مجلة

الآداب والعلوم الاجتماعية

مجلة دورية علمية محكمة تصدرها كلية الآداب و العلوم الاجتماعية

جامعة فرحات عباس
سطيف

العدد الأول
أفريل
2004

الإيداع القانوني 2004/650

ISSN 1112-4776

مجلـــة
الآداب والعلوم الاجتماعية

مجلة دورية علمية محكمة متخصصة في الأبحاث والدراسات الأدبية والاجتماعية

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

جامعة فرحات عباس – سطيف

ISSN: 1112 - 4776

الإيداع القانوني: 650 – 2004

العـــدد الأول

أفـــريل 2004

منشـــورات جـــامعة فرحات عباس

و

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

سطيف – الجزائر

تم الطبع بشركة دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين مليلة
www.elhouda.com

مجلة الآداب
العلوم الاجتماعية

المدير الشرفي:
أ. د إسماعيل دبش
رئيس جامعة فرحات عباس
سطيف

رئيس التحرير
أ. د لحسن بوعبد الله
عميد كلية الآداب والعلوم
الاجتماعية- سطيف

هيئة التحرير
أ.د اسماعيل دبش
أ.د لحسن بوعبد الله
د. إبراهيم صدقة
د. امحمد عزوي
د. رزاق محمود الحكيم
د. علي بولنوار
د. عمارجية نصر الدين

الهيئة العلمية:

د. حسان سعدي	جامعة قسنطينة
د. محمد مزيان	جامعة وهران
د. عبد القادر هني	جامعة الجزائر
د. رشيد بن عبد المالك	جامعة تلمسان
د. محمد عيلان	جامعة عنابة
د. حمو بوظريفة	جامعة الجزائر
د. محمد صاري	جامعة الأمير عبد القادر-قسنطينة
د. الغالي أحرشاو	جامعة فاس - المغرب
د. يوسف معاش	جامعة قسنطينة
د. عبد الله أبو هيف	جامعة دمشق- سوريا
د.العربي دحو	جامعة باتنة
د. نبيل بوزيد	جامعة قسنطينة
د. علي تعوينات	جامعة الجزائر
د. ميلود سفاري	جامعة قسنطينة
د. إسماعيل دبش	جامعة سطيف
د. محمد مقداد	جامعة البحرين
د. لحسن بوعبد الله	جامعة سطيف
د. محمد الصالح نجاعي	جامعة باتنة
د. رزاق محمود الحكيم	جامعة سطيف
د. ابراهيم صدقة	جامعة سطيف
د. امحمد عزوي	جامعة سطيف
د. نصر الدين عمارجية	جامعة سطيف
د. علي بوعناقة	جامعة قسنطينة
د. علي بولنوار	جامعة سطيف
د. محمد شلبي	جامعة قسنطينة
د. محمد بدرينة	جامعة الجزائر

قواعد وإجراءات النشر في المجلة

- تنشر مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، الأبحاث والدراسات العلمية، الفكرية والأدبية في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية مكتوبة باللغة العربية، الإنجليزية، أو الفرنسية.
- وتكون المقالات مصحوبة بملخصين أحدهما بلغة المقال والثاني بإحدى اللغتين.
- الملخص بالعربية ضروري في كل الأحوال.
- أن يكون المقال غير منشور من قبل ويتسم بالأصالة والإسهام العلمي.
- أن لا يتجاوز المقال عشرين صفحة- 20ص -.
- أن يكون المقال مطبوعا على الكمبيوتر وفق برنامج Word 2000 ومسجل في قرص مرن بحيث يكون مقاس الكتابة على حجم 21x13 بما فيه رقم الصفحة ويكتب النص بخط Traditional Arabic وبحجم 17 نقطة.
- يكتب عنوان البحث واسم المؤلف، ورتبته العلمية، والمؤسسة التي يعمل فيها على صفحة منفصلة، ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى على الصفحة الأولى من البحث دون ذكر الاسم.
- أن توضع المراجع في نهاية المقال مع ذكر أرقامها في المتن، إذا كان المرجع مقالاً تذكر أسماء المؤلفين، اسم المجلة، ورقمها، سنة النشر. بالنسبة للكتب يذكر في الإحالة إلى المرجع، اسم المؤلف، عنوان الكتاب، اسم الناشر، مكان النشر، سنة الطبع، رقم الصفحة.
- أن تخضع البحوث المقدمة للتحكيم العلمي قبل نشرها.
- لا ترد البحوث التي تلقتها المجلة إلى أصحابها، نشرت أو لم تنشر. الدراسات التي تنشرها المجلة تعبر عن أصحابها وحدهم.

المراسلات:

توجه جميع المراسلات إلى السيد عميد كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

جامعة فرحات عباس – سطيف

الهاتف / الفاكس: 213 36925801.

البريد الإلكتروني: doylettres @ univ-setif.dz

مجلة الآداب
العلوم الاجتماعية

فهـــرس

كلمة السيد رئيس الجامعة 7

كلمة أسرة التحرير 9

مدى استخدام التكنولوجيا التعليمية في الجامعة

د. بو عبد الله لحسن..... 11

بين عينية أبي ذؤيب الهذلي وبوادر نشأة الشعر المغربي القديم

د. العربي دحو..... 27

مخالفة الإعراب بين الخطأ والصواب.

د. كمال قادري..... 41

دور القدرة الإبتكارية في حل المشكلات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

د. محمد العربي بدرينة، د. سميرة ركزة 55

البحث عن الله في القصص الشعبي.

د. امحمد عزوي 79

المواويل الشعبية وحوار الشخصيات في رواية *راس المحنة* لعز الدين جلاوجي.

د. رزاق محمود الحكيم..... 89

اشتغال الصيغة في الخطاب الروائي الجزائري *غدا يوم جديد* لعبد الحميد بن هدوقة

أ. حسان راشدي 97

صورة الجزائر في *قوت الأرض* لأندريه جيد

أ. عمار رجال.....113

اللغة العربية وتحديات العصر

أ. عز الدين صحراوي.....125

دراسة لبعض الخصائص المعرفية واللغوية للأطفال المصابين بمتلازمة داون.

أ. هدى خرباش.....135

أثر استخدام الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية.

أ. السعيد عواشرية 151

الافتتاحية: رئيس الجامعة

أ.د.إسماعيل دبش

إن أهم مساهمة علمية للأستاذ الجامعي هي الإنتاج العلمي المنشور في دوريات (مجلات محكمة) أو كتاب يفيد به الطالب والقارئ بصفة عامة. تجسد ذلك السنة الماضية بإصدار مجلة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير (2003)، ونشر عدة دراسات وأبحاث لأساتذة الجامعة في دوريات وطنية ودولية، وها هي الجامعة في بداية هذه السنة تنتج دورتين الأولى رسالة الجامعة، والثانية مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية.

نأمل أن يتضاعف إنتاج الدوريات والمؤلفات بالجامعة خلال هذه السنة، وأدعو الزملاء الأساتذة لتقديم إسهاماتهم العلمية للمجلة بالجامعة التي تناسب تخصصهم لنشر أي مقال أو إنتاج علمي. كما أدعو المنظمين للندوات والمؤتمرات العلمية بالأقسام والكليات أن يجمعوا كل المحاضرات والمداخلات وطبعها تعميماً للفائدة. كما أدعو الباحثين من كل التخصصات بالجامعة لنشر أبحاثهم ونتائجهم العلمية بمخابر البحث، ومن جانبنا سوف يجد الجميع كل الدعم المعنوي والمادي.

وفي هذا الإطار، يسعدني أن أفتتح العدد الأول من مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية الذي اشتمل على موضوعات وبحوث متنوعة بين الآداب واللغة وبين علم النفس وعلوم التربية وشؤون المعرفة الأخرى، مما أعتبره إسهاما "جادا" وإضافة جديدة للجهود العلمية التي يبذلها أساتذتنا.

وكأي مشروع ثقافي يرتقي بالاجتهاد، وينمو تدريجيا بمشاركة الجميع، فإنني آمل أن تكون هذه المجلة جسراً للتواصل في جامعتنا وبين جامعات الوطن وخارجه، وحقلا للبحث العلمي، ومخبراً للتجارب في شتى أصناف المعارف والعلوم والثقافات.

وفي الوقت الذي أبارك فيه هذا المولود الثقافي الجديد، أتمنى أن يحظى بثقة الأساتذة والباحثين، وأن ينال رضا الطلبة والقراء، وأدعوا الجميع إلى تدعيم جهود أسرة تحرير المجلة بآرائهم وملاحظاتهم من أجل تطويرها وترقيتها.

أ.د. إسماعيل دبش

رئيس الجامعة

كلمة أسرة التحرير

دأبت كلية الآداب والعلوم الاجتماعية على تأسيس تقاليد البحث العلمي، وإقامة الندوات الفكرية، كما أنشأت وحدات البحث، وكانت النتيجة استمرار الجهود، وتوظيف الطاقات، وتشجيع الباحثين، وبين أروقة الكلية، وفي هذا المناخ المعرفي تولدت فكرة إصدار مجلة دورية محكمة، فلقيت استحسان الأسرة الجامعية، ثم أصبحت الظروف ملائمة لتوحيد هذا الجهد العلمي الذي سيعزز بلا ريب سمعة الجامعة، ويتيح الفرصة للأستاذ والباحث لاستثمار كفاءاته، ووضعها بين أيدي الطلبة والدارسين.

إن المعرفة كقيمة حضارية وفكرية تمثل في رأينا قوة الاستمرار والتحدي في عصر يتطور فيه كل شيء وبسرعة فيقتضي ذلك منا بالضرورة البحث عن تحقيق الامتياز وإنجاز الأفضل، والدخول إلى عالم التنافس والتفاعل مع التجارب الإنسانية، وسيضيف هذا الجهد بلا ريب لبنة جديدة إلى صرح الثقافة بالجامعة، ولن يرتقي هذا العمل إلا بتظافر الجميع، ومؤازرتهم لأسرة التحرير، لتهيئة فرص العمل الجماعي بروح الوعي والمسؤولية.

إن المجلة وهي تخطو خطواتها الأولى بحاجة إلى كل الأقلام الجادة، والأفكار الهادفة، والكفاءات العلمية لتأسيس منبر ثقافي وعلمي يعكس الأصالة في البحث، والموضوعية في الطرح والتصور.

مدى استخدام التكنولوجيا التعليمية في الجامعة
"دراســـة تطبيقيـــة"

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى استخدام التكنولوجيا التعليمية في الجامعة وقد تم تطبيق استبيان على عينة عشوائية من طلبة جامعات الشرق الجزائري بلغ عدد أفرادها 421 طالبا ممن أوشكوا على التخرج. وقد توصلت الدراسة إلى أن الكتب والمراجع هي أهم الوسائل التعليمية التي كان يستعين بها الأستاذ الجامعي عند عرضه للدرس أما باقي أدوات التكنولوجية التعليمية وخاصة منها الأفلام وشرائط الفيديو وأجهزة الكمبيوتر فهي لا تستعمل بتاتا خاصة لدى طلبة العلوم الاجتماعية والإنسانية.

د. بوعبد الله لحسن
قسم علم النفس
جامعة فرحات عباس

أدبيـــات الدراســـة:

للوسائل التعليمية أهمية بالغة في نجاح التدريس وتمكينه من تحقيق أهدافه، ذلك أن التعليم المبني على الإدراكات الملموسة والخبرات المحسوسة غالبا ما يكون ناجحا، ولقد أشار الكثير من الباحثين أحمد منصور[1] عدنان زيتون[2] محمد مزيان[3] سليمان محمد الجبر[4] أهمية الوسائل التعليمية وقيمة استعمالها في تحسين العملية التعليمية وتطويرها. فهي تساعد الأستاذ في تأديته لواجباته التدريسية والبحثية، كما تساعد الطالب في تحصيله الدراسي ونشاطاته الأخرى.

وعلى هذا نجد أنفسنا أمام حقيقة لا مفر منها وهي أنه للحصول على تعليم أكثر فعالية، وأكثر تأثيرا لابد من استخدام وسائل وأساليب وتكنولوجيا أكثر تطورا وتقدما، وهي الأساليب والتكنولوجية التي تعتمد على

Résumé de la recherche:

Cette recherche a pour objectif la connaissance de l'étendue de l'utilisation de la technologie de l'enseignement à l'université. Pour cela on a utilisé un questionnaire appliqué à un échantillon aléatoire représenté par une population d'étudiant dans quatre universités de l'est algérien. Cette population est composée de 421 étudiants en fin de cycle.

Les résultats de la recherche montrent clairement que les moyens d'enseignement utilisés par l'enseignant sont uniquement les livres et les ouvrages. Les autres instruments de la technologie de

l'enseignement tels que les filmes scientifiques, les documentaires sur vidéo et les micro-ordinateurs ne sont pas du tout utilisés, et surtout par les étudiants des sciences sociales et humaines.

الإدراكات والخبرات المحسوسة، وتشجيع مشاركة المتعلم واندماجه بشكل أكبر في العملية التعليمية، والتخلي بقدر الإمكان عن أساليب التلقين المباشر، التي قد تكون أبسط وأسهل لكنها بالقطع في أغلب المواقف التعليمية ليست هي الأسلوب الأمثل.

مفهـــوم تكنولوجـــيا التعليـــم:

لعل من المعروف أن هناك معنيان على الأقل للتكنولوجيا:

أولا معـــنى ضيـــق: ويعني تطبيق المعرفة العلمية لتصنيع منتج أو منتجات معينة، وإنشاء المشروع اللازم لإنتاجها.

ثانيا معـــنى واســـع: ويعني الجهد المنظم الرامي لاستخدام نتائج البحث العلمي في تطوير أساليب أداء العمليات الإنتاجية بالمعنى الواسع الذي يشمل الخدمات والأنشطة الإدارية والتنظيمية والاجتماعية، وذلك بهدف التوصل إلى أساليب جديدة يفترض أنها أجدى للمجتمع.

وتأكيدا لهذا المعنى الواسع فإن Ratier Coutrot et al[5] عرف التكنولوجيا بأنها لا تعني فقط الأدوات والمعدات، ولكنها تتصل بنوع آخر من التصرفات في كيفية استخدام هذه الأدوات والمعدات، في مجموعة من الأساليب والطرق لعمل مواد معينة أو تحقيق أهداف منشودة وتلبية حاجات قائمة.

وفي الحقيقة إن استخدامنا للتكنولوجيا هنا هو بالمعنى الواسع وليس بالمعنى الضيق، ومن ناحية أخرى فإنه يمكن النظر إلى التكنولوجيا حسب ما أشار إليه Hansen Klaus .Hinnig[6]. من زاويتين:

التكنولوجـــيا كعمليـــة Process:

وتعني التطبيق المنظم للمعرفة العلمية أو أية معرفة منظمة أخرى في المسائل العلمية Teisserenc .Pierre[7]، فالحقيقة التعليمية من هذه الزاوية تمثل تطبيقا منظما لمعرفة واستخدام منهجية معينة في إعدادها، ويحتاج من يتصدى لإعداد الوسائل التعليمية إلى تدريب معين في وضع النظرة الشاملة للوسيلة، وللأهداف الأدائية بها، واقتراح الأنشطة التعليمية وفي تصميم واستخدام التقنيات السمعية والبصرية المناسبة.

ب – التكنولوجيا كنتاج Product:

تكنولوجية هنا شيء ملموس يأتي نتاجا لتطبيق العمليات العلمية المنظمة، وقد ميز Johnson Henry .C. .Jr[8] بين نوعين من النتاج التكنولوجي:

الأجهزة والمعدات الصلبة كالآلات والأجهزة المستخدمة في التعليم أو التدريب (Hardware) كجهاز عرض الأفلام أو أجهزة الكمبيوتر.

التكنولوجية الناعمة (Software) كالبرامج التلفزيونية، والمناهج التعليمية والأساليب التعليمية المختلفة (البرمجيات).

وما يطلق عليه الآن "الحقائب التعليمية متعدد الوسائط (Multi media Packages) ما هو سوى تكنولوجية متكاملة تجمع بين التكنولوجيا الناعمة والمادية الصلبة وتضم عددا من وسائل ووسائط التعليم المادية كالأفلام والأشرطة السمعية، وأشرطة الفيديو، وإسطوانات الليزر (CD) والمطويات واللوحات (Posters) والشفافيات (Trancparencies) والتي يحتاج توظيفها إلى استخدام الأجهزة والمعدات الخاصة. وهي تكنولوجية ناعمة لأنها توصي وتقترح وتتضمن حالات إدارية، وتمثيل أدوار، وتمارين وأنشطة تعليمية ومواد تعليمية مطبوعة تساعد على تحقيق الأهداف المحددة تحديدا دقيقا لتصل بالمتعلمين إلى مستوى مقبول من الإتقان, McDonald, James.H[9].

التكنولوجيا وفعاليـــة التعليـــم:

لعلنا جميعا نتفق على أن الهدف المطلوب تحقيقه في أي عملية تعليمية هو أن نقدم تعليما فعالا يتمثل في تحقيق الهدف التعليمي سواء في صورة: إثراء لمعرفة المتعلم أو تنمية لمهاراته وقدراته أو تغيير ملموس في اتجاهاته وسلوكه. ولعلنا جميعا نتفق أيضا من خلال دراسة كافة نظريات التعلم على اختلاف توجهاتها أن فعالية وكفاءة عملية التعلم ونجاحها ترتبط بتطبيق العديد من المبادى المنبثقة عن هذه النظريات والتي يلخصها حلمي سلام[10] فيما يأتي:

1 – مبدأ التعلم عن طريق التفاعل المباشر مع موضوع التعلم ومع مثيرات البيئة.

2 – مبدأ إشراك أكبر عدد من الحواس العضلية أثناء عملية التعلم لتحقيق عمليتي الملاءمة (Accommodation) والتمثل (Assimilation).

3 – مبدأ التدرج في التعلم المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد والتنظير.

4 – مبدأ التعلم الاستكشافي أو الاستقصائي الذي يعتمد على الدور الفعال النشيط للمتعلم في عملية الاستقصاء والانطلاق من البحث عن الجزئيات والتفاصيل وتجميعها وتصنيفها للوصول إلى الاستنتاجات والتعليمات.

5 – مبدأ توظيف اللعب ولعب الأدوار في عمليات التعلم لما لهذه الأساليب من قيمة كبرى في مساعدة المتعلمين على تمثل المواقف واستيعابها وممارسة مهاراتها وتحسس أثارها وانعكاساتها على الآخرين، وبذلك توفر هذه الأساليب فرص التعلم الكلي للكفايات المستهدفة من جوانبها المعرفية والأدائية والاجتماعية القيمة (Role Paying and Simulation)

6 – مبدا التعلم عن طريق العمل (Learning by doing) انطلاقا من أن التعلم عن طريق العمل يتيح الفرصة لاكتساب الخبرة المباشرة وتمثل القيمة الحقيقة للمعارف والمهارات المتعلمة(أسلوب المشروع).

من هذا المنطلق يسهم استخدام التكنولوجية التعليمية وتقنياتها وأنواعها في تحقيق أهداف العملية التعليمية بما تتيحه من إمكانات استيعاب التطور المعرفي الهائل الذي يحتاج العالم، ويجعل المؤسسة التعليمية صورة حقيقية عن الحياة الواقعية بتقنياتها ومبتكراتها، ويخلص المعلم من أداء اللفظية في تعليمه، ويجعل التعلم أكثر جاذبية، ويزيد من فاعلية التدريس وكفاياته Monnickendam et Al[11].

كما أن استخدام التكنولوجية التعليمية يفسح المجال لممارسة الخبرة التي تسمح للمتعلم بالتجول في ميادين المعرفة واكتشافها بكفاءة أعلى وفي وقت أقصر وبأسلوب يعمل إلى حد كبير على تقليل فرص الفشل أمام المتعلم، والتوفر النفسي الذي كثيرا ما يصاحب عمليات التعلم بالأساليب التقليدية التي تعتمد أساسا على الإلقاء والتلقين Abdallah .Pretceille M[12].

لذا يعد استخدام تكنولوجيا التعليم ضرورة عصرية ومستقبلية ملحة لمؤسسات التعليم الحديثة لما تقدمه من إيجابيات وإسهامات في العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة ومنهجيتها:

لاشك أن قاعات التدريس في الجامعة في القرن الواحد والعشرين سوف تبدو إلى حد ما مختلفة عما هي عليه اليوم، إذا استمرت التكنولوجية في التطور بهذا المعدل، إذ

نجد عددا متزايدا من المتعلمين الذين سوف يستخدمون أجهزة الحاسب الآلي في التعليم بدرجة أكبر جنبا إلى جنب مع مسجلات الفيديو كاسيت (Vhdeo Cassette) وما يعرف بـــ (Compact Disk Players) ، وذلك للمساعدة في إعداد الرسوم والصور البيانية والأشكال المتحركة (Animated Graphics)، وكذلك لعرض أجزاء من فيلم ملون باستخدام أجهزة الفيديو على المتعلمين (Color Video Clips).

بالإضافة إلى ذلك فإن عددا متزايدا من المتعلمين سوف يكون قادرا بدرجة أكبر على أن يتعلم على حل المشكلات باستخدام أجهزة الكمبيوتر والبرامج الجاهزة (Soft ware) والتي تسمح للمتعلم بسرعة الحصول على معلومات مرتدة أو تغذية عكسية سريعة (Feedback) من المتعلمين، وكذلك إمكانية تجميع وترتيب أفكارهم في حلول المشكلات وسهولة عرض هذه الإجابات على شاشات الكمبيوتر أمام الجميع في ثوان معدودة.

كذلك من التطورات الهامة التي ينبغي التعامل معها ما يعرف بأساليب العرض باستخدام وسائط الاتصال المتعددة على الحاسب الآلي (Computerized Multimedia Presentations) والتي تشمل الفيديو، الأجهزة السمعية، شاشات العرض الإلكترونية، ليزر ديسك والمشغل المركزي (Central Processor).

ويجب التنبيه هنا على أن التكنولوجيا سوف لا تقل إطلاقا من البرامج التعليمية التي تتم وجه لوجه بين المعلم والمتعلم، وسوف لا تحل محل الطرق والأساليب التقليدية مثل جهاز عرض الشاشات (OHP) السبورات الورقية (Flip Charts)، أو الشرائح (Slides)شرائط الفيديو، ولكن سوف يكون لدى المعلمين أساليب عديدة للاختيار من بينهما.

وبناء على ما سبق فإن الدراسة الحالية معنية بالإجابة عن السؤالين التاليين:

1 – ما هي الوسائل التعليمية التي يستعين بها أساتذة الجامعة عند عرضهم للمادة الدراسية؟

2 – وهل أن الوسائل التعليمية المستخدمة حاليا من قبل الأساتذة كافية؟

أهداف الدراســـة وأهميتـــها:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

1 – التعرف على الوسائل التكنولوجية المستخدمة في مرحلة التعليم العالي.

2 – تحديد درجة توافر تكنولوجية التعليم في مؤسسات التعليم العالي.

3 – الوصول إلى تصور مقترح يؤدي إلى تطور استخدام الوسائل التكنولوجية في المؤسسات التعليمية وزيادة وعي الأساتذة بضرورة الاستعانة بها في التدريس.

وتبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية استخدام التكنولوجية التعليمية في التعليم خاصة ونحن نعلم أن أفضل التعليم هو ما يتم عن طريق الخبرة المباشرة والممارسة العملية.

ولقد أصبحت الوسائل التكنولوجية في وقتنا الحاضر ضرورة من ضرورات التعليم الأمر الذي يتطلب استخدامها بدرجة متزايدة لتوفير الكثير من الوقت والجهد.

منهجية البحث:

اعتمدت الدراسة الحالية، نظرا لطبيعتها الأمبريقية على آليات المنهج الوصفي، لملاءمته لهذا النوع من الدراسات، متخذة من الاستبيان أسلوبا لجمع البيانات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من (421) طالبا وطالبة ممن أوشكوا على التخرج (طلبة السنة الرابعة والخامسة) وكلهم ينتمون إلى الجامعات الرئيسية الأربع (قسنطينة – عنابة– سطيف– باتنة) موزعين على النحو التالي:

جدول رقم (1): يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجامعات:

الجامعة	الجنس	العدد	%	المجموع
قسنطينة	ذكور	93	45	206
	إناث	113	55	91
عنابة	ذكور	53	58	91
	إناث	38	42	53
باتنة	ذكور	39	74	
	إناث	14	26	
سطيف	ذكور	38	54	71
	إناث	33	46	
المجموع		421		421

جدول رقم (2): يبين توزيع العينة حسب الاختصاص

الاختصاص	الجامعة	العدد	%	المجموع
علوم إنسانية وإجتماعية	قسنطينة	128	60	
	عنابة	48	23	212
	باتنة	16	08	
	سطيف	20	09	
علوم وتكنولوجيا	قسنطينة	78	38	
	عنابة	43	21	209
	باتنة	37	18	71
	سطيف	51	24	
المجموع		421		421

أداة الدراسة وإجراءتها:

لجمع البيانات لهذا تم استخدام الاستبيان، وكان لابد من تحديد ميدان الدراسة .

وفي هذا الصدد تم الاعتماد على بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة بوعبد الله لحسن وآخرون[13] [14] Boussafsaf .Belmihoub M[15] CVarghese N.V[16] .بالإضافة إلى القراءة الواسعة في الأدبيات المتعلقة بهذا المجال ببناء استبيان مكون من محورين: أحدهما متعلق بالوسائل التكنولوجية المستخدمة من طرف الأساتذة والآخر بمدى توافرها في مؤسسات التعليم العالي. واشتمل كل محور على عدد من العبارات التي تتطلب من المستجيب أن يضع علامة (+) في الحقل الذي يمثل وجهة نظره.

الثبـــات:

لمعرفة ثبات الاستبيان تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة عشوائية من طلبة جامعة قسنطينة والبالغ عددهم 100 طالب وذلك بعد مضي 28 يوما.وقد حسب معامل الارتباط بمعادلة (سبيرمان براون) وبلغ معامل الثبات 78. وتعتبر هذه القيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

الصدق:

ولمعرفة صدقه تم عرضه على مجموعة من أساتذة معهدي علم النفس بجامعة قسنطينة (04 أساتذة) وجامعة باتنة (03 أساتذة) كمحكمين لاستطلاع رأيهم في مدى ارتباط بعدي الاستبيان بميدان الدراسة وارتباط العبارات المختلفة بالوسائل التعليمية ووضوح الأسئلة وصياغتها صياغة سليمة. وقد أكد المحكمون صدق الاستمارة وإمكانية استخدامها في هذا البحث والاطمئنان إلى ذلك.

نتائج الدراسة:

تحليل نتائج العينة الكلية ن = 421

جدول رقم (3) يوضح استجابات الأفراد نحو السؤال:

ما هي الوسائل التعليمية التي يستعين بها الأساتذة عند عرضهم المادة الدراسية؟

الاختيار	ت	%	$ك^2$
اللوحات (Posters)	21	05	
الصور الشفافة (الشرائح)	50	12	719.17
الأفلام العلمية	31	07	
أشرطة الفيديو	24	06	
استخدامات الحاسوب	39	09	
المراجع والكتب (Text books)	258	61	

$ك^2$ دالة عند مستوى 0.01.

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن $ك^2$ دالة عند مستوى 0.01 مشيرة إلى أن الكتب المدرسية (Text books) هي الوسيلة التعليمية شائعة الاستخدام لقد بين 61%

من أفراد العينة أن ما يستخدمه أساتذة التعليم العالي بكثرة هي الكتب. أما ما عداها من وسائل فهي - كما بين أفراد العينة — لا تستخدم إلا استخداما نادرا.

جدول رقم (4) يوضح استجابات الأفراد نحو السؤال2:

هل تعتقد أن الوسائل التعليمية المستخدمة من قبل أساتذتك كافية؟

الإختيار	ت	%	$ك^2$
نعم	28	07	316.44
لا	393	93	

$ك^2$ دالة عند مستوى 0.01.

بتحليل الجدول السابق يلاحظ أن $ك^2$ دالة عند مستوى 0.01 .لقد جاءت النتائج دالة لصالح الاختيار "لا" فقد بين 93%من أفراد العينة أن الوسائل التعليمية المستخدمة في الجامعة غير كافية كل هذا في مقابل 07% من الأفراد الذين أوضحوا أن ما يستخدم من وسائل تعليمية في الجامعة كاف.

تحليل النتائج وفق متغير الجامعة:

جدول رقم (5) يبين استجابات أفراد العينة حسب متغير الجامعة السؤال1:

ما هي الوسائل التعليمية التي يستعين بها الأساتذة عند عرضهم المادة الدراسية؟

الاختيار	قسنطينة ن = 206		عنابة ن = 91		باتنة ن = 53		سطيف ن = 71	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
اللوحات	15	07	03	03	02	04	01	01
الصور الشفافة	37	18	01	01	10	19	02	03
الأفلام العلمية	26	13	02	02	01	02	02	03
أشرطة الفيديو	13	06	03	03	06	02	02	03
الحاسوب	17	08	14	13	06	02	03	04
الكتب	121	59	76	69	22	42	43	61

ك^2= 54.07 دالة عند مستوى 0.01.

يتضح من الجدول السابق أن ك^2 دالة عند مستوى 0.01. وقد جاءت هذه الدلالة لتبيين أن هناك علاقة بين الجامعة والبدائل المقترحة للسؤال. وبأسلوب آخر فإن طلبة الجامعات الأربع يميلون إلى اعتبار أن "الكتب والمراجع" هي الوسيلة التعليمية شائعة الاستخدام. غير أن هذا الاعتبار يتضح بشكل أقوى لدى طلبة جامعة عنابة(76 %) مقارنة بطلبة جامعات قسنطينة (59 %) وباتنة (42 %) وسطيف (61 %).

جدول رقم (6) يبين استجابات أفراد العينة حسب متغير الجامعة السؤال 2:

هل تعتقد أن الوسائل التعليمية المستخدمة من قبل أساتذتك كافية؟

الاختيار	قسنطينة ن = 206		عنابة ن = 91		باتنة ن = 53		سطيف ن = 71	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
نعم	07	04	03	03	02	04	14	20
لا	199	96	88	97	51	96	57	80

ك = 51.89 دالة عند مستوى 0.01.

من مشاهدة الجدول السابق يتبين أن ك دالة عند مستوى 0.01، مشيرة إلى أن ثمة علاقة بين متغير الجامعة وبدائل (اختيارات) السؤال. فعلى الرغم من أن الغالبية العظمى لطلبة الجامعات الأربع أشاروا إلى الوسائل التعليمية المستخدمة حاليا في الجامعات غير كافية (جامعة قسنطينة 96 جامعة عنابة 97 جامعة باتنة96 جامعة سطيف 80) إلا أن نسبة 20 من طلبة جامعة سطيف متجاوزة بكثير نسب طلبة الجامعات الأخرى (جامعة قسنطينة 03 جامعة عنابة 03 جامعة باتنة 03) بينت أن الوسائل التعليمية المستخدمة في الجامعة كافية.

تحليل النتائج وفق متغـير الاختصاص

جدول رقم (7) يبين استجابات أفراد العينة حسب متغير الاختصاص السؤال1:

ما هي الوسائل التعليمية التي يستعين بها الأساتذة عند عرضهم المادة الدراسية؟.

الاختيـــار	علوم إنسانيـــة ن = 212		علوم تكنولوجية ن = 209	
	ت	%	ت	%
لوحات (POSTERS)	05	02	16	08
الصور الشفافة (الشرائح)	06	03	44	21
الأفلام العلمية	05	02	26	12
أشرطة الفيديو	09	04	15	07
استخدامات الحاسوب	16	08	23	11
المراجع والكتب (Text books)	148	70	110	53

$ك^2$= 57.04 دالة عند مستوى 0.01.

يبين الجدول السابق أن $ك^2$ دالة عند مستوى 0.01. مشيرة إلى أن توزيع نسب طلبة العلوم الإنسانية على بدائل السؤال واختياراته معنويا عن توزيع نسب طلبة التكنولوجية على البدائل نفسها فعلى سبيل المثال فإن 70% من طلبة العلوم الإنسانية بينوا أن ما يستخدم من طرف الأساتذة كوسائل تعليمية وبالدرجة الأولى هي الكتب، في مقابل 53% من طلبة العلوم التكنولوجية. أما الوسائل الأخرى فإنها لدى طلبة العلوم الإنسانية لا تستخدم إلا نادرا، لكن بالنسبة لطلبة العلوم التكنولوجية،فإن 21% منهم بينوا أن الأساتذة يستخدمون الصور الشفافة.و12% بينوا أن الأساتذة يستخدمون الأفلام، و11% بينوا أن الأساتذة يستخدمون الحاسوب.

جدول رقم (8) يبين استجابات أفراد العينة حسب متغير الاختصاص السؤال 3:

هل تعتقد أن الوسائل التعليمية المستخدمة من قبل أساتذتك كافية؟

الاختيار	علوم إنسانية ن = 212		علوم تكنولوجية ن = 209	
	ت	%	ت	%
نعم	16	08	12	06
لا	196	92	197	94

ك % = 0.52 غير دالة.

من ملاحظة الجدول السابق يلاحظ أن ك % لم تكن دالة، وبالتالي فإن العلاقة بين الإختصاص والاستجابة لبدائل السؤال (نعم، لا) غير معنوية...ومعنى ذلك أن نسب طلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية في اختيارها لبدائل السؤال تكاد تكون مساوية لنسب طلبة العلوم التكنولوجية في اختيارها لبدائل السؤال نفسها. وبهذا يكاد يكون جميع الطلبة بغض النظر عن تخصصهم متفقين على أن الوسائل التعليمية التي يستخدمها الأساتذة غير كافية.

الخلاصـــة:

نستخلص من التحاليل السابقة النتائج التالية:

1 – تعتمد الجامعات الأربعة على الكتب والمراجع كأهم الوسائل التعليمية عند عرض مادة الدرس.

2 – اتضح أن الفرق بين استجابات طلبة الجامعات الأربعة للوسائل التعليمية التي يستعين بها الأساتذة في التدريس كان معنويا. وبعبارة أوضح فإن طلبة الجامعات الأربع يميلون إلى اعتبار أن الكتب المدرسية هي الوسيلة الشائعة الاستخدام. غير أن هذا الاعتبار يتضح بشكل أقوى لدى طلبة عنابة مقارنة بطلبة جامعة قسنطينة، باتنة وسطيف.

3 – لقد بين طلبة معاهد العلوم الاجتماعية والإنسانية أن استخدام الوسائل التعليمية مختصر فقط على المطبوعات والوثائق الجامعية في حين أشار طلبة العلوم التكنولوجية إلى استخدام ما يعرف بأساليب وأدوات التكنولوجية التعليمية مثل أجهزة عرض الشرائح أو شرائط الفيديو أو أجهزة الحاسب الآلي.

4 – لقد أكد جميع الطلبة بغض النظر عن تخصصهم أن الوسائل التعليمية التي يستخدمها الأساتذة غير كافية.

ولعل السبب في عدم استخدام أساتذة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية لوسائل التعليمية الحديثة في التدريس يعود إلى العوائق والمشكلات الآتية:

أ – شيوع نمط المعلم الفرد، والاعتماد بشكل أساسي على المهارات والمعارف الشخصية والفردية له، وندرة وجود الوسائل التعليمية المتطورة بمؤسسات التعليم العالي في الوقت الحالي.

ب – ضعف الوعي التدريبي لدى العديد من الأساتذة بأهمية استخدام تكنولوجيا التعليم، وبأهمية تأثيرها على فاعلية التعليم.

ج – ندرة الكفاءات المتخصصة حيث أن إعداد وتجهيز وصيانة هذه الأدوات والوسائط التكنولوجية المتقدمة يحتاج إلى خبرات متعددة من تخصصات مختلفة لا بد من جمعها لتعمل معا لإعدادها وصيانتها.

د – التكلفة العالية لتوفير مثل هذه الأدوات، وتتزايد التكلفة كلما انتقلنا من الأدوات التعليمية الأبسط إلى الأدوات الأعقد، وكذلك كلما انتقلنا إلى استخدام تكنولوجيا أكثر تقدما (من استخدام الشرائح إلى أفلام الفيديو إلى الحاسبات الإلكترونية).

هـ – عدم ملاءمة استخدام التكنولوجية الأجنبية في البيئة الجزائرية فيما يتعلق بالعديد من الموضوعات الاجتماعية والتربوية والإدارية.

لعل في هذا تفسير لظاهرة ضعف، بل في أحيان كثيرة ندرة استخدام الأساليب التعليمية المتقدمة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، والعودة كثيرا إلى استخدام الأساليب التقليدية التي تعتمد أساسا على الجهد الفردي للمعلم والتي تعتبر ضعيفة الفاعلية في العملية التعليمية كما أوضحت ذلك الدراسة الحالية.

التوصيـــات:

1 – لابد من العمل على إنشاء مركز للوسائل التعليمية على مستوى كل كلية وتزويده بأحدث الوسائل التعليمية ليستعين بها الأساتذة ويستخدموها أثناء التدريس.

2 – تدريب الأساتذة على كيفية استعمال الوسائل التعليمية وتوعيتهم بأهمية تأثيرها على فاعلية التعليم لما تساعد هذه الأخيرة في تسهيل إيصال المعلومات وتوضيحها للطلاب.

3 – كذلك لابد من إنشاء مركز خاص لإنتاج المعينات السمعية البصرية بكافة أشكالها، وكذلك إنشاء معامل لمونتاج أفلام الفيديو ، والحقائب التعليمية.

المراجـــع:

المراجع العربية:

1 – أحمد حامد منصور (1986): تكنولوجية التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، منشورات ذات السلاسل، الكويت.

2 – عدنان زيتون(1987): الوسائل التعليمية 'أهميتها، مفهومها، أسسها'، مجلة التربية، العدد 83 ص ص 97-99.

3 – محمد مزيان(1993): الحاسوب التعليمي، في كتاب الرواسي 'قراءات في طرائق التدريس' جمعية الاصلاح التربوي والاجتماعي، باتنة، الجزائر.

4 – سليمان محمد الجبر(1993): الوسائل التعليمية في تدريس الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية، مجلة الملك سعود،م5، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية(1)، ص ص 67-94.

5 - Ratier Coutrot, Laurance (1996): Haute technologie et emploi aux Etats Unis.Sociologie du Travaill,28,1,94-113.

6 - Hansen, Klaus .Hinning (1997): Science and Technology as Social Relations: Towards a philosophy of Technology for Edication.International journa;of Technology and Design Education, 7. 1 – 2 . 49 – 63.

7 - Teissrenc, Pierre (1994):Plitique de developpement Local: la mobilisation des acteurs Societes Contemporaines, 18-19, Jun-Sept 187-123.

8 - Johnson,Henry.C.Jr (1995): Education, Technology, and Human values: Ellul and the Construction of an Ethic of Resistance. Bulletin of Science, Technology and Society, **15,** 2-3, pp 87-91.

9 - McDonald, James.H (1994): Te(k) nowledge: Technology, Education and the New Studente / Subject Science as Culture, 4(21),535-564.

10 – حلمي سلام (1995): نقل وتطويع أساليب وتكنولوجيا التدريب المتقدمة للمنطقة العربية، بحث مقدم إلى الملتقى العربي الأول حول إشكالية التدريب في العالم العربي، 5 - 6 أبريل بالقاهرة.

11 - Monnickendam, Menachem, Cnaan, Ram.A(1990): Teaching information Technology to human Service Studentes: Meeting the Needs of the Future, Computers in Human Services, 7, 1-2,149-163.

12 - -Abdallah .Pretceille M (1996): Verts une pédagogie intérculturelle .3eme édition, Paris Anthropos.

13 – بوعبد الله لحسن ومقداد محمد (1998): تقويم العملية التكوينية في الجامعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

14 - Boussafsaf.B ,Roula, Z, Bensouiki.F(1998): Les téléconférences d'Euro TransMed au service de la formation médical à distance.Evaluation d'une formation pilote en anglais spécialité en sciences médicales .Revue Sciences Humaines, n10 , pp31 – 48.

15 - Belmihoub M.C (1998): L'Université et lèconomie de marché: quelque réflexions sur l'application de la notion de réseau à luniversitè , Revue Algérienne des sciences juridiques Economiques et Politique, N3, pp886-868.

16 - Varghese, N. V (1986): Education, Technologyand Development: An Indian Perspective, International Social Science Journal, 38 Mar, 117-125.

بين عينية أبي ذؤيب الهذلي وبوادر نشأة الشعر العربي المغربي القديم

د. العربي دحو
قسم الأدب
جامعة باتنة

ملخص:

ترجع الدراسات المضطلعة بالشعر العربي المغاربي تأخر ميلاد هذا الشعر إلى عوامل أساسية منها: فترة الفتوحات الإسلامية المضطربة وكذا الحكم السياسي السيئ غير المشجع لأي إبداع أدبي. وبصفة عامة فإن تاريخ الدول المغاربية الغامض لتلك الفترة لم يسمح بأي تطور في هذا المجال.

الدراسات التي تمكنا من الاطلاع عليها أن ترى فترة الفتح التي عرفتها المنطقة والتي اتسمت بالمد والجزر في مراحلها. ثم بسلوك بعض الولاة الذين تولوا مهام المنطقة السيء أخّر انطلاق الأدب العربي– كما هو الشأن في بقية الأرجاء الأخرى– فضلا عن طبيعة الفاتحين أنفسهم الذين يقال عنهم إنهم يمنيون لا صلة لهم بالشعر إلا لماما وبالأدب عموما.

والواقع أن غموض تاريخ المغرب في هذه الفترة أيضا يجعل تحديد انطلاقة الأدب به صعبة مما يجعل أغلب الآراء التي انصبت على الموضوع تنطلق مع أدب الفاتحين، ويجعل اتفاقهم على الشخصية المغربية الأدبية الأولى غير ممكن للأسباب المتقدمة.

إن المحاولات التي اطلعنا عليها وجدنا أصحابها يقترحون التقسيمات الآتية التي تحدد فترات نشوء هذا الأدب وتطوره:

Résumé:

Les ressorts des études entreprises au sujet de la naissance de la poésie arabe maghrébine que la littérature arabe à cet endroit du globe a été retardée par des facteurs-tels la période mouvementée des conquêtes musulmanes, ainsi que la mauvaise gouvernance.

D'autre part, l'histoire confuse du maghreb durant cette époque, ne permet pas d'avoir une idée précise sur les débuts de la littérature maghrébine, qui reste selon beaucoup de spécialiste liée à celle des conquérants musulmans, et par conséquent il est difficile d'avoir une précision sur ces débuts de la personnalité littéraire maghrébine.

عصر النشوء الثقافي ويبدأ بعد الفتح الإسلامي أي سنة 50هـ، بتأسيس جامع القيروان وينتهي بقيام الدولة الأغلبية أي مابين سنتي (50هـ - 184هـ).

عصر النهضة الأدبية الثقافية، وينطلق بقيام الدولة الأغلبية (184هـ) وينتهي بسقوطها في أواخر القرن الثالث (296هـ).

عصر الازدهار الأدبي الثقافي ويبتدئ بقيام الدولة الفاطمية وينتهي بسقوط دولة بني زيري على يد الموحّدين (296هـ - 547هـ).

عصر النضج الأدبي الثقافي ويبتدئ بدولة الموحّدين والدول البربرية التي تفرعت عنها كبني زيان بالجزائر (627هـ - 958هـ). والمرينيين والوطاسين (869/610هـ) بالمغرب الأقصى والحفصيين بتونس (626 - 981هـ).

عصر الانحطاط الأدبي الثقافي ويبتدئ بدولة الأتراك بالجزائر وتونس. وينتهي بالانبعاث الأدبي الحديث في أول القرن العشرين بالجزائر 915هـ/1320هـ. 1

وهذا التقسيم يعطينا من جهته الأجناس الأدبية والموضوعات التي طرقها الفاتحون والأسلوب الذي تناوله به ما طرقوه، على اعتبار أن الروايات والدراسات تنسب البداية في فترة "النشء الثقافي" إلى الفاتحين كما تقدم.

وفي مفهوم أصحاب هذه الدراسات والكتابات فإن الأجناس الأدبية وموضوعاتها التي بدأ بها الأدب العربي مسيرته في هذه الديار توجد في كل ما له صلة بالدين شعرا ونثرا. سواء أكان ذلك متصلا بالمديح أم الفخر ، أم الهجاء، أم الرثاء أم أي موضوع شعري آخر، أو تعلق الموضوع بالخطابة أو الوصية، أو بكلمة وعظ وإرشاد. وفي الجملة نلتقي مع الرأي الذي يوجز كل ذلك في مقولة صاحبها:

"البلاد حديثة الاستعراب، والعصر يسوده اضطراب وعدم الاستقرار. فمن البديهي أن لا نرى أدبا ولا أدباء إلا ماكان من رجال الدين والفقه والدعاة الذين يفدون لتثقيف أهل البلاد وإن كانوا أدباء فهم من العرب الداخلين. ولكن لا نجد لهم أثرا، وإن وجد يوما ما فليس من الجزائرية شيء، لأن أصحابه مشارقة، وهو أدب يتناول في الشعر ماعرفناه للمشارقة من أبوابه وفي النثر الرسائل والوعظ الديني والخطب الدينية والسياسية"[1].

هذا هو الواقع الذي لايختلف فيه اثنان في هذا الموضوع، وهو الواقع الذي رسم طرق أدب الغد اللاحق لفترة الفتح وغزواته، عندما يظهر الجيل الجديد الذي يولد في ظل الإسلام بالمغرب العربي.

وأخذا منا بالمتبع في الدراسات العربية المستشرفة لآثارنا، نبدأ بالقصيدة الشعرية على اعتبار مكانتها عند الإنسان العربي، ودورها في تدوين الحدث، وتحريك الأحاسيس والمشاعر، وتحقيقها لعملية التواصل الشعري في عهود انعدام التدوين أو ضعفه لما امتاز به من خفة وموسيقى، ويسر الحفظ.

الشعر تحت لواء الفتح:

فالشعر بعد ذلك ينطلق مع الفتح الإسلامي، ويبدأ - حسب الروايات المشرقية التي تحدثت في الموضوع — مع الجيش الذي قاده والي مصر "عبد الله بن سعد بن أبي سرح" أخ الخليفة عثمان (ض) من الرضاعة، حيث كان من ضمن المشاركين في الفتح شاعر الهذليين (أبو ذؤيب الهذلي) والذي ترك لنا أشعارا متعددة الأغراض مع بعض الرثاء والمدح، إلى جانب بعض الأرجاز التي تحدثت عن الفتح الإسلامي، ومنها تلك الأبيات التي قيل إنها لأحد الأنصار، خاطب فيها ابنة (جرجير) قائد الروم، عندما أركبها جمله حيث قال لها:

" ياابنة جرجير تمشي عقبتك

إن عليك بالحـــــجاز ربتك

لتحملن من قـــباء قربتك "[2]

وهي أبيات أن غضضنا النظر عن مضمونها الذي يحدد ما على ابنة (جرجير) عبر الطريق ثم وهي تستقر في المدينة خادمة لسيدتها، فإن هذه النظرة إليها لا يقرها الإسلام والمسلمون كما أن الواقع لايقبلها لمعرفتها المسافة الفاصلة بين المدينة المنورة، وقباء، والتي لايمكن أن تسقى منها، فضلا عن المدينة المنورة المتدفقة المنابع، مما يجعل الشك في الأبيات قائما، ويبعد نسبتها إلى المسلمين الأوائل الذين يحترمون أعزاء القوم، عندما يظفرون بهم، وخاصة عندما يتعلق الأمر بالمرأة، وفي موقف الرسول (ص) مع "سفانة" ابنة (حاتم الطائي) خير دليل على ذلك.

أما إن عدنا إلى الأبيات من ناحية شكلها فإن بحر الرجز قد كان مغطيا لأغلب الأشعار العربية الحربية التي قيلت في الحرب، أو في أثناء الغزوات والفتوحات الإسلامية، أي أنها ظاهرة سائدة وليست القضية مع الشكل بقدر ما تخص المضمون وعموما فإن (النعمان القاضي) في كتابه "شعر الفتوح الإسلامية في صدر الإسلام"، يرى أن قلة الشعر رجزا، أو قصيدا في المغرب العربي يعود إلى:

" أن جل الفاتحين في ميادين المغرب – وكذلك مصر والشام - كانوا من عرب اليمن، الذين لم يرزقوا مارزقه العدنانيون من اقتدار على التعبير الشعري.

أن كثيرا مما قاله الفاتحون في المغرب لم يدون.

أن الذين كتبوا عن الفتوح كانوا في جملتهم من مؤرخي العراق ورواته، فاهتموا بالميادين الشرقية ومن ثم فقد ضاع الشعر الذي نظم في الفتوح في غربي الدولة الإسلامية في المغرب"[3].

وأما الشاعر الذي وصل بعض شعره إلينا هو (أبو ذؤيب الهذلي) واسمه: "خويلد بن خالد". من قبيلة هذيل التي اشتهرت في العصر الجاهلي بالصعلكة، وكانت منازلها بالقرب من مكة المكرمة وحولها – وكان رجالها يغيرون على الرعيان أو الفلاحين فيسرقون المواشي والإبل، أو يسرقون الغلال والثمار، ويكمنون للقوافل التجارية ومواكب الحجاج فيفرضون الأتوات على من فيها، ويسطون على الأموال، وكانت عمليات السطو المسلح تقترن أحيانا بجرائم القتل واغتصاب الحرائر حتى جاء الإسلام فدخلت هذيل في الإسلام وحسن اسلامها"[4].

ويعتبر "أبو ذؤيب الهذلي من الشعراء المخضرمين، فأدرك جاهلية قبيلته وصعلكتها وأدرك إسلامها وتهذيب نفوسها. فأسلم وحسن إسلامه، ويقال إنه قدم على عمر بن الخطاب (ض) فقال له أي العمل أفضل؟ قال: الإيمان بالله ورسوله. فقال: قد فعلت، فأي أفضل بعده؟ قال: الجهاد في سبيل الله. فقال: ذلك كان علي وانى لأرجو جنة وأخاف نارا. وكان مع أبي ذؤيب ابنه وابن أخيه، فخرج بهما مع المسلمين في جند عبد الله بن أبي السرح واشترك في فتح افريقية ومات فيها بعد انتهاء المعركة"[5].

ولهذا المجاهد إن صحت الرواية التي تزعم أنه شارك في فتح إفريقية نأخذ قصيدته في رثاء أبنائه الخمسة الذين ماتوا جميعا في عام واحد. مجاهدين في الفتح الذي يزعم أنهم شاركوا فيه إلى جانبه في إفريقية. ومطلعها هو:

أمن المنون وريبه تتوجع والدهر ليس بمعتب من يجزع؟

ومما جاء فيها:

قالت (أميمة): مالجسمك شاحبا منذ ابتذلت، ومثل مالك ينفع
أم ما لجنبك لايلائم مضجعا إلا أقض عليك ذاك المضجع
فأجبتها ام ما لجسمي أنه أودى بنيّ من البلاد فودعوا
أودى بنيّ وأعقبوني غصة بعد الهدو وعبرة لاتقلع
سبقوا هواي وأهتفوا لهواهم فتخرموا، ولكل جنب مصرع
فعبرت بعدهم بعيش ناصب واخال أني لاحق مستتبع
ولقد حرصت بأن أدافع عنهم فاذا المنية أقبلت لاتدفع
وإذا المنية أنشبت أظفارها ألفيت كل تميمة لا تنفع
فالعين بعدهم كأن حداقها سملت بشوك فهي عور تدمع
حتى كأني للحوادث مروة بصفا المشرّق كل يوم تقرع
ولقد رأى أن البكاء سفاهة ولسوف يولع بالبكا من يفجع
وليأتين عليك يوم مرة يبكي عليك ممّنعا لا تسمع
وتجلدي للشامتين أريهم أني لريب الدهر لا أتضعضع
والنفس راغبة إذا رغّبتها واذا ترد إلى قليل تقنع
ولئن بهم فجع الزمان وريبه أني بأهل مودتي لمفجّع
كم من جميع الشمل ملتئم القوى كانوا يعيشوا قبلنا فتصدعوا

* * *

والدهر لايبقي على حـــدثانه جون السراة، له جدائد أربع

* * *

فأبيدهن حتوفهن فهـــارب بدمائه أو بارك متجـــعجع

يعثرن في حد الظباء كـــــأنما كسيت برود بني تزيد الأذرع

* * *

والدهر لا يبقي على حـــدثانه شيب افزته الكـــلاب مروع

شعف الكلاب الضاريات فؤاده فإذا رأى الصبح المصدق يفزع

ويعـــود بالأرطي اذا ما شـــــفه قطر وراحته بليـــــل زعزع

* * *

والدهر لايبقي على حـــــدثانه مستهتر حـــلق الحـــــديد مقنـــع

حميت عليه الدرع، حتى وجهـــه من حـــرها يوم الكريـــمة أسفـــع

نعدو به خوصاء يفصم حـــريهـــا حلق الرحـــالة فهي رضـــو تمرع

قصر الصبوح لها فشرح لحمـــها بالني فهي تشـــوح فيهـــا الأصبع

* * *

وكلاهما قد عاش عيشة مـــاجد وجنى العـــلاء، لو ان شيئـــا ينفع

تحليل أبيات القصيدة:

محتوى الأبيات:

يبدأ الشاعر قصيدته باستهلال "تقليدي. على عادة شعراء زمانه، حيث تحاوره "أميمة" باللسان الذي أعاره لها، حين تبدي نكران حالته الجديدة التي آل إليها، وحين تكشف عن ضيقها وتبرمها من تلك الحال. لقد تعودت أن تراه "بشوشا"،

قويا صلبا، محاطا بكل وسائل الحصانة والمناعة، فما الذي حوله إلى حال طارئة جديدة جعلت نومه غير معتاد، وغشوه "مضجعه" غير مألوف، فإذا تجاوز ذلك، واتخذ من الموضوع منطلقه الذي يبرر به سبب تناوله، وطرقه شرع في الإجابة عن الأسباب التي دفعته لهذا السلوك، وأعطته هذه الصورة غير المعتادة. فثمة حدث جلل ألم به، كان قد تمنى أن لايعيشه، ولكن حكمة المتنبي انطبقت عليه. حين يقول:

"ماكل مايتمنى المرء يدركه تجري الرياح بما لا تشتهي السفن"

فالرجل المجاهد الشاعر، كان معلقا آماله على "تواصله" المتمثل في أبنائه، لكنه فوجئ فيهم، فضاع منه ماكان يرجوه. إن الفترة فترة جهاد، وأن التسابق إلى الشهادة سمة شعر وشاعر الفتوحات، كما كان علامة بارزة في الحياة العامة لمجتمعه، مما يجعل"التهافت" على ميدان الشهادة شعيرة مقدسة لدى العربي الحديث الإسلام، وخاصة إذا كان من فئة الشاعر التي بالغت في ارتكاب الأوزار، واقتراف الآثام قبل الإسلام، مابلغته مما جعله يرجو من شهادة الميدان وضع أوزاره القديمة، واستقبال ربه بظهر خفيف. ووجه نضر مشرق.

هكذا تمنى الشاعر أن يكون أبناؤه، لكن عبورهم خط الحياة وبقاءه بعدهم أخفق أمانيه وآماله. من هنا نتوقع شخصية جديدة مهدمة متضعضعة، أو متجلدة صابرة. فالموت في ذاته أبلغ الفواجع وأشد المصائب. لكنه حظ كل حي لهذا يأخذ الشاعر القضية من نهايتها حين يقول: "وأخال أني لاحق مستتبع". هذه هي النهاية التي حاول أن يصدها عنهم لكنه لم ينجح في ذلك، فالوسائل المعتمدة أمام الموت لا تجدي:

"وإذا المنية أنشبت أظفارها ألفيت كل تميمة لاتنفع"

فإذا وصل من استهلاله، ومحاورته "أميمة" إلى هذه النتيجة التي هي " من تحصيل حاصل" فتش عن "سلم" السمو، و"التصاعد" حتى يظل هرما من أهرام الصبر، وقمة من قمم التجلد، فهو ذلكم الرجل الذي أخذ عن نفسه اجابة "الجهاد في سبيل الله" من غير طمع في "الجنة" ولا "خوف من النار"، وفريضة "الجهاد" هذه التي يعتنقها صاحبها عن رغبة وصدق تجعله أقرب الناس إلى النهاية.

معنى هذا أن الشاعر كان مهيأ – نفسيا – إلى تقبل الرزايا، وإلى إجابة داعي السماء في أية لحظة وفد عليه، بهذا أسرع في القصيدة موجزا في بنية التساؤل والتحاور مع "أميمة" حتى يأتي الأجدى والأمثل الذي لا يلتمس إلا من الرجال، ولا يستشف إلا من الأبطال، ليقول في "عرض " شعري فني مشوق لـــ "حواسه" التي تتصل بـــ "الحادثة"، أو بـــ "المصيبة" التي أصابته من قريب، أو من بعيد أنه بالرغم مما ذرفه من الدمع، وما تلقاه من تتابع الحوادث، فإنه لا يرى في "البكاء " علاجا، وأن الحازم العازم، من يكون في هذه المواقف "متجلدا"، صبورا، لا يمكن خصومه من وسائل العبور للنيل من همته التي تبديها ملامحه، أوتكشف عنها "عوراته".

هذه النقائص التي تدل عليها النفس عندما لا يكون لجامها في يد فارس قادر على كبح جماحها وإرخائه في أوان "التسابق" و"التسارع"، والتي هي عنده أشبه بالطفل الذي لا يؤخذ بالأسلوب التربوي الناجح، منهيا مقطعه هذا بحتمية أخرى أبدية تنفذها الأقدار عبر العصور والأزمان في كل المجتمعات والأسر:

"كم من جميع الشمل ملتئم القوى كانوا بعيش قبلنا فتصدعوا"

فإذا تجاوز البدايات الثلاث: "الاستهلال"، و"السؤال والجواب"، و"الصبر" و"التجلد" و"التحدي"، أخذ في عرض المصاب بطريقة بارعة، واعتمد فيها على "الرمز" الخارجي المنتقى من البيئة ليسقط عليه ما يعانيه من هموم وأحزان، وبذلك يبتعد عن المباشرة والخطابية، ويجنب نفسه "تهمة" الضعف والسقوط، أمام الحادث المتحدث عنه.

وقد حقق ذلك عندما عمد إلى "حمار الوحش" وأتنه الأربعة، التي مكنته من ضبط عدد بنيه الأموات، وعمد إلى تشخيص الموت في صورة استعارة مألوفة تمثلت في "الصياد" المحنك البارع الذي لا يخطىء هدفه، والذي أتاها في حالة تجمعها وأخذها ماطاب لها من العشب، فإذا أتت الماء أخذ في رميها تباعا واحدة بعد أخرى حتى أتى عليهن جميعا.

