفسية الطالب ذو المعنويات المرتفعة وذو الثقة في النفس ومكتسباته القبلية كلها تلعب دورا في فعالية الطالب، سواء في الدرس أو في التحصيل العلمي، فالطالب الذي يملك كمًّا معرفيا معتبرا في موضوع الدرس نجده يطرحها على الأستاذ أثناء الدرس مما يجعله يُثبّت هذه المعلومات

بنسبة أكبر مع إضافات من الأستاذ، حتى تَعُّم الفائدة على الجميع إذ يستفيد منها أيضا الطلبة الآخرون، في حين نجد العكس كذلك بالنسبة للطالب الذي يفتقر إلى الثقة في النفس، إذ هناك من الطلبة من لهم معارف معتبرة لكنّهم لا يستطيعون طرحها على ساحة النقاش في الدرس، سواء مع الأستاذ أو مع الطلبة، والدافع وراء ذلك هو كون الطالب متخوفا من مدى صحة معلوماته وإجاباته إذا ما تعلق الأمر بطرح سؤال من الأستاذ.

الميول إلى مقياس التدريس: والاهتمام به يدخل أيضا في دائرة التحصيل المعرفي، فالميول لمادة معينة يجعل الطالب يتجاوب فيها إيجابيا ويسعى إلى البحث فيها والمطالعة، وبذل الجهود قصد تحصيل أكبر فيها(المادة) ،في حين المتذمر من المادة يكون بطبيعة الحال لديه نفور منه و يكون التفاعل معه سلبي.

لغة الطالب: هي تشمل عدة جوانب، وعدة نواح فلغته كمعيار للتحليل تستهدف الوصول إلى مدى قدرة الطالب اللغوية، ومدى اكتسابه لهذه الملكة التي لابد على طالب اللغة العربية بالخصوص أن يمتلكها وعلى وجه التحديد (فصاحة اللغة)، ويكون تقييم فصاحة الطالب بمدى استعماله للفصحى في أدائه اللغوي، كما تستطيع أن تقيس جانب العامية كذلك، كما قد تظهر اللغة الأم في العامية أو نبرة اللغة الأم في الفصحى، إذ كان من الضروري أن يلتزم الطالب باللغة الفصحى لأنه طالبها، لكن ما نلاحظه هو العكس، استعمال وطغيان العامية على الفصحى.

اتزان اللغة: نعتمد كذلك على اتزان اللغة التي يستعملها الطالب كأن تكون لغة غير متقطعة، وغير متذبذبة بين الفصحى والعامية، وكذلك مدى استقامة لسانه، وتمكنه من التعبير عن أفكاره دون أخطاء (لغوية)، ونقيس مدى التزام الطالب بالمصطلحات العلمية (اللسانية) في هذا المقياس (اللسانيات)، إلى جانب استعمال الرموز والإشارات أثناء الحديث.

معيار **الأخطاء** التي يقع فيها الطلبة: يعتمد هذا المعيار على نوع الأخطاء التي يقع فيها الطالب .

ثم في الأخير المعيار الرابع الذي يشمل **الصعوبات:** التي تواجه الطالب من عدة جوانب مثل صعوبات الفهم والتركيز، أو صعوبات في التعبير والربط بين الأفكار.

تحليل الملاحظات:

بعد عرض المعايير في الجدولين السابقين الخاص بالأستاذ و الطلبة، سنشرع في عرض عينات الدراسة مع التحليل وفق هذه المعايير المسطرة في الجدولين، و يكون البدء من ناحية الأستاذ ثم الطالب، ثم إعطاء بعض الملاحظات العامة على الجو العام للتدريس مستخلصة من الملاحظة الميدانية.

2/ 5 عينة الأستاذ:

5-1 الأستاذ الأول: استطعنا الوصول إلى إعطاء ملاحظات تقييمية عن الأستاذ، بعد الاعتكاف على حضور سلسلة من الدروس وقد خرجنا بمجموعة من الملاحظات، وتجدر الإشارة هنا إلى أننا أدمجنا المعايير ببعض الملاحظات الأخرى أثناء التحليل وذلك وفق ما لوحظ في الدراسة الميدانية (حضور الحصص)، فلم نتقيد فقط بالجدول السابق وذلك نظرا لضرورة بعض الملاحظات التي قد يجدها البعض غير مهمة إلا أنها مهمة بالنسبة للتحليل وقبل الشروع في تحليل الملاحظات، سنعرض نموذجا من الملاحظات التي اتخذناها في حضور الحصص، وقد أدمجنا ملاحظات تتعلق بكلا الطرفين (الأستاذ والطالب وحتى الجو العام)، وهذا ما يلي:

- حصة لسانيات عامة، (محاضرة) التوقيت 12.30-14.00. المجموعة (ب)، عدد الأفواج فيها 5 أفواج و في كل فوج 40 إلى 44 طالبا، لكن نسبة حضور الطلبة قليل مقارنة بعدد الأفواج، فكان عدد الحضور 55 طالبا و الفئة الأكثر حضورا هي فئة الإناث، وعدد الذكور 4 فقط .

- كتابة الأستاذ لعنوان المحاضرة على السبورة بخط واضح و كبير في مرأى جميع الطلبة، سواء الجالسين في الصفوف الأولى أو الصفوف الأخيرة، الجالسين على اليمين أو على اليسار .
- بعد كتابة الأستاذ للعنوان المتمثل في:

المدرسة الغلوسيماتيكية (لويس هيلمسلاف)

ألحقه بكتابة العناصر الأخرى للدرس بطريقة منظمة مراعيا التسلسل، وكذلك الترقيم وهي كما يلي:

-التعريف بالمدرسة.

-مبادئها:

- التنظيم اللساني-تنظيم صوري.
- ثنائية (الشكل /المادة)
- ثنائية (التعبير/ المحتوى) مقابل (الدال/ المدلول).

في الجهة اليمنى من السبورة كتب الأستاذ عناصر المحاضرة السابقة التي يُتبع لها الدرس الحالي، وهذه نقطة إيجابية تُحسب للأستاذ إذ بهذه الطريقة نحاول قدر المستطاع الربط بين عناصر الدرسين السابق والحالي، وكذلك استرجاع ما قُدم في الدرس السابق ومحاولة التأكيد عليه، بعد ذلك تطرَّق الأستاذ مباشرة إلى مراجعة المحاضرة السابقة التي تعتبر كتمهيد للمحاضرة الحالية ،بحيث تم في هذه المراجعة شرح مفصل نوعا ما يمكّْْْْن فيه الطالب من استدراك ما فاته في الدرس السابق، وتثبيت المفاهيم ، كما أرفقها بإعادة الأمثلة والإكثار منها ثم تحليلها.

نلاحظ جوًّا من الهدوء في المدرج ومدى بغية استدراك الطلبة وتثبيتهم لما فاتهم من المفاهيم في ظرف المراجعة، وهذا الاهتمام يُحسب لبعض الطلبة دون البعض الآخر، وهذا يعود لأسباب شخصية لكل طالب.

كانت المراجعة على شكل استنتاجات وخلاصات أرفقها الأستاذ بمجموعة من الأمثلة، مستعينا بالتشجير (الدوائر، الأشكال، الخطوط). مثل ما جاء في قوله :

بعد المراجعة تطرَّق الأستاذ إلى الدخول مباشرة في درس المحاضرة الحالية بدءا بالشرح، بحيث يتناول عنصرا يقوم بشرحه شرحا مُفصلا مع دعمه بأمثلة من الواقع اليومي المعاش، وذلك بهدف تقريب الفكرة إلى ذهن الطالب وهو أسلوب يُحسب لبعض الأساتذة دون الآخرين.

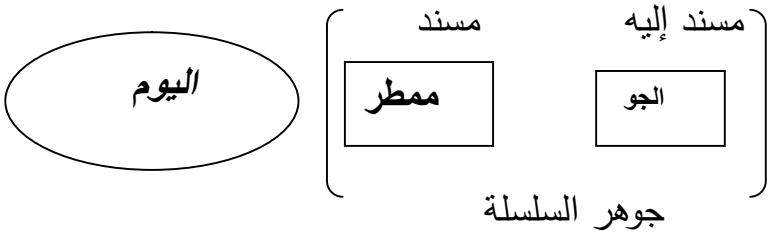
كانت لغته لغة عربية فصحى وخالصة خالية من أي تعاقب لغوي مع الدارجة أو اللغة الأجنبية ، وكانت لغة متقيدة قدر المستطاع بالمصطلح اللساني والمصطلح العلمي وكذلك بصوت في متناول سماع جميع الطلبة ، وكان ذلك بطريقة هادئة ومتأنية، تستوفي كل جوانب العنصر المتناول بالشرح، و هذا الشرح كان مُبسطا إلى أبعد الحدود مما يُسهل على الطالب فهمه، ثم بعد انتهاء الأستاذ من شرح العنصر الذي لا يستعين فيه مطلقا بالمذكرة يتوجه الأستاذ إلى إملاء العنصر على الطلبة، وأثناء الإملاء يتوقف الأستاذ بين حين و آخر لتكملة شرح العنصر وفق نقاط أغفلها مسبقا، وهكذا يكون قد سدَّ معظم الثغرات.

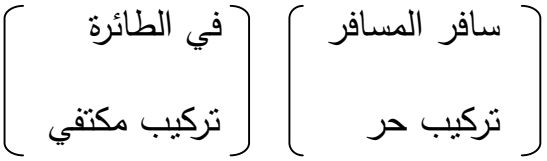
أما من جانب الطلبة فنلاحظ تتبعهم لشرح الأستاذ نقطة بنقطة مع محاولة التركيز معه قدر المستطاع، وقد كان هذا التتبع يختلف من طالب إلى آخر، فهناك من يدون حرفيا ما يقوله الأستاذ أثناء الشرح (لتوسيع دائرة فهمه أكثر لاحقا)، وهناك من يهتم بالإصغاء فقط دون تدوين الملاحظات (رؤوس الأقلام) كما شاع استعمال العبارة " لأن الأستاذ سيملي لاحقا"، وهناك فئة أخرى بطبيعة الحال من لا يكلف نفسه أبدا عناء الكتابة أو عناء محاولة التركيز و الفهم

لأن الأستاذ سيقدم لاحقا مطبوعة أو سينقل عند صاحبه الآخر الدرس (أو مجموعة من الدروس)، وحضوره هنا يطرح علامة استفهام ؛إنْ كان لا يكتب ولا يحاول أن يفهم، وعدم تتبع الأستاذ فإذن ما الداعي للحضور؟

وما يلاحظ من جانب الطلبة أيضا أو بعضهم على وجه الخصوص الاهتمام المبالغ للأمثلة وكتابة كل مثال يقوله الأستاذ أو سجله على السبورة، ومن بين هذه الأمثلة:

ظاهرة الإسناد(مسند إليه+ مسند)





ما يلاحظ على الأمثلة اعتماد التشجير والمخططات التي تساعد على الفهم وتوضيح الفكرة و تبسيطها، فمن خلال الأمثلة هناك ربط بالمعارف السابقة (الدروس السابقة) مما يجعل الطالب يبني معارفَهُ وفق تسلسل وترابط.

مما يلاحظ أيضا هو التحاق الطلبة بعد مرور نصف ساعة من الزمن المقرَّر، وهذا يعود إلى أسباب تتعلق وتختلف من طالب إلى آخر فربما نجد من بينها:

- عدم الاهتمام بالمقياس.

- النفور من الأستاذ (يقاس على مقاييس أخرى دون هذا الأستاذ).
- تناول وجبة الغذاء.
- التعب والملل.
- توقيت الحصة(فترة مسائية).

كما يلاحظ أيضا جانبٌ سلبي من بعض الطلبة، هو إحداث الفوضى داخل المدرج قصد تشويش الأستاذ و حتى الطلبة الآخرين، لكن ما يُلاحظ في المقابل قدرة الأستاذ في التحكم قدر المستطاع في جو الهدوء داخل المدرج.

وما يلاحظ على الأستاذ أيضا إشارته إلى بعض الملاحظات التي يراها جد مهمة في الدرس، و أنها غير موجودة في المطبوعة و يحاول إملاءها على المهتمين قصد تدوينها، ووضعية الشرح هي الوقوف أمام السبورة واستعمال للإشارات والترميز على السبورة.

كما يتخلل شرح الأستاذ طرح بعض الأسئلة الذهنية التي يستهدف منها استقطاب اهتمام الطلبة واستحضارهم ذهنيا.

وفي المقابل بعض الطلبة يحاولون الإجابة عن الأسئلة ونسبة المحاولين قليلة جدا بالنسبة لعدد الحضور ، وهذا يعود إلى أسباب مختلفة حسب الطلبة مثل:

- التخوف من الإجابة.
- التردد وعدم الثقة في النفس.
- انعدام الخلفية المعرفية (لا يمتلك الجواب).
- خيانة اللغة (عدم القدرة على التعبير).
- عدم الاهتمام.

●التخوف من الأستاذ.

بعد انتهاء الأستاذ من المحاضرة (لأنها محاضرة صغيرة نوعا ما لا تتطلب وقتا كبيرا)، يشرع الأستاذ الدخول في "محاضرة ثانية" وفق نفس المعايير، لكن ما يمكن ملاحظته في بعض المحاضرات، حيث في كل محاضرة نتوصل إلى اكتشاف نقاط جديدة لم نلاحظها سابقا، فمثلا في المحاضرة الموالية في نفس الحصة لاحظنا تجاهل الطلبة لبعض النقاط الأساسية في الدرس وعدم السؤال عنها؟ وكذلك نوعا من الخمول وعدم التفاعل مع الأستاذ.

وفي نهاية الحصة، و اقتراب انتهائها (المحاضرة) نلاحظ عدم اهتمام الطلبة في الشروع بالخروج في النصف الأخير وحتى العشر الدقائق الأخيرة ،على خلاف بعض المقاييس عند أساتذة آخرين نلاحظ تسرع الطلبة إلى الخروج من المدرج لأسباب معينة مثل: (التعب الملل، الجوع، عدم الاهتمام...)؛ وفي خمس الدقائق الأخيرة تم توزيع المطبوعات.

4-2 تحليل الملاحظات المتعلقة بالأستاذ:

تعتبر شخصية هذا الأستاذ شخصية محبوبة لدى نسبة كبيرة من طلبته، لأنه يتمتع بشخصية مرنة في التعامل مع الطلبة ومتقبل جدا لطلبته من جانب التعليقات والأسئلة، ويعكس تعامله مع الطلبة العديد من ملامح شخصيته كالبشاشة والليونة.

أما فيما يتعلق بلغته، فنجد لغته لغة عربية فصحى لا تتخللها أبدا العامية سواء أثناء الشرح أو التمثيل أو الإملاء حتى أثناء تخاطبه مع الطلبة.

كما يركز –وباهتمام– على استعمال المصطلحات اللسانية ومحاولة التقيد بها، كما يستعمل الإشارات أثناء الشرح بين حين وآخر حسب الموقف.

أما فيما يخص صوته فهو معتدل في متناول سماع جميع الطلبة، ويمتع بصوت صاف خال من العيوب النطقية، ويتمتع بالوضوح.

●المحور الثاني (طريقة التدريس):

– نوع الطريقة: يعتمد الأستاذ في الأغلب على الطريقة الإلقائية، والحوارية في بعض الأحيان وهذا حسب نوع المحاضرة، وكذلك حسب الجوّ العام للطلبة ،فان كانوا متفاعلين مع الأستاذ فإنه يلجأ إلى الطريقة الحوارية، وهي :" طريقة تستخدم لكشف الحقائق عن طريق الحوار، حيث يأخذ المدرس في إلقاء أسئلة تكتشف عن طريقها الحقائق النهائية التي يراد إحاطة التلاميذ بها وبمضمونها"[7] ؛ كما تُعرف أيضا بأنها :

" ذلك الاتصال الفكري واللغوي، والحوار الفعال بين المعلم وطلابه"[8].

– منهجية الأستاذ: نجد الأستاذ منهجي جدا ،وهذا ما ينعكس أثناء الدرس (المحاضرة) من حيث مراعاته للتسلسل في عرض عناصر الدرس، ومراعاته للتسلسل المنطقي في عرض المفاهيم وإعطائها حقَّها من الشرح والتفسير والتمثيل، وهذا كله وفق إعداد جيد لمخطط الدرس.

– إعطاء الأمثلة :نجد الأستاذ يعطي أمثلة كثيرة حول كل عنصر، وهذا بهدف تبسيط المعارف، وهذا راجع إلى غياب التطبيق في هذا المقياس، فالأستاذ بهذه الطريقة محاضر ومطبق في الوقت نفسه، وهذا كله من أجل الطالب الذي يسعى من خلاله الأستاذ محاولة ترسيخ المفاهيم اللسانية في ذهنه وفهمها فهما صحيحا.

– نوع الأمثلة: فنجد تقريبا معظم الأمثلة أمثلة واقعية وملموسة نوعا ما ، والبعض الآخر منها علمية تخص جانب علمية مقياس اللسانيات.

– تقويم الدرس(المحاضرة): في هذه الخطوة يقوم الأستاذ بسؤال الطلبة إن فهموا أم لا؟ أثناء الانتهاء من كل عنصر في المحاضرة، وإن لم يفهموا سيعيد الشرح و يحاول إفهامهم بطريقة أخرى، لكن أغلب الطلبة يقول فهمنا حتى وإن لم يفهموا، وهذا بقصد تمويه الأستاذ و صرفه عنهم، مما يجعل الأستاذ يطرح أسئلة تحفيزية بأنه من أجاب ستضاف له 5 نقاط في الامتحان، فهذا النوع من التحفيز لبذل مجهود أكبر حول الفهم، وأسئلة الأستاذ أسئلة تعتمد على الذكاء وأسئلة تكتشف مدى فهم الطلبة من عدمه.

[7] عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب ، مصر ،د ت،ص30.
[8] علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، ص 45.

– استعمال الوسائل البيداغوجية (التعليمية) :(كالسبورة) يستعين الأستاذ كثيرا بالسبورة؛ والاستعانة بالسبورة أسلوب علمي يساهم في تثبيت المعلومات، وكذلك في الفهم أيضا وخاصة إن تعلق الأمر بكتابة الأمثلة عليها وشرحها.

–التقيد بالحجم الساعي: يتقيد الأستاذ بالحجم الساعي، ويستغل كل دقيقة من وقت الحصة لصالح الطالب محاولا إفهامه وترسيخ المعارف، كما يتقيد بالكم المعرفي بحيث يعطي لكل عنصر حقه من المعلومات، كما يراعي أيضا إلى حد ما طاقة استيعاب الطلبة.

– الربط بين الدروس: هذا المؤشر نجده كميزة في الأستاذ،إذْ ينسق بين الدروس ويربط بينها، و يُذكّر الطلبة بأن هذا العنصر يرتبط معرفيا مع عنصرٍ آخر في الدرس الماضي.

– كتابة العنوان :يكتب الأستاذ العنوان على السبورة بكتابة كبيرة وواضحة، ثم يلي ذلك كتابة عناصر المحاضرة، أما إذا كانت المحاضرة تابعة للمحاضرة السابقة فيكتب كلمة (تابع)، ثم يكتب عناصر تلك المحاضرة (السابقة) على الجانب الأيمن من السبورة مع الترتيب في العناصر والترقيم، ثم يكتب عناصر المحاضرة الحالية تحت العنوان (وسط السبورة) كذلك مراعيا الترتيب والترقيم.

المعايير المتعلقة بالمحور الثالث(الدرس):

– يعطي الأستاذ معلومات دقيقة حول المحاضرة ، ويتمتع بصحة المعلومات مما يجعل الطلبة يثقون في معلومات الأستاذ ،في حين العكس الأستاذ الذي أعطى و لو معلومة واحدة خاطئة فإن الطلبة بطبيعة الحال يفقدون الثقة في ذلك الأستاذ وفي معلوماته ويسعون دائما إلى البحث عن مدى صحة المعلومات التي قدمها لهم مستعينين في ذلك بالأساتذة الآخرين.

– الشيء نفسه أيضا نجده بالنسبة لتناسق عناصر الدرس، فالدرس يسير عند هذا الأستاذ وفق خطة مدروسة، يعرف أين يبدأ إلى أين يصل، وكيف يصل.

–أما فيما يخص تقديم المعارف فهذا حسب نوع المحاضرة، فالمقياس جديد على الطلبة فهو إذن يعمد إلى الجديد في كل محور، ويكون الاختلاف والتنوع حسب كل محاضرة.

في كل محاضرة يقوم الأستاذ بإعطاء لمحة (مراجعة) عن الدرس السابق، وذلك عن طريق إعطاء الأستاذ ملخصا عاما عن العناصر التي تناولها في الدرس السابق، ومحاولا تثبيتها عند الطلبة، و من خلال هذه المراجعة تكون في نفس الوقت تمهيدا للدرس الموالي. أما إذا كانت هناك قطيعة بين المحاضرتين السابقة والحالية، فان الأستاذ يقوم بإعطاء تمهيد عن الدرس والإحاطة بالعناصر التي يتناولها الدرس، ثم يشرع في عرض الدرس (المحاضرة).

– يستعين الأستاذ هنا باستعمال التشجير(الدوائر، التسطير، التخطيط..)

أما فيما يخص الاستعانة بالمذكرة فالأستاذ يستعين بها فقط عند إملاء المادة المعرفية، أما أثناء الشرح فهو يعتمد على قدراته المعرفية وخلفياته ،على عكس معظم الأساتذة الذين يلازمون المذكرة حرفيا في الشرح والإملاء معا، وهذا ما يعكس قدرة الأستاذ وتمكُّنه من المقياس (معرفيا).

– المحور الرابع (الأستاذ مع الطالب):

– فتح مجال للنقاش :الأستاذ يفتح إلى حد ما مجالا للنقاش، لكن هذا ليس بيده لأن الطلبة في معظم المحاضرات يتسمون بالخمول مما يجعل الأستاذ لا يناقش دائما بل يلقي فقط وكذلك حسب نوع الدروس– مما تتوفر عليه من معارف–.

– استقطاب اهتمام الطالب:ويستقطب اهتمام الطالب إلى حدٍّ ما أيضا، وهذا حسب الطلبة وحسب ميولهم، فالمهتمون يستقطب اهتمامهم في كل نقطة من الدرس ،في حين غير المهتمين فنجدهم لا يكترثون أبدا بما يقال بل بما يُكتب فقط أو المطبوعة فقط ؟

– الاهتمام بأخطاء الطالب: نلاحظ أيضا اهتمام الأستاذ بأخطاء الطلبة وخاصة المعرفية واللغوية منها، ويحاول تصحيحها مباشرة مع الطالب أثناء ورود الخطأ.

–تقييم الطالب: أما فيما يتعلق بجانب تقييم الطالب، فهذا يتعذر تطبيقه على جميع الطلبة، نظرا لكون المقياس مقياس تنظير فقط بحيث يحدث التقييم في الأغلب في حصص التطبيق، أما في حصص المحاضرة فينحصر التقييم على جوانب قليلة.

5 تحليل الملاحظات المتعلقة بطلبة (الأستاذ الأول) وفق معايير الجدول الخاص بالطلبة:

إن تحليل الملاحظات المأخوذة عن الطلبة في الدراسة الميدانية وفق المعايير المعتمدة في الجدول السابق ،هي على شكل نتائج حتمية عن الأستاذ (من طريقة ومن شخصيته...)، وقد خرجنا بالنتائج التالية:

5–1المحور الأول الطالب مع الدرس:

سنتناول تحليل هذا المحور وفق معطيات الجدول، وتكون التحليلات وفق ملاحظات عامة على معظم الطلبة ، فمن جانب كون الطالب يتلقى فقط فهذا ما لوحظ على عامة وأغلبية الطلبة، فهم مجرَّد مستقبلين فقط لما يقدمه الأستاذ، ونجد انعداما تاما لجانب الطالب المُحاوِر، ما عدا فئة قليلة جدا تختلف من حصة إلى أخرى، وهي لا تتعدى على العموم اثنين إلى أربعة طلبة يحاورون الأستاذ في بعض النقاط في الدرس. أما خاصية المُنتقِد فنجدها منعدمة تماما على جميع الطلبة.

– المكتسبات القبلية: فهناك بعض الطلبة من يتوفر لديهم ذلك ، وهناك البعض الآخر من ينعدم فيهم ؛وهذا يعود في الدرجة الأولى إلى كون المقياس جديدا عن الطلبة، ويعود في الدرجة الثانية إلى عدم المطالعة في المقياس.

– ربط المعلومات: نجد فيه اختلافا من طالب إلى آخر، فمعظم الطلبة تنعدم فيهم خاصية ربط المعلومات سواء لعدم مقبولية المقياس لديهم أو عدم تمكنهم منه، أو عدم الاكتراث به، في حين نجد بعض الطلبة يستطيعون الربط بين المعلومات ربطا متفاوتا بين طالبٍ وآخر– حسب قدرات كل طالب في المقياس ومدى تمكنهم فيه–، وهناك فئة أخرى تسعى إلى محاولة الربط والجمع بين هذه المفاهيم(المعارف).

– الوصول إلى استنتاجات :الشيء نفسه نجده أيضا بالنسبة لوصول الطلبة إلى استنتاجات، فنجد أغلبية الطلبة عاجزين عن ذلك ،وهذا قد يعود إلى الفكرة التي كَوَّنُوها عن المقياس بأنه "مقياس صعب"، وبالتالي لا يفهمون ما يقدم إليهم من معارف خلال الدرس وبالتالي لا يستطيعون التوصل إلى استنتاجات شخصية، ولكن في المقابل أيضا نجد عند بعض الطلبة إمكانية الوصول إلى نتائج خلال الدرس، وهذا انطلاقا من محاولاتهم إثراء الدرس بتعليقاتهم ،وكذلك إعطائهم أمثلة إنْ تطلب الدرس ذلك، والمشاركة بطرح استفسارات كُلٌ حسب مستوى فهمه.

–طرح الأسئلة: كذلك نجده متفاوتا حسب الطلبة فهناك من يتبعون جيدا مع الأستاذ نقطة بنقطة، ويحاولون الفهم وترسيخ المعارف، كما يحاولون كذلك طرح أسئلة تدل على فهمهم لبعض العناصر يحاولون فيها من خلال الأسئلة السعي وراء الفهم، أو طرح أسئلة قصد تنبيه الأستاذ إلى نقاط قد يكون غفل عنها، أو أسئلة تستهدف معلومات إضافية، وبطبيعة الحال نجد غياب هذا العنصر عند باقي الطلبة مما يدل على عدم فهمهم التّام، أو عدم محاولة الفهم، أو عدم الاهتمام.وهناك من الطلبة من يَشغلون حيِّزًا معتبرا في الدرس إذ يتفاعلون مع الأستاذ قلبا وقالبا، و هناك فئة أخرى أجسادهم فقط من تدل على حضورهم.

5–2المحور الثاني (شخصية الطالب):

تعتبر نفسية الطالب وشخصيته مرآة عن الطالب ،إذ فيها تتجسد أغلب المظاهر كما تختلف أيضا من طالب إلى آخر، وهنا تدخل اعتبارات عديدة من بينها الفروق الفردية و كذلك الفروق الاجتماعية، والتنشئة الأسرية وكذا البيئية فكلها تصطبغ في شخصية الطالب وتتجسد فيما بعد أفعالا و سلوكيات.

فنجد في المدرج تظهر جليا هذه الاختلافات بين الشخصيات، فنجد بعض الشخصيات متزنة فكريًا ولغويًا وسلوكيًا ، بحيث تتعامل مع الأسئلة التي يطرحها الأستاذ بكل جدّية ومنطقية، وبفكر يسعى و يبحث عن الإجابة التي تُرضي الأستاذ ونجد إجاباتهم كلها تحمل ثقة في المعلومات التي يمتلكونها، وفي المقابل نجد بعض الشخصيات هي على عكس الأولى

تماما، نجد انعدام الثقة في النفس التي تَختفي خلف عدم الثقة في الإجابات ولا في المعلومات، بحيث لا يحاولون إعطاء إجاباتهم حتى وإن كانت في الأغلب صحيحة، كما لا يحاولون طرح الأسئلة، وكل هذا لانعدام الثقة في ذخيرتهم المعرفية واللغوية التي قد تُعْجِزُهُمْ عن التعبير.

وهناك من الطلبة من نلاحظ فيهم معنويات مرتفعة يشاركون في تفعيل الدرس وتحقيق الأهداف التعليمية من الدرس.

–تقبل الأستاذ: من الطلبة من يتقبل الأستاذ من جميع النواحي المعرفية أو الذاتية، فجانب التعليقات التي قد يبديها الأساتذة في بعض الأحيان، نجد من الطلبة من يتقبلها بكل مرونة وعفوية، وهناك من يقابلها بالانفعال سواء بتعليقات عن الأستاذ، أو يبدون فوضى داخل المدرج، أو سلوكيات انفعالية في وجوههم (كملامح الغضب والتعصب...).

ومن خلال المدة التي عكفت على حضورها لوحظ كميزة خاصة ،عدم الاهتمام بالمقياس لدى معظم الطلبة، ما عدا فئة قليلة جدا من ثلاث مجموعات وهذه القلة من الطلبة تعتبر حالة استثنائية نظرا لرغبتهم في المقياس ورغبة التخصص في علوم اللسان.

لغة الطالب:

أما فيما يخص لغة الطالب فهي بطريقة أو بأخرى تصور جوانبا من شخصيته، فنجد طغيان أعمى للعامية وانعدام الفصحى تماما عند أغلب الطلبة، كما تَبرُزُ بصفة واضحة جدا لغة الأم،و استعمال طالب اللغة والأدب العربي اللغة الأجنبية (الفرنسية) للإجابة عن سؤال الأستاذ أو التخاطب معه؟.

نجد محاولة نسبة قليلة منهم استعمال الفصحى، لكن أي استعمال هو؟ فهي غير متزنة، ومتقطعة ولا يستطيع الطالب المحاول هنا أن يُكمِل ولو جملة صغيرة كلها بالفصحى، فتتقطع هذه الجملة إلى عدة مقاطع صوتية، و بمختلف النغمات فتتدخل نبرة لغة الأم (القبائلية) بنبرةٍ صريحةٍ جدا، وكذا تكون هذه الفصحى متذبذبة بين العامية والأجنبية والفصحى معا(تعاقب لغوي).

نجد بعض الطلبة من تستقيم لغتهم المتقطعة دون أخطاء، وهناك البعض الآخر من يقع في أخطاء كثيرة . فنحكم عليهم في بعض الأحيان أنهم لم يدرسوا القواعد ولا اللغة العربية من قبل بتاتا، لأنها لغة تخلو من الكلمة الصحيحة وليس الكلمة الخاطئة.

المحور الثالث:أخطاء الطالب:

كما سبق القول نجد ضعفا لغويا عند بعض طلاب قسم اللغة والأدب العربي ،فنجد طغيان جانب الأخطاء في الأداء اللغوي للطالب، فنجد فيه تركيبة متنوعة من الأخطاء فنجد الصرفية، والنحوية ، فللأسف لا يستطيع أغلب الطلبة تكوين ولو جملة قصيرة صحيحة تركيبيا، كما نجد أيضا جوانب من الأخطاء الدلالية يستعمل فيها الطالب كلمات تنافي غرضه أو ما يريد قوله، فإن دلت الأخطاء على شيء إنما تدل على شيء واحد هو العجز اللغوي الحاصل والطاغي على الطلبة، وكذلك الجهل بقواعد اللغة من نحوها وصرفها، ومعجمها.

أما جانب تعامل الطالب مع أخطائه فنجد من الطلبة من يتنبهون إلى أخطائهم ويمرون عليها دون تصحيح، وهناك من يحاول تصحيحها، فيكون إما تصحيحا صائبا، أو تصحيح الخطأ بخطأ آخر أو خطأ بخطأ أكبر من الخطأ الأول.

المحور الرابع (الصعوبات التي يعانيها الطالب):

ما يؤخذ على الصعوبات التي يتلقاها الطالب أو يتسبب فيها فهي متنوعة، فنجد صعوبات في الفهم أو عدمه (عدم الفهم)، وصعوبات في التركيز فهناك من يتشتت ذهنهم بين هذا وذاك أو تختلط عنده المفاهيم فيجد صعوبة في التركيز والفصل بين المفاهيم، وكذلك هناك من لا ينتبهون مطلقا لما يقال في الدرس ما عدا ما يملى عليهم فيكون الطالب هنا بمثابة خطاط فقط للكلمات دون فهمها أو استيعابها.

كما يقاس العكس على البعض الآخر أو الفئة القليلة من الطلبة فنجد من الطلبة من لا يعاني صعوبة الفهم فيفهم جيدا أو نسبيا، كما يركز مع الأستاذ ومع المادة المعرفية، وهذا كله يأتي من الانتباه الجيد و تتبع الأستاذ في الشرح.

ونجد نوعا آخر من الصعوبات التي نجدها عند أغلب الطلبة :صعوبة صياغة الأسئلة والأجوبة وهذا يدخل في إطار الضعف اللغوي للطالب الذي يجد صعوبة بالغة في تكوين الأفكار والتعبير عنها، ونقيس العكس على البعض الآخر، فنجد فيهم إمكانية تكوين الأفكار والتعبير عنها وصياغتها بمختلف الأشكال سواء أسئلة أو أجوبة أو تعقيبات.

الأستاذ الثاني: قبل الدخول في التحليل نقوم كذلك بإعطاء نموذج لحصة (محاضرة) من بين الحصص التي حضرتها والتي تتعلق بهذا الأستاذ الثاني. وقد خرجت ببعض الملاحظات التي تتكرر في كل حصة ،وهذا سيعرض فيما بعد في التحليل: فنجد جوانب الاختلاف بين الأستاذ الأول والثاني هذا يعود إلى شخصية كل أستاذ، و يتمثل النموذج فيما يلي:

–حصة لسانيات عامة (محاضرة)، التوقيت من 11:00 إلى 12:30 المجموعة (ب) عدد الأفواج فيها 5 أفواج في كل فوج من 40 إلى 44 طالبا، عدد الحضور 67 طالبا، 06 ذكور ،و كالمعتاد الفئة الأكثر حضورا هي فئة الإناث نظرًا لطغيان العنصر الأنثوي في قسم اللغة والأدب العربي بجامعة بجاية.

- كتابة الأستاذ العنوان على السبورة بخط عادي على السبورة وهي: المدرسة الوظيفية – أندري مارتيني– (تابع).
- فالدرس الحالي تابع للمحاضرة الماضية دون كتابة الأستاذ للعناصر المتناولة في الدرس الماضي أو التي يتناولها في الدرس الحالي لإعطاء الطالب ولو فكرة بسيطة عن محتوى الدرس الحالي.
- ما لوحظ في بداية المحاضرة هو طغيان الفوضى داخل المدرج في كل الصفوف تسمع تشويش و قهقهات من الضحك وألوانا مختلفة من الحديث. و في هذه الأجواء من الفوضى يحاول الأستاذ من جهة التذكير بالدرس الماضي عن طريق طرح بعض الأسئلة على الطلبة من بينها سؤال حول مصطلح "اقتصاد الكلام " عند "أندري مارتيني"

بحيث ذكر الأستاذ أنه قد شرح هذا العنصر مرارا و تكرارا، لكن كالعادة الطلبة "لا حياة لمن تنادي"؟!

- تفاعل فئة قليلة من الطلبة مع أسئلة الأستاذ بمحاولة الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها.
- تطرق الأستاذ إلى العنصر الموالي في الدرس، بحيث كلما انتقل من عنصر إلى آخر كتب العنصر على السبورة.
- لمحنا في الأستاذ ورود بعض الأخطاء اللغوية مثل قوله "التي تجمع المنيمات تواصل إلى أن..." فبدل أن يقول :"تَوَصَّل إلى أن" قال:" تواصل"، و قوله أيضا: "السياق التي تأتي به هذه المنيمات" فالصحيح هو "السياق الذي تأتي فيه هذه المنيمات".
- صوت الأستاذ منخفض، فبالنسبة للطلبة الجالسين في الصفوف الأخيرة فهم لا يسمعون جيدا، مما يجعلهم يعيقون الأستاذ في الشرح عن طريق استيقافه في كل لحظة بالنسبة للمهتمين من الطلبة أما غير المهتمين فلا يكترثون سواء سمعوا أم لا.
- كانت طريقة الشرح، شرح عنصر ثم إملاؤه على الطلبة، ثم التطرق إلى شرح العنصر الموالي ثم كتابته أيضا و هكذا...
- ما لوحظ على الأستاذ الاهتمام بعلامات الوقف فأثناء الإملاء كلما وصل إلى فاصلة يذكر فاصلة.
- الأستاذ يعتمد كليا على المذكرة فحتى عند الشرح يعتمد كثيرا عليها ، وكانت معلوماته محدودة فهو متقيد بما هو مدون فقط فيها.

ما لوحظ أيضا على الأستاذ، إعطاء المقابل الأجنبي للعنصر الذي يتناوله بالشرح، كما يعطي أيضا أمثلة كثيرة باللغة الفرنسية، و من المذكرة، وكما يقوم بكتابة المثال باللغة الأجنبية على السبورة مثل قوله:

– hier, il y’avait, fêté au village .

- Il avait fête au village hier .

- Il y’avait fêté hier au village.

أما بالنسبة للأمثلة باللغة العربية فلا نجد لها حظًّا وافرا عند الأستاذ، فربما مثلا لنوع الدرس أو لأسباب أخرى نجهلها، فقد أعطى مثلا باللغة العربية أثار ضحك الطلبة الذي استغربت منه كثيرا وهو:

"الجو صحو اليوم" فكلمة صحو أثارت عندهم الضحك و السبب مجهول؟، وأثناء الشرح يستغل الطلبة الأجواء لإثارة فوضى عارمة داخل المدرج بالحديث والضحك، بحيث نجد بعض الطلبة هم الآخرون يتذمرون وينزعجون من هذه الفوضى.

أثناء الشرح نجد بعض الطلبة يحدث عندهم خلط في المفاهيم ،بالرغم من أن الأستاذ يراعي نوعا ما التدرج من العام إلى الخاص. حيث تحدث مثلا عن المنيمات ثم أنواعها، ثم انتقل إلى المركبات و أنواعها ثم الإلحاق و أنواعه.ويتناوب الشرح بين الجلوس و الوقوف.

-يطرح الطلبة أسئلة فيما بينهم مثلا لم أفهم هذا؟ ما معنى هذا؟ لكن لا يطرحونها على الأستاذ، و هذا قد يعود إلى أسباب نفسية للطلبة (الخجل، عدم الثقة في النفس، الخوف من خيانة اللغة، الخوف من الأستاذ).

- لغة الأستاذ تطغى عليها العامية كثيرا أثناء الشرح خاصة مثل قول الأستاذ: "سافرت في الطائرة وَلاَّ في القطار وَلاَّ في الباخرة" .

تحليل الملاحظات المتعلقة بالأستاذ الثاني وفق معايير الجدول السابق:

شخصية الأستاذ: تبدو شخصية الأستاذ غير مقبولة عند معظم الطلبة ، ولا تبدو في ملامحه البشاشة والليونة لأنه يضع جدارا بينه وبين الطلبة، وهذا واضح في تعامله وتبدو عليه العصبية من حين إلى آخر.

–أما فيما يخص لغته فهي لغة عامية وهي خليط بين العامية والأجنبية أثناء الشرح، كما تظهر في لغته نبرة اللغة الأم، أما العربية الفصحى فلا نجدها إلا عند الإملاء، يتقيد نوعا ما أثناء الإملاء بالمصطلحات اللسانية و هذا لطبيعة المقياس، أما جانب الإشارات فهو لا يستعين بها إنما يستعين فقط بالسرد.

–**جانب الصوت:** الأستاذ ذو صوت منخفض جدا لحد أن الطلبة الجالسين في الصفوف الأخيرة لا يسمعون جيِّدا وخاصة مع جوِّ الفوضى الغالب على الحصة، أما فيما يخص وضوحه فهو صوت واضح لكن غير مسموع فقط.

المحور الثاني(طريقة التدريس):

يعتمد الأستاذ الطريقة التلقينية التقليدية في أغلب المحاضرات فهي عبارة عن حصص سرد المادة العلمية، ينعدم فيها النقاش ومشاركة الطالب.

الأستاذ منهجي لأنه يراعي التسلسل في عرض عناصر الدرس، كما يراعي أيضا التدرج لأنه يتقيد كثيرا بالمذكرة، كما تختلف كمية الشرح وكيفيته من عنصر إلى آخر، ومن درس إلى آخر.

–يعطي الأستاذ أثناء الشرح بعض الأمثلة لتقريب الفكرة أكثر إلى الطلبة حسب نوع الدروس وما يقاس على الأمثلة أنها قليلة نوعا ما مقارنة بالأستاذ الأول.

وفيما يخص جانب تقويم الدرس فالأستاذ لم يعط له حقا، بحيث يعتبر هو الطرف الوحيد الفاعل في الدرس، وغياب الطرف الثاني، فكيف يقيمه؟

– نجد الغياب التام لجانب التحفيز فهو يسرد فقط ولا يحفز الطلبة على المشاركة في الدرس ولا على الاهتمام بالمقياس.

-أثناء الشرح لا يستعين الأستاذ بالوسائل البيداغوجية خاصة السبورة ما عدا في حالة كتابة عنصر أو كتابة المثال باللغة الفرنسية، بغض النظر عما تلعبه السبورة من دور في ترسيخ المعرفة.

-إن الحجم الساعي للأستاذ يكفيه دائما لتقديم مادته العلمية وهذا في ظرف الساعة الأولى، أما نصف الساعة الثانية فتكون فترة راحة للطلبة وللانصراف من المدرج.

-الكم المعرفي طبعا محدود بمدى محدوديته في المذكرة لا زيادة ولا نقصان.

وجانب التنسيق والربط بين الدروس نجده قليل جدا إلى حد انعدامه، مما يجعل طلبته يظنون أن كل الدّرس مستقل معرفيا عن الآخر، ولا علاقة بينهما سوى أن مقياسا واحدا يجمعهما.

-يتقيد الأستاذ بكتابة عنوان المحاضرة على السبورة،وأثناء الوصول إلى عنصر من الدرس يقوم أيضا بتدوينه على السبورة.

المحور الثالث (الدرس):

جانب صحة المعلومات لها حضها عند الأستاذ، فهو يتقيد بإعطاء معلومات صحيحة عن محتوى الدرس، كما نجد أيضا مؤشر تناسق عناصر الدرس فهي تخضع لترتيب منطقي وتسلسلي، لكن ما نلاحظه فيه هو عدم الربط بين المعارف السابقة.

-يقوم الأستاذ نادرا بمراجعة خفيفة عن الدرس السابق عن طريق طرح سؤال أو سؤالين عنه، ثم الإجابة عنها في حالة عدم تجاوب الطلبة مع هذه الأسئلة، أما التمهيد للدرس الموالي فينعدم تماما، ويلجأ الأستاذ- في بعض الحالات- إلى استعمال التشجير (الرموز) في بعض الأمثلة التي يدونها على السبورة.

المحور الرابع (الأستاذ مع الطالب):

إن أسلوب الأستاذ وطريقته في الدرس لا تفتح مجالا لمشاركة الطلاب والتجاوب معه وهذا من سلبيات الطرائق التقليدية (التلقينية). فالطالب مستمع و متلق فقط، يغيب فيه جانب الانفعال والتفاعل مع الأستاذ، بحيث تفاعلهم الوحيد هو الطلبة فيما بينهم يطرحون أسئلة على بعضهم كما يطرحون تعليقات وانتقادات كثيرة عن الأستاذ.

يفتقر الأستاذ إلى كيفية استقطاب اهتمام الطلبة ،و هذا ما يظهر جليا في الفوضى العارمة التي تعم المدرج ،ففئة قليلة فقط من تهتم و هي تهتم من أجل جمع المادة التي ستُرَدُ إليه في الامتحان، كما يفتقر إلى القدرة على التبليغ و إيصال الأفكار إلى الطلبة، و من بين معوقات التبليغ نجد الفوضى، و عدم اهتمام الطلبة، واستيقافهم المتكرر له الطلبة لعدم سماعهم ما يقول.

-يقوم الأستاذ بتصحيح بعض الأخطاء المعرفية للطلبة الذين يتفاعلون مع أسئلته.

- تحليل ملاحظات طلبة الأستاذ الثاني وفق معايير الجدول السابق:

إن اختلاف الأستاذ(الثاني) عن الأستاذ (الأول) يعني بالضرورة اختلاف الطلبة كذلك، فهذا الاختلاف ينعكس بصورة أو بأخرى على الطلبة، وهذا ما لاحظناه اختلاف طلبة المجموعة (ب) عن طلبة (أ) وهذا نظرا لعلاقة التأثير والتأثر بين الأستاذ والطالب.

المحور الأول (الطالب مع الدرس):

إن طلبة الأستاذ الثاني مستقبلون فقط لكل ما يملى عليهم من معارف ونلاحظ انعداما تاما للطالب المحاور في أغلب طلبة هذه المجموعة، وهذا يعتبر من انعكاسات طريقة الأستاذ الذي لا يحفز الطلبة على الحوار والنقاش، فوحده المتكلم فقط في المدرج، وكذلك انعدام الآراء النقدية عن الموضوع ما عدا الانتقادات التي توجه إلى الأستاذ بين الطلبة فقط، دون طرحها على الأستاذ ما عدا (ارفع صوتك يا أستاذ نحن لا نسمع).

أما مؤشر المكتسبات القبلية فهو في حدود (الصفر) عند أغلب الطلبة لأن ليس لهم أدنى محاولة للبحث عن المعارف، ولا أدنى ثقافة في المقياس، فلو مثلا يعطي الأستاذ فكرة تمهيدية عن الدرس الموالي فربما نجد فئة من الطلبة يحاولون تحضير الدرس في المنزل عن طريق الاستعانة بمراجع لإثراء معلوماتهم حول هذا الدرس.

الشيء نفسه نجده بالنسبة لمؤشر ربط المعلومات، فنجد فئة قليلة فقط من لهم القدرة على الربط بين المعارف حتى وإن كان الأستاذ هو الآخر لا يقوم بهذه الخطوة، فكيف تطالب الطالب بذلك؟

الوصول إلى استنتاجات أو إعطاء أمثلة أو مشاركة الأستاذ بتفسيرات أو أسئلة، خاصية تنعدم كذلك عند أغلب طلبة هذه المجموعة ما عدا فئة قليلة جدا،و كذلك غياب عنصر التفاعل في الدرس.

المحور الثاني (شخصية الطالب):

نجد أغلب طلبة هذه المجموعة لديهم ثقة في النفس لحد المبالغة، وهذا ما يتجسد جليا في الجرأة التي يمتلكونها عن طريق خلق أجواء الفوضى دون أي خوف من الأستاذ، وكذلك ثقتهم التامة في استحالة تمكنهم من المقياس، وهذا ما يصور نفورهم و كراهيتهم للمقياس، وطبعا هناك بعض الاستثناءات بالنسبة للطلبة المهتمين بالمقياس، لكن نجد عند هذه الفئة الافتقار إلى الثقة الكاملة في النفس وذلك لعدم مشاركتهم في الدرس، وعدم تفعيلهم له (الدرس) بأسئلة أو استفسارات.

-افتقار الطلبة إلى معلومات أو مكتسبات قبلية عن الدرس، فكيف يمتلكون هنا ثقة في معلومات ينعدم وجودها عندهم؟، كما أن أغلب طلبة المجموعة لا يطرحون أسئلة -لا بثقة ولا بدون ثقة في النفس- ولا في السؤال؟، إذْ تتضح فيهم معنويات منخفضة بسبب إحباطهم من المقياس في الدرجة الأولى ، ومن الأستاذ في الدرجة الثانية.

– يتقبل الطلبة مجموعة من تعليقات وملاحظات الأستاذ بكل مرونة وعفوية، وهذا لأنهم لا يكترثون مطلقا لا بالأستاذ ولا بما يقوله.

–أما جانب الاهتمام بالمقياس فقد أكثرنا الحديث عنه في الملاحظات السابقة.

–لغة الطالب في هذه المجموعة هي خليط بين القبائلية والفرنسية والعامية بنسبة قليلة، أما الفصحى فهي تنعدم تماما، وهي لغة غير متزنة ومتقطعة جدا لحد لا يتمكن فيه الطالب من تركيب ولو جملة مفيدة بدون تذبذب أو أخطاء.

ونوع المصطلحات يطغى عليها الهجين اللغوي، و خاصة ظهور ظاهرة غريبة جدا وهي تعريب اللغة القبائلية (إعطاء كلمة قبائلية وزنا باللغة العربية)، وظهور الكلمات الدخيلة عن اللغة العربية خاصة منها الفرنسية.

يغطي معظم طلبة هذه المجموعة ضعفهم و نقصهم اللغوي ،باستعمال الإشارات وحركات اليد كثيرا وهذا لسد نقص الكلمات التي يعجزون عن إيجادها للتعبير عن أفكارهم.

المحور الثالث (أخطاء الطالب):

تطغى على لغة الطالب تركيبة متنوعة من الأخطاء، و يعود تفسير ذلك إلى مجموعة من الأسباب من بينها: – شخصية هذا الطالب المتهور والغير الجدي في قسم اللغة والأدب العربي، –أم أنه رد فعل بالنسبة لمعظم الطلبة الذين وجهوا إلى هذا التخصص المُكَرَّهَ عندهم دون أية رغبة في دراسته.– أم يعود بعض الشيء إلى الأستاذ الذي يقع هو الآخر في بعض الأحيان في نفس الأخطاء التي يقع فيها الطالب؟

وهنا نطرح علامة استفهام تتطلب بحثا معمقا جدا عن هذه الحالة التي تتكرر في كل عام بنسبة أكبر من سابقتها، و هي ظاهرة استثنائية خاصة بقسم اللغة والأدب العربي فقط؟!

إن معظم الطلاب تكثر لديهم الأخطاء دون الانتباه إليها ظنا منهم بأنها الصواب ، أو لأنهم لا يكترثون بها ، فكيف يهتم بتصحيح ما يبدوا له صحيحا؟

المحور الرابع (الطالب و الصعوبات التي يعاني منها):

من بين صعوبات الطلبة، صعوبة الفهم سواء من جانب فهم المصطلحات اللسانية أو من جانب فهم الأفكار، فغالبا ما يؤوِّلُون أفكارا معاكسة تماما لما يُريد الأستاذ قوله (الفكرة الصحيحة).

ونجد صعوباتٍ في التركيز، وفي علم النفس نجد تفسيرا لمعانات الطلية بعدم التركيز ، فله تفسير منطقي جدا فعدم الرغبة في مقياس معين أو تكوين خلفية سابقة عنه كـ(الصعوبة)، تتجسد فعليا في الطالب ويكون ذلك على شكل عدم التركيز وعدم الفهم، لكن رغم هذا فإننا نجد بعض الطلبة من يسعى إلى الفهم ويحاول الفهم بطريقة أو بأخرى، وهذا يختلف من طالب إلى آخر.

إن الضعف اللغوي الحاصل بين الطلبة ينعكس بصورٍ مختلفة عليهم ، ومن بينها صعوبة التعبير سواء التعبير عن الأفكار، أو صياغة أجوبة وأسئلة،وهذا ما نجده كذلك يبدو بشكل واضح جدا على معظم طلبة هذه المجموعة.

