وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

- قسم العلوم الاجتماعية –

الكفاءة اللغوية لدى طلبة الجامعة
و علاقتها بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي

دراسة ميدانية على عيّنة من طلبة السنة الثالثة دراسات لغوية و أدبية بجامعة الجلفة

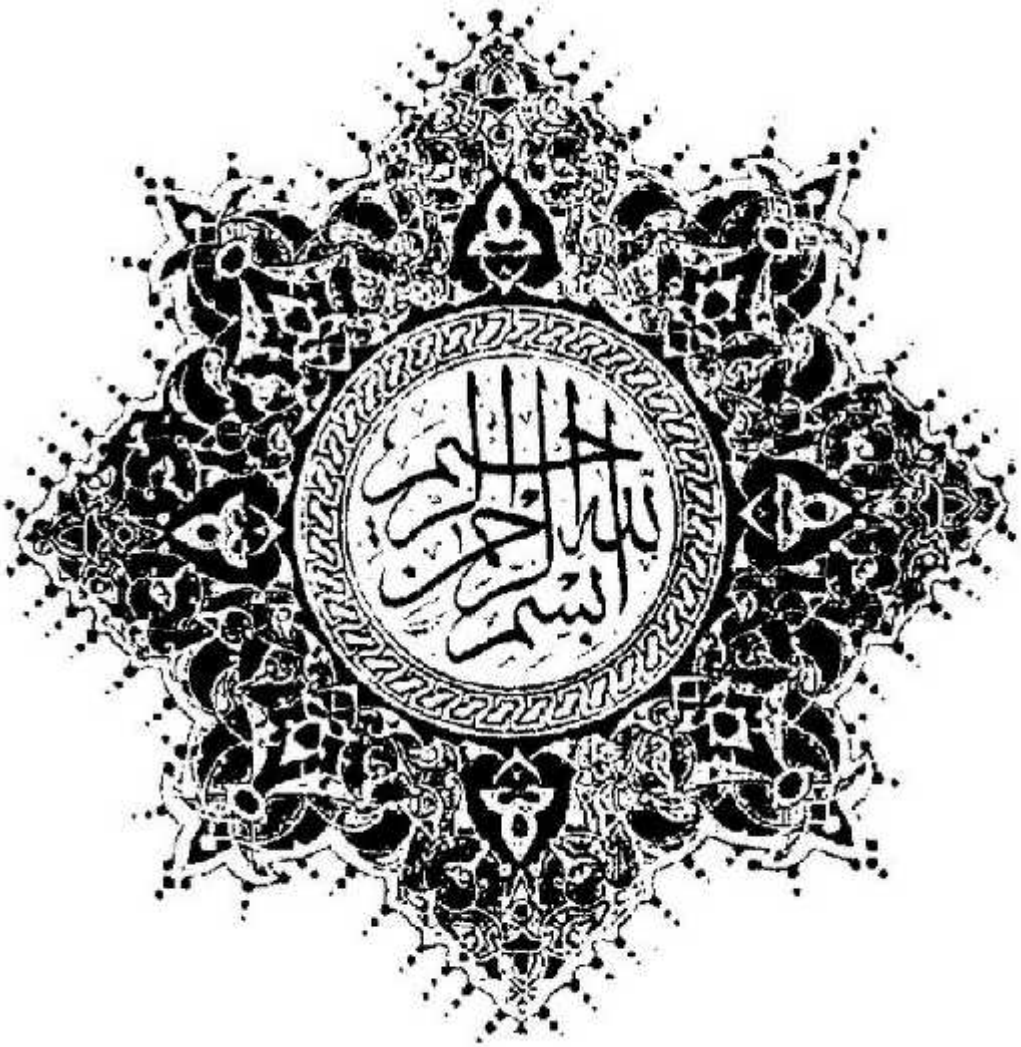
مذكرة نهاية الدراسة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع

تخصص : علم اجتماع التربية

إعداد : **إشراف الأستاذ :**

عمارة محمد **الدكتور أحمد فريجة**

السنة الجامعية : 2014-2015


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى العزيزين رشيد و البشير

إلى فلذات كبدي و رياحين قلبي

إلى زوجتي

أهدي هذا العمل

شكر و تقدير

أحمد الله على أن منّ عليّ بإتمام هذه المذكرة، فله الحمد أولا ، و له الحمد آخرا .

كما أتقدم بفائق الشكر و التقدير إلى هيئة التدريس في قسم علم الاجتماع ، بكلية العلوم الاجتماعية ، بجامعة محمد خيضر ببسكرة على ما لقيناه منهم من تعليم و توجيه و تشجيع ، و أخص بالذكر الأستاذ الجليل الدكتور أحمد فريجة ، المشرف على المذكرة ، الذي لمست منه صراحة القول و حصافة الرأي ، فلم يضنّ عليّ بعلمه أبدا ، بل و منحني الكثير من جهده و وقته ، لإسداء النصيحة و التوجيه و التشجيع ؛

كما أجزل الشكر و التقدير للدكاترة الأجلاء على ما أفاضوه عليّ من علمهم و معارفهم ، و ما ضنّوا عليّ أيضا بكثيرة و لا بقليل ، السادة : الأستاذ الدكتور نور الدين زمام ، الأستاذ الدكتور الطاهر براهيمي ، الدكتور مناني نبيل .

و الشكر موصول كذلك إلى السيّد الدكتور يوسف جوادي ، و كذا الطاقم الإداري للقسم و الكلية على رعايتهم الإدارية .

و الشكر و الامتنان موصول إلى السادة أعضاء اللّجنة المناقشة الموقّرين على ما أبدوه من آراء و توجيهات و نصائح . إلى كل هؤلاء ، أكرر الشكر و التقدير.

فهرس المحتويات

الإهداء

شكر و تقدير

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

مقدمة ..... **أ- ب**

الفصل الأول:موضوع الدراسة

تمهيد 5

1- إشكالية الدراسة 6

2- أهمية الدراسة و أسباب اختيار الموضوع 8

2-1 أهمية الدراسة 8

2-2 أسباب اختيار الموضوع 9

3- أهداف الدراسة 10

4- التعريفات الإجرائية للمفاهيم الأساسية للدراسة 11

5- الدراسات السابقة 14

خلاصة 27

الفصل الثاني: الكفاءة اللغوية و بعض النظريات المفسّرة لها

تمهيد 30

1- الكفاءة ، مفهومها ، مكوناتها ، بناؤها المعرفي ، أبعادها ، و مصادرها 31

2- اللغة ، تعريفها ، وظائفها 34

3- الكفاءة اللغوية ، مفهومها ، أهميتها 39

4- الأداء اللغوي 42

5- قياس الكفاءة اللغوية 43

6- مكونات مقياس الكفاءة اللغوية 44

7- الاتصال اللغوي 55

8- بعض النظريات المفسّرة للكفاءة اللغوية 62

خلاصة 67

الفصل الثالث: التفاعل الاجتماعي الصفي و بعض النظريات المفسّرة له.

تمهيد 70

1- التفاعل الاجتماعي: مفهومه، خصائصه ، ميكانيزمات استمراره 71

2- التفاعل و النظام الاجتماعي 77

3- مفهوم الجماعة 78

4- المدرسة بوصفها جماعة 79

5- العلاقات الاجتماعية 79

6- العلاقات التربوية 80

7- التفاعل الصفي : مفهومه ،خصائصه ، أنماطه ، أشكاله ، أهميته ، أقطابه ، و عوامل إخفاقه 81

8- الخطاب اللغوي البيداغوجي و شروط كفاءته 92

9- بعض النظريات المفسرة للتفاعل 93

خلاصة 101

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد104

1- فرضيات الدراسة 105

2- مجالات الدراسة 106

1-2 المجال الجغرافي 106

2-2 المجال الزمـــني 106

3-2 المجال البشـري 107

3- مجتمع البحث و عيّنة الدراسة 109

4- منهج الدراسة 113

5- أدوات جمع بيانات الدراسة 115

1-5 الاستبيان 115

2-5 الملاحظة 120

3-5 السجلات و الوثائق 127

6- الأساليب الإحصائية للدراسة 127

خلاصة 128

الفصل الخامس: عرض بيانات و نتائج الدراسة

تمهيد 131

1- عرض بيانات الدراسة 132

2- تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأول 138

خلاصة تحليل الفرضية الأولى 144

3- تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية 146

خلاصة تحليل الفرضية الثانية 151

4- تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة 152

خلاصة تحليل الفرضية الثالثة 158

5- تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة 160

خلاصة تحليل الفرضية الرابعة 166

6- تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية 168

7- تحليل نتيجة التفاعل الصفي 168

8- الاستنتاج العام للدراسة 169

8-1 الاستنتاجات المتعلقة بالبيانات العامة 169

8-2 الاستنتاجات العامة المتعلقة بفرضيات الدراسة 170

9- التوصيات و المقترحات 171

خاتمة 172

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	توزيع طلبة قسم اللغة العربية و آدابها	108
2	عدد طلبة السنة الثالثة لقسم اللغة و الآداب	109
3	عدد الطلبة الاكفاء لغويا و نسبتهم المئوية و عدد مفردات العيّنة المسحوبة	111
4	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	112
5	توزيع عينة الدراسة حسب معدل اللغة العربية في البكالوريا	112
6	اختصاص عينة الدراسة في الشعبة الاصلية(البكالوريا)	112
7	معامل ألفا كرونباخ لصدق وثبات الاستبيان	118
8	عينة الدراسة حسب الجنس	131
9	عمر الطالب حسب الجنس	132
10	شعبة البكالوريا حسب الجنس	133
11	معدل الطالب في مادة اللغة العربية في شهادة البكالوريا	134
12	المعدل المحصل عليه في السداسي الأول	135
13	وسيلة التواصل المفضلة لدى الطالب	136
14	علاقة القراءة بالمؤشر الأول من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	137
15	علاقة القراءة بالمؤشر الثاني من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	138
16	علاقة القراء بالمؤشر الثالث من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	139
17	علاقة القراءة بالمؤشر الرابع من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	140
18	علاقة القراء بالمؤشر الخامس من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	141
19	علاقة القراءة بالمؤشر السادس من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	142
20	علاقة الكتابة بالمؤشر الأول من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	145
21	علاقة الكتابة بالمؤشر الثاني من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	146
22	علاقة الكتابة بالمؤشر الثالث من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	147
23	علاقة الكتابة بالمؤشر الرابع من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	148
24	علاقة الكتابة بالمؤشر الخامس من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	149
25	علاقة الكتابة بالمؤشر السادس من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	150
26	علاقة الكتابة بالمؤشر الأول من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	152
27	علاقة الاستماع بالمؤشر الثاني من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	153
28	علاقة الاستماع بالمؤشر الثالث من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	154
29	علاقة الاستماع بالمؤشر الرابع من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	155
30	علاقة الاستماع بالمؤشر الخامس من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	156
31	علاقة الاستماع بالمؤشر السادس من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	157
32	علاقة التحدث بالمؤشر الأول من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	160
33	علاقة التحدث بالمؤشر الثاني من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	161
34	علاقة التحدث بالمؤشر الثالث من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	162
35	علاقة تحدث بالمؤشر الرابع من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	163
36	علاقة التحدث بالمؤشر الخامس من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	164
37	علاقة التحدث بالمؤشر السادس من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي	165
38	دلالة الفرق بين متوسط نسب التفاعل الصفي المحصل عليها و نسب فلاندرز	168

فهرس الأشكال البيانية

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	نمط الاتصال وحيد الاتجاه	84
2	نمط التصال ثنائي الاتجاه	85
3	نمط التصال ثلاثي الاتجاه	86
4	نمط التجاه متعدد الاتجاه	87
5	الرسم البياني لمفردات الدراسة حسب الجنس	131
6	الفيئات العمرية حسب الجنس	132
7	شعبة البكالوريا حسب الجنس	133
8	فيئات معدلات اللغة العربية لعينة الدراسة و تكراراتها	134
9	معدل السداسي الأول	135
10	وسيلة التواصل المفضلة	136

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
1	الاستبيان المعتمد في الدراسة
2	بطاقة الملاحظة الصفية في تحليل التفاعل الصفي
3	نموذج من مصفوفة فلاندرز لرصد التفاعل الصفي
4	النتائج الكلية لصدق الاستبيان
5	ترخيص بزيارة لقسم اللغة العربية

مقدمة

التفاعل الاجتماعي ظاهرة اجتماعية تتميّز بوجود حقيقي يتمثل في العلاقات المتبادلة بين الأفراد في وسط اجتماعي بشري ، لأنّها ناتجة أساسا عن حاجة الناس إلى بعضهم البعض في إشباع حاجاتهم الاجتماعية ، و أيضا لأن الإنسان اجتماعي بطبعه ، بل أن اجتماعيته جوهر متأصل فيه.

و عملية التفاعل الاجتماعي بهذا المعنى يكون من انتاج الجماعة المنظمة الغائية ، أي يخضع من حيث المبدأ إلى طبيعة هذه الجماعة و أهدافها و ديناميتها ، إذ أن الجماعة متنوعة منها جماعة الصف الدراسي الجامعي.

و عملية التفاعل الاجتماعي الصفي تعني الأخذ و العطاء من خلال التأثيرات المتبادلة بين الطلبة فيما بينهم من جهة ،و بينهم و بين الأساتذة من جهة أخرى ، كما يقتضي من كل منهم المشاركة الفعّالة.

و تعتمد عملية التفاعل الاجتماعي الصفي على استخدام الرموز اللغوية (كلمة أو إيماء أو أي رمز يحمل معنى معيّنا) لإحداث استجابات داخلية خاصة بالطالب من صور ذهنية أو تفسيرات أو مشاعر أو مفاهيم ، و يكتمل التواصل و التفاعل عندما تتوافق الاستجابات الداخلية للمعاني الموجودة لدى الطالب مستقبل الرسالة إلى حد ما مع المعني التي أراد إيصالها الطالب منشئ الرسالة.

و اللغة ذاتها ظاهرة اجتماعية اقتضتها حياة البشر في تفاعلاتهم ، فهي أهم مظهر لوجود الجماعة ، و عنصر ضروري في تماسكها و استمرارها و استقرارها و ديناميتها. . و لا تستعمل اللغة أثناء التفاعل الاجتماعي لنقل الأفكار أو توضيح أشياء ، أو حتى التعبير عن المشاعر فقط ؛ و لكنها تستعمل لتشييع الاشتياق إلى النزعة الاجتماعية.

و بما أن اللغة تفاعل ، فهي في الصف الدراسي الجامعي نشاط يقوم به الطالب في استخدام مهاراتها و فنونها خلال عملية التواصل و التفاعل الصفي ؛ و كل فن منها يؤثر في الآخر و يتأثر به، كما أن لكل منها قواعد و ضوابط ناظمة في البناء و الاستخدام . و تتحدد المهارات في فنون أساسية أربعة هي القراءة و الكتابة و الاستماع و التحدث ، و التكامل بين هذه الفنون ينتج اللغة الكلية التي يستخدمها الطالب في تواصله و تفاعلاته و حياته.

إن إتقان الطالب لهذه الفنون في إطار التكامل الكلي و الوظيفي لها - لأنها مترابطة ببعضها بعلاقات متشابكة ، لأن اللغة كيان واحد متصل الأجزاء - سيؤدي إلى الرفع من كفاءته اللغوية و

منها سيتم التأثير و التأثر إيجابا على عملية التواصل و التفاعل الاجتماعي الصفي ، فتؤدي اللغة حينذاك وظيفتها التواصلية التفاعلية على نحو جيّد و فعّال .

و لتناول هذا الموضوع أي الكفاءة اللغوية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي.فقد قسمت الدراسة إلى خمسة فصول . يتم التطرق في الفصل الأول إلى موضوع الدراسة ، و إلى الأهمية و الأسباب الذاتية و الموضوعية التي دعتنا لمعالجته ، ثم تناول الأهداف المتوخاة منها، فضلا عن التعريفات الاصطلاحية و الإجرائية للدراسة .

و في الفصل الثاني سنتناول فيه الكفاءة اللغوية للطالب الجامعي ، سيتم فيه التطرق إلى مفهوم الكفاءة و مكوناتها ، و إلى اللغة و مفهومها و وظائفها ، ثم التطرق إلى مفهوم الكفاءة اللغوية و بعض النظريات المفسرة لها .

في حين سيتناول الفصل الثالث التفاعل الاجتماعي الصفي ، يتم في التحدث عن ماهية التفاعل الاجتماعي و خصائصه و أنماطه و ميكانيزمات استمراريته و بعض النظريات المفسرة له.

أما الفصل الرابع فيخصص لتناول الإجراءات المنهجية للدراسة ، و فيه سنتطرق إلى فرضيات الدراسة و مجالاتها الجغرافية و الزمنية و البشرية ، وعطفا على ذلك سيتم تناول مجتمع الدراسة و عيّنته ، و إلى المنهج المتبع ، إضافة إلى أدوات جمع البيانات و الأساليب الإحصائية للدراسة.

و في الفصل الخامس ، فيخصص لعرض بيانات الدراسة و نتائجها و تفسيرها ، و تحليل و مناقشة الفرضيات الفرعية الأربعة و كذا الفرضية الرئيسية للدراسة كل على حده ، ثم عرض الاستنتاجات العامة و الخروج بالتوصيات . و في نهاية الدراسة ستذيل بخلاصة عامة لنتائج الدراسة، ثم وضع خاتمة فقائمة المصادر و المراجع و قائمة الملاحق.

الفصل الأول

الفصل الأول:موضوع الدراسة

تمهيد

1- إشكالية الدراسة

2- أهمية الدراسة و أسباب اختيار الموضوع

2-1 أهمية الدراسة

2-2 أسباب اختيار الموضوع

3- أهداف الدراسة

4- التعريفات الإجرائية للمفاهيم الأساسية للدراسة

5- الدراسات السابقة

خلاصة

تمهيد

لا يستطيع الباحث البدء بموضوع بحثه و الشروع في تنفيذ مراحله العلمية و النظامية دون قيامه بتحديد عنوان بحثه أو اختياره مشكلة البحث التي ينوي دراستها و تحليلها و فهم جوانبها و أبعادها . و اختيار موضوع أو مشكلة البحث ليس بالعملية السهلة التي يستطيع الباحث تنفيذها دون بذل الجهود الفكرية و العلمية الدقيقة . و من أصعب المهام التي يقوم بها الباحث تشخيص موضوع بحثه و فصله عن المواضيع الأخرى المحيطة به ، و ذلك لتسهيل عملية دراسته و تحليله و تشخيص أبعاده وتثبيت أهدافه و أغراضه الأساسية ، وإظهار أهميته النظرية و تحديد طرقه المنهجية و إبراز فائدته العملية.

و سيتناول هذا الفصل إشكالية الدراسة الحالية بتحديد موضوعها ، و إبراز أهمية الدراسة و أسباب اختيارها مع ذكر الأهداف و الأغراض الأساسية منها ، و استعراض الأدبيات التي تناولت الموضوع للإفادة منها في توجيه الدراسة .

1- إشكالية الدراسة

الإنسان كائن اجتماعي بطبعه ، و "اجتماعية الإنسان جوهر كامن فيه"[1]، يعيش في وسط يتفاعل مع أفراده يؤثر فيهم ويتأثر بهم . وتعتبر اللغة أداة فعّالة لتحقيق التعايش مع الغير. والتّواصل و التفاعل في واقع الأمر هو المطلب الحقيقي لكلّ طالب جامعي ، يتداخل وعيه مع وعي الآخرين ، لأنّ الحياة الاجتماعية الصفية التي يعيشها هي مشاركة في الأحاسيس والمشاعر والفكر والرّغبات والوعي.

و تتجلّى أهمية اللغة في أنها أداة لحمل الفكر و المشاعر ، و وسيلة لقضاء الحاجات ، والتّعبير عن الرّغبات ، من خلال التّواصل الصفي بين الطلبة ، فهي ملتقى العلاقات الاجتماعية الصفية و النّشاطات الفكرية.

وقد جمع ابن جني بين تعريف اللّغة وبين وظائفها بقوله: (إنّ اللّغة أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم)[2]".وهو في تعريفه هذا يشير إلى أنّ الوظيفة الأساسية للّغة هي التّواصل. ويعدّ تعريفه هذا تعريفاً جامعاً مانعاً ، حيث يتضمّن العناصر الأساسية للغة في كونها:

- نظاماً من الأصوات المنطوقة.
- يستخدمها مجتمع من بني الإنسان.
- تستخدم للتفاهم والتعبير عن المشاعر والفكر.

و التّفاعل الصفي: "هو علاقة تبادل وتأثّر بين فردين فأكثر، وقد يكون ذلك في مجال الثقافة والفكر والتربية والتعليم وغيره من المجالات[3]". و تتم هذه العلاقات البيداغوجية داخل الصف الدراسي ، الذي يعتبر جماعة له خصائصها من حيث تركيبها و ديناميتها و أهدافها ، تقوم بنشاطات بيداغوجية تعليمية.

"وهناك علاقة وثيقة بين اللّغة و التّفاعل الاجتماعي الصفي ، فعندما يتّصل الطالب الجامعي بغيره اتصالاً لغويّاً بغية التّعبير عن الذّات ونقل المشاعر والأحاسيس و الأفكار ، فهو إمّا أن يكون متحدّثاً، وإمّا أن يكون مستمعاً، وإمّا أن يكون كاتباً، وإمّا أن يكون قارئاً، وفي كلّ الحالات يمرّ الطالب بعمليات عقليّة مادتها اللّغة ؛ أمّا عملية التفاعل الاجتماعي الصفي فتتمّ عادة بين طرفين هما المرسل والمستقبل (الأستاذ و الطالب أو الطالب و الطالب)، وبينهما رسالة لغوية (مكتوبة) أو

---

[1])ندرة اليازجي ، الإنسان و أبعاده الاجتماعية، الموقع الإلكتروني معابر ، سورية.

[2]) ابن جني أبي الفتح عثمان، الخصائص ،ج1 ، مطبعة الهلال، القاهرة، 1913، ص73.

[3]) يوسف، محمد (2010). " التواصل داخل الفصل الدراسي". http.// 3limi.maghrebarabe.net

(منطوقة) تسير في قناة تواصل لتؤدّي إلى إشباع حاجات التّواصل اللغوي ، كالتّعبير، أو الإفهام ، أو الإقناع ، أو التأثير، باستخدام قدر من الكفاءة اللّغوية لدى كلّ من المتحدّث أو المستمع ، أو الكاتب، أو القارئ عن طريق استخدام مهارة لغوية أو أكثر، وفي إطار مجال من مجالات التواصل اللّغوي (المكتوب) أو (المنطوق)"[1].

ويمكن القول: إنّ التّعبير عن الأفكار والآراء ، ومحاولة التّواصل اللّغوي ، سواء المنطوق منه أو المكتوب ، ليس عملية سهلة كما قد يتصوّر البعض ، بل هو فنّ معقّد يتطلّب امتلاك ناصيته. حيث يتطلّب من الطالب الجامعي إتقان مهارات التعبير والتّواصل اللغوي ، للوصول إلى نقل المعارف والمهارات و الخبرات بوضوح وبأيسر الطرق من دون الزجّ بالمتلقي في متاهات الغموض والتأويل. وإنّ امتلاك مهارات التواصل اللغوي من فنون كتابية : (كالقراءة والكتابة) و فنون شفوية: (كالاستماع والتحدّث) تجعل الطالب الجامعي قادراً على الإقناع والاقتناع ، سعياً للتّواصل و التّفاعل الاجتماعي الصفي من خلال سياق لغوي سليم.

ومن هنا تبرز إشكالية دراستنا الحالية و المتمثلة في "الكفاءة اللغوية لدى طلبة الجامعة و علاقتها بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي".

و إبرازا لعلاقة الكفاءة اللغوية لدى طلبة الجامعة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ، فقد تمّت صياغة موضوع الدراسة هذا في التساؤل الرئيس التالي: **هل للكفاءة اللّغوية لدى طلبة الجامعة علاقة بتنمية التّفاعل الاجتماعي الصفّي؟**

و تحليلا لموضوع الدراسة فقد صيغت التساؤلات الفرعية التالية:

التساؤل الأول: هل لكفاءة طلبة الجامعة في القراءة علاقة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ؟

التساؤل الثاني: هل لكفاءة طلبة الجامعة في الكتابة علاقة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ؟

التساؤل الثالث: هل لكفاءة طلبة الجامعة في التحدّث علاقة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي؟

التساؤل الرابع: هل لكفاءة طلبة الجامعة في الاستماع علاقة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي؟

[1]) البشري إسماعيل، مدخل التّواصل اللّغوي، معهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرّياض،2007،ص

و بناء على هذه التساؤلات فقد صيغت فرضيات الدراسة على الشكل التالي:

الفرضية العامة: توجد علاقة بين الكفاءة اللغوية لدى طلبة الجامعة وتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي.

الفرضية الفرعية الأولى:

توجد علاقة بين كفاءة طلبة الجامعة في القراءة و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي.

الفرضية الفرعية الثانية:

توجد علاقة بين كفاءة طلبة الجامعة في الكتابة و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي.

الفرضية الفرعية الثالثة:

توجد علاقة بين كفاءة طلبة الجامعة في الاستماع و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي.

الفرضية الفرعية الرابعة:

توجد علاقة بين كفاءة طلبة الجامعة في التحدث وتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي.

2-أهمية الدّراسة و أسباب اختيار الموضوع:

2-1 أهمية الدراسة

للّغة دور أساسيّ في التّفاعل الاجتماعي الصفّي،حيث تتمحور كل العمليات الاجتماعية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا و دافعيا ، في الحاجات و الرغبات و الوسائل و الأهداف و المعارف ، ويحدث التّأثير المتبادل ، فينتج عنه تعديل السّلوك.

وبناء عليها ، يتيح التّفاعل الصفّي عبر الرّموز ذات الدّلالة المشتركة ، فرصا أمام الطّلبة للتّواصل و التّعبير عن أبنيتهم المعرفية و المفاهيم التي يمتلكونها من خلال الإدلاء بآرائهم و عرض أفكارهم حول أيّ وموضوع أو قضية صفّية.

ويتيح للطالب فرص التدريب على الانتقال و التّخلّص تدريجيا من تمركزه حول ذاته ، و السّير نحو ممارسة عضويته الاجتماعية ، ممّا يساعده على التّقدم نحو الفرص التي يمارس فيها استقلاله في الرّأي ، و يسهم ذلك في نهاية المطاف في تطوير شخصيته و تكاملها.

كما يساعد التفاعل الاجتماعي على تطوير اتجاهات إيجابية نحو الآخرين و مواقفهم و أرائهم ، فيستمتعون لرأي الآخر و يحترمونه.،كما يزيد من حيوية الطلبة في الموقف التّعليمي ، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصّمت و السّلبية و الانسحابية إلى حالة البحث و المنافسة و تبادل وجهات النّظر في القضايا التي تهمّهم و تلبّي حاجاتهم . كما يطوّر الطّلبة فيه أفكارهم و أرائهم بعناية الأستاذ الّذي يحرص على رفع مستوياتهم و ارتقائها . و لاسيّما في رفع كفاءاتهم اللّغوية ، باعتبار اللّغة وسيلة للتّواصل و من ثمّ وسيلة للتّفاعل الاجتماعي.

- ✓ و تعدّ الدّراسة الحالية من الدّراسات القليلة – حسب حدود علم الباحث – التي ستتناول موضوعا حيويا في مجال علاقة الكفاءة اللّغوية بالتفاعل الاجتماعي الصفّي.
- ✓ تقف الدراسة على واقع الكفاءة اللغوية للطالب الجامعي.
- ✓ تقف الدراسة على واقع التفاعل الاجتماعي الصفي في الجامعة.
- ✓ كما تعتبر الدّراسة حلقة مكمّلة لسلسلة من الأبحاث والدّراسات التي يمكن أن تساهم في إثراء البحوث العربية.
- ✓ كما تتمتّع الدراسة بفائدة علمية ، حيث تلفت الانتباه إلى أهمّية اللّغة في تنمية التفاعل الاجتماعي في المجموعات الصغيرة و الكبيرة على حد سواء ، باعتبارها ظاهرة اجتماعية تتمحور حولها كل العمليات الاجتماعية الأخرى.

2-2 أسباب اختيار الدراسة

- **الأسباب الذاتية**

- ملاحظات الباحث اليومية لما يجري في الصفوف الدراسية و خاصة الجامعية منها ، حول قلّة التفاعلات الاجتماعية الصفّية النّاتجة عن قصور و ليس عن تقصير في قدرة أطراف التواصل على امتلاك لغة سليمة يتواصلون بها في الصف و من ثمّ يتفاعلون ، ممّا جعل في أحايين كثيرة أوقات الحصص الدراسية تمرّ صامتة ، دون حيوية ، يسيطر فيها الأستاذ على معظم أوقات الحصّة ، دون إحداث سلوكات تعلّمية مرغوبة.

- رغبة الباحث بدراسة موضوع يتلاءم مع قدراته و إمكانياته الدراسية و أذواقه و ميوله.

- الدراسة غير مكلفة من الناحية الاقتصادية .

- تيسّر المعلومات و المصادر و التسهيلات البحثية المطلوبة التي تساعد الباحث في إتمام مشروعه

- **الأسباب الموضوعية**

- تزويد المجال البحثي بحقائق و بيانات و معلومات يمكن أن يفيد منها المهتمون.
- تطوير العلم من خلال تراكم فرضياته و نظرياته في مجال التفاعل الصفي و الكفاءة اللغوية.
- إبراز التفاعل الاجتماعي الصفي في الجامعة الجزائرية.
- إبراز مستوى الكفاءة اللغوية لطلبة الجامعة و مدى مساهمتها في عملية التفاعل الاجتماعي الصفي.
- لفت انتباه المسؤولين المختصين و المهتمين لما لعامل اللغة من دور في عمليات التفاعل لدفعهم على إعطاء أهمية كبيرة للّغة ، في المناهج الدراسية في مستوياتها المختلفة.

3-أهداف الدّراسة:

يعكس مفهوم الهدف طموحات الباحث و تطلعاته ، و يعكس ملامح الصورة التي يريدها من بحثه ، بما يجب أن تكون عليه هذه الصورة ، و غالبا ما تكون الأهداف إجابات عن تساؤلات .

و يتجلى الهدف في تصور ذهني أو فكرة تنحو إلى التحقق في إطار الزمان و المكان ، و هذا يعني أن الهدف يتضمن جانبين : يتمثل الجانب الأول في التصور الذهني الذي يأخذ شكل فكرة تنطوي نية التحقق ، بينما يتمثل الجانب الثاني في الوسائل التي تعتمد في سبيل تحقيق هذه الفكرة على نحو واقعي .

و يعرف **جون ديوي** الهدف في كتابه "الديمقراطية و التربية" "الهدف معناه وجود عمل منظم مرتب ، يقوم النظام فيه على الانجاز التدريجي لعملية من العمليات"[1]. و يقول أيضا :"الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي في مستوى الوعي ، و هذا يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على ما في موقف معين و بطريقة مختلفة و الإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة"[2].

[1])جون ديوي ، الديمقراطية و التربية ، ترجمة منى عقراوي و زكريا ميخائيل ، لجنة التأليف و الترجمة و النشر ، القاهرة ، 1954 ، ص 105.

[2])محمد منير مرسي ، في اجتماعيات التربية ، دار النهظة العربية ، القاهرة ، 1981 ، ص 62 .

فالهدف كما يعلنه ديوي هو تعبير عن القصد و النية و الرغبة و عن الأثر المرغوب تحقيقه في الأشياء ، و يمثل الغاية التي يسعى المرء إلى تحقيقها[1]

تهدف الدّراسة إلى:

- توضيح العلاقة بين الكفاءة اللّغوية لطّلبة الجامعة و تنمية التّفاعل الاجتماعي الصفّي.
- لفت الانتباه إلى أنّ صفوفا دراسية كثيرة يقلّ فيها التّفاعل نتيجة عدم تمكّن الطلبة من لغة التّواصل ممّا يجعلهم يخشون المناقشة و إبداء الرأي و الحوار أثناء النّشاطات الصفّية.
- إبراز دور اللّغة في تنمية التّفاعل الاجتماعي.
- إبراز مستوى الكفاءة اللّغوية لدى طلبة الجامعة.
- إبراز مستوى التّفاعل الاجتماعي الصفّي لدى طلبة الجامعة الناتج عن الكفاءة اللّغوية.
- إيلاء الاهتمام بالجانب اللّغوي لتحسين مستوى الطلبة،باعتبار اللّغة هي الظاهرة الاجتماعية الوحيدة التي تتمحور حولها كل العمليات الاجتماعية الأخرى.

4-التعريفات الإجرائية للمفاهيم الأساسية للدراسة :

المفهوم تجريد ذهني و تصور لما تعنيه الكلمة بالنسبة لفكرة ما في ذهن الإنسان ، و يأخذ دلالته من السياق الذي أستمد منه أو الذي وضع فيه[2]. المفهوم هو عنصر لابد منه في كل بحث ، فهو ليس عونا من أجل الفهم فحسب ، بل هو طريقة للتصوّر ، إنه ينظم الواقع محتفظا بصفات الظواهر المتميزة ، الدالة ، و يقوم بأول تصنيف وسط سيل الانطباعات التي تنهال على الباحث ، ليقوم بعد ذلك بتوجيه البحث موفرا له منذ البداية وجهة نظر.

و يحقق المفهوم في العلوم الاجتماعية وظائف التنظيم و التوجيه و التعيين و التنبؤ و التواصل[3]. و في ردة فعل عدم دقة المفاهيم المستعملة و تنوعها المفرط ظهرت المفاهيم الإجرائية. و المفاهيم

---

[1])محمد وجيه الصاوي ، "أهداف التعليم الإبتدائي في دول الخليج العربي : دراسة نقدية تحليلية مقارنة في ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الإبتدائية في دول الخليج العربي" ، الدوحة ، 25-27 أفريل 1992 ، ص ص 297-327.

[2])السيد علي شتا ، نظرية علم الاجتماع ، المكتبة المصرية للطباعة و النشر و التوزيع ، الإسكندرية ،2004، ص139. .

[3])مادلين غراويتز ، مناهج العلوم الاجتماعية – منطق البحث في العلوم الاجتماعية ، ترجمة: سام عمار ، الكتاب الثاني ، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف ، دمشق ، ط1 ، 1993 ، ص ص 53-55

الإجرائية تتضمن التأويلات القياسية التي يوجهنا إليها التعريف الاسمي ، فهي –المفاهيم الإجرائية- بمثابة الكيفية التي يتم بها قياس المفهوم.

- **الكفاءة**

الكفاءة اصطلاحا: " هي الحد الأقصى الذي يجب أن يصل إليه الطالب فيما كلف به من أعمال ، و يحدد بدرجة معينة ، و يختلف باختلاف الموضوع"[1]. أما **فليب زارفيان** فيعرفها لأنها الذكاء العملي في وضعيات ، و تظهر بثلاثة أنواع من السلوكات هي:الاستقلالية ، و الشعور بالمسؤولية و التواصل[2].و منهم من ينظر إليها على أنّها (القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية أو انفعالية أو حركية)، و يراها آخرون أنّها (أداء الفرد لعمل ما ، و يتسم هذا الأداء بالسرعة و الدقة و الاتقان و الفاعلية)[3] .

الكفاءة اجرائيا:

هي القدرة على أداء أي نشاط بسرعة و دقة و اتقان ، يتميز عن السلوكات الأخرى الملاحظة ، و هي نامية و متطورة .

- **الكفاءة اللّغوية**

إنّ مفهوم الكفاءة اللّغوية يمثّل المحور الأساسي لقياس أهداف النّظرية اللّغوية عند **تشومسكي،** و أحد الأصول الّتي تميّز النظرية التّوليدية-التّحويلية بصفة عامّة.

و أوضح **ميشال زكريا** بأنّها المعرفة الضمنية بقواعد اللّغة التي تتيح للإنسان بناء أو تكوين الجمل و تفهّمها في لغته،و هي تجسد العملية الآلية الّتي يؤديها متكلّم اللّغة بهدف صياغة جملة،و ذلك طبقا لمنظومة القواعد الضمنية الّتي تقرن بين المعاني و الأصوات اللّغوية.

---

[1])عبد المنعم أحمد بدران،مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية،العلم و الإيمان للنشر و التوزيع ،ط1، ص 62 ، 2008 .

[2]) Michel Parlier,Les démarches compétence,sous la direction de Antoine Masson , Edition Anact , 2004,PP27-31.

[3])السيد محمد أبو هاشم، سيكولوجية المهارات ،مكتبة زهران الشرق للنشر و التوزيع ،القاهرة،2002،ص15-18.

كما أشار **ريدشاردس** و **بلات** إلى أنّها "مهارة الشخص في استخدام اللّغة لغرض محدّد.وهي تشير الى درجة المهارة الّتي يتمكّن بها الشخص من استخدام اللّغة مثل اتقانه القواعد النّحوية أو القراءة أو الكتابة أو التّحدّث أو فهم اللّغة".

الكفاءة اللّغوية إجرائيا

الكفاءة اللّغوية إجرائيا هي درجة المهارة الّتي يتمكّن بها الطّالب من استخدام اللّغة العربية لغرض محدّد مثل إتقانه القراءة و الكتابة و التحدث و الاستماع.

- **طلبة الجامعة :**

هم مجموعة الطلبة الذين زاولوا دراساتهم في جامعة الجلفة ، و تحديدا في قسم اللغة العربية و آدابها للموسم الجامعي 2013-2014 م و عددهم 170 طالبا ، في المستوى الثالثة من التعليم الجامعي من مرحلة التدرج في النظام ل م د.

- **التفاعل الاجتماعي الصفي اصطلاحا :**

يقصد بالتفاعل الصفي مجموعة أشكال و مظاهر العلاقات التواصلية بين الأستاذ و الطالب ، و و بين الطالب و الطالب ، يتضمن نمط الارسال اللفظي و غير اللفظي ، كما يشمل الوسائل التواصلية في المجال و الزمان ، و يهدف إلى تبادل الخبرات و المعارف و التجارب و المواقف أو تبليغها و نقلها ، مثلما يهدف الأثير في سلوك المتلقي[1].

و هي مجموعة من السلوكات و التصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي و غير اللفظي بين طرفي العملية التدريسية ،(الأستاذ و الطالب) في موقف معين مع تحقيق توازن بين إرضاء حاجاتهم و تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة[2].

[1])الفرابي عبد اللطيف و آخرون ، معجم علوم التربية و مصطلحات البيداغوجيا و ديتاكتيك ،1995 ص44 .

[2])نصر الدين جابر ، واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس ، المجلد الثاني ، العدد الأول ،ص13-30 ، 2011 20ديتاكتيك ، بير04 ص16

التفاعل الاجتماعي الصفي إجرائيا :

هي الدرجة التي ينالها المفحوص من خلال الاستبيان الذي أعدّه الباحث ، و التي يقيس به السلوكات اللفظية و غير اللفظية ، التي تتم داخل الصف الدراسي.

5- الدراسات السابقة

إن الدراسات السابقة هي مصدر إلهام لا غنى عنها بالنسبة للباحث ، فإن كل بحث ما هو إلا امتداد للدراسات التي سبقته ، لذلك لابد من استعراض الأدبيات أي معرفة الأعمال التي أنجزت من قبل حول الموضوع الذي يشغل بالنا ، فالأدبيات الموجودة حول موضوع ما هي طريقة للاستكشاف ، و قراءة النصوص الملائمة تسمح للباحث الإحاطة بموضوع بحثه و ضبطه بصورة جيدة .[1]

فعند اختيار موضوع بحث لا يمكن إهمال ما كتب عن هذا الموضوع أو ذاك ، لأن محاولة الباحث التعرف على المعنى الحقيقي للموضوع محل الاهتمام و على الأعمال التي تمت حوله تهدف إلى تجنب الانطلاق الغامض في البحث ، و في هذا الإطار فإن المصادر المتواجدة في المكتبات تمثل سندا ثمينا لا يمكن الاستغناء عنه .[2]

◆ **دراسات في مجال الكفاءة اللغوية**

- **الدراسة الأولى:**

دراســــــــــة : أوريدة قرج

زمن الدراســــة: 2008-2010م.

موضوع الدراسة: "مستوى التحصيل اللغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التخرج –موضوعات النحو أنموذجا-"

مدة الدراســــــة: عامان .

مكان الدراســــة: جامعة تيزي وزو – الجزائر.

طبيعة الدراســـة: ميدانية .

إشكالية الدراســة:

- ما مستوى لتحصيل اللغوي من خلال مذكرات التخرج –موضوعات النحو أنموذجا-

[1])موريس أنجرس ، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية – تدريبات عملية ، ترجمة بوزيد صحراوي و آخرين ، دار القصبة ، الجزائر ، ط2 ، 2004 ، ص125.

[2])موريس أنجرس ، المرجع نفسه ، ص 131.

- إلى أي مدى تسهم بحوث التخرّج في ترسيخ ملكة لغوية سليمة عند الطالب؟
- ما هي الأسباب وراء ضعف كفاءة الطلبة اللغوية؟
- كيف يمكن تفعيل الكفاءة اللغوية من أجل الرفع من مستوى التحصيل عند الطلبة؟
- إذا كان البحث الجامعي عموما يعكس مستوى كفاءة الطلبة في التعبير التحريري الممنهج ، فلماذا لا يتخذ ضمن أولى الأولويات في تدريب الطلبة منذ دخولهم الجامعة.

منهجية الدراسة: وصفية تحليلية .

عيّنة الدراســـة: 138 مذكرة تخرج لغوية و أدبية للنظام الكلاسيكي (السنة الرابعة) .

هدف الدراســـة:

- معرفة مدى تمكن الطالب الجامعي في نهاية مرحلة تكوينه في الليسانس من امتلاكه لآليات البحث العلمي أو العكس.
- معرفة نسبة اكتساب الطالب الجامعي لملكة لغوية تحليلية سليمة.

نتائج الدراســـة:

- نقص في استخدام المهارات البحثية اللازمة على مستوى التعبير التحريري ، و أن نسبة (26.31%) من الطلبة تعتبر كفاءتهم اللغوية متوسطة.

- كمية البحوث التي سجلت فيها أقل عدد من الأخطاء قدرت بـ(26.31%).

●الدراســـة الثانية:

دراسة فتيحة بن عمار و آخرون .

زمن الدراســـة: 2003م

موضوع الدراسة: "واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية – الطور الثالث نموذجا".

مدة الدراســـة: سنـــــة.

مكان الدراســـة: بعض إكماليات الجزائر العاصمة .

طبيعة الدراســـة: ميدانية.

إشكالية الدراسة: ما هو واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية – الطور الثالث نموذجا؟

منهجية الدراسة: تحليل مضمون .

عيّنة الدراســـة: منهاج اللغة العربية للمرحلة الإكمالية .

هدف الدراســـة: إعطاء نظرة شاملة عن النشاطات التطبيقية المستغلة في اكساب الملكة اللغوية لتلاميذ المرحلة الإكمالية .

نتائج الدراســـة:

- نشاطات تطبيقية وضعت لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ لقواعد اللغة العربية تكسب المتعلم معلومات نظرية حول اللغة ، ولا تكسبه القدرة على توظيفها .

- التدريب على الجانب الكتابي للغة على حساب الشفوي ، خاصة و أن اللغة منطوقة قبل أن تكون مكتوبة .

- اقتصار النشاطات التطبيقية على النوع التحليلي و التركيبي دون الأنواع الأخرى .

- **الدراسة الثالثة**

دراســـــــــة وليد أحمد العناتي .

زمن الدراســـــــة: دون تاريخ .

موضوع الدراســـة: "كفايات الطالب الجامعي باللغة العربية".

مدة الدراســـــــة: دون ذكر للمدة .

مكان الدراســـــة: جامعة البترا الأردنية الخاصة ، الأردن .

طبيعة الدراســـــة: ميدانية .

إشكالية الدراســـة: ما مستوى كفايات الطالب الجامعي باللغة العربية ؟

منهجية الدراســـة: وصفية تحليلية .

عيّنة الدراســـــة: 123 طالبا جامعيا من طلبة قسم اللغة العربية .

هدف الدراســـــة:

- قياس الكفاءة اللغوية بالعربية لطلبة الجامعة .
- تطوير نموذج في الكفاءة اللغوية بالعربية لطلبة الجامعة.
- وضع برامج علاجية متجددة .
- وضع اختبار لغوي جامع يقصد إلى قياس ما بلغه تحصيل الكفاءة اللغوية .

نتائج الدراســـة:

- الطلبة ما يزالون دون مستوى الكفاءة اللغوية .

- مستوى الأداء اللغوي للطلبة متدن .

- افتقار الطلبة للحيلة المنهجية اللاّزمة ذات العلاقة بموضوعات الكفاءة اللغوية الضرورية (إذا اعترضهم سؤال عن معنى كلمة أو ضبطها أو أصلها ، أو معنى أسماء الأعلام ، أو ترجمة أحد الأعلام ...إلخ).

◆ **دراسات في مجال التفاعل الصفي**

- **الدراســـة الأولى:**

دراسة يسلم خديجة عبد الله

زمن الدراســـة: (1403هـ)(1973م).

موضوع الدراسة: "تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية"

مدة الدراســـة: سنة دراسية.

مكان الدراســـة: مكة المكرمة.

طبيعة الدراســـة: ميدانية.

إشكالية الدراسة: ما هو واقع التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية؟

منهجية الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

عيّنة الدراســـة: قد اشتملت عينة الدراسة عشرين معلمة للمرحلة الابتدائية يدرسن تلميذات بمكة المكرمة في سنة 1973م .

هدف الدراســـة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع و مستوى التفاعل اللفظي الصفي في تدريس المواد الاجتماعية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ✓ جميع كلام التلميذات استجابة للمعلمة .
- ✓ أن كلام المعلمات أعلى من النسب القياسية لأداة فلاندرز .
- ✓ عدم اهتمام المعلمات بمشاعر و أفكار التلميذات .
- ✓ استخدام المعلمات للطريقة الإلقائية .
- ✓ أن كلام المعلمات مباشر.

- **الدراسة الثانية:**

دراسة اللّيقاني أحمد حسين .

زمن الدراســـة: 1976 .

موضوع الدراسة: تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية .

مدة الدراســـــة: السنة الدراسية 1975-1976 م .

مكان الدراســـــة: كلية التربية بجامعة عين شمس ،مصر .

طبيعة الدراســـة: ميدانية .

إشكالية الدراســة: ما هو واقع التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية ؟

منهجية الدراســة: المنهج الوصفي التحليلي .

عيّنة الدراســـــة: تتكون عيّنة الدراسة من عشرة طلبة من طلبة الدبلوم العام من شعبة المواد الاجتماعية بكلية عين شمس .

هدف الدراســـــة: هدفت الدراسة معرفة مستوى التفاعل اللفظي عند المواد الاجتماعية .

نتائج الدراســـة: قام الباحث بتسجيل التفاعلات اللفظية بين كل طالب و تلاميذه ثلاث مرات موزعة على ثلاث حصص متباعدة يفصل بين كل منها أسبوع كامل ، كما تم التسجيل لمدة عشرين دقيقة و بالتالي فإن مجموع الزمن لكل طالب ستون دقيقة موزعة على ثلاث حصص .و قد قارن الباحث نسب الطلبة بالنسب القياسية التي توصل إليها فلاندرز نتيجة لبحوثه و دراساته العديدة في هذا الميدان و قد جاءت النتائج كما يلي:

- ✓ أن جميع الطلبة المعلمين يستند تدريسهم على الإلقاء . و بالنسبة لكلام التلاميذ ، دلت النتائج على انخفاض نسبة كلام التلاميذ كثيرا عن النسب القياسية .
- ✓ أما الصمت و الفوضى ، فقد دلت النتائج على أنه لم يكن هناك فترات صمت كثيرة في أثناء التدريس و ذلك لأن المعلم كان مصدر الكلام في معظم الوقت ، و لم يعط الفرص الكافية للتلاميذ من أجل التفكير فيما قاله أو فيما وجهه إليهم من أسئلة .
- ✓ أما الفوضى فقد كانت قليلة و ذلك لالتزام التلاميذ بما يقوله المعلم و يفرضه عليهم .
- ✓ و في ما يتعلق باستجابة المعلم ، تبين أن الطلبة المعلمين يستجيبون للتلاميذ إلى حد كبير و إن كانوا لم يصلوا في هذا الجانب إلى المستوى القياسي .
- ✓ أن الطلبة المعلمين كانوا يميلون إلى المدح و توحيد أفكار و مشاعر التلاميذ و هذا يدل على أنهم قضوا وقتا طويلا أكثر من اللازم في هذا الأمر .

- ✓ و في أسئلة المعلم ، تبين أن الأسئلة التي وجهها الطلبة المعلمون إلى التلاميذ كانت قليلة جدا و كذلك الحال بالنسبة لأسئلة المعلم الفورية .
- ✓ أن مبادأة التلاميذ بالكلام لم تكن بالقدر الكافي .

- **الدراسة الثالثـــة:**

دراسة باقر صباح و هرمان فرناندز و سعدي لفتة .

زمـــــن الدراسـة: 1974-1975م .

موضوع الدراسـة: "التفاعل اللفظي بين المعلم و التلاميذ في الصفين الرابع و الخامس الابتدائي في مادتي العلوم و الحاسوب في بعض مدراس محافظة بغداد" .

مـــــدة الدراسـة: موسم دراسي .

مـــكان الدراسـة: محافظة بغداد .

طبيـــعة الدراسـة: ميدانية .

إشكالية الدراسـة: ما مستوى التفاعل اللفظي بين المعلم و التلاميذ في الصفين الرابع و الخامس الابتدائي في مادتي العلوم و الحساب في مدارس محافظة بغداد؟

منهجية الدراسـة: منهج وصفي تحليلي مقارن .

عيّنـــة الدراسـة: اشتملت عيّنة الدراسة على (31) معلما موزّعين على (17) مدرسة ابتدائية ، كانت منها (5) مدارس اعتيادية للبنين و (3) مدارس اعتيادية للبنات و (9) مدارس مختلطة .

هدف الدراســـة: كانت تهدف الدراسة إلى معرفة و مقارنة مستويات التفاعل اللفظي بين المعلم و التلاميذ في المدارس الابتدائية .

نتائج الدراســـة: أظهرت نتائج البحث الأمور التالية:

- ✓ انخفاض في نسب كلام المعلم عن النسب القياسية لفلاندرز في أغلب الدروس التي شملها البحث
- ✓ الغالبية من المعلمين يعتمدون على تلاميذهم في تسيير الدروس ، و اقتصار عملهم على توجيه الاسئلة لتلاميذهم .
- ✓ إهمال المعلمين عبارات الثناء و التشجيع للتلاميذ المستجيبين .
- ✓ لوحظ أن فترات الصمت و الفوضى استغرقت وقتا طويلا .
- ✓ ارتفاع معدلات كلام التلاميذ بالمقارنة مع المعدلات القياسية .
- ✓ مبادأة التلاميذ كانت كبيرة .

- **الدراسة الرابعة**

دراســــــــــــة نشوان يعقوب

زمن الدراســــــــة: 1988م.

موضوع الدراســـة: التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة الملك سعود".

مدة الدراســــــــة: موسم جامعي .

مكان الدراســــــة: كلية التربية جامعة الملك سعود ، السعودية .

طبيعة الدراســــــة: ميدانية.

إشكالية الدراســـة:

- ما أنماط التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية ، جامعة الملك سعود؟

- ما أنماط السلوك اللفظي في دروس الطلبة المعلمين؟

- ما أنماط سلوك التلاميذ اللفظي؟

- ما درجة المباشرة في دروس الطلبة المعلمين ؟

منهجية الدراســـة: الوصفي التحليلي .

عيّنة الدراســـــة: 48 طالبا معلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية باستخدام أداة فلاندرز .

هدف الدراســـــة:

- معرفة أنماط التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية.

- معرفة أنماط السلوك اللفظي للمعلمين الطلبة .

- معرفة أنماط السلوك اللفظي للتلاميذ .

نتائج الدراســـــة:

- إن سلوك الطالب اللفظي الخاص بالشرح و إعطاء المعلومات هو الأكثر شيوعا .

- بلغت نسبة عدم المباشرة إلى المباشرة في سلوك الطلبة المعلمين اللفظي (27.8%) .

- هذه الأنماط من السلوك تقلل كلا من التواصل و التعلم الفعّالين .

- **الدراسة الخامسة**

دراســة رجاء عبيد

زمن الدراســـــة: 1991م

موضوع الدراســة: "التفاعل اللفظي لطالبات دبلوم التربية و تلميذاتهم مقارنة بالنسب القياسية لفلاندرز" .

مدة الدراســـــة: الفصل الدراسي الثاني لسنة 1991م.

مكان الدراســـــة: جامعة الملك فيصل السعودية.

طبيعة الدراســـة: ميدانية.

إشكالية الدراسـة: هل مستوى التفاعل اللفظي لطالبات دبلوم التربية و تلميذاتهم متقاربة مع النسب القياسية؟

منهجية الدراسة: وصفي تحليلي مقارن.

عيّنة الدراســـة: بعض خريجات الفصل الدراسي الثاني و البالغ عددهن 6 طالبات من الملتحقات ببرنامج دبلوم التربية ،تخصص جغرافيا بقسم المناهج و طرق التدريس و تلميذاتهن البالغ عددهن 126 تلميذة.

هدف الدراســة:

- معرفة مستوى التفاعل اللفظي .
- مقارنة مستوى التفاعل اللفظي لدى الطالبات و تلميذاتهن مع النسب القياسية لنيد فلاندرز.

نتائج الدراسـة: أشارت نتائج البحث إلى ما يلي:

- نسبة متوسط كلام المعلم بلغت (92.4%) لأفراد العينة و هي مرتفعة إذا ما قورنت بالنسبة القياسية لفلاندرز.
- نسبة كلام المتعلم بلغت (4.3%) و هذه النسبة منخفضة جدا إذا ما قورنت بالنسبة القياسية لفلاندرز .
- نسبة متوسط الصمت أو الفوضى وصلت إلى (3.5%) و هي نسبة منخفضة جدا مقارنة بالنسب القياسية لفلاندرز .
- استجابة المعلم وصلت إلى (38.1%) و هذه النسبة منخفضة قليلا عن النسبة لدى فلاندرز.

- **الدراسة السادسة**

دراســـــة عبد العزيز عبد الوهاب البابطين .

زمن الدراســـــة: 1986م .

موضوع الدراسـة: "مقارنة بين المعلم المؤهل تربويا و المعلم غير المؤهل تربويا فيما يختص بتفاعله اللفظي مع طلابه أثناء عملية التدريس"

مدة الدراســـــة: دون ذكر .

