الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues

الرقم:

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر بعنوان:

واقع تدريس مقياس المدارس اللّسانية لطلبة السنة الثانية ليسانس "LMD"

-جامعة 8 ماي1945 قالمة-أنموذجا-

تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية

اللّغات

مقدمة من طرف:

لينة ياسمين هضام

تاريخ المناقشة: 2016/06/22

عبد الرحمان جودي	أستاذة مساعدة "أ"	رئيسا
حدّة روابحية	أستاذة مساعدة "أ"	مشرفا ومقرّرا
نبيلة قريني	أستاذة مساعدة "أ"	ممتحنا

السنة: 2016

بسم الله الرحمن الرحيم

أشكر الله واحمده على النعمة التي أنعمها علينا وله الحمد على توفيقه الدائم وإمداده لنا

بالعزيمة والإرادة لإنجاز هذا العمل الذي أتمنى أن يكون منارة

ومنفعة وأتقدم بجزيل الشكر وفائق التقدير والاحترام للأساتذة المشرفة " حدّة رواينية" التي لم تدّخر

أدنى جهد ولم تبخل بأبسط معلومة لمساعدتنا وإرشادنا وتوجيهنا لإنجاز عمل متكامل

يرقى إلى مستوى البحث العلمي الموضوعي، ومحاولة الخروج من روتين البحث المنسوخ، وفقها الله دوما إلى ما تبتغي.

كما أتقدم بالشكر إلى أساتذة اللغة والأدب العربي الذين كانوا لنا أحسن عون وأطيب

منزل وأهل طيلة مشوارنا الجامعي هذا إذ لم يبخلوا علينا بالمساعدة والنصائح

وأخص بالذكر أساتذة اللجنة المناقشة والمتمثلين في:

الأستاذ: "عبد الرحمان جودي"

والأستاذة:"قريني نبيلة "

فشكرا لكم على حسن متابعة البحث

وجزاكم الله خيرا ووفقكم إلى ما فيه الخير والسداد.

وأشكر كل من حمل لواء العلم والأمانة على عاتقه

"اللهم إنا نسألك علما نافعا وعملا متقبلا ورزقا طيبا"

إهداء

بأنامل تحيط بقلم أعياه التعب والأرق ولا يقوى حتى على الحراك

يتكئ على قطرات حبر مملوءة بالأمل والفرح في آن واحد ...

الأمل رغبة في الوصول إلى درجات أسمى ومراتب أعلى من العلم، وفرح

لبزوغ فجر جديد أتطلع فيه لما هو آت من همسات الدنيا المليئة بالتفاؤل

وبعد شكر الله عزّ وجلّ على عونيي في هذا العمل المتواضع

أهديي ثمرة جهديي هاته إلى: أعز من في هذه الدنيا، شمعتا عمري ومن أنارا لي درب الحياة

رمز العطاء والقوة الذي لا يشرى بثمن، وأروع نغم تلفظه شفاهي وتتغنى به أنفاسي

" والداي العزيزان"

وإلى أعز الناس ومن كان نبراسا أضاء درب الحياة وزاد عزيمتي

" زوجي"

الذي ساعدنيوشجعني لإنجاز هذا العمل، وإلى من أكسبني قوة ومحبة لا حدود لها

" أخواي "

إلى من حبهم غالي وقدرهم عالي وتقر العين لرؤياهم

عمتاي" فوزية وجزيرة" أخوات زوجي "صبيحة وسليمة"

إلى الورود التي فاحت بعطرها في بستان حياتي رفيقات دربي طيلة سنوات الدراسة دون استثناء

و أخص بالذكر "رقية " "أسية" "نوال"

" اللهم اغمرني بحبك وبحب من يحبك"

مقدمة:

أدى التراكم المتسارع للمعرفة الإنسانية في عصرنا الراهن إلى الانفجار العلمي والتكنولوجي في نقل المعلومات والمعارف في مختلف التخصصات في عالمنا المعاصر، وظهرت بذلك العديد من العلوم الجديدة فنشأت بداخلها تخصصات مستحدثة، ولأنّ الثروة المعرفية اتّسمت بالسرعة والشمول فقد أُثقلت المناهج والكتب والمواد الدراسية بمختلف الموضوعات، فكان مقياس المدارس اللسانية الذي يعتبر امتداد للفكر اللغوي العربي في بعض المصطلحات اللسانية سببا واضحا للبحث في كنه اللسان ووظيفته، إذ عرفت المدارس اللسانية تطورات شاسعة خاصة المدرسة البنوية السوسيرية التي تفرعت عنها الكثير من الاتجاهات والتيارات، فانتشرت في أنحاء العالم وصار مقياس المدارس اللسانية عنصرا قارا في البرامج الدراسية لدى كلّ الجامعات، غير أنّ الجامعة الجزائرية عرفت جملة من المشاكل في تدريسه خاصة وأنّها حديثة العهد به، فعلى الرغم مما وفرته من كتب أصول ومراجع ووسائل مختلفة لم تتمكن من تجاوزها، إذ انتقلت هذه المشكلات من صعوبة المصطلح العلمي إلى صعوبة المصطلح التعليمي، فعرقل هذا مسار العملية التَّعليمية التَّعلُّمية بمختلف عناصرها من: أهداف تعليم وتعلُّم مقياس المدارس اللسانية ومحتوى البرنامج المقرّر ومنهجية تدريسه والوسائل والنشاطات المساعدة وكذا أساليب تقويمه.

وجاء هذا البحث ليوصل خطوات الدراسات اللسانية بالجانب التعليمي الديداكتيكي، وإبرازها في حُلَّة نافعة. فعُنون بـــ"**واقع تدريس مقياس المدارس اللسانية لطلبة السنة الثانية (LMD) – جامعة قالمة أنموذجا–**

وفي محاولة الإلمام بهذا الموضوع انطلقنا من عدّة تساؤلات علقت بأذهاننا خاصة فيما يرتبط منها بالامتداد التراثي للمدارس اللسانية العربية وعلاقتها بالمدارس الحديثة الغربية، وكذا الصعوبات التي تواجه العملية التَّعليميّة لمقياس المدارس اللسانية، للوصول إلى إشكالية البحث الموسومة بالطرح الأتي: كيف أسهمت الجهود العربية في إثراء الدرس اللساني؟ كيف يتجسّد واقع تدريس مقياس المدارس اللسانية وماهي الصعوبات التي تواجه الطالب في نظام الـــ (LMD)؟ وما هي الحلول المقترحة لتحليل النقائص ودحر المشكلات التي تشوب العملية التعليمية؟

وتعود دوافع اختيارنا لهذا الموضوع لأهمية العطاء العلمي الذي تميزت به اللسانيات باعتباره عطاء لا متناه حيث ارتأينا طرْقَه دون غيره من المواضيع لقيمته العلمية والميدانية بغية تقديم الجديد لميدان التعليم، وما زادنا إسرارا على تناول هذا الموضوع:

1-قلة الدراسات الميدانية في الجامعة الجزائرية.

2- افتقار المكتبة لمثل هذه البحوث.

3-كما أنّ هذا الموضوع لم يدرس من قبل دراسة علمية من منظور تعليمي يتناول جميع عناصر المنهاج الدراسي.

ومن جملة الأهداف التي نرمي الوصول إليها:

1- التعرّف على الإشكاليات التي تشوب الجانب النظري لمقياس المدارس اللّسانية.

2- التعريف بالمقياس مع ذكر عناصر العملية التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة.

3- محاولة معاينة وتحليل واقع تأقلم الجامعة مع نظام الــ" LMD".

4- تحليل ونقد لجميع عناصر العملية التعليميَة التَّعلُّمية من خلال المعاينة الصفيّة.

5- الوقوف على نوع المحتوى المقدّم فعليا داخل الغرف الصفيّة ومدى ملائمة طريقة تبليغه.

6- الإسهام والمشاركة في تدعيم البحث الميداني الذي يتعلَّق بالتعليم الجامعي، ولاسيما في أقسام اللغة والأدب العربي.

ولبلوغ هذه الأهداف كنا في أمس الحاجة إلى رؤية واضحة نتبع خطاها كي لا نخطئ فتتبعنا المنهج الوصفي الذي يقتضي الإحصاء والتحليل بغرض إبراز جملة المفاهيم المتعلقة بالموضوع وتوضيح مدلولات النتائج الرقمية.

ولتحقيق الأهداف السابقة قسمنا بحثنا إلى مقدمة ومدخل نظري يتلوهما فصلان تذييلهما خاتمة وملحق.

تناولنا في المقدّمة إشكالية البحث وحددنا الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها وأبرزنا أهم المصادر المعتمد عليها في الدراسة.

وجاء المدخل النظري موسوما بــ"ضبط المصطلحات"؛ تناولنا من خلاله تحديد مفهوم اللسان لغة واصطلاحا، وقمنا أيضا بضبط مفهوم المدارس اللسانية، بالإضافة إلى توضيح مفهوم التدريس ونظام ال" LMD".

أمّا الفصل الأوّل فجاء بعنوان"المدارس اللسانية تعليمها وتعلُّمها" حيث قسمناه إلى ثلاثة مباحث حمل المبحث الأوّل عنوان"المدارس اللسانية'النشأة والتطور'" تناولنا فيه إرهاصات ظهور المدارس اللسانية من خلال عرض الجهود التي بذلها العلماء العرب في هذا المجال؛ فتطرقنا إلى المدرسة البيانية للجاحظ ومدرسة النظم لعبد القاهر الجرجاني،بالإضافة إلى المدرسة الشمولية

للسكاكي والمدرسة الارتقائية لابن خلدون، ثمّ انتقلنا بعد ذلك إلى توضيح "اتجاهات المدارس اللسانية" من خلال عرض المدرسة البنوية والمدرسة الوظيفية بالإضافة إلى المدرسة التوليدية التحويلية.

بينما عنون المبحث الثاني بـــ"تدريس المدارس اللسانية"؛ حيث تناولنا فيه التعريف بالمقياس والغاية من تدريسه، كما ضبطنا الأهداف العامة من ذلك. وجاء المبحث الثالث بعنوان بـــ"العملية التّعليمية التعلُّمية"؛ فحددنا مفهومها، ثم أبرزنا أهم عناصرها من:أستاذ وطالب ومنهاج ووسائل تعليمية.

كما حمل الفصل الثاني عنوان" المعاينة الميدانية للفعل التعليمي وتحليل نتائج الاستبانة" وتطرقنا فيه إلى حدود الدراسة الزمانية والمكانية وأدواتها، ثمّ ضبطنا عيينة الدراسة من خلال الجنس والسن والمؤهل العلمي بالنسبة لعينة الأساتذة، أمّا عينة الطلبة فتم اختيارهم وفقا للجنس، السن، والتخصص،وتناولنا بعد ذلك تصميم الاستبانة وتوزيعها واسترجاعها وأيضا المعاينة الصفيّة والملاحظة المباشرة، ثمّ قمنا بتحليل نتائج استبانات الأساتذة والطلبة لنستخلص المشاكل التي تعترض العملية التعليمية التعلمية بغرض وضع الحلول المقترحة لتحسين الفعل التربوي في مقياس المدارس اللسانية واقتراح درس نموذجي.

وأنهينا بحثنا بخاتمة تضمنت أهم النتائج المتوصل إليها، ثم جاء بعدها الملحق الذي أوردنا فيه نماذج الاستبانات المقدّمة للأساتذة والطلبة، بالاضافة إلى برنامج مقياس المدارس اللسانية للسنة الثانية جامعي.

ولتحقيق الخطة السابقة اعتمدنا على عدة مصادر ومراجع لعل أهمها:

-دليل التكوين في نظام "ل.م.د" مرسوم موجه إلى كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية 20أوت1955، 2009.

- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية لمنهاج السنة الرابعة متوسط،2005.

-المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة لمحمد الصغير البناني.

- دراسات في اللسانيات التطبيقية لحلمي خليل.

- المدارس اللسانية"أعلامها مبادئها ومناهج تحليلها للآداء التواصلي لأحمد عزوز.

وقد اعترضتنا في سبيل إنجاز هذا البحث جملة من الصعوبات تمثلت في صعوبة العثور على مفهوم بعض المصطلحات المتداولة في الدراسات الحديثة وربطها بالتراث القديم وشساعة ميدان

المدارس اللسانية وصعوبة ضبطها، خصوصا وأنّ التعليم يفرض على الباحث التوسع لصعوبة تلقيه للمضامين والوقوع في متاهة غموض الفكرة، وكذا صعوبة الحصول على المصادر لعدم توفر نسخ كثيرة منها، وضيق الوقت حيث عانينا منه بشكل كبير، خاصة وأن إنجاز هذا البحث تزامن مع الدراسة والامتحانات وفترة التربص.

وفي الأخير لا يفوتنا أن نتقدم بجزيل الشكر والاحترام للأستاذة المشرفة"حدة روابحية" التي رافقتنا من بداية المشوار إلى نهايته اعترافا لما قدّمته من نصائح في إنجاز هذا البحث فلها منا كل التقدير وجميل الثناء والعرفان.

تمهيد:

تعدّ اللسانيات من أهم المناهج التي يستند إليها في عملية التعليم،لأنها تقوم بوصف اللسان وصفا موضوعيا، وغني عن الذكر أن البحث اللساني قد أثار الاهتمام وتوصل إلى نتائج مهمة جدا في ما يتعلق باللغة البشرية وعلاقتها بالفكر والمجتمع بقدر ما حققته اللسانيات.

إن تطبيق اللسانيات في مجال تعليم اللغة أوجب التمييز بين القواعد اللسانية العلمية وبين القواعد التربوية التعليمية فالأولى تتناول اللغة مادة قائمة بصورة ذاتية ومستقلة عن نشاط الباحث، فتصفها وتفسرها وتفيدنا بما يجب أن ندركه عنها من حيث أنّها نظام قائم بذاته، أمّا القواعد التربوية التعليمية الموضوعة لهدف تربوي صرف فتسعى أولا إلى تعليم كيفية استعمال اللّغة في المجتمع، وتطويره ومعرفة المتكلّم بقواعد اللغة من خلال مدّة بتجربة لغوية موجهة في ظل الممارسة العلمية الملائمة، بالإضافة إلى توفير المادة اللغوية الكافية له، وفي هذا السياق وجب علينا التطرق إلى مجموعة من المصطلحات بغرض تدليل مفاتيح البحث العلمي والقدرة على الخوض فيه خصوصا وأن من أهم ما تعنى به الدراسات المنهجية تحديد مفاهيم المصطلحات التي يدور حولها البحث، لأنّ ضبط المصطلح يعمل على تضييق مسافة الخلاف بين المتحاورين، كما يوفر الوقت والجهد، ولعلّ إهمال هذه النقطة في كثير من الأبحاث يبّث فيها كثيرا من اللّبس لأنّ؛ «مفاتيح العلوم مصطلحاتها، ومصطلحات العلوم ثمارها القصوى فهي مجمع حقائقها المعرفية وعنوان ما به يتميز كلّ واحد منها عما سواه.وليس من مسلك يتوسل به الإنسان إلى منطلق العلم غير ألفاظه الإصطلاحية»[1].

فلا يوجد أهل علم إلاّ ويصطلحون ألفاظا يفهمون بها مرادهم ويُعبرون بها عن علمهم، حيث تعدّ هذه المصطلحات جزءا من المنهج العلمي، فهي تساعد على التخصص وتعين على حسن الآداء، كما لها فائدة إجتماعية، حيث أنّها تجمع المتعلمين على دلالات واضحة بيّنة مما يساعد على التفاهم بينهم ومن ثمّ لا مفر من القول إن المصطلحات ضرورة علمية ووسيلة من وسائل التعليم، ونقل المعلومات للمتعلمين.

[1]- عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتاب،تونس، (د،ط)، 1984، ص6.

1- **مفهوم اللسان la langue** :

يعد مصطلح اللسان من أهم المصطحات التي أفرزتها البحوث اللسانية الحديثة، لذلك نال اهتماما بالغا من قبل العلماء والباحثين، فحدّدوا وبينوا خصائصه.

أ–لغة:

ورد مصطلح اللسان في العديد من المعاجم العربية، منها ما جاء في القاموس المحيط "**للفيروز أبادي**" « اللَسن، بالكسر: الكلام، واللُّغة واللسان، ومُحرّكا: الفَصَاحَةُ، فُلاَنٌ يَنْطقُ بلسَان الله، أي بحجَّته وكلامه وهو لسان القوم، المتكّلم عنهم ».[1]

إن اللسان من منظور "**الفيروز أبادي**" مرادف للكلام واللغة بينما ورد في معجم "مختار الصحاح" على أنّـــــــه « اللَّسَن بفتحتين الفصاحة». [2]

وما يمكن قوله أنّ المعاجم العربية قد ربطت لفظة اللّسان بالفصاحة والبلاغة وأخذت من هذا المنطلق تتداول في الأوساط اللغوية.

ب– اصطلاحا:

يعدُّ دي سوسير من أهم العلماء الذين حددوا مفهوم اللسان،إذ هو«رصيد اللسان رصيدا يستودع في الأشخاص الذين ينتمون إلى مجتمع واحد بفضل مباشرتهم للكلام » [3].

وقد نقل "**دي سوسير**"(Soussire) عن **دوركايم**(Durkaime) خواص المجتمع مقابل مجموعة من الأفراد حيث قال:« إنّ اللّسان نظام ترتبط جميع أجزائه ببعضها البعض على أساس اتحاد الهوايات واختلافها ». [4]

---

[1]–الفيروز أبادي(مجد الدين محمد بن يعقوب):القاموس المحيط، تح/أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة،مصر،(مادة "ل س ن")، (د،ط)، 2008م، ص1470.

[2]– الرازي (محمد أبي بكر عبد القادر): مختار الصحاح،مادة (ل س ن)، دار الغد الجديد، القاهرة،مصر، ط1، 2009م ، ص309 .

[3]– أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بنعكنون، الجزائر، ط4،2006م.

[4]– خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة، الجزائر، ط2، (د،ت)، ص11 .

يتضح من خلال هذا أن اللّسان نظام بني بناء محكما ليؤدي الوظيفة التي وضع لأجله، وهي التبليغ والذي يمثل وظيفته الأساسية، ويعزز ذلك "**دي سوسير**" (De Soussire) أيضا بقوله « هو أداة تعبّر عما يملكه الإنسان، أي أداة تبليغ أغراض، فاللسان، هو مجموعة أصوات يخرجها الإنسان للاتصال بغيره، أو للتعبير عن حاجته ».[4]

ومن خلال ما سبق يمكن أن نخلص إلى مايلي:

أ– اللّسان وسيلة يستعملها الإنسان لتؤدي وظيفة التبليغ والإخبار.

ب– اللّسان نظام من الوحدات تتداخل بعضها ببعض على شكل عجيب، وتتقابل فيما بينها تقابلا تحصل به فائدة ودلالية التبليغ.

ج– اللّسان يتقطع تقطيعا مزدوجا ذلك حسب ما قاله "**اندري مارتينيه**" (Martiny Andry) إنّ «اللّسان أداة تبليغ يحصل على مقياسها تحليل ما يخبره الإنسان على خلاف بين جماعة وأخرى وينتهي هذا التحليل إلى وحدات ذات مضمون معنوي وصوت ملفوظ، وهي العناصر الدالة على معنى ويتقطع هذا الصوت الملفوظ بدوره إلى وحدات مميزة ومتعاقبة، وهي العناصر الصوتية ويكون عددها محصورا في كل لسان وتختلف هي أيضا من حيث ماهيتها والنسب القائمة بينها باختلاف الألسنة ».[2]

د– اللسان ظاهرة اجتماعية لا فردية ومعنى ذلك أنّ اللّسان غير مرتبط بفرد بعينه بل هو مجموعة من الأدلة يتواضع عليها المستعملون للغة.

هـــ– لكلّ لسان خصائص من حيث الصورة والمادة؛ لذلك يختلف النظام الصوتي والإفرادي والتركيبي من لغة إلى أخرى كما يختلف مضمونها.وهذا ما أثبتته اللسانيات الحديثة من حقائق دخلت حيز البديهيات واكتسبت أهميتها لا من أجل صحتها فحسب بل لكثرة ما تفرع عنها من مبادئ جزئية أفاد منها الباحثون في دراسة اللُّغة.

---

[1]– المرجع السابق، ص25.

[2]– تواتي بن تواتي: مفاهيم في علم اللسان، دار الوعي للنشر والتوزيع،(د،ط)، (د،ت)، ص24.

2- مفهوم المدارس اللسانية:

قبل أن نتحدث عن المدارس اللسانية بعده مقياسا تعليميا جديرا بنا أن نفصل في المركب اللفظي "مدرسة"و"لسانية" .

2-1 مفهوم المدرســـة:

يعدّ هذا المصطلح من أهم المصطلحات التي أفرزها البحث اللساني الحديث بعد ظهور أفكـــــار "**دي سوسير**" مما أدى إلى ظهور العديد من المدارس التي بنت أفكارها انطلاقا من مبادئ المدرسة البنوية، ولذلك سنحاول تحديد مفهومها وضبط معناها.

2-1-1 – لغـــة:

ورد في المصباح المنير أن « المَدرسَة بفتح الميم موضع الدَّرس ». [1] ؛ بمعنى المكان الذي يتم فيه إلقاء ووضع الدَّرس .

2-1-2 اصطلاحا :

« تشمل تسمية المدارس اللسانية مجموع التيارات اللسانية بعد "**دي سوسير**"،والتي تنظر في اللغة، واشتهرت في أوروبا، أمريكا وروسيا ».[2]

وعليه فالمدرسة هي عبارة عن اتجاهات لسانية سادت في العصر الحديث ولمفهوم المدرسة والاتجاه والمذهب والتيار والحلقة، دلالات متقاربة غير أن المدرسة أكثر ما تطلق على المذهب أو الاتجاه كما أنّها ترتبط بكل ما يقود إلى نتائج مضبوطة بقواعد معلومة.

2-2 – مفهوم اللسانيات (Linguistique) :

استعمل مصطلح اللسانيات" linguistique " أول مرة في المناطق الناطقة بالألمانية، ثمّ انتقل إلى الدراسات اللغوية الفرنسية ومنها إلى بريطانيا وقد تبلورت مفاهيمه مع "**دي سوسير**"

---

[1]- الفيومي(أحمد بن محمد بن علي): المصباح،مادة(د ر س)، دار الحديث، القاهرة، مصر،(د،ط)، 2003، ص118.

[2]- خليفة بوجادي: اللسانيات النظرية، دروس وتطبيقات، بيت الحكمة، العلمة، الجزائر، ط1، 2012،ص67.

2-2-1 لغـــة:

جاء في لسان العرب عن ابن سيدة أنّ « اللّسان، اللُّغة، مؤنثة لا غير واللسن بكسر اللام اللّغة واللسان الرّسالة».[1]

وابن منظور هنا يشير إلى أن اللسانيات مأخوذة من اللسان وهو الكلام .

2-2-2- اصطلاحـــا :

قد ورد في معجم **جون دينوا**(Dictionnaire de L'linguistique) أنّ« اللسانيات هي الدراسة العلمية للغة، وبدأت هذه الفكرة في 1916م، تاريخ نشر كتـــاب محاضـــرات "**دي سوسير**"، وابتداء من هذا التاريخ فإنّ أي دراسة للغة ترتبط بشكل أو بآخر بما قدّمه "**دي سوسير**"». [2] مما خلق صعوبات واضحة في التعامل مع المصطلح اللساني في نقل المفهوم إلى اللغة العربية، هذا وقد بذلت جهود كبيرة من أجل التعرف على اللسانيات ونظرياتها ومناهجها والإفادة منها .

2-3- مفهوم المدارس اللسانية:

حسب ما قيل في الحديث عن المدارس اللسانية فقد ربط مفهومها بمفهوم اللسانيات لأنّها تمثّل جملة من التيارات اللّسانية التي لها أعلامها ومبادئها وأسسها« فهي العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع بعيدا عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية» [3]؛ وكلمة " علم" الواردة في هذا التعريف لها ضرورة قصوى لتمييز هذه الدراسة عن غيرها، لأنّ أوّل ما يطلق في الدراسة العلمية هو إتباع طريقة منهجية والانطلاق من أسس موضوعية يمكن التّحقق منها وإثباتها .

والغاية من هذا العلم هو التعرف على أسرار اللسان بأعتباره ظاهرة بشرية، ومن ثمة إلى معرفة القانون الذي يضبط بنيته وتطوُّره زمنيا، وكيفية استعمال الناطقين به وغيرهم بالاعتماد على أمرين:

---

[1]- ابن منظور(محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين)، لسان العرب، مج/13، مادة(ل س ن)، دار صادر، بيروت، لبنان، (د،ط)، (د،ت)،ص387.

[2]- المرجع السابق، ص69.

[3]- تواتي بن تواتي: مفاهيم في علم اللسان، مرجع سابق، ص 24 .

أ– مشاهدة الظواهر اللغوية الجزئية ثم استنباط قوانينها .

ب– الاستدلال العقلي، والعملية الافتراضية الإستنتاجية .

ونخلص إلى أن المدارس اللسانية جميعها نشأت من أفكار "**دي سوسير**" نقدا وشرحا أو تفسيرا وتطويرا وهي «علم حديث العهد ظهر في بداية القرن العشرين » [1] . وهو مفهوم متداول في عصرنا على اعتبار أنها وليدة اللسانيات وجزءا لا يتجزأ منها.

3- مفهوم التدريس : L'enseignement :

رغم الجهود الحثيثة للعلماء في مجال التدريس إلا أنها لم تفض إلى مفهوم موحد ومحدد للتدريس، ولكنها تعرفه في الغالب بكونه « تغيير السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ومن جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة » [3].

فهو إذن نشاط تواصلي يهدف إلى إنارة المتعلّم حيث يكون المعلم هو الوسيط بين المتعلّم والمادة المعرفية، فيمارس بالطريقة التي يحترم فيها النمو العقلي للطالب؛ إذ يهدف للفهم. وعليه فهو « العمل الذي يقوم به المُدَرّس لنقل المعرفة إلى تلاميذه، مستخدما بذلك كلّ الطرق والأساليب التّعليمية المساعدة على إيصال المعرفة بأسلوب واضح وسهل » [4].

فتقصير المعلّم في اختيار الطريقة الناجحة للتدريس قد يؤدي إلى فشله، وباعتبار أنّ التدريس مهنة، فلا بد للمعلّم أن يكون على دراية متعمقة وامتلاكه لعدة مهارات تقتضي منه الشعور بالمسؤولية .

---

[1]– خولة طالب الإبراهيمي : مبادئ في اللسانيات،مرجع سابق، ص 09.

[2]– المفهوم اللغوي للتدريس: « الكتاب يدرسه ويدرّسه درسا ودراسة وقراءة، والمدرس : الكثير الدرس »، ينظر الفيروز آبادي: القاموس المحيط ،مادة(د ر س)، مرجع سابق ، ص536.

[3]– أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، "حقل تعليمية اللغات،" ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،ط2 ، 2000م ،ص 45.

[4]– جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم ،دار النهضة العربية ،بيروت، لبنان، ط1، 2005م، ص159.

