الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمري – تيزي وزو–
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

التخصص: نحو عربي

مذكرة لنيل شهادة الماجستير

إعداد الطالبة: أوريدة قــرج .

الموضوع:

مستوى التّحصيل اللّغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التّخرج – موضوعات النّحو أنموذجا –

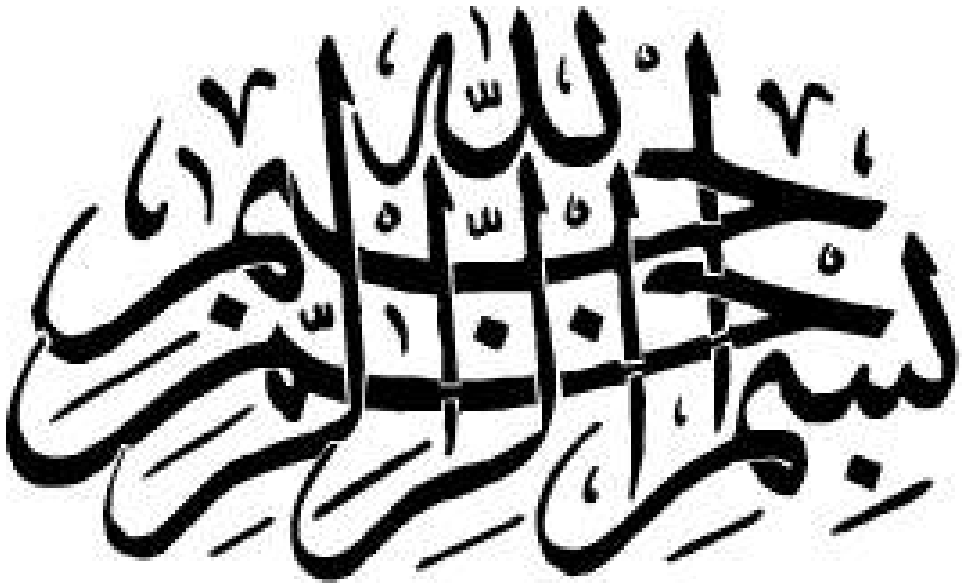
- **أعضاء اللجنة المناقشة:**

أ.د:حاوزة السّعيد،... أستاذ محاضر صنف (أ).....جامعة مولود معمري – تيزي وزو– .....رئيـــــــسا.

أ.د: صالح بلعيد،.....أستاذ التعليم العـــــالي....جامعة مولود معمري – تيزي وزو–....مشرفا ومقـــررا..

أ.د:ذهبية حمو الحاج،....أستاذة محاضرة صنف (أ)...جامعة مولود معمري– تيزي وزو–.....ممتحـــــــنا.

تاريخ المناقشة: ...../...../.....م



﴿ فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِن قَبْلِ أَن يُقْضَى إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْماً ﴾

[سورة – طه 114–]

إهـــداء وشـــكر:

الحمد لله الذي أنْعَـــم عليّ نعمة حمـــدِه، وشُكْـــر عِباده

إلى من كانا عونًا لي في طفولتي وسندا لي على مرّ الأيام

والـــــــديّ

إلى من أتقاسم معهم بكاء الحياة وضحكها

أخـــتي وإخـــوتي

إلى من كان صاحب الفضل عليّ، ولم يبخل بدعمه وتوجيهاته

في رحلة بحثـــي هذه، أستـــاذي المشـــرف

إلى الّذين لا أمَـــلُّ صُحبَتهم ورِفقتَـــهُم

زُمـــــلائي

إلى كلِّ من سيقرأ هذا العمل المُتواضع

....

إلى كل أساتذة وعمال مكتبة القسم.

مقدمة: تعدّ البحوث الأكاديمية التي تُنجَز في فضاء الجامعة بمثابة اللّبنة الأساس في تكوين أجيال واعية من الباحثين، حيث تُعقَد عليهم الآمال في تنمية وتحقيق مسار أفضل للغة العربية، وذلك من خلال تجنيد ما أمكن من الطاقات الفكرية، التي تنطلق من أسس متينة لدراسة طبيعتها؛ كالتّسلح بالأدوات المنهجية، والمعرفية المطلوبة للدراسة، والفهم المتأنّي والواعي لخصائص هذه اللغة، ومستوياتها المختلفة من صوتية وصرفية ونحوية ودلالية لغاية الوصول إلى فهم طبيعتها وإبراز ما تتمتّع به من خبايا وأسرار فضلا عن حسن تمثيلها أحسن تمثيل على المستوى المكتوب.

ولمّا كانت هذه البحوث بهذا القدر من الأهمية للنّهوض بمستوى التعليم العالي في الجامعة؛ كان أهم شرط لاستكمال شهادة التّخرج، هو إنجاز مذكرة التّخرج، ويعدّ بحث اللّيسانس الملمح الأول للتّخرج من الجامعة، حيث يعكس المستوى التّحصيلي الذي وصل إليه الطالب الجامعي على امتداد فترة دراسته بالجامعة، لهذا أردت تسليط تركيزي على هذا الجانب ليكون موضوعا لبحثي الموسوم بـــ: **مستوى التّحصيل اللّغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التّخرج – موضوعات النحو أنموذجا**– فكان من أهم الدواعي التي دفعتني للبحث في هذا الموضوع:

- قلة الدّراسات اللغوية والميدانية التي تعالج الانشغالات المطروحة على المستوى الجامعي، فكان اختياري لبحوث التّخرج المنجزة في مرحلة الليسانس من باب التّحسيس بأهمية هذه المرحلة في تكوين مستوى الطالب المتخرج من الناحية اللّغوية، والمنهجية والمعرفية، إذ تمثّل محطّة حاسمة بالنسبة للمتوجّهين إلى الحياة العملية لممارسة مهنة التّعليم، حيث يكون من المفروض أنّهم قد حظُوا بزادٍ لا بأس به من المكتسبات العلمية والمعرفية، والمهارات اللغوية، والتي تترجم كفاءاتهم اللّغوية والتّواصلية بشكل فعلي وملموس للتّمكّن من استثمارها في مختلف المقامات التي تفرض عليهم ذلك؛
- حالة الضّعف العام المتفشّي في أوساط طلبة كلية الآداب واللّغات في مختلف الجامعات الجزائرية عموما، وعند طلبة قسم اللّغة والأدب العربي خصوصا، بحكم انتمائي إلى هذا التّخصص، حيث تشير المعطيات الحالية، إلى تراجعٍ في مستوى المردود اللغوي والمعرفي لديهم، وهذا استنادا إلى بعض الدراسات والندوات التي انعقدت بصفة استعجالية بهذا الشأن، أذكر منها على سبيل التّمثيل: فعاليات الندوة العامة التي جمعت

أغلب الدول العربية لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي والمنعقدة بكلية المعلمين بحائل بالمملكة العربية السعودية، كما أشير إلى دراسة أخرى أنجزناها كفرقة بحث تحت إشراف الأستاذ صالح بلعيد بعنوان: (ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية جامعة تيزي وزو أنموذجا–) وعليه؛ فإذا كان داء الضّعف قد غزى ألسنة الطلبة وتجلّى بوضوح في آداءاتهم الشّفوية، فليس مستبعدا أن ينعكس على ذلك الجانب المكتوب في صفحات بحوث تخرّجهم بشكل أو بآخر، وإن كان خاضعا لسلطة الإشراف؛ وبالتّالي أردت أن أنطلق من هذه المسلمة كمعطى طارئ لمعالجة هذا الموضوع، لأستشفّ نسبة حضور هذا الضّعف في متون البُحوث الأكاديمية، وذلك من خلال تقصي وضعية الكفاءات اللّغوية لدى طلبة السنة الرابعة، كونُها تعكس نوعية ما حصّلوه خلال هذه المدة وعليه؛ تنصبّ إشكالية هذا البحث ضمن جملة ما تعانيه اللغة العربية من صعوبات وعوائق على أحد مستويات توظيفها؛ وهو مستوى التّعبير التحريري الموظّف في بحوث تخرج الليسانس، وبالتالي فرض عليّ هذا الموضوع طرح جملة من الإشكالات التي سأسعى للإجابة عنها وهي:

- إلى أيّ مدى تسهُم بحوث التّخرج (اللّيسانس) في ترسيخ ملكة لغوية سليمة عند الطالب والعودة من جهة أخرى برصيد لغوي ومعرفي معتبر، يؤهّله بجدارة للتّوجه إلى سلك التعليم أو لمواصلة مشواره العلمي كباحث؟ أم أنّها أضحت مجرّد مذكّرات لا قيمة لها تودع جانبا؟
- وإذا كان البحث الجامعي عموما يعكس مستوى كفاءة الطلبة في التّعبير التحريري المُمَنهج، فلماذا لا يُؤخذ ضمن أولى الأولويات في تدريب الطلبة عليه منذ دخولهم الجامعة؟ ثمّ هل أنّ للضّعف اللّغوي المُلاحَظ عند الطالب الجامعي علاقة بضعف مستوى كفاءته وقدرته على البحث؟ وإن كان ذلك كذلك، فهل يُعزى ذلك إلى كيفية البحث في الموضوعات أم إلى عدم التّمكن من استيعاب ما يستدعيه البحث من مراحل وآليات وتقنيات أم إلى أسباب أخرى خارجية؟ هل أضحى البحث في الموضوعات التّراثية كالنحو مثلا مجرّد نقل وتسجيل دون معالجة وتمحيص؟ وإن كان هناك من تراجع في مستوى مردود الطلبة من خلال هذه البحوث، فماهي الأسباب وراء ذلك؟ وكيف يمكن إعادة تفعيلها من أجل الرّفع من مستوى التّحصيل عند الطالب؟

وعليه؛ أروم من وراء هذا الموضوع تبيان بعدين هامين وهما:

1- البعد التّكويني: ويتمثّل في معرفة مدى تمكّن الطالب في نهاية مرحلة تكوّنه في الليسانس من امتلاكه لآليات البحث العلمي أم العكس.

2- البعد التّحصيلي: ويأتي موازيا للبعد الأول، وهو تقصي حالة الرّصيد اللغوي لدى الطالب أو بالأحرى؛ نسبة اكتسابه لملكة لغوية تحليلية، سليمة وممنهجة، خاصة مع توجّهي بالمدونة التي اخترتها كعينة إلى المذكرات التي تناولت المواضيع النحوية – على وجه التمثيل – أين يتجسّد فيها مدى استيعاب الطلبة، وفهمهم لما طرحته مواضيعهم من مشكلات، ومدى سلامة لغتهم على مستوى التّطبيق أم العكس.

ومن ثمّة، فإنّ ما طرحته سابقا، يجعلني أفترض أهم الاحتمالات التي يمكن أن تندرج في صميم الإشكال، فقد تعود تداعيات ذلك إلى:

1. طريقة التّدريس المعتمدة بالجامعة، والقائمة غالبا على تلقين المعارف، وطغيان الجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي بدلاً من محاولة جذب وإشراك الطالب في اكتشاف المعرفة بنفسه، وفهمها واستيعابها؛

2. الطريقة التي يتم بها إنجاز البحوث الصّفية في القسم، وكيفية عرضها ونسبة تحفيز الطلبة على البحث بهدف تدريبهم على مهارات التّعلم، وكيفية البحث في المواضيع ومطالعة الكتب وإصابة المقصود منها، واستخلاص النتائج، وإتقان المنهجية المطلوبة في البحث؛

3. نسبة تحسيس الطالب بقيمة البحث الذي يعمل على تثبيت ملكته اللّغوية وإنماء رصيده المعرفي، ومدى تحسيسه كذلك بقيمة المطالعة والقراءة في تحقيق ذلك، فضلا عن حضور إرادته البحثية، واعتماده على مهاراته اللغوية، أم أنّه يكتفي بالنّقل وإعادة القول المكرور؛

4. نسبة حضورالحوار والعملية التّفاعلية بين الطالب والمشرف؛ هذا الأخير الذي يكمن دوره في مناقشة الطالب ومتابعته، ومراقبة مدى مراعاته للخطوات المنصوص عليها

في البحث، خاصّة حضور شخصيته كونه باحثاً والمتجلّية عبر لغته التّحليلية والنقدية من خلال الموضوع الذي يعالجه؛

5. طريقة تدريس وحدة مناهج البحث المقررة للسنة الثالثة، ومدى استيعاب الطلبة لها واستثمارها في مواضيعهم البحثية؛ كونها ضرورية لتمكين الطالب من التسلّح بالمنهجية أوّلا، واكتساب معارف أوّلية في كيفيّة تطبيق المناهج المناسبة لمواضيع بحوثهم ثانيا؛

6. نسبة إقبال الطلبة على حضور مناقشات بحوث التّخرج في قسم اللغة والأدب العربي خاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار وزنها في وضع بحوث التّخرج على محك التقويم والتقييم، ومدى رغبتهم بها.

تلكم بعض ما رصدته مما يحتمل أن يكون السبب المباشر في ضعف كفاءات الطالب اللغوية المتجلّية على مستوى هذه البحوث.

وكوني قد اخترت دراسةَ موضوعٍ يندرج ضمن مواضيع السّاعة، و يعالج أحد القضايا المطروحة في الواقع التّعليمي الجامعي، فإنّ طبيعة هذا البحث تقوم على منطلقات ميدانية أساسها اختبار العينات وفحصها، مما يُملي علي اقتفاء المنهج المناسب القائم على الوصف والتحليل المدعّم بلوازم المنهج الإحصائي، من خلال إخضاع معطيات العينات للعمليات الإحصائية، والخروج بتقارير رقمية وتقييمها ومن ثمّة؛ فهي دراسة تحليلية إحصائية تقييمية، وبناءً على ذلك، اتخذت قسم اللغة العربية وآدابها، بجامعة مولود معمري بـــ: تيزي وزو، نموذجا لمتابعة موضوع هذا البحث الذي اقتضى تسخير اللوازم المناسبة من توزيع للاستبانات على طلبة السنة الرابعة، وعلى أساتذة القسم، ومحاولة عقد بعض المقابلات الشخصية مع بعض أساتذة القسم، كما اعتمدت على مدونة أساسية، تمثلت في فحص عينة من مذكرات التّخرج المستودعة في الجناح المخصص لها، والخاصة بسنتي (2007-2008م) و(2008- 2009م) لدراستها وتحليلها ومن أجل إعطاء مصداقية أكبر للنتائج التي سأخرج بها، اخترت البحوث التي تناولت المواضيع النحوية بحكم التّخصص الذي أنتمي إليه، ومن باب الاستدلال والتمثيل عليها، فضلا عن الدور الذي تلعبه في إنماء وإثراء رصيد الطالب حول ما يتعلق بالتراث النحوي وأصوله وقواعده.

ومن ثمّة؛ فقد اقتضت طبيعة هذا البحث الميداني، تقسيمه إلى قسمين وفق المنهجية التالية:

- القسم النّظري: ركّزت فيه على أهم المفاهيم والزّوايا النظرية الخاصة بموضوع البحث، فقسّمته بحسب متطلبات العنوان إلى فصلين؛ حيث سأتناول في **الفصل الأوّل** مفهوم الملكة اللغوية قديما وحديثا، ثمّ طرائق اكتسابها وتثبيتها على ضوء الدراسات اللغوية والديداكتيكية الحديثة، وبالتّالي وسمته بـــ: **الملكة اللغوية مفهومها وطرائق تحصيلها**، أمّا **الفصل الثاني**، فقد وضعته تحت عنوان **ماهية بحوث التّخرج، وشروطها وعلاقتها بالتّحصيل اللغوي**، حيث سأنطلق من تبيان المفهوم الحقيقي لجوهر البحث العلمي، وما يستدعيه من شروط وقواعد تحقيقا للأهداف التي رسمتها الجامعة، لأَصِل في ختام هذا الفصل إلى إبراز حقيقة العلاقة الكامنة بين البحث الجامعي ومستوى التّحصيل اللغوي العائد منه.
- القسم التّطبيقي: ويمثّل الجانب الميداني للبحث؛ كونه يقوم على إخضاع بعض النّماذج من بحوث الليسانس للفحص، وإجراء عمليات الإحصاء عليها، لتقييم وضعية المستوى التّحصيلي لأفرادها، ثمّ أتبعتها بعينتين من الاستبانات الموزعة على الطلبة والأساتذة لسبر آرائهم وانشغالاتهم، ومعرفة الأسباب وراء ذلك؛ لهذا قمت بتقسيمه إلى فصلين حسب تسلسل العينات، فوسمت **الفصل الأول** بـــ: **وضعية مستوى التّحصيل اللغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التّخرّج**"، في حين عنونت **الفصل الثاني** بـــ: **دراسة تحليلية تقييمية للاستبانات الخاصة بمجتمع الدراسة.**

وأثناء مُعالجَتي للموضوع استوقفتني مجموعة من الأبحاث والدراسات التي استندتُ إليها في تشكيل مادة بحثي، وبعد اطلاعي عليها، وَجدْت فيها بعض الإشارات إلى جوانب هذا الموضوع من زاويتين: الأولى تخُصّ الدّراسات التي تعرضت بالحديث عن وضعية استعمال الملكة اللغوية الفصيحة في عصرنا الحالي، وخاصّة أمام التّفتح اللّغوي الأجنبي من جهة، والتّنوع اللّهجي من جهة أخرى، وكذا الدّراسات التي ركّزت على تبيان وضعية اللغة العربية في المؤسسات التعليمية، منها على سبيل المثال:

– (التّداخل اللّغوي في اللغة العربية– تأثير اللغة الفرنسية على اللغة العربية في الصحافة الجزائرية) ليمينة سيتواح؛

– الأخطاء اللّغوية عند تلاميذ المدارس الإعدادية في منطقة بجاية وفي الجزائر، لعبد الله لقديم؛

– الأخطاء النحوية الواردة في الجملة الاسمية لدى تلاميذ الطور الثانوي– السنة السادسة من التعليم الأساسي– دراسة تحليلية تقويمية، لعلجية آيت بوجمعة؛

– تعليمية النّحو في مرحلة التعليم الثانوي العام – السنة الأولى نموذجا– دراسة تحليلية تقويمية، لعبد الكريم بن محمد؛

– نصوص المطالعة وطريقة تلقينها في السّنة الأولى من التّعليم الثانوي – دراسة تحليلية تقويمية–، لبوبكر الصديق صابري؛

ومن ثمّة؛ فإنّ الشّيء الذي لاحظته من خلال هذه الدراسات هو أنّ أغلبها، بل أكثرها إلى حدّ الساعة، تُركِّز على المراحل التعليمية ما قبل الجامعة وهي (الابتدائي، والأساسي والثانوي)، فأغفلت بذلك تسليط الحديث عن وضعية تعليم اللغة العربية في الجامعة، وما يطرحه هذا المستوى العالي من قضايا كثيرة وخصوصا ما يتعلّق بالمناهج التعليمية السائدة فيها، باستثناء بعض الأبحاث والرّسائل التي تطرقت إلى بعض جوانبها، وهي قليلة مقارنة بالدّراسات السابقة، حيث وجدت منها:

– الأخطاء اللّغوية عند طلبة قسم الأدب العربي– جامعة تيزي وزو– لسليماني مسعودة؛

– دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي (خطاب أساتذة علوم اللغة لقسم الأدب العربي كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بجامعة مولود معمري – تيزي وزو–) لنوارة بوعياد؛

– تعليمية النّحو في الجامعات الجزائرية– جامعة عبد الرحمن ميرة ببجاية، لنسيمة حمار؛

أما الزّاوية الثانية؛ فتخصّ الأبحاث والدّراسات التي عالجت وضعية البحث العلمي ومشاكله عموما على مستوى الوطن العربي منها مثلا: (في النّهوض باللغة العربية) لصالح بلعيد؛ (مشاكل البحث العلمي) لعماد البرغوثي ومحمود أبو سمرة؛ أضف إلى ذلك، كثرة ما أُلِّف من الكتب المتخصّصة في الميتودولوجيا، والتي أفاضت الحديث عن منهجية البحث ومناهجه؛ منها على سبيل المثال: – إعداد البحث العلمي، ليسانس، ماجستير، دكتوراه، غازي عناية؛ – دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، لعمّار بوحوش، وغيرها.

إلاّ أنّه وبالرّغم من ذلك كلّه، فقد لاحظت أنّ أساس المشكل يُطرَح بالدّرجة الأولى على مستوى الممارسة الجدية لهذه البحوث في الجامعة؛ نظرا لهيمنة التّنظير على

حساب التّطبيق، وعليه؛ رأيت ضرورة تبيان هذا الجانب عبر تقصّي واقع استعمال اللغة العربية على المستوى المكتوب من خلال البحث الجامعي، ولعلّه- في اعتقادي- الوجه المفقود والمحجوب عن الدّراسات السّابقة، عدا بعض النّداءات والمقالات المتناثرة هنا وهناك دون دراسة تأسيسية موضوعية تثبت ذلك وترصد واقع هذا الاستعمال، وهو ما سعيت إلى بلورته من خلال هذا البحث الذي أعتبره على حدّ علمي أول إسهام يرصُد هذا الجانب ويزيل الإسدال عنه.

أمّا عن جملة الصّعوبات التي صادفتها في هذه الرّحلة البحثية، فهي متعددة ومتنوّعة فمنها ما عاد إلى طبيعة هذا البحث المتعدد العينات، ومنها ما عاد إلى الكيفيات والأدوات التي تطلّبها، لذا فإنّ لهذا الموضوع، نصيبا وافرا من المعاناة والتّعب، إلاّ أنّ الشيء الذي كان بلسما لهذه المشقة والمعاناة؛ هو إيماني بقيمة ما أبحث عنه، حيث سعيت بكل جهدي للخروج بدراسة تقييمية لمستوى كفاءات الطلبة اللّغوية في تحرير بحوث تخرجهم، ونسبة تمكّنهم من معالجة المواضيع على النّحو السليم والمُنَهج، حيث أتوقّع من خلال النتائج ثبات الفرضيات التي وضعتُها للاختبار، ورصد الكثير من النّقائص على مستوى إنجاز هذه البحوث، والتي تترجم ضعف المستوى التّحصيلي لطلبة المدونة، وفي محاولة منّي لمعالجة الوضع، سعيت إلى تقديم وصفة من الاقتراحات أو التّوصيات التي انتقيتها بعد تمعّن واستشارة المعنيين بالأمر من طلبة وأساتذة مشرفين ممن لهم علاقة مباشرة في تكوين بحوث الليسانس المنجزة تحت سقف الجامعة، آملة أن ترسو ثمار هذا الجهد على ساحة التطبيق الجاد، وأن يتمّ التّحسيس بقيمة البحث الجامعي وبفوائده الجمّة على الطالب.

وختاما، أرجو أن يكون ما قدّمته في هذا العمل، مساهمة مفيدة مني في خدمة اللغة العربية وتحسين مستوى استعمالها، وأن أكون قد وُفِّقت في فكّ بعض العُقَد التي تعيق مستوى تقدم اللغة العربية وتطورها، ولا يفوتني هنا، أن أتوجّه بشكري الخالص وامتناني العميق لدعم الأستاذ **صالح بلعيد** المشرف على البحث بتوجيهاته ونصائحه، دون أن أنسى اللّجنة العلمية التي ستقرأ هذا العمل، وكل أساتذة القسم والزملاء، وأدعو الله – **جلّ وعلا**- تسديد خطى هذا العمل المتواضع، فهو المعين من وراء القصد .

الباب النّظري:

الفصل الأول

الملكة اللغوية: مفهومها وطرائق تحصيلها

المبحث الأول: مفهوم الملكة اللغوية قديما وحديثا

إنّ اللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية ذات طابع تواصلي تبليغي، فإنّها تحقق لأبنائها الانسجام والتفاهم، وتحمل أبعاد الرقي الحضاري على مختلف الأصعدة، اجتماعية، سياسية ثقافية واقتصادية، فتضمن بذلك الحفاظ على هويتهم وكيانهم، الشيء الذي جعلها تحضى بوسام العناية، والاهتمام كموضوع للدرس ومن زوايا كثيرة، ومتنوعة، فكانت محور انشغال دارسين وباحثين من مختلف الجنسيات والأصقاع، قديما وحديثا، ولقد شكّل موضوع الملكة اللغوية أساس البحث والتّنقيب عند العلماء العرب، وحتى عند المفكرين الغربيين فبحثوا في ماهيتها، وفي طرائق تحصيلها، فكان كلٌّ بتوجّهه وبما جادت قريحته في هذا المجال، وهو ما سوف أتعرّض إليه في هذا الفصل.

1- الملكة اللغوية من منظور الفكر العربي القديم: لقد تعددت الآراء وتنوّعت الرؤى التي أدلى بها علماؤنا العرب حول مصطلح **الملكة♦ اللغوية**، وهذا في محاولة واعية لتأسيس مفهوم واضح يعبّر عن ماهية هذا المصطلح وإن اختلفت التّسميات المعبر عنها، وسنرى من خلالها المنحى العلمي الذي سلكه بعضُ من هؤلاء الأفذاذ في بلورة هذا المفهوم، حتى يتبيّن لنا كيف أسْهَم الفكر العربي القديم في تفسير هذا المفهوم، وإرساء معالم تعليمية توجيهية كانت مرجعا هاما للنّظريات المعتمدة حاليا.

1-1) عند سيبويه (ت 180هـ): إن مفهوم امتلاك اللغة كما ينقله لنا سيبويه – واضع علم النحو بمعية أستاذه الخليل بن أحمد الفراهيدي– عبر مؤلَفِه "**الكتاب**"، مفاده؛ أنّ القصد من قواعد النحو ليس سلامة إعراب الكلمات أثناء تأدية الكلام؛ أو بالأحرى سلامة مفردات التّراكيب من اللحن وكفى، إنّما وجدته يتعدى ذلك بالإشارة إلى ذلك الجانب الهام الذي يجعل من تلك التّراكيب التي نصوغها ذات معنى وتؤدي مقصدها في إفادة وإفهام القارئ وهو الجانب الدلالي، فيذكر لنا في باب من كتابه **(هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة)** قائلا: « فمنه مستقيم حسن ومحال ومستقيم كذب ومستقيم قبيح وما هو محال كذب فأمّا المستقيم الحسن فقولك: آتيتُك أمس و سآتيكَ غدًا، وأمّا المحال فأن تنقض أوّل كلامك بآخره، فتقول آتيتُك غدا وسآتيك أمس، وأما المستقيم الكذب لقولك: حملتُ الجبل

♦- يقصد بالملكة في معناها المعجمي:" ...المُلك، يقال: " هو ملكة يميني"، أي أمْلِكُهُ وأقْدِرُ عليه، صفة راسخة في النفس، يقال مثلا: عند فلان ملكة النّقد، أي أنّ النّقد صفة راسخة في نفسه" ←— المنجد في اللغة والأعلام، ط23 المكتبة الشرقية، دار المشرق. بيروت: 1987م، [ملك، ملكة]، ص 775.

وشربت ماء البحر ونحوه، وأمّا المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه نحو قولك: قد زيدا رأيت وكي زيدا يأتيك وأشياء هذا، وأمّا المحال الكذب، فأن تقول سوف أشرب ماءَ البحر أمس»[1]، ما يعني أن تأدية التّراكيب المؤلِّفة للكلام منطوقا كان أم مكتوبا، خاضعة إلى جانب سلامة مفرداتها للعلاقات المنطقية والدّلالية، لذلك أفرد سيبويه هذه الأقسام ليُبيّن مواضع الخطأ ومعايير الاستقامة، التي لا تتأتى بالشّكل فقط وبمعزل عن الدلالة ودليل ذلك؛ هو ما يُذْكَرُ عن العربية في أيام سيبويه، أنّها لم تكن مقتصرةً على النحو فقط دون العلوم الأخرى، بل كانت شاملة لكلّ ما يؤدّي إلى سلامة اللغة في ألفاظها من حركة وبناء، وفي تراكيبها من تقديم وتأخير، وذكر وحذف، وكذا في معرفة حقائقها وأسلوب الكلام على سمتها، فكان في الكتاب، نحو وصرف، وبلاغة [2].

2-1) ابن جني (ت392هـ): لقد انطلق ابن جني في تفسيره لمفهوم الملكة اللغوية من منطلق لغوي محض، ومن تصور منهجي خاص به بحكم معطيات عصره، إذ كان موضوع **السليقة اللغوية*** من أولى الأولويات التي شغلت بال اللغويين والنحاة بالبحث آنذاك قصد وضع قوانين وضوابط للغة العربية، باعتبارها تمثّل ذلك الصفاء اللغوي الذي فُطِرَ عليه العربي القحّ طبعا وسجية، لذلك وجدت اللغوي ابن جني ينقل لنا تصوره لمفهوم الملكة استنادا إلى تحرياته التي أجراها مع أصحاب هذه السليقة، إذ كان حريصا على تقصّي الكلام الفصيح من أفواههم، واختبار درجة فصاحتهم بمغالطة الكلام وتحريفه بحثا عن المرجع الصّافي النقي، فأذكر مثلا في مقطع من كتابه، أحد التّحريات التي قام بها، حيث يقول فيها: « وسألت الشجري يوما فقلت :أبا عبد الله، كيف تقول ضربت أخاك؟ فقال: كذاك، فقلت: أ فتقول ضربت أخوك؟ فقال: لا أقول أخوك أبدا فقلت: فكيف تقول ضربني أخوك؟ فقال: كذلك، فقلت: ألست زعمت أنك لا تقول:أخوك أبدا ؟ فقال: أيش هذا. اختلفت جهتا الكلام، فهل هذا في معناه إلا كقولنا نحن: صار المفعول فاعلا، وإن لم يكن اللفظ البتة فإنّه هو لا محالة ... »[3]، وبالتّالي من كان يبتغي

---

[1] - سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر،الكتاب، ط1، مطبعة بولاق. مصر: 1317ه، ص 08.

[2] - عبد الإله نبهان، ابن يعيش النحوي – دراسة–، منشورات إتحاد الكتاب العرب، 1997م، ص 67 (بتصرف)

*- تعني "السليقة" في لسان العرب: "الطبيعة والسجيَّة وفلان يقرأُ بالسَّليقة، أَي بطبيعته لا بتعلُّم، وقيل يقرأُ بالسَّلِيقيَّة ... أي بالفصاحة، وقيل بالسَّلِيقيَّة... أي بطَبْعِه الذي نشأَ عليه" محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار صادر. بيروت:1990م، [مادة: سلق]، ص 121.

[3] - أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ط 3 ، الهيئة المصرية العامة. 1986م، ج1، ص 251 .

في نظر ابن جني سلامة ونقاء لغته من الاعوجاج والضيم، فعليه أن ينتهج نهجهم وينحو طرائق كلامهم، فعبَّر عن ذلك بقوله: « هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتّثنية والجمع، والتّحقير، والتّكسير والإضافة، والنّسب، والتّركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها، رُدّ به إليها»[1]، وبهذا يكون امتلاك المتكلّم للغة عربية فصيحة وإن كان بعيدا عن تلك البؤر والبيئات الصافية المحتجّ بها، مرهون بالسّماع الأصيل لأنماط كلامها (كلام البوادي) والقياس عليها، قصد اكتساب وتعلّم تراكيب لغوية سليمة، ولقد أورد ابن جني في شأن السّماع والقياس جزءا لا بأس به في كتابه "**الخصائص**" فهو بذلك "يطرح مسألتين هامتين عن طريقهما يتمّ الاكتساب اللغوي وبالتالي تحصيل الملكة اللغوية، وهما السماع والقياس..."[2] ورأى فيهما شروطا لا بدّ منها حتى يستقيم التّحصيل اللغوي على أكمل وجه، وهو ما لمسته في معظم أجزاء كتابه فأذكر منها على سبيل التمثيل قوله في باب (**تعارض السماع والقياس**): « إذا تعارضا نطقت بالمسموع على ما جاء عليه ولم تقسه في غيره وذلك نحو قول الله تعالى: ﴿**اسْتَحْوَذَ عَلَيْهِمُ الشَّيْطَانُ**﴾ فهذا ليس بقياس، لكنه لا بد من قبوله لأنك إنما تنطق بلغتهم وتحتذي في جميع ذلك أمثلتهم. ثم إنك من بعد لا تقيس عليه غيره ألا تراك لا تقول في استقام: استقوم ولا في استباع: استبيع...»[3]، ما يعني أن القياس لا يمكن الأخذ به في كل الحالات التي يرد فيها الكلام المسموع.

3-1) عند عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ): كان لهذا العالم فضلا كبيرا في الدفع بالدراسات اللغوية والأدبية إلى الأمام، حيث مهّد لنشوء علم المعاني الذي هو أحد ركائز الدرس البلاغي، وذلك من خلال نظريته (**النظم**) المشهورة، ولقد جاء في مرحلة دخل فيها الدّرس النحوي عند من تأخّروا من النّحاة في لعبة المغالاة والتّفريعات والشروح المعقدة، فخرج بذلك عن الغرض الأصلي لنشوئه، فضلا عن فصله كعلم عن علوم البلاغة، لذلك حاول الجرجاني عبر نظريته إعادة تلك اللحمة بين هذين العلمين، ومن

---

[1] - أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ص35.

[2] - فتيحة حداد، الآراء اللغوية والتعليمية عند ابن خلدون (دراسة تحليلية نقدية)، رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو: 2000م /2001م، ص 130.

[3] - المصدر السابق، ص 115.

ثمة، أجده يقدّم لنا تصوّرا لمفهوم الملكة اللغوية على أساس النّظم، أي أنّ صاحب الملكة اللغوية؛ هو من يمتلك القدرة على توخّي معاني النّحو في تركيب وتأليف كلامه، إذ « ليس الغرض بنظم الكلام إن توالت ألفاظها في النّطق، بل إن تناسقت دلالتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل... [ثمّ يضيف قائلا] ... فلا نقول أنّ الاستعمال اللّغوي صحيح أو خاطئ لأنّه يطابق أو يخالف التّركيب النحوي إلاّ إذا عُرِف القصد من ذلك الاستعمال»[1]، فهو يؤكّد بذلك مكانة القصد الذي يريده المتكلم من وراء نظمه لذلك الكلام، وبه يتحدد جانب الخطأ أو الصواب فيه، ومن ثمّة يكون علم النحو تابعا وملازما بالضرورة للدلالة التي هي موضوع علم الدلالة.

4-1) عند ابن خلدون (ت 808هـ): انطلق ابن خلدون في بناء تصوّره لمفهوم الملكة اللغوية من منطلق اجتماعي، مستندا إلى خبرته الواسعة وتجاربه الحياتية النّاتجة عن تنقلاته الكثيرة بين المغرب والأندلس ومصر وغيرها من الأصقاع الأخرى، واضطلاعه الواسع بعلوم العربية، والعلوم الأخرى كالتاريخ، والفلسفة، والمنطق، فتشرّب من منابع متعددة، ومختلفة، فتجلّت ثراء ثقافته من خلال كتابه "**المقدمة**"، ولقد ورد مصطلح الملكة في عدة فصول منه، حيث بيّن لنا ماهيتها وكيفية حصولها، والعوامل المؤثرة فيها بحسب المتغيرات النّفسية والاجتماعية.

ومن ثمة؛ فإن الملكة اللغوية من منظوره ليست وليدة الطّبع وحده كما تصوره الكثيرون؛ وإنّما هي « ملكة في نظم الكلام، تمكّنت ورسخت، فظهرت في بادئ الرأي أنّها جِبِلَّة وطبع»[2]، ويذهب ابن خلدون في توضيح نظرته هذه، إلى تبيان آلية حصول هذه الملكة وامتلاكها بالفعل من زاويتين اثنين، فسّرهما على النّحو التالي:

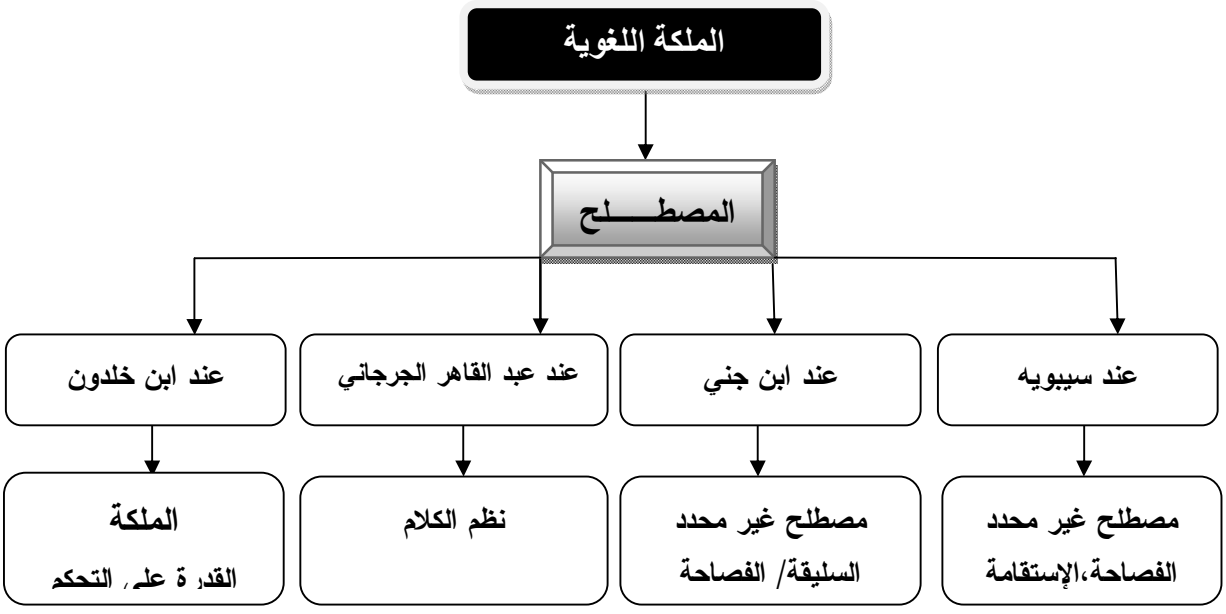
1- إنَّ الملكة صفة راسخة/ ثابتة؛ تنتج عند الفرد بفعل عمليات متكررة لأفعال الكلام مصدرها السّماع المستمر لأبنية الكلام الفصيح، وآليتها المران المستمر والمنتظم على استعمالها حتى يحصل ترسيخها.

[1]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: السيد محمد رشيد رضا، ط 02، دار المعرفة. بيروت: 1978م ص 41.

[2] - عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، تح: درويش جويدي، ط 2، لجنة البيان العربي. بيروت: 1985م. ص561.

2- إنّ امتلاك اللّغة والحذق فيها، شبيه بامتلاك صناعة من الصنائع أو حرفة من الحرف وأيُّ خلل في هذه الصناعة، سيؤثر بالضرورة في الصورة أو الشكل الناتج عنها، فبيّن ذلك بقوله: « اعلم أنّ اللغات كلها شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات، وإنّما بالنّظر إلى التّراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تراكيب الألفاظ المفردة للتّعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبّق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع... »[1] بمعنى أنّ ملكة اللّغة في نظر ابن خلدون؛ هو قدرة المتكلم على التّصرف والتحكّم في مفردات اللغة وتوظيف هذه الأخيرة وصياغتها على منوال حاذق ومتقن، ونظمها في تراكيب سليمة يتحقق من خلالها مقصود المتكلم في تبليغ مراده للمستمع أو القارئ، لهذا نجده قد عرّفها في موضع آخر من مقدمته قائلا: « اعلم أن اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام... »[2]، أي أنه بذلك، كمن يُصيب عصفورين بحجر واحد، وهما: صناعة التركيب وضمان إفادة المتلقي (المستمع/ القارئ).

وانطلاقا مما سبق إيراده من وجهات نظر بعض علمائنا العرب القدامى حول مفهوم الملكة اللغوية، يمكنني أن أجمل أهمّ آرائهم على النحو الذي سيبيّنه لنا المخطط التالي:



[1]- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ص 554.

[2]- المصدر نفسه، ص545.

(مخطط توضيحي يبيّن المصطلحات الموظّفة والمعبرة عن مفهوم الملكة اللغوية)

وأفهم من خلال المخطط السابق خلاصة مفادها:

– إنّ مصطلح **الملكة اللغوية** قد اكتمل واستقر على الأقل عند ابن خلدون بطريقة أكثر نضجا وعمقا، حيث نالت هذه القضية كما أسلفت سابقا، اهتماما واضحا لديه، في حين أن (سيبويه ابن جني، والجرجاني) قد عبّروا عنها بطريقة ضمنية، وغير مباشرة لاختلاف توجّهات مقاصدهم، إذ يُذكَر على سبيل المثال، أنّ المصطلح النّحوي عند سيبويه « لم يكن مكتمل النّمو ولا تام الاستقرار، ولهذا وجدنا سيبويه يستعمل أكثر من مصطلح للفكرة الواحدة، أو يستخدم عبارة طويلة يفسّر فيها ما نسميه مصطلح»[1] ولعلّ ذلك كان أمرا طبيعيا، كون سيبويه كان في مرحلة استقراء المادة اللغوية الموثوقة التي جمعها، واستنباط الأحكام النحوية منها وتقعيدها، ما جعل كتابه يأتي على ذلك المنوال من التأليف والتّرتيب.

– إنّ كل واحد من هؤلاء العلماء، قد انطلق من منطلقات ومعطيات تبعا للبيئة التي ينتمي إليها فكان ما قدّموه عبارة عن استنتاجات نتجت بفعل تحليلهم للواقع اللغوي للفترة التي عاشوا فيها فكانت لهم هذه التّصورات التي حاولت رصدها في هذا المقام.

– إنّ هؤلاء العلماء رغم تنوّع دواعي تأليفهم واختلاف البيئات اللغوية التي وُجدوا فيها، وكذا الحيثيات المتعلقة بها، إلاّ أنّ آراءهم حول ماهية الملكة اللغوية تتقارب، وتتّجه إلى مصبّ واحد سأحاول إجمالها في نتيجة جامعة توضّح هذا المفهوم من منظور الفكر العربي القديم، وبالتّالي يمكن تلخيص مفهوم الملكة اللغوية – حسب هذه النماذج – على النّحو الآتي:

- ✓ – هو تلك القدرة التي تنطلق من القوّة الداخلية للمتكلّم، أو ذلك الاستعداد المهيّأ للنطق والتلاغي باللغة، مصدره المحيط والعرف الاجتماعي، تتكوّن وتحصل بالسماع للمناويل العربية الفصيحة، وتتدعّم بالمراس المستمر، الذي يجمع بين الإرادة في إتقان اللغة السليمة وترسيخ عادة استعمالها.
- ✓ – هو تمكّن المتكلم العربي أو غير الناطق بها من إيصال مقصوده إلى السامع أو القارئ في قالب يجمع بين السلامة اللغوية من جهة وبين القدرة على التصرف في تراكيب وأسلوب الكلام مع الحفاظ على انسجامها واستقامتها لغرض تحقيق ذلك المقصود.

[1] - عبد الإله نبهان، ابن يعيش النحوي- دراسة-، ص70.

المبحث الأوّل: مفهوم الملكة اللغوية قديما وحديثا

رأينا في العنصر السابق كيف ساهم الفكر العربي القديم باختلاف توجهاته بشكل مباشر أو غير مباشر في تقريب مفهوم الملكة اللغوية أو التّحصيل اللغوي بالمفهوم الحديث، إن لم نقل أنّه شكّل مرجعا هامّا وأساس انطلاق الدراسات اللغوية الحديثة، وسنرى فيما يلي من هذا المبحث نسبة هذا التقارب والتّأثر، فإذا كان مفهوم ملكة اللغة يتأسس أساسا عند بعض علمائنا العرب على حذو أنماط الكلام العربي الفصيح (السليقة اللغوية) بالسماع والاعتياد والمداومة على استعماله، مع مراعاة النظم السليم والمتقن في تبليغ مقاصد الكلام، فكيف سيتبلور هذا المفهوم عند علماء العصر الحديث؟

2)- الملكة اللغوية من منظور الفكر الحديث والمعاصر:

لقد حاولت الدراسات اللغوية الحديثة والمعاصرة تحليل هذا المفهوم، وفق تفكير علمي مؤسس، يعكس ما وصل إليه التفكير الإنساني في مجال البحث اللغوي بمختلف اتجاهاته فاستُخدمت عدّة مصطلحات للتعبير عن مفهوم الملكة والتعريف بها، بحسب التوجه الذي تبنّاه كل فريق، سواءً عند علمائنا اللّغويين العرب، أم عند العلماء الغربيين، وسوف أذكر في هذا المضمار أهم الآراء والتحليلات التي قيلت، نظرا لكثرة الدراسات المتشعبة في هذا المجال على أنني سأكتفي بذكر بعض النماذج منها عند كلا الجانبين، العربي والغربي.

2- 1) - عند العلماء اللّغويين العرب:

1-2-1) عبد الرحمن حاج صالح*: يربط عبد الرحمن حاج صالح مفهوم الملكة اللغوية بذلك الجانب الباطني اللاشعوري لدى المتكلّم والمكوّن لنظام لغته، فيشرح ذلك بقوله:«... ذلك النظام الذي اكتسبه المتكلمون على شكل مُثُل وحدود إجرائية، وهم لا يشعرون شعورا واضحا لوجودها وكيفية ضبطها لسلوكهم اللغوي إلاّ إذا تأمّلوه، وإن كان هذا التّأمّل لا يفيدهم شيء إذ هو مجرّد استبطان، وإحكامهم للعمليات التي تنبني على تلك المثل، هو الذي يسمّى الملكة اللغوية...»[1]، فصاحب اللغة حين يتكلّم لا يحس بتلك العمليات الباطنية التي سماها بالمثل والحدود الإجرائية، إلاّ إذا قصدها بالتأمّل، لذلك فالحاج صالح يجعل من هذه المُثل « وسيلة من

*- عالم لساني جزائري ، يعدّ من العلماء البارزين في الدراسات اللغوية، هو مؤسس النظرية الخليلية الحديثة، وفي طور تحضيره لمشروع الذخيرة اللغوية الضخم (انترنيت عربي) الذي صادقت عليه جامعة الدول العربية.

[1] - عبد الرحمن حاج صالح، " مدخل إلى علم اللسان الحديث" مجلة اللسانيات، العدد الرابع،الجزائر:2003م، ص 40.

وسائل اكتساب نظام اللغة في شكلها الفردي (الكلام) عن طريق العمليات التي لا يشعرها المتكلّم، ولكن يشعر نتاجها»[1]، لذلك أجده يصف هذه القدرة اللغوية **بالفعل المحكم***، حيث يتجلّى ذلك أثناء إنجاز الكلام دون شعور مسبق من المتكلم « ... فمعرفة المتخاطبين لأوضاع اللغة التي يتخاطبان بها، هي معرفة عملية غير نظرية ارتسمت أنماطها، ورسخت في نظامه العصبي المركزي منه والخارجي، فاستطاع بذلك أن يُحكِم أفعاله... »[2] وعلى هذا الأساس يفرّق الحاج صالح بين نوعين من **المعلومات اللغوية**، والتي تأتي عليهما الملكة اللغوية في هيأتين مختلفتين:

- **النّوع الأوّل:** تكون فيه الملكة اللغوية في هيأة عفوية، أي مكتسبة بقوّة الفطرة عند المتكلّم، " تخصّ المتكلّم كمتكلّم، والمخاطب كمخاطب، ومعنى ذلك أنها راجعة إلى الملكة اللغوية التي اكتسبها الإنسان،... فكل إنسان مفطور على تلك الجبلة"[3]، ومن ثمّة فإنّ هذا النوع – حسبه – يمثّل ذلك الجانب العملي الذي تتجلّى فيه الممارسة اللغوية المحكمة لدى المتكلّم.
- **النّوع الثاني:** تكون فيه الملكة اللغوية في هيأة نظرية، حيث يُنظَر إليها كموضوع للدّرس والبحث في أسرارها و قضاياها المختلفة، ويقوم بهذا الدور متخصّص في هذا المجال؛ وهو اللّساني، وهذا الأخير في نظر الحاج صالح تكون « معرفته لظاهرة اللّسان... معرفة علمية محضة، وهي غير ملكتِه اللغوية التي اكتسبها مثل أيّ إنسان آخر في اللغة التي يحكمها، وليست هذه المعرفة إذا من قبيل الأفعال المحكمة التي بها يسلَم الكلام من الخطأ واللحن، بل هي من قبيل النظرية البحتة»[4] ومن خلال هذا التّحليل الذي قدّمه الحاج صالح حول قضية الملكة اللغوية وفق معطيات عصرنا الحالي، ألاحظ أنّه يعود بنا إلى نفس الاستنتاج الذي توصّل إليه

---

[1]- فتيحة حداد، الآراء اللغوية والتعليمية عند ابن خلدون (دراسة تحليلية نقدية)، ص136.

*- يقصد الأستاذ حاج صالح – بالفعل المحكم– (تلك العمليات الخفيّة التي تُحوّل أغراضه إلى سياق منتظم سواء بالنسبة للمبلِّغ لتلك الألفاظ الدّالة على هذه الأغراض أو للّذي يتلقّاها ويترجمها ويحملها على المعاني المقصودة منها وهو المخاطَب) ← عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، مدخل إلى علم اللسان الحديث منشورات المجمع الجزائري للغة العربية. الجزائر: 2007م، ص 176، ص 177.

[2]- المرجع نفسه، ص 176

[3]- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

[4]- المرجع نفسه، ص 177.

ابن خلدون في عصره منذ قرون خلت، وهذا حين أجرى فرقا بين من يُجيد صناعة قوانين الملكة ولا يُتقنها ممارسة كحال جهابذة النّحو والمهرة في صناعة العربية على حد قوله، وبين من يُجيدُها نظما ونثرا ويحكمها عملا وهو جاهل بقوانينها، وهم غالبا أعراب البوادي[1] وكذلك الحال في وقتنا هذا بالنسبة للإنسان العادي الذي ينشأ متمكّنا من لغة محيطه وبين الباحث اللغوي/ اللساني الذي يبحث في آليات وأسرار تلك الملكة، والعلاقات التي تحكمها، لكن دون أن يُتبِعَها – في غالب الحالات – بتمثيل فعلي لها على مستوى التّطبيق.

2-2-1) عبد القادر الفاسي الفهري: يفسّر لنا عبد القادر الفاسي الفهري تصوّره لمفهوم الملكة اللغوية انطلاقا من ربطها بذلك المخزون الذي يمتلكه المتكلّم في ذهنه، ولا يشعر به وهذا عند حديثه عن المتكلّم الذي يتكلّم بلغته الطبيعية، قائلا:« كلّ متكلّم للغة طبيعية قد قرّ قراره على مخزون ذاكريّ غير واع، يُجلي معرفته لتلك اللغة وملكتَه فيها، وهذا المخزون عبارة عن معجم ذهني يمثّل الثروة المفرداتية المخزّنة وجهاز قواعديّ نشيط يرسم أسس تأليف هذه الأبجديّة»[2] إذ يشير إلى ذلك المصدر الذي يجمع ثروة المتكلّم اللغوية، والمسؤُول عن امتلاكه لتلك الملكة اللغوية، وهذا دون وعي مسبق للمتكلّم بها، أمّا عند حديثه عن المتعلّم الذي يسعى إلى اكتساب الملكة اللغوية بالتعلّم، والقصد هنا تعلّم لغة أخرى وإضافتها إلى رصيده اللغوي الطبيعي حتى يمتلك تلك الآليات اللغوية والأدوات الخاصة بتلك اللغة، وقد عبّر عن ذلك بقوله « وكلّ متعلّم للغة يتزوّد عادة، بأدوات لغوية صناعية ضمّنها قاموس يُعينُه على تمثّل معاني المفردات وصيغها وأصواتها وكذلك قواعد نحوية وصرفية تعيدُ إلى ذهنه طرق تأليف الوحدات المعجميّة»[3] فالمتعلّم هنا على حد تعبير الفهري يتوسّل في امتلاك تلك اللغة الوسائل التي تعينه على تحصيلها كالقواميس التي تحوي المادة الإفرادية الخاصة به فعندئذ يتمكّن من تمثيل ما يريد تبليغه بها.

3-2-1) تمام حسان: لقد عالج تمام حسان قضية اكتساب الملكة اللغوية من خلال كتابه **(اللغة العربية بين الوصفية والمعيارية)** منتهجا في ذلك المنهج السياقي الاجتماعي الذي ينظر

---

[1]- ينظر: عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة ، الفصل الخمسون – أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم– .