مكان الدراســـــة: مدراس ثانوية بالرياض .

طبيعة الدراســـة: ميدانية .

إشكالية الدراسة: هل يوجد فرق ذو دلالة في التفاعل اللفظي بين المعلمين المؤهلين تربويا و المعلمين غير المؤهلين تربويا أثناء عملية التدريس ؟

منهجية الدراسة: وصفية تحليلية مقارنة .

عيّنة الدراســـة: اشتملت عيّنة الدراسة على (26) معلم مواد اجتماعية يعملون،و هي موزّعة على مجموعتين تمثّل الأولى المعلمين المؤهلين تربويا و عددها اثنا عشر(12) معلما ،و تمثل المجموعة الثانية المعلمين غير المؤهلين تربويا و عددهم أربعة عشر (14) معلما .

هدف الدراســـة:

- الوقوف على واقع التفاعل اللفظي في المدارس الثانوية و إبراز دور التأهيل التربوي في عملية التفاعل اللفظي .
- معرفة أن المعلمين المؤهلين تربويا تكون عملية تدريسهم أكثر تفاعلا لفظيا ، من المعلمين غير المؤهلين تربويا .

نتائج الدراســـة:

- فئة مبادأة الطلبة في الحديث أفضل من مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويا و بفرق ذي دلالة إحصائية ،و أن متوسطي مجموعتي المعلمين لهذه الفئة كانا أقل من المتوسط القياسي لفلاندرز .
- فئة توجيه الأسئلة للطلاب أكثر بقليل من مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويا و بفرق غير دال إحصائيا ، و أن متوسطي المعلمين لهذه الفئة أقل بكثير من المتوسط القياسي لفلاندرز .
- فئة الشرح و التلقين أقل من المعلمين غير المؤهلين تربويا و بفرق غير دال إحصائيا ، و أن متوسطي مجموعتي المعلمين لهذه الفئة أكثر جدا من المتوسط القياسي لفلاندرز .
- فئة إعطاء التوجيهات و النقد و تبريرات السلطة أقل بقليل من مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويا و بفروق غير دالة إحصائيا ،إلا أن متوسطي مجموعتي المعلمين أقل من المتوسط القياسي لفلاندرز .
- فئة الاستجابة للمعلم أفضل من مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويا و لكن بفرق غير دال إحصائيا .
- فئة تقبل مشاعر الطلبة و فئة تقبل أفكار الطلبة و فئة الصمت و الفوضى النسب متساوية تقريبا مع مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويا .

النتيجة بشكل عام ، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين المؤهلين و غير المؤهلين تربويا فيما يتعلق بأنماط تفاعلهم اللفظي مع طلبتهم أثناء التدريس داخل حجرة الدراسة .

مناقشة الدراسات السابقة

إن الدراسة الحالية ركزت أساسا على الطلبة الأكفاء لغويا وعلاقة ذلك بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ، و لعلّها أول دراسة تتطرق إلى هذه الزاوية من الكفاءة اللغوية ، حسب المعلومات المتوفرة ، إلا أن ما عثرنا عليه من دراسات تتمحور كلها على ضعف الكفاءة اللغوية لدى الطلبة من أحد أوجهها ، و إبراز جوانب الضعف فيها.

- **الدراسات المتعلقة بجانب الكفاءة اللغوية**

في الجانب النظري:

الدراسة الأولى:ركزت الدراسة الأولى على كفاءة الطلبة اللغوية التحريرية(الجانب الكتابي) ، و أبرزت أن الطلبة الأكفاء لا يتجاوزون في هذا الجانب 26.31%. و هم في واقع الأمر متوسطو الكفاءة اللغوية ، و كانت تهتم رصد الأخطاء المرتكبة(الإملائية ، النحوية،الصرفية....)، في حين أهملت الجوانب اللغوية الأخرى ، لأن الكفاءة اللغوية ليست كتابة فقط ،إنما هي قراءة و استماع و تحدث أيضا . فقدمت لنا هذه الدراسة وصفا لما عليه كتابات الطلبة في أبحاثهم الأكاديمية ، و التي من المفترض أنها حظيت بعناية ، فكيف الحال في تلك التي لم تنل حظها من العناية؟

الدراسة الثانية: في هذه الدراسة تمّ التركيز على النشاطات التطبيقية الصفية التي توضع لقياس كفاءة الطالب اللغوية من زاوية قواعد اللغة العربية ، و أبرزت أنها(أي النشاطات التطبيقية) وضعت لمعرفة مدى استيعاب الطلبة لقواعد اللغة العربية ، و هذه الطريقة تكسب الطالب معلومات نظرية ، و لا تكسبه كفاءة على توظيفها ، كما أبرزت أن النشاطات التطبيقية هي من النوع التركيبي-التحليلي ، دون النشاطات الأخرى كالإبدعية منها مثلا. و لعل هذه الدراسة وضعت أصبعها على أحد أسباب تدني الكفاءة اللغوية للطلبة.

الدراسة الثالثة:في هذه الدراسة أجملت بأن مستوى الطلبة اللغوي متدن ،و أن مستوى الأداء متدن أيضا ، و أن الطلبة يفتقرون إلى الحيل المنهجية ذات العلاقة بموضوعات الكفاءة اللغوية الضرورية(إذا اعترضهم سؤال عن معنى كلمة أو ضبطها أو أصلها ، أو معنى أسماء الأعلام ، أو ترجمة أحد الأعلام ...إلخ).

في الجانب التطبيقي:

منهج الدراسة: تم توظيف في الدراسة الأولى و الثالثة المنهج الوصفي التحليلي ، أما الثانية فاستخدم فيها تحليل المضمون . أما فيما يتعلق بالدراسة الحالية فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي ، لقياس درجة العلاقة بين المتغيرين.

عينة الدراســـــة:

في الدراسة الأولى كانت عينّتها 138 مذكرة تخرج لغوية و أدبية للنظام الكلاسيكي (السنة الرابعة جامعي) ، في حين كانت عينة الدراسة الثانية منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسط ، أما الدراسة الثالثة فكانت عينتها 123 طالبا جامعيا من طلبة قسم اللغة العربية. أما في الدراسة الحالية فقد كانت عينة الدراسة تشمل 170 طالبا من طلبة السنة الثالثة للدراسات اللغوية و الأدبية.

أدوات جمع البيانات:

استخدمت الباحثة في الدراسة الأولى أداة الاستبيان و الملاحظة ، أما في الدراسة الثانية فقد استخدمت نظام التفيئة ليتناسب مع منهج تحليل المضمون لرصد مفردات بحثه ، أما الدراسة الثالثة فقد استخدم الباحث تقنية الملاحظة ، و المقابلة.أما في الدراسة الحالية فقد تم استخدام الاستبيان و المقابلة و الملاحظة فضلا عن أداة فلاندرز لقياس التفاعل الصفي.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الدراسة الأولى و الثانية و الثالثة التكرارات و النسب المئوية ، في حين أن الدراسة الحالية اعتمدت التكرارات و النسب المئوية و مربع كاي ، و ألفا كرونباخ لقياس صدق و ثبات الاستبيان.

- **الدراسات المتعلقة بالتفاعل الصفي**

الجانب النظري:

أما الدراسات التي تناولت التفاعل الصفي فكثيرة ، ولعل من أهم ما استفادت منه الدراسة الحالية هو استعمالها لأداة نيد فلاندرز لقياس التفاعل الصفي .

و أجمعت جل الدراسات إلى أن المعلم كان يستحوذ على جل أوقات الدراسة ، فيتميز خطابه بالإلقاء ، في حين أن كلام الطلبة في الصف و مبادراتهم ينخفض كثيرا ، إضافة إلى إهمال المعلم إلى عبارات الثناء ، التي من شأنها أن تحفز الطلبة على المبادرة و التواصل و التفاعل ، أما أجوبة الطلبة فكانت بقدر أسئلة المعلم ، فلم يعط لهم الوقت الكافي للتفكير فيها ، و لا تشير في معظمها على وجود تفاعل إيجابي ، كما أن الأستاذ لم يكن يهتم بمشاعر الطلبة و لا بأفكارهم ، فيقلّ بذلك التفاعل الصفي. و قد جاءت قياسات التفاعل الصفي للدراسات السابقة كبيرة فيما يتعلق بكلام الاستاذ ، وفقا لقياس فلاندرز المعياري ، في حين أن مساهمة الطالب و مبادراته الصفية كانت في معظمها أقل من النسب المعيارية .أما ما وقفت عليه الدراسة الحالية و عكس سابقاتها ، و من خلال عيّنة الدراسة المكوّنة أساسا من الطلبة الأكفاء ، فإن النتيجة أظهرت تفاعلا اجتماعيا صفيا إيجابيا ، نظرا لتمكن الطلبة من لغة التواصل.

عيّنات الدراسات في التفاعل الصفي:

كانت عينات الدراسات في التفاعل الاجتماعي الصفي تتكون أساسا من معلمين و طلبة معلمين من كليات مختلفة ، إنما اختلافها في عدد أفراد العينات فقط ، فهي تزيد عن بعضها أو تنقص بقليل فقط ، و بالتالي فهي ليست بالأهمية بمكان بحيث تظهر فوارق في النتائج المتوصل إليها.

أما عينة دراستنا الحالية فكان عددها 170 طالبا ممن لهم كفاءة لغوية ، و ممن تابعوا دراساتهم في السنة الثالثة من التعليم الجامعي في تخصص الدراسات اللغوية و الأدبية.

مناهج الدراسات:

اعتمدت الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي ، و ذلك لرصد و وصف و تحليل التفاعلات الصفية التي و قف عليها الباحثون. في حين اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي ، لوصف و تحليل المتغيرين و إبراز العلاقة القائمة بينها.

أدوات الدراسات:

استخدمت الدراسات السابقة في مجال التفاعل الصفي أداة نيد فلاندرز ، لرصد واقع التفاعل الصفي و أنماطه ؛ أما الدراسة الحالية فقد استخدمت فضلا عن أداة فلاندرز لقياس التفاعل الاجتماعي الصفي ، و هو أهم شيء أفادت منه دراستنا ، الاستبيان و المقابلة و الملاحظة.

الأساليب الإحصائية:

استعملت الدراسات السابقة في التفاعل الصفي التكرارات و النسب المئوية ، إضافة إلى اختبارات ت و الانحرافات المعيارية ، أما الدراسة الحالية فقد استعملت التكرارات و النسب المئوية ، و اختبار مربع كاي لدراسة العلاقة بين المتغيرات ، إضافة إلى معامل ألفا كرونباخ لإثبات الصدق و التمييز و الثبات في الاستبيان المعد من قبل الباحث.

و بشكل عام ، لقد أبرزت الدراسات السابقة أن مستوى الطلبة في الكفاءة اللغوية متوسط ،حيث بلغت نسبة هؤلاء المئوية 26.31% ، وكان تركيزها على عينة من البحوث التحريرية ، و تمّ الحكم من خلال ذلك فقط دون الجوانب الأخرى من اللغة كالتعبير الشفاهي ، أو القراءة ، أو الاستماع.

في حين ركزت أخرى على النشاطات التطبيقية الصفية وأبرزت أنها وضعت لمعرفة استيعاب الطلبة لقواعد اللغة العربية ، لأنها تكسب المتعلم معلومات نظرية ، و لا تكسبه قدرة على توظيفها ، كما ركزت على أن النشاطات التطبيقية تتناول النوع التحليلي و التركيبي ، دون النشاطات التطبيقية الأخرى ، و هذا الجانب مهم ، لأنه انعكس سلبا على الكفاءة اللغوية للطلبة في المستويات اللاحقة من مسارهم الدراسي. فأغلب هذه الدراسات تصف حالة الكفاءة اللغوية من جهة ، و تبحث في أسباب ضعف الطلبة فيها.

أما الدراسات التي تناولت التفاعل الصفي فكثيرة ، ولعل من أهم ما استفادت منه الدراسة الحالية هو استعمالها لأداة نيد فلاندرز لقياس التفاعل الصفي .

أجمعت جل الدراسات إلى أن المعلم كان يستحوذ على جلّ أوقات الدراسة ، فيتميز خطابه بالإلقاء ، في حين أن كلام الطلبة في الصف و مبادراتهم ينخفض كثيرا ، إضافة على إهمال المعلم إلى عبارات الثناء ، التي من شأنها أن تحفز الطلبة على المبادرة و التواصل و التفاعل ، أما أجوبة الطلبة فكانت بقدر أسئلة المعلم ، و يعط لها الوقت الكافي للتفكير فيها من الطلبة ،و لا تنم في معظمها على وجود تفاعل ، كما أن الأستاذ لم يكن يهتم بمشاعر الطلبة و لا بأفكارهم ، فيقل بذلك التفاعل الصفي. و قد جاءت قياسات التفاعل الصفي للدراسات السابقة كبيرة فيما يتعلق بكلام الاستاذ وفقا لقياس فلاندرز المعياري ، في حين أن مساهمة الطالب و مبادراته الصفية فكانت في معظمها أقل من النسب المعيارية .

خلاصة

من خلال ما سبق ذكره في هذا الفصل الأول ، من تحديد إشكالية الدراسة مرورا بتساؤلاتها و فرضياتها و تحديد مفاهيمها إلى التطرق إلى الدراسات السابقة و مدى الإفادة منها ، نكون قد أعطينا مفاتيح الدراسة حقّها ، بحيث لا يشعر المتتبع لهذا العمل ، حسب رأينا ، أن هناك شيئا مغلقا عليه أو مبهما.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: الكفاءة اللغوية و بعض النظريات المفسّرة لها

تمهيد

1- **الكفاءة ، مفهومها ، مكوناتها ، بناؤها المعرفي ، أبعادها ، و مصادرها.**

2- **اللغة ، تعريفها ، وظائفها.**

3- **الكفاءة اللغوية ، مفهومها ، أهميتها .**

4- **الأداء اللغوي .**

5- **قياس الكفاءة اللغوية .**

6- **مكونات مقياس الكفاءة اللغوية .**

7- **الاتصال اللغوي.**

8- **بعض النظريات المفسّرة للكفاءة اللغوية.**

خلاصة

تمهيد

اللّغة جملة من المهارات و الفنون ، تتمثل في القراءة و الكتابة و التحدث و الاستماع ، ينبغي النظر إليها على ضوء التكامل الكلي و الوظيفي بين هذه الفنون الأساسية ، لأنها ترتبط ببعضها بعلاقات متشابكة ، لأن اللغة كيان واحد متصل الأجزاء ، و أن تقسيمها إلى فروع كثيرة يؤدي إلى ظهور مشكلات كثيرة في تعلمها و اكتسابها ، ينعكس بالضرورة على الأداء اللغوي الكلي.

تبرز أهمية فنون اللغة استنادا إلى وظائفها المختلفة ، فاكتسابها السليم ضروري للمتعلم ،كونها سبيله إلى المعرفة ، و أداته في التطور الفكري و اكتساب الخبرات المختلفة .إن واقع استخدام الطالب للغة في صفه ، و في حياته ، يبين مقدار ما يوظف و يطبق من كفاءات لغوية ،اكتسبها عبر حياته الدراسية و العامة ، وصولا إلى تحقيق الغاية المنشودة من تعليمها ، و هي استخدام اللغة بفاعلية.

و يرتبط مفهوم الكفاءة اللغوية بمفهوم آخر هو مفهوم الاتصال ، ففي الوقت الذي تعني فيه الكفاءة اللغوية تلك المهارات اللغوية التي تجعل الطلبة قادرين على فهم طبيعة اللغة ، و القواعد التي تضبطها و تحكم ظواهرها و الخصائص التي تتميز بها مكوناتها من أصوات و مفردات و مفاهيم ، فإن الكفاءة الاتصالية تعني أن الطلبة مزودين بالعبارات اللغوية التي تمكنهم من الاتصال المستمر بالأفراد الذين يشكلون الأطراف الفاعلة في الصف الدراسي.

إن واقع استخدام اللغة ، لا يسوغ فصل مهاراتها ، و لكن هذا التقسيم نابع من أغراض الدراسة لبيان جوانب الأداء اللغوي و للتعمق في توضيح ما يشمل عليه ، و ما يتضمن من مهارات فرعية ترتبط بهذا الفن أو ذاك .

1- الكفاءة اللغوية: مفهومها ، مكوناتها ، بناؤها المعرفي ، أبعادها و مصادرها.

1-1 تعريف الكفاءة:

يشير معنى كلمة الكفاءة لغويا إلى معني القوة و القدرة على تصريف العمل[1]، و الكفاءة بوصفها مصطلحا ، تعني القدرة عن جدارة على إنتاج أو تحقيق تأثيرات مطلوبة بأقل جهد و نفقة و هدر[2]. و يكثر استخدام هذا المصطلح في مختلف المؤسسات حيث نسمعه في الأوساط الإدارية و التعليمية و الرياضية و العسكرية و غيره ، و قد نال اهتماما ملحوظا في أوساط المهتمين بالقدرات العقلية و الدراسات النفسية و اللغوية .

عرّف **أحمد اللقاني و علي الجمل** الكفاءة بأنها الحد الأقصى الذي يجب أن يصل إليه الطالب فيما كلف به من أعمال ،و يحدد بدرجة معينة ،و يختلف باختلاف الموضوع،و قد يصل إلى 90%في بعض الأعمال و 80% في أعمال أخرى[3].

أما عالم الاجتماع **Philippe Zarifian** فيعرف الكفاءة -بأنها الذكاء العملي في وضعيات - و تظهر بواسطة ثلاثة أنواع من السلوكات: الاستقلالية ، الشعور بالمسؤولية و التواصل.[4]

إنّ الكفاءات مرتبطة بممارسة معرفة في سياق معيّن سواء كان هذا السياق معملا أو فصلا مدرسيا . فالكفاءة لا يمكن فهمها إلاّ في سياقات تمارس فيها هذه الكفاءات فعالياتها .

---

[1])المعجم الوسيط ، مادة كفأ .

[2])المركز القومي للبحوث التربوية:"اللغة العربية و مشكلاتها "، القاهرة ،1987 ، ص4.

[3]) عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية،العلم و الإيمان للنشر و التوزيع ، ط1، ،ص62، 2008.

[4](Michel Parlier,Les démarches compétence,sous la direction de Antoine

2-1 مكونات بناء الكفاءة:[1]

يميّز Wittorski 5 مكوّنات في بناء الكفاءة: معرفية وثقافية و وجدانية و اجتماعية وانتاجية praxéologique:

-المكون المعرفي :تصورات معرفية ،و تصورات الفاعل حول الوضعية.

-المكون الوجداني و هو محرك الكفاءة:صورة حول الذات،الدافع.

-المكون الاجتماعي : اعتراف المحيط الاجتماعي بالكفاءة.

-المكون الثقافي: تأثير الثقافة على الكفاءة.

-المكون الانتاجي:الانتاج الملموس و تقييمه من المجتمع.

3-1 البناء المعرفي للكفاءة:[2]

من وجهة النظر المعرفية تبنى الكفاءة باكتساب خطاطات schèmes و بناء تصورات وجيهة عند الفرد للعمل وفقها ؛ فبناء الكفاءة مرتبط بتكوين خطاطات لتجنيد معارف عن وعي في وقت قياسي من أجل عمل فعّال ، فهي تتم إذن بواسطة الممارسة و التدريب.

و يعطي Pastré بعض الخصائص لمفهوم بناء الكفاءة:[3]

-تبنى الكفاءة انطلاقا من الوضعية الأنموذج.

-تنمو الكفاءة بالأخذ في الاعتبار الشروط المتنوعة و المحيطة بالوضعية الأنموذج.

-أن تكون كفءا هي أن تعرف ماذا تفعل و أن تفهم ما يتم فعله.لأنّ معرفة تطبيق القواعد لا يكفي.

(1 Jean-François Lévy,"Etat de l'art sur la notion de compétence",Institut Nationale de Recherche Pédagogique,Dépatement TECNE,France,p13

(2 Jean-François Lévy,ibid,p14.

(3 Jean-François Lévy,ibid,p14

-بناء تصور لبنية مفاهيمية للوضعية تتطابق مع مسعى التخطيط.

هذه الملاحظات يمكن إيجازها في فكرة اكتساب الكفاءات تتطابق مع توسيع حقل التفكير و العمل مع استعمال قدرات التحويل مع قدرات التنظير و التجريد.

أما عالم النفس **Jacques Leplat فقد** أشار إلى أربع مميزات للكفاءة و يدلّل بذلك على طابعها المعقّد.

1-الكفاءة إجرائية ولا معنى لها إلاّ بعلاقتها بالفعل.

2-الكفاءة مكتسبة ، فالفرد لا يولد كفـءا بالفطرة ، إنما يصبح كذلك بواسطة البناء الشخصي و الاجتماعي الذي يزاوج بين التعليم النظري و نتائج الخبرة.

3-الكفاءة مبنية ، تمزج بصفة ديناميكية العناصر التي تشكلها لتلبية حاجات التكيّف.

4-الكفاءة مجردة و افتراضية ، فلا يمكن ملاحظتها ، لكن يمكن التدليل عليها بواسطة السلوكات و الأداءات.[1]

4-1 أبعاد الكفاءة :[2]

البعد الاجتماعي:الكفاءة بناء اجتماعي فهي معترف بها من طرف الغير ، فلها بعد اجتماعي و ثقافي و حسب **بونر** هي نظام قيم مشتركة اجتماعيا.و فضلا على أنّها مكوّن للمعرفة فهي مكوّن للسلطة ، ينبغي أخذ القرارات و تحمّلها .

البعد الفردي :إذا كان **Wittorski** يعتقد أنّ البعد الاجتماعي هو المسيطر فينبغي أن نأخذ في الاعتبار الشعور بالكفاءة(الشعور بالفعالية الفردية) مفهوم متعلّق بالصورة الذاتية للفرد و المرتبطة بالدافع للعمل.

(1 Michel Parlier ,Ibid ,pp27-31.

(2 Jean-François Lévy,ibid,p5.

الشعور بالكفاءة هي نتاج التقييم الذاتي للفرد لقدراته ، توظّف مجموعة سلوكات فعالة للحصول على نتائج أو تجنبها ، و تلعب دورا هاما في عملية التحفيز ، و في الانتقاء و ضبط السلوكات.

5-1 مصادر الكفاءة:[1]

-معارف نظرية: فهم ظاهرة ، مفاهيم ...

-معارف إجرائية:كيف نتصرف من أجل ....طرق ، نماذج عملية....

-مهارات تجريبية:معارف ناتجة من الفعل.....

-مهارات اجتماعية: الهابيتوس

و يشدد **Guy Le Boterf على** الطابع الإجرائي للكفاءة و التي تكمن في تجنيد المصادر و تهيئتها، و هذه المصادر حسبه ذات طبيعة مزدوجة ، فهي من جهة مصادر شخصية :معارف نظرية، مهارات إجرائية ومهارات اجتماعية. و من جهة أخرى هي مصادر خارجة عن الفرد : وسائل عمل ، وثائق، معلومات...[2]

2 اللّغة: تعريفها و وظائفها

أجمع معظم العلماء والمفكرين على أن اللّغة بصفة عامة هي نظام صوتي رمزي تواصلي تستخدمه الجماعة في التفكير و التعبير عن أغراض أفرادها و ما يدور في عقولهم و نفوسهم من فكر و مشاعر كما توظفه الجماعة في الاتصال و التفاعل بين أفرادها.[3]

(1 Jean-François Lévy,ibid,p7

(2 Michel Parlier,Les démarches des compétences,sous la direction de Antoine Masson , Edition.Anact ,2004,PP27-31

[3])علي أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربية،دار الفكر العربي للطباعة و النشر،القاهرة،2002،ص23.

1-2 تعريف اللّغة

- **تعريف ابن جني**: " إنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم "[1]يذكر هذا التعريف جوانب مميّزة للّغة ، فأكّد ابن جني عن الطبيعة الصوتية للغة ، كما ذكر الوظيفة الاجتماعية في التعبير و نقل الأفكار و التواصل ، و ذكر أنّها تستخدم في المجتمع ، فلكل قوم لغتهم.
- **تعريف تراجرG. Trager 1949.**

اللّغة نظام من الرموز المتعارف عليها ، و هي رموز صوتية ، يتفاعل بواسطتها أفراد مجتمع ما في ضوء الأشكال الثقافية الكلية عندهم.[2]

و الملاحظ هنا أنّ التفاعل هو الهدف ، و التفاعل درجة أعلى من الاتصال.فإذا كان الاتصال مجرد نقل فكرة من طرف إلى آخر ، فإنّ التفاعل يعني المشاركة الوجدانية ، يعني درجة أكبر من الاتصال و يتعدّى حدوده.

- **تعريف هال R.A.Hall 1964.**

اللّغة مؤسسة يقوم الأفراد من خلالها بتحقيق الاتصال و التفاعل بينهم ، و لها مع ذلك طبيعة صوتية ، كما أنها نظام متفق عليه[3]. و في هذا التعريف تأكيد ليس لمفهوم الاتصال فحسب ، بل للتفاعل بين الأفراد.

- **تعريف فينوكيروFinocchiaro 1974.**

اللغة نظام من الرموز الصوتية تسمح لأفراد الثقافة الواحدة ، بل و بين هؤلاء و بين الآخرين ممن يتعلمون هذه اللغة أن يتواصلوا و أن يتفاعلوا[4]. فهذا التعريف يعطي وظيفتين للغة هما الاتصال و التفاعل.

---

[1])رشدي أحمد طعيبة،المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها،دار الفكر العربي ، عمان ، ط1 ،2004، ص 150.

[2]) رشدي أحمد طعيبة،المرجع نفسه ،ص151,

[3]) رشدي أحمد طعيبة،المرجع نفسه ،ص152,

[4]) رشدي أحمد طعيبة ،المرجع نفسه،ص153.

2-2 وظائف اللغة

و نظرا للأهمية العضوية بين اللّغة و المجتمع فقد أسهب كثير من العلماء في ذكر وظائف اللغة في المجتمع عامة و في المجتمع الطلابي خصوصا:

و لأهمية اللغة في المجتمع ،فهي معطاة مع المجتمع لأنهما ولدا من نفس الضرورة و لأنّ الواحد منهما يتطلّب الآخر.و لأنّ اللغة مرآة المجتمع تعكس البنية الاجتماعية في خصوصياتها و تبايناتها ،بل هي مؤشر التغيّرات التي تحدث في المجتمع. و أيضا لأنّ اللغة تشمل المجتمع ، و يمكن التحقق من هذه الأخيرة بطريقتين أوّلا امبريقيا ،لأنه يمكننا عزل اللغة ودراستها ووصفها لذاتها دون الرجوع الى توظيفها في المجتمع ، و لا إلى علاقاتها مع القيم و التمثّلات الاجتماعية التي تشكّل الثقافة . بينما يستحيل الأمر أن نصف المجتمع ، و نصف الثقافة بعيدا عن التعابير اللغوية . بهذا المعنى اللّغة تشمل المجتمع و لا يشملها المجتمع[1].

- **وظائف اللّغة عند جاكبسون[2]:**

-الوظيفة المرجعية : و تحمل الخبر الأصلي الموضوع بدقة بدون تعليق أو حكم.

-الوظيفة التعبيرية : يظهر فيها حضور للمرسل و أحكامه و مشاعره و نصوصه النقدية الذاتية و العاطفية.

-الوظيفة التأثيرية : و يظهر فيها مراعاة المرسل للمرسل إليه بحيث يستحضر الكلام المؤثر و المقنع و الجذّاب.

-الوظيفة الانتباهية :و فيها كلام يظهر الرغبة في ربط الاتصال أو التقليل منه أو قطعه.

-الوظيفة البيانية و يظهر من خلالها لغة موضحة و معرفة و شارحة.

-الوظيفة الجمالية : و هي إعطاء قيمة للرسالة بصياغتها بشكل معين.

- أمّا **محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي** فيذكران في كتابهما اللّغة وظائف أخرى منها[1]:

---

[1]) «structure de la langue et structure de la societé »

[2]) نور الدين رايص،سر التواصل ،التعبير الشفوي و التعبير الكتابي،مطبعة أنفو برانت،فاس،المغرب،2013، ص156.

ان ملكة التمثيل الرمزي لدى الانسان هو المنبع المشترك للفكر واللسان وللمجتمع. هذه القدرة الرمزية هي أساس الوظائف المفهومية . ليس التفكير شيئا آخر غير هذه القدرة على إنشاء تمثيلات للأشياء و على استخدام هذه التمثيلات ، إنها في جوهرها قدرة رمزية ، إنّ التحول الرمزي لعناصر الواقع او للتجربة إلى مفاهيم هي العملية التي يتمّ بواسطتها اكتمال القدرة المعقلنة للفكر التي ليست مجرد انعكاس للعالم فهو يُمَوْقِلُ الواقع ، وفي هذه الوظيفة المنظمة يرتبط الفكر بشكل واسع باللسان.

اللسان هو الرمزية الأكثر اقتصادية إنّه بخلاف الأنساق التمثيلية الأخرى ، لا يتطلب أي مجهود عضلي ولا يقتضي أي انتقال جسمي، ولا يفرض أي عناء يدوي.

ليس هناك أية علاقة طبيعية مباشرة وبدون واسطة بين الانسان و العالم ولا بين الانسان والإنسان . لابد لهذه العلاقة من وسيط وهو الجهاز الرمزي ، الذي جعل الفكر و اللسان ممكنين ، وخارج الدائرة البيولوجية ، فإن الكفاءة الرمزية هي الكفاءة الأكثر خصوصية للكائن البشري ، بل هي من أخصّ خصائصه .

3-2 اللغة و الذات[2].

يتشكل الإنسان من حيث هو ذات في اللغة وباللغة ، إذ هي وحدها التي تؤسس في حقيقة الأمر مفهوم« الأنا» ضمن واقعها الذي هو واقع الوجود.

إن الذاتية المقصودة هي قدرة المتكلم على أن يطرح نفسه باعتباره ذاتاً و هي تعرف لا بواسطة الشعور الذي يعيشه كل واحد بأنه هو نفسه (فهذا الشعور ليس انعكاسا مادام في مقدورنا التعبير عنه) بل تعرف باعتبارها الوحدة النفسية و تضمن دواعي الوعي.

و لا يحصل الوعي بالذات إلا عبر الشعور بالتضاد ، فلا أستعمل ضمير" أنا" إلا عندما أخاطب أحدا يكون "أنت" في كلامي.

---

[1])محمد سبيلا و عبد السلام بنعبد العالي ، اللغة5 ، سلسلة دفاتر فلسفية ، دار توبقال للنشر ، الدار البيضاء، المغرب ،ط4 ،2005 ، ص ص67-69.

[2]) محمد سبيلا و عبد السلام بنعبد العالي ، المرجع نفسه ، ص74

إن شرط الحوار هذا ، هو المكوّن للشخص . إذ يترتب عن هذا الشرط و بمقتضى المبادلة أن انقلب "أنت" في كلام من بدوره يشير إليّ بواسطة ضمير "أنا".

و من الوظائف التي ذكرها **محمود سعران** في كتابه "اللغة و المجتمع ، رأي و منهج"[1].

اعتبار اللّغة وسيلة للتعبير عن الأفكار و العواطف و الرغبات أو وسيلة لتوصيل الأفكار و...الخ.« **هنري بسويت**» « اللّغة هي التعبير عن الأفكار بواسطة speedالمؤتلفة في كلمات»

"إدوار سابيير": "اللّغة وسيلة إنسانية خالصة غير غريزية إطلاقا لتوصيل الأفكار،و الانفعالات و الرغبات عن طريق نظام من الرموز التي تصدر بطريقة إرادية."

الوظيفة الأساسية للغة هي أنها وسيلة من وسائل الاتصال أو التوصيل أو النقل أو التعبير عن طريق الأصوات الكلامية.

إن اللغة لا تعدو أن تكون مرآة ينعكس عليها الفكر أو أداة عاكسة للفكر أو مستودعا للفكر المنعكس ، أو وسيلة لتجسيم الفكر أو التعبير عنه إلى أشباه هذا.

و يذكر أيضا أن اللّغة تؤدي ثلاثة أغراض أساسية هي:

1-إنها وسيلة للتوصيل. 2-إنها عون آلي للتفكير .3 - إنها وسيلة للتسجيل والرجوع إلى ما يسجل.

وصل **مالينوفسكي** إلى أن وظيفة اللّغة ليست مجرد وسيلة للتفاهم أو التوصيل ،بل وظيفة اللّغة هي أنها حلقة في سلسلة النشاط الانساني المنتظم،هي أنها جزء من السلوك الإنساني،إنها ضرب من العمل و ليست أداة عاكسة للفكر.

قال **مالينوفسكي** :"الكلام هو الوسيلة الضرورية للتشارك،إنه الآلة الفريدة التي لاغنى عنها لخلق روابط اللّحظة،هذه الروابط التي يستحيل بدونها قيام العمل الاجتماعي الموحّد"[2].

إنّ الثراء أو الامتلاء اللغوي لا بد من قدر أو نوع من الدقة وإلا اشتبهت الفجاجة و البصيرة.فلابدّ من دراسات لأنواع الدقة في تعلّمنا للّغة.

---

[1]) محمود السعران ، اللّغة و المجتمع ،رأي و منهج ،السكندرية ، ط2 ، 1963 ، ص11

[2])محمود السعران ، المرجع نفسه ، ص ص 12-20.

و في مقالة "اللّغة و الفكر عند **فيتغشتين" للحاج بن زينب** جاء فيها:

كثيرا ما نعيب على غيرنا سوء فهمه لمقاصدنا الكلامية ،أو يحكم علينا مسبقا بقصورنا في توضيح ما نرمي إليه من كلامنا،هذا ما يجعل العملية التواصلية صعبة التحقق أو بالأحرى تكون عديمة الفائدة بوجود شبه مشكلات تتولد بين المُلقي و المتلقي. و لكن في حقيقة الأمر أن هذه المشكلات ما هي إلا سوء استخدام اللّغة استخداما صحيحا.

و لقد كانت اللّغة و مازالت الوعاء الذي يبلور الانسان من خلاله وعيه و أفكاره و بها يبني جسره التواصلي مع الآخر،و من خلالها يبني فكره. كم لا يمكننا الحديث عن فكر بدون لغة تمنحه مسوغات الوجود و دلائل الحضور.

"...تقوم بوظيفة تواصلية تفاهمية مع الآخر والتأثير فيه حيث أنه (بدون اللغة لايمكننا أن نؤثر في غيرنا من الناس على هذا النحو أو ذلك. وهذا الدور المنوط باللغة تجعل لغة الفرد لصيقة خبرته الخاصة حيث أن كل ما يقع في خبرته من وقائع هو الذي يحدد القضايا الأولية التى يمكنه معرفتها وبهذا يصبح الفرد محدود بنطاق عالمه ، يقول فيتغشتين:"فأنا هو عالمي العالم الصغير و إنّ حدود لغتي تعني حدود عالمي"[1].

من الناحية الاجتماعية إنّ اللغة تبلور الخبرات البشرية وتجارب الأمم في كلام مفهوم يمكن أن يستفيد منه الغير،و تدون التراث الثقافي ، و تحتفظ به جيلا بعد جيل ، كما أنها تساعد الفرد على تعديل سلوكه لكي يتلاءم مع المجتمع.فهي تزود بالعبارات ويرددها في الظروف المناسبة ، فإنه يحاول اخضاع سلوكه كفرد لما يقتضيه المجتمع[2].

3 الكفاءة اللغوية: مفهومها و أهميتها

إنّ ارتباط الكفاءة باللّغة يدعونا إلى القول أن الكفاءة اللغوية تعني "سيطرة المتعلم سيطرة متقنة على جميع أشكال الاتصال اللغوي في صورته المنطوقة ، و في صورته المكتوبة"[3] . و تتحقق هذه

---

[1])الحاج بن زينب ، "اللّغة و الفكر عند فيتغشتين" ، مقالة.

[2])حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللّغوي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ،دون سنة الطبع ، ص 68

[3])ندا الحسيني ندا ، حدود الكفاءة اللغوية للطالب المتخرج في برامج تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي(رؤية لغوية) ، من أبحاث ندوة معايير الكفاءة اللغوية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، 1999 ، ص3 .

الكفاءة في اللغة العربية عندما يمتلك الطالب المهارات الأساسية في فنون العربية الأربعة و هي: القراءة و الكتابة و الاستماع و الحديث ، مع اكتساب عاداتها الصحيحة ، و اتجاهاتها السليمة بحيث يصل إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخداما ناجحا عن طريق القراءة الواعية و الكتابة السليمة و الاستماع الجيد و النطق الصحيح[1] .

1-3 مفهوم الكفاءة اللّغوية

تنظر الأدبيات المختلفة إلى الكفاءة اللغوية على أنها قدرة المتعلم على التواصل اللغوي وظيفيا و إبداعيا ، بوضوح و دقة ، و بطلاقة و فاعلية ، استقبالا و إرسالا (قراءة و كتابة و استماعا و تحدّثا) ، و تحقيق التأثيرات المطلوبة كل مرة ، بأقل جهد ممكن ، و في زمن قياسي .

أشار **علي موسى** إلى الكفاءة اللغوية بأنها الحد الأدنى من المعارف و الاتجاهات و القيم و المهارات اللغوية للطالب الناتجة من التفاعل الإيجابي مع مكونات لغته الأم و اتصاله بالحياة و الأحياء اتصالا فعالا[2].

و أوضح **ميشال زكريا** أنّها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تتيح بناء أو تكوين الجمل و تفهمها في لغته،و هي تجسد العملية الآلية التي يؤديها متكلم اللغة بهدف صياغة جملة،و ذلك طبقا لمنظومة القواعد الضمنية التي تقرن بين المعاني و الأصوات اللغوية[3].

و أشار **محمد الناقة** إلى أنها قدرة رئيسة ينبغي أن يمتلكها الفرد بحيث تحقق أعلى مستوى عندما تظهر في سلوكه الأدائي ،و هي تتضمن جانبين هما جانب كامن (مفهومconcept) و هو يشير إلى إمكانية القيام بالعمل ،و جانب ظاهر يشير إلى (عمليةprocessus) الأداء الفعلي للعمل[4].

---

[1])علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الشواف للنشر و التوزيع ،الرياض ، 1991 ، ص58 .

[2])علي اسماعيل محمد موسى، "اللغة العربية في ضوء الكفايات اللغوية لطلاب الثانوية العامة"، دراسات في المنهج و طرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس ، العدد41 ، 1997 ،ص130.

[3])ميشال زكريا،مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة،المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، 1984، ص34.[3])

[4])محمود كامل الناقة،البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات:أسسه و إجراءاته،كلية التربية،جامعة عين شمس، القاهرة ،1987 ، ص ص11-12.

و هي نموذج لما يفترض وجوده في عقل المتكلم و هو النموذج الذي أقامه عالم اللغة على أساس القدرة الأولية على تمييز المنطوقات جيدة الصياغة من تلك المنطوقات ضعيفة الصياغة و يمكن فحص مدى وجودها من خلال دراسة متأنية للأداء الذي يعتقد أنها تحدده.[1]

و عرفها **صابر عبد النبي** بأنها عبارة عن إنتاج عدد لا نهائي من الجمل و إدراكه من الناحية النظرية و تمييز الجمل الصحيحة نحويا وغير الصحيحة و فهم تركيب الجمل و تمييز الجمل التي يكون بعضها صياغة جديدة للبعض الآخر و استبانة الغرض[2].

و الكفاءة اللغوية هي "تملك التنظيم اللغوي بالسليقة"[3] أي أنها تتصف بطابع اللاشعور ، و أنها ترد إلى عملية تحقق لاشعورية لسياق الكلام يعيه المتكلم بقدر ما ينطق به[4]. أي أن عملية التكلم تتم بصورة آلية دون شعور بخصائصه .

و تعرف الدراسة الحالية الكفاءة اللغوية إجرائيا بأنها درجة القدرة و المهارة التي يتمكن بها الطالب من استخدام اللغة لغرض محدد مثل اتقانه القراءة و القراءة النقدية و الكتابة والاستماع و الحديث وما يؤسّس لهذه المهارات من المفردات اللغوية و القواعد النحوية و الصرفية و الإملائية والتذوق الأدبي.

2-3 أهمية الكفاءة اللغوية:

1-زيادة الخبرات و المعارف و المهارات التي يكتسبها الفرد ، و بالتالي زيادة المحصول الفكري و الثقافي و الفني عامة . و الجدير بالذكر أن هذا التحصيل المعرفي أو الفكري يبقى في اتجاه طردي مع النمو اللغوي ، و مع زيادة الكفاءة اللغوية للفرد.

2-التواصل مع النصوص المسموعة و المقروءة على اختلاف أنماطها .

3-التواصل مع مع تراث الأمة و ثقافتها .

---

[1])عبد المنعم أحمد بدران،المرجع السابق ،ص63.

[2])صابر عبد المنعم محمد عبد النبي،"بناء منهج متكامل لتعليم اللغة العربية و أثره في الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي"رسالة دكتراه،معهد الدراسات و البحوث التربوية،جامعة القاهرة،1998،ص155.

[3])مشال زكريا ، المرجع السابق ، ص62

[4])ميشال زكريا ، المرجع السابق،ص62.

4-ترجمة حاجاته و أفكاره و مشاعره .

5-التمكن من تطوير الأفراد لذواتهم و إنجاز مهماتهم الوظيفية بكفاءة و تميّز .

6-التميّز على مستوى الأداء اللّغوي و الفكري و التواصلي ، و القدرة على الإضافة و التفاعل مع الآخر بثقة[1].

4- الأداء اللغوي:

يعد الأداء اللغوي دالة للكفاءة اللغوية فالكفاءة اللغوية هي التي تقود عملية الأداء و هي امتلاك الآلية اللغوية التي تعزى إلى منطقة اللاوعي عند الإنسان ،أما الأداء الكلامي فهو حصيلة عمل هذه الآلية .

و يرى **تشومسكي** أن التمييز بين الكفاءة اللغوية و الأداء اللغوي ضرورة أساسية في وصف اللغة، و أضاف تشومسكي ينبغي الانطلاق من معطيات الأداء اللغوي ليحدد نظام القواعد العميقة الذي يستعمله كل من المتكلم و المستمع في أداء لغوي فعلي بعد أن يكون قد امتلكه،و الهدف من وراء هذا الوصف اللغوي هو تفسير العلاقات اللغوية بين المنتج و المعنى المراد.[2]

ولقد ركز **تشومسكي** على مفهومين مهمين من مفاهيم التعلم اللغوي و أولهما الملكة اللغوية و يقصد بها تلك الملكة التي تتكون لدى الفرد و تمكنه من تكوين كل ما يريد من الجمل الجديدة،و تعني أيضا المعرفة اللغوية و التي من مكوناتها معرفة القواعد النحوية و الصرفية و معرفة قواعد تحويل الجمل من صيغة لأخرى،و ثانيهما الأداء اللغوي و يقصد به ما يتحدث الفرد به بالفعل،لأن الأداء يمكن أن يكون به تردد أو تكرار أو توقف أو مخالفة للقواعد النحوية و اللغوية بحكم الظروف التي تحكم الكلام العقلي من خجل أو مرض أو عدم معرفة بالموضوع.

لذلك يضع علماء اللغة فرقا بين ما يستطيع المتكلم باللغة أن يعرفه بوضوح و هو ما يسمى **الكفاءة** و بين ما يفعله و يسمى **الأداء**.و الأداء هو ما يظهر على السطح ، أما الكفاءة ما يجري من

[1])إبراهيم محمد علي و آخرون ، الكفاءة اللغوية للناطقين بالعربية (دليل اختبارات الكفاءة في اللغة العربية)،مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، الإمارات العربية المتحدة ، 2010، ص13.

[2])عبد المنعم أحمد بدران، المرجع السابق،ص64.

عمليات في العمق ، و هذا يعني أن اللغة التي ننطقها فعلا إنما تكمن تحتها عمليات عقلية تختفي وراء الوعي.[1]

5- قياس الكفاءة اللغوية:

إن الكفاءة اللغوية متنوعة التكوين،و أنها تتكون من عدد من قدرات محددة ترتبط بعلاقات فيما بينها .و هي ترتكز على المعرفة الضمنية بالمجموعة الكاملة و العامة من القواعد التي تؤلف بين الأنماط النحوية و المفردات المعجمية و الأشكال الصوتية للغة.[2]

و تصمم اختبارات الكفاءة اللغوية لمعرفة مدى استطاعة الطالب في ضوء خبراته المتراكمة السابقة القيام بأعمال يطلب منه أداؤها،و هي في ذلك عكس الاختبارات التحصيلية إذ أن اختبارات الكفاءة اللغوية تنظر للأمام أي تنظر إلى كفاءة الطالب في القيام بأعمال تطلب منه مستقبلا،بينما الاختبارات التحصيلية تنظر إلى الخلف أي ما يكون قد درس بالفعل في برنامج اللغة و يوضع له جدول مواصفات.[3]

و أوضح **مصطفى رسلان** أن اختبار الكفاءة اللغوية لا يتقيد بمنهج معين أو مقرر دراسي خاص،و إنما يقيس مهارات عامة حسب الموقف الذي يحتمل للطالب أن يستخدم فيه اللغة في حياته.و ينبغي أن يعكس محتوى اختبار الكفاءة اللغوية الغرض و الهدف الذي أعد الاختبار من أجله. و من سمات هذا النوع من الاختبارات أنها واسعة المدى بالنسبة لقياسها لمهارات لغوية متعددة حيث تشمل الصوتيات و المفردات و القواعد و مهارات الاتصال و المدركات و المفاهيم الثقافية[4].

كما أوضح **رشدي طعيمة** أن اختبارات الكفاءة تستهدف مدى تمكن الطالب من مهارات لغوية اكتسبوها من مصادر مختلفة سواء أكانت مناهج أو كتبا أو معلمين،و هذه الاختبارات غير مقيّدة

---

[1])محمود سليمان ياقوت،قضايا التقدير النحوي بين القدماء و المحدثين،دار المعرفة، القاهرة،1985،ص178-180.

[2])جمعة سيد يوسف،سيكولوجية اللغة و المرض العقلي،دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع،القاهرة،1997،ص44.

[3])محمد عبد الخالق محمد،اختبارات اللغة،جامعة الملك سعود،الرياض،1989،ص ص 37-38.

[4])مصطفى رسلان،"الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي(عام-فني)و علاقتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية"، دراسات في المناهج و طرق التدريس،الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس،العدد49،مايو1998،ص ص 128-129.

بمنهج معيّن أو كتاب أو مقرر أو معلم محدد ، إنما تنطلق من تصور واضح للمهارات اللغوية التي يفترض أن يكون الطالب قد اكتسبها.[1]

قام **أحمدابراهيم** بإعداد أنموذج مقترح لمعيار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية يستخدم مع خريجي برنامج اللغة العربية في المستوى الجامعي ،و هو يتضمن ثلاث أركان للغة و هي :البلاغة و الأدب و النقد وقواعد اللغة،و ثلاث مهارات لغوية هي:الاستماع و التحدث و القراءة ،و ثلاث قدرات تم تدعيمها هي: القدرة على التفكير الناقد و القدرة على التفكير الابتكاري و القدرة الاستدلالية. و هذا الأنموذج شمل كل مكونات الكفاءة اللغوية[2].

إنّ الكفاءة اللغوية لا يمكن قياسها بصورة مباشرة،و لكن يمكن الاستدلال عليها من خلال مجموعة من الاختبارات يطلق عليها اختبارات الكفاءة اللغوية،و تهدف الى الوقوف على مدى استطاعة الطالب في ضوء خبراته اللغوية المتراكمة القيام بأعمال يطلب منه أداؤها مستقبلا.

و الدراسة الحالية تحاول أن تضم عددا من اختبارات الكفاءة اللغوية و ألا تهمل أي جانب من جوانب استخدام اللغة العربية لدى الطلاب لكي تكون أكثر دقة و فاعلية في الوقوف على مستوى الطلبة الحقيقي في اللغة العربية مع الأخذ بعين الاعتبار التعريف الاجرائي للكفاءة اللغوية الذي تبنته الدراسة الحالية.و لذلك اشتمل مقياس الكفاءة اللغوية للدراسة الحالية على:

- **القراءة.**
- **الكتابة.**
- **الاستماع.**
- **الكلام(الحديث).**

6 - مكونات مقياس الكفاءة اللغوية.

إنّ واقع استخدام الفرد للّغة في حياته ، يبين مقدار ما يوظف و يطبق من مهارات لغوية اكتسبها خلال حياته،و إن اختلفت طريقة اكتسابه لها من حيث الجودة و الاتقان ، فهناك عوامل كثيرة تؤثر فيها،كالبيئة الاجتماعية و الثقافية ، و عوامل النمو المختلفة ، و الخبرة و غيرها، فالفرد يصرف

[1])رشدي أحمد طعيمة ، نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2000،2 ، ص46.

[2])عبد المنعم أحمد بدران،المرجع السابق ،ص67.

معظم وقته في الاستماع ، و أقل منه في التحدّث ، و لا يستخدم القراءة إلاّ في مواقف خاصة و قليلة مقارنة بسابقاتها ، في حين أن استخدامه للكتابة قليل جدا و على نطاق ضيق ، و لكنه حين يستخدم أيا من هذه المهارات ، فإنه يوظف الأخرى بشكل مباشر أو غير مباشر ،لأنّها مرتبطة بالرسالة اللّغوية، حيث لابد من تكامل أطرافها لتبلغ الرسالة مرادها وظيفيا.

و يؤكد الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة على تكامل مهاراتها،وإبراز وحدتها،و الاستفادة من علاقة مهاراتها وارتباطها،و توظيف ما اكتسبه المتعلم-على اختلاف المراحل التعليمية - في تنمية مهاراته اللغوية الأخرى؛وصولاً إلى تحقيق الغاية المنشودة من تعليمها،و هي استخدام اللغة بفاعلية قراءة وكتابة،تحدثّاً واستماعاً.

ولما كانت اللغة متكاملة وظيفياً،فإن مهارتها مرتبطة متداخلة، وقد تكون مشتركة في كثير من الأحيان،ترتبط فيما بينها بعلاقة تأثر وتأثير متبادل،فلا تحدّث دون استماع،ولا قراءة دون استماع أو تحدث أو كتابة،و لا كتابة دون قراءة أو استماع أو تحدث.

تربط شبكة العلاقات أطراف الأداء اللغوي تبعاً لطبيعة الرسالة اللغوية ، و العناصر المتصلة بها من حيث استقبال اللغة أو إنتاجها ، فاللغة إما شفوية وإما كتابية،و حين تكون شفوية(منطوقة)،تكون العلاقة بين التحدث والاستماع علاقة تبادلية قائمة على التأثر والتأثير ، والخلل في أحد طرفيها أو في كليهما سوف يشوّه الرسالة اللغوية ويفقدها وظيفتها ، و كذلك الأمر في الرسالة الكتابية ، التي يتحدد طرفها في القراءة والكتابة.

ولكن هذه العلاقات الطرفية ليست بمعزل عن بعضها بعضاً؛لأن اللغة أيضاً إما استقبال وإما إنتاج؛ استناداً إلى استخدام الفرد لها ؛ و لذلك فثمة علاقات أخرى تظهر بينها؛ تتمثّل في العلاقة بين"القراءة والاستماع"، كوسيلتي استقبال المعلومات والمعارف ؛ ليتمّ إدخالها إلى العقل ومعالجتها وتحليلها ، و من ثمّ إعادة إخراج ما تمّ استقباله ، ممزوجا بما لدى الفرد من خبرات ومهارات ؛ من خلال"التحدّث و الكتابة"، كوسيلتين لإنتاج المعرفة وتقديمها للآخرين.

و تجدر الإشارة هنا إلى أهمية كل علاقة ؛ إذ لا قيمة للتحدّث إن لم تكن عملية الاستماع صحيحة، تقوم على استقبال اللغة الشفوية وتحليلها وفهمها فهماً واعيا،و تمثّل مضمونها ودلالاتها اللغوية والنفسية التى ينتجها التحدّث،كما أنه لا قيمة للاستماع إن كان التحدّث لا يقوم على أسس صحيحة ، في إنتاج اللغة والتعبير عن مضامينها ودلالاتها بشكل سليم.

والأمر سواء مع القراءة و الكتابة ، فلا فائدة تُرجى من قراءة تفتقد إلى التعبير الكتابي الجيد عن مضمون الرسالة اللغوية ، والتمكن من أسلوبها ، والاهتمام بوضوحها وشكلها،و كذلك بالنسبة إلى الكتابة،التي تحتاج إلى قراءة فاهمة واعية؛تستند إلى تحليل ما يقرأ الفرد ونقده وتقويمه ؛ لتتمّ عملية إنتاجه كتابة- فيما بعد- بصورة صحيحة.

وتقتضي سلامة الرسالة اللغوية أياً كانت ، الاهتمام بعناصر الإدخال والإنتاج على حد سواء ؛ لأن الخلل في أي مرحلة منهما ، سيؤدّي إلى فشل التواصل اللغوي ، وإلى فقدان اللغة وظيفتها ، التي وجدت من أجلها.

إن واقع استخدام اللغة في الحياة ، لا يسوّغ فصل مهارتها ، ولكن هذا التقسيم نابع من أغراض الدراسة والبحث لبيان جوانب الكفاءة اللغوية ، و للتعمّق في توضيح ما تشمل عليه ، و ما تتضمن من مهارات فرعية ، ترتبط بهذا الفنّ أو ذاك.

- **مهارة القراءة**

إنّ القراءة جزء مهم من المنظومة الكلية للغة ، و تبرز أهميتها أكثر استنادا إلى وظيفتها ، فاكتسابها السليم ضروري للمتعلم ، كونها سبيله إلى المعرفة ، و أداته في التطور الفكري و اكتساب الخبرات المختلفة ، ولذلك فإنها تحظى باهتمام كبير بين فنون اللغة الأخرى ، على اعتبارها دعامة أساسية تلتقي عندها باقي فروع اللغة،و تعتمد عليها في نموها و تطورها،كما أن القراءة بدورها تعتمد على الفنون الأخرى، و تستمد منها جوانب التمكن من القراءة الصحيحة.

و مفهوم القراءة نام متجدد ، طرأ عليه الكثير من التغيرات و التطورات تبعا لمراكز الاهتمام ، و مقدار الاحتياجات المعرفية و الانفعالية ، التي يمكن أن تسهم القراءة في تغطيتها و تلبيتها.