وهكذا يكون مسرح الحياة الآمن، وركح هذا المسرح الذي كان أبناؤه الخمسة فوقه يؤدون دورهم، في أمن وسعادة، كما كان مرعى هذه الأتن آمنا قد تحولت فجأة إلى دموع هم، وحزن، ودمع. لهذا فلا اطمئنان في الدهر على الاطلاق:

"والدهر لا يبقي على حد ثانه جون السراة له جدائد أربع"

ثم إن هذه: "الأتن" نفسها. قد تفاوتت في سقوطها، فمنها تلك التي لبت بيسر أجلها، ومنها من حاولت "التماسك" و"التطاول" لعلها تمد في عمرها أجلا آخر غير هذا الذي عاشته، لكنها لاتنجح في النهاية فالحبل قد انقطع، والجب قد فتح، فما فائدة العناد، وهذا "الصياد" له ما يجعل الطعنة طعنات، حتى يصل إلى غرضه الذي هو" تحقيق" نهاية وجود هذه الأتن وحمارها الوحشي، كما أنهى الموت حياة أبنائه الخمسة في سنة واحدا واحدا بعد الآخر.

فإذا أنهى الشاعر حديثه الجمعي عن "الحمار الوحشي" و"أتنه" انتقل إلى "الثور المسن" الذي لا تنفعه حنكته هو الآخر حيث يلفظ أنفاسه برغم تحديه واجباره على صراع لم يكن له فيه ناقة ولا جمل، منطلقا في حديثه هذا من المثل نفسه:

"والدهر لا يبقي على حدثانه مستشهر حلق الحديد مقنع"

ليؤكد ثانية قوة الدهر الممتدة النافذة التي تتحطم عليها كل القوى الأخرى، مبرزا الصراع الذي دار بين الصياد وبين "الثور المسن"، والذي ينتهي بسقوط "الثور" مقتولا كما سقط الحمار الوحشي من قبله، وأتنه الأربعة كذلك.

وفي الأخير نلتقي مع "البطل" المجاهد المدجج بالسلاح، والذي ينسحب عليه ما انسحب على "الثور" و"الحمار" و"الأتن" مستخلصا من هذه الأمثلة المتعددة المأخوذة من الحيوان والانسان أن لاشيء مهما كانت قوته أقوى من الموت، فما أجدر الانسان أن يكون قابلا هذه الحقيقة، فيستقبلها بالصدر الرحب ليبقى مميزا بانسانيته المتفردة بالعقل المميز الذي يجعل صاحبها يقود ولا يقاد خلاف بقية المخلوقات الأخرى.

القصيدة فكريا وفنيا:

تبدو القصيدة من الأمثلة التي سقناها منها، ومن نصها التام بـــ"العودة إليه" – متجاوبة – فكريا مع الإنسان في مختلف عصوره وبيئاته، لموضوعها العام الذي طرقه الشاعر، وللأفكار الأخرى التي ضمنها نصه.

فالموضوع "تقليدي" تعرفه كل المجتمعات الإنسانية، ومنها المجتمع العربي، إنه "الرثاء" الذي ملأ دواوين شعرائنا القدماء والمحدثين على السواء، والذي لم ينج أي

إنسان –قط– في الحياة من طرقه بوسائله الخاصة التي يمتلكها، والتي أدناها دمعة حارة، وأقصاها قصيدة مؤثرة كهذه التي بين أيدينا، فالموضوع – إذن – موضوع الإنسان في أي موقع كان، لهذا لا يخضع للتبديل والتحويل مادام في الإنسان عاطفة تلتهب وتنفجر، ولسانا ينطق، ويقول، وفكرا يستوعب، وعقلا يقود ويسير.

وأما الأفكار فهي هذا "الصراع" الدائم المتواصل بين "القـــوي" و"الضعيف"، وبين "الفاسد" و"الصالح" وبين"البقاء" و"الفناء" أو "الوجود" و"العدم"، وهذا اللغز "الموت" الذي يمثل السلطة التنفيذية الخفية المطلقة، والتي تأتي الانسان والحيوان، ولكن بما تقدمه وبالسلوك الذي تسلكه، أو في معنى وجودها ذاته، والافعال التي تصدر عنها، و– إلا– فإن "الحمار الوحشي" و"الثور" و"البطل" أحق بالبقاء من غيرهم لمميزاتهم التي رصدها الشاعر في نصه.

وبمعنى آخر فالقصيدة ليست جديدة في موضوعها، وفي مضمونها كذلك، إذ نعرف أن الموت والحياة، والبكاء على الأحبة، وتمني بقائهم، ومحاولة افتدائهم كلها مطروقة قبل الشاعر، لكنها تظل مع ذلك لصيقة بالانسان، محببة إلى نفسه لأنها تسري في كيانه طوال حياته.

لكن – مع ذلك– نجد تفرد الشاعر ماثلا في الحديث نفسه الذي أهى حياة أبنائه الخمسة، وفي تناوله لنفسه على حدة في مقطع "الثور المسن"، ثم تناوله ابنه الأكبر الذي رافقه في رحلة جهاده إلى افريقية كما تقول الروايات التي تحدثت عن الموضوع.

كما أن موقفه من الموت موقف مألوف عرفه شعراء العصر الجاهلي، وأسهبوا فيه ومنهم"زهير بن أبي سلمى".

ويبقى أن نشير بالنسبة للأفكار – إلى ما كان من ثمار الدعوة الاسلامية – والذي مثله "صبره" و"رجاءه" الشهادة لأبنائه الذين لم ينعموا بها، كما كان يريد، وفي تهيئة نفسه – في شبه رثاء لها – حتى تقبل اللحظة المحتومة آنيا، أو تاليا، والتي لا مفر منها.

وحسبنا الآن أن نسأل من الذي بوأ "عينية" أبي ذؤيب الهذلي صدارة قصيدة الرثاء العربية قديما حتى توصف من قبل "الاصمعي" ، و"عمرو بن العلاء" وغيرهما بأنها من عيون الشعر العربي؟

هذا السؤال في ظننا يكون جوابه نابعا من صميم القصيدة التي وصفت بما وصفت، ويكون هذا حيث وجدنا سرياها المثال المتواصل عبر الأجيال والعصور في أعماق الانسان مما جعل موضوعها وأفكارها على هذه الدرجة من البقاء على الزمن وعواديه.

وطبيعي أن يكون الموضوع الناجح، ناجحا أيضا في قالبه الذي صب فيه، وفي أسلوبه الذي حدد به، أو حمله إياه صاحب النص، وهذا ما نلمحه في العينية لقد كان بحرها من البحور الصافية "الكامل" الذي تتردد تفعيلاته ست مرات، مما جعلها في قالبها نافذة إلى أعماق النفس العربية في زمانها، هذه النفس التي ألفت موسيقى هذه البحور واتخذتها هيكلا نغميا ايقاعيا لأشعارها.

وهذه البحور التي منها – الكامل – تستوعب العبارة اللغوية مهما كان نوعها لاتساع صدرها أفقيا بطول "تفعيلاته" فكانت هذه الميزة الأولى التي تخص هذا البحر قد فتحت الآفاق أمام الشاعر الذي جال فيها عبر المقاطع الأساسية متكئا على لغته العربية البدوية المسعفة له بمألوفها وغريبها ليطلق زفراته الحادة الصادقة التي أرخت بعض حياته، وحددت لنا بعض مصائبه وفواجعه، متجاوزا عصره باسقاطات فنية بالغة تكاد ترتقي إلى مستوى"المعادل الموضوعي" المألوف في العصر الحديث حين عمد إلى توظيف شتى الرموز الفنية التي استلهمها من بيئته، والتي منها "الحمار" و"البطل" أو "الفارس المدجج بالسلاح" و"الثور المسن" – كما تقدم-.

وهي كلها معادلات موضوعية لما يعرف في النقد الحديث بالرمز المتوالد، حيث تأخذ هذه الرموز مقاصد الشاعر التي ضمنها نصه، لتخلصه من"الخطابة" و"المباشرة" وتقرب المعنى من القارىء أو المستمع عن طريق الأدوات الأخرى التقليدية المألوفة في القصيدة القديمة.

فإذا ما عرفنا هذه السمات البارزة في القصيدة، وتساءلنا ثانية تساؤلا آخر مكملا للسؤال السابق عن المقاييس النقدية البارزة التي كان القدماء يستخدمونها في نقد

الشعر، وجدنا أن "الجزالة" و"القوة" و"المتانة" و"الاتصال بالبيئة عن طريق الأطلال" و"الخيمة" و"حيوانات الصحراء" و"الحبيبة" كما في قصائد الجاهلين ثم حاجتهم إلى التركيبة اللغوية الفصيحة التي تجنح إلى الغريب والشاذ، و"الموسيقى" الصاخبة المجلجلة، وجدنا أن هذه العناصر كلها متوفرة في القصيدة فهي عندهم – اذن – لا تعني مجرد نص رثائي دامع مؤثر موظف لموضوع" البقاء" و"العدم" و"الصبر" و"التجلد"، و"الصراع بين الخير والشر"، كما لا تعني "التفوق" في اعتماد الرمز بقدر ما تخدم غرضهم الذي يحوي تمثيل النموذج اللغوي المسعف لتفسير غريب عرض، أو استنباط قاعدة نحوية أو صرفية مقصودة.

والنص يمكن بلغته من ذلك – ولا شك – لهذا جمع السمات الأساسية للنص الشعري الناجح في نظر القدماء والمحدثين على السواء، فاستحق أن يكون من عيون الشعر العربي الذي اجتمعت فيه كل أسباب النجاح المختلفة، ومن ثم سيظل هذا النص متداولا، ويظل جهله منقصا لمكانة أي أديب كان على مستوى عالمه الأدبي.

والخلاصة بعد هذا نجد أن انطلاقنا من هذا النص وصاحبه "أبو ذئيب الهذلي" في دراسة الشعر المغربي – أخذا ببعض من تقدمنا – ولا يعني أبدا أننا نقر بـــ" مغربية" هذا النص. أو نقول أن صاحبه قد قاله في المغرب العربي على الأقل – مما يشفع بوجوده عند بعض الباحثين ضمن التراث الشعري العربي المبكر الذي قيل في شمال "افريقية".

بل قصدنا إلى إبعاد الفرضيتين معا من حسابنا، ورفض صلتهما بالأدب المغربي، وهما:

"الشاعر" الذي اختلف في أمر وجوده في جيش الفاتحين وفي أمر وفاته كذلك، ثم موطن اذاعته هذه القصيدة الذي لا نظن أبدا أنه المغرب العربي على اعتبار – الانقطاع – الذي نجده بين هذه القصيدة وبين النصوص اللاحقة، والذي يرفض أن يكون أمثال هذا الشاعر في الجيش الفاتح، ثم نجد من يعقبه بعد وفاته ليغطي الفترة الزمنية الفاصلة بين حياته، وظهور شعراء في المنطقة والتي تقدر بأكثر من مائة سنة.

وقد عمدنا إلى دراسة القصيدة وترجمة صاحب القصيدة بايجاز شديد، حتى نبين منهجنا في تناول شعر شعراء هذه المنطقة وهو منهج نخالف فيه كثيرا من الدراسات

التي اطلعنا عليها، والتي اتسمت بالعرض التاريخي، والاهتمام بمناسباتها، والحوادث التي تضمنتها عازلة النص عن مكانه وزمانه، غير محاولة الدخول إلى كنهه لاستكناه جوانبه الفنية بصورة أو بأخرى على الاقل وهذا ما نظنه مفيدا في الدراسة الادبية المحضة التي تعيد كتابة جديدة بمنظور جديد يزاوج بين مكان النص وزمانه وزمان الدارس والمتلقي، وفكر الشاعر الماضي. والكاتب الباحث الحاضر والوصول في النهاية إلى تحديد موقع النص في حياتنا الحاضرة لمنحه الحياة الممتدة معنا، أو بعثه إلى "أرشيف" التقاعد إن كان لايصلح، ولا يستطيع الحضور معنا والتواصل مع من بعدنا.

الهوامش

1) – أنظر/ رابح بونار/ المغرب العربي تاريخه وثقافته الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر/ ط1981/2/ ص 50/49.

ومحمد الطمار / تاريخ الأدب الجزائري / الشركة الوطنية للنشر

2) – محمد الطمار/ المرجع السابق / ص / 24.

د.العربي دحو/الشعر المغربي من الفتح الإسلامي إلى نهاية الإمارات.(30 – 230هـ) ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1994 ص123 والمالكي رياض النفوس.تحقيق بكوش البكوش دار الغرب الإسلامي 1983 ص25.

3) – نقلا من محاضرات الدكتور محمد عبد الرحيم عبدو صالح / الورقة 4 وابنة جرجير هذه هي أميرة بنت أمير "سبيطلة" في فترة الفتح الإسلامي، والذي تذهب الروايات إلى أن عبد الله بن الزبير هو الذي قتله، وأسر ابنته إذا اعتبرنا عبد الله بن الزبير قد شارك في الفتح المغاربي فعلا، وعلى الأقل "إفريقية" كما كانت تسمى

4) – السابق نفسه.

5) – السابق نفسه.

حدثان الدهر: نوائبه. تزيد: رجل من قضاعة التي تنسب إليها البرود، الأرطى: شجر يعتاده البقر.

مخالفة الإعراب بين الخطأ والصواب

دراسة في وجوه القياس والتعليل عند النحاة

ملخص:

يمثل اللحن شكلاً من أشكال المخالفة الإعرابية وهو مرادف- غالباً- لمفهوم الخطأ في تقدير النحاة.وإذا كان كل لحن مخالفة فإن ذلك لا يعني أن كل مخالفة هي لحن بالضرورة.ذلك بأنه رغم ما يبدو على اللغة العربية من قوة الاستمساك بقرائن الإعراب وسماته النحوية فإن هناك جملة من العوامل الموضوعية والخصائص اللسانية التي أتاحت لأهلها قدرا كبيرا من حرية المخالفة التي ينطوي عليها نظامها اللغوي، وأفسحت المجال أمامهم رحبا وواسعاً للتعبير عن أغراضهم وفقا لمقتضيات النظام ومطالب فنون القول وجمال العبارة وهو ما جسّده القرآن الكريم بصورة بارعة وإعجاز تام.

د. كمال قادري
قسم الأدب
جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية
الرياض – المملكة العربية السعودية

مقدمة: يعدّ الإعراب من أبرز مظاهر التركيب في اللغة العربية وأكثرها أهمية بين مقوّماتها اللسانية. وقد ارتبطت دلالته اللغوية على الإبانة والإفصاح في تصوّر اللغويين العرب من نحاة وبلاغيين بمفهوم الفصاحة باعتبارها معياراً لسانياً من معايير صحة الكلام واستقامته وبلاغته وبيانه. وقد ذكر ابن قتيبة في عيون الأخبار أنه يقال:"الإعراب حليةُ الكلامِ ووَشيُه"[1] وهي عبارة – لا شك – تختصر الكثير من الدلالات العميقة التي ينطوي عليها مفهوم الإعراب، وتشير- على الأقل – إلى الجوانب الهامة فيه، التي ينبغي النظر إليه

RESUME:

Malgré les caractéristiques de la Langue Arabe inspirant beaucoup de précautions a tout utilisations puisqu'elle repose sur des indices flexionnels et leur impacts, il n en demeure pas moins qu'elle renferme une somme de facteurs objectifs et linguistiques lui permettant d'être une Langue a larges sphères d'expressions multiformes exprimant les idées les plus sublimes avec une finesse infinie et selon les critères du

من خلالها، باعتباره قرينة من قرائن المبنى وسمة من سمات الجمال في اللغة العربية، وخاصية من خصائصه الفنية المتميّزة.

système de communication. Et la concrétisation de tout ce qui précède trouve son apogée dans le saint Coran.

تمهيد: ومع أنه لقي من الاهتمام والعناية في جهود القدماء ما يفوق كل اعتبار. إذ استحوذ على تصور النحاة عامة في تراثنا النحوي العربي إلى الحد الذي بلغ فيه درجة الترادف مع مصطلح النحو، بحيث أصبح النحو إعراباً والإعراب نحواً، كما قال الزجاجي. وليس مرد ذلك في واقع الأمر، إلى حقيقته الجوهرية، بين ظواهر اللغة العربية، بل مرده إلى الظروف والملابسات التي أحاطت بنشأة الدراسات اللغوية عامة، والنحوية منها خاصة. حيث كان لبروز ظاهرة اللحن الأثر البالغ في توجيه النظر أساسا إلى الإعراب لكونه أكثر المظاهر تعرضاً على ألسنة المتكلمين لمخالفة ضبط أواخر الكلمات[2] في البنى النحوية وما ينتج عن ذلك من أثر في المعنى. مما جعله يتحول بين أيدي النحاة إلى وسيلة من وسائل التحليل في صناعة النحو. كما طمس على معالم قيمته الجمالية والفنية في معالجة نظام الجملة في اللغة العربية.

وإذا كان اللحن يمثل شكلاً من أشكال المخالفة الإعرابية، وهو مرادف –غالباً– لمفهوم الخطأ، في تقدير النحاة، فإن كلّ لحن هو مخالفة. ولكن ليس كلّ مخالفة إعرابية لحناً بالضرورة. ومن هنا يطرح التساؤل التالي، في مستوى هذه المسألة: ما هي حدود مطالب الإعراب في النظام النحوي للجملة العربية؟ وما هي حدود مقتضيات المخالفة في الاستعمال ؟ أي: ما هي حدود ومعايير الصواب والخطأ في مخالفة الإعراب؟ وهو ما سوف نتطرق إليه بالتحليل من خلال نمطين من أنماط المخالفة في الجملة الاسمية، في ضوء التوجيه النحوي لأمثلتها.

1 – المبتـــدأ والخبـــر: وهما أساس الجملة الاسمية وعمدتها؛ بحيث لا يغني أحدهما عن الآخر.وذكر الخليل وسيبويه أن الأصل فيهما الرفع[3] وذلك نحو قوله تعالى: (واللَّهُ رَؤُوفٌ بالعبَاد) البقرة:207 و﴿ولَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ﴾ العنكبوت:45 و﴿كُلُّ نَفْس ذَائِقَةُ المَوْتِ﴾ العنكبوت:57 و﴿أَصْحابُ الجَنَّةِ خَيْرٌ مُسْتَقَرًا وأَحْسَنُ مَقِيلا﴾ الفرقان:24. فالمبتدأ والخبر في هذه الأمثلة متفقان في الرفع. وقد برّر النحاة ذلك من طريقين: أحدهما: العامل، وثانيهما: العلة.

فالتماثل بين المبتدأ والخبر في العلامة الإعرابية رفعًا حمل النحاة على القول بأن الضم علم الإسناد. غير أن ذلك إنما ينطبق بالاستقراء على التراكيب الاسمية المثبتة المجردة، التي يكونان فيها معربين إعرابا ظاهرا بحيث يحتملان علامة الرفع. ويوضح السيوطي ذلك بأن الرفع ثقيل فخُصّ به العمد لأنها أقل.والنصب للفضلات؛ لأنها كثيرة والجر لما بينهما[4].

وإذا أمكن للنحاة عامة تبرير مطابقة الخبر للمبتدأ رفعًا بتوافقهما معنىً وللكوفيين خاصة تبرير تخالفهما نصبًا (عند مجيء الخبر ظرفاً) لتخالفهما معنىً، فإن باقي مظاهر الإعراب لم تلق من التفسير لديهم جميعا، ما يكشف عن أسرارها سوى ما ذكروه من علل لفظية أو معنوية قرنوا بها تلك العلامات. ذلك بأنه إذا كانت المخالفة في المعنى تؤدي إلى المخالفة في الأثر الإعرابي فإن هناك من مظاهرها ما لا يعود، في الواقع، إلى اختلاف المعنى بين المبتدأ والخبر. فتسمية النحاة(إنّ)بالحرف الناسخ مرجعه إلى اعتقادهم بأصالة الرفع، وأنها هي العامل في زواله عن المبتدأ إلى النصب.

وقد تتبع بعض الدارسين[5] مسألة الرفع في الإسناد فذكر أن الأصل في اسم (إنّ) الرفع اعتمادا على قراءة الجمهور: (إنّ هذان لَساحران)طه: 63.حيث ذكر الفراء أنها لغة لبني الحارث بن كعب،يجعلون الاثنين في رفعهما ونصبهما وخفضهما بالألف. وقرأها أبو عمرو وعيسى بن عمر(إنّ هذين لَساحران) وهي الجارية على سنن العربية من نصب الاسم ورفع الخبر.(6) كما استند النحويون أيضا إلى مسألة العطف على اسم (إنّ) بالرفع في قوله تعالى: (إنَّ الّذينَ آمَنوا والّذينَ هَادُوا والصَّابِئونَ والنَّصارى) المائدة: 69. ذكر القيسي أن (الصابئون) مرفوع عطفاً على موضع (إنّ) وما عملت فيه. وقيل:إنما رفع لأن (إنّ) لم يظهر لها عمل في (الّذين) فبقي المعطوف مرفوعا على أصله قبل دخول (إنّ) على الجملة؛ أي إنه معطوف عند سيبويه على الابتداء؛ لأن معنى:إنّ زيدًا منطلقٌ: زيدٌ مُنطلقٌ و(إنّ) دخلت توكيدا. كأنه قال: زيدٌ مُنطلقٌ وعمرو. وفي القرآن مثله: ﴿أنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ من المُشْركينَ ورَسُولُهُ﴾ التوبة: 3 وإن شئت جعلت الكلام على الأول فقلت: إنّ زيداً مُنطلقٌ وعمرًا ظريفٌ فحملته على قوله عز وجل: ﴿ولو أنَّ ما في الأرْض مِنْ شَجَرةٍ أقْلامٌ والبَحْرَ يَمُدُّهُ مِنْ بَعْدِهِ سَبْعَةُ أبْحُرٍ﴾ لقمان: 27. وقد رفعه بعضهم[7].

وذهب الزمخشري إلى أنه لا وجه للعطف على المبتدأ إذا كان الخبر مختلفا بل يكون على الابتداء. فلا يقال: عمرو معطوف على زيد، في قولك: زيدٌ قائمٌ وعمرو قاعدٌ. كما أنه لا يصح العطف على المبتدأ بالرفع قبل تمام الخبر في: إنّ زيدًا وعمرو منطلقان.وذكر الأخفش أنه إذا جُعل بعد الخبر فهو أحسن وأكثر. و لم يخطّئه؛ كقول جرير:

إنَّ الخِلافَةَ والنُّبُوَّةَ فيهِمُ والمَكْرُماتُ وسادَةٌ أَطْهارُ

قال سيبويه: "وإذا قلت:إن زيدًا فيها وعمرٌو، جرى (عمرو) بعد (فيها) مجراه بعد الظريف لأن (فيها) في موضع الظريف". أي: في موضع الخبر. وإلى جانب العطف استند النحاة في تأصيل مظهر الرفع في اسم (إنّ) إلى تابعين آخرين هما النعت والبدل. ذكر سيبويه أن قولك: إنّ زيدًا مُنطلقٌ العاقلُ اللبيبُ؛ يرتفع: العاقلُ اللبيبُ، على البدل من الضمير في (منطلق) أو من: زيد والنصب على النعت له؛ أي للاسم الأول المنصوب، وجعل من ذلك قوله تعالى: (قُلْ إنَّ رَبِّي يَقْذفُ بالحَقِّ عَلاَّمُ الغُيوبِ) سبأ: 48. وعند القيسي: من رفع (علاّم) جعله نعتا لـــ (ربّ) على الموضع أو على البدل منه، أو على البدل من الفاعل المضمر في: يقذف. ومن نصبه، وهو عيسى بن عمر، جعله نعتا لـــ (ربّ) على اللفظ أو على البدل. ويجوز الرفع على أنه خبر بعد خبر أو على إضمار مبتدأ[8].

ومن هنا فإن الذي شدّ اهتمام النحاة والمفسرين في مثال رفع الاسم بعد (إنّ) من الآية هو المخالفة الإعرابية للقياس؛ أي النصب. وكذا في مثال العطف عليه أو وصفه أو البدل منه بالرفع، فحملوا ذلك كله، على اعتبار الموضع والأصل. فهم في محاولتهم إيجاد مسوّغات لتبرير مظاهر المخالفة قياساً أو تعليلاً إنما كانوا يسعون في الغالب إلى استبعاد تصوّر اللحن فيها بجعلها مظاهر للتوافق انطلاقاً من الوجوه الإعرابية المتنوعة والخصائص اللغوية المختلفة لمعاني النحو. مما يعني بأنهم لم يكونوا ينظرون إلى مسألة التماثل الإعرابي على أنها مجرد توافق شكلي في العلامة الإعرابية، بل كانوا ينظرون إليها على أنها مظهر من مظاهر الانسجام والتآلف بين العناصر التركيبية، ليس من الناحية النحوية فحسب، وإنما من جوانب اللغة المختلفة وأهمها

الجانب البنوي. ويدل على ذلك الكثير من علامات المخالفة التي كشفوا عن أسرارها مما قد يتبادر إلى الأذهان حدوث اللحن فيها.

فقد كان النحاة إذًا من الناحية المنهجية على قدر كبير من الحذر والحيطة في معالجة مثل هذه الشواهد، وبخاصة ما كان منها في القرآن الكريم. لكنّ ذلك لم يمنع من وجود بعض من زعم أن قراءة الرفع في (إنّ هذانِ لَساحِرانِ) لحن. وهو زعم مدفوع. ذلك بأنه لم يوجد في القرآن حرف واحد إلا وله وجه صحيح في العربية. فلا مجال للقول إذًا بأنها خطأ لصحتها في العربية وثبوتها في النقل. وإن الذي شدّ اهتمام النحاة والمفسّرين في هذا المثال هو المخالفة الإعرابية للقياس؛ أي: رفع الاسم بعد (إنّ).

والواقع أن مقولات النحويين في هذا السياق تعبّر عن محاولة للبحث في أسرار خصائص التوافق في المعنى بين المبتدأ والخبر من خلال صور التوافق الإعرابي بينهما في المبنى؛ إلا أن مظاهر التماثل هنا تبدو غير واضحة المعالم. ذلك بأن العلامة الإعرابية بوصفها سمة من سمات الشكل الخارجي للتركيب لا تشير بالضرورة إلى نوع العلاقة القائمة بين العناصر اللغوية في الجملة. فعلى الرغم مما يلمح إليه قول الخليل وسيبويه والأخفش من أن مظهر توافق الخبر في الرفع مع المبتدأ متعلق بمسألة توافقه معه في المعنى، فإن الاتجاه إلى تقييد البنى النحوية للمبتدأ والخبر بمظهر الرفع من الناحية الشكلية، يستند إلى اعتبارات منطقية وفلسفية. وهو ما تبرزه عبقريتهم في ابتكار فكرة العامل وتعليلاتها، وما بذلوه من جهد ذهني جبّار في التأصيل والتفريع والتصوّر وتوليد الفكرة وتقليبها.

وقد كان يمكن لهذه الفكرة أن تكون الطريق الصحيح لفهم خصائص الإعراب بشكل عام وتماثل علاماته أو تخالفها بشكل خاص. وهو ما يلمح إليه اعتبار الجرجاني الإعراب نتيجة من نتائج معاني النحو وتابعا من توابعها[9] لكنّ الانشغال بالبحث عن عوامل الإعراب وعلله لذاتها والتركيز على قرائن المبنى وسماته في الغالب، مع إغفال جانب المعنى ضيّع عليهم فرصة استكشاف هذه الخصائص التي تكاد تبرز ملامحها أحيانا في ثنايا كلامهم، ثم تغيب أحيانا أخرى في خضم الوجوه الإعرابية وعللها وتأويلاتها.

2 - **المجـــاورة:** ومما يقع في باب المخالفة الإعرابية أيضاً ما ذكره سيبويه عن قولهم: جُحْرُ ضَبٍّ خَرِبٍ. قال: "فالوجه الرفع وهو كلام أكثر العرب وأفصحهم. وهوالقياس؛ لأن (الخَرِبَ) نعت للجحر، والجحر رفع. ولكن بعض العرب يجره وليس بنعت للضب. ولكنه نعت للذي أضيف إلى الضب. فجروه؛ لأنه نكرة كالضب"[10] ثم يأخذ في تفسير ذلك مستنداً إلى قوة تأثير تجاور العناصر التركيبية بعضها في بعض من الناحية الإعرابية معتبراً ما يمكن تصوّره مخالفة من جهة نحوية ما مطابقة من جهة أخرى. قال:

"فتركوا الرفع في (خرِب) وجروه حرصًا على المطابقة"[11] والمطابقة المقصودة هنا هي مطابقة الجوار، لا مطابقة الإعراب.

فالذي حملهم على ذلك إذاً هو القرب والجوار وأساسه هنا أيضا صوتي، وعلامته عارضة للمناسبة. مما يعني بأن المسألة تتعلّق في جانبها الشكلي باستبدال علامة الرفع - وأساسها نحوي - بعلامة الجر - وأساسها هنا صوتي - لاعتبارات لغوية تتصل بالجانب الفني والجمالي للغة. وهو ما عبّر عنه بوضوح في قوله: "وباب المطابقة باب حسن جدًا"[12] مما يعني بأن مخالفة ضوابط الإعراب المقتضاة في النظام النحوي للعربية متاحة للمتكلم ولكن بشروط وقرائن تحفظ للكلام انسجام عناصره وتآلفها، بما لا يدع مجالاً للإخلال بالمعنى والمبنى في آن معاً. فهو يفسر الجر هنا على أنه من المطابقة. ولكنه يعلل لذلك بقرينتين شكليتين إحداهما: التوافق في التنكير بين اللفظين: ضب وخرب، والأخرى: الجوار.

وقد خاض النحويون في هذا المثال بين مخطّئ، ومجيز، ومتأوّل له على وجوه العربية المختلفة. حيث أنكر السيرافي وابن جني مسألة الجوار وتأوّلاه على الوصف أو إنابة المضاف إليه عن المضاف لاستتاره، وتقديره في: مررتُ برجلٍ حسنِ الوجه أي:حسنِ الوجهُ منه. قال ابن جني: "فمما جاز خلاف الإجماع الواقع فيه منذ بدئ هذا العلم، وإلى آخر هذا الوقت ما رأيته أنا في قولهم: هذا جُحرُ ضبٍّ خَرِب. فهذا يتناوله آخر عن أول، وتالٍ عن ماضٍ، على أنه غلط من العرب لا يختلفون فيه، ولا يتوقفون عنه. وأنه من الشّاذ الذي لا يحمل عليه، ولا يجوز رد غيره إليه. وأما أنا فعندي أن في القرآن مثل هذا الموضع نيفا على ألف موضع. وذلك أنه على حذف المضاف لا غير. فإذا حملته على هذا الذي هو حشو الكلام، في القرآن والشعر ساغ

وسَلِس وشاع وقُبل. وتلخيص هذا أن أصله: هذا جُحرُ ضبٍّ خَرِب جُحرهُ. فيجري (خرب) وصفا على (ضب) وإن كان في الحقيقة للجحر، كما تقول: مررتُ برجلٍ قائمٍ أبوه. فتجري (قائمٍ) وصفا على (رجلٍ) وإن كان القيام للأب لا للرجل. وعلى نحوٍ هذا حمل أبو علي رحمه الله: "كبيرُ أُناسٍ في بجادٍ مزمّلِ. و لم يحمله على الغلط"[13].

و لم يحمل ابن جني القول هنا على الغلط أو الشذوذ بل عده من مألوف الكلام باعتباره نعتًا سببيًا خلافاً لما ذكره سيبويه بهذا الشأن – وإن لم يحمله عليه كما فعل ابن جني من بعده – قال: "هذا باب ما جرى من الصفات غير العمل على الاسم الأول إذا كان الشيء من سببه. وذلك قولك: مررتُ برجلٍ حسنٍ أبوهُ، ومررتُ برجلٍ كريمٍ أخوهُ وما أشبه هذا. وإنما أجريت هذه الصفات على الأول حتى صارت كأنها له؛ لأنك قد تضعها في موضع اسمه فيكون منصوبا ومجرورا ومرفوعا، والنعت لغيره"[14].

فالزاوية التي عالج من خلالها النحاة هذه الصورة التركيبية هي الإعراب. وكانت مخالفة الخبر للمبتدأ، في غياب النواسخ أساساً لاعتقاد بعضهم بأنه غلط جرى في الكلام مجرى المثل. والأمثال يستجاز فيها ما لا يستجاز في غيرها، لكثرة الاستعمال لها، فهي تحتمل ولا تغير. بينما ذهب بعضهم الآخر إلى القول إما بحذف المضاف إليه، وإما بأنه جرى مجرى النعت السببي، وإما بأنه جرى في اللفظ خلاف المعنى – والأصل مطابقة المعنى للفظ – وإما بالجر على الجوار لغرض الإتباع الصوتي أو المناسبة. وقد اختلف النحاة في مسألة إعراب الجوار بين مجيز له، وبين مانع، معتبرا إياه شذوذا. حيث ذكر العكبري أن "الجوار من مواضع الضرورة والشذوذ، ولا يحمل عليه ما وُجدت عنه مندوحة" وذهب أبو حيان إلى أبعد من ذلك فجعله في غاية الشذوذ، ولأنه لم يعهد في خبر المبتدأ، إنما عُهد في الصفة وتبعهم من المحدثين عباس حسن قال: "والحق أن هذا النوع الغريب من الضبط، بسبب المجاورة. والنوع الآخر الذي سببه التوهُّم (الحذف) جديران بالإهمال، وعدم القياس عليهما بل عدم الالتفات إليهما مطلقا"[15].

أما المجيزون فقد تأوّلوه على الوجوه التي ذكرنا، وعلّلوا له بما يبرّر قبوله.حيث عزا القيسي إلى أبي عبيدة الحمل على الجوار قياسا على الجرّ في لفظ (قِتالٍ) من قوله

تعالى: ﴿يسألونَكَ عن الشَّهْرِ الحَرامِ قِتال فيهِ﴾ البقرة: 217. كما عزا إلى الكوفيين القول بالخفض على الجوار في لفظ (النّار) من قوله تعالى: ﴿قُتِلَ أصْحابُ الأُخْدودِ النَّارِ ذاتِ الوَقودِ﴾ البروج: 4 لأن وجه الرفع يكون على الابتداء، ولما جاور المجرور جاز جرّه عليه. وكذلك قراءة حمزة والكسائي: ﴿عاليهِمْ ثِيابُ سُنْدُسٍ خُضْرٌ﴾ الإنسان: 21 - 16

وكل هذه الوجوه المذكورة إنما تصدر عن النظر إلى الجانب الإعرابي وإلى العلامة الإعرابية تحديداً، في جميع هذه الشواهد المختلفة أمثلتها ونماذجها. فلكل مثال منها وضع متميز من الناحية الأسلوبية والتركيبية، ومن ناحية المستوى اللغوي، بين كونها شعراً أو نثراً أو قرآنا. ولكن مبدأ تعميم القياس جعل النحويين يضعونها ضمن نمط تركيبي واحد انطلاقا من تخالف المظهر الإعرابي فيها. ولو رددنا الشواهد النحوية إلى سياقاتها اللغوية ضمن المستوى اللغوي للأنماط التركيبية وأساليبها المتعارفة فسوف يتبين لنا بأن المسألة لا تتعلق بظاهرة القلة والشذوذ والغلط، ومن ثَمّ المنع أو الإجازة، ولا بمبدأ تعميم القياس، بل تتعلق بخصائص العربية وبما تتميز به من براعة في المزاوجة بين السمات التركيبية والسمات الفنية الجمالية وما ينتج عن ذلك من مخالفة لمطالب التركيب، ولكن دون الإخلال بنظامه النحوي العام.

ولعل ذلك ما يسبغ على هذا النوع من الأمثلة شكلا من التميز أكثر من غيرها، مما يكون مساوقاً للأصول العامة للتركيب. وذلك فضلاً عما تتصف به العربية من سعة أفق في قبول مثل هذه المخالفات. ويدل على ذلك كثرة الوجوه الإعرابية أو الوجوه الاحتمالية التي استعرضها النحويون بشأنها اعتبارًا وتقديرًا. ومن ذلك قولهم بأن في (خرب) ضمة مقدرة منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة المجاورة في محاولة منهم لإدماجها ضمن الأنماط العامة أو التذكير بها على أقل تقدير، باعتبارها أصلا.

ورغم ما تتصف به علاقة المجاورة من منطق في تبرير مظاهر المخالفة الإعرابية من الناحية الصوتية، في كثير من الشواهد النثرية والشعرية فقد عدّها بعض النحاة القدماء.

كما رأينا - عند العكبري وأبي حيان مظهرا من مظاهر الضرورة التي لا ينبغي القياس عليها. كما عدها بعض الدارسين المحدثين - كما رأينا - عند عباس حسن مظهرا غريبا من مظاهر الضبط الإعرابي. واعتبر الدكتور عبد اللطيف حماسة

توجيهات النحاة لها شكلا من أشكال الاحتيال لتعليل المخالفة الإعرابية وإنكاراً منهم لخصوصية الشعر بوصفه فناً له قواعد خاصة به، قد تتفق مع ما استخلصوه من النثر أو تختلف. فلفظ (مُزَمّلِ) من قول امرئ القيس أصله الرفع. وليس مرد الجر فيه إلى عامل الجوار لـ (بجاد) فحسب قياسا على (خَرِب) بل مرجعه إلى مجرى حركة الروي في أبيات القصيدة أيضاً وهي الكسرة. ولذلك فالجر هنا هو علامة مناسبة صوتية لقول الشاعر:

كـــأنَّ طُمَيـــةَ المُجَيْمِرِ غُدْوَةً ... مِنَ السَّيْلِ والغُثّـــاءَ فَلْكَةُ مَغْزِلِ

كَـــأنَّ أَبانًا في أَفانـــينِ وَدْقِه ... كَبيرُ أُنـــاسٍ في بِجـــادٍ مُـــزَمَّلِ

ومثله جرّ (أسود) في قول دريد بن الصمّة في رثاء أخيه، وقافيته على روي دالٍ مكسورة:

وكُنْتُ كَذاتِ البَوِّ رِيعَتْ فَأَقبَلَتْ ... إلى جَذَمٍ مِنْ مِسْكِ سَقْبٍ مُجَلَّدِ

فَطاعَنْتُ عَنهُ الخَيْلَ حتَّى تَبدَّدَتْ ... وحتَّى عَلاني حالِكُ اللَّونِ أسْوَدِ

فالتعارض الحاصل بين مطلب الرفع في الشاهدين من الوجهة الإعرابية (النحوية) وبين مقتضى الجر من الوجهة الفنية (البنية الصوتية للقافية) ممثلة في حركة الروي، أدّى إلى الترخّص في الإعراب لأمن اللبس. فالعدول عن مظهر الرفع يشكل مخالفة نحوية بينما يشكل الجر موافقة صوتية. وهو ما يعني ترجيح المطابقة الفنية على المطابقة النحوية. ذلك بأنه من خصائص العبقرية في الصياغة الشعرية أن يحرص الشاعر على الملاءمة بين مطالب النظام اللغوي، وبين مقتضيات التناسق الفني في أبيات القصيدة. وهو ما يعرف بتركيب البيت النحوي وإيقاع القصيدة الصوتي[17].

والواقع أن النحاة لم يضعوا مصطلح (الجوار) خاصا بالشعر، ولكنْ حملاً على ما صادفوه من أمثلة في النثر من كلام العرب والقرآن الكريم. ولم يكونوا أيضا يحتالون للظواهر اللغوية في تفسيرها أو تعليلها بما كانوا يعرضونه من وجوه وآراء، وإن بدا على بعضها — أحيانا – التعسّف الذي يمكن إرجاعه إلى مسألة خلط المستويات اللغوية. فحركة الروي هنا تشكل تبريرا آخر للمخالفة وسندا قويا لها إلا أن ذلك لا

يلغي أبدا تأثير علاقة الجوار في المبنى الإعرابي من الناحية الصوتية، كما يتضح في المثالين المذكورين[18].

ويذهب تمام حسان بهذا الشأن إلى أن الإعراب قد يكون أحيانا زائدا عن مطالب بيان المعنى النحوي. وذلك في ظل تضافر القرائن، مما يجعل من الترخّص في الإعراب وعدم مراعاته وسيلة للوصول إلى غرض أسلوبي عدولي ما،كمراعاة المناسبة الصوتية بين أواخر كلمتين متجاورتين، ومراعاة القافية في الشعر. ومسألة المجانسة الصوتية هنا باعتبارها داعيا من دواعي المجاورة، تبدو وثيقة الصلة بما ذهب إليه قطرب من أن ظاهرة اختلاف العلامات الإعرابية إنما تعود إلى مبدأ الخفّة في الأداء اللفظي لا إلى تغير المعاني النحوية. وهو زعم ينطوي على قدر كبير من الأهمية إذا وضع في إطاره اللغوي الصحيح والمتعلق أساسا بالتغير الإعرابي غير الناتج – كما ذكرنا سابقا –عن تغير في المعاني النحوية لعناصر التركيب خلافا لباقي المواضع التي يتبع فيها تغير الإعراب تغير المعاني النحوية. وقد ذكر الدكتور عبد المجيد عابدين أن الدراسات اللغوية المقارنة دلّت على أن اللغات السامية لا تعرب الخبر ولا المضاف، ولا الفعل المضارع، باستثناء حالة النصب فيه، إلا أنه بفعل المجانسة الصوتية التي أغرم بها الناطقون الأولون بالعربية أعربوا الخبر بإعراب المبتدأ[19].

ومما يدل على قناعة النحاة بأهمية عنصر المناسبة الصوتية هو ما نلمسه لديهم من امتداد تأثيرها إلى فكرة العامل. حيث يشبّه ابن يعيش هذه المسألة بمظهر التنازع، مرجّحاً في ذلك اختيار البصريين إعمال الثاني خلافا للكوفيين، معللا إياها بأنك تكسب بذلك رعاية جانب القرب وحرمة المجاورة. وذكر أن مما يدل على رعايتهم جانب القرب والمجاورة أنهم قالوا: جُحرُ ضَبٍّ خَرِب، وماءُ شَنٍّ بارد. فأتبعوا الأوصاف إعراب ما قبلها وإن لم يكن المعنى عليه. ألاَ ترى أن (الضب) لا يوصف بالخراب و(الشنّ) لا يوصف بالبرودة. وإنّما هما من صفات الجُحر والماء[20].

وعليه فإن هذا النوع من المخالفات الإعرابية التي تقع في الكلام دون الإخلال بصحته وفصاحته استنادا إلى مسوّغات صوتية أو مقتضيات فنية جمالية، فإنها رغم كونها تشكل واقعا لغويا متعارفا ومقبولاً إلا أنها تبقى مجرد إجراء استثنائي مشوب بمسحة وجدانية أو انفعالية لها تميّزها وخصوصيتها ضمن سياقات الكلام اللغوية، من

مقامية ومقالية. ولعلّ هذا ما حمل بعض نحاتنا القدامى على اعتبارها غلطاً جرى في الكلام مجرى المثل أو هي من الضرورة والشذوذ بحيث لا يقاس عليها. والحقيقة أنها من الظواهر الموقعية المرتبطة أساسا بمواقف لغوية معينة ومخصوصة، بحيث تعد شكلا من أشكال الابتكار والإبداع اللغوي الطارئ والمتحرر، خلافا للكلام الاعتيادي الموافق لمطالب النظام النحوي ممثلا في أنماطه اللغوية المطردة نسبيا.

فهم في محاولتهم إيجاد مسوغات لتبرير مظاهر المخالفة إنما كانوا يسعون في الغالب إلى جعلها مظاهر للتوافق باعتبار الوجوه الإعرابية المتنوعة والخصائص اللغوية المختلفة. مما يعني بأنهم لم يكونوا ينظرون إلى مسألة التطابق الإعرابي على أنها مجرد توافق شكلي في العلامة الإعرابية، بل كانوا ينظرون إليها على أنها مظهر من مظاهر الانسجام والتآلف بين العناصر التركيبية، ليس من الناحية النحوية فحسب، وإنما من جوانب اللغة المختلفة، وأهمها الجانب الصوتي.

خـــاتمة:

ومن هنا يمكن لنا أن نخلص إلى القول بأن العربية رغم ما يبدو عليها ظاهراً من قوة الاستمساك بقرائن الإعراب بالشكل الذي يجعلها تتحوّل إلى هاجس خوف مستمر لدى المتكلم من اللحن،فقد اجتمعت لها جملة من العوامل الموضوعية واللسانية التي أتاحت لأهلها قدراً كبيراً من الحرية التي ينطوي عليها نظامها اللغوي، وأفسحت المجال أمامهم رحباً وواسعاً للتعبير عن أغراضهم وفقاً لمقتضيات النظام ومطالب فنون القول وجمال العبارة. وهو ما جسّده القرآن الكريم بكل دقائقه وتفاصيله، ومثّل بإعجازه وبيانه أرقى وأبرع صور استغلال هذه المساحات المتاحة مما أطلق عليه النحاة والبلاغيون قديما مصطلح التوسّع أو الاتساع، وهو ما عدّه ابن جني مظهراً من مظاهر شجاعة العربية.

الهوامش:

1 – عيون الأخبار(ابن قتيبة)157/2.

2 – الإيضاح في علل النحو:ص91 والرد على النحاة:ص72 وطبقات اللغويين والنحاة:ص21 وعيون الأخبار 155/2 وتاريخ اللغات السامية:ص15.

3 – الجمل (للخليل) ص118 والكتاب 23/1 و126/2 والمقتضب 128/4 والمفصل:ص24

4 – الهمع 1821 والتركيب النحوي في الآيات المدنية:ص68.جامعة حلب.

5 – وهو ما قام به ا لأستاذان:إبراهيم مصطفى ومهدي المخزومي.

6 – معاني القرآن للفراء 184/2 ومشكل إعراب القرآن 237/1 وشذور الذهب:ص46.

7 – معاني القرآن 262/1 والكشاف 39/2 و180.

8 – الكتاب 145/2 و147 ومشكل إعراب القرآن 212/2 والكشاف 73/5.

9 – أصول النحو العربي:241 والمدارس النحوية 252 وعالم اللغة عبد القاهر:175 والظواهر التركيبية 205.

10 – الكتاب 436/1 والنحو الوافي 450/3 والمدارس النحوية:ص148.

11 – الكتاب 67/1 و436 وإعراب القرآن (الزجاج) 380/1.

12 – الكتاب 67/1 والمدارس النحوية:ص174.

13 – الخصائص 191/1-193.

14 – الكتاب 22/2 و25-34 والكواكب الدرية 98/1.

15 – الكتاب 67/1و22/2 ومعاني القرآن (الأخفش) 261/1 والأصول 58/1 والخصائص191/1 وإملاء ما منّ الرحمان 92/1 والبحر المحيط 174/8 والمغني:ص760 والأشباه والنظائر 119/1 والنحو الوافي 451/3.

16 – إملاء ما منّ به الرحمان 192/1 ومشكل إعراب القرآن 94/1

17 – حركة الروي في القصيدة العربية – مجلة مجمع اللغة العربية 115/1986/59.

18 – القافية والأصوات اللغوية: ص134 وشرح شواهد المغني 883/2.

19 – الإيضاح في علل النحو:ص69 والظواهر التركيبية:ص105 والبيان في روائع القرآن: ص368.

20 – شرح المفصل 78/1.

دور القدرة الابتكارية في حل المشكلات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي الجزائري

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر القدرة الإبتكارية على عملية حل المشكلات لدى عينة من طلبة السنة النهائية بالثانوية.

تكونت العينة من 100 طالب وطالبة من الشعب العلمية والأدبية، وتم تطبيق اختيار توراني بشقيه الشكلي واللفظي، وإلى جانب هذا تم تمرير مشكل "برج هانوي".

أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربع المتمايزة في القدرة الإبتكارية العامة، الطلاقة، المرونة، الأصالة على القدرة على حل المشكلات.

وينصح بأهمية إدراج مواد دراسية تأخذ بعين الاعتبار وتنمي القدرات الإبتكارية لدى تلاميذنا لتمكينهم من تطوير قدراتهم على التعامل مع المشكلات المختلفة وحلها، و إتاحة الفرصة لهم لرؤية الأشياء بشكل أوسع وأوضح وتطوير نظرة أكثر إبداعية في حل المشكلة" لأن التربية الحقة هي التي تقود إلى ممارسة التفكير الإبداعي" (روشكا 1989).

د. بدرينة محمد العربي
قسم علم النفس
جـامعة الجزائر.
د. ركزة سميرة
قسم علم النفس
جـامعة الجزائر.

مقدمة:

تعتبر عملية حل المشكلات من بين العمليات المعرفية الصعبة وهي عملية تستغرق وقتا لسد الفراغ الموجود بين الوضعية الابتدائية والوضعية الهدف، وللوصول إلى الهدف تتدخل عدة أنماط من التفكير، منها التفكير التقاربي والتفكير التباعدي، وهذان عاملان لحقيقة واحدة تمثل الذكاء العام (Guilford,1971).

Résumé:

Le but de notre recherche porte sur l'effet de la capacité dans la résolution des problèmes chez un échantillon d'élèves de 3ème année de l'enseignement secondaire dans un établissement algérien.

Ce groupe se compose de 100 élèves (Filles et garçons) de filière scientifique et littérature, on a appliqué sur cet échantillon l'examen de Torrance (formel et verbal)

Et en effet passer également le problème «tour d"hanoi».

Les résultats d'analyse de variances ont montré qu'il existe beaucoup de différences statiques entre les quatre groupes d'élèves concernant leur capacité de créativité générale, volubilité, l'élasticité.

Il existe aussi une différence sur le plan de la stratégie cognitive employée par les élèves dans la résolution de leurs problèmes, puis on a conseillé d'introduire des matières qui prendront en considération et feront développer la capacité de créativités des élèves afin qu'ils puissent faire évolution et leur donner la chance de voir les choses d'une manière plus large et claire puisque «la vrai éducation est celle qui conduit à la pratique de la pensée créative «Rochca 1989».

نتحدث عن مشكل يتطلب الحل إذا كانت هناك وضعية عدم ترابط أو وجود نقائص أو هناك صعوبة للوصول إلى الوضعية الهدف.

وهناك مميزات أساسية لعملية حل المشكلات.

- في عملية حل المشكلات، هناك معطيات وتتدخل مبادرة ودافعية الشخص الذي يحل المشكل.
- الرابط بين الوضعية الابتدائية والوضعية الهدف يكون بواسطة توظيف أو تحويل لاقتراحات معروفة سابقا.
- في عملية حل المشكلات، عملية التحويل ليست محددة تماما عند الانطلاق، وهي متنوعة، فكل شخص يمكن أن يصل إلى الحل بطريقة مختلفة، وباستعمال استراتيجيات مختلفة.

وهناك عدة عوامل تتدخل في عملية حل المشكلات، عوامل مرتبطة بالمهمة كتشابه المشكل مع مشكل قد حل سابقا، وعوامل خاصة بالشخص الذي يحل المشكل، كعامل القدرة على التفكير الإبداعي (Le Maire,99)، وهذا الأخير ظل أسير المعالجة الكمية القائمة على الاهتمام بنتائج الاستجابة (الزيات، 96)، وعلى الرغم من التقدم الكبير الذي أحرزه التقدم المعرفي،خصوصا في صور النشاط العقلي، إلا أن التناول المعرفي للابتكارية كان أقل جاذبية و استقطابا لاهتمام علماء النفس والباحثين في مجال الابتكارية، ربما كان ذلك لسيادة المنحنى السيكومتري (الزيات 98).

مشكلة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر التفكير الابتكاري في القدرة على المشكلات لدى عينة من تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي في الجزائر.

وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1 – هل تؤثر قدرات التفكير الابتكاري المتعلقة بالطلاقة الفكرية و المرونة التلقائية

2 – و الأصالة على القدرة على حل المشكلات تأثيرا دالا موجبا؟، و يتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية هي:

أ – هل تختلف القدرة على حل المشكلات باختلاف درجة الطلاقة الفكرية؟

ب – هل تختلف القدرة على حل المشكلات باختلاف درجة المرونة التلقائية؟

ج – هل تختلف القدرة على حل المشكلات باختلاف درجة الأصالة؟

2. هل تختلف الاستراتيجيات المستعملة في حل المشكل باختلاف القدرة على التفكير الابتكاري؟

الإطار النظري:

أولا: التفكير الابتكاري:

اختلفت تعريفات الابتكارية باختلاف المنظور الذي يتبناه الباحث وباختلاف الزاوية التي ينظر منها إلى الابتكارية، فمنهم من يراها عملية نفسية ومنهم من يراها قدرة عقلية، حيث يعرفها جيلفورد Guilford إنها " تنظيمات من عدد من القدرات البسيطة

وتختلف هذه التنظيمات باختلاف مجال الابتكار "(فؤاد البهي السيد، 1989)، أما تورانس فيرى أن" الابتكار عملية يصبح فيها الفرد حساسا للمشكلات وأوجه النقص وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصة وعدم الانسجام، وغير ذلك، فيحدد الصعوبة و يبحث عن الحلول" (سعد الله، 86)، و يرى هوبنكر "الابتكار هو الذات حين تستجيب بعمق لمؤثرات البيئة الخارجية" (خير الله، 84).

وفي تعريفنا الإجرائي للابتكارية، هيتوليد فكرة أو شيء جديد يتميز بعدم تواترظهوره، وهذا التوليد جاء نتيجة استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة التي تتسم بالتنوع و التلقائية استجابة لموقف ما.

المكونات الرئيسية للابتكار هي:

1 – **الطلاقة:** يعرفها الزيات، بأنها القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار خلال فترة زمنية محددة ، استجابة لموقف محدد. (الزيات، 98).

2 – **المرونة:** القدرة على سرعة توليد أفكار متنوعة مرتبطة بموقف واحد (Gloton, 71).

3 – **الأصالة:** القدرة على إنتاج استجابات أصيلة، أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد (سيد خير الله، 81).

ثانيا: عملية حل المشكلات:

تعتبر عملية حل المشكلات من العمليات المعرفية العليا، وهي تستخدم كل عمليات التفكير، من العمليات البسيطة مثل ترميز المعلومة إلى العمليات المركبة مثل الاستدلال و الحكم (l'inférence et le jugement)، وقد وضع جيلفورد الفرضية التي مفادها إن "عملية حل المشكلات تستدعي إما التفكير التقاربي (La pensée convergente)، الذي يرجع إلى المعارف المخزنة في الذاكرة، وإما إلى التفكير التباعدي(La pensée divergente)،الذي يتطلب الاختراع والابتكار (J.P. Guilford,1971).

ونقول عن شخص أنه في وضعية حل مشكل، عندما يجب عليه أن يصل إلى هدف معين و ليس له طريقة لإيجاد حل آني يمكنه من الوصول إلى الهدف (J.L.Roulen,98).

وحل المشكل هو وضعية يبحث فيها الشخص الوصول إلى هدف معين، ويتوجب عليه إيجاد الوسائل المناسبة للوصول إلى هذا الهدف .(chi et Glaser, 85)

وللوصول إلى حل المشكل يستعمل الشخص استراتيجيات معرفية عامة، لتحديده أظهرت على الأقل نظريتين لتحديد و دراسة العمليات المعرفية المستخدمة لحل المشكلات.

1 – طريقة البروتوكولات اللفظية: تعتمد في تحديدها للعمليات المعرفية على ما يتلفظه الشخص أثناء أو بعد الحل وقدمت العديد من الانتقادات لهده النظرية منها:

- التلفظ يتم من ذاكرة العمل، و بعض العمليات لا تنتج من ذاكرة العمل.
- الشخص لا يقول بالضرورة كل ما يفكر فيه.
- هذه الطريقة يمكن أن تحدث تداخلات بين العمليات المعرفية.

1 – نظرية GPS (Newwell et Simon , 72): ترى أن حل المشكل يتطلب أولا تمثيل جيد للمشكل (معرفة الحالة الابتدائية، النهائية والحسابات) بعد ذلك يتم تحليل الفروق بين الحالة الابتدائية والحالة الهدف وهذا التحليل يسمى التحليل الوسيط الدقيق ومنه يتم اختيار الحاسب المناسب (فعل يقوم به الشخص بناءا على معطيات المشكل) يهدف إلى تقليص الفارق بين الحالة الابتدائية والحالة الهدف حتى الوصول إلى الحل، ويرى العلماء أن التمثيل الجيد يسهل عملية حل المشكلات.

1 – أهمية الدراسة:

نرى أن الموضوع الذي نتناوله بالدراسة له أهمية من الناحيتين النظرية والتطبيقية.

فمن الناحية النظرية تعكس دراستنا التوجه المعاصر لتناول الابتكارية في ظل المنظور المعرفي وهو التوجه الذي يمزج بين المعلومة وأسس معالجتها وتوظيفها من ناحية وبين الابتكارية القائمة على الاكتشاف و الإنتاج من ناحية أخرى.

أما من الناحية التطبيقية، فتؤدي هذه الدراسة إلى كشف دور التفكير الابتكاري على القدرة على حل المشكلات، ونهدف من خلال هذه الدراسة إلى تغيير عميق من المنظومة التربوية، محتوى وطريقة، حيث يؤدي إفراغ المقررات من محتواها إلى إنتاج تفكير سطحي لدى التلاميذ يفتقر إلى الفعالية، ومن ثم يصبح التلميذ عاجزا عن حل المشكلات التي تصادفه.

كما تؤدي طرق التدريس المتبعة في مدارسنا والتي تعتمد على التلقين دون التحليل والمناقشة والعرض التقليدي دون إدراك العلاقات القائمة، والحفظ الأهم من طرف الطالب، دون الإدراك الواعي لمحتوى المواد المدروسة إلى تضاؤل المعرفة وتحللها.

تسعى هذه الدراسة إلى التأكيد على أهمية الامتحانات الدراسية بمستوياتها التعليمية والأخذ بعين الاعتبار الحيل والأذواق الشخصية والأصالة وكل السمات الشخصية التي تؤدي إلى الابتكارية.

4 - أهم الدراسات السابقة:

- دراسة جيلفورد (Guilford):

الفروض التي انطلق منها جيلفورد كعوامل للتفكير الابتكاري كانت كما يلي:

- الحساسية للمشكلات:
- الطلاقة: وقد أظهر عدة عوامل لهذا العامل: طلاقة الكلمات، الطلاقة الترابطية، الطلاقة الفكرية، الطلاقة التعبيرية.
- المرونة: وتتكون من المرونة التلقائية والمرونة التكييفية.
- إعادة التنظيم وإعادة التحديد.
- التحليل.
- الأصالة.
- ويمكن تلخيص التصور العام لـــ " جيلفورد" ومعاونوه على التحقق تجريبيا من النقاط التالية:

1 - كل الأشخاص لديهم قدرات ابتكارية، غير أن الناس المبتكرين لهم قدرات ابتكار مرتفعة.

2 - هناك ارتباط بين عامل الذكاء وعامل الابتكار، لكن مدى قوة هذا الارتباط مازالت غير واضحة.

3 - يرى جيلفورد أن "هناك فرقا بين الإنتاج الابتكاري والقدرة الابتكارية"، فقد تتوفر لدى بعض الأفراد قدرات ابتكاري لكنهم لا ينتجون إنتاجات إبتكارية.

4 - التركيز على القبول الاجتماعي، كشرط من شروط الابتكار.

5 - تقع زمرة القدرات الابتكارية ضمن مجموعة التفكير التخييري والتشعيبي.

وإذا كانت دراسة "جيلفورد" قدمت تفسيرات إيجابية جدا لظاهرة الابتكار، فإنها كباقي الدراسات لا تخلو من نقائص ومن جملة هذه النقائص ما يلي:

أغلب الاختبارات المستعملة كانت نظرية، أي أنها اعتمدت على الجانب اللفظي دون الحركي.

1 – كثرة التجزئة وكثرة التفاصيل.

