الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique Et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère De L'enseignement Supérieur Et de la Recherche Scientifique

جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب

Université- Ain Témouchent

كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES ET DES SCIENCES SOCIALES

مخبر الخطاب التواصلي الجزائري الحديث

Laboratoire Discours Communicatif Algérien Moderne (DCAM)

حصيلة المخبر 2020-2022

(النشر العلمي)

المنشورات العلمية لأعضاء المخبر

النشر في مجلة، مفهرسة

ASJP

الأساتذة الباحثون

سنة 2020

أ.د خثير عيسى

المقال رقم 01 / 2020

مجلة الحكمة للدراسات التربوية و النفسية
E-issn :2602-5248 Issn : 2353-0456
المجلد8 / العـدد 01 (2020)، ص 80 - 94

الفعل التربوي ودروه في بناء ثقافة المواطنة لدى المعلم والمتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات

د : خثير عيسى
المركز الجامعي بلحاج بوشعيب عين تموشنت

تاريخ الاستلام:2020/10/22 تاريخ القبول: 27 /2020/10 تاريخ النشر: 2020/12/05

" إنّ التعلم الحقيقي هو ما تبقى في الذهن بعد أن ينسى الإنسان تفاصيل ما تعلم في المدرسة "

"برناردشو"

الملخص :

لاشك أنّ التعليم من روافد التنمية البشرية والاقتصادية لأيّ مجتمع ، وهو اللبنة لتقييم تطور هذا المجتمع ، فالعالم المتقدم اليوم يراهن على التربية والتعليم في تحصين المجتمع ، ويساهم في توفير كل الوسائل المتاحة لديه لينهض بالتعليم ، ويقدمه في أيسر وأفضل صورة حتى يتشبع المجتمع بروح المكاسب المعرفية وينمي القدرات الفكرية والمهارية والوجدانية ويتفاعل المجتمع بعناصره المكونة له بالوطن ، فيغدو الوطن في مأمن مما ينتجه من مخارج التعلُم .وهذا ما سنحاول أن نبينه في هذه الورقة البحثية التي تتبع بعض خطوات الفعل التربوي في منظومة المقاربة بالكفاءات .

Résumé

Il ne fait aucun doute que l'éducation est l'un des tributaires du développement humain et économique de toute société, et c'est la pierre angulaire pour évaluer le développement de cette société. Le monde développé parie aujourd'hui sur l'éducation et l'éducation pour fortifier la société et contribue à fournir tous les moyens dont il dispose pour faire progresser l'éducation et la présenter de la manière la plus simple et la meilleure pour que la société soit saturée de l'esprit des acquis de la connaissance Il développe des capacités intellectuelles, qualitatives et émotionnelles et la société interagit avec

ses éléments constitutifs dans le pays d'origine, de sorte que le pays soit à l'abri de ce qu'il produit des sorties d'apprentissage. C'est ce que nous tenterons de montrer dans ce document de recherche qui suit certaines des étapes de l'action éducative dans le système d'approche des compétences.

توطئة :

إنّ الهدف من كل نظام بشري هو إسعاد المواطن ، ولكي يسعد المواطن فهو بحاجة لأن يفهم ، ولكي يفهم فهو بحاجة لأن يتعلم ، ولكي يتعلم فهو بحاجة إلى معلم ومنهج ، وأيّ تعليم لا يحقق التعلم والفهم الصحيح ولا يخلق ولا يكوِّن المواطن الصالح فإنّه مضيعة للمال وللوقت ، وإنّ كل دينار يبذل على تعليم لا يحقق هذه الغاية حري به أن يصرف في شيء أفضل .

عندما يصبح التعليم قيمة مضافة ، ويصبح المتعلم مندمجا ومشاركا ومواطنا نشطا ومعتمدا على ذاته ، يصبح التعليم مثل الماء والهواء على حد تعبير عميد الأدب العربي طه حسين ، تتحق الغايات والأهداف المرجوة والمنوطة من التعليم ، ويرتقي النظام التعليمي المعتمد ؛ ليكون مؤسسة منتجة للمعرفة ، مكوّنة للرجال ، محصّنة للمجتمع ، مرتقية بالأمة ، متطلعة على الإنسانية ، إنّه نظام تعليمي متفاعل مع الذات والمجتمع .

ثم إعداد نظام التعلم والمنهاج والتخطيط والتدريب ووضع الأهداف والمناهج يقع على عاتق الدولة لتنهض الأمة ، فالتعليم ثروة وقيمة ثقافية وهو يدفع بعجلة التنمية ووسيلة للحراك الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي لأيّ مجتمع في مواجهة التحديات والتصدي للآفات وللتموقع في العصر لمجابهة العولمة من موقف قوة .

وإنّ نهضة الجزائر قائمة على نظامها التعليمي حتى تواكب روح العصر بتنمية سريعة شاملة وتتحكم أكثر في مواردها ومصادر تنميتها ، فأساليب التدريس العتيقة عفا عليها الزمن ، والفعل التربوي أصبح اليوم يولي أهمية للإبداع والمرونة

في توظيفه وتحقيقه ويلغي الاستظهار من غير فهم ، فالدول التي تهمل جودة التعليم معرضة للتهميش المتزايد في الاقتصاد العالمي وتعاني من تباطئ التقدم الاجتماعي وتجد صعوبة في مجاراة العصر .

وعليه فالتعليم بالمقاربة بالكفاءات كنظام تعليمي اكتسح الساحة العالمية ، ولم تتأخر عنه الجزائر ليكون دعامة للمدرسة الجزائرية ، ورافدا لنهضتها ، ومنهجا لتنميتها ، قد أفرزته ضرورة العصر ، فالتدفق الهائل للمعارف وتراكمات منتوجات البحث العلمي سارع في تغيير النظام التعليمي، فأحدثت تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ثورة في النظام التعليمي ؛ إذ مكنت من وجود شكل جديد من التعليم المتفاعل ، وهو ما يظهر في فلسفة منظومة المقاربة بالكفاءات في التمكين من توسيع مساحة التحرك التعلمي لدى المعلم والمتعلم فتصبح وظيفة المدرسة إحداث تغيرات سلوكية وذهنية مرغوب فيها في الجوانب المعرفية والأدائية في العملية التعلمية التعليمية ليكون هناك مواطنا قادرا متمكنا متفاعلا قائدا معتمدا على ذاته ، ومجمل القول مواطن صالح .

وعليه استطاعت الجزائر عبر الحقب التعليمية ومراحل التعليم بعد الاستقلال أن توفر مناهج تعليمية دعت إليها الضرورة والظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري ؛ مما جعلها تواكب العصر متسلحة بمدرستها وبمكونات مناهجها التعليمية ، واستقطاب النظريات التعليمية والطرائق المناسبة لكل مرحلة تعليمية ، تخدم المجتمع وتنهض به وفق رؤية ظرفية آنية مناسبة لمدخلات التعلم ومخرجاته .

ومع التطور الرهيب للعصر وانتقال التكنولوجيا إلى مدار عولمة الأوطان ، أصبح دور التعليم مهما ليقدم خدمات تتوافق مع هذا التطور ، فانتهجت المعرفة التربوية الجديدة نظريات ومقاربات جديدة تحاول أن تلامس العصر بما أفرزه ،

ولعل المقاربة بنظام التعليم بالكفاءات سيكون مجالا خصبا لتعليم يتماشى مع هذه الروح المتجددة والمتوثبة في بناء إنسان يمتلك القدرة على التكيف مع هذه الروافد التربوية .

عملية التعلم في منظومة المقاربة بالكفاءات :

تسير الجزائر نحو تحديات كبرى في شتى المجالات التي تعرفها الحياة ، وترتبط بالمواطن وحقه في المواطنة والحياة الكريمة ، ومن هذه التحديات : مجال التربية والتعليم ، والّتي تعدّ من أولويات الدولة الجزائرية ، فمنذ استقلال الجزائر وهي تولي عناية كبيرة لهذا القطاع الهام والحساس ، وقد عرف هذا القطاع خلال هذه المدة توجهات ونظريات وفلسفات وبرامج سايرت المجتمع الجزائري وخدمته بايجابياتها وسلبياتها .وعملية التعلم ليست بنت عصر معين ، كيّفت وابتكرت له ، وإنّما هي عملية مستمرّة مع تواجد الإنسان واستمراره ، وحياة الإنسان ما هي إلا سلسلة من عمليات التعلم " وإنّ التربية عملية مستمرة لا تقتصر على عهد المدرسة بل تمتد فتشمل حياة الفرد بكاملها بعد عيد ميلاده حتى نهاية حياته وتشترك فيها مؤسسات المجتمع من أسرة ونواد وبيوت الدين ودور التربية ووسائل الإعلام وغيرها " [1] ، والتربية والتعليم وجهان لعملة واحدة ، والتربية أعم من التعليم ، فهي تغذي الجسم والعقل والحس والذوق فتعني : " تغذية الجسم وتربيته بما يحتاج إليه من مأكل ومشرب ؛ ليشب قويا معافى قادرا على مواجهة تكاليف الحياة ومشتقاتها ، فتغذية الإنسان والوصول به إلى حد الكمال هو معنى التربية ويقصد بهذا المفهوم كل ما يغذي في الإنسان جسما وعقلا وروحا وإحساسا ووجدانا وعاطفة " [2] ، واقتران التربية بالتعلم لما فيه من تعديل سلوك المتعلم ، وتوجيهه وتهيئته للحياة ، فتجتهد الدول على انتقاء واختيار أحسن النظم التعليمية لإعداد الأفراد أحسن إعداد ، في حين التعليم هو " فن نقل المعرفة من

جيل إلى جيل " [3] وقد اعتبره **دوركايم** العقل الذي تمارسه الأجيال الراشدة ، على تلك التي لم تبلغ النضج بعد في الحياة الاجتماعية . ومن غاياته أن يثير وينمي عند الطفل عددا من الحالات الطبيعية والذهنية والأخلاقية ، والتي تشير إليه وإلى المجتمع السياسي في مجموعته ، وإلى الوسط الخاص الذي يعدّ له بشكل رئيسي " [4] فهناك تفاعل بين التربية والتعليم والتعليم وسيلة من وسائل التربية ليكتمل الفعل التعلمي التربوي من خلال مجموعة من المستويات (مستوى فردي ذاتي ، مستوى عائلي اجتماعي ، مستوى مؤسساتي مدارس ودور تعليم) فالاهتمام الحديث أصبح يولي أهمية كبرى لدور المدرسة ونظم التعليم التي تقدمها وتمارسها في التأهيل التربوي والعلمي .

الفعل التربوي في منظومة المقاربة بالكفاءات :

إنّ منظومة المقاربة بالكفاءات هي حلقة من الحلقات الإضافية التي عرفتها مسيرة نظم التعليم المختلفة ، وهي فلسفة تعليمية متكاملة الجوانب اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا وثقافيا وإنسانيا ، تختلف عن نظم التعليم العتيقة في شموليتها ، وتوازنها وتفاعلها مع الحياة ، وتمتلك أساليب القدرة على التكيف مع روح العصر ومستلزماته المادية والمعنوية ، وترفع روح المبادرة والابتكار ، وتنشد الجودة وتأبى الرداءة وتحاربها فهي :" بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية .ومن ثّم فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها ، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحها في مختلف مواقف الحياة " [5] ، فتبقى إذن المقاربة بالكفاءات تتجاوز الأدوات والطرق والوسائل التي تستعين بها في أداء الفعل التربوي ، بقدر اهتمامها بما هو

أهم من ذلك ، ألا وهو الإنسان وكيفية اندماجه في محيطه وتفاعله مع العصر وتكيفه مع المحيط الّذي يعيش فيه.

في كل الحالات يبقى الإنسان هو محور التنمية وهذا ما نلمسه في نظام المقاربة بالكفاءات، وذلك حين تجعل من المتعلم محور العملية التعلمية إذ يستهدف التدريس بالكفاءات " تعليم المتعلم الاعتماد على نفسه والتعرّف على قدراته الكامنة وكيفية استثمارها بغية توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية " [6] فالعملية التعلمية التعليمية في منظومة المقاربة بالكفاءات لها مدخلاتها ومخرجاتها وتغذيتها الراجعة وتسعى لإعداد الفرد لنفسه ولأمته ليكون مواطنا صالحا.

و" تدين سيكولوجية بياجيه الطرق التقليدية عندما تبغي هذه الطرق نقل المعلومات من معلم نشيط إلى تلميذ مستمع سلبي ، بل إنها تبنى بالفعل والعمل . فالفعل يكون صورا ذهنية من شأنها أن تشكل بنى تنظيمية لأفعال جديدة تمنحها شرعيتها وحجة وجودها ." [7] ، فالفعل التعلمي عند بياجيه يرتبط بالعمل ولا يكتفي بحفظه وتخزينه ، بل هو فعل له وجود محقق في حياة المتعلم مما يجعله ـ أي المتعلم ـ يشعر بالرضى ، وبأهمية ما يتعلمه ، فإذا كان الفعل التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات هو معرفة ماذا ؟ ولماذا ؟ وكيف ؟ ومن ؟ فإنّه فعل إيجابي وهادف ويمتلك قدرة قابلية للتحقق .

فنموذج التعليم البنائي الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات " يركز على أهمية دور المتعلم في معالجة المثيرات العلمية المقدمة ، كما يركز على الربط بين دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعلمية التعليمية في أربع مراحل هي : مرحلة الدعوة ، ومرحلة الاستكشاف ، ومرحلة اقتراح الحلول ، ومرحلة اتخاذ القرارات ." [8] وهي مراحل متكاملة فيما بينها تخدم كفاءات ومهارات يحققها الفعل التربوي لتكوين ذاتي لدى المتعلم تظهر تجلياته في فعل ونشاط المتعلم.

المعلم والمواطنة في منظومة المقاربة بالكفاءات :

ألح وشدد الكثير من رجال التربية على إعداد المعلم وتكوينه وتدريبه حتى يصل إلى أعلى مستوى في السلم الاجتماعي وقد نبه جان بياجيه إلى أنّ " مهنة المربي لم تصل في مجتمعاتنا إلى مركزها اللائق لها في سلم القيم الذهنية . لا اعتبار صحيح لمعلم المدرسة من قبل الغير ويجب أن يكون بمثابة تقني ومكتشف علمي وليس مجرد ناقل للمعرفة الموجودة عند الجميع " [9] فالمعلم مهندس العملية التعليمية ومشرف على إدارتها ؛ لأنّه مسيّر ومنظم ومسهل للعملية التعلمية ويمارس فعله التربوي بوسائل متعددة منها الوسيلة اللفظية التي تشرك المتعلم في تنمية التفكير لديه " وللكلام دور مهم في عملية بناء التفكير ، فالاتصال اللفظي يؤدي إلى نقل المعرفة عبر الهواء لكنها لا تكفي في بناء المعرفة في حال لم يلجأ التلميذ نفسه بنفسه إلى هذا البناء . إلا أن الدعوة إلى إدخال التلميذ في العمل النشط الفعال الذي يؤدي إلى ديالكتيك الاستيعاب والتلاؤم لا يضع المعلم في عطلة بلا نهاية ، فدوره أساسي في التعليم وإحياء الصف ومساعدة التلاميذ في حال الفشل والاصطدام وتصحيح الأخطاء في حال حدوثها وتوقيف العمل في حال كونه يعرّض التلميذ أو التلاميذ للخطر." [10] ، فإعداد المعلم قضية مصيرية تفرضها ملابسات الحياة ومتطلباتها المتعددة والمتنوعة ، فرسالته متجددة دوما ومتفاعلة مع المتغيرات ؛ وهو عصب العملية التعليمية التعلمية وعليه يقف نجاحها وتحقيق أهدافها وتحويلها إلى واقع ملموس وذلك لأنّ التعليم إستراتيجية قومية كبرى وسلوك المعلم ينعكس إيجابا وسلبا على المتعلم ولذلك يلح **آرثر كوستا** Arthur L.Costa. أنّ " كل ما يقوم به المعلم ويفعله في الفصل يؤثر على تعلم التلاميذ ، فهؤلاء يتأثرون بمعلمهم في التحصيل وفي فهم الذات وفي العلاقات الإجتماعية"[11] ، وتظهر رسالة المعلم المنوط بها من خلال هذا التأثير القائم على روح المسئولية

ويدفع بالمتعلم إلى التأمل وإبعاده عن النمطية ويحرك فيه العقل والوجدان ويصبح فعله التربوي ينبني على المشاركة والتفاعل ، حين يدمج هذا المتعلم في الحياة ليكون مواطنا صالحا .

المتعلم والمواطنة في منظومة المقاربة بالكفاءات :

إذا كان المعلم مطور للموقف التعليمي ولم يعد ناقلا للمعرفة والمعلومة في منظومة المقاربة بالكفاءات ، فإنّ المتعلم أصبح محور العملية التعليمية التعلمية فيصبح إنسانا مندمجا ومواطنا نشطا ومعتمدا على ذاته وفقا للمعادلة التي يمثلها هذا المثل الصيني :" إذا كنت ستحكي لي شيئا فإنّني قطعا سأنساه وإذا دونته فربما سأتذكره ، ولكن إذا ما ساهمت في إنتاجه فلا شك سأفهمه " فيتمكن المتعلم من تدبير شؤونه المحلية وتكييفها ويقوم بتحيين المعارف والخبرات ويستشرف المستقبل ويستبق المشكلات ويضع حلا لها ، ويعرف أسباب النجاح والفشل ويبتكر المهارات والتقنيات ليعالج المشاكل فتقترن لديه المعرفة النظرية بالممارسة العملية " فتأهيل الأفراد على أسس تربوية علمية سليمة تؤدي إلى وجود فئة متميزة تربويا واجتماعيا وسياسيا وعقائديا بما يتناسب مع فلسفة المجتمع المعني " [12] ، فتزويد المتعلم بكم هائل من المعارف والعلوم وحشو عقله بمعلومات لم يعد يجدي نفعا ، إذا لم يمارس هذا المتعلم هذه القيم المعرفية وينتجها ويوظفها بما يتلاءم مع ذاته ورغباته ويتوافق مع محيطه ويتناسب مع مجتمعه ووطنه .

ظواهر ثقافة المواطنة في الفعل التربوي :

تظهر ملامح ثقافة المواطنة في الفعل التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات في فلسفة هذا النظام التربوي الّتي تكسب الفرد المعارف والقيم والمهارات التي يستطيع من خلالها المعلم والمتعلم اكتساب مقومات المواطنة الصالحة ، ففهم القضايا الوطنية تساعد على التكيف مع الحياة والانتماء إلى الوطن يالشعور

والوجدان والعقل بإخلاص ، وتربية المواطنة إن كانت تتم من خلال مؤسسات متعددة غير أنّ المسئولية الرئيسية تتحملها التربية الرسمية ومؤسساتها التي تعدّ منطلقا حضاريا لإعداد الفرد وبناء المجتمع حتى يغير ويحقق ما هو أفضل لذلك نجد المدرسة عند جون ديوي " مجتمع مصغر نشط متفاعل ، يعكس صورة حية للمجتمع الكبير ، وللمدرسة دور في بناء المجتمع، وتقويمه ، وإقالة عثراته ، وتصحيح مساره ، ويتجلى هذا الدور في ممارستها اليومية ، وفيما تقدمه من مهارات ، ومعارف ، وفيما تغرسه في نفوس أبنائها لبناء المجتمع المثالي " [13]، الّذي يكون سياجا حصينا لجميع أبناء الوطن فتترسخ قيم الولاء للوطن ويمكن حصر آليات التمكين لثقافة المواطنة في الفعل التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات في الظواهر التالية :

1- ثقافة الحوار في الفعل التربوي :

يكتسب المتعلم المعرفة المدنية حين يتعلم مبادئ الحوار واحترام الرأي الآخر ويشارك في المناقشة والمحاورة وإثراء معارفه ومعلوماته بهذا السلوك مما يجعله يكتسب قيم ومبادئ الديمقراطية ، والطريقة الحوارية التي تعدّ من صميم العملية التعلمية التعليمة في نظام المقاربة بالكفاءات تعدّ " طريقة ديناميكية ، تتناسب مع الطريقة التربوية الجديدة ، وبالأخص المقاربة بالكفاءات ، فهي تجعل المتعلم دوما يتعرف على مواقف جديدة ، متولدة من مشاكل جديدة يطرحها أمامه الأستاذ ، ومن ثم يكشف طرقا جديدة للحل ، ففي هذا الوسط التربوي المفعم بالحوار نجد المكان الحقيقي لعملية الإنماء " [14]، فيتمكن المتعلم من التواصل ليربط صلة مع الآخر ومع المجتمع والحياة فيجدّ مكانه في الوسط الاجتماعي سواء كان ذلك في وسطه التعلمي أو الأسري أو الوطني .

2 - ثقافة التفاعل والتكيف في الفعل التربوي :

د : خثير عيسى

تعمل المنظومة التربوية في ضوء المقاربة بالكفاءات في تناغم مع سائر المؤسسات الاجتماعية لأنّها تعدّ المتعلم لمجابهة الحياة ووضعه في مشكلة حتى يتسنى له اقتحامها والتفاعل معها ليتكيف مع الوضعية الجديدة باستخدام مهارته وكفاءته في تحقيق هذا الوضع الجديد ، فالمتعلم دوما يجد نفسه إزاء وضعيات تدفع به لتسخير كل طاقته العقلية والشعورية واستخدام ما يملك من وسائل مساعدة ، فعلى مستوي التعليمية " أثرت البنائية على التصورات الديداكتيكية حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات ، وإثارة القضايا ، وخلق فرص المبادرة والإبداع " [15] ، فحل المشكلة يغرس الثقة بالنفس لدى المتعلم بالإضافة إلى تنميتها لمهارة التفكير لدى المتعلم ، فإنّ لها كذلك أبعاد ذاتية واجتماعية ووطنية في تفكير المتعلم ؛ لأنّه يصبح بمثابة المتعلم النموذج للمواطن الصالح الّذي بإمكانه التكيف مع كل حراك اجتماعي أو اقتصادي أو سياسي أو ثقافي في الوطن ، حيث اكتسب مهارة التفاعل والتكيف.

3- ثقافة التدريب في الفعل التربوي :

التعليم اليوم يضاف إليه التدريب ، فالفعل التربوي لا يتوقف عند تعلم القراءة والكتابة والحساب بل يتعداه إلى كيفية تعلم المهارات والقدرات على حل المشاكل ، فالكفاءة تتكون عبر عملية تعلم مستمر ولا تقف عند مرحلة معينة من التعلم ، فكلما تقدمت مراحل التعلم كلما ازداد المتعلم (الإنسان ، المواطن) امتلاكا لمهارات فقد جاء في الإعلان العالمي "**التربية للجميع**" أنّه " يعتبر الأفراد أكثر أهلية للعمل عندما تتوفر لهم قاعدة عريضة من التعليم والتدريب ومهارات أساسية يمكن نقلها ، بما في ذلك العمل الجماعي وحل المشاكل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارات التواصل واللغة وتعلم الكفاءات والمهارات لحماية أنفسهم وزملائهم ضد الأخطار والأمراض المهنية " فينتقل المتعلم من متلقي سلبي

للمعرفة إلى مشارك متفاعل في عملية التعلم لأنّه اكتسب آليات المعرفة ولم يكتف بتحصيل المعرفة فقط ، فهو يمارس وينجز ويبني المعرفة معتمدا على مكتسباته التعلمية ، والتدريب يمنح فرصة للمتعلم ليبادر ويستغل إمكاناته في المساهمة في التفعيل والتنشيط الذاتي مما ينعكس بالفائدة والنفع على المجتمع .

4- ثقافة التخطيط في الفعل التربوي :

إنّ منظومة المقاربة بالكفاءات تنطلق من التدرج في بناء الكفاءة وتحقيقها ، فهي تنطلق عبر مراحل تتعلق بأنشطة وتعلمات محددة ، فالإقبال على إنجاز فعل ما يحتاج إلى تخطيط وتدبير له وقديما أشار الفيلسوف أرسطو " أنّ الإنسان كائن مخطط بمعنى أنّه يدرك مقدما الغاية من الجهد الّذي يبذله ، ويتبع الوسائل الملائمة لتحقيق هذه الغاية ."[16]، فلا يتم التعلم بطريقة عشوائية فالمتعلم ينطلق مما يعرف ليجدد مكتسباته المعرفية السابقة مما يساعده على وضع الحل المناسب للمشكل المناسب للموضع المناسب ، والتعليم والتخطيط فكرتان لا تتجزءان ولا شك أنّ الفعل الممنهج والهادف يمرّ عبر التخطيط له ، وخاصة إذا عرفنا بأنّ الفعل التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات قائم على نوعية العمل المنجز ، وإن كان التخطيط في الفعل التربوي يختلف عن التخطيط لدى رجل الاقتصاد أو السياسة أو الاجتماع لأنّ هؤلاء التخطيط عندهم يقوم على التنبؤ، في حين التخطيط التربوي لا يتنبأ وإنما يحقق .

خاتمة :

إنّ الفعل التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات فعل مرن ، له من الأبعاد الإنسانية والإجتماعية ما يستطيع من خلاله المتعلم اكتساب العادات والأساليب الديمقراطية في التفكير والسلوك ، ويمتلك القدرة على إنماء عاطفة الولاء للمجتمع الذي هو جزء حي ومتكامل فيه ، كما يجعل من المعلم قائدا اجتماعيا ومرشدا وموجها ومساهما في إعداد الإنسان الجديد ليكون مواطنا صالحا في الغد وذلك غاية التربية حين تتوافق أهدافها فإنّها تنشد التنمية وتزيل عوائق التخلف وترفع المستوى العملي والصحي للعامل حتىّ تضع سياجا حصينا لحماية الوطن وتعدل سلوك المتعلمين ليكون مقبولا اجتماعيا وفق رؤية وطنية شاملة أساسها مواطن صالح يولد من منظومة تربوية حققت أهدافها وغايتها وجسدت فلسفتها الّتي ارتضاها المنهاج التربوي .

الهوامش :

[1] - أحمد زكي محمد ، عثمان لبيب جراح : علم النفس التربوي ، مكتبة النهضة العصرية ، القاهرة ، (مصر) ط1 ، 1967م ، ص 20.

[2] - حسن الحياري : أصول التربية في ضوء المدارس الفكرية إسلاميا وفكريا ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، اربد ، (الأردن) ، (د. ر. ط .) ، 1413هـ / 1993م ، ص 225.

[3] - حسن غريب : البناء الاجتماعي في الوطن العربي من خلال التربية والتعليم ، مجلة دراسات عربية (مجلة فكرية اقتصادية اجتماعية) العددان 1 / 2 ، السنة الثانية والعشرون ، تشرين الثاني ، كانون الأول ، نوفمبر ، ديسمبر ، 1975 م ، ص 8 .

[4] - المرجع نفسه ، ص 8 .

[5] - حابي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات .الأبعاد والمتطلبات .دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر (د . ر.ت . ط) ، ص 11 .

[6] - حابي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات .الأبعاد والمتطلبات . ص 45 .

[7] - موريس شربل: التطور المعرفي عند جان بياجيه ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت (لبنان) ، ط1 ، 1406 هـ / 1986م ، ص 193 .

[8] - أكرم العمري ، وخالد العمري : أثر التعلم المنفذ من خلال الحقائب التعليمية على تحصيل الصف الأول الدراسي ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربية والنفسية ، ص 150 .

[9] - موريس شربل : التطور المعرفي عند جان بياجيه ، ص 200 .

[10] - المرجع نفسه ، ص 194 .

[11] - صفاء يوسف الأعسر: تعليم من أجل التفكير، دار أنباء للطباعة والنشر، القاهرة ، (مصر) ،(د. ر.ط) ، 1998م ، ص 17 .

[12] - حسن الحياري : أصول التربية في ضوء المدارس الفكرية إسلاميا وفكريا ، ص 226 .

[13] - زكريا شعبان شعبان : اللغة الوظيفية والاتصال ، عالم الكتب الحديث ، اربد ، (الأردن) ، ط1 ، 1432هـ / 2011م ، ص 23 .

---

[14] - أنابو بونوار: التربية المستقبلية ، ترجمة : موريس الشربل ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط1 1983م ، ص 25 .

[15] - محمد صالح خروبي : المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى للطباعة والنشر ، عين مليلة ، (الجزائر) ، (ط.ر.ت.ط) ، ص 81.

[16] - مجيد مسعود : التخطيط للتقدم الاقتصادي والاجتماعي ، عالم المعرفة ، الكويت ، يناير 1984م، ص 7 .

المقال رقم 02 / 2020

اقتباس المناهج التعليمية وآثاره على جودة التعليم

Citing educational curricula and its effects on the quality of education

د / خثير عيسى

aissa22khatir@gmail.com

المركز الجامعي بلحاج بوشعيب عين تموشنت (الجزائر)

تاريخ الإرسال: 2020/01/29 تاريخ القبول:2020/02/06 تاريخ النشر: 2020/05/02

الملخص :

المنهج التعليمي يقوم على أسس فلسفية وتربوية ونفسية واجتماعية وثقافية ويرتبط بأغراض ودوافع تتعلق بالمتعلم، فيراعي الأسس البيئية والاجتماعية لهذا المتعلم؛ لأنّه يتفاعل في محتواه مع مجالات وجدانية وحركية وسلوكية وعقلية تكوّن المتعلم وتدمجه في الحياة وتحقق رغباته ، فإذا انفرط العقد بين المنهج التعليمي والمدرسة أصبحت هذه الأخيرة فارغة ، فمحاولة استيراد منهج تعليمي أو اقتباس محتواه التربوي قد يؤثر لا شك في ذلك على روح المدرسة ويرهن مستقبلها ، ويخلق فجوة تربوية تعليمية بين المتعلمين ومستقبلهم وإرثهم الحضاري والفكري ، فينفصم الماضي عن الحاضر ويصبح المستقبل أشد غموضا .وهذا ما سنحاول أن نشير إليه في هذه الورقة البحثية .

الكلمات المفتاحية : المنهاج ، التربية ، التعليم ، الاقتباس ، المتعلم .

Summary:Educational curriculum based on philosophical, educational, psychological, social and cultural foundations, it relates to the purposes and motivations related of the learner, which takes into account the environmental and social foundations of the learner, because he reacts in its content with emotional, kinetic, behavioral and mental areas which incorporate him into life and fulfill its desires, if the contract is served between the educational curriculum and the school, then the latter becomes empty, an attempt to import an educational curriculum or quote its educational content without a doubt this may affect the spirit of the school and mortgage its future, it creates an educational gap between learners and their future, cultural and intellectual heritage, so the past is separated from the present, and The future becomes more mysterious.

This is what we will try to refer to in this research paper.

Key words:The Curriculum, Education, pedagogic, the Quote (excerption), the Learner...

تقديم :

تحرص الأمم على الاستثمار المنتج في المواطن ؛ لأنّه مستقبلها والمعوّل عليه في بناء نهضتها ورقيها وتطورها وهي ترعاه منذ طفولته ، وتهيئ له جميع الظروف التي تساعده على الارتقاء ؛ ليكون الإنسان النموذج فتفتخر به ، وتجهز له كل الوسائل الممكنة لتعلمه تعليما صالحا ، يمتلك مقوّمات شخصية المواطن الصالح ، فكل المبادرات التي تقوم بها الدولة من أجل ترقية الناشئة والعناية بهم سيوفر لها راحة ورقيا وتنمية .

التعليم مسؤولية جسيمة تقع على كاهل الأمة ، لكونه يواجه التحديات التي تعترضها ، فهو يتصدى للتخلف ويحصن المجتمع ، ويحاول أن يتخطى المستقبل ، ويبني روح الفرد بناء متماسكا ، لذلك حرصت الأمم على وضع مناهج تربوية تكتسب منها مشروعها الفكري والحضاري والثقافي ، وتبني به مستقبلها الاقتصادي والسياسي والاجتماعي ، « ويرتبط مصطلح المنهج بمصطلح التدريس إلى درجة كبيرة ، فبدون المنهج أو خطة المنهج لا يمكننا تفعيل عملية التدريس

، وكذلك بدون التدريس يصبح المنهج لا قيمة له »[1]، فما يقدم من مادة تعليمية يغدوا رافدا للمتعلم في حياته ولمجتمعه ولوطنه ولأمته ولكافة الإنسانية ، فالتعليم هو مفتاح التنمية الحقيقية للأمة .

وإن تعددت تعاريف المنهاج التعليمي لدى التربويين فإنّه يمثل النظام التربوي الذي يؤسس لرفاهية المجتمع ، ويحقق الجودة المنشودة وهو يمثل « مجموعة الخبرات أو المعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات التي حصل عليها الفرد واكتسبها بنفسه في المدرسة التي تحكم سلوكه في البيئة »[2]، وإن كان يعدّ هذا المفهوم ضيّقا ، لأنّه نتاج المدرسة التقليدية التي حددت نشاطها في ساحتها ، دون مراعاة الظروف الخارجية والتفاعل لدى المتعلمين مع ما يكتسبونه من معارف انطلاقا من أسرتهم ثم محيطهم ، وما يمتلكونه من خبرات وكفاءات فإنّ المنهاج التعليمي في النظام التعليمي الحديث هو ذلك المنهاج الذي يتضمن مجموع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لمتعلميها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف اكتسابهم أنماطا من السلوك وتعديل أنماط أخرى من السلوك أو تغييرها نحو الاتجاه المرغوب فيه من طريق ممارسة المتعلمين جميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات التي تساعدهم في اتمام نموهم .[3]

وبناء على ما تقدم ، نجد بأنّ المنهاج التعليمي الحديث ساهمت في إيجاده ظروف فرضت نفسها ، منها التقدم العلمي والتكنولوجي وما باحت به البحوث التربوية والنفسية والفلسفية والثقافات الحديثة في مجال التعليم ، دون نسيان سوق العمل والاقتصاد ، وكذا العولمة ، والتشظي الذي أصاب البلدان بعدما اقتحمت وسائل التواصل والاتصال العالم المجتمعات ، وعادت المناهج التعليمية تؤثر في سياسة الكثير من البلدان ، وخاصة الدول العربية ، ممّا فتح المجال لاحتضان هذه المناهج التعليمية الغربية ومحاولة اقتباسها واستعارتها بفلسفتها ، وقيمها ، والخطر لا يكمن في هذه المناهج وما تحتويه من نظريات وطرائق في عملية التعليم والتعلم وإنما في الأهداف التي ترمي إليها والتي يمكن أن تكون سهاما سامة تضرب قلب الأمة وتفكك المدرسة العربية في مدخلاتها ومخرجاتها .

أ / مفهوم اقتباس المنهاج التعليمي :

المناهج التعليمية في الوطن العربي أغلبها مستلّ من النظريات التربوية الغربية ، ولطرائق التدريس التي تنهجها المدارس الغربية ،وإنّ إشكالية المناهج التربوية في البلدان العربية قديمة ، تعود إلى فترة الاستعمار وبداية النهضة العربية ، التي حاول فيها العربي أن يقيم جسرا نحو أوربا ، يمتد ويقلص المسافة معه في تطوره التكنولوجي ، والاقتصادي والثقافي ، واقتباس المناهج التعليمية لا يعدّ ضمن التربية المقارنة إذ « الدراسة المقارنة لنظم التعليم والمشكلات التربوية في البلدان المختلفة لا تعني بالضرورة أن يتم نقل واستعارة النظام التعليمي من بلد إلى آخر ـ وإن كان هذا قد حدث بصورة متكررة عبر التاريخ ـ وإنما تعني الكشف عن القوى والأسباب التي تؤدي إلى اختلاف النظم التعليمية والوقوف على مشكلات التعليم في مختلف البلدان أما كاندل Kandel فهو يرى ؟ أن التربية المقارنة هي تدرس النظريات التربوية السائدة من حيث طرق ممارستها وتأثرها بالبيئات المختلفة »[4] ، فإن لم يتم استعارة المنهاج بنظامه الشمولي ، فإنّ أجزاء منه يمكن أن تقتبس وتتحول إلى منظومة تربوية ، يعتد عليها وتكون من لبنات المنهاج التعليمي في بيئة غير بيئته الأصلية ، وإنّ المنهاج

التربوي المقتبس بفلسفته الغربية والغريبة يحاول أن يخلق مواطنا كونيا ، تذوب شخصيته وتنهار في الثقافة المستحدثة من هذا المنهاج ، فالحرص على التحصين المتعلمين ينطلق من منهاج تربوي أصيل ومنفتح ، ليكون مدخلا لإصلاح الأمة ، فقد تعددت موجة الاصلاحات التربوية والحالة بقيت على ما هي عليه ، ولم تتغير الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للعالم العربي .

وعليه فإنّ انتقال المناهج التعليمية إلى البلدان العربية يتخذ عدة أشكال ، فقد يكون عن طريق الاقتباس أو استعارة المناهج أو المقارنة بين النظريات والطرائق التعليمية بين البلدان ، واتخاذ السبل من أجل توفيرها في البلدان العربية ، وإملاء الفراغ الموجود في النظام التعليمي العربي يتم في الغالب عن طريق هذه الاستثمارات التعليمية ؛ ممّا يخلق تعقيدات في المنظومة التربوية العربية ، إن لم يحسن استغلال هذا الاستيراد التعليمي ،

ب / دوافع اقتباس المنهاج التعليمي

أصبحت المناهج التربوية مثل السلع التي تقاس حسب جودتها ، فتباع ويتم الاستثمار فيها ، نظرا لما تحققه من اسهامات في تنمية الأوطان ، والعالم العربي ، مازال تتدفق على نظامه التعليمي العديد من المناهج التعليمية ؛ لتكون المنظومة التربوية العربية قائمة على ما تنتجه النظريات الغربية والمعارف الغربية من النشاط التربوي الغربي ، وعملت بعض الدول العربية « على تكريس أنماط التعليم الغربي ، التي تكونت سابقا ، وظلت تسير في ظلها حتى كادت أن تكون نسخا مطابقة لها في كثير من الأحيان ، كما أن تفوق الدول الكبرى في إنتاج المعرفة وتطبيقها في شؤون الحياة وتحويل المعلومات إلى سلع جعل نظم التعليم ومؤسساته هذه تعتمد عليها في تطوير مناهجها التعليمية والقيام بأنشطتها ، بل وتطوير نظم تعليم وتعلم حديثة بمحتويات وأساليب جديدة»[5]، فالأسباب متعددة منها التاريخي ، والتقليد ، والسيطرة والهيمنة الغربية ، وتصدع الجسد العربي ، وانقسام المدارس التعليمية ، وهيمنة العولمة وتبعاتها على الدول العربية ومؤثراتها التعليمية على واقع النظام التعليمي ومخلفاته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية .

1- الاستعمار :

عملية اقتباس المناهج التعليمية ليست وليدة اليوم ، فهي تضرب بجذورها إلى حقبة الاستعمار ، « فمنذ الموجات الاستعمارية الغربية على الوطن العربي أخذت الدول الاستعمارية تكثف جهودها لنشر أنماط التعليم الأوروبية في المناطق العربية المحتلة ، بل عمدت إلى نشر هذه الأنماط قبل مجيئها ؛ حتى توجد جماعات تتقبله وتناصره ، حيث ركزت سلطات الاحتلال في بداية الأمر على إنشاء المؤسسات التعليمية التي تلبي احتياجاته ، بالتزامن مع دعم المؤسسات التعليمية الخاصة بأبناء الجاليات الأجنبية وأبناء الأقليات المحلية ، ثم بأبناء الفئات الغنية ، حتى تكون هذه المؤسسات التعليمية نماذج متميزة يحتذى بها »[6]،وهذا ما نجده على سبيل المثال في فترة الاستعمار الفرنسي ، عمد المستعمرون على تقوية المنهاج التعليمي في المدارس للجزائريين وفرضه على أبناء الوطن وقد « جعلوا اللغة الفرنسية فيها محورا لجميع الدروس ، وقالوا بصراحة أن المدرسة يجب أن تكون قبل كل شيء ، معهدا معدا لتعليم اللغة الفرنسية ، كما وجدنا أنهم اهتموا بتوجيه دروس الأخلاق نحو غايتهم الأصلية ، فإنهم وضعوا في مناهج الدروس قسما خاصا ب واجبات الأهليين نحو

فرنسا ، وخصصوا لهذا القسم من المنهاج موقعا مهما بين الواجبات الأساسية والواجبات نحو الله ، والواجبات نحو أبناء البشر .»[7] ،وقد لاحظ ابن باديس أن المناهج والبرامج المتبعة في زمانه ؛ « ليست في حالة اعتدال ، سواء في صورتها أو مادتها ، لإهمالها كثيرا من المبادئ الخالدة التي جاء بها الإسلام ، فهو يرى أنه لن يصلح هذا التعليم إلا إذا رجعنا به للتعليم النبوي في شكله وموضوعه ، في مادته وصورته ،ويرى ضرورة إعداد المناهج المناسبة لتنشئة أجيال المستقبل وتربيتها التربية الصالحة ثم دعا إلى إعادة النظر في المناهج التعليمية التي كانت في عصره »[8] ، دون أن ننسى ما تركه الاستعمار من مدارس وجامعات ومعاهد في الكثير من البلدان العربية والتي كانت تدرّس نظامها التعليمي للمواطنين ، ممّا يخلق فجوة بين أبناء الوطن الواحد ، لاختلاف الثقافات والمفاهيم ، واختلال المعارف ، فالمؤثرات الأجنبية هيمنت على الفكر العربي بعد نشر مناهجها التعليمية في مدارس تموّلها وترعاها مصالحها .

2- العولمة :

إنّ تيار العولمة الجارف والمتغيرات العالمية نتيجة تقليص المسافات بين الدول عن طريق التكنولوجيا الحديثة ، وهيمنة القوى العظمى بسياستها واقتصادها وثقافتها ، دفع إلى هيمنة هذه الدول الكبرى في مسارات النظم التعليمية للدول النامية وخاصة الدول العربية منها ، « وهنا لا غرو أن تسعى الدول الرأسمالية الكبرى ومعها المنظمات الدولية نحو فرض هيمنتها على نظم التربية العربية ، ويتجلى ذلك في تدخلها السافر والمقنّع في توجيه السياسات التربوية واستراتيجيات تطويرها في المسارات التي تخدم مصالحها ، أو بمعنى آخر في اتجاه عولمتها ، وكذا تغيير المناهج التعليمية ، وإلغاء مؤسسات تعليمية ، واستبعاد تيارات وقوى سياسية واجتماعية معينة من موقع القرار التربوي بحجج الاستفادة من التقدم العلمي والتقنية الحديثة »[9] ، فتحت هذه التأثيرات المفتعلة أو غير المباشرة يتم تمرير المناهج التعليمية أو بعض المشاريع التربوية إلى النظام التربوي العربي.

3- الاستيلاب :

إنّ التدفق المعرفي الرهيب الذي ينحدر إلى مجتمعاتنا وما يرافقه من تكنولوجيا وتطور كبيرين يكاد يشكل صدمة لدى الشباب العربي ، فيقف عاجزا متسائلا عن الأسباب التي أوجدت هذه التكنولوجيا والمعارف ، فيشعر عندها بالاستيلاب ، فيفقد توازنه بل إنّ بعضهم يكيل الاتهامات لتلك الأنظمة التعليمية التي ساهمت في الركود الثقافي والعلمي والفكري ، وهذا طه حسين أعلنها سابقا حين شاهد ما وصل إليه الغرب ، قائلا ومتهما المنظومة التعليمية التي أنشأته « أشعر بأن نشأتي في مصر هي التي دفعتني إلى هذا كله دفعا ، وفرضت هذا كله علي فرضا ، لأني لم أنشأ نشأة منظمة ولم تسيطر على تربيتي وتعليمي أصول مستقيمة مقررة ، وإنما كانت حياتي مضطربة كلها أشد الاضطراب ، تدفعني إلى يمين ، وتدفعني إلى شمال ، وتقف بي أحيانا بين ذلك .»[10] ، فإفرزات التعليم ولدت صدمة لدى هؤلاء الكتاب وغيرهم ، سواء من أفراد المجتمع أو النخبة التربوية التي حاولت أن تقلل حجم المأساة في النظام التربوي ، وتستغني عن تلك المناهج التعليمية التقليدية ، وتولي شطر فكرها لاقتباس تلك النظريات والفلسفات والأنظمة التربوية الغربية ، وتحاول أن تطبقها في العالم العربي .

ج / آثار اقتباس المنهاج التعليمي :

في مطابقتها وعدم مطابقتها للقيم الوطنية والقومية ، وللهوية الوطنية والشخصية الوطنية ، وملائمتها لروح الأمة ، وتوافقها مع صورة المجتمع ، وبعثها للتحدي ، ورسمها لأفق المستقبل ، وتمكين جهد العلماء التربويين الباحثين من تثوير التعليم ، وتحقيقهم لغايات أسمى تخدم الإنسان ، وبسط تلك النظريات التعليمية أمام الواقع التعليمي لأطفالنا ، وإننا ننبهر بالغرب وبما وصل إليه من تطور رهيب ، يصل إلى حد الانبهار ، بل إلى الإستيلاب ، والقهر والشعور بالتوهان نحوه ، وهذا لا يمنع من ادراك فضل الغرب وقدرته على التكيف مع روح العصر وإنّ التحديات التي تواجه الأمة العربية ، تضرب بتلابيبيها في كل المجالات ، وهذه الأخيرة رهينة لما يقدمه النظام التعليمي في البلدان العربية ، فاستقامتها وصلاحها ونموها ورقيها من مخرجات التعليم ، والعكس كذلك ، فكل اهتزاز واضطراب وتشتت وانهيار إلا كان بسبب مخرجات التعليم ، « فمراعاة النظام التعليمي للمتعلمين :" مدى ملائمة ما تقدمه لثقافة المجتمع ، ومن هنا نجد أنفسنا بصدد الإجابة عن التساؤلات الآتية : إلى أي مدى تتماثل المؤسسات التعليمية المختلفة في نظرتها للثقافة السائدة في المجتمع ؟ هل تتفق المؤسسات في تلك النظرة أم تختلف ؟ فمثلا هل تتفق المدرسة مع البرامج التليفزيونية في اتجاهاتها نحو الأغاني الهابطة ؟ إذا كانت الإجابة بنعم فهل يتفق ذلك مع ثقافة المجتمع نحو تلك القضية ؟ فكلما ازداد التوافق بين مختلف المؤسسات التعليمية ازدادت قدرة الطالب على تحقيق مفهوم التكامل بنجاح أكبر . »[11]، وهذا ما يجعل عملية استيراد واقتباس المنهاج التعليمية فيها من الحذر والخطر إذا لم يكن الاقتباس منظم ومخطط له .

يقول جميل حمداوي ويتساءل عن وضع التجريب للمناهج التربوية ومدى فائدتها وتحصيلها للتعليمي للمتعلم العربي : « جرب المغرب بصفة خاصة ، والعالم العربي بصفة عامة ، نظريات تربوية عدة ، كنظريات التربية الحديثة ، ونظرية الأهداف السلوكية ، ونظرية الجودة ، ونظرية الشراكة ، وبيداغوجيا المجزوءات ، ونظرية الكفايات والإدماج ..ومازال البحث مستمرا لإيجاد نظريات تعليمية أخرى موجودة في الساحة التربوية الغربية من أجل تجريبها في مدارسنا ومؤسساتنا الوطنية تقليدا واستيرادا واستنباتا ، قصد تطبيقها وممارستها رغبة في التحقق من نجاعتها وفعاليتها . »[12]، فالمردود التربوي يقاس على ما يمتلكه المنهج التعليمي ، من آفاق النجاح ، والتطور السريع للعصر هل يواكبه تسارع البحث التربوي في مناهجه التعليمية ؟

والأزمة الراهنة للعالم العربي ليست أزمة مال ورجال وإنما أزمة تعليم يفتقد إلى البوصلة التي تقود إلى المعيار الحقيقي نحو التكامل والانتماء الحضاري الميداني وليس شعارا يرفع في المناسبات ، ويسمع في الأزمات فالتغيير وإعادة النظر في المناهج التعليمية يكون وفق رؤية صادقة وفاعلة " فكثيرا ما تهز الأزمات عملية إصلاح التعليم في كل الدول حتى المتقدمة منها ، وهذا ما فعلته الولايات المتحدة لما تفوق عليها الاتحاد السوفياتي في سباق غزو الفضاء وأطلق أول " سبوتنيك " في نوفمبر 1957 م ، فتخلت عن برجماتية ديوي ورفعت شعار العودة إلى الأساسيات Backs to basics في التعليم ، وقديما لما هزمت ألمانيا في معركة " يينا " صاح الفيلسوف فيختة بقولته الشهيرة :" بالتربية سوف ننتصر على نابليون " وكان إصلاح شامل للتعليم الألماني ، ولما تم النصر الألماني في 1870م ، أشاد بسمارك بالمعلم قائلا :" إن الذي انتصر

في هذه الحرب إنما هو معلم المدرسة " .[13]، فلكل أمة منهاجها التعليمي الذي يتوافق مع طبيعة مجتمعها ، ويوائم عاداتها وتقاليدها ، وينظم حياتها وفق رؤية فلسفية وتربوية خاصة ؛ لأنّ هذه المناهج التعليمية تتأثر بالنظم العائلية والأدبية والسياسية والاجتماعية في مرافقتها للمنهاج التعليمي ، وتشاركه في التأثير ، و« لقد أدرك العالم المتقدم أن الإنسان المنتج يتم تشكيله وتنمية مهاراته وقدراته ابتداء من سنوات التعليم الأولى ، وعليه فإن المدرسة هي مكان تلقي العلم وتنمية المهارات والقدرات ، وإن ارتقاء بجودة التعليم يساعد في تأهيل المتعلمين للحصول على فرص العمل المناسبة ، ويتم ذلك بالتركيز على المضمون والكيف لا على الكم كي نتيح للمتعلمين أن يمارسوا أنشطة مدرسية تساعدهم على تسليحهم بالقدرات والمهارات والقيم الاخلاقية » [14]، وهذا ما يناسب التطلعات التربوية للأمة العربية ويساعد على توفير الجودة المرجوة من مخرجات التعلم ، وتكون المناهج التعليمية في حلتها الجديدة رافدا مهما للمعرفة وإنتاجها .

1- الاقتباس الايجابي :

قد يكون المنهج التربوي سبب الكثير من المشاكل التي تتخبط فيها المدارس العربية ، لطبيعة فلسفتها وأهدافها وبرامجها ، فقد يكون باطنها يختلف عن ظاهرها ، وقيّمها لا تتماشى مع المجتمع ، فيحدث ذلك التصدع الاجتماعي ، ممّا يغرق الأمة في ضحالة المدرسة ورؤيتها القاصرة وغير الهادفة في رسم رسالتها التي وجدت من أجلها ، فحقيقة المنهاج التربوي تتراءى في ملامسته لصيرورة المجتمع وديمومته نحو التنمية الفكرية والاقتصادية والاجتماعية ، ونحو الإيمان بأنّ المدرسة هي القلعة التي تنتج هذه الثمار وتغدق على أبناء الأمة من خيراتها ، وتحرص على إشعارهم بمواطنتهم ، وتكفل نجاحهم ؛ ليكونوا ناشئة تحسن القيادة وأن يكون الاقتباس عملية منظمة ومخطط لها ، ويكون في تصور كلي وشامل للعملية التعليمية ، ولا يقتفي الأثر النسبي ، ويحافظ على روح الأمة .

وبناء على ما سبق فإنّ المنهاج في محتواه النظري يصبح لا جدوى منه إن لم يرافقه الجانب التطبيقي « فلكل منهاج تعليمي جانب تطبيقي يهدف إلى تحقيقه " فالجانب التطبيقي لأية فلسفة تربوية يتضمن عادة الأفكار والمبادئ التي تنادي بها تلك الفلسفة بالنسبة للأهداف التربوية والمناهج الدراسية وطرق التدريس والتنظيم المدرسي ، كما يشمل الاقتراحات التي يقدمها الفيسلوف لحل المشاكل التربوية العملية كمشكلة مراعة الفروق الفردية بين التلاميذ ومشكلة تصنيف التلاميذ ، ومشكلة النظام في المدرسة ، إلى غير ذلك من المشاكل العملية التي يقد يقترح الفيسلوف المربي الحلول العملية لها بما يتفق والمبادئ التي نادى بها في القسم النظري من فلسفته »[15]، حتّى يتناسب التعلم مع الواقع ، ويكون برغماتيا ، مسهما في تحفيز المتعلمين وإقبالهم على الحياة بروح الإبداع والابتكار والخلق والتجدد والانبعاث ، ممّا يكفل تعليما نشيطا متفاعلا مع المجتمع والوطن والأمة .

2- مظاهره على جودة التعليم :

جودة التعليم لها جانبان : جانب كمي وجانب كيفي ، والجانب الكمي يتعلق بتوفير مجموعة من الضوابط والمعايير الكمية في مدخلات النظام مثل معايير التشييد والبناء في الأبنية التعليمية ، ومعدلات الطالب والمعلم ، وكثافة الفصل ، ومخصصات التلميذ في المواد القرائية في المكتبة ، أما الجانب الكيفي أو النوعيفإنه يتعلق بمواصفات عمليات النظام

ومخرجاته ، ومعنى ذلك أن كيفية توظيف المدخلات وما يحدث من عمليات داخل المدرسة ، تعليما كان أو نشاطا ، هو المتغير الأهم في تشكيل مخرجات التعليم[16]، أن تكون مدخلات المنهاج التعليمي تتوافق « لكل الأعمار وتشمل كل ما يجب أن يتعلمه الأفراد ويكونون قادرين على فعله وذلك لمسايرة الحياة في الوقت الحالي وفي المستقبل ، المستقبل الذي نتجه نحوه بالفعل والمستقبل الذي نأمله ، وتؤثر طبيعة التعليم التي يوفرها مجتمعنا في الوقت الحالي على جودة مستقبلنا ، فيساعد التعليم الناشئة على صنع هذا المستقبل ، »[17] ؛ وما يجمع بين الأهداف التعليمية الناتجة عن العديد من المصادر التي تشتق منها ، فلسفية ، نفسية ، ثقافية ، يقود إلى معرفة أصالة المنهاج التعليمي أو اقتباسه من مذاهب تعليمية غريبة عن المنهاج الأصلي ، والذي استمد فلسفته من بيئة بعيدة عن ثقافة الأمة ، فتحدث القطيعة بين المدرسة ومحيطها ،إنّ فلسفة المناهج التعليمية في غاية الثقل والتعقيد ، فالنسق المعرفي الذي تأسست عليه ، يختلف بين ثقافة الأقطار والبلدان ، « لكل مجتمع نموذجه التربوي المنشود المعبر عن مثله الثقافية وطموحاته التاريخية لأنّ الأصل فيه أنّه تعبير عن ثقافة المجتمع ، وبالتحديد من نظرة الحياة التي يؤمن بها المجتمع ، إن صياغة النموذج التربوي المنشود ليست من أقل منهجية معيارية تتم وفق معايير محددة تستهدف الضبط المنهجي لعملية الصياغة من أجل ضمان التميز الثقافي للمجتمع والتعبير الصادق عن طموحاته في التاريخ »[18]، وتأثر النظم التعليمية ببعضها ، قد يعود بالنفع والفائدة إن تم صياغة الاقتباس بطريقة تتناسب مع الثقافة التي يرحل إليها ، مع التغييرات والإصلاحات التي تطاله،« وفيها يتم اختيار المحتوى من طريق الاطلاع على محتوى مناهج حديثة في دول متقدمة وهي الدول التي تنفق على محتوى مناهج حديثة أموالا طائلة وتبذل جهودا كبيرة في بناء مناهجها وتقويمها وتطويرها كالولايات المتحدة وانجلترا واليابان وسنغافورة ، وهذا الانفتاح أمر مطلوب لابد من الإفادة من خبرات الآخرين وعدمه يعني التقوقع والانغلاق ، ولكن ما يجب أن ننبه إليه هنا هو أن الاطلاع على مناهج الآخرين بقصد دراستها ومحاولة الإفادة منها شيء والنقل غير الواعي منها شيء آخر ، فمحتوى المنهج يجب أن يكون مرآة صادقة لمجتمعه »[19]، فلا مانع إذن أن نجد مقومات تربوية تمنح الجودة للمنظومة التربوية الوطنية في مضامين المناهج التعليمية .

2-1- التناغم مع العصر :

" تتعرض الأمة العربية لمخاطر جمة فرضتها طبيعة التطورات المعاصرة وبخاصة في ظل الهجمة الشرسة التي يتعرض لها الوطن العربي لتفتيت أوطانه ، وإثارة الفتن والقلاقل بين أبنائه ، وقد زاد من خطورة ذلك التدني الملحوظ في في أداء المؤسسات التربوية والثقافية التي لم تتمكن ثمار جهودها على مرّ العصور السابقة من حماية فكر بعض الشباب العربي الذي أصبح عرضة لتيارات فكرية وافدة عليه سلخت بعضهم عن هويتهم العربية بل أصبحوا في جانب معاد لها ، وقد زاد من حدة ذلك وخطورته تدفق المعلومات بسرعة مذهلة من غير حواجز ، أو موانع بفعل التطور التقاني في وسائل الاتصال وأدوات التواصل ." [20]، و" إنّ التربية العربية المعاصرة ما تزال دون المستوى الابداعي المنشود ، ويكفي القاء نظرة على أحوال أكثر المدارس العربية ، لنتبين أنها تربي لنا أجيالا مقلّدة لا أجيالا مبدعة ، وإن التربية التي تقدمها لنا

مضطربة وغير منسجمة مع متطلبات التقدم الانمائي .وإن القيم التي نغرسها في النفوس ما تزال تقليدية لا قيما [21]، ولا قيمة لتعليم عربي لا يواكب العصر ، وينهل من المعارف الحديثة ، ويبسط أمام المتعلمين ما جادت به علوم العصر .

2-2 – القيم الإنسانية :

إن بناء إنسان المستقبل يحتاج إلى مناهج تعليمية غير منغلقة على محيطها وإقليمها الضيق ، بل يتسع أفقها وتمتد إلى البعد الإنساني ، فتكون القدرات لدى المتعلمين منصهرة بين المنهج العلمي المعاصر والأصالة ، فنشاطها الإنساني تكتسبه مما تلقته من المناهج التربوية الحديثة ، « فلا معنى لتعليم عصري لا يقوم على توظيف تحرير الإنسان وتعظيم إسهاماته في مسيرة التنمية الشاملة المطردة ، حيث إن التنمية هي عملية تحرر الإنسان ، والإنسان هو هدف التنمية ووسيلتها ، والتنمية تمكن الإنسان من تحسين نوعية تحسين باستمرار ، والتعليم هنا تعليم للقلب والعقل معا ، تعليم كلي تتكامل فيه جميع جوانب المتعلم من جسم وإحساس وفكر وعقل وانفعال وخيال وحدس وروح في تركيبه ، متناغمة للحرية والمسئولية ، ..تعليم فيه حسن التصرف والسلوك العلمي والعقلاني والإبداع والتحدي والاسترخاء والاعتماد على النفس والاعتماد المتبادل ، تعليم عصري يرتبط فيه تحرير الإنسان بتمكينه من الوصول إلى المعرفة بصورة مستقلة .»[22]، ونظام التعليم الذي ينفتح على المجتمع يعكس آماله وطموحاته يعكس درجة تقدم المجتمع ، مكتسباته البشرية بالكم والكيف المطلوبين ، وفي الزمن المحدد ، كما يمهد لحركة هذا المجتمع نحو مستقبله الذي ينشده أبناؤه ، وهكذا يخلق نظام التعليم أجيالا إيجابية في سلوكياتها ، قادرة على المشاركة في تطور المجتمع اجتماعيا واقتصاديا ، وعلميا وفي كافة المجالات[23]

2-3- توظيف التكنولوجيا في التعلم :

تحرص المناهج التعليمية الحديثة على وضع استراتيجية لتحقيق الأهداف التعليمية عن طريق استعمال الوسائل التكنولوجية في المواد التعليمية ، فالوسائل تساعد المتعلمين على إشباع حاجاتهم وتضيف لهم الخبرات وتجعلهم أكثر استعداد للتعلم ، وتثير حواسهم وتعزز لديهم المعارف والمهارات والخبرات وتصبح الطرائق النشطة المحركة لعقل ووجدان المتعلم والاستفادة من النظريات التربوية الحديثة التي أنتجها المفكرون الغربيون مع الحرص على تثبيتها وتقييمها بما يناسب المجتمعات العربية ، والتحدي الذي يواجه المنظومة العربية في التعليم ، هو تحدي الجودة ، وابراز مكاسب التعليم فالإنماء التربوي ينطلق من المستوى الاداري إلى المستوى البيداغوجي من تحسين الأطر التربوية والبنية التحتية للتعليم ، وتكوين المعلمين ، وتحسين ظروف التمدرس للمتعلمين ، والتمكين للتكنولوجيا أن تكون رافدا مساعدا للتعلم ، « فلا بد أن نأخذ في سياق تعليمنا بالمعلوماتية ، وما تتضمنه باستخدام الحاسوب ، وثورة الاتصالات ، والتطورات المعاصرة في مجال الجينات والتكنولوجيا الحيوية ، والعلوم الموجهة لفهم البيئة الطبيعية ، والتعامل الراشد معها ، وعلوم الفضاء»[24]، وكل ما من شأنه يساير تحسين التعليم ، ويوفر سبل النجاح والرفاهية ، ويخدم المنهاج التعليمي وفق رؤية علمية هادفة مبصرة مستنيرة نحو تنمية في شتى المجالات .

2-4 – تحفيز الإبداع والمبدع :

للمدرسة في منهاجها التعليمي الدور الريادي لتكوين النموذج الابداعي ، وليكون له المسئولية كاملة في تحمل أعباء الابداع ، والمنهاج التعليمي المقتبس يحمل في أصوله وقواعده مقومات المدرسة المبدعة التي تضم الادارة المبدعة والمعلم المبدع والمتعلم المبدع ، ويكشف المنهاج عن توفير الفرص للمتعلمين في حرية استخدمهم للكفاءات المعرفية التي يمتلكونها ، أو يسيطرون عليها بمهاراتهم الفردية والجماعية ؛ لأنّ هذه المناهج المدعمة بفلسفات برغماتية تقمع الكبت لدى المتعلم ، وتعطيه القدرة على التحليل والحدس والانضباط الذاتي والنزعة إلى النقد الذاتي ، والتفاعل والتعاون .

وعليه ، فإن المدرسة الحديثة بمناهجها المعاصرة تجعل المتعلم قادر أن ينمي الابداع كما قال العالم الكبير بول تورنس وهو من الخبراء القلائل الذين كتبوا في الابداع بعمق أن المعلمين يستطيعون أن يفسدوا الابداع إذا استخدموا أساليب تسلطية في التدريس ولهذا فإننا نحتاج إلى معلم مختلف[25].

3- الاقتباس السلبي :

إنّ مراعاة تفوق المناهج التعليمية الغربية لا يعدو كونه اكتسب مرونة وفاعلية في استخدامه ، وتمكين بيئة له وفرت له كل الامكانات المادية والمعنوية ، وهو وجد ليخدم المجتمع الذي منه نبت وفيه درج ومنه استمد روحه وفلسفته وقيمه ، ومحاولة اقتباسه بما يحمله من حمولة ثقافية فيه من المخاطر التي يمكن أن تؤثر سلبا وتزيد الأمر تعقيدا في المنظومة التربوية المنتقل إليها ، لذلك « قد يؤدي إلى نقل النواقص التي كان يشكو منها ، ويسعى لإزالتها المفكرون في البلاد التي أنشأت ذلك النظام ، وهذه النقائص عندما تنتقل إلى بيئة جديدة ، قد تصبح أشد ضررا بكثير مما كانت في بيئتها الأصلية .»[26]، والمدارس لا تصان من الخارج إلا بالقدر الذي تصان به من الداخل فيما يحصنها من مناهج تربوية تعليمية تقفوا أثر المدرسة التاريخي والحضاري ، وتصون وحدة صف أبنائها ، وتضع سياجا تؤمن تراث المتعلمين وتحمي عقولهم من الاغتراب والاستلاب ، ولا يتمتع منهجها التعليمي إلا بما يقدمه من ضمانات تربوية وتعليمية وتثقيفية تؤصل وجود المتعلم « وآمن الحصري بأن سبيل الثقافة المشتركة هو العمل في المقام الأول على تخليص التعليم في البلاد العربية من تبعيته لنظم التعليم الأجنبية ، ذلك أنه ليس هناك نظام تعليمي قائم بذاته ، وإنما هذا النظام التعليمي جزء من مجموعة النظم الاجتماعية الخاصة بتلك البيئة وهو يعمل فيها ويؤثر فيها ويتأثر بها ، ولهذا لا ينبغي للتعليم في البلاد العربية أن يكون مقتبسا من غيره من النظم التعليمية »[27]، فالغزو لثقافي بعدما كان من الخارج أصبح من الداخل ، يغزونا من برامج الدراسة ومن تلك المناهج المستوردة أو المقتبسة من المدارس الغربية وفلسفاتها التربوية المختلفة عن مجتمعاتنا ،« فهناك المظاهرات التخريبية المدمرة والتسويق التجاري المغشوش ، والفساد الإداري الذي ينخر في جسد المؤسسات الحكومية والخاصة على حد سواء ، وتفشي ظاهرة البطالة ، وخيانة الأمانات ، وشيوع السرقات ، وإهمال الواجبات ، وقد أظهرت الدراسات بأن أغلب المشكلات هي لفئة عمرية متمدرسة أو مازالت في سن التمدرس ، الأمر الذي يؤكد على أهمية تغيير البرامج التربوية والمناهج التعليمية بما يتناسب مع سوق العمل ، مما يستدعي ربط العلم بالتطبيق في المدارس والمعاهد .»[28]، قد يغدو المنهاج التعليمي المقتبس به من النواقص حتى في الأرض التي نبت فيها ، فتنتقل تلك

النقائص بعدواها إلى المنظومة التعليمية المستقبلة له ، فإذا كان خطأ تلك المناهج التعليمية الغربية المقتبسة ، ذلك أننا كشعب لم نبحث بعمق في الأركان الاجتماعية والخلقية والثقافية التي تقوم عليها التربية ، ولأننا فشلنا بعد أن حققنا استقلالنا وأقمنا حكما وطنيا ، في الإدراك بأن الحكم الجديد يتطلب نوعا جديدا من التربية ، يتطلب رسم سياسة وطنية واضحة ، وتخطيطا تربويا ، ومناهج جديدة من صنعنا نحن تلائم طبيعتنا وبيئتنا وطموحنا وتطور حياتنا ، اعتمدنا على مناهج مستوردة ، وتربية من صنع غيرنا ، فكانت تربيتنا ومناهجنا بعيدة عن طبيعة طلابنا وحاجاتهم ، وعن طبيعة مجتمعنا وحاجاته وإمكانياته ، فتفكك مجتمعنا وضاع أبناؤنا .[29]

خاتمة :

يعدّ المنهاج التعليمي علامة مميزة لأيّ مؤسسة تعليمية ، فجودته من جودة النظام التعليمي ، فبه ترتقي الأمة ، وتستمد وجودها الحضاري ، وعنه تعبر عن روح الإنسان وطموحاته ومكاسبه ومقوماته ، فتسموا غاياته ، وتزداد أهدافه نحو المستقبل ، فالجودة رهينة ما يحققه المنهاج التعليمي من تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية ، والمناهج التعليمية في عصرنا أصبحت سلعة تتنافس على الرواج بين الدول ، وهي تخضع دائما لتطهير ممّا يلحقها من شوائب إعاقة التعليم وتطويره .

والعالم العربي شهد حقبا متفاوتة أثرت عليه أيّما تأثير في اكتساب رهان النظام التربوي الذي يقوده إلى الرفاهية ، فقد كانت معظم بلدانه عرضة للاستعمار ، وهيمنة القوى الكبرى على خيراته واستطاعت أن تعطل مسيرته ونهضته ، فتراكمت الظروف ممّا جعله يترنح في نظامه التعليمي ، ولم ينطلق الانطلاقة التنموية الشاملة ، وقد حاولنا في هذه المداخلة أن نبيّن مدى تأثير المنهاج التعليمي على جودة التعليم ، وخاصة تلك المناهج المستمدة من الثقافة الغربية ، فما لا يدرك كله لا يهمل جله كما يقولون ، فرأينا بأنّ الغرب ليس كله خير وليس كله شرّ ، والعلم والمعرفة هي ملك للإنسان وأنه بإمكان تسخير تلك المناهج التعليمية بما يخدم مصلحة الأمة وتيسيرها لمقتضى النظام التعليمي العربي ؛ لأنّ المناهج الغربية المقتبسة لها من الخبرات والتجارب والنظريات الإنسانية والطرائق التعليمية ما يمكن أن يستفيد منها المتعلم العربي ، وتفيد المدرسة العربية وتمنحها تلك النقائص البيداغوجية والتربوية التي عطلت طريقها نحو التنمية ، فقد توصلنا إلى نتائج بالإمكان أن تفيد المناهج التعليمية وتستثمر فيها النظم التربوية العربية على نحو توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية ، وإعطاء مجال لحرية المتعلم في الاندماج في محيطه وتسخير روح المبادرة لديه للإبداع ، وتحصين المواطن بالقيم والمثل العليا .

الهوامش :

[1] - حسن شحاتة : **تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي** ، الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة ، مصر ، ط1 ، 2008م ص 21 .

[2] - عمران جاسم الجبوري ، حمزة هاشم السلطاني : **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية** ، دار الرّضوان للنشر ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 1434هـ / 2013م ، ص 21 .

[3] - ينظر : عمران جاسم الجبوري ، حمزة هاشم السلطاني : المرجع نفسه ، ص 25 .

[4] - عبد الجواد السيد بكر : **التربية المقارنة والسياسات التربوية** ، مطبعة السلام ، أسيوط ، مصر ، د.ر.ت.ط ، ص 2 .

[5] - أحمد علي الحاج محمد : **العولمة والتربية آفاق مستقبلية** ، كتاب الأم كتاب الأمة ، لسلسة دورية تصدر عن إدارة البحوث ، قطر ، العدد 145 ، رمضان 1432هـ ، السنة الحادية والثلاثون ة ، ص 105 .

[6] - أحمد علي الحاج محمد : المرجع نفسه ، ص 145 .

[7] - أبو خلدون ساطع الحصري : **أحاديث في التربية والأخلاق** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1985م ، ص 87 .

[8] - مصطفى محمد حميداتو : **عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية** ، سلسلة كتاب الأمة ، وزارة الأوقاف والشؤون الاسلامية ، قطر ، العدد 57 ، المحرم 1418هـ ، السنة السابعة عشر ، ص 134

[9] - أحمد علي الحاج محمد : **العولمة والتربية آفاق مستقبلية** ، كتاب الأمة ، ص 157 .

[10] - سعيد إسماعيل علي : **الفكر التربوي العربي الحديث** ، سلسلة عالم المعرفة ، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، العدد 113 ، ماي 1987م ، ص 46 .

[11] - حسن شحاتة : **تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي** ، الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة ، مصر ، ط1 ، 2008م ص 26 .

[12] - جميل حمداوي : **نحو نظرية تربوية جديدة البيداغوجيا الابداعية** ، مكتبة المثقف ، الرباط ، المغرب ، ط1 ، 2015م ، ص 4 .

[13] - ينظر : محمد قمبر : **الاصلاح التربوي في مصر ، ضروراته ، فعالياته ، مقوماته** ، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة ، آفاق الاصلاح التربوي في مصر ، 2 ، 3 أكتوبر 2004م ،ص 11.

[14] - حسن شحاتة : **رؤية تربوية وتعليمية متجددة بين العولمة والعوربة** ، دار العالم العربي ، القاهرة ، مصر ، ط1 ، 1429هـ ، 2008م ، ص 139 .

[15] - عمر محمد التومي الشيباني : **تطور النظريات والأفكار التربوية** ، دار الثقافة ، بيروت ، لبنان ، د.ر.ط ، 1971م ، ص 329 .

[16] - ينظر : حسن شحاته : **رؤية تربوية وتعليمية متجددة بين العولمة والعوربة** ، ص 43 .

[17] - ينظر : حسن شحاتة : **تصميم المناهج وقيم التقدم في الوطن العربي** ، ص 95 .

[18] - عمر نقيب : **الضوابط المنهجية لصياغة النموذج التربوي المنشود للفرد والمجتمع** ، مجلة التربية والابستيمولوجيا ، مجلة تصدر عن مخبر التربية والابستيمولوجيا بالمدرسة العليا للأساتذة ، بوزريعة ، الجزائر ، العدد الأول ، 2011م ، ص28.

[19] - عمران جاسم الجبوري ، حمزة هاشم السلطاني : **المناهج وطرائق التدريس** ، ص 88 .

[20] - ينظر : **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** ، **الخطة الإستراتيجية للمنظمة** 2017 / 2022 ، تونس ، 2016م ، ص4

[21] - ينظر : حسن صعب : **تحديث العقل العربي** ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ط3 ، 1980م ، ص 178 .

[22] - حسن شحاتة : **تصميم المناهج وقيم التقدم في الوطن العربي** ، ص 170.

[23] - ينظر : عبد الجواد السيد بكر : **التربية المقارنة والسياسات التربوية** ، ص11 .

[24] - حسن شحاتة : **تصميم المناهج وقيم التقدم في الوطن العربي** ، ص 170 .

[25] - ينظر : مراد وهبة : **الابداع والتعلم العام** ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، مصر ، ط1 ، 1991م ، ص 16.

[26] - الحصري ساطع أبو خلدون : **آراء وأحاديث في العلم والأخلاق والثقافة** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان ، د.ت.ط ، 1985م ، ص 64 .

[27] - سعيد إسماعيل علي : **الفكر التربوي العربي الحديث** ، ص125 .

[28] - سعيد بن أحمد آل لوتاه :**تحديث التعليم وتطوير المناهج** ، المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم ، الإمارات العربية ، دبي ، 1429هـ / 2008م ، ص 44 .

[29] - ينظر : فريد جبرائيل نجار : **تطور الفكر التربوي في العالم بعد الحرب العالمية الثانية** ، المركز التربوي للبحوث والإنماء ، بيروت ، لبنان ، د.ر.ت.ط ، ج 4 ، ص 34 .

أ.د هامل شيخ

المقال رقم 01 / 2020

معالم اللسانيات من منظور البدايات

د. هامل شيخ
المركز الجامعي بلحاج بوشعيب عين تموشنت
cheikh.hamel@cuniv-aintemouchent.dz
hamel.cheikh@yahoo.fr

تاريخ الإرسال	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2019-05-07	2019-05-18	2020-06-05

مُلخَّص البَحث

تعد اللسانيات علما يدرس اللسان البشري، دراسة موضوعية تبتعد عن كل تخمين أو ذاتية ، هذا العلم لا ينفصل عن الدراسات التاريخية أو النحو المقارن وإنما انطلق من مساحات معرفية أبعدت الدراسات السابقة وراهنت على التركيز على الموضوع الوحيد والأوحد للعلم، الأفكار التي سيعرضها المقال انطلقت من الكتاب الأول" دروس في اللسانيات العامة" المنسوب لسوسير من تنسيق (تلفيق) تلامذته انطلاقا من ترجمة عربية، يحاول هذا المقال الإشارة إلى بعض الأفكار الخاصة ببداية هذا العلم انطلاقا من توجهات معينة تشير إلى المصطلح وطبيعة المعارف التي كانت متاخمة لوجوده.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات- اللغة-النظام-الخطية-التعاقب.

Abstract

Dans notre recherche au long cours sur le dialogisme et l'énonciation, Linguistics is a study of the human language, an objective study that deviates from any speculation or any subjective. This science is inseparable from historical studies or comparative grammar, but rather from spaces of knowledge that have suppressed previous studies. and focused on the one and only subject of science. The first is "Lessons in General Linguistics" attributed to Ferdinand de Saussure, resulting from the coordination of his students *. Based on an Arabic translation, this article attempts to refer to some ideas about the beginning of this science, based on some trends indicating the term and nature of knowledge adjacent to their existence.

key words: Linguistics- Language –System- Linear- Sequences

تمهيد:

أدى كتاب "دروس في اللسانيات العامة" دور الرسالة التبشيرية في اللسانيات ، لقد منح دو سوسير شهرة الرجل الذي استهل عصرا جديدا، وبغض النظر عما إذا كان قد نطق بصوت صاحبه* الأصيل أم لا، فقد برهن على أنه مصدر إلهام قوي للأجيال الجديدة من اللسانيين ومصدرٌ مؤثر على النظريات اللسانية الحديثة، وكثيرا ما أثار الكتاب مناقشة خصبة، بأن يكون موضوعاً لمزيد من التفريط أو هدفا للنقد القاسي، لقد أصبح دي سوسير في عيون العالم هو هذا الكتاب.

الجانب المعرفي لكتاب "محاضرات في اللسانيات العامة" لا يختص فقط بالمكونات الداخلية للسان (تركيب- فونولوجيا- علم الأصوات) بل يتعداها إلى مكوّنات خارج لسانية (لسانيات جغرافية**، لسانيات اجتماعية، سيميولوجيا1

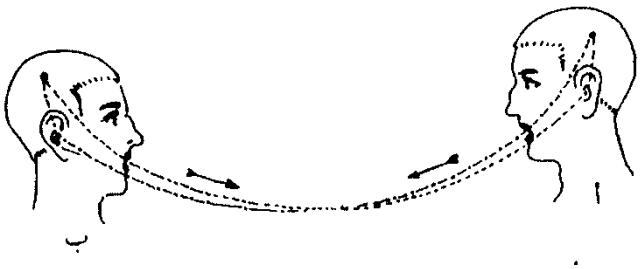
ولذلك يجوز لنا أن نعتبر طرح فرديناند دي سوسير لبعض المسائل قد تجاوز الطابع المحايث الذي نادت به البنيوية، سواء في مسألة المصطلح أو حتى في بعض التحديدات العلمية التي تنتمي إليها اللسانيات وخاصة عندما صرّح بذلك قائلا: «اللغة نظام من الإشارات التي تعبر عن أفكار، و يمكن تشبيه هذا النظام بنظام الكتابة، أو الألفباء المستخدمة عند فاقدي السمع والنطق أو الطقوس الرمزية أو الصيغ المهذبة أو العلامات العسكرية أو غيرها من الأنظمة، ولكنّه أهمّها جميعا»[2].

أي أن النسق اللغوي ينتمي إلى حقل علمي أوسع ونطاق معرفي تلتقي فيه كل الأنماط الإشارية، ويعد سوسير اللغة أهم هذه الأنساق، لكنها تدين بالانتماء إلى تحديد وحيز مهم في الحياة الاجتماعية.

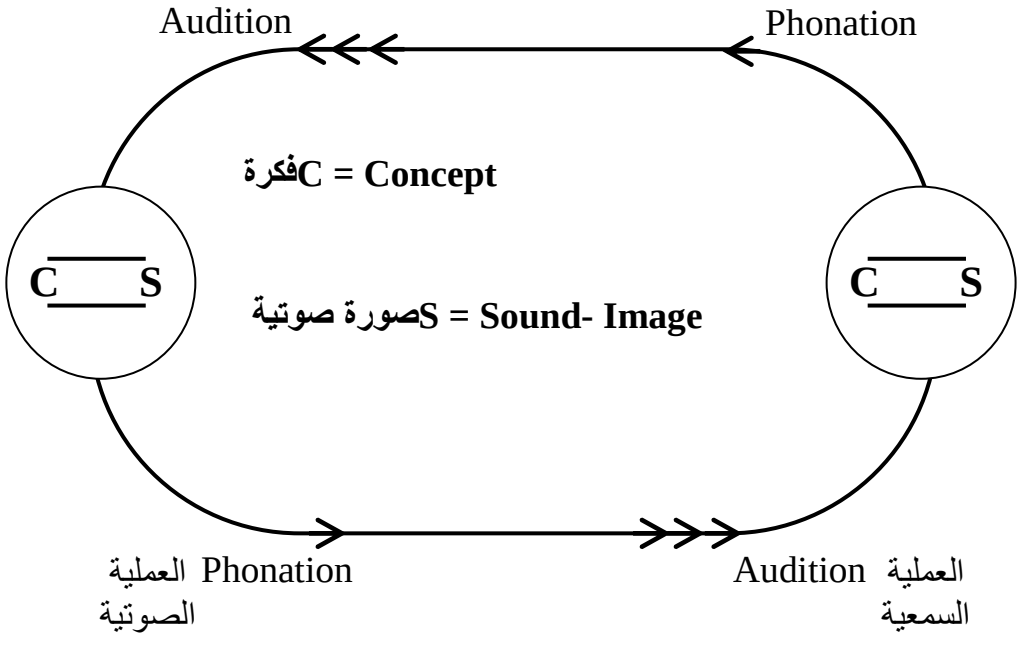
حيث يقول في هذه الفكرة: « ويمكننا أن نتصوّر علما موضوعه دراسة حياة الإشارات في المجتمع، مثل هذا العلم يكون جزءاً من علم النفس الاجتماعي (...) وسأطلق عليه علم الإشارات Semiology (...) ولما كان هذا العلم لم يظهر إلى الوجود إلى حد الآن و لا يمكن التكهن بطبيعته و ماهيته، و لكن له حق الظهور إلى الوجود، فعلم اللغة جزءٌ من علم الإشارات العام»[3].

انطلاقا من هذه الطروحات في مسألة طبيعة الدراسة اللغوية عند سوسير ومنطق تجلي علم اللسان وسط أنساق أخرى، ضرورية في الوجود الإنساني لغايات كثيرة، أهمها التبليغ والتواصل. إذ آثرنا ربط الدراسة اللسانية عند سوسير بمسألة مهمة و هي حياة العلامات في المجتمع؛ ويحق لنا الآن أن نتساءل هل المعالجة العلمية للغة عند سوسير أسَّسَت لعلم التواصل في اللسانيات، أم أن طرحه العلمي لم يدقق في هذه المسألة؟

إن المطّلع على كتاب "دروس في اللسانيات العامة" لا يقف على مصطلح التواصل لفظا ولا يلفيه مبثوثا مع المصطلحات اللسانية الواردة في المؤلف، لكنه إذا أمعن النظر في الطرح المعرفي فإنّه سيستنتج – لا محالة– طبيعة التواصل اللغوي عند دي سوسير بشيء من التدقيق والتوضيح والتمثيل وذلك باقتراحه لمدار الكلام الذي ينطلق من تصوّر لشخصين " أ وب" يتحاوران فيما بينهما، حيث إن الحد الأدنى للتواصل يتطلب وجود شخصين على الأقل .



وينطلق تحليل سوسير لدارة أو مدار الكلام من افتراض أو فرضية بداية الدائرة من دماغ (أ) حيث ترتبط الحقائق الفكرية (الأفكار) بما يمثلها من أصوات لغوية (صور صوتية) التي تستخدم للتعبير عن الأفكار. فالفكرة المعينة تثير الصورة الصوتية التي ترتبط بها حيث يعد ارتباطا إلزاميا، وهذه الظاهرة السيكولوجية تتبعها عملية فزيولوجية إذ يرسل الدماغ إشارة مناسبة للصورة إلى الأعضاء المستعملة لإنتاج الأصوات فتنتقل من فم الشخص (أ) إلى أذن الشخص (ب). وهذه عملية فيزيائية محضة ثم تستمر الدائرة عند الشخص (ب) ولكن بأسلوب معكوس حيث تسير الإشارة من الأذن إلى الدماغ، ويتم في الدماغ الربط السيكولوجي بين الصورة والفكرة، فإذا تكلّم الشخص (ب) بدأ فعلٌ جديد من دماغه إلى دماغ الشخص (أ)، متبعا خطّ السير نفسه الذي سار فيه الفعل الأوّل و مارّاً بالمراحل نفسها[4]، والمخطط التالي يعكس مسار التواصل[5].



*

لقد اقتصرت الإشارة في دارة الكلام – حسب سوسير – إلى العناصر التي تعد أساسية في إحداث التواصل اللغوي القصدي و هي في مجملها تمثل:

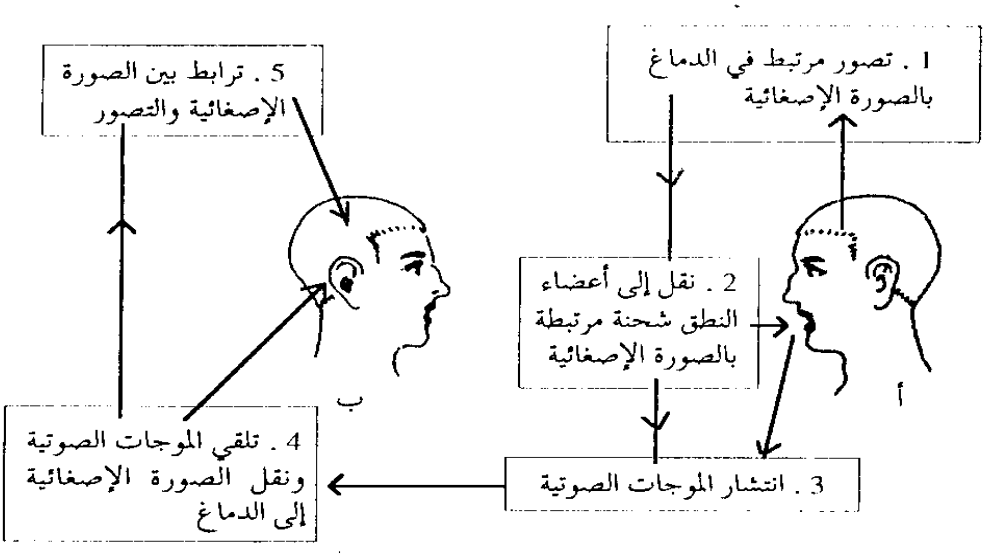
1- جزء خارجي يضم الرنات الصوتية التي تسير من الفم إلى الأذن ويقابله جزءٌ داخلي يقابله مجموع الصور الذهنية التي ترتسم في الدماغ[6].

2- جزء نفسي ذهني وآخر فزيولوجي.

3- جزء ديناميكي إيجابي** وفعّال ويعني «كل شيء ينتقل من مركز الارتباط للمتكلم إلى أذن السامع»[7].

وآخر سلبي ويحيل إلى ما ينتقل من أذن السامع إلى الدماغ أي انتقاله من الطبيعة الفيزيائية إلى الطبيعة الذهنية.

وقد بين عمر أوكان في صياغة تحليلية لدارة الكلام مختلف سيرورات التواصل والتي جاءت على الشكل الآتي[8]:



هكذا تربط العمليات (1) و(2) و(3) بالمتكلم في حين تتعلق العمليتان *(4)* و*(5)* بالمتلقي.

يحدد سوسير التواصل في ثلاثة عناصر:

- الحدث السيكولوجي الذي يربط بين المفهوم و الصورة السمعية.
- العنصر الفيزيولوجي: والذي يتمثل من خلال الدارة في عمليتين عضويتين وهما النطق والسمع.

- العنصر الفيزيائي: والذي يتمثل في الموجات الصوتية التي تنتقل من فم المرسل إلى أذن المتلقي.

فالتواصل في نظر دي سوسير هو مسار للأفكار عن طريق الأصوات. «فنحن نحوّل أفكارنا على تيار من الأصوات، ثم يقوم السامع بإعادة هذه الأصوات إلى الأفكار التي نأمل في نقلها، و على رغم أننا لا نستطيع أبدا أن نتأكد من أن السامع التقط على وجه الدقة الرسالة التي أردناها، فإن نظام الكلام هو – إلى حد بعيد– دقيق و قويٌّ و مرن»[9].

يبدو لنا من خلال الخطاطات التي عرضناها سابقا أن دي سوسير استبعد كل الظروف المصاحبة للحدث الكلامي، وأعطى لنا فكرة عن تواصل مثالي ينأى بنفسه عن كل سياق خارجي أو ظروف مصاحبة، وهو الذي يغيب في أغلب الأحيان.

يقول أوزوالد ديكرو: « إن النزوع السوسيري المتسم بنزعة المحايثة قد أغفل المرجع أو الأشياء التي تحيل عليها الكلمات، كما ترك المبهمات أو الإشاريات في الظل، ولم يلتفت إلى العناصر النصية التي تتخطى الجملة، ناهيك عن العناصر النفسية والاجتماعية والثقافية والحضارية التي لا يمكن بدونها التمكن من الفهم المناسب لنسق اللغة»[10].

وينتقد تشارلز أوغدن Charles Ogden وإيدفور ريتشاردز Ivor Richards سوسير لأنه « أهمل كليا الأشياء التي تنوب عنها الإشارات»[11].

وأَسِفَ نقادٌ جاءوا بعدهما لانفصال النموذج السوسيري عن السياق الاجتماعي، إن النموذج السوسيري بإبعاده المرجع بتر النص عن التاريخ[12].

إهمال سوسير للمرجع في الدراسة اللغوية مبرّرٌ علمياً و خاصة في تلك الفترة التي احتدم فيها الصراع بين معارف إنسانية عدة في مسائل مشتركة، يقول محمد الولي: « والحقيقة هي أن سوسير لم يُقْص هذه العناصر الخارجية إلا لتأمين الدراسة السيميولوجية من الآثار السلبية لعلوم الاجتماع و النفس و التاريخ التي كانت آنذاك تداهم كل المجالات بطريقة غير مشروعة، كان المشروع السوسيري هو التسييج العام للموضوع و حصر هذه المادة المدعوة لغة»[13].

و لذلك يتبين لنا – و بوضوح– أبعاد الدراسة اللسانية عند دي سوسير، وخاصة أنه – كما قلنا سابقا– يعدّ مؤسسا للتواصل،هذا الأخير الذي يعدُّ بعدا معرفيا،سينفتح على كل الأنساق، وفق أنماط ملائمة هادفة في بعض الفترات، وببراغماتية وتحريك وتوجيه في مواضع أخرى.

الدليل اللساني:

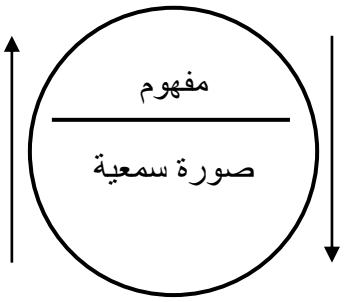
الدليل اللغوي عند دي سوسير لا يربط بين اللّفظ ومسمّاه (الشيء والمفهوم) بل يربط بين المفهوم والصورة الصوتية، يقول سوسير: « لقد رأينا عند الحديث عن دائرة الكلام أن العنصرين اللذين يدخلان في الإشارة اللغوية هما ذوا طبيعة سيكولوجية يتحدان في دماغ الإنسان بآصرة التداعي (الإيحاء) وهذا الأمر ينبغي تأكيده»[14].

ولذلك فالدليل اللغوي في حقيقته المعرفية عند دي سوسير كيان ذهني مكوّن من الدال وهو الصورة السمعية والمدلول أي المفهوم الذي يبنيه الإنسان في تصوّره للشيء مشخصا كان أو مجرّدا.[15]

ويفصّل سوسير في هذه المسألة موضحا ذلك بقوله: « فالإشارة اللغوية بين الفكرة والصورة الصوتية، وليس بين الشيء والتسمية؛ ولا يقصد بالصورة الصوتية الناحية الفيزيائية للصوت بل الصورة السيكولوجية للصوت؛ أي الانطباع أو الأثر الذي يتركه في الحواس؛ إذن فالصورة الصوتية هي حسية، وبالمقابلة بالعنصر الآخر للارتباط وهو الفكرة التي هي أكثر تجريدا من الصورة الصوتية على العموم».[16]

تحديد سوسير لطبيعة الدليل اللساني أو العلامة اللغوية يسهل على الباحث اكتشاف طبيعة اللغة من خلال عدّة زوايا؛ كما أنه يهيّئ للمعرفة اللسانية مبادئ متعددة تحيل إلى اختلاف طبيعة الإرسال والتلقي. وبصيغة أوضح

يتجلى لنا الطابع الذهني للعلامة اللغوية عندما نتأمل ذاتنا ونحن نتحدث إلى أنفسنا أو نتلو قصيدة شعرية في ذهننا. وقد عبّر عن هذه الطبيعة بالرسم الآتي:[17]



وهكذا نجد أن مفهوم سوسير للعلامة اللغوية يشير إلى الاستقلالية بالنسبة إلى اللغة من حيث علاقتها بالواقع.[18]

وهو طرحٌ بنيوي يتعامل مع نسق اللغة بمعزل عن المجال الخارج لساني* وإحالة صريحة إلى المحايثة Immanentisme بصفتها معطى علميا حديثا لم تجد وعاءها إلا في المنهج البنيوي الذي يلغي كما سبق وأن قلنا كل ما هو خارج عن اللسان.[19]

نستنتج من خلال التحديدات المعرفية السابقة أن طبيعة الإشارة اللغوية عند ف.د. سوسير سيكولوجية المبنى ولا علاقة بها بالمادية وهو ما يحيل إلى تجرّدها من أي صيغة شيئية (صورة سمعية ←مفهوم).

لكن هذا الطرح كثيرا ما تعرّض إلى نقد في طبيعة التمثّل؛ وخاصة عندما نُخرج اللغة من ظّل النسق إلى فضاء السياق، أين تصبح اللغة أداةً للممارسة الاجتماعية ولبنة أساسية في القوى الإنجازية. يقول أوستين: « وهكذا فبإنجازنا لفعل كلامي سنكون أيضا منجزين لبعض ما تناوله كلامنا وما لم يتناوله»[20].

أي أن العلامة اللغوية تصبح قاعدة إنجازية تتجاوز الطابع الذهني؛ في نفس التحديد يقول جان جاك لوسركل: « إن اللّغة هي جسمٌ قبل أن تكون ممارسة إنها جسمٌ من الأصوات، هناك عنفٌ في صرخة الخوف (...) ويؤخذ العنف هنا بمعناه الحرفي البحت، جسدٌ يخترق جسداً»[21].

وبتوالي الدراسات اللسانية في القرن العشرين، وبعد خفوت شعاع البنيوية طفت إلى السطح عدة طروحات قزّمت بعض جهود البنيوية وتعرضت بالنقد لمثل هذه المسائل**.

الدال Signifiant:

يسمي سوسير الصورة السمعية دالا، وهي – في نظره– ليست الصوت أو الحدث الفيزيائي الخالص؛ وإنما الأثر النفسي الذي يحدثه الصوت في الذهن؛ وهو الذي يتجلى بوضوح في الحديث الداخلي للإنسان مع نفسه كما سبق ذكره بدون تحريك أعضاء النطق.

- طبيعته الخطية:Linéaire

يولي سوسير أهمية بالغة لهذه المسألة في البحث اللساني، إذ إن عمل اللغة يعتمد عليه بصفة أساسية. والمقصود بالخطية أن الدال بصفته شيئا مسموعا فهو يظهر إلى الوجود في حيز زمني فقط ومن هذا الحيز يستمد صفتين له هما:

1. إنه يمثل فترة زمنية.
2. تقاس هذه الفترة (التحديد الزمني للتمثل في الواقع) ببعد واحد فقط وهو على هيئة خط.

وعناصر الدال السمعي تظهر على التعاقب ولذلك فهي تؤلف سلسلة متوالية[22] ونستطيع أن تميز ذلك بوضوح عندما نترجم الدال السمعي إلى كتابة فيحل الخط المكاني لرموز الكتابة محل التوالي الزمني.

لكن هذا الطّرح يقابل بطرح مناقض وخاصة عندما نعمّم استعمال الدال على مختلف العلامات. يقول دانيال تشاندلر: « في أيامنا من الشائع تبني النموذج السوسوري، لكن أصبح أكثر مادية مما كان عليه عندما استعمله سوسير؛ عموما يفسر الدال اليوم بأنه الشكل المادي للإشارة؛ إنه شيءٌ يمكن رؤيته أو سماعه أو لمسه أو شمّه أو تذوقه»[23].

وهو رأي تبناه رومان جاكبسون في مصطلحاته اللسانية حيث استعمل مصطلح ظاهرة الإشارة وهو الجزء الخارجي والمدرك من العلامة.[24]

المدلول Signifie:

كما سبق ذكره ليس المدلول هو الشيء بل التمثل النفسي للشيء، وهذه الطبيعة النفسية للمدلول هي ما عبر عنه سوسير بالتصوّر أو المفهوم Concept الذي يقترن في تشكيل العلامة اللغوية مع الصورة السمعية Image acoustique ومن خلال ذلك فمدلول الكلمات المختلفة في الواقع – حسب سوسير– لا يطابق الأشياء الموجودة فعلا (المرجع) بل التمثل النفسي الذي يوجد عند الإنسان عن هذه الأشياء.

تقول سوزان لانجيه: « إنني إذا قلتُ "نابليون" فإنّك لا تنحني أمام فاتح أوربا وكأنّه حاضرٌ أمامك، إنما تفكّر فيه فقط»[25].

وهو ما يدلّ حسب تحديدات سوسير والذين تبنوا طرحه العلمي، أن المفهوم لا يدل بتاتا على الشيء وإنما يحيل إلى صبغة تصورية كامنة في ذهن كل فرد في المجتمع، يقول سوسير « كثيرا ما ينسى المرء أن Arbor شجرة تسمى بالإشارة لا لسبب إلا لأنها تحمل فكرة الشجرة، ويؤدي ذلك إلى أن الفكرة الحسية تنطوي على فكرة الكل».[26]

ومنطق الكلية عند دي سوسير يحيل إلى مبدأ التعميم في طرح أفكاره اللسانية التي كما رأينا سابقا تستند على طرح بنيوي يغذيه تأمله المطلق للغة من منظور معزول عن كل السياقات المحيطة، ولذلك تراوحت نظرته بين شقي المادة الصوتية (الدال) والفكرة (مدلول) ولذلك «فإن الوظيفة المميزة للكلام بالمقابلة مع التفكير ليست خلق وسيلة صوتية مادية للتعبير عن الأفكار وإنما هي أن تستعمل كواسطة بين الفكر والصوت في ظروفٍ معينة تسمح بترابطها الذي يؤدي إلى تحديدات متبادلة للوحدات»[27]. وهذه الوحدات هي اللبنة الأساسية للغة، التي اصطلح على تسميتها بالعلامة اللغوية وهي ربطٌ بين مدلول (تصور، مفهوم، فكرة) ودال (صورة سمعية،

إصغائية...)،في طرح مخالف لنظرة سوسير، يقول روبير مارتان: « كل الألسن تشتغل اشتغال أنظمة رمزية، فلست بحاجة إلى وجود قطٍّ أمامي ليمكن لي الكلام عن القطط، ولست بحاجة إلى الجري لأذكر العدو؛ فالدلائل اللسانية تقوم مقام الأشياء، وتحمل في صلبها فكرة الأشياء».[28]

وفي نفس الطرح تقريبا يقول دانيال تشاندلر: « إن نموذج الإشارات السوسوري الأصلي يحبّذ المرجع، يستبعد الإرجاع إلى موجودات في العالم ويبدو ذلك غريباً ممن عرّف السيميائيات بأنها علم يدرس دور الإشارات باعتبارها جزءاً من الحياة الاجتماعية؛ إذ لا يتماهى المدلول عنده مباشرة مع المرجع»[29].

إن إسقاط المرجع في طرح سوسير فتح الباب على مصراعيه أمام اجتهادات بنيوية تحاول صقل الفكر اللساني مع محددات الثقافة، حيث إن اللغة بصفتها مجموعة من العلاقات ينبغي لها أن تستند في صيرورتها على مراجع مختلفة تمنح لنسقها متنفسا تطل به على الواقع. وهو الذي حدث مع رومان جاكبسون ولويس يلمسليف وغيرهما؛ ومن جهة ثانية سنجد في تحديدنا المعرفي لبعض المصطلحات السوسيرية الأخرى أن هذا الفكر يحمل في ثناياه بعد نظر وتأملا منقطع النظير وطرحا جادّا لمسائل اللغة.

الاعتباط Arbitraire:

ورد تعريف الاعتباط في المعاجم المتخصصة بأنه الصفة التي تميز العلاقة بين الدال والمدلول؛ أي بين الشكل الصوتي وما يدل عليه.[30]

وسم سوسير العلامة اللغوية بسمتين اثنتين أولهما: خطية الدال (ذكرنا ذلك سابقا)، وثانيهما طبيعتها الاعتباطية، أي أن العلاقة بين الدال والمدلول غير مؤسسة على أي رابط وعلاقة داخلية. ففكرة وئام مثلا لا ترتبط بأية علاقة داخلية بتعاقب الأصوات و.أ.ا.م التي تقوم بوظيفة الدال فهذا المفهوم (المدلول) يمكن التعبير عنه باستخدام أي تعاقب صوتي آخر.[31]

ويشدِّد سوسير في كلامه على اللغات الطبيعية على أنّه لا يوجد ارتباط فطري أو أساسي أو بديهي بين الدال والمدلول؛ يعني بين صوت الكلمة والمفهوم[32]. فليس في لفظ الشجرة مثلا أيّ شيءٍ شجري؛ ولذلك فإن الصيرورة التي تنتقي تتابعا صوتيا معينا ليتطابق مع فكرة معينة اعتباطية تماما في نظر سوسير؛ حتى أننا نجد أن هذه النظرة لها مرجعية ضاربة في أعماق التراث الفلسفي القديم*.

وفي ضوء مبدأ الاعتباط، فإن بنية اللغة الأساسية لم تعد تتكشف لنا عن طريق الإيتيمولوجيا (دراسة أصل الكلمات واشتقاقها) والفيلولوجيا (فقه اللغة التاريخي والمقارن)، بل يمكن تتبع المسار اللغوي عن طريق فهم كيفية تغير حالات اللغة بالرجوع إلى قاعدة التواضع الاجتماعي؛ ومن خلال هذا المبدأ ستضرب المعرفة الإنسانية بطرح التوقيف والارتباط الطبيعي للأسماء بمسمياتها عرض الحائط.

فالاعتباطية لها –هنا– معنى التواضع وتحيل إلى أن اللغة قانون تواضعي يؤدي إلى اعتبار العلامة اللغوية وحدة متجانسة من العلاقات الثنائية الداخلية[33]، وهو ما يثمن الدراسة اللسانية العلمية التي تعتبر أن اللغة نظامٌ يجب معرفة خاصيته، ولا يمكن دراستها (وصفا أو تأريخا) دون الرجوع إلى كل مكوناتها ومراعاة كل بنياتها.[34]

ويمنح صبغة التفرّد – في بداية القرن العشرين– لسوسير لأنه صاغ وأوضح ما اعتبره اللغويون السابقون* أمرا مفروغا منه أو تجاهلوه تبعا لطبيعة الدرس اللغوي السائد ويتمثل في البعدين الأساسين للدراسة اللغوية.

البعد الأوّل: الدراسة التزامنية Synchronique التي تعالج فيها اللغات بوصفها أنظمة اتصال تامة في ذاتها في أي زمن بعيد.

البعد الثاني: الدراسة التعاقبية التاريخية Diachronique والتي تعالج فيها تاريخ عوامل التغيير التي تخضع لها اللغات في مسيرة الزمن.[35]

يستمد مبدأ الاعتباط الذي تتميز به العلامة اللغوية مشروعيته من التواصل الاجتماعي للسان كما يجعل هذا الأخير في مأمن من كل محاولة تهدف إلى تغييره أو مناقشته، ونخصُّ بالذكر أصوات المحاكاة التي تحوي علاقة بين الصوت والمعنى (أصوات بعض الحيوانات مثلا) وهي في مجملها قليلة مقارنة باللغة.[36]

القيمة اللّغوية:

هي جملٌ من العلاقات التي تتشكل بين العناصر اللغوية، هي أيضا « معنى الوحدة اللّغوية المحدد بالمواقع النسبية لهذه الوحدة ضمن النظام اللّغوي.»[37]، تتحدد في النظام ضمن معطيات الدال والمدلول، الطرح المعرفي لمفهوم القيمة عند سوسير يذهب بنا بعيدا متجاوزا في أحيانٍ كثيرة حيز اللغة بصفتها مجموعة من العناصر المتناسقة مع بعضها البعض إلى البحث الفلسفي حول أسبقية اللغة عن الفكر أو العكس، ومن خلال هذا الطرح يُشحن بتحديدات أخرى حول مفهوم القيمة التي لا ترتبط بالدلالة فقط وإنما تحيل إلى جملة من العلاقات –حسبه– إذ إن قيمة العلامة تكمن في دلالتها ولا دلالة دون نسق ولا نسقَ دون علاقَة ولا علاقَةَ دون بنية.[38]

فنسق اللّغة هو وحداتها الرئيسية التي ترتصف فيما بينها ضمن علاقات تركيبية. ولا وجود لهذا النسق فعليا إلا بالوجود الأوّلي للبنية التي تحيل إلى مبدأ التمفصل المزدوج (التقسيم الثنائي)، حيث إن النظام اللّغوي مبني على مفهوم العلاقات التي تربط العناصر اللّغوية وأن هذه العلاقات تشكل نظما جزئية تتداخل فيما بينها في كل مستوى من المستويات اللسانية.[39]

يحصل التقطيع على محورين اثنين: أفقي وعمودي.

المحور الأفقي: تتشكل فيه العلاقات التي تربط العناصر ببعضها البعض في سياق الكلام وتسمى العلاقات التركيبية.

المحور العمودي: تندرج فيه العلاقات الناتجة عن انتماء العناصر إلى جنس واحد والذي يمكن أن نستبدل فيه بعناصر أخرى من جنسها في نفس الموقع من السياق وتسمى العلاقات الاستبدالية.

وانطلاقا من هذا التقسيم تتمفصل اللّغة إلى وحدات صغيرة على مرحلتين نحصل في كل واحدة منها على نوعٍ معين من الوحدات[40]:

- وحدات المحور الأوّل هي الحروف التي لا تدل على معنى (فونيمات) والذي يكْمنُ معناها في غيرها، هي أصغر وحدة صوتية غير دالة.
- وحدات المحور الثاني هي الكلمات أو أصغر وحدة صوتية لها معنى (مورفيمات) الكلمات (ال التعريف وغيرها).

فالقيمة اللّغوية عند سوسير هي تضافر عناصر وعلاقات في حيز معين للغة من شأنه أن يعطي لها وجودا فعليا في الواقع « حيث إن الدور المميز للغة بالنسبة للفكر ليس وسيلة صوتية مادية للتعبير عن الأفكار، بل القيام بوظيفة حلقة الوصل بين الفكر والصوت، في ظروفٍ تؤدي بالضرورة إلى التمييز المتبادل لوحدات الفكر والصوت»[41].

من خلال هذا التحديد يبرز لنا طرح سوسير لطبيعة العلامة اللّغوية وتشكلها في تمثُّل يحاكي وجهي الورقة؛ وجهها المفهوم ووجهها الاخر الصورة السمعية، تحمل قيمة مرتكزة على مجموعة من الإواليات والعمليات، التي لا تخرج إلى السياق بل تتكاثف فيما بينها في طابع محايث بحت. مما جعل طرح سوسير المعرفي عموما وتحديده اللّساني في دارة الكلام على وجه الخصوص يفتقد لبعض العناصر التي استدركها الذين جاؤوا بعده.

إحالات البحث

* – يرى ر. جوديل أن الكتاب يشتمل على صورة من أفكار دي سوسير لا تتسق في كل النقاط مع آرائه في اللغة على الوجه الذي طرحها به في سياق محاضراته الجامعية، و محاوراته مع تلاميذه؛ على سبيل المثال فإن دي سوسير لم يلح بهذه القوة على التمييز بين اللغة و الكلام. أي بين لغة مجموع الجماعة المتكلمة (التي توجد في الوعي الكلامي لكل فرد) و ظاهرة الكلام الفردي (الذي يعكس نموذج اللغة)، لأنه كان على وعي بأن مثل هذا التمييز الصارم لا يمكن الدفاع عنه في الممارسة العملية.

في مقابل ذلك هناك أفكار حظيت عند دي سوسير بتأكيد عظيم قد جاءت في الكتاب خافتة و يبين جوديل دائما أن حماسة دي سوسير لمقاربة اللغة مقاربة رياضية قد صوّرت بطريقة غير كافية على الإطلاق. هي نقاط كثيرة أثارها "روبرت جوديل" في دراسته التي فحص من خلالها مدى أمانة تمثيل الكتاب لآراء دي سوسير، و هي بعنوان: "المصادر المخطوطة لكتاب دروس في اللسانيات العامة لفرديناند دي سوسير" "Les sources manuscrites de cours de linguistique générale de F. De Saussure"، نشرت في:

Société de publications Romanes et Français, Genève, 1957.

وثمة دراسة كتبها ر.ويلز R. Wells بعنوان: "نظام اللسانيات عند دي سوسير" "De Saussure's System of Linguistics" نشرت سنة 1947، تتضمن تحليلا نقديا للنظرية المطروحة في كتاب "دروس في اللسانيات العامة".

- للتوسع ارجع إلى: ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني، صص 211 – 221.

– كاترين فوك، بيارلي تونيك، مبادئ في قضايا اللسانيات، ترجمة: منصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1984، ص ص 25– 26.

– ز.هـ. روبنز، موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، تر.: أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، 1997، صص 285 – 296.

** – ويصطلح عليها أيضا الطوبونيميا Toponymie.

– ارجع إلى: Jean Dubois, Dictionnaire de linguistique, p 485.

[1] – ينظر: محند الركيك، نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة علامات، مكناس، المغرب، العدد 24، سنة 2005، ص. 65.

[2] – فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام ، ص .34.

[3] – المرجع نفسه، ص.34.

[4] –فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ص.30.

[5] – المرجع نفسه ص.30.

* – نجد في المصدر الأصلي "Cours de linguistique générale"، اختلافا في بعض التحديدات فيما يخص هذا المخطط حيث وردت C⇆I مقابل ما وجدت في الترجمة C═S حيث C تقابل concept دائما بينما تقابل Image acoustique I و هو ما وجدناه أيضا في معجم جون ديبوا ص. 96.

ارجع إلى:

– Ferdinand De Saussure, Cours de linguistique générale, édition Talantikit, Bejaia, Algérie, 2002, p 21.

– Jean Dubois, Dictionnaire de linguistique, p 96.

[6] – دي سوسير، علم اللغة العام، ص 31.

[**] – يقابل دي سوسير بين ما هو تنفيذي نشيط exécutif– actif (م ⇆ ص) وبين ما هو تلقي سلبي réceptif– passif (ص ⇆ م).

– ارجع إلى: جاكبسون، مونان وآخرون، التواصل نظريات و مقاربات، ترجمة: عز الدين الخطابي، زهور حوتي، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2007، ص .84.

[7] – المرجع نفسه، ص. 31.

[8] – عمر أوكان، اللسانيات والتواصل، مجلة فكر ونقد، العدد 36، فبراير 2001، ص 85، من موقع: http:www. Aljabriabed.net.

[9] – مايكل كورباليس، في نشأة اللغة من إشارة اليد إلى نطق الفم، ترجمة: محمود ماجد عمر، عالم المعرفة، الكويت، مارس 2006، ص .24.

[10] – O. Ducrot et T. Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, éd. Le Seuil, paris, 1972, p 117.

– نقلا عن: محمد الولي، السيموطيقا و التواصل، مجلة علامات، مكناس، المغرب، العدد 16، سنة 2001، ص 87.

[11] – Charles Kay Ogden, Ivor Armstrong Richards; The meaning of meaning, London: Routledge and Kegan, Paul, 1923, p 08.

– نقلا عن: دانيال تشاندلر، أسس السيميائية، ترجمة: طلال وهبة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص 63.

[12] – ينظر، دانيال تشاندلر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[13] – محمد الولي، السيموطيقا والتواصل، ص. 87.

[14] – فردينا ند دي سوسير، علم اللغة العام، ص 84.

[15] – ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص 20.

[16] – فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ص 85.

[17]– المرجع نفسه، ص 85.

[18] – ينظر: جون ليتشه، خمسون مفكرا أساسيا معاصرا، من البنيوية إلى ما بعد الحداثة، ترجمة: فاتن البستاني، مركز دراسات الوحدة العربية، ط01، 2008، بيروت، لبنان، ص 311.

[*] – وهو مصطلح كثيرا ما استعملته كاترين أوريكيوني في دراستها النقدية اللسانية.

– يراجع: كاترين أوريكيوني، فعل القول من الذاتية في اللغة، ص 24.

– محمد نظيف، الحوار وخصائص التفاعل التواصلي، إفريقيا الشرق، ط 01، 2010.

[19] – ينظر: كاترين أوريكيوني، فعل القول من الذاتية في اللغة، ص 05.

[20] – جون لانكتشو أوستين، نظرية أفعال الكلام العامة، كيف ننجز الأشياء بالكلام. ترجمة: عبد القادر قينيني، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006، ص 128.

[21] – جان جاك لوسركل، عنف اللغة، ترجمة: محمد بدوي، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، المركز الثقافي العربي، المغرب، المعهد العالمي العربي للترجمة، الجزائر، ط1، 2005، ص 399.

** – يراجع للتوسع: ليونارد جاكسون، بؤس البنيوية، ترجمة: ثائر ديب، منشورات، وزارة الثقافة، دمشق، سورية، 2001.

– ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني، مرجع سبق ذكره.

– محمد فكري الجزار، لسانيات الاختلاف، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، مصر، د.ط.، 1995، ص 151.

– كاترين أوريكيوني، فعل القول من الذاتية في اللغة، ص 18 (نقد خطاطة ر. جاكبسون).

22 – ينظر: فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ص89.

23 – دانيال تشاندلر، أسس السيميائية، ص 47.

24 – ينظر: رومان جاكبسون، الاتجاهات الأساسية في علم اللغة، ترجمة: علي حاكم صالح، حسن ناظم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/المغرب، بيروت/ لبنان، صص 54. 55. 56.

25 – Susanne Katherine Knanth Langer, Philosophy in a new key: A study in the Symbolism; of reason, Rite and Art (New York: Montor– 1951), p. 61.

– نقلا عن: دانيال تشاندلر، أسس السيميائية، ص ص. 50، 51.

26 – فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ص 86.

27 – كاترين فوك، بيار لي قوفيك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، ص 21.

28 – روبير مارتان، مدخل لفهم اللسانيات، ترجمة: عبد القادر المهيري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007، ص 94.

29 – دانيال تشاندلر، أسس السيميائية، ص 50.

30 – مبارك المبارك، معجم المصطلحات الألسنية، فرنسي، انجليزي، عربي، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995، ص 28.

31 – ينظر: فرديناند دي سوسير، مصدر سابق، ص ص 86– 87.

32 – دانيال تشاندلر، أسس السيميائية، ص. 58.

* – يناقش أفلاطون هذه المسألة في مؤلفه الحواري كراتيلوس Cratylus؛ يدافع كراتيلوس عن العلاقة الطبيعية بين الكلمات وما تمثله، لكن هرمونجينيس Hermongenes يعلن أن لا أحد يستطيع إقناعه «بأن هناك شيءٌ آخر غير الاصطلاح والاتفاق يحددان صحة الأسماء، ليس من اسم ينتمي إلى شيء معين انتماءً طبيعياً».

– Plato. Cratylus, translated with introduction and notes by C.D.C Reeve (Indianapolis, in Hackett, pub, 1998, p. 02.

– نقلا عن: دانيال تشاندلر، أسس السيميائية، ص. 59.

33 – ينظر: كاترين فوك، بيارلي قوفيك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، ص 22.

34 – ينظر: جان بيرو، اللسانيات، ترجمة: الحواس مسعودي، مفتاح بن عروس، دار الآفاق، الجزائر، 2001، ص 30.

* – نذكر مثلا الأخوين شليجل، دان راسك (1787– 1832)، جريم (1785– 1863)، بوب (1791– 1867)، فون همبولت (1767– 1835).

– يراجع: روبنز، موجز تاريخ علم اللغة عند الغرب، الفصل السابع [علم اللّغة التاريخي والمقارن في القرن 19]، ابتداء من ص. 237.

35 – ينظر: روبنز، موجز تاريخ علم اللّغة في الغرب، ص ص 287– 288.

36 – ينظر: فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ص 88.

37 – مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية، ص 298.

[38] – فرديناند دي سوسير، م س، ص 131.

[39] – خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص 25.

[40] – ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص.ص 25– 26.

[41] – فرديناند دي سوسير، علم اللّغة العام، ص 132.

❋❋❋

سنة 2021

د. معمر الدين عبد القادر

المقال رقم 01 / 2021

مقوّمات المقالة عند البشير الإبراهيمي.

Basic factors of Al Bachir Al IBrahimi's Article

*د. معمر الدين عبد القادر

جامعة بلحاج بوشعيب، عين تموشنت، (الجزائر)، maamar_at@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2021/07/08 تاريخ القبول: 2021/11/30 تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخّص:

تعدُّ مقالة الإبراهيمي نموذجا فريدا في فن الكتابة الأدبيّة، وأداة راقية لنقل الأفكار والمشاعر، ونشر الثّقافة العامّة لتربية الأذواق وإنارة العقول. وقد حظي هذا الجنس الأدبي باهتمام الكاتب من خلال استغلال بنيته اللّغوية وخواصّها المميّزة في بسط المعاني التي كان يرغب في إضاءتها، وعرضها بشكل يسهم في الارتقاء بها من النّاحية الفنّية والأدبيّة.

قد يكون وراء مقدرة الكاتب العجيبة في تدبيج المقالة، والطّاقة الإبداعية المدهشة في تناولها ومعالجتها، مجموعة من المقوّمات الأساسية التي ترتبط بمقاصد الكاتب الفنّية، في إطار بنائه للنصّ. وفي ضوء ذلك، سيكشف هذا البحث المتواضع عن جزء من تلك المقوّمات الجوهريّة، ويبرز أثرها الفعّال في تألّق النصّ المقالي.

كلمات مفتاحية: اللّغة، الأسلبة؛ الصّورة الفنيّة؛ الخطاب الحادّ؛ المعجم الفني

Abstract:

Al-Ibrahim´s article is considered as a unique model in the art of literary writing, and a refined tool for conveying ideas and feelings, and spreading general culture to educate tastes and enlighten minds. This literary genre has received the writer´s attention by exploiting its linguistic structure and its distinctive properties in extending the meanings that he wanted to illuminate, and presenting them in a way that contributes to their technical and literary advancement. Perhaps behind the writer´s amazing ability to tweak the article, and the amazing creative energy in dealing whit it, is a set of basic ingredients that are related to the writer´s artistic intentions, in the context of his constructions of the text.

In light of this, this modest research will reveal a part of those essential ingredients, and highlight their effective impact on the brilliance of the article.

Keywords :the language ; Stylization ; Artistic image ; Athéisme discours ; Artistic dictionary.

***المؤلف المرسل**: معمر الدين عبد القادر، **الإيميل**: maamar_at@yahoo.fr

1. مقدمة:

تكتسي المقالة الأدبية عند الإبراهيمي، أهمية بالغة في كتاباته وإبداعاته، وتعدّ إحدى المنعطفات المهمة في مسيرة النّضال الوطني واستمراريته. ذلك أنّها استطاعت أن تعيد تشكيل البنية الاجتماعية والسّياسية للأمّة في إطار ثوابتها الأصيلة، وتنسف كل مشاريع الاستعمار المقيتة، وتفضح مؤامراته الدّنيئة في حقّ الشّعب الجزائري. ولم تكن المقالةُ الإبراهيمية تعنى بالفكرة وتعمل على نشرها وتبليغها فقط، وإنّما كانت، إلى جانب ذلك، تهتمّ بالصّياغة الأدبيّة أيضا. ويعدّ الإبراهيمي من كبار المقاليّين على المستوى المحلي والإقليمي، الذين نهضوا بهذا الفن إلى مستوى راق، يذكّرنا بفحول الأدب العربي في عصوره الذهبية.

وقد اتّسم النصّ الأدبي المقالي عند الإبراهيمي، بجملة من المقوّمات الفنّية، قد تكشف للقارئ الحصيف، جزءا مُهمّا من تلك الأسرار التي تقف وراء عملية الإبداع الفنّي التي تفرّد بها ذلك النصّ، لتتاح إمكانية معاينته من خلال تقفي أثر تلك المقوّمات في رفد بلاغة الخطاب عند الكاتب. هذا الخطاب الذي يمثّل أعلى صورة من صور التعبير الأدبي، لأنه يتجاوز لدى المتلقي مستوى الإمتاع والإعجاب، إلى مستوى التأثير.

من هنا تتّضح معالم القضية التي سيعالجها موضوع هذه الورقة البحثية المتواضعة، وهي الوقوف على بعض مقومات النصّ المقالي عند الإبراهيمي، من حيث خصوصيته، وفي إطار سياقه المعرفي، والاجتماعي، والإيديولوجي. كما تتوخّى هذه الدراسة تحقيق جملة من الأهداف، نذكر منها: إبراز أهمية الكتابة المقالية، باعتبارها نثرا فنيا تتجلّى فيه قدرة الأديب على الإبداع، وخدمة التراث الوطني، إضافة إلى دور هذه المقالة في عودة الوعي، ونشر الثّقافة العربية الإسلامية في الجزائر إبّان فترة الاحتلال الفرنسي، باعتبار أن الثّقافة جزء مهم من النتاج الإيديولوجي لأي مجتمع.

ومن هذا المنطق، فإن العناية ستكون منصبّة على قراءة وتحليل النص المقالي عند الإبراهيمي، وإظهار جوانب القوة والإبداع فيه. إنها ليست دراسة إحصائية بقدر ما هي توصيف لجمالية الأسلوب لديه. إنّ إشكالية البحث تسعى إلى رصد أهم المقومات التي أسهمت في ترقية هذا الخطاب الأدبي المتميز، وطبعه بطابعها الفنّي المتفرّد. ونقصد بالمقومات، مجموعة العناصر، أو التشكيلات الفنية التي ترتصف فيما بينها، لتشكّل لبنة مركزية في بناء العمل الإبداعي الذي برعَ فيه الكاتب وأجاد. وتشمل ما يلي: الأسلبة، اللغة، المعجم الفني، الصورة الفنية. ولأجل ذلك ارتأينا اعتماد المنهج التحليلي الموضوعاتي لاعتقادنا أنه يناسب طبيعة هذه الدراسة.

2. الأسلبة:

أسلوب الإبراهيمي أصيل، يستمد قوّته وحيويّته من ينابيع التراث الأدبي العربي القديم. ذلك أن الرّجل ينتمي إلى أولئك الكتاب الذين تلقوا تكوينا تقليديا، وأفادوا من شيوخهم المتبحرين في علوم الدّين واللّغة، كما كان لهجرته إلى المشرق دور كبير في استكمال نضج ملكته وقدرتها على التعبير والكتابة. فالتأثّر بأسلوب القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف، والشّعر العربي قديمه وحديثه، ميزة طبعت كتابات الإبراهيمي، لا يحيد عنها محيصا. فقد كان يتوخّى الألفاظ القرآنية والحديثية، والمقطوعات والقصائد الشعرية، والأمثال العربية، وفي ذلك تنبيه القراء إلى ضرورة العودة إلى المنابع الإسلامية الصّافية، وعيون التراث العربي الأصيل، والاقتباس منها في مختلف التّعابير الكتابية والشّفوية. فهي توضّح الفكرة، وتقوّي الحجّة، وتزيّن الأسلوب وترصّعه.

الاقتباس ظاهرة من ظواهر التّناص المعروفة في النّقد المعاصر، لا يجد القارئ صعوبة كبيرة في اكتشافها عند الكاتب. وإذا أردنا التّمثيل لذلك، ألفينا كمًّا هائلا من المقالات الثرّة، تزخر بالشّواهد والحقائق التي تبهر العقول، وتأسر القلوب. ومن ذلك ما جاء في مقالة له بعنوان: "عادت لعترها لميس"، والتي انتقد فيها العوائد الغريبة التي انتشرت في الجزائر، وبخاصّة في منطقة وهران، بتشجيع من الطّرقية السّلبية التي اجتهدت في تأصيلها وتثبيتها في أذهان المجتمع، وفي نفوس أفراده، خدمة لمصلحتها، وتحقيقا لأهداف المستعمر في إبعاد الأمّة عن دينها الصحيح، وإلهائها بتفاهات لا تجدي نفعا. يقول:« كانت هذه العوائد، التي يسمّونها "وعايد"، المنتشرة في العمالة الوهرانية– على الخصوص– من شرّ ما أوحى الشيطان إلى أوليائه، وتنزّل به عليهم؛ وإنما تنزّل الشّياطين على كل أفّاك أثيم؛ فأمرهم بالفحشاء ووعدهم الفقر إن تركوها.»[1] وكذلك يفعل مشائخة الطّرق الذين كانوا لا

يتورّعون في تجهيل المستضعفين من أبناء الأمة، والعمل على إخضاعهم لأهوائهم واستدراجهم لشراكهم التي أحكموا نصبها، من أجل الاعتداء على أموالهم، وشرفهم، واستغلالهم في قضاء مآربهم التي لا تنتهي، مستغلين أميّتهم وطيبتهم، وجهلهم بحقائق الدّين الإسلامي، في غياب الوعي الدّيني، والنّضج الاجتماعي. وتذكر هذه المعاني القارئ بقوله تعالى:« وَكَذَلِكَ جَعَلْنَا لِكُلِّ نَبِيٍّ عَدُوًّا شَيَاطِينَ الْإِنْسِ وَالْجِنِّ يُوحِي بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ زُخْرُفَ الْقَوْلِ غُرُورًا وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ مَا فَعَلُوهُ فَذَرْهُمْ وَمَا يَفْتَرُونَ.»[2] ويلاحظ هنا أسلوب المقابلة، بين مشهد قدسي وسلوك الاستعمار الذي يذكر بالشيطان وأفعاله الخبيثة. وتكون العبرة في نبذ أعمال الطّرقية وما يصنع أصحابها، وتنفير القارئ عن حبالها ومصائدها، وأفاعيلها الشّيطانية التي ليست من الدِّين في شيء.

إن الدّارس لتلك القطع الفنّية من مقالاته، يصادف لغة قوية وجزلة، وعبارة متناسقة ومتجانسة، تعكس طابعه المتأصّل، والذي لا يعرف الانصراف إلى مواطن الضّعف والفتور، وكأنّه حريصٌ على أن يكون يقظا، وجادّا أمام عدوّ يتقوّى بضعف الضّعفاء. يقول:« ونعلم مع ذلك أنّ الاستعمار بطبيعته كائد ماكر، وأنّ له في الكيد والمكر طرائق تعجز الشّياطين أن تأتي بمثلها ولو كان بعضهم لبعض ظهيرًا.»[3] فلفظة " ماكر" هي على وزن فاعل، وهي إشارة إلى أن المحتلّ الذي يقوم بفعل الكيد، لا يصطنع الفعل أو يتكلّفه، بل هو غريزة طبيعية لديه، لا يملك لها دفعا أو ردّا ولو أراد. وكأنّه شعر بأن حقيقة المحتلّ المخادِعة لا تزال غامضة في أذهان القراء، وحتى تبرز صورته في ذهن القارئ، راح يشبهه بالشّيطان الذي يغري الناس بالباطل. وعلى هذا المنوال نراه يقتبس أيضا من الحديث النبوي الشّريف، ويختار منه ما يناسب السياق. فالكاتب، لا شكّ أنّه ذو ثقافة واسعة بالحديث النبوي وعلومه، لذا فإنّه لا يجد صعوبة في الاستشهاد به كما يفعل مع القرآن الكريم. وينبغي أن نشير هنا أن الكاتب لا يعتمد في أسلوبه الأدبي السّاحر، على الذّاكرة فقط، يأخذ منها شيئا كان اختزنه فيها من قبل. فليست« الذّاكرة وحدها التي تصنع الأسلوب، لأنّها لا تعدو أن تكون أداة للأديب أو الشّاعر، على التّزود بالثّروة اللّغوية من أثار غيره دون أن تكسبه فنّية التعبير، وموهبة التّناول للموضوعات المختلفة، والقدرة على الإبداع.»[4] تلك القدرة التي تحصل بالقراءة الكثيرة للنّماذج الأدبيّة الرّاقية، ومحاولة تقليدها والاحتذاء بها حتى تحصل ملكة الإبداع الأدبي التي تأخذ من الذاكرة ما يناسب المقام من الكلام. والحقيقة أنّ النّهل من «العلم مهمة يسيرة أحيانا وشاقّة، فهي يسيرة إذا كان الأمرُ يتطلب الحفظ واستظهار المعلومات والحقائق، أما الشّاق في هذه المسالة فيتعلّق بقدرات التحليل والاستدلال والاستنباط والقياس المنطقي.»[5] وقد تمكّن الكاتب من القبض على ناصية اللّغة، والتمكّن من استغلالها واستعمالها على النّحو الذي يريد، وبالشّكل الذي يرضى.

ممّا لا ريب فيه أنّ استمداد الكاتب من الحديث النّبوي الشّريف، وتوظيفه في مقالته الأدبية توظيفا موفّقا، كما استمدّ من التراث الأدبي العربي قديمه وحديثه، هو ما دفع بعبد الملك مرتاض إلى القول بأنّ الإبراهيمي هو:« كاتب المقالة الجزائري الوحيد، وذلك على امتداد يقارب أربعين عاما، الذي كان يمتلك القدرة على توظيف محفوظه الغزير من التراث شعرا ونثرا.»[6] فيضفي ذلك على أسلوبه الممتع قدسيّة الخطاب. ومن الأمثلة على الاستشهاد بالحديث الشريف، وهي كثيرة ومتنوعة، ما جاء في مقالته بعنوان: الدّين المظلوم:« ولو أن إخواننا أنصفوا الحقّ وأنصفونا لكان حظُّنا منهم الإعانة والتّنشيط على هذا الجهد الذي نبذله، وهذا الجهاد الذي نقوم به، فإن لم يكن هذا فعدم الوقوف في صف الحكومة، وهو أضعف الإيمان.»[7] ويبدو أن الكاتب اقتبس كلامه من الحديث الشرّيف القائل« مَنْ رَأى مِنْكُمْ مُنْكَرًا فَلْيُغَيِّرْهُ بِيَدِهِ. فَإِنْ لَمْ يَسْتَطِعْ بِلِسَانِهِ. فَإِنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَبِقَلْبِهِ. وَذَلِكَ أَضْعَفُ الإِيمَانِ.»[8]، ويكون داعي الاستعمال هو الحثّ على مساندة ومؤازرة أعمال حركته الإصلاحية وسعيها في التّغيير، وعدم مجابهتها ومعاداتها، لأنّ ذلك يدخل في خدمة مصالح المحتلّ البغيض. والأفضل- على رأي الكاتب- إذا لم يتقّدموا

للمساعدة والمساندة، أن ينأوا بأنفسهم عن الوقوف مع العدوّ الذي بتربّص بالجزائريين الدّوائر، ويسعى إلى استمالة فريق منهم لينوب عنه في العدوان على إخوانهم الجزائريين ظلما وجورا.

خاصّية الكتابة الأدبية الرّاقية عند الإبراهيمي، قائمة على« أناقة الألفاظ الجزلة الفخمة، والمعاني الكريمة العالية، والديباجة العربية الأصيلة، حتى كأنّنا نقرأ لخالد بن صفوان، أو كلمة من كلمات المغيرة بن شعبة، أو خطبة زياد بن أبيه.»[9] وقد كان يجنح إلى طريقة متميّزة في تنميق اللّغة بمتغيرات أسلوبية عجيبة، تبعث على الاندهاش والتنويه. ذلك أن اللّغة عنده عامل مهم في عملية الإبداع الراقي، والإنشاء الجميل. وعلى الرّغم مما اعترى مسألة اللّفظ والمعنى، أو ثنائية الشّكل والموضوع، من جحود أو رفض لدى منظري النّقد المعاصر، بسبب التّجاوز الزمني لها، واعتبار التّكامل بينهما هو الأصل، والغاية المطلوبة، فإنّ هذه الإشكالية« لا تطرح بالنسبة إلى كتاباته الأدبية، لأنّه اهتمّ بالجانبين أيّما اهتمام، مما تولّد عن هذا تفاعل بنيوي متين»[10] ولم يستقلّ جزء منهما عن الآخر، أو يستبدّ به على رأي النّقاد المعاصرين. إنّ أدب الإبراهيمي، يمثّل دون أدنى شكّ، مدرسة أدبية قائمة بذاتها، تستمدّ قوّتها من التراث الأدبي العربي القديم، وتتطلّع بأدواتها الفنّية إلى معالجة قضايا الأمّة بأسلوب متميّز رصين.

3.مقوم اللّغة:

إنّ الطّابع الإصلاحي الذي ميّز مقالة الإبراهيمي، ألقى بظلاله على طبيعة اللغّة ووظيفتها في كتاباته، حتى تكون في خدمة قضايا الأمة الأساسية، وتطلّعها إلى استرجاع جميع عناصر شخصيتها الوطنية، وضمان استمرار مسيرتها النّضالية من أجل التّحرر واسترجاع السّيادة المسلوبة. ذلك أنّ الكاتب يعتبر شخصيّة بارزة في جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، ومقاوما باسلا في ميدان الدّعوة والتربية، ورئيس تحرير مجلّة البصائر الثانية التي تحمّلت عبء التّعبئة والتّوعية ومقاومة الاحتلال البغيض بالكلمة الصّادقة والعبارة الصّريحة.

يبدو أنّ الأسلوب الخطابي المباشر أضحى ميزة بارزة في لغة الكاتب، تخضع للظّروف والمواقف التي يمرّ بها، والشّعور الذي يتغيّر من حين لآخر، فعندما يكون في موقف النّصح والإرشاد، فإن العاطفة تأتي فاترة، واللّغة مباشرة، همّها نقل الفكرة التي يريد الكاتب إيصالها للمخاطب، دون الاحتفال بوسائل الزّينة التي اعتادت عليها. ففي مقال له بعنوان:"إلى أبنائي الطّلبة المهاجرين في سبيل العلم" يقول:« لا تعتمدوا على حلق الدّروس وحدها، واعتمدوا معها على حلق المذاكرة، إن المذاكرة لقاحُ العلم، فاشغلوا أوقاتكم حين تخرجون من الدّرس بالمذاكرة في ذلك الدرسّ.»[11] ويتبيّن هنا حرصُه على نقل تجربته في ميدان القراءة المستمرة التي تسمح بتخزين المعرفة وتثبيتها ليفيد منها الطّالبُ في مختلف تعابيره الشفوية والكتابية والإبداعية.

وتتغيّر اللّغة فجأة إذا حدث حادث مؤلم، واشتدّت حلقة الاستعمار الغاشم على أعناق المستضعفين، فإنّنا نجد الإبراهيمي يتّجه نحو أدواته البلاغية، يتوسّلها لينسج نماذج راقية من فنّ الكتابة، كأنّها قطع الشهد. مثل:« يا عيد ... بأيّة حال عدت، وبأيّ نوال جُدت ... لهذه الأمم التي تتشوّف إلى هلالك، وتتطلّع إلى إقبالك، وتنتظر منك ما ينتظره المدلج من تباشير الصبح؟!.»[12] إن مظاهر الأناقة والبلاغة في لغة الإبراهيمي، لا تتحاشى العقل ومخاطبة الضمير، فيحسّ القارئ في كثير من الأحايين، أنّه المخاطب الفعلي، فيشارك الكاتب إحساسه، ويقاسمه شعوره، ويحمل فكرته ويتبنّاها، بل يتحمّس لها ويدافع عنها، لأنّ لغة العقل والإقناع حاضرة بقوّة، فلا تدع القارئ يتردّد أمامها أو يشكّ في شأنها، لأن تلك اللّغة لا تقف عند حدّ

إخبار المخاطب فحسب، والاكتفاء بالظّن على أنّه خلي الذهن من الحكم، وإنّما تلجأ عادة إلى تأكيد الكلام بمؤكدات لا تدع مجالا بعدها للإنكار أو الرّيبة. وللكاتب تجربة عميقة، ودراية واسعة في استعمال أساليب الإقناع، وحسن استغلالها.

يعمد الإبراهيمي كثيرا عند عرضه لمختلف القضايا، وانكبابه على تحليلها ومعالجتها، إلى توظيف المنطق الرياضياتي، الذي يخاطب العقل، بعيدا عن العاطفة التي تستبدُّ غالبا بصاحبها، فيحيد عن الحقّ، ويزيغ عن الصّواب. ذلك هو الخطاب الذي يفرض على القارئ منطقه القوي، ويربطه بالفكرة ارتباطا وثيقا. ومن ذلك قوله:« إن القوّة- إذا لم يزنها العقل- ضعف، وإن العلم- إذا لم تحطه الحكمة- جهل، وإن الملك- إذا لم يحمه العدل- زائل، وإن سلاح الحقّ من الحرير، يفلّ سلاح الباطل من الحديد، وإنّ "السيادة"، ليست حسنى ولا زيادة، وإنّما هي استعباد، يبغضه العباد وربّ العباد، ويا ويح الأقوياء من غضب الله، وغضب المستضعفين من عباده.»[13] ويكاد القارئُ يتمثّل في ذهنه المعادلة الرياضياتية المعروفة ب(العلاقة المتعدية) حين يقف على هذه الفقرة التي يسوقها الكاتب في حديثه الدائب عن مقارنة بين الاستعمارين الانجليزي والفرنسي في تعاملهما مع الشّعوب الرّازحة تحت نيرهما. يقول: « قرأنا سير الإنجليز في الهند فوجدناهم بالغوا في إعطاء الحرية للأديان حتى بلغوا حد السّخافة، وسووا في تلك الحريّة بين (قراء البقرة) بالحقّ ، وبين (عبَّاد البقرة) بالباطل، ويسّروا سبيل الحجّ حتى أتّسع معنى الاستطاعة.»[14] فالمقارنة في التّمييز بين السّياستين المنتهجتين بين الاستعمارين، وليس محاولة تفضيل أحدهما عن الآخر، مع التّأكيد على توضيح قساوة الفرنسيين في تعاملهم مع ممارسة المسلمين في الجزائر لشعائرهم الدّينية.

إنّ ظاهرة التّكرار في مقالة الإبراهيمي كثيرة أيضا، غير أنّها لا تأتي زيادة في التعبير على قدر المعنى، لتعيد اجترار المعنى الواحد في غير ما فائدة، وإنّما تجيء الألفاظ بقدر المعاني ولا تزيد عليها. أو أن تكون أقلّ منها، فالبلاغة الإيجاز كما يقولون. وإذا عثر القارئ على زيادة في اللّفظ على حساب المعنى، فإنّ ذلك لا يعني مطلقا أنّنا إزّاء إطناب في الكلام أو ما يسميه البلاغيون بالتطويلات أو الحشو، وإنّما نحن أمام تأسيس معان جديدة أو إفادة، وظيفتها تقوية المعنى وتوكيده. مثل قوله:« أتمثّله محمديّ الشمائل، غير صخّاب ولا عيّاب، ولا مغتاب ولا سبّاب، عفًّا عن محارم الخلق ومحارم الخالق، مقصور اللّسان إلاّ عن دعوة إلى الحق، أو صرخة في وجه الباطل، متجاوزًا عما يكره من إخوانه، لا تنطوي أحناؤه على بغض ولا ضغينة.»[15] ويظهر أن الكلمتين في: صخّاب وعيّاب، ومغتاب وسبّاب، متقاربتان في المعنى، ولكن المقام كان يفرض التّخلي عن هذه الرّذائل كلّها مهما كان حجمها، لأنّها مجلبة للشرّ الذي حذّر منه الكاتب، وهو يتصوّر ويتمثل صفات الشباب المسلم.

قد يقف القارئ على حزمة من الكلمات المكرّرة، والمتقاربة والمتجاورة ليس بينها كبير مسافة، ولكنّه لا يشعر بعدم جدواها، بل يراها ضرورة مؤكّدة استدعاها السّياق. ومن مثل ذلك قول الكاتب:« وإنّ في احتجابها لصُنعًا إلهيًّا، يدركه أيقاظ الشّواعر، وأحياء الضمائر، وهو إذكاءُ (الشّوق) إليها، فقد كان (الشّوق) إليها يتجدّد في أخريات كل أسبوع، فتطفئه قعقعة البريد، واتصالُ المراد بالمريد، فأصبح (الشّوق) إليها- بعد احتجابها- يتجدّد في كل يوم.»[16] إنّ هذا النّسيج من التّكرارات المتتالية (الشّوق) يشكّل اتّساقا دلاليا، وامتدادا طبيعيا للنّص.

تتّضح طريقة الكاتب في تجنيد جمل كاملة لتأدية معنى واحد، ومن النّماذج التي تمثل هذا النّوع من التّكرار، قوله:«تريد الأمة فصلَ الدين عن الحكومة فصلًا حقيقيا واقعيًّا لا مواربة فيه ولا تعمية ولا تضليل، وأن تنفضَ الحكومة يدَها من الدين الإسلامي، وتبرئ ذمّتها من أوقافه...»[17] وتتجلّى هذه التّكرارات بالجمل في (فصل الدينّ عن الدولة، تنفض الحكومة يدها من الدِّين، وتبرئ ذمّتها من أوقافه) إنّ هذه الإحالات التّكرارية تسهم في لفت انتباه القارئ نحو النصّ، والتّأكيد على سعي المحتلّ

الفرنسي إلى تسليم المساجد إلى جمعيات دينية من الموظفين الرّسميين في إدارتها، ليسهل تمرير مؤامراتها على الأمّة، وتضليلها. ولأجل بسط سلطانها على المتلقي والتّأثير فيه، فإنّ لغة الإبراهيمي توظف الذاكرة التي تختزن كمّا هائلا في شتّى حقول المعرفة، من تراث أدبي قديم وحديث، وتاريخ الأمم والشعوب، والحكم والأمثال والرّموز.كل ذلك بغرض تشكيل رأي عام ينسجم ويتوافق مع فلسفة الحركة الإصلاحية، وتوجهاتها القائمة على إعادة تأهيل المجتمع الجزائري، وتخليصه من ثقافة المستعمر وتبعاتها السيئة.

4.المعجم لفني:

يحتفل مقال الإبراهيمي بمعجم فني واسع الأفق، يعكس جانبا من مقدرته العجيبة في صياغة المحتوى، وتمكّنه من مداعبة اللّغة، وتطويعها في أسلوب قشيب، للتّعبير عن مقاصده في الإصلاح والتّغيير. فقد كان يختار من بين الكلمات المعجمية ما يناسب المواقف التي تتناسب وطبيعة القارئ وعلاقته بها. كما كان خطاب الكاتب، يعنى بمستوى المخاطبين ودرجتهم في فهم الخطاب الأدبي، فيستخدم مع كل نوع منهم معجما فنّيا مناسبا لغرض التبليغ وإحداث التّأثير. ذلك أن« استخدام اللّغة في إطار من الرسميات يختلف عن استخدامها في إطار من الحبّ والمودّة، وينعكس على البدائل المعجمية والأسلوبية المختارة.»[18] أي أنّ الكاتب يضطرّ إلى إنشاء عناصر سياق موازية لمحتوى رسالته، ليستطيع القارئ من خلالها إدراك وفهم النّصّ. ففي مقالة له بعنوان (لقاء ووفاء) جاء ما يلي:« أيّها الإخوان: إنّ الإسلام لَمفتقر في هذا الطور الأخير من حياته إلى ذلك الطراز العالي من البطولة التي عهدها في أبنائه الأولين، وإلى ذلك النوع السّامي من التّضحية في سبيله واستجلاء الأذى في الدّعوة إليه، ومواصلة الكفاح للكائدين له، وهي الخلال التي قام بها بناؤه حينما قام.»[19] فكلمة (البطولة) وكل الألفاظ التي تدور حول هذا المعنى المحدّد، والتي جاءت للدّلالة عليه، نراها ترتبط بالأخلاق الحربية، وبالصفات كالشجاعة، والإقدام، والصبر على البلاء، والاستبسال وغيرها. إنّها تأخذ دلالتها الطبيعية، وقد تخرج أحيانا عن حيّزها المعنوي المألوف، إلى اتخاذ دلالات أخرى تحوّلها من الصّفة إلى الفعل المقاوم.

في المعجم الفنّي للكاتب، كثير من الكلمات الدّالة على المقاومة والحثّ عليها، مثل: الجهاد، الكفاح، الاستشهاد، الشّجعان، الدّفاع، الأبطال. مثل قوله:« وبعد أن نازلت جيوشًا من المبطلين المضلّين تَكِعُّ عن لقائها (الأبطال)، وبعد أن لقيت من حماة الاستعمارين ما تلقاه فئة الحقّ من فئات الباطل: كانوا أكثر وأوفر، وكنا أثبت وأصبر، وكانت العاقبة للصابرين.»[20] وتتجلّى لنا من خلال هذا النّص، حقيقة الفلسفة الإصلاحية لجمعة العلماء التي قامت على تهيئة المجمع، وإعداده للمقاومة والدّفاع عن الوطن وتحريره. كما نلاحظ وجود قائمة من الكلمات الدّالة على الحريّة التي يرفعها شعار الجمعية. (الجزائر ووطننا، الإسلام ديننا، العربية لغتنا) ومن مثل ذلك نجد (الحريّة، النصر، المجد، الانتصار، الفوز...) وقد ارتبطت هذه الكلمات في دلالة رئيسة هي استعادة الأمل، والكرامة، وارتبطت بمعان كثيرة منها (الحقّ)، و(الحريّة)، و(التساوي)، و(الرّحمة). مثل قوله في مولد النبي صلى الله عليه وسلم: « ووُلد فيها الحقّ الذي محا الباطل، ووُلد فيها النّور الذي نسخ الظلام، ووُلد فيها التّوحيد الذي أمات الوثنيّة، ووُلدت فيها (الحريّة) التي انتقمت من العبودية ووُلد فيها التّساوي الذي قضى على الأثرة والأنانية، ووُلد فيها التّآخي الذي أبطل البغي والعدوان، ووُلدت فيها الرّحمةُ التي قضت على القّسوة والجبروت»[21] فالخطاب هنا

لا يحتفل بالتّفصيل والتّوضيح والحديث المسهب، بل يكتفي بالاختزال والاقتضاب الفكري الذي يفهمه القرّاء الذين اعتادوا على هذا الضرب من الإيجاز.

تعبيرا عن رفضه لفكرة الإدماج التي دعا إليها المستشرق الفرنسي "ماسينيون" يقول موجّها كلامه إلى لجنة " فرانس إسلام:« كلمتان أكرهتا على الجوار في اللّفظ والكتابة، فجاءت كل واحدة منهما ناشزة على صاحبتها، نابية عن موضعها منها، لأنّهما وقعتا في تركيب لا تعرفه العربية ولا يقبله الذّوق العربي.»[22] وتبدو الآثار العلميّة واضحة في هذه الفقرة التي يوظِّفُ فيها الكاتب علوم اللغة العربية لتبرير موقفه السّياسي الرّافض لكل محاولة إدماج مع المحتلّ، بل واعتبار ذلك من المستحيل الذي لا يوجد في العقل تصوره.

كما نلفي أيضا الكاتب يوظّف كلمات ذات دلالة سياسية، مثل: (البرلمان، الأحزاب، الديمقراطية...) تعكس كلُّها نظرة الكاتب وثقافته، وفطنته، وذكاءه، ووعيه في الكشف عن مؤامرات المحتلّ ودسائسه المقيتة. يقول في معرض حديثه عن الأحزاب:« خصومها رجال (الأحزاب السياسية) من قومنا من أفراد وأحزاب، يضادّونها كلّما جروا مع الأهواء فلم توافقهم، وكلّما أرادوا احتكار الزّعامة في الأمّة فلم تسمح لهم، وكلّما طلبوا تأييد الجمعية لهم في الصّغائر- كالانتخابات- فلم تستجب لهم.»[23] وهي سياسة المحتلّ أن تفتح فضاءات سياسية صورية للأحزاب، وتقام انتخابات شكلية دون أن يكون لها اثر إيجابي على حياة المواطنين الذين كانت فرنسا تعتبرهم مجرد رعايا، وأهالي لا يستوون في الحقوق المدنية والسّياسية مع الفرنسيين المقيمين في الجزائر ظلما وعدوانا.

تميّز أسلوب الإبراهيمي باستعمال العبارة العنيفة التي استهوت القرّاء والدّارسين المتأثرين ببلاغة الإقناع، وقوّة الحجّة. وقد كان يستعمل هذه الظّاهرة التّلفظية العنيفة أحيانا، لمواجهة الخصوم والنّيل منهم، أو مجابهة الأفكار التي تقف في وجه مشروع الحركة الإصلاحية وأهدافها النبيلة، بطريقة تهكّمية تثير في نفوس القراء الضّحك والاستهزاء بالغير. على أن الإبراهيمي لم يكن يلجأ إلى هذا اللّون من التعبير في جميع ما يكتب، وإنّما« هو يتخيره عندما يرى أن المقام يفرضه والظّروف تقتضيه...ولكن كان الشيخُ في كل ذلك لاذع التّهكم مريرَه، بارعَ السّخرية رائعها.»[24] وخاصّة لما كان يتناول فيها موضوع الاستعمار الفرنسي وأذنابه في الجزائر، وبعض الأشخاص المناوئين لفكر الجمعية ورجالها. غير أنّ لتلك الخاصّية في أدب الكاتب درجات في القسوة« يرتفع بعضها فوق بعض، من التّهكم السّاخر إلى الإقذاع المفحش، وهي تتّبع في ذلك درجة انفعال الكاتب وثورته.»[25] فعندما يتعلق الموقف بالاستعمار، تبدو سخريته منطقية لأنّه يعمد فيها إلى استعمال الفكر، ويستدعي من الشّواهد والحجج ما يؤكِّد صحّتها من النّاحية العقلية والعلمية.

والحقُّ أن توظيف الخطاب الحادّ، شكّل سلاحا فتّاكا يهاجم به الكاتب خصومه، ويفضحهم أمام الناس، ويضعهم في حالة مزرية تبعث على الأسف والازدراء. ومن الشخصيات التي تعرّض لها الكاتبُ باللّهجة العنيفة التي تقترب من الشّتم، " محمد العاصمي" الذي عيّنته الحكومة الفرنسية مفتيا للمذهب الحنفي بمدينة الجزائر. فقد هاجمه الإبراهيمي قائلا:« في هذا المطبخ طبخ التقرير العاصمي ملفوفًا بتوابله، وفيه وُلد محفوفًا بقوابله، فجاء كما رأيناه وفيه طعم الإدارة ولونها وريحُها، ولو نطق لشهد بالمطبخ والطابخ.»[26] وفي ذلك تقريع عنيف، واتّهام العاصمي بالعمالة للاحتلال الفرنسي ضد مصالح الوطن والمواطن، وبتسخير هذه المؤسسات الدّينية للدعاية المضلِّلة، والسّياسات المخادعة، وتخدير الأمّة وإخضاعها لسطان المحتلّ البغيض باسم الدّين الإسلامي ورجاله المنسوبين إليه دون وجه حقّ.

ربما يجد القارئ تنوّعا في استخدام الكلمات الحادّة والتركيز عليها، والتي توحي إلى كم وفير من الصّور التي تدين ممارسات بعض رجال الدين في عمالة قسنطينة. يقول« ورأينا بأعيننا كيف يتهافتون على مكتب مدير الاستعلامات (رئيس المكتب الثاني) بقسنطينة، وكيف يرجعون إليه حتى في فتح المسجد وإغلاقه، وكيف يرجون رحمته ويخافون عذابه.»[27] فعبارة (يرجون رحمته) ويخافون (عذابه) تدين هذه الفئة من الأئمة الذين عظّموا الحاكم الفرنسي، وجعلوه في منزلة الإله خوفا على قطع رواتبهم التي يصرفها لهم المحتلّ الفرنسي لإخضاعهم وإذلالهم.

قد يتّكئ الكاتب أحيانا على مقارنة بعض المعاني المختلفة للكلمات، لأجل النيل من خصمه، ونعته بصفة ليست صفته في الأصل. يعود مرة أخرى إلى (محمد العاصمي) الذين نصّبته الإدارة الفرنسية مفتيا للحنفية في الجزائر. يقول«إن نسبة الحنفي، تشترك في بني حنيفة وأبي حنيفة، فلينظر العاصمي أشبه النّسبتين به، وبنو حنيفة هم قوم مسيلمة الذين آووه ونصروه، ومن غرائب الشبه أن مسيلمة الحنفي كان تشويشًا على النبوة الحقة، وأن المفتي الحنفي كان تشويشًا على مطالب المسلمين الحقّة.»[28] إن هذه النّسبة التي تمتّع بها العاصمي، ليست في نظر الكاتب لأبي حنيفة، وإنّما هي لبني حنيفة، قوم مسيلمة الكذّاب الذي ادّعى النبوّة. فكلمة حنيفة كلمة مشتركة بين أبي حنيفة النّعمان، صاحب المذهب الحنفي المعروف، وبني حنيفة قوم مسيلمة الكذّاب. ولتوسيع دائرة المعرفة على القرّاء، فإن الكاتب يلجأ إلى تفسير الشّبه بين الصورتين بما لا يدع مجالا للشكّ في أن (العاصمي) يعدّ تشويشا على مطالب المسلمين في الجزائر.

لم يكن الكاتب أبدا يقصد أشخاصا بذواتهم حينما كان يوجه لهم هذا الخطاب، وإنّما كان يستهدف من ورائهم مشروعا استعماريا كامل الأركان. فقد كانت بعض الشّخصيات الدينية الحكومية تمثّلُ رموزا حقيقية للاستعمار، ووجهه القبيح في تضليل الأمّة وتخديرها، وإخضاعها باسم الدّين وعلماء الدّين. فالتّعرض لهذه الفئة المستأجرة التي اعتلت أعلى المناصب الدّينية، وفضّلت مواجهة رجال الجمعية ومشروعها الإصلاحي الكبير، أضحى واجبا لا مفرّ منه، لتعريتها، والكشف عن حقيقتها أمام الشعب الجزائري. يقول الكاتب في هذا الصّدد بنبرة حادّة:« ... لأنّنا قوم نعمد في مقاومتنا إلى المبادئ لا إلى الأشخاص، ولا نتوجّه في حربنا إلى رجال الاستعمار، بل إلى الاستعمار الذي يتكلّمون باسمه، فإذا زال الاستعمار رجع هؤلاء الرّجال نَاسًا كالناس، أو ماتوا كمدًا عليه.»[29] إنّ مواجهة الكاتب لهذه الفئة من رجال الدّين الحكوميين، يعتمد بالدرجة الأولى على التّصور الإصلاحي لجمعية العلماء الجزائريين، ومبادئها في مقاومة الاستعمار ورجاله الذين يحملون فكره، ويتكلّمون باسمه.

ونستطيع أن ندرك غاية الكاتب من تلك العناية الفائقة التي بذلها من مقالاته تلك، والتي عرضها عرضا ينضحُ بالعبارة المرّة، والنّقد الحاد، إنّ هذه الغاية هي صياغة وعي الأمة الجزائرية، وبعث حميّة الانتماء والتميّز، والإصرار على إثبات الذات، كي يمارس المجتمع دوره المنوط به، ويقوم بواجباته الوطنية والقومية التي تقوده إلى التقدم والرقي. ذلك أنّ«الوعي هو الصّفة الملازمة للمجتمع الحي المتّجه صوب أهدافه بجد وحيوية.»[30] والمتطلّع إلى تحقيق خياراته الاجتماعية والسّياسية في ضوء رؤية شاملة ومتكاملة لمشروعه الحضاري الواعد. وأيا كان الشأن، فإنّ المعجم الفني لمقالة الإبراهيمي يتّسمُ برؤية تقليدية، تتعامل مع اللّغة بطريقة وظيفية. إنّها لا تقتصر على الاستعمال المحدود لدلالة المعجم، وإنّما تحاول استغلال كل ما يمكن أن توحي إليه إلى ذهن القارئ من حمولة دلالية تكشف عن الدّلالة الحسية المباشرة للخطاب، والدّلالة الخفية التي يتطلب البحث عنها من خلال القراءة والتأويل.

5.الصورة الفنّية:

تنهض مقالات الإبراهيمي على سحر اللّغة الذي احتضن هذا الفنّ، وجعله يحتلّ مكانته الرّاقية بين الفنون، ويؤسّس لمدرسة مقالية واضحة المعالم، حازت على نصيب أوفى من عناية القرّاء والدّارسين على السواء. والواقع أن القارئ الحصيف لتلك المقالات، يلاحظ ميلا واضحا وشديد التعلق بالنّماذج الأدبية العالية التي كانت تحتذيها، ومن ذلك المخزون المعرفي الواسع من التراث العربي القديم والحديث الذي ملأ به الكاتب الوطاب. فكان لذلك كلّه أثره في امتلاك الكاتب لناصية اللّغة، وتجويد استعمالها، وإخضاعها لأغراضه، وصوغها لميزاته، لعلمه بمقصده منها حين الحاجة إليها. ويعتبرُ أهم مقوّم لها هو الصّورة الفنّية التي جرى فيها مجرى الأدباء السابقين، الذين ازدانت كتاباتهم بأجمل ما يزدان به النّثر العربي، من براعة في التّشبيه والاستعارة، وبداهة الطّرفة، وانتقاء الشّواهد.

لا شكّ أنّ السّمة العامّة لتلك المقالات، هي الإعجاب والإمتاع، والتفكير من خلال ذلك، وإغرائنا بأن نعيد القراءة مرّات عديدة، لأنّ الصّورة عنده دائما في تجدد مستمر وتشكل جديد. إنّها تقدم لنا تجربة الكاتب في الحياة من خلال تصوره لعلاقة الإنسان بالإنسان ثمّ علاقة هذا الأخير بالكون. وقد يكون توظيف الكاتب للصّورة الفنّية مقصودا، لأنه يريد تجسيد وحشيّة المحتلّ الفرنسي البغيض، الذي يرفض كل مطالب الشعب المرفوعة لأجل الحريّة والكرامة. يقول في هذا الصدد:« لا يتبيّن فيه مورد من مصدر، كل ذلك بالتّبع لأهواء الاستعمار المتباينة، وأهويته المتناوحة، والاستعمار كله رجسٌ من عمل الشّيطان، فغيرُ غريب أن يكون من خصائصه تغيير الأوضاع والمعاني، ليصحح لنفسه الألوهيّة المزوّرة ولو إلى حين.»[31] إنّها صورة حادّة وقاسية، تحمل معها صفات محدّدة وممقوتة في مخيلة القارئ، وتعبر عن حال الاستعمار الذي يشبه صنيعه بالسّياسة ومعانيها التي يُكيّفُها بخبثه ودناءته بما يخدم مصالحه الضيّقة، وممارساته العدوانية التي لا تتغيّر ولا تتبدّل. إنّها صورة تحيل إلى وجوب اجتناب سياسة المحتلّ الأجنبي، لأنّ سياسته رجسٌ من عمل الشّيطان.

يحمل الكاتب صوره الفنّية دلالات لا يكشفها المفهوم الظاهر منها، فالمراد بالموت عنده لا يعني بحال من الأحوال الفناء بقدر ما يعني البحث عن الحياة الكريمة. فالموت على الرّغم من تسلّطه على البشر، فإنّه يعجز أن يسلبهم إنجازاتهم الوطنية والإنسانية الخالدة، والتي تصنع الحياة الفاضلة، وتضع لباس الخوف والذلّ والهوان. يقول الكاتب في معرض حديثه عن غزوة بدر:« ولئن استشهد منهم قليل فقد انتصر الباقي على عدوّ قويّ البأس، محارب بطل، يفوقهم عددًا وعدّة، وشتّان بين من يسترخص الموت من أجل الحياة، وبين من يحاولها لإرضاء الشهوات...»[32] ويبرز الكاتب تلك القيم المعنوية التي كان يتمتّع بها المسلمون أثناء الغزوة وهم قلة في العدد والعتاد. غير أنّهم أطاعوا الله ورسوله، وقاتلوا من أجل عالم حرّ، وآمن، وخال من الشرور والآثام التي فرضها المشركون على الناس بالقوّة، فلما امتحن الله صدقهم، كتب لهم النّصر المبين. وقد ينتبّه القارئُ هنا إلى هذه الصورة الفنّية التي يوحي ظاهرُها إلى مبررات الانتصار في غزوة بدر الشهيرة، ذلك أنّ الكاتب يدّعي صراحة أو ضمنا علّة غير العلّة الحقيقة، على سبيل التلميح والاستظراف، تناسب ما يقصد إليه، وهو إمكانية تكرار التّجربة في كل مكان وزمان إذا توفرت المبررات نفسها.إنّها صورة تجسّد معاني الأمل والنّصر، وتبعث على الأمن والسكينة والاطمئنان.

أما السّجعُ فذلك مجال آخر ولع به الكاتب وأبدع. فقد كان السّجعُ أحد عناصر الجمال المركزيّة في أدبه، ولم يكن شأنا ثانويا، لأنّ الثانوي هو ما يمكن الاستغناء عنه. بل نجده يميل إلى السّجع بعشق كبير، وإلى استعماله بكرم واسع. غير أنّ المتلقي يحس كأن الكاتب يعزف على وتر واحد مستمر، من قيثارة تبعث نغمةً حزينة لا ينقطع معها الرّجاءُ، ولا ينتهي عندها الأملُ

المعقود. ومن أسجاعه التي تبعث على المتعة والذّوق الجميل، ما كتبه في مقالة بعنوان: "من وحي العيد". يقول:« يا عيد: لو عدْتَ على قومي بالخفض والدّعة، أو جُدت عليهم باليُسر والسّعة، لوَجدت مني اللّسان الخافق بذكرك، والقلم الدافق بشكرك، ولكنّك عُدت عليهم بنهار كاسف الشّمس، ويوم شرّ من الأمس، فاذهب كما جئت، فلستُ منك، ظاعنًا ولا مقيمًا، وعُد كما شئت، فلست مني، حميدًا ولا ذميمًا.»[33] والسّجع عند الكاتب يأتي عفويّا لا تكلف فيه، غير أنّنا وجدنا طائفة من الفصول، وعددها سبعة، تخرم هذه القاعدة، وتخالف عادة الكتابة المألوفة في كل مقالاته تقريبا. وقد خصّص تلك الفصول في التعبير عن سجع الكهّان[34]، فجاءت مسجوعة على لسان الكهان الذين كانوا يتعمّدون السّجع، والكلام الغامض، لإيهام الناس بأنّهم كانوا يخاطبون الجنَّ بلغته التي لا يتقنها غيرهم، وبرموزه التي لا يكشف طلاسمها إلا هم. يقول في أحد فصوله:« الكاهنُ، لا يُداري ولا يداهن؛ كلامه رمز، ليس فيه لمز. عاذ غيره بالتصريح فعاد بالتجريح، ولاذ هو بالكهانة، فأمِن المهانة...»[35] فالتطابق لا يقتصر هنا على الحرف الأخير في نهاية كل جملة، وإنّما يتعدّى ذلك إلى حرفين وأكثر . مثل: رَ-مْ-زٌ، لَ-م- زٌ وقع التّطابق في حرفين هما (م+ز). و:تَ-صْ-رِ-ي-ح، تَ-جْ-رِ-ي-حِ، وقع التّطابق في ثلاثة حروف هي، (ر+ي+ح). ويتكرّر الصوت الواحد مع نهاية كل جملة لينشئ جرسا موسيقيا عذبا تستسيغه الآذانُ وتستعذبه النّفوس. وعلى الجملة فإنّ الكاتب، بما يملكه من قدرة عجيبة على مداعبة اللّغة واستدرارها، فضّل استعمال هذا الأسلوب في تنميق اللّغة وتجويدها، ناقلا الخطاب إلى وظيفته الإبداعية والجمالية.

6.الخاتمة:

ترك الإبراهيمي أثارا أدبية نفيسة، وتراثا خطابيّا متميّزا في تاريخ الأدب العربي بعامّة، والجزائري بخاصّة. وكانت ثقافته المعرفية الواسعة، ومهارته الكتابية العميقة، سببا في نجاح تجربته الفنّية المتميّزة، في إطار تشكيل النصّ الأدبي، وفق مقاصده البرجماتية الإصلاحية. وتمثّل هذه التّجربة نموذجا كاملا لفنّ المقال، الذي يجسّد تجسيدا حيا وحقيقيا للمادة الأدبية، ويؤّكد طبيعة وظيفتها في نقل الأفكار والمشاعر، وإثارة المتعة والانفعال لدى المتلقي في علاقته بالنصّ. ومن جملة ما توصّلنا إليه من نتائج في هذه الورقة البحثية، ما يلي:

- ينتمي مقال الإبراهيمي إلى المدرسة الوجدانية التي تجمع بين الفكرة الإصلاحية، والعناية بالصيّاغة الأدبية في التعبير.
- تؤسّس المقالة لبنية فكرية وثقافية تهدف إلى بناء الإنسان المثقف القادر على تغيير ظروفه الاجتماعية والسّياسية، والحفاظ على مقوماته الشخصية، في ظل السيادة الوطنية.
- يعتمد خطابه على عنصري الإدهاش والمفاجأة، والخروج أحيانا عن الضوابط الأسلوبية المألوفة.
- يغلب على النصّ المقالي كثرة الاستشهادات، ويحتفل كثيرا بالتّفصيل والتّوضيح بهدف تقريب الصّورة إلى ذهن المتلقي ونيل رضاه.
- تهدف المقالةُ إلى أغراض جمالية، وتقوم على ثنائية في الشّعور تجمع بين اللّذة والألم.
- إن معجم الكلمات الحادّة والقويّة التي كان ينتقيها الكاتب أحيانا ويوظّفها ضدّ خصوم الجمعية، لم تكن تقصد أشخاصا بعينهم، وإنما تتجاوزهم إلى القضايا والأفكار الكبرى المتعلقة بالاستعمار الفرنسي وتداعياته السّلبية في الجزائر.

7. مراجع البحث:

أ/ الكتب:

- **العربيّة:**

1. البشير الإبراهيمي، الآثار، دار الغرب الإسلامي، ط.1، بيروت 1997.
2. البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، دار الغرب الإسلامي، ط.1، بيروت 1997.
3. حسام أحمد فرج، نظرية علم النص، رؤية منهجية في النص النثري، مكتبة الآداب، القاهرة 2009.
4. شوقي ضيف، الفن ومذاهبه في النثر العربي، دار المعارف، ط.6، القاهرة 1981.
5. صحيح مسلم، شرح النووي، تح: عصام الصبابطي، حزم محمد وآخرون، دار الحديث، ط.4، القاهرة 2001.
6. عبد الحميد بوزوينة، بناء الأسلوب في المقالة عند الإبراهيمي، ديوان المطبوعات الجامعية، د.ط، الجزائر، د.ت.
7. عبد القادر الشيخلي، أخلاقيات الحوار، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط.1، الأردن 1993.
8. عبد الملك مرتاض، أدب المقاومة الوطنية في الجزائر، دار هومة، الجزائر 2003.
9. عبد الملك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر، المطبوعات الجمعية، الجزائر 1983.
10. محمد المهداوي، البشير الإبراهيمي نضاله وأدبه، دار الفكر بدمشق، ط.1، سوريا 1988.
11. محمد عباس، البشير الإبراهيمي أديبا، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ت.
12. محمد محفوظ، الحضور والمثاقفة، المثقف العربي وتحديات العولمة، المركز الثقافي العربي، ط.1، بيروت 2000.
13. محمد ناصر، شخصيات جزائرية، عالم المعرفة، طبعة خاصة، الجزائر 2013.

8. قائمة الإحالات

1- البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، دار الغرب الإسلامي، ط.1، بيروت 1997، ص343.
2- سورة الأنعام، الآية: 112.
3 - البشير الإبراهيمي، الآثار، دار الغرب الإسلامي، ط.1، بيروت 1997، ج.2، ص205.
4- محمد عباس، البشير الإبراهيمي أديبا، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ت، ص326.
5- عبد القادر الشيخلي، أخلاقيات الحوار، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط.1، الأردن 1993، ص8.
6- عبد الملك مرتاض، أدب المقاومة الوطنية، الجزائر 2003، ج.1، ص161و162.
7 - لبشير الإبراهيمي، عيون البصائر، م.س، ص139.
8 - ينظر: صحيح مسلم، تح: عصام الصبابطي، حزم محمد وآخرون، دار الحديث، ط4، القاهرة 2001، ج.1، ص297.
9- عبد الملك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر، المطبوعات الجامعية، الجزئر 1983، ص338.
10- عبد الحميد بوزوينة، بناء الأسلوب في المقالة عند الإبراهيمي، ديوان المطبوعات الجامعية، د.ط، الجزائر، د.ت، ص9.
11- البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، م.س، ص203.
12- المصدر نفسه، ص467.
13- المصدر نفسه، ص349.
14- المصدر نفسه، ص104.
15 - المصدر نفسه، ص511.
16 - المصدر نفسه، ص42.
17- المصدر نفسه، ص52.
18- حسام أحمد فرج، نظرية علم النص، رؤية منهجية في النص النثري، مكتبة الآداب، القاهرة 2009، ص39.

19 – محمد البشير الإبراهيمي، الآثار، م.س، ج.2، ص119.

20 –المصدر نفسه، ص 235.

–المصدر نفسه، ج.1، ص21.317

22– البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، م.ن، ص 350.

23– المصدر نفسه، ص53.

24 – ينظر: محمد ناصر، شخصيات جزائرية، عالم المعرفة، طبعة خاصة، الجزائر2013، مج.2، ص23.

25– محمد مهداوي، البشير الإبراهيمي نضاله وأدبه، دار الفكر بدمشق، ط.1، سوريا 1988، ص140.

26 – البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، م.ن، ص87.

27– المصدر نفسه، ص157.

28– المصدر نفسه، ص88.

29– لمصدر نفسه، ص 95.

30– محمد محفوظ، الحضور والمثاقفة، المثقف العربي وتحديات العولمة، المركز الثقافي العربي، ط.1، بيروت 2000، ص57.

31 – البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، م.س، ص59.

32– البشير الإبراهيمي، الآثار، م.س، ج.2، ص298.

33– البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، م.ن، ص480.

34 – هي طائفة عاشت في العصر الجاهلي، وكانت تتدعي التنبؤ عن طريق الجن الذي كان – حسبها– يسترق السمع، فتكشف لها الحجب. ينظر: شوقي ضيف، الفن ومذاهبه في النثر العربي، دار المعارف، ط.6، القاهرة 1981، ص27.

35– البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، المصدر نفسه، ص518.

أ.د خثير عيسى

المقال رقم 01 / 2020

مجلة الحكمة للدراسات التربوية و النفسية
E-issn :2602-5248 Issn : 2353-0456
المجلد8 / العـدد 01 (2020)، ص 80 - 94

الفعل التربوي ودروه في بناء ثقافة المواطنة لدى المعلم والمتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات

د : خثير عيسى
المركز الجامعي بلحاج بوشعيب عين تموشنت

تاريخ الاستلام:2020/10/22 تاريخ القبول: 27 /2020/10 تاريخ النشر: 2020/12/05

" إنّ التعلم الحقيقي هو ما تبقى في الذهن بعد أن ينسى الإنسان تفاصيل ما تعلم في المدرسة "

"برناردشو"

الملخص :

لاشك أنّ التعليم من روافد التنمية البشرية والاقتصادية لأيّ مجتمع ، وهو اللبنة لتقييم تطور هذا المجتمع ، فالعالم المتقدم اليوم يراهن على التربية والتعليم في تحصين المجتمع ، ويساهم في توفير كل الوسائل المتاحة لديه لينهض بالتعليم ، ويقدمه في أيسر وأفضل صورة حتى يتشبع المجتمع بروح المكاسب المعرفية وينمي القدرات الفكرية والمهارية والوجدانية ويتفاعل المجتمع بعناصره المكونة له بالوطن ، فيغدو الوطن في مأمن مما ينتجه من مخارج التعلُم .وهذا ما سنحاول أن نبينه في هذه الورقة البحثية التي تتبع بعض خطوات الفعل التربوي في منظومة المقاربة بالكفاءات .

Résumé

Il ne fait aucun doute que l'éducation est l'un des tributaires du développement humain et économique de toute société, et c'est la pierre angulaire pour évaluer le développement de cette société. Le monde développé parie aujourd'hui sur l'éducation et l'éducation pour fortifier la société et contribue à fournir tous les moyens dont il dispose pour faire progresser l'éducation et la présenter de la manière la plus simple et la meilleure pour que la société soit saturée de l'esprit des acquis de la connaissance Il développe des capacités intellectuelles, qualitatives et émotionnelles et la société interagit avec

ses éléments constitutifs dans le pays d'origine, de sorte que le pays soit à l'abri de ce qu'il produit des sorties d'apprentissage. C'est ce que nous tenterons de montrer dans ce document de recherche qui suit certaines des étapes de l'action éducative dans le système d'approche des compétences.

توطئة :

إنّ الهدف من كل نظام بشري هو إسعاد المواطن ، ولكي يسعد المواطن فهو بحاجة لأن يفهم ، ولكي يفهم فهو بحاجة لأن يتعلم ، ولكي يتعلم فهو بحاجة إلى معلم ومنهج ، وأيّ تعليم لا يحقق التعلم والفهم الصحيح ولا يخلق ولا يكوِّن المواطن الصالح فإنّه مضيعة للمال وللوقت ، وإنّ كل دينار يبذل على تعليم لا يحقق هذه الغاية حري به أن يصرف في شيء أفضل .

عندما يصبح التعليم قيمة مضافة ، ويصبح المتعلم مندمجا ومشاركا ومواطنا نشطا ومعتمدا على ذاته ، يصبح التعليم مثل الماء والهواء على حد تعبير عميد الأدب العربي طه حسين ، تتحق الغايات والأهداف المرجوة والمنوطة من التعليم ، ويرتقي النظام التعليمي المعتمد ؛ ليكون مؤسسة منتجة للمعرفة ، مكوّنة للرجال ، محصّنة للمجتمع ، مرتقية بالأمة ، متطلعة على الإنسانية ، إنّه نظام تعليمي متفاعل مع الذات والمجتمع .

ثم إعداد نظام التعلم والمنهاج والتخطيط والتدريب ووضع الأهداف والمناهج يقع على عاتق الدولة لتنهض الأمة ، فالتعليم ثروة وقيمة ثقافية وهو يدفع بعجلة التنمية ووسيلة للحراك الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي لأيّ مجتمع في مواجهة التحديات والتصدي للآفات وللتموقع في العصر لمجابهة العولمة من موقف قوة .

وإنّ نهضة الجزائر قائمة على نظامها التعليمي حتى تواكب روح العصر بتنمية سريعة شاملة وتتحكم أكثر في مواردها ومصادر تنميتها ، فأساليب التدريس العتيقة عفا عليها الزمن ، والفعل التربوي أصبح اليوم يولي أهمية للإبداع والمرونة

في توظيفه وتحقيقه ويلغي الاستظهار من غير فهم ، فالدول التي تهمل جودة التعليم معرضة للتهميش المتزايد في الاقتصاد العالمي وتعاني من تباطئ التقدم الاجتماعي وتجد صعوبة في مجاراة العصر .

وعليه فالتعليم بالمقاربة بالكفاءات كنظام تعليمي اكتسح الساحة العالمية ، ولم تتأخر عنه الجزائر ليكون دعامة للمدرسة الجزائرية ، ورافدا لنهضتها ، ومنهجا لتنميتها ، قد أفرزته ضرورة العصر ، فالتدفق الهائل للمعارف وتراكمات منتوجات البحث العلمي سارع في تغيير النظام التعليمي، فأحدثت تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ثورة في النظام التعليمي ؛ إذ مكنت من وجود شكل جديد من التعليم المتفاعل ، وهو ما يظهر في فلسفة منظومة المقاربة بالكفاءات في التمكين من توسيع مساحة التحرك التعلمي لدى المعلم والمتعلم فتصبح وظيفة المدرسة إحداث تغيرات سلوكية وذهنية مرغوب فيها في الجوانب المعرفية والأدائية في العملية التعلمية التعليمية ليكون هناك مواطنا قادرا متمكنا متفاعلا قائدا معتمدا على ذاته ، ومجمل القول مواطن صالح .

وعليه استطاعت الجزائر عبر الحقب التعليمية ومراحل التعليم بعد الاستقلال أن توفر مناهج تعليمية دعت إليها الضرورة والظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري ؛ مما جعلها تواكب العصر متسلحة بمدرستها وبمكونات مناهجها التعليمية ، واستقطاب النظريات التعليمية والطرائق المناسبة لكل مرحلة تعليمية ، تخدم المجتمع وتنهض به وفق رؤية ظرفية آنية مناسبة لمدخلات التعلم ومخرجاته .

ومع التطور الرهيب للعصر وانتقال التكنولوجيا إلى مدار عولمة الأوطان ، أصبح دور التعليم مهما ليقدم خدمات تتوافق مع هذا التطور ، فانتهجت المعرفة التربوية الجديدة نظريات ومقاربات جديدة تحاول أن تلامس العصر بما أفرزه ،

ولعل المقاربة بنظام التعليم بالكفاءات سيكون مجالا خصبا لتعليم يتماشى مع هذه الروح المتجددة والمتوثبة في بناء إنسان يمتلك القدرة على التكيف مع هذه الروافد التربوية .

عملية التعلم في منظومة المقاربة بالكفاءات :

تسير الجزائر نحو تحديات كبرى في شتى المجالات التي تعرفها الحياة ، وترتبط بالمواطن وحقه في المواطنة والحياة الكريمة ، ومن هذه التحديات : مجال التربية والتعليم ، والّتي تعدّ من أولويات الدولة الجزائرية ، فمنذ استقلال الجزائر وهي تولي عناية كبيرة لهذا القطاع الهام والحساس ، وقد عرف هذا القطاع خلال هذه المدة توجهات ونظريات وفلسفات وبرامج سايرت المجتمع الجزائري وخدمته بايجابياتها وسلبياتها .وعملية التعلم ليست بنت عصر معين ، كيّفت وابتكرت له ، وإنّما هي عملية مستمرّة مع تواجد الإنسان واستمراره ، وحياة الإنسان ما هي إلا سلسلة من عمليات التعلم " وإنّ التربية عملية مستمرة لا تقتصر على عهد المدرسة بل تمتد فتشمل حياة الفرد بكاملها بعد عيد ميلاده حتى نهاية حياته وتشترك فيها مؤسسات المجتمع من أسرة ونواد وبيوت الدين ودور التربية ووسائل الإعلام وغيرها " [1] ، والتربية والتعليم وجهان لعملة واحدة ، والتربية أعم من التعليم ، فهي تغذي الجسم والعقل والحس والذوق فتعني : " تغذية الجسم وتربيته بما يحتاج إليه من مأكل ومشرب ؛ ليشب قويا معافى قادرا على مواجهة تكاليف الحياة ومشتقاتها ، فتغذية الإنسان والوصول به إلى حد الكمال هو معنى التربية ويقصد بهذا المفهوم كل ما يغذي في الإنسان جسما وعقلا وروحا وإحساسا ووجدانا وعاطفة " [2] ، واقتران التربية بالتعلم لما فيه من تعديل سلوك المتعلم ، وتوجيهه وتهيئته للحياة ، فتجتهد الدول على انتقاء واختيار أحسن النظم التعليمية لإعداد الأفراد أحسن إعداد ، في حين التعليم هو " فن نقل المعرفة من

جيل إلى جيل " [3] وقد اعتبره **دوركايم** العقل الذي تمارسه الأجيال الراشدة ، على تلك التي لم تبلغ النضج بعد في الحياة الاجتماعية . ومن غاياته أن يثير وينمي عند الطفل عددا من الحالات الطبيعية والذهنية والأخلاقية ، والتي تشير إليه وإلى المجتمع السياسي في مجموعته ، وإلى الوسط الخاص الذي يعدّ له بشكل رئيسي " [4] فهناك تفاعل بين التربية والتعليم والتعليم وسيلة من وسائل التربية ليكتمل الفعل التعلمي التربوي من خلال مجموعة من المستويات (مستوى فردي ذاتي ، مستوى عائلي اجتماعي ، مستوى مؤسساتي مدارس ودور تعليم) فالاهتمام الحديث أصبح يولي أهمية كبرى لدور المدرسة ونظم التعليم التي تقدمها وتمارسها في التأهيل التربوي والعلمي .

الفعل التربوي في منظومة المقاربة بالكفاءات :

إنّ منظومة المقاربة بالكفاءات هي حلقة من الحلقات الإضافية التي عرفتها مسيرة نظم التعليم المختلفة ، وهي فلسفة تعليمية متكاملة الجوانب اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا وثقافيا وإنسانيا ، تختلف عن نظم التعليم العتيقة في شموليتها ، وتوازنها وتفاعلها مع الحياة ، وتمتلك أساليب القدرة على التكيف مع روح العصر ومستلزماته المادية والمعنوية ، وترفع روح المبادرة والابتكار ، وتنشد الجودة وتأبى الرداءة وتحاربها فهي :" بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية .ومن ثّم فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها ، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحها في مختلف مواقف الحياة " [5] ، فتبقى إذن المقاربة بالكفاءات تتجاوز الأدوات والطرق والوسائل التي تستعين بها في أداء الفعل التربوي ، بقدر اهتمامها بما هو

أهم من ذلك ، ألا وهو الإنسان وكيفية اندماجه في محيطه وتفاعله مع العصر وتكيفه مع المحيط الّذي يعيش فيه.

في كل الحالات يبقى الإنسان هو محور التنمية وهذا ما نلمسه في نظام المقاربة بالكفاءات، وذلك حين تجعل من المتعلم محور العملية التعلمية إذ يستهدف التدريس بالكفاءات " تعليم المتعلم الاعتماد على نفسه والتعرّف على قدراته الكامنة وكيفية استثمارها بغية توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية " [6] فالعملية التعلمية التعليمية في منظومة المقاربة بالكفاءات لها مدخلاتها ومخرجاتها وتغذيتها الراجعة وتسعى لإعداد الفرد لنفسه ولأمته ليكون مواطنا صالحا.

و" تدين سيكولوجية بياجيه الطرق التقليدية عندما تبغي هذه الطرق نقل المعلومات من معلم نشيط إلى تلميذ مستمع سلبي ، بل إنها تبنى بالفعل والعمل . فالفعل يكون صورا ذهنية من شأنها أن تشكل بنى تنظيمية لأفعال جديدة تمنحها شرعيتها وحجة وجودها ." [7] ، فالفعل التعلمي عند بياجيه يرتبط بالعمل ولا يكتفي بحفظه وتخزينه ، بل هو فعل له وجود محقق في حياة المتعلم مما يجعله ـ أي المتعلم ـ يشعر بالرضى ، وبأهمية ما يتعلمه ، فإذا كان الفعل التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات هو معرفة ماذا ؟ ولماذا ؟ وكيف ؟ ومن ؟ فإنّه فعل إيجابي وهادف ويمتلك قدرة قابلية للتحقق .

فنموذج التعليم البنائي الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات " يركز على أهمية دور المتعلم في معالجة المثيرات العلمية المقدمة ، كما يركز على الربط بين دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعلمية التعليمية في أربع مراحل هي : مرحلة الدعوة ، ومرحلة الاستكشاف ، ومرحلة اقتراح الحلول ، ومرحلة اتخاذ القرارات ." [8] وهي مراحل متكاملة فيما بينها تخدم كفاءات ومهارات يحققها الفعل التربوي لتكوين ذاتي لدى المتعلم تظهر تجلياته في فعل ونشاط المتعلم.

المعلم والمواطنة في منظومة المقاربة بالكفاءات :

ألح وشدد الكثير من رجال التربية على إعداد المعلم وتكوينه وتدريبه حتى يصل إلى أعلى مستوى في السلم الاجتماعي وقد نبه جان بياجيه إلى أنّ " مهنة المربي لم تصل في مجتمعاتنا إلى مركزها اللائق لها في سلم القيم الذهنية . لا اعتبار صحيح لمعلم المدرسة من قبل الغير ويجب أن يكون بمثابة تقني ومكتشف علمي وليس مجرد ناقل للمعرفة الموجودة عند الجميع " [9] فالمعلم مهندس العملية التعليمية ومشرف على إدارتها ؛ لأنّه مسيّر ومنظم ومسهل للعملية التعلمية ويمارس فعله التربوي بوسائل متعددة منها الوسيلة اللفظية التي تشرك المتعلم في تنمية التفكير لديه " وللكلام دور مهم في عملية بناء التفكير ، فالاتصال اللفظي يؤدي إلى نقل المعرفة عبر الهواء لكنها لا تكفي في بناء المعرفة في حال لم يلجأ التلميذ نفسه بنفسه إلى هذا البناء . إلا أن الدعوة إلى إدخال التلميذ في العمل النشط الفعال الذي يؤدي إلى ديالكتيك الاستيعاب والتلاؤم لا يضع المعلم في عطلة بلا نهاية ، فدوره أساسي في التعليم وإحياء الصف ومساعدة التلاميذ في حال الفشل والاصطدام وتصحيح الأخطاء في حال حدوثها وتوقيف العمل في حال كونه يعرّض التلميذ أو التلاميذ للخطر." [10] ، فإعداد المعلم قضية مصيرية تفرضها ملابسات الحياة ومتطلباتها المتعددة والمتنوعة ، فرسالته متجددة دوما ومتفاعلة مع المتغيرات ؛ وهو عصب العملية التعليمية التعلمية وعليه يقف نجاحها وتحقيق أهدافها وتحويلها إلى واقع ملموس وذلك لأنّ التعليم إستراتيجية قومية كبرى وسلوك المعلم ينعكس إيجابا وسلبا على المتعلم ولذلك يلح **آرثر كوستا** Arthur L.Costa. أنّ " كل ما يقوم به المعلم ويفعله في الفصل يؤثر على تعلم التلاميذ ، فهؤلاء يتأثرون بمعلمهم في التحصيل وفي فهم الذات وفي العلاقات الإجتماعية"[11] ، وتظهر رسالة المعلم المنوط بها من خلال هذا التأثير القائم على روح المسئولية

ويدفع بالمتعلم إلى التأمل وإبعاده عن النمطية ويحرك فيه العقل والوجدان ويصبح فعله التربوي ينبني على المشاركة والتفاعل ، حين يدمج هذا المتعلم في الحياة ليكون مواطنا صالحا .

المتعلم والمواطنة في منظومة المقاربة بالكفاءات :

إذا كان المعلم مطور للموقف التعليمي ولم يعد ناقلا للمعرفة والمعلومة في منظومة المقاربة بالكفاءات ، فإنّ المتعلم أصبح محور العملية التعليمية التعلمية فيصبح إنسانا مندمجا ومواطنا نشطا ومعتمدا على ذاته وفقا للمعادلة التي يمثلها هذا المثل الصيني :" إذا كنت ستحكي لي شيئا فإنّني قطعا سأنساه وإذا دونته فربما سأتذكره ، ولكن إذا ما ساهمت في إنتاجه فلا شك سأفهمه " فيتمكن المتعلم من تدبير شؤونه المحلية وتكييفها ويقوم بتحيين المعارف والخبرات ويستشرف المستقبل ويستبق المشكلات ويضع حلا لها ، ويعرف أسباب النجاح والفشل ويبتكر المهارات والتقنيات ليعالج المشاكل فتقترن لديه المعرفة النظرية بالممارسة العملية " فتأهيل الأفراد على أسس تربوية علمية سليمة تؤدي إلى وجود فئة متميزة تربويا واجتماعيا وسياسيا وعقائديا بما يتناسب مع فلسفة المجتمع المعني " [12] ، فتزويد المتعلم بكم هائل من المعارف والعلوم وحشو عقله بمعلومات لم يعد يجدي نفعا ، إذا لم يمارس هذا المتعلم هذه القيم المعرفية وينتجها ويوظفها بما يتلاءم مع ذاته ورغباته ويتوافق مع محيطه ويتناسب مع مجتمعه ووطنه .

ظواهر ثقافة المواطنة في الفعل التربوي :

تظهر ملامح ثقافة المواطنة في الفعل التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات في فلسفة هذا النظام التربوي الّتي تكسب الفرد المعارف والقيم والمهارات التي يستطيع من خلالها المعلم والمتعلم اكتساب مقومات المواطنة الصالحة ، ففهم القضايا الوطنية تساعد على التكيف مع الحياة والانتماء إلى الوطن يالشعور

والوجدان والعقل بإخلاص ، وتربية المواطنة إن كانت تتم من خلال مؤسسات متعددة غير أنّ المسئولية الرئيسية تتحملها التربية الرسمية ومؤسساتها التي تعدّ منطلقا حضاريا لإعداد الفرد وبناء المجتمع حتى يغير ويحقق ما هو أفضل لذلك نجد المدرسة عند جون ديوي " مجتمع مصغر نشط متفاعل ، يعكس صورة حية للمجتمع الكبير ، وللمدرسة دور في بناء المجتمع، وتقويمه ، وإقالة عثراته ، وتصحيح مساره ، ويتجلى هذا الدور في ممارستها اليومية ، وفيما تقدمه من مهارات ، ومعارف ، وفيما تغرسه في نفوس أبنائها لبناء المجتمع المثالي " [13]، الّذي يكون سياجا حصينا لجميع أبناء الوطن فتترسخ قيم الولاء للوطن ويمكن حصر آليات التمكين لثقافة المواطنة في الفعل التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات في الظواهر التالية :

1- ثقافة الحوار في الفعل التربوي :

يكتسب المتعلم المعرفة المدنية حين يتعلم مبادئ الحوار واحترام الرأي الآخر ويشارك في المناقشة والمحاورة وإثراء معارفه ومعلوماته بهذا السلوك مما يجعله يكتسب قيم ومبادئ الديمقراطية ، والطريقة الحوارية التي تعدّ من صميم العملية التعلمية التعليمة في نظام المقاربة بالكفاءات تعدّ " طريقة ديناميكية ، تتناسب مع الطريقة التربوية الجديدة ، وبالأخص المقاربة بالكفاءات ، فهي تجعل المتعلم دوما يتعرف على مواقف جديدة ، متولدة من مشاكل جديدة يطرحها أمامه الأستاذ ، ومن ثم يكشف طرقا جديدة للحل ، ففي هذا الوسط التربوي المفعم بالحوار نجد المكان الحقيقي لعملية الإنماء " [14]، فيتمكن المتعلم من التواصل ليربط صلة مع الآخر ومع المجتمع والحياة فيجدّ مكانه في الوسط الاجتماعي سواء كان ذلك في وسطه التعلمي أو الأسري أو الوطني .

2 - ثقافة التفاعل والتكيف في الفعل التربوي :

د : خثير عيسى

تعمل المنظومة التربوية في ضوء المقاربة بالكفاءات في تناغم مع سائر المؤسسات الاجتماعية لأنّها تعدّ المتعلم لمجابهة الحياة ووضعه في مشكلة حتى يتسنى له اقتحامها والتفاعل معها ليتكيف مع الوضعية الجديدة باستخدام مهارته وكفاءته في تحقيق هذا الوضع الجديد ، فالمتعلم دوما يجد نفسه إزاء وضعيات تدفع به لتسخير كل طاقته العقلية والشعورية واستخدام ما يملك من وسائل مساعدة ، فعلى مستوي التعليمية " أثرت البنائية على التصورات الديداكتيكية حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات ، وإثارة القضايا ، وخلق فرص المبادرة والإبداع " [15] ، فحل المشكلة يغرس الثقة بالنفس لدى المتعلم بالإضافة إلى تنميتها لمهارة التفكير لدى المتعلم ، فإنّ لها كذلك أبعاد ذاتية واجتماعية ووطنية في تفكير المتعلم ؛ لأنّه يصبح بمثابة المتعلم النموذج للمواطن الصالح الّذي بإمكانه التكيف مع كل حراك اجتماعي أو اقتصادي أو سياسي أو ثقافي في الوطن ، حيث اكتسب مهارة التفاعل والتكيف.

3- ثقافة التدريب في الفعل التربوي :

التعليم اليوم يضاف إليه التدريب ، فالفعل التربوي لا يتوقف عند تعلم القراءة والكتابة والحساب بل يتعداه إلى كيفية تعلم المهارات والقدرات على حل المشاكل ، فالكفاءة تتكون عبر عملية تعلم مستمر ولا تقف عند مرحلة معينة من التعلم ، فكلما تقدمت مراحل التعلم كلما ازداد المتعلم (الإنسان ، المواطن) امتلاكا لمهارات فقد جاء في الإعلان العالمي "**التربية للجميع**" أنّه " يعتبر الأفراد أكثر أهلية للعمل عندما تتوفر لهم قاعدة عريضة من التعليم والتدريب ومهارات أساسية يمكن نقلها ، بما في ذلك العمل الجماعي وحل المشاكل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارات التواصل واللغة وتعلم الكفاءات والمهارات لحماية أنفسهم وزملائهم ضد الأخطار والأمراض المهنية " فينتقل المتعلم من متلقي سلبي

للمعرفة إلى مشارك متفاعل في عملية التعلم لأنّه اكتسب آليات المعرفة ولم يكتف بتحصيل المعرفة فقط ، فهو يمارس وينجز ويبني المعرفة معتمدا على مكتسباته التعلمية ، والتدريب يمنح فرصة للمتعلم ليبادر ويستغل إمكاناته في المساهمة في التفعيل والتنشيط الذاتي مما ينعكس بالفائدة والنفع على المجتمع .

4- ثقافة التخطيط في الفعل التربوي :

إنّ منظومة المقاربة بالكفاءات تنطلق من التدرج في بناء الكفاءة وتحقيقها ، فهي تنطلق عبر مراحل تتعلق بأنشطة وتعلمات محددة ، فالإقبال على إنجاز فعل ما يحتاج إلى تخطيط وتدبير له وقديما أشار الفيلسوف أرسطو " أنّ الإنسان كائن مخطط بمعنى أنّه يدرك مقدما الغاية من الجهد الّذي يبذله ، ويتبع الوسائل الملائمة لتحقيق هذه الغاية ."[16]، فلا يتم التعلم بطريقة عشوائية فالمتعلم ينطلق مما يعرف ليجدد مكتسباته المعرفية السابقة مما يساعده على وضع الحل المناسب للمشكل المناسب للموضع المناسب ، والتعليم والتخطيط فكرتان لا تتجزءان ولا شك أنّ الفعل الممنهج والهادف يمرّ عبر التخطيط له ، وخاصة إذا عرفنا بأنّ الفعل التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات قائم على نوعية العمل المنجز ، وإن كان التخطيط في الفعل التربوي يختلف عن التخطيط لدى رجل الاقتصاد أو السياسة أو الاجتماع لأنّ هؤلاء التخطيط عندهم يقوم على التنبؤ، في حين التخطيط التربوي لا يتنبأ وإنما يحقق .

خاتمة :

إنّ الفعل التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات فعل مرن ، له من الأبعاد الإنسانية والإجتماعية ما يستطيع من خلاله المتعلم اكتساب العادات والأساليب الديمقراطية في التفكير والسلوك ، ويمتلك القدرة على إنماء عاطفة الولاء للمجتمع الذي هو جزء حي ومتكامل فيه ، كما يجعل من المعلم قائدا اجتماعيا ومرشدا وموجها ومساهما في إعداد الإنسان الجديد ليكون مواطنا صالحا في الغد وذلك غاية التربية حين تتوافق أهدافها فإنّها تنشد التنمية وتزيل عوائق التخلف وترفع المستوى العملي والصحي للعامل حتىّ تضع سياجا حصينا لحماية الوطن وتعدل سلوك المتعلمين ليكون مقبولا اجتماعيا وفق رؤية وطنية شاملة أساسها مواطن صالح يولد من منظومة تربوية حققت أهدافها وغايتها وجسدت فلسفتها الّتي ارتضاها المنهاج التربوي .

الهوامش :

[1] - أحمد زكي محمد ، عثمان لبيب جراح : علم النفس التربوي ، مكتبة النهضة العصرية ، القاهرة ، (مصر) ط1 ، 1967م ، ص 20.

[2] - حسن الحياري : أصول التربية في ضوء المدارس الفكرية إسلاميا وفكريا ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، اربد ، (الأردن) ، (د. ر. ط .) ، 1413هـ / 1993م ، ص 225.

[3] - حسن غريب : البناء الاجتماعي في الوطن العربي من خلال التربية والتعليم ، مجلة دراسات عربية (مجلة فكرية اقتصادية اجتماعية) العددان 1 / 2 ، السنة الثانية والعشرون ، تشرين الثاني ، كانون الأول ، نوفمبر ، ديسمبر ، 1975 م ، ص 8 .

[4] - المرجع نفسه ، ص 8 .

[5] - حابي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات .الأبعاد والمتطلبات .دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر (د . ر.ت . ط) ، ص 11 .

[6] - حابي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات .الأبعاد والمتطلبات . ص 45 .

[7] - موريس شربل: التطور المعرفي عند جان بياجيه ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت (لبنان) ، ط1 ، 1406 هـ / 1986م ، ص 193 .

[8] - أكرم العمري ، وخالد العمري : أثر التعلم المنفذ من خلال الحقائب التعليمية على تحصيل الصف الأول الدراسي ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربية والنفسية ، ص 150 .

[9] - موريس شربل : التطور المعرفي عند جان بياجيه ، ص 200 .

[10] - المرجع نفسه ، ص 194 .

[11] - صفاء يوسف الأعسر: تعليم من أجل التفكير، دار أنباء للطباعة والنشر، القاهرة ، (مصر) ،(د. ر.ط) ، 1998م ، ص 17 .

[12] - حسن الحياري : أصول التربية في ضوء المدارس الفكرية إسلاميا وفكريا ، ص 226 .

[13] - زكريا شعبان شعبان : اللغة الوظيفية والاتصال ، عالم الكتب الحديث ، اربد ، (الأردن) ، ط1 ، 1432هـ / 2011م ، ص 23 .

---

[14] - أنابو بونوار: التربية المستقبلية ، ترجمة : موريس الشربل ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط1 1983م ، ص 25 .

[15] - محمد صالح خروبي : المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى للطباعة والنشر ، عين مليلة ، (الجزائر) ، (ط.ر.ت.ط) ، ص 81.

[16] - مجيد مسعود : التخطيط للتقدم الاقتصادي والاجتماعي ، عالم المعرفة ، الكويت ، يناير 1984م، ص 7 .

المقال رقم 02 / 2020

اقتباس المناهج التعليمية وآثاره على جودة التعليم

Citing educational curricula and its effects on the quality of education

د / خثير عيسى

aissa22khatir@gmail.com

المركز الجامعي بلحاج بوشعيب عين تموشنت (الجزائر)

تاريخ الإرسال: 2020/01/29 تاريخ القبول:2020/02/06 تاريخ النشر: 2020/05/02

الملخص :

المنهج التعليمي يقوم على أسس فلسفية وتربوية ونفسية واجتماعية وثقافية ويرتبط بأغراض ودوافع تتعلق بالمتعلم، فيراعي الأسس البيئية والاجتماعية لهذا المتعلم؛ لأنّه يتفاعل في محتواه مع مجالات وجدانية وحركية وسلوكية وعقلية تكوّن المتعلم وتدمجه في الحياة وتحقق رغباته ، فإذا انفرط العقد بين المنهج التعليمي والمدرسة أصبحت هذه الأخيرة فارغة ، فمحاولة استيراد منهج تعليمي أو اقتباس محتواه التربوي قد يؤثر لا شك في ذلك على روح المدرسة ويرهن مستقبلها ، ويخلق فجوة تربوية تعليمية بين المتعلمين ومستقبلهم وإرثهم الحضاري والفكري ، فينفصم الماضي عن الحاضر ويصبح المستقبل أشد غموضا .وهذا ما سنحاول أن نشير إليه في هذه الورقة البحثية .

الكلمات المفتاحية : المنهاج ، التربية ، التعليم ، الاقتباس ، المتعلم .

Summary:Educational curriculum based on philosophical, educational, psychological, social and cultural foundations, it relates to the purposes and motivations related of the learner, which takes into account the environmental and social foundations of the learner, because he reacts in its content with emotional, kinetic, behavioral and mental areas which incorporate him into life and fulfill its desires, if the contract is served between the educational curriculum and the school, then the latter becomes empty, an attempt to import an educational curriculum or quote its educational content without a doubt this may affect the spirit of the school and mortgage its future, it creates an educational gap between learners and their future, cultural and intellectual heritage, so the past is separated from the present, and The future becomes more mysterious.

This is what we will try to refer to in this research paper.

Key words:The Curriculum, Education, pedagogic, the Quote (excerption), the Learner...

تقديم :

تحرص الأمم على الاستثمار المنتج في المواطن ؛ لأنّه مستقبلها والمعوّل عليه في بناء نهضتها ورقيها وتطورها وهي ترعاه منذ طفولته ، وتهيئ له جميع الظروف التي تساعده على الارتقاء ؛ ليكون الإنسان النموذج فتفتخر به ، وتجهز له كل الوسائل الممكنة لتعلمه تعليما صالحا ، يمتلك مقوّمات شخصية المواطن الصالح ، فكل المبادرات التي تقوم بها الدولة من أجل ترقية الناشئة والعناية بهم سيوفر لها راحة ورقيا وتنمية .

التعليم مسؤولية جسيمة تقع على كاهل الأمة ، لكونه يواجه التحديات التي تعترضها ، فهو يتصدى للتخلف ويحصن المجتمع ، ويحاول أن يتخطى المستقبل ، ويبني روح الفرد بناء متماسكا ، لذلك حرصت الأمم على وضع مناهج تربوية تكتسب منها مشروعها الفكري والحضاري والثقافي ، وتبني به مستقبلها الاقتصادي والسياسي والاجتماعي ، « ويرتبط مصطلح المنهج بمصطلح التدريس إلى درجة كبيرة ، فبدون المنهج أو خطة المنهج لا يمكننا تفعيل عملية التدريس

، وكذلك بدون التدريس يصبح المنهج لا قيمة له »[1]، فما يقدم من مادة تعليمية يغدوا رافدا للمتعلم في حياته ولمجتمعه ولوطنه ولأمته ولكافة الإنسانية ، فالتعليم هو مفتاح التنمية الحقيقية للأمة .

وإن تعددت تعاريف المنهاج التعليمي لدى التربويين فإنّه يمثل النظام التربوي الذي يؤسس لرفاهية المجتمع ، ويحقق الجودة المنشودة وهو يمثل « مجموعة الخبرات أو المعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات التي حصل عليها الفرد واكتسبها بنفسه في المدرسة التي تحكم سلوكه في البيئة »[2]، وإن كان يعدّ هذا المفهوم ضيّقا ، لأنّه نتاج المدرسة التقليدية التي حددت نشاطها في ساحتها ، دون مراعاة الظروف الخارجية والتفاعل لدى المتعلمين مع ما يكتسبونه من معارف انطلاقا من أسرتهم ثم محيطهم ، وما يمتلكونه من خبرات وكفاءات فإنّ المنهاج التعليمي في النظام التعليمي الحديث هو ذلك المنهاج الذي يتضمن مجموع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لمتعلميها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف اكتسابهم أنماطا من السلوك وتعديل أنماط أخرى من السلوك أو تغييرها نحو الاتجاه المرغوب فيه من طريق ممارسة المتعلمين جميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات التي تساعدهم في اتمام نموهم .[3]

وبناء على ما تقدم ، نجد بأنّ المنهاج التعليمي الحديث ساهمت في إيجاده ظروف فرضت نفسها ، منها التقدم العلمي والتكنولوجي وما باحت به البحوث التربوية والنفسية والفلسفية والثقافات الحديثة في مجال التعليم ، دون نسيان سوق العمل والاقتصاد ، وكذا العولمة ، والتشظي الذي أصاب البلدان بعدما اقتحمت وسائل التواصل والاتصال العالم المجتمعات ، وعادت المناهج التعليمية تؤثر في سياسة الكثير من البلدان ، وخاصة الدول العربية ، ممّا فتح المجال لاحتضان هذه المناهج التعليمية الغربية ومحاولة اقتباسها واستعارتها بفلسفتها ، وقيمها ، والخطر لا يكمن في هذه المناهج وما تحتويه من نظريات وطرائق في عملية التعليم والتعلم وإنما في الأهداف التي ترمي إليها والتي يمكن أن تكون سهاما سامة تضرب قلب الأمة وتفكك المدرسة العربية في مدخلاتها ومخرجاتها .

أ / مفهوم اقتباس المنهاج التعليمي :

المناهج التعليمية في الوطن العربي أغلبها مستلّ من النظريات التربوية الغربية ، ولطرائق التدريس التي تنهجها المدارس الغربية ،وإنّ إشكالية المناهج التربوية في البلدان العربية قديمة ، تعود إلى فترة الاستعمار وبداية النهضة العربية ، التي حاول فيها العربي أن يقيم جسرا نحو أوربا ، يمتد ويقلص المسافة معه في تطوره التكنولوجي ، والاقتصادي والثقافي ، واقتباس المناهج التعليمية لا يعدّ ضمن التربية المقارنة إذ « الدراسة المقارنة لنظم التعليم والمشكلات التربوية في البلدان المختلفة لا تعني بالضرورة أن يتم نقل واستعارة النظام التعليمي من بلد إلى آخر ـ وإن كان هذا قد حدث بصورة متكررة عبر التاريخ ـ وإنما تعني الكشف عن القوى والأسباب التي تؤدي إلى اختلاف النظم التعليمية والوقوف على مشكلات التعليم في مختلف البلدان أما كاندل Kandel فهو يرى ؟ أن التربية المقارنة هي تدرس النظريات التربوية السائدة من حيث طرق ممارستها وتأثرها بالبيئات المختلفة »[4] ، فإن لم يتم استعارة المنهاج بنظامه الشمولي ، فإنّ أجزاء منه يمكن أن تقتبس وتتحول إلى منظومة تربوية ، يعتد عليها وتكون من لبنات المنهاج التعليمي في بيئة غير بيئته الأصلية ، وإنّ المنهاج

التربوي المقتبس بفلسفته الغربية والغريبة يحاول أن يخلق مواطنا كونيا ، تذوب شخصيته وتنهار في الثقافة المستحدثة من هذا المنهاج ، فالحرص على التحصين المتعلمين ينطلق من منهاج تربوي أصيل ومنفتح ، ليكون مدخلا لإصلاح الأمة ، فقد تعددت موجة الاصلاحات التربوية والحالة بقيت على ما هي عليه ، ولم تتغير الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للعالم العربي .

وعليه فإنّ انتقال المناهج التعليمية إلى البلدان العربية يتخذ عدة أشكال ، فقد يكون عن طريق الاقتباس أو استعارة المناهج أو المقارنة بين النظريات والطرائق التعليمية بين البلدان ، واتخاذ السبل من أجل توفيرها في البلدان العربية ، وإملاء الفراغ الموجود في النظام التعليمي العربي يتم في الغالب عن طريق هذه الاستثمارات التعليمية ؛ ممّا يخلق تعقيدات في المنظومة التربوية العربية ، إن لم يحسن استغلال هذا الاستيراد التعليمي ،

ب / دوافع اقتباس المنهاج التعليمي

أصبحت المناهج التربوية مثل السلع التي تقاس حسب جودتها ، فتباع ويتم الاستثمار فيها ، نظرا لما تحققه من اسهامات في تنمية الأوطان ، والعالم العربي ، مازال تتدفق على نظامه التعليمي العديد من المناهج التعليمية ؛ لتكون المنظومة التربوية العربية قائمة على ما تنتجه النظريات الغربية والمعارف الغربية من النشاط التربوي الغربي ، وعملت بعض الدول العربية « على تكريس أنماط التعليم الغربي ، التي تكونت سابقا ، وظلت تسير في ظلها حتى كادت أن تكون نسخا مطابقة لها في كثير من الأحيان ، كما أن تفوق الدول الكبرى في إنتاج المعرفة وتطبيقها في شؤون الحياة وتحويل المعلومات إلى سلع جعل نظم التعليم ومؤسساته هذه تعتمد عليها في تطوير مناهجها التعليمية والقيام بأنشطتها ، بل وتطوير نظم تعليم وتعلم حديثة بمحتويات وأساليب جديدة»[5]، فالأسباب متعددة منها التاريخي ، والتقليد ، والسيطرة والهيمنة الغربية ، وتصدع الجسد العربي ، وانقسام المدارس التعليمية ، وهيمنة العولمة وتبعاتها على الدول العربية ومؤثراتها التعليمية على واقع النظام التعليمي ومخلفاته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية .

1- الاستعمار :

عملية اقتباس المناهج التعليمية ليست وليدة اليوم ، فهي تضرب بجذورها إلى حقبة الاستعمار ، « فمنذ الموجات الاستعمارية الغربية على الوطن العربي أخذت الدول الاستعمارية تكثف جهودها لنشر أنماط التعليم الأوروبية في المناطق العربية المحتلة ، بل عمدت إلى نشر هذه الأنماط قبل مجيئها ؛ حتى توجد جماعات تتقبله وتناصره ، حيث ركزت سلطات الاحتلال في بداية الأمر على إنشاء المؤسسات التعليمية التي تلبي احتياجاته ، بالتزامن مع دعم المؤسسات التعليمية الخاصة بأبناء الجاليات الأجنبية وأبناء الأقليات المحلية ، ثم بأبناء الفئات الغنية ، حتى تكون هذه المؤسسات التعليمية نماذج متميزة يحتذى بها »[6]،وهذا ما نجده على سبيل المثال في فترة الاستعمار الفرنسي ، عمد المستعمرون على تقوية المنهاج التعليمي في المدارس للجزائريين وفرضه على أبناء الوطن وقد « جعلوا اللغة الفرنسية فيها محورا لجميع الدروس ، وقالوا بصراحة أن المدرسة يجب أن تكون قبل كل شيء ، معهدا معدا لتعليم اللغة الفرنسية ، كما وجدنا أنهم اهتموا بتوجيه دروس الأخلاق نحو غايتهم الأصلية ، فإنهم وضعوا في مناهج الدروس قسما خاصا ب واجبات الأهليين نحو

فرنسا ، وخصصوا لهذا القسم من المنهاج موقعا مهما بين الواجبات الأساسية والواجبات نحو الله ، والواجبات نحو أبناء البشر .»[7] ،وقد لاحظ ابن باديس أن المناهج والبرامج المتبعة في زمانه ؛ « ليست في حالة اعتدال ، سواء في صورتها أو مادتها ، لإهمالها كثيرا من المبادئ الخالدة التي جاء بها الإسلام ، فهو يرى أنه لن يصلح هذا التعليم إلا إذا رجعنا به للتعليم النبوي في شكله وموضوعه ، في مادته وصورته ،ويرى ضرورة إعداد المناهج المناسبة لتنشئة أجيال المستقبل وتربيتها التربية الصالحة ثم دعا إلى إعادة النظر في المناهج التعليمية التي كانت في عصره »[8] ، دون أن ننسى ما تركه الاستعمار من مدارس وجامعات ومعاهد في الكثير من البلدان العربية والتي كانت تدرّس نظامها التعليمي للمواطنين ، ممّا يخلق فجوة بين أبناء الوطن الواحد ، لاختلاف الثقافات والمفاهيم ، واختلال المعارف ، فالمؤثرات الأجنبية هيمنت على الفكر العربي بعد نشر مناهجها التعليمية في مدارس تموّلها وترعاها مصالحها .

2- العولمة :

إنّ تيار العولمة الجارف والمتغيرات العالمية نتيجة تقليص المسافات بين الدول عن طريق التكنولوجيا الحديثة ، وهيمنة القوى العظمى بسياستها واقتصادها وثقافتها ، دفع إلى هيمنة هذه الدول الكبرى في مسارات النظم التعليمية للدول النامية وخاصة الدول العربية منها ، « وهنا لا غرو أن تسعى الدول الرأسمالية الكبرى ومعها المنظمات الدولية نحو فرض هيمنتها على نظم التربية العربية ، ويتجلى ذلك في تدخلها السافر والمقنّع في توجيه السياسات التربوية واستراتيجيات تطويرها في المسارات التي تخدم مصالحها ، أو بمعنى آخر في اتجاه عولمتها ، وكذا تغيير المناهج التعليمية ، وإلغاء مؤسسات تعليمية ، واستبعاد تيارات وقوى سياسية واجتماعية معينة من موقع القرار التربوي بحجج الاستفادة من التقدم العلمي والتقنية الحديثة »[9] ، فتحت هذه التأثيرات المفتعلة أو غير المباشرة يتم تمرير المناهج التعليمية أو بعض المشاريع التربوية إلى النظام التربوي العربي.

3- الاستيلاب :

إنّ التدفق المعرفي الرهيب الذي ينحدر إلى مجتمعاتنا وما يرافقه من تكنولوجيا وتطور كبيرين يكاد يشكل صدمة لدى الشباب العربي ، فيقف عاجزا متسائلا عن الأسباب التي أوجدت هذه التكنولوجيا والمعارف ، فيشعر عندها بالاستيلاب ، فيفقد توازنه بل إنّ بعضهم يكيل الاتهامات لتلك الأنظمة التعليمية التي ساهمت في الركود الثقافي والعلمي والفكري ، وهذا طه حسين أعلنها سابقا حين شاهد ما وصل إليه الغرب ، قائلا ومتهما المنظومة التعليمية التي أنشأته « أشعر بأن نشأتي في مصر هي التي دفعتني إلى هذا كله دفعا ، وفرضت هذا كله علي فرضا ، لأني لم أنشأ نشأة منظمة ولم تسيطر على تربيتي وتعليمي أصول مستقيمة مقررة ، وإنما كانت حياتي مضطربة كلها أشد الاضطراب ، تدفعني إلى يمين ، وتدفعني إلى شمال ، وتقف بي أحيانا بين ذلك .»[10] ، فإفرزات التعليم ولدت صدمة لدى هؤلاء الكتاب وغيرهم ، سواء من أفراد المجتمع أو النخبة التربوية التي حاولت أن تقلل حجم المأساة في النظام التربوي ، وتستغني عن تلك المناهج التعليمية التقليدية ، وتولي شطر فكرها لاقتباس تلك النظريات والفلسفات والأنظمة التربوية الغربية ، وتحاول أن تطبقها في العالم العربي .

ج / آثار اقتباس المنهاج التعليمي :

في مطابقتها وعدم مطابقتها للقيم الوطنية والقومية ، وللهوية الوطنية والشخصية الوطنية ، وملائمتها لروح الأمة ، وتوافقها مع صورة المجتمع ، وبعثها للتحدي ، ورسمها لأفق المستقبل ، وتمكين جهد العلماء التربويين الباحثين من تثوير التعليم ، وتحقيقهم لغايات أسمى تخدم الإنسان ، وبسط تلك النظريات التعليمية أمام الواقع التعليمي لأطفالنا ، وإننا ننبهر بالغرب وبما وصل إليه من تطور رهيب ، يصل إلى حد الانبهار ، بل إلى الإستيلاب ، والقهر والشعور بالتوهان نحوه ، وهذا لا يمنع من ادراك فضل الغرب وقدرته على التكيف مع روح العصر وإنّ التحديات التي تواجه الأمة العربية ، تضرب بتلابيبيها في كل المجالات ، وهذه الأخيرة رهينة لما يقدمه النظام التعليمي في البلدان العربية ، فاستقامتها وصلاحها ونموها ورقيها من مخرجات التعليم ، والعكس كذلك ، فكل اهتزاز واضطراب وتشتت وانهيار إلا كان بسبب مخرجات التعليم ، « فمراعاة النظام التعليمي للمتعلمين :" مدى ملائمة ما تقدمه لثقافة المجتمع ، ومن هنا نجد أنفسنا بصدد الإجابة عن التساؤلات الآتية : إلى أي مدى تتماثل المؤسسات التعليمية المختلفة في نظرتها للثقافة السائدة في المجتمع ؟ هل تتفق المؤسسات في تلك النظرة أم تختلف ؟ فمثلا هل تتفق المدرسة مع البرامج التليفزيونية في اتجاهاتها نحو الأغاني الهابطة ؟ إذا كانت الإجابة بنعم فهل يتفق ذلك مع ثقافة المجتمع نحو تلك القضية ؟ فكلما ازداد التوافق بين مختلف المؤسسات التعليمية ازدادت قدرة الطالب على تحقيق مفهوم التكامل بنجاح أكبر . »[11]، وهذا ما يجعل عملية استيراد واقتباس المنهاج التعليمية فيها من الحذر والخطر إذا لم يكن الاقتباس منظم ومخطط له .

يقول جميل حمداوي ويتساءل عن وضع التجريب للمناهج التربوية ومدى فائدتها وتحصيلها للتعليمي للمتعلم العربي : « جرب المغرب بصفة خاصة ، والعالم العربي بصفة عامة ، نظريات تربوية عدة ، كنظريات التربية الحديثة ، ونظرية الأهداف السلوكية ، ونظرية الجودة ، ونظرية الشراكة ، وبيداغوجيا المجزوءات ، ونظرية الكفايات والإدماج ..ومازال البحث مستمرا لإيجاد نظريات تعليمية أخرى موجودة في الساحة التربوية الغربية من أجل تجريبها في مدارسنا ومؤسساتنا الوطنية تقليدا واستيرادا واستنباتا ، قصد تطبيقها وممارستها رغبة في التحقق من نجاعتها وفعاليتها . »[12]، فالمردود التربوي يقاس على ما يمتلكه المنهج التعليمي ، من آفاق النجاح ، والتطور السريع للعصر هل يواكبه تسارع البحث التربوي في مناهجه التعليمية ؟

والأزمة الراهنة للعالم العربي ليست أزمة مال ورجال وإنما أزمة تعليم يفتقد إلى البوصلة التي تقود إلى المعيار الحقيقي نحو التكامل والانتماء الحضاري الميداني وليس شعارا يرفع في المناسبات ، ويسمع في الأزمات فالتغيير وإعادة النظر في المناهج التعليمية يكون وفق رؤية صادقة وفاعلة " فكثيرا ما تهز الأزمات عملية إصلاح التعليم في كل الدول حتى المتقدمة منها ، وهذا ما فعلته الولايات المتحدة لما تفوق عليها الاتحاد السوفياتي في سباق غزو الفضاء وأطلق أول " سبوتنيك " في نوفمبر 1957 م ، فتخلت عن برجماتية ديوي ورفعت شعار العودة إلى الأساسيات Backs to basics في التعليم ، وقديما لما هزمت ألمانيا في معركة " يينا " صاح الفيلسوف فيختة بقولته الشهيرة :" بالتربية سوف ننتصر على نابليون " وكان إصلاح شامل للتعليم الألماني ، ولما تم النصر الألماني في 1870م ، أشاد بسمارك بالمعلم قائلا :" إن الذي انتصر

في هذه الحرب إنما هو معلم المدرسة " .[13]، فلكل أمة منهاجها التعليمي الذي يتوافق مع طبيعة مجتمعها ، ويوائم عاداتها وتقاليدها ، وينظم حياتها وفق رؤية فلسفية وتربوية خاصة ؛ لأنّ هذه المناهج التعليمية تتأثر بالنظم العائلية والأدبية والسياسية والاجتماعية في مرافقتها للمنهاج التعليمي ، وتشاركه في التأثير ، و« لقد أدرك العالم المتقدم أن الإنسان المنتج يتم تشكيله وتنمية مهاراته وقدراته ابتداء من سنوات التعليم الأولى ، وعليه فإن المدرسة هي مكان تلقي العلم وتنمية المهارات والقدرات ، وإن ارتقاء بجودة التعليم يساعد في تأهيل المتعلمين للحصول على فرص العمل المناسبة ، ويتم ذلك بالتركيز على المضمون والكيف لا على الكم كي نتيح للمتعلمين أن يمارسوا أنشطة مدرسية تساعدهم على تسليحهم بالقدرات والمهارات والقيم الاخلاقية » [14]، وهذا ما يناسب التطلعات التربوية للأمة العربية ويساعد على توفير الجودة المرجوة من مخرجات التعلم ، وتكون المناهج التعليمية في حلتها الجديدة رافدا مهما للمعرفة وإنتاجها .

