1- الجودة الشاملة في التعليم العالي، المفاهيم و المرتكزات

تمهيد:

إن العلاقة المباشرة بين النمو النوعي للمجتمع وجودة التعليم العالي، جعلت هذا الأخير محل اهتمام قطاعات المجتمع كافة؛ إذ يعد نقطة انطلاق التنمية في أي مجتمع. و بما أن تطور و تنمية المجتمعات في عصرنا الحالي غير مرتبط بامتلاك الوسائل المادية فقط، بل هو مرهون بمدى امتلاك مصادر المعرفة والقدرة على إنتاجها. وباعتبار أن التعليم هو منبع إعداد الإطارات المؤهلة والمجتمعات المعرفية في جل التخصصات، إذ تقوم مؤسسات التعليم العالي والمتمثلة في كلياتها و أقسامها بدور أساسي وكبير للنهوض بالمعرفة في المجتمع انطلاقا من ممارستها للوظائف المنوطة بها و المتمثلة أساسا في نشر المعرفة من خلال وظيفة التدريس، و إنتاج المعرفة من خلال وظيفة البحث وتطبيق المعرفة من خلال تخريج فئات تخدم المجتمع.

و لتحقيق هذه الأهداف لابد من الاهتمام بقضية ضمان الجودة الشاملة في التعليم العالي و تطبيقها من اجل ضمان مخرجات مؤهلة قادرة على قيادة المجتمع وتحقيق التنمية الشاملة له.

فما المقصود بالجودة الشاملة؟ و ما هي معايير تطبيقها في التعليم العالي؟ وما مدى أهميتها؟ و ما هي معيقات تحققها؟

1-1- مفهوم الجودة الشاملة:

تعتبر الجودة من المفاهيم الحديثة التي أسالت الكثير من الحبر و أثارت حفيظة كثير من العلماء و الباحثين في كل التخصصات (الإدارة، الخدمات، الاقتصاد، التعليم...) و هذا منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، و تعاظم الوعي بهذا المصطلح و بضرورة تحقيقه في المجالات الصناعية و الخدماتية مع بداية السبعينيات من القرن 20م نظرا لما شهده هذا القرن من تحولات كبيرة في مجال الأعمال، و الذي جعل المؤسسات تدرك أهمية الجودة كوسيلة ناجحة لمجابهة التحديات الجديدة.

و الجودة في اللغة مشتقة من الفعل جاد. و تعني كون الشيء جيد ... و أجاد أي أتى بالجيد من القول و الفعل.[*] و الجودة مصطلح يقابله في اللغة الأجنبية Qualité و هو مصطلح مشتق من الكلمة اللاتينية Qualtitus و التي تعني طبيعة الشيء و درجة صلابته، و كانت تعني قديما الدقة و الإتقان.[†]

أما في العصر الحديث فقد عرّف هذا المصطلح عدة تعريفات تختلف باختلاف المدخل المفاهيمي له. و تجدر الإشارة هنا إلى أن الجودة مرتبطة بعدة مداخل أهمها: مدخل المنتج، مدخل المستخدم، مدخل التصنيع، مدخل القيمة.

و من بين تعاريف الجودة المبنية على أساس المنتج نجد تعريف جوزيف جوران الذي عرفها بأنها" مدى ملاءمة المنتج للاستخدام أي تقديم المنتج لأفضل أداء و بأصدق الصفات"[‡]

و هذا ما تبنته المنظمة العالمية للمواصفات القياسية ISO إذ اعتبرت الجودة هي" قدرة مجموعة من الخصائص الجوهرية على تلبية المتطلبات "[§] فوفق هذا المدخل، للجودة مجموعة صفات وخصائص يتميز بها المنتج، و يمكن قياسها و تحديدها بدقة.

([*]) ينظر: لسان العرب، ابن منظور، مصدر سابق، باب الجيم، مادة " جود" ، ص: 720

([†]) مأمون الدرادكة ، طارق شلبي ،الجودة في المنظمات الحديثة، ط: 1، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ، 2002،ص: 15

([‡]) مهدي السامرائي، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي و الخدماتي ،ط: 1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص: 29

([§])Dantel Duret et Mourais Pillet ،Qualité en production :de l'iso 9000 a six sigma ، 3eme éd ،Paris ، éditions d'organisation، 2005 ، p :24

أما مفهوم الجودة من منطلق المستخدم فهي تقوم أساسا على الزبون وما يرضيه و يشبع حاجاته ويجعله وفيا للمنتج أو الخدمة، ولعل أهم تعريف للجودة في هذا الإطار تعريف فريد سميث الذي عرفها بقوله" هي أداء العمل حتى يتطابق مع المعايير التي يتوقعها العملاء" [*]

فالجودة من منطلق المستخدم تقوم أساسا على مدى تحقق الأفضل لدى الزبون، و ذلك انطلاقا من كون احتياجات و رغبات الزبائن المختلفة.

و الجودة من منطلق التصنيع تقوم أساسا على مواصفات و معايير علمية لتصنيع المنتجات أو تقديم الخدمات، بمعنى آخر أنها تقوم على المواصفات والمعايير التي توضع خصيصا لهندسة تصنيع منتج أو تقديم خدمة*. و ما يؤكد معنى هذا المفهوم من هذا المنطلق تعريف المكتب الوطني للتنمية الاقتصادية ببريطانيا حيث عرّف الجودة بأنها " الوفاء بمتطلبات السوق من حيث التصميم الجيد وخدمات ما بعد البيع"[†]

أما مدخل القيمة فيرتكز تعريف الجودة فيه على تكلفة و سعر المنتج أو الخدمة، وعليه فالمنتج أو الخدمة الجيدة هي التي ترضي الزبون و بتكلفة معقولة.

([*])خضير كاظم حمود، ادارة الجودة في المنظمات المتميزة، ط: 1، 2010 ، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان، الاردن، ص: 22

(*) تجدر الإشارة هنا إلى أن مفهوم الجودة تشكله ثلاث زوايا أساسية هي : جودة التصميم، وجودة الإنتاج، وجودة الأداء عند استعمال المنتج، إضافة إلى ضرورة التركيز على جودة الخدمة والمتمثلة في كيفية تقديم هذه السلع والخدمات الى الزبون.

([†]) Daniel Maurice Pillet ، qualité en production، éditions d'organisation، Paris، 1998، P :19

من خلال التّعاريف السابقة نصل إلى أن مصطلح الجودة هلامي من حيث تعريفه، يتحدد وفق منطلقه، و لكن كل هذه المنطلقات تسعى إلى تحقيق هدف رئيسي واحد و وحيد و هو إرضاء الزبون من خلال نوعية المنتج أو الخدمة المقدمة.

1-2- من الجودة إلى إدارة الجودة الشاملة:

يعد مفهوم الجودة من المفاهيم القديمة الحديثة التي دار حولها الجدل والتحليل ،إذ كانت- فيما سبق- عبارة عن أفكار و مفاهيم أصبحت اليوم نظريات و أسس ومبادئ تدرس كعلم و تطبق في المجالات الصناعية والخدمية المختلفة. و لم تصل إلى ما هي عليه الآن إلا بعد تشبعها بعدة اجتهادات و مرورها بعدة محطات انتعشت من خلالها و اتخذت لنفسها أبعادا أوسع و أهدافا أعمق و أدق.

تطور مفهوم الجودة و أصبح أكثر اتساعا وشمولية مع منتصف القرن 19م، فخرج بمفهومه من الدائرة الضيقة التي تراه مجرد مفهوم متعلق بجودة المنتوج النهائي و فقط، إلى دائرة أوسع و أشمل و التي تعرفه بأنه كل نشاطات و وظائف المؤسسة و مواردها، وهنا ظهر مصطلح إدارة الجودة الشاملة كآخر مصطلح طرح في هذا المجال. و قد عرف هذا المصطلح عدة تعريفات نقف عند أهمها، حيث عرفه روايل ميل بأنها" الطريقة أو الوسيلة الشاملة للعمل التي تشجع العاملين للعمل ضمن فريق واحد مما يعمل على خلق قيمة مضافة لإشباع حاجات المستهلكين" [*]

كما عرفت أيضا بأنها" جودة كل شيء أي جودة عناصر التنظيم و الإنتاج و كل مرافق المؤسسة من اجل تحقيق رضا و إشباع المستهلك" [†]

([*]) https://wikipedia.org

([†]) علي السلمي، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للايزو 9000 ، دار غريب للطباعة والنشر، 1995،ص: 11

و تعرف أيضا بأنها " الجودة التي يتحمل مسؤوليتها كل فرد في المؤسسة" [*] ، و يبدو أن هذا التعريف اشمل و أدق و ابسط مفهوم يمكن أن يحظ به هذا المصطلح.

نخلص إلى أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة يتجاوز مفهوم الجودة، فهذا الأخير يسعى إلى تحقيق ما يطلبه الزبائن من مواصفات في المنتج أو الخدمة، بينما إدارة الجودة الشاملة فتسعى إلى إرضاء وتحقيق سبل إشباع حاجات الزبائن وتجاوز توقعاتهم من خلال التكامل والتعاون المشترك بين أفراد المؤسسة، هذا يعني و من خلال المقارنة بين مفهومي الجودة و إدارة الجودة الشاملة أن المصطلح الأول يركز على المنتج النهائي بينما الثاني فيركز على مدى تحقق فلسفة الإدارة المشتركة في إدارة مؤسسة إنتاجية أو خدماتية لتحقيق متطلبات الزبون.

و المتتبع لتطور مصطلح الجودة يستطيع تلخيصها في محطات أربع هي [†]:

- مرحلة السيطرة على الجودة بالفحص و التقييس (1900، 1940)

- مرحلة الرقابة على الجودة (1940، 1960)

- مرحلة تطبيق الجودة الشاملة(1960- 1980)

- مرحلة إدارة الجودة الشاملة (1980 إلى يومنا هذا).

كما سيلاحظ أيضا أن هذا المصطلح يتبنى في كل مرحلة تركيبا لغويا تفسيريا إضافيا إلى أن وصل إلى مصطلح إدارة الجودة الشاملة، و التي تعرف على أنها " إستراتيجية للتسيير تشمل كل المؤسسة بما فيها

([*])علي السلمي، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للايزو 9000 ، مرجع سابق ،ص: 18

([†]) ينظر: عبد الله عجلان ، محمد الشهري، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس العليم العام و التطلعات المستقبلية للتغلب عليها، ص: 19

نشاطات الأفراد و محيط هذه المؤسسة من اجل تحديد و إشباع أهداف الجودة المستنبطة من متطلبات الزبون"[*].

و يمكن شرح هذا المركب الإضافي شرحا كلاسيكيا قائما على آلية التفكيك لمركباته على النحو التالي لاستنباط مفهومه بوضوح:

إدارة: تعني التسيير الناجح الذي يحافظ على إمكانيات المؤسسة من اجل تحسين الجودة بشكل مستمر.

الجودة: و تعني العمل المتقن الذي يسعى لتحقيق توقعات الزبون و مطابقة متطلباته.

الشاملة: و تعني إشراك كل الأطراف العاملة في تحقيق الجودة والبحث عنها في أي مرحلة من مراحل العمل.

وعليه، نستنتج أن إدارة الجودة الشاملة هي فلسفة ذات بعد علمي، تسعى إلى تطوير أداء المؤسسات - إنتاجية كانت أو خدماتية- بهدف إرضاء العملاء وذلك من خلال التدريب والتحسين المستمر للعمال و الإشراك غير المباشر للعملاء في جميع مراحل الإنتاج انطلاقا من تقييم المنتج. و هذا لا يتأتى إلا بتبني مبادئ أساسية هي:

- التوجه نحو الزبون.

- التحسين المستمر.

- توقع الأخطاء والوقاية منها قبل وقوعها.

([*]) نقلا عن وليد لطرش و Gerd F.Kamiske ، Die Hohe Schule des Total Quality Management . 1994 مصطفى العثماني ، أثر ادارة الجودة الشاملة على الأداء المالي للمؤسسات الاقتصادية ، مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية ، جامعة تيبازة ، العدد03 المجلد10 ، ص: 664

- إشراك كل العاملين.

- التحكم في المسارات (الأنشطة المتتابعة) .

و يمكن تلخيص هذه المبادئ في إستراتجية متكاملة الأطراف تقوم على الإعداد و التخطيط والتقييم.

1-3- مصطلح الجودة الشاملة في التعليم العالي :

قبل الولوج في دلالة مصطلح الجودة الشاملة في التعليم العالي، حري بنا أن نتوقف عند هذا المصطلح في التعليم بصورة عامة.

فالجودة في التعليم يقصد بها- على العموم- مجموعة الوسائل والاستراتيجيات والخطط التي يتم وضعها مسبقا من اجل تحسين البيئة التعليمية وزيادة كفاءة وفاعلية مخرجاتها. و يكون تقييم الجودة في التعليم عام مرتبط أساسا بمدى تأثير خريجي المؤسسات التعليمية على البيئة الاجتماعية، إضافة إلى مدى قدرة هذه الفئة على الإبداع و الابتكار بهدف النهوض بالمجتمع.

و التعليم العالي هو منبع إنتاج الفكر المعرفي بكل تخصصاته و مجالاته، كما انه سهم يتجه نحو أهداف عملاقة و لتحقيقها لابد من تبني مبدأ الجودة الشاملة. وقد عرفت الجودة الشاملة في التعليم العالي بأنها" فلسفة إدارية موجهة لقيادات الجامعة، تركز على إشباع حاجات العملاء لتحقيق نمو الجامعة والوصول إلى أهدافها، وهي تضمن الفعالية العظمى والكفاءة المرتفعة في الحقل العلمي والذي يؤدي في النهاية إلى التفوق والتميز"[*].

كما عرفت أيضا بأنها" الوفاء بمتطلبات العمل التربوي و بتوقعات الطلبة و أطراف معينين آخرين" [†]

([*]) فريد النجار، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، اتراك للنشر ، مصر، ط:1، 1999، ص: 73

([†])يوسف حجيم الطائي وآخرون، ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، 2009، ص،ص: 32 ، 33 .

كما عرفت أيضا من منطلق المرفق الخدماتي بأنها" تلك الجودة التي تشمل على البعد الإجرائي والبعد الشخصي كأبعاد مهمة في تقديم الخدمة ذات الجودة العالية"[*]

من خلال هذه التعاريف نستنتج أن الجودة الشاملة في التعليم العالي قائمة أساسا على مدى قدرة المؤسسة الجامعية على تلبية متطلبات الأطراف المستفيدة منها (طلبة، سوق عمل ، مجتمع) و هذا ما استدعى وضع معايير محددة لضمان تخريج خريجين ذوو معارف و مهارات و كفاءات عالية تسمح لهم بخدمة المجتمع.

1-4- معايير[†] الجودة الشاملة في التعليم العالي:

إن ضمان الجودة الشاملة في التعليم العالي مرتبط أساسا بمعايير و مرتكزات لابد من مراعاة توافرها، إضافة إلى وجوب التعامل معها و الوقوف عليها انطلاقا من منظورين لا ثالث لهما:

الأول و يتجلى في الهدف من اعتماد هذا المبدأ – مبدأ الجودة الشاملة- في هذا القطاع الحساس جدا و المتمثل في تخريج طالب يحمل كافة المهارات التي تقوم على التفكير و البحث و النقد و التحليل، إضافة إلى التميز بالشخصية القوية و القدرة على التكيف و حل العقبات التي تعترض مسار حياته العملية و العلمية.

([*]) مامون سليمان الدراركة، إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء ،عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع ،ط: 1، ص: 181

([†]) المعيار لغويا لا يخرج عن معنى المقياس نقول: عاير الأرز بالميزان ، قّدره حسب كيله أو وزنه . فلسفيا هو نموذج متحقق او متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء (ينظر: احمد مختار عمر ،معجم اللغة العربية المعاصرة ، ط: 1، المجلد الأول ، عالم الكتب ، القاهرة ، جذر (ع ي ر) ، ص: 1582). أما المفهوم الاصطلاحي فيتمحور أساسا في كونه خاصية يجب احترامها، لها خصائص عامة ومجردة تطبق على محتويات مختلفة.

أما الثاني: فهو مرتبط بهذه المعايير بحد ذاتها من حيث تداخلها وتكاملها لتحقيق الجودة و بالاعتماد على خصائص متميزة كالتكاملية[*]، الاستمرارية[†]، التكييف[‡] و تحقيق التوافق[§] بالتالي تحقيق التميّز.

من هذا المنطلق يمكننا حصر المعايير الواجب الاعتماد عليها في تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بكلياتها و أقسامها فيما يلي: جودة الإدارة التنظيمية، جودة هيئة التدريس، جودة المناهج والبرامج، جودة الطالب، جودة الطرائق، جودة آليات التقييم، جودة التمويل الجامعي.

و الملاحظ ان هذه المعايير متكاملة فيما بينها ومرتبطة برسالة و أهداف المؤسسة الجامعية. و يمكن تفصيل هذه المعايير على النحو التالي:

1-4-1 جودة الإدارة التنظيمية: أو ما يعرف أيضا بالقيادة الإدارية ، و التي تعد من أهم المعايير التي ترتكز عليها أي مؤسسة، فان هي صَلُحَت صَلُحَت المؤسسة كلها و العكس صحيح، و يمكن تعريفها بأنها الأنشطة التي يمارسها المسؤول الإداري على الأفراد العاملين في مؤسسة ما و التي تتمثل في إصدار الأوامر و التأثير عليهم و تحفيزهم و توجيههم نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

من هنا ندرك أن تحقق الجودة في الإدارة التنظيمية يستدعي ضرورة اتصاف قائد المؤسسة بعدة صفات وسمات نجملها في:

- **المهارة الفنية**: وتتحدد أساسا في مدى تمكن القائد في تخصصه.

