

Mechanisms of the communication process between the student and the teacher at the university stage



Received: 22/10/2024; Accepted: 08/04/2025

Rafika BENMICIA *

University of Constantine 1, (Algeria), rafika.benmicia@umc.edu.dz

آليات العملية التواصلية بين الطالب والأستاذ في المرحلة الجامعية

الكلمات المفتاحية:

آليات؛
العملية التواصلية؛
التواصل البيداغوجي؛
شروط العملية التواصلية؛
الطالب؛
الأستاذ؛
المرحلة الجامعية.

ملخص

تؤكد المناهج التعليمية الحديثة في ضوء استفادتها من مختلف الأفكار والمفاهيم التي تضمنتها النظريات اللسانية ومختلف المقاربات البيداغوجية التي تبنتها الإصلاحات التربوية الحديثة ضرورة تغيير وظيفة كل عنصر من عناصر العملية التواصلية المخاطب (الأستاذ)، المخاطب (الطالب)، الخطاب التعليمي الجامعي إذ ينبغي أن يقتنع أستاذ الجامعة (اللغة العربية) بأن دوره في عملية التعليم قد تجاوز حدود فكرة الإلقاء وحشو المعلومات، بل يجب أن تتشكل في ذهنه قناعة عميقة بأن دوره الرئيس يتجلى في التوجيه والإرشاد وتفعيل الحوار بين الطلبة وخلق روح التعاون بينهم في مختلف المواقف التواصلية، وفي مقابل ذلك لا ينبغي أن تترسخ في ذهنه الطالب أنه مجرد متلقٍ للمعلومات، غير قادر على مناقشتها، بل ينبغي أن يقتنع بأنه يمتلك كفاءات متنوعة تجعله قادراً على الحوار والمناقشة في كل موقف تواصلي، وفي الوقت نفسه، فإن الخطاب التعليمي الجامعي ينبغي أن يكون هادفاً ومحتوياً على مضامين تقارب واقع الطالب الجامعي، إذا فُجّح العملية التواصلية مقترن بتغيير مسعى كل عنصر من عناصرها ومقترن أيضاً بتفعيل آلياتها وإخراجها من حدود النمطية.

Abstract

Modern educational curricula, taking advantage of the various ideas and concepts contained in the linguistic theories and various pedagogical approaches adopted by modern educational reforms, emphasize the need to change the function of each element of the communication process. (Professor), interlocutor (students), university educational discourse as the university professor should be convinced (Arabic) His role in the education process has gone beyond the threshold of the idea of dropping off and stuffing information. In his mind, he must be deeply convinced that his role as President is to guide, guide, foster dialogue among students and create a spirit of cooperation among them in various communication situations. Conversely, it should not take hold in the students' mind that it is a mere recipient of information. incapable of discussing them, but should be convinced that he possesses diverse competencies that make him capable of dialogue and discussion in every communicative situation. At the same time, university educational discourse should be meaningful and contain the contents of the convergence of university students' realities. The success of the communication process is accompanied by a change in each component's endeavor and also by the activation of its mechanisms and the removal of them from the limits of the model.

Keywords:

Mechanisms;
The communicative
process;
Pedagogical
communication;
Conditions of the
communicative process;
Student;
Professor;
University stage.

* Corresponding author, e-mail: rafika.benmicia@umc.edu.dz

Doi: <https://doi.org/10.34174/0079-036-002-049>

I - مقدمة

رغم الإصلاحات التعليمية التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية بمختلف أطوارها التعليمية لا سيما المرحلة الجامعية التي تبنت نظاما جديدا في التعليم، يدعى نظام ل م د القائم على إعطاء الأولوية في العملية التعليمية التعلمية لكفايات الطالب، بدلا من كفايات الأستاذ، إلا أن أسلوب التعليم فيها مازال يعاني فجوة كبيرة على مستوى التواصل بين الأستاذ والطالب أثرت سلبا في فاعلية التعلم، على الرغم من استثمار مختلف المقاربات البيداغوجية والنظريات اللسانية التي تدعم عملية التواصل بينهما.

وبناء على هذا الطرح، فإن إشكالية هذا البحث تتمحور حول ما يلي:

ما مدى فعالية العملية التواصلية في المرحلة الجامعية؟ وما هي آلياتها؟

- ويتفرع عن الإشكالية الرئيسية للبحث عدة تساؤلات فرعية يمكن إجمالها على هذا النحو:
- لماذا يحسن الأستاذ رغم الإمكانات المعرفية التي يمتلكها في مختلف المقاربات البيداغوجية والمناهج اللسانية الحديثة والمعاصرة بأن عملية التواصل بينه وبين متعلميه (طلبة) لم تصل بعد إلى الهدف المنشود؟
- لماذا يحسن الأستاذ دائما بأنه غير قادر على تفعيل كفايات المتعلمين (الطلبة) بشكل مُرضٍ؟
- لماذا يحسن المتعلم (الطالب) دائما بأنه غير قادر على التواصل مع أستاذه بشكل جيد؟
- لماذا يحسن الطالب بأنه عنصر غير فعال في العملية التواصلية رغم أنه في مرحلة تعليمية تعليمية يفترض أن يكون عنصرا فاعلا فيها؟
- ما هي شروط العناصر التواصلية في العملية التعليمية التعلمية؟
- هل محتوى الخطاب التعليمي يمثل فعلا مستوى الطالب في هذه المرحلة؟
- هل يحقق هذا المحتوى أهداف الأستاذ والطالب؟
- هل يشكل محتوى الخطاب التعليمي الجامعي عائقا واضحا في عملية التواصل بين الأستاذ والطالب؟
- ولمعالجة الإشكالية المطروحة فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي القائم على إجراء التحليل وهو منهج يتوافق وخصوصيات الموضوع المطروح، إذ يتطلب الوصف والتحليل في الوقت نفسه.