4- مفهوم نظام الـــ "ل.م.د " :

يمثّل نظام الـــ " ل.م.د " هيكلا تعليميا للدراسات العليا، يحضر لشهادات متدرجة :

- ليسانس : بكالوريا + ثلاث سنوات تعادل الحصول على مائة وثمانين رصيدا في ست سنوات.
- ماستر: بكالوريا + خمس سنوات تعادل الحصول على مائة وعشرين رصيدا في أربع سداسيات .
- دكتوراه : بكالوريا + ثمان سنوات تعادل الحصول على مائة وثمانين رصيدا.

أما عن اللسانس: في نهاية السنة الثانية، يمكن للطلبة التوجه إما لليسانس مهني أو الليسانس الأكاديمي، أما شهادة ليسانس المهنة فهي تهدف للإدماج المباشر في عالم الشغل .

بينما الماستر: هناك نوعان منه:

- ماستر بحث
- ماستر مهني

حيث يتم اختيار نوع الماستر عادة في نهاية السداسي الثاني ويكون الدخول إلى السنة الثانية"ماستر" انتقائي على حسب نتائج الطالب ومشروعه الفردي وعدد المقاعد البيداغوجية المتوفرة .

أمّا الدكتوراه : فهي شهادة ذات مستوى بكالوريا + ثمان سنوات مفتوحة للطلبة المتحصلين على شهادة "الماستر بحث" وتهدف إلى تكوين طلبة عبر البحث العلمي ومن أجل البحث كذلك[1] .

ويرمي هذا النظام إلى الأهداف الآتية :[2]

- تنظيم عروض التكوين على شكل مسالك متنوعة للطالب الذي يستفيد من المرافقة والتوجيه من قبل الأستاذ الوصي .
- تحسين النوعية البيداغوجية، الإعلام، التوجيه، ومرافقة الطالب.
- تطوير التمهين في الدراسات العليا.

---

[1]- دليل التكوين في "ل .م .د "مرسوم موجه إلى كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية 20- أوت 1955- سكيكدة ، الصادرة(2009م-2010م)،ص5.

[3]- عبدالكريم حرز الله و كمال بداري : نظام "ل.م.د"، ليسانس، ماستر، دكتوراه، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر،(د،ط)،(د،ت)، ص25 .

- تفضيل تعلُّم القدرات العرضية (التمكُّن من اللغات الأجنبية الحية، استعمال الإعلام الآلي والإنترنت).
- الاستفادة من المبادلات ومعادلات الشهادات على المستوى الدولي .

وفي الأخير يمكن القول إن نظام الـــ "ل.م.د ". يحضر لشهادات معترف بها عالميا، وهو أكثر تكيُّفا مع الاحتياجات الحقيقية لسوق الشغل من خلال برامج التدريس التي تتطوّر باستمرار العلاقة المرتبطة مع القطاع المستعمل، حيث أنّ المتمعن في هذا النظام يرى أنّه يسمح بتكوين جامعي يتسم بالحيوية والعصرنة ويرتبط بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي ومتفتح عليه، لكن أي إصلاح مرهون بمدى توفر الظروف الملائمة لإنجاحه.

تمهيـــــــــد:

تعبّر اللغة عما هو موجود في الذهن واستعملت للتخاطب والتواصل، وتبـــادل الأفكـــار، والأحاسيس، حيث لا يمكن أن يستغني عنها الإنسان. فما من إنسان يمتلك اللغة إلاّ ويكون له القـــدرة على التعامل مع العالم الخارجي، على نحو يجعله يحقق غايته، وأغراضه مخالفا في ذلك بقية الخلائق غـــير الناطقة التي مهما بلغت من النمو البيولوجي لن تستطيع التعبير عن أغراضها بالشـــكل الـــذي يســـتطيع الإنسان الناطق التعبير عنه مباشرة؛ حيث أن ممارستها في الحياة اليومية مشافهة وكتابة دعت الملاحظـــين والعلماء والدارسين إلى الخوض في دراستها وفهم أسرارها.

عرف الإنسان اللغة في أقدم عصوره، إذ كانت وسيلة تواصل إلى أن جاء "**فريديناند دي سوسير**" (Frudinand de Saussure) وناقض الفكر السائد حيث اكتسبت اللسانيات معناها الدقيق وصارت معرفة علمية من خلال اهتمامها بدراسة اللغة دراسة علمية، فظهرت المدارس المختلفة بما لها من أهمية على المستوى العالمي؛ حيث وصلت الدراسات اللسانية على ضوء مناهج اللسانيات في الدول الغربية إلى مراحل متقدمة، كما أن تطوير مستوى تعليم اللغة العربية في المدارس العربية أصبح يعدّ من نظريـــات المدارس اللسانية الحديثة؛ ومن ثمة فإن تعليمية اللغات يمكن اعتبارها علما إجرائيا لتنمية قدرات المـــتعلّم قصد اكتساب المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية تقتضي الإفادة المتواصلة في التجارب الخاصـــة بالكلام خصوصا، وأنّ البحث العلمي في حقل التعليمية (la didactique) يســـتدعي وعيـــا عميقـــا بالأهداف العلمية، لهذا فإنّ أقل المتعلمين معرفة بحقيقة دراسة اللغة وتعليمها يدرك لا محالـــة أنّ أقـــرب العلوم الإنسانية إلى تعليمة اللغات هي اللسانيات .

1-المبحث الأول : المدارس اللسانية النشأة والتطور

1-جهود العرب:

إن المدارس اللسانية الحديثة وإن كانت تستهوي الاستقلال والتفرد بالمذهب إلا أنّها في كثير من الأحيان ليست إلا ترديدا وتكرارا لأفكار سابقة تعرض في مفاهيم جديدة. حيث أن علماء العرب مثل الجاحظ والجرجاني والسكاكي وابن خلدون هم الذين أسسوا المدارس اللسانية العربية .

أ-المدرسة البيانية مع الجاحظ : (ق 3 هجري)

إنّ كتاب **الجاحظ** " البيان والتبيين" كان أشهر كتبه انتشارا وآخرها فابن خلدون يعتبره من أمهات الكتب، ومن ذلك فلفظ البيان لا يقتصر فقط على التعبير بل يشمل جميع وسائل التبليغ «فإذا رجعنا إلى النصوص التي وردت فيها وسائل البيان وأصناف الدلالات،نجد أنّ الجاحظ اتخذ فيها موقفين مختلفين، موقف يحاول أن يفسّر فيه كلّ قسم تفسيرا لسانيا وموقف آخر يتميّز بالتعبير الرمزي، وبهذا تكون هذه الوسائل،تعبر تارة عن نظام لساني حقيقي وتارة أخرى عن نظام دلالي».[1]؛ وفي هذا دلالة واضحة على اكتشاف الجاحظ للفظ والإشارة ودورها في الأداء الكلامي من خلال مفهوم كلمة البيان في كتابه، في حين أنّ التّبيين جاءت مضعفة لإبراز اهتمام المتكلّم بالمخاطب من خلال رسالته التبليغية أي أن؛ البيان ينحصر في اللفظ والتّبيين في المعنى لذلك « إتّباع التّبيين للبيان الذي كان بالإمكان الاستغناء عنه في العنوان طلبا للاختصار دفع بالجاحظ إلى تجشُّم المسالك الوعرة لاستيعاب مدارك الكلام في جميع مضانها، لأنّ البيان إن كان يعبّر بالخصوص عن هذه الظاهرة اللسانية الإنسانية التي تمثّل الأمانة التي عرضها الله على السموات والأرض فأبين أن يحملنها وحملها الإنسان لأنّه كان ظلوما جهولا، وهي بالتالي ظاهرة غيبية، فإنّ التّبيين موضوع من الجاحظ لوصف العلاقات اللّسانية».[2]

---

[1]- محمد الصغير البناني: النظريات اللسانيةو البلاغية و الأدبية عند الجاحظ خلال البيان و التبيين، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، (د،ط)، 1983م،ص62.

[2]- محمد الصغير البناني: المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة،دار الحكمة، الجزائر،(د،ط)،2001م، ص17 .

إنّ **الجاحظ** من خلال كتابة "البيان والتَّبيين" اهتم بالكلام وتطوُّره معتمدا القرآن الكريم، فلخَّص الدلالات في خمس مصطلحات: « اللَّفظ ثم الإشارة ثم العقد ثم الخط ثم النّصبة وسرُّ هذا التَّصنيف لايزال لغزا لكن يبدو أنّه قائم على النظرة الارتقائية».[1]

هذا يعني أن اللَّفظ ينتج عن الإشارة ثم ينتج عن العقد.أي؛ أن الأول يولِّد الثاني وعليه فالجاحظ أسَّس للمدرسة البيانية لأن البلاغة في التعبير الجاحظي ليست في كثير من الأحيان سوى التَّبليغ والتوصيل كما يقول علماء اللسانيات اليوم.

ب- مدرسة النَّظم مع الجرجاني :

يعني النَّظم كما تصوره **الجرجاني** تركيب الكلام انطلاقا من الجملة البسيطة ليصل إلى نظم القرآن في تراكيبه الصوتية والدلالية والنحوية والبلاغية والأسلوبية « وما تناوله البلاغيون في النظم، والأصوليون في قضايا الكلام، قدم نظرية رائدة في النظم تبلورت مع عبد القاهر الجرجاني، وفيها مباحث أساسية يمكن مقاربتها مع مقترحات النظرية السياقية الحديثة».[2]

والنظم تناسق بين الكلمات يحدث في التراكيب كما هو الحال مع العلاقات الاجتماعية « في النص يجب أن تقوم على قانون الوئام مثل ما هو الحال مع الأفراد في المجتمع. واللسان كالإنسان علاقته تخضع هي الأخرى لمبدأ التطور والارتقاء ».[3] ،حيث تلتقي نظرية النظم مع الكثير من مبادئ المدارس اللسانية الحديثة وعلى وجه الخصوص النظرية التوليدية التحويلية؛ حيث حاول العديد من الباحثين المحدثين إخراج "التحويل" من دائرة البحث اللّساني إلاّ أنّ "**تشومسكي**" عارضهم في ذلك وهذا ما يؤكده القول التالي : « تشكل أصول اللُّغة في إطار النَّظرية التوليدية التحويلية تنظيما يربط بين الأصوات والمعاني».[4] خصوصا وأن الجرجاني حاول من خلال نظرية النظم تغيير مسار الدرس البلاغي من الاهتمام بنظم الحروف إلى نظم الكلم، واعتنى عناية كبيرة بالمعنى.

---

[1]-المرجع السابق،ص18.

[2]- خليفة بوجادي: اللسانيات النظرية "دروس وتطبيقات"، مرجع سابق، ص112.

[3]- المرجع نفسه، ص27 .

[4]- ميشال زكريا: الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، (د،ط)، (د،ت)، ص4.

ج–المدرسة الشمولية مع السكاكي :

حاول "**السكاكي**" ابتكار حافظة للمعلومات قبل وجود الحاسوب لتخزين الألفاظ والصور في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة في صور وتراكيب منوعة فتكلم عن ذلك عندما تطرق للفصل والوصل «فوصف عملية الإبداع عند المحدثين لا يختلف عن هذا المنهج وداخل كل خزانة يمكن إجراء تصنيف نوعي آخر يتم حسب الموضوعات في شكل بطاقة فنية تجمع فيها الصور المنتمية إلى الحس».[1]

وعليه فاللسانيات مع "**السكاكي**" بلغت قمة ما يمكن تصوره في عصره وحتى عصرنا الحاضر ولا عجب أن يكون "**ابن خلدون**" الوارث الأوّل لهذه الأفكار التي جعلته يكتشف اللسانيات الارتقائية .

د– المدرسة الارتقائية مع ابن خلدون:

إنّ نظرية "**ابن خلدون**" مبينة على طبقات خمس يسميها الأطوار؛ والطور عنده هو الفترة الزمنية التي يُنتقل فيها لسانيا من مرحلة إلى أخرى « والنَّظرية الارتقائية وإن كانت تكرّست في الثقافة الغربية على أن **داروين** (Drouin) هو الذي اكتشفها في منتصف القرن التاسع عشر فإنَّ تأصلها في الفكر العربي الإسلامي يكاد يكون مجهولا عند النُّقاد المسلمين حتى المحدثين منهم باستثناء (**محمد طالبي**) الذي أخذنا عنه مفهوم الارتقاء عند **ابن خلدون**».[2] وهذا التطور الارتقائي إذا طبقناه على الكلام صار الارتقاء كالآتي؛ ففي الأسفل نجد الدلالات التي تتحدّد أبعادها أدرجت في شبكة كلامية والشبكة الكلامية، التي لا تكتسب قيمتها إلاّ إذا أدرجت في الطبقة التي فوقها وهي البلاغة؛ التي تعدُّ مطابقة الكلام لمقتضى الحال، وترتقي بذلك إلى طبقة الأسلوب التي تجمع فيها بين العبارة البلاغية وأسلوب المتكلّم أي إبداعاته؛لأنّ الأسلوب هو العلامة الدالة على شخص المتكلّم مثل الصانع للعمران. كما أن اللسانيات الارتقائية تلتقي مع اللسانيات الحديثة "**لتشومسكي**" فيما يسمى بالملكة؛ حيث تطرق لها "**ابن خلدون**" في مقدمته وكذا الكفاءة والأداء.

والهيكل الارتقائي التالي يلخص ما جاء في المقدمة عن البلاغة و العمران من المنظور الارتقائي[3]:

---

[1]– المرجع السابق، ص46 .

[2]–المرجع نفسه، ص 52.

[3]–المرجع نفسه، ص53.

شجرة البلاغة والعمران

الشعر	**العلمي**
الاسلوب	**الصناعي**
البلاغة	**الحضري**
النحو	**السياسي**
متن اللغة	**اليدوي**

البلاغة والعمران

2- اتجاهات المدارس اللسانية:

إنّ تعّدد اتجاهات المدارس اللسانية وعدم ثباتها أدى إلى تنوع مبادئ مؤسسيها وعليه نجد اتجاهان هما:

2-1- الاتجاه الأول :

تمثّل له بالمدارس البنيوية التصنيفية الكلاسيكية التي انبثقت عن توجهات"**فرديناند دي سوسير**" منها المدرسة الوظيفية والأمريكية .

أ-المدرسة البنيوية (Structuration) :

ارتبط اسم" **فرديناند دي سوسير** " بالمدرسة البنيوية منذ أمد بعيد يعود إلى ثلاثينيات القرن العشرين وذلك من خلال دعوته إلى دراسة اللغة وفق المنهج البنيوي (الوصفي)، الذي يعاين الواقعة اللغوية فهو يعد من العلماء الأوائل الذين مهدوا الطريق لهذه المدرسة في محاضراته بجامعة "جنيف"(1906-1911م) التي جمعها طلابه بعد وفاته سنة 1913م في كتابه المشهور "محاضرات في اللسانيات العامة " (سنة 1916) بالفرنسية، وسميت بالبنيوية «نسبة إلى كلمة بنية التي هي ترجمة لكلمة (Structure) المأخوذة من الكلمة اللاتينية (Struer) التي تعني البناء ».[1]

والبنيوية تقف قبل كل شيء عند العلاقات والصلات التي تجعل العناصر ممتلكة لقيمة أو لمعنى لا ينبعان من ذاتها، والبنيوية مفهوم خاص بمدرسة من المدارس اللسانية كما قد ينطبق عليها كلّها لأنّ لها

[1]- محمد محمود يونس: مدخل إلى اللسانيات، دار الكتب الوطنية،بن غازي، ليبيا،ط1، 2004م ،ص65.

بعض التصورات والمناهج التي يشملها مفهوم البنية في اللسانيات « فالأطروحة الأساسية للبنيوية هي تلك القائلة بأن ما حدث فعلا إلاّ ويفترض بنية ما، وأنّ علّة وجوده- إن صح التعبير- بنيوية، فهي علّة وجود عنصر مترابط ضمن مجموعة ثابتة أو ثابتة نسبيا ».[1]

حيث رأى "**دي سوسير** " أن أفضل منهج يحسن السير فيه، هو أن نصف اللّسان كما هو في فترة زمنية محددة، وبهذا الوصف نصل إلى القوانين العامة التي تحكمه، ونتوصل إلى معرفة البنية والتركيب الهيكلي له، «وقد صادف أن كان هناك علماء يهتمون بعلم الأجناس مثل: "**بلومفيلد**" (Bloomfield) "**سابير**"(Sapir)، "**بواز**"(Bouaz)، حيث يقومون كذلك بدراسة لغات الهنود الحمر غير المكتوبة، ووجدوا في المنهج الوصفي الطريقة الحسنة للقيام بأبحاثهم، فأخذوا بالنظرية بعد أن شرحها **دي سوسير**».[2]

قد فرق "**دي سوسير**" بين ما يمكن أن يسمى باللّسان (Langue) وما يمكن أن يسمى بالكلام (Parole). «أمّا اللسان : فهو النظام التواصلي الذي يمتلكه كلّ فرد متكلّم، مستمع ينتمي إلى مجتمع لغوي متجانس.أمّا الكلام: فهو الإنجاز الفعلي للغة في الواقع».[3]

يتبيّن من خلال هذا التعريف أنّ اللّسان ظاهرة مشتركة بين الجماعة، في حين يقتصر الكلام على النشاط الفردي، وممن تأثر بنظرية "**دي سوسير**" العالم "**فرانس بواز**" الذي كان مهمتها بالوصف المفصل للفونولوجيا، أي «النظام الصوتي في لغة من اللغات، ثمّ ينتقل بالتالي إلى وصف المورفولوجيا أو النظام الصرفي فيها على مستوى الكلمة Word والعبارة Phrase، وقد نادى بواز بضرورة دراسة كلّ لغة على حدة وفقا لأحوالها الخاصة ».[4]

---

[1]- أدولفو باسكير: البنيوية والتاريخ، تر/مصطفى الهنادي، دار الحداثة،ط1، 1981م،ص65.

[2]- صالح بلعيد: التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القادر الجرجاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د،ط)، (د،ت)، ص41 .

[3]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، "حقل تعليمية اللغات"، مرجع سابق، ص6.

[4]- رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة،مصر، ط3، 1997م، ص185.

وجاء "**سابير**" (Sapir) الذي كان يؤمن بضرورة وصف كلّ لغة وفقا لأحوالها الخاصة، ولكنّه لم يكن مؤمنا بالفئات أو الوحدات اللغوية المتواضع عليها، بل كان يرى «أنّ الوحدات الأساسية كالاسم، والفعل، والعمليات النحوية الأساسية، كترتيب الكلمات. هن أمور قائمة في جميع اللغات التي يحتمل أن تكون لها عناصر كلية مشتركة، وذلك في المستويات الأساسية الكبيرة».[1]

كما أنّ "**بلومفيلد**" (Bloumvild)الذي أسهم في تطوير المدرسة البنيوية، وتوضيح قوانينها، ووضع مناهجها الأساسية، وقد هيمن كتابه"اللغة" (Language) الذي نشر سنة 1933 على معظم الدراسات اللغوية. وكان **بلومفيلد** من أتباع السيكولوجية السلوكية في دراسة اللغة، مما جعله يرفض تركيز **سابير** (Sapir) على العقل ويقتصر عمله على مراقبة الظواهر الخارجية القابلة للقياس والتي يمكن فيها تطبيق مبدأ المثير والاستجابة، كما اهتم بالقياس اللُّغوي، مع عدم الانصراف عن أخذ المعنى في الحسبان، وتتبع هذه المدرسة في تحليل الجملة منهجا مبنيا على أساس أنّها مؤلفة من طبقات لمكونات الجملة بعضها أكبر من بعض إلى أن يتم تحليلها إلى عناصرها الأولية من الكلمات والمورفيمات .

فالبنيوية مفهوم يطلق حسب الأشخاص والأحوال على مدارس لسانية مختلفة وهو يستعمل أحيانا لتعيين واحدة أو أكثر من المدارس أو لتعينها جميعا، لأن لها مجموعة من التصورات والمناهج التي يشملها مفهوم البنية في اللّسانيات.

ب- المدرسة الوظيفية (Fonctionnalisme) :

على الرغم من اختلاف المدرسة الوظيفية عن المدرسة البنيوية في كثير من القضايا فهي تبحث في الوظائف التي تقوم بها عملية الإبلاغ انطلاقا من رؤية جديدة "**لدي سوسير**" الذي يقرُّ بأنّ وظيفة اللّسان هي الإبلاغ، ولذا فإنّ بعض اللسانيين يرون أنّ البنيوية هي الإطار العام الذي يشمل معظم الاتجاهات التي ظهرت في القرن العشرين . وتتميّز المدرسة الوظيفية عن غيرها من المدارس اللسانية« باعتقادها أن البنى الصياتية، والقواعدية، والدلالية محكومة بالوظائف التي تؤديها في المجتمعات التي تعمل فيها. وفي ذلك خروج عن المبدأ الواضح الذي أرساه **دي سوسير** (De Saussure) ، وتبعه في ذلك

[1]- المرجع السابق،ص(185-186).

البنيويون من أنّ البنى اللغوية ينبغي أن تدرس في حد ذاتها بغض النظر عن العناصر الخارجة عن اللغة يوصفها نظاما مجردا مستقلا ».[1]

وتتلخص وجهة النظر الوظيفية في :

1-أنّ اللُّغة نظام من الوظائف، وكلُّ وظيفة [2] نظام من العلامات، وقد وضع "**شامبسون**" (Champson) نظرة أصحاب هذه المدرسة إلى اللُّغة بقوله:«إنّ اللُّغة عبارة عن محرّك، وعلى اللسانيين أن يدركوا ما هي: الأعمال التي تقوم بها المكونات المختلفة للمحرّك، وكيف أنّ طبيعة المكوّن الواحد يحدّد طبيعة المكوّنات الأخرى ».[3] أي أنّ بيان وصف اللغة لا ينهض إلاّ على أساس رسم حدود العلاقة القائمة بين كلّ عنصر وصلته بالعنصر الآخر .

2- «كانت جهودهم موجهة لشرح مفهوم الفونيم (Phonème) وتطوّر النظرية الفونولوجية وعلى الأسلوب، والأنماط النحوية المقارنة ».[4]

3- الربط بين وظائف الصوت اللغوي (الفونيم)، والصرف والاشتقاق فقد لاحظوا أنّ للفونيم أثرا جليا ودورا كبيرا فيما يعرف بالمورفيم المقيد « وهو الوحدة الصوتية الصغرى التي لا وظيفة لها. مستقلة عن الوحدة الأكبر منها (المورفيم الحر)، لكنّها إذا أضيفت للكلمة واتّحدت بها كانت لها وظيفة إمّا صرفية مثل كلمة (Cats) وذلك أن صوت (S) غيَّر الكلمة من الدَّلالة على المفرد إلى الدَّلالة على الجمع وهذا التغيير صرفيّ، وإمّا اشتقاقية وذلك إذا أدى المورفيم إلى تغيُّر الصيغة الصرفية من الفعل إلى الاسم، أوبالعكس، أو أدى لتغيير المعنى ».[5]

---

[1]- محمد محمد يونس علي: مدخل إلى اللسانيات، مرجع سابق، ص(69-70) .

[2]- الوظيفة: هي الدور الذي يؤديه عنصر من عناصر النظام (كلمة....) في بنية الكلام، ويعدّ كلُّ عنصر مشاركا في المعنى العام للجملة: ينظر خليفة بوجادي: اللسانيات النظرية، مرجع سابق، ص89.

[3]- أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، مرجع سابق، ص(136-137).

[4]- عبد القادر عبد الجليل: علم اللسانيات الحديثة ، دار صفاء ،عمان، الأردن، ط1، 2002م ، ص 237 .

[5]- حلمي خليل : في اللسانيات ونحو النص، دار الميسرة، ط1، (د،ت)، ص24 .

4- ميزت هذه المدرسة بين الفونولوجيا(علم وظائف الأصوات) [1] و الفونتيكا [2] (علم الأصوات)

وتعد مدرسة "براغ" :(Proque School) ممن يمثّل الاتجاه الوظيفي في دراسة اللغة و« قد نشأت هذه المدرسة في أحضان حلقة براغ اللسانية التي أسسها التشيكي "**فاليم مثيزيوس** (Falim Mithisose) (1882-1945م)، و لم تقتصر المدرسة الوظيفية في عضويتها على اللسانيين المقيمين في براغ فقط، بل شملت أيضا غيرهم ممن يقيمون في بقاع أخرى ».[3]

وقد اشتهر مؤسس المدرسة "**ميثيزيوس**" بتمييزه بين مفهومي "الموضوع" و" الخبر" وتطويره لمنظور الجملة الوظيفي :

أ-الموضوع والخبر : يرى"**مثيوزيوس**" أنّ الجملة تنقسم إلى قسمين الموضوع[4] والخبر[5] .

ب- منظور الجملة الوظيفي: قام "**مثيزيوس**" بتطوير منظور الجملة الوظيفي وتطبيقه على لغته التشيكية، وكذلك على اللغة الإنجليزية وبعض اللغات الأوروبية الشهيرة.

---

[1]- الفونولوجيا (Phonologie): هو علم يعالج الظواهر الصوتية بالنظر إلى وظيفتها داخل البنية اللغوية، وبناء على ذلك حدّد تروبسكواي (Tropskouy) مفهوم الفونيم :بأنّه عبارة عن النماذج الصوتية التي تميز الحدث الكلامي " speech évent" المعين عن غيره. وعليه فإنّ كلّ فونيم يؤدي وظيفتين: إحداهما إيجابية حين يساعد على تحديد معنى الكلمة التي تحتوي عليه، وأخرى سلبية حين يحتفظ بالفرق بين معنى كلمة وأخرى، ينظر حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية،(د،ط)، 2002م،ص(22-23) .

[2]-الفونتيكا(Phontique) أي الصوتيات: هو فرع من اللسانيات قوامه دراسة الأصوات الكلامية من حيث نطقها وتمثيلها وتوزيعها، تنقسم إلى ثلاثة فروع رئيسية: صوتيات نطقية، صوتيات سمعية، وصوتيات فيزيائية، ينظر أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، مرجع سابق،ص137 .

[3]-محمد محمود يونس علي: مدخل اللسانيات، مرجع سابق، ص(69-70).

[4]-الموضوع: يدل على شيء يعرفه السامع، لأنّه غالبا ما يذكر في الجمل السابقة، ينظر أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، مرجع سابق ،ص(139-140).

[5]- الخبر: يدل على حقيقة جديدة تتعلق بالموضوع المذكور وبعبارة أخرى فالموضوع هو الاسم الذي تعبّر عنه الجملة، والخبر هو كلّ ما يقال عن موضوع الكلام. وعادة ما يسبق الموضوع الخبر إلاّ إذا كان الغرض التوكيد على بعض أجزاء الجملة، ويتطابق التقسيم إلى موضوع وخبر في كثير من الأحيان مع التقسيم النحوي إلى مبتدأ أو خبر. ينظر المرجع نفسه، ص140 .

ويمكن القول إنّ الشكل العام لمنظور الجملة الوظيفي في كلّ اللغات هو الترتيب المفرداتي، وقد عرف"**كريستال**" منظور الجملة الوظيفي في موسوعته سنة 1987م بأنّه« منهج استعملته مدرسة براغ لتحليل الجمل من مضمونها الإخباري ».[1]

وفيما يخص ترتيب مكوّنات الجملة فإنّ الموضوع يرد أوّلا ثمّ يليه الخبر « أمّا إذا أردنا التوكيد على الخبر فنقوم بعملية التقديم [2] والتأخير[3] وبالنسبة للغات التي يكون للترتيب المفرداتي فيها وظيفة نحوية للتميز بين الفعل والمفعول به، فإن الترتيب المفرداتي الذي يتطلبه منظور الجملة يكون باستعمال أساليب تعبيرية نحوية مختلفة كصيغة المعلوم وصيغة المجهول في الفرنسية والإنجليزية »[4] فتقديم جزء من الكلام وتأخير آخر لا يرد اعتباطا في نظم الكلام وتأليفه وإنّما يقصد منه سبب ذلك الوضع والغرض منه.