2 – رغم اتساق بحوث "جيلفورد" ومعاونيه، فقد أقيمت بحوث أخرى تناقضت مع نتائج هذه البحوث. (سعد الله، 1986، ص 117-125).

دراسات أخرى:

* توصلت العديد من البحوث والدراسات (Newell et Simon, 1772 – الزيات ، 84،85،94) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء والقدرات العقلية في نمط وفاعلية الاستراتيجيات المستخدمة لصالح الذكاء والقدرات العقلية الأعلى ويبدو هذا من خلال سرعة الترميز والتجهيز والمعالجة ونوع المعلومات المسترجعة ومدى ارتباطها بالموقف المشكل ومن ثم يصلون إلى حلول تقاربية أو تباعدية. (الزيات، 98 و72، Newell et Simon).

* يرى جورمان 1974، Gorman، أن نقص المعلومات المرتبطة بالمشكلة أو عدم تنظيمها، او قصور القدرات العقلية لدى القائم بالحل أو شعوره بنقص الكفاءة الذاتية، أو انعزال معرفته وتفككها يؤثر على فعالية التداعيات مما يقف عائقا دون الوصول إلى الحل المستهدف، ومن ثم فإنه يمكن تقرير أن نقطة البدء في حل أي مشكلة هي مقدار ما لدى القائم بالحل من معلومات مرتبطة بالمجال النوعي للمشكلة. Rasmussen1999.

فرضيات الدراسة:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة وتساؤلات الدراسة، يمكن صياغة الفروض التالية:

1) تؤثر قدرات التفكير الابتكاري المتكونة من الطلاقة، المرونة، والأصالة على القدرة على حل المشكلات تأثيرا دالا موجبا.

I) تختلف القدرة على حل المشكلات باختلاف درجة الطلاقة الفكرية.

II) تختلف القدرة على حل المشكلات باختلاف درجة المرونة التلقائية.

III) تختلف القدرة على حل المشكلات باختلاف درجة الأصالة

2) تختلف الاستراتيجية المستخدمة في حل المشكل باختلاف درجة القدرة على التفكير الابتكاري.

الطريقة والإجراءات:

العينة:

أجريت الدراسة على 100 طالب و طالبة في السنة النهائية للتعليم الثانوي بالجزائر للعام الدراسي (2002 - 2003) من ثانوية "أولاد سيدي إبراهيم" بولاية المسيلة، وقد تم اختيار العينة وفقا للمحددات التي يوضحها الجدول رقم01.

جدول رقم 01

يوضح محددات عينة الدراسة

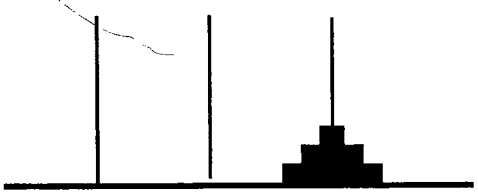
متغيرات التطبيق	متفوق		عادي		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
علوم دقيقة	5	5	5	10	**25**
علوم الطبيعة والحياة	/	2	8	10	**20**
آداب وعلوم إنسانية	14	19	10	12	**55**
المجموع	19	26	23	32	
	45		**55**		**100**

الأدوات:

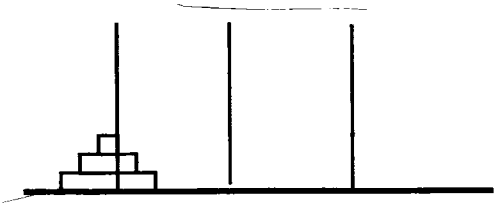
جرى استخدام إختبار توراني بشقيه اللفظي والابتكاري، ويتكون المقياس من اختيار الصور، الذي يشمل ثلاثة أنشطة، ثم تم استخدام مشكل هانوي «Probleme de latour de Hanoi »، في هذا المشكل لدينا ثلاث سيقان وثلاث ملفات، كما هو مبين في الشكل (1)

الشكل (1)

يبين مشكل برج هانوي



الحالة الابتدائية



الحالة النهائية الهدف

الشروط:

يمكن تمرير حلقة واحدة في المرة الواحدة.

لا يمكن وضع حلقة على واحدة أصغر منها.

إجراءات التطبيق:

– تم اختيار توراني بصفة جماعية، حيث تم تقسيم العينة مجموعات تألف كل واحدة من 20 طالبا، وقد تم تطبيق اختبار الصور ثم اختبار الكلمات مع احترام الزمن المحدد لكل نشاط ثم تم رصد علامات كل طالب في متغيرات، الطلاقة، المرونة، الأصالة، ثم الدرجة الكلية.

– وتم تمرير مشكل "برج هانوي" للطلبة بصفة فردية وتم حساب الزمن الذي يستغرقه كل طالب لحل المشكل بالملي ثانية (MS)، كما تم حساب عدد الخطوات التي يسلكها الطالب للوصول إلى الحل مع احترام فضاء الشروط المبينة في المشكل.

التحليل:

تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه لقياس الفروق بين المجموعات المتمايزة في الطلاق، المرونة،الأصالة، القدرة الابتكارية العامة على زمن حل المشكل وفضاء المهمة (عدد الخطوات للوصول إلى الحل).

نتائج الدراسة:

في ضوء إشكالية البحث والأسئلة المطروحة والفرضيات التي تقوم عليها.

والأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من هذه الفرضيات، جاءت النتائج على النحو التالي بمعالجة البيانات على برنامج الإعلام الآلي (SPSS).

أولا: النتائج على المستوى الوصفي:

أ - المتوسطات و الانحرافات المعيارية: حصلنا على المتوسطات و الانحرافات المعيارية لدرجات مقاييس جميع متغيرات الدراسة حيث كانت على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم 02

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مقاييس متغيرات الدراسة ن = 100

	الطلاقة	المرونة	الأصالة	القدرة الابتكارية العامة	زمنحل المشكل	فضاء المهمة
المتوسط الحسابي	81.04	40.32	14.48	135.37	175821.30	14.56
الانحراف المعياري	23.89	17.20	7.30	45.36	97687.88	6.52

ويتضح من الجدول 02، اتساق متوسطات متغيرات الدراسة وانحرافاتها المعيارية في ضوء المدى الكلي لكل من هذه المتغيرات.

ب - مصفوفة معاملات الارتباط: استخدمنا مصفوفة معاملات ارتباط درجات قدرات التفكير الابتكاري بأبعادها المختلفة وزمن حل المشكل وفضاء المهمة.

جدول رقم (03)

يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات مقاييس قدرات التفكير الابتكاري و زمن حل المشكل وفضاء المهمة.

المتغيرات		قدرة حل المشكلات	
		زمن حل المشكل	فضاء المهمة
قدرات التفكير الابتكاري	الطلاقة	0.919 -	0.927 -
	المرونة	0.875 -	0.875 -
	الأصالة	0.735 -	0.761 -
	القدرة الابتكارية العامة	0.926 -	0.935 -

كل النتائج دالة عند 0.01

ويتضح من الجدول (03) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة مما يشير إلى أن العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وعملية حل المشكلات علاقة قوية سالبة وهي جوهرية ذات معنى.

ثانيا: نتائج الدراسة على المستوى الاستدلالي:

على ضوء الأساليب الإحصائية المستخدمة للتأكد من هذه الفرضيات نعرض نتائج الدراسة على النحو التالي:

الفرضية الرئيسية الأولى:

"تختلف القدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة باختلاف الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري"، وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بتقسيم المجموعة وفقا للمحددات التالية:

- المجموعة الأولى (G-1): وتمثل الأفراد الذين تحصلوا على أدنى 25% العلامات المتحصل عليها على مقياس القدرة على التفكير الابتكاري وكان عددهم 26 طالبا.

- المجموعة الثانية (G-2): وتمثل المجموعة الذين تحصلوا على 25% العلامات الأحسن من السابقة، وكان عددهم25 طالبا.
- المجموعة الثالثة (G-3): وتمثل الأفراد الذين تحصلوا على 25% العلامات الأحسن من السابقة و كان عددهم 25 طالبا.
- المجموعة الرابعة (G-4): وتمثل الأفراد الذين تحصلوا على 25% أحسن العلامات المتحصل عليها في المقياس، وكان عددهم 25 طالبا.

التقسيم كان على أساس طريقة الربيعيات.

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه بين المجموعات الأربع في زمن حل المشكل وفضاء المهمة ، وقد أسفر التحليل على النتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (04)

يبين جدول (A N O N A): نتائج تحيل التباين بين المجموعات الأربع المتمايزة في القدرة الابتكارية العامة على زمن حل المشكل وفضاء المهمة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
زمن حل المشكل	بين المجموعات	71606796 8951.8	3	23868932 2983.9	100.201	0.0001
	داخل المجموعات	22868131 4779.2	96	23820970 28.950		
	المجموع	94474928 3731.0	99			
فضاء المهمة	بين المجموعات	3272.273	3	1090.758	127.467	0.0001
	داخل المجموعات	821.487	96	8.557		
	المجموع	4093.760	99			

ويتضح من الجدول (04) دلالة تأثير القدرة الابتكارية العامة المتمثلة في الطلاقة والمـــرونة و الأصالة على زمن حل المشكل من جهة وعلى فضاء المهمة من جهة أخرى عند مستوى (0.0001).

وتشير هذه النتائج إلى التأثير الدال للقدرة الابتكارية العامة على عملية حل المشكلات (زمن حل المشكل وفضاء المهمة) ، ومعنى ذلك أن الفرضية الرئيسية الأولى قد تحققت.

الفرضية الجزئية الأولى:

تختلف القدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة باختلاف درجة الطلاقة الفكرية لديهم.

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بتقسيم عينة الدراسة إلى أربع مجموعات وفقا للمحددات التي وردت في الفرضية الأولى (بالنسبة إلى درجة الطلاقة الفكرية).

بتحليل التباين أحادي الاتجاه بين المجموعات الأربع المتمايزة في الطلاقة الفكرية في زمن حل المشكل وفضاء المهمة.

جدول رقم (05)

يبين نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين المجموعات الأربع المتمايزة في درجة الطلاقة الفكرية على زمن حل المشكل وفضاء المهمة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
زمن حل المشكل	بين المجموعات	660378537549	3	220126079183	74.312	0.0001
	داخل المجموعات	284370746182	96	2962195272.7		
	المجموع	944749283731	99			
فضاء المهمة	بين المجموعات	2977.469	3	992.490	85.353	0.0001
	داخل المجموعات	1116.291	96	11.628		
	المجموع	4093.760	99			

ويتضح من الجدول (05) دلالة تأثير قدرة الطلاقة الفكرية على عملية حل المشكلات المتمثلة في زمن حل المشكل وفضاء المهمة المتبع، ومعنى ذلك أن الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت.

الفرضية الجزئية الثانية:

تختلف القدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة باختلاف درجة المرونة التلقائية لديهم.للتحقق من هذه الفرضية قمنا بتقسيم عينة الدراسة إلى أربع مجموعات وفقا للمحددات التي وردت في الفرضية الأولى (بالنسبة إلى درجة المرونة).

قمنا بتحليل التباين، ونتائج التحليل يوضحها الجدول التالي:

جدول (06)

يبين نتائج تحليل التباين أحادي الإتجاه بين المجموعات الأربع المتمايزة في درجة المرونة على زمن حل المشكل وفضاء المهمة.	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
زمن حل المشكل	بين المجموعات	665043607224.4	3	221681202408	76.085	0.0001
	داخل المجموعات	279705676506.6	96	2913600796.9		
	المجموع	944749283731.0	99			
فضاء المهمة	بين المجموعات	3080.229	3	1026.743	97.251	0.0001
	داخل المجموعات	1013.531	96	10.558		
	المجموع	4093.760	99			

ويتضح من الجدول (06) دلالة تأثير قدرة المرونة على عملية حل المشكلات، (زمن حل المشكل وفضاء المهمة)، ومعنى ذلك أن الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت.

الفرضية الجزئية الثالثة:

"تختلف القدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة باختلاف درجة أصالة إجابتهم"

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بتقسيم عينة الدراسة إلى أربع مجموعات وفقا للمحددات التي وردت في الفرضية الأولى (بالنسبة إلى درجة الأصالة).

قمنا بتحليل التباين ، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل.

جدول (07)

تبين نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين المجموعات الأربع المتمايزةفي درجة الأصالة على زمن حل المشكل وفضاء المهمة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
زمن حل المشكل	بين المجموعات	5590526 14428	3	1863508 71476.0	46.51	0.0001
	داخل المجموعات	3806303 49572	96	4006635 258.654		
	المجموع	9696829 4000	99			
فضاء المهمة	بين المجموعات	2377.964	3	192.655	44.350	0.0001
	داخل المجموعات	1715.796	96	17.873		
	المجموع	4093.760	98			

ويتضح من الجدول (07) دلالة تأثير قدرة الأصالة على عملية حل المشكلات (زمن حل المشكل وفضاء المهمة)، ومعنى ذلك أن الفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت.

الفرضية الرئيسية الثانية:

"تختلف الاستراتيجية المستخدمة في حل المشكل باختلاف القدرة الابتكارية العامة" تمت دراسة الفروق بين المجموعات الأربع التي اعتمدناها في الفرضية الرئيسية الأولى، وكانت النتائج كالتالي:

المجموعة الأولى (G1): 100% استعملوا استراتيجية المحاولة و الخطأ.

المجموعة الثانية (G2): 52% استعملوا استراتيجية المحاولة و الخطأ.

40 % استعملوا استراتيجية تنسيق الحركات بضمان.

8% استعملوا استراتيجية تحليل الأهداف.

المجموعة الثالثة (G3): 50% استعملوا استراتيجية تسبيق الحركات بضمان.

45.83% استعملوا استراتيجية تحليلا لأهداف.

4.16% استعملوا استراتيجية المحاولة و الخطأ.

المجموعة الرابعة (G4): 84% استعملوا استراتيجية تحليل الأهداف.

16% استعملوا استراتيجية تسبيق الحركات بضمان.

و مـــنه يتضح أن المجموعات الأربع المتمايزة في القدرة الابتكارية لا تستخدم نفس الاستراتيجيات للوصول إلى الحل، ومعنى ذلك أن الفرضية الرئيسية الثانية قد تحققت.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

تشير نتائج الدراسة إلى صحة التصور النظري الذي قامت عليه من وجود تأثير دال موجب للقدرة الابتكارية بمكوناتها الطلاقة، المرونة، و الأصالة على القدرة على حل المشكلات، حيث كان تباين كل من هذه المكونات دال عند مستوى 0.0001 في زمن حل المشكل وفضاء المهمة، كما جاءت العلاقة الارتباطية بين التفكير الابتكاري ومكوناته وزمن حل المشكل وفضاء المهمة جوهرية.

كما تشير النتائج أن المجموعات المتمايزة في القدرة الابتكارية تستخدم استراتيجيات مختلفة للوصول إلى الحل، وذلك ما يتوافق مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات، التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء والقدرات العقلية في نمط وفاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في حل المشكل

لصالح الذكاء والقدرات العقلية الأعلى (الزيات 96) ويبدو هذا من خلال سرعة الترميز والتجهيز والمعالجة ونوع المعلومات المسترجعة ومدى ارتباطها بالموقف المشكل (Newell et Simon 72).

و يرى (Williams, 72)، المرونة أنها القدرة على إنتاج عدد متنوع من الأفكار والتحول من نوع معين إلى نوع آخر لمثير معين، في حين يرى (Anderson) أن فترة التحصين عند حل المشكل يتوصل بواسطتها الشخص إما إلى تحسين الكفاءات أو تدهور الكفاءات و هذه الأخيرة تسمح للشخص بتنشيط مجموع آخر من الوصول والمعارف غير التي استعملها فينتج استجابات متنوعة.

كما أن استراتيجية حل مشكل "برج هانوي" المتمثلة في تنسيق الحركات بضمان، "هي التنبؤ بكل المسالك الممكنة حتى الوصول إلى حل، أي إنتاج عدة استجابات لموقف واحد" تتوافق مع تعريف (Williams)، للمرونة التلقائية.

- يرى الجشطلت أن الاكتشاف المفاجئ للحل (l'insinght) في مرحلة التنوير العقلي ينتج عن حصيلة العمليات المنتجة (Productifs)، وهذه العمليات هي من أساس ابتكاري، تعطي العمليات التي بواسطتها نتوصل إلى حل جديد.

- يرى المنظور الجديد لحل المشكلات (Holyook) أن عملية حل المشكلات تخضع إلى عملية المعالجة الموازية للوحدات الصغيرة التي تسمى عادة بالعصبونات الشكلية (Neurons formels)، والشخص الذي يكون بصدد حل مشكل يبتكر عصبونات شكلية للوصول إلى الحل.

- تتوافق نتائج الدراسة من نظرة (Bloom) لعملية حل المشكلات، حيث يرى أنه يمكن التحدث عن مشكل إذا كانت هناك وضعية تمثل عدم التناسق أو عدم الانسجام، أو نقص أو صعوبة مقارنة بالوضعية المثالية (الحل)، أو بعبارة أخرى إذا كان عدم الانسجام بين ما هو موجود وبين ما يجب أن يكون، حل المشكل يتضمن سد الفراغ بين الوضعيتين، مهما كانت طبيعة المشكل، (مشكل رياضيات، مشكل فيزياء، مشكل علائقي،...)، حيث هناك مشكلات تستمد حلولها من التطبيق البسيط (نظرية Bloom)، عندما يكون الشخص على استعداد لحل المشكل، أين يستطيع بسهولة تعريف المعطيات التي يستعملها في حله للمشكل، بينما هناك

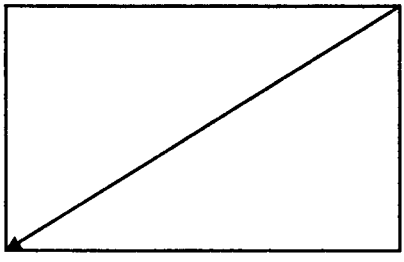
مشكلات أخرى يعتمدون على التفكير الابتكاري لإيجاد الحلول، أين تكون المعطيات المستعملة في الحل غير كافية، ويجب على الشخص تحويل وإعادة تنظيم المعطيات التي يهيئها لإيجاد حل أصيل.

– "الأشخاص المبدعون يمتلكون الدافعية ويجدون الحلول للمشكلات البسيطة والمعقدة في أقل زمن ممكن (The institute for thinking develeopmen t, 2002)، وهذا يتوافق مع نتائج الدراسة والشكل التالي يبين ذلك.

شكل رقم (02)

يبين العلاقة بين التدريب على التفكير الإبداعي وعملية حل المشكلات.

التدريب على التفكير الإبتكاري (الإبداعي).



ابتكار.

القدرة على حل المشكلات.

– تشير البحوث والدراسات السابقة، إلى تميز الأشخاص المبدعين في حل المشكلات مقارنة بالعاديين، وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية مدعمة في حل لنتائج تلك الدراسات.

– الابتكارية هي نتاج لأنماط متعددة من العمليات العقلية المعرفية وهناك عدد من الدراسات في مجال حل المشكلات قد أعطت اهتماما جادا بالأنماط النوعية المحددة للعمليات المعرفية وقد حدد (لنجلي وآخرون 87 , Lngely et autres) أساليب مختلفة ممكن أن تسهم في حلول ابتكارية للمشكلات من خلال استخدام الحاسبات الآلية، ويرى (الزيات 1998) أن هذه الجهود انحصرت في المشكلات المحددة جيدا وهو يعتقد أنه لكي نفهم حقيقة طبيعة الابتكارية يجب أن ننظر إلى

العمليات المعرفية أكثر شمولا، حيث المشكلات وحلولها ليست بالضرورة محددة أو معروفة.

وعلى ضوء ما سبق يمكن تقرير أن جميع الفرضيات التي قامت عليها الدراسة قد تحققت.

واستنادا إلى نتائج هذه الدراسة ينصح بإدراج مواد تنمي القدرات الإبداعية إلى جانب المنهاج الأكاديمي للطلبة وذلك لإثراء عملية حل المشكلات لديهم.

- العمل على استشارة و تشجيع وتنمية الابتكارية بمكوناتها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بصفة عامة، فنحن في أشد الحاجة إلى الفرد المبتكر في عصر تتسابق فيه الشعوب نحو التقدم والتطور للتغلب على المشكلات التي تعيق تطورها.

المراجع العربية:

1 – السيد فؤاد البهي (1979). علم النفس الإحصائي، وقياس العقل البشري، القاهرة.

2 – المليجي حلمي (1969). سيكولوجية الابتكار، القاهرة: دار المعارف.

3 – الزيات فتحي مصطفى (1996). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي القاهرة: دار النشر للجامعات.

4 – الزيات فتحي مصطفى (1998). الأسس العقلية والبيولوجية للنشاط النفسي والمعرفي: دار النشر.

5 – روشكا ألكسندر (1989): الإبداع العام والخاص، ترجمة غسان أبو فخر الكريت: عالم المعرفة، العدد 144.

6 – سعادة جودة أحمد (1996). أثر مستوى تعليم الأب والأم والترتيب الولادي في قدرات التفكير الإبداعي، قطر: مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد 9.

7 – سعد الله الطاهر (1986) "علاقة قدرة التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي"، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر.

8 – سعد الله الطاهر (1999). " علاقة القلق الموضوعي بالقدرة على التفكير الإبداعي لدى طلبة العلوم الدقيقة و علم النفس" أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر.

9 – سعيدي سامية (2001). "القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بدافع الإنجاز وفعالية الذات" رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة الجزائر.

10 – خير الله السيد (1981). بحوث نفسية و تربوية، بيروت لبنان .

11 – خير الله السيد (1981). علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتطبيقية.بيروت: دار النهضة العربية.

12 – خير الله السيد (1990). الأسس النفسية للابتكار و أساليب تنميته. الكويت ، مكتبة الفلاح.ط1.

13 – صفوت فرج (1980). القياس النفسي دار الفكر العربي. القاهرة.

14 – عبد الغفار عبد السلام (1977). التفوق العقلي والابتكار. القاهرة. دار النهضة العربية.

15 – هايل السرور ناديا (1996) فاعلية برنامج (الماسترثنكر) لتعليم التفكير في التنمية. القدرات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. قطر: مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد 10.

المراجع الأجنبية:

16 - ABDI, H. (1987). Introduction au traitement statistique des données expérimentales. Grenoble: presses universitaire de grenoble.

17 - BODEN, M. (1991). The creative mind : My ths and mechanismes. New york. Basic books.

18 - CHI, M, T, H. & Glaser, R. (1985).Probleme solving absility. New york, Freeman.

19 - COSTERMANS, J (1998). Les activiteés congnitives. Paris; Bruxelles : de Boeck.

20 - DA.SILVA, R. (1999). Psycologie cognitives. Paris; Armand colin.

21 - FRENSCH, P., FUNKE, J. (1995). Complexe problem solving: TheEurope perspective. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

22 - FORTIN, C., 8 ROUSSEAU, R. (1989) Psycologie cognitive: une approche de traitementde l'information. Monterial : presses universitaires de quebec.

23 - GICK, M, L, & HOLYOK, K, J. (1980). Analogie problem solving. cognitive psycology., 12(3).

24 - Gineste,M,D, (1977). Analogie et cognition. Aparis : presses universitairede france.

25 - GLOTON,R. 1971). L'activité créatrice chez l'enfant. casreman.

26 - GREENO,J.G. (1976). Inden finite goals in well-structred problems: psycolgical revew 83(6).

27 - GREENO,J.G (1978). Natures of problem- solving - abilities: Erlbaum.

28 - GUILFORD, J,P, (1971). The nature of human intelligence, Londres, Me graw-HE.

29 - HOC, J,M, (1999), Supervision et contrôle de processus, la cognition dynamique, Grenoble; pug.

30 - LE MAIR,P (1999). Psycologie cognitive. Paris, bruxelles: de Boeck université.

31 - NEWWELL,A & SIMON, H,A. (1972) : Human problem solving. Engleewood chiffs.N.J: prentice -Hall.

32 - PAIRTIER, J,F, (1999): Le servau et la pensée. Paris : Siences humaines.

33 - RABARDEL, P.(1995). Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains- Paris, Armand colin.

34 - RICHARD, J.F. (1990): Les activitées mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions. Paris: Armand colin.

35 - ROULIN,J.L.(1998): Psycologie cognitive. Paris : Breal.

36 - RUNEO, M,A.(1990): Maximal performance on divergent thinking: Psycology in the sckool.

37 - SEBILLOTE,S, & WEIL-BARAIS,A. (1997). Recherche et traitement de l'information. Prelier sycle.

38 - STERNBERG, R.I. & Lurbard, T, I, (1983): An investment theory of creativity and its development: Human development.

39 - TORRANCE, E,P.(1967): Education and the creative potential. Minires. univ.press.

40 - TORRANCE, E.P (1976): Teste de pensée créative- paris, dunod; J.P. Rossi.

41 - WEIL-BARAIS,A. (1991): Résolution de problemes. Paris, Dunod: J.P.Rossi.

42 - WEIL-BARAIS,A. (1999): L'homme cognitif. Paris: premier sycle, 5° édition.

43 - ZELLAL ,NACIRA. (1996): Guide de méthodolgie de la recherche post-gradué. Alger; Office de publictions universitaires.

e-mail: mbedrina.2000@yahoo.fr

البحث عن الله في القصص الشعبي

ملخص:

هي محاولة لاستقراء النص القصصي الشعبي والخروج من عوالمه المكثفة بغية الوصول إلى فكرة قل ما وردت في النصوص القصصية، حتى شكلت موقع تساؤل، حين برز هذا النص، كأنه يلغي النصوص الأخرى، أو يتخطاها إلى تساؤل ثم مواجهة، ثم إلى شبه يقين نحو الكائن الأعلى الذي تجسد في النص.

من هنا كان هذا الموضوع محاولة إبراز المكمنيات المتوارية في طريقة رؤية الإنسان الشعبي (النصي) إلى الله والبحث عنه على أساس ترجيحي وليس على أساس بؤرة الشك الظني.

د. احمد عزوي
قسم الأدب جامعة سطيف

على الرغم من تعدد النصوص القصصية، وكثرتها، واختلاف مرجعياتها، وتعرضها لمختلف المواضيع التي تتعلق بالإنسان، كإنسان يواجه الحياة، وإنسان يُعد من ضمن هذا الكون.

كما تعرضت لجملة من المعتقدات البشرية التي تركت أثرا واضحا في سلوك وتصرفات الإنسان.

إلا أن المثير حقا لتساؤل كبير يفرض نفسه على المتعامل مع هذه النصوص، رغم تعددها وتعدد مضامينها، وتنوع أغراضها، لم تتناول أو لم تطرح فكرة الله، أو الله على الرغم من أن البعض منها يعود إلى فترات موغلة في القدم حين كان هذا الطرح مشروعا، أو أن بعضها هو نتاج بقايا لحطام أساطير مختلفة.

Résumé:

C'est un essai d'introspection dans le texte narratif populaire dans tous ses aspects. afin de sortir de cette globalisation chargée pour atteindre une idée rarement paru dans les textes narratifs puis elle a construit une place d'une querelle gestionnaire (où apparu ce texte). comme s'il néglige les autres, et la dépasse à une querelle, ou même à la confrontation, puis à une pré-certitude vers l'être supérieur qui se reflète dans le texte.

De là, cet article était un essai de faire sortir tous les défoulements

intérieur cachés dans la façon de la perception de l'homme populaire (personnage) vers le suprême et de le chercher à partir des principes probables et non sur des principes que se basent sur le centre du doute.

ربما هذا الموضوع أو هذا الطرح لا يعود إلى الجهل به، أو عدم الاكتراث به، ولكن إلى كون هذا الموضوع طرحه مُنته. و أن النصوص القصصية المتداولة (اليوم) ضمن إطار حضاري وثقافي

واجتماعي وروحي، تشبعت بالروح الإسلامية، وتختلف - ولو ظاهريا - عن التصورات القديمة للموضوع، فهي تدور في وسط إسلامي مؤمن بالله وبوجوده المتفرد، الذي ليس معه أحد، مصداقا لقوله تعالى ﴿وَمَا مِنْ إِلَهٍ إِلاَّ اللَّهُ وَإِنَّ اللَّهَ لَهُوَ العَزِيزُ الْحَكِيم﴾[1] أو قوله ﴿هُوَ الأَوَّلُ وَالآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾[2] على عكس الديانات الأخرى كالمسيحية مثلا التي قامت على التثليث (الأب والابن وروح القدس) مما ساعد على إثارة الفكر الخرافي لنسج نصوص، ورسم تصورات مختلفة للإله الابن كونه مخلص البشرية وحامل خطاياهم. كذلك الحال في الديانة اليهودية المتولدة عن افتراضات الرهبان والأحبار، والتي جانبت أو تركت الألواح الموسوية، فانبعث من رحم افتراضهم

وقراءتهم الثانية للتوراة تصورات مختلفة لله، وتحولت معتقداتهم إلى معتقدات الديانات الأخرى غير السماوية فتعاملت مع الله تعاملها مع الإنسان، محاولة في ذلك تأنيس الله عز وجل وإعطائه صفات البشر والمخلوقات في كل ما يفيد التشبيه والتجسيم. لذا يبرز الله أو الإله في نصوصهم المختلفة على شاكلة الإنسان[3]، ويتصرف تصرف الإنسان، كما تعتمد هذه النصوص على تجسيده وتَجَسُّده بين الناس حتى عرف الناس ملامحه، ووضعوا له صورا ونحتوا له تماثيل، وأقاموا له نصبا ومعابد.

وهذا التصور المحسوس يتنافى والعقيدة الإسلامية، وحتى السؤال عن ذات الله لم يعد مطروحا في الفكر الديني الإسلامي، وإنما المطروح هو صفاته المأخوذة من القرآن الكريم، وهي صفات مجردة عن محسوس قائمة بذاتها. لأن الله كما يقول عبد الكريم الجيلي: ((عبارة عن نفسه التي هو بها موجود لأنه قائم بنفسه. فالذات لا تدرك بمفهوم عبارة، ولا تفهم بمعلوم إشارة؛ لأن الشيء إنما يفهم بما يناسبه فيطابقه، أو بما ينافيه فيضاده. وليس لذاته في الوجود مناسب ولا مطابق ولا مناف ولا مضاد))[4]، ثم إن القرآن الكريم فصل في طرح هذه القضية في قوله تعالى ﴿قُلْ هُوَ اللهُ أَحَدٌ اللهُ

الصَّمَدُ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾[5]. كما أن الصفات الموصوف بها هي صفات تتجاوز مدركات الإنسان غير أنها صفات تقريبية ليعيها العقل البشري وليقترب من جوهرها. هذه الوحدانية المتفردة والموصوفة يقرها الإسلام، ويرفض أي جدل حولها، وهي عكس ((الفكر الأسطوري بجميع حرتقاته لم يقدم لنا تصورا عن إله أوحد فذ بذاته خالقا لكل شيء أزلي، لقد صُور الإله في صورة طفل يولد من أب وأم ويرقى العرش كما يرتقيه أي ملك، ثم يسقط ليمهد الطريق إلى إله جديد))[6].

سقت هذا لا لأبحث في الموضوع ذاته ولكن لأوضح الموانع وأبين الجو السائد في الوسط الاجتماعي حتى نجد عذرا أو سببا يقف حاجزا لظهور نصوص تتعلق بالله أو بوجوده أو بذاته.

وإنما كل ما هنالك هي إشارات تتعلق بعظمته والتوكل عليه، والسعي إليه، والاستغاثة به من منظور إسلامي بحت.

ولكن رغم هذا القيد الفكري المنبثق من العقيدة القائم لمنع تسرب بعض الأفكار المبنية على تصورات معتقدات سابقة، قلت رغم هذا إلا أنه لم يمنع بعض أوجه المعتقدات أن تتسلل وتحتفظ بنفسها ولنفسها بمكانة داخل الفكر الشعبي والمعتقدات الشعبية، آخذة أشكالا حضارية جديدة و احتمت بشرعية دينية شعبية.

لقد ذكرت في البداية أن النصوص القصصية الشعبية على كثرتها تجنبت (أو تجنب الرواة) الخوض في الحديث عن الله. غير أننا إذا عدنا إلى نص قائم بذاته مكتمل البناء. فإننا نجده يستثني الحديث السابق، ويعطي رؤية مغايرة تتفق ولا تتفق مع الطرح المذكور آنفا، وهذا النص هو (قاضي لحمام) و قد تعاملت معه في المباحث السابقة من زوايا أخرى غير التي أعرضها الآن. وسأقدم – مختصرا – الجانب المتعلق بالفكرة المطروحة، ثم محاولة التعرف على البعد الدلالي لهذا الطرح.

يقول النص:

رجل مع زوجته وابنيه يعيشون في فقر مدقع، حاول هذا الرجل أن يخرج من هذا الفقر، لكنه لم يستطع أن يفعل شيئا، حتى آلت نفسه إلى اليأس. فقال لزوجته

سأخرج للبحث عن الله. وإذا وجدته سأطلب منه إما أن يغنيني وإما أن يقتلني واستريح من هذا الوضع.

خرج الرجل وسار من غير هدى إلى أن وصل إلى خيمة في مكان منعزل. وطلب من أهلها طعاما. غير أن صاحبة الخيمة حذرته من زوجها إن وجده هنا لأنه قاتل لا يرحم، وقد قتل الكثير من الناس. فقال لها وأنا أريد الموت. فلما عاد الزوج وجد الرجل بجوار الخيمة وسأله عن حاجته فأخبره الرجل بحاله. فاستضافه عنده. في الصباح ودعه وطلب منه إن وجد الله أن يخبره أن فلانا قد قتل تسعا وتسعين نفسا وهل لديه مكانة عنده أم لا.

فانطلق الرجل واصلا بحثه إلى أن وصل جبلا كبيرا وقد حل عليه الظلام فشاهد نورا خافتا في قمته، فقصده فوجده منبعثا من كهف فدخله فوجد فيه ناسكا متعبدا قضى فيه سنوات طوال في عبادة الله. سأله الناسك عن حاجته فأخبره بقصته فاستبقاه لقضاء الليل معه. وكان هذا الناسك يبعث له الله كل ليلة رغيف شعير وعنقود عنب أسود.

ولكن هذه الليلة بعث له الله رغيف قمح وعنقود عنب أبيض مع رغيف الشعير والعنقود الأسود. لكن الناسك أكل رغيف القمح والعنب الأبيض وقدم لضيفه ما كان يأكله في السابق.

في الغد ودع ضيفه وطلب منه إن وجد الله أن يسأله أن فلانا قضى جل حياته في عبادته هل له مكانه عنده أم لا.

سار الرجل إلى أن وجد نفسه في فضاء لم يألفه. صحراء غائمة سار فيها، فإذا به يشاهد رجلا بلباس أبيض قادما إليه، فبهت وخاف حتى أن وصله، وسأله عن وجوده في هذا المكان، فأخبره بقصته و أنه يبحث عن الله.

فأعطاه الرجل (الأبيض) قطعة نقود وأمره بالعودة وليشتري بهذه القطعة من عند أول بائع في أول سوق يصادفه أمامه.

وعاد الرجل واشترى دجاجة و رجع إلى بيته.

النص لم ينته في هذه النقطة، ولكنه استمر يستعرض أحداثا هي نتيجة هذه الأحداث المعروضة.

النص من ظاهره ينطلق من أساس معرفي بالنسبة للرجل، فهو قرر أن يخرج للبحث عن الله، بمعنى أنه كان عارفا بوجود الله، لكن هذا الوجود ليس وجودا غيبيا بالمفهوم الديني الاعتقاد بوجود الله دون المعرفة الحسية بهذا الوجود. فبحثه عن الله هو بحث عن شيء معلوم حتى وإن جهل مكانه، لكن عن طريق هذا البحث سيصل إليه. إذن فالتصور الذي وضعه النص الذي هو اعتقاد الرجل الجازم بلقائه لله. فالرجل لم يقل وهو في وضعه المدقع: سأطلب الله الغنى أو سأستعين بالله أو سأتوكل على الله. أو غيره من الجمل التي تؤدي المعنى نفسه، بل أكد على البحث، والبحث لا يكون إلا لموجود. ثم إن هناك قرينتين تؤكدان هذا الاعتقاد:

الأولى. أنه لما التقى مع الرجل (القتال) وأخبره عن وجهته ومقصده، فالرجل لم يستنكر عليه ذلك، بل بالعكس إذ بعد أن حان وقت انصرافه طلب منه (القاتل) أن يحمل له وصية لله يطلب فيها عن مكانة له حتى يتوب توبة نصوحا. فهذه الوصية دالة على أن (القاتل) على علم أن الرجل سيجد الله وإلا لَمَا حَمَّله الوصية. وأن هذا الوجود معتقد فيه لدى جميع الناس ولا يخص فردا بعينه.

الثانية. أن الرجل لما وصل إلى الجبل شاهد في قمته ضوءا فقصده فوجد عابدا متنسكا. وقضى عنده ليلته، وقد أخبره عن غرضه الذي خرج من أجله. فالعابد لم يستغرب من الرجل ومن مسعاه، بل أكد له ضمنيا هذا المسعى وذلك بعد أن طلب منه أن يسأل له الله عن مكانته وقد قضى عمره كله في عبادته.

والأشخاص الثلاثة كلهم على يقين بهذا الوجود الحسي. وكلهم في حاجة ماسة إلى الله، وهذه الحاجة هي التي دفعتهم، لأن الإنسان كما يقول مرسيا إلياد ((لا يرجع إلى الكائن الأعلى ويتضرع إليه إلا في حالات الضرورات القصوى، بعد أن تكون قد أعيته الحيل))[7] ، فالفقير قد تعب من الفقر وأعياه، وقد حاول الاستغناء فلم يقدر، فلما عجز اتجه إلى الله. والقاتل مارس الأجرام حتى أصبح هاجسا لديه وأضنك حياته، ولم يجد غير التوبة إلى الله فتوجه إليه بسؤاله. والعابد أقلقته حياة الكهف وخاف

أن تذهب هذه الحياة سدى واهتز يقينه فأعاد السؤال، سؤال من يُذَكِرْ، يدفعه الخوف فكان ذلك السؤال.

والثلاثة كان توجههم إلى الله توجه مشاهدة، ومكاشفة، والشيء الذي يضفي على الاعتقاد تأكيدا يقر به النص هو أن الرجل الفقير لما خرج إلى الصحراء فشاهد رجلا بلباس ابيض قادما إليه، ولما وصله سأله عن وجوده في هذا المكان المقفر، أخبره أنه يبحث عن الله، فاخبره الرجل الأبيض أنه لن يلقى الله وأعطاه قطعة نقود، وأمره بالعودة من حيث أتى، إلا أن الرجل الفقير قال له لدي وصية إليك (موجها الخطاب إليه على أساس أنه الله) من رجل قتال يسأل عن مكانته عندك، فرد عليه مكانته مضمونة، أما عن الناسك المتعبد فقال عنه إن: مكانته أكلها حين أكل رغيف القمح وعنقود العنب و لم يبق لديه مكانة. فالرجل الأبيض علم بوضع الرجلين وفِعل كل واحد منهما، ثم أن الرجل الفقير استغنى بعد ذلك بالقطعة النقدية التي منحها إياه الرجل.

فالنص القصصي يحمل دلالات متعددة ومتنوعة. مما يفرض قراءات وكل قراءة تقوم بذاتها وتغاير قراءة أخرى، وهكذا يتسع فضاء النص من خلال تعدد الدلالات التي بين ما يقره ملفوظ النص من الوجود الحسي لله وبين نفي هذا الوجود الصادر من ذات الشخص الغامض (الرجل الأبيض): ((حيث يتشابك كلاهما في الوقت نفسه ما له محسوس متعين، وما يتحول إلى تصور مطلق، يتخلص من التحديد إلى اللا تحديد من خلال ذلك الالتباس بين المحدود واللا محدود مع ملاحظة أن هذا الفضاء [القصصي] في الوقت ذاته ولا ينفي الجانبين، فالدلالات - في آنية واحدة - تحيل ولا تحيل، تصل وتقطع، فإذا كان "الظاهر" يشير إلى "وجود" لمتعين، إلا أننا ننصرف عنه حيث يدفعها "الباطن" إلى تجاوز حرفية "الظاهر"))[8] لأن الظاهر واجهة تخفي وراءها ما تخفي ولا تعكس حقيقة المخفي، ويعود هذا إما لبراءة الراوي (المبدع) وعدم قدرته على استيعاب التجريد المطلق، بحيث ينظر إلى الأشياء منطلقا من نفسه ومن ذاتيته، فيصبح اللامحدود لديه محدودا على شاكلة محدوديته نفسه.

أو أنه فهم النص الديني (القرآن) فهما حسيا، وربط هذا الفهم بما ورد في القرآن الكريم من صفات اتصف بها الله، وهي نفسها الموجودة عنده فأخذها على ظاهرها

فجسدها في موصوفه. وذلك مثل قوله تعالى ﴿وَلِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾[9].

﴿وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَاضِرَةٌ. إِلَى رَبِّهَا نَاظِرَةٌ﴾[10]

﴿كلّ مَنْ عَلَيْهَا فَانٍ. وَ يَبْقَى وَجْهُ رَبِّكَ ذُو الْجَلَالِ وَ الْإِكْرَامِ﴾[11].

هذه كلها صفات من صفات الله، لم يستطع القاص استيعابها بمجردة قائمة، فاقترب منها بصفاته هو ثم جسدها في صورته و لم يجد في ذلك حرجا لقصور تفكيره.

وإذا نظرنا إلى محتوى النص من داخله، واستبعدنا الجانب المحسوس المعين، وإذا انطلقنا من زاوية دينية بحتة، يمكن بواسطتها أن نعطي مفهوما لمدلول النص بشكل مغاير للأول. فإن هذا الشخص الذي أملق واشتد به العوز لم يجد بدا من التوجه إلى الله تحدوه نية صادقة في أن الله سيساعده، ويأتيه اليسر بعد العسر، فقراره بالخروج لم يكن على سبيل المغامرة يصيب فيها أو يخيب، بل كان يقينه دافعا له. وأن الله موجود في كل وجهة يتوجه إليها، ومن ثم لم يحدد مكانا بعينه. مصداقا لقوله تعالى: ﴿فأيْنَمَا تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ﴾[12] من هنا كان مقصد الرجل غير محدد ومعين، لأنه على يقين أن أية وجهة يقصدها قد يحقق أو تحقق غرضه، كما أن خروجه هذا كان من باب الاتكال ومن يتوكل على الله فهو حسبه لأنه بعد الضيق الذي أصابه لم يفكر في أي شيء إلا البحث عن الله والبحث هنا هو شكل من التضرع، والتضرع لا يأتي إلا من التقوى ﴿من كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجًا وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لاَ يَحْتَسِبُ، وَمَنْ يَتَوَكَّلُ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ إِنَّ اللَّهَ بَالِغُ أَمْرِهُ قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْرًا﴾[13].

وأرى أن هذه الآية الكريمة قد أعطت للنص بعدا دلاليا إذا ما قربناها من وضع الرجل وتصرفاته.

أما الرجلان: المجرم (القتال) والناسك (العابد) فوضعهما متعاكسان فالأول قضى حياته في الإجرام ثم أراد التوبة ونيل مكانة عند الله بكفه عن الإجرام. والثاني قضى حياته في العبادة ولكنه في الأخير أغبن ضيفه و لم يتق الله فيه ثم المن على الله في

عبادته، فكان الفوز للأول مصداقا لقوله تعالى ﴿قُلْ يَا عِبَادِيَ الَذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنْفُسِهِمْ لاَ تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللهِ إِنَّ اللهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الغَفُورُ الرَّحِيمُ﴾[14] والخسران للثاني لقوله تعالى ﴿يَمُنُّونَ عَلَيْكَ أَنْ أَسْلَمُوا قُلْ لاَ تَمُنُّواْ عَلَيَّ إِسْلاَمَكُمْ بَلِ اللهُ يَمُنُّ عَلَيْكُمُ أَنْ هَدَاكُمْ لِلإِيمَانِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾[15].

وأما الرجل الذي وجده في الصحراء بلباسه الأبيض، فقد أكد للرجل الفقير أنه لا يمكن أن يجد الله وأمره بالعودة، بعد أن منح له قطعة نقود، فهو إما أنه مستوحي من قصة العبد الصالح مع النبي موسى عليه السلام والمعروف في الفكر الديني بالخضر لأن موسى كان هو أيضا يبحث عن الحقيقة و العلم، وفجأة وجده عند الصخرة التي نسي فيها حوته مع غلامه.

وإما نعتبره منَّة مَنَّ الله بها على الرجل الفقير المتوكل في شكل كرامة من الكرامات، والتي كثيرا ما تحدث لعباد الله الصالحين، كما يرى الموروث الشعبي.

وإذا أخذنا النص من منظور الصوفية، فهو لا يبتعد كثيرا عن اعتقادهم وتصوراتهم وذهابهم لحدود التعيين المحدد والكشف المتجلى، فالرجل يترك بيته و أهله لا لفقر مادي أصابه (وإن أكد النص ذلك) بل لفقره لله وحاجته إلى الله، وهذا ما يفعل الكثير من الصوفية في رحلاتهم وسياحتهم، التي عندهم رحلات روحية، القصد منها الوصول أو التوصل لنوع من الكشف للمعارف العليا، أو مطالعة الحقائق من وراء ستر رقيق أو ما يسمى بوحدة الشهود أو الحلول ((أو كما يقول صاحب كتاب (جواهر المعاني) كمال النظر إلى الحضرة الإلهية نظرا عينيا وتحقيقا يقينيا فإن الأمر له أوله محاضرة و هو مطالعة الحقائق من وراء حجاب كثيف، ثم مكاشفة وهو مطالعة الحقائق من وراء ستر رقيق ثم مشاهدة وهو تجلي الحقائق بلا حجاب وخصوصية))[16]. فالنص لم يعط لنا المراحل السابقة للتجلي، ولكن عرض لنا تجارب أخرى كان الرجل شاهدا عليها إلى أن وصل إلى صحراء غائمة مضببة، وهي حالة نفسية من حالات الوجد، فتبين له ما رأى، ((ويذهب ابن عربي في الحديث المرفوع إلى أبي هريرة (أنا عند ظن عبدي)، أي لا أظهر له إلا في صورة معتقده، فإن شاء أطلق وإن شاء قيد))[17] ولعل من أهم أعلام الصوفية، والذين قالوا بالحلول الحسين بن منصور الحلاج، الذي لم يترك شكا في أنسة الله وتجسيده كبشر سوي لا يفارق مخلوقاته. يقول الحلاج:

سبحـــان من أظهر نـــاســـوته سر سنـــا لاهوته الثـــاقب
ثم بـــدا في خلقـــه ظـــــاهرا في صور الآكل والشـــارب
حـــتى لقـــد عـــاينه خـــلقه كلحظة الحاجب بالـــحاجب[18]

فالكشف والتجلي عندهم (الصوفية) أمر يقيني يبلغه العارفون وأولوا الدرجات، غير أن هذا الاعتقاد اليقين في علمهم اللدني يتنافى والكثير من الآيات القرآنية، ففكرهم ((يقوم بالخيال، فهي تجربة خيال في الأول والآخر، وفي الظاهر والباطن، ولذا صعب منطقة هذه التجربة، لا لتعاليها فحسب بل لأنها في كل أركانها تصفع العقل من تطاول لا يلحق به إلا خيال مشابه))[19] ولعل ما ينفي هذا التصور الصوفي ما ورد من القرآن الكريم حول النبي موسى عليه السلام حين طلب من الله رؤيته وهو النبي ﴿وَلَمَّا جَاءَ مُوسَى لِمِيقَاتِنَا وَكَلَّمَهُ رَبُّهُ، قَالَ رَبِّ أَرِنِي أَنْظُرْ إِلَيْكَ قَالَ لَنْ تَرَانِي وَلَكِنِ انْظُرْ إِلَى الجَبَلِ فَإِنِ اسْتَقَرَّ مَكَانَهُ فَسَوْفَ تَرَانِي فَلَمَّا تَجَلَّى رَبُّهُ لِلْجَبَلِ جَعَلَهُ دَكًّا وَخَرَّ مُوسَى صَعِقًا فَلَمَّا أَفَاقَ قَالَ سُبْحَانَكَ تُبْتُ إِلَيْكَ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُؤْمِنِينَ﴾[20].

يبقى الاحتمال الأخير لدلالة النص. وقد أشرت إليه سابقا وهو أن يكون تسرب ضمن ما تسرب من المعتقدات الأسطورية القديمة، وأن الراوي والمروي له لم يهتما ببعده الأسطوري، وبقي على شكله القديم - تقريبا - متداولا بين الناس، وإن كان فيه إشارات دينية إسلامية.

الهوامش:

1) - آل عمران: 62.

2) - الحديد: 3.

3) - أنظر : جيمس فريزر: الفولكلور في العهد القديم – ص 76.

4) - الإنسان الكامل في معرفة الأواخر و الأوائل – نقلا عن فراس السواح: دين الإنسان – ص 294.

5) - الإخلاص 1، 2، 3، 4.

6) - تركي علي الربيعو: الإسلام وملحمة الخلق والأسطورة – ص 150.

7) - ميرسيا إلياد: رمزية الطقس والأسطورة – ص 120.

8) - رجاء عيد: لغة النص / علامات في النقد الأدبي / كتاب نقدي دوري يصدر عن نادي جدة الثقافي السعودية – ج 14 – المجلد 4 – ديسمبر 1994 – ص 31.

9) - البقرة: 115.

10) - القيامة: 23 – 24.

11) - الرحمان: 26 – 27.

12) - البقرة: 115.

13) - الطلاق: 3.

14) - الزمر: 53.

15) - الحجرات: 17.

16) - أبو العباس التجاني: جواهر المعاني و بلوغ الأماني – ج 1 – ص 160 (نقلا عن (الثمانية) للنسخ علي بن محمد الدخيل الله – دار الطيبة – الرياض – ط 1 – 1402هـ – ص 96 – ذكره: صابر طعيمة: الصوفية معتقدا وسلوكا – دار عالم الكتب للنشر والتوزيع الرياض – ط2 – 1985 – ص 239).

17) - المرجع نفسه – ص 174.

18) - سامي خرطبيل: أسطورة الحلاج – دار ابن خلدون – بيروت – ط 2 – 1979 – ص 170.

19) - المرجع نفسه – ص 64.

20) - الأعراف 143.

المواويل الشعبية وحوار الشخصيات

في رواية "راس المحنه " للكاتب عزالدين جلاوجي

الملخص:

رواية "رأس المحنة" للكاتب عز الدين جلاوجي من الروايات الجديدة التي تتناول محنة المجتمع الجزائري في أعوام التسعينيات ويركز الكاتب فيها على قضيتين: تتمثل الأولى في الهجرة من الريف إلى المدينة، والثانية في تردي الوضع الأمني وانتشار ظاهرة العنف، وقد عالج الكاتب هاتين القضيتين من خلال إبراز خصوصيات الزمان والمكان وصراع الشخصيات ووظف الأغنية الشعبية، وتفاءل في آخر الرواية بزوال المحنة.

د. رزاق محمود الحكيم
قسم الأدب جامعة سطيف

Resumé:

Le Roman «Rass elmehhne» de l'écrivain Azzedine Djelaoudji et l'un des nouveaux roman qui traite les problèmes tropique de la société Algérienne dans les années quatre vingt dix.

Ici l'écrivain insiste sur deux sujets. Le premier illustre l'émigration vers les grandes villes et le deuxième la diminution de la sécurité civile et l'apparition de l'agressivité.

L'hauteur du livre traite ces deux sujets en insistant sur la particularité du temps et du lieu, le conflit entre les différents personnages ainsi que l'application de la chanson populaire.

à la fin du Roman par un grand optimisme, l'auteur prétend que tout est pour le mieux.

حققت الرواية الجزائرية إنجـــازات معتبرة منذ عقد السبعينيات من القرن الماضي، وارتقى النص الأدبي الروائي على حساب النص الأدبي الشعري، سواء على مستوى التأليف والنشر، أو المقروئية والنقد والإبداع، ويعود ذلك في تقديري إلى جملة أسباب أهمها: معمارية الرواية الفني، وخصوصيات الخطاب الروائي مثل عنصر التشويق والقص والسرد والحكي، وعنصر البطولة والمفاجأة إلى جانب اقتراب الرواية من الموروث الحكائي الذي يرتبط حميميا بإحساس القارئ، فيرى فيه نافذة يطل منها على ماضيه، وحنينا ما فتئ يشده بقوة إلى تراث الآباء والأجداد.

كما أيقن جيل الثمانينيات والتسعينيات من الكتاب الشباب أن آفاق القصة والرواية أكثر رحابة من آفاق الشعر، فاندفع يمارس الكتابة القصصية متلمسا تجارب الكتاب العرب، وفي الوقت نفسه فنون الأدب الأجنبي، سواء ما ترجم منها إلى العربية، أو ما بقي مكتوبا باللغة الأصلية.

وقد واجهت كاتب القصة أو الرواية عدة مشكلات خصوصا على مستوى البنية اللغوية للنص، وتداخل الأزمنة، وتداعي الأحداث، والمواقف والرؤى، وصراع الشخصيات، فلجأ البعض إلى الاستعانة بخصوصيات المكان، وتوظيف الخطاب العامي، اعتقادا منه أن ذلك سيزيد من أواصر القربى بين الشخصيات من جهة، وبينهم وبين المتلقي من جهة ثانية، ولجأ البعض إلى تطويع اللغة لمقتضيات الحوار والسرد، ومراعاة ظروف الحال، وصفات الشخصية المحورية في النص الروائي، فاستخدم اللغة العادية محتفظا في الوقت نفسه بقدرٍ من الفصاحة وضوابط اللغة وسلامة العبارة، مستعينا بين الحين والآخر بعناصر التراث الشعبي وتوظيفها داخل النص، كالمثل والأسطورة والأغنية الشعبية، والموال والحكمة والوعظ الديني. والرواية التي سأتعامل معها تنتسب إلى هذا النمط الأخير من الروايات الجزائرية الجديدة التي تحاول التوفيق بين مستلزمات الفن الروائي، ومقتضى حال المكان، وصفات الشخصية، وحركة البطل الذي يتموضع أولا داخل مجتمع القرية، ثم تضطره ظروف الحياة الاجتماعية إلى الهجرة نحو مجتمع المدينة، وفيها تبرز معاناته وتزداد مشاكله، فيستبد به الحنين إلى الريف والقرية، غير أنه يعدل عن ذلك.إن صعوبة الحياة وهاجس الخوف واللاأمن أصبح الآن موجودا في كل مكان، وتغير الناس، وتبدلت أشياء كثيرة.

تتألف رواية "راس المحنه" من سبعة محاور، تبدأ بالشرفة الأولى، وتنتهي بالشرفة الأخيرة، وبين الشرفتين نطل على مشاهد متنوعة: الخروج إلى التابوت، البحث عن العش، قراصنة الأحلام، الحب وعفونة الرصاص، وأخيرا الخروج من التابوت.

وخلال هذه الشرفات والمساحات والأماكن تتحول الشخصيات، وتتعاقب الأحداث، وتتعدد المواقف، غير أن عملية القص والحوار تتوحد في لغتها وخطابها، ورؤيتها للأشياء، فمنذ الشرفة الأولى تخرج "الجازية" وهي شخصية فاعلة في أحداث الرواية لتضيء المكان وتثير الإعجاب بما تمتلكه من إغراءات سحرية وأسطورية: «وحدك يا جازية، وحدك تذرعين الأزقة المتربة الضيقة. انطلقي الآن كالمهرة الجموحة المتمردة»[1].

إن قضية الهجرة من الريف النقي الهادئ الجميل إلى المدينة الصاخبة ذات الدروب الكثيرة والشعاب الملتوية هي الهاجس الذي حاول عز الدين جلاوجي أن يجعل منه

الحدث والحديث، فمنذ الوهلة الأولى كان "صالح الرصاصة" مترددا في الرحيل من قريته الوادعة إلى المدينة التي سيتحول فيها بقدرة قادر إلى "صالح الخيط" وشتان بين قوة الرصاصة وصلابتها، ووهن الخيط وسهولة انقطاعه، كان يجهل طبيعة الحياة في المدينة، وصعوبة الانسجام مع تقاليدها المتبدلة والمتغيرة والزائفة، ولطالما حاول "صالح المجاهد" أن يقوّم اعوجاج السلوك وفساد الأخلاق دون جدوى، وأخيرا كان مصيره الفصل عن العمل، فراوده الحنين إلى القرية، والناس الطيبين، والجازية "ياصالح هؤلاء فسّدوا وأفسدوا... الهرب يا صالح...الهرب"[2].

غير أن كاتب الرواية لا يريد لصالح أن يعود الآن إلى القرية، بل يصرّ على بقائه في المدينة، وتتوالى الأحداث، وتتعدّد الأماكن: في حارة الحفرة، في السوق، في الحمّام، في طرقات المدينة وساحاتها العامة، وتشترك في نسيج الأحداث شخصيات أخرى: عبد الرحيم، عبلة الحلوة، إبراهيم جحا، الأم علجية، العجوز عكة، منير، ذياب، وغيرهم، ويتعقب عز الدين جلاوجي حركات الشخصية الرئيسية في الرواية "عمي صالح" وينشغل به دون أن يعير اهتماما "لوصف المكان، أو الوصف الخارجي للشخوص وإنما تظهر الشخصية فجأة مكتملة، وكأن القارئ يعلم مسبقا صفاتها والمهام الموكلة إليها:

" مالي أراك ساكنا ياعبد الرحيم؟ هذا الشعب يستحق الهراوة.. أنت تموت من أجلهم، وهم ينمّون ثرواتهم"[3].

ويأتي الآن الهاجس الثاني في الرواية، فبعد مشكلة الهجرة من الريف إلى المدينة، وهو مشكل مطروح في المجتمع الجزائري منذ أعوام السبعينيات يأتي مشكل تردّي الوضع الأمني في مطلع التسعينيات، ومشكل السرقة والسطو والاغتيالات، ليضيف متاعب أخرى إلى المواطن، ولينسحب بعد ذلك على كل الأماكن: في المدينة، في الريف، في السهل والجبل، في السواحل والغابات، في الحواجز المزيّفة، وفي الطرقات العامة..." فتحت جريدة الشروق اليومي..أول عنوان صادفني هو مجزرة في المديّة، اغتيال رئيس محكمة باتنة...قوات الأمن تقضي على عشرين إرهابيا بجبال بابور"[4] ومن ثم كان هذا الهاجس المؤرق هو الرباط الذي وحد الأحداث، وكان "راس المحنه"، أما الجازية فكانت الشاهدة والراوية، وصورة الوطن الجريح، والهجرة

والرحيل والناس، وصخب السيارات، وضجيج المارة، ونداءات الأحرار والغيورين تتردد أصداءها في القلوب والعقول والضمائر:

هذا وطنك والآجيت برّاني
يـــا راس المحنه للّه كلمـــني
حُرْ أنتَ والاّ مملوك حطّاني[5]

من هذه الأغنية الشعبية، ومن هذا الموّال ندخل مع عز الدين جلاوجي فضاءات رواية "راس المحنه"، محنة الوطن الجريح الذي ظل يترف دماً طيلة عقد من الزمن، وإن كان هذا الموال الشعبي الشائع بالجزائر قد ختم به الكاتب أحداث الرواية، لكنه جاء تتويجا لمسارات وعرة، ودروب موحشة، وأعوام من الخوف والفزع والانتظار، إن ظاهرة المواويل الشعبية داخل نصوص رواية "راس المحنه" لم تكن ظاهرة عفوية، ولا تجميلية، ولا تكميلية للأحداث، وتتمة للمشاهد، بل هي جزء أساسي من معمار الرواية الفني، فمنذ الصفحات الأولى يستنطق الكاتب شخوص روايته بهذه الأهازيج الشعبية، التي تضفي على الأحداث امتدادات تتجاوز حدود المكان والزمان:

خليونـــا ننطق في العمـــر مرّة.
بالله عليكم حياتنا صارت مُرّة.
أعمـــارنا راحـــت اخْســـاره.
وانكســـرت كـــي الجـــرّة.[6]

وإذا كانت لغة الموّال الشعبي تستعين بالخطاب العادي، وتنتهج أساليب الإنشاد والغناء والترديد، فإن لغة الخطاب النثري ليست بعيدة عنها، إنها لغة قصيرة وسريعة، سهلة، تتميز بالتكرار والترادف والإيجاز: "أنا خوّاف أخاف المدينة...المدينة عاهرة وفاجرة ستفسدني..تبدلني..تغيرني..تبلعني..المدينة يا ناس قذرة وسخة ستوسخني"[7].