[2]- عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية– نماذج تركيبية ودلالية–، ، ط1، دار توبقال للنشر. المغرب: 2000م، ج1، ص 06.

[3] - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إلى اللغة من المنظور الاجتماعي، ويتمثّل رأي تمام حسان في أن المتكلّم صاحب لغة، وهذه الأخيرة محاطة بسياج اجتماعي يتضمن العادات والقوانين العرفية المتّفق عليها، ويوضّح لنا علاقة امتلاك المتكلم للملكة اللغوية من خلال تواصله مع مجتمعه كفرد من أفراده، إذ تمثّل اللغة على حد تعبيره « الأداة الوحيدة التي تمكّن الفرد من الدخول في نطاق المجتمع الذي يعيش فيه، ولولا هذه اللغة لظلّ حبيس العزلة الاجتماعية... فالمتكلّم الذي يستعمل لغة المجتمع الذي نشأ فيه يستعمل أصواتها، وصيغها، ومفرداتها، وتراكيبها حسب أصول استعمالية معينة يحذقها بالمشاركة في التخاطب ويمرُن عليها، ويطابقها دون تفكير في جملتها أو تفصيلها،..»[1] ومعنى ذلك؛ أن العرف الاجتماعي هو المسؤول عن تكوّن هذه اللغة لدى المتكلم من خلال تمرّنه على استعمالها وفق العرف اللغوي الذي حدّدته الجماعة، بحيث يَحدُث كلّ هذا دون أن يسأل المتكلم نفسه عن سبب أدائه للغة على تلك الطريقة.

وبذلك يكون هذا الاتجاه الذي تبنّاه تمام حسان شبيها في منهجه بما نادت به نظرية الجرجاني التي تدعو إلى ضرورة الاهتمام بالسّياق اللغوي لفهم المقصود من وراء الرسالة.

2- 2- عند العلماء الغربيين:

2-2-1) عند فرديناند دي سوسير(F. De Saussure) : يُعدُّ دي سوسير كما هو معروف في عرف الدراسات اللسانية، المؤسس الأول للنظرية اللغوية القائمة على دراسة اللغة الإنسانية دراسة علمية موضوعية، فهي موضوع الدرس، تدرس في ذاتها ولذاتها بمعزل عن أي مقصد أو غرض خارجي، ولقد لخّص نظريته هذه من خلال إخضاعها لما يسمّى بالتقابلات بين المفاهيم أوما يسمّى بثنائيات اللغة، وهذا بعد فهم ووعي عميق بالظاهرة اللسانية، ومن بين تلك التقابلات التي توضّح وجهة نظره للملكة اللغوية لدى المتكلّم؛ هو أنّه ربط استعمال اللغة بالمؤسسة الاجتماعية، كشرط من شروط امتلاك الفرد لهذه الملكة، أو على حد اصطلاحه **(ملكة الكلام المقطع)** وهي القدرة أو ذلك الاستعداد الذي يؤهّل الفرد لاستعمال اللغة، حيث يقول: « يوجد لدى كل فرد ملكة يمكن أن نطلق عليها اسم ملكة الكلام المقطع... وتقوم هذه الملكة على أعضاء ثم على ما يمكن أن نحصل عليه من عملها...»[2]، فهو يشترط في مواصفات هذه الملكة سلامة تأديتها أثناء النطق بها، لكنها في نظره تبقى ناقصة إذا كانت مقتصرة على الفرد

[1]- تمام حسّان: اللغة العربية بين المعيارية والوصفية، ط4، عالم الكتب. القاهرة: 2000م، ص17.

[2]- عبد القادر المهيري ومحمد الشاوش وآخرون، أهم المدارس اللسانية، نقلا عن دي سوسير، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية. تونس: 1986، ص26 .

وحده دون الجماعة، إذ يحدث التّكامل بممارسة واستعمال اللغة في إطار ما تواضع عليه العرف الاجتماعي، كون اللغة ظاهرة اجتماعية، فإذا لم يحدث التّواصل مع الطرف الآخر، لا يمكن لهذه الملكة أن تكتمل، لأنّها " ... في الآن نفسه نتاج اجتماعي لملكة الكلام ومجموعة من المواصفات يتبناها الكيان الاجتماعي ليمكّن الأفراد من ممارسة هذه الملكة..."[1]، وعليه؛ فإن اللغة من هذا المنظور هو تطبيق الفرد لملكة الكلام من خلال المواضعة الاجتماعية، وفي ذلك إقرار جماعي بامتلاك الفرد لتلك الملكة.

2-2-2) عند نعوم تشومسكي: (Naom chomesky): أسهم هذا العالم في الدّفع بحركة الدراسات اللغوية إلى التّطور من خلال اكتشافه لآليات اشتغال هذه الملكة اللغوية، وهذا على ضوء هديه إلى ابتكار نظرية جديدة لاستكمال النقائص التي لاحظها في الاتجاهات اللّسانية السابقة، حيث تقوم ركيزة هذه النظرية على أساس التّوليد والتّحويل، وبالتالي انطلق في تفسيره لمفهوم للملكة اللغوية أو الكفاءة اللغوية من منطلقين:

1/- باعتبارها كفاءة لغوية عند المتكلم (La Compétence) ويعني هنا؛ المتكلّم النموذجي أو المثالي، الذي يمتلك معرفة ضمنية لقواعد لغته، أي أنّه يوظّف قواعد لغته بطريقة لاشعورية، وهي كذلك « تلك القدرة التي يمتلكها كل فرد من أفراد مجتمع معيّن بحيث تمكّنه في المناسبات المختلفة من التّعبير عمّا يريد بجمل نحوية جديدة لم يسمعها قط من قبل، ويسمّي هذه الملكة **المعرفة اللغوية**، ويَعْتَقِد بأنّ أهم مقوّمات هذه القدرة، هي معرفة الفرد بالقواعد الصرفية، والنحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجملة بالإضافة إلى معرفة مجموعة أخرى من القواعد أطلق عليها اسم القواعد التحويلية، حيث يتمكن الفرد من توليد الجمل الصحيحة والمقبولة في لغة معينة...»[2] فتشومسكي ينبهّنا هنا إلى ذلك الجانب الإبداعي الخلاّق في لغة الإنسان، والذي يمنحُها المرونة في مختلف الاستعمالات التواصلية اليومية.

2/- باعتبارها إنجازا فعليا (La Performance): وهو الأداء الكلامي للمتكلم أين يُظهر تلك القدرة من خلال ما ينطق به فعلا، أو بتعبير أدق؛ هو الاستعمال الآني للّغة ضمن سياق معيّن، حيث يعود متكلم اللغة بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة ضمن

[1] - عبد القادر المهيري ومحمد الشاوش وآخرون، أهم المدارس اللسانية ، ص 26.

[2] - عبد الرحمن الحاج صالح، "مدخل إلى علم اللسان الحديث"، ص 176، ص177.

كفاءته اللغوية[1]، وبالتّالي تتحقّق هذه الكفاءة اللسانية عمليا في المواقف التّواصلية، إلاّ أنه لا يمكن لهذه الكفاءة أن تتجسد كلّية في الواقع الاستعمالي للمتكلمين، إذْ يشير ميشال زكريا إلى أنّ هذا الأداء الذي نفترضه يعكس مباشرة كفايته اللغوية السليمة بمفهومها المثالي، لا يسلم في الواقع اللغوي من انحرافات عن القواعد[2]، ذلك أنّ الأداء اللغوي في نظر تشومسكي تتجاذبه عوامل متعددة بفعل الظروف الخارجية قد تحول دون بروزه بوجهه الكلّي، منها مثلا ما يتجلّى أمام أعيننا في الواقع الاستعمالي من تنوع وتداخل لغوي في المجتمع الواحد، أو ما يعرف بالثنائية اللغوية أو الازدواجية اللغوية.

وبالتالي؛ فإنّ الكفاءة الضمنية للمتكلم تبقى في أغلبها كفاءة نظرية تجريدية لا علاقة لها بالواقع الفعلي لمستعمل اللغة من حيث الصواب والخطأ فيها.

[1]- ميشال زكريا، الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع. ط1 بيروت: 1982م، ص33.(بتصرف)

[2] - ينظر: المرجع نفسه ، الفصل الثاني.

المبحث الثاني: مصـــــادر وطرائق التحصيل اللغوي

رأينا سابقا أنّ امتلاك المتكلم للغة هو امتلاك فطري مهيّؤ سلفا، على أن درجة بروزها في الواقع الاستعمالي يختلف من شخص لآخر، وهذا بحسب الظروف المحيطة به، وواقع استعماله لها، لذلك سيكون هدفنا من هذا المبحث، تبيان كيفية حصول الملكة اللّغوية، وطرائق تحصيلها؛ وهذا من خلال الاستناد إلى مختلف الدّراسات التي تطرقت إلى هذا الجانب المهم في حياة الإنسان سواء أكان متكلّما للغته الأم، أم متعلما للغة ثانية غير لغة أمّه.

1)- الفرق بين الاكتساب والتعّلم وعلاقتهما بالتّحصيل اللّغوي: قبل البدء في معالجة هذه القضية، لابد من الوقوف عند ضبط مصطلحي الاكتساب والتعلّم، لمعرفة ماهيتهما وحدود الاختلاف القائم بينهما في كيفية تبلور التّحصيل اللّغوي لدى الفرد.

- **الاكتساب:** مصدر من الفعل اكتسب، والمكتسب: « مجموع المواقف والمعارف والكفاءات والتجارب التي حصل عليها، وامتلكها فعلا شخص من الأشخاص»[1] والاكتساب اللّغوي مصطلح يطلق في أغلب الدّراسات التي أقيمت حول لغة الطفل على المرحلة ما قبل سن السادسة، أي ما قبل دخوله المدرسة، وبالتّالي فإن معنى الاكتساب هو أخذ اللغة بسهولة ويسر وبطريقة طبيعية، لاشعورية ودون بذل طاقة في ذلك، حيث تتم هذه العملية " في معظمها بطريقة غير واعية ويجهل فيها [الطفل/ المتكلم] وجود قواعد لغوية... وقد ارتبطت هذه الفترة باكتساب اللغة الأولى أي لغة الأم"[2]، وهي المرحلة التي يكون فيها الطفل شبه صفحة بيضاء وهي المرحلة التي يستقبل فيها الطفل أبجديات لغته.

التعلّم: من الفعل تعلّم، ولقد كثرت التّعاريف التي عرفت مفهومه نظرا لطبيعة هذه العملية المعقدة، منها كونه:[3]

---

[1] - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث – عربي- إنجليزي- فرنسي-، المجلس الأعلى للغة العربية. الجزائر: 2010م، مادة [كسب، من الاكتساب]، ص 340.

[2] - محمد هاشمي، المحيط اللّغوي وأثره في اكتساب اللغة – دراسة وصفية تحليلية- رسالة ماجستير، جامعة الجزائر: 2005م/2006م، ص 84.

[3] - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص 123.

– «اكتساب معارف أو كفاءات جديدة وتعديل معارف وكفاءات مكتسبة من قبل»؛

– « تغيير مستديم للسلوك لا يفسّر فقط بالنضج النفسي»؛

– « تحصيل معارف وتنمية مواقف وقيم تنضم إلى الهيكلة المعرفية لدى الشخص»؛

_ « عملية تغيُّر شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ ملاحظة مباشرة ولكن يستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يصدر من الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة كما يظهر في تغيّر أداء الفرد»[1]، وبالتّالي فإنّ ما يميّز التّعلم عن الاكتساب؛ أنّه يتمّ بطريقة واعية، حيث تلعب فيها القواعد اللّغوية دورا هاما في بلورة الكفاءة الأدائية للمُتعلِّم، والمُلاحَظُ من خلال بعض هذه التّعاريف التي رصدتها أنها ترتكز على نقطتين أساسين هما:

– إضافة الجديد من المعارف والكفاءات إلى المكتسبات القبلية للمتعلم.

– إحداث تغيير إيجابي وطويل المدى على سلوك وأداء المتعلّم.

2/تحصيل الملكة اللّغوية بالاكتساب: إنّ عملية اكتساب اللغة لدى الفرد تنمو باستمرار وبشكل طبيعي في مراحل طفولته، إذ يولد بقابلية على التكلم، وهُيّئ له مناخ للتواصل والاحتكاك مع أفراد أسرته وأفراد محيطه الخاص(الشارع أو القرية التي يسكن فيها) حيث يمر الطفل بسلسلة من المراحل المتعاقبة، ليكتمل نموّه اللّغوي ببلوغه – حسب علماء النفس والتربية المهتمين بهذا الموضوع – سن ما قبل السادسة، حيث يُعبّر بلغته الأم عن أغراضه وحاجاته.

ولقد نظر المتخصّصون في اللغة باختلاف مذاهبهم إلى هذا الموضوع بمناظير مختلفة، وحدث نقاشٌ كبير بينهم، أمثال سكينر المنتمي إلى النّزعة السلوكية وتشومسكي الذي يتغلغل فى القضية ليحلّلها بعمق أكبر من خلال نظريته التّوليدية التّحويلية، ويأتي جون بياجي بأبحاثه عبر نظريته المعرفية، لأختم باستعراض رأي العالم اللّغوي فيجوتسكي (L . S . VYGOTSK) حول القضية وفق نظريته التّفاعلية الاجتماعية.

[1] – أحمد حسين اللقاني، التعلّم والتعليم الصّفي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان: 1990، ص16.

2-1) الاكتساب اللّغوي من منظور السلوكية(آراء سكينر أنموذجا): يؤمِن هذا الاتجاه بأن اللّغة تشكل جزءا من السلوك الإنساني ككلّ، أي أنها مثل العادات والسلوكات الأخرى، فهي خاضعة لنفس القوانين التي تحكمها، إذ تنتج عن طريق الملاحظة الحسية للأشياء المحيطة، فتأتي الاستجابة اللّغوية كمنعكس شرطي للمثير وبتكرار تلك الاستجابات تصير عبارة عن مجموعة من العادات الكلامية، ولقد شرح سكينر**(SKINNER)** ذلك من خلال كتابه (السّلوك اللّغوي Behavior Verbal) حيث تعتمد نظريته على تكرار الحدث السّلوكي كنتيجة لمصدر الحركة السّلوكية المتأثرة بالشّواهد الخارجية، بحيث تترسّخ كعادة في طبيعة الفرد بعد تكرارها على مدى فترات سواء أتعلق الأمر باللغة الأم أم بغيرها من اللغات المتعلَّمة[1]، ويشير سكينر إلى أن إنتاج هذه العادة تتعزّز وفق مبدأ المحاولة والخطأ، وعلى أساسه تنمو لتصبح مهارة، كما يَعتقِد أنّ مِن أهم شروط تعزيز هذا الاكتساب عند الطفل هو مكافأته « والمقصود بذلك أن الطفل الذي يبدأ في استخدام بعض المنطوقات تكون المكافأة الخاصة به متمثلة في تقبيل والديه له، أو في التّأييد والاستحسان، والتّشجيع من الذين يسمعون إليه في إطار البيئة الاجتماعية وهذا يساعد في نمو الطفل اللّغوي »[2]، وبالتّالي أخلص إلى أنّ السلوك هو المصدر المكوّن للغة عند هذا المذهب.

2-2) الاكتساب اللّغوي من منظور التوليدية التحويلية (تشومسكي): يرى هذا الاتجاه الذي يقوده نعوم تشومسكي **(Naom chomesky)** أن اللغة أكبر من أن تنحصر في المثير الخارجي والاستجابة له، فهي أعقد من ذلك بكثير، وقد ردّ على آراء سكينر السلوكية وأتباعه من خلال كتاب نشره تحت عنوان (مراجعة لكتاب السلوك اللفظي لسكينر) وهذا لمّا شبّهوا تعلّم الإنسان بتعلّم بعض الحيوانات التي وضعت للتّجارب كالكلب مثلا، وأنّ الاستجابات تتعدّد إزاء المثير الواحد عند الإنسان وليس بالضرورة أن تكون نفسها[3]، فالسلوك اللّغوي الإنساني سلوك عقلاني، ومنطقي وليس مجرد عادة آلية، فتشومسكي في معالجته لقضية الاكتساب اللّغوي عند الطفل يرى أن هذا الأخير

---

[1] – لطبق الخياط، " لغتنا: اكتسابها وتعلّمها، دراسة موضوعية لبعض مفاهيم النظم اللّغوية" مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب. المغرب: 2004م، ع 58، ص 126 (بتصرف).

[2] – محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللّغوي، ط1، دار المعرفة الجامعية. الكويت: 2000م، ص 167.

[3] – المرجع نفسه، ص 167 (بتصرف).

يحتوي عقلُه على خصائص فطرية تجعله قادرا على تعلّم اللغة الإنسانية، مما يتيح له تكوين قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه، ولا يتمّ ذلك تقليدا، وإنّما بصورة إبتكارية إبداعية[1]، ويتجلّى ذلك في إنشائه لمجموعة غير منتهية من الجمل الجديدة التي لم يسمعها من قبل، وهذا الجانب الخلاق في لغة الإنسان هو ما يجعله يترقى عن الحيوان وينمازُ عنه، كما يذهب تشومسكي إلى توضيح عمق هذه العملية التي تجري في ذهن الطفل، فيرى أنّه يملك بالفطرة تنظيما إدراكيا أو ما يسمّيه بالحالة الأولية التي تشكّل المرحلة السّابقة للخبرة، ويرى أنّ هذه المرحلة جدُّ ضرورة للتوصّل إلى مرحلة امتلاك اللغة، أو الحالات الثابتة كما يسمِّيها، وما يضمن له ذلك هو الخبرة[2] وبالتّالي تكون الخبرة الجسر الذي بواسطته يتم بلوغ مرحلة إتقان وامتلاك اللغة.

2-3) الاكتساب اللّغوي من منظور النظرية المعرفية (جان بياجي أنموذجا):

تتفق هذه النّظرية مع آراء تشومسكي من حيث كون اللغة بناء فطريا يولد به الطفل، بيْد أن جان بياجي **(J.Piaget)** سمّى نظريته بالمعرفية؛ كونه اهتمّ بالجانب المعرفي في تفسيره لنمو وتطوّر اللغة، ويعتبر الذكاء العنصر الفطري المسؤول عن نتاج اللغة وهو حين يبحث في اللغة، لا يتصوّر إمكانية وجود نمو وتطوّر لغوي بمعزل عن التّطور المعرفي المرتبط بسمات التّفكير لدى الإنسان بشكل عام عبر مراحل حياته[3]، ما يعني أنّ اللّغة لا تنشأ كسلوك فقط بل هي مرتبطة كذلك بالفكر، وفضلا عن ذلك فإنّ بياجي يرى أنّ هذه المعرفة هي بدورها « تتكوّن تدريجيا عند الطفل عن طريق الاتصال بالواقع وبالمحيط الخارجي، ففي تفاعل هذين العنصرين (الطفل – المحيط) تكمن بداية التّفاعل... »[4]، فمن خلال تفاعل الطفل مع بيئته تنمو كفاءته المعرفية واللّغوية في آن الوقت.

---

[1] - نعوم تشومسكي، اللغة والمسؤولية، تر، حسام الهنساوي، ط2، مكتبة الشرق.القاهرة : 2005م، ص140 (بتصرف).

[2] - ينظر: المرجع نفسه.

[3] - محمد هاشمي، المحيط اللّغوي وأثره في اكتساب اللغة، ص 95، (بتصرف).

[4] - المرجع نفسه، ص95.

2-4)الاكتساب اللّغوي من منظور النظرية التّفاعلية الاجتماعية،(فيجوتسكي أنموذجا):

إن الطفل باعتباره فردا من أفراد المجتمع، فهو ابن بيئته يؤثّر ويتأثر بها، وعلى هذا الأساس تنطلق أبحاث العالم اللّغوي فيجوتسكي(**L.S.VYGOTSKY**) من هذا المنطلق إذ يرى أنّ اكتساب اللغة يتم في إطار احتكاك الطفل وتفاعله مع أفراد أسرته أوّلا ومجتمعه ثانيا، وبالتّالي يقود هذا التّفاعل إلى نمو وظائف تفكيره الباطنية، كالذكاء والمنطق والتفكير الكلامي والانتباه، وبالتّالي فحتى اللغة تعكس نفس هذا المسار في إطار الجماعة[1] ومن ثمّة؛ فإنّ التّفاعل في إطار المجتمع هو الذي يقدح شرارة نمو الطفل اللّغوي بما فيه فكره وثقافته، وعليه؛ أخلص إلى أنّ أفكار فيجوتسكي معاكسة لأفكار بياجي الذي ينطلق من القدرات الفكرية كأسس فطرية موروثة لتطور اللغة بمساعدة المجتمع في حين أنّ التّفاعل الاجتماعي يكسب الفرد خبرات وتجارب هي المسؤولة عن إحداث نمط التفكير وطريقة الحديث لدى الطفل.

ويتّضح ممّا سبق، أنّ موضوع اكتساب اللغة قضية شائكة تتداخلها عوامل شتى ومع ذلك؛ فقد نالت هذه القضية اهتمام الكثير من علماء اللغة، فقد عبر بعضهم عن حيرتهم بقولهم: « إنّ عملية اكتساب اللغة شيء غريب لدرجة أنّ الأطفال يظهر وكأنهم يخترعون اللغة أكثر مما يتعلّمونها»[2] ولعلّ تفسيرُ ذلك حسب المُختصّين؛ هو أن هذه العملية لا تحدث دائما، وإنّما تتِمّ في ظروف تتحقق مرّة واحدة في حياة المرء دون عوائق وصعوبات، وتتمثّل فقط في فترة اكتساب النظام اللّغوي للغة الأم.

3/ تحصيل الملكة اللّغوية بالتّعلّم: إنّ اللغة التي يكتسبها الفرد بفعل التعّلم في وقتنا الحالي، وبالتّحديد في المجتمع الجزائري؛ هي اللغة الوطنية الرسمية المتمثلة في اللغة العربية الفصيحة إلى جانب تعلّم الأمازيغية واللغات الأجنبية، وهي بالنّسبة للطفل الذي اكتسب لغة أمِّه، سواء أكانت أمازيغية أم عربية درجة...الخ لغة جديدة عليه، وأمام هذه الحقيقة، وجد علماء اللغة أنّ مسألة تعلّم اللغة تتطلّب جهودا من كل الأطراف المحيطة بعملية التّعليم والتّعلم، بداية بالعلماء المتخصّصين في علم الديداكتيك والتربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، ثمّ مسؤولي المؤسسات التّعليمية والأساتذة المدرسين وصولا إلى المتعلّم الذي هو لبُّ العملية التّعليمية، إلى غاية الوصول أخيرا إلى من يصنعون

[1] – محمد هاشمي، المحيط اللّغوي وأثره في اكتساب اللغة ، ص 100.

[2]- G.SI OUFI .D.Van Raemdonck ,100 fiches pour comprendre la linguistique, breal paris,2003,p56.

المناهج التعليمية، ويضعون البرامج التعليمية من أصحاب القرار التّابعين لوزارة التربية الوطنية والتعليم، أو لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وعليه فإنّ التّحصيل اللّغوي بالتعلّم؛ يتطلّب فهما عميقا لنفسية المتعلّم وحاجاته البيداغوجية والاجتماعية وعلى أساسه يتم تحديد الإستراتجية التي لابد من إتباعها في التّخطيط اللّغوي، وسن الآليات والإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة.

ومن ثمّة، فقد سعى الباحثون سعيا حثيثا وراء تدارك تلك الصعوبات والمشاكل التي يطرحها هذا المجال المتشعب بجوانبه وأطرافه، والعمل على درء ما أمكن من العوائق التي تحول دون تمكّن المتعلّم من تعلّم لغة وطنه تمكنا فعليا وغير متذبذب، وانطلاقا مما سبق بيانه، سأحاول توضيح مسار هذا التّحصيل الذي تتعدد مصادره، وتتنوّع كيفياته وهذا استنادا إلى النتائج التي انبثقت من مختلف الدّراسات المتخصصة في نظريات التّعلم وتعليمية اللغات وغيرها، وارتأيت تلخيصها على النّحو التالي:

3-1) **مصادر التّحصيل اللّغوي بالتّعلم:** يمكن أن أسوق في هذا المقام أهم المصادر (المنابع) المُسهِمة في هذا التّحصيل وتتمثّل في:

- **المدرسة:** وتطلق غالبا "على جميع المؤسسات التي يجري فيها التعليم"[1] وتعدّ أول عتبة يقتحمها الطفل لتعلّم لغة مجتمعه بعد اكتسابه للغته المحلّية، وتؤدّي المدرسة إلى جانب المحيط الأسري والاجتماعي دورا لا يُستهان به في مسار إدماجه كمواطن مثقف ناطق بلغة وطنه، ومتشبّع بالمبادئ والقيم الإنسانية، إذ تمثّل نقطة تحوّل بالنّسبة للطفل المتعلّم وانتقاله إلى عتبة التعلّم، وبداية تعامله مع الآخرين، واكتشاف ذاتِه وقدراته وفق ما تُوفّره له كجهاز تعليمي إشرافي توجيهي، وفيها يتم التّدرج في تحصيل اللغة انطلاقا من تعلّم حروفها وكلماتها إلى مرحلة تأليف جملها وكتابتها، من خلال التّعبير البسيط بالجمل المفيدة عن الموضوعات المحيطة به، والتّدرج في فهم المعاني التي تحملها، ولعلّ من أهم الوسائط المساعدة في ذلك؛ هو احتكاكه المباشر بالمعلّم، وبالكتاب المدرسي الذي يحتل الصّدارة في قائمة الوسائل التّعليمية المُسخَّرة للتعلّم من حيث الأهمّية والمردود التّعليمي، كونه يمثّل حلقة وصل بينه وبين المعلّم من جهة والمحتوى

[1] – بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مادة [درس، مدرسة]، ص 294.

التعليمي المبرمج من جهة أخرى، وذلك من خلال مختلف النّشاطات المبرمجة فيه، حيث تستهدف هذه الأخيرة، بلورة كفاءات المتعلّمين، وإظهار مهاراتهم في القراءة، والكتابة، والتّعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، والتمكّن من توظيف اللغة بمستوياتها المختلفة (النّحوية والصّرفية والمعجمية والدّلالية) توظيفا سليما يُتيح له سهولة التّواصل مع محيطه، ومجتمعه، وهكذا تتواصل سلسلة تعلّمه للغة وكيفية التّعبير بها على النّحو الصحيح عبر المراحل التّعليمية المختلفة إلى غاية التحاقه بمقاعد الجامعة.

- **الجامعة:** تمثّل أعلى مستويات البحث والتّعليم، وآخر عتبة يتدرّج فيها الطالب المتعلّم في مشوار تحصيله المعرفي عموما، واللّغوي خصوصا وهي «امتداد لمراحل علمية سابقة، يخرج منها الباحثون الموهوبون... وعلى اعتبار أنّ خريجي الجامعات هم الصّفوة المختارة... الذين تقع على كواهلهم مسؤولية النهّوض بالمستوى الفكري للمجتمعات، والرفعة بمستويات العلم وضروب المعرفة، ومن ثمّ تجديد العلوم والإضافات، ونشرها حتى تعمّ الفائدة »[1]، وبالتّالي فإنّ الجامعة بهذا المعنى لابد أن تكون متوفّرة على كفاءات تدريسية متمكّنة فضلا عن تجهيزها بالوسائل التّكوينية اللاّزمة، وتهيئة المناخ المناسب والصالح لتعليم وتحصيل تكميلي جيّد للطلبة المقبلين عليها.
- **المكتبة:** تعدّ المكتبة رافدا علميّا ومرتكزا أساسا للطالب المتعلّم، إذ تساهم في نماء رصيده المعرفي، ناهيك عمّا يعود به من حصيلة لغوية، إذ تضمّ مختلف الكتب التي تزخر بثروة هائلة من المعلومات في مختلف المجالات والتّخصصات، كالكتب والمصادر الخاصة باللغة والأدب من نحو وصرف وبلاغة، والمراجع الفرعية فضلا عن المعاجم، والدوريات، والمجلاّت المختلفة كما تساعده في كيفية الحصول على المادة التي يحتاج إليها من خلال ما توفّره من فهارس سواء تلك الفهارس الخاصة بالبطاقات أو الفهارس الالكترونية، لذلك لا تخلو المؤسسات التعليمية منها، مدرسةً كانت أم جامعةً، كما نجد المكتبات التابعة لدور الشباب، والمراكز الثقافية فضلا عن المكتبات العامة المحيطة به والمنتشرة في المدن، إلاّ من تعذّر له ذلك لبعده عنها، وتمركزه في المناطق

[1] – غازي عناية، إعداد البحث العلمي – ليسانس، ماجستير، دكتوراه– ، ص13.

النائية، ولقد تمّ رسم سياسة للمكتبات المدرسية قصد تحقيق المساعي المستهدفة من بينها[1]:

- خدمة التّكامل في المناهج عن طريق إذابة الحواجز التقليدية بين المقررات الدراسية، وإثرائها بمزيد من المعرفة، وتوجيه التلاميذ إلى قراءة الكتب والمراجع والقيام بمشروعات متّصلة بالنشاط التعليمي.
- توفير الكتب والمراجع التي تحتاج إليها المناهج الدراسية.
- غرس عادة القراءة والمطالعة لدى التلاميذ وتدريب المتعلّم على التّفكير السليم وفهم المادة المقروءة.
- تنمية الثروة اللّغوية للمتعلّم.
- ممارسة قواعد البحث العلمي.

- **المساجد والزوايا:** وهي فضاءات روحانية، تستهدف تربية النّشء تربية إسلامية دينية مبنية على الأخلاق السامية، والمحافظة على القيم الاجتماعية فضلا عن كونها فضاءات لتلقّي وتعلّم اللغة العربية النّقية الصافية من أفواه الأئمة، وشيوخ الزوايا، ومن مناهل أصيلة لا تبديل ولا تحريف فيها، تتمثّل في كتاب الله العزيز وسنّة نبيّه الكريم، فضلا عن وجود روافد مهمّة كالتفاسير وكتب الفقه، والعقيدة وغيرها، أضف إلى ذلك وجود حلقات لحفظ القرآن والتدبّر فيه، وشرح السنة النبوية، وفي ذكر طريقة الحفظ التي تساعد على تحصيل الملكة اللّغوية الفصيحة، نجد ابن خلدون يوضّح لنا ذلك بقوله: « ووجه التّعليم لمن يبتغي هذه الملكة، ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث أو كلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولّدين أيضا في سائر فنونهم، حتّى يتنزّل لكثرة حفظه لكلامهم المنظوم، والمنثور منزلة من نشأ بينهم»[2] فضلا عن توفّر حلقات للتّدريب على التّلاوة، والنطق السليم لمخارج الحروف وقواعد التّجويد، مما يساعد على إثراء الرّصيد اللّغوي الفصيح للمتعلّم المقبل والمُعتكِف عليها.

---

[1] – ينظر: ليلى محمد، " المكتبات المدرسية ومعارض الكتب الخاصة بالأطفال" المؤتمر السنوي السادس لمجمع اللغة العربية – لغة الطفل والواقع المعاصر – دمشق: 2007م.

[2] - عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ص 1080.

- **استخدام الوسائل التعليمية المساعدة:** وهي كلّ الوسائل التي تتيح للمتعلّم زيادة وتحسين رصيده التعليمي عموما، واللّغوي خصوصا، وتُعرف بأنّها مختلف الأدوات، والأجهزة، والتنظيمات، والإجراءات التي تستخدم في التعليم من أجل تطويره ورفع كفاءته، وتساعد المتعلّم على اكتساب المعارف والمهارات والخبرات بسرعة من جهة، وتسهّل عمل المدرس في هذا المجال من جهة أخرى [1]، وبالتّالي، فإنّ دعم التعلّم لدى المتعلّم بالوسائل المساعدة أمر ضروري إذ لابد أن تستغلّ في التّدريب حتى يكون مستوى التّحصيل عند المتعلّم جيّدا شرط أن يُحسن استخدامها، وتتّخذ كلّ وسيلة من تلك الوسائل نمطا خاصا للتّحصيل حسب طبيعتها، ومن ثمّة فهي متنوّعة، ومتعددة، فمنها الحسّية كالوسائل السمعية البصرية ومنها اللّغوية، وسأذكر هنا بعضا من التي تؤثّر بصفة مباشرة في التّحصيل اللّغوي وهي:
- **الوسائل الإعلامية المعروفة:** وهي من الوسائل الحسية القابلة للمشاهدة أو اللّمس أو السّمع، كالتلفاز والمذياع، والسينما والمسرح، والجرائد المختلفة حيث تُسهِم مجتمعة في إثراء الرّصيد اللّغوي لدى الطالب، علمًا أن لغة الإعلام استنادا إلى ما أكّدته الدّراسات المعاصرة تُعلِّم لغة عربية وسطى من المستوى الثالث، ولعلّ الميزة الأساسية التي تميز هذه الوسائل عن غيرها، أنها من أكثر الوسائل إقبالا عند الجمهور عموما، والمتعلّم خصوصا، فهي تتمتّع بعنصر الإثارة والتّشويق فضلا عن البرامج الثّرية والمتنوعة التي تُقدَّم وتُلقى وتُعرَض، شرط أن يكون مقدِّمو هذه البرامج على خبرة وكفاءة عالية «فالإلقاء الجّيد يحتاج بالإضافة إلى المعرفة الكافية باللغة ومبادئ الأداء الصحيح إلى عوامل متداخلة متشابكة تقود إلى توصيل الرسالة وشدّ انتباه المتلقّين وتحصيل الفائدة»[2]، كما أنّ بث البرامج التلفزيونية من أشرطة وثائقية وعلمية، ورسومات متحركة ومسلسلات وأخبار باللغة الفصيحة السليمة، أو سماعها عبر القنوات الإذاعية لها أثرها الكبير في تعليم اللغة العربية للمتعلّم، وترسيخ أكبر عدد ممكن من الألفاظ والتراكيب الفصيحة، فالصحافيون لا يتردّدون في تكرار كلمات معيّنة قصد الوضوح، ودفع

[1] – سعد خليفة المقدم، بعض المبادئ وطرق التدريس العامة، ط1، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلام. ليبيا: 1987م، ص42. (بتصرّف).

[2] – كمال بشر، فن الكلام، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة: 2003، ص293.

اللّبس عن الكلام، مما يسهُم في ترسيخ الأساليب في ذهن المتلقّي، أضف إلى ذلك؛ أنّ لغة الإعلام تمتاز بالإيجاز، وبالتّالي ينجذب إليها المتعلّم ويوظّفها في كلامه[1]ومن ثمّة، فلا بد على الإعلامي مراعاة عدم المساس بالقاعدة للغوية أثناء أداء واجبه قدر المستطاع.

- **التقنيات الحديثة المعاصرة:** لقد أضحى التّطور التكنولوجي جانبا لا يمكن الإغفال عنه في حقل التعليم والتعلّم، إذ لابد من مسايرة التّطور المعرفي السريع وهذه السرعة لا تتحقّق بالأدوات التقليدية البسيطة، وإنّما بالوسائل المتطوّرة كالأقراص المضغوطة، والحاسوب، والانترنيت، وهي الآن متوفّرة بكثرة، وفي متناول أغلب الشرائح الاجتماعية، إذ يُعدّ الحاسوب مثلا بالنسبة لتعلّم اللغة العربية، أحد أهمّ هذه المستحدثات والوسائل التكنولوجية الذي يقدّم الكثير للغة العربية ومتعلّميها، ففي إدخال هذه الوسيلة إلى ميدان التعليم عموما، وتعليمية العربية خصوصا، فتحٌ لآفاق واسعة وجديدة، إذ يزيد من فاعلية التعلّم، ويعلّم المتعلّم كيفية التعلّم، كما يتمكّن المتعلّم عن طريق الحاسوب من القراءة الصحيحة والسليمة، وكذا الكلام عن طريق التعلّم السّمعي الشّفهي، ممّا يساعد على اكتساب المهارات المختلفة، كتعليم كيفية تنسيق الكلمات، وتنمية سرعة القراءة فضلا عن استثمارها في تعلّم مختلف الأبنية اللّغوية، أضف إليه تعلّم الكتابة ومراعاة التدقيق الإملائي في النحو، وكلّ ذلك يتم في أقصر مدّة وبجهد ضئيل[2]، ونفس الهدف تحققه كل من الشابكة / الانترنيت والأقراص التّعليمية المضغوطة، فمن خلالها يتم التّعلم عن بعد.

أمّا الانترنيت فتوفّر للمتعلم مواقع مهمّة للتعلّم، وهذا من خلال التّواصل مع فضاء الموقع، وما يقدمه من مواضيع، وتمارين، وتدريبات، أو عبر فتح حوار للنقاش بين المتعلّم والمعلّم/الأستاذ من خلال الرسائل الإلكترونية وغيره، بينما يَسهُم القرص المضغوط بمحتواه في خدمة المتعلّم، فإمّا أن يحوي دروسا في

[1] – صالح بلعيد، لغة الصحافة، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع. تيزي وزو،2007م، ص93 (بتصرف).

[2] – كمال بن جعفر، " المعلّم والمتعلّم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات وتحديات الراهن" ملتقى الممارسات اللّغوية: التعليمية التعلّمية"، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو: 2011م، ص 423 (بتصرف).

النّحو والإعراب وغيرها، أو برامج بالصوت، والصورة للتّدريب على النطق أو حلّ مسائل معيّنة، لذلك فنجاح المتعلّم في تعلّم اللغة، وتحصيلها مرهون بحسن استغلاله لهذه الوسائل المتاحة له.

3-2) كيفيات / طرائق التّحصيل اللّغوي: رأينا سابقا أهم المنابع التي نستمدّ ونتعلّم منها الحصيلة اللّغوية، وسأُبيّن فيما سيلي الكيفيات أو الطرائق التي يتمّ بفضلها ومن خلالها التّحصيل اللّغوي الجيّد، وهي:

- **تكوين هيئة تدريسية متمكّنة:** إنّ للمعلّم / المدرّس دورا حيويا في العملية التّعليمية التربوية، فهو أحد دعائمها، ولكي يؤدّي هذا الدّور على أتم وجه لا بدّ أن يتكوّن تكوينا جيّدا، بحيث يمتلك كفاءة عالية في الإعداد والتخطيط للدروس لأنّ الإعداد « يتطلّب الاستعانة بالمراجع والمعاجم، والاسترشاد بخبرات الأكفاء من المعلّمين والمديرين، إلى جانب استخدام المناهج الدّراسية والاطلاع على مضامينها، وأهدافها، وتوجيهاتها، وهو ما يعزّز النّاتج اللّغوي للمعلّم باستمرار ويطلعه على أجود الأساليب والتّقنيات البيداغوجية التي ترفع كفاءته التّدريسية ومهاراته الفنّية وإمكاناته الثقافية»[1]، كما يسهر على حسن انتقاء الطرائق التّدريسية المناسبة لمناخ الدّرس، إذ لا يمكن للمدرّس التّحكم في زمام الأمور إذا لم يستطع الإلمام بالطريقة التي يتطلبها كل نشاط أو مادة، وما يقتضي ذلك من مراعاة قدرات المتعلّمين العقلية، والنّفسية، وحاجاتهم البيداغوجية، والتّنبه إلى الفوارق الفردية بينهم، فإذا كان المعلّم المدرِّس حاذقا، وفطنا تجاه ذلك، وذكيا في فنيات تعامله معهم، فإنّه سيسُهم في تحقيق العوائد التّربوية التالية:[2]
  - تدرّب الطلاب على الأسلوب العلمي في التفكير.
  - تدرّب الطلاب على أسلوب الحوار والمناقشة.
  - اكتساب الطلاب للمهارات العملية المتعلّقة بالتجربة.
  - تعلّم الطلاب أسلوب كتابة التقارير العلمية.
  - تكون مهارة الاتصال، وشرح الفكرة العلمية للآخرين بطريقة مقنعة.

[1] – خير الدين هني، تقنيات التدريس، ط1، دن، الجزائر: 1999م، ص 73.

[2] – فراس السليتي، استراتيجيات التعلّم والتعليم،– النظرية والتطبيق– ط1، جدارا للكتاب العالمي. الأردن: 2008، ص57.

- **استغلال الطرائق التّدريسية الناجحة:** وهي الطرائق التي تكفل للمتعلّم كفاءات عالية في التّحصيل، حيث تعكس نموّ رصيده المعرفي واللّغوي، وتَسهُم في تغيير أدائِه وسلوكِه إلى الأفضل، وهذه الطرائق تختلف «باختلاف المواضيع والمواد وبيئة التّدريس،...وكلما كان اشتراك الطالب أكبر كانت الطريقة أفضل، ومن طرائق التدريس التي ثبُت جدواها، أذكر منها:[1]
  - الطريقة الحوارية؛
  - الطرق الاستكشافية والاستنتاجية؛
  - إعداد البحوث التربوية المبسطة؛
  - طريقة المشروع.

ولقد أثبتت الطّريقة التّقليدية القائمة على التّلقين مع التّطور التّكنولوجي، وتجدّد معطيات العصر، وازدياد حاجات المتعلّم، فشلها في تحقيق أهدافها، وذلك لاعتمادها على الكم المعرفي من جهة، وسلطة المدرّس من جهة أخرى، حيث يكون وحدَه المدير للنّشاط التعليمي، في حين يكتفي المتعلم بتلقي الرسالة التعليمية عبر استخدام حواسه كالسمع والمشاهدة والكتابة، لذلك أضحت هذه الطريقة تُعتمد فقط في سياقات معينة وعند الضّرورة، وانحصر دورها في تحقيق أهداف تتعلّق باكتساب معارف (كالمبادئ والنظريات أو معرفة قواعد خاصة بمادة معينة)[2]، وبالتّالي فإنّ طبيعة هذه الطريقة التي تعتمد على أحادية الطرف لم تعد صالحة الآن لمتطلبات عملية التّعلم عموما، والمتعلّم خصوصا، في حين تقوم الطريقة الحوارية وغيرها من الطرائق التي ذكرتها آنفا على إشراك المتعلّم في الفعل التعليمي التعلّمي، وإدماجه في النّشاطات المختلفة للمادة المدروسة وجلب انتباهه، حتى يتمّ تقويم أدائه بشكل أفضل لمعرفة مدى مُتابعته لمجريات الدّروس، فضلا عن تكليفه بنشاطات وواجبات لتعويده على البحث والاكتشاف، وهو ما يسمى بطريقة المهام والبحث[3]، فالمتعلّم في هذه الوضعية يتطلّب منه بذل طاقة وجهد إضافي، وأكثر من ذلك ستخلُق عنده الدّافعية للقيام بنشاط تعلّمي ذاتي من تلقاء نفسه دون تدخّل المدرّس.

---

[1] – فراس السليتي، استراتيجيات التعلّم والتعليم، ص 56.

[2] - محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، الفعل التّعليمي التّعلمي، دط، دن، ص64 (بتصرف) .

[3] - ينظر: المرجع نفسه.

ومن ثمّة؛ فإنّ التّحصيل في العملية التعلّمية لا يتمّ بأسلوب واحد، أو بطريقة واحدة، إذ لابدّ من تنويع أساليب التّعليم وطرائقه والتي تعتمد بالدرجة الأولى على وضع المتعلّم أمام وضعيات تعليمية مختلفة، من أجل إنماء مهاراته، واكتساب خبرات جديدة، وجعله قادرا على التّفاعل والتّجاوب مع مختلف الدروس أو المواد التي يتلقاها فضلا عن كفاءة المدرّس وحسن تسييره للعملية التعليمية.

- **التّدريب على المناقشة:** يُقصَد بالمناقشة في لفظها العام، المناظرة أو المطارحة وهو اسم أطلق عند العرب قديما، إذ قال أحد العلماء العرب "... وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرّد التكرار، لأنّ فيه تكرار وزيادة. وقيل مطارحة ساعة خير من تكرار شهر"[1]، أمّا إذا ربطنا هذا المعنى بميدان التّعليم فهي" طريقة تعليم تَردُ بوساطتها المعلومات المبلّغة من المشاركين أنفسهم أكثر مما ترد من المدرّس" أو هو" نشاط يتبادل فيه الطلبة وجهات نظرهم في شأن موضوع أو سؤال أو تحت إشراف أستاذ قصد الوصول إلى قرار أو نتيجة"[2] وبالتّالي؛ فالمناقشة فضاء حيوي وفعّال يحدث بين الأفواج، والمدرسين حيث يتم فيه تبادل الأفكار ووجهات النظر في موضوع من المواضيع المعروضة للنقاش قصد زيادة الإفادة، وفي ذلك تدريب طلبة الفوج على أصول الحوار الفعّال والمنتج، وأكثر من ذلك، فإنّ هذا الحوار يتيح لهم المران على استعمال اللغة التي اكتسبوها بفعل التعلّم، وأخصّ هنا بالتّحديد استعمال اللغة العربية استعمالا صحيحا، وسليما بالنّسبة للطلبة الجامعيين بقسم اللغة والأدب العربي.
- **تدريب المتعلّم/الطالب على اكتساب وترسيخ المهارات المختلفة:** قبل البدء في عرض مختلف المهارات التي تسمح للمتعلّم بتحصيل وامتلاك جيّد للغة سأقف عند ماهية " المهارة ".
- **ضبط معنى المهارة، لغة واصطلاحا:** يقدّم لنا ابن منظور التّعريف اللّغوي للمهارة، بقوله: « والمَهارة الحذق في الشيء والماهر الحاذق بكل عمل، وأَكثر ما يوصف به السابح المُجِيد والجمع مَهَرَة »[3] أمّا في معناها الاصطلاحي، فهي

[1] – محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، الفعل التعليمي التّعلمي، ص 345.

[2] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3] – محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، مادة [مهر]، ص 184.

« صفة منهجية وعلمية تقوم بالإنسان بحيث يكون متقنا للعمل أداءً له على أحسن نسق... انطلاقا من معايير الخبرة والتمرّس»[1]، وبالتالي يتّضح مما تقدّم أنّ المهارة عموما؛ هي المواظبة على أداء الفعل باستمرار، وفي نباهة وفطنة حتى يظهر في ذلك الأداء، صفة الإجادة والتمرّس والتمهّر، لذلك فإنّ الطالب المتعلّم الذي يسعى إلى إجادة اللغة إجادة فعلية لا يشوبها الاعوجاج ولا النّقص، لابدّ أن يسعى سَعْيَهُ لامتلاك تلك المهارات التي تحقق له ذلك أوّلا، وترسُم له طريقا متينا لامتلاك اللغة ثانيا، وتسمّى هذه المهارات المرتبطة باللغة **بالمهارات اللّغوية** وعليه؛ فإنّ امتلاك هذه الأخيرة مرهون بجاهزية ودافعية المتعلّم، ويمكن تقسيمها إلى قسمين، وهي:

1) **مهارات أساسية قاعدية:** وهي المهارات الأولية والأساس التي يتمّ اكتسابها في المراحل التّعليمية الأولى وتتمثّل في (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) أي مراحل ما قبل الجامعة وتتمثّل في:

1-2/ مهارة السّماع/الاستماع: إنّ للسّماع أهمّية كبرى في اكتساب الطفل للغة منشئِه، وتعلّمه للغة مجتمعه، فضلا عن اللغات الأجنبية الأخرى، فمن جهة يسمحُ للطفل بالتقاط الأصوات وإدراكها، ويمنحُ له الشّعور بما يُحيط به، فهو بمثابة الجِسر الذي يصِله بالعالم الخارجي، ومن جهة أخرى، فهو ركيزة من ركائز تعلّم اللغة، وتنشأ هذه المهارة بفعل حسن استخدام المتعلّم لحاسة السمع، ويكون ذلك بالاستماع الجيّد للمعلّم أثناء عرضه لمختلف نشاطات الدرس مصحوبا بالانتباه والتفطّن، ولقد نال موضوع السّماع اهتمام الدارسين اللّغويين المتخصصين في علم الأصوات الوظيفي والفيزيائي، بل وقد شغل بال النحاة واللّغويين العرب القدامى، إذْ كان مصدرا لجمع اللغة الفصيحة، وأصلا من أصول نشأة النحو العربي، لذلك اعتبره ابن خلدون أبو الملكات الإنسانية وبفضله تتكوّن اللّغة عند الإنسان.

1-3) مهارة القراءة: تنشأ هذه المهارة باستخدام حاسة البصر، أو باستخدام البصر واللّسان معا، وهذا بحسب نوع القراءة التي يمارسها المتعلّم، (صامتة أو

[1] – موقـــــــع Google: لمهابـة محفـوظ ميـارة، مفهـوم المهـارات اللّغويـة فـي سـياقها العربـي http://mahaba62.maktoobblog.com، 2008م.

جهرية)، فتكون القراءة الجهرية الواجهة الأولى للمتعلّم لإدراك نظام الرموز العربية، وبعدها يتدرّج لينتقل إلى عتبة القراءة الصامتة، أين يستغل قدراته على فهم المعاني المتضمنة في النّص[1]، ولا تقل هذه المهارة عن الدور الذي تؤدّيه مهارة السّماع، فإذا نظرنا إلى كيفية تشريف الله عزّ وجلّ لرسوله الكريم، لمّا أمره بالقراءة والتدبّر، لينزع عنه غشاوة الجهل والأمية، ندرك قيمة ومنزلة القراءة في حقل التّعليم، إذ تشكّل أهم وسيلة يستخدمها المتعلّم لطلب المعرفة، إذ لا يمكن فهم وإدراك الحقائق العلمية المختلفة من غير الاستعانة بالقراءة التي يُقصد بها؛ ربط الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية[2]، ولكي تكون هذه المهارة فعّالة ونافعة، فلا بدّ من تحقق ثلاثة شروط فيها وهي:[3]

- أن يكون المتعلّم قادرا على قراءة النّصوص قراءة صحيحة.
- أن يُراعي في قراءة هذه النّصوص، الوصل والوقف، والأداء المناسب.
- أن يفهم ما يقرأ وينتفع به في المجالات المتصلة بحياته ونشاطه.

كما أن هذه المهارة تمرّ بمراحل عند المتعلّم وتنمو بنمو قدراته، وكفاءاته بدءا بالقراءة السطحية البسيطة للنصوص ثمّ الانتقال بالتدريج وصولا إلى القراءة الواعية المعمّقة، وهي التي يصل إليها الطالب في المستوى الجامعي، وهذا الانتقال في درجات القراءة لا ينتج بين ليلة وضحاها، وإنّما يكون بتمرّن المتعلّم على استغلال قدراته الفكرية، وبالمواظبة المستمرة والجادة على مطالعة الكتب باختلاف أنواعها فالكتاب خير جليس للإنسان، وأفضل شفاء لمرض الكسل والجهل، وهو الذي قال عنه الجاحظ: « إنْ نَظرْت إليه أطال إمتاعك، وشَحَذ طباعك، وبَسَط لسانك، وجَوّدَ بنانك وفهَّم ألفَاظك وبجَّحَ [عظّم] نفسك، وعمَّر صدرك،... وعرفت به في شهر ما لا تعرفه من أفواه الرجال في دهر»[4]، ومن ثمّة؛ فإنّ من اتّخذ من قراءة الكتب سُنَّةً، كان مسلّحا بلوازم لغته، وصارت له عمدا يبدِّدُ بها مشكلاته، وعادت عليه بالفوائد العظيمة .

---

[1] – مصطفى بوشوك، تعليم اللغة العربية وتعلمها وثقافتها، ص79 (بتصرّف).

[2] – خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص 96، (بتصرف).

[3] – المرجع نفسه، ص 98.

[4] – الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب ، الحيوان، ، ط3، دار ومكتبة الهلال. بيروت: 1990م المجلد الأول، ص39.

