

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 03 بتاريخ 2021/04/08م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات

المجلد 02 العدد 03 (10)

عدد خاص بالمؤتمر الدولي الثالث، العلمي المحكم بإسطنبول تركيا حول
العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية والأدبية والإدارية والاقتصادية
"دراسات وأبحاث علمية في مختلف التخصصات" 2021 / 03 / 15 م من تنظيم

جامعة البصرة، كلية التربية بنات، العراق

وأكاديمية باشاك شهير للعلوم العربية والإسلامية، إسطنبول-تركيا

المحور الثاني

إدارة المجلة

المشرف الشرفي: أ.د/ حاجي دوران -تركيا-

المشرف المباشر: أ.د/ عبد الواحد زيارة إسكندر المنصوري، جامعة البصرة، العراق

مدير المجلة: أ.د/رحيم حلو محمد البهادلي جامعة البصرة، العراق

رئيس التحرير: أ.د/ محمد قاسم نعمة الناصر جامعة البصرة، العراق

العنوان الإداري للمجلة:

مركز البحث وتطوير الموارد البشرية (رماح) شارع وصفي - عمان

الهاتف /الفاكس: 0096265153561 إيميل المجلة: researchre99@gmail.com

رابط الموقع الإلكتروني: <https://remahresearch.com>

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 03 بتاريخ 2021/04/08م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات

مجلة دولية علمية أكاديمية محكمة فصلية تعنى بدراسات العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات
تصدر عن جامعة البصرة كلية التربية للبنات في العراق ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح، عمان،
الأردن

التصنيف ضمن قواعد البيانات العالمية

القاعدة الأولى



المجلة مصنفة ضمن قاعدة بيانات ابيسكو EBSCO العالمية ومن ضمن فروعها
قاعدة ERIH مقرها بماساتشوستس الولايات المتحدة الأمريكية

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 03 بتاريخ 2021/04/08م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

القاعدة الثانية



مصنفة ضمن قاعدة بيانات أسك زاد ASK ZAd

مقرها بالولايات المتحدة الأمريكية، والامارات العربية المتحدة، وجمهورية مصر العربية
والمملكة الأردنية الهاشمية

القاعدة الثالثة



مصنفة ضمن قاعدة بيانات دار المنظومة

Dar Almandumah مقرها بمدينة الرياض، المملكة السعودية.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 03 بتاريخ 2021/04/08م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات

مجلة دولية علمية أكاديمية محكمة فصلية تعنى بدراسات العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات
تصدر عن جامعة البصرة كلية التربية للبنات في العراق ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح، عمان،
الأردن

الهيئة العلمية الاستشارية

أ.د/ عصام كاطع داود الشويلي، جامعة البصرة، العراق
أ.د/ تحرير علي حسين علوان، جامعة البصرة، العراق
أ.د/ هاشم صالح مناع، جامعة الإسراء، عمان، الأردن
أ.د/ حميد سراج جابر الأسدي، جامعة البصرة، العراق
أ.د/ فالح صدام منشد الإمارة، جامعة البصرة، العراق
أ.د/ فريد أمعششو، جامعة وجدة، المغرب
أ.د/ ماجد عبد الحميد عبد الكعبي، جامعة البصرة، العراق
أ.د/ خالد الجندي الجامعة اللبنانية لبنان
أ.د/ عمار محمد يونس الساعدي، جامعة كربلاء، العراق
أ.د/ زمان عبيد وناس المعموري، جامعة كربلاء، العراق
أ.د/ فاضل بيّات مركز إرسيكيا تركيا
أ.د/ حيدر عبد الرضا حسن التميمي، جامعة البصرة، العراق

أ.د/ رشيد محمد كهوس، جامعة عبد الملك السعدي، تطوان، المغرب
أ. د/ وجدان فريق عناد العارضي، جامعة بغداد، العراق
أ.د/ سعد عبود سمار السوداني، جامعة واسط، العراق
أ.د/ شعيب مقنوني، جامعة تلمسان، الجزائر
د/ أسامة إسماعيل عطا الله، جامعة فلسطين
د/ بولرياح عثمان، جامعة الأغواط، الجزائر
د/ عبد الرحيم قصبـاوي، جامعة القنيطرة، المغرب
د/ زينب دهـيمي، جامعة ورقـلة، الجزائر
د/ ليلي العبيدي، جامعة منـوبة، تونس
د/ مها بن سعيد، جامعة الرباط، المغرب
د/ مومني بـوزيد، جامعة جيجل، الجزائر
د/ علي حمزة عباس عثمان الصوفي، جامعة الموصل، العراق
د/ بلقايد عمـارية، جامعة تلمسان، الجزائر
د/ بلحميتي آمـال، جامعة مستغانم، الجزائر
د/ رسول بلاوي، جامعة خليج فارس، بوشهر، إيران
د/ عصام محمد حسن كايد، جامعة الإسراء، الأردن
د/ عائشة عبد الحميد، جامعة الطارف، الجزائر
د/ أنوار جاسم مطلق، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية ، العراق
د/ ميس عبد الكريم إسماعيل، جامعة دمشق، سوريا
د/ عليّ كشـرود، جامعة الجزائر -2، الجزائر
د/ عبد الرؤوف أحمد عايش بني عيسى، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن

رئيس المؤتمر الدولي

الأستاذ الدكتور عبد الواحد زيارة إسكندر المنصوري، العراق

نائب رئيس المؤتمر

الأستاذ الدكتور رحيم حلو محمد البهادلي، العراق

رئيسة اللجنة العلمية

أ.م. د. آلاء عبد الامام عبد الزهرة، العراق

نائب رئيس اللجنة العلمية

الأستاذ الدكتور عصام كاطع داود، العراق

أعضاء اللجنة العلمية

أ.د محمد قاسم نعمة	العراق
أ.د تحرير علي حسين علوان	العراق
أ.د حيدر عبد الرضا التميمي	العراق
أ.د رشيد محمد كهوس	المغرب
أ.د عناد الدين الرشيد	تركيا
أ.د مصطفى قطب	تركيا
أ.د بلال شيخي	الجزائر
أ.د عبد الرزاق محمود إبراهيم	العراق
أ.د نادر الزبيدي	تركيا
أ.د عبد الرؤوف بني عيسى	الأردن

الأردن	أ.د. نضال يوسف
الأردن	أ.د. محمد أبو بكر
ليبيا	أ.د. وائل جبريل
فلسطين	أ.د. سهير شوملي
العراق	أ.د. هاشم داخل الدراجي

الجزائر	أ.د. الشريف ميهوبي
الأردن	أ.د. محمد فاضل محاسنة
فلسطين	أ.د. شاهر عبيد
الأردن	أ.د. راضي أبو هوش
الأردن	أ.د. محمد القاضي
العراق	أ.د. وجدان فريق عناد العارضي
مصر	أ.د. إبراهيم محمد علي مرجوجة
العراق	أ.د. أنس محمد جاسم
العراق	أ.د. فتحي سالم حميدي

أ.د. إيدر غنيات	الجزائر
أ.د. عدي سالم عبد الله	العراق
أ.د. غسان محمود وشاح	فلسطين
أ.م. د. مروان سالم نوري	العراق
أ.م. د. احمد محمود علو	العراق
أ.م. د. غفار جبار جاسم	العراق

أ.م. د. أنيس محمد جاسم	العراق
م. د. وئام عاصم اسماعيل	العراق
د. إيمان محمد عبيد	العراق
د. خالد ناصيف	تركيا
د. نبيل ونوغي	الجزائر
د. عليا عويدي العبادي	الاردن
د. سهام عباسي	الجزائر

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 03 بتاريخ 2021/04/08م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

العراق	د. علي الصوفي
الجزائر	د. سماح محمودي
تركيا	د. أحمد صوان
العراق	د. محمد جابر عناد
فلسطين	أ. علاء محمد مطر

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 03 بتاريخ 2021/04/08م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

رئيس اللجنة التحضيرية
الأستاذ الدكتور فهمي البلاونه – الأردن
نائب رئيس اللجنة التحضيرية
أ. أسعد الشمسي – تركيا
أعضاء اللجنة التحضيرية

الأردن	أ.د. عماد الصعيدي
العراق	د. أنير عبد الكريم صادق
تركيا	د. خالد ناصيف
تركيا	د. احمد صوان
تركيا	د. عمر عبد الله
الجزائر	د. خديجة السبخاوي
لبنان	د. نور عبيد
العراق	م.م عباس قاسم عطية

شروط النشر في المجلة

الأفكار والآراء التي يتضمنها البحث لا تعبر عن رأي المجلة وإنما هي وجهة نظر أصحابها. كما أن إدارة المجلة بفروعها وخاصة هيئة التحرير، غير مسؤولة عن أي سرقة علمية تتم في البحوث المقدمة لها.

1. تنشر مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات الأبحاث الأصيلة ذات المنهجية العلمية الرصينة والتي تلتزم بالموضوعية، وتتوافر فيها الدقة والجدية.

2. كل بحث لا يحترم شروط النشر لا يؤخذ بعين الاعتبار.

3 - تخضع كل الأبحاث إلى التحكيم من قبل هيئة مختصة، ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يقوم الباحث بالتعديلات المقترحة.

4. للمجلة كل الحق في أن تطلب من الباحث أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه، أو أي جزء منه بما يتناسب مع طبيعة المجلة.

5. لا يجب أن يكون البحث قد سبق نشره أو كان جزءاً من كتاب منشور.

6. يعهّد الباحث بعدم تقديم البحث للنشر في جهة أخرى، بعد إقرار نشره في مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من مدير المجلة.

7. لا تتجاوز صفحات البحث المقدم 25 إلى 30 صفحة.

8 - على الباحث احترام شروط الكتابة التالية:

*تحتوي الصفحة الأولى من البحث على؛ عنوان البحث، الاسم الكامل للباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي إليها باللغة العربية واللغة الانجليزية، البريد الالكتروني للباحث، ملخص للدراسة في حدود 150 كلمة حجم 12 بلغة المقال وبلغة أجنبية (الإنجليزية)، الكلمات المفتاحية بعد الملخص.

*تقدّم الأبحاث مكتوبة ببرنامج Word بخط Traditionnel Arabic حجم 14، تكتب العناوين الرئيسيّة والفرعيّة للفقرات بحجم 14 مثلها مثل النصّ الرئيسيّ لكن مع تضخيم الخط. أما الأبحاث المكتوبة باللّغة اللاتينيّة فتكتب بخط Time new Roman، بحجم 12 وتكون الحواشي 4 سم على جوانب الصّفحة الأربعة، كما تدرج الرّسوم البيانيّة والأشكال التوضيحيّة في المقال، وتكتب عناوينها والملاحظات التوضيحيّة أسفلها، أما الجداول ترقيم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها أعلاها والملاحظات التوضيحيّة أسفلها.

*يلتزم الباحث بتهميش المعلومات آخر البحث.

*بالنسبة لعلامات الترقيم، توضع النّقطة (.) بعد الكلمة مباشرة دون وجود فراغ بينهما، ويوضع فراغ واحد بين النّقطة وبداية الجملة التّالية. كما لا توضع النّقطة (.) أبداً في العناوين، أمّا إذا كان العنوان يضمّ عناوين أحدهما فرعياً والآخر رئيسيّ فيفصل بينهما بنقطتين.

*تكتب واو العطف ملتصقة بالكلمة التي تليها ولا يترك فراغ بينهما.

* عدم الإكثار من الفقرات وجمعها في نصّ سياقي واحد، واللّجوء الى الفقرات عند الضرورة النصية.

9 الأفكار والآراء التي يتضمّنّها البحث لا تعبّر عن رأي المجلّة وإنما هي وجهة نظر أصحابها. كما أنّ إدارة المجلة وفروعها خاصة هيئة تحرير، غير مسؤولة عن أيّ سرقة علميّة تتم في البحوث المقدّمة لها.