II - التواصل البيداغوجي وشروط عناصر العملية التواصلية في العملية التعليمية التعلمية في المرحلة الجامعية

1.2. مفهوم التواصل لغة واصطلاحا

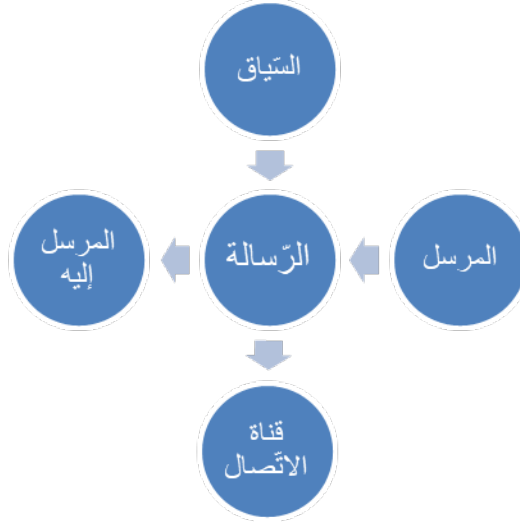
1.1.2. لغة: التواصل مصدر قياسي مصوغ من الفعل غير الثلاثي " تواصل " على وزن تفاعل وهو من المادة اللغوية " وصل"، يقول ابن فارس (ت 395هـ): « الواو والصاد واللام أصل واحد يدل على ضم شيء إلى شيء حتى يعلقه ووصلته به وصلًا والوصل ضد الهجران » (ابن فارس، 1972)، ويقول ابن منظور (ت 711 هـ): «وصلت الشيء وصلًا وصلته والوصل ضد الهجران ... وصل الشيء إلى الشيء ووصلًا وتوصل إليه: انتهى إليه، ووصله إليه وأوصله: أنهاه إليه وأبلغه إياه ... والتواصل ضد التصارم ...». (ابن منظور، 1981، الصفحات 4850-4851)

إذن، فالتواصل في مفهومه اللغوي يقصد به التضم والتعلق والتشارك والتقارب والتفاعل، وهو ضد القطيعة والانفصال.

2.1.2. اصطلاحا: تعددت مفاهيم التواصل بتعدد اتجاهات ورؤى الباحثين في مختلف الحقول المعرفية، إذ يعرف بأنه: «الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الدّهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزّمان...، ويستلزم ذلك النقل وجود شفرة من جهة، وتحقيق عمليتين من جهة أخرى، وهي ترميز المعلومات Encodage وفك الترميز Décodage، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل وكذا أشكال الاستجابة للرّسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل». (غريب، صفحة 125)

فالتواصل آلية للتفاهم والانسجام بين أطراف العملية التواصلية، وهو ركيزة العلاقات الإنسانية وشرط ضروري لتوافرها وتطورها وتفاعلها، إذ يتطلب تحققه حضور وتوافر عناصر رئيسة تتجلى في المرسل والمرسل إليه والقناة والشفرة أو السنن والسياق، وهي عناصر أکدها رومان جاكبسون في منظومته الاتصالية، كما هو موضح في الترسمة الآتية: (جاكبسون، 1988، صفحة 27)

الشكل 1: عناصر التواصل في نموذج جاكبسون



ويعرّف التواصل أيضا بأنه: «تبادل المعلومات والرسائل اللغوية وغير اللغوية سواء أكان هذا التبادل قصدياً أم غير قصدي، بين الأفراد والجماعات». (حمداوي، 2015، صفحة 7)

ويستنتج من هذا المفهوم أنّ التواصل تبادل المعارف الذهنية والأفكار والخبرات بطريقة لفظية وغير لفظية بين أطراف العملية التواصلية، فقد يجسد في شكل لغة منطوقة أو مكتوبة، وقد يجسد في شكل إيماءات وحركات وإشارات وصور سواء أكان ذلك بطريقة قصدية أم غير قصدية.

ولا يمكن للتواصل أن يقتصر على نقل الأفكار والمعلومات والمعارف فقط، بل لا بدّ أن يصحب هذا النقل أيضا نقل للأحاسيس والمشاعر في إطار تفاعلي اجتماعي، وبذلك يكون هناك تأثير وتأثر من قبل أطراف العملية التواصلية، فهو ليس «مجرد تبليغ المعلومات بطريقة خطية أحادية الاتجاه، ولكنه تبادل للأفكار والأحاسيس والرسائل التي قد تفهم وقد لا تفهم بالطريقة نفسها من طرف كلّ الأفراد المتواجدين في وضعية تواصلية». (سليمان و الخديمي، 2005،

صفحة 31)

إذن، فالتواصل في المفهوم الاصطلاحي يقصد به التفاعل المتبادل بين أطراف العملية التواصلية، حيث يتمّ بينها تبادل المعارف الذهنية والمشاعر والأحاسيس سواء أكان ذلك بطريقة لفظية أم غير لفظية. ويستخلص من مضامين المفاهيم اللغوية والاصطلاحية لمصطلح التواصل أنها تركز في غالبيتها على التشارك والتفاعل المتبادل بين أطراف العملية التواصلية، إذ تتشكل بينهم هذه العلاقات الودية أثناء تواصلهم بغض النظر عن طبيعة هذا التواصل.

وإذا أسقطنا الأمر على العملية التواصلية في العملية التعليمية التعلمية، فإنها بلا شك لا تخرج عن إطار تكوين هذه العلاقات بين أطراف العملية التعليمية التعلمية (الطالب، الأستاذ)، أو بين المتعلمين أنفسهم، حيث تستند هذه العملية في جوهرها على ضرورة حضور أجواء التفاعل والتلاحم والتشارك والتكامل بينها؛ لأنّ تحقيق هذه العلاقات بين أطراف التواصل يحقق نجاح العملية التعليمية التعلمية.