وبناء على ذلك تمر القراءة بمراحل بدءا باعتبارها "مجرد عملية ميكانيكية بسيطة ؛ تهدف إلى التعرف على الحروف و الكلمات و النطق بها ؛ أي أنها تركز على الإدراك البصري للرموز المكتوبة ، و التعرف عليها ، و النطق بها ، دون الاهتمام بالفهم"[1] ؛ ثم مرحلة فهم و تفسير المقروء و المتمثل في ترجمة الرموز المكتوبة ، و الألفاظ المنطوقة إلى مدلولاتها من الأفكار و المعاني ، "فأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم"[2] ؛ و امتدّ تركيز القراءة إلى مرحلة أخرى

[1])محمد رجب فضل الله،الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية،عالم الكتب،القاهرة،1998،ص64.

[2])عبد العليم إبراهيم،الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،دار المعارف،القاهرة،ط2002،17،ص.57

ليشمل المادة المقروءة و القارئ معا،فالقارئ هنا ليس مستقبلا سلبيا لما يقرأ،و إنما يتفاعل مع المادة المقروءة،و يتدخل فيها تدخلا واعيا موجّها،و بهذا أصبحت القراءة عملية عقلية فكرية،تشتمل على نطق الرموز ، و فهمها ، و نقدها ، و تحليلها، و التفاعل معها."القراءة الناقدة التي تحتم على القارئ ألا يكون سالبا ؛ بل يَهمّ بجهده ، و إعمال عقله فيما يقرأ ، و تكوين موقف منه ، و الحكم عليه"[1].و تطور مفهوم القراءة ليشمل على "توظيف ما يقف عليه القارئ من فهم ، و ما يستخلصه ممّا يقرأ ، في التغلب على المشكلات ، أو مواجهتها ، علاوة على الإفادة به في مواقف حياتية كثيرة، و إذا لم يوظّف ما يقرأ في هذا المواقف ، لا يعدّ قارئا"[2].و أضيف إلى ما سبق معنى جديد للقراءة هو الاستمتاع بالقراءة ، و هذا أدى بدوره إلى ظهور عوامل عاطفية ترتبط بعملية القراءة ، كالميل و الرغبة و الدافعية ، و على هذا أصبحت القراءة "عملية عقلية انفعالية دافعية ، تشمل تفسير الرموز و الرسوم ، التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ،و فهم المعاني و الربط بين الخبرة السابقة و هذه المعاني ، و الاستنتاج ، و النقد ، و الحكم ، و التذوق ، و حل المشكلات"[3] ، و هذه المهارات بنائية تراكمية ، تبدأ بالمهارات الأساسية البسيطة،و تتطور تبعا للمرحلة العمرية،بحيث يتم التدرّج في تناول هذه المهارات و اكساب المتعلم ما يلزم منها على ضوء احتياجاته المعرفية و النفسية و الاجتماعية.

- **مهارة الكتابة**

الكتابة هي اللغة ذاتها ، و هي مرتبطة بفنون اللغة جميعها ارتباطا أساسه خدمة النص المكتوب(المنتج) ، الذي تصب فيه مختلف المهارات اللغوية،كقاعدة لهذا الانتاج و مصدرا له.

إن التعبير الكتابي بوصفه تعبيرا لغويا مضبوطا بجملة من القواعد الناظمة له ، يقتضي من الكاتب أن يكون على دراية جيدة بهذه القواعد ، ليس على الصعيد المعرفي فحسب،و إنما على الصعيد الوظيفي ، فيوظف هذه القواعد نحويا و صرفيا و إملائيا و بلاغيا في تعبيره بصورة صحيحة ، مع ضرورة إلمام الكاتب بعلم الدلالة المرتبط بهذا التوظيف ، و الذي يعطي تعبيره اتساعا و عمقا و ثراء في القراءة و التفسير.

---

[1])حسني عبد الباري عصر،الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، مركز الاسكندرية للكتاب ، الاسكندرية ، 2005، ص146.

[2])نبيل عبد الهادي و آخرون،مهارات في اللغة و التفكير،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،الأردن،2003 ، ص 185.

[3])حسن شحاتة و زينب النجار،معجم المصطلحات التربوية و النفسية،الدار المصريةاللبنانية، القاهرة،2000،ص105.

فالقواعد النحوية تلعب دورا كبيرا في وضوح المعنى،بل و في صحته أيضا،فقد يتغير المعنى التعبيري بشكل كامل بين نصب و رفع و جر؛كما أن القواعد الصرفية لها تأثير في تركيز المعنى و تحميله بمعان إضافية تضفي على اللّغة التعبيرية جمالا و عمقا و ثراء، فاختلاف المبني يتبعه اختلاف في المعنى،و ظاهرة الاشتقاق مثلا تثري الفروق الفردية الدلالية بين الصيغ ،و تزيد الدقة في التعبير مع الإيجاز ، و تجعل المعنى أبلغ و أفصح في التعبير عما يريده الكاتب.

و القواعد الإملائية مسؤولة أيضا على سلامة الكتابة و التعبير الكتابي ، و تأثيرها مباشر في مقروئية النّص المكتوب و وضوح معناه ؛ أما القواعد البلاغية فهي عامل مؤثر في الكتابة و جمالها و تذوق معانيها؛لأنها تمد التعبير اللغوي بعناصر التأثير في القارئ و جذب اهتمامه،و تزيد من فاعلية الكتابة في الإقناع ،و استخدام التعبيرات البلاغية الجميلة ، و يطور الكتابة و ينقلها إلى عوالم أوسع في القراءة و التفسير و التذوق.

و أخيرا فإن القواعد الشكلية لا تقل أهمية عما سبق ،و خاصة ما يرتبط منها بوضوح الخط و جماله،و ما لذلك من تأثير في وضوح المعنى و سهولة التقاطه من النص و الإحاطة به،إضافة إلى بعض الفنيات المرتبطة بشكل الكتابة و تنظيمها؛من حيث الهوامش و استخدام علامات الترقيم و نظافة الورقة،و غير ذلك من أمور تحتاجها الكتابة لتكون على أجلى صورة و أجملها.

فلم يعد ينظر إلى الكتابة على أنها مجرد معرفة نقش الحروف على الورق ،ولكنها أصبحت عملية معقدة و متعددة الجوانب،تتمثل في "إعادة ترميز للغة المنطوقة،في شكل خطي على الورق؛من خلال أشكال يرتبط بعضها ببعض وفق نظام معروف ،اصطلح عليه أهل اللغة ؛ بحيث يعدّ كل شكل من هذه الأشكال ،مقابلا لصوت لغوي يدل عليه؛و ذلك بغرض نقل الأفكار و الآراء و المشاعر من كاتب إلى قراء بوصفهم مستقبلين"[1].

- **مهارة الاستماع:**

إن وضوح الحديث ليس كافيا لتحقيق الاتصال الفعال ، فاستعداد المستقبل لتلقي الرسالة ذهنيا ونفسيا لاستيعابها مساوياً لأهمية وضوح الرسالة وإرسالها.

[1])محمود كامل الناقة و وحيد السيد حافظ ، تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله و فنياته،القاهرة،ج2002،2 ، ص11 .

فالإدراك العميق لأهداف ورغبات المرسل من قبل المتلقي يتطلب عدم الاعتماد على المعانى الظاهرية أو اللغوية للكلمات أو الجمل المستخدمة ، و لكنه يتعدى ذلك إلى البحث بين معاني وحركات وانفعالات ونبرات صوت المتحدث وسكناته ، و يكون ذلك بتركيز المتلقي أو المستقبل على التعبيرات غير اللفظية الحركية للجسم و التعبيرية للوجه بصفة خاصة ، و ما يحمله من انفعالات ونظرات وارتباط ذلك بكلمات وجمل المتحدث.

هو مهارة معقدة و هو أكثر تعقيدا من القراءة،فالقارئ قد يستعين في فهمه للمادة المقروءة بالصورة أوالرسم،و قد يعاود قراءة الجملة أو الفقرة التي استعصت عليه حتى يحقق غرضه من القراءة.أما الاستماع فإن على المستمع أن يتابع المتكلم متابعة سريعة تحقيقا للفهم و التحليل و التفسير و النقد،وهذه عمليات معقدة لا تتيسّر إلا لمن أوتي حظا وافرا من التعليم و التدريب على مهارة الاستماع.[1]

و يقصد بالاستماع تمرين الفرد على الانتباه،و حسن الإصغاء،و الإحاطة بمعنى ما يسمع،و هو يعد وسيلة رئيسة للمتعلم،حيث يمارس الاستماع في أغلب الجوانب التعليمية،فهو في الفصل مستمع،وفي الأنشطة المدرسية و في دور العبادة،و في شتى المواقف الاجتماعية التي يكون المتعلم طرفا فيها.[2]

و هي عملية إنسانية واعية مدبرة لغرض معيّن هو اكتساب المعرفة حيث تستقبل فيها الأذن أصوات الناس في المجتمع في مختلف حالات التواصل و بخاصة المقصود.و تحلل فيه الأصوات إلى ظاهرها المنطوق و باطنها المعنوي.و تشتق معانيها من خلال ما لدى الفرد من معارف سابقة و سياقات التحدث و الموقف الذي يجري فيه التحدث[3].

إن الاستماع بكفاءة وفاعلية أمر حيوي للتعامل مع الآخرين ، فبينما نتعلم داخل المدارس كيف نقرأ ونكتب فإننا نكتسب مهارة الاستماع بشكل غير رسمي ، فمن المفارقات أن المهارات التي نقضي فيها معظم الوقت،(الاستماع والحديث) هي نفسها تلك التي نتدرب عليها قليلاً.

---

[1])علي أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربية،دار الفكر العربي،القاهرة،ط2002،2،ص63.

[2])إبراهيم محمد عطا،طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية،مكتبة النهضة المصرية،القاهرة،1986،ص ص80-82.

[3])حسني عبد الباري عصر،قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها،المكتب العربي الحديث ،الإسكندرية ، 1999 ، ص123 .

إن الاستماع يتم عن طريق الأذن وهو يعتمد على الكلمات والصوت ومستوى النبرات المستخدمة ،أي أن الاستماع لا يعني ضرورة النظر إلى المتحدث ومتابعة حركاته وانفعالاته من خلال الحواس الأخرى وبصفة خاصة النظر.أما الإنصات يتم عن طريق العقل حيث يقوم باستقبال الرسالة من خلال العين والأذن ، يستخلص ويدرك المعانى التي يقصدها المتحدث أو المرسل بعد تحليل العلاقة بين التغيرات اللفظية وغير اللفظية التي يؤديها المتحدث.

وليس معنى ذلك أنه لا يمكن أن يكون هناك إنصات لحديث شخص بدون استخدام البصر ، و لكن يمكن أن يكون هناك درجة من الإنصات نتيجة التركيز بالسمع ومتابعة مستوى النبرات الصوتية وكذلك شدة الصوت ونوع الكلمات والعبارات المستخدمة ، حيث يمكن تحليل مضمون الحديث والوصول إلى نتائج أفضل.

فالإنصات هو تركيز الانتباه لآراء وأفكار ومشاعر وتعبيرات الآخرين اللغوية والجسدية ، و عدم الاعتماد على محتوى الكلمات ولكن الوصول إلى اتجاهات ومغزى ومضمون الحديث للمرسل ، فمهارة الانصات تتمثل في عدم مقاطعة المتحدث واستخلاص ما يقصد من حديثه ، من خلال استبيان التعبيرات والإيماءات والإشارات التى يصدرها والتى تصاحب الألفاظ الصوتية وتعمل على تأكيدها وإيضاحها.

كما أن الانصات يعمل على تعزيز العائد والتغذية الراجعة للمرسل ، فإنه من خلال إنصاته لمن تحدث إليهم وتفهم وجهة نظرهم يعظم ذلك من تفهمه لأثر رسالته عليهم.

و عرفته الدراسة الحالية إجرائيا بأنه أداة الطالب في استقبال الأفكار و اكتساب المعرفة.

- **مهارة التحدث**

إن النسبة الأكبر من الاتصالات مع الآخرين تتمّ شفهيا،و لذا فإنه من الأهمية تمتع الإنسان بمهارة التحدث،فإنها تعتبر من أهم المهارات اللازمة للحياة الاجتماعية و العلمية بعد ذلك. فالكثير من المتحدثين يعتقدون أن إلمامهم و إدراكه بموضوع الحديث و إتقانه لهم كافيا ليتحدثوا إلى الآخرين،و أن تحتوي رسائلهم الكثير من الحقائق و المواقف التي تساعدهم في ذلك،إلا أنهم لا ينجحون لأنهم تجاهلوا عناصر أخرى هامة تفقد الحديث قوة التأثير. لذا فمن الأهمية أن يلم المتحدث بمهارة التحدث بجانب إلمامه بعناصر الموضوع الذي هو بصدده (محتوى الرسالة).

وتتمثل مهارة التحدث في:

- اختيار مستوى الصوت الذي يتناسب مع موضوع الحديث فالبداية دائما تكون بنغمة معتدلة وطبيعية مع الاحتفاظ بإمكانية تغيير مستوى الصوت مع تطور موضوع الحديث لخلق الأثر المناسب.
- القدرة على التحكم في سرعة حركة اللسان داخل الفم بما يسمح بضبط وتنظيم منطوق الكلمات والألفاظ.
- استخدام الوقفات التي يمكن أن تضيف قوة للحديث من حيث استخدام الوقفات لزيادة التأكيد على المعنى الذي يريد توصيله ، أو استخدام الوقفات عند نهايات الجمل أو بين الفقرات أو الفصل بين المعانى والكلمات.
- كما تسمح مهارة استخدام الوقفات للمتحدث أن تعطيه الفرصة لتنظيم عملية التنفس ، فمهارة تنظيم عملية التنفس أثناء الحديث هامة جداً بحيث لا يظهر المتحدث لاهثاً خلف ما يخرج من فمه من كلمات وتشمل هذه المهارة تنظيم التنفس وأخذه دائماً من القفص الصدري ، وارتفاع وانخفاض الحجاب الحاجز وليس التنفس من الفم أثناء الحديث ، كذلك معرفة متى أخذ النفس ، و يكون ذلك في الوقفات وعلامات الترقيم بين الجمل،و في آخر الفقرات وأثناء استخدام السكون والوقفات التي يستلزمها الحديث للتأكيد وتوصيل المعنى.
- وضوح الكلمات ومخارج الألفاظ فكثير من المتحدثين لا تظهر لديهم بعض الحروف أو أثناء الحديث لا يتم التركيز على الكلمات من خلال عدم وضوح مخارج الألفاظ والحروف ذاتها.لذا فمن الأهمية للمتحدث أن تكون لديه المهارة في وضوح مخارج الألفاظ وذلك بالتدريب على الكلمات الصعبة والمركبة التي في حديثه قبل الإلقاء واستخدام السرعة المناسبة في الحديث.
- كثير من المتحدثين يقومون بملء الفراغات بين الفقرات والأخرى باستخدام أدوات وأصوات مثل(الآه والهتهته) وتكرار الكلمات وغيرها من اللوازم الصوتية ، و مهارة الحديث تستلزم أن يكون المتحدث على وعى بالمحتوى الذي يقوم بالحديث عنه ، و أن يكون لديه المهارة بكيفية استخدام أدوات الربط بين الفقرات وكيفية ملء الفراغات ، من خلال استخدام التأكيد والسكون وإعادة بعض الكلمات وليس بالأصوات الأخرى التى ذكرت.
- أحياناً و بالرغم من تمكن المتحدث من الموضوع الحديث إلا إنه لا يجد الكلمات المناسبة والتي تعمل على إيصال ما يقصده أو يعنيه لمن يتحدث إليهم ، فإن التعبير بالكلمات الملائمة و المناسبة تعد من المهارات الهامة في الحديث لأنها تعمل على وجود الأرضية الواضحة والمشتركة بين كل من المتحدث والمستمع ، و كذلك على وضوح الرسالة وبالتالي تفهم المستقبل لمحتوى الرسالة

واقتناعه بها ، و أيضاً قدرته على التعبير وإعطاء التغذية الراجعة الواضحة التى يتفهمها بدوره المستقبل الذي كان من قبل هو المرسل.

- **المهارات القاعدية المُؤسِّسة لمكونات الكفاءة اللّغوية**
  - **الثروة اللغوية:**

تعرف المفردات اللغوية بأنها مجموعة أو قائمة من الكلمات مع شرح مختصر لمعانيها،و هي نوع اللغة الخاص بشخص معيّن أو فئة معينة أو مهنة ما أو هي مجمل الكلمات التي تؤلف اللغة باعتبارها أصغر وحدة مستقلة ذات معنى[1].

و عرفت الدراسة الحالية الثروة اللغوية إجرائيا بأنّها عبارة على قدرة الطالب على تحديد معنى الكلمات.

و الملاحظ أن المادة الأولى للغة الكلام هي الأصوات.غير أن اللغة لا تتكون من أصوات منعزلة منفردة،لأنها لا تؤدي وظيفتها إلا إذا ارتبط بعضها ببعض وفق نظام معيّن في مجموعات أو وحدات صوتية متجانسة متلائمة.و هذه المجموعات أو الوحدات الصوتية يطلق عليها الكلمات[2].

و هناك فرق بين الكلمة و اللفظ ، فاللفظ هو مجموعة من الأصوات المنطوقة.فإذا ما ارتبطت هذه المجموعة من الأصوات بمعنى أصبحت كلمة.و بناء على ذلك فإن الكلمة أخصّ لأنها تعني اللفظ الدال على معنى[3].

و هذا يعني أنّ الكلمة هي الوحدة الأساسية التي تشارك مشاركة فعالة في تكوين معارف الإنسان و تجاربه و أفكاره و صوره الذهنية،كما أنها نقطة انطلاق الإبداع الكلامي[4].

و بما أن الطالب اجتماعي فهو يميل إلى إثبات شخصيته في تعامله مع أسرته و رفاقه ومَحْمَدُ هذا الاحتكاك و تلك الرغبة تجعل ثروته في نمو[5]. و الإنسان يكتسب ألفاظ اللغة و دلالاتها في تجارب

---

[1])حسن شحاتة،زينب النجار،حامد عمار،معجم المصطلحات التربوية النفسية،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،2003 ، ص287.

[2])أحمد محمد المعتوق،الحصيلة اللغوية أهميتها-مصدرها-وسائل تنميتها،سلسلة عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، العدد 212 ،الكويت،1996،ص45.

[3])إبراهيم أنيس،دلالة الألفاظ،مكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة،1997،ص38.

[4])أحمد محمد المعتوق،المرجع السابق،ص46.

[5])محمد صلاح الدين مجاور،تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية،دارالفكر العربي، القاهرة،2000،ص109.

كثيرة من تجارب الحياة معها تتشكل الدلالات ثم تستقر على حال،عندها يتبنى المرء لكل لفظ دلالة معينة هي جزء من عقله و من نفسه[1].

- **القراءة الناقدة:**

القراءة نشاط فكري يمثل وحدة متكاملة قابلة للتطور لارتباطها بالتغيرات الاجتماعية الشاملة و التي اقتضت أن يكون للقراءة أهميتها البالغة في المجتمع المعاصر،كما اقتضت تغيير النظرة إليها تغييرا جوهريا على اعتبار أنها أصبحت جزءا من النمو العام للطلاب ترتبط به ارتباطا وثيقا[2].

و أما القراءة الناقدة فهي إعمال الفكر فيما يقرأ و التفاعل معه.مع حرص في تقبل المعلومات و مطابقتها مع الخبرات و المعارف السابقة[3]. و عرفها **حسن شحاتة** بأنها"عملية يقوم فيها القارئ بتحليل ما يقرأ و إبداء الرأي فيه و مناقشته،و الاتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه"[4].

و أشار **مصطفى موسى** إلى أنها "قدرة الطالب على التمييز بين الأفكار الرئيسية و الفرعية و التمييز بين الحقائق و الآراء ، و التمييز بين الحجج القوية و الحجج الضعيفة،و التمييز بين التفسير المنطقي و غير المنطقي"[5].

أما الدراسة الحالية فقد عرفته إجرائيا بأنها نشاط هادف يقوم به القارئ من خلال تفاعله الوجداني و العقلي مع الموضوع المقروء،بهدف تذكر جزئياته و فهم معناه و تحليله و تفسيره و إعادة بنائه و تقييمه.

- **القواعد النحوية:**

تمتاز اللغة العربية بأنها لغة الإعراب،فآخر كلماتها تتحرك وفق الحالة التي تكون عليها في جملتها(فاعل،مفعول،صفة ...).و النحو هو القصد و الطريق،بمعنى الوصول بالكلمة إلى قصد معيّن أو طريق نتبعه معها من أجل فهم معناها من خلال أحوال أخرى[1].

---

[1])إبراهيم أنيس،المرجع السابق،ص11.

[2])فهيم مصطفى،أنشطة و مهارات القراءة في المدرستين الإعدادية و الثانوية،دار الفكر العربي،القاهرة49،2000.

[3]) عبد المنعم أحمد بدران،المرجع السابق،ص71.

[4])حسن شحاتة،القراءة الابتكارية تشكيل للطفل المصري دراسات تربوية،عالم الكتاب،القاهرة،1994،ص68.

[1])مصطفى إسماعيل موسى،"القراءة الحرة الموجهة و دورها في تنمية القراءة الناقدة و التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية"،مجلة البحث في التربية و علم النفس،كلية التربية،المينيا،128،1994

و النحو هو مجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة و مواقع الكلمات فيها و وظائفها من ناحية المعنى و ما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية.[2]كما يقصد بالنحو أنه العلم الذي يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل و يصنفها في مفاهيم يستدل عليها بسمات مخصوصة متضافرة.[3]

و النحو عبارة عن بلورة اللغة في قوانين عامة فهو يضع المعايير النظرية العامة للغة و لذلك فهو بطيء التغيير،لأن الأساسيات و الضوابط و القواعد العامّة ثابتة.و للنحو هدفان رئيسيان هما:هدف نظري:يرمي إلى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللغة.و هدف وظيفي:يرمي إلى مساعدة المتعلمين في تطبيق تلك التعميمات و الحقائق في مواقف لغوية مختلفة[4]. و يستعمل مصطلح القواعد و يراد به أمرين:نظام كامن في عقل كل متكلم أصيل للغة ما،يتيح لهم فهم كل جمل لغته غير المحدود عددا و طولا،و كذلك إنتاج جمل غير محدودة و تمييزها من الجمل غير الصحيحة في لغته[5].

و عرفتها الدراسة الحالية إجرائيا بأنها مجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة و مواقع الكلمات فيها و وظائفها من ناحية المعنى و ما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية.

- **الإملاء:**

وهي رسم الكلمات ، و هي تصوير اللفظ بحروف هجائه التي ينطق بها[6]. و هي فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها الأولى،و ذلك وفق قواعد وضعها علماء اللغة[7].

و عرفتها الدراسة الحالية إجرائيا بأنّها القدرة على رسم الكلمات رسما دقيقا سليما بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة.

---

[1])زكريا إسماعيل،طرق تدريس اللغة العربية،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1991،ص201.

[2])محمد إسماعيل ظافر و يوسف الحمادي،التدريس في اللغة العربية،دار المريخ للنشر،الرياض،1984،ص65.

[3])إبراهيم محمد عطا،طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية،مكتبة النهظة المصرية،القاهرة،1986،ص65.

[4])محمد صلاح الدين مجاور،المرجع السابق،ص ص365-368.

[5])حسن شحاتة،زينب النجار،حامد عمار،المرجع السابق،ص204.

[6])حلمي محمد عبد الهادي،قواعد الإملاء و الخط في الكتابة العربية،مكتبة الرائد العلمية،عمان،1997،ص5.

[7])عبد الفتاح حسن البجة،أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا،دارالفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان ،2001 ص184.

7- الاتصال اللغوي

إنّ الاتصال بين الأفراد يتكون من عدّة عمليات منها ما هو ذهني ، و منها ما هو عضلي ، يبدأ الأمر بمجموعة من الأفكار التي يريد فرد أن ينقلها إلى غيره ، تتكوّن الفكرة في ذهنه و يضمّها إلى غيرها ليؤلّف منها محتوى يريد التعبير عنه إمّا لإعلام الآخرين به أو تغيير اتجاهاتهم أو تنمية قيمهم ، أو غير ذلك من أهداف يقصد المرء من خلالها الاتصال بغيره.ضمّ الأفكار إلى بعضها يستتبعه البحث عن الجمل و التراكيب التي يراد صبّ المحتوى فيها.ينتقي الفرد بعد ذلك من رصيده اللغوي مجموعة من المفردات التي تناسب المحتوى ثمّ يبحث في النظام الصوتي للغته عمّا يلزم هذه المفردات من أصوات أو أشكال الأداء الصوتي مثل النبر و التنغيم ما يعبر عما يقصده . **(و طريقة تعلق الكلام ببعضه)** كل هذا يدخل في نطاق بناء الرموز سواء من حيث مضمونها (الأفكار) أو من حيث شكلها (طريقة الأداء اللغوي) و هي المرحلة التي تسمى بتركيب الرموز.

بعدها تأخذ عملية الاتصال أحد طريقتين: إمّا أن تنقل الرسالة شفاهة أي من خلال الاتصال المباشر بين فرد و آخر،و هنا يكون المرسل متكلّما، و إمّا أن تنتقل كتابة،وهنا يكون المرسل كاتبا.و إذا انتقلنا الى المستقبل وجدنا أنّ الاتصال يمرّ بعمليات أخرى تبدأ برموز تنتقل من مرسل عبر أداة من أدوات الاتصال،أو قناة من قنواتها ،و في انتقالها يلحق بها ما يلحق من تشويه أو تحريف يجعل كمال عملية الاتصال أمرا متعذّرا.

و الاتصال عملية ثنائية يتبادل فيها المرسل و المستقبل الأدوار، فالمرسل قد يكون في أثناء الحديث مستقبلا،و المستقبل قد يكون مرسلا ، و هذا طبعا في مواقف الاتصال الشفوي المتبادل فقط . فقد يكون الاتصال كتابة فلا يتبادل الفردان في لحظة الاتصال أدوارهما و قد يكون الاتصال شفهيا غير متبادل أي أحادي الاتجاه كأن يستمع المرء الى المذياع أو يشاهد التلفاز.[1]

يتلقى المستقبل الرسالة في صورة تيار من الأصوات التي يرتبها في وحدات يعطيها معنى محدّدا وظيفة كل منها بالنسبة لغيرها في ضوء ألفَتِه بنظام اللّغة و معرفته بسياق الكلام ثمّ يربط هذا كله بما لديه من خبرة سابقة بالمجال ..هذه العملية هي ما يسمى بفك الرموز ، و الفرد هنا ليس سلبيا ، إنّما

[1]) رشدي أحمد طعيمة ، المرجع السابق، ص156.

إيجابي .. إنّ المستقبل يصنع المعنى و لا ينتقل إليه..إنّه يحدّد دلالات الكلمات في ضوء الموقف العام الذي تحدث فيه عملية الاتصال.في ضوء مستواه اللّغوي ، و قدرته على فهم الآخرين[1].

7-1- مفهوم الاتّصال

يطلق مصطلح الاتّصال حين يحدّد مستعمل اللغة موقفا يتطلّب منه نقل معلومات معيّنة لتحقيق التقارب المعرفي بين الأفراد ، و من ثمّ يمكن أن يتغيّر الموقف بشكل أو بآخر. و هذا الإجراء أو هذه العملية تتطلّب التّفاوض أو تبادل وجهات النظر حول المعاني خلال التفاعل بين الأفراد. و أطلق على هذا الشكل من التفاوض لفظ الخطاب ،هذا المصطلح يشير إلى التفاعل الذي يجب أن يأخذ مكانة لتأكيد قيمة المعنى لما ينطق به المتحدّث، و للتحقق من فعاليته كمؤشّر لنية المتحدّث.[2]

أمّا **حسين حمدي الطوبجي** فيقول:أنّ الاتصال هو العملية التي يتمّ عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتّى تصبح مشاعا بينهما ، و تؤدي إلى التفاهم بين هذين الشّخصين أو أكثر ، و بذلك يصبح لهذه العملية عناصر و مكوّنات و لها اتجاه تسير فيه ، و هدف تسعى إلى تحقيقه ، و مجال تعمل فيه ، و يؤثّر فيها مما يخضعها للملاحظة ،و البحث ، و التجريب و الدراسة العملية بوجه عام[3].

7-2- مهارات الاتصال اللّغوي

إنّ مهارات الاتصال اللغوي أربعة هي: الاستماع و الكلام و القراءة و الكتابة و بين هذه المهارات علاقات متبادلة.فالاستماع و الكلام يجمعهما الصوت ، إذ يمثل كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليهما الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين. بينما يجمع ما كتب بين القراءة و الكتابة ، و يستعان بهما لتخطي حدود المكان و أبعاد الزمان عند الاتصال بالآخرين. و بين الاستماع و القراءة صلات من أهمها أنّها مصدر للخبرات ، إذ هما مهارتا استقبال لا خيار للفرد أمامهما في بناء المادة اللّغوية أو حتّى في الاتصال بها أحيانا.و الفرد في كلتا المهارتين يفكّ الرموز ، بينما هو في الكلام و الكتابة يركّب الرموز و فيهما يبعث رسالة و من هنا تسمّيان مهارتي إنتاج و إبداع . و الفرد في المهارتين

---

[1]) رشدي أحمد طعيمة ،المرجع السابق،ص157.

[2])رشدي أحمد طعيمة ،المرجع السابق،ص157.

[3])حسين حمدي الطوبجي ، وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم ، دار القلم ،الكويت ، 1982 ، ص25.

الأخيرتين مؤثّر على غيره (مستمع أو قارئ). و الرصيد اللغوي للفرد فيهما أقلّ من رصيده في المهارتين الأوليين(الاستماع و القراءة).إنّ منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الاستخدام[1].

7-3- الاتصال اللّغوي في الفصل

يدور النشاط اللغوي في الفصل حول مجالات عدّة ، و تختلف هذه المجالات باختلاف المواقف التي يمر بها الطالب داخل الفصل ، و خصائصه هو نفسه ، و مدى كفاءته في اللّغة التي هي أداة التواصل ، و الفترة الزمنية التي يجري فيها الاتصال و البيئة المدرسية المحيطة به...إلى غير ذلك من عوامل التباين في مجالات التواصل اللّغوي.ويمكننا تلخيص مجالات الاتصال اللغوي في الفصل فيما يلي:تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء و طلب المعلومات و إعطاؤها ، وحل المشكلات و مناقشة الأفكار ،اللّعب باللّغة ، لعب الأدوار الاجتماعية و تحقيق الفرد لانجازاته و الترويح عن الآخرين ، و إخفاء الفرد لنواياه.

و لكل مجال من هذه المجالات بالطبع أنماط اللّغة المناسبة لها من أصوات و مفردات و تراكيب ، فضلا عن السياق الثقافي المحيط بها[2].

7-4- الكفاءة الاتصالية

تجدر الإشارة إلى أنّ صاحب مصطلح الكفاءة الاتصالية هو Dell Hymesذكره في دراسة بعنوان On Communicative Competence التي نشرها في كتاب علم اللغة الاجتماعي ،و صاغه ليقابل به مفهوم الكفاءة الذي طرحه تشومسكي أمام مفهوم الأداء. و يعني المفهوم عند Hymes الإلمام بقواعد علم اللّغة الاجتماعي ، أو مناسبة الحديث للسياق الاجتماعي بالإضافة إلى الإلمام بالقواعد النحوية.و يعني هذا حسب هيمز القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معيّن ، و الجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللّغوية و بين القواعد الإجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد.أي أنّ الفرد يملك الحدس و البديهة التي تمكّنه عند الكلام من استخدام اللّغة و تفسيرها بشكل مناسب في أثناء عملية التفاعل ، و في السياق الاجتماعي.

[1])رشدي أحمد طعيمة ، المرجع السابق، ص163.

[2])رشدي أحمد طعيمة،المرجع السابق، ص164

و يشير هابرماس إلى أن فحص اللغة و الكلام لن يقتصر فقط على دراسة الجمل من الناحية الصوتية و التركيبية أو الدلالية ، بل يجب أن ننتقل إلى مستوى جديد يعني بتداولية الأفعال والخطاب ، بحيث لا نكتفي بالجمل لصالح دراسة تداول الخطاب ككل،أي الانتقال من دراسة الكفاءة اللغوية إلى الكفاءة التواصلية[1].

و إذا كان تشومسكي قد اهتم بالفصل بين الكفاءة و الأداء اللغوي ،فإن هابرماس طور مفهوم الكفاءة اللغوية إلى مفهوم الكفاءة التواصلية التي أصبحت بعد ذلك كناية عن مجموع الكفاءات البشرية الموضوعة في سجل التاريخ اللغوي للبشرية ، و التي يصبح بمقتضى ذلك أمور تعلمها و اكتسابها متيسرا و سهل البلوغ[2].

على خلاف تشومسكي في تمييزه بين القدرة و الأداء، فلهابرماس رأي آخر ، و ذلك من حيث أن الهدف الذي يركز عليه هابرماس هو القدرة على التواصل و هي قدرة المتحدث على الفهم المتبادل،لأنه يضع جملة مصاغة جيدا في علاقات الواقع.فهو يرى في حديثه عن اللغة و الكلام " بأنه يجب على المتحدث أن يفي بالفروض العامة للتواصل.فالجملة يجب أن تفي بالشروط التي تمكّن من القدرة التواصلية"[3].

و يذكر **رشدي أحمد طعيمة**[4] نقلا عن **ساندرا سافجنون** خصائص الكفاءة الاتصالية يجملها فيما يلي:

- أنّ الكفاءة الاتصالية مفهوم متحرك و ليس ساكنا ، إنّه يعتمد على قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر،إنّها علاقة بين طرفين.
- إنّها محدّدة بالسياق، يمكن أن يحدث في مواقف لا حدّ لها ، إنّها تتطلب القدرة على الاختيار المناسب للغة و الأسلوب في ضوء مواقف الاتصال و الأطراف المشتركة.

---

[1])حسن مصدق،النظرية النقدية التواصلية،المركز الثقافي المغربي،المغرب،ط1993،1،ص127.

[2]) حسن مصدق ، المرجع نفسه ،ص127.

[3])يورغن هابرماس، الأخلاق و التواصل ، تر:أبوالنور حمدي أبو النور حسن، التنوير للطباعة و النشر و التوزيع،بيروت،2012،ص161.

[4])رشدي أحمد طعيمة،تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه و أساليبه،المنظّمة الاسلامية للتربية و العلوم اللثقافة ، الرباط ،1989 ، ص12.

- أنّ هناك فرق بين الكفاءة و الأداء. الكفاءة تعني القدرة المفترض وجودها و الكامنة وراء الأداء ، بينما الأداء التوضيح الظّاهر لهذه القدرة.إنّ الكفاءة هي ما نعرف أمّا الأداء فهو ما نفعل ، و هو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته ، و في ضوئه تتحدّد الكفاءة و تنميتها و تقويمها.
- أنّ الكفاءة الاتصالية نسبية و ليست مطلقة ، و تندرج تحتها كفاءات أخرى هي:

- الكفاءة النحوية و تشير الى ما يقصده تشومسكي من الكفاءة اللغوية ، أي معرفة نظام اللّغة ، و القدرة الكافية على استخدامها.

- الكفاءة اللّغوية الاجتماعية و تشير إلى قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله الاتصال، بما في ذلك العلاقات التي تربط بين الأدوار الاجتماعية المختلفة ، و القدرة على تبادل المعلومات ، و المشاركة الاجتماعية بين الفرد و الآخرين.

- كفاءة تحليل الخطاب و تشير إلى قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث ، و التخاطب من خلال فهم بنية الكلام و إدراك العلاقة بين عناصره ، و طرق التعبير عن المعنى ، و علاقة هذا بالنّص ككلّ.

- الكفاءة الاستراتيجية و تشير الى قدرة الفرد على اختيار الأساليب والاستراتجيات المناسبة للبدء بالحديث أو لختامه،أو الاحتفاظ بانتباه الآخرين له،و تحويل مسار الحديث،و غير ذلك من استراتجيات مهمة لإتمام عملية الاتصال.

الكفاءة الاتصالية إذن ليست مجرد القدرة على استيعاب نظام اللّغة،أو حتّى استخدامه بشكل مطلق، بل عملية فردية اجتماعية معا،فردية حين تتعلّق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة المواقف ، واجتماعية حين تتعلّق بالسياق الذي يتمّ فيه الاتصال.

7-5- الكفاءة اللّغوية و الكفاءة الاتصالية

يرى **رشدي أحمد طعيمة**[1] أنّ الكفاءة اللّغوية يقصد بها أنّ الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللّغة ، و يطبّقه بدون انتباه أو تفكير واع به، كما أنّ لديه القدرة على التقاط المعاني اللّغوية و العقلية و الوجدانية و الثقافية التي تصحب الأشكال اللّغوية المختلفة.

أماّ الكفاءة الاتصالية فيرى أنّها قدرة الفرد على استعمال اللّغة بشكل تلقائي مع توفر حس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للّغة في مواقف الاستعمال الفعلي .

[1])رشدي أحمد طعيمة،المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها ، دار الفكر العربي،القاهرة، ط1،2004 ، ص176-177.

و يضيف أنّ**Jung Hun Ahn** فرّق بين الكفاءة اللّغوية و الكفاءة الاتصالية من عدة زوايا:

- من حيث نوع المعرفة: تشمل الكفاءة اللّغوية على المعرفة الضمنية أو الكامنة الخاصة بالتراكيب اللّغوية. بينما تشمل الكفاءة الاتصالية على المعرفة الضمنية أو الكامنة الخاصة باستعمال اللّغة في مواقف اجتماعية و ثقافية.
- من حيث القواعد الحاكمة: الكفاءة اللّغوية تحكمها قواعد معيّنة ، و هي القواعد اللّغوية بينما تحكم الكفاءة الاتصالية قواعد أخرى خاصة بالعلاقة بين الأشخاص و التنظيمات الاجتماعية و الضوابط الثقافية.
- من حيث إنتاج اللّغة: إنّ الكفاءة اللّغوية تزوّد الدّارس بإمكانات التعميم لعدد غير محدود من الجمل ، بينما تزوّد الكفاءة الاتصالية الدّارس بالقدرة على تعميم أشكال السلوك الاتصالي المناسبة لعدد غير محدود من المواقف الاجتماعية.
- من حيث النحو تهتم الكفاءة اللغوية بالنسبة للنحو بمدى التزام الجمل بالقواعد النحوية المحدّدة ، إنّ الشكل النحوي للجملة هي ما تختص به الكفاءة اللّغوية ، بينما تختصّ الكفاءة الاتصالية بمدى مناسبة الجمل لسياقات محدّدة ، الجانب الاجتماعي هو ما يشغل الكفاءة الاتصالية ، و ليس مجرد البنية النحوية للجمل.
- من حيث اكتساب اللّغة: يستند اكتساب الكفاءة اللغوية على عوامل وراثية فطرية ، بينما تستند الكفاءة الاتصالية على عوامل ثقافية يواجهها الفرد خلال تعلّمه.
- من حيث الأداء: لا تنعكس الكفاءة اللّغوية بدقة الأداء اللّغوي ،لأنّ الأداء اللّغوي يتأثّر بمجموعة من العوامل التي تتخطّى حدود الجانب اللّغوي بما في ذلك الكفاءة الاتصالية. كما نجد أنّ الكفاءة الاتصالية لا تنعكس أيضا بدقة على الأداء الاتصالي ، ذلك لأنّ الأداء الاتصالي يتأثّر أيضا بمجموعة من العوامل التي تتخطى حدود الاتصال نفسه مثل القلق.
- من حيث البنية: تتكوّن الكفاءة اللّغوية من بنية سطحية و بنية عميقة بالإضافة إلى القواعد التحويلية ، بينما يصعب الحديث عن هاتين البنيتين في الكفاءة الاتصالية.

7-6- براغماتيقا التواصل عند هابرماس:

أشار محمود سيد أحمد في دراسته "البراجماطيقا العامة عند هابرماس" إلى البراغماتيقا العامة عند هابرماس يمكن أن نستخلص أهم ملامحها و هي: صحة أساس الكلام،و القدرة و الأداء و الصورة المعيارية لفعل الكلام و الكليات و الكلام المثالي و يمكن عرضها على الوجه التالي:

أ- صحة أساس الكلام:

يؤكد هابرماس على أنه يجب على المتحدث أن يختار تعبيرا مفهوما حتى يفهمه المستمع و أيضا يجب أن يكون لديه قصد توصيل قضية صادقة و أن يكون المتحدث مخلصا في حديثه مع اختيار تعبير صحيح[1].

و هنا يؤكد هابرماس على أن هناك شروطا لا غنى عنها في فعل التواصل بهدف تحقيق التفاهم بين الأفراد و الذوات.

ب- الصورة المعيارية لفعل الكلام:

يرى هابرماس أن الأساس الذي يرتكز عليه استخدام أفعال الكلام هو القدرة المنتجة لأفعال الكلام ففعل الكلام ينجح إذا حدثت علاقة بين المتحدث و المستمع،فالقوة المنتجة توجد في واقعة مؤداها " "أن المتحدث يمكن في تأدية فعل من أفعال الكلام أن يؤثر على المستمع بطريقة تجعله يبني علاقة شخصية معه"[2].

كما يؤكد هابرماس على "أن التمييز الداخلي لمعيار فعل الكلام يعكس مستويين يجب أن يتحرك بينهما المتحدث و المستمع إذا أرادا التواصل مع بعضهما البعض.و يطلق على المستوى الأول اسم المستوى البينذاتيةIntersubjectivity الذي بناء عليه يتواصل المتحدث مع المستمع،و يطلق على المستوى الثاني اسم مستوى المضمون القضويPropositional Content أو مستوى الموضوعات و الجذب التي يتبادل المتحدث و المستمع أراءهما حولهما"[3].أي أن التواصل في اللغة عنده يمكن أن يحدث فقط عندما يدخل المشاركون بصورة تلقائية مع بعضهم البعض فيما يخص شيئا من الأشياء فيها هذان المستويان.

ج- الكليات البراغماتيقية:

يرى هابرماس أن القدرة على وضع جمل مصاغة جيدا من الناحية النحوية في أفعال الكلام تفترض أن المتحدثين يمتلكون سلسلة من كليات براغماتيقيةPragmatic Universals هذه الكليات تكون بين ذاتين و لديها القدرة على تكوين عناصر لغوية،و هذه الكليات تكون عناصر خالصة تؤسس شروط التواصل لأنه بدون هذه الشروط لا نستطيع تحديد مكونات الكلام الممكن[4].

---

[1])محمود سيد أحمد،البراجماطيقا عند هابرماس،دار الثقافة للتوزيع و النشر،القاهرة،1993،ص17-18.

[2])أبو النور حمدي أبو النور حسن ، المرجع السابق ،ص162.

[3])أبو النور حمدي أبو النور حسن ، المرجع السابق ،ص162.

[4])محمود سيد أحمد ،المرجع السابق ،ص25.

و المقولات البراغماتية عند هابرماس لها مكونات عدة منها:الأسماء الشخصية و مشتقاتها،و تعبيرات الزمان و المكان و أسماء الإشارة و الأفعال المؤدية و الأفعال القصدية غير المؤدية.

و كان تركيز هابرماس على الأفعال المؤدية و يرى أنها تنقسم إلى أربعة أنواع أساسية أهمها:

"أفعال تواصلية تكون موجهة إلى عملية التواصل , أفعال تقريرية تهتم بالتطبيق المعرفي للجمل،ثم أفعال تمثيلية و هي تهتم بالتعبير عن مقاصد المتحدث،و أخيرا الأفعال التنظيمية و التي تشير إلى المعايير التي يمكن اتباعها"[1].وهذه الأفعال و التصنيفات يمكن أن ترتبط و تنتج أنموذجا عاما لتواصل لغوي.

د- الكلام المثالي:

يرى هابرماس أن الموقف المثالي للكلام يتميز بعدم و جود مانع مثل الضغط يمكن أن يعوق عملية التواصل ، و أن هناك تكافؤا بين الناس و المشاركين في الكلام لفرص الاختيار و الحديث،فالمساواة في تطبيق أفعال الكلام التواصلية هي أن جميع المشاركين في الخطاب لديهم فرص لتدعيم الحوار.

إن هذه العناصر السالفة الذكر تعد من أكثر الجوانب التأملية لفلسفته بل تعد من أكثر الجوانب المثالية لبرنامج هابرماس الفلسفي و اللغوي.كان يهدف هابرماس إلى تغيير شامل للمجتمع و يحاول الوصول إلى مجتمع أفضل،و وجد أن الهدف لن يتحقق إلا عن طريقة إعادة بناء نظرية لفعل التواصل و خاصة في التفاعل اللغوي.[2]

8- بعض النظريات المفسّرة للكفاءة اللغوية

- **نظرية الكفاءة اللّغوية عند نعوم تشومسكي**

لقد مثلت فكرة الفطرية في نظرية تشومسكي ركنا أساسيا يعتمد عليه المبنى كله،و هذه الفطرية الذهنية قائمة على عدد من الكليات النحوية التي يقوم بضبط الجمل المنتجة و تنظيمها بقواعد و قوانين لغوية عامة،تخضع لها الجمل التي ينتجها المتكلم،يختار ما يتصل بلغته من قوالب و قواعد من الأطر الكلية العامة في ذهنه،و التي هي كلية شمولية متساوية عند بني البشر ،و تكون عند الانسان منذ ولادته،أي أنها فطرية تولد مع الانسان،ثم يقوم بملئها بالتعابير اللغوية من المجتمع الذي يعيش فيه ،فتنضج و تقوّى بالتدريج،و كلما اكتسب الانسان ما يملأ هذه الكليات الفطرية ، ازداد النمو

[1])أبو النور حمدي أبو النور حسن،المرجع السابق،ص163.

[2]) أبو النور حمدي أبو النور حسن،المرجع السابق،ص163.

الداخلي و التنظيمي للقواعد الكلية في ذهنه ، في جزئية منها ، و هي تلك المسؤولة عن بناء الجمل و تركيبها في لغته،فتتكون لديه القدرة على توليد الجمل و بنائها مضبوطة بقواعد و قوانين تسمّى القواعد التوليدية.

- **نظرية الكفاءة اللغوية عند فيرديناند دو سوسير(f.de saussure)**

يعد دي سوسير كما هو معروف في عرف الدراسات اللسانية، المؤسس الاول للنظرية اللغوية القائمة علي دراسة اللغة الانسانية دراسة علمية موضوعية،فهي موضوع الدرس،تدرس في ذاتها ولذاتها بمعزل عن أي مقصد أو غرض خارجي،ولقد لخص نظريته هذه من خلال اخضاعها لما يسمى بالتقلبات بين المفاهيم او ما يسمى بثنائيات اللّغة، وهذا بعد فهم ووعي عميق بالظاهرة اللسانية،ومن بين تلك التقلبات التي توضح وجهة نظره للملكة اللغوية لدي المتكلم ، هو انه ربط استعمال اللغة بالمؤسسة الاجتماعية،كشرط من شروط امتلاك الفرد لهذه الملكة،او على حد اصطلاحه(**ملكة الكلام المقطع**) وهي القدرة او ذلك الاستعداد الذي يؤهل الفرد لاستعمال اللغة،حيث يقول :"يوجد لدى كل فرد ملكة يمكن ان نطلق عليها اسم ملكة الكلام المقطع... وتقوم هذه الملكة علي أعضاء ثم على ما يمكن ان نحصل عليه من عملها..."[1] ،فهو يشترط في مواصفات هذه الملكة سلامة تأديتها أثناء النطق بها،لكنها في نظره تبقى ناقصة إذا كانت مقتصرة علي الفرد وحده دون الجماعة،إذ يحدث التكامل بممارسة واستعمال اللغة في إطار ما تواضع عليه العرف الاجتماعي ، كون اللغة ظاهرة اجتماعية ، فإذا لم يحدث التواصل مع الطرف الاخر،لا يمكن لهذه الملكة أن تكتمل،لأنها "...في الآن نفسه نتاج اجتماعي لملكة الكلام ومجموعة من المواصفات يتبناها الكيان الاجتماعي ليمكن الأفراد من ممارسة هذه الملكة..."[2] ، وعليه فإنّ اللغة من هذا المنظور هو تطبيق الفرد لملكة الكلام من خلال المواضعة الاجتماعية،وفي ذلك إقرار جماعي بامتلاك الفرد لتلك الملكة.

- **نظرية الكفاءة اللّغوية عند ابن خلدون**

انطلق ابن خلدون في بناء تصوره لمفهوم الملكة اللغوية من منطق اجتماعي،مستندا إلى خبرته الواسعة وتجاربه الحياتية الناتجة عن تنقلاته الكثيرة واطلاعه الواسع بعلم العربية،والعلوم الأخرى كالتاريخ والفلسفة و المنطق ، فتجلّى ثراء ثقافته من خلال كتابه **"المقدمة"**،ولقد ورد مصطلح الملكة

---

[1])عبد القادر المهيري و محمد الشاوش و آخرون،أهم المدارس اللسانية،نقلا عن دو سوسير،منشورات المعهد القومي لعلوم التربية،تونس، ،1986،ص26.

[2])عبد القادر المهيري و محمد الشاوش و آخرون،المرجع السابق،،ص26.

في عدة فصول منه ، حيث بيّن لنا ماهيتها وكيفية حصولها،والعوامل المؤثرة فيها بحسب المتغيرات النفسية والاجتماعية.

ومن ثمة،فإن الملكة اللغوية من منظوره ليست وليدة الطبع وحده كما تصوّره الكثيرون، و إنّما هي "ملكة في نظم الكلام ، تمكّنت و رسخت ، فظهرت في بادئ الرأي أنّها جبلة وطبع"[1]، ويذهب ابن خلدون في توضيح نظرته هذه إلى تبيان آلية حصول هذه الملكة وامتلاكها بالفعل من زاويتين اثنتين،فسّرهما علي النحو التالي:

- إن الملكة صفة ثابتة،تنتج عند الفرد بفعل عمليات متكررة لأفعال الكلام مصدرها السماع المستمر لأبنية الكلام الفصيح ، وآليتها المران المستمر والمنتظم على استعمالها حتى يحصل ترسيخها.

- ان امتلاك اللغة والحذق فيها ، شبيه بامتلاك صناعة من الصنائع أو حرفة من الحرف وأي خلل في هذه الصناعة، سيؤثر بالضرورة في الصورة أو الشكل الناتج عنها ، فبيّن ذلك بقوله :"اعلم ان اللّغات كلّها شبيهة بالصناعة ، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصها ، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات،و إنما بالنظر إلى التراكيب،فإذا حصلت الملكة التامة في تراكيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة،و مراعاة التأليف الذي يطبق الكلام علي مقتضى الحال،بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصود للسامع..."[2] بمعنى أن ملكة اللّغة في نظر ابن خلدون،هو قدرة المتكلم على التصرّف والتّحكم 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 عرفها في موضع أخر من مقدمته قائلا:"اعلم ان اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده،وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام..."[3] ،أي أنه بذلك كمن يصيب عصفورين بحجر واحد ، وهما: صناعة التركيب وضمان إفادة المتلقي(المستمع/القارئ).

---

[1])عبد الرحمان بن خلدون،المقدمة،تحقيق:درويش جويدي،لجنة البيان العربي،بيروت،ط1985،2،ص561.

[2]) عبد الرحمان بن خلدون،المصدر السابق،ص554.

[3])عبد الرحمان بن خلدون،المصدر السابق،ص545.

- **نظرية الملكة اللّغوية عند عبد الرحمن حاج صالح**

يربط عبد الرحمن حاج صالح مفهوم الملكة اللغوية بذلك الجانب الباطني اللاشعوري لدى المتكلم 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 اللّغوي إلاّ إذا تأمّلوه،وإن كان هذا التأمل لا يفيدهم شيئا إذ هو مجرّد استبطان،و إحكامهم للعمليات التي تنبني علي تلك المثل،هو الذي يسمى الملكة اللغوية..."[1].

- **نظرية الملكة اللّغوية عند 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 الي اللغة من المنظور الاجتماعي، ويتمثل رأي تمام حسان في أن المتكلم صاحب لغة،و هذه الأخيرة محاطة بسياج اجتماعي يتضمن العادات والقوانين العرفية المتفق عليها،و يوضح لنا علاقة امتلاك المتكلم للملكة اللغوية من خلال تواصله مع مجتمعه كفرد من أفراده،إذ تمثل اللغة علي حد تعبيره "الأداة الوحيدة التي تمكن الفرد من الدخول في نطاق المجتمع الذي يعيش فيه،ولولا هذه اللغة لظل حبيس العزلة الاجتماعية...فالمتكلم الذي يستعمل لغة المجتمع الذي نشأ فيه يستعمل أصواتها،صيغتها،ومفرداتها،وتركيبها حسب أصول استعمالية معينة يحذقها بالمشاركة في التخاطب ويمرن عليها،و يطابقها دون التفكير في جملتها أو تفصيلها..."[2] ومعنى ذلك،أن العرف الاجتماعي هو المسؤول عن تكون هذه اللغة لدى المتكلم من خلال تمرنه علي استعمالها وفق العرف اللغوي الذي حددته الجماعة،بحيث يحدث كل هذا دون أن يسأل المتكلم نفسه عن سبب أدائه للغة على تلك الطريقة.

فالكفاءة اللغوية تكون في امتلاك المتكلم – السامع القدرة على إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جدا من الفونيمات الصوتية ،و القدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية،ثم القدرة على الربط بين الأصوات المنتجة و تجميعها في مورفيمات تنتظم في جمل ، و القدرة على ربطها بمعنى لغوي محدد،و ذلك يتم بعمليات ذهنية داخلية ،يتم التنسيق بينها بما يسمّى قواعد إنتاج اللغة.

[1])عبد الرحمان الحاج صالح،"مدخل إلى علم اللسانيات الحديث"،مجلة اللسانيات،العدد الرابع ،الجزائر ،2003 ، ص 40.

[2])تمام حسان،اللغة العربية بين المعيارية و الوصفية،عالم الكتب،القاهرة،ط2000،4،ص17.

على عكس المدرسة التركيبية التي تنظر الى اللغة على أنها مجموعة من العادات السلوكية التي ترتبط فيها أشكال لغوية معينة باستجابة معينة،على أساس من علاقة المثير و الاستجابة ،و على ذلك فإن الطفل برأي التركيبيين يتعرض لمجموعة من العادات اللغوية ،حيث يتكرر سماعه لأشكال لغوية مرتبطة بمواقف معينة ،فيرتكز اكتساب اللغة عنده على التقليد الميكانيكي المباشر،أي أنه عبارة عن تقليد و إعادة تكرار لملء سمعه من التعبيرات اللغوية في المواقف التي اقترنت بها.و تقدم الطفل في معرفة الاكتساب اللغوي يعني ازدياد النجاح في الشكل السلوكي عند الطفل ضمن هذه العادات اللغوية السلوكية ،و بخاصة في إعادة إنتاج ما سمعه إعادة صحيحة.