---

[1]– صالح بلعيد: التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني، مرجع سابق،ص50 .

[2]– التقديم: اختلفت مصادر التعريف اللغوي بين معاجم قديمة وحديثة وحسب ماقاله "الزمخشري" حول تعريف التقديم، في معجمه "أساس البلاغة" « تقدّمه وتقدّم عليه واستقدم، وقدّمه وأقدمته، فقدم وأقدم بمعنى تقدّم، ومنه مقدّمة الجيش للجماعة المتقدّمة، والإقدام في الحرف » ينظر الزمخشري: أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م ، ص43 .

[3]– التأخير: حسب ما يقول "إبراهيم أنيس" في المعجم الوسيط « آخر الشيء:جعله يعد موضعه والميعاد أجله » ،ينظر إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مادة (أخ ر)، دار المعارف، مصر، (د،ط)، (د،ت)، ص 95.

ويعرف التقديم والتأخير اصطلاحا على أنّه « نقل مورفيم من موقع أصل له إلى موقع جديد مغيّر بذلك في الجملة وناقلا معناها إلى معنى جديد تربطه بالمعنى الأوّل رابطة واضحة هو عنصر من عناصر التحويل » ينظر خليل أحمد عمايرة: في نحو اللغة وتراكيبها، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، (دط)،(دت)،ص93 .

[4]– صالح بلعيد: التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند عبد القاهر الجرجاني، مرجع سابق، ص50.

2-2-الاتجاه الثاني :

2-2-1-المدرسة التوليديّة التحويليّة

نمثّل للاتّجاه الثاني بالنحو التّوليدي التّحويلي؛ حيث نشأت هذه المدرسة بفضل العالم الأمريكي "**أفرام نوام تشومسكي**" (Avram Nouam Tchoumsky) الذي رأى « أنّ الوصف غير كاف فلا بد من نظرية علمية تعلّل الظواهر والأسباب، والنظرية التي تكتفي بتحلل الأجزاء وإحصائها هي نظرية تصنيفية»[1] حيث رفضت هذه المدرسة الجديدة كثيرا من الأسس التي ارستها المدرسة البنوية من النواحي الآتية :

أ- فمن حيث الموضوع : كانت المدرسة البنوية تتَّخذ من النصوص اللغوية موضوعا لدراستها، في حين اتخذت المدرسة التحويلية من قدرة المتكلّم على إنشاء الجمل التي لم يكن قد سمعها من قبل .

ب- من حيث أسلوب الدراسة والتحليل، كانت المدرسة البنيوية تعتمد على وسائل الاستكشاف،في حين يؤمن التوليديون بضرورة الحدس والتخمين، ثمّ إجراء الاختبار لتقويم الفروض المتضاربة .

جـ- من حيث الهدف: كان البنيويون يحاولون بدراستهم القيام بتصنيف عناصر اللغات المدروسة، بينما جعل التوليديون تعيين القواعد النحوية الكامنة وراء بناء الجملة هدفا لهم « وهذا يعني الكشف عن وجود عدد غير متناه من الجمل في أية لغة، وتوضيح أي نوع من سلاسل الكلمات تشكل جملا، وأيها لا يشكّل جملا، وكذلك وصف البنية النحوية لكلّ جملة ».[2]

د- بينما كان البنيويون يرون أنّ لكلّ لغة بنيتها التي تنفرد بها، يرى التوليديون أنّ اللغات تتشابه على مستوى المقصود (العميق) من المعاني، ويحاولون الكشف عن هذه التشابهات الكلّية .

هـ- كان الكثير من البنيويين يستبعدون المعنى من دراساتهم للغة استبعادا كليا، ويهتمون بالشكل الخارجي للغة « فيما يعدّ التحويليون اعتبار المعنى في التحليل اللغوي أمرا ضروريا في شرح العلاقة بين الجمل التي تحمل المعنى نفسه وتختلف في ظاهرة تراكيبها ».[3] لاحظ "**تشومسكي**" (Tchomsky).

---

[1]- المرجع السابق، ص50 .

[2]- رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي ،مرجع سابق،ص(187-188).

[3]- المرجع نفسه ، ص188 .

"بنسلفانيا"– أنّ المنهج البنيوي يقوم بدراسة الفونيمات والمورفيمات [1]، غير أنّ عدد الجمل في أيّة لغة واقعية هو عدد غير متناه، إذ ليس هناك حد لعدد الجمل الجديدة التي يمكن إنشاؤها، ولا تستطيع المدرسة البنيوية تفسير ذلك. كما يرى "**تشومسكي**"« أنّ المنهج البنيوي غير قادر على شرح العلاقات التي يمكن أن تقوم بين مختلف الجمل، فقد تشترك جملتان في الشكل على حين تختلفان جذريا في المعنى ».[2]

وذلك على نحو الجملتين الآتيتين:[3]

- صراخ المجرم لم يؤثّر في النّاس .
- عقاب المجرم لم يؤثّر في النّاس .

فالجملتان متماثلتان في مظهرهما وإعرابهما متشابه، وكذلك تتضمنان علاقة واضحة من المسند والمسند إليه، ولكن المعنى فيهما مختلف، إذ الدلالة في الجملة الأولى الفاعل الحقيقي لفعل الصراخ هو المجرم، أمّا المجرم في الجملة الثانية فهو لمفعول به الحقيقي لأنّ العقاب نزل به . كما وجد **تشومسكي** أيضا أنّ هناك بعض الجمل التي تحتمل معنيين مختلفين، ولا يميّز الشكل الخارجي بينهما فجملة (كان عقاب علي صارما) مثلا لا يتضح معناه تماما خارج السياق إذ لا ندري إذ ما كان علي هو الذي عاقب إنسانا آخر أو الآخر هو الذي عاقب عليا .

وقد أدّت مثل هذه الجمل التي يكتفها اللبس في الوجهة التركيبية "**بتشومسكي**" إلى التأكيد « بأنّ لهذه الجمل معنى ظاهرا (سطحيا) (Surface Structure) وهو الذي يقال فعلا، ومعنى مقصود عميقا Structure Deep وهو الذي تكون العلاقات المعنوية فيه واضحة، وأنّ الذي ينظّم العلاقات بين

---

[1]– «الفونيمات (les phonèmes): عناصر للكلمات ولا يمكن إبعادها عن اللغة، شأنها شأن الكلمات التي هي عناصر للغة، أمّا المورفيم (morphème) فهو وحدة دنيا تفيد دلالة يبرزها التحليل ». ينظر خليفة بوجادي: اللسانيات النظرية "دروس و تطبيقات"، مرجع سابق، ص77 و 79.

[2]– المرجع نفسه ، ص(188-190) .

[3]– أحمد عزوز: المدارس اللسانية "أعلامها مبادئها ، ومناهج تحليلها للأداء التواصلي"، دار الأديب،(د،ط)،(د،ت)، ص183.

المعنى المقصود والمعنى الظاهر هو تلك القوانين التحويلية(transformationnel roules) ».[1]

فقد أفاد **تشومسكي** (Tchomsky) من تقسيم "**دي سوسير**De Soussure" السابق للسان إلى: لغة وكلام[2]، وأطلق على النوع الأول: « مصطلح" الكفاءة " compétence وعلى الثاني: "الأداء" Performance »[3]

أمّا الكفاءة فهي: معرفة المتكلّم، المستمع المثالي للغة، أي« القدرة الضمنية التي يمتلكها المتكلّم، والتي تخوّل له إنتاج عدد لا حصر له من جمل لغته الأم، فهي حينئذ (حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي).

وأمّا الأداء: فهو الاستعمال الفعلي للغة في الظروف المحسوسة ».[4]

ما نستخلصه من دراسة أهم المدارس اللسانية أنّ لكلّ اتجاه منهجا معينا سار وفقه؛ فالاتجـــاه الأوّل يبنى على المنهج الوصفي الذي ينظر إلى الظاهرة اللغوية« نظرة وصفية تقوم على الملاحظة المباشرة، آخذة اللغة لذاتها دون أي نظرة تُفرض عليها من خارج الدائرة اللغوية ».[5]

لذلك عدّ الوصف عماد المدارس الحديثة، حيث يعتمد في وصف الظواهر بغية إيجاد الحلول الناجعة، والوصف يؤدي إلى التفسير، لأنّه يسعى إلى اكتشاف العلاقات القائمة بين الظواهر عن طريق وصـــفها، وهكذا«فإنّ علم اللُّغة الوصفي يتناول اللغة بالدراسة العلمية للغة واحدة أو لهجة واحدة في زمن بعينـــه، ومكان بعينه، حيث يبحث المستوى اللغوي الواحد من جوانبه الصوتية، الصرفية، النحوية، والمعجميـــة وهكذا ظهر هذا المنهج في القرن العشرين وانتشر مع **دي سوسير** الذي أبرز إمكانية بحث اللغة أو اللهجة بالمنهج الوصفي، ثمّ مع مدرســـة "براغ" مع اللساني "**تروبسكـــواي**" ثم مـــع المدرســـة الأمريكيـــة

---

[1]– رمضان عبد التواب: مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مرجع سابق ، ص190.

[2]–« اختلفت الترجمة العربية لمصطلحي Langage و Langue فترجمت الأولى لغة ولسان والثانية أيضا، ولإزالـــة أي غموض ينصح الطلاب بأن يستخدموا(Langage) "لغة" .للدلالة على الظاهرة الإنسانية، أما (lange) "لسان". فللدلالـــة على الظاهرة الاجتماعية»، ينظر خليفة بوجادي: اللسانيات النظرية "دروس وتطبيقات"، مرجع سابق، ص30 .

[3]– المرجع نفسه، ص(190-200).

[4]– أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، "مبحث صوتي، مبحث دلالي، مبحث تركيبي"، ديوان المطبوعات الجامعيـــة، بـــن عكنون، الجزائر، (د،ط) ،1999م ، ص127 .

[5]– عبد القادر عبد الجليل : علم اللسانيات الحديثة نظم الحكم وقواعد البيانات، مرجع سابق، ص131.

مع "**سابير**" (Sapir)، "**بلومفيلد**"(Bloumvild)، "**هاريس**(Z.Harris) ».[1]

كان المنهج الوصفي رد فعل على المنهج التاريخي الذي سيطر على أعمال اللغويين الأوروبيين طوال القرنيين الثامن عشر والتاسع عشر، ومن مرتكزاته مايلي:

- وحدة الزمان
- وحدة المكان
- وحدة المستوى

أما الأولى (وحدة الزمان): فإنّها معنية بالفترة الزّمانية التي تدرس فيها اللغة من جوانبها الصوتية، والصرفية، والدلالية، والبلاغية حيث تؤكد على تحديد الزمان الذي تقع في محيطه هذه الدراسة .

أما الثانية (وحدة المكان): فإنّها تؤكد على تحديد المساحة المكانية التي تؤطّر حدود البحث والدراسة، لأن اللغة تنمو وتتطور باختلاف الأمكنة والبقاع، لذا فإنّ وحدة المكان تسير بخط متواز مع وحدة الزمان من حيث درجة الأهمية في المنهج الوصفي .

أمّا الثالثة (وحدة المستوى) « فإنّ المنهج الوصفي يوليها قدرا من الاهتمام والرعاية، ويعتبره ركنا مهما من أركانه، ويعني الوصفيون بالمستوى طبيعة وسيلة الاتصال اللغوي (المنطوق أو المكتوب) شرط ألا يبتعد كثيرا في زمنيته عن وقت إقامة الدراسة، وتشمل هذه المستويات مستوى اللغة (الفصحى، العامية)، أو نوع الفن الذي يتعامل معه (أدبي كالشعر والنثر) ».[2]

إذا نظرنا إلى مميزات هذا المنهج نجد أنه يستهدف وصف الظاهرة اللغوية دون مقارنتها، أو دون الوقوف على مراحل التطور التي سبقته، بل يصنعها كما هي من حيث تنوع قواعدها، « ولهذا نجده أكثر المناهج توظيفا في العلوم الإنسانية بخاصة الأبحاث اللغوية ذات العلاقة بالبحوث التربوية الميدانية ».[3] على خلاف الاتجاه الثاني الذي تبنى أصحابه المنهج التحويلي حيث نادو به سنة 1957 بتحويل اتجاه اللسانيات من المنهج الوصفي إلى منهج جديد، وكان صاحب هذا الاتجاه اللساني (**تشومسكي**

---

[1]- صالح بلعيد: في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث ، دار هومه ، بوزريعة ، الجزائر ، (د،ط)، 2005م ، ص(55-56) .

[2]- عبد القادر عبد الجليل: علم اللسانيات الحديثة نظم الحكم وقواعد البيانات ، مرجع سابق ، ص (132- 134) .

[3]- صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، مرجع سابق، ص (59-60) .

Tchomsky) .فقد رأى أن المنهج الوصفي يقصر اهتمامه على السطح اللّساني ولا يربط الظاهرة اللّغوية، بما في نفس الإنسان من عوامل تؤثر في الحدث اللغوي، فاللغة ليست آلية ترتبط بدوافع عقلية، ومنطقية، ولذا قسّم الكلام إلى: ما ينطق به الإنسان وسمّاه (البنية السطحية)، وما يجري في أعماق الإنسان ساعة التّكلُّم وسمّاه (البنية العميقة) ومن سمات هذا المنهج ما يلي:[1]

- البحث عن الأصل والفرع في الظاهرة اللغوية: تناول العرب هذه الظاهرة من حيث المفرد أصل والمثنى والجمع فرعان، المذكر أصل والمؤنث فرع .
- التعليل في اللّسان العربي أي؛ أنّ العرب لا يقفون عند السطح بل يبحثون في العمق.
- التقدير والتأويل: لم يكن العرب يقفون عند التركيب الملفوظ أو المكتوب، وإنّما يبحثون عما وراءها من كلمات زعموها قائمة في ذهن المتكلّم ولكن لم يلفظها .

[1]-المرجع السابق ، ص 61 و 63 .

2-المبحث الثاني: تدريس مقياس المدارس اللسانية.

1- التعريف بالمقياس (المدارس اللسانية) :

يعد مقياس المدارس اللسانية مقياسا علميا؛ يتناول مادة اللسانيات التي تدرس اللسان في ذاته ومن أجل ذاته بغية رصد تطوراته وتغيراته غير أن هذا التتبع لا يمكن أن يكون مباشرا لصعوبة رصد الألسن الطبيعية« وهكذا، غاية اللساني الأولى هي وصف ما يعرضه الواقع عليه، لكن يجب أن ندرك أن اللسان لا يمكن رصده بصفة مباشرة، فما يمكن لنا رصده إنتاجات لغوية وجمل بالفرنسية أو الإنجليزية لا الفرنسية ولا الإنجليزية في حد ذاتها، أي النظام الذي يجعل هذه الإنتاجات أمرا ممكنا، معنى هذا أن اللسان لا يمكن أنّ يكون إلا موضوعا لبناء نظري ».[1]

ومنه فمقياس المدارس اللسانية يحاول وضع قواعد لتطبيق ما توصلت إليه اللسانيات من نظريات ورصدها على أرض الواقع بالتطبيق والوضع فهي مادة دراسية لطلبة السنة الثانية LMD « لتعرفهم بأهم المدارس اللسانية الحديثة، من حيث نشأتها وتطورها وأعلامها ومبادئها وأهم مصطلحاتها، والغالب على هذه المادة في طريقة عرضها أسلوب السرد التاريخي ».[2]

غير أن تدريس المدارس اللسانية يبقى مرتبطا بفترة زمنية أسبوعية محدّدة، وكم معرفي معيّن من جهة، وخبرة الأستاذ ومدى تخصصه من جهة أخرى، إضافة إلى هذا فمقياس المدارس اللسانية من بين المقاييس اللغوية بصفة عامة واللسانية بصفة خاصة، وهو مادة دراسية تقدّم لطلبة السنة الثانية ليسانس لتعرفهم على أهم المبادئ والأسس التي يقوم عليها هذا العلم حتى تتفرع مدارسه الحديثة وتتباين آراء أعلامها، وكذا تفرع المدارس بعضها من بعض مع التطرق إلى مختلف التطورات التي طرأت عليها وتحديد بنائها التاريخي انطلاقا من الجهود العربية التي كان لها الدور الفعّال في إبراز مكانة اللّسان البشري والنهوض باللّسانيات الحديثة .

---

[1]- روبين مارتين: مدخل لفهم اللسانيات: تر/عبد القادر المهيري ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007، ص(23-24) .

[2]- نعمان بوقرة: مشكلات تدريس مادة اللسانيات، مجلة التواصل، ع8، جامعة عنابة، جوان2001 ، ص 52 .

2- أهداف تدريس المقياس :

يعد تحديد الأهداف العامة من تدريس المدارس اللسانية أمرا في غاية الأهمية بالنسبة للعملية التعليمية التَّعلمية بكافة جوانبها وأبعادها، وفي ظل خلو المنهاج المقرر على طلبة اللغة والأدب العربي ومنه مقياس المدارس اللسانية – بصفة خاصة – من أهداف عامة يفترض وصفها من لدن الجهة المسؤولة على بناء المناهج لذلك وجب تحديد أهداف معينة انطلاقا من مبدأ أنّ عملية التعليم« التي ليست ظاهرة عفوية قائمة على النفع الضمني أو ممارسة ميكانيكية تقوم على التقليد الأعمى لمناهج وأساليب الآخرين، وإنّما اعتبار هذا النشاط تكوينا لسلوكات إنسانية مضبوطة، وفعلا واعيا مقصودا، وممنهجا وخاضعا لنسق مضبوط ترعاه مؤسسة ».[1]

وهذه بعض الأهداف العامة لتدريس مقياس المدارس اللسانية، حيث يهدف منهاج تدريس هذا المقياس إلى تنمية قدرة الطالب على:

1- الاعتزاز باللغة العربية والرغبة في إتقانها، والحرص على استخدام الفصحى في مختلف مجالات الحياة، واعتبارها من منطلق لساني وسيلة للتواصل، والتفكير، والتبليغ وذلك « بالقدرة على التفرقة بين مفاهيم ومصطلحات المقياس ونسبتها إلى أصحابها ».[2]

2- تمكينه من خلال دراسته للمقياس من الاطلاع على مناهج الدرس العلمية بغية التّفكير المنطقي بشكل منظم.

3- إقناعه بأنّ مقياس المدارس اللسانية له دور كبير في حل الكثير من المشكلات الّتي يعاني منها المجتمع سواء على المستوى العلمي الصرف، أم على المستوى العلمي الإجرائي مثل قضايا التعليم اللغوي، ومعالجة أمراض الكلام من خلال« إعداده على مواجهة المشكلات التي تعترضه في المجتمع لكي يلعب دورا فعّالا في النهوض الفكري والعلمي والثقافي، واللحاق بالركب الحضاري ».[3]

4- الانفتاح على ثقافات الشعوب الأخرى والإلمام بتراثها العلمي واللغوي وتقبل المناسب منها في ضوء

---

[1]- رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دار الخطابي للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991م ،ص05 .

[2]- نعمان بوقرة: مشكلات تدريس مادة المدارس اللسانية،مرجع سابق ،ص 56 .

[3]- المرجع نفسه ، ص 05 .

خصوصية المجتمع « وعدم التسليم بالنتائج البحثية إلاّ بعد عرض الرأي والرأي المعارض ».[1]

5- تقبل التعبير والسعي إلى ابتكار الوسائل الّتي يطوّر بها حياته العلمية والعملية، مع القدرة على التوفيق بين ما تركه علماؤنا القدامى من تراث لغوي، وبين ما أكتشف من نظريات مهمة في اللّسانيات الحديثة .

6-«الكشف عن العلاقة الوثيقة بين التفكير اللساني والعلوم الأخرى، من خلال المبادئ التأسيسية للمدارس المقررة في البرنامج كأن يعرف الطالب بعد دراسته لنظرية النحو التوليدي أن اللسانيات فرع من فروع النفس الإدراكي».[2]

إنّ تحديد الأهداف في المحتوى التّعليمي مهم جدا لكلّ من الأستاذ والطالب، فعلى الأستاذ أنّ يرصد أثرها في مجرى العملية التعليمية التّعلمية، وتحقّق تلك الأهداف، كما أنّ الطالب لا يستطيع التعلم دون معرفة ما يريد تحقيقه، لذلك وجب رصد بعض الأهداف الخاصة بمقياس المدارس اللسانية والمرتبطة أساسا بقاعة الدرس من خلال « اختيار نوع الأداء الذي ينبغي أن يظهره الطالب دليلا على الخبرات الخاصة بدرس من الدروس قد يحقّق لذلك، فهذه الأهداف إجرائية بطابعها يحدّدها الأستاذ في كلّ درس، ويجري تقويمها في نهاية الحصة عن طريق التّغذية الراجحة وإذا كان مقدّرا لهذه الأهداف أن تكون ذات قيمة، فيجب أن تكون ديناميكية كما يجب أن تساير تكوين الطلبة وقدراتهم الذهنية واستعدادهم والفوارق بينهم».[3] حيث يساعد تحديد الأهداف الأستاذ على الإرشاد والتوجيه على نحو مخطّط مما يؤدّي إلى توليد الدّافع والاستمرارية لدى الطّالب نحو الهدف المراد الوصول إليه من خلال دراسة المقياس،فهو اتّجاه يحدّده الأستاذ لتنظيم سيرورة دروس المقياس واختيار الطرائق والقياس والتوجيه الجيّد.

---

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح:أثر اللسانيات في النهوض ،مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات،ع4،جامعة الجزائر،1973م-1974م،ص28.

[2]- محمد صلاح الدين مجاور وآخرون: سيكولوجية القراءة، دار النهضة، القاهرة، مصر،(د،ط)، 1965م ، ص11 .

[3]- نعمان بوقرة: مشكلات تدريس مادة المدارس اللسانية، مرجع سابق، ص 59 .

3- المبحث الثالث: المدارس اللسانية تعليمها وتعلّمها

1- مفهوم العملية التّعليمية التّعلُّمية:

تعدّ هذه العملية خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والّتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل قاعة الدراسة، وهذا يحيلنا إلى أن العملية التعليمية « هي الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلُّم التي يخضع لها المتعلّم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي ».[1]

وما نخلص إليه من تعريف "**جان كلود غانبون**" «بأنّها إشكالية إجمالية ديناميكية تتضمّن :

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وكذا طبيعة وغايات تدريسها .
- إعدادا لفرضيّاتها الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجدّدة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع .
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريسها ».[2]

وعليه تقوم العملية التعليمية على عناصر ثلاثة "هي المعلّم والمتعلّم والمادة المعرفية وهذا ما يكوّن المثلث الديداكتيكي الذي سنتطرق إليه في العنصر اللاّحق.

2- عناصرهـــا :

تتضمن العملية التَّعليمية مجموع الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، والتي تهدف إلى اكتساب المتعلمين لمعرفة نظرية، أو مهارات عملية،أو إنجازات إيجابية، فهي بذلك نظام معرفي تتفاعل فيه عناصر ثلاثة تتضمن كل من(الأستاذ ، الطالب ، المنهاج).

2-1- الأستـــــاذ (المعلم) :

يلعب الأستاذ دورا فعّالا في إثراء العملية التعليمية التعلُّمية، إذ يستطيع بخبراته وكفاءاته أن يحدّد نوعية المادة الدراسية واتجاهاتها وتبسيطها؛ «فهو المـــَعبَر الذي تُنقل عن طريقه المعلومات نظريا وتطبيقيا إلى ذهن الطالب،والتي تجعله يعتمد عليها في فهم واستيعاب البرنامج الدراسي المقرّر، وعن طريقة تحقق

[1]- بشير ابرير: في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، ع8، جامعة عنابة، جوان 2001 م،ص 70.

[2]- رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك ، مرجع سابق ، ص(39-40) .

الأهداف المسطرة وراء هذا البرنامج، ولكي يقوم الأستاذ بهذه المهمة الصعبة لا بد أن تكون لديه كفاءة عالية ومواصفات تساعده على تذليل الصعوبات ».[1]

فوجود المعلّم الجيّد يعني نجاح العملية التّعليمية التعلُّمية، حيث أنّ كلّ ما نقوم به من تخطيط وإعداد قد يصبح سرابا إذا لم يكن هناك معلّما ينفذ هذه التعليمات، فالمعلّم« هو مصدر المعرفة بالنسبة لتلاميذه، وله سلطة علمية عليهم وذلك يتطلب منه أن يكون مصدرا متجدّدا، وسلطة متحررة، لا مصدرا رائدا وسلطة قامعة ».[2] فهو أكثر من شخص بالغ إذ يعدُّ مرشدا أو صانعا للعلم والمعرفة، ويمكن أن تلخص مسؤولياته من خلال ما يقوله "**أحمد زكي صالح**"« وفقا لهذه العوامل وآثارها على المتعلمين واستشارة مواهبهم ».[3]

لذلك فإنّ تكوين المعلّم الجيّد يجب أن يكون في سلم أولويّات الدّولة .

2-2- الطـّالب (المتعلّم):

يمثّل الطّالب محورا نشيطا وفعّالا في العملية التّعليمية، فهو بذلك مسؤول عن التّقدم الذي يحرزه «فهو يبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي، حيث يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني، كما يثمّن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها ».[4] إضافة لهذا، فإنّ الطالب يعدّ محور العملية التّعليميّة التعلُّمية، فهو أساس تحديد المحتوى والأهداف والطّرائق المعمول بها في التّدريس والتّي من أهمّها:[5]

- الاستعداد: والذي يمثّل الأرضية في عملية التّعلم.
- الدافع: والذي يساعد الطالب على المضي في تحقيق هدفه بعزم.

---

(1)- المرجع السابق ، ص(39-40).

(2)- رابح تركي : أصول التربية والتعليم ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ط2 ،1990م ، ص434 .

(3)- مصطفى غالب: علم النفس التربوي، مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، (د،ط)، 1980م ، ص (33 -34) .

(4)- مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د،ط)، جويلية 2005م ، ص6 .

(5)- أحمد حساني :دراسات في اللسانيات التطبيقية ، مرجع سابق ، ص (51و53) .

- مبدأ الاستمراريّة: إيجاد علاقة رئيسة بين الخبرات التَّعليمة.
- مبدأ التّكامل: يكون بربط الخبرات التعليمية في مجال معيّن بالخبرات التعليمية في مجالات أخرى،
- التتّابع: وهو الربط بين المعلومات القديمة والجديدة.
- التّوحيد: أي وضع المواد الدراسية المتقاربة في وحدات معا.

2-3- المنهـــاج :(Curculurne)

يعدُّ المنهاج بالمفهوم التقليدي: مجموعة الحقائق والمفاهيم والأفكار والمعلومات التي يدرسها الطّلبة على صورة مواد دراسية منفصلة، ويقوم الأستاذ بتقليدها داخل القسم .