<u>تعليق على الملاحظات:</u>

إن ما يمكن قوله هنا في هذا التعقيب، هو وجود نقاط فارقة جدا بين الأستاذ الأول والأستاذ الثاني، وهذه النقاط تنعكس كذلك على الطلبة فنجد اختلاف بين طلبة المجموعتين، إلا انه هناك من العوامل أو من النقاط ما تكون على وجه التعميم لكلا المجموعتين وعلى وجه الخصوص الضعف اللغوي، وعدم مقبولية المقياس لدى الطلبة... وإلخ من الملاحظات التي تأتي من هاذين الجانبين، دون إغفال جانب الأستاذ و ما يلعبه من دور في العملية التعليمية ، إذْ تعد عملية التعليم "حدثا مركبا يتكون من مجموعة من العوامل" [9] ؛فالعملية التعليمية بغض النظر عن أقطابها الثلاث من معلم ومتعلم والمادة المعرفية ،إلا أن هناك عدة عوامل وعدة اعتبارات تدخل في هذه العميلة وفق هذه الأقطاب، فمثلا عند الطالب نجد الاعتبارات النفسية

[9] أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ، ط2،2009،ص50.

والاجتماعية، والثقافية التي كلها تلعب دورا في التحصيل المعرفي للطالب فنجد جانب الاستعداد فهو ضروري جدا، بحيث من هذه الزاوية نجد عدم تهيؤ الطلبة في السنة الأولى إلى تعلم مقياس اللسانيات العامة ،خاصة في هذه السنة التي تعتبر بمثابة سنة استكشافية للطالب عن المحيط الجامعي، فحبذا لو بُرمج المقياس في السنة الثانية بعد أن يكون الطالب قد ألف بعض المقاييس الغريبة عنه والتي بصورة أو بأخرى تكون لديه فكرة عن نوع المقاييس التي سيتطرق إليها الطالب مثل فقه اللغة الذي يعتبر بمثابة تمهيد للسانيات وقس على ذلك، بحيث تتدخل هنا خبرة الطالب السابقة وقدرته على الاستفادة من الأفكار التي تطرق إليها ،و استثمارها في مقاييس أخرى تشرك معرفيا و فكريا مع هذا المقياس، و هنا تتكون لدى الطالب القدرة على التفكير المجرد و قدرة كافية على تجاوز الصعوبات والعوائق التي تصادفه في تلقي المقياس.

ومن بين الاعتبارات أيضا نجد الفهم الذي يعد عند علماء النفس:" عاملا أساسيا في عملية التعلم، غير أن الفهم لا يتحقق بين المعلم والمتعلم إلا بتوفر شروط من أبرزها التجانس في النظام التواصلي، إذ أن العملية التعليمية في جوهرها هي عملية تواصلية"[10]، يتضح أن عملية الفهم تعتمد في الأساس على النظام التواصلي الواحد، و هذا نجده منافيا في بعض حالات تعلم المقياس، فنجد الأستاذ يعتمد نظاما تواصليا (تخاطبيا) بالغ التعقيد، و مصطلحات لسانية تفوق قدرة الطالب، مما يجعل هذا يؤثر سلبا على التحصيل لدى الطلبة لانعدام نظام تواصلي واحد، إذ لو أن الأستاذ يعتمد نظاما يتماشى مع قدرة الطلبة لغويا خاصة في السنة الأولى –لاعتبار المقياس غير مألوف– فحينها سنجد طاقة تحصيلية أكثر عند الطلبة، لكن ما لوحظ في الدراسة الميدانية هو العكس تماما، خاصة عند الأستاذ الثاني الذي يبذل محاولات قصد تحصيل أكبر و أنفع، وهذا بالاعتماد على التكرار بحيث يعتبر التكرار، عملية مساعدة و مرتبطة بالعوامل الأخرى بحيث :" اكتساب العادة اللسانية قائم أساسا على التكرار، تكرار التلفظ بمتوالية صوتية معينة، أو التلفظ ببنية تركيبية محددة... وهذه العادات اللسانية تكتسب عن طريق الممارسة الفعلية للحدث الكلامي في مواقف وسياقات مختلفة"[11].

[10] أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص54.
[11] أخمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص55.

المقابلة: من بين أدوات الدراسة التي استعنَّا بها في الدراسة الميدانية نجد المقابلة، فجرت المقابلة مع أستاذين يدرسان المقياس(اللسانيات العامة) للسنة الأولى، و كانت المقابلة بطرح مجموعة من الأسئلة، و هذا ما جاء فيها:

-**مقابلة مع الأستاذ(أ):** أجريت المقابلة مع هذا الأستاذ في ظرف يومين؛ الجزء الأول من المقابلة أجري في: يوم 14 أفريل 2013 على الساعة 14.30، و أجري الجزء المتبقي في اليوم الموالي أي 15 أفريل على الساعة 11.00، و هذا لظروف خاصة بالأستاذ، فكانت كما يلي حرفيا على لسان الأستاذ:

معلومات حول الأستاذ:

الجنس: أنثى

العمر :32سنة.

التخصص: لسانيات تطبيقية (تعليمية اللغات و تحليل الخطاب).

الخبرة المهنية: 7 سنوات(5سنوات مؤقت+ 2 بصفة دائمة).

عدد سنوات تدريس مقياس اللسانيات العامة :(سنتان).

س1/ ما رأيك في الوضعية التعليمية في جامعة بجاية؟

"فيما يتعلق بحال الوضعية التعليمية عامة فهي في الوسط، لا أقول ممتازة و لا ضعيفة، بل متوسطة، فهناك مواد يجري تعليمها تعليما فعالا، يتجاوب مع الطلبة، لكن هناك بعض المقاييس العكس تماما، الأستاذ يحاضر من جهة، و الطالب غائب الذهن تماما".

س2/ ما رأيك في نظام التدريس الجديد (ل.م.د)؟

"رأيي الشخصي فيما يتعلق بنظام(ل.م.د)، هو رأي سلبي تماما، قد نتساءل لماذا هذه النظرة؟ يكون الجواب أن هذا النظام خاصة مع إدراج بعض المقاييس السداسية هي جريمة في حق

الطالب، هذه المقاييس يستحيل تدريسها في مدة سداسي واحد، فحين يصل الأستاذ إلى جوهر هذا المقياس يتم حينئذ مباشرة استبدال هذا المقياس بمقياس آخر، كما أن بعض الأمور الإدارية فيما يتعلق بهذا النظام غامضة على الطلبة مثلا: مدى مطابقة شهادة الماستر(2) للماجستير ، وكذلك ما يتعلق بنظام الديون يجب توضيح كيفية تنفيذه للطلبة".

س4/ حول المقياس: ما رأيك في هذا المقياس (الأهمية)؟

1-"رأيي في المقياس هو: جدٌّ مهم سواء بالنسبة لطلبة التخصص نفسه وحتى طلبة التخصص الأدبي".

2-"كمادة علمية: اللسانيات علم قائم بذاته له منهجه، وموضوعه الخاص، يستحيل نفي صفة العلمية على اللسانيات".

3-" كمقياس يدرس: لم تمنح اللسانيات قدرها المستحق فيما يتعلق بها كمقياس للتدريس، فيما يتعلق بها كمقياس للتدريس، فيما يتعلق بها بالنسبة للسنوات الأولى، الملاحظ برمجة اللسانيات كمحاضرة فقط وقد غاب التطبيق رغم أهميته لتدعيم المحاضرة، ويشكل هذا عائقا في إنجاز المحاضرات وفق وقتها المبرمج، فالأستاذ المحاضر يلقي المحاضرة من جهة ويقدِّم أمثلة تطبيقية من جهة أخرى ويقدم مطبوعات، عسى كل ذلك أن يثمر".

س5/ أتلمسون صعوبة في هذا المقياس؟

"طبعا الصعوبات موجودة، أهمها كثرة ما قيل وألف فيه، خاصة المؤلفات المترجمة والعربية إذْ يحس الباحث أو الأستاذ بأنه قد دخل متاهة لانهاية لها من المصطلحات المختلفة والمتشعبة لمفهوم واحد وهذا خطير على البحث العلمي أساسا وعلى تدريس اللسانيات".

س6/ هل لكم اطلاع على الدراسات المستجدة في اللسانيات؟ وهل تؤثر هذه المستجدات في المقررات الدراسية؟

"لنا اطلاع متواضع على الدراسات المستجدة في اللسانيات و لها بالغ الأثر في المقررات الدراسية، لكن الملاحظ أن البرامج المقدمة من إدارة القسم لا تزال تتحدث عن دي سوسير وأتباعه، في حين أنه قد ظهرت حديثا نظريات ودراسات مجددة في المجال، ويجب إدخالها للمقرّرات وتدريسها للطلبة، حتى لا نتقوقع في دراسات القرن الماضي".

س7/ هل مقرر السنوات الثلاث (مرحلة الليسانس) لمقياس اللسانيات يخضع لتخطيط محكم؟

"لا تخضع المقررات اللسانية لأي تخطيط، فالملاحظ على برنامج اللسانيات س1 ل.م.د. فيه محور خاص بالمدارس اللسانية، ثم في السنة الثالثة ل.م.د هناك مقياس مخصص بأسره للمدارس اللسانية، فهذا تكرار فضيع جدا يؤدي بالأستاذ والطالب إلى الملل من تكرار نفس الدروس والمحاور".

س8/ هل المقررات تقتصر فقط على الجانب المعرفي دون الجانب الوظيفي؟

"افتقار جامعة بجاية إلى مخبر للغات يجري فيه توظيف المفاهيم النظرية التي ألفناها في اللسانيات، إذْ حفظناها عن ظهر قلب، لكن لازلنا نجهل كيفية تفعيلها في الواقع".

س9/ هل المحتوى المقرر في اللسانيات يتوافق مع طاقات الطلبة؟

"إنّ محتوى اللسانيات لا يتوافق مع طاقات كل الطلبة، إذ معظم المفاهيم اللسانية هي مفاهيم مجردة تحتاج جهدا من الطالب حتى يصل إلى فحواها الفعلي، وهذا يؤدي بهم إلى النفور أحيانا من تخصص علوم اللسان".

س10/ هل الكم المعرفي المتواجد فيه يتلقى مقبولية لدى الطلبة من حيث الفهم والاستيعاب أم أنه مجرد حشو و تكديس للمعلومات فقط؟

"الكم المعرفي المتواجد فيه يتلقى مقبولية عند بعض الطلبة من ناحية الفهم والاستيعاب لكن عند البعض الآخر من الطلبة يكدسون هذا الكم و يخزنونه لغرض الامتحان فقط، بل وأحيانا يحفظونه عن ظهر قلب ليستظهروه على أوراق الامتحان دون تعديل أو تغيير (رد البضاعة)".

س11/ هل الكم المعرفي يتماشى مع الحجم الساعي أم يتنافاه؟

"الكم المعرفي هذا لا يتماشى مع الحجم الساعي المقرر للمادة خاصة إن تعلق الأمر بالمقاييس السداسية".

س12/هل الحجم الساعي يتناسب مع معامل المقياس؟

" إن الحجم الساعي المخصص للسانيات لا يتماشى أبدا مع معامل المقياس، إذ خصصت محاضرة اللسانيات لطلبة س إل.م.د. مرة واحدة في الأسبوع دون حصص تطبيقية".

س13/هل نتائج الامتحان بالنسبة لك كأستاذ معيار لتقييم الطالب؟

"إن نتائج الامتحانات ليست معيارا لتقييم الطالب، لأن علامة الامتحان لا تعكس المستوى الفعلي للطالب، فعن تجربتي الشخصية، هناك طلبة قد تنبأت لهم بعلامات ممتازة نظرا لتفاعلهم مع المحاضرة، لكن بعد تصحيح الامتحان فوجئت بعلاماتهم الضعيفة".

س14/ كيف تفسرون غياب حصص التطبيق في السنة أولى؟

"إن غياب حصص التطبيق في مادة اللسانيات يعود في الحقيقة إلى أسباب بيداغوجية، عدم توفر قدر كاف من القاعات، وكذلك غياب المخابر اللّغوية التي تستلزمها حصص التطبيق في مادة اللسانيات".

س15/ هل المقياس كمادة علمية يفرض طرائق معينة لتدريسه؟

"إن الطبيعة العلمية المجردة لمادة اللسانيات تفرض على الأستاذ أن يتبع طريقة الإلقاء من جهة، عرض التعاريف و المفاهيم اللسانية من جهة، من جهة ثانية يلزم على الأستاذ دائما التأكد من وصول هذه المفاهيم إلى أذهان الطلبة فيحاورهم و يناقشهم فعن تجربة شخصية، أخصص غالبا في المحاضرة سؤالا عن الفهم أشجع الطلبة على الإجابة عليه ومنحه 5 نقاط زائدة في الامتحان تشجيعا مني لهم على الحوار والمناقشة، وكذلك لِجَسِّ نبضهم في فهم اللسانيات".

س16/ هل تتقيد باستعمال المصطلحات اللسانية وهل تطالب الطلبة بها؟

"أنا كأستاذ من المفروض عليَّ الالتزام بالمصطلحات اللسانية لأنها جوهر اللسانيات، لكن لا يمكنني أبدًا فرض ذلك على الطلبة، فمنهم من يلتزم بها، ومنهم من لا يفعل".

س17/ هل ما يقدم من معارف في السنة الأولى والثانية تعتبر كافية لبناء أرضية ثابتة في اللسانيات تفتح من خلالها آفاقًا لاختيار علوم اللسان كتخصص؟.

"إن ما يقدم من معارف فيما يتعلق باللسانيات في السنة أولى والثانية لا تعتبر كافية لبناء أرضية ثابتة في اللسانيات ذلك أن غياب المخابر اللغوية يحصر اللسانيات في مجال التنظير والتجريد، وهي بذلك عرضة لينساها الطالب بمجرد نهاية العام الجامعي، دون أن يبني أرضية تمهد له الطريق للاستمرار في السنوات المقبلة ،وعلى الأستاذ الذي سيدرسه في المستقبل أن يعيد أولا تشييد تلك الأرضية التي من المفروض بقاؤها صامدة منذ السنة الأولى".

س18/ ما هي الأهمية من تدريس هذا المقياس؟

" إن لتدريس اللسانيات أهمية فائقة إذ تعود بفائدة كبيرة سواء على مدرسها أو طالبها، فالمدرس الذي يزاول تعليم هذه المادة يكتسب زخما معرفيا ثريا جدا يمكنه من فهم مستجدات النظريات اللغوية المطبقة في مجال التعليم سواء من الابتدائية إلى الثانوية وحتى في الجامعة، أما بالنسبة للمتعلم فاللسانيات يرقى لمستوى تعليمه و تحصيله للمعارف اللغوية وحتى العلمية الدقيقة".

س19/ ما هي الصعوبات التي تواجهك في تدريس هذا المقياس؟

" الصعوبات التي تواجهني في تدريس مقياس اللسانيات، أجد نفسي أحيانا في المحاضرة كمن يتكلم لغة غريبة على الطلبة الذين يبدون عدم الفهم للمادة لذلك أضطر إلى تقديم أمثلة كجهد خاص مني لتقريب المفاهيم إلى أذهان الطلبة ولفت انتباههم إلى المادة وجعلها أكثر تشويقا".

المقابلة مع الأستاذ (ب): أجريت هذه المقابلة مع هذا الأستاذ في ظرف ساعة تقريبا، وذلك يوم 15 أفريل 2013م، على الساعة 11.20 سا، وكانت نفس الأسئلة التي طرحت على الأستاذ الأول وجاءت إجاباته وفق ما يلي:

السن:35 سنة.

الجنس: ذكر.

التخصص: دراسات لغوية نظرية (ماجستير جامعة الجزائر).

الخبرة المهنية: 9سنوات، عدد سنوات تدريس المقياس 07 سنوات.

س1/ ما رأيكم في الوضعية التعليمية في جامعة بجاية؟

"نرى أن الوضعية التعليمية في جامعة بجاية وضعية دون المتوسط ،نقص فادح في التأطير البيداغوجي، عدم الأخذ بعين الاعتبار الكفاءات العلمية، افتقار القسم إلى مكتبة متخصصة".

س2/ ما رأيكم في نظام (ل.م.د)؟

" هذا النظام لا يتوافق مع الإمكانيات المادية والبيداغوجية المتاحة في الجامعة، ضف إلى ذلك التدريس بنظام السداسيات المستقلة يضعف التحصيل العلمي عند الطالب، كما أن عدد الإطارات المتخرِجة يفوق متطلبات سوق العمل، شخصيا لو توفر الدولة الإمكانيات الأساسية (مكتبات، مخابر خرجات ميدانية، ملتقيات، أيام دراسية..) سيكون هناك طائل من هذا النظام، أما في الوقت الحالي ومع قلة الإمكانيات ، فالنظام القديم أفضل على الأقل الطالب يملك الوقت الكافي للاطلاع والبحث وتحضيره بحوثه ومذكرته".

س3/ ما رأيك في اللسانيات؟

" رأيي في اللسانيات كعلم: هو علم قائم بذاته له أسسه ونظرياته وأعلامه، يتفرع إلى مجالات عدة تمس الفرد والمجتمع لعلم النفس اللغوي، و علم الاجتماع اللغوي؛ أما كمقياس مهم جدا في

تخصص اللغة والأدب في نظامL.M.D.، يمكن اقتراح تدريس ما يسمى باللسانيات الحاسوبية، السياحية، حيث يمكن استثمار الدرس اللساني في سوق العمل كالسياحة التي تقرب اللغات وبالتالي التقريب بين الثقافات والمجتمعات"

س4/ أتلمس صعوبة في هذا المقياس؟

"أجده مقياسا ممتعا وأتعامل مع المراجع والمصادر المكتوبة في إطار هذا العلم (باللغة العربية أو الفرنسية) بكل سهولة".

س5/هل لكم اطلاع لا بأس به في ما هو مستجدة في اللسانيات؟ وهل تؤثر في المقررات؟

"لدي اطلاع لا بأس به في ما هو مستجد في اللسانيات والدراسات اللغوية المعاصرة، وأكيد أن هذا الاطلاع سيؤثر إيجابا في تحديث المحاضرات والتطبيقات الموجهة للطلبة".

س6/ هل مقرر السنوات الثلاث يخضع لتخطيط محكم؟

" هناك نوع من الموضوعية في إعداد برنامج اللسانيات وبناء مفاهيمه وترسيخها عند الطالب على مدى ثلاث سنوات ولكن هناك إشكالية في مقياس المدارس اللسانية الذي يدرس في السنة الثالثة بعد مقياس لسانيات النص في السنة الثانية إذن ليس هناك تسلسل منهجي في عرض المفاهيم".

س7/ هل الكم المعرفي المتواجد في المقياس يتلقى مقبولية لدى الطالب؟

" أول انطباع يخرج به الطالب في السنة الأولى هو أنه مقياس صعب الاستيعاب و جاف نظرا لحدته و تجريديته، لذا نقترح أن يكون هذا المقياس مرافقا للطالب في كل سنوات الليسانس حتى يتحكم في مصطلحاته."

"لا نجد عند أغلبية الطلبة هذا الاستعداد العلمي و حتى البيداغوجي لتلقي اللسانيات (غياب التفاعل)".

س8/ هل الحجم الساعي يتناسب مع المقرر؟

"الحجم الساعي ضئيل جدا مقارنة بمصطلحات ومفردات المقياس الكثيرة و تشعب مدارسه".

س9/ هل نتائج الامتحانات بالنسبة لك كأستاذ، معيار لتقييم الطالب؟

" علامة الامتحان في أغلب الأحيان لا تمت بصلة إلى المستوى الفعلي للطالب، بدليل أن مفردات المقياس متصلة فيما بينها، ولكن في كثير من الأحيان ما يحدث الطالب قطيعة فعلية مع السنة السابقة بكل مقاييسه".

" هذا يترتب على مدى التنسيق بين الأستاذ المحاضر والأستاذ المطبق وعدم التنسيق يؤثر سلبا على التحصيل المعرفي للطالب".

س10/ ما رأيك في غياب حصص التطبيق في المقياس؟

"غياب التطبيق هو خطأ منهجي سيؤثر سلبا على استيعاب المقياس"

س11/ هل المقياس كمادة علمية يفرض طريقة معينة للتدريس؟

"المقياس يجب أن يدرس بطريقة منهجية وعلمية:

- يجب التعريف بالمقياس،مفردات المقياس،المراجع المتصلة بالمقياس،علاقة المقياس بالمقاييس الأخرى، كيف يمكن الاستفادة من المقياس نظريا وتطبيقيا (عمليا)".

س12/ هل تتقيد باستعمال المصطلح اللساني وتطالب به الطالب؟

"إلى حد كبير يجب التقيد بالمصطلح خاصة المقابل الأجنبي وطريقة كتابته الصحيحة وأطالب الطالب بالشيء نفسه".

س13/هل الكم المعرفي المقدم في السنوات الأولى كافٍ لاختيار علوم اللسان كتخصص؟

" الكم المعرفي والعلمي المقدم في سنتين غير كافٍ لطمأنة الطالب ليختار تخصص علوم اللسان".

س14/ الصعوبات التي تواجه تدريس المقياس وماذا تقترح كبديل؟

"الصعوبات:- كثافة البرنامج وضيق الوقت.

- غياب ما يسمى في ل.م.د المرافقة البيداغوجية وهي مهمة جدا في عملية التنسيق والمتابعة العلمية للأساتذة والطلبة معا".

"نقترح ضرورة تفعيل ما يسمى بلجان التنسيق والمرافقة البيداغوجية".

- **التعليق على المقابلة:**

نجد الأساتذة في إجاباتهم صريحين جدا، وتحمل موضوعية، وهي إجابات جد مثرية، وتبدي اختلاف وجهات النظر إلى بعض القضايا (الأسئلة) ،فكل واحد منهما تناولها من زاوية نظره، ووفق ما يحمله من خبرة في الميدان، فالأستاذ (أ) أجاب عن الأسئلة بكل تفصيل ودقة، كما تطرق إلى جميع الأسئلة. أما الأستاذ (ب) فنجده قد ألغى بعض الأسئلة التي لا يراها مهمة، وكانت إجاباته محدودة بالنسبة للبعض منها، بالرغم من أنه يتمتع بخبرة أكثر من الأول، لكن رغم محدودية بعض الإجابات إلا أنها تحمل جوانب مثرية ومقنعة جدا لا تحتاج إلى تفصيل مطول فيها.

-تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة:

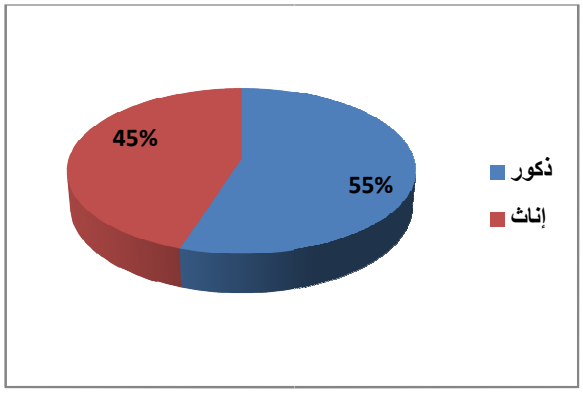
تم توزيع مجموعة من الاستبيانات على أساتذة تخصص علوم اللسان، ولم نخصص هنا أساتذة اللسانيات والمدارس اللسانية فقط، نظرا لعددهم القليل أربعة أساتذة، وسبب آخر كون الأساتذة الآخرون قد تطرقوا إلى تدريس المقياس في سنوات سابقة لهذه السنة، وكان عدد أساتذة التخصص هو 29 أستاذا وتم توزيع 26 استبياناً، ومن الاستبيانات ما تم جمعها وهناك البعض

الآخر لم تُردَّ إليَّ لأسبابٍ تعود إلى الأساتذة (النسيان، عدم ملأ الاستبيان...)، والمجموع المتحصل عليه هو 20 استبيانا.

1/ التعرف على المستجوب: وتتضمن أربعة أسئلة وهي:

1-الجنس: استهدفنا من تحديد جنس المستجوب الفئة الأكثر منها في التخصص (علوم اللسان) وكانت النتائج كما يلي:

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	11	%55
أنثى	9	%45



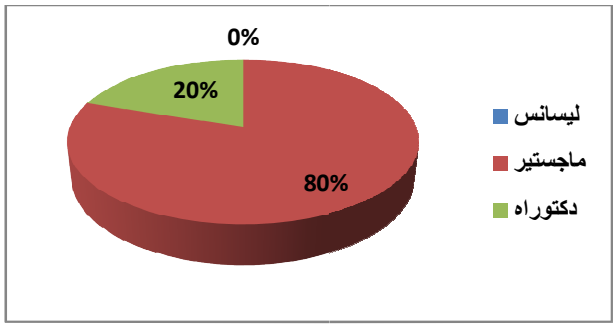
تمثل النتائج ارتفاع نسبة الذكور حتى -وإن كان الفارق قليلا (02) -فنجد عدد الأساتذة الذكور 11 أستاذا بنسبة 55%، وعدد الإناث هو 09 أي ما يعادل نسبة 45%.

ب/ الدرجة العلمية:

يستهدف هذا السؤال الدرجة العلمية للأساتذة ما بين الليسانس والماجستير والدكتوراه، لأنّها تلعب دورا هاما في التعليم الجامعي خاصة أننا نجد بعض الأساتذة خرجين جددا من درجة الليسانس فكيف للأستاذ هنا أن يدرس طالبا في مرحلة الليسانس؟ أي هُمَا في نفس الدرجة العلمية تقريبا؟.

وهذا يعود بطبيعة الحال إلى ضعف التأطير والنقص الفادح للتأطير في الجامعة خاصة فيما يخص تدريس حصص التطبيق ،فيستعينون بأساتذة الثانوي لتغطية ذلك النقص وكانت النتائج كما يدرجها الجدول الموالي:

الدرجة العلمية	العدد	النسبة%
ليسانس	00	00 %
ماجستير	16	%80
دكتوراه	04	%20

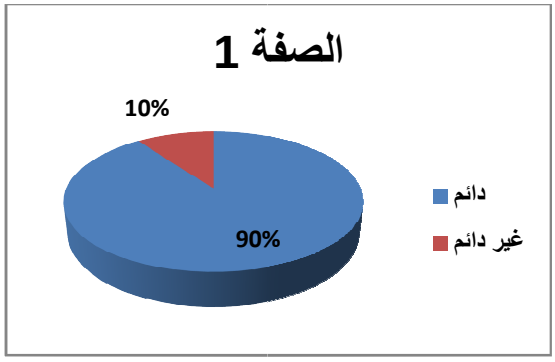


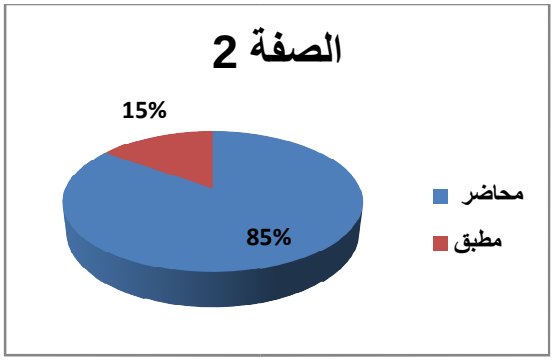
تشير نتائج الجدول إلى مؤشر إيجابي بالنسبة للدرجة العلمية للأساتذة المختصين في علوم اللسان، فنجد معظم الأساتذة متحصلي على شهادة الماجستير وهي تمثل نسبة 80% أي 16 أستاذا من بين العشرين، كما تشير النتائج أيضا إلى عدد الأساتذة المتحصلين على الدكتوراه هم (4) أي 20%، وهناك من المتحصلين على الماجستير وهم مسجلون في قسم الدكتوراه ما بين السنة أولى والسنة الثانية دكتوراه ، أما شهادة الليسانس فليس لها نصيب بين هذه النتائج وفي الحقيقة هذا ما يتطلبه الواقع أن يكون الأستاذ الجامعي حاملا لشهادة علمية من ماجستير ودكتوراه.

ج/ الصفة:

أدرجنا في هذا القسم نوعين من الصفة، صفة الأستاذ الدائم وغير الدائم، وصفة الأستاذ المطبق و المحاضر، و جاءت النتائج كما يلي:

	الصفة	العدد	النسبة%
(ص)1	دائم	18	%90
	غير دائم	02	%10
(ص)2	محاضر	17	%85
	مطبق	03	%15





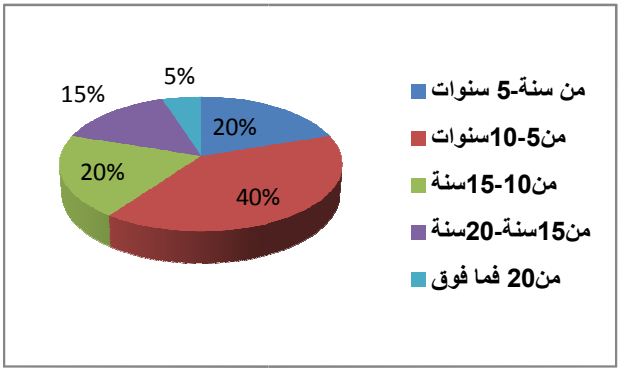
تعبر نتائج الجدول عن النسب المتعلقة بالصفتين: فنجد الأساتذة الدائمين يمثلون نسبة كبيرة في الجدول وهي نسبة 90%، في حين نجد نسبة الأساتذة غير الدائمين تقدر ب10.%، أما فيما يخص الصفة الثانية التي تمثل صفة المحاضر فنجد عدد الأساتذة المحاضرين 17 أستاذا أي ما يعادل نسبة 85%؛ إذ ما يلاحظ هنا أن معظم الأساتذة المحاضرين نجدهم مطبقين في نفس الوقت سواء للنفس المقياس الذي يحاضرون فيه أو مقياس آخر يطبقون فيه فقط، أما فيما يتعلق بالأساتذة المطبقين فقط فنجد 3 أساتذة تمثلهم نسبة 15% ، كما نلاحظ أيضا أن صفة الأستاذ المحاضر متعلقة ومرتبطة بصفة الدائم بحيث الأساتذة الدائمون هم أساتذة محاضرون في حين الأساتذة غير الدائمين مطبقين فقط.

د/ الخبرة المهنية:

تلعب الخبرة المهنية دورا فاعلا في العملية التعليمية، بحيث أن الأستاذ الذي يمتلك خبرة مهنية تكون له قابلية أكثر للتعامل بكل سهولة مع المادة المعرفية ،إذ يعرف كيف يلقيها على الطلبة وكيف يوصلها إليهم، وفي المقابل الأستاذ الذي يفتقر إلى الخبرة نجده يعاني بعض الصعوبات في التعامل مع المادة المعرفية وحتى مع الطلبة، لكن مع مرور الوقت ستزول هذه الصعوبات عند البعض منهم وتبقى عند البعض الآخر رغم طول الخبرة، فهذا يعود في الأساس إلى شخصية الأستاذ في حد ذاته، لهذا فحسب وجهة نظري الخبرة ليست مؤشرا كافيا لتقييم مدى كفاءة الأستاذ، فكيف يكتسب هذا الفرد خبرة إذا حرم من مناصب العمل؟ في حين قد يعمل بجدية و جهد أفضل من هذا الذي يملك الخبرة؟ كما أنه كيف لهذا الذي له الخبرة أن يسعى إلى تجسيد خبرته في ميدانه إذْ ما عَرف أن مكانه لا مُنازع له فيه، ولا مَزحزح له عنه؟ أليس في هذا تناقضٌ بين هذا وذاك؟.

ولقد اختلفت نتائج النسب بالنسبة للخبرة ،وهذا ما توضحه النتائج الموالية:

الخبرة المهنية	العدد	النسبة%
من سنة . 5 سنوات	4	%20
من 5 سنوات –10 سنوات	8	%40
من 10 سنوات– 15 سنة	4	%20
من 15 سنة – 20 سنة	3	%15
≥من 20 سنة	1	%5



إن ما يلاحظ عن الخبرة المهنية عند الأساتذة متفاوتة ،فنجد النسبة الأكبر هي من 5 إلى 10 سنوات بحيث تمثل 40%، ثم تليها نسبتين متساويتين وهما من سنة إلى 5 سنوات، ومن 10 سنوات إلى سنة، تمثل نسبة 20 %، ثم تليها نسبة أخرى وهي 15% بالنسبة للخبرة ما بين 15 سنة إلى 20 سنة، أما النسبة الأخيرة هي 05% وهي تمثل الخبرة 20 سنة فما فوق.

وتشير هنا النتائج إلى مؤشر إيجابي أيضا كون الأساتذة يتمتعون بخبرة مهنية معتبرة، من 5 سنوات إلى 15سنة، وكذلك بنسبة معتبرة بالنسبة للخبرة ما بين 15 إلى 20سنة، كما نجد كذلك الخبرة من 20 سنة فما فوق بنسبة مقبولة أيضا، وهذا لصالح الطلبة، فالإيجاب يعود بالدرجة الأولى على الطلبة الذين يحاولون الاستفادة من خبرة الأساتذة في الجانب العلمي.

وقد قسمنا الأسئلة الموالية في الاستبيان وفق محاور، وهي ثلاثة محاور كل محور يضم مجموعة من الأسئلة.

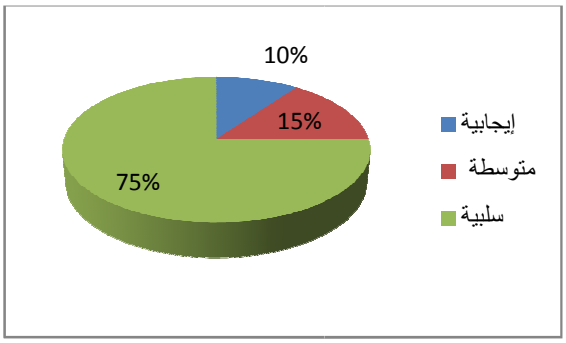
المحور الأول: (واقع التدريس):

يضم هذا المحور أسئلة تتعلق بالواقع العام للوضعية التعليمية في جامعة بجاية على وجه الخصوص، ثم كذلك حول نظرة الأساتذة إلى نظام التدريس الجديد (ل.م.د)، بسلبياته وإيجابياته، وهناك من الأساتذة من كانت إجاباتهم واقعية جدا وصريحة وتصور الواقع الحالي، وهناك من لاحظنا في إجاباتهم نوعا من التحفظ في الإجابة معتمدين الاختصار الشديد، أو تظليل الإجابات،- إن صح التعبير-وللأمانة العلمية لابد من عرض هذه الآراء كما جاء بها أصحابها.

1 كيف ترون الوضعية التعليمية في جامعة بجاية:

هذا سؤال صيغ على شكل مباشر، وكانت الإجابة متنوعة ومختلفة من شخص إلى آخر، لكن في تقييم الإجابات اعتمدت مؤشرين مؤشر الإجابات التي تقر بالسلب، ومؤشر الإجابات التي تقر بالإيجاب، وإجابات أخرى اختارت الموقف الوسط بين الأولى والثانية ،و هي كما يلي:

مؤشر الإجابات	العدد	النسبة
إيجابية	02	%10
متوسطة	03	%15
سلبية	15	%75



- الإجابات التي تنظر إلى الوضعية التعليمية في بجاية بنظرة إيجابية:

نجد نسبة قليلة من إجابات الأساتذة تعبر بالإيجاب 10%، وسنعرض بعضا من هذه الآراء (الإجابات):

- "مقبولة نسبيا بحسب الوضع الوطني العام".
- "تحتاج إلى بعض الآليات المضبوطة لدفع عجلة العلم الحقيقي، ومع ذلك فهي أفضل من بعض الجهات".
- "لا بأس بها"
- "على العموم حسنة بالمقارنة مع الجامعات الأخرى".
- الإجابات التي اختارت الموقف الوسط: تمثل نسبة 15%، وقد جاءت ببعض الآراء:
- "هي عموما في الوسط، لا تعلو مراتب الامتياز و لا تتدنى إلى دركات الضعف الشديد".

- "ما زالت تحتاج الكثير من الجهد الفكري العلمي، البيداغوجي".
- "في شكل منحنى حسب الدفعات وحسب السنوات، إذْ نجد درجة الاهتمام الكبير بالنسبة لطلبة الماستر، في حين تقل في المستويات الأخرى، وهذا يؤثر على المردود".

الإجابات التي تعبر عن الوضعية السلبية:

مؤشر السلب مرتفع جدا عند أغلبية إجابات الأساتذة وهي نسبة 75%، وسندرج بعضا من هذه الآراء:

- "دون المتوسط".
- مزرية لا تسر صديقا ولا تحزن عدوا".
- "لا أكون مثاليا إن قلت إن الوضعية التعليمية في جامعة بجاية معضلة تربوية كبرى، فالوضعية التعليمية تحمل كل مقومات الفشل سواء على مستوى الأساتذة أو على مستوى الطلبة والإدارة، وهذا ما يؤثر لا محالة على مستوى تحصيل الطلبة."
- " في تدهور مستمر ودون المستوى".
- "في تراجع".
- وضعية يرثى لها".
- صعبة".
- لسنا نحسد عليها."
- "غير طبيعية و تشكل استثناء في كل المجالات، المستوى العلمي دون المستوى المطلوب، المناخ المحيط بالعملية ملوث و غير صحي".

إن الآراء هنا لا تحتاج إلى أي تعليق فهي كفيلة بالتعبير عن ذاتها.

2 ما رأيكم في نظام التدريس (L.M.D)؟

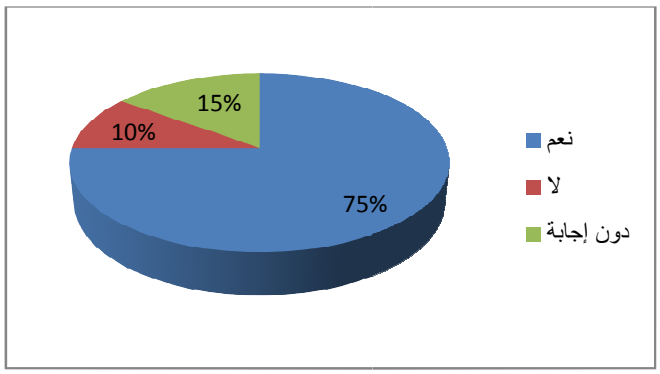
هذا السؤال فتح آفاقا عديدة للآراء، وقد استهدفنا السؤال خصيصا لكونه النظام المعتمد حاليا في قسم اللغة، وذلك قصد محاولة اكتشاف مدى فاعلية النظام في التحصيل العلمي للطلبة، وكانت آراء الأساتذة متنوعة أيضا، ولكن أغلبها تُرجح الكفة نحو أن النظام لم تتوفر له الشروط اللازمة لتحقيقه في جامعة بجاية، بحيث لم تهيأ له الوسائل و الميكانيزمات اللازمة لإنجاحه.

- وهناك كذلك ما يراه نظاما " لم يجهز بعد ولم يبلغ درجة النضج النظري حتى يُطبق، فهو لا يزال في مرحلة الطفولة (أخص الحديث قسم اللغات)".
- وأنه" يصعب ضبط وقته، ويمتاز بالسرعة في تنفيذ البرامج، فلا يَدع مجالا للمتابعة الضرورية" و"أنه كثيف المحتوى".
- وهناك آراء أخرى ترى بأنه "نظام لا يتلاءم والظروف الموجودة في جامعتنا" وهو "نظام لا يليق بنا".
- وهناك آراء رجحت الأفضلية للنظام القديم.
- وهناك من يرى بأنه لا يختلف كثيرا عن النظام القديم ما عدا في برمجة المقاييس السداسية.

3-هل اختياركم لتدريس المقياس يتم وفق كفاءات علمية في اللسانيات؟

تضمن هذا السؤال الجواب بنعم أو لا، كما فتحنا مجالا لإبداء آراء أخرى حول هذا السؤال، استهدفنا مدى مراعاة الكفاءة العلمية والتخصص في تدريس مقياس معين أو تدريس اللسانيات على وجه الخصوص، فغالبا ما ينعكس عدم مراعاة تخصص الأستاذ للمقياس الذي سيدرسه سلبا على المادة المعرفية ،وعلى التحصيل العلمي للطالب، وقد جاءت النتائج كما يلي:

هل يتم وفق كفاءة علمية	العدد	النسبة
نعم	15	%75
لا	02	%10
دون إجابة	03	%15



توضيح نتائج الجدول:

إن اختيار تدريس المقياس يتم وفق كفاءات علمية وهذا حسب تخصص الأستاذ ، وهذا ما تمثله نسبة 75%، بحيث أرفق الأساتذة معظم الإجابات بنعم بتعليقات سندرج بعضا منها و هي:

"أن الاختيار متعلق بمجال التخصص في الدراسات العليا للأستاذ+بطاقة الرغبات".

-"المقاييس المتعلقة بالتخصص لابد أن تُدرس من طرف أستاذ متخصص ، ففاقد الشيء لا يعطيه".

-لكن هناك حالات أين تفرض على الأستاذ مادة معينة نظرا للنقص الذي تعاني منه الجامعة في التأطير".

-"غير أننا لسنا أحرارا في اختيار المقاييس، بل تقدم لنا استمارة يطلب منا من خلالها كتابة المواد التي سبق أن درسناها، والمواد التي نود تدريسها ،وفي كثير من الأحيان تقدم لنا مقاييس لم ندونها قط في الاستمارة، رغم علمهم بتخصص كل أستاذ".

أما بالنسبة للإجابات بـ عدم مراعاة الكفاءة العلمية فهي 10%، حيث الأساتذة هنا أيضا قد أرفقوا الإجابات بتعليقات وهي:

-" ما دام أن تخصصي هو اللغة وأدب عربي فبإمكاني تدريس مقاييس أدبية ومقاييس لغوية".

-"يتم وفق رغبة الإدارة في إسناد مادة معينة إلى أستاذ معين".

أما بالنسبة للأساتذة الذين لم يجيبوا عن السؤال فتمثل نسبتهم 15%، ونجد من تعليقاتهم على ذلك ما يلي:

-"لدينا كفاية فيه، لكنني لم أختره، أحيانا كنا ولا نزال نوجه إلى تدريس مقاييس لا نطلبها وليست من تخصصنا، لأن اللجنة العلمية والإدارة لا توزع المقاييس وفق معايير موضوعية دائما، بل تتحكم فيها حسابات خاصة وتصفيات للحساب وأنانيات، مع الأسف الشديد".

-"ليس بالضرورة"

-"لا يمكن الإجابة بصورة قطعية"

أمام تعدد هذه الإجابات بين هذا وذاك، يقف الواحد منا وقفة حائر يتساءل: ترى أين الخلل هنا؟ هل يعود إلى تخصص الأستاذ بعينه الذي يشكل مشكلة في تحديد وجهة تخصصات المقاييس؟ أم يعود ذلك كما أورد البعض إلى الإدارة واللجنة المسئولة عن توزيع المواد؟.

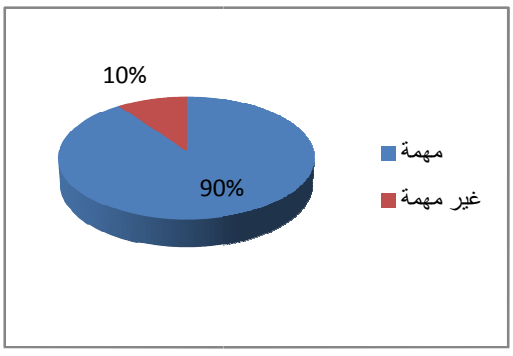
2- حول مقياس اللسانيات:

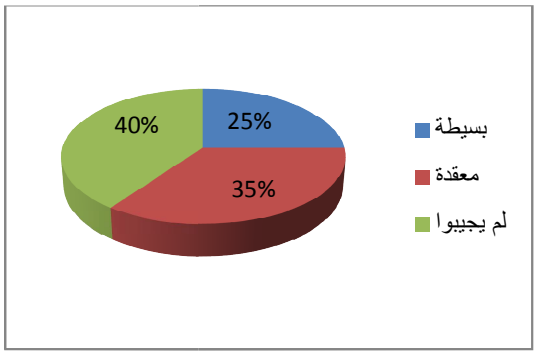
يتضمن هذا المحور مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالمقياس بصفة عامة، وأخرى متعلقة بالمقرر، وهذا وفق أسئلة متنوعة كل سؤال يستهدف نقطة معينة.

●ما رأيكم في مقياس اللسانيات؟

ينحصر هذا الجواب حول أهمية المقياس من عدمه، وكذلك مدى بساطة المقياس، أو تعقيده، فكان السؤال على شكل اقتراحات، وكانت الإجابات كما يلي:

	ما رأيكم في المقياس	العدد	النسبة
1	مهمة	18	%90
	غير مهمة	2	%10
2	بسيطة	05	%25
	معقدة	07	%35
	لم يجيبوا	08	%40





2-أتلمسون صعوبة في المقياس اللسانيات؟

يتضمن الجواب عن هذا السؤال نعم أو لا، وأرفقنا الإجابة بنعم مجموعة من الاقتراحات، والهدف من طرح هذا السؤال هو تحري حقيقة صعوبة المقياس أم لا، وكيف يراه الأساتذة صعبا أم لا، وكانت الإجابة كما يلي:

أتلمسون صعوبة في مقياس اللسانيات		
الجواب	العدد	النسبة
نعم	08	%40
طبيعة العلم	05	%62
كثرة ما قيل وكتب فيه	02	%25
غياب خلفية معرفية عنه	05	%62

تشير الإجابات إلى عدم صعوبة المقياس بنسبة60%، في حين نجد الإجابات التي تقر بصعوبة المقياس هي 40% ،وقد بررت إجاباتهم أو دعمتها ببعض الاقتراحات سواء الاقتراح الأول بنسبة 62% من إجمالي الإجابات بنعم (08). أو اختيار الاقتراح الثاني الذي يمثل 25%، أو الثالث بنسبة 62%، كما أنه هناك من الأساتذة من اختار اقتراحين معا مثل طبيعة العلم يشكل صعوبة، وكذلك كثرة ما قيل وألف فيه وهذا يشكل نوعا من صعوبة المقياس، والاختيارين معا مثلا نسبة 25%، ونجد أيضا اختيار الاقتراح الأول

والثالث معا المتمثل في غياب خلفية معرفية عن المقياس بنسبة 37%.

4-كيف ترون اللسانيات كمقياس للتدريس؟

تضمن السؤال فرعين فرع: سهل الاستيعاب أو صعوبة استيعابه، وفرع ثان هو الوضوح كون المقياس واضح، أو هو غامض ومعقد، و كانت الإجابات كما يلي:

كيف ترون اللسانيات كمقياس للتدريس		العدد	النسبة
1	سهل الاستيعاب	6	%30
	صعب الاستيعاب	12	%60
	دون إجابة	2	%10
2	واضح	5	%25
	غامض و معقد	5	%25
	دون إجابة	10	%50

تعبر نتائج الجدول عن مدى اختلاف وجهات نظر الأساتذة إلى المقياس فهناك من يراه مقياس صعب الاستيعاب وهي إجابة صريحة وفي الحقيقة تُصور الواقع الحقيقي للمقياس كونه مادة علمية صعبة، فمثلت النسب حوالي 30% ، في حين باقي الإجابات التي تُقّر بأن المقياس سهل الاستيعاب، وقد يكون فيه نوعا من التكلف لبعض الأساتذة و ليس حكما معمما على ذلك ومثلت النسب60% ،كما نجد أيضا الاستبيانات تجاوزت هذا الجانب من السؤال بعدم الإجابة عنه، وذلك بنسبة10%.

أما الفرع الثاني من السؤال والمتعلق بوضوح المقياس أو تعقيده ، فتُعبر كذلك نتائج الجدول عن نسبة 25% بالنسبة للإجابة عن وضوح المقياس، وتوازيها كذلك مع نفس النسب

لمن يرونه مقياسا معقدا بالنسبة 25%، في حين نجد نسبة مرتفعة تقدر بـ 50% من الاستبيانات لم تُجب عن السؤال.

تدل النتائج على شيء واحد وهو اختلاف زوايا نظر الأساتذة إلى المقياس، وقد تدخل في ذلك عدة اعتبارات مثل (نوع التخصص، الخبرة المهنية، كيفية التعامل مع المقياس...).

كما نلاحظ في السؤال أن بعض الأساتذة أرفقوا الجواب بتعقيبات كل حسب رأيه الذي أبداه، ونحن نذكر بعضا منها دون تخصيص الآراء وهي:

-"تتوقف السهولة على نجاح الأستاذ في تخيير المسائل الأساسية وتوضيحها للطلبة على نحو يضمن رسوخها".

-"كثيرا ما يلقى الأستاذ صعوبة في إيصال الفكرة إلى الطلبة نظرا لنظرتهم السلبية إلى المقياس باعتقادهم أنه مقياس صعب".

-"بحسب مستوى الطلبة".

-بالنسبة لي سهل لكني أجد صعوبة كبيرة جدا من طرف الطلبة لأنهم يحاولون التخلص

من المصطلحات رغم أهميتها ويطالبون بالتبسيط حتى يفقد العلم أهميته".

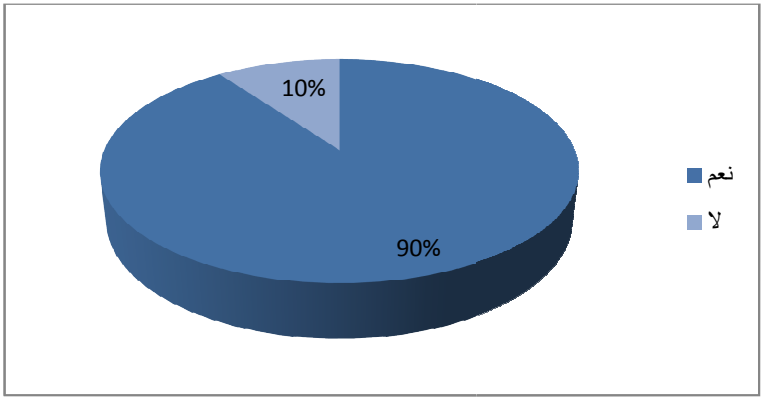
-"صعوبة تدريس المقياس يتعلق بجهل أغلبية الأساتذة بطرائق التدريس الحديثة".

-"المقياس سهل وواضح، فقط تكونت لدى الطلبة فكرة صعوبته وتعقده، فأصبحت تقريبا فكرة راسخة نجدها لدى كل جيل جديد من الطلبة".

5- ألكم اطلاع مستمر حول الدراسات اللسانية الحديثة؟

يستهدف هذا السؤال مدى انشغال الأساتذة واهتمامهم بالمستجدات الحاصلة في الميدان العلمي بصفة عامة، وبميدان تخصصهم على وجه الخصوص فكان الجواب بنعم أو لا، مع إرفاق السؤال برأيهم في هذه الدراسات، وكانت الإجابات كما يلي:

ألكم إطلاع حول الدراسات	العدد	النسبة
نعم	18	%90
لا	2	%10



تشير نتائج الجدول أن 90% من الأساتذة لهم اطلاع مستمر حول الدراسات اللسانية الحديثة، في حين نجد10% من هذه الفئة لا يواكبون المستجدات ولا يطّلعون عليها.

فيما يخص آراء الأساتذة حول هذه الدراسات فهي متنوعة حسب كل شخص، فنجد من بينها:

-"معقدة جدا، ينبغي أن ننتظر لسنوات حتى نفهم مضامينها المعرفية."