خلاصة

الكفاءات اللغوية في التفاعل الاجتماعي الصفي يكمل بعضها بعضا، و لا يعني التكامل هنا مجرد ضم كفاءة لأخرى ، و إنما هو شيء أبعد من ذلك، إذ يدخل هذا في صميم الموقف التفاعلي الصفي نفسه ، فالموقف التفاعلي الصفي يحتاج إلى توظيف كل الكفاءات الأساسية الأربع في وقت واحد، فالطالب حين يتواصل مع غيره في الصف إنما يعبر عن حاجات مختلفة ، و هو في أثناء تعبيره يستقبل ردا مسموعا ، أو مكتوبا أو يرسل خطابا مكتوبا أو شفاهة. و هكذا نجد المزج بين الكفاءات اللغوية يتعدى حدود الضمّ إلى بعضها. إن التكامل الحقيقي بين الكفاءات يعني إدماج هذه الكفاءات ، يعني تشابكها بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة التفاعلية المطلوبة ، و بأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة و السياق على أنها تستخدم بشكل طبيعي ، لتحقيق أهداف ذات معنى في الصف الدراسي.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: التفاعل الاجتماعي الصفي و بعض النظريات المفسّرة له.

تمهيد

1- التفاعل الاجتماعي: مفهومه، خصائصه ، ميكانيزمات استمراره.

2- التفاعل و النظام الاجتماعي.

3- مفهوم الجماعة.

4- المدرسة بوصفها جماعة.

5- العلاقات الاجتماعية

6- العلاقات التربوية.

7- التفاعل الصفي : مفهومه ،خصائصه ، أنماطه ، أشكاله ، أهميته ، أقطابه ، و عوامل إخفاقه.

8- الخطاب اللغوي البيداغوجي و شروط كفاءته التفاعلية .

9- بعض النظريات المفسرة للتفاعل الاجتماعي.

خلاصة

تمهيد

التّفاعل الاجتماعي ظاهرة طبيعية في الوسط الاجتماعي البشري، لأنّها ناتجة أساسا عن مظاهر الالتقاء و الافتراق في المصالح و حاجة النّاس إلى بعضهم البعض في إشباع حاجاتهم الاجتماعية.

و يعتبر التفاعل الاجتماعي داخل المؤسسات التعليمية مظهرا من مظاهر التعلم الاجتماعي و صحية هذا التفاعل تؤثّر بشكل كبير في استقامة النمو الاجتماعي و النفسي للطلبة[1].

ويرتكز الاهتمام في هذا الفصل على العلاقة التي تنشأ بين الطلبة عندما يتّصلون ببعضهم اجتماعيا ، و سأحاول في حدود المعلومات المتاحة أن أفسّر كيف تقوم التفاعلات في الجماعات و خاصة الجماعات الصغيرة كجماعة الصفّ الدّراسي ، و كيف يتأثّر الدّاخلون فيها بالأخذ و العطاء النّاجمين عن العلاقة ، و سوف تنتظم المناقشة حول مفهوم التّفاعل الاجتماعي الصّفي،أي العملية التي يؤثّر فيها أقطاب العملية التربوية على بعضهم البعض من خلال التّبادل المشترك للأفكار ، و المشاعر و ردود الأفعال.

[1]) مصباح عامر - التنشئة الاجتماعية و السلوك الانحرافي لدى تلميذ المرحلة الثانوية - 2003

1- التفاعل الاجتماعي:مفهومه ، خصائصه ، ميكانزمات استمراره

1-1 مفهوم التفاعل الاجتماعي

إن أهم ما يميز الإنسان عند اتصاله بإنسان آخر هو حدوث تفاعل تقوم على أساسه علاقات مختلفة،وله أشكال مختلفة اصطلح المجتمع على اعتبار بعضها مرغوبا فيه والبعض الآخر غير مرغوب فيه،فهو يشكل ميزة مهمة للحياة الاجتماعية حيث لا توجد حياة اجتماعية بدون وجود هذا التفاعل بين أفراد المجتمع،فالمؤسسات الاجتماعية تحقق وجودها وأهدافها من خلال التفاعل الاجتماعي بين أفرادها والذي يتم بصور مختلفة.فهو عملية اجتماعية تعبر عن حركة العلاقات الاجتماعية.

ويتم هذا التفاعل عن طريق الاتصال ، إما من خلال الوسائل اللفظية حيث تعتبر اللغة من أهم وسائل هذا التفاعل ، أو عن الطريق وسائل غير لفظية تشكل مثيرا لاستجابات سلوكية تسهم في إحداث عملية التفاعل الاجتماعي مثل:إيماءات الرأس والحركات وأساليب الجلوس ، و تعابير الوجه...وتختلف دلالات هذه الوسائط حسب المجتمع وثقافته لاختلاف المعايير الاجتماعية التي على أساسها تضبط الممارسات الثقافية والسلوكية وكافة نواتج التفاعل.

وعملية التفاعل الاجتماعي تعني الأخذ والعطاء من خلال التأثيرات المتبادلة بين الأفراد والجماعات ، لأن التفاعل يحدث بين طرفين أو أكثر في إطار بناء اجتماعي معيّن وهو ثمار الشخصية الاجتماعية للفرد ، ويساهم أيضا في تشكيلها ، وهو عملية مهمّة في العملية التعليمية - التعلمية والتكيّف بشكل عام.كما أنه أداة مهمة في تنظيم العلاقات البشرية،وانتقال ثقافتها من جيل إلى آخر[1].

[1]) نعيم حبيب جعنيني ،علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية و التطبيق ، دار وائل للنشر و التوزيع ، عمان ،الأردن ،ط1 ، 2009 ، ص 275.

- **المفهوم السوسيولوجي للتفاعل**

جاء في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية أنّ"التفاعل ظاهرة اجتماعية يحدث فيها تأثير متبادل بين فردين او جماعتين أو هيأتين فأكثر،و يتم هذا التفاعل عن طريق الاتصال المادي مباشرا أو غير مباشر[1].

إن عملية التفاعل حسب التعريف ظاهرة اجتماعية ، تتميز بوجود حقيقي يتمثل في العلاقات المتبادلة،فهي من الظواهر السلوكية المنظمة التى تصدر عن شخص أو جماعة لتتجه نحو شخص او جماعة لتحقيق هدف محدد يتلخص في التأثير المتبادل بين المرسل و المستقبل للرسالة،فالتّفاعل بهذا المعنى يكون من إنتاج الجماعة المنظّمة الغائية أو يخضع من حيث المبدأ إلى طبيعة هذه الجماعة و أهدافها و ديناميتها إذ أن الجماعة متنوعة،فإما أن تكون سياسية أو دينية أو تربوية...إلخ

- **مفهوم التفاعل كظاهرة نفس –اجتماعية[2]**

جاء تعريف التفاعل في معجم مصطلحات علوم التربية بأنه "الأثر الذي يحدثه تدخل أو موقف شخص ما على آخر في إطار حوار، أو على آخرين داخل الجماعة،وذلك في الحالة التي يكون فيها ذلك الأثر باعثا على فعل معيّن لدى هؤلاء ،ومثيرا في الوقت نفسه لرد فعل الشخص المتدخّل.

من خلال هذا التعريف تصبح العلاقات التواصلية لحدوث التّفاعل متبادلة و ليست خطية،تضمن المشاركة الفعّالة لكل عناصر عملية التفاعل ، فالمرسل إليه ليس مجرد فرد متأثر منفعل يقتصر دوره على حدود استهلاك الرسالة،بل هو عضو فاعل نشيط و مؤثر،يتمتّع بوجود متميّز بخصائصه النفسية و العقلية التي تؤثر على عملية الاستقبال لتأويل الرسالة و تؤهله لاختيار استجابة ملائمة،بحيث تصبح هذه الاستجابة رسالة جديدة يستقبلها الشخص المتدخل و تعد بمثابة مثير جديد له.

---

[1]) روى هجمان ، اللغة و الحياة و الطبيعة البشرية ، ترجمة داود حلمي أحمد السيد ، جامعة الكويت ، الكويت ،ط1 ،1989 ، ص167.

[2])العربي فرحاتي ،أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،2010 ،ص 23.

- **المفهوم البيداغوجي للتفاعل**[1]

جاء في معجم مصطلحات علوم التربية أن التفاعل داخل الصف تبادل بين أفراد الجماعة أو بين فرد و جماعة بكاملها،يقوم على نشاط متبادل،و مبادرة الأفراد و تدخلاتهم و أفعالهم،و ردود أفعالهم".

نفهم من خلال هذا التعريف أنّ التواصلات و العلاقات البيداغوجية بوصفها تفاعل يتم داخل الصف،الذي يعتبر جماعة لها خصائصها من حيث تركيبها و ديناميتها و أهدافها،تقوم بنشاطات بيداغوجية تعليمية.و تنتظم الجماعة في نوعين من حيث العلاقة التواصلية التي تربط بين أعضائها:

أ-النوع الأول: فهي صيغة التفاعل الثنائي ، الذي يحدث بين الأستاذ و بين الجماعة (الطلبة)..

ب-النوع الثاني[2]: فهي صيغة التفاعل المتعدد الأقطاب،أي أن عملية التواصل تحدث بين أعضاء الجماعة فيما بينها،انطلاقا من تصور أن لكل عضو بما فيه الأستاذ داخل الصف يتمتع بوجود مستقل موضوعي،و بالتالي الأدوار البيداغوجية توزع على كل أعضاء الصف و تمنح لكل عضو فرصة المشاركة في التواصل بصفة متساوية.

إن هذا المفهوم للتواصل البيداغوجي نجده عند **ديوي** ، إذ يعتبره بأنه "عملية المشاركة في الخبرة إلى أن تغدو مشتركة بين الجميع". و حسب **حمدي الطوبجي** أن المفهوم التربوي لعملية الاتصال عند **ديوي** يتضمن عنصرين أساسين هما(الخبرة و المشاركة في الحصول على الخبرة).فالاتصال بين المدرس و طلبته لا يتم بمجرد اللقاء بينهما و الاكتفاء بتبليغ الأستاذ لخبرته الى الطلبة بأساليب الشرح و الإلقاء،بل هو قبل ذلك لقاء بين خبرتين في ضوء المفاهيم بين خبرة الأستاذ التي اكتسبها عبر مواقف متعددة،و خبرة الطلبة التي تتطلب تهيئة الظروف الملائمة لضمان المشاركة الحرة و الايجابية للطلبة في اكتساب الخبرة الجديدة.

[1]) العربي فرحاتي ، المرجع السابق،ص24.

[2]) العربي فرحاتي ، المرجع السابق ،ص 25.

2-1 خصائص التفاعل الاجتماعي[1]

يتميز التفاعل الاجتماعي بعدة خصائص يمكن تلخيصها في ما يلي:

- ✓ التفاعل الاجتماعي يعتبر وسيلة الاتصال الأساسية بين أفراد الجماعة إذ عن طريقه يتم التفاهم بين الأفراد في سبيل حركة الجماعة،و الاتصال يتم إما بطريقة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة.
- ✓ يتميز التفاعل بين الأفراد بالأداء ، فهو العنصر الأول من عناصر التفاعل،فأداء الفرد في الموقف الاجتماعي هو الذي يسبب الأداء الآخر(رد الفعل) و بالتالي ينشأ التفاعل سواء كان هذا الأداء بسيطا أو معقدا،و يقصد بالأداء البسيط هو ذلك الذي يقوم به الفرد دون الحاجة إلى توضيحه أو تكراره ، بعكس الأداء المعقد و هو الأداء الذي يوضحه الفرد بأنواع أخرى من الأداء و قد يحتاج تكراره عدّة مرات . و بين هذا فإن لكل حلقة من حلقات هذا النوع الأخير من الأداء (رد فعل) مناسب بحيث يصبح التفاعل معقدا و متعدد النتائج.
- ✓ يتميز التفاعل الاجتماعي الذي ينشأ بين أفراد الجماعة بالتوقع ، لأن الفرد عندما يقوم بأداء معين داخل محيط الجماعة،فإن لهذا الفرد عدة توقعات معينة قد يتوقع الفرد الاستجابة أو يتوقع الرفض من بقية أعضاء الجماعة لما قام به من عمل،و قد يتوقع الفرد أيضا الثواب أو العقاب،و يكون توقعه مبنيا على خبرات سابقة أو على القياس بالنسبة لأحداث مشابهة.

و في جميع الحالات فإن الفرد عندما يتوقع استجابة أخرى مغايرة لما كان يتوقع فإن ذلك يزيد من معدل التفاعل الاجتماعي.

- ✓ التفاعل الاجتماعي بين أعضاء الجماعة هو الذي يقود إلى تمايز تركيب الجماعة و تكوينها تكويناً نظامياً،فتفاعل الأفراد عمليا أو لفظيا إنما يؤدي إلى ظهور المهارات الفردية السلوكية و القدرات الاجتماعية التي يمكن أن تستفيد منها الجماعة و بالتالي يكون هناك تمايز و تنظيم في تركيب الجماعة لتفاعل أفرادها.
- ✓ التفاعل الاجتماعي بين أفراد يعطيها الصفة الكلية ، بمعنى أن تصبح الجماعة أكبر من مجموع أفرادها . إذ يدخل في الحساب نوع العلاقات السائدة و كميتها و درجة شدة هذه العلاقات المتمثلة في معدل التفاعل في الجماعة.

---

[1]) محي الدين مختار، محاضرات في علم النفس الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، دون طبعة ، دون سنة الطبع ، ص 243.

- ✓ التفاعل الاجتماعي داخل الجماعة يحدد السلوك الفردي للأشخاص كمّاً.و أنه يساعد على تمييز المحصّلة العامّة لاستجابات الأفراد في المواقف الاجتماعية،وبالتالي فإن التفاعل الاجتماعي يحدد النمط الشخصي لكل فرد في الجماعة، ومعنى هذا أنّ التفاعل الاجتماعي بين الأفراد يكون نوعا من الالتزام بالنسبة لسلوك كل فرد،وعليه فإنه يمكن التنبؤ بهذا النوع من السلوك.
- ✓ يساعد الالتزام الذي يحدثه التفاعل الاجتماعي ،على إعطاء الفرصة للفرد أو الأفراد أن يتميز كل منهم بشخصيته وفرديته بالنسبة للآخرين،إذ أن هذا نزوع طبيعي،كما أن الجماعة بحكم تكوينها حركية غير ساكنة وهذا ما يساعد على إتاحة مثل هذه الفرصة.
- ✓ التفاعل الاجتماعي بين الأفراد يصدر نتيجة لاختلاف تنظيم الطاقة في المجال الاجتماعي للجماعة.فإن توتر هذا المجال هو أساس سلوك الأفراد واستجاباتهم للأحداث القائمة،وكلما تقاربت القوى في المجال ، قلت فروق الجهد،وبالتالى اقترب التفاعل الاجتماعي في حالة السكون والركود ، وبمعنى آخر فإن التفاعل الاجتماعي يكون نشطا كلما اختل توازن المجال الاجتماعي للجماعة.

و يضيف الكاتب نعيم جعنيني خصائص أخرى للتّفاعل الاجتماعي[1]

- ✓ يتجه التفاعل الاجتماعي نحو هدف معين من خلال اشتراك الأفراد والجماعات مع بعضهم لإشباع حاجاتهم المادية والروحية المختلفة وتحقيق الأدوار والمسؤوليات للحفاظ على المجتمع وتنظيمه واستقراره واستمراره .
- ✓ لا يتم التّفاعل إلاّ بواسطة الاتصال في ضوء عدد من المتغيرات مثل :أهداف الجماعة وقدرات أفرادها ورتبهم الاجتماعية والعوامل الثقافية .فسلوك الجماعة يتأثر بطبيعة الاتصال الاجتماعي بين أفرادها وهذا يتم من أجل توفير استمرارية الحركة الاجتماعية .
- ✓ يتوقف التفاعل الاجتماعي على شخصية الأفراد ومراكزهم الاجتماعية في ضوء المعايير التي تحدد ذلك،فهو وحدة شخصيات متفاعلة .
- ✓ يؤدي تفاعل الجماعة إلى تمايز بنية الجماعة نظاميا ،ممّا يقود إلى ظهور القيادات والذي يؤدي إلى إعادة تنظيم مجال الجماعة بناء على ظهور القيادات الجديدة .

تلك هي أهمّ الخصائص التي تميّز التّفاعل الاجتماعي الذي يمكن اعتباره الأساس الأول في نشأة العلاقات البشرية وتطورها في أيّ جماعة من الجماعات .

[1]) نعيم حبيب جعنيني ، المرجع السابق ،ص 276.

3-1 ميكانزمات استمرارية التفاعل الاجتماعي

إنّ استمرارية التفاعل الاجتماعي في جماعة ما يتمّ وفق ميكانزمات،هذه الميكانزمات تؤمّن للمتفاعلين مجالا أوسع و وقتا أطول لعملية التفاعل و من هذه الميكانيزمات ما يلي:

- **التدعيمات الاجتماعية**[1]: توجد مفاهيم مختلفة عن التفاعل،و لكنها ليست متناقضة بالضرورة و حسب ما يقوله **John Thibaut**و**Harold Kelley**فإن التدعيمات الاجتماعية تحدد استمرار أو قطع التفاعل الاجتماعي،ففي بدء علاقة ما يظهر كل مشترك فيها جوانب متنوعة من شخصيته،ملاحظا بدقة لكيفية رد فعل الآخر تجاهها،و ذلك في نفس الوقت الذي يلاحظ فيه الملامح المتكررة لشخصية الآخر.و إذا كانت التجارب مقبولة من الطرفين أو تبشر بالقبول يستمر التفاعل.و إذا لم تكن كذلك تنقطع العلاقة.

ما هو الأمر الذي يجعل التفاعل الاجتماعي مقبولا بصورة متبادلة في بعض الحالات،و كريها في حالات أخرى ؟ يجيب **ثيبوت** و **كيلي** أنه إذا كان كلا من المشتركين متعاونين أو ودودين،أو إذا عبرا عن اتجاهات متشابهة فإن العلاقة تستمر،حيث أن كلا الشخصين يثاب من خلال التفاعل.أما إذا زاد كل مشترك من قلق الآخر أو أظهر العداوة(يرفض التعاون مثلا)،فإن العلاقة الناشئة قد تنتهي.

فالتفاعل الاجتماعي،إذن،يستمر إذا زدات المكافآت التي يحصل عليها كلا المشتركين من العلاقة على التكاليف الناجمة عنها.و الارتباط بين الأصدقاء الحميمين يمنح العديد من المكافآت المتبادلة بتكلفة منخفضة.و يفترض أن هذه الارتباطات المعمرة تمنح الكثير من الإشباع.

- **المحاكاة**[2]**:** "تشابه دقيق بين المنّبه و الاستجابة" و يمكن أن نميّز بين نوعين من المحاكاة ، محاكاة بسيطة و محاكاة مركّبة.

المحاكاة البسيطة تشير إلى تعديل الاستجابة بمنبه مماثل للاستجابة نفسها (كالابتسامة).

المحاكاة المركبة كسلوك الطالب الجامعي في سنته الأولى مثلا حيث يتخلى عن القيم و العادات الخاصة بالثانوية و يصوغ نفسه تبعا للقادة الجدد في الجامعة.

---

[1]) وليم و.لامبرت و وولاس إ.لامبرت ، علم النفس الاجتماعي ، ترجمةسلوى الملاّ ، دار الشروق ،ط2 -1993 ،ص ص161 - 162.

[2])محي الدين مختار – **المرجع السابق** – ص249.

" فالمحاكاة المركبة تشير إلى كل من الطريقة و الميكانيزم و الدافع،أما الميكانيزم فنجده في طبيعة السلوك الإنساني،فالسلوك مرتبط بعالم الإثارة،بمعنى أنّ طبيعة نمط المثير هي التي توجّهه،و لكي تتنوع الاستجابة لنواحي البيئة الموضوعية،فعلى الكائن أن يوجد ارتباطا دقيقا بين أفعاله و تفاصيل الموقف المنبه ".

- **التقمص**[1]: إنّ الإنسان يُؤثِرُ حياة الجماعة على الحياة الفردية المنعزلة لأنه يشعر بعدم الاكتفاء الذاتي اقتصاديا أو سيكولوجيا أو اجتماعيا ، و الميكانيزم الذي يعوض الفرد عن كفايته السيكولوجية يعرف بالتقمّص ، فعن طريق التقمّص يدخل الفرد في حياة زملائه ، و بذلك يستمتع بخبرة أكثر و أكمل و أوفر ممّا تتيحها أوجه نشاطه الخاصة . فالتقمّص عملية ينشر فيها الفرد حدود ذاته لتتضمّن أكثر من ذاته الطبيعية.
- **التيسير الاجتماعي**[2]**:**و يقصد به زيادة سرعة النشاط و كميته نتيجة لرؤية الزملاء أثناء نشاط مماثل أو سماع أصواتهم،ففي وجود الزملاء في العمل يكون مجال الإثارة أكثر مما لو كنا بمفردنا.

2- التّفاعل و النّظام الاجتماعي

يقوم الناس في العلاقات الاجتماعية بأكثر من إحداث انطباعات نفسية عميقة بعضهم على بعض،فمن خلال تفاعلهم يرتبط الناس أيضا داخل نظام اجتماعي متماسك.أي أنّ نشاطاتهم تصبح معتمدة على بعضها البعض،بحيث أنّ تصرفات طرف تثير ردود الأفعال و إعادة التكيف من أطراف أخرى.و الأكثر من هذا أن كل طرف متفاعل لا يتعلم كيف يتصرف من أجل الراحة المتبادلة فحسب،بل يتعلم كيف يتوقع أن يتصرف الآخر،ففي إطار النظام الاجتماعي يتعلم كل طرف دور الآخر.

إنّ الأفعال المتداخلة و المعقدة الترابط تكون التنظيمات و النظم و تقسيم العمل.و أن شبكة الاعتماد المتبادل ديناميةوليست أمورا ثابتة،و تبعا لذلك فإن المجتمعات و الجماعات عندما توجد في حالة تفاعل تكون ديناميكية أكثر من كونها استاتيكية.و لهذا فإن الفعل لا ينفصل عن خلفية المشاركين فيه[3].

---

[1]) محي الدين مختار – **المرجع السابق** – ص250.

[2])محي الدين مختار – **المرجع السابق** – ص248.

[3])السيد علي شتا ، نظرية علم الاجتماع ، المكتبة المصرية ، الاسكندرية ، **مصر** ،2004 ، ص322.

عندما نفكر في الارتباطات بين التلاميذ في القسم كنظام اجتماعي،فإننا عندئذ نرى أنماط التفاعلات بين التلاميذ متسقة و منظمة تتطور بصورة منهجية.و من هذا المنظور قد نتوقع من التلاميذ المتفاعلين بانتظام أن يتوافقوا مع طرق سلوك بعضهم البعض مثلما تفعل العناصر البيولوجية.فقد نتوقع من تلاميذ القسم أن يكون لهم رد فعل ضد أي عضو يهددهم[1].

3- مفهوم الجماعة[2]

إن الأفراد كثيرا ما يتنازلون عن حريتهم و أنانيتهم الفردية، مقابل حاجتهم الى الانتماء إلى الجماعة ، من حيث أن الانتماء إلى الجماعة طريق من طرق تأمين الذات و الهوية الفردية ، فالجماعة في حد ذاتها شكل من أشكال إشباع حاجة الأفراد للانتماء.و لا تتحقق هوية الفردية إلا بتأمينها من طرف الجماعة ، في حين أن الجماعة لا يمكن أن تتشكل إلا بتجمع الأعضاء المكونين في تفاعلات وظيفية بنيوية معينة ، مقابل تحقيق حاجاتهم و توازنهم.

فلا يمكن أن تحافظ الجماعة على وجودها و استمراريتها إلا بتركيز انتماء الأفراد و ولائهم لنشاطاتها و أهدافها ، وهذا ما جعل الفلاسفة وعلماء الاجتماع يذهبون الى القول بأن منشأ الأفكار الجامعة ، و كذلك القوانين والأعراف يعود في أصله إلى تنازل الأفراد عن هويتهم ، مقابل تأمين الجماعة لذواتهم الفردية.

فقوة الجماعة تتحدد و تتشكل بالعلاقة بين الانتماء من حيث ارتباط الأفراد و إخلاصهم و احترامهم لكل حيثيات نشاط الجماعة وأهدافها و بين إشباع حاجة الفرد إلى تأمين الذات ، فكلما تمكن الفرد بنشاطاته و مساعدة الجماعة له من تحقيق الاشباع كحاجاته العاطفية و الفكرية و الاقتصادية،كلما ازداد الاقتناع بالتنازل عن أنانيته الفردية،و تعمقت الصلات بين أفراد الجماعة وقويت المشاركة و تماسكت الجماعة،و حافظت على استمرارها و بقائها.

و لما كانت حاجات الفرد التي تدفعه للانتماء من أجل إشباعها متعددة في طبيعتها و متنوعة،استتبعه ذلك تعدد في الانتماء،فالفرد ينتمي في حياته إلى أنواع عدة من الجماعات، العائلة،المدرسة ، المؤسسة ، النادي...و يتدرج في انتماءاته تلك بحسب ظهور و اتساع حاجاته إلى

[1])وليم و.لامبرت و وولاس إ.لامبرت ،المرجع السابق، ص ص 161،162.

[2]) العربي فرحاتي ، المرجع السابق ، ص 95-98.

الآخرين،وبالتالي فهو في بحث مستمر عن أنسب الانتماءات التي تؤمن له الذات و تحقق الإشباع المتعدد و الملائم.

ذهب **"بورديو "** إلى أنّ« الجماعة هي مجموع العلاقات المؤقتة أو المستمرة و العاطفية أو المنظمة و المشروعة بين أعضائها ، أو مجموعة من العلاقات التي تُدْعَى تفاعلات باعتبارها علاقات عميقة و حقيقية » [1].

و جاء في معجم علوم التربية أن الجماعة « مجموعة الأفراد لهم سمات بنيوية و وظيفية و نفسية و اجتماعية...تتحكم في تركيبها و توجيهها و تحدد درجة توازنها،و تتحدد الجماعة بالوضعية التواصلية لأعضائها والأهداف المشتركة و الروابط التي تحقق الأهداف[2] » .

4- المدرسة بوصفها جماعة[3]

المدرسة هي جماعة مؤسسية صغيرة و أول جماعة رسمية ينتمي اليها الطفل و هي أبلغ المؤسسات تعبيرا عن تمثل و تجسيد انتماء الأطفال و انضباطهم ،مقابل ماتحققه لهم من مساعدة تتجلى فيها أسماه **"حجازي"** بالمشروع الوجودي للأطفال ذي البعدين« الفطام النفسي أو الاستقلال الذاتي و الكائن الباحث عن المعرفة ». فالمدرسة كجماعة بما توفره من ظروف تعليمية و معرفية و علائقية و وجدانية و اجتماعيه تمثل بنية يدركها الطفل كمجال أفضل للانتماء الذي يحقق الإشباع المعرفي اللازم لتحقيق ذاتيته و تأمين استقلاليته عن الآخرين،مقابل انضباطه و تمثله لمعايير الجماعة المدرسية،من حيث هي معايير للمجتمع التي تعمل المدرسة على تجديده وإعادة إنتاجه.

5- العلاقات الاجتماعية[4]

العلاقات كما يعرفها **Professor Morris Ginsberg** هي أي اتصال أو تفاعل بين شخصين أو أكثر تستهدف سد وإشباع حاجات وطموحات الاشخاص الذين يكونونها، وتكون على أنماط كثيرة كالعلاقة الدائمة أو المؤقتة والعلاقة الرسمية وغير الرسمية والعلاقة العمودية والأفقية والعلاقة التعاونية أو العدائية ، كما أنها تكون على أشكال مختلفة نتيجة لتنوع أغراضها ووظائفها كالعلاقة التربوية والعلاقة الاقتصادية والعلاقة السياسية والعلاقة الأسرية....الخ.غير أن جميع هذه الأنماط

[1]) العربي فرحاتي – المرجع السابق – ص 96.

[2]) العربي فرحاتي – المرجع السابق – ص 98.

[3])العربي فرحاتي – المرجع السابق – ص 98.

[4])إحسان محمد الحسن ، علم الاجتماع التربوي ، دار وائل للنشر ،عمان ، الأردن ،2005 ، ص182.

من العلاقات ما هي إلا علاقات اجتماعية طالما أنها فعل ورد فعل بين شخصين أو أكثر يشغلون أدوارا اجتماعية متكافئة أو مختلفة،تنطوي على عمليات ورموز سلوكية متعارف عليها وتستهدف تلبية متطلبات الإنسان أو المجتمع.

6- العلاقة التربوية

تعبر العلاقة التربوية عن مجموعة الصلات التي تربط المعلم بطلابه قصد توجيه هؤلاء نحو أهداف مرسومة،كما يمكن القول أنها شبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل الطلاب كأفراد وكمجموعة مع معلميهم،أو فيما بينهم ، بحيث يدرك كل فرد الدور الذي يترتب عليه القيام به ، لأنه يعرف تقريبا ما المتوقع منه سواء كان معلما أو متعلما[1].

فالعلاقة بين الطالب والأستاذ هي علاقة اجتماعية تربوية ذلك أنها تقع بين شخصين يحتلان أدوارا اجتماعية مختلفة(طالب-استاذ).فالأستاذ بحكم دوره الاجتماعي الوظيفي يعطي المعلومات و يمرر الخبرات و يصقل المهارات و المواهب و يزرع الأخلاق و القيم و يهذب النفس و يطور الشخصية،و الطالب بحكم دوره الاجتماعي الوظيفي يتلقى المعلومات و يحصل على الخبرات و التجارب و ينمي مهاراته و قدراته العلمية و يبني شخصيته و يهيء نفسه لتحمل المسؤوليات و إشغال المهن و الأعمال التي تتفق مع تحصيله العلمي و مواهبه و قدراته و ميوله و اتجاهاته و طموحاته.ان علاقة اجتماعية تربوية كهذه لها أهميتها البالغة لذا يجب أن ترتكز على قواعد سليمة و مفاهيم متطورة و أطر ثابتة و مستقرة وأن لا تشوبها أية شائبة يمكن أن تؤثر سلبيا على مضمونها و أبعادها و منطلقاتها الفكرية و العلمية و التربوية.

كما تربط جماعة الصفّ(القسم) علاقات العمل و النشاط التعليمي التعلّمي المنسّق و الهادف،كما تدلّ عليه الدّراسات الاجتماعية الوظيفية،حيث تؤكد على أن توزيع الأدوار في الصفّ ، يرتبط بمقدار النشاط العلمي الذي يقدمه التلميذ للجماعة من أجل تحقيق هدف التحصيل،كهدف جماعي لا يتحقق إلا بالتعاون ، مقابل كسب ودّهم و احترامهم و اعترافهم به،و قد ورد تعريف الصفّ بما يؤكد الوظيفة الاجتماعية العلائقية للمدرسة في معجم علوم التربية:« القسم مجموعة من التلاميذ ومدرس

[1]) أحمد شبشوب ، علوم التربية ،الدار التونسية للنشر ، تونس ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ،1991 ، ص367.

تؤطرهم علاقات عمل نظامية أو مؤسسية و تجمعهم أهداف مشتركة للتعليم و التعلم و تحدد العلاقات بينهم معايير و أدوار محددة[1]»

7- التفاعل الصفي: مفهومه ، خصائصه ، أنماطه ،أشكاله، أهميته،أقطابه، و عوامل إخفاقه.

7-1 مفهوم التفاعل الصفّي[2]

تعتبر ظاهرة التفاعل الاجتماعي ظاهرة طبيعية في الوسط الاجتماعي البشري لأنها ناتجة أساسا عن مظاهر الالتقاء والافتراق في المصالح،وحاجة الناس إلى بعضهم البعض في إشباع حاجاتهم الاجتماعية.

ويعتبر التفاعل الاجتماعي داخل المؤسسات التعليمية مظهرا من مظاهر التعلّم الاجتماعي وصحية هذا التفاعل تؤثر بشكل كبير في استقامة النمو الاجتماعي والنفسي للتلاميذ.ويتفق الدارسون لجماعة القسم أن العامل الأساسي في نجاح التلميذ في المدرسة –أو فشله- إنما يعود بالدرجة الأولى إلى نوع معاملة المعلم لتلاميذه،ومدى تفاعله معهم.

إنّ عملية التفاعل الصفي هو نوع من التفاعل الاجتماعي الذي ينطوي على مظاهر السلوك الصفي والإدراكي المتبادل بين المعلم والتلاميذ،وهو يتحدد في العلاقة بينهما،وما يؤديه من نمو معرفي و اجتماعي.

و الصفّ عبارة عن نظام اجتماعي مصغّر فمن الممكن تحليله بأشكال متعددة من الداخل من حيث صلاته المشتركة مع المؤسسة المدرسية،ومن حيث العلاقات التي يتعهّدها هذا النّظام مع الخارج و كيفية ارتداد هذه العلاقات إلى الداخل. وكذلك بنية العلاقات الفردية الموجودة فيه.

يبحث التفاعل الصفّي من خلال غرفة الصفّ التي هي مكان لعمليات مختلفة متفاعلة ما بين المعلم وطلبته لإنجاح العملية التعليمية - التعلمية. وقد ركز علم اجتماع التربية على دراسة غرفة الصفّ و العلاقة داخلها بين المعلم والمتعلمين.ومع ذلك فإن مفهوم المدرسة كنظام اجتماعي ينخرط فيه المعلم أيضا في عمليات التفاعل المختلفة في نظام كلّي من العلاقات الاجتماعية والتي تشمل المتعلمين و أعضاء هيئة التدريس وكل من هم في المدرسة.

---

[1])عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، معجم علوم التربية،مصطلحات البيداغوجيا و الديتاكتيك ،ج1 ، سلسلة علوم التربية 9-10 ، دار الخطابي للطباعة، ط1 ، الرباط ، المغرب ، 1994.

[2]) العربي فرحاتي، المرجع السابق ،ص 302.

إن التفاعل عبارة عن رد الفعل المتبادل الشفهي أو غير الشفهي، المؤقت أو غير المؤقت وفق تواتر معيّن، وبموجبه يكون لسلوك المتفاعلين تأثير في بعضهم البعض، ويتم هذا التفاعل إما في نظام ثنائي حيث يؤثر المعلم في المتعلم وفعل المتعلم في المعلّم، أو في نظام أكثر اتساعا حيث يحدد المتعلم مكانه بالنسبة للمجموعة أو لمجموعات فرعية، فكل فرد في التفاعل يسعى لتحديد مكان الآخر.

ويؤثر المعلم في تلامذته من خلال شخصيته وحماسه ودافعيته وسلوكه باعتباره قدوة لهم،يحاكونه بصورة غير مقصودة،كما أن دوره التربوي في غرفة الصفّ يحدد كفاءة تحصيل التلاميذ ومهاراتهم الفكرية وقيمهم واتجاهاتهم وأنماط سلوكهم ، كما يحدد المهارات المرتبطة بالتحصيل الدراسي،ويؤثّر أيضا علي استعدادات التلاميذ واتجاهاتهم نحو المدرسة ،إضافة إلى ذلك يصنّف المعلم التلاميذ في العلاقة التربوية علي أساس نتائج مسابقاته المدرسية أو سلوكهم المدرسي.

وتجدر الإشارة أن عملية التفاعل لا تتم بين طرفي العملية التربوية دون أن يكون هناك اتصال بينهما بوسيلة أو بأخرى ، حيث يعرف **رُوجي مكيلي** التفاعل بأنه الأثر الذي يحدثه تدخل شخص ما على آخر في إطار حوار داخل الجماعة . وذلك في الحالة التي يكون فيها ذلك الأثر باعثا على فعل معين لدى هؤلاء ، ومثيرا في نفس الوقت لرد فعل الشخص المتدخل... والحقيقة أن التفاعل منظوراً إليه من هذه الزاوية ، هو بالأساس تواصل،وذلك بحكم أن هذا الأخير وحسب **Gobener**هو العملية التي يتفاعل فيها المرسلون والمستقبلون في سياقات اجتماعية معينة[1].

والحقيقة أنه كلما كان الطرفان(المرسل-المستقبل)قادرين على التخاطب بمختلف الوسائل، كلما اتسعت دائرة الاتصال بينهما وحدث التفاعل،وتشكلت العلاقات، أي الوصول إلى اتصال فاعل ومثمر وتحقيق التواصل.

وتفرض العملية التربوية في غرفة الصفّ أن يكون التفاعل ضمن مناخ من التفاهم المتبادل بين المعلم والمتعلم.ومن جهة أخرى يتفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض داخل وخارج غرفة الصفّ من خلال العمليات التربوية والأنشطة المختلفة غير الصفّية وهو تفاعل هام من أجل معرفة المتعلم لأدواره في علاقاته مع الآخرين ومعرفة توقعات الآخرين منهم من خلال العمل والتفاعل مع الآخرين ، وعليه يمكن القول أن التفاعل الصفّي هو علاقة تواصل بين التلميذ و المعلم تتيح لكل

[1])عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، المرجع السابق ، ص 13.

طرف منهما القيام بعملية الضبط الذاتي،وذلك انطلاقا من اعتبار أنّ الإتصال هو نقطة البدء في العلاقة التربوية.

2-7 خصائص التفاعل الصفّي[1]

يتميّز التفاعل الصفي بعدة خصائص منها:

- ✓ تعمل المدرسة على مساعدة المتعلمين على النمو الشامل في مختلف جوانب شخصياتهم.
- ✓ إتاحة الفرصة للطلبة لممارسة عمليات التعلّم المختلفة بطريقة فعالة على اعتبار أن التعلّم هو عملية تعديل للسلوك وتغييره من خلال عمليات موجّهة.
- ✓ إشباع حاجيات الطلبة .
- ✓ إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في الأنشطة المختلفة التي تؤدي إلى تنمية العادات والقيم والاتجاهات الصحيحة .
- ✓ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، بحيث تقدم المعلومات حسب مستويات الطلبة وقدراتهم.

3-7 أنماط الاتصال الصفي

ينطلق التفاعل اللفظي من عملية الاتصال و هو الأسلوب الذي يتم بواسطته نقل المعرفة من شخص لآخر ، فيشاركا في نموها عن طريق التفاهم المشترك بين شخصين فأكثر ، لذلك لا بد لهذه العملية من مكونات و اتجاه تسير فيه و هدف تسعى لتحقيقه و مجال تعمل فيه ، مما جعلها ميدانا للملاحظة و البحث و التجريب و الدراسة العلمية[2]. و يمكن تصنيف التفاعل إلى أنماط هي:

---

[1]) نعيم حبيب جعنيني ،المرجع السابق ، ص 276-285.

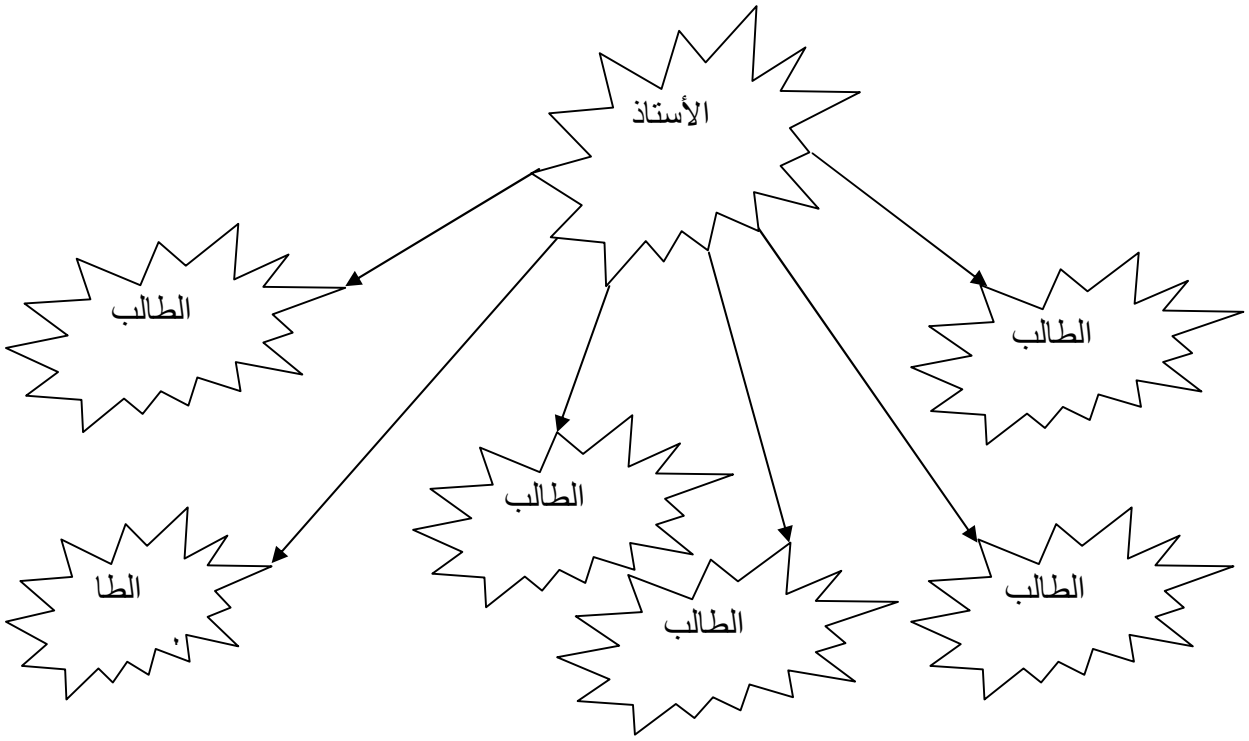
[2])علي إدريس ، مدخل إلى علوم التربية : أصول التربية العامة ، شركة العبيكان للطباعة و النشر ، الرياض ،1405ه ، 209

الأول – نمط الاتصال وحيد الاتجاه

و هذا النمط يرسل الأستاذ ما يود قوله أو نقله إلى الطلبة و لا يستقبل منهم ، و هو أقل الأنماط من حيث الفعالية ، ففيه يأخذ الطلبة موقفا سلبيا مطلقا[1]،و ليس للمستقبل سوى التلقي ، و غالبا ما تكون حصيلة الطلبة هي الحقائق و المعارف.

و يؤدي هذا النمط إلى ضعف فاعلية التدريس و الإدارة الصفية ، مع إحباط دافعية الطلبة و قصور روح المبادرة لديهم ، و بالتالي تقل عملية التفاعل . و يمثله الشكل التالي:

الشكل (1)نمط الاتصال وحيد الاتجاه

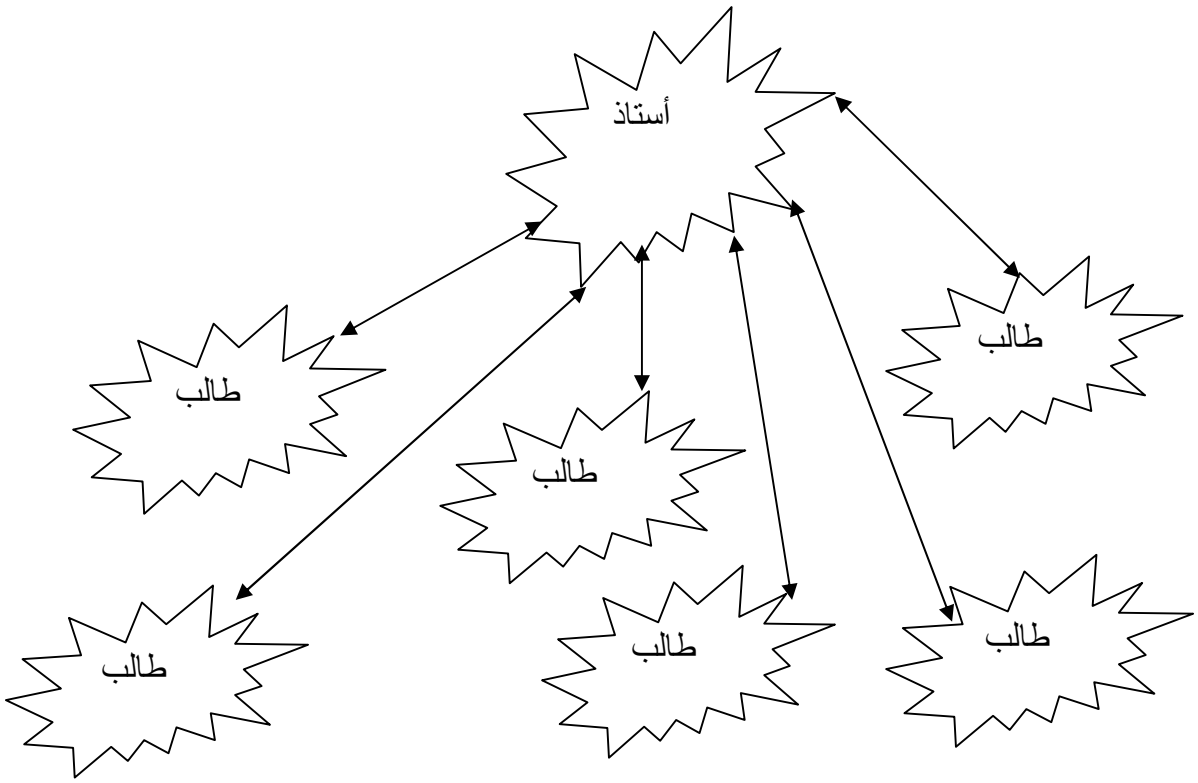


[1])نادر فهمي الزيود، التعلم و التعليم الصفي ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط1 ، 1989، ص193

الثاني- نمط الاتصال ثنائي الاتجاه

في هذا النمط يكون الاتصال من الأستاذ إلى الطالب و من الطالب إلى الأستاذ ، و يعتبر هذا النمط أكثر تطورا و فاعلية من النمط الأول . و في هذا النمط يبقى الأستاذ هو مصدر المعرفة الأساسي ، مع إتاحة فرصة للأستاذ لاستقبال التغذية الراجعة من الطلبة و التي تعبر عن مدى تحقق الأهداف التعليمية التي يسعى الأستاذ لتحقيقها ، و يمثله الشكل التالي:

الشكل (2)نمط الاتصال ثنائي الاتجاه



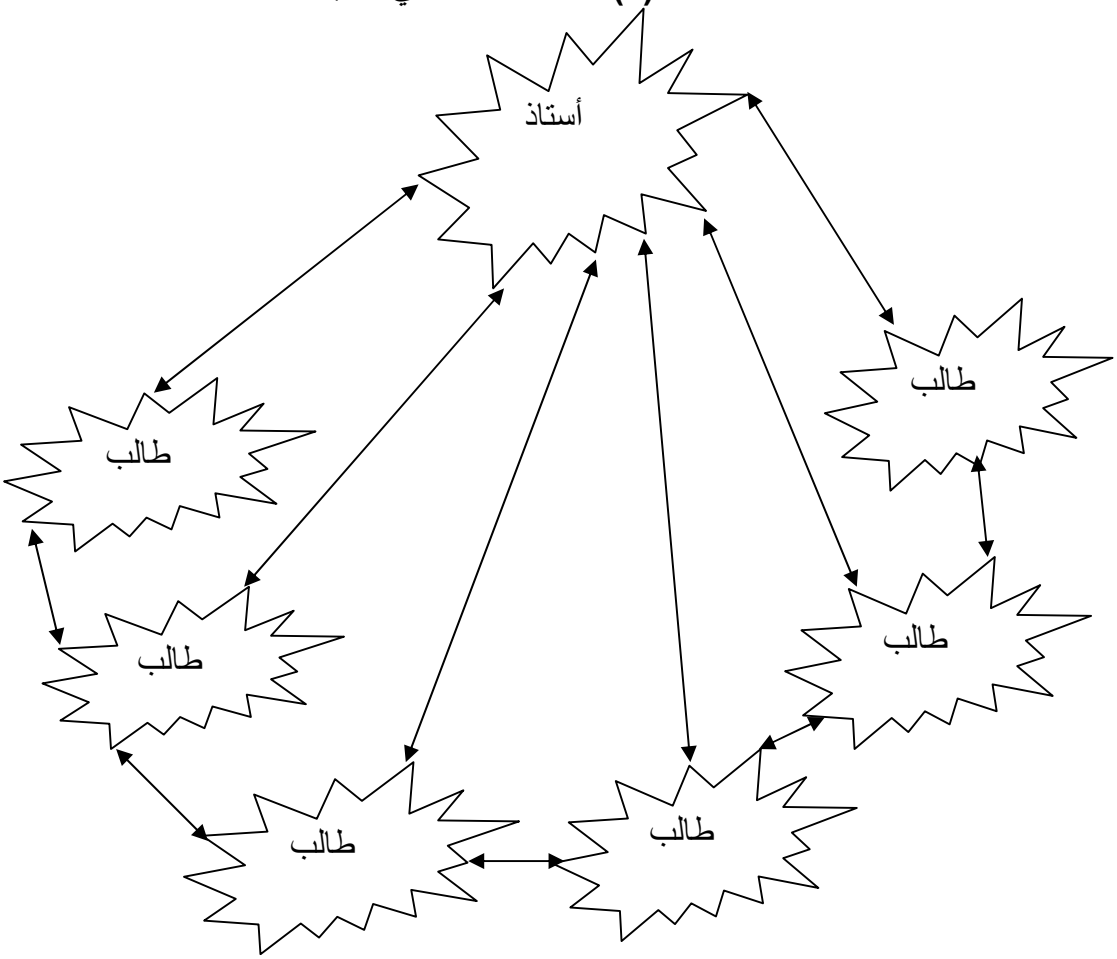
و هذا النمط من التواصل لا يهتم بعملية التواصل بين الطلبة أنفسهم و لا يسمح بها ، و لا يعطي الطلبة فرصة للمبادرة و طرح الآراء و الأفكار حول فعاليات الدرس ، و يحدث هذا التواصل عندما يتضمن الموقف التعليمي نوعا من الحوار أو المناقشة بين الأستاذ و الطلبة .

الثالث – الاتصال ثلاثي الاتجاه

و فيه يسمح الأستاذ للطلبة بأن يجري اتصال بين طلبة الصف ، و أن يتم تبادل الخبرات و الآراء ووجهات النظر بينهم ، و هنا لا يكون الأستاذ المصدر الوحيد للتعلم ، كما أن هذا الأسلوب يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس و التدرب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار و سهولة ، و في هذا النمط يزداد الاتصال بين الأستاذ و الطلبة و بين الطلبة أنفسهم [1].

و يعتبر هذا النمط أكثر الأنماط تطورا و فعالية من النمطين السابقين ، فهو فضلا عما سبق ،يتيح للطلبة التدرب على طرح الأسئلة الجديدة و مناقشتها فيما بينهم و مع أساتذتهم مما يؤدي إلى نمو شخصياتهم بشكل متكامل حي يكونوا قادرين على التكيف مع الحياة بصورة أفضل .

الشكل (3)نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه

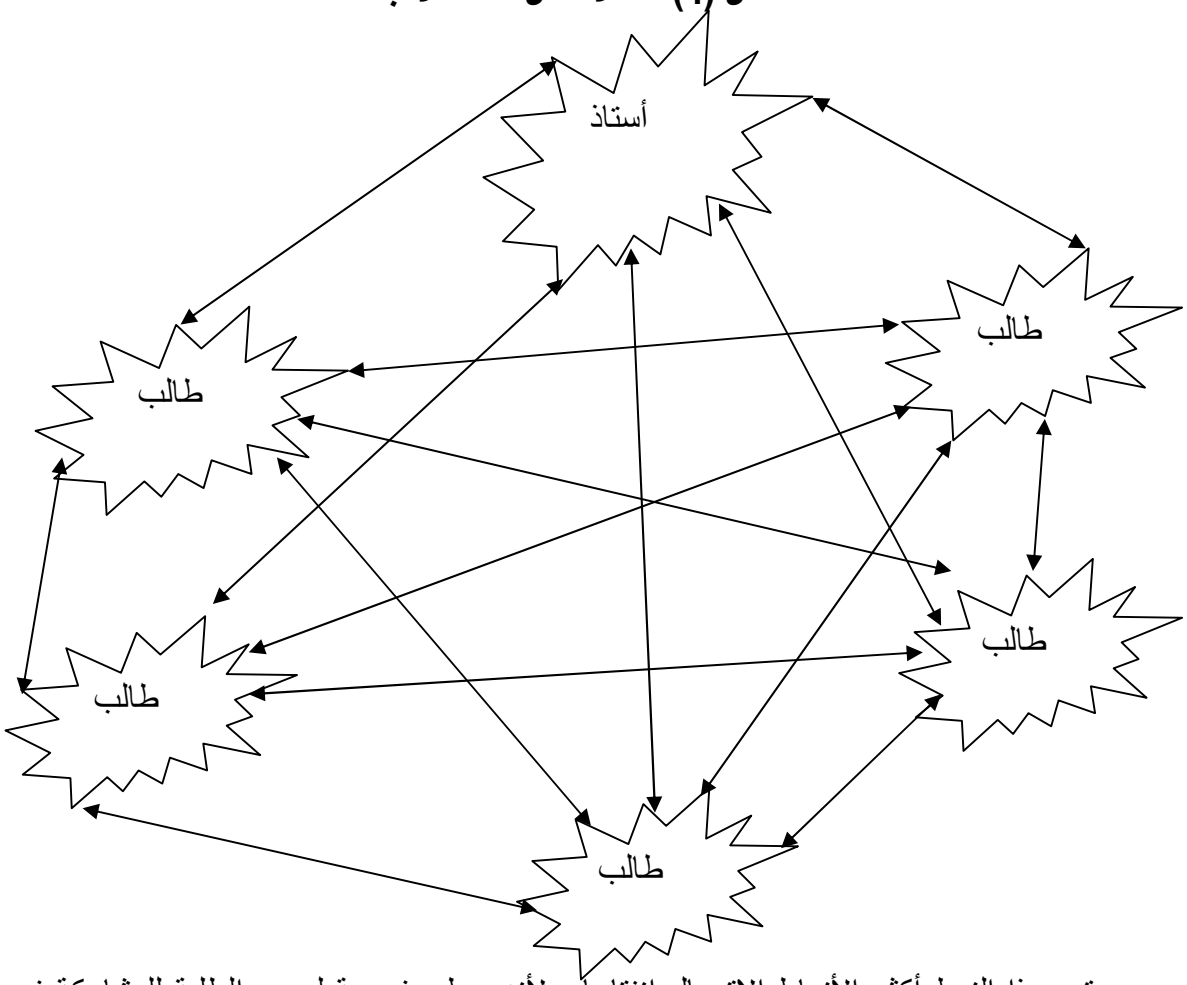


[1]) يوسف قطامي و نايفة قطامي ، سيكولوجية التدريس ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط1 ،2001،ص153-155 .