وإذن فإن المزاوجة في حوار الشخصيات داخل رواية "راس المحنه" بين شعرية الخطاب الأدبي ونثريته هو منحى"جديد انتهجته بعض الروايات العربية المعاصرة قصد الاستحواذ على لغة الخطاب الأدبي العام، فهي تسهل مهمة الكاتب من جهة، وتعينه على الوصف الداخلي للشخوص والأحداث، ومن جهة أخرى ترضي ذوق القارئ، وتضع أمامه فسيفساءً لغويا متنوعاً، وعن هذه القضية يتحدث الراوي الجزائري رشيد بوجدرة قائلاً: "إن الرواية المعاصرة أصبحت الموضّح الممتاز بالنسبة

للأدب بصفة عامة، لأن لها القدرة على هيكلة تعقيد الواقع من خلال التقلبات اللغوية الجذرية، والانفجارات البنائية، والتثويرات المنهجية كذلك، خاصة وأن الرواية الحديثة والمحدثة استوعبت لصالحها الشعر والنثر، وكل الإنجازات التي حققتها العلوم الإنسانية واللسانية، فأصبحت بفضل هذا الاستقطاب مجالاً فسيحا للتجارب الجزئية، ومخبرا عظيما لتحميض الواقع وتحميض الحياة"[8].

وإذا كانت شخصية المجاهد أو "صالح الرصاصة" هي الشخصية المحورية في الرواية، فإن الشخوص الأخرى جعلها الكاتب مكملة لها، تتعايش وتتجاور دون أن تتصارع وتتكفئ، ولعل ذلك راجع إلى طبيعة المجتمعات المحافظة التي ترتبط بروابط عاطفية واجتماعية وثيقة، ذلك ما يفسر لنا استعانة الكاتب: ببعض الأمثال الشعبية خلال استنطاقه للشخصيات على طول مساحة الرواية، نقرأ في صفحة 58: " الضيق في القلوب يا وليدي"، وفي صفحة 69: "الدنيا فانية والدجاج يموت"، وفي الصفحة: 99: "كل عطلة فيها خير".

و لم تكن هذه الأمثال والمواقف الشعبية من الحياة بعيدة عن واقع المواويل الشعبية داخل نصوص الرواية، بل إن الحسّ الإنساني والمواقف الوعظية والعاطفية تكاد توحد بين أصناف الخطاب الروائي وحوار الشخصيات، وهي صورة للواقع المعيش، وللفرد العربي وذهنيته، وعفويته ونقاء سريرته:

راني خليتهالك أمانه
أنتـــلّى فيهـــا
ما تغبنهـــاش
هي حبيبتي آنايا
لكن ربي ما كتبهاش [9]

إن هيمنة الزمن الماضي على أحداث الرواية الجزائرية لازال الهاجس الذي يؤرق الجيل السابق، كما أن صراع الأجيال داخل النص الروائي ظاهرة انتقائية وجمالية في الوقت نفسه تكون قد شكلت مرجعية أدبية لدى جيل الكتاب الشباب، ومادة للكتابة الروائية، بل إن تداخل الأزمنة وسيلة يستعان بها لمعالجة واقع متردّي يوضع أمام القارئ كمشهد نقي صافي لا تشويه شائبة، قال الكاتب" كانت تحدثني عن

الجميع. عن بطولاتهم وتضحياتهم إلاّ عن نفسها. كانت تقول لي وهي تتفقد كل ركن في البيت:

الشهداء يقتلون ولكن لا يموتون

عيوننـــا قـــاصرة عـــن رؤيتهم[10]

ولكن هل استطاعت هذه الكلمات الدافئة أن تصلح النفوس والعقول والضمائر، فالروائي إنما يرغب في إثارة أحاسيس القارئ، وتحريك العواطف الراكدة عن طريق توظيف الموروث التاريخي والديني، وهذا ما فعله عزالدين جلاوجي في مواضيع مختلفة من رواية "راس المحنه"، إن محنتنا حقا حين لا ننتفع بالدروس، ولا نعتبر بالأحداث ولا نتخذ من المواقف البطولية لأجدادنا زادا نتزود به في مواجهة الحاضر وتحديات المستقبل، فعملية القص إذا كما يقول عبد الحميد بورايو: "في اعتمادها على التعاقب خاضعة في ذلك للضرورة اللّغوية، وللمنطق الزمني الفردي ذي الطبيعة الكمية تسمح بهيمنة الزمن الماضي الذي يبتلع كل لحظة راهنة بمجرد إدراك الأحاسيس والانفعالات المثارة فيها"[11].

ومرة أخرى يعود عز الدين جلاوجي إلى مداعبة أحاسيس القارئ حين يضع أمامه مشهدا للطفولة البريئة، وهي تعانق السهول الفسيحة والجبال المكسوة بالخضرة وضحكات الأطفال تتردد صداها في أرجاء المكان، وترتفع أصواتهم بالغناء:

آربيع ربعـــانـــي

كل عام تلقانـــي

أنـــا وخيـــانـــي

في الجبل الفوقاني[12]

وإذا فإن عز الدين جلاوجي لم يشأ إلا أن يتفاءل بزوال المحنة، وعودة الربيع، ذلك الربيع الذي كان يعود غريبا كل عام، لكنه الآن ليس كذلك فالكل في انتظاره، بالحلوى والورود والابتسامات.

إحـــالات

1 – عز الدين جلاوجي – راس المحنه– ص: 12.

2 – المصدر السابق ص: 47.

3 – نفسه، ص: 128.

4 – نفسه، ص: 179.

5 – نفسه، ص: 199.

6 – نفسه، ص: 54.

7 – نفسه، ص: 23.

8 – رشيد بوجدرة — واقع الرواية في القرن العشرين– مجلة الرؤية ، ع1،س:1988

9 – عز الدين جلاوجي – راس المحنه – ص: 223.

10 – المصدر السابق، ص: 99.

11 – الدكتور عبد الحميد بورايو — دلالة الزمن في رواية الجازية والدراويش لعبد الحميد بن هدوقة – ص:15، الملتقى الوطني الثاني عبد الحميد بن هدوقة — برج بوعريريج 1992.

12 – عز الدين جلاوجي – راس المحنه – ص: 106.

اشتغال الصيغة في الخطاب الروائي الجزائري

"غدا يوم جديد" لـ "عبد الحميد بن هدوقة"

-عينة-

أ. حسان راشدي
كليـة الآداب والعلوم الاجتمـاعية
قسم اللغة والأدب العربي
جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر

ملخص

تعد الصيغة إحدى التقنيات الأساس في الخطاب الروائي فهي تقوم بأدوار ثلاثة في الوقت نفسه؛ إدراك، اختيار وتوصيل المضمون الحكائي وكذا المعرفة.

وهو ما يضفي على الخطاب الروائي بعديه الشعري والجمالي.

ورواية «غدا يوم جديد» لـ «عبد الحميد بن هدوقة» تبدي توظيفا مميزا لتقنية الصيغة تعرف بـ «التعدد الصيغي». وهي التي تجعل القارئ عنصرا فاعلا في تفعيل دلالات النص الروائي. حيث يجانب العالم الحكائي للشخصيات الروائية العالم الإدراكي للقارئ الحقيقي للعمل. إنها سمة من سمات الرواية الجديدة الجزائرية

مقدمة:

إن اختيار رواية "غدا يوم جديد"[1] للكـاتب الراحل "عبد الحميد بن هدوقة" يرجع إلى اعتبار هذه الرواية نموذجا روائيا دالا على التحول الذي يعرفه النص الروائي الجزائري في مرحلة التحولات الأخيرة (1988-2000). وتعتبر هذه التجربة الروائية منعطفا في المسار الروائي الجزائري المعاصر؛ فالكاتب "ابن هدوقة" سلك فيها طريق التجريب في الكتابة الروائية التي أخذت دور المنتج والمفعل لشعرية الرواية وجماليتها. وهذا يدل علـى

Résumé

Le mode constitue une des techniques fondamentales du discours romanesque. Elle joue un triple rôle du même coup, perception, sélection et transmission du contenu diégetique soit du savoir.

Le roman «demain un jour nouveau» de «ABDEL HAMID IBEN HADOUGUA», manifeste un fonctionnement modal dit: «polymodalité».

Cette technique modale veut faire du lecteur une instance du texte romanesque et ses significations où se côtoie l'univers diégétique des personnages d'un côté, et l'univers conceptuel du lecteur réel de l'autre.

C'est un des aspects techniques du nouveau roman Algérien

وعي الكاتب بضرورة تجديد الطاقة الإبداعية للرواية بدلا من التركيز على المضامين فحسب مثلما هو الحال بالنسبة للرواية التقليدية.

وإن كان في مثل هذا المذهب الذي اخذ به الكاتب "ابن هدوقة" مغامرة الكتابة غير المسبوقة بشكل مؤسس في الرواية الجزائرية فإن ما يشفع لهذا الفعل الجريء والمدروس هو دافع الحداثة نحو كتابة روائية مختلفة تستجيب لقضايا الراهن المليئة بالأحداث العنيفة السريعة. وهذا ما أحس به الكاتب بن هدوقة في روايته "غدا يوم جديد"[2] حيث جرب بعض آليات الصيغة لتحقيق مطلبه وهذا في "بعض عناصر البحث الشكلي في إطار من تفجير اللغة والتفرد بمنظور خاص لمؤسسات الواقع الروائي وأدواته الوصفية والسردية والحوارية"[3] وهذا ما تحاول هذه الدراسة الكشف عنه.

المناقشة:

1 - المعنى اللغوي والاصطلاحي للصيغة

1-1- المعنى اللغوي: الصيغة والصياغة والصيغوغة؛ من الفعل صاغ الذي مصدره صوغ، ويعني السبك. والسبك هو إذابة الذهب أو الفضة أو أي معدن مذاب في قالب. وصاغ الكلمة يعني أنه "أخرجها واشتقها على هيئة معلومة"[4]، وصاغ الكلام إذا رتبه.

1-2- الصيغة في الاصطلاح السردي:

ترتبط الصيغة (Mode) في هذا المجال بالنحو (grammaire) باعتبارها صنفا نحويا (catégorie (grammaticale "ملحقا بالفعل بصفة عامة ويترجم نمط الاتصال المكرس بين المتحدث والمتحدث وكذا موقف الذات المتحدثة مما تتحدث عنه"[5] وهذا ما يجعل دراسة الصيغة في لب عملية التلفظ نفسها (énonciation) وهذا لما تحدثه الصيغة من تغيير أو تعديل (Modification) في الفعل بوساطة الأدوات ويقوم فعل التلفظ

(acte d'énonciation) بتقديم محتوى تمثيلي (contenu représentatif) يضع ذاتا في علاقة مع موضوع (dictum)، كما يعين موقف هذه الذات المتحدثة إزاء ما تتحدث عنه (modus). ويرتكز التحليل في هذا المستوى حينئذ على التمييز بين مختلف الصيغ وهو المستوى الذي يهتم بالتصييغ (modalisation).

2-1- نظرية الصيغ (Théorie des modes)

إن الكلام عن نظرية الصيغ قد أخذ حظا وفيرا من الدراسات الشعرية قديمها وحديثها. لما تشكله الصيغ من معيار أداتي في بروز ونضج نظرية الأنواع (Théorie des genres)[6]. فلقد توصل "أرسطو" (Aristote) في كتابه "فن الشعر" إلى التمييز بين صيغتين كبيرتين هما: الصيغة الدرامية والصيغة السردية؛ فالأولى (mimesis) وهي التي تتحدث فيها الشخصيات فقط أما الثانية (diegesis) فالحديث فيها يكون للشاعر فحسب.

ولأن الرواية أصبحت أهم الأشكال الأدبية التي أخذت حيزا معتبرا من اهتمام النقاد بها[7] فإن ما دار اهتمام هؤلاء النقاد قد تمحور حول الكشف عن استراتيجية الروائي(stratégie romanesque)[8] أكثر من الاهتمام بمضمون النص الروائي فحسب.

وهذا ما عزز عناية السرديين المحدثين بالصيغة الروائية[9] بالدرجة الأساس.

وقد نتوقف في هذا المجال عند جهود علمين من أعلام السرد هما "جيرار جانيت"(Gérard genette). و"سعيد يقطين" باعتبار أن الأول يعد منهم أهم مؤسسي الدراسات السردية في الغرب. والثاني مشهود له بجهوده المميزة في سبيل بناء سرديات عربية[10].

فأما "جيرار جنيت" وهو المهتم بالشعرية السردية (Poétique narrative) فنجده يضع الصيغة بمعية الزمن والصوت باعتبارها مكونا سرديا مساهما في بناء الخطاب السردي.

ويعتبر "جيرار جنيت" أن دور الصيغة في السرد هو تنظيم الخبر السردي (narrative régulation d'information). وعلى هذا يصبح الحديث عن الصيغة هو البحث في طرق أو طرائق إيصال الخبر السردي والذي يقوم بعملية الإيصال والتبليغ لا مجرد الاقتصار على كشف المضمون فحسب وبمعنى آخر فالمهم هنا هو كيف؟ ومن؟ لا ماذا؟.

ويعتبر "جنيت" أن عملية تنظيم الخبر السردي وكيفية إيصاله تتحكم فيها آليتان هما: المسافة (la distance) والمنظور (التبئير) (perspective).

أ – المسافة: يستند "جنيت" في تحليله لمصطلح المسافة إلى ما قدمه "أفلاطون" في جمهوريته في موضع حديثه عن صيغتي: الحكي (القص) الصرف (diegesis pur) والمحاكاة (immitation- (mimesis–.

فالأول يحصل عند ما نجد أن الشاعر – الراوي – يسند الحديث إلى نفسه مباشرة دون مواراة أو إخفاء فهو هنا هو الذي "يتكلم باسمه دون أن يسعى إلى إقناعنا بأن شخصا آخر غيره هو المتكلم"[11] ويتعلق القص الخالص بـــ "المظاهر السردية الخالصة للحكاية"[12]. أما المصطلح الثاني – المحاكاة – فلا نلمس فيه كلاما صادرا عن الراوي مباشرة بل يحاول هذا الأخير إيهام المتلقي بغير ذلك ويتوسل لتحقيق ذلك أساليب معينة حتى يبدو أن المتكلم هو هذه الشخصية أو تلك وقد يظهر الراوي نفسه في صورة شخصية رئيسة أحيانا ويتجلى هذا بشكل واضح في مظاهر الحكاية المسرحية التي يهيمن فيها الحوار. لكن "جنيت" في حديثه عن المحاكاة نراه يسجل بوضوح السمة الإيهامية لعملية المحاكاة (l'illusion de l'imitation)، معتبرا أن المحاكاة الخالصة مجرد افتراض فكري لا غير.

ولمقاربة هذا الإشكال المعرفي و الإجرائي في الوقت نفسه يستند "جنيت" إلى بعض مفاهيم الاتصال (communication) مركزا على المرسل (émetteur) والمتلقي (récepteur) والرسالة (message). فـــ"الحكاية ككل فعل لفظي لا يمكنها إلا أن تخبر أي أن ترسل دلالات"[13].

ويضع لذلك "جنيت" معادلة بسيطة طرفاها نسبة كمية المعلومات من جهة وحضور الراوي من جهة ثانية فعنده:

– أنه كلما ازدادت كمية الخبر السردي (المعلومات) كلما تماهى الراوي أو ندر حضور الخبر السردي و العكس صحيح ففي المحاكاة (mimesis) نتحصل على معلومات كثيرة إلى حد أقصى مقابل غياب أو شبه غياب الراوي[14] أما الحكي (diégesis) فهو حضور صارخ للراوي مع نقص هام في الخبر السردي[15].

ويستخلص "جنيت" حديثه عن صيغتي حكي الأقوال وحكي الأحداث بملاحظة أن هاتين الصيغتين الكبيرتين إلى جانب الصيغ الفرعية الأخرى لا تشتغل كل واحدة

منها بمعزل عن الأخرى بل نجد أن طبيعة النص الروائي تتطلب تجاورها بل تضافرها. ومن ثمة فأي مقاربة تحليلية لها تتطلب العمل على مستويين متكاملين: النظر إلى الصيغة الواحدة من حيث طبيعتها وآلية اشتغالها في النص ووظائفها وفي الوقت نفسه يجب اعتبار علاقة هذه الصيغة بالصيغ الأخرى. فهناك إذا تداخل الصيغ في العمل السردي و"من ثم فقد يكون من الأفضل تفكيك المقاييس و جعلها تتقاطع.

ب – المنظور: (perspective): يعد المنظور (perspective) عند "جنيت"، المنظم الثاني للخبر أو المعلومة السردية، إلى جانب المنظم الأول وهو المسافة (distance) إذ يعتبران من "صور الإمداد بالمعلومات واختبار وجهة نظر بعينها تجعلنا محدودين بها"[16].

وقد سجل "جنيت" في هذا الموضوع اللبس الذي وقعت فيه بعض الدراسات في مجال السرديات و التي لم تميز بين الصيغة (Mode) وبين الصوت (voix) كما لاحظ أنه إلى جانب توظيف مصطلح المنظور نجد مصطلحات أخرى مثل الرؤية (vision) ووجهة نظر (point de vue) والبؤرة (Foyer) وهي مفاهيم لمصطلحات وظفت أساسا في مجال السينما وتقنياتها بيد أن محاولة توظيف هذه المصطلحات التقنية السينمائية في مجال السرديات يجب أن يراعا فيه طبيعة النص الروائي مخافة الوقوع في مثل هذا الاضطراب في استعمال المصطلحات ذلك أنه إذ يسهل التمييز في السينما بين الرؤية و الصوت فإن الرواية وهي الصوت المكتوب تتأبى على هذا التقسيم بسهولة ومن ثم يجد الباحث نفسه صعوبة في التمييز بين من يرى ومن يتكلم في الرواية وهما المنظور والصوت (perspective / voix) عند تحليل النص الروائي أو السردي.

وقد استقر حكم "جنيت"على اعتبار مصطلح ثان إلى جانب المنظور وهو التبئير (Focalisation) معلقا على ذلك بقوله: "أنا أقصد بالتبئير تقييدا للحقل أي في الواقع انتقاء للخبر السردي"[17] ووفق التبئير أو المنظور الموظف يصنف "جنيت" أصنافا ثلاثة كبرى هي:

أ–التبئير المنعدم (non focalisé): وهو تبئير ذو درجة الصفر (Focalisation zéro)

ويسمى أيضا الحكي غير المبأر (récit non focalisé) فالخبر في هذه الحالة يقدمه الراوي كاملا فهو في هذه الحالة "الراوي العليم الذي يعرف ويقول أكثر مما تعرف وتقول الشخصية"[18].

ب–التبئير الداخلي (Focalisation interne): وفي هذه الحال نجد أن الراوي – السارد– هو الذي يأخذ دور شخصية روائية. وعندها تصبح المعلومات المقدمة من طرفه بالمقدار نفسه الذي تستطيع هذه الشخصية تقديمها بحسب دورها ومكانتها في الرواية وهكذا "تتوافق البؤرة مع الشخصية لتصير حينها الذات الخيالية لكل الإدراكات التي تهمها هي نفسها بصفتها موضوعا"[19].

ج–التبئير الخارجي (Focalisation externe): يبدو في هذه الحالة أن الأشياء تظهر للعيان دون أية ذات واصفة إذا الوصف كله خارجي وبحياد كامل والراوي هنا يأخذ دور الملاحظ والمراقب الخارجي وكأنه "آلة تسجيل أو نوع من المانيطوسكوب (magnétoscope) يقف عند حد وصف السلوك من الخارج ونجد موقع البؤرة (Foyer) في هذه الحالة "في نقطة من الكون القصصي يختارها السارد خارج كل شخصية مقصيا بذلك كل إمكان اختيار من أفكار أيا كان"[20].

وقد حاول تجسيد ما استخلص من دراسته للصيغ عبر الترسيمة الآتية[21]:

	الأحداث المحلل من الداخل	الأحداث الملاحظة من الخارج
الراوي الحاضر شخصية ضمن الفعل (داخلي)	(1) البطل يحكي قصته	(2) شاهد يحكي قصة البطل
الراوي الغائب شخصية الفعل (خارجي)	(4) الكاتب محلل أو عليم يحكي القصة	(3) الكاتب يحكي القصة من الخارج

أما "سعيد يقطين" فينظر إلى مقولة الصيغة على أنها مكون سردي له دوره في تنظيم المادة الحكائية أو الخبر – المعلومة – في الخطاب الروائي ومن هذا التصور يحدد "سعيد يقطين" الهدف الإجرائي من تناوله للصيغة وهو أن يحاول استخلاص مدونة لنمذجة (Typologie) الرواية العربية.

ويسترفد لتحقيق ذلك ما قدم في مجال دراسة الصيغة من السرديات البنيوية والسيميوطيقية فالبحث في هذا المجال الطريف بالنسبة للناقد العربي يجعله يستبطن ثقافته النقدية بما نتج عن الطروحات حول الصيغة في ميدان البيوطبقة وكذا

السيميوطيقا الأدبية وإلى جانب هذا يضم لها المنهج الإجرائي العملي والتطبيقي لما ساهمت به السرديات والسيميوطيقا السردية في تعاملها مع الصيغة وبهذا المسعى يكون الناقد العربي "سعيد يقطين" قد جمع بين الرصيد النظري والمنهج الإجرائي في مباشرته للصيغة في الرواية العربية.

ويستعمل "يقطين" في تحديده للصيغ وتجلياتها في النصوص الحكائية والروائية معيارين أساسيين هما: طبيعة "العلاقة بين المتكلم مع خطابه من جهة ونوعية المتلقي من جهة ثانية"[22]. ففي تصنيفه للصيغتين الكبيرتين السرد والعرض وجد يقطين أن متلقي الخطاب المسرود غير مباشر في حين أن الخطاب المعروض فمتلقيه مباشر. وأما فعل السرد فيمكن أن يقوم به الراوي أو الشخصيات وكذلك العرض ومن هاتين الصيغتين يحدد "يقطين" أنماطا سبعة فرعية وهي"[23]:

1 – **الخطاب المسرود:** مرسل الخطاب ومتلقيه على مسافة من الخطاب المرسول.

2 – **الخطاب المعروض (المباشر):** كل من مرسل الخطاب ومتلقيه يباشران الخطاب المعروض و يتبادلان الأدوار: أ– مرسل ← ب– متلقي. ب–مرسل ← أ– متلقي.

3 – **الخطاب المسرود الذاتي:** مرسل الخطاب يتكلم عن نفسه بخصوص أحداث ماضية مسترجعا إياها فهو على مسافة منها و متلقي الخطاب هو نفسه.

4 – **الخطاب المعروض الذاتي:** وهو مثل المسرود الذاتي إلا أن الأحداث هنا حاضرة آنية.

5 – **الخطاب المعروض غير المباشر:** والذي نجد فيه تدخل الراوي بتسجيله لمصاحبات الخطاب المعروض (para discours).

6 – **الخطاب المنقول المباشر:** وهو معروض مباشر لكن ينقله متكلم ثان عن الأول لمتلقي مباشر أو غير مباشر.

7 – **الخطاب المنقول غير المباشر:** وهو مثل المنقول المباشر لكن بفارق أن المنقول هو مضمون الكلام لا شكله.

4-3- اشتغال الصيغ في خطاب رواية "غدا يوم جديد"لـ "عبد الحميد بن هدوقة".

إن رواية "غدا يوم جديد: للكاتب "عبد الحميد بن هدوقة"، تتقدم لنا بشكل مميز في بنائها وطريقة اشتغالها في تقديم المادة الحكائية. فهي رواية "ذات طبيعة مزدوجة على مستوى الصيغة"[24]. ويمكن أن نبين هذا فيما يلي:

– أولا: إن البناء الروائي للمادة الحكائية، لا يقوم على تتبع الخطية المنطقية للزمن الروائي، أو النسج الزمني التقليدي في الروايات الكلاسيكية، بل نجده يقوم على البناء الحلزوني بحيث أن "كل فصل يشكل موضوعا قائما بذاته"[25] ولا مناص من أن ينعكس هذا النمط في البناء على عملية التصييغ (modélisation) ذاتها. فمعلوم أن البناء الروائي تصور بالأساس، وكل تصور يتضمن تلقائيا طريقة ما في تقديم مادة البناء، و ليست هذه الطريقة إلا الصيغة والتي "تتصل بالأفعال الكلامية التي تضطلع بها الشخصيات والراوي"[26].

–ثانيا: إن المادة الحكائية في الخطاب الروائي، مبنية من خلال عرضها وفق طريقة الجلسات والتقارير والسرد المباشر.

حيث تروي "مسعودة" – بطلة الرواية – في كل جلسة قسما من المادة الحكائية للكاتب الذي يأخذ في هذه الحالة دور المروي له في الأصل ولكنه يتحول إلى راو بعد أن يقوم يتقديم ما روي له كتابة ووفق صياغته "أكتب قصتي بما تعرف من كلمات وإيماءات جميلة أكتب ما أقصه عليك بكلماتك..."[27].

وهو الكلام الذي وجهته مسعودة للكاتب. ويحدث في موقع مختلف من الرواية أن يقدم "الكاتب "تقريرا ،عن أحداث لم تشهدها "مسعودة " أو تعشها .مثلما نجد ذلك في التقرير الذي قدمه الكاتب حول عملية استنطاق "قدور" زوج "مسعودة" في مكتب الدرك ."وجدت كل هذا في أرشيف الدرك"[28] ونجده أيضا يعتمد على روايات أهل الدشرة ممن عاصر حكاية "مسعودة" من الكبار. ومعلوم أنه في هذه الحالة، تتحول " مسعودة" إلى موقع المروي له في الخطاب .

–كما يلاحظ أيضا أن "الكاتب" وهو ممن عاش بعض تلك الأحداث، يتدخل بنفسه ليسرد جانبا من جوانب حياته أيام شبابه "أصعد في الزمن، في الذكريات المنسية في الطفولة. هل هي هي ؟ بالقرية واد يشق بساتينها في انهباط منعرج "[29] وقد أثارت فيه هذه الذكريات التي روتها "مسعودة" دكرياته هو ايضا "في صغري كنت استحم مع أترابي تحت شلالات الوادي ..."[30].

ونشير هنا أن الذي يأخذ موقع المروي له هو القارئ، فـــ"الكاتب" نراه يحرص على إخفاء هديته وحقيقته عنها، ولعل مما يؤكد هذا حرص (الكاتب) على القيام بدور المستكتب أو الناسخ اعتماده بشكل كبير على صيغة المنقول المباشر وغير

لمباشر. "أحكي لك قصة الحبيب بلسان صديقه، رجل المحطة كما سميته. أدعه يتكلم، أساعده فقط بالألفاظ والتعابير التي لا يجدها"[31] "وإن الحبيب حكى لي قصتك، وإنه يعلم جزءا هاما من حياة قدور بالسجن والمحجر"[32]. وقد نعثر في مثل هذه النماذج على صيغة –تعبير– مختلفة عما ألفيناه وهي ما يمكن أن نطلق عليها الخطاب المنقول ذا الدرجة الثانية (discours rapporté au 2eme degré)؛ أحكي لك قصة الحبيب [كما حكاها لي] بلسان صديقه.

وهكذا نرى أن الحديث هنا يتعلق بخطاب روائي ذي هيئة واحدة، يغدو أمرا صعبا أو على الأقل غير متلائم مع هوية النص الراوئي ذاته. وهو النص المبني بشكل مربكة (Puzzle)، ذي وحدات كبرى مستقلة في أغلبها إلا أن انسجامها في النص الروائي يرجع إلى نسيج سردي دقيق و لعل الصيغة من أهم خيوطه. التي بواسطتها يتم "توصيل المعرفة و المضامين السردية لذات مدركة نحو ذات مدركة"[33].

ولتمثيل ذلك نقترب من الوحدة الأولى أو "الجلسة الأولى" بحسب تنظيم المادة الحكائية للرواية. وهو مقطع طويل نسبيا إذ يبتدئ من الصفحة 05 إلى الصفحة 36. وحيث أنه محدد بفعل الجلسة، فإننا نحاول التعامل مع التبدلات الصيغية الكبرى، دفعا للإطالة من جهة ومحاولين تجاوز كل إشكال وتعقيد ينشأ عن التعامل الحذر مع الصيغ الفرعية الجزئية من جهة ثانية. وما قد يشفع لنا فيما نذهب إليه ونفضله هو أن الصيغ الكبرى تفي بالمطلوب من الدراسة والتحليل في هذا الموضوع من مقاربة اشتغال الصيغ في رواية "غدا يوم جديد".

وتبتدئ هذه الوحدة بصيغة الخطاب المسرود الذاتي، وهي الصيغة التي يستعملها الراوي مركزا من خلالها على ذاته." وقد تجلى هذا في شكل المونولوج الداخلي (monologue intérieur) " كنت مسافرا، في الحلم، و الليل كابوس و حلم..."[34] فهذا المقطع يكشف لنا عن دخلية الراوي ونفسيته، إذ هو في حالة الحلم والتخيل وهي حالة "سفر في الزمن، بلا زمن"[35] فالملاحظ من صيغة الخطاب المسرود الذاتي هذه أنها عبارة عن تنويع للخطاب المسرود كونها توظف في هذا الموقع من الخطاب.

وتعمل على تكثيف زخم أحداث الإيقاع الدرامي الذي نتج عن هذا المقطع الافتتاحي الذي اختار له الكاتب اسم "النافذة". وكأن النفوذ إلى عالم الرواية بحاجة إلى حالة نفسية مميزة تستعلي على الواقع المليئ بالإحباط، وهي رحلة من الزمن إلى

اللازمن حيث يرفع الحجاب لتنكشف الحالة "ورفعت الحجاب . ورأيتها."[36]، "بدت لي وهي أمامي على مقعدها، كأنها جالسة على الزمن."[37]. فهذه الحالة من الاتحاذ الصوفي تسمح باستعمال الصيغ ،طريقة تناوب و تضمين تحفظان توازن الخطاب الروائي و من ثمة قروئيته .

وننتقل بعد المسرود الذاتي، إلى الخطاب المسرود ليقدم لنا الراوي"مسعودة"التي من رؤيتها يعرف المرء كيف تصنع الأحداث الأبطال وهم أصلا جبناء. وكيف تصنع الجبناء وهم أصلا أبطال"[38] ثم يقدم لنا الراوي "مسعودة" ولكن هذه المرة بوساطة الخطاب المنقول بنوعيه المباشر وغير المباشر. لنشهد من خلال مقاطع يتناوبها المنقول المباشر وغير المباشر، صورا من حياة مسعودة بين ماض مشرف مليئ بالأحداث الوطنية، وحاضر مظلم مليء بالإحباط ومولع بوأد كل ما هو جميل. "أكتوبر انطقني، أقول كل شيء، ثم أذهب إلى مكة أغسل عظامي و أيامي"[39] "حدثني أستاذ كان يعلمني التاريخ، جاءني به ابني. قال: "إن نائلة هناك في الصفا، والمروة"[40].

ومن تعالق المنقولين المباشر وغير المباشر، يدلفنا المنقول المباشر لكن هذه المرة بطريقة سردية حيث نشهد بداية فعلية لسرد قصة "مسعودة".

"أسدلت الجزء الأعلى من لحفها على وجهها وهي ترى برصيف المحطة شخصا يسترق النظر إليها شعرت بعواطف غريبة تنتابها!..."[41] ونعاين بوضوح مدى التداخل في استعمال الصيغ، إذ من المعلوم أننا أمام خطاب منقول، حيث أن "الراوي" هنا ليس" الكاتب" بل هي" مسعودة" تروي قصتها، إنما الكاتب يقوم بدور الناسخ أو المستكتب، لكن الملاحظ أيضا أن "الكاتب" صاغه بطريقة الخطاب المسرود. ذلك أن استعمال الضمير"هي" .لا يمكن أن يعني-بحسب طبيعة الخطاب الروائي العام-"لا شخص"(non personne) كما هو مألوف في مثل هذا الضمير الذي يثير عادة إلى "أشياء أو مجردات، أو الأمور المحايدة"[42]. فهذا ليس مجاله في مثل هذا الخطاب. وهو ما يجعل الأمر يميل إلى اعتبار ضمير "هي" يدل على المخاطبة أو المحاور (l'allocutaire) وهو في هذه الحالة "مسعودة" الراوية الأولى.

والذي يعزز هذا الطرح أن مثل هذه الصيغة "المنقول المسرود" تسمح بتضمين مثل المنقول غير المباشر المتفرع عن الذاتي المستعمل للمونولوج :"ابتعد أيها الرجل

أقسم لك بهذا السفر-الحلم، ابتعد لا تثر غضب زوج غيور، يأبى أن تمس النظرات أقدام زوجته لما تأخر القطار هكذا؟ ما سبب ذلك ..."[43] وبهذا يتم التناوب بين الصيغ. وفي هذه الطريقة التصييغية (modalisation) نجد تضمين صيغتي الخطاب المعروض المباشر وغير المباشر؛ فمن الأول الذي تقدم لنا فيه أقوال الشخصيات دون تدخل الراوي وهو هنا الحوار بين "قدور"، ورجل المحطة.

- مالك؟!

- علي؟

- على الوادي!

- ما لك أنت ؟[44]

ومن المعروض غير المباشر ما دار من حوار بين "قدور" و"الدركي العربي".

"قدور يحاول :"مسيو، مسيو. من فضلك.

الدركي العربي ينهاه بالفرنسية:"تيه توا!"[45].

والملاحظ في هذا المجال أن "ج. جنيت" يعتبر أن المعروض "تنويع على الخطاب المنقول" وهو ما يطلق عليه أيضا المباشر (Immédiat).

ونشهد بعد ذلك الرجوع مرة أخرى إلى المسرود في وصف ما حدث "لقدور" و"رجل المحطة" وقد اقتيدا إلى محضر الشرطة ذليلين في حين وقفت "مسعودة" مشدوهة مرعوبة وقد تركت و شانها دون ولي، غريبة في المحطة، "إنها تشعر الآن أنها لا تمشي في الطريق و إنما في الزمن، زمن انتظار القطار...."[46] ونخرج في النهاية من المنقول المباشر المسرود، إلى الخطاب المسرود وقد أعاد (الراوي - الناسخ) خط السرد إلى الراوية مسعودة لتعلق على ما كتبه عنها (الراوي - الناسخ)" أعجبني انك بدأت من المحطة."[47] والملاحظ عند هذا المقطع توظيف تقنية في الصيغة يطلق عليها "ج.جسيت" المنظور المضاعف (Double Focalisation) بحيث نجد نوعا من المنافسة (Concurrence) بين الراوي وبطله.

فالراوي: وفي حالة روايتنا هذه (الراوي - الناسخ) أو المستكتب يجنح إلى الموضوعية غالبا (Objectif) في حين نجد "مسعودة " وهي الرواية الأولى تميل بحكم أن القصة قصتها وهي روايتها نحو الذاتية (subjectif). ويظهر هذا من خلال تدخلها

في نهاية المقطع، أو لنقل أستردت الخيط السردي من يد روايتها. ولعل هذا ما يبرر تعليقاتها من جهة

وسردها بنفسها لمناحي من حياتها الماضية تكون قد أخفتها و لم تزود بها روايها. وهي المقاطع التي يسميها "جنيت" (paralipses).

وهذا ما نجده في نهاية المقطع المدروس، وهو الخطاب المسرود الذاتي الذي يعرض لجانب من جوانب حياة مسعودة في صغرها " عندما كنت صغيرة كنت أحلم ... أتذكر الدشرة و أنا في هذا القصر... في صغري كنت استحم مع أترابي تحت شلالات الوادي أو في أحواضه..."[48]. فمثل هذه الأحاسيس والمشاعر جزاء تذكر الماضي والمتعلقة بحياة المرأة وهي جوانب حساسة ودقيقة للغاية تحسن سردها المرأة اكثر من الرجل. وإن كان في هذا تغيير أو تعدد صيغي (polymodalité) يساعد أكثر في تجسيد وجهات نظر الراوي إزاء المادة الحكائية. ومن ثم نجد أن "معقولية الحكاية تمتح قوتها من هذا النمط من الإخراج"[49].

الخاتمة:

وهكذا نلمس أن التنويع الصيغي والتضمين بين الصيغ، أديا وظيفة أساسا في تقديم الأحداث ورؤيات الشخصيات وتجسيد أفعالها وبلورة آرائها وأفكارها. وهو ما سمح للخطاب الروائي في رواية "غدا يوم جديد"، أن يقدم عالما روائيا مثيرا للتساؤل

والجدل، فهو متناقض في أحداث، يريد أن يقول الكثير و هو غير مصرح به من خلال تركيب لأقوال و أحداث قليلة "إنني الآن صرت أقضي وقتي في إعادة تركيب الزمن وتشكيل أحداثه كما يحلو لي ... أحدثك عن تركيبة من هذه التركيبات، وعن يوم جديد أحلم به"[50]. إن الصيغة في هذه الرواية وهي تقول شيئا، تريد أن تقول أشياء وراء ذلك، إنه القول والماقول (le dit et le non dit).

الهوامش

(1) – ابن هدوقة عبد الحميد: غدا يوم جديد، دار الآداب بيروت لبنان ط1/1993.

(2) – ريح الجنوب الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر 1971.

– نهاية الأمس الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر 1975.

– بان الصبح الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر 1980.

– الجازية والدراويش المؤسسة لوطنية للكتاب الجزائر 1983.

– غدا يوم جديد دار الآداب بيروت لبنان 1993.

(3) – بوشوشة ابن جمعة: اتجاهات الرواية في المغرب العربي المغاربية للطباعة والنشر والتوزيع تونس ط1/1999 ص 422.

(4) – ابن منظور: لسان العرب.

(5) - Du bois J. et autres : dict. Le linguistique Larousse France 1973 P 321.

(6) - ينظر: Gennette G. et autres : théorie des genres. seuil France 1986.

(7) – Philippe Gilles : le roman. Ed Seuil. France 1996. p 82

(8)- Ibid.

(9) – ينظر: كتابة تاريخ السرد العربي سعيد يقطين.مجلة علامات في النقد عدد 35 صص 39 – 58.

(10) – نفسه.

(11) – م س ص 185.

(12) – جنيت ج: عودة إلى خطاب الحكاية.ص 50.

(13) – نفسه.

(14) – نفسه. ص 51.

(15) – نفسه.

(16) – السيد إبراهيم: نظرية الرواية دار النشر غريب مصر القاهرة ص 144.

(17) – جنيت جيرار: عودة إلى خطاب الحكاية ص 50

(18) - Dumortier J. L.. Fr. Plazanet. Pour lire le récit. édition duculot France 1980 p 107.

(19)– السابق ص 97.

(20) - Ibid.

(21)- Genette G. : Fig III. Edition seuil P 204.

(22) – يقطين سعيد: تحليل الخطاب السردي المركز الثقافي العربي بيروت ط 1993/2 ص 197.

(23) – نفسه صص 197 - 198.

(24) – نفسه ص 276.

(25) – غدا يوم جديد ص65.

(26) – يقطين سعيد الكلام والخبر المركز الثقافي العربي بيروت ط1997/1 ص 225.

(27) – غدا يوم جديد.ص10.

(28) – غدا يوم جديد.ص64.

(29) – غدا يوم جديد ص31.

(30) – غدا يوم جديد ص30.

(31) – غدا يوم جديد ص 181.

(32) – غدا يوم جديد. ص171.

(33) -Gourdeau Gabrielle. :analyse du discours narratif; Ed, Magnard France 1993 ; p 59.

(34)– غدا يوم جديد.ص5.

(35)– غدا يوم جديد ص5.

(36) – غدا يوم جديد.ص6.

(37) – غدا يوم جديد ص6.

(38) – غدا يوم جديد ص7.

(39) – غدا يوم جديد ص 11.

(40) – غدا يوم جديد ص 18.

(41) – غدا يوم جديد ص 18.

(42) - Perret Michel.. L'énonciation en grammaire des textes p 47.

(43) – غدا يوم جديد ص 19.

(44)– غدا يوم جديد ص 24.

(45) – غدا يوم جديد ص 25.

(46) – غدا يوم جديد ص28.

(47) – غدا يوم جديد ص9.

(48) – غدا يوم جديد ص30.

(49) - Gourdeau G : Op cit p71.

(50) – غدا يوم جديد.ص228.

صورة الجزائر في «قوت الأرض» لأندريه جيد[1]

الملخص

يتناول هذا المقال ما كتبه الأديب الفرنسي أندريه جيد *(André Gide)* عن الجزائر، والصورة التي رسمها عن هذا البلد بكل أبعادها: الاجتماعية والحضارية والطبيعية وما ميز هذه الصورة من واقعية وخيال وما نتج عنها من فن وإبداع.

الأستاذ: عمار رجال
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة باجي مختار عنابة

أولا: الحياة الاجتماعية:

شكلت الحياة الاجتماعية في الجزائر محورا هاما في كتابات أندريه جيد، فهو لم يهتم بهذا الجانب في بلد آخر مثل ما اهتم به في الجزائر، وحتى مؤلفاته "رحلة إلى الكونغو" و"العودة من تشاد" و"العودة من روسيا" هي تقارير سياسية أكثر منها اجتماعية. لم يخصص للجزائر فصلا أو كتابا يتحدث فيه عن حياة مواطنيها، لكن تسجيلاته وملاحظاته المختلفة الكثيرة التي نقرؤها في مؤلفاته "لو لم تمت الحبة" أو "قوت الأرض" أو "اللاأخلاقي" أو "اليوميات" وغيرها... تعطي صورة واضحة شاملة يمكن أن تشكل قاعدة هامة لعمل جاد خاص بظروف الجزائر الاجتماعية ووثيقة لها قيمتها التاريخية فيما يخص تحليل الوضع الاجتماعي بالجزائر إبان الاحتلال.

Résumé:

Cet article s'intéresse à l'image de l'Algérie dans l'œuvre d'André Gide dans toute ses dimensions: vie sociale, civilisation, nature aussi ce qui a caractérisé cette ouvre: réalisme et imagination et ce qui en a résulté: art et romantisme.

اهتم جيد بكل كبيرة وصغيرة، عن قصد أو عن غير قصد، وبدون تشويه كما يفعل البعض، فهو يرى الشيء ويحسه فيعلنه بصراحة دون تزييف، ولعل كلمة

واحدة يقولها "جيد" تؤدي معاني كثيرة وترمز إلى خلفيات عديدة، ومهمة الباحث أو الناقد تكمن في تفسير ما يسجله.

تحدث عن ملبس الجزائريين وسكنهم وعن فقرهم وبؤسهم وتجارتهم وترحالهم.

1 – بؤس وشقاء:

يطلعنا جيد، منذ البداية، على أن الجزائريين يعيشون أوضاعا متدهورة، تطغى عليها مظاهر الفقر والبؤس وتنبعث منها أنّات أناس قست عليهم الأيام من جهة، واستغلت براءتهم وسذاجتهم قوة استعمارية يجهلون أهدافها؛ وأفضل ما يجسد هذا الواقع هو هذه الكلمة "العريان" التي كثيرا ما يوظفها في كتاباته، فمعانيها متعددة ورموزها متفق عليها، ولعل الصورة التي يرسمها للطفل "بشير" في "اللاأخلاقي" دليل قاطع على هذا الواقع المرير، فهو يرتدي "قندورة" يبدو فيها شبه عار و"برنوسا" باليا تداولت عليه الأيام[2]. وهو الوضع نفسه الذي يعيشه غيره من الجزائريين... وإذا كان أتراب "بشير" في فرنسا وغيرها يذهبون إلى المدارس، فهو محكوم عليه بالذهاب إلى المقهى ليسهر على نظافته وليخدم الوافدين عليه، أما "عاشور" فإنه في سبيل كسب فرنكات قليلة يكسر الحجارة الخاصة بشق الطرقات وفقد معه صديقه "حم الطاهر" عينا نتيجة حادث عمل، و"الصادق" يبيع خبزا في السوق... أما "بوبكر" فلم يجد إلا الزواج وهو في الخامسة عشر من عمره، و"مختار" لا يستطيع الظهور لأنه كان في السجن[3].

إنها أوضاع لا يمكن أن تجسدها إلا صورة خاصة بالأعمال الشاقة لعالم الأطفال والشباب البريء، فكل عنصر فيها يوحي بأن الإنسانية ولّت إلى الأبد.

لم يكن نصيب البنات أحسن من حال البنين، فلم يكن بمعزل عن تقلبات الدهر واستغلال الوحوش، ولم يعثر جيد، نظرا لبشاعة الظروف والمعاملة التي تتعرض لها فئة الفتيات، على كلمة معبرة أكثر من كلمة "قطيع" التي أصبحت مرادفة لمجموعة

من الفتيات سخرن لخدمة القادمين من بعيد، تتمثل وظيفتهن في إشباع رغبات هؤلاء المستعمرين والرحالين الأوروبيين والسهر على راحتهم وترفيههم برقصات مختلفة، مخلة بالشرف أحيانا تمتد إلى طلوع الفجر... ولا يهم إذا كان عمرهن لا يتجاوز السادسة عشر مثل "مريم" وقريبتها "مباركة". ويعتقد جيد أن الإسلام سينظر إلى مريم وقطيعها نظرة رحمة وتسامح[4] دون أن يعطي شرحا.

2 – المقاهي:

تحتل المقاهي حيّزا واسعا في حياة الجزائريين، فهي تأتي بعد المساجد من حيث الإقبال، يؤمها الكبار والصغار وكذلك الأجانب. يفضل الجميع الجلوس فيها والاستراحة سواء أكانت في بسكرة أو الجزائر أو البليدة... فهي المكان الذي يلتقي فيه الناس لتجاذب أطراف الحديث بعد عناء النهار، وتكثر بها الحركة لا سيما في الليل، وكثيرا ما تقام فيها سهرات تميزها موسيقى شرقية ورقصات فتيات خليعات كما هو الحال في مقهى الشارع المقدس ببسكرة[5]؛ ومشروبات هذه المقاهي محلية: "فلا يقدم سوى القهوة وعصير البرتقال والشاي، شاي عربي، عذوبة لاذعة، زنجبيل، شراب يحيي عهد شرق أكثر غلوا وأشد تطرفا، طعمه حريف لا يستطيع المرء أن يشرب الفنجان منه حتى النهاية"[6]، ونظرا لإتقان الجزائريين تحضير الشاي أصبح الشراب المفضل لدى الأجانب الذين تعودوا شرب الخمر[7].

3 – القوافل التجارية:

لم يستسلم الجزائري يوما، رغم ظروفه القاسية، وبقي يقاوم في سبيل تحسين أوضاعه، كان يعي أنه بالعمل يمكن التغلب على الصعوبات؛ لذا لم يدخر جهدا وحمّل نفسه مشاق السفر إلى بلاد بعيدة، في تجارة تميزها السلع والبضائع الشرقية: "قوافل"!"قوافل آتية في السماء"! إنها قوافل سافرت في الصباح، قوافل أرهقتها وعثاء السفر، سكرى من طول التنقل وهي الآن يائسة! قوافل! ليتني أستطيع السفر معك!

كان منها ما يسافر نحو الشرق باحثا عن الصندل واللآلئ والحلويات المصنوعة من العسل في بغداد، والعاج والمطرزات، ومنها ما كان يمضي نحو الجنوب في طلب

العنبر والمسك والتبر وريش النعام... رأيت عودة القوافل وهي مرهقة، فتبرك الجمال في الساحات ثم تفرغ أحمالها، إنها طرود من الخيش الكثيف ولا يعلم ما في داخلها، وجمال أخرى تحمل نساء مختبئات في الهودج"[8].

نقف هنا أمام صورة رائعة لفنان بارع استطاع بعبقريته أن يجسد لنا واقعا بكل تفاصيله وخلفياته، واقعا ظل يمثل مرحلة هامة من تاريخ الجزائر، حيث كانت تعتمد على تجارتها بعدما سلبت منها أراضيها الفلاحية بخيراتها. توحي هذه الصورة كذلك بالاهتمام الكبير الذي كان يوليه "أندريه جيد" لطبيعة حياة سكان الجنوب الجزائري، كان يعلم أين تذهب هذه القوافل والأشياء المتنوعة التي تعود بها حسب حاجيات المواطنين ومتطلبات السوق. إنها صورة تمثل مدى ارتباط الكاتب بمدينة بسكرة وأهلها وغيرها من مدن الجزائر.

4 – الأسواق:

تحتل الأسواق منذ القديم مكانة هامة لدورها الكبير في الترويج للسلع المختلفة، وقد اشتهر بعضها في الشرق كأسواق "بغداد" و"طهران"، بالإضافة إلى أسواق "أزمير" و"القسطنطينية" بتركيا[9]، أما أسواق الجزائر التي تحدث عنها "جيد" فهي ساحات واسعة تعرض فيها البضائع المختلفة. العطور وحدها أنواع، منها ما يشتم ومنها ما يمضغ فيترك صبغا على الأسنان بشكل منفر، ويستمر طعمها في الحلق طويلا بعد بصقها، ومنها ما يحرق وينشر دخانا كثيفا[10]... ولا يذكر سلعا أوروبية لأنها تباع في المحلات.

تتميز هذه الأسواق كذلك بكثرة انتشار الذباب وبخاصة على اللحم ومواد الأكل... ويذكر "جيد" أنه لا حيلة للتجار في مقاومة الذباب سوى إبعاده للحظات بمروحة مصنوعة من أغصان النخيل[11]. ويتجلى من خلال هذه الملاحظة الأخيرة حرص "جيد" الشديد على تسجيل كل ما تقع عليه عينه ويسترعي انتباهه.

ثانيا: حضارة عربية إسلامية :

فرّ "أندريه جيد" من الغرب الذي تسيطر عليه تناقضات رهيبة وتزمت تصعب مقاومته، ليسْعَد في بيئة جديدة، يتميّز أهلها بحياتهم البسيطة البعيدة عن تسلط وتزمت، تنبعث أصالتها من أعماق حضارة عربية إسلامية، وتتجسد هذه الحضارة بشكل واضح في لوحات مختلفة للمساجد ومآذنها كجامع البليدة: "وفي حديقتك المقدسة يتلألأ جامعك الأبيض"[12]، وكان يرى المدن الشرقية تسبح في "لون فجر إسلامي، تميزها مآذن خيالية شاهقة"[13].

كان "أندريه جيد" في رحلاته، يراعي الكثير من مظاهر الحياة، وهو ما يفسر انفعالاته الحقيقية الصادقة في بعض المواقف: "كانت نغمات هذا الدعاء مدهشة إلى درجة أننا بقينا بلا حراك، في حال من النشوى تملأنا غبطة"[14]. كان لا يتمالك، لشدة إعجابه بالمساجد، ودعاء المؤذنين، عن التعبير عما يختلج في نفسه ويبهر سمعه وبصره: "ولكن عبر فجر ما زال بعد نديا، لم تكن تصدر إلا بعض الهمهمات المجهولة التي كانت تضيع في فراغ الفضاء، وفجأة ينطلق مع بزوغ الشمس نشيد من بعض المآذن، النشيد الأول نحو الشمس الصاعدة، نشيد مؤثر وعجيب، كدنا نبكي له. كان الصوت يرسل ذبذبات حادّة، وتفجر دعاء ثم دعاء، وأخذت المساجد تستيقظ مترنمة عند التقائها بأول شعاع من أشعة الشمس... وكان المؤذنون يتجاوبون في الفجر كأنهم قنابر"[15]. فكم كان يتكرر الحديث عن المؤذنين ودعائهم عند الكاتب الذي بهره الشرق. ولم ينس الحديث عن اللباس العربي:

"الولد الرائع الجمال المرتدي صوفا أبيض على الطريقة العربية يدعى "عزيزا" أي المحبوب جدّا..."[16]، وكم تردّد في كتاباته مثل هذه الكلمات: (قندوره – شاشية – برنوس...)، التي تمثل في مجملها اللباس الخاص بالأطفال والرجال، أما النساء فميزهن الوشم على الجبين يضاف إليه لباسهن الطويل الذي يبلغ الأقدام[17]. ويشهد التاريخ

على أن اللباس بهذا الشكل هو من مميزات الحضارة العربية الإسلامية البعيدة كل البعد عن الحضارة الغربية.

اهتم "جيد" بعنصر ثالث ارتبط منذ القديم بالحضارة العربية الإسلامية ويتمثل في "الجمل": كان يعتبر سفينة الصحراء، وقد أدى ولازال يؤدي خدمات جليلة للإنسان وبخاصة في المناطق الصحراوية[18].

تجدر الإشارة في نهاية الأمر إلى أن عناصر هذه الحضارة يجمعها "ديكور" يطغى عليه الطابع الرعوي البعيد عن أرصفة المرافئ والمعامل والعمارات والأبراج[19]، وكان "جيد" ينظر بغرابة كبيرة إلى هذا الديكور: "وأجمل ما رأيت اليوم قطيع نعاج يعاد إلى الحظيرة، وأقدامها الصغار المضغوطة تحدث أصواتا كتهطال المطر، والشمس تغرب في الصحراء والنقع تثيره الأظلاف"[20].

ثالثا: طبيعة الجزائر:

جاء الكاتب إلى الجزائر مريضا وراوده شك رهيب لمرات عديدة بأن حياته في خطر، وشاءت الأقدار أن تكون واحة "بسكرة" هي المكان المناسب ليستعيد فيه الأمل والحياة معا، لقد قدمت له "الديكور" الذي فعل فعلته في نفسه، فتفتحت الدنيا أمام عينيه كما تفتقت كل حواسه، فظن أنه بعث من جديد في عالم جديد[21]، وانطلاقا من هذا الإحساس العميق، جاء وصفه لطبيعة الجزائر متميزا امتزج فيه الخيالي بالواقعي كله.

"بسكرة في المساء: في هذه الشجرة كانت الطيور تشدو، إنها تغني"آه" وظننت أنها استطاعت أن تغني أكثر مما تستطيع الطيور، ولاح لي كأن الشجرة تصرخ، تصرخ بكل أوراقها إذ كانت خفيفة فالطيور لا ترى. كنت أفكر: إنها ستموت فيها"[22].

كان عند وصفه لبعض الحدائق، تولد لنا انفعالاته وأحاسيسه فنا راقيا، بالغ الدقة تمتزج فيه العناصر التصويرية والموسيقية والشاعرية في تركيب بديع: "إن فتنة أزهار

هذه الحدائق كانت تغريني فلا أريد الافتراق عنها... واحة والتالية كانت أروع جمالا وأكثر امتلاء بالزهر والضجيج، أشجار أكبر تنحني على مياه أغزر، كان الظهر فاغتسلنا، ثم حمّ علينا الفراق"[23].

لم يكن "جيد" يفضل منظرا على آخر، فهو إلى جانب وصف الشجرة والطيور التي تسكنها، والحدائق الساكنة الفواحة بالزهور والعطور. يفاجئنا بمنظر تتجدد فيه رؤيته الشاعرية: "رأيت تحت خيط الفجر البازغ جبال (أحمر خادو) تصبح وردية أشبه ما تكون بمادة مضطربة. رأيت الريح تثير من قلب الأفق الرمل مذروا على الواحة. وكانت تبدو كأنها ليست إلا سفينة روعتها العاصفة، كانت مضطربة في مهب الريح، وفي دروب القرية الصغيرة ظمأ كالحمى يتلظى به رجال عراة نحاف"[24].

بهرت الجزائر "أندريه جيد" فتعلق بها أكثر من أي بلد آخر. ولو تساءلنا عما بهره فعلا فيها لما وجدنا جوابا آخر غير "الصحراء"، فلا شيء آخر استطاع أن يستحوذ على شعوره ووجدانه أكثر من الصحراء. لقد فتنته وسحرته، وقبل هذا كانت عاملا أساسيا في استعادة صحته وحالته الطبيعية. كان في السنة الأولى من قدومه إلى الجزائر، يخشى الصحراء ومفاجآتها برياحها ورمالها، لكن سرعان ما أصبح يفضل السير فيها إلى درجة تختبئ فيها الواحات، إلى درجة شعر فيها بأنه وحده في هذا العالم[25]. ولم يتردد في البوح بحبه للصحراء: "وفي اليوم التالي أغدوا ولا أحب إليّ من الصحراء"[26]. قد نجد ما يبرر مثل هذا التصريح، في عالم مليء بالمتناقضات، يوحي ببعض المخاطر. لكنه مع ذلك عالم يوحي بالتأمل، واحتفظ على مر العصور بقيمته التاريخية المتمثلة في حب وتفضيل الأنبياء له كأنسب مكان لأداء رسالتهم: "أيتها الأرض القاحلة، الأرض التي لا خير فيها، ولا عذوبة، أرض العاطفة والورع، الأرض التي أحبها الأنبياء، آه أيتها الصحراء المؤلمة، صحراء المجد، إني أحببتك حباً جماً"[27].

إن تعلق الكاتب بالصحراء مكنه من بلوغ القمة في الوصف، فبقدر ما كانت تلهمه الصحراء، بقدر ما كان هو وفيا بالتغني بها: "كم وددت أن أحبك حبا جما يا صحراء الرمل«آه!» أية حياة تتذكر أيها الغبار؟ متيم بأي حب؟ الغبار يريد أن تمدح وتشكر. يا روحي، ماذا رأيت على الرمل! عظاما نخرة، وأصدافا فارغة... "[28].

يتحدث عن الصحراء بلغة المكتشف، الساعي إلى معرفة المزيد، الراغب في التعمق:

"أريد أن أمضي في الحديث عن الصحراء:

صحراء الحلفاء المليئة بالثعابين: سهل أخضر يتماوج في الريح، صحراء حجارة، جفاف وحجارة مصفحة تلمع، خنافس ترف، وأقصاب تيبس، كل شيء يفرقع في الشمس.

صحراء رملية، رمال متحركة كلجج البحر، كثبان متنقلة باستمرار، أنواع الأهرام ترشد القوافل من بعيد، إلى بعيد، فإذا صعدت قمة إحداها في طرف الأفق شاهدت قمة الأخرى، وحين تهب الريح تقف القافلة ويحتمي الجمالة بظلال نوقهم [29].