1-4) مهارة التحدّث / التّعبير الشفهي: ونقصد بها استعمال اللغة ارتجالا بمساعدة أعضاء الجهاز النّطقي المتمثّل في اللسان والشّفتين، وبهما يتمّ التّعبير عن الأفكار والأحاسيس والآراء الخاصة، وتبليغها للطرف الآخر، وتقتضي هذه المهارة سلامة الأداء النطقي من الخلل والاضطراب، وتتطلب هذه المهارة القدرة على استعمال أصوات اللغة بصورة صحيحة، وتساعده في ذلك مهارة السّماع، لأنّ الاستماع الجيّد يضمن الاستعمال الجيّد لأصواتها وصيغها الصّرفية وتراكيب كلماتها، فضلا عن حُسْن صياغة اللّغة في إطارها الاجتماعي[1]، والشّيء الذي يُساعِد على نموّ التحدّث، هو الممارسة والنّقاش الفعّال بين المتعلّم والمدرّس من جهة، وبينه وزملائه من جهة ثانية فضلا عن مساندة الأسرة له، لأنّ الهدف الأساس من تعلّم اللغة، وهو ممارستها واستعمالها فعليا على أرض الواقع.

1-5) مهارة الكتابة / التعبير الكتابي: وتمثّل الوجه الآخر للتعبير باستخدام اليد أو آلة الحاسوب، وهي وسيلة لا يمكن الاستغناء عنها، خاصّة في وقتنا الحالي نظرا لازدياد الحاجة إليها لبثّ المعرفة والحفاظ عليها، وأكثر من ذلك فهي لغة التأليف والإبداع التي يتفنن في إبراز جمالها وفنونها الكتاب والأدباء والشعراء فضلا عن كونها أداة لحفظ التراث وتقييد العلم، ولقد ورد ذلك في الحديث: « قيّدوا العلم بالكتابة»[2]، ومن جهة أخرى، فإنّ هذه المهارة تسمح للمتعلّم بالتعبير عن أفكاره على منوال أكثر دقة ووضوح، واستثمار أغلب قدراته ومهاراته واللّغوية لنسج الفقرات وإنتاج النصوص لأنّ (الكتابة) أو التّعبير الكتابي يمنح له فرصة الرجوع إلى الجملة أو الفقرة لتعديلها أو تغييرها أو تنقيحها أكثر، أو إغنائها بمزيد من الأفكار[3]، فضلا عن إعادة تنقيتها من الأخطاء التي عَلِقت بها، إلاّ أنّ هذه المهارة لكي يتقنها الطالب، فلا بدّ من تمكّنه من المهارات السابقة، كونها تتداخل جنبا إلى جنب لتكوين مهارة الكتابة، كما تحتاج هذه المهارة إلى توظيف آليات ومهارات أخرى، وهي النوع الثاني الذي سأتحدّث عنه.

---

[1] – موقع Google: عبد الحميد عليوة، مكانة المهارات اللّغوية في طرائق تعليم اللغات http://www.diwanalarab.com، 2008م.

[2] – عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح وضبط، محمد أحمد جاد المولى بك وعلي محمد وآخرون، ط3، مكتبة دار التراث. القاهرة : ج2، ص303، ص304.

[3] – مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم اللغة العربية وتعلّمها وثقافتها، ط2، الحلال العربية للنشر والتوزيع. الصرباط: 1991م، ص 280(بتصرف).

2)- مهارات بنائية: وهي المهارات التي يكتسبها الطالب غالبا في المستوى العالي من التعليم وهو المستوى الجامعي، وهي التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالقدرات الذهنية والفكرية للطالب، وتأتي في الدرجة الثانية بعد امتلاك المهارات السابقة، حيث يتمّ التّفاعل مع المعطيات المعرفية واللّغوية عبر استثمار العمليات العقلية، التي أذكر منها:

2-1) الفهم: وهي عملية جدّ هامّة في حياة الفرد المتعلّم لتحصيل المعارف والتّمييز بين مختلف جزئياتها، ومصطلح الفهم لم يُقَيّد بتعريف واحد أو بمفهوم محدد، وربّما ذلك عائد إلى طبيعته التّجريدية المعقّدة، لذلك نجده قد عُرِّف بتعريفات عدّة، منها على سبيل التمثيل، أنّه عبارة عن «حُسن تصوّر المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط »[1]، فضلا عن كونه نشاطا فكريا، وأداة تُستخدم في كل مراحل البحث العلمي، أي أثناء الملاحظة وعند صياغة الفروض، وفي تصنيف البيانات وفي استخلاص النتائج، و تفسير الوقائع[2].

وعليه؛ يتأكّد لنا عموما، أنّ الفهم ضروري ولا يمكن الاستغناء عنه في عملية التّعليم، فإذا لم يتمكن المتعلّم من فهم المادة التّعليمية لا يمكن له بأيّ حال من الأحوال ربط ذلك بما اكتسبه من معارف قبلية ومهارات لغوية واستثمارها، ذلك أن «العمليات العقلية الأخرى من تحليل وتطبيق وتركيب وتقويم لا يمكن لها أن تنمو بدون الاعتماد على قدرة الفهم والاستيعاب»[3]، فتقِف عاجزة عن أداء دورها لذلك فإنّه من أجل التيقّن والتّأكّد من حصول الفهم لدى المتعلّمين، فإنّه يتمّ تقويمهم « بواسطة إجراءات تهدف إلى استخلاص صورة النّص لديهم، عبر طرح مجموعة من الأسئلة الجزئية أو العامة، والتي تمكّنهم من العثور على بعض العناصر، أو من إعطاء مقابلات نصّية (مرادفات، إعادة الصياغة، تلخيص، تفسير...) أو من تَقديم إضافات وتتِمات لما تضمّنه النّص»[4]، إذْ يَعمدُ المعلّم إلى اختباره لمعرفة مدى

---

[1] – بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مادة [فهم، الفهم]، ص 253.

[2] – جازية كيران، محاضرات في المنهجية لطلاب علم الاجتماع، ديوان المطبوعات الجامعية الجزئر:2008 م، ص 14، ص15.

[3] – خير الدين هنّي، تقنيات التدريس، ص 232.

[4] – محمد محمود، مكوّنات القراءة المنهجية للنّصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، ط1. دار الثقافة للنشر والتوزيع (مطبعة النجاح)، الدار البيضاء: 1998م، ص114.

تجاوبه مع الأسئلة التي يطرحها عليه أو من خلال تقديم ملخّص حول موضوع ما أو استنتاج الأفكار من النّص المدروس وغير ذلك ممّا يكلّف به على أساس تقييم نسبة حضور هذه المهارة لديه.

2-2) التحليل: تتأسس هذه المهارة بناءً على العملية السابقة، وهي «عملية تقتضي تجزئة كل(شيء أو ظاهرة) بشكل ملموس أو عن طريق التفكير إلى العناصر المكوّنة له مع محاولة بيان العلائق التي تربط بين هذه العناصر والمبادئ التي تتحكم فيها»[1] كتجزئة على سبيل المثال موضوع ما من المواضيع التعلّمية الذي يتّسم بالغموض والتعقيد، إلى عناصره البسيطة والأساسية بغية تيسير دراسته على القارئ ومن ثمّة فإنّ هذه المهارة تجعل المتعلّم يوظّف الفهم كوسيلة لتحليل المعلومات والمعارف والمفاهيم إلى عناصر، حيث تربط بين هذه الأخيرة علاقات منطقية تتحكّم فيها، مما يسمح له بالتّمييز بينها.

وعموما، فإنّ استخدام عملية التّحليل تختلف باختلاف طبيعة المادة التي يتم تحليلها كتحليل الرّوائز، تحليل المضمون، تحليل المعطيات...الخ فتحليل المضمون مثلا: «أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن أن يستخدمه الباحثون في مجالات بحثية متنوّعة،... لوصف المحتوى للمادة... المراد تحليلها من حيث الشكل والمضمون، تلبية للاحتياجات البحثيّة المصاغة في تساؤلات البحث»[2]، ويستخدم هذا الأسلوب خاصة في العلوم الإنسانية.

2-3) التركيب: وهو «عملية فكرية، تقتضي على عكس التّحليل، إعادة تشكيل الكلّ انطلاقا من العناصر التي تكوّنه، وذلك بالمضي من البسيط نحو المركّب»[3] وبالتّالي تتّصل هذه المهارة بالعملية السابقة، حيث تقوم على إعادة بناء ما تمّ تحليله من تلك المعارف أو المفاهيم، بناءً كلّيا متكاملا ومنظّما، على أساس الفهم الواعي لمعطيات التحليل، وتعكس هذه العملية قدرة المتعلّم على التأليف، وصياغة الفقرات بالربط بين مختلف الوحدات اللّغوية المختلفة التي انتقاها من مخزونه اللّغوي الذهني، وهذا

---

[1] - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مادة [حلّل، من التحليل]، ص 103.

[2] - رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية- مفهومه، أسسه، استخداماته، دار الفكر العربي القاهرة: 1987م، ص 24.

[3] - المرجع السابق، ص 117.

بمساعدة المهارات السابقة ومكتسباته القبلية، فينسُجُها وفق نظامٍ تحكمه علاقات منطقية مشكّلا بذلك فقرة أو نصا أو قصة.

2-4) الاستنتاج: وهي آخر عملية تتمخّض من العمليات السابقة (الفهم، والتحليل والتركيب...)، ويقصد بها «عملية ذهنية، ومسار منطقي للاستدلال يقتضي استخلاص معطيات خاصّة انطلاقا من قضية أو قضايا عامّة واضحة، واستخلاص النتائج انطلاقا من المقدّمات»[1]، فبعد أن يتمكّن المتعلّم من فهم المعطيات التي يسمعها أو يقرأها، يقوم بتحليلها وإعادة تركيبها، ليصل إلى استنتاج يكون إمّا بتوضيح ما كان غامضا أو اكتشاف أفكار جديدة وغير ذلك، مع العلم أنّ الوصول إلى نتيجة معيّنة، تتطلّب مواظبة الطالب على إتقان العمليات السابقة، والتمكّن من عملية الفهم، واستغلال المهارات اللّغوية أحسن استغلال فضلا عن مساعدة المدرس له بالتّوجيه والدّعم.

- **التّدريب على العروض البحثية أو البحوث الصفية:** ولعلهاّ أفضل طريقة تكُون حقلا للتّدريب على المهارات التي ذكرتها آنفا، فالعرض البحثي أو البحث الصفّي بصفة عامة؛ عبارة عن نشاط فكري يُكلَّف به الطالب حول موضوع ما، أو مسألة معينة قصد البحث في غموضها، ثمّ توضيحها أو تفسيرها على منوال أوضح، وتبدأ ممارسة المتعلّم لهذا النّشاط منذ مراحل تعليمه العام، -وإن كانت ربّما طريقة العرض تتمّ بشكل عرضي- إلى غاية وصوله إلى الجامعة، أين يُؤطَّر منهجيا ومعرفيا كباحث بصفة جدّية، من خلال العمل على تكوينه وتدريبه على توظيف مهاراته اللّغوية، ومعارفه القبلية على النّحو الذي تستدعيه معايير البحث العلمي، ليتجسّد بذلك تحصيلَه اللّغوي الممنهج أثناء تحريره للبحوث التي ينجزها في الجامعة.

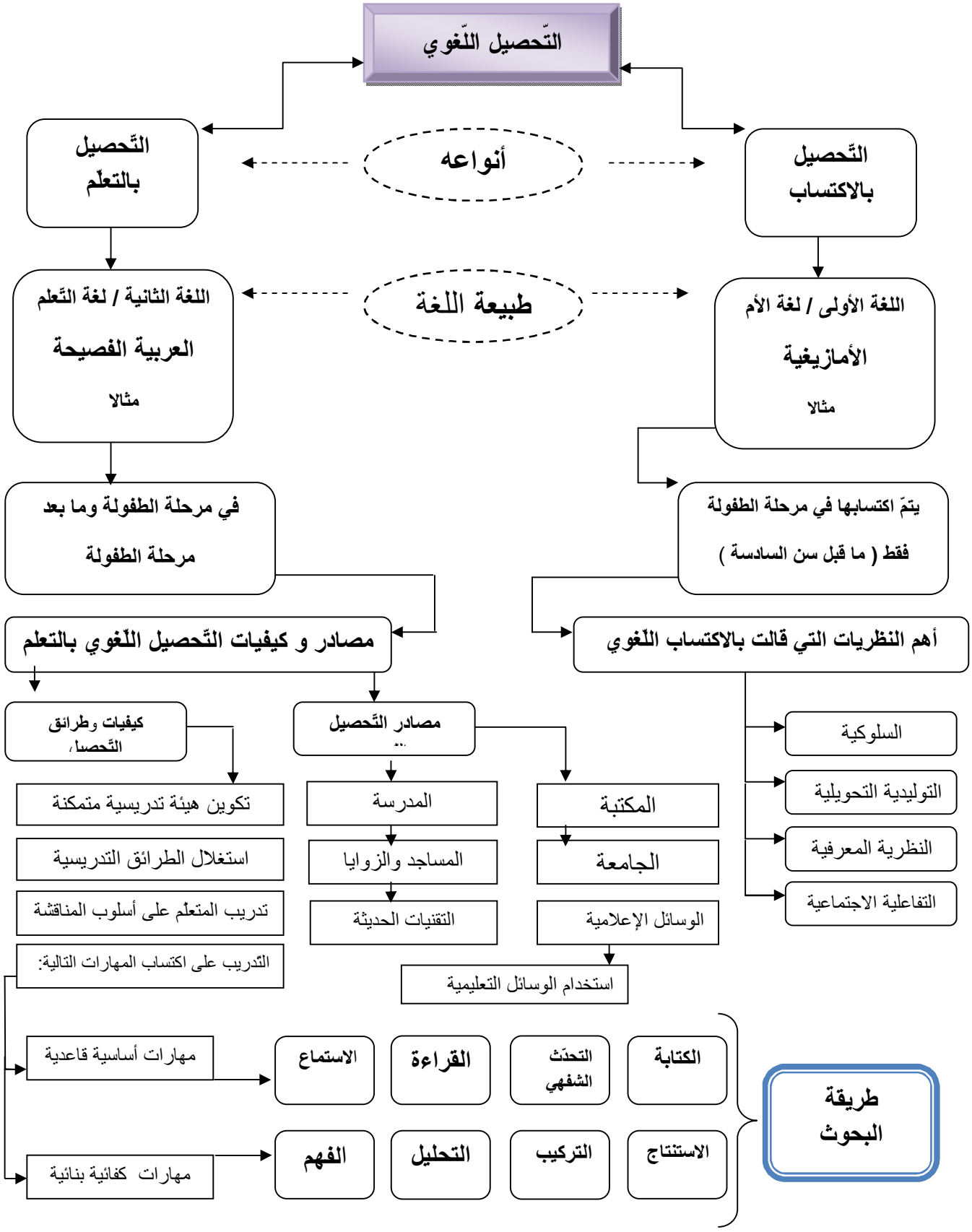
وسوف أخص في الفصل الثاني من بحثي حديثا مفصّلا عن طبيعة هذه البحوث، بيد أنّني سأتناول بالتّحديد مستوى البحوث الأكاديمية التي تنجز تحت سقف الجامعة، ذلك أنها مرتبطة أشد الارتباط بموضوع دراستي حيث أخذت مذكرات التّخرج (اللّيسانس) عيّنة للدراسة، كونها حلقة مهمة لقياس مستوى كفاءة الطالب المتخرج من جهة، ولأبيّن من جهة أخرى حقيقة مساهمتها في تحصيل اللغة العربية بطريقة سليمة وممنهجة، وبالتّالي؛ محاولة الخروج في

[1] – بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مادة [نتج، من الاستنتاج]، ص50.

الفصل الميداني بتقييم إحصائي لنوعيّة هذا التّحصيل الكائن في العيّنة التي اخترتها للدّراسة من قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تيزي وزو .

وعموما، أصل من خلال هذا المبحث إلى القول بأن **التّحصيل:** كما تبيّن من خلال العرض التّحليلي السابق للنظريات المختصة في كيفية اكتساب اللغة وتعليميتها مصطلح جامع لمصطلحي الاكتساب والتعلّم إذ يحدث التّحصيل إمّا بصفة عفوية عن طريق الاكتساب المباشر للغة أو بصفة مقصودة إرادية عن طريق التعلّم الغير المباشر للغة وما يقتضيه من استراتيجيات وكيفيات لتحقيق ذلك، وسأقدم فيم سيلي رسما توضيحيا يلخص مجمل ما أتناوله سابقا:

" مخطط توظيحي يبيّن كيفية حصول الملكة اللّغوية بالاكتساب والتعلم"



الفصل الثاني

بحوث التّخرج: ماهيتها وشروطها وعلاقتها بالتّحصيل اللّغوي.

المبحث الأول: ماهية بحوث التخرج، شروطها، وخصائصها وأهدافها

منذ أن تفطن العقل البشري إلى ما يجري حوله، دأب في التأمل والبحث ودراسة ما يثيره هذا الكون الواسع من أسرار، فتحمّل في سبيل ذلك، كل ما تحمله كلمة **(بَحَثَ)** من ألوان التّعب والمشقّة الممزوجة بالمُتعة والفُضول، فكانت الحاجة بالفعل أم الاختراع، ولقد مثّلتها الدراسات والبحوث العلمية الجادة أحسن تمثيل في كونها المفاتيح التي فُتِحت بها أبواب المعرفة واسعة في مصادرها المختلفة، فصار بفضلها المجهول معلوما، وبذلك نُدرك حقيقة القيمة التي يحملها البحث في تطوير الحياة الاجتماعية الاقتصادية والثقافية للإنسان.

1)- ما هي حقيقة البحث العلمي:

إذا علمنا أن البحث هو شريان العلم وباعثه الأوّل، فذلك ما يجعله من الأولويات الجديرة بالاهتمام، وخاصة إذا ما أردنا للغة العربية الإرتقاء والحفاظ على مكانتها بين اللغات، وعند أهلها كذلك، ولمّا نتحدّث عن البحث كموضوع في حد ذاته، وكأساس يُتّكؤُ عليه لِما يمكن الوصول إليه في مجال اللغة والأدب، فلا بد للبحث العلمي في هذا المجال أن يتبوأ مكانته بالفعل، إذ إنّ القوانين المنصُوص عليها في منهجية البحث، ليست قوانين عبثِية أو اعتباطيّة سُنّت منفصلِة أو معزولة عن أي موضوع يوضع على محك المعالجة فكما هو معلوم وبَيِّن لكل باحث، أنَّ هيكل البحث ينقسم إلى أجزاء كبرى وهي المقدمة العرض والخاتمة، وكلٌّ بدوره يتفرّع إلى عناصر وأجزاء صغرى، بحيث يكون كل جزء منها وطيد الصلة بالجزء الآخر مهما اختلفت طبيعة المواضيع المُعَالَجَة، وتنوَّعت مناهِجُها وهكذا تتكامل بعضُها بعضا كجسد واحد، مُسْهِمة في إخراج البحث بصفته النِّهائية.

وبالتّالي؛ فإن هذا التّقسيم لم يكن عشوائيا، بل كان نتاج العقل الذي وهبه الله للإنسان وما أودع فيه من آليات تمكّنه من تفسير الظواهر المحيطة به تفيسرا منطقيا، ومعقولا ومن ثمّة؛ فلا ريب أن نجد زخما كبيرا من التّعريفات التي تحاول تقديم مفهوم يعبّر عن ماهية البحث العلمي، ولقد حاولت الوقوف عند بعض منها وهي:

- هو عبارة عن « بحث أساس يدور حول المعطيات بهدف الإجابة عن مشكلة بحث معيّنة،.. باعتباره يتميز ببعض الاستعدادات الأساسية بالنسبة إلى الطّريقة العلميّة... وتخضع لذات المعايير من تقصٍّ وتدقيق وسعي إلى الاكتشاف والإتيان بالجديد»[1].

[1]- صالح بلعيد، في المناهج اللّغويّة وإعداد البحوث، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر: 2005م ص2.

- هو «نشاط يستدعي مسارا لجمع وتحليل المعطيات بهدف مواجهة مشكلة بحث محددة»[1]، في حين حاولت كلّ من الباحثة فاطمة عوض صابر بمعية ميرقت علي خفاجة، حوصلة بعض ما قُدّم من التّعريفات حوله، سواء أكانت من قبل باحثين عرب أم غربيين أذكر منها ما وصفه إبراهيم سلامة بقوله: « وسيلة للدّراسة يمكن بواسطتها الوصول إلى حلّ مشكلة محدّدة، وذلك عن طريق التّقصّي الشّامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلّة الّتي يمكن التّحقق منها والّتي تتّصل بمشكلة محدّدة"، بينما يرى سهير بدير أنه: " البحث المستمر عن المعلومات والسّعي وراء المعرفة بإتباع أساليب علميّة مقنّنة"، أمّا (rummel) رُمل فقد عرّف البحث العلمي بكونه:" تقصّي وفحص دقيق لاكتشاف معلومات أو علاقات جديدة ونمو المعرفة الحالية والتّحقق منها" بينما عرّفه (فان دالين) بكونه "المحاولة الدّقيقة النّاقدة للوصول إلى المشكلات التي تؤرّق الإنسان وتحيّره»[2]، والمُلاحَظ من خلال هذه العيّنة المقدّمة من التّعريفات، أنّها تنتهي تقريبا عند نفس المفاهيم الّتي تعرّف ماهيته، حيث تجمع بينها ميزتين أساسين تكوّنان البحث العلمي ومستلزماته هما:

1- طلب المعرفة والسّعي إلى اقتناصها؛

2- الهدف المُتوخّى من ورائها والمتمثّل في حلّ طلاسم الظاهرة المراد التنقيب عنها وإزاحة الغموض عنها عبر انتهاج طريقة علميّة وإستراتيجية محكمة للنفاذ إلى حقائق المعرفة.

وبالتّالي؛ فإنّ البحث العلمي بشكل عام هو« محاولة اكتشاف المعرفة والتّنقيب عنها وتنميتها، وفحصها وتحقيقها بتقصّ دقيق، ونقد عميق، ثمّ عرضها عرضا مكتملا بذكاء وإدراك ليسير في ركب الحضارة العالميّة، ويسهم فيه إسهاما حيّا وشاملا»[3]، ففي تحقيق تلك الأهداف تحقيق للتّطور في مختلف فروع المعرفة الإنسانية، ومن أجل ذلك فقد تمّ تعزيز البحوث العلمية الأكاديمية بمقاييس مضبوطة، فوُضِعت لها مناهج تبعا لطبيعتها

[1] - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مادة [بحث، البحث] ص 81.

[2]- فاطمة عوض وميرقت على خفاجة، أسس البحث العلمي، ط1. مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنّية الإسكندريّة: 2002م، ص25 (بتصرف).

[3]- كامل محمد المغزلي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ط1. دار الثّقافة للنشر والتوزيع عمان: 2006، ص25.

فاكتسبت بذلك شرعيتها، وعلميّتها بعد ظهور المؤسسات الأكاديميّة كالجامعات، ومراكز البحوث المختلفة.

2)- ماهية مذكرات التّخرج: هي البحوث الّتي تدور في فلك الفضاء الجامعي، ووُسِمت بهذا الاسم؛ لأنّها تُدوَّن لتصير أثرا علميّا مكتوبا بعد تسجيلها، وإيداعها في مكتبات الجامعة ليطّلع عليها الطلبة بحسب الحاجة، فضلا عن ذلك، فهي تمثّل خاتمة دراسة الطالب الباحث الذي سيتوّج بشهادة تخرّج تدلّ على مستواه الثّقافي وعلى درجته العلمية.

وتتّخذ مذكّرات التّخرج ثلاثة أشكال أو أنواع وفق طبيعة الموضوع المعالج، ومدّة الإنجاز، وبحسب المستوى الذي وصل إليه الطالب، وهي بحوث اللّيسانس، والماجستير وأطاريح الدكتوراه، ولقد ألّفت الكثير من المراجع التي أفاضت الحديث عنها، بيد أنّه يمكن الوقوف باختصار عند كلّ نوع منها:

- **بحث اللّيسانس:** وهو البحث الذي يمثّل نهاية تدرّج الطالب المبتدئ في الجامعة حيث يشكّل أوّل درجة يتحصّل عليها من سلم الدرجات العلمية في الجامعة، كما أنّ بحث اللّيسانس من جهة أخرى؛ هو بحث تكوينيّ قصير يؤهّل الطالب الجامعي ليصير باحثا بالتّدريب عليه، وذلك تمهيدًا لخوضه في إعداد بحوث الماجستير والدكتوراه « لذا تنُصّ أنظمة الجامعات على تدريس مادة مناهج البحث، أو حلقة البحث أثناء الدّراسة الجامعية الدنيا، أو العليا»[1] ومن ثمّة؛ فهو يدلّ على المستوى العلمي والمعرفي الذي حقّقه في مشوار دراسته بالجامعة، فضلا عن كونه صورة تعكس مدى كفاءته في استعراض ما اكتسبه من مهارات لغوية، ومعارف قبلية وكيفية استثمارها .
- **بحث الماجستير:** يمتاز بكونه بحثا طويلا نسبيا، وأكثر جدّية من الأوّل لارتباطه بالميدان التّخصصي الذي ينتمي إليه في مرحلة ما بعد التدرج، إذ لابدّ أن يُدرك الباحث أنّ الرسالة الجامعية، هي مساهمة علمية في حقل الاختصاص، ومكملة للمواد النّظرية التي درسها في قسم الدّراسات العليا ومن ثمّة؛ فهي تختلف عن البحث القصير الذي يُعَدّ بقصد تنمية المعلومات، وزيادة الرّصيد اللغوي، والتّدريب

[1] - غازي عناية، إعداد البحث العلمي، ليسانس، ماجستير، دكتوراه، – ط1، دار الشهاب، باتنة، 1985م ص 21.

على معالجة مشكلة معينة[1]، في حين أنّ بحث الماجستير يمكّن الباحث من «الحصول على تجارب أوسع نطاقا، وأكثر دقة في الإعداد، والتّحقيق [كونه] امتحانا لذكاء الباحث وموهبته... وقدراته على مواصلة البحث والتأليف، توطئة لإعداد بحث الدكتوراه»[2]، لذلك فهو يمثّل دراسة جديدة وجادة، تعرض هذه الدراسة للمناقشة أمام لجنة من الأساتذة المحترفين للتّقييم، ليتوّج بالدرجة التي تكون بحسب كفاءته وتفوّقه في الموضوع المعالج.

- **بحث الدكتوراه:** هو البحث الذي يأتي في صدارة هذه البُحوث الأكاديمية من حيث العُمق والمعالجة، ومن حيث الرّقي والأصالة، إذ يؤهّل الباحث للحصول على أعلى شهادة جامعية، ويهدف هذا النّوع من البحوث إلى إضافة الجديد، والتعمّق أكثر في معالجة القضايا الجديدة والعالقة، أو استنباط نظرية جديدة لم يُسبق إليها أو نقضها وإسقاطها على الجملة بالحجج والبراهين السليمة، بالطريحة والنتيجة والنقيضة، في سائر العلوم الكونية أو الدنيوية، وفي العلوم الإنسانية خاصة، وبالتالي فمن شأنه إغناء المكتبة بالمعلومات الجديدة والمبتكرة، و بها يكتسب الباحث قدرة فائقة على تحليل الأفكار، وامتلاك الملكة البحثية التي تساهم في بناء المعرفة العلمية الحقة[3]، ونظرا لعمق ما يتناوله هذا البحث من قضايا، وجزئيات شائكة، فإنّه يأتي مطوّلا وبحجم أكبر من حجم البحوث السّابقة.

وبالتّالي، عُدّت هذه المذكرات بحوثا علمية أكاديمية، ولمّا كانت كذلك، فقد حدّدت فيها مواصفات وشروط على الباحث المتخرّج التّقيّد بها.

3)- خصائص مذكّرات التّخرج: إنّ الحاجة إلى بحوث ودراسات علمية جادة، تتزايد بتزايد متطلّبات العصر ومعطياته الحضارية الجديدة، ممّا يتطلّب تجنيد طاقات فكريّة ومادّية تكون مُدعَّمة بأساليب وطرائق علميّة، لذلك فما أحوج اللّغة العربية اليوم إلى تفعيلها بدراسات جادّة ومعمّقة، لحلّ ما تعانيه من ويلات العولمة، وخلق تيّار مقاوم للتيّار الغربي الذي ما فتئ يغزو أدمغة الأجيال النّاشئة، ولتحقيق ذلك، تتطلّب مذكرات التّخرج بصفتها بحوث علميّة أكاديميّة تنظيما محكما لضمان جودة ونوعيّة النّتائج، فكان لزاما

---

[1]- عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب. الجزائر: 1985م، ص11.

[2] - المرجع السابق، ص 22.

[3] - ينظر: المرجع نفسه.

للطالب المقبل على الاشتغال بالبحث العلمي أن يكون على دراية كاملة بخصائصه والقواعد الّتي تحكمه، ولقد تمّ بلورة هذه الخصائص وفق ما نصّه المختصون في هذا المجال، وهي:[1]

- وضوح الإشكالية والفرضيّات؛
- وضوح اللّغة وحسن التّحليل؛
- الترتيب العلمي والمنهجي المتتابع للفصول والأبواب مع ضرورة التّلاحم بين أجزائه لتشكّل وحدة لا انفصام بينها؛
- حسن استخلاص النّتائج؛
- التّرتيب العلمي للمصادر والمراجع؛
- حسن الإخراج الفنّي، وإضافة إلى ذلك، فقد تمّ وضع مميّزات أخرى للبحث العلمي وهي: [2]
- إنّه استقصاء هادف، يفسّر وبوضوح الظّاهرة المدروسة؛
- إنّه منطقيّ وموضوعي؛
- يعتمد على الخبرة والملاحظة؛
- يُوجَّه للإجابة عن أسئلة معينة وحل مشكلات.

ومن ثمّة؛ فإنّ كلّ هذه الميزات إذا تمّ مراعاتها، فإنّها ستسهم في تحقيق الإطار العلمي والأكاديمي للبحث.

4)-الشّروط والخطوات المتّبعة في مذكّرات التّخرج: لقد تمّ تدعيم هذه البحوث العلميّة بمجموعة من الشّروط الواجب إتباعها من طرف المقبلين على التّخرج أو على مواصلة المشوار العلمي في الدّراسات العليا لضمان السير الحسن لبحوثهم، ولمّا كان البحث العلمي نشاطا فكريّا منظّما فإنّ ما يمنحه تلك المصداقيّة، هو ذلك التّخطيط المحكم والخاضع لمَ تمَّ الإجماع عليه من مجموعة القواعد والخطوات الّتي تشكّل منهجيّة البحث، وهي على النّحو الآتي:

---

[1]- صالح بلعيد، في المناهج اللّغويّة وإعداد الأبحاث، ص20. (بتصرّف)

[2]- منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمّان:2007م ، ص20.

4-1/ شروط خاصة بتقنيّات البحث:

تحديد المشكلة المناسبة للبحث تحديدا دقيقا وواضحا[1]: وهي باتّفاق الباحثين، غالبا ما تعدّ أصعب خُطوة وتجربة يمرّ بها الباحث، كونها اللّبنة الأساس الّتي سيتّكئ عليها الباحث في بناء كامل بحثه، فبها تُحدَّد نوع الدّراسة الّتي ستطبّق عليه وطبيعة المنهج الذي سيُعتَمد حيث« يُساهم تحديدها في بلورة وتوضيح أهمية البحث والافتراضات التي يَستنِد إليها ونوعية المعلومات والبيانات والوسائل والعينات والأمثلة، والتّجارب والأساليب، وأنواع المناهج العلمية التي يستعان بها في إعداد البحث»[2] لذلك كان لزاما على الطالب التّريّث وحسن صياغة الإشكاليّة حتّى لا يتعثّر في بحثه، وتزلّ قدمه عن الهدف المسطّر والمقصود، الشيء الذي يجعلها تتصدر أولى هذه الشروط من ناحية الأهمية، بدليل ارتباطها بالماهية التي تعرف جوهر البحث العلمي، وهذا بالنّظر إلى كونه « دراسة ينجزها الباحث في موضوع من مواضيع العلم والمعرفة، يُناقش من خلالها فكرة من الأفكار المطروحة أو إشكالية من الإشكاليات، من زاوية جديدة كلياً أو برؤية، ورأي مغاير أو مكمل لما سبق»[3]، وبالتّالي تكون المشكلة عنصرا أساسا في تحريك وتسيير للبحث.

1. **جمع البيانات والمعلومات المتّصلة بمشكلة البحث:** ويأتي ذلك عبر الإطّلاع الواسع على المصادر والمراجع الّتي تزخر بها المكتبات الجامعيّة أو الخاصة والتي لها علاقة مباشرة بالموضوع، أو من خلال الاعتماد على الميدان كمنطلق لجمع البيانات المختلفة لمعالجة مشكلة معينة، وهذا بتوسّل أدوات البحث المعروفة كالاستبيان والمقابلة والملاحظة عن كثب.
2. **فرض الفروض المناسبة:** وهي عبارة عن مجموع التصوّرات والاحتمالات الّتي يضعها الباحث تبعا لحيثيات الموضوع وعلله وآفاقه، حيث يقوم الباحث بعد صياغة إشكالية بحثه، بافتراض تفسيرات مؤقتة للسّؤال الأساس المطروح، ويبحث فيها ويتحقق من نتائجها ونقدها، ولكي تصِحّ فرضيات أيّ بحث، فلا بدّ أن تستوفي شروطا لنجاح دورها وهي:[4]

---

[1]- ينظر: فاطمة عوض وميرقت على خفاجة، أسس البحث العلمي، الفصل الأوّل.

[2]– غازي عناية، إعداد البحث العلمي– ليسانس، ماجستير، دكتوراه، ص 27.

[3]– موقعGoogle : معيار اختيار المشكلة، http://www.elaphblog.com، 2008م.

[4]- محمد شيّا، مناهج التفكير وإعداد البحث، ط1، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت: 2007م ، ص193(بتصرف).

- جمع معطياتها وتحليلها، واستخلاص النتائج حيالها؛
- الابتعاد عن الإنشاء الأدبي واللّغو؛
- الابتعاد عن الغموض، وأن تكون واضحة ومباشرة؛
- إمكانية الوصول إلى نتائج يمكن التّحقق منها ونقدها.

3. **اختيار صحّة الفروض ومحاولة التّحقّق منها:** يقوم الباحث بانتقاء أهم الاحتمالات المتوقّع من خلالها الوصول إلى فكّ أو توضيح الإشكالية الأساسيّة للبحث، ويرى محمّد قاسم أنّه « على العالم أن يقبل أبسط الفروض على أنّه فرض علمي ولا يقبل فرضا أكثر تركيبا إلاّ إذا ظهرت وقائع جديدة تشير إلى عدم كفاية الفرض البسيط»[1]، وبالتّالي؛ على الباحث انتقاء الفرض المناسب لطبيعة إشكالية بحثه ولا يُقحِم ما لا يخدم موضوعه.
4. **تحليل البيانات وتفسيرها.**
5. **الوصول إلى النّتائج الّتي تُعين على حلّ المشكلة،**[2] فتمكّن الطالب من تحليل المعطيات، واستخلاص النتائج، مرهون بمدى إقباله على التّدريب حتى تتلاشى صعوبتها تدريجيا، وتصبح جزءا من ممارساته ومهارة من مهاراته البحثية.

4-2/ شروط متعلّقة بالموضوع ومعايير تناوله:

1. **اختيار الموضوع المراد دراسته:** إن عملية اختيار الموضوع غالبا ما تكون نابعة من رغبة الباحث وقناعته به، إذ «لا يحصل صدفة، بل من اهتمام الباحث...، وما ينتج عن ذلك من المطالعة وامتلاك المعرفة في التّخصص، يضاف إلى ذلك الخلفية الفكرية للباحث[3]، لكن غالبا ما يقف الطالب حائرا إزاء الموضوع المناسب لميولاته، وكثيرا ما يعود ذلك إلى عدم إلمامه بالموضوع، أو لنقص تحمّسه للقيام بالأبحاث وغيرها من الأسباب الداخلة في ذلك، وبالتّالي يكون ملجؤه الوحيد هو الاستعانة بالأساتذة للاستشارة أو بالأستاذ المشرف.
2. **أن يكون الموضوع جديدا وحديثا:** على أنّه يمكن تناول الموضوع المطروق قبلا إن تمَّ التّعرّض إليه بطريقة جزئيّة اقتصرت على جانب واحد فقط، حيث مازالت

---

[1] – محمّد محمّد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، ط1. دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع مصر: 1999م، ص41.

[2] – فاطمة عوض وميرقت على خفاجة،أسس البحث العلمي، ص30 (بتصرّف).

[3] – صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد البحوث، ص82.

بعض جوانبه غامضة ومجهولة، تحتاج أن توضع على محكّ البحث والتّحليل للوصول إلى نتائج تكون مخالفة للنتائج السّابقة.

3. **إمكانية تناول الموضوع:** وذلك متوقّف بمدى قدرة الباحث على معالجة الموضوع وحضور استعداداته الشّخصيّة فضلا عن ظُروفه وظروف البحث، مع الأخذ بعين الاعتبار الوقت المبرمج لإنهاء البحث[1].

4-3/ شروط متعلّقة بمواصفات الباحث: إنّ التّخطيط الجيّد للبحث العلمي حسب مُنذر الضامن لا يتوقّف على معرفة منهجيّة البحث لوحدها، بل بمدى تميّز الطّالب الباحث في صناعة بحثه، والتّمكّن منه و أنّ « هذا العمل يحتاج إلى ذكاء وفضول معرفي وتخيّل»[2] ممّا يعني أنّ لقب الباحث يجب أن يكون رداءَ الطّالب في حضور شخصيّته ومدى مراعاته للمواصفات المطلوبة الّتي تمّ إجمالها كالآتي:[3]

- حبّ العلم والاستطلاع؛
- أن يعبّر الباحث بآرائه ولا يستحوذ على آراء غيره؛
- التّمتّع بالدّقة في جمع الأدلّة والملاحظات، وعدم التّسرّع في الوصول إلى قرارات ما لم تدعّمها الأدلّة الدقيقة الكافية؛
- الميل إلى التّأمّل والتّحليل وتصور كيفية سير العمل وتجسيدها بطريقة علميّة منظّمة؛
- التّحلّي بأخلاق الباحث من التزام بالأمانة العلميّة في نقل أفكار الآخرين وتوثيقها فضلا عن احترام آراء الآخرين وعدم فرض الرّأي الشخصي؛
- التّحلّي بسمة الصّبر والجلد على مشقّة البحث وصعوبته والقدرة على التّغلّب عليها لإيمانه العميق بقيمة ما يبحث عنه على أن تتوفّر فيه النزاهة والموضوعية؛
- الاتّصاف بسمة التّواضع، التي تبقى أهم رداء يرتديه الباحث، ولقد ضرب لنا الباحث و.ا.ب بقردج (**begardedj**) أمثلة حيّة عن علماء سجّلوا نجاحا باهرا عبر بحوثهم نظرا لتحلّيهم بهذه الميزة النبيلة، وهاهي بعض الشّهادات المصرّحة بألسنتهم أمثال (**pasteur louis**) باستور الّذي قال: « دعني أُطلِعُك على السِّر الذي أوصلني إلى

---

[1] – صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد البحوث ، ص26.

[2]– منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص42.

[3]– فاطمة عوض وميرقت على خفاجة، أسس البحث العلمي، ص29 (بتصرّف).

هَدفِي، إنّ قوّتي الوحيدة تكمن في صلابتي وإصراري»[1]، وكذلك الفيلسوف والسّياسي الإنجليزي **(francise bichonne)** فرانسيس بيكون الّذي قال: « اقرأ لا لتعارض وتُفنِّد ولا لتُؤمِن وتُسلّم بل لتَزِن وتُفكِّر»[2] فبقدر علم هؤلاء العلماء، بقدر ما كانوا متواضعين في أعماقهم لإحساسهم بالضّعف تجاه ضخامة هذا الكون، وصعوبة خرق كل أسراره، ويُمكن أن أذكُر على سبيل المثال ما قاله مكتشف الجاذبية الأرضية **(newton)** قبل وفاته بوقت قصير«إنّني لا أعرف كيف أبدو في نظر العالم أمّا في نظري فإنّي أبدو كما لو كنت مجرّد صبيّ يلهو على شّاطئ البحر، فأسلّي نفسي من حين لآخر بالعثور على حصاة أنعم أو صدفة أجمل من المعتاد، بينما يمتدّ محيط الحقيقة أمامي مجهولا تماما »[3]، أضف إلى ذلك، أنّ الباحث حسب بقردج يجب أن يسعى إلى امتلاك فن البحث العلمي، وأنّــه «بحاجة إلى مران ليتعلم كيف يضع القواعد موضع التّنفيذ، وحتّى يصبح استخدامها عادة عنده وبالتّالي يعرف المهارات الّتي ينبغي عليه اكتسابها[4]»، فالتّدريب والممارسة المستمرة كفيلة لجعل الطالب باحثا متمرّسا، محلّلا وناقدا.

4-4/ شروط أخرى لنجاح الطالب الباحث في مذكرته: إنّه من الضروري لضمان نجاح الطالب المتخرّج في بحثه أن **يُحسِن انتقاء ما يريد من المعلومات** المطروحة والمترامية في كلّ زاوية من زوايا المكتبات، فيُخضِعها لسلسلة من العمليّات الذّهنيّة والعقليّة، لأنّ المعرفة الحقّة حسب عبد الله بن علي ثقفان: « تقتضي التّدقيق في استعمال المعطيات وتستلزم فحصها وتقليبها ومقارنة بعضها ببعض... »[5]، وعليه ينبغي للُمقبِل على التّخرج معرفة كيفية تحصيل هذه المعلومات واستيعابها.

---

[1]- و.ا.ب بقردج، فن البحث العلمي، تر، زكريا فهمي، مرا، مصطفى أحمد، ط5، دار اقرأ. بيروت: 1986م ص221.

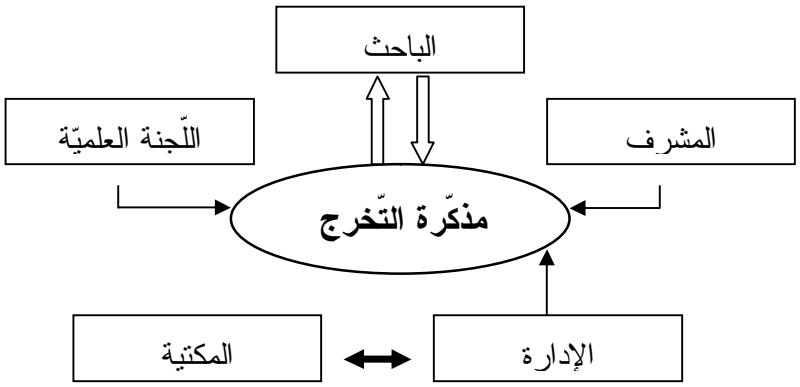
[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه، ص241.

[4]- المرجع نفسه ، ص 8.

[5]- عبد الله بن علي ثقفان، "أثر المذكرات والملخّصات في التّحصيل اللّغوي"، ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعيّة، الإدارة العامة للثقافة والنشر بالجامعة. 1418هـ- 1997 م، المجلد الثالث، ص03.

وعلاوة على ذلك فإنّ الطّالب المنجز لهذه المذكّرة يدعّم **بأركان** تساهم في الدّفع بالبحث الأكاديمي إلى الأمام، إذ تمثّل الأساس في إعطاء القيمة الّتي يستحقّها ذلك البحث من حيث النّوعيّة والأهمية وعليها يُكتب له النّجاح أو الإخفاق، وتتمثّل هذه الأركان في: **المشرف، اللّجنة العلميّة، الإدارة المكتبة**، ويمكن تبيان ذلك عبر الترسيمة الآتية:



أ- **المشرف:** يمثّل اليد الموجهة للباحث، ويكون غالبا « متخصصا في الموضوع الــذي اختاره الطالب... ويستطيع أن يفيده بآرائه القيمة في الموضوع، ويُزيل من ذهنه بعــض المخاوف والغُموض الذي يكتنف بحثه، لأنّ الأستاذ بحكم تجاربه الطويلة، وخبرته الدقيقة بالموضوع، وتفهمه لأبعاد المشكل، يمكّنه أن يوجه الطالب إلى الطريق الصحيح ويزوده بالمعلومات الأساسية التي يحتاجها»[1]، فمهمّته تقديم النّصح والإرشاد والتوجيه، والحرص على المتابعة المنتظمة للعمل مع الالتزام بالانضباط، ولضمان نجاح عملية التواصل بــين الطالب ومشرفه، يقدّم صالح بلعيد من خلال كتابه (في المناهج اللغوية وإعداد البحــوث) بعض التّوجيهات إلى الطالب قائلا: « أنصح الطالب أن يسجّل في كلّ لقاء مع المشرف ما يدور في مجال النصائح العلمية التي تُقدّم له من أجل ترقية عمله؛ حيــث يحضّــر ســلفا مجموعة من الأسئلة التي يرغب إلقاءها على المشرف، ويطرحها واحدة، واحدة على أن يُدوّن الإجابة، وتكون تلك الإجابات ورقة توجيه في منهجية بحثه، أو في صياغة بحثه»[2] وبذلك تبرز قيمة هذا العمل المُشترك والتعاون النّزيه بين الطالب وأستاذه.

[1] - عمّار بوحوش، دليل الباحث في المنهجيّة وكتابة الرّسائل الجامعية، ص12.

[2]- صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد البحوث، ص 88.

ب- اللّجنة العلمية: تتحدّد مهمتها أساسا في مناقشة العمل البحثي المُنجَز، سواء أكان فرديّا أم مشتركا*، وهذا بهدف وضع تقييم نهائي لمستوى كفاءته كباحث من النّاحية المنهجية واللّغويّة والأخلاقيّة، أي مقدار تمكّنه من البحث بكل شروطه ومعاييره.

ج- الإدارة: تمثّل الجانب الرّسمي من حيث تسجيل البحوث بأسماء أصحابها والمشرفين عليها ووضعها في قاعة الأرشيف بعد مناقشتها وتصنيفها حسب جودتها، لتصل في الأخير إلى أمانة المكتبة.

د- المكتبة: يسهر على شؤون المكتبة طاقم متخصص، يتولى مهمة حفظ مذكرات التّخرج من التّلف والضياع، مع تصنيف مواضيعها، وترتيبها ترتيبا هجائيا أو عدديا مع ضبط كل موضوع برمز يدل عليه، لتسهيل عملية البحث عنه.

5)- المنهج ودوره في البحوث: يشكّل المنهج عموما أحد الأسس النظرية المُكوّنة لأي علم، وأحد دعائم البحث العلمي بصفة خاصة، ويعود الفضل في التنبه إلى المنهج كفكرة أو كمجال مستقل بحد ذاته إلى كل من فرانسيس بيكون وديكارت وغيرهما، بالرّغم من اعتراف الكثيرين بأسبقية العرب المسلمين على الغرب في وضع أولى معالم المنهج الذي اعتمدوه في دراساتهم الفقهية، إذ كانوا من الأوائل الذين انتقدوا منطق أرسطو، في وقت كان فيه الأوربيون غارقين في غيبات الجهل، حيث استخدموا أصول المنهج التجريبي قبل الغربيين، والذي يقوم أساسا على الملاحظة والتجربة،[1] بيد أن العالِم الغربي بيكون تفطّن بعد اطلاعه على علوم العرب إلى أهمّية هذين العنصرين في إدراك الحقائق العلمية فدشّن من خلال مؤلفه (الأرجانون الجديد) أُسُس المنهج التجريبي الحديث[2]، في حين ظلّ (ديكارت) فترة من الزمن يفكّر في طريقة أو منهج يعصِم عقله من الخطأ والانحراف عن الحقيقة اليقينية، إلى أن تكوّنت لديه مبادئ المنهج الذي تبناه، ولقد حدد أسسه في أربعة قواعد شرحها من خلال كتابه (Discoure da la méthode) - مقال في المنهج- وهي[3]:

---

*- أقصد هنا، بالعمل البحثي المشترك: مذكرة التّخرج مستوى الليسانس التي غالبا ما ينجزها طالبين أو أكثر.

[1]- ينظر: موسى بن محمد بن هقاد الزهراني، " نظريات في منهج البحث العلمي"، موسوعة شرطيوة، قرص مضغوط.

[2]- ينظر: المرجع نفسه.

[3] -Descartes,Discours de la méthode, lle partie, ed: Gal limard, paris ,p137- p 138.

1- قاعدة البداهة أو اليقين (L'évidence - Certitude): وتنص هذه القاعدة عند ديكارت على عدم التّسليم بحقيقة الأشياء قبل التّأكد منها، بحيث لا تُجافِي المنطق السليم، ولا تترك أي مجال للتّشكّك فيها، وشعارها هو:

"أن لا أتلقى على الإطلاق شيئا على أنه حقّ ما لم يتبيّن لي بالبداهة أنّه كذلك،...ولا أدخل في أحكامي إلاّ ما يتمثّل لعقلي في وضوح وتميّز، بحيث لا يكون لدي معهما أي مجال لوضعه موضع الشك"

2- قاعدة التّحليل (Analyse) : تنص على تجزئة القضايا الصعبة والشائكة إلى عناصر لتسهيل حلّها وشعارها:

"أن أقسّم كل واحد من المعضلات التي أبحث فيها إلى عدد من الأجزاء الممكنة واللازمة لحلها على أحسن وجه".

3- قاعدة التّركيب أو التّرتيب (L'ordre - Synthèse): وهو التّدرج في إعادة بناء الأفكار بحيث تبدأ بسيطة لتنتقل إلى مستوى أكثر تركيبا وتعقيدا، وفق ترتيب منطقي منظم ومتسلسل وشعارها عند ديكارت:

" أن أرتّب أفكاري، فأبدأ بأبسط الأمور وأيسرها معرفة، وأتدرّج في الصعود شيئا فشيئا حتى أصل إلى معرفة أكثر الأمور تركيبا، بل أن أرفض ترتيبا بين الأمور التي لا يسبق بعضها بعضا بالطبع".

4- قاعدة الاستقراء أو الإحصاء (Induction): تنصّ على القيام بمسح كامل لمختلف الدراسات والمصادر الخاصة بمشكلة البحث والإحاطة بكلّ جوانبها من غير تقصير فكان شعارها:

" أن أقوم في جميع الحالات بإحصاءات كاملة ومراجعات عامة تجعلني على ثقة من أنني لم أغفل شيئا "

وأخلص من خلال هذه الوقفة المختصرة لكيفية تأسيس المنهج عند كل من بيكون وديكارت إلى أنّ الباحث أثناء سعيه للوصول إلى غايته في اكتشاف معرفة أو إزالة غموض أو حلّ مشكلة، يحاول أن يرسم طريقا واضحا لبحثه حتى يقوده إلى نتيجة يقبلها العقل والحواس معاً، وهذا الطّريق أو المسار هو ما اصطلح عليه في البحث العلمي الأكاديمي بـ: **المنهج**، الّذي هو « مجموعة القواعد الفعالة الّتي يتمّ وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، إنّه الطّريقة الّتي يتّبعها الباحث في دراسة المشكلة

لاكتشاف الحقيقة »[1] ويُقصد به كذلك « توظيف الخطوات العلميّة المنتهجة في مجال البحث، ويتطلّب فيه وضع العمل على محكّ التّجربة، كما يُفترض فيه ملاحظة الواقع في أقصى حدّ من الموضوعيّة الممكنة لتصبح الإجراءات الّتي تمّ اختيارها أو اعتمادها معترف بها وأكثر صلاحيّة من الإجراءات الأخرى»[2] وعليه، أفهم ممّا تقدّم أنّ المنهج أساس حركة البحث، ويتلوّن بحسب ما يستدعيه طبيعة موضوع البحث من آليات وإجراءات، حيث تتّضح ملامح الدقة والمصداقية في المنهج أكثر، كلّما ارتبط البحث بالميدان والواقع، أين تكون النّتائج أقرب إلى العلميّة والموضوعيّة، ولقد استفادت العلوم الإنسانية أيما استفادة في تطوير نظرياتها ومفاهيمها بفضل مناهج البحث.