-"بعضها مكرر، وبعضها يحاول التدقيق في المسألة الواحدة، و يبحث في الجذور، والآخر نقد للتوجهات".

-"لا تزال تحوم حول قضايا المؤسسين الأولين للسانيات، ولم تستطع الانفلات عنها، ناهيك عن التخبط في تناول هذه القضايا".

-"في تطور رغم صعوبات الترجمة".

-"ينقصها ربط الرصيد العلمي للسانيات باللغة العربية الحديثة (إعلام، قانون، اقتصاد، مراسلات، عرائض، إشهار...)"

-"منها دراسات جادة، ومنها دراسات استهلاكية لما أنجز سابقا".

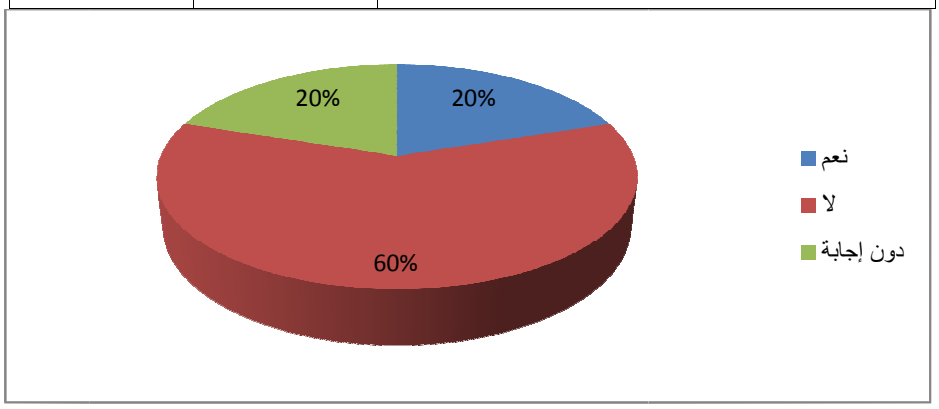
-" تعرف الدراسات اللسانية الحديثة تطورا لا نظير له، بحكم ما أفرزته الدراسات الغربية الحديثة من مناهج لسانية حديثة، يفرض علينا نحن كأساتذة أن نواكب هذه المستجدات".

من خلال هذه التعليقات نلاحظ مدى اهتمام بعض الأساتذة بالجديد من الدراسات اللسانية، و محاولتهم مواكبة الحدث اللساني والتطور العلمي على حد سواء.

6-هل المقرر الدراسي للمقياس يتماشى مع المستجدات؟

استهدف السؤال مدى مواكبة المقررات الدراسية للمستجدات العلمية من مادة معرفية أو من طرق ووسائل، ومناهج، وكان الجواب السؤال بنعم أو لا، مع فتح مجال للإدلاء بآراء أخرى، والجدول يوضح ذلك:

هل المقرر يتماشى مع المستجدات	العدد	النسبة
نعم	04	%20
لا	12	%60
دون إجابة	04	%20



تُعبر نتائج الجدول بشكل صريح عن عدم تماشي المقررات مع المستجدات الراهنة، وقد يعود ذلك إلى أسباب بيداغوجية كالاحتفاظ بالبرنامج القديم إذْ ما زال يدور في الدراسات اللسانية القديمة، دون أي محاولة لتحديث البرنامج وفق المستجدات التي تتماشى مع المقرر ومع طاقات الطلبة، ما عدا المحاولات الشخصية لبعض الأساتذة الذين يحاولون إثراء محاضراتهم أو دروسهم بالمستجدات، وهذا من اجتهاداتهم الخاصة فقط، وتمثل نسبة عدم مواكبة المقرر للمستجدات بـ60% ، في حين نجد نسبتين متوازيتين، وهي نسبة الإجابات بنعم وكذلك نسبة الاستبيانات التي لم تجب عن السؤال هي 20%، أما المجال الذي طرحنه للتعليق فتضمن بعض الآراء التالية:

-"إلى حدّ ما، وإن كانت المشكلة عدم استيفاء الدراسات السابقة جيدا، ثم الانتقال إلى نظريات أحدث، فلا يفهم هذا ولا ذاك."

-"كثيرا ما ألجأ شخصيا إلى زيادة معلومات من عندي لم ترد في المقرر الدراسي".

-"يجب استيعاب الدراسات المعاصرة ما بعد التداولية، ولسانيات النص وعلوم أخرى متفرعة عنها".

-"لأنه غير خاضع للتجديد والتحديث."

-" ما هو متعارف عليه أن المعارف ليست ثابتة، فهي في تطور دائم ومستمر، ولكن للأسف الشديد مازال مقياس اللسانيات يرتبط تدريسه بمفاهيم ومعارف ترتبط فقط بالمنهج التاريخي والمنهج الوضعي".

7- هل محتوى المقرر يتماشى مع طاقات الطلبة؟

إن المقرر الدراسي لأي مقياس كان لابد أن يُدرس جيدا قبل برمجته للتدريس ويكون وفق معايير تستهدف عدة جوانب: معرفية، وجوانب سلوكية، جوانب ثقافية، واجتماعية ولهذا

حاولنا جَسَّ النبض حول إذْ ما كان مقرر اللسانيات يتماشى مع طاقات وقدرات الطالب في السنوات الثلاث (مرحلة اللّيسانس)، وخرجنا بالنتائج الموالية:

هل المقرر يتماشى مع طاقات الطلبة؟						
السنة	الجواب	العدد	النسبة	الجواب	العدد	النسبة
سنة أولى	نعم	09	%45	لا	11	%55
سنة ثانية	نعم	13	%65	لا	7	%35
سنة ثالثة	نعم	12	%60	لا	08	%40

نلاحظ من نتائج الجدول أن هناك تباينا في الإجابات فنجد مثلا في السنة الأولى هناك من أجاب بأن المقرر يتماشى مع طاقات الطلبة وهي نسبة 45% ، في حين نجد الإجابات بـ لا تمثل نسبة 55% ،فيُرجح المؤشر إلى الكفة السلبية وهي عدم توافق المقرر مع طاقات الطلبة وهذا ما يشكو منه الطلبة أيضا ، إذ إن المعارف المقدمة تفوق طاقات فهمهم واستيعابهم، والمصطلحات اللسانية تفوق قدرتهم اللغوية.

أما السنة الثانية فالمؤشر يُرجح توافق المقرر مع الطاقات وهو مؤشر منطقي، لأن الطالب قد تعود على المقياس وعلى المصطلحات اللسانية ، ويمثل ذلك نسبة 65% ، في حين نجد نسبة عدم التوافق تمثل 35%.

أما في السنة الثالثة فالمؤشر هو الآخر هنا يشير إلى توافق المقرر مع طاقات الطلبة بنسبة60%، في حين نسبة عدم التوافق تمثل 40%.

8- هل المقرر يتماشى مع الحجم الساعي؟

أنه لمن الغالب أن نجد مقياسا كثيف المقرر وفي نفس الوقت نجد الحجم الساعي لا يكفي ولو لإنجاز نصف هذا المقرر، ويعتبر هذا من سلبيات نظام (ل.م.د)لاعتماده على المقاييس السداسية، فينتهي السداسي ولم تنجز منه عشرة دروس، وبيداغوجيا يُعتبر الطالب قد

اكتسب هذا المقرر، لكن للأسف العكس فهذا ليس لصالح الطالب الذي لم يتحصل حتى على نصف المقرر.

هل المقرر يتماشى مع الحجم **الساعي**	العدد	النسبة
نعم	04	%20
لا	16	%80

نلاحظ من نتائج الجدول أن المقرر لا يتماشى مع الحجم الساعي وهذا ما تؤكده نسب الجدول بحيث تمثل81% من الإجابات التي تُقر بعدم تماشي المقرر مع الحجم الساعي، في حين نجد نسبة قليلة من الإجابات بنعم أي المقرر يتماشى مع الحجم الساعي وهي 20%، كما توضح النتائج اختلاف وجهات نظر الأستاذة إلى هذا المقرر، كما نجد البعض منهم قد دعم إجابته بتعليقات، وكانت معظم التعليقات تدعم تماشي المقرر و سنعرض بعضا منها:

-"رغم أن مقياس اللسانيات لطلبة السنة الأولى هو مقياس سنوي ليس سداسي ،إلا أن الحجم الساعي (محاضرة في الأسبوع دون تطبيق) غير كافٍ لانجاز البرنامج".

-"محاضرات مهمة قد لا نتطرق لها بحكم ضيق الوقت، وغياب التطبيق اللسانيات كمقياس".

-"لأنه أحيانا نجد محاضرة دون تطبيق وأخرى تطبيق دون محاضرة".

9-ما رأيكم في غياب حصص التطبيق في مقياس اللسانيات في السنة الأولى؟

إن الحكم الغالب هو أن حصص التطبيق تدعم حصص التنظير كما تغطي نسبة معينة من العجز أو النقص في حصص التنظير، واعتبار التطبيق ضرورة لترسيخ المادة المنظرة عنه، وما هو ملاحظ في المنهاج هو غياب حصص التطبيق لمقياس اللسانيات العامة في السنة الأولى، نظرا لأهمية المقياس، ومدى حاجته للوقت وكذلك للتطبيق فيه، وقد جاءت معظم

إجابات الأساتذة مُنتقدة لهذا الخطأ المنهجي (البيداغوجي) لغياب حصص التطبيق، وسنعرض بعضا من هذه الإجابات لإثراء التحليل أكثر:

-"كارثة هي العلامة الدالة على أن إدارتنا الجامعية لا تولى لهذا المقياس أي اهتمام".

-"خطأ كبير، فالمادة جديدة، الطلبة بحاجة إلى فرز ما يدرسون، وتأكيد ما قرؤوا، وتحديد الآليات و استيعابها و ضرورة مطالعة مضامينها".

-" كانت موجودة سابقا، لم أعرف بغيابها إلا الآن، لأني لم أدرسها منذ 2009، رغم أني مختصة في اللسانيات."

-"هنا الطامة الكبرى لأن السنة الأولى بمثابة الركيزة والأساس لتكوين الطالب وغياب التطبيق يعني نقص الاستيعاب الجيد للمادة."

-"شيء غير منطقي لأن المادة جديدة على الطالب، فهو بحاجة إلى حصص تطبيقية للتحكيم والتركيز على بعض المفاهيم والمصطلحات التي يصعب فهمها في المحاضرة."

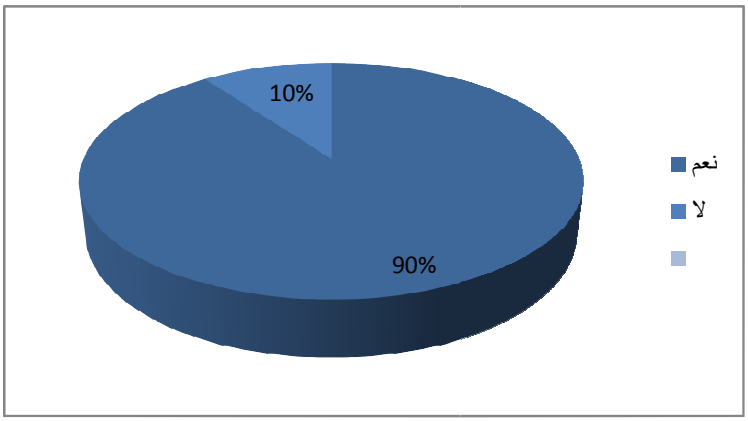
-"إن غياب حصص التطبيق في اللسانيات يعود بالسلب على الأستاذ المحاضر، وعلى الطالب، إذ يجد الأستاذ نفسه مجبرا على إلقاء المحاضرة من جهة وتدعيمها بالأمثلة التطبيقية من جهة أخرى، أما الطالب فحدث ولا حرج عما يعانيه."

-"قرار غير صائب لأن المادة مهمة، وفيها كثير من الجديد، ودون تطبيق يتعذر تذليل صعوبات المادة والإحاطة بموضوعاتها".

10-هل تتقيدون باستعمال المصطلحات اللسانية أثناء الدرس؟

إن لكل علم مصطلحات، فاللسانيات كمادة علمية لها مصطلحاتها الخاصة بها ومفاهيمها، وقد استهدف هذا السؤال مدى التزام الأساتذة بهذه المصطلحات، وقد جاءت الإجابات كما يلي:

هل تتقيدون بالمصطلحات	العدد	النسبة
نعم	12	%60
لا	00	%00
نوعا ما	8	%40

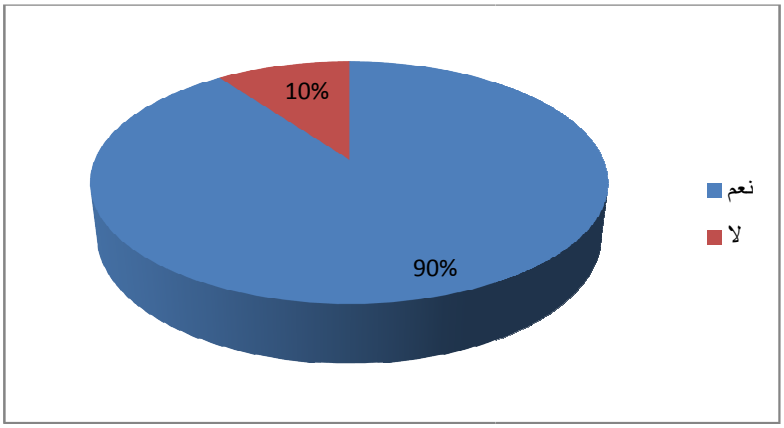


نلاحظ أن معظم الأساتذة يتقيدون باستعمال المصطلحات اللسانية ،وهذا حسب ما جاءت به النتائج وكانت النسبة 60%، لكن في الحقيقة ما نلاحظه هنا هو نوع من التكلف من الأساتذة، بحيث الدراسة الميدانية تُقر بعكس ذلك أي أن معظم الأساتذة لا يتقيدون بالمصطلحات اللسانية إلا ما ورد منهم عفويا، في حين نجد الإجابات الوسط التي تقرر بالتقيد نوعا ما فهي نسبة معتبرة كذلك وهي 40%، في حين تنعدم الإجابات بـ لا أي التي تقرر بعدم التقيد بالمصطلحات اللسانية، كما نجد أيضا أن الالتزام بالمصطلحات اللسانية يختلف من أستاذ إلى آخر، وتدخل في ذلك بعض الجوانب من بينها جانب الخبرة المهنية، والإطلاع الواسع على الدراسات اللسانية فالخبرة والمطالعة الدائمة تُكسبان الأُستاذ الملكة اللسانية (المصطلحات اللسانية)، والواقع يعكس عكس ذلك كون افتقار بعض الأساتذة إلى جانب المطالعة وحتى الخبرة.

11-هل تطالبون الطالب بهذه المصطلحات اللسانية؟

إن الواقع العلمي لمقياس اللسانيات يفرض على الأستاذ الالتزام بالمصطلحات اللسانية كما في المقابل يفرضها على الطلبة، ويوضح الجدول النتائج الموالية:

هل تطالبون الطلبة بها	العدد	النسبة
نعم	18	%90
لا	2	%10



وفق نتائج الجدول نلاحظ أن أغلبية الأساتذة يطالبون الطلبة بالمصطلح اللساني وهذا تمثله نسبة 90% من الإجابات، في حين نجد نسبة قليلة جدا من تُقر بعدم مطالبة الطلبة بها وهي نسبة 10%، لكن ما يقال هنا هو كيف يطالب الأستاذ الطالب بالمصطلحات اللسانية وهو في الأساس لا يتقيد بها؟

12-ما الأهمية من تدريس هذا المقياس؟

استهدفنا هذا السؤال بالتحديد، الاستفادة من بعض الآراء التي سيقدمها الأساتذة كي نتمكن لاحقا من تعميم هذه الآراء في عناصر موالية في هذه الدراسة، وقد تنوعت الإجابات عن

هذا السؤال حسب اختلاف الأساتذة وحسب الخلفيات المعرفية لكل أستاذ و كانت بعض الآراء كما يلي على حد تعبيرهم:

-"لأنها مادة من صميم حياة المتعلم والمفكر، لأن اللّغة ومفاهيمها وقضاياها تعني الجميع (خاصة الجوانب التطبيقية منها)".

-"إن تدريس اللسانيات من شأنه أن يجعل الطالب الجزائري مكافئا لغيره من طلبة الدول المتقدمة، إذ تضعه على نفس الخط الذي يسير عليه أقرانه من الدول المتطوّرة، فيواكب بذلك مستجدات العصر، كما أن اللسانيات هذه تزوده بزخم معرفي و بمعلومات عن اللغة، تمكنه من خوض غمار أي بحث لغوي كان."

-"استثمار الحصيلة المعرفية للسانيات في اللغة العربية المعاصرة، علوم اللسان عموما تعتبر من علوم الرسائل في فهم النصوص وخاصة القرآن والحديث والشعر، لكي يحسن العمل بها، ومن خلال النهوض بالمجتمع".

-"هي مقود حركة البحث العلمي في العلوم الإنسانية، فما بالك بالعلوم اللسانية فهي أكثر من أساسية".

-"أساس لكل منهاج".

-"هو الدراسات اللغوية الحديثة، يمثل مفتاحا لمعظم المقاييس عبر كل سنوات التكوين".

-"لأنه يمثل دراسة اللغة من وجهة نظر جديدة ونحاول مقاربتها بما توصل إليه علماء اللغة العرب، حتى لا يشعر الطلبة بوجود الهوة بين بحوث العرب، و الغرب على حد سواء."

13- ما هي الصعوبات التي تواجه تدريس المقياس؟

استهدفنا من هذا السؤال التعرف على بعض الصعوبات التي يوجهها الأساتذة في تدريس المقياس، ومما لا شك فيه أن هذه الصعوبات تختلف من أستاذ إلى آخر، كما أن بعض

الأساتذة لا يجدون أبدا صعوبات في تدريس المقياس، وهذا حسب ما تدل عليه إجاباتهم، وكانت التعقيبات أو الإجابات عن هذا السؤال كما يلي عند البعض منهم:

-"ندرة حصص التطبيق، اكتظاظ المدرجات مما يعيق عملية التواصل."

-"تحديد المفاهيم، لكثرة الاصطلاحات و تنوع الترجمات."

-"البعد الفلسفي التجريدي في الدراسة أحيانا (الغلوسيماتيكية)".

-"ضعف مستوى الطلبة يتطلب جهودا كبيرة جدا".

-"عدم تركيز الطلبة والاهتمام بأمور لا علاقة لها بالعلم، وانصرافهم عن مطالعة الكتب، وهذا ما يجعل المادة غريبة عن الطالب، مما يدفع بالأستاذ الشعور بأن ما يقدمه لا يهم الطالب فيحس بالملل".

لم نقتصر على بعض النقاط فقط في تحليل هذا السؤال، لأنه تناولنا هذا الجانب كعنصر جوهري في المباحث الموالية وبحيث سنتناوله بدراسة معمقة.

•المحور الثالث: حول الطالب:

اقتصرنا في هذا المحور تناول ثلاث نقاط فقط متعلقة بالطالب ولم نشأ أن نوسع فيه أكثر، حيث حيز التوسع قد شغلته المحاور السابقة، كما أنه سنوجه استبيانا خاصا بالطلبة فهم الوحيدين من يعبرون بكل صدق عن لسان حالهم، بحيث نجد اختلاف زوايا نظر الأساتذة إلى الطلبة، فهناك من ينظر إليها بكل موضوعية ومنطقية، وهناك من ينظر إليها بكل ذاتية وإجحاف، وهذا للأسف ما يصوره الواقع الحالي لتعامل الأستاذ مع الطلبة، وكذلك كيفية تقييمهم لهم، فهي وضعية مأساوية يُرثى لها من كلا الطرفين (الأساتذة، والطلبة على حد سواء).

1-كيف ترون تعامل الطالب الجامعي مع اللسانيات في السنوات الثلاث؟

يتمحور السؤال هنا حول كيفية تعامل الطالب مع اللسانيات بصفة عامة وهذا من جانبين، جانب الاهتمام أو عدم الاهتمام، وجانب آخر هو كيفية تعامله معه هو يحبه، أو يكره أي –هو مجبر فقط عليه–، وهذا خلال السنوات الثلاث (مرحلة الليسانس)، وكانت الإجابة كما يلي:

السنوات	الاقتراح	العدد	النسبة	الاقتراح	العدد	النسبة
سنة أولى	باهتمام	5	%25	دون اهتمام	15	%75
	بحب	4	%20	بكره	16	%80
سنة ثانية	باهتمام	5	%25	دون اهتمام	15	%75
	بحب	5	%25	بكره	15	%75
سنة ثالثة	باهتمام	18	%90	دون اهتمام	2	%10
	بحب	8	%40	بكره	12	%60

تعبر نتائج الجدول عما يلي:

- السنة الأولى:

نجد هنا معظم الأساتذة يرون عدم اهتمام الطلبة باللسانيات وتمثل ذلك نسبة 75%، في حين نجد نسبة قليلة ترى بأن هناك من الطلبة من يهتم وهي بنسبة 20%، وما يقال هنا أن هذه الأحكام ليست مطلقة لأنها تختلف من طالب إلى آخر، فهناك من يهتم وهناك من لا يهتم.

أما فيما يخص جانب تعامل الطلبة مع المقياس بكل حب فهي نسبة قليلة جدا، وهي نسبة 20%، في حين نسبة كراهية الطالب للمقياس هي 80%.

- السنة الثانية:

الحكم نفسه عند معظم الأساتذة ممن يُقر بعدم اهتمام الطلبة بالمقياس وهذا بنسبة 75%، في حين نسبة قليلة تُعبر عن الاهتمام به وهي25%.

أما فيما يخص جانب حب الطلبة للمقياس فهو قليل جدا وهذا ما تمثله نسبة 25% ،في حين تشير نسبة كراهيته إلى 75%.

- السنة الثالثة:

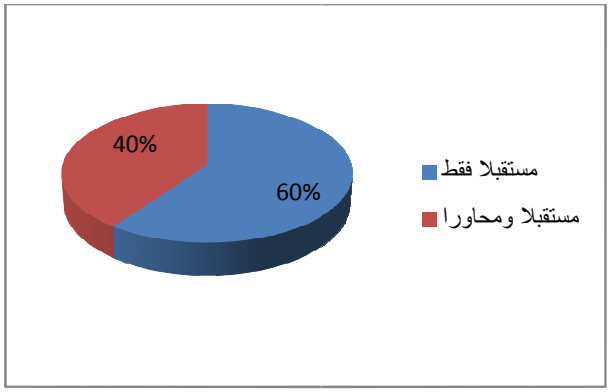
تشير النتائج هنا عكس السنوات السابقة بحيث تمثل نسبة الاهتمام بالمقياس 90% ، وهذا قد يعود مثلا لكون السنة الثالثة سنة التخصص وبالتالي لابد من اهتمام الطالب قدر المستطاع بكل المقاييس، في حين نجد نسبة عدم الاهتمام قليلة وهي حالة استثنائية عند بعض الطلبة وهي تمثل نسبة 10%.

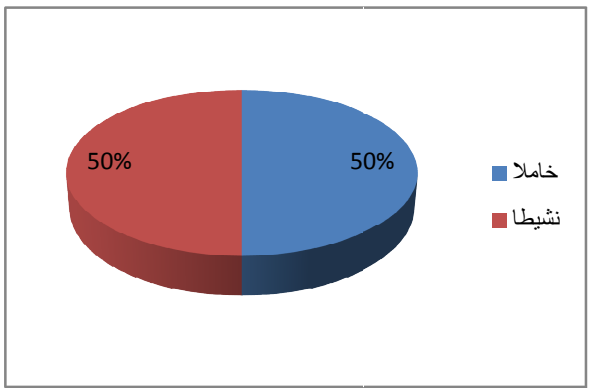
أما جانب حب الطلبة لهذا المقياس فنجده بنسبٍ متفاوتة، فنسبة التعامل مع المقياس بكل حب تمثل 40%، في حين نجد نسبة التعامل مع المقياس دون حب كون الطلبة مضطرين فقط إلى التعامل مع المقياس هي 60%.

ما يلاحظ هنا هو تناسب نسبي مع للجانبين الاهتمام والحب، بحيث إذا ارتفع مؤشر الاهتمام بالمقياس ارتفع معه مؤشر حب المقياس، في حين نجد عكس كذلك، إذا ارتفع مؤشر عدم الاهتمام و ارتفع معه مؤشر كراهية المقياس.

2- **كيف يتلقى الطالب المقياس؟**السؤال يحمل مجموعة من الاقتراحات من بينها إذا ما كان الطالب مستقبلا فقط للمقياس، أو أنه يتحاور ويستقبل في نفس الوقت، ومن زاوية أخرى، كيفية يتلقى الطالب المقياس هل هو خاملا (ينعدم فيه التفاعل كليا)، أم أنه نشيطا (يتعامل مع المقياس بنشاط و حيوية)، وتشير الإجابات إلى ما يلي في الجدول:

	كيف يتلقى الطالب المقياس	العدد	النسبة
ص 1	مستقبلا فقط	12	%60
	مستقبلا و محاورا	8	%40
ص 2	خاملا	10	%50
	نشيطا	10	%50





نلاحظ من نتائج الجدول أن معظم الآراء تُرجح الكّفة إلى كون الطالب مستقبلا فقط، بحيث يتلقى المعارف فقط دون أي حوار ونقاش أي –دون تفاعل في الدرس–، وهذا ما تمثله نسبة 60%، في المقابل نجد نسبة أخرى ترجح المؤشر إلى كفة الطالب المستقبل والمحاور معا، أي أن الطالب هنا يتفاعل و ليس مجرد مستقبلٍ فقط، وهذا ما تمثله نسبة 40%.

أما الصفة الثانية، وهي كون الطالب يتلقى المقياس خاملا تعبر عنها نسبة50% وهي نسبة مكافئة للصفة المقابلة لها ،وهي كون الطالب يتلقى المقياس بكل نشاط (نشيطا) وهي 50% أيضا.

3/ هل تجدون تجاوبا من الطلبة مع المعارف الجديدة؟

فتح هذا السؤال المجال لبعض الآراء، وهي تختلف أيضا من أستاذ إلى آخر وقد جاءت بعض الآراء كما يلي:

- "بعض الشيء".
- "غالبا لا".
- "نجد التجاوب هنا عند طلبةٍ يُعدون على الأصابع".
- "أكيد هناك إقبال من طرفهم وتساؤل عن المحتوى".
- "لا تجاوب إنما يظل الخمول والإهمال سيد الموقف حتى يحين الامتحان فيتم الإعداد له بكل عشوائية، من غير أن يعي الطالب ما يقرأ إذ لا يهمه سوى العلامة."
- "قليلون هم من يتجاوب".
- "كثيرا".
- "أحيانا وليس دائما وعند البعض".
- "أحيانا نعم إذا أحسنا تقديم المعلومات، وجعلنا الطالب يشعر بقيمتها الفعلية".

ما يقال هنا عن إجابات الأساتذة، فهناك من يرى تجاوب الطلبة مع المقياس ومع الأساتذة وهناك من يرى العكس تماما، فأين الخلل هنا؟ على الرغم من أن كما أسبقنا الحديث فطريقة الأستاذ وشخصيته تلعب دورا في تفاعل الطالب مع الأستاذ والمقياس معا، وهذا ما ينعكس بكل وضوح في إجابات الأساتذة، والتعقيب الأخير لأحد الأساتذة يدعم قولي هذا.

تحليل الاستبيانات الموجهة للطلبة:

ما دامت الدراسة تعتمد وتخصُ بجانب تعليمية اللسانيات، فأن الطلبة كطرف أساسي في هذه العملية التعليمية وكذلك كمحور جوهري في هذه الدراسة ،كان لابد من تقديم استبيان للطلبة يضم مجموعة من الأسئلة موزعة على مجموعة من المحاور، وإن كان يبدو هذا الاستبيان كبيرا نوعا ما إلا أنه مُستهدف حيث تناولنا أسئلة كثيرة قصد جمع أكبر عدد من المعلومات والبيانات حول موضوع الدراسة.

تم تخصيص هذا الاستبيان لطلبة السنة أولى نظام ل. م. د، لاعتبارهم مقبلون على مقياس جديد لم تسبق لهم أية خلفية معرفية، واعتبار السنة الأولى السنة التمهيدية للتعليم الجامعي ،الذي يظم مجموعة من المقاييس المتنوعة المعارف والتوجهات الفكرية، وكذلك باعتبار آخر كون السنة الأولى هي السنة الوحيدة التي يُدَرَس فيها هذا المقياس.

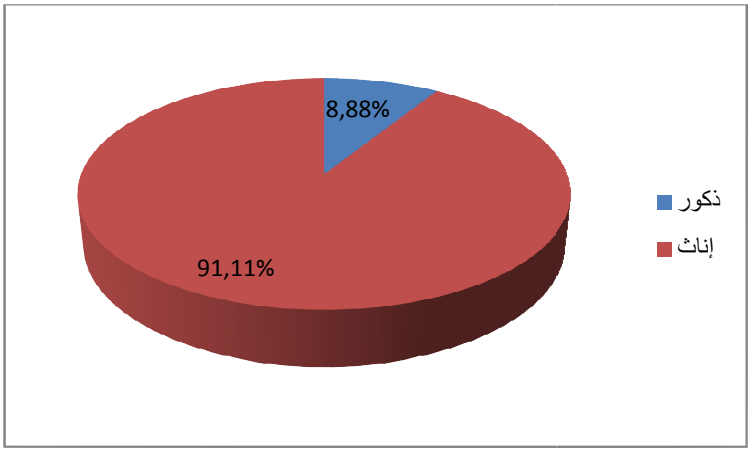
تم توزيع الاستبيانات على مجموعة من الطلبة تمثل نسبة معينة من مجموع الطلبة، حيث لا يمكن توزيع الاستبيانات على جميع الطلبة نظرا لمجموعة من الظروف من بينها ظرف الوقت ،إذ كلما وُزعت استبيان على طالب ما يطلب يومين أو أكثر حتى يجيب عنه، وظرف آخر كون مجموعة من الطلبة يرفضون قبول الاستبيان لعدة أسباب ويجدون أعذارا متنوعة مثل كونهم لا يستطيعون الإجابة ، وعذر آخر هو أنهم لم يفهموا الأسئلة وآخرون أنهم لا يعرفون كيف يجيبون، فمن خلال كل هذه الظروف تم توزيع 90 استبيانا وذلك عن طريق توزيع 30 استبيانا على المجموعة الأولى، و30 على المجموعة الثانية و30على المجموعة الثالثة، بحيث لقينا صعوبة كبيرة في جمع وتوزيع الاستبيانات التي استغرقت أكثر من 20 يوم في التوزيع والجمع معا، ولحسن الحظ أنني تمكننا من جمع كل هذه الاستبيانات (90استبيان)، وقد حاولنا قدر المستطاع التقيد بالأمانة العلمية التي تتطلب نقل الآراء المعطاة في الاستبيان كما هي، حيث تجدر الإشارة هنا إلى أن بعض الطلبة من أجاب على كل الأسئلة، و منهم من أجاب على البعض وتخلف عن البعض الآخر، وتوصلنا من خلال الإجابات إلى ما يلي:

•تحليل المعلومات المتعلقة بالمستوجب:

تضمن هذا العنصر مجموعة من الأسئلة تتمحور بالخصوص عن الطالب مثل الجنس، البكالوريا المتحصل عليها، التوجه إلى اختصاص اللغة والأدب العربي.

أ-الجنس: بعد عملية إحصائية لعدد الذكور والإناث، خرجنا بأن عدد الإناث يفوق عدد الذكور والجدول الموالي يمثل نسبة كل فئة (ذكور/ إناث).

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	8	%8.88
أنثى	82	%91.11

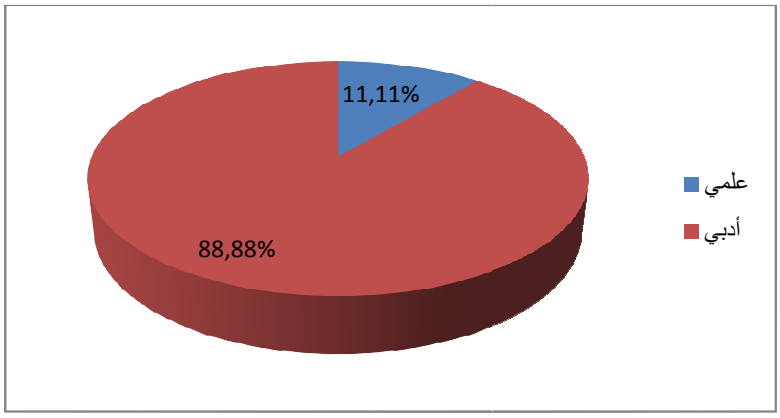


من خلال هذا يتبين لنا أن عدد الإناث أكثر من عدد الذكور، سواء من خلال الاستبيانات أو من خلال العدد الإجمالي للطلبة في السنة الأولى في قسم اللغة والأدب العربي في جامعة بجاية.

ب/ البكالوريا المتحصل عليها: إنّ طرح هذا السؤال يستهدف التعرف على نوع البكالوريا المتحصل عليها، مما يُوضح قدرات الطالب من الجانب الأدبي فالمتحصلون على بكالوريا في

الأدب يعني أنهم قد درسوا الأدب دراسة مخصصة نوعا ما فتوجههم إلى التخصص يكون طبيعي وهو تكملة التخصص الذي بدؤوه في الثانوية، أما المتحصلين على بكالوريا علمي فيعني افتقارهم نوعا ما إلى هذا التخصص، بحيث نجد معظم الطلبة من تخصص الأدب (بكالوريا أدب) وهذا ما يمثله الجدول الموالي:

نوع البكالوريا	العدد	النسبة
علمي	10	%11.11
أدبي	80	%88.88



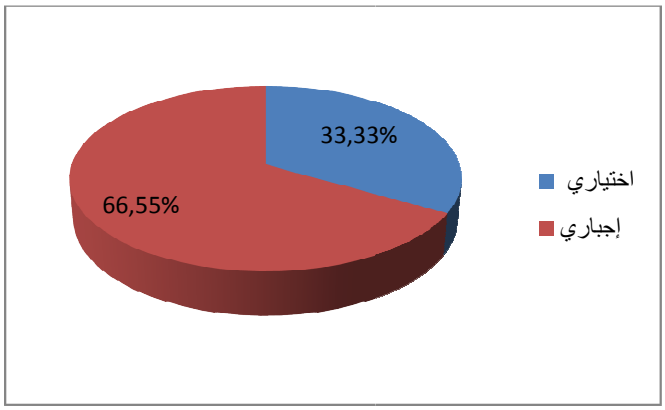
من خلال النتائج المُتوصل إليها، فقد بلغ عدد الطلبة المتحصلين على بكالوريا في الأدب 80 طالبا أي نسبة 11% ، في حين الطلبة المتحصلين على بكالوريا في التخصص العلمي بلغ 10 أي ما يعادل نسبة 80%.

ج-التوجه إلى الاختصاص (اللغة والأدب العربي):

إن الهدف الأساسي من طرح هذا السؤال على الطلبة يلعب دورا جوهريا في مسار الطالب الجامعي ، فالتوجه إلى التخصص المرغوب ينعكس بالإيجاب على الطالب من جميع النواحي كالناحية النفسية، بحيث يدرس الطالب التخصص عن قناعة وبمعنويات مرتفعة مما

يؤثر في ناحية التحصيل المعرفي، فكلما أحب التخصص بذل مجهودات أكثر فيه، وسعى إلى اكتسابه وبالتالي تكون نسبة التحصيل فيه مرتفعة ،في المقابل التوجه إلى الاختصاص عن كره ينعكس على الطلبة بالسلب ، مما يسبب النفور من التخصص عن طريق كثرة الغياب أو الرسوب فيه، أو إعادة السنة مرارا وتكرارا، أو دراسته فقط من أجل نيل شهادة ورقية من أجل التوجه إلى ميدان العمل، بهدف التخرج والتخلص من الجامعة. والجدول الموالي يمثل نسبة التوجه إلى الاختصاص سواء عن طريق الاختيار أو الإجبار.

التوجه ل الاختصاص	العدد	النسبة
اختياري	30	%33.33
إجباري	60	%66.55



من خلال الجدول، يتضح لنا أن هناك نسبة معتبرة من الطلاب من توجه إلى هذا التخصص بكره دون رغبة وبنسبة 33% أي ما يعادل 30 طالبا أي ثلث العدد من (90). وفي المقابل نجد 60 طالبا أي نسبة 66% وجهوا إلى التخصص المرغوب، وهذا ما نجده في قلة من التخصصات توجيه الطلبة إلى تخصصات غير مرغوبة فيها قصد سياسة ملأ الفراغ أي- سد النقص الذي يعاني منه التخصص فيوجه إليه الطلبة مكرهين-، وكما أنه من الأمور التي لا يغفل عنها: أنه التخصص الذي توجه إليه أكبر نسبة من الطلبة، وذلك لاعتبارات من بينها:

توجيه أصحاب المعادلات الضعيفة (من 10 إلى 11)، في حين نجد معظم التخصصات لها موازين ومعايير محددة للتوجه إليها، مثل معيار المعدل المرتفع من (13 فما فوق).

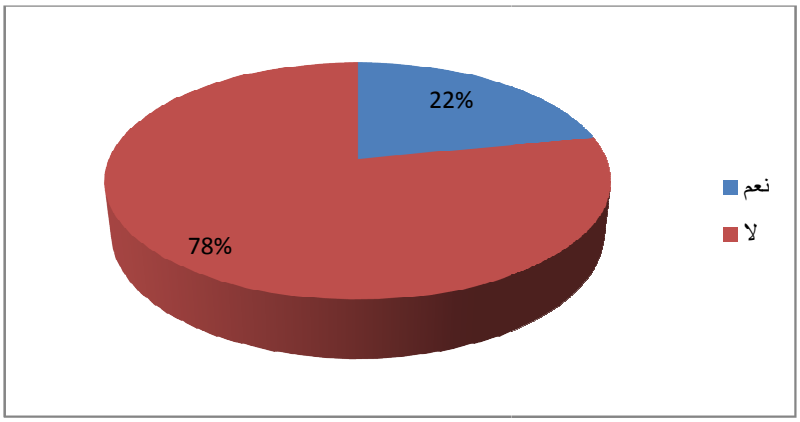
المحور الأول: حول مقياس اللسانيات:

يندرج في هذا المحور المعنون بـ حول مقياس اللسانيات مجموعة من الأسئلة، تحمل مجموعة من المعطيات حول المقياس التي تؤثر بطريقة أو بأخرى على التحصيل العلمي للمقياس، وتتمثل هذه الأسئلة فيما يلي:

أ-أتحب مادة اللسانيات العامة؟

ليس كل مقياس يُدرج أو يُبرمج للدراسة يلاقي نفس نسبة المقبولية أو التجاوب من الطلبة، فهناك من المقاييس من تلاقي تجاوبا وتفاعلا من الطلبة وبالتالي تحصيلا ملحوظا، وفي المقابل البعض الآخر نجد نسبة معتبرة من النفور منه وعدم التجاوب لها الأسباب تعود وتختلف من طالب إلى آخر، مما يلاحظ فيه تحصيل ضعيف أو ينزل إلى تحت الضعيف جدا، وتم إدراج هذا السؤال وفق الإجابة عليه بنعم أولا وسؤال ثانوي هو لماذا، فان كانت الإجابة بنعم فلماذا والشيء نفسه للإجابة بلا، وكانت الإجابة نحو ما يلي:

أتحب مادة اللسانيات العامة	العدد	النسبة
نعم	20	%22
لا	70	%78



من خلال نتائج الجدول يتبين لنا أن نسبة كبيرة من الطلبة لا يحبون مقياس اللسانيات العامة بحيث وصلت نسبتهم 78 % أي ما يعادل 70 طالبا، وهذا يعود لعدة أسباب من بينها أسباب متعلقة بالمقياس، وأسباب أخرى متعلقة بالطلبة وأسباب متعلقة بالأساتذة(من حيث كيفية تقديم هذه المادة، وكيفية التقييم...)، ونجد نسبة قليلة من الطلبة من يحبون المقياس وتمثل نسبة 22% أي ما يعادل 20 طالبا، وهذا أيضا يعود إلى أسباب معينة لدى الطلبة تختلف من طالب إلى آخر، هذا فيما يخص الفرع الأول من السؤال (نعم/ لا)، أما فيما يخص السبب فهناك من الطلبة من أجاب عليه، وهناك من تجاهله، أما من أجابوا فقد تنوعت الإجابات فسندرج بعضا منها:

- الإجابات بنعم كان السبب ما يلي:" أحب المقياس لأنه مقياس لا يعتمد كثيرا على الحفظ".
- " لأن الأستاذ يقدم لنا المادة بطريقة نستطيع استيعابها".
- "لأنني أفهم فيها عكس بعض المقاييس لا أفهم فيها مطلقا مثل الشعر".
- أما الإجابات بـ لا فكان التفسير كما يلي:
- "لأنها مادة صعبة جدا".
- "الأستاذ يُفْهِمُ نفسه فقط لا ينزل إلى مستوانا".

- "مادة صعبة الفهم".
- "مصطلحاتها غريبة جدا ولا أفهمها".
- "تحتاج إلى تركيز شديد".

- **ب/ألك ميول للبحث في هذه المادة والمطالعة فيها؟**

يهدف السؤال إلى الكشف عن مدى اهتمام الطلبة بالمقياس ومدى محاولتهم المطالعة فيه، وميولهم للبحث فيه قصد الاستفادة منه، وبطبيعة الحال تختلف هنا الميول والانطباعات المأخوذة عن المقياس من طالبٍ إلى آخر، وكان السؤال على شكل نعم/لا، ثم تَلّي كل إجابة (نعم/لا) مجموعة من الاقتراحات التي تَستكشف بطريقة أو بأخرى الأسباب من وراء كل إجابة.

ألك ميول للبحث في هذه المادة و المطالعة عنها؟					
الجواب	العدد	النسبة	الجواب	العدد	النسبة
نعم	30	%33	لا	60	%66
–تجد متعة عند البحث والمطالعة.	10	33%	–تعددالمدارس اللسانية و نظرياته.	10	16%
– تفهم ماتقرأ بكل وضوح.	5	%16	– صعوبة المصطلحات اللسانية.	30	%50
– محاولة فهم المقياس و استيعابه.	15	%50	– طبيعةالمفاهيم، مفاهيم مجردة.	20	%33

تبين نتائج الجدول عدم ميول نسبة كبيرة من الطلبة إلى البحث في هذا المقياس والمطالعة فيه، فكانت نسبة النفور منه وعدم الرغبة فيه حوالي 66% أي ما يعادل 60 طالبا، في حين نجد نسبة الطلبة الذين يميلون إلى البحث فيه 30طالبا أي نسبة 33%. وكانت الإجابة مُرفقة بالاقتراحات حسب ما يلي: الاقتراحات المتعلقة بالإجابة بنعم فالسبب الأول الذي يجعل الطالب يميل إلى البحث في المقياس هو جانب المتعة، إذ يجدون متعة في البحث باعتبار المقياس جديد عنهم كليا وقُدِرت نسبة الإجابة عن هذا الاقتراح بـ 33% أي 10 من الطلبة، أما فيما يخص الاقتراح الثاني المتمثل في فهم ما يقرأ بكل وضوح فكانت قليلة حوالي 16% أي 5 طلاب ،وهي نسبة تمثل الطلبة الذين لديهم القدرة على فهم واستيعاب المقياس(المقروء عن المقياس)، أما النسبة الكبيرة من الإجابة عن الاقتراحات تذهب إلى محاولة فهم المقياس واستيعابه وهي تمثل 50% .

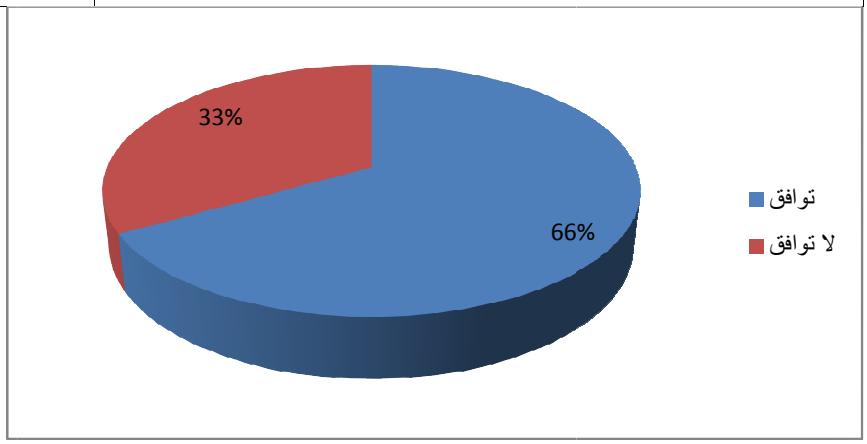
أما فيما يخص الإجابة على اقتراحات الجواب بـ لا فكانت نحو ما يلي: فمن أسباب النفور من البحث في المادة يعود بنسبة كبيرة إلى صعوبة المصطلحات اللسانية، باعتبارها مصطلحات علمية وغير مألوفة في الأوساط التعليمية السابقة للطلبة، فقدرت النسبة بـ 50% أي ما يعادل 30 طالبا.

ونسبة موالية لهذه النسبة وهي الاقتراح الذي يشمل طبيعة المفاهيم كون المفاهيم اللسانية مفاهيمٌ مجردة صعبة الاستيعاب عند معظم وأغلب الطلبة وذلك بنسبة 33% أي 20 طالبا، أما النسبة الأخيرة فكانت 16% أي 10 طلاب لاقتراح تعدد المدارس اللسانية وتعدد نظرياته التي تُحْدِثُ نوعا من الخلط بينها لدى بعض الطلبة.

ج/ ما ردك على من يقول أن اللسانيات مادة علمية صعبة؟

هذا السؤال تُكْشِفُ الإجابات عنه، مدى صعوبة المقياس أو عدمه عند الطلبة فكان شكل السؤال يحمل سؤال بـ هل توافقه الرأي، أم لا توافقه الرأي؟ مع تفرع كل إجابة إلى رأي آخر أو سبب اختيار الجواب فكانت الإجابات على النحو الموالي:

ماردك على من يقول أن اللسانيات مادة صعبة	العدد	النسبة
توافقه الرأي	60	%66
لا توافقه الرأي	30	%33



تعددت التعليلات حول كل جواب، وتختلف من طالب إلى آخر وسنعرض بعضا منها:

- **تعليلات توافق الرأي:**

- "لأن المقياس صعب جدا وليس في حدود طاقة الطلبة".
- "مقياس معقد جدا".
- "مقياس غامض وغير واضح".
- "مصطلحات صعبة جدا علينا".
- "الأستاذ لا يبذل مجهودا لإفهامنا كي نفهمها".
- "لا يُرغبنا الأستاذ في هذه المادة".
- "الأساتذة يقولون أيضا أنها مادة صعبة".

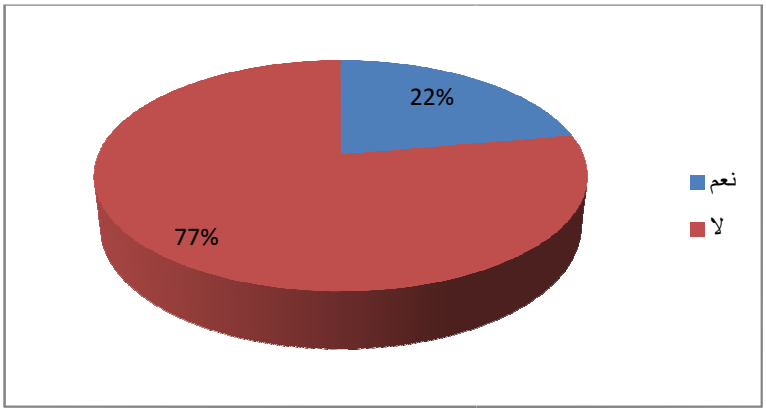
- **تعليلات لا توافق الرأي:**

- "لأنني أجدها مادة سهلة كباقي المواد الأخرى".
- "هي مادة تحتاج إلى التركيز فقط".
- "تحتاج إلى أستاذ جيد يعرف كيف يقدم هذه المادة".
- "أحبها لأنها تشبه المواد العلمية لأنني درست العلوم في الثانوية لكنهم للأسف وجهوني إلى هذا التخصص (الأدب)".
- "لا أجد أية صعوبة فيها لأنها كباقي المواد الأخرى".

د/ **إن أردت الالتحاق بالدراسات العليا أتختار علوم اللسان كتخصص؟**

حاول هذا السؤال الكشف عن مدى معرفة الطلبة بالتخصص ومدى تَيَقُّنِهِمْ من التخصص الذي يريدون التوجه إليه، وما هي الفكرة التي تبلورت في أذهانهم حول تخصص علوم اللسان ،الذي يجده أغلب الطلبة تخصصا صعبا جدا نظرا لخلفيات اكتسبوها من تجارب غيرهم، بالرغم من أن التجارب تختلف من شخص إلى آخر، إلا أنه من الواضح طغيان التجارب السلبية وتَأَثُّر الطلبة الكبير بتجارب غيرهم والاقتداء بهذه التجارب حتى و إن كانت لا تصور الواقع الحقيقي للوضعية العلمية للتخصص، فكان السؤال على شكل استجواب بنعم أو لا، مع سؤال ثانوي وهو التعليل على كل جواب وجاءت الإجابات كما هي مدرجة في الجدول الموالي:

إن أردت الالتحاق بالدراسات العليا أتختار علوم اللسان كتخصص؟	العدد	النسبة%
نعم	20	%22
لا	70	%77



من خلال النتائج نلاحظ أن نسبة كبيرة من الطلبة يفرون و يتهربون من تخصص علوم اللسان وكُلٌّ له أسبابه، إلا أن ما يلاحظ هنا أن من الأسباب ما عمَّ على جميع الطلبة وهو تكون فكرة صعوبة تخصص علوم اللسان ،فكانت نسبة المحبين بلا أي عدم الالتحاق بتخصص علوم اللسان في الدراسات العليا (ليسانس والماستر) نسبة 77% أي 70 طالبا من بين 90 طالبا، في حين نجد نسبة قليلة ممن يريدون الالتحاق بهذا التخصص بشكل قطعي، وهناك فئة معينة ما زالت مترددة بين علوم اللسان وتخصص آخر، وكانت نسبة الإجابة بنعم 22% أي 20 طالبا، أما فيما يخص التعليلات فتعددت أيضا بين هذا وذاك. فالتعليلات بنعم من بينها نجد:

- "لأنه تخصص أسهل مقارنة بالأدب فكل ما فيه الحفظ فقط".
- "لأنه تخصص يعتمد على الفهم وأنا لا أحفظ ،فلا أستطيع الذهاب إلى تخصص الأدب الذي يعتمد على الحفظ".
- "لأنه تخصص أحبه لأنني أحب اللسانيات كثيرا".
- "لأنه تخصص فيه المستقبل (دراسة الماستر)".