1- الاقتباس الايجابي :

قد يكون المنهج التربوي سبب الكثير من المشاكل التي تتخبط فيها المدارس العربية ، لطبيعة فلسفتها وأهدافها وبرامجها ، فقد يكون باطنها يختلف عن ظاهرها ، وقيّمها لا تتماشى مع المجتمع ، فيحدث ذلك التصدع الاجتماعي ، ممّا يغرق الأمة في ضحالة المدرسة ورؤيتها القاصرة وغير الهادفة في رسم رسالتها التي وجدت من أجلها ، فحقيقة المنهاج التربوي تتراءى في ملامسته لصيرورة المجتمع وديمومته نحو التنمية الفكرية والاقتصادية والاجتماعية ، ونحو الإيمان بأنّ المدرسة هي القلعة التي تنتج هذه الثمار وتغدق على أبناء الأمة من خيراتها ، وتحرص على إشعارهم بمواطنتهم ، وتكفل نجاحهم ؛ ليكونوا ناشئة تحسن القيادة وأن يكون الاقتباس عملية منظمة ومخطط لها ، ويكون في تصور كلي وشامل للعملية التعليمية ، ولا يقتفي الأثر النسبي ، ويحافظ على روح الأمة .

وبناء على ما سبق فإنّ المنهاج في محتواه النظري يصبح لا جدوى منه إن لم يرافقه الجانب التطبيقي « فلكل منهاج تعليمي جانب تطبيقي يهدف إلى تحقيقه " فالجانب التطبيقي لأية فلسفة تربوية يتضمن عادة الأفكار والمبادئ التي تنادي بها تلك الفلسفة بالنسبة للأهداف التربوية والمناهج الدراسية وطرق التدريس والتنظيم المدرسي ، كما يشمل الاقتراحات التي يقدمها الفيسلوف لحل المشاكل التربوية العملية كمشكلة مراعة الفروق الفردية بين التلاميذ ومشكلة تصنيف التلاميذ ، ومشكلة النظام في المدرسة ، إلى غير ذلك من المشاكل العملية التي يقد يقترح الفيسلوف المربي الحلول العملية لها بما يتفق والمبادئ التي نادى بها في القسم النظري من فلسفته »[15]، حتّى يتناسب التعلم مع الواقع ، ويكون برغماتيا ، مسهما في تحفيز المتعلمين وإقبالهم على الحياة بروح الإبداع والابتكار والخلق والتجدد والانبعاث ، ممّا يكفل تعليما نشيطا متفاعلا مع المجتمع والوطن والأمة .

2- مظاهره على جودة التعليم :

جودة التعليم لها جانبان : جانب كمي وجانب كيفي ، والجانب الكمي يتعلق بتوفير مجموعة من الضوابط والمعايير الكمية في مدخلات النظام مثل معايير التشييد والبناء في الأبنية التعليمية ، ومعدلات الطالب والمعلم ، وكثافة الفصل ، ومخصصات التلميذ في المواد القرائية في المكتبة ، أما الجانب الكيفي أو النوعيفإنه يتعلق بمواصفات عمليات النظام

ومخرجاته ، ومعنى ذلك أن كيفية توظيف المدخلات وما يحدث من عمليات داخل المدرسة ، تعليما كان أو نشاطا ، هو المتغير الأهم في تشكيل مخرجات التعليم[16]، أن تكون مدخلات المنهاج التعليمي تتوافق « لكل الأعمار وتشمل كل ما يجب أن يتعلمه الأفراد ويكونون قادرين على فعله وذلك لمسايرة الحياة في الوقت الحالي وفي المستقبل ، المستقبل الذي نتجه نحوه بالفعل والمستقبل الذي نأمله ، وتؤثر طبيعة التعليم التي يوفرها مجتمعنا في الوقت الحالي على جودة مستقبلنا ، فيساعد التعليم الناشئة على صنع هذا المستقبل ، »[17] ؛ وما يجمع بين الأهداف التعليمية الناتجة عن العديد من المصادر التي تشتق منها ، فلسفية ، نفسية ، ثقافية ، يقود إلى معرفة أصالة المنهاج التعليمي أو اقتباسه من مذاهب تعليمية غريبة عن المنهاج الأصلي ، والذي استمد فلسفته من بيئة بعيدة عن ثقافة الأمة ، فتحدث القطيعة بين المدرسة ومحيطها ،إنّ فلسفة المناهج التعليمية في غاية الثقل والتعقيد ، فالنسق المعرفي الذي تأسست عليه ، يختلف بين ثقافة الأقطار والبلدان ، « لكل مجتمع نموذجه التربوي المنشود المعبر عن مثله الثقافية وطموحاته التاريخية لأنّ الأصل فيه أنّه تعبير عن ثقافة المجتمع ، وبالتحديد من نظرة الحياة التي يؤمن بها المجتمع ، إن صياغة النموذج التربوي المنشود ليست من أقل منهجية معيارية تتم وفق معايير محددة تستهدف الضبط المنهجي لعملية الصياغة من أجل ضمان التميز الثقافي للمجتمع والتعبير الصادق عن طموحاته في التاريخ »[18]، وتأثر النظم التعليمية ببعضها ، قد يعود بالنفع والفائدة إن تم صياغة الاقتباس بطريقة تتناسب مع الثقافة التي يرحل إليها ، مع التغييرات والإصلاحات التي تطاله،« وفيها يتم اختيار المحتوى من طريق الاطلاع على محتوى مناهج حديثة في دول متقدمة وهي الدول التي تنفق على محتوى مناهج حديثة أموالا طائلة وتبذل جهودا كبيرة في بناء مناهجها وتقويمها وتطويرها كالولايات المتحدة وانجلترا واليابان وسنغافورة ، وهذا الانفتاح أمر مطلوب لابد من الإفادة من خبرات الآخرين وعدمه يعني التقوقع والانغلاق ، ولكن ما يجب أن ننبه إليه هنا هو أن الاطلاع على مناهج الآخرين بقصد دراستها ومحاولة الإفادة منها شيء والنقل غير الواعي منها شيء آخر ، فمحتوى المنهج يجب أن يكون مرآة صادقة لمجتمعه »[19]، فلا مانع إذن أن نجد مقومات تربوية تمنح الجودة للمنظومة التربوية الوطنية في مضامين المناهج التعليمية .

2-1- التناغم مع العصر :

" تتعرض الأمة العربية لمخاطر جمة فرضتها طبيعة التطورات المعاصرة وبخاصة في ظل الهجمة الشرسة التي يتعرض لها الوطن العربي لتفتيت أوطانه ، وإثارة الفتن والقلاقل بين أبنائه ، وقد زاد من خطورة ذلك التدني الملحوظ في في أداء المؤسسات التربوية والثقافية التي لم تتمكن ثمار جهودها على مرّ العصور السابقة من حماية فكر بعض الشباب العربي الذي أصبح عرضة لتيارات فكرية وافدة عليه سلخت بعضهم عن هويتهم العربية بل أصبحوا في جانب معاد لها ، وقد زاد من حدة ذلك وخطورته تدفق المعلومات بسرعة مذهلة من غير حواجز ، أو موانع بفعل التطور التقاني في وسائل الاتصال وأدوات التواصل ." [20]، و" إنّ التربية العربية المعاصرة ما تزال دون المستوى الابداعي المنشود ، ويكفي القاء نظرة على أحوال أكثر المدارس العربية ، لنتبين أنها تربي لنا أجيالا مقلّدة لا أجيالا مبدعة ، وإن التربية التي تقدمها لنا

مضطربة وغير منسجمة مع متطلبات التقدم الانمائي .وإن القيم التي نغرسها في النفوس ما تزال تقليدية لا قيما [21]، ولا قيمة لتعليم عربي لا يواكب العصر ، وينهل من المعارف الحديثة ، ويبسط أمام المتعلمين ما جادت به علوم العصر .

2-2 – القيم الإنسانية :

إن بناء إنسان المستقبل يحتاج إلى مناهج تعليمية غير منغلقة على محيطها وإقليمها الضيق ، بل يتسع أفقها وتمتد إلى البعد الإنساني ، فتكون القدرات لدى المتعلمين منصهرة بين المنهج العلمي المعاصر والأصالة ، فنشاطها الإنساني تكتسبه مما تلقته من المناهج التربوية الحديثة ، « فلا معنى لتعليم عصري لا يقوم على توظيف تحرير الإنسان وتعظيم إسهاماته في مسيرة التنمية الشاملة المطردة ، حيث إن التنمية هي عملية تحرر الإنسان ، والإنسان هو هدف التنمية ووسيلتها ، والتنمية تمكن الإنسان من تحسين نوعية تحسين باستمرار ، والتعليم هنا تعليم للقلب والعقل معا ، تعليم كلي تتكامل فيه جميع جوانب المتعلم من جسم وإحساس وفكر وعقل وانفعال وخيال وحدس وروح في تركيبه ، متناغمة للحرية والمسئولية ، ..تعليم فيه حسن التصرف والسلوك العلمي والعقلاني والإبداع والتحدي والاسترخاء والاعتماد على النفس والاعتماد المتبادل ، تعليم عصري يرتبط فيه تحرير الإنسان بتمكينه من الوصول إلى المعرفة بصورة مستقلة .»[22]، ونظام التعليم الذي ينفتح على المجتمع يعكس آماله وطموحاته يعكس درجة تقدم المجتمع ، مكتسباته البشرية بالكم والكيف المطلوبين ، وفي الزمن المحدد ، كما يمهد لحركة هذا المجتمع نحو مستقبله الذي ينشده أبناؤه ، وهكذا يخلق نظام التعليم أجيالا إيجابية في سلوكياتها ، قادرة على المشاركة في تطور المجتمع اجتماعيا واقتصاديا ، وعلميا وفي كافة المجالات[23]

2-3- توظيف التكنولوجيا في التعلم :

تحرص المناهج التعليمية الحديثة على وضع استراتيجية لتحقيق الأهداف التعليمية عن طريق استعمال الوسائل التكنولوجية في المواد التعليمية ، فالوسائل تساعد المتعلمين على إشباع حاجاتهم وتضيف لهم الخبرات وتجعلهم أكثر استعداد للتعلم ، وتثير حواسهم وتعزز لديهم المعارف والمهارات والخبرات وتصبح الطرائق النشطة المحركة لعقل ووجدان المتعلم والاستفادة من النظريات التربوية الحديثة التي أنتجها المفكرون الغربيون مع الحرص على تثبيتها وتقييمها بما يناسب المجتمعات العربية ، والتحدي الذي يواجه المنظومة العربية في التعليم ، هو تحدي الجودة ، وابراز مكاسب التعليم فالإنماء التربوي ينطلق من المستوى الاداري إلى المستوى البيداغوجي من تحسين الأطر التربوية والبنية التحتية للتعليم ، وتكوين المعلمين ، وتحسين ظروف التمدرس للمتعلمين ، والتمكين للتكنولوجيا أن تكون رافدا مساعدا للتعلم ، « فلا بد أن نأخذ في سياق تعليمنا بالمعلوماتية ، وما تتضمنه باستخدام الحاسوب ، وثورة الاتصالات ، والتطورات المعاصرة في مجال الجينات والتكنولوجيا الحيوية ، والعلوم الموجهة لفهم البيئة الطبيعية ، والتعامل الراشد معها ، وعلوم الفضاء»[24]، وكل ما من شأنه يساير تحسين التعليم ، ويوفر سبل النجاح والرفاهية ، ويخدم المنهاج التعليمي وفق رؤية علمية هادفة مبصرة مستنيرة نحو تنمية في شتى المجالات .

2-4 – تحفيز الإبداع والمبدع :

للمدرسة في منهاجها التعليمي الدور الريادي لتكوين النموذج الابداعي ، وليكون له المسئولية كاملة في تحمل أعباء الابداع ، والمنهاج التعليمي المقتبس يحمل في أصوله وقواعده مقومات المدرسة المبدعة التي تضم الادارة المبدعة والمعلم المبدع والمتعلم المبدع ، ويكشف المنهاج عن توفير الفرص للمتعلمين في حرية استخدمهم للكفاءات المعرفية التي يمتلكونها ، أو يسيطرون عليها بمهاراتهم الفردية والجماعية ؛ لأنّ هذه المناهج المدعمة بفلسفات برغماتية تقمع الكبت لدى المتعلم ، وتعطيه القدرة على التحليل والحدس والانضباط الذاتي والنزعة إلى النقد الذاتي ، والتفاعل والتعاون .

وعليه ، فإن المدرسة الحديثة بمناهجها المعاصرة تجعل المتعلم قادر أن ينمي الابداع كما قال العالم الكبير بول تورنس وهو من الخبراء القلائل الذين كتبوا في الابداع بعمق أن المعلمين يستطيعون أن يفسدوا الابداع إذا استخدموا أساليب تسلطية في التدريس ولهذا فإننا نحتاج إلى معلم مختلف[25].

3- الاقتباس السلبي :

إنّ مراعاة تفوق المناهج التعليمية الغربية لا يعدو كونه اكتسب مرونة وفاعلية في استخدامه ، وتمكين بيئة له وفرت له كل الامكانات المادية والمعنوية ، وهو وجد ليخدم المجتمع الذي منه نبت وفيه درج ومنه استمد روحه وفلسفته وقيمه ، ومحاولة اقتباسه بما يحمله من حمولة ثقافية فيه من المخاطر التي يمكن أن تؤثر سلبا وتزيد الأمر تعقيدا في المنظومة التربوية المنتقل إليها ، لذلك « قد يؤدي إلى نقل النواقص التي كان يشكو منها ، ويسعى لإزالتها المفكرون في البلاد التي أنشأت ذلك النظام ، وهذه النقائص عندما تنتقل إلى بيئة جديدة ، قد تصبح أشد ضررا بكثير مما كانت في بيئتها الأصلية .»[26]، والمدارس لا تصان من الخارج إلا بالقدر الذي تصان به من الداخل فيما يحصنها من مناهج تربوية تعليمية تقفوا أثر المدرسة التاريخي والحضاري ، وتصون وحدة صف أبنائها ، وتضع سياجا تؤمن تراث المتعلمين وتحمي عقولهم من الاغتراب والاستلاب ، ولا يتمتع منهجها التعليمي إلا بما يقدمه من ضمانات تربوية وتعليمية وتثقيفية تؤصل وجود المتعلم « وآمن الحصري بأن سبيل الثقافة المشتركة هو العمل في المقام الأول على تخليص التعليم في البلاد العربية من تبعيته لنظم التعليم الأجنبية ، ذلك أنه ليس هناك نظام تعليمي قائم بذاته ، وإنما هذا النظام التعليمي جزء من مجموعة النظم الاجتماعية الخاصة بتلك البيئة وهو يعمل فيها ويؤثر فيها ويتأثر بها ، ولهذا لا ينبغي للتعليم في البلاد العربية أن يكون مقتبسا من غيره من النظم التعليمية »[27]، فالغزو لثقافي بعدما كان من الخارج أصبح من الداخل ، يغزونا من برامج الدراسة ومن تلك المناهج المستوردة أو المقتبسة من المدارس الغربية وفلسفاتها التربوية المختلفة عن مجتمعاتنا ،« فهناك المظاهرات التخريبية المدمرة والتسويق التجاري المغشوش ، والفساد الإداري الذي ينخر في جسد المؤسسات الحكومية والخاصة على حد سواء ، وتفشي ظاهرة البطالة ، وخيانة الأمانات ، وشيوع السرقات ، وإهمال الواجبات ، وقد أظهرت الدراسات بأن أغلب المشكلات هي لفئة عمرية متمدرسة أو مازالت في سن التمدرس ، الأمر الذي يؤكد على أهمية تغيير البرامج التربوية والمناهج التعليمية بما يتناسب مع سوق العمل ، مما يستدعي ربط العلم بالتطبيق في المدارس والمعاهد .»[28]، قد يغدو المنهاج التعليمي المقتبس به من النواقص حتى في الأرض التي نبت فيها ، فتنتقل تلك

النقائص بعدواها إلى المنظومة التعليمية المستقبلة له ، فإذا كان خطأ تلك المناهج التعليمية الغربية المقتبسة ، ذلك أننا كشعب لم نبحث بعمق في الأركان الاجتماعية والخلقية والثقافية التي تقوم عليها التربية ، ولأننا فشلنا بعد أن حققنا استقلالنا وأقمنا حكما وطنيا ، في الإدراك بأن الحكم الجديد يتطلب نوعا جديدا من التربية ، يتطلب رسم سياسة وطنية واضحة ، وتخطيطا تربويا ، ومناهج جديدة من صنعنا نحن تلائم طبيعتنا وبيئتنا وطموحنا وتطور حياتنا ، اعتمدنا على مناهج مستوردة ، وتربية من صنع غيرنا ، فكانت تربيتنا ومناهجنا بعيدة عن طبيعة طلابنا وحاجاتهم ، وعن طبيعة مجتمعنا وحاجاته وإمكانياته ، فتفكك مجتمعنا وضاع أبناؤنا .[29]

خاتمة :

يعدّ المنهاج التعليمي علامة مميزة لأيّ مؤسسة تعليمية ، فجودته من جودة النظام التعليمي ، فبه ترتقي الأمة ، وتستمد وجودها الحضاري ، وعنه تعبر عن روح الإنسان وطموحاته ومكاسبه ومقوماته ، فتسموا غاياته ، وتزداد أهدافه نحو المستقبل ، فالجودة رهينة ما يحققه المنهاج التعليمي من تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية ، والمناهج التعليمية في عصرنا أصبحت سلعة تتنافس على الرواج بين الدول ، وهي تخضع دائما لتطهير ممّا يلحقها من شوائب إعاقة التعليم وتطويره .

والعالم العربي شهد حقبا متفاوتة أثرت عليه أيّما تأثير في اكتساب رهان النظام التربوي الذي يقوده إلى الرفاهية ، فقد كانت معظم بلدانه عرضة للاستعمار ، وهيمنة القوى الكبرى على خيراته واستطاعت أن تعطل مسيرته ونهضته ، فتراكمت الظروف ممّا جعله يترنح في نظامه التعليمي ، ولم ينطلق الانطلاقة التنموية الشاملة ، وقد حاولنا في هذه المداخلة أن نبيّن مدى تأثير المنهاج التعليمي على جودة التعليم ، وخاصة تلك المناهج المستمدة من الثقافة الغربية ، فما لا يدرك كله لا يهمل جله كما يقولون ، فرأينا بأنّ الغرب ليس كله خير وليس كله شرّ ، والعلم والمعرفة هي ملك للإنسان وأنه بإمكان تسخير تلك المناهج التعليمية بما يخدم مصلحة الأمة وتيسيرها لمقتضى النظام التعليمي العربي ؛ لأنّ المناهج الغربية المقتبسة لها من الخبرات والتجارب والنظريات الإنسانية والطرائق التعليمية ما يمكن أن يستفيد منها المتعلم العربي ، وتفيد المدرسة العربية وتمنحها تلك النقائص البيداغوجية والتربوية التي عطلت طريقها نحو التنمية ، فقد توصلنا إلى نتائج بالإمكان أن تفيد المناهج التعليمية وتستثمر فيها النظم التربوية العربية على نحو توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية ، وإعطاء مجال لحرية المتعلم في الاندماج في محيطه وتسخير روح المبادرة لديه للإبداع ، وتحصين المواطن بالقيم والمثل العليا .

الهوامش :

[1] - حسن شحاتة : **تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي** ، الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة ، مصر ، ط1 ، 2008م ص 21 .

[2] - عمران جاسم الجبوري ، حمزة هاشم السلطاني : **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية** ، دار الرّضوان للنشر ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 1434هـ / 2013م ، ص 21 .

[3] - ينظر : عمران جاسم الجبوري ، حمزة هاشم السلطاني : المرجع نفسه ، ص 25 .

[4] - عبد الجواد السيد بكر : **التربية المقارنة والسياسات التربوية** ، مطبعة السلام ، أسيوط ، مصر ، د.ر.ت.ط ، ص 2 .

[5] - أحمد علي الحاج محمد : **العولمة والتربية آفاق مستقبلية** ، كتاب الأم كتاب الأمة ، لسلسة دورية تصدر عن إدارة البحوث ، قطر ، العدد 145 ، رمضان 1432هـ ، السنة الحادية والثلاثون ة ، ص 105 .

[6] - أحمد علي الحاج محمد : المرجع نفسه ، ص 145 .

[7] - أبو خلدون ساطع الحصري : **أحاديث في التربية والأخلاق** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1985م ، ص 87 .

[8] - مصطفى محمد حميداتو : **عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية** ، سلسلة كتاب الأمة ، وزارة الأوقاف والشؤون الاسلامية ، قطر ، العدد 57 ، المحرم 1418هـ ، السنة السابعة عشر ، ص 134

[9] - أحمد علي الحاج محمد : **العولمة والتربية آفاق مستقبلية** ، كتاب الأمة ، ص 157 .

[10] - سعيد إسماعيل علي : **الفكر التربوي العربي الحديث** ، سلسلة عالم المعرفة ، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، العدد 113 ، ماي 1987م ، ص 46 .

[11] - حسن شحاتة : **تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي** ، الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة ، مصر ، ط1 ، 2008م ص 26 .

[12] - جميل حمداوي : **نحو نظرية تربوية جديدة البيداغوجيا الابداعية** ، مكتبة المثقف ، الرباط ، المغرب ، ط1 ، 2015م ، ص 4 .

[13] - ينظر : محمد قمبر : **الاصلاح التربوي في مصر ، ضروراته ، فعالياته ، مقوماته** ، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة ، آفاق الاصلاح التربوي في مصر ، 2 ، 3 أكتوبر 2004م ،ص 11.

[14] - حسن شحاتة : **رؤية تربوية وتعليمية متجددة بين العولمة والعوربة** ، دار العالم العربي ، القاهرة ، مصر ، ط1 ، 1429هـ ، 2008م ، ص 139 .

[15] - عمر محمد التومي الشيباني : **تطور النظريات والأفكار التربوية** ، دار الثقافة ، بيروت ، لبنان ، د.ر.ط ، 1971م ، ص 329 .

[16] - ينظر : حسن شحاته : **رؤية تربوية وتعليمية متجددة بين العولمة والعوربة** ، ص 43 .

[17] - ينظر : حسن شحاتة : **تصميم المناهج وقيم التقدم في الوطن العربي** ، ص 95 .

[18] - عمر نقيب : **الضوابط المنهجية لصياغة النموذج التربوي المنشود للفرد والمجتمع** ، مجلة التربية والابستيمولوجيا ، مجلة تصدر عن مخبر التربية والابستيمولوجيا بالمدرسة العليا للأساتذة ، بوزريعة ، الجزائر ، العدد الأول ، 2011م ، ص28.

[19] - عمران جاسم الجبوري ، حمزة هاشم السلطاني : **المناهج وطرائق التدريس** ، ص 88 .

[20] - ينظر : **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** ، **الخطة الإستراتيجية للمنظمة** 2017 / 2022 ، تونس ، 2016م ، ص4

[21] - ينظر : حسن صعب : **تحديث العقل العربي** ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ط3 ، 1980م ، ص 178 .

[22] - حسن شحاتة : **تصميم المناهج وقيم التقدم في الوطن العربي** ، ص 170.

[23] - ينظر : عبد الجواد السيد بكر : **التربية المقارنة والسياسات التربوية** ، ص11 .

[24] - حسن شحاتة : **تصميم المناهج وقيم التقدم في الوطن العربي** ، ص 170 .

[25] - ينظر : مراد وهبة : **الابداع والتعلم العام** ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، مصر ، ط1 ، 1991م ، ص 16.

[26] - الحصري ساطع أبو خلدون : **آراء وأحاديث في العلم والأخلاق والثقافة** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان ، د.ت.ط ، 1985م ، ص 64 .

[27] - سعيد إسماعيل علي : **الفكر التربوي العربي الحديث** ، ص125 .

[28] - سعيد بن أحمد آل لوتاه :**تحديث التعليم وتطوير المناهج** ، المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم ، الإمارات العربية ، دبي ، 1429هـ / 2008م ، ص 44 .

[29] - ينظر : فريد جبرائيل نجار : **تطور الفكر التربوي في العالم بعد الحرب العالمية الثانية** ، المركز التربوي للبحوث والإنماء ، بيروت ، لبنان ، د.ر.ت.ط ، ج 4 ، ص 34 .

المقال رقم 01 / 2021

البرغماتية في تعليمية اللغة العربية عند صالح بلعيد

The pragmatism in the didactic of the Arabic language for Salah Belaid

د.خثير عيسى

جامعة بلحاج بوشعيب عين تموشنت الجزائر

تاريخ الإرسال :2020-12-23 تاريخ القبول :2021-12-23 تاريخ النشر :2021-12-25

ملخص:

تُشكل اللغة عند اللغوي صالح بلعيد هاجسا حضاريا وثقافيا وفكريا ومعرفيا وتعليميا، بل هي كينونة الإنسان ووجوده، إن استطاع أن يروضها ويحسن استعمالها وفق الحاجات والضروريات فلا تخلو جلّ كتاباته من الدعوة إلى الاستعمال العقلاني والمنطقي للغة، ويحصنها بالتوظيف المعرفي الذي يستدعيه العصر وتتحكم فيه دواعي الاستعمال دون الحاجة إلى الحذلقة اللغوية التي لا تخدم المستعمل ولا تفيد شيئا في توظيفها . مما يطرح إشكالية عن الآليات اللسانية وغير اللسانية التي تمكن للمتعلم من التحصيل اللغوي بسهولة ويسر.؟

والدكتور صالح بلعيد من خلال حرصه على برغماتية اللغة يحاول أن يتجاوز ذلك التضييق الذي يمارسه بعض المحافظين في المحافظة على تلك القوالب الجاهزة للغة، وعدم المساس بها، وهو ينطلق من موقف إصلاحي لتيسير اللغة واستعمالها بما يتناسب مع ما وفرته النظريات اللسانية الحديثة، وخاصة في مجالها التعليمي، فاللغة عنده ليست تراثا وفقط وإنما نمو وتطور وتغيرات وعصر يجاذبها التوليد والتجديد، واللغة العربية لغة طبيعية وإن كان لها وصف خاص في الاستعمال .

الكلمات المفتاحية: برغماتية ، لغة ، استعمال ، تعليمية ، لسانيات

Abstract:

The language for doctor Salah Belaid is a civilizational, a cultural, an intellectual, cognitive and didactic premonition. It represents for him furthermore the human being and its existence, if he can manipulate it and use it for his needs. Also, in his writings, he calls to the rational and logic use of language, and he fortifies it by the cognitive recruitment without any preciosity that don't serve the user.Doctor Belaid undertakes also to exceed the traditional frames in which the language was locked up, under the pretext of saving it, and that's in a pragmatic concern, and in the perspective of a project to facilitate the use of the language, based on the modern linguistic theories, especially those that relate to didactic.

The Language for him isn't a simple heritage, but it's also an evolution and a change, because the Arabic language, despite its specificities, rest a normal language

Keywords: Language , didactic , use , linguistic

Aissa22khatir@gmail.com

1- مقدمة

إنّ اللغة ظاهرة إنسانية بها تواصل الإنسان ومنها انتقلت العلوم والمعارف، فهي أداة تفكير ومن أقوى وسائل التعبير، وحظيت اللغات باهتمام العلماء عند كل الأمم؛ لما لها من دور في بناء النهضة ومن شعور الفرد بالانتماء لهذه الأمة أو تلك، فتصبح اللغة جزءً من كيان الإنسان المواطن الذي يعتز بماضيه وحاضره ومستقبله ، وفي هذا المجال نجد أن اللغة « أبرز هذا النوع من الأشياء في صنع الحياة والحضارة ، ولكن لأننا نتعلمها بالولادة والنمو، ونستعملها يوميا في كل شيء، لا نلتفت أحيانا إلى أن اللغة هي أحد أهم الأشياء التي شكلت تاريخ الحضارة الإنسانية ورسمت مجرى التاريخ أكثر مائة مرة مما ساهمت به الجيوش، والأسلحة الباهظة، والحروب الكبرى، فاللغة كانت أداة الرسالات السماوية، والمذاهب الدنيوية، والمعاملات الإنسانية حتى شتى درجاتها ومستوياتها، إنها العملة الأبدية الأزلية المتداولة بين جميع الناس، وإذا كانت الآية الكريمة تقول " وجعلنا من الماء كل شيء حي "، فاللغة خلقت الحضارات والفنون والعلوم وكل شيء حي، اللغة أقامت حضارات وماتت مع حضارات ، وملأت صفحات ، سعتها بالقرون .»، (بهاء الدين، أحمد، 1999م، ص138.)

فوجود الإنسان يربطه الموقف في استعمال لغته نحو التمكين لوجوده وحضوره الحياتي معتمدا على ما وفرته لغته في معجمها اللغوي من مادة لغوية، وقد كان ولا يزال اللغويون بوجه عام والعرب بوجه خاص يدركون ما مدى أهمية اللغة في الاستعمال، وأهميتها في تحصين المجتمع ودفعه لتوفير كفاءته اللغوية، وبذلك حاول اللغويون منذ القديم إيجاد سبيل توفير الآليات اللسانية التي تقوم عليها اللغة في وظيفتها الأساسية، بعيدا عن الحذلقة اللغوية والفلسفة والمنطق؛ لكي يتحقق التواصل اللغوي بأقل كلفة ما يمكن تعلمه من قواعد الصوت والنحو والصرف من خلال تطبيقات حياتية سهلة غير متكلفة ، فكانت دعوة هؤلاء العلماء إلى الخروج من حيز الفلسفة والمنطق والتعليل إلى حيز التسهيل والتيسير في الممارسة والاستعمال والتحرر من ضيق التقليد والمحاكاة والتنظير إلى رحابة الفكر والمعرفة في بساطتها ،وأصبحت المدارس العصرية تهتم بالتربية الوظيفية والاتصال الحياتي والبحث عن الشائع من اللغة وتوظيفه وبذلك اهتم اللغويون والتربويون « بلغة الكلام، وبالشروط التي تساعد المتعلم على إتقان استعمال الحديث في المجالات الحيوية المختلفة، استعمالا حيا وممارسة تلقائية، كما اهتم اللغويون بمهارات الحديث وصولا إلى درجة الإتقان والجودة .»، (شعبان، شعبان زكريا، 2011م، ص13.) وللوصول إلى المهارات التواصلية تحتاج تعليمية الناشئة إلى استراتيجيات تتوافق مع التربية الحديثة ومع النظريات اللسانية الحديثة التي رافقت مجال التعليمية .

وإنّ تعليم اللغة بصفة عامة غايته اكتسابها واستعمالها فالمعرفة الإنسانية اقتضت ضرورة « استثمار التجربة اللسانية لتنمية الحصيلة المنهجية والعلمية لتعليمية اللغات بوصفها ممارسة بيداغوجية، غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، وما كان ذلك إلا لأن النظرية اللسانية من اهتماماتها الجوهرية ضبط العملية التلفظية وحصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية التي تعوق سبيلها لدى المتكلم .»،(حساني، أحمد، 2009م، ص2) و تعزيز استعمال اللغة هو في التوظيف المباشر لها في الحياة اليومية للمتعلم ، وفي استعمالها الاستعمال المناسب والمتناغم مع وجوده ،فرهان المدرسة بصفة عامة والمدرسة الجزائرية بصفة خاصة هو تكوين مواطن

يستخدم لغته تفكيرا واستعمالا، وقد شهدت المدرسة الجزائرية ثورة جذرية منذ فك الارتباط عن الاستعمار ومخلفاته اللغوية ، فخاض الكثير من التربويين واللغويين في مجال تحسين الدرس اللغوي في المدرسة الجزائرية وتطوير اللغة العربية بل عملوا على تقديم رؤية لسانية حديثة لاستخدام اللغة العربية كونها لغة وطنية وتعبر عن هوية الشعب الجزائري، بأن تخترق اللغة العربية مجالات الحياة وتساهم في الارتقاء بالنهضة الوطنية وتكون رافدا من روافد الاستقلال الوطني ، فهي لغة قابلة للحياة تمتلك كل عناصر النمو والتطور، ومهما كانت معاول الهدم والتقصير التي رافقت استعمال اللغة العربية إلا أننا نجد من يساهم برؤيته اللسانية الحديثة في تقديم الرؤية الشاملة لتعزيز اللغة العربية وتوظيفها توظيفا سلسا متدرجا في مناحي الحياة ومن هؤلاء اللغوي صالح بلعيد وإسهاماته التي تصب كلها في الغاية الوظيفية للغة وبالأخص اللغة العربية .

1- البرغماتية اللغوية :

بين اكتساب اللغة وتعلمها فروق، فاكتسابها يتم في ظروف لامنهجية أما تعلمها لا يكون إلا بظروف منهجية منظمة، ويتفق جميع علماء اللغة على أنّ الوظيفة الأساس للغة هي الوظيفة التواصلية التعبيرية؛ لذلك يعد التفعيل البرغماتي للغة من أهداف كل المشتغلين في حقل التربية والتعليم واللغة ، فبهذا الاستعمال يستقيم شأن اللغة والبرغماتية « تعني هذه الكلمة أولا دراسة أحداث اللغة ، المنجزات (حيث القول يعني العمل) وبشكل عام الأفعال الناجمة عن الخطاب الموجه للمخاطبين، ومن النصوص على القراء وتناول بيرس البراغماتية باعتبارها دراسة تتناول أحداث اللغة ..»،(آرون، بول، وآخرون،2012م، ص254) فالمعاجم والمؤلفات رهينة الاستعمال المناسباتي للنخبة وللمحاضرين والمدرّسين، ولا تكون ضيّقة في استعمالها بل تتعدى كل هذه الحصون والقلاع؛ لتحط في قنوات التوظيف اليومي للمستعمل لها، فوجودها في المدرسة والجامعة هو نفس الوجود في البيت والسوق والشوارع والطرقات وجميع المؤسسات، فتكون بذلك اللغة أداة تفعيل وفعل وممارسة، « وقد اقترح عالم اللسانيات والعالم بالدلالات شارل موريس (1901 ـ 1979) تقسيم اللسانيات إلى مجالات ثلاث : علم التركيب الذي يهتم بهندسة الجملة ، علم الدلالة الذي يهتم بدلالة التعابير، والعملانية التي يكون الغرض منها استخدام التعابير في إطار التواصل .»، (دورتيه، جان فرنسوا، 2001م، ص423) والبرغماتية تعنى باستخدام اللغة في سياقات ومواقف مختلفة، وتتم دراسة اللغة من منظور وظيفي؛ أي دراسة التراكيب اللغوية وربطها بعوامل غير لغوية، كالموضوع، والمتكلم، والسياق، الذي تم فيه الاستخدام، وتدخل فيه عوامل لفظية ، كالنبر ، والتنغيم وأخرى " سيميائية " إشارية وإيمائية تأتلف جميعا لتؤدي وظيفة لغوية حياتية .(شعبان، شعبان زكريا، 2011م، 27) فالبرغماتية ما يشار إليها، استعمال اللغة في سياقها الاجتماعي؛ لأنّ لها أهمية في الوظيفة الاجتماعية واستعمالها مرتبط بالحاجات التي يرغب فيها المتكلم أو مستعمل اللغة ..

2- موضع البرغماتية اللغوية عند صالح بلعيد :

يتشكل موضع البرغماتية اللغوية عند صالح بلعيد وفق رؤية متأنية ومتوافقة مع روح العصر للمتعلمين، وبعيدا عن الشعبوية في التمثيل للغة داخل المؤسسات الرسمية وإنما يروم القفز باللغة العربية واكتسابها عن طريق وضعها في الاهتمام بوظيفة التبليغ والإبلاغ، (بلعيد، صالح، 2004م، ص63) لأنّ « الوظيفة اللغوية مطلب الماضي والحاضر والمستقبل، وبما أن التطبيقات الحياتية اللغوية هي بعد من أبعادها لأنها تضفي على اللغة حيوية، وعلى

الطالب إقبالا وتفاعل؛ فتصبح اللغة جزءًا من كيانه وشخصيته، بها يرسل ويستقبل، وبها يفاوض ويحاور، وبها يكتب ، وبها يهنئ، وبها يعزي، وبها يخاطب مسؤوليه، وبها يناجي خالقه عز وجل يدعوه ويرجوه ويستغفره ، وبها يقوّم نفسه ويهذبها، فلا بد أن يمتلك الطالب ناصيتها ليبقى لسانه رطبا بتوظيفها في مجالات الحياة ومواقفها .»، فتوظيف اللغة العربية في سياقاتها وفي موضعها هو الغاية التي ترجى من أهل التربية والتعليم، فتتوفر في اللغة المواصفات والخصائص التالية : ،(محلّو، عادل، 2016م، ص40)

- استخدام الألفاظ الحسيّة دون التجريديّة
- تفضيل الجمل القصيرة دون الطويلة
- لا يستخدم من الألفاظ غير الضروري
- تفضيل المأنوس من الألفاظ
- استعمال الأفعال المتعديّة
- عدم الإسراف في الصفات .
- تفضيل البناء للمعلوم على البناء للمجهول .
- ألاّ يستعمل من الألفاظ ما كان ذا معنيين لأنّه غامض الدلالة .

وعليه فاللغة بنت المواقف والموقف هو مضمون عملي لفكرة ما قد يكون نفسيا أو اجتماعيا أو عمليا، وغاية تعلم اللغة هو ممارستها في كل شأن من شؤون حياتنا، والممارسة تطبيق عملي في مواقف حياتية ، ولا يمكن فصل اللغة عن الموقف فهي لا تؤخذ بعيدا الظروف المتعلقة بالبيئة والمتكلم والمستمع، والموقف له الأثر البالغ في الإنتاج اللغوي شفهيا، (شعبان، شعبان زكريا، 2011م، ص42) فاللغة لم توجد لتبقى محفوظة في الصدور والمعاجم وإنما نتعلمها لنوظفها في حياتنا وننقل ما حفظناه إلى الاستعمال في تطبيق حياتي يقضي حوائجنا وأغراضنا ويحقق تواصلنا .

3- مجالات التوظيف اللغوي عند صالح بلعيد :

ينطلق صالح بلعيد من واقع لغوي يتعايش في المجتمع الجزائري إلى حد ما تعايشا يكاد يكون على نار خامدة ويحاول ترويضه ليستكين ويهدأ ويعطي ما يملكه من زاد ثقافي وحضاري ومعرفي لتطور المجتمع ونموه في تجانس واستقرار، فهو يحدد هذا الواقع في الاستعمال اليومي والعلمي ، والاستعمال الفردي والجماعي ، والاستعمال العادي والنخبوي وهذا التقسيم حدده في :

اللغات ذات الانتشار الواسع وتتمثل في العامية والدارجة العربية .

اللغات الكلاسيكية ممثلة في الفصيح سواء كانت العربية الفصيحة أو اللغة الفرنسية .

اللغات المحلية وتتمثل في الأمازيغية بمختلف لهجاتها واستعمالها،(بلعيد، صالح، 2004م، ص58)

وتبقى اللغة العربية الفصيحة ليست من اللغات التي لها القدرة الفطرية في الجزائر لأنها لا تصدر عن صاحب اللغة فهي لا تمثل مستمع مثالي لمجتمع متجانس لغويا، (الراجحي، عبده، 2004م، ص85) مما يخلق اضطرابا

في استعمالها لدى المتكلم، فيحسن اكتسابها بتوظيف ما يحتاجه المتكلم بتوفر القواعد المنظمة لنظام اللغة العربية للمظاهر اللغوية المحيطة به، فيحاكي المتعلم المثيرات وتدعيم الأصوات مع تكرارها ليتمكن من اكتساب العادات اللفظية المنظمة للغة

3-1- الاهتمام بالمنطوق :

إنّ الاهتمام باللغة العربية والمحافظة عليها مع إتقانها في سلاسة والارتقاء بها مهمة ليست بالعسيرة إذا حرص المنتمون إلى هذه اللغة باستعمالها بما يتوافق مع روح عصرهم، والاهتمام بالتعبير يعد ضرورة من ضرورات دعم اللغة العربية وإحياءها، فاللغة وضعت للاستعمال فحياتها تمكن في ذلك والفطرة تقوم على الاستعمال الشفوي للغة « فالمنطوق يمثل اللغة الحية التي يتعامل بها المتكلم في الحياة اليومية وينمّي قدرته على التعبير الشفهي. ومن هذا المنطلق نعمل على إكساب المتعلمين اللغة المنطوقة لغة الحياة اليومية والمتمثلة في الحوارات والمناقشات اليومية العديدة، ومن خلال التمارين المكثّفة التي تكيف لهذا الغرض.»؛ (بلعيد، صالح، 2017م، ص79) لتنمية اللغة نطقا، فيكون استدعاء الواقع للغة المحكية باستعمالها الاستعمال الصحيح، فتحصيلها هو قرين لاستعمالها شفاهيا . ومن مهارات امتلاك اللغة الاستماع ثم الكلام ، لتأتي القراءة والكتابة، فطبيعة اللغة هي المشافهة لأنّها ممارسة فعلية للغة والتدريب على استخدام الفصيح من صميم تعليم اللغة، فحياة اللغة باستعمالها شفهيا على نحو ما يرى صالح بلعيد، وهو بذلك يتبع موروثا استعملها العرب قديما في تعليم الناشئة، فقد زخرت كتب التراث بالكثير من الحكم والأقوال في الدعوة إلى أهمية السماع والاستماع وممارسة الكلام .

3-2 - الاهتمام بالانغماس اللغوي :

الانغماس جزء من العملية التعلمية؛ ولأنّ صالح بلعيد يعرف طبيعة المجتمع اللغوي الجزائري وما قيه من تجاذبات في ازدواجية اللغة فإنّه يرى « تعلم اللغة لا يتم بصفة جادة إلا في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها ، وهذا هو الانغماس الكلي الذي يوضع فيه المتعلّم حتى تنمو فيه الملكة اللغوية .»، (بلعيد، صالح، 2017م، ص79) فإذا كان الانغماس اللغوي وضع المتعلم في بيئة طبيعية تراهن على المسموع والمكتوب باللغة التي يتعلمها المتعلم، لتنمية ملكته اللغوية فإّن الرّهان لا يقف فقط عند الظروف الطبيعية والمناخ الطبيعي بل يشمل كل الوسائل والطرائق التي تعين على توفير هذا الجوّ التعليمي للغة؛ لأنّ النظرية التربوية في تعليم اللغة تجد أقوى معاضداتها في اللسانيات النظرية ، فالقدرة على تعليم اللغة ملكة ذاتية في الطفل تنبثق انبثاقا بمجرد تهيؤ البيئة الموضوعية حولها؛ (المسدي، عبد السلام، 2014م، ص353) ولأنّ المعرفة الحقيقية للغة واستعمالها لا يكون إلا بحسن استعمال الحواس، فيستفيد المتعلم من حواسه ويوظفها في إتقان لغته انطلاقا من مبدأ " التعليم بالتحسيس والتحديس "، فتصبح اللغة لديه مرنة وزادا يستعين به في قضاء حاجاته على مختلف أشكالها وألوانها، وهذا الانغماس اللغوي للمتعلم للغة العربية يحتاج إلى:(الخولي، عبد الكريم، 2014م، ص127، 128، 129)

- العمل على زيادة تعرض المتعلمين للغة العربية اليومية في استعمالاتها الطبيعية

– تقبل الأداء اللغوي للمتعلم مادام يعبر عن المعنى السليم المقصود ولو شابه بعض الخطأ في الشكل؛ لأن الهدف هو التواصل .

– تشجيع المتعلمين على استعمال اللغة العربية مع الأقران والمدرسين في الشارع ومختلف المواقف الحياتية حيثما أمكن .

– إتاحة الفرصة للمتعلمين للاستماع إلى اللغة في مرحلة تعلمها وبداية الدرس، لتكون له ألفة لغوية وتدريب أذنه على سماع أصوات اللغة .

– الابتعاد عن التجريد والاهتمام بالبيئة المحلية

– مراعاة دافعية المتعلمين نحو اللغة وثقافتها وحضارتها ورفع مكانة اللغة العربية وطنيا وعالميا .

– الاستفادة من مناهج تعليم اللغة العربية وخاصة منهج تحليل الأخطاء اللغوية

– تضمين النصوص اللغوية حوارات وتعابير اجتماعية ذات صلة بحياة المتعلم اليومية

– السماح للمتعلم باستخدام بعض التراكيب والتعابير اللغة المحكية مادامت قريبة من الفصحى .

3-3 – اصلاح النحو العربي وتيسيره :

إنّ محاولة تيسير النحو العربي كانت مساهمة من بعض اللغويين في طرائق تعليمه لكافة المستويات، وبدت مساهمة رجال التربية والتعليم مع المتخصصين في اللغة العربية منذ فترة لتجاوز تلك الصعوبات التي يتلقاها المتعلمون من تدريس النحو العربي؛ لأنّ « النحو من أهم فروع اللغة العربية اعتمادا على العقل والتفكير، ومنه ينطلق الطلبة أو المتعلمون إلى بقية فنون الكلام، وفروعه وبه يتمكنون من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة، وتتكون لهم بقواعده رياضة لغوية ذهنية فكرية، تعتمد القياس منهجا، والتحليل أصولا، والتعليل تحقيقا وبذلك يتوافر لهم حسّ لغوي يمكنهم من فهم اللغة واستيعابها، والتعبير بها والانطلاق منها.»، (الجبوري، عمران جاسم، 2013م، ص213) فالنحو وسيلة لضبط الكلام، ليكون التعبير واضحا بألفاظ عربية صحيحة وسليمة ، تجري على قواعد اللغة العربية وألا يكون في مقاصده غموض وإبهام، والغاية من تعليم النحو هو « الاكتفاء بتعليم الناشئة في الأشياء التي لا يظهر فيها موضوع ومحمول على أنها أساليب، كصيغ التعجب، والتحذير، والإغراء، وتوّجه العناية فيها إلى طرق الاستعمال ، لا إلى تحليل الصيغ وفلسفة تخريجها »،(العارف، عبد الرحمن حسن، 2013م، ص257) فتكون القواعد في خدمة الاستعمال اللغوي للمتعلم، وخدمة التعبير فهو الغاية القصوى وأن تتفق قواعد النحو مع البناء الوظيفي لدى المتعلم ، وبتعليم النحو الوظيفي الذي ينظر إلى الكفاءة اللغوية وتتضح أكثر في المنطوق والمكتوب وغايته هو الوصول إلى درجة عالية من إتقان اللغة، ولا يقدم إلا بما يحتاجه المتعلم من مادة مناسبة مما يقدمه النحو العلمي مع التركيز على النحو التعليمي القائم على أسس لغوية ونفسية وتربوية وتوخي السهولة والفائدة العلمية. ، (بلعيد، صالح، 2017م، 15)

ومما سبق يتبين بأنّ الحقيقة التي أساء فهمها الكثير من اللغويين الأصوليين في تفكيرهم، أن يكون يروا بأنّ « القواعد اللغوية التي خلفها السّلف من اللغويين قد لابستها حالة من القداسة ، أو أنها ألبست ذلك الثوب عمدا؛ اتّقاء

حالات قامت في عصور مدنيّتها الأولى . والحقيقة أن سلفنا لم يلجئوا إلى تلك القواعد ولم يقرّروها إلاّ لحاجة غلبت على عصورهم، فأرادوا بها ردّ عادية الرّطانة والعجمة عن اللغة . وقد استطاعوا والعجمة عن اللغة . ولقد استطاعوا بكدّهم وجدّهم وصفاء قرائحهم أن يضعوا للغة سوارا أشد من الصلب مرة ، بحيث تقصر عنهم هجمات الشعوبيين وأهل العجمة، فحفظوا بذلك هيكل اللغة صافيا وموردها عذبا غير مدنّس بأكدار الدخيل من لغات الشعوب التي اختلطت بالعرب بعد القرن الثالث الهجري . »، (مظهر، إسماعيل،2020م، ص8) فتلك من المشاكل التي واجهها اللغويون العرب في حينها، ولم تكن بالسوء أو بالتقديس الذي آلت إليه بعد ذلك، وإنما محاولات تجاوزها الزمن في الاستعمال وفي التخفيف عن جهد هؤلاء اللغويين ورفع عنها الضيم الذي لحق بهم من تقديس أو الامساس بقواعد اللغة، « فهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي ، وأخرى هامشية ..، ولا يتم الاختيار إلا بعد دراسات إحصائية ويبدأ بعدها وضع قوائم للبنى النحوية الأساسية Basic structure lists تكون مصدرا لاختيار المحتوى النحوي في المقرر التعليمي »،(الراجحي، عبده، 2004م، ص74) الذي ينهل منه المتعلم القواعد الأساسية للغة في يسر وبساطة ومرونة حتى يوظفها في مواقفه المتعددة من الحياة ولا تختزل هذه القواعد في مداها النظري الضيق الأفق .

3-4- الاعتناء بالتمرين البنيوي :

تملك اللغة العربية مرونة الاستعمال، والقدرة على تنويع أساليبها، ممّا يجعلها تستوعب الأدوات التعليمية التي أفرزها العصر الحديث، والنظريات اللغوية في التعليميات التطبيقية اهتمت بالتمرين اللغوي، وبذلك يمكن أن نقول بأنّ صالح بلعيد يعطي لتعليمية اللغة العربية جانبها العلمي المرن الذي يوظف اللغة العربية توظيفا سلسا مرنا يمارس فيه المتعلم اللغة العربية ممارسة وظيفية تفي بأغراضه وحاجاته فهو يرى بأنّ « التدريب المكثّف والمتواصل للبنية المدروسة قصد ترسيخها، وتطبيقها في صيغ متعدّدة، وتعتبر هذه التمارين حاسمة في تحسين مردودية التعليم ، إذ يلجأ إليها المدرسون لتلبية بعض الحاجيات التعليمية»؛ (بلعيد، صالح،2017م، ص34) فمنها يمرّن المتعلم نفسه على الأداء السليم للغة ويقويّ ملكته اللغوية ، فالتدريب على الأمثلة يعطي للدارس المتعلم القدرة على استعمال الفصيح في مواقف وسياقات مختلفة، والتمرين اللغوي الذي يحتاجه المتعلم عند صالح بلعيد هو ذلك التمرين الذي يجرّد الصعوبات اللغوية من ذهن المتعلم واختيار التمرين اللغوي العلمي القائم على تثبيت البنية لدى المتعلم من نص أو حوار باستخراج العنصر اللغوي المراد تدريسه مع التدرج في التمرين من السهل إلى المعقد والاعتماد على التبسيط ثم المتعدد اللغوي وتحويله والاهتمام بالتكرار؛ لأنّه يكسب المتعلم النطق الصحيح للحروف والجمل ويقدم صالح بلعيد مجموعة من النماذج في نظرية التكرار التعليمي للغة سواء عن طريق الاستبدال أو الزيادة أو التحويل وهي كلها تمارين تساعد المتعلم على التوظيف الصحيح للغة، (بلعيد، صالح، 2017م، ص35،36) ولعل بعض التجارب التربوية في الحقل التعليمي كشفت عن بعض الأنماط البارزة في استخدام اللغة العربية منها إعادة التعبير والمدلولات اللفظية وتكرار التراكيب، والاهتمام باستراتيجيات التحليل الشفهي التي تستخدمها أفراد العائلات، انطلاقا من النشاطات اللغوية العائلية اليومية إلى صلتها بتعليم الناشئة وتمكينهم من لغتهم في تناغم وانسجام بين محيطهم وما يتعلموه من تمارين لغوية، (شعبان، شعبان زكريا، 2011م، ص113) فالطفل المتعلم حين يكتسب معرفة جمل لغته يكتسب في الوقت ذاته معرفة كيفيات استعمالها، وتكفيه تجربة كلامية محدودة لتطوير نظرية لغوية عامة يستعملها كما يستعمل أشكالا أخرى من المعرفة الثقافية، (البوشيخي،

عز الدين، 2012م، ص29) فتكون له القدرة التواصلية بما يمتلكه من جمل تستند على عناصر لغوية تشابهت واختلفت

3-5- وسائل الاتصال :

وبما إنّ العصر الحديث هو عصر الآلة والوسائل والوسائط، فلم يعد يخفى على أحد مدى أهمية الوسائل التعليمية في التمكين لتعلم اللغة، واللغة العربية اليوم بما حوته من نظام لساني يكفل لها أن تكون مندمجة في تفاعل مع العصر ووسائله، وأجود المعلمين من علم اللغة بوسائل فيها من الحركة والحيوية والمرح ما يتفق والطفل والطفل إذا أحب اللغة في أولى مراحل علاقته بها شب على حبها وإن كان على خصام معها استمر الخصام واتسعت الهوة بينه وبينها، فتأمين الوسائل والوسائط التعليمية لدى المعلمين والمتعلمين من بذور التعليمية التطبيقية، وهذا ما يلح عليه صالح بلعيد؛ لأنّ الوسائل التعليمية على كثرتها تساعد المتعلم على اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف ولها علاقة بالأهداف التعليمية، وتوظيف الكمبيوتر من أدق الوسائل في تعلُّم اللغات، فما استفادت منه اللغات الغربية استفادت منه كل اللغات وبالأخص اللغة العربية التي مسّ تقانة الحاسوب بناها الصرفية والنحوية مع تخزين المعلومات، (بلعيد، صالح ، 2017م، ص109،) فوظيفة اللغة الأساسية هي تمكين المتحدثين من التواصل فيما بينهم سواء أكان عددهم كبيرا أو صغيرا . فالصينيون الذين يعدون مليارا تقريبا يتواصلون ويفكرون باللغة الصينية ، والعرب بملايينهم وعلى اختلاف أقطارهم يتواصلون بالعربية. وهناك لغة في أمريكا تسمى السينيكة Seneca لا يزيد عدد الناطقين بها عن مئة شخص، والتواصل هو عملية لتبادل الأفكار والآراء والمعلومات وتشتمل على استخدام الرموز وتحليلها وبثها، فإذا استخدم المتحدث الضمير هو عرف المستمع أنه يشير إلى مذكر، وإذا استخدم هي فإنه يشير إلى المؤنث، ونقول التواصل الناجح إذا كانت الرسالة المنقولة تتناسب مع وواقع الحال، وهذا يعني أن المتحدث قد امتلك الكفاية التواصلية Communicative Competence؛ أي أنه قادر على استخدام اللغة للتواصل ارسالا واستقبالا، (آغا، ماهر محمود، د.ت.ط، ص18) ويولي اللغوي صالح بلعيد أهمية للتعليم ولمؤسساته، لما لعلاقة اللسانيات التعليمية باللسانيات التطبيقية من تداخل في كيفية اكتساب اللغة ؛ ويدعوا إلى تكثيف التواصل والاتصال في تعليم اللغة ، فهذه الوسائل تكسب المتعلم مهارات متعددة من القراءة والكتابة والممارسة الفعلية للغة، ولكن صالح بلعيد يلح على ترتيب هذه الوسائل والاستغلال الحسن لها وذلك ليستغلها المعلم في إيصال الإفهام إلى العقول وترسيخها قدر الإمكان في ذاكرة المتلقي، (بلعيد، صالح، 2017م، ص74) وهو ينطلق من تجارب الغرب الذين استنبطوا نظريات في علم النفس التربوي الذي يدور في مرحلة متقدمة من الطفولة، فالاستعانة بالخبرات والتجارب في تلقين الأطفال أصول لغتهم وتقريب هذه اللغة إلى قلوبهم .

ولعلّ عبد الرحمن الحاج صالح حاول أن يبين اللغة التي يستعملها المتكلم في التخاطب، فقد دعا إلى استعمال الفصحى وتعليمها في الجانب المستخف منها الذي تتصف به كل لغة تخاطب، فلن تسترجع الفصحى عافيتها وقوتها وتداولها إلا بتعليم الإدراج مع تعميمه على جميع وسائل الإعلام المرئية والمسموعة وغيرها،(الحاج صالح، عبد الرحمن، 2007، ص95) فاستعمال الوسائل يتيح للمتعلم القدرة الذهنية على تعلم الحروف بشكل سليم ويطلع على مخارجها فيحيط بها، ويلح صالح بلعيد على توفير الكمية والنوعية في استعمال الوسائل التعليمية للغة العربية مع تأهيل الخبرة العلمية في استعمالها، وهو لا يكتف بالوسائل المادية في تعليمية اللغة العربية بل يتجاوزها إلى تشجيع الوسائل المعنوية نحو استخدام الأمثلة والقصص وتمثيل الأدوار،(بلعيد، صالح، 2017م، ص84)

3-6- الاستعمال المهذب للعامية :

إنّ استعمال ثنائية لغوية ركناها الفصحى والعامية أمر مألوف في كل لغات الشعوب، ولكل منهما ميدان استعمال متمايز عن ميدان استعمال الأخرى، واللغة العامية كثيرا ما تكون أصولها منحدرة من اللغة الفصحى ؛ لأنّ العامية على نحو ما أشار اللغوي عبد الرحمن الحاج صالح ما هي إلا التخفيف من المؤنة في ظواهر الإبدال والإعلال والإدغام والقلب ، وفي بعض التصاريف الصوتية مثل حمل حذف الهمزة والياء من الأفعال، وكل ذلك يعد قانونا طبيعيا لتحويلات زمنية تعرفها اللغة الفصحى عند كل الشعوب،(الحاج صالح، عبد الرحمن، 2008م، ص81،82) واللغوي صالح بلعيد لا يدعوا إلى العامية ولا يروج لها كما فعل بعض المستشرقين أو بعض المتأثرين بهؤلاء المستشرقين؛ لأنّه يدرك بأنّ العامية لا يمكن لها أن تكون لغة علم وحضارة وتفكير ولا ترتقي بها العقول، وهو كذلك لا يرى في العامية خطرا يحاصر الفصيح، إنه يدعوا إلى تسهيل الفصيح وتقريب العامية من الفصحى والبحث عن القاسم المشترك البسيط، وتطوير اللغة بما يزاوج بين القديم والحديث، وبين الأصيل والمولّد الجديد، في خط متوازن وبطريقة واعية، ولن يتيسر هذا إلا بتخطيط منظم يصلح اللغة العربية وييسرها ويرتقي بها، مع استعمال اجراءات تربوية مساعدة على التمكين في توطيد اللغة الثالثة، (بلعيد، صالح، 2008م، ص165) فالممارسة اللغوية تكون بصقل وتنمية المهارات اللغوية التي يحتاجها المتكلم؛ ليكون للمتعلمين فرص استعمال اللغة العربية في يومياتهم فينتظم لديهم المدخل اللغوي مع تقبل أداءهم اللغوي، فيستقيم التواصل اللغوي بين المتعلمين دون الإحساس والشعور بمؤونة تكاليف الفصيح في بدايات مسايرته للغة، فتبسيط الفصيح للاستعمال قد يخفف الكثير من الغبن التواصلي لدى المتعلمين .

3-7 -التخطيط اللغوي :

وإنّ الاستثمار الحقيقي المنشود لدى الأمم هو الاستثمار في اللغة، ذاك ما يراه اللغوي صالح بلعيد، ويتحقق هذا الاستثمار بالتخطيط اللغوي؛ لأنّ السياسة اللغوية لها أبعادها الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية، ويتحدد المجال البرغماتي للغة في التخطيط اللغوي وفق استراتيجيات وآليات من شأنهما مسايرة العصر، فالتخطيط اللغوي« قد يكون الخطوة الأولى على بداية الطريق لحلّ مشكلات حياتنا اللّغوية وهي مشكلات جديرة بأن تكون في مقدّمة مشكلاتنا القومية والسياسية والاجتماعية »، (خليل، حلمي، 2000م، ص13) وهذه المشكلات التي تعترض الأمة في حياتها اللغوية، تحتاج إلى تنمية شاملة على نحو ما يراها صالح بلعيد بحيث عنده يأتي التخطيط اللغوي لحلّ المشكلات اللغوية بإحلال اللغة الأم مكانها المفتقد، والتخطيط لا يحل المشكلات اللغوية وإنما يتجاوز إلى حل المشكلات غير اللغوية كذلك؛ لأنّ المجموعة البشرية تتفاعل مع بعضها باللغة الوطنية، فتكون الحاجة إلى تشخيص الوضع اللغوي القائم، ومراعاة مختلف الخصائص الطبيعية والحضارية والعصرية مع التنبيه إلى استشراف ماضي وحاضر ومستقبل هذه المجموعة البشرية ،(بلعيد، صالح، 2011م، ص231) فالتخطيط وفق رؤية صالح بلعيد هو تدبير وأسلوب وله إجراءات وأدوات ويتنافى مع العشوائية، طريقه هو التنظيم واكتشاف العيوب وتلافيها وتيسير المعرفة اللغوية وتحقيق الأهداف التعليمية للغة؛ لأنّه عندما تصبح اللغة الأم في وضع حرج ، كأن تواجه بمشكلات التعدد اللغوي، فإن الحاجة تزداد إلحاحا لوضع تخطيط لغوي، أو سياسة لغوية محددة، تعالج طرق تدبير الشأن اللغوي في البلد وتضع تصورات لحلول مقترحة، ولا يتيسر هذا التدخل، ولا يسهل أمر التخطيط اللغوي إلا بإنشاء مجلس حكومي خاص للغة ..، مثلما فعلت الجزائر بإنشاء المجلس الأعلى للغة العربية وذلك من أجل

التمكين للغة العربية،(بودرع، عبد الرحمن، 2013م، ص117) والمجلس الأعلى للغة العربية في الجزائر يعدّ نافذة مفتوحة للكثير من الورشات العلمية من أجل الارتقاء باللغة العربية وهو ما يقوم به صالح بلعيد على رأس هذه المؤسسة .

ولا يفرّق صالح بلعيد بين التخطيط اللغوي والتخطيط التربوي إلا من حيث الثاني جزء من الأول، أو علاقة الخاص بالعام، فالتخطيط اللغوي هو الذي يرسم الأبعاد الكبرى للسياسة اللغوية؛ إذ مجالات التعليم والإعلام والخطاب بأنواعه والحياة السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية ترتبط بالتخطيط التربوي الذي يعتمد على استراتيجيات التعليم ثم بتشريع مدرسي الذي يحرص على الالتزام باللغة العربية، فصالح بلعيد يرى بأنّ اللغة العربية لغة جامعة وموحدة؛ لأنّها جزء من الهوية الوطنية واستعمالها في جميع المجالات يحتاج إلى توظيفها في الميادين المذكورة سابقا، (بلعيد، صالح، 2011م، ص243)

3-8- دور النخبة في استعمال اللغة العربية :

ينطلق اللغوي صالح بلعيد من مبدأ :" تعلم كيف تتعلّم ووظّف مبدأ البرجماتية "؛ لأنّ استنهاض اللغة من ركودها لا يتم إلا عن طريق الرسكلة اللغوية التي تساهم في النهوض باللغة العربية من خلال الإرادة والإيمان بمبدأ العمل بالعربية والحرص على امتلاكها وتحصينها في الاستعمال والتوظيف مع تحسين مستوى المعلمين والاهتمام بالترجمة وتوفير المصطلح العلمي والفني وتوفير الإمكانات المادية والمعنوية ليقوم متعلم اللغة العربية باستعمالها وفق رؤية ثاقبة نحو التوظيف البرغماتي الخالص،(بلعيد، صالح، 2004م، ص110) وهو يرى بأن النخبة على مختلف شرائحها وألوانها لها نصيب في استنهاض اللغة وتقويتها، وإن « المثقف الذي يدير شأنه الفكري والأدبي والإبداعي بلغته القومية وهو يخط ويكتب ويدوّن وينشر ويساجل ثم إذا حاور أو ارتجل أو تحدث عبر أمواج الأثير أو على شاشات المرايا توسل باللّهجة لهو مثقف متواطئ على ذاته الثقافية، ولا يعنيك منه ما قد يبدو عليه من نزعة المجهود الأدنى انسياقاً مع الكسل الذهني أو اتقاء لركوب المحاذير. إنه يحيك المشهد الأوّل من تراجيدية الانتحار اللغوي»، (المسدي، عبد السلام، 2004م، ص87) لأنّ اللغة العربية حين تصان من نخبتها وتستعملها في حقول المعرفة وفي مجالسها وندواتها ستكون اللغة العربية نموذجا للمتعلم في التوظيف، وتكوين شخصية مندمجة ومتفاعلة مع الحياة .

وعليه فإنّ تصويب صالح بلعيد سهامه اتجاه المدرسين لإدراكه القصور الذي يمتلك هؤلاء في تعليم اللغة العربية، وهو يخص المراحل المتعددة للتعليم في الجزائر من الابتدائي إلى التعليم الجامعي، فالحرص على التكوين النموذجي للمدرسين وتأهيلهم علميا وتربويا من شأنه الإسهام في تقويم ألسنة الناشئة والمتعلمين، وإن تعليم اللغة العربية في مراحله الأولى « بحاجة إلى معلم نهل من اللغة ما يؤهله لأن يكون مربيا صالحا، ولهذا لا يجب أن يختار لتدريس اللغة العربية في هذه المرحلة جيّد المعلمين بل أجودهم، وأجود المعلمين من استطاع سبر أغوار عالم الطفولة، فيقدم للأطفال اللغة المنشودة بأساليب خلو من أي تعقيد، تحاكي ببساطتها وعفويتها بساطة الأطفال وعفويتهم، أجود المعلمين من علم اللغة بوسائل فيها من الحركة والحيوية والمرح ما يتفق والطفل، تلك الكتلة التي تنبض بالحياة، والطفل إن أحب اللغة في أولى مراحل علاقته بها شب على حبها ، وإن كان على خصام معها استمر الخصام واتسعت الهوة بينه وبينها.»، (الزين، عبد الفتاح، 1991م، 130) فرعاية اللغة وتطوّرها يرتكز على

أساليب المبدعين والكتاب والمختصين الذين يحملون رسالة الحفاظ على سلامتها وتفعيل طاقتها،(بلعيد، صالح، 2017م، 146) وهذا هو الدور الأساسي للنخبة وللمدرسين الفاعلين في مجال التعليم.

3-9- التعريب العلمي المنهجي :

لا يخفي صالح بلعيد أن التعريب جزء من كيان الأمة وهو ليس خاصا بالجزائر ، فهو يمس كل الدول العربية، والتعريب عنده ليس وليد مرحلة زمنية، فهو موضوع فيه من التجاذب بين القديم والجديد وأصبح يثار اليوم بسبب هيمنة اللغات الأجنبية وسيطرتها على الكثير من مناحي الحياة العربية ، ويقرّ صالح بلعيد بأنّ الانسجام الاجتماعي لا يكون إلا بلغة القوم وبأنّ العربية لغة رائدة ولم تلحقها الهزيمة بل ظلت ولازالت تتحدى الصعاب، (بلعيد، صالح، 2004م،ص78) فحاجة العصر تفرض على مستعمل اللغة العربية الأخذ بما يلائم العصر؛ ليجاري التطور التكنولوجي السريع، حتى يخلق انسجاما اجتماعيا .

وإنّ قضية التعريب عند صالح بلعيد تترافق مع الجهود الحثيثة من جانب المجامع اللغوية العربية لتفعيل عملية التعريب والاشتقاق والنقل والتوليد، وقد يكون ذلك حافزا لتنشيط عمليتي النقل والتأليف اللتين تثريان المكتبة العربية وعملية التعريب هي شاملة في تصور صالح بلعيد، تنطلق من تعريب المناهج العلمية وتمس كل مراحل التعلم، فالتعريب الرصين هو الذي يثري الرصيد اللغوي والزاد المعرفي ويُحي اللغة العربية ويحافظ على سيادتها وتمكنّ من تعزيز هوية الأمة .

خاتمة :

تمر اللغة العربية في الجزائر في تعليمها بتجاذبات لسانية مختلفة ، وصالح بلعيد استطاع بما وفرته اللسانيات التطبيقية أن يقدم حلولا لغوية تتناسب مع الدرس اللساني الحديث في تعليمية اللغة العربية، فهو يستخدم النظريات اللسانية الحديثة في التمكين للغة العربية ولا يغفل دور التكنولوجيا في تيسير الدرس اللغوي للمتعلمين، وهذه الورقة البحثية تروم بعض الجهد الذي قدمه صالح بلعيد من خلال مؤلفاته العديدة ومقالاته المتعددة ومواقفه الكثيرة في النهوض باللغة العربية، فهو لا ينفك يدعو إلى الاستعمال العقلاني للغة العربية وتوفير الأطر الملائمة والكفاءات الرّاشدة للتمكين للغة العربية والنهوض بها لتؤدي رسالتها بما يتوافق مع روح العصر، فاللغة الحية هي التي تلبي رغبات المستعملين، وتحقق أهدافهم، وترسوا بهم إلى أفق رحب وتمنحهم روح الوجود، وتوظيف اللغة العربية في السياقات المختلفة يحتاج إلى آليات لغوية وغير لغوية، باقتراح مضامين عملية تضع قاعدة وطنية للنهوض بتعميم استعمال اللغة العربية، وتنفيذ فعلي للبرامج الوطنية للغة العربية، حتى تستعمل في الإدارات العمومية .

قائمة المصادر والمراجع :

1- آرون بول، وآخرون، 2012م، **معجم المصطلحات الأدبية** ، ترجمة: محمد حمود، ط1، بيروت، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

2- آغا ماهر محمود، د.ت.ط، **مقدمة في اللغويات المعاصرة**، .ر.ط، عمان، دار وائل للنشر.

3- بلعيد صالح، 2004م، **مقاربات منهاجية**، د.رط، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر.

4- بلعيد صالح، 2017م، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ط8، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر.

5- بلعيد صالح، 2008م، **الفصحى المعاصرة**، أعمال الندوة الوطنية ضمن فعاليات الجزائر عاصمة الثقافة العربية 2007م، الفصحى وعامياتها- لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب - الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.

6- بلعيد صالح، 2011م، **التخطيط اللغوي الضرورة المعاصرة**، أعمال الندوة الوطنية حول التخطيط اللغوي في الجزائر، اللغات ووظائفها، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية.

7- بهاء الدين أحمد، 1999م، **المثقفون والسلطة في عالمنا العربي**، ط1، الكويت، النشر مجلة العربي.

8- بودرع عبد الرحمن، 2013م، **اللغة العربية وسؤال الهوية في سياق تحقيق التنمية نحو منهج لابتعاث اللغة من مصادر اللغة والهوية في الوطن العربي إشكالية التعليم والترجمة والمصطلح**، ط1، بيروت، المركز العربي للأبحاث والدراسات السياسية.

9- بوشيخي عز الدين، 2012م، **التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية**، ط1، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون.

10- جبوري عمران جاسم والسلطاني حمزة هاشم،2013م، **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، ط1، عمان، دار الرضوان للنشر.

11- الحاج صالح عبد الرحمن، 2008م، **العامية العربية ولغة التخاطب الفصيحة**، أعمال الندوة الوطنية ضمن فعاليات الجزائر عاصمة الثقافة العربية 2007م، الفصحى وعامياتها- لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب - الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.

12- حساني أحمد، 2009م، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

13- خليل حلمي، 2000م، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، د.ر.ط، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.

14- الخولي أحمد عبد الكريم، 2014م، **اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات**، ط1، عمان، دار مجدلاوي.

15- دورتيه جان فرانسوا، 2011م، **معجم العلوم الإنسانية** ، ترجمة : جورج كتورة، ط2، بيروت، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

16- الراجحي عبده، 2004م، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، ط2، بيروت، دار النهضة العربية.

17- الزين عبد الفتاح، 1991م، **تصورات لتحصين العربية** ، مجلة المنطلق ، تصدر عن الاتحاد اللبناني للطلبة المسلمين، بيروت العدد الثامن والسبعون والتاسع والسبعون، ص 121-127.

18- شعبان شعبان زكريا، 2011م، **اللغة الوظيفية والاتصال**، ط1، عالم الكتب الحديث، عمان.

19- العارف عبد الرحمن حسن، 2013م، **اتجاهات الدراسات اللسانية المعاصرة في مصر**، ط1 ، القاهرة، دار الكتاب الجديد.

20- محلّو عادل، 2016م، **مدارات اللغة، اللغة العربية في مدارات العولمة والمعارف والمجتمع**، ط1،بيروت، منشورات ضفاف.

21- المسدي عبد السلام،2014م، **الهوية العربية والأمن اللغوي**، ط1، بيروت، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

22- المسدي عبد السلام، 2004م، **محاضرة في التعبير الشفهي (المحادثة) باللغة العربية ، ودوره في المناشط اللغوية التي يحتاج إليها الإنسان العربي في حياته**، مجمع اللغة العربية الأردني، الموسم الثقافي الثاني https://arabic.jo/?p=574

23- مظهر إسماعيل، 2020م، :**تجديد العربية**، د.ر.ط، مؤسسة هنداوي ، القاهرة .

المقال رقم 02 / 2021

مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب
Issn:2572-0058/E-issn:1969-2676
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/485

المجلد 05 العدد 01 /2021 ص48 /58

المراجعة اللسانية لمفهوم السماع لدى عبد الرحمن الحاج صالح

Linguistic review of the concept of hearing by Abd al-Rahman al-Hajj Salih

أ ، خثـــير عيسى *

المركز الجامعي بلحاج بوشعيب عين تموشنت -

الجزائر

AISSA22KHATIR@GMAIL.COM

معلومات المقال	الملخص:
تاريخ الارسال: 2019/04/2 تاريخ القبول: 2019/09/1 تاريخ النشر: 2021/02/25	شكّل السماع أحد الضوابط اللغوية لدى علماء اللغة العرب القدامى، وقد أسسوا ضوابطهم وفق منهج معياري لحصر اللغة العربية وجمعها وضبطها؛ ممّا أسهم في ضياع الكثير من المعجم اللغوي العربي الذي لا يتوافق مع المقاييس الصارمة التي وضعها أولئك العلماء ، فقد عدّ السماع مقياسا لسانيا يعتدّ به في جمع اللغة العربية وإن كان التوسّع في اللغة العربية لا يرقى إلى كل ما سمع من العرب، فهذا التجاوز المعياري الذي اشتدّ فيه علماء اللغة القدامى، أضرّ كثيرا بمرونة اللغة العربية وبرغماتيتها واتّساع استعمالها الوظيفي . ومن هذا المنطلق نجد اللغوي الحاج صالح يعيد قراءة مقياس السماع وفق مرجعية لسانية، وذلك بالعودة إلى النصوص التراثية وإعادة قراءتها قراءة لسانية حديثة، دون إسقاط تلك المذاهب والنظريات اللغوية العربية القديمة أو الاستغناء عنها وإنما صياغة لغوية تنطلق من التراث لتبني جسورا مع
الكلمات المفتاحية: الكفاية اللغوية، الحاج صالح، اللغة العربية، الذاكرة، الحفظ	

* المؤلف المرسل

منطلقات اللسانيات الحديثة، وتتمظهر ضوابطها في المنطوق والمسموع والمكتوب وتقفز عن العصبية الضيقة التي مورست على ضبط السماع، فالحاج صالح في محاولته الجادة في استحضار الدرس اللساني الحديث وإعادة رسم خطوط السماع وضوابطه، يكون بذلك وضع لبنات للموروث اللساني العربي بنظرة علمية شمولية .

لذلك يبقى مفهوم السماع يترجح وفق ضوابط غير دقيقة عند القدامى، فهل استطاع العلامة الحاج صالح أن يقتفي الآثار السلبية الناتجة عن التضييق في ضبط اللغة العربية ؟ ما هي المآخذ التي وقف عندها ؟ وماذا أضاف من اسهامات لسانية لإعادة قراءة التراث اللغوي العربي ليعيد تشكيل مفهوم السماع ؟ وما هي المرجعية اللسانية التي اتكأ عليها ؟ ؛ كل ذلك نحاول أن نتبيّنه من خلال هذه الورقة البحثية

Abstract:

As-samâ' was one form of control exercised by ancient Arab linguists. These forms of control were instituted according to a normative process with the aim of defining the Arabic language, the collection. This has resulted in the loss of a large quantity of the Arabic lexicon which does not conform to the requirements they have. In the sense, as-samâ 'conceived as a linguistic criterion for the collection of the words of the Arabic language, cannot embrace everything, and therefore can constitute an obstacle to the good knowledge of the flexibility of the Arabic language.

It is from this observation that the Algerian linguist El-Hadj Saleh undertook to re-read the criterion of 'as-samâ' from a linguistic perspective, by taking up the texts of the ancients with a view to a modern linguistic re-reading, not without taking into consideration the doctrines or theories of ancient Arabic linguistics or dispensing with them, but rather in order to reformulate the question in modern

Received
27/04/2019
Accepted
17/09/2019
Publication
25/02/2021

Keywords:
Linguistic competence, Hajj Saleh, Arabic language, memory, memorization
;

linguistic considerations, a reformulation whose criteria will be revealed as well in what is pronounced as in what is perceived and written. El-Hadj Saleh, by taking seriously the acquired knowledge of modern linguistics and reformulating the main lines of as-samâ 'marked to found the Arabic linguistic tradition in a global scientific perspective. We therefore propose, in this work, to question the work of linguist El-Hadj Saleh by asking the following questions: Was he able to grasp the harmful engines that the reduction in the collection of Arabic had caused? What criticisms has he formulated on this subject as well as these contributions in his quest to reformulate as-sama "? What are the theoretical bases on which it relied.	

. مقـــــــدمة:

إنّ المراجعة اللسانية لأركان تدوين اللغة العربية يعيد انفتاح الدرس اللغوي العربي الحديث ويسهم في تطوره ونماءه وهذا التحديث لا يفهم منه أن يكون حكرا على المباحث اللسانية، فهو كغيره من العلوم الأخرى، يتوق إلى إعادة تشكيل وصياغة المناهج التقليدية التراثية التي اشتغلت على ضوابط ومعايير ومقاييس ساهمت في تحديد بعض المفاهيم اللغوية التراثية ، فعبد الرّحمن الحاج صالح لم يتنكر لما أنجزه العلماء العرب القدامى ولم يلغ تلك المنجزات فهو يعيد تقييمها وتقويمها بما يتوافق مع علم اللغة الحديث ، فهل كانت تلك المباحث اللغوية لها ضوابط تقعيدية ومنهجا علميا يحكمها ؟ وهل استطاع السماع أن يحقق الكفاية اللغوية ؟ وإلى أيّ مدى أعاد العلامة عبد الرّحمن الحاج صالح التراث اللغوي العربي إلى وهجه العلمي ، باستخدام المناهج الحديثة في إعادة قراءته؟ وفهم الدرس اللغوي التراثي ينطلق من تجديد المنهج والرؤية الفكرية للوقوف على ما أنجزه العرب وما حققوه من منجز لغوي يتوافق مع الدرس اللساني الحديث ، فليس كل تلك الجهود المضنية التي قام بها العرب كانت مخيبة للآمال ، وهذا ما حاول العلامة عبد الرحمن الحاج صالح أن يتقفى أثره ، انطلاقا من أحد أركان تدوين اللغة وتحصينها وجمعها ، وهو السماع والذي وصفه

بالسماع اللغوي العلمي ، فإطلاق صفة العلم على السماع يثبت ما مدى أهمية التأصيل العلمي لدى اللغويين العرب القدامى .

أ / مآخذ عن شروط السماع :

يستند عبد الرّحمن الحاج صالح على الأصول العلمية في إعادة صياغة مفهوم السماع دون تعسف أو اسقاط المذاهب والنظريات الحديثة على المذاهب العربية القديمة، ولا يرى في المقولات اللسانية الحديثة المرتكز اللساني الذي به يتم تقويم التراث اللغوي؛ لأنّ ذلك من شأنه أن يلحق الضيم والإجحاف في تناول التراث اللغوي العربي ، فالعديد من المسائل اللغوية الغربية لا تمت بصلة بأصول اللغة العربية، فما هو موروث غربي، يختلف بالجملة عن الموروث العربي، وقد وضع عبد الرّحمن الحاج صالح مسلكا للباحث اللغوي للاطمئنان على صدق رواية اللغة قديما تتمثل في :[1]

1- الرجوع إلى الراوي
2- تصديق الراوي
3- اصطفاء المصادر وتخيّرها
4- رفض المصدر والمرجع المشكوك فيه
5- تقديم النص الأصلي
6- مبدأ التصفح
7 ـ اعتماد التصفح الكامل للنص
8- الاعتداء الجدي بعامل الزمن
9- التمحيص الموضوعي الدقيق لنظريات السانية الحديثة

فهذه الضوابط التي وضعها عبد الرّحمن الحاج صالح بعضها تراثي انطلق منه اللغويون العرب قديما في تناولهم للرواية، ومنه ما هو حديث اعتمدت على الدرس اللساني الحديث ، وضوابط أخرى تراثية بقراءة حديثة ، فنلاحظ مفهوم الرواية تم إعادة تشكيله وفق نظرة علمية فيها من التمحيص والدقة والضبط والاستقراء الجيّد للتراث. فالمقاربة الحديثة لمفهوم السماع تنطلق لدى عبد الرّحمن الحاج صالح من مقاربة تاريخية والمزاوجة بينهما، فلا إنكار ولا تغييب للثقافة العربية في إنتاج المعرفة اللغوية العربية التي تمتلك حاضرها ودوره هو فك الصراع بين القديم والحديث وتقديم السماع لدى العلماء العرب القدامى يرجع لسببين يذكرهما عبد الرحمن الحاج صالح وهما: « السبب الأول يخص اللغة والثاني يخص المنهجية العلمية، أما كيان اللغة فهو نظام من الأدلة يثبت بثبوت مستعمليه فلا كيان للغة من اللغات إلا بوجود مرجع اجتماعي (جماعة الناطقين بها) أو مرجع نصي أو كلاهما، ولا يعقل أن يدعي أحد أنه يتكلم بلغة قوم ولا يخضع لما تواضعوا عليه من لغتهم، ..والمرجع النصي في ذلك هو القرآن أولا ثم كلام هؤلاء الذين سمع منهم اللغويون العرب من

كلامهم وما رووه عن السابقين منهم، ..وأما السماع العلمي مشاهدة أو نقل للمعطيات وكل مشاهدة تدخل في المرحلة الأولى من البحث العلمي .»[2]، فتميّز واختص السماع العلمي لدى العرب ، بالمعاينة والنقل وفق معيارية تتخذ من الأفصح والأرق اللغة الأدبية التي استمدت وجودها من مصادر حددها العلماء .

1- اضطراب الرواية :

إنّ اضطراب الرواية يعدّ شاهدا على الاختلاف الكبير الذي وقع فيه العلماء القدامى، وهو ما يفحصه عبد الرّحمن الحاج صالح في تحرّيه الدقيق لمواقف العلماء في تحديد طبقات الشعراء، فالرّواية هي أس السماع وقلعته التي يستمد منها قواعده ومنهجيته ، وبعد فحص لتلك المراحل التي قطعها اللغوي العربي في جمع اللغة ونقلها من مصادرها كما توهم أو تصور بأنه ناقل لكل ما هو فصيح من عرب أقحاح نجد عبد الرحمن الحاج صالح يعقب على ذلك بقوله : « لم يكن اللغوي الذي لم يزل يبحث عن المميزات اللغوية التي يفترق بها العربي الفصيح من غير الفصيح أي حق في أن يحكم على ما يسمعه من الناطق بأنه فصيح فيتقبله أو غير فصيح فيرفضه ..، فالحكم على فصاحة فرد أو أفراد من العرب في ذلك الزمان بتحديد مكان نشأتهم يلزم منه أن يثبت أن أهل هذا المكان كلهم فصحاء ولا يتم ذلك إلا بالاعتماد على مقاييس لغوية محضة.»[3]، وهذه المقاييس حددها العلماء العرب قديما، بدءا بالسماع وشروطه الموضوعية ، ثم القياس ، هذا الأخير الذي يتكئ على السماع ويستقوى بما أوجده من محصلة لغوية واسعة ، فيعمل عليها لتتسع اللغة وتتطور وتنمو .

2- الذاكرة والحفظ :

إنّ استقراء العلوم اللغوية لدى العرب قام على السماع والرواية وقد وضعت شروط لدى ناقل اللغة وتمثلت في [4]:

1- الانتماء إلى احدى القبائل العربية الستة : قيس ، تميم ، أسد ، هذيل ، وبعض من طيء وبعض من كنانة.

2- رواية إحدى اللغات المرتبطة بتلك القبائل .

3- عدم التأثر بلغات قبائل قد رفضت لغاتها .

4- انتماء الناقل اللغوي إلى الفترة الزمنية المحددة للاحتجاج .

5- أن يكون ناقل اللغة عدلا رجلا كان أو امرأة حرا كان أو عبدا مثلما اشترط ذلك في نقل الحديث الشريف .

واعتماد العرب على الحفظ في نقل جل معارفهم ، فلم يكن الأمر قصرا على اللغة ، وقد كانت النصوص المروية هي الأساس المعتمد في استنباط القوانين الصوتية والصرفية والنحوية، تبارى العلماء في جمع تلك النصوص وحفظها ونقدها ، وقد خضعت الرواية لقوانين صارمة استنبطها جهابذة اللغويين .[5]، ممّا جعل الرواية لدى العلماء تضيق وتضطرب هو ذلك الاعتقاد الضني الذي توهمه العرب نحو اللغة المشتركة الأدبية أو ما يسميه الناس بالعربية الفصيحة ؛ لرد ذلك إلى مصدرين وهما القرآن والشعر والاقتناع بوجود لهجات مختلفة بما فيها لغة التخاطب المختلفة في نظرهم عن اللغة الأدبية ، كما رآها عبد الرحمن الحاج صالح ، بل ذهب بأنها فكرة غريبة عن العرب [6] ، وهذا الاضطراب في التصنيف للمصادر اللغوية، وفي تحديد اللغة من اللهجة والاختلاف في ضبط اللغة الأدبية يمكن أن نبيّنه على النحو التالي :

زمن الشاهد

ضيق اللغة أدبية

أسباب اضطراب غموض مفهوم اللغة

ضيق المصارد اللغوية

اضطراب الأصل والفرع

فهذه الأسباب قد ضيقت من اكتمال دائرة السماع اللغوي العربي ليكون علميا خالصا؛ لأنّ اللغة تنمو وتزداد ثروتها بازدياد تطور العصر وهذا ما رافق العرب في رحلتهم الحضارية؛ والعربية كغيرها من اللغات لم تختلف في التعبير عن مختلف الثقافات التي تمثلها الأبناء في تلك المراحل المتقدمة من عصر التدوين .

ب / خصائص المسموع لسانيا :

إذا كان المسموع لدى العرب تمثل فيما هو فصيح فإنّ عبد الرحمن الحاج صالح حدد حقائق ودعا إلى وجوب الانتباه إليها في تحديد الفصيح ، فقد أشار إلى حقيقة عدم حصر الفصاحة في القرنين الأول والثاني وعلى أهل البدو ، وبأنّها لم تكن مقصورة على القدامى من العرب والحقيقة الثالثة والأخيرة أنّها لم تكن مقصورة على العرب الأقحاح [7]، فالمسموع وإن ضيقت مساحته لدى العلماء العرب وبالأخص علماء البصرة وحددت فترته ومصادره فإنّه يتجاوز هذه المعايير التي وضعها

هؤلاء العلماء ، وذلك ما وضحه عبد الرحمن الحاج ، في العديد من النصوص النثرية أو الشعرية حين أشار إلى هذه الحقائق .

وقد نظر العلماء العرب القدامى إلى الأكثر المستعمل هو القياس لمعرفة الصحيح والفصيح والجيد كما يفهم من قصة أبي عمرو بن العلاء الذي قال له ابن نوفل يوما :" أخبرني عمّا وضعت مما سمّيته عربية، أيدخل فيها كلام العرب، فأجاب أبو عمرو : لا فقال له ابن نوفل : وكيف تصنع فيما خالفتك فيه العرب وهم حجة ؟ فأجاب أبو عمرو : أعمل على الأكثر وأسمي ما خلفني لغات " [8]

ج / نظام اللغة :

للغة نظام هذا ما أدركه الخليل حين شبه اللغة بالدار المحكمة فلا يكفي السماع والرواية لتحديد ضوابطها، وقواعدها، « فاللغة أداة للتبليغ لها نظام عُرفي أي نظام خاص بها متواضع عليه فالمعرفة العلمية لهذا النظام لا تقتصر على معرفة تصنيفية تحصر عناصر اللغة بتحديد الأوصاف الذاتية وكيفية تقابلها بل تتجاوز ذلك إلى معرفة كيفية مجراها في استعمال المتكلم لها لأن اللغة وضع استعمال أي نظام المستعمل لهذا النظام ، ولهذا ضوابط تضبط هذا الاستعمال»[9]، وإن كان مفهوم اللغة فيه من الاضطراب لدى علماء اللغة العرب القدامى ، فلم يتشكل مفهوم اللغة كمصطلح يعبر عن المدلول اللساني ، فقد كانت تشير اللفظة كذلك إلى اللهجات فقد اقترنت اللغة باللهجة .

1- تو افق لغة الخطاب اليومي مع لغة الخطاب القر آني :

يخصص عبد الرّحمن الحاج صالح لنماذج تركيبية ممّا وصفه سيبويه فيتضح بما يقدمه من « أوصاف وتعليلات اطراد التوافق بين لغة القرآن ولغة الشعر ولغة التخاطب من حيث النظام التركيبي ويلتزم مع ذلك بذكر ما تختص به لغة الشعر ولا يوجد مثله في القرآن ولا في الكلام المنثور وهذا يمسّ غالبا جواز بعض الظواهر كفك الادغام في الشعر دون غيره عن مستويات التعبير ولا يخرجه ذلك عن أن تكون لغته هي لغة القرآن ولغة التخاطب من حيث النظام الصرفي النحوي.»[10]؛ فما نطق به العربي في تعبيراته المختلفة واستعمالاته الوظيفية للغة لا يخرج عن الاستعمال القرآني للغة، فالعربي الناطق الفصيح يألف استعماله اللغوي وفق الأنظمة والقواعد اللغوية السلمية ولا يخرج عن القوانين الصوتية والصرفية والنحوية .

وينكر عبد الرحمن الحاج ما ذهب إليه بعض اللغويين المحدثين الذين اضطربوا في تحديد مفهوم الصفاء اللغوي واللغة الصافية لاعتقادهم بأنّ الفصيح هو الصافي الذي لا شوبة فيه في أصل اللغة ؛ ولأنّ لغة التخاطب التي تواصل بها العرب في زمانهم لم تكن لغة شبيهة للعامية في زماننا فهي لغة مغايرة مشتركة ، والفصيح هو ما نطق به العربي الذي لم تتغير لغته الأصلية ، وما أطلق عليه

باللغات أكثرها فصيح فلا فرق بينها وبين غيرها ولم تحتقر من لدن اللغويين وينتقصون من فصاحتها وقد دخلت الكثير من اللغات في اللغة المشتركة الأدبية وهي كغيرها من لغات التخاطب تتصف بصفات منها الخف لكثرة الاستعمال والاختزال والاختصار بالحذف والقلب والإدغام واختلاس الحركات ، فهذا من طبيعة التخاطب اليومي ، فلغة التخاطب عند الفصحاء القدامى هي نفس اللغة الفصيحة التي كانوا ينظمون بها الشعر ، والاختلاف بينهما في الاستعمال .[11]

2- تنوّع النظام الصوتي :

الاختلافات الصوتية التي كانت بين القبائل العربية من طبيعة وصميم اللغة العربية، وهو لا يمثل إلا أن يكون نظاما صوتيا طفيفا بين القبائل و« التنوعات الصوتية جزئية لم تشكل أيّة وحدة منها مع غيرها من التنوعات نظاما صوتيا كاملا خاصا بقبيلة معينة، فالذي نجده في عصر الفصاحة العفوية هو نظام صوتي مشترك بين جميع العرب غير خاص بالشعر تتخلله تنوعات صوتية بعضها إقليمي يخص إحدى المجموعتين الكبيرتين من القبائل (نجد والحجاز) وبعضها لا يخص أي إقليم فيكون منتشرا في جماعات هنا وهناك في الجزيرة. وكل هذه الوجوه من الأداء توجد في لغة التخاطب ولغة الشعر على السواء وأكثرها قرئ بها القرآن.»[12]؛ لأنّ الاستعمال الشفهي أسبق من الاستعمال الكتابي وأقدم من النصوص الأدبية « فالكلام المنطوق هو الأصل أما لغة التحرير ففرع فيه، فالمنطوق وبالتالي المسموع هو الذي يرجع إليه المتعلم ..، فالاستعمال الطبيعي للغة يعتمد قبل كل شيء على المشافهة »[13]، فالاختلاف الصوتي بين القبائل العربية أو بين الناطقين قد لا يكون اختلافا بيّنا إلا بسبب حدوث بعض التغييرات الصوتية التي انماز بها نطق هذه القبائل على نحو الإدغام أو الفك أو الابدال أو الهمز أو التخفيف أو تعاقب الأصوات والحركات .

3- تنوع النظام الصوتي الصرفي :

للعرب في نطقهم تباينا وتعددا في الأنظمة الصرفية وقد ذكر عبد الرحمن الحاج بعض هذا التباين مستشهدا بما كانت تتكلم به بعض القبائل العربية من ذلك :

التنوع في نظام الضمائر وفي نظام أسماء الإشارة ونظام الأسماء الموصولة ونظام الفعل الثلاثي المجرّد وأنظمة الفعل المزيد ونظام المصادر والمشتقات والتذكير والتأنيث وجموع التكسير ، ويرى عبد الرحمن الحاج صالح بأنّ هذا التباين في هذه الأنظمة الصرفية بين القبائل العربية لا ينطبق على جميع ما تحتويه هذه الأنظمة الصرفية ولا تخص إلا بعض الكلمات وهي تنوعات لغوية للسان واحد ، قد تنفرد به قبيلة دون غيرها ، فحجم المشترك وحجم ما اتفق على استعماله العرب

الفصحاء ضخم جدا ووافر ، فللعرب نظام لغوي واحد بتنوع طفيف في المفردات والتراكيب والتنوع الصوتي .[14]

4- تو افق النظام النحوي :

النحو العربي نشأ التقعيد له بسبب اللحن ، واللحن لم يكن عاما وإنما ضرب بعض الناطقين الزاحفين على استعمال اللغة العربية ، فكان النحو العربي يستمد نصوصه من الاستعمال العربي الفصيح للمتكلمين ومن الشعر العربي والقرآن الكريم ويعدّ النحو العربي كما يقول المستشرق " دي بور " « النحو العربي أثر رائع من آثار العقل العربي؛ بما له من دقة في الملاحظة، ومن نشاط في جمع ما تفرق؛ وهو لهذا يحمل المتأمل فيه على تقديره ويحق للعرب أن يفخروا به .»[15]، فهو يمثل عبقرية عربية جمعت كلام العرب وقعدت له تحصينا للغة العربية وتشريفا للقرآن الكريم .

وبعدما يتتبع عبد الرحمن الحاج صالح تلك الأبنية الدقيقة التي وصفها سيبويه وسمعها من كلام العرب وأشعارهم ومما ورد في القرآن الكريم فيجد ذلك التوافق بين لغة القرآن ولغة الشعر ولغة التخاطب في النظام النحوي التركيبي ويلتزم بما يختص به الشعر ولا وجود له في القرآن ولا في الكلام المنثور على نحو فك المدغم في الشعر دون غيره من مستويات التعبير ولا يخرج هذا عن لغة القرآن ولغة التخاطب في النظام الصرفي النحوي [16] ، وهذا يؤكد التوافق في الاستعمال اللساني بين الاستعمالات المختلفة من القرآن الكريم إلى الشعر إلى لغة التخاطب بين الناطقين للغة العربية .

د / التوفيق اللساني لدى عبد الرحمن الحاج صالح :

سار عبد الرحمن الحاج صالح وفق رؤية علمية دقيقة امتلك الأدوات اللسانية والمنهج اللغوي العلمي الذي يستعيد به جهد الأوائل في التفكير اللغوي وإبراز ذلك التراكم المعرفي حتى يصبح رافدا علميا غير ناقص لا يخلوا من التميز والسبق اللساني و« لكنّنا مانزال في دنيا الفكر متخلفين إلى الدرجة التي استأذن القارئ في أن أقول عنها إنّها الدرجة الدنيا التي ليس لنا فيها فكر عربي معاصر مع أنّ تراثنا يمدنّا بالخامة الولود التي يمكن أن نتخذ منها محورا لموقف عربي أصيل إزاء القضايا الإنسانية الكبرى المطروحة على الألسنة والأقلام ، ومع ذلك ترانا أحد رجلين فإمّا ناقل لفكر غربي وإمّا ناشر لفكر عربيّ قديم ، فلا النقل في الحالة الأولى ولا النشر في الحالة الثانية يصنع مفكرا عربيّا معاصرا ، لأنّنا في الحالة الأولى سنفقد عنصر " العربي " وفي الحالة الثانية سنفقد عنصر " المعاصرة " والمطلوب هو أن " نستوحي لنخلق الجديد سواء عَبَرنا المكان لننقل عن الغرب أو عبرنا الزمان لننشر عن العرب الأقدمين .»[17] ؛ فدراسة المادة اللغوية جمعا وتصنيفا واستقراء بصرف النظر عمّا هو معروف عند سوسير، ومن تبعه من أن دراسة اللغة وصفيا يعني تحديد زمان معين ومكان معين،

يكونان مناط جمع اللغة ودراستها، ويطلق عليها الدراسة التزامنية، وإلى جوار هذا المنهج التعاقبي التاريخي، وقد يقع بينهما التقاء أو تداخل .[18]

فاللغة العربية في الأصل وهي ما استعمله العرب في نطقهم من ألفاظ وجمل، وليست ما قاسه النحاة . فالعرب تكلموا أولا بطبيعتهم وسجيتهم ثم جاء النحاة فقعدوا قواعدهم على ما نطقه العرب [19] ، و« إنّ المقصود من قراءة التراث ليس هو إسقاط هذه المذاهب والنظريات الحديثة على المذاهب العربية القديمة: لا نريد النظر فيما أخرجه القدامى وفي أعيننا نظارات خاصة بالعصر الذي نعيش فيه نطمس الرؤية القديمة بالرؤية الجديدة ولو من بعض الجوانب، وكل يعرف أن لكل عصر نظرة خاصة وتصورا خاصا للظواهر وكيفية خاصة للكشف عن أسرارها.»[20]، فقد توفرت في السماع اللغوي ملامح النظرية اللسانية الحديثة لاعتماده على السمع والمشافهة الذي منه انطلقت قضايا توثيق اللغة وتجميعها .

خاتمة :

قرأ عبد الرحمن الحاج صالح التراث اللغوي العربي قراءة علمية ، ولم يكن متحزبا ولا متعصبا له ، ولا متنصلا لما توصل إليه العلماء العرب أو منكرا لما خاضوا فيه من تمحيص للغة العربية حسب ما امتلكه هؤلاء العلماء من جهود ساعدتهم على ما رأوا أنهم يصون لغتهم ويحفظها من الضياع بتلك القواعد المعيارية الصارمة ، وعبد الرحمن الحاج صالح هو المجدد والمحافظ ، وقد رأى في السماع اللغوي عند العرب هو سماع علمي توافرت فيه كل القيم العلمية والأسس المعرفية .

وتتمثل هذه القواعد والأسس في اجماع اللغويين العرب على قوة المسموع في الاستعمال والاحتجاج به ، والاستعمال على اختلاف وظائفه شعرا أو نثر أو حتى في التوظيف التخاطبي من أنجع مقوّمات اختزال اللغة والمحافظة على سلامتها ، وقد تتبع اللغوي الحاج صالح كل الشواهد التي دونت اللغة العربية ، سواء كان ذلك في الكلام المطرد أو غيره ، فتوصل إلى أهمية العنصر البشري والبيئي والزمني وأورد بأنّ السماع اللغوي لا يختلف بين الأطراف التي اهتمت بجمع اللغة إلا من حيث التساهل أو التضييق بين اللغويين ، وقد أشار إلى أهمية الإحصاء في تدوين وتقدير الشيوع وتناول تقنيات السماع في جوانبها السلبية والايجابية ، ودقة التحرّي التي رافقت المسموع .

الهوامش :

[1] – ينظر : عبد الرّحمن الحاج صالح : السّماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر، د.ر.ط ، 2007م ، ص 8 ، 9 .

[2] - عبد الرحمن الحاج صالح : منطق العرب في علوم اللسان ، موفم للنشر، الجزائر ، د.ر.ط .، 2012م ، ص 104 .

[3] - عبد الرحمن الحاج صالح : السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة ، ص 136 .

[4] - ينظر : شنوقة السعيد : في أصول النحو العربي ، المكتبة الأزهرية للتراث ، القاهرة ، مصر ، ط1 ، 2008م ، ص 49 .

[5] - ينظر: إسراء عريبي الدوري ، ابن جني ناقدا لغويا ، دار أسامة للنشر، عمان ، الأردن، ط1 ، 2011م ، ص 21 .

[6] - ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح ، السماع اللغوي العلمي عند العرب ، ص 147 .

[7] - ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع نفسه ، ص 69،70،71 .

[8] - الزبيدي أبو بكر محمد بن الحسن الأندلسي : طبقات النحويين واللغويين ، تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ، ط3 ، ص 39 .

[9] - عبد الرحمن الحاج صالح : السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة ، ص 21 .

[10] - عبد الرّحمن الحاج صالح : المرجع نفسه ، ص 225 .

[11] - ينظر : المرجع نفسه ، ص 176، 177.

[12] - المرجع نفسه ، ص229 .

[13] - عبد الرّحمن الحاج صالح : بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، موفم للنشر ، الجزائر ، د.ت.ط ، 2012م ، ص 176 .

[14] - ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح ، السماع اللغوي العلمي عند العرب ، ص 245 ، 246، 247 ، 248.

[15] - دي بور ـ ت ـ ج ـ: تاريخ الفلسفة في الإسلام ، ترجمة : محمد عبد الهادي أبو ريدة ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط3 ، 1954م ، ص 59 .

[16] - ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح : السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة ، ص 225.

[17] - عبد السّلام المسدي : التفكير اللساني في الحضارة العربية ، الدار العربية للكتاب ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1986م ، ص 12

[18] - مؤيد آل صوينت ، عارف الساعدي ، انسجام المعرفة اللغوية ، منشورات ضفاف ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1436هـ / 2015م ، ص 163 .

[19] - ينظر : عيسى شحاته عيسى علي : العربية والنص القرآني ، دار قباء للطباعة ، القاهرة ، مصر ، د.ت.ط ، 2001م ، ص 41 .

[20] - عبد الرحمن الحاج صالح : السماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة ، ص 8.

د. كروم موفق

المقال رقم 01 / 2021

ISSN: 2253-0347
مجلـة علوم الإنسان والمجتمع
Journal of Human and Society sciences
EISSN: 2602-781X
المجلد: 10 / العدد: 02 / السنة: 2021 / ص ص: 411-429

الاستبطان في علم النفس: من الأصول إلى المختبر
Introspection in Psychology: From Origins to Laboratory

تاريخ الإرسال: 2021 /04/29 تاريخ القبول: 2021 /05/13 تاريخ النشر: 2021/06/10

موفق كروم [1] سرير أحمد بن موسى [2]

[1] جامعة بلحاج بوشعيب، عين تموشنت، الجزائر ، Email : elmouaffak@yahoo.fr

[2] جامعة بلحاج بوشعيب، عين تموشنت،الجزائر، Email : set2006@yahoo.fr

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى الانفتاح على دور وقيمة الاستبطان في المعرفة وبالضبط في علم النفس. وذلك بإبراز آراء مختلف التيارات الفكرية والتركيز خاصة على المدرسة السلوكية باعتبارها أهم مدرسة انتقدت الاستبطان منذ ما يقرب من 100 سنة بحجة أنه منهج غير علمي، رافضة استخدام هذا المنهج في علم النفس رفضا صريحا.

وتوصلت الدراسة إلى أنه بالرغم من الانتقادات الكثيرة التي تعرض لها الاستبطان إلا أنه أكثر انتشارا مما يعتقده البعض أحيانا ولا يزال يحتفظ بجدواه. ولا يمكننا الاستغناء عنه. ولكن يمكننا جعله أكثر قبولا بتطويره وتوسيع حدوده.

الكلمات المفتاحية: استبطان؛ فوندت؛ المدرسة السلوكية؛ المعرفة؛ نقد.

المؤلف المرسل: موفق كروم، Email : elmouaffak@yahoo.fr

Abstract:

The present research aims to open up to the role and value of introspection in knowledge exactly in psychology. by clarifying the different intellectual opinions, and by focusing in particular on the behavioral school as the most important school that criticized introspection for nearly 100 years ago on the basis that it is an non-scientific approach refusing to use it explicitly in psychology. The study concluded that although the many criticisms of introspection, it is more widespread than others believe and still retains and believe in its usefulness, and we cannot do without it, but we can make it more acceptable by developing it and widening its borders.

Keywords: behavioral school ; critique ; Introspection ; knowledge; William Wundt.

مقدمة:

ما يميز التفكير العلمي أنه يضم الاشياء المتشابهة تحت مبدأ واحد أو قانون واحد. فحينما يبحث العالم في جزئية من الجزئيات فهو لا يهدف إلى ان يصل إلى تفسير لهذه الجزئيات بالذات. بل يبحث في هذه الجزئية وتلك التي تشبهها ليصل بعد ذلك إلى وضع قانون عام ينطبق على تلك الجزئيات التي خضعت للبحث (دويدار، 1999، ص72). يسهل هذا الأمر اذا كانت الظاهرة ملموسة. لكن الظواهر إما أن تكون فيزيائية أو نفسية. لذا من المهم التمييز بين ادراك الظواهر النفسية والظواهر الفيزيائية. ربما هذا السبب الذي عجل بظهور مفهوم جديد في علم النفس التجريبي، هو الادراك الداخلي للظواهر النفسية، وهو بطبيعة الحال يعارض الادراك الخارجي وفقا للتمييز الأساسي بين الظواهر الفيزيائية والنفسية. يدور الإدراك الخارجي حول ظاهرة فيزيائية بينما يدور الإدراك الداخلي حول الظواهر النفسية(Maxime, 2013). إلا أن طريقة البحث هنا تبقى مختلفة عن طريقة البحث في غيره من العلوم، لاعتمادها على الملاحظة

الذاتية أو التأمل الباطني وهو ما يعرف في علم النفس بـ"الاستبطان L'introspection". فالاستبطان أو التأمل الباطني هو منهج ينفرد به علم النفس عن غيره من العلوم، وهو طريقة من طرق الملاحظة، يتأمل الفرد فيها ما يجري في شعوره. إنه نظر وعي فردي لذاته بذاته، بهدف تنظيري: سواء لأجل معرفة الفكر الفردي بوصفه فرديا، أو لأجل معرفة الفكر الفردي كنموذج قابل للرّصد مباشرة من نماذج النفس البشرية عموما، أو حتى كنموذج لكلّ فكر مهما يكن (لالاند، 2001). ومعنى هذا أن الاستبطان هو ملاحظة النفس الفردية لذاتها كغاية نظرية، وهذه الغاية قسمان: الأول معرفة النفس الفردية من جهة ما هي فردية، والثاني معرفة النفس الفردية من جهة ما هي نموذج للنفس البشرية العامة، أو نموذج لكلّ نفس مهما يكن نوعها. ويسمّى هذا الاستبطان بالتأمّل الباطني (صليبا، 1982). اتبع علماء النفس التجريبيون هذا المنهج في دراساتهم للعمليات النفسية وذلك بتعريض الأفراد لمؤثرات معينة. وقد أدت هذه الطريقة الى معرفة العناصر المختلفة التي تتكون منها الإحساسات. (مطاوع، 1981، ص12). هذا التحديد الأولي لمفهوم الاستبطان من حيث هو مدخل لأحوال الفرد الخاصة ومحتوياتها الذهنية، مع إمكانية نقلها إلى الآخر، لا يحمل أي طابع إشكالي، مادام كلّ فرد منّا باستطاعته وصف أحواله الداخلية (انفعالاته، أحلامه، طريقة استدلاله، ذكرياته، تخيلاته...). لكنّنا متى تجاوزنا المستوى الدلالي باتجاه المستوى الابستيمولوجي في مجال علم النفس التجريبي، أصبح المفهوم إشكاليا.

لقد وجهت العديد من الانتقادات إلي هذا المنهج وهي: أنه غير علمي لأنه يقوم على اساس أن حالة الفرد الشعورية لا يستطيع أن يتأملها إلا هو. ومن ذلك يستحيل على الفرد دراسة نفسه واستبطانها في حالة النشاط النفسي الحاد كما هو الحال في الانفعالات الشديدة. كما أنه أثناء تأمله الذاتي مضطر إلى تشتيت انتباهه بين عمليتين الاولي في حالته النفسية الراهنة ذاتها والثانية في تأملها وهذا التشتيت يؤدي إلى عدم دقة النتائج. وبالتالي لا يمكن الاعتماد عليها للوصول إلى المبادئ والقوانين العامة (السامراتي وآخرون، 2011، ص61).

هناك موقفين متناقضين حول موثوقية ودقة البحث الاستبطاني. الموقف الأول يخص استحالة الوصول المباشر إلى التجربة الشخصية للفرد دون خطأ. وقد نهج هذا الموقف م نقبل العديد من الفلاسفة على غرار ديكارت، ديفيد هيوم وإدموند هوسرل، وألفريد أير،الذين أرادوا بذلك تأمين أساس مطلق للمعرفة. ومن جهة أخرى دافع عنها بعض فلاسفة العقل الوظيفي بنوع من التحفظ. وفقًا لهم،بعض الأحكام حول تجربةالمرء صحيحة بشكل أو بآخر إما لأنها تحقق ذاتها،أو لأنها معبرة وليست تفسيرية. كما انه يوجد موقف آخر أكثر تطرفا بوضع قائمة كبيرة من الاعتراضات ضد أي معرفة قائمة على الاستبطان. وبالتالي فالأحكام الاستبطانية هي مجرد استنتاجات وليست مجرد معلومات إدراكية مباشرة (Bitbol & Petitmengin, 2013).

قليلة هي الدراسات التي دافعت عن موضوع إعادة الاستبطان الى الواجهة. ونذكر هنا في هذا المقام دراسة ساكور (sakur, 2009)، بعنوان: L'introspection en psychologie expérimentale وقد هدف من خلالها إلى ابراز التناقضات القائمة بين تيارات علم النفس حول موقف كل واحد منهم من الاستبطان وما هي تداعيات ذلك على علم النفس التجريبي طوال القرن العشرين. كما نخص بالذكر دراسة ادوين (Edwin, 2009) بعنوان "حان الوقت لإخراج الاستبطان من الخزانة" It's Time We Brought Introspection Out of the Closet. وقد هدف من خلالها الى توضيح أهمية الاستبطان ومبينا أن أحد الأسباب الرئيسية وراء قصور علم النفس كانت بسبب حظر الاستبطان من الساحة المنهجية لمدة تفوق المائة سنة، وأن هذا الحظر قد أعاق تقدم علم النفس من خلال التركيز على مشكلة دقة التقارير الاستبطانية الذاتية، وهو ما حد من فهمنا لمفاهيم مثل العاطفة والشعور والانفعالات الداخلية عوض التركيز على كيفية تطوير المهارات الاستبطانية.

دراسة اوريا كريجل Uriah Kriegel بعنوان دفاع متردد عن الاستبطان A hesitant defense of introspection". والتي يدافع فيها عن منهج الاستبطان موضحا أنه لا يمكن دراسة الظواهر العقلية من خلال التجارب الواعية إلا بشكل استبطاني لذا

فإن أي فهم مشروع للعقل يجب أن يأخذ في الاعتبار الملاحظات الاستبطانية للتجارب الواعية (Uriah, 2013).

ومن جهته إريك شفيتزجبيل Schwitzgebel في كتابه "حيرة الوعي". يقدم قضية مقنعة مفادها أن الاستبطان غير موثوق به. بمعنى أننا عرضة للخطأ في إصدار أحكام استبطانية حول تجربتنا الواعية. يدافع ديكلان سميتيز Declan Smithies عن الاستبطان مهاجما أطروحة إريك شفيتزجبيل من خلال مقال بعنوان: On the unreliability of introspection الرد على عدم موثوقية الاستبطان" بالقول: "أن اتباع المنهج الاستبطاني لا يحتوي على كل المساوئ التي يظهرها الكاتب". (Declan, 2013) ومن هنا نجد أنفسنا في خضم هذه التناقضات بين نقيضين. ولابد من تحديد وجهات نظركل تيار.

2. الاشكالية:

الاستبطان هو تأمل الفرد في أفكاره وأحاسيسه ومشاعره، أي الانكفاء على ذاته متأملا في عملياته العقلية في حال تعرضه لموقف استثاري. ومعرفة النفس تقوم على أساس تدريب أفراد تدريبا جيدا على التأمل في ذواتهم والتعبير عن مشاعرهم لغويا اثر تعريضهم لخبرات انفعالية أو رؤيتهم لضوء أو سماعهم لصوت معين. ثم يقدمون تقاريرا ذاتية يصفون فيها بالتفصيل الإحساسات والمشاعر التي أدى إليها المثير فيهم (أبو غزال، 2015، ص23). الاستبطان اذن هو وصف لحالة الشعور او تأمل لما يجول في الذهن، انه إحساس بالإحساس وانعكاس الشعور على نفسه. (دويدار، 1999، ص51). لكن في المقابل الاستبطان،عند ذكره، يعتبر عمومًا معرفة لا يمكن الوثوق بها عند البعض، ومنهج إدراكيا لا يمكن الاعتماد عليه. ومن أجل أن تكون المعرفة مرتبطة ومرتبة ومصنفة كعلم فانه من الضروري تأكيد ثبات الحقائق (المليجي، 2000، ص 32). ومن هنا نجد أنفسنا بين تاصيلين نظريين وبذلك تتحدد إشكالية بحثنا في التساؤل: هل يعتبر فحص الذات لذاتها بصورة مباشرة كفيل بفهم السلوك الإنساني؟ وعلى هذا الأساس هل يعتبر هذا المنهج إضافة للمعرفة؟

3. الاطار النظري:

1.3 تعريف الاستبطان:

يستخدم الفلاسفة وعلماء النفس عادةً "الاستبطان" لتعني شكلا من أشكال الملاحظة.

يقول فوندت سنة 1858 في مقدمة كتابه مقالات في نظرية الادراك الحسي: "إن كل سيكولوجية تبدأ بالاستبطان (زيعور، 1993، ص 44). فما هو الاستبطان.

الاستبطان L'introspection من الأصل "introspectus" وهي كلمة لاتينية تنقسم إلى قسمين: "intro" والتي تعني داخل والكلمة "spectus" التي تعني النظر. والكلمة ككل تعني النظر أو الملاحظة الداخلية.

أما لغة "استبطان"جاء من الكلمة "استبطن" وجذرها "بطن" ومعنى استبطن في معجم المعاني الجامع - معجم عربي عربي: اِستَبطَنَ: استبطنَ يستبطن، استِبطانًا، فهو مُستبطِن، والمفعول مُستبطَن.

اِستَبْطَنَ أَمْرَ صَاحِبِه: عَرَفَ بَاطِنَهُ وَخَفايَاهُ.

استَبْطَنَ الواديَ ونحوه: دخَلَه

استَبْطَنَ الأَمرَ: أخفاه في نفسه

اِستِبطان (اسم): مصدر اِسْتَبْطَنَ

اِسْتِبطانُ الأمْرِ:إِخْفَاؤُهُ في النَّفْسِ

في علم النفس ملاحظة داخِليّة وتأمّل ذاتيّ للحالات الشعوريّة التي يحسّ بها الشّخص.

استبطن الأمر: عرَف باطِنَه، ووقف على حقيقته. "استبطن نيّات صديقه".

أما اصطلاحا فـ"الاستبطان Introspection"، تأمُّل دَاخِلِي. يقوم الشخص فيه بفحص أفكاره ودوافعه ومشاعره الداخلية (الشربيني، 2004، ص 88).

وقد عرفه علماء النفس على أنه: منهج يتلخص في ملاحظة الفرد المدققة لإدراكاته ومشاعره وخبراته وانفعالاته ملاحظة متعمدة وصريحة وتهدف الى وصف هذه الحالات وتسجيلها وتحليلها (دويدار، 1999، ص51). كما يمكن تعريفه على أنه الوصول إلى حالاتنا العقلية ومحتوياتنا، مع قدرة معينة على توصيلها للآخرين (Sackur, 2009).

الاستبطان بالمعنى العلمي إذن هو ملاحظة الشخص لما يجري في شعوره من خبرات حسية أو عقلية أو انفعالية.

2.3 الاستبطان من علم النفس الفلسفي إلى علم النفس التجريبي

الواقع أن الاتجاه الاستبطاني لم يكن وليد علم النفس بل كان ذلك قبله بسنين. وقد كان علم النفس في بدايته، نظريا استبطانيا لمدى بعيد وذهنيا لدرجة كبيرة. وبالاختصار كان ميتافيزيقي الذوق لدرجة متناهية. كل هذا دفع أوجست كونت إلى لفت الانظار للظهور التدريجي للعلوم، فميز بين ثلاث مراحل للترقي من اللاهوتية إلى الميتافيزيقية ثم إلى المرحلة الوضعية. وحاول أن يضع اساس علم جديد يعتمد على الوضعية. وكان يحاول دوما وضع أسس صحيحة له من اجل دراسة الظاهرة الفردية أو الوحدة الفردية للإنسان وهو يقابل علم النفس الحديث إلا أنه رفض اطلاق لفظ علم نفس على هذا العلم بل أسماه (la moral). حتى يستطيع أن يفرق بين العلم الوضعي الجديد والعلم النظري الاستبطاني السابق. ثم جاء بعده ويليام فوندت وأسس أول مختبر لعلم النفس في جامعة ليبزيج سنة 1879 وهكذا تم تأسيس علم النفس التجريبي ليصبح علم النفس فرعا من العلم (المليجي، 2000، ص 31). ويبدو أن ويليام فوندت قد أعطى دفعة قوية للاستبطان من خلال اعتباره كمنهج وحيد لدراسة الخبرات الشعورية.

3.3 الاستبطان من وجهة نظر فونت Wundt

موقف فونت Wundt من الاستبطان مرتبط بأوليتين: الأولى تتعلّق بتعريف علم النفس، والثانية تتعلّق بالتطبيق العام لطرق العلم التجريبي (الملاحظة والتجريب) في علم النفس. من هاتين الأوليتين يشتقّ تصوّر ومسار معقّد ومحفوف بالمخاطر للاستبطان. يعرّف فونت الاستبطان بأنه علم التجربة المباشرة، وهذا يتعارض مع مفهوم التجربة الداخلية. موضوع علم النفس هو الشعور، لكن هذا الأخير لا ينبغي تمثّله كمجال خاص ومغلق، يحتوي على موضوعات غير قابلة لأن تردّ إلى الأشياء المادية التي ندركها. ما يميّز علم النفس عن دراسة الأشياء المادية، هو كوننا نأخذ بعين الاعتبار (أو لا) الشروط الذاتية للتجربة. المعرفة النفسية ليست نتاج ملكة خاصة للاستبطان، تكون بمثابة حسّ متميّز موجّه نحو موضوعات داخلية ويعطي الفرصة لملاحظة ذاتية فعّالة، بل إنها نتاج تغيّر لوجهة النظر التي نتبناها عن التجربة بصفة عامة. التجربة الإدراكية مثلا تتجه دوما من الداخل إلى الخارج، لكن باستطاعتنا تحديد الشروط الداخلية " في علم النفس يرى الإنسان دائما ذاته من الداخل، ويحاول أن يفسّر ترابط الوقائع التي يقدّمها له هذا الإدراك الداخلي" (wundt, 1886). للتجربة دوما وجها ذاتيا، لكننا عادة ما نتجاهله أو نتغافل عنه لأنه لا يتماشى والمصلحة الحيوية للعضوية.

الاستبطان ليس ملاحظة يمكن أن تؤثّر وتعدّل ما يلاحظ، بل هو بالأحرى نظرة غير مباشرة، بالمعنى الذي يعني ملاحظة ما هو في العادة مغفل، لما يوجد في المحيط. عندما أستبطن فأنا لا أقوم بنظرة داخلية نشطة تحتاج إلى ملكة خاصة، ولكنني أرتكز على الشعور من حيث هو مجال قابل لاحتواء عدّة تمثيلات، مع مستويات حضور مختلفة. عندما أدرك يمكن أن أهتمّ إمّا بالموضوع المشكّل، وإمّا بالذرّات الحسية المرتبطة به، والتي يقوم إدراكي بتحليلها. الاختيار الأول هو الاتجاه الطبيعي للإدراك، موجّها نحو الفعل، بينما الثاني هو الاتجاه الخاص بعلم الروح. ولكي يكون هذا ممكنا، من الضروري أن يحتوي الشعور على تمثيلات متعدّدة متزامنة من جهة، ومن جهة ثانية أن لا يكون الزمن النفسي تتابعا للحظات منفصلة، بل ديمومة مستمرة، بحيث يبقى ما مضى لتوّه، حاضرا.

إن المماثلة هنا بين مجال الشعور ومجال البصر بنائية: فمثلما في المجال البصري نستطيع فصل نقطة التثبيت عن مركز الانتباه، كذلك في مجال الشعور نستطيع فصل التمثيل الحالي عن تمثيل المصلحة. انطلاقا من هذه المماثلة نجد أن الاستبطان لا يتعلّق بتوجيه النظر لإعادة هذه الموضوعات لنقطة التثبيت، ولكن - وبدون تغيير هذه الأخيرة- بتوجيه الانتباه نحو محيط المجال. وإذا كان مجال البصر، وهو مجال يتطلّب التحكّم في الانتباه، يقتضي التدرّب، كذلك الاستبطان من حيث هو تركيز للانتباه على لحظات الشعور غير الراهنة، يستدعي هو الآخر تكوينا خاصا لعلماء النفس.

يرى فونت في سياق الأثر الكانطي، أن عناصر الحياة النفسية تتميّز بالسيولة، فهي وقائع وأحداث وليست موضوعات، حتى نستطيع أن نطبّق عليها الملاحظة البسيطة. لكنه يخلص إلى نتيجة معارضة لنتيجة كانط: في علم النفس نحن مجبرون على التجريب، أي على إنتاج شروط اصطناعية ومضبوطة للحصول على نتائج صحيحة. فونت يرى أنه من الممكن القيام بالملاحظات في علم النفس، ولكن فقط في مجال موضوعات الثقافة مثل اللغة والعادات (التي تمثل مجال ما يسمّيه علم النفس الاجتماعي)، حيث ترتبط العمليات النفسية بموضوعات ثابتة. أما بالنسبة لعلم نفس العمليات الأولية (الأساسية) يبقى التجريب هو الحلّ الوحيد.

الترابط بين الأوليتين السابقتين المرتبطتين بموضوع علم النفس ومنهجه (علم النفس هو دراسة للتجربة المباشرة، والتجريب ضروري لضبط ظواهر الشعور في سيولتها) يفرز انقساما في علم النفس، بين علم نفس عمليات المستوى العالي (تذكّر، تخيّل، حكم...إلخ) التي تمارس خارج المخبر بواسطة الملاحظة، وعلم نفس أولي نكون فيه مجبرين على التجريب بواسطة الاستبطان، ومنه ضرورة وضع مخابر لعلم النفس. ومع ذلك تبقى نتائج الممارسة الاستبطانية غير موثوقة، ويمكن تحسينها وتوظيفها علميا بفضل المخبر. في المخبر يوكل عمل الاستبطان لمتخصّصين محترفين، ممّا يسمح بالتحكّم في وضعية ما وإنتاج مثيرات قابلة للتكرار. المخبر لا يحوّل المعطى الذهني، ولكنه يعطي إطارا لكي يتقدّم للاستبطان بطريقة متكرّرة، وهو ما يسمح بالاقتراب أكثر من الثبات

اللاّزم للدراسة العلمية. وكمثال على استعمال الاستبطان، تحديد العدد الأقصى للتمثيلات الحاضرة تزامنيا في حقل الشعور (Vattimo, 2002).

يشير فونت إلى أن القضية هنا تتعلّق بمشكل لا يمكن حلّه بواسطة الملاحظة الداخلية (الملاحظة الداخلية في مرحلة ما تغيّر من محتواها الحالي ممّا يخلّ بالتقييم). لذلك يقترح ضبط المسألة بواسطة التجريب الاستبطاني بالطريقة التالية: يضع تحت تصرّفه ميترونوم (بندول الإيقاع) ذو موجات قابلة للضّبط، يسمح بتوزيع صوت جرس على الدقات خلال فترات منتظمة. التجربة تتعلّق بتغيير عاملي الميترونوم (موجة الدقة القاعدية والفترة بين أصوات الجرس) مع محاولة الحفاظ في الشعور على تمثيلات الدقات التي تمرّ. السؤال المطروح هو: مع ضبط محدّد للجهاز هل نستطيع الحفاظ في مجال الشعور على مجموع تمثيلات الدقات القاعدية بين صوتين للجرس؟ يؤكّد فونت أن موجة الدقة الأكثر ملاءمة هي حوالي دقتين في الثانية، وأنه في هذه الشروط يمكن لـ 12 تمثيلا مختلفا أن يبقى متمايزا في حقل الشعور. هنا نسجل نقطة أساسية وهي أن إجابة الذات ليست بالضرورة شفهية، وليست تقريرا شفهيا مفصّلا لتجربة داخلية غنية ومعقّدة، لأن تعبير الإجراء التجريبي التي يقصد "ما يمكن المحافظة عليه في الشعور" ليس له معنى إلاّ استبطانيا. الذات المجرّبة هي الوحيدة القادرة على الشهادة أنه في لحظة صوت الجرس الثاني تمتلك تمثيلا ذهنيا متميّزا عن الدقات الوسيطة.

نسجّل هنا ثلاث خصائص لاستبطان فونت:

إنه تجريبي بقدر ما تكون المنبهات قابلة للتكرار، مراقبة ومبسّطة.

لا يمكن أن يكون إلاّ نشاطا لعالم نفس متدرّب ومتخصّص.

إنه فقير، بالمعنى الذي يدلّ على أن الذات ليست مطالبة بتقديم وصف مركّب لحالة داخلية، بل تقرير يتراوح بين ممكنين: فإما أن الملاحظ نجح في الحفاظ على كلّ سلسلة الدقات السريعة في فترة صوتي الجرس أو أنه لم ينجح في ذلك.

من هذا المثال يتضح أن فونت يرى أن الاستبطان لا يمكن تجنبه في علم النفس، لكن دوره يجب أن يبقى في حدود الضرورة فقط. إنه لا يطلب من الذات (بما فيها ذاته) تقديم تقارير استبطانية يمكن أن يكون محتواها دليلا على نظرياته. بل يضع الذات في وضعية مراقبة، ويطلب منها توجيه الانتباه نحو طابع ذاتي للظاهرة المقصودة. جهده التجريبي يتركّز حول تسهيل المهمّة للتقليص من نسبة الاستبطان (wundt, 1886).

ومع ذلك يمكن القول، بالنظر للتطورات اللاحقة، أن خطأ فونت يكمن في عدم تحمّله للرابطة القوية بين علم النفس والاستبطان، لذلك حاول كبحه وتقييده بدل العمل على إيجاد طرق تمكّن من ترجمة هذه المحتويات إلى معطيات عامة.

4.3 الاستبطان التجريبي النسقي

يبدو أن دور الاستبطان في علم النفس الفيزيولوجي الفونتي – نسبة إلى فونت- جدّ محدود، لذلك اتجه جيل جديد من علماء النفس إلى توسيع استعمال الاستبطان، ونلمس ذلك في اتجاهين: من جهة اعتماده في دراسة العمليات العليا، الذاكرة، التخيل، الحكم...الخ، ومن جهة ثانية لالتماس أوصاف داخلية مفحوصة وليس مجرّد إجابات مؤطرة .

نحن هنا أمام توجّه عام وشائع في مجالات مختلفة من علم النفس العلمي. فبعد أن كانت الذاتية عائق أصبحنا نعي أن المعطيات الذاتية يمكن أن تكون فاعلة، وتساهم في بناء نظرية متناسقة. وفي هذا السياق يعتبر ألفريد بينه Alfred Binnet أنه يمكن توسيع الطريقة التجريبية لوليام فونت لتشمل أيضا العمليات العليا (huteau, 2006). وقد أفضت هذه الممارسة إلى نتائج جدّ متميّزة. إدوارد Titchener من تلامذة فوندت Wundt، يقر أن الاستبطان هو الأسلوب الوحيد لعلم النفس. حيث نجد في الدرس المتعلّق بالجدل حول وجود أفكار بدون صور، تقارير استبطانية في صفحة كاملة حول ما يقع في الذهن خلال وبعد سماع جملة بسيطة مثل: كانت تسير خفية. بهذه الطريقة لا نقوم بادراج التقرير الشفهي في قلب التقنية الاستبطانية فقط، ولكن

باستطاعتنا أيضا أن نطلب من الملاحظ أن يقدّم النظرية. محتوى التقارير الاستبطانية متناسق ومنسجم مع النص الذي ينتجه عالم النفس. وظيفة عالم النفس ترتبط أساسا بإنتاج تحليل لاستبطاناته الخاصة، واستبطانات بعض الذوات.

أوزوالد كولب من تلامذة Wundt، وقائدا في ما بعد لمدرسة فورزبورغ Würzburg، طور أساليب الوصف اللفظي للاستبطان، سميت بطريقة "ورزبورغ" نسبة الى الجامعة الألمانية التي طبّقتها". وهو منهج يقوم على تكليف الفرد الإجابة على بعض الاختبارات أو الروائز، للفحص عن كيفية وصفه لحالته النفسية خلال إجابته عن اختبار معين (صليبا، 1982). على سبيل المثال، وصف ما يتبادر إلى ذهن الشخص عندما تقرأ أمامه كلمة معينة.

في فرنسا بيار جانيت Pierre Janet، الفرد بينيه Alfred Binet وتيدول ريبو Théodule Ribot أسماء كبيرة في علم النفس الحديث. كان طموحهم تطوير أساليب منهجية صارمة لدراسة العقل. فبالنسبة لـتيوديل ريبو فقد حاول تبيين حقيقة علم النفس الجديد الخالي من المفاهيم الميتافيزيقية ومستوحى من أفكار علماء النفس الإنجليز والألمان. فهو يعارض الفلسفة الروحانية القائمة على الاستبطان ووضعية أوغست كونت، الذي ينكر إمكانية وجود علم نفس مستقل (Persiaux, 2010). أما بالنسبة لبينيه فهو يؤكد أن الاستبطان هو أساس علم النفس. ويميزه بطريقة دقيقة بحيث أن أي دراسة تتم عن طريق الاستبطان تستحق أن تسمى نفسية، وأن أي دراسة تتم بواسطة طريقة أخرى هي مسألة علم آخر (Binet, 1894, p 18).

5.3 انتقادات الاستبطان:

لقد تعرّض الاستبطان لحركة نقدية واسعة حتى قبل استخدامه، ذلك أنه استخدم باستمرار في حجاج علم النفس الفلسفي قبل أن يتأسّس علم النفس كمبحث تجريبي (كما هو الحال مع باركلي ودافيد هيوم). لكن هذا الاستعمال أثار مجموعة من الاعتراضات ترتبط بمختلف العقبات التي يطرحها أمام إمكانية قيام علم نفس تجريبي، وهو علم ما كان يمكن تصوّره إلاّ استبطانيا. ونميّز في تاريخ نقد الاستبطان بين اتجاهين:

الاتجاه الأول يعزى الى إيمانويل كانط الذي يصر على هشاشة المعلومات التي نستقيها من الاستبطان، الأمر الذي يجعلها غير قادرة على بناء علم على أساسها. أما الاتجاه الثاني، فيأتي من الفلسفة الإيجابية لـ "أوغوست كونت Auguste Comte " فهو ينتقد إمكانية الملاحظة الذاتية لأن الانسان لا يمكنه في نفس الوقت أن يكون ملاحِظا (بكسر الحاء) وملاحَظا (بفتح الحاء) في نفس الوقت (Sackur, 2009). ينتج عن هذين الاتجاهين النقديين موقف متباين: من جهة الاستبطان ضروري لأن علم النفس هو علم الروح، وهو علم لا يمكن ولوجه بدون استبطان، ومن جهة ثانية لا يمكن الثقة فيه كلّيا. يقول ألكسندر بان Alexandre Bain: "يجب أن تجرى الملاحظات – الاستبطانية- بعناية، يجب أن تسجّل مباشرة، ويجب أن تكرّر في ظروف مختلفة، وأنه يجب على ملاحظين مختلفين أن يقارنوا نتائجهم. كلّ هذا بديهي إذا كان لنا طموح الاشتغال علميا" (Sackur, 2009). هذا ونشير إلى أن المسألة بالأحرى ارتبطت في بداية علم النفس العلمي بضبط حصّة كلّ من الاستبطان والتقنيات السلوكية، وليس بخيار ثنائي وهو هل ندرس بالاستبطان أو بدونه ؟ ولعلّ هذا ما كان يطمح إليه "وليام فونت w. wundt": تأطير الاستبطان قصد إدماجه، قدر الإمكان، مع الطرق المخبرية الأخرى.

6.3 جون واطسون والاستبطان:

الاستبطان التجريبي النسقي والاستبطان الفونتي منهجين متعارضين، لكن جون واطسونJohn Watson لا يهتمّ بهذه التفاصيل، ويصنّف الكلّ (جيمس، فونت، تتشنر، وليام ماكدوغال...) ضمن الاتجاه الاستبطاني. أما بالنسبه له فإن الوعي غير موجود ومن ذلك يجب على علم النفس أن يتخلى تمامًا على طريقة الاستبطان (Schlanger, 2001)

لواطسون حجتين ابستيمولوجيتين ضدّ الاستبطان، ففي مقال "علم النفس كما يراه السلوكيون" سنة 1913 كلّ شيئ يدور حول فكرة عقم الاستبطان، فهو يلاحظ أن هناك عدّة تعارضات بين المخابر التي تستخدم الاستبطان، ومنها التعارض حول إمكانية وجود أفكار بدون صور. ففي حالة الاستبطان لا يمكننا الارتكاز على أية حجة عامة. في الفيزياء أو الكيمياء يمكننا تكرار التجارب أو تحسين الوسائل، بينما في علم

النفس الاستبطاني لا نستطيع القيام بأي شيئ في حال واجهنا مشكلا ما، وإلاّ فنحن ننقد المجرّب- الملاحظ ذاته-، ومن هنا يمكن القول- حسب واطسون- أن علم النفس الاستبطاني (الفونتي أو الجذري) ولد ميتا منذ لحظة ميلاده. بخلاف الفروع الأخرى لعلم النفس (التطبيقي، المرضي، الحيواني، التربوي...) التي تستخدم المناهج الموضوعية (اختبارات، مناورات لتعديل السلوك....).

7.3 الاستبطان والمعرفة:

إن حضور الاستبطان في علم النفس كثيرا ما يتوارى في شكل ثوب جديد لعلم النفس الموضوعي، وغيابه وهم ناتج عن تصوّرنا التقليدي له، تصوّر يحصره في طريقة بينيه أو تيتشنر. لكننا في الحقيقة في الوقت الذي نتقبّل فيه أن علم النفس يتطوّر ببناء مناهجه الخاصة، ندرك أن بعض هذا التقدّم ليس سوى أجرأة للعملية الاستبطانية، وفي بعض الحالات عودة إلى استبطان فونت. حقا يمكن اعتبار هذه الأجرأة نوع من التناقض باسم تصوّر معيّن للذاتية (التي لا تتحمّل الطرق المخبرية)، لكن علينا أن نتعلّم التعرّف عليها في أماكن وتحت أشكال لم نألفها.

لتعزيز هذه الفكرة يمكن العودة إلى جورج سبرلينغ George sperling أحد رواد علم النفس المعرفي، ودراسته حول معالجة المعلومة البصرية، إذ بين أنه عندما تصل المعلومة البصرية إلى الدماغ نكوّن تمثيلا سريع الزوال (أيقونة) قبل أن ينتقي الانتباه الأجزاء لمعاجة ذات مستوى عال. فالذاكرة الأيقونية تشتغل كذاكرة ختم Tampon، وتتميّز بقدرتها الكبيرة وبسرعة زوالها، وباحترامها لتشفير بصري-مكاني. هذه المعطيات هي نتاج سلسلة طويلة من الاستبطانات. وقد بينت تقنية "التقرير الجزئي" التي اعتمدها في دراسته دور وأمهية الاستبطان الذاتي (Huffman, 2007).

إن علم النفس المعرفي يهتم بدراسة العمليات الذهنية (الإدراك، الانتباه، الذاكرة، الانفعالات، الإحساس، اللغة، حل المشكلات...) وببحوث العلميات السيكوفيزيائية كالدراسات المتعلقة بالصوت والضوء والالوان (دويدار، 1999، ص 53). وهي مرتبطة بسيرورات ذهنية عند الفرد هي التي تشكله عكس ما جاءت به

المدرسة السلوكية ومفهومي (مثير/ استجابة) في تشكيل السلوك.مفهوم السلوك عند المعرفية سيتحول إلى مفهوم اتخاذ القرار.وقد توصل علماء النفس عن طريق الاستبطان إلى التعرف على حقائق علمية مهمة وهي أن الإنسان لا يستطيع أن ينتبه إلى شيئين اثنين في نفس الوقت. كما لا يمكنه أن يشعر بالفرح والحزن في نفس الوقت. (دويدار، 1999، ص 53). هذه الحقائق ما كان ليعرفها الانسان لولا الاستبطان.

علم النفس المعرفي إذن سيعود إلى منهج الاستبطان الذي كانت تعتمده المدرسة التجريبية في بدايات علم النفس، والذي تراجع مع ظهور التيار الباراديغم السلوكي. لكن مدرسة علم النفس المعرفي ستعود إليه من خلال الاهتمام بالعمليات الداخلية. فنحن لا يمكننا معرفة تمثلاتنا وإحساسنا بالمتعة والرغبة والنفور والأمل والخوف وتصوراتنا الداخلية لظواهرنا الخاصة لولا التأمل الذاتي الذي يمثل المصدر الوحيد للمعرفة النفسية. أضف إلى ذلك لا يمكن علاج المريض دون أن نسأله عن شعوره أو مدى إحساسه بالالم . (دويدار، 1999، ص 53).

كما أن الاستبطان هو الوحيد القادر على دراسة بعض الظواهر والأحوال النفسية كالأحلام وأحلام اليقظة وشعور الفرد اثناء الانفعالات. كما انه يقوم بالدور الكبير أثناء الدراسات التجريبية حينما نسأل الشخص الذي تقوم عليه التجربة أن يصف لنا ما يرى أو يسمع أو ما يشعر به بعد مجهود ذهني طويل رتيب (الفخراني، 2014، ص 62). ثم أن منهج الاستبطان في الأساس تبنى عليه جميع القياسات النفسية الموضوعية أو الاسقاطية. فنحن لا يمكننا أن ندرس استجابات الروشاخ دون أن نسأل المفحوص عما يجول في نفسه وهو نوع من استبطان الذات.

الاستبطان لا غنى عنه حتى في الطب إذ أن الطبيب لا يمكنه مباشرة العلاج دون الاستماع إلى ما يرويه المريض من احاسيس ومشاعر. ويسترشد بها في تشخيص المرضه ومتابعة مآله.

4. الخاتمة:

ظل الاستبطان المنهج السائد في الدراسات النفسية حتى أواخر القرن الماضي. وقد تعرض لاحقا للكثير من النقد. ومع ذلك، فإن الحجج النقدية المتعلقة بأساليب الاستبطان موزعة ما بين نقد صوري لا يحمل إلا الاسم ونقد بناء داع على الفور إلى تطويره.

لقد بدأ علم النفس كمبحث استبطاني لكن سرعان ما وضع السلوكيون حدّا لهذه الممارسة بإخراجها من دائرة المخابر، وهو ما يوحي لأول وهلة بالتعارض التام بين المقاربة الاستبطانية والمنهج السلوكي. فهي تنفي امكانية دراسة الحالات الشعورية الفردية كالإحساس بالألم أو الشعور بالفرح أو الغضب دراسة علمية إلا إذا أمكننا التعبير عنها تعبيرا خارجيا باللغة أو الاشارة أو الحركة كي يتسنى لغيره ملاحظتها والتحقق من صحتها. وهذا تناقض صريح من واطسون عندما ندرك أن اللغة أو الحركة أو الاشارة ما هي إلا تعبير عن ما يجول في الخاطر ومبدأها الاساسي استبطاني.

حقيقة عرف الاستبطان نوعا من التراجع لكنه عاود الظهور خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين. وهناك سببين رئيسيين لعدم الانتباه إلى دوره وهما: الرؤية المنحرفة لتاريخ علم النفس، والتي تبالغ في التركيز على التصدّع الذي أحدثته فيه المدرسة السلوكية، والتحوّل المستمرّ الذي شهده الاستبطان، ما جعله يظهر، في بعض الحالات، بثوب جديد يتعذّر معه الكشف عنه.

وختاما وعلى الرغم من انتقادات الاستبطان وعيوبه. إلا أنه لا زال يحتفظ بجدواه. ولا يمكننا الاستغناء عنه ولكن يمكننا جعله أكثر قبولا بتطويره وتوسيع حدوده.

قائمة المراجع:

1. ابو غزال، معاوية محمود. (2015). **علم النفس العام**. ط2. عمان. دار وائل للنشر.

2. دويدار، عبد الفتاح محمد. (1999). **مناهج البحث في علم النفس**.ط2. الاسكندرية. دار المعرفة الجامعية.

3. زيعور علي. (1993). **علم النفس في ميادينه وطرائقه**. بيروت. مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر.

4. السامراتي وآخرون (2011). **مقدمة في علم النفس**. عمان. دار زهران للنشر والتوزيع.

5. صليبا، ج. (1982). **المعجم الفلسفي**. الجزء الاول. بيروت، لبنان. دار الكتاب اللبناني.

6. الفخراني، خالد ابراهيم. (2014). **علم النفس العام**. جامعة طنطا. جمعية جودة الحياة المصرية

7. لالاند، أ. (2001). **المعجم الفلسفي**. الجزء الأول. ترجمة. خليل. أ. بيروت، لبنان. منشورات عويدات.

8. لطفي الشربيني (2004). **معجم مصطلحات الطب النفسي**. مركز تعريب العلوم الطبية. الكويت. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

9. مطاوع، ابراهيم عصمت. (1981). **علم النفس واهميته في حياتنا**. القاهرة. دار المعارف.

10. المليجي، حلمي. (2000). **علم النفس المعاصر**. ط8. بيروت. دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

1. Binet. A (1894). **Introduction à la psychologie expérimentale**, p 18.

2. Bitbol M. & Petitmengin C. (2013). **A defence of introspection from within. Constructivist Foundations** 8(3): 269–279.

EISSN: 2602-781X————————ISSN: 2253-0347

3. Declan Smithies (2013). **On the unreliability of introspection. Springer Science + Business Media Dordrecht**. Philos Stud N°165. pp 1177–1186. DOI 10.1007/s11098-013-0150-6

4. Dumas, G. (1930). **nouveau traite de psychologie**. Paris. librairie felix alcan.

5. Edwin A. Locke (2009). **Introspection Out of the Closet. University of Maryland at College Park**. Perspectives on psychological science. Volume 04 (01). Pp24-25.

6. Huffman, K. (2007). **Introduction a la psychologie**. Québec. Groupe modulo.

7. Huteau, M. (2006). **Alfred binet et la psychologie de l'intelligence. le journal des psychologues**. pp. 24-28.

8. Jérôme Sackur. (2009). **L'introspection en psychologie expérimentale. Revue d'histoire des sciences**. Tome 62. pp 349-372.

9. Julien maxime.(2013**). La psychologie descriptive de Franz Brentano face aux débats contemporains sur la conscience**. Thèse présentée en cotutelle comme exigence partielle du doctorat en philosophie. Université du Québec à Montréal et université pierre-Mendès France. p62.

10. Phénomènes intellectuels. **Pensée et attitudes mentales**. (1920). L'année psychologique. pp. 480-484.

11. Renaud Persiaux. (2010). **Ribot, Binet, Janet : Naissance des sciences de l'esprit**. Dans Cinq siècles de pensée française. Ouvrage Une collection dirigée par Véronique Bedin. ed la petite Bibliothèque des sciences Humaines. pp 70 - 73

12. Vattimo, G. (2002). **Encyclopédie de la philosophie**. Librairie générale française.

13. wundt, w. (1886). **Éléments de psychologie physiologique**, volume 2, traduction Elie Rouvier, ed Felix Alcan. Paris. pp 39-68.

EISSN: 2602-781X————————————ISSN: 2253-0347

المقال رقم 02 / 2021

خصوصيات وصعوبات المقابلة العيادية مع الطفل في الجزائر: مقاربة تحليلية دينامية

The specifics and difficulties of the clinical interview with the child in Algeria: analytical dynamic approach

موفق كروم[1]، فاطمة منقوشي[2]

[1] جامعة بلحاج بوشعيب-عين تموشنت، الجزائر elmouaffak@yahoo.fr

[2] جامعة بلحاج بوشعيب-عين تموشنت، الجزائر fatimamengouchi@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/04/29 تاريخ القبول: 2021/05/29 تاريخ النشر: 2021/12/31

ملخص

تهدف هذه الورقة العلمية إلى إلقاء الضوء على خصوصية المقابلة العيادية للطفل في الجزائر وفق مقاربة تحليلية دينامية من خلال مجموعة من المؤشرات أهمها الخصوصيات الثقافية والاجتماعية للعائلة الجزائرية.

من أجل فهم أوضح للموضوع، قدمنا مجموعة من التساؤلات التي هي نفسها تعطينا تصورا للموضوع، ثم اختتمناها بأهم المعوقات والعقبات التي تحيط بالممارسة العيادية في الجزائر.

الكلمات المفتاحية: مقابلة عيادية؛ مقاربة تحليلية دينامية؛ علم نفس عيادي؛ ممارسة عيادية؛ ممارس عيادي؛ طفل جزائري.

Abstract

This scientific paper aims to shed light on the specificity of the clinical interview of the child in Algeria according to an analytical dynamic approach through a set of indicators, the most important of which are the cultural and social peculiarities of the Algerian family.

For a better understanding of this subject, we provided a set of questions that give us a perception of the topic, and then we concluded with the most important obstacles surrounding clinical practice in Algeria.

Keywords: Clinical interview; The Analytical dynamic approach; clinical psychology; clinical practice; clinical practitioner; Algerian child.

المؤلف المرسل: موفق كروم، الإيميل: elmouaffak@yahoo.fr

1. مقدمة:

يحتل الطفل خصوصية معقدة ضمن التناولات العيادية، مما يطرح صعوبات للأخصائي النفسي العيادي الجزائري فيما يخص إشكاليات التقييم والتشخيص والفحص النفسي، خاصة أمام تعدد المقاربات المرجعية والأطر النظرية التي ساهمت في تفسير حقل باثولوجيا الطفل وحياته النفسية. مما يجعل تطبيق المعرفة النظرية الغربية على واقع الطفل الجزائري صعبا بسبب نقص الأعمال البحثية حول خصوصيته النفسية وجوانب نموه المختلفة. ولعل ما يدعم قولنا في هذا السياق هو الحاجة الملحة إلى ضرورة النظر الى الخصوصيات الثقافية والاجتماعية للطفل وكذا الأدوات التشخيصية التي تُعطي "معناها العيادي" للممارسة العيادية مع الطفل في البيئة الجزائرية.

أثناء الممارسة العيادية يجد الممارس العيادي نفسه أمام تحدي كبير ومسؤولية ثقيلة بدءا باختيار أدواته وتقنياته العيادية وصولا إلى تسطير البرنامج العلاجي المناسب لكل حالة. ورغم تنوع هذه الأدوات من روائز نفسية، وملاحظة عيادية وسلالم تقييم واللعب والرسم وغير ذلك، تبقى المقابلة العيادية التقنية الأساسية التي تبنى عليها كل السيرورة العيادية والأداة الأولى التي تسبق كل الأدوات العيادية الأخرى.

لقد تطورت تقنيات المقابلة العيادية مع الطفل مع تطور المقابلة العيادية نفسها وتطبيقاتها في مجال علم النفس الطفل خاصة مع أعمال أنا فرويد Anna Freud وميلاني كلاين Mélanie Klein ودونالد فينيكوت Donald Winnicott، ومع مفاهيم المقابلة الموجهة وغير الموجهة، وتحليل الطلب، والمشاركة الوجدانية...

وعليه جاءت هذه الورقة البحثية لتسليط الضوء على المقابلة العيادية مع الطفل في الجزائر وأهم الصعوبات التي تُعيق الممارسة العيادية معه أمام خصوصيته وإيقاعاته البيولوجية والنفسية في المجتمع الذي يعيش فيه.

إن الاهتمام بعلم النفس الطفل والمراهق في الجزائر ناتج حقيقة عن ضرورة تطوير هذا التخصص الذي يمثل فيه الأطفال نسبة مهمة من السكان الجزائر، وهي شريحة تشهد صعوبات عويصة تزداد تفاقما مع ارث استعماري لمدة 130 سنة انعكست آثاره على شخصية الفرد الجزائري، علاوة على ذلك "عشرية سوداء" بصمت فيه على ضغوطات وآلام نفسية عديدة ليست في صالح الصحة النفسية للعائلة الجزائرية ككل. وأمام هذه المتغيرات، لنا أن نتساءل كمختصين عياديين أو مُكوِّنين أو أساتذة باحثين عن مدى جاهزية الممارسة العيادية في الجزائر من الناحية النظرية والتطبيقية والأخلاقية التي تضمن النجاح في تحقيق الهدف. لا سيما إذا كانت هذه الممارسة مع الطفل لما تكتنفه من صعوبات وحساسية لا مجال فيها للخطأ؟ أم أن الصعوبات والعراقيل تتجاوز تخصصه وتكوينه الجامعي؟

وفي المقابل إذا نظرنا إلى الكم الهائل من المادة العلمية النظرية التي تقدمها الجامعة الجزائرية لطالب علم النفس العيادي فيما يخص الفحص النفسي مع الطفل ومقابلته العيادية، فيحق لنا أن نتساءل كيف وهل يمكن تجسيد هذه المعرفة النظرية أمام "الواقع الحي" للطفل في الجزائر؟ على أي أساس يتم تقييم نجاح المقابلة العيادية مع الطفل في الجزائر؟ هل الخصوصية النفسية للطفل الجزائري تتطابق مع تلك الخصوصية التي تحدثت عنها النظريات النفسية العالمية؟ وقبل كل هذا ما معنى أن تكون طفلا في المجتمع الجزائري؟ أو بعبارة أخرى من هو الطفل في المجتمع الجزائري؟ ونتساءل أيضا هل يمكن تطبيق هذه المعرفة التي تبقى معرفة غربية أجنبية –بكل حذافيرها– وبطريقة مطلقة على الطفل الجزائري رغم الاختلافات الثقافية خاصة وأن ثقافة المجتمع من الأولويات التي تُلِحُّ على الباحث في علم النفس أن يوليها اهتمامه الكبير قبل أي حُكم نفسي؟ كيف يمكن إذن تجاوز الثقافة التي يمتصها الطفل من محيطه الذي يترعرع فيه وهي الأساس الذي تستند عليه سلوكياته وتصوراته للعالم المحيط به؟

1. نبذة تاريخية عن الممارسة العيادية في الجزائر:

يعتبر المسار التطوري لعلم النفس في الجزائر، ذا طابع خاص –في إيجابياته وسلبياته– كونه: يحاكي المراحل التاريخية التي مر بها المجتمع الجزائري من فترة الاستعمار. ثم فترة الاستقلال بتوجهها الاشتراكي إلى غاية نهاية الثمانينيات من القرن الماضي، إلى فترة الأزمة متعددة الأوجه مع بداية التسعينيات وما تلاها. أما من حيث التوجه الأكاديمي، فقد جمع علم النفس في الجزائر بين التوجه الفرنكوفوني والتوجه الأنجلوسكسوني (من خلال البعثات الطلابية) مع لمسة عربية من خلال الأساتذة العرب المشاركين الذين أطروا ودرسوا الطلبة المعربين خلال السبعينيات من القرن الماضي، وأيضا من خلال المراجع والكتب العربية. هذا التنوع أضفى ثراء على نوعية خريجي علم النفس في الجزائر، كونهم يطلعون على أكثر من مصدر معرفي (بالعربية والإنجليزية والفرنسية). مما أهلهم للقيام بعملية التحويل المعرفي إلى اللغة العربية بطريقة فيها الكثير من أوجه الثراء (مباركي ومقداد، 2014). وفي مقابل ذلك ترى سوزان مازيلا Suzanne Mazella (2014) من أوائل الممارسين العياديين في الجزائر، أنه ولوقت قريب (حوالي سنة 1984) كانت الممارسة العيادية في الجزائر "حديثة ومحدودة للغاية". لأن عدد المختصين النفسانيين العياديين كان قليلا جدا. لكن هذا الواقع قد تغير بعد الإصلاح الجامعي سنة 1970 بفتح أقسام عديدة في علم النفس أدت الى تضاعف أعداد الممارسين. ونتيجة لهذا الإصلاح تم بعث علم النفس إلى الواجهة من خلال الاعتماد على الاعمال الموجهة والتدريب الميداني إضافة إلى المحاضرات. وكان هذا كفيلا بحشد الكثير من الأخصائيين في علم النفس العيادي، الذين رأوا في ذلك تطورا لمستقبل مهنتهم (Kacha, 2012). وهكذا ظهرت خمس تخصصات: أخصائي علم نفس العيادي – أخصائي

نفسي في العمل– أخصائي نفسي في الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني – أخصائي نفسي تربوي ومعالج نطق.

2. خصوصية المقابلة العيادية مع الطفل:

قبل التطرق إلى خصوصية المقابلة العيادية مع الطفل في الجزائر، لا بأس أن نتكلم أولا عن خصوصية الطفل الجزائري بصفة خاصة.

1.2 خصوصية الطفل الجزائري:

إن الطفل في أسرنا الجزائرية معتاد على الحفاظ على "مسافته" مع الراشد وعلى "علاقة الاحترام" التي قد تصل أحيانا إلى "قمعه" من طرف الراشد: "اسكت أنت مازال صغير" "خوك كبير عليك"، " أنت ما تعرف والو"، "مازالك صغير".... وأما الراشد فقد اعتاد في عائلاتنا الجزائرية على التحدث مع الطفل خاصة ليطلب منه إحضار شيء ما، أو القيام بواجباته المنزلية أو المدرسية... يأمره أن يطيعه... يمنعه... يوبخه... يعاقبه... قد لا يلعب معه أبدا... وقد لا يسأله عن رأيه... وقليلا ما يستمع إليه.

وفي مدارسنا الجزائرية اعتاد الطفل على الانضباط الصارم أكثر من اتخاذ روح المبادرة... على التكرار والتلقي أكثر من الاعتماد على نفسه... على العقاب أكثر من المكافأة... وأمام هذا الواقع التربوي والثقافي قد تكون العلاقة العيادية مع الطفل جديدة تماما عليه، فها هو يواجه "شكلا جديدا" من العلاقات مع الراشد (الممارس العيادي). إن هذا الموقف الجديد قد يؤدي إلى كفه وعدم مشاركته الوجدانية الفعالة مع الممارس العيادي، مما يُلزمه العمل على تقليص هذه المسافة التي يفرضها النموذج الثقافي التربوي على الطفل في علاقته مع الراشد (العلاقة طفل/ راشد)، وهذا من أجل التفاعل الجيد لأخذ أكبر قدر ممكن من المعلومات اللازمة لنجاح النشاط العيادي معه. وهنا لا ننسى ضرورة الحديث عن العلاقات التفاعلية الباكرة عند الطفل الجزائري، والتي تختلف كلية عن أقرانه من جنسيات أخرى وهو ما من شأنه أن يعطيه خصوصيات مميزة: كالالتصاق والتعلق الشديد بالأم، والحمل على الظهر والنوم في نفس سرير الوالدين وعندما يكبر قليلا تركبه أمه معها في السيارة في المقعد الامامي... وكل هذا يتيح له امكانية التواجد في قلب جميع التفاعلات الممكنة (Gironde, 2009).

ولا يفوتنا الذكر حقيقة، عن افتقار الطفل الجزائري للتربية الجنسية من خلال نقص اهتمام العائلات الجزائرية بهذه الثقافة فهناك العديد من المواضيع الأساسية والمهمة لا تُفتح ولا تُعلم للطفل كموضوع البلوغ الجنسي، الهوية الجنسية، الخصوصية الجسدية، الفرق بين جسم البنت والولد، والتعامل مع الطفل على أنه صغير لا يفهم فيستحم مع أمه، ينام مع والديه، يغير أو نغير الملابس أمامه... وهذا قد يؤدي مستقبلا إلى خصوصية نفسية معقدة، أو إلى اضطرابات نفسية الطفل الجزائري غالبا ما يأخذ هذه المعلومات من جماعة الأقران لا من العائلة فيفهمها بطريقته الخاصة.. لأنه أعتاد على علاقة المسافة مع الراشد والاحترام كما

سبق الذكر. وفي زمن ما تأتي أهم مرحلة في تكوين الطفل خاصة الذكر وهنا نتكلم عن ختان الطفل في مجتمعنا والحديث عن تخويف الطفل بالخصاء وهو الخوف الذي يختلف عن المخاوف الأخرى لكونه حقيقة. موجودة وستظل قائمة، وبالتالي فإن الخوف من الخصاء مشروع؛ عكس ما يمكن رؤيته في المجتمعات الأخرى التي لا تمارس هذه الحقيقة في الواقع. بن دحمان (1984) ينص على أن التنظيم الأوديبي في المغرب العربي يتميز بالختان. هذا التقليد يمارس كطقوس دينية يتم بها تشكيل هوية رمزية اجتماعية. هذه التنظيم خاص يمكن الاصطلاح عليه بالأديب المغاربي عوضا عن الأوديب الغربي. من جهة أخرى يشير بوسيبسي (1993) إلى أن التنظيم الأوديبي في المغرب العربي هو مرحلة من مراحل النمو النفسي والانفعالي يتميز بالختان. وهي من الشعائر الدينية التي تسمح بتحديد الهوية الاجتماعية. كما وجد شرفي محمد الصغير (2002)، مؤلف بحوث عن رمزية الختان في الجزائر، ثلاث موضوعات مهيمنة أو مركزية حول الختان، وهي: الانتماء إلى الإسلام – تغيير الوضع الاجتماعي واحترام التقاليد.

المجتمع العربي المسلم قيم الختان. فهو يؤكد على خصوبة الوالدين، كما أنها تبرز أهمية جنس الذكورة للطفل (بوسبسي، 1993).

ومن هنا تبرز المقاربة الثقافية والاجتماعية لصياغة أي علاقة طفل – عرض نفسي في منظومة التشخيص، وإلا كانت النتائج مجرد اسقاط نظريات نفسية على هيكل جسدي وفق طريقة آلية تشوبها الكثير من المغالطات وبعيدا عن الواقع.

2.2 خصوصية المقابلة العيادية مع الطفل:

تطرح المقابلة العيادية مع الطفل خصوصية حقيقية، تبدأ من الهشاشة النفسية لهذا الأخير وتنتهي إلى المستوى النمائي الذي يقدمه والذي يكون إما فترة طفولة صغرى (La petite enfance) أو طفولة متوسطة (La petite enfance) أو فترة كمون (La latence). وهنا تأخذ المقابلة العيادية طرقا مختلفة، وتدخل الممارس العيادي شكلا متفردا (Chouvier, Attigui,2016). وتتمثل إحدى خصائص هذا الفحص في أنه يتم إجراؤه بناءً على طلب الوالدين الذين يشكون أو يقلقون بشأن الصعوبات التي يواجهونها مع طفلهم، لذلك فالظروف السابقة للمقابلة لا تخلو من تأثير على الوضعية الراهنة (Grilliat, & Bursztejn, 2011, p90). تقول أنا فرويد Anna Freud في هذا الصدد: «إن ما يدفع بالراشد إلى الفحص وطلب العلاج هو حدة الألم. لكن الطفل مادام يستعمل أعراضه بمرونة فهذا يساعده على تجنب الألم، لكن معارضة الأولياء وعدم تفهمهم ومساعدتهم لذلك هو الذي يسبب معاناة الطفل» (ميموني، 2015: 40). إن هذا القول يدعم الفكرة القائلة بأن الطفل متعلق دائما بالسياق العائلي. فالطفل يتشكل علاقته مع بيئته الأمومية من خلال البناء الذاتي، ويستطيع اثبات وجوده بالاعتماد على الوظائف النفسية العائلية والتي ستمنحه أول إشارات الوجود (Danion-Grilliat, & Bursztejn, 2011, p12). وبما أن

كل فحص نفسي لا يبدأ إلا بطلب فإن فهم الطلب وتحليله وتقييمه بالنسبة للطفل سيكون في الغالب من خلال الحوار المتبادل والعلاقة التي يكونها الممارس العيادي مع أولياء الطفل وليس مع الطفل مباشرة (على عكس الراشد)، وهنا عليه تعريفهم بمحتوى الفحص النفسي والهدف منه والنتائج المنتظرة منه وبكل حيثياته. وهذه الخطوة ضرورية جدا قبل التوجه نحو أي علاج وإلا سيصبح الفحص النفسي غير فعال. لهذا لابد من مقابلة هادفة يستطيع الممارس العيادي من خلالها التأكد من أن الأولياء قد فهموا جيدا السبب والهدف من الفحص النفسي خاصة إذا كان الطلب من جهة أخرى أو من طرف ثالث كالمدرسة أو طبيب أطفال وغير ذلك. وهنا يجب التذكير أنه يمكن لأولياء الأمر رفض الفحص النفسي لطفلهم وهذه النقطة أساسية لا يمكن استبعادها مما يسمى بـ "معايير قبول الطلب". حيث أن الممارس العيادي يبقى صاحب القرار لإجراء الفحص النفسي للطفل من عدمه لذا يجب عليه أن يستبق مقابلاته العيادية بنوع خاص من المقابلة تسمى بـ"المقابلة الابتدائية أو التمهيدية"، وهي مقابلة تعمل على تقييم الإطار العيادي وكذا العلاقة العيادية (مختص/ أولياء)، حيث على أساسها يتم تحديد خصائص هذه العلاقة منذ أول مقابلة تتم بينهم، ومنه تحديد ما إذا كانت هذه العلاقة العيادية الثنائية التي ستتحول إلى علاقة ثلاثية (مختص– أولياء– طفل) سوف تستمر لمقابلات موالية أم أنها ستقف عندها. وهذا النوع من المقابلة هو بالغ الأهمية لاسيما إذا كان الطلب من طرف آخر غير الأولياء كما سبق الذكر. لأن نجاح أي علاج نفسي للطفل يتوقف بالدرجة الأولى على ما يسمى بـ"بناء العقد العلاجي" الذي يبقى مرتكزا على التعاون والاحترام والثقة المتبادلة بين المختص العيادي والأولياء. فلا يجب أن ننس أن والدي الطفل هما "المفتاح" و"المحرك الأساسي" نحو أي خطوة علاجية.

وفي إطار تقييم الطلب يرى باسكال رومان (2016) Pascal Roman أن خصوصية تحليله بالنسبة للطفل من خلال أول مقابلة معه، لا تسمح فقط بتحديد سجل الطلب الصريح المقدم من طرف الوالدين و"الطلب الضمني" الذي يرافقه، ولكن أيضا بتحديد إلى أي مدى يتعلق هذا الطلب بالطفل كإنسان. وهنا سيعمل الممارس العيادي على تحرير الطفل من مكبوتاته تحت اسم "الطلب المقدم من قبل الوالدين" والذي يكون في الغالب "كلام يحمله شخص آخر ليس الطفل".

نذكِّر أنه من أهم ما يجب ذكره حول خصوصية المقابلة العيادية مع الطفل هو ما يسمى بـ"الاتصال الأول"، حيث يأخذ هذا الأخير وظيفة ومكانة مميزة وخاصة، لأنه أصل العلاقة والأساس الذي توضع فيه البنود والشروط الأولى لتحليل الطلب، للمقابلة الأولى إذن قيمة نوعية لأنها ستحدد مدى استمرار وتطور المقابلات القادمة. في الجلسة الأولى غالبا ما يأتي الطفل مع أمه، ستحكي تاريخه النفسي الطويل... تتكلم عنه... الممارس العيادي يهتم به... يطرح أسئلة حوله... ربما بالنسبة له هي المرة الأولى التي نهتم به بهذه الطريقة، الأمر إذن يتعلق بوجوده الشخصي الذي أثارته أمه أمامه. وعندما يتعلق الأمر بسلوك

مضطرب عند الطفل، وعندما تشتكي الأم من هذا السلوك، يبقى الممارس العيادي حياديا لا يعزز كلام الأم، دون أن يقول أي شيء للطفل الذي يبقى تحت ملاحظته الدقيقة، فهو موجود فقط من أجل الطفل، بالقرب منه، وجها لوجه، لفترة تقرب الساعة من الزمن، مواعيد منتظمة (في الغالب كل أسبوع)، إنه يعلم أنه "مُنتظر" (وينتا نولي؟)، وهنا تُبنى العلاقة ممارس عيادي/طفل. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا، هو ما هي مجريات المقابلة العيادية مع الطفل؟ هل يجب مقابلة الطفل لوحده؟ أم الأولياء لوحدهم؟ أم الطفل مع أوليائه؟ الآراء مختلفة ومتضاربة بين الممارسين العياديين، فالبعض يرى بضرورة إجراء المقابلة العيادية الأولى مع الأسرة والطفل معا على عكس المراهق الذي يُستحب استقباله وحده ثم فيما بعد أولياؤه، وهذا لتعزيز الصورة الأبوية للطفل خاصة الأب الذي يُمثل له مركز سلطة وقوة وحماية للطفل. فإذا قابلنا الأولياء دون الطفل، فإننا سنؤكد له تخيل اضطهادي وسيعتقد أن الراشدين يتحدثون عنه سوءا، وسيصبح من الصعب تكوين علاقة ثقة وتصبح عملية التحويل أصعب. ومن جهة أخرى يرى بعض الممارسين العياديين أن الوضعية العيادية في بعض الأحيان تقتضي مقابلة الوالدين لوحدهما، باعتبار أن الراشدين والأطفال لا يمكنهم تقاسم ومشاركة كل شيء. وإذا تم مقابلة الطفل أولا دون والديه، فيمكن أن يؤثر ذلك على التفاعل والتبادل الايجابي النشط مع المختص العيادي، كما يمكن للوادين أيضا أخذ الموضوع بشكل سيء، الأمر الذي قد يؤدي إلى جرح نرجسي معتقدين أن المختص العيادي قد خطط لعملية "استحواذ" أو " تملك" الطفل. ومن وجهة نظر أخرى يرى فريق آخر من الممارسين العياديين أنه إذا تم مقابلة الطفل لوحده، فهذا يشير إلى أنه لا يتجاهل حقيقة أنه الطفل الانسان الذي يعاني، فبالنسبة للطفل هذه المقابلة تضمن له نوعا من الاهتمام الخاص والاستماع الجيد، إنها إذن بمثابة "مساحة نفسية خاصة" و"تفرغ "كامل له.

(www.cours-de-psychologie.fr/rencontre-clinique-avec-lenfant.html)

وفي هذا السياق يرى فينيكوت Winnicott أن مقابلة الطفل وحده هي ضرورية حتى لا تشوش عليه المعلومات المقدمة من طرف الوالدين بالرغم من أنها تبدو موضوعية، لأن الممارس العيادي هنا غالبا ما يجمع معلومات مشوّشة،

لأنها عبارة عن أحكام مسبقة كالملفات الطبية، والتقارير المدرسية، والاتصالات الخاصة بأخذ المواعيد... إلخ، لذلك يُفضل عدم قراءة الملف الطبي مسبقا وترك الطفل يعبر عن نفسه بطريقته الخاصة والتلقائية (المرجع السابق).

ما يجب التنويه عليه أيضا في حديثنا عن المقابلة الأولى مع أولياء الطفل، أنه يستحسن دائما مقابلة الأب والأم على حدة لوحدهما، وذلك بهدف المقابلة العيادية والحصول قدر الامكان على دقة المعلومات خاصة في حالة اضطراب نفسي أو نمائي للطفل لأنه غالبا ما يصطدم بتناقض الوالدين، وهذا قد يكون بسبب "الانكار" أو الجرح النرجسي لأحد الوالدين.

كل هذه الخصوصيات وغيرها تلخص واقع الممارسة العيادية مع الطفل في الجزائر بصعوباتها ونقائصها المتعددة.

أثناء مقابلة الأولياء يتم التركيز على أعراض الطفل والصعوبات التي يواجهها إما في بيئته الأسرية أو المدرسية أو العلائقية بشكل عام، ليبقى الطفل موضوع "الخطاب الأبوي"، حتى ولو حاول الممارس العيادي التوجه إليه بشكل ذاتي من خلال مخاطبته وإدخاله في التبادل مع الأولياء.

بعد تحليل طلب الأسرة، وبعد التعرف على التاريخ العائلي بشكل عام وتاريخ الطفل بشكل خاص، يصبح الممارس العيادي قادرا على مقابلة الطفل لوحده. مقابلة الطفل تعني الدخول في اتصال مباشر معه، دون أفكار مسبقة في الآن والوقت الحاضر من الوضعية العيادية. من خلال التركيز على الطفل كفرد داخل فردانية المقابلة العيادية. استقبال الطفل كما " أتى" أي أن يكون مستعدا الاستماع إلى ما يعيشه وإلى ما سيقوله له عن تجاربه، ومخاوفه، ومعاناته كما يراها هو وكما تشعر بها نفسه وجسمه.

يحتاج الطفل بالفعل إلى وقت ليتأقلم مع وجود الآخر ويشعر بالرضا الكافي أثناء التبادل. ولذلك من المهم أن يمنح الممارس العيادي الطفل الظروف الحسية والحركية والعاطفية اللازمة لإقامة اتصال حقيقي وانساني معه. وهذا الأمر يفترض بالدرجة الأولى السماح للطفل باستكشاف المساحة والمكان الذي هو بصدد اكتشافه دون تخصيص مكان أو كرسي له فورا ليستقر فيه. كما تعد هذه المرحلة الأولى من الاستكشاف ضرورية في إقامة علاقة ثقة مع الطفل، كما أنها تمكن الممارس العيادي تحديد المؤشرات العيادية المهمة التي تتعلق بإشكالية الطفل والسيرورات النفسية أثناء الوضعية العيادية. حيث يستكشف بعض الأطفال المكتب الذي يتواجدون فيه بشكل مكثف، فيقومون بتفتيش الخزائن وصناديق الألعاب، ويجلسون في أماكن مختلفة من القاعة، والبعض الآخر بعد الاستكشاف السريع يجدون مساحة مناسبة ليبدؤوا بسرعة في اللعب أو الرسم. أما البعض الآخر فسيجلسون مباشرة في بداية المقابلة على كرسي أو أريكة، أو أثناء انتظار الممارس العيادي ليدلهم على المكان الذي سيأخذونه، يبقون منغلقين على أنفسهم بشكل سلبي.

3.2 مكانة "الطفل في الممارسة العيادية التحليلية:

تقول المحللة النفسية فرونسواز دولتو Françoise Dolto (1985: 309- 310): "إن السؤال الذي أثار جدلا واسعا بين العديد من علماء النفس وعلماء الاجتماع والأطباء... وأخيرا أولئك الذين يتساءلون عن مستقبل الطفل مقارنة بمستقبل الرجل الراشد...، هو: هل هناك خصوصية للطفولة؟ هل للطفل واقع خاص به بالرغم من أن الطفولة هي مرحلة انتقالية؟ أم أن الطفولة هي ببساطة مجرد مرحلة؟ ... في جميع التخصصات نجد هذه الحيرة والغموض في تعريف الطفل". يبدو من هذا القول أن للطفل خصوصية مميزة ضمن مقاربة علم النفس العيادي، إذ تتشكل العلاقة بين الطفل وبيئته الأمومية من

خلال البناء الذاتي، ويستطيع الطفل اثبات وجوده بالاعتماد على الوظائف النفسية العائلية والتي ستمنحه أول إشارات الوجود (AMY, 2008, p 12). يؤكد أيضا علماء النفس المهتمين بالطفولة، أمثال: ميلاني كلاين Melanie Klein، وفينيكوت Winnicott، وسبيتز Spitz، وفالون Wallon، على أهمية دراسة الشروط العاطفية للرضيع؛ لإدراك التطورات النفسية اللاحقة عند الرشد. ومن هذه الدراسات اقترحت ميلاني كلاين Melanie Klein عام 1930، مفهوما خاصا بالنمو، تؤكد فيه وجود حياة نفسية وعلائقية خاصة بالرضيع (كروم، 2017). وإذا كانت خصوصية الطفل محيرة ومعقدة ضمن المقاربة التحليلية الدينامية فإن خصوصية الطفل الجزائري هي أعقد ضمن ممارساتنا العيادية بشكل عام لأنها ترتكز بشكل كبير على التصورات والنظريات والبرامج العالمية التي فُصِّلت على مقاس الطفل الغربي لا على الطفل الجزائري.

ترتبط خصوصية المقابلة العيادية مع الطفل بشكل كبير بالطفولة الخاصة للممارس العيادي نفسه، لا يعني ذلك مراحله التطورية أو النكوصية، بل طريقة تقليده كراشد "يلعب" تماما مثل الطفل وكأنه نظيره، أو كراشد "يأخذ" دور الطفل" في لحظات جد قريبة منه، حتى يكون قادرا على توليد إثارة نزوية (Excitation pulsionnelle) كبيرة من شأنها أن تؤذي إلى حركات عدوانية أو المرور إلى الفعل أثناء المقابلة العيادية. إن مكانة الطفل بالنسبة للممارس العيادي هي "إشراك الذات" مع ما هو موجود بالفعل عند الطفل وما يمكن أن يثيره أثناء المقابلة كـ "حركة مماثلة" لظروفه الحالية. فمن خلال مكانته كشخص بالغ يكتشفه الطفل، سيتمكن الممارس العيادي من العثور على ما بداخل الطفل، وعلى طفولته، واستعادته وتحديثه من خلال الوضعية العيادية (Chouvier, Attigui, 2016).

يقول شوفيي Chouvier واتيقي Attigui (2016, pp.113-114) في مؤلفهما المعنون "L'entretien clinique": "خلال مقابلة أولى مع طفلة تبلغ 6 سنوات، وبعد استقراراها بمفردها مع الممارس العيادي الذي عرض عليها أن ترسم أو تلعب بالألعاب الموجودة على السجاد، تأسس الاتصال تدريجيا مع الفتاة التي كانت تبدو سعيدة بهذا اللقاء، أثناء مغادرتها ها هي تسأل الممارس العادي: ما تريد أن تصبح عندما تكبر؟". من خلال هذا التساؤل المطروح على هذا النحو، يتجسد رفع المستوى الضروري، ليس للجهاز النفسي للممارس العيادي مع الجهاز النفسي للطفل، وإنما "أنا" الممارس العيادي ومعاشه النفسي الداخلي الذي يتوافق في صدى مع "أنا" الطفل. ومن هذه الفرصة يتم بناء فهم ملموس وحقيقي لوضعية الطفل، أي الدخول عالم الطفولة وفي نفس الوقت البقاء خارجه كشخص بالغ. وهنا تجدر الإشارة أن الطفلة أدركت بالفعل أنها لا تلعب مع طفل آخر، ولكنها أتاحت للممارس العيادي إمكانية الدخول إلى عالمها. ومن خلال هذا الانفتاح الذي يتضمن الاعتراف بجزء الطفولة عند الراشد، سيشارك الطفل بكل جدية ويتبادل بإيقاعاته ووتيرته الخاصة مع الراشد. إذن من هذا الصدى في التواصل بين "جزء الطفل" عند

الراشد و"الجزء الراشد" عند الطفل، يتم تحديد الطابع الحاسم لهذا التناقض في المقابلة العيادية مع الطفل بشكل أساسي.

وفي عملية انتقالية يتم اجراؤها على هذا النحو من التبادل، تسمح وضعية الطفولة (The childhood position) للممارس العيادي بمرافقة الطفل في رحلته النفسية على مسار "الترميز" (Symbolization) (Chouvier, Attigui,2016).

3. الرسم واللعب أثناء المقابلة العيادية مع الطفل:

للكلام قيمة وظيفية براغماتية (Functional and pragmatic value) عند الطفل تتمثل في تسمية الأشياء وقول ما يريد. إلا أنه في الواقع، من الصعب على الطفل التحدث بشكل مباشر عن نفسه وبطريقة صريحة عن ما يختبره ويشعر به خاصة فيما يتعلق بالأحداث والمواقف العاطفية سواء التي يعيشها في الحاضر أو التي عاشها في الماضي (Chouvier, Attigui, 2016).

يجمع المحللون النفسيون على دور اللعب والرسم في تكوين شخصية الطفل ونموه المتوازن كوسيلة للتعبير عن حياته النفسية الداخلية وتفريغ الشحنات الانفعالية وتنمية التخيل والذكاء والمهارات الحركية وكذا تنمية الجانب الاجتماعي. وهنا على الممارس العيادي أن يكون قادرا على فهم وتحليل التعبير الرمزي للطفل من خلال ذلك.

1.3. اللعب والسيرورات النفسية:

يحتل اللعب مكانة أساسية في المقابلة العيادية مع الطفل. فهو بالنسبة للمارس العيادي وسيلة أساسية للتواصل والتبادل، ويمكن اعتباره "طريقة طبيعية" لحل صراعاته الداخلية والنفسية، حيث يسمح في فضاء من الحرية ببناء مساحة انتقالية (Transitional space) خارج العناصر الداخلية لحياته النفسية للتعبير عنها بطريقة أخرى. ومن خلال هذه الإمكانية التي يطورها الطفل بين "الداخل والخارج" يصبح قادرا على الكشف عن معاشه الداخلي والصعوبات العلائقية التي يواجهها. وهذا ما يراه فينيكوت Winnicott في هذا الصدد، حيث يقول أنه غالبا ما يكون الطفل خلال الإبداع الأساسي الذي يقترحه أثناء اللعب الحقيقي أكثر جدية و"كتابا" عميقا لوجوده (Chouvier, Attigui,2016, 115).

من خلال اللعب يتم التحقق من التعبير الرمزي للطفل أثناء المقابلة العيادية، وهذه العملية تستوجب من الممارس العيادي أن يكون حساسا لطبيعة الأحاسيس والعواطف التي يثيرها الطفل أثناء اللعب: كهل هو مستمتع ومبتهج؟ وما هي نوعية العواطف التي يُظهرها أثناء لعبه؟ سواء تعلق الأمر بالفرح أو الحزن أو الغضب، فإن بعد المتعة هو "شرط عاطفي" (Affective condition) لا غنى عنه في التعبير المرح للطفل (Playful expression). وهنا لابد على الممارس العيادي معرفة ما إذا كان الطفل سيجد طريقة بديلة للرضا والمتعة أثناء اللعب أو على عكس ذلك، سيكون في حالة تهيج وهجوم مستمر

على الأشياء واللعب ويقوم بتدميرها. إن الفرق الجوهري يكمن في الأساس، فمثلا هناك فرق أساسي بين الطفل الذي يستمتع باللعب من خلال إثارة العدوانية والعنف، والذي من خلال إعلاء دوافعه الجزئية في مساحة اللعب، سيكون قادرا على تجاوز الصراع الداخلي والخروج منه بهدوء وبشكل إيجابي أثناء اللعب، وبين الطفل ذو "هو" مسيطر ينظم ألعابا تصبح في مواقف معينة مشكلة حقيقية من الإثارة يمكن أن تؤدي بعد ذلك إلى تفكيك دوافعه والمرور بعدها إلى الفعل(Chouvier, Attigui, 2016) .

بالإضافة إلى هذه المؤشرات في المقابلة العيادية مع الطفل، يجب إضافة بعد الانتباه إلى الطريقة التي يسعى الطفل من خلالها إلى التواصل مع الممارس العيادي، وكذلك إلى الطريقة التي يحاول من خلالها جعل أو عدم جعل اللعب تفاعلي (The interactive game) معه. فعلى سبيل المثال هناك بعض الأطفال يندمجون بسرعة في اللعب مع الممارس العيادي، بينما البعض منهم يبتعدون تماما عنه فقد يديرون ظهورهم له، أو بكل بساطة هم بحاجة إلى وقت للاستكشاف وبناء مساحة حميمية أحيانا تبدأ بالرفض الأول لوجود الآخر. وفي حالات أخرى، يتم تنظيم لعبة حقيقية حول "حضور– غياب" (Presence - absence) الممارس العيادي، وبُعده مقابل قربه وهي الحالة التي تعكس الإشكالية التي أثارها فينيكوت Winnicott حول قدرة الطفل على أن يكون وحيدا في حضور الراشد والآخر (Chouvier, Attigui,2016).

في بعض الأحيان، يمكن للممارس العيادي أن يلاحظ أن الطفل إما لا يلعب، وإما ينطلق بسرعة في ألعاب تكرارية نمطية تفقد بسبب التثبيت الجامد (Rigid fixing) على موضوع واحد كل أبعادها التفصيلية والرمزية، وفي نفس الوقت نضجها النفسي (Psychic maturation)).

كيف يدخل الطفل في اللعب؟ كيف يدمج أو لا يدمج الممارس العيادي معه في اللعب؟ بأي دور يقوم أثناء اللعب؟ كيف يخرج من اللعب؟ ... هناك العديد من المستويات لتحديد ما إذا كان الطفل قريبا، بعيدا، مُمتصا، قادرا على سماع ما يُقال له من موضع خارجي، قادرا على الخروج من اللعب عند انتهاء المقابلة العيادية...إنها كلها عناصر دالة على وضعية الطفل داخل فضاء اللعب، ومؤشرات حقيقية لعلاقته بين الواقع والخيال، ولمرونته، وتطوره النفسي (Chouvier, Attigui,2016).

2.3 الرسم والسيرورات النفسية:

غالبا ما يشكل الرسم إنتاجا متفقا عليه من طرف المختصين العياديين. يشير فينيكوت Winnicott أن هذا الانتاج الأول هو رسم "مطابق" يسلم من خلاله الطفل نفسه لإلهامه الحر، فيسمح لنفسه أكثر بالتعبير الشخصي عما يرغب في رسمه (Chouvier, Attigui,2016). ولفهم وقراءة الرسم الحر للطفل، يجب على الممارس العيادي مراعاة العديد من المعطيات ومستويات المعنى التي تشمل سياق تحقيق الرسم وتحليلاته من جهة، والوظائف المحددة لإنتاج الرسم من جهة أخرى.

إن كل رسم هو جزء من سياق تحقيقه. فالرسم الذي تم إجراؤه على سبيل المثال أثناء أول مقابلة مع الأسرة يجب ربطه بشكل مباشر أو غير مباشر مع ما يقوله الأولياء، ولكن أيضا مع الكلام غير المعلن والضمني (The unspoken) لخطاب الوالدين. ومن هذا المستوى الأول من المعنى، يجب تحليل العناصر المختلفة في إنتاج الرسم: وهي على وجه الخصوص نوعية الخط وديناميته التي تشكل القاعدة والخلفية الأولى للرسم، وكذلك الألوان المستخدمة من حيث تناسقها أو عدم توازنها، الأشكال والشخصيات البشرية، وأخيرا القصص التي يرويها الطفل من خلال رسمه والتي تعمل بطريقة "قصة الحلم" (Dream story) كما طورتها ميلاني كلاين Mélanie Klein.

وتجدر الإشارة إلى أن المحتوى الظاهر (The manifest content) للرسم وللقصة التي يتم إنتاجها بعده تشير إلى المحتوى الكامن (Latent content) في التعبير الرمزي الذي يقوم الممارس العيادي بتشفيره. وهنا نذكر أيضا أن كل هذه العناصر تحتاج إلى فهمها وتحليلها وفقا لمراحل نمو الطفل المختلفة ولقدرته على رسم نوايا دالة دقيقة ومحددة.

في الأخير، علينا أن نتذكر ثلاث وظائف رئيسية يحققها الرسم: تتعلق الوظيفة الأولى بـ"التعبير Expression"، وذلك أن الهدف الأول للرسم هو وضع في الخارج ما لم يمكن احتواءه في الداخل عن طريق الإسقاط خارج الذات كوسيلة أساسية للعلاج. يأتي التعبير في الرسم أيضا تحت التفريغ النزوي الشرجي (Anal drive discharge)، لأنه يسمح بترميز (Symbolization) وإعلاء (Sublimation) البيانات القاسية للمرحلة الشرجية (anal stage) من خلال القواعد والقيود التي يفرضها تعبير الرسم (Chouvier, Attigui,2016).

وتأتي الوظيفة الثانية التي يحققها الرسم، وهي وظيفة ذات معنى، باعتبار أن الطفل يقول شيئا أو يعبر عن رسالة من خلال الرسم، فلكل انتاج رسم، ولكل عنصر من عناصره محتوى تمثيلي مرفق بشحنة عاطفية يمكن أن يكون لها معاني متعددة تحتاج إلى فكها وتشفيرها (Chouvier, Attigui, 2016).

أما الوظيفة الثالثة للرسم فهي وظيفة علائقية (Relational)، وذلك بأنه لا يوجد رسم غير موجه إلى شخص ما. حيث يبدأ الطفل بعمل رسم لأمه أو لأبيه أو لمعلمته أو لأي شخص من المقربين منه.

لا ننس في الأخير أن الرسم في المقابلة العيادية يحتفظ بعنوانه: فمن المهم قياس نطاقه التحويلي (Transferential) من حيث الشكل والمحتوى. وتسجيل معناه العميق على هذا النحو في الإسقاطات التي يقوم بها الطفل على شخص الممارس العيادي (Chouvier, Attigui, 2016).

وفي المقابلة العيادية أيضا يتم تحديث المستويات المختلفة للمعنى التي يمكن أن تتخذها عناصر الرسم من رسومات وألوان، في قلب التبادل النشط الذي خلاله يغطي الطفل الوسائل الشعورية للتملك الذاتي لجميع معاني إنتاجه (Chouvier, Attigui, 2016).

4. أهم الاختلافات في المقابلة العيادية بين الطفل والراشد:

تختلف الممارسة العيادية باختلاف طبيعتها وغاياتها وحالاتها، وما يهمنا هنا أن الفحص النفسي للطفل يختلف اختلافا كبيرا عن الفحص النفسي للراشد، ويمكن إيجاز أهم الاختلافات في المقابلة العيادية بين الطفل والراشد فيما يلي:

– يكمن الفرق الأساسي الأول: أنه في مقابلة الطفل يمكن أن يكون هناك أشخاص آخرون فاعلون في الفحص النفسي غير الطفل، وهذا ما يقود نحو آراء متعددة وتداخل عدة طلبات.

– بالنسبة للطفل، إشكالية التحالف أو المشروع العلاجي هي أكثر تعقيدا، ففي بعض الحالات يكون العلاج مزدوجا (الآباء والطفل)، هذا وقد لا ينجح أي مشروع علاجي دون إشراك ومقابلة والدي أو حتى أفراد عائلة الطفل.

– تأخذ المقابلة العيادية مع الطفل اتصالا أوسع، مما يستوجب ملاحظة خاصة ودقيقة لكلامه اللفظي وغير اللفظي وتفاعلاته أثناء اللعب والرسم... إلخ.

– أثناء المقابلة العيادية يضطر الممارس العيادي في بعض الأحيان إلى مشاركة الطفل جسديا وذلك أثناء اختبارات اللعب والرسم مثلا.

– ما هو معلوم أن العلاقة العيادية عامة تتميز بـ"تباين الطلب. هذا يعني أن للمقابلة العيادية "بعد علائقي" (فاحص/ مفحوص) يحمل نوعين من العلاقة: الأول هو "علاقة مفروضة"، أي أن المختص العيادي ليس بإمكانه اختيار حالته، فقد تكون إما طفلا، أو مراهقا، أو منحرفا... أما النوع الثاني فهو علاقة متباينة من حيث الدرجة، أي هناك فاحص في الدرجة الأولى، يليه محفوص في الدرجة الثانية هو بحاجة إليه من أجل المساعدة. وجود فارق جيلي بين المختص العيادي والطفل، سيعزز هذه العلاقة المتباينة.

– يهيمن على الفحص النفسي للطفل بُعد "عدم نضجه". ومن هذا المنطلق فإن الشخص الراشد غالبا هو صاحب الطلب، وهو الذي يلعب دور" المتحدث" باسم الطفل. ويكون في الغالب أحد الوالدين أو الوالدين معا. وأحيانا يكون هناك طرف ثالث وهنا تعتبر المؤسسة التعليمية كالمدرسة خاصة هيئة وصية أساسية. إن كل هذه الفروقات تعطي صبغة خاصة ومميزة للمقابلة العيادية مع الطفل، وهنا ننوه ونحذر من وضع الطفل في قالب الراشد واستعمال التصنيفات الخاصة به على الطفل. الطفل ليس راشد مصغر بل له خصائصه وتوظيفه النفسي الخاص.

5. صعوبات الممارسة العيادية مع الطفل في الجزائر:

قبل الاسترسال في الحديث عن صعوبات الممارسة العيادية مع الطفل في الجزائر، علينا أن نتفق أولا أن الصعوبات التي سنذكرها وغيرها تمثل في آن واحد ثغرات ونقائص تعرقل الفعل العيادي، لا يسع المجال لذكرها كلها ولكن نحاول تقديم نقاط تقرب واقع الممارسة العيادية مع الطفل في الوطن الجزائري.

من المؤكد أن المختص النفسي العيادي في الجزائر يواجه على الأقل حقيقتين متناقضتين، أولهما هي حقيقة العلوم النفسية كما ظهرت وتطورت في العالم الغربي منذ أكثر من الخمسين سنة، وثانيها هي الواقع الجزائري في حد ذاته بجميع مميزاته وخصائصه المتعددة، وأمام هذا يبقى المختص العيادي في الجزائر غير مؤهلا بما يكفي لمواجهة هذه الحقيقة المزدوجة، حيث أنه لا النماذج النظرية الغربية العالمية ولا أدوات التقييم والفحص النفسي هي ملائمة للبيئة الجزائرية. إن علم النفس الطفل يُعطي أهمية كبرى للتاريخ العضوي، النفسي والعائلي في فهم الحياة النفسية للطفل، وهي "الثلاثية" التي تُسير نموه وهي تختلف من مجتمع لآخر، كيف لا وهي تختلف حتى من طفل لآخر؟ وهنا قد يصطدم الممارس العيادي الجزائري مع التصورات النظرية التي كونها خلال تكوينه الأكاديمي، لأن هذه النظريات النفسية ليست قانونا عاما ولا قاعدة مطلقة تصلح في كل زمان ومكان بل لابد من المرونة في العمل العيادي.

وفيما يتعلق بدراسة الحالة مع الطفل فإنها أكثر عمقا وصعوبة مقارنة مع الراشد الذي يكون في الغالب هو صاحب "الطلب"، هذا الأخير يُعد تحديده خطوة ضرورية قبل أي فحص نفسي لمعرفة تصورات الحالة وتقييمها النفسي وكذا كم ونوع المعلومات التي تحملها عن مشكلتها. وهو أمر يصعب فعله مع الطفل الذي ناذرا جدا ما يقوم بطلب الفحص النفسي، ويأتي الطلب بشكل عام من طرف آخر: إما آباء، طبيب أطفال، مدرسة، مختص نفسي آخر...الخ.

كما أن فهم ظروف نمو الطفل والنموذج الثقافي للعلاقات داخل الأسرة ونمط الحياة العائلية، غالبا ما يجعل من المعلومات المستقاة فقيرة كميا وكيفيا، وهنا يدخل شكل العلاقة التي يتم خلقها بين المختص العيادي والآباء للحصول على المعلومات اللازمة، وهو أمر ضروري ومهم لابد على المختص العيادي مراعاته وأخذه في الحسبان.

قبل كل هذه الأمور التي تجعل من الممارسة العيادية مع الطفل في المجتمع الجزائري نشاطا مليئا بالصعوبات والنقائص لا يُمكننا ألا نتكلم عن الصعوبة الأولى التي تتمثل في تكوينه غير الكافي. فبعد تحصله على شهادة الليسانس في علم النفس العيادي الذي هو تخصص سنة واحدة فقط، بإمكانه أن يصبح مختصا ممارسا إما في القطاع الخاص أو العام –تقريبا– دون أي تكوين أو تدريب عملي، فمع أن الجامعات الجزائرية تُكون مختصين نفسانيين منذ الستينات (ميموني، 2015)، إلا أنه يوجد نقائص وفجوة كبيرة في أسس التدريب العملي بالنظر إلى فترة التربص (أقل من سداسي واحد). بالإضافة إلى قلة الأساتذة المُكونين في المؤسسات الاستشفائية والتربوية الخاصة بالأطفال، بحيث نجد أغلب الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس العيادي ينزحون إلى الجامعة ويركزون بشكل كبير على تقديم المعارف النظرية بدل التدريب والتطبيق العملي. وهذا ما يُلزم الطالب المتخرج بتكوين نفسه بنفسه بطريقته أو بتجربته الخاصة أو أحيانا بطلب المساعدة من الزملاء المختصين ذوي أقدمية سابقة، ولعل هذا من أول الصعوبات التي

يواجهها هذا الطالب مباشرة بعد تخرجه ومزاولته لنشاطه العيادي. فكثيرا من التقنيات التشخيصية والعلاجية مع الطفل كـ "تحليل رسم الطفل"، "تحليل لعب الطفل" والعديد من الاختبارات النفسية الخاصة به لم تأخذ نصيبها الكافي من الناحية العملية التطبيقية، ليبقى التكوين النظري هو المهيمن على ذلك، وكأن الجامعة الجزائرية تكون "مختص نفسي عام" لجميع الاضطرابات النفسية ومع جميع الأعمار: طفل، مراهق، راشد، مسن. إذ أن المتأمل في حالة التكوين الجامعي لتخصص علم النفس العيادي سيجده لا يزال يستعمل التقنيات والمفاهيم والأطر والنظريات العلمية دون تكييفها مع البيئة الجزائرية وذلك بتطبيق المفاهيم المستخلصة من المجتمع الأوربي على الفرد الجزائري بما فيه الطفل، وهو اتجاه كثير من الأساتذة الباحثين معتقدين أن عالمية المفاهيم والسيرورات النفسية للطفل مطلقة، ومن أمثلة ذلك مراحل النمو النفسي والجنسي عند الطفل بما فيها الإشكالية الأوديبية التي لا تُحل بالضرورة بنفس الطريقة، ولا قاعدة عامة حتمية يمر بها جميع أطفال العالم بنفس الإيقاع والوتيرة. ولعل من أبهر الأمثلة على ذلك ما أثير مؤخرا في وسائل الإعلام الجزائرية العامة والخاصة حول محاولة تبني بعض النفسانيين والتربويين المقاربات الأوربية فيما يخص التربية الجنسية للطفل، والذي أثمر جدلا كبيرا حول ضرورة تكييف الاتجاهات والنظريات والمفاهيم النفسية خاصة في المدرسة الجزائرية، وضرورة مراعاة الخصوصية النفسية للطفل الجزائري والخصوصية المحلية لبيئته (الدين، الأعراف، العادات، والثقافة الجزائرية ككل: ثقافة "الطابو" و"العيب").

6. خاتمة:

من خلال ما تقدم نستنتج أن الممارسة العيادية مع الطفل في الجزائر ليست مهمة سهلة، بل تضبطها شروط إجرائية صريحة، وقوانين أخلاقية صارمة، لابد أن على كل ممارس عيادي الالتزام بها حتى يتمكن من أداء واجبه المهني بالصورة الصحيحة والطريقة المناسبة التي تحددها خصوصية الطفل في بيئته الجزائرية.

ومادام أن معرفة الممارس العيادي ليست معرفة ثابتة ومطلقة، والصحة النفسية للطفل في الجزائر تتعلق بدرجة كبيرة ومباشرة بسياقه العائلي والتربوي والاجتماعي، لابد من تكوين مستمر، متجدد، صارم، دقيق، وخاص لتغطية جل الثغرات والمشاكل المتشعبة التي قد تتجاوز تكوينه وتخصصه. فبالرغم من كثافة المعطيات النظرية التي تقدمها الجامعات الجزائرية في مجال علم النفس العيادي بصفة عامة وعلم النفس الطفل بصفة خاصة، إلا أن الخصوصية النفسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية للبيئة الجزائرية تفرض نفسها في الجانب الأدائي العيادي. لا يعني هذا الاستغناء عن المراجع الغربية المهيمنة غالبا على تكويننا الجامعي، بل يجب استعمالها في محلها الدقيق وبصفة عقلانية لا عشوائية اعتباطية، لأن التجول بين العالمين الثقافيين وبين نماذج التوظيف النفسي للطفل في كليهما تُعد مثرية ومفيدة في تطوير الممارسة

العيادية. فمن غير الممكن أن نفهم الأداء النفسي إذا لم نأخذ في الحسبان المحيط الثقافي والنظرية العلمية التي يفرزها هذا المحيط.

ينتهي بنا المقام إلى القول أن المقابلة العيادية مع الطفل في الجزائر ليس تطبيقا عمليا بقدر ما أنها تعلم ومعرفة ومهنية وتكوين جاد وخاص، لأن هذا الميدان التطبيقي الثري بالمعلومات والمعطيات النظرية لا يصبح ممكنا على أرض الواقع إلا إذا تطابق واتفق مع الخصوصية النفسية والثقافية والاجتماعية التي يفرضها أي مجتمع. فلكل مجتمع عاداته وتقاليده وثقافته وديانته... وحتى في نفس المجتمع هناك اختلافات مرتبطة بالطبقات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية، لا بد إذن من التفاتة جادة إلى علم النفس المقارن الذي يسمح بتوضيح مدى تأثير هذه الخصائص المتعددة على مقابلة الطفل وتقييمه وفحصه وتشخيصه. وأمام خصوصية الطفل الجزائري لنا أن نتساءل في الأخير: كيف يتم تحقيق ممارسة عيادية جادة ودقيقة؟ وحتى إذا تمكنا من تحقيق ذلك، هل نصلح كلنا أن نكون ممارسين عياديين مع الطفل؟ أم هناك بروفيل محدد تفرضه طبيعته الخاصة والمتميزة؟

7. قائمة المراجع:

1. بدرة ميموني. (2015). *الاضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل والمراهق*. ط4. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
2. بوحفص مباركي، ومقداد محمد. (2014). *علم النفس في الجزائر: النشأة والمسار وآفاق التطور*. دراسات نفسية. مج 2014 (12). ص ص 9–20.
3. موفق كروم. (2017). *النمو النفسي للطفل من خلال العلاقات التفاعلية أم – رضيع*. مجلة الحقيقة. جامعة أدرار. ع(38). ص ص 643–660.
4. Bendahmane H. *Personnalité maghrébine et fonction paternelle au Maghreb, La pensée universelle* 1984 ; Paris.
5. Boucebci Mahfoud. *Aspects du développement psychologique de l'enfant au Maghreb, Santé mentale au Québec* 1993 ; 1(18) : 163-178.
6. Chorfi Mohamed Séghir. *les représentations symbolique de la circoncision en Algérie : Cas des berbères des Aurès*. In : *Sauvegarde de l'enfance (2002) ;4(04).*
7. Chouvier, Bernard ; Attigui, Patricia (2016). *L'entretien clinique*. Cedex: Armand Colin.
8. Danion-Grilliat, A; Bursztejn, Claude. (2011). *Psychiatrie de l'enfant*. Collection Psychiatrie dirigée par le Professeur Jean-Pierre Olié. Médecine Sciences Publications. Paris.
9. Dolto, Françoise (1985). *La cause des enfants*. Paris: Éditions Robert Laffont.

10. Gironde, F. « Le portage des bébés », *VST - Vie sociale et traitements* 2009/2 (n°102), p. 112.
11. Kacha, N. (2012). *Psychologie clinique en Algérie, le nécessaire combat*. *Dialogue*, 196(2), 107-114. doi:10.3917/dia.196.0107.
12. Liliane Dirkx. (2008). *Les premiers entretiens thérapeutiques avec l'enfant et sa famille*. In de boeck supérieur cahiers de psychologie clinique ». 2008/1 n°30. pages 205 à 209.
13. Marie-Dominique AMY .(2008).*Construire et soigner la relation mère-enfant*.ed Dunod, Paris, 2008.
14. Mazella, Suzanne (2014). *La dynamique d'une consultation de psychologie pour enfants à Alger*. 2ème éd. Alger: Office des publications Universitaires.
15. Roman, Pascal (2016). *Les épreuves projectives dans l'examen psychologique*. Paris: Dunod.

أ.د بلوافي حليمة

المقال رقم 01 / 2021

مجلة (لغة – كلام) تصدر عن مخبر اللغة والتواصل- جامعة غليزان / الجزائر
ISSN : 2437-0746 / EISSN: 2600-6308
رقم الإيداع: 2015 - 3412
مصنفة ج : قرار 1432 بتاريخ 2019/08/13
http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/176
المجلد 07/ العدد: 02 مارس (2021) - ص 222- 239

النقد العربي القديم ومسارات التأسيس

Ancient Arab criticism and founding paths

بلوافي حليمة
halimabelouafi2018@yahoo.com
جامعة بلحاج بوشعيب- عين تموشنت/ الجزائر

تاريخ الاستلام: 2020/12/14 تاريخ القبول: 2021/02/23 تاريخ النشر: 2021/03/15

ملخص البحث

إن النقد العربي القديم بالرغم من تأسيسه على النص ، فإنه كان يسعى إلى تأسيس نصه الخاص ، فالنص الجاهلي كان هو مصدر المعايير النقدية التي تبلورت مع ابن سلام الجمحي (المتوفى سنة 232 للهجرة في كتابه " طبقات فحول الشعراء " وابن طباطبا المتوفى سنة 322 للهجرة في كتابه " عيار الشعر " والآمدي المتوفى سنة 370 للهجرة في كتابه " الموازنة " والقاضي الجرجاني المتوفى سنة 329 للهجرة في كتابه "الوساطة " ثم المرزوقي المتوفى سنة 421 للهجرة في كتابه " شرح ديوان الحماسة " ، وقد تشكل ما سمي بـ " عمود الشعر" اليه يرد كل قول محدث .

الكلمات المفتاحية: النقد القديم - صناعة النص – عمود الشعر– المناحي الجمالية – المعيارية النحوية – اللحن التداولي .

ABSTRACT:

The ancient Arab criticism, despite its foundation on the text, was seeking to establish its own text. The Jahili text was the source of the critical standards that crystallized with Ibn Salam al-Jamhi (died in the year 232 AH in his book “Tabaqat The Falcons of the Poets” and Ibn Tabataba who died in the year 322 AH in His book “

The Caliber of Poetry” and Al-Amdi who died in the year 370 AH in his book “The Balance”, and Al-Qadi Al-Jarjani who died in the year 329 AH in his book “Al-Wasatah”, then Al-Marzouki who died in the year 421 AH in his book “Sharh Diwan Al-Hamsa”. Each updated saying is reproduced .

Keywords: Arab criticism- critical standards - Al-Marzouki -The Caliber of Poetry The Jahili text

مقدمة:

تسعى هذه الدراسة إلى البحث عن المسارات التي انتهجها النقد العربي القديم حتى استوى علما كامل الأركان بيّن الأهداف، كما تعرض لمجمل المحطات الأساسية التي شكلت انعطافا مهما في تطور مفهوم النقد ومناقشته لمختلف القضايا التي تخص النص والكاتب والمتلقي .

جدير بالإشارة إلى تلك التجاذبات التي ميزت مناقشة رواد الأدب في التراث العربي لمسائل تعد مفاتيح علم النقد، مثل مسألة انسجام النص وعوامل تحققه، وعلاقة الذوق بالنقد الأدبي، وطفولة النقد وبدايات التأسيس ..وما إلى ذلك من المسائل التي سنعرض لها في هذه الدراسة ونناقشها بمنهج وصفي تحليلي، وسنعلل ذلك التحليل بتطبيقات لتلك المفاهيم النقدية خاصة عند أدباء الأندلس ..

إن ما نراه جديرا بلفت انتباه المختصين- في مجال النقد - إليه، هو وعي النقاد القدامى بالمنحى الجمالي للأدب، إذ كثيرا ما يسعى النقاد أو شراح الشعر في تراثنا الأدبي القديم، إلى غض الطرف عن بعض زلات الشعراء اللغوية، ملتمسين لها تخريجا تأويليا، من أجل المحافظة على تلك القيم الجمالية التي هي أساس الشعر وروحه، بل نراهم يذوذون عن الشاعر الذي زل قلمه أمام أولئك الذين تمسكوا بمعيارية النحو الصارمة ..كما صنع ابن جني في كتابه " الفسر " الذي خصه لشرح شعر صديقه أبي الطيب المتنبي .

ثمة دراسات كثيرة تطرقت لمثل هذه المسائل ولكن بمنهج وصفي يترك مادة البحث في بيئتها التراثية ولا يحاول استثمار معطيات العصر في علم النقد لتثمينها وتحديثها .

نذكر من تلك الدراسات :

- النقد اللغوي عند العرب حتى نهاية القرن السابع الهجري لنعمة رحيم العزاوي : –منشورات وزارة الثقافة والفنون – 1978 – بغداد .

- النقد الأدبيّ القديم في المغرب العربيّ - نشأته وتطوره - (دراسة وتطبيق) لمحمد مرتاض : – منشورات اتحاد الكتاب - دمشق – سوريا 2000 .

- في النقد الأدبي القديم عند العرب لمصطفى عبد الرحمن إبراهيم : - مكة للطباعة - 1998-

- وغير ذلك من الدراسات التي لمسنا أنها تعرض للتراث النقدي ولكن لا تدخله في محاورة حقيقية مع معطيات النقد الحديث وما تأسست فيه من رؤى ومفاهيم خاصة المفاهيم المتعلقة بالشعرية (La poétique)و الأسلوبية (La stylistique).

النص الأدبي حين يصل إلى مستوى جمالي و يحظى بمكانة خاصة لدى المتلقي، يكون ذلك بسبب وجود تناغم بين أجزائه من حيث تناظرها وتكاملها، ومن حيث تآلفها رغم تباينها، ومن حيث انسجام معانيها واتساق ألفاظها، فينتج عن ذلك نظام يحكم الأجزاء، كأنها جزء واحد، ويضفي على النص تراتبية رائقة تجد فيها تعالقات مبدعة بين الصوت والكلمة وبين الجملة والمقطع وبين التركيب والأسلوب، فلا يكون هناك نبو في المخرج ولا اسفاف في المعنى ولا اطناب معيب في البلاغة .وأبرز ما تتجلى هذه الخصائص في النص الشعري يقول الجاحظ (ت255هـ) في هذه المسألة:"**أجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء، سهل المخارج، كأنّه قد سبك سبكاً واحداً، وأفرغ إفراغاً واحداً، فهو يجري على اللسان كما يجري فرس الرِّهان، وحتى تراها متّفقة ملساً، وليّنة المعاطف سهلة. فإذا رأيتها مخلِّعة متباينة، ومتنافرة مستكرهة تشقُّ على اللسان وتستكدُّه، ورأيت غيرها سهلة ليّنة رطبةً متواتية سلسةً في النظام، حتّى كأنّ البيت بأسره كلمة واحدة، وحتّى كأنّ الكلمة بأسرها حرفٌ واحد، لم يخف على من كان من أهله**"[1].هذه الثقافة النقدية التي أوتيها الجاحظ، كان من أسسها سعة اطلاعه على كتب الأدب بأصنافها فضلا على الكتب الأخرى التي أغنت حسه النقدي، فلا تراه يصدر من الأحكام إلا ما كان دقيقا في دلالته، شاملا في رؤيته، واسعا في ملامسته لأطراف الفعل الأدبي ومستوياته الصوتية والمعجمية والأسلوبية، وهذه المميزات التي صقلت موهبة الجاحظ لم تكن لتكفي لتصنع حسا نقديا ما لم تتوفر شروط الابداع النقدي التي من مصادرها الطبع وحدة القريحة يقول عبد القاهر الجرجاني(ت471هـ)"**إن هذا الإحساس قليل في الناس(...) و لا تستطيع أن تقيم الشعر في نفس من لا ذوق له**"[2].وسبب ذلك أنك لا تستطيع أن تقيم وزنا لقيم الفن إلا إذا كنت " **ملهب الطبع حاد القريحة**"[3]

فالنقد ليس دربة إذا ما أتقنها صاحبها أضحى ناقدا مفلقا، وإنما هو ملكة وطبع وجب أن تكون في الناقد ليتمكن من ادراك خفايا النص وتعالقاته الدقيقة، ومميزات أسلوبه وطريقة دلالته على المعاني، فضلا عن مقاصد صاحبه وإشاراته التي لا تحملها الألفاظ وإنما تحتملها بتأويل لقرائنها النصية واللانصية .يميز ابن خلدون بين العلم بقوانين الفن وحصول الملكة اللازمة لإدراك خفايا الفن:"**إن الذوق ملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع و التفطن لخواص تركيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة اللسان، فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان و لا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها**"[4] إذن فالفعل النقدي إنما هو منوط بحصول الملكة أو ما يسمى بالابداع النقدي وقد أفرد له الناقد الحديث والأديب ميخائيل نعيمة بحثا مستفيضا في كتابه الغربال، وذلك حينما شبه عمل الناقد بعمل الصائغ الذي يميز المعدن النفيس عن المعدن الدخيل .وحتى إذا عدنا إلى البدايات الاولى للعمل النقدي نجد أن العرب عرفوا النقد ممارسة ولم يعرفوه علما أو نا من الفنون، وإن سيأتي حين من الدهر يقعد لهذا العلم وتوضع مقاييس ومعايير للقول الأدبي الجيد، ولكن ما نود الاشارة إليه أن

العمل النقدي أساسه هو القدرة الذاتية على التمييز بين جيد القول الأدبي من رديئه، وتصقل تلك القدرة بالدربة والاطلاع والممارسة حتى تنضج وتسهم في الارتقاء بالقول الأدبي وتنتهي إلى كفاءة نقدية .يقول أحمد طه ابراهيم، مشيرا إلى طبيعة البدايات الأولى للنقد الأدبي :"**أن العرب عرفوا فن النقد كنها وحقيقة، وإن لم يعرفوه عنوانا لطائفة من المسائل، وإن لم يعرفوه علما أو فنا له المبادئ العشرة التي قرروها في كل علم وفن .خذ ما قاله ابن سلام الجمحي في كتابه طبقات الشعراء وما جاء به القاضي الجرجاني في كتابه الوساطة، وخذ تلك البحوث التي كتبها أمثال ابن شهيد الأندلسي وخذ الأحاديث المبثوثة عن الشعراء في كتاب الأغاني أو في الذخيرة لابن سلام ...فستجد أن العرب عرفوا النقد الأدبي معرفة دقيقة وإن لم يدونوه علما أو فنا .**"[5] ولارتباط النقد في بداياته بالنص الشعري، فقد غلب عليه خصائص الفن، فترى اهتمام النقاد بالمناحي الجمالية المرتبطة بالذوق أكثر من عنايتهم بما يقوم الشعر من احترام بالقواعد التركيبية والأسلوبية، وذلك لعتقادهم بأن النقد مرتبط بالذوق الجمالي وبقدرة الناقد على التنبيه على الخصائص الفنية التي ارتقت بالنص الأدبي إلى أن يحقق أدبيته، ويحظى باهتمام خاص لدى جمهور القراء، وقد نعت ذلك النقد الذي يعنى بالمناحي البلاغية للنص بالنقد البياني يقول أحمد طه ابراهيم : " **ولقد نعلم أن هناك ضروبا من النقد كثيرة، منها البياني الذي أشرنا إليه وسنسعى إليه وسنعنى به وسندرسه، وسنعرف روحه وتاريخه وبعض كتبه، لأنه جزء من النقد الأدبي فيما نرى فأما غيره من النقد الذي يتصل بشكل الأدب وبنيته وعباراته من حيث الصحة والإعلال أو اللحن والإعراب أو الأعاريض والقوافي، فذلك ما لا نذكره إلا نادرا وبملابسات قوية، لأنه لا مساس له بالذوق ولا بالجمال .**"[6] وقد علل غير قليل من الباحثين في تاريخ النقد العربي عن نزوع منظومة النقد في إرساء مصطلحاتها إلى ما تعلق منها بالذوق والبلاغة والبيان، وما هو أقرب إلى طبيعة الشعر في بيئته الأولى التي عرف فيها أوج الإبداع في المعاني وتأسيس لدلالات أضحت نبراسا اهتدى على ضوئه من أتى من الشعراء ردحا كبيرا من الزمن، فكان الشاعر العربي القديم في الجاهلية يبدع بحسب سليقة توارثها في بيئته وهي أشبه بقواعد في ضبط الكلام حتى لا يخرج عن أصوله، هذا أمر لم يكن يختلف فيه اثنان، ولكن الشيء الذي كان محل تجديد مستمر وبحث يحتاج إلى موهبة وذائقة أدبية هو إبداع المعاني عبر نسج جديد من الأسلوب لا عهد للأذن العربية به . يقول ابن رشيق القيرواني: "**وإياك والتوعر فإن التوعر يسلمك إلى التعقيد والتعقيد هو الذي يستهلك معانيك ويشين ألفاظك. ومن أراغ معنى كريما فيلتمس له لفظا كريما فإن حق المعنى الشريف اللفظ الشريف ومن حقهما أن يصونهما عما يفسدهما ويهجنهما وعما تعود من أجله أسوأ حالا منك من قبل أن تلتمس إظهارهما و ترهن نفسك في ملابستهما وقضاء حقهما**"[7] فابن رشيق الناقد، يرفع شروطا أساسية للقول الفصيح الذي تبتغيه مسطرة الناقد، بعضها يعود للمعنى والبعض الآخر للفظ، ولا يرى من عيب قد يطال النص من التوعر وهو رديف التكلف في صناعة النص، وإبداع

بالقوة لا بالفعل وهو ما ترفضه طبيعة الأدب شعره ونثره . وقبل ابن رشيق، كان المشتغلون على الأدب والنقد يميزون بين العلوم التي تُتحصل بالمدارسة والممارسة والتلقين، وبين الفنون التي تأتي عبر حصول الملكة والموهبة والقدرة على التمييز والتمحيص والدقيق ومنها النقد، فكما أن الأدب ابداع تتلوه صناعة فكذلك شأن النقد هو موهبة يصقل بالثقافة والإطلاع والممارسة، ينقل لنا الجاحظ تجربته في طلب فن النقد فيقول ::"**طلبت علم الشعر عن الأصمعي فوجدته لا يحسن إلا غريبه، فرجعت إلى الأخفش فوجدته لا يحسن إلا إعرابه، فعطفت على أبي عبيدة، فوجدته لا ينقل إلا فيما اتصل بالأخبار، و تعلق الأيام و الأنساب فلم أظفر بما أردت إلا عند أدباء الكتاب: كالحسن بن وهب و محمد بن عبد الملك الزيات**".[8] .فالجاحظ هاهنا، يعترف صراحة أن الوظيفة الفنية إنما يطلع ببيان أبعادها الأدباء الذين تمرسوا فعل الكتابة، وامتلكوا أدوات التقييم، فتراهم يقيمون القول الأدبي على ما يحتويه من أسرار الكتابة الفنية وما يرمي اليه من دلالات عميقة ومؤثرة، أما أولئك اللغويون الذين يتتبعون القول الأدبي في أبعاده اللفظية والتركيبية ويعيبون على الكتاب خروجهم إلى ما لا يتفق والقواعد المعيارية الصارمة التي تخص النحو والصرف، فإن الجاحظ لا يكاد ينتبه إلى وظيفتهم فيما يخص نواحي الأدب الفنية .

فالذوق الفني يقتضي من الناقد أن يكون عليما بأسرار الأدب، ملما بما يحقق للأدب أدبيته، ويرتقي به إلى مراتب الفن جمالا وتأثيرا وتخييلا، وليس أن يحوز إحاطة بعلوم النحو والبلاغة بمسوغ له لتقييم النص أو إجراء مفاضلة بين النصوص من حيث قيمتها الفنية، ولا يعني ذلك أن تدخل النصوص في لحون لغوية متراكمة بعضها فوق بعض، لأن العدة التعبيرية يلزمها المام بأدبيات الكتابة وقواعدها العامة، إنما أن يعتلي النحوي أو البلاغي سدة الناقد فيصدر أحكامه على عموم النصوص من حيث جودتها الفنية فذلك ما لا يستساغ مع طبيعة النقد يقول ابن الاثير منتقدا تدخل النحاة في نقد الادب " **فالنحاة لا فتيا لهم في مواقع الفصاحة والبلاغة، ولا عندهم معرفة بأسرارهما، من حيث أنهم نحاة** "[9]، فالنحاة، بما يمتلكون من معيارية صارمة بخصوص التركيب اللغوي، قاصرون على إصدار أحكام فنية، خاصة فيما تعلق بفصاحة القول أو بلاغته، وذلك لطبيعة العلم الذي تمرسوا عليه، ويذهب أبو بكر الصولي مذهب ابن الاثير في ابعاد اللغويين عن الممارسة النقدية الفنية، فيقول : " **أتراهم يظنون أن من فسر غريب قصيدة أو أقام اعرابها أحسن أن يختار جيدها ويعرف الوسط والدون منها ويميز الفاظها** "[10]، إذن فالعمل النحوي له مجاله في البحث عن اللحون التي قد تقع في بعض النصوص، وقد تكون مجرد وجهة نظر من قبل اللغوي في وصم تعبير ما أو تركيب باللحن، لأن التأويل النحوي قد يكون له رأي آخر في الحكم على صواب التركيب من عدمه، وقد شاع ذلك في شروحات الشعر التي تناولت نصوص المتنبي في عهد ابن جني .وترد نا من تراثنا الأدبي محاورات تنقل ذلك الاحتدام النقدي الذي كان بين فريق اللغويين والأدباء النقاد، من ذلك ما ينقله الحاتمي في الحلية حيث يروي أن :" **عبد الله بن جعفر بن**

درستويه قال : أخبرني علي بن العباس النوبختي قال :رأيت البحتري يوما ومعي دفتر، فقال : ما هذا ؟ قلت : شعر اليشكري . قال :وإلى أين تمضي ؟قلت : إلى أبي العباس ثعلب أقرأه عليه .قال :رأيت أبا عباسكم هذا منذ أيام عند ثوابة، فما رأيته ناقدا للشعر ولا مميزا لألفاظه، ورأيته يستحسن شيئا وينشده، وما ذلك بأحسن الشعر ولا بأفضله .قال : فقلت : أما نقده وتمييزه فهذه صناعة أخرى، ولكن هو أعرف الناس بإعراب الشعر وغريبه ."[11] ومع تقادم العصور، سيزاحم المعنى التركيب ويضحى لا مناص لأديب من الوقوع في الخطإ النحوي، وذلك لاتساع المعاني، وتحول الأدب إلى صناعة تبتغي الاتقان في اللفظ والإبداع في المعنى، خاصة في التعبير الشعري، حتى غدا الناقد لا يكاد ينتبه إلى ما وقع فيه الاديب من خطإ خاصة أولئك المتأخرين منهم يقول الآمدي واصفا تفشي اللحن في كتابات بعض الأدباء في عصره :" **لا يكاد يعرى منه(أي اللحن) أحد من الشعراء المحدثين، ولا سلم منه شاعر من الشعراء الاسلاميين، وقد جاء في أشعار المتقدمين** ". وأضاف معبرا عن ترفعهم عن ذكر اللحن وصوره :" **إننا لم نتتبعه ولا عبناه، لما وصفناه في باب اللحن وكثرته في أشعار المتأخرين** "[12].إن ما يسميه المحدثون باللحن التداولي، قد كان ماثلا في عصر الآمدي وما قبله، ذلك أن القواعد النحوية قد تتغاضى عن معياريتها الصارمة لصالح المعنى العميق والدلالة الدقيقة، حتى أن أبوابا في علوم اللغة قد وضعت للحديث عن صور اللحن وأشكاله في التعبير، بل وأضحى اللحن درجات، فيها الذي لا يقوض أسس النص المبدَع، ومنها اللحن الفاحش الذي يذهب بنضارة التعبير وبلاغة الأسلوب. يصف الآمدي ما قام به النحويون من أجل التنبيه إلى اللحن الفاشي في الأدب فيقول : **إن ما بوبه النحويون من عيوب الشعر في الاقواء والاكفاء والسناد وغير ذلك مما هو عيب في اللفظ دون المعنى، فليست بنا حاجة إلى ذكره، لكثرته وشهرته، وكذلك ما آخذته الرواة على المتأخرين من الغلط واللحون فاش أيضا ..فلم يكن أحد في خطئه ولا سهوه ولا غلطه بمجهول الحق ."**[13] فالشعر الذي لا تتأثر حقائقه الدلالية بما حوى من سقطات، على مستوى الشكل والإيقاع بما لا يخل بالبنية العامة له، فقد تغاضى النقاد على احصاء عثراته، وتتبع عيوبه، بل من النقاد من استكره وجود ظواهر لغوية وإيقاعية تلحق النص الشعري يسجل ذلك ابن طباطبا فيقول :" **ومن الأبيات المستكرهة الألفاظ القلقة القوافي، الرديئة النسج، فليست تسلم من عيب يلحقها في حشوها أو قوافيها، وألفاظها أو معانيها، قول أبي العيال الهذلي :**

ذكرت أخي فعاودني صداع الرأس والوصب

فذكر (الرأس) مع (الصداع) فضل.