10 - يرفق صاحب البحث تعريفاً مختصراً بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي

ترسل الأبحاث إلى إيميل المجلة researchre99@gmail.com

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات

مجلة دولية علمية أكاديمية محكمة فصلية تعنى بدراسات العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات
تصدر عن جامعة البصرة كلية التربية للبنات في العراق ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح، عمان،
الأردن

الفهرس

ص 17	طبيعة المصطلح في المضامين المدرسية العلمية، السنتان الأوليان الإبتدائيتان - نموذجاً - د. علي. كشود
ص 42	متطلبات تفعيل ثقافة تربية السلام لمواجهة التنمر المدرسي في المدارس الأردنية الدكتورة: ريم مشرف العيفان الدكتورة: رويدة زهير العابد
ص 67	تقنيات تدريس مهارة التعبير الشفهي في المدرسة الجزائرية السنة الرابعة متوسط - أنموذجاً - د. أمال قانة
ص 87	درجة توافر متطلبات النانو تكنولوجي في محتوى كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي في جمهورية العراق م.م وسن موحان محسن حمزة الرازي
ص 109	إعداد المناهج الدراسية في الجزائر بين الأبعاد الاجتماعية والمنطلقات الفلسفية منهج المقاربة بالكفاءات أنموذجاً الدكتورة صافية كساس

ص136	الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظرهم م.م حسن عبد العزيز محمد القاسم
ص172	فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على المعرفة التكنولوجية التربوية لنموذج تيباك (TPACK) في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات معلم صف بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية - غزة د. هناء خميس أبودية
P210	L'Education Routière au Maroc : Bilan et Approches Jihane ALWATIK Doctorante
P227	Dispositifs pédagogiques et impact des TICE sur l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère LAHMAR Rabia Maitre de conférences (B)
ص244	درجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين د.عمار وليد الشريف أ.مريم عبد الكريم عواد أ.كرم عطوة أبو معيلق أ. نسرين فضل عدوان
ص284	الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء إدارة الأزمات والظروف الطارئة كنموذج (COVID-19) د. سعاد جعفر عمر محمد
ص341	الخطاب الاستهلاكي والختامي في الحكاية العجيبة وأثرهما على المتلقي الدكتورة صبرينة بوقفة الدكتورة جعفري عواطف

ص354	الإسقاط التصوري للمسار الاستعاري - دراسة في المثل العربي القديم - خولة النادلي - باحثة في سلك الدكتوراه
ص380	"البجائيون ودورهم في تنشيط الحركة اللغوية والأدبية في الشمال الإفريقي" د. جمعة زروقي
ص393	قراءة أسلوية في ديوان الأخضر عبد القادر السائحي. د. محمد بلهوار
ص408	علاقة الترجمة بأزمة تعدد المصطلح في الخطاب النقدي العربي المعاصر: الأسلوية والانزياح والشعرية نموذجاً. الدكتورة صفيناز صالح
ص423	السرد السير ذاتي في رواية سيرة شغف لربيعة جلطي ط. د/ نورة عميري د/ فاطمة الزهراء عطية ط. د/ أسماء جعيل
ص442	دور مجمع اللغة العربية بالقاهرة في صناعة المعجم العربي وفق مستويات اللغة -معجم الوسيط أنموذجاً- طالبة الدكتوراه نسرین سوفي
ص466	مَعْرِةُ اللُّغَاتِ بَيْنَ البُعْدَيْنِ الأكاديميِّ والسِّيَاسِيِّ - اللُّغَةُ الأمازيغِيَّةُ فِي المَغْرِبِ أنموذجاً - د. محمد أمحدوك
ص501	الحبسة اللغوية وبنية الكفاية الاتصالية د. فريحي مليكة

ص515	دراسة مقارنة بين برجستراسر وكتابه ((أصول نقد النصوص ونشر الكتب)) وكتاب ((تحقيق النصوص ونشرها)) لعبد السلام محمد هارون المدرس: قاسم العبيبي موسى
P540	L’adaptation des textes littéraires en bande dessinée : didactiques et enjeux PHD. Riham Fawzi Ahmed Ghaly

طبيعة المصطلح في المضامين المدرسية العلمية، السنتان الأوليان الابتدائيتان - نموذجاً -

علي. كشرود

أستاذ محاضر - أ - جامعة الجزائر - 2 - "أبو القاسم سعد الله" - الجزائر

Kechroud-ali@hotmail.fr

الملخص بالعربية

سمحت لنا الدراسة التي أجريناها على الكتابين التعليميين العلميين للسنتين الأوليين الابتدائيتين، بإلقاء نظرة فاحصة على قضية المصطلح، ومدى ملاءمته لمقتضى التحصيل العلمي وقدرات المتعلمين. هذا، وقد مكّنتنا الدراسة التي انتهجنا من خلالها المنهج الإحصائي-الوصفي من الكشف عن مناطق الظل فيما يتعلق بحقيقة المصطلح، وطريقة توظيفه، ومدى قدرة المتعلم على استيعاب المفهوم الذي يحمله في ظل المناهج الدراسية، والكتب التعليمية والمقررات لمختلف المواد العلمية.

ولإنجاز كلمتنا القصيرة الموسومة: **طبيعة المصطلح في المضامين المدرسية، السنتان الأوليان الابتدائيتان - نموذجاً -** ولتتمكن من منح الملتقى الدولي المتعلق بالعلوم الإنسانية، والاجتماعية، والتربوية، والأدبية، والإدارية، والاقتصادية (دراسات وأبحاث علمية في مختلف التخصصات) قيمة مضافة، عملنا على تجسيد المقطبات المتوصل إليها وفق خطة محكمة تعكس الجانبين: النظري، والتطبيقي.

هذا، وقد أفضت عملية المسح الشامل للمصطلحات في الكتابين التعليميين المقررين في السنتين الأوليين للتعليم الابتدائي في مادتي: الرياضيات، والتربية العلمية والتكنولوجية، إلى تأكيد نقاط ذات أهمية هي على النحو الآتي:

➤ سهولة المصطلحات المستخدمة في الكتابين لوضوح صيغة كل مصطلح، ولدقة المفهوم الذي يحمله مصطلح دون غيره.

➤ هي بالقدر الكافي، وقد تعززت بفضل الوضعيات الإدماجية التي يفتحها الكتابان.

➤ ملاءمة لمقتضى التحصيل العلمي لدى المتعلم، فهو لا يجد عناء كبيراً لفهمها، وقد قدمت خدمة جلية حين شجعت على التفكير المنطقي والعلمي.

أملنا كبير في أن نكون حملنا إضافة ذات قيمة علمية في ظل الدراسة المتواضعة التي ما وسعنا جهدنا في أن تكون صائبة، فإن أصبنا فمن الله تعالى، وإن أخطأنا فمن أنفسنا، ولذا ما شئت عزمتنا ونحن نكرر الدعاء سائلين إياه القبات والسداد.

الكلمات المفتاحية

حدّ الإصطلاح، تقنيات وضع المصطلح العلمي، المفهوم، التعريف: الحقيقي، واللفظي، المصطلح، الدلالة الإغباطية، الدلالة المصطلحية.

Nature of the term in scientific academic content
The first two elementary years –model-
Ali Kachroud Lecturer -A-
University of Algiers -2- “Abu al-qasim Saadallah “– Algeria
Kechroud-ali@hotmail.fr

Le résumé de l'énonciation en langue Française

L'étude qu'on la faite sur les deux manuels scolaires scientifiques destinés aux apprenants de la première et la deuxième année de l'enseignement élémentaire, nous a permis de jeter un coup d'œil sur la problématique du terme et son étendu sur l'assimilation des sciences et les capacités chez les apprenants.

A fin de réaliser notre énonciation intitulée: **Sciences humaines, sociales, éducatives, littéraires, administratives, et économiques (études et recherches dans différentes spécialités)** et a fin d'apporter une valeur ajoutée à la journée d'étude locale relative au terme scientifique utilisé dans le manuel scolaire de l'enseignement élémentaire, nous avons procédé a mettre en évidence les données assemblées dans le cadre de notre étude, dans deux volets distincts: L'aspect théorique et, l'aspect pratique.

Le balayage approfondi et général qui a touché les contenus des deux manuels scolaires cibles approuvés par la tutelle, nous a permis de mettre le doigt sur les points suivants:

- ✓ La clarté des termes utilisés dans les deux manuels cibles et, l'exactitude du concept véhiculé via chaque terme scientifique.
- ✓ Les termes scientifiques sont considérables et, sont consolidés par la formule situation - intégration suggérée dans les deux manuels.
- ✓ Les termes scientifiques sont appropriés (Convenance) a fin d'assimiler le savoir chez l'apprenant et, encourage d'autant plus la réflexion scientifique.

Notre espoir et, d'apporter un plus dans le cadre de notre modeste recherche que nous avons multiplié les efforts a fin qu'elle soit à la hauteur de nos objectifs cibles et, à nos aspirations.

Mots clés

Le concept du terme ; démarche de conception du terme scientifique ; Concept ; Définition : réelle et verbale ; Terme ; signification arbitraire ; signification du terme.

تمهيد

يُحدّد المصطلح أو الاصطلاح على أنه عبارة عن إجماع شبه كلي يحصل بين قوم بغرض إطلاق تسمية على شيء ما بوساطة اسم يُنقل عن موضوعه الأول بإخراج اللفظ من معنى لغوي إلى آخر، لحصول وجه الشبه بينهما أو لمناسبة بينهما. وقيل عن الاصطلاح، هو اتفاق قائم بين جماعة أو طائفة على وضع اللفظ بإزاء المعنى، أي بعبارة أدق: إخراج الشيء عن معنى لغوي إلى آخر لبيان المقاصد. إذن، فالاصطلاح هو العرف الخاص المتمثل في لفظ معين يتردد استعماله بين قوم معينين.

وعليه، تأكد على مر الزمن أن المصطلح هو مفتاح العلوم والمعارف، وتلخصه العبارة الوجيزة، والوصف الدقيق الذي أطلقه فيلبر على مفهوم المصطلح وغاياته: "إنه عبارة عن بناء عقلي فكري مشتق من شيء معين"، ليضيف مؤسعا فكرته بعد أن أشار إلى أنه -أي: المصطلح- الصورة الذهنية لشيء معين موجود في العالم الداخلي أو الخارجي، ليقول: "لكي نبلع هذا البناء العقلي -المفهوم- في اتصالاتنا، يتم تعيين رمز له ليدل عليه".

فإذا كان المصطلح أو الاصطلاح يعني اتفاق أصحاب اختصاص ما على توظيفه واستخدامه بشكل دقيق للتعبير عن مفهوم علمي محدد، فهذا يعني بالضرورة بما كان، وبحسب ما ورد على لسان الخوارزمي، أن المصطلحات في عمومها هي مفاتيح العلوم؛ لأنها تمثل بحق حد كل مفهوم وتحدد لفظاً وصورة في ذهن المتلقي.

فبالاصطلاح وحده، تُذكر المعاني وتُوضح المقاصد. فمن فهم المصطلح وأدركه من المتعلمين، فقد نال نصف العلم؛ لأن المصطلح عبارة عن لفظ يعكس مفهوماً ما لمجال ما من المجالات العلمية والفكرية، ولهذا تعاطت أهميته المصطلح وازدادت قيمته في المجتمعات المعاصرة حتى أضحي بوصف بأنه مجتمع المعرفة، ولا أدل على ذلك مما انتهجت الشبكة العالمية للمصطلحات في فيينا بالنمسا حين اتخذت شعاراً: لا معرفة بلا مصطلح.

وانطلاقاً من الرؤية التي حددناها لمفهوم المصطلح، تعين أن نطرح جملة من التساؤلات على النحو

التالي:

➤ هل توصف آليات بناء المصطلح العلمي بالدقة المتناهية في المناهج الدراسية ومضامينها؟

- أ يُعَدُّ المصطلح أداةً لتحسين التحصيل الدراسي لدى المتعلمين؟ وهل يعمل بحق على تنمية التفكير العلمي لديهم؟
- وأخيراً، هل كانت المصطلحات في كتب الجيل الثاني للمواد العلمية في المدرسة الابتدائية ملائمة لسن المتعلمين وكافية؟
- هذا ما ستعمل كلمات عرضنا المتواضع في ظلّ الملتقى الدولي على الإجابة عنه انطلاقاً من المحور الثاني الذي اتخذناه مجالاً فسيحاً للبحث العلمي، وهو:
- مدى ملائمة المصطلح لمقتضى التحصيل العلمي، وقدرات المتعلمين.**
- وبما أنّ المنظومة التربوية بالجزائر شهدت مؤخراً ميلاد كتب تعليمية هي من الجيل الثاني في إطار إصلاح التعليم وتحسين مردوديته، عملنا على جعل مدونتنا تركز على كتابين تعليميين موجهين للسنتين الأوليين من التعليم الابتدائي، وهما:
- كتابي في الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية للسنة الأولى الابتدائية.
- كتابي في الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية للسنة الثانية الابتدائية.
- كما نؤوه بالقيمة المضافة التي حملها إلينا كتابان في علم المصطلح، وهما:
- الأسس اللغوية لعلم المصطلح للدكتور: "محمود فهمي حجازي".
- المصطلحات العلمية في اللغة العربية قديماً وحديثاً للدكتور: "مصطفى الشهابي".
- فقد إهتدنا ببعض الآراء المبنوثة فيهما حتى إنّ بعضها دفعنا إلى الرغبة في إشباع فضول كبير تولّد لدينا بمجرد إطلاعنا على بعض الأمور المتعلقة بكيفية وضع المصطلح، وشروط بنائه من وُضوح الصيغة (لفظ المصطلح)، وقوّة الدلالة فيها، وتمكينها من الباحث أو الدارس، حتى إنّنا قمنا بالبحث والتنقيب عما له صلة بالموضوع الهدف.
- أمّا عن المنهجية المتبعة في عرضنا هذا، فهي منهجية التحليل الإحصائي-الوصفي. فقد عملنا على إحصاء المصطلحات المستعملة في الكتابين التعليميين الخاصين بالمواد العلمية أولاً، ثمّ النظر فيها ثانياً بعين فاحصة من أجل الوقوف على قيمتها ودلائلها، وتحديد مدى ملاءمتها لمقتضى التحصيل العلمي، وقدرات المتعلمين.