التعليلات بـ لا:

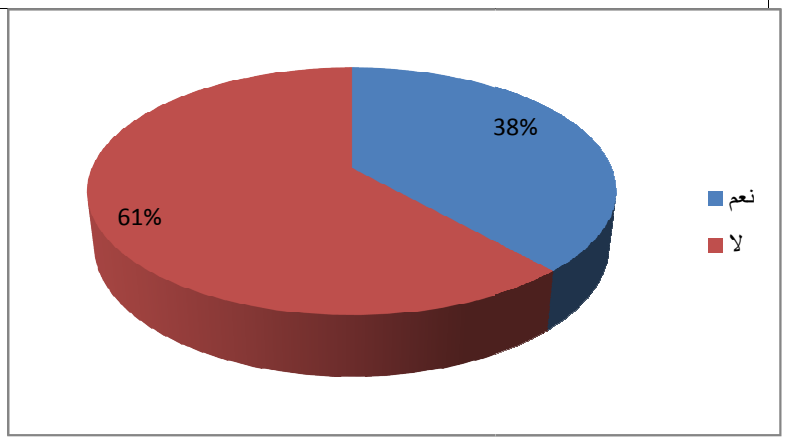
- "تخصص صعب جدا ويتحدث فقط عن اللسانيات".

- "لأنني أحب الأدب وخاصة الشعر."
- "لا أفهم و لو حرفا في هذا التخصص".
- "لأن معظم الأساتذة الذين يدرسون هذا التخصص أساتذة صِعابٌ جدا ولا يعطون العلامات".
- "لأنني لا أحبها كمادة فكيف أحبها كتخصص (يا لطيف منها)".

هـ/ ألك فضول للاطلاع على الدراسات اللسانية؟

من خلال هذا السؤال نستكشف مواطن اهتمام الطلبة بالمقياس بصفة خاصة وبالجانب العلمي بصفة عامة، لكن على العموم ما طغى على الطلبة عدم الاهتمام بالمطالعة إذ تنعدم كليا عند 99% من الطلبة، في حين نسبة قليلة جدا 1% من يسعى إلى المطالعة والبحث عن الجديد، أما فيما يخص الاطلاع على الدراسات اللسانية من خلال إجابات الطلبة هناك من الإجابات من نجدها تُمثل نوعا من التناقضات فنجد طالب يُقر بكرهه للمقياس، ومن جهة أخرى يُقِرُ بأنه يطالع المقياس أليس هذا تناقض؟ فقد جاء السؤال على شكل نعم أولا دون فتح المجال للتعليق أو التعليل وقد جاءت الإجابات كما يلي:

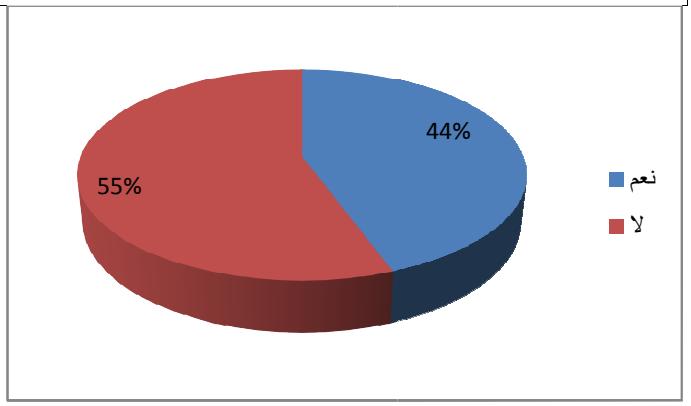
ألك الفضول للاطلاع على الدراسات اللسانية الحديثة؟	العدد	النسبة
نعم	35	%38
لا	55	%61



من خلال الجدول أعلاه، يتضح لنا أن نسبة الإجابة بنعم لمن لديهم ميول وفضول للاطلاع على الدراسات اللسانية هي 35 طالبا أي نسبة 38%، في حين نجد من لا يملكون الفضول حول الدراسات اللسانية تقدر بـ 61% أي 55 طالبا.

و/أتحال البحث عن المراجع في هذا المقياس قصد مراجعتها؟: الشيء نفسه بالنسبة لهذا السؤال فهو ينحصر حول أهمية المقياس لدى الطلبة، ومدى اهتمامهم بالمراجع في هذا المقياس، قصد قراءتها سواء للاستزادة بالمعلومات أو استدراك الضعف أو النقص في التخصص، وكان الجواب بنعم أو لا، وهذا ما يمثله الجدول الموالي كدراسة إحصائية عن هذا السؤال:

أتحاول البحث عن مراجع في هذا المقياس قصد مراجعتها	العدد	النسبة
نعم	40	%44
لا	50	%55

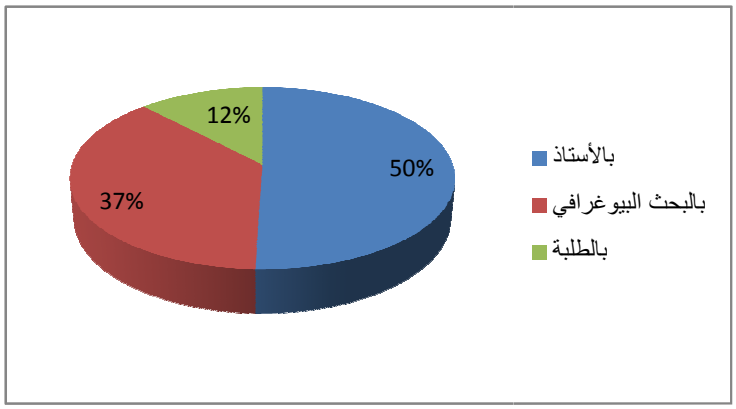


تمثل نتائج الجدول عدد الطلبة الذين يحاولون البحث عن المراجع في مقياس اللسانيات الذي يمثل عددهم 40 طالبا بنسبة 44% ،في حين نجد نسبة الطلبة الذين لا يهتمون بالبحث عن مراجع في هذا المقياس ب 50 طالبا إلى ما يعادل نسبة 55%، و هذا أن دَّل على شيء إنما

يدل على عدم اكتراث الطلبة بالمقياس ونفورهم التام منه لاعتباره مقياسا صعبا جدا، و ليس بمستوى استيعاب الطلبة وفهمهم له.

أما فيما يخص السؤال المتفرع والمتمثل في: بمن تستعين في البحث عن المراجع في هذا المقياس؟ فقد تعددت فيه الإجابات حسب الاقتراحات الموضوعة له وخرجت بالنسب التالية:

بمن تستعين	العدد	النسبة
بالأستاذ	20	%50
بالبحث البيوغرافي	15	%37
بالطلبة	5	%12



إن السؤال المتفرع هنا متعلق بالجواب بنعم ،وهذا بالنسبة للذين يهتمون بالبحث عن المراجع الذي يمثل نسبة 44% أو 40 طالبا، بحيث توزعت الإجابات على هذه الاقتراحات بنسب مختلفة ، فنجد هناك من اختيار الاستعانة بالأستاذ لأنه الأدرى بالمراجع المناسبة لمستوى الطالب في هذا المقياس مثلا المتمثل في مبادئ أساسية في اللسانيات، أو كتاب جامع للمدارس اللسانية فكانت النسبة هنا 50%، وهناك فئة أخرى من الطلبة تلجأ إلى البحث البيداغوجي

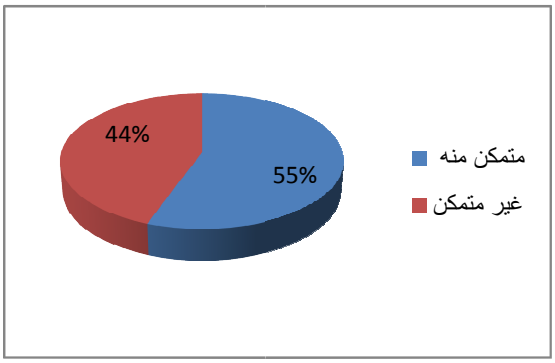
المتعلق بمكتبة الجامعة بنسبة 37%. و هناك من استعان بالاثنين معا الأستاذ و البحث البيداغوجي بنسبة 37% أيضا، أما الفئة القليلة هي التي تلجأ إلى الطلبة لإعطائهم رموز الكتب دون أي عناء أو جهد للبحث عنها.

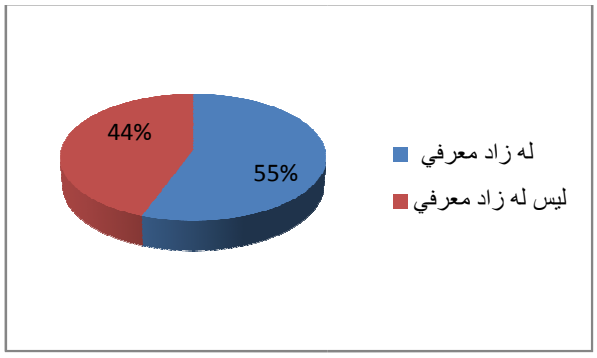
المحور الثاني:

هو المحور المتعلق بالأسئلة المطروحة عن الأساتذة بحيث لابد أن نلم بهذا الجانب و نعطيه قدره من الأسئلة، لأن الأستاذ يلعب دورا فعالا في العملية التعليمية، وهي على الأغلب أسئلة ستهدف كفاءة الأستاذ في المقياس من عدة جوانب ،من بينها كيفية التعامل مع الطلبة و كذلك من جانب طريقة التدريس وكانت الأسئلة كما يلي:

- كيف تجد الأستاذ الملقي للمادة اللسانيات؟: إن طرح مثل هذا السؤال نجده محرجا بعض الشيء من جانب الأستاذ بحيث حقيقة أن الطالب غير مؤهل كفاية لتقييم كفاءة الأستاذ العلمية، لكن من المعلوم أن هناك من الملاحظات ما تُؤخذ على الأستاذ، و تجعل الطالب يبدي رأيه فيما إذا تمكن الأستاذ من هذا المقياس أو عدمه، فكان السؤال اقتراحات حول إذ كان الأستاذ متمكن من المقياس أو لا، ومن جانب أخر حول الزَّاد المعرفي للأستاذ فمن هذا الجانب يتم تقييمه انطلاقا من كمية المعارف والمعلومات التي يقدمها الأستاذ ،فالأستاذ الذي يقدم معلومات كثيرة تثري حصيلة الطالب دليل على تمكن الأستاذ من المقياس وفق ما لديه من معارف فيه، فخرج السؤال بالنتائج الموالية:

كيف نجد الأستاذ الملقي للمادة	العدد	النسبة
متمكنا منها	50	%55
غير متمكن	40	%44
له زاد معرفي عنها	50	%55
ليس له زاد معرفي كافٍ	40	%44

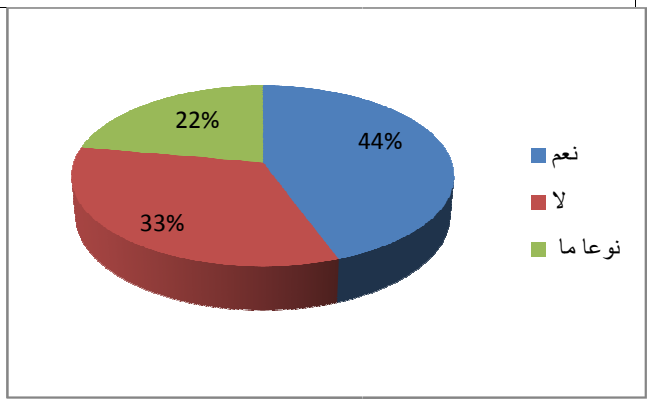




معظم الطلبة اختاروا إجابتين معا، وما يمكن ملاحظته أن هناك تكافؤ في اختيار الإجابتين معا ،فمن اختار أن الأستاذ متمكن في المادة اختار في نفس الوقت أن الأستاذ له زاد معرفي فيه، وهذا ما أبعد التناقض في الإجابات، بحيث نجد نسبة الإجابات التي تُقر بأن الأستاذ متمكن في المقياس بنسبة 55% و نفس الشيء بالإجابة عن كون الأستاذ له زاد معرفي فالنسبة نفسها 55%. في حين الذين أجابوا بعدم تمكن الأستاذ من المقياس أرفقوها بإجابة أخرى تتمثل في انعدام الزاد المعرفي للأستاذ في المادة، وكان هناك تناسبا أيضا في الإجابتين فكانت النسبة 44% أي ما يعادل 40 طالب من مجموع 90 طالب و المخطط الموالي يمثل توزع هذه النسب حسب المعطيات السابقة:

ب/-هل يتمكن الأستاذ من توصيل المادة المعرفية للطلبة بسهولة:إن خاصية الاختلاف متوفرة في جميع المقاييس، فتختلف شخصية الأستاذ من أستاذ لآخر. فتختلف فيهم القدرات ومهارات التعامل مع المقياس، فهناك من يستطيع توصيل الزاد المعرفي للطلبة، و هناك آخرون لا يتمكنون من توصيل هذا الزاد مما يجعل الطلبة حائرين بين هذا وذاك، فالتمكن من توصيل المادة المعرفية إلى الطلبة مهارة تحسب لأستاذ خلاف أستاذ آخر مما يبرز كفاءة الأول. فهناك من يوصلها بسهولة وهناك من يجد عناءً في إيصالها وهناك آخر لا يكترث أبدا لوصولها.

هل يتمكن الأستاذ من إيصال المادة المعرفية للطلبة.	العدد	النسبة
نعم	40	%44
لا	30	%33
نوعا ما	20	%22

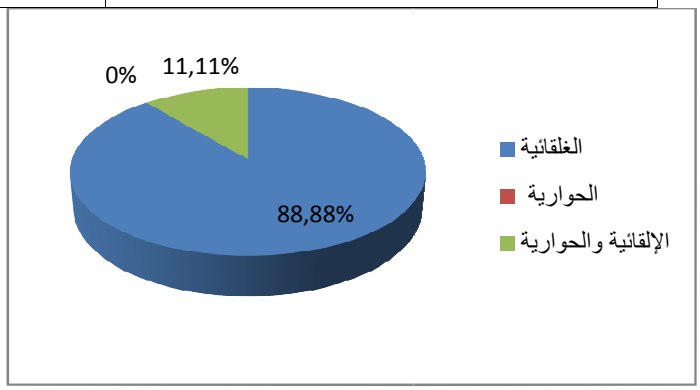


من خلال نتائج الجدول يتضح لنا أن هناك تنوعا في الإجابات، فنجد الإجابات التي تقر بأن الأستاذ يتمكن من إيصال المادة المعرفية وذلك بـ 40 رأيا أي ما يعادل 44%، في حين الإجابات بـ لا تمثل نسبة 33% أي ما يعادل 30 طالبا، في حين نجد إجابات أخرى بأن الأستاذ يتمكن نوعا ما من إيصال المادة فيوصل البعض منها و يفقد البعض الآخر، إذْ قد تكون للأستاذ أسبابه مثل عائق الفوضى داخل الحجرة أو المدرج، فكانت النسبة هنا 22% أي 20 رأيا (طالبا).

ج/ما هي الطريقة التي يستعملها الأستاذ في تدريس المادة:

تلعب طريقة الأستاذ في التدريس دورا أساسيا، فقد يكون الأستاذ زاد معرفي لكن يفتقر إلى الطريقة التي تمكنه من لإيصال هذه المادة، فكانت الطرق المعتمدة غالبا في المحاضرة هي الطريقة الإلقائية أو الحوارية، و الإلقاء و الحوار معا و لهذا اقترحنا هذه الطرائق على الطالب ليختار واحدة منها، فنجد هنا تنوعا أيضا في الإجابات فقد جاءت كما يلي:

الطريقة التي يستعملها	العدد	النسبة
الإلقائية	80	%88.88
الحوارية	00	%00
الإلقاء و الحوار معا	10	%11.11

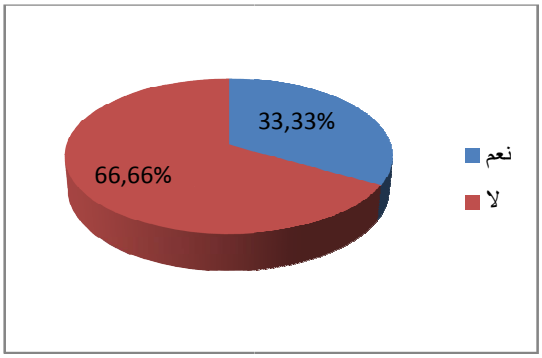


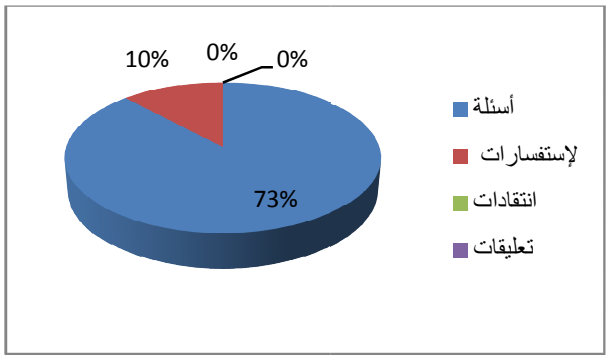
إن ما يلاحظ من النتائج هو طغيان الطريقة الإلقائية ، في حين نجد غيابا تاما للطريقة الحوارية، بحيث نجد نسبة قليلة من طريقة الحوارية والإلقائية معا، بحيث تمثل 10 من الإجابات أو ما يعادل نسبة 11%، أما ما يُقال عن الطريقة الإلقائية فهي "قلبٌ للموازين" بحيث سار الأستاذ من يلقي و يتحدث فقط في المحاضرة، ونجد الغياب التام للطالب الذي يعتبر جوهر العملية التعليمية فهو بهذه الطريقة يتلقى فقط ، ويخزن ما لديه ليرجعه للأستاذ في ورقة الامتحان، ونكون هنا أمام موقف حرجٍ في تقييم هذه الوضعية ،بحيث تعتبر الطريقة الإلقائية أو التلقين كما يسميها البعض الآخر طريقة قديمة للتعليم في حين ارتأت الإصلاحات الجديدة ، تبني الطريقة الأكثر فعالية ونجاحا و خاصة في الطور الجامعي وهي طريقة الإلقاء والحوار معا. وهي الطريقة الوحيدة التي تجعل الطالب يتفاعل مع الدرس ويُكرس نفسه أكثر للبحث وجمع أكبر عدد من المعارف التي سيوظفها في مختلف المواقف التي من بينها موقف استجواب الأستاذ للطالب أثناء المحاضرة ،بحيث يكون الطالب يدلي بآرائه وتظهر شخصيته كما يتبنى أراء أخرى من خلال أراء زملائه، على عكس الطريقة التلقينية التي تُكَوِّن فكرا خاملا لا يسعى إلى البحث ولا إلى التجاوب في المحاضرة، وبالتالي تُلغي دور الطالب المتعلم .

د/ هل يفتح الأستاذ مجالا للمشاركة معه في الدرس:

هناك من الأساتذة من يفتح مجالا لمشاركة الطلبة في الدرس، وهناك آخرون يغلقون باب مشاركة الطالب الذي يرون في مشاركته مجرد مضيعة لوقته (الأستاذ)، وهناك آخرون يرون في مشاركة الطالب جانبا إيجابيا بالنسبة للأستاذ بحيث قد يقوم الطالب بمشاركته إلى تنبيه الأستاذ بشيء فاته أو نسي التطرق إليه، أو يراه استحضارا لمعلوماته، كما يجسد أيضا مدى مقبولية الدرس لدى الطلبة ومدى تحقيق الأستاذ لأهدافه التربوية (التعليمية) في نهاية الدرس. وكان الجواب بنعم أو لا، في حين الإجابة بنعم تحمل سؤال فرعيا وهو ما نوع المشاركة التي يفتحها الأستاذ سواء انتقادات أو تعليقات، استفسارات أو أسئلة، فكانت الإجابات على المنوال التالي:

هل يفتح الأستاذ مجالا للمشاركة	العدد	النسبة
نعم	30	%33
لا	60	%66.66
ما نوعها		
أسئلة	22	%73
استفسارات	8	%10
انتقادات	**00**	**00**
تعليقات	**00**	**00**





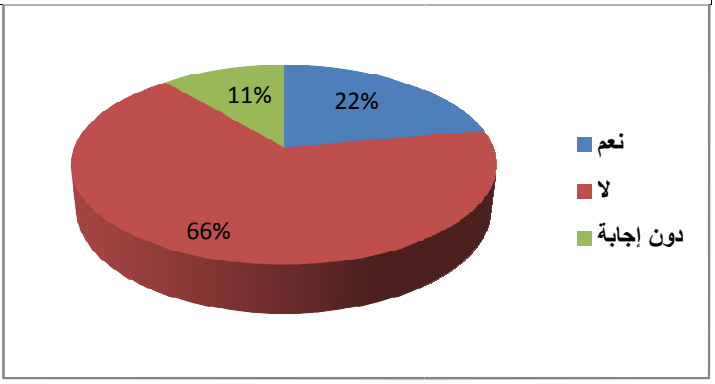
تعكس نتائج الجدول سلبيات الطريقة التلقينية، بحيث نجد الأستاذ هو الوحيد من يتفاعل في الدرس، في حين غياب مشاركة الطلبة بحيث نجد 60 طالبا أي نسبة 60% ، تُقِر بعدم فتح الأستاذ لمجال المشاركة معه في الدرس، في حين بعض الإجابات تقول بأن الأستاذ يفتح مجالا للمشاركة بنسبة 33% ، وهذا يختلف من أستاذ إلى آخر.

أما فيما يخص نوع المشاركة التي يتيحها الأستاذ للطلبة فهي على العموم مجال الأسئلة، وهذا ما عبر عنه 22 طالبا أي نسبة 73% من العدد الكلي الإجابات بنعم وهي 30 إجابة، أما مجال الاستفسارات فقد قدر بـ 10% ،في حين نجد الغياب التام للتعليقات حول الدرس أو الانتقادات فهما بابان يغلقهما الأستاذ في وجه الطلبة وهذا ما تعكسه النتائج.

هـ/ هل طريقة الأستاذ تمكنك من الوصول إلى استنتاجات نقدية حول موضوع الدرس:

هذا السؤال متعلق نوعا ما بطريقة الأستاذ، فهناك من الطرق ما تجعل من عقل الطالب عقلا استنتاجيا نقديا، وهناك من تجعل من فكر الطالب فكرا خاملا، كما يستكشف هذا السؤال أيضا مدى قدرات الطالب على التوصل إلى استنتاجات وأراء نقدية حول موضوع الدرس، وكانت نتائج الإجابات كما يلي:

هل طريقة الأستاذ توصلك إلى استنتاجات نقدية حول موضوع الدرس	العدد	النسبة
نعم	20	%22
لا	60	%66
دون إجابة	10	%11



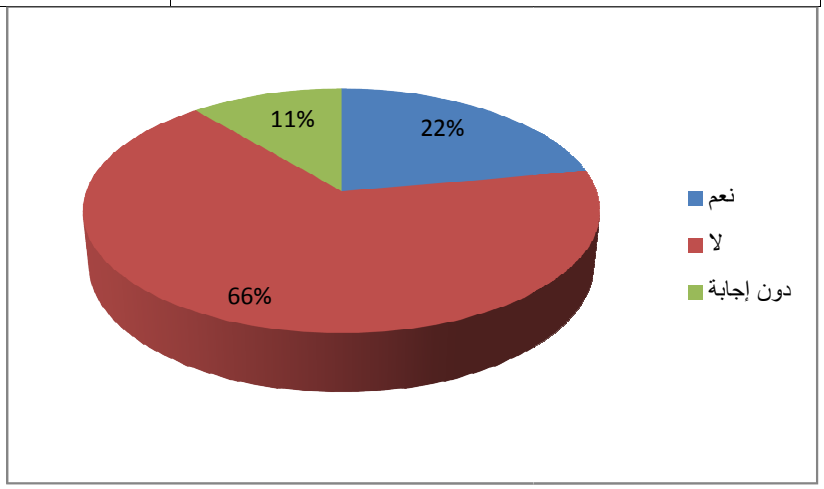
تعبر نتائج الجدول عن قدرة الطلبة من التوصل إلى استنتاجات أو إلى انتقادات حول موضوع الدرس، فهو مجرد متلقٍ فقط تنعدم فيه أدنى إمكانية للتحليل أو التفسير والتعليل أو الوصول إلى نتائج وتعميمات، وهذا كله ليس لصالح الطالب الذي هو في مرحلة البحث العلمي، وهذا لا ندري إلى ماذا يعود في حقيقة الأمر هل إلى الأستاذ من الدرجة الأولى؟ أم إلى الطالب؟.

وهذا ما تعكسه الإجابات بحيث عبرت نسبة 66% عن عدم إمكانية الوصول إلى استنتاجات نقدية أي 60 طالبا ، في حين نجد الإجابات بنعم أي بإمكانية الاستنتاج بنسبة 22% أي 20طالبا، و 10 طلاب آخرون لم يجيبوا عن السؤال.

و/ هل يقوم الأستاذ بالربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الحالية:

إن الربط بين المعارف خطوة ضرورية جدا لاستحضار المعارف عند الطالب وبالتالي إمكانية الربط بينها، فالربط بين المعارف يجعل الطالب دائما يفكر ما علاقة هذا بذاك؟ محاولا التحليل والتفسير قصد توضيح الرابط بينهما، مما يساعد على ترسيخها في ذهنه أكثر، و قد توصلنا إلى النتائج الموالية:

هل يقوم بالربط بين المعلومات	العدد	النسبة
نعم	40	%44
لا	38	%42
دون إجابة	12	%13



توضح نتائج الجدول بأن هناك من يُقِرُ بأن الأستاذ يقوم بالربط بين المعارف السابقة التي أوردها في دروس ماضية، وبين المعارف الموجودة في الدرس الحالي، ونسبة الإجابات بنعم هي 44% أي 40 طالبا، في حين نجد الإجابات التي تقر بلا أي بعدم الربط بين هذه المعارف بنسبة 42% أي 38 طالبا، و هي نسبة مقاربة لنسبة الإجابات بنعم، في حين نجد نسبة من الطلبة لم يجيبوا عن السؤال و لأسباب معينة وتقدر نسبتهم بـ 13%.

المحور الثالث: (حول الامتحانات):

يشكل الامتحان حيزا هاما في حياة الطالب الجامعي إذ كل ما يشغل باله هو ظرف الامتحان كيف تكون الأسئلة: سهلة أم صعبة؟ من يحرسنا أستاذ صعب أم أستاذ سهل؟ الأستاذ (أ) أم الأستاذ (ب)... من الانشغالات التي تهم الطالب في الامتحان، بحيث تلعب أسئلة الامتحان دورا هاما في تحديد مستوى التحصيل المعرفي للطالب ، فهناك من الأساتذة من يعطيها قدرها من الاهتمام بحيث تكون أسئلة فهم، وهناك ما يهمه هو أن يُنجز الامتحان فقط، بحيث يعتمد

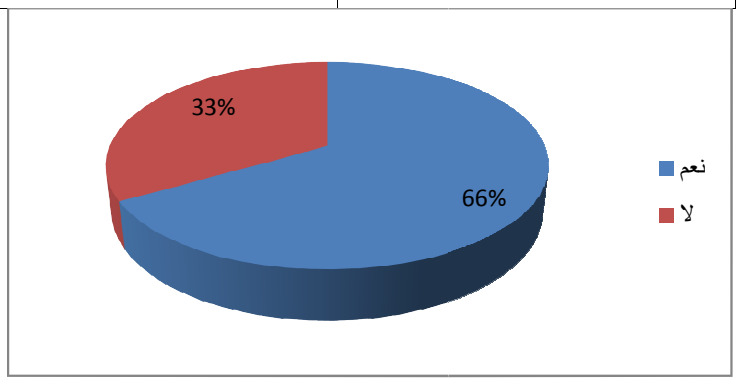
على الحفظ الحرفي لما جاء في المطبوعة ، وقد أدرجنا في هذا المحور بعض الأسئلة المتعلقة بالامتحان من بعض الجوانب، وهي كما يلي:

أ/ أيوجد فصل بين ما يقدمه الأستاذ في المادة وبين أسئلة الامتحان (هل يطرح أسئلة خارج ما درست؟):

هناك في الغالب ما يحكم الطلبة على أن السؤال المقدم لهم في الامتحان لم يدرسوه ، بالرغم من أنهم في المرحلة التي الطالب فيها مطالب بالبحث والاستزادة بالمعلومات عن طريق المطالعة أو البحث، و يتقيد الطالب فقط بما يقدمه الأستاذ في المطبوعة، أو قد يكون تأويلهم للسؤال خاطئ، فهم درسوه لكن بشاكلة أخرى غير الشاكلة التي قدم فيها على صيغة سؤال، أو يكون في بعض الأحيان حقيقة لم يدرسوه.

فلهذا طرحنا هذا السؤال على الطلبة قصد معرفة طبيعة الأسئلة التي تقدم إليه ، ومدى تأثير هذه الأسئلة في نتائجهم ومعدلاتهم، و توصلنا إلى ما يلي:

هل هناك فصل بين ما يقدم	العدد	النسبة
نعم	60	%66
لا	30	%33



تمثل نسب الجدول نسبة الإجابات التي تدل على مدى ربط الأستاذ لأسئلة الامتحان بالمادة المدروسة، وهي تمثل نسبة 66% أي 60 طالبا، في حين هناك نسبة أخرى تؤكد أن هناك فصلا تاما بين المادة المدروسة وسؤال الامتحان وهذا بنسبة 33%، وقد أرفق الطلبة الإجابة

ببعض التعقيبات بحيث فسحت لهم المجال برأي آخر حول السؤال، وسندرج بعضا من هذه التعقيبات وهي كما يلي:

- "إنني لا أفهم المادة مطلقا ولهذا لا أعرف إن كان السؤال درسناه أم لا".
- "السؤال عن عنصر درسناه، لكن لم نفهم صيغة السؤال".
- "الجواب كنت أحفظه حرفيا لكن لم أعرف أن ذلك الجواب هو لهذا السؤال".
- "الأسئلة كانت غير مباشرة فلم نفهم ما الذي يريده الأستاذ".
- "لا أحب المادة مطلقا ولا أفهم الأسئلة جيدا، وكذلك لا أعرف الإجابة."

جاءت التعقيبات على وجه صريح جدا للطلبة، فكانت حقيقة تعبر عن حالتهم وخاصة تلك التي تدل على كراهية المقياس، وعدم فهمهم فيه، كما تدل من جهة أخرى على نوع الأسئلة التي يطرحها الأستاذ كونها أسئلة غير مباشرة تستهدف فهم الطالب.

المبحث الثالث

دراسة وصفية تحليلية لمقياس المدارس اللسانية السنة الثانية

1/منهاج(المدارس اللسانية سنة ثانية)دراسة وصفية تحليلية:

يتضمن مقرر السنة الثانية بالنسبة لمقياس المدارس اللسانية بعض المحاور في ظرف سداسي واحد (السداسي الأول)ويشمل مجموعة من الدروس وهي:

1.1. مقرر المدارس اللسانية (سنة ثانية):

1- مدخل

- اللسانيات موضوعها و مادتهابين اللسانيات وعلم اللغة العام.

- أهم روافد اللسانيات البنيوية .

2- اللسانيات البنيوية الأوروبية :

- دراسة تفصيلية للأفكار وجهود سوسير اللغوية (من خلال محاضرات المجموعات في كتاب cours de linguistique générale

- حلقة براغ اللسانيات (التركيز على الدراسات الفونولوجية لهذه الحلقة)

- المدرسة الغلوسمياية(la glossématique)

- المدرسة الوظيفية الفرنسية.

3- اللسانيات البنيوية الأمريكية

- المدرسة السلوكية.
- المدرسة التوزيعية (بلوم فيلد و هاريس)
- مدرسة النحو التوليدي التحويلي (تشومسكي)

1-2-تحليل المقرر (البرنامج):

يتم تحليل هذا المقرر وفق المعايير الموالية وهي معايير منطقية يلزم حضورها في برمجة أي مقرر دراسي سواء لهذا المقياس أوالمقاييس الأخرى، فهي معايير معمول بها في كل الأطوار التعليمية، و هي:

أ- معيار اختيار الموضوعات:

إن إعداد أي مقرر دراسي لابد أن يراعي هذا المعيار ، بحيث يكون اختيار الموضوعات مبنيا على أسس فكرية ومنطقية محكمة تراعى فيها القدرات الزمنية للطالب و طاقات استيعابه، فمن خلال المقرر الذي بين أيدينا ما يلاحظ فيه هو تنوع الموضوعات، إذ نجدها موزعة على ثلاثة محاور،فالمحور الأول تناول الموضوعات على شكل مدخل تمهيدي ، و هو في الأساس عبارة عن مراجعة (تذكير لموضوعات اللسانيات للسنة الأولى)، فتناول فيها الحديث عن اللسانيات من حيث موضوعها ومادتها .و الحديث عن أهم روافد اللسانيات البنيوية .

ب- معيار التدرج في الموضوعات :

إن هذا المعيار هو الآخر يعتمد على بعض المؤشرات التي لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار في إعداد المقرر مثل تنظيم الخبرات التعليمية، حيث تشتت المعارف وعدم تنظيمها يجعل الطالب يبني معارفه بشكل فوضوي دون إمكانية تحديد هذه المعارف أو الفصل أو الربط فيما بينها ، وهذا المؤشر نجده حاضرا في هذا المقرر إذ تناول هنا اللسانيات كموضوع عام.ثم نتناول روافد اللسانيات البنيوية أيضا على شكل تمهيد للمحور الثاني، الذي خُصص للحديث عن اللسانيات البنيوية فنجده تناول أفكار "دي سويسير" كدراسة مفصلة و معمقة ،إذ يعتبر هذا التناول في حد ذاته نوعا من التنظيم في بناء المعارف للطالب،و نفس الشيء نجده في المحاور الموالية لهذا المحور.

- ومن بين المؤشرات التي يعتمدها هذا المعيار التسلسل المنطقي في عرض الموضوعات، ونجده حاضرا أيضا في تناول المقرر المعرفي للموضوعات، إذ تناول في الدراسة

تخصيص المحور الثاني للحديث عن اللسانيات البنيوية الأوروبية، فتناول موضوعات المحور وفق تسلسل زمني ، إذ تضمن الموضوع الأول الحديث عن أفكار دي سوسير (الذي يعتبر المؤسس الأول للبنيوية ثم كموضوع ثان حلقة براغ ،إذ ركز موضوع دراسته في هذه الحلقة عن الجانب الفيزيولوجي) ثم الحديث عن المدرسة الغلوسيماتيكية ثم المدرسة الوظيفية الفرنسية ، وهو الشيء نفسه بالنسبة للمحور الثالث الذي تناول اللسانيات البنيوية الأمريكية .

ـ وما يلاحظ عنه مراعاة التدرج من العام إلى الخاص في الموضوعات ا، والذي يدخل كذلك في إطار التسلسل المنطقي و المعرفي و هذا ما سبق الحديث عنه.

2- الدراسة الميدانية:

- تضمنت الدراسة الميدانية حضور حصص تدريس المقياس (المدارس اللسانية) من حصص التطبيق و المحاضرة، وقد حددنا عينة الدراسة و هي السنة الثانية و فيها مجموعة واحدة، و فيما يخص الأساتذة فأخذنا نموذجين:أستاذ مطبق و آخر محاضر ،و هذا نظرا لضيق الوقت فلم نتمكن من عرض نماذج أخرى.
- اعتمدنا في الدراسة الميدانية مجموعة من أنواع الملاحظات نظرا لأهميتها في هذه الدراسة كالملاحظة المباشرة، و الكشفية...و قد اختلف استعمالها من حصص التحضير و التطبيق، ففي كل حصة اعتمدنا نوع الملاحظات التي تتلاءم مع نوع هذه الحصة .
- انحصرت الدراسة الميدانية على تتبع بعض جوانب العملية التعليمية الخاصة بالمقياس، في فترة زمنية تتمثل أساسا في أسبوعين فقط نظرا لنهاية حصص تدريس المقياس ،لأن المقياس سداسي .
- اعتمدنا في الدراسة الميدانية على سلم الملاحظة و تقويم الدروس ،مختلف عن سلم المعايير المعتمدة في مقياس اللسانيات و السلم المعتمد في مقياس المدارس هو سلم تعتمده (شعبة اللغة العربية -كلية علوم التربية في الرباط .)[1] وهو سلم

1 محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس ، ص 235.

معتمد في أغلب الدراسات المعنية بالتدريس (التعليمة)، مأخوذ من كتاب مدخل إلى علم التدريس لمحمد الدريج ، وهو سلم لا يختلف كثيرا عن السلم الذي اعتمدناه في مقياس اللسانيات العامة، وقد خصصنا هذا السلم لتقييم حصص المحاضرات في حين حصص التطبيق اعتمدنا نفس السلم مع إضافة بعض الملاحظات المتعلقة بطبعة الحصص أثناء التحليل .

المكونات العامة للدرس		البنود
الأهداف	الإعداد	ـ وضوح الأهداف ـ دقة التحضير ـ التصميم المحكم للدرس
الإنجاز	الطريقة	-التمهيد الملائم -الاعتماد على الإلقاء -الاعتماد على الحوار ـ الاعتماد على منهجية استقرائية ـ الاعتماد على منهجية استنباطية -تقسيم الدرس على مراحل منسجمة -وضوح الشرح و التفسير -تنوع الأسئلة بتنوع مراحل الدرس -ملائمة الأسئلة المطروحة -مشاركة الطالب الفعالة -ملاءمة أساليب التدعيم -فعالية الطريقة المتبعة
	الوسائل المساعدة	-تنوع الوسائل المساعدة -توظيفها المناسب
	المضمون	-صحة المعلومات -ترابطهاالمنطقي -مناسبة المحتوى لمستوى الطلاب
	اللغة	-صحة لغة المدرس -فصاحته و قدرته على التبليغ -اهتمامه بتصحيح لغة الطالب
	شخصية المدرس	ـ مرونةالمدرس و قدرته على التكيف ـ أثر شخصيته و سلوكه في سير الدرس
التقويم	التثبت من نتائج الدرس	ـ التثبت من تحقق أهداف الدرس استثمار نتائج التقويم في تحسين فعالية الدرس.

3- **تحليل الجدول (البنود):** يشمل الجدول مجموعة من البنود تندرج تحت مكونات محددة للدرس كإعداد الأهداف وطريقة الدرس، والوسائل المساعدة في الدرس و مضمونه، و شخصية المدرس ولغته، وفي النهاية التقويم.

- **وضوح الأهداف:**وضوح الأهداف يعتمد في الأساس على التصور المسبق للأستاذ نحو هذه الأهداف التي يسعى إلى تحقيقهامن خلال الدرس، و قد يفصح الأستاذ عن هذه الأهداف من خلال بداية الدرس، أو يتركها لنفسه دون إعلام الطلبة بها.
- **دقة التحضير:** تتجلى دقة التحضير كذلك في التخطيط المسبق للدرس بدئا بتسطير أهداف الدرس، ثم تحديد المحتوى ثم اختيار المراجع المناسبة، و تحديد الطريقة ، و يتجسد كل ذلك أثناء الدرس إذ ما التزم الأستاذ بدقة التحضير أم لا.
- **التصميم المحكم للدرس:**هذا العنصر مرتبط بالعنصر السابق، و يتمثل التصميم في خطة الدرس، التي تتطلب الإحكام في إعدادها مع مراعاة العنصرين السابقين.
- **التمهيد الملائم:**يعتبر التمهيد للدرس عنصرا بالغ الأهمية في تفعيل الدرس ،إذ يحاول فيه المدرس استقطاباهتمام الطلبة للدرس وفق تحديد أهمية الدرس و عن طريق ربطه بالدروس السابقة،أو عن طريق إثارة مجموعة من الأسئلة التمهيدية و يختلف التمهيد هنا من أستاذ إلى آخر .
- **الاعتماد على الإلقاء أو الحوار:**يتمثلان في الطريقة التي سيعتمدها الأستاذ في تقديم الدرس، ومدى ملائمة الطريقة للدرس، و تعتمد على التخطيط المحكم في انتقاء نوع الطريقة.
- **الاعتماد على المنهجية الاستقرائية والاستنباطية:** تمثل منهجية الأستاذ مدى كفاءته في بناء المعارف التي يتضمنها الدرس وذلك وفق بناء منطقي ليساهم في تنمية وبناء معارف الطالب وهذا يعتمد على نوع الطريقة المستخدمة وكذلك على التخطيط المسبق الذي يراعي خصوصية كل درس من الدروس.
- **تقسيم الدرس إلى مراحل منسجمة:** يعتمد هذا العنصر على التسلسل و التدرج بحيث يكون الدرس منسجما و مترابطا في عرض المفاهيم و المعارف، وألا يكون مجرد

خليط من المعارف غير المحددة المعالم، بحيث كلما كان الدرس منسجما كانت قابلية اكتسابه من الطلبة أكثر.

- **وضوح الشرح و التفسير:**هما عنصران لا يقلان أهمية عن سابقهما من العناصر، بحيث يتمثلان في وضوح المفاهيم وإبعاد الالتباس والخلط والتعقيب عنها، فالمفاهيم الواضحة تتلقى استجابة من الطلبة في حين العكس يجلب خلط المفاهيم وتعقيدها وصعوبة تقبلها أو انعدامها.
- **تنوع الأسئلة بتنوع مراحل الدرس :**تنوع مراحل الدرس يستدعي تنوع طرائق الشرح والعرض، كما تستدعي كذلك تنوع الأسئلة، فالأستاذ عليه أن ينتقي نوع الأسئلة التي تتماشى مع أي مرحلة من مراحل الدرس، فتختلف أسئلة التمهيد عن أسئلة العرض كما تختلف عن أسئلة التقييم .
- **مناسبة الأسئلة المطروحة:** يرتبط هذا العنصر نوعا ما بسابقه،بحيث يتمثل هذا العنصر في الأساس بارتباط الأسئلة بطبيعة الدرس و أهدافه كما ترتبط أيضا بمستوى الطلاب عن طريق وضوح صياغتها و قدرة تحويرها.
- **مشاركة الطلاب الفعالة:** ترتبط المشاركة الفعالة للطلاب بطريقة الأستاذ،وشخصيته من حيث تحفيزهم على مشاركته الدرس بتعليقاتهم واستفساراتهم،وكذلك باعتماده على طرح مجموعة من الأسئلة لتعويدهم على الإجابة المنظمة.
- **ملائمة أساليب التدعيم :**يتمثل التدعيم في تعزيز أجوبة الطلبة بهدف دفعهم إلى تفاعل أكثر في الدرس،ودفعهم أيضا إلى الاهتمام بالدرس على وجه الخصوص أو المقياس بصفة عامة،و قد يكون تعزيز تدعيم لفظي أوعن طريق عبارات المدح والشكروالثناء أو تدعيم فعلي (زيادة النقاط في الامتحان)
- **فعالية الطريقة المتبعة :**أن فعالية الطريقة هي "بند معياري عام ينبني على ملائمة ووضوح كل البنود السابقة المدرجة في محور الطريقة،وتتجلى الفعالية في الدور الذي ساهمت به الطرائق والعناصر المرتبطة بها في تحقيق الأهداف المنشودة للدرس انطلاقا من التفاعل الحاصل بين المدرس و طبيعة الموضوع المدروس"[2]

[2] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس ص 238

- **تنوع الوسائل المساعدة:** تتمثل في الوسائل التي يستعين بها المدرس في تقديم الدرس قصد تقديمه على أحسن وجه مثل السبورة، الكتب، المطبوعاتالمعاجم، كذلك استعمال المخططات و الأشكال البيانية. الأمثلة.
- **توظيفها المناسب:**يرتبط هذا العنصر بالوسائل المساعدة التي تتطلب توظيف هذه الوسائل توظيفا مناسبا يراعي فيها التنظيم وقت استعمالها متىتستعمل وكيف تستعمل.
- **صحة المعلومات:** ترتبطصحة المعلومات بمضمون الدرس إذ تتمثل في "التمكن المعرفي من المعلومات و الآراء المتواضع عليها، أما بالنسبة للنظريات والمواقف التي يقع فيها خلاف.بين الدارسين فإن الصحة تتجلى في أمانة الاستشهاد و نسبة الأقوال إلى أصحابها والفهم الصحيح للاتجاه أو المنهج،المتبع دون تناقض أو خلل".[3]
- **ترابطها المنطقي:** يجب أن تخضع هذه المعلومات لتدرج و تسلسل منطقي و مترابطة فيما بينها بعلاقات واضحة تبعد اللبس و التناقض فانعدام الترابط المنطقي يُصّب من استثمار المعلومات و توظيفها توظيفا صحيحا.
- **مناسبة المحتوى لمستوى الطلاب:**من الضروري أن يكون المحتوى متناسبا مع مستوى الطلاب إذ يراعى فيه الخبرات السابقة للطلبة، في الوقت نفسه استعدادهم لتنمية معارفهم.
- **صحة لغة المدرس:** تتعلق صحة لغة المدرس بمدى النزاهة وتقيده بالضوابط اللغوية وقواعدها ، بحيث يكون أداؤه اللغوي سليما من جميع النواحي الصرفية التركيبية الصوتية والدلالية.
- **فصاحته و قدرته على التبليغ :**تتمثل الفصاحة في سلامة اللغة وفي الرصيد اللغوي للأستاذ. والقدرة على التبليغ تتضمن التغلب على العوائق الكلامية كالتلعثم والتردد، والالتواء.
- **اهتمامه بتصحيح لغة الطالب:**إن التزام الأستاذ بتصحيح لغة الطالب تجعل الطلبة يتعودون على التعبير السليم كما يحاولون بذل مجهودات لأداء لغوي سليم.

[3] الصفحة نفسها 238.

- **مرونة المدرس و قدرته على التكيف** : تتمثل المرونة في قدرة المدرس على التكيف مع المواقف الطارئة أو المواقف الغير متوقعة، والحضور الدائم لليقظة الذهنية أثناء التعامل مع هذه المواقف أو أثناء الدرس مع تعقيبات وتعليقات الطلبة وآرائهم النقدية.
- **أثر شخصيته وسلوكه في سير الدرس:**يتمثل هذا العنصر في مجموع أداءات وسلوكات المدرس التي تظهر في سير الدرس،كالمرونة والتكيف،القدرة على ضبط مواقف الطلاب واستثمارها في سيرورة الدرس،أو السلوكات السلبية كالعصبية،التّزمت عدم التكيف.....)
- **التثبت من تحقق أهداف الدرس:**يتمثل في تقييم الأستاذ لمدى تحقق أهداف الدرس سواءعن طريق الأسئلة التي ستكشف مدى فهم و استيعاب الطلبة أو عن طريق وسائل أخرى.
- **استثمار نتائج التقويم في تحسين فعالية التدريس:**يتمثل في تقييم الأستاذ للطرق و الوسائل التي استعملها ومدى تأثيرها في تحقيق الأهداف أوعدم تحققها،و محاولته إعادة النظر فيها في ضوء النتائج المتحصل عليها.

4-1- تحليل النموذج الأول وفق بنود السلم التقييمي :

أ- الأستاذالأول:

توصلت إلى تقييم العملية التعليمية للمقياس، المتعلقة بالأستاذ الأول وطلبته بعد حضور مجموعة من الدروس و قد اعتمدت في الملاحظة على معايير (بنود) السلم التقييمي السابق و قد تناولت التحليل وفق محاور الجدول، و ذلك دون تخصيص النقاط وإنما كان التحليل مجمل لكل النقاط المتناولة في المحور وقد خرجت بالنتائج التالية:

- **المحور الأول (الأهداف و الإعداد):**

فيما يخص وضوح الأهداف عند هذا الأستاذ فهي واضحة نوعا ما،إذ أثناء التطرق لمدرسة من المدارس اللسانية، يقوم الأستاذ أثناء التمهيد للدرس بالإعلان والإفصاح عن هدف الدرس المتمثل في التعرف عن هذه المدرسة وعلى أهم روّادها وأهم المفاهيم التي جاءت بها هذه المدرسة.

- نجد الأستاذ يتمتع بدقة التحضير إذ يحضر الدرس مسبقا فيسطر من أين يبدأ وإلى أين سيصل وكيف يصل، وهو متقيد بمجموعة من المراجع يستعين بها في إثراء الدرس من خلال إدراجها في مذكرته. و تنعكس هذه الدقة في تناوله المتسلسل لعناصر الدرس .
- كما يظهر التصميم المحكم للدرس من خلال دقة تحضيره التي يتناول فيها كل جوانب الدرس وفق خطة منهجية محكمة،تجعل الطلبة في سير متدرج نحو تحقيق الهدف من الدرس.
- **المحور الثاني (الإنجاز)1 الطريقة:**

فيما يخص طريقة الأستاذ فهي تعتمد على عدة عناصر (نقاط) فنعتمد أولا على التمهيد للدرس وذلك عن طريق إعطاء بعض الأسئلة الاستكشافية تستهدف بعض الفروقات بين المدارس اللسانية وهي بمثابة أسئلة تثير فضول الطلبة للتعرف على محتوى الدرس.

- يعتمد الأستاذ التناوب بين الإلقاء والحوار حسب الموقف التعليمي وحسب مراحل الدرس، ففي بداية المرحلة مثلا يعتمد على إلقاء المادة المعرفية و في نهاية المرحلة يعتمد على الحوار عن طريق إشراك الطلبة في الدرس ، عن طريق طرح أسئلة أو التنبيه إلى ملاحظات جوهرية في الموضوع.
- و كما سبقت الإشارة فإن الأستاذ يعتمد طريقة منهجية في تناول موضوع الدرس وهذا حسب خصوصية الدرس ، فهناك من الدروس من تستدعي الاعتماد على المنهجية الاستنباطية (الاستنتاجية)؛ ويعتمد في بعض مراحل الدرس استعمال أسلوب الموازنة أو المقارنة أو الربط بين مفاهيم المدارس اللسانية .
- الإعداد المسبق للدرس يعني مراعاة كل جوانب الدرس من تنظيم و تنسيق وتقسيم لمراحله، فالأستاذ يعتمد تقسيم الدرس إلى مراحل حسب نوع الدرس وحسب العناصر المتناولة فيه و يخضع هذا التقسيم إلى انسجام وتناسق.
- إن الأستاذ يعطي كل عنصر في الدرس حقه من الشرح يفيه حقّه من الوضوح والتفسير، فيتناول العناصر بشرح واف و موسّع، قصد تقريب المعارف أكثر إلى ذهن الطلبة، و قصد محاولة استيعابها و ترسيخها.

- إن تنوع مراحل الدرس تتطلب تنوّع طرق الشرح وكذلك تنوع الأسئلة، فنجد الأستاذ أيضا هنا يراعي التنوع في طرح الأسئلة من حيث الكم والنوع ، يتناولها بصيغ مختلفة تجعل الطالب بطريقة أو بأخرى يحاول التجاوب مع هذه الأسئلة، وهي أسئلة ملائمة للعنصر المتناول في الشرح.
- إن طريقة الأستاذ تخلق نوعا من الدافعية لدى بعض الطلبة، ما عدا بعض الحالات الاستثنائية عند الطلبة، وكذلك حسب نوع الدروس (السهولة،الصعوبة) ، فهناك من الطلبة من يتفاعل بشكل إيجابي وهناك فئة أخرى من الطلبة لا ينتمون مطلقا إلى المقياس.

- فيما يخص أساليب التدعيم التي يعتمدها الأستاذ هناك أسلوب لفظي،عن طريق رفع معنويات الطلبة و تشجيعهم و تقييمه الإيجابي لهم،و آخر سلوكي يتمثل في إضافة بعض النقاط في الامتحان (كتحفيز و تعزيز في الوقت نفسه).

- والمؤشرات السابقة كلها تشير كحصيلة لهذا المحور إلى إيجابية طريقة و مدى فاعليتها من عدة جوانب (من جانب التعامل مع الدرس،و من جانب تفاعل الطلبة).