وقول آخر:

ألا حبذا هند وأرض بها هند وهند أتى من دونها النأي والبعد

فقوله (النأي) مع ذكر (البعد) فضل "[14]

والغريب في هذه المعيارية التي أضحت تشكل رأيا بارزا في العصر العباسي، أنها كانت قد أقصت شعراء من دائرة الاحتجاج اللغوي، اعترافا بقصور أشعارهم على المستوى اللغوي، لاعتبارات وقف عندها النقاد، فقد نص علماء اللغة على أن الشعراء الذين لا يحتج بلغة شعرهم خمسة : ثلاثة من الجاهليين واثنان من الاسلاميين وهم : عدي بن زيد، أبو دؤاد العيادي، أمية بن أبي الصلت والطرماح والكميت. غير أن أولئك الشعراء كانوا محلا للتقدير من جانب علماء اللغة حين يتجاوز الحديث أمور اللغة والنحو .يقول عبد الحكيم راضي في ذلك :"**على أن أولئك الشعراء الذين رفض الاحتجاج بأشعارهم على المستوى اللغوي، ومنهم الشعراء المحدثون، كانوا يتمتعون بكل آليات التقدير التي كان يحظى بها الشعراء الآخرون ممن قبلوا لغويا، وذلك حين يدير الناقد ظهره إلى اعتبارات النقاء اللغوي، ويولي وجهه شطر العناصر الفنية الحقيقية في الشعر**"[15]. فالاعتبارات الفنية كانت قد توافرت في أشعار أولئك الخمسة، بل منهم من كان مبدعا في الصور والمعاني، إلا أن المعيارية اللغوية التي كانت لها سلطة ضبط اللغة قد تجاوزت أشعارهم، واعتبرتها خارجة عن اهتمامها العلمي .

ومع أن الشعر الجاهلي قد أنتج بفضل السليقة اللغوية التي كانت منظرة للقواعد، وملهمة للعلماء في ضبط اللغة ووضع سنن القول والتعبير، إلا أن العلماء الذين قعدوا للاحتجاج اللغوي، وضبطوا قائمة الشعراء الذين يحتج بشعرهم، لم يلتفتوا إلى البيئة اللغوية التي كان الشاعر ينشط في أجوائها، ولم يأخذوا بالحسبان العقلية الآلية التي تحتكم إلى التوارث اللغوي، وإلى حتى الاحتذاء في تصوير المعنى التي ميزت قرض الشعر في البيئة الجاهلية .يقول طه احمد ابراهيم في ذلك :"**لم يكن الجاهلي يعرف جمع التصحيح وجمع التكسير، وجموع الكثرة وجموع القلة، ولم يكن له ذهن علمي يفرق به بين هذه الأشياء كما فرق بينها ذهن الخليل وسيبويه، ومثل هذا النقد لا يصدر إلا عن رجل عرف مصطلحات العلوم، وعرف الفروق البعيدة بين دلالة الألفاظ، وألم بشيء من المنطق**"[16] . فالعلوم الناشئة، وخاصة علوم النحو والبلاغة، كانت تصدر عن عقلية عالمة، عارفة بأصول التعبير ومصطلحات الفنون اللغوية، ولذلك نجد أن ثمة صنفين من النظر النقدي : صنف يرتد إلى علوم اللغة، ويحاول أن يزن التعبير الأدبي بمعيار العدة المصطلحية التي أسسها علماء اللغة، وهم يأخذون ذلك انطلاقا من شعورهم بمسؤوليتهم في الحفاظ على اللغة العربية من اللحن والعيوب والركاكة والإسفاف .وصنف ثاني وضع المعاني والدلالات والصور الفنية أساسا لمشروعه في تطوير أساليب اللغة في احتواء محدثات الأمور والأشياء، وهي لا ترى تطبيق الصرامة اللغوية أسلوبا لتطوير قدرات اللغة . ثم إن نتائج النقد هي التي تكون معيارا لوجاهة النقد أو قصوره .يقول عبد الحكيم راضي وهو يعاين طبيعة الصنفين من النقد:"...**هذه المواجهة بين الفريقين : النحاة اللغويين من ناحية، والأدباء والنقاد من ناحية ثانية – انطلاقا من خصوصية**

التكوين الثقافي لكل منهما – تفضي – بالتبعية – إلى جهتين من جهات النظر إلى النص اللغوي انطلاقا من خصوصية العمل الذي يضطلع به كل من الفريقين "[17] .فالنقد القديم كان يغرف من رافدين، لكل رافد أنصاره والقائمون على تطبيق المعايير التي يرونها ناجعة للغة العربية في حفظها وحمايتها، والحقيقة أن التوثيق اللغوي كان يعد مادة لعلوم اللغة كالنحو والإعراب من حيث سوقه للشواهد والأمثلة المسندة للمعيار الموضوع، بينما تستبعد الشواهد والأمثلة التي لا تتوافق مع المعيار رغم أنها ذات جودة فنية عالية .يقول شوقي ضيف مفسرا سبب ولوع النقد القديم بالتقويم اللغوي :"**إنما جاءتهم (أي علماء اللغة) هذه العصبية من وظيفتهم، فقد كانوا يعدون أنفسهم حماة اللغة، والحرسة على تراثها، ولم يكن يهمهم من الشعر إلا المثل والشاهد في الأساس، وكان ينبغي أن يفرقوا بين الصحة اللغوية والصحة الفنية، فالشعر ليس من أسباب جودته أن يكون موثوقا به من الجانب اللغوي، بل إن ذلك أمر لا يهم إلا اللغويين الذين يريدون اللغة نفسها أو يريدون النحو والإعراب، أما النقاد فينبغي أن يفصلوا بين القيمة اللغوية والقيمة الفنية "**[18]، ولقد ذهب بعض النقاد القدامى إلى تفسير ظهور اللحن وتفشيه على ألسنة الأدباء، وربطه بحصول سلطة للمتلقي الذي فرض طبيعة معينة من الأسلوب تميل إلى البساطة والبعد عن التعقيد، والتعبير بالألفاظ المألوفة، وهجر موحش الكلام مما أذن بضمور مجالا كبيرا للفصاحة والبلاغة .يقول قدامة معللا تفشي اللحن في عصره : " **وربما اغتفر في دهرنا هذا اللحن والخطأ للإنسان في كلامه لكثرة اللحن في الناس وأنه قد فشا وعظم وفسدت الفصاحة بمخالطة العرب الأعاجم والأقباط وسائر الأجناس "**[19] . ولا يعني ذلك أن النقاد الذين انتصروا للمعنى لم يعيروا اهتماما كبيرا للفظ، بل إن ذلك لم يحجمهم من وضع قواعد عامة للكتابة الجيدة التي تأخذ باللفظ والمعنى معا، وترتفع بالقول الأدبي إلى محاسن البلاغة والبيان، ولا يكون ذلك إلا بالتقيد بسلامة الشكل وشرف المضمون، وأن تؤسس للكلام الفني الذي تكون له مشروعية التداول بين نخب الناس ممن اكتسبوا ذائقة لغوية متميزة . يقول أبو هلال العسكري وهو يضع معيارا للكتابة الفنية :" **لا ينبغي أن يكون لفظك وحشيا بدويا وكذلك لا يصلح أن يكون مبتذلا سوقيا . والمختار من الكلام ما كان سهلا جزلا لا يشوبه شيء من كلام العامة وألفاظ الحشوية ومالم يخالف فيه وجه الاستعمال** .»[20] فالاختلاف في أوليات النظر النقدي القديم لم يكن حائلا أمام النقاد المتأخرين من الحديث عن ضرورة النظر إلى ما يحفظ للنص قيمته الفنية، وما يرقى به عن كلام العامة ويبقي على صلة التواصل الأدبي محققا تداولية لغوية ودلالية .. وإن الاختلاف الذي حصل بين اللغويين والأدباء في اتخاذ معايير التقييم للنص، كان قد سبقها اختلاف بين من يرى تبني نهج جديد للكتابة والإبداع أو من يرى احتذاء أسلوب القدامى في الكتابة باعتبارهم رسموا أنموذجا متكاملا في الصياغة الفنية لاءموا به بين اللفظ والمعنى ملاءمة جعلتهم يتبوؤون مكان الصدارة في الأدب ينقل طه حسين هذا الاختلاف عبر العصور المتعاقبة فيقول :" **ذلك ان الخلاف قد وقع بالفعل في اواخر القرن**

الاول وأوائل القرن الثاني للهجرة بين أنصار الجاهليين والإسلاميين، وكان أبو عمرو بن العلاء يروي كارها شعر جرير لأن (هذا المولد)كان مجيدا، ثم ظهر الخلاف في منتصف القرن الثاني بين أنصار العرب جاهليين وإسلاميين وأنصار المحدثين، أي ظهر الخلاف بين بشار وتلاميذه ومن كان ينتصر لهم من الأدباء، وبين امرئ القيس وتلاميذه ومن كان ينتصر لهم من أئمة اللغة ورواة الشعر، ثم ظهر الخلاف في القرن الثالث بين الذين كانوا ينتصرون للبحتري وأبي تمام والذين كانوا ينتصرون لأبي نواس ومسلم، ثم ظهر الخلاف في القرن الرابع بين الذين ينتصرون للمتنبي والذين كانوا ينتصرون لأبي تمام . فأنت ترى ان كل هذا العصر الأدبي الذهبي عند العرب كان مملوء بالاختلاف بين القدماء والمحدثين "[21]فالاختلاف، إذن، بين الأدباء واللغويين، كان في مسايرة البيئة المعرفية التي صارت تطلب نمطا جديدا من الكتابة، تراجع فيها منظومة الألفاظ والتراكيب والأنساق والأساليب وبالتالي منظومة المعارف والمفاهيم والدلالات، وهي إعلان عن أفول عهد الكتابة التي كانت تنقاد إلى مفهوم الفحولة الأدبية، وتترسم خطاها لتقترب من أنماط الكتابة عندها، وإيذان بحلول عهد جديد يتناغم مع متطلبات العصر من حيث طبيعة المعرفة وطرائق التعبير .يقول توفيق الزيدي :" **إن في مدونة المحدثين ما بني على شاكلة المدونة الأم كأشعار البحتري، وفيها ما اختلف في شأنه .فالأول مقبول محبوب، والثاني منبوذ مرفوض.بذا تنحسر النصوص المنتمية إلى المدونة الأم .وكان الناقد يسير وهو ينظر الى الوراء ...يمتد الزمن، ويبتعد ناقدنا عن " الجنة الضائعة "... شيئا فشيئا تنطفئ أنوار مدينة الشـــعر الفحل ...**" [22]. فالحتمية المعرفية التي تختص بالسيرورة الأدبية تقتضي أن البيئة تفرض سلطتها على الابداع الأدبي، فقد تكون ألفاظ النص وعرة تنقل لغة البيئة الموحشة في تضاريسها فتنطبع تلك التضاريس على اللغة، كما كان شأن لغة النص الجاهلي، كما تنقل اللغة طبائع الأدباء في تعاملهم مع المدونة المعجمية، بل إنك ترى الحقل المعجمي تغزر فيه عناصر لغوية كأن البيئة تقول النص، بالمثل الذي تقول فيه اللغة البيئة .ينقل القاضي الجرجاني هذا الجدل الحتمي بين النص والبيئة فيقول :" **و قد كان القوم يختلفون في ذلك، و تتباين فيه أحوالهم، فيرق شعر أحدهم، و يصلب شعر ألآخر ويسهل لفظ أحدهم، ويتوعر منطق غيره، و إنما ذلك بحسب اختلاف الطبائع، وتركيب الخلق، فإن سلامة اللفظ تتبع سلامة الطبع، و دماثة الكلام بقدر دماثة الخلقة، و أنت تجد ذلك في أهل عصرك و أبناء زمانك، و ترى الجافي الجلف منهم كز الألفاظ وعر الخطاب"** [23]. فالبيئة المعرفية تملك سلطة في فرض ابستيمية خاصة تتعلق بتصريف المعاني واستعمال المعجم والتراكيب، وفي بسط نسق معين يتعلق بأساليب الفهم والإفهام، ولا يعدم أن هناك من النقاد القدامى الذين نهجوا نهجا موضوعيا في تناول النصوص والشواهد، وخاصة أولئك الذين ابدعوا تصورا جديدا يأخذ باللغة ومعجمها وبالمعنى ودلالاته، يتناول الجملة الشاهد والبيت الشاهد كما يتناول النص الشاهد والقصيدة الشاهد، هذا النهج تمثل في مفهوم " النظم " يقدم الجرجاني دراسة مجتزأة يتناول فيها مفاهيم اللغة والمعنى

وكيف يتعالقان في الشاهد لمنح صورة فنية مبدعة . يقول الجرجاني وهو يتناول بيتا للبحتري يقول فيه :

وكم ذدتُ عني من تحاملِ حادثٍ وسورةَ أيامٍ حززنَ إلى العظمِ

يعلق الجرجاني ناقدا :" **الأصل لا محالة حززن اللحم إلى العظم، إلا أن في مجيئه به محذوفا وإسقاطه له من النطق وتركه في الضمير مزية عجيبة وفائدة جليلة، وذاك أن حذق الشاعر أن يوقع المعنى في نفس السامع ايقاعا يمنعه به من أن يتوهم في بدء الأمر شيئا غير المراد، ومعلوم أنه لو أظهر المفعول فقال " وصورة أيام حززن اللحم إلى العظم "لجاز أن يقع في وهم السامع إلى أن يجيء إلى قوله إلى العظم أن الحز كان في بعض اللحم دون كله وأنه قطع ما يلي الجلد ولم ينته إلى ما يلي العظم، فلما كان ذلك كذلك ترك ذكر اللحم وأسقطه من اللفظ ليبرئ السامع من هذا ويجعله بحيث يقع في أنف الفهم، ويتصور في نفسه من أول الأمر أن الحز مضى في اللحم حتى لم يرده إلا العظم، فيكون دليل أوضح من هذا وأبين وأجلى في صحة ما ذكرت لك من أنك قد ترى ترك الذكر أفصح من الذكر، والامتناع من أن يبرز اللفظ من الضمير أحسن التصوير** ."[24]، فأنت هاهنا، ترى الجرجاني ينظر إلى المعنى الحاصل لدى المتلقي من خلال إدراكه لنسق الكلام الذي اتخذ فيه مداخل نحوية لتقرير قيمته الفنية والدلالية، ثم ذكر وقوع الحذف في النسق ليبرز دور تشكيل النسق في التأثير على المتلقي .وبالمنهج ذاته يصوب ابن السيده عنصرا لغويا أ اعتقد أنه حصل فيه تصحيف، وقرينته في ذلك السياق اللغوي الذي ورد فيه العنصر اللغوي، إذ المعنى هو الذي يقود الناقد إلى اختيار كتابة عنصر لغوي، من ضمن اختيارات لا يرى فيها وجها للصواب، من ذلك اختيار الكاتب نفسه، ثم ينتقل إلى خارج الشاهد الشعري المتعين في البيت إلى ما قبله من الشواهد في صورة تكرس مبدأ الانسجام النصي الذي أتت به احدى مقولات لسانيات النص الحديثة .يقول ابن السيده في رواية لبيت شعري يقول فيه صاحبه :

هتوف اذا ما خالط الظبي سهمها وإن ربع منها أسلمته النوافز

أن لفظة " هتوف " وقع فيها تصحيف لان السياق الشعري العام لا يصحب دلاليا هذه اللفظة في معناها . والأصح هو " قذوف " لأن الشاعر قال قبلها :

اذا انبض الرامون عنها ترنمت ترنم ثكلى أوجعتها الجنائز

فقال ابن السيده معللا : فقول الشاعر ترنمت يغنيه عن قوله : هتوف .[25]

فالقراءة الشاملة التي قدمها ابن سيده، جمعت بين المنحى اللغوي والمنحى الدلالي، من جزء النص إلى عموم النص، وهذا الربط في القراءة النقدية أعطى للنقد في عصر ابن سيده قيمة فنية، تميز بها بها النقد الأندلسي على العموم، وهي نظرة موضوعية بدأ النقد القديم يترسم خطاها، حتى

إذا أتى ابن رشيق رأيته يقدم نظرية عامة حول علاقة القيمة الفنية للقول الأدبي بثنائية الاهتمام بالمنحى اللغوي (النحوي والبلاغي) وإغفال الجانب الفني (الصورة والدلالة) أو عدم إعطاء الجانب اللغوي قدرا كبيرا من الصرامة المعيارية وفسح المجال للتعبير الفني البلاغي الجميل .يقدم ابن رشيق هذه الرؤى قيقول :

"ثُمَّ للناس فيما بعد آراء ومذاهب: منهم مَن يُؤثِر اللفظ على المعنى، فيجعله غايتَه ووكدَه...: كقول بشار:

إذا ما غَضِبْنَا غضبةً مُضريَّةً هَتَكْنَا حجابَ الشمسِ أَوْ قَطَرَتْ دَما

ومنهم مَن ذهب إلى سهولة اللفظ فعُنِي بها، واغتُفر له فيها الركاكة واللين المفرط: كأبي العتاهية، وعباس بن الأحنف، ومَن تابعهما، وهم يرون الغايةَ قول أبي العتاهية:

يا إخوتي إنَّ الهوى قاتِلي فيسِّروا الأكفانَ مِن عاجِلِ

ومنهم مَن يؤثر المعنى على اللفظ فيطلب صحته ولا يبالي حيث وقع من هجنةِ اللفظ وقبحِهِ وخشونتِهِ: كابنِ الرومي، وأبِي الطيب".[26]

ولكن ابن رشيق القيرواني، بعد استعراضه لآراء النقاد في عصره وقبل ذلك، تراه يدلي برأيه الذي ينحو به إلى التوفيق بين النظر اللغوي والنظر الفني، ويحاول أن يرسم صورتهما بتشبيهما بالروح والجسد، فالعناية بالروح تنعش الجسد وتبعث فيه النشاط، كما أن العناية بالجسد يجعل الروح نضرة قوية . يقول ابن رشيق موضحا رأيه :" **اللفظ جسم، وروحه المعنى، وارتباطه به كارتباطِ الروحِ بالجسمِ، يضعف بضعفه، ويقوى بقوته، فإذا سلِم المعنى واختلَّ بعض اللفظ كان نقصًا للشعر وهجنة عليه، كما يعرضُ لبعض الأجسام من العرج والشلل والعور، وما أشبه ذلك، من غير أن تذهب الروح، وكذلك إن ضعف المعنى واختل بعضُه، كان للفظ من ذلك أوفر حظ، كالذي يعرض للأجسام من المرض بمرض الأرواح، ولا تجد معنًى يختلُّ إلا من جهة اللفظ، وجريه فيه على غير الواجب، قياسًا على ما قدمت من أدواء الجسوم والأرواح، فإن اختل المعنى كلُّه وفسد بقي اللفظُ مواتاً لا فائدة فيه، وإن كان حسن الطلاوة في السمع، كما أن الميت لم ينقص مِن شخصه شيءٌ في رأي العين، إلا أنه لا يُنتفعُ به ولا يفيد فائدة، وكذلك إن اختلَّ اللفظ جملة وتلاشى لم يصحَّ له معنى: لأنا لا نجد روحًا في غير جسم البتة."** [27]. فالنزوع إلى المواءمة بين النظر اللغوي والنظر الفني الأسلوبي للعمل الأدبي، بدأ يتبلور مع مر العصور، حتى نرى ابن رشيق يمثل ذلك بلزوم صحة الجسد لصحة الروح والعكس صحيح أيضا، وقد شاع في النقد العربي القديم تشبيه اللفظ بالبدن والمعنى بالروح، أو تقابل الجوهر مع الشكل، وقد صار تقييم النص مع الجرجاني من جانبين اثنين : الجانب الأسلوبي الشكلي المتعلق بالألفاظ والأنساق، والجانب الفني الدلالي المتعلق بالصور والمعاني . ولم يعد النظر النقدي يلتفت كثيرا إلى تلك المعيارية

الصارمة التي تصدر عن اللغويين النحاة على وجه الخصوص، وذلك مع الموجة الجديدة من الكتابة التي قفزت بالنص الأدبي إلى مرتبة أسلوبية أخرى تجمع إليها نقاء اللغة وحداثتها مع شرف المعنى وعمقه، نلمس ذلك مع أبي تمام وأبي نواس وبشار بن برد وأبي الطيب المتنبي وغيرهم، وكأني بعهد الاستشهاد اللغوي والاحتجاج النحوي قد بدأ نجمه يأفل، وصار النقد يتناول النص لا البيت، وفي ذلك بحث للقيمة الجمالية للنص، والحقيقة أن هذه النظرة النقدية الموضوعية الجديدة، يعود الفضل في إرسائها لعبد القاهر الجرجاني إذ صاغ فلسفَتَه البلاغية التي جعل محورَها نظريتَه في النظم التي ربط فيها بين اللفظ والمعنى وبين دلالة الألفاظ الأسلوبية ودلالاتها الثانوية، وجعل النظمَ وحدَهُ هو مظهر البلاغة ومثار القيمةِ الجماليةِ في النصِ الأدبي .[28]

ومهما يكن، فإن النقد الأدبي العربي القديم، بما توافر بين يديه من ابداع راق، قد خطا خطوات نوعية في سبيل ارساء منهج للنظر والتقييم، يأخذ بحيثيات العملية الابداعية، إن في جانبها الشكلي اللغوي أو في جانبها المعنوي الدلالي، كما صارت ثمة قواعد ومعايير سيعتمد عليها من يأتي بعد من النقاد ابتداء من القرن الخامس إلى القرن السابع، من أجل وضع إطار علمي للعملية النقدية يبدأ بضبط للمصطلحات، مع ابن رشيق القيرواني (ت 456)

من خلال كتابه " العمدة في صناعة الشعر ونقده" ثم مع حازم القرطاجني، (ت 684ه) من خلال كتابه " منهاج البلغاء وسراج الأدباء" .

وسيتسع مجال النقد في البيئة الاندلسية وذلك من خلال توظيف لعلوم اللغة في العملية النقدية، وهي إشارة إلى أن أظهر ما في النص من تفرد ابداع و تميز في الأسلوب إنما مرده إلى حسن استعمال المعجم اللغوي في إطاره العام، ويشمل ذلك البلاغة والعروض والنحو والصرف والمعجم وعلاقة ذلك كله بأداء المعنى وإصابة الدلالة المقصودة ..

إن المعيارية النحوية ستكون في بادئ الأمر هي المحدد لمسار النقد في الأندلس، خاصة إذا ما اعتبرنا دور المدرسة الاندلسية في ارساء نموذج للتأويل النحوي انطلاقا مما وضعه علماء النحو كابن مالك وغيره، ولذلك " **نشطت الحركة اللغوية في الأندلس نشاطا ملحوظا في القرن الخامس الهجري بفعل عوامل متعددة، وكان النحو أحد الفروع اللغوية التي تكثفت جهود الأندلس فيها** ."[29] وما حفز العلماء اللغويين على النظر النقدي بمعايير النحو، هو توصلهم إلى ما شاب الحركة النقدية المشرقية من تعسف في توظيف النحو كمعيار صارم أمام حركة الشعر المحدث الذي بسط طرقا جديدة للقول الأدبي، ولم تستتب للنقاد الأندلسيين خصوصيتهم النقدية إلا بعد أن حصل لهم استتباب أمني، فقلت الثورات، وانكفأ الناس الموهوبون في الفنون إلى الابداع والتأليف، ومن هؤلاء فئة النقاد. يقول أحد الباحثين وهو يرصد تلك الحركة الأدبية الناشئة :"و **مقابل هذه الحركة النقدية في المشرق العربي نشأت حركة نقدية في الأندلس، لوجود المادة التي**

تصلح لعملية النقد : ألا وهي كثرة الإنتاج الأدبي، فقد عُرفت تلك البيئة بإنجابها الكثير من الشعراء . ولكن النقد لم يبرز بوصفه علماً من العلوم الأدبية، له اتجاهاته الخاصة ومناهجه المرسومة، وله رجاله المعنيون به إلا بعد أن أخذت الأندلس تستقر أمنياً ."[30]وقد اتسم النقد الاندلسي بالطابع العملي، والبعد عن التنظير، وذلك لأصوله التعليمية، حيث كان المؤدبون هم الذين يقومون بعملية التقييم والنقويم والتمحيص والتفضيل، ولذلك لا نعجب من ميلهم إلى اعمال المرجعية النحوية، خاصة المغربية في نظرهم النقدي . يقول أحد الباحثين" **وغاية ما يقال في نقد المؤدبين اللغوي أنه نقد مصادف لما وعاه المؤدب من قواعد نحوية، وما حصله من دراسات لغوية وبلاغية، فهو نقد عملي تطبيقي، يجعل جل همه البيت، بل والتركيب اللغوي للعبارة."**[31]

وقد جاءت الصور الفنية الأدبية الأندلسية مفعمة بالمشاعر، هائمة في التخييل، كثيفة الدلالات تتطلب اجتهادا مضاعفا من قبل الناقد، الذي كان عادة ما يلبس عباءة الشارح، يستثنى من ذلك أبو عثمان ابن جني شارح ديوان المتنبي الذي قفز بالفعل النقدي قفزة جديدة، أتاح بها للشعر المحدث مع المتنبي أن يعتلي مراتب سامقة في التصوير والتعبير .يقول احسان عباس في ذلك :"**تربى النقد الأندلسي مدة طويلة على الشعر المحدث، شعر أبي تمام والبحتري وابن الرومي وابن المعتز وأبي العتاهية** "[32]، وقد تمكن الشعر المحدث من ذوق الأندلسيين، وصاروا يفكرون في ابداع أشكال جديدة من ألوان التعبير، بل ومن هندسة جديدة للنص الشعري، ورغم ما وفد على الاندلسيين من تراث نقدي من المشارقة، تمثل في شروح لدواوين الشعر الجاهلي وصدر الاسلام وما تلاهما، إلا أن الشعر المحدث قد أخذ مكانه من اهتمام النقاد الاندلسيين يقول مصطفى غليان عبد الرحيم :"**ظل الذوق الأندلسي مأخوذا بالشعر المحدث حتى دخل القالي إلى قرطبة سنة 330هـ جالبا معه دواوين الجاهليين والإسلاميين، مقروءة مصححة على الأئمة، وأخذ الطلاب يتتلمذون عليه في دراستها، فوُجِد نهج القدامى ونهج المحدثين، وعاشا معا جنبا إلى جنب، ولكن الذوق العام كان أميل إلى الاتجاه المحدث** "[33] وبعد أن حصل للأندلسيين منهج للدراسة، وطريقة في المعالجة اللغوية للشواهد الشعرية، انفصلوا عن مدرسة القالي وسجلوا ميلا للشعر المحدث، بل وصدروا دراسات تناولت أشعار أبي تمام والمتنبي مهللين لما حوته من تعابير جديدة، فأبرزوا تلك اللمحات بإعمال الأدوات اللغوية والأسلوبية، فأنشأوا جيلا من الشعراء الاندلسيين يقتفون سمت المحدثين من المشارقة في القول الشعري .يقول مصطفى غليان عبد الرحيم " **وقد أثمرت جهود القالي النقدية في تنشئة تلامذة وأشياعٍ ظلوا أوفياء لمذهبه مثل الزبيدي الذي يعد الحلقة الوسطى بينه وبين أتباعه من نقدة القرن الخامس الهجري الذين منهم الأعلم الشنتمري والافليلي والبكري وعاصم بن السيد ."**[34] وقد قاد حركة النقد الأندلسي في بادئ الأمر، المؤدبون الذين كانوا يتصدرون حلقات الدرس في المساجد، مزودين بمتون النحو والبلاغة، ومتون الشعر القديم الذي

شكل بهم مرجعية في القول الشعري الفصيح يقول أحد الباحثين" **وغاية ما يقال في نقد المؤدبين اللغوي أنه نقد مصادف لما وعاه المؤدب من قواعد نحوية، وما حصله من دراسات لغوية وبلاغية، فهو نقد عملي تطبيقي، يجعل جل همه البيت، بل والتركيب اللغوي للعبارة ."**[35] وبعد هؤلاء المؤدبين سيبرز نقاد مضطلعون بأدوات النقد، لهم مقاييس خاصة في تقييم الأدب وتقويمه، ولكنهم ظلوا أوفياء للمدرسة الأندلسية الناشئة التي تنحو إلى إعمال أدوات البلاغة وعلوم النحو في النقد يقول محمد مرتاض في ذلك :"**ليس من غرائب الأشياء ولا من الشّذوذ في الرأي أن نعثر في نقد هؤلاء المغاربة على المزج بين البلاغة والنقد، لأنّ المناهج النقديّة لم تكن قد تبلورت بعد، ولم تكن المصطلحات التي عرفتها العصور المتأخرّة بالجة المعالم، بادية للعيان... لأنّ الذين عنوا بقضايا النقد الأدبيّ إنّما تناولوها ممتزجة مع أصولها وأسسها، وتحدثوا عنها حديث المتعمّق في مكوّنات بنائها وطبيعة تركيبها، فقد تركّزت مفاهيمهم النقديّة على ما كان متداولاً قبلهم، إذ أنّ الذين سبقوهم عُنُوا في أحكامهم تلك بطبيعة وأنساق هذا المزج بصورة عامة، بل إن كثيراً منهم بنى منهج حكمه النقديّ على تأثرّه الواضح بالبلاغة."**[36] وقد أورد غير قليل من المؤرخين الراصدين للعطاءات النقدية الأندلسية في تلك الفترة تجارب النقاد الأندلسيين في تقييمهم للقول الشعري، وذلك عبر مقابلات بين النظر النقدي المشرقي والنظر النقدي الأندلسي، من ذلك ما يسوقه صاحب كتاب " المغرب في حلى المغرب " ابن سعيد الأنلسي حيث يقول :

" يحكى أن عباس ابن ناصح وفد على قرطبة وأسمع الشعراء قصيدة له، ولما ورد في تلك القصيدة البيت الذي يقول فيه :

تجافَ عن الدنيا فما لمُعَجِّزِ ولا عاجزِ إلا الذي خط بالقلمِ

قال له يحي الغزال، وكان شاعرا صغيرا آنذاك، :أيها الشيخ وما يصنع مفَعِلٌ مع فاعلٍ.

فقال له ابن ناصح : وكيف تقول أنت ؟ فقال أقول :

تجافَ عن الدنيا فليس لعاجزِ ولا حازمٍ إلا الذي خُطَّ بالقلم ِ

فقال له عباس : والله يابني لقد طلبها عمك فما وجدها ."[37]

كما يورد صاحب كتاب " جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس "أبو نصر الحميدي الأندلسي، هذه المقابلة النقدية بين الناقد الأندلسي ابن سعيد البلوطي، ورواة الأشعار من الأندلسيين خاصة أشعار المشارقة في العصر الأموي والعباسي، ويبرز من خلال ذلك وعي الأندلسي بدور المقوم النحوي في اكساب القول الأدبي الدلالة المرجوة .يقول الحميدي :"**يروى عن قاضي القضاة منذر بن سعيد البلوطي إذ يقول :"أتيت ابن النحاس في مجلسه فألفيته يملي في أخبار الشعراء شعر قيس بن معاذ المجنون حيث يقول :**

خليليَّ هل بالشام عينٌ حزينةٌ تُبَكِّي على نجدٍ لعلي أعينها

قد أسلمها الباكون إلا حمامةٌ مطوقةً باتتْ وبات قرينها

تُجاذبها أخرى على خيزرانة يكاد يُدانيها من الأرض لينهَا

فلما بلغ هذا الموضع قلت :باتا يفعلان ماذا أعزَّك الله ؟فقال لي :وكيف تقول أنت يا أندلسي ؟قلت :بان وبان قرينها، فسكت."[38] ولكثرة ولوع الأدباء الأندلسيين بتشكيل الصور الفنية غير المألوفة، فقد تغاضى النقاد عن بعض اللحون غير المعيبة، وذلك ليفسحوا المجال للتصوير، وليصل الأديب بالتعبير إلى حده الأقصى من إصابة الدلالة، وهذا ما التفت اليه النقاد المعاصرون في مجال البحث التداولي، حيث وسموا هذه الظاهرة التي يصيب التعبير فيها عمق الدلالة، ويحقق البعد التواصلي مع اخلال ببعض قواعد النحو، سموا ذلك بـ " اللحن الدلالي ". ينقل ابن عبد ربه في "عقده"هذا الشاهد الذي علق على ما فيه من لحن فيقول :

" قال العتابي يصف فرسا في مجلس الرشيد :

كأن أذنيهِ إذا تشوَّفا قادمةً أو قلما محرّفا

الذي لحن فيه ولم يهتد إلى إصلاحه إلا الرشيد بقوله "تخال أذنية إذا تشوفا" فيقول ابن عبد ربه :"والراجز وإن كان لحن فإنه أصاب التشبيه . "[39]

وقد زاوج النقاد الأندلسيون بين شرف اللفظ وبلاغة التعبير وفصيح الكلام وصحيح العبارة، فلا غرو أن منحوا للأديب فسحة لاختيار معجمه وفق ما تمليه عليه المعايير اللغوية، ولذلك نرى ابن بسام الأندلسي ينحو إلى اعتماد الأديب فصيح الغريب الذي ينأى عن السوقي ويبتعد عن الغامض القبيح . يقول ابن بسام الأندلسي في ذلك : **"وكما تختار مليح اللفظ، ورشيق الكلام، فكذلك يجب أن تختار مليح النحو وفصيح الغريب، وتهرب من قبيحه "**[40]. ولا يتأتى ذلك إلا من خلال مراس فني ودربة على فصيح الكلام، وإطلاع على ما به يحصل الفهم والإفهام، وقد كتب غير قليل في فقه غريب اللغة، وهو علم من مقاصده أن يكون استعمال اللفظ الغريب الموحش، في مقام تخاطبي معين، أفصح من استعمال المألوف المتداول .يقول زكي مبارك في تعريف لهذا الفقه **"وضع اللفظة الغريبة في موضعها بحيث لو وضعت مكانها كلمة مألوفة لتطرق إلى المعاني شيء من الإخلال "**[41].

ومن الأعلام النقاد الأوائل في البيئة الأندلسية ابن شهيد الأندلسي، الذي بزغ نجمه الأدبي في التأليف والإبداع، وفي النظر النقدي، وقد سعى إلى وضع العدة المصطلحاتية الخاصة بالنقد والتي من خلالها أعطى للأدب الأندلسي مميزاته الفريدة .يقول احسان عباس حول مسيرة ابن شهيد (ت426)فهو **"أول أندلسي يتجه إلى التأليف في النقد، ويحدد الأسس التي سار عليها الشعر الأندلسي، ويهتدي إلى نظرات جديدة، ويحاول أن يضع للنقد مصطلحات من عنده "**[42].ولامتهان ابن شهيد للتأليف

الأدبي، فقد كان مضطلعا بمهمة تحديد أدوات التقييم، ليس بمنحى نظري ولكن من خلال واقع تجريبي ولذلك "**أراء ابن شُهيد النقدية – معظمها إن لم نقل كلها – صادرة عن وعي ورأي تجريبي لا رأي نظري**"[43]ومن جملة ما أرساه ابن شهيد من نظرات في النقد، سوقه لمجموعة من المعايير التي تجعل القول الأدبي فصيحا بليغا، لا يتسلل إليه قبح التعبير ولا ركاكة الأسلوب، ففي كتابه الشهير " التوابع والزوابع " يرسم ابن شهيد لشاعر أندلسي منهجا في القول الشعري، ويحدد له نموذج القول الفصيح . ينقل حوارا دار بينه وبين شاعر أندلسي يقال له "فاتك بن الصقعب ". يقول ابن شهيد مخاطبا فاتكا :" **أعطنا كلاما يرعى تلاع الفصاحة، ويستحم بماء العذوبة والبراعة، شديد الأسر، جيد النظام، وضعْه على أيّ معنى شئت .قلت :كأي كلام ؟قال : كلام أبي الطيب .**

أَأَخلعُ المجد عن كتفي وأطلُبُهُ وأترُكُ الغَيْثَ في غمْدي وأَنْتَجِعُ[44].

إن مثل ابن شهيد في النقد الأندلسي كمثل الجاحظ أو ابن جني في النقد المشرقي، فإذا بحثت عنه في مجال الابداع الأدبي وجدته أديبا بارعا وشاعرا مفلقا، وإذا طلبته ضمن النقاد ألفيته واسع النظر، بعيد البصر، لا يصدر الحكم إلا بعد روية ولا يأتي تقييمه إلا عن روح أبية، ترنو إلى أن يكون للأندلس مجالها المميز في الأدب والنقد، كما تميزت طبيعتها بسحر المنظر وروعة المدر بأشكال الشجر والحجر..

إحالات البحث:

[1] ا الجاحظ (عمرو بن بحر)-: البيان والتبين- ج 1ص 68 تحقيق عبد السلام هارون - مكتبة الخانجي ط5، القاهرة 1988

[2] عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز ص:549، تح محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1984،

[3] المصدر السابق ص:549

[4] ابن خلدون(عبد الرحمن):المقدمة، تحقيق جمعة شيخة ص:529 مكتبة ودار المدينة النورة الدار التونسية للنشر- 1984

[5]طه أحمد إبراهيم : تاريخ النقد الأدبي عند العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري ص13

[6]المرجع السابق ص 14.

[7]ابن رشيق، أبو علي الحسن ؛ العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ج 1 ص 191؛ تح : عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، ط 2004 .

[8] الجاحظ : البيان والتبيين ج4 ص24.

[9] ابن الأثير (ضياء الدين) المثل السائر ج2 ص164 تحقيق احمد الحوفي وبدوي طبانة – ط2 -دار نهضة مصر- 1984.

[10]الصولي (ابو بكر محمد بن يحي بن عبد الله): اخبار ابي تمام ص127 تح خليل محمود عساكر وآخرون – بيروت 1958

[11] الحاتمي أبو علي محمد بن الحسن بن المظفر :حلية المحاضرة في صناعة الشعر ج1ص 199-200 تح جعفر الكتاني – دار الرشيد للنشر، بغداد، العراق 1979

[12]الآمدي (الحسن بن بشر): الموازنة بين شعر ابي تمام والبحتري تحقيق احمد صقر ج1 ص29-32.دار المعارف – القاهرة .

[13] المصدر السابق ج1 ص51

[14]ابن طباطبا (محمد احمد):عيار الشعر ص183 تحقيق عباس عبد الساتر ونعيم زرزور – ط2 دار الكتب العلمية 1984.

[15]عبد الحكيم راضي : النقد العربي وشعر المحدثين في العصر العباسي – محاولة لقراءة جديدة - ص246 دار الشباب للنشر ط1 - 1993- القاهرة .

[16]طه أحمد إبراهيم : تاريخ النقد الأدبي عند العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع ص 24.

[17] عبد الحكيم راضي :نظرية اللغة في النقد العربي – دراسة في خصائص اللغة الأدبية من منظور النقاد العرب – ص 20 - المجلس الأعلى للثقافة - ط 1 - 2003- القاهرة .

[18] شوقي ضيف : الفن ومذاهبه في الشعرالعربي ص 48 – دار المعارف - ط4 - 1960- القاهرة .

[19]قدامة بن جعفر (ابو الفرج)نقد النثر ص143 – دار الكتب العلمية 1980 – بيروت

[20]أبو هلال العسكري :كتاب الصناعتين الكتابة والشعر: ص86-تح :مفيد قمحة- دار الكتب العلمية –ط2-1989- بيروت

[21]طه حسين :حديث الاربعاء ص 6، 7 ج2- ط2 - دار المعارف 1960- القاهرة .

[22]توفيق الزيدي :عمود الشعر – في قراءة السنة الشعرية عند العرب ص34 الدار العربية للكتاب 1993 تونس .

[23]عبد العزيز القاضي الجرجاني:الوساطة تح محمد أبو الفضل إبراهيم و علي البجاوي المكتبة العلمية، بيروت، 1966، ص:18/17.

[24]عبد القاهر الجرجاني : دلائل الاعجاز ص22 .تحقيق محمد عبده ومحمد الشنقيطي – دار المعرفة – 1978 – بيروت .

[25]انظر ابن السيده : الاقتضاب في شرح ادب الكتاب ص411 تح مصطفى السقا و حامد عبد المجيد – مطابع دار الشؤون الثقافية العامة – ط2 – 1990 بغداد.

[26]ابن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ص 124 ج1، .

[27]المصدر السابق ص 112 ج1.

[28]ينظرمصطفى عبد الرحيم إبراهيم، في النقد الأدبي القديم عند العرب ص199 . مكة للطباعة 1998.

[29]مصطفى عليان عبد الرحيم :تيارات النقد الأدبي الأندلسي في القرن الخامس الهجري ص121 ط2 -1976- بيروت .

[30]زيدان طارق جاسم حسين الجنابي: ابن شُهيد الأندلسي ناقدا –ص14-15 رسالة تقدم بها إلى مجلس كلية اللغة العربية وعلوم القرآن / الجامعة الإسلامية وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها -كلية اللغة العربية وعلوم القرآن - 2006 بغداد.

[31]عبد الرحمن عثمان :معالم النقد الأدبي ص 145 مطبعة المدني 1968

[32]إحسان عباس :تاريخ النقد الأدبي عند العرب – نقد الشعر من القرن الثاني حتى القرن الثامن الهجري – ص470 ط5 -1986دار الثقافة –بيروت لبنان

[33]مصطفى عليان عبد الرحيم :تيارات النقد الأدبي الأندلسي في القرن الخامس الهجري ص471 .

[34]مصطفى عليان عبد الرحيم :تيارات النقد الأدبي الأندلسي في القرن الخامس الهجري.ص71 -.

[35]عبد الرحمن عثمان :معالم النقد الأدبي ص 145

[36]محمد مرتاض : النقد الأدبيّ القديم في المغرب العربيّ - نشـأته وتطـوره - (دراسـة وتطبيق) ص148 – منشورات اتحاد الكتاب - دمشق – سوريا 2000

[37]ابن سعيد الأندلسي (علي بن موسى):المغرب في حلى المغرب تحقيق شوقي ضيف ج 1ص 324، 325 دار المعارف 1986.القاهرة .

[38]الحميدي(أبو عبد الله محمد بن أبي نصر فتوح الأندلسي) :جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس ص349 تحقيق لجنة إحياء التراث – دار الكاتب العربي 1967 –القاهرة

[39]ابن عبد ربه (أحمد بن محمد الأندلسي) :العقد الفريد ج5ص368 تحقيق مفيد محمد قميحة – دار الكتب العلمية- ط1- 1983- بيروت .

[40]بن بسَّام(أبو الحسن علي، التغلبي، الشنتريني): الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة ج1 ص 234 تحقيق إحسان عباس – دار الثقافة -1997– بيروت.

[41]زكي مبارك :النثر الفني في القرن الرابع : 2ج ص61 .مطبعة دار الكتب المصرية – ط 1 - القاهرة 1934.

[42]إحسان عباس :النقد الأدبي في الأندلس مجلة الأبحاث، دار الكتاب، بيروت، لبنان، العدد12، 1959.

[43]محمد رضوان الداية : تاريخ النقد الأدبي في الأندلس ص 296 ط1، دار الأنوار، بيروت لبنان، 1968.

[44]ابن شهيد الأندلسي (أبو عامر أحمد بن عبد الملك الأشجعي) : رسالة التوابع والزوابع ص139.صححها وحقق ما فيها وبوبها وصدرها بدراسة تاريخية أدبية بطرس البستاني –دار صادر للطباعة والنشر ط2 -1996 بيروت – لبنان .

سنة 2022

النقد البيئي وأبعاده الثقافية

رواية مملكة الزيوان للروائي الصديق حاج أحمد أنموذجا

The environmental criticism and its cultural dimensions

The novel of Mamlaket EL Ziwane for the novelist Sedik Hadj Ahmed as example

خثير عيسى *

Aissa22khatir@gmail.com

جامعة بلحاج بوشعيب عين تموشنت (الجزائر)

تاريخ الارسال2021/02/15 تاريخ القبول 2021/12/13 تاريخ النشر2022/09/23

" عندما تكتشف مكانك حيث أنت ، تحدث التجربة "

Dogenدوغين

ملخص: يتجه النقد الأدبي العربي نحو الإفادة من كل المناهج النقدية، بعيدا عن المزاج والذوق، باحثا عن المعرفة العلمية الدقيقة بشكل واضح، ومن الاتجاهات النقدية، النقد البيئي الذي يكشف عن طبيعة التجربة الإنسانية في بعض الأجناس الأدبية ومنها الرواية .

وسأحاول في هذه الإطلالة البحث عن جملة من المفاهيم التي تمارسها اللغة في البنية السردية؛ لتحافظ على المعرفة المتراكمة في البناء السردي ونقلها للبيئة المرافقة للحدث السردي المكوّن لهذه البنية وما يختزله من أبعاد ثقافية، والدور الذي ترسمه اللغة في النقد البيئي وبعده الثقافي، فالرواية الجزائرية بنت جغرافية الأرض ومن ذلك تزخر رواية "مملكة الزيوان "القادمة من الجنوب الجزائري بمقومات بيئية مازالت تبوح بها الصحراء الجزائرية .

الكلمات المتاحية: الرواية، النقد، البيئة، الثقافة، اللغة.

Abstract: *The* Arabic literary criticism is moving into benefiting from all the critical methods, away from the mood and the taste, searching for the accurate scientific knowledge clearly, and from the critical directions, the environmental criticism that reveals the nature of the human experience in some of the literary genres like the novel.

And I'll try in this view to search for a set of concepts that language is practicing in the narrative structure; to keep the accumulated knowledge in the narrative construction and carry it to the accompanying environment to the narrative event that making this structure and reducing cultural dimensions, and the role that language is drawing in the environmental criticism and its cultural dimension, and the Algerian novel is the child of the land geography and from that the novel of "Mamlaket El Ziwane" that comes from the Algerian south is full of environmental constituents that the Algerian desert is till revealing it.

Keywords: novel, criticism, environment, culture, language.

* المؤلف المرسل

1- مقدمة:

اللغة إنتاج ثقافي وتنتقل بين الأجيال لتشكل مسيرة الحياة، فتتخذ اللغة من الأجناس الأدبية مطية لها لتسجيل نواة المجتمع ونهره المتدفق في الحياة، وترسم مرآة عاكسة للمجتمع، فيها الحمولة الثقافية والحضارية والتاريخية والاجتماعية للمجتمع، وفيها رموزه وهويته ولعلّ الرواية من أكثر الأجناس الأدبية التي تصور هذا الزخم الثقافي بكل تجلياته المختلفة، وتعبر عن روح البيئة ومظاهرها المتنوعة، فترسوا ثقافة بيئية في الرواية زاخرة عطاءً ، ورواية "مملكة الزيوان" القادمة من الجنوب الجزائري، هي رواية بيئة صحراوية وثقافة صحراوية، بيئة تمتلك من الثراء البيئي الثقافي المتنوع وتتساءل عن تلك التضاريس البيئية المعنوية والمادية وروافدها الثقافية، بلغة تخبر عن محتوى هذه العلاقة بين البيئة والثقافة ، فمركزية البيئة في الرواية تنبئ عن مركزية ثقافية، في تنوع ثقافي بهيج من عادات وتقاليد وسلوكات تنتجها البيئة.

إنّ رواية "مملكة الزيوان "بمثابة شريط سينمائي يوثق لبيئة مرافقة للإنسان في الجنوب الجزائري، وهي تنطلق من الواقع لتخبر عنه في تفاصيل دقيقة جدا، تمتزج البيئة مع الفكرة والفكرة مع البيئة ، ويبقى الإنسان معلقا بين أحضانها، وتعالق البيئة مع الإنسان ليس للاستئناس والتسلية على غرار الرومانسيين وإنما البيئة في الرواية هي جزء مرتبط بالإنسان وتكشف عن مواطن حياته وتموضعه في مجتمعه، فتتولد ثقافة مكتسحة للحياة، وتصبح كل الأحداث المسرودة في الرواية مترعة ومتشبعة بروح البيئة، ومنسجمة مع الشأن الداخلي لأحداث الرواية، وإنّ ما نتوقف عنده في رواية " مملكة الزيوان" هو مرافقة الذات الساردة للبيئة وأبعادها الثقافية وهذا ما سنحاول في هذه الورقة البحثية أنْ نبيّنه؛ بأنّ البيئة في الرواية حاضرة حضورا طبيعيا تتعالى منها أبعاد ثقافية تحمل تاريخا من الأفكار.

2- النقد البيئي:

يكاد يكون النقد البيئي لا يذكر في النقد العربي كثيرا، ولا توجد دراسات نقدية تهتم بهذا النوع من النقد، فهو نقد ظهر مع بداية تسعينيات القرن الماضي، ومما لا يدعو للشك أن الأدب طابع بيئي ابن بيئته كما ذكر العديد من النقاد والأدباء، قدماء أو محدثون، فالأدب يكتسي طابع البيئة برموزها وأشكالها وألوانها، ففي رواية "مملكة الزيوان " تواصل مع البيئة لا ينفرط من بداية الرواية إلى نهايتها، وتشكل اللغة وسما للبيئة التي يحتويها السرد الروائي، فإذا كان الغذامي تحدث عن الجملة الثقافية تلك التي تختلف عن الجملة النحوية والجملة الأدبية[1]، فإنه يمكن الحديث كذلك عن الجملة البيئية، التي فعلها النسقي من البيئة، وتكون خاصة، تبتعد عن العموم فيصبح النص الأدبي حادثة بيئية، والكتابة الأدبية قد تكون تصالحا بين الذات والبيئة و« إنّ الجغرافيا المكانية هنا لها قواعدها وخلفياتها في الذهن البشري، إن استدعاءها من المثير الخارجي هو الذي يرهص الإنسان على تأطيرها على نحو فني وجمالي ويذهب بها من الحقيقة الفيزيائية للواقع الأدبي للأسطورة والرمز والتاريخ .وبهذا فإن الجغرافيا

المكانية كعلم تصبح رمزا أدبيا في عالم الإنسان الأسطوري. »[2]، ولكن البيئة قد لا تكون رمزا ولا أسطورة وإنما كائنات تشكل نسقا سرديا في الرواية .

وقد شكلت النهضة الأوربية رافدا للبحث العلمي في مختلف مجالاته، واستطاع الباحثون التماس جذور البحث العلمي من كل الحياة ورواسبها ومتعلقاتها على مختلف ألوانها؛ لأن العلوم الإنسانية حين شقت طريقها التقطت كل ما من شأنه أن يساهم ويشارك الإنسان في الحياة « فظهرت كلمة écologie عام 1866 على يد العالم الطبيعي الألماني أرنست هيكل لتشير أولا إلى العلم المختص بدراسة علاقات الكائنات الحية مع محيطهم. من بين كل العلوم الإنسانية، كانت الجغرافيا، والتي تعتبر أن مهمتها دراسة الأوساط المسكونة، هي العلم الأكثر تقربا من علم البيئة . وإذا كانت المفاهيم المرتبطة بعلم البيئة مثل (النظام البيئي ، والمحيط الحيوي) لم تخترق مجال العلوم الإنسانية»[3]، وقد ظهرت دراسات غربية حديثة عن علم النفس البيئي لما للبيئة من أثر على السلوك، فهو علم " يهتم بالتفاعلات والعلاقات بين البشر والبيئات المحيطة بهم ..، وهو يتحدد بمضامين البيئات المشيّدة built، والطبيعية natural والاجتماعية social ..، ويركز بصفة عامة على سلوك ومشاعر وإحساس البشر ..، وعند بعضهم كل بيئة فيزيقية هي أيضا بيئة اجتماعية .[4]

ويقوم النقد البيئي أو الإيكولوجي Écological على الإيكولوجيا Écologie وهي الدراسة العلمية للاعتماد المتبادل بين عناصر الطبيعة لصور الحياة في علاقة بعضها ببعض وعلاقتها بالطبيعة التي تقاسمها. وهي ترتوي من علوم الحيوان والنبات والأرض والمناخ[5]، وإن النقد البيئي يهدف إلى إبراز التوازن والتناغم والتكامل في علاقة الإنسان بالبيئة . والمنظر الطبيعي في الرواية، مثلا، لا يجب أن يكون مجرد مهاد أو خلفية أو رمز (كما يحدث عادة في الروايات أو الأفلام حيث هبوب العاصفة أو ثوران مشاعر البطل أو البطلة، إلخ ...)، وإنما يجب أن يكون المنظر الطبيعي كيانا قائما بذاته، وليس مجرد تابع للإنسان[6]، فالنقد البيئي يهتم بدراسة النصوص، والخطابات البيئية، والإبداعية، في ضوء نظرية بيئية إيكولوجية، تبحث عن مكانة البيئة أو الطبيعة أو المكان أو الأرض أو الحياة داخل الإبداع الأدبي والفني، وذلك بالتنظير والتحليل والقراءة والفحص والدراسة؛ بغية رصد رؤى الكتّاب والمبدعين والمثقفين تجاه البيئة، وخاصة بعد ظهور الحركات والجمعيات والمنظمات والنوادي الداعية إلى الاهتمام بالبيئة بعد تفاقم ظاهرة التلوث عالميا برّا وبحرا وجوا.[7]

وعليه فالنقد البيئي مدرسة نقدية معاصرة تعنى بالتفاعل بين الإنسان والطبيعة بمعنى المنظر الطبيعي والنبات والحيوان والموارد الطبيعية، وإن النقد البيئي نقد أدبي وثقافي من منظور البيئة الطبيعية للإنسان، فهو يقيّم النصوص في ضوء آثارها البيئية* النافعة أو الضارة، ويدرس تطور كلمات من نوع " الطبيعة " عبر العصور، مهتما بتأثير الصراعات السياسية والأزمات الطبيعية كالتصحر أو الاحتباس الحراري أو نقص المياه أو ذوبان جليد القطبين في حياة الإنسان وكيف انعكس ذلك على الأدب والفن والثقافة.[8]

3- رواية مملكة الزيوان :

إن رواية "مملكة الزيوان"، تقدم وعيا خاصا للإنسان، وعيا مركزيا لمفهوم المكان والزمان، وهي رواية في خطوطها الرئيسية لها بداية وتكاد تكون لها الكثير من النهايات، أو لا نهاية لها؛ لأنّها تساير مسيرة الإنسان والإنسان في حكاية مع الحياة يرويها ولا ينفصل عنها، والرواية قادمة من الجنوب الجزائري، تحكي قصة إنسان من ولادته إلى أن شبّ وتعلّم ورحل وارتحل وعاد وقرأ وتتلمذ وتعلّم، وطرق أبوابا وهمست نفسه للراحة قليلا تذكرا لما فات، فتبسم وتألم، إنّها رواية شاب من الجنوب الجزائري يسرد أو يختزل سيرته في شريط متحرك يلتقط جميع الصور التي تتراءى أمامه من ولادته إلى أن توقفت معه تكاليف الحياة، "فمملكة الزيوان" رواية تفاصليها لا يكتنفها الكثير من التعقيدات أو التعرجات التي يتيه معها القارئ وإنما هي في خط مستقيم يقودك من البداية إلى النهاية نحو رسم صورة لتغيرات مجتمع ما، أو قبيلة ما، أو عشيرة ما، بل مملكة كما يخبر بذلك العنوان وبطل الرواية عنها، وفي هذه الرحلة الزيوانية تفاصيل شتى من تفاصيل الحياة البسيطة والطبيعية في مجتمع صحراوي له تقاليده وعاداته وطقوسه ومعارفه وأعرافه وقوانينه، بل هي مملكة لها تضاريسها المرسومة وحدودها المنفتحة على آفاق رحبة من الوجود الإنساني المتنوع .

ورواية "مملكة الزيوان" لم تقطع صلتها بالواقع، هناك روابط بين العالمين الروائي والواقعي، فهي تحفر في الذاكرة التاريخية، وتسترجع رحلة الإنسان في الصحراء الجزائرية بروافده الثقافية والتاريخية والاجتماعية والسياسية وتنقل البيئة بتفاصيلها الدقيقة، ترسم البيئة الصحراوية وما لحقها من تغيرات طبيعية، وتحدد مواقف إيديولوجية منها، فإذا كانت التقسيمات الحديثة للرواية العربية ترى بأن الرواية العربية شابها تقسيم كلاسيكي يتمثل في أنواع من الرواية منها رواية المدينة ورواية الريف ورواية الحرب ورواية السجن ورواية الوحدة ورواية البحر والطبقة البورجوازية ورواية القضية الفلسطينية، ورواية البطل الثوري، ورواية السيرة الذاتية وغيرها من الروايات [9]،فإنّ رواية "مملكة الزيوان" فيها بعض من هذه التقسيمات، وتكاد البيئة تهمين على تفاصيل الرواية .

4- تجليات البيئة في الرواية :

يقال بأن من أبلغ وظائف البداية « هي بدون شك وظيفة التجنيس الأدبي، إذ تعلن الرواية القائمة على الشفافية ـ منذ بدايتها ـ انتسابها إلى تصور جمالي أدبي ما : رومانسي، تاريخي، واقعي، وقس على ذلك الأنماط الأخرى من الروايات السيكولوجية أو الرواية الجديدة القائمة على أساس الكثافة ..»[10]، وانطلاقا من الإهداء، فالرواية تعلن عن نفسها بأنها بنت البيئة ومن معابر البيئة ستكون روافدها وملامحها وشخوصها وأحداثها ففي الإهداء الذي يلامس الجغرافيا يعلن الزيواني على أنها منطلق السرد « إلى كل الذين ظلمتهم الجغرافيا بتضاريسها العبثية المقرفة : لكنهم آمنوا بنبوّة الرمل»[11] ، ويقابل هذه التضاريس التي فيها من العبث والضيق وجغرافيا قاسية يعيش فيها الإنسان في ضنك وقهر وشظف وظلم،مع رحابة التوافق مع هذه البيئة والإيمان بمعجزة الصحراء وتحديها وتنبئها، وإهداء الرواية التضاريسي الجغرافي البيئي يُعطف عليه قطف من نفس البيئة ولكنه على نقيضه ،« كم

لك في خضرتك، وزيوانك، نفع يا عرجون، معظم الأشياء لها في خضرتها حظوة وسلوان، ولها في يبسها نكر وهجران؛ إلا أنت يا عرجون، وزيوانك، وأمكما النخلة ..»[12]، وكأن بداية الرواية عند السارد هي وقفة طللية ترثي المكان وتستدعيه في مهابة وتحسر، والمعتقدات التقليدية والمظاهر التقليدية والبيئة التقليدية وتنوعها هي التي جعلت النص الروائي ممكنا مع فسحة ثقافية لا تنفك عن البيئة ولا مجال لانشطارها وتمزقها فهي في تماسك متين، « وتُكِن المجتمعات الشعبية للنخلة الكثير من الاحترام والتقديس ويتم التعامل مع جريد النخلة بوصفه رمز للخير والنماء والبركة، وبخاصة الأخضر منه. بل إن كل عنصر منه من عناصر النخلة لا يخلو من نفع؛ فمن طلحها يأكل الإنسان، ومن مخالفاتها (الجريد الخوص والليف) تصنع الأدوات المنزلية المختلفة، وحين تجتث النخلة يستفاد من جذعها الجاف في تسقيف البيوت وإقامتها كأعمدة وحتى نواة البلح يستفاد منها كوقود.»[13]، فالنخلة فيها مقومات الحياة للإنسان والإنسان الزيواني بخاصة وكأنّ السارد في الرواية ينبئُ على أنّ مهما قست البيئة الصحراوية فإنّ النخلة حاضرة بعطاءها المتعدد ولأنّ للنخلة والإنسان قواسم مشتركة، فإن النخلة تشبه الإنسان فهي ذات جذع منتصب، ومنها الذكر والأنثى ولا تثمر إلا إذا لقحت، وإذا قطع رأسها ماتت، وإذا تعرض قلبها لصدمة قوية هلكت، وإذا قطع سعفها لا تستطيع تعويضه والنخلة مغطاة بالليف الشبيه بشعر جسم الإنسان[14]

وتزخر رواية مملكة الزيوان بتنوع بيئي يحاكي مسار أحداث الرواية، بطبيعة متميزة ومتنوعة ومتناغمة مع الإنسان، وكثافة التصوير البيئي لا يحمل رموزا أدبية، ولا يعد من التوظيف الرمزي في الرواية، وإنما البيئة تشكل حدثا وأحداثا من مكونات الرواية فهي تتجلى في الاستعمال من الزينة إلى المطبخ إلى الاستقرار العائلي إلى تضاريس الحياة البرية والحيوانية، فنجد الطبيعة النباتية الصحراوية، " تركة أبي من البساتين والسّباخ"[15]، وأدوات الزينة من طبيعة المكان، " دهن البطة "، " الكحل "، " الحناء " " كتّان الدّميشي "، وأدوات بيئية للتعلم والمعرفة " الدواة الزجاجية " السمغ المسود "، وللمطبخ وأدوات المستعملة للطهي " حطب الجريد "، وقد شكلت النار اكتشافا مميزا لدى ساكنة الزيوان وبرعوا في استخدام أدوات من الطبيعة لإيقاد النار وإشعالها، " فقد كان يمسك حجرة ملساء بيده اليسرى، يطلق عليها اللُّولويَة، وكان يقبض إلى جانبها على غَليلة من غليل التّابسوت بقدر سبابة البالغ طولا وعرضا، كانت تلك الغليلة آخر ما اكتشفه عقل الإنسان الزيواني في إشعال النار، لهاشة لُبّها، وسرعة الاشتعال بها، قلّما ينزل الزناد بيده اليمنى على اللُّولوية التي بجانبها في يده اليسرى، فيحدث التقاء الزناد بظهر اللُّولوية شرارة خفيفة تنقل الاشتعال إلى لبّها الرّخو، فتبدأ الجمرة صغيرة جدا، فيبادر إلى نفخها نفخا هينا، وما أن يزيد الاشتعال بها، حتى يزداد نفخه"[16]، لقد تحولت مملكة الزيوان إلى متحف يتحرك في أناة نحو التمكين لنفسه من أساليب الحياة، فهو مجتمع يخدم نفسه بنفسه، يتخذ من الطبيعة مجالا للعيش والتمتع، فالبيئة في مملكة الزيوان نبض من نبضات الحياة، ولكنها كذلك تخترق المألوف وتحاول أن تخلق معرفة لدى المجتمع الزيواني في غياهب التفسير والتأويل للكثير من القضايا الجانبية أو المتأصلة فيه .

والمرأة في الرواية لها حضور قوي وهي التي تمثل التعالق مع البيئة وتروضها حتى أصبحت جزء من البيئة، هل الأنثى بمثابة الطبيعة من الإنسان ؟ حيث تسعى إلى أن نشرح، في ضوء الأنثروبولوجيا البنيوية، حضور الفكرة الشائعة في ثقافات مختلفة والقائلة بأن النساء تابعات للرجال، وتفسير ذلك عندها الاعتقاد الشائع بأن المرأة أقرب إلى الطبيعة من الرجل (فالمعادلات الشائعة هي : الذكر = ثقافة ، الأنثى = طبيعة / الذكر = عقل ، الأنثى = وجدان / الذكر = عقل ، الأنثى / جسد) ، ولأن الإنسان سيد الطبيعة في الاعتقاد الشائع، ونحن نعد الرجل مرادفا للإنسان (ألسنا نقول Mankind كناية عن الإنسانية كلها) فقد قبلت المرأة ـ عبر العصور ـ خضوعها للرجل ذلك تمشيا مع القانون الكوني الأكبر. وعسف الرجل بالمرأة مساوق لعسف الإنسان بالطبيعة .[17]، فرواية مملكة الزيوان تمثل وعيا إنسانيا بالبيئة، وفيها موقف من البيئة وحوار جليّ بين الإنسان والبيئة، وتمسك المرأة بالبيئة أكثر من الرجل في مملكة الزيوان، يمثل كل هذا الوعي الإنساني بالبيئة في صناعة الوجود .

4-1- الطقوس البيئية في الرواية :

تنبئ الرواية من بدايتها عن حالة من الطقوس المستشرية في البيئة الصحراوية عامة أو من بيئة الزيوان التي تشكل قبيلة الذات المتحدثة في الرواية، « هناك خارج القصر الزيواني، توجد حفرة الرَّابْطَة، التي تخرج إليها المرأة المتوفى عنها زوجها، بعد انقضاء

عدّتها. هي حفرة شبه عميقة من عمقها الأفقي، تشبه تماما مدخل كهف أو مغارة مخيفة، المكان يفرض على المار كيفما كان، أن يلبس عباءة الرّهبة المختلطة بالخوف، كتلك التي تعطى عادة، للأماكن التي يعتقد أنها مسكونة من الجان والعفاريت، ولاسيما وقت القيلولة أو أواخر الشهر ليلا بيد أنّ ما أعطى للمكان وحشة حقا، هو تلك الثياب البالية المرمية والمحروقة بأشعة الشمس، والتمائم الكتّانية والجلدية العميقة، وكذا الأقداح الطينية المكسّرة والمتناثرة بين تلك الثيّاب البالية والتمائم المحجّبة عند مدخل تلك الحفرة، للرّابْطات اللّاتي فسخن ثياب عدّتهن في السنين الخوالي من تاريخ القصر»[18]. ومنه البخور " وتكلّفت خالتي لالّة باتي بحملي، بينما تولّت عمّتي نفوسة طقوس مسك البخّار، وذلك ديدن فقهها، وملّة شريعتها. حيث كانت تنفخ في جمره، بين الحين والآخر، وتضع عليه بين الفينة والأخرى حبّات البخور، مع تعويذات المتسلسلة والمتكرّرة "[19]، وفي الرواية من الثقافة الرفيعة والثقافة الشعبية، فالأولى يمثلها الذات الساردة، أما الثانية فيمثلها العرف والتقاليد والمجتمع والبيئة، والرواية تحمل من الثقافة العليا والثقافة السفلى، وتكاد في خطها السردي يطغى عليها الثقافة الدنيا التي تجوس داخل المجتمع الزيواني الحيّ والمتكامل بين أفراده، « وإنّ الثقافة هي العنصر الذي نعيشه ككائنات ناطقة، وهي التي تجعلنا ذواتا. تتكون الثقافة من مجموعة كاملة من ممارسات المجتمع الدالة، كالطقوس والقصص وأشكال الترفيه وأنماط الحياة والرياضة والمعايير والمعتقدات والمحظورات والقيم. وفي مجتمعنا المعولَم تشمل الثقافة الفن والأوبرا والأزياء والسينما والتلفاز والسفر وألعاب الكمبيوتر، وتكمن الثقافة في معاني تلك الممارسات، وفي المعاني التي نتعلمها»[20]، وهذا ما استطاع أن يقف عليه الطبل السارد في الرواية، التغيرات التي ألمت أثناء رحلة التعلم

والإديولوجيا فثورة مملكة الزيوان هي من الداخل، تتغير في صمت في الفكرة ونمط الحياة " الذين كان أسيادهم يستغلونهم في الحرث والفقاقير، ولا يدفعون بهم للتعليم، كحال الصْويلَح ولد البرّاح أَجْمِيعة، خمّاس أعمامي الكبار وغيره من أبناء الخماسين .."[21] ، فهذا النظام الاجتماعي لم يعد قائما، بسبب التحولات التي عرفتها الدولة المركزية بعد الاستقلال، فحرث الأرض وخدمتها لمن يمتلكها وهو شعار يحمل تجديدا وثورة على تلك الإقطاعية التي مارستها فئة من فئات المجتمع لذلك كان الفن صورة من صور الوعي الاجتماعي ومظهر من مظاهر الثقافة[22]، فالذات الساردة ابنة هذه الثقافة، عاينت وعرفت واختلطت بهؤلاء وأدركت بنفسها تلك التحولات؛ فقد نما جمهور من المثقفين له من الوعي السياسي والاجتماعي. ونلمس في الرواية من الطقوس البيئة زيارة الأضرحة والتمسح بجدران الضريح " كانت هذه الرّحلة التي أخرجوني محمولا فيها لزيارة ضريح الولي الصّالح سيدي شّايْ الله " [23]؛ فالمجتمع المحافظ التقليدي قابل لتوليد الطقوس والعادات والتقاليد، وإن كانت العادات والتقاليد تتسم بالاستقرار والثبات لمدة من الزمن فإنّها تخفق وتخفت مع التغير الاجتماعي ، " ومن الطقوس التي يجبر المار بها عند مروره بهذا المجلس على تلك الدكانات، هو نزعه لنعله، احتراما ووقارا للجماعة، كما أن الراكب على الحمار ، ينزل ساعة مروره ، وهي طقوس يتعلمها الصغير من الكبير "[24]

4-3- بيئة القصور الطينية :

عمارة الطين البسيطة تحمل قيّما ومفاهيم وروحا، ومشاهد الرواية عن القصر الطيني الذي يعد من بيئة الرواية ترافق الذات الساردة في استئناس الحياة المفعمة بروح مكونات هذا القصر الطيني، فالمدلول اللغوي للفظة الطين هو التراب المختلط بالماء، ويسمى بذلك وان زالت عنه رطوبة الماء، ومن معاني الطين الوحل وجمعه أطيان[25]، والطينة هي القطعة من الطين وتستخدم مجازا للدلالة على الخلقة والجبلة فيقال فلان من الطينة الأولى وطينة الرجل " خلقته وأصله " أما الطيّان فهو صانع الطين وحرفته تدعى " الطيّانة[26]، أما عن طريقة صنع هذا القالب من اللبن تتم عن طريق جلب الطّفلة وتنظيفها وتنعيمها بإخراج الحصى منها، ثم تخلط بالرمال بنسب تقريبية، يتم تقليبها جيدا مع إضافة التبن لكي تصير مادة متماسكة، ثم تترك مدة من الزمن بعد الخلط، وبعد ذلك يؤخذ المخلوط ويصب في قالب خشبي، ثم يترك ليجف في الشمس ما بين ثلاثة وثمانية أيام حسب طبيعة حرارة الشمس صيفا وشتاءً إلى أن يجف ويصير متماسكا صالحا للبناء به[27]، والقصر في الرواية هو انتماء وحضور وجودي للذات الساردة، " بقصرنا الطيني الوسطاني " [28]، فالقصور أو القصر يمثل هوية لمملكة الزيوان، فهي علاقة متجذرة، والقصر يمثل عمقا متجذرا ولكننا لا نتحدث عنه على أنه رمز للوطن وإنما هو رفيق في صناعة أحداث الرواية يتماشى مع خطها السردي، فتثمين الأنسني للطبيعة وتعاطيه المتحضر والرقي معها إنما ينبع من اعتقاده الراسخ بكونها منحة سخية ، فضلا عن كونها ضرورة ملحة لإدامة الوجود الإنساني[29]، فقد حوطت البيئة الطينية الذات الساردة، فالحياة جميعا مستمدة من أصل واحد وهو الأرض.[30]، والطين والإنسان تشكيل واحد، فالقصر الطيني هو الإنسان في صيرورته،وهناك من يرى بأن بناء القصور في فلسفة العمارة الإسلامية تعد نموذجا

جيدا لفقه العمارة الإسلامية ، والمقصود بالفقه تلك القواعد التي وضعها الفقهاء في ضوء أحكام الشرع والعرف لتنظيم حركة العمران في المجتمع ويتضح ذلك من عناصر المنازل المعمارية ، والتي وإن كانت ذات صبغة هندسية، إلا أنها تحمل في طياتها نظرية معمارية متكاملة وقيما إنسانية نفتقدها في عمارة المنازل المعاصرة [31]، والبنيات في الصحراء هي بنايات صديقة للبيئة، وقد استطاع الإنسان الصحراوي أن يتكيف مع بيئته ، فاستعمال مواد طبيعية من مكونات بيئته، يشف عن علاقة الإنسان الصحراوي بالبيئة « فالمسكن ليس مأوى فقط، بل تعبير حي عن وجدان الإنسان وعقله، وتحقيق الرغبة في تأكيد الذات والإفصاح عن أنها مرغوبة»[32]، والطين مادة أساسية لأهالي مملكة الزيوان فمنه أواني البيت والزراعة .

4-4- بيئة الفقارة :

الفقارة معلمة بيئية تاريخية في الصحراء الجزائرية وخاصة في منطقة التوات، وفي الرواية إشارات واضحة لهذه المعلمة البيئية التاريخية بالمنطقة وإن كنا نتجاوز الجانب التاريخي والتأسيسي للفقارة، فإنّ الحديث عنها كمظهر بيئي يشكل مظهرا بيئيا في رواية مملكة الزيوان، نرى بأنها تعد جزءا من حياة الزيواني في المملكة "وأسهمه في الفقاقير[33]، و« الفقارة تقنية عجيبة من تقنيات السقي والري التقليدية القديمة، تستنبط بها المياه الجوفية إلى سطح الأرض عبر قناة جوفية تحت أرضية تشارك في آبار متصلة، مبدؤها محلّ عال ثم ينحدر تدريجيا نحو الحوض الذي تتجمع فيه مياه الفقارة لتسقى بها الأجنّة والبساتين بطريقة أعجب من ذلك »[34]، والفقارة هي منتوج جماعي تعبر عن فكرة اشتراكية لتقاسم المياه بالعدل، ومنها تتشكل طبيعة البيئة الزيوانية البشرية والمعيشية والثقافية والحيوانية والنباتية، فكلما تعرّف الإنسان على الطبيعة واكتشف أسرارها كلما زادت سيطرته على قواها ليخضعها ويحولها من مجرد أشياء طبيعية إلى منتجات ثقافية يستفيد منها ، ويسخرها لمآربه[35].

4-5- التربية البيئية في الرواية :

في الرواية صرخة واضحة عن مخلفات الاستعمار في تدمير البيئة، أو إنها إشارة إلى آثار النفايات السامة على منطقة ما من الجزائر، وعلى تحويل الصحراء البريئة النقية الطاهرة إلى مرتع للنفايات، فالوعي بالخطر والشكوى من إفرازات تلك التجارب النووية للاستعمار الفرنسي، فمهما كان التفاعل بين الإنسان والبيئة فقد يكون هذا التفاعل سلبيا؛ لما فيه من التدمير والتخريب، « فكم كان يحدثنا عن تلك القنبلة الذرية الفتاكة، التي أصابت هيروشيما باليابان، ويقارنها بتلك التي جرت بمملكة زيواننا في حموديا رقّان ، وما ذكره لنا ، أنه بالرغم من اختلاف الزمان والمكان، إلا أن الأهداف والأضرار ، تكاد تكون واحدة؛ بل وأكثر عندنا .»[36]، فالتجارب النووية للاستعمار الفرنسي في منطقة " رقان " بالجنوب الجزائري حضورها في الرواية يدل على عمق المأساة، وتناولها من لدن معلم التاريخ العراقي كما يقول السارد، يكشف عن حجم الخطر الذي هدد ومازال يهدد البيئة، فهناك تفاعل بين السارد والبيئة، إذ يمكن أن يكون « التفاعل سلبيا بتدمير الطبيعة وتلويثها وتحطيمها، كإحراق الغابات، واجتثاث الأشجار، والصيد المفرط، والرعي الجائر، والإسراف في استغلال الطبيعة وإنهاكها. »[37]،

فالرواية تقدم تربية بيئية، وتستمد من التاريخ وما تركه الاستعمار الفرنسي من مخلفات سلبية نتيجة التجارب النووية ،فالمربي أو المدرس حسب السارد في الرواية يستوعب مسائل البيئة ومشاكلها، ويذكر بالمسائل البيئية الإقليمية ويحدد مسؤولية الفرد اتجاهها .

4-6- البيئة وصناعة الحياة في الرواية :

يحتاج الأفراد إلى تربية بيئية؛ ليحافظ الأفراد على محيطهم وما يحتويه من مظاهر العيش، فالوعي بما تمتلكه البيئة من روح، فسلامة الهواء والماء والغذاء والتربة والنبات يرافق الإنساني، والحس البيئي نستشعره في الرواية؛ لأنّها ملهم للحياة ومنها الحياة، فيلجأ إليها الأفراد للتحصين من شرور الحياة وأضرار الزمان، وفي سياق البيئة المرافقة للإنسان يصور الروائي في مملكة الزيوان مقطعا سرديا عن البيئة وعلاقتها بسلامة الإنسان في طقوس شعبية مميزة إذ يشير إلى أنه قد « طوت القصر شهور بعد هذا، حتى زارنا الوباء في آخر هذا العام، فلا شاة ضرّ ضرعها، ولا المحصول البكوري كالطماطم الوافدة، ولا القمح قد وفيّا بالمرغوب بأهل القصر، كما انتشرت بين صبيانه في هذا العام، أمراض معدية، كالجدري، والقوب، والقرع، فرأى الناس في هذا العام بالقصر عام الرّمادة، ما جعل مسؤول القصر الحاج عبد السلام، لأن يستدعيّ عيشة أَمْباركة بنت بلّة، لتقوم بطقوس هَمَرْمَرْ ، رفقة ابنتها ومعاونتها النايرة، فخرجت عيشة أمْباركة لبستان المسجد، وقطعت جريدة نخل خضراء، ونزعت شوكها، وسيّرت سعفها، سيورا رقيقة رفيعة، بعدها قامت بصنع خليط أخَضْحوضْ، من السوائل ومسحوقات بعض الحشائش كورق الحنّاء، والمجبور، والقرطوفة، لتضعه في قدح، بعدها تطوف بأرجاء القصر، دارًا دارًا، وكلما وقفت أمام بيت، خرجت ربّة البيت وعلّقت بتلك الجريدة، خيطا من بيتها، حتى تأتي على آخر بيت في القصر، وهي تقول مع ابنتها النايرة والصبيان يرددون خلفها : (هَمَرْمَرْ علي، ترفع يا الباس، عقود النبي .) ولما تكمل دورتها ، تخرج خارج القصر، مع من معها، بتلك الجريدة، المملوءة بالخيوط الملونة، وتحفر لها لها قبرا، وتقبرها، ظنا في اعتقاد أهل القصر، من أن ذلك يذهب عنه الوباء والأرواح الشريرة .»[38]، وهذه الظاهرة تمارس في مجتمعاتنا الحديثة التي تؤمن بالظواهر الخرافية والغيبية، مثل: زيارة القبور للتبرك بالأولياء الصالحين، والبحث عن البركة بعبادة الأحجار ، أو تزيين الأحجار بالخيوط، أو زيارة الأحجار والأشجار ، أو أي نوع من أنواع التراب وملامسته؛ لأن ذلك بركة وشفاء من الأمراض، أو نجاة من الموت أو وقاية من عيون الناس، فهذا الارتباط هو ارتباط بالبيئة ارتباط وجودي[39]، و« قدّمت لي أمي وللداعلي قدحا طينيا مملوءًا بالمردود، كان موضوعا عليه نصف دجاجة...، وبالرّغم من أنّ المردود كان من أشهى الأطعمة وأفضلها على الإطلاق في وجباتنا التواتية كخبز أنور، والخبز المبطّن، إلا أنّي أكلت منه ثلاث ملاعق خشبية صغيرة فقط، وكان من العادة ، أن يعطى لكل زائر أو زائرة لنا في محنتنا، ملعقة من ذلك المردود، الذي يسمى مَرْدود لْمزَيَّن.»[40]، ومعيشة الفرد في البيئة الصحراوية، تتوقف على معرفته بنباتها وحشائشها وحيواناتها والتي بعضها يهدد حياته وبعضها يتشكل منها غذاؤه ودواؤه وغذاء حيواناته ودواؤها، ناهيك عن

الاستعمالات المختلفة لجلود الحيوانات البرية وعظامها التي يصنع منها أدواته من السيور والأوعية الجلدية وأخشاب الأشجار التي يحصل منها على وقوده.[41]

4-7- الأرض لمن يخدمها في الرواية :

ينبعث شعار " الأرض لمن يخدمها " نتيجة التغيرات الاجتماعية والإيديولوجية والثقافية والاقتصادية التي فرضتها سياسة ما، سياسة الثورة الزراعية، حيث ستعصف ببعض الممارسات المألوفة من أهل المملكة إيمانا منهم بها أو تورثوها عن أجدادهم، فالتحولات بدأت تدب إلى تغيير نمط العيش وطرق الكسب، وسبُل امتلاك الأراضي " وما استحدث من استصلاحات وتمليكات جديدة، خرقت ولأول مرة، بعد تجربة الثورة الزراعية "[42]، فالثقافة التي حازها الزيواني بدأت تجفف تلك الملكية التي كانت تعدّ من صميم العرف الاجتماعي؛ لأنّ « االبيئة الجغرافية المحيطة بالإنسان : ليست نتاجا لفعالية عناصر الوسط الطبيعي ذاته، وإنما هي حصيلة أو نتاج لعلاقة متلازمة ما بين الإنسان من جهة، وبين الطبيعة ذاتها من جهة ثانية، حيث تتحول الملامح الطبيعية الصرفة للوسط الطبيعي المحيط بالإنسان، إلى بيئة جغرافية ممهورة بثقافة الإنسان وفعاليتها فيه، حيث يتماشى عمق ذلك التأثير مع المستوى الثقافي الذي بلغته الجماعة البشرية في الزمان والمكان »[43]، فمن أحيا أرضا مواتا فهي له « وإن مصدر قيمة أي سلعة يتحدد فيما بذل في إنتاجها من عمل وجهد إنساني . العمل الإنساني هو الذي يحول الثروات من حالتها الطبيعية ليجعل منها سلعا وطيّبات ينتفع بها الإنسان، أي يضفي عليها قيمة، ومن يضفي قيمة على الشيء يكتسب بذلك الحق ليتملّكه، فهذا حقه الطبيعي . فكل شيء يحصل عليه الإنسان بجهده الخاص وعمل يده يصبح ملكا له لوحده وله حق التصرف المطلق فيه، فإن الأرض تصبح ملكا لمن أحيا مواتها فزرعها أو بنى عليها أو شيد عليها منشآت من أي نوع.»[44]، إذن فهكذا هي الأرض تتجدد بتجدد الأفكار، فتتحول البيئة والجغرافيا إلى مكان جديد .

خاتمة :

تعد رواية مملكة الزيوان القادمة من البيئة الصحراوية الجزائرية رواية نموذجية لكل التفاصيل البيئية الصحراوية وروافدها الثقافية، فهي ترافق البيئة في لغتها السردية، وتجعل منها معطى بيئي بملامحه الصحراوية وعادته وتقاليده، فلغة الرواية مترعة بتفاصيل البيئة وتحمل ثقافتها، ويمكن تحديد الكثير من الرسائل الفكرية والثقافية التي تبعثها بيئة الرواية، من ذلك تلك التجليات المتمثلة في الطقوس البيئة التي يمارسها الإنسان في البيئة الصحراوية، من زيارة الأضرحة والتبرّك بها واستعمال الأدوات البيئية في الطبخ والعلاج من الأمراض المستعصية، ودفع الأضرار، فالبيئة حصن منيع لهؤلاء من كل الأخطار المحدقة بهم، وهي ترافقهم ببعض الغرائبية والتكيف معها، في استئناس، ورواية مملكة الزيوان القادمة من الجنوب الجزائري هي في النتيجة حكاية إنسان مع بيئة صحراوية لها مميزاتها وخواصها البيئية، وللبيئة في أحداث الرواية حكاية مع الإنسان، فالقصور الطينة عبق من تاريخ المنطقة، وهوية للمكان والإنسان، والفقارات ينبوع للعطاء والنظام، وتضاريس البيئة والأمكنة مفتاح للكثير من الخبرات والتجارب

الإنسانية وهي كذلك شاهد من شواهد الثورة وصراع ضد الاستعمار، وتشويهه للطبيعة وتدميرها، وخاتمة القول رواية مملكة الزيوان، مملكة للتضاريس والجغرافيا والبيئة بأبعادها الثقافية فهي بطاقة هوية لجزء من الوطن، بكل ألوانه وأطيافه الثرية .

الهوامش :

[1] – ينظر : عبد الله الغذامي، النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية ،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ، المغرب ، ط3 ، 2005م ، ص74

[2] – مازن الواعر : الجغرافيا والأدب تقاطع المعارف البشرية، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، مجلة لغوية تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الخامس، السنة الثانية، جمادى الأولى 1428هـ / جوان 2007م، ص 197 .

[3] – جان فرانسوا دورتيه : معجم العلوم الإنسانية، ترجمة، جورج كتورة، المؤسسة الجامعية للدراسات، أبو ظبي ، الإمارات ، ط2 ، 1432هـ / 2011م ، ص 166 .

[4] – فرانسيس ت ، ماك آندرو : علم النفس البيئي، ترجمة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط1 ، 1998م ، ص 25 .

[5] – ينظر ، ماهر شفيق فريد : ما وراء النص، اتجاهات النقد الأدبي الغربي في يومنا هذا، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1437هـ / 2016م، ص 340 .

[6] – ينظر : ماهر شفيق فريد، ما وراء النص، ص 341 .

[7] – حميد حمداوي : النقد البيئي أو الإيكولوجي، موقع الألوكة، تاريخ الإضافة، 25 / 04 / 1433هـ، الموافق ل 19 / 03 / 2012 ميلادي ، /https://www.alukah.net/publications_competitions/0/39426

[8] – ينظر : ماهر شفيق فريد : ما وراء النص اتجاهات النقد الأدبي الغربي في يومنا هذا ، الدار المصرية اللبنانية،القاهرة، مصر، ط1، 1437هـ/ 2016م، ص 339.

* ظهرت كلمة écologie عام 1866م على يد العالم الطبيعي الألماني أرنست هيكل لتشير أولا إلى العلم المختص بدراسة علاقات الكائنات الحية مع محيطهم .

[9] – ينظر : فؤاد مرعي، أحمد حسن : التخييل وعلاقة الرواية بالواقع ،.مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، سوريا، المجلد 14 ، العدد 2 ، 1992 ، ص 166

[10] – عبد الملك أشهبون : البداية والنهاية في الرواية العربية ، رؤية للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر ، ط1، 2013م، ص 36.

[11] – الصديق حاج أحمد : رواية مملكة الزيوان، دار فضاءات، عمان، الأردن، ط1 ، 2015م، : صفحة الإهداء 5 .

[12] – الرواية : ص 7 .

[13] – خالد محمد محمد متولي : النخلة في التراث الشعبي، بحوث ودراسات في الثقافة الشعبية، القاهرة، مصر، د.ر.ط، 2016م، ص 157 .

[14] – خالد محمد محمد متولي : النخلة في التراث الشعبي، ص 155 .

[15] – الرواية : ص 31 .

[16] – الرواية : ص 109 .

[17] – ماهر شفيق : ما وراء النص ، ص 342 .

[18] – الرواية : ص 11 .

[19] – الرواية : ص 59 .

[20] – كاثرين بيلسي : الثقافة والواقع نحو نظرية للنقد الثقافي، ص 36 .

[21] – الصديق حاج أحمد " مملكة الزيوان ، ص 135 .

[22] – عبد المنعم تليمة : مقدمة في نظرية الأدب، دار العودة، بيروت، لبنان، ط2 ، 1979م، 114.

[23] – الرواية : ص 59 .

[24] الرواية : ص 110 .

[25] – جيمس فرايزر : الفلكلور في العهد القديم ، ترجمة ، نبيلة إبراهيم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ،مصر ، د.ر.ط ، 1972م ، ص 55

[26] – قصي منصور التركي : جوانب من الممارسات الخاصة بالمعتقدات والعادات المشتركة بين سكان بلاد الرافدين وشعوب افريقية قديمة ، مجلة الثقافة الشعبية مجلة فصلية علمية محكمة، المنامة ، البحرين ، العدد 47 ، خريف 2019م ، ص 99 .

[27] – خالد عزب : القصر مدينة في طي النسيان ، مجلة العربي مجلة شهرية ثقافية تصدر عن وزارة الإعلام بدولة الكويت ، العدد 643 ، رجب 1433هـ / يونيو 2012م ، ص 38 .

[28] – الرواية : ص 31 .

[29] – ينظر : حازم خيري ، مقالات في الفكر الأنسني ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1431هـ / 2010م ، ص 37 .

[30] – ينظر : جورج سارنون : تاريخ العلم والإنسيّة الجديدة ، ترجمة ، إسماعيل مظهر ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر ، د.ر.ط ، 1961م ، ص 20 .

[31] – خالد عزب : القصر مدينة في طي النسيان ، ص 45 .

[32] – محمد سعيد فرح : تغير مكانة المرأة في الأدب النسائي المصري، مجلة فصول، مجلة النقد الأدبي، مجلة فصلية محكمة، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد 25 / 3 ، العدد 99 ، ربيع 2017م ، ص 533

[33] – خالد عزب : القصر مدينة في طي النسيان ، ص 45 .

[33] – الرواية : ص 32 .

[34] – عبد الله الحمادي الإدريسي : الفوات من تاريخ التوات وصحاري الجهات، دار كوكب العلوم، الجزائر، ط1 ،1440هـ / 2019م ، ص 52 .

[35] – سعد العبد الله الصويان : الصحراء العربية ، ثقافتها وشعرها عبر العصور ،الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت ، ط1 ، 1431هـ / 2010م ، ص 621 .

[36] – الرواية : ص 145 .

[37] – جميل الحمداوي ، حسن أعراب : النقد البيئي أو الإيكولوجي في الأدب والفن ، دار الريف، الناظور ـ تطوان، المغرب ، ط1 ، 2020م، ص10 .

[38] – الرواية : ص 191 ، 192 .

[39] – ينظر: جميل الحمداوي، حسن أعراب : النقد البيئي أو الإيكولوجي في الأدب والفن، ص 13 .

[40] – الرواية : ص 102 .

[41] –الصويان سعد العبد الله الصحراء العربية ، ثقافتها وشعرها عبر العصور ، ص 627 .

[42] – الرواية : ص 204 .

[43] – علي عبد الله الجباوي: الفكر الأنثروبولوجي في التراث العربي الإسلامي، دار التلوين للتأليف والنشر، دمشق، سورية، د.ر.ط، 2007م .

[44] – سعيد العبد الله الصويان، الصحراء العربية، ثقافتها وشعرها عبر العصور، ص 575 .

قائمة المراجع :

1- الإدريسي عبد الله الحمادي : الفوات من تاريخ التوات وصحاري الجهات، دار كوكب العلوم، الجزائر، ط1 ،1440هـ / 2019م

2- أشهبون مالك : البداية والنهاية في الرواية العربية ، رؤية للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر ، ط1، 2013م .

3- بيلسي كاترين : الثقافة والواقع نحو نظرية للنقد الثقافي، ترجمة باسل المسالمة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، سورية، د.ر.ط، 2017م.

4- التركي قصي منصور : جوانب من الممارسات الخاصة بالمعتقدات والعادات المشتركة بين سكان بلاد الرافدين وشعوب افريقية قديمة، مجلة الثقافة الشعبية مجلة فصلية علمية محكمة، المنامة، البحرين، العدد 47 ، خريف 2019م .

5- تليمة عبد المنعم : مقدمة في نظرية الأدب، دار العودة، بيروت، لبنان، ط2 ، 1979م.
6- الجباوي علي عبد الله : الفكر الأنثروبولوجي في التراث العربي الإسلامي، دار التلوين للتأليف والنشر، دمشق، سورية، د.ر.ط،2007م،
7- جان فرانسوا دورتيه : معجم العلوم الإنسانية، ترجمة، جورج كتورة، المؤسسة الجامعية للدراسات، أبو ظبي، الإمارات، ط2 ، 1432هـ / 2011م .
8- الحمداوي جميل : النقد البيئي أو الإيكولوجي، موقع الألوكة، تاريخ الإضافة، 25 / 04 / 1433هـ، الموافق ل 19 / 03 / 2012 ميلادي ، https://www.alukah.net/publications_competitions/0/39426/
9- حمداوي جميل وحسن أعراب : النقد البيئي أو الإيكولوجي في الأدب والفن ، دار الريف، الناظور ـ تطوان، المغرب، ط1 ، 2020م،
10- خيري حازم : مقالات في الفكر الأنسني ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1431هـ / 2010م .
11- سارنون جورج : : تاريخ العلم والإنسيّة الجديدة ، ترجمة ، إسماعيل مظهر ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر ، د.ر.ط 1961م .
12- شفيق ماهر : ما وراء النص اتجاهات النقد الأدبي الغربي في يومنا هذا ، الدار المصرية اللبنانية،القاهرة، مصر، ط1، 1437هـ/ 2016.
13- الصديق حاج أحمد : رواية مملكة الزيوان، دار فضاءات، عمان، الأردن، ط1 ، 2015م .
14- الصويان سعيد العبد الله : الصحراء العربية ، ثقافتها وشعرها عبر العصور ،الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت ، ط1 ، 1431هـ / 2010م .
15- عزب خالد : القصر مدينة في طي النسيان ، مجلة العربي مجلة شهرية ثقافية تصدر عن وزارة الإعلام بدولة الكويت ، العدد 643 ، رجب 1433هـ / يونيو 2012م .
16- الغذامي عبد الله : النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية ،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ، المغرب ، ط3 ، 2005م .
17- فرانسيس ت ، ماك آندرو : علم النفس البيئي، ترجمة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط1 ، 1998م .
18- فرايزر جيمس : الفلكلور في العهد القديم ، ترجمة ، نبيلة إبراهيم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ،مصر ، د.ر.ط ، 1972م
19- فرح محمد سعيد : تغير مكانة المرأة في الأدب النسائي المصري، مجلة فصول، مجلة النقد الأدبي، مجلة فصلية محكمة، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد 25 / 3 ، العدد 99 ، ربيع 2017م .
20- متولي خالد محمد محمد : النخلة في التراث الشعبي، بحوث ودراسات في الثقافة الشعبية، القاهرة، مصر، د.ر.ط، 2016م.
21- مرعي فؤاد ، أحمد حسن : التخييل وعلاقة الرواية بالواقع ،.مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، سوريا، المجلد 14 ، العدد 2 ، 1992م .

22- الواعر مازن : الجغرافيا والأدب تقاطع المعارف البشرية، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، مجلة لغوية تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الخامس، السنة الثانية، جمادى الأولى 1428هـ / جوان 2007م.

د. صايم هواري

المقال رقم 2022/01

مجلة علمية دولية محكمة نصف سنوية
تصدر عن مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة جامعة تيسمسيلت/الجزائر
ISSN 2571-9882 EISSN 2600-6987
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/297
Contemporary Studies is a bi-annual open access International double-blind journal. It is published by the University of Tissemsilt, Algeria.
Volume : 06 / Numéro : 01 / juin 2022. P.683/691

Aspectos arábigos en el escritor cubano José Martí
Arabic aspects according to cuban writer José Martí

Dr. SAIM Houari
saimhouari@yahoo.com
Université BELHADJ Bouchaib, Ain Témouchent
(**Algérie**)

Fecha de recepción:13/.12./2021. Fecha de aceptación.14/04/2022 Fecha de publicación: 02 /06/2022

Resumen:
A través de esta investigación, intentamos realizar dos objetivos:
Primero, motivar a nuestros estudiantes tanto de máster como de doctorado a hacer estudios en el continente latinoamericano, y así cambiar de mirada científica hacia el continente del mestizaje en vez de centrar sus estudios en temas referentes a España. Segundo, explicar el interés que dio el autor cubano Martí al mundo árabe.
A propósito de los resultados, pretendemos poner de relieve el impacto indeleble que dejaba la huella árabe en el apóstol cubano como lo reflejan: su ternura, su bravura, sus tradiciones y costumbres; igual que sus líderes como lo es el emir Abdelkader el argelino.
Palabras clave: emir Abdelkader, la fantasía, Tetuán, el Mesías Mahdi, sabiduría árabe.
Abstract
There are two objectives behind the present research:
The first one is to motivate our master students as well as those of doctorate to investigate the Latin American continent and thus change their vision on the content of interbreeding, instead of focusing their studies on topics related solely to Spain. The second objective is to explain the interest that Cuban author Martí gave to the Arab world.
Regarding the expected results, we will try to emphasize the indelible impact that the Arab imprint left on the Cuban writer, for instance: tenderness, bravery, customs and traditions, as well as some leaders such as el emir Abdelkader, the algerian.
Keywords: emir Abdelkader, knighthood, Tétuan, the Messia Mahdi knowledge Arabic.

Introducción

Desde antaño, el elemento árabe en las letras iberoamericanas era y sigue siendo un tema fértil para algunos literatos[1] que no dejaban de cincelar sus escritos refiriéndose a la temática en cuestión. Entre los autores hispanoamericanos quienes consagraron sus plumas para los árabes desde diferentes ángulos tenemos al prócer cubano José Martí (1853/1895). Iniciador y precursor del movimiento literario latinoamericano el Modernismo, destacado intelectual, pensador excepcional, periodista, novelista, dramaturgo, traductor,

jurista (defensor de los pobres), poeta de excelentes dotes, y dirigente revolucionario al servicio de su patria. A pesar de su caída en el campo de honradez a edad temprana; en la región de (Dos Ríos), el escritor dejaba una producción literaria muy rica reunida en sus veintiocho volúmenes de sus *Obras Completas*.

El apóstol constituye una fuerza vital y primordial para el conocimiento de la cultura de *Nuestra América*, de su inmensa producción intelectual y literaria y de la belleza artística de su verso que no se desprende de su voluntad estilística de su deber independista, y su amor patriótico en su obra teatral titulada *Abdala*, en que surge el conflicto de Martí con su madre que lo empujaba a abandonar la lucha para no perderlo, mientras que él priorizaba su patria en vez de su mamá.

Considerado el más famoso escritor de Cuba de todos los tiempos, por haber desempeñado un papel importantísimo para su independencia. En él, la huella arábiga es inconmensurable. Casi toda su producción literaria tanto prosaica como poética lleva referencias relativas a la colectividad árabe, como lo vamos a ver en la presente investigación. Pues, como problemática a nuestra tarea investigadora, nos salen las dos siguientes preguntas: ¿Cómo ve Martí a los árabes? Y ¿Qué repercusión dejaron estos últimos en él? Preguntas, a las cuales intentamos responder a través del análisis de la producción de la prosa martiana, consagrando otra ocasión para su poesía.

1. El emir Abdelkader el argelino en Martí

Ambas figuras: Martí y el emir Abdelkader, tuvieron objetivos y algunos rasgos en común: los dos son poetas, los dos son guerreros, y los dos defendieron sus patrias y lucharon por la liberación de sus pueblos: Argelia y Cuba.

Con respecto al emir, hemos de esclarecer que en la actualidad, se desarrollan los estudios cerca de él, en cuanto a su vida intelectual, su estrategia militar igual que su actividad política frente al colonialismo francés. Su trayectoria ocupa mucho espacio en la investigación científica e histórica. Muchos coloquios, mesas redondas, simposios y congresos se celebran para profundizar el reconocimiento de su personalidad y analizar rigurosamente su producción literaria y religiosa (poesías, artículos, discursos, cartas, su comportamiento sufí y tolerante etc.)

La política militar del emir llamó la atención de Martí, así que lo encontramos elogiando su bravura y sabiduría, como viene recogida la admiración siguiente: " *Es necesario poder responder siempre en política, en Gobierno, como el Abd-el-Kader al fanático que venía a preguntarle cuánto daría por una cabeza de francés.*
-Por una cabeza de francés doy cincuenta palos, y para que no los esperes mucho tiempo voy a hacértelos pagar adelantado."[2]

A través de esta afirmación, Martí alude a la inteligencia del emir. El prócer argelino se muestra listo para cualquier negocio que le podría servir contra el colonialismo francés, incluso seducir al subalterna pagándole adelantadamente. Todo le era justificable y permisible contra el invasor francés y por el bien de su Argelia.

2. La batalla de Wad –Ras tetuaní

Las batallas justas que hicieron los pueblos norteafricanos contra el colonialismo francés y el español, llamaban la atención del eminente político cubano, para referirse al linaje árabe a través del bosquejo del pintor español Mariano Fortuny (1838-1874) que lleva la *Batalla de Tetuán* o *la Batalla de Wad*

Ras. Es un cuadro teñido con objetividad absoluta hasta tal punto que Martí califica a Fortuny como el más grande pintor del siglo XIX.

En el esbozo, el pintor recoge la soberbia belleza de las tierras situadas en el Norte de África y particularmente en Marruecos, aludiendo a las sangrientas guerras que hicieron los árabes contra las potencias europeas encabezadas por Francia y España. Aquella obrita pictórica dio ocasión a Martí para dar más luz a la colectividad en cuestión describiéndoles como "*ágiles y encantadoras criaturas que forman el más noble y elegante pueblo de la tierra*. "[3]

El combatiente cubano interpreta prudentemente el cuadro de Fortuny. Subraya que nunca hubo un pincel más vigoroso, nunca concebía una mente fantástica como tantos grupos variados de caballos moribundos. A su manera, el revolucionario describe el boceto fortuniano calificando *la batalla de Wad Ras* a una fantasía, en la cual el árabe va a la guerra feliz en vez de temeroso, como lo es en las fiestas fantaseares. Apunta: " *Blancos albornoces ondeando en el aire, hay una elegancia en los horrores que pinta. Una finja azul es una montaña distante, manchas rojas son arrojos ensangrentados, pequeños puntos negros son soldados cruzando el río. Y una linda azafranada es la puesta del sol.* "[4] Y concluye " *Ahí hay verdaderamente una batalla y ciertamente africana*. "[5] Lo que nos hace entender que la espada, el caballo y el albornoz constituyen los elementos primordiales y centrales de una batalla puramente africana, ya que hasta entonces, existían dos tipos de armas: la pluma y la espada. Pues, se queda clara la admiración martiana por los árabes norteafricanos siendo " *caballeros del desierto.*"[6]

Fortuny según el revolucionario cubano, ha sido el colorista más audaz y el genio más romántico y de más clara visión entre los pintores modernos. Fantasía, audacia y fervor sobresalen en sus obras. Pintó más y mejor que ningún otro artista de su tiempo.

3. El Imam el Mehdi, el jeike[7] de la mujer y la ternura de los árabes

Otro aspecto importantísimo que Martí había mencionado en su obra, el *del Imam El Medí*. Apunta que varios de los líderes árabes se auto titulan (*El Mahdi, el Mesías del Islam)*, uno de ellos según él, dirigía la tribu de *Senoussi* en Trípoli, mientras que otro entabló varias batallas contra las tropas del virrey de Egipto.

El Mahdi como lo define Martí: " *Debe gobernar, porque él es moro libre y amigo de los pobres, y no como el Jedive que manda como criado del sultán turco extranjero y alquila peleadores cristianos para pelear contra el moro del país y quitar*— sigue— *la tierra a los negros sudaneses."*[8]

A través de esta declaración, entendemos que el autor es muy conocedor del asunto árabe, y de la cuestión interna de algunos países árabes, y sabe también que hay dirigentes renegados que no niegan de sacrificarlo todo con el fin de resguardar sus bienes, como lo ocurrido con los sudaneses y el Jedive egipcio de aquel entonces.

En un contexto separado, y refiriéndose a la mujer árabe, Martí la respeta mucho por su timidez y linaje, así que a continuación acude a su buena estirpe estando "*en el Kabila con su albornoz blanco, se pasea a la puerta de su casa de barro, baja y oscura para que el extranjero atrevido no entre a ver las mujeres de la casa, sentadas en el suelo tejiendo en el telar con la frente pintada de colores*."[9] Se entiende a través de esta confesión que el prócer cubano es muy fascinado por el albornoz de la mujer, o el Jeike, como se suele apelar en algunos países árabes, particularmente en los de África del norte. Mediante esta

declaración, el autor quiere lanzar un mensaje a sus lectores o a los de fe diferente a la islámica, cuyo contenido es: que la mujer árabe musulmana es disciplinada por el Islam, y nada que por el Islam. No se le admite que se descubra o que se desnude a la mirada del extranjero, porque es algo vergonzoso. Esta idea, la encontramos en el novelista chileno Sergio Macías en su novela titulada *El sueño europeo* donde habla de la emigración clandestina del joven marroquí Nasar en Madrid, acudiendo al Jeike como vestido muy popular en los países sobredichos.

El pensador aprecia los nobles sentimientos que caracterizan al pueblo en cuestión, entre ellos el de la ternura, calificándose a sí mismo como los árabes del Hedjaz de la cuales dice*:* "*Yo soy como los árabes del Hedjaz que no pueden soportar la menor hediondez, y se resisten por eso a entrar en las poblaciones*."[10] En el mismo sentido acudiendo a los caballos del Hedjaz como "*los mejores caballos árabes- los únicos puros- los amarillos y blancos con la cañas blancas.*"[11]

Efectivamente, los lectores de la obra martiana, entienden que el autor de verdad, es un hombre digno de respetar. Cuenta que un día estuvo en la capital francesa París*,* y se excusaba por escribir en papel español; y cuando apropósito de la exposición de París en (1889), pasa revista a las civilizaciones de la historia; se olvida de España. A través de este comportamiento, Martí elucidó tres puntos:

1. Tiene coraje, ya que denunció la política colonialista española no solamente en Cuba, sino en todos los países que estuvieron bajo el poder español.
2. Es un hombre justo, y odia la injusticia, como lo atestigua la frase siguiente: *Español pasó a ser sinónimo de injusto y malo.*"[12] Abrimos paréntesis para subrayar que estar bajo el poder extranjero, le dejaría afirmar lo que venía de afirmar, sino que en otras ocasiones, podría ser otro léxico tierno completamente diferente.
3. Es de verdad como lo declara, un hidjazie, y no aguanta la menor hediondez o desdén.

4. El corcel y la fantasía

El dirigente máximo de las luchas libertadoras del noventa y cinco (1895) da una especie de importancia al corcel árabe, que con ello se festeja lo que se denomina *la Fantasía*. Una fiesta típicamente arábiga, en la que los jinetes de todas las regiones, se unen llevando diferentes tipos de comidas, de carne, de café y música para celebrar este día y designar al jinete triunfante para recompensarlo.

Los jinetes se ponen en la misma línea, cada uno su paseo, cogen sus pistoletes (fúsiles) y corren con sus caballos hacia la orilla frente gritando una sola palabra.

Aquellas festividades, le gustaban al revolucionario cubano. Le fascinaba el corcel árabe. Para él, siente su amor en el alma, y desde luego, asiste a la fiesta más famosa y puramente árabe la fantasía, de la cual apunta:" *se ve en el cuadro, los moros que entran a escape en la ciudad con los caballos tan locos como ellos y ellos disparando al aire sus espingardas tendidos sobre el cuello de sus animales, besándolos mordiéndolo; echándose al suelo sin parar la carrera y volviéndose a montar.*" [13] Y sigue: " *gritan como si se les abriese el pecho, el aire se ve oscura de pólvora*." [14]

A Martí se le antoja vivir cerca de los árabes, y sobre todo compartir con ellos la fiesta dice : "*ellos suben, y bajan por las cuerdas, y se van arroscando hasta que la cuerda está a la mitad y luego se le dejan caer* " [15] y sigue divirtiéndose, como si estuviera mirando un circo o una película de aventureros: "*echan la cuerda a volar, lo mismo que un columpio y que se sujetan de una mano,*

de los dientes, de un pie, de la rodilla, rebotan— añade— *contra el palo, como si fueran pelotas, se gritan unos a otros y se abrazan*." [16] y en otra ocasión, se refiere a los caballos puros argelinos diciendo que *las yeguas de Filadelfia, altas, recias y hermosas, casarían bien con los sufridos y nobles argelinos*. "' [17] y sigue en el mismo contexto por elegancia *" ¿Qué caballo habría de vencer sino el árabe ?*"[18], para mostrar que siempre es el triunfante y no otro, siguiendo que el Jedive egipcio, regaló dos puros caballos al general Grant con el fin de asegurar su tercer mandato como presidente. Sentencia el escritor "*Dos corceles árabes habían: los dos premiados, fueron los que el Jedive de Egipto regaló al General Grant, cuando en busca de fama que le llevase a la tercera presidencia, corría el mundo*, *en amistades grandes con los políticos de espada y puño*, *son dos lindas bestias que vienen* —continúa—*de padres casi bíblicos*." [19]

Martí como se había acostumbrado, describe el caballo moro de una manera perfectísima mientras lo merece "*moros son estos caballos árabes: corta y finísima cabeza, ojo leal, centellante, humano, majestuosa quietud, forma pictórica*. "[20] Para aclarar mucho más su cercanía hacia no solamente al moro sino su bestia también.

La "Fantasía," de los árabes

5. Arquitectura árabe

Durante su estancia forzosa en España, Martí tuvo la ocasión de descubrir la arquitectura árabe y los monumentos arquitectónicos que construyeron los musulmanes durante los ocho siglos de permanencia en la Península Ibérica.

Le llamaron la atención las estatuas arquitectónicas morunas como el majestuoso palacio de *La Alambra*, la mezquita de *Córdoba*, la *Aljafería* de *Zaragoza* y el *Alcázar* o el *Generalife.*

El palacio de *la Alambra (es un testimonio del arte musulmán, fue construido por famosos arquitectos bajo el reino de Mohamed V en el año 1377)* constituye para él una fuente de poesía, comenta emocionado el lienzo del francés *Benjamín Constante* (1767-1830) " *El triunfo de un rey moro*, *vencedor en la Alhambra*."[21]

Considera como joyas de la cultura árabe, la arquitectura y los encajes de piedra del soberbio palacio. En una ocasión valora la poesía de su compatriota José Joaquín de la Palma[22]. Le rinde el mejor homenaje al compararla con las trovas dulcísimos "*que debió oír en los jardines de la Alambra Lindaraja*." [23] y añade en su novela *Amistad Funestad*, a través de uno de sus protagonistas que es allí " *A Granada donde el hombre logró lo que no ha logrado pueblo alguno de la tierra: cincelar en las piedras sus sueños*…"[24].En vista de aclarar a las futuras generaciones de lo vivido actualmente, era cosas bien estudiadas siglos antes.

Ataca en otra ocasión a los poetas españoles al advertirles de que tuvieran que cuidarse de la Alhambra, introduciéndola en sus poesías, memorizarla en sus inspiraciones, y desde luego, la honran como lo apunta el apóstol: " *No basta poseer la Alhambra y el Alcázar, es preciso saber honrarlos*."[25]

Al igual que la arquitectura y la escultura, le atraen los aceros de Damasco y los ónices de Arabia y Argel, los tejidos y perfumes y jazmines de Arabia.

Dentro de los monumentos arquitectónicos que llaman también la atención de Martí, está la *Mezquita de la Perla* que según él; invita a entrar por sus nobles arquerías, más que de un perla marfil tallado con sus hileras de musulmanes reverentes que evocan al creador invisible de pie, hombro a hombro, con las cabezas bajas. Todo eso para que el novelista cubano nos aclareciera que los pueblos del Medio Oriente no solamente respetan a sí mismos sino a todo lo que simboliza el Islam.

Pues como modo de conclusión, Martí había bien estudiado y analizado a los pueblos árabes como aparece en la obra del investigador y gran especialista de la obra de nuestro autor, el cubano José Cantón Navarro titulada *Los pueblos árabes en la pupila de José Martí*. Subraya el embajador:" *es enamorado de la cultura, la sabiduría, la sapiencia y de la laboriosidad de los pueblos árabes.*"[26]

6. Martí y la religión islámica

Algunos rasgos islámicos como la mezquita, el dicho profético, el mes de Ramadán y la oración, ocupaban un espacio en la literatura martiana. Con respecto al mes sagrado, encontramos a Martí analizando los dos últimos bocetos del pintor Fromentin donde " *el soldado salvaje, el pobre felah, la mujer cansada postrándose sobre el suelo arenoso, cantan y rezan.*"[27] Ábrimos paréntesis para señalar algo muy importante y de tipo organizacional. Para el maestro, en la religión islámica todo tiene que ser bien organizado: El felah en su campo trabajando la tierra y el trigo, la mujer en su tienda tejiendo, y el soldado vigilando y cuidando el país, y los tres se encuentran en los rezos diarios. Y sigue, hablando del lugar sagrado, la mezquita, siendo casa de Alá, en donde el musulmán le pide a Alá que le hiciera ir por el sendero recto, contra el judío que nunca se satisfaría de lo que gana. El verbo llorar aquí, viene expresando metafóricamente de que el musulmán, con lo poco que gana, le satisface, pero no

es el caso del judío, señala el autor "*….de la mezquita donde el otomano en traje verde o amarillo, pide el amparo de Alá contra el judío que llora y comercia*."[28]

El Apóstol cubano es conocedor del mundo musulmán. Traduce el dicho profético[29], recopilando lo que dice *Nieto*, uno de los personajes importantes de su libro *Nuestra América*"*…El Nieto hizo algo de lo que el árabe recomienda: planta un árbol, escribe un libro, crea un hijo*." [30] Son tres factores con los cuales el bien va siendo permanentemente hasta la postrera como nos lo enseñaba nuestra religión islámica.

Conclusión

Como modo de conclusión, y recopilando los resultados de la investigación que tenemos entre manos, los sintetizamos como sigue:

A través del estudio de esta investigación sobre *Aspectos arábigos en el escritor cubano José Martí*, se entiende que este escritor político y revolucionario dio un gran interés a este mundo aunque todo lo que había dicho a propósito de ello, se quedará insuficiente, no solamente porque vivió únicamente cuarenta y dos años, sino que la identidad árabe merece mucho más que la importancia martiana.

El autor reconoce la sabiduría, la sapiencia y la laboriosidad de los árabes que pudieron estampar en él unas huellas indelebles reflejadas en su admiración por el corcel, las tradiciones y costumbres, la religión islámica, la timidez de la mujer árabe, su lozanía y su vergüenza, la arquitectura musulmana, reflejada en el palacio de la Alhambra, la mezquita de la Perla, la mezquita de Córdoba, la Torre de la mezquita de Sevilla y otros tantos monumentos arquitectónicos típicamente morunos, que reflejan el arte musulmán.

También, el aspecto revolucionario de los dirigentes norteafricanos, como se ve con el emir Abdelkader, le llamaba la atención para dirigirse hacia sus compatriotas y fomentarles a levantarse contra el imperialismo español como lo hicieron los argelinos contra el invasor francés. Así en 1894, lo encontramos criticando a los pusilánimes que incapaces de todo sacrificio, alzan obstáculos en el camino de la revolución.

Enumerando los aspectos arábigos que ocupaban referencias en la obra de Martí, se entiende claramente que el autor ha podido recoger un montón de conocimientos sobre la colectividad susodicha a través de haber vivido cerca de ella o de leerla siendo intelectual como lo hemos mencionado anteriormente.

Finalmente, esta investigación nos lleva a afirmar que Martí y lo árabe constituyen un tema de mayor interés para nosotros, ya que gracias a él, nuestra identidad encontró gran espacio y lugar en la literatura hispanoamericana, y debido a su considerable fama de escritor de Latinoamérica, se otorga más peso y más valor al mundo en cuestión.

Notas bibliográficas:

1 Son muchos los autores iberoamericanos que se interesaban por el mundo árabe. Vamos a citar a algunos con el fin de fomentar a nuestros estudiantes de descubrirles en sus investigaciones. En Colombia tenemos al Premio Nobel Gabriel García Márquez en sus novelas; *La mala hoja, Crónica de una muerte anunciada, El coronel no tiene a quien le escriba, Aventura de Miguel Littín, clandestino en Chile* etc. En Nicaragua, tenemos al modernista Rubén Darío en su novela *Tierras solares*. En Brasil, tenemos a Jorge Amado, propietario de *Gabriela, Clavo y Canela*, y *De cómo los turcos descubrieron América*. En chile,

acudimos de modo consecutivo a Isabel Allende autora de *Eva Luna*, y a Sergio Macías, escritor de *El sueño europeo*.
2Martí, José, *Obras completas. Vol. 22 fragmentos,* Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1975, p.315.
3Martí, José, *Obras completas. Vol. 28 fragmentos,* Ed. Ciencias Sociales, la Habana, 1975, p.125.
4Martí, José, *Obras Completas Europa, Vol. 15*, Ed. Ciencias Sociales, la Habana, 2011, p.164.
5Ibíd,
6Martí, José, *Obras Completas Europa, Vol. 11, 1881-1882*, Edición Crítica, la Habana, 1975, p.103.
7 Vestido tradicional de la mujer árabe. Este vestido sigue usándose en la actualidad por las mujeres en Argelia, en Marruecos y en Túnez. Hay una referencia en la novela del novelista chileno Sergio Macías que lleva por título, *El sueño europeo*.
8 Martí, José, *Obras Completas Europa, Vol. 18, teatro/novela/la edad de oro*, Ed. Ciencias Sociales, la Habana, 1975, p.485.
9Ibíd, p. 363.
10Martí, José, *Obras Completas Europa, Vol. 21, Cuadernos de apuntes*, Ed. Ciencias Sociales, la Habana, 1975, p.431.
11 Ibíd,
12 Martí, José, *Páginas Escogidas, prólogo de Alfonso Escudero* O. S. A, tercera Edición, colección Austral, Ed. Espasa Calpe, S. A. Madrid.1953 pp. 17-18
13Martí, José, *Obras Completas Europa, Vol. 18, teatro/novela/la edad de oro*. Op. Cit, p.340
14Ibíd,
15Ibíd, p. 342
16Ibíd,
17 Martí, José, *Obras Completas Nuestra América II, Vol. 07,* Ed. Ciencias Sociales, la Habana, 1992, p. 35.
18 Martí, José, *Obras Completas Nuestra América, Vol. 08,* Ed. Ciencias Sociales, la Habana, 2011, p.423.
19Ibíd,
20Ibíd,
21Cantón Navarro, José, *Los pueblos árabes en la pupila de José Martí*, Ed. Política; La Habana, 1994, p.03.
22 Poeta cubano, y amigo de lucha de José Martí.
23Martí, José, *Obras Completas, Cuba, Vol. 05,* Ed. Ciencias Sociales, la Habana, 1992, p. 94.
24Martí, José, *Obras Completas Europa, Vol. 18, teatro/novela/la edad de oro*. Op. Cit, p.208.
25Martí, José, *Obras Completas, Vol. 15*, *Europa II, Crítica y Arte* Óp. Cit, p. 25.
26Cantón Navarro, José, *Los pueblos árabes en la pupila de José Martí*, Ed Política; La Habana, 1994, p 02.
27Martí, José, *Obras Completas Vol. 15 Europa II, Crítica y Arte,* Óp. Cit, p323.
28Ibíd, p.437
29 يقول النبي صلى الله عليه وسلم
"اذا مات ابن آدم انقطع عمله الا من ثلاث صدقة جارية أو علم ينتفع به أو ولد صالح يدعو له"
(رواه مسلم)

30 Martí, José, *Obras Completas, Nuestra América I, Vol. 06,* Ed. Ciencias Sociales, la Habana, 2011, p.289.

Bibliografía

– Cantón Navarro, José, *Los Pueblos Árabes en La Pupila de José Martí*, Ed Política; la Habana, 1994.

- Martí, José, *Obras Completas, Cuba, Vol. 05,* Ed. Ciencias Sociales, la Habana, 1992.
- Martí, José, *Obras Completas, Nuestra América I, Vol. 06,* Ed. Ciencias Sociales, la Habana, 2011.
- Martí, José, *Obras Completas Nuestra América II, Vol. 07,* Ed. Ciencias Sociales, la Habana, 1992.
- Martí, José, *Obras Completas Nuestra América, Vol. 08,* Ed. Ciencias Sociales, la Habana, 2011.
- Martí, José, *Obras Completas Europa, Vol. 11, 1881-1882*, Ed. Crítica, la Habana, 1975.
- Martí, José, *Obras Completas Europa, Vol. 15*, Ed. Ciencias Sociales, la Habana, 2011.
- Martí, José, *Obras Completas Europa, Vol. 18, teatro/novela/la edad de oro*, Ed. Ciencias Sociales, la Habana, 1975.
- Martí, José, *Obras Completas Europa, Vol. 21, Cuadernos de apuntes*, Ed. Ciencias Sociales, la Habana, 1975.
- Martí, José, *Obras Completas. Vol. 22 fragmentos,* Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1975.
- Martí, José, *Obras Completas. Vol. 28 fragmentos,* Ed. Ciencias Sociales, la Habana, 1975.
- Martí, José, *Páginas Escogidas, prólogo de Alfonso Escudero* O. S. A, tercera Edición, colección Austral, Ed. Espasa Calpe, S. A. Madrid, 1953.

المقال رقم 02 / 2022

E- ISSN : 2571-9742

Diversidad como orientación del plan EIB aplicado a la enseñanza del español en Argelia: destrezas y desafíos del docente argelino

Diversity as an orientation of the IBE applied to the teaching of spanish in Algeria: skills and challenges of the Algerian teacher

Hidayete DJELTI [(*)]
Universidad de Tlemcen, Algérie
hidayetedjelti@gmail.com

Houari SAIM
Universidad de Ain Temouchent, Algérie
saimhouari@yahoo.com

Recibidon : 18/04/2021 **Revisado : 26/03/2022** **Aceptado : 31/03/2022**

Resumen:

El presente artículo forma parte de una amplia investigación sobre la interculturalidad aplicada a la enseñanza de la lengua española en Argelia, correlacionada al concepto de diversidad como construcción del estudio. Específicamente, estudia la educación intercultural bilingüe desde sus tres orientaciones relativas a la diversidad como dimensión y criterio del plan. Se ha trabajado con una muestra de profesores y doctorandos (docentes de apoyo) del español, pertenecientes a la universidad de Trencen. Las tres dimensiones se han aplicado a dicha investigación para obtener resultados según la perspectiva de los participantes acerca de las destrezas y desafíos que fortalecen y al mismo tiempo obstaculizan, la docencia en el proceso enseñanza intercultural en la universidad argelina universidad argelina. Los resultados obtenidos señalan un acuerdo entre profesores y doctorandos en torno a la diversidad como orientación para el plan EIB.

Palabras claves:
Diversidad; docentes; educación intercultural bilingüe; enseñanza; orientación.

Abstract:

This article is part of a broad research on interculturality applied to the teaching of Spanish in Algeria, correlated to the concept of diversity as a construction of this study. Specifically, it studies on the intercultural bilingual education from its three orientations related to diversity as a dimension and criterion of the Intercultural Bilingual Education plan. It has

[(*)]Autor correspondiente

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

been worked as a collection sample by professors and doctoral candidates (support teachers) of the Spanish language belonging to the University of Tlemcen. The three dimensions have been applied to this research to obtain results according to the perspective of the participants about the skills and challenges that strengthen, at the same time, hinder teaching in the intercultural teaching process in the Algerian university. The results obtained indicate an agreement between professors and doctoral students regarding diversity as an orientation for the EIB plan.

Keywords:
Diversity; teacher; bilingual intercultural education; teaching; orientation.

****

Introducción

En las últimas décadas, la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido profundos cambios en la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la contextualización del marco cultural del idioma que se aprende, cuya vertebración facilita el desarrollo tanto lingüístico como sociocultural del estudiante.

Los fenómenos lengua y cultura se imbrican configurando adecuadamente la adquisición que permitirá al estudiante interactuar de forma exitosa con los nativos de esa lengua, superando el desconocimiento y las malas interpretaciones existentes como prejuicio hacia la lengua que se adquiere (Carcedo, 1996). Dicha interpretación se interrelaciona con el enfoque de interculturalidad, en el que se elabora un currículo específico para la enseñanza intercultural en el aula de lenguas. Es ahí donde radica la especial importancia que desempeña el componente cultural para la adquisición de la competencia intercultural en un contexto educativo, a tal efecto afirmando (Oliveras, 2000) que:

Para alcanzar la competencia intercultural a la que hace el marco común de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evolución de las lenguas (2001) debería aprender las variaciones culturales entre su lengua materna y la lengua meta, y debería aprender a su vez, a saber comportarse en un contexto

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

pluricultural a lo que es lo mismo, habrán de conocer dicha competencia intercultural como formante de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera o de una segunda lengua, dotado de la habilidad para actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse a acciones y expectativas de personas de otras culturas. (p.37)

La enseñanza del español como lengua extranjera para universitarios argelinos constituye la integración de interculturalidad en el aula E/LE, tratando destrezas y desafíos que abarcan la tarea de docencia a la hora de trabajar el componente intercultural. A partir de esta situación, surgen varios interrogantes. ¿Cómo se debe trabajar el componente intercultural? ¿Hasta qué punto la formación del docente es importante para practicar la interculturalidad en el aula ELE? ¿Qué tipo de estrategias son más adecuadas para conseguir la labor de la enseñanza intercultural? ¿Cuáles son los desafíos que obstaculizan la acción de docencia en la incorporación de la interculturalidad en el aula ELE? ¿Hasta qué punto la diversidad forma parte necesaria para la transformación intercultural?

El presente artículo constituye un complemento en la aplicación del contexto diversidad para la interculturalidad en el enfoque didáctico sociocultural en la enseñanza del español para estudiantes argelinos. De esta cuestión pueden derivar varias hipótesis: en cuanto a la formación docente, el profesorado tiene la consciencia de su identidad y capacidad de establecer encuentros con hablantes nativos de la cultura española. La formación y la capacidad del docente incorporan una nueva perspectiva a la lengua y cultura, para tratar la diversidad cultural. Él mismo desempeña el papel del profesor como del mediador intercultural, facilitando el proceso enseñanza-aprendizaje intercultural, y desarrolla la consciencia hacia la diversidad y la interculturalidad.

Sin embargo, al trabajar la interculturalidad en el aula ELE para universitarios argelinos, alberga tanto destrezas como desafíos. En este sentido, para desarrollar la competencia intercultural de los

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

discentes, no es solo suficiente la colaboración del docente, sino que hace imprescindible que ellos mismos demuestren el interés por el factor intercultural como lo hacen en el aprendizaje de los demás conocimientos teóricos. Ya que, según Kaben (2013):La enseñanza de un idioma sigue siendo la comunicación en ese idioma, ésta no se circunscribe a la cuestión práctica de la competencia lingüística, sino que abarca también la relación entre la lengua y las prácticas culturales y creencias de un grupo, ya que estas últimas también desempeñan un papel en las interacciones comunicativas. (p.49)

Por ello, es primordial tratar la cultura como medio para percibir contenidos interculturales transmitidos en el aula de lenguas extranjeras.

1. Del componente cultural al factor intercultural

Uno de los enfoques más importantes para la enseñanza de una lengua extranjera se centra exclusivamente en la cultura extranjera estudiada, Abella (2004) expresa que:

El aspecto cultural es uno de los primeros pasos que conviene dar para integrar el elemento cultura en la enseñanza de una lengua extranjera, y por lo tanto, realizar un buen análisis cultural es el distanciamiento a la visión renovada de lo conocido. (p.244)

Así pues, resulta relevante la reflexión acerca del contexto cultural que se imparte, conservándolo en paralelo con la lengua estudiada. Según (Sapir, 1961, p.28) "Ambas crean un tejido inextricable y forman un cuerpo único, reflejo independiente de los comportamientos sociales e individuales". Al respeto, la concepción de la cultura puede analizarse desde dos modalidades que construyen la vida de los individuos, y de su producción que provee numerosas experiencias de relato personal, como señala (Ucar, 2008):

Hay dos formas fundamentales de concebir la cultura: cultura culta y cultura antropológica: la primera aprecia y entiende de la literatura, el arte, la música, etc. Y la segunda las costumbres, la civilización y los modos de vida de un pueblo o un grupo o una época. (p.45)

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

Esto implica reflexionar, por ejemplo, en cómo la cultura transmite el mundo de los individuos, como viven, piensan, sienten en sus propias identidades, demostrando el papel de ellos mismos en la construcción de esa alteridad social. A tal efecto (López, 1999, p.5) añade que: "la cultura es un sistema de símbolos, significados, signos y normas transmitidos históricamente hasta el presente y que el hombre es capaz de interpretarlos".

En relación con el proceso lengua y comunicación, se ha considerado pertinente entregar el aspecto cultural, y motivar a los estudiantes para ser conscientes de la cultura extranjera que están aprendiendo; con un sentido altamente positivo en la comprensión hacia la diversidad cultural.Con la adaptación de la cultura extranjera, el estudiante es consciente de la diferencia existente entre su cultura original y la del otro, intentando analizar los aspectos semejantes y diferenciales entre sí. Adquiriendo la diferencia entre poseer una cultura y ser consciente de la nueva **(**Ciliberti, 2001).

Estas interpretaciones, pueden proveer a los estudiantes de una mejor comprensión de la diversidad, y la apertura hacia el otro, estableciendo relaciones con extranjeros de la cultura meta. Además de ejecutar comparaciones y contradicciones sobre la propia cultura y cultura del otro con sensibilidad y respeto; mediante el análisis de los patrones de comportamiento que constituyen ambas culturas. Por ello, es importante contar con estas habilidades, permitiendo el fomento de la expresión y la integración del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. En el enfoque intercultural, el mundo tiene dos facetas, como las de la misma moneda: por un lado, la conciencia y la aceptación del propio mundo, por el otro, la percepción y la aceptación del mundo exterior. Solo en este bajo seremos capaces de mostrar tolerancia hacia los demás, interesarnos por su mundo y comprender mejor nuestro propio mundo. (Gerhard, 2003, p.52)

Acorde con lo expuesto anteriormente, es importante integrar la cultura extranjera de la lengua que se imparte para comprender los sistemas dinámicos de otros grupos, interpretando signos y diferencias

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

culturales entre personas de distintos mundos. Esta multiplicidad de aspectos constituye una diversidad que se ve reflejado en la cultura propia, al mismo tiempo que en lengua y cultura extranjeras. En el aula ELE, esta noción de la competencia cultural invita a los discentes a una exploración intensiva de la competencia comunicativa intercultural, y les ayudará a ejercer un intermediario de lengua materna y lengua meta.

2. Interculturalidad en la enseñanza del español

Hoy en día, los métodos de enseñanza de lenguas requieren nuevos modelos para desarrollar la competencia intercultural en el aula, están vinculados con la asimilación consciente y explícitamente de la cultura mostrada. Esto requiere la discusión sobre los elementos identitarios que se manifiesten. En este sentido, la identificación de la cultura meta debe ser acompañada de prácticas; para que los estudiantes puedan reconocer y entender las similitudes y diferencias entre cultura originaria y cultura meta. Esta exploración intercultural contribuirá a los estudiantes para establecer encuentros interculturales y futuros intercambios multinacionales.En el proceso de enseñanza, el docente destaca importancia del componente intercultural, teniendo en cuenta el tipo de cultura donde se pertenece el destinatario. Su atención se centra en la perspectiva de los discentes, y cómo ellos interpretan esta nueva cultura, o cómo les gustaría interpretarla. Esto produce un tránsito de etnocentrismo al relativismo y la diversidad. En esta línea (García, 2015) afirma que:

Estamos en permanente contacto con extranjeros, por lo que necesitamos ir más allá de nuestra cultura. En el primer paso es conocer las reglas con las que paramos culturalmente, toma la conciencia de nuestra realidad cultural para posteriormente acercarnos conocer y experimentar la realidad cultural de los demás. Constatar la tipología de clases de LE con que nos encontramos. (p.45) Estas iniciativas harán desarrollado la formación del estudiante para simplificar complejos comportamientos que hacen más difícil la

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

comprensión al extranjero. En una reflexión sobre lo que opina (Byram, 2002):

Así, desarrollar la dimensión intercultural en la enseñanza de idiomas implica reconocer que los objetivos son: brindar a los alumnos competencia intercultural, así como competencia lingüística, prepararlos para la interacción con personas de otras culturas como individuos con otras perspectivas, valores y comportamientos distintivos, y ayúdelos a ver que esa interacción es una experiencia enriquecedora. (p.10) La intensión basada de Byram (2002) es ofrecer una comprensión de los contextos interculturales que alude el estudiante de la lengua extranjera de interactuar dentro el papel de un hablante intercultural.

2.1. Interculturalidad en el aula ELE con estudiantes argelinos

Específicamente, en la didáctica del español como lengua extranjera para universitarios argelinos, el contexto sociocultural siendo enfatizado el proceso de interculturalidad, analizando la propia cultura, y de la nueva lengua; con el objetivo de conocer las semejanzas y diferencias entre ambas naciones. (Hymes, 1971) expresa que:La competencia no es solamente el conocimiento de la gramática, y del vocabulario de la lengua, pero también el conocimiento de las reglas socioculturales que rigen el comportamiento verbal, o sea el conocimiento del uso de la lengua en situaciones concretas. (p.27) Esto hace que aumente la capacidad de comunicar fácilmente en la lengua extranjera.En Argelia los profesores de español, añaden al currículo educativo cuestiones correlacionadas a los componentes culturales e interculturales. Desde una perspectiva didáctica, el docente ofrece una guía para desarrollar la competencia tanto cultural como intercultural de los discentes.

Junto a la perspectiva lengua y comunicación, se transmiten los elementos fundamentales de la cultura hispánica, así también introducir los criterios básicos del componente intercultural, llevando en consideración que esos despiertan el interés de estudiantes del español como lengua extranjera, y como cultura distinta de la propia.

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

Además de desarrollar la sensibilidad de reconocer el otro y ser consciente de las demás naciones. Según (Meziani, 2012):

Debe promover el entendimiento mutuo entre los pueblos al ser un medio de familiarización con otras culturas y apertura al mundo para que estos estudiantes, hablantes y ciudadanos puedan otorgar un paso atrás su entorno y desarrollar actitudes de tolerancia y paz. (p.133)

Es de suma importancia, la discusión sobre las habilidades ofrecidas del profesor en el aula ELE, las cuales constituyen una fuente de entrenamiento intercultural de los estudiantes. Esta concepción permite responder a las necesidades particulares del estudiante, dotándole los conocimientos necesarios para conseguir la competencia intercultural. En el proceso de enseñanza intercultural, los conocimientos gramaticales y lingüísticos de la lengua española son indispensables para aprender este idioma, sin dejar a lado, la transmisión de una panorámica cultural hispánica para ofrecer a los estudiantes todas las particularidades de esa nueva cultura. Esto es así para cumplir una comunicación correcta en situaciones reales con hablantes nativos, consiguiendo la comprensión mutua de las situaciones interculturales.

3. Destrezas del profesorado argelino en el aula ELE

La formación docente propicia en los discentes una oferta de reflexión sobre la interculturalidad en el campo educativo. De hecho, el profesorado ha de tener en cuenta a los textos traídos para practicar dicha producción intercultural en el aula ELE. Con su conciencia y su abstracción transmite una buena vista de la cultura española, evitando la confusión de la realidad, prejuicios y estereotipos. La noción de la competencia intercultural que se maneja en la didáctica del español como lengua extranjera, define ambos planos integrados de cultura meta y lengua extranjera. Según el MCER (2002):

El conocimiento y la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio similitudes y diferencias distintas, producen una conciencia

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

intercultural que incluye naturalmente la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquecen con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. (p.101)

Estas habilidades interculturales se incluyen como bagaje del profesorado para actuar de forma correcta, y, por lo tanto, permiten adoptar el aprendizaje intercultural de los dicentes. En realidad, las señas de identidad del docente argelino son básicamente los principales fundamentos para impartir los componentes de cultura meta, y exponer el enfoque intercultural en el aula. Esto implica principalmente en las destrezas que incluyen en el aula ELE. Lo que proponen Álvarez y Jilani (2016) como habilidades del profesorado en el proceso enseñanza aprendizaje intercultural son los siguientes:

- La capacidad de utilizar estrategias adecuadas para establecer encuentros con personas nativos.
- La capacidad de cumplir el papel docente como del intermediario cultural para relacionar entre la cultura extranjera y la cultura propia.
- Tener un componente afectivo positivo y abierto para perseguir la comprensión al extranjero.
- Ser capaz de superar los prejuicios que tienen los estudiantes antes y durante su aprendizaje de la cultura nueva.
- Trabajar el aspecto sociocultural.
- Potenciar el dialogo entre culturas.
- Valorar la identidad propia, así la diversidad cultural que debe ser asumida por la acción docencia.

En el aula ELE, los docentes argelinos intentan ofrecer a los estudiantes la oportunidad de reconocer el valor de la cultura española; mediante recursos didácticos y estrategias adecuadas para practicar el componente intercultural. Ellos enfatizan el uso de diferentes recursos textuales, audiovisuales para desarrollar la

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

competencia cognitiva del estudiante. Estos materiales auténticos posibilitan la interacción entre docente, estudiante y cultura extranjera.

En el momento de planificar la clase intercultural, los contenidos culturales están presentados en las asignaturas expresión escrita y expresión oral, además de elaborar un ambiente de motivación intercultural en la asignatura de literatura, visto que eso es uno de los principales focos para trabajar la interculturalidad.

Con relación, los cursos ofrecidos a discentes argelinos en su formación académica se consiguen la apertura sobre la cultura meta, y la adaptación de la diversidad cultural, construyendo ciudadanos conscientes de su identidad y de las demás naciones. Es consciente tener bien claro los objetivos que desean conseguir en el proceso enseñanza intercultural, preparar y formar estudiantes capaces de comprender el nuevo horizonte. En este sentido, un argelino hispanohablante, debe tener un bagaje lingüístico, sociocultural, y así una competencia intercultural que les permite comunicar conciertemente con personas nacidas en el seno de la cultura española. En una experiencia con hispanistas argelinos, (Terrado, 2012) expone que:

¿Por qué tenemos que ayudar a los alumnos a desarrollar una competencia intercultural? Porque cuando se encentren solos a España, o en cualquier otro país inevitablemente surgirán situaciones a las que no necesariamente por desconocimiento de la cultura nativa, nuestros alumnos se sentirán incomodas, incomprendidos, quizás insultados, sentirán como todo el que viaja a otro país, el choque cultural. (p.50) De todo lo expuesto anteriormente, el papel del profesorado consiste en enseñar la lengua y transmitir su cultura, acercándose el modelo de las destrezas interculturales para conseguir una enseñanza eficiente e intercultural. Es una misión por la cual, la institución y la capacidad del docente incorporan a la nueva perspectiva lengua, cultura e interculturalidad.

Desde una perspectiva intercultural, la misión de la escuela es brindar a estos jóvenes estudiantes oportunidades de desarrollo para

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

que se conviertan en adultos capaces de construir su futuro y futuros ciudadanos, conscientes de sus responsabilidades. Se desprende que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera infundida de interculturalidad es el primer paso hacia la formación de un alumno que, al admitir otra cultura, al tiempo que protege su propio patrimonio cultural, desarrollará una tolerancia, respeto por los demás y competencia intercultural. (Meziani, 2012, p. 135)

En modo de resumen, el hecho de integrar el factor intercultural en el aula ELE para universitarios argelinos sigue siendo una herramienta poco explorada, por tal razón, ha de componer la interculturalidad como medio didáctico valeroso para abordar los malentendidos interculturales, mejorando la capacidad de convertirse al estudiante en un intermediario entre ambas culturas.

4. Desafíos del docente argelino

En áreas de enseñanza se encuentran tanto destrezas como desafíos. Este tránsito hacia la adquisición de la cultura implica un cambio de perspectivas en los estudiantes de la lengua extranjera, así como en el profesorado. Salmerón (2016) plantea algunos de los mayores desafíos que se pueden resumirse en la enseñanza intercultural. Según él:Existen el menos, tres grandes desafíos de construcción que pueden resumirse de la siguiente manera. Un gran desafío epistemológico que requiere la complementariedad, reciprocidad, correspondencia y proporcionalidad de los conocimientos saberes, reflexiones, vivencias y cosmovisiones. Las universidades interculturales deben desarrollar en la práctica académica y operativa una perspectiva pluralista que acepte que no hay una única vía hacia el conocimiento científico y hacia el logro de metas específicas, sino que existe una gama de opciones legítimas, aunque diversas, que el progreso, u otra visión de futuro no puede evaluarse desde único punto de vista o desde un único conjunto de valores y fines. (p.11)

Respecto a los desafíos, la transmisión de los conocimientos consiste en uno de los principales retos que el profesorado debe tener

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

en cuenta en la construcción intercultural. Él ha de aprovechar de una formación en una institución intercultural para ser especialista en su práctica docente. El otro desafío es de cómo sensibilizar a los estudiantes hacia la cultura extranjera. A veces, los docentes preocupan solamente por transmitir la cultura propia de los discentes dejando aparte la cultura extranjera, esto puede disminuir el interés por el idioma que están aprendiendo. Como muestra (Abarca, 2015) "Entre los desafíos, los docentes promueven y fortalecen la identidad de los niños y niñas indígenas, en los contextos en rurales y urbanos, mediante la valoración de los idiomas de los pueblos a los que pertenecen" (p.5).

En relación con la discusión sobre los desafíos que surgen a raíz de la discusión en torno a la enseñanza intercultural, se identifica el caso de la interculturalidad en la enseñanza del español para universitarios argelinos, donde los desafíos que se plantean están relacionados principalmente con los docentes. La falta de formación en una institución intercultural entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural. Así mismo, en comparación con el árabe y el francés, el español se ha adoptado generalmente como lengua extranjera, poco utilizado en la práctica social. Este idioma mantiene una sola integración; así como en las instituciones públicas y privadas, o en el seno de universidad, donde el profesor será la primera guía y responsable de la adquisición de esta nueva lengua y cultura.

Al introducir el enfoque intercultural en el aula, es imprescindible que el profesorado se dé cuenta a los propios aspectos culturales de los destinatarios, además de construir un buen modelo de referencia de la cultura extranjera. Esta nueva perspectiva permite al estudiante actuarse como actor e intermediario social entre culturas.

La adopción de un enfoque intercultural en el aula supone que el aprendiente participe como actor social. El alumno se ha socializado en una cultura determinada, por tanto, no está obligado a renunciar a sus recursos culturales y a imitar los comportamientos de los nativos de la lengua meta. (Castro, 2003, p.69) Por todo lo expuesto

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

anteriormente, debe tener bien claro la necesidad de integrar la interculturalidad en programas y contextos educativos, los cuales pueden conservar diferentes manifestaciones de la cultura meta, produciendo en un determinado contexto pedagógico y sociocultural. Sin dejar a lado la necesidad de adaptar una formación para profesores; para que ellos mismos desarrollen sus habilidades y las implican en el entorno educativo. Para (Slavin, 2003; Olcina et al, 2020) afirman que:

Es necesario que los profesores posean una adecuada formación en las competencias interculturales, para garantizar un adecuado beneficio de las diversas ideas y aspectos diferenciadores dentro del aula, con la intención de saber gestionarlos y promoverlos de manera que se enriquezcan las enseñanzas educativas. (p.302) Conviene tener en cuenta que el componente intercultural debería ser utilizado como instrumento básico en el proceso enseñanza-aprendizaje. Su aparición exigiría un esfuerzo para formar estudiantes demasiado competentes.

5. Método

Para el presente estudio se seleccionó una muestra de profesores de universidad de Trencen (Argelia). Los participantes fueron 17 profesores, diez de ellos con varios años de experiencia, y el resto doctorandos (profesores de apoyo). Los participantes aceptaron voluntariamente responder al cuestionario; en el que se incluye la práctica, tratando habilidades y desafíos que surgen en el contexto diversidad como criterio para trabajar la interculturalidad en el aula ELE.

La muestra se propone explorar diferencias y similitudes entre profesores y doctorandos desde una reacción pertinente al tema tratado líneas arriba. La tabla siguiente muestra las cuatro variables de los participantes, entregando categoría, sexo, edad, y experiencia. Se observa una puntuación de 53% de hombres participantes; tanto profesores como docentes de apoyo, los identifican por las categorías (a/b). En cambio, se señala una puntuación de 47% de mujeres participantes de ambas categorías.

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

La mayoría de profesores tienen más de 35 años de edad, con más de diez años de experiencia docente. Se encuentra entre ellos uno con 35 años de experiencia profesional. En cuanto a los doctorandos (profesores de apoyo), se observa que la mayoría de ellos, no sobrepasan cinco años en la experiencia docente.

Tabla N°1. Participantes

Categoría	Sexo	Edad	Experiencia
Profesores	Hombre	65	30 años de experiencia
Categoría (a)	Hombre	46	Más de 10 anos
	Hombre	43	
	Hombre	41	
	Hombre	39	
	Hombre	36	
	Mujer	36	
	Mujer	39	
	Mujer	40	
	Mujer	46	
Doctorandos	Hombre	42	Más de 5 años
Categoría (b)	Hombre	42	3 años
	Hombre	35	2 años
	Mujer	30	2 años
	Mujer	29	2 años
	Mujer	29	5 años
	Mujer	28	2 años

6. Diseño

El presente estudio se desarrolla desde un enfoque didáctico sociocultural. Trata de una aproximación pedagógica de análisis de destrezas y desafíos de la interculturalidad aplicada a la enseñanza del español para universitarios argelinos. Acorde con el estudio de (Álvarez, Jilani, 2016) en torno a las habilidades del profesorado para potenciar la diversidad como criterio de practicar la interculturalidad; se establecerán algunas tareas que se centran apropiadamente en la

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

acción docencia, descubriendo la capacidad del docente argelino en la trasmisión del componente intercultural en el aula ELE. De otro lado, se analizarán los determinados desafíos de euforia, choque y estrés cultural, las cuales se definen la diversidad como problema, en la práctica intercultural.

El estudio se fundamentará en el análisis multilateral, con el objetivo de examinar algunas de las habilidades que proporcionan la capacidad del docente, como se puede descubrir los desafíos que aluden con discapacidad las típicas tareas pedagógicas. Explorando posibles diferencias y similitudes por razón de categoría y experiencia profesional.

7. Materiales

El cuestionario se recoge una formación centrada en unas tareas que los profesores respondan con frecuencia a las experiencias que tienen en la docencia. Se elabora un cuestionario de 13 ítems dirigido a profesorados del centro, dividido en dos dimensiones referidas a las destrezas y desafíos hacia la diversidad y la interculturalidad en el aula ELE. Al hilo de lo anterior, se utiliza como instrumento de recogida el plan EIB (Abarca, 2015), el cual desarrolla la formación del docente para posibilitar el acceso a la educación superior, investigación e interculturalidad.

Con respecto, esta formación tiene fuerte componente relacionado con el aspecto pedagógico como una forma de manejar la clase intercultural, preparando los docentes a recuperar los elementos de cultura meta, utilizando apropiadamente los materiales didácticos que facilitan la docencia. De hecho, el diseño de EIB específica para aprender otros códigos culturales, además de desarrollar los procesos de comunicación de uso nacional e internacional con la realidad lingüística y sociocultural. En este sentido, se exponen algunas de las diligencias que punen en funcionamiento el EIB, ministerio de educación (2018) para ofrecer una educación intercultural, respondiendo a la realidad sociocultural y diversidad cultural para una enseñanza de calidad.

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

Tabla 2. Actuaciones generales del EIB

Actuaciones
1. Política educativa basada en la herencia cultural, aceptada la conversación con otros códigos culturales nacionales e internacionales.
2. Oferta educativa que brinda la equidad, la calidad y la pertenencia cultural al servicio pedagógico educativo.
3. Gestión aplicada a la diversidad más amplia, así como el manejo de coexistencia entre más de dos culturas.
4. Garantizar el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza de calidad con un currículo pertinente y propuesta pedagógica EIB, así como la dotación y uso adecuado de materiales y diversos recursos educativos en lengua originaria y en castellano, como segunda y/o como primera lengua, según la forma de atención.
5. Remover el enfoque intercultural en la formación docente inicial y en servicio en todas las instituciones formadoras del país para el tratamiento de la diversidad, y garantizar la formación de docentes EIB para el cierre de brechas entre demanda y oferta de docentes bilingües.
6. **Proveer un sistema de gestión participativa y descentralizada de la diversidad, con enfoque territorial, orientado a generar modelos de gestión que respondan a las diversas realidades socio ambiental, sociocultural y lingüísticas de las I.E. de su jurisdicción y que contribuya al logro de aprendizajes de los estudiantes.**

Fuente: descargado de
http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/per161563anx.pdf

Enmarcado dentro de las actuaciones del plan EIB elaborado por el equipo de educación básica intercultural bilingüe citado en 2018, interrelacionado con la identificación de (López, 2011), se exponen las orientaciones básicas que inciden el plan EIB en tres dimensiones: 1) diversidad como derecho; 2) diversidad como recurso; 3) diversidad como problema. Responder a esta actividad multilateral que recupere la diversidad como derecho, está permitiendo gestionar a un acceso en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Además, se construye un recurso que garantiza la unidad y la equidad en el conocimiento de distintos parámetros lingüísticos y culturales que se caracterizan una población. La otra corriente de diversidad como

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

problema, la cual compromete la posibilidad de ser y convivir, por la cual se crea barreras para la educación intercultural bilingüe.

Tabla 3. Ítems diversidad como derecho

Diversidad como derecho
1. El Estado asegura, a través de los programas estatales de educación universitaria, el derecho de todas las personas a hablar una o más lenguas originarias; y quienes tienen como lengua materna una lengua originaria puedan aprender el castellano, sin que ello implique el reemplazo de una lengua por otra.
2. El estado garantiza y promueve la enseñanza de lenguas originarias.
3. El educando/ educador tiene el derecho a una formación que respete su identidad.
4. Los educandos que poseen una lengua originaria como lengua materna tienen el derecho de recibir una educación intercultural bilingüe.
5. Garantizar una educación intercultural con en igualdad con respeto.
6. Contar con programas de educación bilingüe intercultural que ofrezcan la oportunidad de comunicarse en dos lenguas, apropiarse de los aspectos valiosos de cada cultura. y enriquecer la identidad personal.

A partir de lo anterior, se muestran los seis ítems de diversidad como derecho, pertenecientes a las primeras cuatro actuaciones del EIB de acuerdo al convenio 169 de la organización internacional de trabajo (OIT), y la ley N°27818 para la educación intercultural (2009). De hecho, la dimensión esta adoptada a la oportunidad de fortalecer la lengua y la cultura originaria, teniendo en cuenta la identidad propia de los educadores como de los educandos. Además, de fomentar la apertura hacia la diversidad y la coexistencia entre distintos códigos culturales.

Tabla 4. Ítems diversidad como recurso

Diversidad como recurso
1. Orientación de amplia discusión, presionando el bilingüismo de enriquecimiento para toda la población.
2. Enriquecer el saber de todos los miembros.
3. La necesidad de reconocer la diversidad y relacionarse con otro diferente, en torno a sus legados culturales, políticos, lingüísticos y sus creencias espirituales y

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

cosmogónicas.

Esta dimensión se alude el conocimiento de las prácticas que están desarrollando la intervención aplicada al propio contexto de interculturalidad.

Tabla 5. Ítems diversidad como problema

Diversidad como problema
10. Barreras lingüísticas y conocimiento insuficiente de la lengua de enseñanza por parte de algunos profesores en tener servicios de interpretación.
11. Barreras culturales o diferencia entre valores familiares de la sociedad de acogida y la sociedad de origen lo que pone de relieve el choque cultural.
12. Barreras institucionales: dificultades de percibir el proceso docente como agente intercultural
13.Incapacidad de asistir en una institución intercultural

Desde la perspectiva de López (2001) hacia la diversidad como problema en torno el EIB, y los puntos señalados (Garreta, 2001), se declaran las distintas barrearas que obstaculicen el contexto diversidad e interculturalidad en el asunto educativo y familiar.

8. Resultados

En las siguientes páginas se presentarán los procedimientos de los resultados obtenidos respecto a las habilidades y los desafíos interculturales del profesorado argelino. Tratándose sucintamente, la diversidad en los planes curriculares del ELE en la universidad argelina. Se aborda la diversidad como orientación por la que se entiende como procedimiento activado de forma estratégica del plan

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

EIB, permitiéndose además al profesorado aproximarse a otras culturas desde una perspectiva intercultural y diversa.

De los posibles análisis, podrán generar distintos puntos de vista de profesores y doctorandos (docentes de apoyo) para fomentar la educación intercultural bilingüe en el aula ELE. De esta forma, se incorporan la comprensión, aceptación, la integración de la lengua y la cultura española.

Tabla 6. Estadísticas de diversidad como derecho

Ítems	Profesores	Doctorandos	
1. El Estado asegura, a través de los programas estatales de educación universitaria, el derecho de todas las personas a hablar una o más lenguas originarias; y el de quienes tienen como lengua materna una lengua originaria puedan aprender el castellano, sin que ello implique el reemplazo de una lengua por otra.	10	7	
2. El estado garantiza y promueve la enseñanza de lenguas originarias.			
3. . El educando/ educador tiene el derecho a una formación que respete su identidad.	10	5	
4. Los educandos que poseen una lengua originaria como lengua materna tienen el derecho de recibir una educación intercultural bilingüe.	9	5	
5. Garantizar una educación intercultural con una igualdad con respeto.			
6. Contar con programas de educación bilingüe intercultural de calidad que ofrezcan la oportunidad de comunicarse en dos lenguas, apropiarse de los aspectos más valiosos de cada cultura y enriquecer la identidad personal.	10	7	
	7	6	
	8	3	

Con relación a los ítems vinculados a la dimensión diversidad como derecho, la cual se utiliza como instrumento en el plan EIB, lo adjuntado al contexto intercultural en la enseñanza del español para universitarios argelinos, se muestra un salto porcentaje respecto al ítem (1) y (4) con una puntuación de 100% lo que señala una convicción de profesores así como doctorandos asociados con los programas dispositivos al derecho de elegir el castellano como lengua y cultura distinta al idioma originaria. Asimismo, se observa un acuerdo total entre docentes y doctorandos con el derecho de recibir

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

una educación intercultural bilingüe para los educandos, de hecho, ambas categorías fortalecen la diversidad en el sistema educativo superior, teniendo en cuenta los programas que fomentan el desarrollo de la conciencia hacia diversidad e interculturalidad en torno al aprendizaje de lengua y cultura española. A continuación, en el ítem (2) se señala una puntuación de 88% para la promoción de la lengua y la cultura originaria donde los docentes (a/b) están satisfechos a promover la lengua y la cultura propia de los estudiantes, integrados a los programas de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera.

Respecto al ítem (3) se indica una 82% de puntuación donde los docentes (a/b) se muestran su acuerdo en torno a la formación basada en la identidad propia de ellos mismos, y de los dicentes. A pesar de que 17% de ellos declaran que los educandos no necesitan a una formación que alienta su identidad, sino que ellos mismos la aprenden en su vida cotidiana. Para ellos es más importante formarles sobre lengua y cultura extranjera (española).

En cuanto al ítem (5) se observa una disparidad entre profesores y doctorandos, donde el 41% de los profesores participantes están satisfechos con la educación intercultural con equidad e igualdad. A pesar de que el 17% se encuentran disconformes según su experiencia de docencia. En cambio, se señala una 35% de puntación de los doctorandos participantes que están orgullosos a la forma de educar interculturalmente con equidad e igualdad sin que ellos se encuentren problemas de discriminación y de prejuicios hacia la otra cultura. Todo ello se puede manifestar en el desarrollo de las estrategias y métodos de enseñanza utilizados en los últimos años.

Como se muestra en el ítem (6) se observa un desconcentrado entre profesores y doctorandos. Se señala una puntuación de 47% de un total de profesores participantes, donde ellos se encuentran conformes con los programas que fortalecen la comunicación en lengua y cultura meta (el español como lengua extranjera), focalizando el papel de la identidad propia. Mientras solo 17% de un total de doctorandos colaboradores se muestran un acuerdo a los

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

programas utilizados como herramienta para trabajar la diversidad y la interculturalidad, el resto de ellos con una puntuación de 23% estiman eso como algo insuficiente para practicar el contexto diversidad e interculturalidad. Para ellos sería necesario adjuntar mucho más la tecnología y la tele-colaboración entre los estudiantes y las personas nativas de esa cultura. Por todo ello, se reciben una menor puntuación que los demás ítems de la dimensión diversidad como derecho, con una 64% de los participantes muestran satisfechos, a pesar de que el 35% se encuentran desconformes en torno a la evaluación de los programas utilizados.

Tabla 7. Estadísticas de diversidad como recurso

	Ítems	Profesores	Doctorandos
1.	Orientación de amplia discusión, presionando el bilingüismo de enriquecimiento para toda la población.	10	6
2.	Enriquecer el saber de todos los miembros.	10	7
3.	La necesidad de reconocer la diversidad y relacionarse con otro diferente, en torno a sus legados culturales, políticos, lingüísticos y sus creencias espirituales y cosmogónicas.	5	3

Con los resultados obtenidos en la dimensión diversidad como recurso, cabe señalar una mayor puntuación de 100% con ítem (8) lo que se muestra un acuerdo entre profesores y doctorandos, así como un acceso en el proceso de diversidad e interculturalidad para todos. El igual para el ítem (7) se señala una 94% de los participantes, poniendo acuerdo en forma a la orientación para toda la población (los estudiantes), ninguna forma de descremación al otro. Otra parte, los docentes (A/b) valoran con una menor puntuación en cuanto al ítem (3).Solo 47% de los participantes están satisfechos de la forma de enriquecer el reconocimiento de la diversidad con el extranjero, a pesar de que 58% se encuentran descontentos con la necesidad de reconocer la diversidad relacionándola con el otro, ellos se observan

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

una falta considerable a la forma de enriquecer los conocimientos de los estudiantes para reconocer la cultura del otro lo que se puede producir un choque cultural.

Tabla 8. Estadísticas de diversidad como problema

	Ítems	Profesores	Doctorandos
1.	**Barreras lingüísticas y conocimiento insuficiente de la lengua de enseñanza por parte de algunos profesores.**	1	4
2.	**Barreras culturales o diferencia entre valores familiares de la sociedad de acogida y la sociedad de origen lo que pone de relieve el choque cultural.**	4	3
3.	**Barreras institucionales: dificultades de percibir el proceso docente como agente educativo intercultural competente.**	3	3
4.	**Incapacidad de asistir en una institución intercultural que muy a menudo entorpece la acción docencia.**	6	5

En cuanto a la dimensión diversidad como problema, se señala una menor puntuación de acuerdo al ítem (10). Solo el 29% de un total de los participantes se encuentran confundidos ante los problemas lingüísticos y de interpretación en el idioma español. Se observa un desequilibrio entre profesores y doctorandos, donde el 23% de los doctorandos participantes lo exponen como referente a la falta de experiencia y de la colaboración con los demásprofesores. A continuación, con el ítem (12) se observa una puntuación de 35% de los docentes (a/b) se encuentran dificultades para desempeñar el papel tanto del docente como del mediador intercultural en el aula ELE. En relación con las barreras culturales entre sociedad de origen y sociedad de acogida, mostradas en el ítem 11 (caso de Argelia y España), casi el 41% de los docentes (a/b) se valoran las diferencias en torno a los parámetros culturales de cada sociedad lo que se puede producir un choque cultural, y obstaculice la docencia.

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

Con una mayor puntuación de 64% de los participantes (a/b) les faltan una oferta en una institución intercultural. Solo el 35% les reciben una formación bastante suficientemente como en el caso de Instituto Cervantes en Argelia o bien en una institución en el país de la lengua extranjera.

Tabla 9. Estadísticas generales

Dimensiones	**Puntuación**
Diversidad como derecho	84.66 %
Diversidad como recurso	81.66 %
Diversidad como problema	44.25 %

9. Discusión

La diversidad es inseparable de la cuestión interculturalidad. Es el hecho de relacionarse de manera simétrica con la propia identidad y diálogo con distintos y diferentes procesos de otra identificación desconocerla. Además, es un proceso de intercambio de experiencias e innovación en paz y desarrollo. El hablar de la interculturalidad en la enseñanza es sacar a la luz la formación para el desarrollo de diversidad, según (Soriana et al, 2009) "La creciente diversidad de alumnado es la transformación necesaria para la educación intercultural" (p.4). Esta formación requiere el reconocimiento de lengua y cultura (Sánchez, 2004), destacándose diferencias y similitudes entre dos o más identidades diferentes. Al proceso plan EIB es un claro ejemplo de diversidad en la enseñanza-aprendizaje intercultural. Se sustenta en leyes que forman parte de los modelos de enseñanza, respondiendo a la formación docente- discente para incidir su identidad y valorar la diversidad.

Tras mostrar el análisis en función a las tres dimensiones, las cuales se unen el plan EIB. En las tablas 6, 7, 8 se observa que el docente argelino, impartiendo lengua y cultura españolas registra muchas habilidades que desafíos. Al mismo tiempo puede caer en

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

E- ISSN : 2571-9742

depresión, encontrando dificultades de interpretación y colaboración entre sí.

En función de la categoría (a/b), así como profesorado y docente de apoyo (doctorando) se presenta una opinión similar en cuanto a la diversidad como derecho, de una mayor puntuación. Siendo esta como habilidad y capacidad en el proceso enseñanza intercultural en el aula ELE El igual para la dimensión diversidad como recurso, las categorías (a/b) valoran con una mayor puntuación los recursos que fortalecen la diversidad y la interculturalidad en la clase ELE. Al contrario que ambas categorías se valoran con una menor puntuación la dimensión diversidad como problema. Como queda de manifiesto, existe un desequilibrio entre profesores y doctorandos en cuanto a las dificultades señaladas en Tabla 8.

Conclusión

En conclusión, respondiendo a las actuaciones generales que manifiestan en el plan EIB para diversidad como orientación del proceso enseñanza intercultural, se da cuenta al papel del profesorado como primera guía del discente en la clase intercultural. Su compromiso mayor sirve para enseñar lengua y cultura españolas, controlando la identidad propia, además de desarrollar la consciencia para el reconocimiento del otro.El estudio se ha surgido como herramienta que integra la diversidad como criterio del proceso interculturalidad aplicada a la enseñanza del español en la universidad argelina. Es una actividad por la cual, se desarrolla la competencia del discente argelino en la lengua extranjera, como desarrollarla para convertirse en un hablante consciente, e intermediario cultural.

Parece relevante discutir sobre las habilidades y los desafíos del profesorado argelino en torno a la diversidad como orientación de la educación intercultural bilingüe en el aula ELE, sometiéndose a las sugerencias que pueden fortalecer la calidad de enseñanza.

Referencias:

Abarca Geraldine, C. (2015). Educación intercultural bilingüe y los desafíos de su implementación. *Cuaderno de educación. (70)*, 1-5.

hwmut, DOI : 10.54242/1702-013-001-005

https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7609/Apoyo_docente_70.pdf. (Consultado el 27/09/2020).

Álvarez, A., y Jilani, M. (2019). El aprendizaje de la interculturalidad por medio del análisis contrastivo cultural entre India y España. Recuperado de *JGU Research Publications*, 46-75. http://hdl.handle.net/10739/2760. (Consultado el 28/09/2020)

Barros García, P. (2005). La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. *Enseñanza de la lengua y la cultura española a extranjeros*, (2), 9-30. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165421. (Consultado el 25/09/2020)

Byram, M. Gribkoba, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers.* Strasbourg: Counicel of Europe.

Carcedo Gonzalez, A. (1996). Cultura y patrones de comportamiento. Su interacción en la clase de lenga y cultura. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Simposio llevado a cabo en el VII Congreso. Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, Cuenca.https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0163.pdf. (Consulado el 10/08/2020).

Castro, M[A], D. (2003). El aula mosaico de culturas. *Carabela*, (54), 59-70.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/54/54_059.pdf. (Consultado el 18/08/2020).

Ciliberti, A. (2001). *Manuale di glottodidattica.* Firenze : la nuova italia.

Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, p.101. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

García, I, A. (2015). *La competencia intercultural en la enseñanza de ELE. Trabajo de campo sobre manuales y estudiantes de español*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=57886. (Consultado el 08/09/2020)

Garreta, J. (2001). Diversidad como problema. *Revista de contextos educativos*, (4),161-175.
https://www.researchgate.net/publication/28053979_Garreta_J_2001_La_diversidad_como_problema_Contextos_educativos_Revista_de_educacion_N_4_2001_pags_161-175.

Gerhard, N., & Byram, M. (2003). *La compétence interculturelle.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Hymes, D. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*, en: LLOBERA et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1126

E- ISSN : 2571-9742

Kaben, A. (2013). El factor intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera . *ELE e interculturalidad.* Trabajo presentado en *Actas del IV Taller*, InstitutoCervantes,Orán. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/08_kaben.pdf. (Consultado el 15/09/2020).

Lopez, S. (2000). *La percepción auditiva en la adquisición de lenguas extranjeras y sus implicaciones didácticas en principiantes.* (Tesis doctoral). Universidad de Jaén. España. http://hdl.handle.net/10953/436.

Meziani, A. (2012). Education interculturelle et apprentissage des langues et des cultures : quels rôles pour les parents et les enseignants ? *Cahiers de cracs*, (25) ,130. Disponible en https://cahiers.crasc.dz/index.php/fr/32-les-cahiers/ecole-famille-quels-modeles-educatifs/148-education-interculturelle-et-apprentissagedes-langues-et-des-cultures-quels-r%C3%B4les-pour-les-parents-et-les-enseignants.

Olcina, S. Reis, J., y Ferreira, M. (2020). La educación intercultural: la música como instrumento de cohesión social. *Revista de educación inclusiva*, *13*(1) ,302. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7536691.pdf.

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos.* Madrid: Edinumen.

Rodriguez Abella, M. (septiembre,2002). El componente cultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *La memoria delle lingue: la didattica e lo studio delle lingue della Penisola Iberica in Italia.*Simposio llevado a cabo en el XXI Congreso. Associazione Ispanisti Italiani, Salamanca.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2349709. Consultado el 15/08/2020)

Salmerón Castro, F. (2016). Desafíos de la educación intercultural en México para la incorporación de mujeres indígenas en proyectos de desarrollo local. *Taller diagnóstico: Retos y oportunidades para la inserción de mujeres indígenas exbecarias en proyectos para el desarrollo comunicativo.* México.http://idegeo.centrogeo.org.mx/uploaded/documents/Panel_2_Desafios_de_la_educacion_intercultural_en_Mexico_-_Salmeron.pdf

Sánchez, A. (2004). *La respuesta a la diversidad desde una propuesta intercultural. La práctica educativa intercultural.* Madrid: la muralla.

Soriano, A., Zapata, R., y González, A. *(2009).* La *formación para el desarrollo de una sociedad intercultural: formación del profesorado en educación intercultural.* Almería: Universidad de Almería.

Slavin, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons leamed from cooperative learning programs. Journal of social issues, *55(4)*, 647. http://jan.ucc.nau.edu/~slm/AdjCI/Teaching/Cooperative.html. (Consultado el 02/10/ 2020).

Sapir, E. (1961). *Culture language and personality.* Berkley:

E- ISSN : 2571-9742

University of California press.

Terrado Rourera, I. (2012). *Interculturalidad y literatura en el aula ELE con estudiantes argelinos. Memoria de prácticas en el aula Cervantes de Orán.* (Memoria de máster en enseñanza de español para inmigrantes) Universidad de Lleida, España. http://hdl.handle.net/10459.1/46439. (Consultado el 05/09/2020).

Ucar Pilar, V. (2008). *En el aula de lengua y cultura* . Madrid : comillas.

المقال رقم 03 / 2022

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

DOI: 10.54240/2318-012-001-029

La revolución argelina vista por algunos literatos latinoamericanos

الثورة الجزائرية في نظر بعض الكتاب الأمريكولاتينيين

Nombre y Apellido: Houari Saim-صايم هواري pp.542-564
Grado y afiliación: Maître de Conférences Classe A, Universidad de Ain Témouchent Belhadj Bouchaib- Argelia.
Correo electrónico: saimhouari@yahoo.com

fecha de recepción: **29/12/2021** fecha de revisión: **05/01/2022** Fecha de aceptación: **05/04/2022**

Resumen: A través de esta tarea investigadora, intentamos poner de relieve la importancia de la revolución argelina, y su eco en algunos autores latinoamericanos como el caso del escritor cubano José Martí y su compatriota el periodista Lisandro Otero, además del chileno Vicente Rosales, el uruguayo Eduardo Galeano con pocas referencias sobre la temática en cuestión igual que el novelista colombiano Gabriel García Márquez. Estos literatos consagraron algunas referencias de sus escritos para la revolución de Argelia, y la política imperialista de los franceses.

Mediante sus escritos, los autores susodichos expresaron sus afinidades y solidaridad con el pueblo argelino. Siguieron de cerca su resistencia popular desde la invasión de los franceses, incluso el evento del abanico entre el cónsul Deval y el gobierno otomano de Argel de la época Dey Hussein tuvo sus referencias.Admiraron al emir Abdelkader y su política como se ve en Martí. Apoyaron la liberación del pueblo argelino y su Frente de Liberación Nacional (FLN) en su lucha legítima y justa. Denunciaron el salvajismo y la política represiva de los franceses contra sus homólogos argelinos, con el fin de borrar su historia y su identidad como lo refleja la sangrienta batalla de Staoueli en 1830.

Palabras clave: el evento del abanico- Dey Hussein- el Cónsul Deval - la revolución argelina- Frente de Liberación Nacional (FLN)- el emir Abdelkader- la Casbah- solidaridad- batalla de Staoueli- matanzas.

Abstract: In this paper, we try to illustrate the importance of the Algerian revolution, and its resonance withe some Latin American authors such as the Cuban writer José Martí, and his compatriot the journalist Lisandro Otero, in addition to the Chilean author Vicente Rosales, the Uruguayan Eduardo Galeano with few references on the subject as well as the great Colombian novelist Gabriel García Márquez. These writers devoted some references of their writings to the Algerian revolution and theimperialist politics of the French.

Through their writings, the aforementioned authors expressed their affinity and solidarity with the Algerian people. They have closely followed his resistance since the

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

invasion of the French, including the fan event between Consul Deval and the Ottoman governor of Algiers in that period Dai Hussein had his references. They admired Emir Abdelkader and his politics as seen in Martí. They supported the liberation of the Algerian people and its National Liberation Front (NLF) in their legitimate and just struggle. They denounced the torture and the policy of oppression of the French against their Algerian counterparts, in order to erase their history and identity as reflected in the bloody battle of Staoueli in 1830.

Keywords: fan event- Dai Hussein- Consul Deval- the Algerian revolution-National Liberation Front (NLF)- El Amir Abdelkader- Casbah- solidarity- the battle of Staoueli- massacres.

الملخص: نحاول في هذه الورقة البحثية أن نبيّنَ أهمية الثورة الجزائرية، وصداها لدى بعض الكتاب الأمريكو لاتينيين مثل الكاتب الكوبي خوسي مارتي، ومواطنه الصحفي ليساندرو أوتيرو، بالإضافة إلى الكاتب الشيلي فيسانتي روزالاس، والأورغواياني إداوردو غاليانو، الذي اهتم إلى حد ما بموضوع الثورة الجزائرية، بالإضافة إلى الكاتب الكولومبي جابرييل جارسيا ماركيز، هؤلاء الكُتّاب خصصوا صفحات من كتاباتهم عن الثورة الجزائرية وعن سياسة الاستعمار الفرنسي.

من خلال كتاباتهم، عبر هؤلاء الكتاب عن تضامنهم مع الشعب الجزائري، بل إنهم سايروا المقاومة الجزائرية منذ احتلال الاستعمار الفرنسي، وحتى حادثة المروحة بينَ حاكم الجزائر في تلك الفترة الداي حسين والقنصل الفرنسي ديفال آنذاك كان لها نصيب من التناول والتطرّق إليها، كما أنهم أعجبوا بسياسة الأمير عبد القادر، كما هو الحال بالنسبة للكاتب مارتي تعاطفوا مع الشعب الجزائري، ودعموا جبهة التحرير الوطني في مقاومتها وكفاحها المشروع والعادل، ونددوا بوحشية الاستعمار الغاشم، وجرائمه في حق الشعب الجزائري من تنكيل وتعذيب وسلب للحريات وطمس للتاريخ وللهوية مثلما يتجلى في معركة سطاوالي الدموية عام 1830.

الكلمات المفتاحية: حادثة المروحة- الداي حسين- القنصل ديفال- الثورةالجزائرية- جبهة التحرير الوطني- الأمير عبد القادر- القصبة- التضامن- معركة سطاوالي- مجازر.

Introducción: Por ser legítima, justa y auténtica, la revolución argelina ha sido un tema de gran interés para algunos escritores latinoamericanos de muy reconocido prestigio, tales como el prócer cubano José Martí quien en algunos tomos de sus *Obras Completas* no dejaba de referirse a las luchas norteafricanas, acudiendo a la argelina y al emir Abdelkader, como lo vamos a ver con detalles.

Por su parte, el periodista cubano Lisandro Otero acude a su turno a la temática en cuestión, tras haber cubierto la revuelta argelina, manifestando su solidaridad con el pueblo norteafricano a través de sus crónicas periodísticas escritas en 1957, introducidas en su libro titulado *Llover sobre mojado, una reflexión personal sobre la historia*.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

De Cuba, cambiamos de mirada hacia Colombia donde el gran escritor Gabriel García Márquez, estriba el asunto sedicioso de los argelinos aludiendo al racismo que él mismo vivió en carne en París mediante su novela *El coronel no tiene quien lo escriba*, y su entrevista en 1982 con algunos periodistas de *El País* denunciando y defendiendo la causa del pueblo árabe.

El historiador uruguayo Eduardo Galeano, quien mediante su libro que lleva por título *El libro de los abrazos*, acude a la tortura de la cual fueron sometidos algunos argelinos. Como lo hemos mencionado en el resumen de este trabajo, en Galeano no hemos podido conseguir muchas referencias apropósito de la revuelta argelina, es la razón por la cual justificamos el desequilibrio entre él y los demás autores.

Y por fin, concluimos nuestra lista con el escritor chileno Vicente Pérez Rosales. El escritor detalla el evento del abanico entre el cónsul francés Deval y el gobernador otomano de Argel el Dey Hussein. Registra su admiración por el emir Abdelkader además de otros episodios sobre la revolución argelina que vamos a ver a través de su libro *Recuerdos del pasado, 1814-1860.*

Ahora bien, y dentro de este orden de ideas, hemos de esclarecer que además del objetivo principal argumentado ya en el resumen, y detallado un poco en la introducción, hay otros tres objetivosno menos importantes de lo que hemos comentado anteriormente, y que esclarecen nuestro porqué:

- Cambiar de mirada científica hacia el continente hispanoamericano siendo este tema poco estudiado en nuestras universidades, puesto que la mayoría de nuestros profesores, colegas y estudiantes tanto de máster como de doctorado se interesan por temas relativos a la literatura o la historia española, olvidándose de que hay un continente completo cuyo idioma es el español.
- Identificara autores menos conocidos en el campo de la investigación argelina como el caso de Lisandro Otero, Vicente Rosales y Eduardo Galeano.
- Tratar un tema puramente argelino en el continente del mestizaje.

A la luz de lo que venimos argumentado, nos sale como problemática a *La revolucion argelina vista por algunos literatos latinoamericanos*, la

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

pregunta siguiente: ¿Cómo vieron y apoyaron los escritores hispanoamericanos susodichos la revolución argelina? Pregunta a la cual intentamos responder sirviéndonos de sus escritos.

1- José Martí[1]: es uno de los escritores hispanoamericanos másconocedores de la causa norteafricana en su lucha contra las potencias europeas de aquel entonces, encabezadaspor España, Inglaterra y Francia. Le encontramos acudiendo a la revuelta egipcia contra los ingleses. También a la batalla del Rif marroquí contra los españoles en 1881, hablando de Ceuta y Melilla, y por fin atiende a la revuelta argelina a través de la tunecina como lo vamos a ver a continuación.

1-1 La revuelta argelina a través de la revolución tunecina: no podemos acudir a la revolucion argelina sin pasar por la tunecina. Pues, sería lógico si hiciéramos una pequeña introducción a la revuelta tunecina para poder sumergir en su vecina que mediante la cual, el prócer cubano José Martí aclara el apoyo del pueblo argelino a su vecino el tunecino que defendía su libertad contra los franceses tras la invasión de 1881.

El político cubano explica que los franceses se sirvieron de un pretexto supuesto, apócrifo y bien estudiado previamente para conquistar Túnez: el de reparar el honor francés deshonrado por los tunecinos en África. Para Francia, todo es justificable, o debería serlo para poder apoderarse de las riquezas de la gente nativa. Y así, los franceses podrían extender sus usufructos en la tierra norteafricana. Subraya Martí: "*Ya es esa guerra de Túnez en que la reparación del honor nacional es con tanta vivacidad exigida, que se confunde con el deseo indómito de agrandar sus posesiones en el África*."[2]

Pero, la realidad de la colonización era completamente contraria. Era puramente financiera, como se nota en la acusación lanzada por el

1- Es un autor, poeta, novelista, dramaturgo, traductor y periodista cubano. Nació en la Habana el 28 de enero de 1853, y murió el 19 de mayo de 1895 en la región de Dos Ríos, combatiendo a los españoles. Su producción literaria es muy rica como lo reflejan: *Nuestra América, El presidio político de Cuba, Versos Sencillos, Versos Libres, La edad de oro, Amistad funesta* reunidas todas en sus *Obras Completas* en veintiocho tomos. Durante su vida, el héroe de Cuba no dejaba de defender su patria luchando por su libertad hasta su caída en Dos Ríos en el campo del honor.
2- Martí, José - *Obras completas. Vol.14 Europa*; Ed- Ciencias Sociales- La Habana- 2011- Pág-79.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

político EnriqueRochefort[1] contra su homólogo León Gambeta[2]; un hombre político, influyente en Francia, senador, y presidente del Ministerio que dirigía el país de aquel entonces. Dice Martí, recopilando la acusación de Rochefort: *"Una acusación terrible ha echado a la faz de Gambetta su implacableenemigo, Enrique Rochefort…Le acusa de haber encendido la guerra de Túnez para aprovecharse de sus accidentes en la Bolsa*."[3]En el mismo sentido, y confirmando el pensamiento martiano, asistimos a otro hombre de política francés digno de mencionar. Es Jules Ferry[4], quien a su turno, explica que la expedición de Túnez por los napoleónicos no era en ningún caso, algo perteneciente a reparar el honor de Francia caído en África, como lo suponía, sino que se pensaba en apoderarse de las riquezas del pueblo tunecino desde 1864, reflejando a la vez la importancia de Argel para Francia al decir que *"Francia no podía, dejar a Túnez, llave de su poder en Argel, a merced de un poder enemigo. ¿No se pensaba desde 1864 en la ocupación de Túnez?"*[5]

Pues, a la luz de lo que venimos argumentando, entenderíamos que la política de Francia con respecto a ampliar sus haciendas y colonizar ambos pueblos: el argelino y el tunecino es la misma. Siempre se sirvió de pretextos inexistentes e inventados: Con Argelia, se sirvió del evento del abanico como lo veremos más tarde, y con Túnez acusó a su pueblo por haber deshonrado su bandera.

Por tener miedo que los argelinos pudieran amparar a sus vecinos en cualquier momento, las autoridades francesas despacharon sus fuerzas en las fronteras argelinas, para prohibir cualquier probable intervención, estableciendo el tratado de *Bardo* cuyo contenido era de rehacerse a su tiempo de manera que Francia quede amparada, y Túnez independiente; y

1- Periodista y político francés nació en París en 1830 y murió en 1913. Para más detalles sobre su vida y obra, consultar la página web https://es.dayreplay.com/birthday/person/henri-rochefort-642060 (Última consulta, 02/12/2020.)
2- Político francés nació en París en 1838 y murió en 1882, un año después de la invasión. Para más detalles sobre la vida del dirigente, se puede consultar la página web https://www.biografias.es/famosos/leon-gambetta.html (Última consulta, 02/12/2020.)
3- Martí, José, óp. Cit-Pág.129.
4- Político, abogado y periodista francés, nació en 1832 y murió en 1893. Era el alcalde de París entre 1870 y 1871. Un año más (1872-1873) fue nombrado embajador en Grecia. Para más detalles de la vida del político, consultar la página web https://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/ferry.htm (Última consulta, 02/12/2020.)
5- Martí, José, óp. Cit-Pág-201.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

los pueblos de Europa, seguros de la política amistosa y sensata de la República Francesa.

1-2 La solidaridad del pueblo argelino con el tunecino: Por lo tanto, y tras haber enumerado los argumentos inexcusables que condujeron a la invasión de Túnez, vamos a ver cómo era la reacción de los argelinos hacia sus vecinos.

- Primero, Argel amenazaba a los franceses a acoplarse a la insurrección. De una manera directa, los argelinos advirtieron a los colonizadores que se unieran a la revuelta si no desalojaría sus armas de las tierras tunecinas, como lo dice el motor de la revolución cubana que "*Argel amenaza unirse a la rebelión.*"[1]
- Segundo, el pueblo argelino no podía esperar, ni tampoco soportar lo que estaba ocurriendo con su vecino. Por lo tanto, en vez de amenazar, como lo hemos indicado anteriormente, pasaba a concretar sus actos. Cuenta Martí que el ejército francés se encontraba en situación deplorable, como el caso de las fuerzas que se encontraban en el departamento de *Mecheria*[2], bajo la dirección del General Cordonieu, y que por la insurrección de los argelinos, y la escasez de las tropas, el "*General Cordonieu, escaso de tropas y pertrechos, ha abandonado; a Méchéria.*"[3]

1-3 El emir Abdelkader en Martí: Después de haber acudido a la solidaridad del pueblo argelino hacia el tunecino, pasamos al emir Abdelkader, quien a su vez tiene sus referencias en la pupila martiana.

Como primer paso, seríamos ingratos si no hiciéramos una pequeña comparación entre las dos figuras más emblemáticas de la época: Martí y el emir.

- El emir, es el fundador del Estado Moderno Argelino, mientras que Martí; fundó el Partido Revolucionario Cubano, núcleo de la resistencia popular contra el imperialismo español.
- Los dos son dirigentes políticos y revolucionarios. Luchaban por la independencia de sus pueblos: Argelia bajo el imperio francés y Cuba bajo el poder español.
- Los dos son poetas, escritores e intelectuales.

1- Ibíd.- Pág-80.
2- Es un municipio de la ciudad de Naama. Situada en el noroeste de Argelia.
3Martí, José, óp.-Cit. Pág-80.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

- Los dos vivieron en el mismo período, tomando en cuenta sus fechas de fallecimiento: Martí (1895), y el emir (1883).
- Los dos conocieron el exilio: el emir en Siria y Martí en España.

Apropósito del pensamiento martiano sobre el emir, no tenemos muchas informaciones, sino que en pocas ocasiones le encontramos registrando su admiración por él, siendo de una personalidad fuerte, e influyente, que cincelaba su nombre en la historia del enemigo antes de la del amigo, a pesar de las muchas seducciones que recibió. El dirigente político recoge un diálogo entre un fanático y el emir. A través de la conversación que vamos a ver a continuación, se destaca la sabiduría y la sapiencia del emir en regir las cosas, siendo un político de alto nivel según Martí.

"Es necesario poder responder siempre en política, en gobierno, como el Abd-el-Kader al fanático que venía a preguntarle cuánto daría por una cabeza de francés.
-Por una cabeza de francés doy cincuenta palos, y para que no los esperes mucho tiempo voy a hacértelos pagar adelantado."[1]

Pues, como pequeña conclusión, y después de haber asistido a la revuelta argelina y el jefe de la resistencia popular, deducimos que el interés de Martí por la temática en cuestión lo explica un solo punto: el de fomentar a sus compatriotas que imitasen a los árabes en sus luchas contra los españoles y liberar Cuba de su explotación.

2- Lisandro Otero[2]: En lo que concierne el periodista Otero y su visión sobre la revolución argelina, hemos de esclarecer a nuestros lectores que nos hemos basado en su libro titulado *Llover sobre mojado, una reflexión personal sobre la historia*. El corresponsal manuscribió y archivó sus memorándums sobre la Argelia de 1955 para que nos sirvieran hoy como justificaciones vivas de lo que vivían los argelinos ya hace más de un medio siglo.

1.1 El Frente de Liberación Nacional (FLN), punto de partida para Otero: Lisandro Otero, es uno de los periodistas cubanos que vivió la

1- Martí, José - *Obras completas. Vol. 22 fragmentos*- Ed- Ciencias Sociales, La Habana, 1975- Pág-315.
2- Escritor, periodista y diplomático cubano, nació el 4 de junio de 1932 en la Habana, y murió el 3 de enero de 2008. Como producción literaria del autor, tenemos *Tabaco para un jueves Santo*, Pasión de Urbino, *Llover sobre mojado, memorias de un intelectual cubano* y *Charada* entre otras.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

revolución argelina de muy cerca. Compartió con los argelinos sus momentos más difíciles. En 1955, Otero viajó a Argelia con el fin de cubrir la revuelta en cuestión, lo que se le otorgó el *Premio Nacional de Periodismo"Juan Gualberto Gómez"*[1] Es un testimonio vivo de un buen trabajo periodístico hecho por el diplomático cubano como lo atestigua él mismo diciendo: "*Las crónicas que escribí sobre Argelia, me ganaron el Premio Nacional de Periodismo Juan Gualberto Gómez más tarde"*[2].

El corresponsal cuenta en sus reportajes cómo reprimió la Francia colonialista la revuelta de Argelia. Indudablemente con crueldad, siendo el carácter dominante del colonizador, como lo argumenta el reportero: "*En Argelia, se desarrollaba una guerra de liberación nacional que era violentamente reprimida por el ejército francés*."[3]

No le era fácil a Otero, cubrir la revolución en cuestión. Sus padecimientos comenzaban ya con su llegada por la tarde a la capital argelina desde la francesa. Se hallaba perplejo por no encontrar un hotel barato donde pasaría su noche, ya que las tropas francesas lo bloqueaban todo, hasta que un español malagueño le recibía en su hotelucho, dejándole su pasaporte como garantía de pago.

Otero necesitaba a unos ayudantes que le facilitasen el contacto con el *Frente de Liberación Nacional (FLN),* para sus reportajes. Es un emisario que vino especialmente para cubrir la revuelta argelina, y no conocía ni la región ni a nadie. Además, es un extranjero que vino de muy lejos, de América Latina y debería hacer su trabajo escondidamente, sino la cárcel le estaría a su espera si los franceses descubrieran su propósito. ¿Cómo va a hacer para tomarse contacto con los revolucionarios del *FLN* sin que el enemigo lo descubriera? El periodista nos contesta que antes de coger el avión hacia Argel desde París, una amiga suya le daba algunas cartas a llevar a su padre, médico polaco en la capital argelina. Este médico, será el enlace entre el emisario y el Frente. A través de la declaración que vamos a ver a continuación, entenderíamos que los amigos extranjeros de la revolucion argelina son

1- Premio de reconocimiento anual que otorga la Unión de Periodista de Cuba para periodistas habiendo hecho trabajos excepcionales de un año en prensa escrita, radio, TV, gráfico y digital.
2- Otero, Lisandro, *Llover sobre mojado, una reflexión personal sobre la historia*, Ed- Clásicos Libertarias- Prodhufi, Madrid- 1999- Pág-71.
3- Ibíd. Pág-69.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

muchos, y que trabajaban en discreto con la resistencia, como lo subraya Otero: "*Llevaba unas recomendaciones de París: una amiga me dio cartas para su padre, un médico de origen polaco que tenía conexiones con la resistencia clandestina. Él me ayudó a ponerme en contacto con dirigentes del Frente de Liberación Nacional de Argelia. Con ellos, acordé la visita a una unidad guerrillera en las montañas*." [1]

Nuestro cronista, será un nuevo amigo para los argelinos, y un futuro enemigo para los franceses como lo hemos subrayado precedentemente, ya que su pluma y sus reportajes serían en contra de ellos. En sus artículos, divulgaría la política represiva de los invasores frente a sus homólogos argelinos, como lo vamos a ver con detalles. En poco tiempo se convirtió en un aventurero compartiendo los dirigentes del *FLN* sus diarios en la selva y sus serranías montañosas, corriendo por aquí y por allá. Dice describiendo la complicada situación en la cual cubriría el motín: "*Se requería una complicada operación para eludir de la policía política: sería conducido a un bote pesquero que haría un largo bojeo y desembarcaría en un punto de la costa donde me recogerían los combatientes*."[2]

1.2 La Casbah, un lugar referencial para Otero: *La Casbah*, por ser el lugar predilecto de los argelinos en y de donde se amenazaría al enemigo por el fuego y por la muerte, ha sido un lugar referencial para Otero. Estando entre los dirigentes del *FLN*, el cronista nos hace conocer a su guía *Kaddour*, y la *Casbah*, en donde el pueblo argelino ejercía sus operaciones de comando contra los franceses. En muchas ocasiones, asistió a sus matanzas como lo apunta Otero, refiriéndose siempre a los dirigentes del *FLN*: "*Me proporcionaron la compañía de un guía árabe llamado Kaddour para que me hiciera conocer la cuidad, lo cual no era empeño fácil. Cada día morían los blancos occidentales que se aventuraban en la hermética Cabah, apuñalados en callejones o bajo las balas de francotiradores*."[3]Y en otra ocasión, se refiere al mismo lugar siendo unazona principal para la resistencia como lo confirma nuestro emisario: "*La Casbah se había convertido en el centro principal de la*

1- Ibíd. Pág-70.
2- Ibíd.
3- Ibíd.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

resistencia urbana."[1] La misma idea la tiene el novelista colombiano Gabriel García Márquez, quien en su novela titulada *La aventura de Miguel Littín, un clandestino en Chile* menciona a la *Casbah* como un "*territorio liberado de las ciudades árabes*."[2] Y en otra ocasión apunta que "*el peligro de la Casbah puede notarse en la desaparición de un elefante sin dejar rastros*"[3].

1.3 La solidaridad de Otero con los argelinos: Tras haber compartido con los argelinos sus cotidianos, Otero se siente uno de ellos. Expresa su afinidad por ellos, y denuncia la opresión de la cual padecieron los colonizados. Así que le encontramos describiendo lo que ocurre en las calles de la capital de una manera lastimosa, refiriéndose a la famosa película argelina titulada *la batalla de Argel*, donde el tirano francés se sirvió de todo lo que le permitiódesenfocar y aberrarla identidad del argelino. Afirma el autor: "*Acordonaron con tropas el barrio y mientras algunos helicópteros vigilaban las azoteas penetraron demoliendo barricadas, derribando puertas, haciendo registro y arrestando patriotas. Presencié esta operación desde el puerto, no lejos de ahí, y años más tarde, vería una embestida similar en extraordinario filme de Pontecorvo, La batalla de Argel.*"[4]

Siempre con el apoyo de los argelinos, el periodista cuenta que llevaba en su maleta una pistoleta que usaría a favor de los argelinos contra sus opresores, si la ocasión le es útil. Dice él mismo: "*Era absurdo, además, que me defendiera de los argelinos, a quienes estimaban mis amigos, agraviados por el colonialismo francés*."[5]

En el transcurso de su libro, el periodista no dejaba de expresar abiertamente su favor a la causa argelina. Ya lo hemos dicho anteriormente, el hombre viene de muy lejos, y su presencia en estos días tan eléctricos en la capital era para los franceses algo sospechoso. Por lo tanto, a pesar de su prudencia, Otero se ha caído en manos de los imperialistas, y pagaba la factura. Cuenta que estaba en la estación de la *Gare de l'Est* en el tren. Una vez que el tren se detuvo, llegaron muchos

1- Ibíd. Pág-71.
2- García Márquez, Gabriel- *La aventura de Miguel Littín clandestino en Chile*- Madrid- Ed- El País S.A -1986- Pág-77.
3- Ibíd.
4- Otero, Lisandro, óp. Cit- Pág. 71.
5- Ibíd.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

guardavías, cerraron todas las puertas del tren y dejaron solamente una para descender. Cuando le llegó el turno, y les presentó su pasaporte, le arrestaron de inmediato pidiéndole que alzara sus manos. Le registraron y le presentaron en la comisaría de la propia estación. Una media hora después, trajeron a un argelino y le sentaron cerca de Otero. Les pidió que le permitieran avisar su embajada, pero sin éxito.

Muchas preguntas le llenaban la cabeza. Su cerebro no dejaba de preguntarse por las causas de su arresto. La respuesta era muy sencilla como lo declara él mismo: "*Analicé las causas de este arresto. No podía ser ajeno a mi estancia en Argelia durante la guerra de liberación nacional, ni a los numerosos artículos que escribí a favor la causa argelina.*"[1]

Su sospecha no duraría mucho, ya que poco después le presentaron ante un comisario policiaco que tras un largo interrogatorio, decidió expulsarle del país otorgándole cuarenta y ocho horas para abandonar el territorio, siendo un extranjero indeseable, y fuente de amenaza y peligro para la política de los colonos. Este acto, lo resume el cronista: "*con mi probada simpatía hacia la causa argelina y mi condición de revolucionario cubano, no resultaba extraño que me consideraran un peligroso conspirador.*"[2]Y en otra ocasión, el cronista confirma su solidaridad con el asunto argelino apuntando de nuevo que su expulsión de Argelia por los franceses era por su simpatía hacia los argelinos.[3]

1.4 Matanzas en París: Después de haberle expulsado hacia Francia, nuestro corresponsal era testigo de los padecimientos, y de las persecuciones cotidianas contra sus amigos. La crueldad es el léxico diario de los franceses. La violencia y el salvajismo contra los argelinos llegaron a su máximo, no solamente en Argelia sino en París también. Muchos argelinos se cayeron mártires en la otra orilla, tras los pactos de Evian. La prensa local habla de miles de argelinos llegados a su fin. Dice el reportero describiendo la situación de aquel entonces: "*La crisis argelina se hallaba entonces en su punto de mayor complicación y riesgo. Las conversaciones de Evian tuvieron lugar aquel año, así como la sublevación de los generales en Argel y el auge de la organización*

1- Ibíd. Pág-174.
2- Ibíd.
3- Ibíd. Pág-191.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

fascista de la OAS[1]*. La policía francesa extremó su represión. Los argelinos que vivían en París, se mostraban inquietos*."[2]

Lainquietud de los argelinos era razonable y lógica. Sabían que la insurrección de sus compatriotas en el país natal, tendría una mala repercusión sobre ellos en el país acogedor. Efectivamente cronista, nos relata su amarga realidad en París. Los hijos de Charles de Gaulle les cautivaban inhumanamente en camiones que no servían ni siquiera a latas de sardina, en una imagen que reflejaba la monstruosidad y el salvajismo de las autoridades francesas. Dice el corresponsal cubano: "*Al atravesar la plaza de la Concordia vi una larga fila de argelinos con manos en la cabeza que eran introducidos en furgones enrejados."*[3]

En otra ocasión, el amigo de la causa argelina registra su pesadumbre al declarar que muchos argelinos llegaron a su fin por la policía francesa, tras manifestarse en la capital París: "*Las procesiones de argelinos en la Opera, la Magdalena, Plaza de Italia, Saint Germain, Odeón fueron asaltadas por la policía y hubo muchos argelinos muertos"*[4].

En el mismo contexto, la prensa parisiense se ha puesto testigo de las matanzas contra los argelinos. El periódico *Le Monde* añade su voz a la de Otero divulgando la crueldad de su gente, hablando a sus lectores de cuerpos de argelinos surgidos en la ciudad como lo certifica el periodista "*A inicios de noviembre, Le Monde publicó que el Distrito del Sena reconocía oficialmente que sesenta cadáveres de argelinos habían aparecido durante el mes anterior en la ciudad.*"[5]

Pues, a través de estas noticias sobre los cadáveres, *Le Monde*, siendo un periódico de muy alta lectura universal, habría llamado la atención del mundo haciéndose testigo contra sus compatriotas nativos, y así el periódico en cuestión apoya la opinión y las ideas de otero.

2. Gabriel García Márquez[6]**:** El literato no se interesaba solamente por la revuelta argelina, como lo vamos a ver a continuación, sino que la

1- Organización del ejército Secreto por su abreviación en francés.
2- Otero, Lisandro, óp. Cit- Pág-176.
3- Ibíd.
4- Ibíd.
5- Ibíd.
6- Novelista y periodista colombiano, nació, en Arataca (Colombia) el 6 de marzo de 1927, y murió el 18 de abril de 2014. Premio Nobel de Literatura en 1982, publicó un sinfín de libros tales como*, Cien años de soledad, El coronel no tiene quien le escriba*, *El amor en los tiempos del*

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

temática árabe levantina reflejada en la palestina, la libanesa y la siria formaba parte de su léxico novelístico, como lo prueban sus novelas: *La mala hora,* y*Crónica de una muerta anunciada*entre otras. El interés de Márquez por el linaje árabe no le vino por casualidad, sino que se lo dictaba el origen de su mujer Mercedes Barcha, siendo de ascendencia egipcia.

2.1 La revolucion argelina en Márquez: el novelista, es uno de los autores latinoamericanos hechizados por la revolución argelina. En algunos reportajes y artículos de prensa, y también en algunos pasajes de su novela *El coronel no tiene quien le escriba*, el novelista alude a la revuelta del pueblo argelino en París, y apoya su causa apelando colonialistas a los franceses. Joaquín Marco, el autor que escribió la introducción de la novela en cuestión, anticipa el interés de Márquez por el asunto colonial en Argelia diciendo que la novela fue escrita en 1957*"en años en los que el colonialismo francés perdía lentamente su última batalla: la guerra de Argelia*."[1]

Márquez alude a la vida deplorable de los argelinos: racismo, persecuciones, tiranía, opresión, detención, interrogatorios policiacos etc. El novelista guarda una mala imagen sobre los franceses, no solamente por defender la causa argelina, sino que él mismo tiene ya sus malos recuerdos con ellos. Cuenta que "*había sido una noche muy larga, pues no tuve donde dormir, y me la pasé cabeceando en los escaños, calentándome en el vapor providencial de las parrillas del metro, eludiendo los policías que me cargaban a golpe porque me confundían con un argelino.*"[2]

En 1982, veinticinco años más tarde, el cronista vuelve atrás a su humillación en París en 1957. El hecho de haberlo discutido de nuevo con los periodistas del *País* tras un largo período, significaría que el acto era indeleble en la mente del hombre, y no lo podía olvidar, por haberle puesto en una jaula que no se servía a nada ni siquiera a los animales, en

---

Cólera, Relato de náufrago, *del amor y otros demonios*. entre otros. El tema recurrente del autor es la *solidad*, inspirándose de la ciudad Macondo de los años cuarenta que estaba aislada por el mundo. También piensa que estar sólo, le ayuda a novelar y ajustar sus ideas lejos del ruido de los demás.

1- García Márquez, Gabriel- *El coronel no tiene quien les escriba*- Ed. Espasa Calpe- Madrid- 1986- Pág-13.

2- Ibíd.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

una imagen que refleja la maldad de los invasores. Lo pusieron junto a unos argelinos hostigados bárbaramente ellos también.

En su entrevista con sus homólogos de *Elpaís*, el escritor dio más noticias a sus interlocutores, ilustrando lo que hemos indicado anteriormente, sintiéndose humillado como lo declara amargamente: *"De pronto, la policía bloqueaba la salida de un café o de uno de los bares de árabes del Boulevard Saint Michel y se llevaban a golpes a todo el que no tenía cara de cristiano. Uno de ellos, sin remedio, era yo. No valían explicaciones: no sólo la cara, sino también el acento con que hablábamos el francés, eran motivos de perdición. La primera vez que me metieron en la jaula de los argelinos, en la comisaría de Saint-Germain-des-Prés, me sentí humillado."*[1]Y en otra ocasión se inquita más por el mismo problema diciendo: "*Mi situación era todavía más peligrosa, porque, si bien los policías me arrastraban porque me creían argelino."*[2]

La nebulosidad en la cual vivía el argelino no era casual, ni tampoco normal, sino que la dictaban e imponían los colonos haciendo insoportable la vida del nativo. En este sentido, el autor compara la libertad parisiense con la bogotana, y concluye que en la capital colombiana la vida era muy tenebrosa, como "*los tiempos oscuros de la guerra de Argelia*."[3]

2.2 El Frente de Liberación Nacional en Márquez: el eco del *Frente de Liberación Nacional (FLN*) en París era como un relámpago que invade la capital. El novelista mantuvo muchas relaciones amistosas con argelinos, como lo hizo Lisandro Otero mencionado anteriormente. A través de la declaración que vamos a ver a continuación, entendemos que muchos argelinos en la otra orilla trabajaban escondidamente por la independencia de su pueblo. El novelista cuenta que las autoridades francesas no despliegan esfuerzos para distinguir entre los que armaban la causa argelina y los neutros. Todos son iguales delante de la seguridad francesa si no son cristianos, o de un acento francés diferente al de los

1- García Márquez, Gabriel; "29 notas de prensa, 4 Discursos, 1 Entrevista, 1 reportaje, 1982-1999." Pág-08. Consultar la página web https://elpais.com/diario/1982/12/29/opinion/409964412_850215.html (última consulta, Julio de 2020.)
2- Ibíd.
3- Ibíd.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

nativos, y todos deberían ser cautivados. *Anied Tebbal*,un médico argelino muy conocedor de esta política opresora que sería el amigo de Márquez más tarde, le fomentaba a su futuro amigo a trabajar por el *FLN*, puesto que todos los casos son iguales para Francia diciéndole "*que para ser preso inocente era mejor serlo culpable, y me puso a trabajar para el Frente de Liberación Nacional de Argelia. Era el médico Anied Tebbal, que por aquellos tiempos fue uno de mis grandes amigos de París, pero que murió de una muerte distinta de la guerra después de la independencia de su país."*[1]

Con respecto a su inocente encarcelamiento, el novelista lo discretea orgullosamente por primera vez a un periodista argelino tras su visita a la capital Argel: "*Veinticinco años después, cuando fui invitado a las fiestas de aquel aniversario en Argel, declaré a un periodista algo que pareció difícil de creer: la revolución argelina es la única por la cual he estado preso*."[2]

En el mismo sentido, el autor nos hace conocer al escritor de *La Batalla de Argel* que era Franco Solina, un amigo suyo al decir " *Muy querido amigo Franco Solinas, Su obra maestra fue, sin duda, La batalla de Argel, que escribió para el director Gillo Pontecorvo, para quien escribió también La queimada."*[3]

Pues, era así cómo recibió Gabriel Márquez la revuelta argelina, y era así cómo la apoyó, y era así cómo la archivaba en su producción tanto novelística como periodística.

3. Eduardo Galeano[4]: Con respecto a la visión del historiador Galeano sobre la revolución argelina, hemos de subrayar que nos hemos servido de su libro *El libro de los abrazos, vida profesional/2*, en el cual consagra un parte a la monstruosidad de los franceses que no cesaban de cincelar sus crueles huellas en los cuerpos de los inocentes.

3.1 El salvajismo francés contra los argelinos en Galeano: Como lo hemos mencionado en el principio de nuestra tarea de investigación, las referencias relativas a la revuelta argelina en Eduardo Galeano son pocas,

1- Ibíd.
2- Ibíd.
3- Ibíd. Pág-.22.
4- Periodista, escritor e historiador uruguayo, nació en 1940 y murió en 2015. Como obras destacadas, tenemos *Las venas abiertas de América Latina*, y, *Memoria de fuego*, que han sido traducidos a veinte idiomas.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

es la razón por la cual justificamos el desequilibrio entre el autor y sus compatriotas latinoamericanos. Galeano pone el acento sobre la tortura y el salvajismo de los cuales sufrieron los colonizados, acudiendo a Orán como una ciudad de mierda. Nos describe la crueldad de un oficial francés, torturando al guerrero llamado Ahmadou Gherab, uno de los guerreros que luchaban por el bien de Argelia. El autor cuenta que el oficial se sirvió incluso de la electricidad para quemar el cuerpo del torturado.

En una faceta contraria, el oficial torturador no dejaba de denunciar la política de sus superiores mismos, reflejando el retraso de su ascenso y su lejanía a sus familiares. Subraya Galeano: *"Ahmadou Gherab, que peleó por la independencia de Argelia, me lo contó. Ahmadou fue torturado por un oficial francés durante varios meses. Y cada día, a las seis en punto de la tarde, el torturador se secaba el sudor de la frente, desenchufaba la picana eléctrica y guardaba los demás instrumentos de trabajo. Entonces se sentaba junto al torturado y le hablaba de sus problemas familiares y del ascenso que no llega y lo cara que está la vida. El torturador hablaba de su mujer insufrible y del hijo recién nacido, que no lo había dejado pegar un ojo en toda la noche; hablaba contra Orán, esta ciudad de mierda, y contra el hijo de puta del coronel que... Ahmadou, ensangrentado, temblando de dolor, ardiendo en fiebres, no decía nada."*[1]

4. Vicente Pérez Rosales[2]: Los episodios significantes de la revolución argelina en Rosales los sintetizamos en dos puntos culminantes: el evento del abanico entre el cónsul frances Deval y el gobernador otomano de Argel, el Dey Hussein, y el emir Abdelkader, como lo vemos a ver a continuación.

4.1 El evento del abanico en Rosales, un falso pretexto: el historiador chileno Vicente Pérez Rosales en su libro *Recuerdos del pasado 1814-1860*nos trae de vuelta al año de 1827, poniendo de relieve el supuesto evento del abanico entre el gobernador otomano de Argel el Dey Hussein

1- Galeano, Eduardo- *El libro de los abrazos, vida profesional/2*- Ed. Siglo veintiuno de España-Editores s.a, España- 1989- Pág-92.

2- Diplomático y político chileno, nació en 1807 y murió en 1886. Un destacado intelectual así que su obra *Recuerdos del pasado* permanece en los anales de la literatura chilena así que su autor permanezca hasta el presente él también.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

y el cónsul de Francia de la época señor Deval. Se trataba de una visita de cortesía que hizo habitualmente el cónsul al gobernador en su palacio. En sus conversaciones, el Dey pidió explicaciones a su interlocutor; apropósito de la no respuesta a sus cartas enviadas al ministro Pognac, en las cuales le reclamaba las deudas que debía Francia a Argeliadespués de haberla ayudado en su asedio europeo tras proclamar su *Revolucion Francesa*. Pero desafortunadamente, la respuesta del cónsul era inapropiada, lo que puso al Dey en ira increíble y le ordenó al diplomático de salir haciendo señas con el abanico que tenía en la mano. El diplomático francés se sintió humillado y escribió a su país lo que le sucedió en el palacio del primer responsable de Argel. La queja del cónsul invadió a toda Francia en un tiempo de relámpago, y la animó tal como lo quería y planeaba su ministro Jules de Pognac. Era un pretexto suficiente para Poganc para conquistar el país norteafricano. Subraya Rosales poniendo de manifiesto las deudas trigales que debía el país europeo a su homólogo el árabe: "*La Francia, desde la época de la república, debía al comercio de Arjel [Sic[1]] fuertes sumas por valor de trigos que éste le había anticipado, y, según parece, el deudor no se empeñaba mucho en saldar su crédito.*"[2]

Explica el escritor chileno que para arreglar el asunto de las deudas, Pognac ha requerido al cónsul Deval que remediase el problema de tal manera que pudiera provocar al Dey Hussein. Apunta el historiador que: *"se había confiado el arreglo del asunto al cónsul francés en Arjel [Sic], señor Deval, en el año de 1827."*[3] *Teniendo en consideración el mal comportamiento del diplomático francés, y en paralelo la reacción o la furia del gobernador otomano, dice: "Fue tanto lo que fastidió, el cónsul con sus subterfugios al dey que, irritado éste, profiriendo denuestos*

1- Es adverbio que se utiliza para copiar una palabra textualmente sin modificarla aunque sea falsa. Por ejemplo
a lo largo del libro titulado *Recuerdos del pasado 1814-1860*, Rosales escribe las palabras: Argel, argelino, regencia, demagógica, general con jota, y el Corán con K, es decir de la manera siguiente: Arjel, arjelino, regencia y demagójica, el Korán. Pues, por la honestidad científica, hemos dejado el texto en su estado original, señalando el error con [Sic].
2- Pérez Rosales, Vicente- *Recuerdos del pasado (1814-1860)*- Ed-Imprenta Gutenberg- Santiago de Chile- 1868- Pág-90.
3- Ibíd.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

contra la Francia, estrelló su abanico de plumas en la cara del buen Deval."[1]

La reacción o la respuesta de los franceses eran tan rápidas como el relámpago. La contestación era de la misma rapidez que la del Dey Hussein frente a su humillador Deval. Como si se estuvieran preparando para la intervención. La intención era bien calculada previamente, y ahora todo es justificable para que Francia envíe sus tropas imperialistas. Todo es permisible para ejercer sus matanzas contra los argelinos. Todo es legal para que las milicias francesas pasen al acto e invadan Argelia. El terreno es fértil, y el momento de vengarse lo es también. Por lo tanto, Rosales nos lo explica todo acudiendo al salvajismo que ejerció el ejército francés derrotando alrededor de cuarenta mil indígenasen la región de Staoueli, cerca de Sidi Fredj. El investigador chileno nos detalla la invasión paso por paso.

- Del rápido bloqueo de los puertos dice: "*Pronto una **es**cuadra francesa bloqueó los puertos arjelinos [Sic], y solo tres añosdespués de estar bloqueados, la necesidad política de sustraer tropas a la acción demagójica [Sic], para utilizarlas después, convirtió el bloqueo eh invasión*."[2]
- Del desembarco de nuevas tropas, subraya: "*El16 de mayo de 1830 zarpó de Tolon para las costas africanas la poderosa escuadra del almirante Duperré, custodiando trasportes que conducían 36,000 hombres de desembarco, a cargo del antiguo i conocido mariscal Bourmont*."[3]
- De la invasión aclara la mortífera batalla de Staoueli: "*Llegó la expedición el 13 de junio a su destino; el 14 desembarcó en la caleta Sidi-Ferruch inmediata a Arjel [Sic]; el 19 ganó la memorable batalla de Staoueli, derrotando 40,000 beduinos*."[4]
- Del destino del Dey Hussein, apunta Rosales: "*El 1 de julio, Houssein Pachá, acometido con vigor por los franceses, después de haber visto volar su propia residencia; antiguo castillo de Carlos V, erejido [Sic], en la capital de la Rejencia [Sic], por este poderoso soberano, capituló,*

1- Ibíd.
2- Ibíd- Pág-91.
3- Ibíd.
4- Ibíd.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

quedando libre para embarcar en la flota inglesa que estaba allí en observación junto con su persona, sus tesoros y sus más favoritas odaliscas."[1]

4.2 El emir Abdelkader en Rosales: la fama del *emir Abdelkader* traspasó todas las fronteras, llegando a América Latina como lo hemos mencionado anteriormente en el cubano José Martí. El chileno Rosales también sigue el mismo sendero de Martí, y registra su admiración por el emir. A través de su libro *Recuerdos del pasado (1814 – 1860),* hemos descubierto nuevas cosas: El párrafo que sigue lo aclara

Siendo hechizado por el emir, le dejaba a Rosales insistir sobre los pequeños detalles de su seductor. Empieza por su procedencia, su cautiverio, llegando a su edad, su físico asistiendo, su rostro, su nariz, sus ojos, su barba, su vestimenta, su sabiduría, su religiosidad, e incluso la potencia del caballo árabe con respecto al europeo.

Sin tardar más, y para argumentar lo que acabamos de afirmar precedentemente, sintetizamos el interés rosaliano en los puntos siguientes:

- Primero, el origen del emir siendo hijo de Mascara en el territorio de Orán. Apunta el autor: "*Emir Abd-el-Kader, hijo de Marcára, en el territorio de Orán*."[2]
- Segundo, su lucha contra los imperialistas franceses, como lo Subraya nuestro cronista calificándole a los hombres del desierto: "*con aquel jefe del desierto que durante dieciséis años luchó con varia fortuna contra los conquistadores de Arjel[Sic], vertiendo a torrentes la sangre propiay ajena durante elmalhadado dominio de Luis Felipe de Orleans en la colonia africana*."[3]
- Tercero, su encarcelamiento, confirmando Rosales que: "*vencido y engañado en 1848, fue conducido a Francia indebidamente prisionero*."[4]
- Cuarto, su salida de la cárcel, siendo cautivado ilegalmente. Y esperaba que el político imperial Napoleón III subiera al trono para liberarle, para que más tarde, se trasladase a Constantinopla, y luego a Franzcesbad a recobrar su salud antes de marchar a Damasco, como lo afirma el autor

1- Ibíd.
2- Ibíd- Pág- 423.
3- Ibíd- Pág. 423-424.
4- Ibíd-Pág-.424.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

chileno: " *vencido y engañado en 1848, fue conducido a Francia indebidamente prisionero. Puesto en libertad cuando el advenimiento de Napoleón III al trono imperial. (...) Se trasladó en seguida a Constantinopla, cuando ocurrió la guerra de Crimea, y al terminar ésta, antes de marchar a Damasco; había ido a Franzcesbad a recobrar la salud*."[1]

- Quinto, su físico y su edad. Detalla el autor poniendo de manifiesto el linaje del emir:"*Era la estatura del Emir más bien mediana que aventajada, y su edad solo alcanzaría entonces a 49 años. En su blanco, pálido y hermoso rostro ovalado, lucían ojos grandes, rasgados, de color azul oscuro. En la frente y parte de la nariz llevaba una señal a modo de raya, distintivo de su poderosa tribu de los Haken, a la que pertenecía. Tenía la nariz aguileña, la boca proporcionada y el pelo de la barba más bien ralo que tupido. Sobre el blanco ropón árabe, usaba un ancho albornoz blanco, también de fina lana, cuya capucha siempre calada, sujetaba en la frente con una vistosa tira de cachemir a medio enrollar"*[2]

- Sexto, su sabiduría, apuntando que: "*Abd-el- Kader, apellidado santo, ysabio por los árabes."*[3]

- Séptimo, su religiosidad de la cual dice que: "*su hablar (es) pausado y sentencioso, y tal su confianza en Alá y su resignación a los decretos del Profeta, que ni en la época de su injusta prisión en el territorio francés se le notó el más leve rasgo de ira o de impaciencia. El Koran (Sic) había dicho que el rostro sereno cicatrizaba las heridas del corazón, y esto bastaba al religioso Emir*."[4]

- Octavo, la potencia del corcel árabe. El periodista chileno critica los caballos de los europeos. Apunta que eran cabalgaduras que no sirvieron a nada, en comparación con las árabes. Era la razón por la cual los franceses en sus primeras campañas contra los argelinos se vencían. Subraya el escritor el motivo del: "*mal éxito de las primeras campañas del ejército francés en Arjel [Sic] mal éxito que él atribuía más ala naturaleza de los malos caballos europeos que se emplearon en ellas*."[5]

1- Ibíd.
2- Ibíd.
3- Ibíd.
4- Ibíd.
5- Ibíd. Pág-425.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

Y en otra ocasión añade: "*Estos caballos solo saben correr, saltar y desbocarse. Caballos sin afecciones, y sin átomo de inteligencia, que no identifican su carácter de su amo, que no obedecen al freno de y a las inclinaciones del cuerpo para buscar el peligro o para evitarlo*."[1] De allí, le ocurrió al emir que le hablara del caballo saareño, o de desierto, que debería caracterizarse por tres puedes como lo dice Rosales: "*El caballos saareño tiene además tres puedesque no tiene otro caballo alguno: puede el hambre; puede la sed, puede el cansancio*."[2] Pues, en función de esta afirmación intervino el autor y desafía al emir que además de estos tres elementos, el corcel chileno tiene otros dos más: el mal trato y el descalzo. Apunta: "*Pero el caballo chileno tiene en mi concepto, más puedes aunque el mismo árabe, pues siendo en jeneral [Sic] de más aventajada estatura, puede el hambre, puede la sed, puede el cansancio, puede el mal trato y puede el descalzo.*"[3] Y continúa enumerando las cualidades del chileno antes que le sorprendiera el emir afirmándole que no son corceles chilenos sino árabes.

La dignidad del emir y su amor por su patria cautivaban a Rosales. El fundador del Estado Argelino Moderno, dejaba detrás de él todo lo que le permitiera vivir honrado y digno en la otra orilla. Gozaba de todo como lo veremos a continuación, pero prefería vivir entre sus compatriotas, sino sería renegado y traidor dentro de sí mismo antes de serle en la pupila de los argelinos. El amor por la patria para él es irreemplazable. Aquí, me llama la atención otro rasgo común entre el emir Abdelkader y el revolucionario cubano José Martí quien por su amor a la patria, desafió y desobedeció a su madre que le impidió de salir por luchar contra los imperialistas. Me vienen a la mente algunos sus versos suyos en los cuales dice dirigiéndose a su madre:

"*El amor, madre, a la patria,*
no es el amor ridículo a la tierra,
ni a la yerba que pisan nuestras plantas.
Es el odio invencible a quien la oprime.

1- Ibíd.
2- Ibíd.
3- Ibíd.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

Y es el rencor eterno a quien la ataca."[1]

El amor martiano por Cuba dejando en pos a su madre llorando, nos conduce hacia el amor emiriano por Argelia, dejando detrás de él todo lo que le puede seducir en Europa, prefiriendo a su patria como lo hemos señalado precedentemente.

"*Nada hay que ser más grato al corazón del hombre que el momento en que se llega de una lejana tierra al patrio suelo. ¿Qué me faltaba en Europa para ser humanamente dichoso? Gozaba allí de salud, tenía veinte años menos de los que tengo ahora, disponía de una renta segura, que aunque no muy cuantiosa, era suficiente para satisfacer, con holganza y aun hasta con cierto lujo, mis necesidades. En mi alma no podía caber tedio, porque compartían mi tiempo, junto con mis fáciles ocupaciones, gratos estudios e interesantes viajes*."[2] Y concluye expresando nuevamente su amor por la tierra: "*Me faltaba mis tiernas afecciones; me faltaba el solde la querida patria*."[3]

Con Rosales, llegamos a la conclusión de nuestra tarea de investigación. Pues, seríamos ingratos si no pusiéramos de manifiesto el aporte del autor chileno con respecto a la presencia del emir Abdelkader y algunos episodios históricos de la revolución argelina. El eco de estos dos elementos en él es incuestionable, sino ¿cómo explicamos lo que dice en *Recuerdos del pasado 1814-1860* siendo una fuente primordial en los anales de la literatura chilena? La obra misma nos contesta y así garantiza la fiabilidad de la revolución argelina en Chile.