ومن باب لفتِ انتباه القارئ، فإننا عملنا على تقسيم عرضنا قسمين متميزين، أحدهما من الجانب النظري حين إفتحننا كلمتنا بتمهيد ذكرنا في ضوئه التعريف بالمصطلح لغةً واصطلاحاً، كما ذكرنا الفوارق الجوهرية بين كلمات ثلاث، وهي: المفهوم، والتعريف، والمصطلح، لنختتم بعرض وجيز عن أهم الفوائد المنتظرة من علم المصطلح.

وأما القسم الثاني، فإنه جسّد الجانب التطبيقي حين عكس المنهجية المتبعة في معالجة أمر المصطلح في الكتابين التعليميين العلميين المقررين في التعليم الابتدائي بسنتيه: الأولى والثانية. وقد تمت المعالجة بالنظر في شأن المصطلح من حيث مدى مطابقته لمقتضى التحصيل الدراسي، وقدرات المتعلمين.

1- حدّ المصطلح أو الاصطلاح

أشتقت كلمة مصطلح أو الاصطلاح التي هي المصدر الميمي من الفعل الثلاثي المزيد بحرفين، وهما: همزة القطع والتاء (اصطَلَحَ بزنة: افتعل)، المأخوذ من مادة: (صَلَح) في مقابل: الفساد، من: فسَدَ بحسب ما نصّت عليه المعاجم العربية جميعها⁽¹⁾. جاء في الصحاح: "الصّلاح ضدّ الفساد، تقول: صلّح الشيء يَصْلُحُ صلوحاً. قال الفراء: وحكى أصحابنا صلّح أيضاً بالضم... الصّلاح المصالحة... والإصلاح نقيض الإفساد"⁽²⁾. وقد ذكرت المعاجم العربية في ثناياها لهذه المادة (صلح) قدراً لا يُستهان به من كلمات الواردة في نصوص عربية، وهذا ذكر موجز لبعض أفعال هذه المادة: صلّح، وصلّح، وصلّح، وأصلّح، وتصلّح، وإصلّح. أما عن مصادرها: صلّح، وصلّح، ومصلّح، وإصلاح، ومصالحة، وإصلاح، وإستصلاح. وأما عن مشتقاتها: صلّح، وصلّح، ومصلّح، وصلّحاء، ومصلّحة. هذا وجاء على لسان المنجد في اللغة العربية المعاصرة تعريف المصطلح على النحو التالي: "اصطلاح جمع اصطلاحات: كلمة لها مدلول محدّد من ضمن مبادئ علمية مُتَّفَق عليها، عُرف خاص مُتَّفَق عليه، لكل علم اصطلاحه"⁽³⁾، ما يعني أنّ الاصطلاح هو جزء لا يتجزأ من أساليب التفكير العلمية، فكل علم جديد إلّا وسعى الإنسان إلى تزويده بمصطلحات جديدة، وكل تصوّر جديد إلّا ودعا صاحبه إلى التعبير عنه بمصطلحات جديدة.

ولا يقتصر المصطلح على الكلمة المفردة، فهذا محمود فهمي الحجازي يقول: "المصطلح غير مقصور على الكلمة المفردة، فالمصطلح قد يكون كلمة أو مجموعة من الكلمات. والمصطلح يُعبّر عن المفاهيم

والأشياء المادية، ففي التعريف هذا⁽⁴⁾... دلالة قوية على التأثير الواضح للنظرية العامة لعلم المصطلح التي تجعل المفاهيم والأشياء المادية مُنطلقَ البحث، وتُجمل المصطلحات وسيلةً للتعبير عنها⁽⁵⁾.

هذا، ويجب على الباحث أن يدرك الفرق الجوهرية بين الكلمات: مفهوم، ومصطلح، وتعريف التي يُعدها في غالب الأحيان مترادفات لفظية، إلا أن الواقع غير ذلك، فلكل مفردة حدّها ودلالته.

إنّ المعنى الحقيقي الذي يدلّ عليه لفظ: مفهوم، هو تلك الفكرة أو الصورة العقلية التي تتكوّن وتتراكم في الذهن بفعل الخبرات المتتالية التي يعيشها الفرد، وقد عرّفه إنجليش (English) بقوله: "كلّ موضوع شعوريّ يتضمّن معنى ودلالة، فهو كلّ شيء يمكن أن يُفكر فيه الفرد أو يُمَيِّزُهُ عن غيره من الأشياء الأخرى، وهذا ما نُسَمِّيه في علم النفس بالتصور، ويُلاحظ فيه معنى عامّ أو كلّ ما يمكن أن يُستدلّ به على عددٍ من الأفراد أو الموضوعات⁽⁶⁾". إذن، يتضح لنا من خلال التعريف، أن المفهوم عملية ذهنية تُشير إلى مجموعة من المواضيع والخبرات. ومن أشهر التعاريف المتداولة للمفهوم، قول علماء المصطلح: "المفهوم مغناه المنطقي، هو مجموع الصفات والخصائص التي تُحدّد الموضوعات التي ينطبق عليها اللفظ تحديداً يكفي لتمييزها عن الموضوعات الأخرى، فمفهوم الإنسان بالمعنى الأرسطي -مثلاً- هو أنه حيوان ناطق⁽⁷⁾". ولنضرب مثلاً حياً من واقعنا المعاصر المعيش حتى يتجلى بوضوح لفظ المفهوم، وهو تلك الصورة القائمة التي تشكّلت عند العرب عن الإسلام في مواقف الحياة المختلفة على أنه دين إلهاب وقتل وقمع للحرّيات. ولنسأل أنفسنا كيف تشكّل هذا المفهوم لديهم ورسخ؟ في الحقيقة، إنه ثمرة خبرة الغرب التي اكتسبها في المراحل التعليمية المختلفة في ظلّ ما يُعرض على الإنسان الغربي عبر مناهج التعليم والدراسة. ويؤكد صحة هذا المفهوم الناشئ عند الغرب، ما يحدث من أحداث القتل والدمار داخل البلاد الإسلامية وخارجها. ولا شك، أن لكل مفهوم يتولّد بطريق الخبرة المتراكمة لدى الإنسان مجموعة من الصفات والخصائص التي تطبعه وتميّزه من غيره، فمفهوم السلام طبعاً يختلف في جوهره عن مفهوم الإزهاب، ومفهوم الحرية هو غير مفهوم العبودية وهكذا دواليك...

وإذا كان المفهوم يُركّز على الصورة الذهنية، فبالقابل نجد المصطلح يُركّز على الدلالة اللفظية للمفهوم، ولهذا كان المفهوم سابقاً في الوجود على المصطلح. وعليه، فكلّ مفهوم مُصطلح، والانتكاس غير صحيح؛ لأنّ المفهوم في واقعه يعكس مضمون المصطلح ويُجسّده، ولهذا عبّر الإصطلاحيون حين

عرّفوا المصطلح قائلين: " هو الدلالة اللفظية للمفهوم "، أي بعبارة أخرى: إذا كان الإزهاب يُعدُّ مُصْطَلَحًا، فهو بالضرورة مفهومٌ مُعيَّنٌ ينتُج عن إدراك العناصر المشتركة بين الحقائق والمواقف التي يوجد فيها القتل والدُّبْح والإفساد والحرق والتفجير والأخزعة النَّاسِفة وغيرها من الحقائق المتعلقة بهذا المصطلح. فما يُميّز المفهوم عن المصطلح بعد عرض النظريات والآراء، هو اتِّسَام المصطلح بخصيصتين اثنتين، وهما: حصول الاتفاق، وبلوغ مرحلة التَّضج، على أن يكون الاتفاق مُباشراً أو ضمنيّاً أو تاريخيّاً، والجماعه وحدها مصدر المصطلح.

أما عن التعريف لغةً، فهو من عرف الشيء إذا علمه، وعرف الأمر إذا أعلم به غيره، وعرف اللسان ما يفهم من اللفظ بحسب وضعه اللغوي، وعرف الشارع ما جعله علماء الشرع مبنياً الأحكام. وأما في الاصطلاح، فالتعريف عبارة عن ذكر شيء تستلزم معرفته معرفة شيء آخر. وهو قِسْمان: تعريف حقيقي، وآخر لفظي.

✓ فالتعريف الحقيقي، هو أن يكون حقيقة ما وضع اللفظ بإزائه من حيث هو، فيعرف بغيره.
✓ والتعريف اللفظي، هو أن يكون اللفظ واضح الدلالة على معنى، فيفسر بلفظ أوضح دلالة على ذلك المعنى، كأن يقول قائل: الحارث الأسد، فمثل هذا ليس تعريفاً حقيقياً يُقصد به إفادة تصوّر غير حاصل، وإنما المراد تعيين ما وضع له لفظ الحارث من بين المعاني جميعها.
لما عرف علي بن محمد الجرجاني لفظ الاصطلاح، وقال: " هو عبارة عن اتفاق قوم على تسمية شيء باسم بعد نقله عن موضوعه الأول لمناسبة بينهما أو مُشابهتهما في وصف أو غيرها"⁽⁸⁾، إنما أراد بهذا التعريف أمرين اثنين يعكسان بحق سمات المصطلح، وهما:

✓ لا يكون المصطلح أو لا ينشأ إلا عند اتفاق أهل الاختصاص على دلالة الدقيقة.
✓ اختلاف المصطلح الموضوع لعلم من العلوم عن كلمات أخرى في اللغة العامة جزاء تغير دلالي يقع في الكلمة العامة فيجعلها مُصْطَلَحًا يعكس دلالة خاصة ومُحدَّدة.
أي بعبارة أخرى، أن المصطلح كلمة لها في اللغة المتخصصة معنى مُحدَّد، وصيغة مُحدَّدة، وبذلك يتضح لنا جلياً مدى ارتباط المصطلح باللغة المتخصصة، أي: انتماء المصطلح إلى مجال يُنسب إليه. وقد نصَّ تعريف المصطلح باللغة الفرنسية على ما يلي: " Ensemble des termes techniques

propre à une activité particulière, à ceux qui l'exercent" (9)، وجاء في الصفحة نفسها ما مفاده أن المصطلح: " Un mot qui a dans la langue spéciale, un sens précis et univoque et qui, même quand il se présente dans la langue familière, est senti comme appartenant à un domaine spécial" (10)، ما يعني في ضوء التعريف هذا، أن المصطلح قابلٌ للانتقال إلى الاستخدام في اللغة العامة من غير أن يفقد علاقته بالتخصص.

وللباحث أن يميز بين المقصود بالرمز اللغوي الدال على المفهوم بحسب ما أشار إليه علماء المصطلح حين فرقوا بين ثلاثة أنواع من الرموز اللغوية، وهي:

- الكلمة: ولها معانٍ كثيرة غير محدّدة يلجأ إليها لتسمية الأشياء، ولا يكون معناها جلياً واضحاً إلا بالإعتماد على السياق " جمع كلماتٍ وكلمٍ: لفظة واحدة دالة على معنى وضعي تتألف من صوتٍ أو حرفٍ أو من مجموع أصواتٍ أو حروفٍ " (11).

- المصطلح: وهو الرمز اللغوي لمفهوم معين.