2- الوسائل المساعدة :

فيما يخص استعمال الأستاذ للوسائل فهو يعتمد نوعا ما وليس بشكل دائم على الوسائل البيداغوجية (السبورة و الطباشير)، وهذا أيضا يعتمد على نوع الدرس فهناك من الدروس من تستدعي شرحا مفصلا ومطولا مما يدفع الأستاذ للاستعانة بالسبورة ، فلا نجد لها حظا .

3- المضمون: إن اختلاف المدارس اللسانية واختلاف مذاهبها وتوجهاتها الفكرية يستحضر تشعب الآراء وتنوعها وتداخل المعلومات، لكن ما نلاحظه عند الأستاذ يتقيد قدر المستطاع بإعطاء معلومات صحيحة لأنه يعتمد بنسبة كبيرة على المراجع الأجنبية التي تَستبعد الأخطاء ، لأنها اللغة التي كتب بها هذا العلم إذنجد الأخطاء المعرفية تَرد في الترجمات المختلفة ،والتي تنفتح على عدة تأويلات حسب درجة فهم المترجم مما يحدث خلطا في المعارف ويفقد المصطلح خصوصيته .

- أن فعالية الطريقة المتبعة من الأستاذ تعني بالضرورة مراعاتها للترابط المنطقي، وقد تقيّد الأستاذ كذلك هنا بالرّبط المنطقي والتسلسل في عرض محتوى الدرس.
- يعتمد الأستاذ انتقاء وإدراج عناصر في فحو الدرس تتماشى مع مستوى الطلبة ،ومع قدرة استيعابهم وفهمهم، وهذا يرتبط أيضا بنوع الدروس ومدى استعداد الطلبة لتقبل هذه العناصر .

4- اللغة (لغة المدرس):

إن الأستاذ المختص في اللغة العربية مُطالب بإتقان اللغة ، وأن تكون لغة سليمة من الأخطاء اللغوية من مختلف الجوانب الصرفية النحوية الدلالية التركيبية، وأن تكون لغة فصحى، لكن ما يلاحظ على أغلب أساتذة قسم اللغة والأدب العربي في جامعة بجاية هو طغيان العامية في لغتهم أثناء الشرح والوجود الوحيد للفصحى هو أثناء الإملاء(المادة المعرفية)، وهذا الأستاذ من بينهم على الرّغم من كلّ إجابياته السابقة في سلّم التقييم إلاّ أنه يفتقر هنا إلى عنصر اللغة العربية الفصحى، كما نلاحظ في لغته كذلك تداخل العامية مع اللغة الأجنبية.

- أما قدرة الأستاذ على تبليغ المادة المعرفية، فهو متمكن من ذلك إذ يقدّم المادة ويوصل أفكاره بكل سهولة وبساطة دون أي تعقيد أو التواء لفظي ، وهذا لأن اللغة المستعملة هي العامية ، كما نلاحظ كخاصية في لغة الأستاذ حضور المصطلح اللساني فهو يتقيّد بالمصطلحات اللسانية وخاصة الأجنبية منها.
- يسعى الأستاذ إلى تصحيح أخطاء الطلبة اللغوية منها والمعرفية، وهو جانب إيجابي فيه فعدم تقيّد الأستاذ باللغة الفصحى لا يعني عدم تمكنه منها أو من قواعدها، وإنما الواقع اللغوي العام لجامعة بجاية وهو واقع خاص نوعا ما ،خاصة لأصحاب اللغة القبائلية فهم تلقائيا يجدون أنفسهم في تعاقب لغوي بين الفصحى والدارجة (العامية و الأجنبية) وحتى حضور اللغة الأم (القبائلية) في بعض التعاقبات اللغوية، فهو واقع يفرض نفسه عند أغلب الأساتذة الناطقين باللغة القبائلية حتى وإن كان الأستاذ ملتزما بالفصحى فإن نبرة لغة الأم تظهر كثيرا في لغته.

5- شخصية المدرس:

من ناحية جوانب شخصية الأستاذ فهي واضحة المعالم ، تبدي بعضا من الأداءات السلوكية التي تعكس هذه الشخصية ، فهي شخصية تتمتع بالمرونة والتكيف مع مختلف المواقف التعليمية ، كما أنها شخصية منسجمة مع أغلب الطلبة فنجد عند معظمهم انطباع إيجابي عن الأستاذ، ومن بين ملامح شخصيّته التحكم في المدرّج حيث يلتزم كل الطلبة بالصمت داخل المدرّج على عكس بعض الأساتذة الآخرين الذين تطغى الفوضى داخل المدرّجات ، و هو واثق كذلك من معارفه و ممّا يقدّمه ، مما يجعل الطلبة يتفاعلون معه.

المحور الثالث (التقويم)

أثناء التوصّل إلى نهاية كل عنصر من المحاضرة أو أثناء نهاية المحاضرة، يتحرّى الأستاذ مدى تحقق الأهداف عن طريق تقييم مدى بلوغ الطلبة لهذه الأهداف ، من جانب فهم واستيعابهم واكتسابهم المادة المقدمة (موضوع المحاضرة) ، أما جانب استثمار النتائج فو يخص الأستاذ.

ب/طلبة الأستاذ الأول :إن تحليل الملاحظات المتعلقة بالطلبة تكون وفق معايير الجدول السابق المعتمدة في تحليل مقياس اللسانيات العامة، وقد اعتمدتنه أيضا في تحليل هذا المقياس وقد جاءت الملاحظات بالنتائج التالية :

المحور الأول:(الطالب مع الدرس):

طلبة هذا الأستاذ يتمتعون ببصمة خاصة استطاعت من خلالها شخصيّة الأستاذ وطريقته أن تجد إليهم سبيلا للتأثير عليهم ، وكان التأثير على العموم بالإيجاب، فنجد معظم الطلبة ، طلبة متفاعلين مع الأستاذ إذ يتلقون المعارف بكل انتباه وتركيز، كما يتحاورون معه بكل دقة ويطرحون استفسارات واستنتاجات ، حتى بعض الانتقادات عن بعض المدارس اللسانية ، أما جانب ثقافة الطلاب فهي متفاوتة من طالب إلى آخر، حسب درجة اهتمام الطالب بالمقياس، أما جانب المكتسبات القبلية فهي ضعيفة نوعا ما، وهذا موجود تقريبا في كل المستويات فهو يعكس مستوى الضعف العلمي والثقافي لبعض الطلبة ، كما أن جانب ربط

المعلومات فهو أيضا يختلف من طالب إلى آخر حسب درجة و قدرة استيعابه و فهمه و حسب قدرته على الربط بين المعارف ، لكن على العموم نجد نسبة معتبرة تستطيع الربط بين المعلومات.

المحور الثاني:شخصية الطالب (نفسية الطالب):

نجد نفسية الطلبة مختلفة من شخص إلى آخر، فالفئة المتجاوبة مع الأستاذ تعكس ثقتهم في النفس و معنويات مرتفعة، وهي شخصيات متقبلة للآراء والانتقادات والتعليقات التي توجّه إليهم من طرف الأستاذ، أما العكس فينطبق تماما على الفئة الأخرى من الطلبة، كما نجد نوعا من الاهتمام والميول للمقياس و ذلك نسبيّ أيضا من طالب لآخر .

لغة الطالب:

نجد في لغة الطلبة ضعفا لغويا كبيرا فهي خليط من العامية واللغة الأم، و الفرنسية في حين نجد اللغة الفصحى لغة تكلفهم شقّ الأنفس ، وهذا لا يقاس على كل الطلبة وإنما على نسبة كبيرة منهم ؛ فهي لغة متقطعة ومتذبذبة وتطغى عليها بعض الأخطاء اللغوية خاصة النحوية والتركيبية بالرغم من أنهم في السنة الثانية، كما نقيس العكس عند فئة قليلة جدا من الطلبة نجدهم متمكنين بعض الشيء في اللغة بحيث يسعون جاهدين لتكوين لغة سليمة نطقا تختفي فيها نبرة اللغة الأم، ويستقيم فيها اللسان ، أما نوع المصطلحات فنجد محاولة البعض لاستعمال المصطلح اللساني.

المحور الثالث (أخطاء الطالب):

فكما سبقت الإشارة أن لغة الطالب تطغى عليها بعض الأخطاء اللغوية في جميع المستويات (الصرفية، النحوية، الدلالية، التركيبية)مما يدل على جهلهم لقواعد اللغة ونحوها.

وهناك من الطلبة من ينتبه لأخطائه ويحاول تصويبها، في حين نجد البعض الآخر لا ينتبه إليها إذ يضن أنها الصواب، فكيف يحاول تصويبها؟

المحور الرابع (الصعوبات):

من بين الصعوبات التي نجد طلبة هذا الأستاذ يعانون منها ، وهي الفئة القليلة منهم ، هي صعوبات في الفهم والتركيز، أما البعض الآخر فنجدهم يتغلبون على هذه الصعوبات نتيجة تركيزهم مع الأستاذ، وكذلك نظرا لاستقطاب الأستاذ لاهتمام الطلبة، وتنبيههم إلى بعض النقاط الأساسية التي تحتاج إلى تركيز أكبر في الدرس، ومن بين الصعوبات كذلك نجد صعوبات في التعبير،كصعوبة في صياغة سؤال أو جواب أو تعقيب.

2-4 - تحليل النموذج الثاني وفق بنود السلم التقييمي:

أ /**الأستاذ الثاني :** من المعلوم أن حصص التطبيق تختلف عن حصص التنظير من حيث تقديم المادة المعرفية، إذ أن حصص التنظير تُنّظر للمادة عن طريق إعطاء مفاهيم وتعريفات وهذا بشكل مفصل و موسّع ومُلما بالعديد من الجوانب وهذا حسب نوع الدروس ، في حين نجد حصص التطبيق هي تطبيق لهذه المادة المعرفية ،عن طريق ترسيخ هذه المعارف ،و المفاهيم بالتطبيق عنها بأعمال موجّهة سواء تمارين ،أو تحليل نصوص خاصة بالمقياس مثل (تناول النصوص الحديث عن إحدى المدارس اللسانية)، وحتى التقييم يختلف عن التقييم في المحاضرة، و يختلف في طريقة عرض الدرس ، و اختلاف الجوّ العام فالمحاضرة تكون في المدرج وتتضمّن مجموعة كاملة متكونة من عدّة أفواج، في حين التطبيق يكون داخل القاعات ونسبة الطلبة قليلة (فوج واحد) ، ولقد خرجنا من التحليل بالنتائج التالية:

المحور الأول (الأهداف و الإعداد):

في هذا العنصر الأستاذ يحتفظ بالأهداف لنفسه ، فلا يصرّح ولا يشير حتى إليها لا في التمهيد ولا في فحو الدرس.

- أما جانب إعداد الدرس والتحضير له فنجد الأستاذ يلتزم بذلك،إذ يُعِد الدّرس مسبقا حيث يسطر الخطوط العريضة للدّرس والثانوية ،من أين يبدأ إلى أين ينتهي، وهو الآخر يعتمد على مجموعة خاصة من المراجع يستعين بها في تحضير الدرس ،كما يوجه الطلبة إليها لمن أراد الاستزادة بالمعلومات.

ـ يَظهر تحكّم الأستاذ في سير الدرس،تصميمه المحكم له سواء تعلّق الأمر بالنصوص أو المفاهيم،وهذا وفق مخطط منهجي محكم.

المحور الثاني (الإنجاز):

1/ الطريقة: يعتمد الأستاذ على طريقة خاصة به نوعا ما ، إذ يعتمد في التمهيد إما تناول قضايا سابقة على شكل مراجعة (تكون على شكل طرح مجموعة من الأسئلة)،أو تكون عن طريق إعطاء أفكار تمهيدية عن موضوع الدرس الحالي ،أو الجمع بين الاثنين معا ويسعى الأستاذ من خلال التمهيد إلى استقطاب واستحضار ذهن الطالب للتفاعل معه.

- يعتمد الأستاذ على الإلقاء لأن الحوار منعدم تماما من طرف أغلب الطلبة لأسباب سنقوم بشرحها لاحقا.
- أما فيما يخص المنهجية فالأستاذ يعتمد على منهجية محكمة في تناوله للدرس وهذا يختلف من درس إلى آخر ومن عنصر إلى آخر.
- يراعي الأستاذ التسلسل المنطقي (المعرفي و الزمني) في تناوله للمادة المعرفية، فتكون الدراسة عبارة عن تركيبة منسجمة ومتناسقة.
- يراعي الأستاذ حق الدرس من الشرح والتفسير، والتحليل والتبسيط قصد تقريب المعارف وتثبيتها في ذهن الطالب.

يعتمد الأستاذ على تركيبة متنوعة من الأسئلة تُراعِي جوانب كمية المعارف وكيفية تقديمها لكن الملاحظ هنا في عنصر الأسئلة أن الطلبة لا يفهمون أسئلة الأستاذ لأنها تَرد بصيغ مختلفة وهي تراعي كثيرا جانب اللغة الفصحى ، وخاصة المصطلح اللساني، مما يجعل الطلبة يجدون صعوبات مع أسئلة الأستاذ وبالتالي انعدام التفاعل ، والأسئلة متلائمة مع عناصر ومراحل الدرس في حين غير متلائمة مع مستوى فهم الطلبة فهي بالنسبة لهم أسئلة تعجيزية، وأن الأستاذ لا ينزل أبدا إلى مستواهم الفكري، وهذا ما يشكو منه حوالي 90%من طلبة الأستاذ .

- جانب المشاركة الفعّالة للطلبة كما أسلفنا الذكر فإن شخصية الأستاذ تجعل الطلبة لا ينفعلون تماما مع الدرس، ما عدا فئة قليلة فقط من الفوج، وهذا سؤال يحتاج إلى بحث

معمّق في ثناياه حول فيما يكمن الخلل؟هل حقيقة يعود إلى الأستاذ (شخصية صعبة المراس في نظر الطلبة) أم أنه نموذج الأستاذ المثالي الملتزم بأخلاقيات المهنة؟أم يعود إلى معظم الطلبة الذين تنعدم فيهم روح المسؤولية ،و اللامبالاة؟

- **ملائمة أساليب التدعيم** :نجد الأستاذ يعتمد على أساليب التدعيم من تعزيز وتحفيز الطلبة لكن للأسف لا يتلقى ذلك صدى من الطلبة الذين قد سبق إلى أذهانهم انطباع سلبي عن الأستاذ، مما جعلهم يرونه إشارة (-)أي سلبي جدا من خلال خلفيات تجارب طلبة آخرين، وهذا يعود في الأساس إلى شخصية الطالب الذي يتأثر بتجارب غيره ويجعلها تُسّير مسرى حياته نحو نفس التجارب بالرغم من اختلاف الشخصيات والمواقف.
- إن طريقة الأستاذ طريقة منهجية جيّدا وذات فعالية عند قلة من الطلبة أما الفئة الأخرى كحكم عام فهي حالة لا نقيس عليها، لأن الخلل في الدرجة الأولى يعود إليهم في العديد من الجوانب سنأتي إلى الفصل فيها لاحقا في معايير تحليل الطلبة ، وليس إلى الأستاذ الذي يشهد له الكثير من الأساتذة أو طلبة آخرين بالكفاءة والالتزام ،بحيث هذا الأخير (يصعب تقبّله من الطلبة).

- **2 - الوسائل المساعدة:**يعتمد الأستاذ على استعمال الوسائل التعليمية من سبورة وطباشير وكذلك استعمال المخططات والتمثيل على السبورة قصد تقريب الفهم أكثر وتذليل الصعوبات، ويستعين بالمطبوعات خاصة فيما يخص تحليل النصوص ، ويوظف هذه الوسائل توظيفا مناسبا يراعي فيها الزمن، ونوع العنصر الذي يتطلب وسائل معيّنة .

3/المضمون:يتناول محتوى الدروس المقدمة من قبل الأستاذ كفاءة علمية ، تعتمد على الصحة في إيراد المعلومات، و يبذل الأستاذ مجهودات خاصة بالإتيان بمعلومات صحيحة من المصادر الموثوقة ، كما تخضع هذه المعلومات للترابط المنطقي وتحديد العلاقات بين العناصر وإبعاد اللبس والغموض عنها ،وتوظيف هذه المعلومات والمعارف توظيفا صحيحا ومناسبة المحتوى لمستوى الطلاب ، في حين من جانب الطلبة نجد الأغلبية ترى العكس وهو عدم ملائمة المحتوى لمستواهم ومستوى فهمهم واستيعابهم .

4/ اللغة: لغة الأستاذ لغة فصحى راقية لا تتخللها العامية ، فهي فصحى بأتم معنى الكلمة وتعتمد على المصطلحات اللسانية كثيرا ،أما القدرة على التبليغ ففصاحته تؤهله للقدرة على التبليغ لكن ما نجده عند بعض الطلبة هو عدم فهم لغة الأستاذ باعتبارها لغة لسانية لأنهم يعانون من مشكلة المصطلح اللساني، و يتقيّد الأستاذ كثيرا بتصحيح لغة الطلبة لأنه يهمه الأداء السليم للغة فلا يهتم فقط بالأفكار بل يطالبهم بالغة السليمة.

5/ شخصية المدرّس:هي شخصية مرنة قابلة للتكيف مع مختلف الأوضاع، لكن هي شخصية غير محبوبة عند الطلبة لأنهم يرون فيه أستاذا متزمتا وصعب جداّ،أما فيما يخص بروز ملامح شخصيته وسلوكه في سير الدرس، فهو واضح كذلك ،نظرا لتخوف الطلبة منه فإن جو الصمت يغلب كثيرا على القاعة لأنه متحكّم جدا في صفّه، و معظم الطلبة ينتبهون للأستاذ كما أنهم لا يستطيعون حتى ولو مجرّد حركة، فيركزون أعينهم على الأستاذ وهذا كلّه يبرز جانبا من شخصيّته (صعوبته)،و أنه صارم لا يتقبل أية عفوية من الطالب، كما أنه جدّي كثيرا.

المحور الثالث التقويم: يحاول الأستاذ التأكد من مدى تحقق أهداف الدرس لكن يتعذّر ذلك (تحقيقها) ، نظرا لكون أنه لا جدوى من الطلبة ولا أمل من تقبّلهم للمقياس، ما عدا بعض الاستثناءات و هذا من معوقات تحقيق الأهداف .

ب /تحليل طلبة الأستاذ الثاني :

المحور الأول (الطالب مع الدّرس):نجد مع هذا الأستاذ الطلبة يتعاملون مع الدرس بكل سكون وصمت فهم يتلقون فقط ،و ينعدم فيهم الحوار والنقاش بالرغم من محاولات الأستاذ، إذ أثناء طرح سؤال معين يضطر إلى استجواب الطلبة واحدا تلوى الآخر قصد دفعهم إلى التفاعل، إلا أن الرّد الوحيد للطلبة هو السكوت أو القول (بأنهم لم يفهموا السؤال أو لا يعرفون الجواب)، أما جانب المكتسبات القبلية للطلبة فهي على الأغلب لا تظهر عليهم عند هذا الأستاذ فلا ندري إن كانوا حقيقة لا يملكون خبرات سابقة ، أم لا يُبدونها تخوّفا من الأستاذ لعدم ثقتهم في هذه الخبرات، أما الربط بين المعلومات فنجد فئة قليلة من لديها القدرة على الربط بين المعارف السابقة، و الوصول إلى استنتاجات هو الآخر مُرتبط بهذه الفئة

القليلة التي تستطيع الرّبط بين المعلومات ، وهذا يعني أنها تستطيع كذلك الوصول إلى نتائج وتعميمات، لكن الإشكالية الوحيدة لديهم هو عدم طرح مشاركاتهم في الدرس، أما جانب طرح الأسئلة أو الاستفسارات فهو ينعدم تماما عند أغلب طلبة الأستاذ .

المحور الثاني (شخصية الطالب):نفسية الطلبة هنا يغلب عليهم الخوف وانعدام الثقة في النفس وهي شخصيات في الأغلب مُحبطة ومتذمّرة من أسلوب الأستاذ ويَعُدُّون الثواني متى تنتهي الحصّة وينصرف الأستاذ،أما جانب الحضور فنجد الطلبة دائموا الحضور، لأن الأستاذ لا يتساهل مع الغيابات غير المبرّرة ، فيما يخص جانب تقبّلهم لتعليقات وانتقادات الأستاذ فهم مضطرين ومجبرين على قبولها، أما الاهتمام بالمقياس فهو من جانب شكلي فقط (الحضور) أما الفعلي (التفاعل و الفهم)فهو منعدم عند الأغلبية.

- لغة الطالب هي لغة غير مسموعة دائما، وهذا نظرا لتخوّفهم من تعقيبات الأستاذ لكون لغتهم لغة ضعيفة جدا ولاعتبار آخر هو أن الأستاذ يُلزم الطلبة التخاطب بالفصحى وعدم تقبّله للدارجة، وهذا كلّه ما يدفعهم إلى عدم التفاعل، ما عدا تلك الفئة القليلة التي نرى فيهم بذل مجهودات كثيرة لإتقان اللغة ومحاولة التقيّد بالخطاب العلمي (اللساني) والفصيح، لكن رغم ذلك إلاّ أنه لا يستقيم لسانهم تماما دون أخطاء كما نجد كذلك استعمال الإشارات التي تغطي نقص الكلمات عندهم.

المحور الثالث(أخطاء الطلبة):معظم الأخطاء التي نجدها عند فئة من الطلبة هي أخطاء صرفية و نحوية، وتركيبية، فنجد في هذه الفئة خصوصا انتباه الطلبة إلى بعض أخطائهم ومحاولتهم تصحيحها،أو حين تنبيه الأستاذ لهذه الأخطاء يحاول الطلبة تصحيحها إن استطاعوا وإنْ تعذّر عليهم الأمر يصحّحها الأستاذ،أما أنْ تَرد أخطاء في القاعة دون تصحيح فهذا ما لا نجده عند الأستاذ فيهتم كثيرا بتصحيح الأخطاء واستفادة الطلبة من هذه الأخطاء وهو جانب إيجابي جدا من الأستاذ، لكن الطلبة يرون عكس ذلك.

المحور الرّابع:(صعوبات الطلبة):نجد عند طلبة الأستاذ ظهور العديد من الصعوبات، ومن أبرزها صعوبة الفهم والتركيز، فنجد من الطلبة من يحاول الفهم رغم صعوبته عنده ، وهناك آخرون لا يحاولون ولا يهمّهم الفهم لأنّهم كما قال البعض منهم "علامتي تكون الخمسة بشكل

أكيد جدا،فلماذا أحاول أن أفهم و أُزعج نفسي بمحاولة الفهم الذي لا جدوى منها لأن العلامة هي نفسها في كل المقاييس التي درّسني فيها الأستاذ"، فمن خلال قولهم هذا يفرض عنصر آخر نفسه هنا في التحليل فنجد الطلبة يعانون صعوبة أخرى و هي العلامة بحيث أغلب العلامات عند الأستاذ لا تتعدى العشرة أوحتى الخمسة من عشرة،فالخلل أين؟ ، كما يعانون كذلك من صعوبات في فهم السؤال، وصعوبات في إيجاد الأفكار وصياغتها سواء على شكل سؤال أو على شكل جواب ، ومن أبرز الصعوبات التي نجدها كذلك الخلط في المفاهيم فهم لا يستطيعون الفصل بين مفاهيم مدرسة عن أخرى .

5/تحليل المقابلة:

قمنا بإجراء مقابلة مع أحد أساتذة مقياس المدارس اللسانية للسنة الثانية ، حيث أجاب الأستاذ بكل موضوعية وشفافية ، كما أثرانا ببعض الملاحظات المتعلقة بالمقياس والطلبة، كما أنّه أجاب عن كل الأسئلة المطروحة عليه ، وتمت المقابلة في يوم 30ماي 2013 على الساعة الثانية عشر ونصف، وللأمانة العلمية ارتأينا نقل إجابات الأستاذ كما جاءت على لسانه وهذا إبعادا منا للتأويل والتخمين ، وتضمنت المقابلة مايلي :

معلومات عن الأستاذ:

الجنس: أنثى . التخصص : علوم اللغة .

الخبرة المهنية: 17سنة.

عدد سنوات تدريس مقياس المدارس اللسانية:05سنوات.

س1/ ما رأيك في مقياس المدارس اللسانية (كمقياس للتدريس)؟

ج1/ "هي مادة أساسية وهامة ، وهي توسيع لمادة اللسانيات العامة "

س2/ ماهي الأهداف المسطرة لتدريس المقياس ؟

ج2/ "- فهم الظاهرة اللّغوية ، مميزاتها ، ووظائفها، مع الإحاطة بأهم النظريات اللسانية التي نشأت في ظلها ،والاطلاع على تطور الدرس اللساني عبر أقطار مختلفة " .

س3/ هل المقرر الدراسي يتماشى مع طاقات الطلبة ؟ وهل الحجم الساعي كاف له ؟

ج3/ " يتماشى المقرر أحيانا مع طاقات الطلبة ، وغالبا نجد الطلبة يعانون ضعفا عاما في مختلف المواد ، والأخص ضعف في اللسانيات و ما يتعلق بها ."

" أما بالنسبة للحجم الساعي المقرر، وبالنظر إلى أهميته، فإنه غير كاف."

س4/ يشتكي الطلبة كثيرا من صعوبة المقياس، كيف تفسرون ذلك ؟

ج4/ " قد نتفق معه في وجود بعض الصعوبة ، ولكنها ليست مطلقة ، أو متعلقة بالمادة في حد ذاتها فقط ، ولكنها مرتبطة أكثر بقلةالاهتمام من ناحية ، وحصول بعض النفور من المواد العلمية الدقيقة ، وقد يعود ذلك أحيانا إلى الطريقة التي تدرس بها المادة ، فالأساتذة مختلفون في دلك ، والطلبة مختلفون في درجة الاهتمام والمتابعة والاعتماد على المطالعة من عدمه " .

س5/ هل يفرض المقياس طريقة ومنهجية معينة لتدريسه ؟

ج5/ " هناك طرق عامة تصلح للتدريس أو التعلم ، ولكن هناك أيضا خصوصية لكل مادة فاللسانيات مثلا ومدارسها ، تقوم في الأساس على شرح المفاهيم والمصطلحات ،وتركيب المعلومات بعضها مع بعض ، فالمادة من حيث طبيعتها ، تخاطب العقل ، وتقوم على المفاهيم المجردة ، التي تتطلب تركيزا في عرضها من الأستاذ وفي تلقيها من الطالب " .

س6/ كيف تقيمون مستوى الطلاب في المقياس ؟

ج6/ " مستوى الطلبة مختلف من سنة إلى أخرى ، ولكن على العموم ، لدينا في كل سنة عددا قليلا فقط، ممن قد يبرزون في المادة اهتماما وتحصيلا، أو اهتماما فقط، مع عدم التوفيق في التحصيل الجيد، لضعف مداركهم المعرفية، أو لضعف لغتهم ".

س7/ كيف تقيمون المستوى اللغوي للطلاب ؟

ج7/ " سبقت الإشارة، إلى أن ضعف المستوى اللغوي لدى الطلبة يُعد عائقا يحول دون رفع مستوى التحصيل، وقد يعود جانب من هذا الضعف إلى المعدلات الدنيا التي حصلت بها شهادة البكالوريا " .

س8/ هل التحصيل المعرفي للمقياس يعتمد على قدرات الطالب فقط أم هناك دخل لشخصية الأستاذوطريقته ؟

ج8/ " يعتمد التحصيل المعرفي على عدة معطيات، أهمها طبيعة المادة،و طبيعة شخصية الطالب، وطبيعة شخصية الأستاذ، ومنه الاعتماد يكون على شخصية الأستاذ بقدر معتبر، والتزامه بأخلاقه، إحاطته بالمادة، منهجيته في تبسيط الصعب وتوضيح الغامض ".

س9/ يشتكي الطلبة من كرههم للمقياس بسبب شخصيات بعض الأساتذة ، ماردكم على ذلك؟

ج9/ " قد يبدو للطلبة أحيانا أن شدة حرص الأستاذ تعكس قسوته ، في حين أن ذلك بالنسبة إلى الأستاذ يمثل صرامة وإلزاما ، وحرصا على عدم الاستهانة والاستخفاف بالدراسة حتى لا تكون النتائج وخيمة " .

س10/ في نظركم هل يتلقى المقياس مقبولية عند الطلبة ؟

ج10/ " هناك عدد معتبر من الطلبة، يتلقونه بقبول حسن ، ويثبتون اهتمامهم به ، وهذا من خلال الحضور ، وكذلك نسبة المشاركة و نوعيتها ".

س11/ هل هناك 'انسجام بين حصص التطبيق والتنظير ؟

ج11/ " أحيانا نعاني من قلة الانسجام بين الجانبين النظري والتطبيقي ، وقد حاولنا تجاوز ذلك ".

س12/ ماهي الصعوبات التي تجدها في تدريس المقياس ؟

ج12/ " انحصار الوقت في سداسي قصير ، مما يضطرنا أحيانا إلى إجمال المعلومات التي كان ينبغي أن نوردها تفصيلا ".

6/تحليل الاستبيان الموجّه للطلبة:

خصّصنا في الدراسة توزيع استبيان على طلبة السنة الثانية ،وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة المتعلّقة بمقياس المدارس اللسانية ،إذ تعذّر علينا تخصيص استبيان خاص بأساتذة المقياس نظرا لقلّة عددهم ، ونظرا لظروف خاصّة بالبحث كما أن معظم النقاط قد سبق التطرّق إليها في الاستبيان الموجّه لأساتذة علوم اللسان كان على اللسانيات بصفة شاملة وعامة بحيث شمل (اللسانيات العامة،و المدارس اللسانية معا) إذ ما تبيّن عن اللسانيات العامة يمكن قياسه على المدارس اللسانية.

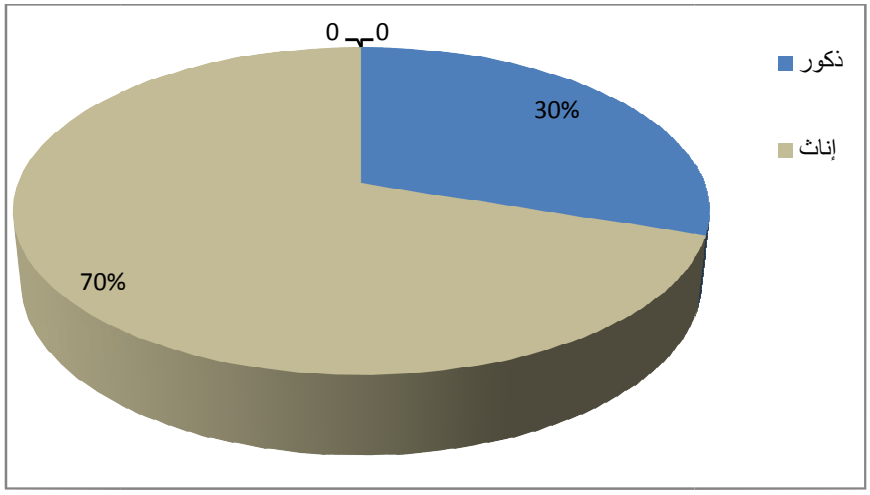
وزّعنا على الطلبة 60استبيانا وقد كانت النتائج المتوصّل إليها من إجاباتهم كما يلي:

1/الجنس:

بعد إحصاء عدد الذكور و الإناث تبيّن أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور وهذا ما يوضّحه الجدول الموالي:

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	18	%30
أنثى	42	%70

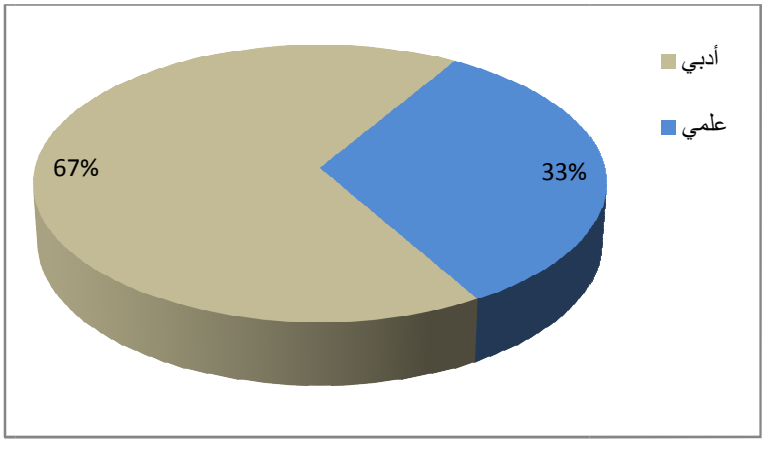
-توضح النتائج أن نسبة الذكور قليلة مقارنة بنسبة الإناث إذ تقدر نسبة الذكور بـ30%في حين نسبة الإناث تمثّل70%.



2/ البكالوريا المتحصّل عليها: يستهدف السؤال عن البكالوريا المتحصّل عليها التعرّف على التخصص السابق للطالب (الثانوية) حيث يؤثّر لاحقا في توجّهه إلى تخصص اللغة والأدب العربي وقد جاءت النتائج كما يلي :

البكالوريا المتحصّل عليها	العدد	النسبةالمئوية
أدبي	40	%67
علمي	20	%33

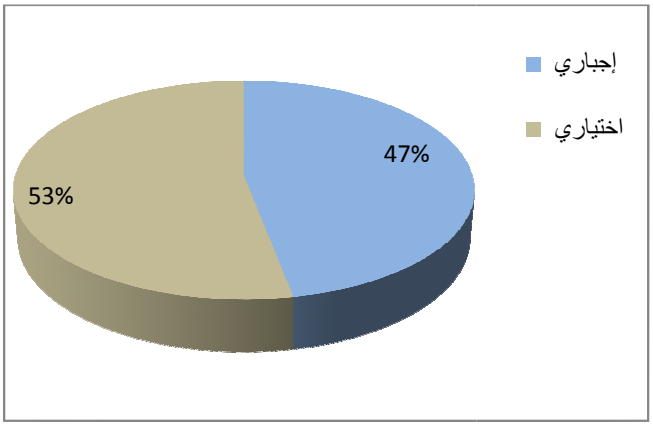
تعبر نتائج الجدول عن النسبة المعتبرة للبكالوريا المتحصّل عليها من شعبة العلوم فهي تقدّر بـ 33%في حين أصحاب التخصص الأدبي هي نسبة 67%.



3/ توجهك لهذا الاختصاص: إن التوجّه للتخصص المرغوب يكون فيه الطالب أكثر تفاعلا، كما نجد تحصيلا علميا أكبر، لأنّه التخصص المُحبب لدى الطالب، في حين التوجه إجباريا إلى تخصص غير مرغوب فيه ينعكس سلبا على الطالب من جانب التحصيل، مما يؤثّر سلبا على المسار الدراسي مثل :(كثرة الغيابات، الرّسوب، علامات متدنّية ،إعادة السنة) ، و خرجنا بالنتائج التالية:

التوجّه إلى الاختصاص	العدد	النسبة
إجباري	28	%47
اختياري	32	%53

تشير نتائج الجدول إلى نسبة التوجّه إلى التخصص المرغوب فيه بـ 53%، حيث فيه مراعاة اختيار ورغبة الطلبة، في حين نجد نسبة مقاربة لها من التوجّه الإجباري لهذا المقياس تمثل47%.



2/6 حول مادة المدارس اللسانية:

- **أتحبّ مادة المدارس اللسانية؟:**نهدف من هذا السؤال الكشف عن مدى مقبولية المادة عند الطلبة و يكون الجواب بنعم أو لا، و أرفقنا السؤال بتعليق أو تعليل عن الإجابة المختارة، وكانت النتائج المتحصّلة عليها من إجاباتهم كما يلي:

أتحب مادة المدارس اللسانية؟	العدد	النسبة
نعم	10	%17
لا	50	%83

تدل النتائج على عدم مقبولية المادة لدى الطلبة بحيث نسبة كبيرة منهم لا تحب المادة و هذا ما دلّت عليه نسبة 83% من الإجابات، كما نجد نسبة مقبولية المادة عند فئة أخرى من الطلبة وهي 17%أي إن الطلبة يحبون المادة ،أما التعليلات التي أرفقوها لإجاباتهم فهي متنوعة و سنعرض بعضا منها للأمانة العلمية وفق ما جاء به لسانهم.

أ- التعقيبات على نعم:

-"أحب المادة لأنها لا تعتمد على الحفظ بل على الفهم الدقيق للدروس"

-"لأنها سهلة الاستيعاب"

-"أتعامل معها عادي كباقي المواد الأخرى"

-"لأنها تعتمد على التركيز والفهم، وأنا أحب مواد الفهم بدل الحفظ"

-"مادة عادية جدا بالنسبة لي".

ب - التعقيبات على لا:أغلبها تعقيبات سلبية عن المادة، وعن الأستاذ المدرس لها، فمعظم المشاكل التي طرحها الطلاب أن السبب الوحيد في خلق كرههم للمادة يعود في الأساس إلى الأستاذ المدرّس، وطبيعة المادة و قد كانت التعقيبات كما يلي:

-"صعبة الفهم و معقّدة "

-"لا أفهمها أصلا"

-"بسبب الأستاذ (شخصية متزمتة و صعبة)."

-"كل شيء فيها غامض"

-"تحمل أفكارا جديدة و أكثرها غريبة".

-"أكرهها بسبب الأستاذ".

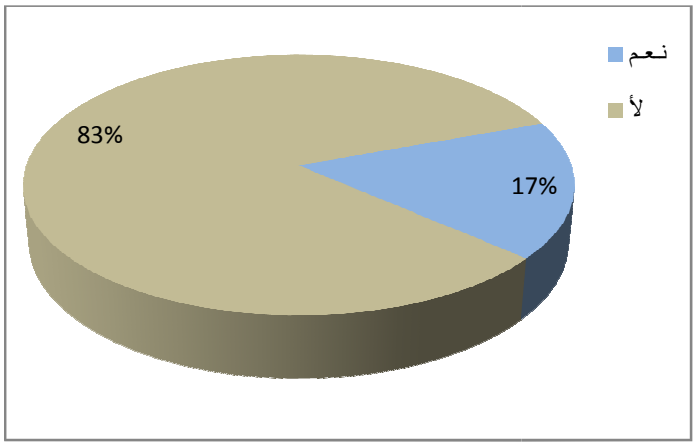
-"لأنه يصعب علي فهمها رغم المجهودات التي أبذلها".

-"لأنها مادة صعبة الفهم و معقدة المفاهيم".

ما يلاحظ في تعقيبات الطلبة عن كلا الإجابتين فالمحبون للمادة معظمهم رجح سبب ذلك لاعتبارها مادة فهم لأنهم يعانون صعوبة مع مواد الحفظ ، فيجدون أنفسهم أكثر مع هذه المادة ،في حين التعقيبات بكره المادة يعود في أغلب الإجابات إلى سببين رئيسيين تكرارا في معظم الإجابات :

1-طبيعة المادة (مادة صعبة الفهم و معقّدة)

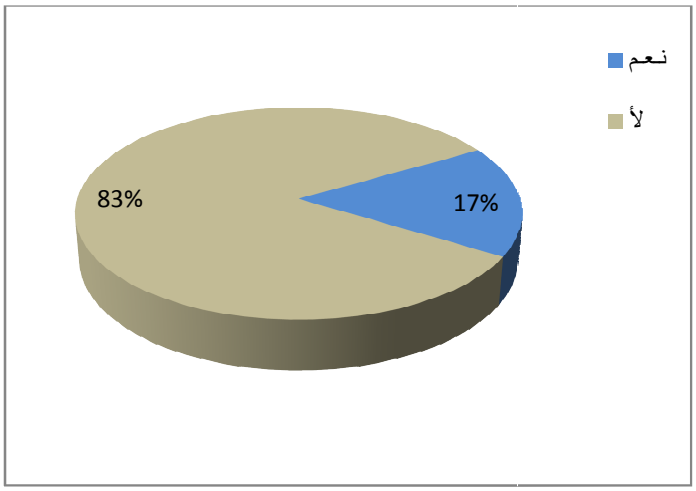
2 - شخصية الأستاذ الصعبة التي تُنفر الطلبة من المقياس.



- **ألك ميول للبحث في هذه المادة والمطالعة عنها؟**

يستهدف السؤال مدى اهتمام الطلبة بالمقياس ومدى محاولة البحث فيه ، والمطالعة قصد الاستزادة من المعلومات، بحيث يرتبط اهتمام الطالب بالمقياس ارتباطا وثيقا بمدى حبّه للمقياس في حين العكس أيضا فعدم الرّغبة في المقياس يعني بالضرورة عدم الاهتمام به و قد جاءت النتائج كما يلي:

ألك ميول للبحث في المادة	العدد	النسبة
نعم	10	%17
لا	50	%83

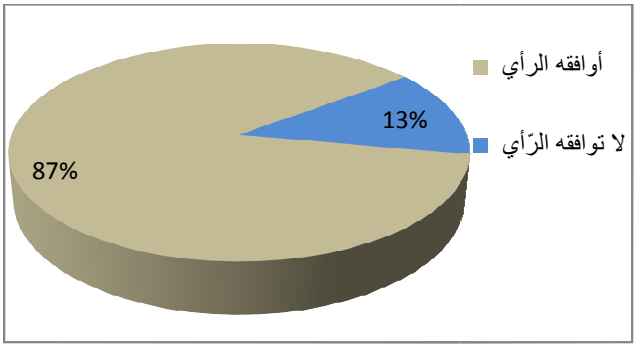


تشير النتائج إلى نفس نتائج السؤال السابق المتعلق بحب الطلبة للمقياس، فنجد نسبة من الطلبة لا يبدون أي اهتمام بمحاولة البحث أو المطالعة في المقياس لأنهم في الأساس يرفضون المادة ولا يحبونها، كما نجد نسبة أخرى تمثل اهتمام الطلبة بالمقياس، ومحاولة البحث و المطالعة بنسبة قليلة تمثل 17.%.

_ما ردك على من يقول أن المدارس اللسانية مادة علمية صعبة؟

يستهدف السؤال الكشف عن الأفكار المتكونة عن المقياس سواء السلبية أو الإيجابية، وقد فتحنا بالسؤال المجال للإبداء برأي آخر أو التعقيب عن الجواب المختار، و كانت الإجابات كما يلي :

ما ردك على من يقول أن المادة صعبة ؟	العدد	النسبة
أوافقه الرأي	52	%87
لا أوافقه الرّأي	08	%13



معظم آراء الطلبة تُرجّح الكفة إلى صعوبة المقياس، وهذا ما عبّرت عنه 87% من إجاباتهم، في حين نجد نسبة قليلة تمثّل الإجابات التي تقرّ بسهولة المقياس وهي 13%.و

نجد أغلب الإجابات مرفوقة بمجموعة من التعليقات فيما يخص الإجابات التي تقر بصعوبة المقياس و نجد من بينها ما يلي:

"كل الأمور مختلطة فيما بينها ويصعب فهمها والتفريق بينها."

"أجدها في غاية الصعوبة لأنه دائما نجد مصطلحات يصعب فهمها و لا أجد متعة في دراستها و أنفر منها كليا"

"في الحقيقة اللسانيات مادة علمية صعبة و هو مقياس صعب الفهم، و لأ صعب إذا كان عندك أستاذ أصعب منه"

لا نفهم شيئا في المحاضرات و يصعب التواصل مع الأستاذ و هي عموما ضد الطلبة"

"لأنها دراسة رمزية وغير واضحة وأجد صعوبة كبيرة في دراستها"

"تعدد المدارس وكثرتها ومفردات صعبة و معقّدة"

"لأن الأستاذ لا يأخذ بعين الاعتبار أن المادة جديدة على الطلاب، ويجب عليه الانطلاق من الصفر وليس من المصطلحات الكبيرة"

- أما التعقيبات عن الإجابة بعدم صعوبة المقياس فهي قليلة جدا ونذكر تعقيبين فقط:

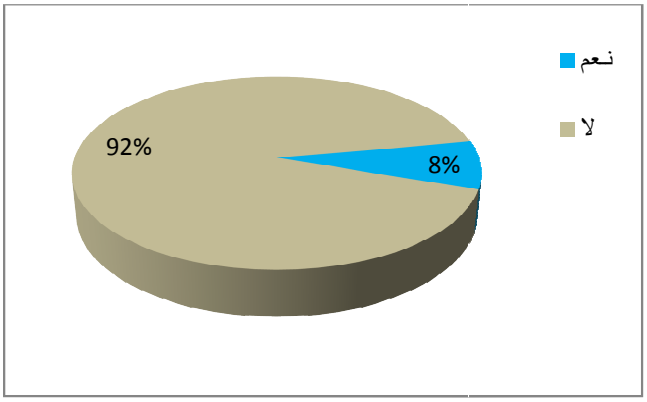
"لأن المصطلحات اللسانية تعتمد على الفهم الخفيّ"

"ليس الجميع في نفس نسبة الاستيعاب والتقبّل لهذه المادة لذلك أخالفهم الرّأي"

- **إن أردت الالتحاق بالدراسات العليا هل تختار علوم اللسان كتخصص؟**

نحاول من خلال طرح هذا السؤال معرفة مدى تقييم الطالب لقدراته ومدى إمكانية توجّهه إلى اختصاص معين ، و قد جاءت معظم أجوبتهم برفضهم لتخصص علوم اللسان الذي تكوّنت عنه فكرة صعوبته عند الطلبة، وقد فتحنا المجال لإبداء آرائهم حول السؤال وكانت الإجابات كما يلي:

أتختار علوم اللسان كتخصص	العدد	النسبة
نعم	5	%8
لا	55	%92



تعبر نسب الجدول عن نفور أغلب الطلبة من تخصص علوم اللسان، و تعود في الأساس إلى الفكرة المسبقة عنه (صعوبة التخصص)، وهذا ما عبرت عنه نسبة 92% من إجابات الطلبة ،وتمثل تقريبا أغلب الطلبة، في حين نجد نسبة قليلة جدا من ترغب بالتخصص في علوم اللسان وهي نسبة 8% ، وقد أعقب الطلبة الإجابات بمجموعة من التعليقات بالنسبة لعدم اختيار المقياس الذي يعود إلى:

"لأن موادها صعبة جدا و معقدة"

"أرى أن هذا التخصص خارج تخصص الأدب الذي نحن بصدد دراسته "

"لأنها دراسة معقدة و شاقة لا أجد نفسي مرتاح لها".

"إن كنت في السنوات الأولى لا أفهما و أجدها صعبة، فكيف لي أن أختارها، ومستواي أيضا لا يسمح لي"

"ليس لدي أي رغبة أو ميول في دخول عالم اللسانيات"

ونجد تعقيبين عن الرغبة في هذا التخصص كما يلي:

" أنها تعتمد على الفهم الدقيق واستعمال الرأس و ليس الكراس"

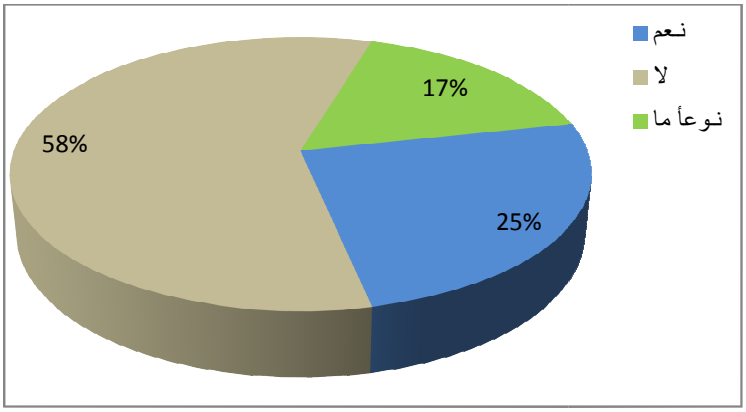
"لأنني أحبها لأنها الأقرب للفهم و هي من ميولاتي"

حول الأستاذ:

-هل يتمكن الأستاذ من توصيل المادة المعرفية للطلاب؟

يستهدف طرح هذا السؤال مدى إمكانية الأستاذ من تبليغ المادة المعرفية ، وهذا من زاوية نظر الطلبة، فهناك من الأساتذة من يمتلكون قدرات ذهنية ولغوية تجعلهم يوصلون المادة العلمية بكل سهولة ،على عكس البعض الآخر الذين تنعدم فيهم هذه القدرة، و قد جاءت إجابات الطلبة على النحو التالي:

هل يتمكن الأستاذ من إيصال المادة المعرفية	العدد	النسبة
نعم	15	%25
لا	35	%58
نوعا ما	10	%17

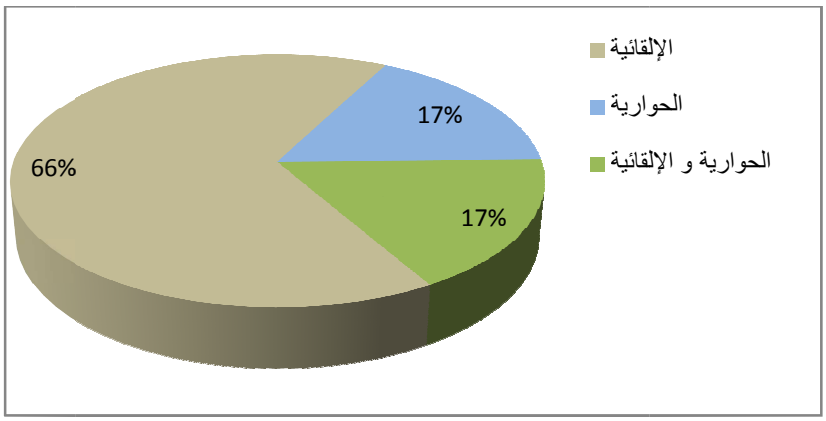


يعبر الجدول عن نتائج متنوعة .بحيث نجد نسبة من الطلبة تقر بأن الأستاذ له قدرة على توصيل المادة المعرفية ، وهذا ما تمثله نسبة 24ونجد فئة أخرى ترى بأن الأستاذ متمكن نوعا ما من توصيل المادة العلمية و ذلك بنسبة 17% ، في حين النسبة الأكبر ترجح إلى عدم تمكن الأستاذ من توصيل المادة و قد مثلت ذلك بنسبة 58% ،و قد برّروا ذلك بقولهم إن المادة لا تفهم مطلقا عند الأستاذ وآخر يبرر بأن طريقة إلقاء الدرس تكون بأفكار غير متسلسلة"

ما هي الطريقة التي يستعملها الأستاذ في التدريس:

تقاس كفاءة الأستاذ بمدى تمكنه من المادة العلمية ، وكذلك من نوع طرائق التدريس، وقد طرحنا السؤال على الطلبة قصد التعرف على الطرائق التي يتبعها أستاذهم لأننا في الدراسة الميدانية لم نستطع الحضور عند كل أساتذة المقياس نظرا لظروف خاصة بالبحث ، أما الاستبيان فقد وزع بالتساوي والتنوع على الطلبة حسب الأساتذة الذين يدرّسونهم ، وقد استوفينا في الاستبيان جمع الآراء عن كل أساتذة المقياس الخاص بالسنة الثانية، وهذا ما جعل أجوبة الطلبة تختلف من فئة إلى أخرى.