الاتصال المتعدد الاتجاه

في هذا النمط تكون قنوات الاتصال مفتوحة في اتجاهات متعددة ، فكل طالب في الصف يستطيع الاتصال بالأستاذ و بأي طالب آخر في الصف ، و يمثله الشكل التالي:

الشكل (4)نمط الاتصال متعدد الاتجاه



و يعتبر هذا النمط أكثر الأنماط الاتصال انفتاحا ، لأنه يعطي فرصة لجميع الطلبة للمشاركة في عملية التعليم و التعلم ، و يمكن كل طالب من نقل أفكاره إلى الأستاذ و إلى جميع الطلبة في الصف ، و يتيح تبادل الخبرات و المعارف بينهم بشكل واضح ، كما يتيح للطلبة فرصة التحدث و التعبير عن أنفسهم ، و آرائهم مما يسهم في تنمية شخصياتهم في جوانب متعددة .

و يعتبر هذا النمط من أكثر الأنماط التواصلية صعوبة في التطبيق ، و يتطلب من الأستاذ مهارة و دراية كبيرة و قدرة على ضبط الطلبة ، فهو في هذا النمط المشرف و الموجه في عملية التواصل ، كما يتطلب من الطلبة مهارة و دراية كبيرة و قدرة على توظيف اللغة في الصف ، و بدون ذلك يكون للتفاعل الصفي آثار سلبية تنعكس على المواقف التعليمية .

3-7 أشكال التواصل الصفي

إنّ تنظيم عملية التواصل الصفي من الأمور الهامّة التي تدخل في تنظيم الأستاذ لصفه ، و قد تكون عملية التواصل لفظية أو غير لفظية ، و على الأستاذ ألا يقصر عملية التفاعل مع الطلبة على التواصل اللفظي ، بل عليه أن يستخدم ما يستطيع من أشكال التواصل غير اللفظي ، و في ما يلي توضيح لنوعي الاتصال:

أولا: التواصل غير اللفظي:

تشير الأدبيات التربوية إلى أن أكثر من 80% من الرسائل الموجهة إلى الطلبة أثناء عملية التفاعل داخل الصف هي رسائل غير لفظية ، و لذلك لابد أن تنقل هذه الرسائل بصدق و أمانة و وضوح مشاعر الأستاذ و اتجاهاته ، كما أن لها أثرا على أداء الطلبة و فاعليتهم .

و التواصل غير اللفظي هو كافة الرسائل أو المعاني التي يتم نقلها و تبادلها دون استخدام الألفاظ . و من الوسائل المستخدمة في هذا التواصل تعابير الوجه و الابتسامات و حركات الرأس و اليدين و نظرات العينين ، و غيره مما يسهم في عملية التواصل الصفي إلى حد كبير . و تكمن أهمية التواصل غير اللفظي أنه عملية تواصل يقوم المرسل بنقل رسالتين في آن واحد ، أحدهما لفظية يستخدم فيها الكلمات ، و الأخرى غير اللفظية ، و عندما تتعارض الرسالتان ، فغالبا ما تكون الرسالة غير اللفظية أكثر تعبيرا و صدقا ، أي تقوم الرسالة غير اللفظية بما تعجز الكلمة عن القيام به .

و من المهم للأستاذ أن يتعرف على الإشارات غير اللفظية التي تصدر عن الطلبة ، حي يستطيع أن يبدأ الحوار ، و يحتاج الأستاذ إلى تمييز مثل هذه الإشارات و تفسيرها ، و هذا يتطلب ألفة و حساسية بلغة الاتصال غير اللفظي ، وفي ضوء هذا يستجيب الأستاذ بإشارات تحمل رده .

ثانيا: التواصل اللفظي

لقد أصبحت مهمة المدرسة عملية شاملة ، فبعد أن كانت تقتصر في السابق على تزويد الطالب بمختلف أنواع المعرفة و حشوها في الذاكرة فحسب ، أصبحت تعني فوق ذلك باكتساب خبرات و عادات و مهارات ، و تمده بالقيم التي تعمل على تغيير سلوكه نحو الأفضل ، و تبني شخصيته بصورة متكاملة ، و بعد أن كانت الأهداف التربوية مجرد أهداف نظرية ، أصبحت أهداف سلوكية يفيد منها الفرد ، و يوظفها في حياته لتكون عونا له في حياته العملية .

كما أن هدف الإدارة الصفية هو خلق جو التفاعل الإيجابي بين الأستاذ و طلبته في جو يسوده الأمن و الطمأنينة و الحرية ، و يثير في نفوس الطلبة الرغبة في المشاركة ، ليقوموا بدورهم برغبة ، مما يؤدي إلى التفاعل الصفي الهادف لتحقيق ما نصبو إليه من غايات .

و يعتبر تفاعل الأستاذ مع طلبته ذا أهمية في عملية التعليم و التعلم ، لذلك فإن نمط و نوعية هذا التفاعل تحدد بفاعلية الموقف التعليمي و الاتجاهات و الاهتمامات ، و بعض سمات و خصائص البيئة التعليمية ، فتنظيم التعلم الصفي لا يتضمن القواعد و الأنظمة ، و ترتيب البيئة التعليمية الصفية ، بل من أهم ما يتضمن التفاعلات الفعالة بين الأستاذ و الطلبة ، و تلك التي تعتمد على تقبل الأفكار ، و استقبال تعليمات الدروس و الخبرات ، مما يشكل تفاعلات إيجابية يكون فيها كل من الأستاذ و الطالب نشيطين بشكل مستمر ، و هذا مرهون بما يسود من علاقة بين الأستاذ و الطالب ، و ما يسود الجو الصفي من علاقات اجتماعية تفاعلية يقوم بها الأستاذ بدور المنظم للنشاطات ، و يساعد الطلبة في اتخاذ القرارات .

إن اتقان الأستاذ لمهارات الاتصال اللفظية و غير اللفظية ما هو مباشر منها و غير مباشر ، يعد أمرا ضروريا للنجاح في المهمات التعليمية ، و لكن التفاعل الصفي يحتاج إلى مراعاة عدة اعتبارات يتصل بعضها بالمناخ العام للصف ، و يتصل بعضها الآخر بالانضباط الذاتي ، وفقا لقواعد النظام الصفي ، كما يتصل بعضها الآخر بتحديد أهداف التعلم و توزيع الأنشطة و وضع استراتيجية مناسبة للتعليم .

5-7 أهمية التفاعل الصفي

يعتبر الفاعل الصفي ذا أهمية في زيادة تحقيق النتاجات التعليمية و خاصة أن التفاعل الصفي اللفظي يعتبر أحد الوسائل الرئيسية للتعلم في كل المراحل التعليمية ، و يمكن التطرق إليها كما يلي:

- ✓ مساعدة الأستاذ في تطوير طريقة تدريسه ، بحيث تجعله أقل خضوعا للصدفة و الروتين و التقليد.
- ✓ تنمية قدرة الأستاذ على الابتكار و الإبداع ، و مواكبة المستحدثات التربوية .
- ✓ تشجيع الأستاذ على الربط بين الدراسات النظرية و التطبيق العملي في الصف ، و تصنيف ممارساته بطريقة موضوعية .
- ✓ تدعيم التفاعل الإيجابي بين الأستاذ و الطلبة ، و تعزيز العلاقات الإنسانية بينهم .
- ✓ إكساب الأستاذ مهارات جمع المعلومات حول سلوكه التعليمي داخل الصف ، مع إيضاح أثر هذا السلوك في المواقف الصفية المختلفة مع الطلبة .

- ✓ إكساب الدرس الحيوية و النشاط و الفعالية نتيجة المستحدثات و التقنيات التربوية .
- ✓ تشخيص مواطن الضعف و القوة في أي درس من الدروس ، و معرفة مدى فعالية الأستاذ في التدريس .
- ✓ تشجيع الطلبة ليكونوا أكثر استقلالا و اعتمادا على أنفسهم في طرح الأفكار و ابتكارها .
- ✓ تشخيص مدى فعالية الطلبة من استجاباتهم و مبادأتهم و من ثم مردود ذلك على تحصيلهم الدراسي .
- ✓ تعويد الطلبة على مهارات الاستماع و الاستجابة للمعلم .
- ✓ تدريب الطلبة على احترام رأي زملائهم .
- ✓ تنمية العلاقات الانسانية الصفية بين الطلبة أنفسهم .
- ✓ زيادة حيوية الطالب ، حيث أن هذا الأسلوب يحوله من إنسان سلبي إلى إنسان نشط و فعّال.

6-7 أقطاب التّفاعل في العملية التربوية

يمكننا الحديث عن وجود تواصل و تفاعل بيداغوجي داخل الصفّ الدراسي بتوافر عناصر رئيسية هي:

✓ **الطالب:** يعتبر أحد الأركان الرئيسية في التواصل والتفاعل البيداغوجي وهو يقوم بوظائف أساسية هي قابلية التأثر بمحتوى الخطاب التعليمي مما يؤدي به إلى تغيير في تفكيره وسلوكه اللفظي وغير الفظي.ومعرفة الطالب بعناصر اللغة المستعملة من طرف الأستاذ و اشتراكه في الخلفية المرجعية للخطاب . وقدرة الطالب على مدى رفضه أو قبوله للخطاب التعليمي الذي تلقاه من الأستاذ ، بحيث لا يقتصر دوره على مجرد التلقي بل إنّه قادر على القيام بردود أفعال مختلفة ظاهرة وخفية ، لفظية وغير لفظية ، إيجابية أو سلبية وكلها تعبيرات عن الرفض أو القبول للخطاب التعليمي.

✓ **الأستاذ:** وله ثلاث وظائف في فعل التواصل والتفاعل البيداغوجي و هي:**تبليغ** الطالب مجموعة المعارف والقيم والقدرات والتي يعمل على استثارتها أو تنميتها لديهم ، وتتحدد هذه العملية بجملة من العناصر أهمها إلمام الأستاذ بالمعرفة والقدرة على معرفة حاجات التلاميذ وقدراتهم.**والموقف التعليمي** الذي يتحدد من خلال نظرة الأستاذ لذاته ولصورة طلابه ، فضلا عن نوعية العلاقة البيداغوجية بينهما.**والقدرة على التأثير** في الطالب وإحداث الأثر الذي يريده الأستاذ في طلبته وفق الأهداف التعليمية المسطرة.

✓ **المحتوى التعليمي(الرسالة):** لا يخلو أي موقف تعليمي من رسالة يتبادلها كل من الطالب والأستاذ وينبغي أن تكون الرسالة خالية من أي شكل من أشكال التعقيد أو الغموض و هو (أي

المحتوى) ضمني أو تصريحي . فلابد أن يختار الأستاذ ما يناسب الموقف التعليمي من المفردات والألفاظ التي تتناسب مع كم ونوع الرسالة.

✓ **الخطاب** إن التواصل اللفظي هو المحور الأساسي لعملية التفاعل الصفّي،و يشير هذا النمط من التواصل بين الأستاذ و الطالب إلى مستوى العلاقة الاجتماعية و النفسية بين الطرفين ، وهي تحدد نمط التعامل الذي يتبناه الأستاذ إزاء الطالب.

كما أن مستوى اللغة الذي يتحدث به الأستاذ واختياره للألفاظ المستعملة يفسر الفعاليات النفسية و الاجتماعية المتعلقة بالاتجاهات الإيجابية و السلبية نحو الطلبة،خاصة أن نوع اللغة المستخدم يؤدي إلى استجابات انفعالية وسلوكية مباشرة من قبل التلاميذ[1].

وحول البنية اللغوية المستعملة في الصفّ من طرف الأستاذ وأثرها على الطلبة أثارت فرقة **"أ.فلوران"** إشكال ما إذا كانت المعلمات يكيِّفن خطابهن الذي يتوجّهن به إلى التّلاميذ بطريقة تجعله مفهوما و تجلب اهتمامهم وتجعلهم يشاركون في الحوار ، كانت النتيجة أنّهن لا يكيِّفن خطابهن لسنّ الأطفال،و تؤكد هذه النتيجة أعمال **"ج. فرانسوا"** إذ يقول بوجود حوار غير متساو بين الراشدين والأطفال ، فالرّاشد هو الذي يفرض معاييره اللّغوية الخاصّة على الطّفل الذي هو ليس مهيأ دائما لاستقبالها،كما لاحظ **برستال** أن الطّفل الّذي يكون لسانه قريبا من البنيات اللغوية المدرسية المعترف بها،يكون محظوظا نسبيا على طفل لغته العائلية الأصلية تبتعد عن ذلك[2].

✓ **التغذية الراجعة** و هي ما يتلقاه الأستاذ من رد فعل الرسالة على الطالب ، فإذا فهم الطالب الرسالة كانت التغذية الراجعة إيجابية ، كأن تكون في صورة كلمات تدل على الموافقة أو تحريك الرأس للأمام و الخلف ، أو في صورة إجابات صحيحة على بعض الأسئلة . أما إذا لم يفهم الطالب الرسالة ، فإن التغذية الراجعة تكون سلبية ، كأن يهز رأسه في جهة اليمين و اليسار ، أو في شكل إجابات غير صحيحة عن الأسئلة التي توجه إليه ، و بالتالي يمكن للأستاذ أن يغير أو يعدل من رسالته ، و بذلك تكون التغذية الراجعة هي التي تربط عناصر الاتصال بعضها ببعض .

---

[1])مصباح عامر ،التنشئة الاجتماعية و السلوك الانحرافي لدى تلميذ المرحلة الثانوية ، 2003،ص162.

[2])محمد عبد العزيز ، مقارنة تحليلية لصورتي المعلم و التلميذ و تفاعلهما ، رسالة ماجستير في علم النفس العام ،جامعة السانية ، وهران،1994،ص81-82.

7-7 عوامل إخفاق التفاعل الصفّي

ترتبط عملية التفاعل البيداغوجي بمجموعة من العوامل التي تؤثّر سلبا على تدفق الاتصال و مسار التفاعل بين طرفي العملية التعليمية منها:

المادية:تعتبر البيئة المادّية و ما تحتويه من عناصر البيئة عاملا متدخلا في سيرورة التواصل و التفاعل . ذلك أن الفوضى قد تكون داخلية ناتجة من داخل القسم،أو خارجية.

الجو النفسي:الجو النفسي والانفعالي داخل الصّف.وتتمثل في الخوف من التواصل و التصفية ،والإخفاء.

انتقائية الأساتذة في استجابتهم لطلبتهم: وذلك عن قصد أو غير قصد ، كما أن الطلبة يقومون بعملية تصفية الأفكار وتنقية المعلومات المقدمة ويختارون العناصر التي يفضلونها أو يعتقدون فائدتها.وكثيرا ما يتفاعل الأساتذة والطلبة بالمظاهر حيث يخفون أفكارهم الحقيقية ، حيث قد ينتج عن الجهود المبذولة لمسايرة التوقعات تصوير الفرد لذاته بصورة حسنة والاندماج في عمل ما ولمجرد الخداع ،بحيث يتم تضليل المشاركين في الحوار،وبالتالي لا ندرك حقيقة إذا ما حقق التعلم نتائجه المطلوبة أم لا[1].

إن خشية التواصل هي حالة يكون فيها الأفراد قليقين ويخشون الاندماج في التواصل الشفوى مع الاخرين ، وقد ينسحبون من الموقف نهائيا ، وتبيّن الدّراسات التي أجراها (ماكروسكي و أعوانه(1977) وجود علاقة منّسقة بين تقدير الذّات والخوف من التّواصل . كما تؤثّر خشية التواصل في اتجاهات التّلاميذ نحو المدرسة ، وحتى في اختيار المقاعد التى يجلسون عليها في الصفّ وقدرتهم عن الأداء الجيّد.

8- الخطاب اللغوي البيداغوجي و شروط كفاءته التفاعلية

"نطلق تسمية« الخطاب » على استعمال الكلام في موقع الممارسة و تبعا لتصور الفعل الحقيقي و ضمن العلاقة مع مجموعة الأفعال (اللغوية أو غير ذلك) حيث يشكل جزءا منها"[2]. يشكل الكلام من حيث هو تقنية صوتية أهم المكونات الأساسية في تشكّل المنظومة الرمزية للإنسان و أهم تقنية

[1])جابر عبد الحميد جابر ، مدرس القرن الحادي و العشرين (المهارات و التنمية المهنية) ، دار الفكر العربي، القاهرة ، 2000 – 332.

[2])بيار أشار ،سوسيولوجيا اللغة ، تعريب: عبد الوهاب تزو، منشورات عويدات، بيروت، لبنان،ط1، 1996،ص21.

في تفعيل المشاركة في إنتاج المعرفة بين أفراد المجتمع و التقليل من تفاوت الناس في اكتسابها و تخزينها ، و تعّد اللّغة أولى أشكال الوجود الإنساني ، وبذلك يكون الانسان هو المخلوق الأقدر على الإطلاق على التعلم و اختزان المعرفة و تذكرها و توصيلها واستثمارها و إنتاجها ، و استحداث التأثير التناظري التفاعلي بين الأفراد و الجماعات من جنسه ، بل إنّه يفعل ذلك كله و يتعلّم حتى مع تواصله بمحيطه البيئي و الكائنات الأخرى . و حيث لا توجد اللّغة إلا من خلال توظيفها في الخطاب. فإنّ هؤلاء - يعيشون حالة التفاعل اللغوي في المجتمع عن طريق المحادثة و المباشرة بالكلام و التخاطب و التعبير عن الرغبات ، علاوة على ذلك ،فقد ساهمت الأنظمة المعرفية في تعزيز مصطلح « القدرة التواصلية » على غرار«القدرة اللغوية ». و قد اهتمّ **جاكبسون** بقدرة اللّغة في الخطاب ، فأكّد على أن مواطن الاختلاف بين اللّغات لا تكمن في قدرتها على ما تقوله (تجيز قول كل شيء أو على الأقل تسمح بترجمته) بل في ما ترغم على قوله[1].

إنّ تعقّد عملية التفاعل تتطلب قدرات و كفاءات خاصة تختلف من وضعية تفاعلية جماعية إلى أخرى ، و يمكن حصر هذه الكفاءات في الخطاب البيداغوجي فيما يلي:/

- **الكفاءات اللغوية** و تتعلق بمعرفة الفرد بقواعد استعمال اللغة في سياق اجتماعي و وضعية أدائية تواصلية معينة ، كما تتعلق بكفاية فهم و إنتاج اللغة بمكوناتها اللسانية و المقالية و المرجعية و مستويات الخطاب ، بحيث يكون الخطاب ميسراً بيداغوجيا في صيغته البرهانية أو البلاغية أو الحجاجية ، أو مستوعبا لوظائفه الأربعة كما هي عند **"روبول"**و هي الوظيفة الاقناعية والوظيفة التربوية و الوظيفة المعجمية و الوظيفة الجمالية[2].
- **القدرة على تمثّل المتن التربوي لنمط الخطاب البيداغوجي**: ويتعلق بمدى تضمين المضمون التعليمي و تمثّله لمعايير و قيّم الخطاب البيداغوجي.

9- بعض النظريات المفسّرة للتّفاعل الاجتماعي

على العكس من النظريات الوظيفية و الماركسية ، التي تهتم بتلك القضايا الاجتماعية الكبرى ذات العلاقة بن التعليم والنظم الأخرى ، تهتم الاتجاهات الفينومنولوجية بالقضايا المحدّدة النّطاق ، وتركز بصورة مباشرة على الأداء الداخلي للمدارس ذاتها ، ومن ثمّ كان اهتمام علم اجتماع التربية الجديد متوافقا من خلال اهتمامه الأساسي بدراسة التّفاعل المتبادل داخل حجرة الفصل والدراسة

[1]) العربي فرحاتي ، المرجع السابق ،ص22– 26.

[2])العربي فرحاتي ، المرجع السابق ،ص124.

السوسيولوجية للمناهج . وعليه ظهرت اتجاهات تندرج جميعها تحت الاتجاهات الفينومنولوجية في دراسة التعليم ، منها الاتجاه التّفاعلي الذي يدرس التّفاعل المتبادل داخل المدرسة والطلاب و مقولات التفكير و صور الفهم من المعلمين[1].وهناك نظريات عدّة مفسّرة للتفاعل كموضوع عام من مواضيع علم النّفس الاجتماعي ، لكن ما يهمنا في هذا البحث هو النظريات التي تتناول التفاعل داخل الصف الدّراسي.

- **التفاعلية**

التفاعلية منظور و محاولة نظرية و منهجية تنهض على أسس فلسفية و سيكولوجية تتطلّع نحو تحقيق فهم أكثر عمقا و أكثر أثرا للسلوك الإنساني و العلاقات الاجتماعية بل ولعالم الحياة اليومية برمته.و يشير مفهوم التفاعلية إلى التّفاعل الّذي ينشأ بين مختلف العقول و المعاني ، الذي يعدّ سمة مميّزة للمجتمع الإنساني ،و يستند هذا التفاعل الاجتماعي على حقيقة هامّة هي أن المرء يأخذ ذاته في الاعتبار،و أن يحسب حسابا أيضا للآخرين،أي أن يستوعب أدوار الآخرين، و على هذا النّحو يمكن صياغة صورة المجتمع الانساني.إنّ أهمّ ما تتميّز به التّفاعلية هو "مرونتها" بالقدر الذي يحقّق مزيدا من الفهم و التّعمق في دراسة السلوك الإنساني و العلاقات المتبادلة بين النّاس.لقد ركزت التفاعلية دراستها على علاقة الأفراد معا،فلكي نفهم سلوك الأفراد يجب أن يركز البحث عن الكيفية التي يستطيع بها الأفراد التحكم في مواقعهم.

معالم اتجاه التفاعل عند **هربرت بلومر** من خلال الفرضيات التي قدّمها حول عملية التّفاعل و الّتي أستند في صياغتها على أعمال **جورج هربرت ميد**.و التي تهتمّ بفهم الحقيقة الاجتماعية على النحو التالي[2]:

- إن الناس فرادى و جماعات مهيؤون للتفاعل على أساس الموضوعات التي يأتلفها عالمهم،و أنّ السّلوك يرتكز على المعاني الاجتماعية المرتبطة بموضوع معيّن.و أنّ هذه الموضوعات لها ثلاثة أنواع رئيسية تتمثّل في:الموضوعات الطبيعية (الأشجار) و الموضوعات الاجتماعية (الأدوار، أدوار رجال الدين) ، و الموضوعات المجردة (المبادئ الأخلاقية).

- تمثل التّرابطات العملية الّتي يشكل فيها الناس الإشارات فيما بينهم و يؤول كل منهم إشارات الآخرين.

[1])حمدي علي أحمد ، مقدمة في علم اجتماع التربية ،دار المعرفة الجامعية ،الاسكندرية ، 1997، ص176.

[2])علي شتا السيد ، المرجع السابق ، ص322.

- أن الأفعال الاجتماعية تشكّل خلال العملية التي يلاحظ فيها الفاعلون و يؤولون و يقدّرون المواقف التي تواجههم . وعليه فإن الكائن البشري هو ذلك العضو الفعال بنفسه ، و الّذي يشارك في شغل الدور . و الفرد بذلك هو الذي يتفاعل مع نفسه في العملية التأويلية.

- إن الأفعال المتداخلة و المعقدة الترابط تكوّن التنظيمات و النّظم و تقسيم العمل.و أنّ شبكة الاعتماد المتبادل دينامية وليست أمورا ثابتة ، و تبعا لذلك فإن المجتمعات و الجماعات عندما توجد في حالة تفاعل تكون ديناميكية أكثر من كونها استاتيكية . و لهذا فإن الفعل لا ينفصل عن خلفية المشاركين فيه.

- **النظرية التكوينية البنائية**[1]

يؤكّد **جان بياجيه** أنّ استيعاب القواعد و الأحكام،و بروز العواطف و ملامح الشّخصية تناسب مرحلة العمليات الصورية في سنّ الحادية عشرة و الثّانية عشرة،و لا يتم ذلك إلاّ في حالة حدوث التّوازن عبر آليتي الاستيعاب و التلاؤم خلال مراحل النّمو المختلفة.و يقصد بالتّوازن سعي الفرد و نشاطه المستهدف دوما فهم و تفسير ما حدث من تغيّرات على مستوى محيطه،أو على مستوى تفكيره.و هذه التّغيّرات هي المنشئة لحالة اللاتوازن التي تولّد لدى الفرد الحاجة الى المعرفة،و إعادة التوازن المفقود.و أمّا الاستيعاب فيقصد به إمكانية الفرد إدماج معطيات و معلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي و الفكري.و أمّا التّلاؤم فيقصد به تكييف و توافق الحالة النّفسية و العقلية و البيولوجية لفهم و تفسير تغيّرات المحيط.و حدوث هاتين العمليتين هي ما يطلق عليه تفاعل الذّات و الموضوع،أو تفاعل المتعلّم و موضوع التّعلّم،و لا يحدث ذلك إلا في حالة التّعادل بين عمليتي الاستيعاب و التّلاؤم،و إلاّ حدث ما يسمّيه **بياجيه** أنوية زائدة في حالة هيمنة الاستيعاب،أو سيطرة المحيط في حالة هيمنة التلاؤم.

و يرجع التّوازن و عدمه في مجال العلاقات الوجدانية و التّفاعلات الاجتماعية إلى الأساليب التربوية إذ أنّ الاستقلال الذاتي و نمو علاقات التبادل و التّفاعل الإيجابي مع الآخرين تعود الى الأساليب التربوية النّشطة القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم و التلميذ ، فالاحترام المتبادل الناتج عن إتحاد عمليتي "الحب و الخوف" هو منشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب و التلاؤم في مجال التّفاعل و العلاقات الوجدانية و مختلف الأشخاص المكونين لمحيطه ، وهي العملية التي تؤدي بالضّرورة إلى لامركزية الأنا،و تشكّل الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ .

[1])العربي فرحاتي ، المرجع السابق ، ص32.

أمّا عدم التوازن فينشأ من أساليب الإكراه و الضغط ، و السلطة المطلقة للمعلّم و البرنامج التربوي،و هي الحالات البيداغوجية التي تؤدي إلى الاحترام الأحادي الناتج عن انفصام عمليتي "الحب و الخوف" ، فالخوف من الكبير(المعلم) الذي لا يقترن بالحب،و الاحترام الأحادي (تلميذ نحو معلم) لا يؤديان إلاّ إلى خضوع التلميذ لسلطة المعلم،و تفاقم مركزية الأنا،و انضباط خارجي،و امتثال التلميذ اللاّمشروط لأوامر المعلم ، ليست إلا حيلة لتفادي العقاب.و تلك هي السلبية من التّفاعل اللاّمتوازن التي تؤثّر بصفة مباشرة على نمو العلاقات الاجتماعية،و تعيق النشاط الذهني الفاقد لفعل التبادل و الحوار.

- **النظرية السلوكية** [1]

تعتبر النزعة السلوكية اتجاها من اتجاهات السيكولوجية المعاصرة، ومن بين روادها نذكر على سبيل المثال لا الحصر: **جون واطسون: John Watson وسكينر : Skinner، وثورندايكThorndikeو هال HaleوتولمانTolman** تبنت تصورا خاصا للظّاهرة النّفسية، تتمثّل في اعتبارها جملة من السلوكات الخارجية، القابلة للملاحظة والقياس، وتبعا لهذا، حدّدت السّلوكية موضوع السيكولوجية في دراسة "السّلوك الخارجي" للكائن الحي، باعتبار أن هذا السّلوك يعكس الأحوال النفسية الداخلية للفرد، و بالتالي فإنه يخضع للملاحظة و المشاهدة و القياس؛ و بهذا تكون السيكولوجية علما موضوعيا محدّدا، و هذا يعني أن النّزعة السّلوكية ترفض المعلومات التي لا تقبل الملاحظة المباشرة، وبالتّالي فإنّها لا تسّلم بوجود أي شيء لا يمكن ملاحظته أو قياسه، غير أن هذا لا يعني أن النّزعة السّلوكية تنكر وجود الوعي و الشعور، بل إنّها ترفض اتخاذه موضوعا للدراسة الموضوعية، نظرا لكونه داخليا غير قابل للملاحظة و القياس.

و بغض النّظر عن الاختلافات القائمة بين السلوكيين حول "الأسس التي يقوم عليها سلوك المتعلّم"، فإنّهم جميعا يرون أن "التعلّم" عملية ناتجة عن علاقة التّفاعل بين الكائن الحيّ و محيطه، و إن كانوا يولون أهمية كبيرة للمحيط على الذات. ذلك أن المحيط، برأيهم، يتضمّن العديد من المثيرات التي تستدعي من الكائن الحيّ استجابات محدّدة.

و تأسيسا على هذا التصوّر، يتحدّد السّلوك باعتباره مجموعة من الاستجابات التي تصدر عن الكائن الحيّ إزاء مثيرات المحيط الخارجي، و المراد بـ "المثير" في التحليلات السلوكية، كل حدث

[1])العربي فرحاتي ، المرجع السابق ،ص30.

أو موضوع يعمل لإثارة السلوك. أما الاستجابة فهي السلوك الصادر عن الفرد كرد فعل لمثير معيّن، و ضمن هذا الإطار تندرج السيكولوجية القائمة على النموذج "مثير- استجابة" الذي تنسب إليه عادة النّزعة السلوكية.

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك،حاول السّلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من سلوكات و تفاعلات بين المعلم و التلميذ بناء على مبادئ (التعزيز،تعميم الاستجابة، الانطفاء).و من ثمة فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلّم موضوع ما يؤدي الى استجابة إيجابية و حصول التعلّم،و تعزيز الاستجابة الصّحيحة يؤدّي إلى إمكانية تكرارها و تعميمها.في حين أنّ التّخلص من الاستجابات الخاطئة يتمّ عن طريق إزالة المثيرات المسبّبة لها.و أكّد **سكينر** أنّ أساليب التّخويف و الإنذار لا تؤدّي الى استجابات إيجابية،بينما أكّد على نجاعة الأساليب التّحفيزية و التّشجيعية في استحداث استجابات مرغوب فيها.

و عليه فالتّفاعل بين التّلميذ و المعلّم إنّما يفسّر في ضوء تنظيم مثيرات الوسط التّعليمي للحصول على نمط إيجابي من التّفاعلات داخل القسم،فاعتماد المعلم لأساليب الحوار و تبادل الرأي،و تعزيز السّلوك بنتائجه،كالنجاح و ما يترك ذلك من شعور لدى التلاميذ و المعلّم من رضى،يفسّر اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو الدراسة و مشاركتهم الواسعة في الدرس.و أنّ تجاهل المعلم لتلاميذه و تهميشهم ، و اعتماد أسلوب الإكراه و التخويف و التهديد،يفسّر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو المدرسة،و قلّة المشاركة في القسم و الرسوب...الخ[1].

بمعنى أن التّفاعل يبدأ و يستمر عندما يتلقى المشتركان تدعيمات للتفاعل،أي عندما يتلقيان شيئا يحتاجانه أو يريدانه من خلال ارتباطهما أحدهما بالآخر[2].

- **المدرسة الجشتالتية[3]**

حسب« **Lewin** » إنّ السّلوكات التي تصدر داخل القسم – من المعلّم أو التّلميذ – لا يمكن تفسيرها أو فهمها منفصلة أو منعزلة،و إنّما هي حصيلة مجموعة العوامل المتداخلة،كالمكان و الزّمان و حالة الطفل السيكولوجية و الفزيولوجية و اتجاهاته نحو المعلم و المادة الدراسية و جماعة

[1])العربي فرحاتي ، المرجع السابق ، ص ص 30-31.

[2]) وليم و.لامبرت و وولاس إ.لامبرت ، المرجع السابق ،ص 153.

[3])العربي فرحاتي ، المرجع السابق ،ص31-32.

التلاميذ و الظروف الفيزيقية و الخلفية الأسرية...الخ.فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشتالتيون "المجال الكلي"فالمجال الكلي أو الكلية هي السّمة المركزية للإدراك و التعلّم عن طريق الإستبصار،فالتلاميذ و المعلّم إنّما يدركون المواقف بناء على بنيتها الكليّة،و انتظام العلاقات داخل القسم بالتّالي يكون وفقا لهذه القاعدة.

و بناء على هذه القاعدة حدّد « **Lewin** »مجموعة من المفاهيم يستعان بها في العلاقات الوجدانية أو التّفاعل داخل القسم أوردها **محمد آيت موحى** كالتّالي:

-القوةLa force: و يعني بها مجموعة الميولات الرّغبات التي تتفاعل داخل جماعة ما إيجابيا في حالة التّكامل بين رغبات الفرد و الجماعة حيث التّعاون،و سلبيا في حالة التّعارض بين القوى (الميول و الرّغبات)حيث الصّراع.

-الموقع La position:ويعني إدراك الشخص لحالته السيكولوجية،كحالة التّعب و الجوع والخوف...الخ.

موقع الآخرينLa position des autresداخل نفس المجال:و يعني به إدراك الفرد لعلاقته بالآخرين(حقل تفاعل القوى).

-النفوذDominance:و يعني به تأثير الفرد على الآخرين،أو انجذاب الأشخاص نحو شخص نتيجة عمل قام به.

-تكافؤ العناصرLa valence:و يعني به الصّراع و التّجاذب بين القوى المتعارضة.

و في ضوء هذه المفاهيم تحلل جميع أنماط العلاقات و التّفاعلات بين الطلبة و الأستاذ داخل القسم،و هي مفاهيم يمكن اختصارها في "سيكولوحية جماعة القسم".

- **مدرسة فرانكفورت**[1]

أولا: الفعل التّواصلي لهابرماس

قام **هابرماس** بإعادة تأسيس النّظرية النّقدية على ما يسميه العقلانية التواصلية المرتبطة جوهريا بعملية التّنشئة الاجتماعية، وذهب إلى أنّ عملية الإندماج الاجتماعي لا تتحقّق إلّا بواسطة التّوافق

[1])كمال بومنير،النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت من ماكس هوركهايمر إلى أكسل هونيث،منشورات الاختلاف ، الجزائر ، دار لمان ،الدار العربية للفنون ناشرون، بيروت،لبنان ، ط1 ، 2010 ، ص ص 118-119.

والتّفاهم المتضمّن للأفعال اللّغوية للمشاركين والتي تفرض الاتفاق أو الإجماع بين هؤلاء المشاركين في عملية التّواصل.

إن الفعل التّواصلي عند **هابرماس** هو ذلك التّفاعل المصاغ بواسطة الرموز ، إنّه يخضع للمعايير المعمول بها ، والتي تحدّد تطلعات السلوكات المتبادلة بحيث يتعيّن أن تكون مفهومة ومعترفا بها من طرف شخصين فاعلين على الأقل ، غير أن هذا التفاعل المصاغ بواسطة الرموز اللغوية هو الذي يضمن حسب هابرماس-الوصول إلى حقائق متفاهم عليها بين الأطراف المتحاورة ، علما أن الحوار في سياقه الاجتماعي أداة للقضاء أو لتجنب الحالات الباثولوجية التي تصيب المجتمع في لحظة تاريخية معينة ، ولتحقيق الاندماج الاجتماعي لأعضائه من دون عنف أو تطرف قصد الوصول إلى حقائق متوافق بشأنها، بحيث يلعب الحوار فيها دورا مركزيا تجنبا للصراعات الاجتماعية التي تهدد المجتمع ، وهذا ما يجعل للحوار فاعلية كبيرة ، ولا يتمثل مشروع إتيقا التواصل-حسب **هابرماس**- في الإقرار بحقيقة مطلقة ولا تسويغ لشيء تمّ اختياره بل يتمثل في السعي وراء الوصول إلى قرار أو اختيار أو تقويم من لدن متحاورين مناصفة،من دون ضغط أو إكراه،إذ يكفي عرض المواقف والأفكار والحوار هو الذي يحدد مدى صحتها ومصداقيتها وصلاحيتها وبمدى تقبلها من قبل الذّوات المتحاورة داخل الفضاء العمومي،في سياق تباين الآراء واختلافها والتنوع والتسامح الذي قوامه التّذاوت المشترك القائم على مجال لغوي تداولي تراعى فيه قواعد المعقولية والصدق والدقة وتسند على المناقشة الحجاجية بعيدا عن القهر والتّسلط .

ثانيا: أكسيل هونيث[1]

استطاع **أكسيل هونيث** أن يؤسس نظرية جديدة في مقاربته لقضايا ومشاكل المجتمع المعاصر،الاجتماعية و السياسية والأخلاقية ، و هذا ما تبلور في نظرية الاعتراف التي اكتسبت أهمية كبيرة في السنوات الأخيرة في مجالات الفكر السياسي و الاجتماعي والأخلاقي الغربي .

إن ما يؤكد عليه **هونيث** في كتاباته هو أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال تحقيق قيم التسامح وكرامة الإنسان وضمان حقوقه الأساسية المشروعة أخلاقيا وسياسيا وقانونيا إلا بواسطة مبدإ الاعتراف،ضمن هذا السياق فإنّ لنظرية الاعتراف أهمية كبير عنده تلعب دورا مركزيا يتمثل في إعادة بناء شبكة العلاقات الاجتماعية والإنسانية قصد التخفيف من المعاناة و الظلم الاجتماعي والسياسي و اللامساواة وكل أشكال الاحتقار أو الازدراء والأمراض الاجتماعية.

[1])كمال بومنير ، المرجع السابق ، ص 134 - 137 .

بقدر ما كانت تجربة الاعتراف الشرط الأساسي الذي يتوقف عليه اكتمال الهوية الشّخصية في جملتها،فإن هذا الاعتراف،أو بعبارة أخرى،الاحتقار يكون مرفقا بالضّرورة بشعور الإنسان بأنّه مهدد بفقدان شخصيته وهذا عندما تم انتهاك شروط التفاعل الاجتماعي ولا يحصل على الاعتراف الذي يستحقه فتكون ردود أفعاله-بصفة عامة - عبارة عن مشاعر أخلاقية مرافقة لتجربة الاحتقار أي الشعور بالذّل والغضب والسّخط.

إنّ حرية الفرد حسب **هونيث** ليست ذات طابع فردانى وليست مبتورة عن السياق الاجتماعي،ولهذا أكّد **هونيث** بأنّ أغراض حياة الانسان المكوّنة للهويّة والحرية قد تم اكتسابها كبديل للنزعة الذاتية،وهذا من خلال intersubjectivité ،في ضوء مقاربة تذاوتية ، سيرورة التنشئة الاجتماعية التي تتوسطها عملية التواصل،وبالتالي لا يمكن أن تتحقق الحرية الكاملة إلا بواسطة التّفاعل مع الآخرين وضمن الاعتراف المتبادل،وعلى هذا الأساس أكد **هونيث** علي أنّ هذا التّفاعل التّذاوتي في حقيقة الأمر يمثل شرطا أساسيا للتّحقيق الذّاتي.

أنّ تحقيق الاستقلال الذّاتي يتمّ مع عملية الاندماج الاجتماعي والتّفاعل بين أفراد المجتمع إلى أن يصل إلى عملية التّذاوت.

أكّد أنّ استمرار المواقف الصّراعية التى يغذّيها الشّعور بالظّلم والاحتقار وفقدان الكرامة الإنسانية لا يمكن تجاوزها إلا عن طريق الاعتراف بحقوق الإنسان وكرامته.

و عليه فإنّ الاعتراف بشخصية المتعلّم داخل غرفة الفصل و صون كرامته و الإقرار بحقوقه في المساواة ، و عدم ازدرائه أو احتقاره ، كل ذلك حسب **هونيث** تزيد من درجة التّفاعل الاجتماعي.

خلاصة

إن تحول الانسانية إلى الحياة الاجتماعية ، هو تحول يدين في أساسه إلى التفاعل ، و إلى قدرات الاتصال المتطورة التي يتمتع بها الإنسان .

و عملية التفاعل الصفي هو نوع من التفاعل الاجتماعي الذي ينطوي على مظاهر السلوك الصفي و الإدراكي المتبادل بين الطلبة و الأساتذة، و بين الطلبة أنفسهم ، و هو يتحدد في العلاقة بينهم و ما يؤديه من نمو معرفي و اجتماعي.

و عملية التفاعل الاجتماعي الصفي لا تتم بين أطراف العملية التربوية دون أن يكون هناك اتصال بينهم بوسيلة أو بأخرى،حيث أن التفاعل الصفي هو الأثر الذي يحدثه تدخل طرف ما على طرف آخر في إطار حوار داخل جماعة الصف ، وذلك في الحالة التي يكون فيها ذلك الأثر باعثا على فعل معيّن لدى هؤلاء ، و مثيرا في نفس الوقت لرد فعل الشخص المتدخل.

إن وضعية جماعة الصف تحتم عليها الدخول و باستمرار في علاقة تواصلية تفاعلية ، و التي قد تتجاوز الإطار المؤسساتي و الرسمي ، لتصل إلى بنية تفاعلية ، يتقابل فيها الإطار المعرفي بالوجداني ، و الفردي بالجماعي.

الفصل الرابع

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- فرضيات الدراسة

2- مجالات الدراسة

2-1 المجال الجغرافي

2-2 المجال الزمـــني

2-3 المجال البشــري

3- مجتمع البحث و عيّنة الدراسة

4- منهج الدراسة

5- أدوات جمع بيانات الدراسة

5-1 الاستبيان

5-2 الملاحظة

5-3 السجلات و الوثائق

6- الأساليب الإحصائية للدراسة

خلاصة

تمهيد

"إن البحث العلمي سواء كان نظريا أم ميدانيا غالبا ما يهدف إلى الوصول إلى نظرية أو قانون أو مبدإ أو تعميم معقول و منطقي ، و لا يمكن اعتبار النتائج التي توصل عليها الباحث أكثر من تفسيرات و تعليلات لظواهر أو شواهد كان يخيم عليها الغموض و السرية و الشك قبل دراستها و فحصها"[1]. و لإحداث القطيعة مع المعرفة الساذجة ، و للوصول إلى ذلك وبطريقة علمية لابد من اعتماد إجراءات منهجية علمية واضحة. فلا يمكن أن نعتبر البحوث علمية وموضوعية إذا لم يعتمد الباحث المنهج النظامي في الدراسة و التحليل ، و بناء فرضيات و تصميمها لتكون جاهزة للفحص و التحليل للتأكد من صحتها . و بناء الفرضيات و تحليلها يكون من خلال جمع المعلومات و البيانات عنها من الميدان الاجتماعي ، و التي تبين للباحث مدى شرعيتها و ملاءمتها للواقع و انطباقها مع الحقيقة ، لكي يكون الباحث مستعدا على قبولها أو رفضها. و تجمع هذه المعلومات و البيانات من عيّنة ممثلة لمجتمع البحث بوسائل و أدوات و مقاييس تبنى بدقة.

و بناء على ذلك ، فسيتم التطرق في هذا الفصل إلى فرضيات الدراسة ، و منهجها المتبع ، و مجتمع البحث ، عيّنته و مجالاته الجغرافية و الزمنية و البشرية ، كما سنتناول الأدوات التي تمّ بها جمع المعلومات و البيانات إضافة الأساليب الإحصائية المستعملة في هذه الدراسة.

[1])إحسان محمد الحسن ، مناهج البحث الاجتماعي ، دار وائل للنشر، عمان ، 2009،ص48.

1- فرضيات الدّراسة

لا يمكن اعتبار عمل من الأعمال بمثابة عمل حقيقي إذا لم يتمحور بنائيا حول فرضية أو عدة فرضيات ،لأن الفرضية من حيث التعريف تترجم الروح الاستكشافية التي تميز كل عمل علمي ،إنها تتأسس على تفكير نظري و معرفة أولية للظاهرة المدروسة ، كما أنها توفر للبحث وجهة سير فعّالة جدا ،لأنّها بمجرد أن تصاغ تحل محل سؤال البحث في هذه الوظيفة ، و إن كان هذا الأخير يبقى حاضرا في الذهن ، و تقدم الفرضية أيضا معيارا لانتقاء المعطيات ذات الفائدة لاختبارها ، و تسهم في فهم أفضل للظواهر القابلة للمعاينة.

إن الفرضية تشكل بذلك همزة وصل بين التفكير النظري و العمل التجريبي ، فتضمن بذلك التماسك لأجزاء العمل[1].

إنّ الفرضية اقتراح جواب عن سؤال مطروح ، و هي تهدف إلى صياغة علاقة بين واقعات ذات دلالة [2].

الفرضية العامّة:

توجد علاقة بين الكفاءة اللّغوية لدى طلبة الجامعة وتنمية التّفاعل الاجتماعي الصفّي.

الفرضيات الفرعية:

الأولى:توجد علاقة بين كفاءة طلبة الجامعة في القراءة و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي.

الثانية:توجد علاقة بين كفاءة طلبة الجامعة في الكتابة و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي.

الثالثة:توجد علاقة بين كفاءة طلبة الجامعة في التحدّث و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي.

الرابعة: توجد علاقة بين كفاءة طلبة الجامعة في الاستماع و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي.

---

[1])ريموند كيفي و فان لوك كامبنهود ،دليل الباحث في العلوم الاجتماعية ، تعريب يوسف الجباعي ،المكتبة العصرية ، بيروت، ط1ن1997، ص ص147،146

[2])مادلين غراويتز ،مناهج العلوم الاجتماعية –منطق البحث في العلوم الاجتماعية ، ترجمة سام عمار،المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف و النشر ، دمشق ،لكتاب الأول ،ط1 ، 1993،ص70 .

2- مجالات الدراسة

قبل الشروع الفعلي بإجراءات البحث ، من الضروري جمع كل المعلومات الممكنة ممّا يسميه ريمون كيفي "حقل التحليل"[1]،أي من المجال الجغرافي و ما يتصف به هذا المكان و كيفية ترتيب الأشياء فيه و الجو العام الذي يسوده ،و من المجال الزمني الذي تتحدد فيه الفترات الملائمة التي تبدو أكثر ملاءمة لإجراء الملاحظة ، و من المجال البشري الذي يتم التطرق فيه لنوع الأشخاص الذين يتوفر فيهم خصائص الظاهرة موضوع الدراسة.فلا يكفي أن نعلم أنماط المعطيات التي يجب تجميعها ، علينا كذلك تحديد حقل التحليلات التجريبية في المجال الجغرافي و الاجتماعي و تحديده زمنيا .

2-1 المجال الجغرافي

أجريت الدراسة الميدانية الحالية بجامعة الجلفة ، و تحديدا في قسم اللغة العربية و آدابها . و للعلم فإنّ الجامعة تأسست بدءا كمعهد وطني للتعليم العالي للإلكترونيك في سنة 1990م . و في 2000 م تم ترقيته إلى مركز جامعي بموجب المرسوم التنفيذي رقم 197-2000 المؤرخ في 25 جويلية2000 المتعلق بإنشاء المركز الجامعي، و في 2009م ، ارتقى المركز الجامعي إلى جامعة و ذلك بموجب المرسوم التنفيذي رقم 09-09 المؤرخ في 04 جانفي2009 المتعلق بإنشاء جامعة الجلفة.

2-2 المجال الزمني

بعد تحديد مشكلة البحث ،تمت الانطلاقة الميدانية الفعلية في العشر الأواخر من شهر فيفري 2014م ، و ذلك بعد ان أنهى الطلبة السداسي الأول من السنة الجامعية 2013-2014 ، و ظهرت النتائج المحصل عليها لاعتمادها كمقياس لكفاءة الطلبة في اللغة العربية ، في الدراسة الحالية.

و قبل ذلك ، قمنا بالبدء بما يسميه ريمون كيفي بالمرحلة الاستكشافية ، و التي تتضمن القراءات و المقابلات الاستكشافية ، و ذلك لتجاوز التفسيرات القائمة التي تسهم في إعادة إنتاج ترتيب الأشياء ، بقصد إبراز معان جديدة للظاهرة المدروسة ، و استجلاء جوانبها المختلفة.

فقمنا بجمع مادة البحث و قراءة الأدبيات التي تناولت موضوع الدراسة و ترمي هذه الخطوة إلى:

- ضمان النوعية في طرح الأسئلة .

[1])ريمون كيفي و فان لوك كامبنهود ،المرجع السابق، ص191.

- توسيع الحقل الفكري ، لتجاوز التفسيرات البالية.
- اكتساب عادة التفكير قبل التهافت على جمع المعطيات.

أما فيما يتعلق بالمقابلات الاستكشافية فقد تم الاتصال بأساتذة قسم اللغة و الآداب ، و كذا عميد كلية اللغات و الآداب و الفنون ، و رئيس قسم اللغة و الآداب و كثير من الطلبة في مستوى السنة الثالثة من التعليم الجامعي ، لمرحلى التدرج ، و ذلك بهدف:

- تبيان جوانب الظاهرة المدروسة و استجلاء جوانب ما كانت لتبدو لو اعتمدنا القراءات النظرية فقط.
- توفير الوقت المبذول في القراءات.
- المساعدة على بناء الفرضيات و إجراء المعاينات.

3-2 المجال البشري

يضم المجال البشري لقسم اللغة العربية و آدابها 4383 طالبا مسجّلا في الجامعة المزاولين لدراساتهم في جميع المستويات ، أما طلبة مستوى السنة الثالثة جامعي ، فيبلغ عددهم بـ 671 طالبا. و يضمّون من هم - حسب الدراسة الحالية - يعتبرون أكفاء لغويا و عددهم 335 و هم يشكلون مجتمع البحث، في حين تشكل عيّنة البحث 170 طالبا.

الجدول(1)توزيع طلبة قسم اللغة العربية وآدابها

الشهادة	المستوى	التخصص	ذكور	إناث	المجموع الجزئي	المجموع الكلي	المجموع العام
ليسانس	**السنة الأولى**	جذع مشترك	338	623	961	961	2241
	السنة الثانية	دراسات لغوية	56	154	210	609	
		دراسات أدبية	72	156	228		
		دراسات نقدية	59	112	171		
	السنة الثالثة	دراسات لغوية	84	207	291	671	
		دراسات أدبية	98	282	380		
ماستر	**السنة الأولى**	تحليل الخطاب	73	117	190	1046	2142
		أدب قديم	62	131	193		
		أدب حديث	32	196	230		
		علوم اللسان	144	289	433		
	السنة الثانية	تحليل الخطاب	86	179	265	1096	
		أدب قديم	74	216	290		
		أدب حديث	49	215	264		
		علوم اللسان	131	146	277		
المجموع العام							**4383**

المصدر:مصلحة البيداغوجيا للعمادة – جامعة الجلفة.

الجدول(2)عدد طلبة السنة الثالثة لقسم اللغة و الآداب

الشهادة	المستوى	التخصص	الذكور	الإناث	المجموع الجزئي	المجموع العام
الليسانس	السنة الثالثة	دراسات لغوية	84	207	291	671
		دراسات أدبية	98	282	380	

3- مجتمع البحث و عيّنة الدراسة

3-1 مجتمع البحث

تقول مادلين غراويتز: "أن مجتمع البحث هي مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا و التي ترتكز عليها الملاحظات" ، فهو أي مجتمع البحث ، يتحدد بمقياس يجمع بين الأفراد أو الأشياء ، و يميّزهم عن غيرهم من الأفراد أو الأشياء، أي أنه ذو طبيعة واحدة و خاصية مشتركة[1] .إن عدد عناصر مجتمع بحث معيّن يشكل عدده الإجمالي. و لكي تكون الدراسة مقبولة و قابلة للإنجاز ، فلابد من تعريف مجتمع البحث الذي نريد فحصه و المقاييس المستعملة من حصر هذا المجتمع .

و يتكون مجتمع بحث الدراسة الحالي من مجموع طلبة السنة الثالثة في مرحلة الليسانس في قسم اللغة العربية وآدابها، بجامعة الجلفة ، و البالغ عددهم335 طالبا كفءا في اللغة العربية ، و المزاولون لدراستهم للموسم الجامعي 2013-2014 م . و قد تم اختيار مجتمع البحث هذا لأن عناصره أكثر تناولا للظواهر اللغوية ، وعلى وشك إكمال مسيرته التعليمية في التدرج بعد حصاد جامعي في سنته الأخيرة ، و تبدو كفاءته اللغوية أكثر بروزا

[1])موريس أنجرس ، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية – تدريبات علمية ، ترجمة بوزيد صحراوي و آخرين ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، ط2 ، 2004،ص298.

2-3 عيّنة الدراسة

"إن الكمال في البحث العلمي هو أن نستعلم لدى كل عناصر مجتمع البحث الذي نهتم بدراسته"[1]، لكن إذا تجاوز مجتمع البحث حدا يصعب فيه الإلمام بمفرداته ، فإننا نلجأ إلى سحب عيّنة "أي ذلك الجزء من مجتمع البحث الذي سنجمع من خلاله المعطيات"[2] ،للوصول إلى التقديرات التي يمكن تعميمها على كل مجتمع البحث الأصلي. و يشترط في عيّنة البحث أن تكون ممثّلة لمجتمع البحث .

يشمل قسم اللغة العربية و آدابها على 671 طالبا من مستوى السنة الثالثة من التعليم الجامعي في مرحلة التدرج، في النظام ل م د ، موزعين على 18 صفا دراسيا . و بعد الإطلاع على نتائج الطلبة للسداسي الأول للموسم الجامعي 2013-2014 ، و التي وفرتها لنا رئاسة قسم اللغة العربية و آدابها، اتضح أن الطلبة الذين يعدّون أكفاء لغويا ، حسب الدراسة الحالية ، و الذين تحصّلوا على معدل 12 من 20 ، خلال السداسي المذكور ، تبيّن لنا أن عدد مفردات مجتمع البحث بلغ 335 طالبا كفءا لغويا ، موزعين على 18 صفا دراسيا الجدول(3)، قمنا بتحديد ما نسبته 50% لسحبها من مجتمع البحث بالطريقة العشوائية البسيطة التناسبية ، نظرا لتوزيع عيّنة الدراسة على 18 صفا دراسيا ، بحيث أخذنا نسبة 50% من كل صف ، لتكون أكثر تمثيلية لمجتمع البحث.

و لضمان تمثيلية أكثر صدقا ، أحضرنا وريقات صغيرة من نفس الأبعاد و بعد ترقيمها بحسب عدد أفراد العيّنة في كل صف ، تم طيّها و وضعها في حاوية ، و بعد خلط الوريقات في الحاويات تم السحب يدويا ، و بنفس الطريقة و الكيفية جرى الأمر كذلك بالنسبة للصفوف ، لنتحصل في الأخير على عيّنة يبلغ عددها 170 مفردة لها تمثيلية عالية لمجتمع البحث.