كان حريصا على التمتع بأروع منظر تتيحه الصحراء كل صباح يوم جديد، ويتمثل هذا المنظر الرائع في طلوع الشمس وما يبعثه من بهجة وتساؤل في نفس المرء، فكان يترك نوافذ غرفته مفتوحة حتى يستيقظ على كل صوت يسمعه وعليه لا يضيع رؤية المشهد[30].

لم يكتف بكل هذا في تبيان تعلقه بالصحراء، بل جعل منها إطارا مناسبا ومكانا مفضلا لمغامرات بطله في مؤلفه "الحاج EL HADJ"، وكم أحسن توظيفها سواء أتعلق ذلك بالوصف أم بالأبعاد التي أضفاها عليها، والتي كانت على علاقة وطيدة ببطله وأتباعه، أم بتأثيرها في نفسية القارئ الذي قلما يجد ديكورا شبيها بهذا الذي قدمه "أندريه جيد".

وصفوة القول إن صورة الجزائر في أدب "أندريه جيد" قد يطول رسمها ووصفها بالنظر إلى العناصر المختلفة التي تشكلها، فبالإضافة إلى ما ذكر يمكن أن نضيف عناصر أخرى تحدث عنها الكاتب مثل العادات والتقاليد وشخصية الجزائري وموسيقى هذا البلد وتبقى العلامة الكبيرة المميزة لهذه الصورة هي امتزاج الخيالي فيها بالواقعي فهي صورة معبرة في مجملها مغايرة للصور التي رسمها رحالة زاروا الجزائر قبل "أندريه جيد" ومن بعده.

الهوامش:

1) – أندريه جيد كاتب فرنسي من مواليد 1869 بباريس، من أب بروتستانتي وأم كاثوليكية، تميزت سنواته الأولى بنشاطات واهتمامات متنوعة بفضل عناية والده، حيث مكنه من الاطلاع على كتب هامة كالأوديسا والسندباد البحري وموليير وظل مواظبا على المطالعة والقراءات المختلفة،مما جعل منه تلميذا متميزا في مراحله الدراسية، كان يحب الترحال فزار العديد من الدول كإيطاليا وسويسرا وألمانيا وأحب الشرق وعشقه وكتب عنه وزار الجزائر لمرات ، وظل يكتب عنها دون انقطاع (من1893 إلى 1949).

وإذا أردنا اختصار حياة "جيد" فإننا نقول إنه نشر خلال ثمانين سنة مجموعة هائلة من الكتب والأعمال، تحدث فيها بصفة المطلع المتمكن في مجالات عديدة كالفلسفة، والدين، والحضارة، والأدب، من خلال المسرح، والرواية، والنقد، والشعر، والأسطورة.

2) - André Gide, l'immoraliste, romans, récits, et soties, Œuvres lyriques, édition Gallimard, Paris, 1958, P381.

3) – المصدر نفسه، ص: 466.

4) - André Gide, Si le grain ne meurt, Journal 1939-1949, souvenirs, édition Gallimard, 1954, p564.

وانظر كذلك: André Gide, Feuilles de route, journal 1889-1939, édition 1951, p79 Gallimard,

5) - André Gide, Si le grain ne meurt, P564.

6) – أندريه جيد، قوت الأرض والقوت الجديد، إشراف ومراجعة الدكتور شكيب الجابري، منشورات عويدات، بيروت لبنان، ط1، يناير 1965، ص: 140.

7) - André Gide, Si le Grain ne meurt, p391,392

8) –أندريه جيد، قوت الأرض، ص: 142.

9) – أبو العيد دودو، الجزائر في مؤلفات الرحالين الألمان (1830 - 1850)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1975، ص: 62.

10) – أندريه جيد، قوت الأرض، ص: 140-141.

11) - André Gide, Feuilles de route, P87.

12) – أندريه جيد، قوت الأرض، ص: 50.

13) - André Gide, Le voyage d'Urien, romans, récits, et soties Œuvres lyriques, édition Gallimard, Paris 1958, P21

14) – أندريه جيد، قوت الأرض، ص: 22.

15) – المصدر نفسه، ص: 130.

16) – المصدر نفسه، ص: 130.

17) - André Gide, Feuilles de route, P74. & L'immoraliste, P338

18) – أندريه جيد، قوت الأرض، ص: 142-144.

19) – المصدر نفسه، ص: 122.

20) – المصدر نفسه، ص: 139.

21) – أندريه جيد، قوت الأرض، ص: 24، وانظر، André Gide, L'immoraliste, P391-392

22) – أندريه جيد، قوت الأرض، ص: 137.

23) – المصدر نفسه، ص: 139.

24) – المصدر نفسه، ص: 143.

25) - André Gide, Feuilles de route, P75-76

26) – أندريه جيد، قوت الأرض، ص: 140.

27) – المصدر نفسه، ص: 143.

28) – المصدر نفسه، ص: 145.

29) – المصدر نفسه، ص: 144-145.

30) - André Gide, Feuilles de route, P75.

اللغة العربية وتحديات العصر

ملخص

الحديث عن القيم الذاتية للغة العربية تبدو في سياقها التاريخي ظاهرة لافتة للانتباه، فقد كانت تحمل رسالة إنسانية بمفاهيمها وأفكارها، واستطاعت أن تكون لغة حضارة وعلم، فأثبتت بذلك أنها لغة متطورة متجددة قادرة على الاستيعاب إلا أن ما أصاب الفكر العربي من عقم وعجز أسهم في التقليل من مكانتها وقدرتها على مسايرة التطورات الفكرية المعاصرة غير أن هذه الرؤية لم تعد مقبولة، بل تشكل سندا استراتيجيا لتطوير اللغة العربية، انطلاقا من واقع متميز يقوم على استيعاب الماضي وتطلعات المستقبل في بناء تكامل حضاري في ضوء خصوصيات مجتمعها.

الأستاذ: عز الدين صحراوي
قسم الأدب
جامعة فرحات عباس – سطيف –

Résumé

Point n'est besoin de rappeler que la langue arabe a reigné pendant des siècles comme étant la langue véhiculant le savoir et tous les aspects de la civilisation humaine. Pouvant contenir toutes en flux du savoir humain. La régression est essentiellement inhérente à la décadence du monde arabe en générale pendant des siècles, ce qui a influé d'une façon néfaste sur la langue arabe et l'a relégué à une place qui n'est pas la sienne. Ce constat

الحديث عن القيم الذاتية للغة العربية ومكانتها كلغة تحمل كل المقومات الحضارية قد تبدو في سياقاتها التاريخية ظاهرة ملفتة للانتباه ،حيث يسود الاعتقاد وكأن اللغات لا تخضع لقوانين ثابتة وموحّدة مما يجعل التفكير اللغوي عندنا غير منسجم ويخضع لتأويلات ربما تفقده خصوصيته العلمية الموضوعية.

قد نختلف في درجة التفكير حول معالجة قضايا لغوية فتتباين الطرق والأساليب، ولكننا لن نكون كذلك عندما يتعلق الأمر بتحديد ماهية اللغة وعناصرها الأساسية لأن ذلك من مسلمات الأولية في الفكر اللساني القديم والحديث. فهل العربية لغة تمتلك كل المقومات التي تجعل منها لغة علمية؟ قد يبدو هذا السؤال بسيطًا في حمولاته اللغوية ولكنه

paradoxal ne peut qu'être bénéfique pour cette langue, dans la mesure où les bonnes volontés, les vraies intentions objectives la prennent en considération en exploitant ses caractéristiques fluides, et son potentiel inépuisable pour qu'elle reprenne sa place comme une langue vivante contemporaine.

– في واقع الأمر – يؤسس لفكر جدلي نال حظه من الممارسة النقدية إلا أن تبعاته ما تزال بحاجة إلا تجليات تعيد للتاريخ حيويته وللغة عبقريتها.

فلقد مر حين من الدهر كان للعربية والعلم شأن كبير يوم أن كانت للحضارة العربية نصيبها من الوجود فكانت العربية «اللغة العلمية، تحتكر المؤلفات العلمية ولا تُنتشَر إلا بها، فمن أراد أن ينشر علما يقرأه الناس لجأ إلى العربية»[1].

فاستطاعت أن تستوعب كل القضايا العلمية والمعرفية، ولم تقف عاجزة أمام التحديات الحضارية الأخرى، كما لم نجد من علمائنا من شك أو اشتكى من عجزها وعدم استجابتها لتلك القيم العلمية والتقنية الوافدة.

فلقد «كانت اللغة العربية، وهي لسان الأمة العربية لغة تحمل رسالة إنسانية بمفاهيمها وأفكارها واستطاعت أن تكون لغة حضارة إنسانية اشتركت فيها أمم شتى، كان العرب نواتها الأساسية والموجهين بسفينتها واعتبروها جميعا لغة حضارتهم وثقافتهم، واستطاعت أن تكون لغة الحقائق الرياضية والطبيعية ولغة الحكم والتشريع، ولغة التجارة والعمل ولغة الفلسفة والمنطق، ولغة التصوف، ولغة الأدب والفن»[2].

فالعربية بما تتوفر عليه من سمات وما هي عليه من خصائص ليست لغة قاصرة على احتواء المعارف العلمية المعاصرة، ودليلنا على ذلك أنها استوعبت في الماضي جل علومه وأثبتت كفاءتها وقدرتها على التأقلم مع ماجد من علوم آنذاك في الجامعات العربية. كما أن وجود بعض الآراء والمواقف التي تدعمها وتقوم عليها النظريات الغربية المعاصرة المجسدة في تراثنا يوحي بأن تفكير ونتاج علمائنا كان باللغة العربية وليس بغيرها.

«لقد بلغ العرب في ماضيهم مكانة أذهلت الغربيين بعد أن عرّبوا علوم الحضارات الأخرى ومعارفها وأراد الغربيون أن يحذوا حذو العرب ويقلدوهم وينقلوا علومهم ومعارفهم ويلحقوا بركب حضارتهم فوجدوا أنفسهم لما طفقوا ينهضون عاجزين عن محاكاة العرب وبلوغ شأوهم في العلوم و الكتابة والبيان»[3].

فلقد أثبتت العربية أنها لغة متطورة وعلمية بعد احتكاكها بحضارات وثقافات متنوعة وما خلفته من علوم في شتى دروب المعرفة، كما بقيت صامدة أمام ذلك الزخم الهائل من المعارف، وربما ساعدها على ذلك نشاط الحركة اللغوية التي جعلت منها لغة قادرة على التعبير عن خلجات النفوس ومبتكرات العقل والفكر.

كما أثبتت أنها لغة متجددة، قادرة على الاقتباس واستيعاب الألفاظ الدخيلة

«فأشكال الألفاظ العربية هي من جهة أبنية وقوالب وهيئات، ومن جهة أخرى أوزان موسيقية تدركها الأذن بسهولة ويُسر، فيدرك السامع جزءاً من المعنى مجرد إدراكه وزن الكلمة»[4].

وظلت العربية صامدة. ولا ننكر اتسام العربية بقدرة ذاتية على نقل الفكر الإنساني وتمثيله كما لديها القدرة على استيعاب المصطلحات وتمكينها البروز في تصانيف علمائها مما مهد الطريق لنظريات علمية ومعرفية.

«وتكاد تنفرد اللغة العربية عن اللغات الحية الأخرى بخاصية وفرة الألفاظ الدالة على الشيء منظوراً إليه في مختلف درجاته وأحواله ومتفاوت صوره وألوانه»[5].

كما أن مدلول الألفاظ يتطور تبعاً لتطور الشؤون الاجتماعية المحيطة بهذا المدلول «فاللغة العربية في جميع المستويات إنما هي أداة يكون لها من الصلاحية الناجعة، بقدر ما يكون لمستعمليها من الكفاية والبراعة»[6].

كما أ شاد المستشرق السوفياتي **كراتشوفسكي** في مدخل كتابه تاريخ الأدب الجغرافي العربي بما كانت عليه اللغة العربية وما احتلته من مكانة ورفعة بفضل ما حققته من حضارة أبهرت الغرب. «إن المكانة المرموقة التي تحتلها الحضارة الغربية في تاريخ البشرية لأمر مسلم به من الجميع في عصرنا هذا. وقد وضح بجلاء في الخمسين سنة الأخيرة، فضل العرب في تطوير جميع تلك العلوم التي اشتقت لأنفسها طرقا ومسالك جديدة في العصور الوسطى ومازالت حية إلى أيامنا هذه، أعني علوم الفيزياء والكيمياء والرياضيات والبيولوجيا والجيولوجيا أما فيما يتعلق بالأدب الفني العالمي، فإن العرب قد أسهموا فيه بنصيب وافر يمثل جزءا أساسيا من التراث العام للبشرية، كما امتد تأثيرهم كذلك إلى عدد من المصنفات والفنون الأدبية التي نشأت في بيئات غير عربية»[7].

«واقتحمت الكلمات الأعجمية ما تُركَ من فراغ بسبب موقف علماء اللغة المتصلبة والمحددة للتنمية اللغوية العربية»[8]. ثم تلت ذلك عصور متتالية ابتعد أصحاب اللغة العربية فيها عن العلم مما نتج عنه ابتعادهم عن لغة العلم ، والواقع أننا لم نفقد بابتعادنا عن طريق العلم والتجريب، لغتنا العلمية فحسب، بل انقطعت صلتنا بتراثنا العلمي، حتى صار يُتخَـيّل لكثير ممن يجهل تاريخنا العلمي، أن البحث العلمي التجريبي والتطبيقي، ليس من سمات العقلية العربية، وفي هذا يقول **ساطع الحصري**: «لاشك أن اللغة أمست اليوم عاجزة فقيرة بعد أن كانت بالأمس غنية وقديرة، فما ذلك إلا أن المتكلمين بها قد انقطعوا عن مزاولة العلوم منذ قرون، ولأنهم حبسوا أذهانهم في دائرة ضيقة من الأدبيات والشرعيات منصرفين إليها عن كل ما سواها»[9] فجمدت على حالها إلى أن جاءت العصور الحديثة مع تقدمها العلمي، فواجهناها بلغة فقيرة في المصطلح العلمي، ضعيفة في الأسلوب العلمي الذي يتسم بالدقة والإيجاز والوضوح.

وبعيدا عن هذه النظرة السوداوية المتشائمة مما عليه الواقع اللغوي في مرحلة من مراحل التطور التاريخي، فلا يمكن أن ننكر أن الفكر البشري في تطور مستمر، لينمو بطريقة فيها كثير من النماء المعرفي والخبرات الجديدة المكتسبة وتلك هي سنّة المجتمعات الإنسانية التي هي في تطور دائم نحو التمدن والازدهار.

فها هي ذي أصوات ترتفع في محيطنا اللغوي تنتقد، وتعتقد أن العربية لغة بعيدة عن مسايرة التطورات العلمية والتقنية «بدعوى أنها متخلفة عن العصر موغلة في القدم، لا تؤدي بصفة كاملة غير المضامين القديمة التي تجاوزها الزمن، فهي أعجز من أن تعبر عن مستحدثات الحضارة ومقتضيات التطور العصري الذي يعتمد بصـفة أساسية على العلـوم والتقنية»[10].

ويبررون ادعاءهم هذا بافتقار العربية إلى مجلات علمية متخصصة وكذا ندرة المؤتمرات العلمية والدراسات المخبرية التجريبية المعبرة عن قدرة العربية على معالجة مثل هذه القضايا العلمية المتطورة .غير أن ما تعورف عليه لدى علماء اللسانيات أن ذلك لا يعود إلى اللغة بقدر ما يعود إلى متكلميها «وأن ما يحتج به هؤلاء من قلة المجلات العلمية المتخصصة ومن ندرة المؤتمرات العلمية الجادة والأبحاث المشهورة فليس مرده إلى اللغة وإنما مرده إلى المتكلمين باللغة، إذ إن ظروف الحياة التي يعيشها

المتخصصون العرب لا توفر لهم المناخات العلمية للإنتاج والإبداع، كما أن كثيرا من إمكانات العرب المادية لم توجه إلى البحث العلمي الجاد والخلاق، ولا أدلّ على ذلك من أن المتخصص العربي عندما توفّر له إمكانات البحث في الدول الغربية، فإن أبحاثه تكون في المقدمة. ولو أن ما توفر لهم هنالك توافر لهم في أرضنا العربية من حيث المخابر والأدوات والوسائل والراحة النفسية، فإن مما لاشك فيه أن أبحاثهم كانت هي الأبحاث نفسها إن لم تكن أجودوني»[11].

وهكذا ينادون بضرورة أن تتوفر لديهم لغة علمية لا لغة دين وأدب، بل ويعتقدون أن جل أمراضنا آتية من تمسكنا باللغة العربية. إن هذه النظرة الضيقة المفعمة بالشك والتشكيك في قدرة اللغة العربية على استيعاب علوم العصر غير مجدية وتنطوي على كثير من المغالطات المرفوضة في عرف اللسانيات المعاصرة ، ذلك أن قيمة وقوة اللغة تتجسد أصلا في حرص مستعمليها على التمسك بها وتوظيفها في شتى الميادين حتى تكتسب مناعة وحيوية تؤهلها بأن تتجاوز حدود العجز والقصور. يقول **فنـــدرس**: «الواقع أننا لا نعلم إطلاقا لغة قد قصرت عن خدمة إنسان عن فكرة يريد التعبير عنها. فلا تنصت إلى أولائك المؤلفين العاجزين الذين يحمّلون لغاتهم مسؤولية النقص الذي في مؤلفاتهم، لأنهم هم المسؤولون على وجه العموم عن هذا النقص»[12].

فلم تكن ظاهرة الاستهانة بمكانتها وقيمها الجديدة علينا بل كانت لها جذور قديمة حتى في عصر قوتها إلا أن هذه الهجمة ما لبثت أن انبعثت من جديد عندما فُتنَ نفر من أبنائها ببريق الحضارة الغربية، فتنكروا لها، و لم يجدوا بداً من اتهامها بالتخلفَ والضعف والتشكيك في قدراتها وإمكاناتها في التعبير عن ضروب المعرفة ومستجدات العصر.

بل وذهبوا إلى تحميلها أسباب تخلفنا العلمي والتكنولوجي، فبالرجوع إلى كتاب **محمد محمد حسين** الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر نجد الحديث مفصلا في مثل هذه الدعوات حيث يقول: «يجب علينا أن نخرج من آسيا وأن نلتحق بأوروبا، فإنني كلما زادت معرفتي للشرق زادت كراهيتي له وشعوري بأنه غريب عني، وكذما زادت معرفتي بأوروبا زاد حبي لها وتعلقي بها وزاد شعوري بأنها مني وأنا منها.

هذا هوا مذهبي الذي اعمل له طول حياتي سراَ و جهراَ فأنا كافر بالشـــرق مؤمن بالغرب»[13].

فهم لا يرون في العربية لغة علمية صالحة للتعليم وقناعاتهم أنها لا تصلح بأن تكون لغة العصر ولا تليق إلا بالشعراء، وبطون المعاجم كما أنها تفتقر إلى المصطلحات العلمية والمراجع العلمية مما يُحتم على التعليم وبخاصة العالي منه أن يستعين باللغات الأجنبية في تدريس المواد العلمية.

«وهنا لا يسعنا إلا أن نشير إلا ملاحظة مؤلمة في هذا المجال، فمن المعروف أن المؤتمرات العلمية إحدى طرائق البحث العلمي، وتبادل الخبرات، ومن المفترض والمتصور أن مؤتمرات تنعقد في الوطن العربي يجب أن تكون لغتها العربية دون شك، وقد نتفهم أن يقدم باحث عربي (مغترب) دراسته إلى مؤتمر علمي بلغة أجنبية، وقد نسوغ على مضض أن يقدم عالم عربي من الوطن العربي بحثه بلغة أجنبية بحجة أن العربية لم تهيء له بعد المصطلحات الجديدة اللازمة للبحث، لكن المفروض والمنكر اشد الإنكار أن يعقد مؤتمر للسانيات غرضه دراسة مشكلات اللغة العربية، ومع ذلك تكون لغة البحث لدى بعضهم فيه اللغة الأجنبية»[14].ونسي هؤلاء المححفون في حق لغتهم أن «اللغة شأنـــها شأن الكائـــنات الحية تحيا وتتعرض للاضطراب والتطور والتقلب بين الازدهار والانتشار والقوة تارة وبين الضعف والتفكك والانهيار والتعرض للانحسار والانقراض تارة أخرى»[15] فإذا كان دعاة هذا الرأي يظنون أن اللغة العربية لا تفي باحتياجات العصر العلمية، وأن دورها لا يتجاوز القضايا الدينية والاجتماعية فهذا موقف مرفوض علميا.

لقد بدأت المشكلة بتخلفنا عن ركب الحضارة الذي سارت فيه وقادته شعوب أخرى في البلاد الغربية، ووجد بعض علمائنا أن هذه الدول قد سبقتنا كثيرا في ميادين كالطب والفيزياء. وكونت لنفسها رصيدا من المعرفة فيه. وأودعت هذه المعرفة في لغاتها وهي الإنجليزية والفرنسية في بداية الأمر واتسعت الهوة في تلك الميادين بين ما هو مدون بلغتنا العربية وبين ما هو مدون فيها بالإنجليزية او الفرنسية بحيث وجد علماؤنا انهم لو انتظروا حتى تترجم تلك المعارف إلى اللغة العربية لازدادت الهوة عمقا، وبخاصة انهم لم يروا جهدا يبذل لسد تلك الهوة. فبدؤوا

أصبحت اللغات الأجنبية هي لغة التعليم والتعلم لتلك المعارف في كلياتنا وكتبنا الدراسية

ومراجعنا وبحوثنا، فكان لا بد من الاستسلام لهذا الواقع اللغوي والتصديق بأن العربية لغة عاجزة وضعيفة أمام هذه اللغات المهيمنة وهذا الكم الهائل من المصطلحات الحديثة التي تتدفق في كل لحظة.

يقول **أحمد لخضر غزال**:«إن اللغة العربية غير قادرة على منافسة اللغة الفرنسية، فهي عاجزة على أن تستوعب المصطلحات الحديثة، وبالتالي فإن الحل يكمن في اعتماد الازدواجية اللغوية كشرط أساسي، إذا أرادت المجتمعات العربية أن تواكب الحضارة فعلا»[16].

ولذلك يجب أن «ننتقل من ازدواجية مفروضة إلى ازدواجية مُحَافَظُ عليها ومُعنى بها»[*] لان اللغة الأجنبية من شأنها أن تعيننا على إصلاح لغتنا من جوانب عديدة وأن تضمن لنا التفتح على عالم التقدم والرقي في انتظار أن تقوى أجنحة لغتنا»[17].

مما دفع بالسامرائي إلى تقديم إجابة مفعمة بالمرارة، ومعبرة في ذات الوقت عن خيبة أمل، يقول: «فلم يبق لنا إلا أن نهنئ أنفسنا على أن استُعمرنا، فالاستعمار أتاح لنا فرصة الإحساس بضعف لغتنا عن طريق خلق وضع ازدواجي»[18].

وإذا كنا لا نؤمن بالتقوقع والبقاء في دائرة اللغة العربية دون الاستفادة من خبرات اللغات الأجنبية، واعتمادها كأدوات تطورية في الانفتاح على آفاق المعرفة المعاصرة، وأن إتقانها عدة الباحث أيًا كان تخصصه، فإننا في المقابل نؤمن أن «العربية لغة قادرة على التعبير عن شتى فنون العلم، وأنها استوعبت كل ما نُقِلَ إليها من علوم الأمم الأخرى. وأنه ينبغي علينا الآن أن نثبت أن اللغة العربية ليست مقتصرة على جانب الأدب والشعر والغناء، وإنما تقوم إلى جانبها وحدة اللغة في الكتاب العلمي العربي»[19].

فاللغة العربية بالنسبة لنا لا يمكن أن تخرج عن دائرة اللغات الحية المتسمة بالقدرة على استيعاب كل ما هو جديد ولن تكون عاجزة عن تحقيق ذلك، لأن ذلك معناه الموت والفناء.

«لماذا نحكم على اللغة العربية بهذا الحكم القاسي ونقودها إلى ذلك المصير السيئ، وهي في نفسها – كما أثبتت – قابلة للتطور و قادرة على الحياة، إنه لا يجب أن نحمّل لغتنا وِزرَ أبنائها و لا نلقي عليها تبعة عجز العاجزين»[20].

ومن هنا كان علينا تجاوز فكرة الجمود والركود والخوف الذي صاحبنا في قدرات اللغة العربية وبخاصة أن التحدي الذي يواجهنا اليوم،هو تحد علمي تكنولوجي بالدرجة الأولى «فاستعمال اللغة العربية في المجالات العلمية والتوخي عبرها إلى إنتاج المفاهيم العلمية في مختلف الميادين، يطور قوانينها وأنماط تراكيبها، وطبيعة انبناءاتها، ويجعلها أكثر منطقية و عقلانية»[21].

إن هذه الرؤية العميقة ستشكل سندا لاستراتيجية تطوير اللغة العربية انطلاقا من واقع متميز يقوم على استيعاب الماضي وتطلعات المستقبل مما سيمكن من إضفاء الصبغة الحضارية على لغتنا ومجتمعنا. ذلك أن الرغبة المعرفية سواء أكانت في مجال العلوم التجريبية أم في العلوم الإنسانية تقتضي التمكن العلمي واللغوي بلغة عربية علمية واضحة الأسلوب و متكاملة المصطلحات.

قائمة الهوامش

1 – منتصر عبد العليم: التفكير العلمي الإسلامي. مجمع اللغة العربية القاهرة ج 15ص 35.

2 – حمد فوزي محمود 1985/84: اتخاذ العربية لغة تدريس العلوم في التعليم العالي.

مجلة اللسان العربي عدد24.

مكتب تنسيق التعريب الرباط ص 70.

3 – أحمد السيد محمود 1989: شؤون لغوية

دار الفكر دمشق .ص 46.

4 – المبارك محمد 1960: خصائص العربية.

جامعة الدول العربية

5 – عثمان أمين 1961: فلسفة اللغة العربية ص36.

الدار المصرية للتأليف والتراجم والنشر القاهرة ص 85.

6 – السويسي محمد 1961: العربية لغة العلم في القرن الرابع للهجرة

مجلة دمشق عدد 4.ص 677.

7 – أحمد السيد محمود 1989: شؤون لغوية ص 46

8 – الصيادي محمد المنجي 1982: التعريب وتنسيقه في الوطن العربي.

مركز دراسات الوحدة العربية.بيروت ص 96.

9 – خسارة ممدوح. 1994: التعريب والتنمية اللغوية.

الأهلي للنشر والتوزيع.دمشق ص68.

10 – العاشوري عبد العزيز. 1981: اللغة العربية والهوية الثقافية وتجارة التعريب.

المستقبل العربي السنة 4 العدد 27 أيار /مايو.

مركز دراسات الوحدة العربية بيروت ص15.

11 – أحمد السيد محمود 1989: شؤون لغوية ص 16

12 – فندريس "ج".1985: اللغة ترجمة عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص مطبعة لجنة البيان العربي القاهرة ص 421

13 – محمد محمد حسين. 1970: الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر ج2.

دار الإرشاد. بيروت ص 21 22

14 – علي صبر يحي 1964: المؤتمر الأول للكتابة العلمية باللغة العربية.
مجمع العربية دمشق العدد 2 ص 372.

15 – عفيفي السيد عبد الفتاح 1995: علم الاجتماع اللغوي دار الفكر العربي القاهرة ص.83.

16 - LAKHDAR GHAZAL 1974 méthodologie de l'arabisation: problèmeS linguistiques et graphiqueS, la terminologie bilingUE Technique et méthode.
In jourNnées d'information sur les relations entre la langue arabe et la langue française. P128.

17 – الفاسي الفهري عبد القادر 1982: اللسانيات واللغة العربية.
منشورات عويدات بيروت باريس ص 356.

18 – السامرائي إبراهيم 1981: "التعريب والعربية في الجزائر واقع قديم ورؤية مستقبلية" مجلة المستقبل العربي عدد 23 يناير.مركز دراسات الوحدة العربية بيروت ص 108.

19 – مازن المبارك 1998: اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي.
دار النفائس مؤسسة الرسالة بيروت ص 40.

20 – المرجع نفسه ص 32.

21 – حطب زهير. 1999: انعكاسات تدريس المواد الاجتماعية باللغات الأجنبية في المراحل ما قبل الجامعة.
مجلة الفكر العربي العدد 96 ص 126.

دراسة لبعض الخصائص -المعرفية واللغوية للأطفال المصابين بمتلازمة داون

-دراسة ميدانية-

أ م . هدى خرباش
قسم علم النفس
جامعة فرحات عباس- سطيف-

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى المقارنة بين الخصائص العقلية المعرفية واللغوية عند الأطفال المصابين بمتلازمة داون والأطفال العاديين وذلك باستخدام إختبار القدرات النفس لغوية، وعلى وجه التحديد، حاولت الدراسة الحالية فحص الفرضية التالية:

توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المصابين بمتلازمة داون والأطفال العاديين في الخصائص العقلية – المعرفية والغوية.

للإجابة على الفرضية السابقة، تم تطبيق اختبار قدرات النفس اللغوية (*Batterie d'évaluation psycholinguistique*).

على عينة عيادية مؤلفة من (16) ستة عشرة طفلا مصابا بمتلازمة داون، ضمن مدى عمر زمني (9 سنوات و6 أشهر و16 سنة و7 أشهر) تناولهم البحث كدراسة حالة فردية.

وبعدما عولجت البيانات الناتجة عن عملية تطبيق الاختبار تم التوصل إلى ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال المصابين بمتلازمة داون والأطفال العاديين على درجات في الأبعاد التالية: المعرفي – البصري – الفضائي، المعرفي الدلالي، اللغة الحركية والنطق اللغة التعبيرية، اللغة الإستقبالية والفهم وبعد الذاكرة.

Résumé:

Nous voulons à travers cette recherche faire une étude comparative concernant les caractéristiques mentales, cognitives et linquistiques des enfants présentant le syndrome de Down d'une part, et les enfants normaux. d'autre part. Pour plus de préçision nous avons établie l'hypothèse suivante: Il existe des différences significatives entre les

مقدمة:

تعتبر متلازمة داون (syndrome de down) من الأسباب الرئيسية للإعاقة والتخلف العقلي والفكري ومن أكثر الاضطرابات الصبغية الجسدية شيوعا، كيرمان وآخرون[1]، ولقد تم اكتشاف هذا المرض لاول مرة من طرف الدكتور EdouardSéguin[2] تحت اسم العته النخالي (furfuratious idiocy)، حيث وضع سنة 1837 برنامجا

enfants présentant le syndrome de Down et les enfants normaux, et ce au niveau des caractéristiques mentales cognitives et linguistiques. Pour vérifier cette lypothèse nous avons utilisé la batterie d'évaluation psycholinguistique de C.Chevrie-Muller, A.M.Simon, M.T Le Normand, S.Fournier (1997), et ce appliquée à un échantillon clinique composé de 16 enfants présentant le syndrome de Down et répartis selon la variable âge comme suit: (9ans et 6mois---16ans et 7mois).

Suite à l'application du test relatif à la batterie d'évaluation psycholinguistique nous avons obtenu le résultat suivant : Il y a des différences significatives entre les enfants présentant le syndrome de Down et les enfants normaux, et ce au niveau des variables suivantes:Cognitive visio-spatial; cognitive sémantique; langage; motricité; praxcies; langage expression; langage reception-compréhension; mémoire.

تربويا بباريس للمصابين بملازمه داون وقد وصف سنة 1846 الملامح الوجهية للأطفال المصابين بمتلازمة داون. ثم جاء من بعده الدكتور Langdon Down[3] الذي وصف المرض بصورة أدق وأشمل وأسماه البله المغولي (mongolisme) سنة 1866، وظل هذا الاسم شائعا حتى تم اكتشاف الاضطرابات الصبغية التي يحملها المريض مع تقدم علم الوراثة ، من طرف (Jérome Lejeune et al, 1959)، حيث تبين عند دراسة الخلية بأن هناك اضطراب صبغي والذي يمس الصبغي رقم(21)، (chromosome21)، ومنذ السبعينات وبفضل تدخل اللجنة الأمريكية لمراجعة المصطلحات العلمية، عوض نهائيا مصطلح منغولي (mongolisme) بمصطلح متلازمة داون (syndrome de down) وإن كان البعض يفضل إطلاق اسم متثلث الصبغي رقم 21 (trisomie 21).

لقد عرفه Lafon[4]: "على أنه مرض كروموزومي راجع الى وجود كروموزوم ثالث على زوج كروموزومي، وعليه يكون لدينا ثلاثة كروموزومات وليس زوجا كروموزوميا".

ويعرفه سيلامي Sillamy[5]: على أنه "مرض خلقي يمس القدرات العقلية حيث يتميز صاحبه بمظهر خارجي خاص، وملامح وجهية خاصة كذلك،كبروز الوجنتين، وجبهة مسطحة، ولسان مشقوق، ورأس مستدير"، كما وضحت الموسوعة الطبية الخاصة بطب الأطفال(5)، أن السبب يرجع الى خلل في توزيع الصبغيات، إذ يوجد صبغي زائد على المعتاد، أي 47 صبغيا بدلا من 46 صبغيا، وبالتحديد في الزوج 21، لقد أكدت الدراسات السابقة أن ظاهرة سندروم داون أو متلازمة داون تعد من أهم مظاهر سوء النمو الإنساني، وتتميز هذه الفئة من الأطفال المعاقين عقليا

بخصائص وملامح جسمية واضحة،وبخصائص عقلية ومعرفية ولغوية خاصة، ومن أهم هذه الدراسات التي تناولت هذا الموضوع مايلي: دراسة لكاننجهام(6) التي تناولت فيها العلاقة بين القدرة العقلية المعرفية وكل من لغة الاستقبال التعبيرية واللعب الرمزي للأطفال المعاقين عقليا والمصابين بمتلازمة داون (جامعة مانشستر).

وقد هدفت الدراسة الى التعرف على الدور الذي يؤديه التوظيف الرمزي في كل من النمو العقلي المعرفي والنمو اللغوي لمجموعة من الأطفال المعاقين عقليا والمصابين بمتلازمة داون، ولتحقيق ذلك تم اختيار مجموعة من الأطفال المعاقين عقليا والمصابين بمتلازمة داون، والذين كانت أعمارهم العقلية أقل من أعمارهم الزمنية بحوالي 12 شهرا، ثم قام الباحث بتقسيمهم الى ثلاث مجموعات من الذكور والإناث على النحو التالي:

- المجموعة الأولى: تضم 29 طفلا بمتوسط عمر عقلي قدره 31.4 شهرا.
- المجموعة الثانية: تضم 50 طفلا بمتوسط عمر عقلي قدره 38.3 شهرا.
- المجموعة الثالثة: تضم 52 طفلا بمتوسط عمر عقلي قدره 53.9 شهرا.

وبعد المتابعة سجل الباحث ملاحظاته على تفاعل الطفل ولعبه الرمزي أثناء أداء التجربة لمجموعات الدراسة الثلاث. واتضح أن القدرة على التواصل اللفظي السليم ، والاستخدام الدقيق للكلمات تتأخر بشكل ملحوظ عند الأطفال المعاقين عقليا والمصابين بمتلازمة داون، وذلك بمقارنتهم بغيرهم من الأطفال العاديين، نظرا لوجود قصور في القدرة العقلية المعرفية لديهم مصحوبا بانخفاض مستوى اللغة التعبيرية . وأشارت النتائج أيضا الى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الذكور والإناث في الحصيلة اللغوية والتعبير اللفظي وذلك لصالح مجموعة الإناث. أما من حيث العلاقة بين القدرة العقلية واللعب الرمزي ولغة الاستقبال التعبيرية للأطفال فقد اتضح أن التأخر في الحصيلة اللغوية ، والقصور في التعبير اللفظي يرتبط بصورة واضحة بقصور في نمو القدرات العقلية المعرفية لدى الأطفال المتخلفين ذهنيا والمصابين بمتلازمة داون، حيث يتزايد بتقدم العمر الزمني لهم، ويكون أكثر ظهورا في مجموعة الذكور عنه في مجموعة الإناث. أما دراسة سعدية بهار[6] التي هدفت الى

معرفة مظاهر وسمات النمو الحس حركي والعقلي واللغوي والاجتماعي للأطفال المصريين المصابين بأعراض داون، ومدى تشابههم أو إختلافهم مع مواصفات نمو الأطفال المعاقين عقليا في كل من المجالات السابقة، وذلك بهدف تسليط الضوء عليهم وسرعة إكتشافهم في الوقت المناسب وأهمية توجيه الرعاية اللازمة لهم، حيث تضمنت العينة الكلية للدراسة 40 طفلا تم تقسيمهم الى مجموعتين، تضم المجموعة الأولى 20 طفلا من الأطفال المصابين بمتلازمة داون والملتحقين ببعض دور الحضانة الخاصة ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع بمنطقة مصر الجديدة التعليمية والموجودين مع فئات الأطفال المعاقين بهذه الحضانات، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 5 – 10 سنوات، وتكونت المجموعة الثانية من 20 طفلا من الأطفال المعاقين عقليا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، والمتواجدين مع الأطفال المصابين بمتلازمة داون في نفس دار الحضانة. حيث تم تطبيق إختبار ستانفورد بينيه للذكاء على أفراد المجموعتين، كما تم تطبيق استمارة البيانات الخاصة بالأطفال المصابين بمتلازمة داون. واتضح من نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مظاهر النمو الحركي بين المجموعتين في كل من المشي، الجري، التسلق ....، بينما وجدت فروق دالة احصائيا في مظاهر النمو الاجتماعي والاندماج مع الآخرين ومشاركتهم في اللعب، وكانت هذه الفروق لصالح الأطفال المصابين بأعراض داون، أما في مجال النمو العقلي واللغوي فقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في مجال الاستماع والانصات الجيد لصالح الأطفال المعاقين عقليا غير فئة داون، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا في مهام التذكر السمعي والبصري وفي تكوين مفاهيم الشكل وذلك لصالح الأطفال المصابين بمتلازمة داون.

كما كشفت النتائج عن عدم تمكن أي فئة من أطفال مجموعتي الدراسة في كل من مهارات الفهم والتعبير اللفظي عن حاجاتهم الخاصة، والتي صعبت على كل منهم، ويرجع ذلك الى الخلل الواضح الذي تعاني منه أجهزة الكلام لديهم، أما دراسة زكية طهراوي(4) لقد هدفت إلى فهم الميكانيزمات النطقية عند الأطفال المتخلفين عقليا المنغوليين وغير المنغوليين. بحث تضمنت عينة الدراسة عشرة أطفال مصابين بتأخر عقلي، ستة منهم من النوع البسيط والأربعة الآخرين من النوع

المتوسط، خمسة منهم من فئة الأطفال المغوليين والخمسة الآخرين غير منغوليين، والمتواجدين في نفس المركز الطبي النفسي التربوي.

تم تطبيق استمارة البيانات الخاصة لكل حالة، كما تم اعتماد تقنية الملاحظة والميزانية الصوتية للأستاذة زلال[8]. واتضح من النتائج أن كلا الفئتين تعاني من مشاكل نطقية، غير أن فئة الأطفال المنغوليين تجد صعوبات في النطق أكثر من فئة الأطفال المتخلفين عقليا غير منغوليين.

نستخلص من خلال نتائج الدراسات السابقة الخاصة بهذا الموضوع نقطتين مهمتين:

النقطة الأولى تتجلى في أن كل الدراسات قد اتفقت في معظمها على أن الأطفال المصابين بمتلازمة داون يعانون من نقص وإضطرابات معرفية ولغوية. واتضح ذلك في دراسة كل من كاننجهام(6) وسعدية بهادر (6) وماندي وآخرين [9] وطهراوي زكية (4).

أما النقطة الأخرى فتبدو في أن الدراسات العربية تفتقر الى الدراسات التي تبحث في مشكلة التصور المعرفي واللغوي لدى فئة المصابين بأعراض داون، أسبابه وكيفية التعرف عليه وتشخيصه وأنماط معالجته بالإضافة الى العديد من القضايا المرتبطة به والتي تهم مجتمع المربين وأولياء الأمور على حد سواء. كما تفتقر في الوقت ذاته الى دراسات تجريبية تهدف الى بناء برامج لتنمية اللغة عند هؤلاء الأطفال.

مشكلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المصابين بمتلازمة داون والأطفال العاديين في الخصائص العقلية – المعرفية واللغوية؟.

أهداف وأهمية الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى المقارنة بين الخصائص العقلية – المعرفية واللغوية بين الأطفال المصابين بمتلازمة داون والأطفال العاديين وذلك باستخدام بطارية القدرات النفس لغوية لـــ C . Chevrie- Muller , A.M.Simon , M.T.Le Normand, S.Fournier,1997 [10].

وتحددت أهمية الدراسة في مايلي:

1 – قياس وتشخيص الاضطرابات المعرفية واللغوية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون.

2 – سد النقص في مجال الدراسات الجزائرية عن ظاهرة الاضطرابات المعرفية واللغوية عند الأطفال المصابين بمتلازمة داون.

3 – توظيف نتائج عملية القياس والتشخيص لمظاهر الاضطرابات المعرفية واللغوية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون من أجل وضع برنامج للرعاية البيداغوجية المناسبة لهم .

محددات الدراسة:

تم إجراء البحث الحالي ضمن حدود زمنية ومكانية إرتبطت بخصائص العينة المسحوبة للدراسة، ويتحدد البحث الحالي بالنقاط الآتية:

1 – الأطفال المصابين بمتلازمة داون الذين يتراوح المدى العمري لهم بين (9سنة و6 أشهر و16 سنة و7 أشهر) من الذكور والإناث المشخصين في ضوء الفحص الطبي والنفسي في مركزي العلمة ورأس الوادي للأطفال المعوقين عقليا (ولايتي سطيف وبرج بوعريريج) على التوالي، والذين بلغ عددهم ستة عشرة (16) طفلا مصابا بمتلازمة داون.

2 – الفترة الزمنية لتطبيق إختبار القدرات النفس لغوية على أطفال العينة المذكورة الواقعة بين 01 فيفري 2002 و03 مارس 2002. ولم يكن أمام الباحثة مجالا لاختيار المحيط الجغرافي للبحث، ذلك أن المركزين الذين أخذت منهما العينة، هما المركزان الوحيدان لاستقبال الأطفال المصابين بمتلازمة داون، هذا في نطاق ولايتي سطيف وبرج بوعريريج.

3 – كما أن حجم العينة الصغير له مبررات متعلقة من جهة بالعدد القليل للأطفال المصابين بمتلازمة داون داخل المركزين المستهدفين في البحث ومن جهة أخرى

بالصورة المرضية لهؤلاء، حيث أستبعد منهم ذوي الإضطرابات المتعددة (مصاب بمتلازمة داون مع تخلف عقلي عميق واضطراب في جهازي السمع والبصر).

فرضيات الدراسة:

في ضوء الدراسات السابقة وما أسفرت عنه من نتائج، توصلنا الى وضع الفرضية العامة التالية:

الفرضية العامة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال المصابين بمتلازمة داون في الخصائص العقلية المعرفية واللغوية. ويشتق من هذا الافتراض الفرضيات الجزئية التالية:

1 - توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال المصابين بمتلازمة داون ودرجات الأطفال العاديين في البعد المعرفي البصري الفضائي.

2 - توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال المصابين بمتلازمة داون ودرجات الأطفال العاديين في البعد المعرفي الدلالي.

3 - توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال المصابين بمتلازمة داون ودرجات الأطفال العاديين في البعد اللغة الحركية والنطق.

4 - توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال المصابين بمتلازمة داون ودرجات الأطفال العاديين في البعد اللغة التعبيرية.

5 - توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال المصابين بمتلازمة داون ودرجات الأطفال العاديين في البعد اللغة الاستقبالية والفهم.

6 - توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال المصابين بمتلازمة داون ودرجات الأطفال العاديين في البعد الذاكرة.

إجراءات الدراسة الميدانية:

1- عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد الدراسة (16) ستة عشرة طفلا مصابا بمتلازمة داون، ضمن مدى عمر زمني(9سنة و6 أشهر إلى 16سنة و7 أشهر) تناولهم البحث كدراسة حالة فردية، وذلك بمركزي العلمة ورأس الوادي (ولايتي سطيف وبرج بوعريريج) على التوالي ويعكس الجدول رقم(1) توزيع أفراد العينة حسب المؤسسة ودرجة الإعاقة والجنس.

	درجة الإعاقة والجنس				
	متوسطة 40<QI<25		شديدة 25<QI<20		
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	المجموع
المركز التربوي بالعلمة	03	04	01	00	08
المركز التربوي برأس الوادي	03	03	01	01	08
المجمـــــوع	06	07	02	01	16

جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات درجة الاعاقة والجنس والمركز التربوي

وقد سبق اختيار العينة مجموعة من الإجراءات الميدانية:

1 – حساب العمر الزمني لكل مفحوص وفقا للبيانات الخاصة لكل مفحوص.

2 – حساب العمر العقلي لكل مفحوص وفقا لنتائج تطبيق اختبار رسم الرجل.

3 – حساب نسبة الذكاء لكل مفحوص وفقا لتعليمات معايير تصحيح إختبار رسم الرجل.

4 – تحديد مدى العمر الزمني للعينة (9سنة و6 أشهر إلى 16سنة و7 أشهر) بالإعتماد على نتائج الدراسات Rondal .J [11] والتي أكدت على العلاقة الوثيقة الموجودة بين العمر الزمني والعمر العقلي للمصابين بمتلازمة داون، والجدول رقم (2) يعكس ذلك:

العمر الزمني	العمر العقلي
05 سنوات	سنة وشهر
10 سنوات	سنتين وشهر
15 سنة	3 سنوات وشهر
20 سنة	3 سنوات و6 أشهر

جدول رقم (2):يوضح علاقة العمرالعقلي بالعمرالزمني لدى فئة أطفال متلازمة داون Rondal.J

5 – صنف متغير القدرة العقلية لعينة الدراسة (ن=16) بناء على نسب الذكاء لكل حالة الى الفئات التالية: الإعاقة العقلية المتوسطة وتتراوح نسب ذكاء هذه الفئة بين (25٪ و40 ٪) وكان عددهم (13طفلا) والإعاقة العقلية الشديدة وتتراوح نسب ذكاء هذه الفئة بين (20٪ و25٪) وعددهم (3 أطفال) وذلك بالاعتماد على تصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي .

والجدول رقم (3) يعكس توزع مناطق المئينات حسب متغيري الحالة العقلية والعمر.

جدول رقم (3): توزيع مناطق المئينات حسب متغيري الحالة العقلية والعمر وفق (QI)

6 – كما تم كذلك استبعاد في هذه العينة كل الأطفال المصابين بمتلازمة داون والذين يعانون من اضطرابات متعددة (مصاب بمتلازمة داون مع تخلف عقلي

عميق- اضطراب في جهازي البصري والسمعي) ولضبط كل هذه المتغيرات تم توجيه استمارة بيانات تحتوي على هذه المعلومات.

الحالة العقلية	منطقة المئينات المتوقعة	العمر
حالات الإعاقة العقلية المتوسطة	38 - 30	8 - 7
	40 - 25	10 - 9
	35 - 25	11 - 10
	40 - 20	11 - فما فوق
	45 - 30	
حالات الإعاقة العقلية الشديدة	25 - 10	8 - 7
	25 - 10	10 - 9
	25 - 10	11 - 10
	25 - 20	11 - فما فوق
	25 - 15	

أداة الدراسة:

للتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية، استخدمت بطارية القدرات النفس – لغوية لـ C. Chevrie - Muller et al [10].

وقد تألفت الأداة في صورتها النهائية من (21) فقرة وهي مستمدة كلها من الصورة –أ– BEPL-A- وتغطي الأبعاد أو الاختبارات الفرعية الستة (6) والتي تمثل الخصائص العقلية المعرفية واللغوية وهي:

1 – اختبار القدرات المعرفية والبصرية الفضائية (Epreuve d'Evaluation cognitive visio - spatial)

2 – اختبار القدرات المعرفية الدلالية (Epreuve d'Evaluation cognitive semantique)

3 – اختبار اللغة الحركية والنطق (Epreuve langage motricité- praxies d'Evaluation)

4 – اختبار اللغة التعبيرية (Epreuve d'Evaluation langage expression)

5 – اختبار اللغة الاستقبالية والفهم (Epreuve d'Evaluation langage réception- compréhension)

6 – اختبار الذاكرة (Epreuve d'Evaluation rétention - mémoire)

قامت الباحثة بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، ثم طباعته بنفس الأسلوب والشكل والإخراج، كما بالمقياس الأصلي، لما لذلك من أهمية لتطبيق المقياس.

وقد أجريت بعض التعديلات على بعض الفقرات لتتناسب مع البيئة الجزائرية. بحيث تم استبدال الفقرات التي أعتقد بأنها لا تناسب البيئة الجزائرية بفقرات أخرى مناسبة، وقد روعي في عملية التعديل أن تحتفظ الفقرة المعدلة بالوظيفة التي تقيسها الفقرة من المقياس بصورته الفرنسية، وكذلك روعي أن تكون طبيعة المهمات في الفقرة البديلة مماثلة للمهمات في الفقرات الأصلية.

دلالات صدق وثبات المقياس:

أ – صدق المقياس:

لقد اعتمدنا في بناء المقياس الأصلي وفي صورته الفرنسية على الصدق المنطقي سواء في تحديد أبعاده أو اختيار فقراته، ونظرا لأن الدراسة الحالية اعتمدت على المقياس في صورته الأصلية مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة، دون المساس بهيكله ووظيفة كل بند وبعد في المقياس، ويمكن القول بأن خلاصة هذه العملية هو مقياس يتمتع بدلالات صدق منطقية وللتأكد من صلاحية كل ذلك استخرجت الباحثة دلالات صدق منطقي يمكن إيجازها فيما يلي:

تبين تعريف السمة أو السمات التي يقيسها المقياس.

تعديل الفقرات بما يتناسب مع اللغة العربية وتعويض الصور التي تتناسب مع الثقافة والبيئة الجزائرية.

تم عرض الصورة الأولية المعدلة من المقياس على10 محكمين منهم 06 أساتذة من قسم علم النفس وقسم اللغة العربية في جامعة فرحات عباس و04 مختصين سيكلوجين وأرطوفونيين يعملون بالمراكز الطبية النفسية والتربوية للأطفال المعاقين ذهنيا، حيث تم توزيع إستمارة عليهم، حيث تضمنت هذه الاستمارة سؤالين أساسيين هما:

هل وجدت أن المقياس بفقراته المتعددة يقيس كل الجوانب المعرفية واللغوية؟

هل أن كل الأبعاد تقيس الهدف الذي وضعت من أجله ؟

وكان الهدف هو التحقق من صدق الترجمة وصدق المضمون للفقرات المعربة.

وبناءا على ملاحظة المحكمين، أجريت بعض التعديلات لبعض الفقرات والتي انصبت على تعديل الصياغة اللغوية للفقرات، ثم إجراء التعديلات المطلوبة وإعادتها إلى المحكمين الذين أجمعوا على ملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه.

وتوفرت أدلة صدق المحتوى إعتمادا على بناء فقرات الأداة جميعها على الأدلة التشخيصية للاضطرابات المعرفية واللغوية بحيث مثلت هذه الفقرات محتويات جمع المعايير التشخيصية التي تم الاستناد عليها في بناء الأداة الأصلية.

ب – ثبات المقياس:

فضلا عن أدلة الصدق، قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات للمقياس بطريقتين، أولهما طريقة الإعادة، إذ طبق المقياس على 08 أطفال، ثم أعيد تطبيقه بعد مضي أسبوعين على تاريخ التطبيق الأول، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.90) وثانيهما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للاختبار ككل باستخدام معامل كرونباخ الفا (α)

$$\alpha = \left[\frac{\text{مج ع}^2 \text{ ب}}{\text{ع}^2 \text{ ك}} - 1\right] \times \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1}$$

وقد بلغ معامل الثبات الداخلي للإختبار (0.95).

وعليه فقط اعتبرت دلالات الصدق والثبات التي تم التوصل إليها ملائمة لاعتماد المقياس في هذه الدراسة.

الأسلوب الإحصائي:

عولجت البيانات الناتجة عن عملية تطبيق (Batterie d'evaluation psycholinguistique) للباحثة C.Chevrie -Muller et Al (10) على عينة الدراسة (ن= 16) وفق الأساليب التالية:

1 – حساب درجة الخام لكل مفحوص على كل بند من بنود المكونة للأبعاد الستة للمقياس وفقا لإجراءات وتعليمات تصحيح المقياس.

2 – تحويل الدرجة الخام لكل مفحوص على كل بند من بنود المكونة للأبعاد الستة للمقياس الى درجات مئينية وذلك بالإعتماد على جداول التوزيعات المئينية المتضمنة في دليل المقياس (C.Chevrie -Muller et Al)

3 – قورنت نسب النجاح لكل مفحوص من الأطفال المصابين بمتلازمة داون بمتوسطات نسب النجاح الأطفال العاديين حسب كل بند من البنود المكونة للأبعاد الستة للمقياس وذلك وفق معايير المقياس المستخدمة عند الأطفال العاديين المتراوح أعمارهم بين (3 سنوات و3 أشهر و4 سنوات و3 أشهر) والمتضمنة في دليل المقياس.

ولقد تمت عملية التطبيق بطريقة فردية على عدد من الجلسات

كما عينت قيم الانحراف المعياري التي تمثل أداء المفحوص على كل بند من البنود المكونة للأبعاد الستة للمقياس على صفحة بيانية لتحديد منطقة قصور الأداء.

نتائج الدراسة:

لقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال المصابين بمتلازمة داون والأطفال العاديين على درجات البعد المتعلق بالجانب المعرفي البصري والفضائي

في جميع فقراته الخمس (رسم الرجل، الأشكال الهندسية، تجميع القطع، ترتيب العناصر الغامضة والدمى المتحركة). وذلك لصالح الأفراد العاديين.

2 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال المصابين بمتلازمة داون والأطفال العاديين على درجات البعد الذي يقيس الجانب المعرفي الدلالي في جميع فقراته الأربعة (أصوات الحيوانات، صور الحيوانات،تكملة الجمل، زوج الصور)وذلك لصالح الأفراد العاديين.

3 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال المصابين بمتلازمة داون والأطفال العاديين على درجات اللغة الحركية والنطق في فقرتيه (حركة الفم والوجه، النطق) وذلك لصالح الأفراد العاديين.

4 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال المصابين بمتلازمة داون والأطفال العاديين على درجات بعد اللغة التعبيرية في جميع فقراته (تسمية الألوان،تسمية الأشياء، تركيب الجمل) لصالح الأطفال العاديين.

5 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال المصابين بمتلازمة داون والأطفال العاديين على درجات بعد اللغة الاستقبالية والفهم وذلك في جميع فقراته (فهم المفردات، تمييز الألوان، تمييز الأعداد، إدراك المكان، إدراك الزمان) لصالح الأطفال العاديين.

6 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال المصابين بمتلازمة داون والأطفال العاديين على درجات بعد الذاكرة وذلك في فقرتي (تذكرالأعداد،تذكر الجمل) لصالح الأطفال العاديين.

الخلاصة:

نستخلص من كل ما سبق أن الأطفال المصابين بمتلازمة داون لديهم تأخر واضح في النمو العقلي مما يتسبب في نسب متدنية في الذكاء العام وصعوبات في العمليات المعرفية والعقلية والمتمثلة في ضعف في عمليات الإدراك والانتباه والتذكر والتفكير. واضطرابات لغوية واضحة والمتمثلة في صعوبة إخراج الأصوات ونطق الحروف والكلمات الناتجة عن التشوهات المرفولوجية التي تصيب جهاز التصويت وكذلك صعوبة في استخدام الكلمات والجمل والتعبير اللفظي عن الأفكار والمشاعر والرغبات، بالإضافة إلى اضطرابات النطق، كالإبدال والحذف والتحريف واضطرابات الكلام، كالتأتأة وترديد الكلمات دون مبرر أو قصد. وقد تختلف نسبة وجود هذه العيوب بينهم، باختلاف العمر الزمني ونسبة الذكاء، ولعل القدرات العقلية المعرفية للطفل هي خير محك للمستوى اللغوي لديه، كما أن نسبة عيوب النطق قد تختلف باختلاف العوامل الأخرى المصاحبة مثل نسبة السمع، نسبة التشوه المورفولوجي لجهاز التصويت، والعوامل البيئية والاجتماعية المحيطة بالطفل والمؤسسة التي يلقى فيها الطفل الرعاية النفسية والتربوية الكفيلة، ومن هنا تعتبر القدرات العقلية المعرفية واللغوية للطفل المصاب بأعراض داون محدودة، حيث لا تسمح له بالاستفادة من الأنشطة المختلفة، بل تتطلب إعداد برامج تربوية خاصة تساهم في تنمية قدراتهم المعرفية واللغوية.

المراجـــع

1 - Kirman , B. and Bicknell, J. (1975): Mental handicap . Genetic error Tizard,J, Churchill livingstone . Edinburgh London and new york .

2 – أيمن محمد شوقي محمود(1992): الإضطرابات التخاطبية والإجتماعية في متلازمة داون، رسالة ماجيستير غير منشورة ،كلية الطب، جامعة عين شمس القاهرة.

3 – محمد محروس الشناوي(1998): التخلف العقلي، الطبعة الأولى، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

4 – طهراوي زكية (1998): دراسة الميكانيزمات النطقية عند الأطفال المتخلفين عقليا المنغوليين، مذكرة تخرج كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر.

5 – نور بير سلامي، ترجمة رالف رزق الله (1991): المعجم الموسوعي لعلم النفس، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت.

6 – عزة محمد سليمان السيد(1996): مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال المعوقين عقليا من فئة القابلين للتعلم، رسالة ماجيستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة عين شمس.القاهرة.

7 – جان بياجيه ، ترجمة يولاند عمانوئيل (1988): سيكولوجيا الذكاء، منشورات ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية

8 - Zellal N (1987) :La terminologie orthophonique dans l'enseignement universitaire Algerien,O.P.U.

9 – نسرين عبد الحافظ سليمان النجداوي (1995): دراسة مقارنة بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في عينة أردنية، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية دراسات العليا، الجامعة الأردنية.

10 - Chevrie – Muller C , Simon A M , Le Normand , Fournier S (1997): Batterie d'evaluation psycholinguistique (BEPL-A et BEPL-B) . manuel , matereil , feuilles de notation . ed: centre de psychologie appliquée , Parie .

11 - Jean . Luc . Lambert et Jean . A . Rondal (1979): Le Mongolisme , ed: Pierre Mardage, Bruxelles.

أثر استخدام الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية

في أداء حلها لدى تلاميذ السنتين الثامنة والتاسعة أساسي- دراسة ميدانية -

أ- السعيد عواشرية
قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا
جامعة فرحات عباس - سطيف-

ملخص:

هدف هذا البحث الإجابة عن السؤال الآتي: ما هو أثر استخدام الإستراتيجيات المعرفية -موضع الدراسة- في أداء حل المسائل الرياضية اللفظية؟، وقد صيغت فرضياته كما يلي:

ينخفض مستوى استخدام تلاميذ و تلميذات السنة الثامنة والتاسعة أساسي والعينة الكلية للاستراتيجيات المعرفية — موضع الدراسة —إلى أقل من المتوسط.