- **المهارة الإنسانية** : و تتحدد في قدرة القائد على التعامل مع عماله و موظفيه من حيث الثقة وتلبية حاجاتهم و السماح لهم بإظهار قدراتهم الإبداعية.

([*]) بمعنى أن المعايير متكاملة فيما بينها .

([†])التواصل المباشر وغير المباشر و بكل أشكاله بين أعضاء المؤسسة الواحدة.

([‡])قابلية المعايير للتعديل و خلق الانسجام إن دعت الحاجة.

([§]) توافق المخرجات مع متطلبات سوق العمل.

- **المهارة الذهنية**: و تتجلى في جانبين أساسين هما:

* **المهارة من الناحية الإدارية**: و تكون أساسا في القدرة على توزيع العمل بشكل عادل وتبسيط الإجراءات و القيام بأعمال الرقابة.

* **المهارة من الناحية السياسية**: بحيث يكون القائد على دراية بالأوضاع العامة للدولة.

نخلص إلى أن المعيار الأول في تحقيق الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية بكلياتها و أقسامها يتمثل أساسا في القيادة الإدارية التي يجب أن تكون قيادة واعية لها رؤية استشرافية قائمة على التكامل و التجديد و المتابعة المستمرة، لأنها حلقة الوصل بين الأهداف المستقبلية و رواد المؤسسة الجامعية من طلبة وعمال.

1-4-2- جودة عضو هيئة التدريس : يعد عضو هيئة التدريس أو ما يعرف أيضا بمصطلح الأستاذ الجامعي المحرك الأساس والعنصر المميز لنجاح العملية التعليمية في التعليم العالي، و قد عرفت الهيئة التي تجمع هؤلاء الأعضاء بأنها " جميع الأشخاص المستخدمين في مؤسسات التعليم العالي للقيام بالتدريس او البحث، أو تقديم خدمات تعليمية للطلاب (إشراف، توجيه، اقتراح مشاريع بحث ...) أو خدمة المجتمع بصورة عامة"[*].

من خلال هذا التعريف يتجلى لنا و بصورة واضحة الدور المهم و الحساس لعضو هيئة التدريس، كما تتضح ضمنيا مؤشرات جودة هذه الهيئة؛ فلا يكفي الحصول على شهادة الدكتوراه ليكون الشخص مدرسا جامعيا، بل يجب أن يكون صاحب استراتيجيات إبداعية في التعليم و قائدا للأفكار المختلفة و موجها لقدرات الطلبة من اجل استثمارها في التنافس العلمي.

([*])ilo/unesco، the ilo/unesco recommendation concerning the status of teachers (1966) and the unesco Recommendation concerning the status of Higher- Education Teaching Personnel(1997)، understanding and using the Recommendation 2016، P:51

و أهم معايير جودة عضو هيئة التدريس تتحدد في:[*]

- المعرفة الواسعة في مجال التخصص.

- التعاون المتبادل بين أعضاء هيئة تدريس نفس التخصص.

- أن يكون متمكنا من آليات تحويل المعرفة العلمية إلى معرفة تعليمية.

- أن يكون متمكنا من استخدام استراتيجيات متنوعة لشرح مفاهيم المادة و مهاراتها بسهولة و يسر.

- القدرة على تحليل مصادر المعلومات الواقعية من اجل الدقة.

- القدرة على استنتاج معارف جديدة من معلومات متاحة لديه.

- القدرة على تقيم وتطوير آليات التقييم.

و عليه فهيئة التدريس بالتعليم العالي لابد أن تتحقق فيها الجودة بكل ما تحمله الكلمة من معنى، لان أدوارها لا تنحصر داخل الحرم الجامعي فقط بل تتعداه إلى ابعد من ذلك زمانيا ومكانيا و يمكن حصرها في أربع نقاط هي:

- دوره اتجاه نفسه تكوينا و تطويرا.

- دوره تجاه طلابه من حيث المتابعة و التوجيه و القيادة.

- دوره اتجاه مؤسسته تطويرا و تمثيلا و تقويما.

- دوره اتجاه مجتمعه من حيث مكانته العلمية و الأخلاقية إضافة إلى فعالية منتجاته من الطلبة.

([*]) ينظر: محمد عبد الكريم الدّحام، معايير الجودة في التدريس و لعضو هيئة التدريس ، قسم الادارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

1-4-3- جودة البرامج التعليمية : والمقصود بالبرامج التعليمية تلك اللائحة من المواد المراد تدريسها والتي تصاحب تعليمات منهجية تبررها عند الضرورة، و إشارات حول الطرائق و المقاربات المناسبة لطرحها وتقديمها، أما عن خصائص جودتها فتجمل في كونها يجب أن " تتميز بشموليتها وعمقها ومرونتها و استيعابها لمختلف التحديات العلمية والمعرفية ومدى تطويرها بما يتناسب مع المتغيرات العامة و إسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة ، الأمر الذي من شانه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلبة من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها"[*]

وعليه، فيجب الحرص على إخضاع البرامج التعليمية لتغيير استراتيجي قائم على الموازنة بين الأصالة و المعاصرة و خاصة بالتعليم العالي، و ذلك من حيث المحتوى وطرائق التدريس و استراتيجياته و عدم إغفال الهدف الأساسي من كل هذا وهو تنمية قدرة الطالب على تحديد المشكلات وحلها.

لذا يجب أن تكون البرامج التعليمية الخاصة بالتعليم العالي مواكبة لمتطلبات السوق وان تمد الطالب بالخبرات والقدرات والكفاءات للتعامل مع الواقع العملي؛ و ذلك من خلال القدرة على التحليل والتفكير والتوظيف الجيد للمعارف ، وهذا ما يستدعي ضرورة تكامل البرامج التعليمية من الجانبين النظري والتطبيقي.

1-4-4- جودة الطالب: يعد المتعلم محور العملية التعليمية في أي طور تعليمي، و في مرحلة التعليم الجامعي يكون الطالب هو العميل الذي تقدم له الخدمة التعليمية والذي يصبح مخرجا لهذه الخدمة بعد مدة تكوينية معينة قد تطول أو تقصر.

([*]) هاشم فوزي دباس و آخرون ، إدارة التعليم العالي : مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر ، عمان ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، ط: 1، 2008، ص: 528

لذا لابد لهذا العميل أن تتوفر فيه خصائص وصفات تجعله فردا صالحا و مفيدا لمجتمعه. و لتحقيق الجودة في التعليم العالي لابد من الارتكاز عليه- الطالب- و ذلك بوضع معايير و قوانين صارمة لانتقائه إذ يمكن أن تتعلق هذه المعايير بمعدل القبول و طبيعة المسار التعليمي في التعليم ما قبل الجامعي و الأخذ بعين الاعتبار رغبة الطالب بالانتماء لهذه الكلية كما يمكن اعتماد اختبار الانتقاء من اجل رفع المستوى انطلاقا من كونه مبدأ التميز في التعليم العالي.

و تجدر الإشارة أن اعتماد هذه المعايير و غيرها يسمح بتحقيق مظهر آخر من مظاهر الجودة في التعليم العالي هذا المظهر متعلق أساسا بالجانب التنظيمي و التاطيري و هو نسبة عدد الطلبة لعضو هيئة التدريس، إذ كلما قلت النسبة كان المردود جيدا، و هذا ما يسمح أيضا بتحول دور الطالب من مجرد متلقي إلى مشارك فعال يفقه رسالة الجامعة و برامجها، قادر على اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤونه، ينتقد أفكارا ويعرض البديل و متمكن من كل آليات التكنولوجيا.

1-4-5- جودة طرائق التدريس و آليات التقييم: و تعرف أيضا بأساليب التدريس و التقييم، و قد أصبحت أساليب التدريس وتقييمه معيارا أساسيا من معايير التطور في التعليم الجامعي، لأنها تساهم مساهمة فعالة في تحسين المردود الجامعي بكل تخصصاته إذا ما أحسن اختيارها و تطبيقها، و هي منوطة بالدرجة الأولى بعضو هيئة التدريس. وقد عرفت طرائق التدريس بأنها" مجموعة الأداءات و الفعاليات المنظمة التي يستخدمها المعلم من أجل توجيه انتباه المتعلم و تحقيق أهداف تربوية وتعليمية معينة"،[*] و تخضع عملية اختيار طرائق التدريس لعدة عوامل يمكن حصرها في : نوعية المادة الدراسية، البيئة الاجتماعية، والإمكانيات التي توفرها المؤسسة. و لعل أشهر طرائق التدريس في التعليم الجامعي وخاصة في التخصصات الإنسانية، طريقة المحاضرة و التي تعتمد على الأسلوب

(*) حسن شحاتة، زينب النجار ، معجم المصطلحات التربوية و النفسية ، ط:1، 2013، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة، ص: 209

الإلقائي للمعارف أو ما يعرف أيضا بالتلقين العمودي (من المحاضر إلى الطالب) إلا أن هناك طرقا تدريسية حديثة يمكن تبنيها في التعليم الجامعي لأنها تهدف أساسا إلى تطوير التفكير و هي في انسجام تام مع أهداف التعليم الحديث منها على سبيل المثال لا الحصر التعليم التعاوني أو التشاركي ، التعليم بالاستكشاف، التدريب الميداني العملي.[*]

و الارتقاء بالتدريس في التعليم العالي مرتبط و بصورة كبيرة بالارتقاء بمهاراته و طرائقه و ربطها بالتقنيات الحديثة المتطورة و المتسارعة في مجال العلوم والمعارف. و تتحدد معايير جودة طرائق التدريس في عمومها فيما يلي:

- تنويع طرائق التدريس و توظيف الطرائق المعتمدة على تنمية الإبداع و التفكير عند الطلبة.

- الجمع بين النظري و التطبيقي.

- استثمار الأحداث الخارجية وبؤر الاهتمام.

- اعتماد آليات العصف الذهني و الخرائط الذهنية.

- توظيف الوسائل التكنولوجية في عملية التدريس.

و عليه و بتبني طرائق بهذه المعايير و التمكن منها من طرف عضو هيئة التدريس يتحقق مظهر آخر من مظاهر جودة التعليم العالي.

أما آليات التقييم فهي لا تقل أهمية عن طرائق التدريس إذ يعد التقييم آلية قائمة بحد ذاتها تخضع لها كل العناصر المحققة للجودة في التعليم الجامعي، إلا أن تقييم الطالب يعد العنصر الأساس لهذه

(*) ينظر: محمد دغة، الحاج كادي، طرائق التدريس المعاصر في التعليم الجامعي وعلاقتها بالحاسوب ، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية ، المجلد 3، العدد 6 ، ص: 20

الآلية و على أساسه يتم تقييم مدى نجاعة و فاعلية باقي العناصر لذا لابد من وضع آليات تقييمية صارمة تتميز بالدقة والتنوع من حيث نوعية التعلمات (نظرية او تطبيقية) و لتحقيق الجودة على مستوى آليات التقييم لابد من الاعتماد على آليات تقييمية قائمة على التحليل وانجاز المشاريع و البحوث و التي تكون فرصة لعضو هيئة التدريس للاطلاع على أفكار الطلبة و توجيهها هذا من جهة ، و من جهة أخرى تخلق التوازن المعرفي عند الطالب و تمكنه من وضع تعلماته موضع تجريب و تطبيق على واقعه.

1-4-6- جودة التمويل الجامعي: يعد التمويل المادي أهم ركيزة لأي مؤسسة إنتاجية أو خدماتية إذ يعد مقودا لاستمرارها و مفتاحا لحل معظم المشكلات التي تعترضها. و قد عرف التمويل تعريفا إجرائيا في المعاجم الاقتصادية كالآتي: عندما تريد منشأة زيادة طاقتها الإنتاجية أو إنتاج مادة جديدة أو إعادة تنظيم جهازها ... فإنها تضع برنامجا يعتمد على الناحيتين التاليتين :

1- **ناحية مادية**: أي حصر كل الوسائل المادية الضرورية لإنجاح المشروع (عدد وطبيعة الأبنية، الآلات، الأشغال، اليد العاملة...)

2- **ناحية مالية**: تتضمن كلفة المشروع و مصدر الأموال الضرورية و كيفية استعمالها، فهذه الناحية هي التي تسمى التمويل.

و يتم التمويل بثلاث طرق هي: تمويل ذاتي، تمويل حكومي و تمويل خاص.[*]

و تسيير شؤون التعليم الجامعي بكل محطاته السابقة وتحقيق الجودة فيها يحتاج الى توفير الكثير من الموارد المالية، لذا أصبح من الضروري إعادة النظر من قبل صانعي القرار في هيكل النظام

(*) محمد بشير علية، القاموس الاقتصادي (عربي ، فرنسي، ألماني) ، ط:1، 1985، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ،بيروت ، لبنان ،ص: 127

التمويلي للتعليم الجامعي وذلك بتحسين جودته وترشيد استخدام مدخلاته و إيجاد سبل أخرى لا تخرج عن نطاق الجامعة لتامين تمويل إضافي لها.

5-1 أهمية تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم العالي [*]:

يمكن إجمال أهمية تطبيق مبدأ الجودة الشاملة في التعليم العالي في مجموعة نقاط هي:

- يمنح للجامعة بكلياتها و أقسامها المزيد من الاحترام و الاعتراف المحلي و الخارجي.

- يخلق جو من التفاهم والتعاون بين عمال الجامعة و روادها.

- خلق تواصل مبني على الثقة بين الجامعة و المجتمع ..

- ضبط و تطوير النظام الإداري في الجامعة وهذا راجع لوضوح الأدوار و تحديد المسؤوليات بدقة.

- الارتقاء بمستوى الطالب في جميع الجوانب والرفع من كفاءة و مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس والإداريين و العمال.

و تجدر الإشارة إلى انه لا يمكن تحقق كل هذا إلا إذا توافرت مجموعة شروط أهمها:

- توفر الرغبة الصادقة لدى كل أطراف من اجل تطبيق هذه المعايير.

- ضبط معايير كل عنصر وفق أسس ثابتة و واضحة.

- الاعتماد على المعايير العملية.

- مراجعة و تكييف المعايير وفق المستجدات.

([*]) ينظر : بخوش الصديق ، جودة التعليم العالي و معايير الاعتماد الأكاديمي ، تجربة الجزائر للتعليم العالي وفق تطبيق نظام ل،م،د www.researchgate.net

- اعتماد مبدأ الثواب و العقاب في عملية التقييم ابتداء من الفرد إلى المؤسسة.

1-5- معيقات عدم تحقق الجودة الشاملة في التعليم العالي[*]:

المعوقات جمع عائق و هو الحاجز الذي يمنع الفرد من تحقيق هدفه المسطر من خلال برنامجه. و العوائق متنوعة بتنوع مصدرها؛ فهي مرتبطة بعدة جوانب قد تكون مالية أو إدارية أو اجتماعية أو فنية. فمعوقات إدارة الجودة الشاملة تتمثل أساسا في الأسباب و العوامل التي تعرقل او تقلل من تحقيق الأهداف المرجوة من عملية تطبيق إدارة الجودة في مؤسسة ما.

وبما ان الجامعة تعد الخزان الذي يزود المجتمع بالكوادر المؤهلة لقيادة آليات تطويره و تفعيلها، وهي بوابة و حضن لكل النشاطات الإنسانية بكل أبعادها (السياسية و الاقتصادية و الإنتاجية و الخدماتية ...الخ)، فقد أثار موضوع تحقيق الجودة الشاملة فيها حفيظة العديد من العلماء و الباحثين في الوطن العربي، فوقفوا عليه بإسهاب في عديد البحوث و الدراسات النظرية و الميدانية و كان الاهتمام منصبا بصورة واضحة ضمنه على الأسباب أو المعيقات التي تمنع تحقق هذا المبدأ في هذه المؤسسة العليا للتعليم. وخلصت هذه الدراسات إلى عدة نتائج كانت في مجملها متفاوتة بتفاوت منطلقها و مدخلها، فنجد على سبيل المثال لا الحصر هناك من ارجع عدم تحقق مبدأ الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي إلى نوعية مدخلات التعليم العالي و مخرجاته و عدم توافر شروط احتياجات سوق العمل فيها . و أرجعها البعض الأخر إلى عدم كفاءة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس و دعا إلى ضرورة تطوير دور هذه الهيئة و مواكبتها للتطورات العلمية و التكنولوجية و البيئية الداخلية و الخارجية. و هناك من ربطها بصورة مباشرة بنوعية آليات التقويم و التأكيد على علاقته بتحسين نوعية التعليم في المؤسسات الجامعية.

([*]) ينظر: قادة صليحة، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ، آفاقه و معوقاته، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري ، اطروحة دكتوراه ، إشراف زين الدين بروش ، كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير ، جامعة سطيف ، 2013م/2014

في حين نجد البعض قد ربطها و بشكل مباشر بعدم استيعاب مفاهيم هذا النظام – نظام الجودة الشاملة – و آليات تطبيقه ، و أكدوا على ضرورة الفهم الجيد و الدقيق لمفاهيمه الأساسية و المتمثلة أساسا في مفهوم إدارة الجودة ، ومفهوم ضبط النوعية ، و مفهوم ضمان النوعية ، وقد حددوا مجموعة مبادئ لقيام هذا النظام رتبت وفقا لمجالات معينة كان أهمها مجال تهيئة متطلبات الجودة في التعليم (من تمويل و هياكل بيداغوجية و تنظيمية) ، يليه متابعة العملية التعليمية و تطويرها من حيث الأهداف و المحتويات المعرفية و أساليب التدريس و التقويم، ثم مجال تطوير الكادر الإداري و التدريسي و آخر مجال هو مجال اتخاذ القرار و خدمة المجتمع.