Conclusión: como modo de conclusión a *la revolución argelina en algunos literatos latinoamericanos*, y contestando a nuestra problemática, hemos de sintetizar que los literatos latinoamericanos predichos, eran mejores embajadores de la revolucion argelina y sus líderes en el continente latinoamericano. Rindieron un buen homenaje al pueblo argelino en su legítima revolución como lo sintetizamos en los resultados siguientes:

1- Martí José - *Páginas Escogidas, Vol.1, Europa*-Ed. Ciencias Sociales-La Habana-1929-Pág.11.
2- Pérez Rosales, Vicente - óp. Cit- Pág. 426.
3- Ibíd.

OUSSOUR Al Jadida Revue- Classified C-Edited by History of Algeria Laboratory- Human Sciences and Islamic Sciences Faculty- Oran1 University- Vol .12 N°1 (May) 1443/2022
EISSN 2600-6324 ISSN 2170-1636
DOI: 10.54240/2318-011-003
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/178

- Gracias a ellos, que la revuelta argelina y el emir Abdelkader tuvieron y siguen teniendo referencias en la literatura latinoamericana, como se nota en Martí y Rosales.
- Gracias a ellos que el lugar del *Casbah* es conocido a lo menos en los que se interesan por Lisandro Otero y Gabriel García Márquez.
- Gracias a ellos que la fama del *Frente de Liberación Nacional (FLN)* traspasó las fronteras argelinas llegando al continente del mestizaje, como se nota en los dos autores ya antedichos.
- Divulgaron las políticas imperialistas, y denunciaron su salvajismo reflejado en la tortura y en las matanzas tanto en París como en el país natal, como se nota nuevamente en Otero y en Galeano a la vez.
- Divulgaron al mundo el pretexto engañoso por el cual los franceses conquistaron a sus vecinos argelinos a pesar de que éstos últimos eran los mejores amigos de Francia, como lo eran el Che Guevara y Fidel Castro en aquel entonces. La relación amistosa de los argelinos hacia los franceses lo justifica su ayuda tras el asedio que vivieron antes de invadir Argel malignamente.

Cabe señalar que el artículo en cuestión no es más que una simple investigación en el terreno de la revuelta argelina en las letras latinoamericanas, esperando que las cosas nos sean facilitadas para poder aludir a temas similares pero en otros autores tanto españoles como hispanoamericanos.

Bibliografía

Libros

- García Márquez, Gabriel, *El coronel no tiene quien les escriba*, Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1986.
- García Márquez, Gabriel, *La aventura de Miguel Littín clandestino en Chile*, Madrid, Ed. El País, S.A, 1986.
- Martí, José, *Obras completas. Vol.14, Europa*; Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 2011. Martí, José, *Obras completas. Vol. 22 fragmentos,* Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1975.
- Martí, José - *Obras completas. Vol. 22 fragmentos*- Ed- Ciencias Sociales, La Habana, 1975.
- Martí, José, *Páginas Escogidas, Vol.1, Europa*; Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1929.
- Otero, Lisandro, *Llover sobre mojado, una reflexión personal sobre la historia*, Ed, Clásicos Libertarias- Prodhufi, Madrid, 1999.
- Pérez Rosales, Vicente, *Recuerdos del pasado (1814 - 1860),* Ed. Imprenta Gutenberg, Santiago de Chile, 1868.

Fuentes electrónicas

- García Márquez, Gabriel; "29 notas de prensa, 4 Discursos, 1 Entrevista, 1 reportaje, 1982-1999." P. 08. Consultar la página web https://elpais.com/diario/1982/12/29/opinion/409964412_850215.html (última consulta, Julio de 2020.)
- https://es.dayreplay.com/birthday/person/henri-rochefort-642060 (Última consulta, 02/12/2020.)
- https://www.biografias.es/famosos/leon-gambetta.html (Última consulta, 02/12/2020.)
- https://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/ferry.htm (Última consulta, 02/12/2020.)

د. قندسي خيرة

المقال رقم 2022/01

الشخصية النسوية في الرواية الجزائرية رواية (تاء الخجل) لفضيلة فاروق أنموذجا

The Female Character in the Algerian Novel
The model of Tā Al-Khajal novel by Fadeela Faruk

د. قندسي خيرة

جامعة بلحاج بوشعيب– عين تموشنت (الجزائر)، kandsi_k@hotmail.fr

تاريخ الاستلام:2022/09/11 تاريخ القبول: 2022/10/24 تاريخ النشر: 2022/12/24

ملخص:

نحاول من خلال هذه الدراسة ملامسة الشخصية النسوية في الرواية الجزائرية، حيث استطاعت هذه الأخيرة أن تصور مدى مواجهة المرأة لمختلف مظاهر الحياة سواء من الناحية الاجتماعية، السياسية، الثقافية، وقد أخذنا الفضول العلمي لمعرفة مدى مرارة الواقع – بالنسبة للمرأة– خاصة في فترة العشرية السوداء.

حيث كان اختيارنا لرواية (تاء الخجل) متسائلين عن مدى تجسيد هذه الرواية للواقع السياسي والاجتماعي في تلك الفترة الزمنية، ومدى انعكاس تلك الظروف الأليمة على حياة المرأة الجزائرية.

كلمات مفتاحية: الشخصية النسوية، رواية، تاء الخجل، فضيلة فاروق.

Abstract:

Through this study, we try to touch on the feminist character in the Algerian novel. Indeed, the latter is capable of depicting the extent to which women have faced various aspects of life, whether socially, politically, or culturally. During our investigation, inquisitiveness has motivated us to measure the amount of woman's resentment against reality throughout the black decade. For that reason, Our choice of novel (Tā Al-Khajal), and we have tried to know the extent to which this novel embodies the political and social reality in that time period. Furthermore, we have discussed how the influence of the black decade's dire circumstances on different life aspects has, in turn, impacted the life of Algerian.

Keywords: Feminist character, novel, Taa Al-Khajal, Fadila Faruk.

1. مقدمة:

عرفت الأسماء الروائية الجزائرية منذ بدايتها شيوعا في الساحة العربية والعالمية، فالرواية هي تلك المرآة التي تعكس على صفحاتها كل مظاهر الواقع المختلفة، حيث استطاعت منذ بدايتها أن تصور مدى مواجهتها لظروف الحياة لاسيما في فترة العشرية السوداء، كما عملت جاهدة على الالمام بكل ما يخص النسوة الجزائريات في شتى المجالات فالشخصية النسوية هي العامل الضروري في تحقيق الآثار الفنية وهي التي تصنع عليها طابعا خاصا، فإذا سيطرت المرأة على هذا الأثر تخلص من التقليد وانطلق إلى الإبداع، حيث أن واقع الشخصية ليس نشاطا حيويا فحسب بل هو مجموع منتظم من المؤهلات الفطرية كالوراثة والمهارات المكتسبة من البيئة والتربية.

وعلى هذا الأساس خصصنا بحثنا بدراسة تطبيقية لتمظهرات المرأة الجزائرية في رواية (تاء الخجل) للكاتبة فضيلة فاروق باعتبار أن تصوير شخصية المرأة في روايتها هذه كان في فترة زمنية عصيبة (العشرية السوداء) وتبعا لهذا الطرح المتعلق بالشخصية النسوية تعددت الدلالات وتشعبت الأنساق.

2. مفهوم الرواية:

1.2 لغة:

جاء في المعجم الوسيط قولهم «روى على البعير ريا: استسقى، روى القوم عليهم روى البعير ريا: استسقى لهم الماء، روى البعير شدّ عليه بالرواة أي شدّ عليه لئلا يسقط من ظهر البعير عند غلبة النوم، روى الحديث أو الشعر رواية أي حمله ونقله فهو راو رواية ويقال روى عليه الكذب أي كذب عليه والراوي راوي الحديث أو الشعر حامله وناقله والرواية هي القصة الطويلة»[1].

كما ورد في لسان العرب عن ابن السيدة في معتل الياء روى من الماء بالكسر ومن اللبن «يروي ريا... ويقال للناقة الغزيرة هي تروي الصبي لأنّه ينام أوّل الليل، فأراد أنّ درتها تعجل نومه... والرواية المزادة فيها الماء ويسمى البعير رواية على تسميته الشيء باسم غيره لقربه منه، والرواية أيضا البعير أو البغل أو الحمار يسقى عليه الماء، والرجل المستقي أيضا رواية ويقال روى فلان فلانا شعراً أي رواه له حتى حفه للرواية عنه»[2].

2.2 اصطلاحا:

الرواية من الفنون الأدبية النثرية التي أثارت الكثير من الجدل، فهي عبارة عن قطعة مطوّلة تطور المجتمع وتحكي الواقع بأسلوب شيّق، وقد ظهرت عند الغرب في القرن الحادي عشر، فكانوا يطلقون لفظ الرواية على النصوص المكتوبة بلغة الرومانس، ثم انتقلت إلينا عن طريق الترجمة والصحافة، فالرواية تعبير عن إحساس المثقفين بحاجات بيئتهم التي يعيشون فيها والرغبة في إصلاحها[3].

يعرّفها محمد غنيمي هلال على أنّها: «ما قصد المؤلف حكاية الفشل أو النجاح أقل من قصده إلى عرض المناظر وتحليل شخصيات ترمي إلى هدف واحد يتصل بحال الإنسان في موقف خاص ويكشف هذا عن فكرة كبيرة وهي بيان موقف إنساني يكون فيه جهد الإنسان ذا معنى»[4].

أمّا معجم المصطلحات الأدبية لفتحي إبراهيم نجده عرّف الرواية على «أنها سرد قصصي نثري يصوّر شخصيات فردية من خلال سلسلة من الأفعال والأحداث والمشاهد فالرواية تشكيل أدبي جديد لم تعرفه العصور الكلاسيكية الوسطى، فنشأ مع البواكير الأولى لظهور الطبقة البرجوازية وما صاحبها من تحرير الفرد من رقبة التبعات الشخصية»[5].

وقد أضافت لعزيزة مريدة أنّ «الرواية أوسع من القصة في أحداثها وشخصياتها عدا أنّها تشغل حيزاً أكبر وزمناً أطول وتتعدّد مضامينها، كما هي القصة، فيكون منها الروايات العاطفية، الفلسفية، النفسية، الاجتماعية والتاريخية»[6].

فالرواية تصب في كونها سلسلة من الأحداث تسرد بسرد نثري طويل تصف الشخصيات الخيالية والواقعية وأحداث على شكل قصة متسلسلة، كما أنّها أكبر الأجناس القصصية من حيث الحجم وتعدّد الشخصيات وتنوّع الأحداث.

3. نبذة عن رواية "تاء الخجل" لفضيلة الفاروق:

صدرت رواية "تاء الخجل" للكاتبة الجزائرية "فضيلة الفاروق" عن دار الريس للكتب والنشر في طبعتين الأولى عام 2003 والثانية 2006، وجاءت في ثمانية وتسعين صفحة من الحجم الصغير.

رواية تروي فيها الكاتبة بكل روح إنسانية وحزن وأسى ما عاشته المرأة الجزائرية في فترة الإرهاب من حزن وألم ودمار وضياع للإنسانية واغتصاب حرية وشرف المرأة وعذريتها الحالمة. أعطت فضيلة الفاروق تفصيلاً دقيقا لحالة الجزائر وأبنائها في فترة الإرهاب أو ما يسمى بالعشرية السوداء، حيث تفنّن الإرهاب في زرع الموت بكلّ الطرق من أجل دفن العار والفضيحة أن تصبح تاء التأنيث تاء للخجل ودماره.

وبالحديث عن مضمون الرواية، فقد قسمت إلى ثمانية أجزاء كلّ جزء مكمّل للآخر، كان أوّل فصل "أنا وأنت" وفيه بدأت الكاتبة بوصفها للمدن التي سكنتها وخاصة مدينة الجسور المعلّقة وعرّفتنا عن أفراد عائلتها وبعض من التقاليد التي كانت الركيزة الأولى لانبثاق تمرّدها، كما ذكرت بعض المواقف التي جرت من ذاكرتها وحبيبها، ثمّ الفصل الثاني "أنا ورجال العائلة" التي تسرد فيه العادات القبيحة في الأعراس وعن صمودها أمام رجال العائلة في تحقيق حلمها، أمّا في "تاء مربوطة لا غير" تحدّثت عن عملها كصحفية وعن

معاناة الصحفيين في نقل الحقيقة كاملة، دون أن تهمل مدى اشتياقها لحبيبها "نصر الدين" لتدخل مباشرة إلى فصل "يمينة" أين يكمن منبع الشفقة حيث سردت فيه معاناة يمينة وكيف تأثرت بها، لنجد أنفسنا أمام فصل "الموت وأرق يتسامران" وتستمر الكاتبة بالسرد على ما يدور في المشفى من معاناة وألم ناتج عن الاغتصاب لنقف عند عنوان آخر "جولات يمينة" هنا الكاتبة سردت لنا وفاة يمينة وكيف انتحرت رزيقة وعن الموت الذي يتسلل بخفة وخبث من حيث لا نشعر وعن مدى تأثرها بضحايا الإرهاب لتدخل مباشرة في الفصل الأخير "الطيور تختبئ لتموت" حيث تناولت فيه الكاتبة أكثر من جانب إذ تحدثت عن نفسها وعملها ثم عن نساء الجزائر المضطهدات، ليكون آخر قرار لـ"خالدة" هو الهجرة من بلد تشعر فيه بالغربة وكان هذا الفرار أشبه بحل مؤقت لما أصاب خالدة من دمار.

إذاً فـ"تاء الخجل" رواية من أجل مئات المغتصبات في الجزائر تلامس قضية طالما عانت منها المرأة في كلّ مكان وزمان، لذا كتبت عن واقع عاشته وأحسته وهذا ما يجعل الرواية مشبعة بالواقع المرير الذي عاشته الجزائر وما زالت تعيشه حتى اليوم ونراه حتى الساعة، وعليه نستطيع القول أنّ الرواية ذات زمن مفتوح.

فبالرغم من الانتقادات التي تعرّضت لها الكاتبة –بسبب أسلوبها الجريء في الكتابة– إلاّ أنّها أبدعت في تصوير الواقع المعاش .

4. الشخصيات النسوية في رواية تاء الخجل:

1.4 شخصيات الرواية:

تعدّ شخصية المرأة من الشخصيات الحسّاسة نظراً للدّور المهم الذي تقوم به في المجتمع الجزائري وخصوصا في المجال الأدبي الأكثر انتشاراً وهو فنّ الرواية، ونظراً للظلم والقمع من المجتمع الذكوري المتسلط، فهي منذ القدم تعتبر وصمة العار. حيث تصف

فضيلة الفاروق في هذه الرواية معاناة المرأة وظلمها خاصة من عائلتها «منذ العائلة، منذ المدرسة، منذ التقاليد، منذ الإرهاب كلّ شيء كان تاء الخجل كل شيء عنهنّ تاء الخجل منذ أسمائهنّ التي تبعثر عند آخر حرف، منذ العبوس الذي يستقبلنا عند الولادة (...) إلى أن لا شيء تغير سوى تنوع في وسائل القمع وانتهاك كرامة النساء، لهذا كثيرا ما هربت من أنوثتي»[7].

تمحورت الشخصيات الروائية بالدرجة الأولى على الساردة "خالدة" التي تمرّدت على الدور التقليدي للنساء في المجتمع الجزائري.

2.4 الشخصيات الأساسية:

- **خالدة:** هي الشخصية الرئيسية مثّلت الشخصية القوية في الرواية «نشأت في مدينة أريس مع عائلتي»[8] ذات الثلاثين «ليتوقف عند الثلاثين»[9]، نحيفة وطويلة «لأنني نحيفة وساقاي طويلتان»[10]، كانت ذكية «كنت ذكية وناجحة في المدرسة ولكن مغرورة في نفس الوقت تسلقني الغرور»[11]، كما أنّها كانت خجولة حتى في الحديث مع نصر الدين «إذ أخجل أن أفتح الحديث عن الحب»[12]، خالدة تلك الفتاة الناجحة والمثقفة التي جعلت من نجاحها فرصة للهروب من واقع عائلتها التقليدي حيث أصبحت صحفية ناجحة «وجدت نفسي في مكتبي لمقر الجريدة في آخر النهار كتبت الكثير وقلت في النهاية "رفقاً بالقوارير"»[13]، فهي أرادت من هذه الرواية تصوير مدى معاناة المرأة خاصة المغتصبات في فترة العشرية السوداء، ورفضها وأزمتها مع رجال العائلة كما أنّ الرواية حملت في طياتها مدى حبّ خالدة لنصر الدين الذي انفصلت عنه.
- **يمينة:** كانت يمينة الشخصية الطاغية في الرواية الفتاة الخجولة والطيبة التي مرّت بأوقات صعبة إثر تعرّضها للاغتصاب، تنحدر من مدينة أريس تعاني من

الألم والحزن وكثرة البكاء كانت «تجهش بالبكاء...»[14] هي ذات الوجه المصفر «وكان وجهها المصفر يؤلمني...»[15]، كان حلمها أن تصبح صحفية «كثيرا ما حلمت أن أكون صحافية»[16]، لكنها لم تكمل دراستها توقفت في العمر الرابع عشر، تعرضت للاغتصاب من طرف الإرهابيين وفقدت أملها في الحياة وذلك لشعورها بالوحدة ورفض أهلها لها «تمنيت أن أرى أحدا من أهلي»[17].

- **كنزة:** صديقة البطلة خالدة وهي فتاة شابة تنحدر من سكيكدة كانت مثقفة وموهوبة درست مع خالدة في جامعة قسنطينة كانت تحلم بأن تصبح ممثلة في المسرح، جاهدت خمس سنوات من أجل تحقيق حلمها إلاّ أنّها تراجعت عن ذلك الحلم واستسلمت لتقاليد عائلتها وللصعوبات التي مرّت عليها فقررت العودة إلى مدينتها والزواج، «سأترك المسرح وسأتزوج ثم أعود إلى سكيكدة موطني الأصلي»[18].

3.4 الشخصيات الثانوية:

- **زهية:** مثلت الشخصية الضعيفة في الرواية، وهي أمّ الساردة خالدة حيث أنّها وصفت أمّها على أنّها جميلة وطويلة ولم تنجب سوى هي «كانت تناديني بلارج لأنّني نحيفة وساقاي طويلتان مثل أمي»[19]، «سأحدثك عن والدتي إذن، طويلة وجميلة ولم تنجب غيري»[20]، كما أنّها لم تكن تنتمي لبني مقران أي دخيلة على العائلة هذا ما جعل نساء العائلة يحقدون عليها هذا كان السبب الأوّل لكرههم لها أمّا السبب الثاني فهو زواجها عن حب من عائلة بني مقران وهذا الشيء يختلف

عن تقاليدهم كما أنهم يعتبرونها السبب في طلاق ابنة عمهم جوهرة «كل نساء العائلة فيما بعد صرن تنتقمن من أمي...، كنّ يعاقبنها بشكل ما لأنّها أساءت لإحداهنّ»[21].

- **اللاعيشة:** من أقوى النساء في عائلة بني مقران والتي تحظى بمكانة مرموقة في العائلة «اللاعيشة كان لها سلطة من نوع آخر...»[22]، تلك المرأة التي تتميز بالتحدي والسلطة أي أنّ كل أفراد العائلة يلجئون إليها لاتخاذ قراراتهم، «وهذا ما يجعل عائلة بني مقران كلها تحترمها وتأخذ رأيها في كثير من الأمور تعتبر رمز الشجاعة كونها مجاهدة «كانت أوّل امرأة تنخرط في الحزب أيام الثورة»[23].
- **راوية:** هي واحدة من المغتصبات فتاة بسيطة وطنية إلاّ أنّ الظروف التي مرّت بها من تعذيب وآلام جعلتها فتاة عصبية وعدائية «كانت ترمقني بنظرة مختلفة، عدائية ومخيفة...»[24]، قتلت إحدى قريباتها أمام عينيها وذلك لأنّها رفضت الرضوخ للأمير وهذا ما جعل راوية... انتقلت إلى مشفى المجانين.
- **رزيقة:** هي فتاة جميلة ومثقفة كانت من أجمل الفتيات التي تمّ اختطافهنّ من طرف الجماعات المسلحة ولهذا السبب أراد الأمير اغتصابها «كانت رزيقة أجمل لهذا أخذها الأمير لنفسه، لكنها قاومته مثل وحشه وخدشت وجهه وكادت تعمي إحدى عينيه»[25]. فضلت رزيقة الانتحار على أن تنجي طفل ناتج عن اغتصابها لكرامتها وشرفها فاعتبرته وصمة عار وانتحرت حين رفض طلب إجهاضها كما أنها تركت رسالة مفادها التبرع بكل أعضائها لضحايا مثلها وهذا ما يدلّ على ثقافتها وتعلّمها «يبدو أنّها متعلّمة، حتما جامعية، لتتصرف هذا التصرف»[26].
- **ريمة النجار:** هي طفلة في الثامنة من العمر، تعرّضت للاغتصاب من طرف أحد التجار البائعين بالقرب من منزلها ليس هذا الجزء السيئ في القصة بل تصرّف

والدها الذي دفعها لترمي بنفسها من أعالي الجسر ليتخلص من العار الذي ألحق بها رغم براءتها وظلمها رغم صغر سنّها.

- **كلثوم:** شخصية حقودة تكره زوجة أخيها لأنّها كانت السبب في طلاق ابنة عمها جوهرة ولأنّها لا تنتمي إلى عائلة بني مقران. كانت تكره خالدة وتنتظر الفرص لتكيد لزهية وابنتها كما أنّها كانت تعشق الغيبة والنميمة.

4.4 الشخصيات النسوية الجاهزة والنامية:

أ- الشخصيات الجاهزة: وهي الشخصيات النمطية تبقى على حالة واحدة تفتقر إلى الإحساس بدورة الحياة لذا تبقى على حالها لأنّها لا تمتلك النمو والتطور «تبقى ثابتة الصفات طوال الرواية لا تدور ولا تتطور بتغير العلاقة البشرية أو بنمو الصراع الذي هو أساس الرواية إذ تبقى ثابتة في جوهرها»[27]، وهذا ما لاحظناه في شخصية الأم زهية فمنذ بداية الرواية وهي صامتة وخائفة من عائلة بني مقران ومن طلاقها كما أنّها خائفة على مستقبل ابنتها لم تتشجع حتى في الدفاع عن ابنتها ولا برد الكيد لنساء العائلة «أمّا أمّي فقد ظلّت صامتة، وقد شعرت ببكائها حتى الذقن ولكنها صمدت من أجلي»[28].

إنّ هذه الرواية لا تخلو من الشخصيات الثابتة وهذا ما التمسناه في شخصية كلثوم واللاعيشة فقد بقيت على حالها من بداية الرواية حتى نهايتها فكلثوم لم ترحب بالتغيير وباتت على طبيعتها والأمر نفسه مع اللاعيشة.

ب- الشخصيات النامية: وهي الشخصية التي لا تلتزم بوضعية واحدة بل تشهد على طول السرد حالات من التحوّل والتطوّر، وتعدّ الشخصيات النامية فاعلة وضرورية لأنّها الأكثر قدرة على تمثيل الواقع، ففي الواقع الإنساني لا يبقى المرء على حالة واحدة، من بين هذه الشخصيات نجد:

- **خالدة:** خالدة عرفت في بداية الرواية على أنّها تلك الفتاة المتمرّدة على تقاليد عائلتها «لهذا كلّ يوم جمعة أصاب بالصداع، أتمارض، وأختار لنفسي موقعا في البستان أو على سلالم السطح لأختفي عن الأنظار، كانت تلك أولى بوادر تمرّدي ومقاومة العائلة»[29]. صاحبت شخصية خالدة منذ بداية الرواية حكتها المستمرة وعدوانها على عائلتها، كانت هوايتها التجسس على أهل البيت «لم أتوقف قط على ممارسة هواية التصنت على الجميع»[30]، رغم حبها لنصر الدين إلاّ أنّها تخلّت عنه (من دون سبب) لتبدأ حياتها وتفتح صفحة جديدة مليئة بالنجاح، أرادت تغيير الواقع المعاش في تلك الفترة أرادت رد الاعتبار للنساء المهمشات والمظلومات وبهذا رسمت مستقبلها في الإعلام وأصبحت صحفية ولكن رغم كل الصفات المذمومة والمكروهة في خالدة إلاّ أنّها كانت تخبئ الجزء الإنساني والعاطفي تحت شخصيتها المتمرّدة وهذا ما ظهر عند تكليفها بمهمة الكتابة عن المغتصبات وحيث أنّها تأثرت مع قصصهنّ وعجزن أن تكتب عنهنّ «طول الطريق وأنا أفكّر كيف سأكتب في الموضوع بأيّة صفة بأيّ قلب بأيّة لغة، بأيّ قلم؟ أقلام القرابة لا تحب التعدي... «كيف هي الكتابة عن أنثى سرقت عذريتها عنوة؟»[31]، وبعد موت يمينة وجنون راوية وانتحار رزيقة عادت خالدة إلى أريس محملة بانكسارات وأجاع كثيرة.
- **كنزة:** هي من الشخصيات المتحركة في الرواية ذلك لأنّها نبذت حياتها وعملت جاهدة من أجل التغيير، في البداية كنزة رحلت من مدينتها سكيكدة إلى قسنطينة لتدرس فن المسرح والذي كان أهم أحلامها إلاّ أنّها استسلمت في منتصف الطريق وقررت العودة إلى الديار واتخذت القرار الحاسم وهو الزواج وإتباع تقاليد عائلتها «أنا عن نفسي وجدت كل، سأترك المسرح وسأتزوج»[32]، وهنا عرفت بحركتها المتكررة.

- **رزيقة:** لم تستطع رزيقة البقاء على نفس الحالة وتموت كل يوم ألف مرّة ولهذا وضعت حدّا لحياتها وانتحرت. «لقد انتحرت إحداهنّ في دورة المياه (...) نفسها التي طلبت الإجهاض البارحة»[33].
- **يمينة:** عرفت في بداية الرواية بانكسارها وخيبتها، كانت مذعورة منغمسة بالألم والحزن «تألمت بما فيه الكفاية»[34]، تلك الفتاة التي لا تريد سوى الموت وانتهاء أجلها بسبب ما عانته في حياتها، كانت أحلامها تقتصر على رؤية أهلها الذين رفضوا زيارتها برغم من أنّها من نفس مدينتها غيرت رأيها وتشبثت بالحياة ورسمت بداية جديدة وأحلام كثيرة لأنّها اعتبرتها أنّها نفس واحد من أهلها «إنّه جميل، أتمنى أن أشفى لأمر عليه ويهتز»[35]، لكنها لم تحقق هذه الأمنية وأخذتها المنية.

5. خاتمة:

من خلال ما سبق توصلنا إلى مجموعة من النتائج :

- صورت الرواية الجزائرية التحولات السياسة والاجتماعية التي هزت الوضع الثقافي بعد الاستعمار لا سيما فترة العشرية السوداء.
- اهتمت رواية (تاء الخجل) بالشخصية النسوية حيث أنها جسدت أبعاد دلالية تخدم فكرة أرادت الساردة إيصالها، وقد ركزت على مختلف الأبعاد الجسمية أظهرت لنا الشخصيات كأنها واقعية كما أشارت إلى البعد الاجتماعي حيث صورت الحالة السوسيولوجية لكل شخصية.

- سلطة الساردة الضوء على الشخصية الرئيسية **خالدة** فجاءت مكتملة من جميع النواحي.
- أظهرت الرواية من خلال شخصياتها النسوية معانات المرأة الجزائرية في فترة العشرية السوداء، كما تباينت أنواع الشخصيات وتعددت فتراوحت بين النمطية المسطحة بما فيها من متحركة وساكنة والشخصيات المدورة المبهمة بما احتضنت من سكون وحركة.
- ارتبطت شخصيات رواية تاء الخجل ببعضها البعض ما خلف التفاعل والإستجابة داخل البناء العام للرواية.
- استوعبت الرواية الفاروقية الدرس السيميولوجي بما ضمت من علامات ووظائف تعكس شخصياتها.

6. قائمة المراجع:

[1]– إبراهيم مصطفى، حامد عبد القادر، أحمد حسن الزيات، محمد علي النجار، المعجم الوسيط، ج1، اسطنبول، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، ص 384.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، باب الراء مادة روى، لبنان، دار صادر، دار الطباعة والنشر، ط4، مج5، 2005، ص 271.

[3]– ينظر، عبد المحسن طه بدر، تطور الرواية العربية الحديثة في مصر، مصر، دار المعارف، ط4، ص 141.

[4]– حسين عبد الرزاق، فن النثر المتجدد، القاهرة، دار المعالم الثقافية للنشر والتوزيع، ط1، 1998، ص 84.

[5]– فتحي إبراهيم، معجم المصطلحات الأدبية، تونس، المؤسسة العربية للنشر المتحدين، 1988، ص ص 60– 67.

[6]– القصة والرواية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1971، ص 20.

[7]– فضيلة الفاروق، تاء الخجل، بيروت، رياض الريس للكتب والنشر، 2003، ص ص5– 6.

[8]– المصدر نفسه، ص 13.

[9]– المصدر نفسه، ص 13.

[10]– المصدر نفسه، ص 17.

[11]– المصدر نفسه، ص 19.

[12]– المصدر نفسه، ص 09.

[13]– فضيلة الفاروق، تاء الخجل، ص 90.

[14]– المصدر نفسه، ص 45.

[15]– المصدر نفسه، ص 46.

[16]– المصدر نفسه، ص 46.

[17]– المصدر نفسه، ص 46.

[18]– المصدر نفسه، ص 36.

[19]– فضيلة الفاروق، تاء الخجل، ص 15.

[20]– المصدر نفسه، ص 10.

[21]– المصدر نفسه، ص 10.

[22]– المصدر نفسه، ص 17.

[23]– المصدر نفسه، ص 18.

[24]– المصدر نفسه، ص 42.

[25]– المصدر نفسه، ص 81.

[26]– فضيلة الفاروق، تاء الخجل، المصدر نفسه، ص 77.

[27]– لين أولتبنيرند، ليزلي لويس، الوجيز في دراسة القصص، تر: عبد الجبار المطلي، بغداد، منشورات دار الشؤون الثقافية والنشر، د.ط، 1983.

[28]– فضيلة الفاروق، تاء الخجل، ص 15.

[29]– المصدر نفسه، ص 20.

[30]– المصدر نفسه، ص 16.

[31]– فضيلة الفاروق، تاء الخجل، ص 52.

[32]– المصدر نفسه، ص 36.

[33]– المصدر نفسه، ص 44.

[34]– المصدر نفسه، ص 45.

[35]– المصدر نفسه، ص 87.

د. عزي مريم

المقال رقم 2022/01

جماليات توظيف التاريخ وهاجس التصحيح في رواية شعلة المايدة لـ:محمد مفلاح

The aesthetics of employing history and the obsession with the correction in "the novel "She'alah al-Mayda

د. مريم عزي*
جامعة عين تموشنت -بلحاج بوشعيب
Meriemazzi83@gmail.com

تاريخ الوصول: 2021-11-11 تاريخ القبول: 2022-04-10 تاريخ النشر: 2022-05-13

ملخص:

عَمِل الروائي الجزائري منذ نشأت فنّ الرواية العربية الجزائرية –كغيره من روائي العالم– على تطوير عمله من خلال مدّ جسور التلاقح والترابط مع مجالات مختلفة ؛وعليه إرتئ هذا المقال تقديم روائي من الروائيين الجزائريين الذين شقّوا طريقهم في مجال كتابة الرواية التاريخية ألا وهو محمد مفلاح وروايته شعلة المايدة التي لم تكن الوحيدة من نتاجه الموظفة للتاريخ ؛فعن ماذا تتحدّث ؟ وما الهدف من كتابتها؟ وضمن أيّ صنف يمكننا تصنيفها؟ وما هي مرجعياتها التاريخية؟ وإلى أيّ درجة بلغ توظيف صاحبها للحادثة التاريخية؟ وفيما تكمن جماليات هذا التوظيف؟ أسئلة نطرحها في هذه الورقة البحثية ساعين إلى لفت إنتباه القارئ إلى حقيقة هذا العمل الروائي .

ومن النتائج المتوصّل إليها أن رواية شعلة المايدة تصنّف ضمن الرواية الجزائرية التاريخية التي حقّقت نضجا فنّيا أدبيا من حيث العناصر السردية ،المستدعية للحادثة التاريخية لا لتحقيق جماليات الإستحضار وحسب أو لتعليم الناشئة تاريخ وهران، وإنّما لتوثيق صحيح بغية توصيل حلقة مفقودة. كما يبنى فعل التجريب في هذه الرواية على هاجس التصحيح دون المساس بالخصوصية الجمالية للعمل الأدبي عامة وللفن الروائي خاصة.

الكلمات المتاحية: الروائي محمد مفلاح ، الرواية التاريخية، المرجعية التاريخية ،الجمالية ، التصحيح

Abstract: Since the emergence of the Algerian Arabic novel, the novelist has developed his work through attaching interconnecting it with different fields as many other novelists in the world. In fact, this article intends to introduce one of the Algerian novelist who made their way in the field of historical novel. Namely novelist Mohamed Miflaah and his novel "Sha'alah al-Mayda,' which was not the only that makes use of history. So, what is the novel talking about? What is the purpose of this piece of writing and in which category it can be classified? and what is its historical reference? Where do the aesthetic use lie? These questions are raised in order to draw the attention to the. authencity of this literary work.

*– **مريم عزي** أستاذة بجامعة عين تموشنت –بلحاج بوشعيبMeriemazzi83@gmail.com

Indeed, the results show that the novel "She'alah al-Mayda" is classified among the Algerian historical novels that has achieved artistic literary maturity in terms of narrative features for historical event. This is not only to reach conceivable aesthetics, or to teach the young generation the history of Oran, but rather, to properly document to reach the missing link. In fact, the act of experimentation is built on the obsession of correction without affecting the aesthetic specifity of the literary work in general and fictional art in particular.

Key words: Muhammad Miflaah – the historical reference – historical novel – the aesthetic – correction.

1. مقدمة:

عَمِل الروائي الجزائري منذ نشأت فنّ الرواية العربية الجزائرية –كغيره من روائي العالم– على تطوير عمله من خلال مدّ جسور التلاقح والترابط مع مجالات مختلفة تطعيما لعمله الأدبي من جهة ،وإنفتاحا وبيانا منه على مواكبته لما يحدث، وإرتباطا بمجتمعه من جهة ثانية، هذا ما جعل الفنّ الروائي ينتزع الإهتمام إنتزاعا "لقدرته الفائقة في تمثيل المرجعيات الثقافية والنفسية والإجتماعية والتاريخية (...)فمثلما صوّرت الرواية العربية في القرن التاسع عشر الحراك الإجتماعي بما في ذلك منظومة القيم العامة والذوق الأدبي السائد والتصوّرات الجماعية عن الذات والآخر تخوض(...)الآن تجربة الرِهانات الكبرى في التمثيل فتسهم في صوغ تصوّرات عن عالمنا بأنساقه الثقافية والقيمية والدينية وصراعاته وتناقضاته الكبرى"[1]

وعليه أصبح "الفعل الإبداعي على مستوى النص الروائي الجزائري المعاصر، يكشف عن مسارات التحّول التي لامست مكوّنات المتن ومستويات التعبير، وهو يحاور مفرزات البنية السوسيوثقافية للمجتمع الجزائري، ويستثمر مقولات الخطاب الحداثي،ساعيا إلى تخليق رؤية واعية حول الذات والمجتمع والكون من جهة، وتوفير إبدالات خاصة [تعمل على] إستحداث نصوص قادرة على إبتلاع الأجناس وتوظيف جمالياتها، وتكون وعاءً يستوعب تلوّن الحكاية وتقاطع الأساليب، وتعّدد اللغات"[2] لذا أصبح إضافة إلى ذلك بإمكان الناقد العربي عامة والجزائري خاصة تصنيف الأعمال الروائية حسب تيارات وإتجاهات وأبعاد مختلفة.

فجاءت الرواية الواقعية ،وكذا الوجودية ،والرواية ذات البعد النفسي، وكذا الأيديولوجي ،وأخرى تحمل بين طياتها صراعا حضاريا لم ولن يفتر ما دام هناك عالمين شمال (متقدّم) وجنوب (متخلّف)،كما جاءت الرواية التاريخية التي هي محور هذا المقال؛ رواية قطعت بدورها أشواطا منذ نشأتها بحثا عن الكمال والنضج فسجّلت تطوّرا ملحوظا عبر مراحل كان لابد لها من الوقوف عندها ،لتسجيل ما يمكن تسميته بالتطوّر المنطقي الذي تستدعيه حاجة الإنتقال ،فكانت كل مرحلة هي إستمرارية وإضافة لسابقتها فجاءت الرواية التاريخية بأصنافها الثلاثة:

2.الرواية التاريخية:

1.2 . الرواية التاريخية التعليمة:

التي إتخذت من الفنّ الروائي معبرا لنقل الأحداث التاريخية حاملة في طيّاتها هدفا تعليميّا لذا "لم تكن نوعا من الترف الفنّي أو المتعة الجمالية الخالصة بل كانت وما زالت فنّا يؤدي دورا نشطا في تحريك الأذهان وشحنها

بالقيم والأفكار تجاه الماضي والواقع معا والتطلّع نحو الغد(...) لذلك لم تتوان الرواية التعليمية المتّكئة على التاريخ عن إعلان غايتها وأهدافها"[3]لتكون بذلك اِستجابة لظروف مُلحة أحاطت بالروائي فدفعت به إلى الجنوح إلى مثل هذا النوع من الروايات.

2.2 . رواية النضج:

جاءت بعد الرواية التاريخية التعليمية بل "كانت مرحلة التعليم التاريخي ضرورية وممهّدة فيما أتصوّر لرواية النضج التي تناولت التاريخ بأحداثه وشخوصه وملامحه تناولا فنيّا ووفقا لأسس واضحة ومعروفة(...)فاِستطاع روّادها كتابة رواية فنيّة ناضجة تتحقّق فيها العناصر البنائية للرواية المتكاملة لغة وحوارا وشخصية وأحداثا وحبكة وتشويقا، واِستطاعوا في الوقت ذاته توظيف أحداث التاريخ وشخصياته فقدّموا روايات تخدم قضايا معاصرة مع اِحتفاظ التاريخ بحقيقته وطبيعته"[4] وعليه يمكنني الجزم بأن الرواية العربية في هاته الفترة شهدت تطوّرا ملحوظا في الكمّ والكيف .

3.2 .رواية الاِستدعاء التاريخي:

وهي التي "تتّخذ التاريخ وسيلة لمعالجة قضايا معاصرة وأغلبها يرتبط بغايات سياسية وحضارية دون اِلتزام صارم بوقائع التاريخ(...)وقد يستدعي الروائي شخصية تاريخية ويبعثها في الواقع ويحرّكها ويواجهها بالناس والأحداث ليفسّر موقفه من قضيّة ما، أو يشرح كيفية معالجتها والتغلّب عليها والتخلّص منها أو بلورتها وتطويرها وإثرائها.."[5]لتغدو بذلك الرواية وعاءً يستوعب التاريخ فيوظفه خدمة للعمل الأدبي من الناحية الفنية والجمالية وقصدا للمنفعة والفائدة وبغية تقويم اِعوجاج وإصلاح، أو أخذ عبرة ليحيا بذلك التاريخ في الأعمال الروائية مهما كانت الأهداف .

إنّ اِستيعاب الرواية العربية للأنساق الثقافية المختلفة لم يُخِل بخصوصيتها الفنية والأدبية بل "اِستطاعت تقبّل مختلف الأبنية والأنساق الجمالية(...) وقد وفقت في اِختراق عالم الحداثة خلال تطويرها لأدواتها الفنية وتطويع لغتها .وخاصة السردية منها وأدرجت تعقيدا في حبكتها"[6]ما جعلها جديرة بمنافسة الفنون الأدبية الأخرى شكلا ومضمونا.

ومن الروائيين الجزائريين الذين شقّوا طريقهم في مجال كتابة الرواية التاريخية أذكر على سبيل المثال **محمد مفلاح** الذي ستكون لنا وقفة مع إحدى رواياته ألا وهي شعلة المايدة؛ فعن ماذا تتحدّث ؟ وما الهدف من كتابتها؟ وضمن أيّ صنف يمكننا تصنيفها؟ وما هي مرجعياتها التاريخية؟ وإلى أيّ درجة بلغ توظيف صاحبها للحادثة التاريخية؟ وفيما تكمن جماليات هذا التوظيف؟ أسئلة نطرحها في هذه الورقة البحثية ساعين إلى لفت اِنتباه القارئ إلى حقيقة هذا العمل الروائي.

3 التعريف برواية شعلة المايدة

هي رواية تضم حادثة تاريخية وقعت إبان العهد العثماني ألا وهي تحرير وهران من الاِحتلال الإسباني سنة 1872، فجاءت تصوّر المجتمع الجزائري في تلك الفترة؛ حيث ظهر متماسكا وتجلى ذلك من خلال تماسك أسرة البطل التي

جاءت مهتمّة بالعِلْمِ عاملة على نقله ؛**فراشد** "حفظ القرآن الكريم على يد والده، كما حفظ منظومة شرح إبن عاشر ورسالة أبي زيد القيرواني على يد مدرسي زاوية مينه ثمّ ساعد والده في تعليم الأطفال"[7]وعليه جاء الأب شيخ كتّاب ليحمل الابن مشعل التعليم بمساعدته وفي ذلك دلالة على وعي الأسر الجزائرية بأهمية العلم وضرورة تعلّم الأجيال مهما كانت الظروف.

كما إنتقل راشد إلى مدرسة مازونة طالبا للعلم وللحصول على إجازة شيخها "فأمضى أوقاته في حلقات الدرس يلتقي الشروح في مختصر الشيخ خليل بن إسحاق ،وألفية بن مالك، وصحيح البخاري ،والعقيدة الصغرى في أصول الدين، وسلم الأخضري في المنطق، وقد نال بعد جهد كبير إجازة من الشيخ أبي طالب نفسه"[8]ليكون بذلك طلب العلم شُغله الشاغل لاسيما وأنّه إبتعد عن أسرته ساعيا إلى تحقيق أمنية والده وجدّه الهاشمي رحمة الله.

كما جاءت الرواية تحمل بين ثناياها عادات وتقاليد المجتمع الجزائري؛ فظهر الإبن راشد مطيعا لوالده محترما للكبار، مصغيا لنصائحهم" ألقى التحية بصوت خافت وهو يدخل الخيمة ثمّ إقترب من عمّه الحاج يحي فلثم عمامته التوتية النظيفة وجلس بجانب والده(...) ثمّ راح ينصت إلى عمّه الذي كان يتحدّث"[9]فالتحدّث بصوت خافت وتقبيل الرأس ،والجلوس ،والإنصات للحديث ،كلّها أفعال تدلّ على الإحترام والطاعة والإكبار "قالت له سكينة بقنوط: والدك يعارض زواجك بيمينة، لأنّ والدها أصبح في نظره يحترف الشعوذة(...)فزوجها الآمر والناهي في الخيمة، راشد الذي إزداد شوقه إلى يمينة(...)لا يستطيع أن يتحدى والده لكنه ظلّ ينتظر اللحظة التي يعثر فيها على الشخص الذي يتوسّط له لدى والده"[10] فالأب هو الآمر الناهي ،وربّ الخيمة ،لذا لا رغبة تُحْتَرَم تتعارض ورغبتِه، ففي النص إشارة إلى السلطة الأبوية التي تُناقِش المسائل بتقديم المبرّرات لا لتقتنع بوجهة نظر الآخر ،ولكن لتجعله مُقتنِعًا برأيها لأنّ القرار الأوّل والأخير لها ،فقنوط الأم دليل وتأكيد على تلك السلطة التي سرعان ما تتحوّل إلى سلطة ذكورية بدليل عبارة (في نظره).

ومن العادات والتقاليد قيام الأفراح والأعراس التي كانت متنفس السكان لنسيان ما يواجهونه من صعاب "حُملت مهدية العروس المتأنقة على حصان أحمر ،وزغردت النساء في فضاء الدوّار وهنّ يلوّحن بالمناديل الملونة التي عُلّقت على شكل رايات على رؤوس العصي(...) ورافقت موكب العروس بغلة كانت تحمل أفرشة صوفية مزركشة بألوان زاهية(...) وصندوق خشبي يحتوي الفساتين القطنية وأدوات التجميل التقليدية"[11] هكذا ينقل السارد صورة الإحتفال بوصف مفصل حيث تحدّث عن أدق التفاصيل (الخطبة وكل ما يتعلّق بالزفاف) "وفي ليلة الزفاف تربع المطرب حمو الحنان على زربية عريضة (...)واحتضن آلة القلال وبدأ النقر على فوّهتها الجلدية بخاتمه الفضي ،كان الحفل بهيجا إستمتع فيه رجال المنطقة لأحلى قصائد الشعر الشعبي (...)وحضر رجال الدواوير وضيوف قدِموا من قبائل المنطقة الشرقية لبايليك الغرب"[12] وعليه إن التعبير عن الفرحة بالزغاريد والأغاني والإطعام عُرف تعارف عليه الجزائريون منذ القديم.

كما كانت هناك إشارة إلى فكرة التداوي بالأعشاب والأحراز، كما فعل سي الطاهر والد راشد وما ذلك إلا دلالة على أنّ سكان المنطقة كانوا يتداوون بالأعشاب والأحراز التي تقدّم لهم من قبل المشايخ وزيارة الأضرحة والتبرك بأولياء الله الصالحين كانت أيضا من الأمور التي وردت في الرواية بدءً برؤية الشيخ جلول التي ظلت راسخة في

ذهنه وذهن كل من سمعها لأنّ تأويلها كان يُبشِّر بتحرير وهران من أيدي الإسبان "أتمنى أن تسمح لي الظروف بزيارة ضريح سيدي عبد الرحمن، ابتسم محمد الشلفي قائلا: سنزوره ولكن ليس قبل أن نتصدى لحملة أوريلي "[13]ما يوحي على أنها أمور لم يكن يعارضها رجال الدين ولا حتى رجال العلم بحكم انحدار راشد من أسرة ذات علم ودين ؛لكنها كانت تنفر من الشعوذة وترفضها بدليل رفض الوالد تزويج ابنه من يمينة ابنة دجال مشعوذ يسعى إلى اِستخراج الكنوز من المدن الدارسة .

إلى غيرها من الأمور التي تُخرجُ الرواية من الحادثة التاريخية فتربطها بأمور حياتية تتعلّق بالإنسان البسيط الذي يمارس حياته العادية ويحمل في نفسه هاجسين: هاجس الحب والاِرتباط بالمُحِب عن طريق الرِباط الشرعي ألا هو الزواج (حبّ راشد ليمينة) ،ورغبة طلب العلم لتحقيق أمنية الأب والجد المصاحبة لهاجس تحرير وهران الذي أصبح يسيطر على الفكر والقلب والوجدان ما جعل الروائي **محمد مفلاح** يُخرج القارئ من جفاف مادة التاريخ إلى جماليات الفن الأدبي .

4 تجليات التاريخ:

يتجلى التاريخ في رواية **شعلة المايدة** في بثّ السارد لتواريخ تؤرّخ للحادثة التاريخية حرصا من الروائي على ربط القارئ بتفاصيل توثّق كل ما جرى من أحداث سبقت مسألة تحرير وهران فوردت التواريخ الآتية:

1.4يوم الاثنين 27 من شهر جوان 1772:

تمّت في هذا التاريخ زيارة الخليفة الأكحل وهو محمد بن عثمان الكردي الذي " جاوز عمره الثلاثين متوسط القامة، قويّ البنية، أسمر الوجه، أسود العنين، واسع الجبهة، ولحيته سوداء كثيفة تصل صدره وشواربه غزيرة طويلة ...كان والده الباي، وهو صهر باي معسكر"[14]اِستقبله أهل المنطقة بالهتاف والحماس يطالبونه بالجهاد لبيان رغبتهم في إخراج العدوّ من بلادهم، فكان ذلك الهتاف أول خطوة نحو الألف ميل، كما كان ذلك التاريخ الفتيل الذي أنار دروب تحرير وهران .

2.4حملة أوريلي

واِستنجاد الباي بالمشايخ ورجال القبائل والعشائر بالتطوّع من أجل رد الحملة والدفاع عن منطقة الجزائر من كل الجهات "يا شيخنا الفاضل ..الجزائر ستتعرض قريبا لهجوم الغزاة الأسبان وحملتهم ستكون هذه المرة ضخمة جدا، وقد أصدر مولانا الباشا –نصره الله –أوامره إلى كل البايات للقدوم بالجيوش إلى مدينة الجزائر للدفاع عن سواحلها، كما دعا شيوخ القبائل إلى المشاركة بالمتطوّعين في الحرب، وقد كلّف سيدي الباي خليفته سيدي محمد بن عثمان لقيادة بايليك الغرب.."[15] حدث اِرتبط بالحدث الأوّل، بل جاء اِستجابة لهتاف وحماس الأهالي، ما يُوحي بتتابع سرد التواريخ والأحداث.

وعليه تمّ الاِتفاق على أن "سيدي الخليفة سيعسكر بعد يومين ببطحاء سيدي عابد من جهة وادي ارهيو.ومن يريد الاِلتحاق بالبايليك سنمنحه اللباس والسلاح ،أما اِستقبال الطلبة المتطوّعين فسيكون بحي القصبة، حرّك الشيخ أبو طالب يمناه وقال بهدوء: لن يهدأ لنا بال حتى يتحرّر كل شبر من وطننا"[16] ذِكرُ السارد

تفاصيل هذه الحملة والتجهّز لردها تقنية سردية تجعل القارئ أكثر تماهيا مع أحداث الرواية التاريخية، إضافة إلى حماس الأهالي الذي يشحذ بدوره حماس المتلقي فيزيده تشويقا، كما أن تحريك الشيخ يمناه بهدوء إعراب عن اليقين والثقة التي اِمتلكتها الفئة الحكيمة الممثلة في الشيخ أبي طالب ؛كلها أمور تغزل الخيط الرفيع الذي لا يُرى بالعين المجردة ولكن يُشعر به واصلا بين ما هو تاريخي ممثلا في الحملة،وما هو فني أدبي ممثلا في عنصري الوصف والتشويق، وما هو واقعي المانح للرواية صدق التجربة.

3.4 .التذكير بمعركة مزغران 1558:

التي اِنتصرت فيها الجزائر على الغزاة والتي قتل فيها القائد الإسباني ((الكونت داكودات))،شحذا للهمم ورفعا للمعنويات، من أجل بيان إمكانية تحقيق النصر على الغزاة وهو حدث يرتبط أيضا بالحدثين السابقين .

4.4الجمعة 30جوان 1775:

اِحتدام المعارك لردّ حملة أوريلي التي اِنتهت بتحقيق النصر ضد المُعتدي صاحب العدّة والعتاد

4. 5. التاسع ديسمبر1791:

الاِتفاق على اِنسحاب اسبانيا من وهران "ثمّ جاء النبأ الذي أسعد راشد وسكان البايليك لقد طلب ملك أسبانيا الصلح ولكن داي الجزائر رفض ذلك إلا بعد خروج العدوّ من أرض الجزائر. وفي يوم التاسع من شهر ديسمبر1791. تمّ الاِتفاق الذي نصّ على اِنسحاب أسبانيا من وهران والمرسى الكبير دون قيد أو شرط."[17]اِتفاق سياسي نجم عن ما كان يحصل في ميدان معركة التحرير .

6.4.مطلع 1792 :

اِنسحاب الإسبان التام من وهران "شهد راشد وهو يبكي بداية اِنسحاب الأسبان الذي اِنتهى في مطلع 1972"[18] فأقيمت الاِحتفالات والأفراح بتحقيق النصر والعودة إلى وهران لتنتهي بذلك الحادثة التاريخية ويواصل السرد الأدبي مشواره لبيان أمرين :

أولهما يتعلّق بفكرة إعادة إعمار وهران على أيدي أبناء المنطقة بعد الخراب الذي لحق بها "...سمعت أنّ الباي طلب من الجميع المساهمة في تعمير وهران"[19] وفي ذلك إشارة من الروائي إلى أن اِستئناف الحياة وقيادة المرحلة الاِنتقالية يبدأ بفكرة الاِعمار.

ثانيهما يتعلّق بما كان يجب على الأهلي فعله حتى لا يتم تزييف التاريخ؛ ألا وهو كتابة تاريخ وهران بأيدي أبنائها الذين عاينوا الحدث وشاركوا فيه، ولن يكون ذلك إلا بأيدي النخبة المثقفة وشهود العيان فجاء العازم على الكتابة مُطَّلِعًا مُسْتَفِيدًا من كتب كثيرة تتحدّث عن تاريخ وهران ومخطوطات تحصّل عليها من مكتبة مازونة ولكنه بحاجة إلى من يذكّره بما حصل[20] فالأمر ليس باليسير واليد الواحدة لا تصفق كما يقول المثل، فالمؤرخ مُتخوّف ولا يستطيع حمل هذا المشروع على كاهله، لذا يطلب المساعدة ممن شارك في المعارك وعاين ما كان يحصل .

أمران تكتمل بهما حلقات السرد المفعمة بالحيوية الحاملة لرؤى غد أفضل المـُلخصة في رحلة العائلة الصغيرة من ضواحي مدينة معسكر إلى وهران، فيسدل ستار السرد مع حركة توديع العم والجيران لراشد وأسرته الممثلة في الأم والزوجة والابن الصغير.

5 كيفية التوظيف:

توظيف الحادثة التاريخية في رواية **شعلة المايدة** للروائي **محمد مفلاح** كان توظيفا فنّيا مُؤَسّسا على التصحيح المصاحب للبرهنة والتعليل الجالب للحجة الدامغة:

1.5الجماليات:

ما قام به **محمد مفلاح** في عمومه؛ عملٌ حقّق النضج الفني بتماهي تاريخ وهران مع السرد الروائي فلم تأتي النصوص التاريخية مفصولة عن الأحداث السردية، بل جاءت مبثوثة بين الحين والآخر في شكل أخبار تتناقلها ألسن الأبطال، ما جعل ذلك قيمة جمالية في حدّ ذاته فلا شرخ ولا إعوجاج في صوغ تاريخ تحرير وهران سردا؛ فالروائي ربط بينهما بخيط رفيع بدليل أن فكرة تدوين تاريخ وهران الصحيح الذي نوّه إليه في خاتمة الرواية ظل مشروعا يجعل القارئ أمام إحتمالين.

كما عمِل الروائي على الإبتعاد عن جفاف المادة التاريخية بإستعمال عنصر التشويق والمماطلة فقد بدأت الرواية بحديث عن رؤية الشيخ جلول التي تنبؤ بتباشير النصر وتحرير مدينة وهران من قبضة الإسبان ،ثمّ كان هناك إنتظار تحقّق الرؤية ،فكل حادثة تحدث تجعل السكان يتذكرونها ويربطونها بما يحصل "ذكر الشيخ جلول الذي لم يمل من ترديد رؤياه ..إيه يا لها من رؤيا! ..متى تظهر شعلة المايدة فتذيب الثلوج عن المدينة الذهبية، متى يتربّع الشيخ الوقور على جبل المايدة سلطان جبال وهران؟ ومتى يحين وقت الفارس الذي يتسلّم السيف الذهبي؟ ثمّ همس بشوق متى نعود إلى وهران"[21]ما جعل القارئ كذلك يسعى لإتمام الرواية بغية معرفة تأويل تلك الرؤية –التي منذ البداية– حُدّد المغزى منها حيث طُبعت بالصدق وإمكانية التحقّق، فلم ينظر إليها السارد على أنها مجرد حلم أو أضغاث أحلام.

كما أن الجميل في الرواية حين يستطيع قارؤها إسقاط الحادثة التاريخية على ما يعيشه في حياته فيدرك أنّ تغيير المستحيل يصبح ممكنا إذا ما تشبّع المرء باليقين والعزيمة لاسيما و"أن الروائي الجزائري هو الآخر نهل بنهم شديد من مخزونه الميثيولوجي وأفاد منه في مرجعياته التراثية الخالدة(...)التي أثرت كثيرا عمله الروائي إما على المستوى الجمالي أو الفني بحيث وفرت له بناء هندسيا محكم الصرح أو حتى على مستوى الموضوعات بحيث تكشف مادة غزيرة مدعمة لفكرة الايهام الواقعي (...)لتعميق المضامين ولسبكها وتجميلها ،بإعتبارها وسيلة مساهمة في تشكيل جماليات الفن"[22] لترتسم بذلك قيمة جمالية أخرى تجعل من التاريخ المصاغ أدبا حيّا ما بقي ذلك العمل الفني راسخا في أذهان الأجيال .

وأيّ تاريخ يحب محمد مفلاح إحياءه؟، تاريخ صحيح بعيد كل البعد عن الزيف والمغالطة فها هو ذا ينوّه في المقطع السردي الأخير من الرواية إلى ضرورة كتابة تاريخ التحرير بأقلام أبناء منطقة وهران لتُحفَظ الحقائق في حوار يستدعي الإمعان "إنني أفكر في الكتابة عن المعارك التي خُضناها ضد العدو.

وقال راشد: فكرة جيدة ...سأساعد في نسخ كتابك .

وقال محمد الشلفي: بلهجة أسيفة :أخشى أن تمنعني ظروف الحياة من إنجاز هذا العمل(...)ثمّ تابع [راشد] قائلا: أتمنى أن تنجز عملك "[23]؛حديث جعل القارئ أمام اِحتمالين أولهما يقضي بإمكانية تدوين ذلك التاريخ وبأن الفكرة واردة بدليل الجملتين المذكورتين في الحوار:(أفكر)، و(فكرة جيدة) بمعنى أن الفكرة وُجِدت وتمّ اِستحسانها.

واِحتمال يجعل من الفكرة مجرد اِقتراح تدخلت فيه سلطة كاتب النص الروائي لأنه لم يستطع إعلانها صراحة فجاءت على لسان شخصياته بدليل جملة (بلهجة أسيفة) الواصفة لقول محمد الشلفي والفعل (أتمنى) الوارد على لسان راشد.

2.5. التصحيح

ربما يسأل سائل من أين جاءت فكرة هذا التصحيح؟ "إن التاريخ علم أساسه: الأحداث التي تصنعها الأمم ويضحي من أجلها الرجال "[24]لذا ينبغي أن يكون الاِمتنان والاِعتراف على قدر تلك التضحيات، وأي اِعتراف أقوى من أن يعمد الروائي إلى تصحيح ما يراه إجحافا في حقّ أولئك الذين باعوا أنفسهم من أجل تحرير أوطانهم.

تصحيح جاء في رواية **شعلة المايدة** مصحوبا بالدليل ممثلا تارة في خطاب الخليفة الأكحل محمد بن عثمان الكردي أمام الجمهور المحتشد من أبناء زمورة والقرى المجاورة: "يا رجال الأعراش العتيدة يا علماء مشايخ الزاويا المباركة. لقد أبليتم في الدفاع عن الوطن البلاء الحسن، كما شاركتم بشجاعة نادرة في حروب مقاومة الأسبان منذ أيام مولانا العظيم خير الدين وساهمتم في عهد مولانا محمد بكداش باشا في تحرير وهران "[25]جاء مؤكّدا لما كان يرويه الحاج الطاهر والحاج يحي في بداية الرواية عن بطولات أهل المنطقة وبسالتهم من أجل معركة التحرير "سنعود إلى وهران عما قريب فاِستعدوا للمواجهة (...)سنحرّرها من الغزاة سيّدنا الباي –حفظه الله– على علم بحماستكم للجهاد ولكن يجب أن نعدّ العدّة للقضاء على العدو فالأسبان بعد اِحتلالهم المدينة العريقة اِستولوا على كل أبراجها وتحصنوا بها، ثمّ إنهم يمتلكون المدافع الحديثة"[26]وفي حديث سكان منطقة زمورة والقرى المجاورة لها والتذكير بالأحداث والوقائع حفظ لتاريخ الأبطال فذاكرة الشعوب تتناقلها الأجيال جيلا عن جيل.

3.5الدلائل:

لم يعدم **محمد مفلاح** وسيلة يثبت من خلالها أحقيّة أهل المنطقة بتحقيق النصر وطرد الاِحتلال الإسباني من وهران فذكر ما يلي:

مسألة أسبقية الجهاد: وتقديمه على كلّ مصلحة شخصية، إذ عند زيارة الخليفة محمد بن عثمان منطقة زمورة "هتف الحاضرون بقوّة وحماس الله أكبر الله أكبر الله أكبر، اللهم صلي وسلّم على محمد وعلى آل محمد، ثمّ تعالت الأصوات مردّدة بحماس الله أكبر الجهاد... الجهاد يا أبا عثمان"[27]وبالتالي لم يجرأ مشايخ المنطقة على المطالبة بتخفيض الضرائب "الشيخ حسين الغمار لم يطرح عليه قضية الضرائب المجحفة المفروضة على سكان القبيلة (...) الشيوخ والأعراش هم الذين قرّروا أن ينتظروا فرصة أخرى للحديث عن أمر الضرائب الوقت لم يكن مناسبا، الجماهير كانت تنادي بالجهاد"[28] فمسألة الضرائب مهمة لكن أهميتها لن تكون أهم من الجهاد.

مسألة حماس الجماهير: بما فيهم البطل الذي يمثّل فئة الشباب "غمر قلب راشد فرح عظيم (...)ثمّ قال سأكون من بين الفاتحين يا سيدي وسأثأر لسيدي الهاشمي (...)لقد أصبح الخليفة يفكّر في تزويد المجاهدين بالأسلحة الفتاكة"[29]حماس اِزداد فتيله كلّما تقدّمت الأيام وشارف القوم على تحقيق ما كانوا يصبون إليه.

مسألة تشجيع كبار السن الشباب على الجهاد: وحثهم على الدفاع عن ربوع الوطن "اِبتسم الشيخ الطاهر ولم يعلّق سُرَّ بكلام اِبنه النحيف الذي أصبح يعلّق عليه الآمال في مواصلة سيرة أجداده العلماء (...) تنحنح الحاج يحي وقال مخاطبا شقيقه :لقد جعلت اِبنك يتحمّس كثيرا للجهاد وقبل أن ينهي دراسته"[30] هكذا كان يربى الرجال في الجزائر على تحمّل المسؤولية والشجاعة، والبطولة ،وأخذ المبادرة.

اليقين والاِعتقاد الحاسم بتحرير وهران: "ستتحرّر وهران إذا ما أجمع شمل كل قبائل البايليك وتخلّت حامية الأتراك عن قمع السكان العاجزين عن دفع الضرائب، فالعلاقة الطيبة بين الأتراك والجزائريين ستمكن الجزائر من تحرير وهران مهما كانت قوات الأسبان"[31]ليثبت بذلك الروائي **محمد مفلاح** أن النصر لم تصنعه أيادي الأتراك وإنّما كان بأيادي جزائرية آمنت، وشاركت، وأيقنت بأنّ التحرير لن يعطى وإنما يؤخذ بالجهاد وتآزر جميع الفئات.

اِعتراف **الباي محمد الكبير** بفضل علماء وأعيان القبائل: "نحمد الله على هذا النصر المبين الذي تمّ بفضل تضحياتكم، اِنبسطت أسارير الحاضرين وهم ينصتون إلى الباي وهو يثني على حامية الأتراك ورجال القبائل ومشايخ الزاويا والمرابطين والمتطوّعين من سكان البايليك(...)لقد أرسلت الشيخ أحمد بن هطال إلى وهران لتنظيم عودتنا إلى وهران المحرّرة ثمّ اِلتفت إلى اِبنه الخليفة عثمان قال له بلهجة آمرة: اِستعدوا غدا إلى العودة"[32] مقطع سردي لم يدرجه الروائي عبثا وإنّما تأكيدا ودليلا على أن تحرير وهران كان مناصفة بين الأتراك والجزائريين.

6. خاتمة:

لذا يمكننا القول: إن رواية **شعلة المايدة** تصنّف ضمن الرواية الجزائرية التاريخية التي حقّقت نضجا فنّيا أدبيا من حيث العناصر السردية، المستدعية للحادثة التاريخية لا لتحقيق جماليات الاِستحضار وحسب أو لتعليم الناشئة تاريخ وهران، وإنّما لتوثيق صحيح بغية توصيل حلقة مفقودة، فالقيادة كانت للأتراك والمشاركة والتضحية جزائرية ما أدى إلى تعاضد عوامل عدّة من أجل صُنع النصر: كالتوكّل على الله عزّ وجل، وتضافر الجهود (علماء ومشايخ وأعيان القبائل)،وصدق النيّة؛ لتتحرّر وهران على أيدي أبنائها ويُصبح بذلك الحلم حقيقة .

وعليه يبنى فعل التجريب في رواية **شعلة المايدة** لمحمد مفلاح على هاجس التصحيح دون المساس بالخصوصية الجمالية للعمل الأدبي عامة وللفن الروائي خاصة.

7.الهوامش:

[1]-عبد الله إبراهيم، السردية العربية الحديثة(الأبنية السردية والدلالية)،دار فارس للنشر والتوزيع، الأردن،ج.2 ،ط.1، 2013،ص.5.

[2]-عبد الواحد الرحال، التجريب في النص الروائي الجزائري ،أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، جامعة العربي بن مهيدي كلية الآداب واللغات (قسم اللغة والأدب العربي)،أم البواقي (الجزائر)، 2014-2015، ص.1.

[3]- حلمي محمد قاعود، الرواية التاريخية في أدبنا الحديث(دراسة تطبيقية)،دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط.2، 2010،ص. 15

[4]-المرجع نفسه،ص123

[5]-المرجع نفسه، ص.147

[6]-الطاهر بلحية، الرواية العربية الجديدة (من الميثيولوجي إلى ما بعد الحداثة جذور السرد العربي)،ابن النديم للنشر والتوزيع ، الجزائرط.1، 2017 ،ص. 107

[7]- محمد مفلاح، شعلة المايدة وقصص أخرى، أيدكوم للنشر والتوزيع، قسنطينة(الجزائر)،د.ط، 2013،ص.20

[8]-المصدر نفسه،ص.55

[9]-المصدر نفسه، ص.(10، 11)

[10]-المصدر نفسه،ص.21

[11]-المصدر نفسه،ص.102

[12]-المصدر نفسه، ص. 102،103

[13]-المصدر نفسه،ص.62،63

[14]-المصدر نفسه،ص.25، 28

[15]-المصدر نفسه، ص.59

[16]-المصدر نفسه،ص.60

[17]-المصدر نفسه،ص.211

[18]-المصدر نفسه ،ص.ن

[19]-المصدر نفسه،ص.228

[20]-ينظر المصدر نفسه، ص. 223

[21]- المصدر نفسه،ص.61، 62.

[22]-الطاهر بلحية، الرواية العربية الجديدة (من الميثيولوجي إلى ما بعد الحداثة جذور السرد العربي)،ص.147

[23]-محمد مفلاح ، رواية شعلة المايدة وروايات أخرى، ص.212، 222

[24]-المرجع السابق، ص. ص.171

[25]-المصدر السابق ، ص.30

[26]-المصدر نفسه،ص.31

[27]-المصدر نفسه ،ص. 28

[28]-المصدر نفسه،ص.36،37

[29]-المصدر نفسه،ص.35

[30]-المصدر نفسه،ص.37

[31]-المصدر نفسه،ص.52

[32]-المصدر نفسه،ص.215

8. قائمة المراجع:

- حلمي محمد قاعود، الرواية التاريخية في أدبنا الحديث(دراسة تطبيقية)،دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط.2، 2010،ص. 15
- الطاهر بلحية ، الرواية العربية الجديدة (من الميثيولوجي إلى ما بعد الحداثة جذور السرد العربي)،ابن النديم للنشر والتوزيع الجزائر،ط.1، 2017 ،ص. 107

- عبد الله إبراهيم، السردية العربية الحديثة(الأبنية السردية والدلالية)،دار فارس للنشر والتوزيع، الأردن،ج.2،ط.1، 2013،ص.5
- عبد الواحد رحال، التجريب في النص الروائي الجزائري، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه ، جامعة العربي بن مهيدي كلية الآداب واللغات (قسم اللغة والأدب العربي) ،أم البواقي (الجزائر)، 2014-2015، ص.1
- محمد مفلاح، شعلة المايدة وقصص أخرى ،أيدكوم للنشر والتوزيع ،قسنطينة(الجزائر)،د.ط،2013،ص.20

طلبة الدكتوراه

سنة 2021

الباحثة ط.د / سبيع نورة

المقال رقم 01 / 2021

لسانيات النّص بين التأسيس الغربي والتلقّي العربي.

Linguistics of the text between the Western establishment and the Arab receiving

***سبيع نورة**

مخبر الخطاب التواصلي الجزائري الحديث

جامعة بلحاج بوشعيب، عين تموشنت، (الجزائر)، aroneibes@gmail.com

أ/د.مصطفاوي جلال

جامعة بلحاج بوشعيب، عين تموشنت، (الجزائر)، zourba1976@live.fr

تاريخ الاستلام: 2021/07/05 تاريخ القبول: 2021/09/20 تاريخ النشر: 2021/12/30

ملخص:

تسعى هذه الورقة البحثية إلى تسليط الضّوء على لسانيات النّص من منظارين غربي وعربي، مع التركيز على هذه الأخيرة بغية الخروج بتصور عام وشامل حول طبيعة التلقّي العربي للسانيات النّص.

إنّ أهم نتيجة يخلص إليها هذا البحث هي وجود أزمة تلوح في أفق الدرس اللساني النّصي العربي؛ بفعل معيقات عديدة تحول دون قيام النظرية والتأسيس لها في ثقافتنا العربية. وهذه المعيقات منها ما يتعلق بطبيعة العلم نفسه، ومنها ما يتعلق بطبيعة الجو الثقافي العام السائد في فكرنا اللساني العربي.

كلمات مفتاحية: لسانيات النّص؛ لسانيات الجملة؛ إشكالات، تلقّي؛ ثقافة عربية.

Abstract:

Our research paper seeks to shed light on the linguistics of the text from both Western and Arabic perspectives, with a focus on the latter; In order to arrive at a general and comprehensive conception of the nature of Arabic reception of the linguistics of the text.

The most important result of this research is the existence of a crisis looming on the horizon of the Arabic textual linguistic lesson; Due to many obstacles that prevent the establishment of a theory of textual linguistics and its foundation in our Arab culture. These obstacles include what is related to the nature of science itself, and also what is related to the nature of the general cultural environment prevalent in our Arabic linguistic thinking.

Keywords: text linguistics; sentence linguistics; problems; receiving; Arabic culture.

***المؤلف المرسل**: سبيع نورة، **الإيميل**: aroneibes@gmail.com

1. مقدمة:

حصل الاتّصال الفعلي في حقل لسانيات النّص بين الثقافتين الغربية والعربية منذ ما يربو عن الثلاثة عقود، وهي مدّة غير قصيرة، ومنطقيا كافية للقول بأن ثمّة نظرية لسانية نصية عربية تخضع لشروط النّظرية اللّسانية العالمية، لها شخصيتها وحدودها المعرفية ومنطلقاتها الفكريّة وأسسها النّظرية وتصوراتها المنهجية؛ ولكن هل حدث حقيقة هذا في الواقع؟ هل جاء حصاد الثّلاثين غنيا كما ونوعا بما فيه الكفاية إلى الحد الذي يمكن معه القول بكثير من الاطمئنان بأن ثمة نظرية لسانية نصية عربية خالصة؟ أم أن هذا المنجز – اللساني النّصي العربي– هو مجرد ركام معرفي لا يسمن ولا يغني من جوع؟ كيف تم سفر هذه النظرية من النسق اللساني الغربي إلى نظيره العربي؟ هل كان انتقالا سلسا وسليما يخضع لشروط انتقال النظرية العلمي؟ أم أنه انتقال عشوائي أدى إلى اضطراب في طبيعة التلقّي العربي لهذا العلم؟

هذه الأسئلة وأخرى سنجيب عنها في متن هذه الورقة البحثية بهدف الخروج بتصور عام حول طبيعة تلقّي لسانيات النّص في ثقافتنا العربية المعاصرة، مع رصد مظاهر الاختلال والإشكالات التي يضطلع بها هذا التلقّي في الدرس العربي، مما استدعى أن يكون منهج البحث وصفيا تحليليا، فبعد جمع المعطيات كما هي عليه في الواقع، نقوم بتحليلها وتفكيكها ومن ثمة تصنيفها للخروج بنتائج واقتراح حلول وتوصيات.

2. عناوين ظهور لسانيات النّص في ثقافة الغرب:

يختلف الباحثون حول تحديد التاريخ الفعلي لنشأة لسانيات النّص **(Text linguistics)** في الغرب، وإن كاد يجمع أغلبهم على أن **زليغ هاريس** (**Z.S.Harris**) هو من أوقد الشرارة الأولى التي كانت وراء توهّج لسانيات النّص وبروزها في ساحة البحث اللساني العالمي، من خلال مقاله ذي العنوان: "تحليل الخطاب" (**Discourse analysis**) الصادر سنة (1952م). فكانت هذه "أولى المحاولات الصريحة التي تكلمت عن وحدة أكبر من الجملة وسماها دون تمييز تارة النّص (**Texte**) وتارة الخطاب (**Discours**) وتارة القول المتتابع (**énoncé suivi**)"[1]. ومعلوم أن هذه المصطلحات الثلاثة – النّص والخطاب والقول المتتابع – ليست مترادفة بشكل أو بآخر، وإنما ثمة فروق قائمة فيما بينها، وإن كانت تتقاطع في كثير من المفاهيم وتتداخل. وقد لقيت هذه المصطلحات بعد هاريس عناية كبيرة من قبل اللسانيين وشكلت مادة خصبة للبحث وثرية، لا سيما ما تعلق بالنّص والخطاب، ولهذا يعزوا بعض المشتغلين في الميدان نشأة لسانيات النّص إلى غير هاريس.

يذكر **مصطفى غلفان**، أن المنهجية التي قدمها هاريس في تحليله للخطاب لم تخرج عن أساسيات اللسانيات البنيوية التي سادت في أمريكا بين الأربعينيات والخمسينيات من القرن الماضي.كما أن الخطاب عنده مفهوم عادي ولا يعدو أن يكون أكثر من ملفوظ طويل أو متتابع؛ أي كل تعبير يتجاوز حدود الجملة، وينطلق من مقاربته للخطاب من مشكلين أساسين هما: أولا محاولة تطبيق آليات تحليل اللسانيات الوصفية على وحدات لغوية أوسع من الجملة وثانيا الكشف عن مظاهر العلاقة بين الثقافة واللسان[2]. وبما أن هذه الأخيرة تعد خارج حدود الدرس اللساني، فقد اعتنى هاريس أكثر بدراسة الوحدات اللغوية الأكبر من الجملة التي تدخل في صلب البحث اللساني.

والحديث عن نشأة لسانيات النّص لا يسعنا معه تجاوز العمل الهام الذي تقدم به كل من **هالداي (Halliday) ورقية حسن**، في مؤلفهما "التماسك في الانجليزية" **(Cohesion in English)** الذي صدر عام (1976م). ثم تتابعت وتوالت بعد ذلك الدراسات التي تبحث في النّص وتشعبت اتجاهاتها بتعدد الباحثين، من أمثال فان دايك **(Van Dijk)** في مؤلفه "جوانب من علم النّص" (**Some aspects of text grammar**) الصادر سنة (1972م) ومؤلفه الثاني بعنوان "النّص والسياق" (**Text and context**) الذي أخرجه في عام (1977م)، وكتاب آخر صدر له في عام (1980م)، ترجم إلى العربية تحت عنوان "علم النّص مدخل متداخل الاختصاصات". **وبيتوفي (Petofi) وفينريش (Weinrich) وهارفج (Harvege) وهاريتمان (Hortmann)**، وكل من **دي بوجراند (R.De Beaugrander) ودريسلر (W.Dressler)** في مؤلف مشترك ترجم إلى العربية، ذي العنوان "مدخل إلى لسانيات النّص". وكتاب دي بوجراند "النّص والخطاب والإجراء". وكتابات جون مشال آدم **(J.M.Adam)** التي تعد الأحدث في مجال لسانيات النّص. وهذه الأسماء نسوقها على سبيل التمثيل لا الحصر؛ لأن ثمة باحثون آخرون كثر ينشطون في هذا المجال في الغرب.

3. محطات من نحو الجملة إلى نحو النّص إلى لسانيات النّص

يقول **جلال مصطفاوي**: إن نحو الجملة "مع الاعتراف بقيمته المعرفية الكبيرة قد عجز عن رسم معالم الطريق العلمي المنهجي لفهم اللغة بأشكالها المتعددة والإبداعية، ومستويات استخدامها المتنوعة، ويعزى ذلك لوقوفه عند حدود الجملة التي كانت تمثل الوحدة الكبرى في الدراسة والتحليل، الأمر الذي جعل تجاوز مستوى الجملة في التحليل اللساني أمر لا مناص منه"[3]، وعليه تم التحول من البحث في مستوى الجملة إلى مستوى أكبر وأشمل هو النّص. ومسوغات هذا التحول كثيرة، لعل "أهمها أن لسانيات الجملة تدرس الجملة بمعزل عن مختلف السياقات التي أنتجتها (لغوية، مقامية، اجتماعية...) في حين أنه يجب الربط بين الجملة اللغوية وبقية الجمل السابقة واللاحقة التي تكون معها جسد النّص"[4]. ومن مسوغات هذا التحول أيضا هو أن الجملة قد قتلت بحثا وتمت دراستها من كل جوانبها، مما استدعى البحث عن وحدات أكبر لفتح آفاق جديدة، فتضافرت جهود عديدة من قبل المشتغلين في الميدان وأدى تراكمها في سنوات السبعينيات من القرن الماضي وما بعدها، إلى ظهور لسانيات النّص في ساحة الدراسات اللسانية أروبية وأمريكية.

ما ينبغي الإشارة إليه هاهنا، هو أنه لا يصوغ أن تنفصم العلاقة بين لسانيات الجملة- نحو الجملة- ولسانيات النّص، كما لا يصوغ أن يتداخل العلمان؛ بمعنى أن يشتمل أحدهما على الآخر، نحن ننطلق أكثر من ذلك من كون العلاقة تكاملية بين لسانيات الجملة ولسانيات النّص، حيث ينظر إلى الأولى على أنها تمهيد ضروري للثانية[5]، فالمعرفة الجديدة هي نقد للمعرفة القديمة في بعض جوانبها، ولكن لا تلغيها أو تقصيها، بل تقوّم جوانب الضعف فيها.

في السياق ذاته؛ أي عن العلاقة بين المعرفة القديمة والجديدة، يشير جلال مصطفاوي إلى أنه "لا يمكن بأي حال من الأحوال أن ندّعي وجود قطيعة تامة بين لسانيات النّص ولسانيات الجملة، فالأنموذج الجديد (لسانيات النّص) في مقاربة الظاهرة اللغوية لم ينطلق من فراغ، بل تأسّس على خلفية القراءة النقدية البناءة لما يعرف بلسانيات الجملة...يمكننا أن نقول بأن العلاقة بينهما شبه قطيعة، لأن لسانيات الجملة كانت هي الأرضية التي بني عليها صرح لسانيات النّص (=امتداد) وهذا لا يعني في نفس الوقت أن الانتقال من لسانيات الجملة إلى لسانيات النّص كان انتقالا كميّا فقط. بل هناك اختلاف بينهما فرضه تحول الموضوع والمنهج والغاية (=قطيعة)"[6]. ولا يسعنا في هذا المقام الحديث عن معطيات العلم الأربعة: التاريخ، الموضوع، المنهج، والغاية – وهي معطيات لا بد لها أن تتوافر في أي علم – فهذا يبعدنا بعض الشيء عن موضوع بحثنا الأساس، ولكن حسبنا أن نشير إلى أهم محطات لسانيات النّص في خلال رحلتها من النشأة إلى طور التكوين ثم النضج.

إن أولى مراحل نشأة لسانيات النّص، تعرف بنحو النّص **(Text grammar)**، ويدخل ضمن هذا الأخير كل البحوث التي تناولت النّص من منظور بنيوي أو من منظور تحويلي توليدي، والنّص في ظل هذه الرؤى لا يعدو أن يكون جملة أكبر، وبالتالي يتم دراسته ووصفه على النهج نفسه الذي يتم به دراسة الجملة، إلا أن "تطبيق منطق الجملة على النّص ومحاولة إيجاد نظام نصي على غرار النظام النحوي للجملة مثّل محاولة باءت بالفشل على حد تعبير الكثير ممن انشغل بهذا المنهج وتبين أن ظاهرة النّص تختلف اختلافا جوهريا عن ظاهرة الجملة وتحتاج إلى مقاربات ووسائل بحث خاصة بها"[7]. ومن ثمة قامت لسانيات النّص كمرحلة تالية لنحو النّص، إلا أن هذا الأخير يعد مرحلة وسيطة وضرورية وخطوة هامة وحلقة وصل تم عبرها الانتقال من الجملة إلى ما بعد الجملة.

إذن، قامت لسانيات النّص لتنحو اتجاها مغايرا في دراسة الظاهرة النّصية، ينكر هذا الاتجاه أن يكون النّص مجرد سلسلة من الجمل، ويرفض النظر إلى النّص على أنه وحدة نحوية تنتظم عناصرها في نسق معين، لا يشذ عنها باقي النّصوص على اختلافها وتنوعها؛ وإنما النّص وحدة قوامها الاتساق **(Cohesion)** والانسجام **(Coherence)**[8]، بالإضافة إلى معايير أخرى حددها الباحثون في لسانيات النّص. ويصعب عموما تحديد معايير دقيقة ومتفق عليها في مقاربة النّص؛ ذلك أن لسانيات النّص موضوعها الأساس هو النّص، وهذا الأخير تتعدد تعريفاته بتعدد زوايا النظر إليه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى طبيعة لسانيات النّص، فهي علم متداخل الاختصاصات ويتقاطع في عديد المفاهيم مع نظريات لسانية مثل البنيوية، والتحويلية التوليدية وكذا التداولية، ويحاقل علوم أخرى متاخمة للسانيات مثل: علم النفس وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم الإنسانية. ولعل هذا ما يجعل لسانيات النّص حقلا واسعا يأبى الاستقرار أو الوقوف عند حد، فانفتاحه – مع ما فيه من ايجابيات – على علوم عدة وتداخله معها جعله علما غير واضح المعالم ولا الحدود فكان محل انتقاد من طرف عدد غير قليل من اللسانين الغرب أنفسهم.

عموما تقوم لسانيات النّص بدراسة النّص من خلال تقطيعه إلى "مقاطع وكيفية ربطها وتحديد جنس النّص ومستواه اللّساني المعجمي وعلاقاته التفاعلية. ويتميز كلّ خطاب بمقوّمات نصية، وأخرى خطابية، تنحصر الأولى في العناصر اللّسانية المكوّنة لجنس النّص من معجم وتركيب وطرق انتظام وعلاقات ربط وتنحصر الثانية في العناصر الماوراء خطابية مثل المقوّمات الاجتماعية والنفسية والسياقية وبصفة عامة العناصر البراغماتية المقيّدة لإنتاج الخطاب والمكونة لعالمه المعرفي"[9]. كان هذا باختصار حول تأسيس لسانيات النّص في الغرب ومفهومها ووقفة عند أهم محطاتها التي لا يسعنا تفصيل القول فيها، حتى يتسنى لنا الانتقال إلى الحديث عن انتقال هذا العلم من محيطه اللساني الغربي إلى نظيره العربي.

4. التلقّي العربي للسانيات النّص وإشكالاته:

تعرفت ثقافتنا العربية على البحث اللساني النّصي منذ مدة لا تقل عن الثلاثة عقود. ومحمد خطابي أول من أخرج مؤلفا في هذا الحقل اللساني الجديد، من خلال كتابه "لسانيات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب" في طبعته الأولى عام (1991م)، بينما يذهب بعض الباحثين إلى أبعد من هذا، ليقولوا بأن أول اتصال لثقافتنا العربية بلسانيات النّص الغربية كان في ثمانينيات القرن الماضي، مع أعلام مثل: سعيد يقطين في كتابه "انفتاح النّص الروائي" سنة (1989م)، ومحمد مفتاح من خلال مؤلفه "دينامية النّص تنظير وانجاز" عام (1990م). إلا أن هذه الكتابات لم تتعرض إلى لسانيات النّص كعلم قائم بذاته، وإنما طرقت باب البحث في بعض مفاهيم النّص، ولكن في الغالب من منظور أدبي وليس لساني محض. عموما توالت الدراسات النّصية بعد ذلك مع أعلام عرب، أمثال: الأزهر الزناد وجميل عبد المجيد وصلاح فضل وسعيد حسن بحيرى وإبراهيم خليل وصبحي إبراهيم الفقي ومحمد الشاوش وأحمد عفيفي وآخرون كثر. وهي أسماء ثقيلة، معها تشكلت أولى معالم الدرس اللساني النّصي العربي الحديث، ومثّلت فترة التسعينيات من القرن الماضي أولى مراحل التلقّي العربي لهذا الوافد اللساني الجديد، ثم شاعت بعد ذلك لسانيات النّص في أوساط الباحثين من الأكاديميين العرب.

تنتقل النظريات اللسانية تباعا من الثقافة الغربية إلى نظريتها العربية، هذا تقليد سائد منذ عهد البنيوية ولا تشذّ عن هذا الناموس لسانيات النّص، ولكنها – النظريات اللسانية – "لا تخضع لشروط الانتقال بمفهومه العلمي، بل عادة ما تأتي الانتقالات فجائية وعشوائية...لا تخضع لشروط محددة ومضبوطة، ولا تستجيب لها. اللهم إلا تكرار النماذج الغربية في تطوراتها المتلاحقة... نقول بكثير من الاطمئنان أن استقبال النظريات عندنا يخضع لسلطة النماذج الغربية وهذا ما يجعله أقرب إلى

التحولات المعروفة في مجالات الموضة، منه إلى التحولات في مجال العلم"[10]. وينسحب هذا القول بالضرورة على انتقال لسانيات النّص من محيطها الثقافي الغربي إلى نظيره العربي، ونهتم في هذه الورقة البحثية بالحديث عن استقبال لسانيات النّص في الثقافة العربية، فنرصد حركة انتقالها وطبيعة تلقّي هذه المعرفة اللسانية وخصوصياتها، مع تقويم الحصيلة في عمومها بالتركيز على مظاهر الاختلال فيها.

ثمة بحوث رائدة وجهود طيبة ومشكورة اضطلعت بمهمة التأسيس لنظرية لسانية نصية عربية حديثة، ولكن مع ذلك تظل الحصيلة في عمومها ضئيلة ومتذبذبة لا ترقى إلى مستوى البحث اللساني العالمي لأن "الجانب العربي يتخذ موقفا اتّباعيا يكاد ينحصر في استثمار المعطيات النظرية المتاحة في قراءة جديدة لظواهر في العربية! وهذا أمر طبيعي ولكنه يقصِّر بالبحث اللساني العربي عن أن يكون رافدا أو منافسا في حلبة الدرس اللساني العام...وإذن يزاوج بين (المادة) وهي العربية و(المنهج) وهو غربي. وليس واضحا أن جدل المادة والمنهج قد أفضى إلى إضافة عربية إلى النظرية اللسانية العامة"[11]. هذا حكم عام وينسحب أيضا على الدرس اللساني النّصي العربي، على اعتبار أن هذا الأخير انبثق من بيئة غربية لها خصوصيتها اللغوية، ثم اجتثت مفاهيمه النظرية ونقلت إلى الثقافة العربية بغير أهدافها الأصلية، ليتم بعد ذلك إسقاطها وتطبيقها على نصوص عربية وغالبا ما تكون نصوص التطبيق من القران الكريم أو الشعر العربي قديمه وحديثه.

يكاد يجمع المشتغلون في الميدان على أن لسانيات النّص في الثقافة العربية "تعاني قدرا من الاضطراب كونها لسانيات نقل من الآخر بامتياز، أكثر منها خلق وابتكار؛ فهي تنطلق لإحداث علاقة ترابط بين قضايا العربية في موروثها العربي البلاغي/ النحوي، مع ما أفرزته الحداثة اللسانية"[12]. هنا تبرز مشكلة أخرى تتعلق بالصراع الذي تلخصه ثنائية (تراث/حداثة)؛ أي التراث اللغوي العربي من جهة ولسانيات النّص الحديثة من جهة أخرى، فقد "ينجم عن الخلط المفاهيمي بين بعض المفاهيم التراثية والمفاهيم اللسانية علاقات وهمية تبعد المفهوم عن المقصود وتحرفه عن مواضعه، فكل مقاربة من هذا القبيل تتم في إغفال شبه تام للخصوصية الإبستيمولوجية للمفاهيم والأبعاد الخاصة، ومن ذلك ما نلاحظه من خلط واضطراب بين النحو واللسانيات"[13]. بينما يمكن أن تسهم لسانيات النّص في تطوير مسائل النحو العربي وكذا مسائل لغوية موجودة في مظان تراثنا دون تعارض، ويتوقف هذا إلى حد بعيد على وعي الباحث بطبيعة العلم وموضوعه وحدوده ومنهجه وأهدافه مع الوعي بخصوصية التراث اللغوي العربي.

تقف الجهود اللسانية العربية في هذا المجال عاجزة عن "وضع رؤية عربية تنطلق من ضبط مناهج النّص العربي، تراعي خصوصياته الإبداعية والثقافية. ولذلك بقيت المنطلقات لسانية تحليلية وفي غالب الأحيان إسقاطية لا تستجيب إلى روح النّص العربي رغم ما قدّمته النظريات الغربية من حلول وطرق في التحليل، طورت اللّسانيات النّصية العربية، ولكنها لم توفر شروط قيام نظرية لسانية نصية عربية ترتكز على النّصوص العربية، بدل إخضاعها إلى تقنيات نصية ولدت في بيئة مغايرة لبيئتها قد تؤدي دور المساعد، ولكنها لا تحلّ مكانها"[14]. فمن المهم استيراد نظريات لسانية نصية من الغرب، إن كان عن طرق الترجمة أو المحاكاة في التأليف، ولكن الأهم من هذا أن يكون شغفنا بلسانيات النّص، أو بعبارة أخرى لسانيات النّص العربية، ولا بد أن يكون موقفنا ايجابيا من هذه المعرفة اللسانية، من خلال استثمارها بتطبيقها على لغتنا العربية وتقديم إضافة لها، حتى يتسنى لنا أن نؤسس لنظرية لسانيات نصية فاعلة في محيطها العربي والعالمي على حد سواء.

يقول **عبد الرحمن بودرع** في ذات السياق أنّ: "صلة علم لغة النّص بالدراسات اللسانية الحديثة لا يعني أنه ولد في كنفها حصرا؛ فهو – أولا وقبل كل شيء – علم الطبع والتذوق للعربية، ولهذا فلا يُقتصر على علم لغة النّص في نسخته الأعجمية من أجل تحليل النّص العربي البليغ، لأنه لا يقود بالضرورة إلى فهم أسرار النّص إلا على وجه الاستئناس المنهجي دون العلم بكنه النّص في أصله العربي المبين...فعلم النحو في مقاصده تحليل للنص في مرحلة أولى من مراحله لا تستقل بنفسها؛ وهو في هذه المرحلة نظر في العلاقات والروابط بين الكلمات، للوقوف على بنية الكلام ونظمه"[15]وفي تراثنا اللغوي العربي بشتى فروعه، كثيرة هي الأمثلة – على غرار النحو– التي تنبئ عن وجود إرهاصات هامة للسانيات النّص، لا سيما ما تعلق منها البلاغة وتفسير نصوص الذكر الحكيم، وإنما يحتاج هذا التراث إلى أن يكون في موضع المساءلة الجادة والنبش أكثر في خباياه، في سبيل الكشف عن مباحث نصية وهذا من شأنه أن يعطي دفعا قويا لتأسيس نظرية لسانية نصية عربية لها حدودها وشخصيتها.

وعن حصيلة البحث اللساني النّصي العربي الحديث في عمومه يذكر خالد حميد صبري بأنه "مازال يعاني ضآلة في الإنتاج، ونقص في بعض الجوانب. فأما ضآلة الإنتاج فناتجة عن قلة الاهتمام بلسانيات النّص من قبل كثير من اللسانيين العرب. إن قلة الاهتمام هذه لا تؤشر فقط موقفا عربيا من هذا الحقل المعرفي تحديدا، بل إنها مشكلة تضاف إلى قائمة المشكلات التي يعانيها الدرس اللساني العربي؛ لأن لسانيات النّص إحدى صور التطور التي حققتها اللسانيات العالمية، فكيف لثقافة لسانية ناشئة كالثقافة اللسانية العربية أن تتجاهل هذا التطور"[16]، وضآلة الإنتاج اللساني النّصي في جانب منه في بيئتنا العربية راجع أيضا إلى كون البحوث اللسانية في عمومها لا تخرج عن نطاق البحوث الجامعية، بدليل أن عديد المؤلفات اللسانية النّصية مثلا هي في الأصل عبارة عن أطاريح دكتوراه نشرها أصحابها في شكل كتب.

كما نجد أن المؤلِف الواحد قد يخرج كتابا في لسانيات النّص ثم لا يستمر في التأليف في التخصص نفسه، وعدم الاستمرارية – أو السلالية – في التأليف والإنتاج واحدة من الإشكالات التي تُضعِف البحث عندنا. على عكس ما نجده في الغرب، فإذا ما ذكرت لسانيات النّص عندهم فإن هذا يقترن باستحضار أسماء عديدة تتبادر إلى الأذهان، وأعلام اشتهروا بالتأليف في هذا الحقل اللساني تحديدا، مثلا جون ميشال آدم؛ لأن هذا الأخير اشتغل على هذا العلم فجاء مشروعه اللساني النّصي سلالي، يتسم بالاستمرارية. بينما تغيب هذه السمة في بحوثنا، اللهم إلا في بعض المحاولات الجادة، مثل ما فعل سعيد حسن بحيرى، الذي اتخذ لسانيات النّص مشروعا في التأليف والترجمة هذا من جهة، ومن جهة أخرى تغيب لدينا ثقافة المجموعة في البحث العلمي عموما والنّصي على وجه الخصوص، إذ لا نجد فريق بحث أو مؤسسة أو جهة أكاديمية تعنى بالبحث اللساني النّصي ومتابعة ما يتم إنتاجه وتقويمه وتقديمه للقارئ العربي.

يتبدى واضحا أن هذا النتاج اللساني النّصي العربي يسير غلبا في اتجاه واحد، فالتأليف في الجانب النظري يكثر، ولا نعني هاهنا غياب البحوث التطبيقية التي تعنى بتطبيق آليات لسانيات النّص، مثل الاتساق والانسجام على المتون العربية، مثل نصوص القران الكريم والشعر قديمه وحديثه، فهذا موجود وبكثرة، ولكننا نعني بالجانب التطبيقي من هذا العلم هو عندما تحاقل لسانيات النّص حقول معرفية أخرى، فهذا النوع من البحوث التكاملية التطبيقية يكاد يغيب لدينا، ولعل هذا راجع إلى أن لسانيات النّص في ثقافتنا العربية هي لسانيات نقل عن الآخر بامتياز – كما سبق الإشارة إليه – و"اللسانيات في بيئتها الغربية قول وعمل ...أما المنقول من اللسانيات إلى الوطن العربي فمحصور في قسمها النظري، بينما قسمها العملي ترك هناك ...والعلم بدون عمل عمره قصير"[17] ، فلسانيات النّص هي من العلوم التي تتأتى نتائجها الفعلية التطبيقية عندما تلامس

حقول معرفية أخرى متاخمة للسانيات، مثل الترجمة والحوسبة وتعليمية اللغة، وبات من الضروري تكامل العلوم وتحاقلها وقد أضحت البينية واحدة من سمة العلوم الحديثة ولكنها ميزة تكاد تكون غائبة في بحوثنا العلمية العربية.

سيلاحظ من اطلع على الأدبيات اللسانية النّصية العربية الحديثة، دون أدنى شك أن ثمة تغييب لنمط من الكتابات ذات التوجه اللساني النقدي أو ما يعرف بالمراجعات اللسانية، وغني عن البيان أن النقد أداة ووسيلة لتقييم وتقويم العلوم، فالنقد اللساني النّصي من شأنه أن يُحسِّن من نوعية البحث النّصي العربي، من خلال رصد وتصنيف ما تم إنتاجه في الساحة العربية، ومن ثمة تقييم هذا المنجز بغية الكشف عن مظاهر الجدة فيه والعمل على تقويتها، ومكامن النقص للعمل على تجاوزها، واقتراح حلول ناجعة لسد ثغرات البحث. كما يمكِّن هذا من إطلاع القارئ العربي على ما تم نشره من دراسات في لسانيات النّص العربية والتعريف بها من أجل الاستفادة منها. ومع ذلك لا نعدم وجود بعض المحاولات الجادة والجديرة بالاهتمام والتنويه.

من العوائق الأخرى التي تقف حاجزا في طريق تطور الدرس اللساني النّصي العربي، نذكر إشكالية الترجمة وما تعانيه من اضطراب وضعف هي الأخرى، ونقف هنا عند بعض النماذج – دون الدخول في تفاصيل الحديث- فمن حيث الكم الحصيلة الترجمية لا زالت قليلة جدا، عدا محاولات سعيد حسن بحيرى، الذي ينشط في هذا المجال وقد ترجم عددا من الكتب لا بأس به عن اللغتين الألمانية والإنجليزية. وما تزال مكتبتنا العربية تفتقر إلى مراجع لسانية نصية أساسية، نذكر منها كتاب **(Cohesion in English)** لهالداي وحسن، الذي تم تأليفه عام (1976م)، فعلى الرغم من أهمية هذا المرجع، إلا أنه أُهمل من قبل المترجمين العرب المشتغلين في الميدان، اللهم إلا في محاولة شريفة بلحوت التي قامت بترجمة الفصلين الأول والثاني منه، ضمن رسالتها في الماجستير بجامعة الجزائر في عام (2005/ 2006)*. ونجد في الوقت ذاته بعض الكتب التي تكررت ترجمتها – تضييع للجهد- مثل الكتاب المشترك الذي ألفه كل من: فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، فقد ترجم مرتين إلى اللغة العربية، مرة تحت عنوان "مدخل إلى علم اللغة النّصي" في ترجمة فالح بن شبيب العجمي ومرة أخرى بعنوان "مدخل إلى علم لغة النّص" في ترجمة سعيد حسن بحيرى، وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على عدم تنسيق الجهود العربية وتوحيدها في مجال البحوث النّصية.

عطفا على ما سبق بيانه نسجل غياب شبه تام لمعاجم عربية في لسانيات النّص، عدا محاولة نعمان بوقرة في مؤلفه الموسوم: "المصطلحات الأساسية في لسانيات النّص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية" في طبعته الأولى عام (2009م). وهي في الحقيقة محاولة لا ترقى إلى مستوى المعجم بالمقاييس اللسانية العالمية، على غرار ما فعل باتريك شارودو ودومنيك منغونو بالاشتراك مع نخبة من الباحثين في الغرب حيث أخرجوا معجم ضخم وموسوعي يختص بهذا المجال، تم ترجمته من اللغة الفرنسية إلى العربية في سنة (2008م) تحت عنوان "معجم تحليل الخطاب" من قبل عبد القادر المهيري وحمّادي صمّود. وهذا جهد طيب سدّ جانبا من النقص في مكتبتنا اللسانين النّصية. بينما يكتفي بعض المؤلفين العرب في حقل لسانيات النّص بعرض مسرد مصطلحي عربي في مقابل الأجنبي – انجليزي أو فرنسي غالبا- في الصفحات الأخيرة من مؤلفاتهم، فلا يؤدي هذا الغرض ولا يلبي الحاجة ولا يشفي غليل الباحث في لسانيات النّص.

وعندما نأتي على ذكر العقبات التي تقف في طريق لسانيات النّص في ثقافتنا العربية؛ فإن ثمة إشكالا يطرح نفسه بقوة ألا وهو إشكال المصطلح اللساني النّصي العربي، الذي بات قضية تؤرق الباحثين في هذا المجال لما يشوبه من اضطراب وتعدد وعدم استقرار. وأولى هذه المصطلحات، ما تعلق بتسمية العلم نفسه "لسانيات النّص" واثنين من أهم مباحثه، "الاتساق

والانسجام"، فقد تم تداولها من قبل الباحثين العرب بصيغ مصطلحية متعددة ومتنوعة ومتباينة إلى حد بعيد، ما أدى إلى حدوث اضطراب في أذهان الباحثين وهذا يشكل عقبة في طريق نمو النظرية –لأن من شروط قيام أي نظرية ضبط مصطلحاتها وجهازها المفاهيمي– يظهر هذا من خلال قراءة سريعة لعناوين كتب لسانيات النّص التي جاءت بتسميات مختلفة باختلاف توجهات أصحابها، فالتشتت المصطلحي أضحى سمة تلازم البحث اللساني العربي في عمومه والنّصي على وجه الخصوص.

5. خاتمة:

تخلل الطرح الذي تقدم مجموعة من الآراء النقدية لبعض المشتغلين في الميدان، في سبيل تقويم حصيلة –حصاد الثلاثين– لسانيات النّص في ثقافتنا العربية وتشخيص وضعها الراهن، وتكاد تجمع مجمل الآراء على أن لسانيات النّص ليست في مستوى تطلعاتهم ولم تحقق ما كان معقودا عليها من آمال، فهي تعاني الاختلال والاضطراب وتضطلع بمشاكل عديدة وعقبات في الطريق تحول دون بلوغ الغاية والتأسيس لنظرية لسانية نصية عربية بمقاييس عالمية. أما عن سفر النظرية من نسقها اللساني الغربي إلى نظيره العربي فإنه انتقال لم يخضع لشروط انتقال العلم بطريقة محددة ومضبوطة.

فما تزال لسانيات النّص عندنا في مرحلة متواضعة وتسير في طريق التكوين النسبي، ولكنها لم تبلغ بعد الشأن ذاته الذي بلغته في الثقافة اللسانية الغربية — أوروبية وأمريكية– وهذا حكم عام، لا نعدم معه وجود كتابات وتجارب لسانية نصية عربية جادة ومهمة وجديرة بالتنويه ولكنها قليلة. وقلة التجارب اللسانية العربية في هذا المجال تعزى غالبا إلى قلة الاهتمام بهذا الفرع اللساني في ثقافتنا، قياسا بباقي فروع النظرية اللسانية العامة. ولا ندري حقيقة ما السبب وراء هذا العزوف، هل هو عدم إدراك لقيمة هذا العلم وفوائده التطبيقية من قبل بعض اللسانيين العرب؟ أم أن ثلاثة عقود غير كافية بعد حتى ترسخ هذه النظرية في ثقافتنا اللسانية؟

يبدو أن ثمة أزمة تلوح في أفق الدرس اللساني النّصي العربي؛ بفعل معيقات عديدة، تحول دون قيام النظرية والتأسيس لها في ثقافتنا العربية، وهذه المعيقات منها ما يتعلق بطبيعة العلم نفسه ومنها ما يتعلق بطبيعة التلقّي العربي وملابساته، فأما الأولى فتكمن في كون لسانيات النّص، حقل معرفي شاسع، تتعدد مباحثه بتعدد نظرياته، وكذا مناهجه البحثية وإجراءاته التطبيقية، وتداخله في كثير من الأحايين مع علوم أخرى لسانية وغير لسانية؛ وهذا أدى إلى اضطراب النظرية اللسانية النّصية وغموضها في بعض جوانبها، مما يستدعي من الباحث في هذا الحقل اللساني بأن يتبنى اتجاها بعينه يعتمده في قراءة النّصوص وتحليلها. وأما الثانية — طبيعة التلقّي العربي– فتتصل بالجو الثقافي العام السائد في بيئتنا اللسانية العربية، ويضطلع هذا التلقّي بإشكالات وعوائق عديدة.

لا ندّعي هاهنا أننا امتلكنا فصل القول؛ وإنما هذه محاولة جاءت لتسلط الضّوء على واقع التلقّي العربي للسانيات النّص، وما يضطلع به من مشاكل ومعيقات. وليس في هذا انتقاص من قيمة بحوث وجهود الناشطين العرب في هذا المجال؛ وإنما حاولنا رصد حصيلة هذا النتاج اللساني النّصي العربي بغية تقويمه، ومع ذلك تظل ثمة إمكانية لتأسيس نظرية لسانية نصية عربية وليس هذا مستحيلا في ظل ثقافة المجموعة. وإذا ما تكاتفت الجهود أمكن النهوض والارتقاء بالبحث اللساني النّصي العربي إلى مصاف البحوث اللسانية العالمية، وهو عمل نوصي بأن يضطلع به جيل من الباحثين اللسانيين الشباب، فعلى عاتقهم تقع مهمة رفع التحدي، تحدي التأسيس لنظرية لسانية نصية عربية خالصة.

6. قائمة المراجع:

أ/الكتب:

- **العربيّة:**

1. جلال مصطفاوي، الترابط النّصي في سورة الكهف مقاربات لسانية نصية، النشر الجامعي الجديد، تلمسان، الجزائر، دط، 2018.
2. حاتم عبيد، في تحليل الخطاب، دار ورد، الأردن، ط1، 2013.
3. حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط 1، 2009.
4. حافظ إسماعيلي علوي ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط 1، 2009.
5. حمّادي صمّود، مقالات في تحليل الخطاب، (بحث ضمن الكتاب ل كورنيليا فون راد صكوحي، لسانيات النّص أو لسانيات ما بعد الجملة وما قبل الخطاب)، كلية الآداب والفنون والإنسانيات، جامعة منوبة، وحدة البحث في تحليل الخطاب، دط، 2008.
6. خالد حميد صبري، اللسانيات النّصية في الدراسات العربية الحديثة، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف، ط 1، 2015.
7. خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف، ط1، 2013.
9. مصطفى غلفان، اللسانيات البنيوية منهجيات واتجاهات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2013.
10. مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القران الكريم، دار نور حوران، دمشق، سورية، دار العرّاب، دمشق، سورية، ط1. 2018

- **المترجمة:**

11. فولف جانغج هاينه من وديتر فيهفجر، مدخل إلى علم اللغة النّصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، د ط، د ت.

ب/المقالات:

12. حافظ إسماعيلي علوي، عندما تسافر النظرية، لسانيات النّص نموذجا، جسور، ع يناير 2012.
13. نعيمة سعدية، تلقّي لسانيات النّص في الدرس اللساني العربي المعاصر المصطلح والاتجاهات، مجلة كلية الآداب واللغات، بسكرة، ع 19، جوان 2016.

ج/ المداخلات:

14. عبد الرحمن بودرع، في لسانيات النّص وتحليل الخطاب، نحو قراءة لسانية في البناء النّصي للقران الكريم، المؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية، 2013.

7. قائمة الإحالات:

1 – مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القران الكريم، دار نور حوران، دمشق، سورية، دار العرّاب، دمشق، سورية، ط1، 2018، ص 9.
2 – ينظر، مصطفى غلفان، اللسانيات البنيوية منهجيات واتجاهات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2013، ص 427.
3 – جلال مصطفاوي، الترابط النّصي في سورة الكهف مقاربات لسانية نصية، النشر الجامعي الجديد، تلمسان، الجزائر، دط، 2018، ص 79.
4 – المرجع نفسه، ص 83.
5 – ينظر، فولف جانغج هاينه من وديتر فيهفجر،مدخل إلى علم اللغة النّصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، د ط، د ت، ص 8.

6 – مصطفاوي جلال، الترابط النّصي في سورة الكهف مقاربات لسانية نصية، ص 96.

7 – حمّادي صمّود، مقالات في تحليل الخطاب، (بحث ضمن الكتاب ل كورنيليا فون راد صكوحي، لسانيات النّص أو لسانيات ما بعد الجملة وما قبل الخطاب)، كلية الآداب والفنون والإنسانيات، جامعة منوبة، وحدة البحث في تحليل الخطاب، دط، 2008، ص57–58.

8 – ينظر، حاتم عبيد، في تحليل الخطاب، دار ورد، الأردن، ط1، 2013، ص17.

9 – ينظر، خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف، ط1، 2013، ص 182.

10 – حافظ اسماعيلي علوي، عندما تسافر النظرية، لسانيات النّص نموذجا، جسور، ع يناير 2012، ص17.

11 – حافظ إسماعيلي علوي ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط1، 2009، ص 269.

12 – نعيمة سعدية، تلقّي لسانيات النّص في الدرس اللساني العربي المعاصر المصطلح والاتجاهات، مجلة كلية الآداب واللغات، بسكرة، ع 19، جوان 2016، ص 146.

13 – حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط 1، 2009، ص 93.

14 – خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، ص 199.

15 – عبد الرحمن بودرع، في لسانيات النّص وتحليل الخطاب، نحو قراءة لسانية في البناء النّصي للقران الكريم، المؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية، 2013، ص 12.

16 – خالد حميد صبري، اللسانيات النّصية في الدراسات العربية الحديثة، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف، ط 1، 2015، ص 83.

17 – حافظ إسماعيلي علوي ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، ص 181.

* عنوان رسالة الماجستير: الإحالة، دراسة نظرية مع ترجمة الفصلين الأول والثاني من كتاب: Cohesion in English ل م أ.ك هالداي ورقية حسن، جامعة الجزائر، 2006/2005.

الباحثة ط.د/ منقوشي فاطمة

المقال رقم 01 / 2021

اضطراب الوسواس القهري في ضوء النموذج العلاجي المعرفي السلوكي

Obsessive-compulsive disorder in light of the cognitive-behavioral therapy model

فاطمة منقوشي[1] ، موفق كروم[2]*

[1] مخبر الخطاب التواصلي الجزائري الحديث، كلية الاداب واللغات والعلوم الاجتماعية، جامعة عين تموشنت، الجزائر، fatimamengouchi@hotmail.com

[2] مخبر الخطاب التواصلي الجزائري الحديث، كلية الاداب واللغات والعلوم الاجتماعية، جامعة عين تموشنت، الجزائر، elmouaffak@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2021/08/29، **تاريخ القبول:** 2021/10/17، **تاريخ النشر:** 2021/12/22

ملخص: تهدف هذه الورقة العلمية إلى مناقشة المفاهيم السلوكية المعرفية التي كان لها أثر واضح في تطوير العلاجات المعرفية السلوكية لاضطراب الوسواس القهري، بالإضافة إلى عرض البرتوكول العلاجي المعرفي السلوكي لهذا الاضطراب، مع أمثلة توضيحية لكل تقنية وشروحات مفصلة لجميع مراحله، وصولا إلى استعراض برتوكول التمارين الخاصة باضطراب الوسواس القهري للتلوث (النظافة) باعتباره أكثر الاضطرابات شيوعا وانتشارا. واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لهذا الموضوع. وخلصت النتائج إلى أن العلاج المعرفي السلوكي أظهر فعاليته من خلال العديد من الأدلة التجريبية المعروضة. وانتهت الدراسة إلى صياغة مجموعة من التوصيات أهمها، ضرورة تطوير برتوكولات علاجية مبنية على هذا النوع من العلاجات وتعميم استخدامه في المصحات النفسية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب الوسواس القهري؛ علاج معرفي سلوكي؛ علاج عصبي سلوكي؛ تقنيات معرفية؛ تقنيات سلوكية.

Abstract: This scientific paper aims to discuss the cognitive behavioral concepts that had clearly influenced the development of cognitive behavioral therapies for obsessive compulsive disorder, also to presenting the protocol of cognitive-behavioral therapy, with illustrative examples of each technique and detailed explanations for all its phases, arriving to present the specific exercise protocol for obsessive-compulsive disorder contamination (cleanliness) as the most common and widespread disorder. The researchers used the descriptive approach as it is the most appropriate for this subject. The results concluded that cognitive-behavioral therapy showed its effectiveness trought many empirical evidence. The study ended by a set of recommendations, the most important of wich is the need to develop therapeutic protocols based on this type of therapis and to generalize it uses in psychological clinics.

Keywords: obsessive-compulsive disorder; cognitive behavioral therapy; cognitive techniques; behavioral techniques.

1- مقدمة:

على الرغم من الاهتمام المتزايد باضطراب الوسواس القهري والتطور الكبير الذي شهدته كثير من طرق العلاجات النفسية القائمة على الأبحاث السريرية (Clinics) وحتى التجريبية (Empirical)، إلا أن البلدان العربية، ومنها الجزائر خاصة لم تشهد من ثمار هذا التطور إلا نصيبا ضئيلا يظهر لنا جليّا من خلال ممارستنا الاكلينيكيةفالعلاج الغالب هو إمّا علاج غير علمي كالذهاب

*المؤلف المرسل

إلى المشعوذين لفك السحر والمس والعين.،.وإمّا في أحسن حالته علاج دوائي والذي غالبا ما تكون فوائده محدودة خاصة مع حالات الرفض الكثيرة والتخوف من الأدوية النفسية (Psychotropic drugs) نتيجة الفكرة "الراسخة" بأنه مؤثر عقلي سيقود إلى الادمان حتما. ومع تزايد الأمراض النفسية في المجتمع تصبح الضرورة ملحة لمعرفة آخر التطورات في هذا المجال. وتعد أعراض الوسواس القهري أو ما كان يصطلح عليه بمرض "الشك "scrupulosity" سابقا، ثم "العصاب الوسواسي" (Obsessive neurosis) في نموذج التحليل النفسي، من أهم المشكلات التي تدعو الى زيارة الطبيب أو طلب الفحص النفسي وخاصة بزيادة انتشاره خلال السنوات الأخيرة.

يعتبر العلاج السلوكي المبني على نظريات التعلم، السلوكيات المشكلة كأعراض لصراع اللاوعي الأساسي. فنحن نعلّم المرضى في العلاج السلوكي كيفية حل مشاكلهم مباشرة، ونعلّمهم كيف يتعلم الانسان العادات وكيف يتخلى عنها. وباتباع هذا المبدأ، تم تطوير علاجات سلوكية قوية في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي لمعالجة مرضى الرهاب أو المخاوف، أثبت من خلالها فعاليته في علاج الكثير من الاضطرابات النفسية التي كانت مستعصية آنذاك. لكن عندما استخدمت هذه الطرق نفسها أول مرة لعلاج اضطراب الوسواس القهري لم تكن النتائج مؤثرة **(لي باير، 2010، 62)**.أضف الى ذلك فشل كل الأساليب العلاجية السابقة (العلاج النفسي الديناميكي والأدوية) في الحد بشكل كبير من أعراضه. **(Foa, 2010, p.199)**. وهو ما أدى إلى تطوير العلاج السلوكي بتضمينه للعمليات المعرفية، فمن المؤكد وجود ارتباط بين أبعاد التفكير والانفعال والسلوك، إذ أن الفرد عندما يفكر فهو ينفعل ويسلك أيضا وعندما ينفعل فهو يفكر ويسلك وعندما يسلك فهو يفكر وينفعل أيضا **(عبد الله، 2000، 11)**. وأتت أولى خطوات العلاج السلوكي المعرفي بداية سنة 1966 مع إدخال تقنية التّعرّض ومنع الاستجابة" **(Foa, 2010, p.199)**لقد أثبتت العديد من الدراسات أن المرضى الوسواس القهري الذين تلقوا علاجا معرفيا سلوكيا يُشفون بنسبة أكبر من الذين تلقوا علاجا بالأدوية **(Clair, et Trybou, 2018,19)**لأن الدواء جزء يكمّل العلاج وليس كل العلاج. وهو الأمر الذي جعل الهيئة العليا للصحة تعتبر العلاج المعرفي السلوكي العلاج الأمثل لاضطراب الوسواس القهري **(Tazi, 2018, p. 55)**. وفي هذا السياق تؤكد التوصيات الأولى للهيئة العليا للصحة منذ عام 1993 على فعالية العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب الوسواس القهري بنفس مستوى فعالية المثبطات الانتقائية لإعادة أخذ السيروتونين (IRSS). وعلى الرغم التقدّم العلاجي لهذا الاضطراب، إلا أنه غالبا ما يُنظر إلى مرضى الوسواس القهري بأنهم مُستعصيو العلاج، وهذا لا يعني أن اضطرابهم غير قابل للشفاء، بل لأن علاجه عن طريق العلاج المعرفي السلوكي لا يزال يعتبر معقدا ومخُيفا وهو ما جعلنا نبحث في هذا الموضوع ليكون هدفا لهذه الورقة العلمية.

2- تساؤلات الدراسة:

يعتبر العلاج النفسي المعرفي السلوكي أحد الخيارات العلاجية المتاحة الناجحة التي أثبتت نجاعتها من خلال الوقوف بشكل أساسي وأوّلي على تعديل الأفكار المشوّهة ودحضها من خلال تقنياتهالمعرفية، ثم كفّ السلوكيات (المرتبطة بها) المختلة وظيفيا وتكييفها من خلال تقنياته السلوكية. وهنا لنا أن نتساءل: لماذا تعديل الأفكار الخاطئة وليس خلق أفكار جديدة أكثر منطقا؟ وبالرجوع إلى مصطلح "الجنون الواعي" في تاريخ الوسواس القهري لتريلات Trélat (1861) **(Brunot,2005)** كيفنفسّر أن الفرد يمكنه أن يقوم بسلوكيات إرادية متكررة لساعات طويلة بينما يراها مؤلمة؟ وإذا كانت الوساوس تبرر الأفعال القهرية، فمن أين تأتي الأفكار الوسواسية؟ هل يتعلق الأمر إذن باضطراب في الحركة؟ أم بمتلازمة طيف واسع (اندفاع، قهر)؟ أم باضطراب قلق؟ أم باضطراب في المنطق والاعتقاد؟

للإجابة على كل هذه الأسئلة، جاءت هذه الدراسة لمناقشة المفاهيم السلوكية المعرفية التي كان لها أثر واضح في تطوير العلاجات السلوكية المعرفية للوسواس القهري، وبالتالي هي محاولة جادة للإجابة على هذه التساؤلات، من خلال تعريف اضطراب الوسواس القهري، ثم التطرق بشكل خاص ومفصل إلى العلاج المعرفي السلوكي في مع أمثلة توضيحية.

3- مفهوم اضطراب الوسواس القهري:

لا يوجد شخص منا لا تراوده وساوس وأفكار مزعجة وهو أمر طبيعي نختبره جميعا من حين لآخر. لكن هذه الأفكار عند الشخص المصاب باضطراب الوسواس القهري لها تفسير خاص. وذلك لأن الوساوس كما يقول بيار جانيت Pierre Janet لا تتميز عن التفكير العادي من خلال محتواها ولكن بشكل كبير وخاص من خلال طابعها المفرط، المتكرر، المقلق، وغير المتحكم فيه، إنها تعيق وتعرقل الحياة اليومية للفرد **(Clair, et Trybou, 2018, p. 11)**، فتبدأ حلقة مفرغة رهيبة بين الفكرة المتسلطة والفعل القهري.

اضطراب الوسواس القهري Obsessive-compulsive disorder أو ما يُعرف عادة بـ"OCD"، هو اضطراب نفسي شائع، يتميز بوجود وساوس و/ أو القهر، فيؤثر على نوعية الحياة. هذه الوساوس والأفعال القهرية هي إلزامية وجبرية تؤدي إلى إضاعة كبيرة لوقت وجهد المريض **(Martinroche, 2020, p.16)**.

يُصنّف الوسواس القهري في DSM5 ضمن اضطرابات الوسواس القهري والاضطرابات ذات الصلة (Obsessive Compulsive Disorders and Related Disorders)، ويتميز بوجود وساوس (Obsessions) و/ أو القهر (Compulsions) **(Charpeaud et al, 2015, pp. 92-93)**، ويحتل المرتبة الرابعة بين الاضطرابات النفسية الأكثر انتشارا بعد الفوبيا، والإدمان، والاكتئاب. إنه اضطراب منتشر (Invasif) ومستمر (Persistant)، تبلغ نسبته حوالي 3 % من مجموع السكان **(Martinroche,2020, p. 19)**.

أن يخاف الفرد نشوب حريق أو انفجار في المنزل، وأن تُلحّ وتسيطر هذه الفكرة على عقله ساعات طويلة، يسمى "وساوس". ثم أن يقضي الفرد وقتا طويلا "ذهابا وإيابا" في التحقق من غلق حنفية الغاز لتحييد (Neutralize) القلق الناجم عن هذه الوساوس، يسمى "فعلا قهريا". فالوساوس هي عبارة عن أفكار أو دوافع أو تمثلات (Representations)، أو شكوك مستمرة ومتكررة غير مرغوب فيها، تسبب الضيق والقلق لدى المريض الذي يشعر بأنها خارجة عن إرادته، فيبذل جهدا كبيرا لتجاهلها أو قمعها أو تحييدها بواسطة أفكار أو أفعال ترتبط بالقهر **(Charpeaud et al, 2015, pp. 92-93)**. تثير هذه الوساوس استجابات عاطفية سلبية كالاشمئزاز، الخجل، القلق، الهلع، بالرغم من اعتراف المريض بطبيعتها السخيفة والتافهة. **(Tazi, 2018, p. 05)**. أما الأفعال القهرية التي تسمى أيضا بالطقوس (Rituals) فهي عبارة عن سلوكيات أو أفعال عقلية (Mental acts) مستمرة ومتكررة، يشعر الفرد أنه مضطر للقيام بها استجابة لأفكاره الوسواسية. يمكن للفعل القهري أن يأخذ شكل سلوكيات ملاحظة (كغسل اليدين...) أو أفكار عقلية لا يمكن ملاحظتها (كالاجترار، والحساب الذهني...) **(Martinroche, 2020, p.16)**.

يعرف Dsm5 اضطراب الوسواس القهري وفق المعايير التشخيصية التالية:

أ. وجود وساوس أو أفعال قهرية أو كلاهما.

ب. تتسبب الوساوس أو الأفعال القهرية في خسارة كبيرة للوقت (مثلا أكثر من ساعة في اليوم) أو قلق كبير دال اكلينيكيا، أو تعطيل في الأداء الاجتماعي أو المهني أو مجالات أخرة مهمة.

ج. أن لا تكون الأعراض الوسواسية القهرية نتيجة تعاطي المواد أو أدوية أو أي إصابة طبية.

د. لا يمكن تفسير الاضطراب من خلال أعراض اضطراب آخر (مثلا قلق مفرط في حالات القلق المعمم، نتف الشعر في اضطراب التريكوتيلومانيا (Trichotillomania)، اضطراب كشط الجلد (Dermatillomania)...) **(Clair, et Trybou, 2018, pp. 11-12).**

4- العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب الوسواس القهري:

أصبح العلاج المعرفي السلوكي أحد العلاجات الأساسية التي لا يمكن تجاوزها في علاج اضطراب الوسواس القهري. يقوم به مختص نفسي أو طبيب عقلي، ويأخذ شكل جلسات فردية، عائلية، أو جماعية. يرتكز هذا النوع من العلاج على العلاجات المعرفية التي تهدف إلى تعديل اعتقادات المريض الخاطئة، وأيضا على العلاجات السلوكية التي تهتم بسلوكياته غير المتكيفة والمرتبطة بهذه الاعتقادات **(Martinroche, 2020, p. 74)**.

1.4 - العلاجات المعرفية السلوكية الكلاسيكية:

1.1.4- تقنيات النموذج المعرفي:

يأخذ العلاج المعرفي شكل جلسات لمدة ساعةتقريبا، هدفه هو التشكيك في اعتقادات المريض المشوّهة وتحويلها إلى أفكار منطقية **(Martinroche, 2020, p. 74)**. هذا النموذج يميز بين ثلاثة أنواع من الظواهر التي تلعب دور ا أساسيا في نشأة الاضطراب واستمراره:

- الأفكار المقتحمة (Intrusive thoughts). مثال: " ربما مشيت فوق بقعة حمراء".
- الأفكار الأوتوماتيكية (Automatic thoughts) مثال: " أنا في خطر سأصاب بالإيدز".
- التحييد (Neutralizations). مثال: "سوف أعود وأتتبع خطواتي لأتحقق من أن البقعة الحمراء لم تكن دما".

يفترض النموذج المعرفي أن تشوّها في مخططات التفكير يؤدي إلى نشأة الأفكار المقتحمة لدى المصاب باضطراب الوسواس القهري. ترابط هذه المخططات مع الأفكار المقتحمة ومع حالة القلق الاكتئابي الذي ينجم عنها سيؤدي إلى الأفكار الأوتوماتيكية. يمكن توضيح ذلك في المثال التالي: "مشيت فوق بقعة حمراء، إذن هي ربما دماء، إذن ربما سأصاب بالإيدز". تنشيط المخططات المعرفية المشوّهة سيولد ميكانيزمات تُدعى بـ "ميكانيزمات الانتباه" التي تعمل على تركيز مفرط للانتباه (Hyper Focus of attention) فتقود المصاب نحو يقظة شديدة اتجاه بعض المثيرات، وهذا ما يؤدي إلى استمرار الاضطراب وبقائه. إن الضيق والشعور بالذنب و/ أو المسؤولية في حدوث خطر ينتج عن الأفكار الأوتوماتيكية التي تقلق وتزعج المريض فتؤدي به إلى البحث عن ردود فعل عقلية أو سلوكية لتحييد هذا القلق والانزعاج.

يشمل العلاج المعرفي خمس مراحل متعاقبة باستخدام تقنيات مختلفة كما يلي:

المر حلة الأولى: التحليل الوظيفي (Functional analysis):

يتم تطبيق التحليل الوظيفي في الجلسات الأولى من العلاج المعرفي، ويمثل خطوة أساسية تمكن المعالج من تحديد الظروف والعوامل المسببة للاضطراب، والتفصيل في سيناريو الكارثة الذي يفترضه المريض والذي يرتبط بوساوسه. كما يساعده على تحديد الطقوس المرضية بدقة، وكذلك مآل الاضطراب على المدى القصير وحتى البعيد. من خلال التحليل الوظيفي، يبحث المعالج أيضا في تاريخ الاضطراب وانعكاساته على نوعية الحياة اليومية للمريض. وعن الفترات التي تزيد فيها الأعراض وتنخفض، بالإضافة إلى التاريخ العائلي لمعرفة السوابق المرضية، وما إذا كان الأفراد المحيطون بالمريض يشاركونه في طقوسه المرضية (rituals). يطلب المعالج من المريض تعداد وساوسه وأفعاله القهرية يوميا في شكل جدول، ليقوما معا بمناقشتها معا خلال الجلسة، ويعد ذلك مفتاحا جوهريا يمكن من مواصلة تطبيق التقنيات المعرفية الموالية **(Clair, et Trybou, 2018, p. 36)**.

المرحلة الثانية: تمييز الأفكار (Differentiation of thoughts)

الفكرة المقتحمة هي موجودة أيضا عن الشخص العادي، لكن الاختلاف مع الشخص المصاب باضطراب الوسواس القهري يكون من خلال وجود فكرة أوتوماتيكية مرتبطة بالفكرة المقتحمة. هذه الفكرة الأوتوماتيكية يتم إنشاؤها من خلال مخطط موجود في الذاكرة طويلة المدى تتبعها فيما بعد فكرة تحييدية.

- **الفكرة المقتحمة** ترتبط بفكرة أو صورة مؤلمة تظهر في الذهن بشكل متكرر. غالبا ما تكون مصدر قلق لدى المريض وتتسبب في ظهور أفكار أوتوماتيكية وسلوكيات التحييد. فمثلا بالنسبة لفرد يعاني من التحقق (Verification) قد تكون الفكرة المقتحمة. "لم أغلق الباب بالمفتاح".

- **الفكرة الأوتوماتيكية** تتعلق بتفسير للفكرة المقتحمة "اذا دخل سارق إلى البيت، سأكون أنا المسؤول، سأفتقد كل أشيائي الثمينة".

- **الفكرة التحييدية** تتعلق بمحاولة تحييد الخوف المرتبط بالفكرة المقتحمة، إما بالقيام بطقوس حركية، أو طقوس عقلية، أو انتاج أفكار إيجابية لمطاردة الأفكار السلبيةيجب علي ّ أن أتحقق" **(Martinroche, 2020, p. 75).** تعمل هذه المرحلة من العلاج المعرفي على تعليم المريض ملاحظة أدائه العقلي وتعليمه التمييز بين الأفكار المقتحمة، والأفكار الأوتوماتيكية الناجمة عن خلل وظيفي، والأفكار التحييدية، وكذلك الطقوس المرضية التي تعمل على بقاء واستمرار الاضطراب **(Tazi, 2018, p. 67).**

المرحلة الثالثة: مناقشة الأفكار الأتوماتيكية (Discussion of automatic thoughts)

بعد تحديد الأفكار الأوتوماتيكية، تأتي هذه المرحلة بهدف تعويض هذه الأفكار بأفكار أكثر عقلانية، ولأجل ذلك يستخدم المعالج "الحوار السقراطي" (The Socratic discussion)، حيث توجه أسئلة الى المريض، تتعلق عادة بالجوانب والأفكار اللامنطقية والمختلة وظيفيا. ومن هذه الأسئلة مثلا، "ماهي أسوأ كارثة ممكنة؟ على ماذا مبنية هذه الشكوك؟". الهدف من هذا التساؤل السقراطي هو مساعدة المصاب على ملاحظة الطابع غير العقلاني لأفكاره وسيناريوهاته التي تصبح طقوس فيما بعد **(Clair, et Trybou, 2018, p. 37).** لا يعمل المعالج على طمأنة المريض من خلال هذا الحوار حتى لا يدخل معه في طقوسه **(Martinroche, 2020, p. 75).** هناك عدة تقنيات يستعملها المعالج لتحقيق الهدف المطلوب، نذكر منها ما يلي:

- تقنية "مع وضد" (For and against technique): يطلب المعالج من المريض تعداد البراهين والحجج التي تتفق مع أفكاره الأوتوماتيكية (معها)، والأفكار التي تتعارض معها (ضدها): "ما الذي يثبت لي صحة أفكارك ؟ وعكس ذلك، ما الذي يبطلها؟" في الحجج المؤيدة "مع" التي يقدمها المريض، يجب على المعالج أن ينبهه بأن الخوف الذي يعيشه مرتبط غالبا بترابط أفكار، أي بمخططات مرضية (Pathological patterns) وليس بوجود موضوع مخيف وخطير فعلا **(Clair, et Trybou, 2018, pp. 37-38).**

مثال توضيحي: "الخوف من عدم إطفاء الضوء مما بتسبب في نشوب حريق بسبب خطأ مني"

الحجج المؤيدة "مع":

- لقد سبق لي ونسيت أن أقول أمرا لزوجتي، مما يدل على أنني أستطيع أن أنسى أمرا، ولما لا الأضواء؟ وبما أنها كهربائية فهي خطيرة.

- إذا كانت مكواة الملابس الخاصة بي قد تسببت في تعطل وقطع عداد الكهرباء، فإن كل ما هو كهرباء خطير.

الحجج المعارضة "ضد":

- لم أسمع أبدا بأن الضوء تسبب في نشوب حريق.

- أقول لنفسي أنه إذا لم يكن هناك حريق عندما تكون المصابيح مضاءة لمدة ساعتين عندما أكون في البيت، فلا ينبغي أيضا أن يكون هناك حريقا عندما أكون غائبا.

- لم تتسبب الثلاجة أبدا في إشعال نيران أثناء عملها طوال اليوم، وعليه لا أرى حدوث ذلك مع الأضواء المنيرة.

- تقنية إعداد قائمة للتفسيرات (List of interpretations technique): يقوم المريض مع المعالج بإعداد قائمة لمختلف التفسيرات الممكنة للموقف ويقيم الاحتمالات الممكنة مع تحديد الاحتمال الأكثر حدوثا **(Martinroche, 2020, p. 76)**.

مثال توضيحي: "الخوف من المشي فوق دماء ملوثة بالإيدز في الشارع، والحاجة الملحة إلى العودة إلى الوراء وتتبع خطواتي للتحقق من ذلك".

تفسيرات أخرى: "على الرصيف، من الشائع العثور على الأغلفة والقطع والأوراق الحمراء، قطع الزجاج... وفي المنطقة التي أعيش فيها (عين تموشنت)، حتى وإن كان هناك أشخاص مصابون بالإيدز أكثر من أي منطقة أخرى في الجزائر، فمن المرجح جدا أن نجد كل هذه الأشياء المذكورة سابقا أكثر من بقعة دم حمراء ملوثة بالإيدز على الرصيف".

- تقنية عدم التمركز (Decentring technique):الهدف من هذه التقنية هو رؤية الموقف المخيف من وجهة نظر خارجية كما لو أن الموقف حدث لشخص آخر **(Martinroche, 2020, p. 76)**. يقوم المعالج بسؤال المريض: "حاول أن تقول لي ما هو رأيك إذا حدث نفس الموقف لشخص آخر؟ ماذا سيقول صديقك مثلا إذا حدث له نفس الموقف؟" **(Clair, et Trybou, 2018, p. 39)**.

مثال توضيحي: الخوف من عدم إغلاق باب المنزل بشكل صحيح والحاجة إلى التحقق من ذلك.

المريض: "أعتقد أنه لا يمكننا أن ننتبه انتباها مطلقا عند إغلاق باب منزلنا، فلدينا الكثير من الأمور التي تشغلنا عند مغادرة المنزل صباحا. عدد عمليات سطو المنازل التي تحدث لا سيما في الحي الذي أعيش فيه، يجعلني أفكر".

من خلال هذا المثال، نلاحظ أن المريض يستخدم الاتجاه الصحيح ضد المعالج، وهذا الأمر هو كلاسيكي في التبريرات الوسواسية.

المعالج: "بالفعل هناك الكثير من عمليات السطو، ولا يمكن إنكار ذلك، ولا أحد بإمكانه التحكم في ذلك بشكل تام. ولكن انتبه: وساوسك ليست مرتبطة باحتمالية حدوث عملية سطو، ولكن بالخوف من عدم إغلاق الباب بشكل صحيح وبالتالي التعرض للسطو بخطأ منك. هل تعتقد أن زملائك أو أصدقائك أو أفراد عائلتك يوافقون على فكرة عدم التأكد من غلق الباب بشكل صحيح في حين أنهم أمامه؟"

المريض: "لم أسمع أبدا أي شخص يخبرني أنه يشك في إغلاق بابه بشكل صحيح بعد ثانيتين من إغلاقه".

- تقنية حساب المسؤولية (Responsibility calculation technique): يقوم المعالج مع المريض بتعداد جميع المراحل المختلفة التي يمكن أن تؤدي إلى أسوأ النتائج التي يخاف المريض وقوعها. ثم يحسبون معا احتمال وقوع كل مرحلة، وفي الأخير الاحتمال التراكمي **(Clair, et Trybou, 2018, p. 39)**.

- تقنية كاممبيرت "تقاسم المسؤولية"(Camembert technique:sharing the responsibility): يقوم المعالج بمساعدة المريض على حساب نسبة مسؤوليته في حدوث الكارثة التي تخيفه. يراجع المريض جميع العوامل التي يمكن أن تساهم في

حدوث الكارثة مع تقديرات المسؤولية لكل عامل من العوامل. الهدف من هذه التقنية هو توضيح للمريض أنه ليس السؤول عن حدوث الكارثة التي تخيفه وأن هناك عوامل أخرى يمكن أن تسببها **(Martinroche, 2020, p. 76)**.

مثال توضيحي: الخوف من تكهرب الأطفال.

المريض: "لقد ساعدت صديقا لي على الرحيل إلى بيت جديد، وأنا أساعده أزلت بعض الأجهزة الكهرو منزلية وتركت الأسلاك الكهربائية عارية. الأمس قلت لنفسي بما أنني لم أضع شريطا لاصقا على هذه الأسلاك فإن ابن صديقي سيلمس الأسلاك الكهربائية وسيصعقه الكهرباء بسببي".

عوامل أخرى للمسؤولية:

- لصديقك مسؤولية تأمين البيت ومراقبة الأسلاك الكهربائية قبل أن يسكن فيه خاصة وأنه يعلم بأن له طفل.
- من المفروض أن تنتبه الأم إلى طفلها ولا تتركه يقترب من الأسلاك الكهربائية العارية.
- إذا تم تعليم هذا الطفل عدم وضع يده على المقابس الكهربائية أو على الأسلاك الكهربائية الموجودة خلف جهاز التلفزيون أو الكمبيوتر أو على الشاحن الكهربائي للهاتف في بيتهم القديم، فلن يفعل ذلك في البيت الجديد.

- تقنية التجربة السلوكية (Behavioral experiment technique): على المريض أن يقوم بتجربة حقيقية (مع جميع الاحتياطات الممكنة) حتى يتأكد بنفسه أن السيناريو الكارثي غير ممكن وقوعه **(Tazi,2018, p. 68)**.

مثال توضيحي: الخوف من وقوع الأطفال على الأرض وإيذاء أنفسهم إذا وضع سجاد الأرض بطريقة غير لائقة.

يطلب المعالج من المريض وضع (أو ترك) سجاد الأرض مائلا قليلا مع البقاء حذرا ويقظا، ومستعدا للإمساك بالطفل في حالة وقوع الحادث. يقيم المريض اعتقاده مع تفكيره التلقائي على مقياس من 0 إلى 8 خلال القيام بالتجربة: "الآن بعد أن عشت التجربة، أدركت أنها سخيفة، وبإمكاني أن أتحكم في الوضع" **(Clair, et Trybou, 2018, p. 41)**.

المرحلة الرابعة: تحديد المخططات المعرفية (Identifying cognitive petterns)

تعمل المخططات المعرفية المشوهة على ظهور الأفكار الأوتوماتيكية الكارثية، وذلك من خلال استخدام مفرط لميكانيزمات التعميم والافتراضات والتفسيرات الوهمية... في هذه المرحلة يقوم المعالج بتوجيه المريض بتحديد ما يحاول بالفعل تجنبه بدقة، وغالبا ما يستقر المريض على أول فكرة أوتوماتيكية دون الوعي بما تبقى من الأفكار. فطالما لم يتم تحديد السيناريو النهائي بشكل صحيح والمخطط المعرفي المسؤول عنه، سيبقى المريض معرض لخطر التركيز على فكرة أوتوماتيكية أخرى. تسمح تقنية السهم التنازلي (The descending arrow) بتحديد دقيق للمخطط المسؤول **(Clair, et Trybou, 2018, pp. 41-42)**.

الشكل رقم 1: تقنية السهم التنازلي

ما الذي سيحدث إذا وقع هذا؟

ما هي أسوأ نتيجة؟

ماذا يعني لك ذلك؟

كيف ستشعر لو حدث ذلك؟

المصدر: (Clair, et Trybou, 2018, p. 42).

مثال توضيحي:الخوف من القيام بمواقف أو من قول كلمات جارحة تُغضب الآخرين مني.

المريضة: "أخاف أن يغضب الناس مني بسبب ما قلته أو فعلته، هذا الأمر يجعلني دائما أسأل من حولي ولمرات عديدة حتى أتأكد من عدم غضبهم مني، كما أحاول دائما إنهاء كل اتصال معهم بشيء إيجابي".

إذا لم يتم استخدام تقنية السهم التنازلي، يتم فقط العمل على احتمال وقوع الحادث " قول/ فعل أشياء بالرغم مني". يجب الأخذ بعين الاعتبار النتيجة المخيفة حقا، لأنه مادام لم يتم تحديد المخطط المعرفي المسؤول عن ذلك بشكل واضح، فإن طقوسا جديدة ستظهر لتعويض الأحداث التي تم تهوينها سابقا.

المعالج: "ولكن ما الذي يمكن حدوثه إذا غضب من حولك فعلا؟".

المريضة: "سيفهمون الأمر سوءا، وسيأخذون فكرة سيئة عني".

المعالج: " وما سيحدث إذا كان لدينا فكرة سيئة عنك؟".

المريضة: "لن يرغبوا في مصاحبتي، وسيبتعدون ويتخلى الجميع عني".

المعالج: "ما الذي يمثله لك تحديدا تخلي الجميع عنك؟".

المريضة: "لن يهتم بي أحد بعد الآن، وخاصة الرجال".

المعالج: "ماذا يعنيه لك عدم اهتمام أي رجل بك؟".

المريضة: "أخاف دائما من الموت وأنا وحيدة وبدون أطفال، وكأنه ليس لدي أية أصول، ولا أي قدرة لإدارة حياتي. قبل أن أخاف من غضب الناس مني، أخاف من قول أي شيء سيء دون قصد، خاصة للرجال الذين أجدهم وسيمين".

هذه التقنية سمحت باستخراج المخطط المعرفي المسؤول عن الفكرة الأوتوماتكية الكارثية، والذي يرتبط بخوف المريضة من "عدم الزواج وبقائها وحيدة" بالدرجة الأولى، وليس "خوفها من قول أشياء سيئة وغضب من حولها منها".

المرحلة الخامسة: التشكيك في المخططات المعرفية

بعد تحديد المخطط المعرفي المسؤول عن السيناريو الكارثي من خلال تقنية السهم التنازلي، تأتي هذه المرحلة التي تهدف إلى للتشكيك في الوقوع الحتمي لهذا السيناريو الكارثي. كل التقنيات السابقة من العلاج المعرفي تهدف إلى هذا الهدف النهائي **(Tazi, 2018, p. 68)**.

2.1.4 تقنيات النموذج السلوكي:

يميز سكينر Skinner لاحقا بين الاشراط الكلاسيكي الذي قدمه بافلوف Pavlov وبين الاشراط الإجرائي الذي يتضمن مفهوم العقاب والمكافأة أي من خلال المكافأة أو العقاب سيصبح السلوك مشروطا، وسيؤدي الاشراط الاجرائي إلى تحقيق أو إطفاء السلوك (سأكرر ما أكافأ عليه وسأكف عن ما أعاقب عليه).يفسر هذا النموذج اضطراب الوسواس القهري بمفهوم الاشراط الكلاسيكي لبافلوف Pavlov مع ارتباط مثير حيادي (Neutral) (مثلا الأوساخ أو الدين) بمشاعر سلبية ومولدة للقلق. فيصبح المثير الحيادي مشروطا وقادرا على توليد القلق والمشاعر المزعجة. يفسر النموذج السلوكي الوساوس المتكررة باضطراب في التعود (Habituation disorder) يصبح الفكرة المقتحمة مثيرا داخليا غير مَرضي لا ينجح في تحقيق استجابة التعود العاطفي (Emotional habituation) بسبب القلق المفرط. يحدث استمرار الوساوس (الارتباط بين المنبه الحيادي والعاطفة المنفرة) من خلال انخفاض القلق الذي ينجم عن الطقوس التي يقوم بها المريض (التعزيز الإيجابي للطقوس) والتجنب (تعزيز الإشراط). يعني ذلك أنه كلما قام المريض بالطقوس وكلما قام بتعزيز الفكرة الوسواسية سيتجنب مواجهتها. وأما بالنسبة لاستمرار الأفعال القهرية، فهي تُعزى حسب هذا النموذج إلى عملية التعلم والاشراط، تعتبر تقنية "التعرض مع منع الاستجابة" (Exposure and response prevention " ERP") أساس تطوير تقنية أساسية في العلاجات المعرفية السلوكية، وتركز

على مبدأين أساسيينأو ّ لهما هو تعريض المصاب بالوسواس القهري للمثير الذي يخيفه، وثانيهما هو منع الاستجابة، أي إجبار المريض على عدم القيام بالطقوس. تؤدي هذه التقنية إلى زيادة انتقالية في القلق، لتنتهي بتراجعه بعد فترة زمنية معينة (يعتمد الوقت على الشدة الأولية للقلق وعلى صعوبة التمرين). فكلما تعرض المريض أكثر، كلما انخفض القلق بشكل أسرع. كما أن تكرار هذه التقنية يسمح بالتعود وبالتالي التقليل من الطقوس والاضطراب (**Clair, et Trybou, 2018, pp. 43-44**). تكون تمارين التعرض بشكل تدريجي بالاتفاق مع المريض (من الموقف الذي يعتبره أقل سوءا إلى الموقف الاكثر سوءا). يشرح المعالج للمريض بأنه سيشعر بزيادة في القلق. الهدف من التعرض هو أن يدرك المريض أنه لا يوجد شيء خطير وأن قلقه بقدر ما يرتفع سينخفض بسرعة أكبر مع تكرار تمارين التعرض (**Martinroche, 2020, p. 78**).

2.4 العلاجات العصبية السلوكية الجديدة:

أصبحت التقنيات العلاجية الجديدة خلال السنوات القليلة الماضية موضوع العديد من الدراسات التي أثبتت فعاليتها في علاج اضطرابات الوسواس القهري المقاومة (OCD resistant) وذلك بفضل ظهور تقنيات العلاج العصبي السلوكي الجديدة (**Tazi, 2018, p. 68**). والتي ترتكز على كل من التقنيات المعرفية والسلوكية.

1.2.4 التقنيات المعرفية:

- التربية النفسية (Psychoeducation): تهدف التربية النفسية لشرح طريقة عمل اضطراب الوسواس القهري بأكبر قدر ممكن من البساطة. والهدف الأساسي هو أن يخرج المريض وهو يحمل انطباعا بأنه فهم الطريقة التي يعمل بها دماغه واضطرابه: لماذا يُنتج الطقوس؟ وفيما تُستخدم؟ ومن أين تأتي صعوبة المواجهة؟ ولماذا يزداد خطورة الوسواس القهري مع مر السنين؟ ولماذا يُرسل الشكوك؟ ومن أين تأتي هذه الشكوك؟ والأهم من هذا كله هو أن هذا الشك بقدر ما هو منطقي، هو بيولوجي، وليس فكرة تستحق الاهتمام. عند قراءة هذا النص من التربية النفسية مع المريض، من المهم التأكيد على عدة نقاط مهمة:

- أن بيولوجيا الدماغ هي أساس الاضطراب الذي يعود إلى خلل في وظيفة الدماغ، مما يؤدي إلى إثارة منطقة التحكم التي تكون بحاجة إلى تفريغها، ولذلك تتطلب طقوسا وتُنتج قلقا شديدا لممارستها. هذه الإثارة تتسبب في التحويل الميكانيكي للأفكار التافهة (Banal) إلى وساوس فينتج القلق. على المريض أن يدرك بأن هذا القلق لا يعود إلى وجود خطر بالفعل، ولكن لتفكيره المرضي الذي يسيطر عليه. هذه التقنية توفر للمريض إطارا صارما يهيئ له المجال: "كل شيء عصبي، وطريقة تفكيري خاطئة، وليس لدي ما أثبته لعقلي لأنه عمدا يؤلف أشياء خاطئة". المرضى إذن ليسوا موجودين للإجابة على الشك وإثبات أن كل شيء على ما يرام، ولكن لتحديد الشك والتعرف عليه كعرض مرضي. وهذا ما يعود بنا إلى ما أسماه شوارتز Schwartz بـ"العزو attribution"، أي: "لست أنا، إنه الوسواس القهري".

وهكذا، وبقدر ما لم يركز العلاج على مناقشة موضوعات الشك، بل يعتبرها "عرض" (Symptom)، ستكون إعادة الهيكلة المعرفية (Cognitive restructuring) جد مبسطة وتستغرق وقتا أقل.

- هذه الإثارة تؤدي إلى تعارض بين رسالتين متناقضتين، حيث يكون التعارض هو الشك الذي يختل كنظام منطقي.

- تتسبب الطقوس في آلية للاضطراب (Automating) وفي نشاط مفرط للدماغ أمام أي أمر يذكر من قريب أو بعيد بالوساوس.

تهدف التربية النفسية إذن هو إعادة المريض باستمرار إلى تشخيصه وإلى التفسير البيولوجي لاضطرابه، وتذكيره دائما بأن الوساوس والشك، والاعتقاد، والقلق، والحاجة لممارسة الطقوس تفسرها ظاهرة "إثارة الدماغ" (Brain excitement) وليس حقيقة الشكوك. وأيضا إقناعه بأنه ليس محتوى أفكاره الذي يهم، ولكن طريقة تفكيره نفسها هي المختلة وظيفيا

(Dysfunctional) (**Tazi, 2018, p. 80**). يمكن الهدف النهائي من التربية النفسية في الوصول بالمريض إلى عدم تفاجئه من التفكير بهذه الطريقة المرضية: "أووه إنها وساوسي القديمة، وليس أمرا جديدا".ولأجل هذا سنُعلّم المريض خلال العلاج أن يقوم تلقائيا بالتعرف على أعراض الوسواس القهري وتحديدها، تماما كمعرفته وتحديده لأعراض الأنفلونزا أو اللوزتين.

مثال توضيحي لنص التربية النفسية: جعل المريض لا يتفاجأ من أعراضه

- لنأخذ أمرا مشابها: "لقد عانيت مرارا في حياتك من التهاب اللوزتين (Angina). يمكنك تخمين التشخيص حتى قبل ذهابك إلى الطبيب. هذا يرجع إلى حقيقة أن أعراض التهاب اللوزتين هي نفسها **دائما**: آلام في الحلق، آلام عند البلع، حمى، إرهاق...الخ". أنا أنتظر منك أن تفعل نفس الشيء مع اضطرابك (الوسواس القهري): إنها أفكار لا أساس لها، تتدفق في ذهنك دون دعوة، مصحوبة بقلق وشك قوي، ملحة على القيام بالطقوس. يقينك الوحيد من هذا الاضطراب الواسع من الشك هو أنه اضطراب وليس غير ذلك. في بداية الأمر، قد يكون من الصعب ربط الأعراض المرضية ببيولوجيا الدماغ، لكننا سنناقشها معا لعدة مرات حتى يصبح التعرف عليها تلقائيا مع التدريب: الوسواس، الشك، القلق، الطقوس، الحاجة إلى التطمين..لقد تعرفتُ على الوسواس القهري! يمكنه أن يختبئ وراء كل المواضيع والسناريوهات الممكنة التي يمكن تخيلها، لكنك دائما تجد نفس المكونات. يمكنه أن يتنكر ويتغير ألف مرة، لكن نفس نبرة صوته ستخونه دائما، تعلّم كيفية تحديد الأعراض بدلا من الاستماع إلى محتوى كلامه وإلى ما يردده لك" (**Clair, et Trybou, 2018, p. 71**). مادام لم يتم تحديد الشك ووصفه من طرف المريض بأنه "عرض" سيبقى تمارين التعرض معقدة وصعبة، وهو الأمر الذي يجعل بعض المرضى يرفضون القيام بها.

- العمل على الشك: يجب أن تركز إعادة الهيكلة المعرفية على التربية النفسية أي على الادراك الكامل بأن الشك مبني على افتراضات مستخدمة "إراديا" من طرف الدماغ لتبرير الطقوس من أجل تفريغ نشاطه المفرط، وليس على الحجج الحقيقية، وأن التقيد بهذه الافتراضات لا يرجع إلى خطرها وأهميتها ولكن إلى إثارة الدماغ. غالبا ما يكون التمرين الذي يساعد على فهم كيفية عمل الشك مفيدا جدا، يُقدّم في معظم الأحيان على شكل لعب أدوار (Roleplay).

مثال توضيحي:من يقول لي بأنك بالفعل امرأة؟: "لعب أدوار لكشف الشك"

المعالج: سألعب دور اضطرابك (الوسواس القهري)أنت امرأة لكنني سأفترض أنك رجل وسوف تري كيف يعمل دماغك، تفضلي، أثبتي لي بأنك امرأة.

المريضة: حسنا، كما ترى لدي شعر طويل.

المعالج: هذه الحجة لا تصح. قد تكونين رجلا بشعر طويل، من يؤكد لي ذلك؟

المريضة: أنت ترى جيدا أن لدي وجه وشكل امرأة، خاصة أثداء.

المعالج: من يقول لي بأنك لم تخضي لعملية جراحية؟ لا يمكنك أن تثبتي لي أنك لم تجر عملية زرع أثداء. هذا النوع من العمليات يتم بسهولة في أوربا.

المريضة: إذن يمكنني أن أُريك بطاقة هويتي.

المعالج: ومن يقول لي بأنك لم تزورينها بواسطة برنامج الكمبيوتر؟

المريضة: يمكنني إحضار والديا إلى مكتبك وسيشهدون أمامك بأنني ابنتهم.

المعالج:ومن يقول لي بأنهم ليسوا أناسا دفعتِ لهم ثمنا مقابل أن يكذبوا؟ أنا أسف، لا يمكنك أن تثبتي بأنني مخطئ، وذلك ببساطة لأن تقنيتي تدفع كل الحجج التي تقدمينها إلي. يمكنك أن تقضي ساعات وأنت تقديمي لي الحجج لتثبتي لي بأنك امرأة،

أنا "اضطرابك" (الوسواس القهري) وسأقضي ساعات في قول "ومن يقول لي". و "من يقول لي" وهو أمر سهل لأنني لست مضطرا لإرهاق نفسي بتقديم حجج لموازنة حججك، هل لاحظت أنني دائما لا أقدم الحجج في اتجاهك؟

المريضة: كيف ذلك؟

المعالج:حسنا، ما زلتِ لم تسألينني عن الحجج التي أعتمد عليها لأقول أنك من المحتمل أن تكوني رجلا.

المريضة: صحيح، ما الذي يجعلك تقول بأنني رجل؟

المعالج: لا شيء. إنه شك محض. أشك إذن أفترض أنني محق في شكي. لن أكلف نفسي جهد إيجاد حجة. سأقوم فقط بتجميع الافتراضات. ومع ذلك، في الحياة الواقعية، أنت تعلمين مثلي بأن أي مشكلة لا تأتي فجأة في ذهنك هكذا كتساقط الأمطار. سيأتي عادة من محيطك. إذا نبح كلب عليك ستخافين أن يعضك، إذا رن الهاتف سترددين عليهإذا نزفتِ دما ستستنتجين أنك جرحت نفسك. ولكن في اضطرابك (الوسواس القهري) هل كان لديك وسوسة واحدة أو شك واحد بدأ من ملاحظة أو حجة حقيقية؟

المريضة: في الحقيقة ولا أي واحد منهم. بعد 08 سنوات من الوسواس القهري ، كل أفكاري كانت دائما قائمة على افتراضات وتخمينات، أفكر في الأمر فجأة، وأقول لنفسي أنني إذا فكرت في هذا الأمر، لابد أن يكون صحيحا في محل ما. وبما أن هذا الاضطراب يقصفني بالأفكار والقلق ويخبرني بأن الأمر سيكون كارثيا إذا لم أجد حلا فوريا، فأبدا لم آخذ الوقت الكافي لسؤاله عما إذا كان لديه أي حجج حقيقية لافتراضاته.

المعالج: جيد، من اليوم فصاعدا ستكون مهمتك عدم قبول أي شيء من اضطرابك الذي ليس لديه أي حجة. وهذا يعني تحديد " ومن يقول لي" ورميها مباشرة في سلة المهملات. وسترين أن الوسواس القهري غير قادر على تقديمك أي شيء أخر سوى الافتراضات. لا تنشغلي به إلا عندما يكون قادرا على تقديم حجج، لأن الواقع مبني على الحجج والأدلة: عندما تضربين أصبعك بمطرقة، فلا تشكين في أنك تتألمين، هذه حقيقة مؤكدة. "وساوسك لا تستند على أدلة وإدراكات تهمها لتبرير طقوسها المرضية. هناك تحيز كامل في انتقاء الوساوس التي يقذفها دماغك إليك". إذن الشرط الوحيد للتحاور والمناقشة مع عقلك هو أن يقدم لك الأدلة والحقائق المؤكدة، وهذا الأمر لن يحدث أبدا لأن الوسواس القهري هو "حيلة كيميائية" (Chemical scam). لا دليل = سأقاطعكَ . عادة ما ينصح بالعمل مع المريض على تحديد الشك والافتراضات التي تغذيه بشكل منهجي ومنظم وتكرار هذا النوع من التمرين في كل جلسة مع المريض إذا تطلب الأمر ذلك **(Clair, et Trybou, 2018, pp. 72-73).**

الجدول الآتي يسمح بتحديد الشك وتمييزه عن اليقين والأفكار العادية. من المفيد غالبا مقارنة سيناريوهات المريض بهذا الجدول وتدريبه باستخدام الأمثلة المدونة أدناه.

جدول رقم (1): الفرق بين خطاب العقل أمام خطر حقيقي وخطاب العقل في الوسواس القهري

خطاب العقل أمام خطر حقيقي (إدراك)	خطاب العقل في اضطراب الوسواس القهري (افتراض)
خطاب واضح	خطاب غامض
يقين	**شك**
مبني على نتيجة ملموسة وحقيقة	مبني على تأويلات أو افتراضات
أدلة لا تتطب أي تحقق	الحاجة إلى التحقق والتوضيح
نتائج معروفة وتم معايشتها مسبقا	خاتمة دون أدلة، استنتاج
السبب يعود لمشكلة راهنة	قلق توقعي لخطر في المستقبل

سبب يؤدي إلى نتيجة	من النتيجة أستنتج السبب
اجترار قليل	اجترار مكثف
خوف سريع	قلق طويل
اتصلت بي الحماية المدنية ليخبروني أن ابني تعرض لحادث وعلي القدوم إلى المستشفى	تأخر ابني، لذا لابد أنه تعرض لحادث. علي أن أتصل بكل المستشفيات لمعرفة مكانه.

المصدر: **(Clair, et Trybou, 2018, p. 74)**.

2.2.4 التقنيات السلوكية:

ترتكز جميع التقنيات السلوكية للنموذج العصبي السلوكي لعلاج اضطراب الوسواس القهري على مبادئ التعرض والتكرار وهما العنصران الأساسيان للتعلم **(Tazi, 2018, p. 81)**.

التقنيات الأربعة التي سنقدمها هي خاصة بالأنواع الفرعية للوسواس القهري (Subtypes of OCD).

- تقنية الاستحالة المادية (The material impossibility): عندما يكون المرضى في موقف لا يسمح بممارسة الطقوس، فإنهم يصفون ذلك بتوقف الوساوس، والقلق، والشك، والرغبة في ممارسة الطقوس. لا يعني هذا التراجع عن ممارسة الطقوس عندما يكون المريض بحاجة إليها، ولكن استحالة القيام بها. أمام هذه الاستحالة سيدرك الدماغ أنه لا يستطيع القيام بالطقوس، ويتوقف عن الدوران وبالتالي عن إنتاج الوساوس والشك والقلق.

محرك التقنية: العمل على الظروف التي تسمح بممارسة الطقوس.

إن الحاجة إلى الحماية هي المشكلة وليس ما يُقال عنه خطر. ففي الوسواس القهري للنظافة إذا لم يكن المكان نظيف (متسخا)، فلا تصبح هناك حاجة إلى التحقق من وجود الاوساخ ومراقبتها. يقول المعالج للمريض: "في النهاية، أنت ليس لديك وسواس قهري لـ "التلوث" ولكن لديك وسواس قهري لـ"الحفاظ على النظافة". هذا الأمر يتطلب تلويث الأراضي كليا، وتحفيز المريض على مقاومة الانطلاق في ممارسة الطقوس. يتتبع التلوث الكلي بروتوكولا جد صارم يتم شرحه للمريض في الجلسات المخصصة للتمرينات خطوة بخطوة. عموما تعتمد هذه التقنية على التعرض وجعل البيئة غير ملائمة لممارسة الطقوس لمنع انتاج القلق إراديا. "سأقتل الظروف المادية للطقوس" . وبالتالي العمل على الظروف والمواقف التي تسمح بممارسة الطقوس وليس على الطقوس في حد ذاتها. وهذا ما يجعلها تختلف عن تقنية منع الاستجابة. هذه التقنية هي خاصة باضطراب الوسواس القهري للتلوث **(Clair, et Trybou, 2018, pp. 85-86)**.

- تقنية التأجيل (The shift technique): شرح Schwartz سنة 1997 الفائدة الكبيرة لهذه التقنية في إدارة الشعور بالإلحاح على القيام بالطقوس، وهي بديل مثالي لتقنية التعرض مع منع الاستجابة. إذا امتنعنا عن السيطرة، فإن القشرة الأمامية للفص الجبهيالذي هو بحاجة إلى السيطرة سيُصاب بالهلع (Panic) ويتضاعف العنف وتستسلم في وقت أو آخر. إذا كان لدينا الحق في القيام بالطقوس، ولكن مع أخد الوقت والتريث في القيام بذلك دون الاستعجال، يصبح الدماغ الذي لديه الحق في التحكم أقل إلحاحا، وسيقلّل من الإثارة وسيقوم في الأخير بطقوس أقل مما كان متوقعا. إنها تقنية مريحة مقارنة مع تقنية التعرض مع منع الاستجابة وذلك لأنها تأخذ بعين الاعتبار الفيزيولوجيا المرضية (Physiopathology) لاضطراب الوسواس القهري.

محرك التقنية: العمل على فورية وهيجان الطقوس (Immediacy and frenzy)

تكمن أهمية تقنية التأجيل في أن المريض بإمكانه أن يمارس الطقوس قدر ما يشاء، ولكن مع فترات تأجيل (Breaks) بين الوساوس والطقس الأول، ثم بين طقسين من أجل تهدئة الإثارة في دماغه. وعليه كلما انخفضت شدة الإثارة كلما قلت قوة

الوسواس القهري. هنا نركز على الشدة العاطفية (Emotional intensity)، مع اعتبار عدم وجود مانع للاستجابة، والهدف هو أن لا يصبح التعرض غير محفز والوصول إلى ظاهرة التعود. يعمل المعالج خلال هذه التقنية على تحفيز المريض والتعرف على مقاوماته. في أغلب الحالات، إذا تم احترام فترات التأجيل بين الوسواس والطقس الأول وبين الطقسين المواليين، سنلاحظ أن 50 % من الطقوس تقل في الأسبوع الأول من العلاج، و70 % إلى 80 % في ظرف 15 يوما. وهكذا ستقل الوساوس بعد بضعة أسابيع بينما يُفرغ "مخزون الطاقة في الدماغ".تعمل هذه التقنية على تعريض المريض ومنحه الحق في ممارسة الطقوس تماما كما يريد الوسواس القهري. لكننا نؤجل تنفيذ الطقوس المسموح بها إلى وقت لاحق. "طقوس مسموح بها لكنها مؤجلة". أي نعمل على فورية وهيجان الطقس وليس على الطقس في حد ذاته. وبهذا تختلف هذه التقنية وبشكل كبير عن تقنية منع الاستجابة. وهي خاصة بالتحقق وإعادة الذكريات والاجترار **(Clair, et Trybou, 2018, pp. 85-86)**.

- تقنية التحريض والتخريب (Provocation and sabotage): حسب النموذج الإشراطي العملي، فإن أي سلوك متكرر سيعزز المرض. وعندما يتم استبدال السلوك بشكل منتظم بموقف جديد وبشكل متكرر سيحدث تعلم جديد. إن فعل ما نخشاه أو فعل عكس ما يطلبه اضطراب الوسواس القهري (التحريض = Provocation)، أو التدمير المنهجي لما تم فعله (التخريب= Sabotage) يعتبر في الأساس تعرضا (Exposition). هذا الأمر سيؤدي حتما إلى تعلّم وبالتالي إلى تعديل دوائر الدماغ المختلة. إذا تكرر كل هذا بشكل كبير، سيتم تشفير هذا التعلم بشكل أسرع **(Aurélie, , 2015, pp. 56-57)**.

محرك التقنية: العمل على مكونات الطقوس في حد ذاتها.

تقتضي هذه التقنية فعل عكس ما يفرضه اضطراب الوسواس القهري (Provocation)، والالتزام بالتدمير المنهجي لأي طقس تم القيام به (Sabotage). خلالها يتم العمل على مكونات الطقوس ذاتها. هذه التقنية هي جد مفيدة للأفكار المقتحمة، إلغاء الأفكار، ترتيب الأشياء، والتلوث **(Clair, et Trybou, 2018, pp. 91-92)**.

- تقنية التدفق والتسمية (Let flow and nomination):

إن السماح بتدفق الأحداث الداخلية بدلا من محاربتها هو التطبيق الأكثر منطقية، ويشكل في حد ذاته تعلما جديدا لا يسمح بتعزيز المزيد من الأعراض.أي استبدال السلوكيات الآلية بتعلمٍ جديد **(Tazi, 2018, p. 81)**. في مثال يشرح تقنية التدفق والتسمية تقول كل Clair وTrybou **(2018، ص.94)**: "من الطبيعي أن ترغب في أكل قطعة شكولاطة، وهذا ليس لأن معدتك فارغة وتطلب ذلك، ولكن هذا راجع إلى الشره المرضي (Bulimia). ومن الطبيعي أيضا أن تغضب، لأنك تملك مزاج غاضب. إن هذا مثل منظم الحرارة الذي يرتفع بسرعة كبيرة في داخلك، إن هذا سيمر، ولا جديد في ذلك. لدينا وساوس لأنه لدينا تشخيص اسمه "اضطراب الوسواس القهري"، وليس لأن الموقف مليء بالمخاطر. إن هذا السبب يجعلنا نسمي مرضنا ونسمح بتدفق كل ما يصرخ به في آذاننا". هذه التقنية هي في النهاية طريقة مباشرة للتربية النفسية أي العزو الذي جاء به شوارتز Schwartz.

محرك التقنية: العمل على عدم تعزيز الطقوس

تعتبر تقنية التدفق والتسمية مناسبة بشكل خاص مع المرضى المجترين (Ruminators)، فترك الوساوس تتدفق بدلا من محاربتها هو تعلم جيد، ولكن من الصعب تركها تتدفق بشكل كلي: فلا أحد يستطيع "عدم التفكير" أو " منع نفسه من التفكير". ومن هنا تأتي فائدة "التسمية": أي تكرار جملة حيادية كـ "إنه اضطرابي (it is my OCD)، "إنها فوضى في رأسي". من خلال هذه التقنية ندع الأفكار تتدفق، لأننا نعلم أن كل شيء هو "وسواس قهري" ونكرره في حلقة " إنه مثل ضوضاء في الرأس، إنه اضطرابي، إنه ليس أمرا جديدا".هذه التقنية هي فعّالة مع الاجترار الذهني (Ruminations mentales)، ومع

المرضى الذين يعانون من صور وأفكار مقتحمة يحاولون قمعها أو استبدالها بأفكار أخرى. (**Clair, et Trybou, 2018, pp. 95-98**).

5. بروتوكول التمارين الخاصة باضطراب الوسواس القهري للتلوث والاغتسال:

من الضروري التمييز بين نوعين من الوسواس القهري للتلوث (OCD of contamination):

1. الوسواس القهري بدون انتشار (OCD without propagation): مثلا: "يدي متسخة لكنها لا تُلوث شيئا آخرا إذا لمسته". في هده الحالة ستكون تقنية الفارق فعالة جدا. ويبقى هذا النوع من الاضطراب نادرا.

2. الوسواس القهري مع الانتشار (OCD with propagation): مثلا: "يدي متسخة وستلوث كل شيء ألمسه، الشيء الم ُ لوث سيلوث كل شيء يلمسه" (**Clair, et al, 2013, p. 165**). هذا النوع من الوسواس القهري هو الأكثر انتشارا ويتطلب بروتوكولا خاصا يتضمن أربع خطوات.

يتضمن هذا البروتوكول بشكل خاص العمل على التجنب بدلا من الطقوس. يجب القيام بالتلويث الكلي بأكثر شيء وسخ يخشاه المريض (الأرض، نعل الحذاء، سلة المهملات...) وذلك لكسر أساس الوسواس القهري. إذا شعر المعالج أن مريضه غير قادر أو مذعور من فكرة القيام مباشرة بالتلويث الكامل بأوسخ شيء يراه، فمن المهم أن يبدأ معه بالتلويث المتوسط كأرضية المنزل بدلا من أرضية الخارج أو داخل الحذاء بدلا من أسفله حتى يستطيع تدريجيا الانتقال إلى تلويث آخر أكثر صعوبة. ولكن مع ضرورة الإبقاء على التلويث الكلي (**Clair, et Trybou, 2018, p. 108**).

الخطوة الأولى: تجريب التلويث الكلي خلال الجلسة:

تتم الخطوة الأولى من بروتوكول التمارين الخاصة بهذا النوع من الاضطراب في عيادة المعالج، وتهتم بشكل كبير بمدى إدراك المريض بفائدة تمارين التلويث الكلي. إن مطالبة المريض بلمس سلة المهملات وانتظار انخفاض القلق عن طريق منع الاستجابة لا تؤدي إلى نتيجة م ُ رضية، وذلك بكل بساطة لأن المريض يظل جد يقظا أمام خطر يلده " لوثة" حتى لا تلوث هذه الأخيرة وجهه وملابسه وأغراضه. فما دامت منطقة الوجه والملابس نظيفة، فإن اليد تشكل خطرا يركز عليه الدماغ مع إنتاج دائم ومكثف للقلق الذي سيستمر حتى يحصل الدماغ على ما يريد، وهو القضاء على الأوساخ الموجودة في اليد (غسلها). وعلى العكس من ذلك، إذا لمس المريض سلة المهملات بيده وسارع إلى تلويث شعر ه hair ووجهه face وملابسه clothes (H, F, C)، سيجد نفسه إذن في حالة تلو ّ ث كلي وفي استحالة مادية لا تسمح له بغسل نفسه بالكامل في عيادة المعالج، وحتى إذا قام بغسل يديه فلا يمكنه الاستحمام بالشامبو ولا غسل ملابسه قبل الدخول إلى منزله. في أغلب هذه الحالات ينخفض القلق والشعور بعدم النظافة بسرعة في مكتب المعالج، وسيدرك المريض أن (H, F, C) هي تقنية قوية وفعالة.

في حالات نادرة لا يزول القلق والشعور بعدم النظافة، وهي الحالات التي يكون فيها للمريض الحق الكامل في الاستحمام وغسل ملابسه عند العودة إلى المنزل. ويتم إبلاغه بذلك قبل التمرين لتحفيزه على القيام به. أما بعض المرضى، سيقلقون مما سيحدث لهم بعد ساعات قليلة من التمرين عند عودتهم إلى المنزل، فيقومون ببعض الطقوس المطمئنة كالاستحمام، تصفح الأنترنت للتحقق من خطورة التلو ّ ث، الاتصال بشخص آخر لتطمينه. وهنا سي ُ ضاف إلى هالقلق الر ّ اهن قلقل أخرا إنه القلق التوقعي (Anticipatory anxiety) اتجاه تقنية (H, F, C) والامتناع عن محاولة التمرين. لتطمين المرضى الأكثر قلقا، يقوم المعالج بعكس ما يقومون به، سيناقش معهم ما سيكون لهم الحق في القيام به في المنزل إذا أصبحوا ملوثين (يدونون ذلك على ورقة لإعادة قراءتها عند الحاجة)، وإذا تم تقبل هذه الاستراتيجية ة، سيتم القيام بتمرين (H, F, C) بعد ذلك. هذه الاستراتيجية تعتمد على تقنية التأجيل (The shift) كالتركيز على تأجيل أسئلة المحيطين، تأجيل التحقق من الأنترنت، وكذلك

السماح للمريض بغسل كل ما يريده، مع التذكير المنهجي بـ "التربية النفسية:كُل شيء موجود في دماغي، التلو ّث موجود في رأسي، لذلك لا أجهد نفسي في القيام بالطقوس لعدة ساعات، إذا كنت أعلم أن كل شيء كيميائي". على المعالج أيضا أن يشرح للمريض عدم جدوى ساعات الطقوس مساءا بعد التمرين: "على أي حال، فإن جميع الطقوس التي ستقوم بها هذا المساء هي غير مجدية لأن هذه التمارين ستُعاد يوميا، ما الفائدة في ذلك إذن؟"

في هذه الخطوة الأولى من التمارين، يتم إذن الجمع بين كل من تقنية التربية النفسية، تقنية التأجيل، الاغتسال المسوح به، و "ما الفائدة إذن؟" **(Clair, et Trybou, 2018, pp.109-110)**.

الخطوة الثانية: تجريب وتنظيم التلوث الكلي. التنقل الأول في الحدود:

يمكن للمريض الذي يدرك الفائدة من التلويث الكلي، أي من تقنية (H, F, C) في مكتب المعالج التي تسمح بانخفاض سريع في القلق، الوصول إلى الخطوة الثانية وهي تنظيم (H, F, C) خارج المكتب. يتم شرح ذلك للمريض على النحو الآتي: "الآنيجب عليك القيام بذلك كل يوم، أي تلمس أسفل حذاءك أو أي شيء تعتبره شديد التلو ّث بشكل منتظم في الصباح عند الذهاب إلى العمل: الـ(H, F, C) لتلويث جسمك من الرجلين إلى الرأس. إذا كنت متسخا منذ الصباح بشيء جدّ ملوث، فأنت متسخ طوال اليوم ولا شيء يمكن أن يلوثك بعد الآن بما أنك ملوث مسبقا. وكأن الأمر يشبه تقريبا فكرة "أنا هالك هالك". لأنك لم تكن قادرا على تطهير جسمك قبل المساء أي قبل رجوعك إلى المنزل، سينعدم القلق طوال اليوم وستكون لديك الحرية في التحرك، تقريبا مع غياب اليقظة المفرطة لسلوكياتك. ونظرا لأنك ستضطر لقضاء 10 ساعات تقريبا وأنت ملوثا، سيحدث التعود بسرعة كبيرة في دماغك. في المساء، ستستحم وستضع ملابسك المتسخة جانبا في كيس في بهو المنزل حتى لا تلوث المنزل. في الغد صباحا، بدلا من ارتداء الملابس النظيفة التي ستتلوث بتقنية (H, F, C)، سترتدي نفس ملابس اليوم السابق مما سيوفر عليك طقوس استعمال الغسالة.

لم تعد الحدود " الخارج مقابل الجسم + المنزل"، ولكن "الخارج+ الجسم مقابل المنزل" **(Clair, et Trybou, 2018, p. 111)**.

الخطوة الثالثة: تقسيم التلويث الكلي في المنزل. التنقل الثاني في الحدود.

بعد تنظيم تقنية (H, F, C) في الخارج، ستتصبح الأوساخ أمرا طبيعيا في الخارج بالنسبة للمريض، وهذا بفضل ظاهرة التعود. بعد ذلك سيقترح المعالج على المريض تقسيم المنزل إلى أماكن مختلفة وتلويث بعضها. غالبا ما يشعر المريض بقدرته على العودة إلى المنزل وتلويث الصالون دون الاستحمام أو تغيير ملابسه. يتم ذلك بشكل عفوي بين جلستين دون الحديث عنه، ويكون الاستحمام عادة قبل النوم من أجل الحفاظ على نظافة الغرفةإذا نجح التعود بشكل جيّد، ولكن مع استمرار المريض في خلع ملابسه والاستحمام عند وصوله إلى المنزل من أجل الحفاظ على "نظافة الداخل"، سيقترح عليه المعالج ما يلي: "ستقوم بتلويث المنزل بيديك بأكمله باستثناء غرفة نومك، وهكذا ستشعر أن لديك مكانا آمنا. يكفي الاستحمام قبل دخول غرفتك حتى لا تلو ّثها. طالما أنك لا تذهب إلى الفراش، فلست مضطر إلى الذهاب إلى غرفة النوم، لذلك يمكن أن يكون الاستحمام في وقت متأخر من المساء. لا شيء يدخل الغرفة دون غسله" **(Aurélie, , 2015, p. 61)**. بناء على التجربة، فإن الحفاظ على نظافة الغرفة والتي غالبا ما تُعتبر أنظف مكان في المنزل، أمر يطمئن المريض ويحفّزه على تلويث بقية المنزل. باقي المنزل يصبح إذن "ملحقا خارجيا" لهذا لا يصبح المريض بحاجة إلى غسل الأشياء خوفا من تلو ّثها في المنزل، ويقل ّ غسل اليدين بين لمس الأشياء الملو ّثة والأشياء النظيفة، مما يوفر الوقت والجهد بشكل كبير.

إذا كان المريض يعيش في بيت صغير دون حدود حقيقية بين الصالون والسرير، يُقترح وضع قطعة قماش فوق السرير ولن يتم إزالته حتى يستحمّ المريض. ويجب أن يظل السرير نظيفا تحت القماش.

لم تعد الحدود "الخارج + الجسم مقابل المنزل"، ولكن "الخارج+ الجسم + المنزل مقابل الغرفة" (**Clair, et Trybou, 2018, p. 112**).

الخطوة الرابعة: التلويث الكلي للمنزل.

تتضمن هذه الخطوة تلويثا كاملا للمنزل، أي إضافة غرفة النوم، مع تكرار تقنية الـ (H, F, C) في الخارج، واختفاء جميع الطقوس تقريبا منذ بداية تلوّث المنزل (ما عدا غرفة النوم)، تقريبا لا يصبح للدماغ أي طاقة، ومع هذا التعود على "الأوساخ" التلوث وعلى مدة استحمام قصيرة في المساء، يصبح الوسواس القهري أقل قوة. خلالها سيشعر المريض بالقدرة على تلويث غرفة نومه وحتى الخزانة التي تحتوي على الملابس النظيفة يهدف للقضاء على طقوس استعمال غسالة الملابس وكيّها.

إذا لم يحدث هذا الأمر بشكل عفوي، يتم اقتراح ما يلي: "يجب الآن مهاجمة الغرفة، تقريبا لدى جميع المرضى حرصا شديدا على حماية غرفة النوم أو السرير والخزانة التي تحتوي على الملابس والفراش النظيف. طالما أن هذه الغرفة، وهذا السرير، وهذه الخزانة لن تتلوث بإرادتك، فإن القلق لن يتلاشى. إذا قمت بتلويث سريرك مرة واحدة، سترى أن اضطرابك سيختفي إلى الأبد" (**Clair, et Trybou, 2018, pp.113-114**).

6. التوصيات:

بناءا على هذه يمكن ادراج التوصيات التالية:

-التركيز على التربصات الميدانية المعمّقة في العلاجات المعرفية السلوكية أثناء التكوين الجامعي.

- ضرورة تكثيف الأيام الدراسية والدورات التدريبية والملتقيات العلمية لاكتساب وترهين المعارف الأساسية حول اضطراب الوسواس القهري، وللإلمام بجميع تقنيات العلاج المعرفي السلوكي الخاصة به.

- ضمان لقاءات دورية بين المعالجين النفسيين و الخبراء في العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب الوسواس القهري داخل الوطن وخارجه لمسايرة التطورات والمستجدات في هذا المجال.

- ضرورة تطوير برتوكولات علاجية خاصة باضطراب الوسواس القهري وبما يتفرع عنه من أشكال فرعية أخرى، مبنية على هذا النوع من العلاجات، و العمل على تشجيع وتعميم استخدامه في المصحات النفسية.

الخاتمة:

تطرقنا من منابر هذه الورقة العلمية إلى اضطراب الوسواس القهري في ضوء النموذج العلاجي المعرفي السلوكي، والتي أظهرت ثراء هذا النوع من العلاج بتنوع وتعدد تقنياته التي تستخدم في علاج اضطراب الوسواس القهري، والتي تهدف في مجملها إلى السيطرة على الاضطراب من خلال تحديد الأفكار السلبية وغير المنطقية، وكذلك تدريب المريض على إدارة قلقة وتفنيد شكوكه ومخاوفه بشكل تدريجي ومريح.مما يفتح الطريق نحو توجّه متفائل بشأن تحسن الأعراض بطريقة منظمة ومنهجية (Systematized)، خاصة مع القفزة النوعية التي شهدها مسار العلاج المعرفي السلوكي من صورة كلاسيكية إلى صورة جديدة تُعرف بالعلاجات العصبية السلوكية (Neuro behavioral therapies) والتي ترتكز على كل من التقنيات المعرفية والسلوكية، لتقدم بذلك منظورا جديدا لقراءة وعلاج أنواع فرعية أخرى لاضطراب الوسواس القهري بكل نجاعة وفعالية.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

عادل عبد الله محمد. (2000). *العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات*. القاهرة: دار الرشاد.

لي باير. (2010). *الوسواس القهري: علاجه السلوكي والدوائي*. تر محمد عيد خلودي. دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

المراجع باللغة الأجنبية:

AURÉLIE, Tort. (2015). *Le modèle neurocomportemental une nouvelle approche dans la prise en charge cognitivo-comportementale du trouble obsessionnel compulsif* . France: Edition HAL.

EDNA B. Foa. (2010). *Cognitive behavioral therapy of OCD. Dialogues in Clinical Neuroscience - Vol 12 . No. 2 . 2010, 199-207.*

BRUNOT, Chantal et al. (2005). *Névrose obsessionnelle Histoire d'un concept*. Paris, France: Edition L'Harmattan.

CHARPEAUD, Thomas et al. (2015). *Psychiatrie Pédopsychiatrie Addictologie*. Paris, France: Edition Ellipses.

CLAIR, Anne-Hélène et al. (2013). *Comprendre et traiter Les troubles obsessionnels compulsifs* . Paris, France : Edition Dunod.

CLAIR, Anne-Hélène, TRYBOU, Vincent. (2018). *Se former à la prise en charge des TOC avec les TCC*. France: Edition Malakoff.

MARTINROCH, Clémence. (2020). *Les troubles obsessionnels compulsifs physiopathologie et prise en charge thérapeutique*. Thèse pour le diplôme d'état de docteur en pharmacie. France: Université Clermont Auvergne.

TAZI, Kenza. (2018). *Nouveautés dans le traitement des troubles obsessionnels compulsifs* . Thèse pour le diplôme d'état de docteur en médecine. Rabat, Maroc: Université Mohamed V.

المقال رقم 02 / 2021

مجلة روافد
للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية
المجلد 05 (01) جوان 2021 ص ص 359-382

القلق العصابي لدى أساتذة التعليم المتوسط المصابين بالاضطرابات السيكوسوماتية

The anxiety neurosis among intermediate education teachers suffering from psychosomatic disorders

أميرة مقداد[1*] فاطمة منقوشي [2]

[1] جامعة بلحاج بوشعيب- عين تموشنت - (الجزائر).

البريد الالكتروني: megdad.amira@yahoo.com

[2] مخبر الخطاب التواصلي الجزائري الحديث – كلية الاداب واللغات والعلوم الاجتماعية بجامعة بلحاج بوشعيب- عين تموشنت - (الجزائر).

البريدي الالكتروني: fatimamengouchi@hotmail.com

تاريخ الإيداع	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2021/04/23	2021/05/17	2021/06/01

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى القلق العصابي لدى أساتذة التعليم المتوسط المصابين بالاضطرابات السيكوسوماتية، وقد تم الاعتماد على المنهج العيادي من خلال دراسة حالتين، وتم استخدام الأدوات التالية: الملاحظة العيادية، المقابلة العيادية (النصف موجهة)، اختبار كورنل Cornell الذي قام بأعداده وتعريبه محمود الزيادي (1984)، واختبار الروشاخ Rorschach . وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. يعاني أساتذة التعليم المتوسط المصابين بالاضطرابات السيكوسوماتية من مستوى قلق عصابي مرتفع.
2. يتميز الإنتاج الاسقاطي لدى أساتذة التعليم المتوسط المصابين بالاضطرابات السيكوسوماتية بـــ: إنتاجية ضعيفة، كف عقلي، عدم النضج الانفعالي، ارتفاع مؤشرات القلق (الاستجابات التشريحية، الدم)

الكلمات المفتاحية: *الاضطرابات السيكوسوماتية، القلق العصابي، أستاذ التعليم المتوسط، اختبار الرورشاخ.*

Abstract:

The present study aimed to reveal the level of Anxiety neurosis among teachers of middle cycle with psychosomatic disorders. The clinical approach was adopted through two case studies, and the following tools were used: clinical observation, clinical

* **المؤلف المرسل**

interview, Cornell test translated in Arabic by Mahmud ZIADI (1984) and Rorschach test. The study reached the following conclusions:

1- Middle school teachers with psychosomatic disorders have a high level of neurotic anxiety.

2-The projective production of middle school teachers with psychosomatic disorders is characterized by poor productivity, mental inhibition, emotional immaturity and high signs of anxiety (anatomical responses-blood)

Keywords: *Anxiety neurosis, Psychosomatic disorders, Intermediate Education Teacher, Rorschach test.*

1 . مشكلة الدراسة:

إن المتأمل لوضعية التعليم في الجزائر، سيلاحظ حجم المشاكل التي ما يزال يتخبط فيها إلى اليوم، ليجد المعلم (و/أو الأستاذ) نفسه هو الآخر يتخبط داخل حلقة مفرغة من المشاكل والصعوبات، التي تحول دون تحقيق طموحاته وأداء رسالته والحفاظ على صحته النفسية والجسدية. وإذا توقفنا عند مرحلة التعليم المتوسط سنجدها مرحلة انتقالية، لأنها همزة وصل بين مرحلتي الطفولة والمراهقة التي يراها علماء النفس مرحلة حرجة لما تحمله من تغيرات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية. هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجدها مرحلة حساسة قد يواجه فيها الأستاذ صعوبات ومتطلبات متزايدة. فهو يتعامل مع تلميذ مراهق يريد في كل الأحوال أن يستقل بنفسه ويفكر لنفسه حتى ولو اصطدمت رغباته وميولاته مع مطالب العملية التعليمية والنظام الداخلي للمؤسسة التربوية. وفي حالة عدم إلمام هذا الأستاذ بالخصائص النفسية لهذا التلميذ المراهق، وعدم درايته بمبادئ وقوانين ومطالب نموه، خصوصا في هذه المرحلة التي أسماها علماء النفس بـــ"الأزمة" سيجعل التعامل معه صعبا ومرهقا، مما قد ينعكس سلبا على صحته النفسية والجسمية. ولقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن الحياة النفسية للأستاذ مليئة بالمشاكل والمتاعب الناجمة عن أعباء مهنة التعليم، وهي تعد من المهن الصعبة والشاقة. وفي هذا السياق نجد دراسة أني كوردي Annie Cordier (2000)، الموسومة بـــ"قلق وانزعاج الأستاذ" التي بينت أن تشابك العوامل النفسية المسيطرة على المعلم والتي منها التلميذ تجعل مهنة التعليم

يصعب تحملها (خوجة، 2011). إن الظروف المضطربة في منظومتنا التربوية في السنوات الأخيرة، أضافت أعباءً أخرى لهذه المهنة وجعلتها تحمل المزيد من المشاكل والضغوط، فالتغيير المستمر في المناهج والبرامج والكتب المدرسية، واكتظاظ الأقسام، وزيادة العنف المدرسي بشتى أنواعه في المدارس، هذا بالإضافة إلى عمليات التفتيش المفاجئة، وضرورة تصحيح المراقبات والفروض الدورية، وزيادة الحجم الساعي المعمول به، ناهيك عن الاحتجاجات والإضرابات المتواصلة... كلها مؤشرات دالة على مدى صعوبة هذه المهنة مما يعكس المعاناة النفسية للأستاذ. وهذا ما تؤكده دراسة "ناصر الدين زبدي" حول "أسباب القلق عند المعلم الجزائري وانعكاساتها على سلوكه" إذ توصلت هذه الأخيرة إلى أن 76,7% من أفراد العينة المدروسة يرون أن النظم واللوائح الإدارية والتعليمية في غير صالح المعلم، ونسبة 81,1 % أكدوا عدم توفر الوسائل التعليمية والأجهزة اللازمة للتدريس، و70,4% يرون أن الحجم الساعي المعمول به غير مناسب، و89,9 % يرون أن الأجر الذي يتقاضاه المعلم لا يعادل الجهد المبذول. لتتوصل هذه الدراسة في الأخير إلى أن الوضع المهني للمعلم الجزائري يؤثر بشكل سلبي على حياته النفسية (جوابي، 2016). فعندما تفوق متطلبات العمل والتزاماته طاقة الأستاذ فإنها قد تمارس عليه جملة من الضغوط التي من شأنها أن تولد له شحنة انفعالية على شكل مستويات متفاوتة من القلق والخوف الغامض غير المحدد، وهذا ما أطلق عليه علماء النفس بـــ"القلق العصابي"، الذي عرفه سيجموند فرويد Sigmund Freud بأنه: "قلق مرضي مزمن يطغى على الفرد نتيجة تراكم الضغوط النفسية فيشعر دائما بأنه مهدد بوقوع خطر دون أن يدرك السبب الحقيقي لهذا الشعور، كما يعتبر هذا النوع من القلق نقطة بداية الأمراض الجسمية" (Assoun, 2002). وهو الأمر الذي أكدته العديد من الدراسات العربية والأجنبية كدراسة فيفيان كوفيس Viviane Kovess التي بينت أن مهنة التعليم تخلق ضغطا مهنيا، وقلقا عصابيا، تفوق نسبته تلك النسبة الموجودة في المهن

الأخرى (الأحسن، 2015). وكذلك دراسة ناصر الدين زبدي التي أثبتت أن وجود هذه العوامل المهنية غير الملائمة قد تسبب للأستاذ مشاكل نفسية واضطرابات جسدية على حد سواء (جوابي، 2016). فمادام الإنسان وحدة نفسية كلية لا يمكن تحقيق توازنه النفسي إلا بصحة النفس والجسد معا، فيمكن لمثل هذه العوامل الضاغطة المؤدية إلى القلق العصابي أن تخلف آثارا سلبية على عضوية الأستاذ، ومن تم الإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية التي تُعرف بأنها اضطرابات جسمية تصيب بعض أجهزة الجسم أو وظائفه، فلا تستجيب للعلاج الطبي الدوائي، لأنها تنتج عن اختلال في العمليات النفسية الداخلية. فالمرض السيكوسوماتي يحدث نتيجة اختلال شديد في التوازن الهيموستازي (Homéostasie) في الكيمياء الفيزيولوجية للجسم، نتيجة الضغوط النفسية. وهي بذلك تتطلب علاج نفسي وطبي معا (زبدي ولمين، 2017). وفي هذا السياق أقرت النقابة الوطنية للتعليم الثانوي" SNES" بفرنسا سنة 2005، أن التعليم مهنة ضاغطة يترتب عنها أعراض نفسية وجسمية كالقلق والاكتئاب وداء السكري وآلام الرأس... (الأحسن، 2015، صفحة 192).

ومن هذا المنطلق استهدفت الدراسة موضوع "القلق العصابي لدى أساتذة التعليم المتوسط المصابين بالاضطرابات السيكوسوماتية"، وذلك من منظور تحليلي يعمل على استخراج نمط التوظيف النفسي لأستاذ هذه المرحلة من التعليم من خلال انتاجه الإسقاطي الذي يشكل مادة خام تقدم نموذجا للفهم الشامل الذي لا يقتصر على مقاربة الأعراض و/أو وظائف الحياة النفسية فحسب، بل حتى فهم ديناميات العمليات (Les processus) في السجلات (Les registres) المختلفة لاستثمارات الفرد بما فيها النفسية والجسمية، ويعتبر هذا الموضوع جدير بالدراسة الأكاديمية والبحث الامبريقي.

وبناء على ما تقدم فقد تم طرح التساؤلات التالية: ما هو مستوى القلق العصابي لدى أساتذة التعليم المتوسط المصابين بالاضطرابات السيكوسوماتية؟ وبماذا يتميز إنتاجهم الاسقاطي من خلال اختبار الرورشاخ؟

وقد صيغت فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

- يعاني أساتذة التعليم المتوسط المصابين بالاضطرابات السيكوسوماتية من مستوى قلق عصابي مرتفع.

- يتميز الإنتاج الاسقاطي لدى أساتذة التعليم المتوسط المصابين بالاضطرابات السيكوسوماتية بـــ: إنتاجية ضعيفة، كف عقلي، عدم النضج الانفعالي، ارتفاع مؤشرات القلق (الاستجابات التشريحية، الدم، الجنس).

2. مفاهيم الدراسة:

1.2 القلق العصابي: يعرفه المختصون بأنه أكثر حالات العصاب شيوعا، وهوقلق مرضي مزمن مصدره داخلي ليس له موضوع محدد وأسبابه غير مبررة (Reynaert & Rousseaux, 2012). حيث يشعر المصاب بحالة من الخوف الغامض غير المفهوم، ويبقى هذا النوع من القلق يتربص الفرص لكي يتعلق بأية فكرة أو أي شيء خارجي، أي أن هذا القلق يميل عادة إلى الاسقاط على أشاء خارجية (نجاتي، 1989).

ويشير القلق العصابي في الدراسة الحالية (إجرائيا) إلى المفهوم الكلاسيكي المدرج في التصنيف الفرويدي (Classification Freudienne)، الذي يُرجعه إلى الحاضر، أي إلى العوامل الراهنة.

2.2 الاضطرابات السيكوسوماتية: تعرف حسب الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM. IV) بأنها: "مجموعة من الاضطرابات العضوية التي تتميز بأعراض ترجع إلى عوامل نفسية انفعالية، تقع تحت اشراف الجهاز العصبي اللاإرادي (السنمبتاوي)" (الزراد، 2000: 20). أما الجمعية الامريكية للطب النفسي العقلي (APA)

فتعرفها على أنها: "مجموعة من الاضطرابات التي تتميز بالاعراض الجسمية التي تحدثها عوامل انفعالية، وتتضمن جهازا عضويا واحدا يكون تحت تحكم الجهاز العصبي المستقل، وبذلك تكون التغيرات الفزيولوجية مصحوبة بحالات انفعالية معينة، بحيث تكون أكثر اصرارا وحدة، يطول بقاؤها ويمكن أن يكون لفرد غير واع شعوريا بهذه الحالة الانفعالية". (سلامي، 2008: 110). وبالنسبة للموسوعة البريطانية (1966) فإن الاضطرابات السيكوسوماتية هي: "الاستجابات الجسمية للضغوط الانفعالية التي تأخذ شكل اضطراب جسمي مثل الربو، قرحة المعدة، ضغط الدم المرتفع، التهاب المفاصل الروماتزمي، قرحة القولون وغيرها". (ضبع، 2015: 179).

أما في الدراسة الحالية (إجرائيا) فتعرف من خلال الدرجات المتحصل عليها في اختبار كورنل (Cornell) للنواحي العصابية والسيكوسوماتية تعريب وإعداد الزيادي 1984" (ضبع، 2012).

3.2 أستاذ مرحلة التعليم المتوسط: يعرف إجرائيا في هذه الدراسة، بأنه شخص مؤهل تلقى تكوينا أكاديميا في الجامعة أو في المدرسة العليا للأساتذة، يوظف من قبل مديرية التربية الوطنية ليمارس مهنة التعليم في المدرسة المتوسطة.

3. الإجراءات المنهجية للدراسة:

3. 1 منهج الدراسة:

يقوم المنهج العيادي على دراسة وفهم السلوكيات الانسانية، من خلال تحديد كل ما هو نوعي وفردي لدى الفرد في وضعية محددة" (Norbert, 2013, p58) تسمح للمختص بتحديد وفهم حالة المريض ومعاناته، وأعراضه، وصولا إلى عملية التشخيص، ومنه تحديد نوع العلاج الذي يتناسب مع الحالة، باعتبارها وحدة شاملة لا تقبل التجزئة في حالتها السوية والمرضية (لرينونة، 2015). وتماشيا مع هذه الأهداف وطبيعة الفرضيات

تم اختيار المنهج العيادي بهدف البحث في التاريخ المرضي للحالة من مختلف جوانبه، والتقرّب منها، والتعرف على وظائفها العقلية والنفسية

3. 2 أدوات الدراسة:

1.2.3 المقابلة العيادية: تعتبر أساس المنهج العيادي، وتعرّف على أنها: "حالة من التبادل بين شخص نشِط، يقوم بتنظيم أسلوبه الخاص في الحوار، ومختص عيادي يعمل على اتخاذ الموقف الحيادي، والاستماع الجيد لشخص عادة ما يأتي بمعاناة أو صراع أو تساؤل" (Buzon, et al, 1997, p101).

2.2.3 اختبار كورنل Cornell للنواحي العصابية والسيكوسوماتية: تم الاعتماد على اختبار كورنل للنواحي العصابية والسيكوسوماتية، الذي عرّبه وأعدّه محمود الزيادي (1984)، وذلك لمجموعة من الاعتبارات أهمها أن هذا الاختبار يسمح بالكشف عن مختلف الأعراض السيكوسوماتية والعُصابية، وهي الأعراض محل الدراسة، كما أنه من المقاييس التي يتم تطبيقها بصورة ذاتية (ضبع، 2012).

أ. وصف الاختبار: أصل هذا الاختبار باللغة الانجليزية، أعده كل من برودمان Brodman وإردمان Erdman وولف Wolf عام 1946 كأداة تتضمن مجموعة من الأسئلة التي تكشف عن الاضطرابات السيكوسوماتية والعصابية، وكذا الاستجابات العصبية والقلق، وتوهم المرض، والاتجاهات المضادة للمجتمع. ثم قام محمود الزيادي بتعريبه وتحليل فقراته عام 1984، ويضم (82) سؤالا، لكل واحد منه ثلاث اختيارات تتضمن الإجابة إما بـــ "نعم" أو "لا" أو "لا أدري" (ضبع، 2012).

ب. الخصائص السيكومترية للاختبار: تم التأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار في البيئة المحلية، من طرف عباسة آمنة على عينة من أساتذة التعليم المتوسط، حيث تم التحقق من الصدق بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وأبعاد المقياس فكانت النتائج دالة عند مستوى الدلالة 0,01 وهذا ما يدل على صدق فقرات المقياس حيث

تراوحت ما بين 0,356 و 0,821، وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0,847 كما تم حسابه بطريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمته 0,859 وهي بهذا صالحة للقياس بالبيئة الجزائرية (عباسة، 2010).

والجدول الموالي يوضح مستويات المرض السيكوسوماتي لاختبار كورنل للنواحي العصابية والسيكوسوماتية.

الجدول1: مستويات المرض السيكوسوماتي لاختبار كورنل للنواحي العصابية والسيكوسوماتية تعريب وإعداد "محمود الزيادي (1984)"

مستوى المرض السيكوسوماتي	عدد الدرجات
مرض خفيف	من 29- 39
مرض متوسط	من 40- 50
مرض شديد	من 51 فما فوق

المصدر: (مجعور، 2015، صفحة 76)

3.2.3 اختبار الروشاخ Rorschach:

إن التقنية الإسقاطية تفرض نفسها في هذه الدراسة، باعتبارها الوسيلة الأنسب للوصول إلى تشخيص فارقي لبنية الشخصية السوية والمرضية. ولأن التحليل النفسي لا ينظر إلى الأعراض كأعراض سلوكية مرضية فحسب، بل كمكونات أساسية للغة مشحونة بمشاعر ذات معنى، تعمل الاختبارات الإسقاطية على استخراجها، وتحديد طبيعة الصراع الذي يعطي معناه الكامل للأعراض أو السلوكيات المختلة وظيفيا (Leveillée, et al, 2008, p07)، وقد تم الاعتماد على اختبار الروشاخ كإحدى أهم الأدوات الإسقاطية التي تسمح باستخراج المادة اللاشعورية المكبوتة، ودراسة جميع جوانب الشخصية، خاصة وأن من أهم مميزاته هو تحريك المعاش الجسدي للمفحوص عن طريق التكوين التناظري للوحاته، حول محور وسطي يشبه البنية التكوينية للجسد. وهذا أحد أهم الأهداف التي تسعى إليها الدراسة الحالية.

واختبار **الرورشاخ** هو اختبار إسقاطي صممه طبيب الأمراض العقلية هرمان روشاخ Herman Rorschach سنة 1921. يتكون من عشر لوحات على كل واحدة منها بقع حبر متماثلة في الشكل، اللوحة (I - IV - V - VI - VII) ملونة بالأسود والأبيض، أما اللوحة (II - III) فهي ملونة بالأبيض والأسود والأحمر، بينما اللوحة (VIII - IX - X) فينعدم فيها اللون الأسود وتتعدد فيها الألوان الأخرى (ديفدسون، كلوبفر، 2003). تُعرض اللوحات بالترتيب الواحدة تلوى الأخرى على المفحوص ليذكر ماذا يرى أو ماذا يتخيل في كل منها. يقوم هذا الاختبار على أساس وجود علاقة بين الإدراك (La perception) والشخصية (La personnalité). فإدراك الفرد لبقع الحبر، يعكس طبيعة وظائفه السيكولوجية، انطلاقا من أن هذه بقع تستثير بغموضها استجابات ترتبط بخبرات الفرد السابقة. يُطبق اختبار الروشاخ مع الأطفال والراشدين والأسوياء وحتى المرضى. يمتلك محتويين: محتوى ظاهر (Contenu manifeste) هو ما يظهر في اللوحات موضوعيا، ومحتوى كامن (Contenu latent) هو ما يكوّن مضمون الاسقاط الذي عن طريقه يتم الكشف عن الحياة النفسية اللاشعورية العميقة للفرد (Andronikof, 2008).

3.3. حالات الدراسة:

تم إجراء الدراسة على حالتين تم اختيارهم بطريقة قصدية، حيث تم انتقاءهم من أساتذة مرحلة التعليم المتوسط بمؤسسة الأمير خالد، الكائن مقرها بولاية عين تموشنت وفق المعايير التالية مجتمعة:

- أن يكون الحالة أستاذ من أساتذة مرحلة التعليم المتوسط.
- أن يكون مصابا فعلا بمرض عضوي مزمن تم تشخيصه من طرف طبيب مختص.
- أن لا تقل مدة ممارسته لمهنة التعليم عن 05 سنوات، لأن عامل الزمن في التعليم من شأنه أن يُظهر الأمراض محل الدراسة، فقد تكون الإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى الأساتذة الجدد غير صريحة في علاقتها بالقلق العصابي كالوراثة أو غير ذلك.

4.3. حدود الدراســــــــــة:

تم اختيار حالات الدراسة من متوسطة الأمير خالد الواقعة بعين تموشنت، وقد تم تطبيق الدراسة العيادية بعيادة الأخصائية النفسانية بن عمارة عائشة، الواقعة بحي مزيان محمد بمدينة عين تموشنت. في الفترة الممتدة ما بين 05 مارس 2018 و 02 ماي 2018.

4. عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1.4 عرض حالات الدراسة:

1.1.4 الحالة الأولى: تبلغ الحالة الأولى 40 سنة، تُدرس اللغة العربية والتربية الاسلامية في مرحلة التعليم المتوسط، عاشت طفولة ومراهقة عادية مع عائلتها، ثم تزوجت في سن 26، وهي تعيش حياة عادية رفقة زوجها وولديها، بالرغم من إصابتها منذ 05 سنوات بارتفاع ضغط الدم، ثم أصيبت بعد سنتين من ظهوره بداء السكري من النوع الثاني. هي كثيرة التركيز على الحاضر والمستقبل، تتميز بالتفكير الواقعي المنصب حول ما تعيشه من ضغوطات حالية في العمل. لها انشغالات جسدية وأفكارها تشاؤمية ظهرت من خلال توقعها المستمر لمرض خطير في المستقبل، حيث صرحت أنها جد قلقة وتخاف كثيرا على صحتها خاصة في الليل لأنها تخاف أن يرتفع ضغط الدم لديها أثناء النوم. كما تضيف قائلة أنها تخاف أن تُصاب بداء السكري من النوع الأول أي المُعتمد على الانسولين لأنها ترى أن هذا الأخير هو النتيجة الحتمية لمرض ارتفاع ضغط الدم. إن هذا الكلام الذي صرحت به الحالة يقودنا إلى نوع من أنواع القلق العصابي، أسماه سيجموند فرويد بـــ"القلق التوقعي" (L'angoisse anticipatoire) (فرويد، 1989)، فهي دائما متوقعة لأسوأ الأمور في أي وقت حتى وهي نائمة، وقد بدا واضحا من خلال قولها أيضا: "كل ما نجي في الصباح نخدم، نستنى كاش أب ولا أم، يجي يشكي على ولده،

والله ما نرقد نفوت الليل غي تخمام". وعليه فإن الحالة لا يمكنها تجنب هذا القلق، فهو يسيطر عليها ليلا ونهارا.

كما تتميز الحالة بالتحفظ والتكتم، فهي لا تمتلك القدرة على التعبير عن أفكارها، إلا أن أفكارها مترابطة ومنظمة، تتخللها فترات صمت تدل على الكف العقلي (Inhibition intellectuelle). كما تتميز بالتكيف الزائد المبالغ فيه مع محيطها الخارجي، مما جعلها تعاني من الاكتئاب العصابي أو ما يعرف بـــ"الاكتئاب الأساسي" (La dépression essentielle)، خاصة وأنها لم تظهر عليها خلال جميع المقابلات العيادية أعراض الاكتئاب الكلاسيكي، فلم تعبر بأية لغة سواء لفظية أو غير لفظية عن أي حزن أو معاناة توحي بأنها مكتئبة سوى بلغة الجسد. فكل تصريحات الحالة عن ما تعيشه من ضغوطات مهنية تعكس مجهودها التكيفي في سبيل الموازنة بين حياتها الشخصية والمهنية، حيث تجيب بطريقة جد هادئة أنها جد صبورة ومتعاونة مع الآخر حتى وهي في حالة المرض، وقد ظهر جليا من حديثها أنها خاضعة خضوعا تاما للآخر خوفا من انفصالها عنه. يُفهم من هنا أن الحالة تعاني من "التكيف الباتولوجي"، حيث يدل استثمارها الكبير للعالم الخارجي على انسحابها النرجسي، أي على سوء استثمار ليبيدي (Désinvestissement libidinal) فهي تستثمر كل شيء خارجي حتى ولو على حساب صحتها، مما يعكس تكيفها الجد صلب مع الواقع بظروفه الضاغطة حيث صرحت أنها جد عملية ومنطقية في حياتها اليومية لاسيما المهنية.وهذا ما جعلها تتميز بنوع خاص التفكير هو "التفكير العملي" (La pensée opératoire).

وعن حياتها الجنسية، لم تُبد الحالة أي اهتمام، مما يشير إلى غياب الإحساس الذي يمكن أن يُفسر حسب التحليل النفسي بانخفاض نشاط الليبيدو. وأمام انعدام هذه الرغبة الجنسية، تلجأ الحالة إلى ميكانيزمات هروبية تبريرية، تعود إلى عدم قدرتها على الاستمتاع بالجماع خوفا من ارتفاع ضغطها الدموي، وهذا الدفاع الهروبي ما هو إلا

محاولة من الحالة لإيجاد وضعية تكيفية أمام هذا الغياب أو عدم الكفاية الجنسية التي يمكن أن نفسرها حسب سيجموند فرويد بأن الليبيدو الذي رفضه الأنا نتيجة غياب التصورات الجنسية، نظرا لفقر الخيال، وجد تفريغا مباشرا في صورة أعراض جسدية. وعن ذكر الخيال أو الحياة الحلمية الهوامية تقول الحالة أنها لا تتذكر أحلامها، نظرا لانشغالها الكبير في عملها الذي يستنزف كل وقتها حيث ترى أنها " فقط مجرد أحلام وليست واقعا". إن هذا الكلام أهم ما لفت انتباهنا أثناء التبادل معها، حيث تميز باستعمالها للأسلوب الموضوعي وبعدها عن الأسلوب الذاتي العاطفي الذي يفسر الحياة النفسية، كما كانت إجاباتها جد محدودة وقصيرة، وكأنها تجيبنا عن واقع وليس عن شخص يعيش هذا الواقع، فعندما سألناها مثلا: "ما هو موقف زوجك كي يشوفك لاهية بزاف بالخدمة". تجيب: "نورمال" ولا تكمل. سألناها مرة أخرى: "جامي ما دارلك ملاحظة؟". أجابت: "نورمال، واه دارلي". وهذه الأجوبة كلها جعلت الحالة تتميز بالعجز التعبيري.

هذا المعاش النفسي الذي نقلته الحالة بين حياتها اليومية والمهنية بدا واضحا من خلال اختبار الروشاخ الذي أوضح أن الحالة تتميز بالحياة العملية وصلابة التفكير، وعدم مرونة دفاعاتها النفسية من خلال الاستثمار الآلي والآني لكل ما هو حالي، والجدول (02) يوضح السيكوغرام الخاص بالحالة الأولى.

جدول رقم 2 : نتائج اختبار الروشاخ للحالة الأولى

المكان	المحددات	المضامين
G= 06	F^{+}= 09	A= 03
D= 07	F^{+-} =01	Ad=01
Dd= 01	FC= 03	H=02
	C= 01	Anat= 01
		Sg=02
		Abs = 03
		Geo= 01
		Bot = 01
R=14	R=14	R=14

2.1.4 الحالة الثانية: لا تختلف وضعية الحالة الثانية كثيرا عن الحالة الأولى، فهي تبلغ 31 سنة، وتُدرس اللغة الفرنسية في مرحلة التعليم المتوسط. تزوجت في سن 23 سنة وهي تعيش حسب تصريحاتها حياة عادية مع زوجها وابنها دون أي مشاكل، وهي تعاني من اكزيما تم تشخيصها من طرف طبيب مختص في الأمراض الجلدية مند أربع سنوات، تنتشر عندها حول منطقة الرقبة، الوجه، الذراعين، وقد أشارت أنه لا توجد حالات مماثلة لهذا المرض في أسرتها.

تتميز الحالة بالتفكير المنطقي الملموس المنصب حول الواقع المعاش، خاصة حول ظروفها المهنية التي تراها غير مناسبة للعمل الجاد المثالي. تتكلم باللغة الفرنسية والدارجة، تفكيرها منغلق ومنحصر حول الحاضر الذي تعيشه بطريقة آلية أوتوماتيكية وتُصوره بطريقة جد عقلانية غائبة عن كل انفعال أو احساس وكأن هناك قطيعة بين الحياة الشخصية والحياة العملية المعاشة، حيث صرحت أن متطلبات عملها في تزايد مستمر، وهذا ما يجعلها تبذل قصارى جهدها لتحقيقها كلها، مما يلزمها التخلي عن الكثير من الواجبات المنزلية، وأحيانا حتى عدم الاهتمام بمظهرها الخارجي. وهذا ما عكس استثمارها وتكيفها المفرط لواقعها المهني، حيث أظهرت استثمار ودافعية كبيرة للعمل حتى وهي في حالة التعب والمرض. كما صرحت أنها تستيقظ كل صباح بحالة من الانقباض والضيق دون معرفة سببا لذلك، وظهر خلال حديثها قلقا مرضيا تجلى من خلال الشك والترقب والخوف الغامض غير المحدد وتوقع الأذى، خاصة عندما ذكرت أنها تخاف كثيرا على ابنها الوحيد دون تمكنها من إعطائنا سببا لذلك. وما لفت انتباهنا أنه بالرغم من هذا الخوف والتهديد الذي تعيشه الحالة، إلا أنها تعبر عن نفسها بطريقة هادئة، تخلو من الانفعال أو العصبية، فمثلا عندما تحدثت عن مرضها قالت: "في الأول كانو يقولو اكزيما de contact، بلاك allergie de texture، من بعد ولاو ينتبهو بلي quand ça n'allait pas، بلي كي ما نكونش غايا تبان، بصح c'est légitime، خرجت اكزيما و dieu

merci ما خرجتش حاجة وحد أخرى، l'eczéma ماشي حاجة، ودَرْوَك je fais tout mon possible، باش نعيش حياتي عادي، ونخدم، نخدم برا في الدار عادي، هادي هيا". ونلاحظ من هنا أن الحالة تحكي عن اكتشافها للمرض بطريقة عادية جدا، وكأنها ليست هي من تعرضت للمرض (كانو يقولو، ولاو ينتبهو)، فلغتها يغيب فيها الانطباع الذاتي، وتخلو من التعبير الشخصي، فهي متقبلة للمرض ومتكيفة معه بطريقة جد عملية، مجرّدة من التفكير الشخصي الذي يعبر عن المعاناة النفسية، فتركز على الحاضر (دَرْوَك) وتستثمره بمجهود مكثف، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن هذا الكلام، يقودنا إلى ميزة أساسية تظهر عند المرضى السيكوسوماتيين، وهي كما يرى (Azorin, 2005) "علاقة خاصة" بين المريض ومرضه الذي يستثمره كموضوع للإنكار والتبرير، وهو الأمر الذي ظهر جليّا في كلام الحالة: "بصح c'est légitime، خرجت اكزيما و Dieu merci ما خرجتش حاجة أخرى، au moins l'eczéma ماشي حاجة..." يتميز حديث الحالة بالفقر الهوامي، ويغلب عليه عجز في التعبير الانفعالي، وظهر هذا عندما سألناها كيف تتخيل ابنها الوحيد في المستقبل وهل تتمنى أن يكون معلما كأمه، أجابت أنها لا تستطيع تخيله في الوقت الحاضر، وبعد فترة صمت أضافت أنها لا تعلم ربما سيصبح كأبيها. لو تفحصنا هذا الكلام لوجدنا أن الحالة تتميز بكبت الوظيفة الخيالية، لأنها لم تستطع أن تتخيل أو تحلم بابنها في المستقبل، وهو حلم كل أم تطمح دائما بالأفضل لأبنائها. هذا بالإضافة إلى عدم قدرتها على التقمص، حيث أنها لم تستطع تمثيل ابنها سوى بالأب، وهذا قد يدل على مشكل أوديبي، وعلى الأنا المثالي (Moi idéal)، خاصة وأنها قالت بأن لها أب مثالي لا يمكنها أبدا أن تتخيل حياتها من دونه. وهذا التعلق الشديد الذي أبدته الحالة، يدل من وجهة نظر التحليل النفسي على الشخصية غير ناضجة، التي لديها مشكل في التقمص، نتيجة الصراع الداخلي.

وعن حياتها الحلمية، أكدت الحالة أنها لا تحلم، ثم ضحكت لتُضيف أنها حتى وإن حلمت فإنها لا تحلم سوى بنفسها في العمل تصرخ مع التلاميذ طوال النهار، وبهذا التصريح تكون الحالة قد كشفت عن نوع خاص من الأحلام، حيث أصبح العمل هاجسا تعيشه حتى أثناء نومها، فأحلامها هي أحلام "عملية" تتميز بالاجترارية (l'écholalie) أي بالتكرارية أو النمطية، فهي أحلام غير مرمّزة، جافة، يتكرر من خلالها المعاش النهاري العملي.

عندما سألنا الحالة عن حياتها الجنسية، لم تُظهر أي رغبة في ذلك، وكانت إجابتها جد جافة: "J'ai perdu l'envie" وهذا يدل على ضعف الطاقة الليبيدية التي يربطها سيجموند فرويد بالقلق العصابي، ويرى أن الشخص المصاب بالاكزيما هو شخص مازوشي، يخشى العلاقات الجنسية مع الجنس الآخر (Les relations hétérosexuelles). (Azorin, 2005) وما يمكن قوله هنا أن الحالة استثمرت حياتها العملية على حساب حياتها الجنسية، مما أدى إلى مرض سيكوسوماتي، ظهر كاستثمار للغلاف الجسدي وهو الجلد،أي أن الليبيدو الذي رفضه الأنا نتيجة فقر الهوام والتمثلات، وجد تفريغا مباشرا في صورة أعراض جسدية جلدية. إن ضعف الخيال الذي تميزت به الحالة أثناء المقابلات العيادية أكده اختبار الروشاخ. فضعف الأنا ما هو إلا دليل على ضعف التعقيل، وبالتالي ضعف التمثيلات والخيال. فأنا الحالة هو أنا خاضع تابع، لا يستطيع أن يستعمل دفاعات مرنة، أدى غيابها إلى غياب التمثيلات التي من شانها أن تُصرف الطاقة خارج الجسد، وعليه لم تجد طريقا لها سوى الجسد، أي أن غياب التمثيلات جعل جسم الحالة بدون دفاع أمام الضغوطات المهنية التي تعيشها، فأصبح الجسد ضحية للمرض، والجدول (03) يوضح السيكوغرام الخاص بالحالة الثانية.

جدول رقم 03: نتائج اختبار الروشاخ للحالة الثانية

المكان	المحددات	المضامين
G= 05	F^{+}= 06	A= 01
D= 05	F^{+-} =01	H= 01
	FC= 01	Anat= 02
	C= 02	Sg=01
		Abs = 04
		Elm = 01
R=10	R=10	R=10

2.4. مناقشة نتائج الدراسة:

1.2.4 مناقشة نتائج الفرضية الأولى: تنص هذه الفرضية على "يعاني أساتذة التعليم المتوسط المصابين بالاضطرابات السيكوسوماتية من مستوى قلق عصابي مرتفع".

ومن خلال المقابلات العيادية التي تم إجراؤها مع حالات الدراسة، فقد ظهرت حالة من التهديد المستمر، وعدم الأمن والطمأنينة، والضيق والانقباض، وتوقع الأسوأ، كما ظهر خوف مستمر وغامض، كان له أثر كبير في قمع الانفعالات، وعدم القدرة على إرصانها والتعبير عنها، مما أدى إلى إيقاظ ميكانيزمات دفاعية صلبة، جعلت من الأنا، أنا مهدد، تميز بالعيش في الحاضر، والخضوع التام للعالم الخارجي، والتمسك بالواقع الحالي، وهو ما أدى إلى تنشيط قلق طاغ كان له انعكاس وتأثير على الحياة الجنسية، تمثل في انخفاض الطاقة الليبيدية. وهذه السمات كلها، تدل على وجود قلق مرضي، هو القلق العصابي الذي قدمه سيجموند فرويد في كتابه " الكف، العرض، والقلق" (Inhibition, Symptôme, et Angoisse)، وقال عنه بأنه عصاب راهن، وأن للعوامل الحالية دور كبير في الإصابة به. كما أنه عصاب يسود فيه قلق شديد (Ali, 2004).

إن وجود علاقة بين القلق العصابي الذي قال عنه سيجموند فرويد بأنه عصاب يسود فيه قلق عائم، والاضطرابات السيكوسوماتية، يؤكدها ظهور الاكتئاب الأساسي الذي يعد من السمات الرئيسية التي يتميز بها التوظيف الحدي السيكوسوماتي، وهذا ما ذهب

إليه Pierre Marty: "إن الاكتئاب الأساسي ينشأ عندما يكون حدث صدمي، أين تُخَرَب بعض القوى العقلية، يكون هناك عجز في الارصان العقلي، يظهر مباشرة بعد قلق عائم منتشر بطريقة آلية مجتاحة، حيث تترجم وضعيات ضغط وشدة محرِّضة من خلال تدفق نزوي للحركة ضد تطورية غير معروفة وغير مستعملة، أين يكون إغراق الأنا" (فاسي، 2011، صفحة 175).

وهذا ما أكد عليه أيضا سماجا Smadja: "إنه علامة على التشخيص المبكر للاكتئاب الأساسي، الذي معرفته تتطلب استقصاء سيكوسوماتي، وهذا تبعا لبيار مارتي Pierre Marty، حيث يسمح هذا القلق بالإشارة إلى ظهور الاكتئاب الأساسي، فهو يسبقه ويدل عليه" (فاسي، 2011، صفحة 102).