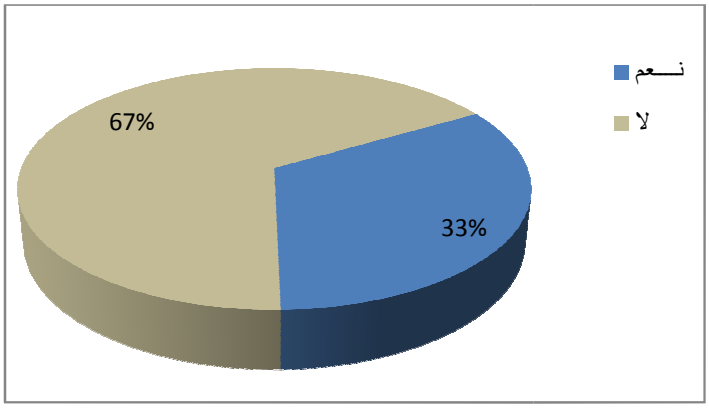
ما هي الطريقة التي يعتمدها	العدد	النسبة
الإلقائية	40	%66
الحوارية	10	%17
الحوارية و الإلقائية معا	10	%17



نلاحظ من خلال نتائج الجدول ، أن أغلب الطرق التي يستعملها الأساتذة في قسم اللغة والأدب العربي هي الطرق التقليدية ، وهذا من خلال إجابات الطلبة التي تؤكد على الطريقة الإلقائية بنسبة 66% ، في حين نجد الطريقة الحوارية عند البعض الآخر بنسبة17% ، و نسبة أخرى معادلة لهذه الأخيرة تمثل الاعتماد على الطريقة الحوارية والإلقائية معا وهي بنسبة 17% .

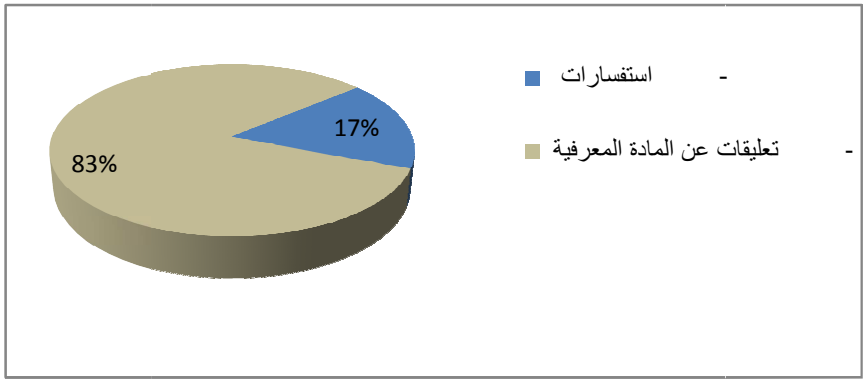
- **هل يخلق الأستاذ فيك رغبة للتفاعل معه أثناء الدرس؟:** إن صفة التحفيز وخلق دافعية التعلم والتفاعل عند الطلبة ،خاصية نجدها عند نسبة قليلة من الأساتذة، ونحاول من خلال هذا السؤال معرفة إذ ما توفرت هذه الخاصية عند أساتذة المقياس، وقد جاءت الإجابات بالنتائج التالية:

هل يخلق فيك رغبة للتفاعل معه	العدد	النسبة
نعم	20	%33
لا	40	%67



- تشير النتائج إلى أن نسبة من الأساتذة لا يشجعون الطلبة على التفاعل معهم. ولا يحاولون خلق رغبة ودافعية في التعلم عندهم و لو بنسبة قليلة وهذا ما تمثله النتائج بنسبة 67% ، في حين نجد نسبة قليلة تثير دافعية الطالب للتعلم ومحاولة تفاعله في الدرس ،وذلك بنسبة 33% .
- **هل يفتح مجالا للمشاركة معه في الدرس؟** هناك من الأساتذة من يفتح مجالا لتدخلات الطلبة حتى وإن لم يدفعهم إلى التفاعل، وهناك من الأساتذة من يفتقر إلى هذا الجانب بحيث يغلق المجال لمشاركة الطلبة بأسلوب أو بآخر ، و كانت الإجابات تدل على النتائج الموالية:

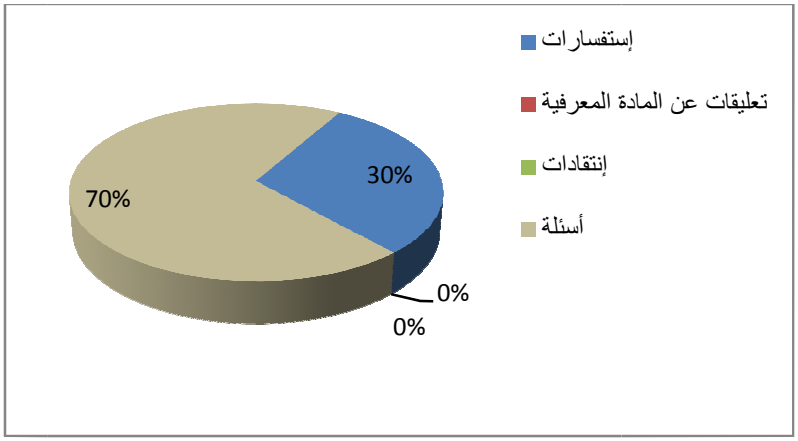
يفتح مجالا للمشاركة	العدد	النسبة
نعم	10	%17
لا	50	%83



من خلال الجدول نلاحظ أن معظم الإجابات تعبر عن عدم فتح الأساتذة المجال أمام الطلبة لمشاركتهم في الدرس،و هذا يعود في الأساس إلى: أوّلا إلى شخصية الأستاذ غير المتقبلة للطرف الآخر (الطالب)، وثانيا يعود إلى طبيعة الطريقة التلقينية التي تجعل الأستاذ المتحرك الوحيد داخل حجرة الدرس، وقد مثّلت نسبة83% مجموع الأساتذة الذين يُغلقون باب المشاركة، إذ نجد في المقال نسبة 17 % تمثل الفئة التي تفتح المجال للطلبة من حيث

المشاركة والتفاعل، و قد أرفقنا الإجابة بنعم سؤالا آخر يكشف نوع المشاركة التي يفتحها الأستاذ ، و ذلك باقتراح مجموعة من الاقتراحات، و كانت الإجابات كما يلي:

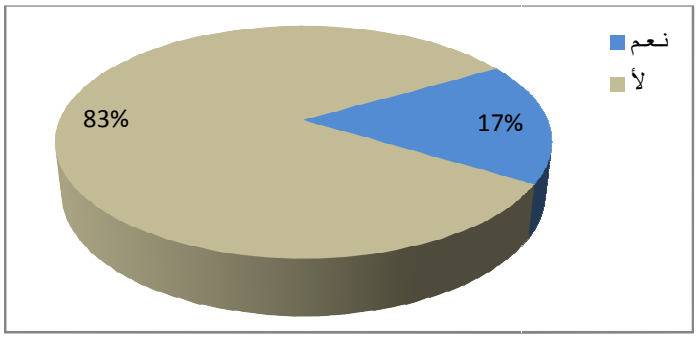
نوع المشاركة	العدد	النسبة
- استفسارات	03	30%
- تعليقات عن المادة المعرفية	00	00%
- انتقادات	00	00%
- أسئلة	07	70%



_يتوضح لنا من خلال النتائج أن نوع المشاركة التي يتيحها الأستاذ للطلبة هي الاستفسارات بنسبة 30% ، و مجال طرح التساؤلات (الأسئلة) بنسبة 70% ،أما مجال التعليقات عن المادة المعرفية و الانتقادات فهو منعدم تماما .

_**هل تستطيع التوصل إلى استنتاجات حول موضوع الدرس؟:** السؤال يستهدف قدرات الطالب الذهنية على التحليل والتعميم والاستنتاج، إلا أن هناك من الطلبة من تظهر عندهم لكن لا يظهرونها لأسباب تعود إليهم، والجدول يوضح النتائج المتحصّل عليها:

يتوصّل إلى استنتاجات	العدد	النسبة
نعم	10	%17
لا	50	%83

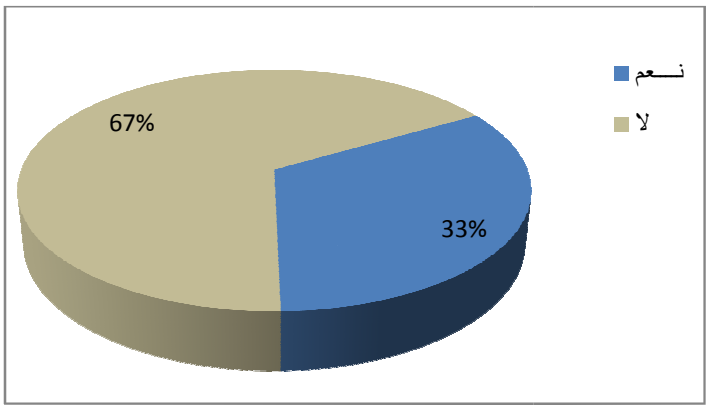


توضّح النتائج أن أغلب الطلبة لا يستطيعون الوصول إلى إعطاء استنتاجات عن الموضوع لسبب أو لآخر، وهذا ما تعبّر عنه نسبة 83%، في حين نجد 17 % تعبّر عن إمكانية الطلبة من الوصول إلى استنتاجات من خلال الدرس، ومن بين الأسباب التي تدعم عدم تمكنهم من الوصول إلى استنتاج هو كونهم لا يفهمون ا فكيف سيصلون إلى استنتاجات؟ ،و السبب الآخر إن الأستاذ لا يساهم في وصول الطالب إلى استنتاجات ، وصعوبة المادة كذلك تجعلهم لا يصلون إلى طرح استنتاجات أو تعميمات أو حتى أبسط الملاحظات.

أيقوم الأستاذ بالربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الحينية: هناك من الأساتذة من يتمتع بمنهجية تلعب دورا في تنمية العديد من القدرات الفكرية للطالب، وهناك آخرون

يفتقرون إليها، ومن بين العناصر التي تعبر عن منهجية الأستاذ نجد الرّبط بين المعلومات، وفيما يلي النتائج المتحصل عليها:

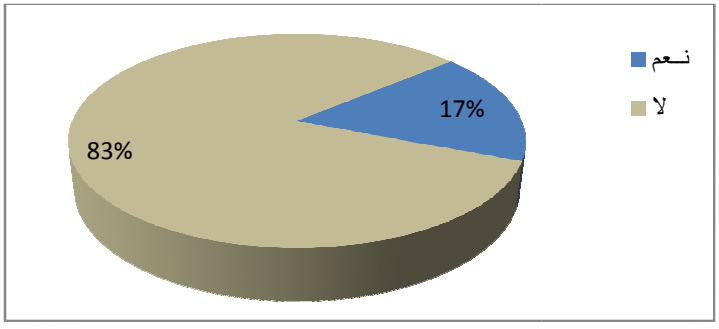
يقوم بالربط	العدد	النسبة
نعم	20	%33
لا	40	%67



تمثل نتائج الجدول النسب التي تعبر عن عدم ربط الأستاذ للمعلومات و المعارف السابقة و هذا ما تمثله نسبة67% ، في حين نجد نسبة 33% تعبر عن ربط الأستاذ للمعارف السابقة.

- **أتجد تناسقا بين الأستاذ المحاضر والطبق من حيث الدروس:** من بين الصعوبات التي يعاني منها الطلبة سوء التنسيق بين الأساتذة المنظرين والمطبقين أو عدمه تماما، مما يجعل الطلبة مشتتين وحائرين بين هذا و ذاك ، وكانت النتائج كما يلي:

يوجد تنسيق	العدد	لنسبة
نعم	10	17 %
• لا	50	83 %



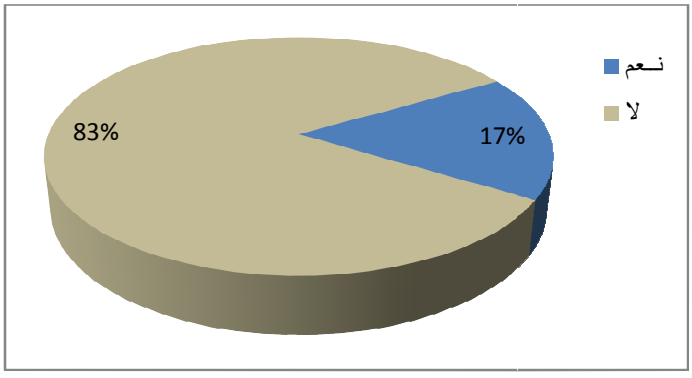
معظم إجابات الطلبة تقرّ بانعدام التنسيق بين الأستاذ المطبق والأستاذ المحاضر ، والطالب يبقى حائرا في كلتا الحالتين هو الخاسر الوحيد، وهذا ما عبّرت عنه إجاباتهم المرفقة ببعض التعليقات التي من بينها أن طرق الإلقاء تختلف بين الأستاذ المحاضر و المطبق.

"إن أستاذ التطبيق يعرف كيف ينظم الدروس و إيصال الفكرة إلى الطالب، لكن الأستاذ المحاضر العكس تماما"، وآخر قال بأن المشكلة بين الأستاذة "و " لأن كل منهما يأتي بدرس مخالف عن الآخر"

"كل واحد ماذا يشرح و كيف يشرح، و لا يوجد أي انسجام"

- لقد مثلت نسبة عدم الانسجام83 %، وفي المقابل نجد نسبة17 %تعبر عن الانسجام بينهما.
- **هل يراعي الأستاذ التسلسل في عرض المدارس اللسانية:**إن مقياس المدارس يتطلب مراعاة منهجية محكمة في تناول المدارس اللسانية ، نظرا لتعددها و تشعّبها و تعدد روّادها واختلاف مفاهيمها، إذ تتطلّب المادة نوعا خاصا من التسلسل والتدرج في تناولها، وهي مشكلة يشكو منها الطلبة (بعدم تسلسل الأستاذ)، وقد كانت النتائج وفق ما يمثله الجدول الموالي:

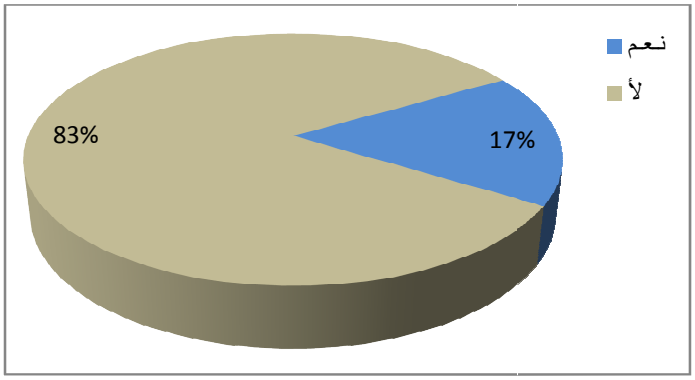
يراعي التسلسل	العدد	النسبة
نعم	20	% 33
لا	40	% 67



- هناك من الإجابات من تدل على تسلسل الأستاذ في تناول المدارس اللسانية ، وهذا ما تعبر عنه نسبة33 %، في حين نجد إجابات أخرى تقر بعدم مراعاة الأستاذ للتسلسل، و هذا ما عبرت عنه نسبة 67 %، و هي النسبة الأكبر من سابقتها، إذ تعبر عن أغلب الآراء.
- **هل تستطيعون الفصل بين هذه المدارس وروّادها ومفاهيمها دون الخلط بينهما؟**

يستهدف السؤال مدى إمكانية الطلبة من الفصل بين المدارس اللسانية ومدى قدرتهم على نسب الرّواد إلى المدارس الصحيحة، و كذلك الفصل بين المفاهيم التي جاءت بها كل مدرسة ، ويعود ذلك من الدرجة الأولى إلى التسلسل المنهجي لأستاذ و تنظيمه للأفكار ، ومن الدرجة الثانية يعود إلى قدرات و كفاءات الطالب ، ومعظم الإجابات تقر بعكس ذلك ، و هي كما يلي:

تستطيعون الفصل	العدد	النسبة
نعم	10	% 17
• لا	50	%83



توضح النتائج أن نسبة قليلة جدا من الطلبة من تستطيع الفصل بين هذه المدارس دون أي لبس أو خلط فيما بينها ، سواء من حيث المفاهيم الخاصة بكل مدرسة أو من حيث روادها وهذا ما عبرت عنه نسبة 17% ، في حين نجد نسبة كبيرة جدا من الطلبة يعجزون عن ذلك، إذ يحدث لهم خلط في هذه المدارس والخلط بين روّادها و مفاهيمها حتى عدم فهمها، وهذا ما مثلته نسبة 83% من الطلبة، و قد أُتبعت هذه الإجابات الأخيرة ببعض التعقيبات يفسّرون فيها أسباب خلطهم لهذه المدارس ، و هي كما يلي :

"لأن الأستاذ يذكرها على شكل نقاط فقط دون التعمّق فيها، و نحن لا نملك رصيد معرفي في هذه المادة لصعوبة فهمها وعدم الميول إليها"

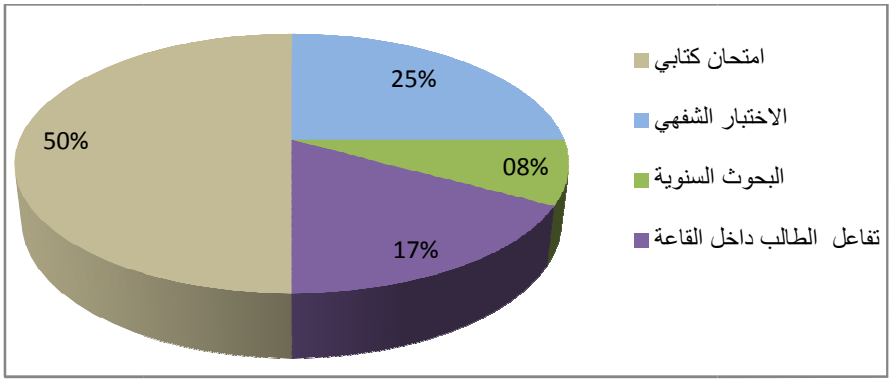
"لأن الأمور في حالها مختلطة وغير واضحة"

"لا يوجد تسلسل ولا نجد الوقت المناسب لتدوين المعلومات"

- حول الامتحان والتقويم :يشغل الامتحان والتقويم حيّزا كبيرا في حياة الطالب ، إذ نجد الطلبة يهتمون بالامتحان أكثر من اهتمامهم بالمادة العلمية، وهو اهتمام مبالغ فيه ، والهدف منه عند أغلب الطلبة هو العلامة فقط ،و لهذا عرضنا مجموعة من الأسئلة تتعلّق بالامتحان وهي كما يلي :

ما هي الوسيلة التي يعتمدها الأستاذ المطبق في التقويم :يختلف الأساتذة في عملية التقويم فكلّ واحد يعتمد على نوع معيّن من التقويم، بحيث نجد المحاضرة دائما على شكل امتحان كتابي، أما المشكلة فتكمن عند الأساتذة المطبقين. وهذا ما يشتكي منه الطلبة من خلال إجاباتهم، فكانت النتائج كما يلي:

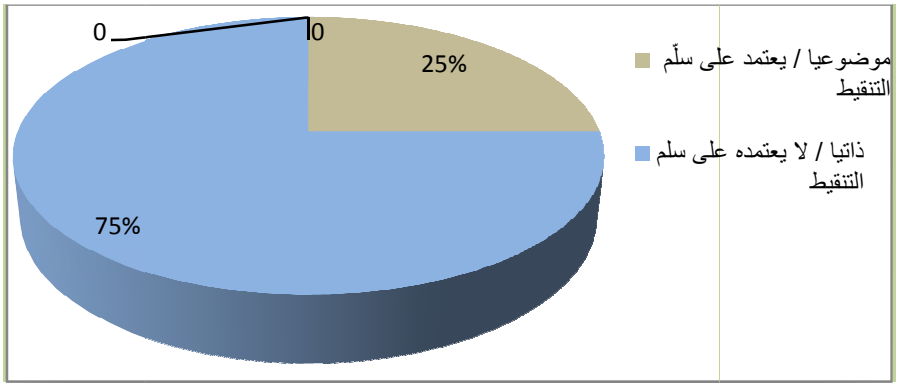
الوسيلةالتي يعتمدها	العدد	النسبة
امتحانكتابي	30	%50
الاختبار الشفهي	15	%25
البحوث السنوية	05	%08
تفاعل الطالب داخل القاعة	10	17%



- تعتر النتائج عن أغلب الوسائل التي يعتمدها الأساتذة، وقد عبّرت نسبة 50% على وسيلة الاختبار الكتابي، في حين نجد نسبة 25% تعبر عن الاختبار الشفهي ، أما نسبة استعمال البحوث السنوية فهي تمثل نسبة 08%، و نجد نسبة تعبر عن اعتماد الّأساتذة على وسيلة التفاعل (مشاركة الطالب)بنسبة 17% ، و التعليق الذي يوجه هنا أن الوسيلة الأكثر اعتمادا هي في الأغلب الاختبار الكتابي الذي يضمن نتائج أكثر دقة و فعالية لمستوى الطلاب، في حين نجد الاختبارات الشفوية تخضع الطالب لضغوطات نفسية كثيرة ، تتجسّد في الإجابات من حيث الارتباك والتوتر والتلعثم في الكلام، وصعوبة في إيجاد الأفكار أو صعوبة في التعبير عنها، وهنا ينعكس سلبا على الطالب إذ معظمهم لا يتحصّلون على علامات مقبولة ، أما فيما يخص وسيلة البحوث فنجد هناك من الأساتذة من يعتمد عليها و هناك آخرون لا يستعملونها مطلقا كمعيار للتقييم لأن الطلبة في أغلب البحوث لا يستعملون جهودا فكرية وإنما مجرد لصق معلومات فقط مأخوذة من الكتب أو بحوث جاهزة من الانترنت.
- نجد بعض الأساتذة يعطون أهمية بالغة لسيرة الطالب داخل الحجرة ، من جانب تقييم مشاركته و تقييم الحضور، و تقييم أخلاقياته.

كيف تجد الأستاذ في عملية التقويم:هناك من الأساتذة من يعتمد سلما معيّنا في التقييم وفق معايير محددة ، في حين نجد البعض الآخر يقيّم كما يشاء ، وهنا الطالب يعتبر الضحية الوحيد من خلال التقييم الذاتي للأستاذ الذي يخلو من المعايير المنطقية للتقييم، وقد جاءت إجابات الطلبة حول هذا السؤال كما يلي :

كيف تجده في عملية التقويم	العدد	النسبة
موضوعيا	15	25%
ذاتيا	45	75%
يعتمدعلى سلّم التنقيط	15	25%
لا يعتمده	45	75%

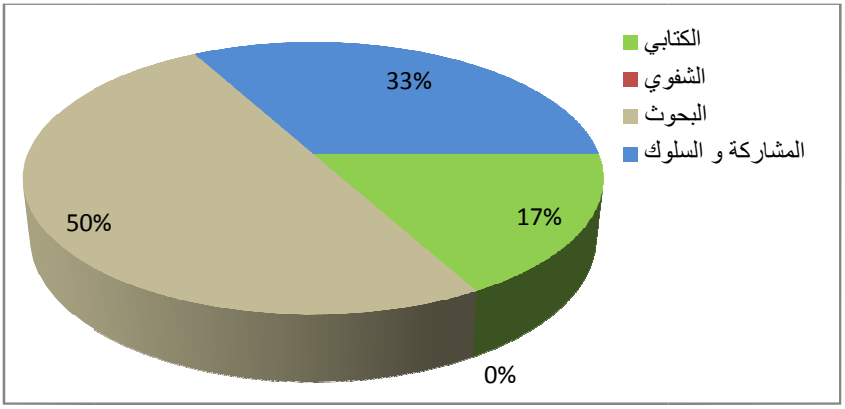


نلاحظ من نتائج الجدول أن الصفة الأولى المتعلقة بجانب موضوعية الأستاذ في التقييم أو عدمه(ذاتية) ، نجد الآراء تختلف فيها ،بحيث نجد نسبة 25 % من الطلبة يقرون بأن الأستاذ موضوعي جدا في التقويم ، في حين نجد في الكفّة المقابلة نسبة أخرى تقرّ بعدم التزام الأستاذ بالموضعية ، أي أنه ذاتي في التقييم يقيّم كيف يريد وبما يريد، فهذا يعطيه علامة مقبولة والآخر ينزل به إلى أدنى الدّرجات وهذا ما عبّرت عنه نسبة 75% .

- و فيما يخص الصفة الثانية، المتعلقة باعتماد الأستاذ سلّم التنقيط أو عدم الاعتماد عليه، فهنا نجد تنوّع الإجابات بين هذا وذاك، إذ نسبة 25% تقرّ بالتزام الأستاذ سلّم التنقيط ،و أخرى ترى فيه عكس ذلك أي أن الأستاذ لا يعتمد أي سلم في التنقيط ذلك بنسبة 75% وما يمكن أن يقال هنا هوأن هناك تناسب طردي بين الصفتين ،بحيث ارتفاع نسبة الذاتية تستلزم ارتفاع نسبة عدم التزام سلم التنقيط ، في حين انخفاض نسبة الموضوعية تعني انخفاض الاعتماد على سلم التنقيط، فالأستاذ الموضوعي في التنقيط لا بد أن تكون له معايير يلتزم بها، والذي لا يعتمد أية معايير هذا يعني بالضرورة أنه ذاتي.

أي نوع من التقويم تفضل؟حاولنا من خلال طرح هذا السؤال التعرّف على معظم انطباعات الطلبة على أنواع التقويم وما هي الأنواع التي تساعد الطلبة أكثر، وقد فتحنا مجال السؤال لتعليق الطلبة عن النوع المفضل عندهم، وكانت النتائج كما يلي:

نوعتقويم المفضل	العدد	النسبة
الكتابي	10	17%
الشفوي	00	00%
البحوث	30	50%
المشاركة و السلوك	20	33%



استنادا إلى الجدول نلاحظ أن التقويم الذي يفضّله الطلبة وهو البحوث السداسية لأنه يعتبرونه الوسيلة الوحيدة التي تساعدهم و تتكيّف معهم ، و هذا بنسبة 50% ، في حين نجد النوع الآخر من التقويم وهو المشاركة والسلوك هو كذلك نوع يفضله الطلبة ،والسبب في ذلك أنه لا يكلّفهم شيئا ما عدا الحضور ومحاولة التفاعل مع الأستاذ، وقد عبّرت عنه نسبة 33% ، كما نجد البعض الآخر يفضل الامتحان الكتابي وهذا بنسبة 17% ، أما الامتحان الشفوي فهو مرفوض تماما من كل الطلبة وهذا نظرا للصّعوبات التي تواجه الطلبة فيه و منها اختصار الوقت والبعض الآخر قد سبق التطرق إليه .

- نجد بعض الطلبة من أرفقوا اختياراتهم ببعض التعليقات وسنعرض بعضا منها نظرا لأهمّيتها و هي:

نوع التقويم	التعليقات
البحوث	- لأن البحوث تجبر الأستاذ على إعطاء علامة جيّدة. - أجد متعة أكثر في البحوث و أحاول تحسينها جيّدا للحصول على علامة جيّدة. - البحوث تبعدنا عن ضغطالامتحان وعن الأصفار.
الكتابي	- بواسطته أرّكّز. - لتعبير أفضل و حرّية الإجابة . - لتعبّر بكل راحة دون قلق أو خطأ. - أجد الوقت لاسترجاع المعلومات.
التقويم و المشاركة	-لأن الطالب لا يعبّر عنه فقط ذلك المكتوب (الاختبار)بل كل ما فعله في السداسي وهذا هو العدل. -لأنني ألتزم بالحضور والمشاركة . -لأن سيرة الطالب أفضل من علامة الامتحان، وقد تكون العلامة لكل سيرة الطالب.

4-4- أتجد فصلا بين ما يقدّمه الأستاذ في المادة وبين أسئلة الامتحان: نجد من الأساتذة من يطرح أسئلة خارج طاقة الطلبة و آخرون خارج ما قدّموه في المادة،وآخرون أسئلة تعجيزية ، يعتبر الفصل بين المادة المقدمة و أسئلة الامتحان إشكالية يطرحها الطلبة دائما عند بعض الأساتذة، فأمام هذه الإشكالية نجد جدلا كبيرا بحيث هل يعود السبب إلى الطالب الذي لم يفهم السؤال أو إلى الأستاذ الذي لم يدرس المادة جيدا و لم يلم بكلّ حيثياتها ؟أم أنه حقا يعود ذلك إلى الإستاد الذي

يستهوي كثيرا تعجيز الطلبة كما تلهمه الأصفار؟ ونحن أمام هذا الجدل نقف حائرين كيف نحلل .و لصالح من نحلل؟ل كن الأرجح يعود إلى الواقع الذي هو واقع الطلبة الذي تمثل إجاباتهم النتائج التالية :

يوجد فصل بين المادة و السؤال	العدد	النسبة
نعم	40	67%
لا	20	33%

- نلاحظ اختلاف النتائج وذلك يعود إلى اختلاف الأستاذ المدرس، فتجد بعض الآراء تقر بوجود هوّة كبيرة بين المادة المقدمة والسؤال المطروح أي أنه هناك ،فصل تام و هذا ما عبّرت عنه نسبة 67%، و لنكون موضوعيين أكثر فإنّه تدخل عدة اعتبارات في هذه النسبة، فقد يكون الشكل الأساسي في الطالب من عدة جوانب فنذكر بعضا منها : لضعف الرّصيد اللغوي إذ تغيير صياغة السؤال تجد الطالب عاجز حتى و إن كان يعرف الجواب لكن صياغة السؤال تبدو له عكس ذلك .
- عدم الفهم الجيد للسّؤال .
- التسرع في الإجابات مما يحدث قطيعة مع الفهم الجيّد للسؤال ,
- عدم التمكن من المقياس.
- الغيابات المتكررة التي تؤثر على الطالب مما يجعله لا يكتسب أغلب المادة و بالتالي يدفع به إلى الضن بأن السؤال خارج النطاق المدروس.
- الاعتمادعلى نمط معيّن من الأسئلة .
- تدخل اعتبارات أخرى من جانب الأستاذ و هي:
- أن يكون حتما هناك فصلا بين المادة المدروسة والسؤال.
- أن يكون العنصر المتسائل فيه لم يعطه الأستاذ حقه من الشرح وبالتالي الطلبة لم يكتسبوا فيه رصيدا معرفيا كافيا.

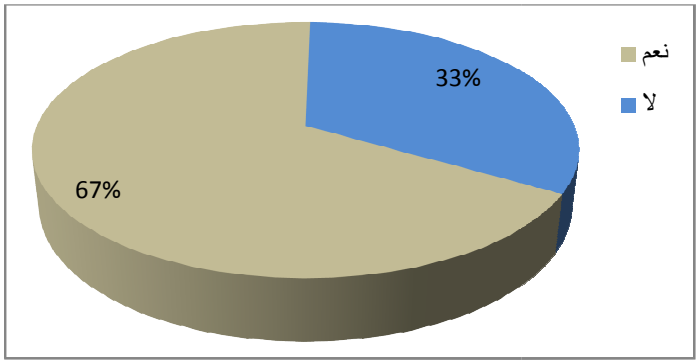
- أن تكون صياغة الأستاذ للسّؤال بشكل غامض وغير محدد الأبعاد، وأن يكون منفتحا على العديد من الإجابات مما يجعل الطلبة مترددين بين هذا وذاك.
- و نجد نسبة أخرى من الآراء ترجح الكفة إلى أنه لا يوجد فصل بين السؤال والمادة وهذا بنسبة 33% و هي الأخرى تدخل فيها عدّة اعتبارات.
- من جانب الطالب:
- كون الطلبة متمكنين من المقياس .
- لهم رصيد لغوي يؤهلهم .لفهم كل أشكال السؤال وإعطائه مختلف الأبعاد .

_من الأستاذ:

_ أن تكون الأسئلة متناولة في الدّرس وأخذت نصيبها من الشرح .

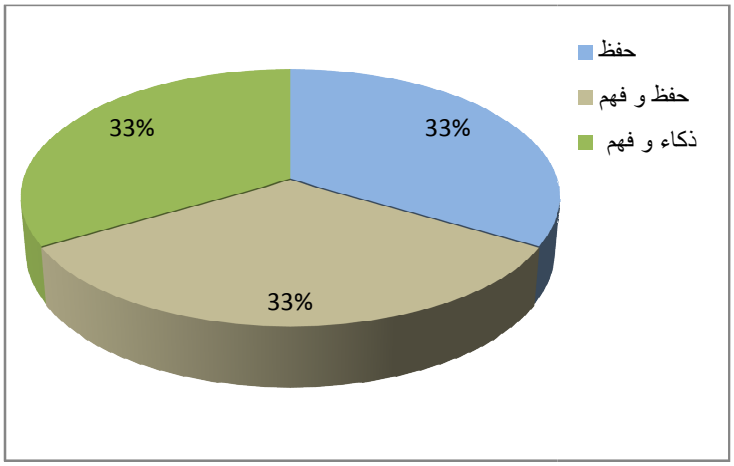
_ ان تكون صياغة السؤال مفهومة.

_أن يكون السؤال مباشرا (دون أي لبس أو تعقيد)



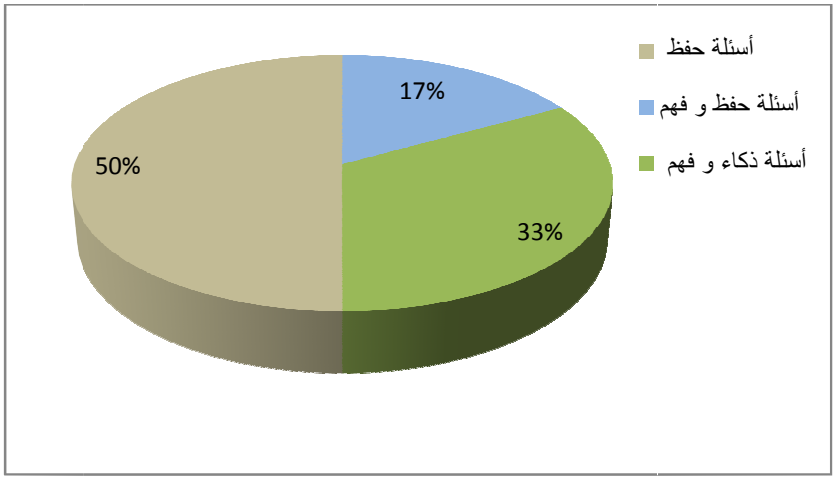
4-5-ما نوع الأسئلة التي يطرحها الأستاذ؟هذا السؤال متعلّق بالأستاذ، لأن هناك من الأساتذة من يعتمدون على طرح أسئلة تعتمد على الحفظ الكلي للمطبوعات (وهو هنا يعتبر بمثابة رد للبضاعة أي أن الأستاذ يسترد بضاعته من الطلبة) ،وهناك أساتذة آخرون يعتمدون أسئلة فهم وذكاء، يقيسون من خلالها مدى الفهم الحقيقي للطلبة ومدى اكتسابهم المادة وهناك النوع الثالث من الأساتذة ، يتمكّن من الجمع بين الاثنين معا.الفهم و الحفظ ،و هناك آراء للطلبة عن هذه الأسئلة، وهذا ما جاءت به النتائج التالية:

نوع الأسئلة	العدد	النسبة
حفظ	20	%33,33
حفظ و فهم	20	% 33,33
ذكاء و فهم	20	%33 ,33



4-6أنت كطالب أي نوع من هذه الأسئلة : نجد انطباعات متعددة عن نوع الأسئلة التي يفضلها الطلبة، فهناك من يجد صعوبة في الفهم وبالتالي يلجأ إلى أسئلة الحفظ كملاذ، وهناك من يجد صعوبة في الحفظ فيلجأ إلى أسئلة الفهم، وهناك من يفضّل الجمع بينهما، وقد جاءت الإجابات كما يلي :

نوع الأسئلة المفضلة	العدد	النسبة
أسئلة حفظ	30	%50
أسئلة حفظ و فهم	10	%17
أسئلة ذكاء و فهم	20	%33



نجد الإجابات ترجح الكفة إلى أسئلة الحفظ لأنها تساعد الطلبة أكثر ونظرا لصعوبة فهم المقياس فيرون أن الحفظ هو الملاذ الوحيد من الأصفار وقد عبّروا بذلك بنسبة 50%. أما الفئة الذين يفضلون أسئلة الذكاء والفهم، لأنهم يعانون من مشكلة الحفظ يفضلون الفهم و ذلك بنسبة 33% ، أما النسبة الأخيرة 17% تعبّر عن تفضيل أسئلة الحفظ والفهم معا.

4-7- ما هي الصعوبات التي تجدها في هذا المقياس؟نجد أن الطلبة يعانون من عدّة صعوبات في المقياس، و لهذا اقترحنا طرح هذا السؤال قصد التعرّف على بعض هذه المشاكل التي يعانون منها و قد جاءوا بالإجابات التالية:

الصعوبات	التحليل
الفهم	- نجد أغلب الطلبة يعانون من صعوبات الفهم في المقياس.
صعوبة الحفظ	- وجد الطلبة الحفظ كصعوبة ، أي أنهم لا يستطيعون حفظ المادة لأنهم لا يفهمونها كي يحفظوها ، وأنها ليست مادة للحفظ بل للفهم.
تعدد المدارس	- وجد الطلبة أن تعدد المدارس اللسانية و صعوباتها تشكل لديهم صعوبة في عدم الفصل بين هذه المدارس، و الفصل بين روّادها.

الغموض	- يجد الطلبة أن المادة مادة في غاية الغموض و التعقيد.
صعوبة المصطلحات	- من بين الصعوبات :نجد صعوبة المصطلحات اللسانية التي ليست في مقدور وطاقات الطلبة.
قلة المطالعة	- أي أن الطلبة لا يطالعون ويجدون صعوبة في قلة المراجع المتعلقة باللسانيات (حسب نظرهم).
طريقة إلقاء الدرس	- يجد الطلبة أن طريقة الأستاذ في إلقاء الدرس تشكل صعوبة في حد ذاتها، و هذا ما سبقنا الإشارة إليها سابقا
النقاط	- تعتبر النقطة الشغل الشاغل للطالب إذ يعتبرون النقاط صعوبة لأنهم لا يتحصلون على نقاط جيّدة في المقياس
الأستاذ	- من بين الصعوبات التي يطرحها الطلبة - شخصية الأستاذ و قد سبقت إليها الإشارة.
عدم التفهم	- عدم تفهم الأستاذ للطلبة.

8-6 - ماذا تقترح كبديل عن هذه الصعوبات: لقد طرح الطلبة مجموعة من البدائل التي يمكنها أن تحل محل هذه الصعوبات ، أو أنها تتغلّب عليها ، و من بينها نجد ما يلي على لسانهم:

- تغيير طريقة المحاضرات و إيجاد طريقة سهلة لتقديمها.
- إلغاء طريقة المطبوعات.
- إيجاد طرق سهلة توصل المعلومات إلى الطلبة.
- مراعاة نفسية الطالب.
- تقديم مجهودات أكبر .
- تحفيز الطالب على الانتباه بطرقة معيّنة .

- و جود أساتذة أكثر تفهّما و مرونة.
- مراعاة إجابات الطالب بغض النظر عن الإجابات النموذجية .
- محاولة الانطلاق من مفاهيم بسيطة لاكتساب المعرفة .
- تسهيل و تبسيط الأمور .
- توفير الكتب.
- تعويض المقياس بمقياس آخر.
- برمجة مدرسة أو مدرستين فقط في السنة مثلا حتى تستوعب جيدا ثم الانتقال إلى المدارس الأخرى في السنوات الموالية.
- سؤال عام :

ماهي المدارس اللغوية التي تعرفها ؟مع ذكر أحد روّادها مع ذكر مفهوم أو مفهومين من المفاهيم التي جاءت بها هذه المدرسة إن أمكنك ذلك ؟ما يمكن أن يقال هنا أن هناك أغلب الطلبة لم يستطع الإجابة عن السؤال، إذ هناك من يقترح بعض المدارس لكن أخطأ في روّادها، أما المفاهيم فهي لم ترد أبدا ما عدا واحد،جاء بمفهوم الثنائيات (دي سوسير)،فإن دلّ هذا على شيء يدل على التحصيل الضعيف للمقياس وعدم اكتسابه من الطلبة.

المبحث الرابع

دراسة وصفية تحليلية لمقياس المدارس اللسانية السنة الثالثة

1-منهاج المدارس اللسانية (سنة ثالثة) دراسة وصفية تحليلية:

المقياس مبرمج فقط لتخصص علوم اللسان، وهي في ظرف سداسيين أي سنة كاملة، يُتناول بين حصص التنظير وحصص التطبيق، ويشمل مجموعة من الدروس موزعة على ثلاثة محاور.

1.1 مقرر المدارس اللسانية:

I مدخل:

- الإطار العام للبنيوية.
- تعريف البنيوية.
- نشأة البنيوية.

II اللسانيات البنيوية الأوروبية.

- الإطار التاريخي لنشأة اللسانيات عند "دي سويسر".
- اللسانيات موضوعها ومادتها.
- المفاهيم الثنائية لدى سوير.
- حلقة براغ اللسانية.
- المدرسة الوظيفية الفرنسية.
- المدرسة الغلوسمياتيكية.

VI اللسانيات البنيوية الأمريكية.

- البنيوية السلوكية لبلومفيد.
- المدرسة التوزيعية لهاريس.
- المدرسة التوليدية التحويلية لتشو مسكي.

- المدرسة التوليدية التحويلية.

2.1. تحليل المقرر:

نتناول تحليل المقرر وفق الخطوات السابقة التي تناولناها في تحليل مقرر السنة الثانية للمقياس نفسه، و ما يمكن قوله كملاحظة عن هذا المقرر أنه جاء عبارة عن تكرار للعناصر المتناولة في السنة الثانية فهي نفسها في السنة الثالثة ، إذ أن مقرر السنة الثانية برمج في ظرف سداسي واحد في حين نجده المقرر نفسه برمج للسنة الثالثة في ظرف سداسين، بحيث السنة الثانية خضع فيها الطلبة لضغط معرفي كبير لحد أوصل بأغلب إلى عدم التمكن من المقياس، في حين السنة الثالثة كان هناك متسع مطول من الوقت للبرنامج، وهناك من الأساتذة من يرى لا ضرورة لبرمجة المقياس في السنة الثالثة، وحبذا لو كان المقياس المستبدل به هو اللسانيات العامة، نظرا لحاجة طلبة التخصص إلى تثبيت أكثر للمبادئ الأساسية والعامة في اللسانيات ، ونظرا لعدم تحصيلهم الجيد للسنة الأولى.

- كأول ملاحظة توجه للمقرر هو تكرار محورين قد برمجا في السنة الثانية.

- المحاور الثلاثة المتناولة في المقياس هي خاصة باللسانيات البنيوية.

- أما فيما يخص خضوع المقرر للمعايير المعتمدة في التحليل فهي كما يلي:

أ- معيار اختيار الموضوعات: إن الموضوعات المختارة في هذا المقرر متعلقة في الأساس باللسانيات البنيوية، فهي على العموم في مستوى الطلبة، لأنها موضوعات معروفة بالنسبة لهم، وهي بمثابة مراجعة للسنة الثانية. في حين مقرر السنة الثانية هو الآخر بمثابة مراجعة لمقرر اللسانيات العامة للسنة الأولى.

ب/ معيار التدرج في الموضوعات: ما يقال هنا من هذه الزاوية ، أن المقرر قد راع التدرج في عرض الموضوعات، إذ نجد المحور الأول الذي هو على شكل مدخل قد تناول الحديث عن الإطار العام للبنيوية، ثم تدرج إلى تعريف البنيوية، ثم كعنصر

ثالث تناول الحديث عن نشأتها (البنيوية) و كان بشكل عام، ثم تدرج إلى الخاص و هو الحديث عن اللسانيات البنيوية الأوروبية بصفة خاصة، بحيث تناول مجموعة المدارس المنتمية إلى البنيوية الأوروبية ،وهذه الموضوعات كلها تناولها في محور واحد، وهو المحور الثاني: اللسانيات البنيوية الأوروبية ،و انتقل إلى المحور الثالث متحدثا عن اللسانيات البنيوية الأمريكية ، إذ قام بعرض المدارس البنيوية التي تنتمي إلى البنيوية الأمريكية، بحيث تناول فيها أربع مدارس.

و قد راع التدرج من العام إلى الخاص، التسلسل المنطقي في عرض الأفكار، فجاءت الموضوعات منظمة ومتسلسلة دون الخلط في الجوانب المعرفية والفكرية.

2-الدراسة الميدانية:

الدراسة الميدانية الخاصة بمقياس المدارس اللسانية لمستوى السنة الثالثة، كانت كسابقتها حيث قمنا بحضور مجموعة من الحصص، متنوعة بين النظري والتطبيق،و كانت عينة الدراسة محددة وهي السنة الثالثة تخصص علوم اللسان، وعينة الأساتذة يتمثل في أستاذ واحد هو المحاضر والمطبق في الوقت نفسه، و تتكون المجموعة من فوجين فقط أي 83 طالب.

- اعتمدنا في الدراسة مجموعة من الملاحظات بأنواعها المختلفة حسب نوع الحصة (تطبيق أو محاضرة).
- حصرنا الدراسة الميدانية في تتبع بعض الجوانب الأدائية (سلوكية، معرفية) لأطراف العملية التعليمية الخاصة بهذه العينة (الأستاذ، الطالب).
- اعتمنا على سلم التقييم المعتمدة سابقا في تقييم السنة الثانية ، لأنه سلم يتحرى كل جوانب وحيثيات العملية التعليمية الخاصة بالمقياس، كما اعتمدنا في التحليل على البنود المعطاة في السلم التقييمي وجاءت النتائج وفق ما يلي:

3-1 تحليل النموذج الأول وفق بنود السلم التقييمي:

أ- **الأستاذ المحاضر**: عرض نموذج من الدرس:

حصة محاضرة (مدارس لسانية) يوم 03 مارس 20132، التوقيت من 11.00 إلى 12.30 أما نسبة حضور الطلبة داخل القاعة هي 40 طالب، والفئة الأكثر هي البنات في حين نجد 05 ذكور فقط.

موضوع المحاضرة: اللسانيات البنيوية الأمريكية.

- كتابة الأستاذ العنوان على السبورة بخط كبير وواضح جدا.
- بدأ الأستاذ الحديث عن عناصر قد تناولها في الدرس السابق، وكانت على شكل مراجعة للدرس السابق، ثم تطرق الأستاذ إلى الدخول في الدرس الحاضر.
- كان شرح الأستاذ بوضعية الوقوف مستعملا الوسائل البيداغوجية في الشرح من سبورة و طباشير، كما يكتب العناصر الأساسية على السبورة.
- كان صوت الأستاذ متوسطا نوعا ما، بحيث لم يكن مرتفعا ليكون في متناول سماع كل الطلبة.
- ما يلاحظ في أجواء الدرس أن هناك الصمت والهدوء عند الطلبة، إذ هناك من الطلبة من يراعي اهتماما لما يقول الأستاذ، وهناك آخرون لا يهتمون مطلقا إلى المقياس، بحيث يكتبون دروس مقياس آخر أثناء شرح الأستاذ، وهناك فئة من الطلبة يتبعون الأستاذ خطوة بخطوة ويدونون كل شيء حرفيا.
- يراعي الأستاذ أثناء الشرح، التسلسل في تناول عناصر الدرس (المدارس). بحيث أولا تحدث عن المنطلق (منطلق هذه المدرسة)، ثم انتقل إلى الحديث عن الأهداف، ويستعمل الأستاذ الإشارات أثناء الشرح، ويستعين بين حين وآخر بالمذكرة.
- يتناوب الأستاذ الشرح بين الوقوف عند المصطبة مع الكتابة على السبورة و الجلوس عند المكتب.

- ما يلاحظ على الأستاذ أنه يراعي كثيرا الموقع الجغرافي لهذه المدارس، بحيث يذكر دائما مكان المدرسة المتناولة في الشرح، كما يتناول حديثا مفصلا عن زعماء هذه المدارس واهتماماتهم الفكرية اللسانية (مثل **بواز** ،و**سافير**، **بلومفيد**)، مع ذكر بعض المقولات لأصحاب هذه المدارس.
- أثناء الشرح يربط الأستاذ كثرا الدرس الحاضر بمعارف من الدروس السابقة، كما يركز كثيرا على النقاط الأساسية، والإسرار عليها من خلال إعادة شرحها مرارا وتكرارا.
- بين حين وآخر، يلجأ الأستاذ إلى سؤال الطلبة إن كان ما قيل مفهوم، بحيث نجد تفاعلا إيجابيا جدا من الطلبة مع الأستاذ من خلال إبداء تعليقات عن أصحاب المدارس أو عن عناصر أساسية فيها، كما يطرحون أسئلة متنوعة في إطار موضوع الدرس، بحيث يستوقفونه من حين لآخر لإبداء تدخلاتهم ، التي تساعد في تفعيل الدرس وتنبيه الأستاذ إلى نقاط أخرى من فحو الدرس.
- الأستاذ يعطي كمًّا معرفيا كبيرا في كل عنصر، مما يفيد الطلبة على التركيز ، كما يشيرون أيضا بأنه يحدث خلط عندهم، بحيث اقترح أحد الطلبة على الأستاذ أن يتحدث أولا عن البنيوية عند "**بواز**" ثم ينتقل إلى "**سافير**" ثم عند"**بلومفيلد**".
- يستعين الأستاذ بالرموز والتمثيل لتبسيط الفكرة أكثر عند الطلبة ، كما استعان باستعمال الصور الورقية في الحديث عن المدرسة السلوكية **لواطسون** (تمثيل عنصر المثير والاستجابة) ومررت الورقة على كل الطلبة .
- يتخلل شرح الأستاذ طرح أسئلة أثناء الدخول إلى عنصر جديد في الدرس ، تستهدف منه لفت انتباه الطلبة واستقطاب تركيزهم على الدرس.
- ما يلاحظ في النصف الأخير من الحصة ، ظهور علامات التعب على الطلبة و الرغبة في الخروج نظرا لتوقيت الحصة (فترة الغذاء)، كما أن الكم المعرفي الهائل يتعب أذهان الطلبة فهو ايجابي من جهة وسلبي من جهة أخرى.

- ما يلاحظ على الاستاذ أنه يشرح فقط دون إملاء هذه المادة المعرفية على الطلبة بحيث يقدم المطبوعات لاحقا.

ب- تحليل الأستاذ وفق بنود السلم:

- المحور الأول (الأهداف):

تتوضح الأهداف عند الأستاذ من خلال إتباعه لمنهجية تهدف في ذاتها إلى الوصول إلى أذهان الطلبة ،من خلال استقطاب انتباههم وتركيزهم الدائم مع الأستاذ، ومحاولاته المتكررة لترسيخ المعارف في أذهانهم .

وتتوضح دقة التحضير المسبق للدرس من الأستاذ ، إذ يقوم أولا بتحديد الأهداف وتسطيرها، ثم اختيار المحتوى والعناصر المناسبة للدرس، مع اختيار الطريقة المناسبة مع هذا المحتوى.

- المحور الثاني (الطريقة):

يعتمد الأستاذ على التمهيد للدرس سواء عن طريق تقديم مراجعة للدروس السابقة التي لها روابط فكرية مع الدرس الحالي، وذلك على شكل استنتاجات يعقبها بأسئلة استفسارية تمهد للدرس، و تدفع بفضول الطالب إلى التعرف على موضوع الدرس.