- القاموس: إما أن يكون مصطلحاً أو اسماً (مُعْجَماً) لاسترجاع المعلومات أو فهرستها في نظام خاص: " جمع قواميس، ديوان مفردات لغة، مُرتَّب على حروف الألفباء، فيه تُحدَّد الألفاظ وتُشرح أو تُنقل إلى لغة أخرى... هو قاموسٌ لكذا، جامعٌ لعلمه " (12).

هذا، وقد حدّد علماء المصطلح جملة من المعايير أو الشروط الواجب توافرها في المصطلح كي يكون مقبولاً ومفضلاً على غيره. ومن جملة المواصفات المتعلقة به:

✓ أن يكون واضحاً، ودقيقاً، وموجزاً.

✓ أن يكون التلفُّظ به مُتيسراً.

✓ ألا يؤدّي المصطلح إلى التداخل بينه وبين مصطلحاتٍ في اختصاصٍ آخر أو أن يُحدث اللبس.

2- أهمية المصطلح أو الإصطلاح

من أوكد الأمور، أن المصطلح نشأ قديماً لحاجة البشرية إليه في التأثير في اتجاهات الناس، لما للمصطلح أو المصطلحات من الأثر النفسي الذي لا حدود له، فكم من أقوام تأثرت عقولهم بفعل

المصطلحات، أقوامٌ غُذِّيتْ بِهَا عقولُهُمْ وقلوبُهُمْ، حتَّى أضحَتِ المفاهيمُ مُنطَلِقَةً مِنْ تِلْكَ المصطلحاتِ صوابًا قَدْ تكونُ، وخاطفةٌ قَدْ تكونُ؛ لِأَنَّ وُجُودَ الاختلافاتِ في المصطلحاتِ، يُعَدُّ أمرًا خطيرًا على الفكرِ والثقافة، ويكونُ الأمرُ أشدَّ خطورةً إذا وَقَعَ الاختلافُ في المفاهيم؛ لِأَنَّ هذا الوضعَ ينجُرُّ عنه الخروجُ عن الغايةِ المنشودةِ مِنْ عِلْمٍ مِنَ العلوم، وعدمُ التحكمِ فِيهِ مِنْ حَيْثُ الموضوعُ والمنهجُ.

ولأنَّ المصطلحَ ضرورةٌ علميَّةٌ تسعى إلى ضبطِها وتحديدِها الأُممُ والثقافاتُ الإنسانيَّةُ على اختلافِ أنواعِها، فلا يُمكنُ بحالٍ مِنَ الأحوالِ أَنْ يُكتَبَ التَّقدُّمُ والإزدهارُ لأُمَّةٍ مِنَ الأُممِ دونَ العنايةِ التامةِ بِأمرِ المصطلحِ لِما لَهُ مِنْ فوائدٍ جَمَّةٍ، هذهِ الفوائدُ الَّتِي نذكرُ بعضها مِنْها على النحوِ التَّالي:

➤ التَّمييزُ بَيْنَ الدَّلَالَةِ اللُّغَوِيَّةِ القائمةِ فِي أَصْلِها على الإِعتباطِيَّةِ، وَبَيْنَ الدَّلَالَةِ المِصْطَلَحِيَّةِ المَبْنِيَّةِ على وَعْيٍ مُسَبِّقٍ.

➤ يُعَبِّرُ المِصْطَلَحُ عَنْ هُويَّةٍ أُمَّةٍ، وَيَعَكِّسُ ذَاتَها وَأَصَالَتَها.

➤ إِنَّ الإِسْتِخْدَامَ الأَحْسَنَ لِلْمِصْطَلَحِ، وَتَمييزُهُ بِالدَّقَّةِ والوُضُوحِ يُساعدانِ إلى حَدٍّ كَبِيرٍ على القِضاءِ على الفُوضَى والإِضطرابِ الفِكريِّ.

➤ هُوَ ثَمَرَةُ الحضارةِ الإنسانيَّةِ عِبْرَ أَزمنةٍ سَحيقَةٍ ومُتفاوتَةٍ. إِذَنْ، هُوَ تاريخٌ يُلخِّصُ عَمَلِ العَمَلِ جَراءِ التَّراكمِ المعْرِفيِّ عِنْدَ التَّطَبُّقِ والتَّجريبِ.

➤ يُعَدُّ المِصْطَلَحُ مُستَوْدَعًا كَبِيرًا لِلمعاني والدَّلالاتِ، فَكُلُّما وُصِفَ المِصْطَلَحُ بِالدَّقَّةِ والوُضُوحِ، كُتِّمَ عَمَلٌ على تَضْيِيقِ مسافةِ الخِلافِ بَيْنَ المُتَحاورينَ، وَكُلُّما عَمِلَ على تَوْفِيرِ الوَقْتِ والجَهدِ.

➤ يَقودُنَا المِصْطَلَحُ إلى مَعْرِفَةِ حَقائِقِ الأشياءِ، وَبيانِ مَهايِئِها، وَبالتَّالي تَتَعَيَّنُ حُدُودُ كُلِّ عِلْمٍ مِنَ العلومِ، وَيتَماَسَكُ بِذلكِ بُنيانُهُ فلا يَقَعُ اللَّبْسُ والتَّداخلُ بَيْنَ عِلْمٍ وَآخَرٍ.

➤ يُساعدُ المِصْطَلَحُ بِصِغَتِهِ على الإِختِصاصِ، فيَحْصُلُ الأداءُ الأمثلُ، والفَهمُ الصَّحيحُ. كما لَهُ فائِدَةٌ تَرْبِويَّةٌ إِجتماعيَّةٌ حِينَ يُحَقِّقُ إِجتماعَ المتعلِّمينَ على دِلالاتٍ واضِحةٍ فيَحْصُلُ بِذلكِ التَّفاهُمُ بَيْنَهُمْ. وَعَليه، صارَ المِصْطَلَحُ بِهذهِ النِّظَرَةِ ضرورةً علميَّةً، وَوسيلةً ذاتِ شَأْنٍ عَظيمٍ مِنْ وسائلِ التَّعليمِ لِنَقْلِ المَعلوماتِ.

➤ لا يُكْتَبُ لِلْمَعْرِفَةِ إِنْشازُها بَيْنَ أَفرادِ المِجْتَمَعِ، ولا يُمكنُ تَصَوُّرُ تحسُّنِ أداءِ هؤلاءِ الأَفرادِ وإِرتِفاعِ مُرَدودِهِمُ الثَّقافيِّ والإِقتِصاديِّ إِلَّا بِاللُّغَةِ؛ لِأَنَّ اللُّغَةَ وعاءُ المَعْرِفَةِ، والمِصْطَلَحُ هُوَ الحامِلُ

للمضمون العلمي في اللغة، فهذا الأخير هو بحق أداة التعامل مع المعرفة، وجسر التواصل في مجتمع المعلومات.

3- عرض الكتابين التعليميين العلميين للسنتين الأوليين الابتدائيتين 1.3 التعريف العام للمُدونة:

يُندرج الكتابان التعليميان العلميان في: الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية للسنتين الأوليين من التعليم الابتدائي ضمن حلقة من حلقات إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر التي ما فتئت تشهد التجديد تارة في المضامين، وتارة أخرى في المرامي والغايات أو التعديل الذي يمس جانباً أو جوانب من مقررات مرحلة تعليمية أو أخرى، وأحياناً تتدخل يد الإصلاح بالتخفيف من طريق حذف بعض المواضيع حتى يتم التحصيل الدراسي للمتعلم في أحسن الظروف؛ ليس هذا فقط، بل يرمي الإصلاح في غايته إلى تخيين المضامين وجعلها تماشي ومقتضيات العصر الذي يعيشه المتعلم.

إذن، عملنا الإحصائي-الوصفي لا شك أنه سيعالج قضية المصطلح في كتابين تعليميين من الجيل الثاني هما ثمره - كما ذكرنا - إصلاح تربوي شامل، وهما على التوالي:

- كتابي في الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية للسنة الأولى الابتدائية.
- كتابي في الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية للسنة الثانية الابتدائية.

لا شك أن الباحث أو الدارس يلاحظ وجود مادتين علميتين مختلفتي المشارب في كتاب واحد " أما فيما يتعلق بمبدأ الإدماج، فقد تم دمج مادتي الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية بهدف خدمة المفاهيم المشتركة بين المادتين، والكفاءات العرضية، سواء كانت ذات طابع فكري أو منهجي، فضلاً عن التكفل بالإدماج في المادة الواحدة "(13). وما هذا السلوك في بناء الكتب التعليمية وإعدادها، إلا من باب تخفيف عبء المحافظة على المتعلم، فالشأن نفسه نجد في كتاب اللغة العربية، فهو الآخر وفي السنتين الأوليين الابتدائيتين تضم دفتاه ثلاث مواد رئيسية، وهي: اللغة العربية، والتربية المدنية، والتربية الإسلامية، وهذا التوجه البيداغوجي هو من مرامي الإصلاح التربوي.

2.3 المغطيات الشكلية:

ونلخصها في محاور هي على النحو التالي:

1.2.3 كتاب السنة الأولى الابتدائية للمادتين العلميتين

1.1.2.3 عنوان الكتاب: كتابي في الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية.

2.1.2.3 الفئة المستهدفة: السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

3.1.2.3 الطابع والنشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S).

4.1.2.3 سنة النشر: الطبعة الثانية، 2017-2018.

5.1.2.3 الهيئة الوصية ذات الطابع الرسمي: وزارة التربية الوطنية (و.ت.و).

6.1.2.3 الإشراف التربوي: شراطة بلقاسم (مفتش التربية الوطنية).

7.1.2.3 هيئة التأليف: بلعباس مصطفى (مفتش التربية الوطنية).

شراطة بلقاسم (مفتش التربية الوطنية).

حمودي سليمان (مفتش التربية الوطنية).

موسعي بوزيد (مفتش التعليم المتوسط).

بوطالب سعيد (مفتش التعليم الابتدائي).

مسعيد حسين (مفتش التعليم الابتدائي).

8.1.2.3 المراجعة العلمية: بلقرين مخلوف (مفتش التعليم المتوسط).

بزاز البخاري (مفتش التعليم المتوسط).

فرحان إبراهيم (مفتش التعليم المتوسط).

9.1.2.3 القياسات: الطول (27.5 سم).

العرض (20 سم).

السُمك (0.50 سم).

10.1.2.3 عدد الصفحات: مائة واثنان وأربعون (142) صفحة.

11.1.2.3 مكونات الغلاف:

يتصدر أعلى وجه الغلاف اسم البلد الذي يُنسب إليه الكتاب التعليمي، وظهر الاسم بعبارة: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المكتوب بخط متوسط وباللون الأسود الداكن. ثم ذكرت الهيئة ذات الطابع الرسمي التي عملت على إقرار الكتاب بالمنظومة التربوية، وأشرفت على تطبيقه في الميدان،

وهو ما يُعرفُ بِالصَّيَاغَةِ، تحتَ عنوانٍ: وزارةُ التَّربِيَةِ الوطنيَّةِ، ودُوْنَتْ بِالبَنْطِ نَفْسِهِ الَّذِي يَذْكُرُ إِسْمَ البَلَدِ، وبِاللُّونِ الْأَسْوَدِ الدَّاكِنِ.

وبِعَكْسِ الغِلاَفِ الَّذِي هُوَ مِنَ الوَرَقِ المَقْوَى ذِي السَّطْحِ الْأَمْلَسِ النَّاعِمِ لَوْحَةً فَنِيَّةً فِي الجُزْءِ الْأَسْفَلِ مِنْهُ، تَعَكِّسُ مَقْطَعًا عَرَضِيًّا يُتَرَجَّمُ فَرَحَةً تَلْمِيذٍ وَتَلْمِيذَةٍ وَهَمَا بِإِجْهَادِ المَدْرَسَةِ، وَكِلَاهُمَا يَحْمِلُ مَحْفَظَةً عَلَى ظَهْرِهِ، وَتَظْهَرُ عَلَى الخَلْفِ مِنْهُمَا مَجْمُوعَةٌ مِنَ الْأَرْقَامِ وَرُمُوزِ العَمَلِيَّاتِ الحِسَابِيَّةِ بِأَلْوَانٍ مُخْتَلِفَةٍ، وَأَسْفَلَ التَّلْمِيذِينَ يَكْشِفُ الغِلاَفُ عَلَى الْفَتَةِ الْمُسْتَهْدَفَةِ مِنْ وَضْعِ هَذَا الكِتَابِ، كُتِبَتْ بِالبَنْطِ ذِي الْحَجْمِ الْكَبِيرِ وبِاللُّونِ الْأَسْوَدِ الدَّاكِنِ.