وفي هذا السياق فسر Babeau وPongy هذا القلق على أساس "المنشئية السببية المرضية" حيث يريان أن الفرد عندما لا يستطيع أن يتجاوز هذا القلق يُرهق ولا يستطيع تمثيل الأشياء، وأمام هذا الصراع تصبح ميكانيزمات الدفاع مفلسة، فيُختزل التعبير العاطفي للقلق ويظهر التعبير الجسدي، حيث يتحول هذا القلق مباشرة إلى المستوى الجسدي. أما سيجموند فرويد فقد أكد هذه التأثير في "الطوبوغرافيا الأولى" سنة 1895 عندما وضع جدول عيادي للقلق العصابي، وضح من خلاله أن هذا الأخير يؤدي إلى عدد من الأمراض العضوية، تظهر بأشكال مختلفة، أين يلعب هذا الاضراب الذي يؤدي إلى اختلال نفسي، دورا رئيسيا بين النفس والجسد (Le Goff, 2010). حيث يقول: "إن موضوع القلق يشكل نقطة تلاقي العديد من الأسئلة المختلفة والمهمة، وأنتم تلاحظون أن التحليل النفسي يعالج هذه المشكلة مثل الكثير من الآخرين، لكن بطرق مختلفة عن تلك التي يستخدمها الطب التقليدي، الذي يهتم أساسا بالمفهوم التشريحي للقلق... لكنني اليوم يجب أن أعترف بالمفهوم النفسي للقلق". (Freud, 2016, p.488). ويرى بأن هذا القلق يترك فيض من الإثارات غير المصرفة، والتي تتحول مباشرة إلى عرض جسدي. وهذا

ما أكده Pierre Marty و M'Uzan. M : "إن هذا القلق يُحدث العديد من الدفاعات لكن غير مجدية، وتبقى التدفقات الطاقوية للجنسية أو العدوانية، التي لا يمكن تصريفها أو إرصانها هواميا، فهو يتميز بظهور الأعراض الجسدية مع نشاط هوامي جد منخفض، واستقرار وتموضع التفكير الحالي". (فاسي، 2011، صفحة 103).

إن هذا القلق الذي وصفه سيجموند فرويد بأنه شعور غامض غير سار بالتوقع والخوف والتوتر، ومصحوب بإحساسات جسمية له علاقة في ظهور الأعراض السيكوسوماتية، وهذا ما يراه Fain M (1990): "إنه يسبق الاكتئاب الأساسي، فيجتاح الفرد بأكمله، محرض من طرف تدفق لحركتي نزوتين غير معروفة، وغير مستعملة بطريقة صحيحة، لا يمكن إرصانها، مع عدم إمكانية التعبير عنها، فيذهب الفرد مباشرة إلى وضعيات بدائية جدا، حيث لا يوجد أي عمل عقلي، هذا الموضوع النشوئي يؤدي ويسبب الخوف، الذي لا يمكن معرفته، كما لا يمكن تمثيله، يعبر عنه من طرف المريض إلا بقوله أنا لست مرتاح لا أعرف ما بي، ولكن ليس بطريقة مأساوية". (فاسي، 2011، صفحة 102). ومن هذا المنظور، لو أردنا أن نبحث عن السببية النفس نشوئية لظهور هذه الاضطرابات السيكوسوماتية عند عينة دراستنا، لوجدنا أن الأرضية كانت جد مهيأة، تمثلت في وجود قلق عصابي، قد تمسك سيجموند فرويد بخصوصيته النفسية (Sa particularité psychologique)، وهي أنه عصاب راهن (Une névrose actuelle) للعوامل الحالية دور كبير في حدوثه، فكانت هذه الخصوصية النفسية التي ركز عليها سيجموند فرويد، هي "الحلقة الرابطة" بين القلق العصابي والمرض السيكوسوماتي، وهذا لأن المريض السيكوسوماتي يعيش في الحاضر بطريقة آلية، ويتعلق به تعلقا مرضيا، فيصبح فكره مقيدا محصورا حول كل ما هو حالي، ويستثمره استثمارا زائدا، مكثفا، مبالغا فيه، فتتعطل قدرته التعبيرية والخيالية التي تعمل على إيقاظ وتنشيط ميكانيزمات الدفاع ضد القلق العصابي، وبالتالي يغرق الفرد في هذا القلق، ويحدث تثبيط نزوي ناتج

عن التكيف الباتولوجي، فيصاب الجسد في حقيقته، ويظهر المرض السيكوسوماتي. وهذه المعطيات كلها تؤكد تحقق الفرضية الأولى التي تقول بوجود مستوى قلق عصابي مرتفع عند أساتذة التعليم المتوسط المصابين ب الاضطرابات السيكوسوماتية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة ناصر الدين زبدي (2004) حول "أسباب القلق عند المعلم الجزائري وانعكاساتها على سلوكه" حيث توصل أن المعلم الجزائري يعاني من قلق عصابي، نتيجة ظروفه المهنية الضاغطة (جوابي، 2016)، كما تتفق هذه الفرضية مع دراسة فيفيان كوفيس Viviane Kovess والتي بينت أن مهنة التعليم تخلق ضغطا مهنيا، وقلقا عصابيا، تفوق نسبته تلك النسبة الموجودة في المهن الأخرى (الأحسن، 2015).

2.2.4 مناقشة نتائج الفرضية الثانية: تنص هذه الفرضية على: "يتميز الإنتاج الاسقاطي لدى أساتذة التعليم المتوسط المصابين بالاضطرابات السيكوسوماتية بـــ: إنتاجية ضعيفة، كف عقلي، عدم النضج الانفعالي، ارتفاع مؤشرات القلق (الاستجابات التشريحية، الدم، الجنس)". وكشفت نتائج المقابلات العيادية المطبقة مع الحالتين ونتائج اختبار الرورشاخ عن نشاط عقلي خاص، تميز بالتفكير العملي، وعدم القدرة على الإرصان العقلي والتعبير الانفعالي، مع ضعف الطاقة الليبيدية، وانخفاض في مستوى النشاط الخيالي، وكبت الوظيفة الحلمية، مما يدل على الاكتئاب الأساسي، والتكيف الباتولوجي مع الواقع من خلال وضع حدود صلبة بين العالم الداخلي والعالم الخارجي، وهذه السمات كلها تجعلنا أمام نمط خاص يندرج ضمن التوظيف الحدي السيكوسوماتي (Le fonctionnement état limite psychosomatique) حسب المدرسة التحليلية الباريسية السيكوسوماتية. ولقد أكد اختبار كورنل Cornell للنواحي العصابية والسيكوسوماتية هذا التوظيف، حيث تحصلت الحالة الأولى على 55 درجة مما يدل على مرض سيكوسوماتي شديد، أما الحالة الثانية فقد تحصلت على 41 درجة مما يدل على مرض سيكوسوماتي متوسط.

كما أكدت المعطيات الواردة في الانتاج الاسقاطي للحالتين هذه النتيجة من خلال ضعف الانتاجية بالنظر إلى عدد الإجابات المقدمة R وهذا ما تراه: : Rauch De Traubenberg (34 : 2015): "إن عدد الإجابات R يعكس انتاجية أو مردودية الفرد..." فالبروتوكول الغني يعكس حياة خيالية غنية للفرد، فبالنسبة للأشخاص العاديين يتراوح العدد المتوسط للإجابات بين (15إلى 30) حسب الروشاخ، وبين (30 إلى 35) مع انحراف معياري قدره (15,8) حسب بيك Beck، وبـــ (37) بالنسبة للرجال، و(42) بالنسبة للنساء حسب (Loosli–Ulsteri).

إن هذا الضعف في الانتاجية يعود إلى النمط العقلي الذي يتميز باستثمار حالي (Investissement actuel) يوحي بنوع من الكف (Inhibition)، ويعكس حياة داخلية فقيرة من الهوام والخيال، قد ترجع إلى تعطل وظيفة "ما قبل الشعور" عن عملها (Une défaillance du préconscient). وهذا ما يراه بيير مارتي Pierre Marty الذي يعتبر ما قبل الشعور بمثابة "المرشح" (Un filtre) الذي يسمح بمجموعة من التداعيات (Une série d' associations) التي من شأنها أن تُحول النزوات وتجعلها قابلة للتعبير (Exprimable) (kienberger, 2001). وقد سمى سيفنوس Sifneos هذا الفقر والعجز التعبيري بـــ"الأليكسيتيميا" (Alexythymie) وهي من أهم المؤشرات التي تدل أن للحالتين تنظيمة سيكوسوماتية (Une organisation psychosomatique).

كما سجل بروتوكول الروشاخ مع الحالتين (الملاحق 01،02 و03، 04) نسبة مرتفعة من الاستجابات الكلية G بحيث كانت أعلى من النسبة النموذجية (العادية) والتي تقدر بـــ20% إلى 30% حسب (Rauch De Traubenberg, 2015)، وهذا يدل حسب كاترين شابير Chabert. C على: "طريقة لمعالجة الواقع والاتصال بالعالم والبحث عن أنا موحد، فهي تُصرّ على إسقاط في الجسد المستدخل". (فاسي، 2011، صفحة 133). وما الاتصال بالعالم إلا دليل على استثمار الأنا الخارجي بدل الأنا الداخلي، وهي خصائص

تدل على الاكتئاب الأساسي الذي يتميز به النمط السيكوسوماتي الذي يعيش لصالح الآخر على حساب نفسه. كما يشير ظهور استجابات تشريحية عند الحالتين إلى وجود تناذر عضوية (Syndromes organiques).

أما تحليل مضامين الإجابات المقدمة في بروتوكول الروشاخ لكلتا الحالتين فبينت هي الأخرى مجموعة من المؤشرات تدل ايضا على وجود قلق عصابي نوضحها باختصار فيما يلي:

- بروتوكولات مليئة بالشك والتردد والكف النفسي، تدل على عواطف عاجزة، ودفاعات نفسية صلبة، جُندت لمواجهة قلق عارم ومنتشر يدل على القلق العصابي.
- ارتفاع زمن الرجع في بعض اللوحات يعكس قلق طاغ وكف نفسي.
- ارتفاع نسبة المحددات الشكلية بما فيها F^+، حيث ترى Rauch De Traubenberg (2015) أن ارتفاع هذه النسبة يدل على القلق العصابي.
- ظهور استجابات لونية ارتبطت بمحتوى الدم، تدل حسب Paul DEFARGE على قلق عميق، كما يدل وجود استجابات من نوع FC حسب Rauch De Traubenberg (2015) على معاش نفسي مشحون بالقلق العصابي.
- دلّت معادلة النضج العاطفي عن وجود قلق مرضي أدى إلى عجز عن التعبير الانفعالي.
- يترجم وجود استجابات تشريحية، قلق عارم ومنتشر يدل حسب سيجموند فرويد على القلق العصابي.
- غياب الارصان والتمثلات العقلية يدل حسب Pierre Marty على جمود وصلابة التفكير التي تؤدي إلى قلق عصابي يظهر قبل المرض السيكوسوماتي.
- انخفاض الاستجابات البشرية يؤكد عدم النضج العاطفي، والقلق العصابي.

– غياب استجابات حركية يدل حسب (Rauch De Traubenberg, 2015) على وجود ميكانيزمات دفاعية صلبة، تعمل على تنشيط قلق عارم منتشر أعزاه سيجموند فرويد إلى القلق العصابي.

– ضعف الحياة الجنسية، وانخفاض نشاط الليبيدو، يدل حسب التحليل النفسي الفرويدي الكلاسيكي على وجود قلق عصابي.

– أكدت نتيجة مؤشر القلق عن وجود قلق مرتفع يدل على القلق العصابي.

وبناء على هذه النتائج، نقبل بصحة الفرضية الثانية والتي تقول بأن الإنتاج الاسقاطي لدى أساتذة التعليم المتوسط المصابين بالاضطرابات السيكوسوماتية يتميز بـــ: إنتاجية ضعيفة، كف عقلي، عدم النضج الانفعالي، ارتفاع مؤشرات القلق (الاستجابات التشريحية، الدم)

5. الخاتمة:

تعتبر مهنة التعليم من المهن الضاغطة، نظرا لما تقتضيه من مسؤوليات وشروط ومتطلبات، والتي تنعكس سلبا على صحة الأستاذ في مختلف الأطوار التعليمية، بما فيها الطور المتوسط

لذا استهدفت الدراسة الحالية موضوع القلق العصابي لدى أساتذة التعليم المتوسط المصابين بالاضطرابات السيكوسوماتية ، حيث يعد موضوع القلق العصابي مجالا واسعا للبحث والتحليل، وهذا لأن الاستجابة له تتباين بتباين شخصيات الأفراد، مما دفع المهتمين والمشتغلين بمجال الصحة النفسية بجوانبها الأكاديمية والبحثية، من منظرين وباحثين ومختصين، إلى دراسته والبحث في أسبابه وتفسير مظاهره النفسية والجسمية، حيث أكدت العديد من الدراسات أن التعرض لمستويات حادة من القلق، لا سيما في بيئة العمل تعرض الفرد إلى أشكال مختلفة ومتعددة من هذه الاضطرابات، حيث تم التوصل إلى معاناة أساتذة التعليم المتوسط المصابين بالاضطرابات السيكوسوماتية من مستويات قلق عصابي مرتفعة، وبناءا عليه تم اقتراح ما يلي:

– تفعيل الدور الإعلامي لنشر ثقافة الاستشارة النفسية وأهميتها في مساعدة الأستاذ على التخفيف من حدة المشاكل اليومية التي يتعرض لها، والوقاية من الإصابة بأمراض مزمنة خطيرة،

– تفعيل المتابعات النفسية للأساتذة في كافة الأطوار التعليمية لاسيما الطور المتوسط منه، بصفة دائمة ومستمرة.

6. قائمة المراجع:

الاحسن، حمزة. (2015). *الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وانعكاساتها على مستوى تقدير الذات لديهم– دراسة ميدانية في البليدة وتيبازة*. مجلة العلوم النفسية والتربوية.01.01.

جوابي، لخضر. (2016). *الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بالدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي*. مجلة الأنسنة للبحوث والدراسات. 25. 01.

ديفيدسون،هيلين، وكلوبفر برونو. (2003). *تكنيك الروشاخ* .ترجمة عبد الفتاح. حسن. منشورات أم القرى. مكة المكرمة.

زبدي، ناصر الدين ولمين، نصيرة. (2017). *مبادئ الصحة النفسية والإرشاد*. ط2. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

الزراد، فيصل محمد. (2000). *الامراض العصابية والذهانية والاضطرابات السلوكية*. دار القلم. بيروت.

سلامي، باهي. (2008). *مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي– دراسة ميدانية على عينة من أربع ولايات جزائرية*. رسالة دكتوراه. جامعة الجزائر، الجزائر.

شارف، خوجة. (2011). *مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين– دراسة مقارنة. في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بولاية تيزي وزو*. رسالة ماجستير. جامعة تيزي وزو.الجزائر.

ضبع، مريم. (2012). *الضغط المهني وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية– دراسة ميدانية بمؤسسة سونلغاز بالجلفة*. رسالة دكتوراه. جامعة الجزائر 2. الجزائر.

عباسة، أمينة. (2018). *الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى أساتذة التعليم المتوسط*. رسالة دكتوراه. جامعة وهران 2. الجزائر.

فاسي، آمال. (2011). *الاكتئاب الاساسي لدى مريض السرطان كنشاط عقلي مميز* . (بدون طبعة).جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

فرويد، سيجموند. (1989). *الكف والعرض والقلق*. ترجمة نجاتي. محمد عثمان. ط4، دار الشروق، القاهرة.

لرينونة، محمد يزيد. (2015). *أسس علم النفس*. جسور للنشر والتوزيع. الجزائر.

مجعور، سفيان. (2015). *مصادر الضغوط النفسية عند الطالب الجامعي المصاب باضطراب سيكوسوماتي- دراسة عيادية على أربع حالات من جامعة البويرة الجزائر*. رسالة ماجستير. جامعة أوكلي محند أولحاج بالبويرة. الجزائر.

نجاتي، محمد عثمان. (1989). الكف والعرض والقلق. ط4. دار الشروق. القاهرة.

Ali, S. (2004). *De la projection : Une étude psychanalytique*. (2ème édition). Dunod. Paris.

Androkinof. A. (2008). *Le Rorschach et les techniques projectives*. Université de Paris. Laboratoire Ipsè. France.

Assoun, P.L. (2002). *Leçons psychanalytiques sur l'angoisse*. Edition Anthropos. Paris.

Azorin, J. M. (2005). *Maladies et grands syndromes. Faculté de medecine de Marseille*. France.

Buzon, C. & al. (1997) . *Les methodes en psychologie*. Bréal. Paris.

Freud, S. (2016). *Introduction à la psychanalyse*. Traduit de l'allemand par Jankélévitch. Samuel. Tome 2. Edition Amerdil. Paris.

Gasman, I. (2004). *Psychiatrie Pedopsychiatrie Apprentissage de l'exercise medical*. Editions Vernazobres-Grego. Paris.

kienberger, H. (2001). *Conversion histerique et affection psychosomatique*. Faculté des sciences humaines cliniques. Université Paris 7 Denis Diderot. France.

Le Goff, I. (2010). *Passage à l'act et angoisse proxystique, Interrogation psycho-criminologique*. Université Rennes. France.

Leveillée, Suzanne. & al. (2008). *L'utilisation des methodes projective*. Revue Québquoise, Quebec. 29 (02)

Norbert, S. (2013). *Dictionnaire de psychologie* .Dunod. Paris.

Rauch De Traubenberg, Nina .(2015). *La pratique du Raurschach* .Edition Amerdil. Paris.

المقال رقم 03 / 2021

خصوصيات وصعوبات المقابلة العيادية مع الطفل في الجزائر: مقاربة تحليلية دينامية

The specifics and difficulties of the clinical interview with the child in Algeria: analytical dynamic approach

موفق كروم[1]، فاطمة منقوشي[2]

[1] جامعة بلحاج بوشعيب-عين تموشنت، الجزائر elmouaffak@yahoo.fr

[2] جامعة بلحاج بوشعيب-عين تموشنت، الجزائر fatimamengouchi@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/04/29 تاريخ القبول: 2021/05/29 تاريخ النشر: 2021/12/31

ملخص

تهدف هذه الورقة العلمية إلى إلقاء الضوء على خصوصية المقابلة العيادية للطفل في الجزائر وفق مقاربة تحليلية دينامية من خلال مجموعة من المؤشرات أهمها الخصوصيات الثقافية والاجتماعية للعائلة الجزائرية.

من أجل فهم أوضح للموضوع، قدمنا مجموعة من التساؤلات التي هي نفسها تعطينا تصورا للموضوع، ثم اختتمناها بأهم المعوقات والعقبات التي تحيط بالممارسة العيادية في الجزائر.

الكلمات المفتاحية: مقابلة عيادية؛ مقاربة تحليلية دينامية؛ علم نفس عيادي؛ ممارسة عيادية؛ ممارس عيادي؛ طفل جزائري.

Abstract

This scientific paper aims to shed light on the specificity of the clinical interview of the child in Algeria according to an analytical dynamic approach through a set of indicators, the most important of which are the cultural and social peculiarities of the Algerian family.

For a better understanding of this subject, we provided a set of questions that give us a perception of the topic, and then we concluded with the most important obstacles surrounding clinical practice in Algeria.

Keywords: Clinical interview; The Analytical dynamic approach; clinical psychology; clinical practice; clinical practitioner; Algerian child.

المؤلف المرسل: موفق كروم، الإيميل: elmouaffak@yahoo.fr

1. مقدمة:

يحتل الطفل خصوصية معقدة ضمن التناولات العيادية، مما يطرح صعوبات للأخصائي النفسي العيادي الجزائري فيما يخص إشكاليات التقييم والتشخيص والفحص النفسي، خاصة أمام تعدد المقاربات المرجعية والأطر النظرية التي ساهمت في تفسير حقل باثولوجيا الطفل وحياته النفسية. مما يجعل تطبيق المعرفة النظرية الغربية على واقع الطفل الجزائري صعبا بسبب نقص الأعمال البحثية حول خصوصيته النفسية وجوانب نموه المختلفة. ولعل ما يدعم قولنا في هذا السياق هو الحاجة الملحة إلى ضرورة النظر الى الخصوصيات الثقافية والاجتماعية للطفل وكذا الأدوات التشخيصية التي تُعطي "معناها العيادي" للممارسة العيادية مع الطفل في البيئة الجزائرية.

أثناء الممارسة العيادية يجد الممارس العيادي نفسه أمام تحدي كبير ومسؤولية ثقيلة بدءا باختيار أدواته وتقنياته العيادية وصولا إلى تسطير البرنامج العلاجي المناسب لكل حالة. ورغم تنوع هذه الأدوات من روائز نفسية، وملاحظة عيادية وسلالم تقييم واللعب والرسم وغير ذلك، تبقى المقابلة العيادية التقنية الأساسية التي تبنى عليها كل السيرورة العيادية والأداة الأولى التي تسبق كل الأدوات العيادية الأخرى.

لقد تطورت تقنيات المقابلة العيادية مع الطفل مع تطور المقابلة العيادية نفسها وتطبيقاتها في مجال علم النفس الطفل خاصة مع أعمال أنا فرويد Anna Freud وميلاني كلاين Mélanie Klein ودونالد فينيكوت Donald Winnicott، ومع مفاهيم المقابلة الموجهة وغير الموجهة، وتحليل الطلب، والمشاركة الوجدانية...

وعليه جاءت هذه الورقة البحثية لتسليط الضوء على المقابلة العيادية مع الطفل في الجزائر وأهم الصعوبات التي تُعيق الممارسة العيادية معه أمام خصوصيته وإيقاعاته البيولوجية والنفسية في المجتمع الذي يعيش فيه.

إن الاهتمام بعلم النفس الطفل والمراهق في الجزائر ناتج حقيقة عن ضرورة تطوير هذا التخصص الذي يمثل فيه الأطفال نسبة مهمة من السكان الجزائر، وهي شريحة تشهد صعوبات عويصة تزداد تفاقما مع ارث استعماري لمدة 130 سنة انعكست آثاره على شخصية الفرد الجزائري، علاوة على ذلك "عشرية سوداء" بصمت فيه على ضغوطات وآلام نفسية عديدة ليست في صالح الصحة النفسية للعائلة الجزائرية ككل. وأمام هذه المتغيرات، لنا أن نتساءل كمختصين عياديين أو مُكوِّنين أو أساتذة باحثين عن مدى جاهزية الممارسة العيادية في الجزائر من الناحية النظرية والتطبيقية والأخلاقية التي تضمن النجاح في تحقيق الهدف. لا سيما إذا كانت هذه الممارسة مع الطفل لما تكتنفه من صعوبات وحساسية لا مجال فيها للخطأ؟ أم أن الصعوبات والعراقيل تتجاوز تخصصه وتكوينه الجامعي؟

وفي المقابل إذا نظرنا إلى الكم الهائل من المادة العلمية النظرية التي تقدمها الجامعة الجزائرية لطالب علم النفس العيادي فيما يخص الفحص النفسي مع الطفل ومقابلته العيادية، فيحق لنا أن نتساءل كيف وهل يمكن تجسيد هذه المعرفة النظرية أمام "الواقع الحي" للطفل في الجزائر؟ على أي أساس يتم تقييم نجاح المقابلة العيادية مع الطفل في الجزائر؟ هل الخصوصية النفسية للطفل الجزائري تتطابق مع تلك الخصوصية التي تحدثت عنها النظريات النفسية العالمية؟ وقبل كل هذا ما معنى أن تكون طفلا في المجتمع الجزائري؟ أو بعبارة أخرى من هو الطفل في المجتمع الجزائري؟ ونتساءل أيضا هل يمكن تطبيق هذه المعرفة التي تبقى معرفة غربية أجنبية –بكل حذافيرها– وبطريقة مطلقة على الطفل الجزائري رغم الاختلافات الثقافية خاصة وأن ثقافة المجتمع من الأولويات التي تُلِحُّ على الباحث في علم النفس أن يوليها اهتمامه الكبير قبل أي حُكم نفسي؟ كيف يمكن إذن تجاوز الثقافة التي يمتصها الطفل من محيطه الذي يترعرع فيه وهي الأساس الذي تستند عليه سلوكياته وتصوراته للعالم المحيط به؟

1. نبذة تاريخية عن الممارسة العيادية في الجزائر:

يعتبر المسار التطوري لعلم النفس في الجزائر، ذا طابع خاص –في إيجابياته وسلبياته– كونه: يحاكي المراحل التاريخية التي مر بها المجتمع الجزائري من فترة الاستعمار. ثم فترة الاستقلال بتوجهها الاشتراكي إلى غاية نهاية الثمانينيات من القرن الماضي، إلى فترة الأزمة متعددة الأوجه مع بداية التسعينيات وما تلاها. أما من حيث التوجه الأكاديمي، فقد جمع علم النفس في الجزائر بين التوجه الفرنكوفوني والتوجه الأنجلوسكسوني (من خلال البعثات الطلابية) مع لمسة عربية من خلال الأساتذة العرب المشاركين الذين أطروا ودرسوا الطلبة المعربين خلال السبعينيات من القرن الماضي، وأيضا من خلال المراجع والكتب العربية. هذا التنوع أضفى ثراء على نوعية خريجي علم النفس في الجزائر، كونهم يطلعون على أكثر من مصدر معرفي (بالعربية والإنجليزية والفرنسية). مما أهلهم للقيام بعملية التحويل المعرفي إلى اللغة العربية بطريقة فيها الكثير من أوجه الثراء (مباركي ومقداد، 2014). وفي مقابل ذلك ترى سوزان مازيلا Suzanne Mazella (2014) من أوائل الممارسين العياديين في الجزائر، أنه ولوقت قريب (حوالي سنة 1984) كانت الممارسة العيادية في الجزائر "حديثة ومحدودة للغاية". لأن عدد المختصين النفسانيين العياديين كان قليلا جدا. لكن هذا الواقع قد تغير بعد الإصلاح الجامعي سنة 1970 بفتح أقسام عديدة في علم النفس أدت الى تضاعف أعداد الممارسين. ونتيجة لهذا الإصلاح تم بعث علم النفس إلى الواجهة من خلال الاعتماد على الاعمال الموجهة والتدريب الميداني إضافة إلى المحاضرات. وكان هذا كفيلا بحشد الكثير من الأخصائيين في علم النفس العيادي، الذين رأوا في ذلك تطورا لمستقبل مهنتهم (Kacha, 2012). وهكذا ظهرت خمس تخصصات: أخصائي علم نفس العيادي – أخصائي

نفسي في العمل– أخصائي نفسي في الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني – أخصائي نفسي تربوي ومعالج نطق.

2. خصوصية المقابلة العيادية مع الطفل:

قبل التطرق إلى خصوصية المقابلة العيادية مع الطفل في الجزائر، لا بأس أن نتكلم أولا عن خصوصية الطفل الجزائري بصفة خاصة.

1.2 خصوصية الطفل الجزائري:

إن الطفل في أسرنا الجزائرية معتاد على الحفاظ على "مسافته" مع الراشد وعلى "علاقة الاحترام" التي قد تصل أحيانا إلى "قمعه" من طرف الراشد: "اسكت أنت مازال صغير" "خوك كبير عليك"، " أنت ما تعرف والو"، "مازالك صغير".... وأما الراشد فقد اعتاد في عائلاتنا الجزائرية على التحدث مع الطفل خاصة ليطلب منه إحضار شيء ما، أو القيام بواجباته المنزلية أو المدرسية... يأمره أن يطيعه... يمنعه... يوبخه... يعاقبه... قد لا يلعب معه أبدا... وقد لا يسأله عن رأيه... وقليلا ما يستمع إليه.

وفي مدارسنا الجزائرية اعتاد الطفل على الانضباط الصارم أكثر من اتخاذ روح المبادرة... على التكرار والتلقي أكثر من الاعتماد على نفسه... على العقاب أكثر من المكافأة... وأمام هذا الواقع التربوي والثقافي قد تكون العلاقة العيادية مع الطفل جديدة تماما عليه، فها هو يواجه "شكلا جديدا" من العلاقات مع الراشد (الممارس العيادي). إن هذا الموقف الجديد قد يؤدي إلى كفه وعدم مشاركته الوجدانية الفعالة مع الممارس العيادي، مما يُلزمه العمل على تقليص هذه المسافة التي يفرضها النموذج الثقافي التربوي على الطفل في علاقته مع الراشد (العلاقة طفل/ راشد)، وهذا من أجل التفاعل الجيد لأخذ أكبر قدر ممكن من المعلومات اللازمة لنجاح النشاط العيادي معه. وهنا لا ننسى ضرورة الحديث عن العلاقات التفاعلية الباكرة عند الطفل الجزائري، والتي تختلف كلية عن أقرانه من جنسيات أخرى وهو ما من شأنه أن يعطيه خصوصيات مميزة: كالالتصاق والتعلق الشديد بالأم، والحمل على الظهر والنوم في نفس سرير الوالدين وعندما يكبر قليلا تركبه أمه معها في السيارة في المقعد الامامي... وكل هذا يتيح له امكانية التواجد في قلب جميع التفاعلات الممكنة (Gironde, 2009).

ولا يفوتنا الذكر حقيقة، عن افتقار الطفل الجزائري للتربية الجنسية من خلال نقص اهتمام العائلات الجزائرية بهذه الثقافة فهناك العديد من المواضيع الأساسية والمهمة لا تُفتح ولا تُعلم للطفل كموضوع البلوغ الجنسي، الهوية الجنسية، الخصوصية الجسدية، الفرق بين جسم البنت والولد، والتعامل مع الطفل على أنه صغير لا يفهم فيستحم مع أمه، ينام مع والديه، يغير أو نغير الملابس أمامه... وهذا قد يؤدي مستقبلا إلى خصوصية نفسية معقدة، أو إلى اضطرابات نفسية الطفل الجزائري غالبا ما يأخذ هذه المعلومات من جماعة الأقران لا من العائلة فيفهمها بطريقته الخاصة.. لأنه أعتاد على علاقة المسافة مع الراشد والاحترام كما

سبق الذكر. وفي زمن ما تأتي أهم مرحلة في تكوين الطفل خاصة الذكر وهنا نتكلم عن ختان الطفل في مجتمعنا والحديث عن تخويف الطفل بالخصاء وهو الخوف الذي يختلف عن المخاوف الأخرى لكونه حقيقة. موجودة وستظل قائمة، وبالتالي فإن الخوف من الخصاء مشروع؛ عكس ما يمكن رؤيته في المجتمعات الأخرى التي لا تمارس هذه الحقيقة في الواقع. بن دحمان (1984) ينص على أن التنظيم الأوديبي في المغرب العربي يتميز بالختان. هذا التقليد يمارس كطقوس دينية يتم بها تشكيل هوية رمزية اجتماعية. هذه التنظيم خاص يمكن الاصطلاح عليه بالأديب المغاربي عوضا عن الأوديب الغربي. من جهة أخرى يشير بوسيبسي (1993) إلى أن التنظيم الأوديبي في المغرب العربي هو مرحلة من مراحل النمو النفسي والانفعالي يتميز بالختان. وهي من الشعائر الدينية التي تسمح بتحديد الهوية الاجتماعية. كما وجد شرفي محمد الصغير (2002)، مؤلف بحوث عن رمزية الختان في الجزائر، ثلاث موضوعات مهيمنة أو مركزية حول الختان، وهي: الانتماء إلى الإسلام – تغيير الوضع الاجتماعي واحترام التقاليد.

المجتمع العربي المسلم قيم الختان. فهو يؤكد على خصوبة الوالدين، كما أنها تبرز أهمية جنس الذكورة للطفل (بوسبسي، 1993).

ومن هنا تبرز المقاربة الثقافية والاجتماعية لصياغة أي علاقة طفل – عرض نفسي في منظومة التشخيص، وإلا كانت النتائج مجرد اسقاط نظريات نفسية على هيكل جسدي وفق طريقة آلية تشوبها الكثير من المغالطات وبعيدا عن الواقع.

2.2 خصوصية المقابلة العيادية مع الطفل:

تطرح المقابلة العيادية مع الطفل خصوصية حقيقية، تبدأ من الهشاشة النفسية لهذا الأخير وتنتهي إلى المستوى النمائي الذي يقدمه والذي يكون إما فترة طفولة صغرى (La petite enfance) أو طفولة متوسطة (La petite enfance) أو فترة كمون (La latence). وهنا تأخذ المقابلة العيادية طرقا مختلفة، وتدخل الممارس العيادي شكلا متفردا (Chouvier, Attigui,2016). وتتمثل إحدى خصائص هذا الفحص في أنه يتم إجراؤه بناءً على طلب الوالدين الذين يشكون أو يقلقون بشأن الصعوبات التي يواجهونها مع طفلهم، لذلك فالظروف السابقة للمقابلة لا تخلو من تأثير على الوضعية الراهنة (Grilliat, & Bursztejn, 2011, p90). تقول أنا فرويد Anna Freud في هذا الصدد: «إن ما يدفع بالراشد إلى الفحص وطلب العلاج هو حدة الألم. لكن الطفل مادام يستعمل أعراضه بمرونة فهذا يساعده على تجنب الألم، لكن معارضة الأولياء وعدم تفهمهم ومساعدتهم لذلك هو الذي يسبب معاناة الطفل» (ميموني، 2015: 40). إن هذا القول يدعم الفكرة القائلة بأن الطفل متعلق دائما بالسياق العائلي. فالطفل يتشكل علاقته مع بيئته الأمومية من خلال البناء الذاتي، ويستطيع اثبات وجوده بالاعتماد على الوظائف النفسية العائلية والتي ستمنحه أول إشارات الوجود (Danion-Grilliat, & Bursztejn, 2011, p12). وبما أن

كل فحص نفسي لا يبدأ إلا بطلب فإن فهم الطلب وتحليله وتقييمه بالنسبة للطفل سيكون في الغالب من خلال الحوار المتبادل والعلاقة التي يكونها الممارس العيادي مع أولياء الطفل وليس مع الطفل مباشرة (على عكس الراشد)، وهنا عليه تعريفهم بمحتوى الفحص النفسي والهدف منه والنتائج المنتظرة منه وبكل حيثياته. وهذه الخطوة ضرورية جدا قبل التوجه نحو أي علاج وإلا سيصبح الفحص النفسي غير فعال. لهذا لابد من مقابلة هادفة يستطيع الممارس العيادي من خلالها التأكد من أن الأولياء قد فهموا جيدا السبب والهدف من الفحص النفسي خاصة إذا كان الطلب من جهة أخرى أو من طرف ثالث كالمدرسة أو طبيب أطفال وغير ذلك. وهنا يجب التذكير أنه يمكن لأولياء الأمر رفض الفحص النفسي لطفلهم وهذه النقطة أساسية لا يمكن استبعادها مما يسمى بـ "معايير قبول الطلب". حيث أن الممارس العيادي يبقى صاحب القرار لإجراء الفحص النفسي للطفل من عدمه لذا يجب عليه أن يستبق مقابلاته العيادية بنوع خاص من المقابلة تسمى بـ"المقابلة الابتدائية أو التمهيدية"، وهي مقابلة تعمل على تقييم الإطار العيادي وكذا العلاقة العيادية (مختص/ أولياء)، حيث على أساسها يتم تحديد خصائص هذه العلاقة منذ أول مقابلة تتم بينهم، ومنه تحديد ما إذا كانت هذه العلاقة العيادية الثنائية التي ستتحول إلى علاقة ثلاثية (مختص– أولياء– طفل) سوف تستمر لمقابلات موالية أم أنها ستقف عندها. وهذا النوع من المقابلة هو بالغ الأهمية لاسيما إذا كان الطلب من طرف آخر غير الأولياء كما سبق الذكر. لأن نجاح أي علاج نفسي للطفل يتوقف بالدرجة الأولى على ما يسمى بـ"بناء العقد العلاجي" الذي يبقى مرتكزا على التعاون والاحترام والثقة المتبادلة بين المختص العيادي والأولياء. فلا يجب أن ننس أن والدي الطفل هما "المفتاح" و"المحرك الأساسي" نحو أي خطوة علاجية.

وفي إطار تقييم الطلب يرى باسكال رومان (2016) Pascal Roman أن خصوصية تحليله بالنسبة للطفل من خلال أول مقابلة معه، لا تسمح فقط بتحديد سجل الطلب الصريح المقدم من طرف الوالدين و"الطلب الضمني" الذي يرافقه، ولكن أيضا بتحديد إلى أي مدى يتعلق هذا الطلب بالطفل كإنسان. وهنا سيعمل الممارس العيادي على تحرير الطفل من مكبوتاته تحت اسم "الطلب المقدم من قبل الوالدين" والذي يكون في الغالب "كلام يحمله شخص آخر ليس الطفل".

نذكِّر أنه من أهم ما يجب ذكره حول خصوصية المقابلة العيادية مع الطفل هو ما يسمى بـ"الاتصال الأول"، حيث يأخذ هذا الأخير وظيفة ومكانة مميزة وخاصة، لأنه أصل العلاقة والأساس الذي توضع فيه البنود والشروط الأولى لتحليل الطلب، للمقابلة الأولى إذن قيمة نوعية لأنها ستحدد مدى استمرار وتطور المقابلات القادمة. في الجلسة الأولى غالبا ما يأتي الطفل مع أمه، ستحكي تاريخه النفسي الطويل... تتكلم عنه... الممارس العيادي يهتم به... يطرح أسئلة حوله... ربما بالنسبة له هي المرة الأولى التي نهتم به بهذه الطريقة، الأمر إذن يتعلق بوجوده الشخصي الذي أثارته أمه أمامه. وعندما يتعلق الأمر بسلوك

مضطرب عند الطفل، وعندما تشتكي الأم من هذا السلوك، يبقى الممارس العيادي حياديا لا يعزز كلام الأم، دون أن يقول أي شيء للطفل الذي يبقى تحت ملاحظته الدقيقة، فهو موجود فقط من أجل الطفل، بالقرب منه، وجها لوجه، لفترة تقرب الساعة من الزمن، مواعيد منتظمة (في الغالب كل أسبوع)، إنه يعلم أنه "مُنتظر" (وينتا نولي؟)، وهنا تُبنى العلاقة ممارس عيادي/طفل. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا، هو ما هي مجريات المقابلة العيادية مع الطفل؟ هل يجب مقابلة الطفل لوحده؟ أم الأولياء لوحدهم؟ أم الطفل مع أوليائه؟ الآراء مختلفة ومتضاربة بين الممارسين العياديين، فالبعض يرى بضرورة إجراء المقابلة العيادية الأولى مع الأسرة والطفل معا على عكس المراهق الذي يُستحب استقباله وحده ثم فيما بعد أولياؤه، وهذا لتعزيز الصورة الأبوية للطفل خاصة الأب الذي يُمثل له مركز سلطة وقوة وحماية للطفل. فإذا قابلنا الأولياء دون الطفل، فإننا سنؤكد له تخيل اضطهادي وسيعتقد أن الراشدين يتحدثون عنه سوءا، وسيصبح من الصعب تكوين علاقة ثقة وتصبح عملية التحويل أصعب. ومن جهة أخرى يرى بعض الممارسين العياديين أن الوضعية العيادية في بعض الأحيان تقتضي مقابلة الوالدين لوحدهما، باعتبار أن الراشدين والأطفال لا يمكنهم تقاسم ومشاركة كل شيء. وإذا تم مقابلة الطفل أولا دون والديه، فيمكن أن يؤثر ذلك على التفاعل والتبادل الايجابي النشط مع المختص العيادي، كما يمكن للوادين أيضا أخذ الموضوع بشكل سيء، الأمر الذي قد يؤدي إلى جرح نرجسي معتقدين أن المختص العيادي قد خطط لعملية "استحواذ" أو " تملك" الطفل. ومن وجهة نظر أخرى يرى فريق آخر من الممارسين العياديين أنه إذا تم مقابلة الطفل لوحده، فهذا يشير إلى أنه لا يتجاهل حقيقة أنه الطفل الانسان الذي يعاني، فبالنسبة للطفل هذه المقابلة تضمن له نوعا من الاهتمام الخاص والاستماع الجيد، إنها إذن بمثابة "مساحة نفسية خاصة" و"تفرغ "كامل له.

(www.cours-de-psychologie.fr/rencontre-clinique-avec-lenfant.html)

وفي هذا السياق يرى فينيكوت Winnicott أن مقابلة الطفل وحده هي ضرورية حتى لا تشوش عليه المعلومات المقدمة من طرف الوالدين بالرغم من أنها تبدو موضوعية، لأن الممارس العيادي هنا غالبا ما يجمع معلومات مشوّشة،

لأنها عبارة عن أحكام مسبقة كالملفات الطبية، والتقارير المدرسية، والاتصالات الخاصة بأخذ المواعيد... إلخ، لذلك يُفضل عدم قراءة الملف الطبي مسبقا وترك الطفل يعبر عن نفسه بطريقته الخاصة والتلقائية (المرجع السابق).

ما يجب التنويه عليه أيضا في حديثنا عن المقابلة الأولى مع أولياء الطفل، أنه يستحسن دائما مقابلة الأب والأم على حدة لوحدهما، وذلك بهدف المقابلة العيادية والحصول قدر الامكان على دقة المعلومات خاصة في حالة اضطراب نفسي أو نمائي للطفل لأنه غالبا ما يصطدم بتناقض الوالدين، وهذا قد يكون بسبب "الانكار" أو الجرح النرجسي لأحد الوالدين.

كل هذه الخصوصيات وغيرها تلخص واقع الممارسة العيادية مع الطفل في الجزائر بصعوباتها ونقائصها المتعددة.

أثناء مقابلة الأولياء يتم التركيز على أعراض الطفل والصعوبات التي يواجهها إما في بيئته الأسرية أو المدرسية أو العلائقية بشكل عام، ليبقى الطفل موضوع "الخطاب الأبوي"، حتى ولو حاول الممارس العيادي التوجه إليه بشكل ذاتي من خلال مخاطبته وإدخاله في التبادل مع الأولياء.

بعد تحليل طلب الأسرة، وبعد التعرف على التاريخ العائلي بشكل عام وتاريخ الطفل بشكل خاص، يصبح الممارس العيادي قادرا على مقابلة الطفل لوحده. مقابلة الطفل تعني الدخول في اتصال مباشر معه، دون أفكار مسبقة في الآن والوقت الحاضر من الوضعية العيادية. من خلال التركيز على الطفل كفرد داخل فردانية المقابلة العيادية. استقبال الطفل كما " أتى" أي أن يكون مستعدا الاستماع إلى ما يعيشه وإلى ما سيقوله له عن تجاربه، ومخاوفه، ومعاناته كما يراها هو وكما تشعر بها نفسه وجسمه.

يحتاج الطفل بالفعل إلى وقت ليتأقلم مع وجود الآخر ويشعر بالرضا الكافي أثناء التبادل. ولذلك من المهم أن يمنح الممارس العيادي الطفل الظروف الحسية والحركية والعاطفية اللازمة لإقامة اتصال حقيقي وانساني معه. وهذا الأمر يفترض بالدرجة الأولى السماح للطفل باستكشاف المساحة والمكان الذي هو بصدد اكتشافه دون تخصيص مكان أو كرسي له فورا ليستقر فيه. كما تعد هذه المرحلة الأولى من الاستكشاف ضرورية في إقامة علاقة ثقة مع الطفل، كما أنها تمكن الممارس العيادي تحديد المؤشرات العيادية المهمة التي تتعلق بإشكالية الطفل والسيرورات النفسية أثناء الوضعية العيادية. حيث يستكشف بعض الأطفال المكتب الذي يتواجدون فيه بشكل مكثف، فيقومون بتفتيش الخزائن وصناديق الألعاب، ويجلسون في أماكن مختلفة من القاعة، والبعض الآخر بعد الاستكشاف السريع يجدون مساحة مناسبة ليبدؤوا بسرعة في اللعب أو الرسم. أما البعض الآخر فسيجلسون مباشرة في بداية المقابلة على كرسي أو أريكة، أو أثناء انتظار الممارس العيادي ليدلهم على المكان الذي سيأخذونه، يبقون منغلقين على أنفسهم بشكل سلبي.

3.2 مكانة "الطفل في الممارسة العيادية التحليلية:

تقول المحللة النفسية فرونسواز دولتو Françoise Dolto (1985: 309- 310): "إن السؤال الذي أثار جدلا واسعا بين العديد من علماء النفس وعلماء الاجتماع والأطباء... وأخيرا أولئك الذين يتساءلون عن مستقبل الطفل مقارنة بمستقبل الرجل الراشد...، هو: هل هناك خصوصية للطفولة؟ هل للطفل واقع خاص به بالرغم من أن الطفولة هي مرحلة انتقالية؟ أم أن الطفولة هي ببساطة مجرد مرحلة؟ ... في جميع التخصصات نجد هذه الحيرة والغموض في تعريف الطفل". يبدو من هذا القول أن للطفل خصوصية مميزة ضمن مقاربة علم النفس العيادي، إذ تتشكل العلاقة بين الطفل وبيئته الأمومية من

خلال البناء الذاتي، ويستطيع الطفل اثبات وجوده بالاعتماد على الوظائف النفسية العائلية والتي ستمنحه أول إشارات الوجود (AMY, 2008, p 12). يؤكد أيضا علماء النفس المهتمين بالطفولة، أمثال: ميلاني كلاين Melanie Klein، وفينيكوت Winnicott، وسبيتز Spitz، وفالون Wallon، على أهمية دراسة الشروط العاطفية للرضيع؛ لإدراك التطورات النفسية اللاحقة عند الرشد. ومن هذه الدراسات اقترحت ميلاني كلاين Melanie Klein عام 1930، مفهوما خاصا بالنمو، تؤكد فيه وجود حياة نفسية وعلائقية خاصة بالرضيع (كروم، 2017). وإذا كانت خصوصية الطفل محيرة ومعقدة ضمن المقاربة التحليلية الدينامية فإن خصوصية الطفل الجزائري هي أعقد ضمن ممارساتنا العيادية بشكل عام لأنها ترتكز بشكل كبير على التصورات والنظريات والبرامج العالمية التي فُصِّلت على مقاس الطفل الغربي لا على الطفل الجزائري.

ترتبط خصوصية المقابلة العيادية مع الطفل بشكل كبير بالطفولة الخاصة للممارس العيادي نفسه، لا يعني ذلك مراحله التطورية أو النكوصية، بل طريقة تقليده كراشد "يلعب" تماما مثل الطفل وكأنه نظيره، أو كراشد "يأخذ" دور الطفل" في لحظات جد قريبة منه، حتى يكون قادرا على توليد إثارة نزوية (Excitation pulsionnelle) كبيرة من شأنها أن تؤذي إلى حركات عدوانية أو المرور إلى الفعل أثناء المقابلة العيادية. إن مكانة الطفل بالنسبة للممارس العيادي هي "إشراك الذات" مع ما هو موجود بالفعل عند الطفل وما يمكن أن يثيره أثناء المقابلة كـ "حركة مماثلة" لظروفه الحالية. فمن خلال مكانته كشخص بالغ يكتشفه الطفل، سيتمكن الممارس العيادي من العثور على ما بداخل الطفل، وعلى طفولته، واستعادته وتحديثه من خلال الوضعية العيادية (Chouvier, Attigui, 2016).

يقول شوفيي Chouvier واتيقي Attigui (2016, pp.113-114) في مؤلفهما المعنون "L'entretien clinique": "خلال مقابلة أولى مع طفلة تبلغ 6 سنوات، وبعد استقراراها بمفردها مع الممارس العيادي الذي عرض عليها أن ترسم أو تلعب بالألعاب الموجودة على السجاد، تأسس الاتصال تدريجيا مع الفتاة التي كانت تبدو سعيدة بهذا اللقاء، أثناء مغادرتها ها هي تسأل الممارس العادي: ما تريد أن تصبح عندما تكبر؟". من خلال هذا التساؤل المطروح على هذا النحو، يتجسد رفع المستوى الضروري، ليس للجهاز النفسي للممارس العيادي مع الجهاز النفسي للطفل، وإنما "أنا" الممارس العيادي ومعاشه النفسي الداخلي الذي يتوافق في صدى مع "أنا" الطفل. ومن هذه الفرصة يتم بناء فهم ملموس وحقيقي لوضعية الطفل، أي الدخول عالم الطفولة وفي نفس الوقت البقاء خارجه كشخص بالغ. وهنا تجدر الإشارة أن الطفلة أدركت بالفعل أنها لا تلعب مع طفل آخر، ولكنها أتاحت للممارس العيادي إمكانية الدخول إلى عالمها. ومن خلال هذا الانفتاح الذي يتضمن الاعتراف بجزء الطفولة عند الراشد، سيشارك الطفل بكل جدية ويتبادل بإيقاعاته ووتيرته الخاصة مع الراشد. إذن من هذا الصدى في التواصل بين "جزء الطفل" عند

الراشد و"الجزء الراشد" عند الطفل، يتم تحديد الطابع الحاسم لهذا التناقض في المقابلة العيادية مع الطفل بشكل أساسي.

وفي عملية انتقالية يتم اجراؤها على هذا النحو من التبادل، تسمح وضعية الطفولة (The childhood position) للممارس العيادي بمرافقة الطفل في رحلته النفسية على مسار "الترميز" (Symbolization) (Chouvier, Attigui,2016).

3. الرسم واللعب أثناء المقابلة العيادية مع الطفل:

للكلام قيمة وظيفية براغماتية (Functional and pragmatic value) عند الطفل تتمثل في تسمية الأشياء وقول ما يريد. إلا أنه في الواقع، من الصعب على الطفل التحدث بشكل مباشر عن نفسه وبطريقة صريحة عن ما يختبره ويشعر به خاصة فيما يتعلق بالأحداث والمواقف العاطفية سواء التي يعيشها في الحاضر أو التي عاشها في الماضي (Chouvier, Attigui, 2016).

يجمع المحللون النفسيون على دور اللعب والرسم في تكوين شخصية الطفل ونموه المتوازن كوسيلة للتعبير عن حياته النفسية الداخلية وتفريغ الشحنات الانفعالية وتنمية التخيل والذكاء والمهارات الحركية وكذا تنمية الجانب الاجتماعي. وهنا على الممارس العيادي أن يكون قادرا على فهم وتحليل التعبير الرمزي للطفل من خلال ذلك.

1.3. اللعب والسيرورات النفسية:

يحتل اللعب مكانة أساسية في المقابلة العيادية مع الطفل. فهو بالنسبة للمارس العيادي وسيلة أساسية للتواصل والتبادل، ويمكن اعتباره "طريقة طبيعية" لحل صراعاته الداخلية والنفسية، حيث يسمح في فضاء من الحرية ببناء مساحة انتقالية (Transitional space) خارج العناصر الداخلية لحياته النفسية للتعبير عنها بطريقة أخرى. ومن خلال هذه الإمكانية التي يطورها الطفل بين "الداخل والخارج" يصبح قادرا على الكشف عن معاشه الداخلي والصعوبات العلائقية التي يواجهها. وهذا ما يراه فينيكوت Winnicott في هذا الصدد، حيث يقول أنه غالبا ما يكون الطفل خلال الإبداع الأساسي الذي يقترحه أثناء اللعب الحقيقي أكثر جدية و"كتابا" عميقا لوجوده (Chouvier, Attigui,2016, 115).

من خلال اللعب يتم التحقق من التعبير الرمزي للطفل أثناء المقابلة العيادية، وهذه العملية تستوجب من الممارس العيادي أن يكون حساسا لطبيعة الأحاسيس والعواطف التي يثيرها الطفل أثناء اللعب: كهل هو مستمتع ومبتهج؟ وما هي نوعية العواطف التي يُظهرها أثناء لعبه؟ سواء تعلق الأمر بالفرح أو الحزن أو الغضب، فإن بعد المتعة هو "شرط عاطفي" (Affective condition) لا غنى عنه في التعبير المرح للطفل (Playful expression). وهنا لابد على الممارس العيادي معرفة ما إذا كان الطفل سيجد طريقة بديلة للرضا والمتعة أثناء اللعب أو على عكس ذلك، سيكون في حالة تهيج وهجوم مستمر

على الأشياء واللعب ويقوم بتدميرها. إن الفرق الجوهري يكمن في الأساس، فمثلا هناك فرق أساسي بين الطفل الذي يستمتع باللعب من خلال إثارة العدوانية والعنف، والذي من خلال إعلاء دوافعه الجزئية في مساحة اللعب، سيكون قادرا على تجاوز الصراع الداخلي والخروج منه بهدوء وبشكل إيجابي أثناء اللعب، وبين الطفل ذو "هو" مسيطر ينظم ألعابا تصبح في مواقف معينة مشكلة حقيقية من الإثارة يمكن أن تؤدي بعد ذلك إلى تفكيك دوافعه والمرور بعدها إلى الفعل(Chouvier, Attigui, 2016) .

بالإضافة إلى هذه المؤشرات في المقابلة العيادية مع الطفل، يجب إضافة بعد الانتباه إلى الطريقة التي يسعى الطفل من خلالها إلى التواصل مع الممارس العيادي، وكذلك إلى الطريقة التي يحاول من خلالها جعل أو عدم جعل اللعب تفاعلي (The interactive game) معه. فعلى سبيل المثال هناك بعض الأطفال يندمجون بسرعة في اللعب مع الممارس العيادي، بينما البعض منهم يبتعدون تماما عنه فقد يديرون ظهورهم له، أو بكل بساطة هم بحاجة إلى وقت للاستكشاف وبناء مساحة حميمية أحيانا تبدأ بالرفض الأول لوجود الآخر. وفي حالات أخرى، يتم تنظيم لعبة حقيقية حول "حضور– غياب" (Presence - absence) الممارس العيادي، وبُعده مقابل قربه وهي الحالة التي تعكس الإشكالية التي أثارها فينيكوت Winnicott حول قدرة الطفل على أن يكون وحيدا في حضور الراشد والآخر (Chouvier, Attigui,2016).

في بعض الأحيان، يمكن للممارس العيادي أن يلاحظ أن الطفل إما لا يلعب، وإما ينطلق بسرعة في ألعاب تكرارية نمطية تفقد بسبب التثبيت الجامد (Rigid fixing) على موضوع واحد كل أبعادها التفصيلية والرمزية، وفي نفس الوقت نضجها النفسي (Psychic maturation)).

كيف يدخل الطفل في اللعب؟ كيف يدمج أو لا يدمج الممارس العيادي معه في اللعب؟ بأي دور يقوم أثناء اللعب؟ كيف يخرج من اللعب؟ ... هناك العديد من المستويات لتحديد ما إذا كان الطفل قريبا، بعيدا، مُمتصا، قادرا على سماع ما يُقال له من موضع خارجي، قادرا على الخروج من اللعب عند انتهاء المقابلة العيادية...إنها كلها عناصر دالة على وضعية الطفل داخل فضاء اللعب، ومؤشرات حقيقية لعلاقته بين الواقع والخيال، ولمرونته، وتطوره النفسي (Chouvier, Attigui,2016).

2.3 الرسم والسيرورات النفسية:

غالبا ما يشكل الرسم إنتاجا متفقا عليه من طرف المختصين العياديين. يشير فينيكوت Winnicott أن هذا الانتاج الأول هو رسم "مطابق" يسلم من خلاله الطفل نفسه لإلهامه الحر، فيسمح لنفسه أكثر بالتعبير الشخصي عما يرغب في رسمه (Chouvier, Attigui,2016). ولفهم وقراءة الرسم الحر للطفل، يجب على الممارس العيادي مراعاة العديد من المعطيات ومستويات المعنى التي تشمل سياق تحقيق الرسم وتحليلاته من جهة، والوظائف المحددة لإنتاج الرسم من جهة أخرى.

إن كل رسم هو جزء من سياق تحقيقه. فالرسم الذي تم إجراؤه على سبيل المثال أثناء أول مقابلة مع الأسرة يجب ربطه بشكل مباشر أو غير مباشر مع ما يقوله الأولياء، ولكن أيضا مع الكلام غير المعلن والضمني (The unspoken) لخطاب الوالدين. ومن هذا المستوى الأول من المعنى، يجب تحليل العناصر المختلفة في إنتاج الرسم: وهي على وجه الخصوص نوعية الخط وديناميته التي تشكل القاعدة والخلفية الأولى للرسم، وكذلك الألوان المستخدمة من حيث تناسقها أو عدم توازنها، الأشكال والشخصيات البشرية، وأخيرا القصص التي يرويها الطفل من خلال رسمه والتي تعمل بطريقة "قصة الحلم" (Dream story) كما طورتها ميلاني كلاين Mélanie Klein.

وتجدر الإشارة إلى أن المحتوى الظاهر (The manifest content) للرسم وللقصة التي يتم إنتاجها بعده تشير إلى المحتوى الكامن (Latent content) في التعبير الرمزي الذي يقوم الممارس العيادي بتشفيره. وهنا نذكر أيضا أن كل هذه العناصر تحتاج إلى فهمها وتحليلها وفقا لمراحل نمو الطفل المختلفة ولقدرته على رسم نوايا دالة دقيقة ومحددة.

في الأخير، علينا أن نتذكر ثلاث وظائف رئيسية يحققها الرسم: تتعلق الوظيفة الأولى بـ"التعبير Expression"، وذلك أن الهدف الأول للرسم هو وضع في الخارج ما لم يمكن احتواءه في الداخل عن طريق الإسقاط خارج الذات كوسيلة أساسية للعلاج. يأتي التعبير في الرسم أيضا تحت التفريغ النزوي الشرجي (Anal drive discharge)، لأنه يسمح بترميز (Symbolization) وإعلاء (Sublimation) البيانات القاسية للمرحلة الشرجية (anal stage) من خلال القواعد والقيود التي يفرضها تعبير الرسم (Chouvier, Attigui,2016).

وتأتي الوظيفة الثانية التي يحققها الرسم، وهي وظيفة ذات معنى، باعتبار أن الطفل يقول شيئا أو يعبر عن رسالة من خلال الرسم، فلكل انتاج رسم، ولكل عنصر من عناصره محتوى تمثيلي مرفق بشحنة عاطفية يمكن أن يكون لها معاني متعددة تحتاج إلى فكها وتشفيرها (Chouvier, Attigui, 2016).

أما الوظيفة الثالثة للرسم فهي وظيفة علائقية (Relational)، وذلك بأنه لا يوجد رسم غير موجه إلى شخص ما. حيث يبدأ الطفل بعمل رسم لأمه أو لأبيه أو لمعلمته أو لأي شخص من المقربين منه.

لا ننس في الأخير أن الرسم في المقابلة العيادية يحتفظ بعنوانه: فمن المهم قياس نطاقه التحويلي (Transferential) من حيث الشكل والمحتوى. وتسجيل معناه العميق على هذا النحو في الإسقاطات التي يقوم بها الطفل على شخص الممارس العيادي (Chouvier, Attigui, 2016).

وفي المقابلة العيادية أيضا يتم تحديث المستويات المختلفة للمعنى التي يمكن أن تتخذها عناصر الرسم من رسومات وألوان، في قلب التبادل النشط الذي خلاله يغطي الطفل الوسائل الشعورية للتملك الذاتي لجميع معاني إنتاجه (Chouvier, Attigui, 2016).

4. أهم الاختلافات في المقابلة العيادية بين الطفل والراشد:

تختلف الممارسة العيادية باختلاف طبيعتها وغاياتها وحالاتها، وما يهمنا هنا أن الفحص النفسي للطفل يختلف اختلافا كبيرا عن الفحص النفسي للراشد، ويمكن إيجاز أهم الاختلافات في المقابلة العيادية بين الطفل والراشد فيما يلي:

– يكمن الفرق الأساسي الأول: أنه في مقابلة الطفل يمكن أن يكون هناك أشخاص آخرون فاعلون في الفحص النفسي غير الطفل، وهذا ما يقود نحو آراء متعددة وتداخل عدة طلبات.

– بالنسبة للطفل، إشكالية التحالف أو المشروع العلاجي هي أكثر تعقيدا، ففي بعض الحالات يكون العلاج مزدوجا (الآباء والطفل)، هذا وقد لا ينجح أي مشروع علاجي دون إشراك ومقابلة والدي أو حتى أفراد عائلة الطفل.

– تأخذ المقابلة العيادية مع الطفل اتصالا أوسع، مما يستوجب ملاحظة خاصة ودقيقة لكلامه اللفظي وغير اللفظي وتفاعلاته أثناء اللعب والرسم... إلخ.

– أثناء المقابلة العيادية يضطر الممارس العيادي في بعض الأحيان إلى مشاركة الطفل جسديا وذلك أثناء اختبارات اللعب والرسم مثلا.

– ما هو معلوم أن العلاقة العيادية عامة تتميز بـ"تباين الطلب. هذا يعني أن للمقابلة العيادية "بعد علائقي" (فاحص/ مفحوص) يحمل نوعين من العلاقة: الأول هو "علاقة مفروضة"، أي أن المختص العيادي ليس بإمكانه اختيار حالته، فقد تكون إما طفلا، أو مراهقا، أو منحرفا... أما النوع الثاني فهو علاقة متباينة من حيث الدرجة، أي هناك فاحص في الدرجة الأولى، يليه محفوص في الدرجة الثانية هو بحاجة إليه من أجل المساعدة. وجود فارق جيلي بين المختص العيادي والطفل، سيعزز هذه العلاقة المتباينة.

– يهيمن على الفحص النفسي للطفل بُعد "عدم نضجه". ومن هذا المنطلق فإن الشخص الراشد غالبا هو صاحب الطلب، وهو الذي يلعب دور" المتحدث" باسم الطفل. ويكون في الغالب أحد الوالدين أو الوالدين معا. وأحيانا يكون هناك طرف ثالث وهنا تعتبر المؤسسة التعليمية كالمدرسة خاصة هيئة وصية أساسية. إن كل هذه الفروقات تعطي صبغة خاصة ومميزة للمقابلة العيادية مع الطفل، وهنا ننوه ونحذر من وضع الطفل في قالب الراشد واستعمال التصنيفات الخاصة به على الطفل. الطفل ليس راشد مصغر بل له خصائصه وتوظيفه النفسي الخاص.

5. صعوبات الممارسة العيادية مع الطفل في الجزائر:

قبل الاسترسال في الحديث عن صعوبات الممارسة العيادية مع الطفل في الجزائر، علينا أن نتفق أولا أن الصعوبات التي سنذكرها وغيرها تمثل في آن واحد ثغرات ونقائص تعرقل الفعل العيادي، لا يسع المجال لذكرها كلها ولكن نحاول تقديم نقاط تقرب واقع الممارسة العيادية مع الطفل في الوطن الجزائري.

من المؤكد أن المختص النفسي العيادي في الجزائر يواجه على الأقل حقيقتين متناقضتين، أولهما هي حقيقة العلوم النفسية كما ظهرت وتطورت في العالم الغربي منذ أكثر من الخمسين سنة، وثانيها هي الواقع الجزائري في حد ذاته بجميع مميزاته وخصائصه المتعددة، وأمام هذا يبقى المختص العيادي في الجزائر غير مؤهلا بما يكفي لمواجهة هذه الحقيقة المزدوجة، حيث أنه لا النماذج النظرية الغربية العالمية ولا أدوات التقييم والفحص النفسي هي ملائمة للبيئة الجزائرية. إن علم النفس الطفل يُعطي أهمية كبرى للتاريخ العضوي، النفسي والعائلي في فهم الحياة النفسية للطفل، وهي "الثلاثية" التي تُسير نموه وهي تختلف من مجتمع لآخر، كيف لا وهي تختلف حتى من طفل لآخر؟ وهنا قد يصطدم الممارس العيادي الجزائري مع التصورات النظرية التي كونها خلال تكوينه الأكاديمي، لأن هذه النظريات النفسية ليست قانونا عاما ولا قاعدة مطلقة تصلح في كل زمان ومكان بل لابد من المرونة في العمل العيادي.

وفيما يتعلق بدراسة الحالة مع الطفل فإنها أكثر عمقا وصعوبة مقارنة مع الراشد الذي يكون في الغالب هو صاحب "الطلب"، هذا الأخير يُعد تحديده خطوة ضرورية قبل أي فحص نفسي لمعرفة تصورات الحالة وتقييمها النفسي وكذا كم ونوع المعلومات التي تحملها عن مشكلتها. وهو أمر يصعب فعله مع الطفل الذي ناذرا جدا ما يقوم بطلب الفحص النفسي، ويأتي الطلب بشكل عام من طرف آخر: إما آباء، طبيب أطفال، مدرسة، مختص نفسي آخر...الخ.

كما أن فهم ظروف نمو الطفل والنموذج الثقافي للعلاقات داخل الأسرة ونمط الحياة العائلية، غالبا ما يجعل من المعلومات المستقاة فقيرة كميا وكيفيا، وهنا يدخل شكل العلاقة التي يتم خلقها بين المختص العيادي والآباء للحصول على المعلومات اللازمة، وهو أمر ضروري ومهم لابد على المختص العيادي مراعاته وأخذه في الحسبان.

قبل كل هذه الأمور التي تجعل من الممارسة العيادية مع الطفل في المجتمع الجزائري نشاطا مليئا بالصعوبات والنقائص لا يُمكننا ألا نتكلم عن الصعوبة الأولى التي تتمثل في تكوينه غير الكافي. فبعد تحصله على شهادة الليسانس في علم النفس العيادي الذي هو تخصص سنة واحدة فقط، بإمكانه أن يصبح مختصا ممارسا إما في القطاع الخاص أو العام –تقريبا– دون أي تكوين أو تدريب عملي، فمع أن الجامعات الجزائرية تُكون مختصين نفسانيين منذ الستينات (ميموني، 2015)، إلا أنه يوجد نقائص وفجوة كبيرة في أسس التدريب العملي بالنظر إلى فترة التربص (أقل من سداسي واحد). بالإضافة إلى قلة الأساتذة المُكونين في المؤسسات الاستشفائية والتربوية الخاصة بالأطفال، بحيث نجد أغلب الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس العيادي ينزحون إلى الجامعة ويركزون بشكل كبير على تقديم المعارف النظرية بدل التدريب والتطبيق العملي. وهذا ما يُلزم الطالب المتخرج بتكوين نفسه بنفسه بطريقته أو بتجربته الخاصة أو أحيانا بطلب المساعدة من الزملاء المختصين ذوي أقدمية سابقة، ولعل هذا من أول الصعوبات التي

يواجهها هذا الطالب مباشرة بعد تخرجه ومزاولته لنشاطه العيادي. فكثيرا من التقنيات التشخيصية والعلاجية مع الطفل كـ "تحليل رسم الطفل"، "تحليل لعب الطفل" والعديد من الاختبارات النفسية الخاصة به لم تأخذ نصيبها الكافي من الناحية العملية التطبيقية، ليبقى التكوين النظري هو المهيمن على ذلك، وكأن الجامعة الجزائرية تكون "مختص نفسي عام" لجميع الاضطرابات النفسية ومع جميع الأعمار: طفل، مراهق، راشد، مسن. إذ أن المتأمل في حالة التكوين الجامعي لتخصص علم النفس العيادي سيجده لا يزال يستعمل التقنيات والمفاهيم والأطر والنظريات العلمية دون تكييفها مع البيئة الجزائرية وذلك بتطبيق المفاهيم المستخلصة من المجتمع الأوربي على الفرد الجزائري بما فيه الطفل، وهو اتجاه كثير من الأساتذة الباحثين معتقدين أن عالمية المفاهيم والسيرورات النفسية للطفل مطلقة، ومن أمثلة ذلك مراحل النمو النفسي والجنسي عند الطفل بما فيها الإشكالية الأوديبية التي لا تُحل بالضرورة بنفس الطريقة، ولا قاعدة عامة حتمية يمر بها جميع أطفال العالم بنفس الإيقاع والوتيرة. ولعل من أبهر الأمثلة على ذلك ما أثير مؤخرا في وسائل الإعلام الجزائرية العامة والخاصة حول محاولة تبني بعض النفسانيين والتربويين المقاربات الأوربية فيما يخص التربية الجنسية للطفل، والذي أثمر جدلا كبيرا حول ضرورة تكييف الاتجاهات والنظريات والمفاهيم النفسية خاصة في المدرسة الجزائرية، وضرورة مراعاة الخصوصية النفسية للطفل الجزائري والخصوصية المحلية لبيئته (الدين، الأعراف، العادات، والثقافة الجزائرية ككل: ثقافة "الطابو" و"العيب").

6. خاتمة:

من خلال ما تقدم نستنتج أن الممارسة العيادية مع الطفل في الجزائر ليست مهمة سهلة، بل تضبطها شروط إجرائية صريحة، وقوانين أخلاقية صارمة، لابد أن على كل ممارس عيادي الالتزام بها حتى يتمكن من أداء واجبه المهني بالصورة الصحيحة والطريقة المناسبة التي تحددها خصوصية الطفل في بيئته الجزائرية.

ومادام أن معرفة الممارس العيادي ليست معرفة ثابتة ومطلقة، والصحة النفسية للطفل في الجزائر تتعلق بدرجة كبيرة ومباشرة بسياقه العائلي والتربوي والاجتماعي، لابد من تكوين مستمر، متجدد، صارم، دقيق، وخاص لتغطية جل الثغرات والمشاكل المتشعبة التي قد تتجاوز تكوينه وتخصصه. فبالرغم من كثافة المعطيات النظرية التي تقدمها الجامعات الجزائرية في مجال علم النفس العيادي بصفة عامة وعلم النفس الطفل بصفة خاصة، إلا أن الخصوصية النفسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية للبيئة الجزائرية تفرض نفسها في الجانب الأدائي العيادي. لا يعني هذا الاستغناء عن المراجع الغربية المهيمنة غالبا على تكويننا الجامعي، بل يجب استعمالها في محلها الدقيق وبصفة عقلانية لا عشوائية اعتباطية، لأن التجول بين العالمين الثقافيين وبين نماذج التوظيف النفسي للطفل في كليهما تُعد مثرية ومفيدة في تطوير الممارسة

العيادية. فمن غير الممكن أن نفهم الأداء النفسي إذا لم نأخذ في الحسبان المحيط الثقافي والنظرية العلمية التي يفرزها هذا المحيط.

ينتهي بنا المقام إلى القول أن المقابلة العيادية مع الطفل في الجزائر ليس تطبيقا عمليا بقدر ما أنها تعلم ومعرفة ومهنية وتكوين جاد وخاص، لأن هذا الميدان التطبيقي الثري بالمعلومات والمعطيات النظرية لا يصبح ممكنا على أرض الواقع إلا إذا تطابق واتفق مع الخصوصية النفسية والثقافية والاجتماعية التي يفرضها أي مجتمع. فلكل مجتمع عاداته وتقاليده وثقافته وديانته... وحتى في نفس المجتمع هناك اختلافات مرتبطة بالطبقات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية، لا بد إذن من التفاتة جادة إلى علم النفس المقارن الذي يسمح بتوضيح مدى تأثير هذه الخصائص المتعددة على مقابلة الطفل وتقييمه وفحصه وتشخيصه. وأمام خصوصية الطفل الجزائري لنا أن نتساءل في الأخير: كيف يتم تحقيق ممارسة عيادية جادة ودقيقة؟ وحتى إذا تمكنا من تحقيق ذلك، هل نصلح كلنا أن نكون ممارسين عياديين مع الطفل؟ أم هناك بروفيل محدد تفرضه طبيعته الخاصة والمتميزة؟

7. قائمة المراجع:

1. بدرة ميموني. (2015). *الاضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل والمراهق*. ط4. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
2. بوحفص مباركي، ومقداد محمد. (2014). *علم النفس في الجزائر: النشأة والمسار وآفاق التطور*. دراسات نفسية. مج 2014 (12). ص ص 9–20.
3. موفق كروم. (2017). *النمو النفسي للطفل من خلال العلاقات التفاعلية أم – رضيع*. مجلة الحقيقة. جامعة أدرار. ع(38). ص ص 643–660.
4. Bendahmane H. *Personnalité maghrébine et fonction paternelle au Maghreb, La pensée universelle* 1984 ; Paris.
5. Boucebci Mahfoud. *Aspects du développement psychologique de l'enfant au Maghreb, Santé mentale au Québec* 1993 ; 1(18) : 163-178.
6. Chorfi Mohamed Séghir. *les représentations symbolique de la circoncision en Algérie : Cas des berbères des Aurès*. In : *Sauvegarde de l'enfance (2002) ;4(04).*
7. Chouvier, Bernard ; Attigui, Patricia (2016). *L'entretien clinique*. Cedex: Armand Colin.
8. Danion-Grilliat, A; Bursztejn, Claude. (2011). *Psychiatrie de l'enfant*. Collection Psychiatrie dirigée par le Professeur Jean-Pierre Olié. Médecine Sciences Publications. Paris.
9. Dolto, Françoise (1985). *La cause des enfants*. Paris: Éditions Robert Laffont.

10. Gironde, F. « Le portage des bébés », *VST - Vie sociale et traitements* 2009/2 (n°102), p. 112.
11. Kacha, N. (2012). *Psychologie clinique en Algérie, le nécessaire combat*. *Dialogue*, 196(2), 107-114. doi:10.3917/dia.196.0107.
12. Liliane Dirkx. (2008). *Les premiers entretiens thérapeutiques avec l'enfant et sa famille*. In de boeck supérieur cahiers de psychologie clinique ». 2008/1 n°30. pages 205 à 209.
13. Marie-Dominique AMY .(2008).*Construire et soigner la relation mère-enfant*.ed Dunod, Paris, 2008.
14. Mazella, Suzanne (2014). *La dynamique d'une consultation de psychologie pour enfants à Alger*. 2ème éd. Alger: Office des publications Universitaires.
15. Roman, Pascal (2016). *Les épreuves projectives dans l'examen psychologique*. Paris: Dunod.

الباحث ط.د بلقاسمي بوعبد الله

المقال رقم 01 / 2021

جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل تأثير جائحة كوفيد 19

بلقاسمي بوعبدالله[1,*] مسعودي أمحمد[2]
مخبر الخطاب التواصلي الجزائري الحديث
[1,2] جامعة بلحاج بوشعيب – عين تيموشنت (الجزائر)

The quality of life among primary school teachers under COVID-19

Belkacemi Bouabdellah[1],* Messaoudi mhammed[2]
bouabdellah.belkacemi@univ-aintemouchent.dz messaoudi.mhamed72@gmail.com
[1,2]Université of Belhaj Bouchaib - Ain Temouchent(Algeria)

Receipt date: 27/09/2020; Acceptance date: 27/12/2020; Publishing Date: Day/31/08/2021

ملخص .تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19 خلال الموسم الدراسي 2020/2019، وتمّ اختيار عينة عشوائية تتكون من (188) أستاذ وأستاذة (65 ذكور، 123 إناث). وسعيا لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استبيانا لقياس مستوى جودة الحياة؛وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وردت مجالات جودة الحياة السائدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19 على النحو الآتي: جاء في المرتبة الأولى جودة الحياة الأسرية، يليه جودة الصحة النفسية، ثم جودة إدارة الوقت، وأخيرا جودة الصحة العامة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

الكلمات المفتاحية. .جودة الحياة؛التعليم الابتدائي؛ جائحة كوفيد 19.

Abstract. The study aims at discovering the quality of life among Primary school teachers under Covid 19 pandemic during the 2019/2020 school season.

A random sample of 188 teachers (65 men, 123 women) was selected.

In order to achieve the objectives of the study, the researchers used a questionnaire to measure the quality of life.

The study drew the following conclusions:

- The areas of quality of life prevalent among primary school teachers that have adverse effects were listed as follows: firstly, the quality of family life, secondly, the quality of mental health, thirdly, the quality of time management and, finally, the quality of public health.
- The absence of statistically significant differences in the quality of life of primary school teachers due to gender.
- The absence of statistically significant differences in the quality of life of primary school teachers due to variation in professional experience.

Key words. quality of life; primary education; Covid-19 pandemic.

***corresponding author**

1. مقدمة

إن حركية المجتمعات وما عرفته من تطور انعكس على حياة الأفراد والجماعات بشكل عام، ومن أهم أشكال هذا الانعكاس هو مجال الصحة والبحث عن الرفاهية والسعادة، وقد كان له الأثر الكبير على مختلف محددات الصحة بكل تفصيلاتها، فظهر ما يعرف بمفهوم الصحة النفسية وما تعلق بها من رضا وسعادة وتقبل للذات وغيرها من المصطلحات الدالة على التقبل والرضا والاطمئنان، ومن بين القضايا المرتبطة بالصحة النفسية في الوقت الراهن نجد مصطلح أعم وأوسع هو مصطلح جودة الحياة Quality of Life، ويرتبط هذا المفهوم أصلا بجودة الحياة النفسية، وعليه سيحاول الباحثان تحديد مفهومها ومدى تأثير بعض المتغيرات الراهنة في فئة هامة من فئات المجتمع، ألا وهي فئة أساتذة التعليم الابتدائي.

ونظرا لأن موضوع جودة الحياة وما تعلق به من تبعات على مستوى سلوك الأفراد والجماعات، يخضع إلى مبدأ التأثير والتأثر، فإن ذلك يجعل من ضوابط الحياة السعيدة والرفاهية والراحة النفسية وغيرها تخضع لما تمليه متغيرات المجتمع المتجددة والطارئة، فتجعل سلوك الفرد والجماعة يتحدد وفق تلك المتغيرات، وقد عرف العالم في أواخر سنة 2019 ومع مطلع سنة2020، ظاهرة هددت الصحة العالمية وغيرت مفاهيم الصحة والوقاية لدى ساكنة العالم، إنها جائحة كوفيد 19، التي جعلت من الشعوب على مسافة واحدة من إمكانية الإصابة به، فلم تجد الأنظمة الحاكمة عالميا بديلا عن فرض حجرمنزلي وتباعد اجتماعي تفاوتا في درجة تطبيقهما من بلد إلى آخر، بل أحيانا من منطقة إلى أخرى في البلد الواحد ، وقد كان لذلك الحجر- الذي طالت مدته ولم تعرف له الشعوب نهاية – أثرا بالغا على حياة الأفراد والجماعات من مختلف نواحي الحياة، وعلى اعتبار أن الصحة النفسية تبقى هي المحدد الرئيس في كيفية التعامل مع مطبات الحياة، فإن ردود أفعال فئات المجتمع لم تكن واحدة في الاستجابة لتلك التداعيات، بل اختلفت باختلاف حضارتها وقيمها ومعتقداتها، كما تفاوتت ردود أفعال الأفراد حسب تمتعهم بصحة نفسية وامتلاكهم لآليات دفاعية فعالة في مواجهة مثل هذه الظروف، ونظرا لموقع فئة أساتذة التعليم الابتدائي في المجتمع وما يحظون به من اهتمام؛ فإن معرفة مدى تأثرهم بتداعيات الجائحة العالمية وما تبعها من إجراءات احترازية يعد مطلبا ملحا وضروريا للبحث، خاصة بالنسبة للمختصين والباحثين في علم النفس والعلوم ذات الصلة بالعلاقات الإنسانية و الاجتماعية، لذا حاول الباحثان الوقوف على تداعيات جائحة كوفيد 19 على هذه الفئة من المجتمع، والوقوف على مدى تأثير تداعيات الحجر الصحي الناتج عن هذه الجائحة عليها، فتمحورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

كيف كانت مجالات جودة الحياة السائدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19؟

وقد تفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة الفرعية كانت على النحو التالي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل جائحة كوفيد 19 تعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل جائحة كوفيد 19 تعزى لمتغير الأقدمية المهنية؟

أولا: فرضيات الدراسة

تمّت صياغة فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

- مجالات جودة الحياة السائدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كورونا هي على التوالي: جودة إدارة الوقت، جودة الصحة النفسية، جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية.

- يوجد فروق في مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس.

- يوجد فروق في مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كورونا تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

ثانيا: أهداف الدراسة.تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كورونا " كوفيد 19".
- التعرف على مجالات جودة الحياة السائدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كورونا " كوفيد 19".
- التعرف على الفروق في جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي التي تعزى لمغير الجنس.
- التعرف على الفروق في جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي التي تعزى لمغير الأقدمية المهنية.

ثالثا: أهمية الدراسة .تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية موضوعها في حدّ ذاته، حيث تعدّ جودة الحياة في الوسط المدرسي من المواضيع التي لم يتطرق لها بإسهاب في كتابات المؤلفين والمختصين في علم النفس وعلوم التربية، مع العلم أنها من المداخل الأساسية في تنمية الدافعية للممارسة المهنية والرضا الوظيفي، وهي تخضع لمتغيرات مهنية وعلائقية داخل الوسط المدرسي، وكذا المتغيرات البيئية والاجتماعية، التي تستوجب دراسات علمية متجددة للوقوف على مدى تأثيرها على أطراف العملية التربوية خاصة في ظل جائحة كوفيد 19 التي غيرت معايير العلاقات الاجتماعية والانسانية عامة.

رابعا: حدود الدراسة .تتحدد الدراسة بالموضوع الذي تتناوله والمتمثل في "جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل تداعيات جائحة كوفيد19"، وبعينة الدراسة المتمثلة في أساتذة التعليم الابتدائي الذين يعملون بمديرية التربية لولاية مستغانم، وبالأداة المستخدمة والمتمثلة في استبيان جودة الحياة، كما تتحدد أيضا بالزمان والمكان اللذان ستجرى فيهما،وهما العام الدراسي (2019- 2020)، وستناقش نتائج الدراسة وإمكانية تطبيقها في ضوء هذه الحدود.

خامسا: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

1- جودة الحياة: من خلال تصفح الأدبيات النفسية المتعلقة بمفهوم جودة الحياة يظهر أنها قضية شغلت البشرية منذ فترة طويلة وتحت عدة مسميات، فقد تعرض لها البعض على أساس السعادة، كالفيلسوف اليوناني (أبيقور)، والفيلسوف العربي (ابن سينا)، في حين سماها البعض الرفاهية النفسية، وغيرها من المصطلحات التي يزخر بها هذا المفهوم في علم النفس الإيجابي.

وهي حسب قاموس اكسفرود حسب ما أرودته (مشري سلاف) في مقال لها على "مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية" تعني الدرجة العالية من النوعية أو القيمة، فالجودة عبارة عن مجموعة من المعايير الخاصة بالأداء الممتاز والتي لاتقبل المناقشة أو الجدل.....(سلاف،2014،ص223).

وعرف**الكرخي جودة الحياة** بأنها: شعور الفرد بالرضا والسعادة وبالقدرة على اتساع الحاجات في أبعاد الحياة الذاتية والموضوعية والتي تشمل (النمو الشخصي، والسعادة البدنية والمادية، والاندماج الاجتماعي، والحقوق البشرية(مبارك،2011،ص 24).

ويعرفها الباحثان بأنها: الرضا والقناعة والسعادة التي تكون للذات نفسيا واجتماعيا عند الإنسان خلال تواجده في المؤسسات التعليمية تجعله يقدم ما عنده تجاه العملية التربوية.

ويعبر عنها بالدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ على الاستبيان المعد للدراسة، وتتراوح الدرجة المحصل عليها نظريا ما بين (41- 164).

2- التعليم الابتدائي:هو مرحلة تعلّمية يكتسب التلاميذ أثناءها مجموعة من الكفاءات في مواد التعليم وكفاءات عرضية تصادق عليها التقيمات، وتمكن من متابعة التعلم مستقبلا.(وزارة التربية الوطنية،2009،ص09)

فمرحلة التعليم الابتدائي بأطوارها الثلاث (طور التّعلمات الأساسية، طور تعميق التّعلمات الأساسية،وطور التّحكم في اللغات الأساسية)، هي مرحلة أساسية في مسار الطفل، وهي تدخل ضمن التعليم الأساسي الإلزامي حسب ما جاء به القانون التوجيهي للتربية الوطنية المؤرخ في 23 يناير 2008 .

3- جائحة كورونا كوفيد 19:

الجائحة:هي مالا يُستطاع دفعه، وهي مصيبة عامة لا يُستطاع دفعها، من آفة سماوية كمطر شديد وحرّ وبرد شديدين وجراد يغطي الآفاق ويأكل الزرع والثّمر،وعرفها بعضهم على أنها "كلُّ شيء لا يستطاع دفعه ولو علم به.(قندوز،2020،ص10)

أما كورونا فهي سلالة واسعة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، ومن المعروف أن عدداً من فيروسات كورونا تسبب لدى البشر أمراض تنفسية تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (ميرس) والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (سارس). ويسبب فيروس كورونا المُكتشف مؤخراً مرض كوفيد-19.

إن فيروس كورونا المستجد هو نوع من الفيروسات جديد من نوعه يصيب الجهاز التّنفسي للمرضى المصابين بالتهاب رئوي، وهو مجهول السّبب، ظهر في مدينة "ووهان " الصّينية في أواخر 2019، وفي 8 فبراير عام 2020 أطلقت لجنة الصحة الوطنية في جمهورية الصّين الشّعبية تسمية " فيروس كورونا المُستجِد " على الالتهاب الرّئوي النّاجم عن الإصابة بفيروس كورونا، ثمَّ غيَّرت في 22 فبراير الاسم الانجليزي الرّسمي للمرض النّاجم عن فيروس كورونا الجديد إلى " كوفيد 19"، قبل أن تُعتمد هذه التسمية رسميا من قبل منظمة الصحة العالمية في 11 فبراير، في حين بقي الاسم الصِّيني لهذا الفيروس بلا تغيير.المستقبل الرقمي (دائرة مكافحة الأمراض والوقاية منها بلجنة الصحة الوطنية الصينية،2020،ص10).

1.1. جودة الحياة:

1.1.1. مفهوم جودة الحياة:

رغم أن الفيلسوف اليوناني أرسطو هو أول من تحدث عن جودة الحياة في كتابه الأخلاق، إلا أن التأسيس لهذا المفهوم على الشكل السائد عليه الآن لم يظهر إلا مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين، حين تحول علماء النفس في اهتماماتهم من البحث في الجوانب السلبية والمَرَضِّية في شخصية الفرد، إلى الاهتمام بالجوانب الإيجابية وما تعلق بها من مكامن القوة، فظهر ما يعرف بعلم النفس الايجابي.

ويعد مصطلح جودة الحياة من المفاهيم الحديثة التي لاقت اهتماما كبيرا في العلوم الطبيعية والإنسانية منها علم البيئة والصحة، والطب النفسي، والاقتصاد، ونادرا ما يحظى مفهوم آخر بهذا الاهتمام الواسع في معطيات الواقع الذي نحياه، مثلما حظي مفهوم جودة الحياة.

وقد حظي مفهوم جودة الحياة باهتمام كبير في كل المجالات الحياتية، وحديثا في مجال علم النفس، وتعددت استخداماته بصورة واسعة في السنوات الأخيرة في جميع المجالات مثل جودة الحياة، جودة الخدمات، وجودة الزواج، وجودة آخر العمر، وجودة المدرسة وغير ذلك.

في حين تشير الأدبيات النفسية إلى صعوبة صياغة تعريف محدد لجودة الحياة، فعلى الرغم من شيوع استعماله إلا أنه مازال يتسم بالغموض، ويرى الأنصاري (2006) أن مفهوم جودة الحياة يرتبط بصورة وثيقة بمفهومين أساسيين وهما الرفاه Well fare والتنَعُم Wellbeing، كذلك يرتبط بمفاهيم أخرى مثل التنمية Developmentوالتقدم Progress، والتحسن Betterment، وإشباع الحاجات Satisfactionof needs(مسعودي، 2015، ص 205).

ورغم الاختلافات التي شابت البحوث النفسية في مجال جودة الحياة ، وما عرفته من تباين في تحديد مفهومها بدقة، إلا أن ذلك لم يمنع من محاولة الاتفاق على جملة من المفاهيم المرتبطة بها مما جعل الأدبيات النفسية تزخر بالكثير من التعريفات المحددة لمفهوم جودة الحياة، نذكر منها:

تعريف كارول رايف: هي الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على

ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له ، واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها . كما ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية.(أبو حامد،2018،ص272)

ويرى جسام أن جودة الحياة هي درجة رضا أو عدم الرضا التي يشعر بها الفرد تجاه المظاهر المختلفة في الحياة، ومدى سعادته بالوجود الإنساني، وتشمل الاهتمام بالخبرات الشخصية لمواقف الحياة، كما أنها تشمل على عوامل داخلية ترتبط بأفكار الفرد حول حياته وعوامل خارجية كتلك التي تقيس سلوكيات الاتصال الاجتماعي النشاطات،مدى انجاز الفرد للمواقف (جسام، 2009،ص33).

أما **عبد المعطى** فيعرف جودة الحياة بأنها: تعبير عن الإدراك الذاتي للفرد، وتقييمه للنواحي المادية المتوافرة في حياته، ومدى أهمية كل جانب منها بالنسبة للفرد في وقت محدد، وفي ظل ظروف معنية، ويظهر بوضوح في مستوى السعادة أو الشقاء الذي يكون عليه، ويؤثر بدوره على تعاملات الفرد وتفاعلاته اليومية (عبد المعطي،2005، ص 17).

ويشير علي مهدي كاظم وعبد الخالق نجم الهادلي (2005) أنه على الرغم من ذلك التداخل بين مفهوم جودة الحياة والمفاهيم ذات الصلة،فإن الأدبيات النفسية تزخر بعدد من التعريفات، منها أن جودة الحياة هي:"الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال، وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، وإدراك الفرد لقوى ومضامين حياته وشعوره بمعنى الحياة إلى جانب الصحة الجسمية الايجابية وإحساسه بالسعادة وصولا إلى عيش حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في مجتمعه"(كاظم،و الهادلي،2005،ص 67).

-كما انها تعني شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه.

ومن كل ما سبق يمكن القول أن جودة الحياة تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية والإحساس بحسن الحال، وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، والحياة العاطفية الايجابية إلى جانب الصحة الجسمية الايجابية، وإحساسه بمعنى السعادة وصولا إلى عيش حياة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في المجتمع.

2.1.1. محددات جودة الحياة :

إن تركيز معظم الباحثين على المحددات المادية والبيئية القابلة للملاحظة والقياس، يجعل هذا التعريف يشهد نوعا من الجحود، فإهمال تلك التعاريف للجانب الذاتي وما تعلق بجوانب شخصية الفرد، يجعل من تلك التعاريف ناقصة وتحتاج إلى تعمق أكثر، ذلك أن العوامل الذاتية كالمفهوم الإيجابي للذات والرضا عن الحياة والسعادة وغيرها من المفاهيم المتباينة من فرد إلى آخر هي العامل الأساس في تحديد جودة الحياة بكل أبعادها، وهذا ما أشار إليه مسعودي في مقال له عن جودة الحياة.(مسعودي ،2017،ص348)

كما تبين مؤخرا في معظم الأبحاث الحديثة أن هذا المفهوم بوجه عام يشير إلى الحياة النفسية، وبالتالي فان هذا المفهوم المركب يتم تقييمه بثلاثة ظروف هي:

من خلال التقدير الذاتي للرضا عن الحياة بوجه عام (السعادة أو الاستمتاع).

التقدير الذاتي للرضا في مجالات أو جوانب معينة (العمل، الصحة، العلاقات مع الآخرين).

العلاقات الديمغرافية بالنسبة بجودة الحياة (المؤشرات الاجتماعية والموارد أو العوائق).

وعادة ما تتحدد في بعدين هما:

* **البعد الذاتي** و يشمل : إدراكات الفرد بظروفه من خلال تقويم الجوانب النفسية، ويركز هذا التقويم على قياس الرفاهية النفسية، أو الرضا والسعادة الشخصية، كما يقيس أيضا المشاعر الايجابية لدى الأفراد وتوقعاتهم للحياة.

* **البعد الموضوعي:** يركز على البيئة الخارجية، وتتضمن الظروف الصحية والرفاهية الاجتماعية والعلاقات والظروف المعيشية والتعليم والأمن والسكن ووقت الفراغ والأنشطة. (شيخي، 2014،ص 77).

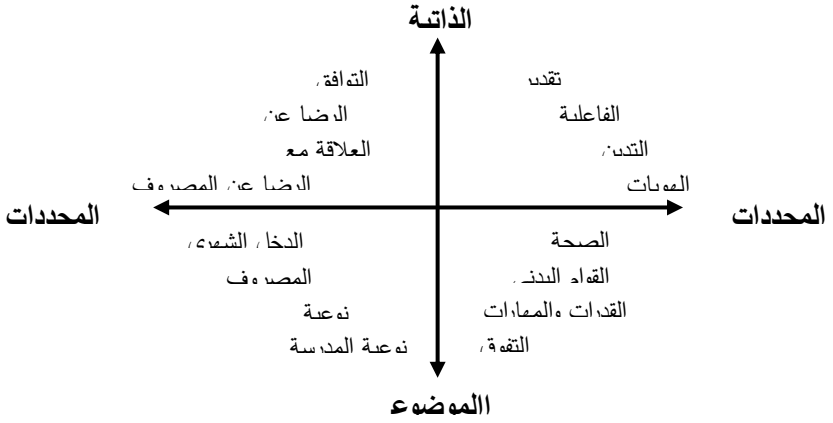
إن غالبية الباحثين يركزون على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة، نظرا لكونه يتضمن مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر، مثل أوضاع العمل ومستوى الدخل والمكانة الاجتماعية الاقتصادية، وحجم المساندة المتاحة من شبكة العلاقات الاجتماعية، ومع ذلك تظهر نتائج البحوث أن التركيز على النتائج الموضوعية لجودة الحياة لا يسهم إلا في جزء صغير من التباين في التقديرات الكلية لجودة الحياة (الدليمي وآخرون، 2012،ص20).

إضافة إلى ذلك يوضح العارف بالله الغندور أبعاد جودة الحياة كالتالي:

* **البعد الذاتي:** ويقصد لها مدى الرضا الشخصي بالحياة، وشعور الفرد بجودة الحياة، والشعور الشخصي بالسعادة.

* **البعد الموضوعي: وتشمل:**(الصحة البدنية،العلاقات الاجتماعية،الأنشطة المجتمعية،العمل،فلسفة الحياة، وقت الفراغ،مستوى المعيشة،العلاقات الأسرية،الصحة النفسية،التعليم (الغندور، 1999،ص 27).

كما قدم أبو سريع نموذجا لتقدير وتفسير جودة الحياة يعتمد على تصنيف المتغيرات المؤثرة في جودة الحياة وهي موزعة على بعدين متعامدين، كما أورده علي مهدي كاظم والبهادلي (2006)،وكما هو موضح في الشكل رقم (1).



الشكل رقم (1): تصورأبوسريع وآخرون لمحددات جودةالحياة

3.1.1. أبعاد جودة الحياة:

أ. جودة الصحة العامة : يرى كومنس cummins أن تمتع الإنسان بصحة جيدة وخالية من الأمراض تعتبر عاملا ميسرا للشعور بجودة الحياة، لأن الصحة تعتبر أغلى وأثمن شيء عند الانسان، وبدونها لا يستطيع أن يحقق أي شيء في الوجود، وتشير جودة الحياة إلى الصحة الجيدة أو السعادة أو تقدير الذات أو الرضا عن الحياة أو الصحة النفسية (فوقيه ومحمد،2006،ص11).

تأسيسا على ما سبق يتضح أن مفهوم جودة الحياة قد لقي اهتماما كبيرا في أدبيات علم النفس الإيجابي، فهي قناعة ذاتية وقاعدة أساسية لتفادي الكثير من المشكلات التي يمكن أن تعترض الفرد والمجتمع معا، ولكن رغم ذلك فإن التباين في تعريفات جودة الحياة يبقى هو الميزة الأساسية للدراسات الأكاديمية في هذا المجال، حيث اختلف الباحثون في تحديد مفهوم جودة الحياة انطلاقا من اختلاف اتجاهاتهم في هذا الشأن، غير أن المتتبع لاسهامات علماء النفس الإيجابي يلمس أن هناك اتفاقا بينهم في تحديد أربع مؤشرات لجودة الحياة ، والمتمثلة في المؤشرات الجسدية والاجتماعية والمادية، وعليه فإن مفهوم جودة الحياة هو مفهوم واسع

يشمل جميع الجوانب الجسمية والعقلية والنفسية والمادية والاجتماعية للفرد، وماعلى الإنسان إلا العمل المستمر على تحسين تلك الجوانب ومحاولة التغلب على المصاعب التي يتعرض لها والتكيف مع العالم الخارجي.

ب. جودة الحياة الأسرية: إن جودة الحياة الأسرية تعني الوصول بكل فرد من أفراد الأسرة إلى حالة يرى الفرد نفسه فيها قادراً على إشباع جميع حاجاته المختلفة، المادية والنفسية والعاطفية والثقافية بحيث يستطيع مواجهة ضغوط الحياة وصعوباتها، والاستمتاع بحياته بغض النظر عما يحيط به من عوامل بيئية وخارجية.

وتحقيقها يكمن في مقدار التآلف والمحبة والاحترام داخل الأسرة نفسها وهي ليست بضاعة أو شيئاً يمكننا ابتياعه من السوق؛ بل هي مشاركة يتقاسم فيها الآباء والأبناء الواجبات والحقوق، ويؤدي كل فرد ما عليه ويطلب ما يحتاجه، وهنا الدور الكبير على عاتق الآباء والأمهات والأقارب أحياناً، وعلى الدولة والمؤسسات الأهلية أيضاً أن تساهم في حماية الأسرة بالتوعية والتوجيه والمساعدة الاجتماعية إن احتاج الأمر.

ج. جودة الصحة النفسية: هي سلامة الفرد من المرض النفسي والعقلي في صوره المختلفة وعدم ظهور أعراض الاضطرابات السلوكية الحادة في أفعاله وتصرفاته...وقد تختلف درجة الاختلال والغرابة من حيث قناعة الأفراد بحياتهم ورضاهم عن أنفسهم، وكذا من حيث نجاحهم في إقامة العلاقات الطيبة والتوافق مع الأشخاص المحيطين بهم.

فالصحة النفسية نسبية ، كونها تعبر عن مدى التوافق الداخلي للفرد مع دوافعه ونزواته، وتوافقه الخارجي في علاقته مع البيئة المحيطة به (الخالدي والعلمي، 2009، ص13).

د.جودة إدارة الوقت:

تعرف على أنها إحدى العمليات التي بها يستطيع الفرد أن ينجز المهام والأهداف التي تمكنه من أن يكون فاعلا في عمله، وتشمل هذه العملية على المراحل الضرورية ، إذ تستهدف تحديد الاحتياجات والمتطلبات الوظيفية حسب أهميتها ومتطلباتها مع الوقت والمصادر المتاحة (نصر الله،2008،ص100).

كما تعرف أيضا أنها فن الاستخدام الرشيد للوقت، وهي علم استثمار الزمن بشكل فعال، وهي عملية قائمة على التخطيط، التنظيم، التنسيق، التحفيز، التوجيه،المتابعة، والاتصال، وهي عملية كمية ونوعية معا في ذات اللحظة ، فهي لا تنظر إلى الماضي أو ترتبط بالحاضر، وإنما هي أساسا موجهة للمستقبل ، باستشراف آفاقه والتنبؤ به والوقوف على مساراته واتجاهاته والدروب المختلفة الموصلة للأهداف.(عليان،2007،ص29).

ومن ثم فإن الطريق إلى المستقبل يرتكز على حسن اختيار بدائل الحاضر، واتخاذ الحاضر كقاعدة انطلاق للمستقبل وحتى نحسن إدارة الوقت في المستقبل علينا أن نقوم بتخطيط ذلك في الحاضر، وعليه فإن التخطيط في إدارة الوقت يعني السيطرة الشبه كاملة على كل شيء.

كما عرفت خديجة حوحو في مقال لها جودة إدارة الوقت بأنها " إدارة الذات وهي تعني استخدام الوقت بكفاءة لإنجاز المهمات ، ويجب على كل إنسان وبصورة متزايدة أن يواجه مشكلة عدم كفاية الوقت، ومن الواضح أنه لا يوجد أي وقت إضافي أكثر مما هو موجود (حوحو ،2007، ص10).

2.1. جائحة كوفيد 19:

1.2.1. ما هو فيروس كورونا؟فيروسات كورونا هي سلالة واسعة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، ومن المعروف أن عدداً من فيروسات كورونا تسبب لدى البشر أمراض تنفسية تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (ميرس) والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (سارس)، ويسبب فيروس كورونا المُكتشف مؤخراً مرض كوفيد-19.

2.2.1. ما هو مرض كوفيد-19؟

مرض كوفيد-19 هو مرض معد يسببه آخر فيروس تم اكتشافه من سلالة فيروسات كورونا، ولم يكن هناك أي علم بوجود هذا الفيروس الجديد ومرضه قبل بدء تفشيه في مدينة ووهان الصينية في كانون الأول/ ديسمبر 2019،وقد تحوّل كوفيد-19 الآن إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم.

3.2.1. ما هي أعراض مرض كوفيد-19؟

تتمثل الأعراض الأكثر شيوعاً لمرض كوفيد-19 في الحمى والإرهاق والسعال الجاف، وتشمل الأعراض الأخرى الأقل شيوعاً والتي قد يُصاب بها بعض المرضى وهي: الآلام والأوجاع، واحتقان الأنف، والصداع، والتهاب الملتحمة، وألم الحلق، والإسهال، وفقدان حاسة الذوق أو الشم، وظهور طفح جلدي أو تغير لون أصابع اليدين أو القدمين. وعادة ما تكون هذه الأعراض خفيفة وتبدأ بشكل تدريجي. ويصاب بعض الناس بالعدوى دون أن يشعروا إلا بأعراض خفيفة جداً.

ويتعافى معظم الناس (نحو 80%) من المرض دون الحاجة إلى علاج خاص، ولكن الأعراض تشتد لدى شخص واحد تقريباً من بين كل 5 أشخاص مصابين بمرض كوفيد-19 فيعاني من صعوبة في التنفس، وتزداد مخاطر الإصابة بمضاعفات وخيمة بين المسنين والأشخاص المصابين بمشاكل صحية أخرى مثل ارتفاع ضغط الدم أو أمراض القلب والرئة أو السكري أو السرطان. وينبغي لجميع الأشخاص، أيا كانت أعمارهم، التماس العناية الطبية فوراً إذا أصيبوا بالحمى و/أو السعال المصحوبين بصعوبة في التنفس/ضيق النفس وألم أو ضغط في الصدر أو فقدان القدرة على النطق أو الحركة. ويوصى، قدر الإمكان، بالاتصال بالطبيب أو بمرفق الرعاية الصحية مسب، ليتسنى توجيه المريض إلى العيادة المناسبة.(منظمة الصحة العالمية) https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-.(public/q-a-coronaviruses)

4.2.1. رهاب جائحة كوفيد 19في ظل المقاربة النفسية:

من الثابت تاريخيا أن حالات الخوف الجماعي التي عرفتها البشرية على مدى تاريخ الأوبئة، أن الخوف الفردي - من أي شيئ– لا يمكنه إلا ان يتغذى من الخوف الجماعي للأخرين، والعكس بالعكس.

أما حاضرا فقد شاهدنا هذا الخوف ولمسناه في جائحة كوفيد 19الحالية، وكان ذلك الخوف نتيجة التسارع الهائل للمعلومات والأخبار الفاقدة للمصداقية أحيانا، خاصة على مستوى وسائل الإعلام وشبكات التواصل الاجتماعي التي لم يسبق لها أن كانت حاضرة في جائحة بهذا الحجم.

فقد ساهمت وسائل الإعلام وشبكات التواصل الاجتماعي على اختلافها في تفشي عدوى الرهاب الجماعي والفردي على حد سواء، فصور الطابوهات الطويلة والرفوف الفارغة والمستشفيات المكتظة، وطواقم الأطباء المنهكة، والفيديوهات ووسائل الترهيب والتخويف والإشاعات المغرضة، كلها كانت مادة خصبة لزرع مشاعر الخوف والهلع، وتغذية عواطف الانفعال والقلق عند معظم شعوب العالم ، مما نتج عنه استجابة واسعة وردود أفعال آلية وسريعة.(أحراشو،2020،ص5).

لكن مما لا شك فيه أن فترة التعايش مع جائحة كوفيد 19 لم تكن دائما على وتيرة واحدة، فقد أشار الغالي أحرشاو في مقال له على شبكة العلوم النفسية ، إلى أنه سرعان ما انقسم ساكنة العالم على أنفسهم بين مصدق وغير مصدق.(أحرشاو،2020،ص5).

فممارسات وسلوكات الأفراد والجماعات تجاه هذ الوباء تراوحت بين الهلع والقلق لدرجة أن تحول الخوف إلى رهاب، خاصة إذا علمنا أن المقاربة المعرفية للظواهر النفسية تقر بأن سلوك الفرد حين يجهل التعامل مع ظاهرة غير مألوفة سيكون تقليدا لسلوك الآخرين دون وعي منه بذلك،هذا من جهة، في حين نجد فئة أخرى من ساكنة العالم قد جنحت إلى الهدوء والسكينة ونوع من التفاعل والرضا وعدم الخوف من الوباء لعدة أسباب.

ومما يمكن استخلاصه من خلال التباين في التعامل مع هذا الوباء، بالنسبة لردود أفعال ساكنة العالم أن مواجهة تداعيات جائحة كوفيد 19، لم تكن مسؤولية العلوم الطبيعية في جانبها الطبي فحسب، بل هي مسؤولية كل العلوم المهتمة بالإنسان، من منطلق أن غايات تلك العلوم واحدة وهي رفاهية الإنسان ورقيه، وعليه فإن مخرجاتها يجب أن تشتغل على هذا الاتجاه، سواء كان هذا الاشتغال أثناء الجائحة وما تعانيه الشعوب من قلق وخوف، أو بعد زوال الوباء وعودة الحالة إلى طبيعتها، فيكون تدخل علم النفس في الحالة الأولى بالبحث عن البدائل لبعض السلوكات المألوفة ومحاولة خلق التوافق بين متطلبات الحياة والضغوط النفسية التي يعيشها الأفراد والجماعات، وفي الحالة الثانية بالتكفل ببعض البرامج المساعدة على سرعة التكيف مع الأوضاع الطارئة والمستجدات الراهنة، وكذا العمل على التكيف مع الوضع الجديد الذي أفرزته تداعيات الجائحة.

ومن بين الاجتهادات التي كانت في هذا الباب ما قامت به الباحثة دينا باغلي– أخصائية نفسانية عيادية-، حيث أوردت في إحدى مقالاتها قائلة "اعتقدت أنه عندما تنتهي فترة الحجر الصحي سأشعر بالراحة، لكن المفاجئة أنه بينما شعرت بالارتياح بسبب رفع الحجر، إلا أن شعوي هذا كان مصحوبا أيضا بالقلق والخوف والحزن والغضب والشعور بالإجهاد مع الارتباك، من المنطقي أننا نشعر بهذا المزيج من العواطف، لذا عليك أن تدرك أن هذا رد فعل طبيعي جدا".(باغلي،2020)

وقد أوردت الباحثة مجموعة من النصائح حول كيفية التعامل مع رفع الحجر الصحي، ضمنتها الخطوات التالية:

أ- **أشحن فصك الجبهي:.Charge your frontal lobe**والمطلوب منا في المرحلة الحساسة القادمة أن يكون لدينا فص جبهي مشحون، يمنحنا الطاقة لإدارة المتطلبات الجديدة، فلا يمكننا التظاهر بأن ضغط هذا الوباء قد انتهى، نحن في حاجة إلى الاستمرار في التزامنا بحماية صحتنا النفسية في كل مرحلة.

ب- **أعرف قيمك: Know your values** . يفرض علينا هذا أن يتعامل كل منا مع هو قادم حسب موقعه وما يفرض عليه من التزامات، سواء كانت تلك الالتزامات أخلاقية أو قانونية أو اجتماعية أو غيرها، فلكل موقعه ولكل دور يقوم به، كما أن لكل أولوياته، فتكون استجاباتنا تجاه الوضع حسب طبيعة ما تفرضه علينا متغيرات الحياة وقيمنا التي نلتزم بها.

ج- **البقاء في اللحظة الحالية : .Stay in the present moment**فمن بين الأساليب المساعدة على البقاء في اللحظة الحالية، هي ملاحظة الحواس الخمس، إذ غالبا ما تنشغل أذهاننا بالماضي أو المستقبل، بينما تكون حواسنا الخمس دائما في اللحظة الحالية، فكما أنه لا يمكننا أن نشم شيئا سيأتي في المستقبل، كذلك لا يمكننا أن نحل مشكلاتنا في المستقبل وقبل وقوعها، فالتنبؤ بالمشكلة والاحتياط لها واجب، لكن أن نتعامل معها افتراضا فهذا سيسبب الارهاق الذهني والنفسي لا محالة.(دينا،2020)

كما قام الدكتور روس هاريس – طبيب وأخصائي نفسي من أستراليا – بوضع برنامج أطلق عليه "مواجهة كوفيد" «face covid»، وهو سلسلة من الخطوات العلمية للاستجابة بفعالية لأزمة فيروس كورونا المستجد التي تضرب العالم، وذلك باستخدام مبادئ العلاج بالتقبل والالتزام therapy Acceptance and commitment. وفيما يلي ملخص لخطوات هذا البرنامج .

الجدول رقم (01):يمثل برنامج مواجهة كوفيد 19

F	I Focus on what s in your control	ركز على ما يمكنك التحكم فيه
A	Acknowledge your thoughts and feelings	اعترف ورحب بأفكارك وبمشاعرك
C	Come back into your body	اتصل بجسد
E	Engage in what you re doing	التزم بما تقوم به
C	Committed action	الالتزام بالفعل
O	Opening up	الانفتاح
V	values	القيم
I	Identify	تحديد الموارد

غسل اليدين والتباعد	Disinfect and distance	D

2. الطريقة والأدوات

1.2. منهج الدراسة: اعتمد الباحثان في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يقوم على الوصف والتحليل والمقارنة، كما يعرف بأنه "طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي، للوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية معينة، أو هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (شروخ، 2003،ص 147).

2.2.مجتمع الدراسة: استنادا إلى الإحصاء المقدم للباحثين من مصالح مديرية التربية لولاية مستغانم، كان العدد الإجمالي لأساتذة التعليم الابتدائي3747أستاذا وأستاذة خلال السنة الدراسية 2020/2019 (أنظر الملحق 02)؛ موزعين على 11 دائرة وعلى مجموعة من المقاطعات التفتيشية .

3.2.عينة الدراسة: اعتمد الباحثان في اختيار عينة الدراسة على عينة عشوائية، فقد اختار الباحثان مقاطعتين تفتيشيتين من بين خمس مقاطعات بدائرة عشعاشة، وذلك للتسهيلات المقدمة من قبل المشرفين عليها (أنظر الملحق03).

1.3.2. حجم عينة الدراسة:بلغ حجم عينة الدراسة 199 أستاذ وأستاذة ، وقد قام الباحثان باستغلال فترة الدخول المدرسي وكذا فترة امتحان شهادة البكالوريا لتوزيع الاستمارات على الأساتذة على حسب عددهم ، من بين الاستمارات الموزعة تم استرجاع 195 استمارة ، منها 07 ملغاة فبقيت 188 استمارة تم الاعتماد عليها في تحليل نتائج الدراسة.

2.3.2. مميزات عينة الدراسة الأساسية:

أ. حسب الجنس:

الجدول رقم (02):يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكور	65	34.60
إناث	123	65.40
المجموع	188	100

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن عدد إناث عينة الدراسة الأساسية (123) يفوق عدد الذكور فيها (65) بمقدار (58 فرد)، ويعود ذلك لعدة أسباب، أهمها سياسة التوظيف القائمة على وضع شروط قبل الإلتحاق بالمهنة، أبرزها اشتراط حيازة بطاقة الخدمة العسكرية أوشهادة إعفاء، وهذا بالنسبة للذكور دون الإناث مما يعرقل التحاق الذكور بالمناصب المفتوحة للمسابقة، بالإضافة إلى خضوع عملية التوظيف في فترة سابقة إلى دراسة ملف والذي كان يعتمد بالأساس على حيازة شهادات عمل سابقة فيغطار عقود الاستخلاف، وهو الأمر الذي كان ميسرا للإناث دون الذكور في غالب الأحيان.

ب. حسب الأقدمية المهنية:

الجدول رقم (03): خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية المهنية

الأقدمية المهنية	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 05 سنوات	110	58.50
من 05-10 سنوات	47	25.00
أكثر من 10 سنوات	31	15.50
المجموع	188	100

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن عدد الأساتذة الذين تقل أقدميتهم عن 05 سنوات يفوق عدد الأساتذة الذين تتراوح أقدميتهم المهنية ما بين (05-10 سنوات) وكذا عدد الأساتذة الذين تزيد أقدميتهم عن 10 سنوات بفارق قدره (63 و79 فرد) على التوالي.

وتعود أسباب هذا التباين إلى ما خلفه قانون التقاعد في السنوات الأخيرة، إذ عمدت وزارة العمل على إلغاء التقاعد النسبي وتمديد سن التقاعد إلى 65 سنة، وفي المقابل حددت فترة تطبيق القانون بوقت لاحق ومنحت فرصة للذين بلغوا السن القانونية للتقاعد – في حالتيه النسبي والكلي – بتسوية وضعيتهم قبل تطبيقه، مما دفع الكثيرين إلى مغادرة منصبهم،ففتح ذلك المجال أمام عدد هائل من الشباب للالتحاق بالتعليم.

4.2.أداة الدراسة: سعيا من الباحثين إلى تحقيق القيمة العلمية للبحث، ومن أجل الوقوف على النتائج الموضوعية قاما باعتماد استبيان مُعد مسبقا من قبل الباحثين عبد الحليم منسي وعلي مهدي كاظم من جامعة السلطان قابوس (عمان)، وكذا الباحث شاهر خالد سليمان من جامعة تبوك(العربية السعودية)، وهو المقياس الذي تم تقنينه على البيئة الجزائرية من طرف الباحثين جغراب محمد عرفات وعبد الحفيظي يحي، من جامعة قاصدي مرباح بورقلة.

1.4.2.تحديد أبعاد الاستبيان:

تمّ تقسيم الاستبيان إلى ستة أبعاد في حين اكتفى الباحثان في الدراسة الحالية بأربعة أبعاد تتعلق جودة الحياة؛ وهي كالتالي: جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية، جودة الصحة النفسية، جودة إدارة الوقت .

2.4.2.وضع فقرات الاستبيان:

من خلال المقياس المقنن قام الباحثان بالمحافظة على نفس الفقرات للأبعاد المختارة في الدراسة الحالية ؛ وهي موزعة كالآتي:

الجدول رقم (04): يوضح توزيع فقرات الاستبيان على أبعاده

الأبعاد	عدد الفقرات
جودة الصحة العامة	38-34-30-26-21-17-13-09-05-01
جودة الحياة الأسرية	39-35-31-27-22-18-14-10-06-02
جودة الصحة النفسية	40-36-32-28-24-19-15-11-07-03
جودة إدارة الوقت	41-37-33-29-25-20-16-12-08-04

3.4.2.مفتاح التصحيح:

يحتوي المقياس على أربعة بدائل أمام كل فقرة من فقرات الاستبيان، وتمثلت هذه البدائل في (لا، قليلا، متوسطا، كثيرا)؛ بحيث تمّ إعطاء الدرجات للبدائل على التوالي (1، 2، 3، 4) ، كما أن الفقرات كلها كانت إيجابية ولا توجد أي فقرة سلبية .

5.2.الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

1.5.2. الصدق :من أجل تقنين اختبار جودة الحياة لكاظم ومنسي قام الباحثان بتطبيق مقياس جودة الحياة والمقاييس المحكية المعتمدة في الدراسة على عينة عشوائية سحبت من أفراد عينة التقنين ،ثم تم تقدير الصدق التلازمي بأسلوبيه التقاربي والتباعدي.(عرفات،ويحي،2016،ص482)

أ **الصدق التقاربي** :قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة ودرجاتهم على مقياس السعادة الحقيقة ومقياس الرضا عن الحياة، وتم حساب نفس المعامل بين درجاتهم على الأبعاد الفرعية لمقياس جودة ودرجاتهم على المقياسين السابقين، والجدول التالي يوضح النتائج.(عرفات، ويحي،2016،ص482)

الجدول(05)يبين قيم معاملات الارتباط لمقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية بكل من مقياس السعادة الحقيقية ومقياس الرضا عن الحياة.

المقياس	السعادة الحقيقية	الرضا عن الحياة
جودة الصحة العامة	0.53**	0.50**
جودة الحياة الأسرية	0.61**	0.57**
جودة الصحة النفسية	0.31**	0.30**
جودة إدارة الوقت	0.58**	0.50**
مقياس جودة الحياة بشكل عام	0.78**	0.74**

من خلال الجدول يتين أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01،وبالتالي فإن نتائج الارتباطات التي أظهرها المقياس وأبعاده الفرعية تشير إلى تمتعه بالصدق التقاربي.

ب- الصدق التمايزي:لتقدير هذا النوع من الصدق قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على الأبعاد الفرعية لمقياس جودة الحياة لكاظم ومنسي ، ودرجاتهم على كل من مقياس اليأس ومقياس التشاؤم، كما تم حساب نفس المعامل بين درجاتهم على مقياس جودة الحياة ودرجاتهم على المقياسين السابقين، والنتائج يظهرها الجدول التالي،(عرفات، ويحيى،2016،ص483)

الجدول(06)يبين قيم معاملات الارتباط لمقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية بكل من مقياس اليأس ومقياس التشاؤم.

المقياس	اليأس	التشاؤم
جودة الصحة العامة	-0.33**	-0.55**
جودة الحياة الأسرية	-0.48**	-0.51**
جودة الصحة النفسية	-0.37**	-0.32**
جودة إدارة الوقت	-0.57**	-0.41**
مقياس جودة الحياة بشكل عام	-0.57**	-0.65**

يظهر من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على مقياس جودة الحياة لكاظم ومنسي والدرجة الكلية على كل من مقياس اليأس ومقياس التشاؤم بلغت حوالي (0.57-)،(0.65-)، بينما تراوحت قيم الارتباطات لنفس المعامل بين الأبعاد الفرعية لمقياس جودة الحياة والدرجة الكلية على مقياس اليأس بين (0.33-)و(0.52-) وفي مدى يتراوح من (0.32-) إلى (0.60-) مع مقياس التشاؤم، وجاءت جميع قيم الارتباطات السابقة سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، وتشير هذه النتائج إلى تمتع المقايس وأبعاده الفرعية بالصدق التمايزي.(عرفات ، ويحيى،2016،ص483)

2.5.2. الثبات: تم حسابه بطريقتين

أ- **معامل الاستقرار**: لتقدير قيمة معامل الثبات تم تطبيق مقياس جودة الحياة على عينة جزئية سحبت بطريقة عشوائية من أفراد العينة، وبفاصل زمني قدره أسبوعين، وقد أسفرت النتائج على تمتع المقياس وأبعاده الفرعية بثبات مرتفع بطريقة ثبات الاستقرار، والنتائج موضحة في الجدول (07).

الجدول (07) يبين قيم معاملات الاستقرار لمقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية .

أبعاد المقياس	معامل الاستقرار

جودة الصحة العامة	0.72**
جودة الحياة الأسرية	0.81**
جودة الصحة النفسية	0.74**
جودة إدارة الوقت	0.71**
مقياس جودة الحياة بشكل عام	0.89**

ب- معامل الاتساق الداخلي :تم تقدير معامل الاتساق لمقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ Alpha of cronbach استنادا إلى أداء أفراد عينة التقنين، والنتائج يظهرها الجدول التالي :

جدول (08) يبين قيم معاملات ثبات الاتساق لمقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية :

أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ
جودة الصحة العامة	0.35
جودة الحياة الأسرية	0.51
جودة الصحة النفسية	0.77
جودة إدارة الوقت	0.41
مقايس جودة الحياة بشكل عام	0.84

3.النتائج ومناقشتها:

1.3.عرض وتفسيرومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

نص الفرضية: "مجالات جودة الحياة السائدة لدى أساتذة التعليم الابتدائية في ظل تأثيرات جائحة كورونا هي على التوالي: جودة إدارة الوقت، جودة الصحة النفسية، جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20(*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ وتمّ تحديد الرتبة ومجالات جودة الحياة السائدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كورونا، ولكل بعد من أبعاد أداة الدراسة، وهذا ما يظهره الجدول رقم (04):

الجدول رقم (04): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لأبعاد جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كورونا مرتبة تنازليا.

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	جودة الحياة الأسرية	26.41	2.89	1
2	جودة الصحة النفسية	24.95	3.13	2
3	جودة إدارة الوقت	23.81	3.63	3
4	جودة الصحة العامة	23.39	3.73	4
	الدرجة الكلية	98.57	8.19	

يلاحظ من الجدول رقم (04) أن جودة الحياة الأسرية جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (226.41) وانحراف معياري قدره (2.89)، وفي المرتبة الثانية جاءت جودة الصحة النفسية بمتوسط حسابي (24.95) وانحراف معياري (3.13)، وجاءت جودة إدارة

الوقت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (23.81) وانحراف معياري (3.63)، أما جودة الصحة العامة فلقد جاءت في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (23.39) وانحراف معياري (3.73).

ويمكن تفسير هذ النتائج أنه رغم تأثير جائحة كوفيد 19 وما تبعه من تطبيق لسياسة الحجر المنزلي، فقد كان لبعض التأثيرات جانب إيجابي، خاصة على العلاقات الأسرية من خلال :

- منح فرصة للأسر لتحقيق التقارب الذي كان مفقودا في ظل مشاغل الحياة اليومية، وساهم في تحقيق التكافل الأسري ،و التفاعل الإيجابي من خلال التواصل اليومي المباشر.

- ظهرو بعض العادات الحسنة في الأسر الجزائرية، كالحرص على النظافة العامة وتنامي الشعور بالمسؤولية المشتركة نحو نظافة المحيط والمكان .

أما عن جودة الحياة النفسية فإنه ونظرا لطبيعة المنطقة الريفية، فإن تأثير الحجر الصحي لم يكن بالنسبة التي شهدتها المدن، على اعتبار ان الحجر العائلي وإن طبق، فإنه يخضع لظروف بيئية متعلقة بطبيعة الأحياء والدواوير والمساكن الواسعة والمتابعدة والتي تظم في معظمها فضاءات وساحات جوارية، على عكس المدن وما تعرفه من طابعها العمراني .

في حين جاءت جودة إدارة الوقت في المرتبة الثالثة، وذلك يرجع إلى طبيعة مهنة التدريس،ذلك ان الأستاذ الذي كان يعمل ما يقارب 30 ساعة على مدار الأسبوع، وجد نفسه أمام متسع كبير من الوقت بعد التوقف عن العملوتوقيف الدراسة في المدارس، مما أعطى فرصة للأساتذة لتحقيق بعض الانشغالات المنزلية، ومكنهم بإدارة وقتهم وفق احتياجاتهم النفسية والأسرية والاجتماعية .

أما عن جودة الصحة العامة فالملاحظ أن فئة الأساتذة لم تتأثر كثيرا بالظروف الصحية العامة للبلاد، خاصة وأن المنطقة لم تعرف حالات مؤكدة لكوفيد 19، مما نتج عنه جودة حياة صحية مرتفعة لدى عينة البحث .

2.3. عرض وتفسيرومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

نص الفرضية:"يوجد فروق في مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20(*IBM SPSS Statistics 20*) أسفرت نتائج تطبيق اختبار "ت" ما يلي:

الجدول رقم (05): يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الجنسين في مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل جائحة كورونا.

قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	متوسط العينة		قيمةالاحتمال *Sig.(bilatérale)*
		الذكور	الإناث	
0.648	186	99.11	98.29	0.518

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" في الجدول رقم (05) أن قيمة الاحتمال*Sig.(bilatérale)*تساوي 0.518 (أي 51.8%)، وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق بين الجنسين في مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كورونا.

ويمكن تفسير نتائج هذه الفرضية على أن جائحة كوفيد 19 لم يكن لها تأثير على أحد الجنسين دون الآخر، وهو أمر يرجع إلى طبيعة الفيروس الذي عرف عنه تأثير على أساس المناعة وليس الجنس، فكان التأثير الكبير على الذين لديهم نقص في المناعة ، مع العلم أن موضوع المناعة لا علاقة له بالجنس.

3.3. عرض وتفسيرومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

نص الفرضية:"يوجد فروق في مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كورونا تعزى لمتغير الأقدمية المهنية".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20(*IBM SPSS Statistics 20*)للإجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (*ANOVA à 1 facteur*)وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (06):

الجدول رقم (06): يبين نتائج اختبارتحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في جودة الحياة التي تعزى لمتغير الأقدمية المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمةالاحتمال *Sig.(bilatérale)*
بين المجموعات	92.494	2	46.247	0.688	0.504
داخل المجموعات	12439.463	185	67.240		
الإجمالي	12531.957	187			

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (06) أن قيمة الاحتمال*Sig.(bilatérale)*تساوي 0.504 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 %؛ وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي، ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كورونا تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

مما يشير إلى أن تأثير كوفيد 19 على جودة حياة الأساتذة لم يكن على أساس الأقدمية، على اعتبار أن جودة الحياة ومتغيراتها المختلفة لا تخضع لضوابط مهنية، خاصة إذا تعلق الأمر بمتغيرات خارجية لا علاقة لها بالمهنة وطبيعتها .

4.الخلاصة

من خلال نتائج الدراسة ، خلص الباحثان إلى أن جودة الحياة لدى أساتذة المدرسة الابتدائية قد تأثرت بجائحة كوفيد 19،و ما تبعها من تطبيق لسياسة الحجر المنزلي الذي دام فترة طويلة، كما توصل الباحثان إلى أن تأثيرات جائحة كوفيد 19 على أبعاد جودة حياة أساتذة المدرسة الابتدائية كانت متباينة ، إذ جاءت جودة الحياة الأسرية في أول ترتيب مما يدل على مدى التماسك الذي شهدته الأسرة الجزائرية أثناء فترة الحجر المنزلي، فرغم الإجراءات الصارمة في تطبيق الحجر المنزلي، وما تبعه من الحد من حريات الأفراد والجماعات، خاصة في تحديد وقت الحجر الذي في بعض المناطق والفترات ثلثي اليوم، إلا أن تداعياته لم تكن سلبية كلها، بل كان فيها نوع من الايجابية، كاستغلال الأولياء فترات الحجر للاستماع لانشغالات بقية أفراد الأسرة، و توطدت العلاقات الأسرية أكثر فأكثر، وازداد الجانب القيمي والشعور بالانتماء الأسري والديني أكثر، فعلى سبيل المثال جنحت الكثير من الأسر إلى أداء الشعائر الدينية جماعة في المنزل، كالصلوات الخمس وصلاة العيدين وغيرها من المناسبات الدينية التي تحمل الكثير من القيم والمبادئ النبيلة.

هذا وبالإضافة إلى تفرغ غالبية الأساتذة في فترة الحجر والتزامهم لبيوتهم ، مما وفر لهم الوقت الكافي لقضاء بعض الانشغالات المنزلية، والتفرغ لتلبية الحاجات الأسرية والذاتية ، وكان الاستجمام في الفضاءات القريبة وممارسة الرياضة كأحسن بديل لملأ الفراغ اليومي .

وتبقى تداعيات جائحة كوفيد 19 تتفاوت من منطقة إلى منطقة، ومن فئة إلى أخرى داخل المجتمع الواحد، بل ويمكن حتى داخل العائلة الواحدة ، على اعتبار أن جودة الحياة كما أشار إليه معظم الباحثين تخضع لمعايير اجتماعية وذاتية.

الاقتراحات:

اعتمادا على ما توصلت إليه الدراسة الحالية يقترح الباحثان ما يلي :

- استغلال نتائج الدراسة كتأسيس لدراسات أخرى تشمل فئات أخرى من فئات المجتمع لتقيس مدى تأثير جائحة كوفيد 19 على المجتمع .

- ضرورة الاهتمام بجودة حياة فئة أساتذة المدرسة الابتدائية، والكشف دوريا عن مختلف المغيرات التي تدخل في تحسين جودة حياتهم والعمل على زيادة دافعيتهم لينعكس بالإيجاب على رضاهم الوظيفي، وبالتالي على أدائهم خاصة والعملية التربوية عامة.

- إعادة النظر في توقيت عمل أستاذ المدرسة الابتدائية، والتخفيف من الحجم الساعي الأسبوعي، سعيا إلى تحسين جودة إدارة الوقت لديه.

- استغلال فترات الحجر المنزلي لتنمية مختلف القيم والمبادئ الإيجابية المنبثقة من مبادئ الدين الإسلامي وقيم وحضارة الشعب الجزائري وتاريخه وتراثه .

- توعية الأولياء بقيمة التواصل الأسري ودوره الفعال في تقوية الروابط الأسرية، وذلك عن طريق التحكم في الوقت وتنظيمه وفق احتياجات أفراد الأسرة، وتعويض ما أفقدته وسائل التواصل والتكنولوجيا الحديثة التي باعدت بين أفراد الأسرة .

- تشجيع البحث العلمي في مجال جودة الحياة وما لها من دور في تحقيق التوازن الاجتماعي .

المراجع

References

Abdul Muti, Hassan Mustafa. (2005). Psychological counseling and quality of life in contemporary society. Proceedings of the third scientific conference (The psychological and educational development of the Arab man in light of the quality of life), Zagazig University. [In arabic]

Abdul Muti, Hassan Mustafa. (2005). Psychological counseling and quality of life in contemporary society. Proceedings of the third scientific conference (The psychological and educational development of the Arab man in light of the quality of life), Zagazig University. [In arabic]

Abu Halawa, Muhammad Al-Saeed. (2010). Quality of life concept and dimensions, activities of the annual scientific conference of the Faculty of Education, University of Alexandria. The Arab Republic of Egypt, pp. 221-253. [In arabic]

Abu Hamed, Nasir al-Din Ibrahim. (2018). The quality of psychological life and its relationship to psychological happiness and self-worth among a sample of students from Prince Sattam bin Abdulaziz University. The Kingdom of Saudi Arabia, 10 (27), pp. 268-281 [In arabic]

Aharasho, El-Ghali, (2020): Science and Scientists in the Era of the Covid-19 Pandemic, Arab Psychological Science Network, Sixth Edition. University of Fez. Morocco. [In arabic]

Al-Dailami, Nahed Abd Zaid and Hassan, Iman Makhil. (2012). Self-esteem and its relationship to quality of life for female students at the University of Babylon. Babylon University Journal of the Humanities. [In arabic]

Al-Ghandour, Alarif Billah Muhammad. (1999) The problem-solving method and its relationship to the quality of life, a theoretical study. Sixth Conference of the Center for Psychological Counseling. Quality of life is a national guideline for the twenty-first century. Ain-Shams University. [In arabic]

Ali Mahdi, and Mansi, Mahmoud Abdel-Halim (2006). Quality of Life for University Students. Proceedings of the symposium on Psychology and Wellbeing, 17-18-19 December. Sultan Qaboos university. Sultanate of Oman.

Alian, Rebhi. (2007). Time management Harir House. Oman. [In arabic]

Arafat, Jokhrab Muhammad, and Yahya, Abdul Hafizi (2016). Legalization of the Quality of Life Scale, Qasidi University of Marbah and Ouargla, Algeria, Journal of Humanities and Social Sciences, n/a (26), pp. 491-469. [In arabic]

Ataa, Fouad Al-Khalidi, and Dalal Saad Eddin Al-Alami. (2009). Mental health and its relationship to adaptation and compatibility. Oman. Safaa House for Publishing and Distribution. [In arabic]

Ataa, Fouad Al-Khalidi, and Dalal Saad Eddin Al-Alami. (2009). Mental health and its relationship to adaptation and compatibility. Oman. Safaa House for Publishing and Distribution. [In arabic]

Bagley, Dina. (2020). Tips for dealing with reopening during COVID-19 (end of the quarantine period). Australia, translated by Kassib Boualem, Algeria. [In arabic]

Department of Disease Control and Prevention of the Chinese National Health Commission, (2020) Mental Health Prevention Guide against Coronavirus. Edited by the China Mental Health Association. Translated by Amina Shukry, reviewed and supervised by Ahmed Al-Saeed, first edition 2020, published by Beit Al-Hikma for Cultural Consultations. Cairo . [In arabic]

Fawkia, Abdel Fattah. And Muhammad, Hussein. (May 3, 2006). Family, school and social factors predicting the quality of life for children with learning difficulties in Beni Suef Governorates. Proceedings of the Fourth Scientific Conference on Education (The role of the family and civil society institutions in discovering and caring for people with special needs. [In arabic]

Guendouz, Abdul Karim Ahmad (2020), The Role of Islamic Finance in Pandemic Cases, Studies of the Institute for Training and Capacity Building, Arab Monetary Fund, n/a (03), 2020. [In arabic]

Houhou, Khadija. (2016). The role of time management in relieving work pressures. (Master thesis) University of Biskra. Algeria. [In arabic]

Iman, Mahmoud Muhammad Abu Yunis. (2013): Social Intelligence and its Relation to Critical Thinking and Quality of Life among Basic Education Teachers in Khan Yunis Governorate, Master's Thesis. Islamic University. Gaza . [In arabic]

Jassam, Sanaa Ahmed. (2009). The effectiveness of a rational and emotional counseling program to improve the quality of life and some of the variables associated with it among a sample of elderly people. PhD thesis (unpublished), Faculty of Education. Egypt. [In arabic]

Kazem, Ali Mahdi, and Al-Bahadli, Abdul-Khaliq Najm. (2005). The quality of life for Omani and Libyan university students is a "comparative cultural study." The Arab Open Academy Journal. Denmark. Pp. 67- 87. Available http://www.ao-academy.org/docs/third_issue_1.doc. Kazem, [In arabic]

Mahmoud, Abdel Halim Mansi, and Ali, Mahdi Kazem. Quality of life questionnaire. Sultan Qaboos university . Muscat, Oman. [In arabic]

Masoudi, Mohamed. (2015). Quality of life research in the Arab world. Journal of Human and Social Sciences. Algeria, 07)(20), pp. 203-220. [In arabic]

Masoudi, Mohamed. (2016). Psychological comfort and self-efficacy among teachers. University of Oran. Algeria. [In arabic]

Massoudi, M'hamed. (2017) Quality of psychological life, Rawafed Journal of Scientific Studies and Research in the Social and Human Sciences, Algeria. 01 (01) p. 127.

Meshri, Soulef (2014). Quality of life from a positive psychology perspective (analytical study) Journal of Social Studies and Research, University of the Valley, n/a (08), September 2014, pp. 215-237. [In arabic]

Ministry of National Education, National Curriculum Committee (2009). Methodological guide for curriculum preparation. Algeria. [In arabic]

Mona, Mukhtar Morsi. (2007). Building a measure of happiness in occupying spare time for the elderly of both genders. Assiut Journal of Science and Physical Education Arts, Egypt, Issue (25), Part (02), pp. 187-164. [In arabic]

Mubarak, Bushra eanad. (2012). Quality of life and its relationship to social behavior among women who are late in marriage. Journal of Arts, 02 (99), pp. 714-771[In arabic]

Nasrallah. (2006) Contemporary management skills. University Book House. Palestine.

Ross, Harris. (2020). Confronting Covid. Translated by Boualem Kassem and Hassan Boudsamot. [In arabic]

Shaher, Khaled Suleiman. (2010). Measuring the quality of life among a sample of students from the University of Tabuk in the Kingdom of Saudi Arabia and the effect of some variables on it. University of Tabuk, Kingdom of Saudi Arabia, n/a (117), pp. 117-155.

shikhi, Maryam. (2014) The nature of work and its relationship to the quality of life, MA thesis. Faculty of Social Sciences. Algeria. [In arabic]

Shroukh, Saladin. (2003). Scientific research methodology for undergraduates. Algeria. House of Science for Publishing and Distribution. [In arabic]

World Health Organization https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus,-2019/advice-for- .public / q-a - coronaviruses

المراجع

أبو حامد، ناصر الدين إبراهيم. (2018). جودة الحياة النفسية وعلاقتها بالسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. المملكة العربية السعودية.المجلد(10)،العدد(27).ص268-281

أبوحلاوة،محمد السعيد. (2010). جودة الحياة المفهوم والأبعاد، فعاليات المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية ،جامعة الإسكندرية. جمهورية مصر العربية.ص221-253.

أحراشو، الغالي ،(2020).العلم والعلماء في عهد جائحة كوفيد 19. شبكة العلوم النفسية العربية .الإصدار السادس. جامعة فاس. المغرب.

إيمان، محمود محمد أبو يونس. (2013).الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي التعليم الأساسي بمحافظة خان يونس.رسالة ماجستر. الجامعة الإسلامية. غزة .

باغلي، دينا.(2020).نصائح للتعامل مع إعادة الفتح أثناء كوفيد 19 (نهاية فترة الحجر). أستراليا.ترجمة قاصب بوعلام .الجزائر.

جسام، سناء أحمد. (2009). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين جودة الحياة وبعض المتغيرات المرتبطة بها لدى عينة من المسنين.رسالة دكتوراه (غير منشورة).كلية التربية. مصر.

حوحو،خديجة. (2016). دور إدارة الوقت في التخفيف من ضغوط العمل.(رسالة ماجستير) جامعة بسكرة. الجزائر.

دائرة مكافحة الأمراض والوقاية منها بلجنة الصحة الوطنية الصينية،(2020).دليل وقاية الصحة النفسية من فيروس كورونا. تحرير جمعية الصحة النفسية الصينية. ترجمة أمينة شكري.مراجعة وإشراف أحمد السعيد.الطبعة الأولى 2020.الناشر بيت الحكمة للاستشارات الثقافية. القاهرة .

الديلمي، ناهد عبد زيد وحسن، إيمان مخيل. (2012). تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات جامعة بابل. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية.

روس، هاريس. (2020). مواجهة كوفيد. ترجمة بوعلام قاصب و حسن بودساموت.

شاهر، خالد سليمان.(2010). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها.جامعة تبوك.المملكة العربية السعودية.العدد(117).ص117- 155.

شروخ، صلاح الدين. (2003). منهجية البحث العلمي للجامعيين. الجزائر. دار العلوم للنشر والتوزيع.

شيخي ،مريم . (2014).طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة.رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. الجزائر.

عبد المعطي، حسن مصطفى. (2005). الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر. وقائع المؤتمر العلمي الثالث(الإنماء النفسي والتربوية للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة).جامعة الزقازيق.

عرفات، جغراب محمد.ويحيى،عبد الحفيظي.(2016). تقنين مقياس جودة الحياة.جامعة قاصدي مرباح ورقلة .الجزائر.مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.العدد 26. ص491- 469.

عطاء، فؤاد الخالدي.و دلال سعد الدين العلمي. (2009). الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.

عليان، ربحي. (2007). إدارة الوقت دار حرير. عمان.

الغندور، العارف بالله محمد. (1999).أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة.دراسة نظرية. المؤتمر السادس لمركز الإرشاد النفسي. جودة الحياة توجيه قومي للقرن الحادي والعشرين. جامعة عين شمس.

فوقيه، عبد الفتاح. ومحمد، حسين. (4/3 ماي 2006). العوامل الأسرية والمدرسية والاجتماعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظات بني سويف. وقائع المؤتمر العلمي الرابع للتربية (دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة).

قندوز،عبد الكريم أحمد.(2020).دور التمويل الإسلامي في حالات الجوائح.دراسات معهد التدريب وبناء القدرات.صندوق النقد العربي.العدد(03).2020.

كاظم، علي مهدي.و البهادلي،عبد الخالق نجم. (2005). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العُمانيين والليبيين "دراسة ثقافية مقارنة". مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة. الدنمارك. ص67- 87. متاح على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي: http://www.ao-academy.org/docs/third_issue_1.doc.

كاظم،علي مهدي.ومنسي،محمود عبد الحليم.(2006).مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة أيام 17- 18-19 ديسمبر. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

مبارك، بشرى عناد. (2012). جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج. مجلة الآداب.المجلد(02) العدد(99).ص714-771

محمود، عبد الحليم منسي.و علي، مهدي كاظم . استبيان جودة الحياة. جامعة السلطان قابوس . مسقط .عمان.

مسعودي، امحمد. (2015). بحوث جودة الحياة في العالم العربي. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. الجزائر.المجلد(07).العدد(20).ص203- 220.

مسعودي، امحمد.(2016). الإرتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين. جامعة وهران. الجزائر.

مسعودي،امحمد.(2017).جودة الحياة النفسية .مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية.الجزائر. المجلد (01) العدد(01) ص127.

مشري، سلاف.(2014).جودة الحياة من منظور علم النفس الإيجابي(دراسة تحليلية).مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية.جامعة الوادي.العدد(08).سبتمبر 2014.ص 215- 237

منظمة الصحة العالمية https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a. -coronaviruses

منى، مختار المرسي. (2007). بناء مقياس السعادة في شغل وقت الفراغ لدى كبار السن من الجنسين. مجلة أسيوط العلوم وفنون التربية الرياضية.مصر.العدد (25) الجزء(02).ص187-164.

نصر الله. (2006).المهارات الإدارية المعاصرة. دار الكتاب الجامعي . فلسطين.

وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج (2009). الدليل المنهجي لإعداد المناهج. الجزائر.

الملحق (01)

أساتذتي الأفاضل :

تحية طيبة وبعد .

أضع بين أيديكم مجموعة من العبارات التي تتحدث عن نوعية حياتك وصحتك ومجالات متعددة من حياتك بعد معايشتك لجائحة كرونا " كوفيد 19" ،ومدى تأثيرها على حياتك في مختلف مجالاتها، وأمام كل عبارة عدة اختيارات، المطلوب منك قراءة كل عبارة على حدة ثم تضع علامة × تحت الاختيار الذي يتفق معك ويلائمك. أجب عن كل العبارات لكي تساهم في صدق وموضوعية البحث.

المؤهل العلمي : خريج المعهد التكنولوجي ☐ جامعي ☐ خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الأقدمية : أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

البنـود	لا	قليلا	متوسطا	كثيرا
1 - أشعر بالحيوية والنشاط.	.....	.....	.....	.....
2 - أشعر بأني قريب جدا من أفراد أسرتي.	.....	.....	.....	.....
3 - أشعر بأني متزن انفعاليا.	.....	.....	.....	.....
4 - أستمتع بمزاولة الأنشطة المهنية في أوقات فراغي.	.....	.....	.....	.....
5 - أشعر ببعض الآلام في جسمي.	.....	.....	.....	.....
6 - أشعر بالتباعد بيني وبين عائلتي .	.....	.....	.....	.....
7 - أنا عصبي جدا.	.....	.....	.....	.....
8. ليس لدي وقت فراغ.	.....	.....	.....	.....
9. أضطر لقضاء بعض الوقت في السرير للاسترخاء.	.....	.....	.....	.....
10. أحصل على دعم عاطفي من أسرتي.	.....	.....	.....	.....
11. أستطيع ضبط انفعالاتي.	.....	.....	.....	.....
12. أقوم بعمل واحد في وقت واحد فقط.	.....	.....	.....	.....
13. تتكرر إصاباتي بنزلات البرد.	.....	.....	.....	.....
14. أجد صعوبة في التعامل مع أفراد أسرتي.	.....	.....	.....	.....
15. أشعر بالاكتئاب.	.....	.....	.....	.....
16. أتناول وجبات الطعام بسرعة كبيرة.	.....	.....	.....	.....
17. نادرا ما أصاب بالصداع.	.....	.....	.....	.....
18. أشعر بأن أفراد أسرتي راضون عني .	.....	.....	.....	.....
19. أشعر بأني محبوب من الجميع.	.....	.....	.....	.....
20. أهتم بتوفير وقت للنشاطات الاجتماعية.	.....	.....	.....	.....
21. تزعجني الآثار الجانبية للدواء الذي أتناوله.	.....	.....	.....	.....
22. إخوتي مخلصون لي.	.....	.....	.....	.....
24. أنا لست شخصا سعيدا.	.....	.....	.....	.....
25. تنظيم وقت العمل والمطالعة صعب جدا.	.....	.....	.....	.....
26. أنام جيدا.	.....	.....	.....	.....
27. علاقتي بأفراد أسرتي رديئة.	.....	.....	.....	.....
28. أشعر بالأمن.	.....	.....	.....	.....
29. لدي الوقت الكافي للقيام بواجباتي المهنية .	.....	.....	.....	.....
30. أعاني من ضعف في البصر.	.....	.....	.....	.....
31. أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي.	.....	.....	.....	.....
32. روحي المعنوية منخفضة.	.....	.....	.....	.....
33. أجد وقتا كافيا للترويح عن نفسي.	.....	.....	.....	.....
34. نادرا ما أصاب بالأمراض.	.....	.....	.....	.....
35. أحصل على دعم مادي ومعنوي من أسرتي.	.....	.....	.....	.....
36. أستطيع الاسترخاء دون مشكلات.	.....	.....	.....	.....
37. أنجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد.	.....	.....	.....	.....
38. أصاب بأمراض في ضروسي.	.....	.....	.....	.....
39. أفراد أسرتي ليسوا موضع ثقتي.	.....	.....	.....	.....
40. أشعر بالقلق.	.....	.....	.....	.....
41. أفتقد إلى برنامج منظم لتناول وجباتي الغذائية.	.....	.....	.....	.....

الملحق(02)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية مستغانم
مصلحة الدراسة والامتحانات.

وضعية المناصب المالية المفتوحة للسنة الدراسية 2020/2019

المقاطعات	توزيع المناصب التربوية
مستغانم	647
حاسي ماماش	322
عين النويسي	210
سايرة	313
خير الدين	331
حمو تاملي	421
بوقيراط	440
سيدي علي	290
حجاج	57
سيدي لخضر	201
بن عبد المالك رمضان	77
عشعاشة	438
المجموع	3747

مدير التربية

الملحق (03)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
ولاية مستغانم
مديرية التربية
مصلحة التكوين والتفتيش
إحصاء أساتذة اللغة العربية العاملين بدائرة عشعاشة حسب المقاطعات التفتيشية
مقاطعة عشعاشة 01
مقاطعة عشعاشة 03
السنة الدراسية 2020/2019

المقاطعة التفتيشية	المأمن	عدد الأساتذة
عشعاشة 01	هواري بومدين	55
	يماني عبد القادر	42
عشعاشة 03	بن فضة محمد	38
	رباح بلقاسم	64
المجموع		199

مدير التربية

المقال رقم 02 / 2021

فاعلية التكوين التحضيري البيداغوجي في تنمية مهارات التدريس النشط -القائم على البنائية الاجتماعية -لدى أساتذة التّعليم الابتدائي الجدد-

The effectiveness of preparatory teacher training in developing active pedagogical skills based on the social constructs of new primary school teachers.

ط.د. بوعبد الله بلقاسمي

مخبر الخطاب التواصلي الجزائري الحديث جامعة -بلحاج بوشعيب – عين تيموشنت (الجزائر)، buabdellah1976@gmail.com

تاريخ الاستلام:2021/03/21 تاريخ القبول:2021/11/03

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية التكوين التحضيري البيداغوجي في تنمية مهارات التدريس النشط القائم على البنائية الاجتماعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي الجدد، وقد تمّ اختيار عينة مقصودة شملت كل مجتمع البحث وهم مجموع الأساتذة الجدد العاملين بالمدارس الابتدائية التابعة لولاية مستغانم والبالغ عددهم (70) أستاذا وأستاذة. وسعيا لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المهج الوصفي التحليلي، مستخدما استبيانا لقياس مستوى تطبيق الأساتذة الجدد لمهارات التدريس النشط القائم على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وذلك بعد استفادتهم من فترات تكوينية في شكل حقائق بيداغوجية؛ وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- للتكوين التحضيري البيداغوجي فاعلية كبيرة في تمكين الأساتذة الجدد من تطبيق مهارات التدريس النشط القائم على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية.

- مستوى تطبيق الأساتذة الجدد لمهرات التدريس النشط القائم على البنائية الاجتماعية مرتفع.

- لا توجد فروق لدى أساتذة التعليم الابتدائي الجدد في تطبيق مهارات التدريس النشط القائم على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية تعزى لمتغيري الجنس وطور التدريس.

الكلمات المفتاحية: التّكوين التحضيري البيداغوجي- مهارات التدريس النشط –البنائية الاجتماعية- التّعلم- أساتذة التّعليم الابتدائي.

Abstract:

The aim of the present study is to learn about the effectiveness of paediatric preparatory training in developing active social teaching skills among teachers, A planned sample was selected for each research community, totalling 70 new primary school teachers in the state. In order to achieve the objectives of the study, the researcher adopted the analytical descriptor, using a questionnaire to measure the level of application by new teachers of active pedagogical skills based on the principles of social constructivism ; who received training periods in the form of manual facts; Following the statistical analysis, the study produced the following results.

- Pre-teaching education is very effective in enabling new teachers to apply active teaching skills based on the principles of constructivism.

-The level of application by new teachers of active pedagogical skills based on social constructs is high.

-There is no difference between education teachers in the application of active pedagogical skills based on social constructivist principles that are attributable to gender and teaching.

Key words: Preparatory compositio; Active teaching skills; Social construction; learning; Teachers in education.

مقدمة:

لا جدال في أن التربية تحتل موقعا محوريا في مجموع العوامل الفاعلة في البناء الحضاري، لكونها تستمد أهميتها المرموقة من كوْنٍ الإنسان هو مركز الاستقطابات التي تستند إليها ديناميكية التّحولات الحضارية المتتالية، لذلك فالتربية تعد مطلب المجتمعات البشرية على الدوام، سعيا إلى إثبات الذات وعدم الذوبان في الآخر، وطمعا في أن تكون فاعلا أساسيا يحدد معالم الخريطة الجيوثقافية للعالم المعاصر، لذلك نجد جُل بلدان العالم تسعى جاهدة لبناء منظومة تربوية فعالة ومحكمة من أجل بناء مواطن الغد وإعداده ليكون لبنة أساسية في مجتمعه وبلده، والجزائر إحدى هذه الدول الساعية لتكوين مواطن فعال بكفاءات عالمية وقيم تمزج بين الأصالة والمعاصرة ، شعارها في ذلك (التّمسك بالأصل والانفتاح على العصر)، وهو إختصار لما جاء به القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المؤرخ في23 يناير 2008 في مادته الثانية ما

نصه (تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التّعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية)(وزارة التربية الوطنية،2008).

فالتربية بأبعادها المختلفة كانت ولازالت "الغاية الكبرى للمدرسة في كل المستويات التعليمية، ولكونها ترتبط بمسار مستمر يتولد منه منتوج دائم البناء والهدم وفي اتصال بعالم دائم التطور فإنها تحيل إلى مكون مزدوج، أخلاقي وفكري ينسلخان من مفهوم التربية والتعليم ففي التعليم يتوجه المعلم إلى المتعلم وسائل المنهجية وفي التربية يقصد الفرد ويعمل على تكوينه"(وزراة التربية الوطنية،02،2009)، لكن من المسلمات أن عملية البناء والإعداد لن تكون عملية ارتجالية يقوم به أي كان؛ بل هي عملية متخصصة معقدة لا يستطيع أن يقوم بها إلا أهل الاختصاص ومن كان له دراية بما يجب أن تكون عليه عملية تنشئة و إعداد الأفراد من مختلف جوانب حياتهم.

إن التربية بمفهومها الحديث تفرض نوعا من التخصص ونمطا من التكوين والإعداد المسبق لمن يشرف على تلك العمليات المتداخلة والمترابطة والمتضمنة إعداد الأجيال وتربيتها؛ لأجل ذلك فإن امتلاك مهارات الإعداد والتنشئة لن يكون إلا إذا اقترن بعملية تكوين وإشراف وتدريب على تلك المهارات، وهي العمليات التي يقوم بها متخصصون ينهلون مبادئ التكوين والإشراف مما تجود به قريحة علماء النفس وعلوم التربية ومختلف التخصصات التي لها علاقة بتنمية المورد البشري والاستثمار فيه.

وعليه كان لابد من وضع استراتيجية شاملة ومخطط كامل يتضمن تحديد احتياجات المتكونين، وتسطير برنامج يشمل الجانبين النظري والعملي ويضمن تحقيق أهداف العمليات التكوينية المتمثلة في سد الثغرات وإشباع حاجات المشرفين على العملية التربوية من معلمين وأساتذة وكل من له علاقة بالمتعلم.

ميدانيا ونظرا لما تشهده المدرسة من تجديد في موردها البشري، فإن سد حاجاتها في مجال العنصر البشري عن طريق التوظيف المباشر لخريجي الجامعات أصبح ضرورة لا بد منها، لذلك عمدت الوزارة الوصية إلى استدراك النقص المسجل في مجال الخبرة والكفاءة إلى تبني إستراتيجية شاملة للتكوين وإعداد المقبلين على مهنة التدريس لأول مرة، وقد أطلق على هذه العملية بالتكوين التحضيري البيداغوجي، والذي يشرف عليه مفتشون ومختصون في مجال التربية والتعليم وطرائق التدريس ، من أجل إعداد الأساتذة الجدد وتحضيرهم ليقوموا بمهامهم وفق ما تتطلبه خصائص الوظيفة ومتطلبات التربية.

الإشكالية:

بالعودة إلى ضوابط العملية التدريسية فإننا نجدها تتميز بخصوصيات وميزات تجعل منها وظيفة ليست كبقية الوظائف الأخرى، خاصة وأن المعلم فيها يسعى إلى إعداد الفرد والتكفل بمختلف جوانبه الفكرية والمعرفية والوجدانية وغيرها، وهي المهمة التي تحكمها ضوابط إبستمولوجية ومنهجية تحددها نظريات ومقاربات فكرية ومعرفية، أساسها السعي إلى تحقيق الأفضل وتجويد الفعل البيداغوجي والتربوي عامة، ومن بين النظريات التي عرفت رواجا كبيرا في مجال التربية والتعليم نجد النظرية البنائية الاجتماعية، التي اكتسحت الساحة التربوية العالمية، وميزت هيكلة المناهج الدراسية نظرا لما تحمله من مقاربات معرفية ومنهجية أثبتت نجاعتها ونجاحها في التكفل بمختلف جوانب شخصية الناشئة، باعتبارها أهم نظرية من نظريات التّعلم، أما من حيث الممارسات الميدانية للأستاذ ومدى تحكمه في مبادئها والتدريس وفق معالمها الكبرى، فذاك ما شكل موضوع بحث الكثير من الدراسات ، التي عالج فيها أصحابها جانبا أو عدة جوانب متعلقة بالنظرية البنائية الاجتماعية وفلسفتها في التدريس، ومن بين تلك الدراسات: دراسة (فارح عبد اللطيف ،وسواكر رشيد)، الموسومة ب(درجة ممارسة

الأساتذة للتطبيقات التربوية للنظرية البنائية الاجتماعية في المنظومة التربوية الجزائرية)،وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة الأساتذة للتطبيقات التربوية للنظرية البنائية الاجتماعية المضمنة في المناهج التربوية الجزائرية، بالاعتماد على المنهج الوصفي ،و لتحقيق هدف الدراسة جرى إعداد قائمة بمفاهيم النظرية البنائية الاجتماعية، تم تضمينها في بطاقة ملاحظة تتكون من 28 فقرة موزعة على ثلاثة محاور، تم تطبيقها في تسع مقاطعات تربوية في ولاية الوادي في السنة الدراسية 2020/2019 على عينة تتكون من 45 أستاذا من مختلف الأصناف، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت النتائج أنه يمارس الأساتذة التطبيقات التربوية للنظرية البنائية الاجتماعية بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج أن الأساتذة يمارسون التفاعل الاجتماعي في أقسامهم بدرجة متوسطة، ويستخدمون الاستراتيجيات المنصوص عليها في المناهج بدرجة متوسطة، بينما تستخدم بعض استراتيجيات التعلم النشط الأخرى بدرجة ضعيفة، ويمارسون الدور المتبادل بين المفاهيم اليومية التلقائية والمفاهيم العلمية في بناء المفاهيم لدى المتعلمين بدرجة متوسطة عموما، بينما يركزون على التصورات السابقة بدرجة ضعيفة. أما دراسة (عودة أبو سنينة، و آمال عياش)،الموسومة بـ (درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التّعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن)، فقد هدفت إلى استقصاء درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التّعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات بالاعتماد على استبانة مكونة من (52) فقرة موزعة على خمسة محاور، وطبقت على (237) معلما وعلمة من معلمي العلوم والجغرافية؛ وبينت الدراسة أن درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى

للنوع في المجال الثاني وكانت الفروق لصالح الإناث ، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستويات خبرة المعلمين على المجال الأول ولصالح أقل من (10) سنوات وعلى المجال الثاني بين مستويات الخبرة ولصالح أقل من (10) سنوات، وأظهرت الفروق على المجال الكلي للأداة حسب مستويات الخبرة ولصالح أكثر من (10) سنوات خبرة.

ومن خلال الأدب التربوي نجد أن البنائية الاجتماعية كنظرية للتّعلم تتطلب مجموعة من المدخلات الضرورية من أجل تحويلها لنظرية تدريس تترجم بحق فلسفة التّعلم النشط، ومن بين تلك المدخلات هو المعلم المتمرس ، وعليه فإن إعداده ليكون متحكما في مبادئها والعارف بخصائصها يبقى الشغل الشاغل للقائمين على المنظومة التكوينية، التي عمدت إلى إعداد حقيبة بيداغوجية تكوينية لفائدة الأساتذة الجدد من أجل تزويدهم بمختلف المهارات والكفاءات وطرائق التدريس النشطة القائمة على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، والعمل على تبليغ محتوى تلك الحقيبة على فترات متعددة ، غير أن السؤال الذي يفرض نفسه بقوة، هو مدى تحقق مخرجات هذا التكوين وفعاليته ميدانيا، لأجل ذلك سيحاول الباحث الإجابة عن تساؤل أساسي ومحوري مفاده:

- ما مدى فعالية التكوين التحضيري البيداغوجي في تنمية مهارات التدريس النشط القائم على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية لدى الأساتذة الجدد؟

وقد تفرعت عن الإشكالية مجموعة من التساؤلات الفرعية وهي كالآتي:

- ما مستوى توظيف الأساتذة الجدد لمهارات التدريس النشط القائم على النظرية البنائية الاجتماعية؟

- هل يوجد فروق في درجة توظيف أساتذة التعليم الابتدائي الجدد لمهارات التدريس النشط القائم على مبادئ البنائية الاجتماعية تعزى لمتغيري الجنس وطور التدريس؟

❖ **فرضيات الدراسة:**

وكإجابة عن التساؤل الرئيسي جاءت الفرضة العامة على النحو التالي:

- للتكوين التحضيري البيداغوجي فعالية كبيرة في تنمية مهارات التدريس النشط القائم على البنائية الاجتماعية لدى الأساتذة الجدد.

ولتحقق هذه الفرضية كانت الفرضيات الجزئية على النحو التالي:

- مستوى توظيف الأساتذة الجدد لمهارات التدريس النشط القائم على البنائية الاجتماعية مرتفع.

- لا يوجد فروق بين الجنسين في درجة توظيف أساتذة التعليم الابتدائي الجدد لمهارات التدريس النشط القائم على مبادئ البنائية الاجتماعية؟

- لا يوجد فروق ذات دلالة في درجة توظيف أساتذة التعليم الابتدائي الجدد لمهارات التدريس النشط القائم على مبادئ البنائية الاجتماعية تعزى لمتغير طور التدريس؟

❖ **أهداف الدراسة:**

- الوقوف على مدى فعالية التكوين التحضيري البيداغوجي ودوره في تنمية مهارات الأساتذة في ممارسة التدريس النشط القائم على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية.

- معرفة مستوى توظيف الأساتذة الجدد لطرائق التدريس النشط القائم على مبادئ البنائية الاجتماعية بعد تلقيهم للتكوين التحضيري البيداغوجي.

- معرفة الفروق في درجة توظيف الأساتذة الجدد لطرائق التدريس النشط القائم على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية بناء على متغيري الجنس وطور التدريس.

❖ **أهمية الدراسة:**

تظهر أهمية الدراسة من خلال كونها تسلط الضوء على أحد المداخل الأساسية في مجال الموارد البشرية في قطاع التربية ألا وهو التكوين ومدى فعاليته، خاصة بالنسبة للأساتذة الجدد الذين يتم توظيفهم مباشرة بعد نجاحهم في المسابقة على أساس

الشهادة، ومدى تمكنهم من إمتلاك مهارات التدريس النشط القائم على البنائية الاجتماعية كمقاربة معتمدة في بناء المناهج وإعدادها وتطبيقها.

❖ **رابعا: حدود الدراسة:**

تتحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تتناوله والمتمثل في "فعالية التكوين التحضيري البيداغوجي في تنمية مهارات التدريس النشط القائم على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية "، وبعينة الدراسة وهم أساتذة التعليم الابتدائي الجدد المتكونين ثانوية 5 جويلية بولاية مستغانم للسنة الدراسية(2021/2020)، وبالأداة المستخدمة والمتمثلة في استبيان مبادئ البنائية الاجتماعية، كما تتحدد أيضا بالزمان والمكان اللذان جرت فيهما وهما شهر مارس من سنة(2021) بمستغانم؛ وستناقش نتائج الدراسة وإمكانية تطبيقها في ضوء هذه الحدود.

❖ **التعريفات الإجرائية:**

1- التكوين: جاء في تعريف المنظمة العربية للثقافة والعلوم بأنه "عبارة عن نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندربها، تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية."(سهيلة،2003، 21).

ويعرف الباحث التكوين بأنه الجهود المنظمة والمخططة لتطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين، وذلك بجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم وفق ضوابط أكاديمية ومعرفية معينة.

أما التكوين التحضيري البيداغوجي من خلال هذه الدراسة فهو محتوى التكوين المقدم للأساتذة الجدد في شكل حقيبة بيداغوجية تم إعدادها من قبل مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية وبمساعدة المفتشية العامة للبيداغوجيا، وقد تضمنت الحقيبة البيداغوجية ثلاث محاور كبرى هي:

أ- المعرفة المهنية: وهو يشمل مجال التعليمية بنوعها (التعليمية المادة وتعليمية المواد) وكذا المناهج الدراسية ومحتوياتها.

ب- الممارسة المهنية: وهو محمور يتضمن (الإعلام الآلي، تسيير القسم، والتقويم والمعالجة) للوصول إلى كيفية التخطيط والتنفيذ وإدارة القسم والتواصل البيداغوجي الفعال مع المتعلمين.

ج- الالتزام المهني: أساسه التعلم المهني معرفيا ومنهجيا، عبر التحكم في (أخلاقيات المهنة، التشريع المدرسي، ومبادئ علم النفس وعلوم التربية).

2- استراتيجيات التدريس النشط: هي خطوات إجرائية منتظمة و متسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها.(دعمس،46،2011)

3-التّعلم النشط: "هو طريقة تعليم وتعلم في آن واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة، والتمارين، والمشروعات بفعالية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه العلمي والتربوي، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي(رفاعي،53،2012).

4- النظرية البنائية الاجتماعية: نظرية تقوم على اعتبار أن التّعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة وإنما عن طريق بناء المتعلم المعنى بنفسه بناءا على خبراته السابقة و تفاعله الايجابي مع المعلم والأقران وبيئته الاجتماعية والتوظيف الفعال للغة من خلال الحوار والمناقشة والتفاوض .

5-**أساتذة التعليم الابتدائي:** هم الأشخاص المعينون من طرف وزارة التربية الوطنية والذّين يمارسون مهام التربية والتعليم في المدارس الابتدائية؛ وقد حددت المادة

40 من المرسوم التنفيذي 08/315، الصادر في 12 أكتوبر 2008، أن سلك أساتذة التعليم الابتدائي يضم ثلاث رتب هي (أستاذ المدرسة الابتدائية كرتبة قاعدية في الصنف11، أستاذ رئيسي صنف 12، وأستاذ مكون صنف14) (وزارة التربية الوطنية:2008).

والمقصود بالأساتذة الجدد من خلال هذه الدراسة هم الأساتذة الموظفون في الرتبة القاعدية بعد نجاحهم في مسابقة التوظيف بعنوان 2021/2020.

أولا: الإطار النظري:

1- التكوين التحضيري البيداغوجي :

1-1.لماذا التكوين: غالبا ما تلجأ المؤسسات على اختلاف أنماطها إلى التكوين مع بدء الالتحاق بالعمل، سعيا إلى بناء علاقة تواصلية فعالة وتمكين الموظف أو العامل من توطين علاقته بمحيط العمل، ومما عرف تاريخيا أن الفكر الفرنسي هو السّباق إلى الحديث عن مصطلح التكوين في أول الأمر، وهو يهدف أساسا إلى إنماء المهارات وإكساب المعارف المرتبطة بمجال العمل أو التنظيم الذي ينتمي إليه الموظف.

ويشار إلى التكوين في الفكر الإنساني عامة إلى ما يعرف بالتدريب التعريفي أو التدريب الانضمامي للمؤسسة أو التدريب التوجيهي في المؤسسة، "أما في مفهومنا الجديد فالتكوين يأخذ بُعد التوفيق في هذه العملية التعريفية الاحتضانية للفرد، إمكاناته وقدراته ومعارفه، مع إمكانات المؤسسة ومتطلباتها، ومع متطلبات المجتمع والمحيط"(عبد الله، والمختار،2005، 245).

1.2.أهداف التكوين: أشار (تروزين) باعتباره أحد كوادر التكوين في مجال التربية والتعليم بمعهد بن أشنهو الكائن بوهران إلى أهمية التكوين بقوله " يهدف التكوين إلى زيادة النمو المهني(معارف، مهارات، خبرات، كفاءات، اتجاهات) من أجل التكيف مع منصب العمل وممارسة المهام على الوجه الأكمل(تحسين وتطوير الخبرات ومواكبة

المستجدات)"(محمد،توزرين،56،2012)فالتكوين العالي الجودة القائم على تلبية احتياجات المتكونين، هو وحده الكفيل بتطوير المعارف والمواقف والكفاءات والقدرات والمهارات التي تتطلبها مهنة التعليم باعتبارها إحدى المهن الأساسية التي ترتكز عليها التنمية البشرية في عصرنا.

2- التّعلم النشط:

2-1.التّعلم: هو عملية تغيُر شبه دائم في سلوك الفرد، لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يُستدلُ عليه من السلوك، ويتكون نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغيُّر الأداء لدى الكائن الحي"(الشرقاوي،11،2012).

أما التّعلم النشط فهو التّعلم الذي يتم فيه استثمار العمليات العقلية المختلفة لدى المتعلم، فهو أي نشاط يشترك من خلاله المتعلم في العمل وفي التفكير فيما يعمل.

2-2. دور المعلم في التّعلم النشط: يوجد مجوعة من أنماط التدريس البنائي التي توفر إطارا قابلا للاستخدام يستطيع أن يجرب المعلمون على أساسه هذه النظرية، وهي في ذات الوقت تخرج المعلمين من إطار النظريات التقليدية التي تبقي المعلم كناقل ومصدر للمعلومات إلى معلم بنائي مبدع إذا اتصف بصفات البناءيين ومنها:

- التشجيع على الاستقلال الذاتي للمتعلم ومبادراته وتقبلها.
- استخدام البيانات الخام والمصادر الأولية مع مواد تفاعلية.
- استخدام مصطلحات معرفية أثناء صوغ المهام مثل: يصنف، يحلل، يتنبأ، يبتكر
- لاستجابة لحاجات وميولات التلاميذ وتطلعاتهم واهتماماتهم ومحاولة تلبية رغباتهم في التّعلم انطلاقا من تحويل الخبرات المدرجة في المنهاج إلى وضعيات ذات دلالة.
- البحث عن فهم المتعلمين للمعرفة وتفسيراتهم لها، انطلاقا من توقع درايتهم بها قبل بداية التّعلم، والعمل على تصحيحها وإثرائها بالمناقشة والحوار.

- التشجيع على الاندماج في الحوار مع المعلم والأقران، وإعطاء الفرصة لعرض الفكرة أو الرأي.

3-النظرية البنائية الاجتماعية: تعود جذور هذه النظرية إلى العالم الروسي ليف سومينوفيتش فيجوتسكي (1896) (Somànovic Lev Vygotsky) وهي تنحدر أصلا من النظرية البنائية، وهي تشدد على دور الآخر في بناء المعرفة لدى الفرد وتؤكد على الصراع في النمو الفردي والاجتماعي، "فهذه النظرية تؤكد على حصول تبادلات مثمرة بين الأفراد بعضهم البعض والتقدم الحاصل عن طريق التفاعلات الاجتماعية يتحدد بكفايات الفرد عند الانطلاق ومن هنا يساعد هذا التفاعل على نمو البنية المعرفية للفرد وتطوره باستمرار " (العدوان، و داود ،61،2016).

فالمعرفة في النظرية البنائية لا تعطى ولا تكون مطلقة أو ثابتة، بل هي بناء فردي يتم في السياقات الاجتماعية التي يحدث فيها التعليم، وتسمى أيضا بالنظرية الثقافية الاجتماعية وهي تعتبر التّعلم نشاطا اجتماعيا يمارس فيه المتعلمون أنشطة فردية واجتماعية، كالمناقشات والمفاوضات مع المعلم والأقران (العنزي، آخرون،2018، 625).**3-1.المفاهيم الرئيسية للنظرية البنائية الاجتماعية:**

أ-تعتبر أحد الوسائط الاجتماعية للتعلم وأكثرها قوة .فهي تزيد من عملية التواصل الاجتماعي في التعبير ونقل الأفكار.

ب-البيئة الاجتماعية: فقد حدد فيجوتسكي مصدرين لمعرفة الفرد، الأول التفاعل مع البيئة (المعرفة اليومية)وهو يتأثر بتفاعل الأقران واللغة والخبرات التي يحصل عليها الفرد، والتي تساعد في نمو المستويات العليا من التفكير؛ والآخر هو الناتج من التنظيم الشكلي الذي يحدث في الفصول (المعرفة العلمية)وعن طريق هذين المصدرين يتم بناء المعنى ويبنى الفهم ويكون ذلك من خلال البيئة الاجتماعية التي يشارك فيها المتعلمون مع معلميهم والأنشطة التعليمية التي يمارسونها في الأقسام.

ج-التفاوض: تؤكد على دور المعلم في تشجيع الطلاب على المناقشة الحوارية التفاوضية حيث أنها تركز على نقاط عديدة من خلال التفاعل المفتوح مع بعضهم البعض. وبينهم وبين معلمهم، وذلك يهم في توليد المعنى المقصود؛ ولكي يحدث هذا التفاوض لابد من طرح الأسئلة المفتوحة وترك الفرصة للطلاب بطرح آرائهم وأفكارهم لتكون نقطة بداية تنير الضوء لفهم المعنى المقصود.

د-حيز النمو الممكن: هو المسافة بين ما يمكن أن ينجزه الطالب بمفرده وبين ما يمكن أن ينجزه عندما يساعد بواسطة آخرين. فالطالب لديه مستويات من النمو، هما مستوى النمو الفعلي وهو المستوى العقلي الحالي للفرد وقدرته على التّعلم بنفسه، ومستوى النمو الكائن وهو المستوى الذي يستطيع الوصول إليه بمساعدة الآخرين. وهذا الفرق بين المستويين هو حيز النمو الممكن، وهو ما يطلق عليه منطقة النمو المركزي أو منطقة النمو التقريبي (العدوان، وداوود،2016، 66-67)

ثانيا : الإطار الميداني: .

.1- الطريقة والأدوات:

1-1- منهج الدراسة: اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف الظاهرة موضوع البحث، ويفسّر ويقارن ويقيّم من أجل الوصول إلى تعميمات ذات معنى، يثري بها رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة.

2.1.مجتمع الدراسة: من خلال المعلومات المقدمة من قبل مصالح مديرية التربية لولاية مستغانم عن مجموع أساتذة التعليم الابتدائي الذين يباشرون تكوينهم في العطل السنوية وأيام السبت من كل أسبوع، فقد بلغ عددهم 70 أستاذا وأستاذة، موزعين على أربعة أفواج، يشرف على كل فوج أستاذ مؤطر برتبة مفتش.

3.1.عينة الدراسة: شملت الدراسة كل مجتمع البحث وهم الأساتذة البالغ عددهم (70) أستاذا وأستاذة بمركز التكوين ثانوية (5 جويلية مستغانم).

4.1 .حجم عينة الدراسة: بلغ حجم عينة الدراسة (70) أستاذا وأستاذة، وقد قام الباحث باستغلال أحد أيام التكوين من شهر(مارس2021) لتوزيع الاستمارات على الأساتذة على حسب عددهم .

5.1.مميزات عينة الدراسة:

أ.مواصفات عينة الدراسة حسب متغير طور التدريس:

الجدول رقم (01): يوضح مواصفات عينة الدراسة حسب متغير طور التدريس

متغير طور التدريس	العدد	%النسبة المئوية
الطور الأول	38	54.3
الطور الثاني	25	35.7
الطور الثالث	7	10
المجموع	70	100

يتضح من الجدول رقم (01) أن عدد الأساتذة الذين يدرسون بالطور الأول (38 أستاذ بنسبة 54.30%) أكبر من عدد الأساتذة الذين يدرسون الطور الثاني (25 أستاذ بنسبة 35.70%) وكذا عدد الأساتذة الذين يدرسون الطور الثالث (07 أستاذ بنسبة10%) بفارق نسبته(18.60%، 44.30%) على التوالي من مجموع أفراد عينة الدراسة.

ب. مواصفات عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (02) يبين خصائص العينة حسب متغير الجنس

متغير الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكر	19	27.1
أنثى	51	72.9
المجموع	70	100

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن عدد الأساتذة الإناث أكثر من عدد الذكور، حيث بلغت نسبتهم (72.9%)، وهو دليل على اكتساح المرأة لميدان التوظيف في مجال قطاع التعليم لعد أسباب منها ما هو بيئي متعلق بالتحولات الحاصلة على مستوى

طبيعة الفرد الجزائري، وما عرفته من تحول، خاصــة بعد عزوف الذكور عن الوظائف الحكومية والميل إلى ممارسة النشطة التجارية وغيرها من النشاطات المربحة.

وهناك من الظروف ما يرجع إلى طبيعة القوانين الســائدة والتي تفرض قوانين خاصــة تطبق على الرجال دون النســاء، من ذلك قانون الخدمة الوطنية الذي يشــترط أن يحوز الشاب البالغ السن القانونية إثبات وضعيته تجاه الخدمة العسكرية.

6.1 .أداة الدراسة:

بعد مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوعي التكوين وكذا البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التربوية في عملية التدريس، ومن خلال الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، منها دراسة (أبوسنينة و عياش) (2013) الموسومة بـ(درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن)، بحيث تم الاعتماد على محاور البنائية الاجتماعية في الدراسة، والحصول على استبيان مكون من 35 فقرة موزعة على خمسة أبعاد كما هو موضح في الجدول رقم (03):

الجدول رقم (03): يبين توزيع فقرات استبيان التطبيقات التربوية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية على أبعاده

الرقم	البعد	ترتيب الفقرات
01	يقوم التعلم على أساليب فردية واجتماعية ويعتمد على تفاعل الفرد مع البيئة والتي تساهم تشكيل المعرفة اليومية والعلمية للمتعلم	31-26-21-16-11-6-1
02	يتم بناء المفاهيم والمعاني من خلال عملية اجتماعية نشطة مستندة إلى اللغة والتفاعل المنطقي	32-27-22-17-12-7-2
03	عملية التّعلم تستند إلى طرق تنظيمية تمكن المتعلم من الشعوربالبيئة المحيطة وتلعب دورا أساسيا في ذلك.	33-28-23-18-13-8-3
04	تعتبرعملية التفاوض الأساس في تكوين التعميمات للوصول إلى رأي موحد حول ما تم تعلمه	34-29-24-19-14-9-4
05	يشكل حيزالنمو الممكن مبدأ أساسي في البنائية الاجتماعية والتي تعنى بالنمو الفعلي لدى المتعلم والنمو الكامن.	35-30-25-20-15-10-5

6.1.1-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

اعتمد الباحثان على سلم التقدير ليكرت والذي تم تحديده على خمس درجات وهي (بدرجة ضعيفة جدا، بدرجة ضعيفة، بدرجة متوسطة، بدرجة عالية، بدرجة عالية جدا).

مفتاح التصحيح: بدرجة ضعيفة جدا = درجة واحدة، بدرجة ضعيفة = درجتين، بدرجة متوسطة = 03 درجات، بدرجة عالية = 04 درجات، بدرجة عالية جدا= 05 درجات.

قام الباحثان بحساب خصائصها السيكومترية وفق الطرق التالية:

أ- الصدق:

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي لها عن طريق حســاب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد

الذي تنتمي إليه، كما تمّ حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والمجموع الكلي لدرجات الأداة، وهذا ما يوضحه الجدولين رقم (04) و(05)، على التوالي:

الجدول رقم (04) : يبين معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	,597**	02	,532**	03	,535**	04	,573**	05	,510**
06	,514**	07	,531**	08	,581**	09	,596**	10	,543**
11	,539**	12	,647**	13	,543**	14	,424**	15	,492**
16	,560**	17	,537**	18	,607**	19	,599**	20	,494**
21	,668**	22	,648**	23	,603**	24	,411**	25	,542**
26	,562**	27	,504**	28	,454**	29	,576**	30	,617**
31	,601**	32	,456**	33	,568**	34	,488**	35	,462**

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)

الجدول رقم (05) : يبين معاملات ارتباط بيرسون بين البعد والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط بيرسون بين البعد والدرجة الكلية للأداة
البعد الأول	,860**
البعد الثاني	,860**
البعد الثالث	,845**
البعد الرابع	,835**
البعد الخامس	,882**

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)

نلاحظ من الجدول رقم (04) أن فقرات كل بعد من الأبعاد الخمسة للأداة لها معامل ارتباط موجب بالبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (α= 0.01)، كما نلاحظ من الجدول رقم (05) أن هناك معاملات ارتباط موجبة بين كل بعد من هذه الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان.

وبناءً على ما ثبت من نتائج؛ يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة بشكل عام، وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بالأبعاد الخمسة السالفة الذكر، وهذه النتائج التي تم التوصل

إليها جعلت الباحث يطمئن بشكل كاف لصحة استبيان التطبيقات التربوية للبنائية الاجتماعية على عينة الدراسة الحالية لتحقيق أغراضها.

ب- **الثبات:** اعتمد الباحث في حساب الثبات على طريقة ألفا لكرونباخ. **الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ:** استخدم الباحثان معامل الثبات ألفا لكرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود الاستبيان (اتساق ما بين البنود)؛ وقد بلغ معامل الثبات كما يلي:

الجدول رقم (06) : يبين توزيع معامل الثبات على أبعاد استبيان التطبيقات التربوية للبنائية الاجتماعية

البعد	عدد البنود	معامل الثبات ألفا لكرونباخ
البعد الأول	07	0.662
البعد الثاني	07	0.616
البعد الثالث	07	0.627
البعد الرابع	07	0.560
البعد الخامس	07	0.566
الدرجة الكلية	35	0.895

يتضح من الجدول رقم (05) أن معامل الثبات لأبعاد المقياس تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تفي بأغراض الدراسة.

7.1.إجراءات الدراسة الميدانية:

بعد اختيار موضوع الدراسة والوقوف على مدى أهميته قام الباحث بإجراء الدراسة الميدانية وفق الخطوات التالية:

- اختار الباحث مجتمع الدراسة، وهم أساتذة التعليم الابتدائي الجدد الذين تم

- توظيفهم مطلع هذه السنة عن طريق المسابقة على أساس الشهادة، وهم يمارسون مهامهم بصفتهم متربصين، ويستفيدون من تكوين تحضيري بيداغوجي، محدد من قبل الوزارة الوصية، يتلقون من خلاله محتوى تكوني في شكل حقائب

بيداغوجية، معدة ومهيكلة وفق استراتيجيات التّعلم النشط القائم على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية.

- شملت الدراسة كل مجتمع البحث وهم أساتذة التعليم الابتدائي الجدد.

- الاتصال بإدارة التكوين من أجل السماح بتوزيع الاستبيان على الأساتذة وشرح محتواه وطريقة الإجابة، وكان ذلك يوم السبت 27 فبراير 2021.

- بعد جمع الاستبيان تم تقديم الشكر والثناء للأساتذة ولإدارة مركز التكوين وعلى رأسهم رئيس مصلة التكوين والتفتيش بمديرية التربية على التسهيلات المقدمة والاهتمام الذي أبداه بخصوص موضوع الدراسة.

2- النتائج ومناقشة الفرضيات:

1.2.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية" مستوى توظيف الأساتذة الجدد لمهارات التدريس النشط القائم على البنائية الاجتماعية مرتفع."

للإجابة عن هذه الفرضية نحدّد ثلاث مستويات لدرجة توظيف مبادئ البنائية الاجتماعية في التدريس وهي (منخفض/متوسط/ مرتفع) عن طريق القيام بالعمليات الحسابية التالية:

(أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ 3 = (175- 35) ÷ 3 = 46.67

ومنه نحصل على مجالات الدرجات التالية:

(35 – 81.67) درجة منخفضة، (81.68 – 128.35) درجة متوسطة، (128.36-175) درجة مرتفعة.

أما بالنسبة لدرجة توظيف البنائية الاجتماعية في التدريس حسب أبعادها نقوم بنفس الخطوات:

(أعلى قيمة للبعد – أدنى قيمة للبعد) ÷ 3 = (35- 07) ÷ 3 = 09.33

ومنه نحصل على مجالات الدرجات التالية حسب كل بعد من أبعاد البنائية الاجتماعية:

(07 – 16.33) درجة منخفضة، (16.34 – 25.67) درجة متوسطة، (25.68- 35) درجة مرتفعة.

والجدول رقم (09) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المحسوبين لكل بعد من أبعاد البنائية الاجتماعية وكذا للدرجة الكلية، والذين من خلالهما يمكننا تحديد درجة توظيف أساتذة التعليم الابتدائي لمبادئ البنائية الاجتماعية في التدريس.

الجدول رقم (09): يبيّن المتوسط والانحراف المعياري وتحديد درجة توظيف مبادئ البنائية الاجتماعية في التدريس.

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
البعد الأول	70	27.01	3.00	مرتفعة
البعد الثاني	70	28.64	3.34	مرتفعة
البعد الثالث	70	27.82	3.60	مرتفعة
البعد الرابع	70	27.68	3.29	مرتفعة
البعد الخامس	70	27.08	3.31	مرتفعة
الدرجة الكلية	70	138.25	14.39	مرتفعة

من خلال نتائج الجدول رقم (09)، نجد قيمة المتوسط الحسابي لدرجة توظيف الأبعاد الخمسة للبنائية الاجتماعية في التدريس لدى الأساتذة الجدد تنحصر ضمن مجال الدرجة المرتفعة (25.68- 35)، كما أن الدرجة الكلية لتوظيف مبادئ البنائية الاجتماعية في التدريس تنحصر كذلك ضمن مجال الدرجة المرتفعة (128.36- 175)؛ وعليه يمكن القول أن أساتذة التعليم الابتدائي الجدد يوظفون مبادئ البنائية الاجتماعية في التدريس بدرجة مرتفعة.

وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن النظرية البنائية الاجتماعية قد أثبتت فعاليتها كنظرية للتدريس، خاصة وأنها تترجم بحق فلسفة التّعلم النشط القائم على

إبراز الدور المحوري للمتعلم، باعتباره مركز كل التّعلمات ومنطلقها، مما وجد فيه الأساتذة الخيار النسب والسبيل الأوحد لتحقيق مخرجات المناهج الدراسية، خاصة إذا علمنا أنهم متحررون من أي ممارسات سابقة نظرا لولوجهم عالم التدريس لأول مرة ، وإن حدث ووظفوا من قبل في إطار التعاقد فقد سبق لهم وأن تعرفوا إلى مبادئها ولو بشكل بسيط على اعتبار أنها متبناة في المناهج الدراسية منذ إصلاحات 2003.

2.2- عرض ومناقشة الفرضية الثانية:

نص الفرضية:" لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى تطبيق أساتذة المدرسة الابتدائية الجدد لمهارات التدريس النشط القائم على مبادئ النظرية البنائية"

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (IBM SPSS Statistics 20) أسفرت نتائج تطبيق اختبار "ت" ما يلي:

الجدول رقم (07): يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين الجنسين في مستوى توظيف أساتذة التعليم الابتدائي الجدد لمهارات التدريس النشط القائم على مبادئ البنائية الاجتماعية:

قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	متوسط العينة		الاحتمال
		ذكور	إناث	
0.255	68	137.77	138.86	0.800

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" في الجدول رقم (07) أن قيمة الاحتمال Sig.(bilatérale) تساوي 0.800 (أي 80%)، وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل القائل بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى توظيف أساتذة التعليم الابتدائي لمهارت التدريس النشط القائم على مبادئ النظرية البنائية، ويمكن تفسير هذه النتائج باعتبار الفرص المتساوية التي يحظى بها الأساتذة الجدد في استفادتهم من التكوين، إذ لا يفرق القائمون عليه بين الأساتذة المتربصين على أساس الجنس، كما أنهم في نظر القانون متساوون في اعتبار التكوين حق وواجب في آن واحد، أي أنه حق للمتكون في امتلاك مهارات أساسية وكفاءات قاعدية تمكنه من ولوج عالم

الشغل بكل أريحية، و خضوعه لامتحان التثبيت بعد انقضاء سنة على تربصه، ليكون في منصب دائم بعد تثبيته، وكونه واجب من جهة أخرى على اعتبار أنه مرتبط بحق التلميذ، الذي سيكون مصيره معلقا بأستاذه، لذا فإن امتلاك تلك الكفاءات وحيازة تلك المهرات التدريسية أمر لا بد منه، والمرجعية في ذلك ما يحدده العقد التعليمي وهو ركن أساسي في العملية التعليمية التّعلمية، إذ يجعل هذا العقد ضمنيا المعلم ملزما بالحرص على تقديم المنهج الدراسي وفق منظور بنائي اجتماعي وحسب ما تقتضيه طبيعة الفعل التّعلمي، وبالرجوع إلى النصوص التي تحكم الحياة المدرسية نجد أن المناهج الدراسية قد بنيت على أساس مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، من ذلك مثلا ما ورد في إحدى الفقرات من الدليل المنهجي لإعداد المناهج وهي كالآتي: "على الرغم من أنّ بناء المعرفة أمر شخصي، إلاّ أنّه يتمّ في إطار اجتماعي، لأنّ المعلومات مرتبطة بالوسط الاجتماعي، ولأنّ السياق يأتي ممّا نفكّر وممّا يساهم به الآخرون في عملية التفاعل. ويعتبر التيار البنيوي الاجتماعي امتدادا للبنيوية، ويركّز على التفاعلات الاجتماعية في بناء المعارف، أي على المسارات والتداخلات النفسية، ويوضّح أنّ المواجهة بين الأفراد هي مصدر النموّ. كما أنّها تقترح نموذجا حلزونيا بتسلسل متناوب من الجمل: مواجهة فردية داخلية، وبناء نماذج معرفية." (وزارة التربية الوطنية،2009، 14)؛ وهو ما يجعل المعلم ملزما بأن يكون متحكما في مهارات التدريس النشط القائم على مبادئ البنائية الاجتماعية.

3.2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: نص الفرضية: "لا يوجد فروق ذات دلالة في درجة توظيف أساتذة التعليم الابتدائي الجدد لمهارات التدريس النشط القائم على مبادئ البنائية الاجتماعية تعزى لمتغير طور التدريس"

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (IBM SPSS Statistics 20) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA à 1 facteur)

وحســـاب قيمة "ف" لمعرفة مســـتوى دلالة الفروق؛ وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (08):

الجدول رقم(08): يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة توظيف أساتذة التعليم الابتدائي الجدد لمهارات التدريس النشط القائم على مبادئ البنائية الاجتماعية تعزى لمتغير طور التدريس:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	263.338	3	87.779	0.355	0.786
داخل المجموعات	16323.648	66	247.328		
الإجمالي	16586.986	69			

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (08) أن قيمة الاحتمال (Sig.(bilatérale تساوي 0.786 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل، القائل بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة في درجة توظيف أساتذة التعليم الابتدائي الجدد لمهارات التدريس النشط القائم على مبادئ البنائية الاجتماعية تعزى لمتغير طور التدريس، ويمكن تفسير هذه النتائج بناء على عدة معطيات أهمها:

- المقاربة البنائية الاجتماعية لا تميز في مبادئها وجوهرها على طور دون غيره، بمعنى آخر أنها تهتم بالطفل في مختلف مراحل نموه، فهي تحرص على البناء المعرفي للطفل في إطار التفاعل الاجتماعي عبر مختلف مراحله العمرية، وهذا ما نلمسه من خلال تطبيقاتها التربوية ميدانيا، ذلك ان استراتيجيات التدريس النشط يمكن تكييفها حسب الموقف التعليمي والمحتوى التعليمي كذا المرحلة العمرية.

- محتوى التكوين البيداغوجي التحضيري المنظم على شكل حقائب بيداغوجية بمحتويات تكوينية مفهرسة على شكل محاور كبرى يتم تقديمها في قالب استراتيجيات حديثة تعكس الممارسات الميدانية لفعل التّعلم، وتتماشى مع كل الأطوار التّعليمية الثلاث لمرحلة التعليم الابتدائي، ساهم بشكل كبير في مساعدة الأساتذة على اكتساب

طرائق تدريس حديثة يتم تكيفها حسب مستوى المتعلمين واحتياجاتهم ذات الأبعاد المختلفة (النفسية، البيئية، الاجتماعية، الوجدانية، المعرفية).

3.2- عرض ومناقشة الفرضية العامة:

نص الفرضية:"للتكوين التحضيري البيداغوجي فعالية كبيرة في تنمية مهارات التدريس النشط القائم على البنائية الاجتماعية لدى الأساتذة الجدد".

بناء على النتائج المتحصل عليها بعد تحليل الفرضيات الجزئية فقد توصل الباحث في –حدود هذه الدراسة – إلى أن التكوين التحضيري البيداغوجي له فعالية كبيرة في تنمية مهارات التدريس النشط القائم على البنائية الاجتماعية لدى الأساتذة الجدد.

ومما لا شك فيه أن التكوين بصفة عامة أصبح يمثل بحق تلك العلاقة القوية والمتينة بين المورد البشري ومدى تحكمه في مدخلات الفعل التربوي وجودة مخرجات التكوين من جهة، وجودة الفعل التعليمي وما يتبعه من ممارسات ميدانية هادفة إلى ترجمة المناهج الدراسية من جهة أخرى، وهناك العديد من الأسباب التي ساهمت في فعالية التكوين، منها على الخصوص:

- اعتماد وزارة التربية الوطنية على منهجية محكمة ودراسة ممنهجة في رسم السياسة التكوينية والعمل على بلورتها على أرض الواقع، وذلك من خلال الاهتمام بالتكوين وجعله أهم مدخل من مداخل العملية التربوية، وقد مزجت هذه السياسة بين أساليب مختلفة ومتباينة عبر مراحل تطور النظام التربوي، إلى أن وصلت إلى جعل التحكم في المبادئ الأساسية لمهنة التعليم وامتلاك الأستاذ للمهارات الضرورية شرط أساسي لمواصلة الأستاذ لمشواره الوظيفي، وذلك من خلال تخصيص فترة تقييم شامل للأستاذ حول محاور التكوين وما تلقاه عبر دورات مختلفة تنتهي بامتحان رسمي يشترط فيه الحصول على معدل القبول لمواصلة المشوار المهني.

- الاستراتيجية الوطنية القائمة على تفعيل التكوين بمختلف أشكاله وألوانه، والمرتكزة أساسا على تكوين المكونين والحرص على تبليغ المحتويات المعرفية للفاعلين التربويين، واعتماد التكوين البيداغوجي التحضيري للملتحقين بمهنة التعليم أول مرة، سواء عن طريق المسابقة أو خريجي المدارس العليا.

- حرص الوزارة على توحيد محتوى التكوين البيداغوجي عبر كل مديريات الوطن، وذلك باختيار نخبة من المفتشين تحت إشراف مجموعة من المختصين لإعداد محتوى التكوين على شكل حقائب بيداغوجية تخضع لعملية تحسين وتعديل في كل مرة، كما حرصت على أن يشمل محتوى التكوين كل الجوانب المتدخلة في بناء كفاءة الأستاذ، فشملت الحقيبة محاور ثلاثة كبرى ألا وهي (المعرفة المهنية، الممارسة المهنية، والمشاركة المهنية).

- ساهم صدور الحقيبة البيداغوجية على دفعات في تطوير الممارسات الميدانية بعد اعتمادها بشكل واسع من قبل المشرفين على العمليات التكوينية في المقاطعات التفتيشية، هذا بالإضافة إلى احتواء الحقيبة البيداغوجية على استراتيجيات تدريس فعالة ونشطة، جاء بها دليل استراتيجيات التّعلم النشط، وهي الاستراتيجيات التي تم اعتمادها كذلك في تبليغ محتوى التكوين، والذي كانت الغاية من ورائه تعويد الأساتذة على ممارستها ميدانيا.

- كما تضاف لهذه العوامل وغيرها، ما تلعبه الوسائل التكنولوجية الحديثة وما أصبحت توفره من بدائل مختلفة ومتعددة، خاصة ما تقوم به الكثير من المجموعات المتخصصة في مجال التربية بنشر طرق وأساليب التعليم، وكذا الحصص المصورة والتي يتم من خلالها تبني استراتيجيات تعلم نشطة وفعالة تعتمد أساسا على البنائية الاجتماعية كخيار تربوي لا بديل عنه.

الخاتمة: من خلال نتائج الدراسة الحالية، توصل الباحث إلى أن التكوين البيداغوجي التحضيري الموجه للأساتذة الجدد على الخصوص قد ساهم بشكل كبير في تنمية مهاراتهم التدريسية النشطة المستوحاة من النظرية البنائية الاجتماعية كنظرية للتدريس وكمقاربة بيداغوجية تأسست عليها المناهج الحديثة، مما يوحي بأن الفعل التّعليمي في منحى متصاعد نحو التّطور والازدهار بما يكفل تحقيق مخرجات العملية التربوية، فدور المعلم المحوري باعتباره يمثل القطب البيداغوجي يتطلب العمل الجاد والمستمر من أجل ترقية أدائه وتطوير ممارساته واكسابه مهارات تدريسية تمكنه من الترجمة السلمية والموضوعية للأهداف التعليمية والتربوية المسطرة في المناهج، لذلك فإن مهمة إعداده وتكوينه تقع بدرجة كبيرة على عاتق الوزارة الوصية والفاعلين التربويين فيها، وهذا ما دفعها إلى تبني إستراتيجية علمية ومدروسة في مجال التكوين، فقامت بإعداد المشروع الوطني للتكوين وضمنته حورين أساسيين، هما (الحوكمة والتحوير البيداغوجي)، كما أصدرت مجموعة من التوصيات والتعليمات على شكل مناشير وزارية ومذكرات توجيهية تحدد أشكال تطبيقه وتجسيده ميدانيا.

- كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى تطبيق الأساتذة الجدد لمهارات التدريس النشط القائم على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، مما يوحي بأن استفادتهم من التكوين التحضيري البيداغوجي قبل التحاقهم بمناصبهم في شهر سبتمبر، قد ساعد على تقليص الفوارق التي يمكن ان تظهر نتيجة التباين الموجود ميدانيا بين المقاطعات التفتيشية في الولاية والناتج عن التباين في كفاءة المفتشين ومرجعيتهم التكوينية.

- من أجل ذلك خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي يمكن إيجازها فيما يلي

- عملية التدريس عملية إنسانية مقصودة يتم الإعداد والتخطيط لها سلفا، وعليه فهي تتطلب تحديد الموضوعات الدراسية المقررة على مستوى المرحلة التعليمية والتمشيات البيداغوجية على مستوى القسم (الفصل الدراسي)؛ مما يستدعي وجود عنصر بشري متمرس قادر على تحقيق مخرجات الفعل التربوي بكل أبعاده، وهو أمر لن يكون كذلك إلا إذا عملنا على تكوين ذلك الأستاذ الذي يحمل على عاتقه مهمة إعداد النشء وتربيته.

- ضرورة العمل على تعميم محتوى الحقيبة البيداغوجية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية ممثلة في المفتشية العامة للبيداغوجيا لتشمل كل الأساتذة العاملين بمديريات التربية عبر كامل التراب الوطني، وذلك نظرا لما تحويه من محتوى تكويني فعال يجمع بين المعرفة والممارسة والتطبيق، وكذا ما جاءت به من استراتيجيات تدريسية نشطة تعكس بيداغوجيا التّعلم المستوحاة من البنائية الاجتماعية.

- على الرغم من أن التعلم كمنظومة يتضمن العديد من العلاقات القائمة على تبادلية الأثر بين جميع أطراف العملية التعليمية التّعلمية و المتمثلة خاصة في أقطابها الثلاث (معلم ،متعلم، معرفة)، وما ارتبط بها من إدارة مدرسية وبيئة تعليمية ونصوص تشريعية ،فإن التّعلم في حد ذاته هو أحد مخرجات العملية التدريسية ،فالتربية و التعليم هما أبرز النتائج المنتظر تحقيقها من خلال عملية التدريس، لذلك فإن تحسين الممارسات البيداغويجة وجعلها تصب في هذا القالب هو مطلب البنائية الاجتماعية وخيار الأنظمة التربوية عامة، وهذا لن يكون دون العمل على تفعيلها ميدانيا من خلال تكوين المكونين و رسكلتهم ليكونوا فاعليين في العملية التربوية مطبقين لمبادئها، فتتحول من نظرية للتّعلم إلى نظرية للتدريس يكون الهدف الأساسي منها هو تحقيق البناء المعرفي لدى الطفل والعمل على إعداده ليكون عضوا فعالا في مجتمعه.

المراجع والمصادر:

1.أبو ســنينة عودة و عياش آمال(2013)، " درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التّعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن "مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 27 (12)، الأردن، الصفحة 2609- 2648.

2.الشرقاوي أنور محمد، (2012). التّعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو مصرية، جمهورية مصر العربية.

3.العدوان زيد ســليمان ووداد أحمد عيســى، (2016)،"النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، الطبعة الأولى 2016، مركز ديبونو لتعليم التفكير، دبي، الامارات العربية المتحدة.

4.العنزي فياض بن حامد ومصــطفى علي خلف وعبده نعمان محمد المفتي، (2018)، "فعالية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية الاجتماعية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاســتقصــاء العلمي لدى طلاب مقرر الكيمياء للصف الأول الثانوي"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد180الجزء الأول ،أكتوبر 2018،ص617-662.

5.اللجنة الوطنية للمناهج(2009)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

6.دعمس مصطفى نمر، (2008)، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن.

7.رفاعي عقيل محمود، (2012)، التّعلم النشــط - المفهوم والاســتراتيجيات وتقويم نواتج التعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندية، مصر.

8.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، (2003)، المدخل إلى التدريس-المفهوم التدريب الأداء-، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

9.عبد الله براهيمي وحميدة مختار، (2005)،"دور التكوين في تنمية وتثمين الموارد البشــرية"، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد07، ص243-258.

10. عويس خير الدين، (1998)، دليل البحث العلمي، دار الفكر العربي، القاهرة.

11. فارح عبد اللطيف وسواكر رشيد، (2020)، "درجة ممارسة الأساتذة للتطبيقات التربوية للنظرية البنائية الاجتماعية في المنظومة التربوية الجزائرية "مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية، المجلد2، العدد1، ص115-126.

12. محمد تروزين (2012)، الإدارة المدرسية وتطبيقاتها السلوكية في المدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات، دار كنوز، تلمسان.

المقال رقم 03 / 2021

مجلة "آفاق فكرية"

ص. ص. 155 - 177

رت م د: 2353 - 0367

رت م د إ: 2602-5507

مستوى السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (دراسة ميدانية بولاية مستغانم)

The level of psychological happiness of primary school teachers in the light of certain demographic variables (Field study in Mostaganem Stat)-

طا. با. بوعبدالله بلقاسمي [1] *، امحمد مسعودي [2]

[1] جامعة بلحاج بوشعيب بعين تيموشنت (الجزائر)، مخبر الخطاب التواصلي الجزائري الحديث، buabdellah1976@gmail.com

[2] جامعة بلحاج بوشعيب بعين تيموشنت (الجزائر) ، messaoudi.mhamed72@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/05/03 تاريخ القبول: 2021/11/21 تاريخ النشر: 2021/12/30

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، وتمّ اختيار عينة عشوائية تكونت من (151) أستاذا وأستاذة يعملون بمديرية التربية لولاية مستغانم. استخدم الباحثان استبيانا لقياس مستوى السعادة النفسية بعد التأكد من خصائصه السيكو مترية من خلال الدراسة الاستطلاعية؛ وبعد تطبيقه ميدانيا وإجراء عملية التحليل الإحصائي، توصلت الدراسة إلى أن هناك مستوى مرتفع للسعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تبعا لمتغيرات الدراسة ووفقا لزمان ومكان إجرائها.

كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغيرات بيئتهم وسنهم وأقدميتهم المهنية .

كلمات مفتاحية: السعادة النفسية؛ أساتذة التعليم الابتدائي؛ المتغيرات الديمغرافية.

Abstract:

This study aims to identify the level of psychological happiness of primary school teachers in the light of certain demographic variables, and a random sample of 151 teachers working in the Mostaganem State Department of Education was selected. The two researchers used a survey to measure the level of psychological happiness after determining its cycometic characteristics through the exploratory study; after applying it in the field and carrying out the statistical analysis. The study found that there is a high level of psychological happiness among primary school teachers depending on the variables of the study, time and place of conduct.

The results also revealed that there was no statistically significant difference in the level of psychological happiness of primary school teachers due to variables related to their environment, age and professional feet.

Keywords: Psychological happiness; Primary school teachers; demographic variables.

* المؤلف المرسل.

مقدمة:

السعادة غاية إنسانية عَصِيةٌ على الفهم والإدراك، والصعوبة في نيل السعادة هي التي تجعلها لا تتحقق إلا بشروطها، فهي قيمة إنسانية عظيمة متاحة للجميع لكنها لا تسّلِمُ أسرارها إلا لمن يستحقها ويحققها، وهذه الشروط الطبيعية هي التي تجعل شخصا ما يتخطى الصعاب وينجح، بينما يبقى شخص آخر مكبلا باليأس ومصابا بالإحباط رغم أنّ الشخصين يعيشان موقفين متشابهين تماما، ويشهدان – فيما يبدو – ظاهريا واقعا مماثلا، لكن الحقيقة هي أن كلا منهما قد صنع لنفسه واقعا مختلفا عن الآخر.

فالسعادة النفسية وما ارتبط بها من مفاهيم إيجابية، من قبيل الرفاهية النفسية وجودة الحياة النفسية والرضا عن الحياة، كلها مفاهيم ظهرت مع التوجه الجديد لعلم النفس الايجابي، خاصة مع بروز تيار جديد يدعو إلى دراسة الجانب المضيء من الشخصية، ومما تجدر الإشارة أن السعادة هي الهدف الأسمى لكل الثقافات البشرية في كل زمان ومكان، والمطلب الأساسي لكل الشعوب، والغاية المثلى لكل الديانات والأعراف والتشريعات.

وتعد دراسات (**Ryff ,1985**) عن السعادة من أبرز الدراسات التي رسخت لهذا المفهوم وطرق البحث فيه وكيفية قياسه وأهم المؤشرات للتعرف عليه، حيث وضعت نموذج العوامل الستة للسعادة النفسية وهي: (الاستقلال الذاتي، التمكن البيئي، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة الهادفة، وتقبل الذات) (أبوهاشم،2010،ص.270)؛ وقد كان لأبحاثها الدور الفعال في إرساء الضوابط الحقيقية لمفهوم السعادة الإنسانية الهادفة إلى الارتقاء الفكري والنفسي بالذات البشرية، وإذا كان الاستمتاع بالحياة يجعل الفرد أكثر سعادة وتسامحاً وتصالحاً مع ذاته ومع الآخرين من حوله، فإن الذات تعيش هنا بلا شك لحظة، إشراقة بعيدا عن كل ما يجعلها أكثر تنغيصاً، واكتئاباً وألماً وحزناً، إنها أيضاً لحظة صفاء النفس وأريحيتها، ونقائها وتسامها، وعلوها وسموها وتغلبها على نقائصها وتحديها لحالات عجزها وانكسارها إنها الايجابية الخلاقة في أوسع وأكمل معانيها، إنها تلك اللحظة التي يكون فيها الفرد أكثر رضا عن أدائه في الحياة وفي حكمه عليها إذا كان مستمتعاً بها من عدمه؛ فالحياة عبارة عن علاقة تأثير وتأثر.

فالسعادة أمر غير ثابت نسبيا فهي تختلف من جنس إلى آخر ومن بلد لأخر، ومن فئة من فئات المجتمع إلى أخرى، بل أحيانا حتى بالنسبة للشخص ذاته من ظروف إلى أخرى، وبالعودة إلى أدبيات علم النفس نجد أن معظم الفئات قد لاقت اهتماما من قبل الباحثين والمهتمين بمجال

علم النفس الإيجابي، كما أن موضوع السعادة النفسية قد تمت دراسته في عدت ظروف وتم البحث عن علاقته بالكثير من المتغيرات، ففي دراسة ممدوح لافي الزبن (2019) الموسومة بالسعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم)، هدف من خلالها إلى التعرف على السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (446) طالبا وطالبة متوقع تخرجهم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد استخدم الباحث مقياس اكسفورد للسعادة النفسية كما طور مقياس مستوى الطموح، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المتوقع تخرجهم لديهم متوسط منخفض من السعادة النفسية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والسعادة النفسية، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في السعادة النفسية تبعا للجنس ولصالح الإناث (ص.251)، أما دراسة الجمال (2006) والموسومة بـ (السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية)، فقد هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (258) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس السعادة النفسية ومقياس الاتجاه نحو الدراسة الجامعية، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين السعادة النفسية والتحصيل الدراسي، كما أظهرت وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية (ص.240)، أما دراسة أبو حماد (2019)، الموسومة بـ (جودة الحياة النفسية وعلاقتها بالسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز)، فقد هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة النفسية وكل من السعادة النفسية والقيمة الذاتية، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل من جودة الحياة النفسية والسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة بحجم (270) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مستخدما مقياس جودة الحياة النفسية والسعادة النفسية والقيمة الذاتية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة النفسية والسعادة النفسية والقيمة الذاتية مرتفعا لدى عينة الطلبة المعنية بالدراسة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى السعادة النفسية تعزى لمتغير الجنس(ص.268).

ومما لا شك فيه أن قطاع التربية والتعليم له من دور في تحقيق الارتقاء الفكري والتقدم في مختلف الميادين، وعليه فإن دراسة الوسط المدرسي وما ارتبط به من متغيرات أمر لا بد منه، كما أن تسليط الضوء على الفاعلين في العملية التربوية والعمل على استثمار كل الموارد البشرية للقطاع يبقى العامل الرئيس في تحقيق غايات وأهداف المنظومة التربوية عامة، وبما أن التربية تعتمد بشكل كبير على شخصية المعلم وكفاءته وتمرسه وحرصه على تحقيق الأفضل دائما، فإن التخطيط للأهداف والكفاءات المسطرة في المناهج وإن كان مركزيا إلا أنه يعتمد بدرجة كبيرة على شخصية الأستاذ (تكوينه، نفسيته، تواصله، حبه لعمله، تميزه، إبداعه)، وعليه فإن الظروف التي يعيشها المعلم من سعادة وإحساس بالرفاهية النفسية وشعوره بالرضا الوظيفي، تلعب دورا كبيرا في إنجاح العملية التربوية، لذا سيحاول الباحثان من خلال هذه الورقة البحثية تسليط الضوء على موضوع السعادة النفسية للأستاذ في مرحلة التعليم الابتدائي، منطلقين من **التساؤل** التالي :

- ما مستوى السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل بعض المتغيرات الديمغرافية؟ وهل توجد فروق ذات دلالية إحصائية في مستوى السعادة النفسية لأساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير بيئتهم وجنسهم وأقدميتهم المهنية؟

من خلال الخبرة المتواضعة للباحثين في مجال التعليم، وبعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة، تمت صياغة فرضيات البحث كالتالي:

- مستوى جودة السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي متوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير بيئتهم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير جنسهم ولا لمتغير أقدميتهم المهنية.

تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على طبيعة العلاقة بين السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي وبعض المتغيرات الديمغرافية، المتمثلة في البيئة، الجنس، والأقدمية، بوصفها تشكل متغيرات مهمة في الحياة المدرسية بشكل عام.

كما تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى السعادة النفسية لأساتذة التعليم الابتدائي، في ضوء تلك المتغيرات، والكشف عن الفروق في مستوى السعادة النفسية بين أساتذة التعليم الابتدائي.

تحتل الدراسة الحالية **أهمية** خاصة على المستويين النظري والتطبيقي، من خلال محاولة الوقوف على طبيعة العلاقة بين بعض المتغيرات الديمغرافية وأحد المفاهيم الإيجابية في الشخصية الإنسانية وهو مفهوم السعادة النفسية نظريا، أما من الناحية التطبيقية فإن هذه الدراسة تبتغي اختبار مقياس مهم للسعادة النفسية بأبعاده ومكوناته لأجل استثماره في دراسات أخرى.

تتحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تعالجه وهو موضوع السعادة النفسية، وكذا بمجتمع البحث المتمثل في أساتذة التعليم الابتدائي العاملين بمديرية التربية لولاية مستغانم، للعام الدراسي 2021/2020، كما تتحدد وفق الأداة المستعملة في الدراسة والمتمثلة في مقياس السعادة النفسية لرايف، في نسخته المعدلة والمعربة والمقننة على البيئة العربية من قبل السيد محمد أبو هاشم.

التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

السعادة النفسية: يعرفها أحمد عبد الخالق وآخرون (2003) بأنها: "حالة شعورية يمكن أن تُستنتج من الحالة المزاجية للفرد"(ص.582).

وتقاس السعادة إجرائياً بأنها "الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس السعادة النفسية لرايف مقنن على البيئة العربية من قبل السيد أبو هاشم (2010.

أساتذة التعليم الابتدائي:

حسب المادة 40 من المرسوم التنفيذي 08/315، الصادر في 12 أكتوبر 2008، فإن أستاذ المدرسة الابتدائية تضم رتبتين (أستاذ رئيسي صنف 12، وأستاذ مكون صنف 14)، بالإضافة إلى الرتبة القاعدية وهي رتبة أستاذ مدرسة ابتدائية الصنف 11، (وزارة التربية الوطنية، المرسوم 08/315). وهي كلها تسميات قانونية فقط، وتبقى التسمية التربوية الأكثر تداولا وهي (**المعلم**).

المتغيرات الديمغرافية:

تتمثل في الخصائص الشخصية والمهنية التي يتميز بها أفراد العينة عن بعضهم البعض، ويقصد بها مجموع المتغيرات التي ضمنها الباحثان في الدراسة وهي (البيئة، الجنس، الأقدمية المهنية).

تهدف الدراسة إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة السعادة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات، وهي تدخل في إطار البحوث الوصفية الارتباطية التي تبحث في العلاقة بين المتغيرات، لذلك فإن المنهج الوصفي هو المنهج المناسب للدراسة.

تكون مجتمع البحث من أساتذة التعليم الابتدائي على اختلاف رتبهم، العاملين بمديرية التربية لولاية مستغانم، الموزعين على المقاطعات التفتيشية الموجودة بالولاية.

تكونت عينة البحث من مقاطعتين حضاريتين بعاصمة الولاية، وهما المقاطعة التربوية مستغانم 5والمقاطعة التربوية مستغانم 6، كما تكونت عينة الدراسة من بعض المدارس النائية التابعة للمقاطعات التربوية عشعاشة **(3.2.1)**، بالإضافة إلى بعض المدارس التابعة لمقاطعة سيدي لخضر 3، وقد كان اختيار العينة بطريقة عشوائية عنقودية لمعرفة الفروق بناء على متغير البيئة.

1. الإطار النظري:

1.1. السعادة النفسية:

يعتبر مفهوم السعادة النفسية من المفاهيم الأكثر شيوعا واستخداما في الوقت المعاصر، ورغم أن مفهوم السعادة النفسية قد برز أكثر مع التيار الجديد لعلم النفس الإيجابي إلى أن مرجعيته في الفكر الإنساني قديمة قدم الحضارات الإنسانية عامة، لارتباطه بالرفاهية والرضا عن الحياة وغياب المشاعر التي ترهق الفكر والعقل، فقد ذكر الفيلسوف اليوناني (**أبيقور**) أن الحياة السعيدة " تتمثل في غياب المعاناة البدنيّة، وأن الهدف من الحياة هو السعادة، بعيدا عن الألم والخوف، مع الاستمتاع بمباهج الدنيا، بما فيها من الأسباب المادّية" (المعايطة، والحموري، 2018، ص.23). ويعد كتاب الأخلاق لأرسطو (384- 322 ق.م) أحد المصادر المبكرة التي تعرضت لتعريف جودة الحياة السعيدة حيث قال: "إن كلا من العامة أو الدهماء وأصحاب الطبقة العليا يدركون الحياة الجيدة بطريقة واحدة وهي أن يكونوا سعداء ولكن مكونات السعادة عليها خلاف" (مسعودي، 201، ص.205).

في حين عرفها فينهوفن (Veenhoven) بقوله: "الدرجة التي يحكم فيها الشخص سلباً أو إيجاباً على نوعية حياته الحاضرة بصفة عامة"، كما أن السعادة تعكس حب الشخص للحياة

واستمتاعه بها وتقديره الذاتي لها، ولهذا اعتبر السعادة قيمة عامة وغاية قصوى يسعى الفرد إلى تحقيقها (Veenhoven, 2003, p.128).

في حين يرى Hons & Cousnins السعادة: أنها مصطلح أكثر دقة ويستخدم لوصف التوازن بين الوجدان الايجابي والوجدان السلبي، حيث قام Kolarz & Morczeck (1998) بقياس السعادة باستخدام مقياس الوجدان الايجابي و السلبي، بالإضافة إلى دراسة Costa et McCrae (1980) التي استخدم فيها الفروق بين الوجدان الايجابي والسلبي لقياس السعادة. (p.16)

أما الفيلسوفة اليابانية (يوشيكونومورا، 2004) السعادة بأنها: "حالة تتضمن تحقيق الذات، والشعور بالبهجة، وأن المرء لا يشعر بالسعادة إلا إذا مارس الإحساس بالبهجة والفرح، وأن البحث عن المتعة الروحية بصفة مستمرة هو الأكثر احتمالا لأنه يقود إلى السعادة"(p.15)

2.1. مكونات السعادة:

اهتم علماء النفس بتحليل السعادة كينونة ومظهرا؛ وقد نظروا إليها من زاويتين:

1.2.1. زاوية نفسية وجدانية: وتشمل مشاعر الأمن الطمأنينة، والارتياح والمتعة واللذة والفرح، والسرور والتي يشعر بها أي إنسان في مواقف السعادة.

2.2.1. زاوية عقلية معرفية: وتشمل ما يدركه الإنسان بعقله من رضا، وما يجده أو يجنيه من نجاح، وما يحققه من توفيق، وما يحصل عليه من مساعدة ومعاونة، وحتى تسير الأمور وفق ما يتوقع أو يريد، ومن ثم فإنه يتضح عدم وجود خلاف بين النظرتين لأن الإنسان يعبر بسلوكياته عن السعادة التي يشعر بها بوجدانه ويدركها بعقله، إذ لا فصل بين ما هو وجداني وما هو عقلي.

هذا وقد أكد علماء النفس الإيجابي إلى أن للسعادة ثلاث مكونات أساسية هي:

الرضا عن الحياة (المكون المعرفي للسعادة)

الوجدان الإيجابي: وهو المكون الانفعالي للسعادة بوصفها حالة انفعالية.

الوجدان السلبي: أو ما يسمى (بالعناء النفسي – الانهاك النفسي). (محمد أحمد، ومصطفى علي، 2013، ص.ص.93-94).

وقدمت (**Ryff, 2008**) وصفا دقيقا ومفصلا لمكونات السعادة النفسية:

أ- **الاستقلالية (Autonomy):** أن يكون لدى الفرد القدرة على اتخاذ القرار الذاتي والتفكير والتفاعل بطرق محددة، والضبط الداخلي للسلوك وتقييم الذات.

ب- **التمكن البيئي(Environmentental mesentery)**: الإحساس بالتمكن والكفاءة في إدارة الأنشطة الخارجية والقدرة على اختيار وإيجاد بيئة مناسبة.

ج- **التطور الشخصي (Personal growth)**: الانفتاح على الخبرات الجديدة، الشعور بالتحسن المستمر بالذات والسلوكيات بمرور الوقت.

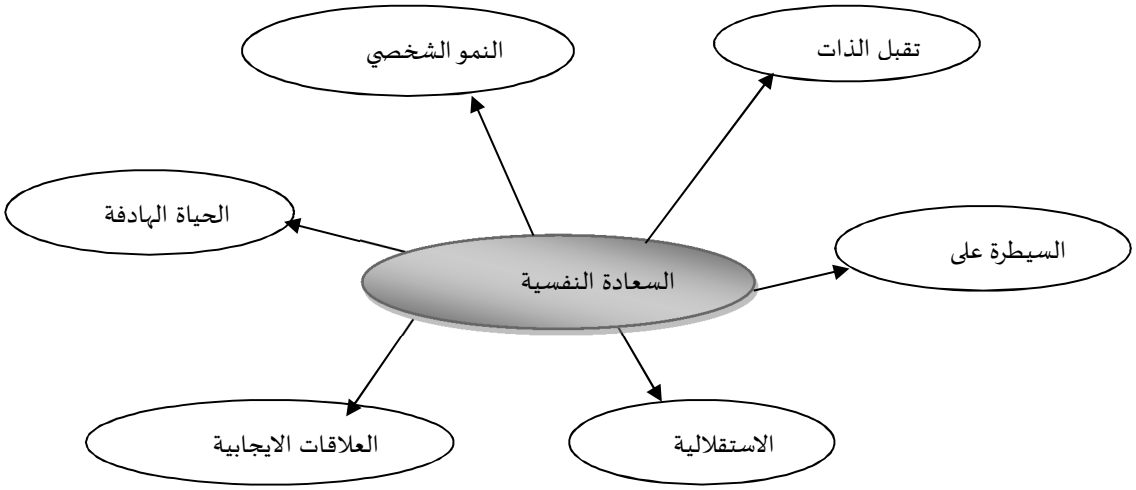
د- **العلاقات الايجابية مع الآخرين (Positive relations with others)**:تجد الأشخاص مرتفعي السعادة النفسية يتمتعون بالدفء والرضا والثقة في العلاقات الشخصية مع الآخرين، القدرة على التفهم والتأثير والأخذ والعطاء في العلاقات الشخصية .(لافي الزبن،2020،ص.253)

و- **الأهداف في الحياة (Purposes in life)**:الإحساس بوجود أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له(بوعيشة،2014،ص.76) وتتضمن الشعور بمعنى الحياة في الحاضر والمستقبل، الثقة والموضوعية في تحديد الأهداف .

هـ- **تقبل الذا ت (Self-acceptance)**: الاتجاهات الموجبة نحو الذات، تقبل الظواهر المتعددة للذات من إيجابيات وسلبيات، الشعور الايجابي عن الحياة. (لافي الزبن،2020، ص.254)

شكل 1

نموذج السعادة النفسية لرايف (1995)



3.1. أهمية الإحساس بالسعادة النفسية:

السعادة ميل نفسي، يدفع الفرد إلى تذوق اللذة والرفاهية، وتحقيق الرغبات، بالإضافة إلى إحداث التوافق بين سلوك الفرد وحياته اليومية، وهي "حالة يرغب فيها الفرد لذاتها، من دون أن تكون وسيلة لغاية أخرى، فنحن نطلب أشياء؛ كي نشعر بالسعادة، لكننا لا نطلب السعادة لشيء آخر، إذ إنها منتهى رغبات الفرد "(زيدان، 2008، ص.151). "فهي ترتبط بحل الصراعات الداخلية والخارجية للفرد، وتحقيق التكامل في الشخصية، فينخفض التفاوت بين التطلعات والإنجازات، فإذا كانت قدراتنا محدودة، علينا الحدّ من تطلعاتنا، لنحصل على السعادة من خلال القناعة والرضا" (الجزار،2001، ص.185).