يؤثر مستوى استخدام الاستراتيجيات المعرفية — موضع الدراسة — في أداء حل المسائل الرياضية تأثيرا موجبا.

وقد جاءت عينة البحث ممثلة ب 448 تلميذا وتلميذة من مستوى السنة الثامنة والتاسعة أساسي. ومن أجل قياس متغيرات البحث استخدمنا كل من: مقياس الاستراتيجيات المعرفية واختبار أداء حل المسائل الرياضية اللفظية (من تصميم الباحث). ولتحليل النتائج الخام لجأنا إلى حساب كل من: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، و تحليل الانحدار البسيط. وقد أشارت نتائج ذلك إلى تحقق الفرضيتين(أ) و(ب) كليا.

Research summary:

The aim of this research is to answer to the following main question:

What is the effect of reading-undersnding cognitive strategies use on solving lexical mathematical problems?.

Hypotheses of the research have been made this way.

A- The use of cognitive strategies decreases to less than half by pupils of eighth and ninth topic of our survey.

B - The level of using cognitive stategies has a positive effect on solving lescical problem.

The sample of research is represented by 448 pupils of eighth and ninth.

To measure variables of research we used: To measure of cognitive strategies and the measure of solving lexical problems (established by the researcher).

To analyze the gross outputs we used the statistical methods that follow: Extracting averages, criteria deviation of individual, and analyzing the simple slope.

Results show: If the two hypothesis A and B are completely.

أولا: مدخل للبحث

1 – خلفية المشكلة وتحديدها:

تعد القراءة أحد أهم مجالات النشاط اللغوي شائعة الاستخدام وهي تقنية ترتبط ارتباطا وثيقا بحياة الأمم والجماعات، إذ يعتمد عليها في تقدمها الفكري والثقافي.ولقد كان ينظر إلى القراءة على أنها نشاط بسيط لا يتجاوز حد التعبير عن الرموز اللغوية المكتوبة، من حروف، كلمات، جمل وفقرات، والنطق بها نطقا سليما ولكن ومع تقدم أبحاث ومعطيات علم النفس اللغوي وعلم النفس المعرفي، والأرطوفونيا وغيرها من العلوم، تبين أن القراءة ليست عملية بسيطة وسهلة كما كان يعتقد، بل هي عملية معرفية مركبة ومعقدة تشتمل بالإضافة إلى التعبير عن الرموز، فهم تلك الرموز وتفسير ما تنطوي عليه من معاني ومضامين.

ومن ثمة وعلى حد تعبير أفتري: « إن القول بأن فردا ما يعرف القراءة، يمكن أن يترجم إلى معنيين، فهو يعني أولا أنه باستطاعته أن يربط صوتا بحرف، وأن يعبر عن حرف بالصوت الذي يناسبه، ويعني ثانية أن هذا الفرد يفهم معنى ما يقرأ، ويميز بين هذا المعنى وذاك»[1].

ويشير الخبراء والمتخصصون بأن الفهم القرائي عملية معرفية تحليلية تفاعلية، بنائية، تتكامل فيها الخبرة في شكل وحدات مركبة ذات معنى يمكن توظيفها بطريقة رمزية[2].

ولما كان الفهم القرائي على هذه الطبيعة المعقدة، فإنه لن يتحقق بصورة إجرائية إلا إذا توفر لدى القارئ قدر كافي من المعرفة باستراتيجيات الفهم القرائي، ودرجة مناسبة من الوعي باستخدام ما يتطلبه من نشاطات ذهنية، وعمليات أدائية مصاحبة، والتي يستخدمها الفرد بصورة مقصودة، وواعية قبل، اثناء، وبعد ممارسة عملية القراءة لتمكينه من تحقيق الأهداف المتوخاة من هذه العمليات، واستخدام المعرفة المتحصلة في مواقف القراءة المختلفة، والتي تضم وسائط التفكير، وأساليب معالجة

وإدارة المعلومات، وكذا أساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم، وتوجيه مسار تعلمه بصورة ذاتية وواعية نحو الأهداف المنشودة من القراءة للحصول على نتائج فعالة وجيدة.

ومن البديهي في اعتقادي أن تختلف أهمية الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي من مادة دراسية لأخرى، ومن بين هذه المواد، مادة الرياضيات، والتي تعتبر من أهم المواد الدراسية في مختلف المراحل الدراسية لما لها من دور كبير في الحياة، وإرتباطها بأنظمة المعرفة المختلفة ولما لها من إسهامات في نهضة الأمم ورقيها.

وبإعتبار أن حل المشكلات هدف رئيسي ليس فقط في مجال الرياضيات، بل في أي مجال تعليمي، إلا أن الرياضيات بحكم طبيعتها تمدنا بوسط خصب لتنمية القدرة على أداء حل المشكلات، ومن بين هذه المشكلات، ما يعرف بالمسائل الرياضية اللفظية، والتي تعبرعن موقف كمي؛ لفظي، يعرض على التلاميذ بمفرادات لغوية ويحتاج حلها إلى مهارات لغوية، ورياضية، إذ تحتل هذه المسائل جزءا كبيرا من كتب الرياضيات في جميع المراحل التعليمية، ولها أهمية بالغة في تنمية أرقى أنواع التفكير عند التلميذ، كالتفكير العلاقي، والمجرد، والتأملي. وبحكم بنيتها المعرفية وخصائص لغتها، التي تضفي على القراءة تعقيدا. فإن قراءة مسالة رياضية قراءة سريعة مثلا يترتب عليها غالبا صعوبات في فهم مضمونها، ومن ثمة الفشل في الوصول إلى حل لها.

ففي هذا السياق أشارت العديد من الدراسات التي أجريت لدراسة العلاقة بين القدرة القرائية، والنجاح في حل المشكلات الرياضية إلى وجود علاقة موجبة بين التمكن من مهارات قراءة المشكلة الرياضية (إدراك الرموز الرياضية، ربط المعنى الحرفي بالرموز، تحليل العلاقات بين الرموز، الترجمة الحرفية للمشكلة،...)، والنجاح في حلها، مثل الدراسات التي قام بها كل من: (ماير، 1978)، (دودسون، 1980)، (ويفر- سويدام، 1988)، (نوح، 19)[3].

بينما بعض الباحثين الآخرين يرون بأنه لا يمكن الحكم بشكل عام على أثر القدرة القرائية العامة على أداء حل المشكلة الرياضية، حيث توصلوا من خلال دراساتهم إلى أنه تزداد أهمية القدرة القرائية في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية، وتقل لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية وتكاد تنعدم لدى طلاب المرحلة الجامعية، ومن بين هذه الدراسات: (كروتيتسكي، 1976،1969، 1963)، (سيلفر، 1979)[4].

غير أن المحلل لهذه الدراسات الأخيرة ونتائجها يجد أن الكثير منها كانت تدرس العلاقة بين القدرة القرائية العامة، وحل المشكلات اللفظية، كما كانت تنظر إلى القراءة على أنها عملية بسيطة لا تتجاوز حد التعبير عن الرموز المكتوبة، ولذلك تلقت عدة انتقادات من العديد من الباحثين أمثال: بارنيت، سويدر، وقوس والذين يرون بأن قراءة مسألة لفظية يختلف كثيرا عن قراءة فقرة في كتاب قراءة أو علوم أو اجتماعيات أو غيرها من المواد الأخرى، وذلك من عدة نواحي منها: إن المشكلة الرياضية برغم قصرها فهي تحتوي مفاهيم أكبر مما تحتويه فقرة عادية، وهذا ما يلزم قارئ المادة الرياضية استخدام الاستراتيجيات المعرفية الميسرة والمحققة لفهم محتواها.[5]

وبتساؤلاتنا الموجهة لبعض أساتذة مادة الرياضيات في العديد من الإكماليات بمدينة (باتنة) عما إذا كانت لديهم بعضا من هذه الاستراتيجيات المعرفية يعلمونها لتلاميذهم ويدربونهم على كيفية استخدامها، أثناء وقبل وبعد قراءتهم للمسائل اللفظية، وما مدى استخدام التلاميذ لبعض منها، فكانت معظم الإجابات التي تحصلنا عليها تؤكد بأنه على الرغم من إدراك الأساتذة لأهمية تلك الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل اللفظية، إلا أنهم من النادر ما يركزون على تعليمها لتلاميذهم، أما فيما يخص مستوى التلاميذ في استخدامهم لتلك الاستراتيجيات فقد كانت إجابات الأساتذة تشير إلى ضعف ذلك، إن لم نقل انعدامه تماما خاصة لدى تلاميذ السنة السابعة أساسي.

وباعتبار أن المسألة الرياضية اللفظية يتطلب حلها، بالإضافة إلى استخدام المهارات الرياضية، مهارات لغوية تتعلق بالفهم القرائي لمحتواها، فإننا ندرك أن فشل التلاميذ في النجاح في حل المسائل الرياضية اللفظية قد لا يرجع بالضرورة إلى ضعف في استخدام المهارات الرياضية، من تطبيق للنظريات والقوانين والبراهين و.... وإنما قد يرجع في جزء كبير منه إلى قصور قي استخدام الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي لمحتواها.

وبناءا على كل ذلك فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في السؤال الرئيسي التالي: «ما هو أثر استخدام الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم اللغوي القرائي للمسائل الرياضية اللفظية في أداء حلها».

وفي ضوء ما سبق وكذا حدود البحث المرسومة له، وبصورة إجرائية يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1 – إلى أي مستوى يستخدم تلاميذ وتلميذات السنة الثامنة والسنة التاسعة أساسي، الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية، موضع الدراسة؟

2 – هل يؤثر استخدام الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية – موضع الدراسة — في أداء حل المسائل الرياضية اللفظية لدى تلاميذ وتلميذات السنة الثامنة والسنة التاسعة أساسي؟.

2 – تحديد أهداف البحث:

إن هذا البحث يهدف إلى تحقيق عدة أهداف، تتلخص في النقاط الآتية:

1 – التعرف على مستوى استخدام تلاميذ وتلميذات السنة الثامنة والسنة التاسعة أساسي للاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية، موضع الدراسة.

2 – التحقق من صدق أو عدم صدق افتراض تأثير مستوى استخدام الإستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية على أداء حلها لدى تلاميذ وتلميذات السنة الثامنة والتاسعة أساسي.

3 – تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات لكل من له علاقة بالموضوع والتي نرى فيها علاجا للمشكلة، أو تخفيفا من حدتها.

3 – تحديد أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وهذه الأهمية يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1 – يتناول جانبا أساسيا من الجوانب المعرفية ألا وهو الفهم القرائي محددا بذلك بعض الاستراتيجيات المعرفية المرتبطة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية.

2 – يتناول جانبا أساسيا في عملية التفكير ذو الطبيعة المركبة ألا وهو حل المسائل الرياضية اللفظية، والذي يعتبر أحد أهداف تدريس الرياضيات في مختلف المراحل الدراسية.

3 – التعرف على مستوى استخدام تلاميذ السنة الثامنة والسنة التاسعة أساسي للاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية والسعي إلى توفير بعض المعلومات الخاصة بتلك الاستراتيجيات لاستفادة مخططي المناهج، وكذا أساتذة مادة الرياضيات، منها ووضعها في الحسبان أثناء تدريسهم للمسائل الرياضية اللفظية.

4 – من خلال النتائج التي يتوصل إليها هذا البحث يمكن توقع مستوى أداء التلاميذ في حل المسائل الرياضية اللفظية، في ضوء معرفة مستوى استخدامهم للاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي لها. وذلك بعد تحديد أثر هذا الأخير على أداء حل المسائل الرياضية اللفظية.

5 – تصميم أدوات موضوعية لقياس كل من متغيري البحث لاستعمالها في البحث الحالي، والاعتماد عليها في بحوث ودراسات أخرى.

6 – قد يكون هذا البحث دافعا لباحثين ودارسين آخرين للقيام بدراسات وتناول مواضيع أخرى تتعلق بمتغيرات البحث الحالي.

4 – تحديد حدود البحث:

لقد تم رسم حدود بحثنا هذا في النقاط الآتية:

1 – يتحدد مجال البحث زمنيا وجغرافيا وبشريا كما يلي:

أ – زمنيا: العام الدراسي 2002/2001.

ب – جغرافيا: إكمالية العقيد لطفي – باتنة –

جـ – بشريا: عينة من تلاميذ وتلميذات السنة الثامنة والسنة التاسعة أساسي والذي بلغ عددها 448 تلميذا وتلميذة.

2 - سيقتصر البحث الحالي على ما يلي:

أ - المسائل الرياضية اللفظية بصفة عامة دون تخصيص أو تفصيل.

ب - الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية موضع الدراسة هي:

* التخطيط. * إدارة المعلومات. * المراقبة الذاتية (المسألة الذاتية).

* تقييم الفهم. * تعديل نمطية القراءة (إزالة الغموض).

5 - التعريف الإجرائي لمتغيراته:

أ - الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل اللفظية:

هي التقنيات والعمليات المعرفية التي يتحكم فيها الفرد شعوريا ويستخدمها قبل وأثناء وبعد قراءته للمسألة الرياضية اللفظية لتجاوز مجرد تمييز الرموز الرياضية إلى استيعابها لاستخلاص المعطيات والمطالب التي يتضمنها نص المسألة الرياضية اللفظية.

* استراتيجية التخطيط: هي تقنية تقوم على وضع خطة،واختيار سلسلة من العمليات التي يتم اتباعها أثناء ممارسة القراءة والتي يرى بأنها ناجعة في تحقيق الفهم وتستخدم هذه التقنية قبل البدء في عملية القراءة.

* استراتيجية إدارة المعلومات: هي استراتيجية تقوم على معالجة وتحليل محتوى المادة المقروءة والتفكير في كيفية تطابق المعلومات الجديدة مع ما هو معروف فعلا، والقدرة على الترابط الداخلي مع المعلومات الجديدة حيث تجرى مقارنات والتفكير في معنى ما يقرأ. وتترجم المعلومات إلى كلمات القارئ نفسه، وتستخدم هذه الاستراتيجية أثناء ممارسة القراءة.

* المراقبة الذاتية: هي تقنية تقوم على فحص وتتبع الفرد لاستجابته ويغلب على مستخدميها، التردد والوقفات المتعددة من حين لآخر ليسألوا أنفسهم عما طلب منهم وما قاموا به ومدى فهمهم لما قرؤوا، وتستخدم هذه التقنية أثناء ممارسة القراءة.

* تقييم الفهم: هي تقنية تقوم على صياغة أحكام على قيمة الطرق والوسائل المتبعة في قراءة المسألة وتقدير مدى استيعاب القارئ لما قرأه ويغلب على مستخدميها

أخذ الملخصات، وإعادة صياغة ما قرؤوه بلغتهم الخاصة وإصدار تفسيرات، حلول، إجابات مؤقتة في ضوء فهمهم لذلك، وتستخدم هذه التقنية بعد الانتهاء من عملية القراءة.

* تعديل نمطية القراءة: هي تقنية تقوم على إصلاح وتغيير سلوكات القارئ، المتبعة أثناء القراءة وإعادة النظر فيها، وذلك بعد التأكد من عدم نجاعتها في تحقيق استيعاب المادة المقروءة، وتستخدم هذه التقنية بعد إتمام ممارسة القراءة.

وتقاس هذه الاستراتيجيات إجرائيا في هذا البحث باستجابات الأفراد في ما يتعلق بالمفردات الخاصة بها على المقياس المعد لهذا الغرض، ويكون الفرد مرتفع الاستخدام لهذه الاستراتيجيات كلما ارتفعت درجته عن المتوسط، ومنخفض الاستخدام كلما انخفضت درجته عن ذلك.

ب – أداء حل المسألة الرياضية اللفظية:

يعبر عن أداء حل المسألة الرياضية اللفظية إجرائيا بتحديد الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار المعد لهذا الغرض على معيار معتمد لتقدير الأداء المشاهد على ورقة الإجابة، والتي تعبر عن مدى تقدمه في الإنجاز نحو الحل الصحيح. ويكون الفرد مرتفع الأداء كلما ارتفعت درجته عن المتوسط، ومنخفض الأداء كلما انخفضت درجته عن ذلك.

6 – فرضيات البحث:

استنادا للإطار النظري للبحث ونتائج الدراسات السابقة، وتقصي حيثيات المشكلة والاحتكاك بها، وبناءا على تساؤلات البحث فإن صياغة فرضيات هذا البحث تأتي في صورة تنبوئية معبرة عن توقعاتنا في ما يخص الإجابة عن تساؤلات البحث والممثلة لمشكلته وذلك بالتفصيل كما يلي:

أ – **الفرضية الأولى:** ينخفض مستوى استخدام تلاميذ وتلميذات السنة الثامنة والسنة التاسعة أساسي والعينة الكلية للإستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية– موضع الدراسة — إلى أقل من المتوسط.

ب – الفرضية الثانية: يؤثر مستوى استخدام الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية– موضع الدراسة – تأثيرا موجبا في أداء حلها لدى تلاميذ وتلميذات السنة الثامنة والسنة التاسعة أساسي

ثانيا: الإطار النظري للبحث

1 – التعريف بمصطلحات البحث:

أ– تعريف القراءة: وفي ما يلي ذكر لبعض التعاريف عن عملية القراءة:

1– تعريف بوند: «القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي بحوزته، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح، وبعبارة موجزة فإن عملية القراءة تتضمن كل من الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب، وإسهام القارئ نفسه في تفسير هذه المعاني وتقديمها وانعكاساتها»[6].

2– تعريف روبيردو ترانس: « القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، ويفهم من هذا أن عملية القراءة ذات عناصر ثلاث هي: المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤديه، الرمز المكتوب»[7].

3– تعريف كرافتون (Crafton): «القراءة هي إحدى الطرق القوية والمؤثرة في تنمية رصيد الخبرات لدى الفرد، وتطوير خططه العقلية واتساقه الفكري»[8].

في ضوء هذه التعريفات يتضح أن هناك اختلافا في وجهات النظر حول تعريف القراءة، وإن هذا قد يعزى إلى عوامل كثيرة ومتباينة تجعل الاتفاق على مفهوم محدد للقراءة غاية في الصعوبة، إلا أن هناك اتفاقا في أن القراءة تتم وفق عمليات جزئية متنوعة وأن الحصول على المعنى هو أهم محددات عملية القراءة، كما أن هذه العملية تمثل علاقة بين القارئ والكاتب، ومهما تعددت هذه التعاريف فإنها تتمحور حول ثلاث محاور أساسية - كما يرى دوفي-[9].

1 – القراءة هي عملية التعرف على الكلمات والنطق بها.

2 – القراءة هي عملية إنتاجية تستهدف تطوير المقروء.

3 - القراءة هي عملية لغوية

ب- معنى مصطلح الفهـــم

الفهم لغة هو: «حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط، ويقال فهمت فلان وفهمت به»[10]. الفهم هو: «المعرفة بشيء أو موقف أو حدث أو تقرير لفظي، ويشمل المعرفة الصريحة الكاملة بالعلاقات والمبادئ العامة»[11]. والفهم من الناحية السيكولوجية هو: «معرفة العلاقات القائمة في موقف يجابه الفرد، وإدراك هذا الموقف ككل مترابط»[12]. والفهم من الناحية العملية هو: «التكيف الناجح لموقف يجابه الفرد، وهذا التكيف الناجح لا يأتي إلا نتيجة لفهم العلاقات القائمة في الموقف، وتمييز العناصر البعيدة عن الهدف»[13]. والفهم هو المقولة الثانية من مستوى تدرج مقولات (بلوم) المهتمة بتنمية الجانب العقلي عند المتعلم، إذ يعتبر مرحلة أرقى من مرحلة التعرف، والتي تتوقف عند عملية الحفظ. ويعني الفهم في صونفة بلوم: « حال من الإدراك أو تصور ذهني يسمح للطالب بمعرفة ما يقال له، ثم استعمال الأفكار والمعارف التي تلقاها دون إقامة بالضرورة علاقة بينها أو إدراكها كليا»[14].

ج - تعريف الفهم اللغوي القرائي:

هناك عدة تعاريف للفهم اللغوي بصفة عامة، والفهم القرائي بصفة خاصة، وبما أن اللغة تكون إما مكتوبة (مقروءة)-(فهم قرائي)، أو منطوقة (مسموعة)-(فهم سمعي)، فإن ما ينطبق عن الفهم اللغوي ينطبق على الفهم القرائي بناءا على كون ما ينطبق عن الكل ينطبق عن الجزء حتما وبالضرورة.ومن بين هذه التعاريف نذكر:

1 - تعريف جيلفورد (Guilforf)، (1951): الفهم اللغوي هو «القدرة على إدراك معاني الكلمات أو الأفكار، وهو أحد عوامل مصفوفة العوامل المعرفية في النموذج النظري لبناء العقل، ويطلق عليه - معرفة الوحدات السيمانتية، Cognition of semantion Units»[15].

2 ــ تعريف وفاء عبد الخالق (1985): الفهم اللغوي يعني «الإدراك الواعي لمعاني الألفاظ والعبارات، حيث أن هناك نوعان من الإدراك: إدراك تلقائي لا شعوري، وهو لا يزيد عن مجرد محاكاة واسترجاع غير إرادي لما يسمعه الطفل، وإدراك واعي شعوري، وهو ما يطلق عليه الفهم»[16].

3 – تعريف هنت (Hunt)، (1987): الفهم اللغوي هو «القدرة المقاسة بأي من الاختبارات العديدة المعدة لقياسها مثل الاختبارات الفرعية (Subtests) للمفردات والقدرة على استخراج المعلومات من فقرة قصيرة. والقدرة على التعرف على الأبنية النحوية (Syntactical structurs)»[17].

من خلال تحليلنا لهذه التعاريف لمسنا خلطا بين الفهم القرائي والإدراك القرائي (الفهم اللغوي، الإدراك اللغوي). فبعض التعريفات تشير إلى ترادف المفهومين ومن بين هذه التعريفات، تعريف جيلفورد،.... وبعض التعريفات الأخرى تشير إلى وجود اختلاف بينهما ومن أهم هذه التعريفات تعريف وفاء عبد الخالق، في حين أشارت بعض التعريفات الأخرى إلى كيفية قياس الفهم اللغوي، ومن أهم هذه التعريفات، تعريف (هنت) والذي صاغه صياغة إجرائية.

ومنه فإن المقصود بالفهم القرائي في بحثنا هذا هو: تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والجمل إلى استيعاب المادة المقروءة لاستخلاص معاني الكلمات، الجمل، الفقرات، المعنى الإجمالي، الصريح والضم

د– تعريف الاستراتيجيات المعرفية:

من بين التعاريف الخاصة بالاستراتيجيات المعرفية نذكر ما يلي:

1 – تعريف دانسيرو (1978) Dansereau: الاستراتيجيات المعرفية هي: «مجموعة من العمليات أو الخطوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد لتيسير اكتساب المعلومات وتخزينها أو الاحتفاظ بها وتوظيفها والاستفادة منها»[18].

2 – تعريف بروكس (1985) Brooks et al: الاستراتيجيات المعرفية هي: «المهارات التي تسمح للأفراد بمعالجة مواقع التعلم الخاصة باكتساب الفرد للمعلومات وكيفية استخدامه لها بأكثر الأساليب فاعلية وكفاءة من خلال المصادر المتاحة داخليا وخارجيا والخاصة بمواقف التعلم»[19].

3 – تعريف ستارنبورق (1992) Sternberg: الاستراتيجيات المعرفية هي: «الطريقة التي ينتقيها الفرد ويوظفها لفهم أو حل مشكلة معينة»[20].

على الرغم من تعدد التعاريف لمصطلح الاستراتيجيات المعرفية، ومن خلال تحليلنا للتعاريف السابقة، نجد أنها تتفق في كون الاستراتيجيات المعرفية هي مختلف المهارات

والأساليب التي يختارها الفرد ويتحكم فيها إراديا ويقوم باستخدامها في مختلف الأنشطة العقلية كالقراءة وحل المشكلات.

هـ - تعريف المسألة الرياضية اللفظية:

في ما يلي بعض من هذه التعريفات:

1 - تعريف فريد كامل أبو زيته: المسألة الرياضية: هي موقف جديد ومحير يواجه الفرد و لا يكون له حل جاهز في حينه»[21].

2 - تعريف رضا مسعد السعيد: المسألة الرياضية هي موقف يحوي صعوبة ما يحاول الفرد التغلب عليها، حيث لا يوجد أمامه طريقة مباشرة محددة أو ثابتة الخطوات لذلك، وعلى الفرد أن يستدعي معلوماته السابقة ليربطها بعناصر الموقف الحالي بطريقة جديدة من أجل تذليل الصعوبات التي يحويها الموقف[22].

3 - تعريف خيرية رمضان، وآخرون: المسألة اللفظية: هي تعبير لفظي يعبر عن مشكلة عن رياضية يحتاج حلها إلى استخدام مهارات لغوية و رياضية[23].

4 - تعريف هندام: المسألة اللفظية هي كل موقف طارئ يمكن أن نكتشف فبه بعض العلاقات الموجودة بين عناصره الداخلية بالتفكير السليم وليس بالاسترجاع بطريقة معتادة[24].

ومن خلال تحليلنا لمختلف التعريفات السابقة يمكن القول: إن المسالة الرياضية اللفضية هي "موقف مشكل يعبر عنه بمفردات لغوية لا يستطيع القائم بحلها أن يحدد طريقة ذلك بصورة فورية أو روتينية وإنما يتحتم عليه أن يكتشف بعض العلاقات الموجودة بين عناصره الداخلية من خلال التفكير السليم للبحث عن طريقة الحل وليس بالاسترجاع بطريقة معتادة من خلال استخدام مهارات لغوية ورياضية".

ي - تعريف حل المسألة الرياضية اللفظية:

هناك عدة تعاريف لحل المسألة الرياضية بصفة عامة وحل المسالة الرياضية اللفظية بصفة خاصة وفي ما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

1- تعريف المجلس القومي الأمريكي لموجهي الرياضيات: حل المسألة الرياضية: عملية تطبيق المعرفة المكتسبة سابقا في مواقف جديدة غير مألوفة[25].

2 – تعريف براكنا "Branca": يرى برانكا أن اصطلاح "خل المسالة" قد ينظر غليه البعض على انه هدف نسعى إلى تحقيقه من تدريس الرياضيات بينما ينظر إليه البعض الآخر على انه عملية يتمكن بواسطتها التلاميذ من تذليل العقبات الرياضية التي يواجهونها، بينما ينظر إليه آخرون على أنه مهارة يتم تعليمها للتلاميذ لكي يصبح بمثابة سلوك لهم يقتادونه في ما بعد"[26].

وعلى هذا الأساس يمكن تحديد المقصود بحل المسألة الرياضية اللفظية في هذا البحث بأنها:

تلك الإجراءات والنشطة التي يقوم بها التلميذ مستخدما خلالها مهارات رياضية ولغوية على موقف مشكل غير مألوف، انطلاقا من المعطيات إلى المطلوب أو المطلوب – وفق خطوات مترابطة ترابطا منطقيا.

2 ــ تمثيل المسألة الرياضية:

أ – معنى تمثيل المسألة:

يقصد بتمثيل المسألة الرياضية فهمها وتحديد هدفها من جانب الفرد وهذا يتم داخل ذاكرة الفرد قصيرة المدى Short term memory وهي التي يمكنها أن تحتفظ بمعلومات محددة لمدة (15) ثانية تقريبا بخلاف الذاكرة طويلة المدى Long term memory التي يمكنها أن تحتفظ بكميات كبيرة من المعلومات لسنوات عديدة ولذا سميت هذه العملية بمرحلة التمثيل الداخلي[27].

وتمثيل المسالة هو ما يشار عليه عند "نوبل وسيمون 1972" بخير المسألة وفهم المسألة عند "جلاس 1979" وتشفير المسألة عند "سترنبرج 1977" والشجرة المعرفية عند "جرينو 1979"، وفهم المسالة عند جلاس 1979[28].

إن تمثيل المسألة وفهمها يعتبر الخطوة الأولى في حل المسألة الرياضية فالمسائل الرياضية يمكن أم تمثل بطرق عديدة، ورغم ذلك يعتبر الطريقة المفيدة كي نحل مسالة ما هو أن ندرك إن وجود المسألة يرجع إلى الفجوة التي توجد بين الحالة المبدئية وحالة الهدف التي نريد الوصول إليها.

وإذا اعتبرنا أن نقطة البداية في حل المسائل الرياضية هي تمثيل المسألة فالقائم بالحل يجب أن يتصور الحالة المبدئية التي نصل منها إلى الهدف بواسطة الإجراءات والتي تسمى تحركات أو عمليات قيودها لذا يشتمل وصف تمثيل المسألة أربعة أنواع من المعلومات.

*الحالة المبدئية *الهدف *العمليات *القيود[29]

ب – أهمية تمثيل المسألة:

تؤكد مجموعة من الدراسات من أهمها: (كوميتر Cummins 1988) ودراسة ديان ومولاس Dean & Mollas 1986) أن عملية تمثيل معلومات المسألة تصدر عمليات الحل هذا وقد تم دراسة عملية تمثيل المسألة خلال بعض المفاهيم التي تربط به مثل فهم المسألة بنية المسألة وحيز المسألة وإدراك المسألة ولكلها تشير إلى الخطوة الأولى من خطوات حل المسألة الرياضية. ومن النتائج التي توصلت إليها هاتان الدراستان وغيرها مايلي[30].

* إن التمثيل الداخلي لمعلومات المسألة يعتبر أساسا لعمليات حل المسائل الرياضية اللفظية لأن فهم الأفراد للعلاقة بين المعلومات المناسبة وحل المسالة يسهل عملية الوصول للحل، ويرتبط بهذا قدرة الأفراد على استرجاع المعلومات الملائمة للمسألة وسرعة تمييزها بل إدراك مدى ملاءمتها.

* يوجد تفاعل بين تمثيل المسألة (فهم المسألة) والإستراتيجية المتبعة في الوصول إلى الحل، ففهم المسألة يساعد في تحديد إستراتيجية الحل أو تعديلها، أو صياغة استراتيجية بديلة إذا لزم الأمر.

* يكون فهم المسألة أفضل عندما يتوافر لدى الفرد رصيد من المسائل المماثلة التي سبق أن حلت في مواقف سابقة.

* يلعب فهم المسألة دورا مهما في التنبؤ بعمليات حل المسألة ونوعية الاستحابات النهائية سواء كانت صائبة أو خاطئة.

* يعتبر الفهم الدقيق للمسالة ركيزة مهمة في عمليات حل المسائل الرياضية ولكن لا يعتبر وحده كافيا لحل المسألة.

* يؤدي الفهم غير الدقيق وغير الكامل إلى صعوبة حل المسألة كما يمثل عائقا للوصول إلى حل صائب.

ثالثا :إجراءات الدراسة الأساسية:

1 – منهج الدراسة الأساسية:

يعود استعمال الباحث لمنهج دون آخر إلى طبيعة موضوع بحثه، ونظرا لطبيعة البحث الحالي ، فإن المنهج الملائم لهذا البحث هو: المنهج الوصفي.

2 – وصف مجتمع البحث وعينته:

يتحدد مجتمع البحث بتلاميذ وتلميذات السنتين الثامنة والتاسعة أساسي بإكمالية العقيد لطفي – باتنة –. وقد بلغ عددهم الإجمالي 476 تلميذا وتلميذة.

وبعد تدقيق العينة من حيث الحضور أثناء تطبيق المقياس والاختبار، والالتزام بتعليمات كليهما، جاءت العينة الرسمية ممثلة بـــ 448 تلميذا و تلميذة.

3 ـــ أدوات البحث المستخدمة:

من أجل قياس متغيرات البحث استخدمنا أدوات البحث الآتية:

أ – مقياس الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية، (من إعداد الباحث)، وقد تم حساب خصائصه السيكومترية في الدراسة الاستطلاعية، حيث أثبتت صلاحية استعماله في الدراسة الأساسية بكل ثقة. علما أنه إضافة لمعرفة الصدق الظاهري للمقياس فقد تم حساب صدقه بطريقة التجانس الداخلي ، أما بالنسبة للثبات فقد تم حسابه بطريقتين: طريقة التجزئة النصفية، وطريقة كرنباخ ألفا، وقدر معامل ثباته بـــ: 0.93 في كليهما

ب – اختبار أداء حل المسائل الرياضية اللفظية بصورتيه (أ) و(ب) لمستوى السنة الثامنة أساسي، واختبار أداء حل المسائل اللفظية بصورتيه (α)، (β) .(من تصميم الباحث) وقد تم حساب خصائصهما السيكومترية في الدراسة الاستطلاعية حيث أثبتت النتائج صلاحية تطبيقه في الدراسة الأساسية والاطمئنان على نتائجه. علما أنه إضافة لمعرفة الصدق ا لظاهري لكلا الاختبارين، فقد تم حساب ثباتهما بطريقة الصور المكافئة ، حيث قدر معامل ثباتهما: 0.82 و0.87 على الترتيب.

في حين تم حساب صدقهما بطريقة التجانس الداخلي، وحساب معاملات الصعوبة لمسائلهما، إذ تراوحت هذه الأخيرة بين 0.40 و0.60 .بالتقريب.

4 – الأساليب الإحصائية المستخدمة:

من أجل تفسير النتائج الخام المتحصل عليها من الدراسة الأساسية، وللإجابة على أسئلة البحث والتأكد من فرضياته استخدمنا الأساليب الإحصائية الآتية:

أ – استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

ب – استعمال تحليل الانحدار البسيط للمتغير المستقل على درجات المتغير التابع

علما أنه قد استخدمنا نظام الـــ SPSS في العلوم الاجتماعية لحساب كل ذلك.

رابعا: نتائج الدراسة ومناقشتها:

1 – عرض النتائج وتحليلها

أ – عرض وتحليل النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى

تنص هذه الفرضية على: "انخفاض مستوى تلاميذ وتلميذات السنة الثامنة والسنة التاسعة أساسي والعينة الكلية في استخدام الإستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية – موضع الدراسة – إلى أقل من المتوسط".ولاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات التلاميذ على كل استراتيجية على حدة وكذا المقياس ككل.

1 – نتائج الفرضية الأولى وفق العينة الكلية:

نلخصها في الجدول الآتي

	عدد العبارات (س)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	م س	الرتبة
المقياس ككل	38	103, 48	18. 04	02. 72	/
استراتيجية التخطيط	07	18. 76	04. 06	02. 68	03
إدارة المعلومات	11	32. 58	06. 72	02. 97	01
المراقبة الذاتية	08	21. 93	04. 75	02. 74	02
تقييم الفهم	06	14. 99	03. 75	02. 38	05
تعديل نمطية القراءة	06	15. 66	03. 87	02. 61	04

جدول رقم (01): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة الكلية على المقياس ككل، واستراتيجياته الفرعية، ورتبة كل واحدة منها.

يبين الجدول رقم (01) أن قيم م/س في المقياس ككل وكذا إستراتيجياته الفرعية لدى أفراد العينة الكلية أقل من المتوسط (03)، مما يؤكد على انخفاض مستوى أفراد العينة الكلية في استخدام الاستراتيجيات المعرفية – موضع الدراسة – إلى أقل من المتوسط.

وتدل هذه النتيجة على تحقق الفرضية الأولى بالنسبة للعينة الكلية.

كما يشير الجدول رقم (01) كذلك إلى أن استراتيجية – إدارة المعلومات – قد حازت المرتبة الأولى، بينما حازت الاستراتيجية – تقييم الفهم – المرتبة الأخيرة لدى أفراد العينة الكلية.

2 – نتائج الفرضية الأولى وفق متغير الجنس:

نلخصها في الجدول الآتي:

	الذكور، ن1=223				الإناث ، ن2=225			
	عدد العبارات س	المتوسط الحسابي (م1)	الانحراف المعياري (ع1)	م1/س	الرتبة	المتوسط الحسابي (م2)	الانحراف المعياري (ع2)	م2/س	الرتبة
المقياس ككل	38	100.78	19.09	02.65	/	106.15	16.59	02.79	/
التخطيط	07	18.49	04.31	02.64	02	19.06	04.04	02.72	03
إدارة المعلومات	11	31.99	07.14	02.91	01	33.69	06.19	03.06	01
المراقبة الذاتية	08	20.89	04.81	02.61	03	22.95	04.46	02.87	02
تقييم الفهم	06	14.16	03.90	02.36	05	14.42	03.61	02.40	05
تعديل القراءة	06	15.25	04.12	02.54	04	16.07	03.56	02.68	04

جدول رقم (02) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الذكور والإناث

على المقياس ككل واستراتيجياته الفرعية ورتبة كل واحدة منها. بالنسبة للذكور:

يبين الجدول رقم (02) أن قيم م1/ س في المقياس ككل، وكذا استراتيجياته الفرعية لدى ذكور العينة الكلية أقل من المتوسط (03)، مما يؤكد على انخفاض مستوى استخدام ذكور العينة الكلية للاستراتيجيات المعرفية – موضع الدارسة – إلى أقل من المتوسط.

بالنسبة للإناث: يبين الجدول رقم (02) أن قيم م2/س في المقياس ككل، وكذا إستراتيجياته الفرعية لدى إناث العينة الكلية أقل من المتوسط (03) باستثناء استراتيجية إدارة المعلومات، والتي بلغ فيها قمة م2/س: 03,06 وهي أكبر من المتوسط (03) بقليل.

هذا ما يؤكد على انخفاض مستوى استخدام الاستراتيجيات المعرفية – موضع الدراسة – لدى تلاميذ وتلميذات العينة الكلية إلى أقل من المتوسط، باستثناء توسط الإناث في درجة استخدام استراتيجية – إدارة المعلومات -.

وهذا ما يدل على تحقق الفرضية الأولى جزئيا بالنسبة لعينة الإناث، وتحققها كليا بالنسبة لذكور العينة الكلية.

كما يشير الجدول رقم (02) كذلك إلى أن استراتيجية – إدارة المعلومات – قد حازت المرتبة الأولى، بينما حازت استراتيجية – تقييم الفهم – المرتبة الأخيرة عند كل من الذكور والإناث.

3- نتائج الفرضية الأولى وفق متغير المستوى الدراسي:

نلخصها في الجدول الآتي:

	عدد العبارات س	السنة الثامنة أساسي ن1 = 222				السنة التاسعة أساسي ن2 = 226			
		المتوسط الحسابي (م1)	الانحراف المعياري (ع1)	م1/س	الرتبة	المتوسط الحسابي (م2)	الانحراف المعياري (ع2)	م2/س	الرتبة
المقياس ككل	38	103.95	19.06	02.73	/	103.01	17.05	02.71	/
التخطيط	07	19.31	04.33	02.76	02	18.26	03.97	02.61	04
إدارة المعلومات	11	32.91	06.99	02.99	01	32.78	06.47	02.98	01
المراقبة الذاتية	08	21.96	04.92	02.74	03	21.89	04.58	02.74	02
تقييم الفهم	06	14.21	03.84	02.37	05	14.37	03.67	02.39	05
تعديل القراءة	06	15.56	03.82	02.59	04	15.76	03.92	02.63	03

جدول رقم (03): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد السنة الثامنة والتاسعة أساسي على المقياس ككل واستراتيجياته الفرعية، ورتبة كل واحدة منها.

يبين الجدول رقم (03) أن قيم م1/ س وم2/ س في المقياس ككل، وكذا استراتيجياته الفرعية لدى أفراد مستوى السنة الثامنة أساسي وأفراد مستوى السنة التاسعة أساسي على الترتيب أقل من المتوسط (03) مما يؤكد على انخفاض مستوى استخدام تلاميذ السنة الثامنة أساسي والتاسعة أساسي للاستراتيجيات المعرفية — موضع الدراسة — إلى أقل من المتوسط (03).

وهذا يبين تحقق الفرضية الأولى بالنسبة لكل من مستوى السنة الثامنة أساسي وكذا السنة التاسعة أساسي.

كما يشير الجدول رقم (03) كذلك إلى أن استراتيجية – إدارة المعلومات – قد حازت المرتبة الأولى ، بينما حازت استراتيجية – تقييم الفهم – المرتبة الأخيرة عند كلا المستويين

ب – عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثامنة على: "تأثير مستوى استخدام الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية – موضع الدراسة – تأثيرا موجبا في أداء حلها لدى عينة البحث".

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم إجراء ما يلي:

أ- تم إجراء تحليل تباين الانحدار للإستراتيجيات المعرفية – موضع الدراسة – على درجات أداء حل المسائل الرياضية اللفظية، والجدول التالي يلخص النتائج المتحصل عليها:

المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	01	4067. 367	4067. 367	04. 09	0. 0000
عوامل الصدفة	446	4428. 917	09. 930	/	دالة ****

****: دال عند مستوى 0.0001

جدول رقم (04): تحليل تباين انحدار الإستراتيجيات المعرفية على أداء حل المسائل الرياضية اللفظية

يتضح من الجدول رقم (04) أن انحدار الاستراتيجيات المعرفية على درجات أداء حل المسائل الرياضية اللفظية دال إحصائيا عند مستوى 0.0001.

ب – تم حساب معامل الارتباط المتعدد بين مستوى استخدام الاستراتيجيات المعرفية –موضع الدراسة – وأداء حل المسائل الرياضية اللفظية، بحيث قدرت قيمته بـــ 0.69 وهو دال إحصائيا عند مستوى 0.01.

يعني أن العلاقة بين مستوى استخدام الإستراتيجيات المعرفية - موضع الدراسة - وأداء حل المسائل الرياضية اللفظية علاقة طردية.

ج - كما تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد للاستراتيجيات المعرفية — موضع الدراسة — على درجات أداء حل المسائل الرياضية اللفظية، والجدول رقم (05) يلخص ذلك:

المتغيـــــر	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	ف	الدلالة
الإستراتيجيات المعرفية	0. 17	0. 082	0. 692	20. 24	0. 0000
الثابت	8. 16-	/	/	/	دالة ****

****: دال عند مستوى 0001.

جدول رقم (05): تحليل الانحدار للاستراتيجيات المعرفية على درجات أداء حل المسائل الرياضية اللفظية.

يتبين من الجدول رقم (05) أن معامل الانحدار موجب ودال عند مستوى 0.000، وعليه فإن مستوى استخدام الإستراتيجيات المعرفية - موضع الدراسة — يؤثر على درجات الأداء في حل المسائل الرياضية اللفظية تأثيرا موجبا.

وتؤكد هذه النتيجة تحقق الفرضية الثامنة، ومن هنا يمكن الوصول إلى تحديد معادلة الانحدار والتي تعين على التنبؤ بدرجات الأفراد في أدائهم في حل المسائل الرياضية اللفظية إذ عرف مستوى استخدامهم للاستراتيجيات المعرفية — موضع الدراسة — والمعادلة هي على الشكل الآتي:

درجة الأداء في حل المسائل الرياضية اللفظية = **0.17** × [**درجة مستوى استخدام الاستراتيجيات المعرفية** **8.16 -**]

2- مناقشة نتائج البحث:

أ – مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تشير الجداول السابقة ذات الأرقام (01،02، و03) إلى انخفاض مستوى تلاميذ وتلميذات السنة الثامنة والسنة التاسعة أساسي، والعينة الكلية في استخدام الاستراتيجيات المعرفية المنعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية ماعدا توسط إناث العينة الكلية في استخدام استراتيجية إدارة المعلومات. وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصل إليه كل من حمدان علي نصر وعقلة الصمادي في دراستها عام 1999.

وقد تفسر هذه النتيجة بعدم وعي التلاميذ بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات الفهم القرائي، وعدم قدرتهم على التعامل مع البيانات والمعلومات المتحصلة أثناء القراءة لانعدام الخبرة في هذا المجال، وعدم القدرة على اكتشاف جوانب القوة والضعف في ما يقومون به من أفعال حتى يتمكنوا من تقييم أنفسهم ومراقبتها وبالتالي عدم القدرة على ضبط سلوكاتهم.

كما قد يفسر ذلك بعدم بلوغ تلاميذ السنة الثامنة والسنة التاسعة أساسي درجة النضج في استخدام تلكم الاستراتيجيات المعرفية، والدليل على ذلك أن الدراسة الاستطلاعية أثبتت عدم وجود هذه الخاصية لدى تلاميذ السنة السابعة أساسي وتوفرها لدى تلاميذ السنة الثامنة والسنة التاسعة أساسي، وهذا يعني أن المستويين الأخيرين هما مستوى بداية اكتساب هذه المهاراة؛ بمعنى أن هؤلاء التلاميذ لم يدرسوا ويتعلموا هذه الاستراتيجيات جيدا وهذا يتطلب الوصول إلى مستويات دراسية أكبر، ولهذا السبب في اعتقادنا لم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمدان علي نصر وعقلة الصمادي (1999) في دراستهما على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

كما أن المطلع على أهداف تدريس القراءة في هذا الطور بصفة عامة والسنة الثامنة والسنة التاسعة أساسي بصفة خاصة يجد عدم تركيز هذه الأهداف على هذا الجانب وهذا ما قد يفسر ضعف التلاميذ في استخدامهم للاستراتيجيات – موضع الدراسة – لأن هذه الأهداف لو عرفت في مجال القراءة لحاول التلاميذ استعارتها واستثمارها وتوظيفها في مواد أخرى مثل مادة الرياضيات وبالأخص المسائل الرياضية اللفظية.

هذا يعني أن الضعف في مادة اللغة العربية بصفة عامة يعد سببا في ضعف التلاميذ في استخدام استراتيجيات الفهم القرائي والانتقال عبر مستويات الفهم اللغوي بسهولة

(الحرف ← الكلمة ← العبارة) وهذا قد يتفق مع دراسة خيرية رمضان (1995).

إن تركيز المعلمين أثناء تقييمهم لأداء الطلبة في حل المسائل اللفظية الرياضية على الحل أو الناتج النهائي، وإهمالهم للمراحل السابقة لتحديد الحل ألا وهي "فهم المسألة وتمثيلها". مما جعل الهدف الوحيد لدى التلميذ هو الوصول إلى الناتج النهائي للحل وتوضيح مراحل تحديد ذلك دون الاهتمام بمرحلة التمثيل وفهم المسألة.

والدليل على ذلك أن سر اجتياز "استراتيجية إدارة المعلومات" المرتبة الأولى في مختلف المعالجات السابقة سواءً وفق العينة الكلية أو وفق الجنس، أو وفق المستوى الدراسي قد يرجع إلى أن التلاميذ والتلميذات وحتى المعلمين يعتبرون هذه الإستراتيجية من إستراتيجيات تحديد الحل وليست استراتيجية لفهم وتمثيل المسألة، أي يعتبرونها جزءا من الحل، وبالتالي يحاسبون التلميذ عليها، وهذا يدل على أن استخدام التلاميذ لهذه العملية وكأنه كان إجباري ومفروض عليهم من جهة، ومن جهة أخرى فإن اجتياز "استراتيجية إدارة المعلومات" المرتبة الأولى في مختلف المعالجات السابقة قد يعود إلى نوع الأسلوب المعرفي الذي يمتاز به تلاميذ وتلميذات السنة الثامنة والسنة التاسعة أساسي والعينة الكلية في معالجة المعلومات (الاندفاعية)، " إذ أن هذه الإستراتيجيات المعرفية حتى وإن كانت إرادية مختارة من قبل القائم بها فهي ترتبط بنوع الأسلوب المعرفي الذي يمتاز به الشخص باعتباره موجها ذو مستوى عال في تنظيم الاستراتيجيات والعمليات المعرفية". ***(أمينة إبراهيم شلبي، 1999)***

كما أن توسط إناث العينة الكلية في استخدام "استراتيجية إدارة المعلومات"، قد يرجع ذلك إلى أن هذه الاستراتيجية قد استخدمت من قبلهن بصورة تلقائية، وأن تقديراتهن كانت انطباعية وتأثرية وليست انعكاسا لممارسات تعليمية فعلية من طرفهن والتي قد تظهر في مواقف القراءة.

أما أن تحتل "استراتيجية تقييم الفهم" المرتبة الأخيرة في مختلف المعالجات السابقة سواء وفق العينة الكلية أو وفق متغير الجنس أو متغير المستوى الدراسي، فقد يعود ذلك إلى أن المعرفة بالعمليات الفرعية الستة المكونة لها وكيفية استخدامها في موقف المسألة الرياضية اللفظية قد لا يتأتى لتلاميذ السنة الثامنة والسنة التاسعة أساسي في ضوء توجيهات مناهج اللغة العربية من جهة ومناهج الرياضيات من جهة ثانية، وإذ أن جل عناية التلاميذ والمعلمين تنصب حول اكتساب الأفكار والمهارات الرياضية والمعلومات البارزة دون النظر إلى المهارات اللغوية المتبعة لتحقيق ذلك.

ويستدل من صغر الفرق بين أعلى قيمة للمتوسط الحسابي / عدد العبارات وأدناها – (0.59، 0.55، 0.66، 0.62، و0.59 بالنسبة للعينة الكلية، عينة الذكور، عينة الإناث، مستوى السنة الثامنة أساسي، ولمستوى السنة التاسعة أساسي على الترتيب)– وجود تقارب كبير في استخدام أفراد العينة للاستراتيجيات المعرفية – موضع الدراسة –، خاصة إذا أخذنا في الاعتبار هذه الفروق هي ترجمة فعلية لتباينات تقديرات العينة على 38 عملية مقترحة تمثل طول المقياس المعتمد في البحث الحالي لقياس مستوى استخدام الإستراتيجيات المعرفية الممثلة لتلكم العمليات. وقد يعزى صغر هذا التباين إلى أن التلاميذ يتعاملون مع هذه الاستراتيجيات في مواقف قراءة حل المسائل الرياضية اللفظية باعتبارها وحدات متكاملة وليست إجراءات وفنيات متباعدة ومستقلة.

وتأتي هذه النتيجة متفقة مع ما جاءت به دراسة حمدان علي نصر وعقلة الصمادي (1999) في هذا السياق. كما تتفق كذلك مع ما أشار إليه الخبراء إلى أن الاستراتيجيات المعرفية في مستوياتها المختلفة تتفاعل في ما بينها في إطار المجال الذي تنتمي إليه أثناء الاستخدام والتوظيف – كما يذكر حمدان علي نصر وعقلة الصمادي في دراستهما. (1999).

ب – مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تشير نتائج الفرضية الثامنة إلى أن قيمة معامل الارتباط بين المتغير المستقل والمتغير التابع موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.0001، وهذا ما يؤكد وجود

علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية – موضع الدراسة – وأداء حل المسائل الرياضية اللفظية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أجريت حول العلاقة بين القدرة القرائية وحل المشكلات بصفة عامة والمسائل الرياضية اللفظية بصفة خاصة، ومن بينها: شاس(1960)، مارتن (1964)، لينغل (1970)، دودسون (1972)، جيرمان (1974)، كيبزولا (1975)، ماير (1978)، بارنت (1980)، ديان ومولاس (1986)، كوميتر (1988)، وخيرية رمضان (1995).

بينما لا تتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسات أخرى مثل: كارول (1964)، بالو (1964)، هارفين وجلسرست (1970)، هنري (1971)، وكنفونق وهولتان (1976).

كما يشير الجدول رقم (05) إلى أنه كلما زاد مستوى استخدام الاستراتيجيات المعرفية – موضع الدراسة – زاد أداء حل المسائل الرياضية اللفظية ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جون (1988) في كون أن عملية الشكل التخطيطي وعمل الملاحظات يؤثر إيجابيا في أداء حل المسألة الرياضية اللفظية.

ومن خلال معادلة الانحدار المشكلة وفقا لذلك، يمكن التنبؤ بدرجات الأفراد في أدائهم في حل المسائل الرياضية اللفظية متى عرف مستوى استخدامهم للاستراتيجيات المعرفية – موضع الدراسة –، وهذا يدل على إمكانية تحسين أداء التلاميذ في حل المسائل الرياضية اللفظية عن طريق تنمية وتطوير الاستراتيجيات والعمليات المعرفية التي يستخدمونها في عملية القراءة عن طريق التدريب والممارسة المستمرة لذلك.

وفي اعتقادي أن تأثير الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي – موضع الدراسة – في أداء حل المسائل الرياضية اللفظية يعود إلى كون أن فهم المسألة خطوة من خطوات حلها، بل هي الخطوة الأولى. كما أن التمثيل الداخلي لمعلومات المسألة يعتبر أساسيا لعمليات حل المسألة الرياضية اللفظية، لأن فهم الأفراد للعلاقة بين المعلومات المناسبة وحل المسألة يسهل عملية الوصول إلى الحل، وهذا يرتبط بما لدى القائم بالحل من استراتيجيات معرفية متعلقة بالفهم القرائي لها، إذ يؤدي الفهم غير

الدقيق وغير الكامل إلى صعوبة حل المسألة كما يمثل عائقا للوصول إلى الحل الصحيح لها.

كما أن فهم المسألة يساعد على اختيار استراتيجيات تحديد الحل المناسبة أو تعديلها أو صياغة طرق بديلة للحل إذ لزم الأمر.

ومن الناحية السيكوميترية، فتأثير الاستراتيجيات المعرفية – موضع الدراسة – إجابا على أداء حل المسائل الرياضية اللفظية يعود إلى أهمية الفهم اللفظي وتقييم الذكاء، إذ كل المقاييس الرئيسية للقدرة العقلية تحتوي كما يقول سترنبرج وباول (1983) على الاختبارات اللفظية. كما أن الاختبارات ذات المحتوى اللفظي هي الأكثر تنبؤا بالنجاح الدراسي، وما مكانة القدرة اللغوية بصفة عامة والفهم اللفظي بصفة خاصة في مختلف النماذج العاملية وخاصة نموذج ثارستون لدليل على أهمية استراتيجياته في تحقيق أداء جيد على مختلف الاختبارات اللفظية بما في ذلك اختبارات أداء حل المسائل الرياضية اللفظية.

3-التوصيات:

استنادا للنتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة بعد التحليل والتفسير يمكننا تقديم بعض التوصيات والاقتراحات، للمهتمين والباحثين والقائمين على تدريس القراءة بصفة عامة والرياضات بصفة خاصة، والمتمثلة في:

1 – إعادة النظر في منهجي اللغة العربية والرياضيات بالمرحلة الإكمالية والعمل على التكامل بينهما من حيث أساليب القراءة وأنواعها المختلفة وكذا المفاهيم والمصطلحات المستخدمة.

2 – إعادة النظر في الأهداف الخاصة بتدريس مادة القراءة والرياضيات، وغيرها من المواد، واعتبار أن تنمية العمليات الذهنية المصاحبة للاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي أحد الأهداف الأساسية في تدريس المادة.

3 – إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين في أثناء الخدمة وقبلها، بحيث يؤخذ بعين الاعتبار تعريفهم بالإستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية، وتدريبهم على أساليب وطرق تنمية تلك الاستراتيجيات لدى التلاميذ.

4 – إجراء فترات تكوينية وملتقيات عملية لأساتذة مادة الرياضيات حول التدريس بأسلوب حل المشكلات، والذي يعتبر تجسيدا لخطوات حل المسائل الرياضية، والتي تتصدرها خطوة هامة في الوصول إلى الحل، ألا وهي خطوة فهم المسألة. بحيث تندرج ضمن هذه الخطوة مختلف الاستراتيجيات الميسرة للوصول إلى فهم مطالب المسألة وتمثيل جيد لها.

5 – تدريب معلمي مادة الرياضيات في المراحل الإكمالية على التركيز أثناء تقييمهم لأداء التلاميذ في حل المسائل اللفظية الرياضية على جميع الخطوات المتبعة في الوصول إلى الحل، ابتداءً من فهم المسألة وتمثيلها إلى غاية تحديد حل لها، دون الاكتفاء بالحكم على نجاح التلميذ أو فشله استنادا إلى الناتج النهائي للحل فقط.

6 – العمل على تزويد تلاميذ وتلميذات السنة الثامنة والسنة التاسعة أساسي بالاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية، وتدريبهم عليها بتخصيص حصة أسبوعية لذلك.

7 – العمل على تنمية شعور التلميذ بأهمية الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي، ليس فقط في مجال الرياضيات بل في مختلف المواد الدراسية الأخرى، مما يساعد على الإقبال عليها في مختلف المواقف القرائية.

8 – تدريب التلاميذ على التنويع في أساليب وطرق قراءتهم للمسائل الرياضية اللفظية وتغييرها من موقف قرائي لآخر، وربط المحتوى القرائي بما لديهم من معلومات سابقة.

9 – تدريب التلاميذ على أسلوب التروي بدل الاندفاعية في التعامل مع محتويات المسائل الرياضية اللفظية، وذلك باتباع خطوات حل المشكلات بصفة عامة، مع التحلي بالمراقبة الذاتية أثناء ممارسة القراءة.

10 – تشجيع التلاميذ على تحديد أهدافهم من قراءة المسألة الرياضية اللفظية، مع مراعاة المدة الزمنية اللازمة لتحقيق ذلك قبل البدء في قراءتها.

11 – إعطاء الوقت الكافي للتلاميذ أثناء أدائهم لحل المسائل الرياضية لتمكينهم من استخدام كل الإجراءات القرائية اللغوية منها والرياضية، بدءا من فهم المسألة إلى

غاية تحديد حل لها، والتعرف على المدلول من كل عبارة والتمييز بين المفاهيم الرياضية الواردة في المسألة.

12 - التأكيد على قراءة المسألة الرياضية اللفظية أكثر من مرة وتعديل نمطيتها إذا ثبت فشلها، مع إعطاء فرص للتلميذ لترجمة المسألة بأسلوبه الخاص، ووضع ملخص لها محددا فيه المعطيات والمطالب، ومطالبته بذلك قبل مطالبته بالحل.

13 - على التلميذ قبل أن يباشر حل المسألة الرياضية اللفظية التأكد من مدى تمكنه من فهمه للمطلوب عن طريق التقييم الذاتي والتساؤل عن مدى قدرته على الإجابة على مطالب المسالة.

14 - إجراء بحوث أخرى حول هذا الموضوع.

الهوامش

1 – على تعوينات، (1983)، التأطر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ص22.

2 – حمدان علي نصر، (1990)، تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين الشمس، القاهرة ص97

3 – شكري سيد أحمد، (1995)، برنامج مقترح لتدريب تلاميذ المرحلة الإعدادية على أسلوب حل المشكلات في الرياضيات وأثره على تفكيرهم أثناء حل المشكلات الرياضية وغير الرياضية، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، ص(101، 102)

4 – نفسه ص(109، 110).

5 – مصطفى محمد مصطفى عبد العزيز، (1992)، أثر استخدام بعض المعالجات لتدريس استراتيجيات حل المشكلة على تنمية أداء حل المشكلات الرياضية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر، ص34

6 ـ بوند جابي وتنكر ما يلزم،(1984) الضعف في القراءة، تشخيصه وعلاجه، ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل أبو الفرانم، عالم الكتب، ص 22

7 ـ روبيرد وترانس، بدون تاريخ ،التربية والتعليم، ترجمة أنطوان فوزي وأخرون مكتبة لبنان ،ص45.