هذا، وَنُشِيرُ إِلَى أَنَّ عُنْوَانَ الكِتَابِ وَمُكُونَاتِهِ قَدْ رُسِمَا بِلَوْنَيْنِ مُخْتَلِفَيْنِ (الأخضر، والأحمر)، وبِالبَنْطِ ذِي الْحَجْمِ الْكَبِيرِ المُمَيَّزِ عَنْ بَاقِي الْأَحْجَامِ الْأُخْرَى، وَقَدْ تَوَسَّطَ عُنْوَانُ الكِتَابِ الغِلاَفَ وَتَوَزَّعَتْ أَجْزَاؤُهُ بِشَكْلِ هَرَمِيٍّ عَلَى التَّحْوِ التَّالِي: كِتَابِي فِي الرِّيَاضِيَّاتِ وَالتَّربِيَةِ العِلْمِيَّةِ وَالتَّكْنُولُوجِيَّةِ، وَعَلَى يَسَارِ لَفْظِ (كِتَابِي) الْوَاقِعِ فِي السَّطْرِ الْأَوَّلِ مِنَ الْهَرَمِ يَظْهَرُ الْمُسْتَوَى التَّعْلِيمِيُّ لِلْكِتَابِ فِي شَكْلِ رَمْزٍ عَدَدِيٍّ بِاللُّونِ الْأَبْيَضِ دَاخِلَ دَائِرَةٍ هِيَ بِاللُّونِ الْأَحْمَرِ.

12.1.2.3 المضامين (المحتويات) المقررة:

- الرِّيَاضِيَّات: ثلاثونَ (30) مَوْضُوعًا.
- التَّربِيَةِ العِلْمِيَّة: واحدٌ وَعِشْرُونَ (21) مَوْضُوعًا.
- التَّربِيَةِ التَّكْنُولُوجِيَّة: إثْنَا عَشَرَ (12) مَوْضُوعًا.

2.2.3 كتابُ السَّنَةِ الثَّانِيَةِ الْإِبْتِدَائِيَّةِ لِلْمَادَّتَيْنِ الْعِلْمِيَّتَيْنِ

عملاً بِمَبْدَأِ الْإِخْتِصَارِ، نَلْفِثُ عَنَابَةَ الْقَارِءِ إِلَى أَنَّ مُعْطِيَاتِ هَذَا الكِتَابِ هِيَ نَفْسُهَا الْمُعْطِيَاتُ الَّتِي ذَكَرْنَاهَا مَعَ كِتَابِ السَّنَةِ الْأُولَى الْإِبْتِدَائِيَّةِ، وَإِنَّ الْإِخْتِلَافَ بَيْنَهُمَا يَظْهَرُ فِي النُّقْطَتَيْنِ التَّالِي ذِكْرُهُمَا:

1.2.2.3 الإشرافُ التَّربُويُّ: بَلْعَبَاسِ مُصْطَفَى (مُفْتَشِ التَّربِيَةِ الْوِطَنِيَّة).

2.2.2.3 المضامين (المحتويات) المقررة:

- الرِّيَاضِيَّات: أَرْبَعَةٌ وَثَلَاثُونَ (34) مَوْضُوعًا.
- التَّربِيَةِ العِلْمِيَّة: تِسْعَةٌ عَشَرَ (19) مَوْضُوعًا.

- التربية التكنولوجية: أربعة عشر (14) موضوعًا.

4- إحصاء المصطلحات الواردة في الكتابين المدرسين، وتصنيفها

1.4 كتابي في الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية للسنة الأولى الابتدائية:

المفهوم	طبيعته	المصطلح
الكمية الصغيرة المتجانسة والمنظمة (من 1 إلى 5)	رياضيات	العدد
وصف موقع شيء في الفضاء	تكنولوجية	أمام، وراء، بين، بجانب، مُقابل
أسمع بأذني، وأرى بعيني، وأمس بكلّ جسمي كأصابع اليد، وأشم بأنفي، وأذوق بلساني	علوم	السمع، الرؤية، اللمس، الشم، الذوق
الكمية الصغيرة المتجانسة والمنظمة (من 1 إلى 5)	رياضيات	أكثر من، أقل من، بقدر
الكمية الصغيرة المتجانسة والمنظمة (من 6 إلى 9)	رياضيات	أكثر من، أقل من، بقدر
وصف موقع شيء في الفضاء	تكنولوجية	فوق، تحت، على، أعلى، أسفل
تشكيل مجموعة تمثل كمية أصغر من 10	رياضيات	العدد
أهمية الحركة، وأنواع التنقل	علوم	المشي، الجري، القفز
اكتشاف الصفر، والكتابة بالأرقام للعددين 0 و 1	رياضيات	العدد
كميات صغيرة غير متجانسة، وكتابة العددين 2 و 3	رياضيات	العدد
كيفية التحرك، والأعضاء المسؤولة عن	علوم	القفز، المشي، الجري

الحركة		
تكوين العشرة، وكتابة العددين 4 و 5	رياضيات	العدد
ممارسة وظيفة العدد للتعبير عن كمية في غيابها، وكتابة العددين 6 و 7	رياضيات	العدد
ممارسة وظيفة العدد لتعيين موضع أو رتبة، وكتابة العددين 8 و 9	رياضيات	العدد
وصف موقع شيء في الفضاء	تكنولوجية	يمين، يسار، عن يمين، عن يسار
تصنيف الأغذية حسب مصدرها (نباتية أو حيوانية)	علوم	الغذاء
مقارنة أعداد وتربيها وحصرها، وكتابة العدد 10	رياضيات	أكبر من، أصغر من
التغذية المتوازنة، وقواعدها	علوم	يقوي، يضعف
إتباع مسلك ما	تكنولوجية	الخط المنحني، الخط المستقيم
الإضافة بمعنى الجمع، والأخذ بمعنى الطرح	رياضيات	الجمع، الطرح
استعمال الرمزين لحساب مجموع عددين	رياضيات	زائد (+)، ويساوي (=)
استعمال الرمزين لحساب فرق عددين	رياضيات	ناقص (-)، ويساوي (=)
مقارنة الأطوال باستعمال وحدة القياس	تكنولوجية	الطول (القياس)
جسم الإنسان بحاجة إلى الهواء النقي الموجود حوله	علوم	الأوكسجين
الكمية الصغيرة المتجانسة والمنظمة والأصغر من 20	رياضيات	العدد
ارتفاع الصدر عند التنفس، وانخفاضه	علوم	الشهيق، الزفير

تعيين مؤقّع على مرصوفة	تكنولوجيّة	سطر، عمود
تحديد مكان وجود القلب	علوم	النبض
الأعداد الزوجيّة لها نصف	رياضيات	ضعف العدد
قراءة الأعداد إلى 39 وكتابتها بالأرقام	رياضيات	العدد
إبراز الوحدات والعشرات	رياضيات	التجميع، الاستبدال
ما يعيش مع الإنسان حيوان أليف، وغير هذا فهو حيوان غير أليف	علوم	أليف، غير أليف
تحديد الوقت في اليوم والتعبير عنه	علوم	ساعة، صباحاً، بعد الظهر، مساءً
تكون الأشياء في إستقاميّة إذا لامست حافة مسطرة أو حبل أو خيط مشدودين وكانت في الجهة نفسها منه	تكنولوجيّة	الإستقاميّة
أنواع النباتات والوسط الذي تعيش فيه	علوم	الأشجار، الشجيرات، الأعشاب
استعمال المسطرة للوصل بين نقطتين	تكنولوجيّة	الخط المستقيم
المدة الزمنية بمعنى الوقت الذي استغرقه للقيام بنشاط ما	علوم	كلّ، بعض
العقرب الصغير للساعة، والكبير للدقائق	علوم	العقرب الصغير، والعقرب الكبير
تمثيل مجسم مألوف	تكنولوجيّة	مكعب، بلاطة، أسطوانة، كرة، مخروط، هرم
في محيط الإنسان أجسام متنوعة	علوم	سائل، صلب
الأشكال المستوية	تكنولوجيّة	مربع، مستطيل، مثلث، دائرة
يتحول الثلج عند تعرضه للحرارة من حالته الصلبة إلى ماء	علوم	الدوبان

التعريف على لمسات الحاسبة	رياضيات	الحاسبة
قراءة الأعداد وتمثيلها إلى 99	رياضيات	العدد
التنظيف لإزالة الأوساخ، والتطهير للقضاء على الجراثيم	علوم	تنظيف، تطهير
أيام الأسبوع	علوم	اليوم، الغد، الأمس
حصر عدد بعشرين متتاليين	رياضيات	حصر عدد
إتمام شكل مستوي (أفاريز، فسيفساء)	تكنولوجية	المستوي
فهم بنية متتالية الأعداد الأصغر من 100	رياضيات	متتالية الأعداد

الجدول رقم 1-

وهذا بيان لعدد المصطلحات الموظفة في كل مادة علمية:

المادة العلمية	العدد الإجمالي لمصطلحاتها
الرياضيات	سبعة عشر (17) مصطلحاً
التربية العلمية	أربعون (40) مصطلحاً
التربية التكنولوجية	أربعة وثلاثون (34) مصطلحاً

الجدول رقم 2-

2.4 كتابي في الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية للسنة الثانية الابتدائية:

المفهوم	طبيعته	المصطلح
ارتفاع الصدر حين دخول الأوكسجين، وإنخفاضه حين خروجه من الرئتين	علوم	الشهيق، الزفير
جمع كميات صغيرة وطرحها باستعمال الرمزين (+)، و (-)	رياضيات	الجمع، الطرح
قراءة الأعداد من 0 إلى 29 وكتابتها،	رياضيات	متتالية الأعداد

ترتيبها		
تغيير مواقع في الفضاء	تكنولوجية	أمام، وراء، تأخر، تقدم، يمين، يسار
نمو الجسم وتطوره	علوم	المشي، الجري، مسك الأشياء
مقارنته الأعداد باستعمال الرمزين ($<$)، ($>$)	رياضيات	أكبر، أصغر
قراءة الأعداد إلى 69 وكتابتها، وترتيبها	رياضيات	العدد
النبت الأخضر يمتص الماء لنموه	علوم	الإمتصاص
قراءة الأعداد الأصغر من 100 وكتابتها، وقراءتها	رياضيات	العدد
إمتصاص النبت للماء من الجذور لنموه وإستمراره في الحياة	علوم	الجذور
تكون الأشياء في إستقامة إذا لامست حافة مسطرة أو حبل أو خيط مشدودين وكانت في الجهة نفسها منه	تكنولوجية	الإستقامة
شكل مغلق كل حدوده قطع مستقيمة	تكنولوجية	مضلعات: مثلث، مربع، مستطيل
غذاء الحيوانات	علوم	أكلاش العشب، أكلاش اللحوم
ضعف العدد يكون بالجمع، ونصفه يكون بتفكيكه	رياضيات	ضعف، نصف
سلوك الحيوان للحصول على غذائه المفضل	علوم	إعتشاب، إصطياد وإفتراس
قراءة أعداد أكبر من 100 وكتابتها، وترتيبها	رياضيات	مُتتالية الأعداد إلى 199
وحدة قياس الأطوال	تكنولوجية	متر، سنتمتر

وجود الذكر والأنثى لحصول التكاثر	علوم	تكاثر
كل زاوية تساوي 90 درجة	تكنولوجية	زاوية قائمة
قراءة أعداد أصغر من 1000 وكتابتها، وتفكيكها	رياضيات	مُتتالية الأعداد إلى 999
تمييز القطع والأوراق النقدية لعملة الجزائر	تكنولوجية	الدينار الجزائري
طريقة تحديد الوقت باستعمال الساعة	تكنولوجية	الوقت
التعرف على شكل مُستوٍ من بين أشكال مُستوية أخرى	تكنولوجية	المستوي: مثلث، مثلث قائم، مُربع، مُستطيل
إدراك العلاقة بين المصطلحات الثلاثة	تكنولوجية	اليوم، الساعة، الدقيقة
خصائص الشكل الهندسي	تكنولوجية	ضلع، زاوية
لتحديد التواريخ، وقياس المدة الزمنية	تكنولوجية	زُنامة
مُقارنته الكتل	تكنولوجية	أثقل من، أخف من
يطفو جسم لشكله أو خفة وزنه، ويغوص لشكله أو وزنه	علوم	يطفو، يغوص
أحوال المادة	علوم	سائل، صلب، إنصهار
تتم عملية الضرب باستعمال الرمز (X)	رياضيات	ضرب عددين
عند طي شكل وينطبق جزءاه تماما، يُقال لهذا الشكل محور تناظره هو أثر طيه	تكنولوجية	محور تناظر
التعرف على لمسات الحاسبة	رياضيات	الحاسبة
جدول الضرب في 5	رياضيات	الضرب
جدول الضرب في 3 و4	رياضيات	الضرب