و الخصائص المتوفرة في عيّنة الدراسة هي:

- ✓ أنهم طلبة معهد اللغة العربية وآدابها ، و يتميّزون بالكفاءة اللغوية.
- ✓ أن لهم معدلا يساوي أو يفوق العلامة 12 من 20 في مادة اللغة العربية المحصّل عليه في شهادة البكالوريا .
- ✓ أن علاماتهم المحصّل عليها أثناء السداسي الأول للموسم الجامعي 2013-2014 تعادل أو تفوق المعدل 12 من 20.

---

[1])موريس أنجرس ، المرجع نفسه، ص301

[2])موريس أنجرس، المرجع نفسه ،ص301.

✓ أنهم نالوا تقديرات من أساتذتهم تشهد لهم بكفاءتهم اللغوية،حسب رأي أساتذتهم الذين قابلناهم.

الجدول(3) عدد الطلبة الأكفاء لغويا و نسبتهم المئوية و عدد مفردات العيّنة المسحوبة

المستوى	رقم الصف	عدد طلبة الصف	عدد الأكفاء لغويا	نسبتهم المئوية إلى مجموع طلبة الصف%	عدد مفردات العيّنة المسحوبة من كل صف
السنة الثالثة جامعي	1	30	14	%46.66	7
	2	38	17	%44.73	8
	3	37	17	%42.50	8
	4	38	20	%47.61	10
	5	40	21	%46.66	11
	6	39	20	%44.44	10
	7	40	20	%47.61	10
	8	40	18	%45.00	9
	9	37	18	%45.00	9
	10	40	19	%47.50	10
	11	32	19	%45.23	10
	12	40	21	%43.75	11
	13	34	18	%42.85	9
	14	39	17	%42.50	9
	15	36	18	%45.00	9
	16	40	21	%52.50	11
	17	35	18	%45.00	9
	18	36	19	%47.50	10
	المجموع	671	335	%45.64	170

الجدول (4)توزيع عيّنة الدراسة حسب الجنس

جنس عيّنة الدراسة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	59	34,7	34,7	34,7
	أنثى	111	65,3	65,3	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

يشير الجدول(4) إلى أن عيّنة الدراسة تتوزع على111 ذكرا و 59 أنثى.

الجدول(5)توزيع عيّنة الدراسة معدل اللغة العربية في البكالوريا

معدل الطالب المحصل عليه في البكالوريا

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	بين12و14	116	68,2	68,2	68,2
	من أكبر14	54	31,8	31,8	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

و في هذا الجدول (5) يتوزع طلبة العينة على من لهم معدل قريب من الجيد(12-14) و يبلغ عددهم 116طالبا، بينما من يفوق معدلهم 14 أي بتقدير جيد فيبلغ عددهم 54 طالبا.

الجدول (6) اختصاص عيّنة الدراسة في الشعبة الأصلية(البكالوريا)

اختصاص الطالب العلمي

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أدبي	147	86,5	90,2	90,2
	علمي	16	9,4	9,8	100,0
	Total	163	95,9	100,0	
Manquante	Système manquant	7	4,1		
Total		170	100,0		

يبين الجدول (6) توزيع طلبة العينة على اختصاصين ، الأدبيون يبلغ عددهم 147 طالبا بينما العلميون فيبلغ عددهم 16 طالبا.

4- منهج الدراسة

"يتكون المنهج بالمعنى الأكثر رقيا و الأكثر عمومية للمصطلح ، من مجموع العمليات الفكرية التي يسعى اختصاص بها إلى بلوغ الحقائق التي يتابعها و يثبتها و يتحقق منها"[1]."و المنهج موقف ملموس تجاه الموضوع ، يملي طرائق ملموسة لتصور البحث أو تنظيمه ، كما أنه مرتبط بميدان معيّن ، و بمحاولة التفسير. فالمنهج مجموع متناسق من العمليات المستعملة لبلوغ هدف أو مجموعة من الأهداف ، جملة من المبادئ التي توجه كل بحث منظم ، جملة من المعايير التي تتيح اختيار التقنية و تنسيقها[2].

و المنهج الوصفي هو ذلك المنهج الذي يقوم فيه الباحث بوصف الظاهرة كما هي في الوقع وصفا دقيقا كمّا و كيفا. كما يعرّف بأنّه طريقة في الوصف و التحليل و التعليل و التفسير بصيغة علمية لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية[3]. و تعرفه رجاء دويدري بأنه "أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية عن ظاهرة أو موضوع محدد ، أو فترة أو فترات زمنية معلومة من أجل الحصول على نتائج علمية ، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية ، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية"[4].

و يعتبر الوصف ركنا أساسيا من أركان البحث العلمي ، ومنهجه من أهم المناهج المتبعة ، إذ أن الباحث الذي يرغب في الوصول إلى نتائج علمية يعتمد عليها ، لابد من أن يحرص على وصف الوضع الراهن للظاهرة ، و ذلك برصدها و فهم مضمونها و الحصول على أوصاف دقيقة و تفصيلية لها بغية الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها و المشكلات التي يدرسها[5].

و لتكون الدراسة الحالية كذلك ، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي(الميداني) و هو "ذلك النوع من البحوث التي يتمّ إجراؤها بواقع طبيعي غير متكلف ، و بواسطة معايشة الباحث الفعلية (الملاحظة بالمشاركة) لجميع وقائع السلوك في الحقل ، و دونما أي نوع من الضبط المسبق

---

[1])مادلين غراويتز ، المرجع السابق ،ص9

[2]) مادلين غراويتز ، المرجع السابق، ص10

[3])رشيد زرواتي ، مناهج و أدوات البحث العليمي في العلوم الاجتماعية ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ، ط1،2007 ،ص 86. نقلا عن عمار بو حوش و محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحث .

[4])رجاء وحيد دويدري ، البجث العلمي –أساسياته النظرية و ممارساته العلمية ، دار الفكر، دمشق ، ط1 ، 2000، ص 183.

[5])رجاء وحيد دويدرري ، المرجع نفسه ، ص183.

أو قصر لمتغيرات بعينها دون الأخرى في البحث"[1].كما استخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي) "و الذي يقتصر هدفه على معرفة وجود العلاقة أو عدمها ، و إذا كانت توجد فهل طردية أو عكسية ، سالبة أو موجبة"[2]، و الدراسة الحالية أرادت أن تعرف هل هناك علاقة بين الكفاءة اللغوية لدى طلبة الجامعة و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ، كما أن "معامل الارتباط يطبق لقياس درجة العلاقة بين متغيرين"[3]. و استعملنا معامل الارتباط مربع كاي لمعرفة العلاقة بين متغيري الدراسة.

- **مراحل المنهج الوصفي**

تقول رجاء دويدري :"يقوم الباحث الذي يتبع المنهج الوصفي بانجاز مرحلتين :الأول هي مرحلة الاستطلاع و الثانية هي مرحلة الوصف الموضوعي".[4]

- **مرحلة الاستطلاع**

و هي المرحلة التي يسميها ريمون كيفي مرحلة القراءات و المقابلات الاستكشافية ، ففي هذه المرحلة تم الاطلاع على الأدبيات التي تطرقت لموضوع الدراسة أو ما يشابهها من الدراسات ، للاستعلام حول موضوع الدراسة الحالية ، و لتحديد المساهمة الجديدة التي ننوي تقديمها من هذه الدراسة . و قد تنقلنا إلى مكان إجراء الدراسة أي إلى الجامعة ، و هنا تم الاتصال بمجموعة كبيرة من الطلبة و من الأساتذة و كذا عميد كلية اللغات و الآداب و الفنون ، و رئيس قسم اللغة العربية و آدابها ، ومع مجموعة ممن ارتأينا فيهم مساهمة في الدراسة ، باعتبارهم مصدر معلومات ، يدلي من خلالها المستجوب عن ذاته بحقيقة أعمق . و كذلك لإتمام القراءات الاستكشافية.

و غني عن البيان أن مساهمة المشرف في كل هذا العمل كانت مساهمة كبيرة، جادة ، وفاعلة في كل مراحل و خطوات الدّراسة.

و قد أفادتني هذه الخطوة المنهجية في:

- ✓ تفحّص الموقف المشكل و دراسته دراسة وافية.
- ✓ تحديد المشكلة التي نريد دراستها.
- ✓ صياغة فرضيات الدراسة.

---

[1])صالح العساف،المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية،مكتبة العبيكان،الرياض،1421ه، ص218.

[2]) صالح العساف،المرجع نفسه، ص261.

[3]) صالح العساف،المرجع نفسه،ص262.

[4])رجاء وحيد دويدري ، المرجع السابق ، ص191.

- ✓ اختيار عيّنة البحث المناسبة.
- ✓ تحديد طرائق جمع البيانات التي ينبغي الحصول عليها.
- ✓ اختيار أدوات البحث التي تستخدم في جمع البيانات ، كالاستبيان و الملاحظة ، وفقا لطبيعة المشكلة موضوع الدراسة.
- ✓ القيام بملاحظات و جمع البيانات بطريقة موضوعية و دقيقة.
- ✓ تحديد النتائج التي توصل إليها الباحث ، و تصنيفها ثم تحليلها و تفسيرها بدقّة.

- **مرحلة الوصف**

تمّ جمع معلومات و بيانات عن الظاهرة موضوع الدراسة الحالية ، للتعرف عليها و تحديد وضعها و معرفة جوانب الضعف و القوة فيها، لمعرفة مدى الحاجة لأجراء تغيرات فيه، و في هذه المرحلة يتم إقرار وضعه و ليس تبيان أسبابه مباشرة ، و تناوله بسعة كافية و بوصف شامل للظروف و الممارسات في الجامعة ، و إجرائه على الطبيعة و ليس في ظروف مخبرية .

5- أدوات جمع بيانات الدراسة

لقد وضعت العلوم الإنسانية على غرار علوم الطبيعة وسائل من أجل تفحص الواقع ، فبمجرد تحديد مشكلة البحث بصفة نهائية يجب الانتقال إلى تنظيم عملية جمع المعطيات الضرورية للتحقق ، و يتوقف تبني تقنية دون أخرى على التقييم الموضوعي لإمكانية التقنية نفسها و حدودها.

إذن، فإنّ انطلاق أي بحث في التحقيق الميداني من أجل الإحاطة بالظاهرة موضوع الدراسة ، فإن الباحث يجمع المادة العلمية الميدانية عن طريق أدوات عديدة و متنوعة منها الاستمارة و الملاحظة و المقابلة...إلخ ، كما تجمع المادة من مصادر ميدانية أهمها العيّنة ، و اعتبارا لأهمية أدوات جمع البيانات فقد استخدم الباحث الأدوات التالية:

5-1 الاستبيان

بعد تصميم العينة الاحصائية و تحديد أطرها و وحداتها و تشخيص المنطقة الجغرافية التي تنتقى منها و اختيار الطريقة المنهجية التي من خلالها تجمع البيانات الميدانية ، بدأ الباحث بتصميم استبيانه.

إذن الاستبيان تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد و بطريقة موجهة ، ذلك لأن صيغ الإجابات تحدد سلفا ، هذا ما يسمح بالقيام بمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات رياضية و إقامة مقارنات كمية.

و الاستبيان يحتوي عادة على مجموعة العبارات و الاسئلة بعضها مفتوحة و بعضها مغلقة ، و بعضها يتعلق بالحقائق و بعضها يتعلق بالآراء و المواقف و بعضها عام و بعضها متخصص[1].

- **خطوات بناء الاستبيان:**

لتحقيق أهداف الدراسة قمنا بإعداد و تطوير الاستبيان (أداة الدراسة) المتضمنة لعبارات التي تدل على وجود تفاعل اجتماعي صفي مرتبط بالكفاءة اللغوية للطالب الجامعي. و قد مر الاستبيان بمراحل لبنائه:

أولا : تم جمع عددا من العبارات التي تدل على وجود تفاعل اجتماعي صفي ، من القراءات الاستطلاعية و الأدبيات ذات الصلة . و بذلك تشكل الاستبيان الأولي من 36 عبارة .

ثانيا : قام الباحث بعرض هذه الاستبيان ، على مجموعة من الأساتذة المحكّمين الذين بلغ عددهم (4)، وهم من ذوي الاختصاص اللغوي في جامعة الجلفة (قسم اللغة العربية و آدابها)، تتضمّن هذه الأداة 36 عبارة ، تؤشر على وجود تفاعل اجتماعي صفي للطالب الجامعي ، وطلب إلي الأساتذة قراءة العبارات الواردة في الاستبيان وإبداء الرأي فيه ودرجة ارتباطها بموضوع الكفاءة اللغوية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي الصفي و التواصل اللغوي ، وأية ملاحظات أخرى يراها المحكّمون لأخذ وجهات نظرهم من حيث:(صلاحية العبارات ، أو عدم صلاحيتها) ؛ وبناء على ملاحظاتهم تمّ إجراء التعديلات اللازمة، وعدّ الأخذ بملاحظاتهم بمثابة الصّدق المنطقي للأداة وبموافقة (90%) من المحكّمين على العبارة الواحدة. وأجرى الباحث التعديل اللازم في ضوء ملاحظات المحكّمين ، و وفق ذلك أصبح الاستبيان يتضمن 24 عبارة ، بعد حذف 12 عبارة عُدّت غير صالحة .

ولإجراء اختبار الثبات لعبارات الاستبيان تمّ استخدام أحد معاملات الثبات ألا و هو (معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha)، ومعامل الثبات هذا يأخذ قيماً تتراوح بين الصّفر والواحد الصحيح ، فإذا لم يكن هناك ثبات في البيانات فإنّ قيمة المعامل تكون مساوية للصفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام تكون قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمة معامل الثبات من الواحد كان الثبات مرتفعاً، وكلما اقتربت من الصفر كان الثبات منخفضاً.

[1])إحسان محمد الحسن ، مناهج البحث الاجتماعي ، دار وائل للنشر ، الأردن ،2009 ، ص225.

- **صلاحية أداة الدراسة**

للتأكد من صلاحية أداة الاستبيان قمنا بحساب معامل الثبات و صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان.

و يقصد بثبات أداة القياس أن يعطى النتائج نفسها إذا أعيد تطبيق الاستبيان على نفس العينة في نفس الظروف ، و يتم قياسه بثلاث طرق، أولا الاختيار و إعادة الاختيار ، ثانيا طريق التجزئة النصفية ، و ثالثا معامل ثبات ألفا كرونباخ. و الدراسة الحالية اختارت الطريقة الثالثة.

يتم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ باستخدام SPSS version20 و الذي من خلاله نحسب معامل التمييز لكل عبارة.

أما الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان فيقصد به قوة الارتباط بين درجات كل مجال و دراجات عبارات الاستبيان الكلية ؛ و الصدق هو أن تقيس عبارات الاستبيان ما وضع لقياسه ، أي أن يقيس فعلا الوظيفة التي يفترض أنه يقيسها.

و لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للعبارات ، استخدمنا SPSS لقياس معاملات الارتباط بين معدل كل عبارة و المعدل الكلي لعبارات الاستبيان الكلي فكانت نتائج العبارات تراوحت بين(0.765 و 1.000) و هي دالة إحصائيا ؛ مع العلم أنه كلما كانت النتائج أقرب للـ"1" أو تساويه كلما كان الارتباط قويا.

ثم قمنا بقياس الاستبيان للوصول إلى ثباته بطريقة ألفا كرونباخ و بعد ظهور النتائج لاحظنا أن العمود (corrélation complète des éléments corrigés) تبيّن فيه أن كل العبارات معاملات تمييزها مرتفع ، فتم بذلك تبنيها في الاستبيان ، و بذلك دلّت النتائج أن معامل الثبات ألفا كرونباخ يساوي 0.992 و هو معامل ثبات قوي.

الجدول(7) معامل ألفا كرونباخ لصدق و ثبات الاستبيان

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	155	91,2
	Exclus[a]	15	8,8
	Total	170	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,992	24

✓ **صدق البناء:**

"يقصد بصدق البناء مدى قياس الاختبار لسمة أو ظاهرة سلوكية معينة.و في هذا النوع من الصدق يحاول الباحث معرفة طبيعة الظاهرة السلوكية التي يسعى إلى قياسها"[1].و أن هذا النوع من الصدق يقيس غالبا صحة فرض من الفروض العلنية افترضته النظرية،معتمدا على مقدار ما توفر من معلومات عن سمة أو ظاهرة معينة من خلال الدراسات التي تجري على الجماعات ومعرفة أثر التغيرات فيها،واستندت إلى ما أشارت إليه العديد من الدراسات.

✓ **ثبات الأداة:**

تعتمد الأداة على مدى ثباتها و صدقها ، و الثبات يعني أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم وفق الظروف نفسها[2].و يقصد بالثبات دقة الأداة في القياس و الملاحظة و عدم تناقضه مع نفسه أو اتساقه و إطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الفرد[3].

و مع تأكدنا من صدق و ثبات عبارات الاستبيان ، أصبح بذلك الاستبيان صالحا للتطبيق على عيّنة الدراسة. و قد تم اعتماد الاستبيان الموجود في الملحق(1).

[1])عبد الجليل إبراهيم الزوبعي و آخرون،علم نفس الطفل،الشركة العامة لانتاج المستلزمات التربوية، العراق ،2001 ، ص43.

[2])رمزية الغريب،القياس النفسي و التربوي،مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة،1985،ص651.

[3])فؤاد أبو حطب و سيد أحمد عثمان،التقويم النفسي،مكتبة الأجلو المصرية،القاهرة،1987،ص101.

2-5 الملاحظة

الملاحظة تقنية مباشرة للتقصي تستعمل عادة في مشاهدة مجموعة بصفة مباشرة ، بهدف أخذ معلومات كيفية من أجل فهم المواقف و السلوكات. و الملاحظة من أهم الوسائل التي يستعملها الباحثون الاجتماعيون و الطبيعيون في جمع المعلومات و الحقائق من الحقل الاجتماعي أو الطبيعي الذي يزود الباحثين بالمعلومات . و تتمتع بفوائد كثيرة لا تتمتع بها الوسائل الأخرى ، فهي تعطي المجال للباحث أن يلاحظ الظروف المختلفة التي ينحصر فيها البحث ، و تمكنه من ملاحظة سلوك و علاقات و تفاعلات المبحوثين .

و بناء عليه فقد اعتمدت في هذه الدراسة أداة نيد فلاندرز المعروفة لملاحظة السلوكات اللفظية في الصف الدراسي .

أعدّ الباحث بطاقة للملاحظة الصفية مكونة من عشرين صفا و ثمانية أعمدة –الملحق(2)، و قام بتسجيل رقم واحد من أرقام مستويات التفاعل اللفظي كل ثلاث ثواني ، و تفريغ الأرقام في مصفوفة معدّة لذلك –الملحق(3). وضعت التكرارات في مصفوفة عشرية واحدة خاصة بكل صف دراسي ، و وضع كل زوج من الأرقام الواردة ببطاقة الملاحظة الصفية في المصفوفة العشرية ، بحيث يشير الرقم الأول إلى الصف ، و يشير الرقم الثاني إلى العمود ؛ فإذا كانت لدينا الأرقام التالية : 10 ،6 ،5 ،4 ،8 ،7 ،7 ،6. فإن وضعها في المصفوفة يتم كما يلي:(10-6) ، (6-5) ، (5-4) ، (4-8) ، (8-7) ، (7-7) ، (7-6) ...إلخ.الملحق(3) ؛ و لذلك فقد وضع الزوج الأول في خلية المصفوفة في تقاطع الصف (10) مع العمود (6) ، و الخلية الثانية في الصف (6) مع العمود (5) ، و الخلية الثالثة في الصف (5) مع العمود (4) ، و يستمر التسجيل في المصفوفة مع بقية الأزواج ، و الجدير بالإشارة أن التسجيل يبدأ بالرقم (10) و ينتهي بالرقم (10) ، و ذلك على اعتبار أن الدرس يبتدئ بصمت و ينتهي بصمت ، كما قام الباحث بحساب نسبة كل فئة من فئات التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز لك أستاذ على حدة .

- **التعريف بأداة نيد فلاندرز**

كانت أوائل المحاولات لقياس طرق التفاعل الصفي في سنة 1939م الدراسة التي قام بها أندرسون و زملاؤه[1] ، فقد قسموا سلوك المدرسين اللفظي في غرفة الصف إلى نوعين: الأول سلوك متسلط و الثاني سلوك غير متسلط،و تبين لهم أن سلوك المدرس في الصف يحدد المناخ الاجتماعي فيه،فإذا كان سلوك المدرس غير متسلط اتصف سلوك الطلبة بالمبادرة و التلقائية ، و إذا سلوكه تسلطيا اتصف سلوك الطلبة بالسلبية و الإحجام. و مع نهاية الخمسينات أخرج نيد فلاندرز أداته لملاحظة التفاعل الصفي حيث قام بتنقيحها بعدئذ خلال الستينات من القرن الماضي،و بينما تشكل أداة فلاندرز النموذج الذي تطورت على أساسه العديد من أدوات الملاحظة اللاحقة ،فإنها في الوقت نفسه تعد أوسعها انتشارا و استخداما في مجالات ملاحظة و قياس التدريس.[2] "بل لا مبالغة إذا اعتبر فلاندرز أبا للملاحظة الصفية داخل حجرة الدراسة"[3].

و التفاعل اللفظي بوصفه ممارسة تربوية يقدرها التربويون،و يدفعون المعلمين للإفادة منها بوصفها نتائج لما توصل إليه الباحثون يستند إلى فرضية عامة مفادها"أن الأفراد إذا ما اجتمعوا في مكان تربطهم صفة ما أو علاقة ،فإنهم يميلون إلى أن يتواصلوا بإحدى أدوات التواصل اللفظي أو الجسدي بهدف الوصول إلى حالة تبادل للأفكار أو المشاعر لتحقيق حالة تكيف"[4].

فئات التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز:

تتكون أداة فلاندرز من عشر فئات،هي فئات للتفاعل اللفظي،و يمكن إيضاحها على النحو التالي:

قسّم فلاندرز الأداة إلى الأقسام الرئيسية التالية:

أولا-كلام المدرس.

---

[1])ادموند آمدون و نيد فلاندرز،دور المدرس في حجرة الدراسة،تر:عبد العزيز عبد الوهاب البابطين،جامعة الملك سعود،الرياض،1406،ص76.

[2])محمد زياد حمدان ، أدوات ملاحظة التدريس:مفاهيمها و أساليب قياسها للتربية ، دار التربية الحديثة ، عمان ، 1404هـ ، ص14.

[3])عبد الرحمان بن سليمان،العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميز في مراحل التعليم العام و نسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز، رسالة ماجستير،جامعة الملك سعود2004،ص36.

[4])يوسف قطامي و نايفة قطامي ، سيكولوجية التدريس ،دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن، ط1،2001 ، ص82.

ثانيا-كلام الطالب.

ثالثا-الصمت أو الفوضى.

أولا-كلام المدرّس:قسّم فلاندرز سلوك المدرس إلى قسمين هما:

أ – التأثير غير المباشر و ينقسم إلى الفئات التالية:

- **تقبل المشاعر:**يتقبل المدرس ما يشعر به طلابه و يعترف بأن لهم الحق في التعبير عن مثل هذا الشعور و لا يعاقبهم عليه ، و يستعمل المدرس في هذه الفئة من العبارات ما يدل على قبول و توضيح شعور طلابه ، و تشمل هذه الفئة أيضا على عبارات يعبر من خلالها الطالب عن مشاعره في مواقف سابقة و تشير إلى شعور بالفرح أو الاستياء في الوقت الحاضر أو تتنبأ بأحداث ستحدث مستقبلا سواء كانت هذه الأحداث سارة أو مؤلمة.
- **الثناء و التشجيع:**تشمل هذه الفئة بعض الدعابات التي يقصد منها إزالة التوتر دون أن يكون ذلك على حساب طالب أو مجموعة من طلاب الفصل ، و الثناء غالبا ما يكون كلمة واحدة مثل جيد أو حسن أو صحيح ، و أحيانا يقول المدرس لقد أعجبني ما قمت به من عمل ،أما التشجيع فيختلف قليلا و يتضمن العبارات التالية:أكمل ، تابع ما تقوله ، استمر ، حدثنا أكثر عن فكرتك، و قد يكون على شكل إعادة لجواب صحيح قام به أحد الطلاب.
- **قبول الأفكار:**هناك تشابه بين هذه الفئة و الفئة (1) غير أن هذه الفئة خاصة بتقبل المدرس لأفكار طلابه و ليس ما يعبرون عنه من مشاعر. عندما يقدم الطالب اقتراحا ربما يقوم المدرس بإعادة صياغته بأسلوب بسيط ، و قد يلخص المدرس أو يوضح ما قاله الطالب ، و قد يقول المدرس مثلا (هذه وجهة نظر مهمة) ، (أنا فهمت ما قصدت)،و هناك عبارات خاصة في هذه الفئة صعبة التمييز ، فغالبا ما ينتقل المدرس من فكرة طالب ما إلى فكرته الخاصة به ، و عندما يعيد المدرس فكرة طالب ما ، عليه أن يشير إلى أن فكرة الطالب ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار . و على أية حال الملاحظ الذي يقوم بتسجيل الملاحظات يجب أن يقرر نوع الفكرة ، و هل هذه الفكرة تنتمي إلى الطالب أم إلى المدرس ، فإذا كانت تنتمي إلى الطالب فتسجل في الفئة (3)أما إذا كانت تنتمي إلى المدرس فمكانها الفئة(5).
- **توجيه الأسئلة:**تشتمل هذه الفئة على الأسئلة التي يتوقع المدرس الإجابة عنها من قبل الطلاب ، غير أن المدرس أحيانا يوجه أسئلة إلى طلابه و لا يتوقع الإجابة عنها ، فقد يلقي المدرس سؤالا ثم يجيب عنه ، فمن الواضح أن هذه الاسئلة لا يتوقع المدرس الإجابة عنها، لذلك لا يمكن

اعتبارها ضمن هذه الفئة، و كذلك الأسئلة التعبيرية و هي ما يسمى بالأسئلة التقريرية أو استفهام الإنكار أو التعجب، إذ لا يمكن إدراجها تحت هذه الفئة ، أو الأسئلة التي ظاهرها السؤال و مضمونها التوجيه و الأمر،مثل ما يحدث عندما يوجه المدرس كلامه لأحد طلبته قائلا(لماذا تركت مقعدك؟) ففي هذه الحالة يطلب المدرس من الطالب العودة إلى مكانه ، و هذا النوع من الأسئلة يندرج ضمن الفئة (7).و يمكن تصنيف الأسئلة حسب إجاباتها إلى أنواع:فمنها الأسئلة المباشرة التي تتصف إجاباتها بـ(صواب) أو بـ(خطأ) فهذا النوع من الأسئلة يحد من حرية الطالب في الإفصاح عن رأيه ، كما أن ذلك يدفع الطالب إلى الامتناع عن الإجابة خشية الوقوع في الخطإ أو تقديم إجابة غير مطلوبة ، و على العموم فإن هذا النوع من الأسئلة يركز بالدرجة الأولى على إجابة الطالب أكثر من الاهتمام بالطالب نفسه ، و على ذلك فإن الأسئلة إما أن تكون محددة و مقيدة لإجابات الطلبة أو تكون واسعة و تعطي الطالب كامل الحرية في الإجابة ، و عموما ،فإن كل الأسئلة المقيدة أو الواسعة منها التي ينبغي الإجابة عليها من الطلاب و هي ليست أمرية و لا انتقادية ، تصنف في الفئة (4).

ب-التأثير المباشر

و ينقسم إلى الأقسام الآتية:

- **الشرح و التلقين (الإلقاء أو المحاضرة)**

يقوم المدرس هنا بتقديم معلومات أو حقائق أو أفكار أو آراء إلى الطلاب عن طريق تقديم الدرس أو في محاولة تركيز انتباه الطلاب على موضوع معين أو مراجعة ، و عندما يستعمل المدرس أسلوب التلقين فإن هذا الأسلوب يأخذ وقتا طويلا من الدرس ، إنما قد يتخلله إبداء ملاحظات من الطلاب أو أسئلة أو عبارات مدح و تشجيع ، و على ذلك ، لا يتم ضمن هذه الفئة إلا الشرح أو التفسير أو تقديم الآراء أو الحقائق و المعلومات أو الأسئلة التعبيرية التي يوجهها المدرس حول موضوع الدرس و لا يتوقع الإجابة عليها و بالتالي تسجل في الفئة (5).

- **إعطاء التوجيهات**

يقدم المدرس توجيهاته و أوامره إلى طلابه و يتوقع منهم الالتزام بها و تنفيذها، و لتحديد عبارة المدرس فيها إذا كانت توجيها أو طلبا يجب الاعتماد على مدى حرية الطالب في الاستجابة لمدرسه ، فعندما يقول المدرس(انتبهوا)فإنه قد أعطى توجيها ، أما إذا إذا قال لأحد طلابه(اذهب إلى السبورة و اكتب اسمك عليها) ، ففي هذه الحالة أن المدرس أعطى توجيها و طلبا في آن واحد.

- **النقد و تبرير السلطة**

المقصود بهذه الفئة من كلام المدرس هو ما يوجهه المدرس من عبارات نقد لتغيير سلوك طلابه في الاتجاه المرغوب ، كأن يقول المدرس لطلابه(لا يعجبني ما تعملون ، اعملوا ما أقول لكم فقط) ، و يدخل ضمن هذه الفئة أيضا عبارات المدرس التي يبرر أو يدافع فيها عن سلوكه ، هذه العبارات من الصعب تحديدها في حالة قيام المدرس بعملية الشرح لدرس ما أو في حالة محاولته توضيح الأسباب التي تدعوه لتقديم درس إلى طلابه ، و يقع في هذه الفئة توضيحات المدرس لسلطته و كذلك دفاع المدرس عن نفسه و تبريراته لمواقفه. إن الفئات (1،2،3،4) خاصة بسلوك المدرس غير المباشر ، أما الفئات(5،6،7) فهي خاصة بسلوك المدرس المباشر . فعندما يتحدث المدرس في حجرة الدراسة فإن حديثه يقع في أحد الفئات السبع السالفة الذكر.

ثانيا- سلوك الطالب

و ينقسم إلى الفئتين التاليتين:

- **الاستجابة للمدرس**

تستخدم هذه الفئة عندما يبادر المدرس طلابه بأسئلة ، أي عندما يجيب الطالب عن سؤال وجهه المدرس أو عندما يستجيب لفظيا لتوجيه وجهة المدرس إليه ، و يدخل تحت هذه الفئة كل إجابة من الطالب أجابها بناء على تكليف من المدرس.

- **تحدث الطالب بمبادرة منه**

المقصود بهذه الفئة هو بدء الطالب بالحديث دون أن يطلب منه المدرس ذلك ، فقد يقول الطالب عبارة أو كلمة أو يوجه سؤالا معينا أو يستفسر عن قضية معينة دون أن يكون ذلك نتيجة لتوجيه من المدرس أو طلب منه.

ليس من السهل التفريق بين الفئتين(8،9) إنما التنبؤ العام لنوع الاستجابة التي يقدمها الطالب على ضوء سؤال مطروح من المدرس مهم جدا في عملية التمييز بين الفئتين المذكورتين، فإذا كان الملاحظ متوقعا نوع الاستجابة المقدمة من الطالب ، فيصنفها تحت الفئة(8) ، و أما إذا جاءت استجابة الطالب تعبيرا عن رأيه الخاص أو عن فكرة خاصة حول موضوع معين ، فإن هذه الاستجابة يمكن تصنيفها تحت الفئة(9).

ثالثا- سلوك مشترك

و يضم فئة واحدة فقط هي:

- **الصمت أو الفوضى**

يسجل في هذه الفئة التداخل و الاضطراب في الاتصال اللفظي ، خاصة حينما يصعب على الملاحظ تحديد الفواصل بين أنواع الحديث ، و يسجل فيه أيضا لحظات السكون التام التي لا يتحدث فيها المدرس أو الطلاب.

و قد تحصلنا على النتائج المبيّنة في الجدول (39) من خلال إجراء العمليات الحسابية التالية:

- **نسب فئات التفاعل اللفظي**

عند تطبيق أداة فلاندرز يتم استخدام المعالج الاحصائي التالي في تحليل البيانات:

- نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بتقبل المشاعر قياسا بسلوكه اللفظي الإجمالي=

$$\frac{\text{مجموع العمود1x 100}}{\text{مجموع الأعمدة1-7}}$$

- نسبة سلوك المدرس اللفظي الخاص بالمديح و التشجيع قياسا بسلوكه اللفظي الإجمالي=

$$\frac{\text{مجموع العمود2 x 100}}{\text{مجموع الأعمدة1-7}}$$

- نسبة سلوك المدرس اللفظي الخاص بتقبل أفكار الطلاب و استعمالها قياسا بسلوكه اللفظي الإجمالي=

$$\frac{\text{مجموع العمود3 x 100}}{\text{مجموع الأعمدة1-7}}$$

- نسبة سلوك المدرس اللفظي الخاص بطرح الأسئلة قياسا بسلوكه اللفظي الإجمالي=

$$\frac{\text{مجموع العمود4 x 100}}{\text{مجموع الأعمدة1-7}}$$

- نسبة سلوك المدرس اللفظي الخاص بالشرح و إعطاء المعلومات قياسا بسلوكه اللفظي الإجمالي=

$$\frac{\text{مجموع العمود5 x 100}}{\text{مجموع الأعمدة1-7}}$$

- نسبة سلوك المدرس اللفظي الخاص بالشرح و إعطاء المعلومات قياسا بسلوكه اللفظي الإجمالي=

$$\frac{\text{مجموع العمود6 x 100}}{\text{مجموع الأعمدة1-7}}$$

- نسبة سلوك المدرس اللفظي الخاص بالانتقادات و تبرير السلطة قياسا بسلوكه اللفظي الإجمالي=

$$\frac{\text{مجموع العمود7 x 100}}{\text{مجموع الأعمدة1-7}}$$

- نسبة كلام الطالب استجابة لسلوك المدرس=

$$\frac{\text{مجموع العمود8 x 100}}{\text{مجموع الأعمدة1-10}}$$

- نسبة كلام الطالب مبادرة منه =

$$\frac{\text{مجموع العمود9 x 100}}{\text{مجموع الأعمدة1-10}}$$

- نسبة السكوت أو انقطاع التواصل =

$$\frac{\text{مجموع العمود10 x 100}}{\text{مجموع الأعمدة1-10}}$$

3-5 السجلات و الوثائق

تعتبر الوثائق و السجلات الإدارية إحدى أدوات جمع المعلومات و البيانات التي لا نستطيع جمعها عن طريق الأدوات الأخرى ، و عليه فكان لابد علينا في عملنا هذا الرجوع إلى السجلات و الوثائق المتعلقة بالدراسة من إدارة الجامعة و العمادة للحصول على قوائم طلبة القسم لضبط مجتمع الدراسة و منه عيّنته إحصائيا ، و كذا النتائج المحصّل عليها من قبل طلبة اللغة العربية و آدابها ، نهاية السداسي الأول للموسم الجامعي 2013-2014 ، وكل ما يتعلق بموضوع الدراسة لتكوين فكرة دقيقة.

6- الأساليب الإحصائية للدراسة

إن أهداف الدراسة و طبيعتها و الفرضيات التي تم وضعها من قبل الباحث تحدد الأساليب الإحصائية الواجب استخدامها ، و هي إما أساليب وصفية أو أسابب ارتباطية .

يلجأ إلى الأساليب الاحصائية التي تصف الظاهرة و توضح مدى أثرها أو تأثيرها على غيرها من الظواهر الأخرى ، و العلاقة بين متغيرات الدراسة .

-استخدم الباحث التكرارات و النسب المئوية عند استخراج نسب التفاعل اللفظي لأفراد عيّنة الدراسة في الصفوف الدراسية.

-استخدم الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS VERSION 20) لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة للبحث و منه معامل الارتباط لـ(مربع كاي) ، وكذا (ألفا كرونباخ) لقياس صدق و ثبات الاستبيان ، و التي سهلت كثيرا مهمة الباحث.

خلاصة

إن بناء و تصميم فرضيات البحث ، إحدى الركائز التي يشتملها عليها ما يسميه **ريمون كيفي** بـ"نموذج التحليل" إلى جانب مفاهيم الدراسة هي أي الفروض الموجّه الفعلي لكل بحث علمي، كما أن هذا الأخير هو بالأهمية بمكان لتناول الظاهرة موضوع الدراسة بطريقة علمية و موضوعية ، هذه الظاهرة التي سادت مجموعة اجتماعية معيّنة ، يتم الاستعلام عليها بوسائل و أدوات تجمع من خلالها بيانات و معلومات دقيقة و هادفة . فهذه الخطوات الضرورية هي أجزاء من بناء كامل متكامل نتوصل عقبه إلى إقرار حقيقة اجتماعية معيّنة .

الفصل الخامس

الفصل الخامس: عرض بيانات و نتائج الدراسة

تمهيد

1-عرض بيانات الدراسة

2- تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

3- تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

4- تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

5- تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

6- تحليل و مناقشة الفرضية الرئيسية

7- تحليل و مناقشة التفاعل الصفي

8- الاستنتاج العام للدراسة

8-1 الاستنتاجات المتعلقة بالبيانات العامة

8-2 الاستنتاجات العامة المتعلقة بفروض الدراسة

9- التوصيات و المقترحات

خلاصة

تمهيد

بعد الانتهاء من عملية جمع المعلومات و البيانات بوسائل الدراسة المتاحة (الملاحظة و الاستبيان و الوثائق و السجلات الإدارية و المقابلات)، نجد أنفسنا أمام معطيات و بيانات خام ، غير قابلة للتحليل في شكلها الأولي . و لذا كان لزاما أن نقوم بتنظيمها و ترتيبها باللجوء إلى إجراءات الترميز و التحقق و المراجعة بمساعدة الحاسوب (برنامج spss version20) ، و بمجرد ترتيبها ، نُهيّأ بكيفيات متنوّعة: إجراءات العرض في جداول ، أشكال بيانية ، و قياسات للعلاقات بين المتغيرات.

إن تحضير المعطيات و البيانات هي مرحلة بالأهمية بمكان حيث تبرز كل الثراء الممكن للمعطيات الخام و التي لابد أن نستعملها بدقة و حذر ، و أن نتحقق إن كانت العمليات تجري بكيفية صحيحة مع احتفاظنا الدائم في الذهن بمشكلة الدراسة .

كما يتم تحليل المعطيات على أساس حركة الفكر التي تفحص كل ظاهرة أو كل ملاحظة بهدف استخراج النتائج الدالة بالنسبة إلى مشكلة البحث . إننا نتقصى بدقة و بطرق مختلفة المعطيات التي نهدف من خلال الحصول عليها إلى بلوغ أكبر قدر ممكن من المعاني على أساس ما كنا نبحث عنه منذ البداية .

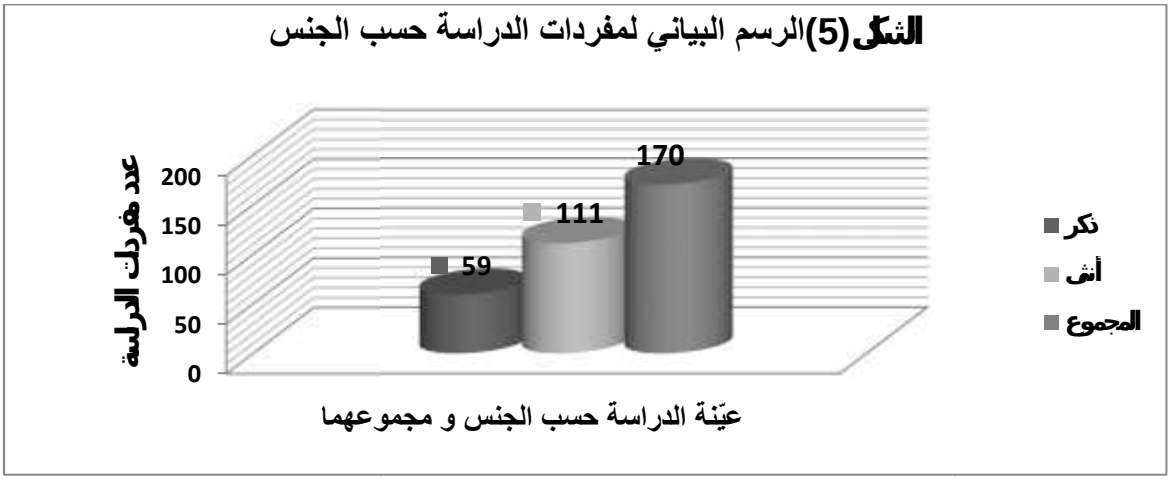
- **تفريغ معطيات و بيانات الاستبيان و جدولتها و تحليلها**

1-عرض البيانات الأولية للدراسة:

- **عيّنة الدراسة حسب الجنس**

الجدول(8)عيّنة الدراسة حسب الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	**59**	**34,7**	**34,7**	**34,7**
	أنثى	**111**	**65,3**	**65,3**	**100,0**
	Total	**170**	**100,0**	**100,0**	



من خلال معطيات الجدول أعلاه ، يتبيّن أن جنسي الذكور و الإناث غير متكافئين من حيث العدد ، و لا غرو في ذلك لأن عدد الذكور الإجمالي لمجتمع الدراسة في قسم اللغة العربية و آدابها ، و في مختلف مستوياتها الثلاثة يبلغ 707 طلبة ، بينما يبلغ عدد الإناث الإجمالي طالبة 1534 ؛ أما عيّنتنا البالغ عددها 170 طالبا ، فيتوزعون حسب الجنس إلى 59 طالبا بنسبة مئوية تقدّر بـ 34.7% من مجموع عيّنة الدراسة ، أما الإناث فبلغ عددهن 111 طالبة بنسبة 65.3% من مجموع عيّنة الدراسة.و قد يرجع هذا الإختلال في عدم التوازن في العدد ، إلى أن الإناث يملن إلى الدراسات اللغوية أكثر من ميلهن إلى الدراسات العلمية.

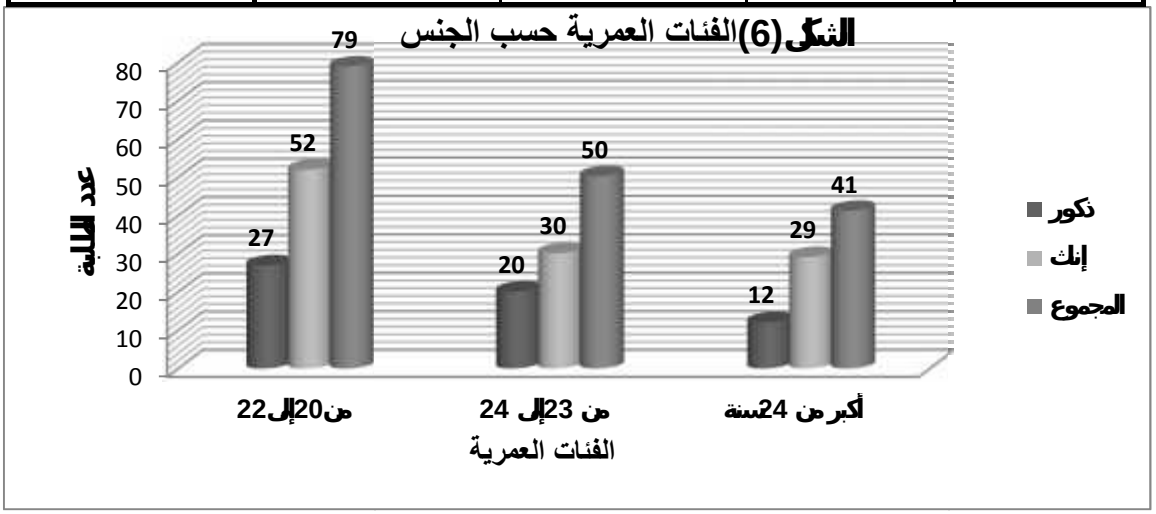
- عيّنة الدراسة حسب السن

الجدول(9) عمر الطالب حسب الجنس

Effectif

		عمر الطالب حسب الجنس			Total
		من 20 إلى 22 سنة	من 23 إلى 24سنة	أكبر من 24سنة	
جنس الطالب	ذكر	27	20	12	59
	أنثى	52	30	29	111
Total		79	50	41	170

الشكل(6)الفئات العمرية حسب الجنس



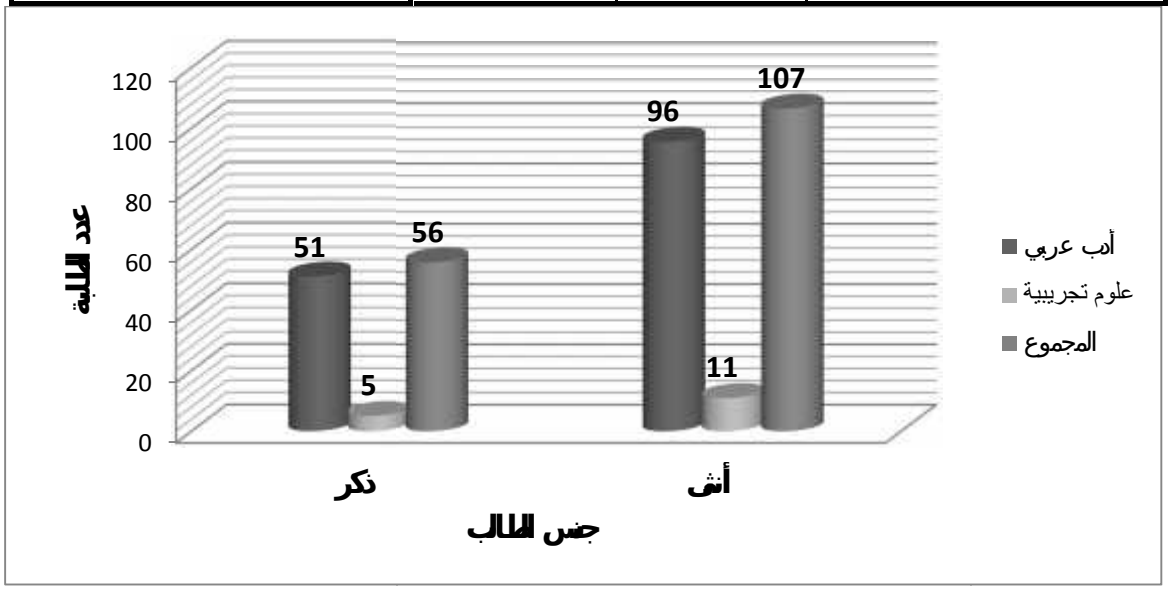
الملاحظ في البيانات في الجدول(9)و الشكل(6) أنّ نسبة الفئة العمرية(20-22) سنة تشكل أكبر نسبة مقدرة بـ46.5%، أي بمجموع 79 طالب موزعين على 52 طالبة و 27 طالبا ، و قد يرجع ذلك لحداثة إنهائهم المرحلة الثانوية والتحاقهم بالجامعة ؛ تليها الفئة العمرية الثانية (23-24)سنة التي تمثل ما نسبته 29.4% أي بعدد 50 طالبا و طالبة موزعين على 30 طالبة و 20 طالبا ؛ أما الفئة العمرية الثالثة (أكثر من 24 سنة) فتمثل ما نسبته 24.1% أي أن عددهم 41 طالبا و طالبة موزعين على 12 طالبا و 29 طالبة.

- **عيّنة الدراسة حسب الشعبة الأصلية**

الجدول(10) شعبة البكالوريا حسب الجنس

Effectif

		شعبة البكالوريا		Total
		أدب عربي	علوم تجريبية	
جنس الطالب	ذكر	51	5	56
	أنثى	96	11	107
Total		147	16	163



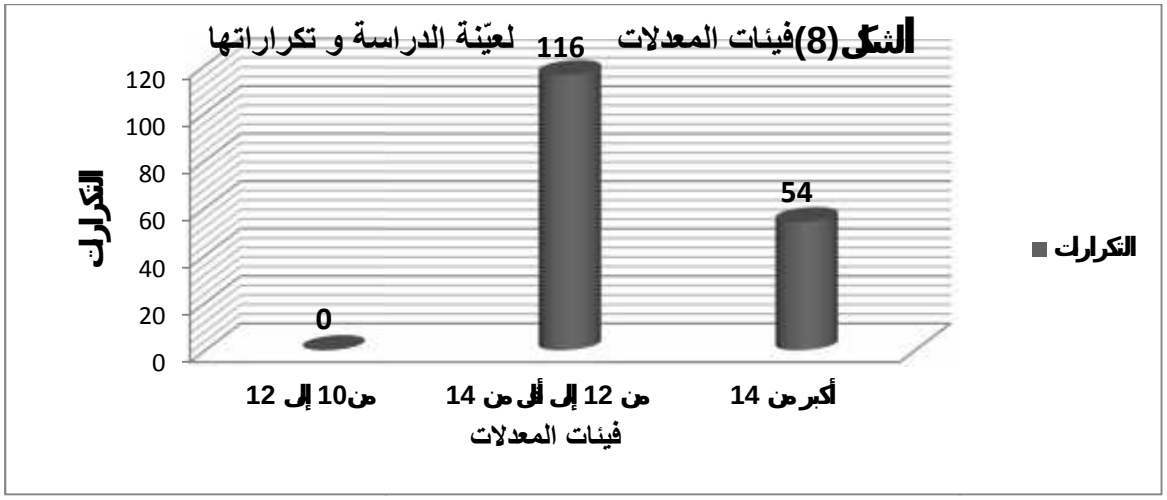
الشكل(7)شعبة البكالوريا حسب الجنس

في غياب القيم المفقودة في خلية شعبة الطالب الأصلية و البالغ عددها 23 مفردة ، يتبين أن مجموع الطلبة الذين اتبعوا اختصاصهم هم الأغلبية بـ147 طالبا بنسبة مئوية تقدر بـ86.47%، يتوزعون على 51 ذكرا و 96 أنثى ؛ أما من لهم ميل إلى الدراسات الأدبية و هم من شعبة العلوم التجريبية فبلغ مجموعهم 16 طالبا بنسبة مئوية تقدر بـ9.41% ،موزعين على 5 ذكور و 11 أنثى.

- **عيّنة الدراسة حسب معدل اللغة العربية في امتحان شهادة البكالوريا**

الجدول (11)معدل الطالب في مادة اللغة العربية في شهادة البكالوريا

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	من 12 إلى أقل من 14	116	68,2	68,2	68,2
	من 14فأكبر	54	31,8	31,8	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

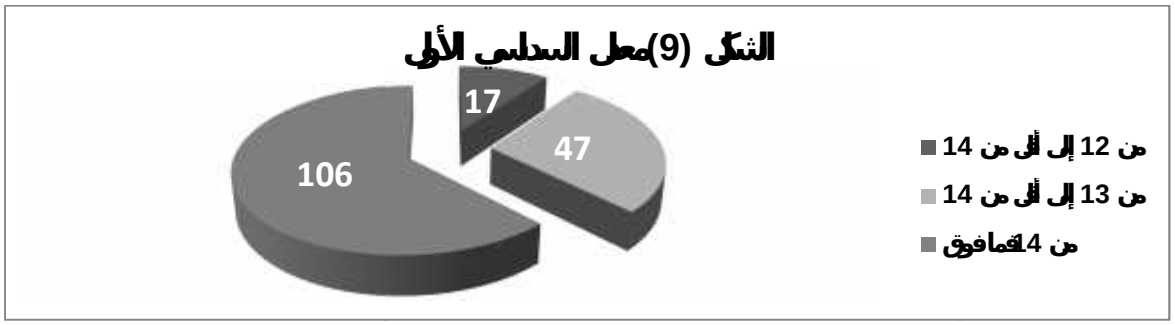


من خلال بيانات الجدول (11) يتبيّن لنا أن معدلات الطلبة – عيّنة الدراسة- في مادة اللغة العربية في شهادة البكالوريا تتراوح بين جيّدة و ممتازة ، فالجيّدة تمثل ما نسبته 68.2% من عينة الدراسة، أي أن عددهم 116طالبا ، أما من لهم علامة ممتازة في شهادة البكالوريا فيبلغ 54 طالبا ، أي بنسبة 31,8%. و هذه العلامات تثبت لنا كفاءة الطلبة اللغوية من جهة ، و أن اختيارهم لشعبة اللغة العربية و آدابها كان عن قناعة و ليس لاعتبارات أخرى.

- **عيّنة الدراسة حسب المعدل المحصل عليه في السداسي الأول.**

الجدول(12)المعدل المحصل عليه في السداسي الأول

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	من 12 إلى أقل من 13	17	10,0	10,0	10,0
	من 13 إلى أقل من 14	47	27,6	27,6	37,6
	من 14فمافوق	106	62,4	62,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	



من خلال معطيات الجدول(12) و الشكل (9) يتضح أن كل أفراد عيّنة البحث درجاتهم مرتفعة تتراوح بين الحسن و القريب من الجيّد و الجيّد ، مما يدل دلالة بيّنة أن كفاءتهم اللغوية مشهود لهم بها ، و هذه النتيجة تؤيّدها نتائج علاماتهم في مادة اللغة العربية في شهادة البكالوريا-الجدول(11) ، لكن الجيدين منهم بلغ عددهم 106 طلبة ، بنسبة مئوية تقدر بـ62.4% من إجمالي عيّنة البحث، في حين بلغ عدد القريبين من الجيّد 47 طالبا بنسبة مئوية تقدر بـ27.6% ، أما من هم في درجة الحسن فقد بلغ عددهم 17 طالبا ، بنسبة مئوية تقدر بـ10% . و رغم الاختلاف في الدرجات التقييمية ، و الذي دعت إليه ضرورة البحث ، فإن أفراد عيّنة الدراسة الـ170 يعتبرون أكفاء لغويا ، بالنظر إلى معدلاتهم المحصّل عليها في السداسي الأول من السنة الجامعية 2013-2014، لاسيما و أن الحصول عليها عصيّ المنال في المرحلة الجامعية إلا لمن هم جديرون بها فعلا.