أما بالمفهوم الحديث: فقد عرّفه "**روز ودينايفنس** Ross End Deanvens"« هو جميع الخـــبرات المخططة التي توفّرها الجامعة لمساعدة الطلبة على تحقيق النّتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تســـتطيعه قدراتهم».[1]

ويستعمل مصطلح المنهاج في كثير من الأحيان مرادفا لكلمة الطريقة (Méthode) ،وعلى العموم فإنّ المنهج يهتمُّ بتحديد الشّكل العام لكل علم بتحديد الطريقة المؤدّية إلى الحقيقة عن طريق خطـــوات إجرائية فيما إذا طبقت حرفيا إلى النّتيجة المطلوبة دون شك، ولذلك فهو « الطريق المؤدّي إلى الكشـــف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفـــــــة من القواعد العامـــــــــة، تهـــيمن علـــى ســـير العقـــل، وتحديـــــــد عمليـــــاته، حتـــــى يصل إلى نتيجة معلومة ».[3]

أمّا فيما يخص مكوّنات المنهج فالأسئلة الآتية تبيّن ذلك:

- لماذا ندرس ؟ الأهداف.
- لمن ندرس؟ المتعلّمين.
- ماذا ندرس ؟ (البرنامج المقرّر).

---

[1]- عبد الحافظ سلامة: الوسائل التعليمية والمنهاج " سلسلة المصادر التعلمية "،دار الفكـــر،بيروت، لبنـــان،(د،ط)،2000م، ص18.

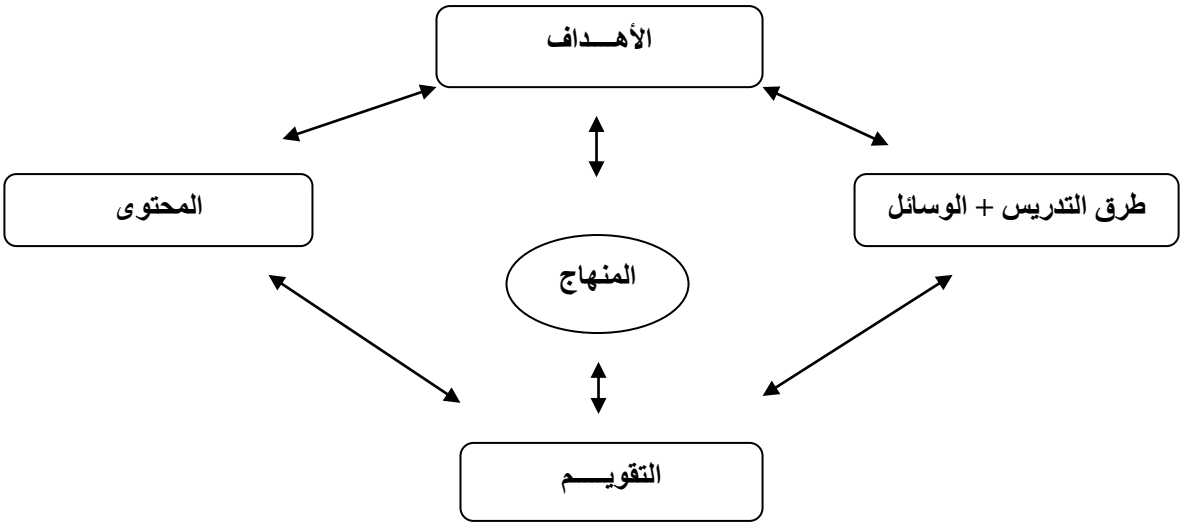
[2]- المنهاج لغة: الطريق الواضح، ينظر، علي أحمد مدكور: منهاج التربية وأسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي،بيروت، لبنان، (د،ط)، 2001م ، ص13 .

[3]- علي أحمد سليمان ياقوت: منهج البحث اللغوي، دار المعرفة الجامعية، (د،ط)، 2003م ، ص72 .

- بماذا ندرس ؟ (الوسائل والأجهزة التّعليمية المساعدة).
- كيف ندرس؟ (الطرائق التّعليمية).
- كيف يمكن الحكم على النتائج ؟ (أساليب التّقويم).

و كل من هذه العناصر يؤثر ويتأثر بالآخر وجميعها تؤثر في المنهاج .

والشكل الآتي يوضح ذلك : [1]



يمثّل هذا المخطط مكوّنات نظام المنهاج

أ- الأهـــــداف :

تسطَّر أهداف المنهاج بغية تحقيق الكفاءات المطلوبة وعلى أساسها يمكن بلورة المحتوى الذي يمثّـــل المادة المعرفية للمتعلّم حيث« ترتبط العملية التّعليمية التّعلُّمية بالإنسان فهو الهدف والنتيجة لعملية التربية والتعليم وهوالقائم بها والمنفّذ لها، ولا وجود لأيّ عمليّة تعليميّة في أيّ منظومة تربويّة دون أهداف يسعى لبلوغها وأن فضل تحقيقها أو عدمه هو معيار لنجاح أو فشل ذلك التعليم، وتعرّف الأهداف على أنّهـــا الغاية التي يراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية التعلُّمية».[2]

[1]- عبد الحافظ سلامة: الوسائل التعليمية ،مرجع سابق ، ص27.

(2)- سهيلة محسن كاظم القتلاوي وأحمد هلالي: المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، "سلسلة طرائق التدريس"، الكتاب السابع، دار الشروق، القاهرة، مصر،(د،ط)، 2006م، ص62 .

فالأهداف إذن هي عبارة عن مسارات تحدّد للمعلمين جملة النظم التعليمية التي تيسر لهم الطريق لبلورة الغايات التعليمية بأعلى مستوى من البيان والوضوح، وتحديدُها في المحتوى التعليمي مهم جدا لكلّ من الأستاذ والطالب، فعلى الأوّل أن يرصد أثرها في مجرى العملية التعليمية، وتحقيقها لتلك الأهداف، أمّا الطّالب فلا يستطيع التّعلم دون معرفة ما يريد تحقيقه.

ب- المحتوى:

يعدّ المحتوى من أكثر عناصر المنهاج التّعليمي ارتباطا بالأهداف، ويقصد بالمحتوى التعليمي للمنهاج، المعارف والمعلومات المنظمة على نحو معيّن والتّي تتضمّنها خبرات ونشاطات المنهاج بما فيها الكتب المدرسية لتحقيق الأهداف المرجوة، حيث يتم اختياره وتحديده من المعارف والعلوم الكبرى من مثل المعرفة الطبيعية والإنسانية والرياضية، ولكلّ هذه المعارف طريقة للبحث والتفكير منها الطريقة التاريخية وطريقة البحث العلمي والتّفكير المنطقي. وبذلك يكون المحتوى «أضيق مفهوما وتطبيقا،ويشمل بذلك معرفة منظّمة ومختارة على نحو معيّن ويُعرض المحتوى التّعليمي على الطّالب بأساليب للتّعلم متعدّدة ضمن القالب البصري، أو السمعي البصري ولعل الكتاب المدرسي المقرر أكثر الوسائل اعتمادا ».(1)

وأهم المبادئ التي يقوم عليها المحتوى و الواجب الأخذ بها تتمثل في: (2)

1- مبدأ ارتباط المحتوى بالأهداف المرجوة ومواكبة التقدُّم العلمي، والتغير الاجتماعي، والثقافي وإعطاء أهمية للطالب، والمجتمع مع الالتزام بمبدأ الصحة والدقة والموضوعية .

2- التّوازن بين النظري والعلمي، أو بين الأكاديمي والمهني، أو بين العمق والشُّمول .

3- مراعاة المحتوى لخصائص الطلبة من حيث مستواهم العمري، واستعداداتهم، وقدراتهم العقلية والحركيّة وميولهم واهتماماتهم.

1- ارتباط المحتوى التعليمي بواقع المجتمع وثقافته وقيمته ومعتقداته

جـ- الطريقـــــة :

يعد الإلمام بتعريف مصطلح الطريقة يقودنا بالضرورة إلى القول إنّ هناك مفهومين لطريقة

[1]- المرجع السابق ، ص 78.

[2]- المرجع نفسه ، ص 88 .

التدريس،أحدهما نظري على مستوى التخطيط، والآخر إجرائي على مستوى التنفيذ داخل الفصل الدراسي؛

فعلى المستوى النظري يكون التلاؤم في طريقة التدريس العملية بين طبيعتين: إحداهما طبيعة المادة والأخرى طبيعة المتعلّم، أمّا على المستوى الإجرائي أو العملي داخل الفصل الدراسي « فالطريقة تكون مجموعة الخطوات التي يسير فيها الأستاذ داخل الفصل ابتداء ومسارا وانتهاء في تفاعل لفظي بينه وبين طلبته، وتتضح فيها مناشط الأستاذ وحده، ومناشط الطالب وحده، والأستاذ والطالب معا، تلك التي تتيح تواصل متعدد الاتجاهات داخل الفصل ينتهي بتحقيق الأهداف السلوكية التي حدّدها الأستاذ قبل تنفيذ الحصة».[1] وعليه تعدّ طرائق التدريس نقطة ارتكاز رئيسية في أي منهج تربوي، ومن بينها: الطريقة الإلقائية والحوارية[2] أو الدمج بينهما .

د- الوسائل التعليمية :

هي كلّ ما يستعين به المدرّس على إفهام الطلاب من خلال الوسائل التوضيحية أو« هي مختلف الأدوات التي يستخدمها المدرس في العملية التعليمية التعلُّمية لكي تعينه أثناء التدريس على توضيح ما غمض من موضوعات الدروس، وتساعد الحواس الخمسة عامة، لكنها تعتمد أكثر على حاستي السمع والبصر خاصة».[3]

إنّ أوّل ما يمكن توظيفه من وسائل في التّدريس هي السبورة وذلك بكتابة موضوع الدرس بعناصره الأساسية، وكتابة المصطلحات وأسماء الأعلام باللغتين الأجنبية والعربية، وفي توضيح بعض الأمثلة الكتابية، مع توفير –إن أمكن- شريط فيديو أو صورة فوتوغرافية لبعض الأعلام، أو حتى كتاب من كتبهم.

[1]- حسين عبد الهادي عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادي والثانوي ، المكتبة العربية الحديثة ، الاسكندرية، مصر،(د،ط)، (د،ت)، ص(108-109) .

[2]- « -الطريقة الإلقائية : وهي طريقة تقليدية يقوم فيها الأستاذ بإلقاء المعلومات على طلابه بأسلوب المحاضرة أو الإملاء، وفيها تحول المعلومات من أدمغة الأساتذة إلى أدمغة الطلبة .

- الطريقة الحوارية : تقوم هذه الطريقة على الحوار، فالأستاذ لا يتكلّم وحده ، بل يكون هناك تفاعل متبادل بين الأستاذ والطالب عن طريق المناقشة والحوار لموضوع ما فيسأل الأستاذ الطلبة ويسمع الإجابة منهم » ينظر : صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية،دار الهومة ، الجزائر،ط5، 2009 م،ص(58و62) .

[3] -عبد الكريم قريشي: أهمية و ضرورة الوسائل التعليمية في التدريس، مجلة العلوم الإنسانية، ع11 ، 1999م،ص65 .

هـ- التقويـــــــــم :

يعدُّ التقويم وسيلة مهمة يحكم بها على مدى النجاح الذي تحقّق من وراء العملية التعليمية كلها نتيجة المرور بالمواقف التعليمية « فهو العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس، أو أي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار حكم على قيمة خاصة ».[1] معيّنة لدى المتعلّم أو على جانب معيّن من جوانب المنهج فهو يحتلّ مكانة في العملية التعليمية لما له من أهميّة ، وتأثير على الأهداف التّعليمية والمحتوى والأساليب والأنشطة؛« والتقويم بذلك يشمل جميع أطراف العملية التعليمية ويلازم هذه العملية في كلّ طور من أطوارها ويعكس الآثار الإيجابية والسّلبية للظروف والأحوال التي تحدث فيها عملية التعلُّم، وبذلك يزود هذه الأطراف بالأدوات التي يحكم بها على النّجاح أو الإخفاق ليساعد على إعادة النظر »؛ [2] لأن التقويم بمفهومه الواسع الشامل ما هو إلا تشخيص وعلاج له أساليب مختلفة ،وعليه يعرّف التقويم على أنه « العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة منها ». [3]

وللتقويم أساليب ثلاثة هي:

1- الاختبارات الشفوية: وهي الامتحانات التي تجرى على نحو شفوي، يهدف المعلّم من خلالها إلى معرفة درجة استيعاب تلاميذه للمعلومات والحقائق في المقررات الدراسية .

---

[1]- عبد الرحمن عبد السلام جامل: طرق التدريس العامة "مهارات التخطيط والتنفيذ: تقويم عملية التدريس" ، المنار للطباعة والنشر، صنعاء،ط1، 1995م ،ص(90-91) .

[2]- أحمد جابر: تدريس اللغة العربية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2002م ، ص389 .

[3]- سهيلة محسن كاظم القتلاوي وأحمد هلالي: المنهاج التعليمي و التوجه الإيديلوجي، مرجع سابق، ص95 .

2- الاختبارات المقالية (الكتابية): وهي إحدى أساليب الاختبارات التحريرية التي تحتوي على عدد قليل من الأسئلة، يطلب من التلميذ الإجابة عنها بمقال طويل بحسب قدرتهم ومدى استيعابهم للمادة الدراسية.

3- الاختبارات الموضوعية: وهي« الاختبارات التي ظهرت للتخلص من النقد الموجّه للاختبارات تكميلية».[1]

هذه جلّ الأساليب التّقويمية التي تقوم عليها العملية التّعليمية التّعلمية.

[1]- عبد الرحمن علي الهاشمي وفائزة محمد فخري الغراوي: دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2007م ، ص(153-154) .

تمهيـــــــــــــــــــد:

يتناول الفصل التطبيقي واقع تدريس مقياس المدارس اللسانية بجامعة 8ماي 1945، بأقسام اللغة والأدب العربي،حيث فرضت هذه الدراسة تقديم استبانات لأساتذة القسم بالجامعة وطلبتهم، وكذا الولوج إلى قاعات الدرس للوقوف على كيفية تدريس هذا المقياس، ومدى تحصيل الطلبة لمحتواه واستيعابهم له .

وأوصلنا هذا الطرح إلى التساؤلات التالية: ماهية أهداف مقياس المدارس اللسانية في أقسام اللغة والأدب العربي؟ وهل الطرائق المعتمدة في تدريسه تؤثر إيجابا أم سلبا على التحصيل الأكاديمي للطلاب في المرحلة الجامعية وطبيعة العلاقة مع الأساتذة؟ وهل الطالب الجامعي يعتمد على نفسه وعلى قدراته واستعداداته وخبراته في التعليم والاستيعاب بعدما كان يعتمد بصورة كبيرة على شرح المدرسين؟ وهل أستاذ مقياس المدارس اللسانية مزود بثقافة تعليمية كافية، وأساليب تقويم ناجحة ؟

يعدُّ «المنهج المستخدم من أساسيات البحث العلمي ، وهو الطريقة التي يتبعها الباحث للوصول إلى الغرض المنشود، انطلاقا من طبيعة المشكلة التي يريد دراستها أو الخطة العامة أو الإطار الذي يرسمه لتحقيق أهداف بحثه».[1]

تختلف مناهج البحث العلمي، باختلاف موضوع مشكلة البحث، ونظرا لطبيعة موضوع دراستنا الذي يهدف إلى وصف واقع محدد، وتحليله بغية الوقوف على الحال الذي هو عليه، وهو تقويم واقع تدريس "مقياس المدارس اللسانية" بجامعة 8ماي 1945، كان من الأنسب استخدام **المنهج الوصفي**، الذي يعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبّر عنها تعبيرا كميا، أو كيفيا.

[1]- أمين سعاتي:تبسيط كتابة البحث العلمي،المركز السعودي،ط2،(د،ت)، ص98.

1- حدود الدراسة:

لكل دراسة ميدانية متعلقة بفعل تعليمي حدود زمانية وأخرى مكانية:

أ-الحدود الزمانية:

أجريت هذة الدراسة على مدى سنة جامعية واحدة، وهي سنة:2016/2015

ب-الحدود المكانية:

أجريت هذة الدراسة في ولاية قالمة، بجامعة 8ماي1945 بقسم اللغة والأدب العربي، وعلى وجه التحديد لطلبة النة الثانية ليسانس.

2- أدوات الدراسة:

إن أهم مرحلة من مراحل البحث العلمي هي مرحلة جمع المعلومات والبيانات وتختلف طرائق ووسائل جمعها باختلاف الموضوع المراد دراسته، ويتحدد استعمال الوسيلة المناسبة لأيّ دراسة على ضوء أهدافها وفرضياتها ومنهجها.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالموضوع، على الاستبانة والتي تعدّ إحدى وسائل البحث العلمي المستعملة على نطاق واسع،بخاصة في البحوث التربوية فهي «عبارة عن مجموعة من الأسئلة المرتبطة بموضوع معيّن، حيث يتم وضعها في استبانة تسلم للأشخاص المعنيين، تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها».[1]

3- عينة الدراسة : التحديد والضبط:

تتكون عينة الدراسة من أساتذة وطلبة السنة الثانية ليسانس في قسم اللغة والأدب العربي بجامعة 8ماي 1945-قالمة-

3-1- عنصر الأستاذ: تم توزيع الاستبانات على (12) اثني عشر أستاذ.

---

[1] – عمار بوحوش: منهاج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون، الجزائر، ط2، 1999م ،ص66 .

3-1-1- معايير اختيار العينة التمثيلية وتوزيعها:

بعد تطبيق استبانة الدراسة، على مجموع العينة، تم توزيع أفرادها حسب المواصفات التالية:

أ- الجنس: من حيث الجنس يدخل في تكوين العينة التمثيلية:

(5)خمس أستاذات .

(7) سبعة أساتذة.

ب- السن: يفوق سن أغلبية أفراد العينة التمثيلية الخمسون سنة، وتجدر الإشارة أن هذه العينة هي من أساتذة اللغة وأغلبهم مختصون في اللسانيات بجامعة 8ماي 1945- قالمة- .

جـــ- المؤهل العلمي: تساوت النسبة بين الأساتذة المحصلين على الدكتوراه وشهادة الماجستير:

1- الأساتذة المحصلون على شهادة دكتـــــــــــــــــوراه: (6) ست أساتذة.

2- الأساتذة المحصلون على شهادة ماجستير: (6) ست أساتذة.

والجدول الآتي يبيين ذلك:

البيانات الشخصية	الجنس		السن				المؤهل العلمي	
	ذكور	إناث	[25- [30 سنة	[35- [40 سنة	[45- [50 سنة	مافوق 50 سنة	دكتوراه	ماجستير
التكرارات	7	5	0	5	0	7	6	6
النسبة المئوية	%58.4	%41.6	%0	%41.67	%0	%58.34	%50	%50

جدول البيانات الشخصية لأفراد العينة التمثيلية

حسب استبيانات الأساتذة للموسم الدراسي 2016/2015

بناء على هذه المواصفات فقد بلغ عدد الأساتذة الذكور(7) سبعة أساتذة بنسبة مئوية قدرها (58.4%)، في مقابل (5) خمس أستاذات بنسبة مئوية قدرها(41.6%) .

أما من حيث السن، فقد توزع الأساتذة كما يلي:(5) خمسة أساتذة تتراوح أعمارهم بين [35-40]سنة بنسبة 41.67% و(7) سبعة أساتذة تفوق أعمارهم (50) الخمسين سنة أي بنسبة مئوية قدرها (58.34%)، في حين لا يوجد أساتذة تتراوح أعمارهم بين[25-30]سنة و[45-50] سنة ،أما إذا تحدثنا عن المؤهل العلمي لأفراد العيينة، وجدنا أن عدد الأساتذة الذين لديهم شهادة ماجيستير يقدر بـــــــــــــستة(6) أساتذة ، أي بنسبة (50%) وكذا الحال بالنسبة للأساتذة المحصلين على شهادة الدكتوراه .

3-2-عنصر الطالب:

3-2-1-معايير اختيار العينة التمثيلية و توزيعها على المعاير الآتية:

أ- الجنس: يدخل في تكوين العينة التمثيلية من حيث الجنس :

(44) أربع وأربعون طالبة.

(6) ستة طلبة.

ب- السن:

يفوق سن أغلبية أفراد العينة التمثيلية ما بين (21-29) سنة، ويجدر الإشارة أن هذه العيينات هي التي تم معها الحضور الميداني والمعاينة الصفية ، وهي نفسها التي قدمت لها الاستبانات.

جـــ- التخصص:

- طلبة الأدب : (21) واحد وعشرون طالبا. وطلبة اللغـــــــــة : (29) تسعة وعشرون طالبا.

هي يمكن توضيح ذلك وفق الجدول الآتي:

البيانات الشخصية	الجنس		طلبة الأدب	طلبة اللغة	السن					
	ذكور	إناث			20	21	22	23	24	25	فوق 26
التكرارات	6	44	21	29	8	15	19	1	3	1	3

النسبة المئوية	%12	%88	%42	%58	%16	%30	%38	%2	%6	%2	%6

جدول البيانات الشخصية لأفراد العينة التمثيلية

حسب استبيانات الأساتذة للموسم الدراسي2015-2016

بناء على هذه المواصفات فقد بلغ عدد الطلبة الذكور(6) ستة طلبة بنسبة مئوية قدرها (12%)، في مقابل (44) أربع وأربعين طالبة بنسبة مئوية قدرها(88%).

أمّا من حيث السن، فقد توزع الطلبة كما يلي:(8) ثمانية طلبة تبلغ أعمارهم (20) سنة بنسبة(16 %)، و(15) خمسة عشرة طالبا أعمارهم (21)سنة، أي بنسبة مئوية قدرها (30%)، في حين(19) تسعة عشرة طالبا أعمارهم (22) سنة بنسبة (38%)،وطالبان أحدهما عمره (23) سنة والأخر(25) سنة بنسبة (2%) لكل واحد منهما وكذا (3)ثلاثة طلبة أعمارهم (24) أربعة وعشرون سنة بنسبة (6%)أما الطلبة الذين تفوق أعمارهم (26) ستة وعشرون سنة، فتمثل (3) ثلاثة طلبة بنسبة (6%). وعليه فأغلبية طلبة السنة الثانية ليسانس تتراوح أعمارهم بين العشرين سنة والاثنين العشرين سنة.

أمّا إذا تحدثنا عن التخصص لأفراد العيينة، وجدنا أنّ عدد طلبة اللغة يقدر بـــــــــــ(29) تسعة وعشرون طالبا، أي بنسبة (58%)، و(21) واحد وعشرون طالبا للأدب بنسبة (42%).فهذا المقياس يدرس لطلبة "لغة"و"أدب عربي" وذلك لضرورته ومدى تعلق التحليل اللساني بكل التخصصات فلا يمكن جعله حكرا على تخصص دون غيره.

4- الاستبانة (Questionnaire):

هي مجموعة مؤشرات يمكن عن طريقه اكتشاف موضوع الدراسة بالاستقصاء التجريبي أي إجراء بحث ميداني على جماعة محدّدة من الناس، و«هو وسيلة الاتصال الرئيسية بين الباحث والمبحوث ،ويحتوي مجموعة من الأسئلة التي تخص القضايا التي تزيد معلومات عنها من المبحوث».[1]

4-1-العينة المعنية بالاستبانة :

العينة المعنية بالاستبانة هي عينتان، عينة متمثلة في أساتذة المواد اللسانية بجامعة 8ماي 1945- قالمة- وأخرى متمثلة في طلبة من قسم اللغة والأدب العربي، حيث شملت عينة الطلبة مستوى السنة الثانية ليسانس على اعتبار أن مقياس المدارس اللسانية تُدرس في السنة الثانية (ل م د).

2-2-أسس بناء مادة الاستبانة :

يأتي اعتماد الاستبانة في هذا البحث انطلاقا من كون المنهج الوصفي هو المنهج المتبع في هذه الدراسة«حيث أن البيانات الوصفية غالبا ما يتم جمعها من خلال الاستبانات والملاحظات وأساليب المشاهدة».[1]

وخلال صياغة مادة الاستبانة بنوعها –استبانة الأساتذة واستبانة الطلبة –استندنا إلى بعض الإجراءات التي قمنا بها سلفا، والتي تتمثل في :

أ – المعاينة الميدانية :

كان للمعاينة الميدانية المتمثلة في الحضور الشخصي لبعض الدروس المنجزة فعليا داخل الغرف الصفية من لدن الأستاذ والطالب والتفاعل معها في قسم اللغة والأدب العربي بجامعة 8ماي 1945- قالمة- الأثر البالغ في استلهام الكثير من الأسئلة التي تشكّلت منها الاستبانة.

ب–المقابلات :

شرفنا بعض الأساتذة الأفاضل بأن خصصوا لنا حصصا من أوقاتهم، وأجرينا معهم عددا من المقابلات، حيث دارت مواضيعها حول مناقشة بعض القضايا المتعلقة بالبحث، وتركزت أساسا حول صعوبة تبليغ مادة المقياس بالجامعة .

وبالنظر إلى خبرة الأساتذة الذين قابلناهم، فقد استفدنا من توجيهاتهم، كما أوحت لنا هذه المقابلات بصياغة الكثير من الأسئلة التي تضمنتها الاستبانات بنوعيها، فكانت مصدرا أساسا ليس في بناء مادة الاستبانة فحسب، بل في توجيه خطوات البحث عموما.

جـــ– صدق المادة :

تتعلق بما يجري خلال مقابلتنا مع أساتذة المواد اللسانية بالجامعة فيُتم عرضه على الأستاذ المشرف

---

[1]- سلاطنية بلقاسم وحسان الجيلاني : أسس البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009م، ص77 .

[1]- محمد علاق: منهاج البحث العلمي، قصر الكتاب، الجزائر، ط1،1999م، ص98 .

كي يوجهنا ويفيدنا بآرائه ونصائحه قبل أن نتخذ موقفا نهائيا من أية قضية، وهذه الخطوة نفسها اتبعناها في وضع الاستبانة، فبعد الانتهاء من صياغته وقبل إخراجه في صورته النهائية، قمنا بعرضه على عدد من الأساتذة المتخصصين في تدريس المواد اللسانية في قسم اللغة والأدب العربي بجامعة 8ماي 1945-قالمة- .

وبعد أخذنا لملاحظات الأساتذة بعين الاعتبار، عرضنا الاستبانة على الأستاذ المشرف للإدلاء برأيه فيما يخص الشكل والمحتوى، فصوب بعض الأخطاء وعدل بعض الأسئلة قبل إخراجها – الاستبانات – في صورتها النهائية، وقمنا بتوزيعها على الأساتذة والطلبة .

4-3- تصميم الاستبانة :

من أجل جمع البيانات الضرورية والكافية، واستثماره معطياتها الأساسية في الدراسة الميدانية للبحث توخينا تصميم استبانة مكوّنة من ثلاثة أقسام:

- القسم الأول: بينا فيه موضوع البحث والهدف من طرح هذه الأسئلة والفائدة من الإجابة عنها، وفي الأخير تقدمنا بعبارات الشكر والتقدير للمستجوبين .
- القسم الثاني: ويحتوي على البيانات الشخصية الخاصة بالأساتذة والطلبة المستجوبين نحو الجنس والمؤهل العلمي.
- القسم الثالث: ويتضمن مجموع الأسئلة التي تحتويها الاستبانة، حيث تضمنت استبيانات الأساتذة ما هو خاص بعناصر المنهاج، ومنه ما هو خاص بنظام " LMD" .