وقد أدرج مصطلح السعادة لأول مرة بقائمة مصطلحات علم النفس عام (1973)، ثم توالت الدراسات النفسية عن السعادة على نحوٍ مُتسارعٍ، "وتصنف البحوث النفسية المتصلة بالسعادة، ضمن ما يعرف بعلم النفس الجماهيري ، ولعل ذلك يعود لارتباط السعادة باعتدال الحالة المزاجية، وطمأنينة النفس، وتحقيق الذات، والشعور بالبهجة، إضافة إلى تشابه مكوناتها الأساسية عبر مختلف الثقافات" (حمادات، والقضاة، 2015، ص.146)

كما تعتبر سعادة الموظفين في عملهم كمتغير أساسي وضروري تتحدد في ظله نجاح المؤسسة وارتقائها إلى الجودة الوظيفية المطلوبة، ذلك أن السعادة الوظيفية رغم كونها قرارا شخصيا يتخذه الموظف، إلا أنها رابطة عاطفية قوية تجاه المؤسسة التي يعمل بها، وحالة من الاندماج العاطفي والفكري، فيعتبر الموظف نفسه مسؤولا وملتزما بإنجاح مؤسسته مهما كان طابعها، ويتخذ الموظف هذا القرار في ضوء السياسة السائدة في المؤسسة، وعلاقاتها الإدارية والوظيفية مع كل الموظفين والشركاء، فكلما حرصت الهيئة المستخدمة على سعادة موظفيها وأريحيتهم ازداد حماس الموظفين وحبهم للعمل، وطاقتهم الإيجابية، مما يقوي حرصهم ورغبتهم في تحقيق الأهداف المسطرة سلفا.

فالموظفون السعداء قادرون على إسعاد عملائهم، ومجتمعاتهم، وقيادة المؤسسات التي يعملون بها نحو النجاح والتمتع بسمعة متميزة، "وتشير البيانات إلى أن الحفاظ على سعادة الموظفين وتواصلهم مع زملائهم يمكن أن يساهم في تقليص الإجازات المرضية للموظفين بنسبة 66%، والتقليل من الشعور بالإنهاك بنسبة 25%" (المعايطة، والحموري، 2018، ص.37)

3. الإطار التطبيقي:

1.3. الطريقة والأدوات:

1.1.3. منهج الدراسة:

اعتُمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، القائم على الوصف والتحليل والمقارنة

2.1.3. مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع البحث في أساتذة التعليم الابتدائي العاملين بولاية مستغانم، وهم موزعين على مجموع المقاطعات التفتيشية الموجودة بالولاية.

3.1.3. عينة الدراسة:

اختار الباحثان عينة الدراسة على اعتبار متغير المنطقة الريفية والحضرية، وتمثلت العينة في مقاطعتين حضريتين؛ وثلاث مقاطعات ريفية، فكانت عينة الدراسة عشوائية عنقودية.

4.1.3. حجم عينة الدراسة:

بلغ حجم عينة الدراسة 151 أستاذ وأستاذة، فمن بين الاستمارات الموزعة تم استرجاع 160 استمارة، منها 09 ملغاة فبقيت 151استمارة اعتمدت في الدراسة.

2.3. مميزات عينة الدراسة الأساسية:

1.2.3. مميزات عينة الدراسة حسب البيئة:

جدول1

توزيع المبحوثين حسب البيئة

متغير البيئة	التكرار	%
ريفي	69	45.70
حضري	82	54.30
المجموع	151	100

المصدر: إعداد الباحثين، 2020 .

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 151 فردا، منهم 69 بمنطقة ريفية بنسبة 45,70%، و82 بمنطقة حضرية بنسبة 54,30%.

2.2.3. مميزات عينة الدراسة حسب الجنس:

جدول2

توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس

متغير الجنس	التكرار	%
ذكر	34	22.50
أنثى	117	77.50
المجموع	151	100

المصدر: إعداد الباحثين، 2020 .

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن عدد الإناث في عينة الدراسة قد بلغ هذا التباين 117 أستاذة بنسبة 77,50%، أما عدد الذكور فقد بلغ 34 أستاذا بنسبة 22,5%، ويعود في نسبة التمثيل إلى عدة أسباب منها:

- سياسة التوظيف المنتهجة من قبل الدولة، والتي تشترط على الذكور دون الإناث شرط الخدمة الوطنية، مما يوفر فرص أكبر للإناث في المشاركة في مسابقات التوظيف والالتحاق بالقطاع.
- طبيعة المهنة في حد ذاتها، إذ تستهوي وتتماشى مع طموحات الإناث، ولا تستهوي الذكور.
- ازدياد نسبة الإناث في مجتمع البحث (قطاع التّعليم)مقارنة بالذكور في الآونة الأخيرة، وقد لاحظ المؤلف هذا من خلال إشرافه على التكوين التحضيري للأساتذة الجدد من سنة 2013 إلى سنة 2020، إذ كان لا يتجاوز عدد الذكور مقارنة بالإناث نسبة 10% وذلك حسب المعطيات المتوفرة على مستوى مديرية التربية لولاية مستغانم.

2.2.3. مميزات عينة الدراسة حسب الأقدمية المهنية:

جدول**3**

توزيع المبحوثين حسب الأقدمية المهنية

متغير الأقدمية المهنية	التكرار	%
أقل من 05 سنوات	28	18.50
من 05 - 10سنوات	57	37.70
أكثر من 10 سنوات	66	43.70
المجموع	151	100

المصدر: إعداد الباحثين، 2020

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن عدد الأساتذة الذين لهم أقدمية أكثر من 10 سنوات يفوق عدد الأساتذة الذين تتراوح أقدميتهم المهنية ما بين (05-10 سنوات) وكذا عدد الأساتذة الذين تقل أقدميتهم عن 5 سنوات بفارق قدره (09 و38 فرد) على التوالي. ويعود ذلك لعدة أسباب أهمها:

- كون الدراسة ضمت أكبر عدد من الأساتذة في المنطقة الحضرية، وذلك نظرا لما تعرفه مدارس المناطق الحضرية في زيادة الأفواج التربوية مقارنة بالمناطق الريفية، والمعروف عن المدارس الحضرية أنها تستقطب الأساتذة الكثر أقدمية، على اعتبار أن لهم الأفضلية في الحصول على هذه المناصب اعتمادا على متغير الأقدمية في الدرجة والذي يمكن الأستاذ من الظفر بالمنصب الذي يريد أثناء الحركة السنوية للموظفين.
- التغيرات الأخيرة التي مست نظام الترقية إلى المناصب العليا، إذ حرم الأستاذ المكون (عشرة سنوات أقدمية) من المشاركة في مسابقة مدير مدرسة ومساعد مدير مدرسة، وسمح له بالمشاركة في مسابقة مفتش (تخصص مواد) وهي الرتبة التي يكون فيها عدد المناصب قليل مقارنة بالرتب الدنيا، مما نتج هنه زيادة عدد الأساتذة المكونين .

3.3. أداة الدراسة:

من أجل الوقوف على النتائج الموضوعية للبحث اعتمد الباحثان في الدراسة على مقياس السعادة النفسية، وهو مقياس من إعداد "كارول رايف" مكون في نسخته الأصلية من 120 عبارة، وقد قام كل من "سبرينجر" و"هوسر"(2016) بتعديله واختصاره في (54) عبارة و ستة أبعاد، بواقع (9) عبارات لكل بعد من أبعاد السعادة النفسية، يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس سداسي التدرج (أرفض بشدة، أرفض بدرجة قليلة، أوافق بدرجة قليلة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بشدة)،وتعطى الدرجات(1،2،3،4،5،6) في حالة العبارات الموجبة والعكس في حالة العبارات السالبة، وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع الفرد بدرجة مرتفعة من السعادة النفسية، والجدول (4) يوضح توزيع العبارات على المقياس، وقد قام الباحث(محمد أبو هاشم)، بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتقنينه على البيئة العربية

جدول 4

توزيع فقرات الاستبيان على أبعاده

الأبعاد	عدد الفقرات
الاستقلال الذاتي (A)	01،7،13،19،25،31،37،43،49
التمكن البيئي (E)	14،20،26،32،38،44،50،2،2
الاستقلال الذاتي (A)	3،9،15،21،27،33،39،45،51
التمكن البيئي (E)	4،10،16،22،28،34،40،46،52
الاستقلال الذاتي (A)	5،11،17،23،29،35،05،47،53
التمكن البيئي (E)	6،12،18،24،30،36،42،48،54

المصدر: أبو هاشم، 2010، ص.306

1.3.3. الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة:

سعيا إلى إعطاء قيمة علمية للبحث أكثر دقة، لم يكتف الباحثان بالخصائص السيكو مترية الأصلية للمقياس وفق دراسة السيد أبو هاشم، بل قاما بحساب الخصائص السيكو مترية للمقياس وتجريبه على عينة بلغت 88 أستاذ وأستاذة، وذلك حسب ما يلي:

أولا/ الصدق:

أ- الصدق التمييزي: لحساب الصدق التمييزي تمّ استعمال طريقة المقارنة الطرفية؛ إذ تمّت المقارنة بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات على المقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية؛ حجم كل عينة يساوي 24 أستاذ وأستاذة بواقع 27 % من العينة الكلية (ن=88)، وتم حساب اختبار "ت" بين متوسط العينة العليا ومتوسط العينة الدنيا للدرجة الكلية للاستبيان، كما هو مبين في الجدول رقم (05):

جدول **5**

قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين.

العينة / المتغير	العليا=24		الدّنيا=24		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
السعادة النفسية	265	14.79	200.33	11.51	16.90***

المصدر: إعداد الباحثين، 2020

ملاحظة: *** قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.001)

يتبين من قيم "ت" في الجدول أعلاه أن للمقياس قدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في السعادة النفسية؛ مما يجعله يتصف بمستوى عال من الصدق لدى أفراد العينة.

ب- **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:** للتأكد من فاعلية فقرات المقياس تم التحقق من مدى توفر صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والمجموع الكلي لدرجات الأداة، وهذا ما يوضحه الجدول (06):

جدول **6**

معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد والدرجة الكلية للأداة

الأبعاد	معامل الارتباط بيرسون
الاستقلال الذاتي (A)	**0.518**
التمكن البيئي (E)	**0.574**
التطور الشخصي(G)	**0.537**
العلاقات الايجابية(R)	**0.567**
الحياة الهادفة (P)	**0.702**
تقبل الذات (S)	**0.668**

المصدر: إعداد أبو هاشم، 2020، ص.308

ملاحظة: ** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)

يوضح الجدول رقم (06) أن هناك معاملات ارتباط موجبة بين درجات كل بعد من الأبعاد الستة (الاستقلال الذاتي، التمكن البيئي، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية، الحياة الهادفة، تقبل الذات) والدرجة الكلية للأداة وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (α= 0.01).

وبناءً على ما ثبت من نتائج يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبيان، وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بأبعاد السعادة النفسية السالفة الذكر، وهذه النتائج التي تم التوصل إليها تجعلنا نطمئن بشكل كاف لصحة استبيان جودة الحياة النفسية على عينة الدراسة الحالية لتحقيق أغراضها.

ثانيا/ الثبات: اعتمد في حسابه على طريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ.

أ- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** اعتمد الباحثان في حساب ثبات استبيان السعادة النفسية على طريقة التجزئة النصفية؛ حيث قسم الاستبيان إلى نصفين: النصف الأول خاص بالأرقام الفردية (من 1 إلى 53)، والنصف الثاني يضم الأرقام الزوجية (من 2 إلى 54)؛ ثم قام بعد ذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون لنصفي الاستبيان فكانت النتيجة ر= 0.543

وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون أصبحت قيمة معامل الارتباط للاستبيان ككل تساوي 0.704. وعليه يمكن القول بأن المقياس يتمتع بقدر من الاستقرار في نتائجه.

ب- الثبات بطريقة ألفا لكرو نباخ: استخدم الباحثان معامل الثبات ألفا كرو نباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود الاستبيان (اتساق ما بين البنود)؛ وقد بلغ معامل الثبات كما يلي:

جدول 7

معامل الثبات ألفا لكرو نباخ لاستبيان جودة الحياة النفسية

المتغير	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
السعادة النفسية	54	0.690

المصدر: إعداد الباحثين،2020

يتضح من الجدول رقم (07) أن معامل الثبات ألفا لركون باخ لاستبيان السعادة النفسية بلغ (0.69)؛ وهو معامل يتمتع بدرجة عالية من الثبات يفي بأغراض الدراسة.

3.3. تحليل النتائج:

1.3.3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: "مستوى السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي متوسط".

يعتمد تحديد المستويات الثلاث للسعادة النفسية (منخفض/متوسط/ مرتفع) على ما يلي:

نحسب (أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ 3 = (270-54) ÷ 3 = 72

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية:

(54 – 126) مستوى منخفض، (126,01 – 198,01) مستوى متوسط، (198,02 - 270) مستوى مرتفع.

أما بالنسبة لأبعاد السعادة النفسية نقوم بنفس الخطوات:

(أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ 3 = (54-09) ÷ 3 = 15

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية حسب كل بعد من أبعاد السعادة النفسية:

(09 – 24.01) مستوى منخفض، (24.02 - 39) مستوى متوسط، (39.01- 54) مستوى مرتفع.

والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المحسوبين لكل بعد من أبعاد السعادة النفسية وكذا الدرجة الكلية لأجل تحديد مستوى السعادة النفسية لدى الأساتذة.

جدول **8**

المتوسط والانحراف المعياري وتحديد مستوى السعادة النفسية

المتغير	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
الاستقلال الذاتي	151	34.74	6.18	**متوسط**
التمكن البيئي	151	36.56	5.93	**متوسط**
التطور الشخصي	151	39.66	6.80	**مرتفع**
العلاقات الإيجابية	151	40.55	6.95	**مرتفع**
الحياة الهادفة	151	42.38	6.16	**مرتفع**
تقبل الذات	151	42.40	7.75	**مرتفع**
الدرجة الكلية	151	236.36	24.94	**مرتفع**

المصدر: إعداد الباحثين، 2020

من خلال نتائج الجدول رقم (08)، نجد قيمة المتوسط الحسابي لبعدي (الاستقلال الذاتي/التمكن البيئي) تنحصر ضمن مجال المستوى المتوسط (24.02-39)، وعليه يمكن القول إن هناك مستوى متوسط لهذه الأبعاد؛ أما بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي للأبعاد (التطور الشخصي/ العلاقات الإيجابية الحياة الهادفة/تقبل الذات) فهي تنحصر ضمن مجال المستوى المرتفع (39.01-54) وبالتالي فهناك مستوى مرتفع في الحياة الهادفة وتقبل الذات.

وبالنسبة للدرجة الكلية نجد قيمة المتوسط الحسابي تقدر بـ (232.68) وهي تنحصر ضمن مجال المستوى المرتفع (198.02- 270)، وبالتالي يمكننا القول بأن هناك مستوى مرتفع للسعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

وتعد الدراسات حول موضوع السعادة النفسية لأساتذة التعليم الابتدائي من الدراسات النادرة وأغلب الدراسات التي مست مجال التعليم تعلقت إما بأساتذة الجامعة أو بالطلبة الجامعيين، من ذلك نذكر دراسة فاطمة الرشيدي (2017)، التي هدفت التعرف على مركز الضبط والسعادة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في جامعة القصيم، وقد تكونت عينة الدراسة من (99) أستاذا، توصلت الباحثة إلى أن مستوى السعادة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلتي العلوم والآداب جاء متوسطا (ص.ض.35-57)، أما دراسة رياض

ملكوش (1995)، الموسومة بـ "علاقة الرضا بالدخل والتعليم والعمر لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن والفروق في الرضا باختلاف تقدير الذات ومركز الضبط والحالة الاجتماعية"، فقد هدفت إلى محاولة فهم الرضا عن الحياة ببعض المتغيرات الديمغرافية والحالة الاجتماعية، وشملت الدراسة عينة مكونة من (232) معلمة من معلمات رياض الأطفال باستخدام استبيان تقدير الذات واستبيان مركز الضبط، وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الرضا عن الحياة وكل من الدخل ومستوى التعليم (ص.ص.887-910)، في حين أن دراسة منى حسين السيد طه، وعمار فتحي موسى إسماعيل(2019)، الموسومة بالرفاهية النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين السمعة التنظيمية والأداء الوظيفي، وبين الرفاهية النفسية والأداء الوظيفي وبين السمعة التنظيمية والرفاهية النفسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة السادات بمصر، فقد أظهرت النتائج انخفاض إحساس الشعور بالرفاهية النفسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة السادات، وشملت الدراسة عينة قوامها (254) أستاذ (ص.ص.480-526).

أما الدراسات التي تعرضت لموضوع السعادة لدى طلبة الجامعة نذكر دراسة (ممدوح بنيه لافي الزبن)، الموسومة بـ "السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم"، توصل من خلالها الباحث إلى أن الطلبة المتوقع تخرجهم لديهم مستوى متوسط من السعادة النفسية ، وذلك بعد تطبيق مقياس إكسفورد للسعادة النفسية ومقياس الطموح، على عينة قوامها (446) طالبا وطالبة متوقع تخرجهم تم اختيارهم بطريقة عشوائية (ص.ص.251-769).

وللإشارة فإن نتائج الدراسات حول موضوع السعادة النفسية قد توصلت إلى ان هناك تباينا في الإحساس بالسعادة من عدمه، وهو يعود لعدة أسباب منها:

- الاختلاف والتباين في تفسير معنى السعادة النفسية ومحدداتها، مما ينتج عنه الاختلاف في أدوات القياس المعتمدة في مختلف الدراسات والأبحاث المتعلقة بهذا الموضوع.
- التداخل بين السعادة النفسية وما يقابلها من مفاهيم من قبيل، الرضا عن الحياة، الرفاهية النفسية، الأمن النفسي، جودة الحياة النفسية ، وغيرها من المفاهيم المرتبطة بموضوع الشعور الإيجابي وحسن الحال، وهذا ما أدى إلى الاختلاف في ضبط مكونات هذه المفاهيم ومؤشراتها.

2.3.3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير بيئتهم"

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (**IBM SPSS Statistics** 20) أسفرت نتائج تطبيق اختبار "ت" ما يلي:

جدول **9**

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في مستوى السعادة النفسية التي تعزى لمتغير البيئة (ريفي/حضري)

قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	متوسط العينة		الاحتمال
		ريفي	حضري	
0,56	149	237,60	235,32	0,578

المصدر: إعداد الباحثين، 2020

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" في الجدول رقم (09) أن قيمة الاحتمال **Sig.(bilatérale)** تساوي 0.578 (أي 57.8%)، وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في مستوى السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير البيئة.

وقد توافقت هذه الدراسة مع دراسة منال الفزازي (2017) التي هدف من خلالها الكشف عن السعادة النفسية ببعض المتغيرات، معتمدا على عينة مكونة من (490) طالبا وطالبة من مختلف كليات الجامعة للسنة الجامعية (2017/2016)، وقد توصلت الدراسة إلى أن غالبية طلبة الجامعة لهم مستوى متوسط من السعادة النفسية، كما أشارت النتائج إلى أن متغير البيئة والمنطقة التي يعيش فيها الطلبة لم يكن لها أي دلالة إحصائية في التأثير على السعادة النفسية، أما نوع ومكان السكن فكان له تأثير على مستوى السعادة النفسية (ص.ص.762-769).

إن دراسة السعادة النفسية للأفراد والمجتمعات تبقى تخضع لمجوعة كبيرة ومعقدة من المتغيرات الغير ثابتة نسبيا، على اعتبار أن حركية المجتمعات تفرض ضرورة التجديد في أساليب وطرق دراسة السعادة، بما يتماشى وطموحات ساكنة العالم.

3.3.3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير جنسهم"

جدول **10**

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في مستوى السعادة النفسية التي تعزى لمتغير جنسهم

قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	متوسط العينة		الاحتمال
		ذكور	إناث	
1,33	149	231,35	237,81	0,185

المصدر: إعداد الباحثين، 2020

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" في الجدول رقم (10) أن قيمة الاحتمال **Sig.(bilatérale)** تساوي 0.185 (أي 18.5%)، وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 **%** وبالتالي فإننا نرفض الفرض العدمي ونقبل الفرض البديل القائل بأنه لا توجد فروق في مستوى السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير جنسهم.

وقد توافقت نتائج الدراسة مع ما توصل إليه السيد أبو هاشم (2010) في دراسته؛ الهادفة إلى معرفة مدى وجود فروق بين الذكور والإناث في السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية، وقد توصل من خلالها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الذكور والإناث في السعادة النفسية ومكوناتها الفرعية (كاظم، والبهادلي، 2005، ص.ص.67-87)، في حين أظهرت دراسات أخرى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في بعض مؤشرات السعادة النفسية دون بقية المؤشرات الأخرى، وكانت هذه الفروق في بعض الأحيان لصالح الذكور وأحيانا أخرى لصالح الإناث، من ذلك ما توصل إليه **shek** شيك (2001)، بأنه يوجد فروق دالة إحصائيا في القلق والاكتئاب لصالح الإناث، بينما كانت الفروق في الصحة العامة والأهداف في الحياة لصالح الذكور، أما السيد الشربيني (2007)، فقد توصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الإناث والذكور في العلاقات الإيجابية مع الأسرة والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين والرضا الأكاديمي لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بينهم في الدقة والاستمتاع بالحياة، والرضا عن الحياة وفعالية الأداء.(عمار، وآخرون، 2019، ص.ص.480-526)

أما "رايف "باعتبارها من أشهر المهتمين بدراسة السعادة النفسية؛ فقد أشارت إلى أن الفروق بين الجنسين في السعادة تتضح في مراحل عمرية معينة، ذلك أن النساء أكثر سعادة في مرحلة الشباب، وهي مرحلة يشعرن فيها بقمة جاذبيتهن، أما الرجال فهم أسعد في مرحلة منتصف العمر، حين يكونون في قمة المكانة الإجتماعية.

4.3.3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير أقدميتهم المهنية"

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (**IBM SPSS Statistics 20**) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (**ANOVA à 1 facteur**) وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ جاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول:

جدول **11**

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى السعادة النفسية التي تعزى لمتغير الأقدمية المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	2534,649	2	1267,324	2,067	0.130
داخل المجموعات	90756,040	148	613,216		
الإجمالي	93290,689	150			

المصدر: إعداد الباحثين، 2020

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (11) أن قيمة الاحتمال **Sig.(bilatérale)** تساوي 0.130 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 **%** وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل، القائل بأنه لا توجد فروق في مستوى السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير لأقدميتهم المهنية.

ويمكن تفسير هذه النتائج على أن المدرسة مؤسسة اجتماعية؛ تتأسس على مبدأ التأثير والتأثر بدرجة كبيرة، خاصة بين أعضاء الفريق التربوي، مما يحيلنا إلى أن الفروق في الإحساس بالسعادة تذوب في من خلال التواصل اليومي، فلا يعود للأقدمية من اعتبار، وقد توافقت نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (فواطمية)(2017) الموسومة بـ "جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي"، حيث تعرض إلى السعادة النفسية كمتغير من متغيرات جودة الحياة، وقد شملت الدراسة عينة مكونة من (300) أستاذ وأستاذة يعملون بمديرية التربية لولاية مستغانم، فتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة ترجع إلى الجنس والسن والأقدمية المهنية.(ص.451-462).

خاتمة:

توصل الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى أن السعادة النفسية أصبحت تشكل عاملا أساسيا في نجاح المؤسسات المجتمعية على اختلاف طابعها، فهي تعتبر متغيرا جوهريا في تحقيق استقرار مؤسسات المجتمع وتماسكها، وإحساس أفراده بقيمتهم الذاتية، مما يوحي بأن دراسة السعادة النفسية وعلاقتها بمختلف المتغيرات، صار مطلبا ملحا للتقليل من نسبة الصراعات النفسية من خلال ما تقدمه هذه الدراسات من توصيات واقتراحات تمكن من ضبط سلوك الأفراد داخل الجماعات بأسلوب التوافق والانسجام والرضا عن الذات وتقبل الآخر، كما تمكن من إدراك الأفراد للمواقف الحياتية المختلفة والتمييز بين ما هو إيجابي وما هو سلبي، للبحث عن السبل والآليات التي من شأنها تعظيم مكامن القوة والتميّز الإيجابي، ومعالجة جوانب الضعف والقصور، ولأجل ذلك فإنه لا بد على مؤسسات المجتمع والفاعلين فيه من إعطاء الأهمية البالغة لمجال علم النفس الإيجابي عامة والسعادة النفسية وما ارتبط بها من مواضيع خاصة، تجنبا للهدر المالي والبشري وتحسينا للأداء وتحقيقا للجودة والتّميز، ومن خلال نتائج الدراسة صاغ الباحثان التوصيات التالية:

- العمل على بناء البرامج الإرشادية من قبل المختصين في مجال علوم التربية وعلم النفس، الهادفة إلى تنمية الدافعية وتدعيم أسباب السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، من أجل الوصول إلى تحسين مردودهم الوظيفي بما ينعكس على أداء المتعلمين وتحصيلهم العلمي والمعرفي.
- تكثيف الجهود وتقديم كافة التسهيلات الإدارية، وزيادة الدعم المعنوي والمادي للأساتذة لزيادة فاعليتهم الذاتية والرفع من مستوى سعادتهم النفسية، والحرص على إثراء أساليب التحفيز المادي والمعنوي، والتركيز على المعنوي أكثر لما لها بالغ الأثر والديمومة والاستمرارية.
- السعادة النفسية من المتغيرات المهمة في علم النفس الايجابي ومن ثم يوصي الباحثان بضرورة إعطاء الأهمية البالغة لذلك والتوسع في إجراء البحوث المشابهة في الأطوار التعليمية المختلفة.

لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق بين الأساتذة في السعادة النفسية تبعا لمتغيرات الجنس، والأقدمية المهنية، والبيئة، لذا يرى الباحثان ضرورة إجراء دراسات لاحقة تبحث في السعادة النفسية لدى الأساتذة وفق متغيرات أخرى كالسن والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أبو هاشم، محمد السيد. (2010). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، "*مجلة كلية التربية*" ، 20(81)، ص.ص270-350.
2. أبو حامد، ناصر الدين إبراهيم. (2018). جودة الحياة النفسية وعلاقتها بالسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، ص. ص 268-281.
3. أحمد عبد الخالق، وآخرون .(2003). معدلات السعادة لدى عينات عمرية مختلفة من المجتمع الكويتي، "*مجلة دراسات نفسية*"، مج13 العدد (4)، ص.ص 582-604.
4. بوعيشة، أمال. (2014).جودة الحياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدى ضحايا الإرهاب بالجزائر، رسالة دكتوراه في علم النفس، جامعة محمد خيضر- بسكرة – الجزائر؛
5. الجزار، محمد. (2001). قدر الإنسان بين الصراع والسعادة، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
6. الجمال،سمية أحمد.(2006). السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك، كلية التربية، جامعة الزقازيق وجامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية؛
7. وزارة التربية الوطنية.(2008). المرسوم التنفيذي 08/315، المؤرخ في 12 أكتوبر2008؛
a. زيدان، أكرم.(2008). سيكولوجية المال (هوس الثراء وأمراض الثروة)، سلسلة علم المعرفة، العدد 351، الكويت، (2008)؛
8. حمادات، محمد، والقضاة، أحمد .(2015). مستوى السعادة لدي عينة من طلبة جامعة البلقان التطبيقية في ضوء بعض المتغيرات في المملكة الأردنية الهاشمية، المنارة، المجلد(22)، العدد(3أ)،2016 ، ص 146-167.
9. يوشيكونومورا .(2004). التعليم التكاملي المستمر كصانع للمستقبل، ترجمة (حسن صرصور)، القاهرة، دار الفكر الإسلامي للنشر؛
10. كاظم، علي مهدي، والهادلي، عبدالخالق،(2005). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين ؛دراسة ثقافية مقارنة، "*مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة*"، الدنمارك، ص. ص. 67 – 87، متاح على: **http://www.ao_academy.org/docs/third_issue1.doc**
11. لافي الزبن، ممدوح بنيه.(2020). السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم، "*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*"، المجلد(28)، العدد(2)،ص251-269.
12. مايكل، أراجيل.(1993). سيكولوجية السعادة، ترجمة (فيصل يونس)، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد (175)،ص10.
13. محمد أحمد، عبد العال، ومصطفى علي ،رمضان مظلوم. (2013). الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية؛ دراسة في علم النفس الإيجابي، "*مجلة كلية التربية- بنها-*" ، العدد(93) الجزء(2)، ص.ص. 93- 94.
14. ملكوش، رياض. (1995)، علاقة الرضا عن الحياة بالدخل والتعليم والعمر لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن والفروق في الرضا باختلاف تقدير الذات ومركز الضبط والحالة الاجتماعية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ع(11)، المجلد(2)، ص.ص. 887-910.
15. مسعودي، امحمد .(2015). بحوث جودة الحياة في العالم العربي، "*مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*"، الجزائر، ص.203-220.
16. مسعودي، امحمد، .(2016). الإرتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين ، جامعة وهران ، الجزائر.
17. المعايطة، رولا، والحموري، صالح. (2018)، السعادة المجتمعية، الطبعة الأولى، أبريل 2018، قنديل للطباعة والنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة ؛

18. عمار، فتحي، و موسى، إسماعيل، والسيد طه، منى حسين.(2019)، دور الرفاهية النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين السمعة التنظيمية والأداء الوظيفي، "*مجلة الدراسات التجارية المعاصرة*"، العدد (08) ديسمبر 2019، ص.ص. 480-526.

19. الرشيدي، فاطمة.(2017)،مركز الضبط والسعادة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في جامعة القضيم، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،1(1)،ص.ص. 35-57.

20. الفزازي، منال.(2017)، السعادة النفسية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 11(4)، ص.ص.762- 769.

21. فواطمية، محمد، (2017)، واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد(31) ديسمبر2017، ص 451 – 462.

22. Veenhoven, R. (2003): Happiness. The psychologist, 16, 128-129

23. Cousins R., Hons. B.2001.Predicting Subjective Quality Of Life: The Contributions Of Personality And Perceived Control. Doctorate of Psychology Deakin University, p16.**37**

كيفية الاستشهاد بهذا المقال وفق نظام توثيق الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA الإصدار السابع (7):

بوعبدالله، بلقاسمي، وامحمد، مسعودي. (2021). مستوى السعادة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (دراسة ميدانية بولاية مستغانم). *آفاق فكرية*، سيدي بلعباس (الجزائر)، *9* (3)، 155-177 ؛ رابط المجلة *https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/396*

المقال رقم 04 / 2021

تأثيرات جائحة كوفيد 19 على جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي (دراسة ميدانية بولاية مستغانم)

The effects of the Covid-19 pandemic on the quality of mental life of my teachers Primary school (Field study in Mostaganem State)

ط.د. بوعبد الله بلقاسمي [1] * د. مسعودي أمحمد [2]

1-المركز الجامعي بلحاج بوشعيب – عين تيموشنت (الجزائر)،

bouabdellah.belkacemi@univ-aintemouchent.dz

2-المركز الجامعي بلحاج بوشعيب – عين تيموشنت (الجزائر)، messaoudi.mhamed72@gmail.com

تاريخ الاستلام:2020 /10/26 تاريخ القبول:2021/01/14

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19 بولاية مستغانم خلال الموسم الدراسي 2020/2019، وتمّ اختيار عينة عشوائية تتكون من (88) أستاذا وأستاذة من بيئتين مختلفتين(ريفي، حضري). وسعيا لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استبيانا لقياس مستوى جودة الحياة النفسية؛ وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات كوفيد 19مرتفع.

- توجد فروق في مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19 تعزى لمتغير البيئة (ريفي/حضري).

- لا توجد فروق في مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات كوفيد 19 تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

الكلمات المفتاحية: جائحة كوفيد 19- جودة الحياة- جودة الحياة النفسية-الصحة النفسية- معلم التعليم الابتدائي.

Abstract:

The current study aimed at identifying the level of psychological quality of life among primary school teachers in the light of the effects of Covid 19 in Mostaganem during the

* ط.د. بوعبد الله بلقاسمي، المؤلف المرسل

2019/2020 academic year, a sample of 88 professors (both males and females) from two different geographical regions (rural and urban) was chosen. In order to achieve the objectives of the study, the researchers used a questionnaire to measure the level of psychological quality of life. After conducting the statistical analysis process, the study reached the following results: There is a high level of psychological quality of life among primary school teachers in light of the effects of Covid 19. - There are no differences in the quality of psychological life of primary school teachers in light of the effects of the Covid 19 pandemic due to the environment variable (rural / urban). - There are no differences in the quality of psychological life of primary school teachers in light of the effects of Covid 19 due to the variable of professional seniority.
Key words The Covid-19 pandemic; Psychological quality of life;quality of life ; Psychological health ; Primary school teachers.

مقدمة:

شهد العالم في الآونة الأخيرة حالة من الارتباك وعدم الاستقرار في النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فتزعزعت معايير النظُم الاجتماعية، وانقلبت المفاهيم، وأصبح الإستمتاع بالحياة والعيش بسلام وأمان على المحك، خاصة حين انهارت المنظومة الصحية العالمية و أثبتت فشلها في مواجهة الجائحة العالمية التي ظهرت مع أواخر السنة الماضية ومطلع هذه السنة، مما جعل معظم شعوب العالم تعيش حالة من الخوف والرعب لدرجة الهستيريا، وقد كان لذلك انعكاس كبير على حياة الأفراد والمجتمعات بصور متباينة ومتفاوتة، ومما لا شك فيك أن تداعيات هذه الجائحة التي ضربت العالم كانت لها التأثير الكبير على مختلف شرائح المجتمع، دون تمييز ولكن بصورة متفاوتة، خاصة في جانب الإسمتاع بالحياة والرضا والتقبل والسعادة والرفاهية النفسية، ونظرا إلى أن موضوع جودة الحياة وما تعلق به من تبعات على مستوى سلوك الأفراد والجماعات، يخضع إلى مبدأ التأثير والتأثر، فإن ذلك يجعل من ضوابط الحياة السعيدة والرفاهية والراحة النفسية وغيرها تابعا لما تمليه متغيرات المجتمع المتجددة والطارئة، فتجعل سلوك الفرد والجماعة يتحدد

وفق تلك المتغيرات، وعليه تطرق الباحثان إلى موضوع جودة الحياة النفسية في ظل تأثير جائحة كوفيد 19 على فئة هامة من فئات المجتمع، ألا وهي فئة معلمي التعليم الابتدائي.

الإشكالية:

بالعودة إلى أدبيات علم النفس، نجد أن الجانب النفسي وما تعلق به من رفاهية وإحساس بالسعادة من عدمهما، هو أكثر جانب من جوانب شخصية الإنسان تأثرا، ونظرا لأهميته فقد لاقى هذا الجانب الاهتمام من قبل المنظمات الانسانية والحقوقية محليا وعالميا، ففي تعريفها لجودة الحياة، ركزت منظمة الصحة العالمية على الجوانب الذاتية والموضوعية في تحديد سعادة الفرد من عدمها، وقد عرفت جودة الحياة بأنها "إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وأنساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع أهدافه، توقعاته، قيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، حالته النفسية، مستوى استقلاليته، علاقاته الاجتماعية، اعتقاداته الشخصية، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة،وبالتالي فإن جودة الحياة بهذا المعنى تشير إلى تقييمات الفرد الذاتية لظروف حياته" (أورده أبو حلاوة، 2010: 10).

كما تظهر أهمية الجانب النفسي والإحساس بالسعادة تاريخيا في اهتمامات الباحثين والمهتمين في مجال علم النفس الإيجابي، وقد كانت الباحثة كاروول رايف Carol Ryff من أشهر المهتمين بمجال جودة الحياة النفسية، إذ عرفتها بأنها" الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على: ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته واستمراره في علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة

مع الآخرين، كما ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية"(أورده أبو حلاوة، 2010: 10). وهناك العديد من الدراسات التي تطرقت إلى موضوع جودة الحياة النفسية في ضوء متغيرات مختلفة، ذكرها مسعودي في مقال له بعنوان "بحوث جودة الحياة في العالم العربي"، نذكر من بين تلك الدراسات: دراسة جمعة والعاني (2006) الموسومة بـ تعليم الكبار من أجل جودة الحياة التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تعليم الكبار و جودة الحياة وصولا إلى تفعيل تعليم الكبار من أجل حياة أفضل، وقد أظهرت نتائجها أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مجال الوعي البيئي الصحي لصالح الذكور، وكذلك ذوي الخبرة من 16 سنة فأكثر في التعليم(مسعودي، 2015: 207، 208). أما دراسة عدنان محمد عبده القاضي(2020)، الموسومة بـ(أساليب التفكير وعلاقتها بجودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس)، فقد شملت (99) فردا من الجنسين، واستخدم فيها الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، معتمدا على أداتين هما: مقياس جودة الحياة النفسية ومقياس أساليب التفكير، وتوصل من خلال نتائجها إلى أن مستوى جودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس أقل من المتوسط الفرضي، كما توصل إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مجالات جودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغري الجنس والتخصص، كما لا توجد فروق في مستوى جودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس وفقا للدرجة العلمية(عبده القاضي:2020، 10).

كما هدفت دراسة(بعلي،و جغلولي،2018) معرفة مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة، وهل هناك فروق بين طالبات علم النفس في مستوى جودة الحياة تعزى لبعض المتغيرات، وقد اعتمد الباحثان في دراستهما على مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من إعداد الباحثتان (هويدة محمود، وفورزية الجمالي)،

وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى جودة اليحاة لدى طالبات قسم علم النفس بجامعة المسيلة مرتفع، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مستوى جودة الحياة لدى الطالبات تعزى لمتغيرات: الشعبة، السن، نمط الإقامة.(باعلي، مصطفى،و جغلولي، يوسف،2018: 413).

ويعتبر موضوع جودة الحياة النفسية من المواضيع المتجددة، التي تتأثر بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن حركية المجتمعات وتطورها، على اعتبار أنها على تماس دائم بما تفرزه التغيرات الحاصلة في ميدان تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وكذا كل ما له تأثير مباشر على حياة الأفراد والجماعات، لذا فإن دراسة جودة الحياة النفسية وما ارتبط بها من مفاهيم هو ضرورة حتمية، تفرضها تلك سيرورة الحياة الاجتماعية لساكنة العالم، ونظرا لما خلفته الظروف الاستثنائية لهذه السنة من نتائج، وما ارتبط بها من تداعيات جائحة كوفيد19 وما خلفته من آثار على الصحة العالمية، فكان عدد الضحايا في تزايد مستمر منذ ظهور الجائحة، مما سبب الكثير من الخوف والهلع في أوساط فئات المجتمع على اختلافها، ولكن بدرجات متفاوتة، لذا فإن الوقوف على ذلك التباين في درجة التأثر بتداعياتها يبقى دافعا قويا للبحث والتقصي خاصة في مجال علم النفس، وعليه تطرق الباحثان في هذه الدراسة إلى فئة معلمي التعليم الابتدائي، من أجل التعرف على مستوى جودة حياتهم النفسية في ضوء ما أفرزته جائحة كوفيد 19، منطلقين من إشكالية مفادها:**ما مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19؟**

وهي إشكالية تفرعت عنها أسئلة فرعية كانت على النحو التالي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19 تعزى لمتغيرالبيئة؟

- هل توجد ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19 تعزى لمتغيرات أقدميتهم المهنية؟

فرضيات الدراسة:

- مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19 متوسط.

- يوجد فروق ذات دلالة في مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19 تعزى لمتغير بيئتهم.

- لا يوجد فروق ذات دلالة في مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19 تعزى لمتغيرأقدميتهم المهنية.

❖ **أهداف الدراسة :**

- التعرف على مستوى جودة الحياة النفسية لمعلمي التعليم الابتدائي في ظل جائحة كوفيد 19.

- التعرف على الفروق في مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في تأثيرات جائحة كوفيد 19 وفق متغيري بيئتهم وأقدميتهم المهنية.

❖ **أهمية الدراسة :**

تظهرأهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع في حد ذاته، كونها تسلط الضوء على جائحة كوفيد 19 باعتبارها متغيرا بيئيا مستجدا، ومدى تأثيره على فئة مهمة من فئات المجتمع، ألا وهي فئة المعلمين.

كما تعتبر الدراسة إثراء للدراسات والبحوث الميدانية في مجال علم النفس الإيجابي والمفاهيم المرتبطة به، منها جودة الحياة النفسية.

❖ **رابعا: حدود الدراسة:**

تتحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تتناوله والمتمثل في "جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19، وبعينة الدراسة المتمثلة في معلمي التعليم الابتدائي الذين يعملون بمديرية التربية لولاية مستغانم على اختلاف بيئتهم وأقدميتهم، وبالأداة المستخدمة والمتمثل في استبيان جودة الحياة النفسية، كما تتحدد أيضا بالزمان والمكان اللذان ستجرى فيهما وهما العام الدراسي (2020-2021) بمستغانم، وستناقش نتائج الدراسة وإمكانية تطبيقها في ضوء هذه الحدود.

❖ **التعريفات الإجرائية:**

1-الجائحة: الجائحة هي مالا يُستطاع دفعه، وهي مصيبة عامة لا يُستطاع دفعها، من آفة سماوية كمطر شديد وحرّ وبرد شديدين وجراد يغطي الآفاق ويأكل الزرع والثمر وعرفها بعضهم على أنها "كلُّ شيء لا يستطاع دفعه ولو علم به. (قندوز:10،2020)

2- كوفيد 19 : كورونا هي سلالة واسعة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، ومن المعروف أن عدداً من فيروسات كورونا تسبب لدى البشر أمراض تنفسية تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية، والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة وتسمى متلازمة سارس.

3- جودة الحياة النفسية: هي تعبير عن الإدراك الذاتي للفرد، وتقييمه للنواحي المادية المتوافرة في حياته، ومدى أهمية كل جانب منها بالنسبة للفرد في وقت محدد، وفي ظل ظروف معينة، ويظهر بوضوح في مستوى السعادة أو الشقاء الذي يكون عليه، ويؤثر بدوره على تعاملات الفرد وتفاعلاته اليومية(الديلمي،2012: 1128).

ويعرفها الباحثان إجرائيا من خلال هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في إجابته على مقياس جودة الحياة النفسية لكارول رايف.

4- معلمو التعليم الابتدائي: هم الأشخاص المعينون من طرف وزارة التربية الوطنية والذّين يمارسون مهام التربية والتعليم في المدارس الإبتدائية.

حسب المادة 40 من المرسوم التنفيذي 08/315، الصادر في 12 أكتوبر 2008، فإن أستاذ المدرسة الابتدائية تضم رتبتين (أستاذ رئيسي صنف 12، وأستاذ مكون صنف14)، بالإضافة إلى الرتبة القاعدية وهي رتبة أستاذ مدرسة ابتدائية الصنف 11(وزارة التربية الوطنية:2008)؛ وهي كلها تسميات قانونية فقط، وتبقى التسمية التربوية الأكثر تداولا وهي (معلم).

أولا: الإطار النظري:

1- **جائحة كوفيد 19 :**

1.1. ماهو فيروس كورونا المستجد: فيروس كورونا المستجد هو نوع من الفيروسات جديد من نوعه يصيب الجهاز التّنفسي للمرضى المصابين بالتهاب رئوي، وهو مجهول السّبب، ظهر في مدينة "ووهان " الصّينية في أواخر 2019، وفي 8 فبراير عام 2020 أطلقت لجنة الصحة الوطنية في جمهورية الصّين الشّعبية تسمية " فيروس كورونا المُستجِد " على الالتهاب الرّئوي النّاجم عن الإصابة بفيروس كورونا، ثمَّ غيَّرت في 22 فبراير الاسم الانجليزي الرّسمي للمرض النّاجم عن فيروس كورونا الجديد إلى " كوفيد 19"، قبل أن تُعتمد هذه التسمية رسميا من قبل منظمة الصحة العالمية في 11 فبراير، في حين بقي الاسم الصِّيني لهذا الفيروس بلا تغيير. المستقبل الرقم(دائرة مكافحة الأمراض والوقاية منها بلجنة الصحة الوطنية الصينية:2020، 10). www.digital-future.ca .

ومما لا شك فيه أن فترة التعايش مع جائحة كوفيد 19 لم تكن دائما على وتيرة واحدة فممارسات وسلوكات الأفراد والجماعات تجاه هذ الوباء تراوحت بين الهلع والقلق لدرجة أن تحول الخوف إلى رهاب، خاصة إذا علمنا أن المقاربة المعرفية للظواهر النفسية تقر بأن سلوك الفرد حين يجهل التعامل مع ظاهرة غير مألوفة سيكون تقليدا لسلوك الآخرين دون وعي منه بذلك، هذا من جهة، في حين نجد فئة أخرى من ساكنة العالم قد كان تفاعلها مع الجائحة بنوع من الرضا والهدوء بعيدا عن الخوف والهلع، غير أن ذلك يحتاج في كثير من الأحيان إلى تدخل المختصين في علم النفس وعلم الإجتماع وغيرها من العلوم ذات الصلة بالشأن الإنساني.

فقد يستطيع الجميع مجابهة الضغوط النفسية للمرض كل حسب وضعه وصلابته النفسية والذهنية، ولكن بتوجيه وإرشاد أهل الاختصاص، لذلك ظهرت اجتهادات كثيرة في مجال الصحة النفسية وكيفية التعامل مع الوباء.

ميدانيا شكل التفشي السريع لفيروس كورونا المستجد ضغطا نفسيا على جميع سكان العالم على حد سواء، فرغم أن الانسان بحاجة إلى التكيف مع التهديدات والتحديات البيئية الطارئة والمختلفة، إلا أنه قد يواجه اضطرابات بيئية داخلية أو خارجية شديدة، حينها يحدث اختلال بالتكوين الداخلي والخارجي لجسم الانسان، و يمثل التفشي المفاجئ لفيروس كورونا المستجد- باعتباره مرضا معديا- ضغطا نفسيا كبيرا لنا جميعا، ذلك أننا بحاجة إلى التكيف مع التهديدات الخارجية والتحديات البيئية، فعندما يواجه الفرد اضطرابات بيئية داخلية أو خارجية شديدة، يحدث اختلال وضرر بالتكوين الداخلي والخارجي لجسم الانسان، فعلى سبيل المثال، تغير وضع الفرد فجأة من شخص سليم إلى مريض مصاب بفيروس

"كورونا المستجد"، فبالإضافة إلى تحمله معاناة الألم الجسدي، فإنه قد يعاني أيضا من سلسلة من الضغوط النفسية يحتاج معها إلى صلابة نفسية وقودة داخلية.

2- جودة الحياة النفسية :

.1.2. مفهوم جودة الحياة النفسية:

أشارت الباحثة سارة جبار سلمان جاسم في مقال نشر بمجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية بأنها مفهوما ديناميا، يتضمن الكثير من المكونات الذاتية الإيجابية، وترتبط بمحاولة كشف: كيف يدرك الأفراد مختلف جوانب حياتهم النفسية؟ مثلا، إلى أي مدى يشعر الأفراد بأنَّ لحياتهم الشخصية معنى وقيمة؟ (سلمان جاسم،2018: 288).

ويعتبرمفهوم جودة الحياة النفسية من المفاهيم الأكثر شيوعا واستخداما في الوقت المعاصر، ورغم أنه مفهوم حديث النشأة إلا أن مرجعيته في الفكر الإنساني قديمة قدم الحضارات الإنسانية، لارتباطه بالسعادة والرضا عن الحياة ؛ و يعد كتاب الأخلاق لأرسطو أحد المصادر المبكرة التي تعرضت لتعريف جودة.

أما عربيا فقد ربط ابن رشد فقد ربطها بالتحلي بالفضائل الأساسية المتمثلة في الحكمة والعفة والشجاعة والعدالة، وهي المصدر الأساسي للسعادة وأنه لا يتصور شيوع السعادة في المجتمع في غياب أيّ من هذه الفضائل (المعايطة، والحموري،2018: 23).

كما يمكن تعريف جودة الحياة النفسية بأنها: سلامة الفرد من المرض النفسي والعقلي في صوره المختلفة وعدم ظهور أعراض الاضطرابات السلوكية الحادة في أفعاله وتصرفاته، و إقامة العلاقات الطيبة والتوافق مع الأشخاص المحيطين به.

.2.2.الخلفية النظرية لجودة الحياة النفسية: تصنف البحوث النفسية المتصلة بالسعادة، ضمن ما يعرف بعلم النفس الجماهيري، ولعل ذلك يعود لارتباط

السعادة باعتدال الحالة المزاجية، وطمأنينة النفس، وتحقيق الذات، والشعور بالبهجة، إضافة إلى تشابه مكوناتها الأساسية عبر مختلف الثقافات (حمادات، والقضاة، 146:2015)

أما الوضع على المستوى العربي، فإنه يحاكي ما حدث في علم النفس على المستوى العالمي، بحيث كان التركيز أولاً على الجوانب السلبية، دون الجوانب الإيجابية، ليتزايَد الاهتمام مؤخرا بموضوعات علم النفس الإيجابي، لدرجة تنوعت الدراسات حسب تنوع فئات المجتمع وتعددها.

من ذلك دراسة العادلي (2006) التي هدفت إلى معرفة مدى إحساس طلبة الجامعة بجودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات (البلد، النوع، والتخصص الدراسي)، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب جامعي، استخدم الباحث مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا ببعدين، هما جودة الحياة الأسرية، والاجتماعية (أبو حماد،2019: 267). في حين هدفت دراسة (تواتي وآخرون)، إلى معرفة مستوى جودة حياة الطالب الجامعي في اختصاص علم النفس، وشملت الدراسة عينة من طلبة تخصص علم النفس من بعض جامعات الجزائر، أُستُخدِمَ فيها استبيان جودة حياة الطالب الجامعي من إعداد (تواتي حياة، بشلاغم يحيى:2015)،وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجامعات في مقياس جودة الحياة بأبعاده الكلية، ولكن هناك فروق في بعض أبعاده بين الجامعات محل الدراسة، وتمثلت هذه الأبعاد في (الصحة العامة، الحياة الأسرية، الحياة الإجتماعية). (تواتي، و آخرون،2018: 163- 184).

3.2.أبعاد جودة الحياة النفسية:

حددتها رايف(2008) من خلال العوامل الرئيسة التالية :

1- الاستقلالية (Autonomy): هي قدرة الفرد على اتخاذ القرار الذاتي والتفكير والتفاعل بطرق محددة، والضبط الداخلي للسلوك وتقييم الذات.

2- التمكن البيئي(Environmentental mesentery): الإحساس بالتمكن والكفاءة في إدارة الأنشطة الخارجية والقدرة على اختيار وإيجاد بيئة مناسبة.

3- التطور الشخصي (Personal growth): الانفتاح على الخبرات الجديدة، الشعور بالتحسن المستمر بالذات والسلوكيات بمرور الوقت.

4- العلاقات الايجابية مع الآخرين (Positive relations with others): تعكس التمتع بالدفء والرضا والثقة في العلاقات الشخصية مع الآخرين، الإهتمام بسعادة الآخرين.(لافي الزبن،2020: 253).

5- الأهداف في الحياة (Purposes in life):الإحساس بوجود أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة للفرد، وتتضمن ،الشعور بمعنى الحياة في الحاضر والمستقبل.

6- تقبل الذات (Self-acceptance): الاتجاهات الموجبة وتقبل الظواهر المتعددة للذات بما تشمله من إيجابيات وسلبيات(بوعيشة،2014، 76)

ونستنتج مما سبق أن جودة الحياة النفسية، تعبر عن مدى إدراك الفرد لعيشه حياة سعيدة، خالية من الأفكار اللاعقلانية والمشاعر السلبية والاضطرابات السلوكية، إذ يستمتع من خلالها بإنسانيته ويشعر بالرضا والسعادة والصحة الجيدة في إطار علاقاته الاجتماعية المتعددة والمتداخلة المبنية على التأثير والتأثر، ويستثمر قدراته وإمكاناته لتحقيق أهدافه وغاياته.

ثانيا : الإطار التطبيقي: .

. 1- الطريقة والأدوات:

1-1- منهج الدراسة: اعتمد الباحثان في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، القائم على الوصف والتحليل والمقارنة، وهو المنهج المناسب لمثل هذه الدراسات على اعتبار أنها ظاهرة اجتماعية.

2.1. مجتمع الدراسة: بناء على الخريطة المدرسية لمديرية التربية لولاية مستغانم فإن عدد المقاطعات التفتيشية هو 33 مقاطعة، وعليه اختار الباحثان مجتمع معلمي التعليم الابتدائي العاملين بالولاية لإجراء الدراسة.

3.1. عينة الدراسة: اختار الباحثان مقاطعتين تفيشيتين، إحداهما ريفية والأخرى حضرية بطريقة عشوائية.

4.1 . حجم عينة الدراسة: بلغ حجم عينة الدراسة 88 معلما ومعلمة، وقد قام الباحثان باستغلال الفترة الممتدة من 22(أكتوبر إلى 05 نوفمبر 2020) لتوزيع الاستمارات على المعلمين على حسب عددهم.

من بين الاستمارات الموزعة تم استرجاع (93) استمارة، منها (05) ملغاة فبقيت (88)استمارة تم الاعتماد عليها في تحليل نتائج الدراسة.

5.1. مميزات عينة الدراسة :

أ. حسب متغير البيئة:

الجدول رقم(01) يبين خصائص العينة حسب متغير البيئة

متغير البيئة	العدد	النسبة المئوية %
ريفي	53	60.20
حضري	35	39.80
المجموع	88	100

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (88) فردا، منهم (53) بمنطقة ريفية وبنسبة **60,20%**، و (35) بمنطقة حضرية بنسبة **39,80%**، وعليه مما يسجل ميدانيا أن توزيع المعلمين على المقاطعات التفتيشية يتباين من مقاطعة لأخرى، إذ نجد أن عدد المعلمين بالمقاطعات النائية أكبر منه بالمقاطعات الحضرية.

ب. حسب الأقدمية المهنية:

الجدول رقم (02) يبين خصائص العينة حسب متغير الأقدمية المهنية

متغير الأقدمية المهنية	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 05 سنوات	12	13.60
من 05 -10 سنوات	33	37.50
أكثر من 10 سنوات	43	48.90
المجموع	88	100

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن عدد الأساتذة الذين لهم أقدمية أكثر من 10 سنوات يفوق عدد الأساتذة الذين تتراوح أقدميتهم المهنية ما بين (05-10 سنوات) وكذا عدد الأساتذة الذين تقل أقدميتهم عن 5 سنوات بفارق قدره (10 و31 فرد) على التوالي.

ويعود هذا التفاوت إلى تبعات القانون الأساسي الأخير وما جاء فيه من تعديلات، إذ صنف المعلمين في التعليم الابتدائي إلى رتب استحدثت مؤخرا، وكان ذلك بناء على سنوات الأقدمية، فمنح رتبة أستاذ مكون لكل معلم حائز على خبرة تساوي أو تفوق (10) سنوات أقدمية، في حين منح رتبة أستاذ رئيسي لكل معلم حائز على أقدمية تساوي (05) سنوات، أو بين (05) و(10) سنوات، أما ما دون (05) سنوات أقدمية فيصنفون في الرتبة القاعدية وهي رتبة أستاذ مدرسة ابتدائية.

كما جاء بتعديلات جوهرية على جانب الترقية إلى مناصب الإدارة والتفتيش، فمنح حق الترقية لرتبة مديرمدرسة ابتدائية للأستاذ الرئيسي، والترقية لمنصب مفتش مادة للأستاذ المكون، ونظرا لكون نسبة المديرين في الابتدائي أكثر من نسبة المفتشين فإن عدد الأساتذة الرئيسيين بدأ يتراجع، بعد إلتحاق الكثيرين بمنصب مدير مدرسة ابتدائية، في حين بقي عدد الأساتذة المكونين في تزايد، ذلك أن مناصب التفتيش التي تفتح قليلة مقارنة بالعدد الإجمالي للأساتذة المكونين.

6.1. أداة الدراسة: سعيا من الباحثين إلى تحقيق القيمة العلمية للبحث، ومن أجل الوقوف على النتائج الموضوعية قاما باعتماد مقياس جودة الحياة النفسية من إعداد "سبرينجر" و"هوسر"(2016)، بعد تعديلهما لمقياس رايف اللأصلي الذي يحتوي على (120) عبارة واختصاره في (54) عبارة و ستتة أبعاد، بواقع (9) عبارات لكل بعد من أبعاد جودة الحياة النفسية، يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس سداسي التدرج (أرفض بشدة، أرفض بدرجة قليلة، أوافق بدرجة قليلة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بشدة)، وتعطى الدرجات(1،2،3،4،5،6) في حالة العبرات الموجبة والعكس في حالة العبارات السالبة، وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع الفرد بدرجة مرتفعة من جودة حياة نفسية، والجدول (1)يوضح توزيع العبارات على مقياس جودة الحياة النفسية، وقد قام الباحث(محمد أبو هاشم)، بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتقنينه على البيئة العربية.

6.1.1-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة: قام الباحث بعد ترجمة المقياس وعرضه على المحكمين بحساب الخصائص اليسكومترية للمقياس على النحو التالي:

- تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

أ – حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل عبارة ودرجاتهم الكلية على العامل الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة.

ب-الصدق العاملي:تحقق الباحث من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيديConfirmatory factor Analysis بطريقة الاحتمال الأقصى.

- كما تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ لعبارات كل عامل على حدة (أبوهاشم،2010: 310،309، 311).

7.1.إجراءات الدراسة الميدانية:

قام الباحثان بإجراء الدراسة الميدانية وفق الخطوات التالية:

- الاتصال برئيس مصلحة الدراسة والامتحانات بمديرية التربية لولاية مستغانم، للحصول على تعداد الأساتذة العاملين بالولاية وتوزيعهم على المقاطعات التفتيشية.

- اختار الباحثان مجتمع الدراسة، وهم أساتذة التعليم الابتدائي (معلمو المرحلة الابتدائية سابقا).

- قاما باختيار عينة الدراسة، وتمثلت في معلمي التعليم الابتدائي العاملين بالمقاطعة التفتيشية مستغانم (5) وهي منطقة حضرية، والمقاطعة التفتيشية عشعاشة(4) الكائنة ببلدية نكمارية وهي تمثل منطقة ريفية.

- الاتصال بمفتشي المقاطعتين التربويتين وإطلاعهما على غرض الدراسة، وتسطير برنامج أسبوعي لزيارة المدارس وتقديم أداة الدراسة للمعلمين وشرح طريقة ملء البيانات المرفقة بالاستمارة، وكذا كيفية الإجابة عن بنودها.

- بعد الانتهاء من جمع أداة الدراسة قام الباحثان بتقديم الشكر والثناء للمعلمين، والسيدات السادة المديرين والمفتشين على المساعدة والتسهيلات المقدمة.

2 - النتائج ومناقشة الفرضيات:

1.2.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نص الفرضية: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19 تعزى لمتغير البيئة"

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (IBM SPSS Statistics 20) أسفرت نتائج تطبيق اختبار "ت" ما يلي:

الجدول رقم (03): يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في مستوى جودة الحياة النفسية التي تعزى لمتغير البيئة (ريفي/حضري)

قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	متوسط العينة		الاحتمال
		ريفي	حضري	
1.379	86	235.83	227.91	0.940

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" في الجدول رقم (03) أن قيمة الاحتمال Sig.(bilatérale) تساوي 0.940 (أي 94 %)، وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19 تعزى لمتغير البيئة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن متغير البيئة في ظل تداعيات جائحة كوفيد 19 لم يكن له تأثير على جودة الحياة النفسية، على اعتبار أن إجراءات الحجر المنزلي ساوت بين أفراد المجتمع رغم اختلاف بيئتهم، بالإضافة إلى العولمة والتطور التكنولوجي وانعكاساتهما على فئات المجتمع، بما وفرته من إمكانية الحصول على مستلزمات الرفاهية ولو مع اختلاف البيئة.

كما يرجع هذا إلى الفرص المتساوية المتاحة لجميع الفئات من المعلمين باختلاف أعمارهم وأماكن عملهم، فلا فرق بين المعلمين الذي يمارسون عملهم في المناطق الحضرية أو الريفية مهما كانت أقديمتهم أو رتبتهم، فعندما تكون الفرص متاحة ومتساوية فإنهم يشعرون بالارتياح النفسي، على اعتبار أن ظروف العمل اليوم صارت تقريبا متساوية، فتحسين الراتب وفرص الترقية إلى مناصب عليا جعلت المعلمين يعبرون عن ارتياحهم، كما أصبح الإشراف التربوي اليوم يتميز بالمرونة والسلاسة على عكس السابق، فتقربُ المفتشين من المعلمين ومرافقتهم ومساعدتهم في أداء مهامهم جعل الفروق تزول، هذه العوامل تجعل الأساتذة في درجات متقاربة في التعبير عن سعادتهم واطمئنانهم ورضاهم وراحتهم، كما أنهم اليوم يحظون بالدعم والتشجيع من قبل المديرين والمفتشين في ظل الإصلاحات التي تتماشى وعصر التكنولوجيا والعولمة، والدعم والمساندة التي تمكنهم من النجاح في مهنتهم، وبالتالي راحتهم دون مفاضلة بينهم مهما كان مكان عملهم أو أقدميتهم،

وتحفيزهم يزيد من رضاهم عن حياتهم، فيشعرون بالارتياح العام الذي يمكنهم من مواجهة المشكلات من خلال ايجاد البدائل المتنوعة لحلها، ولا ينال الفشل من عزيمتهم وإصرارهم ومثابرتهم على الانجاز والأداء لتحقيق أهدافهم، ومن هنا يشعرون بالهناء وحسن الحال والاستمتاع بالحياة والارتياح في أماكن عملهم، بالإضافة إلى توجههم الديني والروحاني الذي يضفي عليهم مزيدا من الراحة النفسية، مما يجعل من الظروف الاجتماعية أقل تأثيرا مقارنة بما تلعبه ظروف العمل المباشرة في حياتهم.

ومن بين الدراسات العربية التي تعرضت لمتغير البيئة وربطته بجودة الحياة النفسية: دراسة الكبيسي(2016)، والتي هدفت إلى التعرف على الفروق في مستوى جودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمر المختار/ ليبيا، تبعا لمتغير البلد الذي ينتمي إليه المدرس، وقد اختار الباحث عينة مكونة من (2010) من أعضاء هيئة التدريس، موزعين على أربع كليات في جامعة عمر المختار/ درنة، وكانت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس منخفض وبدلالة إحصائية (0.01)، كما توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق في مستوى جودة الحياة بين عينات البحث المصرية والليبية والعراقية.(الكبيسي:28،2016)

2.2.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية: نص الفرضية: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19 تعزى لمتغير الأقدمية المهنية"

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (IBM SPSS Statistics 20) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA à 1 facteur) وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (04):

الجدول رقم(04): يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى جودة الحياة النفسية التي تعزى لمتغيرالأقدمية المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	704.429	2	352.215	0.496	0.611
داخل المجموعات	60334.662	85	709.820		
الإجمالي	61039.091	87			

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (04) أن قيمة الاحتمال (bilatérale).Sig تساوي 0.611 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل، القائل بأنه لا توجد فروق في مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات كوفيد 19 تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن متغير الأقدمية المهنية ليس له علاقة بشعور الفرد بجودة حياة نفسية من عدمها، وهذا يعود حسب رأي الباحثين إلى طبيعة مهنة التعليم، الذي تفرض نمطا خاصا من التواصل الفعال بين هيئة التدريس وما تعرفه علاقة تأثير وتأثر.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة عدنان محمد عبده القاضي(2020)، الموسومة بـ(أساليب التفكير وعلاقتها بجودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس – كلية التربية جامعة تعز نموذجا)، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، معتمدا على أداتين هما: مقياس جودة الحياة النفسية ومقياس أساليب التفكير، طبقا على عينة قوامها (99) فردا، ومن بين نتائج دراسته : أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مجالات جودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس وفقا للدرجة العلمية(عبده القاضي:10،2020).

3.2.عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

نص الفرضية:" مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19 متوسط ".

لتحدّد ثلاث مستويات جودة الحياة (منخفض/متوسط/ مرتفع) نقوم بما يلي:

(أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ 3 = (270-54) ÷ 3 = 72

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية:

(54 – 126) مستوى منخفض، (127 – 199) مستوى متوسط، (200- 270) مستوى مرتفع.

أما بالنسبة لأبعاد جودة الحياة النفسية نقوم بنفس الخطوات:

(أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ 3 = (54-09) ÷ 3 = 15

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية حسب كل بعد من أبعاد جودة الحياة النفسية:

(09 - 24) مستوى منخفض، (25 - 39) مستوى متوسط، (40- 54) مستوى مرتفع.

والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المحسوبين لكل بعد من أبعاد جودة الحياة النفسية وكذا للدرجة الكلية، والذين من خلالهما يمكننا تحديد مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19.

الجدول رقم (05):يبيّن المتوسط والانحراف المعياري وتحديد مستوى جودة الحياة النفسية

المتغير	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
الاستقلال الذاتي	88	34.54	6.45	متوسط
التمكن البيئي	88	36.04	6.51	متوسط
التطور الشخصي	88	38.90	7.58	متوسط
العلاقات الإيجابية	88	36.69	6.83	متوسط
الحياة الهادفة	88	41.67	5.60	مرتفع
تقبل الذات	88	41.81	9.22	مرتفع
الدرجة الكلية	88	232.68	26.49	مرتفع

من خلال نتائج الجدول رقم (05)، نجد قيمة المتوسط الحسابي للأبعاد (الاستقلال الذاتي/التمكن البيئي/ التطورالشخصي/العلاقات الإيجابية) تنحصر ضمن مجال المستوى المتوسط (25-39)، وعليه يمكن القول أن هناك مستوى متوسط لهذه الأبعاد في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19؛ وقد توافقت هذه النتائج مع الفرض البديل للدراسة، والقائل بأن جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19 متوسط. أما بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لبعدي (الحياة الهادفة/تقبل الذات) فهي تنحصرضمن مجال المستوى المرتفع (40-54) وبالتالي فهناك مستوى مرتفع في الحياة الهادفة وتقبل الذات في ظل تأثيرات جائحة كوفيد 19، وقد جاءت هذه النتيجة عكس ما ورد في الفرض البديل.

وبالنسبة للدرجة الكلية نجد قيمة المتوسط الحسابي تقدر بـ (232.68) وهي تنحصر ضمن مجال المستوى المرتفع (200- 270)، وعليه يمكننا القول بأن مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات كوفيد 19مرتفع؛ مما يستدعي رفض الفرض البديل القائل بأن مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل جائحة كوفيد 19 متوسط.

وقد اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة (فواطمية2017) الموسومة بـ "واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية مستغانم"، التي هدفت معرفة مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الإبتدائي ومعرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة ترجع إلى السن والجنس والخبرة، واستخدم الباحث في دراسته المقياس المئوي لجودة الحياة المصمم من طرف المنظمة العالمية للصحة، وكانت عينة الدراسة مكونة من 300 أستاذ وأستاذة يدّرِسون بالمؤسسات التربوية لولاية مستغانم، وقد توصل الباحث إلى أن مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الإبتدائي متوسط، وأنه لا توجد فروق دالة

إحصائيا في مستوى جودة الحياة لديهم تعزى لمتغيرات السن،الجنس، الخبرة.(فواطمية،2017: 451).

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية بأن ما عرفته البلاد من إجراءات احترازية للوقاية من وباء كوفيد 19 في مجال التعليم، كان لها دور إيجابي في المحافظة على الراحة النفسية، والشعور بالرضا، خاصة فيما يخص توقيف الدراسة وتطبيق الحجر الذي كان على فترات مختلفة، ومن خلال مناقشة بعض الأساتذة حول الإنقطاع عن الدراسة فقد صرحوا أن صحة التلاميذ وصحتهم هي أولى الأولويات، مما يعطي الإنطباع بأن سلامة الفرد وإحساسه بالأمان يلعب دورا كبيرا في الرفع من مستوى سعادته وجودة حياته النفسية.

ومما يمكن استخلاصه من خلال هذه النتائج أن جودة الحياة النفسية ليس لها خصوصية تتعلق بالظروف الاجتماعية علة حدى، ولا بالظروف الذاتية في معزل عن الظروف الخارجية، فبيئة المعلم وأقدميته قد لا يكون لها الأثر الكبير في تحديد نوعية حياته في أي ظرف من الظروف، كما قد يفسر هذا أن الفرص المتساوية المتاحة للمعلمين ،إذ لا فرق بين المعلمين الذين يمارسون عملهم في المدينة أو في الريف، وحتى الأقدمية لم تكن لها أثر على المعلمين للتمييز بينهم في جودة حياتهم النفسية، هذا بالإضافة إلى أن الفترة الطويلة لجائحة كوفيد 19 وما تبعها من إجراءات، جعلت فئة المعلمين تتعايش معها، وهو دليل على امتلاك مهارة التكيف مع الظروف والمستجدات.

ويبقى التحفظ قائم مادامت الدراسة أجريت على عينة من المعلمين فقط، وكانت الاستجابة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ربما لم يعبروا عن أرائهم بجدية، ونأمل في تحقق نفس النتائج إذا أجريت الدراسة نفسها من وجهة نظر أخرى كالمديرين والمفتشين والشركاء الاجتماعيين.

الخاتمة:

من خلال نتائج الدراسة الحالية، توصل الباحثان إلى أن مستوى جودة الحياة النفسية لدى فئة معلمي التعليم الابتدائي كان مرتفعا ولم يتأثر كثيرا بتداعيات جائحة كوفيد 19 بشكل سلبي، كما توصلت النتائج إلى أن مستوى جودة الحياة كانت مختلفة في أبعادها، ففي أبعاد (الاستقلال الذاتي/التمكن البيئي/ التطور الشخصي/العلاقات الإيجابية) كان مستواها متوسط؛ أما بالنسبة لبعدي (الحياة الهادفة/تقبل الذات) فقد كان مستواهما مرتفعا.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن جائحة كوفيد 19 لم يكن لها تأثير سلبي على جودة الحياة النفسية لمعلمي التعليم الابتدائي، ويعود ذلك حسب رأي الباحثين إلى أن الاجراءات الوقائية المتخذة من قبل الدولة، خاصة فيما تعلق بوقف الدراسة وإجراءات الحجر الصحي، مكن من رفع الإحساس بالأمان والابتعاد عن الخطر الناجم عن التقارب الاجتماعي والجسدي.

كما يمكن تفسيره باستفادة المعلمين من العطلة الطويلة الأمد، والتي قاربت (8) أشهر، وهي فترة مكنتهم من استثمار تلك الفترة في الراحة وقضاء الكثير من المصالح الشخصية التي لم يكن المعلم يستطيع قضاءها في فترة العلم نظرا للحجم الساعي الأسبوعي الكبير وما يبذله المعلم من جهد طيلة السنة.

كما يعود ذلك إلى ارتباط جودة الحياة النفسية واعتمادها بدرجة كبيرة على المحددات الذاتية بشكل كبير، وما يمتلكه الفرد من قوة وصلابة نفسية وقدرته على مجابهة الظروف الخارجية، وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات، منها دراسة علي مهدي كاظم ومحمود عبد الحليم منسي، إذ عرفا جودة الحياة النفسية بأنها انعكاس للمستوى النفسي ونوعيته، وأن ما بلغه الإنسان اليوم من مقومات الرقي والتّحضر يعكس بلا شك مستوى معينا من جودة الحياة بشكل عام، وهي تعني

جودة خصائص الإنسان من حيث تكوينه الجسمي والنفسي والمعرفي ودرجة توافقه مع ذاته ومع الآخرين وتكوينه الاجتماعي والأخلاقي(علي مهدي كاظم ،ومنسي،2006: 69).

الاقتراحات:

اعتماد على ما توصلت إليه الدراسة الحالية يقترح الباحثان ما يلي:

- العمل على بناء البرامج الارشادية وتفعيلها ميدانيا بما يكفل المحافظة على حياة الأفراد الجسدية والنفسية، والوقاية من تداعيات جائحة كوفيد 19.
- ضرورة استغلال منصات التواصل الاجتماعي والوسائل التكنولوجية في تمرير الرسائل التحسيسية المتعلقة بالوقاية من مثل هذه الظواهر، والتقيد بالإجراءات الصحية كالتباعد الاجتماعي وغيره للمحافظة على الصحة بكل أبعادها، وتجنب تداعيات الجائحة.
- استغلال نتائج الدراسة كمنطلق لدراسات تشمل فئات أخرى من فئات المجتمع لمعرفة مدى تأثير جائحة كوفيد 19 على فئات المجتمع.

المراجع والمصادر:

1. أبو هاشم، السيد محمد(2010)، النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، 20(81)، 269-350
2. أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم. (2018). جودة الحياة النفسية وعلاقتها بالسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، ص ص 268- 281.
3. أبو حلاوة (2010)، جودة الحياة المفهوم والأبعاد، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، ورقة مقدمة ضمن إطار فعاليات المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

4. بوعيشة، أمال، (2014)،جودة الحياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدى ضحايا الإرهاب بالجزائر، رسالة دكتوراه في علم النفس، جامعة محمد خيضر- بسكرة – الجزائر.
5. باعلي، مصطفى، و جغلولي، يوسف (2018)، مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد(8)، مارس 2018. ص ص 413- 431.
6. دائرة مكافحة الأمراض والوقاية منها بلجنة الصحة الوطنية الصينية، (2020)، دليل وقاية الصحة النفسية من فيروس كورونا، تحرير جمعية الصحة النفسية الصينية، ترجمة أمينة شكري، مراجعة وإشراف أحمد السعيد، الطبعة الأولى 2020،الناشر بيت الحكمة للاستشارات الثقافية، القاهرة.
7. الديلمي، ناهد عبده زيد(2012)، تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات جامعة بابل، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، المجلد (20)،العدد(4) ص ص 1126- 1142.
8. وزارة التربية الوطنية(2008)، المرسوم التنفيذي 08/315، الصادر في 12 أكتوبر 2008.

9. حمادات،محمد،والقضاة،أحمد(2015)، مستوى السعادة لدي عينة من طلبة جامعة البلقان التطبيقية في ضوء بعض المتغيرات في المملكة الأردنية الهاشمية، المنارة، المجلد(22)، العدد(3أ)،2016، ص ص 145-168.
10. الكبيسي، عبد الكريم عبيد جمعة(2016)، قياس جودة الحياة لدى عينة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة- دراسة ثقافية مقارنة لعينات ليبية وعراقية ومصرية- مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العدد(49)، ص ص427-460.
11. كاظم،علي مهدي ومنسي،محمود عبد الحليم. (2006). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة أيام 17-18-19 ديسمبر، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
12. لافي الزبن،ممدوح بنيه(2020)، السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم،مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،المجلد(28)، العدد(2)،ص ص251-269.

13. مسعودي، امحمد. (2015). بحوث جودة الحياة في العالم العربي. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر.

14. المعايطة، رولا،و الحموري، صالح (2018)،السعادة المجتمعية، الطبعة الأولى، أبريل 2018، قنديل للطباعة والنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

15. سلمان جاسم، سارة جبار،(2018)،جامعة البصرة، كلية التربية للعلوم الإنسانية،مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، المجلد (43)،العدد(3ب)،ص ص 275- 302.

16. عبده القاضي، عدنان محمد(2020)،أساليب التفكير وعلاقتها بجودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس- كلية التربية جامعة تعز نموذجا-،مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية، جامعة الجيلالي بونعامة، خميس مليانة، المجلد(01)،العدد(02)،جوان (2020)،ص ص 10- 32.

17. فواطمية،محمد،(2017)، واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،العدد(31) ديسمبر2017، ص ص 451 – 462.

18. قندوز،عبد الكريم أحمد،(2020)،دور التمويل الإسلامي في حالات الجوائح،دراسات معهد التدريب وبناء القدرات،صندوق النقد العربي،العدد03-2020-.

19. تواتي، حياة،وقريصات، زهرة،و بلعربي، فوزية 2018، مستوى جودة حياة الطالب الجامعي، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية ،جامعة وهران،المجلد(2)، العدد(8)،جانفي 2018،ص ص: 163-184.

الباحث ط.د / زلاغ ميلود

المقال رقم 01 / 2021

استغلال الأجهزة التكنولوجية في مساعدة الأطفال المتمدرسين ذوي الصمم الخفيف

Exploiting of technological devices to help schoolchildren with mild deafness

فرات كمال [1] *، زلاغ ميلود[2]

[1]قسم التبليغ المنطوق وعلم أمراض الكلام مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية (الجزائر)، kamelferrat@yahoo.fr

[2]جامعة بلحاج بوشعيب تموشنت (الجزائر)، Zalagh.miloud.dctr@gmail.com

تاريخ الاستقبال: 2021/05/06؛ **تاريخ القبول**: 2021/06/19؛ **تاريخ النشر**: 2021/09/30

الملخص: الهدف من هذه الدراسة هو تسليط الضوء وإبراز أهمية استغلال الأجهزة التكنولوجية، وخاصة منها الأدوات الحاسوبية وأجهزة التحليل الفيزيائي للكلام، في الوسط المدرسي لمساعدة الأطفال المتمدرسين ذوي الصمم الخفيف. في الوقت الحاضر، ومع عصر تكنولوجيات المعلومات الجديدة والإنترنت، من الضروري إعطاء أهمية مستمرة لاستغلال تلك الأدوات لتعليم الأطفال وخاصة منه الأطفال المصابون بعاهات طفيفة مثل الصمم الخفيف والتي تعرقل تكوينهم المدرسي وتأثر سلبا على تحصيلهم المدرسي. هذا مهم بشكل خاص لأننا لاحظنا نقص ملموس في استخدام الأدوات التكنولوجية واستغلال البرمجيات الحاسوبية كدعم ومساعدة الطفل المتمدرس الذي يجد صعوبات في متابعة الدروس داخل القسم لإصابته بعاهات معينة مثل الصمم الخفيف. في الجزائر، نحن لا نزال بعيدين جدا عن التبادل المتعدد التخصصات، والتعاون بين الوسط الاستشفائي ومراكز البحوث لغرض إعداد برامج مختصة لفئة الأطفال المتمدرسين الذين يحتاجون إلى مساعدة لاجتناب الرسوب المدرسي، والحد من عواقب الاضطرابات السمعية والنطقية على مهارات التواصل لغرض التكفل المدرسي الأمثل للطفل المتمدرس.

الكلمات المفتاحية: الأجهزة التكنولوجية، التحليل الفيزيائي، صعوبات التعلم، الصمم الخفيف، المدرسة.

Abstract: The aim of this study is to highlight the importance of using technological devices, especially computer tools and acoustical speech analysis devices, in the school environment to help children with mild deafness. Nowadays, and in the era of new information technologies and the Internet, it is necessary to give constant importance to the use of these tools to educate children, especially children with slight disabilities, such as mild deafness, which hamper their education and negatively affect their academic success. This is all the more important as we have observed a significant lack of use of technological tools and the exploitation of computer software as support and assistance for schoolchildren who find it difficult to follow lessons in class due to their impairment, such as mild deafness. In Algeria, we are still very far from multidisciplinary exchange and cooperation between the hospital community and research centers, with the aim of designing specialized programs for schoolchildren in the classroom who need help to avoid school failure, and to reduce the consequences of hearing and speech disorders on communication skills with the aim of optimal academic support for the child.

Keywords: technological tools, acoustic analysis, learning difficulties, mild deafness, school.

* المؤلف المرسل.

I- تمهيد :

الهدف من هذه الدراسة هو إبراز استغلال الأجهزة التكنولوجيا، وخاصة منها الأدوات الحاسوبية وأجهزة التحليل الفيزيائي للكلام، في الوسط المدرسي لمساعدة الأطفال المتمدرسين ذوي صعوبات التعلم وخاصة منها ذوي الصمم الخفيف.

في الوقت الحاضر، ومع عصر تكنولوجيات المعلومات الجديدة والإنترنت، من الضروري إعطاء أهمية مستمرة لمساعدة الأطفال وخاصة منهم الأطفال المصابون بعاهات طفيفة مثل الصمم الخفيف والتي تعرقل تعلمهم وتأثر سلبيا على تحصيلهم المدرسي. هذا مهم بشكل خاص لأننا لاحظنا نقص ملموس في استخدام الأدوات التكنولوجية واستغلال البرمجيات الحاسوبية كدعم ومساعدة الطفل المتمدرس الذي يجد صعوبات في متابعة الدروس داخل القسم لإصابته بعاهات معينة مثل الصمم الخفيف التي عادة ما لا يدرك وجودها المعلم في المدرسة والأولياء في البيت (Ferrat, 2008).

وفي هذا الإطار، تم تطوير أدوات الرعاية بشكل حقيقي وفعال لاضطرابات النطق والسمع في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا من خلال الروابط التي أقيمت بين، من جهة، التخصصات الطبية مثل طب الأذن والأنف والحنجرة ORL، علاج النطق وعلم الأعصاب في الوسط الاستشفائي، وثانيا، المخابر الكبيرة في الصوتيات والمعالجة الآلية الكلام وعالم الهندسة والصناعة. أما في الجزائر، نحن لا نزال بعيدين جدا عن هذا التبادل المتعدد التخصصات، والتعاون بين الوسط الاستشفائي ومراكز البحث لغرض إعداد برامج مختصة لفئة الأطفال المتمدرسين الذين يحتاجون إلى مساعدة لاجتناب الرسوب المدرسي، والحد من عواقب الاضطرابات السمعية والنطقية على مهارات التواصل لغرض التكفل المدرسي الأمثل.

واليوم، لا يخفى لأحد أن تكنولوجيات المعلومات والاتصال NTIC توفر وسائل وأدوات معتبرة للمساعدة في تعلم اللغة. تلك الوسائل تفتح إمكانيات مثيرة ومهمة لإمكانية تطوير قدرات التعلم لدى التلميذ المتمدرس. يمكن أن تكون أداة جهاز الحاسوب وأدوات التحليل التكنولوجي في المعالجة التلقائية للكلام مفيدة للتكوين في بيئة تعليمية ولرعاية أفضل للتلاميذ الذين يعانون من تسرب مدرسي، مثل أولئك الذين يعانون من الصمم الخفيف. إن استخدام جهاز الحاسوب مع البرامج المناسبة يسهّل بشكل كبير دعم التعليم ويمكن أن يوفر في عدد كبير من الحالات مساعدة مهمة جدًا للمتعلمين. وفقًا لدراسة أجراها .Zheng et al، فاستعمال جهاز الحاسوب يزيد من الدافع لأداء مهمة ويساعد على إبراز مهارات معينة لدى التلاميذ مثل حل المشكلات وتنظيم التواصل. فقد يجد التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في القسم أنفسهم يؤدون أداءً جيدًا أمام جهاز الحاسوب (Zheng et al., 2016).

وفقًا لدراسة أجريت في بعض مدارس الجزائر العاصمة، قمنا بتحديد فئة التلاميذ الذين يعانون من الصمم الخفيف (mild hearing loss) وقد قمنا بعد ذلك بتقييم القدرات اللغوية باستخدام مجموعة من اختبارات القراءة والكتابة، مدعمة بالتحليل الفيزيائي الصوتي (مما يسمح باستخراج الخصائص الفيزيائية للأصوات المنطوقة). لقد ثبت أن العديد من الأخطاء الإدراكية للأصوات (الحروف، الكلمات، ...)، غالبًا ما تكون بسبب إعاقتهم السمعية، والتي تمنع غالبية هؤلاء التلاميذ من الحصول على تعليم مدرسي عادي وسليم.

في تعلم الكتابة، نعتقد غالبًا أن البصر ضروري لأنه يُستخدم لقراءة الأحرف وإعادة نطقها. في الحقيقة، تظهر الأبحاث الحالية أن السمع يلعب كذلك دورًا أكثر أهمية، إذ يسمح لنا بإدراك وفهم الصوت المراد نسخه. وقد يعاني العديد من التلاميذ من الفشل المدرسي لأن إعاقتهم يتم تجاهلها في الكثير من الأحيان.

1. أهداف الدراسة

الحافز الأول الذي دفعنا للقيام بهذه الدراسة هو قلة الأعمال البحثية التي ترتكز على استخدام أدوات التحليل الفيزيائي (acoustic analysis) للصوت لتقييم تأثير الصمم على التطور الأكاديمي للطفل والتكفل به في المدرسة الجزائرية. أما الهدف الرئيسي فهو منع تفاقم الاضطرابات عند الأطفال المتمدرسين، من خلال الفحص المبكر وإعادة التأهيل، وبالتالي تجنب العواقب الوخيمة، وحتى المأسوية، على نموهم النفسي وتكوينهم المدرسي بتعزيز يقظة الوعي الصوتي والفونولوجي لديهم بتحسين قدرتهم على السمع والتمييز الأدق للأصوات.

2. إشكالية الدراسة

يعاني نظام التعليم الجزائري من نقص صارخ في الدراسات والبحوث العلمية لتنوير صناعة القرار. التقارير الإدارية الموضوعة في قطاع التعليم لا يمكن أن تكون كافية لوحدها لتسليط الضوء على الاختلالات في النظام المدرسي. هذا مهم بشكل خاص لأننا لاحظنا نقص ملموس في استخدام الأدوات التكنولوجية واستغلال البرمجيات الحاسوبية كدعم ومساعدة الطفل المتمدرس الذي يجد صعوبات في متابعة الدروس داخل القسم لإصابته بعاهات معينة مثل الصمم الخفيف. وقد تظهر الأبحاث الحالية أن السمع يلعب دورًا هاما في التعلم السليم. وقد يعاني التلاميذ ذوي الصمم الخفيف من الرسوب المدرسي خلال السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، لأن إعاقتهم غالبًا، إن لم نقول دائما، يتم تجاهلها من قبل كلٌّ من المعلم في المدرسة والأولياء في البيت. ومن هنا ظهرت لنا عدة تساؤلات ومن بينها:

ما هي المشاكل اللغوية التي يمكن أن يعاني منها الطفل ذو الصمم الخفيف؟

كيف يمكن للتحليل الفيزيائي اكتشاف الاضطرابات اللغوية للأطفال المتمدرسين؟

كيف نتعامل مع هذه الفئة من الأطفال، الذين يواجهون خطر الرسوب المدرسي والخروج المبكر من المدرسة؟

سنحاول تقديم بعض الإجابات على هذه الأسئلة في سياق هذه الدراسة.

3. الأدوات الحاسوبية واستغلالها في التكفل بصعوبات التعلم

إن استعمال جهاز الحاسوب يزيد دافعا وتحفيزا ويساعد على إبراز مهارات معينة لدى الطفل مثل حل المشكلات (Anderman et al., 1994). يبقى أن أداة جهاز الحاسوب ليست أولية ولكنها تابعة لمشروع تعليمي يتم إنشاؤه بدقة من قبل المعلم في القسم. ومن الأهداف الرئيسية لاستغلال الأدوات الحاسوبية في التحليل الفيزيائي للكلام، نجد:

- اقتراح حلول للمساعدة في تعلم المهارات الشفهية.
- علاج اضطرابات النطق وصعوبات التعلم.
- اقتراح حلول دعم التعلم للأطفال ضعاف السمع.
- المساهمة في تحسين التعبير والتواصل شفهيًا وكتابيًا لدى الأطفال المتمدرسين.

4. الصمم الخفيف عند الطفل المتمدرس

يرتبط اكتساب اللغة الأمثل للأطفال ارتباطًا وثيقًا بنظام السمع السليم. نتيجة لذلك، يكون تحصيله الدراسي جد مرتبط بسلامة سمعه، إذ يعاني الطفل المصاب بالصمم من عجز في النمو اللغوي، وبالتالي من مشاكل في التعلم والتي تؤدي إلى تراجع في نتائجه المدرسية (الشكل 1). لن يتمكن الطفل ضعيف السمع اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها عندما يتضمن الجزء الأساسي من التعلم المدرسي فهم الرسالة الشفوية للمعلم. لذلك فإن تقييم ضعف السمع والتواصل والقدرات اللغوية لدى الأطفال

ضرورة، بل والتزام. يجب أن يؤخذ التقييم الدوري للغة المنطوقة والشفوية ومهارات السمع للأطفال ذوي السمع الخفيف على محمل الجد لدعم تعليم الطفل بشكل أفضل.

أظهرت الدراسات السابقة أنه في حالة عدم وجود دعم تربوي خاص، فإن أداء الأطفال في السن المدرسي والذين يعانون من الصمم الخفيف يكون أسوأ مقارنة بأقرانهم ذوي السمع الطبيعي (Heinrich et al., 2015; Lewis et al., 2015; Tomblin et al., 2015; Blair et al., 1985). فالأطفال الذين يعانون من الصمم الخفيف قد يصبحون أكثر عرضة للتكرار السنوي في المدرسة لمدة عام أو أكثر من أقرانهم. كما أظهرت الدراسات أيضًا أن هؤلاء الأطفال يشعرون بمزيد من التوتر في القسم ولديهم أقل استقلالية وثقة في النفس من أقرانهم الذين يتمتعون بالسمع العادي. لذلك من الضروري أن يكون للأطفال الذين يعانون من الصمم الخفيف نظام دعم متماسك ودقيق في المدرسة والبيت.

يتعلم الطفل فقط عندما يسمع ويلاحظ. نتيجة لذلك، قد يشعر الطفل الأصم بالعزلة وانعدام الأمن، وقد يتفاقم هذا الشعور بسبب عدم فهم من حوله. عندما لا يتم اكتشافه مبكرًا، يمكن أن يؤثر فقدان السمع مهما كانت درجته سلبا على لغة الطفل وتطوره الأكاديمي والاجتماعي والسلوكي(Lieu, 2004 ; Moeller, 2000) .

قد يواجه الأطفال المصابون بالصمم صعوبة في متابعة المحادثات مع متحدثين متعددين، وفهم الكلام عن بعد، وبالتالي اكتساب معلومات جديدة أثناء الاستماع. يمكن أن تكون هذه الصعوبات ضارة بشكل خاص في الأقسام الدراسية، حيث يكون الوصول الأمثل للاتصال ضروريًا للتعلم. كذلك عدم ملائمة طرق وأساليب التدريس لحاجات الأطفال ذوي ضعف السمع يعرقل قدراتهم في التعلم، فهم بحاجة لأساليب تدريس فعالة تتناسب وظروفهم.

يشير مفهوم الإعاقة السمعية أو الصمم إلى تباين في مستويات السمع عند الإنسان المصاب، بحيث تتراوح بين الضعف الخفيف فالشديد جداً. فالصمم مرتبط بتصنيف شدة الصوت (Intensity) التي تقاس من مجال 0 ديسيبل (حد أدنى لإدراك الصوت) إلى 120 ديسيبل (أقصى حد للصوت يمكن أن تسمعه آذاننا). يتوافق الصوت المهموس (whispered voice) مع شدة من 20 إلى 30 ديسيبل، والصوت العادي من 50 إلى 60 ديسيبل، والصوت المرتفع من 70 إلى 80 ديسيبل. يعتبر السمع طبيعي عندما تكون درجة فقدانه أقل من 20 ديسيبل. وبالتالي، فإن العتبة التي نتحدث فيها عن فقدان السمع تكون بقيمة 20 ديسيبل.

إن التصنيف الذي وضعه المكتب الدولي لعلم الأصوات السمعية (BIAP) يسمح بتقسيم الصمم إلى عدة أنواع، بدءًا من الصمم الخفيف حيث يتم سماع غالبية أصوات الكلام واستيعابها، إلى الصمم العميق والذي لا يستطيع المريض سماع أي صوت لغوي. فالصمم الخفيف يشير إلى فقدان السمع من 20 إلى 40 ديسيبل. أهم ما يميّز هذه الإعاقة لدى صاحبها صعوبة سماعه للكلام الخافِت أو عن بُعد. يتم إدراك الكلام الطبيعي ولكن بعض العناصر الصوتية تفلت من الطفل. وقد توجد صعوبة كبيرة في الإدراك الدقيق لما يسمى بالفونيمات (phonemes) او الأصوات الحادة (acute sounds) والتي تنطق في الترددات العالية للصوت. وبذلك يتم الحصول على قواعد اللغة مع العديد من الأخطاء اللفظية (Hornsby & Ricketts, 2003).

يدرك الطفل الكلمة ولكنه يواجه بعض الصعوبات أثناء إدراكه لصوت خافت ومهموس، مما ينتج لبس في الكلمات التي تتميز بمصوت مختلف (حرج، خرج، فرج، حفل، حمل، حقل، عقل، حشد، حسد، ...). إذا لم يتم الكشف عن الإعاقة بصفة مبكرة، يتم ملاحظة علامات عدم الانتباه وعدم القدرة على المتابعة لدى الطفل. وبذلك، نتحدث عن طفل مهمل أو غير منتبه. وقد يترتب على ذلك اضطراب في التعلم، يتم فيه اكتساب اللغة بشكل تلقائي ولكن غير كامل.

5. الصمم الخفيف وتأثيره السلبي على تعليم الطفل المتمدرس

إن الصمم يؤثر سلبا على انتاج الكلام وإدراكه لدى الأطفال ذوي الصمم الخفيف. ومن بين الآثار، يمكن للطفل المتمدرس اكتساب أساسيات اللغة، ولكن بوجود أخطاء لفظية متعددة، تأثر سلبيا على قدراته التعلمية. كذلك، يجد صعوبة معتبرة في إدراك المصوتات الحادة داخل الكلمات وخاصة منها الحروف التسريبية المهموسة (voiceless fricative consonants) مثل ف، س، ش، ح. فقد يلتقط بصفة غير مفهومة الكلام الذي يصل إلى الأذن وبشدة ضعيفة (<20 ديسيبل). فالطفل يسمع الكلام، ولكن لا يستطيع فهم محتوى الرسالة بصفة ملائمة.

فقد أظهرت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من ضعف سمعي خفيف يظهرون ضعفًا ضارًا في الإدراك والفهم في المدرسة (Tomblin et al., 2015; Ferguson et al., 2011). الصعوبات التي يواجهها الطفل بشكل عام تشمل:

- عدم فهم الكلام في بيئة صاخبة.
- عدم إدراك الأصوات الضعيفة أو المهموسة خاصة في البيئة الصاخبة.
- اضطرابات لا يدرك وجودها الأقارب في البيت والمعلم في القسم.
- عدم ملائمة طرق وأساليب التدريس لحاجاتهم، إذ أنهم بحاجة لأساليب تدريس فعالة تتناسب وظروفهم.

ومن بين الأسباب المعروفة للصعوبات التي يواجهها الطفل في القسم، يمكننا أن نذكر المسافة التي تفصل المعلم عن التلميذ، التخفيض في نطق المعلم، وضعية المعلم الذي يدير ظهره للتلميذ أثناء الكلام، وأخيراً الضوضاء الخارجية (حركة المرور، ألعاب الأطفال، ...) والداخلية (تكييف الهواء، التلاميذ في الممرات، الأقسام المجاورة، ...). تتنوع العواقب على الحياة اليومية للطفل، ويمكن أن نذكر على وجه الخصوص اضطرابات داخل القسم (عدم الانتباه، عدم فهم الرسائل وخطاب المعلم، ...)، وكذلك مشاكل في المفردات والقراءة.

لفهم أسباب صعوبة إدراك الأطفال للكلام في القسم، من المهم أن تكون لدى المتخصصين المهتمين بالبيئة التعليمية (المعلمون في التعليم العادي والتعليم الخاص، أخصائي السمع وعلاج عيوب النطق، والأخصائيون النفسانيون) قاعدة معرفية كافية فيما يتعلق بالمتغيرات الصوتية التي يمكن أن تضر بإدراك الكلام. هذا ما سنحاول تفسيره من خلال هذا التحليل الفيزيائي الصوتي لنطق الأطفال ضعاف السمع في المدرسة.

II. الطريقة والأدوات

1. التحليل الفيزيائي وأهميته في كشف الاضطرابات اللغوية لدى الطفل المتمدرس

تساهم أدوات التحليل الفيزيائي بشكل كبير في موضوعية الدراسات المتعلقة بتعليم اللغات، الصوتيات وعلم أمراض الكلام، إذ تسمح لنا بتفسير الكثير من الظواهر الفيزيولوجية التي تحدث أثناء إنتاج الكلام العادي والكلام المضطرب وإدراكهم. زيادة على ذلك، فهي تزوّد الأخصائي في علم اللغة وعلم أمراض الكلام بالعديد من التحليلات الموضوعية للصوت والكلام في شكل منحنيات طيفية وبيانات رقمية ملموسة تكشف الاضطرابات اللغوية بصفة دقيقة جدا. فإن التحليل الفيزيائي للكلام يسمح لنا عرض بصري للخصائص الفيزيولوجية والفيزيائية للكلام وقد يكمن ذلك في عرض الحركات الصوتية عبر الصور التركيبية ثنائية وثلاثية الأبعاد، والتي تمكن الطفل المتمدرس التخيل بدقة كبيرة الحركات المفصلية لإعادة إنتاجها بشكل أفضل، وكذا فهم الأداء اللفظي لإنتاج أصوات معينة وحفظها من أجل نطق أفضل.

ومن أهم الأجهزة الإلكترونية التي يمكن استغلالها في العرض الصوري لكيفية نطق الحروف نجد ما يعرف ب Articulograph AG100. أما فيما يخص التحليل الفيزيائي للكلام لتقييم درجة اضطرابات النطق عند الطفل، فهناك تطور متزايد للبرمجيات الحاسوبية

التي تستخدم مبدأ الجهاز الطيفي الذي يسمح لنا استخراج الخصائص الفيزيائية للكلام وعرض المنحنيات التي تمثل إشارة الكلام حسب النطق (الشكل 2).

ومن أهم البرمجيات الحاسوبية نجد (كاي إليمتريكس Kay Elemetrics) وأيضا البرامج التي يمكن تحميلها من الأنترنيت مثل (برات Praat، فوكالاب Vocalab، وينسنوري WinSnoori، وينبيتش WinPitch، ...). تعدّ برمجية برات Praat من البرمجيات الأكثر استعمالا في التحليل الفيزيائي للكلام المنطوق، إذ من الممكن تحميلها مجانا على شبكة الإنترنت. فالهدف الأساسي من استخدام الجهاز الطيفي في التعليم هو معرفة كيفية الاستفادة من قراءة المنحنيات لتحديد طرق النطق المختلفة للأصوات بصفة واضحة وكشف الاضطراب عندما يحدث. وقد يسمح كذلك باستعمال تمارين التكرار للطفل المتمدرس عن طريق:

– التحكم في آن واحد على كل مواضيع الجهاز الصوتي (الحلق، تجويف الفم، الحنك، اللسان، الأوتار الصوتية، تجويف الأنف، إلخ).

– التمييز للفروق الموجودة بين الضجيج والصوت، وبين الحروف الانسدادية (الحبسية) والاحتكاكية (التسريبية)، وبين الحركات (vowels) والحروف (consonants)، وأخيرا بين الأصوات المجهورة والأصوات المهموسة (الأشكال 3، 4، 5).

ومن أمثلة أخطاء النطق التي يمكن كشفها وعرضها عبر الجهاز الطيفي لبرمجية برات Praat، نجد (الأشكال 6، 7).

يمكن للتلميذ في القسم الاستعانة بالبرمجية الحاسوبية والتدريب الآني لتحسين الخصائص النغمية لصوته والعمل عن طريق الحوار التفاعلي مع الآلة لتعلم الجمل الاستفهامية المتعددة حسب السياق والمقارنة بالجمل التعجبية مثلما هو في الأشكال 8، 9 و10.

يمكن كذلك للتلميذ التدريب على تغيير تدفق كلامه من البطيء إلى السريع والعكس (الأشكال 11و12). التحدث بسرعة كبيرة أو العكس بصفة يكثر فيها الانقطاعات يعتبر من العيوب الشائعة في اضطرابات الكلام. ولذلك يجب معالجتها وتصحيحها لأن الاختلال في تدفق الكلام يسبب اضطرابات في النطق الفيزيولوجي للحروف.

III.النتائج ومناقشتها

1.3. كشف أخطاء إدراك ونطق الأصوات لدى عينة التلاميذ ذوي الصمم الخفيف لدراستنا

في هذه الدراسة، قدمنا للتلاميذ مجموعة من النصوص للاستماع إليها وقراءتها. في خطوة أولى، قمنا بقراءة آلية للنصوص على التلاميذ في محيط عادي. لهذا، تم ضبط مستوى الصوت على 20 ديسيبل، وهو ما يتوافق مع محادثة ضعيفة. ثم طلبنا من التلاميذ قراءة النصوص التي تم سماعها. لاحظنا وجود صعوبة معتبرة في إدراك الأصوات التسريبية المهموسة التي تنطق في مجال الترددات المرتفعة والحادة، ووجود لبس ملموس في إدراك الكلمات القريبة صوتيًا (الجدول 1).

نلاحظ من خلال الجدول 1 أن معدل الاضطراب الأكثر تواجدا لدى جميع الحالات هو إبدال حرف بحرف آخر داخل الكلمات، ويليه حذف بعض الحروف داخل الكلمات، ثم إضافة حروف داخل الكلمات، فالتشويه لبعض الكلمات، بالمقارنة مع اضطراب قلب الحروف داخل الكلمات الذي يبدو شبه منعدما عند كل الحالات. والملاحظ أيضا أن أغلبية الحروف المبدلة هي الحروف التسريبية المهموسة، وأغلبية الحروف المحذوفة هي الحروف التي تنطق في مؤخرة جهاز النطق، وأغلبية الحروف المشوهة هي الحروف التسريبية المهموسة والمجهورة، وأغلبية الحروف المضافة هي الحروف الأمامية لجهاز النطق (الأشكال 13، 14، 15).

وفي مرحلة ثانية، قمنا بتعيين مستوى الصوت على 50 ديسيبل، وهو ما يتوافق مع المحادثة العادية وبدون ضوضاء محيطة. ثم قمنا بقراءة نفس النصوص على الأطفال. لاحظنا أن الأخطاء قد انخفضت بشكل ملحوظ (الجدول 2).

من خلال تكرار قراءة النصوص على الأطفال عدة مرات مع نفس السياق (50 ديسيبل، بدون ضوضاء محيطة)، لاحظنا أن اضطرابات الإدراك تتناقص تدريجيا مع كل تكرار، حتى تختفي تمامًا (الجدول 3).

تبين لنا هذه التجربة أن الكلام المنخفض للمعلم في القسم (أقل من 50 ديسيبل) إضافة إلى وجود ضوضاء محيطة يساهم بشكل كبير في صعوبة إدراك الأصوات من قبل الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية خفيفة. تتضاءل قدرات التلميذ بسبب فقدان وضوح الكلام إذ أن كلام المعلم يصبح غامض ومضطرب تمامًا. من خلال وضع التلميذ في ظروف أفضل للاستماع والإدراك السليم (الكلام العادي عند 50 ديسيبل، وغياب الضوضاء المحيطة)، تتحسن بشكل كبير مهارات التلميذ على الاستماع والإدراك وبالتالي يستعيد التلميذ كل قدراته التعليمية.

إن الكشف عن الأخطاء الدقيقة التي يقوم بها التلميذ ذو الصمم الخفيف داخل القسم يمكن ان تساعد الأخصائيين في عيوب السمع والنطق في إعداد طريقة تأهيل ملائمة تأخذ بعين الاعتبار هذه الأخطاء، وتساعد كذلك على تحسيس وتوعية المعلم داخل القسم والأولياء داخل البيت على وجود صمم خفيف يعيق التعلم السليم للطفل.

IV. الخلاصة

تعتبر أدوات التكنولوجيا الجديدة سند أساسي لدعم الأسس النظرية التي يتعلمها الطفل في المدرسة لمعالجة وتصحيح اضطراباته النطقية وادراكه للأصوات. من خلال هذه الدراسة، أردنا إبراز أهمية استغلال الإنترنت وأداة الحاسوب في المدرسة الجزائرية، وتدريب التلميذ وحتى المعلمين في المدرسة على التعامل مع أدوات علم الأصوات وأدوات العلاج الآلي للكلام عبر الحاسوب. وبذلك، المساهمة في التكفل الملائم بصعوبات التعلم وإعادة تأهيل اضطرابات الكلام والسمع في الوسط المدرسي الجزائري. فمن الموضوعي تعميم وتوسيع استخدام التحليل الفيزيائي للصوت لتشخيص الاضطرابات الصوتية والسمعية بجميع أنواعها في المدرسة، خاصة منها في المرحلة التحضيرية، للخروج من دائرة التفسيرات النظرية المبنية على الوصف إلى التفسير الموضوعي المبني على الدليل الملاحظ والدقيق، وذلك من خلال الاهتمام بالدراسات الحديثة التي لها أساس عملي مبرهن عليه في الميدان والتي يمكن أن تساعد الطفل المتمدرس في تطوير مهاراته اللغوية في المدرسة الجزائرية.

التوصيات:

- تعميم استعمال جهاز الحاسوب في المدرسة الجزائرية لتنمية بعض المهارات اللغوية للطفل المتمدرس، وكحل لبعض المشكلات التعليمية كالصمم الخفيف وغيرها من صعوبات التعلم.
- ضرورة التكفل المبكر بالأطفال المتمدرسين الذين يعانون صعوبات في التعلم.
- تدريب التلاميذ والمعلمين في المدرسة الجزائرية على التعامل مع أدوات علم الأصوات وأدوات العلاج الآلي للكلام عبر الحاسوب، لمعالجة بعض صعوبات التعلم، وإعادة تأهيل اضطرابات الكلام والسمع في الوسط المدرسي الجزائري.
- تعميم وتوسيع استخدام التحليل الفزيائي للصوت، للتشخيص الدقيق للاضطرابات الصوتية والنطقية في المدرسة الجزائرية وخاصة منها في المرحلة التحضيرية.

– المراجع

Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.

Blair J.C., Peterson M. E., & Viehwig S. H. (1985). The effects of mild sensorineural hearing loss on academic performance of young school-age children. *The Volta Review*, 87, 87-93.

Ferguson M.A., Hall R. L., Riley A., et al. (2011). Communication, listening, cognitive and speech perception skills in children with auditory processing disorder (APD) or Specific Language Impairment (SLI). *J Speech Lang Hear Res*, 54(1), 211-227.

Ferrat K., "Outils Technologiques et aide à la rééducation scolaire des enfants à surdité légère", *Colloque International en « Didactique des Langues Etrangères et Maternelles: TIC, aides et méthodes d'apprentissage »*, Université Mohamed Premier, Oujda (Maroc), 23-26 mars 2008.

Hornsby, B.W., & Ricketts, T.A. (2003). The effects of hearing loss on the contribution of high and low frequency speech information to speech understanding. *Journal of the Acoustical Society of America*, 113 (3), 1706-1717.

Heinrich A., Henshaw H., & Ferguson M. A. (2015). The relationship of speech intelligibility with hearing sensitivity, cognition, and perceived hearing difficulties varies for different speech perception tests. *Front Psychol*, 6, p.782.

Lewis D.E., Valente D.L., & Spalding J.L. (2015). Effect of minimal/mild hearing loss on children's speech understanding in a simulated classroom. *Ear Hear*, 36, 136-144.

Lieu J.E. (2004). Speech-language and educational consequences of unilateral hearing loss in children. *Archives of Otolaryngology and Head and Neck Surgery*, 130, 524–530.

Moeller M. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106, 1-9.

Tomblin J. B., Harrison M., Ambrose S. E., et al. (2015). Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss. *Ear Hear*, 36 Suppl 1, 76-91.

Zheng, B., Warschauer, M., Lin, C.-H., & Chang, C. (2016). Learning in One-to-One Laptop Environments: A Meta-Analysis and Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-33.

– ملاحق:

الجدول (1): معدل النسب المئوية للاضطرابات الادراكية للأصوات لدى عينة التلاميذ ذوي صمم خفيف (20 dB)

الحذف	الاضافة	التشويه	الابدال	القلب
% 26.2	% 22.7	% 32.4	% 41.5	% 01.3

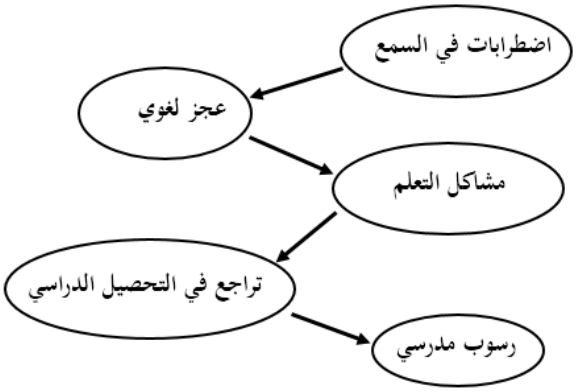
الجدول (2): معدل النسب المئوية للاضطرابات الادراكية للأصوات لدى عينة التلاميذ ذوي صمم خفيف (50 dB)

الحذف	الاضافة	التشويه	الابدال	القلب
% 18.3	% 15.2	% 19.8	% 22.5	% 00.7

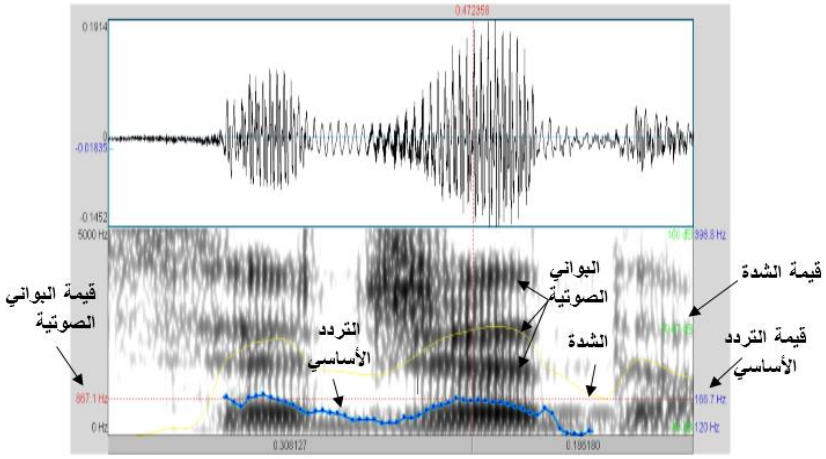
الجدول (3): معدل النسب المئوية للاضطرابات الادراكية للأصوات لدى عينة التلاميذ ذوي صمم خفيف بعد عدة تكرارات (50 dB)

الحذف	الاضافة	التشويه	الابدال	القلب
% 02.1	% 01.6	% 02.5	% 03.4	% 00.0

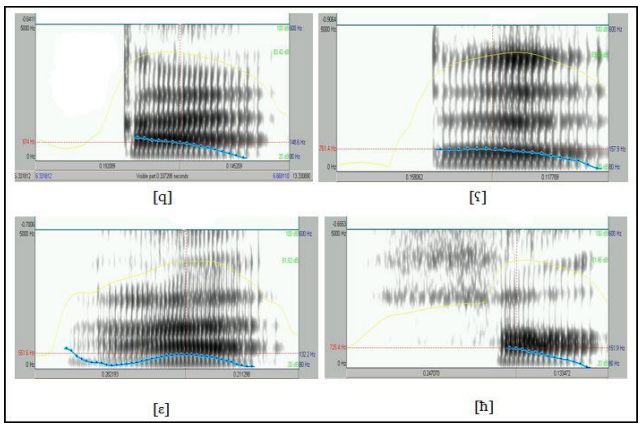
الشكل 1: الروابط بين الصمم والرسوب المدرسي.



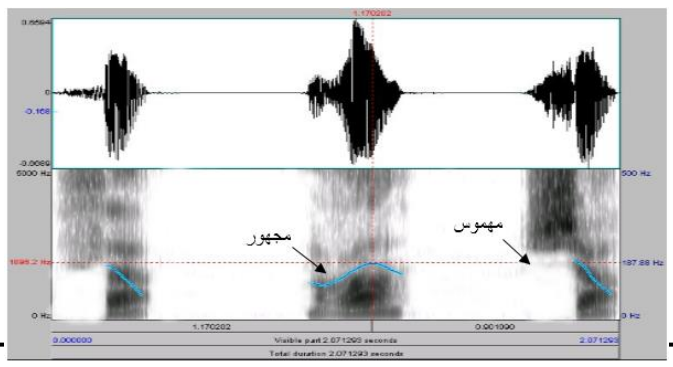
الشكل 2: استخراج الخصائص الفيزيائية للكلام عن طريق الجهاز الطيفي.



الشكل 3: التمثيل الطيفي للحروف العربية الخلفية (ء، ق، ح، ع).

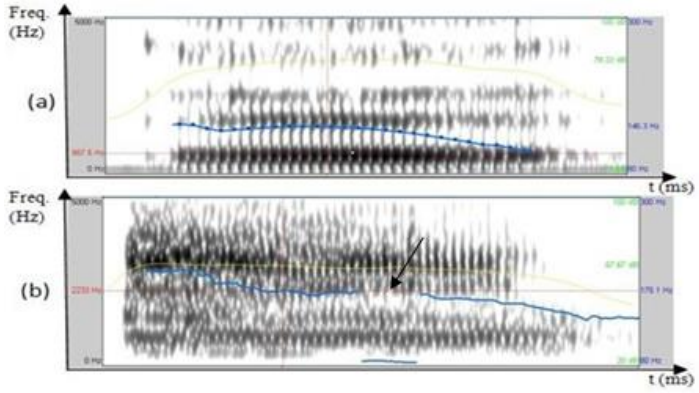


الشكل 4. التمثيل الطيفي لبعض الحروف التسريبية العربية.

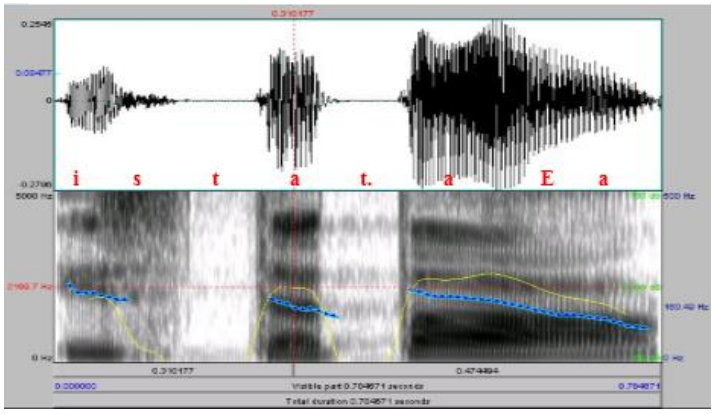


[fa] [فَ] [ɣa] [غَ] [ʃa] [شَ]

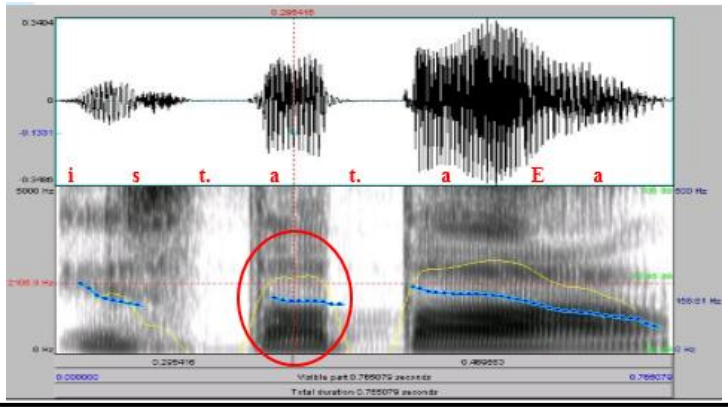
الشكل 5: المقارنة بين الصوت العادي والصوت المضطرب. ظهور انقطاعات على مستوى منحني الجهر.



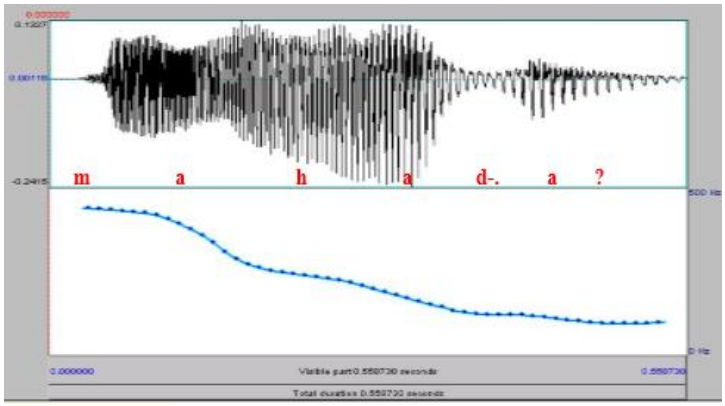
الشكل 6: نطق كلمة "استطاع" نطق سليم مرجعي.



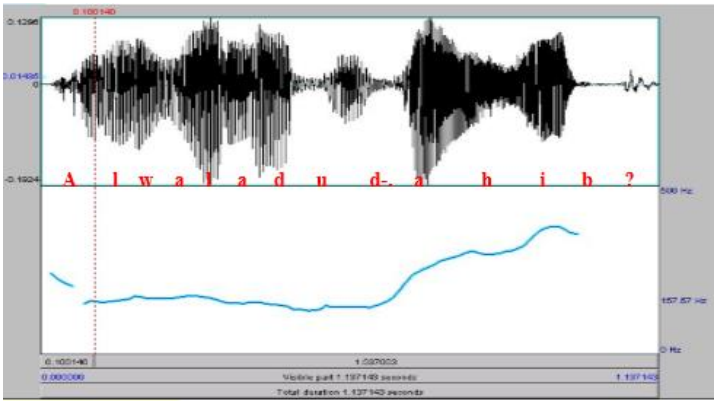
الشكل 7: تأثير التفخيم على نطق كلمة "استطاع" ونطقها "اسطاع".



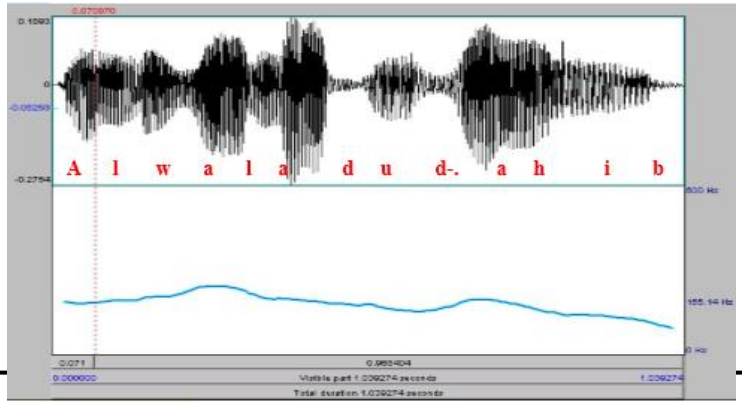
الشكل 8: منحني التنغيم من الصوت الحاد إلى الصوت الغليظ عند النطق ب "ما هذا؟".



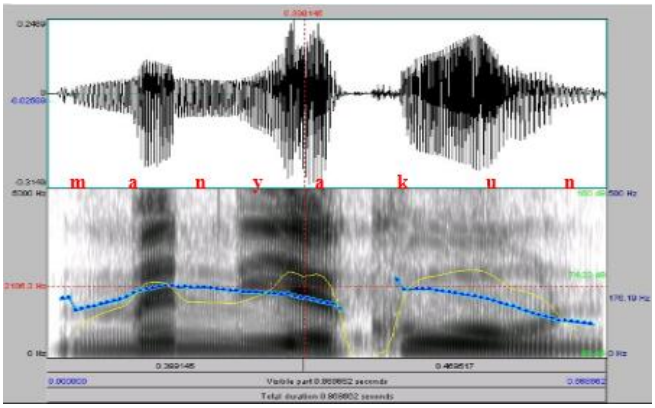
الشكل 9: منحني التنغيم من الصوت الغليظ إلى الصوت الحاد عند النطق بالجملة الاستفهامية "الولد ذاهب؟".



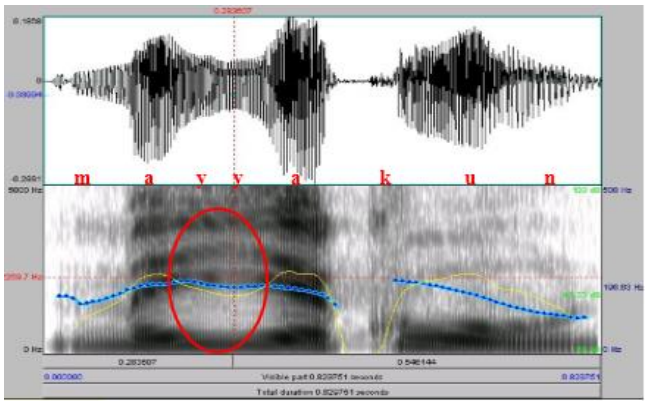
الشكل 10: النطق بنفس الجملة الاستفهامية "الولد ذاهب؟" بدون أي تنغيم.



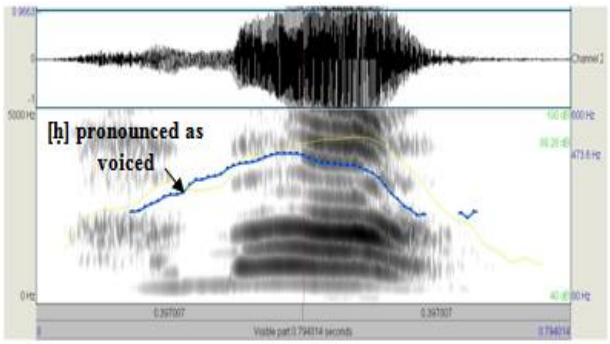
الشكل 11: نطق الجملة "من يكون" على نحو بطيء.



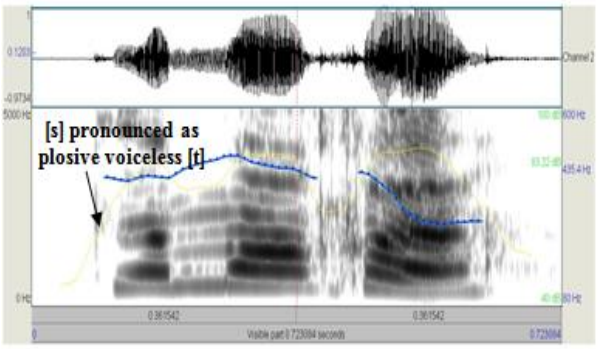
الشكل 12: نطق نفس الجملة "من يكون" بتدفق سريع وإدغام حرف النون.



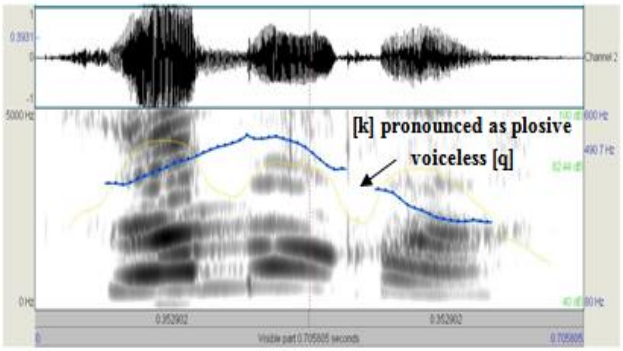
الشكل 13: نطق الحرف (ح) مجهورا (ع) في نطق كلمة "حمام".



الشكل **14**: نطق الحرف الحبسي (ت) مكان الحرف التسريبي (س) في كلمة "سمكة".



الشكل **15**: نطق الحرف الحبسي (ق) مكان الحرف الحبسي (ك) في نطق كلمة "سمكة".



سنة 2022

الباحث ط.د بلقاسمي بوعبد الله

المقال رقم 2022/01

إشكالية التقويم التربوي -في الجزائر- بين تصورات الرسمية والممارسات الميدانية للأستاذ

بلقاسمي بوعبدالله[*] [(1)] ، (2) د.مرنيز عفيف

buabdellah1976@gmail.com

(1) طالب دكتوراه جامعة عين تيموشنت، الجزائر.

(2) أستاذ باحث جامعة مستغانم، الجزائر.

merniz06@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2022/11/02 تاريخ القبول: 2022/12/30 تاريخ النشر: 2022/12/31

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن واقع الاختبارات التحصيلية كشكل من أشكال التقويم في المنظومة التربوية، وتحليل أسباب عدم موضوعية التقويم وحياده عن الأهداف المسطرة من قبل الوزارة الوصية، وأثر ذلك على مستوى المتعلمين والتحصيل الدراسي خاصة وعلى مخرجات النظام التربوي عامة.

الكلمات المفتاحية: الاختبار التحصيلي؛ التقويم؛ التحصيل الدراسي.

Abstract:

The Current research aims to reveal the reality of testing as a form of assessment in the educational system, Analysis of the reasons for the non-objectivity of the evaluation and its neutrality with respect to the objectives set by the Ministry of the Will, this has had an impact on the level of learners and academic performance in particular and on the performance of the education system in general.

Keywords: Achievement test; calendar; academic achievement.

[*]**بلقاسمي بوعبد الله**، جامعة عين تيموشنت (الجزائر)، buabdellah1976@gmail.com

مقدمة:

إن دعم مجهود المتعلم وعلاج ضعفه في المجال الدراسي فكرة قديمة؛ وقد تجلت من خلال مواقف وآراء مفكرين ومربين في فترات تاريخية محددة، كما أنها اتخذت مظاهر متعددة تؤشر كلها على وجود وعي بضرورة مساعدة المتعلم على تجاوز مواطن الضعف لديه، فابن خلدون أكد على ضرورة مسايرة وثيرة التلميذ في التعلم، ودعم تعلمه بوسائل التكرار، وتقريب الفكرة بأمثلة حسية.

لكن ميدانيا يتجلّى من خلال تحليل الوضع الراهن، أنّ التقويم كما هو مطبّق حاليا، يعطي الأولوية للحصيلة الدورية لمكتسبات التلاميذ المعرفية، وينحصر أساسا في الاستعمال الإداري، مرتكزا على تنقيط عددي ومعطيات إحصائية ترتبط بالامتحانات الرسمية.

فرغم الإصلاحات التي جاء بها القانون التوجيهي 04/08 المتضمن تنظيم وهيكلة المنظومة التربوية والتي اعتمدت المقاربة بالكفاءات في مراجعة البرامج والمناهج، ظلت عملية التقويم تعيش ضبابية في ظل تخبط واضح لرجال التعليم على مستوى البناء والتنفيذ والاستثمار، بحيث مازالت تسود بيداغوجيا الأهداف التي تستهدف الكشف عن القدرة على تذكر معارف ومعلومات جزئية و لا نسقية؛ وفي أحسن الأحوال تطبيق القواعد والإجراءات (تمارين تطبيقية)، متجاهلة الطرائق والسبل التي يمكن أن تخرجها من رتابتها الكلاسيكية إلى الحداثة البيداغوجية (الكفاءات) للكشف عن إمكانات المتعلمين وقدراتهم بعيدا عن نظرة المجتمع وتمثلا ته السلبية للتقويم، باعتباره وسيلة للحكم القطعي والنهائي على عمل المتعلم؛ في حين أن لهذه العملية (التقويم) دورا جد فعال في تأسيس التّعلمات وإعطائها معنى في الحياة الاجتماعية، انطلاقا من مرتكزات جديدة أبرزها اعتماد الوضعية-المشكلة التي هي أساس التّعلم حاضنته الأولى إذا ما كانت في سياقها الاجتماعي المحاكي لواقع المتعلم، وعلى اعتبار أن الاختبارات التحصيلية كشكل من أشكال التقويم رافدا من روافد المنطق البنائي للتّعلمات فإن بناءها وحسن صياغة أسئلتها بما يضمن تقويم مستويات التفكير العليا يبقى من أكبر التحديات التي تواجه المدرسة الجزائرية، وهو ما دفع بالوزارة

الوصية إلى تبني استراتيجية شاملة للتقويم التربوي بكل أدواته سواء من خلال المناهج الدراسية أو من خلال المرجعيات القانونية المهيكلة لها، كالقانون التوجيهي والدليل المنهجي لإعداد المناهج، لكن السؤال الذي يفرض نفسه، هو ما مدى توافق تصورات الوزارة الوصية للممارسات الميدانية للأساتذة في مجال التقويم التربوي؟ وهل هناك يحقق التقويم التربوي الغاية المرجوة منه؟

1- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أهمية الموضوع الذي يتناوله؛ والمتمثل في التطرق لأهم المشكلات التربوية الناتجة عن الهوة بين تصورات الوزارة واستراتيجيتها في مجال التقويم التربوي من جهة والممارسات الميدانية للأساتذة من جهة أخرى، وما ينتج عنه من عدم توافق في الرؤى بين الوزارة الوصية والقاعدة التنفيذية، مما أصبح يشكل عبئا يضاف لبقية الأعباء التي أثقلت كاهل المتهمين والقائمين على الفعل التربوي ودفعهم إلى تبني خطوات تصحيحية وتصويبية دورية، كما تظهر أهمية البحث في كونه يكشف عن أهم الاختلالات التي تعانيها الأطقم التربوية في مجال التقويم التربوي والصعوبات التي تواجههم.

2- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تسليط الضوء على واقع التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، وتباين النظرة إليه بين الوصاية والجهات التنفيذية؛ إضافة إلى ذلك فإنه يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ✓ التعريف بضوابط المراقبة والتقويم في المدرسة الجزائرية.
- ✓ التطرق لأهم النصوص التشريعية المسيرة لنظام التقويم التربوي في المنظومة التربوية.
- ✓ التعرف على مواطن الاختلاف في النظرة إلى التقويم وانعكاساتها أداء المتعلمين خاصة ومخرجات العملية التربوية عامة.
- ✓ تحليل طبيعة العلاقة بين الاختبارات التحصيلية ومستويات التفكير على اختلافها.

3- منهج البحث:

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي الذي يحاول من خلاله الباحث وصف الظاهرة موضوع البحث، ويفسّر ويقارن ويقيّم ويحلل بياناتها من أجل الوصول إلى تعميمات ذات معنى، يثري بها رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة. (شروخ،2003، 147)

4- التعاريف الإجرائية لمفاهيم البحث:

4-1- الاختبارات التحصيلية: هي الاختبارات التي يخضع لها المتعلم في نهاية كل فصل دراسي وذلك بهدف تحديد مستواه الدراسي وقياس مدى تحكمه في المعارف والخبرات المتاحة خلال فترة دراسية معينة، تكون عبارة عن فصل أو سنة دراسية، وهي تهدف إلى الحُكم النهائي على المتعلم بالانتقال إلى القسم الأعلى أو إعادة السنة الدراسية.

4-2- الممارسات الميدانية للأساتذة: هي مجموع الممارسات التي يقوم بها الأساتذة في إعداد الاختبارات التحصيلية للوقوف على مستوى المتعلمين والحكم عليهم؛ وكذا الملاحظات المسجلة في مختلف النشطة التعليمية على مدار السنة الدراسية.

5- الاختبارات التحصيلية ومراحل إعداداه:

5-1- تطور حركة القياس:

"القياس هو عملية إضفاء عدد معين على موضوع أو حدث حسب قاعدة منطقية مقبولة. يتوجه من يقوم بها إلى تعيين دليل عددي أو كمي للشيء الذي فحصه، وبه يتم تحديد "كمية " الخاصية التي نقيسها في شيء ما. فهو إذن عملية تعتمد "الرقم" في التعبير عن الخاصية المقاسة باستخدام "وحدة قياس" متفق عليها تتضمن التحديد والدقة.

إلا أن وحدة القياس تختلف من ظاهرة إلى أخرى.... فقياس الظاهرة المادية، يمكن أن تتم بدرجة كبيرة من الدقة، في حين أن قياس الظاهرة المعنوية قد يحتاج إلى ضوابط كثيرة، وبالتالي فهو يتعرض لاحتمال الخطأ أكثر.

قد تكون وحدة قياس الأمور المادية متعارفا عليها وعلى دقتها كالسنتيمتر بالنسبة للطول.... فهذا القياس المباشر للماديات، قد يصل إلى درجة كبيرة جدا من الدقة بحيث

يكاد ينعدم فيها الخطأ المحتمل من القياس، بحيث متى أعيد قياسها مرة ثانية وثالثة..... في نفس الظروف ونفس الملابسات فإن النتائج تبقى ثابتة.

وتظهر مشكلة عدم ثبات الظواهر المعنوية المخضعة للقياس غير المباشر بصورة جلية أكثر حين تتعرض للقياس في المجال النفسي والتربوي والاجتماعي، لكون هذه الظواهر أكثر ديناميكية، وبهذا، فهو معرض لكثير من الخطأ بسبب تعرضه لعوامل مؤثرة في الحالة النفسية والتربوية والاجتماعية، وبسبب تعقد هذه العوامل المؤثرة وعدم ثباتها، فتكون نتائج القياس، هذه تقريبية. (يعقوبي، 2002، 294)

وهو مبني علميا على مقولة ثورندايك الشهيرة" إن كل شيء موجود بمقدار، وكل شيء موجود بمقدار يمكن قياسه" وقد عرفه أبو علام بأنه إعطاء قيمية رقمية لصفة من الصفات طبقا لبعض القواعد والأسس، ويعرف بشكل عام بأنه عملية جمع المعلومات ووصفها رقميا بنسبة لأداة قياس معينة كالاختبار والاستبانة وغيرها.

أنماط القياس: حدد يعقوبي في كتابه أسس بناء الفعل الديداكتيكي أنماط القياس كما يلي:

قياس مستمر "mesure continue" يقوم على تتبع مسار المتعلم بكيفية مستمرة.

قياس محكي"mesure critèrièe" يقيس أداءات المتعلم باعتبار الأهداف.

قياس شامل "mesure globale" يقيس نتائج عامة مرتبطة بمواد متعددة.

قياس معياري "mesure normative" يوظف لتصنيف وترتيب المتعلمين.

قياس جزئي"mesure ponctuelle" يقيس لحظة من مسار التعلم.

قياس نوعي "mesure spècifique" يرتبط بمادة معينة."

2-5- من التقييم إلى التقويم:

على الرغم من أن مفهوم "التقييم/ التقويم" اصطلاح حديث في العلوم التربوية والنفسية، إلا أنه قديم في معناه.... ذلك لأن "التقييم/التقويم" عملية طبيعية نقوم بها جميعا في حياتنا اليومية بطريقة شعورية أو لا شعورية... ولكثرة تداولهما، تداخل المفهومان حتى كدنا لا نميز بينهما، إذ كثيرا ما نطالع في كتاب واحد لمؤلف واحد في علوم التربية استعماله تارة لفظة "التقييم "وأخرى لفظة "التقويم" لنفس المعنى ونفس الهدف،

في حين أن "التقييم" يقتصر دوره على منح قيمة لشيء، أو أمر، أو شخص تبعا لدرجة توافقه مع هدف منشود، وهو بهذا المعنى, يقف عند حد اصدار حكم قيمة على الشيء، بينما يتجاوز "التقويم" هذا الحد إلى غاية التعديل و التصحيح فالتحكم.(يعقوبي، 2002، 2096)

أما عمليا فقد عرف التداخل بين المفهومين ومختلف المفاهيم المتعلقة بهما الكثير من اللبس وأثار جدلا واسعا في الأوساط التربوية، هو الأمر الذي استدعى تدخلا مباشرا لوزارة التربية الوطنية في العديد من المناسبات لتوضيح الأمر، رغم أن مفهوم الاختبار التحصيلي واضح في المناهج الدراسية ومرجعياتها القانونية، من ذلك ما نص عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08/04 الصادر في 13 يناير 2008.

المادة 72:(يتَم اعلام الأولياء بصفة منتظمة بعمل أبنائهم ونتائج عمليات التقييم الدورية والقرارات النهائية المترتبة عنها بواسطة:
الوثائق الرسمية الخاصة بكل طور تعليمي
الاتصالات واللقاءات مع مدرسي القسم والمربيَن عند الاقتضاء مع المستخدمين المختصين في علم النفس المدرسي وفي التوجيه.
الاجتماعات المشتركة بين الأولياء والمدرسين)
من القانون التوجيهي للتربية الوطنية04/08

ونظرا لضبابية مفهوم عملتي التقويم والتقويم وما عرفته من تداعيات على مستوى الممارسات الميدانية للأساتذة، والتي تخلط في العديد من المرات بين أسبقية كلاهما، وكذا الخلط بين أدوات التقييم والتقويم وكيفية تطبيقها فقد عمدت الوزارة الوصية إلى تبني مفهوم مغاير تماما للمفاهيم الساعدة، وأصدرت منشورا وزاريا تحت رقم 17/813 الصادر في 11 أكتوبر 2017، حددت فيه شورط صياغة أسئلة المراقبة المستمرة وهي التسمية التي أطلقت على ما كان يعرف بالاختبارات الفصلية، كما جاءت بصيغة أخرى للتقويم التربوي، وجاء في هذا المنشور صيغتين لعملية التقويم تتماشيان وما تم ضبط من قبل المفتشية العامة للبيداغوجيا في إصدارها للمخططات السنوية للتعلم مع بداية الدخول المدرسي 2017/2016 وتضمنت عملية التقويم شكلين هما:

- ✓ **المراقبة المستمرة:** وهي مجموع الممارسات البيداغوجي الهادفة إلى تقييم وقياس أداء المتعلم خلال الفترات الدراسية المختلفة والتي تهدف إلى إعطاء قيمة رقمية

لتعلمات التلميذ وتحصيله الدراسي وتهدف بدرجة أكبر إلى قياس أدائه والحكم عليه.

- ✓ **التقويم البيداغوجي:** ويتضمن الملاحظات والأحكام الصادرة على عملية التّعلم وما يصدر من المتعلم من استجابات خلال الفترات الدراسية المختلفة وعبر كل المواد الدراسية، وهي في الغالب تهدف إلى تصحيح المسار والنتيجة في آن واحد، ذلك أنها تتضمن كل ما من شأنه تحسين عملية التعليم والتّعلم، وتتضمن في طياتها التقويم بمختلف مراحله وأنواعه والمتمثلة في التقويم التشخيصي والتكويني والتحصيلي.

6- مجالات التقويم حسب المنشور 17/813:

حدد المنشور 17/813 الصادر عن المفتشية العامة للبيداغوجيا مجالات التقويم وفق الخلفية النظرية المعتمدة في بناء وإعداد المناهج الدراسية والقائمة على المقاربة البنائية الاجتماعية .

تقسم مجالات التقييم إلى مجالين رئيسيين هما:

- ✓ **أولا: مجال المعرفة والفهم**

ويقصد به التذكر واستدعاء المعلومات أو ترجمتها وتحليلها من شكل إلى آخر، وتندرج تحت هذا المجال مجموعة من المهارات منها ما يأتي: التعرف، والتذكر، والوصف، والمقارنة المجدولة، واعطاء الأمثلة، والتفسير، واعطاء الدليل.... نحو ذلك.

- ✓ **ثانيا: مجال القدرات –العمليات- العقلية العليا**

وهي المتصلة بقدرة الطالب على التفسير والتطبيق وايجاد الشواهد والأدلة على معرفته واستخدام ما تعلمه في مواقف حياته جديدة وغير مألوفة، ومن هذه المهارات ما يأتي: توظيف المعلومات، وحل المشكلات، والتقويم، والاستقصاء وإصدار الحكم واقتراح البدائل والحلول والتذوق الأدبي والنقد وابداء الرأي، وانشاء وقراءة الرسوم الهندسية والجداول والأشكال التوضيحية والخرائط.

أما في مجال اللغات بشكل عام فهناك أربع مهارات أساسية تسعى الاختبارات التحصيلية لقياسها وهي: القراءة، الكتابة، المحادثة، والاستماع.

خاتمة:

يعد التقويم أحد أهم عناصر العملية التعلمية –التعليمية، إذا ما أحسن توظيفه لتحقيق الجودة والاندماج والانفتاح الإيجابي على المحيط، كما يعد مجالا خصبا للكشف عن مدى تحقيق الكفايات التربوية والعمل على تشخيص الصعوبات من أجل التعديل والاستدراك. ولا يمكن تحقق ذلك إلا باعتماد الأداة الفعالة للتقويم، ألا وهي الوضعية-المشكلة التي تحفز المتعلم على تعبئة موارده ومواجهة مشكل يلامس حياته اليومية، وبالتالي استثمار ذلك في التقويم.

إلا أن التقويم الممارس في المدرسة الجزائرية بصفة عامة بعيد كل البعد عن هذا المنظور، فمازالت هيمنة التقويم وفق بيداغوجيا الأهداف قائمة إن لم نقل وفق البيداغوجيا التقليدية، التي تستهدف من التقويم الإقصاء والعقاب والحكم النهائي، مما يحول دون الرقي بالعملية التعليمية-التعلمية.

وما تعرفه الأسر الجزائرية من هلع وهستيريا أثناء فترة الامتحانات نتيجة اعتكاف الأولياء وأبنائهم على الحفظ ومراجعة الدروس نتيجة لما شكلته الصورة النمطية للاختبارات واقتصارها على استرجاع المعلومات، عملا بمقولة بضاعتنا ترد إلينا، فهو دليل على حياد التقويم عامة والاختبارات التحصيلية خاصة عن الغاية المرجوة منها والأهداف المسطرة لأجلها، لذلك فإن الوعي بالمشكل وما ينجر عنه من تبعات هو نصف الحل، ليبقى التفكير في ضرورة البحث عن آليات جديدة تمكن من ضبط تصور موضوعي ومحكم لصورة الاختبارات التحصيلية بما يخدم غايات ومرامي المنظومة التربوية بشكل سليم وصحيح.

وبذلك يبقى السبيل الأمثل للاستدراك هو وضع الأستاذ في حقل مستجدات إصلاحات المنظومة التربوية، بتكثيف اللقاءات والدورات التكوينية، باعتباره العمود الفقري للرقي بهذه العملية.

وختاما، آمل أن أكون قد لامست جانبا من الجوانب التي يمكن أن ترقى بالفعل التعليمي متوخيا ضرورة أخذه بعين الاعتبار والعمل على تطويره ومنحه المكانة اللائقة التي هو أهل بها، ولما له من دور فعال في الكشف عن مدى نضج ثمرات التعلم المتوخاة من العملية التعلمية-التعلمية.

الاقتراحات:

رغم أن موضوع التقويم التربوي ليس بالجديد في الساحة التربوية إلا أن الفصل في جزئياته وآليات تطبيقه لا يزال يكتنفه الكثير من الغموض ويشوبه الكثير من اللبس، نظرا لسوء الفهم تارة ولتباين الهدف منه تارة أخرى، إذ كثيرا ما يراه الممارسون ميدانيا مجرد صور ة نمطية لمفهوم الاختبار، فيسعون إلى اتخاذه أداة للحكم على المتعلم ومدى جاهزيته للانتقال إلى مستوى تعليمي أعلى وسبيلهم في ذلك تلك الأسئلة المتعلقة بالحفظ والاستظهار ومدى قدرة المتعلم على استرجاع المعلومات ذات الطابع التراكمي، غير أن التقويم في جوهره هو أعم وأشمل من أن يختصر في تلك النظرة الدونية القاصرة، ولأجل الوقوف على بعض خصوصيات التقويم الجوهرية وإعطائه الصورة الواضحة يقترح الباحثان مجموعة من الميكانيزمات لتكون بوصلة يمكن الاستئناس بها من قبل القائمين على والمهتمين بالقضايا التربوية، وجمل هذه الاقتراحات كما يلي:

- تنظيم ملتقيات تكوينية وندوات علمية تشرح وتفسر- للأساتذة والعاملين بقطاع التربية والتعليم- جوهر التقويم والغرض منه وآليات تطبيقه.

- اتخاذ تدابير إجرائية ميدانية للحد من ظاهرة تقييم مكتسبات المتعلمين في جانب الحفظ والاستظهار، والعمل على تنويع أساليب الاختبارات بين المقالية التي تتطلب توظيف المهارات التجريدية، والاختبارات الموضوعية القائمة على تقويم الحفظ والاستظهار.

- العمل من خلال الأيام التكوينية المبرمجة مع الأساتذة على ضرورة إعطاء أهمية للمهارات الإدماجية أثناء سيرورة الحصص التّعليمية التّعلمية، وتعويد المتعلمين على الأسئلة التي تتطلب توظيف المهارات العليا للتفكير وتدريبهم على ذلك.

- إعادة النظر في الكتب المدرسية التي كثيرا ما يكون فيها التقويم مقتصرا على بعض التمارين ذات التوظيف الموجه، والتي تجعل من المتعلم تابعا للمعلم دائما، فتحد من تفكيره وتقيد توظيفه للكفاءات الشخصية والمهارات الفردية.

- ضرورة الفصل بين بيداغوجيا التقويم باعتباره بنائيا داعما للتّعلمات اليومية وبين الاختبارات وأنواعها باعتبارها مرجعا للحكم على مدى تحكم المتعلم في التّعلمات المدرسية.

قائمة المراجع:

- أبو علام رجاء، محمود. (2005)، تقويم التّعلم دار المسيرة للنشر للتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- حثروبي، محمد الصالح، (2012)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، قسنطينة، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر.
- وزارة التربية الوطنية. (2008)، القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08/04، الصادر في 13 يناير 2008.
- وزارة التربية الوطنية. (2017)، المنشور 17/813 الصادر في 11 أكتوبر 2017.
- وزارة التربية الوطنية، (2016). المنهاج الدراسي لمختلف الأطوار، الجزائر.
- يعقوبي، عبد المومن. (2002)، هندسة الفعل الديداكتيكي، تلمسان، الجزائر: مؤسسة الجزائر كتاب.
- شروخ، صلاح الدين .(2003)،منهجية البحث العلمي للجامعيين، الجزائر، دار العلوم للنشر والتوزيع.

المقال رقم 02 / 2022

مجلة دراسات إنسانية واجتماعية (Journal of Social and Human Science Studies) / ج. وهران02
المجلد 11 ع 01. 16 /01/ 2022
ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X Prefix: 10.46315

إشكالية تأثير (الهالة) على التقويم التربوي للسنة الثانية ابتدائي

The issue of the Impact(Aura) in the second year of primary education on the education calendar

بلقاسمي بوعبدالله Belkacemi Bouabdellah *	علم النفس المدرسي	مخبر الخطاب التواصلي الجزائري الحديث
buabdellah1976@gmail.com		جامعة – بلحاج بوشعيب- عين تموشنت /الجزائر

DOI: 10.46315/1714-011-001-023

الإرسال: 27/ 01/ 2021 **القبول**: 09/ 03/ 2021 **النشر**: 2022/01/16

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة التقويم التربوي بـ تأثير (الهالة)، لدى عينة عشوائية تكونت من مجموع الأساتذة العاملين ببعض المقاطعات التفتيشية بولاية مستغانم والمشرفين على تدريس أقسام السنة الثانية ابتدائي؛ وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي بالاعتماد على المعاينة الميدانية والأعمدة البيانية والجداول التوضيحية؛ وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود تأثير (للهالة) على أساليب التقويم التربوي لدى أساتذة السنة الثانية ابتدائي.

كلمات مفتاحية: التقويم التربوي؛ أساتذة السنة الثانية؛ تأثير الهالة؛ العملية التعليمية التّعلمية.

Abstract: This study aims to reveal the relationship between the educational calendar and the Impact (Aura); I have a random sample of teachers working in some inspection districts in Mustanganame State and teaching supervisors in the second grade primary school. The researcher followed the descriptive approach using field overviews, graphical columns and explanatory tables; the study produced the following results:

There is an Impact(Aura)on the teaching methods of teachers in the second year of primary education.

Keywords: evaluation ; Second year teachers ,ImpactAura; Educational learning process .

1- مقدمة:

يشكّل التقويم بمحطاته المختلفة والمتداخلة (القياس، الحكم، التقييم، الإصلاح) إحدى الركائز الأساسية في عملية تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة التربوية وعليه، فإنه يعتبر ثقافة يجب تثمينها لدى المتدخّلين في العملية التربوية، والعمل على تحسين أساليب التقويم الحالية لجعلها تنسجم وروح الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية .

ولمّا كانت العلاقة وطيدة بين ممارسات التقويم وعمليه التعليم، فإنّه من الأهمية بمكان أن تكون هذه الممارسات متجانسة وخصوصيات البرامج الجديدة المبنية على أسس المقاربة بالكفاءات،

*- الباحث المُرسل: buabdellah1976@gma.cilom

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X Prefix: 10.46315

والتي تركّز بدورها على التنمية الشاملة للمتعلّم ولا تكتفي باكتساب المعارف فحسب، بل تعتمد بيداغوجيا اندماجية تُكسب التلميذ كفاءات مستدامة يستخدمها في حياته اليومية لمواجهة الوضعيات المشكلة، وانتقل مفهوم التربية من منظور معرفي تحصيلي إلى مفهوم بناء شخصية المتعلم وتكاملية مقوماتها، بما يضمن إعداده ليكون مواطن يؤثر ويتأثر، متفتح على العالم من حوله، وهذا ما نصه عليه (القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08) المؤرخ في (23 يناير 2008)، والذي يحدد المعالم الكبرى للسياسة التربوية، ويؤسس لغايات ومرامي النظام التربوي عامة، لذلك فإن الوقوف على النتائج المدرسية ومقارنتها بما تم رصده مسبقا أمر لا بد منه في كل وقت وحين، ذلك أن عملية التقويم ملازمة ومصاحبة للفعل التعليمي التّعلمي، وفي هذا السياق أصبح الحديث في الآونة الأخيرة حول مدى موضوعية التقويم وواقعيته في العملية البيداغوجية، وبرز مفهوم التقويم البديل بصورة أكثر وضوحا في الساحة التربوية، خاصة مع بروز تيار جديد يدعو إلى تبني أسلوب التقويم البديل كاستراتيجية لمواجهة المشكلات المدرسية المتمثلة خاصة في ارتفاع نسبة الرسوب المدرسي والانقطاع عن الدراسة، وما ينتج عن مثل هذه الظواهر من هدر للطاقات البشرية والمادية، وقد سجل أكاديميا الاهتمام بموضوع التقويم بشكل كبير في الدراسات والأبحاث المتخصصة، ومن بين الدراسات التي تعرضت لهذا الموضوع، دراسة(علوطي وجلاب، 2017)، الموسومة بـ(نحو تطبيق معايير التقويم التربوي البديل)، وهي دراسة وصفية تطرق فيها الباحثان إلى موضوع التقويم البديل والأسس التي يقوم عليها وكذا المعايير الواجب اعتمادها للوصل إل تقويم حقيقي وواقعي، كما عالجا من خلال الدراسة ضرورة التحول من الممارسات التقويمية القديمة إلى أساليب التقويم البديل وجعله مواكبا لتطلعات المدرسة ومستجداتها، في تناولت (دراسة بعيبع والحمادي، 2011)الموسومة بـ(فعالية التقويم البديل في رفع كفاءة التحصيل الدراسي في بعض المقررات لدى عينة من طالبات كلية التربية)، وقد انطلقت الباحثتان من إشكالية مفادها، هل يؤثر استخدام بعض أساليب التقويم البديل لا سيما طريقة المشروع، ملف الانجاز، والمقابلات في رفع كفاءة تحصيل بعض المواد لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة فيصل، وقد قد تم الاعتماد على المنهج الشبه تجريبي في هذه الدراسة، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0,05) لصالح أساليب التقويم البديل من خلال نتائج اختبار (ت).في حين هدفت دراسة (بن لكحل وبخيتي، 2017) الموسومة بـ(الصعوبات التي تواجه أساتذة الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات وواقع تكوينهم على عملية التقويم)، إلى معرفة الصعوبات التي تواجه أساتذة الابتدائي

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X Prefix: 10.46315

في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات وواقع تكوينهم على عملية التقويم، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من أساتذة الابتدائي، باتباع المنهج الوصفي، ليتوصل الباحثان إلى أن مستوى الصعوبات التي تواجه أساتذة المرحلة الابتدائية في ممارسة أساليب التقويم التربوي الحديث في مستوى متوسط، كما توصلا إلى أن تكوين أساتذة الابتدائي على عملية التقويم متوسط.

1-1.الإشكالية: مما لا شك فيك أن المنحى الجديد للبيداغوجيا، ينبغي أن يتميّز بتفاعل قويّ بين عملية التعليم والتعلّم وعملية التقويم، كون هذا الأخير يؤدّي وظيفتين أساسيتين هما: المساهمة في تصحيح مسار التعليم والتعلّم (التقويم التكويني)، و المصادقة على كفاءات التلميذ (التقويم التحصيلي)، غير أن المتتبع لمسار العملية التعليمية ميدانيا يلاحظ مدى اتساع الهوة بين التقويم الوارد في المناهج الدراسية عبر مراحل الإصلاح المختلفة، وبين الممارسات التقويمية الميدانية، إذ كثيرا ما تطغى عليها النزعة الذاتية للمعلم، وتتدخل فيها العديد من المتغيرات البيئية والمدرسية وحتى التشريعية التنظيمية، غير أنه تبقى قناعة المعلم وتكوينه وكفاءته، هي العامل الرئيس في تحديد مدى مصداقية التقويم وواقعيته، لذلك فقد شهد الكثير من الاختلالات الناجمة عن سوء الفهم أحيانا، وعن الجهل بضوابط بعض القرارت التنظيمية ذات المرجعية التربوية تارة أخرى، من ذلك على سبيل المثال، مشكلة تقويم تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، وعدم رضا السواد الأعظم من الأساتذة وهيئات الإشراف على الانتقال الآلي لهم للسنة الثانية ابتدائي، مما يشكل حكما مسبقا على المتعلمين بالفشل وعدم القدرة على مسايرة الأنشطة البيداغوجية والتّعليمية، وهذا ما يدفع المعلم من دون قصد إلى التعامل مع التلاميذ بمنطق الفشل، فتكون أحكامه وتعاملاته الصفية في سياق التعزيز السلبي للفشل والرسوب، مما يقلل دافعية التلاميذ للتّعلم، ويجعلهم يشعرون بالنقص أمام زملائهم، وقد عرفت هذه الظاهرة في الأدبيات النفسية والتربوية بـ تأثير(الهالة)، وعليه سيحاول الباحث من خلال هذه الورقة البحثية الكشف عن مدى انتشار هذه الظاهرة بين الأساتذة على اختلاف رتبهم، ومدى تأثير ذلك على ازدياد نسبة الرسوب المدرسي بين تلاميذ السنة الثانية ابتدائي خاصة، فكانت إشكالية الدراسة ضمن السؤال الرئيسي التالي:

- هل هناك تأثير(للهالة) على التقويم التربوي لتعلمات تلاميذ السنة الأولى من التّعليم الابتدائي؟

وقد تفرعت عن السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية يمكن حصرها فيما يلي:

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X Prefix: 10.46315

-هل تؤثر أساليب التقويم الحالية لأساتذة المدرسة الابتدائية على ازدياد نسبة الرسوب المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ؟

1-2.الفرضيات:تمثلت فرضيات البحث فيما يلي:

- هناك تأثير (للهالة) على التقويم التربوي لتلميذ السنة الثانية ابتدائي ؟

1-3. أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث في الموضوع بحد ذاته، كونه يدخل في سياق البحث عن البدائل التربوية لبعض الممارسات الميدانية الخاطئة، والناتجة عن سوء الفهم، والعمل على تصحيح مسار المعلم في القسم، خاصة في مجال التقويم التربوي، وربطه بالأهداف التربوية وجعله مسايرا لعملية التّعلم، مع العلم أن المناهج المعاد كتابتها والصطلح عليها بمناهج الجيل الثاني، قد أعطت أهمية بالغة للتقويم في العملية التربوية، وجعلته أكثر واقعية مقارنة بما سبق، وجاء هذا الاهتمام من خلال الأدوات التقويمية الواردة في المنهاج والوثائق المرافقة له.

كما تظهر أهمية البحث في إبراز مدى تأثير الحالة النفسية والحكم المسبق للمعلم على أداء المتعلمين، وذلك من خلال التطرق إلى ظاهرة تأثير (الهالة).

1-4.حدود البحث:

تمثلت حدود البحث الزمانية في السنتين الدراسيتين (السنة الدراسية (2019/2018)، والسنة الدراسية (2020/2019).

أما الحدود المكانية فكانت بدائرة عشعاشة على مستوى ثلاث مقاطعات تفتيشية من بين خمس مقاطعات موجودة بالدائرة، وهي: (المقاطعة التربوية عشعاشة(01)، المقاطعة التربوية عشعاشة (03)، المقاطعة التربوية عشعاشة (05)).

1-5.تعاريف مصطلحات البحث:

1- تعريف الهالة:

أ- لغة: هاوَلَ الشيئ فلانا: هاله

التّهاويل: ما هُوِّل به .

مفردها تهويل وهو ما يخرج من ألوان الزّهر في الرّياض.

والهالة:دائرة القمر، أو دائرة من الضوء تحيط بجرم سماوي.(مجمع اللغة العربية، 2004، 1002).

الهالة: الدائرة المحيطة بالقمر، وقد تطلق على إشراق الوجه.(قلاتي، 1997، 524)

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X Prefix: 10.46315

ب- إصطلاحا:

"الهالة كل جسم يحاط بغلاف غير مرئي يشع على هيئة موجات كهرومغناطيسية ذات ألوان تسمى (الهالة)، ويطلق البعض عليها الهالة النورانية، فهي عبارة عن مجال من الطاقة يحيط الجسم البشري في شكل أطياف لونية، وتختلف درجات ألوان تلك الهالة وكثافتها تبعا للشخص والمكان والحالة الصحية والنّفسية والفكرية".(عبد الفتاح حنفي، 2015، 459)

"تأثير الهالة هو من أكبر التَّحيزَات أو الإنحرافات الذهنية (Conitive biases)، التي تحدث في أدمغتنا بشكل لا واعي، وهو وفقا لمعجم جوجل الميول لخلق انطباع في منطقة للتأثير على الرأي في منطقة أخرى".(أبو سالم، 2018، https://birdbud.com/category).

فحينما يتكون لدينا إنطباع إيجابي عام عن شخص معين من خلال سمة أو خاصية واحدة يتمتع بها هذا الشخص مثل الطول والجمال والأناقة، فإنه يتكون لدينا حكم إيجابي بطريقة لا واعية عن بقية الخصائص الشخصية والسمات النفسية لذلك الشخص.

ج- **إجرائيا:** الهالة هي الخطأ الثابت في التقييمات النفسية للتلاميذ والتي تنعكس على إصدار أحكام مسبقة على أدائهم العام وتحصيلهم الدراسي، بما يشكل أثرا سلبيا على معاملات الأستاذ معهم ويجعلهم تتسم بالنمطية والشيوع في كل الأنشطة البيداغوجية.

2 – تعريف التقويم:

أ- **لغة:** قد جاء في منجد اللغة والأعلام معنى كلمة قوَّم الشيء: أي أزال الإعوجاج، وأقام المائل والمعوج أي عدله.ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم، وقوَّم الشيءأي عدّله، وقوام الأمر وقيامه أي نظامه وعماده وما يقوم به.(المنجد في اللغة والأعلام، 2003، 664)

ب- **اصطلاحا:** عرفه المعجم التربوي بأنه"عملية إصلاح على جميع البيانات أو المعلومات المتعلقة بالمتعلم فيما يتصل بما يعرفه أو يستطيع فعله، ويتم ذلك بالعديد من الأدوات مثل ملاحظة التلاميذ أثناء تعلمهم أو تفحص إنتاجهم أو اختبار معارفهم أو مهاراتهم"(المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009، 61).

أما تايلور 1950 فقد عرفه بأنه: " العملية التي يتم بها تحديد مدى تحقيق أهدافنا التربوية الموضوعية"(أورده: مرسي، 2001، 207).

في حين عرفه محمد عثمان بأنه"عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو اصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار"(عثمان، 2005: 60).

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X Prefix: 10.46315

ج- **إجرائيا:** يقصد بالتقويم التربوي من خلال هذا البحث: تلك الممارسات الميدانية للأستاذ في مجال تحديد مستوى المتعلمين وتشخيص الفارق بين ما تم تحصيله وما تم تقديمه من خبرات باستعمال أدوات مختلفة، كالملاحظة، الاختبارات بأنواعها، التقويم الذاتي، تقويم الأقران وغيرها.

2- تعريف المنهاج:

أ- **لغة:** المنهج هو الطريق الواضح، طريق نهج: بيّن واضِح، وهو النَّهج؛ والجمع نهجاتٌ ونُهُجٌ ونُهوجٌ؛ وطُرُقٌ نهجةٌ، وسبيل منهجٌ: كنهج، ومنهج الطريق؛ والمنهاج كالمنهج، وأنهَجَ الطريقُ: وضَحَ واستبان وصار نهجا واضحا بيّنا (الفيروزآبادي، 1986، 266).

ب- **اصطلاحا:** فقد جاء ترجمة للكلمة الأجنبية (Method)، وتعني الطريقة أوالأسلوب أو الكيفية التي يصل بها الباحث أو العالم إلى نتائجه؛ فهو وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة(عبدالمؤمن، 2008، 12).

وقد ارتبط مفهوم المنهج بالتربية وفلسفتها، ذلك أن تطور فلسفة التربية عبر العصور صاحبه تطورالنظرة إلى المنهج، فبعد أن كان المنهج يشكل عنصرا من عناصر العمل التربوي باعتباره انعكاسا للمقررات الدراسية اتّسع مفهومه ليشمل تقريبا كافة هذه العناصر"ويعتبر تطوير المناهج والمواد الدراسية عملا مهما من النّاحية السيكولوجية والتربوية، بحيث تلبي حاجات الطفل وتنسجم مع طبيعة المرحلة التي يمرّ بها
بما لا يتعارض مع فلسفة المجتمع وتصوره للحياة"(دخل الله، 2013، 135).

ج- **إجرائيا:**

هو وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية معينة، ويشمل كل العناصر التي تقوم عليها العملية التعليمية التعلمية.

أما مناهج الجيل الثاني: فهي المناهج التي تم اعتمادها من قبل وزارة التربية الوطنية مع الدخول المدرسي (2017/2016)، طبقا للمنشور الوزاري(1330/وت و/أع/)، وأبرز ما ميزها هو تبنيها للمقاربة البنائية الاجتماعية، وتركيزها على الاهتمام بالمهارات العليا للتفكير في إرساء الموارد وبناء الكفاءات، وقد اعتمد فيها على المرجعيات القانونية المتمثلة في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم (04/08)، والمرجعية العامة للمناهج وكذا الدليل المنهجي لإعداد المناهج.

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X Prefix: 10.46315

3- المنهج وطرق معالجة الموضوع:

أولا- منهج البحث:

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يقوم على الوصف والتحليل والمقارنة، ويعرّفُ بأنه "طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي، للوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية معينة، أو هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (شروخ، ص، 2003، 147).

ثانيا: مجتمع البحث

شملت الدراسة مجموع الأساتذة العاملين بولاية مستغانم والمكلفين بتدريس السنة الثانية ابتدائي للعامين الدراسيين (2018/ 2019) و(2019/2020).

ثالثا: عينة البحث ومواصفاتها

من خلال الخريطة التربوية المقدمة من طرف مصالح مديرية التربية، والمتضمنة للمقاطعات التفتيشية الكائنة بالولاية، تم اختيار مقاطعة عشعاشة (01) وعشعاشة(03) وعشعاشة(05)، فكانت عينة البحث ممثلة في أساتذة السنة الثانية ابتدائي للعامين الدراسيين (2018/2019) و(2019/2020)، كما اعتمد الباحث على سنوات الاشراف التربوي على إحدى هذه المقاطعات في جمع المعلومات عن موضوع البحث من خلال الملاحظة المباشرة والاحتكاك اليومي بالأساتذة لكل أطوار مرحلة التعليم الابتدائي.

رابعا: أداة البحث

اعتمد الباحث من خلال الدراسة على الملاحظة المباشرة لسلوك الأساتذة أثناء ممارساتهم التقويمية، وكذا توزيع تلاميذ السنة الثانية ابتدائي على المدارس المقاطعة، والذي يعرف ازديادا ملحوظا في الأفواج التربوية مقارنة ببقية السنوات، كما تعرف نتائجهم المدرسية تدنيا مقارنة بزملائهم، مما ينعكس على ازدياد نسبة الرسوب المدرسي.

كما اعتمد على أسلوب المعاينة ودراسة نتائج التلاميذ والإحصاء الشامل لتعداد التلاميذ وتوزيعهم على الأفواج التربوية في المقاطعات التفتيشية الثلاث.

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X Prefix: 10.46315

خامسا: مواصفات عينة الدراسة

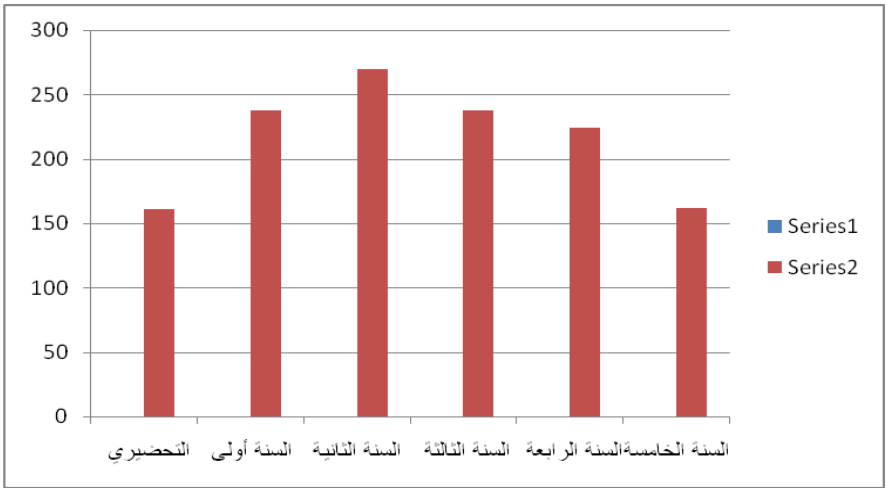
أ.حسب عدد الأفواج التربوية:

الجدول رقم (1):التنظيم التربوي للمقاطعات التفتيشية للموسم الدراسي (2019/2018)

المآمن	الأفواج التربوية					
	التحضيري	س 1	س2	س3	س4	س5
هواري بومدين	6	9	11	9	9	9
يماني عبد القادر	6	6	8	6	6	6
شريف عبد القادر	2	4	6	5	4	4
محمد شريف	6	8	10	8	8	8
الإخوة بعلي	3	5	7	5	5	5
المجموع	23	33	42	35	32	32

يظهر الجدول رقم (1) توزيع الأفواج التربوية على المستويات التعليمية حسب المآمن، للسنة الدراسية (2019/2018)، والملاحظ أن عدد الأفواج التربوية لمستوى السنة الثانية إبتدائي يزيد عن بقية المستويات الأخرى كما يظهر ذلك من خلال الرسم البياني التوضيحي المدرج في الأسفل.

الشكل رقم(1) يمثل التنظيم التربوي للمقاطعات التفتيشية للموسم الدراسي 2019/2018



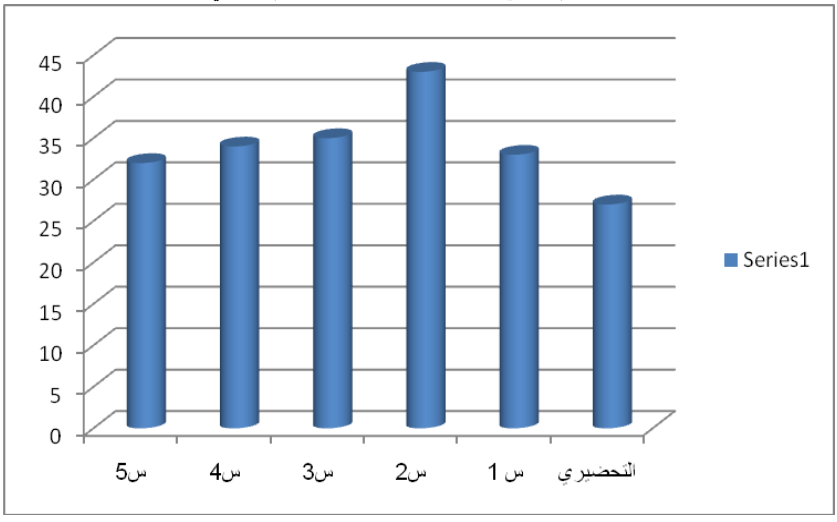
ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X Prefix: 10.46315

الجدول رقم (2)التنظيم التربوي للمقاطعات التفتيشية للموسم الدراسي (2020/2019)

المآمن	الأفواج التربوية					
	التحضيري	س 1	س2	س3	س4	س5
هواري بومدين	7	9	11	9	9	9
يماني عبد القادر	6	7	9	8	7	6
شريف عبد القادر	3	4	6	5	5	5
محمد شريف	7	8	10	8	8	7
الإخوة بعلى	4	5	7	5	5	5
المجموع	27	33	43	35	34	32

يظهر الجدول رقم (1) توزيع الأفواج التربوية على المستويات التعليمية حسب المآمن، للسنة الدراسية (2020/2019)، والملاحظ أن عدد الأفواج التربوية لمستوى السنة الثانية إبتدائي يزيد عن بقية المستويات الأخرى كما يظهر ذلك من خلال الرسم البياني التوضيحي المدرج في الأسفل.

الشكل (1) يمثل التنظيم التربوي للمقاطعات التفتيشية للموسم الدراسي (2020/2019)



الملاحظ من خلال الجدولين السابقين والمتضمنين التنظيم التربوي وتوزيع الأفواج التربوية على المدارس، أن عدد الأفواج التربوية للسنة الثانية إبتدائي هو الأعلى دائما، وهو ما يظهر كذلك من خلال الرسمين البيانيين، وهو ما يعكس بصورة واضحة أن عدد التلاميذ في هذا المستوى هو الأكثر دائما، وهو يعود بالدرجة الأولى إلى نسبة الرسوب المدرسي المرتفع لهذه السنة، إذ قد تصل أحيانا إلى أكثر من (33%)، وهي نسبة رهيبة وتوحي بوجود خلل في التعلمات وما تبعها من عمليات

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X Prefix: 10.46315

تقويمية، وقد تبين للباحث من خلال المقابلات الميدانية التي كان يجريها مع مديري المدارس والأساتذة أن نسبة الإعادة المرتفعة تبدو لهم منطقية، على اعتبار الصعود الآلي لتلاميذ السنة الأولى إبتدائي، رغم أن تبني ذلك الخيار في الحقيقة تربوي بيداغوجي، إذ أن منهاج الطور الأول (السنة الأولى والثانية) مبني على ذلك الخيار، وهو الصعود الآلي، وبالعودة إلى هيكلة المناهج المبنية على (8) مقاطع لكل سنة فإن المقاطع التّعلمية الخمسة الأولى للسنة الثانية هي إعادة وفترة مراجعة للسنة الأولى إبتدائي، لكن السواد الأعظم من الأساتذة والمديرين يتجاهلون ذلك، ويجعلون من قرار منع الإعادة مشجابا يعلقون عليه فشلهم في تسيير أقسام السنة الطور الأول، وقد نجد هذا التصور حتى عند المفتشين باعتبارهم يمثلون الإشراف التربوي، مما ينعكس على اتجاهات الأساتذة نحو العملية التقويمية بصورة خاصة والعملية التعليمية بصورة عامة.

ب. حسب الإحصاء الشامل لعدد التلاميذ:

يتبين من خلال الجدول رقم (3)، أن عدد تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يزيد عن عدد تلاميذ بقية المستويات، وذلك يعود إلى النسبة المرتفعة للمعيدين في قسم السنة الثانية، وقد تكون الإعادة أحيانا لمرات عديدة لنفس التلاميذ، وتعود أسباب ذلك إلى عدم موضوعية التقويم وتأثير الهالة في الممارسات التقويمية الفصلية للأستاذ لتلاميذه، على خلفية منع الإعادة في السنة الأولى ابتدائي، ومن خلال المعاينة الميدانية للباحث فكثيرا ما يصادف تلاميذ معيدين لكنهم في الحقيقة كان بالإمكان انتقالهم إلى القسم الأعلى لو كان تقييمهم موضوعيا ومبنيا على أسس بيداغوجية وتربوية.

ميدانيا ينعكس ازدياد عدد تلاميذ السنة الثانية إبتدائي مقارنة ببقية الأقسام على عدد الأفواج التربوية، بحيث تكون عدد أفواج السنة الثانية أكثر من بقية المستويات.

كما ينعكس على عدد التلاميذ في القسم الواحد مقارنة ببقية المستويات الأخرى، إذ يبلغ في غالب الأحيان أكثر من (43) تلميذ في القسم، بل يصل أحيانا إلى (50) تلميذا، ذلك أن مصلحة التمدرس تشترط بلوغ العدد (51) ليتم فتح فوج تربوي، وهذا ما يعيق العملية التعليمية التّعلمية، ويعرقل أداء المعلم والمتعلم على حد سواء.

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X Prefix: 10.46315

الجدول رقم (3)الإحصاء الشامل لتوزيع التّلاميذ لشهر أكتوبر من سنة (2020)

المأمن	المستوى	عدد التلاميذ
يماني عبد القادر	التحضيري	161
	السنة أولى	238
	السنة الثانية	270
	السنة الثالثة	238
	السنة الرابعة	224
	السنة الخامسة	162
هواري بومدين	التحضيري	175
	السنة أولى	266
	السنة الثانية	386
	السنة الثالثة	330
	السنة الرابعة	301
	السنة الخامسة	258
بن فضة محمد	التحضيري	136
	السنة أولى	198
	السنة الثانية	229
	السنة الثالثة	189
	السنة الرابعة	147
	السنة الخامسة	15
مرباح بلقاسم	التحضيري	198
	السنة أولى	277
	السنة الثانية	365
	السنة الثالثة	333
	السنة الرابعة	289
	السنة الخامسة	262
شريف عبد القادر	التحضيري	80
	السنة أولى	142
	السنة الثانية	163
	السنة الثالثة	150
	السنة الرابعة	139
	السنة الخامسة	126
الإخوة باعلي	التحضيري	105
	السنة أولى	164
	السنة الثانية	198
	السنة الثالثة	198
	السنة الرابعة	172
		172

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X Prefix: 10.46315

مناقشة النتائج:

استخدم مصطلح تأثير الهالة من طرف عالم النفس الأمريكي إدوارد ثورندايك Edward Thorndike عام (1920) فسي مقالة عنوانها (A Constant Error in Psychological Ratings)، بمعنى خطأ ثابت في التقييمات النفسية، تحدث في المقالة عن دراسة تمت في سنة (1915) من قبل (والتر ديل سكوت)، وقد أجريت الدراسة على الموظفين لشركتين صناعيتين، حيث كشفت النتائج أن تقييم الموظف في عدد من الصفات المختلفة مثل الذكاء، الصناعة، المهارة الفنية، الموثوقية، وما إلى ذلك، كانت متقاربة إلى حد كبير، وقد استخلص أن التقييمات تأثرت بوجود اتجاه واضح للتفكير في الموظف بشكل عام بأنه جيد أولا، ما أدى للحكم على باقي صفاته، وقد أجرى ثورندايك دراسة في سنة(1920)، طلب فيها من ضابطين في الجيش تقييم مجموعة متنوعة من الصفات في جنودهم، وتشمل الصفات القيادية، الخصائص الجسمية، الخصائص النفسية، والمخابرات، كان هدف الباحث معرفة هل يتأثر تقييم الصفات ببعضها، ووجد أنه إذا قيم الجندي في أحد صفاته بدرجات عالية فإنه يُقيم بدرجات عالية في باقي الصفات، والعكس، وكتب ثورندايك على سبيل المثال، تقييم علاقة اللياقة البدنية مع المخابرات كان (0.31) وعلاقة اللياقة البدنية مع القيادة قدرت بـ (0.39) واللياقة البدنية مع الطبع بـ (0.28) وبعد دراسة النتائج لاحظ أن هناك ارتباطا واضحا بأن تقييماتهم تأثرت بانحياز ملحوظ نحو التفكير في الشخص على أنه جيد بشكل عام أو دون المستوى بشكل عام، لتصبغ الأحكام على باقي الصفات بناء على هذا الشعور العام، إن هذا الإنطباع العام يُنشئُ ما يعرف بـ (الهالة)، إذ وجد الباحثون أن الجاذبية المقترنة بالصفات الإيجابية للأشخاص أو الأشياء تشكل صورة نمطية عن باقي الصفات(شريف، وآخ، 2017، 238).
نظرا لدقة توضيح (ثورندايك) لظاهرة تأثير (الهالة)، انتشرت مقالاته وسط الباحثين في علم النفس التربوي فأصبحوا يلاحظون وجود هذا التأثير وسط الأسرة التربوية، أما عن موضوع تقويم تلميذ السنة الثانية ابتدائي، فيظهر تأثير الهالة من خلال الحكم المسبق للأستاذعلى مجموع التلاميذ الذين يجدون صعوبة في امتلاك المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، وكذا في فهم بعض العلاقات بين الأعداد والمفاهيم الرياضية، وغيرها من الصعوبات التي يعاني منها بعض الأطفال، وهي ترجع أساسا إلى طبيعة المادة التعليمية وكذا خصوصيات المرحلة العمرية، رغم أن المناهج الدراسية تعترف بهذه الخصوصية، والتي تعود أساسا إلى طبيعة البنية المعرفية للطفل وما تتطلبه من شروط الواجب توفرها في مراحل نموه الختلفة، كما ترجع إلى شروط وقوانين النمو، ومنها:

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X Prefix: 10.46315

قانون التناوب: إذ إن عملية النمو لدى الطفل لا تكون على نفس الوتيرة بالنسبة لكل الجوانب المُشكِلة لشخصيته، فبالرجوع إلى أدبيات علم النفس النمو أن كلا من النمو الحس حركي، والنمو العقلي المعرفي، والنمو الوجداني، لا تكون بنفس الوتيرة خلال السنوات الأولى للطفولة وما تبعها، بل هي تخضع لقانون التناوب، فحين يكون النمو الحس حركي في عز نشاطه وبوتيرة زائدة تكون باقي النموات في حالة من البطء والاستقرار النسبي، مما يعني إمكانية تسجيل نوع من الخمول وعدم الاستجابة، والعكس، والقاعدة العامة أن النمو لا يخضع لقوانين السن بشكل دقيق، فمراحل النمو لا تتشكل ولا تتحدد وفق إطار زمني بعينه بالنسبة لكل الأطفال، بل هي تتفاوت من طفل لأخر، لذلك نجدأ جون بياجيه حددها بالإسكيمات وليس بالعمر.

ومما يلاحظ ميدانيا أن بعض الأطفال في السنة الأولى لتمدرسهم يتميزون بنوع من البطء في التّعلم، وعدم الاستجابة للممارسة التعليمية، لذلك فقد جعل المنهاج الدراسي الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي (السنتين الأولى والثانية) فترةً للإيقاظ والتعلّم الأوّلي، ففي هذه الفترة يتحدّد بشكل كبير نجاح أو إخفاق المدرسة، «وأثناء هذا الطور الأوّل تُبنى معرفة القراءة والكتابة والحساب»(وزارة، ت، 2009، 4).

هذا ما دفع مصممي المنهاج يتبنون مقاربة في بناء المناهج تجعل من المقرر الدراسي للسنة الثانية إعادة لما تم تعلمه في السنة الأولى وبنفس الطريقة والوتيرة، ويظهر ذلك من خلال مخطط بناء التّعلمات للسنة الثانية ابتدائي، المهيكل في ثمانية مقاطع تعلّمية على غرار كل سنوات المرحلة الابتدائية، والملاحظ هنا أن مقاطع التّعلم الخمسة للسنة الثانية قد وردت على شكل مراجعة لما تم تناوله في السنة الأولى، وهذا ما أقرته مخططات التعلم وأكدته المذكرة التوجيهية رقم (2)، الصادرة عن المفتشية العامة للبيداغوجيا بتاريخ (22 أكتوبر 2017)، والتي سعت من خلالها الوزارة الوصية إلى تصحيح الإختلالات وتصويب الممارسات الميدانية، خاصة بعد التقارير التي كانت تردها بخصوص سيرورة بعض الأنشطة الحساسة، كنشاط القراءة والكتابة وما ارتبط بهما من مراحل جزئية متداخلة.

5- خاتمة:

لقد اعتمد الباحث بشكل كبير على تجربته الميدانية في الإشراف التربوي، فكان موضوع تقويم أداء تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يظهر بشكل واضح في أي مناسبة تتاح للأساتذة والمشرفين على القطاع للحديث عن المآخذ المسجلة على المناهج أو الإصلاحات وما تبعها، وهو ما يعكس درجة تأثر التقويم التربوي بظاهرة الهالة، وقد توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى:

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X Prefix: 10.46315

- أصبح موضوع الانتقال الآلي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي مشجابا يعلق عليه فشل الفاعلين في القطاع، غير أن الحقيقة عكس ذلك، عل اعتبار أن السنتين الأولى والثانية هما وجهان لعملة واحدة، إذ يتلقى من خلالهما المتعلم التّعلمات نفسها التي سبق له وأن تلقاها، وقد حرص المنهاج الدراسي على مراعاة خصوصية هذه المرحلة بالذات، وذلك من خلال اعتماد البناء المقطعي للتعلمات على إعادة توزيع التعلمات التي تلقاها الطفل في السنة الأولى ابتدائي، على المقاطع الخمسة الأولى للسنة الثانية، ففي هذه المقاطع يكون التّعلم وفق السيرورة المعتمدة في السنة الأولى، وقد سميت في المنهاج بفترة المراجعة، وتليها المقاطع الثلاثة الموالية وهي مرحلة القراءة الفعلية.

- المسجل ميدانيا أن تقويم أطفال السنة الثانية يكاد يكون مجحفا، إذ كثيرا ما نسمع المعلم ينتقد نسبة الرسوب في هذه المرحلة، في حين هو المتسبب الأكبر فيها، كونه يعامل التلاميذ المعيدين للسنة على أساس أنهم فاشلون وغير قادرين على متابعة الدروس، وهذا ما يجعله يتعامل معهم على هذا الأساس، فيكونون ضحية الجهل بالخصائص النفسية وخصوصيات الطفل في هذه المرحلة، وعليه وسعيا للحد من هذه الظاهرة يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- العمل على تكوين المكونين بالدرجة الأولى في مجال ممارسة التقويم البديل واستراتيجيات تنفيذه.

- ضرورة عقد ملتقيات وندوات فكرية يشرف عليها أساتذة الجامعة ومختصين لتوضيح خصوصيات الطفل في مختلف مراحل حياته، وتبيان بعض النظريات التربوية الغائبة عن الساحة المدرسية.

- ضرورة التنسيق مع الجامعات وفتح أبواب المدرسة للبحوث والدراسات الأكاديمية المتخصصة، من أجل دراسة المشكلات التربوية والبحث عن البدائل التربوية للكثير من الممارسات الميدانية الخاطئة.

- العمل على تكوين الأساتذة في مختلف الأطوار في مجال علم النفس التربوي والمدرسي، خاصة فيما تعلق بالتقويم التربوي وارتبط به من قياس أداء المتعلم.

*****

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X Prefix: 10.46315

6- المصادر والمراجع:

القواميس والمعاجم:

- مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط. الطبعة الرابعة. الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية.-

- المنجد في اللغة والأعلام. (2003). ط40. دار المشرق، لبنان.

- المركز الوطني للوثائق التربوية. (2009). المعجم التربوي. إعداد ملحقة سعيدة الجهوية. سعيدة. وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

-الفيروزآبادي مجد الدين، محمد بن يعقوب. (1986). القاموس المحيط. مؤسسة الرسالة، بيروت.

- قلاتي، إبراهيم (1997). الهدى- قاموس مدرسي-. جامعة منتوري، قسنطينة. دار الهدى للطباعة والنشر. عين مليلة، الجزائر.

الكتب:

- دخل الله، أيوب. (2013). قراءات في علوم التربية. دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
القبة، الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية. (2009). الدليل المنهجي لإعداد المناهج. الجزائر: اللجنة الوطنية للمناهج.

- وزارة التربية الوطنية. (2016). منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي.

- مرسي، محمد منير. (2001). الادارة المدرسية الحديثة. عالم الكتب. القاهرة، مصر.

- عبد المؤمن، علي معمر. (2008). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية الأساسيات والتقنيات والأساليب. منشورات جامعة 7أكتوبر: الإدارة العامة للمكتبات-إدارة المطبوعات والنشر. بنغازي، ليبيا.

-عثمان، محمد. (2005). أساليب التقويم التربوي. دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

- شروخ، صلاح الدين. (2003). منهجية البحث العلمي للجامعيين. الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

الدوريات والصحف:

- - بن لكحل، سمير. وبخيتي، البشير. (2017). الصعوبات التي تواجه أساتذة الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات وواقع تكوينهم على عملية التقويم، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية. المجلد(10) العدد(01)، ص ص 202- 222 .

- وزارة التربية الوطنية. (22 أكتوبر 2017). المذكرة التوجيهية رقم 01. الجزائر: المفتشية العامة للبيداغوجيا.

- وزارة التربية الوطنية. (2017). التعليمة الوزارية رقم: 223 المؤرخة في 2017/11/13 تتعلق بكيفية صياغة الأسئلة في المراقبة المستمرة والتعليمات.

- بعيبع، ن. والحامدي، ف.(2011).فعالية التقويم البديل في رفع كفاءة التحصيل الدراسي في بعض المقررات لدى عينة من طالبات كلية التربية- جامعة الملك فيصل. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية. العدد (07)، ص199-232 .

- وزارة التربية الوطنية. (2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المؤرخ في 23 يناير سنة 2008.

-علوطي، عاشور. وجلاب، مصباح .(2017).نحو تطبيق التقويم البديل، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية. العدد(09) الجزء(01)، ص ص86-96.

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X Prefix: 10.46315

- شريف، فطيمة. وعلي، عبدالله. وحسين، زكريا.(2017).إشكالية الدسيومولوجيا وسيرورة تقويم الطالب في الجامعة الجزائرية. العدد(9)الجزء الأول، ص ص 229-247.
- عبد الفتاح حنفي، صفاء إبراهيم. (2015).الهالة في وضع منظومة لونية لتعزيز الجانب الجمالي للمنتجات في مجال التصميم الصناعي. مجلة التصميم الدولية، المجلد 5، الإصدار، ص ص 625-634.

المو اقع الإلكترونية:

- أبو سالم، عمر.(2018).معنى تأثير الهالة. موقع ماذا يقول الكاتب-علم وتعلم-https://birdbud.com/category.

المقال رقم 03 / 2022

مجلة الواحات للبحوث والدراسات
ELWAHAT Journal for Research and Studies
Available online at :https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/2
المجلد 15 العدد2 (2022): 270– 286 ISSN : 1112- 7163 E-ISSN: 2588-1892

الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم بالأقسام المدمجة

The indicative needs of learners with learning difficulties in integrated sections

عبد الله مسكين [1]، بلقاسمي بوعبد الله [2]

1- جامعة مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية، مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكات النفسية والاجتماعية،abdallah.meskine@univ-mosta.dz

2- جامعة عين تيموشنت، كلية العلوم الاجتماعية، مخبر الخطاب التواصلي الجزائري الحديثbuabdellah1976@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/03/14 تاريخ القبول:2021/12/12 تاريخ النشر :2022/12/14

ملخص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم بالأقسام المدمجة من وجهة نظر أساتذتهم خلال الموسم الدراسي 2021/2020، تم اختيار عينة مقصودة تتكون من 06 أساتذة بالأقسام المدمجة بولاية مستغانم، وسعيا لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المقابلة كأداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوعها.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك مستوى مرتفع للحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم بالأقسام المدمجة، مع وجود مستوى متوسط للحاجة إلى التدريب على المهارات الأولية للقراءة والكتابة والحساب، وكذا الحاجة إلى التدريب على مهارات التناسق البصري – الحركي، والضبط الحركي.

وخلصت الدراسة في الأخير إلى ضرورة التشخيص الجيد للفئات المستهدفة من الدمج حسب نوع الإعاقة ودرجتها.

كلمات دالة:حاجات إرشادية, صعوبات تعلم, مدرسة, دمج, أقسام مدمجة.

المؤلف المرسل: عبد الله مسكين: abdallah.meskine@univ-mosta.dz

Abstract:

This Study Aimed To Know The Indicative Needs Of Learners With Learning Difficulties In Integrated Sections From The Perspective Of Their Teachers During The 2020/2021 School Season. And Anticipated Sample Of 06 Teachers Was Selected From Integrated Sections In Mostaganem State. And To Achieve The Research Goals, The Researchers Were Used Interview As A Tool To Gather Information On Its Subject.

The Results Of The Study Revealed A High Level Of Indicative Learning Disability Needs In The Integrated Sections, With An Average Level Of Training Needs In Reading, Writing And Arithmetic, As Well As The Need For Training In Visual-Motor Alignment Skills And Motor Control.

Finally, The Study Concluded That Integration Target Groups Should Be Properly Diagnosed According To Type And Degree Of Disability.

Key Words: Indicative Needs, Learning Difficulties, School, Integration, Integrated Sections.

مقدمة:

يعتبر مفهوم الدمج من المفاهيم التي تشكل اهتمام لدى جميع العاملين والمهتمين برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن المجتمعات التي ما زالت تثابر في رعاية المعاقين ذهنيا وفي تأهيلهم وجدت فكرة الدمج الخلاص الأساسي والرئيسي للعلاج والوقاية، فالمعاق ذهنيا يحتاج إلى شتى أوجه الرعاية من خلال منظور الدمج (بطرس، 2009، ص 2015).

ويتضمن هذا المفهوم التربية الشاملة لجميع الطلاب، سعيا لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والمشاركة الكاملة والاندماج في المجتمع، وبالتالي فهو بمثابة عملية تغيير حقيقية في الفلسفة التربوية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتستخدم كلمة الدمج للدلالة على التناسق بين الأجزاء لتكون كلا واحدا متكاملا (عبد الغفور، 1999، ص 27)، وفي ميدان التربية الخاصة يدل هذا المفهوم على التفاعل بين الأطفال العاديين والمعوقين في نفس المواقف التربوية وعليه يتم دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية ومساعدتهم على التعلم وذلك باستخدام تقنيات خاصة بذلك (كار، 2001، ص 182).

ويعدّ الأفراد ذوي صعوبات التعلم من الفئات التي تشملها خدمات التربية الخاصة، حيث لا تعاني تلك الفئة من إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية ومع ذلك فإنها تواجه مشكلات أكاديمية في المدرسة الابتدائية، وصعوبات التعلم قد تكون نمائية تتعلق بالانتباه، الذاكرة، الإدراك، التفكير، اللغة الشفهية، وقد تكون أكاديمية تتعلق القراءة والكتابة والحساب، التهجئة والتعبير الكتابي.

والدمج لا يعني تقديم خدمات عادية للطفل المعوق، لأن ذلك تجاهل لطبيعة الإعاقة؛ فالدمج غاية لا وسيلة: بمعنى أن الغاية هي مساعدة الطفل المعوق ليعيش حياة كريمة في مجتمعه الكبير، وذلك يتحقق باستخدام وسائل خاصة (سهير، 2016، ص 89).

حيث يتضمن الإرشاد جهودا منظمة للتأثير في الأفراد وتعديل سلوكهم، لجعلهم أكثر قدرة على التوفيق بين حاجتهم وظروف مجتمعهم، من خلال العلاقة المهنية بين المرشد والمسترشد، بهدف مساعدة المسترشد على إدراك ذاته من جهة وفهم ما يحيط من مؤثرات بيئية واجتماعية من جهة أخرى، وتحديد الأهداف التي تتفق مع إمكانياته والفرص المتاحة ضمن البيئة التي يعيش فيها (عربيات، 2011، ص 15).

ولضمان نجاح أي برنامج في مجال الإرشاد النفسي والتربوي لذوي صعوبات التعلم لا بدّ من العمل مع الطالب نفسه ومع والديه ومعلميه، حيث يجب أن يتضمن برنامج الإرشاد مساعدة الطالب في الجوانب التربوية التحصيلية التي يعاني منها، وفي الجوانب النفسية الانفعالية، وينبغي على المرشد الذي يعمل مع ذوي صعوبات التعلم العمل على تهيئة ظروف بيئية منزلية ومدرسية مشبعة لاحتياجاتهم الخاصة ومثيرة لما لديهم من طاقات وإمكانات (القريطي، 2013، ص 231).

ومن الدراسات التي تناولت الحاجات الإرشادية نجد دراسة صبحي (2011) بعنوان "الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة في درس الجمناستك"، والتي توصلت إلى أن لطلبة كلية التربية الرياضية حاجات إرشادية، ولكن على الرغم من هذه الحاجات كان دافع الإنجاز الدراسي لديهم عال، وهذا يدل على أن المشكلات التي يعانون منها لم تكن معرقلة لدوافعهم في تحقيق مستوى من الإنجاز الدراسي في مادة الجمناستك.

فإذا كان الطالب العادي في القسم العادي له حاجات إرشادية، فماذا يمكننا القول عن الحاجات الإرشادية للطالب من ذوي صعوبات التعلم بالأقسام المدمجة؟، وعليه نطرح السؤال الرئيسي التالي:

ما الحاجات الإرشادية لدى ذوي صعوبات التعلم بالأقسام المدمجة بمستغانم من وجهة نظر أساتذتهم؟

ويتفرع عن السؤال الرئيسي التساؤلات التالية:

- ما الحاجات الإرشادية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم بالأقسام المدمجة بمستغانم من وجهة نظر أساتذتهم؟
- هل الأقسام المدمجة بحاجة للإمكانات المادية والمعنوية للتكفل بذوي صعوبات التعلم من جهة نظر الأساتذة العاملين بها؟
- ما الاقتراحات التي يمكن تقديمها لتحسين جودة مخرجات الأقسام المدمجة؟

فرضيات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، قام الباحثان بصياغة الفرضيات التالية:

- هناك مستوى مرتفع للحاجات الإرشادية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم بالأقسام المدمجة من وجهة نظر أساتذتهم.
- الأقسام المدمجة بحاجة للإمكانات المادية والمعنوية للتكفل بذوي صعوبات التعلم من جهة نظر الأساتذة العاملين بها
- من أجل تحسين جودة مخرجات الأقسام المدمجة يقترح الأساتذة ضرورة التشخيص الجيد للفئات المستهدفة من الدمج حسب نوع الإعاقة ودرجتها، وتوفير الإمكانات والمستلزمات على هذا الأساس.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على الأهداف التالية:

- التعرف على الحاجات الإرشادية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم بالأقسام المدمجة من وجهة نظر أساتذتهم بهدف تقديم الخدمات المناسبة لإشباعها.
- التعرف على واقع الأقسام المدمجة من حيث التجهيزات المادية والمعنوية اللازمة للعاملين بها للتكفل بذوي صعوبات التعلم.
- محاولة صياغة اقتراحات وتوصيات تمكن الوزارة الوصية والفاعلين في الأقسام الدمجة من القيام بالعمل المنوط بهم بهدف تحسين جودة مخرجات هذه الأقسام وتحقيق الأهداف الجوهرية لعملية الدمج.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تسلط الضوء على الحاجات الإرشادية لدى فئة ذوي صعوبات التعلم بالأقسام المدمجة، حيث تنادي جميع أطياف المجتمعات في الوقت الراهن بالتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة بغض النظر عن نوع إعاقتهم ودرجتها، وتوفير جميع الإمكانيات المادية والمعنوية للاستفادة القصوى من إمكاناتهم، حتى يكونون قوة فاعلة في المجتمع على غرار أقرانهم العاديين، لأن الدمج أسلوب ونهج تربوي في الحياة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تتناوله والمتمثل في "الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم بالأقسام المدمجة من وجهة نظر أساتذتهم"، وبعينة الدراسة المتكونة من 06 أساتذة بهذه الأقسام، وبالأداة المستخدمة والمتمثلة في المقابلة، كما تتحدد أيضا بالزمان والمكان اللذان ستجرى فيهما وهما العام الدراسي (2021/2020) بمستغانم، وستناقش نتائج الدراسة وإمكانية تطبيقها في ضوء هذه الحدود.

التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

- **الحاجات الإرشادية:** يعرفها عبد الستار (1999) بأنها "حالة من الشعور بالنقص تدفع الفرد إلى السعي للتفوق والكمال والإنجاز" (صبحي، 2011، ص 58).

وتعرف الحاجات الإرشادية في الدراسة الحالية بالنقائص التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم بالأقسام المدمجة بمستغانم سواء ما تعلق بحاجات التدريب على المهارات الاجتماعية أو التدريسية أو متطلبات البيئة التعليمية من مواد وأجهزة تعليمية.

- **صعوبات التعلم:** هي تعبير عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة تظهر بصورة واضحة كعجز في قدرات وتحصيل واستخدام مهارات الاستماع والكلام، والقراءة، والكتابة، ومهارات الحساب، وقد يعزى هذا العجز في هذه القدرات إلى خلل في الجهاز العصبي، وقد يصاحب صعوبة التعلم إعاقة حسية (سمعية أو بصرية) أو إعاقة عقلية، إضافة إلى اضطرابات انفعالية واجتماعية، ولا ينفي هذا التعريف تأثير عوامل البيئة المختلفة، مثل العوامل الثقافية وطرائق التدريس غير الملائمة (كوافحة، 2011، ص 26).

- **الأقسام المدمجة:** هي أقسام بالمدرسة العادية يلحق بها ذوي الاحتياجات الخاصة في بادئ الأمر مع إقامة الفرصة أمامهم للتعامل مع أقرانه العاديين أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي.

وتشمل الأقسام المدمجة في الدراسة الحالية 06 أقسام موزعة بمستغانم على المدارس الابتدائية التالية: مدرسة عبد الحميد بن باديس (دائرة عشعاشة)، مدرسة محمد حمزة (دائرة سيدي لخضر)، مدرسة ضحايا براعم الكشافة – سيدي علي، مدرسة سطال الجيلالي – ماسرة، مدرسة لطروش الخديم – مستغانم، مدرسة معروف الشارف– مزغران بنات– (دائرة مزغران).

الإطار النظري:

1. ذوي صعوبات التعلم والحاجة إلى الإرشاد:

يكاد يكون هناك اتفاق على تصنيف صعوبات التعلم إلى تصنيفين رئيسيين يذكرهما (عميرة، 2005، ص ص 23-24) فيما يلي:

أ. صعوبات التعلم النمائية:

ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، وهذه العمليات تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة ويكون السبب الرئيسي لها.

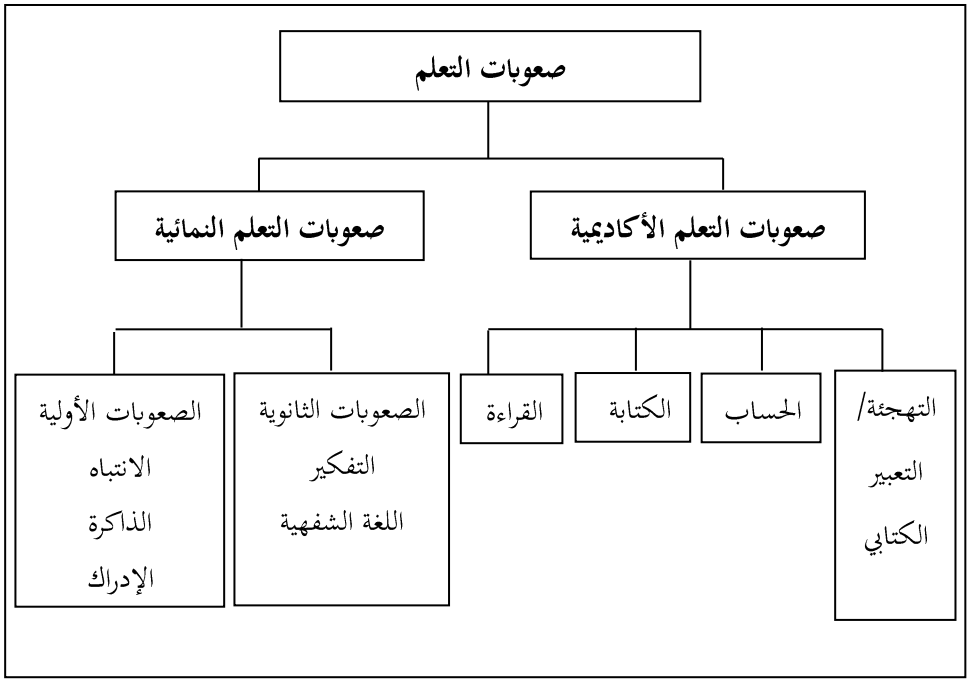
ب. صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب.

ويذكر (Fletcger et Foorman, 1994) أن أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية يحتاجون إلى نوع من التدخل العلاجي لتعليمهم وإكسابهم المهارات الأساسية للتعلم الأكاديمي، فتعلم القراءة يتطلب الكفاءة في القدرة على فهم واستخدام اللغة، ومهارات الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات، والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات. (عميرة، 24،2005).

ويذكر فتحي الزيات (1998) أن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي، وتشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية، على أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيرا وأهمية تتمثل في الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة.

شكل1. تصنيف صعوبات التعلم



المصدر: عميرة صلاح علي (2005)، صعوبات تعلم القراءة والكتابة "التشخيص والعلاج"، مكتبة الفلاح، ص 23.

وتعتبر فئة ذوي صعوبات التعلم بنوعيها بالأقسام المدمجة، من الفئات التي هي في حاجة ماسة وملحة لخدمات الإرشاد النفسي، ولا يمكن تقديم هذه الأخيرة إلا عن طريق التحديد الدقيق لحاجاتهم الإرشادية من أجل إشباعها بهدف تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي في الوسط المدرسي، والذي يسمح بالاستفادة القصوى من إمكاناتهم وقدراتهم.

إن الحاجات الإرشادية هي رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بشكل إيجابي منظم بقصد إشباع حاجاته التي لم يتهيأ لإشباعها إما لأنه لم يكتشفها بنفسه أو أنه اكتشفها ولم يستطع

إشباعها بمفرده، ويهدف من التعبير عن مشكلاته التخلص منها، والتمكن من التفاعل مع بيئته والتكيف مع مجتمعه الذي يعيش فيه (صبحي، 2011، ص 58).

ونظرا للخصائص النمائية للفئة المقصودة في الدراسة الحالية ألا وهي فئة ذوي صعوبات التعلم في الأقسام المدمجة، وصعوبة التعرف على حاجاتهم الإرشادية بطريقة مباشرة، يتم جمع البيانات من وجهة نظر أساتذتهم، لأنهم يعايشونهم أكبر فترة زمنية ممكنة خلال الدوام الدراسي، وهم أدرى بحاجاتهم الإرشادية والإمكانيات والتجهيزات الواجب توفرها بهذه الأقسام ليكون إدماجهم فعالاً ومجديا.

فالإرشاد النفسي المد رسي يكمن في كونه حسَّاسا للفروق الفردية، وتبنيه للتنوع كفرصة لتوسيع الآفاق التعليمية، كما أن المرونة والإبداع لهما صلة أيضا. (Michael. S, Nystul، 2015، ص 471)

2. الدمج المدرسي وماهية الأقسام المدمجة:

إن الدمج – الإدماج– فعل اجتماعي، إثراء إنساني، ضرورة اجتماعية وخيار أبوي؛ لذا تعتبر قضية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من القضايا الشائكة والهامة، لأنها تتعلق بدمج هذه الفئة من الطلاب في صفوف التربية العادية بتوفير الدعم الكافي والإمكانيات اللازمة لنجاحهم، وذلك من أجل استغلال قدراتهم والوصول بهم إلى أقصى حدّ ممكن، ومن ثم تحقيق الكفاية الذاتية، والاجتماعية، والمهنية كحق من حقوقهم الإنسانية والمدنية التي اعترفت بها كثير من دول العالم، ووضعت لها التشريعات الخاصة حماية لهم وضمانا لهم لتوفير الخدمات التي يحتاجونها.

وتتنوع أنماط الدمج، حسب نوع الإعاقة ودرجتها، ونورد فيما يلي هذه الأنماط:

أ– **الفصول الخاصة**: وهي فصول بالمدرسة العادية يلحق بها ذوي الاحتياجات الخاصة في بادئ الأمر مع إقامة الفرصة أمامه للتعامل مع أقرانه العاديين أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي.

ب– **غرفة المصادر**: يشير ليرنير (2003) Lerner بأنها "غرفة خدمات خاصة، تخصص في المدرسة لتقديم الخدمات التربوية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ويتلقى الطلاب الملتحقين بها حصصا معينة في الجوانب التي يظهرون مشكلات فيها وفق جدول محدد، ويتلقون الحصص الأخرى في صف التعليم العام (البلاوي، 2014، ص 18)

ج– **المعلم الأخصائي المتنقل**: وهو معلم يقوم بتقديم الخدمات لعدد من المدارس؛ بحيث يقوم بالتنقل بينهم وذلك في منطقة محددة، بحيث يقوم بزيارة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

بشكل دوري وكلما دعت الحاجة، وذلك لتقديم المشورة والنصيحة، وعليه فإن الأطفال يقضون معظم الوقت في الصفوف العادية ويتم استدعائهم من الغرف الصفية العادية لفترات محددة وقصيرة جدا، ومن الأمثلة على هؤلاء المعلمين: مدرسو القراءة العلاجية، معالجو النطق، الباحثون الاجتماعيون، أخصائيو علم النفس المدرسي، المختصون بصعوبات التعلم (القمش والمعايطة، 2014، ص 29).

د- **المعلم المستشار**: وهو معلم مختص في التربية الخاصة يقدم خدمات للطلبة غير العاديين بطريقة غير مباشرة عن طريق مساعدة معلمي الصفوف العادية الذين يعملون مباشرة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ وذلك من خلال تقديم استشارات تشمل اختيار أدوات القياس وتحديد النشاطات التعليمية واستراتيجيات ضبط وتعديل السلوك (القمش والمعايطة، 2014، ص 29).

هـ- **الخدمات الخاصة**: ويقدمها معلم متخصص يزور المدرسة العادية من 2-3 مرات أسبوعيا لتقديم مساعدة فردية منتظمة في مجالات معينة لبعض ذوي الاحتياجات الخاصة مثل القراءة أو الكتابة أو الحساب.

و- **المساعدة داخل الفصل**: حيث يلحق الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة بالفصل العادي مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل الفصل حتى يمكن للطفل أن ينجح في هذا الموقف، وقد تتضمن هذه الخدمات استخدام الوسائل التعليمية أو الأجهزة التعويضية.

وللإشارة يقصد بالأقسام المدمجة في الدراسة الحالية بالنمط الأول والمتمثل في الصفوف الخاصة.

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

1. منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، حيث يرى (محمد مزيان، 2008، ص 32) أن الدراسات الوصفية تركّز على فهم ودراسة حالة تتمثل في الفرد والعائلة أو المؤسسة الاقتصادية أو التربوية، كما تعالج أكثر من حالة كمجموعة من الأفراد أو مجموعة من الوحدات التنظيمية".

2. عينة الدراسة ومواصفاتها:

شملت عينة الدراسة 06 أساتذة بمستغانم موزعين على الأقسام المدمجة بالمدارس الابتدائية التالية: مدرسة عبد الحميد بن باديس (دائرة عشعاشة)، مدرسة محمد حمزة (دائرة سيدي لخضر)،

مدرسة ضحايا براعم الكشافة – سيدي علي، مدرسة سطال الجيلالي – ماسرة، مدرسة لطروش الخديم – مستغانم، مدرسة معروف الشارف– مزغران بنات– (دائرة مزغران).

بولاية مستغانم، وتتميز عينة الدراسة بالخصائص التالية:

أ. حسب متغير الجنس:

جدول1. مواصفات عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

متغير الجنس	العدد	النسبة المئوية %
الذكور	02	33.30
الإناث	04	66.70
المجموع	06	100

المصدر: من إعداد الباحثين (2021) بعد تفريغ نتائج الدراسة.

يتضح من الجدول رقم (01) أن عدد الإناث في الدراسة (04 أساتذة بنسبة 66.70%) يمثل ضع عدد الأساتذة الذكور فيها (02 أستاذ بنسبة 33.30%).

ب. حسب متغير الأقدمية المهنية:

جدول2. مواصفات عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية:

متغير الأقدمية المهنية	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 03 سنوات	05	83.30
من 03 – 10 سنوات	01	16.70
المجموع	90	100

المصدر: من إعداد الباحثين (2021) بعد تفريغ نتائج الدراسة.

يتضح من الجدول رقم (02) أن معظم الأساتذة (05 أساتذة بنسبة 83.30%) لهم أقدمية مهنية تقل عن ثلاث سنوات بالأقسام المدمجة، في حين يوجد أستاذ واحد تتراوح أقدميته المهنية ما بين 03 إلى 10 سنوات.

3. أداة الدراسة:

استخدم الباحثان المقابلة كأداة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بموضوع الدراسة حيث يرى (موريس أنجرس، 2010، ص 197) بأنها "تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد الذين تم سحبهم بكيفية منعزلة، غير أنها تستعمل في بعض الحالات، إزاء المجموعات من أجل

استجوابهم بطريقة نصف موجهة والقيام بسحب عينة كيفية بهدف التعرف بعمق على المستجوبين"، واشتملت المقابلة المستخدمة في الدراسة الحالية من 14 سؤال منها 12 سؤال مرفق بإجابات الاختيار من متعدد، وسؤالين مفتوحين.

مناقشة وتحليل النتائج:

1. مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية:

"هناك مستوى مرتفع للحاجات الإرشادية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم بالأقسام المدمجة من وجهة نظر أساتذتهم".

للإجابة عن هذه الفرضية نحدّد ثلاث مستويات لكل حاجة من الحاجات الإرشادية المتضمنة في أداة الدراسة (منخفض/متوسط/ مرتفع):

عن طريق القيام بالعملية الحسابية التالية:

(أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ 3 = (5- 1) ÷ 3 = 1.33

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية:

(1 – 2.33) مستوى منخفض.

(2.34 – 3.67) مستوى متوسط.

(3.68 - 5) مستوى مرتفع.

والجدول رقم (03) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المحسوبين، واللذين من خلالهما يمكننا تحديد مستوى ورتبة كل حاجة من الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم بالأقسام المدمجة.

جدول3. المتوسط والانحراف المعياري وتحديد مستوى الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم بالأقسام المدمجة:

الحاجات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
الحاجة إلى تحسين مهارات العمليات النفسية الأساسية.	4.33	1.03	مرتفع
الحاجة إلى التدريب على المهارات الأولية للقراءة والكتابة والحساب	3.67	1.03	متوسط
الحاجة إلى التدريب على مهارات التناسق البصري –الحركي، والضبط الحركي.	3.50	0.55	متوسط
الحاجة إلى التدرج في المهارات والمهام التعليمية، ومتابعة التقدم فيها بشكل متكرر ومستمر.	3.83	0.75	مرتفع

الحاجة إلى بيئة تعليمية جيدة التنظيم، وإلى تحديد المهام المطلوب إنجازها خطوة بخطوة بما يسمح بالتركيز على المهمة المطلوب إنجازها، وبتكوين عادات سليمة، وبالحد من الخروج عن المستهدف.	4.17	0.75	مرتفع
الحاجة إلى التركيز على خبرات النجاح من خلال التشجيع والتعزيز أكثر من التأكيد على خبرات الفشل، وتوفير التغذية الراجعة الفورية لتصويب الأخطاء.	4.17	0.41	مرتفع
الحاجة إلى اكتساب مهارات التنظيم والترتيب، وتركيز الانتباه.	4.00	0.63	مرتفع
الحاجة إلى تفريد التدريس، وتنويع أساليب التعليم بحسب الاحتياجات التربوية الخاصة، وجعل طرق التدريس أكثر استثارة وتشويقا.	4.50	0.84	مرتفع
الحاجة إلى استخدام مواد وأجهزة تعليمية مناسبة.	4.17	0.41	مرتفع
الحاجة إلى علاج المشكلات السلوكية.	4.17	0.75	مرتفع
الحاجة إلى تعلم المهارات الاجتماعية، وتنمية الإدراك والفهم الاجتماعي.	4.33	0.52	مرتفع
الحاجة إلى تعلم المهارات الدراسية والسلوك المدرسي المناسب، وتكوين العادات الدراسية السليمة.	4.00	0.63	مرتفع

المصدر: من إعداد الباحثين (2021) بعد تفريغ نتائج الدراسة.

من خلال نتائج الجدول رقم (03)، نجد هناك مستوى مرتفع للحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم بالأقسام المدمجة باستثناء الحاجة إلى التدريب على المهارات الأولية للقراءة والكتابة والحساب، والحاجة إلى التدريب على مهارات التناسق البصري –الحركي، والضبط الحركي اللتان كانتا بمستوى متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأنّ معايير فتح الأقسام المدمجة غير محترمة من قل المديريتين الوصيتين، مديرية التربية ومديرية النشاط الاجتماعي والتضامن، سواء على مستوى الجانب البيداغوجي وما تعلق به وسائل تعليمية وبرامج خاصة، أو مستوى الجانب التربوي والأكاديمي عامة والمتضمن فتح أقسام خاصة حسب نوعية الإعاقة ودرجتها، فميدانيا قد تم فتح هذه الأقسام بناء على مقرر مشترك بين المديريتين بتاريخ 06 نوفمبر 2017، والذي حدد فئة الأطفال الذين يستقبلهم القسم الخاص وهم فئة ذوي الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية والإعاقة الذهنية الخفيفة، في حين أن المقرر رقم 976 الصادر عن نفس المديرتين بتاريخ 24 أكتوبر 2018 والخاص بفتح قسم ذوي الاحتياجات الخاصة بدائرة سيدي علي حدد الفئة المستهدفة

بالأطفال ذوي الإعاقة الخفيفة فقط، والذين لا يمكن قبولهم في الأقسام العادية، وهو ما يتناقض مع معايير الدمج التربوي الذي يتطلب فتح أقسام خاصة حسب كل إعاقة وبعدد محدد.

كما يعود ارتفاع مستوى الحاجات الإرشادية إلى أسباب عديدة ومتعددة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

– غياب الوسائل التعليمية والتربوية الضرورية لمثل هذه الفئات، مما يصعب عمل المشرفين عليها ويجعله شبه مستحيلا.

– عدم وجود برنامج تعليمي ومنهاج خاص بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة والاعتماد على المنهاج المدرسي العادي، وهذا ما يتنافى وطبيعة مشروع الدمج في حد ذاته.

– وجود إعاقات مختلفة في القسم الواحد مع التباين الكبير في السن بالنسبة للأطفال المدمجين.

– الاتجاهات السلبية للإدارة المدرسية والأساتذة في المدارس التي فتحت بها هذه الأقسام خصوصا وقطاع التربية عموما، وغياب ثقافة الدمج كمشروع إنساني وتربوي في آن واحد، مما يعرقل عملية التواصل مع هذه الفئة، ومن الدراسات التي تؤكّد ذلك نجد دراسة يبو هوارية (2019) الموسومة "اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية"، والتي توصلت إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي يحملون اتجاهات سلبية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وهذا ما يتعارض مع فكرة الدمج التربوي القائم أساسا على التقبل.

– مشكل التكوين المتخصص بالنسبة للأساتذة الذين يشرفون على أقسام ذوي الاحتياجات الخاصة، فمنهم من يحمل تخصصا لا علاقة له أصلا بالتربية الخاصة، بالإضافة إلى عدم خضوعهم لتكوين في هذا المجال عدا بعض الأيام التكوينية أثناء الخدمة.

2. مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: "الأقسام المدمجة بحاجة للإمكانات المادية والمعنوية للتكفل بذوي صعوبات التعلم من جهة نظر الأساتذة العاملين بها"

بعد تفريغ نتائج السؤال رقم (13) من أداة الدراسة والذي نصه "**بصفتك أستاذ بالقسم المدمج، كيف يمكنك تشخيص واقع هذه الأقسام من حيث انتقاء المتعلمين، ومن حيث التجهيزات المادية والمعنوية، إضافة إلى التعاون مع أولياء الأمور؟**"، تم التوصل إلى أن كل

المبحوثين اتفقوا على أن هناك تقصيرا كبيرا بالنسبة للوسائل التعليمية، وهذا ما لاحظه الباحثان من خلال الزيارة الميدانية لهذه الأقسام، فهي أقسام تكاد تكون شبه خالية من أي وسيلة تعليمية أو تربوية تتعلق بالتربية الخاصة، وحتى الطاولات والسبورة هي غير صالحة في بعض الأقسام المدمجة، فرغم أن الأقسام تابعة لسلطة مدير المدرسة العادية إلا أن الإدارة المدرسية لا تكلف نفسها توفير أدنى شروط التمدرس والتعليم.

ويمكن تفسير ذلك كون هذه الأقسام تسير بصفة تشاركية بين مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن ومديرية التربية، مما يجعل الأمر يراوح مكانه، ويبقى غياب المسؤولية و عدم الاقتناع بفكرة الدمج هو السمة الغالبة لدى الإدارة المدرسية عموما، نظرا لما تحمله من اتجاهات سلبية في هذا الخصوص.

كما توصلت الدراسة إلى أن طريقة انتقاء الأساتذة لم تراعى فيها المعايير البيداغوجية والتربوية التي تشترط أن يكون معلما متخصصا في التربية الخاصة، أو في إحدى التخصصات ذات الصلة، كعلم النفس العيادي والأرطوفونيا، بحيث نجد من له تخصص لغة فرنسية ولغة عربية.

وتعود أسباب ذلك إلى أن توظيف الأساتذة المشرفين على هذه الأقسام تم عن طريق المسابقة الكتابية والشفوية، وقد فتح المجال أمام كل التخصصات دون استثناء مما أتاح الفرصة لنجاح تخصصات بعيدة كل البعد عن مجال الدمج والتربية الخاصة، كما توصلت الدراسة إلى غياب العناية الوالدية للأطفال المدمجين في هذه الأقسام وعدم مساعدتهم لتحقيق التقدم في اكتساب المهارات الحياتية والكفاءات التعليمية، وقد صرح الأساتذة أن الأولياء همهم هو التخلص من أطفالهم لفترة من الوقت واستفادتهم من الإطعام وبعض الأدوات المدرسية التي يستغلونها في تعليم أطفالهم العاديين.

3. مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: "من أجل تحسين جودة مخرجات الأقسام المدمجة يقترح الأساتذة ضرورة التشخيص الجيد للفئات المستهدفة من الدمج حسب نوع الإعاقة ودرجتها، وتوفير الإمكانات والمستلزمات على هذا الأساس"

بعد تفريغ نتائج السؤال رقم (14) من أداة الدراسة والذي نصه "**ما هي الاقتراحات التي يمكنك تقديمها من أجل تحسين جودة مخرجات الأقسام المدمجة؟**"، تم التوصل إلى أن الاقتراحات كلها

كانت عبارة عن انشغالات ومطالب ترفع بشكل دوري إلى الإدارة المدرسية ومديرية النشاط الاجتماعي، لكنها لم تلق الاستجابة المطلوبة، وقد حصر الباحثان هذه الاقتراحات فيما يلي:

– ضرورة إعادة النظر في التركيبة البشرية للأقسام المدمجة، وذلك باعتماد معايير تربوية وبيداغوجية تقوم على نوع الإعاقة وشدتها، إذا لا يمكن بأي حال من الأحوال دمج ذوي الإعاقة الخفيفة مع الأطفال المصابين بطيف التوحد وغيرها من بقية الإعاقات.