III - مفهوم التواصل البيداغوجي

قدّمت تعاريف كثيرة للتواصل البيداغوجي، تركز في مجملها على عناصر التواصل وأنواعه وشروطه ووسائله وأهدافه، وهي مكونات تسهم في فعالية العملية التواصلية التعليمية التعلمية، ومن أهمّ هذه التعاريف، كونه يمثل « كلّ

أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التّواصلية بين مدرّس وتلاميذ، إنّه يتضمّن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين مدرّس (أو ما يقوم مقامه) والتّلاميذ أو بين التّلاميذ أنفسهم، كما يتضمّن الوسائل التّواصلية والمجال والزّمان، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتّجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقّي». (غريب، المنهل التّربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والدّيداكتيكية والسيكولوجية، 2006) ويرتكز هذا المفهوم على مجموعة من المعطيات يفترض أن يكون بينها انسجام وتوافق؛ وقد تجلّت هذه المعطيات في:

- عناصر العملية التّواصلية، وتشمل المعلّم والمتعلّم من جهة، ومن جهة أخرى تشمل المتعلّمين أنفسهم.
- الوسائل التّعليمية التي توظّف أثناء التّواصل سواء أكانت وسائل تقليدية (السّبورة، الكتاب ...) أم وسائل حديثة (الحاسوب، الأنترنت، عرض الأفلام، فيديو ...) وغيرها من وسائل الإيضاح والإفهام.
- السّياق الذي يجري فيه الحدث التّواصلي مع ارتباطه بالزّمان والمكان.
- قد يكون التّواصل لفظياً وقد يكون غير لفظي، فالتّواصل اللفظي يشمل كلّ ما هو مسموع ومنطوق ومكتوب، بينما يشمل التّواصل غير اللفظي كلّ ما يُعبّر به عن طريق الإيماءات والإشارات والحركات والصّور والرّسومات وغيرها، ولا شك أنّ العملية التّعليمية التّعلمية لا تخرج أيضاً عن هذا الإطار، إذ يستخدم كلّ من الأستاذ والطّالب أثناء تواصلهما لغة منطوقة ومسموعة ومكتوبة، وفي الوقت نفسه يستخدم كلّ منهما لغة غير لفظية ممثلة في الحركات والإيماءات والصّور وغيرها لتوضيح خطابيهما أكثر سواء أكانت مستخدمة بطريقة قصدية أم غير قصدية.
- لا يقتصر التّواصل البيداغوجي على نقل المعارف وتبادلها بين أطراف العملية التّواصلية فقط بل إنّه يهدف إلى التأثير في المتلقّي، وهي وظائف تتقاطع مع وظائف التّواصل بصورة عامّة، والتي حدّدت في:

1- التّبادل Echange.

2 - التّبليغ Transfert.

3 - التّأثير Impact. (حمداوي، 2015، صفحة 7)

وفي ضوء تحديد وظائف التّواصل بصورة عامّة، فإنّ التّواصل في العملية التّعليمية التّعلمية لا يخرج عن إطار هذه الوظائف، حيث إنّ التّواصل بين الأستاذ والطّالب في المرحلة الجامعية يفترض أن يكون مفعلاً لهذه الوظائف، إذ إنّ تبادل المعلومات والأفكار والخبرات ونقلها بين الطّرفين يأخذ شكلاً دائرياً، فليس الأستاذ هو النّاقل للمعرفة دائماً، وليس الطّالب هو المستقبل لها دائماً، بل إنهما يتبادلان الأدوار، كما يأخذ التّأثير أيضاً بعده في هذه العملية، إذ يتأثر كلّ طرف بالآخر، تأثيراً سلوكياً ومعرفياً في الوقت نفسه، إذ قد يؤثّر الأستاذ في الطّالب وذلك بأفكاره الواسعة ومعلوماته المتنوّعة وطرائق تقديمه لها، فيجعله عنصراً فاعلاً في كلّ حواراته، وقد تكون العملية عكسية، إذ يؤثّر الطّالب في الأستاذ وذلك عن طريق تعاطيه وتجاوبه معه، ومناقشته له في مختلف المسائل والأفكار التي تطرح للنّقاش.

IV - عناصر العملية التّواصلية في العملية التّعليمية التّعلمية في المرحلة الجامعية وشروطها

تقتضي عملية التّواصل ثلاثة عناصر رئيسة؛ متكّلاً ومخاطباً وخطاباً ينتجه المتكّلم ويؤوّله المخاطب، (المتوكّل، 2006، صفحة 28) وهي العناصر نفسها التي تقتضيها العملية التّعليمية التّعلمية في إطار تفاعل أطرافها، وفيما يلي توضيح لدور كلّ عنصر من هذه العناصر:

1.4. المخاطب (الأستاذ)

وهو المرسل وهو منتج الخطاب في غالب الأحيان ومفعّله وموجّهه، باعتبار سلطته الإدارية والبيداغوجية والمعرفية، غير أنّه وفي ضوء ما تدعو إليه المناهج التّعليمية الحديثة والنّظريات اللّسانية الحديثة والمعاصرة، فإنّ المعلّم يفترض أنّه لم يعد ذلك الملقّي الأمر النّاهي في هذه العملية، بل ينبغي أن يأخذ دوراً جديداً في العملية التّعليمية التّعلمية، فبعدما أن كان مصدراً للمعلومات ومالكاً لها، ينبغي أن يكون موجّها ومرشداً لها. ولتفعيل العملية التّواصلية ينبغي أن يتوفّر على مجموعة من المعطيات، يمكن إجمالها فيما يلي:

1.1.4. التّخلّي عن فكرة السّيطرة المعرفية وامتلاكها: ينبغي أن يقتنع أستاذ الجامعة (اللّغة العربية) في ضوء

مناهج التّدريس الحديثة ومختلف المقاربات البيداغوجية والنّظريات اللّسانية بأنّ دوره في عملية التّعليم قد تجاوز حدود فكرة الإلقاء وحشو المعلومات والمطالبة بإرجاعها يوم الامتحانات، بل يجب أن تتشكّل في ذهنه قناعة عميقة بأنّ

دوره الرئيس يتجلى في التوجيه والإرشاد وتفعيل الحوار بين الطلبة وخلق روح التعاون بينهم في مختلف المواقف التواصلية، وبذلك فإنه ينبغي أن يخرق الطريقة الأحادية في التواصل التي تعود عليها وأن يحيد عنها، بل ينبغي أن يكون حواراً دائرياً، حيث يكون في بعض الأحيان مخاطباً وفي أحيان أخرى مخاطباً، ويكون منتجاً ومؤثراً في الوقت نفسه ومتكئاً ومستمعاً في آن واحد.