الضرب	رياضيات	جدول الضرب في 10
ضرب عدد ذي رقمين في عدد ذي رقم واحد	رياضيات	إقامته علاقة بين أجزاء عملية الضرب باستعمال المفكوك النموذجي، وخاصية التوزيع، وآلية الضرب

الجدول رقم -3-

وهذا بيان لعدد المصطلحات الموظفة في كل مادة علمية:

المادة العلمية	العدد الإجمالي لمصطلحاتها
الرياضيات	أربعة عشر (14) مصطلحاً
التربية العلمية	سبعة عشر (17) مصطلحاً
التربية التكنولوجية	ثلاثون (30) مصطلحاً

الجدول رقم -4-

5- وصف المعطيات المتحصل عليها، وتحليلها

1.5 النسب المئوية:

كشفت لنا عملية الإحصاء، أن العدد الإجمالي للمصطلحات العلمية في:

- كتاب السنة الأولى الابتدائية، هو: واحد وتسعون (91) مصطلحاً، توزعت النسب المئوية بين المادتين العلميتين على النحو التالي:

- الرياضيات: 18.68%
- التربية العلمية: 43.95%
- التربية التكنولوجية: 37.36%

- كتاب السنة الثانية الابتدائية، هو: واحد وستون (61) مصطلحاً، توزعت النسب المئوية بين المادتين العلميتين على النحو التالي:

- الرياضيات: 22.95%
- التربية العلمية: 27.86%

● التربية التكنولوجية: 41.18%

لوحظ في ظل النسب المئوية لكل مادة علمية، أن الكتاب المدرسي للسنة الأولى الابتدائية منح الأولوية للتربية العلمية من حيث عدد المصطلحات كونها تُعرّف المتعلم بمحيطه وما يوجد حوله من أشياء في الأرض وفي الفضاء، بدليل أنها أعلى نسبة، ثم تأتي التربية التكنولوجية لتعزز هذه المعرفة بنسبة هي الأخرى لها دلالتها، لما لهذه المادة من قواسم مشتركة مع التربية العلمية، فهي تخدم بالدرجة الأولى - وهذا مثلما نصت عليه مقدمة الكتاب المدرسي في صفحته الثالثة - المفاهيم المشتركة، والكفاءات العرضية، سواء كانت ذات طابع فكري أو منهجي.

في حين، نجد الكتاب المدرسي للسنة الثانية يمنح التربية التكنولوجية الأولوية، وبدرجة أقل التربية العلمية؛ فهو مناقض في منهجه تماماً التوجه الذي سلكه المؤلفون في كتاب السنة الأولى الابتدائية، مع الإشارة أنه الفريق نفسه من الأساتذة والمفتشين الذين أعدوا الكتابين معاً.

وفي الحقيقة، لسنا ندري لم جعل الكتابان المدرسيان الرياضيات في المرتبة الثالثة من حيث الأولوية، ومن حيث عدد المصطلحات المستخدمة في إطارها مع أنها مادة قاعدية، فهي مفتاح العلوم، وسبيل التفكير المنطقي. ففي كتاب السنة الأولى الابتدائية، كانت الرياضيات تمثل نسبة 18.68%، في حين كانت بمعدل 22.95% في كتاب السنة الثانية الابتدائية، وهما - كما يرى الباحث أو الدارس - نسبتان متقاربتان، مع العلم أن مواضيع الرياضيات المقررة تفوق عدد مواضيع المادة العلمية الثانية، والتي هي: التربية العلمية والتربية التكنولوجية. فعدد المضامين المقررة في السنة الأولى الابتدائية في مادة الرياضيات، كان بمقدار ثلاثين (30) موضوعاً، في حين كان العدد الإجمالي للمواضيع في السنة الثانية الابتدائية للمادة نفسها أربعة وثلاثين (34) موضوعاً.

2.5 طبيعة المصطلح:

هذا، ونشير إلى أن العدد الإجمالي الذي تُكسبه السنتان الأولىان المتعلم من حيث المصطلحات العلمية، هو: مائة وإثنان وخمسون (152) مصطلحاً متنوع الصياغة، إذا أخذنا في الحسبان جميع المصطلحات بما فيها المكررة. أما إذا طرحنا جانباً المصطلحات التي تكررت في السنة الثانية وعددها: تسعة وعشرون (29) مصطلحاً، فإننا نخلص على عدد إجمالي للسنة الثانية من المصطلحات العلمية غير

المكررة ما يساوي: اثنتي وثلاثين (32) مُصطلحاً جديداً. ما يعني أنّ المتعلّم يُنهي السنتين الأوليين من التعليم الابتدائي وفي رصيده المعرفي مائة وثلاثة وعشرون (123) مُصطلحاً، وهو مقدار -في نظرنا- كافٍ بالنسبة لطفل هو في مُؤْمُ مُستمرّ لجسمه ومداركه العقلية.

أما عن المصطلحات التي تكرر ذكرها في السنة الثانية، فهي على النحو التالي: (تأخر، تقدّم، مسك الأشياء، الإمتصاص، الجذور، مُصَلَّعات، أكلاث العُشب، أكلاث اللّحوم، نصّف، إعتشاب، إصطيد وإفتراس، مِتر، ستمتر، تكاثر، زاوية قائمة، الدينار الجزائري، الوقت، مُثلث قائم، اليوم، ضلع، زاوية، رُزنامة، أثقل من، أخف من، يطفو، يغوص، إنصهار، ضرب عددَيْن، محور تناظري).

وقد توزعت المصطلحات العلمية جميعها من حيث الصياغة على النحو التالي:

- ما جاء كلمة إسمية مُفردة ثلاثية، نحو:

(عدد، قفّر، مشي، جزّي، جمع، طرّح، كلّ، بعض، ضعّف، نصّف، مِتر، وقت، ضلع، ضرب، على، طول، سطر، كُرّة، هرم)، وهي صيغ - كما نرى - خفيفة على لسان المتعلّم، ويتمكّن منها بسرعة فائقة.

- ما جاء كلمة إسمية مُفردة فوق الثلاثية، نحو:

(مُقابل، ناقص، أوكسجين، شهيقي، زفير، عمود، تجميع، استبدال، مُكعب، أسطوانة، مخروط، مُربع، مُستطيل، مُثلث، دائرة، ذوبان، تنظيف، تطهير، تأخر، تقدّم، إمتصاص، استقامية، إعتشاب، إصطيد وإفتراس، ستمتر، زاوية، سائل، إنصهار)، وهي صيغ يصعب على المتعلّم التمكن منها والتلفظ بها بطلاقة.

- ما جاء كلمة فعلية وهي صيغ قليلة، نحو:

(يُقَوّي [يُفَعِّل]، يُضَعِف [يُفَعِّل]، يُساوي [يُفَعِّل]، يطفو [يُفَعِّل]، يغوص [يُفَعِّل]).

- ما جاء يحيل مذكول المكان أو الزمان، نحو:

(بين، أمام، وراء، فوق، تحت، أعلى، أسفل، يمين، يسار، ساعة، صباحاً، مساءً، اليوم، الغد، الأمس).

- ما جاء بصيغة فعل التفضيل، بزنة (أفعل)، نحو:

(أكثر من، أقل من، أكبر من، أصغر من، أثقل من، أخف من).

- ما جاء في كلمتين متلازمتين، نحو:

(يقدر، عن يمين، عن يسار، بعد الظهر، العُرب الصغير، العُرب الكبير، حضر عدد، متتالية الأعداد، أكالات العشب، أكالات اللحوم، زاوية قائمة، محور تناظر، الخط المنحني، الخط المستقيم)، طبعاً، مع اختلاف في التركيب بالنظر إلى تلازم الكلمتين؛ فمن المصطلحات ما ورد بصيغة الجار والمجرور أو بصيغة الصفة والموصوف أو بصيغة المضاف والمضاف إليه وهو ما يُعرف بالضمايم، وهو شكل تركيب تولد من ضم المفهوم إلى غيره أو غيره إليه، ليحمل في النهاية معنى جديداً للمفهوم. ولأن المصطلحات في العموم لا تدل على مفهومها بنفسها فقط، بل بسياقات إستعمالها، فأتت تقول مثلاً:

• ضرب محمد علياً ضرباً.

• ضرب عددان ذوي رقمين في عددان ذوي رقم واحد.

ومن جملة السياقات: الألفاظ التي ترد بإزاء اللفظ، فتجعل المصطلح ذا أهمية كبيرة داخل التخصص الذي يُدرس فيه. وبالتالي، يُمكن القول، إن لمصطلح (الضرب) صفة مُصنَّفة. لأن المصطلح العبارة، هو مجموع كلمات تدل على التعبير الاصطلاحي، فلا يكفي أن تدل عليه لفظة من ألفاظه مُستقلة عن هذا التركيب. فلو فكك المصطلح العبارة، لصار يدل على مفاهيم أو معاني غير التي عليها في التركيب.

الخاتمة

أملنا أن تكون الدراسة المتواضعة التي أجريناها على المصطلح العلمي في السنتين الأولى من التعليم الابتدائي في ظل الكتابين المدرسيين، قد حملت إضافة نوعية في مجال علم المصطلح. وإننا لا ندعي الكمال والتفوق العلمي في مجال هذا العلم، وإنما أردنا أن نُضيف بلمستنا على الكتابين التعليميين بضمه ذات أثر إيجابي تعمل على تحسين مضامين الكتاب التعليمي الموجه على وجه الخصوص إلى أبنائنا في المراحل الأولى من التعليم بمنظومتنا التربوية.

وإننا من منبر هذا الملتقى الدولي، ندعو كافة العاملين بقطاع التربية، ونُحضر بالذكر المعلمين، والأساتذة، والمفتشين إلى النظر بعين الإهتمام إلى ما جاء به اللسانيات العامة؛ لأنها قدمت فوائد كثيرة للبحث اللغوي من حيث المنهجية، ومن حيث إغناؤه بالمفاهيم التي عبرت عنها المصطلحات الجديدة، وما أكثرها! هذه المفاهيم التي كان لها الأثر الكبير في كثير من فروع المعرفة الإنسانية، وخاصة ما تعلق

منها بالإجراء التطبيقي؛ حتى إن اللسانيات التطبيقية وُلدت من رحم اللسانيات العامة. وما أن وقد المولود الجديد حتى تهيأ للتربُّع على العرش بوصفه علماً تطبيقيًا. وأخيرًا، وإن كان علم المصطلح حديث النشأة، فتولّد المصطلحات عملًا فكريًّا شرع فيه الإنسان ومارسه قبل القرن العشرين بمجرّد استعماله اللغة أداة للتواصل.

تُبثُّ الحالات

1- ومن المواضيع التي ذُكرت فيها كلمة: مُصطلح أو اصطلاح وما انبثق عنها من مصادر، وأفعال، ومشتقات نذكر ما يلي:

✓ قال الجاحظ في كتبه عن المتكلمين أنهم: " اصطَلَحُوا على تسمية ما لم يكن له في لغة العرب إسمٌ ". راجع: الجاحظ في كتابه (البيان والتبيين)، ج1، ص: 139.

✓ بُرُورُ إهتمام المحدثين بما أسَمَوْهُ: مُصطلح الحديث، كما أنهم أطلقوا عليه إسم: الإصطلاح. راجع: سراج الدين البلقيني في (مقدمة ابن الصلاح ومحاسن الإصطلاح).

✓ استعمل (كلمات) أو (ألفاظ) للتعبير عن المصطلحات، وهذا ما فعله الرازي أحمد بن حمدان حين سَمَّى كتابه: (الزينة في الكلمات الإسلامية)، ويعني بالكلمات: (المصطلحات). والشيء نفسه وجدناه عند عليّ ابن يوسف الأمدى في كتابه: (المبين في شرح ألفاظ الحكماء والمتكلمين).

✓ يُلاحظ أن كتب اللغة ميّزت إصطلاح التحوّيل من إصطلاح اللغويين، راجع: (شرح ابن عقيل على الألفية)، ج1، ص: 14.

2- راجع النصّ في: (صباح اللغة وتاج العربية) للجوهري، القاهرة 1956: وفي: (الصّحاح في اللغة والعلوم)، بيروت 1975.

3- المُنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، الأشرقية، بيروت/ لبنان، ط3، 2008، ص: 848.

4- أشار إلى التعريف الحديث للمصطلح عند الأوروبيين، راجع: بحث لوكليرك (Leclercq).

5- د/محمود فهمي الحجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة (ج.م.ع)، (د.ت)، ص: 18.

6- محمد بن يحيى زكريا، وحنّاش فضيلة: بناء المفاهيم (المقارنة المفاهيمية)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008، ص: 17.

7- إبراهيم بيومي، وأسامة محمد القفاش، والسيد عمر: بناء المفاهيم، دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، ج1، إشراف "علي جمعة محمد"، و"سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة (ج.م.ع)، 1998، ص: 31.

8- راجع: الجرجاني في كتابه (التعريفات). وقد نقل التهانوي هذا التعريف بحروفه في: (كشاف اصطلاحات الفنون)، مادة (صلح).

9 – Dictionnaire : HACHETTE encyclopédique, Hachette livre 2000, 43, Quai de Grenelle, 75905 Paris Cedex 15, édition 2001, p : 1852.

10 – Même ouvrage, même page.

هذا، وقد ورد تعريف علم المصطلح في قاموس (لاروس) باللغة الفرنسية بالكلمات التالية: " Ensemble des termes, rigoureusement définis, qui sont spécifiques d'une science, d'une technique, d'un domaine particulier de l'activité humaine."

11- المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، الأشرفية، بيروت/ لبنان، ط3، 2008، ص: 1245.

12- المرجع السابق، ص: 1184.

13- راجع: مدوّنتنا، كتابي في الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S)، ط 2، 2017-2018، المقدمة في صفحتها: 3.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع باللغة العربية

1- المدونة:

- كتابي في الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الدبوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 2، 2017-2018.
- كتابي في الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الدبوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 2، 2017-2018.
- 2- الجاحظ: البيان والبيان، تحق "محمد عبد السلام هارون"، القاهرة (ج.م.ع)، ج 1، 1950.
- 3- المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، الأشرقية، بيروت/لبنان، ط3، 2008.
- 4- إبراهيم بيومي، وأسامة محمد القفاش، والسيد عمر: بناء المفاهيم، دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، ج 1، إشراف "علي جمعة محمد"، و"سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة (ج.م.ع)، 1998.
- 5- ابن عقيل: شرح ابن عقيل على الألفية، تحق "محمد محيي الدين عبد الحميد"، القاهرة (ج.م.ع)، 1964.
- 6- إسماعيل بن حماد الجوهري: الصحاح، إغنى به "خليل مأمون شبحا"، نسخة كاملة مخرجة الآيات والأحاديث وموثقة الأشعار والأمثال العربية، دار المعرفة، بيروت/لبنان، ط 4، 2012.
- 7- سراج الدين البلقيني: مقدمة ابن الصلاح ومحاسن الاصطلاح، توثيق وتحق "عائشة عبد الرحمن"، القاهرة (ج.م.ع)، 1976.
- 8- محمد بن زكريا، وحنّاش فضيلة: بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008.
- 9- د/محمود فهمي الحجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر (ج.م.ع)، (د.ت).
- 10- مصطفى الشهابي: المصطلحات العلمية في اللغة العربية قديماً وحديثاً، دمشق - سوريا، 1955.

المراجع باللغة الفرنسية

- 1- Alain. Rey : La terminologie, noms et notions (Broché), Presses Universitaire de France, 2^e édition, Novembre 1992.
- 2- Dictionnaire : HACHETTE encyclopédique, Hachette livre 2000, 43, Quai de Grenelle, 75905 Paris Cedex 15, édition 2001.
- 3- Dictionnaire : Larousse de poche, dictionnaire de langue Française, édition Larousse, Paris, 2015.

متطلبات تفعيل ثقافة تربية السلام لمواجهة التنمر المدرسي في المدارس الأردنية

الدكتورة: ريم مشرف العيفان

الجامعة الأردنية/ الأردن

الدكتورة: رويده زهير العابد

الجامعة الأردنية/ الأردن

reem.alefan@yahoo.com

royadaalabed89@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى اقتراح متطلبات تربوية لتفعيل ثقافة تربية السلام لمواجهة التنمر المدرسي في المدارس الأردنية من خلال تعرف واقع ثقافة تربية السلام في المدارس الأردنية لمواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن وجود فروق تعزى لمتغير الجنس ونوع المدرسة والخبرة الدراسية. واستخدمت الباحثتان الاستبانة، حيث تم بناء الأداة التي تكونت من (22) فقرة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الخاصة والحكومية في المدارس الأردنية للعام الدراسي 2020/2019، وتم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة حيث تكونت من (400) معلم ومعلمة من المدارس الحكومية والخاصة في المدارس الأردنية في لواء الجامعة. كما تم استخدام المنهج الوصفي المسحي التطويري. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لتقديرات أفراد العينة لثقافة السلام في الحد من التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت بدرجة مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.81-4.58). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة لثقافة تربية السلام في الحد من التنمر المدرسي تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لثقافة تربية السلام في الحد من التنمر المدرسي التي تعزى للجنس بمستوييه (ذكر وأنثى) ونوع المدرسة بمستوياته (عامية وخاصة) وهذا يبين مستوى الوعي الكبير بأهمية تنمية مفاهيم ثقافة تربية السلام والعمل على نشرها بين الطلبة، وبناءاً على نتائج الدراسة توصي الدراسة باقتراح متطلبات تربوية لتفعيل ثقافة تربية السلام لمواجهة التنمر المدرسي في المدارس الأردنية للوصول إلى الأمن والسلام المجتمعي.

الكلمات الدالة: ثقافة تربية السلام، التنمر المدرسي.

Requirements for activating a culture of peace education to confront school bullying in Jordanian schools

ABSTRACT

Doctor: ReemMushrif Al-Aifan

Doctor: RuwaidaZuhair Al-Abed

Abstract:

The present study aimed to propose educational requirements to activate the culture of peace education to confront school bullying in Jordanian schools by identifying the reality of the culture of peace education in Jordanian schools to confront school bullying from the teachers' point of view, and to reveal the existence of differences attributed to the variable of gender, type of school and academic experience. The two researchers used the questionnaire. Where the tool was built, which consisted of (22) paragraphs, and the study population consisted of all teachers of private and government schools in Jordanian schools for the 2019/2020 academic year, and the study sample was chosen from the study community, which consisted of (400) teachers from public schools Especially in Jordanian schools in the university district. A descriptive developmental survey approach was also used. The results of the study also showed that the total score of the respondents 'estimates of a culture of peace in reducing school bullying from the teachers' viewpoints came with a high degree, as the arithmetic averages ranged between (4.58-3.81). The results showed that there were no differences between the averages of the estimates of male and female teachers in the study sample for the culture of peace education in reducing school bullying according to the variable of teaching experience, and there were no statistically significant differences between the averages of the estimates of teachers for the culture of peace education in reducing school bullying attributed to sex at both levels (male And female) and the type of school at its levels (public and private) and this shows the level of great awareness of the importance of developing the concepts of a culture of peace education and working to spread it among students, and based on the results of the study, the study recommends proposing educational requirements to activate the culture of peace education to confront school bullying in Jordanian schools to reach security and community peace.

Key words: Peace Education Culture, School Bullying.

المقدمة:

من الأهداف السامية التي يبحث عنها الإنسان خلال مسيرة حياته البحث عن الراحة والوئام والسلام الداخلي أولاً بتلبية حاجاته الأساسية من مأكل ومشرب وأمان وعاطفة من خلال الأهل ومن ثم المجتمع وفي العالم أجمع ، والبعد عن العنف والعصبية والحروب حيث يسعى للوصول إلى السعادة والفضيلة، وهذا يتطلب تضافر جهود الأهل المقربين والمؤسسات المختلفة في تنشئة الطفل منذ البداية تنشئة صحيحة وسليمة، تؤدي إلى السلام الداخلي مع الذات والمجتمع والبيئة من حوله وفي العالم ككل. وفي الميثاق التأسيسي لليونسكو وهي منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة "اليونسكو" جاء فيه ان الهدف من إنشاء المنظمة هو المساهمة في صون السلم والأمن بالعمل عن طريق التربية والعلم والثقافة وتوثيق عرى التعاون بين الأمم لضمان الإحترام الشامل للعدالة والقانون وحقوق الإنسان والحريات الأساسية للناس كافة دون تمييز بسبب العنصر أو الجنس أو اللغة أو الدين كما أقرها ميثاق الأمم المتحدة لجميع الشعوب ، وفي نص الميثاق التأسيسي لليونسكو في ديباجته على عدة نقاط منها (لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر ففي عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام). (منظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية والثقافة)1.

وعلاقة السلام بالتربية أنهما يلتقيان في الغاية وهي السعادة وفي الوسيلة التي تنمي العقل والاستعدادات والسلام بحاجة للتربية المتدرجة والمنظمة والمدرسة ، فالسلام يبدأ بالفرد ولا بد من العمل على بناء الإنسان المتمتع بالسلام الداخلي القادر على نشر السلام والعدل بين الناس ولا يتحقق ذلك إلا من خلال التربية ويحتاج الفرد التربية على اسس منها التربية على التسامح والديمقراطية والحرية المسؤولة والوعي بالمشكلات المحيطة وحلها وديا (ياسين، 2010)2.

فالأسرة أهم المؤسسات التربوية حيث تعتبر الحصن الاول الذي تعيش فيه الناشئة أطول فترة من سني حياته، فتأخذ عنها العقيدة والأخلاق ، وغير ذلك من السلوكيات الإيجابية كانت او سلبية، ولك يكون هن طريق العناية بمختلف جوانب الشخصية للناشئ والحرص على توازنها و توفير المناخ المناسب للتربية الإسلامية لأفراد الأسرة عن طريق العناية بمختلف الجوانب الشخصية للناشئ والحرص على توازنها، لما لذلك من الأثر الكبير في تكوين الشخصية السوية، والعمل على تفاعلها مع ما حولها بصورة إيجابية، ومستمرة طوال فترة الحياة، وبالتالي يتعودوا على الفضائل والأخلاق.(مطر، 2019)3.

ويواجه طلبة المدارس ظاهرة موجودة في مجتمعاتنا وهي التنمر وهو عبارة عن " مشكلة سلوكية تبرز بين الأطفال والمراهقين في كل المدارس والمجتمعات بغض النظر عن حجم المدرسة، أو مرتبة المجتمع (جرادات، 2016: 549) وكذلك هو: الحاق بعض الأطفال أذى بأطفال آخرين جسدياً أو معنوياً" (الجبالي، 2016: 135) 5 والتنمر "مجموعة الأنماط السلوكية الحياتية، والمواقف المختلفة التي تدفع الإنسان إلى احترام إخوانه من بني البشر، ورفض الإساءة إليهم والاعتداء عليهم، وممارسة العنف ضدهم، وقبول الاختلاف بين الناس" 6: <https://mawdoo3.com/>

وتعتبر البيئة المدرسية السبب الرئيسي وراء نمو ظاهرة التنمر المدرسي حيث تبين أن البيئة المدرسية الأقل هي البيئة التي يحكمها قوانين حازمة للسلوك ويتعاون فيها المعلمون والطلبة مع الإدارة المدرسية، بينما المدارس المكتظة بالطلبة تكون ملائمة لنشوء العنف والتنمر (الجبالي، 2016: 136). 7 فالتنمر يحول دون تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، حيث أن التعلم المقصود يستحيل أن يتحقق ضمن بيئة تعليمية لا توفر الأمن النفسي لطلبتها حمايتهم من العنف والتهديد والقلق والكتئاب، كما يعود ذلك لوعي المعلم، وسلوك الطلبة الانفعالي يتأثر بشكل كبير بالنمط المتبع في تلك العمليات. وعدم اقصاح أبنائهم مشاكلهم تعرضهم للتنمر لكي لا يصفون بأنهم ضعفاء وجبناء وغير قادرين على حماية أنفسهم (القداح وعريبات، 2013: 797). 8 ويقسم التنمر المدرسي إلى أربعة محاور أساسية وهي: **انفعالي** ويتمثل في الشتم والسخرية والتهديد والإذلال، و**جسدي** ويتمثل في الضرب والدفع والركل وسرقة الممتلكات الخاصة للضحية، و**جنسي** ويتمثل في التحرش الجنسي والتعليقات الساخرة أمام الآخرين، والنمط الرابع **عنصري** ويتمثل في الإيماءات والتلميحات وشتيم الآخرين نتيجة للتحيز لعرق أو دين أولون (أبوسحلول وآخرون، 2018: 4) 9.