– إعادة النظر في التشخيص، ذلك أن كل المبحوثين اتفقوا على أن تشخيص الإعاقة غير موضوعي وحقيقي، بل كان بطريقة عشوائية.

– الاهتمام بالتكوين كمدخل أساسي وضروري لنجاح عملية الدمج، خاصة وأن الأساتذة تم توظيفهم عن طريق المسابقة على أساس الشهادة.

– ضرورة توفير الوسائل التعليمية الخاصة بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، على أن تكون حسب طبيعة الإعاقة ونوعها وشدتها.

– الاهتمام بالجانب النفسي للأطفال المدمجين وتعيين أخصائيين أرطفونيين ومساعدين نفسانيين لتسهيل مهمة الدمج.

– فتح أقسام إضافية لاستيعاب العدد الكبير للأطفال وتقليص عدد الأطفال الذي وصل في بعض الأحيان إلى (17) طفلا، في حين أن الضوابط التربوية والتشريعية قد حددت عدد الأطفال ب(12) فقط.

خاتمة:

من خلال نتائج الدراسة توصل الباحثان إلى أن دمج الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم ناتجة عن بعض الإعاقات النفسية والجسمية لا زال بعيد المنال مقارنة بما يجب أن يكون عليه، ذلك أن عملية الدمج كما توصي به المرجعيات التربوية والنفسية يبقى يراوح مكانه نظرا للكثير من العراقيل الادارية والبيئية التي يواجهها، وقد توزعت هذه العراقيل بين الهيئات المشرفة والمسؤولة على الدمج وهما مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن ومديرية التربية، وبين الإدارة المدرسية التي لم تقتنع بفكرة الدمج إطلاقا، وترى في الأقسام التي تم فتحها مجرد عبء يضاف على عاتقها، وقد نتج عن ذلك تكوين اتجاهات سلبية لدى الأساتذة العاملين بهذه المدارس عموما، وهي عراقيل نفسية وتربوية تضاف إلى ما سبقها.

كما أن غياب الوسائل التعليمية والتربوية وعدم وجود برنامج ومنهاج مرن يراعي خصائص فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة إلى غياب التعاون بين أولياء الأمور والأساتذة، كل ذلك يعتبر من معيقات الدمج ويؤثر سلبيا على تحقيق الأهداف المرجوة من عملية الدمج.

وبناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يقترح الباحثان جملة من التوصيات أهمها:

– ضرورة العمل على تكوين الإدارة المدرسية والأساتذة العاملين بالمدارس العادية على فكرة تقبل الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، باعتبارهم أطفال لهم نفس حقوق الأطفال العاديين، وهذا ما نصت عليه النصوص التشريعية السارية المفعول، وعلى رأسها الدستور الذي يعتبر التربية حق لجميع الأطفال دون استثناء، وكذا القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08/04، الذي يوصي بدمج هذه الفئة في المدارس العادية.

– توفير الوسائل التعليمية والتربوية لتمكين الأساتذة المشرفين على هذه الأقسام من أداء واجبهم بكل أريحية.

– الاهتمام بتكوين الأساتذة المشرفين على هذه الأقسام .

– إعادة النظر في ضوابط فتح أقسام خاصة وفصل التلاميذ من ذوي الإعاقات المختلفة، والحرص على أن تكون الإعاقة واحدة على أن لا يتجاوز عدد الأطفال (12) طفلا على أقصى تقدير بالنسبة لمختلف الإعاقات دون طيف التوحد التي يجب أن لا يتجاوز عدد الأطفال في القسم الواحد (06) أطفال.

– وضع معايير تربوية وبيداغوجية لعملية التشخيص التي تسبق عملية الدمج، على أن يقوم بها مختصون في القياس النفسي والتقويم التربوي وكذا أخصائيين نفسانيين وأرطفونيين.

– القيام بدراسات مقارنة لواقع الدمج في الجزائر والدمج في دول عربية وأجنبية، بهدف تطويره والرقي بالخدمات المقدمة في هذا المجال.

قائمة المراجع:

1. البلاوي إيهاب عبد العزيز، دليل معلمي التربية الخاصة في غرفة المصادر، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، 2014.
2. بطرس حافظ بطرس، سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009.
3. سهير محمد سلامة شاش، استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2016.
4. صبحي علي، الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة في درس الجمناستك، مجلة علوم التربية الرياضية، المجلد (04) العدد (01)، جامعة بغداد، 2011.
5. عبد الغفور محمد، دراسة استطلاعية لاتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العامة، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (15)، جامعة قطر، 1999.
6. عربيات أحمد عبد الحليم، إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم، دار الشروق، عمان، 2011.
7. عميرة صلاح علي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة "التشخيص والعلاج"، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2005.
8. القريطي عبد المطلب أمين، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، عالم الكتب، مصر، 2013.
9. القمش مصطفى نوري والمعايطة خليل عبد الرحمان، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2014.
10. كار شنتامي، الأطفال غير العاديين، ترجمة: الأحمد، عدنان إبراهيم، مؤسسة الرسالة، لبنان، 2001.
11. كوافحة تيسير مفلح، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
12. مزيان محمد، مبادئ في البحث النفسي والتربوي، ط2، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران (الجزائر)، 2008.
13. موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية "تدريبات عملية"، ط2، ترجمة: صحراوي بوزيد وبوشرف كمال وسبعون سعيد، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2010.
14. Michael. S, Nystul، المدخل الإرشاد النفسي من منظور فني وعملي، ترجمة: سعد مراد علي والشريفين أحمد عبد الله، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2015.

المقال رقم 04 / 2022

مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية | ISSN: 2437 - 0363 EISSN 2602-6767 | المجلد 08 / العـدد: 01 (2022)، ص 611- 633

النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي

The cognitive transposition from the curriculum to school book

مسكين عبد الله[1*]، بلقاسمي بوعبد الله[2]

[1] جامعة مستغانم (الجزائر)، abdallah.meskine@univ-mosta.dz

[2] جامعة عين تيموشنت (الجزائر)، buabdellah1976@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/10/29 تاريخ القبول: 2022/05/17 تاريخ النشر: 2022/06/01

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من 56 أستاذ وأستاذة من التعليم الابتدائي بمستغانم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلال العام الدراسي (2020/2019)، استخدم الباحثان استبيانا لقياس مستوى النّقلة المعرفية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود مستوى متوسط للنّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي، وعدم وجود فروق في مستوى النقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي تعزى لمتغيري الرتبة والأقدمية المهنية.

كلمات مفتاحية: نقلة معرفية.، منهاج دراسي.، كتاب مدرسي.

Abstract:

This study aimed to know the level of cognitive transposition from the curriculum to school book. The study sample consisted of 56 teachers from primary educational in Mostaganem, was selected by the random sampling method for the year (2020/2021), the two researchers used a questionnaire to measure the level of cognitive transposition.

The study found the followings results: - The existence of an average level of cognitive transposition from the curriculum to the school book, and There were no significant differences in the level of cognitive transposition from curriculum to the school book due to the variables of rank and professional seniority.

Keywords: *cognitive transposition; curriculum; school book.*

*المؤلف المرسل

1. مقدمة:

من المتفق عليه في فلسفة التربية أن لكل منظومة تربوية على مستوى العالم أهداف وغايات تتأسس عليها، وذلك من أجل بناء وتكوين مواطن الغد، معتمدة على أسس ومرجعيات مختلفة الأبعاد ومتداخلة فيما بينها، ومراعية لمجموعة من الضوابط المعرفية والابستمولوجية، منها ما يدخل في طبيعة المعرفة بحد ذاتها، ومنها ما يعود إلى السياق المعرفي زمانيًا ومكانيًا، على اعتبار أن المعرفة الأكاديمية لا تنتقل إلى المتعلمين -على اختلاف أعمارهم ومراحل نموهم – مباشرة، بل تخضع لعملية تحوير وتحويل وقولبة سياقية، تمكن الفرد من توظيفها حياتيا واكتساب كل ما يتعلق بها من مهارات، وتعرف هذه العملية بالنقلة المعرفية، وقد استخدم هذا المفهوم أول مرة من طرف إيف شوفلار (Y ves chevallard) سنة 1985 في مجال تعليمية الرياضيات، من أجل تكييف الكمّ المعرفي لهذه المادة بهدف تقديمها للمتعلمين وفق شروط تعليمية، وفي سياقات مدرسية واضحة؛ ويتضمن هذا المفهوم مستويين هما: النقلة الخارجية التي يقوم بها المختصون بنقل المعارف الأكاديمية إلى معارف متعلّمة، عن طريق إدراجها في المناهج الدراسية، أمّا النقلة الداخلية فتتمّ من المنهاج إلى الكتب المدرسية.

يلتحق المتعلمون بالمدرسة بخلفيات معرفية، وتصورات ذهنية مسبقة يستعملونها في تفسير ظواهر العالم الذي يعيشون فيه، وعلى المعلم الذي يهدف إلى تغيير أو تطوير تلك التّصورات أن يبني خطّته انطلاقا منها، لأنّ الانطلاق من تصوّرات المتعلمين والبناء على أساسها –إن كانت صحيحة- أو القيام بدحضها أو تصويبها إن كانت خاطئة، ومن ثمّ تعويضها بالمعارف الجديدة من شأنه تجويد النتائج التّعلمية (حثروبي، 2012، ص 129).

إن معرفة طبيعة المتعلمين أمر أساسي في وضع المنهاج وتنفيذه، لأن المتعلم يعدّ محور العملية التعليمية التعلمية، وإن تقديم أي خبرات تعليمية له دون معرفة مسبقة بخصائصه وميوله وحاجاته ومشكلاته تؤدّي إلى الفشل في بلوغ الأهداف التي يرمي إليها المنهج.

إذا كان المنهاج الدراسي يشكّل التّرجمة العملية لأهداف التربية المدرسية المرسومة وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع؛ فإنّ الكتاب المدرسي يقدّم إطارًا يتضمن كثيرًا من

المفاهيم والحقائق والمصطلحات التي يرى المعنيون بتصميم المنهج أنها تساهم في تحقيق أهدافه.

إنّ أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية تنبثق من كونه يعدّ الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعتبر من أهم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي ودوره الفاعل في إنجاح العملية التعليمية، وعلى هذا الأساس فإنه يمثل مركز المشروع التربوي الذي ينطلق منه المعلمون في عملهم التعليمي، ويلجأ إليه المتعلمون في تحصيل الكثير من معارفهم، لذا فإن الكتاب المدرسي يستحوذ على أعلى نسبة من النشاط التعليمي في البيئة الصفية لا سيما في المناهج التعليمية في البلدان النامية التي تنظر إلى الكتاب المدرسي على أنه مصدرا رئيسا من مصادر التعلم، لقصور تأهيل المعلمين وتوفير المصادر الأخرى التي يمكن أن تكون ذات فعل مؤثر في الناتج التعليمي إلى جانب الكتاب المدرسي (الهاشمي وعطية، 2014، ص 79).

بالرجوع إلى المثلث التعليمي (المعلم –المتعلم-المعرفة)؛ نجد أنّ العلاقة بين المعلم (باعتباره القطب البيداغوجي)، والمتعلم (باعتباره القطب النفسي) تتحدد وفق نظام دقيق ومحكم يحدده العقد التعليمي، أما فيما يتعلق في العلاقة بين المتعلم والمعرفة (باعتبارها القطب الابستمولوجي) فهي علاقة تحكمها ضوابط تربوية ونفسية ومعرفية وبيداغوجية، ليتشكّل مسار من خليط ممزوج بين ما يجب أن يحوزه المتعلم من معارف نظرية ومهارات عملية، وما تقتضيه طبيعته البشرية المرتكزة أساسا على منطق التعليم والتعلم، فتسمح له بذلك البناء المنسجم للمعارف والاكتساب السلس للمهارات والكفاءات وفق خصوصيته وذاتيته، وعليه كانت الضرورة ملحة لوضع خطة منهجية واضحة تحدد المعالم الكبرى للسياسة التعليمية وفق ما سبق ذكره من شروط وقواعد، فكانت المناهج الدراسية بمثابة ميثاق يجمع القائمين على الفعل التربوي ويحدد مسؤولية كل طرف في العملية البيداغوجية، ونظرًا لعموميته واحتوائه على معارف أكاديمية ذات بعد نفسي وتربوي محض، ولمجموع المهارات والكفاءات المراد ترسيخها وما يتطلبه ذلك من وسائل، إضافة إلى كونه مُوجَّهًا لمختلف الفئات والأعمار وما تعرفه من فروق فردية، وعليه فإن البحث في النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي أصبح ضرورة مُلحّة

تفرضها التغيرات والمستجدات التي تطرأ على جميع المجالات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتي تمّس بصورة أو بأخرى مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

1.1. إشكالية الدراسة:

في عالم يتميز بسرعة التّطور، فإن كل المنظومات التربوية مطالبة بتفعيل مناهجها واستراتيجياتها، وذلك بالنّظر إلى مهامها الأساسية الدائمة والمشتركة التي تتمثل في: التّعليم، والتنشئة الاجتماعية، والتّأهيل (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 07)، وعليه فقد عرفت المنظومة التربوية بالجزائر العديد من محطات الإصلاح منذ بداية الاستقلال إلى يومنا هذا، ومن بين الجوانب التي شهدها الإصلاح ما تعلق منه بالهيكلة العامة للمناهج وكذا المقاربات المعتمدة؛ وذلك بإعادة النظر في المناهج الدراسية وما تحمله من محمول معرفي وقيمي وخلقي، وكذا اعتماد مقاربات بيداغوجية تلاؤم العصر وتهدف في مجملها إلى تطوير الفعل التربوي والارتقاء به ليصبح أكثر مردودية وجودة، استجابة للتطور الذي يشهده المجتمع الجزائري في مختلف مناحي الحياة الثقافية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية.

إن أي نظام تربوي في العالم يسعى إلى تحقيق غايات وأهداف تربوية، تكون منطلقا للمجتمع في مختلف مجالاته، حتى يحقق التنمية المنشودة ويؤسس لدولة تكون لها مكانتها بين دول العالم في كل نواحي الحياة، مرتكزا في ذلك على خلفيات نظرية ومعرفية جادت بها قريحة الفكر البشري، ومستندا إلى مرجعيات قانونية وتشريعية منبثقة من فلسفة النظام بحدّ ذاته ومرجعية المجتمع ككل، التي من المفترض أن تكون محددة وواضحة وهذا من خلال وضع المبادئ والأسس الضرورية الكفيلة بإخراج غايات التربية وإظهار نواتجها في الناشئة، وهي مهمة نجدها واضحة ومسطرة في المناهج الدراسية التي تعكس بصورة واضحة توجه النظام بشكل عام.

فالمنهاج الدراسي هو بناء منسجم يبنى على أسس وقواعد تكاملية تعتمد على منطق الترابط بين الأهداف والغايات من جهة، والوضعيات والمضامين والإمكانات البشرية والنفسية والوسائل من جهة أخرى، غير أن هذه التكاملية نسبية إلى حد ما على اعتبار

الاختلاف في قدرات المتعلمين ومؤهلاتهم؛ مما يجعل تطبيق المنهاج يحتاج إلى نوع من المرونة، فالمتعلمون وإن كانوا تحت سقف واحد إلا أنهم يختلفون في قدراتهم وخبراتهم ونسب ذكائهم، مما يجعل التعامل معهم بنمط واحد ومنهاج واحد نوعا من العبث، وهذا ما يضع المنهاج في حد ذاته على المحك، كما أن الحديث عن المناهج ومدى فعاليتها والإحاطة بقيمتها الروحية والاطلاع على كينونتها المعرفية، يتطلب الدراية بالعلاقة الثلاثية (معلم – متعلم - معرفة)، وهي علاقة لا يمكن تحليلها إلى مجموع علاقات ثنائية، بل يجب أن يكون تحليلها ضمن سياقاتها التربوية والاجتماعية المتباينة والمتداخلة في آن واحد، ذلك أن التعاقد الديداكتيكي وإن كان يهدف إلى وصف علاقة التفاعل الواعية واللاواعية بين المعلم والمتعلم والتي تتعلق باكتساب المعرفة، فإن ذلك التفاعل لا يمكن أن يتم في معزل عن الحياة الاجتماعية للمتعلم وبيئته، وكذا بنيته المعرفية وما تعلق بها من استعدادات نفسية وعقلية وذاتية متداخلة.

كما لا يمكن الحديث عن جودة المناهج ومدى صلاحيتها ما لم تكن الدراية الكاملة بما تقوم عليه من أسس ومقومات وما تعتمد عليه من مرجعيات، فهي في حقيقتها تقوم على علاقة تكاملية بين ثوابت ومتغيرات، وترمي إلى تحقيق أهداف تتوزع في أهميتها بين الغايات والمرامي والأهداف العامة والخاصة، فالمتغيرات وإن كانت في مجملها محتوى معرفي يهدف إلى تحقيق غايات كبرى؛ إذ هو وسيلة أكثر منه غاية فإنه المقصود بالتعديل والنظر والتنظير كونه مرنا يستجيب لتمثلات المتعلمين، ويعمد إلى تصحيح المعرفة وتطويرها لديه -إن أحسن انتقاءه-، وفي الغالب فإن تلك المتغيرات هي من اختصاص الوزارة الوصية وما ارتبط بها من فعاليات، كما أنه يقع تحت طائلة التعديل من قبل القطب الديداكتيكي في المثلث التعليمي وفق معايير تأطير وضوابط أداء محددة سلفا.

بالعودة إلى ضوابط العملية التعليمية التعلمية فإن النّقلة المعرفية تحتاج إلى الأكاديمي، كما تحتاج إلى نقلتين، نقلة خارجية يقوم بها مختصون مهمتهم نقل المعارف الأكاديمية إلى معارف متعلّمة، وفق ضوابط تربوية ونفسية وحتى ابستمولوجية، وهي تخص عملية إدراج المعارف ضمن المناهج الدراسية، ونقلة داخلية تشرف عليها الوزارة الوصية، وفيها تتم النّقلة المعرفية من المنهاج إلى الكتب المدرسية، وهي عملية غالبا ما تسند لجهة محددة وفق دفتر شروط معين، وهذا ما يجعل الكتب المدرسية ربما جاحدة

في نقل المعارف وتحقيق الأهداف والكفاءات المدرجة في المنهاج الدراسي، وهنا تظهر القيمة العلمية والروحية للكتاب المدرسي، ولقد أخذ هذا الأخير حيّزا معتبرا في الأدبيات النفسية والتربوية، ففي دراسة حسان ولوحيدي (2014) والتي حاولا من خلالها الكشف عن أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، فقد توصلا إلى أنه من أهم الوسائل المساعدة في توضيح أهداف المنهاج التربوي، أما دراسة هوام وصحراوي (2018) التي هدفت إلى الكشف عن دور الكتاب المدرسي الموازي في التحصيل الدراسي، فقد توصلت إلى أن معظم المعلمين لا يجدون ضالتهم في الكتب المدرسية الرسمية، في حين توصلت دراسة نيمور (2019) بعنوان "إنتاج الكتاب المدرسي في الجزائر- دراسة بيبيومترية"، إلى أن مؤسسات نشر الكتاب المدرسي تسعى لوضع أطر وأسس تحكم عملية النشر والتوزيع، ولتطوير الشكل والمضمون حسب ما تقتضيه سياسة المنظومة التربوية، كما توصلت إلى أن آليات النشر والتوزيع لا تستجيب لمتطلبات السياسة الوطنية للترقية وتطوير الكتاب المدرسي.

من خلال الدراسة الحالية يسعى الباحثان إلى الوقوف على مدى قدرة الكتاب المدرسي على ترجمة المعارف والكفاءات الواردة في المنهاج، وتسهيل وصولها إلى المتعلم في قالب يضمن تحقيق غايات ومرامي المنظومة التربوية، وعليه نطرح السؤال التالي:

ما مستوى النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيسي التساؤلات التالية:

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير رتبتهم؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير أقدميتهم المهنية؟

2.1. فرضيات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة تم صياغة الفرضيات التالية:

- يوجد مستوى متوسّط للنّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير رتبتهم.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير أقدميتهم المهنية.

3.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في إزالة الضبابية والغموض حول مفهوم النّقلة المعرفية؛ وما يجب أن يخضع له من ضوابط بيداغوجية وتربوية، بالإضافة إلى الكشف عن واقع أهم الإصلاحات التي تشهدها الساحة التربوية فيما يخص الانتقال من المناهج الدراسية إلى الكتب المدرسية؛ كما تظهر أهمية البحث في إزالة اللبس الخاص بالانتقاد الموجه إلى المنهاج المدرسي، والكشف عن نظرة الفاعلين في المنظومة التربوية – خاصة الأساتذة- إلى الكتاب المدرسي.

4.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.
- التعرف على الفروق في مستوى النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والتي تعزى لمتغير رتبتهم.
- التعرف على الفروق في مستوى النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والتي تعزى لمتغير أقدميتهم المهنية.
- مساعدة الفاعلين في القطاع على رسم سياسة تربوية ناجحة بالعودة إلى البحوث الميدانية، والكشف عن الاختلالات المختلفة المطروحة لدى المنفذين للسياسة التربوية.

5.1. حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تتناوله والمتمثل في "النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي"، وبعينة الدراسة وهم أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة عشعاشة ولاية مستغانم، وبالأداة المستخدمة والمتمثلة في استبيان النّقلة المعرفية، كما تتحدد أيضا بالزمان والمكان اللذان ستجرى فيهما وهما العام الدراسي (2020/2019) بمستغانم؛ وستناقش نتائج الدراسة وإمكانية تطبيقها في ضوء هذه الحدود.

6.1. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

- **النّقلة المعرفية:** هي تلك التحولات والتغييرات التي تطرأ على المعرفة من طابعها العلمي المرجعي(الأكاديمي) إلى طابعها التّعليمي (من معرفة علمية مرجعية إلى معرفة تعليمية)، وهذا لتتماشى وإمكانات المتعلمين.
- **المنهاج الدراسي**: وثيقة رسمية صادرة عن وزارة التربية الوطنية، يحتوي على البرنامج بشقيه (المقرر والمحتوى)، بالإضافة كل العناصر الضرورية في العملية التعليمية التعلمية، كما يحتوي على الأهداف بكل مستوياتها والتي تعكس تطلعات الأمة وسياسة التربية، وتتضمن مختلف المعارف العلمية والتكنولوجية والانسانية.
- **الكتاب المدرسي:** هو الكتاب الذي "يجسّد منهاجًا دراسيًا لعرض محتويات مهيكلة ومكيفة معدّة خصيصا للاستعمال ضمن المسار التعلُّمي".

2. الإطار النظري:

1.2 النقلة المعرفية:

إنّ النّقلة المعرفية هي تلك التّحولات التي تطرأ على المعرفة حتى تصبح صالحة للتّعلم، وهذا يستدعي انتقالها عبر مراحل متتابعة (أي من معرفة علمية إلى معرفة تعليمية)، وتعني أن المعرفة لا يمكن ان تنتقل بشكل آلي من المعلم إلى المتعلم، وإنما تخضع إلى تقييم وتعديل يقوم به المختصون والمهتمون لتصبح ملائمة للقيمة التي وضعت لأجلها، مما يؤدي إلى التمييز بين مستويين هما: المعرفة العلمية والمعرفة المتعلمة. (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص 16).

كما أن الانتقال من المعرفة العلمية إلى المعرفة المتعلمة لا تكون مباشرة، وإنما تطرأ عليها تحولات من خلال مرورها بمراحل كما يوردها (حثروبي، 2012، ص ص 128-129) فيما يلي:

المرحلة الأولى: وهي المعرفة التّي يتداولها المختصون "معرفة العالم" وتتمثل في مجموع المفاهيم والقوانين والتّعريفات المجردة والمتفتحة على كل ما هو جديد.

المرحلة الثانية: والتي يتمّ فيها ضبط وانتقاء المعرفة الواجب تعلمها، وذلك من خلال صياغة الأهداف وإرساء المرجعيات الأساسية للمناهج حسب كل مادة وتخصص، ويقوم بها مختصون مكلفون بالتفكير في محتويات التعليم من أساتذة جامعيين ومهتمين بمشكلات التعليم، ومؤلفي الكتب، فيحدثون غربلة وتصفية للمعرفة باختيار ما يناسب منها لمرحلة من التّعليم.

المرحلة الثالثة: والتّي يتمّ فيها هيكلة المحتويات المعرفية وتكييفها حتى تصبح قابلة للتعلم وفق الوتيرة الّدّراسية والمراحل التعليمية المختلفة، وتعتمد على نشاط المعلم والمتعلم والطّرائق والوسائل الموظّفة.

2.2 المنهاج الدراسي والكتاب المدرسي

1.2.2 مفهوم المنهاج الدراسي

المنهج المدرسي من أهم الأنظمة التي يتشكل منها النظام التربوي وهو بوصفه نظاما- المرآة التي تعكس فلسفة النظام التربوي في ترجمة فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته بتربية أبنائه التربية التي يهدف إليها؛ فهو الذي يعكس فلسفة المجتمع الذي ينتمي إليه، وهو الكفيل بصياغة أهدافه التي يطمح إلى تربية أفراده في ضوئها (الهاشمي وعطية، 2014، ص 15).

يرتبط مفهوم المنهج بالتربية وفلسفتها، فمع تطور فلسفة التربية عبر العصور تطورت النظرة إلى المنهج، وبعد أن كان المنهج يشكل عنصرا من عناصر العمل التربوي – وحصرا للمقررات الدراسية – اتّسع مفهومه اليوم ليشمل تقريبا كافة هذه العناصر، ويعتبر تطوير المناهج والمواد الدراسية عملا مهما من النّاحية السيكولوجية والتربوية، بحيث تلبي المناهج حاجات الطفل وتنسجم مع طبيعة المرحلة التي يمرّ بها بما لا يتعارض مع فلسفة المجتمع وتصوره للحياة (دخل الله، 2013، ص 135).

من هذا المنطلق فقد عُرِّف المنهج قديما بأنه "مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار والمهارات التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية" اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية أو "مجموعة من المواد الدراسية المقررة على صف من صفوف المدرسة أو مرحلة من مراحل الدراسة" أو "الموضوعات الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ في مادة معينة"، في صف دراسي معين، فمجموع موضوعات الرياضيات –مثلا- في الصف الأول ثانوي يطلق عليها منهج الرياضيات، ومجموع موضوعات اللغة العربية يطلق عليها منهج اللغة العربية ... وهكذا، ويخصص كتاب دراسي لكل مادة دراسية، يحدّد فيه ما يدرسه التلاميذ في كل صف تحديدًا دقيقًا، ويتم الامتحان فيه آخر العام الدراسي (صلاح، 2004، ص 18) وبالتالي فإن:

أ. دور المتعلم يقف عند حدود التلقي والحفظ والاستظهار.

ب. تنمية الجوانب المختلفة لشخصية الطالب يتم إهمالها.

ج. توجيه سلوك الطالب تمّ إهماله أيضا.

د. الاهتمام بالأنشطة العملية والخبرات الذاتية للطالب قد ضعف.

أمّا المعلم فيتمثل دوره في تلقين وشرح وتفسير المعارف والمعلومات المقدمة للطالب، ولا يساعد في تخطيط العمل المدرسي أو نقده ويقف عند التنفيذ فقط مما يسبب إهمال مهارات التفكير لديه والابتكار والتجريب، وأمّا المدرسة فباتت بعيدة عن مشكلات المجتمع المحلي والبيئة التي تحيط بها، بل وفشلت في معاونة الطالب على التكيف للحياة خارج أسوارها (طاهر، 2012، ص ص 32-33).

يعرف المنهج حديثا بأنه: "بنية منسجمة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادّية المجنّدة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم (وزارة التربية الوطنية، 2018، ص 08)؛ كما يعرف بأنه: "مجموعة الخبرات التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها للطلبة سواء داخلها أو خارجها وذلك لغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجههم من مشكلات" (الزويني والعرنوسي وحاتم، 2013، ص 24).

2.2.2 تصميم المناهج الدراسية

إن كلمة تصميم مشتقة من الفعل "صمم" أي عزم ومضى بعد تمحيص دقيق للأمور من جميع جوانبها، وتوقع النتائج بأنواعها المختلفة وبدرجات متفاوتة من تحقيق الأهداف المنشودة، ورسم خريطة ذهنية متكاملة ترشد الفرد إلى كيفية التنفيذ والسير قدما، بخطوات ثابتة فيها مرونة نحو الهدف، وتوحي بتحمل المسؤولية وعواقب الأمور، أما مفهوم "التصميم" اصطلاحا فيعني هندسة الشيء بطريقة ما على وفق محكات معينة، أو عملية هندسة لموقف ما، وتصميم المنهاج عملية منطقية تتناول الإجراءات اللازمة لتنظيم المنهاج، وتطويره، وتنفيذه، وتقويمه بما يتفق والخصائص الإدراكية للفئة المستهدفة (مرعي والحيلة، 2009، ص 197). ولقد حدد (مرعي وآخرون، 1993) مجموعة من المبادئ التربوية يقوم عليها تصميم المنهاج (مرعي والحيلة، 2009، ص ص 200-201)، يمكن توضيحها فيما يلي:

أ. مراعاة أبعاد الواقع التربوي:

يتضمن هذا المبدأ تحديد جميع الموارد والإمكانات المادية والبشرية والمعنوية ذات العلاقة بالعمل التربوي، وتحديد العوامل المؤثرة في رسم السياسة التعليمية التي تنعكس بشكل مباشر على عناصر المنهاج التربوي، إضافة إلى تحديد مستويات عمل الأجهزة الإدارية وتنظيماتها والظروف والمؤثرات التي تتخذ فيها قراراتها.

ب. تحديد مخرجات التعلم التي يقصد المنهاج تحقيقها من خلال عملية التعليم، في ضوء الاحتياجات والآمال والطموحات:

تكون الأهداف العامة للتربية وكذلك الأهداف الخاصة للمنهاج المراد تصميمه شاملة لأوجه النشاط التربوي بأنواعه وتخصصاته، ولاحتياجات المجتمع بفئاته وقطاعاته وللجوانب المختلفة لشخصية المتعلم، وبمثل هذا التصميم يمكن تجنب الاختلالات في مخرجات التعليم، وتحقيق التوازن والتكامل في جوانب النمو الاجتماعي.

ج. مراعاة مقتضيات التغير في معطيات الواقع، والاستجابة لها بإجراء ما يلزم من تعديل وتطوير في أثناء مراحل التصميم أو التنفيذ:

قد تتحقق بعض أهداف المنهاج بصورة أسرع أو أبطأ مما كان متوقعا، الأمر الذي يستدعي توافر شروط المرونة في المنهاج الذي يتم تصميمه، وتعني المرونة قابلية التصميم

لمواجهة التغير في الظروف والعوامل المؤثرة، وبالتالي إمكانية التعديل والحذف والإضافة في العناصر والخطط التي يتضمنها التصميم، وتكون عملية تصميم المنهاج مفتوحة النهاية، بمعنى أنها مستمرة، ولا تنتهي، وإذا انتهت عملية التصميم فإن عملية التنفيذ تبدأ، وتليها عملية التقويم وعملية التطوير، وتكون جميعها متفاعلة.

د. الانسجام والتوافق والاتساق بين تصميم المنهاج والخطة التنظيمية للمدرسة وعناصر النظام التربوي الأخرى:

يتطلب هذا المبدأ ملاحظة الاتساق والتسلسل المنطقي بين الأحداث التربوية بداية من تصميم المنهاج إلى تصميم الموقف الدراسي إلى الأنشطة الفعلية التي يتوقع أن يمارسها الطلبة في حجرات الدراسة.

هـ. تحديد محور التصميم وتنظيم عناصر المنهاج:

يتضمن الأدب التربوي المتعلق بالمنهاج جدلا واسعا حول طرق تنظيم المحتوى، في الاعتماد على محاور مختلفة مثل خصائص المادة الدراسية (تصميم المواد المنفصلة، وتصميم المجالات الدراسية)، أو خصائص المتعلمين (تصميم منهاج النشاط وتصميم منهاج المشروعات)، أو خصائص المجتمع ومشكلاته (محور مجالات الحياة، ومحور المشكلات الاجتماعية)، لذلك ظهرت أشكال متعددة من تصميمات المنهاج الرئيسية والفرعية، لكل منها خصائصها ومزاياها، وتختلف المناهج التربوية أيضا باختلاف الأساس الذي يعتمد التصميم.

و. مشاركة الأطراف ذات العلاقة بالمنهاج التربوي في جهود التصميم:

من المعروف أن القرارات المتعلقة بالتصميم تتم على مستويات متعددة منها مستوى المجتمع أو النظام الاجتماعي العام، ومستوى المؤسسة التربوية، والنظام التربوي، ومستوى المدرسة، ويتفاوت دور الأطراف المختلفة في التصميم من بلد إلى آخر، ففي بريطانيا مثلا كان يتم تصميم المنهاج على مستوى المدرسة، وحديثا جدا بدأت عملية تصميم المناهج تتم على مستوى قومي، وفي الولايات المتحدة الأمريكية يتم تصميم المناهج على مستوى الولايات والمناطق الدراسية، ولكن يبقى للمدرسة حرية كبيرة في مدى الاستفادة من أدوار المستويات الأخرى، وفي فرنسا كما في بعض البلدان العربية يتم تصميم المناهج بشكل مركزي على مستوى الدولة، وتلتزم المدارس بالمناهج التزاما كاملا.

ورغم أن مهمة تطوير المناهج تقع على عاتق وزارة التربية المكلفة في إطار السياسة العامة للأمة، إلا أن الإصلاح الحقيقي للمناهج ينبع من القاعدة وما تفرزه من ملاحظات من قبل الفاعلين التربويين على اختلاف مهامهم، كما أن الإصلاح يجب أن يركز اهتمامه على الطفل بالدرجة الأولى، وهذا ما أشار إليه (جون ديوي) في كتابه (المدرسة والمجتمع)، موضحا سلبيات التربية القديمة بقوله "بأن مركز الجاذبية واقع خارج نطاق الطفل، إنه في المعلم وفي الكتاب المدرسي، بل قل في أي مكان تشاء عدا أن يكون في غرائز الطفل وفعالياته بصورة مباشرة، وعلى تلك الأسس فليس هناك ما يقال عن حياة الطفل، وقد يمكن ذكر الكثير عما يدرسه الطفل، إلا أن المدرسة ليست المكان الذي يعيش فيه، وفي الوقت الحاضر نرى أن التغيير المقبل في تربيتنا هو تحول مركز الجاذبية" (دعمس،2011، ص 10).

3.2.2 ترجمة المنهاج إلى كتاب مدرسي:

يستدعي ترجمة المنهاج الدراسي إلى كتاب مدرسي، الاطلاع بالضرورة على تقديم مواد المنهاج، من حيث خصائصها ومدى مساهمتها في تحقيق الملمح الشامل، وكذا ما يتعلق بصعوبات تدريس تلك المواد وأساليب أو منهجيات التناول.

لقد راعت مناهج الجيل الثاني مبدأ التّدرج والانسجام العمودي للكفاءات الشاملة تحقيقا لملمح التخرج، مع إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية، ويتجلى الانسجام العمودي في منهاج المادة الواحدة من خلال التّصور التنازلي في صياغة الكفاءات، انطلاقا من الكفاءة الشاملة للمرحلة، ثم الطور فالسنة، كما تنبثق عن الكفاءة الشاملة للسنة الواحدة كفاءات ختامية مناسبة لميادين معرفية محدّدة، وتكون محل ترجمة إلى وضعيات تعلمية لإرساء الموارد (المعرفية والأدائية) وتوظيفها، ثمّ إدماج مركباتها في وضعيات لتعلّم الإدماج، وصولا إلى الوضعية الإدماجية التقويمية في نهاية مرحلة تعلمية (مقطع، فصل، سنة، طور) (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 09).

4.2.2 تأليف الكتاب المدرسي:

تتعدد طرائق تأليف الكتاب المدرسي ومن هذه الطرائق ما تذكره (الزويني وعرنوسي وحاتم، 2013، ص ص 104-105):

أ. **طريقة التكليف:** تقوم الجهة أو الهيئة المسؤولة بتكليف شخص أو عدد من الأشخاص بتأليف كتاب معين أو عدد من الكتب في مدة زمنية محددة، مقابل مكافآت مالية مناسبة، وتتم عملية التأليف في ضوء المناهج، وقد تحدد للمؤلفين المبادئ التي يجب أن يتم التأليف بها وقد لا تحدد.

من إيجابيات هذه الطريقة أنها من الطرائق السريعة والفاعلة حيث تسمح للجهة المعنية أن تختار الشخص أو الأشخاص المناسبين، أما سلبياتها فهي أن الاختيار قد لا يكون موفقا، حيث أن الاعتماد على سمعة الشخص المكلف أو مركزه في الدولة، أو الوظيفة، قد لا تكفي لاختيار الأشخاص المناسبين.

ب. **طريقة الإعلان أو المسابقة:** وهي طريقة شائعة، حيث تقوم الجهة المعنية بعملية التأليف بإعلان عن مسابقة تأليف الكتب مقابل أجر معين، يوضع في الإعلان: المواد الدراسية التي سوف تؤلف، والصفوف، والمراحل التعليمية والشروط والمواصفات والأجور.

إيجابيات هذه الطريقة أنها أكثر موضوعية وتخلو من المجاملة والمحسوبية، لأن المؤلفين غير معروفين، ويتم تقويم ما يؤلفونه من كتب وأدلة بطريقة فنية وبصورة سرية، ويعاب على هذه الطريقة أنها لا تجذي المؤلفين المرموقين المشهود لهم بالجدارة كما أن شكوكا تحوك حول عملية تقويم التأليف واختيار الأفضل فضلا عن أن المجموعة الواحدة التي قامت بالتأليف قد تختبئ خلف الأسماء اللامعة التي قد تشترك اشتراكا اسميا.

ج. **طريقة اللجان:** تعمد الهيئة المسؤولة إلى تشكيل عدد من لجان التأليف: لجنة للغة العربية في المرحلة الأساسية مثلا، لجنة للعلوم، لجنة للرياضيات ... الخ، تتقاسم اللجنة العمل فيما بينها، كما تشكل للتقييم، ولجان لإصدار الأحكام.

من سلبياتها أنها تحتاج إلى أوقات طويلة، وقد لا يكون الإنتاج بالمستوى المطلوب، حيث تكثر الحساسيات بين المؤلفين.

3. الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1.3 منهج الدراسة: اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف الظاهرة موضوع البحث، ويفسّر ويقارن ويقيّم من أجل الوصول إلى تعميمات ذات معنى، يثري بها رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة.

2.3 مجتمع الدراسة: تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية؛ فهي تهتم بدراسة النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي، كما تقوم بجمع البيانات من أساتذة التعليم الابتدائي (تخصص لغة عربية) بدائرة عشعاشة بولاية مستغانم، وحسب الإحصاءات التي قدمت للباحثين من مكتب التكوين والتفتيش بمديرية التربية (مستغانم)، كان العدد الإجمالي لهؤلاء الأساتذة 199 أستاذ وأستاذة موزعين حسب المقاطعات على مقاطعتي عشعاشة 01 وعشعاشة 03 بدائرة مستغانم.

3.3 عينة الدراسة ومواصفاتها: تكونت عينة الدراسة من 56 أستاذ وأستاذة تخصص لغة عربية بالتعليم الابتدائي بدائرة عشعاشة ولاية مستغانم، ونوجز مواصفاتها في الجداول التوضيحية التالية:

أ. مواصفات عينة الدراسة حسب متغير الرتبة:

الجدول رقم 1: يوضح مواصفات عينة الدراسة حسب متغير الرتبة

الرتبة	العدد	النسبة المئوية %
أستاذ مدرسة ابتدائية	28	50
أستاذ رئيسي	17	30.40
أستاذ مكون	11	19.60
المجموع	56	100

المصدر: الباحثان، 2020، بعد تفريغ نتائج الدراسة

يتضح من الجدول رقم (1) أن عدد أساتذة المدرسة الابتدائية (28 أستاذ بنسبة 50%) يمثل نصف حجم عينة البحث؛ وهو أكبر من عدد الأساتذة الرئيسيين (17 أستاذ بنسبة 30.40%) وكذا عدد الأساتذة المكونين (11 أستاذ بنسبة 19.60%) بفارق نسبته(19.60%، 30.40%) من مجموع أفراد عينة البحث على التوالي.

ب. مواصفات عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية:

الجدول رقم 2: يوضح مواصفات عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية

الأقدمية المهنية	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 05 سنوات	07	12.50
من 05-10 سنوات	32	57.10
أكثر من 10 سنوات	17	30.40
المجموع	56	100

المصدر: الباحثان، 2020، بعد تفريغ نتائج الدراسة

يتضح من الجدول رقم (2) أن عدد الأساتذة الذين تتراوح أقدميتهم المهنية ما بين (05 - 10 سنوات) (32 أستاذ بنسبة 57.10%) أكبر من عدد الأساتذة الذين تفوق أقدميتهم المهنية عن 10 سنوات (17 أستاذ بنسبة 30.40%) وكذا عدد الأساتذة الذين تقل أقدميتهم عن 05 سنوات (07 أستاذ بنسبة 12.50%) بفارق نسبته(26.70%، 44.60%) من مجموع أفراد عينة البحث على التوالي.

4.3 أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد استبيان مكون من 30 فقرة لقياس مستوى النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي؛ بحيث تم تقسيمه إلى ثلاث أبعاد هي:

الجانب المعرفي: ويضم الفقرات 1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28.

الجانب المهاري الوظيفي: ويضم الفقرات 2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29.

الجانب القيمي: ويضم الفقرات 3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30.

واعتمد الباحثان على سلم التقدير ليكرت والذي تم تحديده على ثلاث درجات وهي (دائما، أحيانا، نادرا).

مفتاح التصحيح: دائما=3 درجات، أحيانا= درجتين، نادرا= درجة واحدة.

تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي للأداة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأداة؛ وكذا حساب

معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والمجموع الكلي لدرجات الأداة، واعتمد في حساب الثبات على طريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا لكرونباخ.

4. عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: "يوجد مستوى متوسّط للنّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي"

للإجابة عن هذه الفرضية نحدّد ثلاث مستويات للنّقلة المعرفية (منخفض/متوسط/ مرتفع) بالقيام بما يلي:

(أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ 3 = (90-30) ÷ 3 = 20

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية:

(30 – 50) مستوى منخفض، (50.01 – 70.01) مستوى متوسط، (70.02 - 90) مستوى مرتفع.

أما بالنسبة لأبعاد النّقلة المعرفية نقوم بنفس الخطوات:

(أعلى قيمة للبعد – أدنى قيمة للبعد) ÷ 3 = (30-10) ÷ 3 = 6.67

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية حسب كل بعد من أبعاد النّقلة المعرفية:

(10 – 16.67) مستوى منخفض، (16.68 – 23.35) مستوى متوسط، (23.36 - 30) مستوى مرتفع.

والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المحسوبين لكل بعد من أبعاد النّقلة المعرفية وكذا للدرجة الكلية، والذين من خلالهما يمكننا تحديد مستوى النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة عشعاشة ولاية مستغانم.

الجدول رقم 3: يبين المتوسط والانحراف المعياري وتحديد مستوى النقلة المعرفية من المنهاج إلى الكتاب المدرسي

المتغير	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
الجانب المعرفي	56	19.46	4.65	**متوسّط**
الجانب المهاري الوظيفي	56	20.64	6.77	**متوسّط**
الجانب القيمي	56	19.64	5.54	**متوسّط**
الدرجة الكلية	56	59.75	15.18	**متوسّط**

المصدر: الباحثان، 2020، بعد تفريغ نتائج الدراسة

من خلال نتائج الجدول رقم (3)، نجد قيمة المتوسط الحسابي للأبعاد (الجانب المعرفي/الجانب المهاري الوظيفي/الجانب القيمي) تنحصر ضمن مجال المستوى المتوسط (16.68- 23.35)، كما أن الدرجة الكلية للنّقلة المعرفية تنحصر كذلك ضمن مجال المستوى المتوسّط (50.01- 70.01)؛ وعليه يمكن القول أن هناك مستوى متوسط للنّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة عشعاشة ولاية مستغانم.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن النّقلة المعرفية من المنهاج إلى الكتاب المدرسي لا يلبي احتياجات الأساتذة في مجال الوسائل التعليمية والمعينات البيداغوجية، كما يدل على عدم وظيفية الكتاب المدرسي الحالي مقارنة بالأهمية البيداغوجية والمكانة الريادية التي يحتلها بين بقية الوسائل التعليمية، وهذا رغم المبالغ المالية التي تخصصها الدولة لعملية طبع الكتب وما تخلفه من أعباء على الخزينة العمومية، غير أنه لم يصل إلى درجة الجودة، بل نجد الأستاذ كثيرا ما يتخلى عنه، حُجّته في ذلك أن الكتاب لم يعد في أنشطته يستجيب لمبادئ المقاربة البنائية الاجتماعية، كما لا يخدم التوجه العام للمجتمع، سواء من ناحية المحتويات المعرفية أو من ناحية الأنشطة والوضعيات على اختلاف أنماطها، ومن بين المآخذ التي سجلت على الكتاب المدرسي ميدانيا منها على سبيل الذكر لا الحصر:

- عدم مراعات الفروق الفردية في اختيار الوضعيات التعليمية.

- عدم دلالة الوضعيات التعليمية بالنسبة لواقع المتعلم، فهي كثيرا ما تكون بعيدة عن واقعه ولا تلبي احتياجاته المعرفية أو النفسية والتربوية، بالإضافة إلى لجوء مصممي

الكتاب إلى الترجمة الحرفية لوضعيات من بيئات عربية مختلفة، مما يجعلها تتعارض في كثير من الأحيان مع الاستعمال في مجال الحقل المعرفي، سواء من ناحية المحمول المعرفي والقيمة الخلقية أو حتى من ناحية المصطلحات وتوظيفها.

- اعتماد مصممي الكتاب في كثير من الأحيان على المقاربة بالأهداف في اختيار الأنشطة التعليمية، رغم أن المنهاج قد بُني على النسق البنائي الاجتماعي.

- عدم خدمة المحتويات المعرفية للكفاءة العرضية، إذ نجد الكتاب المدرسي يخدم كفاءة معينة في حين أنه يهدم أخرى أو يتجاهلها رغم ورودها في مادة أخرى بأهمية أكبر، بالإضافة إلى تعارضه مع بعض القيم الخلقية والتربوية للمجتمع من خلال بعض الوضعيات والصور.

- احتواءه على أخطاء معرفية ومنهجية مما أفقده مصداقيته أمام المعلم والمتعلم وحتى الشركاء الاجتماعيين.

كل هذه العوامل السالفة الذكر؛ تؤكّد على وجود مستوى متوسط للنّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

2.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة عشعاشة ولاية مستغانم تعزى لمتغير رتبتهم".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (IBM SPSS Statistics 20) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA à 1 facteur) وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (4):

الجدول رقم 4: يبين دلالة الفروق في مستوى النقلة المعرفية من المنهاج إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر الأساتذة؛ والتي تعزى لمتغير رتبتهم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الاحتمال
بين المجموعات	663.226	2	331.613	1.463	0.241
داخل المجموعات	12017.274	53	226.741		
الإجمالي	12680.500	55			

المصدر: الباحثان، 2020، بعد تفريغ نتائج الدراسة

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (4) أن قيمة الاحتمال Sig.(bilatérale) تساوي 0.241 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي، ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في وجهة نظر الأساتذة إلى النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة عشعاشة ولاية مستغانم تعزى لمتغير رتبتهم.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن متغير الرتبة لم يعد يشكل فارقا في النظرة إلى القضايا التربوية ذات العلاقة المباشرة مع المعلم والمتعلم، فتوجهات الأساتذة نحو الكتاب المدرسي تتشكل من خلال الممارسة اليومية وكذا النقاشات التي تكون داخل المدرسة حول محتوياته، نظرا لطبيعة الفعل التربوي الذي يقتضي النقاش والتواصل الفعال بين أطراف العملية التربوية عامة، بالإضافة إلى البرامج التكوينية التي يخضع لها الأساتذة على مدار السنة والتي تجعل من كفاءتهم وممارساتهم وحتى آرائهم متقاربة؛ أضف إلى ذلك الاصلاحات الأخيرة التي باشرتها الوزارة الوصية في مجال تنصيب المناهج المحسنة وتبنِّي طبعة جديدة للكتاب المدرسي، مما يجعل الأساتذة يحملون نفس التصور عن الكتاب المدرسي.

3.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة عشعاشة ولاية مستغانم تعزى لمتغير أقدميتهم المهنية".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (IBM SPSS Statistics 20) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA à 1 facteur) وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (5):

الجدول رقم 5: يبين دلالة الفروق في مستوى النقلة المعرفية من المنهاج إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر الأساتذة؛ والتي تعزى لمتغير أقدميتهم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الاحتمال
بين المجموعات	331.507	2	156.754	0.672	0.515
داخل المجموعات	12366.993	53	233.339		
الإجمالي	12680.500	55			

المصدر: الباحثان، 2020، بعد تفريغ نتائج الدراسة

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (5) أن قيمة الاحتمال Sig.(bilatérale) تساوي 0.515 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي، ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في مستوى النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة عشعاشة ولاية مستغانم تعزى لمتغير أقدميتهم المهنية.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن التقارب في وجهات النظر يعود إلى أن الدراسة مست المنهاج الدراسي والكتاب المدرسي في مرحلة التعليم الابتدائي، وهي المرحلة التي عرفت إصلاحات قريبة العهد (الموسم الدراسي 2017/2016) ، كما أن المآخذ المسجلة متعلقة بالكتب الصادرة عن هذه المناهج؛ وبالتالي فمتغير الأقدمية لم يعد يشكل فرقا بين الأساتذة في وجهة نظرهم نحو النّقلة المعرفية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي، إضافة إلى أن مختلف فئات الأساتذة حاملين لشهادة الليسانس أو متخرجين من المدارس العليا للأساتذة، مما يجعل وجهات النظر متقاربة.

5. خاتمة:

من خلال الدراسة توصل الباحثان إلى أن النقلة المعرفية الداخلية من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي قد سُجِّلت عليها بعض المآخذ والنقائص، على الرغم من المكانة التي يحظى بها الكتاب المدرسي في الساحة التربوية، وهذه المآخذ تعود في مجملها إلى مصممي الكتاب المدرسي والمشرفين على إعداده، خاصة إذا عرفنا أن عملية إعداد الكتاب المدرسي قد تحولت إلى عملية تجارية بالدرجة الأولى، بالرغم من أن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية يشرف عليها، وهو ديوان تابع لمصالح وزارة التربية الوطنية، فالمتتبع للكتاب المدرسي من خلال الهيكلة أو المحتوى يلمس غياب المختصين في كل المجالات، خاصة في مجال علم النفس وعلوم التربية، لذلك لا بد من إعادة النظر في دفتر شروط إعداده، وكذا في طريقة رقابته، خاصة إذا عرفنا ذلك الكم الهائل من الأخطاء التي تسجل عليه، فإذا كان المعلّم يستطيع ملاحظة هذه العيوب والأخطاء بسهولة فإن المتعلمين ينظرون إلى الكتاب المدرسي على أنّه مصدر موثوق للمعلومات.

الاقتراحات: من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يقترح الباحثين ما يلي:

- ضرورة التركيز على احترام دفتر شروط إعداد الكتاب المدرسي، وخضوعه للرقابة المباشرة للوزارة الوصية أثناء التصميم والإعداد.
- فتح المجال أمام المبادرات الشخصية وتنظيم ملتقيات ومعارض محلية لاختيار الأجود منها بمعايير بيداغوجية وتربوية دون غيرها.
- تشجيع الكُتَّاب والأدباء الجزائريين على الكتابة والابداع في مجال أدب الطفل، واستثمار ذلك في تكوين مرجع وطني يحمل قيم ومبادئ الشعب الجزائري.

6. قائمة المراجع:

- الزويني، ابتسام والعرنوسي، ضياء وحاتم، حيدر، (2013)، المناهج وتحليل الكتب، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي، (2014)، تحليل مضمون المناهج المدرسية، ط2، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- حثروبي، محمد الصالح، (2012)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي "وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية"، الجزائر، دار الهدى.

- دخل الله، أيّوب، (2013)، قراءات في التربية، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع
- دعمس، نمر مصطفى، (2011)، استراتيجيات تطوير المنهاج وأساليب التدريس الحديثة، الأردن، دار غيداء للنشر والتوزيع.
- صلاح، عبد الحميد مصطفى، (2004)، المناهج الدراسية "عناصرها وأسسها وتطبيقاتها"، المملكة العربية السعودية، دار المريخ.
- طاهر، محمد الهادي محمد، (2012)، أسس المناهج المعاصرة، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مرعي، أحمد توفيق والحيلة، محمود محمد، (2009)، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط 7، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- وزارة التربية الوطنية، (2004)، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية "سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي"، الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
- وزارة التربية الوطنية، (2009)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية، (2016)، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد "اللغة العربية-التربية الاسلامية- التربية المدنية"، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية، (2018)، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- نيمور، عبد القادر، (2019)، إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر "دراسة بيبليومترية"، أطروحة دكتوراه علوم في علم المكتبات والعلوم الوثائقية، كلية العلوم الانسانية والاسلامية، قسم علم المكتبات والعلوم الوثائقية، جامعة أحمد بن بلة، وهران، الجزائر.
- حسان، الجيلالي ولوحيدي، فوزي، (2014)، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد (09).
- هوّام، لويزة وصحراوي، خليفة، (جوان 2018)، أثر الكتاب المدرسي الموازي في التحصيل اللغوي، مجلة مقاليد، العدد (14).

المقال رقم 05 / 2022

مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية
ISSN: 2477-9881 EISSN: 2676-2153
المجلد 08 / العـدد: 02 (2022)، ص 440- 460

دور هندسة التكوين في ممارسة التقويم البديل لدى أساتذة التعليم الابتدائي

The role of training engineering in the practice of alternative evaluation for teachers of primary education

د.مرنيز عفيف [1*]، بلقاسمي بوعبد الله[2]
[1] جامعة عبد الحميد بن باديس -مستغانم (الجزائر)، afif.merniz@univ-mosta.dz
[2] جامعة بلحاج بوشعيب -عين تموشنت (الجزائر)، buabdellah1976@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/01/13 تاريخ النشر: 2022/12/25

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق بين آراء المعلمين حول هندسة التكوين ودورها في ممارسة التقويم البديل، لدى عينة عشوائية تتكون من (293) أستاذا وأستاذة بولاية مستغانم خلال الموسم الدراسي 2019/2018، وبإتباع المنهج الوصفي وباستخدام استمارة لقياس الممارسات التقويمية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية من إعداد الباحثين. أسفرت الدراسة الميدانية عن وجود فروق في آراء الأساتذة لممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير الاستفادة من التكوين، ولمتغير الأقدمية، كما لا توجد فروق في آراء الأساتذة لممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كلمات مفتاحية: هندسة التكوين؛ التقويم البديل؛ الآراء؛ التعليم الابتدائي.

Abstract:

The current study aims to reveal the differences between the opinions of teachers about the engineering of training and its role in the practice of alternative evaluation, with a random sample consisting of (293) professors in the wilaya of Mostaganem during the 2018/2019 academic season, by following the descriptive approach and by measure evaluative practices among elementary school teachers Prepared by the researchers. The field study revealed differences in the teachers' opinions to practice the alternative evaluation due to the benefiting from training variable and to the seniority variable, as there are no differences in the professors' opinions to the practice of alternative evaluation due to the scientific qualification variable.

Keywords: Configuration engineering; Alternate calendar; opinions; Primary education.

*المؤلف المرسل

1. مقدمة:

تاريخيا وبالعودة إلى مفهوم التربية، نجد أنها ما زالت في تطور وديناميةمستمرة، ذلك أن حركية المجتمعات وتطورها يفرض على كل مكوناته نوعا من التجديد والبحث عن أنجع السبل والطرائق التي تتماشى والعصر، وبما أن التربية في مفهومها الأشمل تضم في طياتها كل ما تعلق بعملية إعداد الفرد وتكوينه من مختلف جوانبه، فإنه ومن المسلمات أن عملية البناء والإعداد لن تكون عملية ارتجالية يقوم بها أي كان؛ بل هي عملية متخصصة معقدة لا يستطيع أن يقوم بها إلا أهل الاختصاص ومن كان له دراية بما يجب أن تكون عليه عملية تنشئة وإعداد الأفراد، وحتى يتحقق ذلك فإن امتلاك مهارات التربية والتنشئة لن يكون كذلك إلا إذا اقترن بعملية تكوين وإشراف وتدريب على تلك المهارات، العمليات التي يقوم بها متخصصون ينهلون مبادئ التكوين والإشراف من ما تجود به قريحة علماء النفس وعلوم التربية ومختلف التخصصات التي لها علاقة بالتربية، في إطار ما اصطلح عليه حديثا بهندسة التكوين.

ومما تجدر الإشارة إليه في العملية التربوية أنها ليست عملية تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الأفراد، بل هي تتكفل بكل جوانب المتعلم، فلقد كانت ولازالت هي الغاية العليا للمدرسة في كل المستويات التعليمية، ولكونها ترتبط بمسار مستمر يتولد منه منتوج دائم البناء والهدم وفي اتصال بعالم دائم التطور فإنها تحيل إلى مكون مزدوج، أخلاقي وفكري ينسلخان من مفهوم التربية والتعليم: ففي التعليم يتوجه المعلم إلى المتعلم بوسائل المنهجية، وفي التربية يقصد الفرد ويعمل على تكوينه، وعندما نعمل على هذا المسار المزدوج التربية والتعليم، فإن الشخص متعلم يتلقن ويبني في آن واحد.

والحقيقة أن العمليتين الأساسيتين تنطوي بداخلهما عمليات جزئية متداخلة ومترابطة فيما بينها، ومن أهم تلك العمليات عملية التقويم، على اعتبار أن الوقوف على المكاسب والنتائج ومقارنتها بما رصد وسطر من أهداف، وتقييم الخبرات المحققة ومجابهتها

بتلك المتاحة في القسم أمر لابد منه سواء تعلق الأمر بعملية قياس وتقييم ما تم التوصل إليه، أو عملية معالجة وتعديل كل ما يدخل ضمن إطار مكونات الفعل التربوي.

كما أن الحديث عن كل هذا لن يكون في معزل عن الحديث عن الأستاذ ومدى تمكنه تطبيق القواعد والضوابط الموضوعية في عملية البناء والتقويم على حد سواء وكل ما تعلق بالعملية التربوية عامة بكلياتها وجزئياتها.

هذا ما استثار دافعية الباحثين للبحث في ميدان التربية والتكوين من أجل الوقوف على واحد من هذه الجزئيات ويتم ذلك بتسليط الضوء على واحدة من أكثر القضايا تعقيدا وأهمية، وهي هندسة التكوين ومدى علاقتها بالتقويم التربوي البديل، وعليه تبلورت إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

- هل لهندسة التكوين دور في ممارسة التقويم البديل وفق آراء أساتذة التعليم الابتدائي؟.

والذي تندرج تحته مجموعة من التساؤلات الفرعية أهمها:

- هل توجد فروق بين آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول دور هندسة التكوين في ممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

- هل توجد فروق بين آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول دور هندسة التكوين في ممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير الأقدمية؟

- هل توجد فروق بين آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول دور هندسة التكوين في ممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير الاستفادة من التكوين؟

2. فرضيات الدراسة:

للإجابة عن تساؤل إشكالية الدراسة السالف ذكره تم طرح الفرضية التالية:

-لهندسة التكوين دور في ممارسة التقويم البديل وفق آراء أساتذة التعليم الابتدائي.

منها تفرعت الفرضيات التالية:

-توجد فروق بين آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول دور هندسة التكوين في ممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- توجد فروق بين آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول دور هندسة التكوين في ممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير الأقدمية.

- توجد فروق بين آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول دور هندسة التكوين في ممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير الاستفادة من للتكوين.

3. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن الفروق بين آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول دور الهندسة التكوين في ممارسة التقويم البديل وفق متغيرات: المؤهل العلمي، الأقدمية، الاستفادة من برامج التكوين.

- التعرف على الفروق الفردية للأساتذة أثناء ممارستهم للتقويم، ومدى مساهمة هندسة التكوين في تغيير ممارساتهم الصفية في سياق العملية التعليمية التعلمية عامة.

- تقديم اقتراحات للقائمين على التكوين لتنمية اتجاهات الأساتذة نحو ممارسة أساليب التقويم البديل.

4. أهمية الدراسة:

هندسة التكوين من الموضوعات الهامة التي أثارت اهتمام العديد من الباحثين مؤخرا بالإضافة إلى ظهوره حديثا على الساحة العالمية. ومع قلة مثل هذه الدراسات - في حدود علم الباحثين - في الساحة العربية عامة والجزائر خاصة، من المتوقع أن تسهم

نتائج البحث في تقديم فهم نظري لطبيعة العلاقة بين هندسة التكوين وآراء الأساتذة نحو ممارساتهم التقويمية أثناء العملية التربوية عامة.

5. مصطلحات الدراسة وتعريفها الإجرائي:

5-1 هندسة التكوين:

إن المتتبع لتاريخ المؤسسات الناجحة عبر أنحاء العالم، ونموها وكبر حجمها وفتح فروع لها هنا وهناك وجودة منتجاتها، يجد أن من ورائها عمالا ومسيرين جمعوا بين الكفاءة وحسن القيادة إلى أن وصلوا بمؤسساتهم إلى الشهرة والنجاح، بالرغم مما يعرفه المحيط من تقلبات مستمرة ومفاجآت وما يفرضه من قيود وأخطار وتهديدات، إضافة لما سبق فإن للعنصر البشري دورا حاسما في قيام المؤسسة وبقائها ونموها، كما أنه محدد أساسي لموقع المؤسسة ومكانتها في محيطها الذي يتميز بالحركية وعدم الاستقرار، وهو الذي سيمكن المؤسسة من مواجهة التحديات المختلفة، الاقتصادية، الاجتماعية، التكنولوجية، المعرفية (براهيمي ومختار، 2005: 2).

في الحقيقة إن قيمة الفكرة تستمد من درجة الآثار الايجابية التي تلحقها بعد تجسيدها، ولهندسة التكوين آثار ايجابية عديدة ومتنوعة تساهم مباشرة في تحقيق الأهداف الموضوعة من قبل الإدارة العامة، وتتعداها إلى ضمان استمرار المؤسسة واستقرارها ورفع مؤشر من مؤشرات التنمية البشرية على مستوى المجتمع.

وقد أشار ابن مهدي مرزوق (2017: 77).1غلى هندسة التكوين بأنها: "عملية مبنية على تنظيم دقيق يتم من خلاله نقل الخبرات والمعارف لزيادة مهارات ومعلومات المستهدفين من التكوين أو تغير سلوكياتهم وقناعاتهم للوصول إلى الأهداف الرئيسية للتدريب التي يتوقف تحقيقها على درجة كفاءة هؤلاء المتدربين ومجهوداتهم المبذولة"، في حين تعرف هندسة التكوين بأنها إجراء التعلم الأساسي في التكوين، إذ من المهم أن يكون للمكون فهم قاعدي لهذا الإجراء ليتمكن من تقرير المقاربة الأكثر فعالية التي سيستخدمها في تموين وضعية معينة._فقد أثبتت الدراسات حول طرق تعلم البالغين أن النتائج هي

الأكثر ايجابية حينما يكلف المشاركون بتحديد وتسطير أهدافهم الخاصة للتعلم، وحينما يكون مضمون التكوين منطلقا من مشاكل تطبيقية يواجهها المشاركون باستمرار(وزارة التربية الوطنية، 2013: 8).

يتطلب تنظيم عمليات التكوين معرفة علمية في ميادين مختلفة، هذا بالإضافة إلى بعد النظر والتدابير المختلفة لربط مراحل عملية التكوين بشكل يضمن استمرارها ويناول رضا واستحسان من يشارك فيها، وعليه فإن عملية تنظيم عمليات التكوين هي علم وفن في آن واحد، وهي أشبه بالهندسة المعمارية التي يتحكم فيها المهندس في الحسابات ويراعي أذواق واتجاهات من سكان العمارة، تتضمن هندسة عملية التكوين خمسة مراحل أساسية مترابطة ومتداخلة باتفاق كل المهتمين بالتكوين المهني.

أ- **سياق تحديد الحاجات:** عرف بوحفص الحاجة إلى التدريب على أنها "تلك التغيرات الواجب إحداثها في معارف ومهارات واتجاه وسلوك العمال لكي يتمكنوا من أداء وظائفهم الحالية وفق المعايير المحددة تنظيما أو ليصبحوا قادرين على العمل في مناصب أعلى من تلك التي يشغلونها حاليا"(بوحفص، 2010: 147). أما حصر الحاجات وتحليلها يكون انطلاقا من متطلبات كل منصب من مناصب العمل، ومن الحاجات التي يعبر عنها المتكونين من حيث مستوياتهم الحقيقية وتجاربهم ومعارفهم ومتطلباتهم وعلاقاتهم من جهة مدى الاستفادة من تكوين أولي للتحكم في آليات ومتطلبات منصب العمل، ومدى المساهمة في تحقيق الأهداف، وحصر نوعية الحاجات المساعدة على التطور بالنسبة للمرحلة القادمة، والرغبة في التكوين الإكمالي، ومن جهة أخرى من حيث فروقهم الفردية وحاجاتهم الشخصية وخاصة الحاجة إلى النجاح والاستقلالية وغيرهما (تروزين، 2012: 86).

يتمثل تحديد حاجات التكوين في سياق جمع وتنظيم المعطيات والبيانات التي تسمح باتخاذ القرار بضرورة أو عدم جدوى الدخول في سياق التكوين، ونظرا لأهميتها يتكفل بهذه العملية موظفون مؤهلون يعرفون التنظيم معرفة جيدة وحساسين لفعاليته

بحيث يمكنهم معرفة ما إذا كان هناك فعلا نقصا في الكفاءات أم أن الأمر يتعلق بنقص في تنظيم العمل.

ب- سياق أهداف التكوين: تتعلق أهداف التكوين بتنمية وتطوير معارف ومهارات واتجاهات المعلمين فهي أهداف عامة، لهذا فمن الباحثين من يستخدم عبارة الأهداف التنظيمية ومنهم من يستخدم عبارة أهداف التنظيم ومنهم من يستخدم عبارة الأهداف النهائية. ترمي أهداف التكوين إلى تحسين مهارات المتكونين وتحقيق أهداف التنظيم (المدرسة) في آن واحد، في الواقع يصعب التمييز بين أهداف التكوين والأهداف التنظيمية؛ فعملية التكوين لن تكون فعالة إلا إذا أخذت بعين الاعتبار المشاكل التنظيمية المسببة لها.

ت- سياق تصميم برامج التكوين: الأهداف البيداغوجية تضمن العلاقة بين محتوى التكوين والوضعيات المهنية بالنسبة للمكون، فيصل إلى:

- يعرف أين يسير.
- مراقبة وصوله إلى ما يريد بلوغه.
- تسهيل التقييم في نهاية الفصل أو التكوين.
- تسهيل التنشيط بتقديم مؤشرات لاختيار طرق بيداغوجية.
- "تصحيح الطريق " بعد الدورة التموينية.

ث- تنفيذ برامج التكوين: بعد الانتهاء من تخطيط التدريب فإنه يجب أن يتم ترجمة هذا التخطيط إلى واقع تنفيذي لتحقيق الأهداف الموضوعة للتدريب، ويعتمد تنفيذ التدريب الناجح على عدة عوامل تضم تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة وإدراك المتدربين للحاجة التدريبية، كذلك لا بد من دعم الإدارة للتأكد من أن التدخل على مستوى مناسب لكل المتدربين ولمشكلة الأداء .

ويتطلب تنفيذ التدريب حسب ما أشار إليه مرزوق(2017: 86) في دراسته-وجود اتصال فاعل بين المدرب والمتدربين وليس اتصالا موجها نحو المتدربين فقط. وفي الوقت نفسه ينبغي مراعاة عدد من العوامل لجعل مواد متطابقة مع حاجات المدربين التدريبية.

ج- **تقييم برامج التكوين:** يتناول تقييم برامج التكوين النشاطات المتضمنة في برامج التكوين المتضمنة مجموع الدروس وخبرات التعلم والنشاطات الفكرية والحركية التي تدور حول موضوع محدد واحد موجه إلى مجموعة متجانسة من الإفراد قصد إكسابهم معارف جديدة أو تغير المعارف متوفرة، أو مهارات أو الاتجاهات جديدة. كما يمكن أن يكون موضوع التقييم المناخ التكويني أو الإستراتيجية المختارة لعملية التكوين، من خلال مراجعة مختلف المجلات المتخصصة في التربية أو التكوين المتواصل.

إجرائيا هندسة التكوين يقصد بها مجموع الممارسات التكوينية العملية التي يمارسها الأستاذ تحت إشراف ومسؤولية المكون، والهادفة إلى تنمية كفاءاته المهنية وتطوير ممارساته الصفية بما يخدم العملية التعليمية.

5- 2 التقويم البديل:

تعددت مفاهيم التقويم الحديث، ولعل أكثر هذه المفاهيم شيوعا: التقويم البديل والتقويم الأصيل أو الواقعي والتقويم القائم على الأداء، حيث إنها تجمع بين ثناياها مضامين المفاهيم الأخرى، غير أن مفهوم" التقويم البديل" يعد أكثرها عمومية.

وقد أورد علام في كتابه "التقويم التربوي البديل" مجموعة من التعريفات لهذا المفهوم والتي وردت في الأدبيات المتخصصة، منها: تعريف باكار ومعاونيه(Bakker & al,1990): التقويم البديل هو تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل أيضا على أساليب أخرى متنوعة، مثل ملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتائجه، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة انجازاته السابقة. وتعريف هرمان وآخرين (Herman & al, 1992) التقويم البديل أو الأصيل يتطلب من المتعلم انجاز مهام معقدة وذات دلالة انجازا نشطا، بينما يوظف

معارفه السابقة وتعلمه الحالي، ومهاراته المناسبة لحل مشكلات واقعية. أما حسب ويجنز (Wiggins, 1992) فيتطلب التقويم البديل من المتعلم تنفيذ أنشطة، أو يكون نتاجات تبين تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلمين إبراز ما يمكنهم أداؤه في مواقف واقعية(وثق في علام، 2004: 80-83). تعريف مكتب تقويم التقنيات (1993): التقويم البديل هو نوع من التقويم الذي يتطلب من المتعلم تكوين استجابة أو نتاج معين يكون دليلا على اكتساب معارف ومهارات مرجوة. ويمكن أن يتخذ صيغا مختلفة مثل كتابة مقال موسع، أو إجراء تجارب، أو حل مسائل رياضية. فالتقويم يكون أصيلا، أو واقعيا إذ قام الطلبة بأداء مهام مفيدة وذات معنى ودلالة وهذه المهام التقويمية تكون مماثلة لأنشطة التعلم، وليست اختبارات تقليدية، وتتطلب مهارات تفكير عليا، وتنسيق نطاق واسع من المعرفة، وتخبر الطلبة بقيمة الأعمال الجيدة، وذلك بتحديد محكات التي يستند إليها في الحكم على مستوى جودة هذه الأعمال. والحقيقة أن التقويم التربوي البديل يعد من المفاهيم المتسعة، حيث يشمل أنواعا مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم أن يظهر كفاءاته ومعارفه بتكوين أو إنشاء استجابات، أو ابتكار نتاجات، لذلك يفضل النظر إلى التقويم البديل على أنه متصل من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، وتوضيحات شاملة ، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن (وثق في علام، 2004: 86).

حسب ما ورد في المناهج الرسمية عن وزارة التربية الوطنية، تتوزع وسائل التقويم البديل إلى الملاحظة، الاختبارات الكتابية والشفهية، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، بالإضافة إلى ملف المتابعة، والذي أدرج مؤخرا في مشروع المعالجة البيداغوجية بالبطاقات(وزارة التربية الوطنية، 2003: 46).

إجرائيا يقصد بالتقويم البديل تلك الممارسات الميدانية للأستاذ في مجال تحديد مستوى المتعلمين وتشخيص الفارق بين ما تم تحصيله وما تم تقديمه من خبرات

باستعمال الملاحظة والتصحيح الذاتي وتصحيح الأقران والاختبارات، من أجل تصحيح مسار التعلم.

6- الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

6-1 منهج الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب لمثل هذه القضايا والإشكاليات، والذي يعرفه مصطفى عليان بأنه "طريقة تقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره" (عليان، 2000: 42).

6-2 مكان وزمان إجراء الدراسة:

أجريت الدراسة على النحو التالي:

- بالنسبة لفئة الأساتذة الجدد، أجريت الدراسة بثانوية لطروش الجيلالي بمزغران بولاية مستغانم، وذلك على اعتبار أن الأساتذة الجدد سواء الموظفون عن طريق المسابقة أو المتخرجون من المدرسة العليا للأساتذة لدفعة 2018 قد باشروا تكوينهم في الثانوية السالفة الذكر من 2018/12/22 إلى 2019/02/23.

- بالنسبة لفئة الأساتذة الذين سبق لهم التكوين بمختلف الآليات والعاملين منذ سنوات، فقد أجريت الدراسة بالمدارس الابتدائية التابعة للمقاطعات التربوية التفتيشية عشعاشة الأولى والثانية خلال الفترة 2019/02/04 إلى 20119./03/15

6-3 مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في مجموع أساتذة التعليم الابتدائي من الجنسين لولاية مستغانم تم سحب منه عينة موزعة على فئتين:

فئة الأساتذة الناجحين في مسابقة التوظيف للسنة الدراسية 2020/2019، وكذا الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة لنفس السنة والبالغ عددهم 158 أستاذا.

فئة الأساتذة الذين سبق لهم التكوين والبالغ عددهم 135 أستاذا موزعين على مقاطعتي عشعاشة الأولى والثانية (ولاية مستغانم).

كما جاءت مواصفات عينة الدراسة الأساسية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول1: **يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيري المؤهل العلمي والأقدمية.**

الأقدمية في التعليم	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	166	%56,65
من 5 إلى 10 سنوات	64	%21,84
أكثر من 10 سنوات	63	%21,50
المجموع	293	%100

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
تعليم ثانوي	9	%3,071
بكالوريا	14	%4,778
المعهد التكنولوجي	41	%13,99
جامعي	229	%78,15
المجموع	293	%100

من الجدول أعلاه يبدو أن نسبة الأساتذة الأقل من خمس سنوات هي الأكثر تمثيلا لعينة الدراسة الميدانية، حيث بلغت نسبتها56,65%، أما أقل نسبة فكانت للأساتذة الأكثر من عشر سنوات أقدمية بـ 21,50%، في حين بلغت نسبة أصحاب الخبرة بين خمس سنوات وعشر سنوات21,84%. كما يتضح أن الأساتذة خريجي الجامعة هم أعلى تمثيلا لعينة الدراسة الأساسية بنسبة بلغت 78,15%، في حين بلغت نسبة الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي13,99%، أما الأساتذة الحائزين على شهادة البكالوريا فقد بلغت4,778%، وكانت أقل فئة تمثيلا هي فئة الأساتذة المتحصلين على تعليم ثانوي فقط بنسبة بلغت3,071%.

4-6 أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد استمارة تتكون من 32 فقرة موزعة على أربعة أبعاد ممثلة لمحاور التقويم البديل في البحث الحالي، وهي (بعد الملاحظة، بعد تقويم الأقران، بعد

التقويم بالاختبارات، بعد التقويم الذاتي)، تتم الإجابة على فقراتها باختيار من متعدد بثلاث بدائل (دائما، أحيانا، أبدا)، تتم وفقها تصحيح الاستجابات بإعطاء الدرجات 3-2-1 على التوالي مقابل كل استجابة، على اعتبار أن كل العبارات موجبة، تم التأكد من الخصائص السيكومترية للاستمارة بإجراء الدراسة الاستطلاعية وباستخدام لتقدير معامل صدقها بطريقة صدق المحكمين، بطريقة الاتساق الداخلي حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجات الفقرات والدرجة الكلية بين 0.632 و0.742 الذي أكدت نتائجه على تمتع الفقرات بتناسق داخلي عالي، وصدق المقارنة الطرفية حيث قدر معامل الارتباط بـ 0.72 الذي أكدت نتائجه أن الاستمارة لها القدرة على التمييز بين الفئتين العليا والدنيا، ولتقدير معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث قدر معامل الثبات بعد التصحيح بمعامل سبيرمان براون 0.82 وهي قيمة عالية ودالة على أن الاستمارة تتمتع باستقرار عالٍ في النتائج المحصل عليها بواسطتها. وبطريقة معادلة ألفا لكرونباخ فجاءت قيمة معامل ألفا لكرونباخ 0.88 عالية دالة على أن فقرات الاستمارة المعتمدة في الدراسة الحالية تتمتع باتساق عالي بين الفقرات، وبالتالي تجانس الأداة، ما يسمح بإعادة استعمالها في الدراسة الميدانية بكل اطمئنان.

7- عرض نتائج الدراسة الميدانية:

7-1 عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

للتأكد من تحقق الفرضية الأولى تم حساب متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب نوعية تكوينهم وباستخدام اختبار "ت " لعينتين مستقلتين لتقدير دلالة الفروق بين المتوسطات كانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول2: **يبين دلالة الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حسب نوعية تكوينهم**

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة Sig.	الدلالة
القدامى	135	74,266	3,95	1.025	2,176	291	0,03	دال

الجدد	158	75,291	4,07					عند
المجموع	293	74.423	3.97					0.05

من الجدول السابق يتضح أن متوسط أفراد عينة الأساتذة الجدد قدر ب 75.291 وبانحراف معياري 4.07 يفوق متوسط أفراد عينة الأساتذة القدامى المقدر بـ 74.266 بانحراف معياري 3.95، بفارق قدره 1.025، وأن درجات مجموعة الأساتذة القدامى أكثر تمركزا حول متوسطها الحسابي من مجموعة الأساتذة الجدد، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين استخدم الباحث اختبار ت لعينتين مستقلتين، فكانت قيمة المحسوبة 2,176 بدرجة حرية 291، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لأن القيمة الاحتمالية المرتبطة باختبار ت القيمة .sig جاءت مساوية للقيمة 0.03، وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، وعليه نرفض الفرض الصفري للبحث ونقبل الفرض البديل الذي ينم على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في آراء الأساتذة نحو ممارسة التقويم تعزى لمتغير الاستفادة من التكوين، هذه الفروق لصالح الأساتذة الجدد بمتوسط حسابي بلغ 75.291 أكبر من متوسط الأساتذة ذوي الأقدمية المقدر بـ 74.266.

وقد يعود السبب الرئيس في التباين حسب رأي الباحثين لصالح هذه الفئة إلى العوامل التالية:

- كون هندسة التكوين مقياس حديث النشأة تم إدراجه مؤخرا ضمن التكوين التحضيري البيداغوجي في إطار سعي وزارة التربية في تحسين التكوين مما ينعكس على أداء الأستاذ خلال الممارسات الميدانية. وقد أدرج هذا المقياس بحجم ساعي قدره 10 ساعات بمعامل واحد في التكوين التحضيري وفقا للقرار الوزاري المؤرخ في 24 أوت 2015.

- عدم استفادة أساتذة المقاطعات التفتيشية من عمليات التكوين بالأساليب الجديدة والطرق النشطة بنسبة كبيرة نظرا لاقتصار الإشراف على التكوين التحضيري على مجموعة من المفتشين وعدم تعميم العمل بالحقيبة البيداغوجية على مستوى كل

المقاطعات التفتيشية.مع العلم أن الممارسات التكوينية الحديثة مدرجة للتكوين التحضيري. بالإضافة إلى عدم استفادة مفتشي الولاية من التكوين في إطار الكفاءات المهنية وتأخر عملية التبليغ لظروف عديدة ومتداخلة،هذه العملية التي تدخل في إطار تحسين مستوى الفاعلين في قطاع التربية الوطنية والذي يدخل ضمن مشروع التكوين المتبنى من طرف الوزارة الوصية والممتد إلى غاية 2020.

- الصورة النمطية التي يحملها الأساتذة عن التقويم والمقتصرة على الاختبارات الكتابية وعزوفهم عن تبني استراتيجيات التقويم البديل ورفضهم لأي تغيير في تلك الممارسات ويعود ذلك للاتجاهات السلبية التي يحملها الأساتذة ورفضهم لكل تجديد.

- نقص كفاية الفاعلين والمشرفين على عمليات التكوين في مجال التقويم البديل واقتصارهم على حصر التقويم في الاختبارات الكتابية.

وبالعودة إلى الدراسات السابقة فإن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة محمودي (2018) والتي استنتج من خلالها وجود تباين في الاحتياجات التدريبية لأساتذة الطور الأول، والتي جاء فيها ارتفاع احتياجات الأساتذة في مجال التقويم في المرتبة الأولى بعد كل من التخطيط والتنفيذ. في حين اختلفت مع دراسة بلمهدي (2017) والتي أظهرت الباحثة من خلالها عدم وجود فروق في الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الاستفادة من التكوين.

2-7 عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لمعرفة مدى تحقق هذه الفرضية قام الباحثان بحساب متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب مؤهلاتهم العلمية فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول3: **يبين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي(ن=293)**

الفئات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعليم الثانوي	9	76,89	3,18
بكالوريا	14	75,86	3,57

المعهد التكنولوجي	41	75,66	3,65
جامعي	229	74,52	4,13
المجموع	293	74,82	4,04

من الجدول السابق يلاحظ أن ترتيب متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي: في المرتبة الأولى المتوسط الحسابي لاستجابات أساتذة التعليم الابتدائي من مستوى التعليم الثانوي المقدر بـ76 بانحراف معياري 3,18، وفي المرتبة الثانية الأساتذة الحاصلين على شهادة البكالوريا بمتوسط حسابي بلغ 75,86 وانحراف معياري 3,57. أما في المرتبة الثالثة فجاء متوسط استجابات الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي بمتوسط حسابي قيمته 75,66، وانحراف معياري قدره 3,65، في حين جاء متوسط استجابات الأساتذة الحاصلين على شهادة جامعية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره 74,52 وانحراف معياري4,13، ما يدل على وجود فروق في متوسطات استجابات الأساتذة نحو ممارستهم أساليب التقويم البديل. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات استخدم الباحثين اختبار تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول4: **متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي**

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة .sig	الدلالة
بين المجموعات	102,472	3	34,157	2,113	0.99	غير دالة عند 0.05
داخل المجموعات	4670,941	289	16,162			
المجموع	4773,413	292				

من خلال الجدول تبين أن قيمة ف تساوي 113.2 وهي قيمة غير دالة إحصائيا لأن القيمة الاحتمالية المرتبطة باختبار ف بلغت 0.99 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية 0.05 وبالتالي يقبل الفرض الصفري، القائم على عدم وجود فروق بين متوسطات درجات اتجاهات ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي أفراد عينة الدراسة لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وإن وجدت فروق بين المتوسطات

فقد تعزى إلى الصدفة أو أخطاء في القياس لم يتمكن الباحثين من التحكم فيها ويرفض الفرض البديل، ويمكن تفسير هذه النتائج على أن موضوع التقويم البديل القائم على الأداء وممارساته الميدانية يعتمد بالدرجة الأولى على الخبرة والممارسة الميدانية والتدرج في تدريس مختلف السنوات والأطوار التعليمية الفصلية المكونة للتعليم الابتدائي، أكثر من اعتماده على المستوى التعليمي. بالإضافة إلى أن أبعاد الدراسة الأربعة التي تم تحديدها في مقياس البحث تقيس بدرجة كبيرة ما يقوم به الأستاذ في تطبيقه للتقويم التربوي للمتعلمين وأدائهم بصفة دورية ومستمرة. وبالتالي فإن الحديث عن تلك الممارسات هو حديث عدة عوامل ومتغيرات تساهم بشكل متفاوت في تنمية كفاءات الأستاذ في مجال ممارسة التقويم، ومن بين تلك العوامل عامل الخبرة والممارسة، عامل التواصل البيداغوجي الفعال داخل المؤسسات التعليمية وحرص السواد الأعظم من الأساتذة على الاطلاع على المستجدات وفهم المتغيرات الحاصلة على مستوى الساحة البيداغوجية وكذا عامل آليات التكوين المختلفة والمطبقة في المقاطعات التفتيشية من أيام دراسية وندوات تربوية وأنصاف أيام تكوينية والتي تجعل من الأستاذ دائم الاحتكاك بزملائه من داخل المقاطعة أو خارجها مما يسهل بشكل كبير في تحسين ممارساته الصفية في مجال التقويم بمختلف أشكاله.

3-7 عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لمعرفة مدى تحقق هذه الفرضية قام الباحثان بحساب متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب أقدميتهم المهنية فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول5: **يبين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حسب متغير الأقدمية**

الفئات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	166	20,47	843,
من 5 إلى 10 سنوات	64	74,98	3,90
أكثر من 10 سنوات	63	76,29	4,36

المجموع	293	74,82	4,04

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن ترتيب متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي: في المرتبة استجابات الأساتذة الأكثر من 10 سنوات أقدمية بمتوسط حسابي قيمته 76,29 وانحراف معياري قدره 4,36 وفي المرتبة الثانية الأساتذة الذين لديهم أقدمية بين 5 و10 سنوات بمتوسط حسابي بلغ 74,98 وانحراف معياري 3,90. أما في المرتبة الثالثة فجاءت استجابات أساتذة التعليم الابتدائي الأقل من 5 سنوات أقدمية بمتوسط حسابي بلغ74,20 وبانحراف معياري 3,84.

وعليه يستنتج أنه توجد فروق في متوسطات استجابات الأساتذة نحو ممارستهم أساليب التقويم البديل، ولمعرفة من دلالة الفروق بين المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول6: **الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة .sig	الدلالة
بين المجموعات	201.132	2	100.566	6.378	0.002	دال عند 0.01
داخل المجموعات	4572.281	290	15.766			
المجموع	4773.413	292				

من النتائج التي بالجدول تبين أن قيمة ف تساوي 6.378 وهي قيمة دالة إحصائيا لأن القيمة الاحتمالية المرتبطة باختبار ف بلغت 0.002، وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية 0.01 وبالتالي يرفض الباحث الفرض الصفري، ويقبل الفرض البديل، القائم على وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية المهنية. هذه الفروق هي لصالح فئة الأساتذة ذوو أقدمية أكثر من 10 سنوات إذ بلغ متوسطها الحسابي 76.29.

7. خاتمة:

من المسلمات أن العملية التقويمية هي جوهر العملية التعليمية فإنه لا بد من وجود خطة منهجيه واضحة وسليمة تساعد المعلم على امتلاك مهارات التقويم وأساليبه الصحيحة وفق ضوابط بيداغوجية وتربوية. وعليه فقد توصل الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى أن هناك تأثير جوهري لهندسة التكوين في تنمية اتجاهات الأساتذة نحو ممارساتهم لتقنيات التقويم البديل، ذلك أن الحركية التي تشهدها المنظومة التربوية الجزائرية على غرار باقي المنظومات العالمية والتي تدفع إلى البحث عن أنجع الأساليب والطرق لتقييم نواتج التعلم وتقويم المسار البيداغوجي الذي يسعى إلى الارتقاء بالعلاقة الديداكتيكية بين المعلم والمتعلم إلى الأفضل، وتجعل من المعلم عنصرا فعالا في تنمية المهارات والخبرات لدى المتعلمين وفق ملكاتهم العقلية وفروقاتهم الفردية وميولهم ورغباتهم دون إقصاء ولا تهميش من منطلق أن التباين هو السمة الغالبة لدى فئة المتعلمين، كما أن أداء المتعلم مرتبط ارتباطا وثيقا بمدى توظيف المعلم لأساليب التعزيز والتحفيز المبنية على التقويم الصحيح لاستجابات المتعلمين. وقد وافقت الدراسة الحالية ما توصل إليه مرنيز (2018)، ودراسة مجاود (2018)، ودراسة سماش وثابتي (2017)، ودراسة كل من صلعة وحلوش (2018) والتي توصلوا من خلالها إلى أهمية هندسة التكوين في تنمية كفاءة الأستاذ في ممارسة التقويم وفق معايير الجودة.

كما وافقت هذه الدراسة دراسة خالد رشاد (2015)، والتي توصل من خلالها إلى أن استخدام التقويم البديل يؤدي إلى زيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب، مما يؤكد ضرورة تفعيل أساليبه ميدانيا ولا يمكن ذلك إلا من خلال استراتيجية تكوينية صحيحة وواضحة تمكن المعلم من مهارات التحكم في أساليبه. وأورد محمد الأمين خلادي في ذات السياق في دراسته قوله "التكوين البشري هو رأس العملية المنهجية في تفعيل هذا النظام على أحسن وجه مرتقب، والمعطى البشري أكثر فاعلية وأثرا في مردود

النتاج والحصائل المنجزة وانعكاساتها على تطور الدولة التي تعتني بالبحث العلمي في ازدهار مستواها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي"(خلادي، 2012: 127).

ومن بين الإجابات الملحة التي تبدو لنا كعامل نجاح للمدرسة ورهان كبير هو الاعتماد بدرجة كبيرة جدا على التأهيل المسبق للموارد البشرية والتكوين بمعناه الواسع، الذي يمس كل الفاعلين داخل المدرسة دون استثناء لا على أساس الخبرة أو الأقدمية ولا غيرهما، وهذا يأخذ بعين الاعتبار كل الوسائل والمناهج العلمية الحديثة ويستعين بتكنولوجيات الاتصال والإعلام الحديثة،ودون أن يغفل عن استخدام كل طرق وأنواع التكوين تبعا للحالة وحسب الاحتياج.

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يقترح الباحثين مايلي:

- ضرورة توظيف بيداغوجيا تكوينية تفاعلية نشطة، قصد بث روح الإبداع والمبادرة لدى المتكونين وذلك عبر كل الأيام التكوينية على اختلاف مستوياتها.
- إثارة وضعيات عمل حقيقية من خلال تطبيقات عملية تدمج المكتسبات التي تم تحصيلها أثناء التكوين لمساعدة المتكونين على تنمية مجموعة من الكفاءات الضرورية التي تضمن الأداء الجيد.
- ترسيخ ونشر بنود ميثاق أخلاقيات المهنة لموظفي قطاع التربية، من خلال معالجة قضايا واقعية والعمل على تغيير الاتجاهات السلبية للمعلمين حول موضوع تقويم المكتسبات لدى التلاميذ.
- تمكين المتكونين من تحويل محتويات التكوين ومضامينه إلى دعائم تساعد في تطوير الممارسة المهنية في ظل مقاربة التكوين بالكفاءات والتركيز على معايير الأداء والممارسة العملية.
- وضع المتكونين في مواقف بيداغوجية واقعية تساعدهم على بناء أدوات تعليمية/ تعلمية قابلة للاستثمار ميدانيا من خلال تعويدهم على التحليل والتركيب والبحث على إيجاد حلول للمشكلات والصعوبات المطروحة.

- ضمان شروط المرافقة والمتابعة لاستفادة جميع الأساتذة الجدد التي تسمح بالتحقق من أهداف وآثار التكوين مستقبلا.

- استثمار نواتج اللقاءات البيداغوجية بين المفتشين والأساتذة في تحديد احتياجات المتكونين البيداغوجية قصد التكفل بها في إطار البرامج التكوينية المسطرة.

قائمة المراجع

- براهيمي، عبد الله ومختار، حميدة.(2005). دور التكوين في تنمية وتثمين الموارد البشرية. مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر. بسكرة.

- بلمهدي، حياة. (2017). دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، رسالة ماستر غير منشورة في علم النفس، جامعة مستغانم.

- بوحفص، عبد الكريم. (2010). التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية .

- تروزين، محمد.(2012).الإدارة المدرسية وتطبيقاتها السلوكية في المدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات. تلمسان: دار كنوز.

- خلادي، محمد الأمين. (23-26 أفريل 2012) *آليات التكوين بين الواقع والاقتراح*. قدم إلى الملتقى الوطني آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، جامعة الجزائر1.

- سماش، أمينة وثابتي، الحبيب.(2014). تحليل واستشراف نظام التكوين من وجهة نظر الفاعلين. وهران . *مجلة المعارف*. ع(22): 439-458.

- صلعة، محمد وحلوش، مصطفى(2018). هندسة التكوين في العلوم الإنسانية والاجتماعية واقع ومطالب. *المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية*. 09(2): 49-70.

- علام، صلاح الدين محمود(2004)، التقويم التربوي البديل. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

- عليان، ربحي مصطفى.(2000). مناهج وأساليب البحث العلمي.عمان .دار الصفاء للنشر والتوزيع.

- خالد رشاد، بني سعد. (2015). *أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الفصل التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

- مجاود، محمد.(2018). هندسة التكوين وضمان جودة التعليم في الجزائر. *المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية*. 09(2): 09 .27

- محمودي، محمد. (2018). الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، رسالة ماستر غير منشورة في علم النفس، جامعة مستغانم.

- مرزوق، ابن مهدي.(2017). هندسة التكوين أهدافها ومتطلباتها في الوقت الراهن. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*. جامعة تبسة. 10(2): 75-88.

- مرسي، محمد منير. (2001).الإدارة المدرسية الحديثة. القاهرة.عالم الكتب.

- مرنيز، عفيف.(2018). واقع هندسة تكوين الأستاذ الجامعي في الجزائر وعلاقته بجودة تقويم تعلمات الطلبة. *مجلة روت*، تركيا: مركز بابير للدراسات والأبحاث، 05(6): 843-867.

- وزارة التربية الوطنية. (2011). الندوة الوطنية التكوينية حول التقويم التربوي.

- وزارة التربية الوطنية. (2013).دليل هندسة التكوين.مديرية التكوين .

- وزارة التربية الوطنية. (2015). قرار وزاري مؤرخ في 24 أوت،2015، يحدد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي.

الباحثة ط.د / سبيع نورة

المقال رقم 2022/01

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 925 - 942 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

لسانيات النص وإشكالات التلقي في الثقافة العربية المعاصرة

Text Linguistics and the Problem of Perception in Modern Arabic Culture

Sebie Nora[1] / [1] سبيع نورة *

Mostefaoui Djalal[2] / [2] مصطفاوي جلال

مخبر الخطاب التواصلي الجزائري الحديث

جامعة بلحاج بوشعيب – عين تموشنت (الجزائر)

University of Belhadj Bouchaib - Ain Témouchent (Algeria)

aroneibes@gmail.com [1] / zourba1976@live.fr [2]

تاريخ الإرسال: 2021/06/29	تاريخ القبول: 2021/10/19	تاريخ النشر: 2022/03/02

ملخص البحث

ثمة تقليد سائد ومتعارف عليه في حقل اللسانيات، مفاده أن النظريات اللسانية تنتقل تباعا من النسق اللساني الغربي إلى نظيره العربي، ولسانيات النص واحدة من هذه النظريات التي سافرت إلينا. هاهنا تكمن أهمية هذه الورقة البحثية في كونها مراجعة لسانية ودراسة نقدية لواقع لسانيات النص في ثقافتنا العربية المعاصرة. نروم إثارة مجموعة من الإشكالات من قبيل: كيف انتقلت لسانيات النص إلى الوسط اللساني العربي، وكيف تم تمثُّل هذه المعرفة اللسانية من قبل اللسانيين العرب؟ ونخلص إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الدرس اللساني النصي العربي المعاصر يعاني أزمة بفعل عوائق ومشاكل عديدة، منها ما يتعلق بطبيعة العلم نفسه ومنها ما يتعلق بطبيعة التلقي العربي لهذه المعرفة اللسانية.

الكلمات المفتاح : لسانيات؛ نص؛ تلقي؛ ثقافة؛ عرب.

Abstract:

There is a very common tradition in the area of linguistics which says that linguistic theories are transferred from the Western coordinate to its Arabic coordinate. Text linguistics is one of the theories which was transferrd to us. Therefore, the importance of this research paper is on being a linguistics revision and a critical study of the reality of text linguistics in modern Arabic culture. We aim to investigate a number of question including: how did text linguistics transfer to the arabic linguistics environment? How is linguistic knowledge represented by Arab linguists? We concluded a number of results which are: the lesson of modern

* سبيع نورة aroneibes@gmail.com

text linguistics suffers from a crisis due to many obstacles and problems. Some of the problems are cncerned with the nature of linguistics itself, while others are concerned with the nature of Arabic reception to the linguistic knowledge.
Keywords: Linguistics; text; receipt; culture; Arabs.

المقدمة:

حصل الاتصال الفعلي في حقل لسانيات النص بين الثقافتين الغربية والعربية منذ ما يربو عن الثلاثة عقود. وما يعنينا هاهنا ليس البحث عن بدايات انتقال لسانيات النص من نسقها اللساني الغربي إلى نظيره العربي، بقدر ما يعنينا متابعة ورصد حصيلة هذا العلم في ثقافتنا العربية. فكيف تم انتقال هذه المعرفة اللسانية إلى حقل الثقافة العربية؟ وكيف تم تمثُّل هذه المعرفة من قبل اللسانيين العرب؟ وهل جاء حصاد الثلاثين غنيا كما ونوعا بما فيه الكفاية إلى الحد الذي يمكن معه القول بكثير من الاطمئنان بأن ثمة نظرية لسانية نصية عربية خالصة؟ أم أن هذا المنجز – اللساني النصي العربي- هو مجرد ركام معرفي لا يسمن ولا يغني من جوع؟

هذه الأسئلة وأخرى نروم الإجابة عنها في متن هذه الورقة البحثية، التي تسعى إلى الخروج بتصور عام حول الوضع الراهن وطبيعة تلقي لسانيات النص في ثقافتنا العربية المعاصرة، مع رصد مظاهر الاختلال والإشكالات التي يضطلع بها هذا التلقي في الدرس العربي. ولا ندّعي هاهنا بأننا أحطنا بكل هذا النتاج المعرفي العربي في حقل لسانيات النص، فهذا محال؛ وإنما اطلعنا على ما تيسّر وتوافر بين أيدينا، كما نُنوه بأن هذا البحث يندرج في عمومه ضمن إطار عام ذي توجه نقدي.

إن النظر في طبيعة التلقي العربي للسانيات النص، يستدعي منا الحديث بداية عن الإطار الإبستيمولوجي العام الذي نشأت فيه هذه المعرفة اللسانية في الحقل الثقافي الغربي، من حيث هي مجموعة من المفاهيم النظرية والآليات التطبيقية التي بها يتم تحليل النصوص كما هو متعارف عليه في ساحة البحث اللساني العالمي، وهذا بغض النظر عن الاختلافات الحاصلة بين اتجاهات البحث داخل لسانيات النص نفسها. ونقف تحديدا عند العوامل والأطر الفاعلة في التلقي العربي لهذا الوافد اللساني من خلال التركيز على ثلاث نقاط هامة:

– انتقال المعرفة: نقصد به ما تم نقله وترجمته من اللسان الأجنبي إلى اللسان العربي في حقل لسانيات النص؛

– تمثُّل المعرفة: ونقصد به حصيلة التأليف والمنجز اللساني النصي العربي؛

– شخصية متلقي المعرفة: ونقصد بها كيف تعامل اللسانيون العرب مع هذا الوافد اللساني.

أولا – لسانيات النص في ثقافة الغرب:

في خضم التطور الهائل والتسارع المعرفي الذي عرفه الدرس اللساني العالمي في حدود النصف الثاني من القرن الماضي، برزت لسانيات النص كواحدة من أهم فروع اللسانيات؛ لتقديمها طرحا جديدا بفعل تصاعد الأصوات المنادية بضرورة الانتقال إلى الجيل الثاني من البحث اللساني، بعد أن عمّر الجيل الأول طويلا ومكث؛ نقصد بالجيل الثاني لسانيات النص وأما الجيل الأول فنقصد به لسانيات الجملة التي ما فتئت تنكب عليها جل البحوث اللسانية ما قبل النص، فالجملة ظلت تتربع على عرش الدرس اللغوي القديم وحتى الدرس اللساني في العصر الحديث، انطلاقا من بنيوية دي سوسير ووصولا إلى التحويلية التوليدية لرائدها تشومسكي، إلى أن ظهر النص في ساحة البحث منافسا يحاول أن يزيح الجملة من على عرشها ولكنها عصية تأبى الانصياع.

كان وراء هذا الحماس من قبل الباحثين ورغبتهم القويّة في التحول عن لسانيات الجملة إلى وجهة لسانيات النص أسباب كثيرة، يأتي في مقدمتها الإحساس القوي بأن لسانيات الجملة لم تعد كافية لتلبي حاجيات المحلل اللساني؛ لأن الجملة أصغر من النص ويقدم هذا الأخير المعنى الكلي في حين أن الجملة تمثل جزء من هذا المعنى الكلي[1]. وعليه بدأت تظهر أولى ملامح علم جديد يتخذ من النص بدل الجملة موضوعا لبحثه. وتحسن الإشارة هاهنا إلى أن الانفتاح على النص لا يعني أبدا إلغاء الجملة وتغييبها من البحث اللساني، وإنما لسانيات النص قامت أساسا ليس على أنقاض لسانيات الجملة؛ وإنما على أساس نقدها نقدا بناء، فلسانيات الجملة مرحلة أساسية ومهمة مهّدت الطريق وعبدته أمام لسانيات النص.

يختلف الباحثون هاهنا في تحديد دقيق لأول ظهور للسانيات النص ونشأتها في الغرب، فتتضارب الآراء أحيانا وتتفق أخرى. وعموما لا يعنينا في هذا المقام البحث في تاريخ العلم وإنما هذا من باب رسم الإطار الإبستيمولوجي للسانيات النص. ويستدعي هذا الوقوف لوهلة عند بعض محطاتها التاريخية، فمنهم من يرجّح بأن قصب السبق كان لهاريس (Z.S.Harris) مبتكر المنهج التوزيعي "وتمثل محاولة هاريس من خلال مقاله (تحليل الخطاب) أولى المحاولات الصريحة التي تكلمت عن وحدة أكبر من الجملة ...وإذا كان هذا المقال يؤسس لمنهج تحليل الخطاب كما يصرح بذلك هاريس منذ البداية، فإن أهم ما فيه هو مقدمته التي عرض فيها مجموعة من الإشارات التي تؤسس لهذا التحليل الذي يروم الوصول إليه. وأول

هذه الإشارات الكيفية التي بها يتم القيام بتحليل الخطاب"[2]. شكل هذا منعرجا حاسما في مسار البحث اللساني أنا ذاك، ولا تخلوا مقدمات كتب لسانيات النص من الحديث عن الجهد الذي قدمه هاريس، وهي خدمة جليلة قدمها للدرس اللساني العالمي بفتحه آفاق جديدة في البحث.

في حين يذهب رائد لسانيات النص في ثقافتنا العربية المعاصرة، سعيد حسن بحيري، إلى القول بأن "ثمة دراسات سابقة على أعمال زليغ هاريس... يمكن أن تعد بحق البدايات الفعلية في تحليل الخطاب، هذه الدراسات قدمت بعض الأفكار النصية الجوهرية، ولكنها متناثرة، ومحدودة بشكل لا يسمح بتتبعها بدقة. أما هاريس فقد حاول أن ينقل المناهج التركيبية في التجزئة والتصنيف وبناء أقسام التماثل إلى نصوص دون أن ينظم تتابعات النص المتحققة في تحويلات شارحة مفسرة"[3]. عموما يُجمع عدد غير قليل من الباحثين في هذا العلم على أن التأسيس الفعلي للسانيات النص في الغرب كان في حدود سبعينيات القرن الماضي وتجسد هذا من خلال جملة من البحوث الجادة التي أنجزت أنا ذاك.

في العقد السابع من القرن العشرين –كما سبق الإشارة إليه– برز في ساحة البحث اللساني مجموعة من الأعلام في الغرب، اعتنوا بدراسة النص والتأسيس للسانيات النص بشكل فعلي، لا سيما ما قام به هالداي (Halliday) وحسن في العمل المشترك بينهما والموسوم ب "التماسك في الانجليزية" (Cohesion in English) في عام (1976م)، وقبل هذا أخرج فان ديك (Van Dijk) مؤلفا سنة (1972م) ذي العنوان "جوانب من علم النص"، وأعقبه بمؤلف آخر في عام (1977م) تحت عنوان "النص والسياق"، وأخرج أيضا كتاب"علم النص مدخل متداخل الاختصاصات" في سنة (1980م). لقيت هذه الدراسات الجادة والجديرة بكل اهتمام، عناية اللسانيين منذ صدورها إلى يومنا هذا، فهي مراجع أساسية ليس في وسع أي باحث في لسانيات النص أن يستغني عنها.

توالت بعد ذلك البحوث التي تعالج النص بوصفه موضوعها الأساس لا الجملة، فتعددت اتجاهات البحث وتشعبت بفعل تضافر جهود مجموعة من الباحثين في الغرب ولاسيما في انجلترا وألمانيا وفرنسا. ومن أبرز أعلام لسانيات النص عندهم نذكر: بيتوفي (Petofi)، وهارفج (Harvege)، وفاينرش (Weinrich)، وهاريتمان (Hortmann)، ودي بوجراند (R.De Beaugrander)، ودريسلر (W.Dressler)، وهاينه مان، وجون ميشال آدم (J.M.Adam)، هذا الأخير تعد بحوثه آخر صيحات لسانيات النص في الغرب وأحدثها. وأسماء أخرى كثيرة لا يسعنا استحضارها جميعا؛ فلسانيات النص في الغرب لم ترتبط نشأتها ببلد محدد أو مدرسة معينة أو لساني واحد؛ وإنما هي مجموعة

من الجهود التي تراكمت وكثيرا ما تباينت واختلفت، فهي لسانيات اشتد حولها الجدل واحتدم. ثمة نوع من القلق المعرفي حيال طبيعة هذه المعرفة اللسانية الشاسعة مباحثها والمتعددة تصوراتها والمختلفة مناهجها، فعلى الرغم من حداثة هذا الفرع اللساني قياسا بباقي الفروع إلا أنه يشملها مجتمعة.

إذن لسانيات النص هي حلقة من حلقات التطور الموضوعي والمنهجي في اللسانيات الحديثة، وصيغ التعامل مع الظاهرة اللسانية، إلا أن لها سمة جوهرية فارقة لكونها من العلوم البينية؛ أي أنها تتداخل مع حقول معرفية أخرى. ويرجع هذا إلى أن موضوع بحثها الأساس هو النص وهذا الأخير يتطلب دراية واسعة في فروع عدة مختلفة، كما تشكل الخواص التركيبية والدلالية والاتصالية للنص صلب البحث النصي[4]. إذن لسانيات النص على علاقة وطيدة بمجالات معرفية لسانية وغير لسانية، منها: البلاغة والأسلوبية والأدب وعلم الاجتماع وعلم النفس والفلسفة وغير ذلك من الحقول المعرفية، فكل هذا جعل من لسانيات النص حقلا واسعا جدا يصعب معه الإلمام بمباحثه كلها، وتتعدد مناهج هذا العلم وتتشعب بتعدد الباحثين ومنطلقاتهم الفكرية وخلفياتهم العلمية واتجاهاتهم البحثية. هذا يضع الباحث في حيرة من أمره أمام هذا العلم البيني والموسوعي، ولكن ثمة اتفاق حاصل حول موضوع العلم وهو النص بغض النظر عن آليات الدراسة ومناهج البحث والطرق المتبعة في تحليل النص.

ثانيا – انتقال المعرفة: الحصيلة الترجمية للسانيات النص في الثقافة العربية

لا شك أن رحلة العلوم ودورانها عبر العالم وانتقالها من بلد وبيئة ثقافية إلى أخرى يتم غالبا عن طريق الترجمة، فهذه الأخيرة هي عامل مهم لإحداث النهضة الفكرية والارتقاء بالأمم والمجتمعات وانفتاحها على الثقافات. واللسانيات واحدة من الحقول المعرفية التي ازدهرت وتطورت وانتشرت في بقاع العالم بفعل الترجمة، وما يعنينا تحديدا هو الترجمة في واحدة من أهم فروع اللسانيات، نتحدث عن لسانيات النص في ثقافتنا العربية الحديثة، فكيف كانت الحصيلة الترجمية كما ونوعا؟ هل واكبت ما يتم إنتاجه في الساحة اللسانية العالمية أم تخلفت؟

عدد المؤلفات التي تم ترجمتها من اللسان الأجنبي إلى نظيره العربي قليل لا يتجاوز الثلاثين، فالحصيلة ضئيلة جدا من حيث الكم، قياسا بما تم ترجمته في اللسانيات بشكل عام في الثقافة العربية، وقياسا بما يتم ترجمته في باقي الألسن في العالم. أضف إلى ذلك أن الترجمة عمل فردي غالبا إلا في بعض المحاولات القليلة، مثل ما فعل عبد القادر المهيري وحمادي صمود عندما اشتركا في ترجمة مؤلف "معجم تحليل الخطاب" لباتريك شارودو ودومنيك مانغونو، أو العمل الثنائي لكل من محمد لطفي الزليطي ومنير

التريكي في ترجمة المؤلف ذي العنوان "تحليل الخطاب" لبراون وجورج يول، فالترجمة في حقل لسانيات النص في الثقافة العربية غالبا نشاط فردي. وهذا النزوع إلى العمل الفردي فيه من السلبيات ما فيه، منها عدم تكامل الجهود وتناسقها مما يؤدي إما إلى تكرار ترجمة مؤلف واحد أكثر من مرة، أو إهمال مؤلفات أخرى تعد من المصادر الأساسية في لسانيات النص في الغرب.

وبيان ذلك على سبيل المثال لا الحصر، أن المؤلف ذي العنوان "مدخل إلى علم اللغة النصي" لكل من فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، قد ترجمه فالح بن شبيب العجمي في سنة (1999م)، وترجم مرة أخرى في سنة (2004م) من قبل سعيد حسن بحيري، فترجمة المؤلف الواحد مرتين إلى اللغة العربية تضييع للجهد، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على عدم التنسيق بين الناشطين في هذا المجال وغياب ثقافة المجموعة، فتكرار الترجمة للمؤلف الواحد هو جهد أولى به أن يُوفر ويُستثمر لترجمة مؤلفات أخرى هي أساسية وتعد من أمهات الكتب في لسانيات النص في الغرب. ونحن أحوج ما نكون إلى الاطلاع عليها والاستفادة منها، ولا سيما مؤلف هالداي وحسن الموسوم ب (English Cohesion in)، فعلى الرغم من صدوره منذ عام (1976م) إلا أنه قد أهمل من قبل المترجمين العرب الذين ينشطون في هذا المجال، وننوه هاهنا بمحاولة شريفة بلحوت التي قامت بترجمة الفصل الأول والفصل الثاني في رسالة الماجستير، المعنونة ب: الإحالة، دراسة نظرية مع ترجمة الفصلين الأول والثاني من كتاب: Cohesion in English ل م أ.ك هالداي ورقية حسن، جامعة الجزائر، 2006/2005. ولكنها محاولة لا ترقى إلى مستوى المؤلف الذي يترجم من قبل مترجمين متخصصين. وثمة دراسات أخرى هامة أهملت مثل أعمال جون ميشال آدم فهي الأحدث في هذا الحقل.

يقول حافظ إسماعيلي علوي: "الترجمة الثقافية العربية لا يمكن أن تسهم في تقدم البحث اللساني في الثقافة العربية وإغنائه إلا إذا تحولت إلى حركة واسعة تتجاوز التجزيئية والارتجال والانتقال غير الواعي للنصوص وتحديد المصطلح والاتفاق على معاجم موحدة ...ولا يمكن أن يتحقق كل هذا إلا بوجود مؤسسة عربية يعهد إليها بمراقبة ما يترجم وينشر وتكون لها سلطة المتابعة والضبط والردع، وتوفر لها الإمكانيات الكفيلة بتوحيد الجهود، حتى نتفادى ضياع الجهود وهدر الطاقة في بعض الترجمات المكرورة"[5]، فالنزوع إلى العمل الفردي في مجال الترجمة قد يؤدي إلى العشوائية، بينما العمل الجماعي والمنظم والمخطط الذي تضطلع به مؤسسات أو جهات أكاديمية، من شأنه أن يجعل الترجمة نشاط علمي منظم بفعل تكامل الجهود وتنظيمها ومتابعتها. وعلى سبيل المثال في حقل لسانيات النص لو تم وضع

قائمة بيبليوغرافية يتم فيها حصر المنجز الترجمي في العربية، لساعد هذا على تطوير الحصيلة كما ونوعا، فيتم تفادي تكرار بعض الترجمات وتوفير هذا الجهد لترجمة مؤلفات أخرى.

ولكن هذا الإخفاق في حقل الترجمة في لسانيات النص نسبي، لا نعدم معه وجود تجارب عربية هامة وجديرة بالاهتمام والتنويه، نتحدث هاهنا عن تجربة سعيد حسن بحيري، فمساعيه مشكورة وجهوده محمودة لما قدمه للمكتبة اللسانية العربية من مؤلفات مترجمة سدّ بها النقص في مجال لسانيات النص، فهو المترجم اللساني الفذ، متمكن من علم الترجمة، ولساني متمكن من اللغات الأجنبية وضليع في العربية. وهي مواصفات قلّما تجتمع في باحث واحد، وقد اجتمعت في شخص سعيد حسن بحيري، فقد تهيأ لهذا الأخير من الأسباب ما يكفي حتى يتميز في محيطه اللساني ويتفوق في الحقل الترجمي، وقد نقل عن المدرسة الألمانية للسانيات النص وكذا الإنجليزية، وقدم بذلك خدمة جليلة للمتخصصين العرب في هذا الميدان وخاصة من لا يتقنون اللغة الألمانية، فجلُ من يترجمون من الألسن الأجنبية إلى العربية إما أن ينقلوا عن اللغة الانجليزية –أهل المشرق– وإما عن اللغة الفرنسية –أهل المغرب– أضف إلى ذلك أن سعيد حسن بحيري مؤلف أيضا إلى جانب الترجمة، فقد ألف وترجم في لسانيات النص وغيرها من الفروع اللسانية.

وعموما الترجمات العربية التي تنقل المعارف اللسانية الأجنبية "ترجمات ضعيفة في مجموعها يخونها المصطلح اللساني المختار، وهو يتعدد بتعدد المترجمين والبلدان، لذا يصح القول بأن الترجمة لم تسعف في إرساء اللسانيات في البلدان التي ينتمون إليها. وقد يمتد هذا الضعف ليشمل العبارة فيتم التشويش على المعنى"[6]. وإن كان هذا حال اللسانيات في علاقتها بالترجمة في ثقافتنا العربية فالأمر أكثر سوءا في مجال لسانيات النص؛ لأن هذه الأخيرة فرع عن الأولى، فإذا اضطربت الأولى فإن هذا يستدعي اضطراب الثانية وهذه نتيجة حتمية، وواضح ما تضطلع به لسانيات النص من مشاكل مصطلحية وغيرها، جراء الترجمة المضطربة والمتعددة للمصطلح الواحد.

الترجمة على قدر كبير من الأهمية إلى الحد الذي يمكن معه أن تكون أهم من التأليف في حد ذاته عند بعض الباحثين، لقول حمزة بن قبلان المزيني "لدي قناعة بأن الترجمة الدقيقة أسهل السبل في تعريف القارئ العربي عموما والمتخصص في اللسانيات على وجه أخص باللسانيات على طبيعتها الصحيحة بعيدا عن الابتسار والتشويه الذي ينتج عن التأليف في كثير من الأحيان"[7]، ولكن مع الاعتراف بالأهمية البالغة التي تحظى بها الترجمة في نقل العلوم ودورها في الرقي بالشعوب إلا أن هذا من غير الممكن أن يلبي

الحاجة أو يسد النقص. فالاعتماد على الترجمة لوحدها هو نوع من الكسل المعرفي قد يؤدي إلى عدم الاتكال على ذات الباحث العربي وغياب الإبداع وقلة الاكتشاف والتطوير، وإنما يرضى الباحث بما تم نقله من معارف جاهزة.

الإبداع والخلق العلمي يكون من خلال التأليف باللسان العربي، والكتابة باللغة الأم يبقى الأهم، لأن ما يترجم من مادة علمية فيه بالضرورة حمولة ثقافية معينة تعكس ثقافة الغرب، وهذا لا يخدم اللغة العربية وهي اللغة الموصوفة في حقل الدراسات اللسانية العربية عموما والنصية على وجه الخصوص. ولا يصدق دائما تطبيق كل ما هو مستورد من معارف ونظريات على اللغة العربية، وإن كانت لغة طبيعية تشترك في عدة نقاط مع باقي اللغات الطبيعية؛ إلا أن لها دائما خصوصية يجب أن تراعى عند دراستها. وإن التأسيس لنظرية نصية عربية يستدعي منا التأليف باللغة العربية التي نتحدث بها مع الاستعانة طبعا بما تم التوصل إليه من نظريات في حقل لسانيات النص في الغرب، بحكم أن هذا الأخير قطع أشواطا بعيدة في هذا المجال. وعموما نحن في حاجة إلى كل من الترجمة والتأليف على حد سواء.

وليست الترجمة نقل للمعارف من ثقافة إلى أخرى فحسب؛ "بل الترجمة تواصل حر بين الحضارات ... إننا ننقل النظريات أو المصطلحات ولكن يظل حديثنا بها رطانا؛ لأننا لا نستطيع أن ننقل الرأس المبدع وقد نستورد نظريات ومناهج التعليم ولكننا لا نستطيع أن نستورد الشغف بالعلم والنهج المعرفي ذاته، أي روح العلم ذاته"[8]. وإن كان من المهم استيراد نظريات ومفاهيم ومناهج وآليات وتطبيقات لسانيات النص بترجمتها من اللسان الأجنبي إلى نظيره العربي – فهذا الانفتاح على ثقافات الغير فيه من النفع دون شك– فإن الأهم هو الشغف بلسانيات النص ذاتها كعلم؛ أي الشغف بلسانيات نصية عربية لها حدودها وشخصيتها وأن نقف من تلقي هذه المعرفة اللسانية موقفا إيجابيا. وأن لا نعتمد على مجرد النقل وتقديم المعرفة من باب الترف الفكري؛ وإنما لأجل استثمار معطيات لسانيات النص وتوظيفها لخدمة اللسان العربي، ومحاولة الارتقاء بها حتى تكون لسانيات النص العربية فاعلة في محيطها وبيئتها، ومواكبة لمسار البحث اللساني النصي العالمي الذي ما فتئ يتطور ويتوسع في كل لحظة وحين.

ولما كانت "الترجمة أحد جناحي النهضة لاستيعاب النهم واقتناص معارف الآخر والجناح الثاني هو الإبداع الذاتي في مجال الفعل والفكر"[9] فقد تحدثنا عن الجناح الأول – الترجمة– وأهميته في إحداث نهضة فكرية في حقل اللسانيات النصية العربية، ويقتضي هذا الحديث عن الجناح الثاني للنهضة – الإبداع– أي

ما تم تأليفه وإبداعه وخلقه في مجال لسانيات النص في ثقافتنا العربية. ونروم في المبحث الموالي تسليط الضوء على المنجز اللساني النصي العربي.

ثالثا – تمثُّل المعرفة: حصيلة التأليف في لسانيات النص في الثقافة العربية

1 – طبيعة التأليف:

خلال اطلاعنا على المنجز اللساني النصي العربي، تم تسجيل بعض الملاحظات حول طبيعة التأليف، نلخصها في النقاط الآتية:

– يتنوع التأليف في حقل لسانيات النص في ثقافتنا العربية بين النظري والتطبيقي. الجانب النظري غالبا ما يتم فيه التطرق إلى مداخل العلم والتعريف به وتحديد إطاره الإبستيمولوجي، وتكون الموضوعات في أكثر الأحيان متشابهة في هذا الشق من البحث، ولاسيما ما يتعلق بالجملة والنص والخطاب ومعايير النصية السبعة مع التركيز على الاتساق والانسجام.

– الجانب التطبيقي من هذه الدراسات عادة ما يكون على نصوص ومتون عربية وغالبا من القرآن الكريم وأحيانا من الحديث النبوي الشريف، وأيضا يكثر التطبيق على الشعر قديمه وحديثه. هاهنا ينبه سعيد حسن بحيري إلى ضرورة مراعاة خصوصية النص العربي وعدم إكراهه على قبول بعض القواعد التي اشتقت من لغات أخرى، لأن ثمة قواعد مشتركة بين جميع اللغات الطبيعية وأخرى تختص بها لغات بعينها[10]. لذا وجب مراعاة هذه النقطة جيدا؛ لأن أغلب الممارسات النصية التطبيقية لدينا يتم استقاء إجراءاتها كما وردت في اللسان الغربي.

– غني عن البيان أن "اللسانيات في بيئتها الغربية قول وعمل ...أما المنقول من اللسانيات إلى الوطن العربي فمحصور في قسمها النظري، بينما قسمها العملي ترك هناك"[11]، في حين يغيب الجانب العملي من اللسانيات عموما ولسانيات النص على وجه الخصوص في ثقافتنا العربية. نقصد بالجانب العملي هاهنا هو عندما تحاقل لسانيات النص حقول معرفية أخرى لسانية وغير لسانية، فتحدث التوأمة المنهجية بين هذه المجالات وهذا من شأنه أن يعطي نتائج عملية ملموسة جد هامة، فللسانيات النص علاقة بالترجمة والحوسبة وتعليمية اللغات وغيرها من المجالات.

– غياب معاجم عربية تختص بمصطلحات لسانيات النص في ثقافتنا، عدا محاولة نعمان بوقرة في مؤلفه "المصطلحات الأساسية في لسانيات النص، دراسة معجمية". صدر هذا المؤلف في عام

(2009م)، إلا أنه موجز ومختصر جدا ويتضمن مادة مصطلحية ضئيلة، وليس في مستوى المعجم اللساني بالمقاييس العالمية.

– لم تعرف لسانيات النص في ثقافتنا اتجاهات واضحة في التأليف، أو ما يشبه المدرسة، مثل ما هي عليه في الغرب، إذ تشكلت لديهم مجموعة من المدارس، أبرزها المدرسة الانجليزية ممثلة في جهود هالداي وحسن، والمدرسة الألمانية ممثلة في جهود فان دايك وفاينرش، والمدرسة الأمريكية ممثلة في جهود دي بوجراند ودريسلر، والمدرسة الفرنسية التي يمثلها جون ميشال آدم.

– إن المطلع على الأدبيات اللسانية النصية العربية سيلاحظ – دون أدنى شك– أن ثمة نمط جد هام من الكتابات تم تغييبه، نقصد الكتابات النقدية أو ما يعرف بالمراجعات اللسانية. وإنه لمن المؤسف على حد قول مصطفى غلفان، أننا في شتى مجالات المعرفة واللسانيات على وجه الخصوص لم نؤسس بعد ثقافة المساءلة المستمرة ومراجعة ذواتنا، فعلى الرغم من أهمية هذا الجانب إلا أنه قلما يهتم به الباحثون العرب. ويعزى هذا إلى كون الكثير من الباحثين يرون أن مراجعة ما تم تأليفه من كتب هو عمل تافه؛ لذا يتم وصف الثقافة العربية بأنها ثقافة صامتة[12]. ومع ذلك لا نعدم وجود بعض المحاولات الهامة من قبل بعض الباحثين، مثل:حافظ إسماعيلي علوي وخالد حميد صبري وجميل عبد المجيد.

– لقي التراث العربي عناية الباحثين العرب وحظي باهتمامهم ولا سيما في حقل لسانيات النص. ويتجلى هذا من خلال الدراسات التي راحت تنقب عن حفريات لسانيات النص في تراثنا. ويشير الباحثون في هذا المجال إلى أن غياب المصطلح وغياب النظرية– لا يعنيان غياب الإجراء ووعي القدماء بمضامينهما. ويرى بعضهم بأن هذه الملاحظات المبثوثة في أعمال القدماء لا تقدم أكثر من معايير في قراءة لا ترقى إلى مستوى النظرية، مع الاعتراف بقيمتها[13]. وما تحسن الإشارة إليه، هو وجود إسهامات جادة وقيمة اعتنت بالتراث وأعادت قراءته والنظر إليه بعيون الحاضر. وتم الكشف عن ظواهر نصية متناثرة ضمن مباحث بلاغية ونحوية أو في مباحث التفسير وغيرها من الحقول المعرفية التراثية.

– لا يتم الحديث عن التلقي العربي للسانيات النص إلا وظهرت قضية المصطلح في مقدمة الإشكالات التي تطرح نفسها وبقوة. وإن إطلالة سريعة على واجهات كتب لسانيات النص في منجزنا العربي، كفيلة بأن تكشف عن التشتت والتعدد المصطلحي، وقد بات هذا يشكل هاجسا يؤرق الباحثين في المجال، لا سيما ما تعلق بتسميات العلم نفسه التي تعددت واضطربت، ومنها: لسانيات النص

ولسانيات الخطاب ونحو النص وعلم النص وعلم لغة النص ونظرية النص وغيرها من التسميات. ولا يسعنا تفصيل الحديث هاهنا؛ لأن إشكالية التعدد المصطلحي تحتاج إلى بحوث أخرى مستقلة.

2 – نقد وتقويم الحصيلة:

عن طبيعة النتاج العربي في حقل لسانيات النص يقول خليفة الميساوي: "لم تخرج اللسانيات النصية العربية من وصف الظواهر وتحديد التقنيات والمسالك التحليلية النصية الوافدة من الغرب... بقيت المنطلقات لسانية تحليلية وفي غالب الأحيان إسقاطية لا تستجيب لروح النص العربي رغم ما قدمته النظريات الغربية من حلول وطرق في التحليل طورت اللسانيات النصية العربية، لكنها لم توفر شروط قيام نظرية لسانية نصية عربية ترتكز على النصوص العربية بدل إخضاعها إلى تقنيات نصية ولدت في بيئة مغايرة لبيئتها قد تؤدي دور المساعد ولكنها لا تستطيع أن تحل مكانها"[14]، فلم نستثمر بعد معطيات لسانيات النص بالشكل الصحيح الذي يمكن معه القول بأن ثمة نظرية لسانية نصية عربية وفق ما هي عليه في نظيرتها العالمية.

وفي السياق ذاته يذكر أحد الباحثين أن "القراءة المتأنية تكشف عن واقع التصادي اللساني العربي مع اللسانيات الغربية، أروبا وأمريكا، تصاديا ربما يصل، عند بعض القوم، حد التماهي حينا أو التجاوب، على حياء مع متن المعطى اللساني الغربي حينا آخر وربما لا يكون هذا عيبا يستوجب الخجل، إذ يتعلل ذووه... بوحدة الثقافة وكونية المعرفة والعلوم في عصر المعلوماتية، كما أننا حضاريا لا نزال في طور النقل والتقليد أو التبعية في كثير من شؤون العلوم والمعارف، في المجالات والتخصصات كلها"[15]. ولسانيات النص على وجه أخص، فعلى الرغم من أن انتقالها من الحقل الثقافي الغربي إلى نظيره العربي تجاوز الثلاثة عقود إلا أنها لم تبلغ الشأن ذاته الذي هي عليه في الغرب، ولم تحقق الآمال المعقودة عليها في رأي عديد الباحثين من المتخصصين العرب.

زد على ذلك أن لسانيات النص حقل معرفي واسع وشاسع وفي تطور دائم وتقدم يأبى التوقف عند حد. ولم يعد النظر إلى النص الذي هو موضوع لسانيات النص من منظور بنيوي فقط، وإنما تتعدد النظريات والمقاربات التي تعتمد في آن واحد في تحليل النص، فثمة ما يعرف بعلم النفس النصي واستراتيجيات الخطاب والبراغماتية، ونظريات التلفظ ونظريات العرفانية التفاعلية[16]، فكل هذا التداخل والتنوع في النظريات والمقاربات المستخدمة في تحليل النصوص يجعل من هذا الفرع اللساني عصيّ الفهم حتى على أهل التخصص، وبحوثنا اللسانية النصية العربية تعجز عن استيعاب كل هذا التنوع والتداخل

بين النظريات، وظلت مباحثنا النصية كلاسيكية؛ أي تعتمد أولى المقاربات التي عرفت عند الغرب ولاسيما ما يعرف بالاتساق والانسجام، والتوقف عند المفاهيم التي أنتجها الغرب في حقل لسانيات النص في سبعينيات القرن الماضي، بينما المفاهيم متجددة والمباحث متطورة لديهم في كل حين ولحظة.

ثمة تذبذب في حصيلة النتاج اللساني النصي العربي، ويعزى ضعفه كما ونوعا في كثير من الأحايين إلى كون "الجانب العربي يتخذ موقفا اتباعيا يكاد ينحصر في استثمار المعطيات النظرية المتاحة في قراءة جديدة لظواهر في العربية وهذا أمر طبيعي ولكنه يقصر بالبحث اللساني العربي عن أن يكون رافدا أو منافسا في حلبة الدرس اللساني العام...وإذ يزاوج بين (المادة) وهي العربية و(المنهج) وهو غربي، وليس واضحا أن جدل المادة والمنهج قد أفضى إلى إضافة عربية إلى النظرية اللسانية العامة"[17].

وتحسن الإشارة هاهنا إلى أن بعض إشكالات الدرس اللساني النصي العربي، إنما تعود في الأصل إلى طبيعة هذا العلم في حد ذاته بحيث "يصعب كثيرا إدراك لسانيات النص بوصفه فرعا لغويا خاصا؛ أي لا يوجد وضوح لموضوعه ومهامه ومناهجه بوجه خاص"[18]، على حد قول كريستن آدميستيك، فهذا الفرع اللساني سريع التطور في الغرب إلى درجة تصعب مفاهيمه وتتعدد إجراءاته وكذا مرجعياته التي تأسس عليها، وحتى أرباب لسانيات النص فشلوا في ضبط منهجية واحدة وموحدة في تحليل النص[19]. هذا الأخير موضوع لسانيات النص يعاني بدوره من عدم الاتفاق والتواضع على تعريف موحد له، فتعريفاته تتعدد بتعدد الباحثين واختلاف وجهات نظرهم ومنطلقاتهم. وهذا ما يشكل اضطرابا في مفهوم النص ولسانيات النص على حد سواء. أضف إلى ذلك سمة لسانيات النص البينية؛ أي تداخلها مع حقول معرفية أخرى – كما سبق الإشارة إليه- فهذه الأسباب تتصل بطبيعة العلم نفسه منذ نشأته في النسق اللساني الغربي، وتزيد حدة اضطراب هذا العلم في التلقي العربي، إذن تضطلع لسانيات النص في ثقافتنا العربية بمشاكل عديدة ترجع لأسباب كثيرة لا مجال لحصرها في هذا المقام.

يشيد سعيد حسن بحيري رائد لسانيات النص ببعض الجهود العربية التي أنجزت في هذا الحقل، وإن كان أغلب الدراسات "دارت جميعها في فلك واحد مكرر، وغلب عليها النقل دون الإبداع والإضافة، ذلك لأنها تحاول البناء على ما سبق تقديمه بإضافة جديدة إليه...لعدم تفهم الأصول التي اعتمد عليها في الدرس اللغوي النصي الأروبي...هذا المجال يحتاج إلى معرفة وثيقة بالتراث الأوربي، وما تضيفه الدراسات الحديثة التي لا تكف عن تقديم ما لا يستطيع الباحثون أفرادا أن يستوعبوه"[20]. وحري بنا أن نذكر هاهنا بأن هذا الحكم عام ويستثنى منه جملة من الدراسات الهامة والجديرة بالتنويه، ونذكر على سبيل المثال لا

الحصر أسماء مجموعة من الأعلام العرب برزوا في هذا الحقل، فأثْروا مكتبتنا اللسانية وقدموا خدمة جليلة للقارئ العربي، ومنهم محمد خطابي وسعد ومصلوح وسعيد حسن بحيري الذي برع في هذا المجال وأحمد عفيفي وجميل عبد المجيد وحسام أحمد فرج وصبحي إبراهيم الفقي وصلاح فضل وآخرون.

رابعا – شخصية متلقي المعرفة: أعلام لسانيات النص العرب

عن حصيلة المنجز اللساني النصي العربي الحديث يذكر خالد حميد صبري، بأنه ضئيل من حيث الكم ويعاني النقص في بعض جوانبه ويعزوا هذا إلى قله اهتمام اللسانيين العرب بلسانيات النص[21]، قياسا بما تلاقيه اللسانيات عموما من عناية واهتمام، وإن المطّلع على منجز لسانيات النص في ثقافتنا العربية، سيلاحظ دون أدنى شك بأن ما يؤلف في هذا الفرع اللساني يندرج أغلبه وينحصر في البحوث الجامعية، ولا أدلّ على هذا من كون عديد الكتب في لسانيات النص هي في الأصل عبارة عن أطاريح دكتوراه، أخرجها أصحابها في شكل كتب بعد مرحلة التخرج من الجامعة؛ لذا نجد أن المؤلِف الواحد قد يخرج مؤلَفا واحدا في لسانيات النص ثم ينقطع بعد ذلك، اللهم إلا في بعض المقالات العلمية التي تُنشر في نفس الميدان. وتتجلى قلة الاهتمام بهذا الفرع اللساني عندنا بشكل واضح في المقررات الدراسية لأقسام اللغة والأدب العربي بالجامعات، فلا يلقى هذا التخصص العناية اللازمة على غرار ما تلقاه باقي التخصصات اللسانية، فقد يجتاز الطالب مرحلة الليسانس دون أن يمر به مقياس واحد في لسانيات النص أو حتى محاضرة ضمن مقياس آخر. وهذا واقع معاش نلمسه في الميدان من خلال تغييب لسانيات النص كمقياس من المقررات الجامعية.

إن الاستمرارية والمداومة على الإنتاج العلمي في الحقل نفسه، من شأنها أن تُعمق المعرفة وتطور البحث من خلال استدراك ما فات واستشراف آفاق جديدة في البحث والتوسع فيه، فالاستمرارية سمة تكاد تكون ملازمة لكل البحوث في شتى الحقول المعرفية في الغرب وكذلك لسانيات النص، فذكر هذه الأخيرة في ثقافة الغرب يقترن بذكر أسماء أعلام اشتهروا في هذا المجال، فتتبادر إلى الذهن أسماء عديدة، نذكر منها – على سبيل المثال لا الحصر– فإن دايك الذي اختص في التأليف في لسانيات النص، فقد اشتغل على مشروعه اللساني النصي عبر فترات ومراحل متلاحقة، وما فتئ يطور من أفكاره وطروحاته من بحث إلى أخر، حتى ترسخ اسمه معلما بارزا لا يمكن معه الحديث عن لسانيات النص دون ذكره والاقتباس من أعماله، وترسّخت أفكاره في لسانيات النص، فأضحت مرجعا لا غنى عنه عند الباحثين الغرب والعرب على حد سواء.

بينما تغيب هذه الثقافة – ثقافة الاستمرارية – في بحوثنا في حقل اللسانيات على العموم ولسانيات النص على وجه الخصوص، يتجلى هذا المظهر في كون الباحث الواحد يؤلف كتابا في لسانيات النص ثم ينصرف إلى التأليف في فرع لساني آخر، وإن كان هذا جائزا ولا مانع منه وعملا إيجابيا من حيث يعطي الباحث فكر موسوعي وشامل حول اللسانيات بشتى فروعها؛ إلا أن عدم الاستمرارية وعدم الاعتكاف على مزاولة البحث في لسانيات النص بشكل مستمر قد يُضعِف من الحصيلة كما ونوعا. ولا أدلّ على هذا من العدد المحدود الذي تم إنتاجه في ثقافتنا العربية في حقل لسانيات النص؛ وليس هذا حكما مطلقا، بل ثمة دائما استثناءات، ويستثنى من هذا مثلا شخص الباحث سعيد حسن بحيري، فتجربته رائدة يحتذى بها، وقد عكف على العمل والبحث في هذا الفرع اللساني ترجمة وتأليفا، فجاء مشروعه اللساني ناجحا بفعل تركيز جهوده في مجال واحد غالبا وإن كان قد ألّف في بعض فروع اللسانيات الأخرى.

ومن المظاهر – التي نحسبها سلبية– والسلوكيات التي تطبع تصرفات الباحثين العرب في حقل اللسانيات، هو نزوعهم نحو العمل الفردي بدل الجماعي، ولعل مرد ضياع هذه الجهود اللسانية في جانب منها كون هذه الجهود فردية[22]، مما أدى إلى عدم التنسيق والتكامل في العمل بين اللسانيين العرب، فتغيب لديهم روح العمل الجماعي في إنجاز البحوث اللسانية بشكل عام ولسانيات النص على وجه التحديد. ويلاحظ أن ثمة شبه قطيعة بين المشتغلين في الميدان وخاصة بين الباحثين من أهل المشرق ونظرائهم من أهل المغرب، وإن كان ثمة تعاون فإنه غالبا ما يكون بين الباحثين من أبناء البلد الواحد مثل ما فعلت ليندة قياس وعبد الوهاب شعلان، بينما لا نجد مثل هذا النزوع نحو العمل الفردي في ثقافة الغرب، فمثلا "معجم تحليل الخطاب" وهو معجم موسوعي ضخم اشترك في إخراجه كل من باتريك شارودو ودومنيك مانغونو وآخرون، هم ثلة من أعلام اللسانيات في الغرب. وإذا كنا نروم نحن التأسيس لنظرية لسانية نصية عربية، فإن هذا يستدعي تكاتف الجهود وتوحيدها وتكاملها بين الباحثين في حقل لسانيات النص على المستوى العربي، وإنشاء فرق بحث وجهات مؤسسية يعهد إليها بمهمة تنظيم البحث ومتابعة مجرياته ورصد ما يتم إنتاجه في هذا الحقل ومن ثم تقييمه وتقويمه وعرضه على القارئ العربي.

يقول مازن الوعر: أن القارئ العربي يتخوف من دراسة اللسانيات، نظرا إلى طبيعتها العلمية، وأن الباحث في اللسانيات يحتاج إلى أن يتقن اللغة الانجليزية – لأن هذه الأخيرة بها تكتب أغلب البحوث اللسانية في العالم– وإتقان اللغة الانجليزية شرط غير متوفر غالبا في جل الباحثين العرب[23]. والشيء نفسه

بالنسبة إلى الباحثين العرب في مجال لسانيات النص، ويتجلى هذا واضحا في خلو بعض الكتب العربية في لسانيات النص من أي مرجع أجنبي، وعدم الاستشهاد بمراجع من اللسان الأجنبي قد يقلل من قيمة البحث ويُضعف من مصداقيته، بحكم أن المراجع الأساسية في لسانيات النص كتبت في الأصل باللسان الأجنبي ولاسيما الانجليزي، ومرد ضعف الباحثين في تكوينهم الإنجليزي إلى أن تكوينهم محلي؛ أي في الجامعات العربية التي تدرجوا فيها، فلم يتسنى لهم الاحتكاك بالآخر والانفتاح على ثقافة الغير والاطلاع على ما تم إنتاجه باللغات الأجنبية، ناهيك عن الطلبة في أقسام اللغة والأدب العربي، فأغلبهم يشتكون من ضعف التكوين في اللسان الأجنبي، ومعلوم أن الطالب هو المعني الأول بتطوير لسانيات النص في ثقافتنا العربية، فأنى له هذا وهو يفتقر إلى واحدة من أهم مقومات البحث العلمي، ألا وهي اللغة الإنجليزية.

الخاتمة:

– بعد البحث في أهم ثلاثة جوانب فاعلة في التلقي العربي للسانيات النص، نخلص إلى القول بأن هذا الفرع اللساني ما يزال في ثقافتنا العربية في طور النشأة والتكوين، معتمدا في أغلب الأحيان على النقل والتقليد لما ورد في المعطى اللساني النصي الغربي، فلم نبلغ بعد مرحلة النضج التي يمكن معها القول بوجود نظرية لسانية نصية عربية، وهذا بفعل معيقات عديدة، منها ما يتعلق بطبيعة العلم نفسه ومنها ما يتعلق بطبيعة التلقي العربي لهذا العلم.

– والترجمة واحدة من أهم العوامل الفاعلة في التلقي العربي للسانيات النص، ومن شأنها أن تسهم في نهضة هذا الفرع اللساني في ثقافتنا، إذا ما تم تجاوز إشكالاتها والعمل على مواكبتها للمنجز اللساني النصي الغربي، لأن الحصيلة الترجمية ضئيلة جدا وغير مرضية ولا كافية. زد على ذلك أن الترجمة عمل فردي في أغلب الأحيان، كما أن ترجمة معارف لسانيات النص إلى العربية يتم غالبا من خلال النقل، إما عن اللسان الإنجليزي أو اللسان الفرنسي، وناذرا ما يتم النقل عن اللسان الألماني، ولدى الألمان مدرسة عريقة في لسانيات النص، وتقليد خاص وهام وجب الانتفاع به وبمنجزه.

– يمكن لمن اطلع على الأدبيات اللسانية النصية العربية، أن يلاحظ بأنه قد تم تمثُّل هذا العلم في ثقافتنا على نطاق ضيق، فالحصيلة متذبذبة كما ونوعا؛ لأن هذا الفرع اللساني لا يلقى العناية الكافية من قبل المشتغلين في الميدان. وعموما يتنوع هذا المنجز بين النظري والتطبيقي بينما تتكرر الموضوعات المعالجة في أغلب البحوث النصية، كما تم تغييب أنماط هامة من الكتابات ولا سيما المراجعات اللسانية

والكتابات النقدية، ولا تتوفر مكتبتنا اللسانية على معاجم تختص بمصطلحات لسانيات النص- عدا محاولة نعمان بوقرة- أضف إلى ذلك إشكالية التعدد المصطلحي التي تنعكس سلبا على طبيعة الدرس اللساني النصي العربي.

- وعن سلوكيات الباحثين العرب في حقل لسانيات النص فإنها تنزع نحو الفردية، فتغيب لديهم روح العمل الجماعي وهذا ينم عن وجود شبه قطيعة بينهم. زد على ذلك أن سمة الانقطاع وعدم الاستمرارية تطبع بحوثهم النصية، وهذا من شأنه أن يُضعف البحث اللساني النصي العربي. ومن مشكلات الباحثين العرب ضعف التكوين في اللغة الانجليزية وهي لغة العلم التي بها يتم إنجاز أغلب بحوث لسانيات النص عالميا. كما أن أعلام لسانيات النص في ثقافتنا العربية يُعدّون على الأصابع، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على قله الاهتمام بهذا الفرع اللساني.

- تحسن الإشارة إلى أن الحكم على حصيلة المنجز اللساني النصي العربي بالضعف والتذبذب، ليس مطلقا وإنما نسبي، فهذا الحكم عام لا يدخل في التفصيل. ولا نروم هاهنا الانتقاص من جهود اللسانيين العرب، وإنكار صنيعهم؛ لأن ثمة جهود عربية مشكورة. وغايتنا تشخيص الوضع اللساني النصي العربي وتقييمه مع الوقوف على مكامن النقص فيه بغية تقويمه. ومع كل ما تعانيه لسانيات النص من إشكالات تعترض طريقها في ثقافتنا العربية إلا أن هذا لا يعدم إمكانية تجاوزها، ويمكن هذا فقط في ظل العمل الجماعي وتكاتف الجهود وتوحيدها بغية التأسيس للسانيات نصية عربية خالصة وهي مهمة تقع على عاتق جيل اللسانيين الشباب العرب.

هوامش:

[1] ينظر، صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، (2000)، دار قباء (القاهرة)، ط 1، ج1، ص 49.

[2] مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، (2018)، دار نور حوران (دمشق، سورية)، دار العرّاب (دمشق، سورية)، ط1، ص 09.

[3] سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، (1998)، دار نوبار للطباعة (القاهرة)، ط 1، ص 18.

[4] ينظر، نعمان بوقرة، لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والإجراء، (2012)، دار الكتب العلمية (بيروت، لبنان) ط 1، ص 15. وينظر سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ص أ.

[5] حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، (2009)، دار الكتاب الجديد المتحدة (بيروت، لبنان)، ط 1، ص 222.

[6] حافظ إسماعيلي علوي ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، (2009)، دار الأمان (الرباط)، منشورات الاختلاف (الجزائر)، الدار العربية للعلوم ناشرون (لبنان)، ط1، ص 151.

[7] المرجع نفسه، 61.

[8] شوقي بوجلال، الترجمة في العالم العربي الواقع والتحدي، (2010)، المركز القومي للترجمة (القاهرة)، ط1، ص 214.

[9] المرجع نفسه، ص54.

[10] ينظر، سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، ص هـ.

[11] حافظ إسماعيلي علوي ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، ص 181.

[12] ينظر، مصطفى غلفان، اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة حفريات النشأة والتكوين، (2006)، شركة النشر والتوزيع المدارس (الدار البيضاء)، ط1، ص14. وينظر، حافظ إسماعيلي علوي، عندما تسافر النظرية لسانيات النص نموذجا، (2012)، جسور، ع يناير، ص 15.

[13] ينظر، سعد سرحت، لسانيات النص مداخل نظرية مع دراسة إجرائية في كتاب طوق الحمامة لابن حزم الأندلسي، (2016)، سلسلة منشورات نون، ط 1، ص 58. وينظر، نعمان بوقرة، لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والإجراء، ص 5.

[14] خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، (2013)، دار الأمان (الرباط)، منشورات الاختلاف (الجزائر) منشورات ضفاف، ط1، ص 199.

[15] عبد الرحمن عبد السلام محمود، النص والخطاب من الإشارة إلى الميديا مقاربة في فلسفة المصطلح، (2015)، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط 1، ص 60.

[16] ينظر، خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، ص197.

[17] حافظ إسماعيلي علوي، ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، ص 269.

[18] كريستن آدميستيك، لسانيات النص عرض تأسيسي، تر: سعيد حسن بحيرى، (2009)، مكتبة زهراء الشرق، ط 1، ص16.

[19] ينظر، نعمان بوقرة، لسانيات الخطاب، مباحث في التأسيس والإجراء ، ص 26.

[20] أشرف عبد البديع، الدرس النحوي في كتب إعجاز القران الكريم، (2007)، مكتبة الآداب (القاهرة)، د ط، ص أ-ب.

[21] ينظر، خالد حميد صبري، اللسانيات النصية في الدراسات العربية الحديثة، (2015)، دار الأمان (الرباط)، منشورات الاختلاف (الجزائر)، منشورات ضفاف، ط 1، ص 83.

[22] ينظر، حافظ إسماعيلي علوي، ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، ص 317.

[23] ينظر، المرجع نفسه، ص 116.

الباحثة ط.د/ بن حلي سعاد

المقال رقم 2022/01

مجلة روافد
للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية
المجلد 06 (03) ديسمبر 2022 ص ص 259-277

عسر القراءة بين تعدد المفاهيم وصعوبة التشخيص

Dyslexia Between Multiple Terms And Difficulty

بن حلي سعاد[1*] ؛ طاشمة راضية[2]

[1] مخبر الخطاب التواصلي الجزائري الحديث. جامعة عين تموشنت (الجزائر).

البريد الالكتروني المهني: souad.benhelli@univ-temouchent.edu.dz

[2] جامعة أبو بكر بلقايد –تلمسان (الجزائر).

البريدي الالكتروني: tachemaradia@yahoo.fr

تاريخ الإيداع	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/06/10	2022/11/19	2022/12/01

الملخص: يهدف البحث الحالي إلى تقديم توضيح لأهم النقاط والجوانب المختلف فيها بين العلماء والباحثين في مجال عسر القراءة، حيث أننا بالاطلاع على مختلف الأبحاث والنظريات حول هذا الاضطراب نجد مجموعة من الآراء المتباينة والمتناقضة سواء من ناحية المصطلحات والمفاهيم أو حتى التصنيفات وهذا ما ينعكس على عملية التشخيص، حيث تعد مشكلة التشخيص عرقلة كبيرة في طريق التكفل الجيد بالتلاميذ الذين يظهرون الاضطراب كون أن معظم حالات عسر القراءة لا تقدم لنا نموذجا موحدا للأعراض وهذا ما يجعل التشخيص عملية صعبة ومعقدة للغاية، وعلى هذا الأساس حاولنا في هذه الورقة جمع أهم النقاط المثيرة للجدل ومناقشتها حول اضطراب عسر القراءة، متبعين في ذلك المنهج الوصفي باستخدام مجموعة من وسائل البحث كالمقالات وغيرها من المراجع التي تحدثت عن هذا الموضوع.

الكلمات المفتاحية: *عسر القراءة ؛ تعدد المفاهيم ؛ صعوبة التشخيص ؛ عدم تجانس الحالات.*

Abstract: The current study aims to clarify the most important points and the different aspects between scientists and researchers in the field of dyslexia, as we look at the various researches and theories about this disorder, we find a set of contradictory opinions, both in terms of terms and concepts or even classifications, and the problem of diagnosis It is a major obstacle in the way of good care of students who show the disorder, On this basis, we tried in this paper to collect and discuss the most important

*المؤلف المرسل

controversial points about dyslexia, following the descriptive approach using a group of research methods such as articles and other References that talked about this topic.

Keywords: *Dyslexia ; multiple concepts ; difficult diagnosis.*

مقدمة:

إن كون القراءة تعتبر من بين أهم المهارات والقدرات التي يجب أن يتقنها المتعلم لأنها تعد شرطا أساسيا في التحصيل الدراسي وبالتالي النجاح المهني والاندماج الاجتماعي، فالطفل هنا غير مطالب فقط بتعلم القراءة واكتساب الحروف وفك التشفير بل يجب أن تصبح القراءة فعلا أوتوماتيكيا أو آليا حتى يتمكن من اكتساب المعارف وتخزينها بعد فهمها ثم توظيفها بشكل صحيح.

عسر القراءة النمائي، أو اضطراب التعلم النوعي للقراءة المشار إليه فيما بعد باسم "عسر القراءة" هو الشكل الأكثر شيوعا لاضطراب التعلم النوعي، يحتوي التصنيفان الدوليان الرئيسان الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية DSM-5 وتصنيف منظمة الصحة العالمية الذي لا يزال قيد الإعداد ICD-11 على تعريفات واضحة نسبيا ومتشابهة عالميا تتضمن عددا من المعايير للتشخيص كاكتساب القراءة مقارنة بأداء الأفراد العاديين في اختبارات القراءة الموحدة، والذي له تأثير مهم في التحصيل الدراسي والأكاديمي واستخدام القراءة في الحياة اليومية، وأخيرا الحالة الطبيعية للذكاء وغياب الأمراض الأخرى التي تتداخل مع عملية التعلم (Habib, 2021, p. 2).

لكننا ومن خلال اطلاعنا على مختلف المراجع من بحوث ومقالات خاصة الحديثة منها حول موضوع عسر القراءة وجدنا أنه رغم الجهود المبذولة في هذا المجال من طرف العلماء والباحثين إلا أنهم اختلفوا في جوانب عدة لم يتم توحيد الرؤى حولها بدءا بمناقشة وجود عسر القراءة كاضطراب أم أنه مجرد ضعف في القراءة تختلف شدته من حالة إلى أخرى، أضف إلى ذلك مشكلة التصنيف وتوحيد التشخيص وغيرها من الأساسيات التي أصبح الاختلاف حولها يشكل عرقلة في مسار البحث العلمي.

مشكلة الدراسة:

اضطراب عسر القراءة يعد موضوعا شائكا اختلف فيه الباحثون سواء في وضع تعريف محدد له فقد تم استخدام مصطلح عسر القراءة لأول مرة في عام 1872 من طرف الطبيب رودولف برلين (Rudolf Berlin) وقد استخدم المصطلح لوصف حالة شخص بالغ بعد إصابة دماغية فقد بعدها قدرته على القراءة. (Dias, 2020, p. 11)، ثم وصف كل منبرينجل ومورجان (Pringle Morgan 1896) وكير (kyr 1897) صعوبات القراءة لدى الأطفال لأول مرة، وأطلق عليها عسر القراءة بسبب أوجه التشابه مع فقدان القدرة على القراءة بعد إصابة الدماغ لدى القراء البالغين المهرة سابقا. وخلال النصف الأول من القرن العشرين ركز صموئيل أورتن (samouyl orton1937-1925) على أخطاء عكس الحرف والكلمة التي تظهر بشكل شائع عند الأطفال المصابين بعسر القراءة (Peterson & Pennington, 2015, p. 289). ونرى أنه رغم مرور أكثر من قرن من الزمن لم يتم إلى الآن الاتفاق حول اضطراب عسر القراءة سواء من ناحية التعريف أو التصنيف ولا حتى التشخيص، وبالخصوص التشخيص الفارقي كون أن عسر القراءة قد تصاحبه في كثير من الأحيان اضطرابات أخرى كعسر الكتابة واضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وبطيء التعلم وكلها اضطرابات قد تتداخل مع اضطراب عسر القراءة مما يجعل التشخيص يحتاج إلى دقة كبيرة وأدوات مناسبة.

من خلال بحثنا أيضا وجدنا أنه في ظل اختلاف العلماء والباحثين حول وضع بروفيلا خاصا بعسر القراءة، وبعد كل هذه السنوات من النظريات والأبحاث والتجارب التي أجريت حول هذا الاضطراب إلا أن موضوع عسر القراءة يعد من أكثر الموضوعات المثيرة للجدل في مجال التعلم، ولهذا نطرح الإشكال التالي:

- ماهي أهم الاختلافات المطروحة من قبل الباحثين حول اضطراب عسر القراءة؟

أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث في تسليط الضوء على عسر القراءة من الناحية النظرية وذلك للتعرف أكثر حول هذا الموضوع، حتى نتمكن من وضع إطار نظري حول تاريخ هذا الإضراب والبحث في أهم النقاط التي اختلف حولها الباحثون في مجال عسر القراءة، حيث أنه رغم كثرة البحوث حول هذا الموضوع إلا أن أغلبها وخاصة في الوطن العربي تصب في إطار البرامج الإرشادية والعلاجية، ومن هنا نقول إننا مازلنا بحاجة إلى معرفة المزيد حول الاضطراب نفسه.

أهداف البحث:

تهدف دراستنا هذه إلى الكشف عن الحقائق التي من شأنها إزالة الغموض حول موضوع عسر القراءة، كما تسعى أيضا لفتح المجال لمزيد من البحوث من أجل وضع إطار موحد لهذا الاضطراب، وهذا خدمة للبحث العلمي الذي هدفه مساعدة الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب ليتمكنوا من التعلم وبذلك نزع كل العوائق التي تجعلهم متعثرين في مسارهم الدراسي.

2. الاختلاف حول وجود عسر القراءة من عدمه:

من أهم النقاط المختلف حولها في موضوع عسر القراءة والتي قد تمثل في حد ذاتها استفزازا لبعض الممارسين في الميدان هي حقيقة وجود عسر القراءة كاضطراب، فهناك من يقول إنه مجرد خرافة ويقدمون على ذلك حجج وبراهين كثيرة.

ففي عام 2009 جاء عضو البرلمان البريطاني جراهام سترينجر (Graham Stringer)، النائب عن مانشستر عن حزب العمل ليقولإنه لا يوجد شيء اسمه عسر القراءة وأنه في الأساس خرافة تستخدم للتغطية على سوء التدريس، ووصف عسر القراءة بأنه "مرض خيالي" نادر الحدوث في البلدان الأخرى. وذكر أيضا أن أكثر من 35000

طالب بريطاني كانوا يتلقون مخصصات إعاقة تكلف الحكومة البريطانية أكثر من 78 مليون جنيه إسترليني (Furnham, 2013, p. 941).

نشرت أيضا مقالة في سنة 2020 بعنوان "هل عسر القراءة هو حقيقة أم مجرد خرافة في مجال التعليم" ?Is dyslexia real or simply a myth in education context بقلم مجموعة من الباحثين (Tlemissov, Saparova, Abilmazhinov, Karimova, & Tlemissova, 2020) حيث ناقش الباحثون في هذا المقال موضوع عسر القراءة من حيث الأصل هل هو حقيقة أم مجرد خرافة، و قدموا مختلف الحجج والبراهين التي جاء بها المؤيدون والمعارضون لوجود عسر القراءة كاضطراب، وقد خلصوا في الأخير إلى أن عسر القراءة هو أسطورة، وهو ببساطة مصطلح يستخدم على نطاق واسع لوصف الصعوبات أو القدرات المحدودة في إظهار المهارات الأدبية، وقد استخدمنا المقال كمرجع في بحثنا هذا.

من بين المؤيدين أيضا لهذا الطرح البروفيسور جوليان إليوت (Julian Elliott) سنة 2015 وعلماء آخرين من جامعتي Durham & yale، الذين قالوا أن عسر القراءة هو أسطورة، وغالبا ما يستخدم كتعزية للطلاب الذين يظهرون مهارات تحصيلية متدنية لمجرد أنهم قراء ضعفاء، فحسبهم لا يوجد أي سبب جوهري وهام لتقديم دليل على وجود عسر القراءة، كاضطراب عصبي أو نفسي معين، يمكن استخدامه بشكل مناسب لشرح ضعف مهارات القراءة والكتابة لدى بعض الأفراد، على الرغم من تعرضهم سابقا للتعلم التقليدي والذي لا يوفر المرونة الكافية فيما يتعلق بالمتعلمين.

بالإضافة إلى ذلك، يرى جوليان (Julian) أيضا أن عسر القراءة يمثل مشكلة إنجليزية بحتة نظرا لأن معظم الحالات المتعلقة بالاضطراب تهيمن على بريطانيا والدول الأخرى الناطقة باللغة الإنجليزية، وذلك لأن معظم صعوبات معرفة القراءة والكتابة المرتبطة بعسر القراءة قد لوحظت أكثر بين الطلاب الذين تتضمن أنظمتهم التعليمية

مواجهة مع صوتيات اللغة الإنجليزية (Tlemissov, Saparova, Abilmazhinov, Karimova, & Tlemissova, 2020, p. 3). نرى أنه في هذا المقال يقدم الباحثون عدة حجج وبراهين جاء بها المعارضون لوجود عسر القراءة كاضطراب من شتى جامعات العالم، ومن أهم حججهم أنه لم يتمكن إلى الآن من الاتفاق حول عسر القراءة لا من ناحية الأعراض ولا الأسباب ولا حتى وضع أداة قياس موحدة لتشخيص الاضطراب المزعوم الذي تعد أساليب التدريس غير المناسبة وغير المرنة سببا رئيسيا في وجوده ودليلهم أنه إذا تم تغيير وتكييف أساليب التدريس اختفى الاضطراب وتحسنت مهارة القراءة.

لكن عسر القراءة وفقا للمدافعين عن وجوده، لا توجد له ظروف أو أعراض محددة بوضوح، ولا يمكن أن يقال أنه يحتوي على مجموعة محدودة من الأسباب التي تؤثر على تطور اللغة والقراءة لأن لكل فرد سبب معين و ظروف معينة هي التي تصنع الإطار الخاص به (Tlemissov, Saparova, Abilmazhinov, Karimova, & Tlemissova, 2020). وفي الغالب تتحدث المراجع التي تتبع هذا الطرح عن عدم تجانس الحالات.

بعد سردنا لمختلف المواقف التي تنفي وتؤيد وجود عسر القراءة كاضطراب نقول أن موضوع عسر القراءة ورغم كل هذه السنين ما يزال يحتاج إلى أبحاث ومجهودات أخرى خاصة في مجال القياس والاختبارات التشخيصية خاصة مع اختلاف اللغات والخصوصية التي تتمتع كل لغة، أيضا نجد أنه عند إثارتنا لهذه النقطة المهمة وهي التشكيك في وجود عسر القراءة كاضطراب من عدمه نقول أن الحديث عن هذا يقتصر فقط على الباحثين الأجانب خاصة الذين اهتموا بموضوع عسر القراءة في اللغة الإنجليزية، في حين لا يكاد يظهر هذا الإشكال إطلاقا لدى الباحثين العرب الذين يعتبرون عسر القراءة أمرا مسلما به.

ولكن هذا الطرح يقودنا أيضا إلى نقطة مهمة ألا وهي اختلاف المفهوم حول عسر القراءة كاضطراب أو كونه حالة تأخر أو مجرد صعوبة، فتعدد المصطلحات في المراجع العلمية يطرح مشكلا كبيرا حول مفهوم عسر القراءة.

3. تعدد المصطلحات والمفاهيم:

قد يكون الضعف أو القصور في القراءة هي حالة تأخر أو تخلف دراسي ناتجة عن أسباب خارجية وقد يكون ناتج عن إعاقة سمعية أو بصرية، فقد أشار الاتحاد العالمي للأعصاب بأن هناك حالات عديدة من الضعف القرائي ولكن لأنها لا ترجع لأسباب داخلية فهي ليست حالات دسلكسيا (السيد، 2013، صفحة 56).

فطبيعة الصعوبة واستمرارها وكذلك شدة التأخر ونوع الأخطاء ليس لها القدرة الكافية على التشخيص التفريقي بين الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة والمتأخرين قرائيا، وهذا ما يتماشى مع دراسة ستانوفيتش وسيجل سنة (sthanovich & sygle, 1994) اللذان يظهران أن أوجه القصور في تحديد الكلمات المكتوبة لها نفس الطبيعة في المجموعتين، فكلاهما لديهما أداء ضعيف في تحديد الكلمات، ونقيس عل ذلك أن وجود قلبا أو خلطا في الحروف ليس مؤشرا لصالح عسر القراءة، وأيضا بالنسبة لشدة المشكل فقد يكون التأخر في القراءة شديدا وعسر القراءة أكثر اعتدالا، أيضا إن الرأي القائل بأن التأخر في القراءة يمكن تداركه بينما يكون الاضطراب دائم هي نظرية صحيحة لكن هنا يتم إغفال القدرات المعرفية والبيئية للشخص المصاب بالاضطراب, فقد بينت دراسة بريك (Bruck) سنة 1994 أن التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة وقد عوضوا عجزهم في التعرف على الكلمات بالفهم الجيد قد كان لديهم معدل ذكاء مرتفع ومستوى مفردات أعلى (Launay, 2018, p. 80).

على الرغم من استخدام عسر القراءة وإعاقة القراءة كمرادفين إلى حد كبير في الأدبيات العلمية، يعتقد على نطاق واسع أن عسر القراءة يجب أن يكون مصطلحا

مخصصا للاستخدام مع مجموعة فرعية للذين يعانون من مشكلة في فك التشفير في حين يجادل البعض بأن عسر القراءة هو حالة منتشرة تذهب بشكل كبير إلى ما هو أبعد من ذلك فيجب تشخيصها على أساس العمليات المعرفية المختلفة. هذا المنظور سائد بشكل خاص في الجامعات البريطانية، يعني إلى أي مدى ينبغي اعتبار عسر القراءة مرادفا لإعاقة القراءة، حالة يعاني منها فقط بعض الأشخاص الذين يعانون من إعاقة في القراءة أو حالة تغطي نطاقا أوسع من الثقافات (Gibbs & Elliott, 2020, p. 489). ويعتبر جوليان إليوت (Julian Eliot) من أهم المدافعين عن فكرة أن لا فرق بين المصطلحات كون أنهم مترادفين ويمثلون المعنى نفسه باعتبار أن عسر القراءة كاضطراب عصبي لا وجود له، وأن الحالة فقط تعاني من عدم ملائمة أساليب التدريس لها وهذا ما يعطينا تأخرا في القراءة. ويشترك في هذا الاتجاه أنصار نظرية الذكاء المتعدد الذين يرون أن عسر القراءة ما هو إلا استراتيجية تعلم بديلة (Talal , 2015, p. 45).

أثناء قيامنا بالبحث في هذا الموضوع وجدنا عدة مصطلحات تستعمل أحيانا كمترادفات كعسر القراءة وصعوبة القراءة وتأخر القراءة، والتي تعبر جميعها في ظاهر الأمر عن وجود مشكل في عملية اكتساب مهارة القراءة، لكن في رأينا أن مصطلح عسر القراءة أو الديسلكيا هو مصطلح عصبي محض يدخل المشكل في خانة الاضطرابات العصبية الوظيفية الدائمة في حين أن صعوبة القراءة يعزو مشكل القراءة إلى الظروف الاجتماعية والاقتصادية والجسمية والنفسية التي يعاني منها المتعلم.

4. مشكلة التصنيف

يتضمن اضطراب التعلم المحدد في الدليل التشخيصي الخامس DSM-5 تشخيصا لاضطراب القراءة، الرياضيات والتعبير الكتابي، بالإضافة إلى اضطراب التعلم الغير المحدد، كما تمت الإشارة في الأخير إلى أن عسر القراءة أو dyslexia هو مصطلح موجود للإشارة إلى وجود نمط من صعوبات التعلم التي تتميز بوجود مشاكل في دقة أو

طلاقة التعرف على الكلمات وسوء فهم المعاني المستترة، وتدني القدرات الهجائية (الحمادي، 2015، الصفحات 84-85)، وقد وضع أرون (aron) تقسيما لمظاهر عسر القراءة حيث قسمها إلى أعراض ثابتة وأخرى متغيرة فقد اعتبر أن بطىء القراءة وضعف الهجاء وأخطاء التركيب النحوي في اللغة المكتوبة بالإضافة إلى الاعتماد الزائد على السياق للتعرف على الكلمات هي مظاهر مشتركة لدى جميع حالات الديسلكسيا، في حين أن قلب الحروف أثناء الكتابة مع دلائل عصبية خفيفة مثلا كعدم القدرة على تحريك يد واحدة أو أحد أصابعها إلا إذا تم تحريك الجانب الأخر (ركزة والحمادي، 2018، صفحة 30).

كما قدم مونفورت وآخرون (Monfort et al) سنة 2013 تصنيفا يتضمن معايير الخطورة لأنه يعتمد بشكل أكبر على توظيف القراءة في حياته اليومية أكثر من اعتماده على الأخطاء الملحوظة أو على أوجه القصور المعرفية الأساسية (Launay، 2018، صفحة 86). وقد وجد تقسيم آخر للأعراض حيث سمي الخلل في الربط بين صورة الحرف وصوته بالديسفونيا dysphonie أما الضعف في الذاكرة الحركية ككتابة الحروف والأرقام بالديسناميكسيا وأطلق اسم الدسيداسيا على الخلل في رؤية الكلمة كوحدة كاملة وربطها بصورتها (ركزة و الحمادي، 2018، صفحة 31).

إن أهم التصنيفات المعتمدة عالميا في مجال علم النفس هما التصنيف الدولي للأمراض النفسية والعقلية وتصنيف منظمة الصحة العالمية، ففي الإصدارات السابقة لكلا التصنيفين DSM-4 وICD-10 مقارنة مع الإصدار الأخير لهما DSM-5 وICD-11 لم يعد هناك لتسمية عسر القراءة وجود، حيث أطلق عليه "إعاقة تعلم محددة " أو" صعوبات تعلم تطورية" على التوالي بما في ذلك عسر الكتابة وعسر الحساب اللذان كانا منفصلين عن عسر القراءة في التصنيف، وهذا ما يمثل تغييرا جذريا في المفاهيم حول هذه

الاضطرابات وهذا ما قد يقودنا إلى حظر مصطلح عسر القراءة نهائيا (Habib, 2018, p.1).

ومن هنا نرى أن DSM-5 يقدم مجموعة من الأعراض كمعايير لتشخيص اضطرابات التعلم المحددة والتي يجب أن يوجد واحد على الأقل منها وتكون قد استمرت على الأقل لمدة 6 أشهر على الرغم من اتخاذ تدابير من أجلها كقراءة الكلمات بشكل غير دقيق وبطيء رغم الجهد المبذول، وصعوبة في فهم ما يقرأ، وفي التهجئة والتعبير الكتابي بالإضافة إلى صعوبات في التمكن من معنى الأرقام والتفكير الرياضي، كما أن المهارات الأكاديمية لدى هؤلاء الأفراد تكون أقل من المتوقع بالنسبة لعمرهم الزمني، فهي تظهر مع سن التمدرس ولكنها لا تظهر إلا إذا كلف الفرد بمهمة، كما أن هذه الأعراض تؤثر بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي والمهني للفرد، ومن هنا نقول أنه لا ينبغي أن يكون التصنيف غاية في حد ذاته، فهذه التصنيفات هي اختزالية ولا تجعل من الممكن تشخيص التفرد الإكلينيكي لكل حالة، بالإضافة إلى أنها قد تترافق مع اضطرابات أخرى، وبهذا من الصعب وضع تصنيف محدد لعسر القراءة.

5. الاختلاف حول الأسباب:

في الوقت الذي يدافع فيه الكثير من العلماء والباحثين عن الأصل البيولوجي والعصبي لاضطراب عسر القراءة نجد كل من صوند وبولجر2019 (Sand & Bolger) يريان أن مجرد التعبير عن" نظرية " الاضطراب في الطبيعة الحيوية العصبية" ليس مرضيا نظريا ولا يحتوي على قوة تفسيرية ولا حتى من الناحية التشخيصية، ففي نظرهم حتى الآن لم يتمكن أي من علم الوراثة وتصوير الدماغ من تمييز ما يسمى بعسر القراءة من القارئ الضعيف غير المصاب بعسر القراءة. كما أن فليتشر وآخرون 2019 (flitcher & al) يرون أن الفرضية التي ترجع أسباب عسر القراءة لعوامل عصبية بيولوجية حيث أن الجدل حول سلسلة أسئلة "الدجاجة والبيضة" للتفاعلات التي تشمل

الدماغ والبيئة أمر غير قابل للحل بدلا من ذلك كان يجب أن يكون السؤال مطروحا كالتالي: كيف تعمل العوامل العصبية والبيئية معا لخلق مهارة معرفية معقدة مثل القراءة (Gibbs & Elliott, 2020, p. 489).

ونجد هنا أن العلماء أصبحوا يناقشون فكرة الاحتمالية بدلا من الحتمية لأن كلا من العوامل الوراثية والبيئية يؤثرون تأثيرا كبيرا ومباشرا في ظهور وتطور اضطراب عسر القراءة كل من جهته، وحسب اختلاف الحالات تختلف الأسباب.

6. صعوبة التشخيص والتشخيص الفارقي:

من بين أهم المشاكل التي تعرقل الاتفاق حول موضوع عسر القراءة هو مسألة التشخيص والتشخيص الفارقي. يرى ميشيل حبيب (Michel habib) أنه لا تعاني الغالبية العظمى من أطفال "dys " من اضطراب واحد ولكن من مزيج أو على الأقل اثنان من الاضطرابات، في حين أننا نتحدث عن الاعتلال المشترك عندما نجد تشخيصان مستقلان ولا يمكن تفسير أعراضهما باضطراب واحد في الأصل وهذا ما يجعل التشخيص التفريقي أكثر تعقيدا، وتتمثل إحدى السمات المعروفة لعسر القراءة في أنه لا يظهر بمفرده وبالتالي سيتلقى الأطفال المصابون بعسر القراءة في كثير من الأحيان تشخيصا إضافيا سواء تعلق الأمر باللغة أو التنسيق الحركي أو الانتباه أو الحساب حيث تشير معظم الدراسات إلى أن معظم الأفراد الذين تم تشخيصهم بمشكلة في النمو العصبي يعانون من أكثر من اضطراب واحد وهذا ما يعقد أيضا إجراءات التشخيص (Habib M. , 2021, p. 11). وهذا ما يجعل أنصار هذا الطرح يميلون للتشخيص العصبي عن طريق التصوير الوظيفي بالرنين المغناطيسي IRMF، وعلى هذا الأساس يقدمون في تشخيصهم أنواعا في شكل كوكبة من الاضطرابات، فبدل عسر القراءة من النوع الفونولوجي أو من النوع البصري الانتباهي أو عسر الحساب نصبح نتحدث عن التناذر الفونولوجي، التناذر البصري الانتباهي، والتناذر الحركي.

يقودنا كل هذا إلى ضرورة ارفاق التشخيص دائما بالبحث عن الاضطرابات المصاحبة أو/ والاعتلال المشترك. على سبيل المثال فرط الحركة ونقص الانتباه يعد أكثر شيوعا بأربع مرات بين الأطفال والمراهقين الذين يعانون من عسر القراءة فهو قد يصل من 8 إلى 18%، في حين أن 36% من المصابين بعسر القراءة كان لديهم تشخيص مزدوج بعسر التنسيق الحركي، و56% كانوا مصابين أيضا بالوسواس القهري (Habib M. , 2021, pp. 13-14). كما يصاحب عسر القراءة اضطرابان آخران في تطور اللغة هما ضعف اللغة واضطراب صوت الكلام، يتم تعريف ضعف اللغة من خلال المشاكل في تطوير اللغة البنيوية، بما في ذلك بناء الجملة (القواعد) والدلالات (المفردات)، بينما بالنسبة لـــصوت الكلام تكمن مشكلة التحديد في القدرة على إنتاج أصوات لغته الأم بدقة ووضوح (Peterson & Pennington, 2015, p. 188). كما يشير الخبراء إلى أن الأشخاص الذين يعانون من المشكلة بعيدون كل البعد عن مجموعة متجانسة، وغالبا ما يقعون في مجموعات فرعية يمكن التعرف عليها وتساعد عملية تحديد المجموعات الفرعية هذه كثيرا في التشخيص الدقيق والتشخيص التفريقي (Furnham, 2013, p. 94).

من هذا كله نقول إن الدراسات جميعها قد اتفقت على أن عسر القراءة غالبا ما يصاحبه اضطراب آخر سواء كان خفيا أم ظاهرا حسب الأعراض وحسب درجة سيطرة أحدهما على الآخر فهذا ما يجعل خطأ التشخيص واردا جدا وبالتالي عدم الحصول على النتيجة المرجوة من العلاج خاصة مع نقص أداة تشخيص موحدة تشمل جميع التناذرات المحتملة.

7. الفرضيات المفسرة لعسر القراءة:

منذ بدأ الحديث عن عسر القراءة ظهرت عدة فرضيات تسعى إلى تفسير عسر القراءة، نذكر منها الفرضية الصوتية التي تفترض وجود عجز صوتي في أصل عسر

القراءة، وهي أكثر فرضية شيوعا حتى الآن، وفقا لهذه النظرية فإن عسر القراءة يفسر بشكل أساسي بضعف المهارات الصوتية بصرف النظر عن القراءة، كقدرات التحليل الصوتي والذاكرة الصوتية قصيرة المدى، والدقة والسرعة حيث تعتبر هذه المهارات من المتطلبات الأساسية لتعلم القراءة وكمؤشرات على مستوى القراءة لاحقا (Cervetti & Peraldi, 2013, p. 22). أما أصحاب الفرضية البصرية الانتباهية فهم يركزون على ضعف الانتباه البصري كسبب معقول لعسر القراءة، فقد تعاني بعض الحالات من خلل في الانتباه البصري مما يؤدي إلى تعطيل القراءة على مستويات مختلفة وحسب الأبحاث التي أجراها كل من فالدواز وبوس (Valdoise & taintiurier Bosse) سنة 2007 يتداخل الانتباه البصري مع المعالجة الانتقائية والمتتالية لكل كلمة، وبالتالي فإن النظرية البصرية لعسر القراءة والتي تم تجاهلها لفترة طويلة لصالح النظرية الصوتية الوحيدة تشهد اهتماما متجددا (Cervetti & Peraldi, 2013, p. 22). وقد اقترحت باولا تالال (paoula tallal) سنة 1980 فرضية اضطراب الحكم الزمني (JOT) على أنها قادرة على أن تكون أصل اضطرابات اللغة الشفوية وعسر القراءة. وبالفعل فإن الأطفال الذين يعانون من هذه الاضطرابات يواجهون صعوبات في إدارة الجوانب الزمنية المرتبطة بأداء أعمال الحياة اليومية، وإدراك المدة أو التمييز بين الأحداث الموجزة، وقد أظهرت الدراسات الحديثة وجود علاقة كبيرة بين هذا العجز والاضطراب الصوتي، فضلا عن قياس الحكم لمدة التحفيز السمعي، وبالتالي فإن الشخص المصاب بعسر القراءة يعاني من عجز زمني في المعالجة يتطلب تجميع المعلومات التي تصل إلى الدماغ من خلال طرائق حسية مختلفة (Brun-Henin,, Velay, Beecham, & Cario, 2012, p. 6).

ظهرت أيضا الفرضية الخلوية (HypothesesMagnocellular) وفق هذه الفرضية يرجع عسر القراءة إلى تلف الجهاز البصري الخلوي، حيث أن هذا الجهاز يشارك في سرعة معالجة المعلومات البصرية، وإدارة حركة العين ومعالجة الترددات المكانية

المنخفضة (الخطوط العريضة للكلمات)، وهنا يتم الحفاظ على جهاز Parvocellular الذي يسمح على العكس من ذلك بمعالجة الترددات المكانية القوية (تحليل التفاصيل)، وبذلك فإن الأشخاص الذين يعانون من هذا الاضطراب يواجهون صعوبة في معالجة التناقضات المرئية الضعيفة أي التي تسمح بإجراء تحليل تقريبي للمثيرات البصرية (Cervetti & Peraldi, 2013, p. 22). أيضا يكتسب الاختلاف في استخدام نصفي للدماغ في عملية القراءة مزيدًا من الجدل، حيث تشير الدراسات الحديثة في علم الأعصاب إلى أن القراء الذين يعانون من عسر القراءة يستخدمون المزيد من مناطق الدماغ اليمنى بدلا من المناطق اليسرى التي يستخدمها أولئك الذين لا يعانون من عسر القراءة، وهذا يفسر الصعوبة التي يواجهونها مع الطلاقة، الدراسات العصبية أشارت إلى أنه بالنسبة لأولئك الذين لا يعانون من عسر القراءة فإن التنشيط الأقوى لنظام القراءة يكون في النصف الأيسر من الدماغ وهو يتوافق مع مهارة قراءة أفضل، من ناحية أخرى أظهر المصابون بعسر القراءة اعتمادا أكبر على الجانب الأيمن للدماغ (Adubasim & Nganji, 2017, p. 3).

نجد أن جميع هذه الفرضيات التي أشرنا إليها وغيرها جاءت بعد بحوث وتجارب دامت لسنوات عديدة وقدم أصحابها حجج وبراهين لا حصر لها ولا مجال لذكرها هنا، ولكن يمكننا القول أنها قد أثرت على البحث العلمي في هذا المجال وعرفتنا أكثر على أصل اضطراب عسر القراءة رغم اختلافها، لكننا نشير إلى أن هذا الاختلاف لا يمكن اعتباره اختلاف في وجهة النظر حسب الاتجاه النظري لكل باحث وإنما هو اخلاف نابع من نوع الحالات المدروسة، فنحن نفترض أن الاختلاف ناتج عن تباين وعدم تجانس في الحالات المدروسة في الواقع وليس العكس، وإن كانت الضرورة تقتضي عدم التحيز لاتجاه نظري على حساب اتجاه آخر، إلا أننا نجد في كثير من الأحيان فعالية الاتجاه

التكاملي التوليفي لمجموعة تفسيرات نظرية تقدم خلفية موحدة يمكنها ان تقدم الكثير في مجال التشخيص والعلاج، وهذا ما يجب أن يسعى إليه البحث مستقبلا في هذا المجال.

8. مناقشة نتائج البحث:

موضوع تعلم القراءة يعد مجالا خصبا للبحث العلمي في شتى المجالات وعلم النفس بفروعه المختلفة وخاصة علم النفس العصبي قد أولى موضوع التعلم وبالتحديد تعلم القراءة أهمية بالغة، فالطفل يتعلم القراءة في المدرسة غالبا، لكن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في ذلك وتختلف هذه الصعوبة سواء من حيث شدتها واستمرارها مع اختلاف كل حالة واختلاف الظروف المحيطة بها، وهذا ما جعل العلماء والباحثين يجادلون في العديد من النقاط المهمة حول عسر القراءة ولكلٍ وجهة نظر في ذلك، حتى أن بعضهم ينكر وجود اضطراب عسر القراءة من أساسه ويعتبره مجرد خرافة الهدف منها هو التغطية على أساليب التدريس السيئة والغير قادرة على احتواء المشكلات التعلمية للتلاميذ فكون هذه الأساليب غير مرنة فهذا يجعلها غير قادرة على التكيف مع قدرات الطلاب المتفاوتة، في حين أننا نجد في كثير من المراجع العلمية استعمالا مترادفا لعدة مصطلحات كعسر القراءة وإعاقة القراءة وصعوبة أو ضعف القراءة فهناك من يستخدم هذه التسميات كمرادف لمصطلح الديسلكسيا أو عسر القراءة في حين أن الكثير من الباحثين لا يتفقون مع هذا ويفرقون بين عسر القراءة كاضطراب وضعف أو تأخر القراءة كصعوبة غير دائمة، ونقول هنا أنه لكلا الجانبين حجته في ذلك وهي مبنية على مجموعة دراسات وأبحاث لذى لا نستطيع أن ننكر أحد الرأيين أو نتحيز لأحد الجانبين ولكن في رأينا أننا يمكن الاستفادة من نتائج كل هذه الأبحاث في تطوير نظم التعليم حتى تخدم جميع التلاميذ كل حسب المشاكل التعليمية التي يعاني منها.

أيضا من بين النقاط المختلف فيها نجد الأسباب الكامنة وراء هذا الاضطراب فهناك من يفسره بوجودأصل جيني أو وراثي وآخرون يقدمون السبب العصبي كأصل كامن

وراء عسر القراءة بما في ذلك تلف الجهاز الخلوي للعين والخلل في التوازن المزدوج لجانبي الدماغ في عملية القراءة وعدم التحكم في عملية تثبيت العين أثناء القراءة، بينما يرجعها البعض الآخر إلى أسباب بيئية كعدم ملائمة أساليب التدريس والأدوات المناسبة لخصوصية هذه الحالات، أما نحن فنقول أن عسر القراءة تختلف أسبابه حسب كل حالة فهناك حالات لديها سبب جيني وأخرى يتدخل فيها العامل البيئي بشكل مباشر، وفي حالات أخرى نجد تداخلا في الأسباب ولهذا فإن تفرد الحالات المدروسة هو ما يولد هذا الاختلاف بين الباحثين.

كما تعد أيضا مشكلة التصنيف من أهم النقاط التي اختلف حولها المهتمون في مجال عسر القراءة ورغم كل ما قيل حول تعدد التصنيفات إلا أنه يبقى التصنيفات الأكثر تقبلا هما التصنيف الدولي للأمراض النفسية و العقلية DSM-5 و تصنيف منظمة الصحة العالمية CIM-11 حيث يقدم لنا DSM-5 وصفا للأعراض مع ذكر لمحكات الاستبعاد، في حين أن موضوع التشخيص والتشخيص التفريقي يعتبر أمرا في غاية الصعوبة في ظل غياب اختبار موحد لقياس شدة العجز في القراءة لدى التلاميذ وهذا لأمران، الأمر الأول كون أن مادة القراءة تختلف باختلاف اللغة في كل بلد ومدى خصوصيتها وشفافيتها، والأمر الثاني هو بسبب عدم تجانس الحالات التي يحمل كل منها جوانب تختلف عن غيرها، فقد أجرت زوبرينسكي (Zoubrinetsky) سنة 2015 دراسة سلطت فيها الضوء على عدم التجانس المعرفي بين مجموعة من الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة ولديهم بروفايلا غير متجانسا للاضطراب حيث أن نتائج الدراسة جاءت لتدل على أن الحالات جميعها قد قدمت عجزا إدراكيا مزدوجا رغم عدم تجانس الأعراض (Launay, 2018, p. 86)، كما تطرح مسألة التشخيص الفارقي لدى عسر القراءة عائقا كبيرا كون أن غالبية الحالات التي تمت دراستها تعاني من اضطراب مصاحب أحيانا يكون هو الغالب من حيث الأعراض وبهذا قد يصبح اضطراب عسر القراءة خفي وغير

ظاهر كاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة مثلا، الذي غالبا ما تطغى أعراض فرط الحركة على أي اضطراب مصاحب له، فقد أظهر فريق لويس فالي (louis valey) في جامعة ليل الفرنسية، أثناء القيام بإعادة تشخيص 100 طفل تمت إحالتهم بسبب صعوبات التعلم في مركز الإحالة، أن 70٪ من تشخيصات عسر القراءة التي تم إجراؤها قبل الاستشارة كانت خاطئة وأن الفحص وجد خللا عصبيا غير مذكور قبل الاستشارة في 16٪ من الحالات (Da Fonseca & Fourneret, 2018, p. 69)، وبعد كل هذا نقول أن عدم تجانس الحالات المدروسة له أثر واضح من حيث اختلاف الأسباب والأعراض وكذلك شدة الاضطراب والاضطرابات المصاحبة له، لتبقى كل حالة متفردة تحتاج إلى وسائل بحث خاصة وخطة علاجية مناسبة.

على هذا الأساس نقول إن موضوع عسر القراءة هو موضوع معقد وصعب الدراسة ويبعث على التحدي، لأنه لا زال يحمل الكثير من الجوانب والنقاط المختلف فيها من قبل الباحثين الذين رغم جهودهم المبذولة إلا أنهم لم يصلوا إلى اتفاق شامل حول أشهر مشكلة في مجال التعلم والتعليم والتي لا زالت تؤرق الكثير من الممارسين في الميدان، ولكن رغم ذلك إلا أن هذا الاختلاف قد ساهم بشكل كبير في إثراء البحث العلمي حتى تتوفر لنا المزيد من الاكتشافات والنظريات التي تساعدنا على فهم أكثر للاضطراب وبالتالي تكفل أحسن للمصابين به.

9. خاتمة:

أخيرا نقول أن القراءة كمهارة وإتقانها يؤثر بشكل كبير في قدرة الطفل على التعلم وعلى كيفية معالجته للمعلومات وتوظيفه للمعارف السابقة في دراسته، فمهارة القراءة هي مهارة شديدة التعقيد فهي تحتاج إلى مجهود عقلي ونفسي وجهاز نطق سليم ومخزن مفردات ومعارف سابقة وذاكرة تستطيع الاحتفاظ بالمعلومات وربطها بالمعارف السابقة حتى يتم الفهم الجيد للمادة المقروءة، وكون القارئ يعاني من أي مشكلة قد تعيق القراءة

الطليقة والفهم الجيد للنص فهذا ما نسميه بعسر القراءة والذي رغم شيوعه بين المتمدرسين حسب الإحصاءات الرسمية للعديد من البلدان حول العالم إلا أنه لا يزال موضوع خلاف بين العلماء وقد ذكرنا في بحثنا هذا ولو بإيجاز أهم النقاط المختلف حولها ونقول أن هذا الاختلاف رغم أنه ظاهريا يبرز لنا غموضا وعدم فهم دقيق للاضطراب إلا أنه في الحقيقة قد وفر لنا محفزا للمزيد من الأبحاث حتى يكون المتعلم هو المستفيد الأكبر منها سواء من ناحية التشخيص أو العلاج والتكفل.

5. قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

السيد عبد الحميد سليمان. (2013). *صعوبة القراءة ماهيتها وتشخيصها*. القاهرة: عالم الكتب.

أنور الحمادي. (2015). *خلاصة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM-5*. لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.

سميرة ركزة، فايزة بنت صالح الحمادي. (2018). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات*. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

المراجع باللغة الأجنبية:

Gulnara, S., Ulan.,Ermek, A.,Saltanat,K., Zhansaya, T .(2020) .*Are dyslexia real or simply a myth in education contex*t10-1.

Adrian, F.(2013) . *Lay Knowledge of Dyslexia.*Scientific Research.949-940 ،

Adubasim,N .(2017) .*Dyslexia-A Learning* Difference.Autism Open Access, an open access journal.7-1

Dias, J:(2020) .*L'apprentissage de la lecture chez lesélèves dyslexiques*.Universitéde franche.

Elias, A. Filippos, V .(2020) .*The Difference between Developmental Dyslexia and Dysgraphia: Recent Neurobiological Evidence*.International Journal of Neuroscience and Behavioral Science.-1 5.

Florence, B.Jean-Luc ,V.Yaël, B.Sophie, C .(2012) .*Troubles d'écriture et dyslexie* : revue théorique, aspects cliniques et approche expérimentale .*ResearchGate*.27-1

Simon J. Gibbsa .Julian G. Elliott .(2020) .*The dyslexia debate: life without the labe*.Routiedge .500-487

Laurence, L.mars 2018 .*(Du DSM-5 diagnostic orthophonique :élaboration dun arbre décisionnel* .Réeducation orthophonique N.82 ، *273*:°

Michel, H. .(2021) *The Neurological Basis of Developmental Dyslexia and Related Disorders : A Reappraisal of the Temporal Hypothesis, Twenty Years on*.france : brain science.

Michel, H .(2018) .*Dyslexie de dévloppoment* .Elsevier Masson*SAS*.

Nathalie, C. Lorena, p .(2015) .*étude des performances d,identification des mots&crits chez l,enfant normolecteure de CM2.*paris: HAL.

Pierre, F.David, D .(2018) .*Les enfants Dys.* France: , Elsevier Masson.

Robin, I. Bruce F P .(2015) .*Developmental Dyslexia.*Annuel Revews Further .307 -183

الباحث ط.د بحوص حيرش

المقال رقم 2022/01

مجلة أنثروبولوجية الأديان المجلد 18 العدد02 2022/06/05

ISSN/2353-0197 EISSN/2676-2102

البنية اللّسانية ودلالتها في الفكر الدّيني المعاصر

– قراءة في كتاب مفهوم الإيديولوجيا لعبد الله العروي –

The linguistic structure and its significance in contemporary religious thought - Reading in the book The Concept of Ideology by Abdullah Al-Aroui -

بوحوص حيرش[1*]

[1]مخبر الخطاب التّواصلي الجزائري الحديث – جامعة عين تموشنت

bahous.2017@gmail.com

أ.د/ عبد الجليل منقور[2]

[2]مخبر الخطاب التّواصلي الجزائري الحديث – جامعة عين تموشنت

mankour1964@yhoo.fr

تاريخ الاستلام: 2021/02/28 تاريخ القبول: .2021/04/11

ملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى فحص البنى اللّسانية التي أسّس من خلالها المفكّر المغربي "عبد الله العروي" لدراسة نقدية تعتمد المنهج التّاريخاني، بغية الكشف عن مكامن الخلل داخل المنظومة الفكرية التّراثية الإسلامية، والمعوّقات التي تحول دون تداركها للتّأخّر التّاريخي والتحاقها بركب الحداثة.

وقد خلصنا إلى أنّ العروي قد سلك في اختياره للبنى اللّسانية المؤطّرة لفكره التّاريخاني مسلكين: أحدهما أفقي تعالقت من خلاله الوحدات اللّسانية لفظياً ضمن بناء محكم، والآخر عمودي يحمل في طيّاته دلالات فكرية، همّها التّنويه إلى ضرورة فحص المفاهيم الاجتماعية من منظور التّاريخانية.

الكلمات الدالة: البنية اللّسانية – خطاب ديني – الإيديولوجيا – التاريخانية – العروي.

Abstract:

This paper aims to analyse the lingual structure which was constructed from it the marrocain thinker Abdallah Laroui for critical study consisted the historicism in order to to detect the obstacles inside the Islamic intellectual

*المؤلف المرسل: بوحوص حيرش، الايميل: bahous.2017@gmail.com

ISSN/2353-0197 EISSN/2676-2102

organization that wonders without remedy the historical delay and joining the modernity. And we have concluded that the thinker has proceeded in his choice of the linguistic structures that frame his historical thought in two ways.

One of them is horizontal, through which the linguistic units of silver are connected within a tight building, and the other is vertical, bearing in its consistency intellectual connotations the settlement's concern is the necessity of examining social concepts from historical perspectives.

Keywords: The linguistic Structure - Religious Discourse - Ideology - Historicism - Narrative.

مقدمة:

شهدت الساحات الفكرية العربية وحتى الغربية نقاشات طويلة وعميقة حول الأسباب الكامنة وراء تأخر العرب ولاسيما أن الأمة الإسلامية " تعاني صدوعا هائلة وهي الآن موزعة على أكثر من سبعين قومية أو سبعين جنسية سياسية بلغة هيئة الأمم "(الغزالي، 2010، صفحة 06)، هذه الصدوع التي جعلت الكثير من المفكرين يطرحون أسئلة حول ما إذا كانت المنظومة الفكرية هي التي تقف وراء هذا التأخر، ومن ثم فإنه من الواجب فحص هذه المنظومة، ولكن أي منهج نسلك من أجل تحقيق هذا الغرض؟

يعد المفكر العربي عبد الله العروي من أبرز المفكرين الذين اهتموا أيما اهتمام بظاهرة التأخر التاريخي التي تميز المجتمعات العربية الإسلامية عن المجتمعات الغربية التي تحيا الحداثة، بل و ما بعد الحداثة، و مما يسجل أنه من خلال فحص كتابات العروي نكتشف أنه صاحب " شق فكري ونظري متماسك تحكمه هواجس التاريخانية والحداثة" (نبيل فازيو، 2015، صفحة 01) هذه التاريخانية التي رفع رايتها العروي (العروي، 1997، صفحة 16) تتميز في كونها تستند إلى تقويض تاريخ المقولات المركزية، وفضح الأوهام الأيديولوجية السائدة في المجتمع وتعرية أساطير المؤسسات الثقافية الحاكمة بالكشف عن الجذور المؤسسة لأفكارها (مجموعة من الأكاديميين العرب، 2014، صفحة 325)، حيث تتمثل هذه المقولات المركزية في مفاهيم لايمكن بأي حال من الأحوال اعتبارها تجريدية، بل هي خاضعة لظروف تاريخية اجتماعية واقتصادية كانت من وراء إنتاج هذه المفاهيم .

ISSN/2353-0197 EISSN/2676-2102

لقد عبر العروي عن فكره التاريخاني في الكثير من طيات مؤلفاته فهو لا يفتأ يذكر به في كل مناسبة، يكتشفه القارئ من خلال الكثير عن المقدمات التي يجعلها العروي كعتبة لولوج نصوصه، وقد اخترنا في هذه الورقة البحثية مقدّمة من المقدّمات التي يُمثّلها النّص الذي سنعرضه، مستندين إلى الإشكاليات التّالية:

- ما هي أهم الخصائص اللّغوية لهذه المقدّمة؟
- كيف ساق العروي وحداتها اللّسانية؟
- كيف تشكّلت في بنى لسانية أطّرت الفلسفة الدّينية من منظوره التّاريخي؟

أوّلاً: الإطار العام للنص :

يقول العروي " إن مفهوم الإديولوجيا ليس مفهوما عاديا يعبر عن واقع ملموس فيوصف وصفا شافيا، وليس مفهوما متولدا عن بديهيات فيحد حدا مجردا، وإنما هو مفهوم اجتماعي تاريخي وبالتالي يحمل في ذاته آثار تطورات وصراعات ومناظرات اجتماعية وسياسية عديدة، إنه يمثل" تراكم معان "، مثله في هذا مثل مفاهيم محورية أخرى كالدولة أو الحرية أو المادة أو الإنسان ....من يستطيع اليوم أن يعطي للدولة تحديدا شكليا قطعيا بدون رجوع إلى التاريخ والاجتماع والاقتصاد والنظريات السياسية وهكذا يستلزم كل نقاش حول مفهوم الإيديولوجياالإطلاع على أصله وصيرورته وبالتالي على المذاهب الفلسفية المتعلقة به" (العروي ع.، 2012، الصفحات 5-6).

يمثل هذا النص مقدمة يقدر فيها العروي حقيقة وطبيعة مفهوم الإديولوجيا ومن ثم كل المفاهيم الأخرى التي شكلت الإطار العام للحداثة، كمفهوم الدولة والتاريخ والعقل والحرية ومن ثم الآليات والمنهج الذي يجب أن يعتمده الباحث لمناقشة أي مفهوم، حيث يتمثل هذا المنهج في الإختيارالتاريخاني الذي يعتمد على نظرية التطور التاريخي، وذلك لكشف ملابسات المفهوم في إطاره الواقعي التاريخي والاجتماعي.

1- الوحدات اللسانية المؤسسة لبنية النص:

اعتمدنا في تقسيمنا لوحدات النص على مقياس انتهاء معنى الجملة بسيطة كانت أو مركبة، فحصل لدينا التقسيم الآتي:

ISSN/2353-0197 EISSN/2676-2102

الوحدة أ	إن مفهوم الإيديولوجيا ليس مفهوما عاديا يعبر عن واقع ملموس فيوصف وصفا شافيا
الوحدة ب	وليس مفهوما متولدا عن بديهيات فيحد حدا مجردا
الوحدة ج	وإنما هو مفهوم اجتماعي تاريخي يحمل في ذاته آثار تطورات وصراعات ومناظرات اجتماعية وسياسية عديدة
الوحدة د	إنه يمثل تراكم معان مثله في هذا مثل مفاهيم محورية أخرى كالدولة أو الحرية أو المادة أو الإنسان ..."
الوحدة هـ	من يستطيع اليوم أن يعطي للدولة تحديدا شكليا قطعيا بدون رجوع إلى التاريخ والإجتماع والإقتصاد والنظريات السياسية ؟
الوحدة و	وهكذا يستلزم كل نقاش حول مفهوم الإديولوجيا الإطلاع على أصله وصيرورته وبالتالي على المذاهب الفلسفية المتعلقة به

2- التماسك داخل الوحدات: لاختبار تماسك الوحدات اللسانية (أ. ب. ج. د. هـ. و) ستنطلق من تماسك كل وحدة على حدا، ثم تماسك الكل؛ من ملاحظتنا للوحدة اللسانية (أ) يتبين لنا أنها تتكون من ثلاثة تركيبات جملية متتابعة (إن مفهوم الأيديولوجيا ليس مفهوما عاديا)/ (يعبر عن واقع ملموس)/ (فيوصف وصفا شافيا).

هذه الجمل المتتابعة يلعب فيها الضمير (هو) المستتر بعد الأركان الفعلية (ليس الجامد) و(يعبر) و(يوصف) دورا بارزا في إعادة الركن الإسمى (مفهوم الإديولوجيا) الذي يشكل الركن الأساس الذي تسلسلت عنه جميع الوحدات اللسانية الأخرى بعده، وقد سمى بعض الباحثين هذه الظاهرة بالإعادة الصريحة .(برينكر، 2010، صفحة 42) ومنهم من سماها بالإحالة وهي هنا إحالة قبلية كون أن العنصر المحال إليه متقدم في

ISSN/2353-0197 EISSN/2676-2102

السلسلة اللغوية اللسانية (عفيفي، 2001، صفحة 116)(المتوكّل، 2010، صفحة 73)، هذا العنصر يتمثل في (مفهوم الإديولوجيا)، وأما الوحدة اللسانية (ب) فقد تألفت من ركنين جمليين مرتبطين ارتباطا نحويا ودلاليا بالضمير (هو) بعد الركنين الفعليين (ليس) و(يحدَ)، وأيضا نلاحظ أن الوحدة (ج) تتألف من ركنين جمليين (إنما هو مفهوم اجتماعي تاريخي) /(يحمل في ذاته آثار تطورات وصراعات ومناظرات اجتماعية وسياسية عديدة) يرتبطان بالضمير (هو) ارتباطا نحويا ودلاليا؛ وكذلك الوحدة (د) تتكون من ركنين جملتين (إنه يمثل تراكم معان) /(مثله في هذا مثل مفاهيم محورية أخرى كالدولة أو الحرية أو المادة أو الإنسان.....) يرتبطان ارتباطا نحويا ودلاليا بالضمير (هو) (اسم إن) والمضاف إلى أداة التشبيه الاسمية "مثل"، أما الوحدة (ه) فتتركب من ركن جملي واحد، يعبر عن دلالة محورية هي (مفهوم الدولة)، وأخيرا الوحدة (و) هي أيضا عبارة عن جملة واحدة تعبر عن دلالة محورية واحدة هي مفهوم الإديولوجيا.

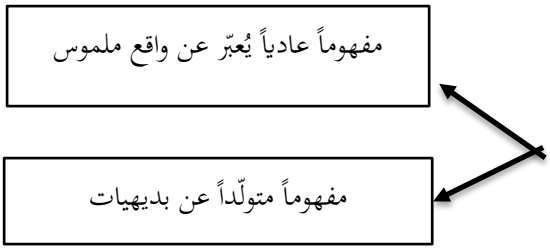
3- التماسك بين الوحدات

- **الإحالة:** مما نستخلصه من الوصف السابق أن الوحدة الأساسية التي بنيت عليها القطعة النصية (مفهوم الإديولوجيا) قد تكررت في جميع الوحدات كضمير إحالي في الوحدة (مفهوم الدولة) [(مفهوم الدولة)=(مفهوم الإديولوجيا)] والذي سوغ هذه المساواة هو توظيف أداة التشبية الإسمية (مثل) التي من خواصها جعل المشبه والمشبه به يشتركان في الحكم والمقتضى (الجرجاني، 2010، صفحة 52) والذي هو معبر عنه هنا ب [تراكم معان]، أي كلاهما يمثل "تراكم معان"، ثم تتكرر أيضا الوحدة الأساسية [مفهوم الإيديولوجيا] في الوحدة الأخيرة (و)، وهذا ما يجعل النص الذي أورده العروي كمقدمة – تمثل نظرية النقد الأيديولوجي لديه التي يتعامل بها مع جميع المفاهيم –يتميز بتماسك نحوي ودلالي غاية في الصلابة والصرامة سيقرر من خلاله المؤلف قاعدة منهجية هي المتحكمة في توزيع النظام اللساني الذي سيبث فيه فكره النقدي التّاريخاني من خلال تعرضه للمفاهيم المحورية للحداثة.

واو العطف: طبعا الواو العاطفة تفيد اشتراك طرفي العطف في نفس الحكم(الأنصاري، 1998، صفحة 579) ولذلك نجد المؤلف قد وظفها لاشراك الوحدة (أ) و(ب) في نفس الحكم وهو توكيد النفي نمثل له

ISSN/2353-0197 EISSN/2676-2102

بمايلي:



هذا هو الموضع الوحيد الذي وظفت فيه الواو كعاطفة بين وحدة ووحدة وكرابط نحوي، أما بقية الواوات فهي استئنافية تفيد الابتداء في الوحدة (ج) و(و).

- **أداة القصر (إنما)**: كما هو معلوم أن القصر هو تخصيص شي بشيء (المالقي، د. س، صفحة 16) وقد استعمله هنا العروي كنتيجة منطقية فبعدما أثبث النفي لمفهومين عن [مفهوم الإديولوجيا] كان لزاما عليه أن يثبث حكما للمفهوم، وهو في نظره هنا مقصور على الإجتماع والتاريخ، ثم تتوالى الوحدات الأخرى بعد هذه الوحدة كتكرار لنفس المضمون لغرض سنبينه في محله.
- **التكرار**: وهو يعد من آليات التماسك الدلالي (الإنسجام)، يعرفه الجرجاني في التعريفات بأنه " عبارة عن الإثبات بشيء مرة بعد أخرى"، ويعتبر حسب الثعالبي "من سنن العرب في إظهار الغاية بالأمر(الجرجاني ا.، 2007، صفحة 113)، وقد ورد التكرار في شكلين في هذا النص الذي بين أيدينا، الأول صريح قد ظهر في الوحدة (أ) والوحدة (و) حيث ورد لفظ [مفهوم الإديولوجيا] ، بلفظه، وأما الشكل الثاني الذي ورد فيه التكرار فهو ورود لفظ [مفهوم الإديولوجيا] بشكل ضمني والمتمثل في لفظ(مفهوم الدولة) وذلك بمسوغ وهو التشبيه الوارد في الوحدة (د) ضمن قوله [مثله في هذا مثل مفاهيم محورية أخرى]، وطبعاً الضمير في "مثله" يعود على [مفهوم الإديولوجيا] وطبعا [مفهوم الدولة] يدخل ضمن مجموعة المفاهيم المحورية التي عبر عنها العروي وأوردها في الوحدة في موقع المشبه به، ومن هذه المعادلة تحقق التكرار الضمني التي تحدثنا عنه، وطبعا هذا التكرار قد وظفه العروي هنا لإظهار أهمية المفهوم ومركزيته في الخطاب الذي تناوله في هذا المقام.

ISSN/2353-0197 EISSN/2676-2102

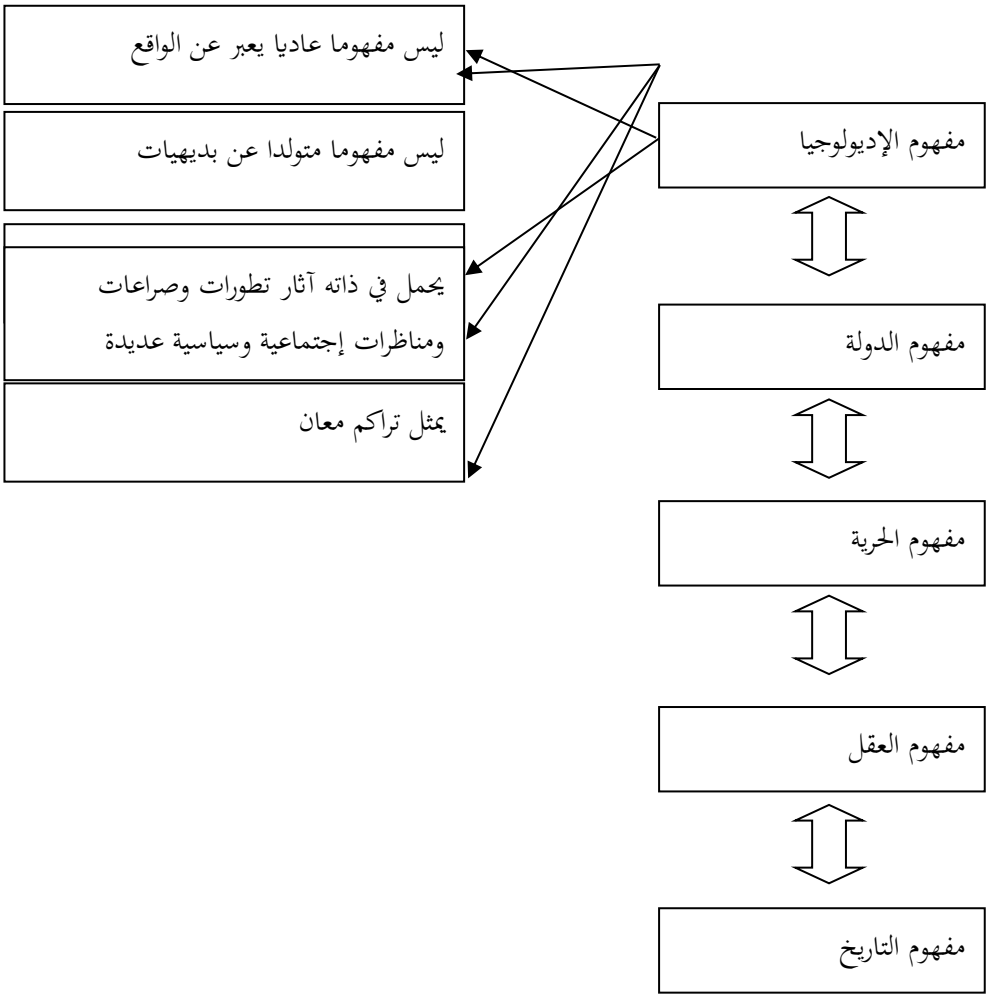
ثانياً: قراءة في خصائص النص:

سنتعرف من خلال القراءة على أهم الخصائص التي تميز بها هذا النص الذي يبين من خلاله العروي فكرةُ التاريخاني المتمثل في الرجوع إلى أدوات التاريخ والإجتماع للوقوف على دلالة المفاهيم إن من المنظور الحداثي وإن من منظور المنظمات الفكرية التقليدية.

1- **الخاصية النحوية:** مما تقدم نلاحظ أن أهم خاصية نحوية تميز بها هذا النص الذي بين أيدينا وهي الضمير الذي يعود على العنصر اللغوي المركزي [مفهوم الإديولوجيا] مشكلا إحالة قبلية تربط العلاقات بين الكلمات وبين الجمل (السيوطي جلال الدين، 1998، صفحة 119) من خلال تكرارها وإشارتها إلى نفس العنصر اللغوي [مفهوم الإديولوجيا]، وهذه الضمائر هي ظاهرة ومستقرة. فالظاهرة منها الضمير (هو) الواقع في الوحدة (ج): [إنما هو مفهوم اجتماعي تاريخي يحمل في ذاته آثار تطورات وصراعات ومناظرات اجتماعية وسياسية عديدة] وأما المستتر مثل ما ورد ضمن الوحدة (أ) قي قوله [يعبر عن واقع ملموس فيوصف وصفا شافيا] والضمير المستتر طبعا واضح وقد تمثل في الفاعل المتعلق بالفعل (يعبر) ونائب الفاعل المتعلق بالفعل المبنى للمجهول (يوصف).

2- **الخاصية الدلالية:** تجلت هذه الخاصية في ظاهرة الإسناد حيث أن التماسك الدلالي للنص قد تم عن طريق إسناد الأخبار والصفات إلى المسند إليه والمتمثل في العنصر اللغوي المركزي (مفهوم الإديولوجيا) ومن ثم إلى جميع المفاهيم المرتبطة به (الحرية، الدولة، العقل...) بمسوغ التشبيه كما هو موضح بالمخطط الآتي:

ISSN/2353-0197 EISSN/2676-2102



3- **الخاصية الأسلوبية** : من الناحية الأسلوبية قد وظف المؤلف بشكل واضح الاستفهام المجازي الذي يفيد النفي (يونس علي، 2013، صفحة 58)، حيث خرج الاستفهام عن معناه الحقيقي إلى المعنى المجازي وهذا بالضبط ما يسميه "هرنيش بليث" بأسلوبية الإنزياح التي عرفها "بأنها تقيم على أساس المعيار النحوي (الذي هو على العموم اللغة المعيار standard أو اليومية) نحوا ثانيا مكونا من صور الإنزياح، ويمكن أن تكون هذه الصور من طبيعتين، فهي خرق للمعيار النحوي من جهة، وتقييد أو تطبيق، لهذا

ISSN/2353-0197 EISSN/2676-2102

المعيار بالإستعانة بقواعد إضافية من جهة ثانية، وقد مثل للخرق بالرخص الشعرية (مثل الإستعارة)، ومثل للتقييد بالتعادلات (مثل التوازي) (أحمد شعيب، 2008، صفحة 170)، وكلاهما قد استعملهما العروي في هذا النص الذي بين أيدينا والذي يقرر فيه المنهج المتبع في تحليل وتفكيك مفاهيم الحداثة حيث استعمل التعادل (التوازي) للانتقال من الحكم على مفهوم الإديولوجيا إلى الحكم على جميع المفاهيم الأخرى بواسطة أداة التشبيه الإسمية التي استعملها كمسوغ لذلك وكتمثيل للتعادل والتوازي، حيث قال: "إنه (مفهوم الإديولوجيا) يمثل تراكم معان مثله في هذا مثل مفاهيم محورية أخرى كمفهوم الدولة، التاريخ، الحرية ...."

كما أنه استعمل الخرق في توظيف الإستفهام المجازي مثلما سبق وأن ذكرنا والذي أفاد النفي في الوحدة (هـ) [من يستطيع اليوم أن يعطي للدولة تحديدا شكليا قطعيا بدون الرجوع إلى التاريخ والاجتماع والاقتصاد والنظريات السياسية]، والتقرير [لا أحد اليوم يستطيع أن يعطي للدولة تحديدا شكليا قطعيا بدون الرجوع إلى التاريخ والاجتماع والاقتصاد النظريات السياسية]، وهو تقرير وتوكيد لنفس المعنى الذي قصر عليه الإديولوجيا وهو المفهوم الإجتماعي والتاريخي وفي هذا معنى للتكرار الذي يتعمده العروي لترسيخ المعنى الذي يتبناه لدى المتلقي وهذا ما سيقودنا إلى خاصية أخرى للنص وهي الحجاجية.

4- **الخاصية الحجاجية:** قد اعتمد بشكل واضح في بسطه على طريقة عرض الخطاب عرضا حجاجيا منذ البداية .من خلال توظيف التوكيد حيث بدأ به مباشرة إذ جعل العنصر المحور (مفهوم الإديولوجيا) اسما له سيستلزم خبرا يخبر عنه وطبعا الأخبارستتوالى لتدخل في علاقة مع هذا العنصر اللغوي لتشكل وحدات لسانية إخبارية توحي بأن ما يقرره العروي هنا هو واقع الحال، فلو أخذنا الوحدة (أ) كنموذج نلاحظ مايلي:

إن: أداة التوكيد.

[مفهوم الإديولوجيا] : اسم أن

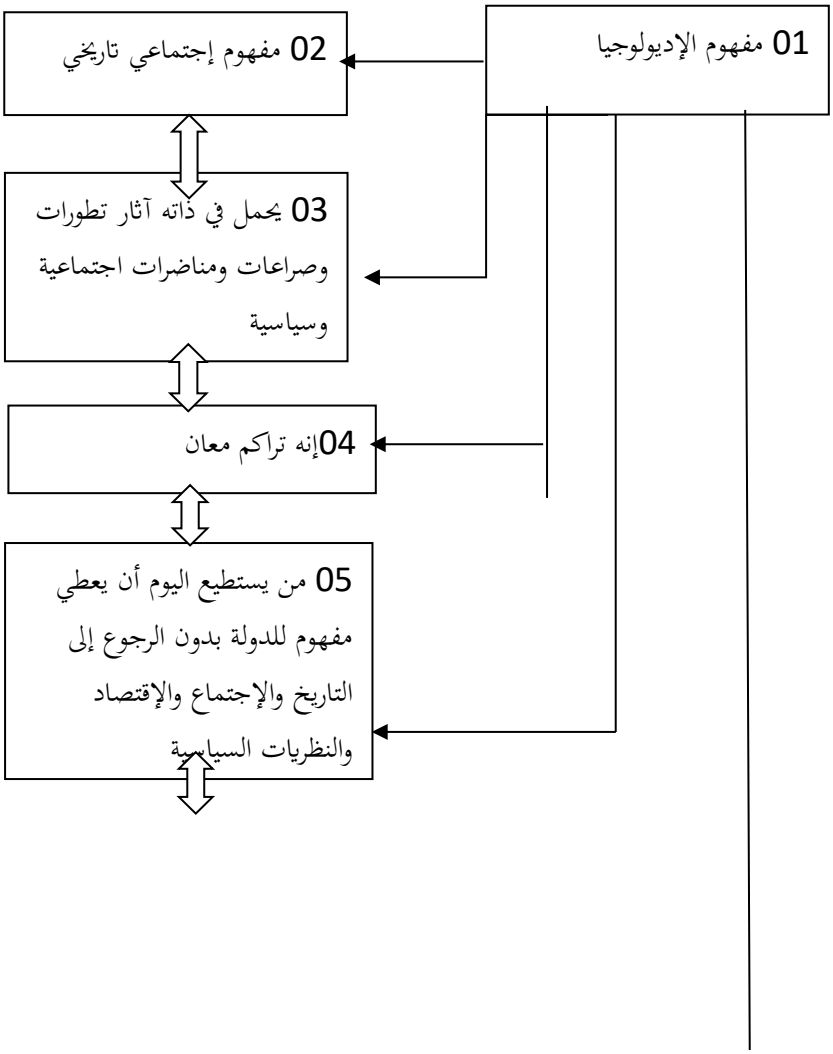
[ليس مفهوما عاديا يعبر عن واقع ملموس فيوصف وصفا شافيا]: خبر متعلق بـ [مفهوم الإديولوجيا]

إن العلاقة الموجودة بين العناصر الثلاثة: أداة التوكيد "إن" والاسم والخبر تجعل من هذه الوحدة الإخبارية عنصرا حجاجيا يحاول من خلاله العروي أن يقنع القارئ بأن واقع الحال هو ما أبرزته هذه

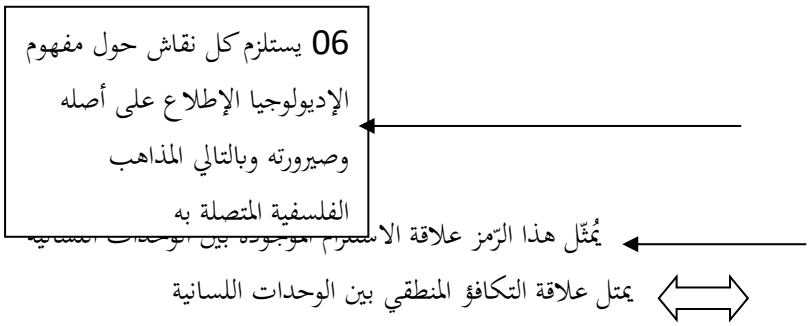
ISSN/2353-0197 EISSN/2676-2102

العلاقة بين هذه العناصر الثلاثة، كذلك نفس الأمر نلحظه في الوحدة اللسانية (د) حيث استهل أداة التوكيد "أن" متبوعة بالضمير الإحالي الذي يحيل إلى العنصر اللغوي المحوري [مفهوم الإديولوجيا]

وإضافة إلى توظيف التوكيد لحمل القارئ على الإقتناع بما يقرره العروي في نصه نلمح أن المؤلف قد ركز أيضا على خاصية التكرار،حيث تعتبر آلية التكرار من أهم الآليات التي يستدعيها المقام التواصلي الحجاجي(هيرنيش بليث، 1999، الصفحات 57-58) خصوصا وأن خطاب العروي يدخل ضمن الخطابات التوجيهية التي ترنو إلى إرشاد القارئ إلى اختيار وتبني ما يتبثه صاحب النص من أفكار، ونلمح هذا التكرار من خلال (تكرار نفس المضمون الذي تحمله الصفتان [اجتماعي تاريخي] المسندتان إلى العنصر اللغوي [مفهوم] تخصيصا وإلى العنصر اللغوي المحوري [مفهوم الإديولوجيا] إخبارا.وسنبين كل هذا في المخطط الآتي :



ISSN/2353-0197 EISSN/2676-2102



من خلال المخطط نستخلص أن نص العروي حجاجي في غاية الإحكام، حيث نلاحظ أن الوحدة(1) التي تعتبر مقدمة والتي قي سبقت بأداة التوكيد [إن] تستلزم منطقيا النتيجة المتمثلة في الوحدة (2) والرابط النحوي بينهما الضمير البارز (هو)، وتستلزم منطقيا الوحدة (3) والرابط النحوي الضمير المستتر الواقع فاعلا للفعل "يحمل"، كما تستلزم منطقيا أيضا الوحدة (4) والرابط بينهما ضمير الغائب المتصل بأداة التوكيد "إن" وأما استلزام الوحدة (1) للوحدة (5) فكان بتكرار ضمني وهو العنصر اللغوي (مفهوم الدولة) الذي كرر العنصر اللغوي [مفهوم الإديولوجيا] بمسوغ التشابه كما رأينا سابقا، وفي الأخير تستلزم الوحدة (1) الوحدة (6) والرابط بينهما تكرار نفس العنصر اللغوي المحوري (مفهوم الإديولوجيا) وبذلك نستطيع أن نحكم على الوحدة (6)بأنها تمثل النتيجة النهائية نتيجة تكرار الوحدات (2) و(3) و(4) و(5) المتكافئة منطقيا الحاملة لنفس الشحنة الدلالية والمرتبطة ببعضها بنفس الروابط التي ربطتها بالوحدة (1) الممثلة للعنصر اللغوي المحوري والمركزي [مفهوم الإديولوجيا].