وقد خصصنا في آخر الاستبانة قسما للأساتذة المستجوبين لغرض إبداء آرائهم وتقديم اقتراحاتهم وتوجيهاتهم التي يرونها مفيدة للبحث، أو إضافة بعض المعلومات التي تخدم الموضوع.

4-4- توزيع الاستبانات وجمعها :

قدّر عدد الاستبانات التي تم توزيعها على أساتذة المواد اللسانية في جامعة 8ماي1945- قالمة- بقسم اللغة والأدب العربي بـــ(12) باثنتي عشرة استبانة، وقدّر عدد الاستبانات المقدّمة للطلبة بـــ(50) خمسين استبانة ، وقد تم استرجاعها كلها، وبترجمتنا لهذين العنصرين نحصل على الجدول الآتي:

المؤسسة الجامعية	عدد الاستبانات الموزعة		النسبة المئوية		عدد الاستبانات المسترجعة		النسبة المئوية		عدد الاستبانات غير المسترجعة		النسبة المئوية	
	أ	ط	أ	ط	أ	ط	أ	ط	أ	ط	أ	ط
جامعة 8ماي 1945	12	50	%100	%100	12	50	%100	%100	0	0	%0	%0

يوضح الجدول الآتي توزيع الاستبانات المسترجعة

وغير المسترجعة و نسبها

يتضح من خلال استقرائنا لهذا الجدول أن عملية توزيع الاستبانات تمت على مستوى جامعة قالمة فحسب، حيث قمنا بتوزيعها وتمكنا من استرجاعها كلها ، وهذا راجع لانضباط كل من الأساتذة والطلبة بالقسم.

5- المعاينة الصفية والملاحظة المباشرة :

التعرف الموضوعي على واقع تدريس مقياس المدارس اللسانية على مستوى قسم اللغة والأدب العربي يجب النظر قبل كلّ شيء إلى ثلاثة نقاط مهمة وهي :

-النظر في نوعية المحتوى اللساني المقدم للطلبة فعليا داخل القسم.

- النظر في نوعية الطريقة أو الطرائق المعتمدة لتبليغ هذا المحتوى.

-النظر كذلك في تأدية المدرس لهذه الطريقة وكيفية تطبيقه لها .

6- تحليل الاستبانات:

6-1- تحليل استبانات الأساتذة :

- الرصد الإحصائي وتحليل النتائج:

أشرنا فيما سبق أن الاستبانة تضمنت مجموعة من الأسئلة، قدرت بـــ(20) عشرين سؤالا تعبر عن مجموع عناصر العملية التعليمية، ولمعرفة نسبة أفراد العينة الذين اختاروا كل بديل من بدائل أسئلة الاستبانة، اعتمدنا القاعدة الآتية:

$$\text{ن \%} = \frac{\text{مجموع تكرارات كلّ بديل من بدائل أسئلة الاستبيانات}}{\text{مجموع أفراد العينة التمثيلية}}$$

عرض النتائج المتحصل عليها من الاستبانات إحصاء وتحليلا .

أولا: العقبات التي يواجهها الأستاذ مع الطالب:

1- كيف تنظر إلى مشاركة الطالب؟

جاءت معظم الإجابات على السؤال بنعم والجدول التالي يوضح ذلك:

نظرة الأستاذ إلى مشاركة الطالب	التكرارات	النسبة المئوية
نظرة إيجابية	11	%91.7
حالة من الفوضى	01	%8.3
لا يسمح بالمشاركة	00	%0
المجموع	12	%100

جدول رقم -1-

الملاحظ من خلال الجدول أن نظرة جميع الأساتذة لمشاركة الطالب نظرة إيجابية، حيث قدرت نسبتهم بـــ 91.7%، في حين أن نظرتهم إليها باعتبارها حالة من الفوضى نسبة ضئيلة جدا قدرت بـــ8.3%، لتنعدم تماما في الاقتراح القائل بأن الأستاذ لا يسمح للطالب بالمشاركة غير أنّهم

يعلقون موقعهم هذا بشرط اعتماد الأستاذ منهجية واضحة وحقيقية لدفع الطلبة إلى المشاركة، وذلك بالإجابة عن الأسئلة المطروحة أو طرح تساؤل عن موضوع معين مرتبط بالفكرة الأساسية للدرس، وكذا تحفيز الطالب عند الإجابة وعدم تثبيطه بغرض تقويم العملية التعليمية وإبراز مدى تحقُّق أهداف الدرس.ونظرة الأستاذ الإيجابية لمشاركة الطالب تعدّ بمثابة «التقويم المبدئي أو التقويم التمهيدي، أو القبلي ». [1]حيث يستطيع الأستاذ إدراك الفروق الفردية بين طلبته، كما يفسح لهم المجال لتنمية انتباههم وتفكيرهم فتثبت المعلومات في أذهانهم وتجعلهم، من جهة أخرى يدرك مدى تأقلم الطلبة مع منهجية تديسه بغرض المحافظة عليها أو تغييرها.

[1]- عبد السلام عبد الرحمان جامل: أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط2، 2002م، ص.119

2- ماهي اللغة التي تعتمدها في التواصل مع الطلبة؟

جاءت معظم الاجابات باعتماد الأستاذ اللغة العربية الفصحى في التواصل مع الطلبة والجدول التالي يوضح ذلك:

اللغة التي يعتمدها الأستاذ في التواصل مع الطلبة	التكرارات	النسبة المئوية
الفصحى	10	%83.4
العامية	00	%00
المزج بينهما	02	%16.6
المجموع	12	%100

جدول رقم -2-

يتبيّن من خلال الجدول أنّ أغلب الأساتذة يعتمدون اللغة العربية الفصحى في التواصل مع الطلبة بنسبة قدرها 83.4%،في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يفضّلون الجمع بين الفصحى والعامية 16.6% وهذا راجع إلى تقويم الألسن وبغية حفظها من اللحن، كما أن الأصل في اللغة العربية "الفصحى" لقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾[النحل: 103] والحفاظ على فصاحتها من واجب أهلها والدارسين لها بالدرجة الأولى لذلك وجب تبني الأساتذة و الطلبة لها خلال العملية التعليمية في قاعات الدرس على الأقل رغبة منهم في محاولة تعميم استخدام الفصحى وصون الألسن لتعويد

الطالب حتى لا«يحدث خلط بين التعليم السليقي للغة المنشأ،وبين مجال تعلُّم وتعليم اللغة الأصل في المدرسة والذي يجب أن يخضع لمنهج مضبوط ومتكامل، يتضمن أهدافا إجرائية تؤدي إلى نمو ملموس في المهارات وكذا القدرات اللغوية للمتعلم». [1] خصوصا وأنّ الطالب يوجَّه إلى الدراسات العليا واللغة العامية لا تمكنه من البحث إذ سيجد صعوبة في التعامل مع أمهات الكتب وبالتالي النفور من المطالعة.

3- انطلاقا من خبرتك ما هي طبيعة العلاقة أو الأسلوب المناسب للتعامل مع الطلبة؟

يرى الأساتذة أن العلاقة في التعامل مع طلبتهم لا تكون إلا وفق العمل التربوي :

[1]- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق،ص63.

طبيعة العلاقة أو الأسلوب المناسب للتعامل مع الطلبة	التكرارات	النسبة المئوية
وفقا للعمل التربوي	12	%100
وفقا للعلاقة الشخصية	00	%00
المجموع	12	%100

جدول رقم -3-

يتبين من خلال استقراء هذا الجدول أن جميع أفراد العتبة التمثيلية يجمعون على أن العلاقة المناسبة للتعامل مع الطلبة تكون وفقا للعمل التربوي لأنّ العملية التعليمية تتطلب الموضوعية، حيث قدرت نسبتهم بـــ 100%بالإضافة إلى اعتبارات أخرى منها: رغبة الطالب في التحصيل، وفقا للمبادئ التعليمية التي ترى أن الطالب هو محور العملية التعليمية، حيث تعطيه فرصة كي يكون عنصرا فاعلا وليس مستهلكا فقط، ثم إنّ طبيعة العلاقة مع الطالب تتدخل فيها عوامل عدّة أبرزها:

- الاستعدادات الفكرية لكل واحد وظروفه الاجتماعية والنفسية

4- هل تقوم بتدوين عناصر الدرس على السبورة أم الإلقاء مباشرة؟

جل الأساتذة يقومون بتدوين عناصر الدرس على السبورة ونتائج الجدول الأتي تفسّر ذلك:

تدوين الأستاذ لعناصر الدرس على السبورة أم الإلقاء مباشرة	التكرارات	النسبة المئوية
تدوين على السبورة	10	%84
الإلقاء مباشرة	02	%06
المجموع	12	%100

جدول رقم –4–

يبرز الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يقومون بتدوين عناصر الدرس على السبورة تقدر بـــ 84% وهي تفوق بكثير نسبة الأساتذة الذين يلقون الدرس مباشرة، إذ قدرت نسبتهم بـــ 6%.ذلك لأن تدوين عناصر الدرس على السبورة يسهم في اشتراك الطالب في عملية المتابعة، وضمان نوع من المنهجية في إلقاء المحاضرة، وتدوين أهداف الدرس وهذا ما تقرُّه التعليمية الحديثة وتدعو إليه كي يكون الطالب على بيّنة من أمره.

5– هل يؤثّر عدد الطلبة على التحصيل العلمي لمقياس المدارس اللسانية؟

يؤكد بعض الأساتذة أنّ عدد الطلبة يؤثر على التحصيل العلمي للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

تأثير عدد الطلبة على التحصيل العلمي للمقياس	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	11	%92
لا	01	%08
المجموع	12	%100

جدول رقم –5–

ما يظهر من خلال استقراء نتائج الجدول أن أغلبية الأساتذة أجمعوا على أن كثرة الطلبة يؤثر سلبا على التحصيل العلمي، حيث بلغت نسبتهم 92% ، وهذا راجع إلى:

- الاكتظاظ الذي يؤدي إلى إهمال بعض العناصر (الطلبة) وانتشار الفوضى داخل القسم.
- إن مستويات الطلبة متباينة حسب الفروقات الفردية بينهم وعليه فالعدد الهائل للطلبة يؤثر مباشرة على فهمهم للمحاضرة.
- كلما كان عدد الطلبة قليلا كلما تمكّن الأستاذ من إشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة للإجابة عن الأسئلة وكذلك المناقشة والحوار، كما تسهل عملية المراقبة والتقييم الذاتي.
- اعتقادهم أن العمل مع (25) خمسة وعشرين طالبا يختلف جذريا عن العمل مع (44) أربعة وأربعين طالبا في جانب التحصيل، النقاش، التقويم، ونوعية المعلومات المقدّمة.
- إن العدد الكبير للطلبة يجبر الأستاذ على الإلقاء فقط في كثير من الأحيان، لأنّ البعد المكاني للطالب يجعل الأستاذ لا ينتبه لكل الأسئلة المطروحة وذلك يصعب النقاش والحوار، إذ كلما كان العدد كبيرا كان التركيز أقل.
- إن كثرة العدد داخل الصف الدراسي لا يفسح المجال للوقوف عند حقيقة التقويم الفعلي لتحصيل كلّ طالب.

6- هل يؤثر عدم تخصص الأستاذ في مقياس بعينه سلبا على التحصيل العلمي للطالب؟

يجمع الأساتذة على أهمية تخصص الأستاذ في المقياس الذي يدرّسه للطلبة:

تأثير تخصص الأستاذ في مقياس بعينة على التحصيل العلمي للطالب	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	09	%75
لا	03	%25
المجموع	12	%100

جدول رقم -6-

يظهر الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يرون أن عدم التخصص في مقياس بعينه يؤثر سلبا على التحصيل العلمي للطالب، حيث بلغت نسبتهم 75%،لأنّ التخصص يوجه اهتمام الطالب للبحث في جزء محدّد من مستويات الدرس، فتخصص الأستاذ في مقياس معيّن يعني تمكّنه منه

وقدرته على تقديم الجديد للطالب.خصوصا وأن التطور العلمي اليوم أولى اهتماما كبيرا للتخصص؛ حيث أن تدريس الأستاذ للمقياس المتخصص فيه من الإبداع في منهجية تقديم دروسه، في حين أن نسبة الأساتذة الذين يرون عكس ذلك قدرت بـــ 25% مبررين موقفهم هذا بأنّ الأستاذ مطالب بالتفاعل مع كل المقاييس بأكبر قدر من المساواة، وليس مفروضا على الأستاذ أن يتخصص في مجال معيّن حتى يفيد فيه ولكن بإمكانه الإفادة إن تحلى بسمات الأستاذ الباحث، كما أنّ الطالب الذي يريد العلم يأخذه ويحرص على توسّع آفاقه وعدم الاقتصار على ما يقدّمه الأستاذ .

7- هل يحتاج مقياس المدارس اللسانية إلى حصص تطبيقية إلى ؟

كل الأساتذة يقترحون ضرورة توفر حصص تطبيقية لمقياس المدارس اللسانية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

حاجة مقياس المدارس اللسانية إلى الحصص التطبيقية؟	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	12	%100
لا	00	%00
المجموع	12	%100

جدول رقم -7-

يجسد الجدول إجماع الأساتذة على رأي واحد وهو حاجة مقياس المدارس اللسانية إلى حصص تطبيقية، حيث قدرت نسبتهم بـــ 100% ، لأنّ المحاضرة وحدها لا تكفي باعتبار محتوى مقياس مكثف وأفكاره مجردة، يصعب استيعابها وسط عدد هائل من الطلبة. كما أنه لا يوجد في العلوم فصل بين ما هو نظري وما هو تطبيقي.

ثانيا:بيانات خاصة بالمقرر:

1- هل تحدد أهدافا خاصة لكلّ درس؟

يحدّد جميع الأساتذة أهدافا لكل درس والجدول التالي يعكس ذلك:

تحديد الأستاذ لأهداف خاصة بكل درس	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	12	%100
لا	00	%00
المجموع	12	%100

جدول رقم -01-

أسفرت نتائج الجدول على أنّ كلّ الأساتذة أجمعوا على أنهم يحددون أهدافا خاصة لكلّ درس حيث قدرت نسبتهم بـــ 100% ، لأنّ أهمية الأهداف الخاصة والإجرائية تكمن في:

- تسهيل عملية التّعلم، حيث يصبح الطلبة على علم بما يجب أن يحققوه من خلال الدرس، لأن إطلاعهم على الأهداف المقصودة وإدراكها بشكـــــــــــــل واضح أثناء كلّ حصة وقبل الشروع في الدرس يبيّن لهم الغاية المراد الوصول إليها، وبالتالي ضبط مسار العملية التعليمية والقدرة على التحصيل العلمي بطريقة ممنهجة.
- يساعد تحديد الأهداف الخاصة والإجرائية أستاذ مقياس المدارس اللسانية على وضع أسئلة الامتحانات.
- إمكانية توظيف المعلومات المحصلة في مجال الممارسة النقدية.
- العملية التّعليمية بناء يقام على أساس وهو الأهداف، ثمّ إنّ إلغاء الغايات في بداية الدرس يعرقل سيرها.
- لابد للأستاذ أن يحدّد الأهداف مسبقا، حتى يضبط المعلومات التي سيقدّمها أثناء الدرس، مراعيا مستوى الطلبة وبالتالي القدرة على تدريس المحتوى اللساني للمقرر بطريقة واضحة وتدريس المقياس وفقا لمبدأ الترتيب والتدرج .
- معرفة النظريات والأفكار التي طبقها الغرب لدراسة لغتهم، ثم دراسة اللغة العربية ومقارنتها بالنظريات الغربية.
- تساعد الأستاذ على تقديم العملية التعلمية وعلى تطبيق الأهداف العامة للدرس.

2- كيف ترى برنامج مقياس المدارس اللسانية؟

معظم الأساتذة يرون أنّ برنامج مقياس المدارس اللسانية غير مناسب ونتائج الجدول توضح ذلك:

تقييم الأستاذ لبرنامج مقياس المدارس اللسانية؟	التكرارات	النسبة المئوية
مكثف وطويل	05	%42
مناسب	02	%16
ناقص ويحتاج إلى تعديل	05	%42
المجموع	12	%100

جدول رقم -2-

أدى استقراء الجدول إلى أن أغلبية الأساتذة متذمرون من برنامج مقياس المدارس اللسانية إذ قدرت نسبة الذين يرون أنّه برنامج مكثّف وطويل منهم بـــ(42%) وهي نسبة مساوية لنسبة الأساتذة الذين يقولون بأنه برنامج ناقص ويحتاج إلى تعديل، وهذا يعود إلى عدم مراعاة اللجنة البيداغوجية المكلفة بوضع البرامج لاختلاف القدرات العقلية بين الطلبة والفروق الفردية واستعداداتهم، أمَّا الذين يعدونه برنامجا مناسبا فلم تتجاوز نسبتهم (16%).

3- ما هي الطريقة المناسبة للتحصيل العلمي في مقياس المدارس اللسانية؟

يجمع الأساتذة على أن أفضل طريقة للتحصيل العلمي في مقياس المدارس اللسانية هي طريقة المناقشة والتحليل:

ما هي الطريقة المناسبة للتحصيل العلمي في مقياس المدارس اللسانية؟	التكرارات	النسبة المئوية
إلقاء المحاضرة	00	%00
المناقشة والتحليل	09	%75
المزج بينهما	03	%25
المجموع	12	%100

جدول رقم -3-

يبيّن الجدول أنّ جلّ الأساتذة يعتمدون طريقة المناقشة والتحليل خلال ممارستهم للفعل التعليمي داخل الغرف الصفية، حيث بلغت نسبة هذه الفئة 75% ، وهي نسبة مرتفعة بالموازاة مع نسبة الأساتذة الذين يمزجون بين الطريقتين حيث قدرت بـــ25%، وهي نسبة ضئيلة جدا لأنّ المعلّم «عندما يستخدم الأساليب التربوية، من طرائق تدريس، وما يتصل بها من خلال الأسئلة والأجوبة... يكون قد قام بعملية التعليم والتي هي أهم وسيلة لاستثارة التعلُّم لدى التلاميذ،أي؛ جعلهم يقومون بالبحث عن الحقائق، والخبرات مستغلين تجاربهم ومكتسباتهم السابقة»[1].

لتنعدم تماما مع الذين يقولون بإلقاء المحاضرة، وهذا أمر طبيعي، لأنّ طريقة المناقشة والتحليل تحرّر الطالب من سلطة الطرق التقليدية،وفتح المجال الواسع أمامه من أجل طرح أفكاره وآرائه، لأنّ طبيعة المقياس-كونه معرفة جديدة على بيئة الطالب التربوية- تفرض تفاعل الطالب مع المادة خصوصا في الحصص التطبيقية من أجل بناء المعرفة، وهذا لن يتأتّ إلا بالمناقشة، لجعله عنصرا فعّالا في العملية التّعليمية التّعلُّمية،إذ أن الإلقاء السلبي لا يخدم الطالب ويكبح قدراته الإبداعية، وكذلك

---

[1]- محمد أحمد كريم: مهنة التعليم وأدوار المعلّم فيها، شركة الجمهورية الحديثة لطباعة وتحويل الورق، الاسكندرية، مصر،ط1، 2002م، ص(7-8).

يقتل فيه الروح النقدية،كون المقياس يميل إلى التحليل والاستنتاج والاستدلال شأنه شأن العلوم الدقيقة.

4- ما هي الطريقة التي تفضلها في إجراء الاختبارات؟

الطريقة التي يفضلها الأستاذ في إجراء الاختبارات	التكرارات	النسبة المئوية
أسئلة جزئية	05	%42
تحليل نصوص	01	%08
المزج بينهما	06	%50
المجموع	12	%100

جدول رقم -4-

تتمحور نتائج الجدول حول الطريقة التي يفضلها الأساتذة في إجراء الاختبارات حيث تقـــدّر نسبة الأساتذة الذين يفضلون الأسئلة الجزئية بـــ42%، أمّا الذين يفضلون المزج بين الأسئلة الجزئية وتحليل النصوص فتمثّل النصف أي 50%، في حين أنّ نسبة الأساتذة الذين يميلون إلى تحليل النصوص قدرت بـــ08%، وهذا راجع لطبيعة الأستاذ، كما أنّ طبيعة مقياس المدارس اللسانية تتطلب الأسئلة الجزئية في مرحلتها الأولى، لأن أفكارها مضبوطة ودقيقة مثلها مثل العلوم الفيزيائية والرياضية ثمّ تحليل النصوص لمرحلة لاحقة، حيث يكون الطالب قد اكتسب زادا معرفيا يمكّنه من القدرة على المناقشة والتحليل.

5- هل تعتمد على وسائل إيضاح أثناء شرح الدرس؟

يجمع الأساتذة على استعمالهم لوسائل إيضاح أثناء شرح الدرس:

اعتماد الأستاذ لوسائل إيضاح أثناء شرح الدرس	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	09	%75
لا	03	%25
المجموع	12	%100

جدول رقم -5-

بعد مساءلتنا للأساتذة في اعتماد الوسائل التعليمية الإيضاحية أثناء شرح الدرس تبيّن أنّ نسبة 75% منهم يستخدمون الوسائل التعليمية في حين أن نسبة 25% تنفي ذلك .

فأمّا الّذين يعتمدون وسائل الإيضاح نجدهم يستغلّون: السبورة، وأمثلة توضيحية مستقاة من محيط الطالب ومدركاتهم واستيعابها، وكذا اعتماد نصوص أجنبية تعالج قضية لسانية ما، إذ نلاحظ أنّ السبب الذي دفعهم إلى هذا هو اتصالهم المباشر بالدّراسات اللّسانية في مراجعها المختلفة، إضافة إلى النصوص التّراثية التي تحاول تقريبنا من المعرفة اللّسانية المعاصرة .

والمثير للانتباه أنّ مجموع (12) اثني عشرة أستاذا جامعيا يمثّلون العينة التمثيلية المستجوبة، أي ما يعادل 25% من النسبة الكلية لا يستعينون بوسيلة تعليميّة إضافية، وهي بالتحديد بعض الصور الشخصية للأعلام ومخططات وخرائط لمواقع المدارس.وهنا نطرح تساؤلا حول مدى فعالية هذه الوسائل في ظل نظام (LMD)؟ وأين نستثمر الوسائل إذا لم تستخدم في النظام الكلاسيكي ولا

تزال كذلك في نظام (LMD)، فأين الخرائط الجغرافية والشريط التلفزيوني المسجل أو أشرطة الفيديو والتكنولوجيا المعلوماتية الحديثة المتمثلة في البحث عن مواقع معيّنة على شبكة الانترنيت .

6- على أي أساس يتم تقويمك للطالب؟

يتخذ الأساتذة من الامتحانات معيارا لتقويم طلبتهم وذلك من خلال ما يلي:

الطريقة التي يعتمدها الأستاذ في تقويمه للطالب ؟	التكرارات	النسبة المئوية
الامتحانات	10	%84
الأسئلة الفردية	02	%16
المجموع	12	%100

جدول رقم -6-

يجسّد الجدول نسبة الأساتذة الذين يجمعون على أنّ التقويم يتم على أساس الامتحانات بـــ84%، بينما الأسئلة الفردية قدرت نسبة الأساتذة المجمعين عليها بـــ16%، وهذا طبيعي لأنّ طابع المحاضرة يغلب على الطابع التطبيقي، وعليه نستنتج أن زيادة الحصص التطبيقية لهذا المقياس ضرورية.

ثالثا: بيانات خاصة بالنظام الجديد.

1- ما سبب تطبيق نظام (LMD) في الجامعة في جميع التخصصات عدا الطب ؟

اتضح من خلال استجوابنا لأفراد العيينة التمثيلية أنّ بعض الأساتذة يقرُّون أنّ السبب في تطبيق نظام(LMD) في الجامعة في جميع التخصصات عدا الطب، يعود إلى أنه يهتم بالتخصصات التي تعتمد على التوثيق فقط أي الكتاب بمعارفه النظرية، حيث يمكن اختزال الوقت فيها لتكوين فعَّال، مع توفّر الشروط الملائمة(مكتبة، انترنيت، نسخ)، لكن تخصص مثل الطب يعتمد أكثر على الميدان أو الجانب الإجرائي وهذا ما يصعّب تطبيق نظام(LMD) لتدريس هذا التخصص. كما أنّ نظام (LMD) يستهدف اللّيسانس المهنية باعتباره تكوينا حسب الطلب؛ وذلك يعود لكون

الطالب محور العملية التعليمية فهو عصامي بينما كان سابقا متلقيا فقط وهو يرغب الآن بأن يكون الطرف الفعَّال.

كما أنّ تطبيق نظام (LMD) على بعض المجالات الأخرى يكون من أجل امتصاص عدد هائل من الطلبة وكذلك لأغراض اقتصادية واجتماعية وثقافية.

2- كيف ترى المستوى التعليمي للطالب في نظام (LMD) مقارنة بالنظام الكلاسيكي؟

يرى الأساتذة المستجوبون أن مستوى الطالب مرتبط في كثير من الأحيان بمجهوده الشخصي، ولذا فاعتماده على البحث والقراءة مرتبط بتوجهات الأستاذ (مع توفير الكتاب ووسائل البحث)، وذلك بالتكوين الجيّد في وقت وجيز .

3- هل أحدث نظام ال (LMD) تغيرا فعليا على مستوى مقياس المدارس اللسانية؟ أم أنّه مجرد إصلاح شكلي؟

نستشف من خلال استجواب أفراد العينة التمثيلية أن التغيير يمس بعض التقنيات في تقويم الطالب إضافة إلى ذلك فتْح المجال أمام الأستاذ لاستحداث بعض المقاييس التي يراها ملمة بتكوين الطالب، أمّا المعرفة سوء في مقياس المدارس اللسانية أو غيره فهي نفسها في نظام (LMD) أو النظام الكلاسيكي، ومن جهة أخرى يرى بعض الأساتذة أنّ التغيير الفعلي يبادر به الطالب وفق التغيرات الجديدة التي جاءت لخدمته،وقد أثر ذلك في تعثر العملية التعليمية وتواجد أعداد كثيرة من الطلبة في الفوج الواحد يجعل من مستوى تحصيل مقياس المدارس اللسانية يبقى على حاله، بالإضافة إلى كثافة المادة المعرفية دون إحداث النقلة النوعية المتوخاة. وقال بعض الأساتذة بأنّ نظام (LMD) عبارة عن إصلاح شكلي ما لم تصاحبه إجراءات عملية وإمكانات مادية (وسائل وأدوات) ومعنوية (تكوين الكفاءات)، فهو مرهون بمدى تفعيل طرائق التدريس من خلال التركيز على دور الطالب في مجال البحث العلمي، بينما يظهر التغيير فيه فقط في المدة الزمنية التي خصصت لتدريس مقياس المدارس اللسانية، إذ كان يدرس في سداسيين محاضرة وتطبيق وأصبح الآن يدرس في سداسي واحد.

4- هل توافق على تدريس مقياس المدارس اللسانية للأفواج اللغوية والأدبية ؟إذا كانت الإجابة بلا فلماذا ؟

أجمع أساتذة العيينة التمثلية على أنّه يفترض على الطالب أن يجمع بين اللغة والأدب معا حتى يضطلع بالقضايا الأدبية شأنها شأن القضايا اللغوية، وأمّا الفصل في الاختصاص فهو مجرد إجراء أكاديمي ليس إلّا، كما أنّ طالب الأدب يحتاج إلى هذا المقياس لممارسة النظريات اللسانية المختلفة وقوانينها على النصوص الأدبية، فمناهج التحليل ترتكز مبادئها على المدارس اللسانية بغية الارتقاء باللغة خدمة للمتن الأدبي.