من خلال ما سبق نلاحظ أن هناك تضارب في الآراء فيما يتعلق بالمعيقات التي تقف حجر عثرة أمام تحقق مبدأ الجودة الشاملة في التعليم العالي، وكل رأي ينظر إليها من زاوية معينة تختلف عن الأخرى؛ فهناك من يحصرها في المعيقات الإدارية و المتمثلة في عدم كفاءة و مسؤولية الهيئة الإدارية والتنظيمية ، إضافة إلى عدم كفاءتهم في التعامل مع الطلبة و الاهتمام بانشغالاتهم و الردّ على استفساراتهم و حل مشكلاتهم. و هناك من أرجعها إلى المعوقات الأكاديمية و المتمثلة في عدم مناسبة الخطط التعليمية و الإشراف الأكاديمي و عدم كفاءة القوة البشرية المسيرة للبرامج الأكاديمية. و البعض الآخر ربطها بالمعوقات المادية و التي تتحدد أساسا في مدى توافر المؤسسة التعليمية على التمويل الكافي و الهياكل البيداغوجية و مدى مناسبتها.

غير أن واقع الأمر و المنطق يقول أن كل هذه المعيقات مجتمعة هي سبب عدم تحقق الجودة الشاملة في أعلى مؤسسات التعليم؛ و هذا لسبب رئيس يتمثل أساسا في تكاملية هذه المجالات و ترابطها، فإذا ما وقع أي خلل أعاق تحقق مبدأ الجودة على مستوى احد هذه المجالات فانه سيؤدي بالضرورة إلى عصف النظام ككل.

و عليه فالأجدر مراعاة مبدأ الأولوية بين هذه المجالات من حيث تحقيق مبدأ الجودة فيها، فالسعي الى تحقيق الجودة في الجانب المادي او التمويلي يعد أولوية الأولويات في التعليم العالي لأنه يمثل الأرضية التي تقف عليها باقي الجوانب ، فالتمويل الجيد للمؤسسة الجامعية و التجهيز العصري للهياكل و الوسائل البيداغوجية يعد أمرا ضروريا لأنه يسهل عملية التعليم و التأطير و يجعل رواد المؤسسة في ديناميكية متطورة على المستوى الداخلي للكلية و القسم و الصعيد الخارجي (مع باقي المؤسسات الجامعية).

و يلي هذا الجانب وفقا لمبدأ الأولوية الجانب الإداري؛ إذ لابد من تحقق الجودة على مستواه لان الطاقم الإداري بمثابة المحرك الأساس للمؤسسة الجامعية ، فعلى الطاقم الإداري و التنظيمي أن يكون ذو فكر متجدد و متحرر، يتبنى الأفكار الايجابية و الخادمة للمؤسسة الجامعية ، و يؤمن بفكرة الحوار المتبادل بين إفرادها. كما يجب أن يجد طرقا و أساليب للتعامل مع فئة الطلبة و لا ضير من إشراكهم بين الحين والآخر في حل بعض المشكلات التنظيمية على مستوى الأقسام و الكليات و هذا ما سيعزز الثقة بين الطاقم الإداري و الطلبة و يخلق الشفافية إضافة إلى ضرورة تبنيها الرؤى الإستشرافية القائمة على التكامل و التجديد و المراقبة المستمرة و تقويم الخطأ في موضعه.

و على أساس هاذين الجانبين و مدى تطبيق مبدأ الجودة الشاملة فيهما تتحقق الجودة على مستوى الجوانب الأخرى، فمثلا تتحقق الجودة في الجانب الأكاديمي انطلاقا من وضع معايير دقيقة و صارمة من طرف الهيئات الإدارية لاختيار هيئة تدريس ذات كفاءة ، فتحقق من خلال إشرافها الأكاديمي المتميز و اقتراحها للخطط التعليمية الفعالة و القابلة للتنفيذ، إضافة إلى وضع معايير تحكم مدخلات الكليات و الأقسام من الطلبة من حيث معدل القبول و التخصص المطلوب و بهذا و تتحقق الجودة بمخرجات ذات كفاءة معرفية و منهجية قادرة على خدمة المجتمع وحل مشكلاته.

و بعد هذا الطرح الموجز يمكن إجمال معيقات تطبيق الجودة في التعليم العالي فيما يلي:

- سوء استغلال الموارد المالية و العجز إمام إيجاد موارد أخرى لدعم ميزانية المؤسسات التعليمية و هذا سببه الاعتماد على التعليم التقليدي القائم على أسلوب التنظير لا غير .

- ضعف البنية التحتية للبيئة التعليمية ؛فجل أقسام الكليات تفتقر لهياكل بيداغوجية مجهزة بمخابر بحث متطورة و عصرية - و خاصة على مستوى أقسام اللغة و الأدب العربي - تكون في خدمة الطلاب و الباحثين .

- تبني خطط ومقررات تعليمية لا تراعي مستوى الطالب، و بعد هذه المخططات عن واقع الحياة.

- عدم الاستغلال الجيد للكفاءات البشرية و توظيف كادر تعليمي غير مؤهل في أحيان كثيرة.

- و لعل أهم عنصر هو ضعف الاتصال و التواصل بين الهيئات الإدارية للمؤسسات الجامعية و الوزارة ككل.

2- - أقسام اللغة و الأدب العربي و مطلب الجودة:

يعد مطلب الجودة من أهم مطالب العصر الحديث في كل المؤسسات الاقتصادية و الخدماتية. و باعتبار قسم اللغة و الأدب العربي مؤسسة خدماتية ذات طابع تعليمي تنطوي تحت مؤسسة أكبر و هي الجامعة، فهي تسعى دائما إلى تحقيق هذا المطلب بكل الطرق و شتى السبل لعل من أهمها :

- إدراج تخصصات جديدة مواكبة للعصر الحديث و خاصة التخصصات ذات البعد العلمي، كتخصص اللسانيات بكل فروعه(التطبيقية ، العربية ، العامة) ، ومحاولة تقريبها للطالب من خلال خطط تعليمية تتفاوت في تقديرها وجهات النظر.

- تبني الأنظمة التعليمية الحديثة على مستوى الكليات و الأقسام مثل نظام (ل.م.د)

- السعي الحثيث لتكوين الأساتذة والطلبة من خلال عقد المؤتمرات و الملتقيات و الندوات .

- السعي الدائم و المستمر لتجهيز الأقسام بهياكل بيداغوجية حديثة مثل المخابر، المكتبات الالكترونية ، شاشات العرض ...الخ، و تمكين الطالب و الأستاذ على حد سواء من استغلالها و استعمالها من اجل تكوين أفضل مساير لمتطلبات العصر. و الجدير بالذكر أن محاولات عصرنة أقسام اللغة والأدب العربي تبقى محتشمة و على نطاق ضيق جدا.

- اعتماد معايير الجودة البحثية في الرسائل الجامعية[*] .

- محاولات جادة و مثمرة لحيازة أقسام اللغة و الأدب العربي لمجلات علمية و أدبية مصنفة وطنيا و دوليا، و فتح المجال أمام رواد هذه الأقسام من أساتذة وطلبة للنشر فيها.

- السعي الحثيث لرقمنة الأقسام، من أجل تيسير المهام و الأدوار على روادها و ربح الوقت و استغلاله فيما يخدم البحث العلمي الجاد.

و انطلاقا من كون الجامعة مؤسسة تنفرد برسالة تجعلها تتميز بنظرة شاملة للمعرفة من حيث تكاملها والالتزام بنقلها و تحديثها، كما أنها تعد الحلقة المجتمعية الأكثر صلة مع معطيات العلوم و المعارف والتطورات في ميادين اختصاصها واهتمامها وتمثل مخرجاتها المخرجات الأكثر حساسية في رسم مستقبل مواطنيها، وقد صدق الباحث رفيق زراولة حين عرفها بأنها" مؤسسة إنتاجية تهدف إلى إعداد الرأسمال البشري الضروري لقيادة التنمية الاقتصادية في بلد ما و بأقل التكاليف الممكنة"[†]

([*]) ينظر: رياض عثمان، معاير الجودة البحثية في الرسائل الجامعية ،ط: 1، 2014 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان، ص: 14 وما يليها .

([†]) رفيق زراولة ، دور الجامعة في إنتاج الرأسمال البشري في ظل اقتصاد المعرفة، الملتقى حول تسيير المؤسسات ، كلية العلوم الاقتصادية ، جامعة بسكرة ،12-13 نوفمبر 2005، ص: 397

و لتحقيق أهدافها البعيدة والقريبة المدى، تأسست الجامعة الجزائرية وكباقي الجامعات العالمية على أسس هيكلية و تنظيمية تضمن الخدمة الأمثل لروادها و التخصصات المفتوحة فيها.

2- 1- الهياكل التنظيمية و البيداغوجية في أقسام اللغة و الأدب العربي:

2-1- 1- أقسام اللغة والأدب العربي : الماهية و الانتماء

تعد أقسام اللغة و الأدب العربي احد الهياكل الأصيلة في المؤسسات الجامعية و هي أقسام تابعة لكلية اللغة و الأدب العربي والفنون*، وهو هيكل تعليمي يضمن تكوينا أوليا لمدة ثلاث سنوات يتوج بشهادة الليسانس في تخصصي الأدب العربي واللسانيات التطبيقية، و تكوينا متمما مدته سنتين يتوج هو الآخر بشهادة الماستر في ثلاث شعب أساسية هي شعبة الأدب العربي وشعبة الدراسات اللسانية و شعبة الدراسات النقدية، و يمكن لرواده من الطلبة الالتحاق بالدراسات العليا للدكتوراه على مدار ثلاث سنوات على اقل تقدير وفق التخصصات المتاحة و المنبثقة عن المساقات السابقة.

والمتخرج من قسم اللغة والأدب العربي يمكنه الالتحاق بمجالات عمل معينة* دون غيرها و لعل أبرزها التعليم في المؤسسات التربوية بكل مستوياتها، اذ تنحصر مهمة المتخرج من هذا القسم في تدريس اللغة العربية للأطفال والمراهقين والشباب وجعلهم قادرين على القراءة و الكتابة والنطق بمنتهى الاحترافية والسلاسة.

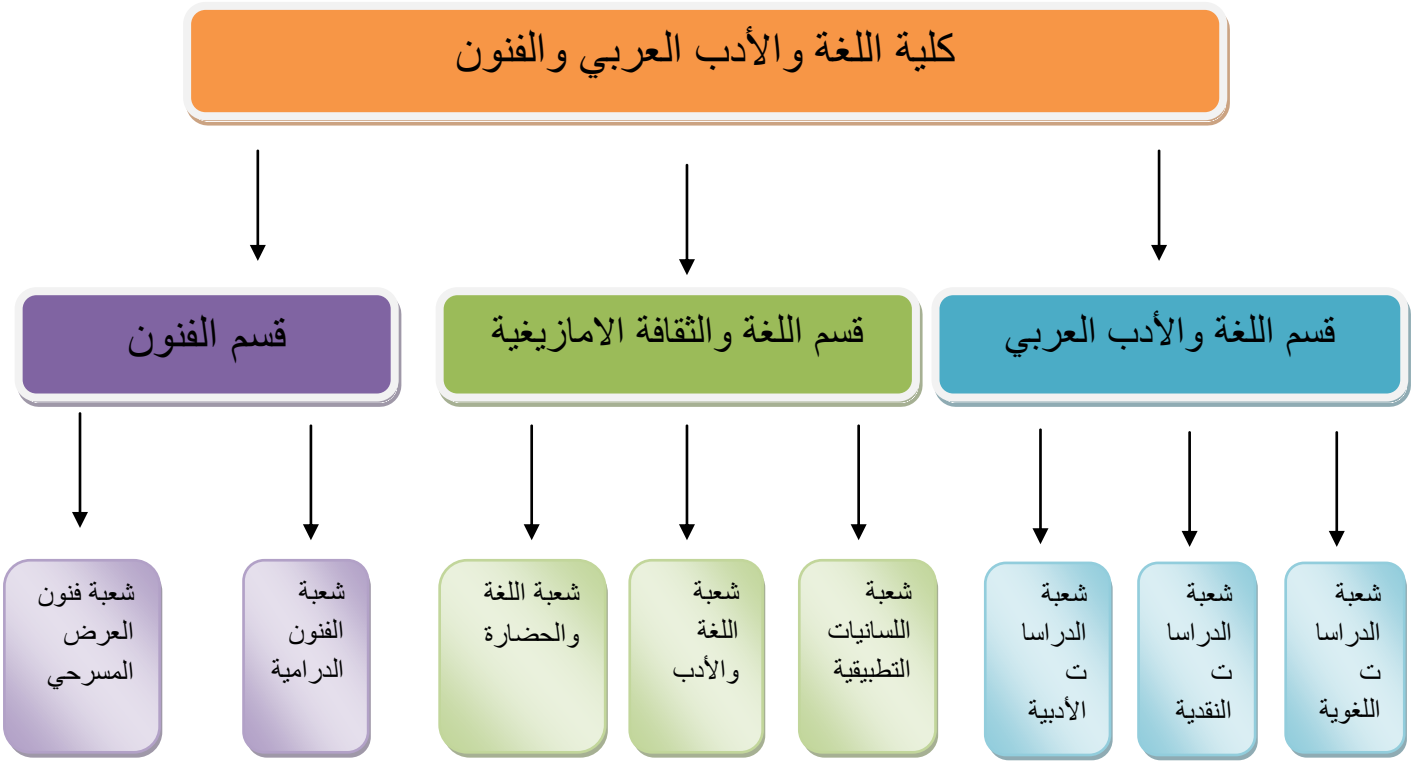
(*) هذه التسمية مستحدثة في أقسام اللغة فقبل سنوات خلت و بالضبط مطلع السبعنيات كانت هذه الكلية تسمى بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ، ولما اطل إصلاح 1971هيكل دوائر الكليات فأصبحت في صيغة معاهد منفصلة، و نهاية التسعينيات انبثقت عن التنظيم الجديد لمؤسسات التعليم العالي كلية الآداب واللغات ، والتي تضم ثلاثة أقسام هي قسم اللغة العربية و قسم اللغات الأجنبية الحية و قسم الترجمة. ومع بداية عام 2015و في إطار الإصلاحات الجديدة فصلت الأقسام الثلاثة لتصبح كليات مستقلة بما فيها قسم اللغة العربية الذي أصبح مدرجا ضمن كلية اللغة والأدب العربي والفنون .

(*) و هناك مجالات عمل أخرى مفتوحة لخريجي قسم اللغة والأدب العربي منها : التدقيق اللغوي ، الصحافة و الإعلام، الكتابة و التأليف، العمل في مجال البحث العلمي ... الخ

كما يمكن للمتخرج من هذا القسم أن ينخرط في التدريس الجامعي إذا ما أنهى دراساته العليا و تحصل على شهادة الدكتوراه في إحدى التخصصات التي يتبناها القسم و ذلك بعد الفوز في المسابقة الوطنية للتوظيف الجامعي وفق القانون الحالي.

ويتوقع من مخرجات قسم اللغة و الأدب العربي التمكن من المجالات و الكفايات التالية: اللغة واللسانيات، آليات البحث والاستنباط ، مجال الكتابة و التأليف، المهارات الشفوية، مجال الأدب والنقد مجال البلاغة العربية أو ما يعرف حديثا بالأسلوبية.

و هذا مخطط يبين الهيكلة التخصصية للكلية التي تنطوي تحتها أقسام اللغة والأدب العربي:



2-1-2- الأسس التنظيمية لأقسام اللغة والأدب العربي :

تقوم أقسام اللغة و الأدب العربي في الجامعة الجزائرية على أسس تنظيمية لضمان التكامل و التجانس بين مصالحها و التدفق السلس للمعلومات و بالتالي تحقيق الأهداف وخدمة مصلحة الطالب بالدرجة الأولى.

1-2-1-2 تعريف الهيكل التنظيمي: الهيكل التنظيمي لأي مؤسسة أو هيئة - إجرائيا- هو عبارة عن مخطط يوضح تدرج السلطات فيها، والمهام المنوطة بكل عضو في هذه المؤسسة، وينبثق هذا الهيكل عن الأهداف والاستراتيجيات المتبناة من طرف هذه المؤسسة او الهيئة.

و قد عرفه عبد الباري دره بأنه" ترتيب العلاقات المتبادلة بين أجزاء و وظائف التنظيم ويشير هذا المفهوم إلى التسلسل الهرمي للسلطة لغاية تحقق الأهداف بفعالية"[*]

كما عرف في قاموس أكسفورد بأنه" العلاقة التبادلية للأجزاء والعناصر المكونة للوحدة ككل، و التي تعين خصائصها و طبيعتها المتفردة" [†]

من خلال هاذين التعريفين يمكننا القول أن الهيكل التنظيمي هو مجموعة قنوات الاتصال التي تربط أفراد المؤسسة الواحدة وبشكل هرمي فيتم من خلالها ممارسة الإدارة لوظائفها، إذ يوضح الأقسام الإدارية والوحدات التي تتشكل منها المؤسسة بالإضافة إلى تحديد كيفية وضع الأدوار والمسؤوليات والسلطات وتنسيقها لضمان تدفق المعلومات بين المستويات الإدارية المختلفة.