وعليه، فإن دور المعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات يفترض أنه قد تجاوز حدود النظرة التقليدية التي تعززها المقاربة التقليدية والتي تعطي له الأهمية في إبراز السلطة المعرفية وامتلاكها وتجعل منه محور العملية التعليمية التعلمية، حيث يبرز دوره الجديد ليس كمالك للمعرفة فقط ينشر ما يعرفه بين ما لا يعرف ولكن كوسيط ومحقق وكرئيس فرقة تواصلية. (الحيه، 2006، صفحة 92)

2.1.4. الاقتناع بعدم إغفال أحد أقطاب العملية التعليمية التعلمية: لا ينبغي أن يركز المعلم على أحد أقطاب العملية التعليمية التعلمية على حساب بقية الأقطاب الأخرى حتى لا يقع في بعض الانزلاقات والانزلاقات أثناء عمليتي التخطيط والإنجاز، كأن يركز على المادة الدراسية فيسقط في الانزياح المقرراتي Dérive Programmatique، أو يركز على ذاته كمدرس وناقل للمعرفة، فيسقط في الانزياح الديمورجي Dérive Démiurgique، أو يركز على التلميذ ويهمل الطرفين الآخرين فيسقط في الانزياح السيكولوجي Dérive Psychologique وهي انزلاقات أكد فليب ميريو ضرورة تفاديها. (غريب، مستجدات التربية والتكوين، صفحة 130)

3.1.4. قابلية الحوار: الحوار بين أطراف العملية التعليمية التعلمية شرط ضروري لتأكيد نجاح العملية التواصلية لا سيما في المرحلة الجامعية، فالأستاذ الجامعي لا ينبغي أن يجعل من نفسه امبراطور زمانه ومعلماً للتفاخر والتباهي أمام طلبته بحكم سلطته المعرفية واحتكاره لها، إرضاء لغروره المعرفي من جهة وتمكنه من إحساس فرض سلطته من جهة أخرى، بل هو مطالب بالعدول عن هذه الذهنيات التي ولّى زمامها، وذلك بفتح مجال الحوار مع طلبته بغية إشراكهم في عملية التعلم وتفعيلها وخلق الدافعية عندهم، حتى يتسنى له معرفة توجهاتهم المعرفية والاجتماعية والنفسية، فتفعيل الحوار بينه وبين الطلبة وبين الطلبة أنفسهم هو النجاح فعلاً.

4.1.4. إقامة علاقات ودية: إن الرغبة في إقامة علاقات ودية مع الآخرين مطلب مهم يسهم في نجاح العملية التواصلية، فالأستاذ الجامعي مطالب بالتخلي عن عصبية الناتجة عن ظروف نفسية واجتماعية وثقافية يعيشها، والتي تؤدي به في غالب الأحيان إلى الدخول في الحوار مع طلبته وكأنه في معركة، بل عليه أن يترك ما يتعلق بخصوصياته جانباً ويعمل على خلق أجواء الألفة والراحة والطمأنينة بين طلبته، وذلك عن طريق الاستعانة بالمزاح والدعابة، فكأنما كان الأستاذ مفعلاً لهذه العلاقات كان الطلبة أكثر قرباً منه وتأثراً به.

غير أن الرغبة في إقامة هذه العلاقات لا يعنى بها تجاوز حدود المعقول بين أطراف العملية التواصلية سواء بين الأستاذ وطلبه أو بين الطلبة أنفسهم، فيصبح خطاب التواصل مسرحاً للهو وعدم الجدية فيفقد هدفه وغايته، لذا ينبغي التعامل مع هذا المعطى العلانقي بكل حذر، فبقدر ما يكون وسيلة لتفعيل ونجاح العملية التواصلية بقدر ما يكون وسيلة لهدم هذه العملية وسبباً في فشلها وعدولها عن الغرض المنشود.

5.1.4. امتلاك المعلم لكفايات مختلفة: لتحقيق تواصل ناجح بين الأستاذ والطالب لا بد أن يتوفر الأستاذ على بعض الكفايات التي تؤهله لخلق حوار تفاعلي ناجح أثناء الممارسة البيداغوجية، وأهم هذه الكفايات هي:

- **الكفاية اللسانية Compétence langagière:** «وهي عبارة عن معرفة المدلولات معرفة قائمة في النفوس

بصورة سابقة عن وضع الألفاظ»، (البوشيخي، 2012، صفحة 14) وفي ضوء هذا المفهوم، فإن الأستاذ لا بد أن يمتلك هذه الكفاية، والتي تؤهله لأن يكون على معرفة سابقة بمناسبة كل مدلول للفظه، إذ لا يستخدم الألفاظ في عمليته التواصلية دون إدراك منه بمدى مطابقتها وموافقته للمعاني التي تناسبها، فلا عشوائية في استخدام الألفاظ والمعاني، وإن حدث عكس ذلك فسيحصل تشويش في هذه العملية لا محال.