5-1) علاقة المنهج بموضوع البحث:

إنّ طبيعة الموضوع المعالج هو الّذي يفرض نوع المنهج الواجب استخدامه، ما أدّى إلى تنوّعٍ في المناهج وتعددها بحسب تنوع المواضيع وتشعب جزئياتها، بل وكثيرا ما نصادف مواضيع جدّ معقدة تحتاج إلى استخدام أكثر من منهج واحد لمعالجتها واستبطان حقيقة كنهها، فليس مستبعدا إذاً، أن نجد منهجيْن أو أكثر في موضوع واحد فالبحث الميداني مثلا؛ غالبا ما يحتاج إلى جانب المنهج الوصفي التّحليلي الاستعانة بالمنهج الإحصائي وهكذا، ولعلّ المنهج الوصفي التّحليلي من أشهر المناهج المعتمدة حاليا خاصة في الدّراسات اللغوية والميدانية، فضلا عن كونه منطلقا للدراسات الأدبية، إذ نادرا ما يخلو بحث في ميدان الأدب من آليات المنهج الوصفي التحليلي، رغم طغيان إجراءات المنهج الأدبي عليه، فهو إن أمكن القول، بمثابة الأرضية التي ينطلق منها الباحث ليطبق آليات المناهج الأدبية الأخرى على المواضيع التي يبحثها في تخصصه.

وانطلاقا مما سبق، لا يمكن أن نتصوّر وجود منهج في العلوم الإنسانية ككل، حكرا على علم دون غيره أو على فرع دون غيره من الفروع الداخلة في العلم الواحد بالّرغم من تباين مواضيعها، وهذا نظرا لشدة تداخلها وترابطها من جهة، وحتى نتمكّن من جهة أخرى من فهم الحقائق المتعلقة بمختلف جوانب حياة الإنسان فهما واضحا ومعقولا، بحيث تكون نتائجها وإن كانت نسبية، أقرب ما تكون إلى المصداقية العلمية، لذلك يستوقفني رأي

[1]- عمّار بوحوش، دليل الباحث في المنهجيّة وكتابة الرّسائل الجامعية ، ص19.

[2]- صالح بلعيد، في المناهج اللّغويّة وإعداد البحوث، ص16.

عبد الرحمن بدوي لمّا قال: « إنّ وراء هذه المناهج كلها وحدة العقل الإنساني والحقيقة أن الفصل بين مختلف المناهج بالنسبة إلى أيّ علم من العلوم يكاد يكون مستحيلا حتى أنّ كلود برنار وهو الذي أكّد التمييز في مناهج العلوم المختلفة، قد حاول هو نفسه أن يردّ المناهج إلى منهج واحد »[1]، ما يعني أنّ المناهج بصفة عامة، غالبا ما تتكامل فيما بينها من أجل بناء وتطوير إنتاجات الفكر الإنساني.

ويمكن أن أسُوق في هذا المقام، أهم المناهج اللغوية المعمول بها حاليا في الدراسات اللغوية والميدانية على سبيل التمثيل، وتلخيصها على النّحو الذي سيبيّنه الشّكل الموالي:

وأصل مما سلف بيانه ومن خلال هذه الترسيمة، إلى حقيقة مفادها: إنّ غياب المنهج عن البحث، من شأنه هدم شرعيّة البحث وعلميّته، لأنه « ما انتكس العلم إلاّ بسبب النّقص في تطبيق المناهج العلميّة، أو في تحديدها، وما نما وازداد أصالة إلاّ بالدّقة في

[1] - محمد شيّا، مناهج التفكير وقواعد البحث، ص 85.

تحديد المناهج وتقرير مبادئها القويمة»[1]، وبناءً على ذلك تتجسد مساهمة مناهج البحث في إزاحة ستار الغموض والإبهام عن الحقائق العلمية والاستفادة منها.

6)- القواعد الخاصة بالمقاييس الشكلية للبحث: رأينا فيما سبق كيف أنّ البحث يحتاج إلى قواعد ومقاييس تحقق علميته، حيث تُراعى فيه الخطوات المطلوبة في تشكيل أركانه وبناء موضوعه بناء متكاملا، يبدأ بصياغة العنوان الذي يعكس الإشكالية المطروحة، وهذه الأخيرة ينبني حلُّها على فرضيات مؤقتة يتم تحليلها وفحصها وفق مسار منهجي حدّده طبيعة الموضوع، بحيث يكون هذا المنهج مظلة الباحث في تحقيق مسعاه، وأثناء ذلك تستثمر فيه جميع المعلومات والبيانات المناسبة مدعّمة بآراء وحجج دامغة تدعّم هدف الموضوع وتقويه، وفي نفس الوقت يضفي عليها الباحث لمسات من شخصيته من خلال فتح مجال لعرض آراءه الخاصة للتعليق أو التعقيب، للتأكيد أو التفنيد، لتكون نهاية هذا المسار استعراض النتائج التي تَوصَّل إليها خلال عمله البحثي.

وسنرى فيما سيلي قواعد أو معايير أخرى لا تقلُّ أهمية عن الشّروط السابقة، فهي جدّ ضرورية في إخراج البحث بصفته العلمية الأكاديمية، حيث سأتوقّف للحديث عن بعض هذه القواعد والمعايير، إذ ما أكثر المصادر والمراجع التي أسهبت في شرحها والتفصيل فيها بيد أن غرضي من ذكرها، هو التّنويه بقيمتها في جعل الطالب الباحث يتمرّس على كيفية ضبط موضوع بحثه، وتحليله وترتيبه على منوال متناسق ومنظّم وفق لغته الخاصة ومن بين تلك القواعد التي ترتبط بمرحلة تحريره للبحث أذكر:

1) القواعد الخاصة بالاقتباس والإحالة:

1-1) أن يكون الطالب على دراية بشروط الاقتباس والإحالة، وبكيفية توظيف تلك الاقتباسات على اختلاف أنواعها في متن البحث، إذ تسمح تلك القواعد بتعليم الطالب المبتدئ طرائق اقتباس المعلومات والنصوص المختلفة، كالشواهد القرآنية والأحاديث النبوية، والنصوص الشعرية وغيرها، واستخدامها على أشكال متعددة شرط تعيينها وتوثيقها في حيّز التهميش، حتى يلتزم بأكبر قدر ممكن من النّزاهة والأمانة العلمية.

والاقتباس كما هو معروف وحسب ما أوردته الكتب المتخصصة في منهجيات البحث يأتي على نوعين وهما:

[1] – عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، ط3، وكالة المطبوعات. الكويت:1677م ، ص05.

1) **الاقتباس المباشر:** وهو اقتباس حرفي، يتمّ فيه أخذ المعلومة أو النص المقتبس باللغة الأصلية للمصدر أو المرجع المستشهد به، أو بتعبير آخر؛ " أخذ فكرة الكاتب حرفيا كلمة بكلمة"[1]، أي بلفظها ومعناها.

2) **الاقتباس غير المباشر:** وهو اقتباس غير حرفي، ويتجلّى هذا النّوع على شكلين أو مظهرين في طريقة الاستفادة من المادة المستشهد بها، وهما:

أ- **الاقتباس الملخّص:** يتم فيه استخدام أسلوب تلخيص الفكرة، على طريقة الباحث وبلغته الخاصة، حيث يتم الإبقاء على فكرة صاحب الكتاب دون كلماته ويرمز له في التهميش بكلمة – ينظر-.

ب- **الاقتباس المتصرّف فيه:** وهو الاقتباس الذي يقوم فيه الباحث بالتصرّف في لغة صاحب الفكرة بإقحام لغته في ثنايا لغة المؤلف، " بالزيادة والحذف...أو ينقل جزءا دون أخرى..."[2] وبالتّالي؛ فإنّ هذه الطريقة تقوم على شرح الفكرة بتدخّل الأسلوب الخاص للباحث إلى جانب لغة الكاتب، ويرمز له في التهميش بكلمة – بتصرف-.

ويتطلب هذا النوع من الاقتباس غير المباشر، أن يكون الباحث حذِرا، ويراعي قدر المستطاع الالتزام بالهدف الأساس منه، وهو الحفاظ على النّقل الأمين لفكرة المؤلف دون تشويهها أو تأويلها خلاف المعنى الأصلي الذي تحمله، وعموما، فإنّ الاقتباس في كل أحواله قد وضعت له شروطا على الباحث ألاّ يحيد عنها، منها: [3]

- أن يكون قصيرا، ولا يتعدّى الصفحة الواحدة.
- أن يدمج الاقتباس بأقصى درجة ممكنة في النّص حتى يتحقق التّسلسل المنطقي والتتابع والتناسق، فهو ليس مجرد جمع لتعبيرات وأقوال الآخرين، وإنّما هو إدماج واعٍ، يكون فيه الباحث حاذقا، ويتناول الاقتباس سواء باللفظ أو المعنى ضمن أسلوبه في صياغة أفكار البحث بشكل منسجم حتى يحافظ على بروز شخصيته في البحث.

[1] - عمّار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وإعداد البحوث، ص 48.

[2] - صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد البحوث، ص 95.

[3] - غازي عناية، إعداد البحث العلمي- ليسانس- ماجستير- دكتوراه-، ص65 (بتصرف).

ومن ثمّة؛ يبقى أن تدريب الطالب المبتدئ على توظيف هذه الاقتباسات، سيعود عليه بالنفع الكبير من حيث إنماء المهارات البحثية لديه، وهي:[1]

- تطوير قدراته الإدراكية، فيمهر... في كيفية تلخيص المفيد؛
- إبراز النّص الأصلي في عدد قليل ومحدد من الكلمات؛
- التدرّب على تجميع عناصر النص بحسب علاقاتها المنطقية؛
- التّمرّس بالتزام الموضوعية في نقل الأفكار، واعتماد الأمانة في سوقها؛
- تعويد الملخص على القراءة المركّزة والفهم العميق؛
- تنمية مهارات الجامعيين على استيعاب التّقارير والبحوث.

1-2) أن يُلحِق الاقتباسات التي ضمّنها في ثنايا بحثه بعلامات وأرقام تُعين على إدراك نوع الاقتباس الذي وظّفه حتى يتحقق شرط الأمانة العلمية، لأنّ غيابها عن ساحة متن البحث يعدّ خرقا للمصداقية المتفق عليها في أخلاقيات الباحث، وبالتّالي يصعب أو يستحيل معرفة الحدود الفاصلة بين أفكار الباحث والأفكار المأخوذة من غيره، فيُطعن في هذه الحالة بتهمة السّرقة العلمية لأفكار الآخرين لذلك على الباحث أن يحتاط في نقلها، ويلتزم بالقواعد التي تعصمه من ذلك، والمتمثلة في:

2)- **القواعد الخاصة بالتّهميش والتّوثيق:** ويُقصد بها توثيق المعلومات المقتبسة من المصادر والمراجع في هامش*ورقة البحث، وهو كذلك « ما يكتبه الباحث من أفكار ثانوية في كتابه أو كتاب غيره، ليشرح غامضا، أو يوضّح فكرة، أو يوسّعها، أو يوثّقها أو يخرّج حديثا، أو يعرّف بعلم من الأعلام، أو مكان، أو يناقش رأيا، أو يعلّق على رأي وسمّي... هامشا لكتابته في طرف من أطراف الصفحة السفلى»،[2] وكم هي كثيرة تلك الكتب الغربية، والعربية والمترجمة التي تحدثت عن هذه التقنيات الشكلية التي ترتبط أيّما ارتباط بالبحث العلمي وتضبطه، علما أنّ منهجية البحث الحديثة مصدرها غربي واستوردها العرب وعملوا بها[3]، نظرا لنجاعتها في وضع الحد للتجاوزات العشوائية واللاّ أخلاقية في نقل المعلومات والتّصرف فيها ، ومع ذلك، كانت طريقة الأخذ بها من طرف الدول العربية متباينة ومتفاوتة، بل لا يُخفى على أحد أنّه حتى في الجامعة الواحدة نجد تفاوتا في

---

[1] - صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد البحوث، ص 28.

*- يطلق الهامش قديما عند العرب بالحاشية أو الذيل.

[2] - المرجع السابق، ص 89.

[3] - ينظر: آمنة بلعلى، أسئلة المنهجية العلمية، الفصل الرابع، المستوى الحجاجي والتقني للبحث.

كيفية استخدام قواعد التّهميش، والإحالة من تخصص إلى آخر، ولعلّ من بين تلك الأسباب، نجد مثلا: اختلاف المراجع المعتمدة في تدريس المقرر الخاص بمنهجية البحث والتي غالبا ما تحوي منهجيات مختلفة.

بيد أنّ هذا الاختلاف لا يشكّل مصدرَ قلق بقدر ما يكون الإشكال في مدى الالتزام بتطبيقها لدى الباحثين خاصة المبتدئين، وإحساسهم بهذه المسؤولية الثقيلة والنبيلة الملقاة على كاهلهم، وهو الحفاظ على النّزاهة العلمية في تناول أفكار الغير، وعموما فإنّ هذه القواعد الخاصة بالتّهميش والتّوثيق معروفة وشائعة، ولابد من تدريب الطلبة عليها من خلال العودة إلى الكتب المتخصصة في المنهجية ومن بين الأمور المتفق عليها، أذكر على سبيل المثال: [1]

- يجِب أنْ تخلو المقدمة والخاتمة من التّهميش.
- الالتزام بمنهجية موحّدة على الأقل خلال البحث، أي لا يجب إتباع أكثر من منهجية في البحث الواحد.
- إذا ورد المصدر لأوّل مرة في البحث، يكتب اسم المؤلف بترتيبه العادي متبوعا بنقطتين أو بفاصلة، ثم عنوان الكتاب، فإن كان الكتاب مصدرا أو مرجعا، يذكر صاحبه ومحققه / مترجمه، وطبعته، وبلد النشر، وسنة النشر وجزءه/ سلسلته ثمّ الصفحة المقتبس منها، وأمّا إن كان المقتبس من رسالة جامعية، فيذكر صاحبها، وعنوانها، ومكان مناقشتها، وسنة المناقشة، ورقم الصفحة، أمّا إن كان مقالا من مجلة، فيُذكر صاحبه، ثمّ المقال بين شولتين ثمّ اسم المجلة، فبلد الصدر والسنة، والعدد/ المجلد، السلسلة، فالصفحة.
- اعتماد التّرقيم أثناء اقتباس الباحث لرأي أو اختصاره لعبارة، فلابدّ أن يدعّمها بالأرقام حتى يشير إلى مصدرها في الهوامش، وبالتّالي يتمكّن من تجسيد الأمانة العلمية ويسهّل على القارئ الرجوع إلى مصادر الباحث، ويضع الرقم عند نهاية الجملة المقتبسة، مع العلم أنّه يفضّل في البحث العلمي الأكاديمي اعتماد التّرقيم المستقل الذي يتكرر ترقيمه في كل صفحات البحث[2].

[1] - صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد البحوث، ص88، ص90.

[2] - آمنة بلعلى، أسئلة المنهجية العلمية، ص 145.

3)-القواعد الخاصة بعلامات التّرقيم والوقف: وتتمثّل في:

3-1) ألاَّ يغفل الباحث أثناء تحريره لموضوع البحث عن علامات الوقف، والتي يُطلق عليها كذلك بـ: (علامات الكتابة أو الترقيم)، كونها تضمُّ جميع العلامات المُسهِمة في البناء الجيّد لنظام الفقرات، فهي من أهم التّقنيات المتحكّمة في الكلام والمساعدة على فهمه، فضلا عن كونها دليلا على استيعاب الطالب للأفكار التي يوظّفها والمعاني التي تحملها كلّ علامة من تلك العلامات، « فهي ضرورية للتمثّل الحقيقي للنّصوص المكتوبة... وأحد متطلبات عملية إنتاج النّص »[1]، ذلك أنّ اللغة المنطوقة يستخدم فيها المتكلّم الإيماءات، والنّبرات الصوتية المختلفة التي تحقّق مقصود المتكلّم، ومن ثمّة تكون علامات الوقف في هذه الحالة، هي النائبة عند استخدام الكتابة حتى تعبّر بصدق عنها، وعن العلاقات القائمة بين الأفكار وبنائها في تسلسل منطقي.

وبالتّالي؛ على الطالب الباحث إدراك درجة أهميتها في ترتيب فقرات بحثه والمحافظة على انسجامها، لأنّ الانسجام والاتّساق بين الأفكار المكتوبة في الفقرة، لا يتأتّيان إلاّ بمعرفة طبيعة الفقرة ووظيفتها، وكذا طبيعة العمليات التي تحكمها من استدلال وشرح ومقارنة واستنتاج، بحيث تجتمع كلّها على وظيفة واحدة، وهدف واحد هو شرح الفكرة الأساس التي تكوّنت من أجلها الفقرة[2]، وهناك من يقسّم هذه العلامات إلى قسمين حسب الدور الذي تؤدّيه وهي:

أ- علامات الوقف المعروفة والمتمثّلة في: النقطة (.)، الفاصلة(،)، النقطتان العموديتان(:) القاطعة (؛)، علامة التعجّب(!)، علامة الاستفهام(؟)، نقاط الحذف (...).

ب- علامات الحصر وهي: الشرطة (-)، المزدوجان («»)، القوسان ()، المعقوفان [ ] الحاضنتان{ }، الشرطتان المتوازيتان (=)، الشرطتان(-...-).

وكل هذه العلامات باختلاف أنواعها تُؤدّي وظائف في غاية الأهمية، وعلى الطالب التّدريب عليها منذ دخوله المحيط المدرسي إلى غاية التحاقه بالجامعة، حتى يكون منهجيا

---

[1]- صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد البحوث، ص 134.

[2]- آمنة بلعلى، أسئلة المنهجية العلمية، ص 116.

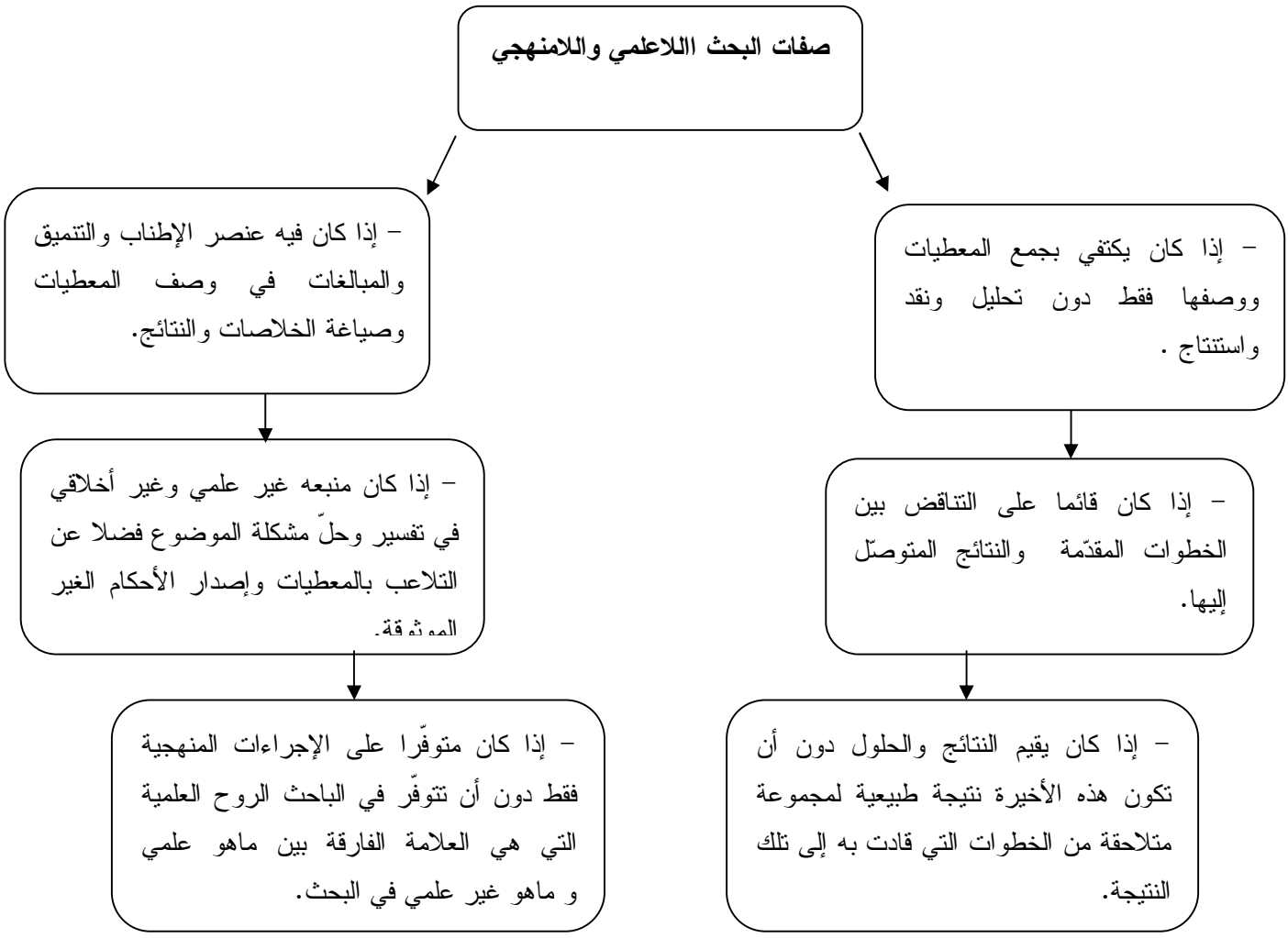
في أي عمل مكتوب يقوم به، خاصة مع ازدياد الحاجة إليه في عصرنا الحالي وعموما فإنه بواسطة هذه العلامات يتمّ فهم النصوص المكتوبة إلى جانب ضمان أكبر قدر ممكن من الدقة في التعبير.

2-3) أن لا يغفل الطالب عن تشكيل ما حقّه التشكيل، باستخدام علامات اللغة العربية (الفتحة،الضمة، الكسرة، السكون، والشدة) وخاصّة فيم يتعلّق بضبط الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية وأشعار العرب، حتى يتم تفادي الوقوع في الغلط وضبط معانيها بشكل أوضح.

وعليه، أصل من خلال هذا العرض لبعض القواعد والتّقنيات المعروفة في البحث إلى أنّها جدّ ضرورية في عملية تكوّن البحث العلمي الجاد والنّزيه، والذي سيسهُم في تطور المعرفة من خلال اكتشاف الحقائق باستمرار، وهذا بالاعتماد على نتائج وتحليلات البحوث السابقة وبذلك تكون الإضافة العلمية الحقّة إلى المعرفة ككلّ.

7)- مواصفات البحث العلمي الجيّد: إن أيَّ عمل يقوم به الإنسان في أيّ مجال من مجالات اهتمامه، قد يُنعت بالجودة كما قد ينعت بالرّداءة، ولا يتحقّق العمل الجيّد إلاّ بتحقّق أو وجود مواصفات جعلتْه يستحِق أن يُوصف بأنه جيّد أو مُتقن، أمّا الرّداءة فتكون بعكس كلّ تلك المُواصفات، ونفس الشّيء ينطبق على الباحث الذي يُنجز بحثا علميا، ولقد تحدّث جون كلود (jean cleaude) عن بعض هذه المُواصفات، لما طرح قضية (هل هناك مشاريع بحث جيدة وأخرى رديئة)، حيث رأى أنّ كل المواضيع المطروحة للبحث جيّدة، إذا كان الباحث الذي يتناولها فطنا وذكيّا، محبّا ومتقنا لعمله، وله عقل فضولي ومنهجي في مساره، وسعيد بما يكتب، ومن ثمّة فهو يعتقد أنّه لا توجد هناك مواضيع رديئة وإنّما هناك باحثون سيّؤون[1]، ما يعني أنّ نوعية البحث تتوقّف على نوعية وكفاءة الباحث والتي تنعكس على ما يقوم به، كما تطرّق محمد شيّا بالحديث عن طبيعة البحث العلمي والمنهجي ومواصفاته بتفصيل أكبر، لهذا فقد عمد إلى تبيان حالات أو مظاهر خروج البحث عن مواصفاته العلمية والمنهجية إلى اللاّعلمية واللامنهجية، وهو ما سوف أوضّحه من خلال الترسيمة التالية:

[1]-Jean claude Rouveyran, Mémoires et théses,- L'art et les méthodes-, Maisonneuve et larote, paris: 1989 p28.



يتبيّن لي من خلال هذا الشكل وممّا سبق بيانه؛ أنّه لابدّ من الباحث أن يكون ممنهجا وعلميّا في ممارسته للبحث حتى تتحقق فيه مواصفات البحث الجيّد، وذلك من خلال تجنّب تلك الحالات السّابقة التي بيّنها الباحث، حتى يكون أداة فعّالة أكثر موضوعية، وهذه الأداة هي بيد الباحث وحده، وهو فقط من يستطيع توجِيهَها، شرط أن يتمتّع بالمُواصفات التي سلف ذكرها.

8)– الأهداف المرجوّة منها: قد يواجه الباحث عوائق عدّة في مسيرته نحو هدفه، هذا الأخير الّذي من أجله يسهر ويتعب، فيسهُم بقليل أو بكثير خدمة لما يؤمن به، إذ يصبّ بطريقة أو بأخرى لمصلحة تقدّم الأمّة العربية، وترقيتها حضاريّا وثقافيّا، اقتصاديّا واجتماعيّا.

ولقد أورد الباحثون والمختصّون في هذا المجال أهمّ الأهداف المتوخّاة من هذه البحوث العلميّة الأكاديميّة، وقد لخّصها الأستاذ عمّار بوحوش فيم يلي:

- إثراء معلومات الطالب في مواضيع معيّنة؛
- الاعتماد على النّفس في دراسة المواضيع، وإصدار أحكام بشأنها؛
- إتباع الأساليب والقواعد العلميّة المعتمدة في كتابة البحوث؛
- إظهار المقدرة على التّعبير واستعمال الكلمات المناسبة؛
- استعمال الوثائق والكتب، سلاحا للمعرفة وإثراء المعلومات؛
- التّعوّد على معالجة المواضيع، بموضوعيّة ونزاهة؛
- استعمال المنطق، والمقارنة بين الآراء الجيّدة والآراء الهزيلة؛
- التّخلّص من ظاهرة كسل العقل وتعويده غلى التّفكير والعمل؛
- تحصين النّفس ضدّ الجهل والتّعوّد على القراءة، قبل المناقشة؛
- الاستفادة من تجربة الأساتذة وملاحظاتهم والتّعرّف على الأخطاء الّتي يقع فيها الباحث،[1] في حين يكمن الهدف العام والمأمول من هذه البحوث، فيما تحمله من آفاق أخرى خدمة للقضايا المطروحة في اللّغة العربية، وأملا في التماس الحلول النّاجعة لها كما تتجلّى الغاية النّبيلة منها عبر« التّعمّق في المعرفة والبحث عن الحقيقة واستخلاص فكرة صادقة عن جوهر الموضوع»[2]، أمّا عن الأبعاد الّتي تحملها بحوث التّخرج عموما فهي حسب المختصّين في مناهج البحث تنشطر شطرين هما:

1- شطر يكون فيه بعد الهدف هو البحث من أجل البحث وهو بعد محوريّ يسعى من خلاله الباحث إلى معرفة جديدة تضاف إلى سجلّ المعرفة العلميّة دون النّظر إلى الجانب التّطبيقي للنّتائج المتحصّل عليها.

2 – شطر آخر يتجاوز البعد السّابق وهدفه علمي تطبيقي يحاول تطبيق ما تمّ حوصلته من النّتائج على أرض الواقع من أجل إحداث تغيير أو حلّ مشكلة قيد الدّراسة وغيرها خدمة للمصلحة العامّة[3]، وبالتالي؛ تنمو بفضلها شؤون المعرفة الإنسانية وتزدهر.

---

[1] – عمّار بوحوش، دليل الباحث في المنهجيّة وكتابة الرّسائل الجامعيّة، ص14.

[2] – المرجع نفسه: ص04.

[3] – محمّد المعزلي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة و الاجتماعية، ص44 (بتصرّف).

المبحث الثاني:علاقة البحث العلمي بالتّحصيل اللغوي

إنّ البحث – كما بيّنت سابقا– إلى جانب كونه قد تَشَكّل بفعل الحاجة والفضول العلمي الذي تميز به منطق التّفكير الإنساني، فإنّه سُرعان ما صار مثار اهتمام العلماء كموضوع اختصاص، فظهرت مؤسسات بحثية مختصة في هذا المجال، وصار السّند الذي تتّكئ عليه الجامعات في كل العالم، خاصة بعد إرساء أسسه النّظرية من خلال وضع مجموعة من الشّروط والخطوات والأهداف التي تحكُمه، حيث شكّلت مُجتمِعة المَنارة التي تُنير طريق الباحثين في مختلف التّخصصات العلمية، وبالأخص المبتدئين في مشوارهم التّكويني في الجامعة، وهذا تحقيقا للغرض الأساس من وجود البحث، وهو الوصول إلى الحقيقة العلمية، وبالتّالي تحقيق التّنمية المعرفية، والرّقي الاجتماعي والاقتصادي وغير ذلك.

ومن ثمّة؛ فإنّه وأمام هذه الحقيقة النّبيلة التي ينطَوي عليها البحث العلمي؛ فإنّ السُّؤال الذي أودّ طرحه الآن، هو علاقة البحث الذي ينجزه الطالب الجامعي باللغة التي يوظفها أثناء الكتابة والتّحرير، وهذا سواء أكان بحثا صفّيا أم بحثا لاستكمال التّخرج، أو بتعبير أدق؛ ما سر العلاقة الكامنة بين البحث الجامعي والتّحصيل اللغوي العائد من ورائه، والذي يظهر جليا في طريقة تحرير الطالب للبحث واستثماره للمقروء الذي استند عليه؟ بمعنى حقيقة الدور الذي يؤدّيه البحث في ترسيخ اللغة التي يستعملها الطالب وتنميتها على المستوى المكتوب؛ وهو ما سأتناوله بالدراسة في هذا المقام.

إنّ هذه العلاقة قد تبدو في الظاهر أو من الوهلة الأولى مجرد علاقة بسيطة وعادية باعتبار أن البحث عموما، مرتبط أكثر بالإطار النّظري الذي يحدّد ملامحه ومقاييسه المَنهجيّة، بيد أنّ العلاقة الجامعة بين البحث والتّحصل اللغوي وثيقة وعميقة جدّا، ويمكن توضيح هذه العلاقة من خلال فهم مجموعة من الحقائق المتعلقة بجوهر عملية البحث في حدّ ذاتها، والتي يمكن تلخيصها على النّحو التالي:

1. إنّ البحث هو ممارسة قبل كل شيء، وبالتّالي فإنّ هذه الأخيرة من شأنها أن تُحدِث انتعاشا مستمرا للقدرات الذّهنية للطالب، ذلك أن البحث في أصله هو السّعي وراء

اقتناص المعرفة من مصادرها المختلفة، ومن ثمة ؛ فهو تدريب واستطلاع واكتساب للغة في آن الوقت.

2. يسمح البحث باكتشاف معارف مختلفة ومتنوّعة، فضلا عن زيادة الرّصيد اللغوي والمعجمي للطالب، وتوظيفه بشكل سليم، أي «القدرة على ربط العلاقات بين الجمل المستعملة في تعبير منطوق أو مكتوب...»[1] وهذا لا يتأتّى إلاّ من خلال التّدريب على المطالعة المستمرة التي هي جزء من عملية تكوّن البحث، وبالتّالي يسهم البحث في تكريس عادة القراءة والمطالعة الجدية.
3. إنّ ممارسة البحث والمداومة على فعل القراءة طريق إلى مَنْهَجَة الفِكر، وتفعيل عملية الفهم والاستيعاب السّريع للمادة المقروءة واستثمارها بطريقة حاذقة في الجانب المكتوب، من خلال تحليلها وإعادة تركيبها بطريقة منطقية ومنظمة.
4. تُقاس نسبة التّحصيل اللّغوي من خلال البحث، بمدى بروز الملكة اللغوية للطالب التي يوظّفها أثناء عمليات التّحليل والتّركيب والاستنتاج، وبالتّالي تعدّ هذه الأخيرة من الآليات المحركة للبحث، ومن ثمّة؛ لا ريب أن يكون هذا التّحصيل ملازما لعملية تشكل وإنجاز مراحل البحث.
5. إنّ تحصيل اللغة من خلال البحث يتمّ بعد قراءات كثيرة، فمن خلال المواظبة على ذلك، تزداد الثّروة اللغوية للطالب، ما يؤهّله للتواصل كتابيا مع القارئ دون صعوبات كما يصحبُ ذلك، اكتساب مجموعة من مهارات الكتابة نحو: كيفية الرّبط بين الأفكار أثناء التّحرير، وطريقة التّنسيق بين العبارات والجمل، ووضع أدوات الرّبط في موضعِها الطبيعي فضلا عن استخلاص النتائج بأسلوب الطالب الخاص.

وعليه؛ فإنّ امتلاك مقدرة البحث لا تحصل إلاّ بالممارسة الفعلية لما سبق ذكره فضلا عن توفّر أجواء التّحفيز الملائمة، حتى تصبح عادة راسخة في شخصية الطالب الجامعي؛ ذلك أن قواعد هذه الملكة لا تُكتَسب بين ليلة وضحاها، أو من خلال الاعتماد على المقرر الدّراسي الخاص بوحدة مناهج البحث المبرمج في السنة الثالثة، فليس العبرة في الزمن المبرمج/ السنة، وإنَّما في كيفية استغلال هذا المقرر على امتداد المشوار الدّراسي للطالب تحت سقف الجامعة، والتي هي فضاء للبحث بالدّرجة الأولى، لأن المهارة البحثية هو انتقاء وفق وعي، وبناء وفق فهم، وتنظيم

[1] - مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص 79.

وفق منطق، ليحصُل الإبداع الشّخصي والإضافة العلمية، وبالتّالي؛ فاكتساب هذه المهارة لا تتحقّق إلاّ بالمراس على منهجية البحث، إذ «يجب أن تمارس باستمرار منذ دخول الطالب إلى الجامعة، فيتعلّم كيف يستمع إلى الأستاذ، وكيف يقرأ ويفهم ما يقرأ، وكيف يجيب عن السؤال ويكتب مقالة، الأمر الذي يقوِّي لديه القدرة على الفهم والتفكير والاستعمال المنظم للمعلومات التي يأخذها »[1]، ما يعني أنَّ امتلاك زمام البحث مرهون بامتلاك مختلف المهارات أثناء تكوّنه بالجامعة، ومدى تفاعله مع المادة المقررة، وكذا من خلال عملية النّقاش والحوار بينه وبين الأستاذ الجامعي.

2)- العوامل المُساعدة على التّحصيل من خلال البحوث: إن تدعيم عملية حصول التّحصيل من خلال البحث العلمي تكون بمساعدة بعض العوامل المهمة والتي تفرض نفسها في آن الوقت، وهذا استنادا إلى ما تؤكّده بعض الدراسات النّفسية والاجتماعية منها:

- **عامل التّحفيز النّفسي أو الإرادة النفسية:** وتتمثّل في الرّغبة والميل للقيام بنشاط البحث في الموضوعات التي تثير إشكالات وتساؤلات لدى الباحث وتلك الرغبة هي التي تمنح له الإرادة في الخوض فيها ومعالجتها، وهو ما يسمّى **بالدّافعية للتّعلم** حيث تُعرف بأنّها « مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلّم إلى الانخراط في نشاطات التّعلّم التي تؤدّي إلى بلوغه الأهداف المنشودة، فهي ضرورة أساسية لحدوث التّعلّم وبدونها لا يحدث التعلّم الفعّال»[2]، إلاّ أنّ هذه الدّافعية قد تنطفئ شُعلتها، ما لم تدعّم بالعامل الاجتماعي والاقتصادي.
- **عامل التّحفيز الاجتماعي والاقتصادي:** إنّ أفضل ما يُريح ويدعّم نفسية الطالب الباحث، هو شعوره بالسّند الأسري، وبالاستقرار الاجتماعي والاقتصادي، ذلك أنّ « الأسرة ليست أساس وجود المجتمع فحسب، بل هي التي تعمل على تحقيق المبادئ والأهداف التي رسمها المجتمع لنفسه، بتكوين المواطن الذي يعمل على تحقيق السعادة له، ولأفراد مجتمعه»[3]، ومن هنا يتجلى دور الوالدين في تحقيق

---

[1] – آمنة بلعلى، أسئلة المنهجية العلمية، ص 10.

[2] -laid ben@ Hotmail.com، تدنّي الدافعية للتّعلم، موسوعة شرطيوة .

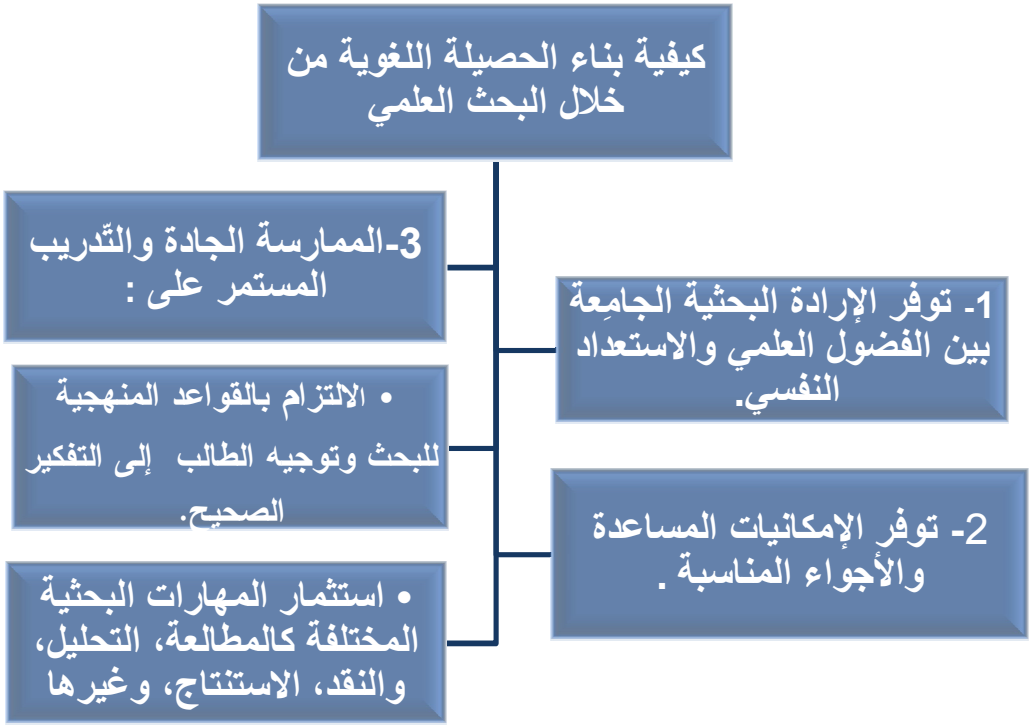
[3]- محمد هاشمي، المحيط الأسري وأثره في اكتساب الطفل اللغة العربية – دراسة وصفية تحليلية– رسالة الماجستير، الجزائر: 2006م، ص 36.

ذلك، لأنّ الحب الذي يمنحه الوالدان للأبناء يعتبر غذاءً ضروريا لنموّهم النفسي والذي لا يقلّ أهمّية عن غذائهم الجسدي،[1] ومن ثمّة، فإذا حظِي الطالب بالرّعاية والعطف أسريّا واجتماعيا، فضلا عن مساهمة الدّور الاقتصادي في دعم مستواه التّعليمي ماديا، استطاع أن يتأطَّر كباحث جيّدٍ قادرٍ على تحقيق النّمو والرقيّ لمجتمعه وعليه؛ فإنّ أيّ خلل في الدّور الذّي يؤديه الجانب النّفسي والاجتماعي والاقتصادي للطالب، ناهيك عن تدخل الواقع اللّغوي الذي يعيش فيه الطالب الجزائري خصوصا، وما يمتاز به من تنوع لغوي ولهجي، قد يؤثر سلبا على نوعية التّحصيل لديه، والذي سيظهر جليّا من خلال البحث الذي سينجزه.

وعموما؛ فإنّه يظهر من كلّ ما سبق، أنّ البحث في جوهره لا يقف عند معناه السّطحي كما هو سائد في اعتقاد البعض، وهو جمع المادة ونقلها، ثمّ رصّها دون فحص، وتمحيص ونقد، واستنتاج، ووفق قالب يُبرز شخصية الباحث التّحليلية، فكثيرا ما يقع هذا التّصور الخاطئ في ذهنية الطّالب الجامعي، مما سينعكس سلبا على طريقة بحثه وجمعه المعلومات لأنّ البحث كما هو معروف؛ هو السّعي وراء الإجابة على الإشكالية المطروحة، ولتحقيق ذلك؛ لابد من توافر ما سبق ذكره من تلك العمليات، وتمثيلها، حتى تترسخ كصفة ثابتة أو كسلوك إيجابي في شخصيته؛ إذْ أنّ جمع المادة أمرٌ مهم للغاية، بيد أنّ ذلك ليس سوى مرحلة أولى لتكوين البحث، وهذه العملية – في اعتقادي– أشبه بمواد البناء كالإسمنت والبلاط وغيره، فإذا لم يتم استغلال هذه المواد واستثمارها وفق المقاييس المطلوبة في الهندسة المعمارية، وحدث خلل فيها، فستؤُول النّتيجة إمّا إلى تحطّم ذلك البناء، أو أن يكون منظره مخيّبا، ومثيرا للإزعاج، وكذلك الشيء نفسه يقاس بالنسبة لكيفية بناء موضوع البحث، وبهذا أكون قد خلُصت إلى معادلة مفادها:

- ✓ إنّ البحث الذي تُرَاعَى فيه مقاييسه وشروطه ⟺ هو بالضّرورة بحث بنّاء ومُمنهج يَسهم في تنمية الحصيلة اللغوية (الملكة) لدى الطالب المُجِد، ويمكن توضيح ذلك أكثر من خلال الترسيمة الآتية:

[1]– سهير كامل أحمد، أساليب بتربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب. الإسكندرية: 2003م، ص14.(بتصرّف).



يوضّح لنا هذا الشّكل أهم الشّروط والعمليات التي يتطلبها البحث العلمي، والتي تسهُم مباشرة في زيادة التّحصيل اللغوي، شرط أن يُجيد الطالب الجامعي استغلال الفرص المتاحة له أثناء دراسته بالجامعة، لأنّ الذي يُواظب على ممارسة هذه الشّروط التي يستدعيها البحث، لن يصبح باحثا فقط، وإنّما سيضرب عصفورين بحجر واحد، ألا وهما: اكتساب الكفاءة البحثية، وامتلاك لغة ثريّة سليمة ومُنهجة.

فيا تُرى إلى أيّ مدى استطاع طلبة السّنة الرابعة بقسم اللغة والأدب العربي تجسيدَ ذلك على مستوى أبحاث تخرّجهم؟ ذلك ما سأسعى لمعرفته من خلال ما سيلي من هذا البحث(القسم الميداني).

الباب التّطبيـــقي:

الفصل الأوّل

وضعية مستوى التّحصيل اللّغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التّخرج

1- وصف العينة المُشكِّلة لمدونة الدراسة: سأتوجه في هذا الفصل إلى فحص ومعاينة المدونة الأولى الممثلة لمجتمع الدارسة في محاولة للكشف عن نوعية المستوى الذي بلغه طلبة السنة الرابعة في تحصيل لغة عربية سليمة وممنهجة من خلال مواضيع البحوث التي تقدّموا بها لاستكمال شهادة التخرج، وبالتالي معرفة مدى صلاحية لغتهم كلغة تعليم لأداء مهنتهم كمعلّمين مستقبلا أو كلغة بحث لمواصلة مشوارهم في الدراسات العليا، لمعرفة مستوى كفاءتهم في المنهجية كباحثين مؤهلين لإنجاز دراسات مفيدة تسهم في رقي اللغة العربية وعلومها ومعالجة قضاياها ومشاكلها، لهذا سأحاول معالجة العينة التي اخترتها بالدراسة والتحليل والتقييم، وقد اعتمدت في تثبيت هذه العينة الطرائق التالية:

* **تحديد العينة:** تخصّ العيّنة مذكرات التخرج الخاصة بمستوى(الليسانس)، ولقد قسّمتها إلى عيّنتين:

- **العينة الأولـــى:** تخص سنة 2007م/2008م.

- **العينة الثانيـــة:** تخصّ سنة 2008م/2009م.

* **مكان العينة:** المكتبة الخاصة ببحوث التّخرج، بجامعة مولود معمــري _ تيــزي وزو

* العدد الإجمالي للمذكرات المتناولة عموما من(2007م إلى2009م)- لغوية وأدبية - حوالي: **138** مذكرة.

* **نوع العينـــة:** أخذت كنماذج للفحص والتحليل المواضيع النحوية.

* عدد المواضيع النحوية المشكلة لعينة الدراسة التي أنا بصدد فحصها، تحليلا وتقييما بالنسبة للفترة الزمنية التي وضعتها للفحص، حوالي: **19 مذكّرة**، وهي موزعة كالأتي:

1/ - سنة 2007- 2008: عدد المواضيع النحوية المسجلة: 10 مذكرة.

2 / – سنة 2008 –2009: عدد المواضيع النحوية المسجلة: 09 مذكرة.

وسأذكر في الجدول الآتي عناوين هذه المذكرات الخاصة بمجال النّحو، حتى أضع العينة أمام أعين القراء والباحثين، وهذا حسب تسلسل ورودها في نموذج القائمة الخاصة بفهرس مذكرات التخرج: ليسانس، الماجستير والدكتوراه وهي كالتالي:

السنة: 2008/2007	عنوان المذكرة	السنة: 2009/2008	عنوان المذكرة
1	التقديم والتأخير عند النحاة والبلاغيين.	1	دراسة التوابع في اللغة العربية، دراسة نظرية تطبيقية (سورة من آيات القرآن الكريم)
2	الجملة عند اللغويين والنّحاة العرب القدامى في ضوء الدرس اللغوي الحديث.	2	الإسناد بين الوظائف النحوية والبلاغية.
3	العدول عن القواعد النحوية في السور المدنية، رواية (ورش) عن الإمام نافع نموذجا.	3	الصفة وعلاقتها التركيبية في المعلقات
4	نظرية العامل بين القدماء والمحدثين.	4	الجملة الفعلية في شعر المتنبي (الخيل والليل والبيداء تعرفني)
5	الاستفهام بين النحويين والبلاغيين	5	التمرين اللغوي وأثره في تعليم اللغة العربية دون أخطاء لكتاب السنة الثالثة – متوسط– أنموذجا.
6	دراسة ظاهرة الحذف في اللغة العربية، دراسة نظرية وتطبيقية	6	الأخطاء الشائعة في وسائل الإعلام السمعية والبصرية، حصص تلفزيونية – نموذجا–
7	أصناف الجملة ودلالتها في سورة الملك.	7	الأخطاء الشائعة في الصحافة الجزائرية المكتوبة – نموذجا– جريدة الشروق.
8	الجملة العربية والمعنى	8	النحو العربي بين سيبويه والجرجاني
09	الفعل اللازم والمتعدي في سورة الفرقان	9	دور الشواهد النحوية في التقعيد النحوي عند البصريين– الكتاب لسيبويه نموذجا–
10	المعايير الصوابية في اللغة العربية عند القدامى والمحدثين والمعاصرين		

المجموع:	19 مذكـــــــــــــرة

سأحاول على هدي الجدول السابق قياس مستوى التحصيل اللغوي لدى طلبة السنة الرابعة عبر هذه البحوث، وهذا من خلال التركيز على أهم العناصر المكوّنة لكفاءة الطالب الجامعي كباحث، ولأجل ذلك، سأعتمد في تحليل هذه المذكرات على زاويتين اثنين هما:

- **الزاوية الأولى:** وهي زاوية التّحصيل المنهجي، حيث سأتقصّى نسبة تمكّن الطلبة من استثمار منهجية البحث لبناء ومعالجة مواضيع بحوثهم ومدى تبلور لغة البحث العلمي لديهم.
- **الزاوية الثانية:** وهي الزاوية المكمّلة للأولى، والمتمثّلة في زاوية التّحصيل اللغوي، أين سيتبيّن نسبة ظهور الكفاءة اللغوية (التعبيرية) للطلبة في متن بحوثهم، ومدى توظيفهم لملكتهم اللغوية في معالجة مواضيعهم.

2-المنهجية المعتمدة في معاينة وتقييم المدونة: رأيت بعد استخراج المدونة التي سأدرسها من أرشيف المكتبة، أن أعتمد المنهجية التالية:

- ترتيب مذكرات العينتين أثناء فحصها وتحليلها بحسب تسلسلها الزمني والموضوعي.
- الاعتماد كمعايير في إخراج المعطيات وقياسها، على عبارات خاصّة تدلّ على نسبة الالتزام بكل خطوة من الخطوات الواردة في كل جدول، وهي: **(حاضر ناقص، غائب)، (كبير، متوسط، ناقص، ضئيل جدّا)، (أخطاء كثيرة ومتنوعة، أخطاء قليلة، لا توجد أخطاء).**
- تصنيف المعطيات وفق ما ستبيّنُه الجداول التي ستظهر في الأسفل.
- إحصاء المعطيات للخروج بالنتائج النهائية، ويتمّ إجراء العملية الإحصائية كالتالي: $\frac{\text{عدد الإجابات}}{\text{العدد الإجمالي للعينة}} \times 100$
- تحليل النتائج وتقييمها.

- إيراد بعض الملاحظات أو التّوضيحات في التهميش كلما استدعى الأمر ذلك مع إلحاقه ببعض النماذج المصورة لبعض مواضيع التخرج التي لاحظت فيه مظاهر الإخلال.

الجدول الأول: وضعية التّحصيل المنهجي بالنسبة لبحوث التخرج الخاصة بالعينتين:

العينة الخاصة بسنة: م2008/2007م	(1) نسبـــــة الالتزام بخطــوات البحث في المقدمة						
عــدد المذكــرات	أهمية الموضوع	دواعي اختيار الموضوع	الإشكالية المطروحة	الفرضيات	بنية البحث:	المنهج	الصعوبات
المذكرة –1–	واردة	واردة	غائبة	غائبة	واردة	غائب	واردة
المذكرة –2–	واردة	غائبة	غائبة	غائبة	واردة *	غائب	غائبة
المذكرة – 3–	واردة	واردة	غائبة	غائبة	واردة	غائب	غائبة
المذكرة –4–	واردة	واردة	غائبة	ناقصة	واردة	غائب	غائبة

* – إنّ بنية البحث في المذكرة رقم 2، وردت تحت عنوان خطة البحث، وفي ورقة مستقلة ومنفصلة عن المقدمة التي هي بمثابة البوابة الرئيسة للتعرّف على كل الخطوات التي سيسير عليها موضوع البحث بما فيها بنية البحث، ولعلّ ذلك راجع في الغالب إلى طريقة العروض البحثية التي اعتاد عليها الطلبة في تقديم وعرض ما يكلفون به في قاعات التدريس، أو قد يعود ذلك إلى تعليمات المشرف.

*– لاحظت في المذكرة رقم 6 من العينة الأولى، أنّ المنهج ورد في ثنايا عنصر من عناصر المقدمة وهو بنية البحث، باستخدام عبارة– دراسة تحليلية– بدلا من كلمة منهج تحليلي، ولم يتم الإشارة إليه كعنصر مستقل بحدّ ذاته.

المذكرة –5–	غائبة	ناقص	غائبة	غائبة	واردة	غائب	غائبة
المذكرة– 6–	ناقص	ناقص	واردة	غائبة	واردة	وارد*	واردة
المذكرة –7–	واردة	واردة	غائبة	غائبة	واردة	غائب	واردة
المذكرة –8–	ناقص	واردة	واردة	غائبة	واردة	غائب	غائبة
المذكرة –9–	واردة	ناقصة	غائبة	غائب	واردة	غائب	واردة
المذكرة –10–	واردة	واردة	غائبة	غائبة	واردة	واردة	واردة
العينة الخاصة بسنة: م2009/2008م							
المذكرة –1–	واردة	واردة	واردة	ناقصة	واردة	وارد	واردة
المذكرة –2–	واردة	واردة	واردة	واردة	واردة	وارد	واردة
المذكرة –3–	واردة	واردة *	واردة *	غائبة	واردة	وارد	واردة
المذكرة –4–	واردة	واردة	غائبة	غائبة	واردة	وارد	واردة

* - لاحظت في المذكرة رقم (3) من العينة الثانية الخاصة بسنة (2008– 2009) حدوث تأخير في عنصرين من عناصر المقدمة وهما: دواعي اختيار الموضوع وإشكالية الموضوع وتقديم بنية البحث عليهما، مما أحدث خللا في التسلسل المنطقي لعناصر الموضوع.