الطريقة الغالبة في شرح الأستاذ هي الحوارية ، إذ يفتح كثيرا المجال لمشاركة الطالب وذلك عن طريق إثارة فضوله، ودفعه إلى المشاركة، كما يستعين من حين إلى آخر على الإلقاء، وذلك حسب موضوع الدرس إن كان يتطلب النقاش والاستفسار ، أم يتطلب الإلقاء والإصغاء.

يتميز الأستاذ بمنهجية يشهد لها الطلبة بالرضا إذ له كفاءة عالية في بناء معارف الطالب وكيفية توظيفها أثناء الحاجة، وربطها بغيرها من المعارف.

يقسم الأستاذ الدرس إلى مراحل منسجمة إذ كل مرحلة تعتبر أرضية تمهيدية لمرحلة أخرى موالية لها، ويفصل بين عنصر وآخر باستنتاج على شكل ملخص للعنصر الأول، ثم سؤال تمهيدي للعنصر الثاني ، وهذا الانسجام ما يجعل الطالب يعرف من أين بدأ وإلى أين سيصل.

الشرح له نصيبه الوافر عند الأستاذ إذ يعتمد الوضوح والتفسير والتبسيط وإبعاد اللبس والغموض، مما يجعل الطلبة دائما يحاولون الفهم ويركزون معه.

وكما سبقت الإشارة، إلى أن الأستاذ يعتمد على مجموعة متنوعة من الأسئلة حسب مراحل الدرس، مع مراعاة خصوصيات كل درس.

وجانب فعالية مشاركة الطلبة، نجدها حاضرة إذ يطغى على الطلبة السكوت والتركيز مع الأستاذ ،و في الوقت نفسه حركية التدخلات من أسئلة وتفسيرات وتعليقات.

يعتمد الأستاذ على تدعيم الطلبة المعنوي وتحفيزهم للمقياس، ومحاولة الفهم وعدم التخوف من هذه المدارس المتشعبة المفاهيم، كما يعزز مشاركة الطلبة بتعزيز لفظي محبب عند الطلبة ودعمه بالشكر.

كل هذا يجسد ويصور الطريقة الفعالة للأستاذ في التعامل مع الدرس ومع مشاركة الطلبة.

ويعتمد الأستاذ مجموعة من الوسائل التي تساعده في التقديم الجيد للدرس مثل الاستعانة بمجموعة من المراجع في تحضير الدرس، الاستعانة بالوسائل البيداغوجية في تقديم الدرس (المخططات، التشجير، السبورة...) كما يعرف متى يوظفكل وسيلة وهذا حسب الموقف التعليمي.

يتضمن مضمون الدرس المقدم معلومات صحيحة خالية من التشكيك فيها، مما يجعل الطلبة يثقون كثيرا في معلومات الأستاذ، كما أنها تخضع للترابط المنطقي المحكم مسبقا من خلال تصميم الدرس.

أما من حيث مناسبة المحتوى لمستوى الطلاب فغالبا ما نجد الأستاذ في بعض الدروس يقدم كم هائل من المعلومات مما يجعل الطلبة لا يستطعون استيعابها كلها، إذ قد يحدث عندهم خلط عدم التركيز مما يدفع بهم إلى الرغبة في انتهاء الوقت المحدد الدرس أو توقيف الدرس تكملته في الحصص الموالية.

من جانب لغة المدرس فهو يعتمد على العامية أكثر من الفصحى خاصة أثناء الشرح وهذا قد سبق الحديث عنه ،بكون الواقع اللغوي في بجاية يفرض على البعض الاعتماد على الدارجة بدل الفصحى لكنها لغة مأدبة ذات أداء سليم كما أن له القدرة على توصيل الافكار إلى الطالب و تبليغها بالطريقة التي يفهمها الطلبة.

رغم الايجابيات السابقة للأستاذ إلا أنه نجد عنده نقص الاهتمام بلغة الطالب إذ الاستاذ ما يهمه من حديث الطالب هو الفكرة فقط أما اللغة فلا يعيرها الاهتمام المستحق وبحيث لا ينبه الطالب إلى خطئه ولا يحاول تصحيحه.

شخصية الأستاذ شخصية مرنة متقبلة للآخر ولكل الآراء والتعليقات ،وتتكيف مع مختلف انطباعات الطلبة، وتحاول كسر الحواجز بينها و بين الطلبة من خلال فتح مجال للصراحة، والتفهم ومرونة التعامل، وهذا ما يشهد له معظم الطلبة، وهناك من الطلبة من كان يكره المقياس في السنة السابقة، لكن هذا العام لكون لشخصية الأستاذ المرنة جعلت الطلبة يحبون المقياس، لأنهم يحبون الأستاذ بكل ما يحمله من إيجابيات و سلبيات.

و تظهر كثيرا ملامح شخصية الأستاذ في سير الدرس، ومن بينها الهدوء فالأستاذ يتمتع بهدوء الطباع، فيتعامل مع الدرس بكل راحة وهدوء تام والانتقال من خطوة إلى أخرى في الشرح، وكذا مرونته والتكيف مع مختلف المواقف التي تفرضها الأجواء التعليمية داخل الحجرة.

المحور الثالث:

يتضمن المحور تأكد الأستاذ من تحقيقه للأهداف، الذي هو على يقين بأنها قد تحققت، بحيث طريقته الإيجابية تفرض ذلك، كما يستثمر نتائج تقويمه في تحسين فعالية الدروس الموالية، ويأخذ بعين الاعتبار ملاحظات الطلبة فيما يخص الطريقة.

ت- طلبة الأستاذ المحاضر:

اعتمدنا في تحليل الملاحظات المتعلقة بالطلبة معايير الجدول السابق الخاص بالطلبة وقد جاءت الملاحظات بالنتائج التالية:

ما يمكن قوله كملاحظة عامة عن الطلبة بأنهم إجابيين جدا مع الأستاذ ،و مع المقياس، وقد توصلنا إلى هذا التقييم بعد سلسلة من الملاحظات، كما يتوضح فيهم كذلك الوعي التام بقيمة المقياس ومدى إلزاميتها في تخصص علوم اللسان، ويوضح كذلك اهتمام الطلبة به.

المحور الأول (الطالب مع الدرس):

كما سبقت الإشارة فإن الطلبة متفاعلين جدا مع الدرس ،وهذا من خلال طريقة الأستاذ التي تدفع بهم إلى المشاركة ، وهذا التفاعل نجده متنوع بين أسئلة واستفسارات وتعليقات وانتقادات، وما يمكن قوله عن ثقافة الطلاب هنا فهي لا باس بها، كما أنها تختلف من طالب إلى آخر والشيء نفسه بالنسبة للمكتسبات القبلية فهي كذلك لا بأس بها، مما يدل على اهتمام الطلبة بالمقياس،و هذا الحكم لا يقاس على الكل لوجود استثناءات.

وهناك مؤشر إيجابي للطلبة من حيث قدرتهم على الربط بين المعلومات، ويختلف كذلك من شخص إلى آخر حسب قدرات الشخص وحسب خلفياته المعرفية.

المحور الثاني: شخصية الطالب:

يتمتع الطلبة بثقة في النفس مما يصور ثقتهم في قدراتهم المعرفية، وفي معلوماتهم المكتسبة، وهذا بطريقة أو بأخرى يعود إلى شخصية الأستاذ التي كسرت حواجز الخوف والخجل بين الأستاذ والطالب، حيث يشاركون في الدرس بمعنويات مرتفعة ، ويطرحون الأسئلة ويفتحون المجال للنقاش، وكما يوضح اهتمامهم وميولهم للمقياس.

لغة الطالب:

إن ما يقال عن لغة الطلبة مقارنة بالأطوار السابقة، فإن لغة الطلبة مقبولة ، بحيث يحاولون التقيد قدر المستطاع باللغة الفصحى كما تتخللها العامية بين حين وآخر مع بروز طفيف للغة الأم.

الأداء الكلامي للطلبة متزن نوعا ما ويختلف من طالب إلى آخر، كما نلاحظ استقامة اللسان من الأخطاء ما عادا في بعض الأحيان وعند بعض الطلبة.

يبذل الطلبة مجهودات حول التقيد ببعض المصطلحات اللسانية، وهذا يعود إلى طبيعة التخصص التي تفرض على الطالب التمكن من مصطلحات علم اللسان.

ويستعين الطلبة في الحديث باستعمال الإشارات اللغوية كدعم لما يقال، أو تغطية نقص الرصيد اللغوي .

أخطاء الطالب:

كما قلنا سابقا أن الطلبة يتمتعون بأداء لغوي لابأس بها، إلا أنه نجد بعض الأخطاء العفوية التي يقع فيها الطلبة ،مثل بعض الأخطاء التركيبية مثل التقديم والتأخير، والبعض الآخر أخطاء دلالية، أثناء الاستعمال الخاطئ للمصطلحات اللسانية.

كما نجد أغلب الطلبة ينتبهون في أغلب الأحيان إلى أخطائهم ويصححونها.

المحور الرابع (الصعوبات):

إن الأستاذ يحاول قدر المستطاع تبسيط المفاهيم ليفهمها الطالب أكثر، ولتكون نسبة الفهم عند معظم الطلبة، إلا أنه في بعض الدروس نجد الطلبة يعانون صعوبة في فهم بعض العناصر، كما يجدون صعوبة في التركيز، أما جانب الانتباه فنجد معظم الطلبة ينتبهون، ويحاولون الفهم.

نجد البعض منهم يعاني بعض الصعوبات في التعبير عن الافكار مثل الصياغة الصحيحة للسؤال، أو التعبير عن الجواب.

3-2 تحليل النموذج الثاني وفق بنود السلم:

2-**الأستاذ المطبق**:

إن ما يقال هنا في هذا العنصر هو أن الأستاذ المحاضر هو نفسه المطبق والأسلوب الذي يعتمده في المحاضرة هو نفسه المعتمد في التطبيق ولا تختلف الأجواء كثيرا إلا من جانب نوع الدروس، فالنظري دروس منظرة للمفاهيم، أما التطبيق عبارة عن تحليل للنصوص بمثابة تثبيت وترسيخ للمفاهيم المنظرة لها سابقا في المحاضرة، ومن بين الملاحظات الفارقة (المختلفة) عن حصص المحاضرة نجد:

- فتح مجال أكثر للنقاش نظرا للعدد القليل للطلبة (فوج واحد).
- كما نلاحظ تفاعلا أكثر كذلك من الطالب.
- الشرح المفصل للعناصر أثناء التطرق إليها في تحليل النص.
- فتح المجال أكثر للمراجعة وإعادة ترسيخ المفاهيم.
- سد الثغرات الحاصلة في المحاضرة والتنبيه إليها في حصص التطبيق.

طلبة الأستاذ المطبق:

ما قيل عن الأستاذ يقال أيضا عن الطلبة، فالطلبة أيضا لا يختلفون كثيرا عن حص التنظير، فتفاديا للتكرار لا داعي لإعادة التحليل فالنتائج نفسها، وما يمكن ملاحظته كزيادة عن الملاحظة ما يلي:

- انتباه الطلبة لعناصر فاتتهم في المحاضرة.
- محاولة تثبيت المفاهيم، والتركيز أكثر.
- محاولة فهم العناصر التي عجزوا عن فهمها في المحاضرة.
- طرح أسئلة أكثر وتفاعل أكثر.
- غلبة الهدوء أكثر (انعدام الفوضى).

5/ تحليل الاستبيان الموجه للطلبة :

خصصنا للسنة الثالثة تخصص علوم اللسان استبيانا يحمل مجموعة الأسئلة المتنوعة، فخصصنا محورا للسؤال عن تخصص علوم اللسان ، ومحور آخر حول مقياس المدارس وكانت الأسئلة المتناولة في هذا المحور متعلقة بجانب ميول واهتمام الطالب بالمقياس ، ثم محور ثالث متعلق بمقرر المقياس يتضمن مجموعة الأسئلة المحورية حول المقياس . ثم خصصنا محورا خاصا بسؤال عن الأستاذ والمحور الأخير كان حول الامتحان والتقويم .

. يشمل تخصص علوم اللسان على مجموعة واحدة تتكون من فوجين وعدد الطلبة فيها 83 طالب، ونحن قمنا بتوزيع 40 استبيان أي تقريبا نصف العدد الإجمالي للطلبة.

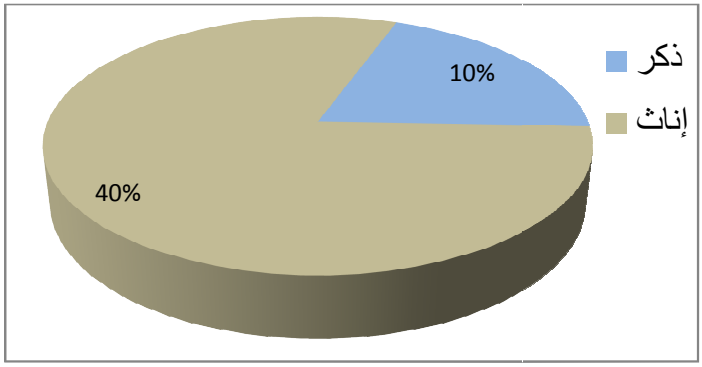
ما يلاحظ من إجابات الاستبيان أن الطلبة على قدر من المستوى عكس الأطوار السابقة (السنة أولى، الثانية)، التي طغى عليها الضعف اللغوي والمعرفي، في حين نجد طلبة التخصص متمكنين من مقياس (المدارس اللسانية) وحتى أغلب المقاييس المبرمجة في التخصص.

توصلنا في تحليل الاستبيان إلى النتائج التالية :

معلومات حول المستجوب :

أ. الجنس: حاولنا من طرح هذا السؤال الوصول إلى الفئة الأكثر توجها لهذا التخصص من بين الذكور والإناث، وقد جاءت النتائج كما يلي:

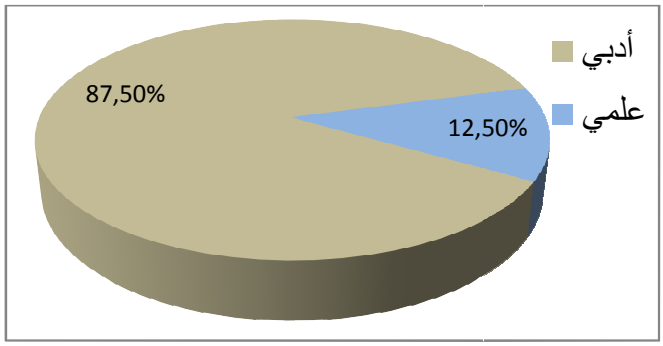
الجنس	العدد	النسبة
ذكر	10	% 25
أنثى	30	% 75



توضح نتائج الجدول أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، إذ نجد عدد الإناث 30 أنثى أي ما يعادل 75% ، في حين نجد عدد الذكور لا يتعدى العشرة (10) أي ما يعادل 25% .

ب . البكالوريا المتحصل عليها : نحاول من خلال السؤال معرفة نوع البكالوريا المتحصل عليها في الثانوي إذ ما كانت في التخصص الأدبي أو في التخصص العلمي، وقد جاءت النتائج كما يلي :

نوع البكالوريا	العدد	النسبة %
أدبي	35	% 87,5
علمي	05	% 12,5

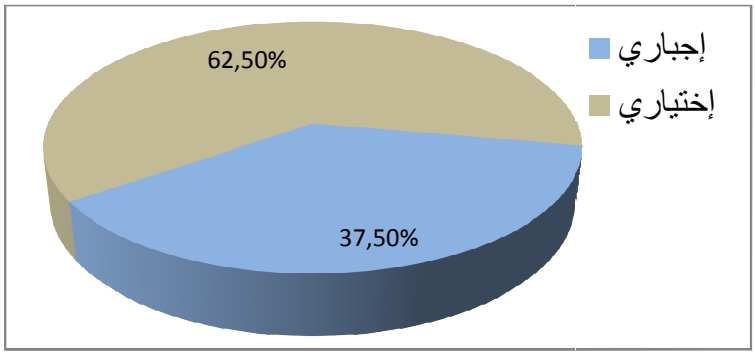


توضح نتائج الجدول أن البكالوريا المتحصل عليها في التخصص الأدبي أكثر من المتحصل عليها في التخصص العلمي ، فالتخصص الأدبي كانت 35 طالب أي ما يعادل نسبة 87,5% ، في حين نجد نسبة التخصص العلمي 12,5% .

جـ . توجهك لاختصاص الأدب :

يستهدف السؤال معرفة توجه الطالب إلى اختصاص الأدب إذ ما كان توجه اختياري لأنه التخصص المرغوب دراسته ، أم أنه توجه اجباري غير مرغوب فيه والذي سينعكس لاحقا على الطالب ، وقد جاءت الإجابات كما يلي

التوجه إلى الاختصاص	العدد	النسبة %
إجباري	15	% 37,5
إختياري	25	% 62,5

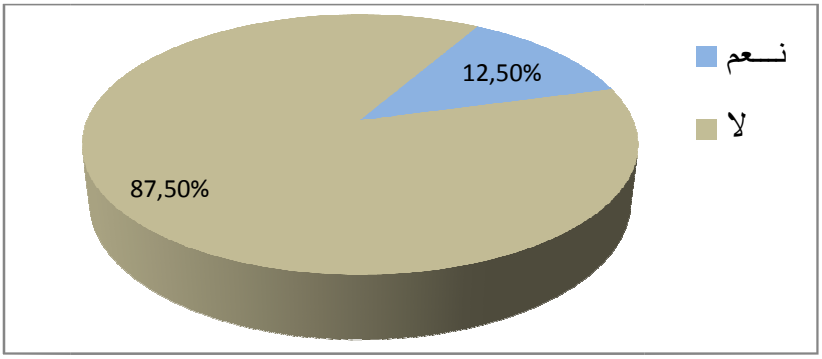


تعبر نتائج الجدول عن نسبة معتبرة من التوجه الإجباري لتخصص الأدب الغير مرغوب فيه ، وهذا ما تمثله نسبة 37,5 % ، وهذا بطبيعة الحال كما سبق الحديث عنه أن تخصص الأدب العربي هو التخصص الوحيد الذي يجمع أصحاب المعدلات الضعيفة، في حين التخصصات الأخرى لها شروط الدخول إليها ، كما نجد نسبة كبيرة كذلك تعبر عن التوجه المرغوب فيه وهي 62,5 % ، والسبب كذلك يعود في هذا الاختيار كون الطلبة لا ملجأ لهم ولا تخصص يحويهم غير الأدب ، فالتوجه بنسبة كبيرة إلى الأدب لا يعني حبا في التخصص وإنما لكل شخص دوافعه وأسبابه مثل الضعف في اللغات الأجنبية ، أو أنه التخصص الموجود ضمن جامعة ولايته .

د- إعادة السنة:

نهدف من طرح هذا السؤال معرفة المسار الدراسي للطالب في الجامعة ومدى نجاحه في هذا الاختصاص وتجاوزه للسنوات دون إعادة، وكانت الإجابات كما يلي :

هل أعدت السنة	العدد	النسبة %
نعم	05	% 12,5
لا	35	% 87,5



تبين نتائج الجدول أن المسار الدراسي للطلبة عاد، بحيث استطاعوا التقدم في التخصص دون عثرات الإعادة والرسوب، وهذا طبعا ما توضحه النسب بحيث تعبر بنسبة% 87.5 عن

مدى نجاح الطلبة وعدم إعادتهم لأي سنة ، وفي الحين نجد فئة أخرى قد اجتازوا بعض العثرات التي لم تمكنهم من مواصلة المسار الدراسي دون إعادة وهذا ما توضحه نسبة 12,5 % من المعيدين.

هـ / **ما نوع السنة المعادة فيها** : اقترحنا هذا السؤال لمعرفة أي السنوات التي تعد عائقا في المسار التعليمي للطالب وقد كانت إجابة الطلبة المعيدين كلها تجمع على السنة الأولى ، وهذا قد يعود في الأساس إلى عدة أسباب قد تكون منطقية نوعا ما في رسوب الطالب وهي:

و/**التوجه الإجباري للتخصص:** يعتبر من أبرز أسباب الرسوب للطلبة في العام الأول لأنهم مجبرون على دراسة تخصص غير مرغوب فيه ويكون مكرها جدا عند بعضهم .

. عدم التأقلم مع المناخ (الوسط) الجامعي : إن الانتقال من مرحلة الثانوي إلى الجامعي تعتبر صعبة نوعا ما عند البعض نظرا لصعوبة تأقلمهم مع الأجواء الجديدة، وقد تكون غير مألوفة تماما عند البعض كتفشي الظواهر اللاأخلاقية ورؤية مظاهر تقشعر لها الأبدان وتهتز لها الأنفس خاصة للذين تكونوا في محيط اجتماعي محتشم ومحافظ على الأخلاق .

الانطباعات السلبية للطلبة عن التخصص : هذا السبب له علاقة بالسبب الأول، فانطباع طالب ما على التخصص سيؤثر لا محالة على تحصيله خاصة الانطباعات السلبية، فالانطباعات السلبية تتحول إلى سلوكيات تجسد فعلا في الواقع وهذا ما يثبته علم النفس التحليلي ، وكذلك الشيء نفسه بالنسبة للانطباع الإيجابي سيؤثر هو الآخر إيجابيا على الطالب .

الضغوطات النفسية للطالب : أن الطالب الجامعي في السنوات الأولى يعيش في حالات ضغط نفسي قد تؤثر فيه سلبيا مثل عدم الاستقرار النفسي للطالب و انعدام الثقة في القدرات الفكرية واللغوية للطالب ... .

الإقامة الجامعية : إن الإقامة الجامعية وما يتخلف عنها من سلبيات كثيرة تؤثر جدا على الطالب (سوء التغذية ، سوء المحيط الجامعي بصفة خاصة فيه تدني الأخلاق ، عدم الإحساس بالراحة والأمان ، البعد عن الأهل لأسابيع أو لأشهر فهذا أيضا يؤثر سلبا على الطالب ، عدم توفير إمكانيات الراحة كالأسرة الجيدة والأغطية ...) .

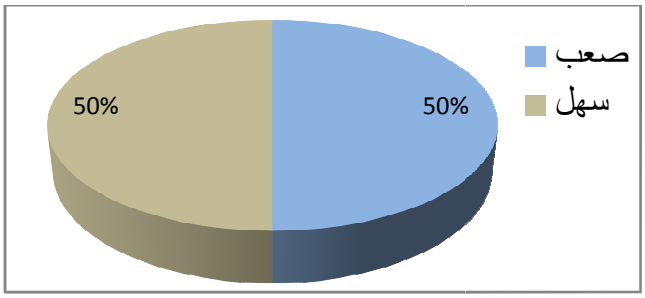
عدم الاهتمام واللامبالاة والانغماس في اللهو : كذلك سبب رئيسي يجب ألا نتجاهله وهو عدم اهتمام الطلبة بالدراسة وتمضية كل الأوقات في اللهو غير المعقلن ، فنجد أغلب الطلبة يتسكعون فوق حدائق الجامعة طوال النهار أو الجلوس عند النفورات عوض الدخول إلى قاعات المحاضرة أو التطبيق .

غياب معرفة تامة عن النظام البيداغوجي الجامعي : نجد أغلب الطلبة لا يعرفون مسار النظام البيداغوجي ، مثل نظام الوحدات التعليمية الأساسية ، ونظام حساب المعدلات مما يجعل الطلبة لا يهتمون بالمقاييس الأساسية وبالتالي يحصلون على علامات متدنية جدا تسبب لهم في إعادة السنة .

I حول تخصص علوم اللسان : استهدفنا من طرح مجموعة من الأسئلة حول تخصص علوم اللسان ، معرفة انطباعات الطلبة عنه ، وكذلك كيف يفكرون عنه وهم طلبة هذا التخصص ، وكانت الأسئلة كما يلي :

1. ما رأيك في تخصص علوم اللسان ؟:يشمل السؤال هنا الإجابة حول صعوبة التخصص أو سهولته عند الطلبة وقد كانت نتائج إجاباتهم كما يلي:

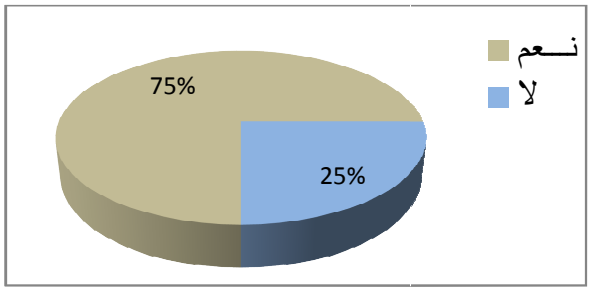
ما رأيك في التخصص	العدد	النسبة %
صعب	20	% 50
سهل	20	% 50



إن القراءة المستوحاة من النتائج توضح تكافؤ النسب عدديا ، لا مضمونيا ، بحيث نجد نسبة 50 % من الطلبة يقرون بأن التخصص سهل وفي مستوى قدراتهم وطاقاتهم، في حين نجد نسبة مماثلة 50 % تقر بالعكس، أي أن التخصص صعب وليس في مستواهم ، وأنه التخصص الأصعب من بين باقي التخصصات، و ما يمكن قوله هنا هو أن اختلاف وجهات نظر الطلبة إلى تخصص تعكس اختلاف درجات قياس الطلبة له ، بحيث نجد من يراه تخصصا صعبا جدا، وأن كل المقاييس التي يحتويها صعبة وهناك من يراه صعبا بعض شيء أي أن نسبة الصعوبة قليلة بعض الشيء ، وآخرون يرونه الأسهل وهذه أيضا يختلف من شخص إلى آخر .

2. ألك ميول أن تكمل هذا التخصص في مرحلة الماستر؟ : هناك من الطلبة من يدرس تخصصا معينا ثم في الدراسات العليا يحاول تغيير التخصص نظرا لصعوبات لم تكن متصورة في البداية ، وهناك من يرغبون في نفس التخصص في الدراسات العليا . وقد كانت إجابات الطلبة كما يلي :

الميول لتكملة التخصص	العدد	النسبة %
نعم	30	% 75
لا	10	% 25



تبين النتائج أن نسبة معتبرة من الطلبة لا تريد أن تكمل التخصص في الدراسات العليا وهي نسبة 25 % ، وذلك لأسباب تختلف من شخص لآخر . ونسبة أخرى تقدر ب 75% تريد إكمال التخصص فيما يليه من الدراسات ، ونجد الطلبة قد أرفقوا الإجابات ببعض التعليقات نذكر ما يلي :

الجواب المختار	التعليقات
نعم	. لأنها المرحلة التي تبين قدراتنا المعرفية . . لأنه لا يكفي التوقف في الليسانس. . لأنه لا يوجد خيار آخر لذا يجب أن أكمله. . لمواصلة البحث فهو تخصص يستدعي البحث والتنقيب. . للتعمق أكثر في هذا الميدان الشاسع .
لا	. الحالة الاقتصادية والتأطير غير موجود في الجامعة خاصة والبلاد عامة. . أريد التوجه إلى الحياة العملية . . أريد إعادة التسجيل في البكالوريا ودراسة تخصص آخر . . لأنني لا أستطيع تكملة الماستر في هذا التخصص، لأن قدراتي لا تسمح بذلك.

ما يمكن قوله من خلال هذه التعليقات ، أن معظم من يريدون تكملة الدراسات العليا في التخصص ليس حبا فيه وإنما لأن الواقع يفرض ذلك كون شهادة الليسانس في LMD غير معترف به في سوق العمل .

3. ما نوع الصعوبة التي تجدها في هذا التخصص؟: يحاول السؤال معرفة الصعوبات التي قد تعترض الطلبة وقد تختلف هذه الصعوبات في نظر الطلبة، لكن الأغلب أجمعوا على بعض منها، وهي كما يلي:

كل المقاييس متشابهة يصعب علينا التفريق، واختلاط المعلومات.

الاكتضاض في المواد وضيق الوقت .

كثافة الدروس.

مواضيع جديدة.

صعوبة بعض المقاييس (اللسانيات التطبيقية ، أصول النحو ...) .

الاعتماد على النظري فقط دون التطبيق وعدم توفر الوسائل لذلك .

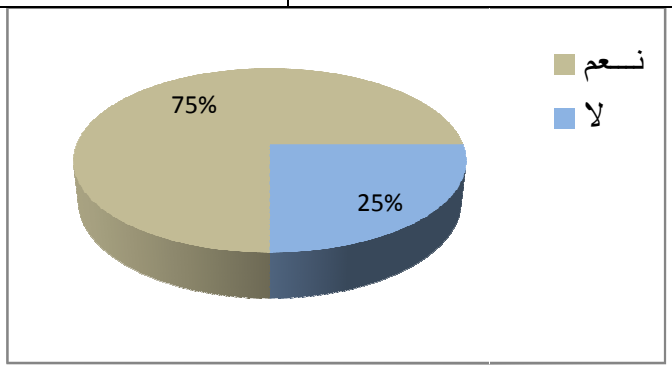
2. حول مادة المدارس اللسانية :

تضمن هذا المحور مجموعة من الأسئلة عن المقياس بصفة عامة وكانت حسب ما يلي:

1/2 . أتحب مادة المدارس اللسانية؟ : يتحرى السؤال هنا مدى حب الطلبة لمقياس المدارس اللسانية، وكيف ينظرون إليها ، وجاءت إجاباتهم كما يلي :

الجواب		التعليق المرفق بالجواب
نعم	%75	. لأنه المقياس الأساسي في هذا التخصص . . مادة جد شيقة، وفيها معلومات كثيرة. . لأنها الأهم في تخصصنا وتعرفنا على كل ما يحيط بنا.
		. لأنها مادة دقيقة وتدخل فيها علوم أخرى مثل الفلسفة. . لأنها تبعدنا عن بعض الآداب التي لا معنى لها في وقتنا. . لأن الأستاذ يساعدنا على الفهم ويحفزنا للمادة.

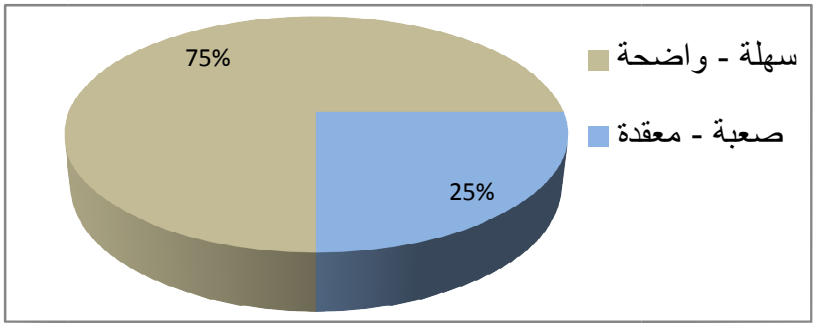
لا 35%	. لأنها مادة صعبة جدا للفهم وللحفظ . . لأنها مادة معقدة وغامضة . . نجد خلطا في المدارس خاصة في تشابك مفاهيمها .



تشير نتائج الجدول إلى مؤشر إيجابي لصالح المقياس ، إذ نجد نسبة كبيرة من الطلبة يحبون المقياس وهذا ما دلت عليه إجاباتهم بنسبة 75% ، في حين نجد نسبة قليلة من ترفض المقياس ولا تبدي أية ميول إليه وهي نسبة 25 % ، وما يمكن أن يقال هنا أن الطلبة يتمتعون بنوع من الوعي إذ يستطيعون أن يرتبوا أولويات التخصص بنظرتهم إلى أن مقياس المدارس مقياس جوهري في التخصص ، كما أنها مادة شيقة تحمل رصيد معرفي وافر عن اللسانيات ، وجانب آخر تكرر في إجابات العديد من الطلبة وهو النظرة الإيجابية للأستاذ الذي يبذل قصارى جهده لإفهام كل الطلبة .

2. كيف تبدو لك مادة المدارس اللسانية ؟: يتحرى السؤال جانب صعوبة المادة أو سهولتها عند الطلبة ، وقد جاءت الآراء كما يلي :

تبدو المادة	العدد	النسبة
سهلة	30	%75
صعبة	10	%25
واضحة	30	%75
معقدة	10	%25

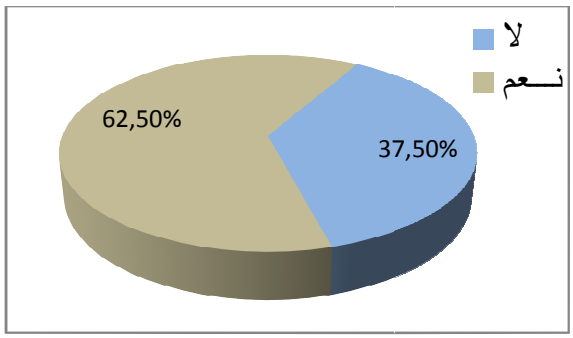


توضح نتائج الجدول مؤشرا إيجابيا آخر للمقياس ، بحيث أغلب الطلبة لا يجدون صعوبة في المقياس أي أنه مقياس سهل ، كما يجدونه كذلك مقياسا واضحا لا غموض فيه ،وذلك بنسب متكافئة بين السهولة والوضوح وهي نسبة 75%، و في المقابل نجد نسبة أخرى تمثل 25% ترى أن المقياس صعب ، وأنه معقد وذلك بتكافؤ أيضا في النسب .

3/2 . ألك ميول للإطلاع على المادة ؟: نجد من الطلبة من يهتم بمقياس يحبه ليثري معلوماته بالمزيد من المطالعة والبحث فيه ، وهناك آخر لا يحب المقياس لكن يسعى إلى المطالعة فيه قصد تحسين مستواه العلمي فيه ، وآخر لا هذا ولا ذاك، أي لا يطالع تماما .

وجاءت النتائج كما يلي :

تطالع في المادة	العدد	النسبة
نعم	25	%62,5
لا	15	%37,5



نلاحظ في نتائج الجدول أن نسبة 62,5% من الطلبة يهتمون بالمطالعة في المقياس لإثراء معارفهم ورصيدهم العلمي، فيحاولون البحث عن مراجع تتعلق بالمقياس . وهناك نسبة أخرى لا تهتم بالمطالعة لقولهم أن ما يعطي لنا في المقياس يكفي لا يحتاج إلى الاستزادة، وهذا ما عبرت عنه نسبة 37,5% .

3/ حول مقرر المدارس اللسانية:

تضمن المحور مجموعة من الأسئلة المتعلقة بمقرر المدارس اللسانية، ونجد الإجابات مختلفة باختلاف الأسئلة واختلاف وجهات نظر، وتضمن المحور الأسئلة الموالية:

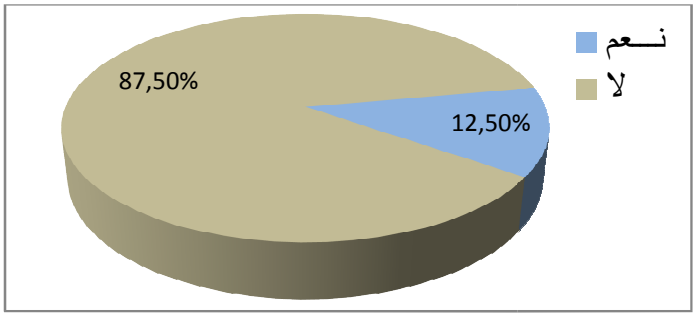
1/ كيف تجد مقرر المدارس اللسانية في السنة الثالثة؟ : في بعض المقاييس نجد المقرر ذو كم معرفي هائل، في حين الحجم الساعي المبرمج للمقياس لا يكفي وفي مقاييس أخرى نجد العكس حجم ساعي أكثر من المقرر، ونحاول من خلال السؤال معرفة وجهة نظر الطلبة إلى هذا المقرر من حيث الخفة والكثافة وكانت النتائج كما يلي :

كيف تجد هذا المقرر	العدد	النسبة
برنامج كثيف	30	%75
برنامج خفيف	10	%25

تعبر أغلب الآراء عن كثافة البرنامج (المقرر) وهذا ما مثلته نسبة 75% ، في حين نجد نسبة 25% تقر بعدم كثافة البرنامج .

2. هل تجد جديدا في مقرر السنة الثالثة (مدارس): ترجح الآراء إلى أن المقياس نفسه في السنة الثانية و لا جديد فيه، وهناك من يقر عكس ذلك. وكانت النتائج وفق ما يلي:

هناك جديد في المقرر	العدد	النسبة
نعم	05	%12,5
لا	35	%87,5



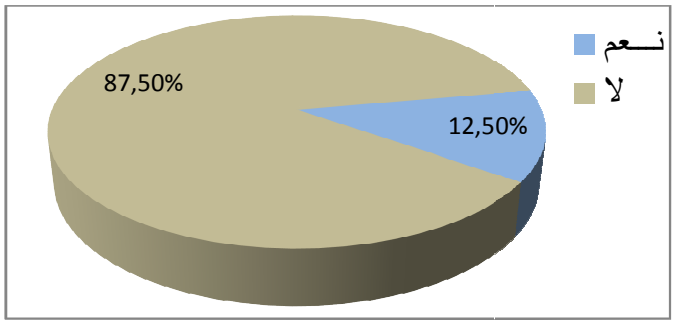
نلاحظ من خلال النتائج مدى وعي الطلبة ومدى معرفتهم لما يوجد في مقرر السنة الثانية، مما يدل على تخزينهم لبعض من المعارف من المقياس منذ السنة الثانية ، إذ أغلب الطلبة يرون أن المقرر في السنة الثالثة هو عبارة عن تكرار كلي لما هو موجود في مقرر السنة الثانية، ولا يختلف عنه كثيرا ، وهذا ما عبرت عنه نسبة 87,5 % وهو الواقع ،أي أنه لا جديد في مقرر السنة الثانية بل هو تكرار لا طائل منه كما أنه مجرد حشو وتكديس للمعلومات فقط لا غير ، في حين نجد نسبة قليلة تعبر وجود الجديد وذلك بنسبة 12,5% ، وقد أُرفقت الإجابة باقتراحات تدعم الإجابة بلا وهي كما يلي :

إن كانت الإجابة بلا فهل هي:	العدد	النسبة
. موضوعات عشوائية غير مخطط لها	00	% 00
. مكررة ونفسها درست في الأطوار الأولى	40	% 100
. مجرد حشو تكديس للموضوعات	00	% 00

كل الإجابات هنا تقر بأن الموضوعات مكررة وإنها هي نفسها التي درست في الأطوار الأولى ، في اللسانيات العامة (السنة الأولى و السنة الثانية) .

3/ هل تجد تناسقا بين حصص التنظير وحصص التطبيق ؟: غالبا ما تشكل المقاييس التي لها تطبيق ومحاضرة من عدم التنسيق في العمل بين الأستاذين، وهي كذلك من بين الإشكاليات التي يجدها الطلبة ، ولهذا نجد إجاباتهم تعبر عن النتائج الموالية :

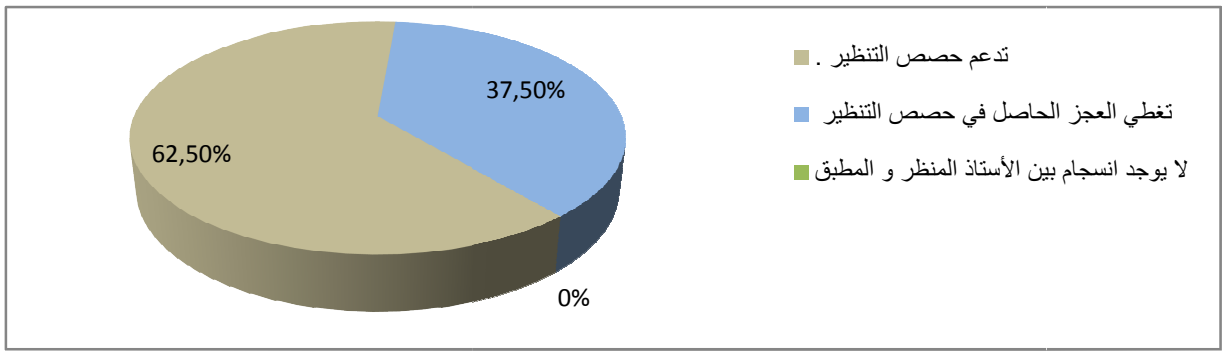
يوجد تناسق	العدد	النسبة
نعم	35	% 87,5
لا	05	% 12,5



ما توضح من النتائج أن معظم الطلبة يجدون تنسيقا وانسجاما في العمل بين التطبيق والمحاضرة ، وقد عبرت إجاباتهم عن ذلك بكل إيجابية إذ تمثلت بنسبة 35% ،في حين نجد نسبة قليلة جدا من الطلبة من ترى عكس ذلك أي انعدام التنسيق بين الأساتذة، وهذا ما عبرت عنه نسبة 12,5% .

4/ ماذا تمثل لك حصص التطبيق ؟: هناك من الطلبة من لا يعرف الوظيفة البيداغوجية لبرمجة حصص التطبيق ، ولهذا اقترحنا بعض الاقتراحات ، وقد جاءت إجاباتهم عنها كما يلي :

حصص التطبيق	العدد	النسبة
. تدعم حصص التنظير .	25	% 62,5
. تغطي العجز الحاصل في حصص التنظير	15	%37,5
. لا يوجد انسجام بين الأستاذ المنظر و المطبق	00	00%



قراءة نتائج الجدول توحي إلى أن الطلبة يرون أن حصص التطبيق بمثابة تدعيم لحصص التنظير وذلك بنسبة 62,5% ، وهي قراءة منطقية ، وهناك نسبة 37,5% تقر كذلك بأنها تغطي العجز الحاصل في حصص التنظير ، وما يمكن قوله هنا هو أن حصص التطبيق تدعم حصص التنظير من جانب ، كما أنها تغطي العجز الحاصل فيها والنقص . إذ نجد الأساتذة الأكفاء دائما يتوصلون إلى سد الثغرات التي وجدت في المحاضرة، و نجد في التطبيق معظم الطلبة يستدركون ضعفهم في هذه الحصص.

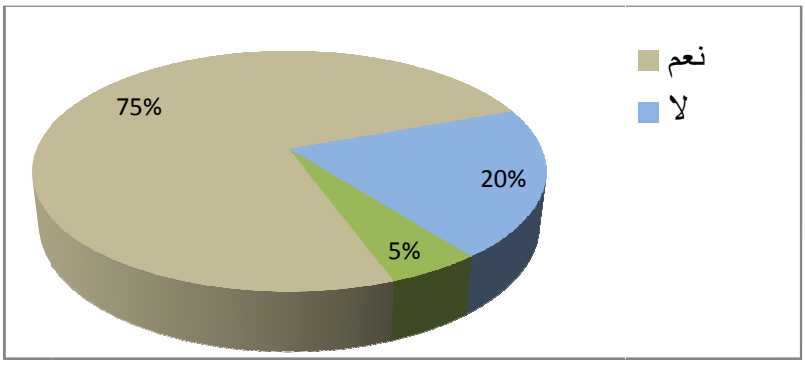
4/ حول أستاذ المادة:

يلعب الأستاذ دروا بارزا في التحصيل المعرفي للطالب فالأستاذ ذو الشخصية المرنة نجد أغلب الطلبة يتجاوبون معه، في حين المتزمت والمتعصب نجد الطلبة ينفرون منه ومن حصصه، كما ينعكس ذلك أيضا سلبا على المقياس.

1. هل يتمكن الأستاذ من توصيل المادة المعرفية؟: يتحرى السؤال هنا مدى إمكانية الأستاذ من توصيل المادة المعرفية للطلبة، وجاءت الآراء كما يلي:

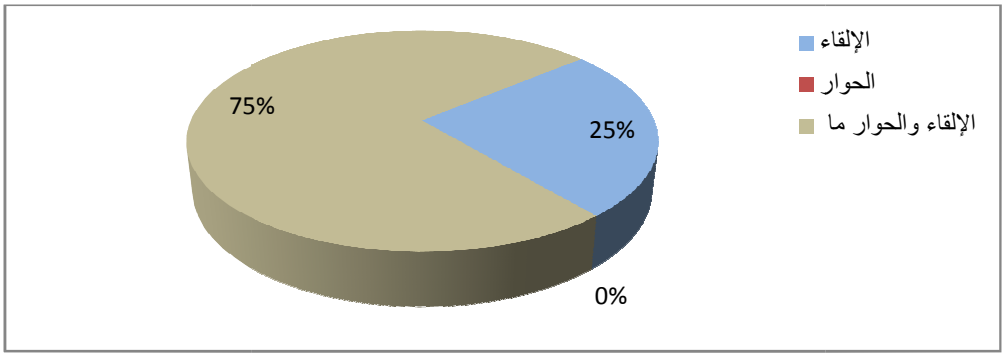
يوصل المادة المعرفية	العدد	النسبة
نعم	30	%75
لا	08	% 20
نوعا ما	02	% 05

القراءة المقدمة للنتائج هي أن هناك تنوع في إجابات الطلبة، لكن الأغلب فيها ترجح الكفة إلى كون الأستاذ تشهد له كفاءة في توصيل المادة المعرفية للطلبة بكل سهولة ، وقد عبروا بذلك بنسبة 75% ، في حين نجد نسبة 20 % ترى أن الأستاذ يعاني صعوبة في توصيل المادة . وأنه لا يتمكن من توصيلها ، أما من يرى أن الأستاذ يوصل المادة المعرفية نوعا ما هي نسبة 5% .



2. ما هي الطريقة التي يعتمدها الأستاذ في الدرس : يختلف الأساتذة في اعتمادهم أنواعا متعددة من الطرائق، فكانت الطريقة التي يعتمدها أستاذ المقياس ، حسب ما جاءت به نتائج الجدول الموالي :

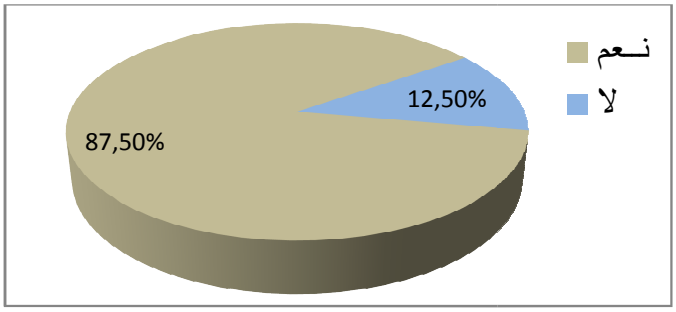
نوع الطريقة	العدد	النسبة
. الإلقاء	10	%25
. الحوار	00	% 00
الإلقاء والحوار ما	30	%75



توضح النتائج أن الطريقة المعتمدة من الأستاذ هي الطريقة الحوارية والإلقائية معا ، وهذا بنسبة 75% ، وفي نسبة 25% ترى أن الأستاذ يعتمد على الطريقة الإلقائية فقط و تدل النتائج كذلك عن إيجابية الأستاذ في اختيار الطريقة الأنسب للتعامل مع المادة المعرفية ، ويثمر فتح الحوار والنقاش مع الطلبة نتائجا أفضل ،إذ يتعرف الأستاذ على نقاط الضعف من خلال استفساراتهم وأسئلتهم .

3/ هل يخلق فيك الأستاذ رغبة للمشاركة معه؟: نجد بعض الأساتذة يتعاملون بمرونة مع الطلبة مما يستقطب حبهم له، وهذا ما ينعكس إيجابيا على تحصيل المادة. وقد جاءت إجابة الطلبة كما يلي :

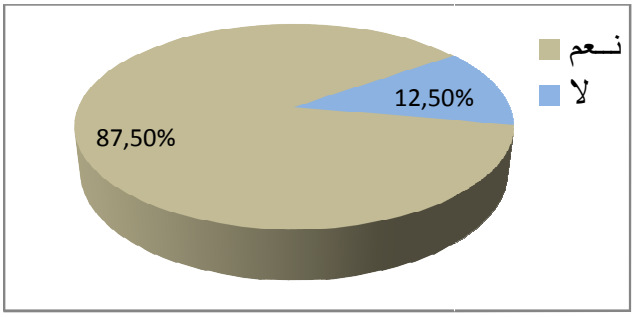
يخلق رغبة	العدد	النسبة
نعم	35	% 87,5
لا	5	% 12,5



تشير النتائج إلى مؤشر إيجابي جدا في الأستاذ إذ أنه يخلق رغبة في الطلبة للتفاعل معه ومشاركته سير الدرس ، وهذا ما عبرت عنه نسبة 87 % وهذا لصالح الطلبة كذلك ، في حين نجد نسبة 12,5% أي ما يعادل إجابة 5 طلاب تقر بعدم خلق الأستاذ لأية رغبة في التفاعل معه ، وقد يعود ذلك لأسباب في نفسية الطلبة . و نوع المشاركة التي يتيحها الأستاذ هي متنوعة : فنجد الاستفسارات ، التعليقات الأسئلة ، انتقادات للمدارس اللسانية .

4/ هل يقوم الأستاذ بالربط بين المعلومات في المدارس اللسانية؟ : إن تعدد المدارس اللسانية وتشعبها لا يعني أن ظهور مدرسة ما ينفي وجود المدرسة السابقة لها ، وإنما ظهور الكم الهائل من المدارس يعني الإتيان بالكم الهائل من المفاهيم المتنوعة والمختلفة في كل مدرسة ، فقد تكون مدرسة ما قد جاءت على أنقاض سابقتها ,أو تكون مكملة لأفكارها ، أو تكون منتقدة لها ، ولهذا فيوجد ربط بين المدارس من الجانب المعرفي ، وهناك من الأساتذة من يهتم بهذه الروابط بين المدارس وهناك من لا يذكرها مطلقا ، وقد جاءت الإجابات عن ذلك على النحو التالي :

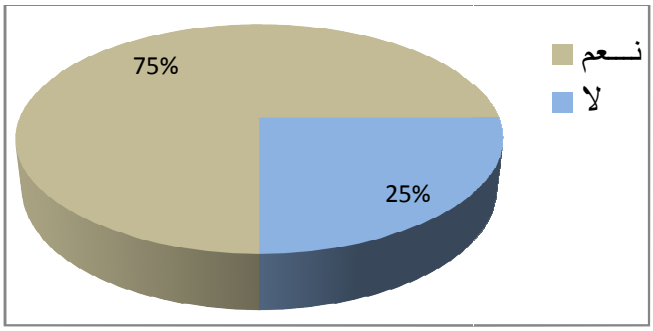
يقوم بالربط بينها	العدد	النسبة
نعم	35	% 87,5
لا	5	% 12,5



يتبين لنا من خلال النتائج أن معظم الطلبة يرون أن الأستاذ يقوم بالربط بين المدارس اللسانية وهذا ما توضحه نسبة 87% . في حين نجد نسبة قليلة جدا ترى عدم الربط بين هذه المدارس وهذا ما مثلته نسبة 12 ، بحيث نجد أن الربط المعرفي للمعلومات والمعارف تجعل الطالب يعرف كيف يتعامل مع هذه المعارف من حيث بناءها وتوظيفها ، في حين نجد عدم الربط يجعل استقلال المعارف عن بعضها البعض ،وأن ما يقدم في كل مدرسة جديد لم يسبق التطرق إليه ، وهذا عكس ما هو موجود ، فهناك ربط بين هذه المدارس .