- **الكفاية اللغوية Compétence linguistique**: «وهي عبارة عن معرفة قواعد لغة بعينها» (البوشيخي، 2012، صفحة 15) ويقصد بها أيضا في مجال الحديث عن اللغة الأولى أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم لغته ويطبّقه دون انتباه مقصود له أو تفكير واع به كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة. (رشدي، 2004، صفحة 62)

فالكفاية اللغوية تتجلى في مدى معرفة الأستاذ بالنظام اللغوي للغته (الصوتي، الصرفي، النحوي، المعجمي والدلالي)، مما يؤدي به إلى إنتاج وتأويل العبارات اللغوية إنتاجا وتأويلا صحيحين نحويًا، (البوشيخي، 2012، صفحة 71) فالتمكّن الجيد من هذا النظام يجعله يتحاور بحرية مع طلبته، وعلى العكس من ذلك، فإنّ قصوره في هذا المجال يجعل باب الحوار مغلقا مع طلبته، إذ «لا يكون المحاور ناطقا حقيقيا، إلا إذا تكلم لسانا طبيعيا معينا، وحصل تحصيلًا كافيًا صيغه الصرفية وقواعده النحوية وأوجه دلالات ألفاظه وأساليبه في التعبير والتبليغ»؛ (طه، 2000، صفحة 37) لأنّ الطالب في هذه المرحلة له القدرة على التمييز بين من يملك كفاءة لغوية جيدة، وبين من يملك كفاءة متوسطة وبذلك يحدث التّجاوب وعدمه في ضوء هذه المفارقة.

- **الكفاية الخطابية Compétence discursive**: «وهي عبارة عن معرفة تمكّن المتكلم من إنتاج خطابه وتنظيمه طبقًا لمتطلبات المقام ووفقًا للمقاصد التي يروم بلوغها» (البوشيخي، 2012، صفحة 15) ويفهم من ذلك أنّ الأستاذ لا بدّ أن يراعي أثناء خطابه التّواصلية الموقف التّداولي الذي يتناسب معها، إذ يستخدم الألفاظ والتراكيب الموافقة لذلك.

- **الكفاية التّواصلية Compétence communicative**: «يتّسع مفهوم القدرة التّواصلية عند ديل هايمز ليشمل إلى جانب المعرفة النحوية معرفة تتعلّق بكلّ مظاهر النّسق التّواصلية سواء تجلّت هذه المعرفة في الطريقة التي يؤوّل بها مستعمل اللغة سلوكه وسلوك الآخرين من حوله ويقوم، أم تجلّت في الإحالة على الطّاقات التي يمارس بواسطتها مستعملو اللغة التّواصل فيما بينهم» (البوشيخي، 2012، صفحة 32) وانطلاقا من هذا المفهوم، فإنّ الأستاذ مطالب بتجاوز حدود معرفته بقواعد لغته، ليكون تركيزه أكثر على كيفية استعمالها داخل الممارسة الصّفيّة، إذ ليس المهمّ هو التّمكّن من معرفة قواعد اللغة فقط، بل الأهمّ معرفة استعمال اللغة في مختلف المواقف التّواصلية والسيّاقات الاجتماعية والثّقافيّة والنّفسيّة وغيرها، وحسن استعمال اللغة من قبل الأستاذ لا شكّ أنّه يؤدي إلى حسن استقبالها من قبل الطالب وتمكّنه هو الآخر من استعمالها دون عناء.

فلا مجال إذا للقول بالفصل بين القدرتين، بل إنهما قدرتان تمثّلان قدرة واحدة هي القدرة التّواصلية الشّاملة. ويرى "رشدي أحمد طعيمة" أنّ الأفراد عادة ما يمتلكون هذين النوعين من الكفاية (الكفاية اللغوية، الكفاية الاتّصالية) وذلك في مجال استعمال اللغة الأم باستثناء حالات يضعف فيها أحد النوعين عند بعض الأفراد. (رشدي، 2004، صفحة 62)

ويطرح " رشدي طعيمة " سؤالا جوهريًا متمثلا في: هل يمكن أن يتوفّر لدينا من الدّارسين من يجمع هذين النوعين؟ أي يكون على وعي جيّد بنظام اللغة وقادر في الوقت نفسه على استخدامها بكفاءة؟ فيقول ليست الإجابة عن هذا السؤال ببسيرة، فقد يكون من الدّارسين من يحفظ قواعد اللغة ويدرك خصائصها والفرق بينها وبين لغته الأولى، ومع ذلك فهو غير قادر على استعمالها في موقف عملي، والعكس صحيح، فقد يكون من الدّارسين من يتّصل باللغة فاهما لما يسمعه محاورا لغيره، ومع ذلك فهو غير علم بقواعد اللغة أو إلمام بنظامها. (رشدي، 2004، الصفحات 63-64)

- **الكفاية العلمية**: إنّ المحرّك الرئيس الذي يغذي العمليّة التّواصلية هو المستوى المعرفي للمتواصلين، أو ما يسمّيه أحمد المتوكّل بالمخزون المعلوماتي (المتوكّل، 2006، صفحة 19) فالمخزون المعلوماتي للمتواصلين شرط ضروريّ لحصول الإفادة والتأثير فيما بينهم، لذلك فإنّ الأستاذ في المرحلة الجامعية مطالب بأن يكون على درجة كبيرة من

المعارف (معارف تراثية ولسانية حديثة وتكنولوجية) مما يوحى إلى تمكّنه من تخصّصه، خاصّة وأنّه يتعامل مع فئة من المتعلّمين بلغت درجة كبيرة من الوعي الفكريّ، الأمر الذي يؤدّي بهم إلى الاكتراث بكلّ خطاباتّه وتفاعلهم معها.

ويرى أحمد حسّاني أنّ إلمام المعلّم بمجال بحثه أمر ضروري لتعليم اللّغة، بحيث يكون معلّم اللّغة على دراية بالتطوّر الحاصل في مجال البحث اللّساني، وذلك بالتعرّف على ما توصّلت إليه النّظريّة اللّسانية في ميدان وصف اللّغة وتحليلها؛ (حسّاني، 2009، صفحة 141) لأنّ تعليميّة اللّغات من حيث إنّها وسيلة إجرائيّة لترقيّة قدرات المتعلّم لاكتساب المهارات اللّغويّة سوف تتعرّز منهجيّاً وعلميّاً عندما تستثمر النتائج العلميّة المحقّقة في ميدان البحث اللّساني والنّفسي استثماراً واعياً ممّا يؤدّي بالضرورة إلى تقاطع منهجيّ بين اللّسانيات وعلم النّفس في موضوع تعلّم اللّغة وتعليمها. (حسّاني، 2009)

- كفاية التّأدّب: قبل تحقيق الكفايات العلميّة والمعرفيّة، ينبغي على الأستاذ أن تكون له كفاية تآديّة، ويقصد بها حسن تعامله مع طلبته، ومدى إدراكه لقيمة هذه المعاملة في التّواصل معهم، فحسن التّأدّب معهم معناه حسن التّواصل معهم، لذلك فإنّ الأستاذ مطالب أيضاً بأن يمتلك هذه الكفاية، لأنّه النّمودج الذي يقتدى به، فسلوكاته لها أثر رجعي في سلوكات الطّلبة لا محال.