المذكرة –5–	واردة	واردة	غائبة	غائبة	واردة	وارد	واردة
المذكرة –6–	واردة	غائبة	واردة *	واردة	واردة	وارد	واردة
المذكرة –7–	واردة	واردة	واردة	غائبة	واردة	غائب	واردة
المذكرة –8–	واردة	واردة	واردة	واردة	واردة	وارد	واردة
المذكرة –9–	واردة	واردة	واردة	غائبة	واردة	وارد	واردة

- **نتائج الإحصاءات التي أسفر عليها الجدول:** تبيّن بعد إحصاء المعطيات الأولية في كلتا العيّنتين النتائج التالية:

الخطوات المنهجية في البحث	**أهمية الموضوع**	**دواعي اختيار الموضوع**	**إشكالية البحث**	**فرضيات البحث**	**بنية البحث**	**المنهج المعتمد**	**الصعوبات**
معايير الفحص	**النسب المسجلة**						
وارد	**16 مذكرة <u>%84.21</u>**	**14مذكرات <u>%73.68</u>**	**9 مذكرات** %47.36	**3 مذكرات** %15.78	**19مذكرة %100**	**10 مذكرات <u>%52.63</u>**	**14مذكرة <u>% 73.68</u>**
ناقص	**مذكرتان** % 10.52	**3 مذكرات** %15.78	**لا شيء** % 00	**مذكرتان** %10.52	**لا شيء** % 00	**لا شيء** % 00	**لا شيء** % 00

*– لاحظت في المذكرة رقم (6) من العينة الثانية، تذبذبا في عرض خطوات موضوع البحث، حيث تمّ إدراج فرضيات البحث بعد بنية البحث والمنهج، محدثا بذلك خللا في الترتيب المنطقي والمنهجي للبحث.

غائب	1 مذكرة	مذكرتان	10 مذكرات	14مذكرة	لا شيء	9 مذكرات	5 مذكرات
	%5.27	%10.52	**%52.63**	**%73.68**	% 00	**47.36 %**	%26.31

تحليل وتقييم : يظهر من خلال هذا الجدول تفاوتا في النسب المسجلة في كل خطوة من الخطوات المنهجية المنصوص عليها في مقدمة البحث الأكاديمي، حيث لاحظت بالنسبة للخطوة الأولى، أنّ أكبر نسبة من بحوث المدونة، قد أشارت إلى الأهمية التي يكتسيها الموضوع قيد البحث بنسبة **84. 21%**، ما يعادل 16 مذكرة، أمّا ما تبقّى من النسبة الإجمالية، فهي ضئيلة، وهو كذلك ما ينطبق تقريبا على الخطوة الثانية المتعلّقة بدواعي اختيار الموضوع، حيث سجلت نسبة الالتزام بها: **73.68 %**، وهو ما يدلّ على أنّ معظم الطلبة يدركون قيمة الموضوع الذي سيعالجونه، وإن كان هذا الإدراك يحصل بينهم بدرجات متفاوتة.

أمّا فيم يخصّ الخطوة الثالثة والرابعة المتعلقتان بالإشكالية والفرضيات، فقد سُجّل من خلال نتائج الجدول غيابهما في أغلب بحوث العينة، وخاصة الخطوة الرابعة المتعلقة بوضع الفرضيات، حيث تمّ تسجيل نسبة قدرها **73.68 %**، في حين بلغت نسبة غياب طرح الإشكالات في المذكرات ما فوق الخمسين، أي **52.63%**، وعددها 10 بحوث، ومع ذلك فإنّ النسبة المتبقّية والمقدّرة بـــ: **47.36 %**، نسبة لا بأس بها حيث تفسّر وجود شلّة من الطلبة المجتهدين في بحوثهم يحاولون إثبات قدراتهم الفكرية في طرح تساؤلات حول المواضيع التي يبحثون عنها.

أمّا الخطوة الخامسة والخاصة ببنية البحث، فقد تحصّلت على النسبة الكلية للعينة أي 100%، ولعلّ ذلك ما يعني أنّ الطلبة إلى جانب مساعدة المشرفين لهم، قد تدرّبوا سابقا على كيفية وضع خطة البحث وتقسيم الموضوع إلى أجزاء وفصول، وهذا من خلال العروض البحثية التي كانوا يكلّفون بها في سنوات تدريسهم بالجامعة، وما قبل الجامعة.

أمّا بالنّسبة إلى الخطوة المتعلّقة بالمنهج المعتمد في بحوث طلبة العينة، فلاحظت أنّ هناك تقاربا كبيرا في النسبتين المسجّلتين في خانة الجدول، حيث بلغت نسبة حضور المنهج في بحوث العينتين **52.63 %**، ولاحظت بعد فحصها، أنّ المنهج المهيمن تقريبا فيها هو المنهج الوصفي التحليلي كونه الملائم لهذا النوع من المواضيع اللغوية بالمقابل مثّلت النسبة الأخرى المقدّرة بـــ: **47.36 %**، والتي تتقارب مع النسبة الأولى غيابا واضحا للمنهج في باقي مذكرات العينتين، ما يعني أنّ هناك الكثير من الطلبة من لم يسعفهم فهم ماهية المنهج وكيفية تطبيقه، ممّا يستدعي البحث عن الأسباب وراء هذا الخلل؟.

أمّا آخر خطوة أدرجتها للفحص، تتعلّق بذكر الصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء أدائهم للبحث، ولقد وصلت أعلى نسبة فيها إلى **73.68%**، الأمر الذي يفسّر أنّ البحث عملية شاقة ومتعبة، لكنها مثيرة لمن أدرك قيمتها.

انطلاقا من عرض النتائج السابقة، والخاصة بكيفية بناء منهجية المقدمة، أخلص إلى مايلي:

- إنّ نسبة تطبيق الخطوات المنهجية المُلاحظَة على مواضيع بحوثهم متذبذبة ومتفاوتة، فرغم جهود المشرفين في توجيه الطلبة منهجيا، إلاّ أن هناك ثغرات كثيرة في تطبيق تلك الخطوات، وهو ما لمسته من خلال المدونة التي فحصتها وما لاحظته من نقص في طرح الإشكاليات وافتراض إجابات أو تفسيرات مؤقتة فضلا عن تغييب قيمة المنهج العلمي في رسم مسار البحث وبلوغ أهداف البحث.

- إنّ بعض الخطوات التي حاول الطلبة التقيّد بها، وردت بشكل ناقص من حيث كيفية التعرّض إليها وطريقة صياغتها، إذ تحتاج إلى الوقوف عندها وإعادة النّظر فيها.

- إنّه في اعتقادي، أن أساس الخلل في عدم مراعاة كلّ الخطوات المطلوبة في المنهجية التي تقوم عليها مقدمة البحث بالرّغم من أهمّيتها، هو أنّ أغلب ما تعوّد عليه الطلبة وترسّخ في سلوكهم التعليمي، هو طريقة تقديمهم للعروض البحثية التي يُكلَّفون بها على امتداد فترة دراستهم بالجامعة، وهي فترة تدريب طويلة مقارنة بمدة تدريبهم على كيفية توظيف مقاييس وقواعد البحث العلمي بالشكل الصحيح عبر مادة مناهج البحث، إذ يجد نفسه على مشارف التخرّج ولم يكتمل استيعابه في كيفية إنجاز بحث تخرجه.

الجدول رقم (2): (تابع) وضعية التحصيل المنهجي لبحوث التخرج الخاصة بالعينتين:

عينة الدراسة	(2) نسبة الالتزام بالقواعد المنهجية الخاصة بمتن البحث:		
مذكرات العينة الخاصة بسنة: م2008/2007م	نسبة الالتزام بقواعد الاقتباسات	نسبة الالتزام بعلامات الوقف	نسبة الالتزام بقواعد التهميش
المذكرة –1–	ضئيلة جدّا	ناقص	ناقص

المذكرة –2–	ضئيلة جدّا	ناقص	ناقص
المذكرة – 3–	ضئيلة جدا	ناقصة	متوسطة
المذكرة –4–	ناقصة	ناقصة	ناقصة
المذكرة –5–	ناقصة	ضئيلة جدا	ناقصة
المذكرة– 6–	ناقصة	ضئيلة جدا	ناقصة
المذكرة –7–	متوسّطة	ناقصة	ناقصة
المذكرة –8–	ناقصة	ناقصة	متوسّطة
المذكرة –9–	ناقصة	ناقصة	متوسطة
المذكرة –10–	ضئيلة جدا	ناقصة	ناقصة
العينة الخاصة بسنة: 2008 م /2009م			
المذكرة –1–	ناقصة	متوسطة	ناقصة
المذكرة –2–	متوسطة	متوسطة	متوسطة
المذكرة –3–	ناقصة	ناقصة	ناقصة

المذكرة –4–	ضئيلة جدّا	ناقصة	متوسطة
المذكرة –5–	متوسطة	متوسطة	ناقصة
المذكرة –6–	ضئيلة جدا	ناقصة	ناقصة
المذكرة –7–	ناقصة	متوسطة	ناقصة
المذكرة –8–	ناقصة	متوسطة	ناقصة
المذكرة –9–	ناقصة	ناقصة	ناقصة

نتائج الإحصاءات العائدة من الجدول السابق: أسفر إحصاء المعطيات السابقة عمّا يلي:

القواعد المنهجية الخاصة بمتن البحث	**نسبة الالتزام بقواعد الاقتباسات**	**نسبة الالتزام بعلامات الوقف**	**نسبة الالتزام بقواعد التهميش**
معايير الفحص	**النـــــــــسب المـــــسجلـــــــــــــــة**		

كبيـــرة	**0 %**	**0 %**	**0 %**
متوسّطة	**03 مذكرات** **15.78 %**	**05 مذكرات** **26.31 %**	**05 مذكرات** **26.31 %**
ناقصة	**10 مذكرات** **52.63 %**	**12 مذكرة** **63.15 %**	**14 مذكرة** **73.68 %**
ضئيلة جدا	**06 مذكرات** **31.57 %**	**مذكرتان** **10.52%**	**لا شيء** **00 %**

تحليل وتقييم: تُظهر نتائج الجدول عموما، أن نسبة الالتزام بالقواعد المنهجية الخاصة بمتن البحث دون المستوى المطلوب، حيث تُبيّن معايير الفحص أنّ نِسب تطبيق تلك الشُّروط المنهجية المتعلّقة بالمتن ناقصة، وبمعدلات ما فوق الخمسين بالمائة (50%) وهي كالتالي:

1- **بالنسبة للقواعد الخاصة بالاقتباس:** بلغت درجة نقص الالتزام بهذه القواعد حوالي **52.63%**، وهي أكبر نسبة سجّلت فيها، أي ما عادل 10 مذكرات، في حين لاحظت نقصا فادحا في تطبيق هذه القواعد في06 مذكرات بنسبة **31.06%** باستثناء 03 مذكرات من العينة الإجمالية، تمّ فيها مراعاة القواعد بقدر لا بأس به، ومن أجل الاستدلال أكثر على النّسبة التي خرجتُ بها بعد المعاينة، يمكن إدراج على سبيل التّمثيل بعض مظاهر خرق تلك القواعد، والتي تكرّرت في أغلب بحوث العينتين منها: (*)

*- لمزيد من التفصيل، يمكن الوقوف مباشرة على بعض النّماذج المصورة التي وضعتها في آخر البحث بالعودة إلى الملحق رقم (1) المخصص لذلك.

(1) – عدم التّفريق بين أنواع الاقتباسات المختلفة، حيث لاحظت خلطا شديدا في توظيفها لغياب تطبيق القواعد التي تضبطها كاستعمال المزدوجين أو الشولتين في الاقتباس الحرفي أو استخدام كلمة (ينظر) في حالة أخذ فكرة المؤلف دون كلماته أو (بتصرف) في حالة التصرف في بعض لغته، فما وجدته هو كثرة الأرقام في أغلب متون تلك البحوث، لكنها غير مُمَنهجَة في كيفية نقل أفكار الغير، فنجد الترقيم والتهميش يتم بنفس الطريقة، ويمكن رؤية ذلك بوضوح من خلال النماذج المختلفة التي سنعرضها في مختلف الملاحق.

(2) – الاعتقاد بأنّ الاقتباس منحصرٌ فقط عند التّعريف بالمفاهيم النّظرية أو عند الإتيان بأقوال العلماء والمفكرين، أو عند الاستشهاد بالآيات القرآنية أو الأبيات الشعرية، وهو اعتقاد مخالف للمفهوم العام للاقتباس، وطريقة توظيف أنواعه فنجد مثلا: في ص 12 من المذكرة رقم (1) للعينة الأولى المقطع التالي: **[...ما جعل تمام حسان يقول: (والواقع....إلى غاية... علم المعاني)...]**، فكما نلاحظ في هذا الاقتباس ورود كلمة (يقول) واستخدام القوسين بدل المزدوجين فيتمّ توثيق فقط ما بين القوسين دون الإشارة إلى الاقتباس الذي تم التّصرف فيه ككل، ومن أجل توضيح الأمر أكثر، لا بدّ من إلقاء نظرة إلى النّموذجين المصورين في الملحق الخاص بذلك ♦.

(3) – ومن جهة أخرى لاحظت غياب ترقيم الاقتباسات من متون بعضها، على الرّغم من أهميته في تحقيق النّزاهة العلمية للبحث، فهو دليل القارئ إلى معرفة مرجعية تلك المعلومات، والأفكار المأخوذة من المصادر أو المراجع للتّحقق منها أو من أجل استزادة الفائدة، ومن ثمّة؛ فإنّ غياب التّرقيم الذي يبيّن حدود الاقتباس، يؤدي إلى التّشكيك في أمانة الباحث من جهة، ومصداقية المعلومة من جهة أخرى، فوجدت على سبيل المثال؛ في المذكرة رقم 2 من العينة الأولى غيابا واضحا للقواعد التي تحكم الاقتباس، حيث استخدمت بطريقة عشوائية، ممّا

♦– ينظر الملحق (1) الخاص بمظاهر الاقتباس: النموذج الأوّل، المذكرة الأولى من العينة الأولى، ص 11، ص 12.

أدّى إلى خلط كبير في طريقة نقل الأفكار من المراجع المختلفة، وهو ما تكرّر في أغلب صفحات المذكرة[♦].

(4) – إنّ أغلب الاقتباسات الموظّفة في هذه البحوث سواء المنقولة حرفيا أم المتصرّف فيها، لم يتمّ تعيينها وإحالتها إلى الهامش[♠].

(5) – كما لاحظت من خلال طريقة الاقتباس المعتمدة في بعض المذكرات، أنّ هناك نوعا من التّحايل على لغة المؤلف، حيث يتمّ إعادة تهميش الاقتباسات الفرعية التي اعتمد عليها المؤلف وشَرحَها بلُغته، فيتمّ استغلالها من أجل تضخيم قائمة المصادر والمراجع وتضليل المشرف، وهو ما وجدته مثلا: في المذكرة 1 من العينة الأولى ص 23، حيث لاحظت أنّ هناك استغلالا لجزء من اللغة التابعة للمؤلف صالح بلعيد، من خلال كتابه (التّراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند عبد القاهر الجرجاني) وهذا بداية من ص (175 إلى غاية ص178)، وهذا حين قام بشرح آراء الجرجاني حول قضية التّقديم والتّأخير على ضوء كتابه دلائل الإعجاز، كما لاحظت ذلك في نماذج أخرى[©].

(6) – كما أنّ أغلب الاقتباسات التي تمّ توظيفها في بعض مذكرات العينتين طويلة جدا، فكثيرا ما تتجاوز الصفحة الواحدة، فصارت بمثابة إعادة سرد للمعلومات المنقولة، وليس تحليلا وتعليقا عليها، فضلا عن غياب تعينها بالترقيم[*].

2– **بالنسبة للقواعد الخاصة بعلامات الوقف:** أظهرت نتائج الجدول ضعفا في استخدام الطلبة لعلامات الكتابة والوقف، وبنسبة كبيرة قدرت بـــ: **63.15 %**، أي ما عادل 12 مذكرة من مجموع العينتين، في حين توزّعت النّسب الأخرى على

♦– العودة مثلا إلى النموذج الثاني ، المذكرة الثانية من العينة الأولى، ص 20، ص 21، مع العلم أنني وجدت هذا الخلل في كل صفحات البحث.

♠– العودة مثلا إلى النموذج الثالث، ، المذكرة الثامنة من العينة الثانية، ص23، ص 25.

© – يمكن العودة إلى كتاب المؤلف صالح بلعيد للتحقق من المتن، كما يمكن العودة مثلا، إلى النّموذج الرابع المذكرة السادسة من العينة الأولى، ص 08، وكذلك النموذج الخامس، مذكرة الثامنة من العينة الثانية ص62.

*– العودة مثلا إلى النموذج السادس، المذكرة السادسة من العينة الثانية، ص 11، كما يمكن العودة إلى المذكرة الرابعة من العينة الأولى لتصفحها.

المعايير المتبقية، وقد يعود سبب هذا النّقص الكبير إلى عدم وعي الطالب الجامعي بالأهمية التي تحملها هذه العلامات في الحفاظ على انسجام الجمل، والفقرات، وما تُضفيه من ترتيب وتناسق، يساعد على فهم المعاني والدلالات التي ستحملها، وقد يرجع ذلك إلى عوامل أخرى قد تتعلّق بطبع المذكرة على يد غير متخصص في كتابة اللغة العربية، أو إلى عدم مراجعتها وفحصها...، ومن مظاهر النقص التي لاحظتها بشكل متكرر في مذكرات العينتين، نذكر منها:

(1)– التّذبذب في استعمالها من صفحة إلى أخرى، بل إلى درجة أنّ بعضها تكاد تخلو منها، فتظهر على شكل جمل متراصّة، وغير منظّمة، ممّا يقلّل من درجة انتباه القارئ في تتبّع مضمون الأفكار التي تحتويها فقرات متن البحث، الشيء الذي يؤدي إلى خلق صعوبة في فهم ما يريد الطالب إيصاله من خلالها، وهو ما لاحظته كثيرا في بعض مقدمات بحوث العينتين♦.

(2)– إنّ أغلب علامات الوقف الموظّفة في متون هذه المذكرات غير موزّعة بشكل منتظم ومتجانس، فكثيرا ما يهملها الطلبة، ويتناسون دورها في ضبط المعنى، و نقله إلى القارئ بطريقة يرتاح إليها، فالنقطة (.) مثلا: كثيرا ما تقع وسط الفقرة دون العودة إلى السطر أو قبل نهاية الدلالة التامة للجملة♠.

(3)– تمركز أغلب علامات الوقف في الاقتباسات الكثيرة المنقولة إلى المتن، وهو الملاحظ تقريبا في معظم المذكرات.

3- **بالنسبة للقواعد الخاصة بالتهميش:** فقد لاحظت أنّ هناك خللا كبيرا في طريقة توظيف طلبة العينتين لقواعد التهميش، وهو ما بيّنته نتائج الإحصاءات الواردة في الجدول، حيث وصلت نسبة غياب الالتزام بهذه القواعد إلى: **73.68 %**، ما عادل 14 مذكرة، وهي أعلى نسبة سجّلت من المجموع الإجمالي للعينتين باستثناء 05 مذكرات كان التزامها بالقواعد متوسّطا، ما يعني أنّ أغلب المذكرات – كما سبق وأن أشرت في الجانب النظري– قد اتّخذت تقريبا منهجية معينة في التّهميش

♦– العودة إلى الملحق رقم (2) الخاص بمظاهر علامات الوقف: النموذج الأول، المذكرة التاسعة من العينة الأولى، ص1 من المقدمة، والنّموذج الثاني، المذكرة السادسة من العينة الثانية، ص02.

♠– العودة إلى الملحق رقم (2): النموذج الثالث، المذكرة الثامنة من العينة الأولى، ص 03 .

بالرّغم من انتماء طلبة العينتين إلى قسم واحد، فضلا عن النقائص الكثيرة التي لوحظت فيها، ومن جملة الظواهر التي رصدناها، نذكر منها:

(1)- إنّ أغلب هذه البحوث لم يتمّ الالتزام فيها بمنهجية موحّدة، ولعل ذلك يُعزى إلى غياب اتفاق جامع ومانع بين المتخصّصين حول الطريقة الواجب اعتمادها في كل التّخصصات، أو بين الأساتذة المدرسين لمنهجيـــة البحـــث والأســـاتذة المشرفين في التّخصص الواحد، لكن الشيء المُلاحظ والمُلفت للنّظر؛ هو عدم الالتزام بقواعد التّهميش في البحث الواحد، كالبدء على سبيل المثـــال بعنـــوان الكتاب قبل المؤلِّف، أو عدم ذكر الصفحة التي اقتُبِست منها أفكار المؤلِّف، وهو الشيء المخالف للطريقة المتّفق عليها بالأغلب في طريقة التّهميش، فضلا عن عدم ذكر كل المعلومات الخاصة بالمصدر أو المرجع المأخوذ ♦.

(2)- وقوع الخلط في كيفية توظيف المرجع السابق والمرجع نفسه، مما يدل على أنّ الطالب لا يمتلك الدّراية والتجربة الكافية في استخدامهما♥.

(3)- تهميش الآيات القرآنية في أسفل الورقة في حين يفضّل توثيقها في المـــتن© من خلال ذكر الرّقم ونوع السورة بجانب الآية القرآنية، وهي ظاهرة لاحظتها في كل بحوث العينتين، ممّا يتنافى مع مقام قدره سبحانه وتعالى، فليس معقولا - في اعتقادي- أن يتمّ ذكر السّور القرآنية في التّهميش، وبالمقابل يتمّ تعيـــين القرآن الكريم كمصدر أساس لا يُعلى عليه فـــي صـــدارة قائمـــة المصـــادر والمراجع.

(4)- إعادة تكرار المعلومات الخاصة ببعض المراجع بكل تفاصيلها في أكثر من صفحة، وهذا في معظم بحوث العينتين بدل الاعتماد على الطريقة المعمول بها

♦- العودة إلى الملحق رقم (3) الخاص بمظاهر التّهميش: النموذج الأوّل مثلا، المذكرة التاسعة من العينة الثانية، ص 06، والنموذج الثاني مثلا، المذكرة السادسة من العينة الأولى،: ص 12، والنموذج الثالث مثلا: المذكرة الثانية من العينة الأولى، ص 19.

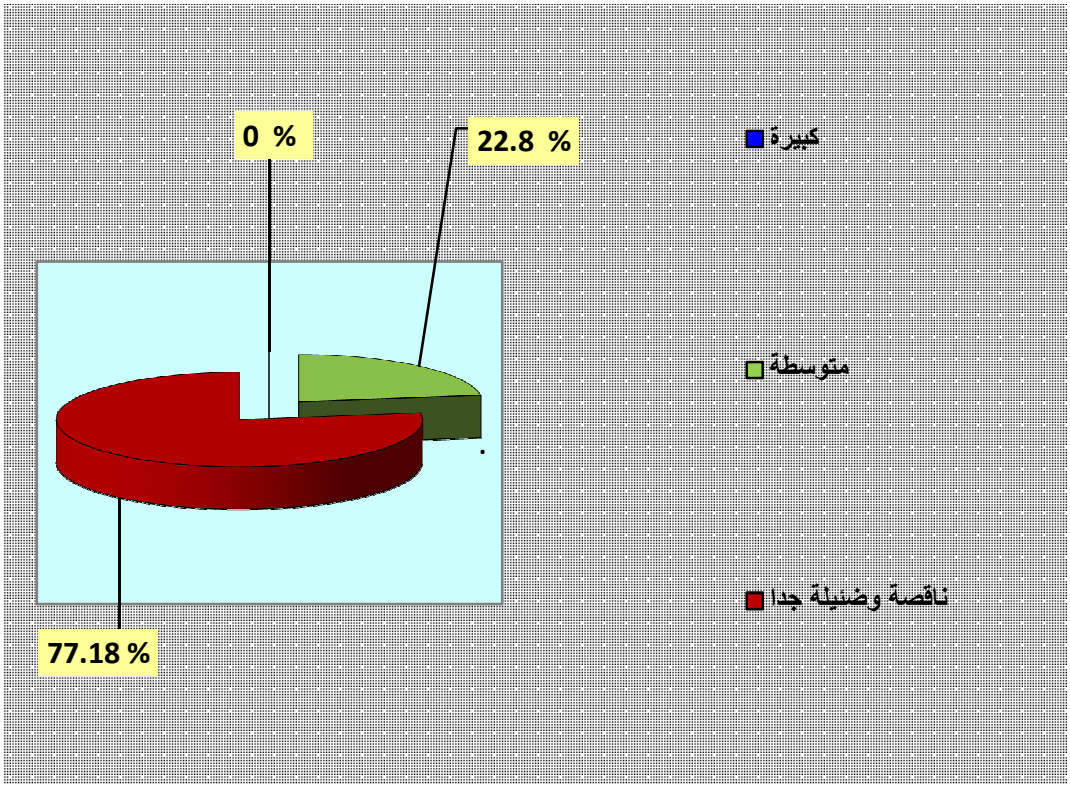
♥- العودة مثلا إلى النموذج الرابع، المذكرة السابعة من العينة الأولى، ص 02.

©- العودة مثلا إلى النموذج الخامس، المذكرة الأولى من العينة الأولى، ص 17.

غالبا، والمتمثّلة في الإشارة إلى المؤلِّف وعنوان المصدر أو المرجع، ثمّ ذكـــر الصفحة.*

وعليه؛ فإنّه انطلاقا ممّا سبق بيانه من المعطيات والنتائج المستخرجة من الجداول السابقة، وصل بي المطاف إلى استخلاص مايلي:

(5)- إنّه بحساب النّسبة الكلية المسجّلة في معايير الفحص السابقة، وهذا بعد ملاحظة بحوث العينتين على صعيد التّكوين المنهجي، فقد تحصّلت على نسبة **ضعف** قدرها: **77.18%** من النسبة الإجمالية، ويمكن توضيح ذلك على نحو أدق عبر الترسيمة التالية:



* - العودة مثلا إلى النموذج السادس، المذكرة الرابعة من العينة الثانية، ص 78 .

الجدول رقم (2): وضعية التحصيل اللغوي الموظّف في معالجة موضوع البحث:

سأحاول من خلال هذا الجدول تبيان نسبة تمكّن طلبة العينتين – المتخرّجين – من معالجة هذه المواضيع بملكتهم اللغوية الخاصة ونسبة استفادتهم من المادة القرائية التي منحتها لهم عملية البحث.

العينة الخاصـــة بســـــــــنة: م2008/2007م	نسبة استخدام الطالب للغته الخاصة		الأخطاء الملاحظَة والمتكررة في لغته		نسبة اعتماده على لغة الكتاب	
	نسبة حضور لغته التحليلية	نسبة حضور لغته الاستنتاجية في المتن والخاتمة	نسبة ورودها	نوعها	كمية الاقتباسات الموظفة في الصفحة الواحدة	نسبة اعتماده على لغة الكتاب المشروحة
المذكرة –1–	**قليلة**	**قليلة**	**قليلة**	بعضها أخطاء مطبعية صرفية...	**كبيرة** – تصل إلى غاية 8 اقتباسات في ص الواحدة –	**كبيرة**
المذكرة –2–	**ضئيلة جدا**	**ضئيلة جدا**	**كثيرة**	متنوعة، تتراوح بين المطبعية والنحوية والتركيبية.	**كبيرة** – إلا أن الاقتباسات طويلة جدا–.	**كبيرة**
المذكرة – 3–	**قليلة**	**قليلة** (توظيف عبارات تدل على استنتاج الفكرة لكن بلغة الكتاب)	**متوسطة** (تتمركز بشكل أكبر في المقدمة)	معظمها مطبعية وبعضها نحوية وإملائية	**كبيرة** – تتراوح من 3 إلى 5 اقتباسات في ص الواحدة –	**كبيرة**
المذكرة –4–	**ضئيلة جدا**	**قليلة** (برزت أكثر في	**متوسطة**	أغلبها مطبعية وبعضها نحوية وتركيبية.	**كبيرة** – طغت الاقتباسات على متن البحث–	**كبيرة** –وإن تصرف فيها–

		الخاتمة)				
المذكرة – 5–	**قليلة**	**قليلة** (برزت أكثر في الخاتمة)	**قليلة**	مطبعية	**كبيرة** – تصل إلى 6 اقتباسات أو أكثر وكلها نقول حرفية تقريبا–	**كبيرة**
المذكرة– 6–	**قليلة**	**قليلة** (اقتصر ظهورها أكثر على الخاتمة)	**قليلة** (لكثرة الاعتماد على الاقتباسات المنقولة)	مطبعية	**كبيرة** – طغت على متن البحث–	**متوسطة**
المذكرة –7–	**متوسطة**	**متوسطة**	**قليلة**	مطبعية	**متوسطة**	**متوسّطة**
المذكرة –8–	**قليلة**	**قليلة** (اقتصر ظهورها أكثر على الخاتمة)	**قليلة** (لكثرة الاقتباسات المنقولة)	مطبعية	**كبيرة**	**كبيرة**
المذكرة –9–	**قليلة** (معظمها هو إعادة سرد للمعلومات)	**قليلة** (اقتصر ظهورها أكثر على الخاتمة).	**قليلة** (الاعتماد على الاقتباسات المنقولة)	منها التركيبية والصرفية	**كبيرة** – تصل إلى 8 اقتباسات في ص الواحدة	**كبيرة**
المذكرة –10–	**متوسطة** (ظهور محاولات تعبيرية والتصرف في لغة المراجع)	**متوسّطة** (ظهرت نوعا ما في المتن والخاتمة)	**كثيرة**	متنوعة، تتراوح بين المطبعية، النحوية ، التركيبية.	**متوسطة** من 1 إلى 4 في ص الواحدة.	**متوسطة** (تم التصرف فيها، دون توثيقها)
العينة الخاصة بسنة: 2009/2008 م						

المذكرة –1–	**متوسّطة** (ظهرت أكثر في القسم التطبيقي)	**قليلة** (اقتصر ظهورها أكثر على الخاتمة)	**كثيرة**	متنوعة، تتراوح بين النحوية، والصرفية والتركيبية.	**متوسطة** – من 1 إلى 4 في ص الواحدة.	**قليلة**
المذكرة –2–	**كبيرة** (حيث لمست حضورا واضحا لأسلوب الطالبة)	**كبيرة** (ظهرت في ثنايا المتن وفي الخاتمة)	**قليلة**	مطبعية إملائية	**متوسطة** – تتراوح بين 3 إلى 4 اقتباسات–	**قليلة**
المذكرة – 3–	**متوســـــطة** (ظهـور محـاولات تعبيرية والتصـرف فـي لغـة المـادة المأخوذة)	**متوسّطة** (ظهرت نوعا مـا فـــي المـــتن والخاتمة)	**قليلة**	منها النحوية، التركيبية	**كبيرة** – تتراوح بين 4 إلى 6 اقتباسات في ص الواحدة–	**كبيرة**
المذكرة –4–	**قليلة**	**قليلة** (اقتصر ظهورها أكثر على الخاتمة)	**قليلة**	مطبعية، تركيبية	**كبيرة** – وردت الاقتباسات طويلة جدا رغم قلة المراجع المستخدمة–	**كبيرة**
المذكرة –5–	**متوسطة**	**قليلة** (اقتصر ظهورها أكثر على الخاتمة)	**متوسطة**	تتراوح بين مطبعية إملائية، نحوية تركيبية	**كبيرة** – لأن معظمها وردت طويلة جدا–	**كبيرة**
المذكرة–6–	**قليلة**	**قليلة**	**قليلة**	مطبعية، تركيبية.	**كبيرة**- لأن الاقتباسات طويلة	**كبيرة**
المذكرة –7–	**قليلة** (ظهرت في الجانب التطبيقي)	**قليلة**	**قليلة**	مطبعية	**كبيرة** – لأن الاقتباسات طويلة–	**كبيرة**
المذكرة –8–	**قليلة**	**متوسطة**	**كثيرة**	أخطاء متنوعة.	**متوسطة**	**كبيرة**

المذكرة –9–	**قليلة** (إعادة سرد للمعلومات)	**متوسطة**	**كثيرة**	أخطاء متنوعة	**متوسطة**	**متوسّطة**

نتائج الجدول: أسفرت المعطيات الواردة في الجدول بعد فحصها عن النتائج التالية:

مستوى التحصيل اللغوي من خلال بحوث العينتين	**نسبة استخدام الطالب للغته الخاصة**		**الأخطاء الملاحظَة والمتكررة في لغته**	**نسبة استخدامه للغة الكتاب**	
	اللغة التحليلية	**اللغة الاستنتاجية**	**نسبة ورودها**	**كمية الاقتباسات الموظفة**	**نسبة الاعتماد على اللغة المشروحة**
معايير الفحص	**النـــــــسب المـــسجلـــــــــــــــة**				
كبيــرة	**% 5.26**	**% 5.26**	**% 26.31**	**% 68. 42**	**% 68. 42**
متوسّطة	**% 26.31**	**% 26.31**	**%15.78**	**% 31.57**	**% 21.05**
قليلة	**% 57.89**	**% 63.15**	**% 57.89**	**% 0**	**% 10.52**
ضئيلة جدا	**% 10.52**	**% 5.26**	**% 0**	**% 0**	**% 0**

تحليل وتقييم: يتّضح بعد معاينة نتائج كل معيار من معايير الفحص جملة من الحقــائق التالية:

1- **مستوى تجلّي(بروز) اللّغة الخاصة بالطلبة في متون بحوثهم:** إنّ وضـــعية اللغة البحثية في مدونة العينتين، تعاني نقصا فادحا في اســـتخدام المهـــارات البحثيـــة اللازمة على مستوى التّعبير التحريري، الذي يعدّ تجلّيا لمستوى كفاءة الطالب اللغوية في التعبير بأسلوبه الخاص أثناء معالجة موضوع بحثه، وهذا اســـتنادا إلـــى الوقـــائع الرقمية التي أثبتها الجدول، حيث سُجِّلت نسبة نقص تقدّر بـــ: **57.89 %** على مستوى اللغة التحليلية، و**63.15%** على مستوى اللغة الاستنتاجية لطلبة العينتين، ومع ذلك فقد وُجدت بعض البحوث التي لمست فيها بعض المحـــاولات التّعبيريـــة ذات المســـتوى المتوسّط بنسبة: **26.31 %**، أي ما عادل 05 مذكرات من العينة.

2 - نسبة الأخطاء الملاحظة في لغتهم*: لقد كان لزاما عليّ، العودة أثناء فحص هذه اللغة الخاصة بالطلبة إلى قياس نسبة سلامتها مـــن الأخطـــاء اللّغويـــة المختلفـــة (مطبعية، نحوية، صرفية، إملائية، تركيبية) وعموما، فقد لاحظت ورود هذه الأخطاء في كل المدوّنة، إلاّ أنّها توزّعت بنسب متفاوتة في معايير الفحص الثلاثة الأولى حيث سجّلت:

(1)- قلّة الأخطاء الواردة في أغلب بحوث العينتين بنسبة فاقت الخمسين بالمائـــة وصلت إلى **57.89 %**، أي ما عادل 11 مذكرة، وأغلبها عبارة عـــن أخطـــاء مطبعية، إملائية وتركيبية - كما سبق وأن أشرت في الجدول السابق-.

(2)- كانت كمّية البحوث التي سَجَّلتُ فيها أخطاءً لغوية كثيـــرة ومتنوّعـــة قليلـــة حيث قدِّرت بـــ: **26.31 %**.

ولعلّي أتساءل هنا، وأمام هذه النّتائج المتوصّل إليها عن ســـبب هـــذا الانخفـــاض الكبير والمفاجِئ في الأخطاء اللّغوية المُلاحَظَة في متن بحوث العينتين، فبغضّ النّظر عن إسهام المشرفين في الحدّ من الأخطاء التي يقع فيها الطلبة في بحوثهم، هناك حقيقة أخرى تتراءى أمام أعيننا، وترتبط أشد الارتباط بالتّساؤل المطروح، وهي غياب اللغة التّحليلية والاستنتاجية الخاصة بالطلبة بنسبة كبيرة - كما تبيَّن سابقا - مـــا يعنـــي أنّ نقص الأخطاء اللّغوية - في اعتقادي- لم يكن سببه تمكّن الطلبة من لغتهم وســـلامتها من الأخطاء، بدليل حضورها رغم قلتها، وإنّما يُعزى ذلك إلى نقص توظيـــف اللغـــة

*- ينظر الملحق رقم (4): عرض بعض النماذج حول الأخطاء المُلاَحَظَة.

التّعبيرية الخاصة بهم؛ حيث انحصرت أكثر وبشكل ملفت للنظر في المقدمة والخاتمـــة الأمر الذي يدعوني للتّساؤل من جديد عن سبب هذا الغياب! ذلك مـــا سأكتشـــفه فـــي العنصر الأخير الذي أدرجته للمعاينة من خلال الجدول.

3- نسبة اعتماد طلبة المدوّنة على لغة الكتاب (المصدر أو المرجع): يعدّ المصدر أو المرجع زادَ الطالب الجامعي من النّاحية المعرفية، واللّغوية، فبه يتثقّف ويترقَّى إلى مجتمع المعرفة، شريطة أن يُحسن استخدام مضمون مادّته وفق الشّروط التي يتطلّبها البحث العلمي، لأنّ أيّ تصرّف عشوائي في طريقة تناول أو نقل المعلومة المعرفية سيؤدّي إلى التّشكيك في كفاءة الطالب الباحث، ومصداقية العمل البحثي الذي سينجزه.

ولقد رأينا سابقا – ومن خلال النّماذج المصورة – بعض مظاهر الإخلال بقواعد الاقتباس المنصوص عليها من حيث كيفية أخذ المادة من المصادر والمراجع، لهذا عمدنا في هذا العنصر إلى فحص وتقصّي مقدار حضور لغة المصادر والمراجع في بحوث العينتين، ونسبة تَمركُزها في المتن، فلاحظت من خلال النتائج المثبتة في الجدول طغيانا مكثّفا للغة المصادر والمراجع على حساب اللغة التعبيرية الخاصة بالطلبة وبنسبة **بلغت 42 .68 %**، أي ما عادل **13** مذكرة، وهذا سواء من حيث كمية الاقتباسات الموظفة أم نسبة الاعتماد على اللّغة المشروحة؛ وبالتالي كانت هذه النسبة أعلى نسبة سُجِّلت في الجدول، بينما كانت نسبة توظيفها فيما تبقى من بحوث العينتين متوسطة تراوحت: ما بين **21.05 % و31.57 %**، وانطلاقا من هذه النتائج، يتّضح جليّا أنّ سبب غياب اللغة التّحليلية والاستنتاجية لدى طلبة العينتين من جهة، وتراجع الأخطاء اللغوية المسجلة في مذكراتهم من جهة أخرى، يعود إلى ارتفاع نسبة النّقول المأخوذة من الكتب، والتي من مظاهرها على سبيل المثال: (*)

(1)- كثرة الاقتباسات المُتربِّعة على المتن، وطول بعضها الآخر في الصفحة الواحدة؛ الشّيء الذي أدّى إلى انحصار حيّز التّعبير الشّخصي لدى الطالب، الشيء الذي يتنافى مع أحد بنود المنهجية الذي ينصّ على عدم تغييب آراء الباحث

*- يمكن العودة إلى تصفّح الملحق السابق رقم (1)، و الخاص بقواعد الاقتباس لرؤية مظاهر النقل الواسع والعشوائي للغة الكتب المعتمدة في بحوث المدونة من خلال النماذج التي صوّرناها.

الخاصة بأي حال من الأحوال أثناء أخذ المادة، حتى لا يصير البحث مجرد إعادة القول المكرور.

(2)- عجز أغلب الطلبة على شرح الأفكار الواردة في المصادر والمراجع بلغتهم الخاصة، الأمر الذي يدفعهم إلى أخذها مشروحة من الكتب دون إحالتها كاملة إلى المصدر أو المرجع الذي أُخذت منه، كأن ينقل اقتباسا طويلا تضمّن آية قرآنية أو بيتا شعريا فيعمد فقط إلى تهميش الآية أو البيت الشعري دون إحالته إلى المرجع الذي أخذ منه كل ذلك الاقتباس، وربّما ذلك راجع إلى عدم معرفتهم بشروط الاقتباس لنقص تكوينهم في المنهجية، أو قد تعود إلى أسباب أخرى، قد أكتشفها فيما سيأتي من البحث.

(3)- توظيف بعض النُّقول التي تمّ التّصرف فيها دون توثيقها♦.

تلكم كانت بعض مظاهر الإخلال التي شاعت بكثرة في بحوث العينتين حيث أسهمت بطريقة سلبية في تراجع الملكة اللغوية لدى الطلبة، ولعلّ سبب ذلك كامن بالدرجة الأولى في عدم استغلال مهاراتهم اللغوية وقدراتهم الذهنية على نحو جدّي، والاكتفاء بما هو جاهز من الكتب، والمصادر الأخرى، أضف إلى ذلك؛ جهلهم بكيفية استثمار المقروء بطريقة منظّمة ومتأنية، ما أثّر سلبا على بروز شخصيتهم البحثية من خلال المواضيع التي قاموا بمعالجتها.

ومن ثمّة، فإنّه بعد هذا المسح العام الذي أجريته على المدونة، وبعد فحص وتقييم النتائج التابعة للجداول السابقة، تبيّن لي كيف أثّر ضعف مستوى الطلبة من الناحية المنهجية على ضعف مستوى كفاءتهم اللغوية في التّعبير التحريري بنسبة كبيرة تراوحت بين مابين: **57.89 %**، و**63.15 %**.

وأمام هذه الحقيقة التي تشير إلى إخفاق طلبة العينتين في العودة بمستوى لغوي سليم وممنهج أثناء مرحلة تحرير مواضيعهم البحثية، توجب عليّ إزاء ذلك البحث عن مكامن وأسباب هذا الضّعف والإخفاق المتجلّي أمام أعيننا، قصد محاولة معالجتها أو التّحسيسِ بها على الأقل من أجل الحدّ منها.

♦- يمكن العودة إلى المذكرة الرابعة من العينة الأولى لتصفّح المتن.

الفصل الثاني

دراسة تحليلية تقويمية للاستبانات الموزّعة على عيّنات الدراسة

يعدّ هذا المبحث تكملة للدّراسة السابقة، فبعد أن توجّهت إلى المستوى المكتوب لتقصّي وضعية الملكة اللغوية لدى الطلبة، فقد ركّزت على بحوث التّخرج كأهم سند تتّكئ عليه الجامعة للوصول بكفاءات المتخرجين إلى المستوى المطلوب، وخاصة من ناحية منهجة معارفهم وتنظيمها، ثمّ استثمارها وإخراجها بأسلوب لغويّ سليم يتماشى مع المقاييس المتفق عليها أكاديميا، وبالتّالي يشكّل البحث أفضل طريقة لتحقيق ذلك على المستوى المكتوب؛ حيث يتدرّب عليه الطالب منذ دخوله عتبة الجامعة إلى غاية تمثيله في أعلى مستوياته في مرحلة تخرجه بدرجة الليسانس كمرحلة أولى.

1- وصف عينات مجتمع الدراسة:

بعد أن تبيّن في المبحث السّابق ضعف الكفاءة اللغوية على مستوى أبحاث طلبة المدونة التي أخضعتها للفحص، سعيت في هذا المبحث إلى الوقوف على مواطن هذا الدّاء من أجل تشخيص الأسباب وراء ذلك، متوسّلة في ذلك أحد لوازم البحث الميداني وهي الاستمارة أو- الاستبانة- حيث توجّهت بها إلى فئتين شكلتا مجتمع الدراسة بقسم اللغة والأدب، بجامعة مولود معمري - تيزي وزو- لارتباطهما بالقضية التي أود معالجتها، وهما:

1-فئة طلبة السّنة الرابعة، حيث وزّعت حوالي 200 استبانة على عينة من الأفواج وعلى فترات زمنية مختلفة، بدءا من 2008 م إلى 2010 م، وقد تمّ استرجاع حوالي 141 استمارة.

2- فئة الأساتذة المدرّسين والمشرفين بالقسم، ولقد قمت بتوزيع حوالي 20 استبانة بطريقة عشوائية على عينة منهم، وتمكّنت من استعادة 11 منها، وكان غرضي من القيام بهذه الخطوة، هو التقرّب ميدانيا من الأطراف المعنية بالأمر لمعرفة آرائهم وانشغالاتهم حول القضية.

1)- تحليل العيّنة الأولى من الاستبانات الموزعة على الطلبة: تحتوي الاستبانة على جملة من الأسئلة التي حاولت من خلالها التّركيز على أهم القضايا التي يمكن أن تكون لها علاقة بالتّراجع الملحوظ في مستوى الطلبة، فقسّمت هيكلها إلى قسمين*:

* - يمكن العودة إلى الملحق رقم (5): الاستبانة الخاصة بطلبة السنة الرابعة .

1. قسم حاولت من خلاله تقصي كيفية إنجاز وتقديم البحوث الصفية/ العادية في قاعات التدريس، كمرحلة أولى.
2. قسم آخر طرحت فيه مجموعة من الحيثيات المتعلقة ببحوث التّخرج من حيث الموضوع، أسلوب الإشراف، منهجية البحث وجمع المادة، مناقشة البحوث، وختمتها بترك مساحة للطلبة لتقديم بعض الحلول والاقتراحات والتي سأذكرها في مقامها المناسب.

وبعد القيام بعمليات الفحص والمعاينة والإحصاء، رأيت تفريغ محتوى الاستبانة على النّحو الذي سيبينه لنا الجدول التالي:

هيكل الاستبانة			
القســـم الأول مـــن المحتوى	**الاحتمالات الممكنة**	**النّسبة**	**التّعليق**
1 -التعرف على المستجوب:			
1-1) الجنس:	**- ذكر**	**% 8.51**	ضئيلة
	- أنثى	**% 48.93**	متوسطة
		% 42.55	ملغاة
2-1) نوع الباكالوريا:	**- علمي:**	**% 4.25**	ضئيلة جدا
	- أدبـــي:	**% 95.03**	كبيرة جدّا
	- معيد:	**% 36.17**	أقـــل مـــن المتوسط
	- غير معيد:	**% 63.12**	كبيرة
أسئلة المحتوى:	**2 - طريقة إنجاز البحوث الفصلية/ العادية:**		
2-1) ألك رغبة في البحث والاطـــــلاع علـــــى الموضوع الذي يكلفــك	**- نعم:**	**% 77.30**	كبيرة
	- لا	**% 18.43**	ضئيلة

به الأستاذ :		**% 2.83**	ملغاة
2-3)هل تلقّيت تدريبات في كيفية إعداد البحوث في السنوات الماضية:	– نعم	**% 64.53**	كبيرة
	– لا	**% 31.91**	أقل من المتوسط
		% 2.83	ملغاة
2-4) تقديم البحوث في القسم، هل تتمّ بطريقة إلقائية؟ أم إملائية؟	– إلقائية	**%46.80**	أقل من المتوسط
	– إملائية	**% 51.06**	متوسطة
		% 2.12	ملغاة
2-5)كيف هو رد فعل الأستاذ حول البحث الذي تقدمه؟	– يكتفي بتقديم الملاحظات.	**% 18.43**	ضئيلة
	– يطالب الطلبة بمناقشة البحث.	**% 53.19**	كبيرة
	– يتقصى مدى فهم الطلبة للبحث المقدم.	**% 13.47**	ضئيلة
		% 14.18	ضئيلة
2-6) ماهي نوع الملاحظات التي يركّز عليها الأستاذ في تقديم الطالب للبحث في القسم؟	– ملاحظات حول المنهجية.	**% 28.36**	ضئيلة
	– ملاحظات حول المحتوى.	**% 19.14**	ضئيلة
	– ملاحظات حول الأداء وطريقة التحليل.	**% 41.84**	أقل من المتوسط
		% 7.80	ملغاة
2-7) هل اعتدت مطالعة وقراءة الكتب طوال السنوات الماضية؟	– كثيرا	**% 5.67**	ضئيلة
	– قليلا	**% 69.56**	كبيرة
	– نادرا	**% 24.82**	ضئيلة
2-8) إن كنت لا تميل إلى	– عدم التعوّد على ذلك؟	**% 38.29**	أقل من المتوسط

قراءة الكتب، فهل ذلك عائد إلى:	– عدم تكليف الأستاذ الطلبة بالبحوث؟	**% 21.98**	ضئيلة
	– غياب التحفيز من قبل الأستاذ؟	**% 22.69**	ضئيلة
		% 2.83	ملغاة

تحليل وتقييم نتائج القسم الأوّل من الجدول*: يتّضح من خلال النّسب الإحصائية التي أفادنا بها الجدول أعلاه، أنّ هناك جملة من النّقائص والملاحظات التي رصدتها على مستوى إنجاز الطلبة للبحوث الصفّية أو العادية، وهذا على مدى السّنوات الدراسية التي قضوْها بالجامعة، فكما هو معلوم، أنّ هذه البحوث وُجِدت من أجل تدريب وتكوين الطالب الجامعي على استغلال قدراته اللّغوية والذّهنية في كيفية معالجة المادة القرائية وتوظيفها، بيد أنّ النّتائج العائدة من خلال إجابات الطلبة، تُشير إلى وجود نقاط ضعفٍ كثيرة يعاني منها الطلبة على بعض المستويات، منها:

1– إنّ هناك نسبة **31.91%** من الطلبة يشتكون ضعف التّدريبات التي تلقوها في كيفية إعداد البحوث في السّنوات الماضية، وأرجعوا سبب ذلك إلى:

– قلّة تكليفهم بتقديم البحوث، وإن كُلِّفوا بذلك، فلا تُشرَحُ لهم طريقة القيام بذلك.

– ضآلة المدة الممنوحة لهم للتّدريب على منهجية البحث، حيث بُرمجت لهم هذه المادة في السنة الثالثة فقط.

2– إنّ أغلب البحوث المقدمة في قاعات التّدريس، تُعرض بطريقة إملائية وبنسبة: **51.06%**، مما يؤدُي إلى تغييب شخصية الطالب في البحث، وتجميد قدراته اللّغوية على الشّرح والتّعبير بطلاقة دون عُقد، فضلا عن الآثار السّلبية التي تتركها في نفوس الطلبة المستمعين، حيث تدفع ببعضهم إلى الشّرود أو إلى عدم المبالاة، كما تؤدي إلى قتل روح المناقشة الجماعية، وبالتّالي التّقليل من فرص استفادة الطلبة من النّاحية المنهجية واللّغوية والمعرفية، وهذا بالرّغم من المحاولات الكثيرة للأستاذ في مطالبتهم بمناقشة البحث، والتي قُدّرت حسب إدلاءات الطلبة بـــ: **53.19 %.**

* – نلاحظ في الاستبانة تضاربا وتناقضا في بعض الإجابات التي أدلى بها الطلبة.

3– قلّة توَجُّههم إلى المطالعة وقراءة الكتب على امتداد مشوارهم الجامعي بنسبة كبيرة قدّرت بـــ:**69.56 %**، الأمر الذي يعللّ افتقار رصيدَهم اللّغوي والمعرفي وهو ما لمسته جليّا في الفحص السابق لعينة من بحوث التّخرج، باستثناء النّزر اليسير منهم، والتي قدّرت نسبتهم بـــ: **5.67%**، ويعود هذا العزوف – حسب إجابات الطلبة– إلى عدم تعوّدهم على ذلك، حيث سَجّلت نسبة قدرها: **38.29%** أضف إليه؛ غياب التّحفيز من طرف الأساتذة بنسبة: **22.69%**، الشّيء الذي جعلهم يفقدون الإحساس بقيمة المطالعة، وهذا الانخفاض المُلاحَظ في نسبة المقروئية لدى طلبة العيّنة، أثبتته دراسة ميدانية أخرى قام بها بوجمعة شتوان بنفس القسم تحت عنوان:(**تواصل القراءة الجانبية والقراءة الإلزامية بقسم الأدب العربي)** حيث كشفت هذه الأخيرة، أنّ هناك تراجعا في قراءة الكتب الأساسية بنسبة:**30%**، فيما لم يقرأ حوالي **70%** من الطلبة أي كتاب أساسي منذ بداية السنة، عَدا نسبة قليلة منهم تمكّنت على الأقل من قراءة كتاب واحد خلال السنة الدراسة، حيث قدّرت بـــ: **19%**، في حين اكتفى **80%** منهم بقراءة المطبوعة المقدمة من أستاذ المادة، وأنّ **9%** من العيّنة لا تخصص وقتا للقراءة إلاّ نادرا،[1] وهذا ما يؤكّد سبب التّراجع الكبير في مستواهم اللّغوي والمعرفي ويستوقفني في هذا المقام ما قاله ستيفان كراشين (stevan Krashen) عالم وخبير بتعليم اللغات حين صرّح بأنّ البحوث، والدّراسات الخاصة بهذا الموضوع أثبتت أنّ الطلاب الذين يقرؤون كثيرا، هم الأقدر على تحسين قواعدهم اللّغوية وتطوير ثروتهم اللّفظية، فضلا عن تعلّم أصول الكتابة من أولئك الذين يقرؤون قليلا، أو الذين لا يعطون للقراءة الحرّة، حقّها من التّقدير والاهتمام[2].