وتختلف الهياكل التنظيمية حسب أهداف المؤسسة وسلم الرواتب وتقسيم العمل، وقد صنفت إلى صنفين هما:

([*]) عبد الباري دره، الإدارة الحديثة ، المفاهيم والعمليات ، ط:1، المركز العربي للخدمات الطلابية، عمان، الأردن، 1994، ص: 16

([†])Short er Oscford English Dictionary. Oscford press، London، 1970، p:2048

أ- هياكل تنظيمية رسمية و هي أربعة :

- هيكل تنظيمي وظيفي .

- هيكل تنظيمي تنفيذي.

- هيكل تنظيمي استشاري .

- هيكل تنظيمي شبكي.

ب- هياكل تنظيمية غير رسمية : وهي عبارة عن خرائط تنظيمية وهمية تنشأ بطريقة عفوية نتيجة التعامل و التفاعل بين أفراد المؤسسة*

2-1-2-2- أهمية الهيكل التنظيمي: للهياكل التنظيمية في أي مؤسسة أهمية كبيرة تتجلى أساسا في كونها:

- ترتب العلاقات بين أفراد المؤسسة الواحدة .

- تضمن تدفق المعلومات للقيادة وبصورة منظمة.

- تساعد المؤسسة على الوصول الى أهدافها.

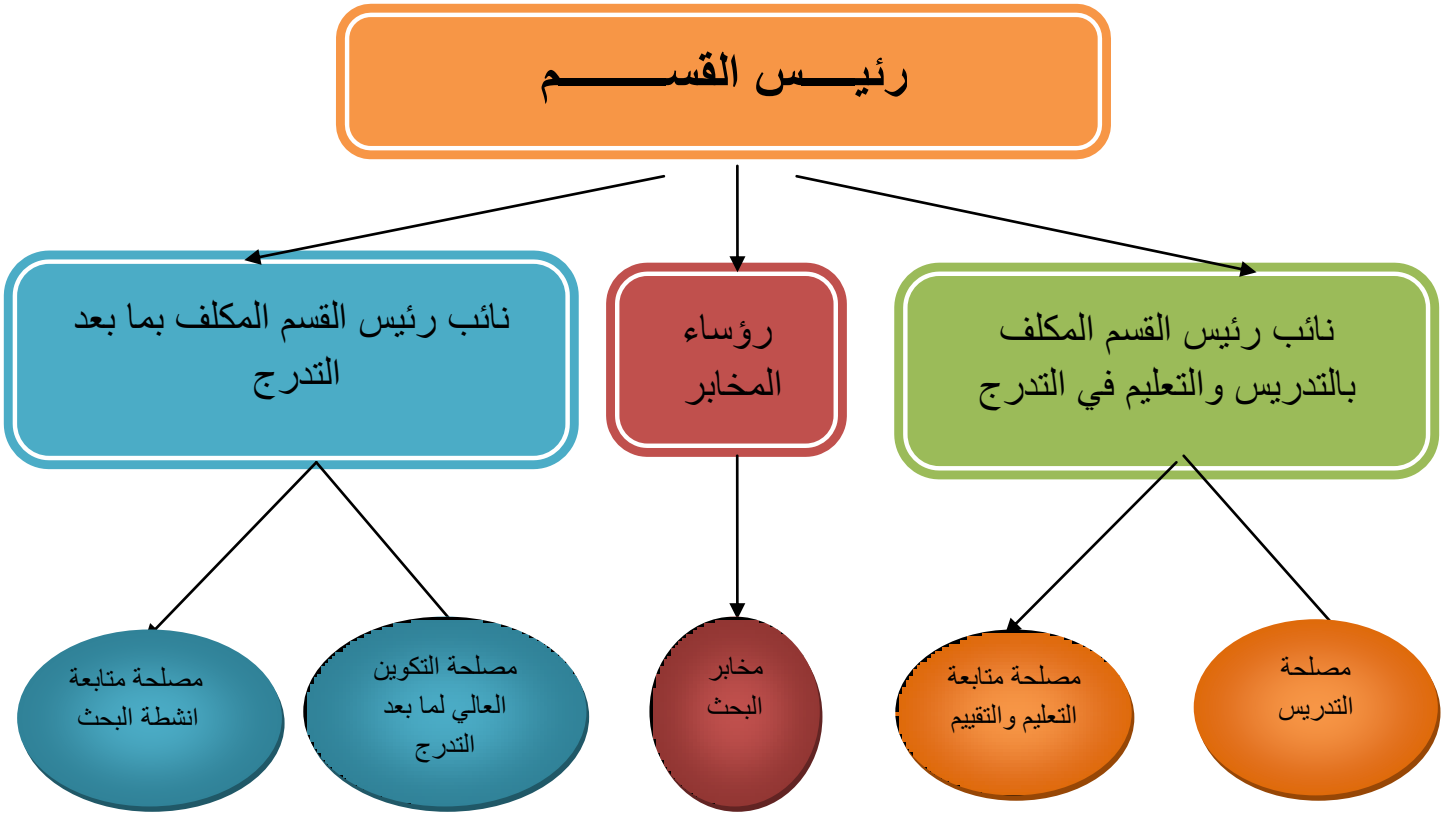
- تساعد على كشف الأخطاء الموجودة في المؤسسة ومعالجتها.

و هذا ما يساعد المؤسسة على النمو و العمل وذلك بسبب الوضوح والدقة في توزيع المهام وتحمل المسؤوليات.

(*) ينظر: عدنان ماشي والي، بناء الهياكل التنظيمية http://Kenanonline.com

2-1-3- الهياكل التنظيمية في أقسام اللغة و الأدب العربي :

تقف أقسام اللغة والأدب العربي – وكأي مؤسسة – على ركائز تنظيمية محكمة الضبط، لتحقيق أهدافها و خدمة تطلعات الطالب بالدرجة الأولى و تيسير مهام مؤطريه. فنجد رئيس القسم على رأس هرم السلطة في قسم اللغة والأدب العربي ويكون له نائبان احدهما مكلف بالتدريس والتعليم في التدرج والأخر بما بعد التدرج، و تكون له سلطة مباشرة أيضا على رؤساء المخابر. و نائب رئيس القسم المكلف بالتدريس والتعليم في التدرج تكون له علاقة مباشرة مع مصلحتين أحداهما تعرف بمصلحة التدريس و الأخرى مصلحة متابعة التعليم والتقييم كما أن نائب القسم المكلف بما بعد التدرج تكون له علاقة مباشرة مع مصلحتين أيضا إحداهما مصلحة التكوين العام لما بعد التدرج و الأخرى مصلحة متابعة أنشطة البحث ويمكن إجمال هذا الهيكل في المخطط التالي:



مخطط توضيحي لهيكلة أقسام اللغة والأدب العربي

و هذا بيان مختصر بماهية و دور كل منصب من المناصب الأنفة الذكر.

***رئيس القسم**: و هو عضو من أعضاء هيئة التدريس ، مكلف بتيسير الأمور الإدارية والعلمية على مستوى القسم ،و مسؤول عن تطبيق لوائح مجلس التعليم العالي و أنظمته. ويعين بقرار من مدير الجامعة وبناء على ترشيح عميد الكلية، و يرتبط به أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، فهو عضو من أعضاء هيئة التدريس المتميزة بالكفاءة العلمية و الإدارية ويكون تعيينه لمدة ثلاث سنوات غير قابلة للتجديد.

يقوم رئيس القسم بعدة مهام يكون الهدف العام منها تسيير الأمور العلمية و الإدارية و المالية في القسم و رفع تقارير دورية لعمادة الكلية بكل ما يتعلق بالقسم.

ويمكن تصنيف مهام رئيس القسم إلى قسمين:

أ- إدارية مالية:

- تحقيق الأهداف والسياسات العليا للجامعة.

- تنفيذ قرارات مجلس الكلية فيما يتعلق بالقسم.

- الإشراف على إعداد الخطة الإستراتيجية للقسم و متابعة تنفيذها.

- الإشراف على تطوير القسم إداريا و أكاديميا و بحثيا.

- تقديم تقارير عن سير الأوضاع في القسم.

ب- الأكاديمية:

- الإشراف على سير العملية التعليمية و تنفيذ خططها و تطوير برامجها الأكاديمية في القسم.

- الإشراف على مختلف النشاطات الطلابية بالقسم.

- ضبط النظام داخل القسم ومراقبة أداء الامتحانات.

. - الإشراف على استقطاب أعضاء هيئة التدريس.

إضافة إلى صلاحيات أخرى مثل المصادقة على كشوف النقاط، إصدار القرارات الداخلية، إعداد تقارير الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.

*** نائب رئيس القسم المكلف بالدراسة والتعليم في التدرج:**[*] و هو أيضا عضو هيئة التدريس يعين من طرف رئيس القسم مكلف بالمهام محددة يساعده في تنفيذها كل من رئيس مصلحة التدريس ورئيس مصلحة متابعة التعليم والتقييم و تتحدد هذه المهام في الآتي:

- متابعة عمليات التسجيل و إعادة تسجيل طلبة التدرج.

- السهر على السير الحسن للتعليم.

- السهر على السير الحسن لاختبارات مراقبة المعارف و التعلمات.

***نائب رئيس القسم المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي:** يتميز بنفس المستوى العلمي و المهني الذي يتميز بها المكلف بالدراسة والتعليم في التدرج، و لعل أهم المهام المنوطة به تتمثل في:

- الإشراف على سير التعليم فيما مرحلة ما بعد التدرج(الماستر)

- السهر على سير التكوين لما بعد التدرج المتخصص (الدكتوراه)

- ضمان متابعة أنشطة البحث .

- متابعة سير اللجنة العلمية للقسم.

و يساعده في تأدية مهامه كل من رئيس مصلحة التكوين العالي لما بعد التدرج، و ما بعد التدرج المتخصص ورئيس مصلحة متابعة أنشطة البحث.

*** رئيس مخبر البحث:** يعد مخبر البحث في أي قسم حاضنة للمشاريع العلمية الواضحة المعالم، وهو يخضع لشروط أهمها ما يتعلق بالتركيبة البشرية ؛ إذ لابد أن يتكون المخبر من أربع فرق في كل فرقة

([*]) الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية ، الجريدة الرسمية ، العدد 62، 26 سبتمبر 2004، المواد 28،29،30، ص: 25

ثلاثة باحثين على الأقل ، يشرف عليها باحث لديه خبرة ومرتبة علمية عالية. و تعين السلطة الوصية و المتمثلة في رئيس القسم مديرا للمخبر لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد، ويدعم بمجلس مخبر يتكون من مسؤولي فرق البحث و رؤساء مشاريع البحث، و يتولى مدير المخبر الإدارة العلمية و التسيير المالي للمخبر ويعد المسؤول الأول عن السير الحسن له.

و لعل من أهم المهام المناطة به ضمن الهيكل التنظيمي للقسم، هي تقديم تقرير حول برامج وحصيلة نشاطات المخبر إلى أجهزة التقييم التابعة للقسم، كما يمكنه أن يبادر إلى عقد اتفاقيات وطنية أو دولية ذات صلة بمهام المخبر.[*]

2-1-4- الهياكل البيداغوجية لأقسام اللغة و الأدب العربي :

كما سبق ذكره فان أقسام اللغة و الأدب العربي تنظمها و تضبطها هياكل تنظيمية تهدف إلى التيسير الجيد للقسم، ولا يتحقق ذلك إلا بتوفر هياكل بيداغوجية تضمن تسهيل التطبيق الجيد والفعال للأسس التنظيمية.

وفي تعريف إجرائي بسيط للهياكل البيداغوجية يمكننا القول بأنها تلك المرافق و الفضاءات التي تتكون منها أي مؤسسة والتي تسعى من خلال توفيرها إلى تيسير مهام إطاراتها البشرية لتحقيق الأهداف المنوطة بها.

و أقسام اللغة والأدب العربي في الجامعة الجزائرية و كأي مؤسسة تابعة للدولة، تتربع على مساحات شاسعة تسمح بإقامة هياكل بيداغوجية متخصصة لتسهيل مهام روادها من أساتذة وطلبة و إطارات بهدف تحقيق أهدافها القريبة و البعيدة المدى. ويمكن تصنيف هذه الهياكل البيداغوجية كما يلي:

([*]) ينظر: الجريدة الرسمية ، الجمهورية الجزائرية الديموقلراطية الشعبية، العدد :77، أكتوبر 1999، ص ،ص،ص: 8،7،6

- المدرجات: وهي فضاءات تتسع لأكثر من 300 طالب في اغلبها مخصصة لتقديم المحاضرات.

- قاعات التدريس: وهي حجرات تتسع لما بين 30و35 طالب، مخصصة لتقديم الدروس في شكل أعمال موجهة أو تطبيقية.

- مخبر إعلام الآلي :و هو عبارة عن فضاء مجهز بكل ما هو متعلق بالإعلام الآلي، مسخر للطلبة للتلقي معارف متعلقة بهذا الميدان ضمن المواد المكملة للتعلمات.

- مكتبة: وهي فضاء خاص بالمطالعة والبحث للأساتذة والطلبة على حد سواء، تعمل بنظام الإعارة لرواد البحث عن المعرفة.

- مكاتب الأساتذة: وهي هياكل خاصة بهيئة التدريس، تتمثل أساسا في قاعة للأساتذة و مكاتب خاصة بهم .

- مكاتب إدارية: خاصة بإطارات الهيكل التنظيمي لأداء المهام المنوطة بهم.

- المخابر: وهي فضاءات خاصة بالبحث العلمي و لمنتسبيها من أساتذة و طلبة.

- قاعة مناقشات: وهي فضاء خاص بمناقشة رسائل الدكتوراه واستضافة الملتقيات و المؤتمرات.

- قاعات للاجتماعات : و هي فضاء مخصص لعقد الاجتماعات الخاصة بأعضاء الهيكل التنظيمي التي تناقش فيها الأمور التنظيمية و البيداغوجية.

تستغل هذه الفضاءات من طرف الطلبة والطاقم البيداغوجي الذي يسهر على تقديم المعارف و تأطير الطلبة و تمكينهم من آليات البحث و المعرفة، و يمكن تصنيف هذا الكادر البيداغوجي إلى مجالس و لجان و فرق حسب التخصص و الوظيفة كما يلي:

*** اللجنة العلمية للقسم**: وهي هيئة متكونة من ستة إلى ثمانية أعضاء من هيئة التدريس الدائمين ينتخبون من طرف نظرائهم من الأساتذة لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد، إضافة لرئيس القسم و تتلخص مهامها في إبداء رأيها في المسائل ذات الطابع البيداغوجي أو العلمي التي يعرضها عليها رئيس القسم. تجتمع دوريا كل ثلاث أشهر، كما يمكنها الاجتماع استثنائيا في دورات غير عادية إذا استدعى الأمر ذلك.[*]

♦ **هيئة التدريس:** وهي بمثابة العصب المحرك للقسم، فعضو هيئة التدريس هو الشخص القائم بمهام التعليم الجامعي و الإشراف على البحوث والرسائل و البحث و الإنتاج العلميين اللذين يساهمان في تطوير الأقسام والكليات وبالتالي الجامعات. و لعل من ابرز المهام المنوطة بأعضاء هذه الهيئة مهمتين أساسيتين هما التدريس والبحث العلمي، وهذا ما يعكس مكانتها في الجامعة والمجتمع على حد سواء.

♦ **فرق التكوين**: و كما تمت الإشارة إليه سابقا فان نظام (ل. م.د) قائم في أساسه على ثلاث مراحل تكوينية، تتوج كل مرحلة بشهادة جامعية و تستدعي هذه المراحل فرق تكوينية تشرف على السير الحسن لهذا التكوين، و تصنف في مجملها إلى ثلاث فرق هي : فريق الميدان، فريق الشعبة (الفرع) و فريق الاختصاص. و كل فرقة من هذه الفرق تنفرد بمهام عن غيرها، إلا أنها تنحصر في مجملها في السهر على تنسيق مهام الفرق من أجل التكفل الأحسن للطلبة من حيث الإعلام والتوجيه والتكوين.[†]

([*]) ينظر: الجريدة الرسمية ، الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد 84، 29سبتمبر2005، ص،ص: 31، 32

([†]) ينظر: بداري كمال ، حرز الله عبد الكريم، تجويد التعليم في نظام (ل.م.د) ص، ص :55،56. وينظر أيضا: سليم سعداني ، تقنيات تنشيط فرق التكوين والإشراف، خلية المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ حديث التوظيف، جامعة حمة لخضر، وادي سوف ، ص،ص: 11 ،12

♦ **اللجان البيداغوجية**: وهي عبارة عن آلية تصحب نظام(ل،م،د) في تطبيق البرامج وتحقيق الأهداف ضمانا للتكوين الجاد. وتتكون اللجان البيداغوجية للقسم من أعضاء هم : ممثل إدارة القسم، الأساتذة المكلفين بالمحاضرات، الأساتذة المكلفين بالأعمال الموجهة و التطبيقية، ممثلي الطلبة المنتخبين.

يتم تشكيل هذه اللجان كل سنة جامعية و تتحدد مهمتها أساسا في التشاور و التفكير من اجل ترقية التدريس و ذلك ب:

- التنسيق البيداغوجي للدروس.

- توزيع الطلبة في أفواج.

- اتخاذ الإجراءات العملية من اجل إجراء الامتحانات.

- تقديم اقتراحات تحسينية على الصعيد البيداغوجي.

- اقتراح حلول للمشكلات المطروحة من طرف الأساتذة والطلبة.

♦ **المجلس التأديبي:** و هو هيئة تأديبية تختص بالنظر في المخالفات التي تصدر من طرف الطلبة سواء أكانت مخالفات من الدرجة الأولى أو الثانية والتي يترتب عنها عقوبات بحسب الدرجة المتراوحة ما بين الإنذار الشفوي إلى الطرد من سنة إلى سنتين.