- ما هي اقتراحاتك؟

لقد تباينت اقتراحات الأساتذة فهناك من أعطى رأيه فيما يخص نظام (LMD) وآخرون انصبت اقتراحاتهم حول برنامج مقياس المدارس اللسانية والبعض الآخر منهم من رأى ضرورة إعادة النظر في عدد الطلبة في الأفواج، ونوجز هذه المقترحات في العناصر الآتية:

-لابد من الحرص على التخصص والكفاءة في أي مقياس والإيمان بأنّ التعليم ليس مهنة فقط، إنّما هو رسالة مقدّسة تستوجب التضحية، والصّدق والإخلاص من طرف المعلّم والمتعلّم.

- محاولة التركيز على الجانب التطبيقي المتعلّق بكل مدرسة لسانية، لأنّ الطالب يفتقر إلى هذا الأمر كثيرا.

-الربط بين النظري والتطبيقي،حتى يتمكن الطالب من استثمار المعلومات النظرية المرتبطة بمقياس المدارس اللسانية وتوظيفها وقت الحاجة.

- تدريس مقياس المدارس اللسانية في السنوات الثلاث من الليسانس.

- إدراج مدرستين أو أكثر في كلّ سنة جامعية.

- ضرورة الإطلاع على المدارس اللسانية العربية القديمة وربطها بالدرس اللساني الحديث، من خلال تكليف الطلبة بأعمال وبحوث تهدف إلى إحياء التراث العربي وربطه بالتوجهات العلمية المعاصرة.

- مقياس المدارس اللسانية له أهمية علمية كبيرة لأنّه مرتبط باللّسانيات، ولذلك فمعرفة المدارس اللّسانية يخلق قاعدة علمية ومرجعية معرفية للطالب في مساره الدراسي.

- نظام الـــ(LMD) يحتاج إلى فضاءات خاصة جدا وإمكانيات مادية وبيداغوجية كبيرة للوصول إلى الأهداف المسطرة.

- نظام الـــ (LMD) يحتاج إلى تخطيط تربوي استراتيجي محكم يأخذ في الحسبان معطيات المجتمع الجزائري (الاقتصادية والثقافية والاجتماعية)، كما يحتاج إلى تكوين الإطارات والأساتذة حسب الملامح التي تستهدفها على أن يتماشى والإمكانات المتاحة.

-ضرورة إصلاح الإنسان أولا وأخيرا بصفته طالبا وبصفته أستاذا ينبغي أن يتوفر فيه الحد الأدنى من الأستاذية باعتبارها كفاءة علمية.

-2- تحليل نتائج استبانات الطلبة :

يشكّل الطالب عنصرا فعالا في العملية التعليميّة؛ لذلك خصصنا له استبانة حول أهم النقاط التي حاولنا من خلالها رصد أبرز الإشكالات التي تعترض تمكنه من محتوى المادة اللسانية، وقد أخذنا عيينة تتكون من (50) خمسين طالبا ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية يتوزعون في صفوف قسم اللغة والأدب العربي لجامعة 8 ماي 1945- قالمة-، وهم طلبة في السنة الثانية ليسانس، حيث يمثّل هذا العدد فئة الدراسة التي استلمت استمارات الاستبانة، وقد تم استرجاع كلّ الاستبيانات الموزّعة، أي نسبة 100% حيث شملت هذه الاستبانة (20) عشرين سؤالا تم توزيعها على قضايا تعليمية مختلفة متعلقة أساسا بالمادة المعرفية لمقياس المدارس اللسانية والتقويم، ونوعية الاختبارات،وأخرى حول نظام (LMD) فبعد فقرة البيانات الشخصية للطلبة تأتي، الأسئلة متبوعة بإجابات الطلبة المحللة على شكل تكرارات ونسب مئوية.

أولا : بيانات خاصة بالمستوى التعليمي :

1- المستوى التعليمي :

يمثّل الجدول الآتي المستوى التعليمي للطلبة الذين قدمت لهم الاستبانات:

السنة	التكرارات	النسبة المئوية
السنة الأولى	0	%0
السنة الثانية	50	% 100
السنة الثالثة	0	%0

جدول رقم -1-

نلاحظ من خلال الجدول أن جميع أفراد العينة يدرسون في مستوى واحد – السنة الثانية جامعي – وهذا شيء منطقي باعتبار أن مقياس المدارس اللسانية موجه لهذه الفئة خصوصا.

ثانيا : بيانات خاصة بالمقياس:

1- ما هو المقياس اللغوي المفضل لديك ؟

أغلبية الطلبة يفضلون مقياس المدارس اللسانية على المقاييس الأخرى بنسبة تقدر بـــ48 %، ثم يليه مقياس مستويات التحليل اللساني بنسبة تقدر بـــــ28 % والجدول التالي يوضح ذلك:

المقياس	التكرارات	النسبة المئوية
المدارس اللسانية	24	% 48
مستويات التحليل اللساني	14	% 28
علم النحو	4	% 8
علم الأسلوب	3	% 6
السميائية	4	% 8
لسانيات تطبيقية	1	% 2

جدول –1–

من خلال النتائج الموضحة في الجدول، نجد أنّ نسبة الطلبة الّذين يفضّلون مقياس المدارس اللّسانية تقدر بـــ 48 % وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة الطلبة الذين يفضّلون المقاييس الأخرى، وهذا راجع إلى الرغبة في التّعرف على مضامين المقياس وكذا فعّالية الطّالب في العمليّة التّعليميّة من خلال تأقلمه مع المادّة المعرفية للمقياس.

2- هل تجد صعوبة في فهم مقياس المدارس اللّسانيّة ؟

يبرز الجدول أنّ أغلبية الطلبة يجدون صعوبة في فهم المقياس:

صعوبة فهم المقياس	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	35	% 70
لا	15	% 30
المجموع	50	% 100

جدول رقم –2–

تشير هذه النتائج إلى أنّ نسبة الطلبة الذين يجدون صعوبة في مقياس المدارس اللسانية تقدّر بـــ70%، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بنسبة الطّلبة الّذين لا يجدون صعوبة في فهمه والتي تقدّر بـــ30%،وهذا راجع لعدّة أسباب منها: صعوبة المصطلحات، طريقة شرح الأستاذ، أفكار جافة ومجرّدة، عدم القدرة على الفهم والاستيعاب، نقص الكتاب في المجال وكذا ضيق الوقت ....

وهذا ما يعرقل وصول المعلومة إلى المتعلّم وبالتّالي الرهبة من المقياس الّتي تفرض على الطالب في بعض الأحيان تكريس كلّ الوقت لدراسته دون غيره من المقاييس، وهذا إجحاف في حقّ المقاييس الأخرى أو إهماله لتفادي كلّ الصعوبات التي تواجهه.

3-هل أنت مطلع على برنامج مقياس المدارس اللسانية ؟

يظهر الجدول أن أغلبية الطلبة مطلعون على برنامج المقياس:

الاطلاع على البرنامج	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	39	% 78
لا	11	% 22
المجموع	50	% 100

جدول رقم -3-

إنّ الطّالب هو محور التّعليميّة والأستاذ موجه له فحسب، وهذا يفرض علية الاطلاع على برامج مقاييسه حتى يفعّل دوره التعلُّمي ويكون على إحاطة بمختلف الجوانب لتفادي الصعوبات التي يواجهها، وبناء على النّتائج التي توصلنا إليها من خلال الجدول فإنّ نسبة الطلبة المطلعين على برنامج المقياس تقدر بـــ78%، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بنسبة الطّلبة غير المطلعين عليه والذين تقدر نسبهم بـــ25% ،وهذا راجع لرغبة الطلبة في حبّ المعرفة والاكتشاف والتطلُّع إلى كلّ ما هو جديد، وكذا فعاليّة نظام الـــ(LMD) في تفعيل دور الطّالب في العملية التعليمية خصوصا وأنّه يعتبر العنصر الفاعل فيها.

4- ما رأيك في برنامج مقياس المدارس اللسانية ؟

يظهر أنّ أغلبيّة الطلبة يرون أنّ برنامج مقياس المدارس اللّسانية برنامج مكثّف وطويل والجدول التالي يوضح ذلك:

رأي الطالب في البرنامج	التكرارات	النسبة المئوية
برنامج مكثّف وطويل	35	% 70
برنامج مناسب	10	% 20
برنامج ناقص يحتاج إلى تعديل	5	% 10
المجموع	50	%100

جدول رقم -4-

يتبيّن من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة الطلبة الذين يرون بأنّ البرنامج مكثّف وطويل تقدّر بـــ70،% وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالطّلبة الذين يرونه برنامجا مناسبا إذ قدرت نسبتهم بـــ20 %، وهي قريبة من نسبة الطلبة الذين يرونه ناقصا ويحتاج إلى تعديل والمقدرة بـــ10% وهذا راجع إلى إقحام بعض الدروس التي كان من الواجب تأجيلها إلى سنوات لاحقة أو تقسيمها على المشوار الدراسي باعتبار أنّ مجال المدارس اللّسانية واسع ولا يمكن حصره في فترة معينة لتنوُّع اتّجاهاتها واختلاف تياراتها، وعدم إلمام المتعلّم بالمادة المعرفية كلّها يجعل من العمليّة التّعليميّة مبتورة العناصر.

5- ما هي الطريقة المفضلة لديك لاستيعاب الدرس ؟

يوضح هذا الجدول أنّ الطريقة المفضّلة لدى أغلبيّة الطّلبة لاستيعاب الدرس هي طريقة المناقشة والتّحليل:

الطريقة	التكرارات	النسبة المئوية
إلقاء المحاضرة	13	% 26
المناقشة والتحليل	37	% 74
المجموع	50	% 100

جدول رقم –5–

ما يجب التنويه إليه أنّ مقياس المدارس اللّسانية يحتاج إلى إلقاء المحاضرة من جهة والمناقشة والتّحليل من جهة أخرى، ولكلّ منهما غرضه لتحقيق الهدف المنشود من الدرس؛ حيث هناك «أنشطة تعليمية تعتمد على الاكتشاف والحوار وأخرى تعتمد على الاستنتاج والإنتاج، ومنها ما يحتاج إلى الطريقة الإلقائية أو الحوارية في تقديمه...فعلى المعلّم التّنويع في الطّريقة للابتعاد عن الملل والرّوتين، وكذا تحقيق الأهداف المسطّرة، كما أنّ الوقت المخصص لتنفيذ الدرس له أثر كبير في تحديد طريقة التدريس المناسبة». [1]–

ونلاحظ من خلال الجدول أنّ جلّ الطّلبة يفضّلون طريقة المناقشة والتّحليل؛ حيث قدرت نسبتهم بـــ74%، في حين تمثّل نسبة الطلبة الذين يفضّلون إلقاء المحاضرة26 %، وهذا راجع لمحاولة إبراز الطالب فعاليته في العملية التعليمية كي يثير معارفه السابقة ومهاراته وقدراته لحل المشكلات التي تواجهه ومحاولة الاستفادة أكثر من خلال المناقشة والتحليل خصوصا وأن نظام الـــ(LMD) يكون المعلم فيه موجّها ومرشدا.

ويعدّ تأقلم الطّلبة مع طريقة المقاربة بالكفاءات في مراحلهم التّعليميّة السابقة" التّعليم المتوسط والتّعليم الثانوي"«المعتمدة على "وضعية مشكلة" والتي تختلف باختلاف الدرس المقدّم» [2] ،سببا في نفورهم من طريقة الإلقاء التلقينية القديمة وتبني الطريقة المناسبة لما يتماشى ومتطلبات المقياس.

---

[1]– عبد الحميد حسين شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدّمة واستراتيجيات التعلُّم، وأنماط التعلُّم، جامعة الاسكندرية، مصر، (د،ط)، 2011م ،ص26.

[2]– اللجنة الوطنية للمنهاج: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي،جوان2012م،ص.6

6- ما هي الكيفية التي تفضلها في التعرف على مصطلحات المقياس ؟

يوضّح الجدول التالي الكيفية التي يفضّلها الطلبة في التّعرف على مصطلحات المقياس:

كيفية التعرف على المصطلحات	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر المصطلح مقابل مصطلح غربي واحد	31	% 62
ذكر المصطلح الأجنبي مقابل مصطلحات عربية عديدة	15	% 30
ذكر المصطلح الأجنبي دون ذكر المصطلح العربي	4	% 8
المجموع	50	%100

الجدول رقم-6-

يشير الجدول أنّ الكيفيّة الّتي يفضّلها الطّلبة في التّعرف على مصطلحات المقياس هي ذكر المصطلح مقابل مصطلح غربي؛ واحد حيث قدرت نسبتهم بـــ62 %، وذلك من أجل الإحاطة بالمصطلح والابتعاد عن التداخل المعرفي للمصطلحات في ذهن المتعلّم، فهؤلاء الطلبة يرغبون في إعطاء المصطلحات دقة،ووضوحا،في حين قدّرت نسبة الطلبة الذين يفضلون ذكر المصطلح الأجنبي مقابل مصطلحات عربية عديدةبـــ30 %، وذلك لتثبيت المعنى واكتساب ثروة لغوية، أمّا النسبة الضئيلة فهي ترتبط بمن يفضلون ذكر المصطلح الأجنبي دون المصطلح الغربي وتقدّر نسبتهم بـــ8 % فقط وهذا راجع لعدم تمكّن أغلب الطلبة من المصطلح الأجنبي وعدم القدرة على ترجمته.

7- هل تجيد اللغات الأجنبية ؟

توضح نتائج الجدول مدى اهتمام الطلبة باللغات الأجنبية:

إتقان اللغة الأجنبية	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	21	% 42
لا	29	% 58
المجموع	50	% 100

جدول رقم -7-

يتبيّن من خلال الجدول أنّ نسبة الطلبة الذين يتقنون اللغة الأجنبية متقاربة مع نسبة الطلبة الذين لا يتقنونها، إذ نجد أن 42 % منهم يجيدونها، و58 %على عكس ذلك، وهذا دليل على اهتمام بعض الطلبة باللغات الأجنبية لحاجتهم لها في الإفادة من الكتب الأجنبية غير المترجمة في مقياس المدارس اللسانية خاصة، والبعض الآخر يهملها وهذا هو الواقع المجسّد بين صفوف الطلبة.

وعندما نربط نتائج هذا الجدول بالجدول السابق له نجد أنّ نفور الطلبة من ذكر المصطلح الأجنبي دون المصطلح العربي راجع لعدم إتقانه للُّغات الأجنبية .

8- هل تكتفي بما يقدّمه الأستاذ من معلومات ؟

الجدول يشير إلى أن أغلبية الطّلبة يكتفون بما يقدّمه لهم الأستاذ من معارف:

الاكتفاء بما يقدمه الأستاذ	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	34	% 68
لا	16	% 32
المجموع	50	% 100

جدول رقم -8-

استنادا للنتائج التي ترجمها الجدول أعلاه نلاحظ أنّ نسبة 68 % من الطلبة يكتفون بما يقدّمه الأستاذ من معلومات، في حين 32 % تمثّل نسبة الطلبة الذين لا يكتفون بذلك، وهذا راجع لعدم

اعتماد طلبة نظام (LMD) على البحث والمطالعة والاكتفاء بما يقدّمه الأستاذ ممّا أدّى إلى تدني مستواهم، إذ لم يعد الطّالب قادرا على البحث والاطلاع على المراجع، بل ما يهمه هو أخذ المعلومات مباشرة جاهزة من الأستاذ دون بذل أي جهد من أجل زيادة معارفه الخلفية التي تثمّن قدراته اللغويّة وتساعده على الفهم والتحليل الذي ينادي به باعتباره طريقة لتدريسه؛ لذلك كانت نسبة الطلبة الذين يفضّلون أخذ المعلومات من الأستاذ أكثر بكثير ممن يلجأ إلى المطالعة، كما أنّ عدم الاهتمام بالمقياس وعدم استيعاب المفاهيم الموجودة في المراجع يشكّل دورا كبيرا في حدوث النفور من المادة المعرفية من طرف الطّالب.

9- هل تعتقد أن مكتبة الجامعة توفر القدر الكافي من المراجع؟

الجدول يبين أن أغلبية الطلبة يرون أن المكتبة لا توفر القدر الكافي من المراجع:

الكتب في المكتبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	13	% 26
لا	37	% 74
المجموع	50	% 100

جدول رقم -9-

يتبين من خلال الجدول أن نسبة الطلبة الذين يرون أن المكتبة لا تتوفر القدر الكافي من الكتب تمثّل 74 %، أما نسبة الطلبة الذين يرون أن المكتبة توفر الكتب إذ قدّرت بـــ26 %، وهذا راجع إلى ندرة الكتاب في المجال، كما يرجع السبب إلى طبيعة الطالب الذي يدعي افتقار المكتبة المراجع، وهو لا يكلّف نفسه البحث أساسا أو لا يعرف البحث عما يريده خصوصا، وأن أغلبية الطلبة يصرّحون باكتفائهم بما يقدمه الأستاذ من معلومات، فكيف لهم أن يعرفوا ما إذا كانت المكتبة ثرية أم لا، وهم لا يطالعون ولا يزورونها أصلا، وهذا ما يوصلنا إلى حقيقة أنّ الطالب الجزائري يفتقر إلى الثّروة اللّغوية والرصيد المعرفي الذي من المفروض أن يستودع في ذهنه باعتباره طالبا جامعيا يريد التحصل على شهادة اللّيسانس .

10- هل يحتاج المقياس إلى حصص تطبيقية ؟

يبرز الجدول التالي مدى حاجة مقياس المدارس اللسانية لحصص تطبيقية:

احتياج المقياس إلى التطبيق	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	44	% 88
لا	6	% 12
المجموع	50	% 100

جدول رقم -10-

يتّضح من خلال الجدول أنّ أغلب الطّلبة يرون ضرورة وجود حصص تطبيقية لهذا المقياس، إذ قدرت نسبتهم بـــ 88 %، في حين أنّ نسبة 12 % في غنى عن ذلك ، وهذا راجع إلى رغبة الطالب في تدعيم المحاضرة بحصص تطبيقية تزيد من نسبة الاكتساب والإلمام بكثير من المعارف في هذا المجال، ونتائج هذا الجدول تدعم نتائج الجدول القائل بتفضيل الطلبة لطريقة المناقشة والتحليل التي تستدعي الحصص التّطبيقية كما أنّ«الوقت المخصص لتدريس أي مقياس مهم جدا، لتحقيق الكفاءة المستهدفة منه،فإذا كان الوقت غير كاف فالنتيجة بالضرورة ستكون غير مرضية » [1]-.

لذلك فضرورة الحصص التطبيقية تعمل على تمكين الطالب من تعزيز المعلومات التي تلقاها في المحاضرة وبالتالي تجسيد مصطلح التغذية الراجحة في العملية التعليمية.

11- هل تعتقد أن مقياس المدارس اللسانية يواكب التطور الحضاري؟

يجمع الطلبة على أن مقياس المدارس اللّسانية يواكب التطور الحضاري وهذا تجسده نتائج الجدول التالي:

[1]- فوزي أحمد سمارة: التدريس"مفاهيم، أساليب، طرائق، مؤسسة الطريق للنشر،عمان ، الأردن، ط1، 2008م ،ص22.

مواكبة المقياس للتطور الحضاري	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	45	% 90
لا	5	% 10
المجموع	50	% 100

جدول رقم –11–

تقودنا نتائج الجدول إلى أنّ الطّلبة الذين يرون أنّ مقياس المدارس اللّسانية يواكب التّطور الحضاري هم أغلبيّة طلبة العيّنة وتقدر نسبتهم بـــ90 % ،بينما قدرت نسبة الطلبة الذين يرون خلاف ذلك بـــ10 %، وهي نسبة تكاد تنعدم، والسبب في ذلك يعود إلى تباين الاتّجاهات اللسانية واختلاف المبادئ والأسس التي ترتكز عليها كلّ مدرسة، فبعد أن كان البحث اللّساني يهتم بدراسة اللّسان البشري في ذاته ومن أجل ذاتهّ،أصبح الباحثون يهتمون بدراسة وظائف الأصوات والكلمات، ثم، كيفية توزيع الوحدات اللّسانية داخل المدوّنة، بالإضافة إلى دراسة توليد الجمل وتحويلها بحسب القدرات التي يمتلكها المتكلّم، إلى غير ذلك مما استحدث في مجال البحث اللساني الذي يتطور يوما بعد يوم بحسب مستجدات العصر.

12– هل تريد التخصص في هذا المقياس في الدراسات العليا ؟

تجسد نتائج الجدول الآتي أنّ أغلبية الطلبة لا يريدون التخصص في مقياس المدارس اللسانية في دراساتهم العليا:

التخصص في المقياس مستقبلا	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	16	% 32
لا	34	% 68
المجموع	50	% 100

جدول رقم –12–

يتّضح من خلال الجدول أنّ نسبة الطّلبة الرّاغبين في إتمام دراساتهم العليا فيتخصّص المدارس اللّسانية تمثّل بـــ 32 %، في حين أنّ نسبة 68% من الطلبة لا يرغبون التخصص في هذا المقياس؛ وهذا راجع إلى صعوبة تلقي المقياس وعدم امتلاكهم لمعارف خلفية حوله بعدّه مقياسا جديدا .

ثالثا:بيانات خاصة بالطالب:

1- ما هو شعورك وأنت تدرس المقياس؟

تبيين النتائج المسجّلة في الجدول الآتي أنّ الاجابات عن هذا السؤال كانت متقاربة:

شعور الطالب و هو يدرس المقياس	التكرارات	النسبة المئوية
الإعجاب	18	% 36
الملل	16	% 32
الخوف	16	% 32
المجموع	50	% 100

جدول رقم -1-

يتضح من خلال الجدول أنّ نسبة تفضيل الطلبة لمقياس المدارس اللسانية تقدر بـــ 36 %، وهي نسبة تفوق نسبة الشعور بالملل وكذا الخوف عند دراسة الطالب لهذا المقياس والتي تقدر نسبة كلّ منهما بـــ32%، ويعود ذلك إلى دراسة الطلبة لمقياس المدارس اللسانية لأوّل مرّة؛ لأنّ الطالب المجتهد يسعى للاطلاع والمواجهة والمغامرة لاكتشاف الجديد والوصول إلى الأصعب، إضافة إلى ما يحويه هذا المقياس من مفاهيم جديدة تختلف عمّا تعلّمه الطلبة من قبل .

2- كيف تتعامل مع مقياس تدرسه لأوّل مرة ؟

يجمع الطلبة على اعتمادهم على ما يقدّمه الأستاذ من معلومات والجدول التالي يوضح ذلك:

كيفية التعامل مع مقياس تدرسه لأول مرة	التكرارات	النسبة المئوية
تخصص له وقت كبير	20	% 40
تعتمد على ما يقدمه الأستاذ	28	% 56
تهمله	2	% 4
المجموع	50	% 100

جدول رقم –2–

الملاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الطّلبة الذين يعتمدون على ما يقدّمه الأستاذ تقدّر بـــ56%، وهي تفوق نصف العدد الإجمالي للطلبة، أمّا نسبة الطلبة الذين يخصصون له وقتا كبيرا تقدّر بـــ 40% وهي نسبة لا بأس بها، أمّا الطلبة الّذين يهملونه فنسبتهم ضئيلة والتي تقدّر بـــ2 %، وهذا أمر طبيعي بحكم أنّ الطّلبة يهتمون بكل ما هو جديد وصعب فيخصصون له جهدا ووقتا أكبر، ويعتمدون على الأستاذ باعتباره الموجه والأعلم بحيثيات المقياس حتى لا يحيدون عن طريق الصواب، باعتبار أنّ المقياس متشعب وواسع ومصطلحاته جديدة على طالب السنة الثانية ليسانس، فالاعتماد على ما يقدّمه الأستاذ بالإضافة إلى تخصيص وقت كبير له يعين الطالب على تجاوز الصعوبات التي تواجهه خلال عملية تعلُّم المقياس.

3- كيف تنظر إلى النظام الجديد (LMD) ؟

ينظر الطلبة إلى النظام الجديد (LMD) نظرة إيجابية وهذا ما ترصده نتائج الجدول التالي:

رضى الطالب عن النظام الجديد	التكرارات	النسبة المئوية
نظرة إيجابية	34	% 68
نظرة سلبية	16	% 32
المجموع	50	% 100

جدول رقم –3–

استنادا إلى الجدول أعلاه نجد أنّ الطلبة الذين يفضلون النظام الجديد تفوق نسبة الطلبة الذين يرفضونه؛ حيث تقدر نسبتهم بـــ68 % وهي نسبة معتبرة مقارنة بالطلبة الذين يفضلونه حيث قدرت نسبتهم بـــ 32 %، وهذا راجع إلى طبيعة الطالب الذي لا ينظر إلى تنوع التسميات، وإنّما ينظر إلى ما يحويه هذا المصطلح أي؛ لا يهتم بشكل النظام الظاهري بقدر ما يهمه مضمونه خصوصا وأن التغيير في نظام (LMD) شكلي فقط، كما صرّح الأساتذة بذلك سابقا. وهذا راجع أولا وقبل كلّ شيء إلى شخصية الطالب وقدرته على تقبل المنهاج كما هو، أمّا عن وجهة نظر الطلبة الذين هم غير راضين عن النظام الجديد فقد عللوها بما يلي :

- أنّ هذا النظام لم ينجح بشكل جيد في بلد نشأته فكيف ينجح في بلد آخر.
- الوقت غير كاف لإتمام البرامج في جميع المقاييس، ممّا يؤدي إلى ضعف الثروة اللغويّة عند الطالب، إذ لا يساعده ذلك على اكتساب معارف خلفية متباينة يستند إليها في مشواره العلمي.
- النظام الجديد لا يحفز الطالب و لا يبعث فيه روح الاهتمام فهو لا يتيح له فرص التعلّم .
- دراسة بعض المقاييس لسداسي واحد غير كافية وكذا ثلاث سنوات ليست بالكافية لتخرج طالب يوجه إلى الحياة المهنية.
- تكثيف الدروس في مقابل ضيق الوقت وهذا مالا يسمح بالتوسع في مجالات وأبحاث هذا المقياس. ويبقى لكل نظام ما له وما عليه غير أنّ ما يمكن قوله حول هذه الانتقادات هو أنّ هذا النّظام موجود شكليا فحسب، فنحن ننتهج النظام الكلاسيكي في قالب الـــ(LMD) لذلك فقد خصوصيته.

4- هل تعتقد أنّ منهجية الأستاذ لها دور في تقريب المادة إليك؟

يشيد الطلبة بمنهجية الأستاذ ودورها في تقريب المادة لهم والجدول التالي يوضح ذلك:

دور منهجية الأستاذ في تقريب المادة للطالب	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	48	% 96
لا	2	% 4
المجموع	50	% 100

جدول رقم -4-

تحدّد نتائج الجدول نسبة الطلبة الذين يرون أنّ منهجية الأستاذ لها دور كبير في تقريب المادة بـــ 96 %، وهم يمثلون الأغلبية، في حين أنّ نسبة الطلبة الذين يرون عكس ذلك تقدّربـــ4 %وهي نسبة تكاد تنعدم، وهذا راجع لتمكّن الأستاذ من المقياس من جهة ووضع الطريقة المناسبة لتقديم كل درسّ حيث يتباين نشاط الأستاذ داخل القسم من درس لآخر، لأنّ تمكن الأستاذ من منهجية التدريس تفتح قناة التواصل بين عناصر العملية التعليمية وتخرج الطالب من روتين الإلقاء، وتسهل عليه استيعاب المعارف بطريقة ممنهجة مضبوطة فتحميه بذلك من التداخل المصطلحي، خصوصا وأن مقياس المدارس اللسانية يتضمن الكثير منها، ومنهجية الأستاذ كفيلة بتنظيم تعلُّم الطالب .