---

[1] – بوجمعة شتوان، " تواصل القراءة الجانبية والقراءة الإلزامية بقسم الأدب العربي– جامعة تيزي وزو– دراسة ميدانية" مجلة الخطاب، منشورات مخبر تحليل الخطاب، ع 06، تيزي وزو: 2010م (بتصرّف).

[2] – عبد اللطيف صوفي، فنّ القراءة – أهميتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها– ط2. دار الفكر، دمشق: 2008م، ص 224.

القسم الثاني من المحتوى	3)- مذكرات التخرج		
3-1) <u>الموضوع:</u> - **أكان موضوع بحثك نابعا من:**	- اختيارك	**% 61.70**	كبيرة
	- اختيار المشرف	**% 36.17**	أقل من المتوسط
		% 2.12	ملغاة
- **هل واجهت صعوبة في إيجاد الموضوع؟**	- نعم	**% 57.44**	كبيرة
	- لا	**% 41.13**	أقل من المتوسط
- **إن كان جوابك (نعم)، فهل كانت الصعوبة متعلقة ب:**	- الخوف من الوقوع في القول المكرور.	**% 12.05**	ضئيلة
	- نقص الاطلاع على التراث العربي وعلى ما استجدّ من قضايا معاصرة.	**% 10.63**	ضئيلة جدا
	- الافتقاد لطريقة واضحة وملموسة تمكنك من حسن اختيار الموضوع.	**%29.07**	ضئيلة
		% 48	ملغاة
3-2) <u>أسلوب الإشراف:</u> - **هل تشعر بتوجيه المشرف ومتابعته لبحثك؟**	- نعم	**% 36.87**	أقل من المتوسط
	- أحيانا	**% 44.68**	أقل من المتوسط
	- لا	**% 17.73**	ضئيلة
- **أيركّز مشرفك أكثر في توجيهاته على:**	- المنهجية	**% 28.36**	ضئيلة
	- الموضوع	**% 9.21**	ضئيلة جدا
	- المنهج	**% 2.12**	ضئيلة
	- المصادر والمراجع	**% 18.43**	ضئيلة
	- الأخطاء	**% 17.73**	ضئيلة
	- سمات الباحث	**% 0.70**	ضئيلة جدا

- **هل أفادتك هذه التوجهات في تحسين بحثك؟**	- نعم	**% 78.01**	كبيرة جدا
	- لا	**% 11.34**	ضيلة جدا
- **البحث الذي تحضّره فردي أم مشترك؟**	- فردي	**% 17.73**	ضئيلة
	- مشترك	**% 80.85**	كبيرة
- **إن كان مشتركا، فهل أفادك ذلك في تسهيل عملية إنجازه وتحسينه؟**	- نعم (المحاسن)	**% 58.15**	متوسطة
	- لا (المساوئ)	**% 14.34**	ضئيلة

تحليل وتقييم نتائج القسم الثاني من المحتوى: عالجت في هذا القسم جملة من الجوانب المرتبطة بعملية سير وإنجاز مذكرات التخرج، من أجل اكتشاف أهم العراقيل التي تحول دون تمكّن الطلبة من معالجة مواضيع بحوثهم، فلاحظت من خلال النتائج المتوصّل إليها، مايلي:

1- **من حيث الموضوع:** إنّ عملية اختيار الموضوع كثيرا ما تكون نقطة انشغال الطالب الأساسية خاصة مع اقتراب مرحلة تخرجه، كونها تخضع لجملة من المعايير التي لا حيادة عنها، كأن يكون الموضوع جديدا وغير مكرر، أو يُعالَج من زاوية جديدة ويبدو من خلال نتائج الجدول، أنّ هناك نسبة من طلبة العيّنة يفضّلون اللّجوء إلى المشرف من أجل اختيار الموضوع لعجزهم عن إيجاد ما يلبّي ميولاتهم المعرفية والذوقية لسبب من الأسباب؛ حيث أظهرت النتائج الخاصة بالاحتمالات التي أدرجتها اختلاف آرائهم حول مكمن الصعوبة، فكانت على النحو التالي:

- القول بالافتقاد لطريقة واضحة وملموسة تمكنهم من حسن اختيار الموضوع بنسبة **29.07%**، الأمر الذي يستدعي تدخّل المشرف في إيجاد الحل المناسب لذلك.
- الخوف من الوقوع في القول المكرور، بنسبة **12.05 %**.

2- **من حيث أسلوب الإشراف:** يكتسي الإشراف أهمية بالغة في توجيه وتحسين العمل البحثي الذي يقوم به الطالب المقبل على التّخرج، فهو بمثابة الشّعلة التي تنير مسار الباحث، وتُزيل ما علِق به من الهفوات والنقائص للوصول به إلى مستوى أفضل

وبعد فحص نتائج الجدول، لاحظت على مستوى طرح هذا العنصر الانشغالات التالية :

1) – عبّر حوالي **44.68 %** من نسبة طلبة العيّنة عن عدم ارتياحهم لوضعية الإشراف المعتمد في متابعة بحوثهم، في حين نفى حوالي **17.73 %** من الطلبة تلقي متابعة جدّية من المشرف، مما قد يصعّب عليهم عملية البحث ومعرفة الخطوات اللازمة لذلك، فضلا عن عدم تداركهم لمختلف الأخطاء التي وقعوا فيها، وبالتّالي إمكانية فشلهم في إنجاز البحث بالمستوى بالمطلوب، ومع ذلك فقد أفادت نتائج الجدول استفادة أعلى نسبة من عينة الطلبة والمقدّرة بـــ:**78.01%** من توجيهات مشرفيهم في تحسين بحوثهم.

2) – إنَّ المشرف _ حسب إجابات الطلبة_ لا يركّز أثناء تقديم توجيهاته على كلّ الشروط والقواعد التي ينصّ عليها البحث العلمي، بدليل النّسب الإحصائية المسجّلة في الجدول، فجُلّ تعليماته تُركَّز على المنهجية والمصادر والمراجع، والأخطاء، متناسيا بذلك الشروط الأخرى التي لا تكتمل مصداقية البحث العلمي إلاّ بها، خاصة ما يتعلّق بالمنهج وسمات الباحث اللّذين سجّلا حضورا محتشما من خلال الجدول، وبنسب ضئيلة جدّا قدّرت على التّرتيب بـــ: **2.12 %، و0.70%**، وهو ما لاحظته خلال فحصي السابق للمدونة، أين لمست في أغلبها غيابا واضحا لشخصية الباحث وطغيان طابع الوصف والسّرد النّقلي على حساب التحليل والاستنتاج.

3) – أمّا من ناحية إنجاز البحث بصفة مشتركة أو فردية، فقد عبَّرت نسبة من الطلبة عن استيائهم لوجود بحوث مشتركة، انطلاقا من الصّعوبات التي واجهتهم مع الطرف الثاني المنجز للبحث، منها:

- اتكال الطرف الآخر على حساب الطرف الأول أو العكس، وبالنتيجة يكون تقييم العمل سواء كان إيجابيا أم سلبيا ساريا على كليهما، مما يؤدي إلى تضرر أحد الطرفين.
- غياب الجدية في إنجاز البحث فضلا عن عدم الالتزام بالمواعيد المتفق عليها.
- اختلاف وجهات النظر والطموحات.

لهذا يرى هؤلاء الطلبة أنّ البحث الفردي هو الحل الكفيل في اجتناب تلك العراقيل، ومن خلاله يتعود الطالب الاعتماد على نفسه في البحث، ويتيح له اكتشاف قدراته ومستواه الحقيقي في البحث، ومع ذلك لاحظت اقتناع أغلب الطلبة بالبحث المشترك وتفضيله على البحث الفردي، بنسبة قدرها: **80.85 %**، للدّواعي التالية:

- تقسيم العمل بين الطرفين، يساعد على التّخفيف من عناء البحث.
- تسهيل عملية جمع المعلومات والحصول على أكبر قدر من المصادر والمراجع.
- إبداء الرأي المشترك مما يسهم في إثراء البحث وتحسينه.
- إنهاء العمل في وقت مبكّر.

ويبقى أنّ نجاح العمل البحثي – مشتركا كان أم فرديّا– مرهون بمدى تضحية الباحث وصبره على المشاق والصعوبات، ومدى جدّيته وإيمانه بما يبحث.

القسم الثالث من المحتوى	**4)– منهجية البحث وجمع المادة وكيفية استثمارها**		
4–1) سبق لك وأن درست في السنة الثالثة وحدة مناهج البحث، هل ساعدك ذلك على إنجاز مذكرتك؟	– نعم	**% 80.14**	كبيرة جدا
	– لا	**% 18.43**	ضئيلة
		% 1.47	ملغاة
4–2) أوجدت صعوبة في تطبيق المنهج المناسب على موضوع بحث تخرجك؟	– نعم	**% 53.90**	المتوسط
	– لا	**% 40.55**	أقل من المتوسط
		% 4.25	ملغاة
– إن كان (نعم)، أيعود السبب في رأيك إلى:	– عدم تلقيك تطبيقات تدريبية كافية في وحدة مناهج البحث لمعرفة آليات تطبيقه؟	**% 29.78**	ضئيلة
	– نقص خبرة المشرف حول موضوع بحثك؟	**% 05.67**	ضئيلة جدا

	– عدم استيعاب موضوع البحث كونه ليس من اختيارك؟	% 17.73	ضئيلة
4-3) أثناء قراءتك للمصادر والمراجع الخاصة ببحثك، أتفهم محتواها؟	– نعم	% 73.04	كبيرة
	– لا	% 20.56	ضئيلة
– إذا كان جوابك (لا)، فهل مردّ ذلك إلى:	– صعوبة المفردات والأسلوب الموظّف في المصدر أو المرجع؟	% 17.37	ضئيلة
	– عدم معرفتك بالمنهجية المناسبة لكيفية قراءة كتاب؟	% 03.54	ضئيلة جدا
4-4) أتجد صعوبة في إيجاد المادة الخاصة ببحثك:	– نعم	% 31.20	أقل من المتوسط
	– أحيانا	% 58.86	كبيرة
	– لا	%06.38	ضئيلة جدا
		% 14.18	ملغاة
4-5)أثناء تحريرك للبحث، أتجد نفسك تستخدم لغة الكتاب أكثر من لغتك الخاصة؟	– نعم	% 57.57	متوسطة
	– لا	% 30.49	أقل من المتوسط
		% 4.80	ملغاة
– إن كان (نعم)، فهل السبب في رأيك عائد إلى:	– نقص الرصيد الذي تتمتّع به إزاء موضوع بحثك؟	% 43.26	أقل من المتوسط
	– عدم تعوّدك على كيفية استغلال معارفك ومكتسباتك اللغوية؟	% 46.80	أقل من المتوسط
	– نقص الثقة بالنفس وبمؤهلاتك؟	% 09.21	ضئيلة جدا

تحليل وتقييم نتائج القسم الثالث من المحتوى: ركّزت في هذا القسم على طرح بعض القضايا الخاصة بمنهجية البحث ومدى استيعابها من طرف طلبة العيّنة على مستوى التّطبيق فضلا عن كيفية التّعامل مع المادة وجمعها، ومن خلال متابعة المعطيات الواردة في الجدول، لاحظت ما يلي:

1– إنّه بالرّغم من اعتراف أغلبية العيّنة المقدرة بـــ: **80.14 %**، باستفادتهم عموما من وحدة مناهج البحث المُبرمجة لهم في السنة الثالثة، إلاّ أنّ الكثير منهم واجهوا صُعوبات جمّة على المستوى التّطبيقي، ومنها قضية تطبيق المنهج المناسب على مواضيع بحوثهم وكيفية توظيفه، حيث سجّلت **53.90%**، من نسبة انشغال الطلبة بهذا المُشكل، ولمّا سألتُهم عن السّبب عبر الاحتمالات المُدْرَجة في الاستمارة، أرجعوا ذلك بالدّرجة الأولى إلى سببين مختلفين وهما:

- عدم تلقي تطبيقات تدريبية كافية في وحدة مناهج البحث لمعرفة آليات تطبيقه بنسبة **29.78%**.
- عدم استيعاب موضوع البحث، كونه ليس من اختيار بعضهم بنسبة **17.73%**.

2– كَشفت نتائج الاستبانة، أنّ ما يقارب **20.56%** من طلبة العيّنة، لا يستوعبون محتوى المصادر والمراجع التي يقرؤُونها، فعلّل أكثرهم أنّ الصّعوبة تكمن في تعقّد لغة مفرداتها.

3– لاحظت على مستوى جمع المادة الخاصة بالبحث، أنّ **58.86%** من النّسبة الكلية للعينة يشتكون أحيانا من نُدرة المراجع التي تشكّل مادّة بحثهم، أو من نقص عدد النسخ الموجودة في مكتبة القسم.

4– أمّا ما يتعلّق بمدى حضور اللغة الخاصة بالطالب أثناء تحريره للبحث، فقد أثبتت النّتائج اعتراف أغلب الطلبة باللّجوء إلى استخدام لغة الكتاب على حساب لغتهم الخاصّة بنسبة قدرها: **57.57 %**، ما يعني أن بحوث أغلبهم صارت مجرد إعادة شرح المشروح، وهو ما تأكّد لي بشهادة أحد أساتذة القسم، الذي يتمتّع بخبرة طويلة في الإشراف، وهذا في مقابلة مسجّلة معه، ويمكن أن أذكُر في هذا المقام مقطعا منها، حيث صرّح بقوله: « نعم، الطالب عندما يكتب في مرحلة الليسانس.. لا يعبّر بملكته اللسانية، يَعني التي تحصّل عليها في المراحل

التّعليمية، الابتدائية، الإعدادية، والثانوية، ومرحلة الليسانس...فهو عندما يكتب رسالة أو بحث... أحيانا مثلا، يستعمل أثناء الكتابة أسلوب اللصق، عندما يقرأ الكتاب، ويأخذ فقرات، كأنّه ما يسمّى بالسّرقات التأليفية أو سرقة الفقرات، ولا يكتبها بين مزدوجين، ويسُوقها ضمن كلامه، كأنّك تعتقد بأنّه كلامه...ولمّا أحيانا ترجع إلى مقدمة البحث من التمهيد حتى آخر البحث، [الأسلوب] تجده أحيانا مستقيم، لماذا؟ لأنه يعتمد النّقل الحرفي... من المؤلف الفلاني، ويسوقه كأنّه من كلامه، ...ولكن عندما ترجع إلى المقدمة...تجدها من أول السّطر إلى آخر السّطر...مَلْآ من الأخطاء اللغوية والتركيبية...»*، وكان من الأسباب التي دفعتهم إلى اعتماد لغة المصادر والمراجع بدل التّعبير بلغتهم – حسب الاحتمالات التي وضعتها في الجدول- مايلي:

- عدم تعوّدهم على طريقة استغلال معارفهم ومكتسباتهم اللّغوية، بنسبة: **.%46.80**
- نقص الرّصيد الذي يتمتّعون به إزاء المواضيع التي يبحثون فيها بنسبة: **.%43.26**

وإذا ما حاولنا تفسير هذه الأسباب التي صادقت عليها إجابات الطلبة، فسنجد أنّها نتجت بفعل النقائص والعوائق السابقة، فعدم قُدرتهم على تحرير بحوثهم بلغتهم ومخزونهم الخاص، سببه عدم تدريب ملكتهم اللّغوية طوال السّنوات السابقة، وهذا من خلال استغلال مثلا: العروض البحثيّة المقدمة في القاعة بالنّقاش والحوار الفعال، وعدم الاهتمام بها، فضلا عن إهمال بعض الأساتذة، وعدم صرامتهم، بالإضافة إلى ذلك طغيان الجانب التّلقيني في كيفية تلقي المعارف، حيث صرّحت أستاذة أخرى من نفس قسم اللغة والأدب العربي في مقابلة أجريتها معها بالوضعية وضرورة معالجتها قائلة: « يجب أن نُكوّن هذا الطّالب تدريجيا، بحيث أنّه في هذا الفضاء [الجامعة] سيكتشف مجتمعا جديدا، حيث أنّه سيلاحظ أنّ الدروس مختلفة، وعميقة جدا، وكذلك الطريقة

* - مقطع بلسان أحد أساتذة القسم، وهوأستاذ متحصل على درجة دوكتوراه دولة، متخصص في علوم اللسان العربي، ولقد أجريت مقابلة شخصية معه بالقسم، بصفته مشرفا على عدد كبير من مذكرات التخرج الخاصة بمستوى الليسانس والماجستير، وقد سجلتها في حدود الساعة الثانية بعد الزوال بالمسجّل الصوتي، في مارس 2010م.

التي يستغلها الأستاذ!!، فيستغرب ويتساءل أين كتابة الأستاذ على السبورة ؟ أين وأين...وأيضا يجب تدريب الطلبة على كيفية الكتابة والتعبير الشفوي، لأننا نجد كثيرا من الطلبة لا يستطيعون التّعبير عمّا يختلج في أنفسهم من مشاعر، ونجد ذلك يعود إلى كيفية تدريس الأساتذة، أو الطريقة المتبعة في المنهجية وعدم استغلال الطلبة حصة التطبيق فأنا مثلا: في حصتي أقدم لهم نصا للتحليل، فأجد كثيرا من الطلبة يقولون لي لدينا أفكار، ولكن لا يمكن التّعبير عن هذه الأفكار...»♦، ولعلّ ذلك مرتبط بعدم ممارسة اللغة أولا، وانخفاض نسبة المقروئية في أوساط الطلاّب ثانيا، لعدم عكوفهم على البحث والمطالعة، وغيرها من الأسباب التي سبق ذكرها والتي تداخلت في تشكيل هذه الوضعية.

ولقد نوّه إلى ذلك الباحث نِهاد موسى من خلال تجربته الطويلة في سلك التّعليم العام، ثم في التّعليم العالي بالجامعة، حيث صرّح بأنّ حالة الطالب العربي المتخرّج من المدرسة عموما، ومن الجامعة خصوصا في الآونة الأخيرة تبعث للقلق، إذ صار لا يقرأ كما ينبغي له أن يقرأ، إنّما يجمجم بصورة متعثّرة تُترجم حتى صورة المكتوب ولا يعرف كيف يستخلص معاني ما يقرأ، أو كيفية التّغلغل فيما وراء السُّطور، فهو بصفة عامة لا يُحبّ القراءة، أضف إلى ذلك أنّه لا يكتب كما ينبغي له أن يكتب ويظهر ذلك جليّا في مختلف الأخطاء التي يقع فيها، فلا هو يلاحظ علامات الوقف والتّرقيم، ولا تجري أفكاره على نحو متسلسل ولا يستعمل الألفاظ استعمالا منظما ومرتّبا [1].

♦– مقطع من المقابلة المسجلة مع أستاذة متخصصة في اللغة، بقسم اللغة والأدب العربي بجامعة مولود معمري، ولها خبرة في الإشراف على مواضيع اللغة والنّحو، سُجلت في حدود الساعة الواحدة زوالا فيفيري 2010م.

[1] – نهاد موسى: الأساليب – مناهج ونماذج– في تعليم اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان: 2003م، ص 32– ص33، (بتصرّف).

القسم الرابع من المحتوى	5)- مناقشة البحوث		
5-1) هل سبق وأن حضرت مناقشة بحث التخرج؟	- نعم	% 79.43	كبيرة
	- لا	% 12.76	ضئيلة
		% 13.47	ضئيلة
5- 2) ما رأيك فيها (المناقشة)؟	- مفيدة	% 66.66	كبيرة
	- غير مفيدة	% 13.47	ضئيلة
		% 16.31	ضئيلة
5-3) أترغب في المناقشة؟	- نعم	% 48.80	أقل من المتوسط
	- لا	% 43.26	أقل من المتوسط
5-4) أيحسّك المشرف من حين لآخر بقيمة المناقشة؟	- نعم	% 30.49	أقل من المتوسط
	- حيانا	% 25.65	ضئيلة
	- لا	% 30.49	أقل من المتوسط

تحليل وتقييم نتائج القسم الرّابع من المحتوى: أسعى من خلاه إلى تبيان آراء هؤلاء الطلبة حول قضية المناقشة ومدى اهتمامهم بها، ومن خلال النّتائج الظاهرة في الجدول، لاحظت ما يلي:

1- اهتمام غالبية طلبة العيّنة بحضور مُناقشات البحوث التي تُقام على مستوى التّخرج، وبنسبة وصلت إلى: **79.43 %**، وهو أمر يصبّ في فائدتهم بالدرجة الأولى، إذ يسمح لهم ذلك بالتّعرّف على أجواء المناقشة وكيفية سيرها، والهدف من وجودها، لهذا أقرّت أغلب آرائهم بإيجابيتها بنسبة: **66.66 %**، في حين لم تُقر باقي النّسبة بذلك.

2– أمّا فيما يتعلّق بمقدار حرص المشرف على تحسيسهم بقيمة المناقشة، فقد لاحظت انقسام آرائهم إلى قسمين:

1. قسم يؤكّد حرص المشرف على مصلحتهم، وتحسيسهم بأهمّية المناقشة وفوائدها وبثّ الحماس في نفسيتهم، بنسبة: **30.49 %**.
2. قسم آخر يمثّل نفس النسبة، وينفي حرص المشرف على تقديم أيّة نصيحة بهذا الشأن، ما يعني أنّ للمشرف دورا في التأثير على قابلية واستعداد الطالب للمناقشة بالّسلب أو بالإيجاب، وحسب نتائج الجدول، فقد بلغت نسبة الرّاغبين في المناقشة حوالي: **48.80 %**، في حين أعرضت نسبة **43.26 %** من طلبة العيّنة عن المناقشة للأسباب التّالية:
   - عدم التعوّد على ذلك؛
   - الشعور بالتوتّر وعدم الارتياح؛
   - الخوف من اللجنة المناقِشة؛
   - نقص الجرأة؛
   - ضيق الوقت؛
   - عدم فائدتها؛

وبالتالي؛ كانت هذه أهم الأسباب التي تكرّرت بكثرة في إجابات هؤلاء الذين أعرضوا عن المناقشة، والتي تعود أساسا إلى عدم الثّقة بالنّفس والإحساس بالخوف والتردّد، وإلى قلة تحفيزهم من طرف الأساتذة عموما، والمشرفين خصوصا، ولقد ختمت هذه الاستبانة بفتح مجال للطلبة للإدلاء ببعض الحلول، والاقتراحات من أجل المساهمة بأنفسهم في إزاحة العراقيل والتّخفيف من معاناتهم، فانتقيت منها أهمّ ما يخدم انشغالاتهم، وهي:

- إلزام الطلبة في كل حصّة بالإطلاع على كتاب معيّن؛
- توفير قاعة بيداغوجية مناسبة للمناقشة بين الأساتذة والمشرفين؛
- مساعدة المشرف للطالب وتشجيعه على البحث أكثر؛
- توسيع قاعة المطالعة؛

- توفير المصادر والمراجع اللازمة في المكتبة؛
- اهتمام الطالب بشكل جدّي ببحثه؛
- إلزامية مناقشة بحوث التّخرّج كوسيلة لتحفيز الطالب على تقديم عمل في المستوى؛
- اقتراح مواضيع من طرف الأساتذة، بحيث تتماشى مع متطلبات العصر وما وصلت إليه الدراسات الحديثة في مجال اللغة، والأدب؛
- تكليف الطلبة بالقيام ببحوث منذ السنة الأولى؛
- تخصيص يوم فراغ في الأسبوع، للتفرّغ لإنجاز بحث التّخرج؛
- الحاجة إلى توفير أجهزة الحاسوب والانترنيت للعمل بها؛
- التّركيز على المواضيع الجديدة التي لم تدرس، شرط أن تكون مناسبة من حيث التناول والظرف لقدرات الطالب وميولاته.

2)- تحليل العيّنة الثانية من الاستبانات والخاصة بالأساتذة: أدرجت في هذه الاستبانة تقريبا نفس نوعية الأسئلة الموجّهة للعينة السابقة، فإذا كان الطالب هو المحور المستهدف من هذا الموضوع، فإن الأستاذ الجامعي له بالضرورة نصيب فيه، باعتباره الطّرف الفاعل والموجّه للطالب، وسأبيّن من خلال الجدول الموالي، ما أسفرت عنه نتائج الفحص والإحصاء:

هيكل الاستبانة			
القســـــــــم الأوّل للمحتوى	**الاحتمالات الممكنة**	**النسبة**	**التعليق**
1 -التعرف على المستجوب:			
1-1) الجنس:	**- ذكر**	**% 63.63**	كبيرة
	- أنثى	**% 36.36**	أقـــل مـــن المتوسط
		% 9.09	ملغاة

2-1) التخصص:	**- اللغة:**	**%63.63**	كبيرة
	- الأدب:	**%27.27**	ضئيلة
3-1) الدرجة العلمية:	**- ماجستير:**	**% 81.81**	كبيرة
	- دكتوراه:	**% 18.18**	ضئيلة
أسئلة المحتوى	**2 – البحوث الفصلية / العادية**		
2- 1) رأيكم في مستوى البحوث المنجزة في القسم:	- جيّدة	**% 00**	لا يوجد
	- متوسّطة	**% 18.18**	ضئيلة
	- ناقصة	**% 63.63**	كبيرة
		% 9.09	ملغاة
3-1) أتعتمدون في تقييم البحوث القصيرة (العروض) على:	- مراقبة طريقة أدائه أثناء العرض.	**%18.18**	ضئيلة
	- فحص طريقة تناول الطالب للعرض من خلال ما دوّنه كتابة.	**% 9.09**	ضئيلة جدّا
	- تنبيه الطالب بالنقائص التي وقع فيها وتصويبها من خلال تدوين الملاحظات على بحثه.	**%18:18**	ضئيلة
	- مناقشة عمل الطالب في القسم وتصويب أخطائه حتى تعمّ الفائدة على الجميع.	**%54.54**	متوسطة
		% 9.09	ملغاة
	- رأي آخر:	**% 72.72**	كبيرة
4-1) ملاحظاتكم حول تقديم الطلبة لهذه البحوث عرضا وكتابة؟	- إلقائية:	**% 45.45**	أقل من المتوسط
أ- طريقة العرض:	-إملائية	**% 45.45**	أقل من المتوسط

		% 9.09	ملغاة
ب- مستوى كفاءتهم في البحث من حيث جمع المعلومات وترتيبها وتحليلها واستخلاص النتائج:	- جيّد	**% 00**	لا يوجد
	- متوسّط	**% 9.09**	ضئيلة جدّا
	- ضئيل	**%81.81**	كبيرة
		% 9.09	ملغاة
4-2) مستوى تحسن أدائهم التعبيري، الإلقائي والكتابي:	- جيّد	**%00**	لا يوجد
	- متوسّط	**% 45.45**	أقل من المتوسط
	- ضئيل	**%36.36**	أقل من المتوسط
		% 9.09	ملغاة
4-2) نسبة تفاعل الطلبة داخل القسم مع العروض المقدمة ؟	- جيدة	**% 9.09**	ضئيلة
	- متوسطة	**%45.45**	أقل من المتوسط
	- ضئيلة	**%36.36**	أقل من المتوسط

تحليل وتقييم نتائج الجدول الأول: توجّهتُ في هذا القسم إلى التّعرف على أساتذة العيّنة من حيث تخصصهم، ودرجتهم العلمية، وخبرتهم في الإشراف- كما يبيّنه الجدول أعلاه- ثمّ ركّزت على طريقتهم في التّعامل مع البحوث الصفية (العروض البحثية) التي يقدّمها الطلبة في قاعة التدريس، ووجهة نظرهم حول مستوى أدائهم عرضا وإلقاءً وكتابة، ومدى تجاوب زملائهم، وتفاعلهم مع البحوث المقدمة، ومن خلال فحص النّتائج الواردة في الجدول، لاحظت مايلي:

1- إنّ أغلب إجابات أساتذة العيّنة والمقدرة بـــ: **45.45%**، توجّهت إلى القول باعتماد طريقة المناقشة أثناء عرض الطالب لبحثه في القاعة، وتصحيح مختلف الأخطاء التي يقع فيها حتى يتنبّه إليها، وفي ذلك استفادة أيضا لزملائه الذين يستمعون إلى عرضه في حين تشير النّسب الأخرى في الجدول إلى اعتماد أساليب مختلفة ومتباينة في كيفية التّقييم من أستاذ إلى آخر، وهذا بحسب الأهداف التي رسمها كل واحد منهم، منها:

- مراقبة الجانب اللّغوي؛
- تهيئة الطالب مسبقا على البحث؛
- تكريس المناقشة في القسم لتعويد الطلبة على تقديم بحوث بطريقة علمية أكاديمية؛
- تعويد الطالب على الإلقاء والشّرح، خاصة مع غياب مادة يتربّص من خلالها على طريقة التدريس، كونه سيُكوَّن لذلك الغرض.

2– أمّا عن طريقة تَقديم الطالب للعرض، فقد أَخَذَتْ إجابات الأساتذة مسارين مختلفين:

1. مسار يقرّ فيه **45.45%** من الأساتذة بأنّ العروض المقدّمة من طرف الطّلبة أغلبُها تُقرَأ وتُملىَ من الأوراق، وهذا على الرّغم من سلبية الطريقة الإملائية في العرض، الشيء الذي يؤدّي إلى غياب المناقشة، وقتل حماس وانتباه الطلبة في متابعة مضمون البحث.
2. أمّا المسار الآخر من أساتذة العيّنة، فقد أكّدوا أنّ طريقة عرض الطّلبة للبحوث في القسم، تتمّ بطريقة إلقائية وإيجابية، وقد شكّل هذا المسار نفس النّسبة السابقة.

3– لاحظت أن مستوى كفاءة الطّلبة في البحث من حيث جمع المعلومات وترتيبها وتحليلها، واستخلاص النّتائج ضعيف بنسبة **81.81%**، وهذا استنادا إلى آراء الأغلبية السّاحقة من أساتذة العيّنة، ولعلّ ذلك عائد بالدّرجة الأولى إلى نتيجة الاعتماد على الطّرائق التلقينية في التّدريس، وعدم تعوّد الطلبة على كيفيات البحث واستثمار المعلومات وعرضها.

4– أما بالنسبة لمقدار تفاعل الطلبة مع العرض البحثي المقدّم في القسم، فهو في وضعية التّأرجح بين المستوى المتوسط وما دون المتوسّط، أي مابين **45.45%** كحدّ أقصى، و**36.36%** كحدّ أدنى– حسب ما تبينه نتائج الجدول– وهذا الأمر متعلّق بمدى استجابة واستعداد الطلبة لسماع العرض، فضلا عن طريقة الطالب المقدِّم للعرض.

القسم الثاني من المحتوى	3- الإشراف على بحوث التّخرج		
3-1) ألكم خبرة في الإشراف؟	- نعم.	%90.90	كبيرة جدا
	- لا	%9.09	ضئيلة جدا
3-2) سبق لكم وأن أشرفتم على مواضيع ليست من مجال تخصّصكم؟	- نعم	%18.18	ضئيلة
	- لا	%81.81	كبيرة جدا
3-3) متابعتكم للطلبة الذين تشرفون عليهم؟	- أسبوعية	%18.18	ضئيلة
	- نصف شهرية	%36.36	أقل من المتوسط
	- شهرية	%18.18	ضئيلة
		% 18.18	ملغاة
3-4) ما رأيكم في مذكرات التخرّج التي ينجزها طالبان، أتعكس ذلك المجهود المشترك بينهما؟	- نعم	% 18.18	ضئيلة
	- لا	%45.45	أقل من المتوسط
	- نادرا	%36.36	أقل من المتوسط
3-5) أتلمسون حضور بصمات الطالب أثناء إنجاز بحث تخرّجه؟	- نعم	%00	لا يوجد
	- لا	% 27.27	ضئيلة
	- قليلا	% 63.63	كبيرة
3-6) أتجدون أنّ صعوبة إنجاز بحث المذكرة عند الطلبة يكمن أكثر في:	- طبيعة الموضوع؟	% 00	لا يوجد
	- المنهجية؟	% 27.27	ضئيلة
	- المصادر والمراجع؟	% 9.09	ضئيلة جدا
	- المنهج؟	% 9.09	ضئيلة جدا
		% 18.18	ملغاة
3- 7) هل الإشراف كاف	- نعم	% 18.18	ضئيلة

وحده لتقييم مذكرة أنجزها طالبان؟	– لا	**%72.72**	كبيرة
		% 9.09	ملغاة
3- 8) كونكم مشرفا، أتراعون رغبة الطالب في اختيار الموضوع الذي يريده أم تفضلون أن يكون من اختياركم؟	– تراعون اختيار الطالب؟	**% 63.63**	كبيرة
	– تفضّلون أن يكون من اختياركم؟	**% 18.18**	ضئيلة
		% 18.18	ملغاة
3- 9) ألا ترون أنّ غياب مذكرات الليسانس من مكتبة القسم صعّب عليكم وعلى الطالب انتقاء الموضوع المناسب خوفا من القول المكرور؟	– بلى	**% 63.63**	كبيرة
	– لا	**% 27.27**	ضئيلة
		% 9.09	ملغاة
3- 10) بعد وضع الطالب إشكالية بحثه، أ يعمد إلى بناء فرضيات وتصوّرات تعينه على الوصول إلى الحقيقة؟	– نعم	**% 9.09**	ضئيلة جدا
	– أحيانا	**% 27.27**	ضئيلة
	– نادرا	**% 45.45**	أقل من المتوسط
	– لا	**% 18.18**	ضئيلة
3- 11) رأيكم في نسبة استثمار الطلبة للمناهج التي تستدعيها مواضيع بحوثهم؟	– جيّدة وملموسة	**% 00**	لا يوجد
	– ناقصة	**% 45.45**	أقل من المتوسط
	– غائبة تماما	**% 54.54**	متوسطة
3- 12) أتلمسون حضور بصمات الطالب أثناء إنجاز بحث تخرجه؟	– نعم	**% 00**	لا يوجد
	– لا	**% 27.27**	ضئيلة
	– قليلا	**% 63.63**	كبيرة
3-13) من خلال متابعتكم	– 75 % ؟	**% 9.09**	ضئيلة جدا

لبحوث الطلبة الذين تشرفون عليهم، هل تقدّر نسبة توظيفهم للرصيد اللغوي والمعرفي الخاص بهم:	- 50 % ؟	**% 9.09**	ضئيلة جدا
	- 25 % ؟	**% 27.27**	ضئيلة
	- 10 % ؟	**% 45.45**	أقل من المتوسط
		% 9.09	ملغاة
3- 14) تقدّر نسبة اعتمادهم على الرصيد الخارجي (لغة الكتب والانترنيت):	- 75 % ؟	**%54.54**	متوسطة
	- 50 % ؟	**% 27.27**	ضئيلة
	- 25 % ؟	**% 9.09**	ضئيلة جدا
	- 10 % ؟	**% 9.09**	ضئيلة جدا
		% 9.09	ملغاة
3- 15) تقدّر نسبة مطابقة هذه البحوث لمقاييس البحث العلمي:	- 75 % ؟	**%00**	لا يوجد
	- 50 % ؟	**%36.36**	أقل من المتوسط
	- 25 % ؟	**%45.45**	أقل من المتوسط
	- 10 % ؟	**% 18.18**	ضئيلة

تحليل وتقييم نتائج الجدول الثاني: حاولت عبر الأسئلة التي طرحتها في هذا القسم تقييم مستوى كفاءة طلبة السنة الرابعة (المقبلين على التخرّج) في البحث، ونسبة التزامهم بمختلف قواعده وشروطه، وهذا بالاعتماد على إجابات العيّنة التي أخذتها باعتبار أنّ أساتذة العيّنة هم من نفس القسم، ولهم خبرة في الإشراف بنسبة: **90.90%** وبعد معاينة النّتائج، وقفت عند أهم الملاحظات التالية:

1- إنّه فيما يخص قضية متابعة المشرفين لبحوث الطلبة الذين يشرفون عليهم من ناحية المدة الزمنية، أنّ أغلبهم يتابعون الأعمال في مدة قدرها نصف شهر، بنسبة: **36.36%**، في حين توزّعت الإجابات الأخرى بين المتابعة الأسبوعية، والشهرية ما يعني أنّه لا توجد هناك مدة محددة للمتابعة الإشرافية متفق عليها بالإجماع، وسبب ذلك حسب تفسيرات الأساتذة عائد إلى مجموعة من العوامل الخارجية منها:

- إنّ عدم التّمكن من متابعة الطالب أسبوعيا بصفة ملزمة، يعود إلى الواقع الذي يفرض نفسه بصفة مفاجئة، فتكون المدة أطول؛
- إنّ ذلك متوقّف على نشاط عمل الطالب قوّة أو ضعفا؛
- إنّ اللّجوء إلى المشرف يكون في حالة الحاجة إليه دون تنظيم مسبق؛
- إنّ عدم التزام أغلب الطلبة بالمدة المحددة لإنجاز العمل، هو الذي يؤدّي إلى تغيير المدة.

2- إنّ بحوث التّخرّج وحسب آراء المشرفين البالغة: **45.45%**، لا تعكس المجهود المشترك بين الطرفين المُنجِزَين للعمل، وذلك في نظرهم راجع في الغالب إلى:

- ترسّخ عادة الاتكال على الطرف الآخر؛
- إنّ الجهد المبذول غالبا ما يقع على طرف واحد فقط؛
- اعتبار البحث مجرّد ممرّ لنيل العلامة وأخذ الشهادة، ويستوقفني في هــذا المقام، ما قاله صالح بلعيد في معرض حديثه عن واقع البحث العلمي في الدول العربية عموما، حيث عبّر عن الوضعية التي آل إليها الباحث اليوم بقوله:«... أن الأوقات الّتي يقضيها الباحث من أجل المعيشة تتغلّب علــى أوقات البحث العلمي...»[1]، وذلك من شأنه أن يقتل روح البحث الجاد الذي يسُهم في الرقي العلمي والحضاري.

3- يؤكّد أغلب أساتذة العيّنة وبنسبة كبيرة فاقت الخمسين بالمائة **(63.63%)** قلّة حضور شخصية الطالب من خلال بحثه، بل وهناك من قال بغيابها تماما، ما يعني أنّ أحد ركائز البحث الأساسية، والتي تمنح البحث مصداقيته غائبة، مما يُهدّم صفته كبحث علمي أكاديمي، ولقد فسّرت إجابات الأساتذة سبب هذا الغياب الواضح بــ:

أ- النّقل العشوائي من الكتب دون بذل أي جهد من طرف الطالب، مما أدّى في الغالب إلى تَغيِيب لغته من خلال التّحليل، والتعليق على الأفكار التي عالجها موضوعه.

[1] – صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، دار هومه، الجزائر:2008م، ص14.

ب- افتقاره للزّاد المعرفي والثقافي المناسب، فضلا عن قلّة تحكمه بالمنهجية.

4- أمّا عن الصّعوبات التي يُواجهها الطلبة أثناء إنجازهم لمذكرة تخرّجهم، فقد أرجعوا ذلك إلى أكثر من صعوبة، ما يدل على أنّ الطالب يواجه عدّة صعوبات في تطبيق آليات البحث وشروطه، وأكثرها تكمن حسب آراء الأساتذة في المنهجية عموما.

5- كما تؤكّد النّتائج حسب إقرار الأغلبية من أساتذة العيّنة والبالغة نسبتها: **72.72%**، عدم كفاية الإشراف وحده في التّقييم الفعلي لمستوى المذكّرة التي ينجزها طالبان، باعتبار أنّ الإشراف يشكّل جزءًا من عمليّة التقييم، لكنّه لا يسدّ كل نقاط الضعف المُلاحَظة، لهذا تمّ إدراج المناقشة كمرتكز هام لعمليّة تقييم مستوى بحث التّخرج، ولقد عبّر الأساتذة عن هذا الانشغال ببعض الآراء التالية:

- إنّه لابدّ من عنصر آخر مكمّل حتى يتمّ تقييم عمل الطالبين.
- إنّ المناقشة تفيد الطالب والمشرف معا، حيث ينبّهه زميله في اللّجنة إلى أمور قد غابت عنه.
- يجب أن تُناقش المذكّرة حتى يهتمّ الطالب أكثر.

6- أمّا من ناحية مدى مراعاة المشرف لرغبة الطالب في اختيار موضوع بحثه فيظهر أن هناك تأكيد من طرف أساتذة العيّنة بنسبة: **63.63%**، بمنح الطالب حرّية الاختيار حسب رغبته، وميولاته للمواضيع التي يودّ البحث فيها مع وضع بعض الشّروط لذلك، وهذا استنادا إلى آراء العيّنة، منها على سبيل المثال:

- أن يُوحي الموضوع باشتغال الطالب فيه حقّا، خاصة بالنّسبة للمواضيع التطبيقية والميدانية، وهذا تجنّبا للوقوع في المواضيع الجاهزة، وهو السّبب الذي جعل بعض أساتذة العيّنة يمتنعون عن المواضيع التي يُقدمها الطلبة، ويُفضلون اختيارهم، فعلّلوا ذلك أكثر من خلال إجاباتهم، منها:
- عدم دراية الطالب بالمواضيع التي عُولجت من قبل.
- استغلال بعض الطّلبة المواضيع التي تمّ معالجتها من قبل، دون علم مسبق للأستاذ المشرف.

- بعض المواضيع التي يطرحها أغلب الطلبة سطحية، ولا تعالج قضايا مطروحة.
- لجوء بعض الطلبة إلى استنساخ مواضيعهم من مصادر أخرى دون بذل جهد.

7- أمّا فيما يتعلّق بقضية صُعوبة انتقاء الموضوع المناسب بالنّسبة لكلّ من الطالب والمشرف خوفاً من الوقوع في الكلام المكرور، فذلك لعدم تحديد المواضيع التي نُوقشت في القسم من الّتي لم تناقش، وعدم وضعها في مكتبة القسم، فضلا عن عدم استثمار الحاسوب في إدخال قوائم المواضيع المُعالجَة والغير المُعالجة إلى ذاكرته، لذلك فقد أجمع أغلب أساتذة العيّنة البالغة نِسبتهم: **63.63 %**، على أنّ وضعية مذكرات اللّيسانس تطرح إشكالا كبيرا من ناحية صعوبة متابعة كل المواضيع المُعَالَجَة، لمعرفة الجوانب التي تمّ معالجتها في المواضيع السابقة تفادياً للتّكرار، وحتى يتسنّى استثمار الجوانب الأخرى فيها واقتراحها مجدّدا للدراسة، ومن ثمّة، فإنّ غياب تلك الإجراءات أدّى حسب تعليلات الأساتذة إلى إعادة تكرار الكثير من المواضيع التي تمّ معالجتها وتحويرها بعضها بصيغة أخرى، مع استخدام نفس المحتوى.

إلاّ أنّ طرفا آخر من العيّنة التي قدرت نِسبته:**27.27%**، يرى أنّ القضية متعلقة أكثر بمدى تمكّن المُشرف من اقتراح زوايا جديدة لأيّ موضوع، والعمل من جهة أخرى على تقييد البحوث المنجزة في الحاسوب، شَرط وضعها تحت تصرّف الطلبة، والمشرفين للتمكّن من الإطلاع عليها، فضلا عن وجود لجنة علمية لها صلاحية رفض البحوث المعادة.

8- إنّ مستوى معالجة الطالب للموضوع الخاص ببحث تخرّجه من حيث كيفية طرحه للإشكالية، وبناء الفرضيات التي تعينه على البحث ضعيف، وهذا استنادا إلى أغلب الآراء المقدرة بـــ: **45.45%**، حيث مازال الطالب يفتقر إلى تجربة استخدامها لعدم معرفته بطرائق التّحليل، وكيفية بناء التّصورات حول الموضوع الذي يعالجه.

9- كما لاحظت أن الشّيء نفسه يُطرح على مستوى توظيف الطلبة للمناهج التي تستدعيها مواضيع بحوثهم، إذْ يتّضح جليّا، ومن خلال إجابات أساتذة العيّنة المقدرة بـــ: **45.45%**، أنّ هناك نقصا فادحا في نسبة استثمار الطلبة لآليات المناهج، وخاصة تلك المتعلّقة بالمناهج الأدبية، في حين أكّدت النّسبة الأكبر منهم والمُقدرة بـــ: **54.54%**، الغياب التّام في تطبيق المناهج على مستوى بحوث الطلبة، ولقد أرجعوا سبب ذلك إلى عوامل أهمها:

- قلة التّدريب عليها.
- عدم الاهتمام بهذا الجانب في مرحلة الليسانس.
- التّركيز في تدريس وحدة مناهج البحث والتحقيق على المنهجية أكثر منها على المناهج، الأمر الذي جعل استيعابها ضئيلا، رغم أنّ عنوان الوحدة يُوحي بضرورة التّركيز عليها، زِد إلى ذلك؛ ضآلة الحجم السّاعي الممنوح لها، نظرا لغياب المحاضرات في هذه المادة، ولعلّ ذلك ما جعل حصّة التطبيق تحلّ محل المُحاضرة بدل التّدريب فيها ♦

10- أمّا فيما يتعلّق بالتّقييمات التي قدّمها أساتذة العيّنة بحكم خبرتهم في الإشراف حول مستواهم اللّغوي، والمنهجي على صعيد إنجاز بحوث التّخرّج، فهي كالتّالي:

1. تقدّر نسبة توظيفهم للرّصيد اللّغوي والمعرفي الخاص بهم من خلال النّتائج المسجّلة على مستوى هذا الطرح حوالي: 10%، بعدد إجابات بلغت: **45.45%**، ما يعني أنّ هناك تراجعا كبيرا في نسبة استغلالهم لملكتهم اللّغوية الخاصة بهم من حيث التّحليل والتّعليق والاستنتاج، لترتفع بالمقابل نسبة توظيفهم للرّصيد الخارجي المستمدّ أساسا من لغة الكتب والانترنيت إلى حوالي: 75%، وبعدد إجابات قدّرت نسبتها:**45.45%**، ممّا يؤكّد للمرة الثانية، ثبات النّتائج التي تحصّلت عليها سابقا في المبحث الأول.
1. تُقدّر نسبة مطابقة بحوث تخرّج اللّيسانس لمقاييس البحث العلمي، حسب تقييم أساتذة العيّنة حوالي: 25%، وبنسبة إجابات بلغت **45.45%**، مما

♦ - ينظر: الملحق رقم (4): المواد المكونة لبرنامج ليسانس (اللغة العربية وآدابها)، - السنة الثالثة -.

يُوحي أنّ بحوث التّخرج الخاصة بها المستوى، مازالت بعيدة عن تمثيل مقاييس وشروط البحث العلمي، ويُعزى ذلك حسب تفسيرات الأساتذة إلى:

- نقص التّوعية بأهمّية البحوث؛
- افتقار وحدة مناهج البحث في طريقة تدريسها إلى التمرين والتطبيق؛
- عدم التّركيز على عنصر المناقشة كعامل مهم في تقييم مستوى الطلبة؛
- غياب مرجعية معرفية كافية لدى الطلبة، لنقص اهتمامهم بالمطالعة.

وعليه؛ وبعد عرض النّتائج المتحصل عليها في محتوى القسمين السّابقين رأيت أن أضع في نهاية هذه الاستبانة جملة من الاقتراحات والحلول، وحتّى أعرف مقدار اقتناع أساتذة العيّنة بها، تركت لهم حرّية ترتيبها حسب الأولوية التي يرونها، فجاء ترتيبها على النّحو التالي:

1 – تعويد الطالب منذ دخوله على إعداد وإنجاز البحوث.
2- غرس الثقة بالنفس عند الطالب أثناء تقديمه للبحث ومناقشته.
3- تدريب الطالب على تقديم بطاقات القراءة مع التركيز على ترسيخ سمات الباحث فيه.
4- ضرورة تبادل الخبرات بين الأساتذة للمصادقة على منهجية واضحة وموحّدة في كيفية تدريس وحدة ناهج البحث.
5- تدريب الملكة اللغوية عند الطلبة عبر مناقشة أبحاثهم في القسم.
6- إجبارية مناقشة البحوث التي ينجزها الطلبة لتقييم مهارتهم وإمكانياتهم الشخصية.
7- وضع قوائم لمواضيع المذكرات التي تمّ معالجتها سواء التي نوقشت منها أم التي لم تناقش سابقا♦
8- السماح للطالب بتسجيل موضوع بحث تخرجه بداية من السنة الثالثة بالنسبة للنظام الكلاسيكي، والسنة الثانية بالنسبة للنظام (ل .م .د).
9- التركيز على السنوات الثلاث الأولى لتنمية مهارات البحث عند الطالب.
10- مراعاة التّخصص أثناء تكليف الأستاذ بالإشراف.

♦ – لقد تمّ حاليا تسوية هذا المشكل .

بعد هذا العرض العام لمسار البحث الذي تطرّقت فيه إلى مختلف الحيثيات المرتبطة بموضوع البحث، بدءًا بوجهه النّظري وصولا إلى وجهه التّطبيقي على الصعيد الميداني، أين كان هدفي يتجاوز تقصّي الأخطاء اللغوية لدى الطلبة إلى تقصّي مدى تمثّل ملكتهم اللّغوية التعبيرية على مستوى تحرير أبحاثهم، ونسبة عودتهم بتحصيل لغويّ سليم وممنهج قائم على فهم المقروء وتحليله ونقده واستنتاج مضمونه وفق أساليبهم الخاصة، وبعد معاينة المدوّنة الأساسية المتمثّلة في فحص نماذج من مذكرات التخرج الخاصة بمواضيع النحو التي حددتها بفترة زمنية، والتي أتبعتها بعينات أخرى تمثلت في توجيه استبانات ورقية إلى طلبة السنة الرابعة والأساتذة لارتباطهم بموضوع الدراسة، وبعد سلسلة من العمليات الإحصائية والتّحليلية والتقييمية وَصلت بي مجريات الدراسة إلى مرفإِ النّتائج التالية التي من أهمّها:

1- إنّ البحث عموما، وبحوث التّخرج (المذكرات) خصوصا، تعدّ أحد أوجه تمثّل اللغة على المستوى المكتوب، وأحد الرّكائز المساهمة في النّمو اللّغوي والمعرفي لهذا فإن إخفاق أغلب الطلبة في تطبيق ما تتطلبه بحوث التّخرج من شروط وقواعد أثّر سلبا على مستوى تحصيلهم اللّغوي، إذ بيّنت النتائج مايلي:

1. ضعف مستوى تكوينهم المنهجي بنسبة كبيرة فاقت السبعين بالمائة، أي **77.18%**، وهذا النّقص الفادح في استخدام المهارات البحثية اللازمة لمعالجة مواضيعهم أدّى بدوره إلى تراجع مستوى كفاءة الطالب اللغوية على مستوى التّعبير التحريري وانحصارها في حيّز ضيّق جدّا.
2. إنّ غياب اللّغة التّحليلية والاستنتاجية في بحوث الطلبة، وتراجع نسبة الأخطاء اللّغوية المسجلة فيها، سببه ارتفاع نسبة النّقول العشوائية المأخوذة من الكتب، والتي بلغت:**68.42%**، سواء من حيث كمية الاقتباسات الموظفة أو نسبة الاعتماد على اللغة المشروحة، نظرا لعدم استغلال مهاراتهم اللّغوية وقدراتهم الذهنية على نحو جدّي والاكتفاء بما هو جاهز من الكتب والمصادر الأخرى، أضف إليه جهلهم بكيفية التّعامل مع المقروء واستثماره بطريقة منظّمة ومتأنية، ما أثّر سلبا على بروز شخصيتهم البحثية من خلال المواضيع التي قاموا بمعالجتها.