و يتكون المجلس التأديبي من خمسة أعضاء دائمين وخمسة أعضاء إضافيين (يجتمع الاضافيون في حالة غياب الدائمين) و هؤلاء الأعضاء الخمسة هم: المدير (رئيس القسم أو ممثله)، ثلاث مدرسين دائمين، عضو دائم من الممثلين المنتخبين للطلبة.[*]

و بعد هذه اللمحة الوجيزة لأقسام اللغة و الأدب العربي من حيث الهياكل البيداغوجية والتنظيمية القائمة عليها، نستشف بأنها و بشكل تنظيري متوافرة و متكاملة إلى حد بعيد جدا، إضافة إلى كونها منظمة تنظيما دقيقا يسمح لها بان تواكب نظيراتها في العالم من حيث التعليم و التأطير و تحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي و البحث العلمي على مستوى هذه الأقسام إذا ما تحقق مبدأ الاتصال التنظيمي السليم بين إطاراتها و الاستغلال الأمثل لهياكلها البيداغوجية و العمل على تطويرها.

3- واقع تعليمية اللسانيات في أقسام اللغة و الأدب العربي

تمهيد:

مما لاشك فيه أن الجزائر بذلت مجهودات كبيرة من أجل مواكبة التطور الفكري و المعرفي في كل المجالات بما فيها مجال التعليم بوجه عام والتعليم العالي بوجه خاص، فحاولت تطوير المؤسسات الجامعية بمعاهدها و كلياتها و أقسامها منذ الاستقلال؛ من خلال بناء المنشآت وتزويدها بجل الوسائل اللازمة، و فتح الباب على مصرعيه لتبني كل التخصصات و الأنظمة الحديثة المواكبة لهذا التطور في الجامعات العريقة عالميا، و لعل تخصص اللسانيات احد هذه التخصصات.

لقد تبنت الجامعة الجزائرية اللسانيات كمادة في أقسام اللغة و الأدب العربي بموجب المرسوم الوزاري الصادر عن وزارة التعليم العالي في جوان 2002 م ، و سعت هذه الأقسام إلى تحقيق أهدافها البيداغوجية من خلال وضع خطط تعليمية خاصة بهذا العلم؛ حيث كان في بداياته يدرس كمادة

(*) ينظر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المرسوم المؤرخ في 28 جوان 1989

تعرف باللسانيات العامة لطلبة السنة أولى من مرحلة الليسانس، وما يميز هذه الخطط أنها كانت قائمة على النظريات اللسانية و ما تحمله من مفاهيم نظرية عن النشأة و التطور و الاتجاهات ...الخ، سعيا منها إلى تعريف الطالب بماهية هذا العلم و تطوره التاريخي، و قد كانت مقتصرة على الجانب النظري بشكل واضح.

و بدخول كليات الآداب و اللغات ضمن نظام (ل.م.د) تبنت أقسام اللغة العربية مواد لسانية تخدم تخصص علوم اللسان العربي، ضمن شعبة الدراسات اللسانية. و الجدير بالذكر أن عنوان هذا التخصص كان مختلفا من جامعة إلى أخرى على مستوى التراب الوطني، مع الاختلاف في محتويات الخطط المطروحة على مستوى الوحدات المدرجة، إلى أن تم توحيده ابتداء من الموسم الجامعي 2016/2015، و ذلك في إطار إعادة التنظيم الهيكلي. و قد تبنت أقسام اللغة و الأدب العربي ضمنها تخصصات لسانية قائمة بحد ذاتها، فأدرجت مواد تخدمها ابتداء من السداسي الثالث، و صارت أقسام اللغة و الأدب العربي ضمن هذه الكليات تخرج طلبة يتوجون بشهادة في إحدى التخصصين :اللسانيات العامة أو اللسانيات التطبيقية في الطور الأول (مرحلة الليسانس) من التعليم العالي .

3-1- دور اللسانيات في النهوض باللغة العربية:

من البديهي أن العملية التعليمية للغة العربية - و على غرار باقي اللغات - في كل أطوارها و خاصة الطور الإلزامي (ابتدائي، متوسط) تهدف إلى " إكساب التلميذ هذه الملكة في أقصر مدة ممكنة و بأخصر الطرق و أنجعها " [*] فمعلم اللغة العربية يهدف من خلال تعليمه اللغة العربية جعل المتعلم قادرا على التعبير السليم و القراءة المتقنة و الفهم الصحيح لما يقرأ، و ذلك من خلال تعليم الأصوات و الحروف و الصيغ الصرفية و التراكيب النحوية و الظواهر الإملائية و هذا ما يتطابق مع مستويات الدرس اللساني.

([*]) عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان ، مصدر سابق ، ص: 199

من هنا ندرك أهمية اللسانيات لمتخرج قسم اللغة و الأدب العربي و الذي يتجه مباشرة بعد تخرجه من خلال المسلك المهني إلى التعليم الإلزامي ، الذي يعد ركيزة للتعليم و على حد قول الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح – رحمه الله – في هذا الصدد " لذا فإن الذي يحتاج إلى العلم النظري هو المعلم و المدرس لا التلميذ، و حاجته إليه إنما هي ناتجة عن حاجته المسيسة إلى تصور صحيح المادة التي يدرّسها [...] و هو ذلك التصور الذي يثبته العلم التجريبي الاستدلالي وحده"[*]

إنّ هذا التصور الصحيح لا يمكن أن يمتلكه المعلم – الذي يعد مخرجا لأقسام اللغة و الأدب العربي – إلا بتمكنه من هذا العلم – اللسانيات- بشقيه النظري و التطبيقي ، انطلاقا من وضع خطط تعليمية لهذا التخصص تسمح له بامتلاك هذا التصور حول اللغة و التي سيتولى تدريسها للمتعلمين في مختلف الأطوار.

3-2- إشكالية تلقي اللسانيات في الجامعة الجزائرية :

رغم التقدم الذي أحرزته اللسانيات بشقيها النظري و التطبيقي في العالم الغربي، إذ أصبحت أم العلوم بلا منازع و آلية لحل معظم مشكلات العالم المرتبطة بالظاهرة اللغوية، إلا أنها لازالت تعاني الأمرين في المؤسسات التعليمية العربية، فهي تئن تحت وطأة الإهمال و الجهل بأهميتها و مدى فاعليتها، مع انه أصبح من غير الممكن تصور أي دراسة لغوية علمية لا ترتكز على تصور أو مفهوم لساني ما، فعلى سبيل المثال لا الحصر في ميدان تعليم اللغة، أصبح من الضروري النظر فيما يجب على معلم اللغة أن يعرفه من بديهيات اللسانيات، و كيفية توظيفها لتذليل الصعوبات أمام متعلم اللغة، و يعد عبد الرحمن الحاج صالح أول من لفت النظر إلى ضرورة توظيف و تفعيل اللسانيات في التعليم من خلال تمكين المعلمين من هذا العلم، دون أن نغفل طرائق التدريس و التي باتت من أهم

([*]) المصدر نفسه، ص: 199

التخصصات لارتباطها بسبل التنمية على جميع الأصعدة و هي التي ترتكز في أصولها و مفرداتها على اللسانيات في شقها التطبيقي.

من هذا المنطلق بات من الضروري إعادة النظر في وضعية هذا العلم في الجامعة الجزائرية، و الوقوف على إشكالية تلقيه انطلاقا من واقع طرحه و تدريسه. و تجدر الإشارة إلى أن إشكالية تلقي هذا العلم والعقبات التي يعاني منها تعد إشكالية مشتركة بين كل المجتمعات العربية مع بعض التفاوت الطفيف، فلا أحد ينكر التطور الملحوظ للدرس اللساني في كل في الجارة المغرب و الشقيقة الأردن رغم اقتصاره على الجانب التنظيري في اغلب الأحيان.

فاللسانيات من أهم التخصصات التي تبنتها الجامعة الجزائرية على غرار الجامعات العربية منذ ردح من الزمن في أقسام اللغة و الأدب العربي، وازداد الاهتمام بهذا التخصص على مدار سنوات تبنيه ، و لكن من باب الموضوعية في الطرح نلاحظ أن الجامعة الجزائرية مثلها مثل قريناتها في العالم العربي لا زالت لم تحقق النتائج المطلوبة من هذا التخصص، فمخرجات الجامعة من أقسام اللغة و الأدب العربي تخصص لسانيات، لا زالت لا تفقه من هذا العلم إلا مفهومه، أما الهدف منه و مجالات استعمالاته فهي بعيدة عن رواد هذه المؤسسات بعد السماء عن الأرض، و أما عن عدم القدرة على توظيفه واستغلاله في حل المشكلات اللغوية فحدث و لا حرج. رغم أننا نجد في المقابل أن المجتمع الغربي أيقن يقينا جازما و منذ زمن بعيد أن اللسانيات جسر حقيقي أمام كل العلوم الإنسانية و مسعى لكل التخصصات لمحاولة تحصين المواقع و تأكيد النتائج. و هذا ما يطرح عدة تساؤلات عن موقع تخصص اللسانيات في أقسام اللغة و الأدب العربي في الجامعة الجزائرية بوجه خاص و الجامعات العربية بشكل عام و منه موقعها و فعاليتها في المجتمع العربي بشكل شامل.

3-3- معيقات تلقي اللسانيات في الجامعة الجزائرية :

إن المتتبع لمسار البحث اللساني العربي بشكل عام يدرك أن اللسانيات لازالت "ذلك المجهول الذي يثير فينا ريبا وشكا و توجسا وخوفا، أكثر مما يثير فينا نزعة – و لو فضولية – لمعرفة موقفنا من واقع الثقافة و العلم و المعرفة في العالم"[*].

و منبع هذه الأزمة التي قيدت كل مجالات البحث اللساني وشلت كل القطاعات المرتبطة به يعود إلى إشكالية تلقي هذا العلم، و لعل الحلقة الأولى في سلسلة الأطراف المتسببة في خلق هذه الأزمة هي أعلى مؤسسات الدولة و على رأسها مؤسسات التعليم العالي [†]، هذه الأخيرة التي يجب أن تتبنى من خلال روادها (إدارة، هيئة تدريس و طلبة) فكرة البحث عن الأصول الأولية لهذا العلم والمتمثلة في " الدعائم الذهنية و الضوابط المنهجية والمصادرات[*] الاستدلالية والاستثمارات النفعية"[‡]. فقد نظر الدكتور عبد السلام المسدي إلى أهمية هذا العلم انطلاقا من عدة زوايا، أولها و أهمها الوقوف على أساسياته المفاهمية و ضبطها و عدم الدخول في المتاهات و الاختلافات التي لا تزيد الطالب إلا فرار منه، إضافة إلى الوقوف على منهجية البحث فيه و محاولة تمكين الطالب منها بكل أشكالها، دون إغفال القضايا التركيبية المنتمية له و التي تخدمه وتساهم في استنتاج العديد من النتائج غير المتناقضة، التي يمكن استغلالها مستقبلا في حل المشكلات ذات البعد اللساني . و هذا ما سيحقق الثقافة اللسانية في مؤسستنا الجامعية و على أساسه تتحقق الأهداف من هذا العلم في مجتمعاتنا.

([*]) منذر عياشي، قضايا لسانية وحضارية، الطبعة 1، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر ،1991،ص: 11

([†]) ينظر : حافظ اسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة ، ص: 57

([*]) المصادرات هي مبدأ من مبادئ الاستدلال المنطقي تأتي بعد البديهيات و تسبق التعريفات، و هي تتمثل أساسا في القضايا التركيبية الأقل يقينية من البديهيات ، إذ تتميز بكونها ليست واضحة بصورة جلية للعقل ، و لكن يتفق على صحتها و يسلم بها نظرا لفائدتها المتمثلة في إمكانية استنتاج العديد من النتائج منها دون الوقوع في تناقض.

([‡]) عبد السلام المسدي ، اللسانيات و أسسها المعرفية ، ص: 161

و قد أثار موضوع إشكالية تلقي هذا العلم في الوطن العربي حفيظة العديد من العلماء والباحثين، و لعل أبرزهم الأستاذ عبد السلام المسدي، والأستاذ حافظ إسماعلي علوي، والأستاذ سمير شريف استيتية و غيرهم . ويمكن إجمال حصيلة بحوثهم في رد أسباب هذه الإشكالية إلى بعض القناعات الزائفة و المغالطات التي وقع فيها رواد الفكر اللساني العربي الحديث مثل [*] :

1- الاقتناع التام والكلي من طرف رواد اللسانيات في المجتمعات العربية باكتمال نصاب البحث اللساني عند العرب، وعدم جدوى البحث فيه وفق نظريات لسانية حديثة، انطلاقا من مبدأ تقديس هذه اللغة النوعية وما تعلق بها من بحوث قدّمها الأسلاف ولو كانت مغلوطة.

2- حصر اللسانيات من طرف العديد من الباحثين ورواد الفكر الأول في هذا المجال ضمن فرع من فروعها، كاعتبارها مثلا علما رديفا للصوتيات لا غير، أو الجزم بأنها علم يستمد شرعيته من دراسة اللهجات و فقط. و تجدر الإشارة إلى أن ترسيخ هذا الاعتقاد الأخير له أسبابه الخفية (سياسية، عقائدية، مذهبية) و نتيجة لهذا تملك الريب نفوس الكثير من أهل الفكر العربي اتجاه هذا العلم و اعتبروه استعمارا غربيا جديدا، فعاق تحرزهم هذا انبعاث اللسانيات و تطورها.

3- الصراع الدائم بين الوصفية و المعيارية و اتهام فقهاء اللغة اللسانيات بأنها جاءت لتكسر قواعد و أسس و قوانين اللغة العربية . و الواقع عكس ذلك تماما؛ فاللسانيات تقوم على المنهج الوصفي الموضوعي القائم على معاينة و تتبع الأجزاء استقراء لتصل إلى الخاصية الجامعة استنتاجا.

4- قناعات بعض رواد الفكر اللساني العربي بشان اللغة العربية وقصورها في استيعاب مصطلحات ومفاهيم هذا العلم، وهذا ما تولد عنه مشكل لغة التأليف في البحث اللساني، إضافة إلى إحجام بعض اللسانيين العرب عن متابعة ما يكتبه البعض الآخر لاسيما باللغة العربية . و هذا ما يجعل

([*]) ينظر : عبد السلام المسدي، اللسانيات و أسسها المعرفية، و ينظر أيضا: حافظ اسماعيلي علوي وآخرون ، اللسانيات و إشكالية التلقي .

الباحث اللساني يعيش حالة من التشتت و الحيرة و يجد نفسه بين خيارين لا ثالث لهما؛ إما أن يصيب هدفه في البحث العلمي اللساني بتحليلاتها و استنتاجاته إذا ما كتب باللغة الأجنبية و يفقد القارئ العربي، هذا الأخير الذي سيتهمه بعدم الوضوح، أو يخطئ هدفه العلمي من البحث اللساني و يكسب قارئا يعجز عن التمييز بين ما هو أصيل في هذا العلم و ما هو من اجتهاد الباحث، وهنا خسارة الباحث أكبر لأنه لن يجد قارئا مثاليا يستفيد من تحليلاته ونقده و بالتالي سيبقي يراوح مكانه في محطات البحث و لن يستطيع تطوير أفكاره الموجودة و إنتاج الجديد.

5- اقتصار البحوث اللسانية على الجانب النظري بشكل ملفت للانتباه، و ابتعاده بنسبة كبيرة عن الجانب التطبيقي و العملي، و حتى ازدهار الجانب النظري من الدرس اللساني يبقى قاصرا و لا يشبع رغبة القارئ و الباحث؛ لأنه يركز في معظمه على تقديم التعريفات و ضبط الحدود و رسم المناهج و هذا ما أعطى تصورا قاصرا للسانيات و اتهامها بمحدودية افقها و بعدها عن الواقعية، و هي مغالطة كبيرة أدت إلى ضمور الإبداع في الدراسات اللغوية إلا فيما ندر أمثال بحوث مصطفى غلفان و حلمي خليل و مازن الوعر و سمير استيتية .

6- العائق السابق يجرنا إلى عدم إغفال بعض العوائق المتعلقة بالبحث اللساني العربي بحد ذاته، فموضوعيا هو بعيد كل البعد عن معالجة قضايا المجتمع و هذا حال كل العلوم الإنسانية في جل الوطن العربي عموما و الجزائر بوجه خاص، فهذه العلوم التي تطرح من منطلق التلقين القائم على منطلق الحفظ و الاسترجاع فقط. في حين أن المجتمعات العربية تعاني الكثير من المشكلات على كافة الأصعدة (التعليمية، الاجتماعية، النفسية ، السياسية...الخ) و حل هذه المشكلات يتواجد ضمن نطاق اللسانيات. هذه الأخيرة التي لم توظف لحلها بسبب التهميش الذي تعاني منه، إضافة إلى تخبطها

في مشكلات داخلية – ان صح التعبير – تتعلق أساسا بالأسلوب الترهيبي الممارس في حقها، و تعريب المفاهيم ،و فوضى المصطلح اللساني.[*]

و لعل من الأسباب الأولى لإشكالية تلقي اللسانيات في المجتمعات العربية عموما هو التوجه بها إلى القارئ مباشرة دون المرور بالباحث الذي كان من المفروض أن تخضع على يده للفلترة و التحليل و التدقيق و منه تأتي مرحلة استنباط ما هو أساسي و تكييفه مع المجتمع العربي و العمل انطلاقا منه. من هنا نستنتج أن اللسانيين الأوائل نقلوا اللسانيات من البيئة الغربية كعلم ، ولكن اغفلوا نقل طريقة طرحه في العالم العربي، هذا الطرح الذي تعد الجامعة مسرحا له. فكان من الأجدر بهم فتح باب الحوار بين المفاهيم و النظريات اللسانية الحديثة و الموروث اللساني العربي و فهمهما معا و خلق تكافؤ بينهما يولد غزارة في العلوم اللسانية المختلفة، و السعي لإيجاد طرائق و آليات لتقديم معارفهم اللسانية للعام و الخاص، بدل تبادل الاتهامات و التقليل من شان كل طرف للآخر.