الخلاصة:

من خلال هذا التحليل لنص العروي المعبر عن فكره التاريخاني نخلص إلى أن البنية اللسانية التي وزع من خلالها العروي الوحدات اللسانية حسب غرضه قد امتدت أفقيا و عموديا أما أفقيا فنقصد به على المستوى السطحي اللفظي وهو ما يحقق الاتساق (cohésion)داخل النص حيث ارتبط العنصر اللغوي المركزي[مفهوم الإديولوجيا] أولا بسلسلة من العناصر اللغوية بواسطة ضمير الإحالة ضمن الخاصية النحوية التي تعرضنا لها، حيث أن هذه العناصر اللغوية مثلت الأخبار والصفات المسندة إلى العنصر

ISSN/2353-0197 EISSN/2676-2102

[مفهوم الإديولوجيا]،وأما ثانيا فقد ارتبط العنصر اللغوي المركزي افقيا أيضا بالعناصر اللغوية (2) و(3)، (4)، (5)، (6) التي عبرت عن نتائج حجاجية ممثلة في المخطط "b"

هذا فيما يخص الامتداد الأفقي، وأما فيما يخص الإمتداد العمودي فنقصد به الامتداد على المستوى العميق الدلالي وهو ما يحقق الإنسجام وقد وقع ذلك على مستوى الدلالة حيث تحقق ذلك بين العنصر الأساسي (مفهوم الإديولوجيا) والعناصر اللسانية التي ارتبطت به برابط التكافؤ المنطقي وهي مجموعة المفاهيم الأخرى (مفهوم الدولة، مفهوم الحرية، مفهوم التاريخ....) التي حملت نفس الدلالة داخل النص بمسوغ التشبيه الذي عبر عنه في الوحدة (د) من النص (إنه يمثل تراكم معان مثله في هذا مثل مفاهيم محورية أخرى) .

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى قد امتد النص عموديا بين العناصر المتكافئة (1)، (2)، (3)، (4)، (5)، (6) الممثلة في المخطط "b" حيث تكررت نفس الشحنة الدلالية عبر هذه العناصر المرتبطة نحويا بضمير الإحالة أولا، ومسوغ التشبيه "مثل" ثانيا وبالتكرار الصريح (تكرار نفس العنصر اللغوي) في الوحدة اللسانية (6) كما هو موضح في المخطط" b ".

وهكذا نرى أن العروي في توزيع وحدات اللسانية المعبرة عن مقصوده يسلك مسلكا أفقيا وعموديا حيث تتعالق الوحدات اللسانية لفظيا ضمن المسلك العمودي لترسخ في ذهن القارئ أنه لا مفر من دراسة المفاهيم التي تؤطر الساحات الفكرية في البنية الاجتماعية عبر مراحل التطور التاريخي وهذا ما يشكل لب التاريخانية لدى عبد الله العروي ولدى الكثير من المفكرين الحداثيين. أخيرا نود أن نسجل هنا فكرة في غاية الأهمية نطرحها كإشكال ممكن أن يزيد من البحث عمقا في المستقبل، يدخل هذا التساؤل في إمكانية إظهار العلاقة بين ما يختاره الكاتب التاريخاني من بنية لسانية وبين المنهج الذي يؤمن به وبنتائجه؛ بعبارة أخرى في مقامنا هذا؛ هل يمكن اعتبار الامتداد الأفقي لنص المؤلف التاريخاني يمثل التاريخ والإمتداد العمودي يمثل الاجتماع؛ سؤال للإجابة عنه يحتاج إلى المزيد من الإستقراء البحثي للتقرب من دقة النتيجة.

ISSN/2353-0197 EISSN/2676-2102

قائمة المراجع:

1. أحمد عفيفي. (2001). نحو النص اتّجاه جديد في الدّرس النّحوي (المجلد 111). القاهرة، مصر: مكتبة زهراء الشّرق.
2. السيوطي جلال الدين. (1998). الإتقان في علوم القرآن (المجلد 5). (محمد أبو الفضل إبراهيم، المترجمون) لبنان: المكتبة العصرية.
3. القاضي الجرجاني. (2007). التعريفات (المجلد 1). القاهرة، مصر: شركة القدس للتصوير.
4. بن عبد الله أحمد شعيب. (2008). الميسر في البلاغة. باش جراح، الجزائر العاصمة: دار ابن حزم.
5. رابح أوكيل. (بلا تاريخ). التغليف المتميز للمنتج وتأثيره على قرار الشراء.(دراسة مقارنة بين مؤسسات المشروبات الغازية: كوكاكولا، بيبسي، حمود بوعلام. أطروحة دكتوراة. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، بومرداس، الجزائر: جامعة أمحمد بوقرة.
6. زكرياء أحمد عزام. (2008). مبادئ التسويق الحديث. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
7. عبد القاهر الجرجاني. (2010). أسرار البلاغة (المجلد 1). القاهرة، مصر: دار ابن الجوزي.
8. عبد الله العروي. (2012). مفهوم الإيديولوجيا (المجلد 8). الدار البيضاء، المغرب: المركز الثّقافي العربي.
9. عبد الله العروي. (1997). ثقافتنا في ضوء التاريخ (المجلد 4). المركز الثقافي العربي.
10. عبد الله بن هشام الأنصاري. (1998). شرح شذور الذّهب (المجلد 2). بيروت، لبنان: دار الفكر للطباعة.
11. عمر صخري. (2003). .إقتصاد المؤسسة (الإصدار ط 3). ديوان المطبوعات الجامعية.
12. فضيل دليو. (2003). اتصال المؤسسة إشهار، علاقات عامة، علاقات مع الصحافة. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
13. كلاوس برينكر. (2010). التّحليل اللّغوي للنّص "مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج" (المجلد 2). (حسن البحري، المترجمون) القاهرة، مصر: مؤسسة المختار.
14. مجموعة من الأكاديميين العرب. (2014). موسوعة الفلسفة العربية (المجلد 1). الرباط، المغرب: دار الأمان.
15. محمد الغزالي. (2010). سر تأخّر العرب والمسلمين (المجلد 11). بيروت، لبنان: دار السراج اللبنانية.
16. محمد محمد يونس علي. (2013). قضايا في اللغة واللسانيات وتحليل الخطاب (المجلد 1). بيروت، لبنان: دار الكتاب الجديدة المتحدة.
17. نبيل فازيو، عبد الله العروي. (بلا تاريخ). المشروع الفكري ووحدة المتن.
18. هيرنيش بليث. (1999). البلاغة والأسلوبية. (محمد العموي، المترجمون) بيروت، لبنان: إفريقيا الشرق.

الباحث ط.د / قاسيمي محمد

المقال رقم 2022/01

مجلة روافد
للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية
المجلد 06 (03) ديسمبر 2022 ص ص 1140-1159

البعد الصوفي في الكتابة الروائية النسوية الجزائرية المعاصرة:
رواية قوارير جميلة بوحيرد لربيعة جلطي نموذجا

The Sufi Dimension in Contemporary Algerian Feminist Novelist Writing:
"Jamila Bouhaired's Bottles" by Rabia Djalti as a Model

محمد قاسيمي[1*] ؛ حليمة بلوافي[2]

[1] مخبر الخطاب التواصلي الجزائري الحديث- جامعة عين تموشنت (الجزائر).
البريد الالكتروني المهني : mohammed.kacimi@univ-temouchent.edu.dz

[2] مخبر الخطاب التواصلي الجزائري الحديث- جامعة عين تموشنت (الجزائر).
البريد الالكتروني: halima.belouafi@ univ-temouchent.edu.dz

تاريخ الإيداع	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/06/30	2022/10/26	2022/12/01

الملخص: تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن لون من ألوان التجريب في الرواية الجزائرية المعاصرة، فكانت عيِّنة الدراسة رواية قوارير للروائية ربيعة جلطي، نظرا لما تصطبغ به التجربة النسوية من أهمية في هذا المضمار، إذ تعد من التجارب الروائية المعاصرة، التي أعلنت حضورها من خلال ما تتضمنه من تجدد وتمرد على سلطة النموذج الروائي التقليدي، بانبثاق منجز سردي مفتوح على التعدد والاختلاف.

ولعل من أبرز سمات هذا التجريب استدعاؤها للخطاب الصوفي ونهلها من معينه، ولولوج هذا الموضوع انطلقت من إشكالية ما مدى حضور الخطاب الصوفي في الرواية النسوية الجزائرية ؟ وما أهم تيماته البارزة في رواية قوارير شارع جميلة بوحيرد؟ وخلصت إلى جملة من النتائج أهمها:

- الوقوف على مدى استجابة المنجز السردي لطبيعة التجربة الصوفية.
- أهمّ الملامح الصوفية في رواية قوارير شارع جميلة بوحيرد.

الكلمات المفتاحية: *الرواية النسوية ؛ الخطاب الصوفي؛ رواية قوارير؛ التجريب.*

* **المؤلف المرسل**

Abstract: This study seeks to reveal one of the colors of experimentation in the contemporary Algerian novel. The sample of the study was the novel of qawayir by the novelist Rabia ghelti, due to the importance of the feminist experience in this field, as it is one of the contemporary novelistic experiences, which announced its presence through its renewal and rebellion against the authority of the traditional novelistic model, with the emergence of a narrative achievement open to diversity and difference.

I started from the problematic of how much presence of the Sufi discourse in the Algerian feminist novel and what are his most prominent themes in the novel bouhayred Street flasks It concluded a number of results, the most important of which:

- To determine the responsiveness of the narrative performer to the nature of the mystical experience.
- The most important mystical features in the novel bottles of hayred Street.

Keywords: *Feminist novel; Sufi discourse; flasks novel; experimentation*

مقدمة:

تعد الرواية فضاء اجتماعيا مفتوحا تتفاعل من خلاله كل عناصر المنجز السردي الروائي، وتتصارع فيه مختلف الثقافات والتوجهات، والأفكار، والإيديولوجيات، فأصبح النص الروائي يعبر عن القضايا الاجتماعية والفكرية، كما يعبر عن صراع الطبقات الاجتماعية، مستخدما كثيرا من الخطابات منها السياسي أو الخطاب الديني أو الخطاب الصوفي وكذا الخطاب الشعبي والخطاب التحَرُرِي ويكثر هذا اللون من الخطابات في السرد النسوي، ويجسد كلام الشخصيات، ويجعل الروائي مبدعا بلغة معبرة للون الخطاب الذي يتقصده من خلال المتن الحكائي، ولعل هذا ما أشار إليه جيرار جينات بتعريفه للسرد المحض الذي يقدم فيه الراوي الحكاية خالصة من خلال تمظهرات الشخصيات وتفاعلها وخضوعها لسلطة الواقع أو نزوعها إلى تمثيله. (القاضي ومجموعة من المؤلفين، 2010، ص278).

نجد السرد النسوي الجزائرية يهدف إلى إغناء تجربته الروائية بتطويع التراث، فنجد الروائية قد ابتكرت دلالا ت جديدة تُغني تجربتها الروائية مستدعية في ذلك التراث بكل ما يحويه من مصادر، موظفة مخزوناته وتجاربه، منوعة في مستويات خطابه السردي معتمدة على التراث للتصريح بما هو مسكوت عنه، فلما اتسعت رؤياها، صاغت

الروائية من التراث ما يناسب رؤياها ويتماشى مع طرحها بعيدا عن الالتزام بالتاريخ وسير أحداثه، فالحداثة ليست طمساً للتراث، بل إعادة صياغة له بشكل جديد لصالح الإبداع الروائي من حيث المعنى والسرد وتطور الحدث والزمان والمكان، فنجد الرواية النسائية المعاصرة تستدعي التاريخ والحكاية الشعبية والسيرة وكتب التراث والنص الديني، والتجربة الصوفية كجزء من التراث، ومظاهر من مظاهر حداثة الرواية العربية المعاصرة، وتعتمد على التجربة الصوفية إن اقتضتها الضرورة أو غيرها من الروافد الأخرى وتبدع تعبيرا عن رؤية صاحبها للكون"فمعظم رجالات الصوفية هم شعراء، مارسوا الكتابة الشعرية واتخذوها وسيلة للتعبير عن فلسفاتهم ورؤاهم المتفردة للوجود والكون" (محمد أدادا، د.ت، ص31) ، فتنتج قوالب أدبية حداثية جديدة ، ولأن الشعرية من أهم سمات الرواية المعاصرة فإن الخطاب الصوفي يحليها في حلة جمالية بديعة ويضفي الشاعرية عليها، ويتيح للمتن الحكائي أن يصبح نصا روائيا ذو" بنية مفتوحة ومتعددة الخطابات" (يقطين، 1985، ص287-288) لما يحويه من شعر وسرد وخرافة وحلم وسحر، وهكذا تصبح الرواية مدارا للتجريب، ومجالا لاحتضان الرؤية الصوفية، فبالرؤية الشعرية والرؤية الصوفية تحقق الرواية بعداً جماليا كبيرا مثيرا للتأمل.

وفي هذه الورقة البحثية نحاول أن نجيب عن الإشكاليتين التاليتين :

هل استطاع السرد النسوي الجزائري أن ينفتح على التجريب الصوفي؟ وما أهم الملامح الصوفية في رواية قوارير؟

ولولوج موضوع البحث بسطنا جملة من الفرضيات منها أن السرد النسوي الجزائري ينبثق من رحم المجتمع الجزائري ويعبر عن ثقافته وصراعاته ويعالج مواضيعه الشائكة فهو يجاوز بين الخصوصية الجزائرية التي هي أحد أهم سيماته ويراعي تقاليد الأدب العربي بصفة عامة ويخضع لما يمليه عليه من تطور وتجديد في ظل الحداثة والمعاصرة وهذا ما يجعله يوظف التجريب سعيا منه لبلوغ الهدف في

التعريف بخصوصيته وكُنهِيَتِه ، فأضحت بذلك الأعمال الروائية الجزائرية ذكورية كانت أو نسوية تنافس شقياقاتها من الإبداعات الأخرى مغاربيا وعربيا وعالميا.

ورغم الظروف والحقب العصيبة التي مرت بها الجزائر جعلت من الروائيين يقتبسون من التراث بكل مكوناته ويوظفونه تعبيرا منهم على واقعهم وسعيا منهم للنهوض بهذا الجنس الأدبي.

وباعتمادي في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التجريبي خلصت إلى جملة من النتائج أهمها:

- منطلقات الرواية الجزائرية النسوية ومكوناتها .
- التجريب وتوظيفه في الرواية النسوية الجزائرية.
- أهم الملامح الصوفية في رواية قوارير شارع جميلة بوحيرد ربيعة جلطي.

تنطوى عتبات النص الروائي على جملة من الايقونات الاشارية والرمزية اللغوية التي تشكل الخطاب الروائي بحيث تثير القارئ وتستهوي اشتهائه السردي وتكون زاوية الرؤية تجاه النص الإبداعي

1. انفتاح جنس الرواية النسوية على النثر الصوفي:

مما لا يخفى على باحث في ميدان الأدب هذا الأفق الرحب والمتسع الذي تشغله الخطابات الصوفية بتنوع إشكالاتها وتباين موضوعاتها المطروقة، مما جعلها تستقطب عديد المداخل والمقاربات والاستراتيجيات، وتشتغل على النص وتطرق موضوعاته المختلفة وتوليها اهتماما كبيرا في دراستها، ويعد اللون الصوفي من أهم النصوص التي استرعت اهتمام الباحثين وكانت محطَّ دراستهم رغم أن أغلب هذه الدراسات عنيت بالخطاب الصوفي الشعري، فبلورت التجربة الصوفية من خلال ما تصرف في الشعر من ممارسات لغوية مست قواعده غير مراعية آلياته، محققة بذلك مقتضيات تطبيق المقاربة الحديثة، وهذا لا ينفي اهتمام الباحثين كذلك بالكتابة الصوفية في شقها النثري انطلاقا من

طبيعتها التجاوزية التي أفلتت من تصنيفات النقاد، فجاءت أبحاثهم تلك محاولة جادة لاستكشاف بنيات أدبية جديدة ودراستها.

فالتجربة الأدبية قد استفادة كثيرا من التجربة الصوفية وتعالقت معها كونهما تعزفان على بواطن الذات الإنسانية، وتعَبِّران عن خلجاتها وروحانياتها يقول فليب سولرس "إن الأثر الأدبي العظيم يتنفس برئة الدين " (أبو منصور، 1985، ص336)

وإذا أمعنا النظر في القرنين النيرين القرن الأول وردحا من القرن الثاني الهجري نجد أن الموعظة تلازم فن القص، فنجد القران الكريم يعده منهجا تربويا فعالا يخاطب به المؤمن ويقوِّم به سلوكه قال تعالى: لقَد ْكانَ في قَصَصِهم عِبرة لِأُولي الأَلبَاب" سورة يوسف الأية111، وعلى ذلك النهج دأب أهل الصلاح والأيمان قال مالك بن دينار: "الحكايات تحف الجنة" (البغدادي، ص131)، وقال أبو حنيفة: "الحكايات عن العلماء أحب إلي من كثير من الفقه لأنها آداب القوم" (التلمساني، 2008، ص21)، وكان الإمام الصوفي الجنيد يقول: "الحكايات جند من جنود الله"، كان الإمام القاضي المحدث أبو علي الصديق كثير الرواية ويروى عنه أنه قال يوما لتلميذه أبي العباس بن العريف" يا أحمد، الحكايات جند من جنود الله يثبِّت الله بها قلوب العارفين من عباده" (التلمساني، 2008، ص22.) وقد قال لسان الدين بن الخطيب متحدثا عن منهجه في كتابه : واجتلبت الكثير من الحكايات وهي نوافل فروض الحقائق ووسائد مجالس الرقائق، وبعض الجوانب لنفوس المحبين، والبواعث لهمم السالكين، وحجتها واضحة بقوله تعالي في القرآن: (وَكُلاً نَقُصُّ عَلَيكَ) سورة هود/الاية120، فالحكايات والقصص أصيلة في خطابهم وعن هذا القص والموعظة نشأ النثر الصوفي وأدبياته، وقبل أن تتبلور في قصص وكرامات في القرن الرابع، وقد حظيت الكرامة بعناية بعض الباحثين في حقول معرفية كثيرة، وقد يكون أدبها وسردياتها الأقل حضورا في منجز الدراسات والأبحاث العلمية.

يتفق عدد من الباحثين على أن كثيرا من الروائيين المعاصرين في المغرب العربي عامة وفي الجزائر خاصة يسعون إلى توظيف المكوّن الصوفي لاعتبارات فنية وإيديولوجية، ويترجمون تجاربهم الصوفية الخاصة في إبداعاتهم الروائية. ويمثّل البعْدُ الصوفي عندهم مظهرا من مظاهر الحداثة، وبهذا تتمازج الرؤية الشعرية والرؤية الصوفية في النصوص الروائية المعاصرة مما يجعل من هذه النصوص الروائية محضنا خصبا لتشكيل شعرية (Poéticité) الرواية الجديدة؛ وأكدت الساحة الأدبية حضور البعد الصوفي الأكيد والملموس في كثير من الإبداعات الروائية الحديثة والمعاصرة، وكان للأدب النسوي فيها يد طولى، حيث عرفت الساحة الأدبية العربية شواعر سجلن حضورهن بقوة، وأعمالهن الشعرية شاهدة على ذلك، لما انصبغت به من تجارب إنسانية تتوجه بها المرأة الجزائرية إلى القارئ في كل زمان ومكان، وظلت المرأة الجزائرية تنافح في المشهد الأدبي لتثبت وجودها وتؤسس لأدب يعبر عن كيانها ويدافع عنها سواء من خلال كتابة الشعر، رغم أنه كان محصورا في موضوعات ضيقة تعبر عن واقعها وما تعانيه من مطارق العادات والتقاليد التي يفرضها المجتمع الذي تعيش فيه،وما يخالجها من مشاعر وجدانية، دون أن تخترق عوالم الكتابة الصوفية، وبالفعل استطاعت أن تبرهن على مهارتها الإبداعية، فانتقلت من كتابة الشعر إلى الابداع الروائي في العصر الحديث.

2. الرواية النسوية الجزائرية المنطلقات والآفاق:

يرجع مصطلح الأدب النسوي إلى ما بعد الثورة الثقافية التي حدثت بفرنسا سنة (1968)، وقام بها مجموعة من الشباب، فأسفرت عن الأدب النسائي الذي انبثق عنه فيما بعد النقد النسائي في حركة نقدية حديثة وكان يهدف إلى الإجابة عن كل ما يتعلق بالمرأة من أسئلة سواء ما تعلق منها بوضعها الاجتماعي أو الأدبي أو حتى دورها الإنساني وما يبنى عليه من أحكام نقدية تقوِّم ما تكتبه هذه الأخيرة انطلاقا من كونها مبدعة أو ناقدة.

وتفرعت هذه الحركة الأدبية والنقدية في العالم لتشمل في فترة السبعينيات من القرن الماضي كل من أمريكا وأغلب البلدان الأوروبية كانجلترا وفرنسا وألمانيا والبرتغال حيث صدرت بها صحف للأدب النسائي أدت إلى إنشاء دور نشر نسائية ، رغم ما لوحظ على هذه الكتابات والإبداعات النسائية من أنها كانت تحمل طابعا يساريا مطابقا للنظريات النقدية الجديدة كالبنيوية وما بعدها والحداثة وما بعدها والماركسية الجديدة (الربيعي، ص51).

ومن أوائل من كان لهم السبق في هذا اللون من الأدب النسوي الجزائري زهور ونيسي صاحبة المقولة الشهيرة "الأدب يقوم على جوهر إنساني دون أن تدخل فيه الأنوثة أو الذكورة " (بايزيد، ص66) التي كانت بدايتها مع مجموعة قصصية، والأديبة مبروكة بوسماحة؛ ثم توالت الإبداعات النسوية مع أديبات أخريات من أمثال جميلة زنير؛ نورة سعدى؛ وأحلام مستغانمي التي قال عنها الناقد محمد الغذامي لأنها تمتلك الوعي وتعد تعد روايتها سابقه في ميدان الأدب النسوي العربي وبوابة والتجديد، فضيلة الفاروق هذه الأديبة التي كانت بدايات كتابتها شعرا وانتهى المطاف بها إلى كتابة القصة هذا الجنس الأدبي الذي اعتبرته أكثر قدرة على التعبير عن خلجاتها وأحاسيسها ومشاعرها من الشعر فتقول: "لا يستطيع أن يرصد كل خلجاتي ولا يستوعب ما بداخلي" (دوعان، ص41) ، وبذلك اتجهت إلى القصة لما وجد فيها من متنفس أوسع يسعفها على التعبير أكثر ويطاوعها على البوح بكل أحاسيسها ومشاعرها وفي القصة تقول "وفيها أستطيع أن أفجر كل أحاسيسي وإن كانت المعاناة واحدة، فالشعر كثيرا ما يكون موفقا انفراديا ذاتيا، والقصة هي عالم الآخرين" (دوعان، ص41)، فالأدب السردي قد أتاح للمرأة متنفسا تعبر فيه عن عالمها الخاص، ويمكنها من أن تبدع فيه بإطلاق الخيال وتفجير كل طاقاتها، وتعبر عن واقعها الحياتي فتجرر من القيود، ذلك كون المرأة كانت ولفترة طويلة مادة

دسمة منتحلة الشخصية مُثِّل بها بعيدا عن الحقيقة والواقع في نماذج أدبية مضللة إلى أبعد الحدود (ينظر عبد الله إبراهيم، 2011 ، ص215).

ربما هذا ما تذهب إليه أيلين شوالتر (Elaine chowaltir) في أن الكتاب الأنثوية تمر في نظرها بثلاث مراحل، أولا محاكاتها الأدبية لما هو سائد من تقاليد ومهيمنا على الساحة الأدبية ثانيا اعتراضها على هذه المعايير والقيم وأخيرا مرحلة اكتشاف الذات وقد اصطلحت على المرحلة الأولى تسمية المؤنثة وعلى الثانية تسمية النسوية وعلى الثالثة تسمية الأنثوية. (نجم، 2005، ص 164– 165).

أما الباحثة بياتري ديدي (Béatrice dede) فقد شخصت العلاقة بين الكتابتين النسائية والرجالية وتداخلها فخصوصية الكتابة النسائية يمكن أن نعثر على نظيرها في الكتابة الرجالية (يقطين، 2012، ص 206)، ولهذا فإن الرواية النسوية لا تكون نسوية بمجرد أن كاتبها امرأة، بل لابد للرواية التي تحمل الصفة النسوية، من أن تقوم بطرح قضايا المرأة الاجتماعية والسياسية التي هي تصوير للحياة العامة والخاصة للمرأة على حد سواء، وفي ذلك يقول إبراهيم خليل: "الرواية النسوية هي نوع يتم التركيز فيه على المسائل التي تطرق بشكل مباشر خصوصية المرأة ولا يشترط في مؤلف الرواية النسوية أن يكون امرأة، وإن علم ذلك من العنوان أو مما يكتب" (الطيب، ص41)، لقد أسهم السرد النسائي في التعريف بقضايا المرأة الجزائرية والدفاع عنها وإيصال صوتها إلى داخل وخارج الوطن سواء في المجال الروائي المكتوب باللغة العربية بأقلام نسوية جزائرية ناضجة من أمثال ياسمينة صالح، زهرة ديك، شهرزاد داغر وفضيلة الفاروق اللواتي يستأهلن التقدير العلمي والأدبي لما تضمنه أدبهن من جمال وإبداع (دوغان، ص10)، أو حتى الروايات المكتوبة باللسان الفرنسي والتي كانت بدايتها محتشمة إبان فترة الاستقلال ثم ازدهرت في العشرية الأخيرة من القرن العشرين ونذكر من هذه الطاقات النسوية

المبدعة أسيا جبار وطاووس عمروش وجميلة دباش اللواتي ألقي على عاتقهن إيصال الأدب الجزائري إلى الآخر (منور،2007، ص106)

3.السرد النسوي الجزائري والتجريب الصوفي:

وبما أن الرواية جنس أدبي يسعى دائما إلى أن يتخطى المألوف، ويقتل النمطية، وينشد التميز، نجده ينفتح على مختلف الأجناس الأدبية الأخرى على تنوعها واختلافها ،استيعابا أو استقطابا أومحاكاة، في قصدية لتحقيق الجمالية الفنية التي تأسر القارئ وتستهويه، وتثير فيه الشك للتنقيب والبحث، الشيء الذي جعل العمل السردي يتجه نحو الحداثة والتجديد ليغرف من معينها، فنجد الروائي العربي يعمل على ممارسة التجريب، من خلال الكتابة الإبداعية، وخلق أشكال أدبية مغايرة تتلاءم وطبيعة المتلقي للنص الروائي في العصر الحديث، فتوجه إلى التراث، لاسيما التراث الصوفي لينهل من معين الصوفية.

وكان الأدب العربي قد عرف تجربة الكتابة الشعرية الصوفية منذ القدم، إذ ظهر الشعر الصوفي في (أوائل القرن الثاني الهجري على يد الحسن البصري، وتلامذته من بعده، وأقدم هذا التراث خلفه المتصوفة الأوائل من الشعراء بداية من رابعة العدوية (135 هـــ) وسهل التستري (283) هـــ، والحلاج، والشبلي، وأبو زيد البسطامي، وغيرهم من مختلف العصور (منصور، 1999، ص27)

فكان للخطاب الصوفي حضور قوي، بخصوصياته الفنية الجمالية وأبعاده الفلسفية، كما أن للغة الشعراء المتصوفة خصوصياتها، بما تحتوي من رموز وإرشارات تضفي على النص الأدبي هالة من الروحانية والقدسية، وتعد رابعة العدوية أشهر امرأة متصوفة كتبت الشعر الصوفي ولم تعرف امرأة غيرها على الإطلاق خاضت تجربة (كتابة الشعر الصوفي) على مستوى الأدب العربي، لقد عرفت الساحة الأدبية العربية شواعر سجلن حضورهن بقوة، وأعمالهن الشعرية شاهدة على ذلك، فكانت المرأة العربية تصور في أشعارها تجارب إنسانية تتوجه بها إلى القارئ في كل زمان ومكان.

وكانت المرأة الجزائرية في المشهد الأدبي هي الأخرى قد مارست كتابة الشعر، وظلت كتاباتها محصورة في الموضوعات الاجتماعية والوجدانية، دون أن تخترق عوالم الكتابة الصوفية، واستطاعت أن تثبت مهارتها الإبداعية، فانتقلت من كتابة الشعر إلى الإبداع الروائي في العصر الحديث منطلقة في ذلك من رؤية حداثية روائية اتضحت من خلال اشتغالها ببنيات الحكي والمتمثلة في السرد والوصف والفضاء الروائي والزمن في قالب فني حداثي تتناظر وتتماشى فيه البنيات الفكرية الحديثة الناتجة عن التيار الحداثي الحاصل في الفكر العربي، والوعي الجمالي الحداثي الخاص بالكتابة، في بحث مستمر عن أفق مفتوح، يُمكِّنها من التَطلّع للمستقبل، دون أن تغفل الحاضر، في مغامرة تقتحم بها عالم التجريب الذي هو إنتاج لخطاب يبني الواقع عبر التخيل، ليؤسس خصوصية النص الروائي وتفرده " فالمرأة تكتب الأدب من خلال وعيها بذاتها وأن هذا الوعي الذاتي عند المرأة هو الذي دفعها على مدار أحقاب متفاوتة إلى التعبير عن نفسها في قالب أدبي" (حفناوي، 2009، ص 33)، وهو ما أحدثته باستدعائها للخطاب الصوفي حيث جعلت من نصها الروائي نصا مفتوحا على دلالات واسعة بأبعاده ولغته ينفتح على أوجه متباينة للقراءة.

4. تجليات الخطاب الصوفي من خلال المنجز السردي في "رواية قوارير شارع جميلة حيرد":

أسهمت الأدبية ربيعة جلطي في إثراء الساحة الأدبية الجزائرية وبرزت كغيرها من المبدعات الجزائريات بإطلالة شعرية حيث كانت باكورة إنتاجها الأدبي وقامت بإصدار ديوانها الشعري الأول: (لوجه غير بارسي)، سنة 1981م تلته مجموعة أخرى من الدواوين، ولم تتوقف عند نظم الشعر، بل تعدته إلى ولوج عالم السرد، فكتبت في الرواية واتخذتها فضاء رحبا للتعبير عن طموحها والذود عن حياض المرأة والدفاع عنها وإسماع صوتها، واختارت الذروة، كانطلاقة واعدة في عالم الرواية، ثم بعد ذلك

أصدرت رواية (نادي الصنوبر) ثم رواية (عرش معشق) فروايتي (حنين بالنعناع) و(عازب حي المرجان) وفي العام 2019 أصدرت رواية (قوارير شارع جميلة بوحيرد).

فجاءت هذه الأعمال الأدبية مفعمة بأحداث ووقائع تحيط بعوالم المرأه الجزائرية، ومعبرة عن واقع حياتي اجتماعي سياسي طرقت فيها الأديبة ربيعة جلطي موضوعات مختلفة، سياسية واجتماعية ووجدانية، ومما أثرى المشهد الأدبي الجزائري اليوم، للكتابة الروائية النسوية، التي هي "الحيز الأكثر رحابة لإعلاء صوت النساء، وانطاقها بلسان حالهن... عانت المرأة طويلا، وغابت أو غيّبت من المشهد الأدبي... حاولت مقاومة التهميش... صارت الكتابة فعل خلاص لها" (صالح، 2014، ص136)، وانطلاقا مما سبق يمكن القول بأن الرواية تعد فضاء ومتنفسا تعبر به المرأة عن ذاتها وتثبت به حضورها الأدبي محليا وعربيا ودوليا، وتميزت بتنوع الخطاب الروائي السنوي الجزائري المحاكي للخطاب العربي، الذي لم يخرج في عمومه عن دائرة الدفاع عن حقوق المرأة وتصوير معاناتها داخل المجتمع الذكوري.

وفي هذه الورقة البحثية ترافقنا رواية (قوارير شارع جميلة بوحيرد)، للروائية ربيعة جلطي والتي تعد من الروائيات الجزائريات اللواتي رفعن لواء الكتابة عن حياة المرأة في المجتمعات العربية عامة وفي الجزائر بوجه خاص، ومن نماذجها الروائية النسوية التي اقتحمت عالم المرأة وكشفت الغطاء عن معاناتها، وأخضعت تجربتها السردية للتجريب بالغوص في عوالم الصوفية، وحياة المتصوفات وهي تجربة حديثة العهد ونادرة في المشهد الروائي الجزائري، فكانت رؤيتها إنسانية مختلفة للعالم تؤمن بالتعدد، والتنوع الفكري، والثراء المعرفي، وحاولت أن تكتب نصا روائيا مغايرا استرشدت فيه بالمعجم الصوفي كأداة تجريبية، في متن حكائي تفاعلت فيه الموضوعات الدينية والتاريخية بالأدبية.

وحلقت بالقارئ في عالم التخيل إلى عالم روحاني صوفي لعبت فيه الشخصيات النسوية دورا مهما في إبراز حياتهن بظروفها السياسية والاجتماعية والفكرية، ففضلن حياة التصوف والزهد.

5. التجليات الصوفية في رواية قوارير:

انفتحت الرواية على التراث الصوفي بشكل كبير فأطلقت الروائية العنان لمخيلتها، فزاوجت بين الواقعي والمتخيل،في لوحة سردية،أدارت أحداثها مجموعة من الشخصيات النسائية من الطبقة المثقفة، استثمرت فيها المعجم الصوفي، وحاولت استدعاء المفاهيم الصوفية، على مستوى الخطاب المؤلَّف من مختلِف المقوِّمات والمشكِّلات التي يَعتبرها نقاد السرديات خصائصَ مميِّزة للخطاب السردي؛ كالفضاء والشخصية،والأمكنة والأحداث وللوقوف على هذه التيمات الصوفية لابد من أن نتجوّل بين جنبات هذا المتن الحكائي ونقلِّب النّظر في مكامن إبداعاته.

1.5 دلالة العنوان:

يحظى العنوان بأهمية بالغة في كل عمل أدبي وفني لأنه يمثل البوابة التي ينفذ منها القارئ أو المتلقي لهذا العمل على اعتبار أنه علامة لغوية هامة في إظهار هوية النّص الروائي في الرواية المعاصرة " لا يروم أن يكون مرآة تعكس موضوع الرواية ولا مفتاحا ميسرا لولوج عوالمها بقدر ما غدا موضوعا إشكاليا، لأنه يخلق لدى المتلقي انتظارا من نوع خاص حيث تتلبسه الحيرة والتردد" (أشهبون، 2010، ص69.)

حيث صار العنوان مثيرا لعديد التساؤلات ومشحونا بعديد الدلالات والرموز الّتي تكسِّر أفق انتظار المتلقي بعدما كانت توهمه إيهاما بسهولتها وإدراك مكنونها ، ويجعل القارئ "يفتح الدلالة على وسعها ويبعدها عن الانغلاق، بل ويدفع القارئ إلى اختيار أسئلته وتأويلاته في عمق النص ذاته، من خلال التّفاصيل والوقائع والتاريخ والمتخيل الّذي ينجزه بصبر وأناة" (الأعرج، 1997، ص52)، وبذلك فهو يعد علامة لغوية هامة

تساهم في إظهار هوية النّص الروائي، ومفتاح للنص ذاته، يأخذ ملكاته الخاصة بعين الاعتبار، فالعنوان والنص علاقتهما شاملة لا تقف عند بعض الجزئيات، بل تتجاوزها إلى حد تشكيل كل متكامل، فالعنوان "يتجاوز الحدود المباشرة ويشيد سيمائيته الخاصة" (الأعرج، 1997، ص50).

من خلال العنوان الذي اختارته الروائية ربيعة جلطي وسمت به عملها الروائي قوارير شارع جميله بوحيرد، نجده يتكون من مصراعين الأول قوارير التي هي النساء بصفة عامة والمصراع الثاني توظيفها للمجاهدة جميلة بوحيرد والتي توجي بدلالات عميقة منها الجهاد والعنفوان والثورة والحرية ورفض الذل وبالتالي هذا العنوان ينسحب على المتن الروائي كله ويختصره الرواية إلى حد بعيد ، فاحتيار العنوان بهذا الشكل أدى وظائف متداخلة شكلية وجمالية ودلالية فلفظة قوارير لها بعد الديني وردت في حدث النبي صلى الله عليه وسلم "كما لها بعدها الجمالي فكلمة قوارير مفردها قارورة والقارورة لها شكلها الجمالي أضف إلى ذلك أنها رغم رقتها وسهولة كسرها تحوي أشياء وتسترها قد تكون قبيحة أو جميلة فهي تشبه المرأة إلى حد بعيد ولها بعد دلالي حيث إنها تحمل معاني الرقة والجمال والحنو والستر وكلها من صفات الأنثى، وتظهر جليا صوفية العنوان في كونه يشتمل على مكان مؤنث "شارع جميلة بوحيرد" وفي ذلك تناص مع قول ابن عربي في كتابه الفتوحات الربانية في جزئه الأخير "المكان الذي لا يؤنّث لا يعوّل عليه" في إشارة إلى أن المرأة هي مصدر الإشعاع، والمكان الذي يخلو منها يظل باهتا لا قيمة له، فهي من يضيف المكانة للمكان.

2.5. الشخصيات والتجليات الصوفية:

1.2.5. أصفية الصابرة:

استطاعت الروائية أن تكثف من الشخصيات المؤثرة في المشهد السردي مما يضفي عليه الحيرة والقلق والشك، ليجعل من المتلقي أسير البحث عن خلفيات هذه الذوات الفاعلة

ودوافع تحريكها وتفاعلها، فأظهرت شخصية البطلة أصفية الصابرة بلسان قلمها شخصية ذات بعد ديني، فقد كانت امرأة متصوفة مهتمة بكتب المتصوفين، وذلك من خلال ما ذكر في الرواية " وكيف اهتدت إلى سر كتب المتصوفة والعلماء والفلاسفة والمفكرين والمبدعين "(جلطي، 2019، ص58).

وهذا ما يؤكده اهتمامها بكتب المتصوفة وغرفتها المليئة بالكتب الصوفية والدينية، والفلسفية كيف لا وهي المرأة المثقفة واسعة المعرفة والإطلاع ولعل ما أبرزته الروائية على لسان ابنتها لينار في متنها الحكائي "تغيرت عادة أمي إذ كلما عادت في المساء من عملها في قلعة لالة الكاملة بنت الصفا هكذا تسميها تأتي دائما وفي حقيبتها كتب عديدة، ومتنوعة في الفلسفة والدين والتفسير والمنطق والتصوف" (جلطي، 2019، ص40)، ومن هنا ندرك قصدية الروائية في تحقيق البعد الصوفي من خلال توظيفها للشخصيات الصوفية ومدى الدلالات التي تثير القارئ أو المتلقي، وعند تحليلنا للمعجم الدلالي الذي يحمله اسم البطلة "أصفية الصابرة" نجده يتكون من كلمتين اثنتين: "أصفية" و"صابرة"، فكلمة أصفية مأخوذة من الجذر "صفا" والصفاء في المعجم الصوفي "ما خلص من ممازجة الطبع ورؤية الفعل من الحقائق في الحين... قال الكتاني الصفاء مزايلة المذمومات أو مزايلة الأحوال والمقامات... والصفائيه طائفة من الصوفية ادَّعت الصفاء والطهارة على الكمال والدوام" (الحفني، 1987، ص151).

أما الصابرة فهو الاسم الذي وصفته بها ربيعة جلطي للتعبير عن الصبر الكبير لهذه المرأة المتصوفة رغم معاناتها والظروف القاسية التي مرت بها خاصة في قضاياها مع المحاكم، والتسلط المفروض من طرف المجتمع الذكوري، فكانت مثالا في الصمود والصبر والتحمل مما جعل من هذه الشخصية قادرة عازمة على الدفاع عن حقوقها وإثبات حقها، وصامدة في خوض هذه الحرب كما تسميها، ضد السيطرة الذكورية، وتعلن التمرد الأنثوي. وتقرر مع صديقاتها في القلعة تأنيث تسميات شوارعهن (شارع آسيا

جبّار، شارع بقار حدة، شارع الكاهنة، شارع الريميتي، شارع أغاتا كريستي...) وكلها أسماء لنساء تمردن عن المجتمع والواقع" فالمرأة تتميز بملكة أخرى عظيمة إنها ملكة الصبر" (جلطي، 2019، ص210).

واستطاعت الروائية تجري إحداث الرواية في إحدى مناطق الغرب الجزائري، والمعروف أن السلطة الروحية لبعض سكان الغرب الجزائري عموما مرتبطة بمشايخ الصوفية، وأولياء الله الصالحين، فجاءت الرواية حافلة بأسماء عرفت تاريخيا بتصوفها كشيخ الصوفية ابن عربي، وشاعرة الحب الإلهي رابعة العدوية.

2.2.5. لينار:

الفتاة الجامعية شخصية مكتنزة بالشباب والفتوة، مثقفة رضعت ألبان الصوفية والزهد من صدر أمها الحاني"... لا أذكر من طفولتي سوى الهدوء والابتسامة المريحة لأم ذكية ومحبة" (جلطي، 2019، ص41)، أصفية الصابرة، فهي تعوضها عن حرمان الأب الذي لم تعرفه يوما وهذا ما يجعل من هذه الشحصية أكثر تعقيد وضراوة في الحقد على المجتمع الذكوري" أنا لينار، نعم لم اعرف لي أبا لم أره يدخل ويخرج من شقتنا، ينحنح ويحلق ذقنه" (جلطي، 2019، ص35)، وهي تسعى إلى تغيير الواقع بل العالم بأسره من منطلق علمي، وذلك بالصوفية والفلسفة، فتبدي تساؤلها (هل يتعارض عقلك العلمي الحر مع الصوفية التي تدعو إلى انطلاق العقل؟) (جلطي، 2019، ص20)، فهي ترى في الصوفية تحرير لعقلها وتنوير له يطلق لعقلها العنان في التفكير والإبداع، ولروحها في السمو والارتقاء.

3.2.5. حلاجة:

أبرزت الروائية شخصية حلاجة في هذا المتن الحكائي بأنها شخصية متصوفة دينيا فهي تظهر تحمل دلالة رمزية نسبة إلى حملها لاسم الحلاج، بكل ما تكتنزه اللفظة من حمولة صوفية، فهو شهيد التصوف الإسلامي، والصوفي الأكثر إثارة للجدل في

التاريخ الإسلامي، فشخصية حلاجة ذات أبعاد دلالية صوفية، كان لها من اسمها نصيب حيث ورثت حمولة مكثفة من الصفات الصوفية من هذا الرمز الصوفي الكبير (الحسين بن منصور الحلاج) على اعتباره موردا تعلقت به كل العقول والقلوب الصوفية في كل مكان وزمان وعُدَّ مصدر إلهام لكثير من الأحرار الذين ينشدون الصفاء ويتوقون إلى السمو بذواتهم وأرواحهم في العلياء، ينشدون الحرية، رغم انه نيل منه وعانى في سبيل ذلك ، وهذا ما ينطبق مع حلاجة التي جعلت من نفسها موردا يلجأ إليها الجنس الأنثوي فهي الشخصية ذات الحس المرهف والقدرة على التمييز بين الشخصيات النسوية ذات التأثير والفاعلية لذلك نجد الروائية تبرز هذا التميز عند حلاجة فتقول "حلاجة وحدها القادرة على معرفة الفرق من صوت الخنساء المبحوح، وصوت ولادة بنت المستكفي المغنم، وصوت ليلى الأخيلية ذي الغنج" (جلطي، 2019، ص22).

وبذلك تكون حلاجة تحمل دلالة ترمز للأنثى الذكية المتميزة بالمعرفة والتسامي الروحي، ويشبه صطدامها للتسلط والتجبر المفروض من الجانب الذكوري ورفضها المطلق للعيش في هيمنته ما يؤيده من سلطة حاكمة صدام الحلاج الذي اصطدم هو الأخر بالسلطة الحاكمة في زمانه .

4.2.5. ريناس:

فريناس رغم أنها شخصية ذات أبعاد دينية محيطة بها (أصولها دينية) أو نابعة من ذاتها فقد كانت متدينة وحافظة للقران الكريم، وندلل على ذلك من المتن الحكائي من استشهاد ريناس بالآيات القرآنية أثناء حجاجها الدائم لزوجها، المصحوب غالبا بالشجار المعبر عن الرفض " أنا لست جاهلة ولم أجد آية يفرض الله عز وجل فيها على النساء وضع تلك الأغطية السميكة فوقهن" (جلطي، 2019، ص98)، وهذا ما يبرز جانبا غائرا ومغمورا لريناس يجسد التناقض والقناع الذي يكتنف هذه الشخصية الغامضة ويثير التساؤلات حول رفضها للباس الساتر هل هو رفض للتسلط الذكوري أم رفضها للحجاب؟

لتجيبنا الروائية على لسانها "لست كافرة ولكنني اقرأ كلام ربي بقلبي وعقلي" (ربيعة جلطي،2019، ص99)، فهنا ريناس تنفي وتؤكد في ذات الوقت أنها ليست كافرة كما يظنها زوجها بل مؤمنة تقرأ كلام الله بخشوع تام وتركيز عقلي وتحفظه جيدا وتدرك تعاليمه فتتلو قوله تعالى "يَاأَيُّهَا اَلنَّبِيءُ قُل لِأَزوَاجك وَبَناتِك وَنِسَآءِ اْلمُومنِين يُدنِينَ علَيهِنَّ مِن جَلابِيبهِنَّ ذَلِك أَدْنَى أَنْ يُعرفْنَ فلا يُوذَيْنَ وَكان اللّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا»الاحزاب351 وقد وفقت الروائية في توظف الشخصية الدينية للتعبير عن استمرار الماضي في الحاضر، والقدرة على استشراف الحاضر من خلال الماضي.

3.5. حضور الرمز الصوفي في المكان للرواية:

حرصت الساردة على تكوين أحداث نصها الروائي وفق أمكنة متنوعة لها دلالات مقصودة في الحكي حتى تمنح لشخصياتها حيزا جغرافيا تتفاعل وتتحرك فيه وتبني وفقه أحداثها سواء كان المكان مغلقا أو مفتوحا، وهذا ما جعل الأماكن تتعدد وتتنوع وفقا لطبيعة الأحداث ومميزاتها "لوجود ارتباط بينهما يتمثل في الإنسان الذي يعتبر حلقة وصل بين المكان المغلق والمكان المفتوح" (أحمد، 2007، ص 166).

1.3.5. القلعة:

فضاء مغلق له دلالات تتعلق بالتسمية قلعة "لالة الكاملة بنت الصفا" وكل مفرداتها لها أبعاد صوفية، ومعلوم أن الرواية خطاب مفتوح يمثل على صارع الأصوات المختلفة، ويبرز فيها التعدد اللساني في شكله الأكثر وضوحا؛ و"يرى ميخائيل باختين أن أي كلمة تنزع إلى دلالة اجتماعية" (باختين، 2009، ص32)، وإلى الانتشار بوصفها لغة خاصة للتعدد اللساني اللغوي فكلمة "لالة" لها دلالة المرأة الصوفية الصالحة وهو ما يضفي هالة قدسية على المكان، فالقلعة مكتبة صوفية "فيها كتب ابن عربي وجلال الدين الرومي والحلاج وأبو زيد البسطامي..." (جلطي، 2019، ص80)، وحتى النسوة اللواتي ينتمين لها يتميزن بأنهن زاهدات متصوفات مثقفات، ويحملن شهادات جامعية.

العجائبي:

ينبني الخطاب عموما في الخطاب الروائي على وجه الخصوص على خصوصية تمازج مكوناته والتحامها تمثل القلعة مستويين واقعي وتمثله شخصيه اصفية الصابرة وعجائبي وتمثله لالة الكاملة ومن هنا القلعة تمثل الارتفاع وتحافظ عليك متمثلا في زمن الليل الذي تعيش من خلاله البطالة حالة مونولوج monologue يخيلك لها فيه إن النجمة ميرة تكملها وتمرر لها رسائل مشفرة طيلة ربع قرن وفي ذلك تقول " دون جدوى تحاول أصفيه أن تتفادى النظر إلى أميرة، تلك النجمة التي تراها ليله ذات السماء صافيه، تتلألأ فوق شرفتها، تماما منذ أكثر من ربع قرن، منذ ومجيئها إلى هذه الشقة أصبحتا صديقتين قديمتين وحميمتين لكنها أصبحت تقلقها جدا في الليالي الأخيرة، إذ في كل ليلة ترسل لها إشارات تتضمن أسرارا لا يفكها سواها تخبرها محذرة ومشفقة بحدوث وشيك لحرب مدمرة، خاطفة قد تمحو الحياة من على سطح كوكب الأرض" وهو ما استطاع الروائية من خلاله أن تمزج لنا العجائبي بالواقعي من أزمنه وأمكنه واقعيه كالليل والشرفة بما هو عجائبي كحديثها مع النجمة "ميرة" وما ترسله لها من إشارات وتحذيرات، وبذلك أصبحت القلعة هي المنفذ الوحيد لأصفية مما ينتظرها من ويلات وحروب.

الخاتمة :

وفي ختام هذا البحث نقول بأن رواية "قوارير شارع جميلة بوحيرد "عمل فني سردي ناجح كسرت به الروائية "ربيعة جلطي "جدار الصمت الذي عاشت فيه المرأة طويلا وأصبحت ذاتا تَكْتُب بعدما كانت ولمدة طويلة ذاتا تتناول بالكتابة من طرف الرجل مساحة كبيرة للشخصيات وجعلتها تشتغل على ما تحتاجه المرأة بنسبة كبيرة بعيدا عن الرجل وميولاته الغريزية.

الرواية النسوية الجزائرية بكل خصوصيتها تقتحم عالم التجديد تستدعي التراث وتتكئ عليه موظفة في ذلك التجريب وحضور المعجم الصوفي بحسب مقتضيات المتن الحكائي.

توظيف المتخيل السردي كان للعجائبي نصيب في رواية "ربيعة جلطي" حيث جعلت منه متنفسا للبطلة وخلاصا لها واستشرافا لمستقبل المرأة الجزائرية التي تسعى في كل مرة إلى محاولة التحرر مخترقة بذلك زمن سير الأحداث إلى أزمنة أخرى.

تنوعت شخصيات الروائية من حيث المرجعية إلى شخصيات دينية صوفية، وسياسية وإحداث وربط الحاضر وبالمستقبل، من خلال استدعائها لأسماء نسوية صوفية وتاريخية كان لها دور إدارة أحداث النص .

سيطرة الشخصية النسوية واضحة وجلية في المتن الروائي وتنامي الصراع في محاولة لإثبات الذات في ظل تواجد العراقيل كالسلطات الذكورية والقيود الاجتماعية.

5. قائمة المراجع:

القران الكريم برواية ورش.

ربيعة، جلطي. (2019)، قوارير شارع *جميلة بوحيرد*. *منشورات الضفاف*،(ط1). منشورات الاختلاف، الجزائر.

إبراهيم، محمد منصور. (1999). *الشعر والتصوف الأثر الصوفي في الشعر العربي المعاصر*. دار الأمين للنشر والتوزيع القاهرة مصر .

أحمد، دوعان. *الصوت النسائي في الأدب الجزائري المعاصر*.

أحمد، منور. (2007). *الأدب الجزائري باللسان الفرنسي*. ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

عبد المالك، أشهبون. (*2010*). *الحساسية الجديدة في الرواية العربية*. (ط1). روايات إدوار الخراط أنموذجا، الدار العربية للعلوم ناشرون ومنشورات الإختلاف الجزائر .

الحافظ الخطيب، البغدادي. *الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع*.(ج2).(د.ت).

حفناوي، بعلي.(2009) *مدخل في نظريه النقد النسوي وما بعد النسويه*.(ط1).الدراسه العربيه للعلوم ناشروت .

حفيظة، أحمد. (2007). *بنية الخطاب في الرواية النسائية الفلسطينية*. دار أوغاريت الثقافي رام الله فلسطين.

سعيد، يقطين.(2012). *قضايا الرواية العربية (الوجود والحدود)* ، منشورات الاختلاف(ط1) 206.
سعيد، يقطين.(*1985*) القراءة والتجربة، مطبعة النجاح الجديدة المغرب.(*ط* 1).
شهاب الدين، التلمساني. (2008). *أزهار الرياض في أخبار عياض*.(ج1) مطبعه لجنه التاليف والترجمه والنشر القاهرة .
صبرينة، الطيب . آليات السرد في الرواية النسوية الجزائرية .
عبد الله، إبراهيم.(2011) *السرد النسوي، الثقافة الأبوية،الهوية الأنثوية والجسد*. (ط1). المؤسسة العربية للدراسات والنشر لبنان.
فاطمة الزهراء، بايزيد.(2012/2011). *الكتابة الروائية النسوية العربية بين سلطة المرجع وجرعة المتخيل*، الطيب بودربالة, جامعة الحاج لخضر - باتنة.
فريد، أمعضـــــشو. (2009). *البُعْـد الصّـوفيُّ في الرِّواية المَـغربـيةِ*، مجلة طنجة/ الأدبية، الجريدة الثقافية لكل العرب.
فؤاد ابو منصو.(1985). النقد البنيوي الحديث، ج 1، دار الجيل، لبنان،.
محمد، أداد. *الصوفي في الروائي*، مجلة فكر ونقد (مجلة ثقافية فكرية) المغرب، العدد*40* .
محمود، الربيعي.(2005). *من أوراقي النقدية* . دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
مفيد، نجم ، *الادب النسوي* ، إشكالية المصطلح.
باختين. (2009). *الخطاب الروائي* . (محمد برادة، ترجمة؛ ط1). رؤية للنشر والتوزيع القاهرة
صالح، هويدا. (2014). *نقد الخطاب المفارق (السرد النسائي بين النظرية والتطبيق)* رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
الأعرج ، واسيني. (*1997*). *مدارات الشرق، بنيات التفكيك والاختراق*. مجلة تزي وزو، ع ،09يناير، ،ص . 52
محمد القاضي ومجموعة من المؤلفين، معجم *السرديات*. الرابطة الدولية للناشرين المستقلين، ط1 ،تونس، لبنان،2010.

الباحثة ط.د دين نبيلة

المقال رقم 2022/01

مجلة التعليمية
ISSN: 2170-1717
EISSN 2602-6015

المجلد 12 / العـــدد: 02 (2022)، ص 224-237

تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية

– السنة الخامسة من الطور الابتدائي نموذجا–

Didactic Arabic language according to the textual approach
-The fifth year of primary phase is a model-

نبيلة دين*
جامعة بلحاج بوشعيب- عين تموشنت (الجزائر)
nabiladine6@gmail.com

د. مصطفاوي جلال
جامعة بلحاج بوشعيب - عين تموشنت (الجزائر)
zourba1976@live.fr

تاريخ الاستلام: 2021/05/25 تاريخ القبول: 2021/12/25

ملخص:

سعت المنظومة التربوية إلى إصلاح المناهج التعليمية ابتداء من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف ثم المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية وقطبا أساسيا فيها، فقد تجاوز التدريس اليوم مرحلة التلقين إلى مرحلة الكفاءة الذاتية، والمقاربة النصية الأدبية التي تسهم في تكيف المتعلم وتمكينه من التفاعل مع المصاعب التي تواجهه في مساره العلمي.

فمن أجل ذلك وجدت المقاربة النصية، حتى تمكن المتعلم من تطبيق ماورد في بيداغوجيا الكفاءات تطبيقا سليما صحيحا، حيث يصبح عنصرا فعالا وموجها للفعل التعليم

الكلمات المفتاحية: المقاربة النصية، المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا، تعليمية، الكفاءة.

Abstract:

The educational system tried to reform educational curricula, starting from the approach with the contents to the approach with the goals, then the approach with the competencies that made the learner the basis of the educational process, and we have gone beyond the indoctrination stage to the stage of self. efficacy and the textual approach that helps the learner overcome the difficulties he faces in his scientific path.

For this reason, the textual approach was found in order to enable the learner to apply the data of competency pedagogy correctly

Keywords: textual Approach - approach to competencies - pedagogy - educationalprocess- efficiency.

* - ط.د. نبيلة دين، nabiladine6@gmail.com.

1. مقدمة

شهدت منظومتنا التربوية عبر مراحل الإصلاح التي مرت بها منذ الاستقلال إلى يومنا هذا ثلاث مقاربات، المقاربة بالمحتويات والمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.

وسأتحدث في ورقتي البحثية عن المقاربة النصية التي تندرج تحت المقاربة بالكفاءات، ومدى فاعليتها وإسهامها في تدريس اللغة العربية فوسمت بحثي ب: تعليمية مادة اللغة العربية وفق المقاربة النصية . الطور الابتدائي نموذجا .

وتطرقت من خلال دراستي إلى عناصر يمكن حصرها في الآتي:

دراسة في المصطلحات والمفاهيم، حيث عرفت التعليمية والتعلم وتحدثت عن عناصر العملية التعليمية والعلاقة بينها، ثم درست طرائق التدريس الحديثة والقديمة بأنواعها، وبعد ذلك تطرقت إلى المقاربة بالكفاءات كمنهج تعليمي حديث في الجزائر، ويليه المقاربة النصية في المناهج المتبعة حاليا، ثم تطرقت إلى منهجية تدريس النصوص الأدبية في الطور المتوسط وفق المقاربة النصية، وختمت مقالي بدراسة تطبيقية ميدانية تمثلت في تحليل نص أدبي وفق المقاربة النصية.

واتبعت في دراستي المنهج الوصفي لأنه الموائم لموضوع الدراسة، واستقيت مادتي العلمية من مصادر ومراجع عديدة خاصة بالتعليمية والديداكتيك أذكر من أهمها: "دراسات في اللسانيات التطبيقية لأحمد حساني" ، " مدخل إلى علم التدريس للدريج محمد" ..إلخ ..حيث تهدف دراستي، إلى البحث في منهجية تدريس اللغة العربية، للطور الابتدائي، وفق المقاربة النصية. والكشف عن مدى تحقيقها داخل الصف المدرسي.

وقد اعترضتني في دراستي عدة إشكالات تمثلت في:

- ماذا نعني بمنهج المقاربة بالكفاءات؟ وهل أسهم في تطوير العملية التعليمية؟
- هل تعد المقاربة النصية منهجا فعالا في تحسين المستوى الدراسي والتعليمي؟ وهل هي مطبقة فعلا في مدارسنا؟

هذه الإشكالات وأخرى حاولت الإجابة عنها في مقالي.

1.مفهوم التعليمية

أ. لغة:

"يقال علمه الشيء تعليما فتعلم، وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية ويقال تعلم بمعنى أعلم" فتعلم أصله فعل ثلاثي: علم، وهو مزيد بحرفين(التاء واللام المشددة) والمراد من التشديد هنا ليس التكثير، بمعنى أن الفاعل يفعل

الفعل بكثرة، بل التعدية أي يفعل الفعل بغيره، فتعلم تعني أن الشخص لم يعلم بنفسه، يقال: علمته المسألة فتعلمها، فهو لم يعلم بنفسه، بل أنا علمته، ومن هنا يمكن القول أن لكل زيادة معنى"[1].

ب . اصطلاحا:

قد عرفها محمد الدريج في كتابه مدخل إلى علم التدريس على أنها: "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أوعلى المستوى الوجداني، أو على المستوى الحسي الحركي"[2].

وبذلك فإن التعليمية تجمع بين عدة مستويات، منها المستوى الحسي الحركي والمستوى العقلي والمستوى الوجداني.

3.العملية التعليمية

هي عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل صفه، خاصة عند عرضه للمادة الدراسية في شرحها، وبمعنى آخر العملية التعليمية ماهي في جوهرها إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة.[3]

4. عناصر العملية التعليمية

1.4.. المعلم

هو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، وهو" كالمهندس يجب أن يبذل جهدا إضافيا خاصا، يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضورا يوميا في الميدان ولا يتحقق ذلك إلا بالتكوين المستمر"[4]، وأفضل المناهج وأنجح الأنشطة والطرائق لاتحقق الأهداف المرجوة من التعليم ككل، دون وجود المعلم الفعال المؤهل والمكون تكوينا جيدا، والممتلك للكفايات التعليمية الواجب توفرها فيه[5].

– الشروط الواجب توفرها في معلم اللغة:

لابد أن تتوافر في معلم اللغة ثلاثة شروط رئيسة :

- **الكفاية اللغوية:** التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها استعمالا صحيحا.
- **الإلمام بمجال بحثه:** يجب أن يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني.
- **مهارة تعليم اللغة:** ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين السابقين من جهة وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى.[6]

2.4. المتعلم:

هو الطرف الرئيس في العملية التعليمية، كما أنه الأساس في عملياتها ومتطلباتها فضلا عن أنه الغاية النهائية، فلا تحدث التعليمية إلا بوجوده وانتباهه وإدراكه ومشاركته الذاتية،... حيث لا يقتصر دوره على التلقي والاستقبال، بل هو منشط ومشارك ومتفاعل إيجابي، حيث يتعلم الطلاب النقاش والحوار وتبادل الأدوار والتعليم التشاركي والتعاوني.[7]

3.4. المنهاج:

هو مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية الثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها داخل المدرسة أو خارجها، ليقوموا بتعلمها بهدف اكتسابهم أنماط من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى.[8]

4.4.الوسائل التعليمية:

"تعد عنصرا مهما أساسيا مؤثرا في عملية التدريس ويقصد بها كل وسيلة يستخدمها المعلم والمتعلم من أدوات وأجهزة ومواد تعليمية وغيرها بهدف نقل خبرات محددة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم".[9]

وهناك وسائل ضرورية لايمكن الاستغناء عنها في عملية التدريس وأخرى مساعدة:

أ . الوسائل الضرورية:

– **السبورة:**و"تستخدم لتقديم عروض مكتوبة أو مرسومة للطفل أثناء تنفيذه للأنشطة التعليمية"[10].

– **الكتاب المدرسي**: يعد الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية، والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم.[11]

– **الرسومات والصور**:وهي الرسوم التي تسهم في توضيح العلاقات المنطقية، كما تستخدم الألوان في الرسوم لجذب انتباه التلميذ، وزيادة دافعيته للتعلم...، كما تعد الصور الفوتوغرافية هامة في إكساب البرنامج المزيد من الواقعية، وخاصة في عرض خبرات من بيئات الطفل.[12]

ب . الوسائل المساعدة:

– **المعاجم والقواميس**: استعمال المعجم يساعد على اكتساب المهارات اللغوية لدى المتعلم وإثراء حصيلته اللغوية، فينبغي أن يكون هذا المعجم ملما بالمواد التي يشتمل عليها ضابطا للصيغة أو الصيغ، حيث ينبغي أن يوفر للمتعلم مادة علمية ولغوية وفيرة حددت عند بعض الدارسين في الآتي:

– نطق الكلمة برموز صوتية مبسطة وواضحة.

- تأصيل الكلمة ببيان اللغة الأصل والصيغة التي اشتقت منها
- تقديم معلومات صرفية أساسية عن الكلمة(نوعها، تصريفاتها)
- تقديم معلومات نحوية أساسية(التعدي واللزوم والمطابقة).[13]

– الحاسوب: هو جهاز إلكتروني، مصمم بطريقة تسمح باستقلال البيانات واختزالها ومعاينتها، بحيث يمكننا من إجراء العمليات البسيطة والمعقدة بسرعة والحصول على نتائج هذه العمليات بطريقة آلية.

ويتمثل دوره الأساسي في :" تخزين المعلومات ونشرها وإيصال المعارف والخبرات، إلى درجة جعلت البعض يعتقد بأنه أصبح منافسا قويا للكتاب"[14].

5. العلاقة بين عناصر التعليمية:

ذكر طيب نايت سليمان في كتابه المقاربة بالكفاءات ـ الممارسة البيداغوجية ـ "أن العلاقة بين المعلم والمتعلم " علاقة تربوية" أي معرفة كل الجوانب المتصلة بالذات والعقل وقدرات المتعلم"[15].

حيث قال: " تؤدي معرفة المعلم للمبادئ الأساسية لعلم النفس التربوي والبيداغوجيا وخصائص تلاميذه النفسية وقدراتهم العقلية، ورغباتهم وحاجاتهم... والبيئة التي يعيشون فيها وظروف حياتهم إلى تحسين كفاءته الانتاجية، الاستغلال الأمثل لنشاط المتعلم وفاعليته باعتباره قطبا فاعلا في أي موقف تعليمي.

تحسين سلوك المتعلم ليكون له أثر كبير على مردود المعلم إيجابا"[16].

6.تعليمية اللغة العربية

تعد جزء من تعليمية اللغات، وهي مجموعة من الطرق والتقنيات الخاصة بتعليم مادة اللغة العربية وتعلمها خلال مرحلة دراسية معينة، قصد تنمية معارف التلميذ واكتسابه المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية، ويتم ذلك باعتماد مناهج محددة وطرائق تسعى إلى تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها.[17]

7. المناهج المتبعة في الجزائر بين القديم والحديث

قامت المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال بعدة إصلاحات مرت بثلاث مراحل رئيسة متبعة ثلاث مقاربات مختلفة تمثلت في: المقاربة بالمضامين، المقاربة بالأهداف، ثم المقاربة بالكفاءات.

1.7.المقاربة بالمضامين:

وتقوم على أساس المحتويات، ذات النمط التقليدي، فالمعلم يشرح الدرس وينظم مساره وينجز المذكرة، فهو أساس ومحور العملية التعليمية، أما المتعلم يمثل دور المتلقي فقط، يستمع، يحفظ، فيكتسب المعرفة جاهزة ويستحضرها في حالة المساءلة.[18]

2.7.المقاربة بالأهداف:

أ. مفهوم الهدف:

– لغة: هو كل شيء عظيم مرتفع، وهو المشرف من الأرض و إليه يلجأ، وهو كل شيء عظيم مرتفع[19].

– اصطلاحا: هو النتيجة النهائية لأي فعل أو سلسلة من الأفعال، سواء كان الهدف مقصودا من الكائن الحي القائم بالفعل أم لا.[20]

ب. أهمية الأهداف التعليمية :

- تعد كدليل للمعلم في عملية التدريس
- تسهل عملية التعلم
- صياغة الأهداف بطريقة واضحة تساعد على صياغة أسئلة التقويم بطريقة سهلة
- تصنيف الأهداف:
- يتألف هذا التصنيف من ثلاثة مجالات وهي:
- المجال المعرفي . المجال المهاري الحركي . المجال الوجداني.[21]

8. المقاربة بالكفاءات كمنهج تعليمي حديث في الجزائر

يؤكد الاتجاه الحالي للبرامج المدرسية على الكفاءة، ويوجه دعوة إلى المعلمين بغية تجنب التدريس بطريقة خطية مملة وجامدة، ولذلك دعت الضرورة إلى الانتقال من التدريس بالمقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.

1.8.تعريف المقاربة بالكفاءات:

"هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة، بكل ما تحمله الكلمة من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك للسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[22]

2.8.. تعريف التدريس بالكفاءات

هو جعل المتعلم يبني مسار تعلمه من خلال تفاعله في الموقف التعليمي وما يتضمنه من معلم وزملاء ومحتوى معرفي ووسائل، وهو دمج التلميذ في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاياته فالتدريس بالكفاءات أساسه التعاون المشترك بين المتعلم والمعلم[23].

3.8. مفهوم الكفاءة اصطلاحا:

يرى جود أن الكفاءة هي:" القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية "[24].

أما في المجال التعليمي فهي:"مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه"[25].

وفي مجال التدريس هي:"معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية"[26].

4.8.مكونات الكفاءة

تتكون كل كفاءة من :

- معارف ومعلومات ومفاهيم ونظريات تعد أساس الأداء السلوكي.
- سلوك أدائي يعبر عنه بمجموعة من الأفعال والأداءات.
- إطار من الاتجاهات والقيم والمعارف والسلوك الوجداني والمهاري.
- مستوى معين لنتاج الأداء.[27]

5.8. مواصفات الكفاية في مجال التدريس:

من بين المواصفات المساعدة للوصول إلى الكفايات التدريسية المطلوبة:

- تحديد قائمة الكفايات.
- تصميم الأنشطة التعليمية التي تحقق الكفايات المطلوبة.
- تقويم التلميذ وفقا لإنجازاته.
- اعتماد أسلوب التقويم الذاتي.
- قيام البرنامج على التغذية الراجعة.[28]

9. المقاربة النصية في المناهج المتبعة حاليا

تتبع المقاربة النصية حاليا في بناء مناهج اللغة العربية، وذلك باتخاذ النص محورا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية، وتستدعي المقاربة النصية توظيف جملة من مفاهيم نحو النص وآليات فهمه، فالمقاربة النصية تولي الأهمية للجانب التطبيقي الذي يجعل المعارف موارد وسلوكات لغوية، يظهر أثرها على المتعلم، حيث تمكنه هذه المقاربة من امتلاك القدرة على فهم وإنتاج النصوص التي توافق الأوضاع التي يعيشها داخل المدرسة وخارجها.[29]

10.مفهوم المقاربة النصية

أ . لغة: المقاربة هي الدنو والاقتراب، مع السداد و ملامسة الحق، فيقال: قارب فلان فلانا إذا داناه، كما يقال قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو، ومنه قرب السيف أي أدخله في القراب.

ومنه المقاربة النصية: هي الدنو من النص.[30]

ب . اصطلاحا: المقاربة النصية هي مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية.

وتمثل المقاربة النصية، منهجا علميا لتحليل النص، وأهم ما تتميز به وظيفتي التلقي والإنتاج، اللتان تتأسسان على مبادئ لسانيات النص، وأهم هذه المبادئ وجود قدرة لدى التلميذ، تسمح له بإنتاج نصوص تحضر فيها مواصفات الاتساق والانسجام، وذلك بعد معرفة قواعد صياغة النصوص.[31]

11. طرائق تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

تؤثر طريقة التدريس على نمو المتعلم لغويا ولذلك يجب اختيار الأنسب منها والتي تساعده على تقبل اللغة كمادة دراسية وهذا ما يسهم في تكوينه اللغوي. وسنتطرق فيما يلي إلى طرق تعليم القراءة وقواعد اللغة والإملاء.

1.11. طرق تعليم القراءة

تختلف طريقة تدريس القراءة من مرحلة إلى أخرى ومن متعلم إلى آخر، وأحسن طريقة هي التي تلائم المتعلم وتنبع من الموقف التعليمي وبمراعاة الفروق الفردية.

وهناك عدة طرق معتمدة في تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية وهي كالآتي:

أ . الطريقة الجزئية: حيث يبدأ المعلم بتعليم الحروف الأبجدية بأصواتها، ثم ينتقل إلى المقاطع ثم الكلمات ثم الجمل.

ب . الطريقة الكلية: وهي عكس الطريقة الأولى، فيبدأ فيها المعلم بتعليم الكل قبل الجزء، أي الكلمة قبل الحرف، فالمعلم لا يعلم التلميذ لفظة " قلم" بنطق كل حرف على حدى بل ينطقها دفعة واحدة ويكررها عدة مرات إلى أن تترسخ في ذهن المتعلم.[32]

2.11. قواعد اللغة

تمثل الأساس الذي يبنى عليه الرصيد اللغوي للتلميذ، فالنحو يجب أن يحظى بعناية شديدة، حيث تقدم القواعد النحوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية عبر ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى:تضم الصفين الأول والثاني ويتم تدريس قواعد النحو من خلال الاستخدام الصحيح للغة، وذلك بعرض النماذج والأمثلة اللغوية السليمة، فيبدأ المتعلم في محاكاة هذه النماذج، فيتعلم استخدام اللغة بشكل سليم.

المرحلة الثانية:يقدم المعلم نماذج نحوية بسيطة مثل الأسماء والأفعال والأسماء الموصولة، ويستمر في التدريب على التعبيرات التي تحتوي على هذه القواعد النحوية حيث يطلب من التلاميذ حفظها واستخدامها في حديثهم وفي كتاباتهم.

المرحلة الثالثة:وهي المرحلة الخاصة بالخامسة ابتدائي، حيث يبدأ المعلم فيها بتدريس القواعد بطريقة مباشرة مع التركيز على التدريب دائما وتطبيق تلك القواعد في الكتابة والتحدث.[33]

3.11. الإملاء

ويقدم المعلم لحصة الإملاء وفق خطة مضبوطة، فيمهد لموضوع الدرس بمقدمة موجزة ليحضر التلميذ لدراسة القاعدة الإملائية الجديدة، ثم يقرأ النص الإملائي قراءة نموذجية مع التركيز على الكلمات الصعبة، وبعد ذلك يناقش المعنى العام للنص، ثم يقرأ على مسامعهم النص المخصص للإملاء مرة أخرى، حتى يحضر تلامذته للإملاء، ثم يبدأ بالإملاء عليهم مع تقسيم النص إلى وحدات مناسبة لهم، ثم يعيد إملاء النص مرة أخرى، حتى يتسنى لهم تدارك ماوقعوا فيه من أخطاء، ويحاول المعلم أن يحرص على وضوح الصوت والنطق الجيد للكلمات.

ولما ينهي المعلم إملاء النص يقوم بتصحيحه، فيتناقش مع تلاميذه ويشرح لهم بعض قواعد الإملاء ويحاول تصحيح ما ارتكبوه من أخطاء.[34]

12.دراسة تطبيقية ميدانية

تحليل نص وفق المقاربة النصية بمساعدة أستاذات من ابتدائية بلمواز

مثال تطبيقي عن تحليل نص وفق المقاربة النصية للسنة الخامسة ابتدائي

– نص الوضعية المشكلة الانطلاقية: "بمناسبة اليوم العالمي للصحة، جاء في بيان لمستشفى المقولة التالية: الصحة تاج على رؤوس الأصحاء لا يراه إلا الأعلاء وكذا نصائح من أجل الوقاية الصحية، تحتاج المقولة إلى توضيح وتبسيط المعنى لبقية الزملاء.

التعليمة:

بعد فهم وقراءة عبارات النصائح الصحية تقوم بتحرير نص لغوي مشابه من النوع الإخباري في شكل جمل قصيرة خبرية، مع تبسيط المعنى (تجنب الحشو الذي لا فائدة منه) في فقرة مكونة من 8 أسطر، مع مراعاة المواصفات اللغوية التالية(توظيف النداء وأفعال الأمر).

شبكة التقويم

المعيار	المؤشرات
الملاءمة	التقيد بالموضوع(إنتاج نص إخباري) المفاهيم والقواعد اللغوية المطلوبة
استخدام أدوات المادة	استغلال عبارات النصائح المعطاة بشكل منهجي
الانسجام	جمل قصيرة سهلة ذات دلالة مراعاة الروابط
التمايز	منتوج(فقرة) تتميز بالدقة والوضوح

- تقديم الوضعية الانطلاقية الأم.
- مناقشة وتوضيح ويتعلق الأمر ب:
- حصر الإشكالية وطرحها. مثال: (توضيح وتبسيط المعنى بالنسبة للمقولة المذكورة)
- وصف المنتوج المنتظر: (تحرير فقرة 8 أسطر بلغة مبسطة)
- تحديد معايير التقويم مع المتعلمين (الملاءمة، استخدام أدوات المادة، الانسجام، التمايز)

الوضعية المشكلة التعلمية الجزئية:

نص الوضعية:في إطار تحضير الاحتفال باليوم العالمي للصحة واستنادا إلى عبارات معطاة تخص نصائح من أجل الوقاية الصحية، تشرعون في استخراج الجمل الخبرية، وأفعال الأمر والنسج على منوالها في تحرير عبارات مماثلة، قبل تحرير النص المطلوب.

منهجية التناول:

- الخطوات التي يتبعها المتعلم لتناول الوضعية المشكلة التعلمية :

أ. تقديم الوضعية المشكلة التعلمية الجزئية للمتعلمين.

- مناقشة وتوضيح
- الشروع في أداء المهمة والإجابة عن التعليمة من غير سندات معطاة.

- معاينة محاولات ومساعي كل متعلم كتقويم شخصي واستخلاص التوجيهات الضرورية لما تتطلبه المرحلة الموالية.

ب . التعلم المنهجي أو تعلم الموارد:

- تقديم السندات أو أدوات المادة التي تخدم الوضعية المشكلة التعلمية.
- تحديد طريقة العمل (عمل: فردي . ثنائي . فوجي أو جماعي)
- التدرج في أداء النشاطات المطلوبة و استغلال السندات بشكل منهجي
- إرساء الموارد (انظر جدول التخصيص التالي):

الكفاءات العرضية	النشاط	السندات	إرساء الموارد
تساؤل أو افتراض	عمل فردي: الشروع في العمل من غير أي مستند معطى		تصورات أولية تقويم تشخيصي
التعاون بين المتعلمين استقراء النصوص التعبير الشفوي	عمل الأفواج: استقراء النصوص من طرف المتعلم قصد استخلاص العناصر الأساسية والمفردات الموائمة التي يتم توظيفها في إنتاج النص المطلوب. التمرس على القواعد المطلوبة.	نصوص معطاة من طرف المعلم	ثقافة صحية: أهمية الوقاية والتعامل الإيجابي مع الأدوية والغذاء الصحي، النظافة. ثقافة رياضية: ممارسة الرياضة، النمو السليم للجسم. . القواعد اللغوية المطلوبة . النداء وأفعال الأمر.
التعبير الكتابي	عمل جماعي: تقديم المنتوج (فقرة) مناقشة وإثراء الأثر الكتابي		يقوم المتعلم بنقل النص بعد التصحيح

-الإدماج الجزئي:

يعد المتعلم جدولا في شكل رزمانة يومية من خلال ما يستخلصه من نصوص معطاة تتعلق بالوقاية الصحية، يرتبها في شكل جمل، يحترم المواصفات اللغوية...والنحوية...(المطلوبة).

- وضعية تعلم إدماج المركبات:

- استخلاص القواعد المطلوبة من نصوص تخص:
- المعايير الصحية للمواد الغذائية.
- الصحة الجسمية.
- الرياضة.

حل الوضعية المشكلة الانطلاقية: تحرير نص من النوع الإخباري، في فقرة مكونة من 8 أسطر، في شكل جمل خبرية قصيرة مع مراعاة القواعد اللغوية المطلوبة والمتمثلة في توظيف النداء وأفعال الأمر.[35]

خاتمة:

في الأخير وفي نهاية ورقتي البحثية وبعد هذه الدراسة المتعلقة بالمقاربة النصية وفاعلية تطبيقها على النصوص توصلت إلى نتائج يمكن حصرها في الآتي:

- للعملية التعليمية عدة عناصر لا يكتمل الفعل التعليمي إلا بالربط بينها.
- استخدمت منظومتنا التربوية عدة طرائق للتدريس فمنها من تجعل المعلم هو الأساس ومنها ما تتخذ من المتعلم محورا للعملية التعليمية.
- استخدمت الجزائر في المجال التعليمي عدة مناهج لتصل إلى المقاربة بالكفاءات والتي جاءت تباعا له المقاربة النصية.
- تعد منهجية تدريس النصوص وفق المقاربة النصية غير مفعلة في الطور الابتدائي إلا بالنسبة للنزر القليل من الأساتذة وهم مشكورون على جهودهم المبذولة، ويبقى السؤال يطرح نفسه والمتمثل في:

ما سبب عدم تفعيل هذه المقاربة داخل غرفة الصف؟ هل يرجع ذلك للمعلم لعدم تمكنه من التدريس وفقها؟ أم يرجع للمتعلم بسبب قدراته المحدودة ؟

الهوامش:

[1]ابن منظور، لسان العرب، ج10 ، ط1، دار صادر، بيروت، 1997، ص264

[2]الدريج محمد، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، د. ط، قصر الكتاب، البليدة، 2000 ص 03.

[3]ينظر: أفنان نظير دروزه، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، ط2، دار الشروق للنشر، عمان. الأردن، 2000، ص44.

[4]حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دط، جامعة وهران، الجزائر، 1996، ص142.

[5]ينظر: عادل أبو العز سلامة وزملاؤه، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص32.

[6]ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص67.

[7]ينظر: محمد خوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ط1،دار المسيرة، عمان، 2004، ص43.

[8]ينظر: توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط2،دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2001، ص25- .26.

[9]محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، ط 2،عمان، الأردن، 2002، ص31.

[10]عاطف عدلي فهمي، المواد التعليمية للأطفال، ط2،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص27.

[11]ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف ـ أسسه وتطبيقاته ـ دار الهدى عين مليلة، الجزائر، 1999، ص80.

[12]ينظر: عاطف عدلي فهمي، المواد التعليمية للأطفال، ص271.

[13]ينظر: أحمد بن محمد النشوان، اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، ج18،مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ع38، 2006، ص517.

[14]ينظر: حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2003، ص 246-247.

[15]أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية،أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب، الكويت، 1996، ص80.

[16]طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات،دط، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، تيزي وزو، دت، ص98.

[17]ينظر: المصدر نفسه، نفس الصفحة

[18]ينظر: ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط، مينة جيجل نموذجا، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010 2011، ص08.

[19]المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، 1999، تقييم المناهج، ص231.

[20]ابن منظور، لسان العرب، ج 9، ص346

[21]ابراهيم مدكور، معجم العلوم الاجتماعية، الشعبة القومية للتربية والثقافة، الهيئة العربية العامة للكتاب، القاهرة، 1975، ص 40.

[22]ماجدة عباس سليم، أثر التدريب على صياغة سلوكية على تدريس التربية الفنية، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، 1983، ص 55.

[23]ينظر: نصيرة ردواف : الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات، مجلة دفاتر للعلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، العدد9، 2016، ص140.

[24]محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، دط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006، ص71.

[25]المصدر نفسه، نفس الصفحة

[26]المصدر نفسه، ص69.

[27]المصدر نفسه، نفس الصفحة.

[28]المصدر نفسه، ص90.

[29]ينظر: مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، ديسمبر، 2003، ص09.

[30]ابن منظور، لسان العرب، ج6، ص 221-222.

[31]ينظر: البرهمي محمد، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي،دط، دار الثقافة، 1998،ص 59-60.

[32]ينظر، زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2005، ص73.

[33]المصدر نفسه، ص138.

[34]المصدرنفسه، ص191.

[35]ينظر: نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، ص132

قائمة المصادر والمراجع:

1. بن منظور، لسان العرب، ج10 ، ط1، دار صادر، بيروت، 1997.

الدريج محمد، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، د. ط، قصر الكتاب، البليدة، 2000 .
2. أفنان نظير دروزه، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، ط2، دار الشروق للنشر، عمان . الأردن، 2000.
3. حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دط، جامعة وهران، الجزائر، 1996.
4. عادل أبو العز سلامة وزملاؤه، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
5. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية.
6. محمد خوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ط1،دار المسيرة، عمان، 2004.
7. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط2،دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2001.
8. محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، ط 2،عمان، الأردن، 2002.
9. عاطف عدلي فهمي، المواد التعليمية للأطفال، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010 .
10. محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف . أسسه وتطبيقاته . دار الهدى عين مليلة، الجزائر، 1999.
11. عاطف عدلي فهمي، المواد التعليمية للأطفال.
12. أحمد بن محمد النشوان، اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، ج18،مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ع38، 2006.
13. حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2003.
14. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية،أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب، الكويت، 1996.
15. طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات،دط، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، تيزي وزو، دت.
16. ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط، مينة جيجل نموذجا، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010. 2011.
17. المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، 1999، تقييم المناهج.
18. ابن منظور، لسان العرب، ج 9
19. ابراهيم مدكور، معجم العلوم الاجتماعية، الشعبة القومية للتربية والثقافة، الهيئة العربية العامة للكتاب، القاهرة، 1975
20. ماجدة عباس سليم، أثر التدريب على صياغة سلوكية على تدريس التربية الفنية، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، 1983

المقال رقم 02 / 2022

فاعلية المقاربة النصية في تعليم مادة اللغة العربية لتلامذة السنة الأولى طور المتوسط

– دراسة تحليلية نقدية –

THE EFFECTOFTHETEXTUALAPPROACH ONTEACHINGARABICTOFIRST- YEARSTUDENTS, THE INTERMEDIATELEVEL- -ACRITICALANALYSISSTUDY-

ط/د. دين نبيلة[1]*، أ/د. مصطفاوي جلال [2]

[1] جامعة بلحاج بوشعيب – عين تموشنت (الجزائر)**nabiladine6@gmail.com**

[2] جامعة بلحاج بوشعيب – عين تموشنت (الجزائر)**zourba1976@live.fr**

تاريخ الاستلام: 2022/02/16 تاريخ القبول: 2022/03/23 تاريخ النشر: 2022/06/05

ملخص: سعت المنظومة التربوية إلى إصلاح المناهج التعليمية ابتداء من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف ثم المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية وقطبا أساسيا فيها، فقد تجاوز التدريس اليوم مرحلة التلقين إلى مرحلة الكفاءة الذاتية، والمقاربة النصية الأدبية التي تسهم في تكيف المتعلم وتمكينه من التفاعل مع المصاعب التي تواجهه في مساره العلمي.

فمن أجل ذلك وجدت المقاربة النصية، حتى تمكن المتعلم من تطبيق ماورد في بيداغوجيا الكفاءات تطبيقا سليما صحيحا، حيث يصبح عنصرا فعالا وموجها للفعل التعليمي.

كلمات مفتاحية: المقاربة، المقاربة النصية؛ المقاربة بالكفاءات؛ بيداغوجيا؛ تعليمية؛ العملية التعليمية؛ الكفاءة.

Abstract:

The educational system has sought to reform the educational curriculum fromapproaching the contents to approaching the goals and thenapproaching the competenciesthatmake the learner the focus of the educationalprocess and a major pole in it,teachingtoday has gone beyond the stage of indoctrination to the stage of self-competence and the literarytextual boat thatcontributes to the adaptation of the learner and enableshim to interactwith the difficultiesfacedby him in hisscientific course. For thisreason, the textualapproach has been found, sothat the

* ط/د. دين نبيلة.

learnercanproperlyapply the skills in the pedagogicala, whereitbecomes an effective and action-orientedelement
Keywords: Approach; textualapproach; approach to competencies; pedagogy; educational; educationalprocess; efficiency

مقدمة:

تمثل بيداغوجيا المقاربات جزء من فلسفة التربية والتعليم في وقتنا الحالي، حيث نتجت عن التطور الذي يشهده العالم حاليا في الجانب الاجتماعي و العلمي و التكنولوجي و الفكري...إلخ، وقد شهدت منظومتنا التربوية عبر مراحل الإصلاح التي مرت بها منذ الاستقلال إلى يومنا هذا ثلاث مقاربات، المقاربة بالمحتويات والمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.

وسأتحدث في ورقتي البحثية عن المقاربة النصية التي تندرج تحت المقاربة بالكفاءات، ومدى فاعليتها وإسهامها في تدريس اللغة العربية فوسمت بحثي ب: فاعلية المقاربة النصية في تعليم مادة اللغة العربية لتلامذة السنة الأولى طور المتوسط . دراسة وصفية تحليلية .

وتطرقت من خلال دراستي إلى عناصر يمكن حصرها في الآتي:

دراسة في المصطلحات والمفاهيم، حيث عرفت التعليمية والتعلم وتحدثت عن عناصر العملية التعليمية والعلاقة بينها، ثم درست طرائق التدريس الحديثة والقديمة بأنواعها، وبعد ذلك تطرقت إلى المقاربة بالكفاءات كمنهج تعليمي حديث في الجزائر، ويليه المقاربة النصية في المناهج المتبعة حاليا، ثم تطرقت إلى منهجية تدريس النصوص الأدبية في الطور المتوسط وفق المقاربة النصية، وختمت مقالي بدراسة تطبيقية ميدانية تمثلت في تحليل نص أدبي وفق المقاربة النصية.

واتبعت في دراستي المنهج الوصفي لأنه الموائم لموضوع الدراسة، واستقيت مادتي العلمية من مصادر ومراجع عديدة خاصة بالتعليمية والديداكتيك أذكر من أهمها: "دراسات في اللسانيات التطبيقية لأحمد حساني" ، " مدخل إلى علم التدريس للدريج محمد" ..إلخ ..حيث تهدف دراستي، إلى البحث في منهجية تدريس النصوص، للسنة الأولى طور المتوسط، وفق المقاربة النصية. والكشف عن مدى تحقيقها داخل الصف المدرسي ومدى التوافق بين النص ومبادئ هذه المقاربة.

وقد اعترضتني في دراستي عدة إشكالات تمثلت في:

- ماهي أهم طرائق التدريس القديمة والحديثة؟
- ماذا نعني بمنهج المقاربة بالكفاءات؟ وهل أسهم في تطوير العملية التعليمية؟
- هل تعد المقاربة النصية منهجا فعالا في تحسين المستوى الدراسي والتعليمي؟ وهل هي مطبقة فعلا في مدارسنا؟

هذه الإشكالات وأخرى حاولت الإجابة عنها في مقالي.

أولا: دراسة في المصطلحات والمفاهيم

أ . مفهوم التعليمية

– لغة (مصطلح التعليمية من خلال المعاجم اللغوية)

1. معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب: ذكر مصطلح تعليمي في المعجم مقابل المصطلح الفرنسي. Didactique

وهي صفة تطلق على العمل الأدبي، الذي يكون هدفه الرئيس نقل رسالة سياسية أو علمية أو دينية أو أخلاقية، مثال ذلك: الآجرومية، وألفية بن مالك في النحو(682هـ)، أو إلى نقل الحقائق بالإضافة إلى التسلية مثل: على هامش السيرة للدكتور طه حسين. (وهبه مجدي والمهندس كامل 1986: 112، 113).

2.معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة:

حيث عرف صاحب المعجم التعليمية على النحو التالي: تطلق التعليمية على العمل الأدبي، الذي يستهدف تلقين أطروحة ما سواء كانت أخلاقية، سياسية، دينية، أدبية، وتسود التعليمية أدب فترات تاريخية معينة، تعاني من غياب قيم خاصة. (علواش سعيد 1985: 154).

–مفهوم التعليمية اصطلاحا:

قد عرفها محمد الدريج في كتابه مدخل إلى علم التدريس على أنها: "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أوعلى المستوى الوجداني، أو على المستوى الحسي الحركي"(الدريج محمد 2000: 03).

وبذلك فإن التعليمية تجمع بين عدة مستويات، منها المستوى الحسي الحركي والمستوى العقلي والمستوى الوجداني.

وعرفها أحمد حساني في كتابه دراسات في اللسانيات التطبيقية على أنها: "علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة" (حساني أحمد 1996: 183).

ب : مفهوم التعلم:

– لغة: "يقال علمه الشيء تعليما فتعلم، وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية ويقال تعلم بمعنى أعلم" فتعلم أصله فعل ثلاثي: علم، وهو مزيد بحرفين(التاء واللام المشددة) والمراد من التشديد هنا ليس التكثير، بمعنى أن الفاعل يفعل الفعل بكثرة، بل التعدية أي يفعل الفعل بغيره، فتعلم تعني أن الشخص لم يعلم بنفسه، يقال: علمته المسألة فتعلمها، فهو لم يعلم بنفسه، بل أنا علمته، ومن هنا يمكن القول أن لكل زيادة معنى" (ابن منظور 1997: 264).

– **أما اصطلاحا:** يعني التعلم إحداث تعديل في سلوك المتعلم نتيجة التدريس، والتعليم والتدريب والممارسة والخبرة. ويرتبط بالعملية التعليمية التي تعمل على تحقيقه من خلال المنهج والمعلم، بما في ذلك كفاياته الأكاديمية والتدريسية. (محسن سهيلة والفتلاوي كاظم 2003: 29، 30)

ويقوم التعلم عن طريق التفاعل بين عناصر هي: الفرد المتعلم، موضوع التعلم، وضعية التعلم، ولايمكن أن يتم إلا بالتفاعل بين هذه العناصر (صالح بلعيد 2009: 55).

ج: مفهوم التعليم

تعليم مفرد أما الجمع تعاليم(لغير المصدر):

1. مصدر علم.
2. فرع من التربية يتعلق بطرق تدريس الطلاب أنواع المعارف والعلوم وفنون التربية والتعليم، مناهج التعليم.

ويجب أن نوضح أن مفهوم التعليم يختلف عن مفهوم التعلم، فالتعليم نعني به التدريس، وهو نشاط هدفه إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، وهو جهد يبذله المعلم لكي يعين المتعلم على اكتساب المعرفة.

ويمكن أن نعرف **التعليم** على أنه: "عملية عقلية تسهم فيه وظائف عقلية مهمة كالإدراك والتذكروالتفكير، ويؤثر هو بدوره فيها" (أحمد محمد عبد الخالق 2001: 17).

أما التعلم هو:"إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات..." (أحمد حساني 1996: 46).

والتعلم عملية ديناميكية، قائمة على مايقدمه المعلم، من معارف ومعلومات، وعلى مايقوم به المتعلم، من جهود بنفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار. (أحمد حساني 1996: 139)

د . العملية التعليمية:

هي عملية تنظيمية للاجراءات التي يقوم بها المعلم داخل صفه، خاصة عند عرضه للمادة الدراسية في شرحها، وبمعنى آخر العملية التعليمية ماهي في جوهرها إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة (أفنان نظير دروزه 2000: 44).

ثانيا: عناصر العملية التعليمية

أ. المعلم

هو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، وهو"كالمهندس يجب أن يبذل جهدا إضافيا خاصا، يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضورا يوميا في الميدان ولا يتحقق ذلك إلا بالتكوين المستمر" (أحمد حساني 1996: 142)، وأفضل المناهج وأنجح الأنشطة والطرائق لاتحقق الأهداف المرجوة من التعليم ككل، دون وجود المعلم الفعال المؤهل والمكون تكوينا جيدا، والممتلك للكفايات التعليمية الواجب توفرها فيه (عادل أبو العز سلامة وآخرون 2009: 32).

– **الشروط الواجب توفرها في معلم اللغة:**لابد أن تتوافر في معلم اللغة ثلاثة شروط رئيسة :

- **الكفاية اللغوية:** التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها استعمالا صحيحا.
- **الإلمام بمجال بحثه:** يجب أن يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني.
- **مهارة تعليم اللغة:** ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين السابقين من جهة وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى (أحمد حساني 1996: 67).

ب. المتعلم:

هو الطرف الرئيس في العملية التعليمية، كما أنه الأساس في عملياتها ومتطلباتها فضلا عن أنه الغاية النهائية، فلا تحدث التعليمية إلا بوجوده وانتباهه وإدراكه ومشاركته الذاتية،... حيث لا يقتصر دوره على التلقي والاستقبال، بل هو منشط ومشارك ومتفاعل إيجابي، حيث يتعلم الطلاب النقاش والحوار وتبادل الأدوار والتعليم التشاركي والتعاوني (محمد خوالدة 2004: 43).

ج . المنهاج:

هو مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية الثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها داخل المدرسة أو خارجها، ليقوموا بتعلمها بهدف اكتسابهم أنماط من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى (توفيق أحمد مرعي 2001: 26).

د.. الوسائل التعليمية:

تعد عنصرا مهما أساسيا مؤثرا في عملية التدريس ويقصد بها كل وسيلة يستخدمها المعلم والمتعلم من أدوات وأجهزة ومواد تعليمية وغيرها بهدف نقل خبرات محددة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم (محمد محمود الحيلة 2002: 31).

وهناك وسائل ضرورية لايمكن الاستغناء عنها في عملية التدريس وأخرى مساعدة:

د.1.الوسائل الضرورية:

- **السبورة:**وتستخدم لتقديم عروض مكتوبة أو مرسومة للطفل أثناء تنفيذه للأنشطة التعليمية (عاطف عدلي فهمي 2010: 27).
- **الكتاب المدرسي:** يعد الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية، والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم (محمد صالح حثروبي 1999: 80).
- **الرسومات والصور:**وهي الرسوم التي تسهم في توضيح العلاقات المنطقية، كما تستخدم الألوان في الرسوم لجذب انتباه التلميذ، وزيادة دافعيته للتعلم...، كما تعد الصور الفوتوغرافية هامة في إكساب

البرنامج المزيد من الواقعية، وخاصة في عرض خبرات من بيئات الطفل (عاطف عدلي فهمي 2010: 271).

د.2.الوسائل المساعدة:

- **المعاجم والقواميس:** استعمال المعجم يساعد على اكتساب المهارات اللغوية لدى المتعلم وإثراء حصيلته اللغوية، فينبغي أن يكون هذا المعجم ملما بالمواد التي يشتمل عليها ضابطا للصيغة أو الصيغ، حيث ينبغي أن يوفر للمتعلم مادة علمية ولغوية وفيرة حددت عند بعض الدارسين في الآتي:
  - نطق الكلمة برموز صوتية مبسطة وواضحة.
  - تأصيل الكلمة ببيان اللغة الأصل والصيغة التي اشتقت منها.
  - تقديم معلومات صرفية أساسية عن الكلمة(نوعها، تصريفاتها).
  - تقديم معلومات نحوية أساسية(التعدي واللزوم والمطابقة) (أحمد بن محمد النشوان 2006: 517).
- **الحاسوب:**هو جهاز إلكتروني، مصمم بطريقة تسمح باستقلال البيانات واختزالها ومعاينتها، بحيث يمكننا من إجراء العمليات البسيطة والمعقدة بسرعة والحصول على نتائج هذه العمليات بطريقة آلية (حسن شحاتة 2003: 246، 247).

ويتمثل دوره الأساسي في:"تخزين المعلومات ونشرها وإيصال المعارف والخبرات، إلى درجة جعلت البعض يعتقد بأنه أصبح منافسا قويا للكتاب" (أحمد محمد المعتوق 1996: 80).

ثالثا :العلاقة بين عناصر التعليمية:

ذكر طيب نايت سليمان في كتابه المقاربة بالكفاءات . الممارسة البيداغوجية . أن العلاقة بين المعلم والمتعلم " علاقة تربوية" أي معرفة كل الجوانب المتصلة بالذات والعقل وقدرات المتعلم (طيب نايت سليمان د ت: 98).

حيث قال: "تؤدي معرفة المعلم للمبادئ الأساسية لعلم النفس التربوي والبيداغوجيا وخصائص تلاميذه النفسية وقدراتهم العقلية، ورغباتهم وحاجاتهم... والبيئة التي يعيشون فيها وظروف حياتهم إلى تحسين كفاءته الانتاجية، الاستغلال الأمثل لنشاط المتعلم وفاعليته باعتباره قطبا فاعلا في أي موقف تعليمي.

– تحسين سلوك المتعلم ليكون له أثر كبير على مردود المعلم إيجابا" (طيب نايت سليمان د ت: 98).

رابعا: طرائق التدريس القديمة والحديثة

مفهوم التدريس:التدريس هو عملية تفاعل وتوجيه وممارسة أنشطة متنوعة تتم بالجمع بين فاعلية المتعلمين وجهودهم و وإرشادات المعلم وتوجيهه ودوره في عملية التدريس الذي ينحصر في قيامه بدور العامل المساعد،

والموجه والمخطط لمثيرات عملية التعلم.والتدريس عملية تسهم في التأثير على المتعلم وتحديد سلوكه واتجاهه ومواقفه وميوله وتعمل على تنمية قدراته (رافدة الحريري 2010: 13).

1. طرائقه التقليدية

أ. طريقة المناقشة:

تعد من الأساليب والطرائق القديمة القائمة على الإلقاء والمناقشة، والتي يمثل المعلم فيها العنصر الفعال حيث يقوم بشرح المادة في حصته وخلال تقديمه للمادة يطرح مجموعة من الأسئلة تساعد على فتح مجال المناقشة بين المعلم والمتعلم من أجل التوصل إلى الحقائق، ويقوم المعلم بالإجابة على الأسئلة المثارة من قبل متعلميه (عثمان يوسف ردينة وحذام عثمان يوسف 2005: 67).

وبالتالي طريقة المناقشة تعتمد أساسا على المعلم والمتعلم ومايدور بينهما من حوار ومناقشة وتفاعل وتعاون من أجل بلوغ الأهداف المطلوبة والتوصل إلى الحقائق.

وهناك عدة خطوات يجب اتباعها من أجل نجاح هذه الطريقة وهي كالآتي:

– تتمثل أول خطوة في الإعداد للمناقشة:ولهذه الخطوة الأهمية القصوى في نجاح باقي الخطوات وبها يمكننا بلوغ أهدافنا المنشودة من هذه الطريقة، حيث يقوم المعلم بالتعرف، على مصادر المعلومات وتحديدها، فيحدد نوع المعلومات التي سوف يقوم بتقديمها للمتعلمين ، ويقوم بإعداد الأسئلة المناسبة للمناقشة (عثمان يوسف ردينة وحذام عثمان يوسف 2005: 69).

الخطوة الثانية: الترتيب،يقسم المدرس المادة التي قام بإعدادها، ويحدد نوع المناقشة وفترتها وعدد المشتركين فيها، ويجب أن يركز المعلم أولا على ما يمتلكه التلاميذ من خبرات وعلى المواضيع القريبة منهم، لينتقل بعد ذلك إلى المواضيع البعيدة عن خبراتهم (عثمان يوسف ردينة وحذام عثمان يوسف 2005: 69).

الخطوة الثالثة: التنفيذ، وتكون هذه المرحلة من خلال اتباع الخطوات التالية:

يدون المعلم عنوان الموضوع وعناصره الأساسية التي تمثل المحاور على السبورة، حيث يحدد هدف كل محور والهدف العام للحصة ككل.

الخطوة الرابعة: تقويم الطريقة، يعد المعلم الخطة لتقويم هذه الطريقة من بداية الحصة وذلك من خلال قدرته على جذب انتباه التلاميذ وإثارة اهتمامهم ومشاركتهم في المناقشة وتوصلهم إلى الحلول الصحيحة (عثمان يوسف ردينة وحذام عثمان يوسف 2005: 70).

– أهداف طريقة المناقشة:

- تعمل على تنمية الذكاء اللغوي لدى الطلبة أثناء مناقشة المشكلة المقدمة لهم.
- تساعد على تنمية بعض عمليات العلم كالإستدلال والاستنتاج.

- تجنب تشتت أذهان الطلبة في غرفة الصف.
- إشراك عدد أكبر من الطلبة في عملية التعلم.
- تزود المتعلم بفرص التفاعل مع معلمه وزملائه.
- تقدم تغذية راجعة عن اكتساب المتعلمين للمعارف.

ب: طريقة المحاضرة

تعد هي الأخرى من أقدم طرائق التدريس، حيث تمثل عرضا شفويا للمادة، دون مناقشة أو إشراك للمتعلم فيها، فدوره ينحصر في الاستماع والفهم والحفظ والاستقبال، وللمعلم الدور الأساس فيها وفي إلقائها، ويطلق على أسلوب المعلم بأنه إلقاء إذا قام بإعطاء المعلومات التي تخص موضوع التعليم بشكل مستمر وبدون انقطاع لمدة خمس دقائق أو أكثر.

فطريقة المحاضرة محورها المعلم الذي يزود المتعلمين بالمعارف عن طريق التحاضر، من دون مناقشة أو مشاركة. تتميز بالوصف، واستخدام اللغة استخداما سليما، واستثمار معلومات التلاميذ واستغلالها.

ودور المتعلم، يقوم على الانتباه و الإصغاء لفهم المحاضرة. وسبب تفضيل بعض المعلمين هذه الطريقة، فيعود إلى اعتقادهم بأنها تساعدهم على تقديم معلومات كثيرة، في أقصر وقت، وإنهاء المنهج المقرر بأقصى سرعة (يوسف مارون 2011: 145).

– مواصفات المحاضر الجيد

- طريقته الجيدة في الإلقاء.
- واعتماد الصوت الجهوري وعنصر التشويق.
- تشجيع المتعلمين على الكتابة.
- كما ينبغي أن يكون المحاضر متفائلا بشوشا حماسيا واعيا صريحا سلسا، مستعملا للحركات والإشارات وذا روح مرحة.
- ملما بالمادة العلمية، وذو مهارة عالية في تنظيمها، بأسلوبسلسمبسط. (يوسف مارون 2011: 146).

2. الطرائق الحديثة

أ. طريقة حل المشكلات

هي من الطرق التي تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية، ويقتصر دور المعلم فيها على المراقبة والتوجيه للوصول نحو الهدف التربوي المنشود. وطريقة حل المشكلات تتركز على أسلوب الحل وإجراءاته وكيفية اكتشافه بمعرفة التلاميذ وبتوجيه معلمهم لهم، ويشترط أن لا تكون المشكلة المطروحة تافهة أو بالغة التعقيد، كما يجب أن

تكون مناسبة لمستوى التلاميذ وذات علاقة بموضوع الدرس، وتتسم هذه الطريقة بالواقعية حيث تسهم في بعث النشاط في المتعلم وتجعل من حل المشكلة المطروحة أساسا للتعلم (رافدة الحريري 2010: 91).

ب. طريقة الوحدات

هذه الطريقة هي أحد الطرائق التدريسية الحديثة. فقد لاقت تطبيقا واسعا في مجالي التربية و التعليم، و من قبل التربويين. و ذلك للدور الكبير الذي تلعبه ويتمثلفي:

- تعزيز جذب الانتباه
- مراجعةالمعلومات
- إثارة المشكلة
- اختيار الحلالمناسب
- تقييم الحقول

البحث عن المعلومات لدى التلاميذ بشكل تفصيلي و مركز .و ذلك من خلال تقسيم المادة إلى وحدات ذات معنىقائم بذاته مع الاحتفاظ بانتمائها إلى المفردة الأساس و الوحدات الأخرى فيها من خلال الربط ما بينهذه الوحدات (ردينة وعثمان يوسف 2005: 09).

ج. طريقة الاستقصاء

تعدمن الطرائق الحديثة في مجال التربية و التعليم، فهي تسهم بشكل كبير في تطوير البيئة المعرفية للمعلم لأنها تمثل طريقة علمية في البحث و التفكير والتحليل من أجل التوصل إلى الاستنتاجات و إعطاء الحلول المناسبة (ردينة وعثمان يوسف 2005: 100).

د.طريقة المشروع

في إطار المفهوم الحديث للأهداف التربوية و التي أصبح فيها التلميذ و الطالب محور الارتكازالأساس من حيث اكتسابه المعرفة و المهارات، وتطوير قدراته، و تنمية مواهبه، و توجيه سلوكياته،و تغييرها .إذ أن لطريقة المشروع الدور الأساس في تحقيق ذلك لأنها تمثل نشاطا أو تجربة أو فعالية.يقوم بها التلميذ بشكل فردي أو جماعي من أجل تحقيق هدف معين.

وقد ظهرت هذه الطريقة في بداية القرن العشرين، ثم أصبحت في الوقت الحاضر من الطرائق المعتمدةبشكل واسع في المدارس والجامعات التي تمتلك الوسائل والتقنيات الحديثة (ردينة وعثمان يوسف 2005: 101).

خامسا: المقاربة بالكفاءات كمنهج تعليمي حديث في الجزائر

يؤكد الاتجاه الحالي للبرامج المدرسية على الكفاءة، ويوجه دعوة إلى المعلمين بغية تجنب التدريس بطريقة خطية مملة وجامدة، ولذلك دعت الضرورة إلى الانتقال من التدريس بالمقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.

أ . تعريف المقاربة بالكفاءات:

"هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة، بكل ما تحمله الكلمة من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك للسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة" (نصيرة رداف 2016: 140).

ب . تعريف التدريس بالكفاءات

هو جعل المتعلم يبني مسار تعلمه من خلال تفاعله في الموقف التعليمي وما يتضمنه من معلم وزملاء ومحتوى معرفي ووسائل، وهو دمج التلميذ في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاياته فالتدريس بالكفاءات أساسه التعاون المشترك بين المتعلم والمعلم (محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود 2006: 71).

ج .مفهوم الكفاءة اصطلاحا:

يرى جود أن الكفاءة هي:" القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية" (محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود 2006: 71).

– أما في المجال التعليميفهي:"مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه" (محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود 2006: 69).

– وفي مجال التدريس هي:"معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية" (محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود 2006: 69).

د . مكونات الكفاءة

تتكون كل كفاءة من:

معارف ومعلومات ومفاهيم ونظريات تعد أساس الأداء السلوكي.

سلوك أدائي يعبر عنه بمجموعة من الأفعال والأداءات.

إطار من الاتجاهات والقيم والمعارف والسلوك الوجداني والمهاري.

مستوى معين لنتاج الأداء. (محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود 2006: 90)

هـ . مواصفات الكفاية في مجال التدريس:

من بين المواصفات المساعدة للوصول إلى الكفايات التدريسية المطلوبة:

- تحديد قائمة الكفايات.
- تصميم الأنشطة التعليمية التي تحقق الكفايات المطلوبة.

- تقويم التلميذ وفقا لإنجازاته.
- اعتماد أسلوب التقويم الذاتي.
- قيام البرنامج على التغذية الراجعة.

سادسا: المقاربة النصية في المناهج المتبعة حاليا

تتبع المقاربة النصية حاليا في بناء مناهج اللغة العربية، وذلك باتخاذ النص محورا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية، وتستدعي المقاربة النصية توظيف جملة من مفاهيم نحو النص وآليات فهمه، فالمقاربة النصية تولي الأهمية للجانب التطبيقي الذي يجعل المعارف موارد وسلوكات لغوية، يظهر أثرها على المتعلم، حيث تمكنه هذه المقاربة من امتلاك القدرة على فهم وإنتاج النصوص التي توافق الأوضاع التي يعيشها داخل المدرسة وخارجها (مديرية التعليم الأساسي 2003: 09).

سابعا: مفهوم المقاربة النصية

أ . لغة:

"المقاربة هي الدنو والاقتراب، مع السداد و ملامسة الحق، فيقال: قارب فلان فلانا إذا داناه، كما يقال قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو، ومنه قرب السيف أي أدخله في القراب" (ابن منظور 1997: 221، 222) .ومنه المقاربة النصية: هي الدنو من النص.

ب . اصطلاحا

المقاربة النصية هي مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية.

وتمثل المقاربة النصية، منهجا علميا لتحليل النص، وأهم ما تتميز به وظيفتي التلقي والإنتاج، اللتان تتأسسان على مبادئ لسانيات النص، وأهم هذه المبادئ وجود قدرة لدى التلميذ، تسمح له بإنتاج نصوص تحضر فيها مواصفات الاتساق والانسجام، وذلك بعد معرفة قواعد صياغة النصوص (البرهمي محمد 1998: 59، 60).

ثامنا: منهجية تدريس النصوص الأدبيةفي الطور المتوسطوفق المقاربة النصية

تساعد دراسة النصوص الأدبية في إعداد النفس وتكوين الشخصية، وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام، فالنص الأدبي مادة ثقافية إنسانية ومجال لتنمية خبرات التلاميذ.

حيث تنشط الحصة بالكيفية الآتية:

- تستهل كل حصة بالمراقبة المستمرة، ويكون ذلك بمطالبة التلميذ للصعود إلى السبورة، ومطالبته باستظهار النص شعرا كان أم نثرا باستظهار فقرة من فقراته، ولا يكتفي الأستاذ بالاستظهار فقط، بل يقتضي الموقف مساءلته في بعض الأفكار الواردة في النص أو شرح بعض مصطلحاته.

- يراقب الأعمال التي كلف التلميذ بإنجازها تحضيرا للدرس الجديد وتهدف هذه المراقبة إلى دفعهم للعمل خارج القسم والاعتماد على أنفسهم.
- يدخل متعلميه في جو الدرس عن طريق أسئلة يختارها بدقة.
- يقدم تعريفا موجزا للأديب، وإن كان النص يتحدث عن شخصية ما يقدم تعريفا موجزا عنها أيضا.
- يقرأ الأستاذ النص قراءة نموذجية مراعيا فيها كل قواعد القراءة الجيدة.
- تقسيم النص إلى وحداته الفكرية، حيث تقرأ الفقرة ثم تشرح مفرداتها الصعبة، وتوضح أفكارها ثم تذكر الفكرة الواردة فيها وتسجل على السبورة.
- اختيار الوضعيات التعلمية المناسبة من طرف الأستاذ (البرهمي محمد 1998: 45).

تاسعا: دراسة تطبيقية ميدانية

– تحليل نص وفق المقاربة النصية بمساعدة الأستاذة الفاضلة " ساهل زواوية" . أستاذة بمتوسطة ابن زيدون ولاية سيدي بلعباس– .

السند:ليلة للوطن

خرج "نور" من مكان المسؤول، وكله سرور إذ كلفه قائده بهذه المهمة الخطيرة ...إنه لموضوع شيق إذا عاش بعد القيام بهذه المهمة، لإضافة سطور ثورانية إلى جانب ماكتبه في كراس يومياته الفدائية منذ صعوده إلى الجبل.

جمع" نور" أعضاء فوجه الذين اختارهم لهذه العملية، فشرع في شرح أهداف العملية، والطريقة الناجحة التي يجب اتباعها، كما تحدث عن وقت البدء في العملية ووقت العودة منها، فقسم أعضاء الفوج إلى مجموعات صغيرة، وعلى رأس كل مجموعة صاحب خبرة في القتال.

ثم انطلق الجميع في حركة سريعة يتقدمهم "مسعود" الخبيربهذه الناحية، حيث قضى سنوات راعيا في إحدى القرى المجاورة لمكان العملية.

ركز" نور" وجماعته على كل ماحولهم كثيرا، وفجأة سمعوا همهمة لم يفهموا معناها فنظر الجميع إلى بعضهم، ومن خلال نظراتهم عرفوا أن هذا الجندي هو الحارس نفسه. وبسرعة البرق التقطه نور بمسدسه الكاتم للصوت، فسقط الجندي أرضا، وفي هذه الدقيقة انفجرت قنابل الانتقام من كل جهة صوب أماكن العدو، وبدأت الصفائح تتطاير، وصناديق الذخيرة تنفجر، وبعد دقائق صرخ نور ثلاث مرات مشيرا إلى الانسحاب فورا من معسكر العدو، وبعد ساعة من السير المضني عاد الفدائيون إلى حيث كانوا وعلى كتف نور رفيقة ودليلة "مسعود" الشجاع وهو يلفظ أنفاسه الأخيرة بعد أن كان سببا رئيسا في نجاح العملي (عبد الرحمن عزوق: 101).

– الميدان فهم المنطوق:

- **المقطع الثاني**: حب الوطن

- الطلب من التلاميذ كراس التحضير لتدوين أي كلمة لم يفهموها .
- قراءة نص ليلة للوطن.

– أولا: الفكرة العامة للنص:

- نجاح العملية الفدائية التي قام بها نور بطلب من مسؤوله ضد العدو واستشهاد صديقه .

– ثانيا: الأفكار الأساسية

- الفكرة الأولى: تكليف القائد نور بمهمة فدائية خطيرة.
- الفكرة الثانية: الخطة المحكمة التي وضعها نور في تنفيذ العملية.
- الفكرة الثالثة: سماع نور ورفاقه لهمهمة الحارس الفرنسي.
- الفكرة الرابعة: تنفيذ نور ورفاقه العملية واستشهاد مسعود.

– ثالثا:شرح المفردات

- شيق: ممتع
- المضني: القاتل الشديد
- فدائيون: الفدائي هو المجاهد في سبيل الله
- همهمة: كلام مسموع غير مكتوب
- نورانية: مضيئة
- كاتم: لايصدر صوتا

– رابعا: فهم النص

أ. طلب أحد مسؤولي الناحية من الفدائي مهمة خطيرة وقد استجاب له.

ب .كان نور مسرورا بعد إخباره بطلب المسؤول.

ج . وصف الكاتب نور بقوله: "خرج نور من مكان المسؤول وكله سرور إذ كلفه قائده بهذه المهمة الخطيرة.

د. طلب المسؤول من نور أن يفجر معسكر العدو.

هـ . شعر نور بعد سماع طلب مسؤوله بالفرح والسرور.

و . استخراج حجة من النص تبين المهمة التي كلف بها نور وجماعته :المهمة هي تفجير معسكر العدو.

ن . قال الكاتب عن مكانها:"وفي هذه الدقيقة انفجرت قنابل الانتقام من كل جهة صوب أماكن العدو، وبدأت الصفائح تتطاير، وصناديق الذخيرة تنفجر".

أما الزمان فهو الليل كما هو واضح من عنوان النص " ليلة للوطن ".

ذ . "الموت يفرح في سبيل الوطن" ورد معنى هذه العبارة في النص: الفقرة الأولى في آخر السطر الأول وبداية السطر الثاني.

ع . نعم نفذت العملية ونجحت.

خ . بعض أشخاص القصة من رفقاء نور" مسعود "

– خامسا: المغزى العام

نفديك بأنفسنا ياوطني الغالي.

– سادسا:القيمة التربوية

قال الشاعر أحمد شوقي: وطني لو شغلت بالخلد عنه *** نازعتني إليه بالخلد نفسي

– ثامنا: النمط الغالب على النص هو: السرد

ومن مؤشراته:

- اشتماله مؤشرات زمانية ومكانية
- تدرج في الأحداث
- استعمال الأفعال الماضية لسرد الحدث. أما النمط الخادم له هو الوصف. وبالنسبة لمؤشرات النمط الوصفي:
- الدقة في التصوير
- استخدام الفعل الماضي والمضارع
- استخدام النعوت بكثرة مثل: سريعة، صغيرة.

- **أشخاص القصة:**

البطل: نور

- **الشخصيات الثانوية:**

المسؤول، مسعود، أعضاء الفوج، الجندي، الحارس

تقويم تحصيلي: تلخيص النص شفويا، وقراءة كل طالب لمحاولته.

وبعد تحليلي لنص: "ليلة للوطن" الذي اشتغلت عليه داخل غرفة الصف، وبعد نقاش مع الأستاذة الفاضلة ساهل زواوية استنتجت أن كتاب النصوص الخاص بالسنة الأولى من الطور المتوسط يحمل عدة نقائص يمكن حصرها في:

- هناك بعض النصوص لا تفي بالغرض حتى تكون سندا لتدريس كافة الأنشطة الخاصة باللغة العربية،

- فيلجأ المعلم في كثير من الأحيان إلى استخدام سند آخر أو البحث عن أمثلة وجمل موائمة تخدم كل نشاطات مادة اللغة العربية خاصة نشاط القواعد.
- صعوبة السند حيث يكون علميا جافا أو حملا لألفاظ ومفردات صعبة يستعصى فهمها حتى على المعلم فيلجأ إلى القاموس، فالسند الذي يستعصى فهمه على المعلم كيف سيفهمه ويستوعبه المتعلم؟
- اختلاف القدرات الذهنية بين المتعلمين فهناك متعلم ذكي لديه قدرة عالية في الاستيعاب، ويوجد المتعلم المتوسط والمحدود، فهذا الأخير لا يمكنه تحليل النص وفق المقاربة النصية.
- المقاربة غير مفعلة من طرف المعلم، فكل يدرس بطريقته الخاصة، أما الأستاذة فهي مشكورة لمحاولتها التدريس وفق المقاربة النصية.

خاتمة

في الأخير وفي نهاية ورقتي البحثية وبعد هذه الدراسة المتعلقة بالمقاربة النصية وفاعلية تطبيقها على النصوص توصلت إلى نتائج يمكن حصرها في الآتي:

- للعملية التعليمية عدة عناصر لايكتمل الفعل التعليمي إلا بالربط بينها.
- استخدمت منظومتنا التربوية عدة طرائق للتدريس فمنها من تجعل المعلم هو الأساس ومنها ماتتخذ من المتعلم محورا للعملية التعليمية.
- استخدمت الجزائر في المجال التعليمي عدة مناهج لتصل إلى المقاربة بالكفاءات والذي جاءت تباعا له المقاربة النصية.
- تعد منهجية تدريس النصوص وفق المقاربة النصية غير مفعلة في الطور المتوسط إلا بالنسبة للنزر القليل من الأساتذة وهم مشكورون على جهودهم المبذولة، ولكن يبقى السؤال يطرح نفسه والمتمثل في:
  ماسبب عدم تفعيل هذه المقاربة داخل غرفة الصف؟ هل يرجع ذلك للعلم لعدم تمكنه التدريس وفقها؟أم يرجع للمتعلم بسبب قدراته المحدودة ؟
- ينبغي مراجعة الخلل الموجود في كتاب النصوص المخصص للسنة الأولى من الطور المتوسط باعتباره السند الذي ترتكز عليه باقي نشاطات مادة اللغة العربية.

قائمة المصادر والمراجع:

ابن منظور، (1997)، لسان العرب، بيروت، دار صادر،ط1.

أحمد بن محمد النشوان، (2006)، اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغةالعربية وآدابها، ج18، ع38.

أحمد محمد المعتوق، (1996)، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب.
أحمد محمد عبد الخالق، (2001)، مبادئ التعلم، الإسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية، ط1.
أفنان نظير دروزه، (2000)، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، عمان، الأردن،دار الشروق للنشر، ط2.
البرهمي محمد، (1998)، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، دار الثقافة، دط.
توفيق أحمد مرعي، (2001)، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، ط2.
حساني أحمد، (1996)، دراسات في اللسانيات التطبيقية، الجزائر،جامعة وهران، دط.
حسن شحاتة، زينب النجار، (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، مصر، الدار المصرية اللبنانية، ط1.
الدريج محمد، (2000)، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، دط.
رافدة الحريري، (2010)، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، عمان . الأردن، دارالفكر، ط1.
صالح بلعيد، (2009)، دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دار هومه للطباعة والنشر، ط4.
طيب نايت سليمان، (د ت)، المقاربة بالكفاءات، الجزائر، تيزي وزو، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، دط.
عادل أبو العز سلامة وزملاؤه، (2009)، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة–، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1.
عاطف عدلي فهمي، (2010)، المواد التعليمية للأطفال، عمان، الأردن،دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2.
عبد الرحمن عزوق، (صواميات) دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط.
عثمان يوسف ردينة، حذام عثمان يوسف، (2005)، طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلةعمان، الأردن، دار المنهج للنشر والتوزيع، ط1.
علواش سعيد، (1985)، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، بيروت، دارالكتاب اللبناني، ط1.
محسن سهيلة، الفتلاوي كاظم، (2003)، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1.
محمد الصالح حثروبي، (1999)، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، عين مليلة، دار الهدى، الجزائر.
محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، (2006)، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات،الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، دط.
محمد خوالدة، (2004)، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، عمان، دار المسيرة، ط1.
محمد محمود الحيلة، (2002)، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، عمان، الأردن،ط2.

مديرية التعليم الأساسي، (2003)، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر،اللجنة الوطنية للمناهج.

نصيرة رداف، (2016) الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات، مجلة دفاتر للعلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، العدد 9. الجزائر.

وهبه مجدي، والمهندس كامل، (1986)، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، ط2.

يوسف مارون، (2011)، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، لبنان،المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1.

الباحثة ط.د / عامر سعاد

المقال رقم 2022/01

شعريّة الانزيّاح في رواية شعلة المايدة لمحمّد مفلاح.

Poetry of displacement in the novels of Mohamed Muflah

عامر سعاد [1]*؛ رقية حلاّم.[2]

[1]- جامعة بلحاج بوشعيب؛ عين تموشنت(الجزائر).

البريد الإلكتروني: *souad.ameur@univ-temouchent.edu.dz*

[2]- جامعة بلحاج بوشعيب؛ عين تموشنت(الجزائر).

البريد الإلكتروني: *rekia.hallam@gmail.com*

تاريخ الإرسال: 2022/04/27؛ تاريخ القبول:2022/09/15؛ تاريخ النشر:2022/12/15.

الملخص:

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى تحديد ظاهرة الانزيّاح ومصطلحاته، ومظاهره، إذ يعد الانزياح حدثا لغويا خارجا عن الأًصّل، فهو سمة من سمات اللّغة الشّعرية، كما يعّد من المفاهيم التي لا يمكن لأي دارس بلاغي أو أسلوبيّ أن يحيد عنها أو يتجاهلها لما له من أهمية في الدراسة و في النّصوص الفنيّة، كما عني بالانزيّاح كثير من الباحثين والأسلوبيّن والنّقاد لكونه مصطلح حديث متعلق بالدراسات الأسلوبيّة الحديثة، وقد اتخذنا من رواية شعلة المايدة لمحمّد مفلاح أنموذجا لتوافر هذه الظاهرة الأسلوبيّة في روايته، وباستخدام المنهج التحليلي استطعنا رصد أهم الانزياحات التركيبّة و الدلاليةّ التي وردت فيها مبرزين الجماليّة الفنيّة الإبداعيّة التي شغلها الانزياح في هذه الرواية، لنخلص إلى النتائج التالية: نجاح الكاتب في توصيل المعنى للمتلقي، وهذا من

*المؤلف المراسل.

خلال تلاعبه بالكلام مما جعله فنيًا في عباراته، كما انزياح الكاتب كثيرا في روايته قصد التأثير في المتلقي ومفاجأته، باعتماده على الانزياحات التركيبيّة والدلاليّة.

الكلمات المفتاحية: الانزياح؛ التركيبية؛ الدلالية؛ شعلة المايدة؛ محمد مفلاح.

Abstract:

We aim through this research to identify the phenomenon of displacement and its terms, and semantic criteria, as displacement is a linguistic event outside of the original, it is a feature of the poetic language, and is one of the concepts that can not be any rhetorical or stylistic scholar to deviate from or ignore them because of its importance in the study and analytical we were able to monitor the most important structural and semantic shifts contained in the novels of Mohammed mufallah highlighting aesthetic Creative artistry filled by displacement in these novels to draw the following conclusions.The writer moved a lot in his novels in order to influence the recipient and surprise him, relying on compositional and semantic shifts

Key words: displacement; compositional; Semantic; Maid torch; Mohamed Muflah.

مقدمة:

يعد الانزياح مبحث حديث من مباحث الأسلوبيّة، وقد شغل اهتمام الكثير من الأدباء والأسلوبين، كما تعددت تعريفاته بين النّقاد والباحثين، ولعل الوظيفة الرّئيسيّة التي نسبتها الدّراسات الأسلوبية إلى الانزيّاح هي مفاجأة المتلقي، حيث تتجلى لنا أهمية الانزياح في كونه يحدث صدى عميق في نفسية المتلقي الذي يعتبر الطرف الثاني في عملية الابداع الأدبي. وإذا كان الانزياح يعزز روابط الدوال الأدبي بين المبدع والمتلقي من أجل أن تأدي الوظيفة الافهامية دورها، فهو يجعل من اللغة

*المؤلف المراسل.

الشّعرية لغة خاصّة تختلف عن اللّغة العادية وذلك بما له من تأثير جمالي وبعد إيحائي في النّص، وهذا ما نحاول البحث فيه في روايات محمد مفلاح، معتمدين على جانبين من جوانب الانزياح التي وظفها الكاتب في رواياته قصد التأثير في المتلقي، ومفاجأته، وكذا تحقيق الكاتب لشعرية الانزياح في رواياته.

1. الانزياح من حيث الاختلاف وتعدد المصطلح:

يعتبر الانزياح من الظواهر الأسلوبية الحديثة الّتي لم يتفق الأسلوبيين واللّغويين والنّقاد المعاصرين في تحديد مصطلحها، ونظرا لتعدّد مصطلح الانزياح وتنوعه، ذهب بعضهم إلى ترجمة بعض مصطلحاته وركزوا على مدلولاتها. حيث أورد عبد السلام المسدّي طائفة من تلك المصطلحات ذاكرا أمام كل واحد منها أصله الفرنسي نحاول أن نذكر بعضها:

الانزياح "*l'écart*" لفاليري"*Valéry*"، التجاوز "*l'abus*" لفاليري "*Valéry*" ، الانحراف "*la déviation*" لسبيتزر "*Spitzer*" المخالفة "*l'infraction*" لتيري "*Thiry*"، الشنّاعة "*lescandale*" لبارت "*Barthes*"، الانتهاك "*le viol*" لكوهن "*Cohen*" اللحن "*l'incorrection*" لتودوروف "*Todorov*"، التحريف "*l'alteration*" لجماعة "مو"*Mu*" (أحمد محمّد ويس، (2005)، 31)، وعليه يمكن القول أنّ مصطلح الانزيّاح له ترجمات متنوعة ومتعددة حسب ترجمة الباحثين له، حيث ترجم كل باحث للمصطلح حسب فهمه له، ومدلوله بالنسبة إليه، فمنهم من اعتبره "عدول"، ومنهم من قال "انحراف "ومنهم من قال" تجاوز" وغيرها من المصطلحات التي تعبر عن الانزياح.

*المؤلف المراسل.

وهذه المسميّات المختلفة في بعض الدراسات الحديثة هي مسمى واحد يدخل ضمن عائلة الانزيّاح، وتعود العائلة لغويّا إلى اللّفظة اللاّتينية المتأخرة "*Déviation*" التي اشتقّ منها مصطلح "*Déviation* " بمعنى الانحراف عن الطريق(كوثر محمّد، 2013، 213)

غير أنّ هناك ثلاث مصطلحات أصبحت تعبر عن المفهوم الأساسي لمصطلح الانزيّاح، وهذا قصد الابتعاد عن الغموض والتعقيد، إذ لقت هذه المصطلحات "الانحراف، العدول، الانزياح" شيوعاً في الدراسات الأدبيّة والنّقدية الحديثة. وهذا ما استوجب علينا توضيحه، لمعرفة مدلول كل مصطلح.

الانحراف: يأتي مصطلح الانحراف في المرتبة الأولى من حيث الترتيب في الاستعمال لدى الأسلوبين والنّقاد المعاصرين، وقد وضع "رمزي روجي البعلبكي "ترجمتين هما: "الانحراف والشّذوذ". وانفرد حسين كاظم بترجمة الانحراف "*départeur*"(أحمد محمّد ويس، (2005، 34).

ويعد ليو سبيتزر"*L-Spitzer*"أوّل من عمّق فكرة الخرق اللّغوي بعد ريفاتير"*Riffaterre*"، بحيث جاء إلى الأسلوبيّة بمصطلّح الانحراف واتّخذ من مفهومه المقياس الأساس لتحديد الخاصيّة الأسلوبيّة، وينطلق سبيتزر"*Spitzer*" من فرضيّة الاثارة الذهنيّة التي تتحقق من الانحراف عن المعتاد القيّاسي في حيّاتنا الذهنيّة مصحوبة حتما بالانحراف اللّغوي عن الاستعمال العادي(بوعنينبة سفيان. (2020)، 380).

وفي هذا الصدد يقول أحمد محمّد ويس: "مصطلّح (*Déviation*)الموجود في اللّغتين الإنجليزيّة والفرنسيّة، ولكنّه في

الإنجليزيّة أكثر ورودا ، وترجمته بالانحراف هي فيما يبدو واضح ترجمة له (أحمد محمّد ويس، (2005)، 34).

وعليه فإن مصطلّح الانحراف قد وجد في كلتا اللّغتين الإنجليزيّة والفرنسيّة؛ غير أنّ اللّغة الإنجليزيّة تمكنت من ترجمته بصورة أبلغ، إذ جاء في تعريفها له بأنّه عبارة عن تغيرّات جديدة تطرأ على نمط لغوي عادي، وتشكل بذلك أساليب جديدة ومميّزة، وخصائص منحرفة عن النّمط العادي، وهذا ما يلاحظه المتلقي.

كما يمكن القول أنّ أسلوبيّة ريفاتير "*Riffaterre*" ترتبط باستجابة القّارئ عبر استخدامها الوسيلة الأسلوبيّة في تحديد سمات الأسلوب والأشكال الخاصّة(حسين ناظم.، (1994)، 118).

وورد مصطلح الانحراف في النّص الأدبي عند "نعيم الباقي" على أنّه عيب فنّي، كما ورد الانحراف قرين الخطأ وفي معناه في قول محمّد المبّارك: "يجب التّفريق بين ما هو خطأ وانحراف وما هو توليد وتطور(أحمد محمّد ويس، (2005)، 34) ، وعليه يمكن القول أنّ مصطلح الانحراف تعدد هو الآخر عند النّقاد المعاصرين؛ حيث حدد كل ناقد مفهومه حسب فهمه له، فمنهم من عبر عنه بأنّه "عيب" ومنهم من قال أنّه "الخطأ" وغيرها من المفاهيم الّتي اعتمدها كل ناقد.

العدول: ارتبط مصطلح العدول بكتب الأسلوبيّة والنّقد وكذا كتب البلاغة والنّحو واللّغة، وقد تنبه "عبد السلام المسدّي" إلى إحياء هذا المصطلّح للمفهوم الأجنبيّ في كتابه "الأسلوبيّة والأسلوب" غير أنّه ذهب إلى استعمال مصطلح الانزياح في كتابه ثم رغب عنه إلى العدول" (عبد السلام رضوان، (1997)، 63)، كما اعتمد حمّادي صمّود مصطلح العدّول في كتابه "التّفكير البّلاغي عند العرب"، وكذا في أبحاثه إذ

يرى "أنّ مصطلح العدول أحسن ترجمّة لمفهوم "*Ecart*" (أحمد محمّد ويس، (2005)، 47).

الانزيّاح: لقد اختلف الباحثون والأسلوبيين في ترجمة مصطلح "*Ecart*" حسب استعمالهم، فمنهم من كثر استعماله لمصطلح الانزيّاح، ومنهم من أعرض في استعماله. والانزيّاح يأتي في المرتبة الثّانية بعد الانحراف من حيث الاستعمال والشيوع، وهو أحسن ترجمة للمصطلح الفرنسي "*Ecart*" إذ أنّ هذه الكلمة تعني في أصل لغتها البعد (أحمد محمّد ويس، (2005)، 49)،" وكان أنّ ترجمها عبد السلام المسدّي بالتّجاوز ثم استبدلها ب(الانزياّح) الّذي استعمله في كتابه الأوّل (الأسلوبيّة والأسلوب) كمّا وضع نقّاد آخرون ترجمات مختلفة لهذا المصطلح، نذكر منهم محمّد رشّاد الحمزاوي الذي ترجم المصطلح إلى عدة ترجمات "الميّل والانزيّاح والتّجاوز واللّحنة"(محمد رشاد الحمزاوي (1982)، 92).

غير أنّ اهتمام الدّراسات الأدبيّة الحديثة بظاهرة الانزيّاح ظاهر وجليّ في عدد كبير من البحوث الأسلوبيّة باعتباره قضيّة أساسيّة في تشكيل جماليّات النصوص الأدبيّة وحدثا لّغويا في صياغة الكلام، ولهذا تعددت تعاريف (الانزياح)."ولابد لنا إلى الإشارة إلى أنّ الانزيّاح يعد ركن أساسي في قيام الأسلوبيّة لكونها علم الانزيّاحات اللّغوية، كما عرف هذا المصطلح بأنّه خرق قانون اللّغة في اللحظة الأولى، وما كان لهذا الانزياح أن يكون شعريّا لو أنّه وقف عند هذا الحدّ "(عباس رشيد الددة (2009)، 15).

إضافة إلى أنّ سبيتزر"*Spitzer*"حدد الخاصيّة الأسلوبيّة بالانزيّاح واعتبره عماد وأساس قيام الأسلوبيّة، أما مؤسسو البّلاغة عامة فقد اعتبروا "أنّ الانزيّاح ضرب من الاصطلاح يقوم بين الباث والمتقبّل ويتميز

*المؤلف المراسل.

عن اصطلاح المواضعات اللّغوية الأولى واعتبروه كذلك بأنّه تواضع جديد"(أبو ناضر موريس (1990)، 155) ويتحدد الانزياح بعدة معايير منطقية فنيّة تحصره، سنتطرق إليها في هذا البحث.

2. وظيفة الانزيّاح:

لقد وجد الانزيّاح لأداء وظائف أدبيّة عديدة، وهذا ما يدفعنا إلى طرح التّساؤل الآتي: ما الهدف الّذي يسعى إليّه الانزيّاح من خلال النّص؟ وماهي وظّيفته؟ وعليه نستنتج أن للانزيّاح وظيفتان حسب إنفاق الباحثين والأسلوبيين:

الوظيفة الجماليّة: القيمة الجماليّة للانحراف حسب "موسى ربّابعة" جعله عنصرا أساسيا في عمليّة الإدراك الجمّالي للأدب، في ضوء هذا فقد عمّد بيلت "*plett*" إلى وصف الانحراف بالجمّالي في تقنيّاته الانحراف الجمّالي اللاّنحوية، *Ungrammatikabtat* /*الانحراف* الجمّالي التناسب *Aquivalent* الانحراف الجمّالي الحدوث*Okkurrenz*، الانحراف الجمالي المعاودة أو التّناوب *Rekurrenz*، وهذه الأنواع من الانحرافات الجماليّة تشكل علاقة تصف أبعاده جماليّة تتجسد في نص أدبي(موسى سامح ربابعة، (2003)، 39).

الوظيفة الانفعاليّة: إنّ الوظيفة الأساسيّة حسب ويس للانزيّاح هي المفاجأة، ومفهوم المفاجأة مرتبط بالمتلقي الّذي أدخلته الأسلوبيّة والمدارس النّقدية دائرة الإبداع، فالمتلقّي هو الّذي يقوم بتوجيه النّص، والمتلقي حسب ويس شريك المؤلف في تشكيل المعنى، إذن فالانزيّاح يستهدف القّارئ(أحمد محمّد ويس، (2005)، 156). فإذن يمكن القول أنّ المتلقي يعد طرفا مبدعا في النّصوص الأدبيّة، حيث يساهم في تكوين

المعنى مع المؤلف، وذلك بتخيل الفكرة ومدلولها، ومن هنا يخلق الإبداع المتشارك بين المؤلف والمتلقي.

كما تنوع الانزياح وتفرع حسب ارتباطه بالنّص الأدبي، وهنا استوجب علينا ذكر أنواع الانزياحات التي ذكرها الأسلوبين والباحثين.

3. مظاهر الانزيّاح:

تقسم الانزيّاحات حسب الأسلوبييّن والبّلاغيين إلى ما يلي:

الانزيّاحات التركيبيّة والاستبداليّة: إن ترتيب الكلمات هو المظهر الرّئيسي للتركيب وما تنجم عنه من مسائل التقديم والتّأخير، فعندما يتلاعب الشاعر بالجملة العادية ليجري على نظامها عشرات التحويلات فإنه يعطينا فكرة واضحة عن التنويعات المختلفة التي يقدمها في توزيع الوحدات بعناصرها العديدة(فضل صلاح (1996)، 78).

إذن فالانزيّاحات التركيبيّة تتصل بالسلسلة السيّاقية الخطيّة للإشارات اللّغوية عندما تخرج من قواعد النّظم والتّركيب، أما الانزياحات الاستبداليّة فتخرج من قواعد الاختيّار للرّموز اللّغوية مثل وضع المفرد مكان الجمع(أحمد غالب الخرشة. (2014)، 28).

وسنتطرق إلى دراسة أسلوبية الانزيّاح التركيبيّة، والدلاليّة في روايات محمّد مفلاح من حيث بنية العنوان، ومضمون المتن.

الانزيّاح في بنيّة العنوان: يؤسّس العنوان في الخطاب الروائي موقع خاص ومتميز، انطلاقا من بنيته التركيبيّة والسيمائية، فالعنوان عنصر من العناصر المكوّنة للخطاب الروائي(عبدالمالك اشهبون(2011)، 14)، ويعرف العنوان عموما على أنّه مجموع العلاقات اللّسانية التي يمكن أن ترسم على نص ما من أجل تعيينه، ومن أجل أن نشير إلى المحتوى العام وأيضا من أجل جذب المتلقي"(حلومة التجاني (2014)، 74).

وبناء عليه نلاحظ في بنيات بعض عناوين روايات محمّد مفلاح جاءت على شكل انزيّاحات، حيث استطاع الكاتب انتهاك قوانين اللّغة المعيارية في رواياته مثل "شعلة المايّدة، عائلة من فخّار".

بنيّة العنّوان في روايّة شعلّة المّايدة: لقد انزاح الكاتب في عنّوان الروايّة وخرج عن المألوف المعتاد قصد إثارة القارئ وتسائله حول العلاقة بين العنّوان ومضّمون الروايّة ، وهذا ما يحفزه للبحث في جوانب أخرى لهذا العنّوان الذي يتكون من كلمتين تشكلان جملة إسميّة تحتوي على مضّاف "شعلة"، ومضاف إليّه "المّايدة"، فقد أفلّح محمّد مفلاح في تحفيز فضولنا لمعرفة محتوى النّص الروائي واكتشاف مضامينه ومن ثمّة الوصول إلى معرفة مدى تطابق العنّوان مع المتّن، كما أنّ هذا العنّوان له دلالات متنّوعة منها "النّور، الضّوء، النّار، اللّهيب، الشّمس" وهنّا تكوّن صورة رّمزية دلاليّة للشعلّة.

- أما شعلّة المايدة فهي المعادل الموضوعي لرؤيّا الشيّخ جلّول الّذي رأى في منامه شعلّة عجيبة في قمّة جبل المايدة (بن سعدة هشام (2014)، 67).

- أما الدّال الثاني في "المايّدة" فهي كلمة آسرة لمخيّلة المتلقّي كونها مرتبطة بالمتعارف عليه ضمن المكونات الثقافيّة للمجتّمع الجّزائري، فالمتعارف عليه أنّ المّايدة هي تلك القطعة الخشبيّة التي تلّتف حولها العائلّة الجزائريّة لتناول الطّعام في مكان محدد، ولكن في المتّن فهي تعبر عن المكان الّذي تدور حوله أحداث الرّواية وبالضّبط في جبل المايّدة، أمّا على المستوى الصّرفي فإننا نجد أنّ المضاف جاء على صيّغة "فعلة" أيّ شعلة، وهي رغبة الكاتب لتشويق القارئ، ولهذا نلاحظ أن العنّوان جاء ليعكس ما أراد الكاتب إبلاغه عبر هذه الصّيغة المشفّرة.

4. أنواع الانزياح:

وحتى تتضح الصّورة أكثر سنحاول دراسة أنواع الانزياحات الموجودة في روايات محمّد مفلاح.

الانزيّاح الدلاليّ: تحتوي رواية محمّد مفلّاح "شعلّة المايّدة" على عدد هائل من الصّور البيانيّة الّتي تندرج ضمن مباحث البيان المدموجة في مواقف واقعيّة في إطار حواري هادف ولافت انتباه القّراء والنّقاد على حدّ سواء.

أولا: الاستعارة: لقد اعتمد الكّاتب على عنصر الاستعارة بشكل كبير في روايته، وهذا دليل على الخيال الواسع للكاتب، فقد وفق في التّلاعب بالكلمات مما يجعل الكلام فنيّا، وهذا ما التمسناه في هذه المقاطع الحواريّة" :ها هو عام آخر من الجفاف يسلّط همومه على السّكان الّذين أقلقتهم تجاوزات الحاميّة التركيّة(محمد مفلاح، (2010)، 80).

لقد شبّه الكاتب "العام" بالإنسان المتسلّط والمتجبّر على الضّعفاء، فحذف المشبّه به "الانسان" وأبقى على شيء من لوازمه "التسلّط، الهمّوم"، كما نجد أنّ أداة التّشبيه ووجه الشبه محذوفان، وهذا ما يلزم الاستعارة المكنيّة، وفي مقطع آخر: "سأحضر إن سمحت لي الظّروف بذلك"(محمد مفلاح، (2010)، 65).

استعار الكاتب صفة "السماح" وكأنّ الظّروف هي الّتي تسمح، وهذا من وحي الاستعارة المكنيّة الّتي جسّدها الكاتب، حيث شبّه الظّروف بالإنسان الذي باستطاعته السماح وهي صفة معنويّة خاصة بالإنسان، فحذف المشبه به وأبقى على لازمة من لوازمه للدّلالة عليه وهي "السماح "على سبيل الاستّعارة المكنيّة.

*المؤلف المراسل.

وفي مقطع آخر من الرّواية نفسها: "بعد سنوات الجفاف أصبحت الطّبيعة قاسيّة جدّا"(محمد مفلاح، (2010)،59).

هنا شبّه الكاتب الطّبيعة بالإنسان أو الوّحش الذي من صفته القسوة وهي صفة معنويّة، فلم يذكر المشبّه به وأبقى على شيء من لوازمه "القسوة"، وهذا على سبيل الاستعارة المكنيّة، فقد نجح هذا الأخير في الانزيّاح والتّلاعب بالكلمات لإحداث الدّهشة في نفس المتلّقي، وهناك استعارات أخرى في رواية شعلة المايّدة حيث يقول: "إن مازونة تعرف أهمية الرباط في الدفاع عن ثغور الإسلام "(محمد مفلاح، (2010)،70)، شبه محمد مفلاح منطقة مازونة بالإنسان الذي من صفته المعرفة والاطلاع والدراية، فحذف المشبه به وأبقى على لازمة من لوازمه (المعرفة).

وكذا "ثغور الإسلام، وهل للإسلام ثغور؟، إذن هنا تحدث المفاجأة لدى القارئ وهذا ما يصبوا إليه الكاتب، فقد نجح هذا الأخير في الانزياح والتلاعب بالكلمات لإحداث الدهشة في نفس المتلقي، فشبه الإسلام بالجدار أو الكهف الذي له ثغرة، حيث حذف المشبه به وأبقى على لوازمه(الثغور)، وهنا نقول: إن الاستعارتين مكنيتين قد خدمتا غرض الكاتب.

لقد تجلّت شعريّة الانزيّاح من خلال هذه الصّورة، في انزياح العبارة وخروجها عن المألوف في، وهذا لإثارة دهشة المتلقي، كما أن هذا الأسلوب له القدرة على توصيل المعنى للمتلقي من هذا التّركيب المجازي فيتشوّق لمواصلة الرّواية.

ثانيا التّشبيه: يعتبر التّشبيه من أهمّ عناصر علم البيان الّتي تزيد من انتباه المتلقّي عن طريق إعمال الفكر، وذلك لحل شفرات النصوص

*المؤلف المراسل.

ومدلولاتها، غير أنّ محمّد مفلاح استغنى عن الرّبط المباشر لعناصر التّشبيه. وهذا لتشويق المتلقّي.

يقول الكاتب: "وقال رجل معمم في ذهول كأنّه البّاي يستعمل الفسطاط"(محمد مفلاح، (2010)،15)، فهذا تشبيه مرسل، حيث شبّه الرّجل البسيط بالباي الذي له مكانة مرموقة في المجتمع في ثيابه وهيبته وسلطته، فذكر كل عناصر التّشبيه المرسل الّتي هي "الرّجل "المشبّه، الذي ذكر في المقطع الأول "البّاي" المشبّه به، "كأنه" الأداة. وفي مقطع آخر "من رابط في سبيل اللّه يوماً وليّلةً كانت كصيّام شهر وقيّامه"(محمد مفلاح، (2010)،186).

وهنا تشبيه مرسل حيث ذكر الكاتب المشبه والمشبه به والأداة، فشبه يوم وليلة بشهر في الصّيام واستعمل الكاف أداة التّشبيه.

ثالثا الكنايّة: لقد شغلت الكنايّة حيّزا لابأس به في النّصوص الأدبيّة، فهي تلاعب بالألفاظ والدلالات، والإيحاء في الكلمات ،حيث استلهمت الأدباء والكتاب وكذا الشّعراء، فقد ورد في المتن عدد هائل من الكنايات الّتي كان لها غرض بلاغي وجمالي في رواية شعلة المايدة، إذ يقول محمّد مفلاح في هذا المقطع "وتدلى من منطقته على الجهة اليمنى سيف في غمده كما ظهر مسدسه"(محمد مفلاح، (2010)،14)، وهنا كناية عن السلطة والقوة والنفوذ، وفي عبارة أخرى انزاح الكاتب بالكناية في قوله: "لن يهدأ لي بال حتى أعود إلى الخيمة"(محمد مفلاح، (2010)،22)، في هذا المقطع كنايّة عن القلق والخوف في حال البعد عن الخيّمة فالخيّمة بالنسبة له تمثل المكان الآمن.

الانزياح التركيبّي: وهو كما قال محمد ويس: "الربط بين الدّوال بعضها ببعض في العبارة الواحدة أو في التّركيب والفقرة "(أحمد محمّد ويس، (2005)، 120).

التّقديم والتّأخير: نجد في هذا المقطع من رواية "شعلة المايّدة" تقديم المسند إليه عن المسند، يقول الكاتب: "مشكلتنا الحقيقية بدأت حين أحرقنا كتب العلماء المجتهدين واضطهدنا المفكرين" (محمد مفلاح، (2010)، 105)، هنا قدّم المسند إليه "مشكلتنا" عن المسند "بدأت" لغرض بلاغي وهو أن يتمكّن المسند إليه في ذهن السّامع لأنّ في المسند تهويل منه واستنكار له، وفي عبارة: "الإسبان أعاثوا فسادًا"(محمد مفلاح، (2010)، 15)، هنا تقدّم الفاعل "الإسبان" عن الفعل "أعاثوا"، وهنا ورد تقديم الإسبان تأكيدا على فعله بنشر الفساد.

يمكن القول أنّ التقديم والتأخير في مختلف مستوياته وسيلة بلاغيّة تلعب دورا هاما في الانزيّاح.

الحذف: يتجلى الحذف في عبارة "الكتابة معاناة ...وهي أيضا مسؤولية خطيرة(محمد مفلاح، (2010)، 70)، في هذا المقطع يبرز الكاتب مدى صعوبة الكتابة في ذلك الوقت لما فيها من مخاطر الوشاية، ومواجهة الاستعمار، ولكن محمّد مفلاّح لم يذكر ذلك بصريح العبارة بل اعتمد على نقاط الحذف، وهذا تصريح من الرّوائي على اعتماده الحذف، وفي موضع آخر يقول: "لقد تغيرت كثيرا... بلا ريب إن مطالعة الكتب جعلت منك شخصا غريبا"(محمد مفلاح، (2010)، 105)، وفي هذا الموضع اكتفى الكاتب بالإشارة إلى أن المطالعة هي التي غيرته، وعليه فالحذف له دور كبير في تسريع السّرد بحيث يحتفظ العمل الأدبيّة بمميزاته كما يساعد على ربط الأحداث وتماسكها.

*المؤلف المراسل.

التّكرار: من صور التكرار في رواية شعلة المايدة ما وجدناه في هذا المقطع "يا مول المايدة. يا رجال اللّه.. النّجدة.. النّجدة.."(محمد مفلاح، (2010)، 3)، تكررت لفظة النجدة، وهي لفظة تستعمل لطلب المساعدة، والاستنجاد بالغير.

خاتمة:

من خلال هذه الوقفة السّريعة والموجزة عن شعريّة الانزيّاح وظواهره في روايّة شعلة المايدة لمحمّد مفلاح تبين لنا ما يلي:

تعدد مصطلح الانزيّاح وهذا لعدم اتفاق الأسلوبيّين واللّغويين في تحديده وتوحيده، ولهذا هناك عدة تسميات لهذا المصطلح.

الانزياح هو انحراف الكلام، وانزياحه، وخروجه عن اللّغة العادية المألوفة.

من وظائف الانزيّاح الوظيفة الجماليّة، وكذا الوظيفة الانفعالية الّتي تعتمد على المفاجئة وهي مرتبطة بالمتلقّي.

ينقسم الانزيّاح حسب الأسلوبيين إلى انزياحات تركيبيّة واستبداليه، وهذا ماجدناه في المتن.

انزاح الكاتب في بنية عنوان روايته شعلة المايّدة وهذا لغرض مفاجأة المتلقي وجذبه.

من ظواهر الانزيّاح الدّلالي في رواية محمّد مفلاح، اعتماده على الاستعارة المكنية كثيرا، وهذا دليل على خياله الواسع.

أنصف الكاتب الكناية والتّشبيه والاستعارة في روايته، مما زاد من فنيّة وجمالية هذا المتّن.

لم يهمّل محمّد مفلاح الانزيّاح التّركيبي، بحيث نجده قد قدّم وأخّر في الجمل كثيرا، فانزاح عن التّرتيب المألوف للجمل، وجاءت لغة

التّكرار عند الكاتب نسيجا محبكا متسلسلا، وهذا لاستعماله طريقة خاصة تقوم على تكرار اللّفظ بدل المعنى.

اعتمد الكاتب في روايته الحذف لغرض التّسريع في الأحداث، وهذا ما يزيد في تشويق المتلقّي.

قائمة المصادر والمراجع:

1- اشهبون عبد المالك، (2011)، **العنوان في الرواية العربية**. ط1، دمشق. سوريا، محاكاة للدّراسات.

2- بوعنينبة سفيان، (2020)، **زوايا نظر اللّغويين الغربيين المحدثين إلى اللغة الشّعرية. مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب**، الجزائر: جامعة 20اوت 1955، سكيكدة، المجلّد 10(العدد02).

3- التجاني حلومة، (2014)، **البنية السّردية في قصّة النّبي إبراهيم عليه السّلام دراسة تحليلية سيميائيّة في الخطاب القرآني**، مجدلاوي، ط1، عمان، الأردن.

4- جبارة كوثر محمد عليّ صادق، (2013)، **شعرية الانزيّاح في رواية تعالى وجع مالك لحميد الربّيعي**. المجلّد1.العدد1. قسم اللّغة العربية. كلّية التّربية الأساسية. عقرة. جامعة دهكوك. اقليم كردستان العراق. جامعة زاخو. على الرّابط:
https://hjuoz.uoz.edu.krd › article › download

5- الحمزاوي محمد رشاد، (1982)، **العربية والحداثة**، ط1، لبنان، دار الغرب الإسلامي.

6- الخرشة أحمد غالب، (2014)، **أسلوبية الانزيّاح في النّص القرآني**، ط1، بيروت. لبنان، دار الغرب الإسلامي.

7- الددة عباس رشيد، (2009)، **الانزياح في الخطاب النّقدي والبلاغي عند العرب**، ط1، العراق، دار الشؤون الثقافية العامة.

8- ربابعة، موسى سامح، (2003)، **الأسلوبية مفاهيمها وتجلّياتها**، ط1، الأردن، دار الكندي للنشر.

9- بن سعدة هشام، (2014)، **بنية الخطاب السّردي في رواية شعلة المايّدة**، مذكرة لنيل درجة الماجستير. قسم اللّغة العربية وآدابها. كلّية الآداب واللغات. جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان.

10- عبد السلام رضوان، (1997)، **عالم الفكر**. مجلّة دورية. مجلد25.العدد3.
فضل صلاح، (1996). **بلاغة الخطاب وعلم النص**، د.ط، الشّركة المصرية العالمية للنّشر.
11- مفلاح محمّد، (2010)، **رواية شعلة المايّدة**. ط1، الجزائر، دار طليطلة..
12- مفلاح محمّد، (2013)، **رواية شعلة المايّدة وقصص أخرى**. د. ط. الجزائر، أيدكوم.
13- موريس أبو ناضر، (1990)، **إشارة اللغّة ودلالة الكلام أبحاث نقدية** مختارات. ط1. بيروت، لبنان، الزلقا.
14- ناظم حسين، (1994)، **مفاهيم الشّعرية دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم**، ط1، العربي، بيروت، المركز الثقافي
15- ويس أحمد محمّد، (2005)، **الانزيّاح من منظور الدّراسات الأسلوبية**، ط 1، قسم اللّغة العربية، كلّية الآداب، حلب.، جامعة، المؤسّسة الجامعية للدّراسات شارع أسيل آده.

الباحثة ط.د/ مديسم رشيدة

المقال رقم 2022/01

الأثر الدلالي للصوت اللغوي في الشعر المعاصر- أنس الدغيم نماذج مختارة

The semantic impact of the linguistic sound in contemporary poetry Anès E-deghim, selected models

مديسم رشيدة*[1]
مخبر الخطاب التواصلي الجزائري
جامعة بلحاج بوشعيب عين تموشنت (الجزائر)
rachame64@gmail.com
بوسغادي حبيب [2]
جامعة بلحاج بوشعيب عين تموشنت (الجزائر)
habibalii15@gmail.com

تاريخ الإرسال:2022/01/30	تاريخ القبول:2022/12/04	تاريخ النشر:2022/12/30

الملخص

إن عملية التواصل ترتكز أساسا على ما يؤديه الصوت اللغوي من دور هام في إبراز القيمة الدلالية للصوت اللغوي، إذ نالت قضية علاقة الصوت بالدلالة اهتمام بالغ من علماء اللغة العربة المحدثين، ومن هذا المنطلق تهدف الدراسة إلى الكشف عن الأثر الدلالي لصوت اللغوي في "شعر انس الدغيم" وتكمن أهميتها في خدمة الجانب الصوتي من اللغة العربية، وبيان ما تميز به شعر انس الدغيم، وعليه تبلورت الإشكالية تحت هذا الطرح ماهو الأثر الدلالي للصوت اللغوي في الشعر المعاصر أنس الدغيم "كنموذج مختار". اقتضت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على مستوى الجانب الصوتي وخلصت الدراسة إلى أن صلة الأصوات بالدلالة ظاهرة واضحة في اللغة.

الكلمات المفتاحية: الأثر الدلالي، الصوت اللغوي، الدلالة الصوتية، الشعر.

Abstract

The process of communication is mainly based on the important role played by the linguistic sound in highlighting the semantic value of the linguistic sound, as the topic of the relationship of sound with significance has received great attention from modern Arabic linguists. From this point of view, the study aims to reveal the semantic effect of the linguistic sound in "Anès E-deghim's poetry", and its importance is evident in serving the phonetic side of the Arabic language, and clarifying what distinguished the poetry of Anas Al-Daghim. Accordingly, the problem was manifested in what is the semantic effect of the linguistic sound in contemporary poetry Anès E-deghim as a "selected model". The study necessitated the descriptive analytical approach at the level

* مديسم رشيدة

of the phonemic aspect, and the study concluded that the relationship of sounds with significance is a clear phenomenon in the language.

Keywords: semantic effect, linguistic sound, phonemic connotation, poetry.

1. مقدمة:

لقد بدأ الاهتمام بعلم الأصوات عند العرب في القرن الثاني للهجرة، وأضحى هذا العلم أساسا ومرجعا هاما لسائر علم اللغة العربية، فنمت النشاطات اللغوية لعلماء اللغة العربية، وإذا كان الصوت اللغوي ينطق من جهاز النطق فلا بد له من مقصد وعليه فان اهم ما شغل العلماء القدماء والمحدثين تلك العلاقة القائمة بين الصوت اللغوي والدلالة، قضية لا تزال محل خلاف إلى يومنا هذا بين الفلاسفة وعلماء اللغة.

لقد نالت قضية العلاقة بين الصوت والدلالة اهتماما كبيرا جدا منذ القديم إلى الآن، واختلف فيها أشد الإختلاف وبما أن اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن اغراضهم فإنها مجموعة من الأصوات إذا تآلفت وانسجمت فيما بينها كونت كلمات متراصة ومنسجمة حسب مواقعها الإعرابية وعليه فان عملية التواصل ترتكز أساسا على ما يؤديه الصوت اللغوي من دور هام في تحديد الدلالة لذا يعد الدرس الصوتي ركيزة مهدت لعلم الأصوات وبالرغم من اختلاف العلماء والتاريخيين والدراسين بحسب مشاربهم تفطنوا إلى حقيقة الأثر الدلالي للصوت اللغوي ومن هذا المنطلق ارتأينا أنه من الضروري البحث في غمار دراسة الأثر الدلالي للصوت اللغوي في شعر أنس الدغيم وهو دراسة صوتية دلالية نحاول استنطاق المعاني في بنية النسيج الشعري لأنس الدغيم صوتيا ودلاليا لإظهار الأثر الصوتي والدلالي

ومن هذا المنطلق تبلورت الإشكالية تحت هذا الطرح:

ما هو الأثر الدلالي للصوت اللغوي في الشعر المعاصر أنس دغيم كنموذج مختار؟

وعليه طرحنا عدة تساؤلات على النحو الآتي:

- ما أثر الصوت اللغوي في تحديد الدلالة الشعرية؟
- هل للأصوات اللغوية دور في بيان معاني الشعر؟

وعليه إفترضنا أفي دراستنا هذه أن:

- للصوت اللغوي أثر في تحديد الدلالة الشعرية.
- للأصوات اللغوية دور في بيان معاني الشعر.

ومن خلال هذه الدراسة حاولنا الوصول إلى تحقيق جملة تم حصرها فيما يلي :

- خدمة الجانب الصوتي في اللغة العربية وبيان ما تميزت به اللغة على المستوى الصوتي.

- رفض العلاقة بين الصوت والدلالة ودورها في هندسة التشكيل الصوتي.
- إثبات ما تميز به شعر أنس دغيم من ظواهر صوتية.
- الكشف عن الأثر الدلالي للصوت في الشعر المعاصر من حيث تطبيق الدراسة الصوتية

ومنه فقد تطلبت الدراسة المنهج الوصفي من حيث دراسة الأصوات اللغوية وصفاتها وميوله إلى التحليل كون الدراسة تناولت شعر أنس دغيم بالتحليل والتطبيق على المستوى الصوتي.

وقد تم تناول هذه الدراسة في جزئين حيث تم تسمية الجزء الأول بالصوامت العربية حيث تطرقنا فيه لمصطلح الصوت اللغوي وخصائصه ثم الصوامت العربية وصفاتها العامة والخاصة مثل: الإطباق، القلقلة، الصفير، الجهر، الهمز، الشدة، الرخاوة، وبيان دلالتها أما الجزء الثاني فخصصناه لدراسة الصوائت وأنواعها الطويلة والقصيرة ذاكرين ما يميز كل صوت لغوي ودلالته في بعض قصائد أنس بالشرح والتحليل ثم خلصنا إلى أهم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة.

2. الصوت اللغوي مفهومه وخصائصه:

1.2 مفهوم الصوت اللغوي:

إن الإنسان من حيث هو كائن، مكلف في هذا الكون باستعداده العضوي والعقلي والنفسي إلى الخطاب اضطراره إلى الحياة فهو مؤهل لإنتاج الصوت لاستخدامه في عملية التواصل بين أفراد المجتمع فالصوت اللغوي بمثابة الحامل المادي الحضارة الإنسانية في ظل الأهمية والمميزات الأساسية للصوت اللغوي سنحاول تقديم تعريف للصوت اللغوي.

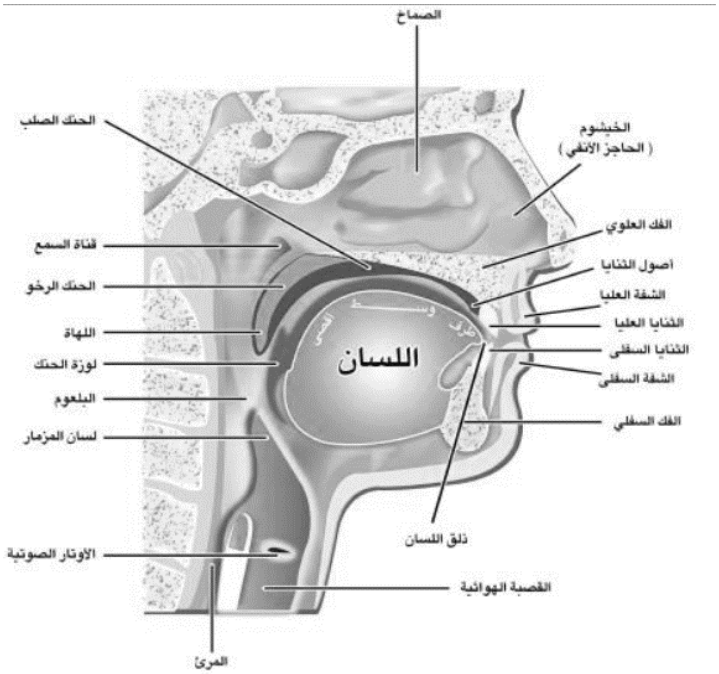
يعرفه كمال بشر قائلا:" أثر السمعي يصدر طواعية واختيارا عند تلك الأعضاء المسماة المسامات بأعضاء النطق والملاحظة أن هذا الأثر يظهر في صورة ذبذبات موائمة بما يصاحبها من حركات بحيث يتطلب الصوت اللغوي موضع أعضاء النطق في أوضاع معينة أي أن المتكلم لا يبذل مجهودا عند النطق بالأصوات اللغوية" (بشر، 1998، ص 64).

أما ابن سينا يقول في هذا الشأن: لما كانت الطبيعة الإنسانية محتاجة الى المحاورة لاضطرارها الى المشاركة والمجاورة انبعث إلى اختراع شيء يتوصل به الى ذلك.... فمالت الطبيعة إلى استخدام الصوت ووفقت من عندي الخالق بالات تقطيع الحروف وتركيبها معا ليدل بها على ما في النفس من أثر (حساني، 2019، ص 03).

نجد صاحب الخصائص ابن جني معرف الصوت اللغوي قائلا: "الصوت عرض يخرج من النفس متصلا حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته ويسمى المقطع أينما عرض له حرفا

وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها" (بن جني، 1993، ص 06). في حين يعرف مناف مهدي محمد الموسوي في مؤلفه علم الأصوات اللغوية بقوله" آثر السمعي يصدر إراديا عن أعضاء النطق وهو يتطلب أوضاعا محددة وحركات معينة للأعضاء" (الموسوي، 1998، ص 27).

الشكل رقم 01: يمثل أعضاء النطق عند القدماء والمحدثين



المصدر: جمال بن ابراهيم القرش، كتاب دراسة المخارج والصفات، ص 47.

2.2 خصائص الصوت اللغوي:

يمكن تحديد مجمل مميزات وخصائص الصوت اللغوي في الجهاز النطق إلى ما يلي:

– وضع الطبق اللين: للطبق اللين وصفان وهو إما أن يكون مغلقا أو مفتوحا ان كان مغلقا يكون الصوت فمويا وان كان مفتوحا يكون صوت انفيا (عمر، 1997، ص 130–132).

– تحديد عضو الانتاج الثاني أعضاء إنتاج الصوت اللغوي فيها المتحرك وفيها ثابت ومعظم الأعضاء الثابتة متصل بالفك العلوي غير قابله للحركة والمتحركة تستقر على الجزء الأسفل أو على أرضية التجويف الفموي (عمر، 1997، ص 130–132) بأوضاع مختلفة.

– وضع مؤخر اللسان: ان وضع مؤخر اللسان يحدد نوع الصوت من حيث التفخيم والترقيق (عمر، 1997، ص 133).

-نوع العائق و درجته، يحدد العائق من خلال مركز العضو الفعال بالنسبة للعضو الثابت: ويدل على كيفية التدخل في مجرى الهواء.

3. الصوامت العربية (السواكن):

1.3 مفهوم الصوامت:

لقد عرفها العرب القدامى هذا التصنيف، فاقسموا الأصوات إلى صوامت وصوائت وعليه فإن الأصوات الصامتة هي الاصوات التي ينحبس الهواء اثناء النطق بها معسرا اضافه انها اقل وضوحا في السمع من الأصوات الصائتة (درار، 2004، ص 77).

أما كمال بشر في عرف الصوامت قائلا: "الصوت الذي يحدث أثناء النطق به اعتراض أو عائق في مجرى الهواء، قد يكون هذا الاعتراض كاملا فيحدث قبل ان نطق به احتباس(انسداد) في الهواء يليه انفجار يسمى الصائت بذلك انسداديه أو انفجاريا، وقد يكون الاعتراض جزئي "(بشر، 1998، ص108). في حين يسميها بعض المحدثين الأصوات الحبسية (الانطاكي، 1998).

2.3 صفات الصوامت العربية:

تتميز العربية بملامح مميزة لكل صوت من الجهر وهمس رخاوة واستعلاء.... وغيرها من الصفات عند النطق بها لذلك تنقسم الصفات الى قسمين التي لها ضد (عامة) صفات لا ضد لها (خاصة).

1.2.3 الصفات العامة:

أورد إبراهيم أنيس في هذا المقام تعريف موجز لها قال: لقد قسم العلماء اللغة الأصوات الصامتة لا مجهورة ومهموسة على أساس ذبذبة الوترين الصوتيين وعدمها (الدغيم، 2018).

-الجهر والهمس:

-مفهوم الجهر: يعرف إبراهيم أنيس الجهر بقوله: الجهر يحدث حين يقترب الوتران الصوتيان من بعض فتضايق فتحة المزمار، ولكنها تسمح بمرور النفس خلالها وعند اندفاع الهواء خلال الوترين وهما في وضعهما السابق يهتز اهتزازا المنتظمة محدثين صوتا موسيقيا (الدغيم، 2018)

فهي لدى سيبويه تسعة عشر صوتا هي: " الهمزة -الألف-والعين والغين والقاف-والجيم والراء-والضاد واللام والراء والطاء والدال والزاي والظاء والذال-والياء والميم والواو (سبويه، 1989). ومن الاصوات المشهورة صوت اللام قد تبوأ مرتبة الصادرة في قصيدة الغار من قول الشاعر: (الدغيم، 2018).

في غاره الجبلي لم يكن خاليه

كان المدى يتعلم الإعرابا

قرأت على يده الشعوب ولم يزل

في كل سطر يشرح الآدابا

فقد اضفى صوت (اللام) على هذه المقاطع الشعرية صيغة الجمالية في بيان تجربة الشاعر صوت اللام يدل على الانطباع بالشيء بعد تكلفه الشاعر وظفه ينسجم مع مقاطعة في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم.

- مفهوم الهمس:

عكس الجهر وفيه يرتخي الوتران الصوتيان لا يهتزان لان انفجار الوترين الصوتيين بعضهما عن بعض اثناء مروري الهواء من الرئتين يسمح للهواء بالخروج دون ان يقابلها اي عائق فلا يتذبذب الوتران ولا يهتزان الاصوات المهموسة إذا هي اثنتا عشر صوتا: التاء الثاء الحاء الخاء السين الشين الصاد الطاء الفاء القاف الكاف الهاء" (الدين، 1992).

- الشدة والرخاوة:

الأصوات الشديدة: هو حرف اشتداد لزومه لموضعه وقوي فيه حتى منع الصوت أن يجري معه عند اللفظ به (سبويه، 1989).

ذكر كمال بشر في مؤلفه علم الأصوات انه مصطلح الأصوات الشديدة يقابله عند المحدثين مصطلح الانفجارية او الوقفات وهذا ما أوضحه بان الأصوات الشديدة تنتج نتيجة انحباس مجرى الهواء الخارج من الرئتين في موضع معين ونتيجة هذا الحبس او الوقف يضغط الهواء ثم يطلق سراح الوقف.... لذلك نستطيع تسميتها بالوقفات وجمعت في كلمة (اجدت طبقك) (بشر، 1998).

من الأصوات المهموسة: في شعر الناس الضغيم منها صوت التاء ورد في قصيده لو تعلمون قائلا:

لو يعلموا العذّال ما

ما بيني وبينك لانتهوا

أنى شريت الروح لل

محبوب طوعا اه لو (الدغيم، 2018).

الاستعانة انس صديقين بصوت التاء في نظم قصيدته كما هو مكرر في (اتو لانتهوا شريت) يتوافق مع نفسيه الشاعر المضطربة متوافق مع افعال الناس الداغيم

- **الاصوات الشديدة:**

استعان انس في هندسه كلماته الشعرية بالأصوات الشديدة منها صوت الباء في قصيده حضره الزيتون:

ما بين قلبينا يسافر ليلك

ويساق من يمني القصائد فيل (الدغيم، 2018).

حين نلتمس ابيات الشاعر لمجدها مكسرات بصوت الباء مرتين فهو صوت شديد مجهور يوحي الانبثاق والظهور و ضفه انس لبلوغ مقاصده ومعانيه الصلبة بالتفاعل.

الاصوات الرخوة:

"جريان الصوت مع الحرف لضعف الاعتماد على المخرج" (سبويه، 1989).

لقد وظف انس الأصوات الاحتكاكية بقوله (الحاء) في قصيده في حضره الزيتون (الدغيم، 2018).

في حضرة الزيتون وحدك ماثل

في كل حرف يستثار يقول

وقوله:

فنراق حتى لا يظل لندم

ونظل حتى لا يراق نخيل

فصوت الحاء صوت الحلقي رخو احتكاكي مهموس ذو نبرات ملمسيه تتسم بالحرارة والشيء من الشده والانفعال الدال على نفسيه انس الثائرة ضد العدو لا للانهزام بل للانتصار.

2.2.3 الصفات الخاصة:

الى جانب الصفات العامة التي حاولنا ذكرها سالفا هناك صفات خاصة وهي: الاطباق – الصفير–التكرير–العقلة –الترقيق...

- **الصفير:**

من بين المصطلحات التي ذكرها سبويه حينما تحدث عن ادغام اصوات الصفير قائلا: " واما الصادق السين فلا تدغمن في هذه الحروف السفير اي ان سبويه وصف (ص س ز) حروفها الصفير ولا نستطيع ادغامها' (سبويه، 1989).

- **دلالة أصوات الصفير:**

الاستعانة انس الدغيم بأصوات الصفير خاصه في التعبير عن الامه ومعاناته التي عاشتها سوريا ممثلين لذلك الصوت (س) في قصيده اراك اراك (الدغيم، 2018) قوله:

مازلت اصبرغور ذاتي جاهدا

فاراك ملء اسمع بل ملء البصر

واراك قبله خاطري في كل ما

تستقبل الخطرات في كر وفر

السين من الاصوات التي تتغير بالليونة والسهولة فالشاعر وظف السين (اسير اسمعوا تستقبل) اعطى تناسقا وانسجاما للنص

يوحي بإحساس لمسي بين النعومة والملامسة (عباس، 1998) فهذه النعومة تتناسب مع احساس الشاعر.

- الاطباق:

ظاهره الاطباق من الاصوات التي كانت الاهتمام العلماء قديما وحدانية وقد بين سبويه كيفية النطق بهذه الزمرة بقوله:" اذا وصفت لسانك في مواضعهن انطبق لسانك من مواضعهن الى ما حاذى الحنك الاعلى من اللسان فترفعه الى الحنك، فاذا وضعت لسانك فالصوت محصور فيما بين اللسان والحنك الى موضع الحروف" (سبويه، 1989).

إذا اصوات الاطباق عند سيبويه هي:"فأما المطبقة فالصاد والضاد والطاء والظاء" (حسن، 2008).

دلاله اصوات الاطباق

من أصوات الاطباق الذي استعملها الشاعر انس الدغيم في ديوانه المنفى صوت(الصاد) في قوله:

صعدت ولكن من ذرى اوتاري

وعلّت ولكن من صعيد قراري

نغمات هذا الطين تحكي قصتي

والروح تذّكي الطين من اسراري

فقد تكرر صوت الصاد المطبق ثلاث مرات (صعدت صعيد)

صوت الصاد لما فيه من قوه وشده يجعل الكلام ذو صلابة وملامس في الكلام فالشاعر يلتمس كلامه من شده الصوت صاد

- القلقلة:

يقول كمال بشر "ان العرب قد أطلقوا عليها اصوات القلقلة وقد جمعوها في قولهم (قطب جد) او (جد قطب) اي القاف الطاء الباء الجيم الدال، هو الشيء المميز في هذه الاصوات انها شديده مجهوره... وقال ايضا انه يشار اليها بحروف القلقلة بمعنى الاضطراب في الحركة" (بشر، 1998).

- دلالة اصوات القلقلة:

من أصوات القلقلة التي وردت في شعر الناس الدغيم اصوات القلقلة منها صوت القاف ورد في قصيده الغار قول الشاعر:

سبحان من أسرى به ليلا ومن ادناه (الدغيم، 2018).

من قونس الجلالة قابا

وارتد من أعلى ليخصف نعله

ويطاعم الفقراء والأصحابا

ما يلفت الانتباه هنا صوت القاف المتكرر في مقاطع عديدة (الغار) (قوس – قاجا– فقراء ....)ليحمل دلالات معنيه فالقاف صوت مجهول من اصوات القلقلة ذو نبره قوية شديدة ذات جرس موسيقي يساهم بانفجار وشدة وجد الشاعر ضالته في هذا الصوت

3.3 الصوائت العربية:

1.3.3 مفهوم الصوائت(الحركات):

حظيت الاصوات اللغوية لاسيما الصوائت بحظ وافر من الدراسات في كثير من اللغات وبما انها تعتبر من التقسيم الصوتي الثاني للعلماء القدامى سنحاول تقديم تعاريف موجزه لها.

هذا ابن جني يحدد الاصوات الصائة بقوله:" اعلم ان الحركات أبعاض حروف المد واللين وهي:(الالف والياء والواو) فكما ان هذه الحروف الثلاثة وكذلك الحركات الثلاثة وهي:(الفتحة والكسرة والضمة والفتحة الالف الصغيرة والكسرة الياء الصغيرة والضمة الواو الصغيرة وقد كان متقدموا النحويين يسمون الفتحة الالف الصغيرة والكسرة الياء الصغيرة والضمة الواو الصغيرة".(بن جني، 1993).

اذا الصوائت هي اصوات تخلو من الضجيج لأنها تصدر دون ان يصطدم الهواء الزفير باي عائق ويقول فدمريك ان خليل قد سماها الاحرف الجوفية او الهوائية وقال انها سميت جوفا" (الدين، 1992).

2.3.3 انواع الاصوات الصائة:

تنقسم الاصوات السائقة بحسب الزمن الصوت الى:

1-الأصوات الطويلة(أ – و – ي).

2-الأصوات القصيرة (َ ِ ُ الضمة، الفتحة، الكسرة)

الاصوات الطويلة:

يقول ابن جني في هذا الصدد" انا الاختلاف بين الفتحة القصيرة ونظيرتها الطويلة ليس اختلاف كميا فحسب لكنه اختلاف نوعي كبير ايضا" (السحري، 2018).

الالف:

يعتبر الصوت (المد الالف) من اهم حروف المد الصوتية اللغوية الطويلة واكثرها سهوله في النطق بحيث يستخدم لتمديد واطاله وتحريك واظهار... ويكتب في وسط الكلمة او في اخر الكلمة (اليه، 1994). في ديوان المنفي يمتزج الشعور الشاعر وجمالية في اختيار حروفه وكلماته فوظف الصوت الالف في قصيده:

لمسوا عذاب خواطري

في حب محبوبي اتو

فالألف المهموزة لدلالة على الجوفية وعلى ما هو وعاء للمعنى وهي من الحروف البصرية ذات النفس الطويل فقد اضفت خاصية الامتداد لانها تتوافق مع نفسية الشاعر في حرية التعبير في النطق.

الواو:

يعتبر فونيوم الواو من اهم الحروف الصوتية اللغوية العربية المميزة حيث يعتبر من حروف المجهورة الهوائية كما في قول عكاشة محمود عكاشة (الياء والواو والالف) الهمزة الهوائية في حيز واحد لأنها هاوية في الهواء لا يتعلق بها شيء (عكاشه، 2007).

استطاع الشاعر نظم قصائده بالتلوين من خلال اختيار الصوت الصائت الطويل الواو في قصيدة حضرة الزيتون:

جرّدت عن الكيف وكم فاستوى (الدغيم، 2018).

عندي على كفيكي أقيل

وتظل يا وطني كثير حيث ما

اجريت ماءك ابحر الاسطول

مثلت الحركات طويلة بما في ذلك صوت الواو ظاهره صوتيه في شعر انس الدغيم وجاء تصور الحرارة التي تعم كلمات الشاعر و تملا كيانه ذات انفعاليه عالية ودوره في الربط بين أبياته.

الياء :

يعتبر فونيم الياء الصائة من أهم الحروف الصوتية اللغوية ويسمى ايضا بحروف اللين بحيث تعتبر ضمن الحروف المتحركة ويسمى ايضا بحروف العله او الحروف الصائة (اليه، 1994). تميز ديوان المنفى لأنس الدغيم بتنوع الصوائف منها صوت الياء الطويل بلغ نسبه قدرها 7.56 % من ذلك قول الشاعر

في غاره الجبلي لم يكن خاليا

كان المدى يتعلم الاعرابا (الدغيم، 2018).

عار عن الدنيا وأول كل بسم الله

يفتح في المعارج بابا

ساهمت الاصوات بما في ذلك صوت الباء في اشباع رغبه الشاعر في تفريغ احاسيسه ذلك الامتداد الطويل الذي يدل على الانفعال المؤثر في البواطن.

الشكل رقم 02: يبيّن حروف المد

المصدر: جمال بن ابراهيم القرش، كتاب دراسة المخارج والصفات ، ص 234.

الصوائت القصيرة:

وهي الحركات الثلاثة الفتحة نحو فتحه السين والنون مثل (احسن) والضمة نحو ضمة الهمزة مثل (اضيف) والكسرة نحو كسره العين والحاء(حلم) (حسان، 1979).

الفتحة:

يقول ابن سينا في مؤلفه" اسباب حدوث الحروف" واما الالف المصوتة واختها الفتحة فأظن ان مخرجها من اطلاق الهواء سلسا غير مزاحم" (سينا، 1983).

بلغ عدد الحركات القصيرة في بعض قصائد انس ابراهيم الدغيم 120 حركة في الصدارة حركة الفتحة اورد لها انس ابراهيم الدغيم نماذج منها قصيده الرجاء

رميت الارض خلفي و الثرايا

وجاءت اليك احمل خافقيا (الدغيم، 2018).

واحمل من بقايا العمر شيئا

من السلوى ولست اره شيئا

فوظف الشاعر والفتحة نظرا لخفتها في النطق واتساع مخرجها

الكسرة:

عبارة عن فوينيم الياء المتحرك القصير ولقد وصف ابن الانباري(572ه) مخرج الكسرة في قوله" الحبر من وسط الفم (اليه، 1994)" وقال ايضا " الكسرة من صدر الفم والصدر مقدم كل شيء واوله" (الانباري، 1578).

تمثل الكسرة الضيق الحركات فقد كان لها الدور البارز في الافصاح عن مكنونات الشاعر مثل ذلك قوله:

انا قلبي ذبيحك يا حبيبي

فهل من هاجر تبكي عليا (الدغيم، 2018).

وردت الكسرة في التراتيب (قلبي– حبي – تبكي).

جاءت مصاحبه للصائت الطويل(ي) لتصفي نغمه وطول في النفس فينزاح لها شاعر في افصاح عن احاسيسه.

الضمة:

عبارة عن فونيم متحرك قصير تنطق بطريقه ثابتة ومحددة وقد اشار ابن جني الى مخرج هذا المصوت القصير بقوله اما الواو فتضم لها معظم الشفتين وتدعو بينهما بعض الانفراج ليخرج فيه النفس ويتصل الصوت" (دوحاحي، 2015).

الضمة جاءت في مقدمه الحركات في النطق فهي تعكس دلالتها في الخطاب الشعري والخيط الذي يربط الشاعر بالمتلقي وظفها انس في قوله:

وآمل ان يكون لنا لقاء

فانثر في رياضك ما لديا (الدغيم، 2018).

فجاءت الضمة مصاحبه(للواو) نظرا لسلستها ويعود استعمالها الى الحالة النفسية التي يمر بها الشاعر وحالات الشوق والنبرات تكسي رنين كلماته.

4. خاتمة:

نستخلص مما سبق:

- ان العلاقة قائمة بين الصوت والدلالة قضية لا تزال محل خلاف بين القدامى ومحدثين
- تنقسم الاصوات اللغوية الى صوامت وصوائت وتتوزع حسب المخارج الى جهر–همس– شدة – رخاوة
- وظف الشاعر انس الدغيم اصوات الجهر والهمس في قصائده توظيفا جسد هندسة صوتية دلالية
- شكلت الظواهر الصوتية بين الصوامت مظهرا كشف لنا مدى جمالية اسلوب انس ابراهيم الدغيم في بنائه نسجه للشعر المعاصر.

ومنه هذا هناك عدة إقتراحات:

- فتح المجالات لطلاب الدراسات اللغوية بهدف التوجه إلى مباحث اللغة وتطبيقاتها الصوتية نظرا لما تتميز به لغتنا من ثراء كبير خاصة في الجانب الصوتي الذي أبدع فيه العلماء القدامى.
- تجسيد شعر أنس دغيم على مستوى الساحة الجزائرية لمعرفة التراث السوري وما يحمله من أحداث.
- الكشف عن المكون الصوتي في لغة أنس دغيم الشعرية وما تكتنزه من دلالات إيحائية.
- البحث في الجانب الصوتي وترسيخ معالم ممنهجة لرفض الظواهر الصوتية.
- محاولة الباحثين لدراسة هذا الموضوع للكشف عن الأثر الدلالي للصوت اللغوي في الشعر المعاصر.

يجب أن تحتوي مقدمة المقال على تمهيد مناسب للموضوع، ثم طرح لإشكالية البحث ووضع الفرضيات المناسبة، بالإضافة إلى تحديد أهداف البحث ومنهجيته.

5. قائمة المراجع: طريقة

- ابن سينا. (1983). *اسباب حدوث الحروف* . دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية .
- أبو البركان ابن الانباري. (1578). *اسرار العربيه*. دمشق: مطبوعات المجمع العربي.
- أبو الفتح عثمان بن جني. (1993). *سر صناعة الاعراب* (المجلد 02). سوريا: دار القلم.
- أحمد حساني. (2019). *مباحث في علم الأصوات*. الامارات العربية المتحدة: جامعة الوصل كلية الآداب فسم اللغة العربية وآدابها.
- أحمد مختار عمر. (1997). *دراسة الصوت اللغوي*. مصر: عالم الكتب.
- أنس الدغيم. (2018). *ديوان المنفى* . اسطنبول تركيا : دار الروضة للنشر و التوزيع.
- تمام حسان. (1979). *مناهج البحث في اللغة* . دار البيضاء، المغرب : دار الثقافة .
- حسن عباس. (1998). *خصائص الحروف العربية*. منشورات اتحاد العرب .
- حسن غازي السعدي. (2018). حرفيه الصوائت الطويلة في العربية. *مجله نوات*، جامعة بابل، المجلد 05، العدد 18، الصفحات 119-135.
- سبوية. (1989). *الكتاب*. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- عبد الحسن معتوق الصكر كاظم حسن. (2007). *اصوات الاطباق والصفات المشتركة بينهما* (المجلد 11). تكريت: مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية.
- عصام نور الدين. (1992). *لاصوات اللغوية*. دار الفكر اللبناني .
- عكاشة محمود عكاشه. (2007). *اصوات اللغة*. دار المعرفة.
- فاطمة دوحاحي. (2015). *المصوتات اللغوية عند ابن جني*. الجزائر: مجلد مقاليد المركز الجامعي للعامة الجزائر.
- كمال بشر. (1998). *علم اللغة العام*. القاهرة: دار غريب للطباعة.
- محمد الانطاكي. (1998). *الوجيز في فقه اللغة*. (الطبعة 4، المحرر) بيروت لبنان: دار العربي.
- مكي درار. (2004). *المجمل في المباحث الصوتية من الآثار العربية*. الجزائر: دار الأديب للنشر والتوزيع.

- مناف مهدي محمد الموسوي. (1998). *علم الأصوات اللغوية* (المجلد 01). لبنان: عالم الكتب.
- وفاء محمد اليه. (1994). *اطلس الاصوات اللغوية العربية* . مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

المقال رقم 02 / 2022

" الصوامت العربية وأثرها الدلالي في ديوان المنفى لـ أنس الدغيم –" نماذج مختارة

رشيدة مديسم*
جامعة بلحاج بوشعيب ، عين تموشنت (الجزائر)+ rachame64@gmail.com

تاريخ الارسال: 2022 /07/27	تاريخ القبول: 13/ 08/ 2022	تاريخ النشر: 09/ 09/ 2022

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى البحث عن الأثر الدلالي لصوا من العربية من خلال المدونة السحرية المعاصرة لـ " أنس الدغيم " ، استعرضت فيها الطبيعة المخرجية لهذه الزمرة من الأصوات، ودلالها الشعرية في نماذج من ديوان المنفى نظرا لإدراك علمائنا العرب هذه الروابط اللغوية ودلالتها المتمثلة في الجرس والايقاع الموسيقى الذى تحدثه هذه الأصوات اللغوية في تحقيق التنوع الدلالي ، والقيم التعبيرية الموحية إلى تحديد المعاني

الكلمات المفتاحية: الصوت، الصوامة ،الدلالة

Abstract:

This study aims to search for the semantic impact of a thief from Arabic through the contemporary magic blog of "Anas al-dughaim", in which the directorial nature of this group of voices, and their poetic connotation in the models of the Diwan of exile for the way of perception of our Arab scientists reviewed these linguistic links and their connotation represented by the timbre and musical rhythm that these linguistic voices cause in achieving semantic diversity, and expressive values suggestive to determine meanings.

Key words:

Sound, sound, connotation

*** *** ***

* rachame64@gmail.com

مقدمة:

_ إن أصوات الكلام هي اللبنات التي نشيد منها الكلمة ومنها فان الكلمات التي نشيد منها الجملة وإن الجملة هي اللبنات لنشيد الكلام فان الاصوات هي أساس البناء تركيبي ومن ثم فإن دراستها ان تكون اول ما يجب على اللغوي الاهتمام به إذ تعد الأصوات الركيزة في تنويع الأداء وفاتحته كل دراسة.

_ وبما أن اللغة أصوات تتألف منها آلاف الكلمات ذات الدلالات المختلفة، ففكرة الصوت وما يؤديه من دلالة حظي بأهمية بالغة عند علماء العربية فبحثوا عن طبيعة العلاقة بين جرس الكلمة ومعناها

_ لذلك يشبه بعض اللغويين إلى دلالة الاصوات و قسموا الأصوات إلى قسمين " الصوامت" و"الصوائت" ومن هذا المنطق جاء هذا الموضوع تحت عنوان ؟

_ وقد اقتضى موضوع بحثنا الاشكال التالي؟

و تتفرع هذه الإشكالية مجموعة من الاسئلة:

فيما تتمثل دلالة الصوامت في قصائد ديوان المنفى؟

ما الأثر الدلالي للصوامت؟

ولعل من بين الأهداف التي رسمت من وراءها انجاز هذه الدراسة هو دراسة شعر أنس الدغيم من الجانب الصوتي.

دلالة الأصوات الصامتة من الجانب الصوتي والدلالي.

كذلك بيان مدى اثر الصوامت في المدونة الشعرية السورية لأنس الدغيم من خلال انتقاء ديوانه "المنفى".

_ توجب طبيعة الدراسة الى اتباع خطة ذات نسق متماسك متمثلة في:

- التعريف بالصوامت العربية عند علماء العربية القدامى والمحدثين
- معرفة مخارج الصوامت عند الخليل بن أحمد الفراهيدي و نسبه عند علماء المحدثين
- صفات الصوامت العامة الخاصة
- وجانب تطبيقي لشيوع الصوامت ودلالتها الشعرية في ديوان" المنفى" قصائد مختارة
- وخاتمة ألمت بأهم النتائج المتوصل إليها من البحث

وطبيعة الموضوع تقتضي أن نستعين بالمنهج الوصفي التحليلي من خلال دراسة وتحليل بعض القصائد من الجانب الصوتي لمعرفة أثر الصوامت في ديوان "المنفى".

1- الصوامت السواكت

1.2- مفهوم الصوامت

- توطئة

تعد الدراسات الصوتية واحدة من الدراسات اللغوية العربية التي أولاها العرب واهتماما ملحوظا فسلامه البناء الصوتي للغة ونظامه من الأمور الهامة في توجيه الدلالة ولا عزو في ذلك أن إسهامات وجهود العرب في هذا المجال افضل بهم الى دراسة الأصوات اللغوية وعلاقتها بالمعنى فكانت لصوامت حصة الاسد في البحث عن اثرها الدلالي وهندستها في تشكيل المعنى

وعليه فان الأصوات الصامتة تتميز الصوامت بانها ضوضاء او تشمل على ضوضاء وهي تنطق مع اغلاق او تضيق في مجرى الهواء ويفرق عادة بين الصوامة المؤقتة التي تفترض إغلاقا كاملا متبوعا بفتح مفاجئ انفجار وبين الصوامة المستمرة التي تتميز بنوع من التضييق في مجرى الهواء[1]

تعرف الأصوات الصامتة بأنها الصوت المجهول او المهموس الذي يحدث أثناء النطق به اعتراض او عائق في مجرى الهواء سواء كان الاعتراض كاملا كما في نطق الصوت مثل الدال او كان الاعتراض جزئيا كما في الشين[2]

والأصوات الصامتة في اللغة العربية هي ما سماها العرب بالحروف وعددها على الأشهر ثمانية وعشرون بإسقاط الألف اللينة لأنها باختلاف صورها لا تغدو ان تكون مد ولا تعتريها الحركات[3]

أما في تعريف آخر لمحمود السعران الصامت هو : " الصوت المجهور او المهموس الذي يحدث في نطقه أن يعترض مجرى الهواء اعتراضا كاملا كما في حالة الباء أو اعتراض جزئيا من شأنه أن يمنع الهواء من أن ينطلق من الفم دون احتكاك مسموع كما في حالة الثاء والفاء[4] مثلا وقد وصف محمود السعران الصوامت العربية قائلا هي همزة القطع ب، ت، ث، ج،ح،خ، د، ذ، ر، ز،س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، ه، و، في مثلا ولد (ي في مثل يترك) [5]

ويضيف د في تحديده لمفهوم الأصوات الصامتة بالجامدة يحدث في أثناء نطقها غلق لمجرى النفس او تضييق كبير في مخارجها يؤدي الى حدوث احتكاك تتفاوت شدته بتفاوت درجه التضييق او الغلق وقد يهتز الوتران الصوتيان عند النطق بعدد من الأصوات فتكون مجهورة وقد لا يهتزان مع عدد آخر فتكون مهموسة[6]

2.2- تصنيفات الصوامت حسب المخرج

لقد أوجد علماء اللغة العربية القدماء تصنيفا للصوامت العربية وذلك بحسب النظر الى مخارجها وتشتمل دراستنا في هذا الجزء من البحث مخارج الصوامت عند القدماء

2. 3- أولا مفهوم المخرج

وهو موضع في آلة النطق يخرج منه الصوت او يظهر فيه ويتميز[7]

وعليه فإن دراسة المخارج أضحت من أهم المباحث اللغوية التي حظيت باهتمام العلماء وقد اختلفت وجهات النظر بين القدماء والمحدثين في تحديد مخارج الصوامت

أ/ مخارج الصوامت عند علماء العربية القدماء

لقد اهتم الكثير من الدارسين بمخارج الأصوات اللغوية وسنمثل في هذا المقام لبعض النماذج لعل أبرزهم وأشهرهم

الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175 ه) فجاء ترتيبه في مؤلفه العين حيث يقول الخليل في مؤلفه العين في العربية تسعة وعشرون حرفا صحيحا لها أحياز و مدارج، و أحرف جوف، و هي،: الواو، و الياء، و الألف اللينة، أو الهمزة، و سميت جوفا لأنها تخرج من الجوف فلا تقع في مدرجة من مدارج اللسان، ولا من مدارج الحلق، ولا من مدارج اللهاة، و إنما هي هاوية في الهواء فلم يكن لها حيز تنسب إليه إلا الجوف [8]

فهنا نجد الخليل قد صنف الأصوات بحسب مصطلح الاحياز عوض مصطلح المخرج وقد قسمها إلى:

فقال فأقصى الحروف كلها العين ثم الحاء ولولا بحة في الهاء لأشبهت العين لقرب مخرجها من العين ثم الهاء بم لولا هتّة في الهاء وقال مرة همّة لأشبهت الحاء لقرب مخرج الهاء من الحاء فهذه ثلاثة أحرف في حيز واحد بعضها ارفع من بعض ثم الخاء والغين في حيز واحد كلهن حلقية ثم القاف والكاف لهويتان والكاف أرفع ثم الجيم والشين والضاد في حيز واحد ثم الصاد والسين والزاي في حيز واحد ثم الطاء والدال والتاء في حيز واحد ثم الظاء والذال والثاء في حيز واحد ثم الراء واللام والنون في حيز واحد ثم الفاء والباء والميم في حيز واحد ثم الألف والواو والياء في حيز واحد والهمزة في الهواء لم يكن لها حيز تنسب إليه[9]

يتبدى الخليل من هذا التصنيف

إذن ترتيب الخليل للأصوات هي:

(ع، ح، ه، ع / ق ك / ج ش ض / ص، س، ز، ط، د، ت / ط ذ ث / ر ل ن ف ب م / تضاف إليها الجوفية ي، و، الألف و الهمزة)

ب/ مخارج الأصوات عند سيبويه

اضافة الى ما قدمه الخليل في مجال البحث الصوتي جاء كذلك سيبويه في مؤلفه الكتاب متناولا الأصوات بدقه والشمول من حيث المخارج والصفات وتركيبها وسنلقي هذا الجهد المخارج عند سيبويه التصنيف ت (180 ه)

بحث سيبويه الأصوات اللغوية في باب الإدغام الوارد في مبحث وسمه بباب عدد الحروف العربية ومخارجها مهموسها ومجهورها واحوال مجهورها ومهموسها واختلافها[10]

وقد ضبطها سيبويه الاصوات ب تسعه وعشرون صوتا حرفا الهمزة والألف والهاء والعين والحاء والغين الخاء الكاف القاف الضاد الجيم والشين والياء واللام والراء والنون و الطاء والدال والتاء والصاد والزاي و السين و الظاء الذال والثاء والفاء والباء والميم والواو[11]

إذا قسم سيبويه للمخارج إلى ستة عشر مخرجا[12] وهي

1. اقصى الحلق مخرج الهمزة والهاء والألف
2. اوسط الحلق مخرج العين والحاء
3. أدنى الحلق مخرج الغين والخاء
4. من اقصى اللسان وما فوقه من الحنك الاعلى مخرج القاف
5. من أسفل من موضع القاف من اللسان قليلا وما يليه من الحنك الاعلى مخرج الكاف
6. من وسط اللسان بينه وبين وسط الحنك الاعلى مخرج الجيم والشين والياء
7. من بين أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس مخرج الضاد
8. من حافة اللسان وما يليها من الاضراس مخرج الضاد
9. من طرف اللسان بينه وبين ما فويق الثنايا مخرج النون
10. من مخرج النون غير أنه أدخل في ظهر اللسان قليلا لانحرافه الى اللام مخرج الراء
11. ومما بين طرف اللسان وأصول الثنايا مخرج الطاء والدال والتاء

12. ومما بين طرف اللسان وأطراف الثنايا السفلى مخرج الزاي السين والصاد	
13. ومما بين طرف اللسان واطراف الثنايا الأسنانية مخرج الظاء والذال والثاء	و هي الثاء الذال، الظاء، تكون بوضع طرف اللسان بين أطراف الثنايا العليا و السفلية
14. ومن بداطن الشفة السفلى وأطراف الثنايا العليا مخرج الفاء	و هي الدال، التاء، الضاد، الطاء، الزاي، السين الضاد، تكون بوضع مقدمة اللسان بين اللثة و أصول الثنايا
15. ومما بين الشفتين مخرج الباء والميم والواو	اللام، الراء، النون، و تكون بوضع طرف اللسان على اللثة العليا
16. ومن الخياشيم مخرج النون الخفيفة[13]	و هي الشين، الجيم، الباء تكون بارتفاع وسط اللسان الى الغار
ج/ مخارج الأصوات عند المحدثين بالرغم من الجهود التي قدمها علماء اللغة القدامى في مجال الدراسات الصوتية من حيث المخارج والصفات لما بلغته من الدقة والتفصيل الا انها لا تزال تفتقر الى تقنيات علمية حديثة فقد جاء علماء المحدثين بتقنياتهم تكنولوجيه الحديثة و اضافوا لمسه جديده على الأصوات من حيث تحديد مخارجها بفضل وسائل تكنولوجيه متطورة فقد عد المحدثون الصوامت الى عشرة مخارج[14] وهي	
الغارية	و هي الكاف، الغين، الخاء، تكون بارتفاع مؤخر اللسان تجاه اللهاة
اللهاة	القاف فقط و تكون عند ارتفاع مؤخر اللسان تجاه اللهاة
الحلقية	العين، الحاء، وهما يتكونان من تقريب جذر اللسان من الجدار الخلفي للحلق
الحنجرية	و هي الهمزة، الهاء، يكونان بإطباق الوترين الصوتيين و تصنيفهما في الهاء

الجدول رقم: 01[15]

2- صفات الصوامت:

في هذا المقام سنركز الاهتمام على صفات الأصوات الصوامت التي نالت حصة الأسد في مباحث ومصنفات التراث اللغوي العربي فقط اصطلح علماء العربية على ما يصاحب تكون الصوت في مخرجه اثناء النطق ب الصفات وقسموا هذه الصفات الى قسمين

- الصفات العامة (التي لها ضد) و تشمل الجهر، الهمس، الشدة، الرخاوة

الأصوات
و هي الباء، الميم، الواو، يخرج الهواء سلسا من الرئتين مارا بالفم وصولا الى الشفتين.
صوت الفاء و يخرج من أطراف الثنايا العليا والشفة

- الصفات الخاصة (لا ضد لها) و تشمل الصفير، القلقلة، الإطباق... التكرار، الانحراف

و للتعرف على صفات الصوامت ودلالتها في ديوان المنفى لأنس الدغيم لابد من تقديم تعريف موجز

أ/ الصفة

هي كيفية عارضة للحرف عند حصوله في المخرج وتتميز بذلك الحروف المتحدة بعضها عن بعض[16]

أما خولة طالب الإبراهيمي في مؤلفها مبادئ في اللسانيات تعرف الصفة بمعنى كيفيه خروج الحرف من الناحية الصوتية كالجهر الهمس وغيرهما [17]أي أن الصفة تعرف حسب المخرج الصوتي للحرف

ب/ الصفات العامة التي لها ضد

وهي

1. الجهر وضده الهمس
2. الرخاوة وضدها الشدة
3. الاستفال وضده الاستعلاء
4. الانفتاح وضده الإطباق[18]

3. 1- أولا مفهوم الجهر

أ/ لغة: الإعلان والظهور

ب/ اصطلاحا:

هو "انحباس جري النفس عند النطق بالحرف لقوة الاعتماد على المخرج"[19] أي الصوت الذي يتميز بالقوة والشدة وحروفه تسعة عشر حرفا جمعها بعضهم في قوله (عظم وزن، قارئ غض، ذي طلب حد)

مفهوم الجهر عبارة عن تذبذب الحبال الصوتية خلال النطق بصوت معين وتتوزع اصوات الجهر في اللغة العربية الى خمسة عشر وحدة أصواتية مشهورة وهي (ب، ج، د، ذ، ر، ز، ض، ظ، ع، غ، ل، م، ن، و، ي.)[20]

دلالة الجهر في ديوان المنفى لأنس الدغيم

من الاصوات المشهورة التي وردت في ديوان المنفى لأنس الدغيم هو صوت اللام قد تبوء مرتبة الصدارة في قصيدة الغار من قول الشاعر

في غاره الجبلي لم يكن خاليا
كان المدى يتعلم الإعراب
قرأت على يده الشعوب ولم يزل
في كل سطر يشرح الآداب[21]

قد أضفى صوت (اللام) على هذه المقاطع الشعرية صيغة جمالية في بيان تجربة الشاعر، صوت اللام يدل على الانطباع بالشيء بعد تكلفه، الشاعر وظفه لينسجم مع مقاطع في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم.

3. 2- مفهوم الهمس

أ/ لغة: الخفاء [22]

ب/ اصطلاحا:الهمس" هو عدم تذبذب الحبال الصوتية خلال النطق بصوت آخر، وهي تتوزع في اللغة العربية إلى ثلاث عشر وحدة أصواتية مهموسة (ء، ت، ث، ح، خ، س، ش، ص، ط، ف، ق، ك، ه) [23]

و الهمس هو جريان النفس عند النطق بالحرف لضعف الاعتماد على مخرجه فهو يخرج من الرئتين بدون اهتزاز الوتران الصوتيان وجمع في كلمة(حثه شخص فسكت)[24]

دلالة الأصوات المهموسة في ديوان المنفى

من الأصوات المهموسة في الشعر أنس الدغيم صوت التاء ورد في قصيدة لو تعلمون قائلا:

لو يعلم العذال ما
بيني وبينك لانتهوا
آني شريت الروح لل
محبوب طوعا اه لو[25]

استعان انس بصوت التاء في نظم قصيدته كما هو مكرر في الألفاظ التالية:(اتو، لانتهوا ، شريت) فصوت "التاء" يتوافق مع نفسية الشاعر المضطربة ومع افعال أنس الدغيم.

ج. الأصوات الشديدة

أ/ لغة الشدة

ب/ اصطلاحا: وهي انحباس جري الصوت عند النطق بالحرف لقوة الاعتماد على المخرج حروفها ثمانية جمعت في(أجد، قط، بكت)[26]

تناول علماء العربية صفتي الشدة والرخاوة وقسموا بذلك الصوامت إلى شديدة ورخوة فعرفوا الأصوات الشديدة ونورد في هذا المقام .

أن الأصوات الشديدة عند القدامى يقابلها عند المحدثين "الأصوات الانفجارية" وتسمى "الوقفات" وتنتج بأن ينحبس مجرى الهواء الخارج من الرئتين حبسا تاما في موضع من المواضع وينتج عن هذا الحبس أو الوقف أن يضغط الهواء ثم يطلق سراح المجرى الهوائي فجأة فيندفع الهواء محدثا صوتا انفجاريا، فهذه الأصوات بإعتبار الحبس أو الوقف يمكن تسميتها ب"الوقفات"(slops) ولكنها باعتبار الانفجار تسمى الأصوات الانفجارية(plosives)[27]

قال ابن الجزري:

شديدها لفظ أجد قط بكت

اذن الاصوات الشديدة هي:" الألف، الجيم، الدال، القاف، الطاء، الباء، الكاف، التاء"[28]

ج/ دلالة الأصوات الشديدة

حاول الشاعر أنس في هندسة كلماته تنظيم قصائده وفقا لتنوع الأصوات ودلالاتها بحيث استعان بالأصوات الشديدة ذات النبرات القوية منها صوت البائع الذي ورد في قصيدة "حضرة الزيتون"

قول الشاعر

ما بين قلبينا يسافر ليلك
ويساق من يمني القصائد فيل[29]

حين نلتمس ابيات الشاعر نجدها تتغنى بصوت الباء المكرر مرتين في الكلمتين (ما بين، قلبينا) فصفة صوت الباء صوت يمتاز بالشدة مجهور يوحي بالانبثاق والظهور وظفه أنس لبلوغ مقاصده ومعانيه الصلبة بالتفاعل.

3- الأصوات الرخوة

الرخاوة: صفة الأصوات التي يجري معها النفس عند النطق بها، إذن هي أصوات احتكاكية يضيق مجرى الهواء عند النطق بها [30]

- أما ابن جني فقد عرف الأصوات الرخوة قائلا:... والرخوة هو الذي فيه الصوت ألا ترى أنك لو قلت المس والرش والشح ونحو ذلك فتجد الصوت جاريا مع السين والشين والحاء[31]

فالأصوات الرخوة عند القدامى تقابل مصطلح حديثا يسمى بالأصوات الاحتكاكية fricatire وهي الفاء والثاء والذال و الظاء والسين و

الشين والصاد والضاد والخاء و العين و الحاء و الهاء والاصوات الاحتكاكية تتكون بأن يضيق مجرى الهواء الخارج من الرئتين... يحدث في خروجه احتكاك مسموع [32]

أ/ دلالة الأصوات الرخوة

لقد وظف أنس الأصوات الاحتكاكية التي شكلت هندسه صوتيه ولعل أبرزها صوت الحاء في قصيدة حضره الزيتون

في حضرة الزيتون وحدك ماثل

في كل حرف يستثار يقول

و قوله أيضا:

فتراف حتى لا يظل لنا دم

وتظل حتى لا يراق تخيل[33]

فصوت الحاء صوت حلقي رخو احتكاكي مهموس ذو نبرات ملمسيه تتسم بالحرارة وشيء من الشدة والانفعال الدال على نفسية الشاعر الثائرة ضد العدو لا للانهزام بل للانتصار

4. 1- الصفات الخاصة

إلى جانب الصفات العامة التي حاولنا ذكرها سالفا هناك صفات خاصه وهي الصفير الاطباق التكرير القلقلة الترقيق

الصفير

أجمع علماء اللغة القدامى على أن صفة الصفير تقترن بثلاثة أصوات وهي الصاد والزاي والسين وسميت عندهم بهذا الاسم لان صوتها كالصفير لأنها تخرج من بين الثنايا وطرف اللسان فينحصر الصوت هناك و يصفر به [34]

أما علماء اللغة المحدثين لعل أبرزهم إبراهيم انس الذي أجمع في مؤلفه الأصوات اللغوية أن الأصوات التي يسمع لها صفير هي الثاء و الذال السين و الزاي و الشين و الصاد و الظاء و الفاء [35]

أ/ دلالة الصفات الخاصة

دلالة أصوات الصفير

شكلت اصوات الصفير ظاهرة صوتية في شعر أنس الدغيم فأصوات الصفير أضفت خاصية التعبير عن آلام الشاعر التي عاشتها بلده سوريا ممثلين لذلك الصوت (بصوت السين) في قصيدة" أراك أراك"

مازلت اصبر غور ذاتي جاهدا

فاراك ملء السمع بل ملء البصر

وأراك قبله خاطري في كل ما

تستقبل الخطرات في كر وفر[36]

فالسين من الأصوات التي تتميز بالليونة والسهولة، فالشاعر استخدمها في كل من (السمع تستقبل اسير) فقد اعطى صوت السين تناسقا وانسجاما للنص يوحي بإحساس لمسي، بين النعومة و الملاسة فهذه النعومة تتناسب مع احساس الشاعر

ب/ الإطباق

وقد جاء مفهوم الإطباق عند سيبويه بان يرفع اللسان نحو مؤخرة الطبق دون اتصال به ويتخذ اللسان بذلك شكلا مقعرا عند النطق بالأصوات المطبقة وهي أربعة(الصاد والضاد والطاء والظاء) فسيبويه بين كيفية النطق بهذه الصفة الخاصة قال:" وهذه الحروف الأربعة إذا وضعت لسانك في مواضعهن انطبق لسانك فالصوت محصور إذن بين اللسان والحنك....."[37]

وقد قسم سيبويه الاصوات حين قال" ومنها المطبقة والمنفتحة فأما المطبقة فالصاد والضاد والظاء والطاء..... فلولا الإطباق لصارت الطاء دال والصاد سينا والظاء ذال ولا خرجت الضاد من الكلام لأنه ليس شيء من موضعها غيرها " [38]

دلالة الإطباق:

من أصوات الإطباق التي استخدمها الشاعر أنس في ديوانه المنفى (صوت الصاد) في قوله:

صعدت ولكن من ذرى اوتار

وعلت ولكن من صعيد قراري

نغمات هذا الطين تحكي قصتي

والروح تذكي الطين من أسراري [39]

فقد تكرر صوت الصاد المطبق ثلاثة مرات في كل من الألفاظ (صعدت، صعيد، قصتي)

فهذا الصوت يتسم بنوع من القوة والشدة تجعل الكلام ذو صلابة و ملامس للكلام، الشاعر يلتمس كلامه من شدة الصوت

ج/ القلقلة

كان سيبويه أول من أشار الى أصوات القلقلة بقوله:

" واعلم أن من الحروف حروف مشربه ضغطت من موضعها، فاذا وقفت خرج معها من الفم صويت اللسان عن موضعه وهي حروف القلقلة..... وذلك القاف والجيم والطاء والدال والباء والدليل على ذلك انك تقول الحذف فلا تستطيع ان تقف إلا مع الصويت لشدة الضغط [40]

دلالة أصوات القلقلة:

من أصوات القلقلة التي وردت في شعر أنس الدغيم أصوات القلقلة منها صوت القاف جاء في قصيدة الغار في قوله

سبحان من اسرى به ليلا

ومن ادناه من قوس الجلالة قابا

وارتد من أعلى ليخصف نعله

ويطاعم الفقراء والأصحاب [41]

وما يلفت الانتباه هنا هو صوت القاف المتكرر في مقاطع عديدة "الغار"(قوس، قابا، الفقراء) ليعمل بذلك دلالات معينة فالقاف صوت مجهور من أصوات القلقلة ذو قوة شديدة ذات جرس موسيقي ساهم في انفجار احاسيس فأوجد فيه ضالته

4- خاتمة

نستخلص من خلال هذه الورقة البحثية إلى أهم النتائج

- تلعب الصوامت اللغوية دورا كبيرا في تحديد المعاني اللغوية لأن سلامة البناء الصوتي للغة مي البنات الاساسية في توجيه الدلالة . لذا أولاها العرب اهتماما ملحوظا في البحث.
- تتميز الصوامت بأنها ضوضاء ، تتسم بتنوع من التضييق في مجرى الهواء" مجهورة ومهموته".
- لقد أدت الصوامت دورا هاما في قصائد ديوان المنفى، حيث برع الشاعر " أنس الدغيم " في مغازلة الكلمات، والتلاعب بأصواتها مشكلا هندسة صوتية دلالية أدت إلى تحقيق وظيفة دلالية لخطابة الشعري.
- أفصح الشاعر علي خوالجه، وتجاربه من خلال التنويع في الأصوات اللغوية .
- فقد أضفى صوت (اللام) صيغة جمالية في بيان الانطباع الشعري لدى الشاعر.

أمـا صـوت (التـاء) المهمـوس فقـد توافـق مـع نفسـية الشـاعر المضـطربة، ومـع افعالـه التـي ترمي إلى الانبثاق و الظهور.

5- مراجع البحث:

1. ابـن جني، سـر صـناعة الإعـراب، تحقيـق حسـن هنـداوي علـى حسـن البـواب، مكتبـة المعـارف، الرياض، ط1، ج1،
2. ابـن يعـيش، شـرح المفصـل، عـالم الكتـب، بيروت، 2007م.
3. احمـد حسـاني ، مباحـث في اللسـانيات، مشـورات كليـه الدراسـات الإسـلامية ، الامـارات العربيـة المتحدة ، 1434 هـ - 2013 م
4. انـس الـدغيم، ديـوان المنفـى، دار الروضـة، اسطنبول، تركيا، 2018م.
5. برسـتيل مـالبرج، علـم الأصـوات، تعريـب و دراسـة، عبـد الصـبور شـاهين مكتبـة الشـباب القـاهرة ، دون سنة
6. جمـال بـن ابـراهيم القـرش، دراسـة المخـارج و الصـفات، مكتبـة طالـب العلـم، جمهوريـة مصـر العربية، 1433 هـ - 2012م.
7. حسـن ظاظـا ، كـلام العـرب ، دار النهضـة العربية، بيروت لبنان ، 1976 م.
8. الخليـل بـن أحمـد الفراهيـدي العـين، ، تحقيـق د عبـد الله درويـش، مطبعـة العـاني، بغـداد ، 1967 م
9. خولـة طالـب الابراهيمي، مبـادئ في اللسـانيات، دار القصبة الجزائر،(د ط)، 2001م.
10. سـيبويه، الكتـاب، تحقيـق عبدالسـلام هـارون، مكتبة الخانجي - القاهرة 1982 م.
11. عبـد العزيـز الضـبع، نظريـة المخـارج، مجلـة كليـة الآداب و اللغـات، بسـكرة، العـدد الثـامن، جـانفي 20011.
12. عفـاف الطـاهر شـلغوم، مخـارج الأصـوات بـين القـدماء و المحـدثين، المجلـة الجامعـة، جامعـة الزاويـة، العـدد السـابع عشـر ،المجلـد الثـاني ، اغسطس 2015م.
13. غـانم قـدوري الحمـد، المـدخل إلى علـم أصـوات العربيـة - دار عمـار لنشـر و التوزيـع - عمـان - 1425 هـ - 2004.
14. كمـال بشـر، علـم اللغـة العـام ، دار غريـب لنشـر و التوزيع، القاهرة 1998.

محمود السعران، مقدمة لل

[1] برستيل مالبرج، علم الأصوات، تعريب و دراسة، عبد الصبور شاهين مكتبة الشباب ص 79.

[2] كمال بشر، علم اللغة العام، دار غريب للنشر و التوزيع، القاهرة ط 1998، ص 92.

[3] حسن ظاظا، كلام العرب، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1، 1976، ص 16.

[4] محمود السعران، مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، دط، دت، ص 149.

[5] المرجع نفسه، ص 150.

[6] غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمار، للنشر والتوزيع عمان، ط1، 1425 - 2004 - ص 75.

[7] المرجع نفسه، 83.

[8] الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تحقيق د عبد الله درويش، مطبعة العاني، بغداد،(د.ط) 1967م ج 1، ص 53.

[9] أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الاسلامية، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 1434هـ، 2013م، ص 164.

[10] سيبويه، الكتاب، تحقيق عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 2، ج4، 1982، ص 431.

[11] المرجع نفسه، ج4، ص 431.

[12] عبد العزيز الضيع، نظرية المخارج، مجلة كلية الآداب و اللغات، بسكرة ، العدد الثامن، جانفي 2011، ص 11.

[13] المرجع السابق، ص 12، مجلة كلية الآداب و اللغات.

[14] عفاف الطاهر شلغوم، مخارج الأصوات بين القدماء و المحدثين، المجلة الجامعة جامعة الزاوية، العدد السابع عشر، المجلد الثاني، أغسطس، 2015 م، ص 07.

[15] سيبويه، الكتاب، ج4، 433، 434.

[16] غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، ص 96.

[17] ينظر، خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة الجزائر،(د ط)، 2001، ص 57.

[18] جمال بن براهيم القريش، دراسة المخارج و الصفات، مكتبة طالب العلم، جمهورية مصر العربية، ط1، 1433ه، 2012م، ص 127.

[19] ينظر، المرجع نفسه، ص 130.

[20] مالبرج ، علم الأصوات، مرجع سابق، ص، 130.

[21] أنس الدغيم، ديوان المنفى، دار الروضة، اسطنبول، تركيا، ط 2018، ص 23.

[22] جمال بن إبراهيم القرش، المخارج و الصفات، 127.

[23] مرجع سابق، بريستل مالبرج، ص، 110.

[24] مرجع سابق، جمال بن إبراهيم القرش، ص 128.

[25] أنس الدغيم، ديوان المنفى، مرجع سابق، ص 13.

[26] جمال بن إبراهيم القرش، المخارج و الصفات، ص 135.

[27] كمال بشير، علم الأصوات، ص 247.

[28] ينظر، مرجع سابق، ص 136.

[29] أنس الدغيم، ديوان المنفى، ص 37.

[30] ينظر، كمال بشير، الأصوات العربية، ص 24.

[31] ابن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق حسن هنداوي على حسن البواب، مكتبة المعارف، الرياض، ط1، ج1، ص 70 69.

[32] كمال بشر، علم الأصوات، ص 297.

[33] أنس الدغيم، ديوان المنفى، مرجع سابق، ص 37.

[34] ابن يعيش، شرح المفصل، عالم الكتب، بيروت، دت، ج 10، ص 130.

[35] ينظر، إبراهيم أنس، الأصوات اللغوية، ص 75.

[36] ديوان المنفى، مرجع سابق، ص 15.

[37] ينظر، سيبويه، الكتاب، ج4، ص 436.

[38] ينظر، غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، ص 115- 116.

[39] ديوان المنفى، مرجع سابق، ص

[40] مرجع سابق، غانم قدوري الحمد، ص 118.

[41] أنس الدغيم، ديوان المنفى، مرجع سابق، ص 24.