3. إنّ الباحث الجيّد هو من يدرك قيمة المقروء ويحسن استغلاله على المنوال العلمي النزيه، ووِفق قالب لغوي خاص به، وبالتّالي فأيّ خلل في هذا البناء المتكامل، سيؤدي بالضّرورة إلى التأثير في مستوى الأداء لدى الطالب الباحث، وهو ما لاحظته بعد تقييم نتائج العينتين التي بيّنت كيف أثّر ضعف مستوى الطلبة من النّاحية المنهجية على ضعف مستوى كفاءتهم في التّعبير التحريري.

2- إنّ ضُعف الكفاءة اللّغوية على مستوى أبحاث طلبة المدونة التي أخضعتها للفحص، كانت وراء أسباب متعدّدة ومتنوّعة، قمت برصدها من خلال نتائج الاستبانات الموزعة على مجتمع الدراسة؛ أذكر منها:

1. قلة تكليفهم بتقديم البحوث، وعدم التّركيز على تعليمهم طريقة القيام بذلك.
2. ضآلة المدة الممنوحة لهم للتّدريب على منهجية البحث، حيث تمّ برمجتها في السنة الثالثة؛ أي بسنة قبل التّخرج، فضلا عن قلة الحجم الساعي الممنوح لهذه المادة.
3. انخفاض نسبة المقروئية في أوساطهم، لعدم عكوفهم على البحث ومطالعة الكتب على امتداد مشوارهم الجامعي بنسبة كبيرة قدّرت بـــ: **69.56 %** الأمر الذي يعلّل افتقار رصيدهم اللّغوي والمعرفي.
4. التّركيز في تقديم العروض البحثية على الطريقة الإملائية، ما أدّى إلى تغييب شخصية الطالب في البحث، وتجميد قدراته اللّغوية على الشرح والتّعبير السليم، مما ترك انطباعا سلبيّا في نفوس الطلبة المستمعين ما يؤدي إلى عدم المبالاة بهذا النشاط، وبالتالي قتل روح المناقشة الجماعية.
5. تغافل بعض المشرفين عن أداء دورهم، إذ لا يركّزون على كلّ الشروط والقواعد التي ينصّ عليها البحث العلمي أثناء تقديم توجيهاتهم، حيث تمّ التّغاضي عن أهمية حضور المنهج وشخصية الباحث في البحث، لهذا لمست عجزا واضحا لدى طلبة المدونة على مستوى تطبيق المنهج وكذا على مستوى بروز شخصيتهم، حيث سجّلا حضورا محتشما في بحوثهم.

6. غياب التّحفيز على البحث، وقلة الإمكانيات المادية المتوفرة بالقسم (كضيق قاعة المطالعة، وغياب أجهزة الحاسوب للتدريب عليها من أجل إتقان الكتابة دون اللجوء إلى غير المتخصص...).
7. الاعتماد على الطرائق التلقينية في التّدريس، وعدم تعويد الطلبة على كيفيات البحث واستثمار المعلومات وعرضها.
8. عدم إعطاء الأهمّية لحصص التّطبيق التي تعتبر الوسيلة الأولى للترسيخ اللغوي.
9. عدم كفاية الإشراف وحده في تقييم مستوى مذكرة التخرج.
10. عدم إلزام كلّ الطلبة بالمناقشة، ما أدّى إلى إهمال البحث.

3- إنّ التّعامل مع مذكّرات التّخرّج أضحى لدافع دنيوي أكثر ممّا هو اجتهاد علمي نظرا لغياب الهدف والإرادة والاستعداد، فضلا عن تدخّل المؤثّرات الخارجية الشيء الذي يفسر الوضعية التي آلت إليها هذه البحوث لنقص جدّية الطالب وصرامة المشرف، وبالتّالي فقدان كلمة -**البحث**- الذي هو دليل حركة الفكر لمعناها الحقيقي والهدف المنتظر منها.

4- تقديم الإقترحات والتوصيات: لقد سعيت من خلال ما توصّلت إليه من نتائج إلى تقديم أهم الاقتراحات التي قد تسهم في تفعيلها بمساعدة أفراد العينتين والّتي نأمـــل أن تظهر ثمار تطبيقها على أرض الواقع وهي:

- الاهتمام بتعليمية البحوث الجامعية، أداءً وكتابة، كونها تحقق أهم جانـــب مـــن جوانب تشكّل عملية التدريس، وهو: مواجهة الآخرين واكتساب لغـــة النقـــاش والحوار الفعال، فضلا عن كونها فضاءً للتّمرن على مختلف المهارات اللغويـــة والقدرات الذهنية وتمرّسها على المستوى المكتوب، مما يسمح بتكـــوينٍ أفضـــل للمتخرجين المتوجهين إلى سلك التعليم.
- الأخذ بجديّة وبعين الاعتبار الاقتراحات التي أدلى بها كل من الطلبة والأســـاتذة كونها تعبّر عن انشغالاتهم ومعاناتهم.
- أن تنطلق رحلة تعليم وترسيخ كيفية البحث منذ دخول الطالب الجامعـــة حتـــى يستطيع هذا الأخير خوض غمار البحث الحقيقي بكل تمكن وارتياح.

- إعادة النّظر في الاستراتيجيات المعتمدة في تكوين الطلبة الجـــامعيين كبـــاحثين مستقبلا.
- العمل على التّحسيس المستمر للطلبة بأهمية البحوث وتـــوجيههم إلـــى اعتنـــاق المطالعة، وتشجيعهم على القراءة العلمية المفيدة، من أجل ضمان تحصيل لغوي ومعرفي ثري.
- تنظيم أيام دراسية تسهُم في تعريف الطلبة بالبحث العلمي وبمناهجـــه والتّركيـــز خاصة على أهمّ القضايا المنهجية المثيرة للطرح، مع فتح مجال للنقاش والحوار الجاد بين الأساتذة والطلبة.
- رفع معامل المقرّر الدّراسي الخاص بوحدة المنهجية، كونها مادة أساسية لتأطير وتكوين الطالب الجامعي من خلال زيادة حجمها السّاعي، فضلا عن إعادة النّظر في كيفية تدريسها على النّحو الذي يتيح للطالب فهم البحـــث وتمثيـــل شـــروطه وآلياته من خلال الاستفادة عمليا من حصص التّطبيق.
- إلزام المشرفين والطلبة بأداء واجبهم والاهتمام أكثر بالبحوث وتعزيز مناقشتها.
- إعادة النّظر في الطرائق التعليمية المتبعة بالجامعة، خاصة الطرائق التلقينية التي تحول دون تحقيق أهداف التّعليم الجامعي ككل.
- الاستفادة من التكنولوجيا المعاصرة، كاستغلال أجهزة الحاسوب من خلال العمل على إدخال قوائم كل مواضيع التّخرج التي نوقشت، والتي لم تناقش بملخّصاتها إلى ذاكرة الحاسوب كخطوة ضرورية لتسهيل عملية البحث عنها من جهة ومحاولة القضاء على القول المكرور، والحد من الاستغلال التعسفي للبحوث الجاهزة من جهة أخرى، فضلا عن العمل على إيجاد برنامج إلكتروني متطوّر يعمل على مسح النّصوص ومراقبتها بهدف قمع الغش، والحدّ من السّرقات العلمية.

وختاما أقول: إنّ الباحث عن الحقيقة، مهما بحث واكتشف، فسوف تظل الحقيقة المطلقة بيد العالم وحده جلّ وعلا، فلا أدّعي أنني قد استوفيت حقّ هذا البحث من كل جوانبه، لأنّ النّقص مطبوع بالفطرة في الطبيعة الإنسانية، وما الكمال إلاّ لله دون سواه لكني سعيت سعيي ولم أبخل بجهدي ونفسي في إنجازه، وأرجو من الله السداد والتوفيق.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- **باللّـــغة العربية:**

القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع.

أ- المعاجم والقواميس:

1. ابن منظور محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين، لسان العرب، ط1 دار صادر، بيروت:1990م.
2. بن تريدي بدر الدين، قاموس التربية الحديث، عربي- انجليزي- فرنسي، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر:2010م.
3. المنجد في اللغة والأعلام، ط23، المكتبة الشرقية، دار المشرق. بيروت: 1987م.

ب- الكتب والمراجع:

1. ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: محمد علي النّجار، ط3 الهيئة المصرية للكتاب، مصر:1987م.
2. ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، تح: درويش جويدي، ط2، لجنة البيان العربي بيروت: 1985م.
3. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، الحيوان، ط3، دار ومكتبة الهلال بيروت: 1990م.
4. الجرجاني عبد القاهر ، دلائل الإعجاز، تح: السيد محمد رشيد رضا، ط 02، دار المعرفة، بيروت: 1978م.
5. سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، ط01، مطبعة بولاق مصر 1317ه.
6. السّيوطي، المزهر في علوم اللغة، شرح وضبط، محمد أحمد جاد المولى بك وعلي محمد وآخرون، ط3، مكتبة دار التراث، القاهرة.
7. بوحوش عمّار، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية المؤسسة الوطنية للكتاب، 1985م.
8. بوشوك مصطفى بن عبد الله، تعليم اللغة العربية وتعلّمها وثقافتها، ط2 الحلال العربية للنشر والتوزيع، الصرباط: 1991م.
9. بدوي عبد الرحمن، مناهج البحث العلمي، ط3، وكالة المطبوعات الكويت:1677م.

10. تمّام حسان، اللغة العربية بين المعيارية والوصفية، ط4، عالم الكتب القاهرة: 2000م.
11. الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مدخل إلى علم اللسان الحديث، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر: 2007م.
12. رشدى طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه استخداماته دار الفكر العربي، القاهرة : 1987م.
13. السليتي فراس، استراتيجيات التعلّم والتّعليم،- النّظرية والتّطبيق- ط1 جدارا للكتاب العالمي، الأردن: 2008م.
14. شيّا محمد، مناهج التّفكير وقواعد البحث، ط1، مجد المؤسسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتوزيع بيروت: 2007م.
15. بلعيد صالح، لغة الصحافة، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو،2007م.
16.ـــــــــــ، في المناهج اللّغوية وإعداد البحوث، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر: 2005م.
17.ـــــــــــ، في النهوض باللغة العربية، دار هومه، الجزائر:2008م.
18. صوفي عبد اللّطيف، فن القراءة، (أهميتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها) ط2 دار الفكر، دمشق، 2008م.
19. الضامن منذر، أساسيات البحث العلمي، ط1، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع عمّان: 2007م.
20. عوض فاطمة وميرقت علي خفاجة، أسس البحث العلمي، ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنّية، الإسكندريّة: 2002م.
21. غازي عناية، إعداد البحث العلمي، ليسانس، ماجستير، دكتوراه، ط1، دار الشهاب باتنة، 1985م.
22. الفهري الفاسي عبد القادر، اللّسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية-، ط1 دار توبقال للنشر المغرب، 2000م.
23. كمال بشر، فنّ الكلام، دار غريب للطباعة والنشر والتّوزيع القاهرة: 2003 م.

24. كامل محمد المغزلي، أساليب البحث العلمي، في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ط1. دار الثّقافة للنشر والتوزيع عمان: 2006م.
25. اللّقاني أحمد حسين، التّعلم والتعليم الصّفي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان: 1990م.
26. محمّد محمّد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، ط1، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، مصر:1999م.
27. ميشال زكريا، الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع، ط1 بيروت : 1982م.
28. المقدم سعد خليفة، بعض المبادئ وطرق التدريس العامة، ط1، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلام، ليبيا، 1987م.
29. محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، الفعل التعليمي والتّعليمي، دط، دن 1998م.
30. محمد محمود، مكونات القراءة المنهجية للنّصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات تقنيات التنشيط، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء: 1998م.
31. محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، ط1، دار المعرفة الجامعية، الكويت 2000م.
32. المهيري عبد القادر ومحمد الشاوش وآخرون، أهم المدارس اللسانية، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس: 1986م.
33. نبهان عبد الإله، ابن يعيش النحوي– دراسة– ، منشورات إتحاد الكتاب العرب 1997م.
34. هنّي خير الدين، تقنيات التدريس، ط1، دن، 1999م.
35. نهاد موسى، الأساليب– مناهج ونماذج– في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان: 2003م.

ج – الكتب المترجمة:

1. نعوم تشومسكي، اللغة والمسؤولية، تر: حسام الهنساوي، ط2، مكتبة الشرق القاهرة: 2005م.

2. و.ا.ب بقردج، فن البحث العلمي، تر: زكريا فهمي، مرا، مصطفى أحمد ط5، دار اقرأ، ، بيروت: 1986م.

د- المجلات:

1. مجلة (اللسانيات)، العدد الرابع، الجزائر: 1974م.
2. مجلة (اللسان العربي)، ع 58، 2004م.
3. مجلة (الخطاب)، العدد السادس، تيزي زوز: 2010م.

هـ - المقالات:

1. ثقفان عبد الله بن علي، "أثر المذكرات والملخّصات في التّحصيل اللّغوي" ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعيّة، مجلد 03، الإدارة العامة للثقافة والنشر بالجامعة، الرياض: 1418 هـ- 1997 م.
2. كمال بن جعفر،" المعلّم والمتعلّم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات وتحديات الراهن" ملتقى الممارسات اللغوية: التعليمية التعلّمية"، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو: 2011م.
3. محمد ليلى، " المكتبات المدرسية ومعارض الكتب الخاصة بالأطفال" المؤتمر السنوي السادس لمجمع اللغة العربية – لغة الطفل والواقع المعاصر- دمشق: 2007م.

و- الرسائل الجامعية:

1. حدّاد فتيحة، الآراء اللّغوية والتّعليمية عند ابن خلدون (دراسة تحليلية نقدية)، تيزي وزو: 2001/2000م.
2. محمد هاشمي، المحيط اللّغوي وأثره في اكتساب اللغة – دراسة وصفية تحليلية- الجزائر: 2005م – 2006 م.

ي- المكتبة الإلكترونية:

1. موسى بن محمد بن هقاد الزهراني، "نظريات في منهج البحث"، موسوعة شرطيوة قرص مضغوط.

2. لمهابة محفوظ ميارة، مفهوم المهارات اللغوية في سياقها العربي، موقع Google: http://mahaba62.maktoobblog.com، 2008م.

3. عليوة عبد الحميد، "مكانة المهارات اللّغوية في طرائق تعليم اللغات" موقع Google: http://www.diwanalarab.com ، 2008م.

4. لعيد بن شيخ، " تدنّي الدافعية للتعلّم"، موقع: laid ben@ Hotmail.com -

- **باللغة الأجنبية:**

1. Descarte, Discours de la méthode, lle partie, ed: Gal limard.
2. G.SI OUFI D.Van Raemdonck ,100 fiches pour comprendre la inguistique,breal, paris, 2003.
3. Jean claude Rouveyran, Mémoires et théses, - L'art et les méthodes- Maisonneuve et larote, 1989 .

الفهـــرس: الصفحة

مقدمة:.....

القسم النظري

الفصل الأوّل: الملكة اللغوية: مفهومها وطرائق تحصيلها

المبحث (1): مفهوم الملكة اللغوية قديما وحديثا..... 9

1- **الملكة اللغوية من منظور الفكر العربي القديم:**..... **9**

1-1) عند سيبويه:..... **9**

1-2) عند ابن جنّي:..... **10**

1-3) عند عبد القاهر الجرجاني:..... **11**

1-4) عند ابن خلدون:..... **12**

2- **الملكة اللغوية من منظور الفكر الحديث والمعاصر:**..... **15**

2-1) عند العلماء اللغويين العرب:..... **15**

2-1-1) عبد الرحمن الحاج صالح:..... **15**

2-1-2) عبد القادر الفاسي الفهري:..... **17**

2-1-3) تمّام حسان:..... **17-18**

2-2) عند العلماء الغرب:..... **18**

2-2-1) عند فرديناند دي سوسير:..... **18**

2-2-2) عند نعوم تشومسكي:..... **19**

المبحث (2): آليات وكيفيات تحصيل الملكة اللغوية..... 21

1- **الفرق بين الاكتساب والتعلّم وعلاقتهما بالتّحصيل اللغوي:**..... **21**

- الاكتساب:..... **21**
- التّعلم:..... **21**

2- تحصيل اللّغة بالاكتساب: 22

2-1) الاكتساب اللغوي من منظور السلوكية:..... 22
2-2) الاكتساب اللغوي من منظور التوليدية التحويلية:..... 23
2-3) الاكتساب اللغوي من منظور النّظرية المعرفية:..... 24
2-4) الاكتساب اللغوي من منظور التّفاعلية الاجتماعية:..... 24

3- تحصيل اللّغة بالتّعلّم:..... 25

3-1) مصادر التّحصيل اللغوي:..... 26

3-1-1) المدرسة:..... 26
3-1-2) الجامعة:..... 27
3-1-3) المكتبة:..... 27
3-1-4) المساجد والزوايا:..... 28
3-1-5) استخدام الوسائل التعليمية المساعدة:..... 28
3-1-6) الوسائل الإعلامية المعروفة:..... 29
3-1-7) التقنيات الحديثة المعاصرة:..... 30

3-2) كيفيات التّحصيل اللغوي:..... 31

3-2-1) تكوين هيأة تدريسية متمكنة:..... 31
3-2-2) استغلال الطرائق التدريسية الناجحة:..... 32
3-2-3) التّدريب على المناقشة:..... 33
3-2-4) تدريب الطالب على امتلاك وترسيخ المهارات المختلفة فيه:..... 34
3-3-4-1) المهارات الأساسية القاعدية:..... 34
3-3-4-2) المهارات البنائية:..... 37
3-3-5) التدريب على العروض البحثية/ البحوث الصّفية:..... 39

الفصل الثاني: مذكّرات التخرّج: ماهيتها وشروطها وعلاقتها بالتّحصيل اللغوي

المبحث (1): ماهية بحوث التّخرج، شروطها وخصائصها وأهدافها:..... 43

1- ماهي حقيقة البحث العلمي:..... 43

2- ماهية بحوث التخرج:..... 45

1- 2) بحث الليسانس: **45**

2- 2) بحث الماجستير:..... **45**

3- 2) أطروحة دكتوراه: **46**

3- خصائص مذكرات التّخرج:..... 46

4- الشروط والخطوات المتّبعة في مذكّرات التخرّج:..... 48

4-1) شروط خاصة بتقنيات البحث:..... **48**

4-2) شروط خاصة بالموضوع ومعايير تناوله:..... **49**

4-3) شروط خاصة بمواصفات الباحث:..... **50**

4-4) شروط نجاح الطالب في مذكرته:..... **51**

5- المنهج ودوره في البحوث:..... 53

- علاقة المنهج بموضوع البحث: **55**

6- القواعد الخاصة بالمقاييس الشكلية للبحث:..... 57

6-1) القواعد الخاصة بالاقتباس والإحالة:..... **57**

6-2) القواعد الخاصة بالتهميش والتوثيق:..... **59**

6-3) القواعد الخاصة بعلامات الترقيم:..... **61**

7- مواصفات البحث العلمي الجيّد:..... 62

8- الأهداف المرجوّة منها:..... 63

المبحث (2): علاقة البحوث بالتّحصيل اللغوي:..... 67

1- علاقة البحث العلمي بالتحصيل اللغوي:..... **65**

2- العوامل المساعدة على التحصيل من خلال البحوث:..... **67**

القسم التطبيقي (الميداني)

الفصل الأول: دراسة إحصائية تقييمية لوضعية التّحصيل اللغوي لدى الطلبة من خلال مذكرات التّخرج

1- وصف العينتين(مواضيع مذكرات التخرج) المشكّلة لمدونة الدراسة :..... 71

2- المنهجية المعتمدة في معاينة وتقييم المدونة:..... 73

1-**2)** فحص وضعية التّحصيل المنهجي من خلال المدوّنة:..... **74**

2-2) تحليل وتقييم:..... **76-86**

3-2) فحص مستوى التحصيل اللغوي من خلال المدونة:..... **87**

4-2) تحليل وتقييم:..... **90**

الفصل الثاني: دراسة تحليلية تقييمية للاستبانات الموزّعة على عينات الدراسة

1- وصف عينات مجتمع الدراسة:..... **95**

2- تحليل العينة الأولى من الاستبانات الموزعة على طلبة السنة الرابعة:..... **85**

3- تقييم النتائج:..... **98**

4- تحليل العينة الثانية من الاستبانات الموزعة على الأساتذة:..... **110**

5- تقييم النتائج:..... **112**

خاتمة:..... 122

قائمة المصادر والمراجع:..... 127

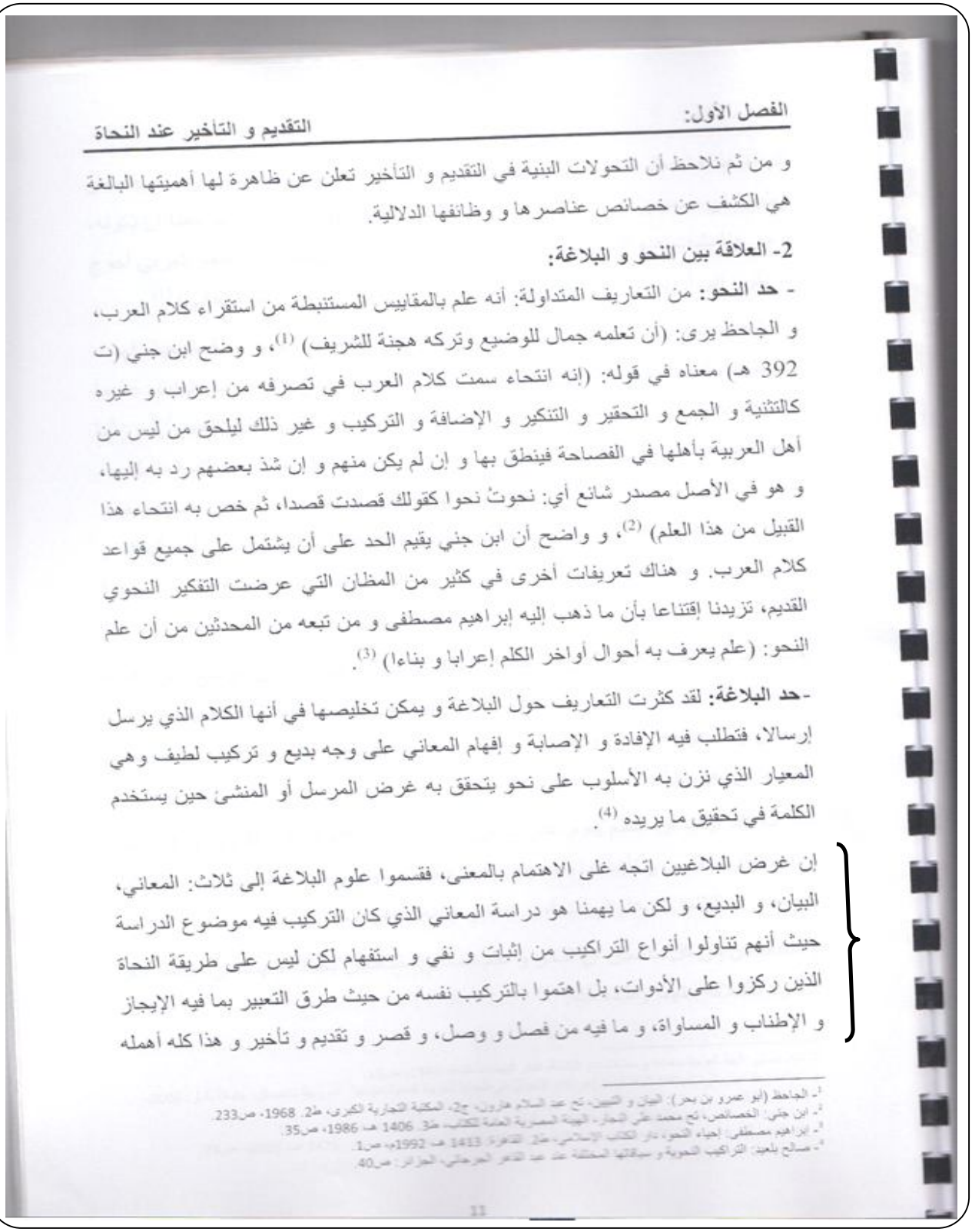
الملاحق

الملاحق

الملحق رقم 1:

عرض بعض نماذج الإخلال بقواعد الاقتباس

النموذج الأول: المذكرة الأولى من العينة رقم (1) _ ص 11 _



الفصل الأول: التقديم و التأخير عند النحاة

و من ثم نلاحظ أن التحولات البنية في التقديم و التأخير تعلن عن ظاهرة لها أهميتها البالغة هي الكشف عن خصائص عناصرها و وظائفها الدلالية.

2- العلاقة بين النحو و البلاغة:

- **حد النحو:** من التعاريف المتداولة: أنه علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، و الجاحظ يرى: (أن تعلمه جمال للوضيع وتركه هجنة للشريف) [1]، و وضح ابن جني (ت 392 هـ) معناه في قوله: (إنه انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب و غيره كالتثنية و الجمع و التحقير و التنكير و الإضافة و التركيب و غير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها و إن لم يكن منهم و إن شذ بعضهم رد به إليها، و هو في الأصل مصدر شائع أي: نحوتُ نحوا كقولك قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من هذا العلم) [2]، و واضح أن ابن جني يقيم الحد على أن يشتمل على جميع قواعد كلام العرب. و هناك تعريفات أخرى في كثير من المظان التي عرضت التفكير النحوي القديم، تزيدنا إقتناعا بأن ما ذهب إليه إبراهيم مصطفى و من تبعه من المحدثين من أن علم النحو: (علم يعرف به أحوال أواخر الكلم إعرابا و بناءا) [3].

- **حد البلاغة:** لقد كثرت التعاريف حول البلاغة و يمكن تخليصها في أنها الكلام الذي يرسل إرسالا، فتطلب فيه الإفادة و الإصابة و إفهام المعاني على وجه بديع و تركيب لطيف وهي المعيار الذي نزن به الأسلوب على نحو يتحقق به غرض المرسل أو المنشئ حين يستخدم الكلمة في تحقيق ما يريده [4].

إن غرض البلاغيين اتجه غلى الاهتمام بالمعنى، فقسموا علوم البلاغة إلى ثلاث: المعاني، البيان، و البديع، و لكن ما يهمنا هو دراسة المعاني الذي كان التركيب فيه موضوع الدراسة حيث أنهم تناولوا أنواع التراكيب من إثبات و نفي و استفهام لكن ليس على طريقة النحاة الذين ركزوا على الأدوات، بل اهتموا بالتركيب نفسه من حيث طرق التعبير بما فيه الإيجاز و الإطناب و المساواة، و ما فيه من فصل و وصل، و قصر و تقديم و تأخير و هذا كله أهمله

[1]- الجاحظ (أبو عمرو بن بحر): البيان و التبيين، تح عبد السلام هارون، ج2، المكتبة التجارية الكبرى، ط2، 1968، ص233.
[2]- ابن جني: الخصائص، تح محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، 1406 هـ 1986، ص35.
[3]- إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، دار الكتاب الإسلامي، ط1، القاهرة، 1413 هـ 1992م، ص1.
[4]- صالح بلعيد: التراكيب النحوية و سياقاتها المختلفة عند عبد القاهر الجرجاني، الجزائر، ص40.

11

النموذج نفسه:_ ص 12 _

النحاة هذا ما جعل تمام حسان يقول: (و الواقع أن هذه الدراسة للمعنى و هي دراسة معان وظيفية في صميمها تبدو أكثر صلة بالنحو منها بالنقد الأدبي الذي أريد بها خطأ أن تكونه، و من هنا نشأت هذه الفكرة التي تتردد على الخواطر منذ زمن طويل أن النحو العربي أحوج ما يكون إلى أن يدعي لنفسه هذا القسم من أقسام البلاغة الذي يسمى علم المعاني) [1].

و عليه فالصلة بين النحو و علم المعاني لا تحتاج إلى إقامة دليل لأنها صلة طبيعية، فهدف كل منهما- النحو و علم المعاني- خدمة المغزى و تأديته، حتى بلغ الحد ببعض العلماء عدهما علما واحد يصون اللسان من اللحن و الخطأ في التركيب، فالحدود بين العلمين ليس لها وجود تطبيقي في ذهن المتكلم بقدر ما هي حدود منهجية [2]، و عليه فلا يملك المتأمل بعد ذلك أن يعتقد أن هناك تراسلا بين النحاة و علماء المعاني، فأعمالهم يكمل بعضها بعضا، و ليس أدل على ذلك من أن علماء المعاني أخذوا عن النحاة أهم أصل من أصول النحو و هي مقولة الأصل، و لعل نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني أوضح شاهد على هذا التكامل [3].

حيث أكد عبد القاهر الجرجاني في كتابه **"دلائل الإعجاز"** في أكثر من موضع على أهمية المقام و تأثير عناصره على المقال دلاليا و تركيبيا، بل يجعل مزايا النظم (تعرض بسبب المعاني و الأغراض التي يوضع لها الكلام، ثم بحسب موقع بعضها من بعض و استعمال بعضها مع بعض)[4].

كما انه أكد أيضا أن النظم يقوم على نوعين من العلاقات: التركيبية و الدلالية و هي بذلك تمثل ائتلاف العلمين و تأخذهما بما يحقق وحدة النظام اللغوي و تعدد مستوياته، و هذا التآلف لا ينقص استقلالية كل علم في منحاه و هدفه و غايته و مفرداته[5].

و نستخلص من كل ما سبق أن النحو و علم المعاني متكاملان بحيث لا يستغني أحدهما عن الأخر، فالعلاقة بينهما وطيدة جدا.

1- تمام حسان: اللغة العربية معناها و مبناها، دار الثقافة- الدار البيضاء طبعة، 1994، ص18.
2- العالية نجاة مرزوقي، العلاقات الوظيفية و إجراءات التحويل في الجملة العربية الفعلية نموذجا- أطروحة ماجيستر، جامعة بشار: 2006-2007، ص118.
3- عبد الحميد مصطفى السيد: دراسات في اللسانيات العربية، دار حامد للنشر، ط1، 1424هـ 2004م، ص182.
4- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تح: محمد التنجي، دار الكتاب العربي، ط1، بيروت-لبنان، 1425 هـ 2005م، ص74.
5- دراسات في اللسانيات العربية، ص 182.

النموذج الثاني: المذكرة الثانية من العينة الأولى، _ ص 20 _

منها، و ما عداها فضلة يستقبل الكلام دونها، و لما كانت هذه العناصر مرفوعة في أصل اتصالها و لا تنصب إلى بعد دخول النواسخ عليها في المبتدأ و الخبر قالوا أن: "المرفوع عمدة الكلام الفاعل و المبتدأ و الخبر، و البواقي محمولة عليها و المنصوب في الأصل فضلة، و لكن يشبه بعض العمد كاسم إن و خبر كان و أخواتها و خبر ما ولا، فالجملة لا تخلو منهما لفظا أو تقديرا

إن التقيد يجب أن يراعي الحد الأدنى الذي تنعقد به الجملة و يكتمل المعنى، و الجملة في العربية تنعقد في هذين العنصرين الأساسيين و ما سواهما في الجملة في التوابع و التقييدات، إن بناء الجملة مرس كيفية تكوين الجملة من الكلمات المختلفة مثل الجملة التالية: قام محمد: قام التي نلاحظ أن الاسم التالي للفعل قام في نفس الموقع في الجملة، و هو كما يقال فاعل الجملة فموضوعه بعينه يؤدي وظيفة بكينها في الجملة هي الفاعلية، و لكي تستطيع إبراز الفرق بين مجال بناء الكلمة و بناء الجملة نورد مثال آخر معند ما نقول جاء محمد، التقيت بمحمد نلاحظ اختلافا في النهايات الإعرابية فإذا اتفقنا على جعل دراسة إمكانية التغيير في النهايات في بناء الكلمة خرجنا مثلا من دراسة البنية الصرفية لكلمة "محمد" إنها تظهر في ثلاثة أشكال مختلفة، "محمد، محمدا، محمد، و هنا يأتي دور بناء الجملة، فنقول مثلا: إن هذا الاسم فس : رأيت محمدا جاء منصوبا لأنه مفعول به، و أما في التقيت بمحمد فهو تال الحرف جر فجاء مجرورا، فتحديد الوظائف المختلفة في الجملة و التغييرات المصاحبة لها من مجال دراسة بناء الجملة.

4- أنواع الجملة عند القدماء:

لقد تناول القدماء أنواع الجملة من ثلاث منطلقات:

1- الجملة العربية، ص 151- 153.

2- مدخل إلى الجملة العربية لالدكتور محمد أحمد نحلة، ص 121.

3- بناء العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم و الحديث.

النموذج نفسه: _ ص21 _

1- المنطلق الأول: وظيفي عام فقالوا أن الكلام خبر و طلب و إنشاء و زاد بعضهم إلى أن وصل بأنواعه إلى عشره، أنواع، و يرى ابن هشام أنه ينعصر في الخبر و الإنشاء إذ

كلها ترجع إليهما، فقالوا الجملة الخبرية و الجملة الإنشائية، و قالوا أن علاقة الإسناد هي لب الجملة في كل إنماطها، فقد يتنوع وجه هذه العلاقة الإسنادية و من خلال هذا التنوع تبرز الوظيفة للإسناد التي تسم الجملة بأسرها بسمة وظيفية كأن تكون جهة الإسناد الإثبات أو النفي أو التأكيد أو الإستفهام أو النهي و قد عرف النحويون الإسناد بأنه ضم كلمة إلى أخرى على وجه الإنشاء و الأخبار.

2- المنطلق الثاني: تركيبي، اعتمد فيه النحويون على ما تبدأ به الجملة من مفردات فإن بدأت بفعل سميت بجملة فعلية، و إن بدأت بظرف سميت ظرفية، و إن بدأت بأداء شرط سميت شرطية، يقول أبو علي الفارسي: "و أما الجملة التي تكون خبرا فعلى أربعة أضرب، الأول أن تكون جملة مركبة من فعل و فاعل، و الثاني أن تكون مركبة من إبتداء و خبر، و الثالث أن تكون شرطا و جزاء، و الرابع أن تكون ظرفا".

يصف الأستاذ عباس حسن الجملة المكونة من فعل و فاعل أو من مبتدأ و خبر و ليست خبر للمبتدأ بأنها الجملة الأصلية، و على هذا فالجملة ثلاثة أنواع:

- الجملة الأصلية: و هي تقتصر على ركن الإسناد
- الجملة الكبرى: و هي ما تتركب من مبتدأ و خبره جملة اسمية أو فعلية
- الجملة الصغرى: و هي الجملة الاسمية أو الفعلية إذا وقعت احداهما خبرا لمبتدأ.

هناك من النحويين من قسم الجملة الكبرى إلى قسمين:

- جملة ذات وجه واحد: و هي ما كانت اسمية الصدر و العجز مثل: "زيد

1- نفس المرجع.

النموذج الثالث: المذكرة الثامنة من العينة الثانية،_ ص 23 _

فهنا يريد الحمام فغيرها إلى الحمى، وقد توقف شارحو شواهد سيبويه أمام هذا الرجز، وقدموا عدة تفريجات هي:

أ- حذف العجاج الألف من كلمة الحمام فقط، فصار الحمم وأبدل من الميم الثانية ياء استثقالاً للتضعيف، ثم كسر ما قبل الياء تسلم من الانقلاب إلى الألف فقال"الحمى".

ب- حذف العجاج الميم للترخيم في غير النداء ضرورة، وأبدل من الألف ياء

2- كما يجوز للشاعر جعل اسم "كان" نكرة وخبرها معرفة، ومن ذلك قول خداش بن زهير

فإنّك لا تبالي بعد حولٍ * أظَبْيٌ كان أمّكَ أم حمارُ.

والشاهد فيه جعل اسم "كان" وخبرها معرفة، ومن ذلك أيضا قول حسان بن ثابت:

كأنّ سبيئة بيتٍ رأسٍ * يكون مزاجهَا عسلٌ وماءُ.

والعلة في جعل اسم "كان" نكرة وخبرها معرفة في هذين الشاهدين وغيرهما أن "كان" فعل بمنزلة "ضَرَبَ" في التصرف، و"ضرب" قد ترفع النكرة وتنصب المعرفة، فشبهت بها عند الضرورة.

من كل ما تقدم يتضح أن مكونات كتاب سيبويه متشعبة الموضوع، ومائعة عند النحويين العرب سواءً كانوا من القدماء أو المحدثين خاصة بما يتعلق الأمر بقضايا نحوية ولغوية عند العرب تتمثل في القياس و السماع اللذان يعتبران مصدران أساسيان في استنباط قواعد أصول النحو غير أن سيبويه يعتمد كثيراً على كلام مطرد وليس على الشاذ لأن شيوخه من علماء البصرة يعتمدوا التطبيق العلمي في النصوص لاستخراج القوانين الصوتية، وصياغة القواعد الصرفية والنحوية بمعنى القياس.

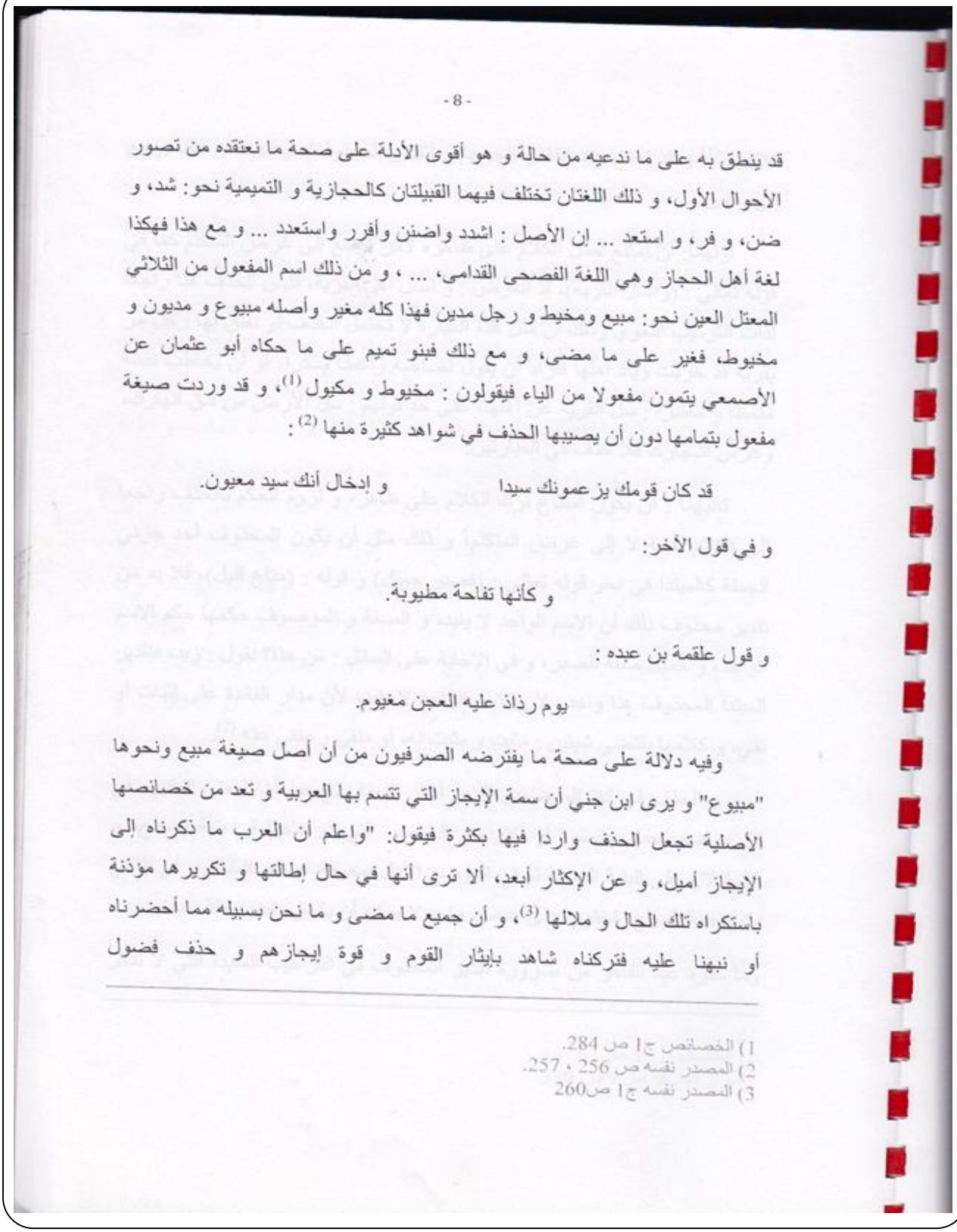
النموذج نفسه: _ ص 25 _

وقد انتهى الأمر بأن عظم بشأن (الكتاب) بالبصرة، حتى صار علمًا بالغلبة فكان إذا قيل في البصرة: فلان يقرأ الكتاب لا يفهم السامع سوى كتاب سيبويه، بل سموه ــ إكبارا له ــ:قرآن النحو؛ وهكذا كان(الكتاب) أعجوبة الدهر الخالدة، وله فضل عظيم فيما خلف لنا من تراث ثقافي ضخم كان هو المحور فيه والباعث عليه، وذلك أنه لم يكد أمره يظهر حتى أثار حركة علمية رائعة وخلق تيارًا فكريًا دافقًا تمثل فيما ظهر على مر العصور و في شتى الأقطار من مؤلفات تتصل بالكتاب وتدور حوله .

ونحن لا نعرف ــ حتى اليوم ــ أقدم منه كتابًا يحوي آراء النحاة الأولين كالخليل بن أحمد وعيسى بن عمر ويونس بن حبيب و أبي الخطاب الأخفش ولا أوثق منه مصدرًا للأدب العربي القديم بما نقله إلينا من الشواهد والأشعار ولا أحفل منه سجلاً لكثير من العلوم العربية في فجر نشأتها بما ضمه إلى النحو من لغة وبلاغة وقراءات ولهجات، وقلّ أن نجد في علم من العلوم أو لغة من اللغات كتابًا ككتاب سيبويه يحتفظ بقيمته احتفاظ العلم أو اللّغة بها.

نستخلص مما قلناه حول حياة سيبويه وأعماله ومكانته العلمية، التي تمتاز باللمعة أو شمعة للنحويين العرب خاصة كتابه الذي وصفه النحويون بقرآن النحو، وهذا بفضل ذاخر ته اللغوية والنحوية التي يعجز الإنسان البسيط الإتيان بها ولعل هذه النقة العمياء به اشتهر خلالها في كل أنحاء ضواحي البصرة حيث يحتل المرتبة الخامسة بين النحويين البصريين، به اكتمل النحو العربي شاملاً وعارضًا.

النموذج الرابع: المذكرة السادسة من العينة الأولى، – ص 08 –



قد ينطق به على ما ندعيه من حالة و هو أقوى الأدلة على صحة ما نعتقده من تصور الأحوال الأول، و ذلك اللغتان تختلف فيهما القبيلتان كالحجازية و التميمية نحو: شد، و ضن، و فر، و استعد ... إن الأصل : اشدد واضنن وأفرر واستعدد ... و مع هذا فهكذا لغة أهل الحجاز وهي اللغة الفصحى القدامى، ... ، و من ذلك اسم المفعول من الثلاثي المعتل العين نحو: مبيع ومخيط و رجل مدين فهذا كله مغير وأصله مبيوع و مديون و مخيوط، فغير على ما مضى، و مع ذلك فبنو تميم على ما حكاه أبو عثمان عن الأصمعي يتمون مفعولا من الياء فيقولون : مخيوط و مكيول [1]، و قد وردت صيغة مفعول بتمامها دون أن يصيبها الحذف في شواهد كثيرة منها [2] :

قد كان قومك يزعمونك سيدا و إدخال أنك سيد معيون.

و في قول الأخر:

و كأنها تفاحة مطيوبة.

و قول علقمة بن عبده :

يوم رذاذ عليه العجن مغيوم.

وفيه دلالة على صحة ما يفترضه الصرفيون من أن أصل صيغة مبيع ونحوها "مبيوع" و يرى ابن جني أن سمة الإيجاز التي تتسم بها العربية و تعد من خصائصها الأصلية تجعل الحذف واردا فيها بكثرة فيقول: "واعلم أن العرب ما ذكرناه إلى الإيجاز أميل، و عن الإكثار أبعد، ألا ترى أنها في حال إطالتها و تكريرها مؤذنة باستكراه تلك الحال و ملالها [3]، و أن جميع ما مضى و ما نحن بسبيله مما أحضرناه أو نبهنا عليه فتركناه شاهد بإيثار القوم و قوة إيجازهم و حذف فضول

1) الخصائص ج1 ص 284.
2) المصدر نفسه ص 256 ، 257.
3) المصدر نفسه ج1 ص260

النموذج الخامس، مذكرة الثامنة من العينة الثانية- ص62-

و عليه فالبلاغة تحمل مدلولات النحو، فعندما نتناول الكلام في التركيب نقصد ما ينتج منها عن وعي أن ما ينتج من صياغة في المستوى الإخباري و إنما يتم في صورة عفوية؛ بحيث يأتي و ما يتفق و مقام الكلام، و وجود هذا المستوى يستعين بنفس الأدوات لاستخراج الكلام المفيد وفق دلالات عقلية؛ و من هنا نفهم أن النحو و البلاغة كلاهما يعنيان بسلامة اللغة و ملاءمتها للظرف الذي تستخدم فيه.

ظهر ضعف اللغة في القرن الخامس، و كانت في ريعان شبابها، و أوج عزها و شرفها و كان أول مرض ألم بها؛ الوقوف عند ظواهر قوانين النحو، و مدلول الألفاظ المفردة و الجمل المركبة، و الانصراف عن معاني الأساليب، و مغازي التركيب، و عدم الاحتفال بتصريف القول و مناحيه، و ضروب التحوز و الكناية فيه «و هذا ما بعث عزيمة الشيخ عبد القاهر الجرجاني إمام علوم اللغة في عصره إلى تدوين علم البلاغة، و وضع قوانين للمعاني و البيان كما وضع قوانين النحو، عند ظهور الخطأ في الإعراب فوضع كتابه في البيان»[1]. فهو يرى أن صلب البلاغة هو النحو و تفرض النظرة المنطقية سلطانها، كذلك على منهج البلاغة ما دام النظام اللغوي نحوًا. و مدار هذه اللغة قائم على النظم و على الفروق التي من شأنها أن تكون فيه، و المزية دائما ترجع إلى النظم و توخي معاني النحو فيه، لأن النظم أن تراعي ما يقتضيه النحو كما أعد عليه الجرجاني: «و أعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، و تعمل على قوانينه و تعرف مناهجه التي نهجت...».[2]

من خلال ما ذكر سابقا تبدو العلاقة بين النحو البلاغة علاقة وطيدة و هما علماء مرتبطان ارتباطا وثيقًا. فالنحو يبحث في علاقة المفردات بعضها ببعض في الجمل المختلفة، و هذا لا جدال عليه في الدرس اللغوي، و إنجاز الفصل بينهما فإنّما هو فصل مؤقت تفرضه ضرورة البحث، أو

1 - عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة في علم البيان، ط1، بيروت – لبنان، 1988: دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ص20.
2 - صلح بلعيد: التراكيب النحوية و سياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني، ص 43.

النموذج السادس: المذكرة السادسة من العينة الثانية – ص 11 –.

الواقع أن مهمة التلفزيون في بلد كالجزائر ما تزال الامية تكتسح جماهير عريضة تسير الى جانب مهام النظام المدرسي .

-فتاكيدات الميثاق الوطني(*) جلية في هذا المضمار حيث جاء فيها:" القانون يحدد تحديدا سليما دور الصحافة و الاذاعة و التلفزيون و السينما الطائعية و مسؤولية هذه الوسائل جميعها في تربية الجماهير....".

دور التربية و التكوين و تناديا بان يكون اداة للمعرفة مصدرا للعلم و الحكمة.

2-الدور الاجتماعي:تتعاظم اهمية التلفزيون اليوم اكثر فاكثر عبر العالم فقد بات استخدامه يمس جميع ميادين الحياة اتلاجتماعية و اذا كانت المهمة الاساسية التي تقف امام برامج التلفزيون اليوم هي الاتجاه المباشر نحو معالجة القضايا الملموسة المتعلقة بحياة الشعب و تعبئة طاقات الجماهير ،حتى تكون فعلا في خدمة القضايا الحيوية للجماهير كسبيل لتوعيتها سياسيا و ايديولوجيا.

اصبح التلفزيون في يومنا هذا قوة لها ابعادها الاجتماعية بمقدار ما لها من قوة لها ابعادها الاجتماعية بمقدار ما لها من قوة سياسية و اقتصادية و ثقافية، فهذه الوسيلة التكنولوجية اليوم تنقل الينا المعلومات ،الاراء و الافكار و التقاليد و القيم السائدة في المجتمعات الاخرى.

-فقد فاقت اليوم انتشار الكتب و المواد و وسائل الاخرى و الاشرطة السينمائية و الحاكي و المسجلات و وسائل الاخرى لذلك فان مكان البث أن يساهم الى حد كبير في انسجام حياة الاسرية.

و اخيرا فهي وسيلة للتكيف الاجتماعي و اداة لغرس القيم و ترسيخ العادات الطبية .

3- الدور الترفيهي و المتاعي: اصبح الافراد يستعملون وسائل الاعلام لاغراض متنوعة و يحققون بها اشباعات مختلفة يحصلون منها على المعلومات و يقضون معها اوقات ممتعة تخفف عن النفس الحزن و العناع العمل، فيرتحلون الى افاق جديدة .

فهي وسيلة للراحة و السعادة و دعوة الى الاسترخاء النفسي و طرح مشاكل الحياة و متاعبها.

(*)هو من الوثاقة و المعاهدة ،جمعها مواثيق.

(1)عبد الحميد الحفيري:التلفزيون الجزائري (وقع و آفاق) (للكتاب و الاذاعيين): المؤسسة الوطنية، ط1 ،1985،ص 110.

الملحق رقم 2:

عرض بعض نماذج الإخلال بقواعد علامات الترقيم والوقف

النموذج الأول: المذكرة التاسعة من العينة الأولى، – ص1 –

المقدمة

تعتبر اللغة العربية لغة القرآن الكريم التي تزخر بالتراث جد ضخم ، و ذلك بما تشتمله المدونة المتمثلة في كلام العرب (شعره و نثره) و القرآن الكريم و الحديث النبوي الشريف و في السابق كانت اللغة العربية تشافه سليقة و نتيجة انتشارا للحن و خوفا منه على القرآن و كذلك من أجل فهمه سارع النحويون و اللغويون إلى وضع القواعد لتفادي الوقوع في الخطأ و هذا ما سموه بالنحو و الذي يعتبر أساس اللغة العربية ، فبوبوا اللغة العربية و قسموها إلى أفعال و أسماء وحروف.

نجد في باب الأفعال كل من الماضي و المضارع و الأمر، كما نجد أعكس المتعدية التي تحتاج إلى مفعول واحد أو أكثر.

و ما قد انصب عليه اهتمامي هي ظاهرة نحوية متمثلة في دراسة ثنائية التعدي و اللزوم و ذلك في سورة الكتاب ألا و هي "سورة الفرقان".

واقتضت خطة العمل أن يقع هذا البحث في المقدمة و فصلين و خاتمة.

تناولت في الفصل الأول كلا من مفهوم الفعل اللازم و أنواعه بالإضافة إلى تعريف الفعل المتعدي و أنواعه الثلاثة .

أما الفصل الثاني فهو عبارة عن دراسة تطبيقية لأيات سورة الفرقان أما الخاتمة فهي عبارة عن حوصلة لنتائج البحث ,كما أشير في الأخير إلى صعوبات جمة واجهتني :

- كثرة المراجع و بالرغم من تنوع مؤلفيها إلا أن المضمون نفسه ، بالإضافة إلى عدم تناولها النوع الثالث من الأفعال المتعدية بشكل واضح و متعمق.

- ضيق الوقت الذي لم يكن في صالحي خاصة أثناء الإمتحانات .