و عليه و بعد هذا الطرح الموجز لأهم العقبات التي تقف حاجزا أمام تطور اللسانيات في المجتمعات العربية بما فيها الجزائر إنتاجا و استعمالا، نخلص إلى أن مهمة إخراج اللسانيات من هذه الأزمة منوطة بالدرجة الأولى بالمؤسسات الجامعية، بحكم أنها فضاء رحب للبحث و التقصي وفق دعائم ذهنية و قضايا تركيبية في أي تخصص. لذا على أقسام اللغة والأدب العربي تبني إستراتيجية متكاملة لتدريس هذا العلم والغوص في مجالاته المختلفة وبالتالي حل مشكلاته و الانتقال إلى مرحلة استعماله، لحل مشكلات المجتمع المتعلقة به بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

و لعل أهم التحديات التي تعترض تحقق هذا المشروع في أقسام اللغة و الأدب العربي هي إثبات أهمية اللسانيات كأداة ضرورية لتحديد هدف تعليم اللغة بصفة عامة و العربية بصفة خاصة.

([*]) حافظ اسماعيلي علوي، مصدر سابق، ص،ص،ص: 38 ،39، 40

3-4- الإطار العام لتدريس اللسانيات في أقسام اللغة و الأدب العربي:

إن أهم ما يميز الدرس اللساني الحديث هو مبدأي التراكمية و التنظيم وهما مبدآن جذريان و جوهريان، يجعلان منه أداة لبناء حضاري و إنتاج علمي غزير في جميع المجالات. إن الهدف العام لتدريس اللسانيات يقوم أساسا على تتبع رحلة البحث اللساني في الظاهرة اللغوية منذ القدم، ثم استشراف آفاق هذا العلم مستقبلا و كيفية استغلاله لحل مشكلات الإنسانية .

فاللسانيات تخصص ذو خطاب تعليمي بالدرجة الأولى؛ إذ يبحث و بصورة علمية في المصطلحات و المفاهيم و الإجراءات التي تخدم المعرفة اللغوية، إضافة إلى طرح الفرضيات و التنبيه للمشكلات التي تعيق تحقق وظائف اللغة، دون إغفال لدورها في خدمة الجانب العملي لهذه الظاهرة الإنسانية و المتمثل في البحث في مستويات اللغة المختلفة إضافة إلى البحث في تلك الجوانب المحيطة بها (الاجتماعية ، النفسية ...الخ) .

من هنا كان لزاما على كل مقترح لتدريس اللسانيات كتخصص في أقسام اللغة والأدب العربي أن يضع صوب عينيه مجموعة من الأسئلة تعتبر من بديهيات التعليمية العامة و المتمثلة في :

لماذا ندرس هذا العلم ؟ ← الهدف منه

من ندرس ؟ ← الفئة المستهدفة

ماذا ندرس ؟ ← المحتوى

كيف ندرسه؟ ← الطرائق و الوسائل

هذه الأسئلة تجيب عن أسئلة أعمق و أدق تتمثل في : ما الهدف من تدريس اللسانيات في أقسام اللغة و الأدب العربي و بخاصة لطالب اللغة العربية وماذا سيستفيد عمليا منها ؟ و ماذا يجب أن يدرّس منها؟ و ما هي الآليات و البيداغوجيات الواجب اعتمادها لتمكين الطلبة من هذا العلم ؟

و قبل الإجابة عن هذه الأسئلة لابد من الغوص في واقع تدريس اللسانيات في أقسام اللغة و الأدب العربي من كل جوانبه. والمتتبع لحال اللسانيات في هذه لأقسام يلاحظ أنها تعاني من فوضى و تشعب في المعلومات، إضافة إلى نفور الطلبة من دراستها واعتبارها علما صعب المراس و غير قابل للتأقلم معه، وهذه القناعات جاءت لعدة اعتبارات و أسباب تم ذكرها آنفا . فالواقع المرير الذي تعيشه اللسانيات في أقسام اللغة و الأدب العربي، تتحمل مسؤوليته كل الأطراف القائمة على العملية التعليمية في هذه الأقسام من هيئة إدارية وهيئة تدريس وطلبة.

♦ **الهيئات الإدارية**: و المتمثلة في الموظفين أصحاب القرار العاملين في الجامعة أو الكلية من عمداء ونوابهم، و رؤساء الأقسام و نوابهم، و الذين تقع على عاتقهم عدة مسؤوليات ، منها الإشراف على الشؤون الأكاديمية من توظيف و ترقية و تثبيت و تخطيط و تنظيم الكليات و الأقسام، و اقتراح الخطط التعليمية لمساقات التعلم المختلفة و وضع برامج التدريس و الامتحانات ...الخ .

♦ **هيئة التدريس:** و المتمثلة في الأساتذة و المشرفين على عملية التدريس و البحث، و التي تعد المدخل الحقيقي لتحقيق الجودة في التعليم العالي، فالبحث يراهن على أن وظيفة عضو هيئة التدريس من أهم وظائف الجامعة و الأكثر تأثيرا في الطالب؛ فهي مصدر القيم الايجابية و المعارف و المهارات العلمية و العملية (المنهجية) ليكون فردا فاعلا في خدمة مجتمعه و مرجعا لغيره في تخصصه. و هذا يستدعي أن يكون عضو هيئة التدريس مستجيبا لتطورات الحياة و ما يحدث في مجتمعه المحلي و العالمي من تجديد في مجال تخصصه، فيكون قريبا من الطلبة يفيدهم و يوجههم

ويعطيهم فرص لإبداء أرائهم بحرية و تشجيعهم على توجيه الأسئلة و تقبل و احترام وجهات نظرهم و مناقشتها دون تجريح، مع ضرورة استخدام أسلوب المناقشة المفتوحة، مما يعزز ثقة الطلبة بأنفسهم والربط بين المادة العلمية النظرية و تطبيقاتها و ذلك بالتنسيق و توحيد الهدف من المادة المدرسة.[*]

♦ **الخطط التعليمية:** و تتمثل في المحتويات المعرفية و المنهجية و التقويمية المخصصة لتدريس تخصص اللسانيات، و التي تعد ركيزة أساسية و ترجمة فعلية لسياسة هذه الأقسام و الجامعات ككل.

فالخطط التعليمية بمحتوياتها المعرفية أو ما يعرف بالمفردات في نظام (ل.م.د) و الموجهة لتدريس التخصصات اللسانية تعتبر عنصرا مهما لتحقيق الأهداف العامة و الخاصة منه؛ لأن " محتويات التعليم من أهم المعطيات التي نحدد وفقها أهدافنا و غاياتنا، و لأن الصياغة الإجرائية للأهداف لا تستقيم إلا بمراعاة طبيعة المادة المدروسة و خصوصياتها و ما تتطلبه من قدرات" [†]. و عليه كان لزاما الاهتمام أكثر بهذا الجانب و إخضاعه للمبادئ العامة التي تحكم تعليمية أي مادة أو تخص و المتمثلة في التدرج ، التنويع ، التكامل و التركيز[*] ، من اجل الرفع من المردود المعرفي لدى طلبة هذا التخصص و جعله عمليا أكثر.

([*]) ينظر: ماجدة ابراهيم ، مهدي علوان عبود، الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس في الجامعة في ضوء انسنة التعليم من وجهة نظر الطلبة، مجلة لارك للفلسفة و اللسانيات و العلوم الاجتماعية ، العدد:9، 2012، ص: 16.

([†]) محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية ، ص: 86

([*]) التدرج: و من خلاله يرتقي المتعلم إلى درجة الإيقاظ فالاكتساب ثم الترسيخ و العميق، التنويع: و يقصد به وجوب توظيف بدائل في الفعل التعليمي ، التكامل : فيؤكد ضرورة تحقيقه بين مكونات الوحدات التعليمية أفقيا و عموديا ، ثم التركيز على الكيف بمراعاة الكفاءات الأساسية لكل مرحلة.

♦ **فئة الطلبة**: تمثل مخرجات أقسام اللغة والأدب العربي ضمن التخصصات اللسانية ، و واقع هذه الفئة مع هذا العلم لا تبعث على السرور والارتياح و يمكن تلخيص ذلك في كون طلبة أقسام اللغة والأدب العربي ينفرون من هذا التخصص عند فتح باب التوجيه إليه في السنوات الموالية للجذع المشترك، فيفضلون اختيار باقي التخصصات والابتعاد قدر المستطاع عن هذا التخصص. أما عن الفئة التي توجه لهذا التخصص فتجد صعوبة كبيرة في التعامل معه؛ إذ تبدوا لهم صعبة أو أنهم توهموا صعوبتها فاستصعبوها، فما يقدم لهم من مواد و دروس يتلقونها دون رغبة و لا حافز و بالتالي يكون التحصيل المعرفي لهذا التخصص ضعيفا و لعل هذا يعود لأسباب عدة أهمها:

- تهويل و استصعاب هذا العلم من طرف بعض رواده.

- الخطة التعليمية و المحتويات المعرفية لا ترقى لتكوين طالب متخصص في اللسانيات.

- إشكالية تضارب المصطلحات و المفاهيم عند بعض أعضاء هيئة التدريس و التي توقع الطالب في حيرة من أمره.

- عدم تبني الطرائق التعليمية الحديثة و غياب الوسائل البيداغوجية في هذه الأقسام.

من خلال ملاحظة الواقع المعاش في أقسام اللغة و الأدب العربي، نجد أن جل هذه الأطراف بمعطياتها الايجابية تفتقد إليها هذه الأقسام، إذ نجد الهيئة الإدارية في أغلب هذه الأقسام منفصلة تماما عن هيئة التدريس، هذه الأخيرة أغلبها لا تملك ما يكفي من الكفاءة والمهارة التي تسمح لها بتدريس مواد هذا التخصص؛ و المؤسف أننا نلاحظ إسناد تدريس مواد هذا التخصص و غيره لطلبة الدكتوراه و الماستر و خاصة الحصص التطبيقية، أي اعتماد سياسة سد الفراغ. إضافة إلى غياب الدور الإشرافي لهيئة الإدارة بهذه الأقسام مع العلم أن دورها يقوم أساسا على التنسيق و الوساطة بين

الواقع المعاش في هذه الأقسام و مستقبلها، فهي التي تمسك بخيوط كل روادها من طلبة و أساتذة؛ إذ تعد مصبا للأفكار و المقترحات من أجل تحقيق الجودة الشاملة في هذه الأقسام.

و عليه، يجب الحرص على إحداث تغيير استراتيجي و بإشراك كل الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية المتعلقة بهذا التخصص، من اجل اكتساب الطالب للمعارف والخبرات و المهارات للتعامل مع الواقع العملي و ذلك من خلال جعله قادرا على التحليل و التفكير و الإبداع، وهذا ما يستدعي ضرورة التكامل بين الجوانب الفاعلة و الطرائق النظرية و التطبيقية.

3-5- تعليمية اللسانيات في أقسام اللغة والأدب العربي في ظل نظام (ل.م.د):

تبنت الجامعة الجزائرية نظام (ل.م.د) كبديل للنظام الكلاسيكي بداية من الموسم الجامعي 2004-2005، فدخلت وفق ذلك بعض كليات اللغة و الأدب العربي بأقسامها تحت مظلته، ثم عمم على باقي الجامعات و الكليات فاعتمدت في بداية هذا المشوار خطط تعليمية مختلفة من كلية إلى أخرى و مسّ هذا الاختلاف عنوان الليسانس و المواد المعتمدة في الخطة التعليمية المعتمدة لتدريس هذا التخصص.

و ابتداء من الموسم الجامعي 2014-2015 اعتمد مبدأ التوحيد بين كليات الأدب واللغة العربية، حيث بدأ العمل في مرحلة الليسانس في فرع الدراسات اللغوية بعنوانين هما " اللسانيات تطبيقية" أو " اللسانيات العامة " و اعتماد خطة تعليمية موحدة لكل تخصص على حدة و هذا حسب متطلبات الأقسام .

و المتصفح للبطاقات التنظيمية المعتمدة لمرحلة الليسانس في أقسام اللغة و الأدب العربي، يلاحظ أنها متكونة من ستة سداسيات مصنفة إلى صنفين، السداسيات الثلاثة الأولى مدرجة تحت ما يسمى

بالجذع المشترك [*] و السداسيات الثلاثة الثانية مدرجة ضمن التخصص المختار من طرف الطالب و المتمثلة في لسانيات تطبيقية/ لسانيات عامة ، أدب عربي، نقد و دراسات أدبية.

و كوصف عام و موجز للبطاقة التنظيمية التي اعتمدتها هذه الأقسام يمكننا القول بأن سداسيتها و المطروحة خلال 14و 16 أسبوعا لكل سداسي، تحمل بين ثناياها مجموعة من الوحدات التعليمية، كل وحدة خصصت لها مجموعة من المواد المدرجة ضمن حجم ساعي محدد و مخصص، متفاوتة من حيث قيمة المعاملات و الأرصدة حتى داخل الوحدة الواحدة، مع العلم أن مجموع المعاملات هو نفسه على مدار السداسيات الست و المقدر ب 19 و الكلام نفسه يقال عن مجموع الأرصدة و المقدر ب30 نقطة لكل سداسي.

كما تحوي البطاقة على طرائق محددة لطرح المعارف المقررة من محاضرة و أعمال موجهة و أعمال تطبيقية و أعمال فردية، إضافة إلى آليات التقويم من امتحان شامل و تقويم مستمر.
و الملاحظ أن الأعمال التطبيقية TP و التي تعد من أهم الآليات في التدريس الجامعي ، غير مفعلة في هذه الأقسام على مدار السداسيات الست لمرحلة الليسانس. و هنا نطرح سؤالا : لماذا لم تفعل هذه الآلية ابتداء من السداسي الثالث؟ مع العلم أن الهدف من هذه الآلية هو مساعدة الطالب في التنفيذ العملي للمعارف النظرية المكتسبة قصد استيعابها، و التي يمكن أن تصل بالطالب إلى مرحلة الإبداع بتطبيقاته و تحليلاته و استنباطاته.

و الملاحظ أيضا أن هذه البطاقة لا تحتوي على وحدة التعليم ما قبل التمهين، و التي تعد ضرورية، بل إجبارية للتكوينات ذات الطابع المهني خاصة التعليم.[*]

([*]) هذا ما تشير اليه المواد المقترحة ضمن السداسيات الثلاثة الاولى

([*]) ينظر: تجويد التعليم في نظام ل.م.د ، مرجع سابق ، ص: 15

أما فيما يخص المواد المدرجة ضمن هذه البطاقة فهي متنوعة بشكل عام و تختلف من سداسي لآخر على مستوى كل الوحدات و المرتبة كما يلي: وحدة التعليم الأساسية، وحدة التعليم المنهجية، وحدة التعليم الاستكشافية، وحدة التعليم الأفقية، و ذلك حسب متطلبات التخصص.

3-6- تحليل و نقد البطاقات التنظيمية باعتبار السداسيات:

الجدير بالذكر - قبل التطرق لمحتوى العنوان- إن البطاقة التنظيمية موضوع الدراسة تخدم ثلاثة فروع هي دراسات لغوية ، دراسات أدبية و دراسات نقدية، و التي تنبثق عنها مجموعة تخصصات هي لسانيات تطبيقية ، لسانيات عامة ، أدب عربي، أدب جزائري، نقد و دراسات أدبية . و الضوء مسلط في هذا التحليل على فرع الدراسات اللغوية بتخصصيه دون غيره.

أ/ السداسي الأول: على العموم يمكن القول أن المواد المطروحة لهذا السداسي هي مواد تمهيدية و تثقيفية لحد بعيد، وهي تمهد للطالب الولوج لعالم الجامعة و ركوب أمواج التوسع المعرفي الذي يخدم تخصصه المختار مستقبلا و لكن هذا لا يمنع من الوقوف على هذه المواد و المفردات المقررة لها و آليات التقييم المعتمدة فيها انطلاقا من الوحدات المصنفة ضمنها.

- **الوحدة الأساسية:** ان الهدف من هذه الوحدة هو تمكين الطالب من الاساسيات المعرفية التي تخدم تخصصه المختار مستقبلا. لذا وجب احتواءها على برامج تعليمية (مواد و مفردات) ترتبط مباشرة بالتخصص الذي سيختاره الطالب ابتداء من السداسي الثالث.

و الوحدة الأساسية في هذه البطاقة تتكون من وحدتين فرعيتين؛ الأولى تضم مواد متعلقة بفرع الدراسات الأدبية والنقدية و يتجلى ذلك من خلال المواد التي تضمها و المتمثلة في النص الأدبي القديم في نمطه الشعري، النقد الأدبي القديم، و الثانية مدرجة تحت اسم وحدة علوم اللغة و تضم المواد

التالية : علم الصرف، البلاغة العربية. و هي مواد ذات معاملات و أرصدة مختلفة إلا أنها تتفق في الحجم الساعي و الطرائق المعتمدة في الطرح.