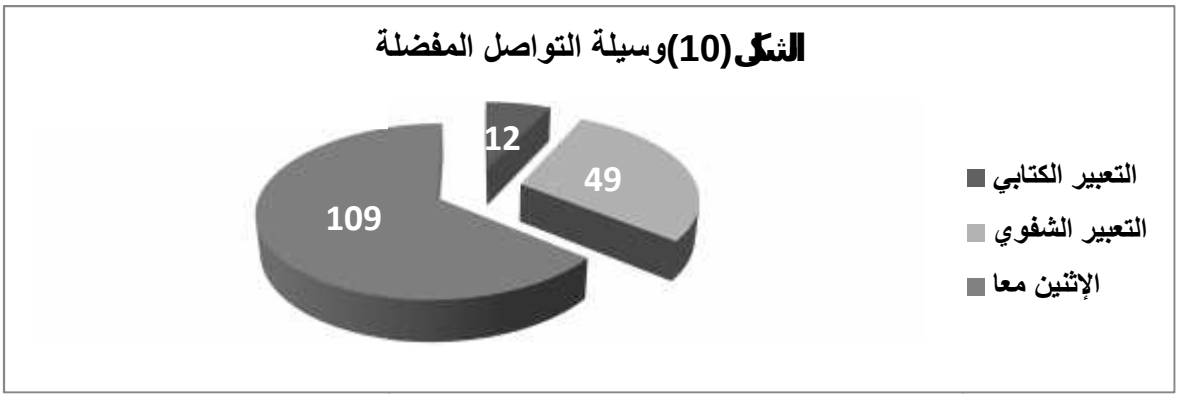
و لقد ساعدتنا المعطيات المتعلقة بالعلامات المحصل عليها في مادة اللغة العربية في البكالوريا ، أو العلامات المحصل عليها في السداسي الأول ، قد ساعدنا كثيرا في تحديد مفردات عيّنة الدراسة ، بحيث تم الاعتماد عليها في دراسة علاقات الكفاءة اللغوية بالتفاعل الاجتماعي الصفي.

- **ماهي الوسيلة المفضلة لديك للتواصل ؟**

الجدول(13)وسيلة التواصل المفضلة لدى الطالب

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	التعبير الكتابي	12	7,1	7,1	7,1
	التعبير الشفوي	49	28,8	28,8	35,9
	الإثنين معا	109	64,1	64,1	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

الشكل(10)وسيلة التواصل المفضلة



من خلال البيانات الموجودة في الجدول(13) و الموضحة في الشكل(10) ، يظهر أن أغلبية الطلبة يميلون لاستعمال التعبير الشفوي و التعبير الكتابي في تواصلهم و تفاعلهم في الصف ، و قد بلغ عددهم 109 طالبا و بنسبة مئوية تقدر بـ64.1%، و هذا يدل دلالة واضحة على كفاءتهم اللغوية و تحكمهم في مهاراتها ، بينما يفضل 49 طالبا التعبير الشفوي و بنسبة مئوية تقدر بـ28.8%، في حين يبلغ عدد الطلبة الذين يفضلون التواصل بالتعبير الكتابي 12 طالبا و بنسبة مئوية تقدر بـ7.1%، و في الفئتين الأخيرتين ، لا يعني تفضيلهم لوسيلة دون أخرى ، أو أنهم ليسوا أكفاء فيها ، إنما يميلون للتواصل بها دون أخرى.

2- تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

توجد علاقة بين القراءة و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي.

- **المؤشر الأول لعلاقة القراءة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(14)علاقة القراءة بالمؤشر الأول من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللّغوية(القراءة) *أبحث في النصّ عن الأدلة الموضوعية التي تنقض رأيا أو تؤيّده Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللغوية(القراءة)			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من14	
أربط الأسباب بالنتائج في النص المقروء	دائما	0	0	74	74
	غالبا	0	42	32	74
	أحيانا	13	6	0	19
	أبدا	3	0	0	3
Total		16	48	106	170

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	188,390[a]	6	,000
Rapport de vraisemblance	172,235	6	,000
Association linéaire par linéaire	112,473	1	,000
Nombre d'observations valides	170		

a. 4 cellules (33,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,28.

يهدف هذا المؤشر إلى قياس شدة و قوة تفاعل الطالب الاجتماعي الصفي مع النصوص التي يقرأها ، و البحث عن الأدلة الموضوعية التي تدحض الآراء أو تؤيدها في حركة تأثّر بما جاء في النصوص ، و قد أثبتت الدراسة الحالية أنّه كلما كانت كفاءة الطالب القرائية كبيرة كلما كان التفاعل الاجتماعي الصفي ناميا و إيجابيا مع النصوص ، و إذا استثنينا الطلبة الذين عبروا بـ"أحيانا" أو بـ "أبدا"، و الذين يمثلون نسبة قليلة جدا 12.35% ، فإن نسبة من كان تفاعلهم الاجتماعي الصفي كبير في هذه الجزئية يمثلون 87.65%.

من خلال المعالجة الإحصائية للمؤشر ، و المبيّن في الجدول(14) ، يتضح أن هناك علاقة تفاعلية قوية بين الكفاءة القرائية و تنمية التفاعل الاجتماعي في الصف الدراسي ، و الذي هو جزء من مقياس التفاعل الصفي الاجتماعي المعد من قبل الباحث و بقيمة معنوية دالة إحصائيا على وجود علاقة بين كفاءة الطالب اللغوية و تفاعله الاجتماعي الصفي من خلال مؤشر"أربط بين الأسباب و النتائج في النص المقروء" ، و المقدرة بـ0.000 و هي أقل من 0.05. أما قيمة مربع كاي فبلغت188,390[a].

- **المؤشر الثاني لعلاقة القراءة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(15)علاقة القراءة بالمؤشر الثاني من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللغوية (القراءة)* أتنبّأ بأحداث النص المقروء Tableau croisé

		الكفاءة اللغوية(القراءة)			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من 14	
أتنبّأ بأحداث النص المقروء	دائما	0	0	66	66
	غالبا	0	30	40	70
	أحيانا	16	18	0	34
Total		16	48	106	170

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	131,792[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	154,541	4	,000
Association linéaire par linéaire	102,372	1	,000
Nombre d'observations valides	170		

a. 1 cellules (11,1%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,20.

و من شدة التفاعل مع النصوص المقروءة و نتيجة لكفاءته القرائية ، فإن الطالب يستطيع التنبأ بأحداث النص بسبب تأثره به و نتيجة لفهمه له و بالتالي الإفادة من النص و الاستفادة منه ، و قد لاحظت الدراسة الحالية مدى توافق هذه الجزئية بالتفاعل الحاصل ، و منه أن القيمة المعنوية هي 0.000 و هي ذات دلالة إحصائية تدعونا إلى قبول فرضية وجود علاقة بينهما و رفض فرضية العدم ، لأنها أقل من 0.05.أما قيمة مربع كاي فقدرت بـ131,792[a]

إن عدد الطلبة الذين يسلكون هذا السلوك يقدر عددهم بـ136 طالبا بنسبة مئوية تقدر بـ80%أما غير المستقرين منهم على هذا السلوك و الذين اختاروا "أحيانا" فيقدر عددهم بـ 34 طالبا بنسبة مئوية تقدر بـ 20%.و هذا لا يعني عجزهم في هذه الجزئية إنما قد يعود إلى الحالة النفسية التي يكون عليها الطالب حينذاك.

- **المؤشر الثالث لعلاقة القراءة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(16) علاقة القراءة بالمؤشر الثالث من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللغوية(القراءة) * أغوص في الأفكار الضمنية التي لم يصرح بها النص المقروء Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللغوية(القراءة)			Total
		[13-12]	]14-13]	أكبر من 14	
أغوص في الأفكار الضمنية التي لم يصرح بها النص المقروء	دائما	0	0		69
	غالبا	0	37	37	74
	أحيانا	16	11	0	27
Total		16	48	106	170

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	152,464[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	158,080	4	,000
Association linéaire par linéaire	104,575	1	,000
Nombre d'observations valides	170		

a. 1 cellules (11,1%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,54.

إنّ رغبة الطالب في التعرف على الأفكار و المعاني العميقة التي يحملها النصّ لدليل على إيجابية عملية التفاعل بينهما ، و على حالة التأثر ، الذي لا يتأتى إلا من كفاءة قرائية مشهودة ، و قد جاءت النتيجة الإحصائية لمربع كاي ^{a}152,464 ، دالة بقيمة معنوية مقدرة بـ0.000 و هي أقل من 0.05 ، و بذلك نقبل فرضية وجود علاقة بين مؤشر "الغوص في الأفكار الضمنية" و الكفاءة اللغوية للطالب الجامعي.

لقد جاءت النتيجة بأن عدد الطلبة الذين أيّدوا هذه الجزئية بـ "دائما" يبلغ 69 طالبا بنسبة مئوية تقدر بـ 40.58% ، و نضيف إليهم 74 طالبا بنسبة مئوية تقدر بـ43.52%ممن أيّدوا بـ" غالبا" ، أما من يسلك "أحيانا" هذا السلوك التفاعلي الصفي ، فيقدر بـ 27 طالبا و بنسبة مئوية تقدر بـ 15.88%. أما الذين لا يمارسون فلا يوجد منهم أحد.

- **المؤشر الرابع لعلاقة القراءة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(17)علاقة القراءة بالمؤشر الرابع من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللغوية(القراءة) * أهتم بصدق الكاتب في التعبير عن أفكاره Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللغوية(القراءة)			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من 14	
أهتم بصدق الكاتب في التعبير عن أفكاره	دائما	0	0	53	53
	غالبا	0	0	44	44
	أحيانا	1	48	9	58
	أبدا	7	0	0	7
Total		8	48	106	162

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	264,548[a]	6	,000
Rapport de vraisemblance	195,000	6	,000
Association linéaire par linéaire	106,910	1	,000
Nombre d'observations valides	162		

a. 6 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,35.

إنّ أهم حركة تدلّ على مدى التأثر و التفاعل الحاصل بين الطالب و النص المقروء ، هو بحث الطالب على صدق الكاتب ، لأن التأثر وقع و ينتظر الإثبات ليتحقق ، لأن ما لا يقع في مجال التأثر لا يهم إن كان الكاتب صادقا أو غير ذلك ، و قد جاء هذه الجزئية دالة إحصائيا من خلال اختبار مربع كاي الذي قدرت قيمته بـ 264,548[a] ، و بقيمة معنوية 0.000 و هي أقل من0.05 و بذلك نقبل فرضية وجود علاقة بين الاهتمام بصدق الكاتب و الكفاءة القرائية للطالب الجامعي.

فضلا عن 8 قيم مفقودة و التي تمثل 4.70% ، و عدد الطلبة الذين عبروا بـ"أبدا" و المقدرة بـ 7 و التي تمثل نسبة مئوية 4.11% ، في حين أنّ 58 طالبا تذبذبوا بين الفينة و الأخرى في الاهتمام بصدق الكاتب ، و هذا لا يعني عدم الاهتمام ، و إنما قد يرجع ذلك إلى اعتبار الكاتب صادقا دوما. و هؤلاء نسبتهم تمثل 34.11%/ . في حين أن عدد الطلبة الذين يهتمون بصدق الكاتب يقدر عددهم بـ97 طالبا ، و بنسبة مئوية تقدر بـ57.05% و هي الأعلى.

➢ **المؤشر الخامس لعلاقة القراءة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(18)علاقة القراءة بالمؤشر الخامس من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللغوية(القراءة) * أكوّن رأيا فيما أقرأه Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللغوية(القراءة)			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من 14	
أكوّن رأيا فيما أقرأه	دائما	0	0	67	67
	غالبا	0	29	39	68
	أحيانا	16	19	0	35
Total		16	48	106	170

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	131,372[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	156,109	4	,000
Association linéaire par linéaire	103,344	1	,000
Nombre d'observations valides	170		

a. 1 cellules (11,1%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,29.

إنّ خلاصة التفاعل بين الطالب و المقروء هي تكوين رأي أو موقف مما يُقرأ ، لكن لا يتأتى ذلك إلا لم كانت له كفاءة لغوية حتى يتسنى التحاور مع النص و الخروج منه بنتيجة يتبناها الطالب. إن عدد الطلبة الذين يكونون رأيا فيما يقرؤون يبلغ 135 طالبا بنسبة مئوية تقدر بـ79.41% ، في حين أن الذين عبروا بـ "أحيانا" فلا يعني عدم اهتمامهم بذلك إنّما للسطحية التي يتناولون بها النصوص.

و عند تطبيق اختبار مربع كاي للوقوف على علاقة هذه الجزئية بالكفاءة القرائية للطالب الجامعي ، فقد جاءت دالة إحصائيا إذ تساوي قيمتها 131,372[a] ،و تعبر عنها القيمة المعنوية 0.000 و التي هي أقل من 0.05 . و بذلك نقبل فرضية وجود علاقة ، و نرفض فرضية العدم.

- **المؤشر السادس لعلاقة القراءة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(19) علاقة القراءة بالمؤشر السادس من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللغوية(القراءة) * أقيّم المادة المقروءة من حيث الدقة و قوّة التأثيرTableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللغوية(القراءة)			Total
		[13-12]	]14-13]	أكبر من 14	
أقيّم المادة المقروءة من حيث الدقة و قوّة التأثير	دائما	0	0	62	62
	غالبا	0	7	44	51
	أحيانا	16	41	0	57
Total		16	48	106	170

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	145,885[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	188,697	4	,000
Association linéaire par linéaire	108,587	1	,000
Nombre d'observations valides	170		

a. 1 cellules (11,1%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,80.

إن تقييم مدى دقة و قوة تأثير المادة المقروءة ، سلوك ينم على قياس مدى التفاعل الحاصل بين الطالب و النص ، و لا يتأتى ذلك إلا لمن يملك كفاءة لغوية يستطيع بها الارتقاء إلى مستوى النص المقروء ، و لقد جاءت العلاقة بين هذه الجزئية و الكفاءة القرائية دالة إحصائيا حيث عبّرت عنها قيمة مربع كاي بـ 145,885[a]، و بقيمة معنوية تساوي 0.000 و هي أقل من 0.05، و بذلك نقبل فرضية وجود علاقة بينهما و نرفض فرضية العدم.

إن عدد الطلبة الذين أيّدوا هذه الجزئية يقدر عددهم بـ 113 طالبا بنسبة مئوية تقدر بـ 66.64%، على اعتبار أن "دائما و "أحيانا" لهما درجة قوة متقاربة ، في حين أن الذين تذبذبوا بين ذلك ، فيقدر عددهم بـ57 طالب أي بنسبة تقدر بـ33.52% .

- **خلاصة تحليل الفرضية الأولى :علاقة القراءة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي.**

يتضح من خلال الجداول الإحصائية لمؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي و علاقتها بالكفاءة القرائية ، أن متوسط قيم مربع كاي تساوي 169,075، أما القيم المعنوية تساوي 0.000 عند مستوى 0.05 و هي دالة على وجود علاقة بين المتغيرين ، و رفض فرضية العدم.

إنَّ عملية القراءة عملية تفاعل تواصلية بين الطالب والنص ، فالطالب خلال هذا التفاعل يساهم بمجموعة من العمليات الذهنية ، والنص يقدم مجموعة من العلامات تمثل أدلة وإشارات ومفاتيح تمكن الطالب من فهم النص وتأويله . تمثل عملية الوصول إلى المعنى الجلي والواضح للنص الصيغة الأولية والأساسية خلال عملية القراءة والفهم.

إن عملية القراءة تسير في اتجاهين متبادلين ، من النص إلى الطالب ، ومن الطالب إلى النص ، فبقدر ما يقدم النص للطالب ، يضفي الطالب على النص أبعاداً جديدة ، قد لا يكون لها وجود في النص ، وعندما تنتهي العملية بإحساس الطالب بالإشباع النفسي والنصي وبتلاقي وجهات النظر بين القارئ و النص ، عندئذٍ تكون عملية القراءة قد أدت دورها"[1].

إن الطلبة الأكفاء يعرفون كيف يقرؤون بفاعلية أي ماذا يقرؤون؟و لماذا يقرؤون؟و متى يقرؤون؟و هل يستمرون في القراءة أم يتوقفون؟و هل يغيرون طرق قراءاتهم أم لا؟و هذا يعني أن القراء الجيدين يوجهون إلى أنفسهم أسئلة تساعدهم على فهم النص أفضل من غيرهم ، و هذا ما وقفت عليه الدراسة الحالية من سلوكات تفاعلية صفية ناتجة عن كفاءة الطلبة القرائية .

و هذا ما أكدت عليه دراسة قام بها (رشدي أحمد طعيمة) بعنوان "المهارات اللغوية ، ومستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها" إلى أن نسبة الطلبة المهرة في القراءة تبلغ 52%[2] ، و أنهم أكثر تفاعلا نتيجة لذلك.

و لقد أوضح (ويد Wade) أن الفهم الجيد (الكفء) يعتمد على الوعي بالأغراض المختلفة للقراءة و المعرفة بالمهمة و المراقبة الذاتية للفهم ، و توظيف الاستراتيجيات المناسبة عند الإحساس

---

[1])فيكتور إرليخ ، الشكلانية الروسية ، ترجمة: محمد الولي، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2000.

[2])رشدي أحمد طعيمة ، المهارات الغوية ، مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها ،دار الفكر العربي ، القاهرة ط1 ، ص69 ، 2004.

بالفشل ؛ أما غير الجيدين (غير الأكفاء) فلا يدركون متى يكون النص قابلا للفهم . و هم لا يعرفون أهمية فحص فهمهم و التنقيب عن هذا الفهم ، كما لاحظت الدراسة أن الطلبة الأكفاء يتبعون استراتيجيات لديهم تؤدي إلى الفهم ، و كذلك إلى الخروج من النص بنتائج مهمة . و هو ما أوضحته دراسة (هاري دانيال Harry Daniel) أن القراء الممتازين هم الذين يستخدمون المناقشة العميقة في بناء المعنى في القراءة ، إنما هم - في الحقيقة - موجهون ذاتيا و مدفوعون ذاتيا في تعميق فهمهم لما يقرؤون بالسؤال و المراجعة و التنقيح و إعادة القراءة ، و هذا من شأنه أن يزيد الفهم في القراءة[1] . و لعل هذه من الأسباب التي ميزت الطلبة الأكفاء من الطلبة غير الأكفاء في القراءة ، في عيّنة الدراسة الحالية . و الملاحظ أن الطلبة الأكفاء يتعاملون من النص بذكاء ، و يستطيعون استخلاص النتائج بسهولة ، و السبب أنهم يفهمون كيف يوظفون الاستراتجيات بصورة فعالة ؛ بينما الطلبة غير الأكفاء لا يقرؤون أي شيء صعب ، سواء كانت نصوصا أو مواد بحثية ، و هؤلاء لا يتعلمون استخدام الاستراتجيات القرائية المتنوعة. و القارئ يحتاج لأن يتعلم أن يذهب في عمق النص ، و أن يحتفظ بما يقرأ ، و أن ينهي المهمة بنجاح ، و أن يلخص و يربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة لديه.[2] و لعل هذا ما لمسناه في عيّنة البحث في الجامعة .

القراءة نشاط ، تتصل العين بصفحة مطبوعة ، تشتمل على رموز لغوية معيّنة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة القارئ ، و على القارئ أن يفك هذه الرموز ، و يحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له . و لا يقف الأمر عند فك الرموز و فهم دلالاتها ، و إنما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز ، و القراءة بذلك عملية عقلية يستخدم فيها الطالب عقله و خبراته السابقة في فهم و إدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه .

"إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة ، كما أنها ليست ضعيفة . إنها عملية ذهنية تأملية ، ينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا ، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير و التقويم و الحكم و التحليل و التعليل و حل المشكلات"[3].

---

[1]) فتحي علي يونس ،"عن القراءة الحرة و القراءة للجميع" ، مجلة القراءة و المعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، العدد التاسع ، ص ص 14 -16 ، 2001 .

[2])عبد المنعم أحمد بدران ، مهارات ما وراء المعرفة و علاقتها بالكفاءة اللغوية ، العلم و الإيمان للنشر و التوزيع ، كفر الشيخ ، مصر ، ط1 ، ص87 ، 2008 .

[3])رشدي أحمد طعيمة.10.ص518

و الطالب القارئ لا يقرأ إلا لهدف ، حتى و لو كان الهدف للمتعة الشخصية ، فهو فرد يعبر سلوكه عن رغبات و مقاصد و حاجات يريد إشباعها و ليس الأمر مجرد استرجاع رموز ذات دلالات مشتركة عند جميع القراء.

3- تحليل و مناقشة الفرضية الثانية

توجد علاقة بين الكتابة و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي

- **المؤشر الأول لعلاقة الكتابة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(20)علاقة الكتابة بالمؤشر الأول من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللغوية(الكتابة)* أهتم بكتابة مقدمة و خاتمة في كل عملية كتابة Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللغوية(الكتابة)			Total
		[13-12]	]14-13]	أكبر من 14	
أهتم بكتابة مقدمة و خاتمة في كل عملية كتابة	دائما	0	0	54	54
	غالبا	0	0	43	43
	أحيانا	1	48	9	58
	أبدا	7	0	0	7
Total		8	48	106	162

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	264,548[a]	6	,000
Rapport de vraisemblance	195,000	6	,000
Association linéaire par linéaire	107,149	1	,000
Nombre d'observations valides	162		

a. 6 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,35.

يتبين من خلال النتائج المحصل عليها أن نسبة من يولون الأهمية القصوى للمقدمة و الخاتمة، إدراكا منهم لفاعليتها في عملية التواصل و التفاعل الاجتماعي الصفي ، قد بلغت59.87% ، **اعتبارا بأن "دائما"** عددهم 54 **و** "أحيانا" عددهم 43 ، يتقاربان في درجة **القوة. أما** من يترددون في كتابتهما فيبلغ عددهم 58، و بنسبة مئوية تقدر بـ35.80% ، أما من لا يستعملونها أبدا فيقدر عددهم بـ 7**و** نسبتهم 4.32% . و هذا لا يعني عدم مقدرتهم على ذلك و إنما يعود في تقديرنا إلى عدم إدراك أهميتهما في التـأثير و التأثر بين المرسل و المتلقي.

إن الاعتناء بكتابة مقدمة في كل إنتاج كتابي للطالب من شأنه أن يجذب انتباه القارئ وحمله على قراءة العمل بنية إحداث التأثير و الانطباع **المرجو من الرسالة و بالتالي إ**حداث التواصل بين **الأفراد** من خلال نص مطبوع ، فالطالب الكفء هو الذي يملك تلك القدرة على فعل ذلك . **و من خلال ما**

توصلت إليه الدراسة الحالية في هذه الجزئية ، و بتطبيق مربع كاي النتيجة دلت على أن هناك علاقة بين الكفاءة الكتابية و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ، فجاءت قيمة مربع كاي 264.548 و بقيمة معنوية دالة إحصائيا 0.000 و التي هي أقل من 0.05 ، **و بذلك نقبل** بوجود العلاقة و نرفض فرضية **العدم**.

- **المؤشر الثاني لعلاقة الكتابة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(21)علاقة الكتابة بالمؤشر الثاني من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللّغوية(الكتابة) * أأيّد أفكاري بالأدلة و الشواهد في كل ما أكتبه Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللّغوية(الكتابة)			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من 14	
أأيّد أفكاري بالأدلة و الشواهد في كل ما أكتبه	دائما	0	0	55	55
	غالبا	0	0	33	33
	أحيانا	9	48	18	75
Total		9	48	106	163

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	102,844[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	128,344	4	,000
Association linéaire par linéaire	74,346	1	,000
Nombre d'observations valides	163		

a. 3 cellules (33,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,82.

إن تأييد الطالب الجامعي لأفكاره المكتوبة بالأدلة و الشواهد ، سلوك يرام من خلاله إحداث التأثير المرجو من المتلقي لزيادة التواصل و التفاعل في الصف الدراسي ، و عدد الممارسين لهذا السلوك **التفاعلي قد بلغ** 55 طالبا مشكلين ما نسبته 33.74% من الذين أشروا على "**دائما**" ، يضاف إليهم 33 **طالبا بنسبة** 20.24% **ممن مارسوه** "**غالبا**". **أما** الذين مارسوه "أحيانا" فقد بلغ عددهم 75**طالبا** ، بنسبة مئوية تقدر بـ 46.29% ، لأن استعماله يتم وفق الظروف التي تستدعي ذلك حسب ما قاله **الطلبة للباحث**. و نشير إلى أن القيم المفقودة قد بلغ عددها 7، **بنسبة تمثل** 4.29%. بناء على هذه المعطيات فإن قيمة مربع كاي في هذه الجزئية قد بلغت 102.844 ، و أن القيمة المعنوية هي 0.000 و هي أقل من 0.05 ، بالتالي فإننا نقبل فرضية وجود علاقة بين المؤشر الثاني من مؤشرات الكفاءة اللغوية في مجال الكتابة وتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي المتمثل في ممارسة تأييد الأفكار بالأدلة و الشواهد.

- **المؤشر الثالث لعلاقة الكتابة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(22)علاقة الكتابة بالمؤشر الثالث من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللّغوية(الكتابة) *أوظّف عبارات المجاملة الاجتماعية عند الكتابة Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللّغوية(الكتابة)			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من 14	
أوظّف عبارات المجاملة الاجتماعية عند الكتابة	دائما	0	0	61	61
	غالبا	0	21	45	66
	أحيانا	6	27	0	33
Total		6	48	106	160

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	103,388[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	128,412	4	,000
Association linéaire par linéaire	88,333	1	,000
Nombre d'observations valides	160		

a. 3 cellules (33,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,24.

لعل من أهم ما يثير الطالب القارئ و يتأثر به و ينجذب إلى قراءته ، هو ما كتب و صيغ في قالب وظف فيه عبارات المجاملات الاجتماعية ، **لأنّ** الطيب يقع في نفس القارئ وقعا حسنا يتفاعل من خلاله مع الرسالة التي هو هدفها، و عليه فإن توظيف عبارات المجاملات الاجتماعية يزيد من وتيرة التفاعل و سرعة التأثير،و النفس البشرية جبلت على ذلك، و لذلك فإن الطلبة الذين يدركون "**دائما**"معنى هذا السلوك التفاعلي، يوظفونه لزيادة قوة التأثير و التفاعل، و قد جاء عددهم في هذه **الدرلسة** 61 طالبا، بنسبة مئوية تقدر بـ38.12% . أما الطلبة الذين يمارسون هذا السلوك "**غالبا**" **فكان** عددهم 66**طالبا** ، بنسبة مئوية تقدر بـ41.25%. أما من يسخدمونه من حين لآخر فعددهم 33**طالبا** ، و بنسبة مئوية تقدر بـ 20.62%. مع العلم أن القيم المفقودة فعددها 10، ونسبتها 5.88%.

أما قيمة اختبار مربع كاي فهي ^{a}103,388 و بقيمة معنوية **تساوي** 0.000 و هي أقل من 0.05 مما يعني أن هناك علاقة بين المؤشر الثالث من مؤشرات الكفاءة اللغوية في مجال الكتابة للطالب الجامعي وتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ، **المتمثل في السلوك** "أوظف عبارات المجاملة الاجتماعية **في الكتابة**". و نرفض بذلك فرضية العدم.

- **المؤشر الرابع لعلاقة الكتابة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(23)علاقة الكتابة بالمؤشر الرابع من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

اللغوية الكفاءة * أهتم بكتابة كل فقرة على حده Tableau croisé

		الكفاءة اللغوية			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من 14	
تسهيلا للفهم ، أهتم بكتابة كل فكرة رئيسية في فقرة على حده	دائما	0	0	60	60
	غالبا	0	37	46	83
	أحيانا	16	11	0	27
Total		16	48	106	170

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	142,142[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	146,581	4	,000
Association linéaire par linéaire	96,613	1	,000
Nombre d'observations valides	170		

a. 1 cellules (11,1%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,54.

إن الاهتمام بالجانب الشكلي و التنظيمي لما يكتب يعني أن المتلقي في البال ، و لتسهيل تمرير الرسالة لابد من إخراج المكتوب في قالب مقبول وشكل منظم ، و وضع كل فكرة في فقرة على حده تسهيلا على القارئ و تجنيبه عناء فرز الأفكار في حال عدم ترتيبها بهذا الشكل ، و كل هذا ليكون التواصل سلسا ، و لإحداث التأثير المرجو من العملية . و إدراكا منهم بأهمية هذه الجزئية في عملية التفاعل الاجتماعي الصفي ، فقد اهتم "دائما"35.29% من الطلبة أي 60 طالبا بذلك ، في حين أن 48.82% ، أي 83طالبا "غالبا" ما يهتمون بها ، أما من يولونها "أحيانا" الأهمية اللازمة فهم بنسبة مئوية تقدر بـ15.88% ، أي 27طالبا . وقد أكدت اختبارات مربع كاي بوجود علاقة بين المؤشر الرابع من مؤشرات الكفاءة الكتابية للطالب الجامعي و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي المتمثل في الاهتمام بوضع كل فكرة في فقرة على حده. فكانت قيمة مربع كاي[a]142,142 و بقيمة معنوية دالة إحصائيا و هي 0.000 و هي أقل من 0.05 ، و بذلك نقبل وجود العلاقة و نرفض فرضية العدم.

➢ **المؤشر الخامس لعلاقة الكتابة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(24)علاقة الكتابة بالمؤشر الخامس من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

اللغوية الكفاءة(الكتابة) * أهتم بتنميق كتاباتي بالعبارات الجذابة Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللغوية(الكتابة)			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من 14	
أهتم بتنميق كتاباتي بالعبارات الجذابة	دائما	0	0	77	77
	غالبا	0	44	29	73
	أحيانا	16	4	0	20
Total		16	48	106	170

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	204,727[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	179,053	4	,000
Association linéaire par linéaire	115,176	1	,000
Nombre d'observations valides	170		

a. 1 cellules (11,1%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,88.

إن تنميق **الكتابات بالعبارات الجذابة و** ترصيعها بجماليات ، من شأنها أن تجذب القارئ إلى تتبع الرسالة بشغف و الشد إليها ، فتمر الرسالة من هذا الطريق و يحدث التواصل و التفاعل الاجتماعي الصفي ، و لا يتأتى ذلك إلا لمن كانت له كفاءة لغوية ، و وعيا منهم بأهمية هذا السلوك التفاعلي ، **فكان** 45.29% **أي** 77**طالبا** يهتمون "**دائما**" بذلك ، في حين أن 42.94% **من الطلبة أي** 73**طالبا** "**غالبا**" ما كانوا يهتمون ، أما "أحيانا" فكانت نسبتهم المئوية 11.76% **أي** 20**طالبا** ، و ذلك ليس لقصور أو تقصير منهم و إنما لطبيعة الزمن الذي يقتضي السرعة ، و بالتالي التخلي عن ذلك لحظيا. **و كانت** نتيجة المعالجة الاحصائية لقيمة مربع كاي 204,727[a] و بدلالة معنوية تقدر بـ 0.000 و هي **أقل من** 0.05. و بذلك نقبل فرضية وجود علاقة بين المؤشر الخامس من مؤشرات الكفاءة الكتابة للطالب الجامعي و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي المتمثل في جزئية تنميق الكتابات بعبارات **جذابة**. و نرفض فرضية عدو وجود علاقة.

➢ **المؤشر السادس لعلاقة الكتابة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(25)علاقة الكتابة بالمؤشر السادس من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللّغوية(الكتابة) *أراعي حساسية المواقف التي تستدعي الكتابة Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللّغوية(الكتابة)			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من 14	
أراعي حساسية المواقف التي تستدعي الكتابة	دائما	0	0	36	36
	غالبا	0	0	54	54
	أحيانا	11	48	16	75
Total		11	48	106	165

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	110,208[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	137,413	4	,000
Association linéaire par linéaire	73,898	1	,000
Nombre d'observations valides	165		

a. 2 cellules (22,2%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,40.

لا يلقى الكلام المكتوب على عواهنه ، بمناسبة أو بغير مناسبة ، و إنما حساسية المواقف الاجتماعية الصفية التي يراعيها الطالب هي التي تستعديه للكتابة أو الامتناع عنها ، فالطالب في ذلك هو في بؤرة تفاعل حقيقي. و فضلا عن القيم المفقودة و المقدرة بـ 5 ، و بنسبة مئوية تقدر بـ 2.94% ، **فإن الطلبة** الذين يراعون "**دائما**"حساسية المواقف هم 36**طالبا ، بنسبة** 21.81% ؛أما الطلبة الذين "**غالبا**" ما يراعون ذلك ، فعددهم 54 طالبا، بنسبة مئوية تقدر بـ 32.72% ؛ **أما** "أحيانا"فكان عددهم 75 طالبا بنسبة مئوية تقدر بـ45.45%. و هي نسبة عالية مقارنة بالنسب الأخرى ، و يرجع ذلك – حسب تعبير الطلبة – إلى أنهم يكتبون حسب ما يطلب منهم و ليس حسب ما تستدعيه المواقف الاجتماعية الصفية.

و بالنظر إلى قيمة اختبار مربع كاي و المقدرة بـ 110,208[a] ، و إلى قيمته المعنوية ذات الدلالة الإحصائية و المقدرة بـ 0.000 و هي أقل من 0.05 . **فإننا نقبل بوجود** علاقة بين الم**ؤشر السادس من** مؤشرات الكفاءة الكتابية للطالب الجامعي و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ، و نرفض فرضية عدم **وجود العلاقة** .

خلاصة تحليل الفرضية الثانية :علاقة الكتابة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي

يتضح من خلال الجداول الإحصائية لمؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي و علاقتها بالكفاءة الكتابية ، أن متوسط قيم مربع كاي تساوي 154,642، و أن القيم المعنوية لجميع المؤشرات تساوي 0.000 عند مستوى 0.05 و هي دالة على وجود علاقة بين الكفاءة اللغوية في مجال الكتابة و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ، و رفض فرضية العدم لأن 0.000 أقل من مستوى 0.05.

إن استقبال المعلومات و المعارف و من ثم إدخالها إلى العقل و ومعالجتها و تحليلها ، سيعاد إخراجها ممزوجة بما لدى الطالب من خبرات و مهارات من خلال الكتابة كوسيلة لإنتاج المعرفة و تقديمها للآخرين . فسلامة الرسالة اللغوية أيا كانت ، تقتضي سلامة التعبير الكتابي عن مضمونها ، و التمكن من أسلوبها ، و الاهتمام بوضوحها و شكلها ، لأن إجادتها سيؤدي حتما إلى ضمان تواصل لغوي مؤثر و إلى أداء اللغة و ظيفتها التي وجدت من أجلها.

الكتابة كالقراءة نشاط تفاعلي ، و إذا كانت القراءة عملية يقوم فيها الطالب بفك الرموز و تحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي ، فإن الكتابة عملية يقوم فيها الطالب بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع . إنها تركيب للرموز بهدف توصيل رسالة .

لقد توصلت الدراسة الحالية إلى أن عيّنة الدراسة المكونة من الطلبة الأكفاء في الكتابة قد أظهروا تفاعلا اجتماعيا صفيا كبيرا ، نتيجة تمكنهم من مهارة الكتابة ، و هذا ما انعكس على ارتفاع نسبة التفاعل الصفي ، و يكشف العلاقة بين الكفاءة في الكتابة و التفاعل الاجتماعي الصفي و هذه النتائج تتقارب مع ما وصلت إليه دراسة أوريدة قرج من جامعة تيزي وزو حول مستوى الكتابة عند طلبة الجامعة .

و لعل تمكن الطالب الجامعي من الإملاء ، جعله يقدم على استعمال الكتابة في تواصله ، لأن الإملاء من أهم المهارات التي تشجع أو تثبط الإقدام على الكتابة ، كما أن تمكن الطالب من النحو جعله يكتب دون خوف من الوقوع في الخطإ أثناء الكتابة ، و دون خشية من الزملاء في عدم الإفصاح عن المقصود بلغة سليمة ، لأن النحو هو مجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة و مواقع الكلمات فيها و وظائفها من ناحية المعنى و ما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية . فضلا عن غناهم-أي الطلبة- بالثروة اللغوية التي تتيح له صياغة الجمل صياغة بطرق مختلفة و غنية . فإذا صاغ الطالب رسالته صياغة لغوية سليمة ، و راعى فيها جانبي التركيب و الأسلوب ، ثم كتبها كتابة بالطريقة التي اتفق عليها أبناء اللغة ، لكان نقل هذه الفكرة نقلا سليما ، أمينا و شاملا و بهذا المستوى المرتفع من

الكفاءة الكتابية ، استطاع الطلبة أن يتواصلوا و يتفاعلوا بكيفية إيجابية تفاعلا صفيا ناميا و مفيدا، نظرا لما نتج عن ذلك من تأثير و تأثر بين أطراف التفاعل الصفي.

و بهذا نكون قد أجبنا على التساؤل ، المتعلق بكفاءة الطلبة في الكتابة و علاقتها بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي .

4- تحليل و مناقشة الفرضية الثالثة

توجد علاقة بين الكفاءة اللغوية في الاستماع و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي.

- **المؤشر الأول لعلاقة الاستماع بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(26)علاقة الاستماع بالمؤشر الأول من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللغوية(الاستماع) *الانتباه لما يقال و عدم إثارة موضوعات جانبية تشتت أفكار المتحدّث

Effectif

		الكفاءة اللغوية(الاستماع)			Total
		[13-12]	]14-13]	أكبر من 14	
الانتباه لما يقال و عدم إثارة موضوعات جانبية تشتت أفكار المتحدّث	دائما	0	0	61	61
	غالبا	0	22	45	67
	أحيانا	6	26	0	32
Total		6	48	106	160

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	102,193[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	126,562	4	,000
Association linéaire par linéaire	87,448	1	,000
Nombre d'observations valides	160		

a. 3 cellules (33,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,20.

إن انتباه الطالب في موقف اجتماعي صفي ، و عدم إثارة ما يشتت أفكار محدثه لدليل على تفاعله الإيجابي مع ذلك الموقف و الاستعداد له ، معنى ذلك أن الطالب يتلقى كلاما للإفادة منه يُحدِث فيه أثرا. و الاهتمام الذي يوليه الطالب لمحدثه و لكلام محدثه ، لدليل على أن هناك تواصلا و تفاعلا إيجابيا ، فضلا على تعودهم على اتباع الأعراف الاجتماعية الصفية.

فضلا عن القيم المفقودة المقدرة بـ 10 و بنسبة مئوية تقدر بـ 5.88% ، فإن عدد الذين يولون الاهتمام "دائما" في الموقف الاجتماعي الصفي هو 61 طالبا بنسبة مئوية تقدر بـ 38.12% ، و عدد الذين ينتبهون "غالبا" هو 67 طالبا ، أي بنسبة مئوية تقدر بـ 41.87% ، أما "أحيانا" فعددهم 32 طالبا ، بنسبة 20%. وقد يعود ارتفاع عددهم نسبيا وفقا للحالة النفسية التي يكون عليها الطلبة أثناء موقف

بعينه أو لدرجة أهمية الموضوع المطروق ؛ و لا يعنى أن النسبة ثابتة ، فقد ينخفض العدد أو ينعدم في حالات يكون فيه موضوع النقاش هاما للجميع .

و من خلال النتائج الإحصائية ، فإن هناك علاقة بين الانتباه و عدم إثارة مواضيع تشتت أفكار المتحدث و الكفاءة اللغوية في مجال الاستماع للطالب الجامعي. أثبتتها قيمة مربع **كاي** 102,193[a] ، **و** قيمته المعنوية المقدرة بـ 0.000 و هي أقل من 0.05. و بذلك نقبل فرضية وجود العلاقة و نرفض فرضية العدم.

- **المؤشر الثاني لعلاقة الاستماع بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(27)علاقة الاستماع بالمؤشر الثاني من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللغوية(الاستماع)* أتكيّف مع إيقاع المتحدّث سرعة و بطءا Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللغوية(الاستماع)			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من 14	
أتكيّف مع إيقاع المتحدّث سرعة وبطءا	دائما	0	0	77	77
	غالبا	10	48	29	87
	أحيانا	6	0	0	6
Total		16	48	106	170

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	138,749[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	133,086	4	,000
Association linéaire par linéaire	87,865	1	,000
Nombre d'observations valides	170		

a. 3 cellules (33,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,56.

إن متابعة كلام المتحدث و التكيّف مع إيقاعاته سواء كانت الوتيرة بطيئة أو سريعة ، لدليل على وجود اهتمام ، يعني وجود تواصل و تفاعل اجتماعي صفي. و النتيجة التي يشير إليها الجدول (28) تبين أن الطلبة المتكيفين مع وتيرة كلام المتحدث "**دائما**" يبلغ عددهم 77**طالبا أي** بنسبة مئوية تقدر بـ 45.29% ، أما المتكيفين "**غالبا**" فعددهم 87 طالبا ، بنسبة مئوية تقدر بـ 51.17% . أما المتكيفون "أحيانا" فعددهم 6 طلبة ، تقدر نسبتهم المئوية بـ 3,52%.وتثبت هذه النتيجة أن الطلبة لهم قدرة كبيرة على التكيف مع سرعة المتحدث أو بطئه ، و ذلك نتيجة لكفاءتهم اللغوية تجعل كل ما يقال في **المتناول.**

و الملاحظ أن قيمة اختبار مربع كاي بلغت 138,749[a] ، أما قيمته المعنوية فبلغت 0.000 ، و هي دالة عند هذا المستوى لأنها أقل من 0.05 . وبذلك نقبل فرضية وجود علاقة بين المؤشر الثاني من

مؤشرات الكفاءة اللغوية في مجال **الاستماع** للطالب الجامعي و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ، المتمثل في جزئية " أتكيّف مع إيقاع المتحدّث سرعة و بطءا". و نرفض فرضية العدم.

➢ **المؤشر الثالث لعلاقة الاستماع بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(28)علاقة الاستماع بالمؤشر الثالث من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

اللغوية الكفاءة(الاستماع) * أرصد أوجه التشابه و الاختلاف في الآراء المعروضة في الصف

Effectif

		الكفاءة اللغوية(الاستماع)			Total
		[13-12]	]14-13]	أكبر من 14	
أرصد أوجه التشابه و الاختلاف في الآراء المعروضة في الصف	دائما	0	0	74	74
	غالبا	4	48	32	84
	أحيانا	8	0	0	8
Total		12	48	106	166

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	177,136[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	137,413	4	,000
Association linéaire par linéaire	90,986	1	,000
Nombre d'observations valides	166		

a. 2 cellules (22,2%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,58.

إن تتبع الطالب لما يجري في الصف الدراسي ، و تركيزه على أوجه التوافق و الاختلاف في الأفكار المعروضة من قبل أقطاب العملية التربوية(**أستاذ –طلبة**) ، لدليل على بحث الطالب على أراء و أفكار مؤثرة ، تحظى بموافقة ، واعتناق الجميع لها ، ليعتنقها هو بدوره ، و يرفض تلك **التي لم تحظ بإجماع** ، و ذلك ليتكيف مع مجموعته و مجتمعه المصغر و يندمج معهم ، في عملية تواصل و تفاعل اجتماعي صفي بيّن .

ويقوم 74**طالبا** "**دائما**" برصد الأراء المعروضة ، المتشابهة منها و المختلفة ، و هؤلاء يمثلون ما نسبته 44.57%. أما الطلبة الذين "**غالبا**" ما يفعلون ذلك فيبلغ عددهم 84 طالبا بنسبة مئوية تقدر بـ 50.60% . **و الواقع أن** "دائما" **و** "**غالبا**" لهما نفس درجة قوة التعبير تقريبا عن هذه السلوك **الاجتماعي الصفي**. أما فيما يخص "أحيانا" **فكان عدد الطلبة** 8 فقط ،يمثلون ما نسبته 4.81% ، **وقد** يرجع ذلك لعدم اكتراثهم أحيانا **بذلك** .

و أثبتت النتائج الإحصائية أن قيمة مربع كاي بلغت 177,136[a] ، في حين أن قيمته المعنوية بلغت 0.000 و هي دالة على وجود علاقة بين المؤشر الثالث من مؤشرات كفاءة الطالب اللغوية في

الاستماع و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ، و المتمثل في السلوك " أرصد أوجه التشابه و الاختلاف في الآراء المعروضة في الصف". لأنها أقل من مستوى 0.05. و بذلك نقبل فرضية وجود علاقة ، و نرفض فرضية العدم.

➢ **المؤشر الرابع لعلاقة الاستماع بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(29)علاقة الاستماع بالمؤشر الرابع من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللغوية(الاستماع)*أهتم بانتقاء الأفكار المسموعة للاحتفاظ بها في الذاكرة Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللغوية(الاستماع)			Total
		[13-12]	]14-13]	أكبر من 14	
أهتم بانتقاء الأفكار المسموعة للاحتفاظ بها في الذاكرة	دائما	0	0	84	84
	غالبا	8	48	22	78
	أحيانا	5	0	0	5
Total		13	48	106	167

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	152,656[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	143,703	4	,000
Association linéaire par linéaire	96,900	1	,000
Nombre d'observations valides	167		

a. 3 cellules (33,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,39.

إن اهتمام الطالب بانتقاء الأفكار المسموعة للاحتفاظ بها في الذاكرة ، يعني البحث عن الأفكار المؤثرة لتبنّيها ، و هي دليل على قدرة الطالب على تمييز الصائبة منها من غيرها ، و ليس ذلك فقط و إنما انتقاء ما هو هام بالنسبة إليه و الاحتفاظ به في الذاكرة ليصبح بعد ذلك وسيلة تكيف اجتماعي، و هذا يدل على وجود تواصل و تفاعل اجتماعي صفي.

و فضلا عن القيم المفقودة و المقدرة بـ 3 و بنسبة مئوية تقدر بـ 1.79%، فإن من يسلكون هذا السلوك "دائما" يبلغ عددهم 84 طالبا ، أي بنسبة مئوية تقدر بـ 50.90%.أما من يتبنونه "غالبا" فعددهم 78 طالبا ، أي 47.27%. في حين لا يوجد من يتردد أو لا يسلكه "أبدا".

أما قيمة مربع كاي فهي 152,656[a] و بقيمة معنوية بلغت 0.000 و هي أقل من 0.05 . مما يدل على وجود علاقة بين المؤشر الرابع من مؤشرات الكفاءة اللغوية في الاستماع للطالب الجامعي و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ، و الذي يمثله السلوك " أهتم بانتقاء الأفكار المسموعة للاحتفاظ بها في الذاكرة".

➢ **المؤشر الخامس لعلاقة الاستماع بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(30)علاقة الاستماع بالمؤشر الخامس من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللغوية(الاستماع) * أتطلف مع المتحدّث إن كان كلامه حسنا Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللغوية(الاستماع)			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من 14	
أتطلف مع المتحدّث إن كان كلامه حسنا	دائما	0	0	53	53
	غالبا	0	0	44	44
	أحيانا	1	48	9	58
	أبدا	6	0	0	6
Total		7	48	106	161

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	260,089[a]	6	,000
Rapport de vraisemblance	188,859	6	,000
Association linéaire par linéaire	104,850	1	,000
Nombre d'observations valides	161		

a. 6 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,26.

إذا كان حديث الأستاذ أو الطالب المرسل مقنعا و حسنا فسيقع ذلك موقعا حسنا في نفس الأستاذ أو الطالب المتلقي ، فيحدث التعاطف و التأثير و التأثر ، و منه التواصل و التفاعل. و فضلا عن تذوّقهم سماعا ، لا يتأتّى ذلك إلا لمن يسطر على اللغة سيطرة كبيرة ، بحيث يدرك هؤلاء مدلولات الكلمات و التعابير و معانيها إدراكا جيّدا في مواقفها المختلفة . و قد كان عدد الذين يتعاطفون "**دائما" مع المتحدث** 53 طالبا ، بنسبة مئوية تقدر بـ32.91% ، في حين كان عدد الذين يتعاطفون "**غالبا**" يبلغ 44**طالبا ، بنسبة مئوية** تقدر بـ 27.32% ، يعود سبب ذلك لنموهم الاجتماعي ، و إحساسهم المرهف لما هو اجتماعي - **حسب رأي الطلبة** - ، في حين أن الذين يتعاطفون "أحيانا" فكان عددهم 58**طالبا ، أي بنسبة** 36.02%. و يرجع ذلك – حسبهم - إلى أن الحديث الحسن لا يكفي وحده إذا لم يتماش مع **قدرة الطالب أو الأستاذ على الإقناع**. و تجدر الإشارة إلى أن القيم المفقودة بلغت 9 ، بنسبة مئوية **قدّرت بـ** 5.29%، و قد يعود ذلك لعدم رغبة المبحوث التعبير عن ذلك ، كما أشار إليه المبحوثون في مواقف مختلفة ، أو لسهو وقعوا فيه.

وكانت نتيجة اختبار مربع كاي 260,089[a] و بقيمة معنوية 0.000 دالة على وجود علاقة بين المؤشر الخامس من مؤشرات الكفاءة اللغوية في الاستماع للطالب الجامعي و تنمية التفاعل الاجتماعي

الصفي المتمثل في سلوك التعطف مع المتحدث إذا كان حسنا. لأن هذه النتيجة جاءت أقل من 0.05. و بذلك نقبل فرضية وجود العلاقة ، و نرفض فرضية عدم وجود العلاقة.

➢ **المؤشر السادس لعلاقة الاستماع بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(31)علاقة الاستماع بالمؤشر السادس من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللغوية(الاستماع) *أركّز على مواقف القوّة و الضعف فيما أسمعه Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللغوية(الاستماع)			Total
		[13-12]	]14-13]	أكبر من 14	
أركّز على مواقف القوّة و الضعف فيما أسمعه	دائما	0	0	63	63
	غالبا	0	4	43	47
	أحيانا	15	44	0	59
	أبدا	1	0	0	1
Total		16	48	106	170

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	162,695[a]	6	,000
Rapport de vraisemblance	202,905	6	,000
Association linéaire par linéaire	112,436	1	,000
Nombre d'observations valides	170		

a. 4 cellules (33,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,09.

إن تركيز الطالب المستمع على مواطن القوة والضعف في أحاديث الطرف الآخر ، لدليل على استعداده للتواصل و التفاعل و على نمو غريزته الاجتماعية أيضا ، لأن له الرغبة في الأخذ بما هو قوي بالحجة و مقنع و تبنيه ، و الابتعاد عما هو ضعيف لا يستند على دليل مقنع . و لا يتأتى ذلك إلا لمن له وعي وقدرة على التمييز سماعا لما يلقى عليه من خطاب.

و عليه ، فالطلبة الذين يركزون "دائما" على مواطن القوة و الضعف في الأحاديث التي تجري في الصف ، كان عددهم 63 طالبا ، بنسبة مئوية تقدر بـ 37.05%.أما من كانوا يركزون "غالبا" فيبلغ عددهم47 طالبا ، بنسبة مئوية تقدر بـ27.64% ، و يعود ذلك للأسباب الآنفة الذكر ، أما من كان تركيزهم "أحيانا" فيبلغ عددهم 58 طالبا بنسبة مئوية تقدر بـ59 طالبا أي بنسبة مئوية تقدر بـ34.70%. و يعود ذلك إلى شرود أذهانهم أحيانا في الصف ، و بالتالي لا يركزون على ما يجري داخله ، و ليس عن قصور فيهم أو تقصيرمنهم في ذلك ، أما أولئك الذين لا يركزون "أبدا" فبلغ عددهم 1 و بنسبة مئوية تقدر بـ 0.58%. و يرجع ذلك حسب رأيي إلى سهو وقع فيه المبحوث فقط.

و جاءت قيمة مربع كاي [a]162,695 و قيمته المعنوية 0.000 دالة على وجود علاقة بين المؤشر السادس من مؤشرات الكفاءة اللغوية في الاستماع وتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ، و الذي تعبر عنه عبارة " أركز على مواقف القوّة و الضعف فيما أسمعه".لأنها أقل من 0.05. و بذلك نقبل فرضية وجود علاقة و نرفض فرضية العدم.

خلاصة تحليل الفرضية الثالثة:الكفاءة اللغوية في الاستماع و علاقتها بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي

من خلال النتائج المحصل عليها في المعالجة الاحصائية للمؤشرات الإجرائية الستة للاستماع ، و التي كانت دالة إحصائيا بحيث كان متوسط قيم مربع كاي 165.586، في حين أن قيمتها المعنوية تساوي 0.000 ، و هي أقل من مستوى 0.05 ، و التي تعني أن هناك علاقة بين الكفاءة اللغوية في الاستماع و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي

قال الله تعالى: "وَتَعِيَهَآ أُذُنٌ وَٰعِيَةٌ ۝"[1] لهذا الاستماع مهارة معقدة ، على المستمع أن يتابع المتكلم

متابعة سريعة تحقيقا للفهم و التحليل و التفسير و النقد ، و هذه العمليات معقدة لا تتيسر إلا لمن أوتي حظا وافرا من التعليم و التدريب على مهارة الاستماع[2]. و هي عملية إنسانية واعية مدبرة لغرض معين ، هو اكتساب المعرفة ، حيث تستقبل فيها أذن الطالب أصوات شركائه في الصفّ في مختلف حالات التواصل و بخاصة المقصود . و تحلل فيها الأصوات إلى ظاهرها المنطوق و باطنها المعنوي ، و تشتق معانيها من خلال ما لدى الطالب من معارف سابقة و سياقات التحدُّث و الموقف الذي يجري فيه التحدّث[3] .

و على الرغم من الأهمية التي يكتسيها الاستماع ، بحيث أن نسبة الوقت الذي يمضيه الأفراد العاديون في الاستماع يصل إلى 45% ،ضف إلى ذلك 5% التي يمضيها الطلبة في الصف ، و اعتبارا أن اللغة استقبال أكثر مما هو إرسال[4] ، و أن الاستماع هو أساسها فإن الطلبة الذين يعدّون

---

[1]) قرآن كريم ، سورة الحاقة ، الآية 12.

[2]) علي مدكور ،تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط3 ، 2002 ،ص 63.

[3])حسني عبد الباري عصر ، قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها ، المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية ،،ص 123 ،1999 .

[4])حسني عبد الباري عصر ، نفس المرجع ،ص124-125 .

أكفاء في الاستماع ، يتواصلون أفضل من غيرهم ، يؤثرون في بعضهم البعض و يتأثرون ببعضهم البعض في عملية تفاعل اجتماعي صفي مفيد .

و الاستماع نوعان هما : الاستماع لجلب المعلومات و الاستماع الناقد ؛ و من مهارات الاستماع لجلب المعلومات العناية بالمتحدّث ، في كل مستويات الحديث ، و هنا لابد من التركيز العقلي على مضمون التحدّث .أما النوع الثاني فهو الاستماع الناقد حيث أن النقد عمل ذهني ، يتضمن التفكير و التحليل ، و التركيب . و لعل من بين الأسباب التي أدّت إلى ارتفاع نسبة الطلبة الأكفاء في الاستماع ، هو إيلاء الاهتمام بمهارة الاستماع بنوعيها ، و التدريب عليها ، مما نتج عن ذلك تركيزهم على مضامين الرسائل في جميع المستويات الدراسية التي مر بها الطلبة ، و توصلنا إلى هذه النتيجة من إدلاء الطلبة بذلك أثناء مقبلتنا لهم.