5- هل يعتمد الأستاذ على وسائل إيضاح أثناء شرح الدرس؟

تطابقت إجابات الطلبة والأساتذة-سابقا- حول اعتماد الأستاذ على وسائل إيضاح أثناء شرح الدرس والجدول التالي يؤكد ذلك:

اعتماد الأستاذ على وسائل إيضاح أثناء الشرح	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	35	% 70
لا	15	% 30
المجموع	50	% 100

جدول رقم –5–

تثبت نتائج هذا الجدول أنّ جلّ الطلبة يجمعون على اعتماد الأساتذة على وسائل إيضاح، حيث قدرت نسبتهم بـــ70%، بينما نسبة 30 % يرون عكس ذلك، ومن بين هذه الوسائل السبورة والأمثلة التوضيحية وهذا راجع لحاجة المقياس للشرح والإيضاح وتفاعل الطلبة مع الأستاذ ولأنّ بطريقة الأخذ والرد يبرز التفاعل خلال العملية التّعليمية من خلال توفر الوسائل التي تُعد عنصرا فعّالا فيها. أمّا النّسبة الضئيلة من الطلبة الذين يقولون أن الأساتذة لا يعتمدون على الوسائل التوضيحية، وقد يكون ذلك لاختلاف آراء الأساتذة باعتبار أن العينة أخذت من أفواج متعددة.

وعليه فالوسيلة التعليمية ضرورة حتمية وجب مراعاة توفرها في الجامعة حتى يستطيع الأستاذ تقديم الدرس والوصول إلى الأهداف المسطرة للتحصيل العلمي.

6- كيف ينظر الأستاذ إلى مشاركة الطالب ؟

أغلبية الأساتذة ينظرون إلى مشاركة الطالب نظرة إيجابية، وهذا ما يظهر من خلال نتائج الجدول التالي:

نظرة الأستاذ إلى مشاركة الطالب	التكرارات	النسبة المئوية
نظرة إيجابية	38	% 76
حالة من الفوضى	4	% 16
لا يسمح بالمشاركة	4	% 8
المجموع	50	% 100

جدول رقم –6–

يتبيّن من خلال الجدول أنّ جلّ الطلبة يجمعون على أنّ الأستاذ ينظر إلى مشاركة الطالب نظرة إيجابية، والذين تقدّر نسبتهم بـــ76% من خلال الاستماع إلى أفكارهم ومحاولاتهم حتى وإن كانت خاطئة؛ لأن ذلك يشجع المحاولة والبحث عن الصواب ويعّزز المعلومات من خلال التغذية

الراجحة، في حين أن نسبة 16% تقول بأنّ الأستاذ يرى في مشاركة الطالب حالة من الفوضى، وأما الذين يجمعون بأنّ الأستاذ لا يسمح بالمشاركة فقدرت بـــ 8 % وهي نسبة ضئيلة جدا؛لأن مشاركة الطالب تمكّن المعلّم من معرفة الفروق الفردية بينهم و رصد نقاط الضعف والقوة بغرض سد الثغرات التي تشوب العملية التعليمية، غير أنّ نظرة الأستاذ لطلبته تبقى متعلقة بشخصيته إذ « لكلّ أستاذ نظرته التي تتناسب مع شخصيته وتعكسها »[1] ؛لذلك فقول الطلبة بأن نظرة الأستاذ لمشاركتهم إيجابية دليل على تقبلهم لمنهجية تدريسه.

7- ما هي الطريقة التي تفضّلها في إجراء الاختبار؟

نرى من خلال الجدول أنّ أغلبيّة الطّلبة يفضّلون الأسئلة الجزئية في إجراء الاختبارات:

الطريقة المفضلة في إجراء الاختبار	التكرارات	النسبة المئوية
أسئلة جزئية	39	% 78
تحليل نصوص	1	% 2
الجمع بينهما	10	% 20
المجموع	50	% 100

جدول رقم -7-

تضاربت أراء الطلبة والأساتذة في الإجابة عن هذا السؤال، إذ يبين الأساتذة من خلال إجابتهم أنّهم يفضّلون تحليل النصوص في وضع الأسئلة في حين يفضّل الطلبة الأسئلة الجزئية وتقدّر نسبتهم بـــ 78%، أمّا الذين يفضلون تحليل النصوص فنسبتهم ضئيلة جدا قدرت بـــ2 %، والطلبة الذين يرغبون في الجمع بينهما قدّرت نسبتهم بـــ20% ولعلّ هذا يعود إلى أن طريقة الأسئلة الجزئية تقوم

[1]- عبد الحميد حسين شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلُّم وأنماط التعلُّم، مرجع سابق، ص23.

على الأسئلة المباشرة، وهي الطريقة التي تعوّد عليها الطلبة في المراحل السابقة، كما أنّها تتيح للطلبة فرص الإجابة الصحيحة أكثر، فإذا أخفق في سؤال أمكنه أن يصيب في آخرّ وهناك من يفضل المزح بينهما،وتجدر الإشارة إلى أنّ الامتحان تخلف أشكال بنائه«فقد يكون عملية جزئية أو نهائية، مفردة أو جماعية، موضوعية أو مقالية ويعتمد الأسئلة المفتوحة أو الأسئلة المقيدة، كما تعدُّ الاختبارات أداة إضفاء المصداقيّة على مجهودات الطالب، وعلى ضوئها يتم اتخاذ التدابير التربوية ».[1]

فبناء الأسئلة يبقى مرتبطا بالدرجة الأولى بالأستاذ وطبيعة المقياس وعلى الطالب الإحاطة بالبرامج الدراسية حتى يتمكن من التأقلم مع طبيعة الأسئلة وتنوُّعها.

[1]- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص167.

5- المشاكل التي تعترض العملية التعليمية :

انطلاقا من عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها من الاستبانات بنوعيها، الموجهة إلى الأساتذة والطلبة، وكذا الحضور الميداني والمعاينة الصفيّة للفعل التعلُّمي أثناء تدريس مقياس المدارس اللسانية في قسم اللغة والأدب العربي بجامعة 8ماي 1945-قالمة- تأكّد لنا أنه لا بد من التغيير والتجديد والتطوير لأساليب التعليم ومناهجه في تدريس المقياس في الجامعة الجزائرية، بالاعتماد على استراتيجية اصلاحية وشاملة، وذلك لعدّة أسباب منها:

1- الفوضى المصطلحية التي يعاني منها البحث اللساني العربي والتي أثّرت سلبا على المحتوى الدراسي داخل مدرجات الجامعة الجزائرية .

2- كثافة البرنامج وصعوبة مصطلحاته.

3- ضيق الوقت وعدم وجود حصص تدعيمية تزيد من معارف الطالب، فبعد أن كانت المشكلة في كيفية جعل الأستاذ المحاضر هو الأستاذ المطبق، أصبحت المشكلة أعظم من ذلك وهي استغلال الحصص التطبيقية لتقديم المحاضرات لإتمام عناصر البرنامج، مما يؤدي إلى نقص الحصص التطبقية أو انعدامها.

4- عدم القدرة على الاستيعاب والفهم لسرعة الأستاذ في الشرح من جهة، وصعوبة المصطلحات من جهة ثانية .

5- نقص المراجع التي من الواجب توفرها لتدعيم الطالب تعويضا لغياب الحصص التطبيقية .

6- قلة الأساتذة المختصين في هذا المقياس.

7- تشعب المقياس وانفتاحه على حقول معرفة متعددة.

8- جدة المادة المعرفية لمقياس المدارس اللسانية على بيئة الطالب العلمية والثقافية تخلق صعوبة كبيرة لدى الأستاذ أثناء تبليغه إياه.

9- عدم توفر وسائل تعليمية تساعد على العرض والتوضيح نحو الصورة والخرائط، وأجهزة الإسقاط.

10- عدم تجاوب الطلبة مع المقياس، ونفورهم منه.

11- فوضى المصطلحات اللسانية التي يواجهها الأستاذ في اختيار المصطلح الأنسب لمفهوم من المفاهيم اللسانية التي يحتويها المحتوى اللساني المبرمج، وتعدُّد المصطلحات في البحث العربي اللساني المقابلة للمفهوم الواحد في اللسانيات الغربية.

12- تخوف الطلبة من مقياس المدارس اللسانية يؤدي إلى مشاكل تعليمية تفرض على الأستاذ بذل مجهودات مضاعفة.

13- تعويل الطلبة على ما يقدّم لهم داخل الفصل الدراسي من طرف الأستاذ وعدم اجتهادهم لفهم ما استغلق عليهم فهمه، وهو ما يعرف (بالتعليم الذاتي).

6-الحلول المقترحة لتحسين العملية التعليمية التَّعليمية في مقياس المدارس اللسانية :

بعد تقصي واقع تدريس المقياس بجامعة 8ماي 1945 –قالمة – تمكنا من تقديم بعض الحلول والآفاق التي تساعد على الرفع من مستوى تدريسه (المدارس اللسانية)، وقد ارتبطت هذه الحلول بمجالات عدّة هي : المصطلح ، المنهج، الأستاذ، الطريقة، الوسيلة، الطالب، وتتلخص هذه الحلول في النقاط التالية:

- لتفادي الوقوع في إشكالية المصطلحات وتداخلها يجب إضافة مقياس مكمل يعنى بالمصطلحات الأجنبية وترجمتها إلى اللغة العربية، مع ذكر جميع المرادفات ومقارنتها وتبيان الصحيح منها مما يسهل على الطالب الفهم الأمثل لتداولها وتمكُّنه من الاطلاع على الكتب الأجنبية المخصصة لاكتساب المعارف من لغتها الأصلية .
- زيادة الاهتمام بالترجمة من خلال توحيد المصطلحات المتداولة بين المترجمين وتقديمها للباحث والطالب في قالب واحد.
- تدعيم القواميس اللسانية المختصة التي تضم كل المصطلحات المتداولة والموحدة ومقارنتها مع المفاهيم اللسانية العربية القديمة وتقريبها من الطالب، حتى يحس الطالب بأهمية التراث اللغوي العربي ومجهودات علمائنا القدامى، حتى يتجاوز الأفكار التي تعدذ هذا العلم علما غربيا محضا.
- يجب على الأستاذ ألا يعتمد على منهج واحد في تقديمه للمادة اللسانية.
- أن يحدّد الأستاذ الأهداف الخاصة لكل درس ويُطلع الطلبة على محتواها مما يفتح لهم المجال للبحث وعدم الاكتفاء بما يقدّمه الأستاذ .
- أن تضع الجهة المسؤولة على البرامج الأهداف العامة من تدريس مقياس المدارس اللسانية.
- إنّ أفضل طريقة لتحقيق الاستيعاب هي تفادي المفاهيم الموغلة في التجريد حتى وإن قُدّمَت فلتُقدم بشكل مبسط وواضح، مدعمة بالأمثلة المحسوسة التي تقربها من الأذهان ، وأحسن طريقة تتبع في تقديم المادة هي الطريقة القائمة على المزج بين إلقاء المحاضرة، والمناقشة

والحوار الهادف، وهذا لا يمنع من تنويع الأستاذ للطرائق المتبعة في تقديم المادة الدراسية، حسب ما يراه مناسبا ويتماشى مع المواقف التعليمية المختلفة .

- الاستعانة بالأمثلة الحسية المستوحاة من الواقع، حتى تكون الفكرة أقرب للفهم والاستيعاب وذلك بإنزال المفاهيم النظرية منزلة التطبيق .
- الاعتماد على وسائل الإيضاح والشرح التي تمكّن الطالب من الفهم الأمثل والتي يجب أن تسعى الجامعة إلى توفيرها نحو الخرائط الجغرافية أو الصور الشخصية لأعلام المدارس اللسانية فإن تعذر على الطلبة رؤية دي سوسير يتكلم مباشرة مع طلبته، يمكن التعرف عليه من خلال صورته .
- على الأستاذ مراعاة قدرات الطلبة الذهنية واستعداداتهم الفكرية والفوارق الموجود بينهم أثناء تقديمه للدرس.
- زيادة الحصص التطبيقية أكثر لفتح المجال للمناقشة والتحليل وتبسيط الأفكار.
- محاولة تقليل عدد الطلبة في الأفواج لأنّه يؤثر سلبا على التحصيل العلمي.
- مراعاة الفروق الفردية للطلبة ومعالجتها
- تحفيز الطالب على البحث والاجتهاد لفهم ما استعصى عليه فهمه وعدم اكتفائه بما يقدّم له داخل الفصل الدراسي من طرف الأستاذ.
- يجب أن لا يعتمد في تقويم الطالب على الاختبارات السداسية فقط، بل يفترض في التقويم أن يكون متعدّد الأشكال وبصورة مستمرة وتكون الاختبارات موضوعية تتسم بالدقة والشمول، وتكون الإجابة عليها شاملة ودقيقة أيضا ، تبتعد عن الإجابات العامة في شكل مقال، لأنها تفتح مجال الصدفة في إجابة الطالب، وهذا من شأنه أن يدفع الطالب إلى الاهتمام بهذا المقياس أكثر
- إضافة إلى هذا إثراء المكتبة بالكتب اللسانية التي تخدم الطالب في بحثه العلمي وتوعيته بضرورة استخدامه لها من طرف الأستاذ الوصي بتوضيح طريقة البحث ومحاولة تقريبه منها.

- عدم تكثيف البرنامج الدراسي وتوزيعه على المسار الدراسي من خلال توزيع المدارس اللسانية على ثلاث سنوات.
- عدم التركيز على الجانب النظري للمدارس باعتبار توافره في المراجع بقدر التركيز على مبادئ المدارس وأسلوبها التحليلي.

– إعادة النظر في محتويات المواد المدروسة في نظام (LMD) ومناهج تدريسها ذلك لأنّ« الهدف من هذا النظام هو رفع المستوى التعليمي وهو ما يتطلب تعديلا في سياسة التكوين وزيادة الاعتناء به وتوفير شروط نجاحه»[1] لأن التكوين ضروري للطالب حيث سيوجه إلى ميدان التعليم في حياته المهنية وعليه أن يكون متمكّنا و ملما بجملة من المعارف.

[1]– بوفلجة غيات: التربية والتعليم في الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، ط2، 2006م ، ص101.

7- اقتراح درس نموذجي لتدريس مقياس المدارس اللسانية:

أ- خطوات إعداد الدرس:

- موضوع الدرس
- الأهداف الخاصة والإجرائية
- التمهيد
- العرض
- الأساليب والأنشطة
- الوسائل التعليمية
- التقويم

ب- الإعداد:

1- موضوع الدرس:

" مدرسة كوبنهاجن اللغوية "لهيلمسليف"

2-الأهداف الخاصة والإجرائية:

من خلال استعراض مضامين الدرس الجديد يتوقع من الطالب تحقيق الأهداف «حيث يتم ترتيبها وفقا للأولويات في ضوء أهميتها، وكذلك ترابطها وتكاملها فيما بينها، كما لا ننسى قابليتها للتحقيق »[1]- خلال العملية التعليمية:

- التعرف على الأفكار اللسانية للمدرسة وأهمّ أعلامها.
- التعرف على الاتجاه الجلوسيماتيكي وأسسه.
- التعرف على طريقة المدرسة في التحليل اللساني.
- القدرة على تطبيق مبادئ التحليل النظرية على نموذج تطبيقي والتحليل وفق مبدأ مدرسة كوبنهاجن.

[1]- حنان عبد الحميد العناني: علم النفس التربوي، دار الصفاء، عمان، الأردن،ط1، 2001م، ص35.

3- التمهيد:

الغرض منه تهيئة أذهان الطلبة لتلقي الدرس الجديد، وجذب انتباههم وإثارة اهتمامهم؛ وذلك باستهلال الحديث عن أهمية مدرسة كوبنهاجن، وذكر محاسنها نظريا وعمليا، وثراء مفاهيمها الجديدة مقارنة بما سبقها من الدروس، والغرض منه أيضا ربط معلومات الدرس الجديد بمعلومات ومعارف سابقة ذات صلة وثيقة بموضوع الدرس الحالي، وإعطاء لمحة وجيزة عن مؤسس المدرسة ومختلف التسميات التي تطلق عليها لضبط مفاهيم الطالب(تسمى مدرسة كوبنهاجن وأيضا المدرسة النسقية أو الجلوسيماتيكية لهلميسليف)

وبما أن التمهيد حسب ما يقول التربويون لا ينتهي إلا بمعلومة ينتقل من خلالها الأستاذ تدريجيا إلى الخوض في مضمون عناصر الدرس الجديد، وفي الوقت نفسه إثارة الدافعية لدى الطلبة فينتهي مثلا بالسؤال الآتي: ما الجديد الذي جاءت به مدرسة كوبنهاجن مع هيلمسليف؟

3- العرض:

وهو صلب الدرس وموضوعه، وتسمى هذه الفترة الدراسية بمرحلة إجراء التعلّم والتّدريس، وتتمثّل في الترجمة الفعلية لأهداف الدرس-التي سبق وضعها- بواسطة عمليات التعلم والتدريس[1] ويتجسد العرض في شرح وتبليغ المحتوى المنتقى من الكم الهائل من المفاهيم والمعلومات، فيركز الأستاذ على أبرز ما فيها من مفاهيم دون التعمق في شرحها أو تعقيدها كي يسهـــل على الطالب فهمها واستيعابها.

---

[1] - الفرق بين التعليم والتدريس:

- التعليم أشمل من التدريس في الاستعمال التربوي.

- التدريس عمل مخطط مقصود، أمّا التعليم فيحدث بقصد أو دون قصد.

- التدريس يتناول المعارف والقيم دون المهارات، بينما التعليم يتناولها جميعها.

- التدريس يحصل داخل المؤسسات التعليمية، بينما التعليم يحصل داخلها أو خارجها، أو في الاثنين معا.ينظر:محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 2008م ، ص27.

4- الأساليب و الطريقة:

تمثّل الطرائق التعليمية الموظفة في تحويل موضوع الدرس من مستواه البحثي المعقد والتجريدي إلى مستوى أكثر بساطة ووضوح، بحيث يكون قابلا للتّعليم والتّعلُّم عن طريق المزج بين إلقاء المحاضرة والمناقشة والتحليل

5- الوسائل التعليمية:

يستعين الأستاذ بالوسائل التعليمية لتسهيل عملية الفهم عند الطلبة، الطلبة وتكون لها علاقة مع الأهداف الديداكتيكية المتوخاة حتى تُفعَّل وظيفة تنشيط الفعل التعليمي وتتمثل في:

أ- السبورة لكتابة موضوع الدرس بعناصره الأساسية والأمثلة التوضيحية.

ب-شريط فيديو لهيلمسليف أو صورة فوتوغرافية له تعرض من خلال جهاز الكومبيوتر والمسلط العاكس.

6- التقويم:

في هذه المرحلة يقوم الأستاذ بتقويم النتائج التي توصل إليها الطلبة، وتحديد مستوى تحصيلهم ومدى استيعابهم، وتعرفهم على أسس المدرسة اللغوية وأفكارها من خلال طرح أسئلة فردية على الطلبة، وكذا اختبار مدى فهمهم لطريقة المدرسة في التحليل اللساني من خلال تقديم نموذج تطبيقي في الحصة التطبيقية وفتح فرص للمناقشة والحوار لتمكّن الطلبة من طريقة التحليل ثم « معالجة الأخطاء العامة والشائعة على السبورة، وتوجيه المتعلمين لتصويبها» [1]، بغرض«تعويد المتعلّم على ترتيب الأفكار، والتسلسل في الطرح والربط بينها» [2]

وتقويم الطالب لا ينحصر في قياس المردود أو التحصيل العلمي، إنّما يشغل جوانب أخرى من شخصية المتعلّم من خلال تفاعله داخل القسم والغاية من ذلك تنشيط سيرة التعليم وضبطها وتصحيحها.

---

[1] - اللجنة الوطنية للمنهاج: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص23.

[2] - المرجع نفسه ،ص20.

خاتمة:

بعد دراستنا لواقع تدريس مقياس المدارس اللسانية لطلبة السنة الثانية ليسانس (LMD) توصلنا إلى رصد مجموعة من النتائج لعل أهمها:

- إذا كانت المدارس اللسانية قد ظهرت حديثا فهذا لا يمنع وجودها في التراث العربي؛ منها المدرسة البيانية للجاحظ ومدرسة النظم لعبد القاهر الجرجاني بالإضافة إلى المدرسة الشمولية للسكاكي والمدرسة الارتقائية لابن خلدون.
- الملاحظ أنّ المقرّر الدراسي لمقياس المدارس اللسانية لم يعط للدرس العربي حقه مقارنة باللسانيات الغربية التي تناولتها أغلب محاور المقرّر.
- من العوائق التي تقف أمام تطوّر الدّرس اللّساني العربي إشكالية اضطراب المصطلح اللّساني وغموضه بسبب تعدّد الترجمات وتداخل المفاهيم.
- النظر إلى التدريس على أنّه فعل تربوي يمتزج فيه العلم بالفن والإبداع فزيادة على اهتمامه بترقية عمليات التدريس وتحسينها فإنّه -كذلك- ممارسة من طرف المدرّس تتجلى في سلوكاته ومواقفه.
- هناك مشكلات عديدة يصادفها الطالب في تلقيه لمقياس المدارس اللسانية، منها ما هو متعلّق بالمادة المعرفية في حد ذاتها مثل: تداخل المصطلحات اللسانية وغموضها، وأخرى مرتبطة بالطالب؛ تتمثل في ضعف قدراته الذهنية على فهم هذه المادة.
- توصلنا إلى أنّ طريقة المناقشة والتحليل تناسب نمط تدريس مقياس المدارس اللسانية، باعتبار أنّ الطالب عنصر فعّال في العملية التعليمية التعلّمية، كما أنّ هناك من يقول بالمزج بين طريقة الإلقاء مع المناقشة والتحليل.
- يقوم التقويم في مقياس المدارس اللسانية على الامتحانات والأسئلة الفردية داخل حجرة القسم معا لأنّ تدريسه موزع على حصص نظرية وتطبيقية.
- يتميّز برنامج مقياس المدارس اللسانية لطلبة السنة الثانية ليسانس بكثافة المادة المعرفية مما يصعب على الأستاذ تقديم جميع الدروس.
- هناك عوائق مادية تعاني منها الجامعة الجزائرية عامة وجامعة 8ماي 1945 -قالمة- خاصة، منها قلّة الوسائل التي تساعد الطالب على استيعاب المقياس، وانعدام المخابر للتجارب الميدانية.

- نظام(LMD) مجرد إصلاح شكلي، لأنّه بحاجة إلى وسائل تفوق قدرة الجامعة الجزائرية بصفة عامة والطالب الجزائري بصفة خاصة.

كما أردنا من خلال هذا البحث إثبات أنّ التراث اللّغوي العربي يحمل كنوزا تكاد تضاهي ما أنتجه الفكر اللساني الغربي ، وهو يحتاج إلى من يهتم به ويعيد دراسته وفق النظريات اللسانية الحديثة، ويضعه في مكانته العلمية حتى يتمكّن الباحث من الربط بين التراث العربي الأصيل وبين المناهج الغربية الحديثة، ومن جهة أخرى التعرّف على واقع تدريس مقياس المدارس اللّسانية ومختلف المشكلات التي تواجه العملية التّعليمية التّعلُّمية، بغرض تقديم الحلول والنهوض بالتعليم الجامعي، وكذا وضع طريقة مناسبة لتدريس هذا المقياس حتّى نتمكّن من القضاء على فكرة صعوبة المصطلح اللّساني في أقسام اللغة والأدب العربي.

تعدّ هذه النقاط أهم الخلاصات والنتائج التي آثرنا رسمها في خاتمة هذا البحث والذي يبقى عبارة عن تساؤلات طموحة، ولا ندَّعي اكتمال ما قمنا به في هذا البحث فما ورد فيه من أفكار سيبقى عرضة للنقد والتحليل ونأمل من خلاله أن يكون مفيدا لطلاب الجامعات. "ولكل شيء إذ ما تم نقصان، والكمال لله".

عصمنا الله جميعا من لحن اللّسان وعثرة القلم وما التوفيق إلاّ بالله –سبحانه وتعالى– ولله الحمد من قبل ومن بعد.

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــــة

وزارة التعليـــم العـــالي و البحث العلمـــي

جامعـــة 8 ماي 1945 – قالمة-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي الفوج: 01

تخصص: لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات السنة: الثانية ماستر

استمارة الاستبانة

واقع تدريس مقياس المدارس اللسانية لطلبة السنة الثانية ليسانس(LMD)

-جامعة 8ماي1945 قالمة أنموذجا-

إعداد الطالبة: إشراف الأستاذة:

*لينة ياسمين هضام *حدة روابحية

السنة الجامعية:2015 /2016

ملاحظة: هذه المعلومات لا تستعمل إلا لأغراض علمية.

استبانة خاصة بأساتذةاللغة والأدب العربي بجامعة 08 ماي 1945 – قالمة –

أساتذتنا الكرام، نرجو منكم الإجابة على الأسئلة المقدمة إليكم للاستفادة من خبرتكم المهنية في إنجاز مذكرة التخرج وذلك لإفادتنابإجابتكم على أسئلة الاستبانة،المتعلقة بمعرفة صعوبات تدريس مقياس المدارس اللسانية قصد إدراجها في بحثنا لمذكرة الماستر الموسومة بـــ"واقع تدريس مقياس المدارس اللسانية لطلبة السنة الثانية ليسانس(LMD)–جامعة قالمة 8ماي1945أنموذجا–

ملاحظة:

1-يرجى من سيادتكم التحلي بروح الحياد العلمي خدمة للتَّعليم.

2-وضع علامة(X) أمام الاجابة المناسبة والتعليل إن تطلب الأمر.

أسئلـــة الاستبـــانة

أولا : بيانات خاصة بالأستاذ:

1- الجنس : ☐

☐

2-السن :

- [35-25] ☐
- [45-35] ☐
- [يفوق 50] ☐

1- ما هي الشهادة المتحصل عليها ؟

- شهادة الماجستير ☐
- شهادة الدكتوراه ☐

ثانيا : العقبات التي يواجهها الأستاذ مع الطالب:

1- كيف تنظر إلى مشاركة الطالب ؟

- نظرة إيجابية ☐
- حالة من الفوضى ☐
- لا يسمح بالمشاركة ☐

2- **ما هي اللغة التي تعتمدها في التواصل مع الطلبة ؟**

- الفصحى ☐
- العامية ☐
- المزج بينهما ☐

3- **انطلاقا من خبرتك ما هي طبيعة العلاقة أو الأسلوب المناسب للتعامل مع الطلبة ؟**

- وفقا للعمل التربوي ☐
- وفقا للعلاقة الشخصية ☐

اعتبارات أخرى:

.....

.....

4- **هل تقوم بتدوين عناصر الدرس على السبورة ؟ أم تفضل الإلقاء المباشر**

- التدوين على السبورة ☐
- الإلقاء مباشر ☐

5- **هل يؤثر عدد الطلبة على التحصيل العلمي لمقياس المدارس اللسانية ؟**

- نعم ☐
- لا ☐

6- **هل يؤثر عدم تخصص الأستاذ في مقياس بعينه سلبا على التحصيل العلمي للطالب ؟ مع التعليل.**

- نعم ☐
- لا ☐

التعليل:.....