2.4. المخاطب (الطالب)

وهو المرسل إليه وهو محور العملية التعليميّة التعلّميّة التّواصلية وهدفها، ولكي يكون طرفاً فاعلاً في العملية التّواصلية لا بدّ أيضاً أن يتوقّف على مجموعة من المعطيات، يمكن إجمالها فيما يلي:

1.2.4. التّخلّي عن فكرة الخضوع والتلقّي: لم يعد ينظر إلى المتعلّم في مختلف المراحل التعلّميّة في إطار الإصلاحات التربويّة المتعدّدة وفي إطار استثمار هذه الإصلاحات لكلّ مستجدّات الدّرس اللّساني الحديث ومختلف المقاربات البيداغوجيّة، أنّه ذلك المتلقّي السلبي الذي يشدّ ذهنه بالمعارف والأفكار، بل أصبح ينظر إليه على أساس أنّه طرف مشارك في إنتاج هذه المعارف أيضاً، لا سيما وأنّ هذا المتعلّم في مرحلة تعلّميّة يفترض أن يكون فيها أكثر حيويّة وفاعليّة بحكم وعيه ونضجه الفكري وإمكانية إنتاجه من جهة، وبحكم طبيعة هذه المرحلة من جهة أخرى، فهي مرحلة الحوار والنّقاش والإنتاج الفكريّ، وليست مرحلة اكتساب المعارف وتلقّيها.

لذلك لا ينبغي أن تترسّخ في ذهنيّة الطّالب أنّه مجرد متلقٍ للمعلومات، غير قادر على مناقشتها وأنّه مجبر على حفظها وتقديمها يوم الامتحانات، وغير قادر على مشاركة الأستاذ في كلّ حواراته، بل ينبغي أن يقتنع بأنّه يمتلك كفاءات متنوّعة تجعله قادراً على الحوار والمناقشة في كلّ موقف تواصل، لأن الغرض من العملية التّواصلية في هذه المرحلة يفترض أن يكون هدفها ليس إعطاء المعلومات وتلقّيها من قبل الطالب، وإنّما خلق الدافعيّة عند الطالب وتعيده على الحوار والمناقشة بكلّ حرّيّة دون تخطّي قواعد لغة التّواصل المتفق عليها.

2.2.4. تمكّنه من مختلف الكفايات: الكفايات التي يفترض أن تتحقّق في الأستاذ يفترض أيضاً أن يحقّقها الطّالب أيضاً، وذلك بغية نجاح العملية التّواصلية، حيث يمكن للطّالب أن ينتقل من تحقيق الكفاية اللّغويّة إلى تحقيق الكفاية التّواصلية، فالقدرة على استعمال اللّغة لم تعد منحصرة في استعمال القواعد اللّغويّة؛ الصّرفيّة والتركيبيّة والصّوتيّة والدلاليّة، بل تعدّت حدود ذلك إلى معرفة القواعد التّداوليّة، التي تمكّن مستعمل اللّغة من فهم وإنتاج خطابات سليمة، في مواقف تواصلية معيّنة قصد تحقيق أغراض معيّنة. (المتوكّل، 2006، صفحة 14) إضافة إلى تحقيق هذين الكفائتين فهو مطالب أيضاً بتحقيق الكفايات الأخرى (الكفاية اللّسانية، الخطابيّة، التّأديّة، العلميّة...).

3.2.4. الحضور الفعليّ الدائم للمخاطب (الطالب): لا ينبغي للطّالب وهو في هذه المرحلة التعلّميّة أن يكون حضوره حضوراً جسديّاً فقط، بل ينبغي أن يكون حضوره حضوراً ذهنيّاً، فالحضور الذهنيّ له يجعله في تواصل مستمرّ مع أستاذه، بل يجعل الأستاذ هو الآخر يستحضره ذهنيّاً، فيكون خطابه مركزاً موجّهاً، حيث إنّ الموقف الكلامي يستدعي الحضور الدائم للمخاطب (الطالب) في ذهن المخاطب (الأستاذ)، سواء أكان حضوراً عينيّاً أم استحضاراً ذهنيّاً وحضوره واستحضاره يساهمان في حركيّة الخطاب (بن ظافر الشّهري، 2004، صفحة 48) وبذلك فإنّ الطّالب مطالب

بتغيير هذه العادة السيئة (الحضور الجسدي) التي تعود عليها والتي كانت نتيجة تراكمات أسرية واجتماعية ومدرسية سابقة ؛ لأن حضوره الجسدي فقط يلغي بلا شك الطبيعة التشاركية للعملية التواصلية.

4.2.4. النظر إلى المخاطب (الأستاذ): يسهم نظر الطالب إلى مخاطبه الأستاذ أثناء الممارسة البيداغوجية في تحقيق التفاعل بينهما، فتلاقي الجوارح بين الطرفين يقرب المسافة بينهما، كما أنه يلين ويزكي عملية التواصل، إذ يشعر الطالب بأنه محور مهم في عملية التخاطب، ويشعر الأستاذ أن خطابه يلقي قبولا وارتياحا لدى الطالب، إذ النظر إليه يعني له تركيزه واهتمامه وفهمه، وبالإضافة إلى ذلك، فإن فهم المقصود من الخطاب يقترن في كثير من الأحيان بما يحدثه الأستاذ من إيماءات وانفعالات وحركات، لذا ينبغي للطالب أن ينظر إلى أستاذه أثناء تواصله معه .