5/ هل يراعي التسلسل في عرض هذه المدارس: هذا السؤال يدخل ضمن منهجية الأستاذ في التعامل مع المادة المعرفية، إذ أن ما يقال عن المقياس أنه مقياس يتطلب التسلسل المعرفي والمنطقي والتاريخي، كما يتطلب التدرج ونجد إجابات الطلبة جاءت كما يلي:

يراعي التسلسل	العدد	النسبة
نعم	30	% 75
لا	10	% 25



تبين لنا من الجدول أن معظم الإجابات تقر بمنهجية الأستاذ النموذجية في عرض المدارس اللسانية، فالتسلسل كما سبق الذكر يشمل العديد من النواحي ونجد نسبة قد عبرت عن ذلك ب 75% ، في حين نجد نسبة أخرى تقر بعدم مراعاة التسلسل وافتقار الأستاذ إلى المنهجية ، وهذا ما مثلته 25 %.

5/ حول الامتحان التقويم :

تضمن المحور بعض الأسئلة عن الأساليب المعتمدة في الامتحان والتقويم ويشمل الأسئلة التالية:

ما هي الوسيلة التي يعتمدها الأستاذ المطبق في التقويم ؟: إن اختلاف شخصيات الأساتذة يعني اختلاف طرقهم سواء في الشرح أو في التقويم، ونجد آراء الطلبة تعبر عن نوع الوسيلة المعتمدة من طرف الأستاذ وفق ما يلي في الجدول:

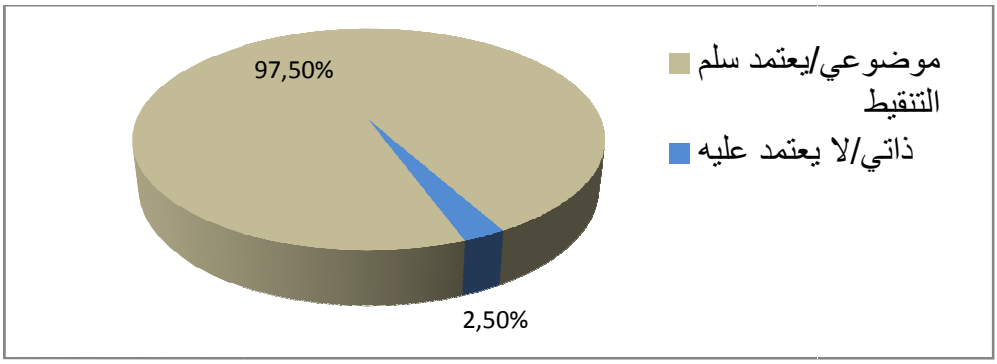
الوسيلة المعتمدة في التقويم	العدد	النسبة
الاختبار الكتابي	40	%100
الاختبار الشفوي	00	% 00
البحوث السنوية	00	% 00
مشاركة الطالب وسلوكه	00	% 00

نلاحظ من نتائج الجدول أن الإجابات كلها أجمعت على أن الوسيلة المعتمدة في التقويم هي الاختيار الكتابي ،بنسبة100%،في حين نجدغياب تام لباقي الأنواع من التقويم .

2/ كيف تجد الأستاذ في عملية التقويم ؟

تضمن السؤال مجموعة من الاقتراحات توزعت في محورين (صفتين) المحور الأول هو تعامل الأستاذ مع التقويم من الجانب (الموضوعي / الذاتي) ، وفي المحور الثاني جانب (الاعتماد على سلم التنقيط أو عدم الاعتماد عليه) ، وقد تحصلنا على النتائج التالية:

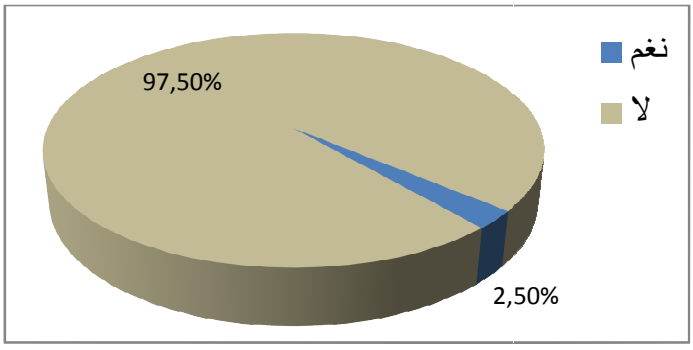
نجد الأستاذ في عملية التقويم	العدد	النسبة
موضوعي	39	%97,5
ذاتي	1	%2,5
يعتمد سلم التنقيط	39	%97,5
لا يعتمد عليه	1	%2,5



توضح النتائج تناسبا طرديا بين الصفتين ، بحيث من أجاب بأن الأستاذ موضوعي فهذا يعني أنه يعتمد سلم التنقيط ، ومن أجاب بأن الأستاذ ذاتي يعني أنه لا يعتمد على سلم التنقيط ، وقد جاءت النتائج التي تدل على موضوعية الأستاذ واعتماده سلم التنقيط بنسبة 97,5% أي ما يعادل إجابة 39 طالب ، في حين نجد من يقر بذاتية الأستاذ وعدم اعتماده سلم التنقيط هو إجابة واحدة إلى ما يعادل 2,5% .

3. أتجد فصلا بين ما يعتمده الأستاذ في المادة وبين أسئلة الامتحان ؟: من بين الصعوبات التي يجدها الطلبة في الامتحان إدراج أسئلة لم يدرسوها وقد طرحنا هذا السؤال لنعرف مدى اعتماد الأستاذ على أسئلة ضمن المادة المقدمة للطلبة. وقد جاءت النتائج كما يلي :

يوجد فصل بين المادة والسؤال	العدد	النسبة
نعم	1	%2,5
لا	39	%97,5



توضح النتائج أنه لا يوجد فصل بين ما قدمه الأستاذ في المقياس من مادة معرفية ، وبين سؤال الامتحان وذلك بنسبة 97,5 ، في حين نجد نسبة 2,5 أي ما يعادل إجابة طالب واحد تقر عكس ذلك ، فإن دل هذا الأخير عن شيء إنما يدل عن الانطباع السيء للطالب عن الأستاذ .

4/ ما هي الصعوبات التي تجدها في المقياس: يشكو الطلبة من العديد من الصعوبات التي تواجههم في المقياس، وسنعرض بعض هذه الصعوبات التي تختلف من طالب إلى آخر وهي:

الصعوبات	التحليل
-كل شيء نظري	يشكو الطلبة من غلبة الجانب النظري في المقياس عن الجانب التطبيقي .
-كثرة المطبوعات	-يجد الطلبة صعوبة في التعامل مع المطبوعات الكثيرة التي تقدم لهم من طرف الأستاذ إذ تقدم كم معرفي كبير ليس من طاقة استيعاب الطلبة كل تلك المطبوعات.
-ضيق الوقت	– يشتكي الطلبة من أن الوقت ضيق ولا يكفيهم لقراءة كل تلك المطبوعات.
-الاكتظاظ	-كثافة البرنامج واكتظاظه.
-عدم القدرة على التركيز	– يعاني من عدم التركيز في المقياس ،والاستيعاب الجيد للمادة المعرفية المقدمة .
-المصطلحات المتشابكة	-تداخل في المصطلحات وصعوبة تمييز الطلبة فيما بينها .
-تداخل المعلومات	_ يرى الطلبة أن هناك تداخل كبير للمعلومات لحد لا يستطيع الطالب تحديد هذه المعلومات والفصل بينها.
كثرة المصطلحات العلمية	-يشتكي الطالب دائما من المصطلحات اللسانية الكثيرة المدرجة في المقياس.
-تكرار الموضوعات	-تذمر الطلبة من الموضوعات المكررة في المقياس في

	ظرف سنتين .
-المواضيع الشائكة	-يرى الطلبة أن الموضوعات شائكة وفيها الغامضة والمعقدة.
-أسئلة مفخخة	-الأسئلة المتناولة في الامتحان مفخخة ، مما يدفع بالطلبة إلى عدم الانتباه إلى هذه الأفخاخ وبالتالي يتحصلون على علامات متدنية بعض الشيء .

5/ ماذا تقترح كحلول أو كبديل: نجد عند الطلبة بعض الاقتراحات التي يرونها بديلا عن هذه الصعوبات وهي:

الاستعانة بالتطبيق واستعمال الوسائل .

التقليل من كثافة الدروس والمطبوعات .

توفير وقت أكثر للمقياس .

تخفيف البرنامج من حيث الكم المعرفي المبرمج لها.

الاستعانة بطرق أفضل تسهل الشرح أكثر للطلبة .

عدم تكرار المواضيع المدروسة سابقا.

تسهيل أسئلة الامتحان.

الفصل بين المعلومات وبين هذه المدارس .

أما فيما يخص السؤال الذي طرحناه حول المدارس اللسانية فهناك الأغلبية من أجاب إجابة صحيحة، مع ذكره الرواد وأهم المفاهيم التي وردت فيه، ونسبة قليلة جدا لم تتمكن من الإجابة عن أهم المفاهيم المتعلقة بالمدارس التي ذكروها.

نتائج الدراسة الميدانية :

بعد تحليل العملية التعليمية للمقياسين : اللسانيات والمدارس اللسانية في قسم اللغة والأدب العربي في جامعة بجاية ، ومع الاعتماد على نتائج الاستبيانات الموزعة على الأساتذة والطلبة معا ، وعلى نتائج المقابلة مع الأساتذة توصلنا الى تحديد أهمية تدريس المقياسين ، مع تحديد بعض الصعوبات والمشاكل التي تواجه تدريسهما من عدة جوانب .

1 أهمية تدريس المقياسين (اللسانيات العامة ، المدارس اللسانية) :

تتوضح أهمية تدريس المقياسين من خلال الأهداف المسطرة لتدريسها في المنهاج ، حيث نجد تنوع هذه الأهداف منها الأهداف : الأهداف الفكرية ، السلوكية ، الأهداف العامة ، والخاصة، وسندرجها كما يلي :

1 .1 أهداف (أهمية) فكرية : هي مجموعة الأهداف التي تتحقق على المستوى الفكري أو الذهني للطلبة وتتمثل في :

- تنمية مهارات الطالب اللغوية ، وقدراته الذهنية في إستيعاب خصوصيات اللغة والإحاطة بمكوناتها .
- فهم ماهية اللغة والتعرف على خصائصها وجزئياتها .
- إكتساب الطالب قدرة على التحليل العلمي والموضوعي الدقيق للغة الإنسانية ,
- تعرف الطالب على أهم المناهج اللغوية ، واستثمارها في البحوث العلمية ,
- تعرف الطالب على العلاقات الوثيقة بين التفكير اللساني والعلوم الإنسانية الأخرى كعلم النفس (المبادئ الأساسية المدرسة السلوكية لواطسون وسكينر مستقاة من علم النفس السلوكي .
- تدريب الطالب على التفكير السليم والمنظم الذي يعتمد على الملاحظة والوصف والاستنتاج .

2.1 الأهداف السلوكية : هي الأهداف التي تتجسد في الجانب السلوكي للطالب من سلوك وإنجاز وهي :

- إن إعتبار اللغة سلسلة من من الأصوات التي يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ، تجعل الطالب يستطيع ان يفهم اللغة ويفك شفراتها اللغوية بهدف التواصل .
- معرفة مستجدات الدراسات اللغوية وكيفية تطبيق نضرياتها على اللغة العربية ، وما تضيفه هذه إلى العلوم التقليدية من نحو وبلاغة ، ومعرفة نقاط التقاطع بينها (الحديثة والقديمة) ، ومعرفة مجالاتها التطبيقية الحيوية في عصر الإتصالات .
- إستثمار المعارف اللسانية المعاصرة في اللغة العربية وترقيتها
- معرفة الظواهر اللغوية وكيفية اشتغالها ودورها في إنشاء العلاقات بين فئات المجتمع وأفراده.
- جعل الطالب مكافئا لنضرائه من الطلبة في الدول المتقدمة عن طريق مواكبته لمستجدات العصر ، حيث تزوده اللسانيات بزخم معرفي عن اللغة وخصائصها تمكنه من خوض غمار البحوث اللغوية .
- كما يهدف إلى : "إتقان لغة اللسانيات فهما وإستعمالا ، وتعود الطلبة على التعبير الدقيق ، والتبسط الخالي من الحشو والترادف والمشترك في قضية لسانية أوتعريف مصطلح ما "[1]

-التمييز بين المصطلحات اللسانية، والتفريق بين رواد المدارس اللسانية، وأهم القضايا اللسانية التي تتناولها هذه المدارس.

3.1 الأهداف العامة: تتمثل في الأهداف العامة المسطرة من المقرر وهي:

[1]نعمان بوقرة ، مشكلات تربس مادة المدارس اللسانية ، مجلة التواصل ، جامعة عنابة، الجزائر، العدد 8جوان 2001ص59.

-غرس تقنيات تشخيص المسائل ووصفها وإعمال الفكر فيها عن طريق تعويد الطلبة على عدم الاقتناع بالتفسيرات السطحية [2].

-التعرف على رحلة البحث اللساني من بداياته وصولا إلى الدراسات الحديثة .

4.1 الأهداف الخاصة: هي الأهداف المتعلقة بخصوصية كل مقياس. وخصوصية الدروس المقررة مثل أهداف درس المدرسة الوظيفية هي:

-"تحديد مفهوم التقطيع المزدوج

-'إبراز الفرق بين الصوت والفونيم -الكلمة واللفظة .

-تحديد مفهوم الوظيفة في النظرية .

-التعرف على شخصية أندري مارتيني ". [3]

2 الصعوبات التي تواجه تدريس المقياسين : نجد نفس الصعوبات في كلا المقياسين ، نضرا لتقارب المقرر الدراسي بينهما ، وتتوزع هذه الصعوبات كمايلي:

2 .1 صعوبات متعلقة بالمقياس:

- الخلو من الجانب التطبيقي وغلبة النظري.
- الطبيعة العلمية للمقياسين باعتبارهما مقاييس علمية دقيقة .
- البعد التجريدي والفلسفي في بعض المدارس اللسانية (الغلوسيماتيكية) .
- مشكلة الترجمة بحيث نجد ترجمات متعددة، وغياب توحيد المصطلح مما يحدث خلطا في بعض المفاهيم والمصطلحات.
- عدم الاعتماد على طرق حديثة في تدريس المقياس.

---

[2] يرتبط هذا الهدف بالأهداف الفكرية .

[3] المرجع نفسه ،ص60.

- عدم تثمين المادة المعرفية في الدراسات العليا ,
- عدم وجود توازن في بناء المنهاج بين الدراسات العربية والغربية مما يحدث هوة في أذهان الطلبة، وصعوبة تصنيفها.
- تكرار نفس المقررات الدراسية في كل سنة برمج فيها المقياس.
- إكتضاض البرنامج وكثرة المطبوعات .
- ضعف التحصيل العلمي للمقياسين .

2.2 صعوبات متعلقة بالطلبة :

- الضعف اللغوي للطلبة إذ يعانون فيه عدة صعوبات كطغيان الدارجة وانعدام الفصحى، وبروز لغة الأم كثيرا في الأداء اللغوي.
- التداخل اللغوي الفظيع بين الدارجة والفرنسية واللغة الأم .
- صعوبة إيجاد الأفكار والتعبير عنها.
- صعوبات الفهم وغياب التركيز.
- عدم الاهتمام الكافي بالمقياس ونقص دافعية التعلم فيه .
- الخلفيات والانطباعات السلبية عن المقياس (الصعوبة، الغموض).
- الافتقار إلى الثقافة وإلى المكتسبات القبلية في المقياس .
- غياب المطالعة.
- صعوبة الربط بين المعلومات أو بين المقاييس المتداخلة معرفيا كاللسانيات وعلم الدلالة.
- عدم الاهتمام بحصص المحاضرة وكثرةالغياب.
- ضغوطات نفسية كالمراهقة المتأخرة عند البعض.الفرو قات الفردية ، وتفاوت القدرات والطاقات.
- نقص الثقة في النفس وعدم القدرة على إبداء الآراء النقدية.

التخوف الأعمى من بعض الأساتذة.

2.3 صعوبات متعلقة بالأساتذة :

– ضعف التنسيق بين الأستاذ المحاضر والمطبق أو انعدامه تماما اعتماد الأساتذة في التدريس طرقا تقليدية والتي تعدم الطرف الآخر (الطالب) ,

– شخصية بعض الأساتذة التي تدفع بالطلبة إلى النفور من المقياس مما يؤثر سلبا على التحصيل.

–عدم الإهتمام بالطلبة وإنعدام جانب التعزيز والتحفيز للمقياس.

– عدم ظهور الكفاءة العلمية لبعض الأساتذة في المقياس من الجانب المعرفي، و الافتقار إلى المستوى اللغوي المطلوب، وعدم الاهتمام بالفصحى وطغيان أعمى للدارجة، وعدم التقيد بالمصطلحات اللسانية .

–عدم الاهتمام بأخطاء الطلبة اللغوية وعدم إلزامهم التقيد بالمصطلح اللساني.

–عدم الالتزام بالكم المعرفي المطلوب تقديمه في المقياس ،فقد يكون بالزيادة لحد يصعب على الطلبة إستوعابه أو العكس نقص فادح للمعارف ،مما يجعل المادة فارغة معرفيا.

–عدم الالتزام بالحجم الساعي المخصص مثل كثرة الغيابات وعدم تعويضها ، أو الانصراف بعد الساعة الأولى من الحصة مباشرة .

2.4 صعوبات بيداغوجية و إدارية:

– سوء التخطيط البيداغوجي في توزيع الحجم الساعي للمقاييس ، وسوء التخطيط في التوزيع بين النظري والتطبيق .

– عدم التنسيق في توزيع المقاييس عبر السنوات.

–توزيع المقاييس على أساتذة تنقصهم الكفاءة المطلوبة للمقياس.

- إكتضاض الأقسام والمدرجات.

- افتقار المكتبة إلى مراجع متخصصة .

- غياب لجان التنسيق والرقابة على الأساتذة .

-انعدام مراكز التطبيق كمخبر الممارسات اللغوية، و الوسائل والتقنيات الحديثة.

- **عدم برمجة أيام دراسية، وندوات علمية.**

2.5 صعوبات متعلقة بالواقع العام والظروف الاجتماعية :

-أجواء غير مشجعة على الدراسة والتحصيل الجيد لأن الإهتمام الوحيد هو الحصول على شهادات ورقية والانصراف إلى سوق العمل.

-الطابع الجغرافي البارد جدا شتاء و الحار جدا صيفا مما يضعف طاقات الطلبة.

-الإضرابات والمشاكل الاجتماعية المختلفة (غلق الطرقات، إضرابات مستمرة).

- مشاكل الإقامة الجامعية التي تؤثر سلبا على الطلبة.

- فساد الأخلاق وإتمام الطلبة بأمور لاعلاقة لها بالعلم تحت دعوى التحرر والتحضر.

-الواقع اللغوي العام وظهور العصبية تجاه اللغة العربية ، ودعوى التمسك باللغات الأجنبية كلغات للتحضر.

-احتقار التخصص عند أغلب فئات المجتمع ، وتشجيع التخصصات الأخرى.

الخاتمة

بعد الدراسة الوصفية والنظرية لموضوع البحث، توصلنا إلى مجموعة من الاستنتاجات المتنوعة بتنوع محاور الدراسة في هذا العمل ، وقد تمخضت عن الدراسة النظرية بعض النتائج التي سيلي عرضها:

–تستثمر تعليمية المواد في ميدان تخصصها العديد من النظريات التي أخذتها من التخصصات العلمية المختلفة للعلوم الإنسانية.

وتفرع العديد من الفروع العلمية من اللسانيات التي ارتبطت دراساتها في الأساس باللغة ، كعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي ،وعلم اللغة التربوي .

ورغم تقاطع العلوم الإنسانية فيما بينها إلا أنها ترسم حدودا فاصلة بينها وبين هذه العلوم، وتحافظ على خصوصياتها مثل علم اللغة الاجتماعي الذي يدرس اللغة من المنظور الاجتماعي، و في المقابل نجد علم الاجتماع اللغوي يدرس المجتمع من المنظور اللغوي.

ولكل علم منطلقاته ومرجعياته الفكرية التي توجه مسار دراسته .

والدراسة الميدانية هي الأخرى قد أثمرت العديد من النتائج ونذكر منها :

– تحري العملية التعليمية للمقياسين، بمنظور الدراسة العلمية عن طريق مقاربتها بالدراسة الموضوعية كالملاحظة المباشرة ، والكشفية ، والتحليل .

–تحري الدراسة بعض نقاط الضعف التي تتخبط فيها تعليمية المقياسين والتوصل إلى بعض الصعوبات التي تخص تعليمية المقياسين من عدة نواح: الطالب، الأستاذ، الإدارة، الواقع العام.

– الضعف اللغوي الحاصل في الجامعة .

– سوء التسيير البيداغوجي فيما يخص بعض الجوانب.

– نقص التأطير في توزيع المقاييس على تخصصات الأساتذة .

– ضعف دافعية التعلم لدى الطلبة وسوء الأوضاع داخل الجامعة .

– انعدام تكنولوجيا التعليم في الجامعة، وعدم توظيف التقنيات الحديثة في التدريس.

– سوء التحصيل العلمي للطلبة بسب التوجه الإجباري لتخصص اللغة و الأدب العربي.

– عدم مراعاة ميولات الطلبة في التوجه إلى الاختصاصات المدرجة في السنة الثالثة، مما يؤثر سلبا على التحصيل .

– انعدام التحفيز للتعلم وعدم تثمينه .

– عدم وجود توازن وتخطيط محكم في إعداد المناهج .

– سلبيات نظام التدريس (ل، م،د) مثل المقاييس السداسية .

– غلبة التطبيق على التنظير.

و من خلال هذه النتائج خرجنا بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات بنظرة شمولية تمس جميع الجوانب دون التفصيل فيها وهي:

– الدعوة إلى وجود مستشارين نفسانيين وتربويين لتوجيه الطلبة.

– ضرورة تكوين الأساتذة قبل الدخول إلى ميدان التعليم كبرمجة تربص يعتمد على بعض الجوانب الأساسية في عملية التعليم مثل علم النفس، وطرق التدريس.

–الدعوة إلى ضرورة التنسيق البيداغوجي في توزيع المقاييس، من حيث الحجم الساعي والكم المعرفي .

– ضرورة إعادة النظر في بعض المناهج ، وإعادة بنائها.

– ضرورة التنسيق بين الأساتذة المحاضرين والمطبقين والأفضل لو يكون المحاضر هو نفسه المطبق لضمان تنسيق أفضل.

– ضرورة مراعاة الخبرة المهنية في توزيع بعض المقاييس على الأساتذة في بعض السنوات مثل الليسانس والماستر.

– مراعاة ميول الطلبة وقدراتهم في التوجه إلى تخصصات الليسانس .

– إعادة النظر في بعض المقاييس المدرجة في التخصصات ، كضرورة مرافقة مقياس النحو، ومقياس اللسانيات العامة في كل التخصصات لترسيخ قواعد اللغة ، وتجنب الوقوع في التناقضات والانفصالات الحاصلة بين التخصصات .

– الاهتمام بانشغالات الطلبة ، عن طريق تشكيل جمعيات طلابية ترفع انشغالاتهم تحت إشراف مجموعة من الأساتذة.

– الدعوة إلى الصرامة في التعامل مع بعض المواقف التعليمية (الغش ، كثرة الغيابات، السلوكيات الطائشة داخل قاعة الدرس).

– تحسين الأجواء العلمية والتشجيع على البحث والرقي، وإنشاء مجلة جامعية خاصة بالقسم يشارك فيها أساتذة وطلبة، مع تنظيم ملتقيات، و مؤتمرات.

- ضرورة الدعوة إلى الالتزام بالأخلاق داخل الحرم الجامعي.
- وضع شروط للدخول إلى تخصص اللغة والأدب العربي مثل المعدل 12 فما فوق.
- توفير ميزانية أكثر للمكتبة .

ومن خلال الدراسة الميدانية للمقياسين وتتبع العملية التعليمية وتحليلها، نتوصل إلى القول أنه قد تم استثمار بعض المفاهيم المستسقاة من دراسات حقل التعليمية ، واللسانيات التطبيقية و البيداغوجيا في تعليمية اللسانيات مثل : استعمال بعض الأساتذة لأسلوب التعزيز والتحفيز لخلق دافعية التعلم للطلبة ، كما توضح كذلك مجموع الأهداف المسطرة من تعليم المقياس كما أسبقنا الحديث عنها ، وبعض الصعوبات التي تواجه تدريس المقياسين .

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1 المعاجم :

1. ابن منضور ، لسان العرب ، دار الكتب العلمية بيروت ، الطبعة الأولى ، الجزء الثالث عشر ، 2003.

2. أحمد حسين اللقاني وعلى أحمد الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في مناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ، الطبعة الثانية ، 1999.

3. –المنضمة العربية للتربية والعلوم، المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية ومتعلميها ، لاروس ، alecso ، 1989 .

2 المراجع بالعربية :

1. أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون ، الجزائر ،2009.

2. أنطوان صياح ، تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، لبنان ،الجزء الأول2008.

3. أنطوان صياح وآخرون ، تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، لبنان ، الطبعة الأولى 2006.

4. بشير إبرير تعليمية النصوص بين النظري والتطبيق ،عالم الكتاب الحديث ، الأردن ، 2007 .

5. حاتم صالح الضامن، علم اللغة، مطبعة التعليم العالي الموصل، بغداد، 1989.

6. عبد الرحمان حاج صالح ، دراسات في علوم اللسان، موفم للنشر ، الجزائر 2007.

7. حافظ إسماعيل علوي ، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة ، دار الكتاب الجديد ، لبنان 2009.

8. خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللسانيات ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، الطبعة الثانية 2000.

10 صالح بلعيد ، علم اللغة النفسي ، دار هومة للطبع والنشر ، الجزائر ، الطبعة الثانية 2011.

11 صالح بلعيد دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة للطبع ، الجزائر ، 2003 .

12 صالح بلعيد مقاربات منهاجيه ، دار هومة ، الجزائر 2010.

13 الطيب دبه ، مبادئ اللسانيات البنيوية ، دراسة تحليلية إبستمولوجية ، دار القصبة للنشر، الجزائر ،2001.

14 عبد المنعم عبدالعال ، طرق تدريس اللغة العربية ، مكتبة غريب ،مصر ، دت.

15عبده الراجحي, اللغة وعلوم المجتمع، دار النهضة العربية، بيروت، الطبعة الثانية 2004.

16عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995.

17علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، المغرب، الطبعة الثانية، 1997.

18 علي أيت أوشان ، اللسانيات والديداكتيك ، دار الثقافة ، الدار البيضاء، ،2005

19 – 18 مجموعة من الأساتذة، التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية، مادة التعليمية العامة وعلم النفس، المركز الوطني للتعليم المعمم، الجزائر، الإرسال الأول، 1999.

20 محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس ، تحليل العملية التعليمية ،دار الكتاب الجامعي ، العين ، العمارات العربية المتحدة ، الطبعة الأولى ،2003.

21 محمد الصالح بن أعمر، كيف نعلم اللغة العربية لغة حية، بحث في إشكاليات المنهج، الدار الخدمات العامة للنشر، تونس، الطبعة الأولى، 1998.

22 يعقوبي عبد المؤمن ،أسس بناء الفعل الديداكتيكي من بيداغوجيا الأهداف إلي بيداغوجيا الدعم والتقويم ، د د ، الجزائر 1996.

3 المراجع المترجمة :

1 فرديناند دي سوسير ، دروس في الألسنية العامة ، ترجمة محمد الشاوش, ومحمد عجينة الدار العربية للكتاب ، دب ن1985.

2 مار غوت هانمان وفولفغنغ هانمان ، أسس لسانيات النص، ترجمة محمد جواد المصلح ، دار المأمون للترجمة والنشر ن بغداد الطبعة الأولى 2006.

4المراجع الأجنبية:

1-Allaire et martinand :guide bibliographique ressources par les enseignant et les formation, institue national de recherche pèdagogique,nancy,France,1993.

2-Hachette :le dictionnaire de français ,éd enag,aljer,1992

-3-Jean murisse poisser ;la didactique de français ;presse universitaire de France ;1er éd ;France ,2002.

4-Jean pierre astolfie et autre : mots clés de la didactique de science. (Repères définitions bibliographies), de Boeck, 2eme ed ; paris ; 1998.

5-La roasse : édition la rousse, paris ; 1989.

6-Le dictionnaire désinence humaines ; la direction de jean François. d'ortie, Edition science humaines, Quebecor world, France,2004.

5 المجلات:

1. بشير إبرير تعليمية الخطاب العلمي ، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية التواصل، تصدرها جامعة عنابة ، العدد 8جوان 2001،

2. رابح بوحوش ، اللسانيات وعلاقتها بالعلوم الإنسانية والتكنولوجيا ، مجلة مخبر اللسانيات واللغة العربية ، العدد الثاني ،عنابة 2006.

3. نعمان بوقرة ، مشكلات تدريس مادة المدارس اللسانية ، مجلة التواصل ،عنابة ، العدد 8جوان 2001.

6 مفترقات :

1 -وزارة التعليم العالي والبحث العلمي :قرار رقم711، القواعد المشتركة للتنظيم والسير البيداغوجي للدراسات الجامعية لنيل شهادة الليسانس والماستر ، نمط الدروس , مؤرخ في 3نوفمبر ,2011.

2 - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، المنشور الوزاري لبرنامج مرحلة الليسانس والماستر،2013/2012.

6 الانترنيت :

Www. Google.

الملاحق

استبيان موجه لأساتذة علوم اللغة

قسم اللغة والأدب العربي-جامعة بجاية-

2013/2012

أساتذتي الكرام، من منطلق الخبرة التي تتمتعون بها في مجال تخصصكم، نأمل أن يحظى الاستبيان باهتمامكم من خلال الإجابة عليه بكل موضوعية، علما أن هدف المعلومات هو بحث علمي حول إشكالية تعليمية اللسانيات في قسم اللغة والأدب العربي في جامعة بجاية، و نتائج الاستبيان تتوقف على مدى شفافية إجاباتكم.

الإجابة تكون بوضع علامة (+) في الخانة التي ترونها مناسبة، وتقبلوا مني بالغ الشكر و العرفان مسبقا على تعاونكم.

معلومات حول المستجوب:

الجنس: أنثى □ ذكر □

الدرجة العلمية: ليسانس □ ماجستير □ دكتوراه □

الصفة: متربص□ مرسم□ مطبق □ محاضر □

الخبرة: من سنة إلى 5 سنوات □

من 5 سنوات إلى 10 سنوات □

من 10 سنوات إلى 15 سنة □ من 15 سنة إلى 20 سنة □

≤من 20 سنة□

1-حول واقع التدريس:

1-كيف ترون الوضعية التعليمية في جامعة بجاية؟

.....

.....

2-ما رأيكم في نظام التدريس (LMD)؟

.....

.....

3-هل اختياركم لتدريس مقياس اللسانيات يتم وفق كفاءات علمية في اللسانيات

لا □ نعم □

رأي.....

.....

2- حول مقياس اللسانيات:

1-ما رأيكم في مقياس اللسانيات؟

مهمة □ غير مهمة □

معقدة □ بسيطة□

2-أتلمسون صعوبة في مقياس اللسانيات؟

نعم □ لا □

3-إن كانت الإجابة بنعم، أيعود ذلك إلى:

- طبيعة العلم □
- كثرة ما قيل و ألف فيه□
- غياب خلفية معرفية في اللسانيات □

4-كيف ترون اللسانيات كمقياس للتدريس؟

سهل الاستيعاب□ صعب الاستيعاب□

غامض و معقد □ واضح□

رأي آخر:

.....

.....

5 –أتلمسون اهتماما باللسانيات من الطلبة ؟

نعم □ لا □

لماذا:.....

.....

6 –ألكم إطلاع مستمر حول الدراسات اللسانية الحديثة؟

نعم □ لا □

- ما رأيكم في هذه الدراسات؟
- .....
- .....

7–هل المقرر الدراسي للمقياس يتماشى مع المستجدات؟

نعم □ لا □

رأيآخر:.....

.....

8–هل محتوى المقرر يتماشى مع طاقات الطلبة؟

لا □ سنة أولى نعم □

لا □ سنة ثانية نعم □

لا □ سنة ثالثة نعم □

- هل المقرر يتماشى مع الحجم الساعي؟

لا □ نعم □

لماذا؟:.....

.....

.....

9 –ما رأيكم في غياب حصص التطبيق في مقياس اللسانيات سنة أولى؟

.....

.....

.....

10–هل تتقيدون باستعمال المصطلحات اللسانية أثناء الدرس؟

نوعا ما □ لا □ نعم □

- هل تطالبون الطلبة باستعمالها؟

لا □ نعم □

11–ما الأهمية من تدريس هذا المقياس؟

.....

.....

.....

.....

12-ما هي الصعوبات التي تواجه تدريس المقياس؟

.....

.....

.....

.....

3-حول الطالب:

1-كيف ترون تعامل الطالب الجامعي مع مقياس اللسانيات في السنوات الثلاث؟

السنة الأولى: باهتمام □ بدون اهتمام □

بكره □بحب□

السنة الثانية: باهتمام □ بدون اهتمام □

بحب□ بكره □

السنة الثالثة: باهتمام □ بدون اهتمام □

بكره □ بحب□

2-كيف يتلقى الطالب المقياس؟

مستقبلا و محاورا □ مستقبلا فقط □

نشيطا □ خاملا □

3-هل تجدون تجاوبا من الطلبة مع المعارف الجديدة؟

.....

.....

استبيان موجّه لطلبة قسم اللغة والأدب العربي

"سنة الأولى"–جامعة عبد الرحمان ميرة " بجاية

2013/1012

زملائي الطلبة، محاولة مني البحث عن إشكاليّة تعليميّة اللّسانيات في جامعة بجاية، أقدم لكم هذا الاستبيان للإجابة عن الأسئلة المتضمّنة فيه، ملتمسة منكم الإجابة البنّاءة بآرائكم باعتباركم الطرف المستفيد من العمليّة التعليمية، وهذا بوضع علامة (×) في الإطار المقابل للإجابة التي ترونها مناسبة، كما يمكنكم الإدلاء بتعليقات أخرى عن السؤال.

وتقبلوا مني في الأخير كامل الشكر والامتنان مسبقا عن تعاونكم معي.

معلومات حول

_ الجنس: – ذكر □– أنثى □

_ البكالوريا المتحصل عليها : – علمي□ – أدبي□

_توجهك لهذا الاختصاص:– اختياري □ – إجباري□

I- حول مادّة اللّسانيات العامّة:

1-أتحب مادّة اللّسانيات العامّة ؟ - نعم□ -لا□

- لماذا؟.....

.....

.....

2-ألك ميول للبحث في هذه المادّة ، والمطالعة فيه :

3-- نعم □ - لا□

4-إنْ كانت الإجابة بنعم فهل:

-تجد متعة عند البحث أو المطالعة؟

- نعم □ - لا □

5-تفهم ما تقرأه بكل وضوح؟

- نعم □ - لا □

6-يحتاج إلى تركيز شديد و إعمال الفكر؟

- نعم □ - لا □

- إنْ كانت الإجابة بـ لا أيعود السبب إلى:

□-تعدد المدارس اللّسانيّة ونظرياته

□-صعوبة المصطلحات اللّسانية

□- طبيعة المفاهيم (مفاهيم مجرّدة)

7-ما ردّك على من يقول أنّ اللسانيات مادّة علميّة وصعبة؟

- توافق□ - لا توافق□

رأي

آخر:.....

إنْ أردت الالتحاق بالدّراسات العليا أتختار علوم اللّسان كتخصّص؟

- نعم □ - لا □

- لماذا؟.....

.....

.....

8-ألك فضول للاطّلاع على الدّراسات اللّسانيّة؟

- نعم □ - لا□

9-أتحاول البحث عن مراجع في هذا المجال قصد مطالعتها؟

- نعم □ - لا□

- بمن تستعين؟

- بالأساتذة□

-بالبحث البيوغرافي□

-بالطلبة□

II- حول الأستاذ:

1-كيف تجد الأستاذ الملقي لمادّة اللّسانيات؟

- متمكّنًا منها □ - غير متمكّن□

- له زاد معرفي عنها□ -ليس له زاد معرفي□

2-هل يتمكّن الأستاذ من توصيل المادّة المعرفيّة للطلبة بكل سهولة؟

- نعم□ - لا□ - نوعًا ما□

3-ما هي الطريقة التي يستعملها الأستاذ في تدريس المادّة؟

- الإلقاء □ - الحوار □ - الإلقاء والحوار معًا□

4 -هل يفتح مجالًا للمشاركة معه في الدرس؟

- نعم □ - لا□

- ما نوعها : -استفسارات□ - تعليقات □

-انتقادات□ -أسئلة□

4-هل طريقة الأستاذ تمكنك من الوصول إلى استنتاجات نقدية حول موضوع الدرس؟

نعم □ لا □

- كيف:.....

.....

5-هل يقوم الأستاذ بالربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الحالية؟

- نعم □ - لا □

III- حول الاختبارات:

1-أتجد فصلًا بين ما يقدّمه الأستاذ في المادّة وبين أسئلة الامتحان (هل يطرح عليك أسئلة خارج المقرّر الدّراسي؟)

- نعم□ - لا□

- رأي أخر.....

.....

2-كيف تجد الأسئلة؟

أسئلة فهم وذكاء□ أسئلة مفخّخة□

أسئلة حفظ فقط (ردّ البضاعة)□ أسئلة فهم+حفظ□

3-كيف تجد الأستاذ في عمليّة التصحيح؟

-موضوعيًا□ - ذاتيًّا□

-يعتمد سلّم التنقيط□ - لا يعتمد سلّم التنقيط□

4-كيف ترون حصص تصحيح الامتحانات؟

-ضروريّة □ - غير ضروريّة□

5-ما الذي بهمك في هذه الحصص؟

-النقطة فقط □ - معرفة الإجابة الصحيحة النموذجيّة□

- معرفة الأخطاء واستدراكها□

6-ماذا تعرف عن المفاهيم التّاليّة؟

الدّال.....
..

المدلول.....
...

- الاعتباطيّة.....
.....

- الخطّية.....
.....

7-ما هي المدارس اللّسانيّة التي تعرفها مع ذكر أحد روّادها؟

- مدرسة1.....رائدها.....
.....
- مدرسة2.....رائدها.....
.....
- مدرسة3.....رائدها.....
.....

استبيان موجه لطلبة جامعة عبد الرحمان ميرة –بجاية–

قسم اللغة و الأدب العربي – السنة الثانية–

2013/2012

زملائي الطلبة، محاولة مني البحث عن إشكالية تعليمية اللسانيات في جامعة بجاية. أرجو منكم الإجابة عن الأسئلة المتضمنة في هذا الاستبيان، ملتمسة منكم الإجابة البناءة بآرائكم، باعتباركم الطرف المستفيد من العملية التعليمية، بوضع علامة (×) في الخانة التي تقابل الإجابة التي ترونها مناسبة، كما يمكنكم الإدلاء بتعليقات أخرى عن السؤال. و تقبلوا مني في الأخير بالغ الشكر و العرفان مسبقا عن تعاونكم معي.

- الجنس –ذكر □ –أنثى □
- البكالوريا المتحصل عليها: – أدبي□ – علمي □
- توجهك لهذا الاختصاص: – اختياري □ – إجباري □

أ / حول مادة المدارس اللسانية:

1-أتحب مادة المدارس اللسانية؟ - نعم □ - لا□

- لماذا.....

.....

.....

2-ألك ميول للبحث في هذه المادة و المطالعة عنها؟

- نعم □ - لا □

3-ما ردك على من يقول أن اللسانيات (المدارس اللسانية) مادة علمية صعبة؟

- توافقه الرأي□ - لا توافقه □

(لماذا):.....

..

إن أردت الالتحاق بالدراسات العليا هل تختار اللّسانيات كتخّصص؟

- نعم□ - لا□

- لماذا:.....

.....

.....

- ب/ **حول الأستاذ:**

1-هل يتمكن الأستاذ من توصيل المادة المعرفية للطلبة؟

- نعم□ - لا□ - نوعا ما□

- لماذا:

.....

.....

.....

2-ما هي الطريقة التي يستعملها الأستاذ في التدريس؟

- الإلقاء□ - الحوار□ - الإلقاء و الحوار □

- الشرح □ - الشرح و الإملاء □- الإملاء فقط □

3- هل يخلق فيك الأستاذ رغبة للتفاعل معه أثناء الدرس؟

- لا □- نعم

4-هل يفتح مجالا للمشاركة معه في الدرس؟

- نعم □ - لا □

- ما نوع هذه المشاركة؟

- استفسارات □ - تعليقات عن المادة المعرفية المقدمة □

- انتقادات □ - أسئلة□

5-هل تستطيع أن تتوصل إلى استنتاجات حول الدرس؟

- نعم □ - لا □

- لماذا:.....

.....

.....

6-أيقوم الأستاذ بالربط بين المعلومات السابقة و المعلومات الحالية؟

- نعم□ - لا □

7-أتجد تناسقا بين الأستاذ المحاضر و المطبق من حيث الدروس؟

- نعم□ - لا □

- لماذا:.....

.....

.....

.....

8-هل يراعي الأستاذ التسلسل في عرض المدارس اللسانية؟

- نعم □ - لا □

- لماذا:.....

.....

.....

9-هل تستطيعون الفصل بين هذه المدارس و روادها و مفاهيمها دون خلط فيها؟

- نعم □ - لا□

- رأي:.....

.....

- **ج/ حول الامتحان و التقويم:**

1-ما هي الوسيلة التي يعتمدها الأستاذ في التقويم؟

- الاختبار الكتابي □
- الاختبار الشفهي □
- البحوث السنوية (السداسية)□
- تفاعل الطالب داخل القاعة□

2-كيف تجده في عملية التقويم (الأستاذ)؟

- موضوعيا □ - ذاتيا □
- يعتمد سلم التنقيط□ - لا يعتمده□

3-أي نوع من الامتحان تفضل؟

- الكتابي □ - الشفوي □
- البحوث □ - تقييم المشاركة و السلوك □

- ولماذا:.....
.....

4-أتجد فصلا بين ما يقدمه الأستاذ في المادة و بين أسئلة الامتحان؟

- نعم □ - لا □

5-ما نوع الأسئلة التي يطرحها الأستاذ؟

- أسئلة حفظ□ - أسئلة ذكاء و فهم□
- حفظ و فهم □

6-أنت كطالب أي نوع من هذه الأسئلة تفضل؟

- .....
.....
- لماذا:.....
.....
.....

7-ما هي الصعوبات التي تجدها في هذا المقياس؟

- .....
- .....
- .....

8-ماذا تقترح كحلول أو كبديل عنها؟

.....

.....

.....

.....

❖ سؤال عام:

9-ما هي المدارس اللسانية التي تعرفها؟ مع ذكر أحد روادها و مفهوم أو مفهومين من المفاهيم التي جاءت بها هذه المدرسة إن أمكنك ذلك؟

- مدرسة..... رائدها.....

مفاهيمها

.....

- مدرسة..... رائدها.....

مفاهيمها.....

....

- مدرسة.....

رائدها.....

مفاهيمها.....

.....

استبيان موجه لطلبة جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية

قسم اللغة و الأدب العربي السنة الثالثة

-تخصص (علوم اللسان)-2013/2012

زملائي الطلبة، محاولة مني في البحث عن إشكالية تعليمية اللسانيات في جامعة بجاية.ارتأينا توزيع هذا الاستبيان ملتمسة منكم الإجابة البناءة عليه بآرائكم، باعتباركم الطرف المستفيد من العملية التعليمية، و هذا بوضع علامة (×) في الخانة المقابلة للإجابة التي ترونها مناسبة، كما يمكنكم الإدلاء بتعليقات أخرى عن الجواب المختار، و تقبلوا مني في الأخير بالغ الشكر و الامتنان مسبقا عن تعاونكم معي.

- **معلومات حول المستجوب :**

- الجنس -ذكر □ -أنثى □
- البكالوريا المتحصل عليها: - أدبي□ - علمي □
- توجهك لاختصاص الأدب: - اختياري □ - إجباري □
- هل أعدت السنة: - نعم □ - لا □
- نوع السنة المعادة: - أولى □ - ثانية □ - ثالثة

أ / حول تخصص علوم اللسان:

1. ما رأيك في تخصص علوم اللسان؟

صعب □ سهل □

4-أتحب تخصصك:؟

نعم□ لا □

5-ألك ميول أن تكمل هذا التخصص في مرحلة الماستر؟

نعم □ لا □

- لماذا؟.....

.....

.....

6-ما نوع الصعوبة التي تجدها في هذا التخصص؟

.....

.....

.....

.....

ب/**حول مادة المدارس اللسانية:**

أتحب مادة المدارس اللسانية؟ - نعم □ - لا □

- لماذا؟:.....

.....

.....

ألك ميول للاطلاع عن هذه المادة؟

- نعم □ - لا □

كيف تبدو لك مادة المدارس اللسانية؟

صعبة □ سهلة □

واضحة□ معقدة □

- **ج/حول مقرر المدارس اللسانية:**

1-كيف تجد مقرر المدارس اللسانية في السنة الثالثة؟

- برنامج كثيف □ - برنامج خفيف □

2-هل تجد جديدا في المقرر السنة الثالثة (مدارس)؟

- نعم□ - لا □

- إذا كانت الإجابة بـ لا فهل هي:

- موضوعات عشوائية غير مخطط لها □
- مكررة و نفسها دُرست في الأطوار الأولى سنة (1+2) □
- مجرد حشو و تكديس للموضوعات □

3-هل تجد تناسقا بين حصص التنظير و حصص التطبيق؟

نعم □ لا □

- رأي

آخر.....

4-ماذا تقول عن حصص التطبيق؟

- تدعم حصص التنظير □
- تغطي العجز الحاصل في حصص التنظير □
- لا يوجد انسجام بين الأستاذ المنظر و المطبق□

- **د/ حول أستاذ المدارس اللسانية؟**

1-هل يتمكن الأستاذ من توصيل هذه المادة المعرفية؟

- نعم □ - لا □ - نوعا ما □

2-ما هي الطريقة التي يعتمدها الأستاذ في الدرس؟

الإلقاء □ - الحوار □ - الإلقاء و الحوار معا □

3-هل يخلق الأستاذ فيك رغبة للمشاركة في الدرس؟

نعم □ لا □

4-هل هناك ربط للمعلومات بين المدارس اللسانية؟

نعم □ لا□

5-و هل هناك مراعاة للتسلسل في عرض هذه المدارس؟

- نعم □ - لا □

- رأي آخر.....

- **هـ/حول الامتحان والتقويم:**

1-ما هي الوسيلة التي يعتمدها الأستاذ في التقويم؟

- الاختبار الكتابي □

- الاختبار الشفوي □

- البحوث السنوية □

- تفاعل الطالب داخل القاعة

2-كيف تجد الأستاذ في عملية التقويم؟

موضوعيا□ ذاتيا□

يعتمد سلم التنقيط □ لا يعتمده □

3-أتجد فصلا بين ما يقدمه الأستاذ في المادة و بين أسئلة الامتحان؟

نعم □ لا □

4-ما هي الصعوبات التي تجدها في المقياس؟

- ..... -.....

- ..... -.....

- ماذا تقترح كحلول أو كبديل عنها؟

- ..... -.....

- ..... -.....

- **سؤال عام:**

- ما هي المدارس اللسانية التي تعرفها؟ مع ذكر روادها و بعض من مفاهيمها إن أمكنك ذلك؟

- مدرسة..... رائدها.....

مفاهيمها.....

- مدرسة..... رائدها.....

مفاهيمها.....

مدرسة..... رائدها.....

مفاهيمها.....

الفهرس

فهرس الموضوعات

مقدمة.....

الفصل الأول: التعليمية

1 تعريف التعليمية---------- 7

ـأ ـــ في الدراسات الغربية ---------- 7

ب ـــ في الدراسات العربية---------- 12

2 نشاه التعليمية وتطورها ---------- 18

3 – فروعها ---------- 27

أـــ التعليمية العامة---------- 27

بـــ ـــ التعليمية الخاصة ---------- 28

4- علاقة التعليمية بالفروع العلمية الأخرى ---------- 30

4/ 1اللسانيات ---------- 30

4/ 2 علم النفس بأنواعه ---------- 32

4 /3علم الاجتماع بأنواعه ---------- 34

4 / 4 البيداغوجيا ---------- 35

ثانيا :الفصل الثاني اللسانيات

1 تعريف اللسانيات ---------- 39

1- موضوعها ---------- 43

3- فروعها. . ---------- 45

3-1 اللسانيات العامة ---------- 46

3-2 اللسانيات النفسية ---------- 47

3-3 اللسانيات الاجتماعية ---------- 50
4-3 اللسانيات التطبيقية ---------- 54
5-3 اللسانيات التربوية ---------- 56
6-3 لسانيات النص ---------- 59

الفصل الثالث:الدراسة التحليلية للمقياسين

المبحث الأول: الدراسة المنهجية

1- الدراسة المنهجية ---------- 62
2-الدراسة الاستطلاعية---------- 62
3-المنهج المستخدم ---------- 63
4-الإطار ألزماني والمكاني---------- 63
-- 5أدوات ووسائل الدراسة ---------- 67
7-الدراسة التحليلية---------- 69
2 - الدراسة التحليلية ---------- 91
2 -1 التعريف بنظام ل م د ---------- 69
2-2 تعريف قسم اللغة والأدب العربي بجاية ---------- 71
3-2 دراسة تحليلية للمناهج الدراسي مرحلة الليسانس---------- 74

المبحث الثاني : دراسة وصفية تحليلية لمقياس اللسانيات العامة

1 مقرر اللسانيات ---------- 93
2 تحليل المقرر---------- 95
3 الدراسة الميدانية ---------- 97
1-3 جدول معايير التقييم الخاص بالأستاذ ---------- 99
2-3 تحليل الجدول ---------- 101

3- 3جدول معايير التقييم الخاص بالطلبة ---------- 105
3-4 تحليل الجدول ---------- 107
3-4 تحليل الملاحظات ---------- 109
4 المقابلة---------- 133
5 تحليل الاستبيان الموجه الأساتذة---------- 142
6 تحليل الاستبيان الموجه للطلبة---------- 170

المبحث الثالث: دراسة وصفية تحليلية لمقياس المدارس اللسانية سنة ثانية

1 المقرر ---------- 196
2تحليل المقرر ---------- 197
3الدراسة الميدانية ---------- 198
3- سلم التقييم الخاص بالأساتذة---------- 199
3- 2تحليل السلم---------- 200
3-3 تحليل النموذج الأول ---------- 203
3-4 تحليل النموذج الثاني ---------- 209
4المقابلة---------- 214
5تحليل الاستبيان ---------- 217

المبحث الرابع: دراسة وصفية تحليلية لمقياس المدارس اللسانية سنة ثالثة

1 المقرر ---------- 247
2 تحليل المقرر---------- 248
3الدراسة الميدانية ---------- 249
3 1 تحليل النموذج الأول---------- 250
32 تحليل النموذج الثاني ---------- 257

5 تحليل الاستبيان ---------- 259
6 نتائج الدراسة الميدانية ---------- 282
6-1 أهداف و أهمية تدريس المقياسين ---------- 282
6-2صعوبات تدريس المقياسين---------- 284
خاتمة ---------- 289
الملاحق ---------- 294
قائمة المصادر والمراجع ---------- 316
الفهرس ---------- 321