.....

7- هل يحتاج هذا المقياس إلى حصص تطبيقية ؟

- نعم ☐
- لا ☐

ثالثا : بيانات خاصة بالمقرّر:

1- هل تحدّد أهدافا خاصة لكلّ درس ؟ مع التّعليل.

- نعم ☐
- لا ☐

التعليل:.....

.....

.....

2- كيف تريبرنامج مقياس المدارس اللسانية ؟

- برنامج مكثّف وطويل ☐
- برنامج مناسب ☐
- برنامج ناقص ويحتاج إلى تعديل ☐

3- ما هي الطريقة المناسبة للتحصيل العلمي في مقياس المدارس اللسانية ؟ مع التعليل.

- إلقاء المحاضرة ☐
- المناقشة والتحليل ☐
- الجمع بينهما ☐

التعليل:

.....

.....

4- ما هي الطريقة التي تفضلها في إجراء الاختبارات ؟

- أسئلة جزئية ☐
- تحليل نصوص ☐
- المزج بينهما ☐

5- هل تعتمد على وسائل إيضاح أثناء شرح الدرس ؟

- نعم ☐
- لا ☐

إذا كانت الإجابة نعم ما هي هذه الوسائل ؟

.....

.....

.....

6- على أي أساس يتم تقويمك للطالب ؟

- الإمتحانات ☐
- أسئلة فردية ☐

رابعا : بيانات خاصة بنظام (L M D)

1- ما سبب تطبيق نظام (L M D) في الجامعة في جميع التخصّصاتعدا الطب ؟

.....

.....

2- كيف ترى المستوى التعليمي للطالب في نظام (L M D) مقارنة بالنظام الكلاسيكي ؟

.....

.....

.....

3- هل أحدث نظام (L M D) تغييرا فعليا على مستوى مادة المدارس اللسانية ؟ أم أنه مجرد إصلاحشكلي؟

.....

.....

.....

4- هل توافق تدريس مقياس المدارس اللسانية للأفواج اللغوية و الأدبية ؟ إذا كانت الإجابة لا لماذا؟

.....

.....

.....

ما هي اقتراحاتك ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

استبانة خاص بطلبة السنة الثانية ليسانس قسم اللغة والأدب العربي بجامعة 08 ماي 1945

– قالمة –

أخي الطالب خدمة للعلم والمعرفة والبحث العلمي، وفي إطار إنجاز بحث تخرج لنيل شهادة الماستر تحت عنوان "واقع تدريس مقياس المدارس اللسانية لطلبة السنة الثانيـــة ليسانـــس(LMD) -جامعة 8 ماي 1945 قالمة أنموذجا- نرجو منكم المساهمة في الإجابة على هذه الأسئلة بدقة وموضوعية وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

أسئلة الاستبانة

أولا : بيانات شخصية:

1-الجنس : ذكر ☐

أنثى ☐

2-السن ☐

ثانيا :بيانات خاصة بالمستوى التعليمي:

1- تخصص الطالب:

- لغة ☐
- أدب ☐

ثالثا :بيانات خاصة بالمقياس:

1- ما هو المقياس المفضل لديك ؟

- المـــــدارس اللســـانية ☐
- مستويات التحليل اللساني ☐
- علـــــم الأسلـــــوب ☐
- السيـــميـــائيـــــــة ☐
- لسانيـــات تطبيقيـــة ☐

2- **هل تجد صعوبة في فهم مقياس المدارس اللسانية ؟**

- نعم ☐
- لا ☐

- **إذا كانت الإجابة بنعم أين تكمن الصعوبة ؟**

- صعوبة المصطلحات ☐
- طريقة شرح الأستاذ ☐
- أفكار جافة ومجردة ☐
- عدم القدرة على الفهم والاستيعاب ☐
- نقص الكتاب في المجال ☐
- ضيق الوقت ☐

3- **هل أنت مطلع على برنامج مقياس المدارس اللسانية ؟**

- نعم ☐
- لا ☐

4- **ما رأيك في برنامج مقياس المدارس اللسانية ؟**

- برنامج مكثّف وطويل ☐
- برنامج مناسب ☐
- برنامج ناقص ويحتاج إلى تعديل ☐

5- **ما هي الطريقة المفضّلة لديك لاستيعاب الدرس ؟**

- إلقاء محاضرة من طرف الأستاذ ☐
- المناقشة التحليل ☐

6- **ما هي الكيفية التي تفضلها في التعرف على مصطلحات المقياس ؟**

- ذكر المصطلح الأجنبي مقابل مصطلح عربي واحد ☐
- ذكر المصطلح الأجنبي مقابل مصطلحات عربية عديدة ☐
- ذكر المصطلح الأجنبي دون ذكر المصطلح العربي ☐

7- هل تجيد اللغات الأجنبية ؟

- نعم ☐
- لا ☐

8- هل تكتفي بما يقدمه لك الأستاذ من المعلومات داخل القسم ؟

- نعم ☐
- لا ☐

9- هل تعتقد أن مكتبة الجامعة توفر لك القدر الكافي من المراجع ؟

- نعم ☐
- لا ☐

10- هل مقياس المدارس اللسانية يواكب التطور الحضاري ؟

- نعم ☐
- لا ☐

11- هل تريد التخصص في هذا المقياس في دراستك العليا ؟

- نعم ☐
- لا ☐

رابعا :بيانات خاصة بالطالب :

1- ما هو شعورك وأنت تدرس المقياس ؟

- الإعجاب ☐
- الملل ☐
- الخوف ☐

2- كيف تتعامل مع مقياس تدرسه لأول مرة ؟

- تخصص له وقت طويل ☐
- تعتمد على ما يقدمه الأستاذ ☐
- تهمله ☐

3- **كيف تنظر إلى النظام الجديد (L M D) ؟**

- نعم ☐
- لا ☐

4- **إذا كانت الإجابة بلا لماذا ؟**

.....

.....

خامسا :أسئلة خاصة بالأستاذ :

1- **هل تعتقد أن منهجية الأستاذ تساعد في تقريب المادة إليك ؟**

- نعم ☐
- لا ☐

2- **هل يعتمد الأستاذ على وسائل إيضاح أثناءشرح الدرس ؟**

- نعم ☐
- لا ☐

3- **كيف ينظر الأستاذ إلى مشاركة الطالب ؟**

- نظرة إيجابية ☐
- حالة من الفوضى ☐
- لا تسمح للطالبالمشاركة ☐

4- **ما هي الطريقة التي تفضلها في إجراء الاختبار ؟**

- أسئلة جزئية ☐
- تحليل نصوص ☐
- الجمع بينهما ☐

مقرر برنامج مقياس المدارس اللسانية/ محاظرة وتطبيق

السداسي الرابع

المعامل:02

الرصيد:03

أ- المحاضرة:

1- مدخل المدرسة/ الحلقة/ النظرية

2- لسانيات ديسوسير

3-حلقة موسكو

4- مدرسة براغ 1

5- مدرسة براغ 2

6- مدرسة كوبنهاغن

7- المدرسة الوظيفية الفرنسية

8- المدرسة السياقية

9- المدرسة التوزيعية

10- المدرسة التوليدية التحويلية 1

11- المدرسة التوليدية التحويلية 2

12- المدرسة الوظيفية الأمريكية

13- مدرسة أوكسفورد

14- المدرسة الخليلية

ب- التطبيق:

1-كتاب محاظرات في اللسانيات العامة

2- ياكوبسون

3- تروبسكواي

4- بنفينيست

5- هيلمسليف

6- مارتيني

7- فيرث

8- بلومفيلد/هاريس

9- تشومسكي

10-كاتس/فودور

11- سيمون ديك/أحمد متوكل

12- أوستين/سيرل

13- عبد الرحمان الحاج صالح

- طريقة التقييم:

يجري تقييم المحاظرات عن طريق امتحان في نهاية السداسي، بينما يكون تقييم الأعمال الموجهة متواصلا طوال السداسي

- المراجع:(كتب ومطبوعات، مواقع انترنت،....إلخ)

1- كاترين فوك وبيارلي قوفيك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة.

2- محمد الصغير بناني، المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسة الحديثة.

3- أحمد مومن، اللسانيات- النشأة والتطور

4- أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع،مؤسسة الديار المقدسة للطباعة والنشر،ط2 ،2008.

المصادر و المراجع:

-أولا: المصادر:

1- دليل التكوين في "ل .م .د "مرسوم موجه إلى كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية 20- أوت 1955- سكيكدة ، الصادرة(2009م-2010م).

2- عبدالكريم حرز الله وكمال بداري : نظام ل.م.د، ليسانس، ماستر، دكتوراه، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر،(د،ط)،(د،ت).

3- اللجنة الوطنية للمنهاج: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي،جوان،1012م.

4- مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات المدرسية،(د،ط)، جويلية، 2005م.

- ثانيا: المراجع:

1- أحمد جابر: تدريس اللغة العربية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2002م

*أحمد حساني:

2- دراسات في اللسانيات التطبيقية، "حقل تعليمية اللغات،" ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،(د،ط)، 2000م.

3- مباحث في اللسانيات، "مبحث صوتي، مبحث دلالي، مبحث تركيبي"،ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د،ط) ،1999م .

4- أحمد عزوز: المدارس اللسانية "أعلامها مبادئها، ومناهج تحليلها للأداء التواصلي"،دار الأديب،(د،ط)،(د،ت)،

5- أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر،ط4، 2006م.

6- أمين سعاتي:تبسيط كتابة البحث العلمي، المركز السعودي، ط2،(د،ت).

7- بوفلجة غيات: التربية والتعليم في الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، ط2، 2006م.

8- تواتي بن تواتي: مفاهيم في علم اللسان، دار الوعي للنشر والتوزيع،(د،ط)، (د،ت).

9- حسين عبد الهادي عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المـــرحلتين الإعـــدادي والثانوي، المكتبة العربية الحديثة ، الاسكندرية، مصر،(د،ط)، (د،ت).

*حلمي خليل :

10- في اللسانيات ونحو النص، دار الميسرة، ط1، (د،ت).

11- دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية،(د،ط)، 2002م.

12-حنان عبد الحميد العناني: علم النفس التربوي، دار الصفاء، عمان، الأردن،ط1، 2001م.

*خليفة بوجادي:

13- اللسانيات النظرية "دروس و تطبيقات"، بيت الحكمة، العلمة، الجزائر، ط1، 2012م.

14- اللسانيات النظرية، "دروس وتطبيقات"، بيت الحكمة، العلمة، الجزائر، ط11، 2012م.

15- خليل أحمد عمايرة: في نحو اللغة وتراكيبها، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، (دط)،(دت).

16- خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة، الجزائر، ط2، (د،ت).

17- رابح تركي : أصول التربية والتعليم ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ط2 ،1990م.

18- رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دار الخطابي للنشر، الدار البيضاء، المغـــرب، ط1، 1991م.

19- رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1997م.

20- سلاطنية بلقاسم وحسان الجيلاني : أسس البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، بـــن عكنون، الجزائر، ط2، 2009م.

21- سهيلة محسن كاظم القتلاوي وأحمد هلالي: المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، "سلسلة طرائق التدريس"، الكتاب السابع، دار الشروق، القاهرة، مصر،(د،ط)، 2006م

*صالح بلعيد:

22- التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القادر الجرجاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د،ط)، (د،ت).

23- دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة، الجزائر،ط5، 2009م.

24- في المناهج اللغوية و إعداد الأبحاث ، دار هومه ، بوزريعة ، الجزائر ، (د،ط)، 2005م.

25- عبد الحافظ سلامة: الوسائل التعليمية والمنهاج " سلسلة المصادر التعلمية "،دار الفكر،بيروت، لبنان،(د،ط)،2000م.

26- عبد الحميد حسين شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلُّم وأنماط التعلُّم، جامعة الاسكندرية، مصر، (د،ط)، 2011م.

27- عبد الرحمن علي الهاشمي وفائزة محمد فخري الغراوي: دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2007م.

28- عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتاب،تونس،(د،ط)، 1984م.

عبد السلام عبد الرحمان جامل:

29- أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط2، 2002م.

30- طرق التدريس العامة "مهارات التخطيط والتنفيذ: تقويم عملية التدريس"، المنار للطباعة والنشر، صنعاء،ط1، 1995م.

31- عبد القادر عبد الجليل: علم اللسانيات الحديثة ، دار صفاء ،عمان، الأردن، ط1، 2002م.

32- علي أحمد سليمان ياقوت: منهج البحث اللغوي، دار المعرفة الجامعية، (د،ط)، 2003م

33- علي أحمد مذكور: منهاج التربية وأسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي،بيروت، لبنان، (د،ط)، 2001م.

34- عمار بوحوش: منهاج البحث العلمي، وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 1999م.

35- فوزي أحمد سمارة: التدريس"مفاهيم، أساليب، طرائق"، مؤسسة الطريق للنشر،عمان ، الأردن، ط1، 2008م.

36- محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

37- محمد أحمد كريم: مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها ، شركة الجمهورية الحديثة لطباعة وتحويل الورق، الاسكندرية، مصر،ط1، 2002م.

38- محمد الصغير البناني: المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة،دار الحكمة، الجزائر،(د،ط)،2001 م.

*محمد الصغير البناني:

39- النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، (د،ط)، 1983م.

40- محمد صلاح الدين مجاور وآخرون: سيكولوجية القراءة، دار النهضة، القاهرة، مصر، 1965م.

41- محمد علاق: منهاج البحث العلمي، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، 1999م.

42- محمد محمود يونس: مدخل إلى اللسانيات، دار الكتب الوطنية،بن غازي، ليبيا،ط1، 2004م.

43- مصطفى غالب: علم النفس التربوي، مكتبة الهلال، بيروت، (د،ط)، 1980م.

47- ميشال زكريا: الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، (د،ط)،(د،ت).

ثالثا:الكتب المترجمة:

1- أدولفو باسكير: البنيوية والتاريخ، تر/مصطفى الهنادي، دار الحداثة،ط1، 1981م.

2- روبين مارتين: مدخل لفهم اللسانيات: تر/عبد القادر المهيري ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007م.

رابعا المعاجم:

1- ابراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، دار المعارف، مصر، (د،ط)، (د،ت).

2- جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005م.

3- الرازي (محمد أبو بكر عبد القادر): مختار الصحاح، دار الغد الجديد، القاهرة، مصر، ط1، 2009م.

4- الزمخشري: أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م.

5- الفيروز أبادي(مجد الدين محمد بن يعقوب):القاموس المحيط، تح/أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، مصر، ،(د،ط)، 2008م.

6- الفيومي(أحمد بن محمد بن علي): المصباح، دار الحديث، القاهرة، مصر،(د،ط)، 2003م.

7- ابن منظور(محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين)، لسان العرب، مج/13، مادة(ل س ن)، دار صادر، بيروت، لبنان، (د،ط)، (د،ت)

خامسا: الدوريات:

1- بشير ابرير: في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، ع8، جامعة عنابة، جوان، 2001م.

27- عبد الرحمن الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، ع4، 1979م-1974م.

2- عبد الكريم قريشي: أهمية وضرورة الوسائل التعليمية في التدريس، مجلة العلوم الإنسانية، ع11، 1999م.

3- نعمان بوقرة: مشكلات تدريس مادة المدارس اللسانية، مجلة التواصل، ع8، جامعة عنابة، جوان، 2001م.

فهـــــــــــــــــــــــــرس

الموضوعـــــــــــــــــــــــــــــــــات

مقدمة	أ
مدخل نظري : ضبط المصطلحات	**من 2 إلى 9**

- تمهيد..2

1-مفهوم اللسان...3

2- مفهوم المدارس اللسانية...5

3- مفهوم التدريس...7

4- مفهوم نظام الـــ "ل .م .د".......................................8

الفصل الأول: المدارس اللسانية وتعلمها	**من 11 إلى 38**

- تمهيد .... .11

- المبحث الأول: المدارس اللسانية النشأة والتطور..........................12

1- الجهود العربية:

أ- المدرة البيانية مع الجاحظ.......................................**13**

ب-مدرسة النظم مع الجرجاني.......................................**14**

جــ-المدرسة الشمولية مع السكاكي...................................**15**

د- المدرسة الارتقائية مع ابن خلدون.................................**15**

2- إتجاهات المدارس اللسانية:

2-1- الاتجاه الأول:

أ- المدرسة البنيوية...**16**

ب- المدرسة الوظيفية..... 18

2-2- الاتجاه الثاني :

- المدرسة التحويلية التوليدية لتشومسكي. 22

- المبحث الثاني: تدريس مقياس المدارس اللسانية.....27

1- التعريف بالمقياس 28

2- الأهداف العامة من تدريسه.....29

- المبحث الثالث: العملية التّعليميّة التعلُّميّة.....31

1-مفهومها.....32

2- عناصرها:.....32

2-1-الأستاذ.....32

2-2- الطالب..... 33

2-3- المنهاج.....34

أ- الأهداف.....35

ب- المحتوى.....36

2-4- الوسائل التعليمية 37

2-5- التقويم.....38

- الفصـــــل الثاني: المعاينة الميدانية للفعل التعليمي وتحليل نتائج الاستبانات من42 إلى

-تمهيد 42

1- حدود الدراسة:.....43

أ- الحدود الزمانية.

ب- الحدود المكانية.

2-أدوات الدراسة.....43

3- عيينة الدراسة: التحديد والضبط.....43

3-1- عنصر الأستاذ:

3-1-1- معايير اختيار العيينة التمثيلية وتوزيعها:.....44

أ- الجنس

ب- السن

جـــ- المؤهل العلمي

3-2- الطالب

3-2-1- معايير اختيار العيينة التمثيلية وتوزيعها.....45

أ- الجنس

ب- السن

جـــ- التخصص

4- الاستبانة:

4-1- العيينة المعنية بالاستبانة.....46

4-2- أسس بناء مادة الاستبانة.....47

أ- المعاينة الصفية

ب- المقابلات

جـــ- صدق المادة

4-3- تصميم الاستبانة.....48

4-4- توزيع الاستبانات وجمعها.....48

5- المعاينة الصفية والملاحظة المباشرة.....49

6- تحليل الاستبانات:

6-1- تحليل استبانات الأساتذة.....49

6-2- تحليل استبانات الطلبة.....63

7- المشاكل التي تتعرض لها العمليّة التّعليميّة التعلُّميّة.....80

8- الحلول المقترحة لتحسين المستوى التّعليمي التّعلُّمي.....82

9- اقتراح نموذج لتحسين المستوى التّعليمي التّعلُّمي.....85

- خاتمة: 89-90

- ملحق من 92إلى 103

-قائمة المصادر والمراجع.....من 105 إلى 109

- فهرس الموضوعات.....من 111 إلى 114

ملخص:

يشهد تدريس المعارف اللّسانية في الجامعة الجزائريـــة وضعا يســـدعي الاهتمام والمتابعة، نظرا لما نلْحظه من عدم وضوح الرُّؤية عند الطلبة فيما يخصُّ هذا التوجـــه العلمي، ورســـوخ فكرة: صعوبـــة الدرس اللساني بكل فروعه المعرفية والمنهجية، التي يتلقاها الطالب أثناء فترة التّكوين الجامعي. وإن الوصول إلى حلول لهذه الظاهرة، متوقّف أساسا على فهم أسبـــابها الحقيقية وخلفيّاتها وهذا ما كانت ترمي إلية دراستنا الموسومة بـــ"واقع تدريس مقيـــاس المدارس اللّسانيـــة لطلبـــة السنة الثانية ليسانس-جامعة 8ماي1945 قالمـــة أنموذجا-، رغبـــة منّا في محاولـــة تبنـــي استراتيجية وظيفية علميـــة تكفل نجاح تعليمية اللّسانيات وفروعها، وقد تكون إعادة النّظر إلى الخطاب اللّساني التّعليمي خطوة مهمـــة من هذا المنـــظور.

ومن المعلوم أنّ لكل مجـــال معرفي خطابـــه الذي هو لغته الخاصّة، وهذه الأخيرة بدورها تمثّل السياق الفعلي للمصطلح في دائرة الاستعمال الميداني : المهني والتعليمي، وأنّ أي محاولـــة لتطوير هذا الخطاب لا يمكن أن تتجاوز إعادة النظر في المصطلح باعتباره المادة الأولية لها.

وعلى صعيد المصطلح اللساني، فإن الأوساط الجامعيـــة: العربية عامة والجزائرية خاصة لا تزال تتخبط في أزمة مصطلحية جعلت من منظومة المفاهيم اللسانية متباينة، وذلك لّما أُبعد التراث اللساني العربي عن ميدان اللسانيات رغم جهود العرب الحثيثة قديمـــــا، وتبني المصطلحات الغربية بالترجمـــة والتعريب.

مدخل نظري

"ضبط المصطلحات"

- مفهوم اللسان.

2- مفهوم المدارس اللسانية.

3- مفهوم التدريس.

4- مفهوم نظام الـــ "ل .م .د".

المدارس اللسانية تعليمها و تعلمها

المبحث الأول

المدارس اللسانية النشأة والتطور:

1-الجهود العربية:

أ- المدرسة البيانية مع الجاحظ.

ب-مدرسة النظم مع الجرجاني.

جـــ-المدرسة الشمولية مع السكاكي.

د- المدرسة الارتقائية مع ابن خلدون.

2- إتجاهات المدارس اللسانية الحديثة:

2-1- الاتجاه الأول:

أ- المدرسة البنيوية .

ب- المدرسة الوظيفية.

2-2- الاتجاه الثاني :

- المدرسة التحويلية التوليدية لتشومسكي.

المبحث الثاني

تدريس مقياس المدارس اللسانية

1- التعريف بالمقياس.

2-الأهداف العامة من تدريسه.

المبحث الثالث

العملية التّعليمية التّعلّمية

- ***المبحث الثالث : العملية التعليمية التعلمية.***

1- مفهومها

2- عناصرها:

2-1- الأستاذ.

2-2- الطالب .

2-3- المنهاج.

أ- الأهداف.

ب- المحتوى.

جـ- الطريقة.

د- الوسائل التعليمية.

ه- التقويم.

مقدمـــــة

خاتمـــــة

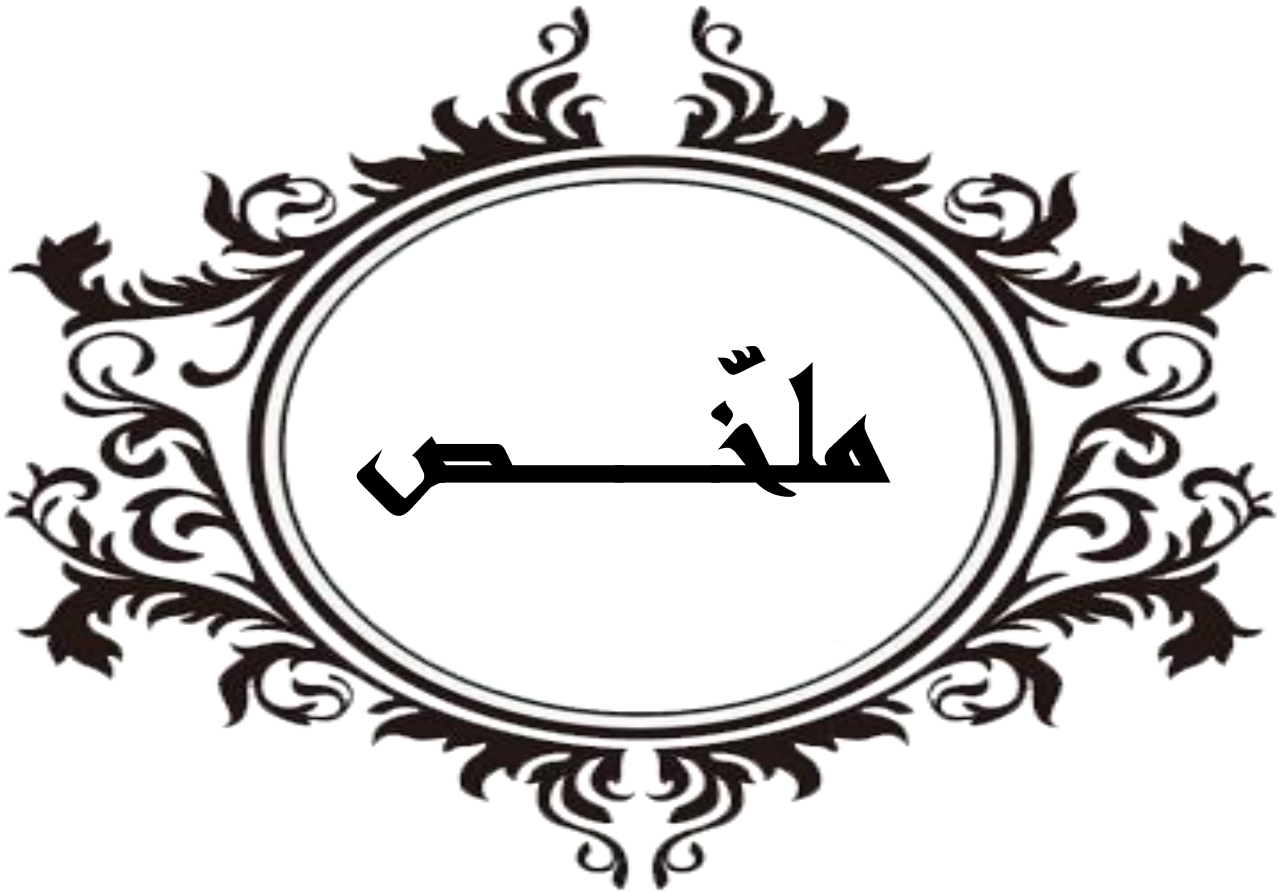
ملحـــــق

فهرس الموضوعات

قائمة
المصادر
والمراجع

شكـــــر

إهـــــداء


ملخّـــص

المعاينة الميدانية للفعل التعليمي وتحليل نتائج الإستبانات

1- حدود الدراسة:

أ- الحدود الزمانية.

ب- الحدود المكانية.

2-أدوات الدراسة.

3- عيينة الدراسة: التحديد والضبط.

3-1- عنصر الأستاذ:

3-1-1- معايير اختيار العيينة التمثيلية وتوزيعها:

أ- الجنس.

ب- السن.

جـ- المؤهل العلمي.

3-2- الطالب.

3-2-1- معايير اختيار العيينة التمثيلية وتوزيعها.

أ- الجنس.

ب- السن.

جـــ- التخصص.

4- الاستبانة:

4-1- العيينة المعنية بالاستبانة.

4-2- أسس بناء مادة الاستبانة.

أ- المعاينة الصفية.

ب- المقابلات.

جـــ- صدق المادة .

4-3- تصميم الاستبانة.

4-4- توزيع الاستبانات وجمعها.

5- المعاينة الصفية والملاحظة المباشرة.

6- تحليل الاستبانات:

6-1- تحليل استبانات الأساتذة.

6-2- تحليل استبانات الطلبة.

7- المشاكل التي تتعرض لها العمليّة التّعليميّة التعلُّميّة.

8- الحلول المقترحة لتحسين المستوى التّعليمي التّعلُّمي.

9- اقتراح نموذج لتحسين المستوى التّعليمي التّعلُّمي.