و بالربط بين ما هو مطروح في هذه البطاقة على مستوى هذه الوحدة و التخصصات المراد تبنيها مستقبلا، نجد أنها تحيل و بصورة مباشرة عليها فمادة النص الأدبي القديم تحيل إلى تخصص الدراسات الأدبية و مادة النقد الأدبي القديم تحيل إلى تخصص الدراسات النقدية، أما مادتي الصرف و البلاغة العربية فهما مادتان تحيلان إلى علوم اللغة العربية أو الدراسات اللغوية، فأين تخصص اللسانيات التطبيقية و اللسانيات العامة من هذا؟ فإدراج هذه المواد في الوحدة الأساسية لهذه الشعبة و ما ينتج عنها من تخصصات لا يخدم البنائية التعليمية لتخصص اللسانيات بشقيه، لذا لابد من تكييف هذا مع ذاك أو العكس. و هذا لا يعني التقليل من شأن هذه المواد، إذ تعد مسرحا واسعا لتطبيق مفاهيم و نظريات و مجالات الدراسات اللسانية، إضافة لكونها تعد هدفا؛ و ذلك بتمكين الطالب من منهجية تعلمها و تعليمها مستقبلا وفق منظور لساني نظري أو تطبيقي. لذا كان من الأفضل إدراج مواد تخدم الدراسات اللسانية في هذه الوحدة و الاحتفاظ بهذه المواد في وحدات مساعدة كالوحدة الاستكشافية. و تجدر الإشارة إلى أن مواد هذه الوحدة كلها تقدم بطريقتين هما المحاضرة والأعمال الموجهة و أعمال فردية، وفق مدة طرح تقدر بالساعة و النصف أسبوعيا.

أما فيما يخص المفرادات (المحتوى المعرفي) المعتمدة لخدمة مواد هذه الوحدات، فهي تتفق في عدد المفردات المطروحة و المقدرة بأربعة عشر(14) درسا متقاربة من حيث الطرح، الى انّ جل المواد لم

يعتمد في وضعها على الأبعاد و المعايير *الأساسية لاختيار المحتوى و انحصرت أساسا في التعريف بالمادة وحدودها.

بعد أن يدرس الطالب هذه المعارف يقيم وفق هذه البطاقة بطريقتين متكاملتين؛ الأولى تتمثل في الامتحان الشامل الذي يخضع له في نهاية السداسي و المحدد بتوقيت و زمن معينين وفق برنامج تضعه الإدارة. أما الثانية فتتمثل في التقييم المستمر الذي يخضع له الطالب من طرف المدرس و الذي يشمل تقييم الأعمال الفردية للطالب و نسبة الحضور و الغياب و مقدار التفاعل و النقاشات البناءة لمحتويات المادة في جانبها التطبيقي. إضافة إلى امتحان (شفوي أو كتابي) يرتبط بمنهجية عضو هيئة التدريس و ما يراه مناسبا و خادما للمادة.

- **الوحدة المنهجية**: إنّ الهدف من هذه الوحدة هو جعل الطالب يمتلك الأدوات الضرورية الخاصة بمنهجية البحث و التي تؤهله للاعتماد على نفسه في العمل البحثي، لذا فهي وحدة مشتركة بين كل التخصصات المختارة مستقبلا.

و حسب البطاقة التنظيمية فهذه الوحدة تتكون من ثلاث مواد و هي على الترتيب : تقنيات البحث، تقنيات التعبير الكتابي و عروض و موسيقى الشعر. و هي تتفق في قيمة المعاملات و الأرصدة كما تتفق أيضا في الحجم الساعي المخصص لكل مادة و المقدر بساعة و نصف في الأسبوع مع اختلاف في طرائق الطرح ؛ فالمادتان الأولى و الثانية يعتمد في طرحهما على الأعمال الموجهة ، أما مادة العروض و موسيقى الشعر فيجمع في طرحهما بين طريقتي المحاضرة و الأعمال الموجهة.

(*) معايير اختيار المحتوى حصرها عدد من الباحثين في : الحداثة ،الصحة ،الصدق ، الأهمية ، حاجات الطلاب و ميولهم ، معيار المحلية و العالمية و معيار التسلسل المنطقي للمعارف و وظيفتها في حل المشكلات. أما الأبعاد فتتجلى أساسا في اختيار المعرفة التي تخدم العلم المراد تعليمه و اختيار الأسلوب التنظيمي لتقديم هذه المعرفة مع وضع خط تحت المعيارين الأخيرين لأهميتهما.

و المتصفح لمفردات هذه المواد يجد أنها تخضع لمعايير و أسس اختيار المحتوى، فهي متدرجة من حيث الطرح، كما أنها تجمع في تقييمها بين آليتي التقييم المستمر و الامتحان الشامل.

- **وحدة التعليم الاستكشافية**: إن الهدف من هذه الوحدة هو فتح المجال أمام الطالب لتعميق تخصصه و الاطلاع على مساقات أخرى لها- دون شك- ارتباط بالتخصص المختار مستقبلا من طرفه.

تتكون هذه الوحدة – حسب البطاقة موضوع الدراسة – من مادة واحدة ذات طابع سداسي و هي مادة علوم القرآن و الهدف من إدراج هذه المادة هو تعريف الطالب بالبحوث المتعلقة بالقرآن الكريم من حيث أسباب نزوله و ترتيبه و جمعه و كتابته و تفسيره و مظاهر إعجازه و الغريب منه ...الخ و هذا ما يفتح المجال للطالب مستقبلا للغوص في النص القرآني و البحث فيه وفق المقاربات و النظريات اللسانية. و هذا ما يتجلى من خلال المحتوى المعرفي المقرر لهذه المادة و الذي يتميز بالثراء و الشمولية و الخاضع للمعايير و الأسس المتعارف عليها في اختيار المحتوى.

و يعتمد في تقديم هذه المادة على طريقة المحاضرة وفق توقيت زمني مقدر ب 24 ساعة على مدار السداسي و تخضع لآلية الامتحان الشامل في تقييم المعارف. يتحكم فيها معامل واحد و يتحصل منها الطالب على رصيد واحد.

- **الوحدة الأفقية**: إن الهدف من هذه الوحدة هو دعم الطالب ببعض الأدوات و الآليات التي تساعده في عملية البحث، وتتكون هذه الوحدة خلال السداسي الأول من مادتي اللغة الأجنبية و الإعلام الآلي بحجم ساعي يقارب 24 ساعة للسداسي لكلتا المادتين مع آلتي طرح مختلفتين؛ فالمادة الأولى (لغة أجنبية) تقدم للطالب في طابعها الشفوي في شكل أعمال موجهة، أما المادة الثانية فتقدم في شكل أعمال تطبيقية، تخضعان لمعامل واحد و تملكان رصيدا واحدا، أما آليات التقييم ؛ فالمادة الأولى

تخضع لآليتي المراقبة المستمرة و الامتحان المشترك، و تقييم معارف المادة الثانية المتحصل عليها يكون عن طريق المراقبة المستمرة.

و الجدير بالذكر أن هناك نقطتين على مستوى هذه الوحدة مثيرتين لبعض التساؤلات : الأولى متعلقة باللغة الأجنبية المبرمجة للتدريس، فهي غير محددة أهي الفرنسية أو الانجليزية أو لغة أخرى؟ مع الإشارة أيضا إلى أن المحتوى المطروح لتدريس هذه المادة يتضمن لغتين و هو يقوم أساسا على القواعد النحوية لهما . فالتساؤلات المطروحة هي: لماذا لم يتم اعتماد لغة محددة؟ و إذا كان الأمر متروكا للهيئة التنظيمية، فما هي المعايير المعتمدة لاختيارها؟ و ما هو الهدف من تدريس القواعد النحوية للغة أجنبية في هذا الطور من التعليم الجامعي؟

أما فيما يخص المحتوى التعليمي لمادة الإعلام الآلي فيتميز بالبساطة و البديهية، في عصر يتميز بالتطور التكنولوجي السريع . و عليه وجب استحداث مفردات هذه المادة و جعلها خادمة للطالب، لتمكينه من دخول جل المنصات الالكترونية و تشغيل البرامج من اجل الاستفادة منها مستقبلا.

ب/ السداسي الثاني:

لا تختلف البطاقة التنظيمية لهذا السداسي عن سابقتها من حيث الهيكل التنظيمي العام، و المتمثل في عدد و نوعية الوحدات المعتمدة و قيمة معاملات و أرصدة المواد و الحجم الساعي الخاص بها وآليات الطرح و التقييم. غير انه تم إبعاد بعض المواد و تعويضها بمواد أخرى، حيث أدرج في الوحدة الأساسية و في جزئها الخاص بعلوم اللغة مادتان جديدتان هما علم النحو و فقه اللغة بدل علم الصرف وعلم البلاغة، و السؤال الذي يطرح نفسه هنا، هل من المعقول أن يكون الطالب قد أنهى و استوعب مفردات المواد المدرجة في السداسي الأول (علم الصرف، البلاغة العربية) و التي لها وزن في الدراسات اللغوية حتى تدرج له مادتان بنفس الوزن في السداسي الثاني؟ كما استبدلت

مادة علوم القران ضمن الوحدة الاستكشافية بمادة تاريخ الحضارة الإنسانية . أما الوحدة المنهجية فقد تبنت بطاقة السداسي الثاني مادة مناهج اللغة و الأدب والنقد بدل مادة العروض و موسيقى الشعر.

أمّا فيما يخص المفردات المطروحة لهذه المواد فكلها قائمة على أسس و معايير اختيار البرامج التعليمية، و ما يعاب عليها هو الكثافة مقارنة بالحجم الساعي المخصص لها؛ فنجد مثلا مادة تاريخ الحضارة الإنسانية مادة مهمة جدا، إذ تجعل الطالب يطّلع على تطور اللغة و الأدب و فنونه على مدار الحضارات الإنسانية، إلا أنها تصطدم بالحجم الساعي المخصص لها، فمن غير الممكن أن يستوعب الطالب* هذه المادة بمفرداتها المطروحة في سداسي واحد و الكلام نفسه يقال عن مادة مصادر اللغة و الأدب و النقد

ج/ **السداسي الثالث**: تبدأ ملامح تخصص اللسانيات تلوح في أفق هذا السداسي تدريجيا، انطلاقا من إدراج مواد تخدم هذا التخصص كمادة اللسانيات العامة المدرجة ضمن الوحدة الأساسية في جزئها الخاص بعلوم اللغة و التي تقاسمتها مناصفة مع مادة علم النحو، إضافة إلى إدراج مادة الأسلوبية و تحليل الخطاب ضمن الوحدة المنهجية و مادتي علم الدلالة و أصول النحو ضمن الوحدة الاستكشافية مع الإبقاء على المواد الأدبية (الأدب والنقد) ضمن الوحدات السالفة الذكر. و العودة باللغة الأجنبية في شكلها الشفوي مرة أخرى و حذف مادة الإعلام الآلي نهائيا.

و كان من الأجدر الدخول في التخصص و بعمق ضمن هذا السداسي والخروج من دائرة الجذع المشترك ، و ذلك بإدراج مواد تخدم التخصص بشكل مباشر و على مستوى كل الوحدات و الاهتمام بالوحدة المنهجية بشكل دقيق و إدراج مواد ضمنها تخدم البحث اللساني بصورة أدق.

(*) هنا يجب مراعاة مستوى كل الطلبة المنتمين إلى هذا القسم بحكم انه يستقطب جل التخصصات في التعليم ما قبل الجامعي.

أما فيما يتعلق بمفردات هذه المواد التي تسير بالطالب نحو مساق اللسانيات، فالملاحظ أنّها تخضع في جزئها النظري لمعايير و أسس اختيار المحتوى المعرفي الخادم لهذا التخصص في هذا المستوى غير أنها تتميز بكونها عميقة و يغلب عليها الطابع الفلسفي و الجدلي البعيد عن الوجهة العلمية المضبوطة و الدقيقة، مما يجعل الطالب في حيرة من أمره في ضبط المعارف الأساسية التي تخدمه مستقبلا سواء في مساره المهني أو الأكاديمي.

د/ **السداسي الرابع**: حافظت البطاقة التنظيمية لهذا السداسي – و الذي يندرج ضمن الجذع المشترك- على الهيكل التنظيمي المعمول به في السداسيات السابقة كما حافظت على موادها ذات الأرضية الأدبية و النقدية التي تتضمنها الوحدة الأساسية، إضافة إلى اللغة الأجنبية على مستوى الوحدة الأفقية. في حين حُينت باقي المواد و أصبح الطالب أمام مواد جديدة بمحتويات معرفية متنوعة انطلاقا من الوحدة الأساسية و التي عوضت فيها مادتي علم النحو و اللسانيات العامة بمادتي علم الصرف و اللسانيات التطبيقية. كما أدرجت مادة المدارس اللسانية كمادة جديدة ضمن الوحدة المنهجية. أما الوحدة الاستكشافية فقد ضمت مادتي التعليميات العامة و علم الاجتماع اللغوي و هما مادتين مرتبطتين ارتباطا وثيقا باللسانيات التطبيقية.

و الملاحظ أن المقرر المعرفي لهذه المواد ثري و موسع جدا، كما أنها تخضع في جزئها النظري إلى معايير و أسس اختيار المحتوى المعرفي. أما الجزء التطبيقي فهناك تباين بين مفردات المواد؛ اذ نجد بعضها متوافق مع ما هو مطروح للدراسة في المحاضرة، أما البعض الآخر فيلفها الغموض، مثل مادة اللسانيات التطبيقية فقد اعتمد في مفردات جانبها التطبيقي على نهج النصوص المختارة لبعض رواد اللسانيات في العالم وهذا ما يستدعي التساؤل حول ماهية هذه النصوص و المنهجية المعتمدة في دراستها و الهدف منها؟ و كان من الأجدر أن يكون محتوى هذا الجانب متضمنا بحوث و دراسات ميدانية لمجالات اللسانيات التطبيقية و الوقوف على الوساطة التي تتميز بها بين العلوم.

و من جهة أخرى نلاحظ أن هناك موادا تتقاطع في مفرداتها مع مواد أخرى مثل مادتي اللسانيات التطبيقية و التعليميات العامة.

هـ/ **السداسي الخامس:** بحسب البطاقة التنظيمية المقررة لهذا السداسي يجد الطالب نفسه يلج تخصص اللسانيات (عامة، تطبيقية) من أوسع أبوابه إذ نجد كل الوحدات ثرية بمواد تحيل لمساق اللسانيات بحسب متطلبات القسم. إضافة إلى أن هذا السداسي استجد فيه جديد على مستوى قيم المعاملات و الأرصدة و هذا من متطلبات التخصص.

فالوحدة الأساسية في هذا السداسي تضم أربع مواد؛ ثلاثة منها جديدة على الطالب و هي على الترتيب: التعليميات التطبيقية، علم النفس اللغوي، تعليمية اللغة العربية و علم الأسلوب. هذه الأخيرة التي كانت قد مرت بالطالب في السداسي الثالث، و لكن طرحها في هذا السداسي كان بمحتوى أكثر تأصيل و دقة و شمولية.

و الملاحظ أن المفردات المقترحة لهذه المواد خاضعة لمعايير اختيار المحتوى المعرفي المناسب لهذه المرحلة التعليمية للطالب و لكن هذا لا يمنع من القول بتنوعها و عمقها لدرجة التشعب الذهني للطالب، إضافة إلى إن الجانب التطبيقي الخاص بهذه المواد بقي معتمدا على منهجية اختيار النصوص و هي نفس الطريقة المعتمدة في اللسانيات التطبيقية في السداسي الرابع.

و لعل اعتماد هذا الأمر يعود إلى التفكير في فتح المجال أمام عضو هيئة التدريس لاختيار – و بحرية مسؤولة – الطريقة الأنسب لتقديم المادة بحيث يستفيد الطالب أكثر. و لكن هذا الهدف لا يمنع من وضع بعض المعايير و الضوابط التي تجعل المحتوى المعرفي لحصص التطبيق تتماشى مع المعارف المقررة للحصص النظرية و تطبيقات لها بكل ما تحمله الكلمة من معنى.

كما برمجت مادتين في الوحدة المنهجية و هما: منهجية البحث اللغوي و التطبيقات اللغوية، وهي مواد تخدم الباحث كثيرا في هذا التخصص إذ يمكن اختيار مادة منهجية البحث اللغوي التي تعد العمود الفقري للباحث اللساني في عموم التخصص، لذلك كان من الأجدر أن تبرمج هذه المادة قبل هذا السداسي. أما الوحدة الاستكشافية فقد ضمت ثلاث مواد هي البرمجة اللغوية و الأدب المقارن و الإعجاز اللغوي، و هي مواد متفاوتة من حيث آلية الطرح و قيمة المعاملات و الأرصدة. في حين نجد الوحدة الأفقية قد أدرجت فيها مادة الترجمة و هي مادة مهمة جدا بالنسبة للطالب في هذا التخصص اذ تفتح له المجال للاحتكاك بمختلف المؤلفات الأجنبية في اللسانيات و مجالاتها، غير أن مفردات هذه المادة توحي بان الهدف منها غير واضح المعالم. إذ يتبين من خلال الاطلاع و التدقيق في المفردات المقررة بأنها تسير باتجاه علم المصطلح في حين كان من المفروض أن تكون مادة الترجمة آلية تطبيقية بحتة للطالب إذ تسير به نحو الاطلاع على مفاهيم مواد التخصص في اللغات الأجنبية و محاولة توجيهها إلى العربية و من ثمّ مقارنتها مع الترجمات المطروحة و تقييمها. و وهذا ما يجعل الطالب في ديناميكية تفاعلية تكاملية مع مواد التخصص.