و لقد أشارت دراسة فوزي جبل[1]،إلى تفوق الإناث على الذكور في القدرة اللفظية مثل فهم المواد اللفظية كأن يتمكن الطالب من إدراك معنى الألفاظ و ما بينها من علاقات .

الاستماع نشاط أساسي من أنشطة التفاعل الصفي بين أقطاب العملية التربوية ، فهو الأداة التي يستقبل بواسطتها الرسالة الشفوية.إذ يستقبل الطالب الرموز الصوتية يركبها في ذهنه ليجعل منها بعد ذلك شيئا ذا معنى ، و هو عند فهمه لمعناها يتعرف على دلالات الكلمات و الجمل و طريقة تركيبها . و هناك نشاط آخر يتعدى به الفرد هذا العمل و هو تعرف الوظائف المختلفة التي تؤديها الكلمات و الجمل ، ماذا يريد المتحدث توصيله له ، و في هذه العملية الثانية يربط المستمع بين ما يقال الآن و ما قيل سابقا ، إنه يضع هذه الجمل في إطار أو سياق معين يجعل لها معنى .

[1])فوزي محمد جبل ، علم النفس العام ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، ص168 ، 2001 .

5- تحليل و مناقشة الفرضية الرابعة

➢ **المؤشر الأول لعلاقة التحدث بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(32)علاقة التحدث بالمؤشر الأول من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللّغوية(التحدث) * أهتم بنبرات صوتي من حيث الارتفاع و الانخفاض أثناء الجديث Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللغوية(التحدث)			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من 14	
أهتم بنبرات صوتي من حيث الارتفاع و الانخفاض أثناء الحديث	دائما	0	0	58	58
	غالبا	0	0	34	34
	أحيانا	15	48	14	77
	أبدا	1	0	0	1
Total		16	48	106	170

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	129,276[a]	6	,000
Rapport de vraisemblance	154,989	6	,000
Association linéaire par linéaire	86,664	1	,000
Nombre d'observations valides	170		

a. 4 cellules (33,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,09.

إن اهتمام الطالب برفع و خفض نبرات صوته أثناء عملية التواصل ،أو كما تسمى في لغة السياسة المد و الجزر في الخطابات ، لدليل على تفاعله مع أفكاره أولا ، و شد الانتباه ثانيا، رغبته في إيصال مضمون رسالته بسلاسة ، و إحداث التأثير و الانطباع المرجو في نفس المتلقي ، و لعل هذا المستوى من الارتقاء لا يتأتي إلا لمن كفاءة لغوية مشهودة ، و كفاءة في فن الخطاب أيضا.

و وعيا منهم بهذا السلوك الاجتماعي الصفي ، و قدرة منهم على ممارسته ،فقد كان يمارسه "دائما" 58 طالبا ، بنسبة مئوية تقدر بـ 34.11% ، و"غالبا"34 طالبا ، بنسبة مئوية تقدر بـ 20% . أما من كان يمارسه "أحيانا" ، فعددهم 77 طالبا ، بنسبة 45.29%، و يرجع ذلك حسب الطلبة ، إلى نسبة التدخلات التي يبدي فيها الطلبة مهارتهم في هذا الجانب ، مقارنة بنسبة الإجابات التي لا يظهر فيها الطلبة هذه المهارة.

و قد جاءت قيمة مربع كاي التي تساوي 129,276[a] ، و بقيمة معنوية دالة إحصائيا تساوي 0.000 . و هي أقل من 0.05 ، و هي بذلك جاءت معبرة على وجود علاقة بين المؤشر الأول من مؤشرات الكفاءة اللغوية في التحدث للطالب الجامعي و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ، من خلال تبني

الطالب للسلوك الاجتماعي "أهتم بنبرات صوتي من حيث الارتفاع و الانخفاض أثناء الحديث " ، و نرفض في ذات الوقت ، فرضية عدم وجود علاقة بينهما.

➢ **المؤشر الثاني لعلاقة التحدث بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(33)علاقة التحدث بالمؤشر الثاني من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللغوية(التحدث) *أختار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة في الصف Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللغوية(التحدث)			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من 14	
أختار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة في الصف	دائما	0	0	40	40
	غالبا	0	0	57	57
	أحيانا	0	48	9	57
	أبدا	1	0	0	1
Total		1	48	106	155

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	274,444[a]	6	,000
Rapport de vraisemblance	153,455	6	,000
Association linéaire par linéaire	91,551	1	,000
Nombre d'observations valides	155		

a. 6 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,01.

إن اختيار العبارات المناسبة في المواقف الصفية المختلفة ينمّ على كفاءة الطالب اللغوية **في الا**ختيار بين بدائل العبارات المتاحة له لانتقاء ما يناسب في الموقف الاجتماعي الصفي المناسب ، و كذا على نموه الاجتماعي و قدرته على التمييز بين المواقف الاجتماعية الصفية المختلفة ، و التدخل في الوقت و الموقف المناسبين . مما يوفر له قدرة كبيرة على التواصل و التفاعل الاجتماعي الصفي .

و يتبنى هذا السلوك **الاجتماعي** الصفي "دائما" 40 طالبا ، أي 25.80% من عينة الدراسة، من دون القيم المفقودة ، والبالغ عددها 15 طالبا ، و بنسبة مئوية تقدر بـ 8.82%. إضافة إلى 57 طالبا ، يسلكونه "غالبا" ، بنسبة مئوية قدرها 36.77% ، و يعود ذلك للأسباب المذكورة آنفا. أما أولئك الذين يتبنونه "أحيانا" فيبلغ عددهم 57 طالبا، أي 36.77%، و يعود هذا التردد ، حسب ما أدلى به الطلبة إلى عدم الإقدام على أخذ الكلمة في الصف حينا لسبب ما ، أو إلى تدخل الطالب بمناسبة أو غير مناسبة في المواقف الصفية المختلفة.

و أظهرت النتائج الإحصائية أن قيمة مربع كاي تساوي 274,444[a] في حين كانت قيمته المعنوية تساوي 0.000 ، و هي أقل من 0.05 ، مما يعني أنها دالة إحصائيا على وجود علاقة بين المؤشر الثاني من مؤشرات كفاءة الطالب اللغوية في التحدث و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي من خلال السلوك" أختار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة في الصف". و نرفض فرضية عدم وجود علاقة بينهما.

➢ **المؤشر الثالث لعلاقة التحدث بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(34)علاقة التحدث بالمؤشر الثالث من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللغوية(التحدث)* أستخدم عبارات المجاملة Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللغوية(التحدث)			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من 14	
أستخدم عبارات المجاملة	دائما	0	0	61	61
	غالبا	0	22	45	67
	أحيانا	6	26	0	32
Total		6	48	106	160

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	102,193[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	126,562	4	,000
Association linéaire par linéaire	87,448	1	,000
Nombre d'observations valides	160		

a. 3 cellules (33,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,20.

عبارات المجاملات الاجتماعية و توظيفها في الصف الدراسي ، ينم على النمو الاجتماعي للطالب الجامعي ، و على وعيه بأهميتها في التفاعل الاجتماعي الصفي ، و على وقعها الحسن في نفوس الطلبة ؛ و لا يكون ذلك إلا لمن أوتي كفاءة لغوية و قدرة على اختيار عبارات المجاملة المناسبة ، و على توظيفها الحسن في المواقف المناسبة أيضا.

و فضلا عن 10 قيم مفقودة ، و بنسبة مئوية تقدر بـ 5.88%، فإن الطلبة الذين يتبنون هذا السلوك "دائما" يبلغ عددهم 61 طالبا أي 38.12%من عينة الدراسة ،أما الذين "غالبا" ما يسلكونه فعددهم 67 طالبا أي 41.87%. و يرجع ذلك لإدراكهم بأهمية المجاملات في التواصل و التفاعل الاجتماعي الصفي. أما أولئك الذين يمارسونه "أحيانا" ، فعددهم 32 طالبا أي بنسبة مئوية تقدر بـ 20% ، فيعود

ذلك ،حسب رأي الطلبة ، إلى المواقف الصفية المختلفة التي يواجهونها و التي قد تستدعي توظيف هذا الأسلوب من عدمه.

و أثبتت المعالجة الإحصائية لهذه الجزئية بأن قيمة مربع كاي بلغت 102,193[a] ، و أن القيمة المعنوية بلغت 0.000 ، و هي أقل من 0.05 ، مما يدل على أن هناك علاقة بين المؤشر الثالث من مؤشرات كفاءة الطالب اللغوية في التحدث و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي من خلال تبني الطالب لسلوك "**أستخدم عبارات المجاملة**". و نرفض فرضية عدم وجود علاقة بين المتغيرين .

➢ **المؤشر الرابع لعلاقة التحدث بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(35)علاقة التحدث بالمؤشر الرابع من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللغوية(التحدث)*لا أحتكر الحديث و أشرك جماعة الصف في المحادثة Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللغوية(التحدث)			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من 14	
لا أحتكر الحديث و أشرك جماعة الصف في المحادثة	دائما	0	0	36	36
	غالبا	0	0	47	47
	أحيانا	11	48	23	82
Total		11	48	106	165

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	92,960[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	117,844	4	,000
Association linéaire par linéaire	63,788	1	,000
Nombre d'observations valides	165		

a. 2 cellules (22,2%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,40.

إن عدم احتكار الكلمة و إشراك أعضاء جماعة الصف في المحادثة لدليل على نضج الطالب اجتماعيا ، و على رغبته في التواصل و التفاعل بإيجابية ، لأن قدرته في التحكم في إدارة الصف كبيرة . و فضلا عن 5 قيم مفقودة و التي تمثل 2.94% من عينة الدراسة ، فإن عدد الطلبة الذين يتبنونه يتوزعون بين من يمارسه "دائما" ، و البالغ عددهم 36 طالبا بنسبة مئوية تقدر بـ 21.81%، و بين من يمارسونه "غالبا"، و البالغ عددهم 47 طالبا و تمثل نسبتهم 28.48% ، و من يمارسونه "أحيانا" ، و يبلغون 82 طالبا يمثلون 49.69%. و هذه الفئة الأخيرة تعتبر الأعلى ، و يرجع ذلك إلى رغبتهم أحيانا في استكمال أفكارهم ، دون مقاطعتهم من أحد ، أو لفت انتباه الآخرين لهم و لطريقة عرضهم للأفكار.

و قد أظهرت المعالجة الإحصائية أن قيمة مربع كاي تساوي 92,960[a] ، في حين أن قيمته المعنوية تساوي 0.000، و هي أقل من 0.05. و هذه النتيجة دالة إحصائيا على وجود علاقة بين المؤشر الرابع من مؤشرات الكفاءة اللغوية للطالب الجامعي في مجال التحدث و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ، من خلال تبنيه للسلوك "لا أحتكر الحديث و أشرك جماعة الصف في المحادثة". و نرفض فرضية عدم وجود علاقة بين المتغيرين.

➢ **المؤشر الخامس لعلاقة التحدث بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(36)علاقة التحدث بالمؤشر الخامس من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللغوية(التحدث) *أثناء تناولي الحديث أستميل السامع لأرائي Tableau croisé

Effectif

		الكفاءة اللغوية(التحدث)			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من 14	
أثناء تناولي الحديث أستميل السامع لأرائي	دائما	0	0	73	73
	غالبا	0	36	33	69
	أحيانا	16	12	0	28
Total		16	48	106	170

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	154,266[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	163,398	4	,000
Association linéaire par linéaire	108,380	1	,000
Nombre d'observations valides	170		

a. 1 cellules (11,1%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,64.

إن وضع الطالب المستمع في الحسبان من قبل الطالب المتحدث ، و كفاءة هذا الأخير اللغوية ، و طريقته الجذابة في عرض أفكاره ، فضلا عن الحجج المقنعة التي يدعمها بها ، لكفيلة باستمالة السامع إلى حديثه ، بقصد التأثير فيه ، و إحداث التواصل و التفاعل المرغوبين بينهما . و وعيا منهم بهذا السلوك ، فقد تبناه "دائما" 73 طالبا تمثل نسبتهم 42.94% ، و التحق بهم 69 طالبا تمثل نسبتهم المئوية 40.58% ممن يمارسونه "غالبا" للأسباب الآنفة الذكر، في حين أن 28 طالبا يستخدمون ها الأسلوب "أحيانا" و تمثل نسبتهم 16,47%. و هي قليلة مقارنة بالنسب الأخرى ، إلا أن ذلك يرجع إلى الحالة النفسية التي يوجد عليها الطالب حينذاك.

و من خلال نتائج المعالجة الإحصائية ، أظهرت أن قيمة مربع كاي تساوي154,266[a] ، و القيمة المعنوية تساوي 0.000 و هي أقل من 0.05. و بذلك فهي دالة إحصائيا على وجود علاقة المؤشر الخامس من مؤشرات كفاءة الطالب الجامعي اللغوية و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي من خلال

السلوك "**أثناء تناولي** الحديث أستميل السامع لأرائي". و بالمقابل نرفض الفرضية القائلة بعدم وجود علاقة بين المتغيرين.

➢ **المؤشر السادس لعلاقة التحدث بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**

الجدول(37)علاقة التحدث بالمؤشر السادس من مؤشرات التفاعل الاجتماعي الصفي

الكفاءة اللغوية(التحدث) *أعارض القضية المعروضة في الصف بالأدلة و الشواهد دون إحراج أحد

Effectif

		الكفاءة اللغوية(التحدث)			Total
		[13-12]	]14-13[	أكبر من 14	
أعارض القضية المعروضة في الصف بالأدلة و الشواهد دون إحراج أحد	دائما	0	0	61	61
	غالبا	0	22	45	67
	أحيانا	6	26	0	32
Total		6	48	106	160

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	102,193[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	126,562	4	,000
Association linéaire par linéaire	87,448	1	,000
Nombre d'observations valides	160		

a. 3 cellules (33,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,20.

لعل من أهم مظاهر التفاعل الاجتماعي الصفي ، هو التجاذب الذي يحدث في الصف بين الأطراف المتحاورة ، بين الأخذ بآراء البعض و تبنيها ، و معارضتها و الرد عليها بأدلة و شواهد ،تضفي صفة المقنع على حديث الطالب ، لأن بدون ذلك قد يكون حديثه فيه شيء من الشك و الريبة، و لا يتأتى هذا الأمر إلا للطالب الذي له كفاءة لغوية تؤهله لممارسة هذا السلوك . و لهذه الأسباب ، كان 61 طالبا يمثلون ما نسبته 38.12% يتبنونه "دائما" ، و 67 طالبا "غالبا"ما يسلكونه ، و تمثل نسبتهم 41.87% ، و هؤلاء هم على وعي بذلك،أما من يمارسنه "أحيانا" فعددهم 32 طالبا ، بلغت نسبتهم المئوية 20%، و بقدر قلتها ، برروا ذلك بعدم إحراج زملائهم أثناء المناقشة ، و ليس لقصور فيهم أو تقصير منهم.

و قد أثبتت المعالجة الإحصائية أن قيمة مربع كاي تساوي 102,193[a] ، في حين أن القيمة المعنوية تساوي 0,000 ، و هي أقل من 0.05 ، و هي دالة إحصائيا على وجود علاقة المؤشر السادس من مؤشرات الكفاءة اللغوية للطالب الجامعي في مجال التحدث و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي، من خلال السلوك الاجتماعي"أعارض القضية المعروضة في الصف بالأدلة و الشواهد دون إحراج **أحد**". و نرفض بالتالي فرضية عدم و جود العلاقة بين المتغيرين.

خلاصة تحليل الفرضية الرابعة:كفاءة التحدث و علاقتها بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي

إن النسبة الأكبر من الاتصالات مع الآخرين تتم شفهياً حيث تمثل 45% بضاف إليها 5% التي تتم في الصف الدراسي الجامعي ، ولذا فإنه من الأهمية بمكان تمتع الطالب الجامعي بمهارة التحدث، فإنها تعتبر من أهم المهارات اللازمة للنشاطات الاجتماعية الصفية والعلمية بعد ذلك. فالكثير من المتحدثين يعتقدون أن إلمامهم وإدراكهم بموضوع الحديث وإتقانهم له كافيا ليتحدثوا إلى الآخرين، وأن تحتوى رسائلهم الكثير من الحقائق والمواقف التي تساعدهم فى ذلك إلا أنهم لا ينجحون ، لأنهم تجاهلوا عناصر أخرى هامه تفقد الحديث قوة التأثير، لذا فمن الأهمية أن يلم الطالب المتحدث بمهارة التحدث بجانب إلمامه بعناصر الموضوع الذى هو بصدده (محتوى الرسالة).

و لعل هذا ما لاحظناه و خرجنا به كنتيجة من خلال الكفاءات التي أ ظهرها الطلبة -عيّنة البحث- و التي انعكست إيجابا على التفاعلات الاجتماعية الصفية المتنامية خلال نشاطاتهم الصفية ، و هذا ما أظهرته النتائج المحصل عليها في المعالجة الإحصائية للمؤشرات الإجرائية الستة للتحدث ، و التي كانت دالة إحصائيا بحيث كان متوسط قيم مربع كاي يساوي 142,555، وكانت القيمة المعنوية لكل مؤشر هي 0.000 و هي أقل من 0.05 ،و التي تعني أن هناك علاقة بين الكفاءة اللغوية في الاستماع لطلبة الجامعة وتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي.

و من أهم مؤشرات الكفاءة في التحدث التي أبداها الطلبة هي أنهم كانوا:

يختارون مستوى الصوت الذى يتناسب مع موضوع الحديث ، فالبداية دائما كانت بنغمة معتدلة و طبيعية مع الاحتفاظ بإمكانية تغيير مستوى الصوت مع تطور موضوع الحديث لخلق الأثر المناسب في السامع ، و أنهم كانوا على وعي بأن نبرة الصوت المنخفضة و على وتيرة واحدة تسبب الرتابة و الملل و شرود الذهن ، و نبرة الصوت المرتفعة جدا تؤذى ،أذان و مشاعر المستمع ، وهذا ما خرجت به الدراسة الحالية من خلال الأداة التي وضعت لهذا الغرض .

يستخدمون الوقفات عند نهايات الجمل أو بين الفقرات ، التى يمكن أن تضيف قوة تأثيرالحديث ، ولزيادة التأكيد على المعنى الذي يريدون توصيله ، و كما تسمح مهارة استخدام الوقفات للمتحدث أن تعطيه الفرصة لتنظيم عملية التنفس، فمهارة تنظيم عملية التنفس أثناء الحديث هامة جداً بحيث لا يظهر المتحدث لاهثاً خلف ما يخرج من فمه من كلمات .

يركزون على وضوح مخارج الألفاظ ، فكثير من المتحدثين لا تظهر لديهم بعض الحروف أثناء الحديث ، لذا فمن الأهمية للمتحدث أن تكون لديه المهارة فى وضوح مخارج الألفاظ.

لا يبدون ترددا ولعثمة وزلات أثناء الحديث لأنهم كانوا على وعي بأثير ذلك على الرسائل التي يودون توصيلها ، و بالتالي لا يحدث الأثر المرجو من عملية التواصل .

كثير من المتحدثين يقومون بملء الفرغات بين الفقرات والأخرى باستخدام أدوات و أصوات مثل (الآه والهتهته) وتكرار الكلمات وغيرها من اللوازم الصوتية ، وكفاءة التحدث التي أظهرها الطلبة و كذا وعيهم بالمحتوى الذى يقومون بالحديث عنه ، جعلهم يستخدمون أدوات الربط بين الفقرات وإجادتهم كيفية ملء الفرغات، بطريقة جذابة بحيث تحدث الأثر في المُخاطب(بفتح الطاء).

تمكن المتحدث من موضوع الحديث و أنه يجد الكلمات المناسبة والتى تعمل على إيصال ما يقصده أو يعنيه لمن يتحدث إليهم، فإن التعبير بالكلمات الملائمة والمناسبة تعد من المهارات الهامه فى الحديث لأنها تعمل على وجود الأرضية الواضحة و المشتركة بين كل من المتحدث والمستمع، وكذلك على وضوح الرسالة وبالتالى تفهم المستقبل لمحتوى الرسالة واقتناعه بها، و أيضاً قدرته على التعبير وإعطاء التغذية الراجعة الواضحه التى يتفهمها بدوره المستقبل الذى كان من قبل هو المرسل ، و هذا ما لاحظه الباحث من خلال الوقوف على توظيف الطلبة للكلمات توظيفا مناسبا وهادفا. فضلا عن الحصيلة اللغوية المتنامية من مفردات و تراكيب مختلفة لأن استخدام كلمات محدودة مثل وتر وحيد في آلة موسيقية يؤدى مهام قليلة و محدودة.

و عن سؤال كيف وصلتم إلى هذا المستوى من مهارة التحدث؟ أجاب الطلبة الذين قابلناهم أنه يمكن اكتساب مهارة التحدث من خلال التدريب الذاتى في التواصل في الصف الدراسي أو من خلال عملية التواصل الاجتماعي في مواقف اجتماعية مختلفة دون خجل؛ و يمثل هذا التدريب عنصراً أكثر قوة وتأثيراً فى اكتساب هذه المهارة.

التحدث نشاط من أنشطة التفاعل بين الأفراد ، و إذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم ، فإن التحدث وسيلة للإفهام ، و الفهم و الإفهام طرفا عملية التفاعل الاجتماعي الصفي ، و يشمل التحدث نطق الأصوات و المفردات و الحوار و التعبير الشفوي . فضلا عن استعانة الطالب المتحدث بالإيماءات و الإشارات و غيرها من الحركات لتوصيل رسالته.

6- تحليل نتائج الفرضية الرئيسية

من خلال معطيات الدراسة و المعالجة الإحصائية لها تبيّن أن متوسط قيم مربع كاي لكل فرضيات الدراسة بلغ 157.964 ، و بقيمة معنوية تساوي 0.000 و هي دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 ، على **وجود علاقة بين الكفاءة اللغوية لدى طلبة الجامعة و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي**.و بذلك نكون قد أجبنا على التساؤل الرئيس للدراسة الحالية.

7- تحليل نتيجة التفاعل الصفي

و وقوفا على مستوى التفاعل الاجتماعي الصفي فقد قمنا برصد التفاعلات الصفية لكل أقطاب العملية التربوية داخل الصف، لكن اهتمامنا انصب فقط على التفاعل الاجتماعي الصفي للطلبة الأكفاء لغويا، و تمت مقارنتها بالنسب المعيارية لنيد فلاندرز . و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

الجدول(38)دلالة الفرق بين متوسط نسب التفاعل الصفي المحصّل عليها و نسب فلاندرز

رقم الفئة	الفئات	متوسط التفاعل الصفي	نسبته %	النسب المعيارية لفلادرز	نسبته %
1	تقبل المشاعر	0.00262	0.262	0.01	1
2	مدح/ تشجيع	0.0286	2.860	0.05	5
3	تقبل الأفكار	0.04723	4.723	0.08	8
4	الأسئلة	0.22043	22.043	0.14	14
5	الشرح	0.54321	54.321	0.34	34
6	التوجيهات	0.09036	9.036	0.04	4
7	النقد	0.9752	6.752	0.01	1
8	إجابات طلبة	**0.22076**	**22.076**	**0.21**	**21**
9	مبادرات طلبة	**0.21305**	**21.305**	**0.21**	**21**
10	صمت/فوضى	**0.07229**	**7.229**	**0.12**	**12**

ركزت الدراسة الحالية على التفاعلات اللفظية المتعلقة بالطلبة فقط ، و الفئة العاشرة المشتركة بين الطلبة و الأساتذة ، على اعتبار أن الدراسة تتناول كفاءتهم اللغوية و تفاعلاتهم اللفظية المرتبطة بها ، و ضربت صفحا عن التفاعلات المتعلقة بالأساتذة ، فكانت النتائج كالتالي:

- **أسئلة الطلبة و مبادراتهم**

أظهرت الدراسة ارتفاعا في نسبة إجابات الطلبة و مبادراتهم عن نسبة فلاندرز القياسية ، إلا أنها تتجاوز بقليل نسبة فلاندرز ، و مردها إلى ارتفاع نسبة استجابة الطلبة للأستاذ من جهة ، و إلى نسبة مبادرات الطلبة الكبيرة نظرا لحجم وعائهم اللغوي الذي يضمن لهم فكرا غنيا ، و إلى ميلهم إلى إظهار تمكنهم اللغوي ، و هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة باقر(1974) و دراسة خديجة يسلم (1403) ، و دراسة اللقاني (1976).

- **الصمت أو الفوضى**

أما الفئة العاشرة و هي الصمت أو الفوضى و هو السلوك المشترك بين الطلبة و الاساتذة فجاءت نسبة الأساتذة أقل من نسبة فلاندرز القياسية ، و قد يعزى ذلك إلى اعتماد الأساتذة الأسئلة المباشرة التي يعقبها إجابة مباشرة من قبل الطلبة و التي تقلل من فترات الصمت و إلى رغبة الطلبة في الاستحواذ على قدر كبير من وقت المناقشة و الحوار ، كما يغلب على الأساتذة تكليف الطلبة بتحضير عروض بحث و اتخاذها الطابع الإلقائي ، و هذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه اللقاني(1976) .

8- الاستنتاج العام للدراسة

8-1 الاستنتاجات المتعلقة بنتائج البيانات العامة للدراسة

من خلال البيانات التي جمعت ميدانيا ، يتضح جليا أن عيّنة الدراسة البالغ عددها 170 طالبا ، كانت ممثلة فعلا لمجتمع البحث المتكون من335 طالبا ، ممن يعدون طلبة أكفاء لغويا ، موزعين على 18 صفا دراسيا ،و اعتبرت الدراسة الحالية أن الطلبة الأكفاء لغويا هم أولئك الذين تحصلوا على معدل يساوي أو يفوق 12 من 20 في السداسي الأول من الموسم الجامعي 2013-2014م.

ولاحظت الدراسة أن عدد الإناث يفوق بكثير عدد الذكور ، بحيث بلغ عددهن 111 طالبة بنسبة 65.3%، في حين أن عدد ذكور العيّنة بلغ 59 طالبا ، بنسبة مئوية تقدر ب34.7%. أما سن الطلبة فتوزعت على ثلاث فيئات ،الأولى (من 20إلى 22)سنة فكان عددهم 79 طالبا أي بنسبة مئوية تقدر

بـ46.47% ، و هي نسبة كبيرة ، أما من الفيئة (23-24) فنسبتها بلغت 29.41% ، أما الفيئة الأخيرة و هم من كانت أعمارهم تتجاوز 24 سنة فبلغ عددهم 41 طالبا ، و بنسبة مئوية قدرت بـ24.11% ، و من هذه الفيئة نستنتج أن هؤلاء يميلون إلى مزاولة دراساتهم إما نتيجة إرادة في تحسين مستواهم الدراسي أو رغبة في الإرتقاء في مناصب وظيفية يحتلونها أصلا.

و لاحظت الدراسة الحالية أن 16 طالبا من الفروع العلمية و أن معدلاتهم في مادة اللغة العربية جيدة مما حدا بهؤلاء إلى اختيار اللغة و الأدب العربي لمتابعة دراساتهم الجامعية. أما الآخرون فهم أصلا منحدرون من الشعبة ذاتها و معدلاتهم في اللغة العربية في شهادة البكالوريا كانت جيدة أيضا.

و بعد عامين و نصف من الدراسة الجامعية ، ونتيجة حصاد السداسي الأول من السنة 2013-2014 ، فإن أغلبية الطلبة قد تحصلوا على أكثر من 14 من 20 ،و يمثل هؤلاء نسبة مئوية تقدر بـ62.4%، أما الذين تحصلوا على معدل بين 13 و 14 من 20 فبلغوا 47 طالبا بنسبة مئوية تقدر بـ27.6%، في حين أن الذين تحصلوا على معدل بين 12 و13 فبلغ عددهم 17 طالبا بنسبة مئوية تقدر بـ10%. و هؤلاء جميعا أثبتوا أن مستواهم الأكاديمي جيد ، و أنهم واصلوا تألقهم بدءا من نتائج البكالوريا إلى نتائج السداسي الأول من السنة الثالثة.

و رغم كفاءة عينة الدراسة اللغوية ، فبعض الطلبة يفضلون التواصل شفاهة و هؤلاء يمثلون 28.8% ، أما الذين يميلون إلى التواصل كتابة فتبلغ نسبتهم 7.1%.في حين أن أغلبيتهم يفضلون التواصل شفاهة و كتابة و هؤلاء يمثلون ما نسبته 64.1%، و هي نسبة كبيرة مقارنة بالنسب الأخرى.

2-8 الاستنتاجات العامة المتعلقة بفرضيات الدراسة

من خلال استعراضنا المفصل لفرضيات الدراسة ، نستنتج أن اللغة هي الظاهرة الوحيدة التي تتمحور فيها كل الظواهر الاجتماعية الأخرى دون استثناء ، فضلا عن الوظائف الاجتماعية الأخرى التي تؤديها ، و منها دورها في التفاعل الاجتماعي الصفي خاصة. و عليه فمحكوم على الجميع و على الطلبة خصوصا أن يكونوا أكفاء في اللغة ، لأن لها انعكاسا إيجابيا على تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ، و على الظواهر جميعها. و لقد أثبتت الدراسة أن الطلبة من ذوي الكفاءة اللغوية كان تفاعلهم الاجتماعي الصفي إيجابيا و ناميا ، ودلت عليه المؤشرات جميعها لكل من القراءة و الكتابة و الاستماع و التحدث ، و من خلال المعالجة الإحصائية اتضح أن متوسط قيمة مربع كاي يساوي 157.964 ، و أن القيمة المعنوية دالة إحصائيا ، حيث أنها تساوي 0.000 ، و هي دالة عند

مستوى 0.05. تثبت وجود علاقة بين الكفاءة اللغوية لدى طلبة الجامعة و تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي.

9- التوصيات و المقترحات

اعتبارا لأهمية اللغة العربية و دورها في إيجابية تأثيراتها على الظواهر الاجتماعية الأخرى، فإن الدراسة الحالية توصي بـ :

- التوسع في استعمال اللغة العربية الفصحى وسيلة تعلم وتواصل يومية لينعكس انعكاسًا ظاهرًا على مستوى الكفاءة اللغوية للطلبة ، ولينعكس على تفاعلاتهم الاجتماعية الصفية و غير الصفية ، و على نفسياتهم ؛ إذ ستخلق فيهم شعورًا حقيقيًا بأن العربية هي لغة المجتمع ولغة العلم ولغةٌ المعاصرة والتطور.

فضلا على تهيئة السبيل للمتعلمين إلى ما يشبه أن يكون ظروفًا تُقاربُ ظروف الاكتساب و الاستعمال الطبيعيين للعربية ، بحيث تصبح سجية.

- تفعيل قانون اللغة العربية ليحفظ للعربية الفصحى مكانتها اللائقة ويحصنها في وجه العاميات واللغات الأجنبية.
- تنفيذ القوانين والتشريعات التي ترسّمها الدولة لخدمة اللغة العربية ومتابعتها متابعة حثيثة.
- توصي الدراسة الحالية بإجراء أبحاث أخرى لدراسة المشكلة نفسها و لكن باستخدام أدوات و أساليب علمية أخرى تتعدى حدود الاستبيان الذي اعتمدته الدراسة الحالية.
- هذه الدراسة بداية عمل علمي ، و أن نتائجها مؤشرات يستعان بها في اتخاذ القرار ، و أنها حافز يستثير الباحثين لمزيد من الدراسات .
- إعادة إجراء هذه الدراسة في ظروف مختلفة ، و نعني بذلك زيادة أفراد العينة التي تجرى عليها الدراسة ، و تنوع خصائص العينة كأن تضم طلبة من تخصصات أخرى مختلفة و بمستويات متباينة. و أن تطبق في معاهد و مدارس مختلفة.

إجراء دراسة ميدانية تطابق بين نتائج هذه الدراسة و غيرها من الدراسات الأخرى مختلفة المنهج و الأدوات.

خاتمة

إن التفاعل الاجتماعي الصفي كما يتضح من خلال مفهومه و تصنيفاته لا يكون إلا نتيجة تواصل طلبة يكونون في وضعية نسق صفي ، يتواصلون فيما بينهم بوجودهم النفسي و الاجتماعي ، كما لا يمكن دراسته إلا في ضوء جماعة نسقية تتواصل لفظيا و إيمائيا.

كما أن الحياة الاجتماعية الصفية ، لا يمكن تصورها خارج المعرفة المشتركة ، و هي المعرفة التي تقتضي حتما التواصل و التفاعل بوسيلة الكلام و الرموز المنطوقة بشكل رئيسي . و منه تأكد للباحثين و الأنتروبولوجيين ، و صار من أعرافهم الثقافية و مسلماتهم العلمية أن اللّغة مادة التفاعل الاجتماعي، و أهم أشكال التواصل و تقنياته في كل أشكال التنظيمات الاجتماعية كالقرابة و الجماعات المدرسية و جماعة الصف ...إلخ ، و وجود أي نسق اجتماعي يتوقف إلى حد بعيد على نسق من القواعد السلوكية التي تتعارف عليها الجماعة و تجتمع عليها و يتناقلها أعضاء النسق لفظا و إيماء.

و استيفاء للكفاءة التواصلية التفاعلية الصفية للطالب الجامعي ، فلابد من كفاءة لغوية تتضمن التمكّن من اللغة قراءة و كتابة و استماعا و تحدثا لإحداث التأثير و التأثر بين أقطاب العملية التربوية. و في الواقع أن الكفاءة اللغوية و التفاعل الاجتماعي الصفي هما متغيران لهما تأثير متبادل فيما بينهما بحيث يمكن لأيّهما أن يكون مستقلا أو تابعا. إلا أن اللغة هي الظاهرة الاجتماعية الأكثر أهمية نظرا لتمحور كل الظواهر الاجتماعية الأخرى حولها ،و لذلك فلابد من إفراد عناية خاصة بها.

المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع

المصادر

1. القرآن الكريم.
2. إبن جني أبي الفتح عثمان ، الخصائص ، ج 1، مطبعة الهلال ، القاهرة ، 1913.
3. المعجم الوسيط
4. عبد الرحمان بن خلدون ، المقدمة ، تحقيق:درويش جويدي ، لجنة البيان العربي ، بيروت ، ط2، 1985.

المراجع

1. إبراهيم أنيس ، دلالة الألفاظ ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ،1977.
2. إبراهيم محمد عطا ، طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية ، مكتبة النهظة المصرية ، القاهرة، 1986.
3. إبراهيم محمد علي و آخرون ، الكفاءة اللغوية للناطقين بالعربية (دليل اختبارات الكفاءة في اللغة العربية) ، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، الإمارات العربية،2010.
4. إحسان محمد الحسن ، علم الاحتماع التربوي ، دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن،2005.
5. إحسان محمد الحسن ، مناهج البحث الاجتماعي ، دار وائل للنشر ، عمان ، الاردن،2009.
6. أحمد شبشوب ، علوم التربية ، الدار التونسية للنشر ، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1991.
7. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية أهميتها – مصدرها – وسائل تنميتها ، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ، العدد 212 ، الكويت ،1996.
8. إدموند أمدون و نيد فلاندرز ، دور المدرس في حجرة الدراسة ، ترجمة: عبد العزيز عبد الوهاب البابطين ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، 1406هـ .
9. البشري إسماعيل، مدخل التّواصل اللّغوي، معهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرّياض،2007.
10. السيد علي شتا ، نظرية علم الاجتماع ، المكتبة المصرية للطباعة و النشر و التوزيع ، الاسكندرية ، مصر ،2004.
11. السيد محمد أبو هاشم ، سيكولوجية المهارات ، مكتبة زهران الشرق للنشر و التوزيع ،القاهرة،2002.
12. العربي فرحاتي ، أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،2010.

13. الفرابي عبد اللطيف و آخرون ، معجم علوم التربية و مصطلحات البيداغوجيا و ديتاكتيك ،1995.
14. المركز القومي للبحوث التربوية: "اللغة العربية و مشكلاتها " ، القاهرة ،1987.
15. بيار أشار ، سوسيولوجيا اللّغة ، تعريب: عبد الوهاب تزو، منشورات عويدات، بيروت، لبنان،ط1، 1996.
16. تمام حسان ، اللغة العربية بين المعيارية و الوصفية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط 4 ،2000 .
17. جابر عبد الحميد جابر ، مدرس القرن الحادي و العشرين (المهارات و التنمية المهنية) ، دار الفكر العربي، القاهرة ، 2000.
18. جمعة سيد يوسف ، سيكولوجية اللغة و المرض العقلي ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع،القاهرة،1997.
19. جون ديوي ، الديمقراطية و التربية ، ترجمة منى عقراوي و زكريا ميخائيل ، لجنة التأليف و الترجمة و النشر ، القاهرة ، 1954.
20. حسن شحاتة و زينب النجار ، معجم المصطلحات التربوية و النفسية ، الدار المصريةاللبنانية، القاهرة،2003.
21. حسن شحاتة ، القراءة الابتكارية تشكيل للطفل المصري دراسات تربوية ، عالم الكتاب، القاهرة ،1994.
22. حسن مصدق ، النظرية النقدية التواصلية ، المركز الثقافي المغربي ، المغرب ، ط1 ، 1993.
23. حسني عبد الباري عصر ، قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها ، المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية ،1999.
24. حسني عبد الباري عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية ، مركز الاسكندرية للكتاب ، الاسكندرية ، 2005.
25. حسين حمدي الطوبجي ، وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم ، دار القلم ،الكويت ، 1982 .
26. حلمي محمد عبد الهادي ، قواعد الإملاء و الخط في الكتابة العربية ، مكتبة الرائد العلمية،عمان،1997.
27. حمدي علي أحمد ، مقدمة في علم اجتماع التربية ، دار المعرفة الجامعية ،الاسكندرية ، 1997.

28. حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللغوي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ،دون سنة الطبع .
29. رجاء وحيد دويدري ، البحث العلمي –أساسياته النظرية و ممارساته العلمية ، دار الفكر، دمشق ، ط1 ، 2000.
30. رشدي أحمد طعيمة ، المهارات الغوية ، مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها ،دار الفكر العربي، القاهرة ط1 ، 2004.
31. رشدي أحمد طعيمة ، نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2 ، 2000.
32. رشدي أحمد طعيمة ، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه و أساليبه ، المنظمة الاسلامية للتربية و العلوم اللثقافة ، الرباط ،1989.
33. رشيد زرواتي ، مناهج و أدوات البحث العليمي في العلوم الاجتماعية ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ، ط1،2007. نقلا عن عمار بو حوش و محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحث .
34. رمزية الغريب ، القياس النفسي و التربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ،1985 .
35. روى هجمان ، اللغة و الحياة و الطبيعة البشرية ، ترجمة داود حلمي أحمد السيد ، جامعة الكويت ، الكويت ، ط1 ،1989.
36. ريموند كيفي و فان لوك كامبنهود ، دليل الباحث في العلوم الاجتماعية ، تعريب يوسف الجباعي ،المكتبة العصرية ، بيروت، ط1،1997.
37. زكريا إسماعيل،طرق تدريس اللغة العربية،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1991.
38. صالح العساف ، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، مكتبة العبيكان ، الرياض ،1421هـ .
39. عبد الجليل إبراهيم الزوبعي و آخرون ، علم نفس الطفل ، الشركة العامة لانتاج المستلزمات التربوية ، العراق ،2001.
40. عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف،القاهرة ، ط17 ،2002.
41. عبد الفتاح حسن البجة ، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا ، دارالفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان ،2001.
42. عبد القادر المهيري و محمد الشاوش و آخرون ، أهم المدارس اللسانية ، نقلا عن دو سوسير،منشورات المعهد القومي لعلوم التربية،تونس، ،1986.

43. عبد المنعم أحمد بدران ، مهارات ما وراء المعرفة و علاقتها بالكفاءة اللغوية ، العلم و الإيمان للنشر و التوزيع ، كفر الشيخ ، مصر ، ط1 ، 2008 .
44. علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الشواف للنشر و التوزيع ،الرياض ، 1991 .
45. علي إدريس ، مدخل إلى علوم التربية : أصول التربية العامة ، شركة العبيكان للطباعة و النشر ، الرياض ،1405هـ.
46. فهيم مصطفى ، أنشطة و مهارات القراءة في المدرستين الإعدادية و الثانوية ، دار الفكر العربي،القاهرة،2000.
47. فؤاد أبو حطب و سيد أحمد عثمان ، التقويم النفسي ، مكتبة الأجلو المصرية ، القاهرة،1987.
48. فوزي محمد جبل ، علم النفس العام ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 2001 .
49. فيكتور إرليخ ، الشكلانية الروسية ، ترجمة: محمد الولي، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2000.
50. كمال بومنير ، النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت من ماكس هوركهايمر إلى أكسل هونيث ، منشورات الاختلاف ، الجزائر ، دار لمان ،الدار العربية للفنون ناشرون ، بيروت،لبنان ، ط1 ، 2010.
51. مادلين غراويتز ، مناهج العلوم الاجتماعية – منطق البحث في العلوم الاجتماعية ، ترجمة: سام عمار ، الكتاب الثاني ، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف ، دمشق ، ط1 ، 1993.
52. محمد إسماعيل ظافر و يوسف الحمادي ، التدريس في اللغة العربية ، دار المريخ للنشر،الرياض،1984.
53. محمد رجب فضل الله ، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب،القاهرة،1998.
54. محمد زياد حمدان ، أدوات ملاحظة التدريس: مفاهيمها ، و أساليب قياسها للتربية ، دار التربية الحديثة ، عمان ، 1404هـ .
55. محمد سبيلا و عبد السلام بنعبد العالي ، اللّغة5 ، سلسلة دفاتر فلسفية ، دار توبقال للنشر ، الدار البيضاء، المغرب ،ط4 ،2005.
56. محمد صلاح الدين مجاور ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، دارالفكر العربي، القاهرة،2000.

57. محمد عبد الخالق محمد ، اختبارات اللغة ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، 1989.
58. محمد منير مرسي ، في اجتماعيات التربية ، دار النهظة العربية ، القاهرة ، 1981 .
59. محمود السعران ، اللّغة و المجتمع ، رأي و منهج ،السكندرية ، ط2 ، 1963.
60. محمود سليمان ياقوت ، قضايا التقدير النحوي بين القدماء و المحدثين ، دار المعرفة ، القاهرة،1985.
61. محمود سيد أحمد ، البراجماطيقا عند هابرماس ، دار الثقافة للتوزيع و النشر،القاهرة،1993.
62. محمود كامل الناقة و وحيد السيد حافظ ، تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله و فنياته ، القاهرة ،ج2 ،2002 .
63. محمود كامل الناقة ، البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات:أسسه و إجراءاته ، كلية التربية،جامعة عين شمس، القاهرة ،1987.
64. محي الدين مختار، محاضرات في علم النفس الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، دون طبعة ، دون سنة الطبع.
65. مشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، بيروت ، 1984.
66. مصباح عامر ، التنشئة الاجتماعية و السلوك الانحرافي لدى تلميذ المرحلة الثانوية ، 2003.
67. موريس أنجرس ، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية – تدريبات علمية ، ترجمة بوزيد صحراوي و آخرين ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، ط2 ، 2004.
68. نادر فهمي الزيود، التعلم و التعليم الصفي ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط1 ، 1989.
69. نبيل عبد الهادي و آخرون ، مهارات في اللغة و التفكير ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، الأردن ، 2003 .
70. ندا الحسيني ندا ، حدود الكفاءة اللغوية للطالب المتخرج في برامج تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي(رؤية لغوية) ، من أبحاث ندوة معايير الكفاءة اللغوية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، 1999.
71. نعيم حبيب جعنيني ،علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية و التطبيق ، دار وائل للنشر و التوزيع ، عمان ،الأردن ، ط1 ، 2009.
72. نور الدين النيقر ، فلسفة اللغة و اللسانيات ،مؤسسة أبو وجدان للطبع و النشر و التوزيع، ط1،1993.

73. نور الدين رايص، سر التواصل ،التعبير الشفوي و التعبير الكتابي،مطبعة أنفو برانت،فاس،المغرب،2013،
74. وليم و.لامبرت و وولاس إ.لامبرت ، علم النفس الاجتماعي ، ترجمة سلوى الملا ، دار الشروق ، ط2 -1993.
75. يورغن هابرماس، الأخلاق و التواصل،ترجمة: أبو النور حمدي أبو النور حسن ، التنوير للطباعة و النشر و التوزيع ، بيروت ، 2012.
76. يوسف قطامي و نايفة قطامي ، سيكولوجية التدريس ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط1 ،2001.

المقالات

1. الحاج بن زينب ، "اللّغة و الفكر عند فيتغشتين" ، مقالة.
2. عبد الرحمان الحاج صالح ، "مدخل إلى علم اللسانيات الحديث" ، مجلة اللسانيات ، العدد الرابع ، الجزائر ،2003 .
3. علي اسماعيل محمد موسى، "اللغة العربية في ضوء الكفايات اللغوية لطلاب الثانوية العامة"، دراسات في المنهج و طرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس ، العدد41 ، 1997.
4. فتحي علي يونس ، "عن القراءة الحرة و القراءة للجميع" ، مجلة القراءة و المعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، العدد التاسع ، 2001 .
5. محمد وجيه الصاوي ، "أهداف التعليم الإبتدائي في دول الخليج العربي : دراسة نقدية تحليلية مقارنة في ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الإبتدائية في دول الخليج العربي" ، الدوحة ، 25-27 أفريل 1992.
6. مصطفى إسماعيل موسى ، "القراءة الحرة الموجهة و دورها في تنمية القراءة الناقدة و التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية" ، مجلة البحث في التربية و علم النفس،كلية التربية،المينيا،1994.
7. مصطفى رسلان،"الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي(عام-فني)و علاقتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية"، دراسات في المناهج و طرق التدريس،الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس،العدد49،مايو1998.
8. نصر الدين جابر ، واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس ، المجلد الثاني ، العدد الأول ، 2011.

الرسائل الأكاديمية

1. صابر عبد المنعم محمد عبد النبي ، "بناء منهج متكامل لتعليم اللغة العربية و أثره في الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي" رسالة دكتراه ، معهد الدراسات و البحوث التربوية،جامعة القاهرة ، 1998.
2. عبد الرحمان بن سليمان ، العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميّز في مراحل التعليم العام و نسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز ، رسالة ماجستير ، جامعة الملك سعود ، 2004.
3. محمد عبد العزيز ، مقارنة تحليلية لصورتي المعلم و التلميذ و تفاعلهما ، رسالة ماجستير في علم النفس العام ،جامعة السانية ، وهران،1994.

المواقع الالكترونية

1. ندرة اليازجي ، الإنسان و أبعاده الاجتماعية، الموقع الإلكتروني معابر ، سورية.
2. يوسف محمد،(2010)،" التواصل داخل الفصل الدراسي"،limi.maghrebarabe.net//http3

المراجع الأجنبية

1. Michel Parlier,Les démarches compétence,sous la direction de Antoine Masson , .Anact , 2004,PP27-31 Edition
2. Jean-François Lévy,"Etat de l’art sur la notion de compétence",Institut Nationale de Recherche Pédagogique,Dépatement TECNE,Franc,.

الملاحق

الملحق(1)

بهدف إجراء دراسة أكاديمية لنيل درجة الماجستير الموسومة بـ**"الكفاءة اللغوية لدى طلبة الجامعة و علاقتها بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي"** ، يشرفني أن أتقدم إليكم – طلبة السنة الثالثة ، تخصص دراسات لغوية و أدبية - بهذا الاستبيان على أمل أن أجد منكم المساعدة في ملئه بعناية و دقة ، و ألفت عنايتكم أن كل المعلومات التي تدلون بها ستبقى طي الكتمان ، و أنها لا تستعمل إلا للأغراض العلمية البحتة ، و أشكركم سلفا على تفهمكم و تعاونكم .

ملاحظة: تفضلوا بوضع إشارة x على الخانة التي ترونها مناسبة .

استبيان

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
- **السـن:** من 20 إلى 22 ☐ من22 إلى 24 ☐ أكثر من24 ☐
- **شعبة البكالوريا التي تحصلت عليها:**

الأدب ☐ العلوم التجريبية ☐ تقني ☐

- **معدل اللّغة العربية في شهادة البكالوريا:**

أكبر من 10 و أقل من 11 ☐ أكبر من 11 و أقل من 12 ☐

أكبر من 12 و أقل من 13 ☐ أكبر من 13 و أقل من 14 ☐

أكبر من 14 ☐

- **معدل السداسي الأول:**

أكبر من 11 و أقل من 12 ☐ أكبر من 12 و أقل من 13 ☐

أكبر من 13 و أقل من14 ☐ أكبر من 14 ☐

- **ما هي الوسيلة المفضلة لديك للتواصل في الصف؟**

التعبير الكتابي ☐ التعبير الشفوي ☐ الإثنين معا ☐

تابع الملحق(1) الاستبيان

الرقم		مؤشرات التفـــــــــــــــــــــاعل الصفي	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
1	السلوكات التفاعلية الصفية المتعلقة بكفاءة القراءة	البحث في النص المقروء عن الأدلة الموضوعية التي تنقض رأيا أو تؤيده.				
2		أتنبأ بأحداث النّص المقروء.				
3		أغوص في الأفكار الضمنية التي لم يصرّح بها النّص.				
4		أميل إلى رأي الكاتب إذا دعّم نصّه بالأدلة و الشواهد.				
5		أكون رأيا فيما أقرأه.				
6		أقيّم المادة المقروءة من حيث قوة التأثير و الضعف.				
1	السلوكات التفاعلية الصفية المتعلقة بكفاءة الكتابة	أهتم بكتابة مقدمة و خاتمة في كل عملية كتابة.				
2		أأيّد أفكاري بالأدلة و الشواهد في كل ما أكتبه.				
3		أوظّف عبارات المجاملات الاجتماعية عند الكتابة.				
4		تسهيلا لفهم النصّ من القارئ،أهتم بكتابة كل فكرة رئيسية في فقرة على حده.				
5		أهتم بتنميق كتاباتي بالعبارات الجذابة.				
6		أراعي حساسية المواقف التي تقتضي الكتابة.				
1	السلوكات التفاعلية الصفية المتعلقة بكفاءة الاستماع	الانتباه لما يقال و عدم إثارة موضوعات جانبية تشتت أفكار المتحدّث.				
2		أتكيف مع إيقاع المتحدث ، سرعة و بطءا.				
3		أرصد أوجه التشابه و الاختلاف في الآراء المعروضة في الصف.				
4		أهتم بانتقاء الأفكار المسموعة للاحتفاظ بها في الذاكرة.				
5		أتعاطف مع المتحدث إن كان كلامه حسنا.				
6		أركز على مواقف القوّة و الضّعف فيما أسمعه في الصفّ.				
1	السلوكات التفاعلية الصفية المتعلقة بكفاءة التحدث	أهتم بنبرات صوتي من حيث الارتفاع و الانخفاض أثناء التحدّث.				
2		أختار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة في الصف.				
3		استخدم عبارات المجاملة.				
4		لا أحتكر الحديث و أشرك جماعة الصفّ في المحادثة.				
5		أثناء تناولي الحديث أستميل السامع لأرائي.				
6		معارضة القضية المعروضة في الصف بالأدلّة و الشواهد دون إحراج لأحد.				

ملحق رقم(2)بطاقة الملاحظة الصفية في تحليل التفاعل الصفي

الجامعة:... رقم الصف:............................. التاريخ:...

الملحق رقم(3)أنموذج من مصفوفة فلاندرز لرصد التفاعل الصفي

الأرقام الثانية											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	المجموع
الأرقام الأولى	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
	7											
	8											
	9											
	10											
المجموع												
النسبة %												

الجدول(4)النتائج الكلية لصدق الاستبيان

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
. البحث في النص المقروء عن الأدلة الموضوعية التي تنقض رأيا أو تؤيده.	41,97	239,168	,905	,992
أتنبأ بأحداث النّص المقروء.	41,85	236,106	,923	,992
أغوص في الأفكار الضمنية التي لم يصرّح بها النّص.	41,91	237,797	,914	,992
أميل إلى رأي الكاتب إذا دعّم نصّه بالأدلة و الشواهد.	41,51	230,576	,950	,992
أكون رأيا فيما أقرأه.	41,85	235,820	,923	,992
أقيّم المادة المقروءة من حيث قوة التأثير و الضعف.	41,67	231,768	,945	,992
أهتم بكتابة مقدمة و خاتمة في كل عملية كتابة.	41,52	230,394	,953	,992
أأيّد أفكاري بالأدلة و الشواهد في كل ما أكتبه.	41,46	229,367	,954	,992
أوظّف عبارات المجاملات الاجتماعية عند الكتابة.	41,75	234,368	,935	,992
تسهيلا لفهم النصّ من القارئ،أهتم بكتابة كل فكرة رئيسية في فقرة على حده.	41,85	238,361	,907	,992
. أهتم بتنميق كتاباتي بالعبارات الجذابة.	42,01	239,825	,899	,992
أراعي حساسية المواقف التي تقتضي الكتابة.	41,35	233,438	,902	,992
الانتباه لما يقال و عدم إثارة موضوعات جانبية تشتت أفكار المتحدّث.	41,76	234,754	,925	,992
أتكيف مع إيقاع المتحدث ، سرعة و بطءا.	42,04	241,427	,905	,992
أرصد أوجه التشابه و الاختلاف في الآراء المعروضة في الصف.	42,02	241,370	,910	,992
أهتم بانتقاء الأفكار المسموعة للاحتفاظ بها في الذاكرة.	42,08	241,753	,887	,992
أتعاطف مع المتحدث إن كان كلامه حسنا.	41,51	230,576	,950	,992
أركز على مواقف القوّة و الضّعف فيما أسمعه في الصفّ.	41,66	231,201	,947	,992
أهتم بنبرات صوتي من حيث الارتفاع و الانخفاض أثناء التحدّث.	41,51	229,239	,960	,992
. أختار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة في الصف.	41,42	232,946	,908	,992
استخدم عبارات المجاملة.	41,76	234,573	,934	,992
لا أحتكر الحديث و أشرك جماعة الصفّ في المحادثة.	41,31	232,955	,903	,992
أثناء تناولي الحديث أستميل السامع لأرائي.	41,93	237,456	,911	,992
معارضة القضية المعروضة في الصف بالأدلّة و الشواهد دون إحراج لأحد.	41,76	234,573	,934	,992