8 - Crafton, Linda , K.(1983) , learning from reading: what happens when students generale their own bachground information. Journal of reading, vol 26, N:7, april: (pp. 391- 395)

9 ـ جيو الدج دوفي وآخرون، (1987)، كيف تدرس القراءة بأسلوب منظم ترجمة إبراهيم محمد الشافعي، مكتبة الفلاح، ط2 الرياض.

10 ـ مجمع اللغة العربية، (1985)، المعجم الوسيط، القاهرة، ط3، ص730.

11 ـ جمعة سيد يوسف، (1997)، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي دار غريب ط2.ص 103

12 ـ خيري المغازي عجاج، (1998)، صعوبات القراءة والفهم القرائي، التشخيص والعلاج، مطبعة جامعة طنطا، ط1 ص183

13 ـ محمد حسين علي، (1970)، الفهم في الحساب – فهم التلاميذ للعمليات الحسابية الأربعة في المدرسة الابتدائية، الدار العربية للنشر والتوزيع، ط1 الأردن.ص31.

14 ـ مادي لحسن، (1990) الأهداف والتقييم في التربية بدون دار ومكان نشر.ص 50.

15 - Clark,H.an d Clark,E.(1977) , Psychology and language Harcourt Brace Javanovick N.Y.P43

16 ـ سيد أحمد محمد البهاص (1989)، دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الفهم اللغوي والطلاقة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا،ص25.

17 ـ محمد طه محمد، العمليات والاستراتيجيات المعرفية في أداء بعض مهام الفهم الفظي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة عين الشمس، القاهرة، ص166.

18 ـ فتحي مصطفى الزيات (1996)، سيكولوجية التعلم في المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، عمان. ص106.

19 - Brooks.L.Wetal: (1985) , The role of individual differences in learning strategies research individual differences in cognition, New York, Academic Press, (PP:219-251).

20 – أمينة إبراهيم شلبي، (1999) الاعتماد والاستقلال عن المجال وأثره على الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية)، المجلة للدراسات النفسية، مصر، عدد 23 أبريل، (ص 85 – 113)

21– فريد كامل أبو زينة، (1987)، الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها، دار الفرقان، ط2، عمان، ص02

22 – رضا مسعد السعيد، (1994)، (تجريب تدريس أسلوب المشكلات لطالبات الكليات المتوسطة في سلطنة عمان بمعاونة الحاسوب التعليمي وأثر ذلك على مهارات حل المشكلة الرياضية لديهم)، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، المنوفية العدد 4، ص 119 - 175

23– ضياء ناصر خليفة الجراح، (2000)، تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء المنهجية الرياضية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة عين شمس، القاهرة، ص44.

24 – خليفة عبد السميع خليفة، (1985)، تدريس الرياضيات في التعليم الأساسي، المكتبة الانجلومصرية، القاهرة، ص164

25 – أحمد السيد عبد الحميد مصطفى ومحمد إسماعيل، (1992) (أثر التدريس بأسلوب المشكلات على أداء تلاميذ الصف الخامس ابتدائي في حل المسائل اللفظية)، مجلة كلية التربية، المنصورة، المجلد 1، العدد2، (ص 253 – 275)

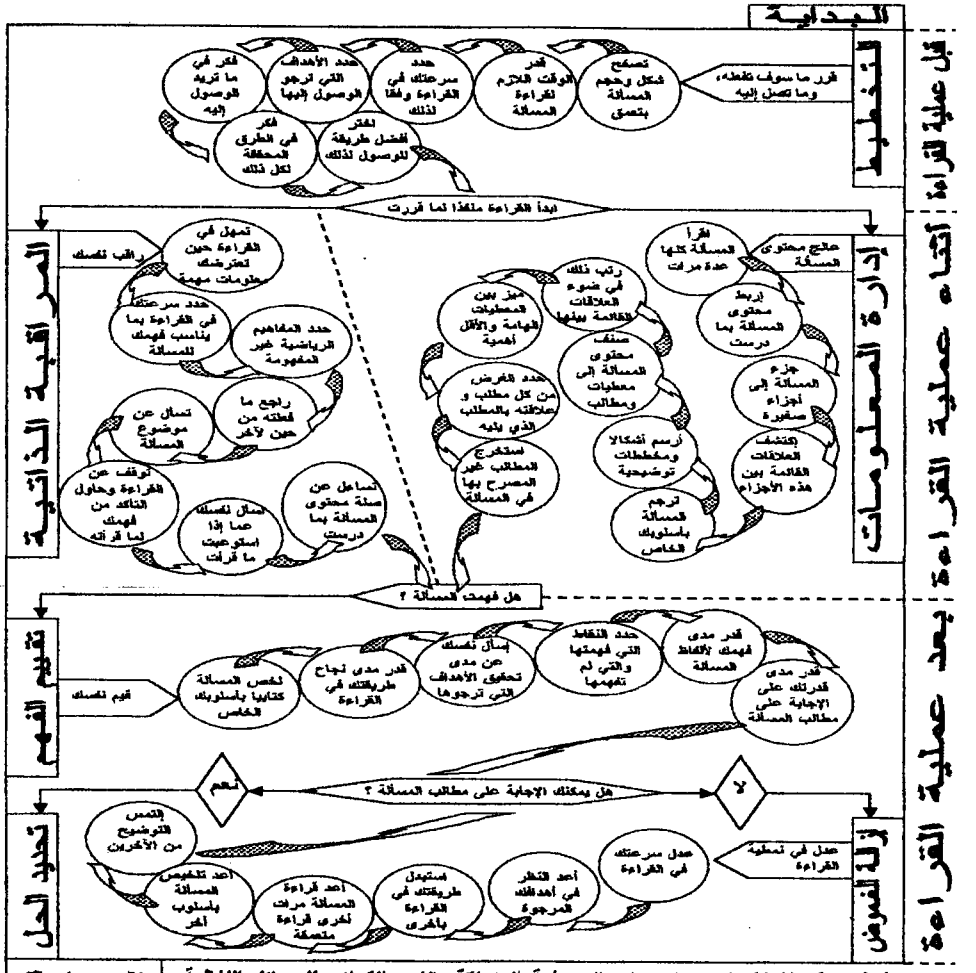
26 - Branca Nicholas,A:(1980) ,Problem solving as a goals ,process and shill in, problem solving in school mathematics, NCTM, yearbook

27 – مصطفى محمد، المرجع السابق،ص41.

28– زينب عبد العليم بدوي، (1992)، الفروق في المكونات المعرفية واستراتيجيات حل المشكلات الكيميائية بين مرتفعي الأداء ومنخفضي الأداء، دكتوراه مودعة بكلية التربية الإسماعيلية،ص63.

29– نفسه، ص30.

30– نفسه، ص121، 120.



رسم تخطيطي رقم (14): الإستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل اللفظية

REVUE

Des Lettres et Sciences Sociales

Revue périodique scientifique indéxée et réalisée par la faculté des lettres et sciences sociales

Universite Ferhat Abbas
SETIF

Premier Numéro
AVRIL

2004

Dépt Légal 650 - 2004

ISSN 1112 - 4776

REVUE

DES LETTRES ET SCIENCES SOCIALES

Revue Scientifique Périodique, Indexée Et Specialisée Dans Les Travaux de Recherche Et Les Etudes Litteraires Et Societales
Université Ferhat Abbas – Setif
Faculté Des Lettres Et Des Sciences Sociales

ISSN: 1112 - 4776

Dépot Légal: 650 - 2004

PREMIER NUMERO
AVRIL 2004

Revue des lettres et des
sciences sociales

Président d'honneur

Pr.Ismail Debbeche
Recteur de L'U.F.A.S ALGERIE

Redacteur en chef

Dr.Debbeche Ismail
Université de Setif (Algerie).

Comité de Rédaction

Pr. Ismail Debbeche.
Pr. Lahcène Bouabdallah.
Dr. Brahim Sedka.
Dr. M'hamed Azoui.
Dr. Rezek Mahmoud el Hakim.
Dr. Ali Boulanoir.
Dr. Amardjia Nacerdine

Comité scientifique

Dr. Hacène Saadi	*Université de Constantine.*
Dr. Mohamed Meziane	*Université d'Oran .*
Dr. Abdelkader Henni	*Université d'Alger.*
Dr. Rachid Ben Abelmalek	*Université de Tlemcène*
Dr. Mohamed Ailène	*Université d'Annaba*
Dr. Hamou Boudhrifa	*Université d'Alger*
Dr. Mohamed Sarri	*Université de Constantine*
Dr. EL Ghali Aharchaou	*Université de Fes (Maroc).*
Dr. Youcef Maache	*Université de Constantine*
Dr. Abdellah Abou Hif	*Université de Damas (Syrie)*
Dr. El Arbi Dahou	*Université de Batna*
Dr. Bouzid Nabil	*Université de Constantine*
Dr. Ali Taaouinate	*Université d'Alger*
Dr. Miloud Sefari	*Université de Constantine*
Dr. Debbeche Ismail	*Université de Setif*
Dr. Mohamed Mokdad	*Université El Bahreine.*
Dr. Lahcène Bouabdallah	*Université de Setif*
Dr. Mohamed EL Salah Nedjai	*Université de Batna*
Dr. Rezek Mahmoud El Hakim	*Université de Setif*
Dr. Brahim Sedka	*Université de Setif*
Dr. M'hamed Azoui	*Université de Setif*
Dr. Amardjia Nacerdine	*Université de Setif*
Dr. Ali Bouanaka	*Université de Constantine*
Dr. Ali Boulanoir	*Université de Setif*
Dr. Mohamed Chelbi	*Université de Constantine*
Dr. Mohamed Badrina	*Université d'Alger*

Revue des lettres
et
sciences sociales

Règles et instruction pour publication dans la revue

-*La revue des lettres et des sciences sociales publie les travaux de recherche et les études scientifiques, intellectuelles et littéraires dans le domaine des sciences sociales rédigés en langues Arabe, Anglaise ou Française.*

-*Les articles doivent être accompagnés de deux résumés, le premier dans la langue de l'article et le second dans l'une des deux langues.*

-*L'article ne doit pas être publié auparavant, doit être doté d'une originalité et apporter une contribution au savoir scientifique.*

-*L'article ne doit pas dépasser les vingt (20) pages.*

-*L'article doit être saisi sur micro-ordinateur (Word 97) et porté sur une disquette.*

-*Il doit y être mentionné le titre et le nom de l'auteur, son grade scientifique et l'institution dans laquelle il existe, et ceci sur une page indépendante ; ensuite il écrit une deuxième fois le titre de l'article sur la première page de celui-ci sans mentionner le nom.*

-*Les références bibliographiques doivent figurer à la fin de l'article, dont la numérotation doit être déjà signalée dans le texte.Si la référence est un article on cite les noms des auteurs, le nom de la revue, son numéro et l'année de publication. S'agissant de la référence aux livres, il faut mentionner le nom de l'auteur, le titre du livre, le nom de l'éditeur, la maison d'édition, l'année d'édition et le numéro de la page.*

-*Les articles reçus seront soumis à un comité de lecture pour évaluation scientifique, lequel comité émettra un avis avant leur publication*

-*Les articles réceptionnés ne seront pas restitués à leurs auteurs, qu'ils soient publiés ou non. Les études publiées dans la revue expriment l'avis de leurs auteurs seulement.*

LES CORRESPONDANCES:

Toutes les correspondances doivent être adressées à Monsieur le doyen de la faculté des lettres et des sciences sociales.
Université Ferhat Abbas - Setif.
TEL/FAX :213 36.92.58.02
E.Mail :doylettres@univ-setif.dz

SOMMAIRE

- L'enseignement en Algérie sous le règne Ottoman: Brefs regards sur ses paradigmes culturels

  Dr Maache Youcef & Khellout Abdelhafid 7

- A la redécouverte de ***Bou Saadia***

  Dr Mohame Chelbi 15

- Caractérologie familiale et pathologie

  Dr Amardjia Nacerdine 23

- Fonction enseignante et pédagogie par objectifs

  Mr Samai Toufik 55

Revue des lettres
et
Sciences sociales

L'enseignement en Algérie sous le règne Ottoman: Brefs regards sur ses paradigmes culturels

Résumé

Cet article tente de démontrer que les confréries religieuses, durant la période ottomane, étaient une véritable institution centrale, un domaine social unique, ils étaient aussi un moyen principal de production et de diffusion de connaissances qui a joué un rôle très important surtout dans la «moralisation»de la vie sociale.

Cet article se veut, en dernière instance, une contribution, quoique modeste, au débat sur l'école initié par le pouvoir en place en Algérie.

Dr MAACHE Youcef
& KHELLOUT Abdelhafid
Département de psychologie
Université de Constantine – Algérie
E-Mail:
ymaache@caramail.com

ملخص

يهدف المقال إلى توضيح دور الزوايا الدينية في العهد العثماني بالجزائر ، فقد كانت تمثل مؤسسة مركزية، وميدان اجتماعي فريد ، كما كانت كذلك وسيلة رئيسية في إنتاج وتوزيع المعارف التي لعبت دورا هاما في تهذيب الحياة الإجتماعية. ويريد هذا المقال أيضا في آخر المطاف مساهمة ولو متواضعة في النقاش الجاري حاليا حول المدرسة الجزائرية .

Préambule:

Jusqu'à 1962 l'infrastructure scolaire coloniale était pratiquement inexistante en milieu rural algérien. En revanche, la connaissance du Coran était un phénomène fort répandu. Les 10.000 Kouttebs - écoles coraniques -implantés à travers tout le territoire en serait l'explication. Cet attachement à ce genre d'instruction puise toute sa raison de la conception arabo-musulmane du projet éducatif qui met principalement l'accent sur le rapprochement de l'être de son créateur et la préparation de son passage vers l'éternité:

«Et l'éternité est meilleure pour toi que la vie d'ici bas...» (verset III de la sourate l'aurore) nous enseigne le Coran insistant sur la prédominance de l'âme éternelle sur le corps éphémère.

Ce fait éducatif traduit une dynamique sociale et un essor culturel des plus probants et prouve qu'à la veille de la colonisation, l'Algérie était déjà dotée d'un système d'enseignement bien ancré sous l'autorité, quoique

exclusive, du pouvoir religieux. En effet, il semble, selon des témoignages et des rapports officiels recueillis dans divers ouvrages, que l'instruction était fort répandue en Algérie avant 1830. Il y aurait 40% des musulmans algériens qui savaient lire et écrire en arabe; «En 1830 la proportion d'analphabètes en Algérie était plus faible qu'en France». (El Ibrahimi. A.T. 1978).

Il semble que cet auteur fait ici allusion au rapport que le général Daumas avait élaboré au sujet de l'état de l'instruction en Algérie sur la base d'informations fournies par les bureaux arabes. Le général écrivait en l'occurrence: «l'instruction primaire était beaucoup plus répandue en Algérie qu'on ne le croit généralement. Nos rapports avec les indigènes des trois provinces ; Alger, Oran et Constantine démontrent que la moyenne des individus de sexe masculin qui savent lire et écrire est au moins égale à celle que les statistiques départementales ont fait connaître pour nos campagnes».

De tels écrits témoignent de l'importance de l'instruction qui n'était cependant que partiellement financée par l'état turc. Celui-ci, en effet, se contentait de subventionner parfois la construction des locaux. A titre d'exemple, l'école de Sidi Kettani à Constantine devenue aujourd'hui école fondamentale polytechnique connue sous le nom d'El Kettaniya est la seule réalisation turque que l'on connaisse dans tout l'ancien Beylic de Constantine.

1 / Plein feu sur le système d'enseignement:

A la veille de la conquête, la vie culturelle de la société algérienne était animée par des confréries religieuses chacune sous l'autorité et le contrôle étroit soit d'un prétendu descendant du prophète Mohamed, que le salut soit sur lui, soit d'un saint local. Dans les deux cas, la confrérie jouissait d'un prestige, d'un intérêt, d'un statut et d'un rôle des plus capitaux dans la réglementation et la moralisation de la vie sociale au point où certaines d'entre elles exerçaient leur autorité sur de très vastes étendues. A titre d'exemple, la confrérie Rahmanya étendait son pouvoir sur tout le triangle Souk Ahras – Biskra – Sétif.

Parmi les nombreux domaines où s'exerçait l'influence de ces confréries, l'instruction vient en tête de liste. Le statut du savoir qui était dispensé dans les Zaouias (établissement d'enseignement relevant de l'autorité d'une

confrérie) avait un caractère quasi sacré. Sa désacralisation n'a en fait jamais eu lieu dans la société islamique et conséquemment, il n'y existait pas de savoir profane comme le notait Nasr. S.H (1982): «tout savoir participe au sacré dans l'esprit qui sait et non dans l'objet qui est su».

Ces Zaouias portaient, chacune à leur tour, le nom d'un saint. On peut citer la Zaouia des Ouled Boukhil à Kenchela dans les Aurès et celle de Sidi Abderrahmane à Azazga qui à produit selon Tourki. R. les plus grands savants de la grande Kabylie.

Les familles maraboutiques s'occupaient d'après Khellout. A (1979) «de la gestion financière des établissements relevant de leur autorité et mettaient leurs biens au service de l'instruction des jeunes. Elles géraient en même temps les biens Habous (essentiellement des terres dont le peuple avait fait don aux confréries pour les œuvres de bienfaisance et pour l'enseignement)».

Une autre source que les confréries géraient était la Ch'hata et la Ziara. La première consistait en une sortie massive des étudiants de la Zaouia dans les Douars et les tribus pour la quête de tout ce qui pouvait être utilisé dans les établissements (laine, semoule, viande, viande séchée, beurre, etc.). La seconde consistait en des dons de même nature que les fidèles de la confrérie faisaient à la Zaouia lors des Zerdas (rassemblements annuels). En outre, ces confréries constituaient de «véritables directions pédagogiques» en ce sens que chacune d'entre elles transmettait à son public ses propres connaissances et convictions, limitées au demeurant à la religion et aux pratiques maraboutiques.

1.1/ Ordre religieux et structure de l'enseignement:

La structure de l'enseignement dispensé par ces ordres religieux différait ostensiblement selon le lieu d'implantation des établissements. En zone urbaine elle était rigidement hiérarchisée. L'élève devait d'abord passer par l'école coranique – Kutteb – pour pouvoir prétendre accéder à la Medersa; une sorte d'établissement secondaire. A l'école coranique obligation lui était faite d'apprendre «par cœur » les soixante chapitres du Coran, alors qu'à la Medersa il devait étudier en priorité l'exégèse du livre saint, le Fiqh, le Tawhid et quelques notions de linguistique. En zone rurale, manque d'infrastructure et de moyens oblige, l'instruction n'était point hiérarchisée

et se dispensait soit dans des Kuttebs, soit dans des Zaouias qui semblaient accomplir deux fonctions essentielles : l'une sociale, l'autre culturelle.

1.1.1/ La fonction sociale:

Pour conserver et pérenniser leur domination sur l'ensemble de la population autochtone rurale et, peut être parce qu'elles se faisaient un devoir de la «protéger» et la «servir», les familles maraboutiques mettaient les Zaouias à la disposition des pauvres et des orphelins, des voyageurs et des sans abris. Elles les nourrissaient, les instruisaient et les hébergeaient.

1.1.2/ La fonction culturelle:

En tant que «maison de dieu » où le savoir pouvait être appris, la plupart des adultes n'ayant pas, pour une raison ou une autre, eu la chance ou l'occasion d'apprendre dans leur jeune âge le Coran pouvaient s'y instruire au même titre que les enfants. Cela explique pourquoi la Zaouia n'était pas considérée comme établissement d'enseignement secondaire comme c'était le cas de la Medersa en ville.

En plus de ces deux fonctions majeures, la Zaouia en remplissait une autre qui n'était pas des moindres nous semble-t-il; à savoir la fonction «thérapeutique».

En effet, attachée à la personne d'un saint (Wali) aux pouvoirs confirmés et étendus, la Zaouia était considérée par les ruraux comme lieu protégé contre les multiples pouvoirs maléfiques des Djinns, entre autres, leur pouvoir de déstabilisation de l'ordre des choses en provoquant les différentes maladies. Les malades y étaient, de ce fait, conduits pour se faire soigner.

1.2/ Contenu de l'enseignement:

Le contenu de l'enseignement dispensé par les Kuttebs, Zaouias et Medersas se limitait à un apprentissage des soixante chapitres du Coran, à l'étude de la grammaire et de la conjugaison arabe, du Fiqh, du Tawhid, de la science de l'héritage (Ilm el Mawarith) et du hadith (paroles du prophète Mohammed que le salut soit sur lui) qui était puisé dans le Mouâtta (une sorte d'A.B.C de l'Imam Malek Abou Anas, mort en 795).

1.3/ Les méthodes d'enseignement:

La seule et unique méthode investie dans l'acte pédagogique reposait exclusivement sur la mémoire et le bâton. Il était exigé de l'apprenant une grande faculté de mémorisation et de restitution des versets, sourates et hadith ainsi que les contenus des divers précis des autres disciplines. Toute défaillance était immédiatement corrigée par le bâton. La punition à laquelle était soumis l'apprenant en situation d'échec se résumait en des coups de bâton qu'il recevait sur la plante des pieds (la Falaqua).

1.4/ Les apprenants:

L'enseignement étant quasiment gratuit; puisque la seule forme de payement était les dons que faisaient les gens à la confrérie, riches et pauvres fréquentaient la même «école» et se pliaient à la même discipline. Cependant, ce droit à l'enseignement, décrété unilatéralement avec force et conviction par le «religieux», était exclusivement masculin. F. Colonna n'a pas omis de spécifier qu'il s'agissait de la population masculine, en parlant de la population indigène sachant lire et écrire au lendemain de la conquête.

1.5/ les enseignants ou Talebs:

Deux types d'enseignants durant cette période coexistaient: l'un était destiné à exercer dans les Zaouias. Ses enseignants étaient des ascètes d'une confrérie formés par les Zaouias elles-mêmes. Ils constituaient, de ce fait, de véritables agents de propagande en faveur du maraboutisme. Eux-mêmes jouaient à la fois le rôle de guérisseurs, de Cadis (Juges), de maîtres et d'Imams. L'autre exerçait au niveau des Medersas en ville. Ses enseignants étaient d'anciens « medersiens » ayant ou non approfondi leurs études dans les universités religieuses de Tunisie (Djamaâ Ezzitouna à Tunis et Djamaâ El Karaouyine à Kairouan) ou d'Egypte (Djamaâ El Azhar au Caire).

Conclusion:

Le système d'enseignement algérien sous le règne ottoman met fondamentalement en exergue deux caractéristiques/paradigmes:

Les familles maraboutiques dirigeaient toutes les affaires de l'instruction et lui donnaient un contenu exclusivement religieux en dépit de l'introduction dans les Medersas de quelques disciplines «laïques» tels que la grammaire et le calcul.

Les méthodes utilisées reposaient sur la peur de l'incommensurable pouvoir du Marabout et sur la violence physique exercée quotidiennement par un Taleb obnubilé par le degré de satisfaction qu'il espérait susciter à chaque instant chez son «employeur» Marabout.

Ces deux caractéristiques/paradigmes étaient la traduction parfaite de l'arbitraire culturel d'un ordre social statique prônant la reproduction quasi parfaite d'une société reposant totalement sur une idéologie immuable: la religion.

Ainsi était-il nécessaire pour y arriver «d'instrumentaliser» à l'optimum le système qui était le plus à même de concrétiser ces «desseins»: l'enseignement.

Orientation bibliographique:

BOUZIDA, A. (1976), L'idéologie de l'instituteur, Alger, SNED.

COLONNA, F. (1975), Instituteurs algériens ; 1883 – 1939, Alger, O.P.U.

KHELLOUT, A. (1979), L'éducation de la jeune fille en zones rurales, mémoire de licence soutenu à l'université de Constantine.

MAACHE, Y. (1997), Instituteurs algériens: réalités et discours, thèse de doctorat soutenue à l'université Paris 8.

MAACHE, Y. (1998), L'école algérienne entre hier et aujourd'hui, série de communications données aux enseignants en formation à l'institut technologique de l'éducation – Meriem Bouattoura – de Constantine.

TALEB – IBRAHIMI, A. (1976), De la colonisation à la révolution culturelle, Alger, SNED.

TURIN, Y. (1971), Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale ; 1830 – 1880, Paris, Maspéro.

Revue des lettres
et
Sciences sociales

A la redécouverte de *Bou-saadi-ya*

Résumé

Quelques éléments *autobiographiques* se sont frayés un chemin dans cet article où, par petite touche, est dépeint le personnage de *Bou-saadi-ya* dont l'évocation du nom titille la mémoire des anciens mais aussi l'imagination et la curiosité de la jeune génération.

Mohamed Chelbi
Maître de conférences
Université Mentouri
(Constantine)

Mots clés

Bou-saadi-ya, Constantine, Ousfanes, redecouvérte, cheïkh, costume.

A la redécouverte de *Bou-saadi-ya*

ملخص:

إلى التعرف ثانية على بوسعدية إن بعض عناصر السيرة الذاتية قد شقت طريقها إلى هذا المقال الذي يوصف فيه شخص معروف بمدينة قسنطينة باسم بوسعدية، وحين يلفظ اسمه فإنه لا يثير ذاكرة القدماء وحسب، بل أيضا خيال وفضول الجيل الجديد.

Cet écrit a paru dans la revue **Ethnopsy**, N 4, éd. Le Seuil, Paris, avril 2002 sous le titre «Bou-saadi-ya: un personnage des mythes». Je l'ai repris pour en proposer une nouvelle version comportant certaines différences dues à l'introduction de nouvelles données et au réaménagement de quelques paragraphes confirmant ainsi mon appréciation de la monographie comme une œuvre susceptible d'améliorations.

Introduction

En fouinant dans le fonds d'un bouquiniste, j'ai fortuitement retiré un vieux livre[1] que j'achetai aussitôt sous l'impulsion de ma passion pour la chose ancienne. Après une délectable lecture, je le classais parmi ces manuels d'anthropologie soigneusement rangés dont je fus contraint de m'éloigner quelques années pour livrer bataille à une maladie qui finit par me priver de la lumière du jour. Je basculais donc dans les ténèbres et découvrais, interloqué, l'indifférence des uns et les interprétations des autres sur lesquelles je ne manquais pas de méditer longuement. Cependant, le moment le plus fort de cette pénible expérience, reste celui où je m'aperçus

que j'étais, pour certains, ce non-voyant de fortune qu'ils aidaient, volonté tendue, à se déplacer puis se défilaient sitôt arrivés à leurs fins sans même tirer leur révérence. Aussi, pour éviter que ma sensibilité griffée n'altère mes aspirations d'avant ma cécité, je m'employais, fidèlement soutenu par mon épouse dévouée, à convertir en source d'énergie ces attitudes mais aussi toutes celles que mes progressions incommodaient.

Ces faits envahirent mes pensées en reprenant, pour l'enrichir, un article rédigé lorsqu'en mettant de l'ordre dans ce coin de ma bibliothèque d'où s'échappe le doux parfum ocre des livres aux pages jaunies par le temps, je retrouvais cet ouvrage acheté une fois dans lequel, je me souviens, était dessiné un personnage familier connu à Constantine sous le nom de: *Bou-saadi-ya.*

Ces retrouvailles suscitèrent en moi une forte motivation: celle de partir, d'une plume trempée dans la candeur de mes souvenirs d'enfant et guidée par des données anthropologiques recueillies en sollicitant le *cheikh*[1] maître de la confrérie des *Ouasfanes* dont *Bou-saadi-ya* est un membre, à la redécouverte de ce personnage à «disparition crépusculaire»[2] pour rendre possible sa mémoire, son archive.

Afin que le lecteur ne donne libre cours à son imagination en parcourant mon texte, j'eus l'idée de l'illustrer. Je me rendis donc au domicile de la confrérie encore appelé *Dar ettboul* [maison aux tambours] pour photographier *Bou-saadi-ya,* son costume et ses instruments. Le *cheïkh* m'accorda une entrevue au cours de laquelle il me servit la traditionnelle tasse de café qu'il est d'usage d'offrir aux invités, me parla des origines de la confrérie et des cérémonies rituelles qu'elle anime ou organise mais refusa, malgré l'intérêt de bon aloi que je manifestais, de coopérer comme je le projetais.

L'entretien achevé, je m'apprêtais à me retirer. C'est alors que le *cheïkh,* sur un ton qui dissimulait un ordre, me demanda de patienter un moment. Je crus qu'il était revenu sur sa décision. Ce n'était, hélas, pas le cas: il fallait que ce soit lui qui m'autorise à m'en aller et ce par l'entremise de la formule consacrée: «*rak em-serrah*»[1] [tu es libéré].

Toutes mes tentatives s'étant soldées par des échecs, j'ai dû chercher longtemps parmi les femmes de mon entourage en relation avec la confrérie avant de trouver celle qui parvint à convaincre le *cheïkh* de la laisser prendre les photos souhaitées.

Néanmoins, cette adepte de la confrérie reçut du *cheïkh*, sous la menace de désagréments redoutables, la mission de m'informer que je devais m'acquitter de la dette contractée. Conformément aux indications du *cheïkh*, je remis à cette femme dont une appréhension compréhensible était fossilisée dans son esprit, la somme nécessaire à l'achat d'encens, de bougies et d'un flacon de parfum.

***Bou-saadi-ya*: un personnage double**

Frisant la soixantaine, cet homme, porté par des mythes, ne se montrait qu'au printemps. Entouré d'une ribambelle d'enfants partageant jubilation, crainte et étonnement *Bou-saadi-ya* arpentait, populaire, les ruelles du quartier où il avait choisi d'effectuer sa tournée, un tambour accroché à la taille par une lanière de cuir sur lequel il tapait à l'aide d'une baguette courbée à l'une des extrémités dite *kaouss*. Il portait sur la tête un *arroudj*: chapeau en forme de cône confectionné à l'aide d'une peau de bouc. Pour le décorer, il a fallu outre du corail et un motif brodé avec du fil d'or, toute une alchimie d'accessoires: quatre petits miroirs ronds, des paillettes, deux plumes d'autruche et de paon, des morceaux de rubans multicolores, des cauris appelés *ouad-aa*[1], venus on ne sait trop de quelle contrée, ce qui rendaient cet étrange couvre-chef on ne peut plus attractif.

D'une peau de bouc qu'il portait en guise de ceinture, pendaient une queue de chacal, une autre de mouton, des morceaux plus ou moins longs de peaux de chèvre, de gazelle, une ou deux canines de loup et des morceaux d'étoffes ou des foulards de couleurs différentes excepté le noir. Il n'était pas rare de le voir exhiber la peau d'une tête de fennec.

Souvent il arrivait lors du passage de *Bou-saadi-ya* qu'une femme du seuil de sa porte, l'interpellait d'un signe de la main. Il s'approchait alors d'un pas nonchalant vers le très jeune enfant qu'elle tenait dans ses bras et je le revois encore passer d'un geste rapide et croisé sa baguette sur la gorge

de l'enfant qui criait, pleurait, se débattait: ce qui selon une croyance populaire le protégerait de *el-aïne* [mauvais œil ou plus précisément: Regard malveillant]. En marmonnant des propos dont lui seul détenait le sens, il fouillait dans l'une de ses poches d'où il sortait un morceau de *djaoui* [benjoin] qu'il confiait à la maman, amplifiant ainsi l'aura de mystère qui l'enveloppait. En échange, il recevait quelques pièces de monnaie qu'il glissait subrepticement dans son sac usé en bandoulière.

Parfois, un gamin s'approchait courageusement de *Bou-saadi'ya* un foulard à la main. Il le saisissait et sans rien dire, le nouait adroitement à sa ceinture comprenant que celui-ci appartenait à une femme souffrant de stérilité.

La tradition, selon mes informatrices, veut que la propriétaire du foulard le mette autour de sa taille sitôt récupéré: Cela lui apporterait la fertilité qui lui manque.

Ce n'était donc pas sans raison que ces femmes guettaient le passage de *Bou-saadi-ya* qui était loin de n'être qu'un burlesque personnage.

Force est de noter ici que, dans l'imaginaire constantinois, les Noirs apparaissent comme détenteur du pouvoir occulte d'agir sur le mal. La légende, selon Malarkey, raconte qu'un jour les Noirs avaient été chassés de Constantine, vers Tunis par la population blanche. C'est alors qu'un étrange phénomène se produisit: nombre de constantinois furent frappés de paralysie. Ces derniers se virent obliger de solliciter ceux-la même qu'ils avaient chassé affin de lever le sortilège. Ce qui advint. Leur pouvoir de guérisseur fut alors reconnu. Ils constituent, depuis, le cœur vibrant de la *nachra*, cette thérapie traditionnellement féminine, pratiqué depuis des temps immémoriaux à Constantine: majestueuse ville de l'EST algérien, héritière d'un riche passé historique et culturel.

Mais, revenant à *Bou-saadi-ya* que nous suivions autrefois allègrement d'une ruelle à l'autre, captivés par sa danse singuliére au cours de laquelle il bougeait la tête, exécutait quelques entrechats: soulevait légèrement tantôt le pied droit tantôt le pied gauche qu'il balançait lourdement vers l'arrière ou sur le côté, tournait sur lui-même, se baissait lentement le buste tout juste penché en avant, se relevait brusquement et, en donnant un coup violent sur

son tambour, feignait de nous attraper tout en prononçant des paroles incompréhensibles. Il nous effrayait par ses feintes inopinées: nous nous sauvions apeurés, ce qui lui faisait plaisir, nous le devinions lorsqu'il souriait et montrait ses dents d'une blancheur éclatante. Lorsqu'il interrompait cette danse pour recevoir la traditionnelle assiette de semoule, nous entonnions en choeur: *Bou-saadi-ya zid choui-ya, Bou-saadi-ya zid choui-ya* [*Bou-saadi-ya* poursuit encore un peu].

Au coucher du soleil, *Bou-saadi-ya* fatigué, rangeait sa fameuse baguette à laquelle la superstition prêtait des vertus magiques, dénouait le foulard pour le restituer à celui qui le lui avait confié, ajustait son sac de toile rempli de semoule sur le dos et s'en allait joignant sa silhouette capricieuse à l'ombre de la nuit tombante, on ne savait trop où, non sans nous avoir jeté un regard dans lequel nous lisions sa promesse: celle de revenir une autre fois. Sur cette note, prenait fin sa tournée.

Avant de rentrer, nous nous regroupions quelques instants et chacun de nous racontait ou inventait une anecdote à propos de *Bou-saadi-ya* à qui ma mère ne manquait pas de faire allusion quand,enfant,il m'arrivait de désobéir en me menaçant de se plaindre à lui entretenant ainsi la peur que m'inspirait ce personnage.

Conclusion

Bou-saadi-ya, tel que je viens de le décrire, a disparu aujourd'hui des rues de la ville pour y réapparaître sous un visage nouveau: une troupe dont le nombre varie vient le remplacer. C'est alors que les anciens s'abandonnent à leurs souvenirs et évoquent avec douce nostalgie le Bou-saadi-ya d'antan et la naïveté des constantinoises d'autrefois.

L'insolite accoutrement qui, naguère, interpellait notre curiosité n'est plus, tout comme sa danse typique, ses chansons aux paroles énigmatiques et tous ses gestes qui faisaient de lui un personnage mystérieux.

le nom, encore faut-il le préciser, est composé de:

- *Bou: mot de la langue arabe parlée employé pour désigner l'attribut d'une personne.*
- *SAAD: qui veut dire chance que, certaines femmes malades où dans l'attente d'un mariage ou d'une grossesse qui tardent à s'annoncer, s'en vont chercher lors de leurs visites aux Ouasfane.*
- *Di-ya: mot forgé par la confrérie pour désigner le diwane autrement dit: l'assemblée des Ouasfanes. Il recouvre aussi l'idée de dû: ce que les personnes sollicitant les pouvoirs des Ouasfanes doivent débourser pour être satisfaites ou éloigner toute surprise désagréable.*

Bou-saadi-ya est invité au cours de manifestations culturelles pour un épisode folklorique

Bibliographie:

1 - Soualah Mohammed Cours supérieurs d'Arabe parlé d'après la méthode directe. Ed. La Typo-Litho et Jules Carbonel Alger 1947.

[2] - les mots et les expressions de la longue arabe parlée introduits dans le texte ont été arbitrairement transcrits.

[1] - expession employée par Tobie Nathan in ((pas de psychiatrie hors les cultures)). Journal libération du 30-07-1997 (France).

[1] - Mon accompagnatrice ne manqua pas de m'expliquer qu'une fois dans la demeure des *Ouasfanes*, je devais systématiquement respecter toutes les habitudes des adeptes de même que l'influence du *cheïkh* et ses orientations: la moindre dérogation à cette règle m'exposait à quelque déboire.

[1] - Pour savoir ce que pouvaient receler ces coquillages, je suis parti à la rencontre de certaines grand-mères. J'appris qu'ils entraient dans la préparation d'une sorte de crème pour traiter l'acné juvénile ou éclaircir le teint. Le produit est obtenu en introduisant un cauri dans un verre contenant le jus d'un citron. Recouvert d'une soucoupe, le récipient est tenu à l'abri de la lumière durant une semaine au terme de laquelle le produit est utilisable. Cousu sur un morceau de cuir, *el-ouad-aa* (toujours selon mes informatrices), suspendue au cou éloigne *el-aïn* [mauvais œil].

Revue des lettres
et
Sciences sociales

Caracterologie Familiale ET Pathologie

Résumé:

En matière de thérapie familiale clinique, la personnalité semble se situer entre le groupe familial et la pathologie mentale, en s'expliquant ainsi par le premier mais en expliquant la seconde. Le caractère familial structure ainsi la personnalité dans ce qu'elle a de psychologique et celle ci prédetermine le trouble psychique dans ses manifestations symptomatiques particulières.

La personnalité tire son origine des transactions familiales-précoces et typiques, puis elles mêmes, selon les différents types répertoriés en caractérologie, fera apparaître tel ou tel trouble mental, lequel constituera le témoin observable mais inadapté du caractère individuel et familial.

Mots clés : caractère – pathologie mentale – famille.

AMARDJIA Nacerdine

Département de Psychologie, Sciences de l'Education et Orthophonie. Faculté des Lettres et Sciences Sociales, Université Ferhat Abbas de Sétif..

ملخص:

في ميدان العلاج الأسرى العيادي يظهر موقع الشخصية بين الأسرة والمرض العقلي، وإذا كانت الأسرة تفسر الشخصية، فإن المرض العقلي يُفسر بالشخصية.

الطبع الأسرى يشكل الشخصية من الناحية السيكولوجية، كما أن الشخصية تحدد الاضطراب النفسي في أشكاله العرضية الخاصة

إن مصدر الشخصية هي مجموعة التفاعلات الأسرية، المبكرة والنمطية، من خلالها، أي على أساس مختلف الأنماط المصنفة في علم الطباع، يظهر الاضطراب النفسي. الاضطراب في هذا

Introduction:

Le Soi se structure à la fois par des processus psychiques internes et par des échanges relationnels avec les objets.

On ne peut, de ce fait, privilégier l'un au détriment de l'autre. Il s'agit en grande partie d'analyser l'état du Soi initial et sa capacité d'investir fantastiquement les objet , analyse que fait d'habitude la psychanalyse. En contre partie, cependant, il est nécessaire aussi d'analyser le processus inverse qui consiste en l'observation de l'impact de l'Objet de la réalité, en l'occurrence le groupe familial avec ses traits, sur le Soi. C'est ce que fait d'habitude la caractérologie familiale.

Cette rencontre entre l'élaboration fantasmatique propre au Soi et les traits de

الجانب أو ذاك. الاضطراب الذي يصبح بمثابة شاهد وملاحظ، لكنه شاذ عن الطباع الفردية والأسرية.

الكلمات المفتاحية: طبع – مرض عقلي – أسرة.

caractères familiaux, situés dans la réalité, configure la personnalité d'un sujet. Cependant, les propriétés de cette configuration (les traits de caractère) divergent en fonction des aléas et des étapes de la psychogenèse.

1- Personnalité entre psychanalyse et thérapie familiale:

On peut dire que la personnalité n'est pas une donnée biologique et héréditaire transmise directement aux enfants. Elle est plutôt le produit, bien évidemment, de ces données biologiques, mais en interaction avec l'environnement en général et avec la famille en particulier. Ce produit n'est pas, d'ailleurs, établi d'une façon définitive car les influences "extra-individuelles" peuvent toujours modifier partiellement cette personnalité. Cependant quelque soit les aléas que peut rencontrer l'individu, la personnalité se caractérise par le dégagement progressif de grandes constantes qui deviendront la structure psychologique de l'individu, avec les traits qui lui sont tributaires.

Les maladies mentales ont toujours été situées dans le cadre stricte de l'individu et jamais en dehors de lui. Ainsi parler de la pathologie mentale au niveau de la relation et non seulement à l'intérieur de l'individu est une attitude épistémologique en rupture avec les conceptions monadiques classiques.

Il ne peut y avoir par conséquent, de phénomènes décrits en psychanalyse (inconscient, pulsion, narcissisme, relation objectale...) qu'il ne faut pas nécessairement rattacher aux processus systémiques. Le narcissisme, l'inconscient, les pulsions...par exemple ne sauraient s'expliquer en dehors d'un mécanisme groupal, rétroactif et transactionnel. Il en est de même des lois systémiques (interaction, circularité, totalité, communication digitale...) qui demeureraient comme des coquilles vides sans la dimension de sens, de drame et de romance propre à l'humain, tant étudié par la psychanalyse.

Il s'agit pour nous de mettre en évidence cette continuité entre, la formation de la personnalité (hystérique, schizoïde ...) selon une causalité psychogénétique d'une part, et d'autre part les interactions actuelles qui maintiennent les traits de cette personnalité dans son contexte, selon une "causalité contemporaine". Il en est de même des symptômes psychiques qui obéissent donc à cette "double causalité" historique et actuelle.

Il s'agit de donner à la dimension de sens humain les lois systémiques qui le régissent au quotidien et de donner aux lois de la théorie générale des systèmes ce qui leur manque de spécifiquement humain à savoir le sens compréhensible des événements humains. La caractérologie familiale clinique peut constituer cette fructueuse rencontre entre la mécanique des lois systémiques et le sens humain; car les personnalités décrites dans son cadre (personnalité schizoïde, paranoïaque, hystérique ...) sont le produit du sens spécifiquement humain sous l'action des interactions systémiques.

Psychanalyse	***Thérapie familiale systémique***	***Thérapie familiale clinique***
Comprendre le vécu, le drame et le sens de l'histoire singulière du sujet comme par exemple son histoire narcissique de toute puissance, ou son histoire anaclitique et dépressive de perte d'amour ou son histoire œdipienne de jalouser le Père. Sans que cela soit rattaché à la logique transactionnelle.	*Expliquer et saisir le fonctionnement familial par les notions de communication, d'interaction, de rétroaction, d'homéostasie, de pseudo-équilibre, de patient désigné...Donc expliquer le but du système qui a comme finalité l'équilibre sans que cela soit rattaché à une logique de sens, de drame et de romance au niveau du groupe familial et du sujet.*	*Elle associe sens du "roman humain" aux lois cybernétiques. Le but devient le bonheur psychologique individuel et l'équilibre familial, c'est à dire une double finalité: sens individuel avec équilibre familial. Donc comprendre et expliquer. Donc comprendre le but du sujet qui est la recherche du bonheur psychologique, impossible à saisir sans que cela soit rattaché à une logique d'échange et d'interaction entre le sujet et les autres membres familiaux.*

Le défaut épistémologique de la psychanalyse est l'absence en son sein de la dimension groupale, par contre le défaut épistémologique de la théorie systémique consiste en le manque de la dimension du sens humain. *La psychanalyse lui manque donc le principe de totalité, alors que la théorie systémique ce qui lui manque c'est au fait le principe du sens.*

la Thérapie Familiale clinique va constituer *ce double dépassement* car elle est l'étude de *la totalité* ayant en même temps un *sens.*

Il faut noter cependant, que beaucoup de travaux de recherche sur la problématique famille/individu ont été accompli par des chercheurs comme Lidz, Wynne, Ferreira, Selvini, Racamier et Kestenberg, chacun dans son champ et selon sa méthodologie propre.

L'individu, avant d'être malade mentalement, avait une personnalité déterminée et des traits de caractère bien définis, autrement dit il était introverti, extraverti, colérique, mélancolique, sentimental...ou avec une terminologie plus contemporaine il avait une personnalité schizoïde, paranoïaque, dépressive, compulsive ou hystérique.

Et s'il devient malade mentalement, cela ne serait qu'une sorte d'exagération de son caractère, c'est à dire il serait respectivement schizophrène, paranoïaque, déprimé, obsessionnel, ou hystérique du fait du déterminisme des personnalités suscitées.

La personnalité est une totalité complexe comportant plusieurs aspects dont le physique, l'affectif et le cognitif.

Elle est comme le dit EYSENK: «c'est l'organisation relativement stable et permanente du caractère d'un individu, son tempérament, sa pensée et sa constitution physique et qui détermine son adaptation particulière à son environnement»[1]

Certains psychologues de la personnalité, comme KRETSCHMER et SHELDON, ont considéré la maladie mentale comme l'exagération du caractère et du tempérament. Donc il y a un lien évident entre la personnalité d'un individu (sa structure bio typologique avec sa structure psychologique profonde) et le genre de trouble psychique qui peut l'atteindre.

En guise d'exemple, on peut citer le rapport qu'il y a entre le biotype leptosome et la schizophrénie, et entre le biotype pycnique et la maladie de la manie et de l'hystérie.

La personnalité est donc étudiée dans son aspect évolutif (stades du narcissisme morcelé, du narcissisme unifié, anaclitique et triangulaire), dans son aspect constitutif (traits unipolaires, bipolaires, communs, singuliers), dans son aspect métrologique (test du RORSCHACH, le T.A.T, M. M. P. I...), dans son aspect biotypologique (leptosome, pycknique, dysplastique...) et dans son aspect pathologique (psychoses, névroses, dépressions ...).

La notion de personnalité constitue, de ce fait, *le terrain commun de la psychologie et de la psychiatrie.* Ainsi, toute pathologie mentale (psychose, névrose, maladie psychosomatique...) ne peut survenir, en fait, que dans le cadre du tempérament et de la structure biopsychologique de l'individu, laquelle est elle même déterminée par à la fois les gènes héréditaires et par le contexte relationnel familial précoce.

Genre de pathologie

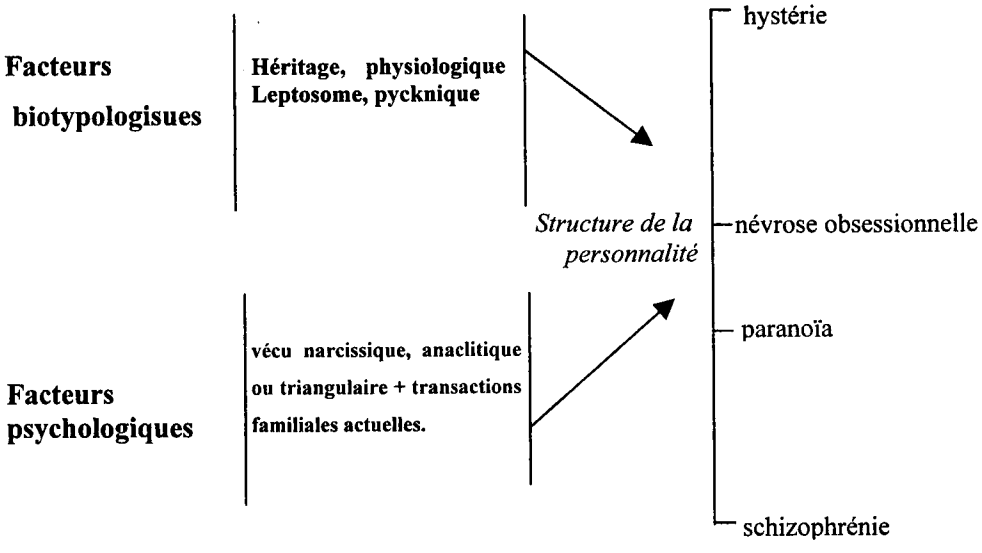


Schéma de la genèse de la structure de la personnalité

Trouble psychique = structure biopsychologique + événement actuel déclenchant (la décompensation).

Schizophrénie = leptosome fixé au stade narcissique morcelé + communication familiale (paradoxale)

Le concept de personnalité se définie à la fois dans un sens globale et dans un sens particulier. Dans un sens globale puisque la personnalité intègre à la fois en elle l'aspect physique singulier, l'aspect affectif et l'aspect mental; dans un sens particulier puisque cette intégration est faite d'une façon singulière pour chaque individu.

Par ailleurs, on peut dire que c'est à travers la connaissance des caractéristiques d'un objet qu'on édifie un savoir descriptive à son égard ; telle que sa solidité, sa forme, sa couleur, sa densité etc... Il en est de même pour l'approche de la personnalité qui ne peut être connue et définie qu'à travers ses traits qui la constituent.

La personnalité est donc composée par plusieurs traits, reliés les uns aux autres comme le trait de sociabilité, qui, ajouté à celui de l'impulsivité, à l'activité et à la prolixité nous donnerait la personnalité extravertie.

Le trait de caractère est lui-même le produit de plusieurs comportements habituels, répétés dans plusieurs situations. Il constitue la caractéristique par laquelle nous pouvons connaître les individus tout en les différenciant les uns des autres.

Il permet donc l'élaboration d'une connaissance descriptive puisqu'il se révèle bien entendu par l'observation et ne permet pas, de prime abord, l'établissement d'une connaissance explicative. La connaissance explicative de la personnalité suppose la découverte des causes qui sont à l'origine du trait, à savoir le processus relationnel pendant la prime enfance...). Bien que les traits sont les constituants de la personnalité il n'empêche qu'ils sont différents en genre (nature) et en domaine.

Nature et domaine des traits de personnalité:

- *Les traits communs*: sont des traits d'une personnalité mais sont en même temps répandus chez plusieurs personnes. Exemple: prolixité, sociabilité.

- *Les traits singuliers*: ils concernent une personne particulière et se distinguent par leurs forces et leurs domaines. ALLPORT disait: «il ne peut exister en réalité deux personnes ayant le même trait».

- *Les traits superficiels*: ce sont des comportements qui s'observent directement et sont susceptibles de changement comme la joie par exemple. Ils correspondant à notre point de vue au concept de caractère défini par Bergeret. Ils sont singuliers ou communs.

- *Les traits fondamentaux*: ce sont les constituants profonds et vrais de la personnalité qui existent derrière les traits superficiels et correspondent à notre point de vue à la notion de structure psychologique de base de Bergeret. Les traits fondamentaux délimitent le comportement et l'expliquent; ils sont constants. Leur origine est partiellement héréditaire et partiellement environnementale (type de relation pendant l'enfance). Ils sont singuliers ou communs.

Les traits unipolaires: la différence, dans ce genre de traits, entre les individus est quantitative car il y a un continuum de zéro à un degré élevé de ce trait où seront classés les individus

Exemple de l'intelligence 0 ⟶ +

Les traits bipolaires: ils varient d'un pole à un pole contraire, c'est à dire plus une personne s'éloigne d'un trait donné plus elle s'approche d'un trait opposé au premier.

Exemple:

joie		tristesse
+	0	+
calme		nervosisme
bavard		silencieux
isolé		sociable
introverti		extraverti

Comme nous l'avions déjà dit, la personnalité est une totalité regroupant plusieurs traits de nature différente et de domaine différent.

Nous avons vu que les traits divergent quant à leurs natures (traits singuliers, communs, bipolaires...) et à leurs domaines (sociaux, affectifs, mentaux, comportementaux...). Par conséquent on est en droit de se poser la question suivante: quelle est réellement la "liste (classification) nominative" de ces traits?.

Nous savons que la classification est l'une des méthodes classique en sciences et elle se range, donc, dans la catégorie de la connaissance descriptive des phénomènes par le biais de l'observation (exemple: la forme, la couleur, le volume... d'un objet quelconque).

En botanique, par exemple, on série et on classe les différentes plantes en catégorie, en science chimique aussi on compte et classe les diverses matières en catégorie On peut, par conséquent, effectuer la même opération à l'égard des comportements humains concrets en faisant une sériation de leur nombre et les ranger dans des typologies sur la base des traits bien définies. Comme nous le montrons dans le tableau suivant:

trait	Introversion	extraversion
1- structure physique	*Mince*	*Corpulent*
2- persévérance	*Haute*	*basse*
3- précision	*Haute*	*basse*
4- rapidité	*Haute*	*basse*
5- niveau d'aspiration	*haut*	*bas*
6- sociabilité	*Basse*	*haute*
7- conditionnement	*haut*	*bas*
8- imagination	*Haute*	*basse*
9- vigilance	*Haute*	*basse*
10- tricherie	*Non*	*oui*
11- changement de comportement	*bas*	*haut*
12- adaptation	*lente*	*rapide*

13- vision des choses	*subjective*	*objective*
14- goût musical	*classique*	*moderne*
15- art	*Classique et peu de couleur*	*Moderne et couleur.*
16- créativité	*haute*	*basse*
17- nervosisme élevé	*Névrose obsessionnelle, phobie, névrose d'angoisse.*	*Hystérie, psychopathie.*
18- nervosisme bas	*Hommes d'affaires.*	*parachutistes*

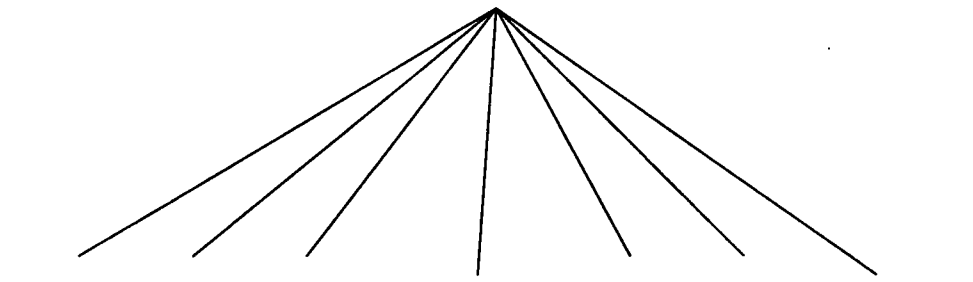
Ces mêmes traits seront donc rangés dans des types à la fois généraux et différents, constituant de ce fait, diverses personnalités bien répertoriées et bien distinguées les unes des autres.

On aurait, en l'occurrence, les personnalités suivantes: la personnalité introvertie, extravertie, schizoïde, paranoïaque, psychopathique, hystérique, compulsive décrites dans notre tableau taxinomique.

Chacune de ces personnalités aurait donc un ensemble de traits à elle.

1- *niveau du type (personnalité)*: INTROVERSION

2-niveau de trait:



ému en réunion — ému dans la rue — ému aux fêtes

3- *niveau des comportements habituels*:

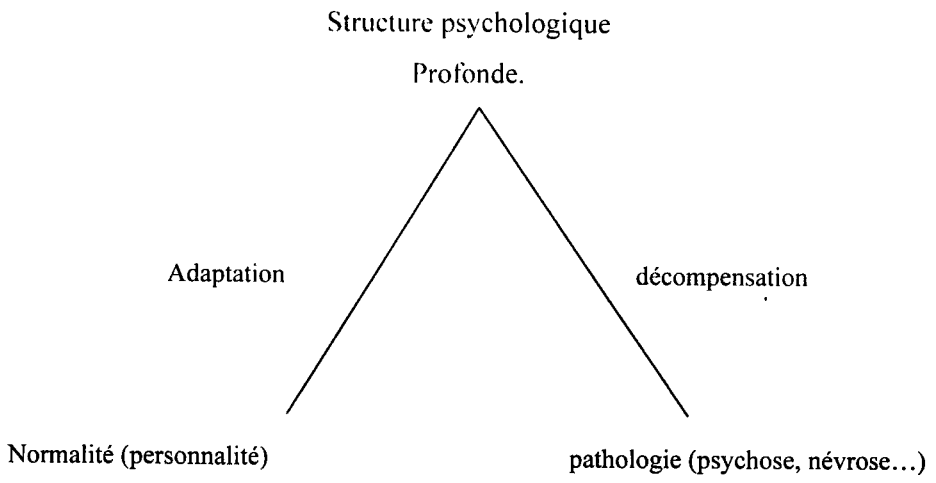
La maladie mentale qui peut atteindre cette personnalité introvertie (leptosome) est la schizophrénie. Alors qu'avec la combinaison de ces traits plutôt: social + impulsif + actif + réactif + cela nous donne le type ou la personnalité extravertie (pycknique), lequel type peut être atteint sur le plan psychopathologique par la manie, l'hystérie ou la psychopathie.

Dans le même ordre d'idée, E. KRETSCHMER, biotypologie, avait établi une classification (une typologie) des personnalités.

En plus des études de la personnalité et du caractère faites par les psychologues classiques (Wiersma, Heymans, Le senne, Kretschmer, Sheldon, Viola,...) il y a eu des théories sur la personnalité élaborées cette fois par des psychanalystes et psychopathologiques qui ont tenté d'établir des classifications davantage proches des données cliniques de la psychiatrie. Ainsi les travaux de C. G. Yung et plus particulièrement ceux de Jean Bergeret qui ont constitué de ce fait un tournant décisif en matière de caractérologie dynamique. Bergeret a relié la psychologie de la personnalité à la pathologie mentale. Et comme le souligne bien Bergeret lui même en disant: «d'un coté la définition d'un type de caractère doit traduire à la fois des éléments de similitude et d'originalité et d'un autre coté le caractère proprement dit ne peut se situer qu'en dehors du champ de la psychopathologie, mais en même temps en continuité étroite avec ce champ très clairement répertorié par ailleurs»[2].

Le caractère et la maladie mentale ont donc la même origine, c'est à dire une structure psychologique profonde formée par les interactions précoces entre l'enfant et ses parents au moment du narcissisme morcelé, du narcissisme unifié, de l'anaclitisme ou de la relation triangulaire.

Toutes ces transactions constituent l'origine du caractère, lequel caractère s'affirme quand l'individu réussira à s'adapter intérieurement et extérieurement, et constituent en même temps l'origine des troubles psychiques quand ce même individu échouera dans son adaptation[3] P.45.



Bergeret: «le caractère ne peut donc être défini par des critères pathologiques, mais on ne peut méconnaître cependant la continuité existant, dans chaque catégorie envisagée, entre le type spécifique de caractère rencontré chez un sujet bien adapté à ses propres réalités intérieures ou extérieures et un type spécifique de pathologie psychique homologue rencontré chez un sujet en difficulté affectives»[(2)].

2 - La psychanalyse de la relation:

La personnalité se construit, donc, grâce au système relationnel propre au milieu familial.

Ph. Jeammet et all dit: «la continuité du sujet se construit en miroir de la continuité de ses relations. L'unicité du sujet répond sinon à l'unicité du moins au lien privilégié avec une des figures dominantes de son entourage»[(4)] P 70.

Donc, l'axe de la continuité relationnelle et celui d'autonomie sont complémentaires et toute empiétement de l'un sur l'autre risque de conduire à la pathologie mentale. Il s'agit bien entendu d'une complémentarité paradoxale du fait que pour assumer d'être soi et autonome des autres, il faut vivre complètement cette relation de dépendance à leur égard c'est à dire accepter de se nourrir des échanges avec les autres au départ. Il s'agit d'échanges identificatoires où la qualité des premiers échanges détermine

les échanges ultérieurs «l'esprit se nourrit d'autrui, tout comme le corps est fait de la nourriture absorbée et transformée en ce qui devient la substance propre de ce corps»[4] P.72.