- أما المراجع و المصادر فقد استعنت ببعّض الكتب التي أوردها في الفهرس لكن رغم كل الصعوبات التي واجهتها فقد تمكنت من إنجازه . و أتوجه بجزيل الشكر إلى الأستاذ المشرف الذي صوبني دائما بأفكاره و آرائه السديدة و الذي لم يبخل علي بمعلوماته الجمة ، و أتمنى له كل التوفيق .

النّموذج الثاني: المذكرة السادسة من العينة الثانية، ص02.

تمهيد:

عرف علم الاتصال البشري الواسع اهتمام العلماء و الدراسيين منذ ان ادرك الانسان انه كائن اجتماعي بطبعه يحاول دائما الاحتكاك و التواصل مع الاخرين لتحقيق اغراض اتصالية معينة تضمن له البقاء و الاستمرار في الحياة .

و يعتبر الاتصال الشفهي العماد الاول الذي ترتكز عليه اللغة و تكمن قوته فيها الافراد بغض النظر عن الفوارق الاجتماعية او مستوياتهم التعليمية و هو ما جعل الكثير من الامم و الشعوب عبر التاريخ تسخره باساليب متنوعة و متطورة بغرض الاعلام و الاعلان ،كالمنادي في الاسواق و الساحات العامة،او يهدف التوجيه و الارشاد كالخطيب في المجالس المختلفة....

و بقي الوضع على هذا الحال حتى ظهور وسيلة اعلامية احذت طابع الجماهيرية الا و هي الاذاعة و كان ذلك في العشرية الثانية من القرن 20 التي تعتمد على الصوت في تعاملها مع المستمعين و ان كان استعمالها في ذلك الوقت محدود و من مميزاتها سهلة التناول و الاستعمال،استطاعت ان تخلق مع الجماهير علاقات حميمية متينة.

و بعد الحرب العالمية الثانية ظهر جهاز التلفزيون الذي يتميز بخاصية جديدة زيادة على الصوت) هاتين ميزتين جعلتا التلفزيون اكثر وسيلة اعلامية جماهيرية استعدادا لاستقطاب ة احتواء اكبر قدر ممكن من الشرائح و الفئات و هي اسرع في ايصال الرسالة الى المتلقين زيادة على اعتمادها على الكلام او الالقاء الشفهي المباشر معهم، و بالتالي فان هذا الطابع المواجهي هو الذي يسمح بتكوين علاقة مباشرة بين المرسل.

تكمن اهمية التلفزيون في تصوير الرسالة كما ينبغي بكل ما تحمله من معان و دلالات زات احتمالات نجاح وصول هذه الرسالة الى اذهان التلقين كما ينبغي و لا شك ان ما يجمع الاذاعة و التلفزة من خصائص تساهم في اداء الفرض المرجو من ارسال الرسالة الى الجماهير غير المتجانسة و لو بدرجات متفاوتة هو الصوت الذي يعتبر الاساس الاول للاتصال الشفهي المباشر و حسب المنطلق و الاهمية التي يحتلها المرسل في الفعل الاتصالي .

---

(1)-بوزيد رملي- رسالة الماجستير:عن الالقاء الاخباري و الاتصال الجماهيري،كلية العلوم السياسية و الاعلام،اشرف الدكتور مخلوف بوكروم،سنة جانفي 2002،ص1.

النموذج الثالث، المذكرة الثامنة من العينة الأولى- ص03 -

I- الجملة و المعنى:

إنّ الجملة لا بد أن تفيد معنى ما، و إلا كانت عبثا. فلو رتبت كلمات ليس بينها ترابط يؤدي إلى إفادة معنى ما لم يكن ذلك كلاما، فلو قلت (سوف محمد حضر) أو (سمع نام لم) أو (ما خالد منطلقا أبوك) أو (السماء يحضر محمد) لم يفد ذلك شيئا.

و قال: "لأنّك لو قلت (ما زيد عاقلا أبوه) نصبت و كان كلاما... [و] لو قلت (ما زيد عاقلا عمرو) لم يكنْ كلاما لأنّه ليس من سببيه". فلا بد إذن أن تؤدي الجملة معنى. و هذا المعنى الذي تؤدي الجملة ينبغي أن يتصف بأمور ليصبح الكلام الذي يؤدي مقبولا، منها:

أ- أن لا يكون المعنى الذي يؤديه التعبير لا فائدة فيه لكونه مبتدلا معلوما لكل أحد كقولك (الليل مظلم و النّهار مضيء) و (النّار حارةٌ و الثلج باردٌ) فهذا مما لا فائدة فيه. أو لكون الحكم عاما غير مخصوص بشيء فلا يفيد نحو (في دار إنسان رجلٍ) و (الرجل ثوب) و (عند رجلٍ مال) و (ولد لرجلٍ ولد) فهذا و نحوه ممّا لا فائدة فيه لكونه معلوما ضرورةً[1].

قال سيبويه: "و إذا قلت (كان رجل ذاهبا) فليس في هذا الشيء تعمله كان جهله. و لو قلت (كان رجل من آل فلان فارسا) حسن لأنّه قد يحتاج إلى أن تعلمه أنّ ذاك في آل فلان. و لو قلت (كان رجل في قوم فارسا) لم يحسن لأنّ لا يستنكر أن يكون في الدنيا فارسا و أن يكون من قوم، فعلى هذا النّحو يحسن و يقبح"[2].

و يستثنى من ذلك الكلام الذي ليس غرضه إفادة المخاطب و إنّما قد يكون من باب الإفصاح عمّا في النفس من شعور و معانٍ كالتّعجب و التعظيم و الحزن و السرور أو إظهار التحسّر أو الضعف أو التخشع و ذلك كأن تقول لشخص (الدنيا حارة) أو (النّهار طويل) أو (السّماء صافية).

---

[1] - فاضل صالح السامرائي، الجملة العربية و المعنى،ط1، دار بن حزم، بيروت، 2000م، ص7.

[2] - المرجع نفسه، ص8.

الملحق رقم 3:

عرض بعض نماذج الإخلال بقواعد النهميش

النموذج الأوّل: المذكرة التاسعة من العينة الثانية – ص 06 –.

و سجّل مفاخرهم و مآثرهم فهي كما يقول الجاحظ "تعتمد في استبقاء مآثرها، و تحصين مناقبها على ضرب من الضروب، و شكل من الأشكال، و كانت العرب في جاهليتها تحتّال في تخليدها بأن تعتمد في ذلك على الشعر الموزون، و الكلام المقفى، و كان ذلك هو ديوانها"[2]

و يبدوا أنّ العرب قد بدءوا في استخدام الشعر في الاستشهاد منذ عصر مبكر فقد كان المفسرّون يعتمدون في تفسير ألفاظ القرآن الكريم على الشعر الجاهلي "فيروي أن عمر بن الخطاب سأل عن معنى قوله تعالى"أو يأخذهم على تخوّفٍ" فقال شيخ من هذيل: هذه لغتنا، التخوّف التنقُّص، فقال عمر: هل تعرف العرب ذلك في أشعارها؟ قال نعم، قال أبو كبير الهذلي يصف ناقته:

تـخـوّف الـرّحـلُ مـنـهـا تـامِـكًـا قـرِدًا كـمـا تـخـوّف عـودَ الـنّـبـعَـةِ الـسـفَـنُ"[3]

فكان الاستشهاد بالشعر إذًا في بداية الأمر لتوضيح دلالات بعض ألفاظ القرآن الكريم، ثم اتّسع الأمر فيما بعد حيث أصبح الشعر مادة الاستشهاد في مجال الدراسات الصوتية و الصرفية، و النّحوية، و الدّلالية يستخلصون منه قواعد اللّغة. و دخل معه(مع الشعر) في الاستشهاد مصادر أخرى في مقدّمتها: القرآن الكريم، و الحديث الشريف و الذي كان الاستشهاد به نادرا جدا حيث ستأتي لاحقا أسباب عدم الاستشهاد به بكثرة.

و نتيجة لحرص العرب على الكتاب المقدّس(لغته) و خوفاً من تسرب اللّحن إليها و ضعوا مقاييس دقيقة لجمع المادّة اللّغوية التي اعتمدوا عليها في الدراسة، فحدّدوا عصورًا

(2) ع/ شواهد الشعر في الكتاب سيبوية، خالد عبد الكريم جمعة الدار الشرقية، مصر، 1989، ص 268
(3) المرجع نفسه، ص 268

6

النموذج الثاني: المذكرة السادسة من العينة الأولى، مثلا:- ص 12 -

نشير في هذا الفصل إلى أسباب الحذف في اللغة وهناك مل يبدو لنا مطرودا والآخر لا. وفي واقع الأمر أن هذه الأسباب قد استخلصها القدماء من معرفتهم بخصائص الصيغ والتراكيب العربية.

ونذكر أهم هذه الأسباب والمتمثلة في :

1- كثرة الاستعمال :

يعتبر هذا السبب من أكثر الأسباب التي بفضلها فسر النحاة هذه الظاهرة لدينا مثال على ذلك سبويه الذي علل بها أنواع مختلفة من الحذف [1] ثم ذكر أن كل ما حذف من الكلام يعود إلى كثرة استعملهم الكثير. ويعلل حذف ياء المتكلم في نداء "يا ابن أم" و "ابن عم" بكثرته في كلامهم.

- ويبين سبويه أن كثرة الاستعمال سبب قوي لما يحدث له من التغيرات في الكلمات فيقول: "وغيروا هذا لأن الشيء الذي إذا كثر في كلامهم كان له نحو ليس لغيره ألا ترى أنك تقول : لم أك ولا تقول لم أق، ويقول : لا أدركما تقول هذا قاض، فالعرب مما يغيرون الأكثر في كلامهم عن أحواله الأخرى" [2]

كما يتناول سبويه " ما حذف منه الفعل لكثرته في كلامهم حتى صار بمنزلة المثل" [3]

ومن أمثلة ذلك قولهم : " هذا ولا زعماتك " أي: " ولا أتوهم زعماتك "، وفي قول ذي الرمة في صدد الديار والمنازل :

ديار مية إذمى مساعفة ولا يرى مثلها عجم ولا عرب

(1) الكتاب ج2 ص 130 . طبعة البولاق . القاهرة 1316 ه - 1318ه.
(2) المرجع نفسه ص 294
(3) المرجع نفسه ص

النموذج الثالث: المذكرة الثانية من العينة الأولى،- ص 19 -

تصور الجملة بهذا التقسيم يجعل الدارس يبدأ أولا بالبحث عن النواة الإسنادية التي تكون الجمل، ثم ينظر في امتداداتها و استطالتها بعلائق تركيبية جديدة تقع في مجال النواة الإسنادية التركيبي و الدلالي، و الجملة، إعتمادا على مفهوم الإسناد شكل خاص من الأشكال درجة الإنتظام بين العامل و المعمول يتحدد بعلاقة الإسناد.

عناصر بناء الجملة:

نتحدث عن عناصر بناء الجملة، فإن الجملة تبنى من "الوظايف" التي تقوم بها أنواع الكلم و الاسم و الفعل و الحرف، حسب حسب تصنيف القدماء لها. و هذه الوظائف النحوية هي التي يسميها نحاتنا الأبواب النحوية، و بنية الجملة في العربية تقوم علة وظيفتين هما الدعامة الأصلية في الجملة و قد سماها سيبويه المسند و المسند إليه، و عرفهما بأنهما: " ما لا يغني واحد منهما عن الآخر، و لا يجد المتكلم منه بدا. فمن ذلك ال'سم المبتدأ و المبني عليه و هو قولك: "عبد الله أخوك"، و مثل ذلك "يذهب عبد الله" فلا بد في الفعل من الإسم كما لم يكن للاسم الأول بد من الآخر في الابتداء و مما يكون بمنزلة الإبتداء، قولك "كان عبد الله منطلقا" و "ليست زيد منطلق" لأن هذا الاحتجاج إلى ما بعده كاحتجاج المبتدأ إلى ما بعده، و في هذا النص يبين سيبويس أن الإسناد يكون بين المبتدأ و الخبر مثل "عبد الله أخوك" و بين الفعل و الفاعل مثل "يذهب عبد الله" و بين اسم كان و خبرها "كان عبد الله منطلقا" و بين اسم ليت و خبرها "ليت زيدا منطلق".

- ينظر النحاة إلى المسند و المسند إليه على أنهما عماد الجملة و لذلك أطلقوا عليها مصطلح "العمد" و لأنها اللوازم للجملة و العمدة فيها، و التي لا تخلوا

1- بناء الجملة العربية لحماسة عبد اللطيف.

2- العلامة الإعرابية في الجملة بين الحديث و القديم.

النموذج الرابع: المذكرة السابعة من العينة الأولى، ص 02.

جعلنا نشعر في الوهلة الأولى أن سورة الملك عبارة عن جملة واحدة يصعب علينا تفكيكها من حيث المعنى و الدلالة.

أولا : العوامل المساعدة في دراسة الجملة العربية من الناحية النحوية:

I- تعريف النحو:

" للنحو لغة معان كثيرة أهمها:

القصد و الجهة **كنحَوْت نحْوَ المسجد.**

و المقدار **كعندي نحْوُ ألف دينار.**

و المثل و الشبه كسعد نَحْوَ سعيد **(أي مثله أو شبهه)**

و النحو في اصطلاح العلماء هو: قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض من اعراب و بناء و ما يتبعهما"[1]

" و بمراعاة تلك الأصول يحفظ اللسان عن الخطأ في النطق و يعصم القلم عن الزلل في الكتابة و التحرير"[2]

بعد ذكر تعريف النحو علينا أن نذكر أهم العناصر التي تتكون منها أكثر التصنيفات شيوعا عند النحويين و هيب تقسيم الجملة العربية إلى جملة فعلية بسيطة و جملة اسمية بسيطة.

II)- عناصر الجملة الفعلية البسيطة:

- فعل لازم + فاعل.

- فعل متعد + فاعل + مفعول به (قد يتعدى الفعل إلى مفعولين أو ثلاث مفاعيل)

(1)د/ السيد أحمد الهاشمي: القواعد الأساسية للغة العربية مؤسسة المعارف للطباعة و النشر بيروت ط2 1423هـ 2002م ص 14

(2) المرجع السابق: د/ السيد أحمد الهاشمي ص 15

2

النموذج الخامس، المذكرة الأولى من العينة الأولى، ص 17

الواجب: كقوله تعالى:**"وإذا ابتلى إبراهيم ربه"**[1] و ذلك لأنه لو قدم الفاعل هنا فقيل**"ابتلي ربه إبراهيم"** لزم عود الضمير على متأخر لفظا و رتبة.

و قد يجب تأخير المفعول في نحو:**"ضرب موسى عيسى"** لانتقاء الدلالة على فاعلية احدهما و مفعولية الأخر، فلو وجدت قرينة معنوية نحو: أرضعت الصغرى الكبرى، أو لفظية كقولك:**"ضربت موسى سلمى"** جاز تقديمه على الفاعل و تأخيره عنه لانتقاء اللبس في ذلك [2]، و من ثم نقول أن المفعول به يتقدم على الفاعل في حالة ما إذا خيف الالتباس، و قد يكون تقديم المفعول واجبا كقوله تعالى:**"أيا ما تدعوا فله الأسماء الحسنى"**، فأيا هنا مفعول لتدعوا مقدم وجوبا لأنه شرط، و هذا الأخير له الصدارة في الكلام[3]

كذلك تعرض ابن هشام الجملة الاسمية فيما يتعلق في باب الخبر و يقول أن الخبر يتقدم على المبتدأ: جوازا و وجوبا، **جوازا** نحو: قوله تعالى:**"سلام هي"**[4].

و **وجوبا** نحو: كقولك: **"في الدار رجل"**، و **"أين زيد"** في الأول وجب تقديمه، لأن تأخيره في المثال الأول يقتضي التباس الخبر بالصفة، و الثاني إخراج ماله صدر الكلام و هو الاستفهام عن صدريته[5].

و قد يتقدم الخبر إلا خبر ليس ودام، و له ثلاثة أحوال و نذكر حالتين: التأخر عن الفعل و الاسم كقوله **"و كان ربك قديرا"**[6].

التقدم على الاسم و الفعل كقولك: **"عالما كان زيد"**، قوله تعالى:**"أهؤلاء إياكم تعبدون"**[7]، و أما امتناع ذلك في خبر ليس فهو اختيار الكوفيين، المبرد ابن سراج و هو الصحيح لأنه لم يسمع مثل **"ذاهبا لست"** لأنها فعل جامد، لكن ابن جني و الفارسي يجيزون ذلك مستدلين بقوله:(إلا يوم تأتيهم ليس مصروفا عنهم)[8]، كذلك تعرض إلى الاستثناء و يقول أن

1- البقرة، 124.
2- ابن هشام الأنصاري: (أبي محمد عبد الله جمال الدين)، قطر الندى وبل الصدى، دار الفكر العربي دار الكتاب الحديث، ص256.
3- المصدر نفسه، ص171.
4- القدر،5.
5- قطر الندى وبل الصدى، ص172.
6- الفرقان، 54.
7- سبأ، 40.
8- هود،8.

النموذج السادس: المذكرة الرابعة من العينة الثانية – ص76 –

المسند إليه هوا لجزء الثاني يعود عليها ضمير مرفوع في نفس المسند لأنه أقيم مقام الفاعل.[1]

و قال الخليل: الكلام سند و مسند في السند كقوله عبد الله رجل صالح، فعبد الله سند ورجل صالح مسند إليه.

التهذيب ترجمة قصم قال الرياش : انشدينى الاصمعى في النون مع الميم :

تطعنها بخنجر من لحم تحت الذنابى في مكان سخن[2]

المسند: الدهرو المسند، الدعيّ، السناد، الناقة، الشديدة الخلق و السناد في الشعر اختلاف الردفين ، كقول الشاعر: فقد ألج الخباء على جوار كان عيونهن عيون عين

و السند: بلاد تقول سندي للواحد و سند للجماعة، مثل زنجي و زنج.[3]

و سند:و السين و النون و الدال أصل واحد يدل على انضمام الشيء إلى شيء يقال سندت إلى الشيء أسند سنود.

و الإسناد في الحديث: أن يسند إلى قائله و هو ذلك القياس فأما السناد الذي في الشعر فيقال انه اختلاف حركتي الردفين

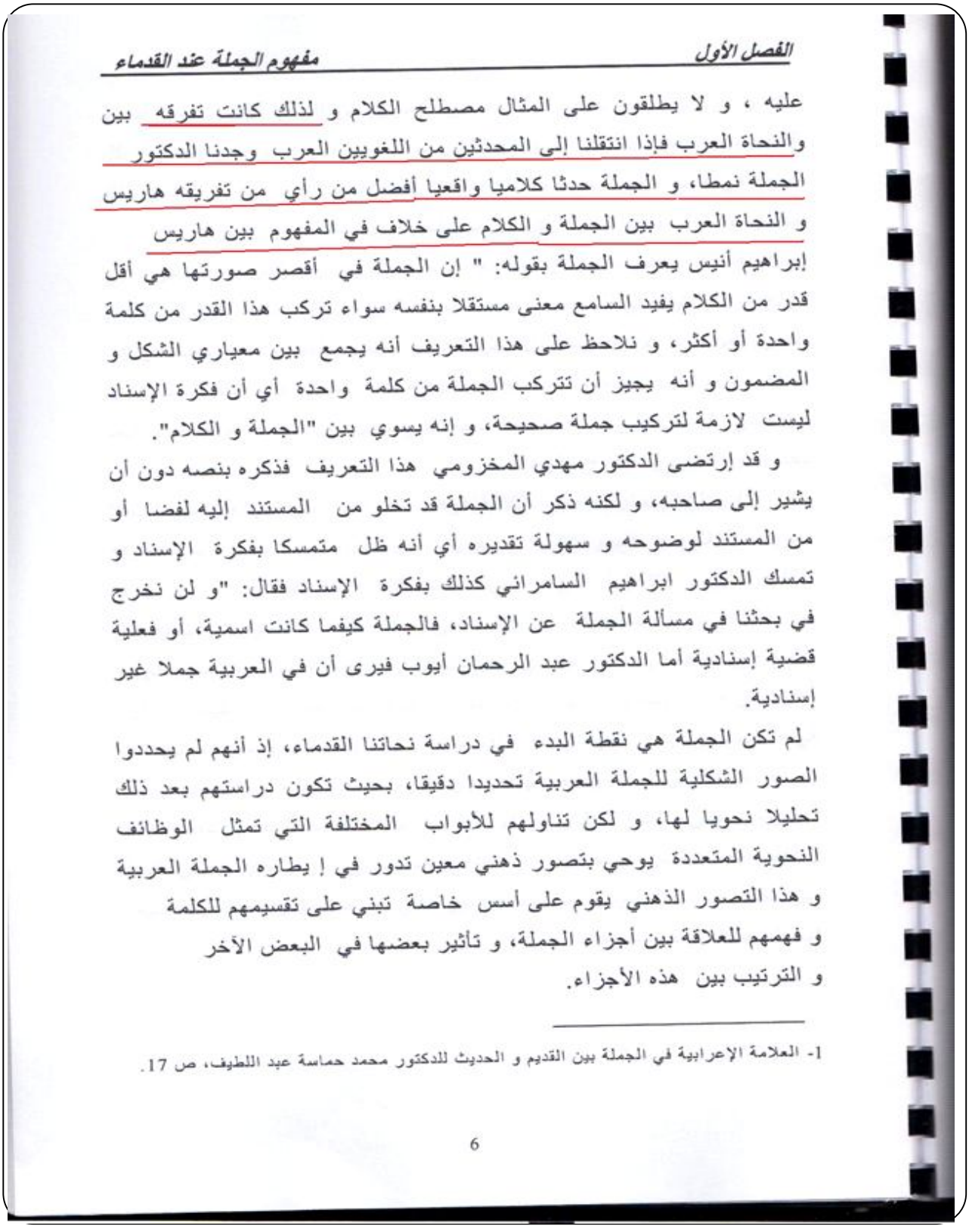
قال أبو عبيدة: و أصبح رأسه مثل اللجين.[4]

[1] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور :لسان العرب ،دار الصادر للطباعة و النشر ،بيروت ،مادة سند،ص221،ص222
[2] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور:لسان العرب، دار الصادر للطباعة و النشر، بيروت، مادة سند، ص220، ص223
[3] الجوهري:الصحاح في اللغة و العلوم، ج1 دار الحضارة العربية، بيروت، ص617
[4] أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا تحقيق و ضبط عبد السلام محمد عبد السلام محمد هارون ،مقاييس اللغة ،المجلد الثالث،دار الجيل ،ص105

الملحق رقم 4 :

عرض بعض النماذج حول الأخطاء الملاحظة:

(1) نموذج يبيّن وجود خلل كبير على مستوى التركيب بين الأفكار المنقولة من الكتب.



الفصل الأول مفهوم الجملة عند القدماء

عليه ، و لا يطلقون على المثال مصطلح الكلام و لذلك كانت تفرقه بين والنحاة العرب فإذا انتقلنا إلى المحدثين من اللغويين العرب وجدنا الدكتور الجملة نمطا، و الجملة حدثا كلاميا واقعيا أفضل من رأي من تفريقه هاريس و النحاة العرب بين الجملة و الكلام على خلاف في المفهوم بين هاريس إبراهيم أنيس يعرف الجملة بقوله: " إن الجملة في أقصر صورتها هي أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلا بنفسه سواء تركب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر، و نلاحظ على هذا التعريف أنه يجمع بين معياري الشكل و المضمون و أنه يجيز أن تتركب الجملة من كلمة واحدة أي أن فكرة الإسناد ليست لازمة لتركيب جملة صحيحة، و إنه يسوي بين "الجملة و الكلام".

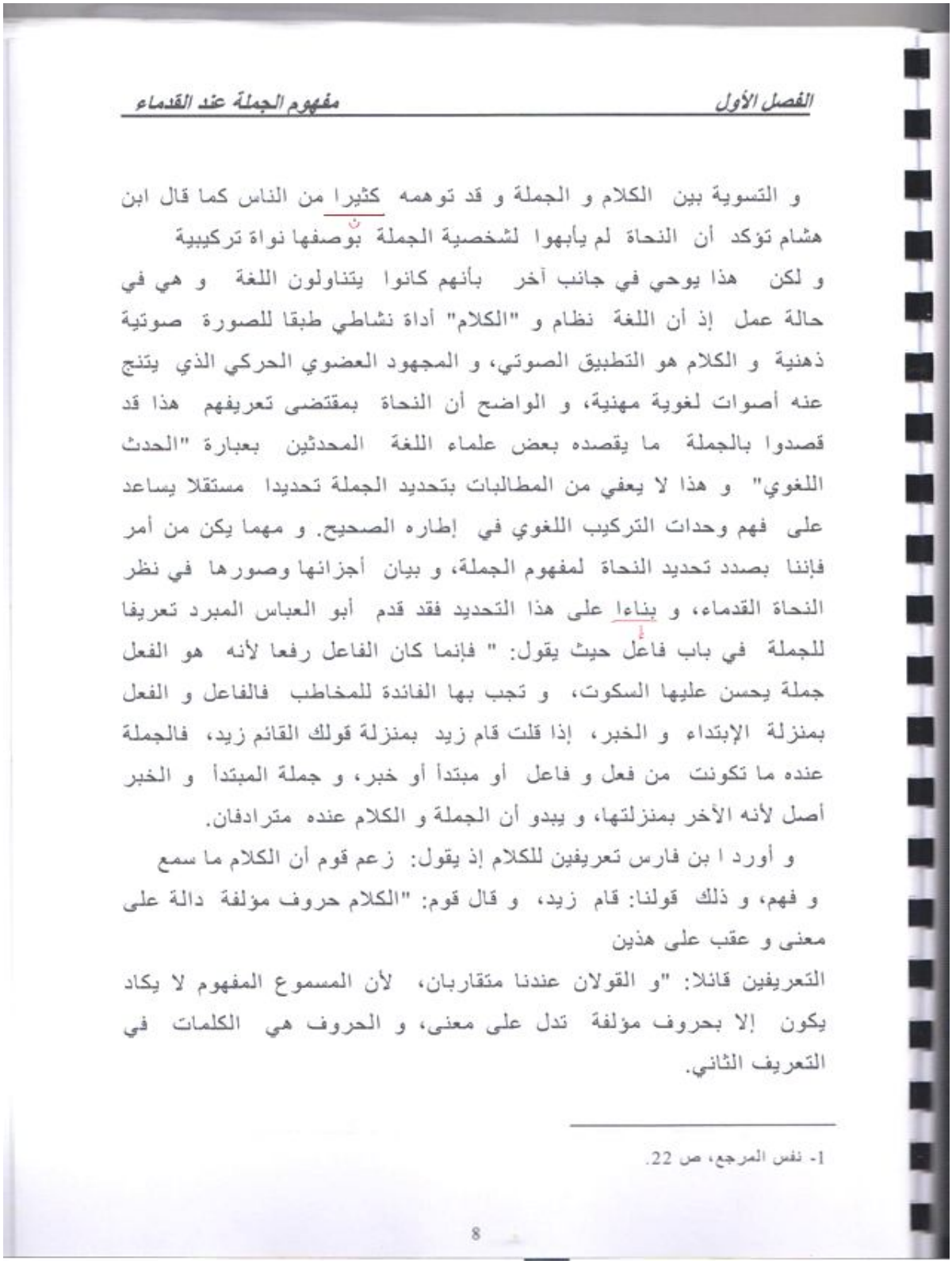
و قد إرتضى الدكتور مهدي المخزومي هذا التعريف فذكره بنصه دون أن يشير إلى صاحبه، و لكنه ذكر أن الجملة قد تخلو من المستند إليه لفضا أو من المستند لوضوحه و سهولة تقديره أي أنه ظل متمسكا بفكرة الإسناد و تمسك الدكتور ابراهيم السامرائي كذلك بفكرة الإسناد فقال: "و لن نخرج في بحثنا في مسألة الجملة عن الإسناد، فالجملة كيفما كانت اسمية، أو فعلية قضية إسنادية أما الدكتور عبد الرحمان أيوب فيرى أن في العربية جملا غير إسنادية.

لم تكن الجملة هي نقطة البدء في دراسة نحاتنا القدماء، إذ أنهم لم يحددوا الصور الشكلية للجملة العربية تحديدا دقيقا، بحيث تكون دراستهم بعد ذلك تحليلا نحويا لها، و لكن تناولهم للأبواب المختلفة التي تمثل الوظائف النحوية المتعددة يوحي بتصور ذهني معين تدور في إ يطاره الجملة العربية و هذا التصور الذهني يقوم على أسس خاصة تبني على تقسيمهم للكلمة و فهمهم للعلاقة بين أجزاء الجملة، و تأثير بعضها في البعض الآخر و الترتيب بين هذه الأجزاء.

1- العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم و الحديث للدكتور محمد حماسة عبد اللطيف، ص 17.

6

(2) نموذج آخر من الأخطاء مثلا: النحوية، والإملائية



الفصل الأول مفهوم الجملة عند القدماء

و التسوية بين الكلام و الجملة و قد توهمه كثيرا من الناس كما قال ابن هشام تؤكد أن النحاة لم يأبهوا لشخصية الجملة بوصفها نواة تركيبية و لكن هذا يوحي في جانب آخر بأنهم كانوا يتناولون اللغة و هي في حالة عمل إذ أن اللغة نظام و "الكلام" أداة نشاطي طبقا للصورة صوتية ذهنية و الكلام هو التطبيق الصوتي، و المجهود العضوي الحركي الذي يتنج عنه أصوات لغوية مهنية، و الواضح أن النحاة بمقتضى تعريفهم هذا قد قصدوا بالجملة ما يقصده بعض علماء اللغة المحدثين بعبارة "الحدث اللغوي" و هذا لا يعفي من المطالبات بتحديد الجملة تحديدا مستقلا يساعد على فهم وحدات التركيب اللغوي في إطاره الصحيح. و مهما يكن من أمر فإننا بصدد تحديد النحاة لمفهوم الجملة، و بيان أجزائها وصورها في نظر النحاة القدماء، و بناءا على هذا التحديد فقد قدم أبو العباس المبرد تعريفا للجملة في باب فاعل حيث يقول: " فإنما كان الفاعل رفعا لأنه هو الفعل جملة يحسن عليها السكوت، و تجب بها الفائدة للمخاطب فالفاعل و الفعل بمنزلة الإبتداء و الخبر، إذا قلت قام زيد بمنزلة قولك القائم زيد، فالجملة عنده ما تكونت من فعل و فاعل أو مبتدأ أو خبر، و جملة المبتدأ و الخبر أصل لأنه الأخر بمنزلتها، و يبدو أن الجملة و الكلام عنده مترادفان.

و أورد ا بن فارس تعريفين للكلام إذ يقول: زعم قوم أن الكلام ما سمع و فهم، و ذلك قولنا: قام زيد، و قال قوم: "الكلام حروف مؤلفة دالة على معنى و عقب على هذين التعريفين قائلا: "و القولان عندنا متقاربان، لأن المسموع المفهوم لا يكاد يكون إلا بحروف مؤلفة تدل على معنى، و الحروف هي الكلمات في التعريف الثاني.

1- نفس المرجع، ص 22.

8

الملحق رقم 5 : الاستبانات

(1) – استبانة موجهة لطلبة السنة الرابعة

قسم اللغة والأدب العربي – جامعة تيزي وزو–

الموضوع: مستوى التحصيل اللغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التخرج

أرجو منكم – معشر الطلبة – المساهمة معنا بآرائكم في إطار إعدادنا لبحث الماجستير حول هذا الموضوع الهام الذي يهمُّكم بالدرجة الأولى، وسأسعى من خلاله إلى تقويم عمليات إنجاز بحوث التّخرج، ونسبة التّمكّن من العمل البحثي أداءً وتحصيلاً في محاولة لرصد الصعوبات التي تعترضكم وإزاحتها مستقبلا.

التعرف على المُستجوَب:

الجنس:

نوع الباكالوريا المتحصل عليه

علمي ☐

أدبي ☐

معيد(ة) ☐

غير معيد ☐

1/ طريقة إنجاز البحوث العادية/الفصلية :

– ألك رغبة في البحث والإطّلاع عن الموضوع الذي يكلفك به الأستاذ ؟

نعم ☐ لا ☐

– وضّح من فضلك:.....

– هل تلقيتَ تدريبات في كيفية إعداد البحوث في السنوات الماضية؟ نعم ☐ لا ☐

– إذا كانت إجابتك (لا)، فما هو تعليلك:.....

.....

– تقديم البحوث في القسم، هل تتم بطريقة إلقائية؟ ☐ أم إملائية؟ ☐

– كيف هو رد فعل الأستاذ حول البحث الذي تقدمه؟

- يكتفي بتقديم الملاحظات؟ ☐

- يطالب الطلبة بمناقشة البحث؟ ☐
- يتقصى مدى فهم الطلبة للبحث المقدم وطريقة تقديمه ☐

– ماهي نوع الملاحظات التي يركز عليها الأستاذ في تقديم الطالب للبحث في القسم؟ **(عيّن الاختيار الذي تراه مناسبا)**

•ملاحظات حول المنهجية☐ •ملاحظات حول المحتوى ☐•ملاحظات حول الأداء وطريقة التحليل ☐

– هل اعتدت مطالعة وقراءة الكتب طوال السنوات الماضية؟

كثيرا ☐ قليلا ☐ نادرا ☐

– إن كنت لا تميل إلى قراءة الكتب، فهل ذلك عائد إلى؟

- عدم التّعود على ذلك؟ ☐
- عدم تكليف الأستاذ الطلبة بالبحوث إلا نادرا؟ ☐
- غياب التحفيز والتشجيع من قبل الأستاذ؟ ☐

– رأي آخر؟ .....

2/ مذكرات التّخرج :

- **الموضوع:**

– أكان موضوع بحثك نابعا من: – اختيارك ؟ ☐ اختيار المشرف ؟ ☐

– هل واجهت صعوبة في إيجاد الموضوع ؟ نعم ☐ لا ☐

– إن كان جوابك (نعم)، فهل كانت الصعوبة متعلّقة بـــ:

- الخوف من الوقوع في القول المكرور. ☐
- نقص الإطّلاع على التراث العربي وعلى ما استجدّ من قضايا معاصرة. ☐

- الافتقاد لطريقة واضحة وملموسة، تمكّنك من حسن اختيار الموضوع. ☐

-رأي آخر:.....

- **أسلوب الإشراف (متابعة العمل):**

- هل تشعر بتوجيه المشرف ومتابعته لبحثك؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

- أيُركِّز مشرفك **أكثر** في توجيهاته على:

●المنهجية ☐ ●الموضوع ☐ ●المنهج ☐

●المصادر والمراجع ☐ ●الأخطاء ☐ ● سمات الباحث ☐

- هل أفادتك هذه التّوجهات في تحسين بحثك؟ نعم ☐ لا ☐

- ألك رأي آخر؟.....

- البحث الذي تحضّره، فردي ☐ **أم** مشترك ☐

- إن كان مشْتركًا، فهل أفادك ذلك في تسهيل عملية إنجازه وتحسينه ؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كان جوابك (نعم)، ماهي المحاسن التي رأيتها؟

-.....

- إذا كان (لا)، فماهي سلبياته؟.....

-.....

- **منهجية البحث وجمع المادة :**

- سبق لك وأن درست في السنة الثالثة وحدة مناهج البحث، فهل ساعدك ذلك على إنجاز مذكرتك؟ نعم ☐ لا ☐

- وضّح من فضلك: .....

- أوجدت صعوبة في تطبيق المنهج المناسب على موضوع بحث تخرّجك ؟

نعم ☐ لا ☐

- إن كان (نعم)، أ يعود السبب في رأيك إلى:

- عدم تلقيك تطبيقات تدريبية كافية في حصص وحدة مناهج البحث لمعرفة آليات تطبيقه؟ ☐
- نقص خبرة المشرف حول موضوع بحثك؟ ☐
- عدم استيعاب موضوع البحث ذاته كونه ليس من اختيارك؟ ☐

- رأي آخر:.....

- أثناء قراءتك للمصادر والمراجع الخاصة بموضوع بحثك، أ تفهم وتعي محتواها؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب بـــ (لا)، فهل مرد ذلك إلى:

- صعوبة المفردات والأسلوب المُوظَّف في المصدر أو المرجع؟ ☐
- عدم معرفتك بالمنهجية المناسبة لكيفية قراءة كتاب؟ ☐

- رأي آخر:.....

- أتجد صعوبة في إيجاد المادة الخاصة ببحثك؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

تعليلك:.....

- أثناء تحريرك (كتابتك) للبحث، أتجد نفسك تستخدم لغة الكتاب الذي اعتمدته أكثر من لغتك الخاصّة؟ نعم ☐ لا ☐

-إن كان جوابك (نعم)، فهل السبب في رأيك عائد إلى ؟

- نقص الرصيد الذي تتمتّع به إزاء الموضوع الذي تبحث فيه؟ ☐
- عدم تعوّدك على كيفية استغلال معارفك ومكتسباتك اللغوية؟ ☐

- نقص الثقة بالنفس وبمؤهلاتك الشخصية؟ ☐

• مناقشة البحوث:

– هل سبق وأن حَضَرْتَ مُناقَشة بحث التّخرج؟ نعم ☐ لا ☐

– ما رأيك فيها (المناقشة)؟ مفيدة كثيرا ☐ غير مفيدة ☐

– رأي آخر:.....

– أ يُحسِّسك المشرف من حين لآخر بقيمة المناقشة ؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

– أترغب في مناقشة مذكّرتك؟ نعم ☐ لا ☐

– تعليلك: .....

3/– اقتراحات وحلول: كونك طالبا جامعيا أو طالبة جامعية في صدد تحضير مذكرة تخرّج، ماذا تقترح كحلول مناسبة لتخفيف معاناتك كباحث(ة) على ضوء ما طرحته في هذه الاستبانة؟

–.....

–.....

–.....

–.....

شكرا على صبركم وتعاونكم معنا

فيفري 2010

(2)- استبانة موجهة لأساتذة

قسم اللغة والأدب العربي – جامعة تيزي وزو-

الموضوع: مستوى التحصيل اللغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التخرج

يطيبُ لي دعوتكم أساتذتي الكرام للمساهمة معي في إطار تحضيري لموضوع بحث الماجستير الذي أنا بصدد إنجازه في محاولة لمعالجة مظانه، والكشف عن صعوبات إنجاز مذكرات اللّيسانس، وغرضنا هو تنمية مستوى عطاءات طلبة هذا المعهد إلى الأفضل.

التعرف على المستجوب:

الجنس: **الخبرة:**

االتخصّص: **الدرجة العلمية:**

1- ما يخصّ البحوث الفصلية(الصفّية):

1- ما رأيكم في مستوى البحوث التي ينجزها الطلبة في القسم؟

جيّدة ☐ متوسطة ☐ ناقصة ☐

2- وضّحوا من فضلكم:.....

3- أ تعتمدون في تقييم البحوث القصيرة(العرض) التي ينجزها الطالب في القسم على:

♦ مراقبة طريقة أدائه أثناء العرض؟ ☐

♦ فحص طريقة تناول الطالب للموضوع الذي كُلّف به من خلال ما دوّنه كتابة؟ ☐

♦ تنبيه الطالب بالنقائص(الأخطاء) التي وقع فيها وتصويبها من خلال تدوين الملاحظات ☐ على بحثه؟

♦ مناقشة عمل الطالب في القسم وتصويب أخطائه حتى تعمّ الفائدة على الجميع؟ ☐

- رأي آخر: .....

4- ملاحظاتكم حول تقديم الطلبة لهذه البحوث عرضا و كتابة:

♦ طريقة العرض: إلقائية ☐ إملائية ☐

♦ مستوى كفاءتهم في البحث من حيث جمع المعلومات وترتيبها وتحليلها واستخلاص النتائج ؟

جيّد ☐ متوسّط ☐ ضئيل ☐

♦ مستوى تحسن أدائهم التعبيري الإلقائي والكتابي؟ جيّد ☐ متوسّط ☐ ضئيل ☐

♦ نسبة تفاعل الطلبة داخل القسم مع العروض المقدّمة ؟

جيّدة ☐ لا بأس بها ☐ ضئيلة ☐

2- الإشراف على بحوث التخرّج:

1- ألكم خبرة في الإشراف؟ نعم ☐ لا ☐

2- سبق لكم وأن أشرفتم على مواضيع ليست في مجال تخصصكم؟ نعم ☐ لا ☐

- إن كان كذلك، فما تعليلكم:.....

3- متابعتكم للطلبة الذين تُشرفُون عليهِم، أهي:

♦ أسبوعية. ☐

♦ نصف شهرية. ☐

♦ شهرية. ☐

- رأي آخر:.....

4/ مارأيكم في مذكرات التخرج التي ينجزها فردان أو ثلاثة، أتعكس فعلا ذلك المجهود المشترك بينهم ؟ نعم ☐ لا ☐ نادرا ☐

- تعليلكم على ذلك:.....

4 - أتلمسون حضور بصمات الطالب أثناء إنجاز بحث تخرّجه؟ نعم ☐ قليلا ☐ لا ☐

- تعليلكم:.....

6- أتجدون أن صعوبة إنجاز بحث المذكرة عند الطلبة تكمن أكثر في؟

♦ طبيعة الموضوع ☐ ♦المنهج ☐

♦ المنهجية ☐ ♦ المصادر المراجع ☐

7- هل الإشراف كاف وحده لتقييم مستوى المذكّرة التي أنجزها طالبان؟ نعم ☐ لا ☐

- تعليلكم على ذلك:.....

8- كونكم مشرفا، أتراعون رغبة الطالب في اختيار الموضوع الذي يريده أم تفضّلون أن يكون من اختياركم؟ ♦ تراعون اختيار الطالب ☐

♦ تفضّلون أن يكون من اختيارك ☐

- إن كنتم تفضّلون اختياركم، فهل مرد ذلك للاعتبارات التالية:

♦ طبيعة التخصّص الذي تنتمون إليه لا يتلاءم في الغالب مع اختيار الطالب؟ ☐

♦ عدم دراية الطالب بالمواضيع التي عولجت من قبل؟ ☐

♦ المواضيع التي يطرحها أغلب الطلبة سطحية ولا تعالج قضايا مطروحة؟ ☐

- رأي آخر:.....

9- ألا ترون أنّ غياب بحوث الليسانس التي تمّ مناقشتها من مكتبة المعهد، صَعَّب عليكم وعلى الطالب انتقاء الموضوع المناسب خوفا من إعادة القول المكرور ؟

بلى ☐ لا ☐

- ما تعليلكم:.....

– بعد وضع الطالب إشكالية بحثه، أيعمد إلى بناء فرضيات وتصورات تعينه على الوصول إلى الحقيقة؟ نعم ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ لا ☐

– رأيكم في نسبة استثمار الطلبة للمناهج التي تستدعيها مواضيع بحوثهم؟

– جيدة وملموسة ☐ ناقصة ☐ غائبة تماما ☐

–تعليلكم على ذلك: .....

10– من خلال متابعتكم لبحوث الطلبة الذين تشرفون عليهم، هل ؟

♦ تقدّر نسبة توظيفهم للرصيد اللغوي والمعرفي الخاص بهم بـــ :

☐ % 10 ☐ %25 ☐ %50 ☐ %75

♦ تقدّر نسبة اعتمادهم على الرصيد الخارجي (لغة الكتب والإنترنيت) بـــ:

☐ %10 ☐ %25 ☐ %50 ☐ %75

♦ تقدّر نسبة مطابقة هذه البحوث لمقاييس البحث العلمي بـــ:

☐ %10 ☐ %25 ☐ %50 ☐ %75

– تقييمكم لمستوى مذكرات الليسانس التي ينجزها طلبة هذا المعهد؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

– إن كنتم ترون ضعفا فيها؛ أعائد ذلك إلى:

♦نقص الخبرة اللازمة في كيفية إعدادها؟ ☐

♦ طريقة تدريس وحدة مناهج البحث؟ ☐

♦ نقص التوعية بأهمية البحوث؟ ☐

♦غياب المناقشة؟ ☐

– رأي آخر:.....

3/ ســـــبل تفـــــعيل بحوث الليسانس (الاقتراحات): • من أجل العودة بمستوى تحصيلي جيد للطلبة عبر بحوث الليسانس يجب : (لكم ترتيب الاقتراحات التالية **(بالأرقام)** حسب درجة أهميتها):

- ♦ تعويد الطالب منذ دخوله إلى الجامعة على إعداد وإنجاز البحوث. ☐
- ♦ تدريب الطالب على تقديم بطاقات القراءة مع التركيز على ترسيخ سمات الباحث فيه. ☐
- ♦ غرس الثقة بالنفس في الطالب أثناء تقديمه للبحث ومناقشته. ☐
- ♦ تدريب الملكة اللغوية عند الطلبة عبر مناقشة أبحاثهم في القسم. ☐
- ♦ إجبارية مناقشة البحوث التي ينجزها الطلبة لتقييم مهارتهم وإمكانياتهم الشخصية ☐
- ♦ وضع قوائم لمواضيع المذكّرات التي تمّ معالجتها ومناقشتها وإيداعها في المكتبة ☐
- ♦ ضرورة تبادل الخبرات بين الأساتذة للمصادقة على منهجيّة واضحة، وموحّدة في كيفية تدريس وحدة مناهج البحث. ☐
- ♦ مراعاة التخصص أثناء تكليف الأستاذ بالإشراف. ☐
- ♦ التّركيز على السنوات الثلاث الأولى لتنمية مهارات البحث عند الطالب. ☐
- ♦ السماح للطالب بتسجيل موضوع بحث تخرّجه بداية من السنة الثالثة بالنسبة للنظام الكلاسيكي، والسنة الثانية بالنسبة للنظام الجديد (ل.م.د) من أجل تنمية رصيده الخاص ☐

- اقتراح آخر:.....

شكرا على صبركم وتعاونكم – مارس 2010–

الملحق رقم 6 :

المواد المكونة لبرنامج ليسانس اللغة العربية وآدابها

– السنة الثالثة–

المواد	الحجم الساعي	المعامل
الأدب العربي الحديث (ن+ت)	3سا	2
النقد العربي الحديث (ن+ت)	3سا	2
الأدب الشعبي (ن+ت)	3سا	2
مناهج البحث والتحقيق (ن)	1سا 30د	1
المدارس اللسانية (ن+ت)	3سا	2
السيميولوجيا (ن)	1سا 30د	1
علم الأسلوب (ن)	1سا 30د	1
أصول النحو ومدارسه (ن+ت)	3سا	2
اللغة الأجنبية (ت)	3سا	1
المجموع	22سا 30د	14

الملحق رقم 7 :

مقطع من المقابلة المسجلة التي أجريتها مع أحد أساتذة القسم

التعليق: « ... من بعض المظاهر التي لاحظتها كذلك في البحوث التي أجريت لها فحص أستاذ، – أحيانا لمّا أعود إلى الاستبانات التي وزّعتها على الطلبة، أجد لغتهم تعاني كثيرا من ناحية التراكيب ومن ناحية المفردات–، لكن لمّا أعود إلى مذكرات التخرّج أجد أنّ اللغة... ليست لغتهم – أستاذ– وأحيانا الطلبة لما أسألهم، والكثير من أجاب بأننا لا ندري كيف نفكّر، لا ندري كيف نكتب، إذن: يستعينون بلغة الكتاب، ولا يستعينون بلغتهم الخاصة، أي أنّ التّحصيل ...هو نقل وليس تحصيل... لكن لمّا أعود إلى البحوث التي فحصتها... أجد أنّه ليس هناك ترابطا في الأفكار، وإن كان هناك تركيبا معينا أو فقرة معينة، أجد أنّها منفكّة، ... وليس هناك إحالة – أستاذ– »

الأستاذ: :« نعم، الطالب عندما يكتب في مرحلة الليسانس.. لا يعبّر بملكته اللسانية يَعني التي تحصّل عليها في المراحل التّعليمية، الابتدائية، الإعدادية، والثانوية، ومرحلة الليسانس...فهو عندما يكتب رسالة أو بحث... أحيانا مثلا، يستعمل أثناء الكتابة أسلوب اللصق، عندما يقرأ الكتاب يأخذ فقرات كأنّه ما يسمّى بالسّرقات التأليفية أو سرقة الفقرات ولا يكتبها بين مزدوجين، ويسوقها ضمن كلامه كأنّك تعتقد بأنّه كلامه... وأحيانا ترجع إلى مقدمة البحث من التمهيد حتى آخر البحث، [الأسلوب] تجده أحيانا مستقيم، لماذا؟ لأنه يعتمد النّقل الحرفي... من المؤلف الفلاني، ويسوقه كأنّه من كلامه ...ولكن عندما ترجع إلى المقدمة...تجدها من أول السّطر إلى آخر السطر...ملْآ من الأخطاء اللغوية والتركيبية...».

الملحق رقم 8

مقطع من المقابلة المسجلة التي أجريتها مع أستاذة بقسم اللغة والأدب العربي

" ...أستاذة بقسم اللغة العربية وآدابها بجامعة مولود معمري بـــتيزي وزو منذ عام 2001 إلى غاية هذا اليوم... مختصّة في المجالات اللغوية... في البداية شغلت في دراسة النحو العربي ثمّ أصول النحو العربي، وقد أصبحتُ أستاذة مكلّفة بالدروس بعد 5 سنوات، خاصة مادة المعجمية للسنة الثانية"

س2: " هل قمت بممارسة التعليم في الثانوي أو الأساسي؟"

ج2: " ... بالطبع نعم، قبل أن أصبح أستاذة جامعية، كنت مستخلفة في الإبتدائي، ثمّ انتقلت إلى التعليم الثانوي ولديّ تجربة حوالي 4 سنوات في مادة العلوم الإنسانية رغم أنني لست متخصصة في هذا الفرع، وبعد ذلك انتقلت إلى الثانوية ودرست اللغة الأمازيغية، لأن بحثي في الماجستير يتعلق باللغة الأمازيغية، تحت عنوان –الدخيل اللغوي– ..."

س4:" هل لك خبرة في الإشراف؟"

ج4:" نعم، لدي خبرة في الإشراف، وذلك منذ توظيفي، فقد منت اشرف على طلبة في كل سنة، ولدي خبرة حوالي 10 سنوات"

س5:" كيف يكون تقييم الطالب؟

ج5:" يتم تقييم الطالب من خلال المذكرة بعد 4 سنوات من خلال مهاراته وقدراته فهناك من الطلبة من اجتهدوا وقاموا بمجهودات من خلال تقديم مذكرتهم لدرجة أن هناك من ناقش مذكرته والعكس صحيح..."

س6:" كيف يمكن توجيه الطالب المتحصل على شهادة البكارلويا إلى الجامعة؟"

ج6:" أولا يجب ان نُكوّن ها الطالب تدريجيا بحيث انه في هذا الفضاء سيكتشف مجتمعا جديدا، حيث انه سيلاحظ أنّ الدروس مختلفة وعميقة جدا والطريقة التي يستغلها الأستاذ، فيستغرب ويتساءل أين كتابة الأستاذ على الصبورة ؟ اين واين..."

س7:" هل يكتفي الطالب بالمطبوعات؟"

ج7:" يجب أن يكون الطالب على علم بان المطبوعات غير كافية لشرح الدروس فيجب عليه الاطلاع في البحث على الأمور الغامضة في المطبوعة في المراجع والكتب والانترنيت حتى يتحصل على تلك المعلومات"

س8:" ماهي العوائق التي تعيق الطالب في نقل أفكاره سليمة؟"

ج8:" نلاحظ أن هدف الطلبة يدور حول نقطة واحدة وهو النجاح في تلك السنة فقط وليس اكتساب ا لعلم والمعلومات والخبرات العلمية لاستغلالها في حياته اليومية"

س9:" كيف يمكن تحفيز الطلبة على إتباع منهجية معينة"

ج9:" يجب تدريب الطلبة على كيفية الكتابة والتعبير الشفوي، لأننا نجد كثيرا من الطلبة لا يستطيعون التعبير عمّا يختلج في أنفسهم من مشاعر، ونجد ذلك يعود إلى كيفية تدريس الأساتذة، أو الطريقة المتبعة في المنهجية وعدم استغلال الطلبة حصة التطبيق فأنا مثلا: في حصتي أقدم لهم نصا للتحليل، فأجد كثيرا من الطلبة يقولون لي، لدينا أفكار ولكن لا يمكن التعبير عن هذه الأفكار..."