5.2.4. الإصغاء الجيد: الإصغاء الجيد ضرورة من ضروريات نجاح العملية التواصلية، فكلما كان الطالب مصغيا جيدا لخطابات أستاذه، حسن التواصل بينهما، وقد قيل «السمع أبو الملكات اللسانية». (ابن خلدون، 2004، صفحة 368)

6.2.4. الرغبة والدافعية في التعلم: لا شك أن الرغبة في التعلم تشكل عاملا مهما في التواصل، فالتواصل والتعلم عاملان مترابطان متكاملان، فالذي ليس له رغبة في التعلم فكيف تكون له رغبة في التواصل؟، وعلى العكس من ذلك، فالذي ليس له رغبة في التواصل فكيف تكون له رغبة في التعلم؟

وعلى الرغم من أن معطى الرغبة في التعلم تتدخل فيه عوامل كثيرة (نفسية، اجتماعية أسرية، تعليمية...)، إذ لا يمكن أن نجبر الطالب على أن تكون له رغبة في التعلم والتواصل، إلا أن نجاح عملية التواصل مقترنة به أشد الارتباط، وبذلك ينبغي أن يعمل الأستاذ على تحفيزها وتفعيلها.

7.2.4. مراعاة مبدأ الاحترام: إن الاحترام المتبادل بين أطراف العملية التواصلية يؤدي حتما إلى تسهيل عملية التواصل وخلق الرغبة في ذلك، كما يؤدي أيضا إلى تقبل الحوار والاقتران بآراء الآخر، لذلك لا ينبغي للطالب أن ينظر إلى الأستاذ كأنه شبح أمامه، بل ينبغي أن يتعامل معه بكل احترام وهذوء.

V - الخطاب التعليمي

إذا كان الخطاب في مفهوم إميل بنفنيست هو كل تلفظ يفترض متحدًا ومستمعا تكون للطرف الأول فيه نية التأثير في الطرف الثاني بشكل من الأشكال، (عصفور، 1997، صفحة 48) فإن الخطاب التعليمي المقصود به في هذا البحث هو المحتوى أو المضمون الذي يريد المخاطب (الأستاذ) إيصاله وإبلاغه للمخاطب (الطالب)، بغرض التواصل معه والتأثير فيه سواء تعلق بمحتوى المقررات الدراسية التي يريد إيصالها له أو بأي منجز لغوي آخر، ولبلوغ هذا الخطاب أهدافه ينبغي أن يتوفر على مجموعة من المعطيات، أهمها:

1.5. الإفادة

إن الخطاب التعليمي الجامعي لا بد أن يكون مرتبطا بحصول الفائدة، أي أن يكون له غرض ما، وإلا صنف ضمن الاعتبارية والعشوائية، وهو طرح يتقاطع مع وظيفة الخطاب في اللسانيات الوظيفية التداولية، حيث أكد المتوكل أنه «كل تعبير لغوي أيًا كان حجمه أنتج في مقام معين قصد القيام بغرض تواصلية معين». (المتوكل، 2006، صفحة 16) أي أن وظيفة الخطاب الرئيسية هي التواصل وتحقيق التفاعل بين العناصر المتواصلة بغض النظر عن حجمه.

2.5. الواقعية

إن الخطابات الأكثر معاشية للواقع هي الخطابات الأكثر تأثيرا في المتلقي (الطالب)، فواقعيتهما تقرب الحقيقة إلى الطالب وتجعله يتعايش معها، فهو لا يتعامل مع خطابات دخيلة على عالمه، بل يتعامل مع خطابات هو جزء منها، وأي

عدول عن هذه المسلّمة هو عدول عن جدواها، ولعلّ هذا الأمر يحيلنا إلى قضيّة شعور طالب العلوم الإنسانيّة بصورة عامة وطالب اللّغة العربيّة بشكل خاصّ بعدم جدوى تخصّصه لبعده عن واقعه المعيش.

3.5. المصادقيّة

المصادقية ضرورة من ضروريات نجاح العملية التواصليّة، إذ كلّما كان الخطاب صادقا كان أقرب إلى الدّهن والنّفس معا.

4.5. الإقناع

الإقناع في الخطاب التّعليميّ أمر ضروريّ يسهم في تسهيل عمليّة التّواصل بين أطراف العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ونجاحها، إذ كلّما اقتنع الطالب بالخطاب الموجّه إليه كان أكثر تأثراً به وتفاعلاً معه، لذلك ينبغي أن يبنى الخطاب التّعليميّ على الحجج والبراهين المقنعة لا على الافتراضات العشوائيّة غير المبرّرة.

5.5. المعقوليّة

لا ينبغي أن تخرج الخطابات التّعليميّة عن حدود العقل والمنطق، إذ كلّما اقتنع الطّالب بمنطقيّة الخطاب الموجّه إليه كان أكثر تأثراً به وتفاعلاً معه أيضاً.

6.5. اقترانه بالسياق

لا مجال للشكّ أنّ كلّ خطاب تعليميّ لا بدّ أن يقترن بسياق معيّن، إذ لا خطاب دون انخراطه في سياق معيّن، (بن ظافر الشّهري، 2004، صفحة 55) لذلك لا بدّ للمخاطب (الأستاذ) أن يسعى دوماً إلى عدم الخروج عن السياق الذي يقتضيه خطابه، وإلاّ أصبح خطابه اعتباطيّاً دون معنى.