Donc, le couple continuité / différenciation se complexifie progressivement sans qu'il y ait opposition de l'un à l'autre, pour qu'il y ait une réelle maturation de la personnalité.

D. Winnicott a déjà annoncé ce paradoxe relationnel en disant: «l'objet doit être là (et répondre adéquatement aux besoins de l'enfant) pour que celui-ci ait le sentiment de créer l'objet»[4] P. 72.. Il s'agit de la fameuse aire transitionnelle décrite par Winnicott.

Les relations précoces de l'enfant avec sa mère (mère suffisamment bonne) lui assurent une assise narcissique, confiance de base selon Erikson, très utile pour lui pour la suite de son épanouissement; c'est d'ailleurs la première ébauche de la structuration de son moi, de sa personnalité, peut on dire. Autrement dit, il lui est garanti de la sorte, à la fois, une certaine "quiétude", pas d'angoisse, et une certaine "identité" de soi. Car l'une des difficultés existentielles consiste dans le fait que l'angoisse est le corollaire de l'être et la quiétude celui du néant. Alors pour bénéficier de l'être et de la quiétude en même temps, il faudrait que l'autre soit là pour assurer l'existence harmonieuse de *cet être sans angoisse*. Le soi c'est l'autre intériorisé, en soi.

«La personnalité de l'enfant se construit à partir de la confrontation entre le poids de l'hérédité, ce qu'on appelle les compétences du nourrisson et les échanges avec l'environnement»[4] P. 70. Pendant la période du narcissisme l'enfant se voit comme le centre de l'univers, ensuite, en sortant du narcissisme morcelé et même unifié, l'enfant sort en fait de la période du total plaisir (bonheur absolu) et entre dans la période des conflits.

Il se déplace d'un fonctionnement psychologique basé sur le processus primaire (le ça) vers un fonctionnement psychologique basé plutôt sur les processus secondaires (l'ordre de la réalité).

Dans le principe du plaisir, l'enfant cherche continuellement à fuir les situations de tension et tente de réaliser son désir de façon "total et immédiate".

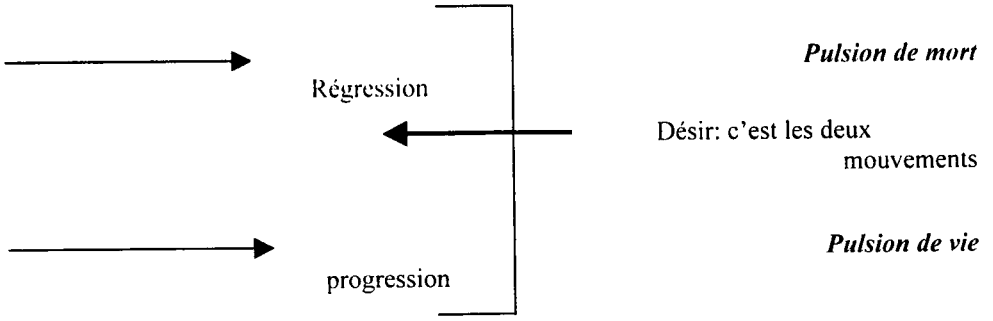
"Le processus primaire est le fonctionnement primitif de l'appareil psychique". Il est doté d'un caractère chaotique, semblable à l'activité du rêve, lequel est une langue primitive et pas socialisée.

Le narcissisme, en général, correspond à ce qu'on appelle "le moi idéal" où l'enfant se sent tout puissant *(l'enfant roi)* et qui est, en fait, une position mythique du moi. Le narcissisme est une osmose entre le ça et le moi car, à ce stade, le Moi n'est pas conscient de l'ordre et des pressions de la réalité. En clinique, et on le verra quand il sera question de la formation des caractères et des pathologies, si le moi est l'allié du ça, ceci nous donnera la structure psychotique, par contre si le Moi est plutôt l'allié du Surmoi, la structure qui se forme est la structure névrotique. Ainsi le psychisme naît au travers du conflit entre la recherche du plaisir narcissique absolu et les difficultés propre à l'Ordre réel.

La pulsion de mort est le désir absolu de retourner à ce narcissisme primaire d'une façon totale et définitive. Le retour vers une situation a conflictuelle comme celle caractérisant le sommeil, par exemple.

La pulsion de vie recherche ce même état de plaisir absolu, mais avec un "désir partiel" et différé; un plaisir " momentané " et toujours renouvelé, comme le sont la sexualité et le sommeil. Ceci est dû au fait que le désir est articulé sur "le manque de cet état narcissique de béatitude", qui, ressemblant à une mort momentanée, où le désir disparaît. Or, la pulsion de vie est faite pour la vie et l'objet du désir n'est jamais obtenu d'une façon totale et définitive.

Lacan disait «l'état d'exister est toujours un état de manque, parce que le manque est lui même le principe du plaisir».



D'une façon brève et schématique on a:

Etat de manque → désir → satisfait par l'objet → bonheur absolu momentané (but comme état sans désir semblable à la mort) → réapparition du manque et renouvellement du désir...

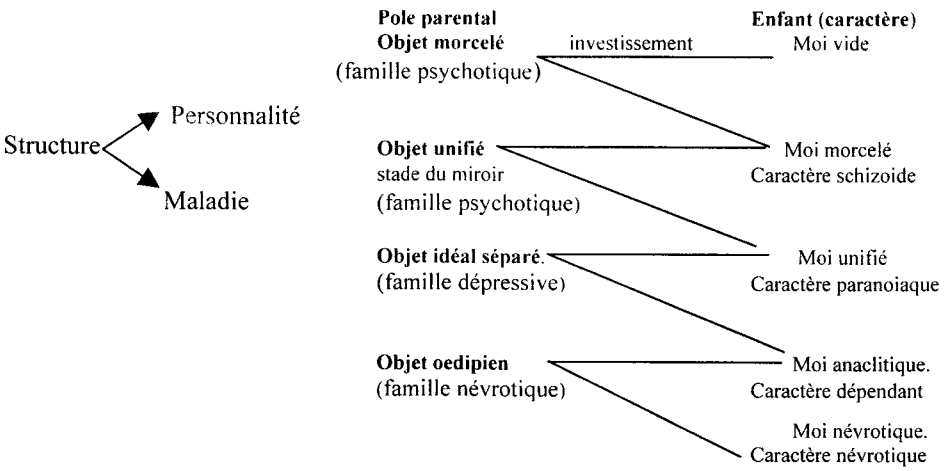
Par ailleurs, il faut noter que la psychose est un état de mortitude, par la régression, vers le bonheur narcissique premier.

Ainsi, on ne peut séparer la notion de pulsion narcissique, ou autre, de la notion de formation du caractère avec le contexte relationnel, ni de celle de la pathologie mentale, car là est le cheminement que prend le psychisme humain avec ses multiples manifestations.

Le schéma de la formation du Moi:

a- l'aspect fondamental (l'individu avant la formation de sa personnalité) individu biologique.	**b- personnalite en formation (ébauche de la structure psychologique individuelle).**	**c- personnalité structurée et formée, éventuellement apparition des symptômes psychiques.**
Pulsion de vie (espèce) pulsion d'autoconservation (moi) narcissisme (pulsion de vie + pulsion d'autoconservation) + Pulsion de mort de la situation aconflictuelle.	Pulsion en réalisation, en fantasmes, en conflit avec l'objet et/ou avec le monde extérieur: ébauche de la structure de la personnalité.	Divers personnalités: schizoïde, paranoïaque, psychopathique, dépressive, hystérique, compulsive, évitante. Divers symptômes psychopathologiques en cas de décompensation.
(le cristal en fusion liquide)	(le cristal en formation dans un moule)	(le cristal formé par un moule donné)

Le désir induit une relation objectale, laquelle donnera une structure qui elle même aboutit:



I - Eiguer propose donc, comme nous l'avons souligné dans ce schéma les trois type de famille suivante:

- la famille normale: ayant accédée à l'ordre symbolique
- la famille dépressive: organisée par l'absence de l'objet.
- la famille narcissique: organisée d'une façon rigide et sur l'illusion.

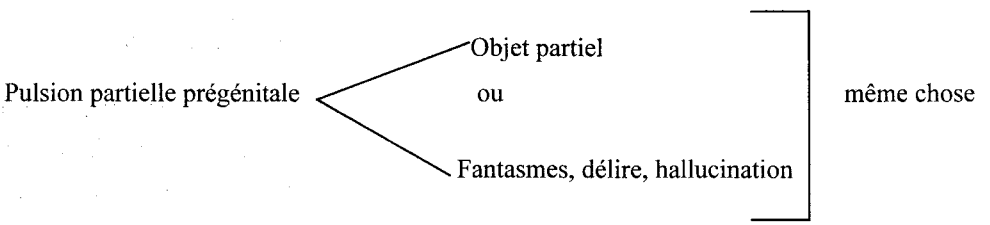
Le développement de la personnalité, sur le plan psychoaffectif, se fait sur la base du vécu de l'individu des différents stades spécifiques de l'évolution du moi. Et à chaque stade, l'individu sort avec des caractéristiques psychologiques bien définies qui s'ajoutent les unes aux autres dans sa personnalité pour fonctionner à la fin comme un tout cohérent dont les parties sont interdépendantes.

Stades du narcissisme morcelé (stade fusionnel Mère / Enfant):

Période de l'anobjectal: à cette période l'enfant vit un état de fusion avec sa mère où n'existe pas encore de frontière entre lui et le monde extérieur; lequel est vécu comme un prolongement de soi. Ses pulsions sont partielles (non unifiées) avec des représentations d'objet partiels (sein maternel et pas de la mère...) et tout cela sur le primat du principe du plaisir total et immédiat, la béatitude narcissique absolue. La réalité est exclue dans cette

osmose ça /moi complète. La structure psychologique qui s'édifie en cas de fixation privilégie à cette période est la structure psychotique autistique.

Période de l'objet partiel: l'enfant sort de la période anobjectale. Il y a apparition de l'objet partiel (le sein maternel et non la mère totale) qui n'est plus exclu comme c'était le cas précédemment sauf que cet objet partiel reste toujours un prolongement au soi sans une frontière étanche véritable. Cet objet partiel est investi par la libido pour réaliser à l'enfant ses pulsions partielles, lesquelles sont étayées sur des besoins biologiques réels (faim...) et régies par le principe de plaisir et par le refus de la réalité. D'après Melanie Klein, cet objet partiel aurait la qualité de "bon objet" en cas de satisfaction et la qualité de "mauvais objet" en cas de conflit avec la pulsion et d'où émergerait l'angoisse qui serait introjectée et projetée à la fois. En clinique cet objet "problématique" est à l'origine de la création des hallucinations et des délires, lesquels correspondent à la structure paranoïde, structure psychologique de la schizophrénie, dont les germes sont semés à cette période de l'évolution psychogénétique:



Stade du narcissisme unifié spéculairement (pseudo-séparation imaginaire Mère/Enfant, deux ans):

C'est la période du "moi idéal unifié". A cette période l'enfant s'engage dans un processus d'unification de son moi morcelé mais d'une façon spéculaire ; car la différenciation réelle de l'objet n'a pas encore intervenue. Il ne s'agit à ce stade que d'une distanciation imaginaire. Ce processus est baptisé au non du *stade du MIROIR* par Jacque Lacan. Ici l'objet (la mère, le petit a, l'autre) n'est que l'image du Moi idéal, même si la Mère est

totale, n'existe pas encore en dehors du soi. L'objet n'est que le reflet de soi, c'est le plein narcissisme fictivement structuré.

Ici, le Moi est organisé et constitue pour l'enfant "la première expérience d'unification de son Moi morcelé" et c'est bien entendu une position mythique du Moi. Le Moi narcissique et unifié peut être considéré comme étant plus évolué que le Moi des périodes précédentes bien que son unification demeure en l'apparence seulement. C'est un stade qui reste sous le primat du principe du plaisir et le déni de la réalité et où le Moi est idéal, triomphant et l'objet est imaginaire.

En clinique psychopathologique, la structure psychologique profonde qui se forme à ce niveau est la structure paranoïaque, qui se reconnaît par les délires de grandeurs et de persécution, en cas d'inadaptation du sujet à la réalité interne et externe.

D'une façon générale on peut dire que dans le processus de l'évolution du Moi, à travers toutes les périodes narcissiques, *l'unification du moi précède sa distinction de l'objet.*

Stade de la relation anaclitique Mère / Enfant (deux à trois ans):

C'est la période la plus proche de l'objet réel (M. Klein) car l'enfant commence pour la première fois à se différencier de sa mère (monde extérieur) mais tout en restant dépendant d'elle d'une façon anaclitique.

Pendant cette période anaclitique (séparation mais dépendance) le Moi perd sa grandeur illusoire, son idéalisme et son narcissisme imaginaire; et se vide de sa libido pour l'investir sur l'objet idéal sur lequel il doit dépendre désormais affectivement.

Autrement dit, toutes les qualités narcissiques des phases précédentes dont jouissait le Moi pour lui même s'en trouvent détachées de lui pour être transférées vers "l'objet idéal" à savoir les dimensions mythiques, de grandeur, d'amour propre excessif, d'égocentrisme....

Le Moi se découvre désormais faible, impuissant, réduit à ses limites tristes, sans estime de soi, dans un sentiment tragique d'appauvrissement.

La structure psychologique qui se cristallise à cette période, en cas de fixation et de difficulté de dépassement, est la structure "état limite" qui est caractérisée par l'amour platonique non œdipien (non génital). La littérature mondiale est remplie à cet égard d'histoires romantiques révélant cet amour idéalisé, en l'occurrence on peut citer l'œuvre Schekspirienne "Roméo et Juliette" " Keis et Lobna"...

L'objet est idéalisé et quand il est perdu (angoisse de perte d'objet) le sujet-limite sombre dans une détresse et une tristesse énorme assez analogue aux symptômes de la dépression. Le mécanisme de défense essentiel à cette structure est l'identification à la perte d'objet.

Comme nous l'avons souligné auparavant, le caractère comme la pathologie mentale découle de la même origine, à savoir une *structure psychologique de base*, laquelle elle même découlerait d'une origine psychogénétique dont nous avons déjà présenté et analysé les différentes périodes successives: *narcissisme morcelé, puis unifié, ensuite la dépendance anaclitique et enfin la triangulation.*

En plus des travaux de Bergeret, insistant sur la nécessité à la fois de bien distinguer et de bien associer les trois notions fondamentales que sont, la structure, le caractère et la pathologie, il nous paraît nécessaire, aussi pour nous ,de bien leur ajouter une quatrième notion, qu'est le type relationnel familial, lequel élargirait le sens que doivent prendre les trois notions tout en les complétant.

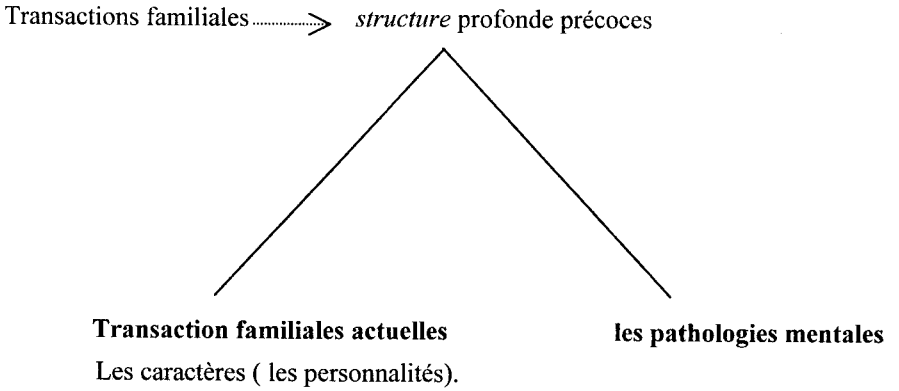
La structure:

La structure de base de toute personnalité est constituée par un ensemble d'éléments psychiques (pulsions, fantasmes, relations objectale, mécanismes de défenses...) lesquels vont donner lieu à un type de fonctionnement psychologique, parmi plusieurs, caractérisant un individu ; notamment quand cette structure se complétera par son complément extérieur qu'est le caractère observable avec ses traits.

Si la structure est déterminée par les relations familiales précoces, le caractère sera formé plutôt par les effets des relations familiales à l'âge adulte. Ceci est la suite logique au vécu infantile.

La structure de base est un socle stable mais sous-jacent. Les manifestations possibles de cette structure sont d'abord le caractère, quand le sujet s'adapte bien intérieurement et relationnellement, et la symptomatologie quand il échouera en cela.

Si le nombre de personnalité est important (diverses personnalités), le nombre des structures de base qui sont à leur origine demeure par contre limité à trois. On a deux structures stables névrotique et psychotique et une organisation (structure instable) dite limite.



Le caractère:

Il est le prolongement extérieur et visible de la structure de base et marque aussi les qualités d'adaptation intérieurement (absence d'angoisse, culpabilité...) et extérieurement (absence de conflit avec les autres, communication saine ...). La liste des divers caractères a été établie et répertoriée par la psychopathologie moderne et on cite quelques uns de ces caractères à savoir: schizoïde, paranoïaque, dépressif, hypomaniaque, pervers, hystérique, évitant, compulsif...

La pathologie:

Les symptômes psychiques apparaissent comme nous l'avons déjà signalé quand la structure de base devient inadaptée intérieurement (angoisse, culpabilité, conflit intrapsychiques, échec des mécanismes de défenses...) et extérieurement (relation intrafamiliales enchevêtrées, bloquées, paradoxales, de pseudo-mutualité, situation de déséquilibre entre homéostasie et morphogenèse etc).

Les typologies familiales:

L'individu à ses attributs psychologiques que nous venons de décrire à savoir: la structure de base, le caractère extérieur et la pathologie mentale. Or la problématique psychologique et psychopathologique de la personnalité reste incomplète si on la limite seulement à l'individu en l'occurrence malade, et perd de ce fait la complexité contextuelle qui en principe la caractérise. Cette complexité contextuelle concerne, bien entendu, la typologie familiale de l'individu dans laquelle se déroulent diverses transactions typiques, redondantes et spécifiques. La typologie familiale participe initialement, pendant l'enfance précoce à l'édification de la structure de base de l'individu, ensuite celle de son caractère après cette période précoce et enfin, en cas de dysfonctionnement ou de décompensation, à l'apparition des symptômes.

Le mode de fonctionnement psychologique structurel comme les traits de la personnalité individuelle ne sont pas étrangers au mode de fonctionnement relationnel familial ni à ses traits transactionnels spécifiques.

Sur les bases des traits de caractères répertoriés par la caractérologie, et sur celle de la typologie familiale, il serait pertinent de jeter un pont conceptuel qui pourra mieux rendre compte de la réalité de la pathologie mentale dans sa complexité. Il s'agit pour nous de dégager une certaine corrélation entre les deux champs.

La distinction entre un individu et les autres, c'est à la fois son caractère structurel profond (structure de base acquise pendant l'enfance précoce),

son caractère adaptatif externe (traits de caractère acquis ultérieurement), la typologie de son groupe familiale (types des transactions) et enfin le genre de symptomatologie qui puisse l'affecter en cas de décompensation.

Quand on emploie le mot de "névrose", il faut préciser si ce terme concerne la structure névrotique que beaucoup de gens peuvent avoir au fond de leur personnalité sans pour autant être malade, le caractère névrotique qui signifie plutôt une personnalité adaptée avec des traits donnés (c'est le complément externe et adapté de la structure névrotique), le type familial névrotique (névrose collective) et la névrose maladie avec des symptômes spécifiques (hystérie, névrose obsessionnelle...).

Les caractères structurels (les structures de base):

C'est l'organisation psychologique profonde d'un individu héritée des transactions infantiles avec les parents. Il y a trois types de structures profondes :

La structure psychotique:

C'est l'organisation et le fonctionnement psychologique profond régi par la logique narcissique dont les propriétés sont:

Le principe du plaisir (recherche de la satisfaction d'une façon totale et immédiate), inexistence de frontière entre soi et le monde extérieur (désir de la réalité , pas d'objet extérieur réel), le Moi est envahi par le ça.

Eventuellement, une unité fictive de soi qui demeure au fond morcelée, et le danger pour la structure psychotique c'est l'angoisse de morcellement.

L'organisation des états limites:

C'est une organisation instable quoique plus évoluée que la précédente, car le fonctionnement et l'organisation limite a dépassé le danger de l'éclatement du Moi et a accédé à une conscience de l'extériorité de l'objet et du monde extérieur par rapport à soi, mais dans une logique de dépendance anaclitique à l'objet idéalisé, sur lequel le sujet doit s'appuyer affectivement pour éviter l'angoisse de perte d'objet. C'est l'idéalisation de l'autre (*l'idole*) qui assure une identité au sujet limite.

La réalité n'est ni niée au profit du narcissisme, comme dans la structure psychotique, ni culpabilisante et castratrice comme c'est le cas de la structure névrotique, elle est tout simplement idéalisée au sens platonique du terme.

La structure névrotique:

C'est une organisation et un fonctionnement psychologique plus évolué que l'organisation limite du fait que le sujet perçoit l'objet, le monde extérieur sur la base de la séduction érotique. Cette séduction à l'égard du sexe opposé qui devient, à la fois recherché et redouté car c'est la logique œdipienne qui prévaut. L'accès à l'ordre symbolique (J. Lacan) fait sortir l'individu du narcissisme béat, de l'idéalisme platonique et le fait entrer dans un système où la culture humaine, son ordre, ses rites deviennent les codes (code culturel) qui canalisent pulsions, fantasmes, désirs... vers ce qui est admis, vers ce qui n'est pas interdit ; car le danger que cours la structure névrotique c'est l'émergence de l'angoisse de castration, c'est l'angoisse de faute.

Lacan disait que les deux alternatives possibles qui sont offertes à l'être humain c'est justement soit accepter cet ordre symbolique d'empêchement de ce qui est foncièrement naturel, ou sombrer dans la folie.

Personnalité totale: Caractère + structure	**Caractère psychotique:** Schizophrène, Paranoïaque.	**Caractère limite:** psychopathe	**Caractère névrotique:** Hystérie...
	Structure psychotique.	Organisation limite	Structure névrotique
	Psychose –maladie en cas de décompensation	Dépression – maladie en cas de décompensation	Névrose –maladie en cas de décompensation.

Les caractères psychotiques, limites ou névrotiques ne sont pas désormais des données morbides mais des pures expressions comportementales, sans symptômes, caractérisant les différents types de personnalité existant.

3 - Transaction familiale et genèse du caractère:

Si on s'est interrogé sur l'origine du caractère et sur celle de la pathologie mentale, et en ayant vu que cette origine s'est constituée en fait par l'existence d'une structure psychologique de base, alors on peut légitimement s'interroger aussi sur l'origine de cette même structure de base, c'est à dire sur "l'origine de cette origine".

On peut supposer que la structure psychologique de base, comme on l'a vu, a pour origine les différents stades psychoaffectifs (narcissisme, anaclitisme, triangulaire) vécus d'une façon transactionnelle et spécifique par l'enfant avec ses parents. Autrement dit, le processus transactionnel forme le trait de fond et superficiel de la personnalité et le trait perpétue le processus. «l'homme est le produit de son produit».

C'est à dire, les transactions narcissiques forment la personnalité schizoïde..., les transactions anaclitiques formeront la personnalité dépressive... alors que les transactions triangulaires formeront plutôt la personnalité névrotique.

Une personnalité avec ses traits comme les symptômes d'une pathologie mentale sont à la fois des états (produits) et des processus (transactions en opération); et il n'y a pas l'un sans l'autre. *L'histoire du sujet produit sa personnalité et celle-ci constitue la suite de son histoire.*

Origine et classification des personnalités en psychopathologie:

Transactions précoces enfant/parents Sur la base de la caractérologie de A. Eiguer qui sera reprise dans la partie pratique.	**Personnalité**	**trait**	**Pathologie mentale**
Transactions Narcissiques L'objet est le prolongement du Moi il n'y a pas de différence entre la perception de la mère et son imagination par l'enfant. l'objet est totalement fantasmatique et interne.	**Schizoïde**	réservé et ne cherche pas le contact, il a peu d'intérêt pour autrui, sexualité réduite, souvent immature, replié sur soi, solitaire, distant et rêveur, introverti. Ses activité sont plutôt théoriques. Derrière cette froideur se cache un imaginaire riche. Il est susceptible de fournir des idées originales et créatives au monde.	Schizophrénie
	Paranoïaque	Il est méfiant et susceptible car il a une tendance injustifiée d'interpréter les faits, les gestes, les paroles d'autrui comme menaçantes. Il vit dans la crainte et l'attente d'être floué par les autres d'où les doutes envers les amis et proches. Facilement vexé, il se montre susceptible et peut être agressif et rancunier. Il a une fausseté de jugement qui se manifeste par de fausses interprétations. Ne tenant pas compte de la réalité, il développe un système de pensé qui aboutit toujours à la confirmation de ses propres vues. Pas d'autocritique et critique autrui. Hypertrophie du moi qui se manifeste par la survalorisation de soi même. Autoritaire et orgueilleux et trop sûr de ses opinions qu'il veut partager ou imposer. Pas d'humour et se veut rationnel. Il a peu de relations sociales et affectifs et est en conflit avec les autres.	Paranoïa

Transactions anaclitiques La mère n'est plus l'objet qui continue l'enfant mais devient l'objet idéal et séparé de lui. L'objet est semi fantasmatique interne et semi réel et externe.	**Dépressive**	Le caractère dépressif est le noyau de base de toute la caractérologie limite. Une affectivité prégénitale platonique. Idéalisation de l'autre aimé (idole , artiste…). Ambivalence pulsionnelle où amour et haine, vie et mort, violence et tendresse coexistent.	Dépression
	Dépendante	Dépendance et soumission aux autres. Un sentiment intérieur de faiblesse, d'incompétence, de manque d'énergie. Il est incapable de prendre une décision dans la vie quotidienne et a besoin d'être constamment rassuré pour le faire. Il laisse les autres assumer des responsabilités importantes en subordonnant ses besoins à autrui. Il peut être en accord avec des personnes contre lui même. Il est préoccupé par la crainte d'être abandonné, non aimé. Il est passif (doute de lui même et tolère des compagnons abusifs).	Dépression
	Limite	C'est l'oscillation psychologique. Instabilité de l'image de soi (gentil, pas gentil, adulte ou enfant , heureux ou malheureux, a réussi ou échoué…). Des relations interpersonnelles instables d'idéalisation excessive et de dévalorisation intense et dramatique. Une dépendance vis à vis de l'autre idéalisé puis solitude. Parfois des comportement antisociaux. Triste ensuite en colère. Le monde est vu comme blanc ou noir mais jamais neutre, d'où instabilité socioprofessionnelle.	Dépression, pseudo-névrose, pseudo-psychose.

	Psychopathie	Des conduites antisociales impulsives et irresponsables. Il est agressif. (bagarre, insultes...). A l'école (vols, tricherie, mensonge), il fait l'école buissonnière, et échoue malgré son intelligence. Biographie émaillée des troubles de conduites dés l'enfance et l'adolescence. indiscipliné, incapable d'avoir des projet à long terme (change de métier tout le temps, divorce facilement ...). Il se tatoue, souvent il a des problèmes avec la justice. Délinquant – imagination pauvre. La révolte psychopathique n'est pas indépendance mais dépendance négative.	Actes antisociaux.
	Hystérique	L'histrionisme (théâtralisme) qu'a le sujet pour attirer l'attention de l'autre. Il a un grand désir de plaire, de séduire. Utilisation des artifices même ou[illegible]ncier de la mise en scène pour ne pas [illegible]re une personne parmi les autres. Le théâtralisme apparaît dans ses attitud[illegible] ses mimiques, son langage, et joue le rôle qu'il croit demandé par son auditoire, ce qui donne un caractère factice, superficiel, inauthentique à ses rapports. L'expression émotionnelle est exagérée, superficielle et changeante (pleure ensuite rit...). N'aime pas la frustration et aime les gratifications. Caractère de spectacle. Il est très influençable (suggestible) et peut falsifier la réalité en enjolivant ou dramatisant les événements qui sont teintés par l'imaginaire. Infantilisme affectif (comme un enfant gâté).	Hystérie de conversion, ou dissociative.

Transactions triangulaires La mère n'est plus l'objet idéal mais sexuel ordonné par le père symbolique l'objet est dans la réalité.	**Compulsive (obsessionnelle)**	Un souci constant de l'ordre et de la propreté avec une grande méticulosité (aime les détails) et a une ponctualité rigoureuse. Il est perfectionniste et dans le domaine moral une grande fidélité aux engagements et le sens du devoir. Il a le sens de l'économie (avarice) et fait des collections d'objets. Il se montre entêté, tenace et peu influençable. Il aime la précision (recherche du mot exact...). Froid, sec et intellectualise même les sentiments qui semblent stérilisés.	Névrose obsessionnelle
	Evitante (phobique)	Il a une conduite d'inhibition dans la vie sociale, d'une sensibilité extrême au rejet possible. Il est timide et réservé et tente de passer inaperçu, refuse de s'engager. Il a peur des dangers extérieurs. Cette inhibition cache mal son hyperémotivité avec un état d'alerte permanent. Il est replié comme le schizoïde, mais celui-ci en est indifférent alors que le phobique veut en même temps nouer des relations avec les autres. Il a des conduites d'évitements (contra – phobique) des situations phobiques.	Névrose phobique.

On voit bien donc le lien existant entre un type de personnalité et les traits spécifiques qui le composent, comme on voit aussi le lien entre ce type de personnalité et le genre de symptômes psychopathologiques qui en découlent.

Ce processus psychoaffectif-transactionnel est semblable au processus cognitif de l'assimilation - accommodation décrit par J. Piaget dans son épistémologie génétique, sauf que dans la problématique de la personnalité, il est plus question de données affectives, qui se transforment dans la personnalité que de données intellectuelles. Car comme l'a souligné J. Lacan, dans le stade du miroir, l'image de soi (Moi, Personnalité) n'est

acquise que grâce à une captation et une assimilation de l'image de l'autre (la Mère) laquelle, par transaction va s'identifier elle même à cette image.

Il faut dire qu'avant l'achèvement de la structuration de la personnalité, l'enfant passe par des stades psychoaffectifs déterminés. Chacun de ces stades imprègne de ses caractéristiques le Moi de l'enfant. C'est à dire on a au départ le processus transactionnel (identification, introjection, projection, investissement libidinal...), ensuite ses effets constitués par l'apparition d'instances psychiques (image de soi, Moi idéal, idéal du Moi, imagos parentaux, Surmoi) qui auront à développer les traits des personnalités visibles (replie, isolement, mégalomanie, humeur triste, propreté, séduction-fuite etc...).

La transaction qui produit le trait ou psychanalyse de la relation:

Processus	**trait**
Transaction Narcissique – fusionnelle de non séparation avec l'objet et éventuellement paradoxa'e ou schizophrénogène	Isolement, introversion, richesse de l'imagination.
Transaction anaclitique de séparation mais De dépendance aussi, et éventuellement des interactions ultérieures à l'âge adulte de type dépressivogène.	Tristesse, dépendance, instabilité affective.
Transaction triangulaire de l'ordre symbolique Pour contenir et ordonner l'imaginaire, et des interactions éventuelles à l'âge adulte du même type c'est à dire problématique du passage de la situation d'être le symptôme vers avoir le symptôme	Peur, évitement, propreté, séduction-fuite, théâtralisme.

Un système de transaction aurait comme effet sur un membre familial depuis l'enfance, la structuration et l'émergence des traits de caractère qui en se combinant formerait un modèle comportemental, un deutéroapprentissage (ou apprentissage de façon d'apprendre comme le dirait Gregorie Bateson), qui devient ensuite la source des conduites futures du dit membre.

«L'apprentissage est une modalité de traitement de l'information, qui conduit à la modification des systèmes de pensée, d'action et d'émotion, par essais et erreurs, en fonction des données de l'environnement interne et/ou externe. Il repose sur différentes formes de mémoire, qui intègre des données éventuellement transmises d'une génération à l'autre. L'apprentissage est ce qui permet l'acquisition des automatismes inconscients et préconscients en fonction des expériences apportées par les interactions familiales et sociales»[5] P. 42.*

4 - Vers l'établissement d'une caractérologie familiale:

Parmi les caractérologies familiales, celle qui suit correspond bien à une caractérologie familiale clinique respectant ce qui est groupal et en même temps ce qui est singulier.

- ***Famille à transactions schizophréniques***: caractérisée par: l'unité-soucieuse des consensus, gomme opinions et identités personnelles. Les symptômes expriment des positions inconciliables. Pseudo-mutualité et pseudo-hostilité. Membres familiaux repliés sur eux même et se ferment sur l'extérieur. les rôles sont niés et pas de compétition. Ruptures transgénérationnelles et le passé hors jeux. Communication paradoxale et éclatée. Déformation des rapports étrangers- familiers. Se contredire et annulation de son propre message. Annulation aussi du message d'autrui. Refus de tout leadership. Relation entre membres toujours duelles et jamais triangulaire.

- ***Famille à transactions anorectiques***: caractérisée par: l'harmonie. consensus mais reconnaissance de l'identité des membres sans leurs opinions. Pas d'affrontement enfants- parents. Rôles définis mais fragiles. Coupure entre sentiments et devoirs. Les comportements (le non verbale) ignorés. Une pseudo-sexualité. Communication logique mais non personnalisée. Refus du message d'autrui. pas le rôle de leadership dans la famille mais assumé par une institution externe. Pas d'alliances entre membre.

- ***Famille à transactions délinquantes***: caractérisée par: l'autonomie. Distance interpersonnelle. *Moi* très autonome et personnel. Concurrence entre les membres. Rôles mal définis. Les parents n'appliquent pas un code

moral bien défini. Les membres sont détachés les uns des autres et s'alignent sur les étrangers. Faiblesse du SurMoi et loyauté invisible. Ne sont pas prisonniers de leurs messages. Contradiction n'est révélée que par l'extérieur. Enfants obéissent fluctueusement aux parents. Tentative de leadership, non acceptée par les parents.

- ***Familles à problèmes multiples (Riskin et Faunce)***: caractérisée par: messages pas clairs (confus) et avec ironie. Changement constant de sujet. Chaque membre répond à la place d'un autre. Chacun est engagé dans ses propres croyances. Climat hostile. Plus de relation entre les enfants que ceux ci avec les parents. Pas de soutien affectif inter-membres ni coopération.

- ***Famille bloquée***: caractérisée par: messages trop clair, mais avec rapide changement de sujet. Atmosphère triste et hostile. Plaisanteries sans rires. Parents en entente, les enfants leurs parlent mais pas l'inverse. Les enfants ne parlent pas entre eux, et se comportent mal. Apparition d'un bouc émissaire.

- ***Famille avec un enfant - patient désigné***: caractérisée par: discours peu clair et interrompu. Désaccords. Un seul membre peut changer de sujet. Pas de plaisanteries. Bonne tenue. Pas de soutien moral ni agressions, mais atmosphère figée et tendue. Pas d'engagement personnel. Existence de relations parents-enfants. Seule une personne parle.

- ***Famille normale***: caractérisée par: communication moyennement claire. Beaucoup d'humour. Un sujet est amené jusqu'à son épuisement naturel (font des conclusions). Accord et soutien entre membres. Pas d'agressions des parents vers enfants. Respect des différences sans dogmes.

Conclusion:

La personnalité est véritablement un concept carrefour entre la psychologie classique, la psychanalyse et la thérapie familiale.

L'évolution psychogénétique du Moi connaît, donc, en différents moments un type de rencontre spécial entre le fantasme fait par le Soi à l'égard de l'objet et l'influence réelle des traits familiaux sur le Soi. La réalité ou l'objet externe sont abordés de deux façon par le Soi et en deux moments différents. La première rencontre est de nature fantasmatique et structure sa «personnalité de base» , responsable de son style de vie. C'est la réalité fantasmatique ou Objet du désir. La seconde rencontre se situe dans la réalité vraie des frustrations, des contraintes et assez éloignée du stricte fantasme. Cette réalité vraie va donc concilier cette structure de base «style de vie» avec les exigences de la réalité, et ceci par l'apparition de traits de caractères qui témoigneront de ce compromis: fantasme spécifique et réalité, décrit dans notre tableau caractérologique. Ainsi, la structure psychotique concilié à la réalité va donner des traits de caractère psychotiques (replié, isolé, ...). Par contre l'organisation limite conciliée à la réalité donnera les traits de caractère de dépendance, d'anaclitisme et d'idéalisation de l'Objet et finalement la structure névrotique conciliée aussi à la réalité fera apparaître les traits de l'ordre, de propreté, d'évitement et de théâtralisme.

Bibliographie:

(1) **N. Sillamy**, Dictionnaire usuel de psychologie, Ed. Bordas, Paris, France. 1983.

(2) **J. Bergeret**, Caractère et pathologie. Encycl. Méd. Chir. Paris. Psychiatrie, 37320 A^{10}, 12-1980.

(3) **J. Bergeret**, Personnalité normale et pathologique, Ed. Dunod, Paris, 1996.

(4) **Ph. Jeammet** et all, Psychologie médical, Ed. Masson. Paris. 1996.

(5) **J. Miermont**, Dictionnaire des thérapies familiales, Ed . Payot , Paris 1987

Revue des lettres
et
Sciences sociales

Fonction enseignante et pédagogie par objectifs.

Résumé:

Le contenu de l'article s'oriente vers l'analyse de trois variables essentielles imbriquées dans un système de relations exigé par la pratique moderne de la fonction enseignante. Ces variables sont :les réalités générales de cette fonction et de son évolution, puis le concept de pédagogie par objectifs qui a conduit à une vision rationnelle de l'enseignement, et enfin la question de la formation psychopédagogique de l'enseignant qui est désormais induite à partir de quatre taches impliquées dans la fonction enseignante: la tâche de la planification, la tâche du choix et d'application des méthodes pédagogiques, la tâche de l'animation et la tâche de l'évaluation.On veut à travers cet article expliciter la relation de dépendance qui lie les trois variables citées (fonction enseignante, pédagogie par objectifs et la formation psychopédagogique de l'enseignant).

Mr SAMAI TOUFIK
Chargé de cours
Département de psychologie et sciences De l'éducation et orthophonie
Faculté des lettres et sciences sociales

الملخص

يتوجه محتوى المقال نحو تحليل ثلاثة متغيرات أساسية، تتداخل فيما بينها، تشترطها الممارسة المعاصرة لمهنة التعليم، وهذه المتغيرات هي كالتالي: الوقائع العامة لهذه الوظيفة وتطورها، ثم مفهوم البيداغوجيا بالأهداف التي أدت إلى نظرة عقلانية للتعليم، وفي الأخير مسألة التكوين النفسي التربوي التي ستنبثق على أساس أربع مهام رئيسية يؤديها: مهمة التخطيط، مهمة اختيار وتطبيق الطرق البيداغوجية، مهمة التنشيط ومهمة التقييم.

كما نريد من خلال هذا المقال توضيح علاقة الإرتباط بين المتغيرات المذكورة: (مهنة التعليم، بيداغوجيا الأهداف ثم التكوين التربوي للأستاذ الجامعي) وذلك وفق نظرة شخصية.

la fonction enseignante a connu au cours de l'histoire de l'enseignement une évolution considérable. Cette évolution est principalement due à l'apport de la pédagogie et de la psychologie modernes. De la mission qui consistait uniquement à transmettre des connaissances, la fonction enseignante s'est développée pour accorder plus d'attention à l'épanouissement global de l'étudiant, ainsi que de l'enseignant, et ce, sur le plan surtout cognitif et affectif lié aux attitudes à faire acquérir. La pédagogie a ainsi contribué à ce développement avec la psychologie qui «entre de plein -pied dans la fonction enseignante comme point d'appui fondamental de la nouvelle fonction»[1]. Ses objectifs principaux ne se limitent donc pas à

l'acquisition des connaissances par l'étudiant, mais aussi par son développement et son épanouissement qui se traduisent par l'acquisition des différentes capacités à savoir les capacités intellectuelles telles que la compréhension, l'application, la synthèse, l'analyse, qui, elle, se traduit par l'activité de dissociation par laquelle l'étudiant sera capable de réduire le complexe au simple, et qui suppose de la part de l'esprit un effort de décomposition. Tout ceci est objet de formation. En plus des capacités intellectuelles, il y a lieu de citer les capacités affectives ou psychologiques telle que l'initiative, la curiosité intellectuelle, le sens critique, le désir d'apprendre, la détermination volontaire, l'ouverture à autrui, le sens de la coopération, une confiance en soi et un certain sentiment de liberté intérieure favorisant un climat pédagogique encourageant l'aidant à aller vers l'avant. Ce sentiment est le fondement même de toute curiosité, Albert Einstein[2] disait: «c'est un véritable miracle de voir que les méthodes modernes d'instruction n'ont pas encore entièrement étouffé la saine curiosité intellectuelle; cette petite plante délicate, en plus d'un encouragement, a surtout besoin de liberté; sans quoi, elle s'étiole et ne manque pas de périr ». Jean Leif[3] dans sa tentative de définition de la fonction enseignante nous éclaire sur le rapport entre la fonction et les objectifs pédagogiques en disant: «enseigner c'est transmettre à l'étudiant des connaissances générales ou spéciales, et lui faire acquérir des modes et des moyens de pensée, par l'emploi de méthodes et de techniques élaborées à cet effet, et grâce à la compétence de l'enseignant».La définition nous révèle qu'enseigner ne se résume pas à l'acquisition de connaissances, mais englobe aussi le développement des modes ou les manières de pensée relatives à chaque discipline. Tout enseignant ou éducateur exerçant dans les temps actuels doit être donc le promoteur et le facilitateur de cet épanouissement par ses attitudes, son observation, sa formation méthodologique et didactique et la connaissance psychologique qu'il devra acquérir à propos des étudiants qu'il a à sa charge. Il doit se poser les questions fondamentales suivantes:

A) Que doit savoir l'étudiant à la fin de l'enseignement que je lui assure?

B) Que doit savoir-faire l'étudiant à la fin des TP que je lui organise?

C) Quelles sont les attitudes affectives que doit acquérir l'étudiant?

Ces attitudes sont par exemple: compter sur soi, être curieux intellectuellement, vouloir réussir; vouloir explorer, désirer chercher, être motivé pour se documenter, etc. Dans la fonction enseignante tous les objectifs pédagogiques doivent être clarifiés au départ avec le maximum de précision possible; sans cela le vague, le flou, l'arbitraire et une improvisation exagérée en matière de planification des enseignements s'installeront d'une façon sûre. Pour clarifier le concept d'objectif pédagogique nous nous référons à R.F Mager[4] qui le définit comme suit; «Un objectif est une intention communiquée par une déclaration qui décrit la modification que l'on désire provoquer chez l'étudiant, déclaration précisant en quoi l'étudiant aura été transformé une fois qu'il aura suivi avec succès tel au tel enseignement. Il s'agit de la description d'un ensemble de comportements (Performances) que nous désirons voir l'étudiant capable de manifester ».En vérité tout enseignement, toute formation, quelques soient leurs formes et leurs natures vise à atteindre des objectifs pédagogiques, ceux-ci doivent préalablement être précisés par le professeur lui même, ou par les responsables spécialisés dans les contenus et finalités de ces dits enseignement et formations. Ces objectifs doivent être formulés avec le maximum de précision possible. Cette précision est et restera pour toujours une importante préoccupation de tout formateur. Dans les temps actuels, on ne peut plus parler d'enseignement rénové sans instaurer une pédagogie par objectifs. Pourquoi donc une telle importance à cette pédagogie par objectifs?.

La réponse à cette question est:

Toute action de formation doit nécessairement comporter une étape essentielle qui concerne la définition des objectifs pédagogiques et ceci pour les raisons suivantes:

1) Servir de «phare » dans l'action pédagogique et en particulier aider le formateur et l'apprenant à se situer par rapport au but à atteindre.R.F

Mager[5] précise que «si l'on ne sait pas où l'on va. on risque de se retrouver ailleurs».

2) Servir de critères dans le choix des méthodes, des moyens et des stratégies de l'action pédagogique. Le formateur, l'enseignant restera comme le dit Michel Minder[6] « Maître de sa propre action».

3) Servir de référence pour évaluer sans ambiguïté si le but est atteint. Un objectif vague entraîne une évaluation vague. Ce n'est qu'en fonction de l'objectif pédagogique précis que l'enseignant pourra organiser le processus d'évaluation des étudiants dans les meilleurs conditions objectives, car l'évaluation ne représente que le contrôle d'une activité que l'on souhaite observer chez eux; cette activité constitue en elle même ce que les psychopédagogues désignent comme objectif pédagogique .De là on pourra affirmer qu'il y a un rapport direct entre le degré de précision de l'objectif et le degré d'objectivité que traduit une évaluation.Un objectif « non clair » entraînera une évaluation douteuse.

4) Servir de directive pour la remise en cause et l'amélioration de l'action de formation en cas de constats d'échec.

L'étape de la définition des objectifs pédagogiques doit impérativement précéder l'étape de la construction des programmes de formation. Les contenus des programmes découlent donc des objectifs qu'on doit se fixer au préalable.

D'une manière générale, les enseignants sont conscients que former consiste à faire changer le comportement de l'étudiant sur le plan de son savoir, de son savoir-faire et de son savoir-être; il s'agit d'assimilation de comportements et d'attitudes au niveau de sa personnalité. Mais ce qui est remarquable, c'est que ce changement est souvent difficile à décrire par les enseignants eux même.

Dans la pratique pédagogique l'enseignant est beaucoup plus préoccupé par le programme à dispenser que par l'objectif lié directement aux acquis de l'étudiant. Michel Minder[7] dit que « l'école, de son côté, institutionnalise cette volonté de changement du comportement, et c'est même à cet effet qu'elle fût inventée. L'école s'apparente en ce sens à ce qu'on appelle « les

industries de transformation». L'auteur emploi le terme «école» avec bien sûr une vision globale, l'université n'est donc pas en dehors de son champ de vision.

Former des étudiants c'est donc les faire passer d'un état «A» à un état «F». Dans la pratique de l'enseignement l'état F n'est pas toujours clarifié. Cette situation constitue un des problèmes principaux de l'éducation et de la formation. Alors, être responsable de ce changement et ne pas maîtriser les fondements de ce changement, conduit impérativement à l'arbitraire au niveau de la conception d'un enseignement, et au niveau même de la pratique éducative. M..Minder[8] affirme que «si l'éducateur est vraiment l'organisateur du changement, il doit alors connaître les conditions et les lois du changement; il doit s'intéresser à la technologie de l'éducation; il ne peut plus se satisfaire de la simple intuition personnelle et du seul bon sens pédagogique». Le terme technologie de l'éducation est utilisé avec beaucoup de conviction depuis la moitié du 20ème siècle , il veut dire tout simplement que le fait éducatif dans ses tentatives de faire changer le comportement de l'humain est comparable au phénomène de production d'objets quelconques. L'éducation, la formation sont des technologies d'une autre nature, ils produisent les compétences, les performances et le savoir.

Un apprentissage organisé est un apprentissage qui débute par une définition de l'objectif pédagogique qui est observable au niveau du comportement de l'apprenant. Le comportement représente toute activité visible, observable manifestée par un étudiant. On dit aussi performance. Le comportement peut être écrit, verbal, manuel et affectif. Il est écrit dans le cas de contrôle écrit; il est affectif dans le cas où on exige de l'étudiant des attitudes, des valeurs; il est manuel ou psychomoteur dans le cas où on demande à l'étudiant de faire preuve d'habiletés motrices liées aux manipulations et il est verbal dans le cas où il s'agit de capacités de verbalisation demandées et exigées d'un étudiant. Par ailleurs, Pour qu'un objectif pédagogique soit valide, il doit comporter des caractéristiques bien déterminées.

Caractéristiques d'un objectif pédagogique précis:

Un objectif convenablement fixé élimine le plus possible les interprétations diverses qu'on peut donner à une intention, car il définit des comportements précis. C'est l'objectif qui communique avec succès les intentions de l'enseignant. Comme l'énoncé d'un objectif est un ensemble de mots et de symboles, on peut évidemment utiliser plusieurs styles pour exprimer une même intention. Un objectif valide exclut le plus grand nombre possible de variantes par rapport à l'objectif final. Des verbes d'action comportant plusieurs sens doivent être évités; exemple de verbes comportant plusieurs interprétations: Savoir- comprendre- croire. Un objectif comportant un de ces verbes flous sera comme suit:

«A la fin du module de psychopédagogie l'étudiant doit savoir les méthodes pédagogiques ». Il est clair que ce genre d'objectif comporte des ambiguïtés, provoquées par le verbe «savoir». Que veut dire réellement ce verbe?. En fait le savoir diffère, il y a le savoir théorique, le savoir pratique, le savoir par mémoire, le sens de savoir par compréhension, etc. Il y a donc des verbes d'action qui sont plus précis dans l'élaboration des objectifs pédagogiques tels que par exemple: identifier, comparer, énumérer, citer, analyser, etc. Ces verbes comportent moins d'interprétations.

Toute formation doit donc être soumise à un soucis de précision. La formation de l'homme quelque soit sa nature, enseignement général, professionnel ou sportif est quelque chose qu'on peut prévoir avec une certaine rigueur, D.Hameline[9] précise que «La production de l'humain est quelque chose qui se contrôle, se planifie, s'organise, s'ordonnance, se rentabilise. Elle est affaire de stratèges et des gestionnaires». En fait l'esprit de précision inspiré par la pédagogie par objectifs exige un mode de pensée très rationnel en matière de formation. Dans les systèmes éducatifs ou universitaires, l'atteinte ou non des objectifs pédagogiques constitue la preuve incontournable de leurs réussites et crédibilité, ou au contraire, de leurs échecs et faiblesses. Suite à ce constat important Tyler et (S) Bloom[10] ont conclu que la valeur d'un système éducatif n'est pas liée à l'idéologie qui le sous-tend mais à:

1) La cohésion interne entre les objectifs planifiés au départ et le produit terminal (l'étudiant).

2) La quantité de réussite et d'échecs enregistrés par rapports aux objectifs pédagogiques fixés.

3) La rentabilité du produit (l'étudiant) lorsqu' il s'insère dans le monde du travail.

Ces trois (3) critères d'évaluation des systèmes éducatifs nous font savoir que ces dits systèmes ne sont pas en réalité évalués par rapport à l'idéologie qu'ils suivent, qu'elle soit capitaliste ou socialiste ou autres, mais qu'elles sont évalués en fonction des objectifs poursuivis et du degré d'atteinte de ces objectifs observables au niveau des acquis des étudiants; là est le lien fort entre la fonction enseignante et la pédagogie par objectifs.

Pour cela et afin d'entamer une action ayant pour objectif global la formation psychopédagogique des enseignants, il est fondamental d'éclaircir et de bien définir une méthodologie permettant de mieux cerner les soubassements de cette action afin d'agir avec le maximum de rigueur et de lucidité.

Nous commençons notre réflexion par un constat général essentiel qui stipule que chaque formation quelque soit sa nature vise à atteindre et faire développer des performances. Cela dit, nous optons pour la conception qui nous fait comprendre qu'un objectif pédagogique représente une performance ou bien une compétence qui devra être observable au niveau du comportement en général, qu'il soit écrit, verbal, manuel ou autre, à la fin d'une formation donnée.

Nous déduisons alors, par la, que les objectifs de cette formation méthodologique et pédagogique ne serait qu'un ensemble de compétences définies avec plus ou moins de précision; et que ces compétences doivent être acquises par les enseignants universitaires.

Cependant une question s'impose; sur quelles bases peut-on déterminer les compétences que doit avoir un enseignant?.

La réponse à cette question est comme suit:

On peut déterminer les différentes compétences que doit avoir un enseignant en identifiant les multiples tâches que celui-ci accomplira durant le processus de sa pratique d'enseignement.

Cela revient à dire qu'une compétence psychopédagogique ne peut être observée, ni définie, ni localisée qu'en fonction d'une tâche précise qu'il aura à réaliser pendant son travail.

En suivant ce raisonnement, nous devons donc tout de suite délimiter ces principales tâches. Pour cela nous nous référons à une communication faite par le professeur Bobo Mbula aux journées d'études psychologiques et pédagogiques à l'université de Constantine[11]

Ce chercheur suggère que les rôles d'un enseignant se résument globalement en quatre (04) tâches essentielles impliquées dans la fonction enseignante. Ces quatre tâches sont:

I) La tâche de planification des cours et T.D.

II) La tâche du choix et d'application des méthodes pédagogiques.

III) La tâche de l'animation.

IV) La tâche d'évaluation.

L'enseignant ne se contente donc pas d'exposer des connaissances à des enseignés, il doit pouvoir planifier harmonieusement l'enseignement qu'il dispensera afin de pouvoir suivre les différentes étapes de celui-ci. Il doit aussi choisir, employer et appliquer les méthodes adéquates pour arriver à des objectifs planifiés avec l'aide de matériel qu'il utilisera. Il doit animer le groupe d'étudiant qu'il a à sa charge en ayant le souci de stimuler, de guider les étudiants pour l'apprentissage, car ceux-ci ont toujours besoin d'un guide et d'un conseiller pouvant les aider à développer leurs capacités soit sur le plan des connaissances qu'ils doivent acquérir, soit sur le plan de l'épanouissement de chacun d'eux. Tel est selon nous l'objectif majeur de tout enseignement. Cependant le rôle principal attribué à l'enseignant est de poursuivre cet objectif majeur en tant «qu'organisateur du développement de l'enfant en poursuivant une série d'acquisitions qui se complètent, se

soutiennent et se fortifient mutuellement pour aboutir finalement à cet état, à ce stade suprême que l'on appelle développement»[12].

Enfin, tout ce processus de développement doit être suivi continuellement par l'évaluation que doit faire l'enseignant des enseignements que ses étudiants devront assimiler. Plus précisément l'évaluation constitue le contrôle systématique des degrés d'atteinte des objectifs pédagogiques que l'enseignant a défini avant d'entamer son action de formation.

En essayant de catégoriser l'ensemble des rôles d'un enseignant, on peut dire qu'ils se résument, selon la vision du professeur Bobo Mbula en quatre tâches essentielles impliquées dans la fonction enseignante.

De notre part, nous décortiquons et explicitons l'objet et la nature de chacune des quatre(4) tâches comme suit:

A) La tâche de planification des cours et TP:

Cette tâche consiste en le choix des objectifs pédagogiques, leur clarification en rapport avec le contenu de l'enseignement ,la détermination des différentes étapes de l'enseignement, la prévision des modalités d'évaluation, des critères de réussite dans l'enseignement à court ou à long terme suivant l'étape de l'enseignement et l'objectif pédagogique poursuivi par l'enseignant. Le choix d'un matériel pédagogique adéquat et nécessaire est aussi un élément important de la tâche de planification. Cette tâche représente donc la mise en place des différentes conditions du processus d'enseignement, et constitue par là même la base de l'acte d'enseigner.

B) La tâche du choix et d'application des méthodes pédagogiques:

Cette tâche exige de l'enseignant la connaissance théorique et pratique des méthodes d'enseignement, en plus la capacité d'utilisation des supports pédagogiques suivant la matière d'enseignement (supports visuels, auditifs et autres). On distingue généralement deux catégories de méthodes : les méthodes de type traditionnel telle que la méthode magistrale et les méthodes dites actives telle que la méthode de l'étude de cas, le travail de groupe. Pour cela l'enseignant doit toujours se poser la question:

Comment et par quelle méthode d'enseignement peut-on parvenir aux objectifs fixés ou aux résultats attendus?

Cette question peut permettre à l'enseignant de choisir et de prévoir la méthode qui conviendra à son enseignement.

C) La tâche de l'animation de la classe:

L'un des rôles de l'enseignant est d'instaurer une certaine discipline, de guider et de stimuler les étudiants pour l'apprentissage. Cette tâche correspond à la capacité de l'enseignant à veiller sur les conditions psychologiques régnantes au sein de sa classe afin de pouvoir favoriser les acquisitions souhaitées.

La réussite de cette tâche est conditionnée par une aptitude de l'enseignant qui se caractérise comme le dit Jean Leif «par une sorte d'ouverture intuitive sinon affective qui détermine souvent la vie et le climat du groupe qui constitue la classe, comme aussi les comportements et les conduites individuelles des élèves et du Maître»[13].

D) La tâche d'évaluation:

Il s'agit des contrôles systématiques d'apprentissage des étudiants et des activités de l'enseignant. Ces contrôles devront se faire en fonction des objectifs pédagogiques que tout enseignant doit clarifier, après avoir choisi des modalités, des critères et des barèmes d'évaluation. En effet l'enseignant ne doit pas évaluer, uniquement dans le but de donner des notes à des étudiants, il doit également contrôler leurs niveaux d'acquisition. Donc la tâche d'évaluation ne consiste pas seulement à interroger les étudiants «pour obtenir des notes qu'on pourra ensuite transcrire dans un bulletin, on le fait avant tout pour vérifier si l'objectif que l'on s'était fixé a bel et bien été atteint»[14].

Nous considérons que l'accomplissement réussi d'une tâche est une manifestation de la compétence de l'enseignant dans cette tâche. A l'opposé, la non réussite d'une tâche constitue une incompétence par rapport à cette tâche, c'est à dire une «difficulté psychopédagogique» laquelle ne s'observe qu'au niveau d'une tâche d'enseignement bien définie. Le terme

de difficulté peut s'entendre comme embarras, obstacle, perplexité à poser une action, à réaliser une tâche.

En conclusion il est permis d'affirmer qu'il y a actuellement, selon nous, deux disciplines qui sont entrain de gouverner le monde dans lequel nous vivons:

1) L'économie politique et ses stratégies en vue d'accaparer les intérêts des nations.

2) La psychopédagogie. Car l'homme représente dorénavant la source d'investissement la plus sûre; cet investissement ne peut être crédible que grâce à un système universitaire fort par sa clairvoyance et sa productivité concurrente.

Bibliographie

(1) - Maurice Debèsse, Fonction et formation des enseignants, traité des sciences pédagogiques,tome 7,ed PUF,1978, page 19.

(2) -Carl Rogers, liberté pour apprendre, tiré de Bobo_Mbula, des ateliers pédagogiques pour la formation des Maitres, communication aux journées d'études psychologiques et pédagogiques, université de Constantine, 19 au 21 Mai 1981.

(3) - Jean Leif,la formation des enseignants ,problèmes de pédagogie contemporaine ,ed Fernand Nathan , Nancy, 1979, page 9.

(4) -Mager .R.F, Comment définir des objectifs pédagogiques, Paris, Gauthier-Villars, 1971, page3.

(5) - Mager .R.F , ouvrage déjà cité, page 20.

(6) -Michel Minder, Didactique fonctionnelle, objectif, stratégie et évaluation, ed Dessain (H), Liège, 1979, page 22.

(7) - Michel Minder ,ouvrage cité. Page 7.

(8) - Michel Minder, ouvrage cité. Page 9.

(9) - D.Hameline, les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, ESF, 1979. page 38.

(10) - Tiler et (S) Bloom tiré de:Denise Louanchi, éléments de pédagogie ,OPU, 1987, 373 pages.

(11) - Bobo Mbula, Formation des enseignants pour l'école rénoveé, documents inédits , 1976.

(12) - Bobo Mbula, ouvrage cité .

(13) - Jean Leif, ouvrage cité, Page 27.

(14) -Michel Minder, ouvrage cité, Page 26 .