هذا فيما يتعلق بتخصص اللسانيات التطبيقية، و الكلام نفسه يقال عن تخصص اللسانيات العامة، الذي أدرجت له على مستوى كل الوحدات مواد متنوعة منها ما يخدم المساق و منها ما هو بعيد عنها نوعا ما مثل الأدب الجزائري ، و لكن في عموم الأمر يمكن القول بأن تخصص اللسانيات كان أوفر حظا من حيث الخطة المتبناة له من تخصص اللسانيات التطبيقية ، و يتجلى ذلك من خلال الهدف منه و المتمثل في دراسة اللسان البشري، انطلاقا من أنه ظاهرة عامة تنتج عنها ظواهر خاصة هي اللغات القومية و الموجودة ضمنيا في المواد المطروحة و مفرداتها.

و/ **السداسي السادس**: على غرار السداسيات السابقة تم تبني نفس المنهجية في التعامل مع الخطة التنظيمية لهذا السداسي حيث استبدلت كل مواد السداسي الخامس بمواد أخرى و على مستوى كل

الوحدات و هذا في كلا التخصصين (لسانيات تطبيقية و اللسانيات العامة) و الجديد الملاحظ في هذا السداسي هو مطالبة الطالب بمذكرة تخرج و تعد من متطلبات المساق على مستوى الوحدة المنهجية . و السؤال المطروح هنا : هل الطالب – و وفق هذه البطاقة – مؤهل لان يختار موضوعا حديثا في اللسانيات ؟ و هل يملك الآليات المنهجية التي تساعده على انجاز مذكرة تخرج في تخصص اللسانيات وفق المقاييس و المعايير المعمول بها؟

و الملفت للانتباه أيضا في هذا السداسي هو إدراج مادة جديدة تماما ضمن الوحدة الأفقية و المتمثلة في الحكامة و المواطنة . فما الهدف من إدراجها في هذا السداسي بوجه خاص ؟ مع العلم أن هذه المادة تدخل في نظامها العام ضمن مجال الأمن القومي .

4 - سبل النهوض بتعليمية اللسانيات في أقسام اللغة و الأدب العربي:

إن الجامعة بكلياتها و أقسامها ذات طابع رسمي هدفها تطوير المعارف السابقة لمدخلاتها من الطلبة، و جعلها مخرجات تنتج المعرفة و تقف عند المشكلات و تجد لها حلولا ،" فهي نقطة انطلاق في خدمة التنمية و تطوير المجتمع ماديا و فكريا"[*]

و الهدف الأول من تدريس اللسانيات في أقسام اللغة و الأدب العربي هو تعريف الطالب بأنها آلية إجرائية تعين على تطوير طرائق التعليم و تساهم في إعادة وصف اللغة بكيفيات أيسر و أرقى مما كانت عليه في الدراسات اللغوية القديمة [†] و هذا الهدف القريب المدى منها ، أما الهدف البعيد المدى فيتجلى أساسا في حل المشكلات ذات الطابع اللغوي التي يعاني منها المجتمع.

([*]) صالح بلعيد، مقاربات منهجية، دار هومة للنشر والتوزيع ، الجزائر ،ط: 1، 2004، ص: 29

([†]) ينظر: عبد السلام المسدي، الهوية اللغوية و رياح السياسة، مجلة الفكر الرقمية. http://afkaronline.org

انطلاقا من هاذين الهدفين نطرح هذا السؤال : ما موقع تخصص اللسانيات بهدفيها في أقسام اللغة والأدب العربي؟ و هل بإمكان هذه الأقسام رفع التحدي أمام معيقاتها لتكوين طلبة في تخصص اللسانيات قادرين على الاكتشاف و الإبداع و حل المشكلات الإنسانية انطلاقا من تفعيل ما درسوه؟

للنهوض بهذا التخصص في أقسام اللغة العربية لابد من عملية تصحيح لمسار تدريسه فيها و لعل هذا العائق هو أهم عائق يعترض نهضة هذا التخصص في هذه الأقسام و يمكن إجمال أركان هذا التصحيح فيما يلي:[*]

- إعادة بعث العمل اللساني انطلاقا من تحليل اللغة من حيث بنياتها.

- ضبط المصطلح اللساني العربي و توحيد استعماله.

- إعادة النظر في مقررات تدريس اللسانيات بشكل موضوعي و عملي.

فأقسام اللغة العربية لابد أن ترفع التحدي أمام العوائق التي تعترض نهضتها، سواء كانت هذه العوائق المتعلقة بالتخصص المدرس فيها في حد ذاته أو المتعلقة بالمحيط الذي تطرح فيه هذه التخصصات، و لا يتحقق ذلك إلا بـ:

- العمل على تنوير السلطة السياسية بأهمية هذا العلم و ضرورة العمل على تبني إستراتيجية لغوية واضحة.

- اتخاذ القرار الصارم بشأن توحيد المصطلحات لتجنب الفوضى المصطلحية و تبني سياسة التعريب.

- وضع معايير صارمة لتعيين هيئة التدريس و تسجيل الطلبة في هذه الأقسام.

- توفير الهياكل و الوسائل البيداغوجية التي تخدم هذا التخصص .

([*]) ينظر : مصطفى علفان ، اللسانيات العربية ، أسئلة المنهج ، ص: 266

- تشجيع الطلبة على البحث في كل مجالات اللسانيات .

- وضع خطط تعليمية متوازنة تجمع بين الأصالة و المعاصرة، تقوم على محتويات مدرجة و واضحة لتدريس مواد هذا التخصص.

- الاعتماد على الوسائل والطرائق الحديثة في عملية التدريس.

- اعتماد آليات تقييم تقوم على التحليل و التفكير و الاستدلال.

وعليه، يمكنا القول أن سبل النهوض بتعليمية تخصص اللسانيات في أقسام اللغة و الأدب العربي كثيرة و متنوعة بتنوع الأطراف المشاركة في عملية التعليم على مستواها ، فهي مرتبطة بسياسة إدراة القسم و مدى نجاعة الخطة التدريسية من حيث المواد المقترحة و التوزيع الزمني لها و المحتويات المطروحة و كفاءة و مؤهلات أعضاء هيئة التدريس و معدل قبول الطلبة المسجلين في هذه الأقسام و آليات التقويم المعتمدة، دون أن نغفل مدى فعالية و نجاعة الهياكل و الوسائل البيداغوجية المتوفرة فيها.

غير أن أهم سبيل للنهوض بهذا التخصص في أقسام اللغة و الأدب العربي يقوم على قناعات لابد من الإيمان بها لعل أهمها:

- الإيمان بأن قسم اللغة والأدب العربي هو المرجع الأساس لمراقبة المستوى اللغوي في الجامعة و بالتالي المجتمع ككل ، إذ تقع عليه مسؤولية إيجاد آليات للاستفادة من اللسانيات و خاصة في جانبها التطبيقي، و التي تساهم في تطوير مخرجاته من الطلبة و تجعل منهم مرجعا لباقي التخصصات المتعلقة بركب التعليم في الأطوار التعليمية الأخرى.

- الإيمان بأن اللسانيات علم ذو أهمية كبيرة لابد من التعريف به بدقة و بمبادئه و أهميته و كيفية استغلال و استعمال تطبيقاته ونظرياته في مختلف مراحل التعليم .

- التركيز على أسس التعليم النفسية و المعرفية و المعلوماتية.

إن هذا التصور الصحيح لا يمكن أن يمتلكه المعلم – والذي يعد مخرجا لأقسام اللغة العربية – إلا بتمكينه من هذا العلم بشقيه النظري و التطبيقي، انطلاقا من وضع خطط تعليمية لهذا التخصص ، تسمح له بامتلاك هذا التصور حول اللغة التي سيتولى تدريسها.

فالخطط التعليمية لتدريس هذا التخصص في أقسام اللغة و الأدب العربي، يجب أن تكون متكاملة و شاملة للجانبين النظري والتطبيقي؛ لأن الجانب النظري [*] في تعليم اللغة يعتمد بتبني نظرية لسانية معينة تبنى له قاعدة و تصور سليم عن اللغة، وذلك بالغوص في أسرارها و استنباط طرق وآليات لتدريسها. أما الجانب التطبيقي فيساعد على إيجاد التفاسير العلمية اللازمة لكثير من المشكلات المعيقة لعملية اكتساب اللغة، فهي تمكن المعلم من اكتساب مهارات علمية تساعده على حل عاهات الكلام (النفسية والعضوية) و إيجاد التوافق بين تدريس اللغة و الوضع الاجتماعي و المرحلي الذي يعيشه المتعلم.

من هنا نقول، بأن معلم اللغة بشكل عام و اللغة العربية بشكل خاص لابد أن يستفيد من اللسانيات قدر المستطاع و أن يكون موسوعيا في هذا التخصص، و هذا ما أكده الدكتور عبد السلام المسدي في

(*) ينظر : بوجملين لبوخ، بن قاطية بلقاسم، المنهج اللساني في تعليم اللغة العربية ، مجلة الأثر، جوان2012، ص،ص،ص:70، 71 ، 72

قوله" فعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمده اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية"[*].

فاللسانيات لها دور جليل في تعليم اللغة للنشء؛ لأنها بمثابة المفتاح السحري الذي يجب أن يمتلكه المعلم و الذي بواسطته يمكّن المتعلم من اللغة بطرق يسيرة و علمية و منطقية يتقبلها العقل. لذا وجب علينا التعامل معها بكل حرص من أجل استكشاف أغوارها و الاستفادة منها بما ينفع عملية تعلم و تعليم اللغة العربية، و هذا ما نبّه إليه مصطفى غلفان في قوله" لكي يتم تدريس اللسانيات وفق منظور مضبوط علميا و تربويا وجب الإقرار بكل موضوعية بأننا أساتذة و طلبة نحتاج الى قفزة تربوية و علمية جديدة في التعامل مع اللسانيات تضمن لنا فعاليتها المنهجية و تعود بالنفع على اللغة العربية من خلال التعامل المباشر مع بنياتها"[†]

و عليه، فالاستفادة من اللسانيات في النهوض باللغة العربية لا يتأتى إلا بإعادة النظر في موقفنا من هذا العلم و التعامل معه وفق معايير و أسس علمية توافق اللغة العربية .

(*) عبد السلام المسدي، اللسانيات و أسسها المعرفية ص: 136

(†) مصطفى غلفان، اللسانيات العربية ، أسئلة المنهج، ص: 264

ملخص الفصل:

بعد هذه الجولة الخاطفة والوجيزة التي تعرض فيها البحث إلى مبدأ الجودة الشاملة بمفاهيمه ، و معاييره و الوقوف على مدى تبنيه في أقسام اللغة و الأدب العربي إضافة إلى الوقوف على إشكالية تلقي اللسانيات في الجامعة الجزائرية - بصورة عامة - و إشكالية تلقيها في أقسام اللغة و الأدب العربي من خلال الاطلاع على البطاقة التنظيمية للتخصصات اللسانيات المدرجة فيها و تحليلها بشيء من التفصيل، و إدراك أهميتها في النهوض باللغة العربية في هذه الأقسام وغيرها ، توصل البحث إلى قناعات أهمها:

1- الجودة الشاملة فلسفة إدارية حديثة، و هي أساس التطوير المستمر في أي مجال و مطلب أساسي في كل المؤسسات و القطاعات.

2- مبدأ الجودة في التعليم بصورة عامة و التعليم العالي بصورة خاصة يجب أن يخضع لمعايير دقيقة جدا.

3- تحقيق أهداف الجودة الشاملة في التعليم العالي مرتبط بتوفر شروط لابد منها، لعل أهمها الإيمان المطلق بالمبدأ و توفر الرغبة في اعتماده، و اعتماد مبدأ الثواب والعقاب في عملية التقييم بدءا بالفرد إلى المؤسسة.

4- توافر أقسام اللغة و الأدب العربي في جل الجامعات الجزائرية على هياكل بيداغوجية و تنظيمية محكمة و دقيقة، تسمح لها بان تواكب المؤسسات الجامعية العالمية شرط أن يتحقق فيها مبدأ الاتصال التنظيمي بين الإطارات و الاستغلال الأمثل للهياكل .

5- يمكن حصر معوقات عدم تحقق مبدأ الجودة في العليم العالي في جوانب محددة هي: القيادات الإدارية و التنظيمية، الآليات التعليمية والمعرفية، المعوقات البحثية.

6- من أهم معوقات تحقق الجودة الشاملة في المؤسسة الجامعية إغفال برامج خدمة المجتمع ، لذا لابد من ربط الجامعة بالمجتمع و دمج أعضاء هيئة التدريس و الطلبة في هذا المجال و الاستفادة منهم في بحث قضاياه، عن طريق تكثيف الدورات التدريسية و البرامج العلمية بأسعار رمزية، و تقديم الاستشارات و المحاضرات التثقيفية في كل التخصصات و خاصة الإنسانية منها لجمهور .

7- حسب البطاقة التنظيمية تتحدد مدة الجذع المشترك* في أربع سداسيات و هذا ما تحيل عنه المواد الموزعة عبر هذه السداسيات و هي مدة طويلة مقارنة بمدة هذا الطور و المقدرة بثلاث سنوات. فكما هو معروف الجذع المشترك هو مرحلة تعليمية تسبق مرحلة التخصص و تتميز بقصر مدتها و تنوع المواد و المعارف المطروحة فيها و التي تكون لدى الطالب أرضية لمساقات التخصص المستقبلية.

8- إن المتصفح لهذه الخطة يجد لبسا أمام العناوين المختارة للشعب**†،و خاصة فيما يتعلق بشعبة الدراسات اللغوية؛ فهذا المصطلح – دراسات لغوية – مصطلح فضفاض ينظر إليه وفق منطلقين هما: الدراسات اللغوية القديمة و الدراسات الحديثة ، فالأولى تقوم على التقعيد و التنظير بهدف معرفة صحيح الكلام و جيده. أما الثانية و التي تعرف أيضا بالدراسات اللسانية فتقوم على المعالجة العلمية للغة من أجل كشف أسرارها و خواصها و مميزاتها و إيجاد السبل لتيسير تعلمها كتابة و نطقا. لذا كان لزاما تحديد المنطلق من هذا الفرع و على أساسه يتم تحديد التسمية المعتمدة و التخصصات المتولدة عنها.

(*) الجذع المشترك مركب يتكون من مفردتين الأولى وتعني الصغير السن، يقال أعدت الأمر جذعا أي جديدا كما بدأ (ينظر ابن منظور، لسان العرب، باب الجيم ص: 576) فالمفردة لها دالة الصغر والجدّة، أما المفردة الثانية (المشترك) فتدل على المشاركة . و بالإسقاط نستنبط تعريفا اصطلاحيا لهذا المركب فهو مرحلة قاعدية من مراحل التعليم العالي تتميز بالقصر ، تدرج فيها مجموعة من المواد يتشارك مدارستها الطلبة بغض النظر عن التخصص المختار مستقبلا.

(**) تجدر الإشارة هنا أن مصطلح "شعبة "قد 5 ورد ضمن الخطة التنظيمية ، في حين نجده ضمن مشاريع التكوين المدرجة على مستوى موقع الكلية فقد ورد بمصطلح "الفرع ".

9- التفاوت الملاحظ بين قيم معاملات مواد الوحدة الأساسية للسداسيات الثلاثة الأولى، إذ كان من الأجدر أن تكون لمواد هذه الوحدة نفس قيمة المعاملات و الأرصدة حتى تلقى نفس الاهتمام من طرف الطالب لأنها من المتطلبات الأساسية للتخصص المختار مستقبلا.

10- الخطة التنظيمية بكل سداسياتها تفتقر إلى الأهداف المرجوة منها ، سواء للتخصصات المطروحة او المواد التي تسير بالطالب نحو هذه التخصصات.

11- كثرة المواد المقترحة و توزيعها غير المبني على أسس عادلة بين المساقات و عدم خضوع اختيارها لمبدأ التدرج، إضافة إلى كثافة المحتوى التعليمي المقترح مقارنة بالحجم الساعي المطروح.

12- بتتبع المحتوى التعليمي لتخصص اللسانيات في مرحلة الليسانس يمكن الوقوف على ثلاث نقاط تعد من المآخذ و المتمثلة في:

- لم توضع له أهداف واضحة.

- لم يكيف وفق حاجة الطالب سواء من حيث الشمول أو العمق أو التطلعات.

- خلو الخطط التعليمية لهذا التخصص من محتوى معرفي قاعدي يساعد الطالب على فهم و إدراك هذا العلم في المراحل المقبلة.

13- البطاقة التنظيمية لهذا الطور خالية من أي فرصة تسمح للطالب بالدخول في تربصات خارج كليته ، و التي تعد محطة مهمة تسمح له بالاندماج التدريجي في إطار عمله المستقبلي و مساهمته في الابتكار في مجال تخصصه، و ترجمة ذلك في مذكرة التخرج. مع الإشارة إلى أن هذه التربصات إجبارية

في الطور الأول و الثاني من التعليم الجامعي و في كل التخصصات، وذلك وفقا للمرسوم التنفيذي رقم 13- 306 المؤرخ في 31 أوت سنة 2013 [*].

14- إنّ إدراج مادة الحكامة و المواطنة ضمن مرحلة الماستر أو الدكتوراه، أنسب من إدراجها في مرحلة الليسانس؛ لانّ الطالب يكون أكثر وعيا بأهمية التخصصات اللسانية و دورها الفعال في حماية الأمن القومي.

([*]) الجمهورية الجزائرية، الجريدة الرسمية، العدد 45 ص:5 ــ9 ، المعدل بالمرسوم التنفيذي رقم 14 – 85النؤرخ في 20 ربيع الثاني عام 1435ه الموافق ل 20 فبراير 2014 العدد 11 ص: 15