7.5. تجنّب الغموض

الوضوح سمة بارزة يشترط توفرها في الخطاب التّعليميّ أيّاً كان نوعه، إذ «لا يمكن أن يُنتج الخطاب دون مرسل له ولا يمكن أن ينتجه المرسل في غموض على المرسل إليه» (بن ظافر الشّهري، 2004، صفحة 22) فلا ينبغي أن يحتمل الخطاب التّعليميّ العديد من التّأويلات، لأنّ كثرة التّأويلات تحيده عن غرضه المنشود، وقد يفسّر الجاحظ (ت 255هـ) البيان بالوضوح في قوله: «وعلى قدر وضوح الدّلالة وصواب الإشارة وحسن الاختصار ودقّة المدخل يكون إظهار المعنى، وكلّما كانت الدّلالة أوضح وأفصح وكانت الإشارة أبين وأنور كان أنفع وأنجع والدّلالة الظّاهرة على المعنى الخفيّ هو البيان». (الجاحظ، 1998، صفحة 77)

8.5. التّخطيط له

لا مجال للاعتباطية والصّدفة والعشوائيّة في إعداد الخطاب التّعليميّ، بل ينبغي أن يكون مخطّطاً له من قبل مختصّين لهم دراية واسعة بمجال تخصّصهم وإلاّ حصلت الكارثة الكبرى في هذه الخطابات، مثلما هو حال محتوى مقاييس جامعتنا الجزائريّة لا سيما مقاييس شعب اللّغة العربيّة، التي حادت عن غرضها المنشود نتيجة الفوضى التي تعرفها مقرّرات هذه المقاييس من تكرار في المحتوى وعدم انسجام في المحاور وتأخير ما يجب تقديمه وتقديم ما يجب تأخيره وغير ذلك.

9.5. تناسب وانسجام المحتوى المعرفي للخطاب مع مستوى المخاطب (الطالب)

إن مراعاة تجانس وانسجام محتوى الخطاب التعليمي مع المستوى المعرفي للطالب أمر في غاية الأهمية بغية تحقيق تواصل ناجح، فلا ينبغي أن يكون أكثر من مستواه المعرفي فينجر عن ذلك عدم فهمه واستيعابه له، ولا ينبغي أن يكون أقل من مستواه، فينجر عن ذلك إحساسه بالروتين والملل، وفي هذا المقام تستوقفنا فكرة الإشارة بشكل سريع إلى مقياس النحو والصرف المبرمج في أقسام اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية بالجامعة الجزائرية، إذ كيف لهذا المقياس أن تكون محاوره هي المحاور نفسها في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، أو السنة الثانية من التعليم الثانوي؟ (ينظر مثلا محور المبتدأ والخبر، النواسخ، المصادر، المشتقات)

10.5. احتواؤه على القيم

لكي يكون الخطاب ذا فعالية كبيرة ينبغي أن تكون له رسالة سامية وهي غرس القيم في نفوس الطلبة وتوجيههم سلوكيا، فليس الطالب دوما في حاجة إلى تزويده بالمعرفة، بل يحتاج في بعض الأحيان إلى توجيهه سلوكيا، وبذلك فلا بد من الموازنة بين البعد الأخلاقي والمعرفي للخطاب حتى يكون أكثر فاعلية وجاذبية.

VI - الخاتمة:

لا يخفى القول بأن التواصل بصورة عامة عملية معقدة وصعبة في الوقت نفسه لا فترانها بعوامل متداخلة (ذهنية، نفسية، اجتماعية، ثقافية...) يصعب التحكم فيها، أما إذا قرنت هذه العملية بالعملية التعليمية التعلمية فهي أكثر صعوبة وتعقيدا، ورغم الدراسات والأبحاث التي قدمت حول هذا المجال، ورغم استثمار مختلف المقاربات البيداغوجية واللسانية التي لها صلة وطيدة بها، ورغم محاولة تغيير بعض مضامين الآليات التواصلية، إلا أننا لم نصل بعد إلى تحقيق تواصل أمثل بين أطراف العملية التواصلية، ولم نصل بعد إلى الطرائق الفعلية التي تضمن فعليا وتطبيقا نجاعة هذه العملية.

المراجع

- أحمد حساني. (2009). دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات (الإصدار 2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- أبو الحسين أحمد بن زكريا ابن فارس. (1972). مقاييس اللغة (الإصدار 2، المجلد 6). بيروت. لبنان: دار الجبل.
- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور. (1981). لسان العرب (المجلد 54). القاهرة: دار المعارف.
- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (1998). البيان والتبيين (الإصدار 7، المجلد 1). القاهرة: مكتبة الخانجي.
- أحمد المتوكل. (2006). المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي: الأصول والامتداد (الإصدار 1). الرباط: دار الأمان.
- أحمد طعيمة رشدي. (2004). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: المناهج وطرق التدريس (المجلد 1). مصر: دار الفكر العربي.
- الحسن اللحية. (2006). الكفايات في علوم التربية: بناء كفاية. الدار البيضاء. المغرب: أفريقيا الشرق.
- العربي سليمان، ورشيد الخديمي. (2005). قضايا تربوية (الإصدار 1). الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.
- جابر عصفور. (1997). آفاق العصر. سورية: دار الهدى للثقافة والنشر.
- جميل حمداوي. (2015). التواصل اللساني والسميائي والتربوي (الإصدار 1). المغرب: شبكة اللوكة.
- رومان جاكسون. (1988). قضايا الشعرية (الإصدار 1). (محمد الولي، ومبارك حنون، المترجمون) الدار البيضاء. المغرب: دار توبقال.
- عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون. (2004). المقدمة (الإصدار 1، المجلد 2). سورية: دار البلخي.
- عبد الرحمن طه. (2000). في أصول الحوار وتجديد علم الكلام (الإصدار 2). الدار البيضاء. المغرب: المركز الثقافي العربي.

- عبد الكريم غريب. (2006). المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والتدريس/تكنيكية والسيكولوجية (الإصدار 1، المجلد 1). الدار البيضاء. المغرب: منشورات عالم التربية. مطبعة النجاح الجديدة.
- عبد الكريم غريب. (بلا تاريخ). مستجدات التربية والتكوين. الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.
- عبد الهادي بن ظافر الشهري. (2004). استراتيجيات الخطاب: مقارنة لغوية تدولية (الإصدار 1). ليبيا: دار الكتاب الجديد المتحدة.
- عز الدين البوشيخي. (2012). التواصل اللغوي مقارنة لسانية وظيفية: نحو نموذج لمستعملي اللغات الطبيعية (الإصدار 1). لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.