ومن خصائص التنمر المدرسي: أن التنمر اعتداء مقصود وموجه لضحية مستهدفه، والتنمر يعرض الضحية لاعتداءات متكررة وتمتد لفترات طويلة، وعدم تكافؤ القوة بين المتنمر والضحية حيث يمتلك المتنمر قوة جسمانية أو نفسية تجعله يتنمر على زملائه (القحطاني، 2012). 10.

وأهم الأسباب التي تؤدي إلى التنمر الأسرة والتي لها دور الأسباب الأسرية حيث تلعب الأسرة دوراً في زيادة وانتشار ظاهرة التنمر وذلك يعود لأسلوب التربية الخاطيء والذي يستخدم العقاب والعنف في التربية. والسبب الآخر الحياة المدرسية الخاطيء وذلك لغياب دور المدرسة والمعلم في توجيه الطلبة إلى جانب التعليم مما يغير في سلوكياتهم بشكل إيجابي، ومن الأسباب الأخرى الإعلام والثورة التكنولوجية

والتي ساهمت في انتشار التنمر المدرسي مثل الأفلام والبرامج التي تبث العنف وانتشار الألعاب الإلكترونية والتي تحفز العنف لدى الطلبة. وهنا يجب على الأهل دور كبير في مساعدة أطفالهم للتخلص من التنمر منها مشاركة الطفل مخاوفه والتحقيق عن المشكلة وتعليم الطفل كيفية التعامل مع التنمر بالبقاء ضمن مجموعة أصدقاء وتعزيز ثقة الطفل بنفسه وتعليمه الرياضة وقدرته على الدفاع عن نفسه وتعزيز ثقته بنفسه.

كما أن المدرسة عليها دور في معالجة التنمر من خلال، إعطاء دورات تثقيفية عن أضرار ظاهرة التنمر وتعليم الأخلاق الحميدة ونشر المحبة والأخوة بين الطل ومشاركة الأعمال التطوعية وتهديب السلوكيات وممارسة أعمال فنية. www.annajah.net/.112020 ونظرا لأهمية تفعيل ثقافة السلام بين الطلبة لتحصينهم ضد تنمر الآخرين وإيجاد بيئة مدرسية آمنة ، تعمل على تهيئة المناخ الطبيعي للتعلم و اكتساب السلوكيات الصحيحة والاحترام المتبادل بين الطلبة والمعلمين جاءت هذه الدراسة لتفعيل متطلبات ثقافة السلام ودورها في الحد من التنمر المدرسي وآثاره السلبية على الطلبة والتحصيل الدراسي والبيئة المدرسية .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر ظاهرة التنمر المدرسي ظاهرة شائعة ومنتشرة غي مجتمعاتنا ، فالتنمر مشكلة سلوكية تبرز بين الأطفال والمراهقين في أغلب المدارس والمجتمعات بغض النظر عن حجم المدرسة، وأمرته المجتمع (جرادات، 2016). وبحسب دراسة أبو سحلول(2018) فإن مشكلة التنمر ازدادت بسبب التفكك الأسري وغط التنشئة للمتنمر، وبهذا فإن مشكلة التنمر بحاجة للدراسة والإهتمامومن خلال خبرة الباحثين في المجال الأكاديمي والملاحظات ومن خلال ما يظهر من مشكلات تنمر وعنف بين الطلبة الأمر الذي عزز ثقة الباحثين بضرورة بحث هذه القضية والوقوف على الواقع ومحاولة مواجهته باحلا ثقافة تربية السلام في المدارس الأردنية الأمر الذي يؤدي الى إضعاف هذه الظاهرة كما وأوصت دراسة غنيم (2020) إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية لإيجاد حلول لظاهرة التنمر المدرسي مما عزز القناعة لدى الباحثين لإجراء هذه الدراسة مما يساعد في الحد من ظاهرة التنمر المدرسي واحلال ثقلفة تربية السلام.

أسئلة الدراسة

- 1 - ما واقع تفعيل ثقافة تربية السلام لمواجهة التنمر المدرسي في المدارس الأردنية؟
- 2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في تقديرات أفراد عينة الدراسة لأثر ثقافة تربية السلام في المدارس الأردنية لمواجهة التنمر المدرسي متغير الجنس ونوع المدرسة والخبرة التدريسية؟
- 3 - ما المتطلبات لتفعيل ثقافة تربية السلام لمواجهة التنمر المدرسي في المدارس الأردنية؟
- 4 - ما مدى ملائمة المتطلبات التربوية لتفعيل ثقافة تربية السلام لمواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر الخبراء المختصين؟

أهداف الدراسة

- 1 - التعرف واقع ثقافة تربية السلام في المدارس الأردنية لمواجهة التنمر المدرسي .
 - 2 - اقتراح متطلبات لتفعيل ثقافة تربية السلام في المدارس الأردنية لمواجهة التنمر المدرسي .
- أهمية الدراسة : تكمن أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية من خلال :
- الأهمية في موضوعها المهم وهو التنمر المدرسي .
 - الفئة التي تتناولها الدراسة وهم الطلبة في المدارس .
 - المدارس والمؤسسات التربوية : حيث من المؤمل أن تنفيذ المدارس لتفعيل ثقافة السلام لدى طلبتها .
 - تسليط الضوء على مشكلة التنمر لإيجاد الحلول المناسبة لحلها
 - إثراء المخزون الأدبي والمعرفي بدراسات تربوية بحيث تشكل مرجع للباحثين والمهتمين .

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي التطويري لملاءمته لطبيعة الدراسة .

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة من المدارس الأردنية في لواء الجامعة .

أداة الدراسة

استخدمت الباحثان استبانة تكون من قسمين: القسم الأول لجمع البيانات الديموغرافية للمعلمين والمعلمات، والقسم الثاني لجمع البيانات المتعلقة بآثر تربية السلام في الحد من التنمر والعنف المدرسي من وجهة نظر المعلمين. وقد تم تصميم الاستبانة باستخدام التدرج الخماسي على النحو الآتي: درجة كبيرة جداً ولها (5) درجات، درجة كبيرة ولها (4) درجات، درجة متوسطة ولها (3) درجات، درجة ضعيفة ولها درجتان، ودرجة ضعيفة جداً ولها درجة واحدة.

ومن أجل تصنيف متوسطات اجابات افراد العينة تم استخدام المقياس الآتي: درجة ضعيفة لل فقرات التي تتراوح متوسطاتها بين (1-2.33)، درجة متوسطة لل فقرات التي تتراوح متوسطاتها بين (2.34-3.67)، درجة مرتفعة لل فقرات التي تتراوح متوسطاتها بين (3.68-5).

صدق وثبات

قامت الباحثان بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين مناصحاب الاختصاص بهدف تحديد ملائمة فقراتها لتحديد اثر تربية السلام في الحد من التنمر والعنف المدرسي من وجهة نظر المعلمين.

أداة الدراسة

استخدمت الباحثان معامل كرونباخ الفا للتأكد من ثبات الاستبانة، وتبين أن ارتفاع درجة الاتساق الداخلي للاستبانة اذ بلغ معامل كرونباخ الفا (0.966). وقد قامت الباحثة بتوزيع (100) استبانة على المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة واستردت (52) استبانة صالحة للتحليل الاحصائي. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة في عينة الدراسة حسب الجنس ونوع المدرسة وعدد سنوات الخبرة التدريسية.

الجدول (1): توزيع افراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	12 %23.1
	انثى	40 %76.9
	المجموع	52 %100
المدرسة	خاصة	28 %53.8

عامية	24	46.2%
المجموع	52	100%
أقل من 5 سنوات	17	32.7%
5-10 سنوات	8	15.4%
أكثر من 10 سنوات	27	51.9%
المجموع	52	100%

يبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات حسب الجنس ونوع المدرسة وعدد سنوات الخبرة التدريسية ويتضح منه أن نسبة المعلمات في العينة أكبر من نسبة المعلمين حيث بلغت نسبتهن 76.9%، أي (40) معلمة، مقابل نسبة المعلمين التي بلغت 23.1% بواقع (12) معلم. كما يتضح من الجدول أن ما نسبته 53.8% من أفراد العينة يدرسون في المدارس الخاصة وما نسبته 46.2% يدرسون في المدارس العامة. وأخيراً، يبين الجدول أن أكثر من نصف العينة بنسبة 51.9% لديهم سنوات خبرة تزيد عن (10) سنوات، وبعدها حلت نسبة المعلمين والمعلمات الذين لديهم سنوات خبرة في التدريس أقل من (5) سنوات، إذ بلغت 32.7%. وأخيراً، جاءت نسبة المعلمين والمعلمات الذي تتراوح سنوات خبرتهم التدريسية بين 5-10 سنوات.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة: اجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات الاستبانة.

المتغيرات الوسيطة:

- الجنس: وله فئتان: ذكر، أنثى.
- المدرسة: ولها مستويان: مدرسة خاصة، ومدرسة عامة.
- الخبرة التدريسية ولها ثلاثة مستويات: أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.
- المتغيرات التابعة:** تفعيل ثقافة تربية السلام في المدارس الأردنية لمواجهة التنمر المدرسي.

الدراسات السابقة: وفيما يلي استعراض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية مرتبة من الأقدم الى الأحدث وذلك كالتالي:

أجرى كلاً من (Eliot, Cornel, Gregory, Fan, . 2010) 12 دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة الارتباطية بين إدراك الطلبة للمناخ المدرسي الداعم ورغبتهم في إطار المساعدة لمواجهة مظاهر التنمر في (291) مدرسة في ولاية ميتشغان في الولايات المتحدة الأمريكية وتكونت عينة الدراسة من (6318) طالباً وطالبة. أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين يتلقون دعماً من الطاقم المدرسي يظهرون اتجاهات إيجابية لطلب المساعدة في مواجهة حالات التنمر، لم تظهر الدراسة فروقاً دالة بين الذكور والإناث.

وأجرى إندييلما (Ndibalmrma,2013) 13 والتي هدفت إلى التعرف على تصورات المعلمين والطلاب حول سلوكيات التنمر بين المدارس الثانوية في تنزانيا، وتحديدًا التعرف على عناصر التنمر وخصائص المتنمرين والعوامل المؤدية للتنمر. والنتائج المترتبة على سلوكيات التنمر بين طلاب المدارس الثانوية من وجهة نظر كل من المعلمين والطلاب. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً، (100) معلم، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن التنمر الجسدي هو أكثر أنواع التنمر شيوعاً. وأظهرت نتائج الدراسة أن مشاهدة الأفلام العنيفة أهدى الأسباب المؤدية للتنمر، ومن الآثار السلبية التي تنجم عن التنمر العزلة، عدم الحضور للمدرسة، وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي والتسرب.

وأجرى كلاً من قروفوز، وباروني، ولينا (Groves & Barone & Laina.2016) 14 دراسة في إسبانيا هدفت إلى تعرف مستوى تضمين مفاهيم تربية السلام في كتب التربية المدنية المستخدمة في المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من صفوف التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام تحليل المحتوى المبني على تطوير قائمة من مفاهيم السلام والحرب والديمقراطية المتضمنة في الكتب المقررة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تضمين مفاهيم الديمقراطية في الكتب المقررة تراوحت بين منخفض إلى متوسط.

كما أجرت الشمري (2018) 15 دراسة هدفت التعرف إلى دور مديري المدارس في نشر ثقافة السلام لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (234) مديراً ومديراً في دولة الكويت وقد كانت عينة عشوائية بسيطة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة وتكونت من (36) فقرة توزعت على (6) مجالات وبعد إجراء عملية المعالجة

الإحصائية توصلت الدراسة إلى ما يلي: أن دور مديري المدارس في نشر ثقافة السلام لدى طلبة المرحلة الثانوية في الكويت كان بدرجة مرتفعة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة عن دور مديري المدارس في نشر ثقافة السلام لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت باختلاف الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

أجرت الجراح (2018) 16 دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام أدوات التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة السلام لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (250) طالبة من طالبات جامعة حائل. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة لقياس أثر استخدام أدوات التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة السلام، من وجهة نظر طالبات جامعة حائل، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً أظهرت النتائج أن أبرز ثلاث وسائل اتصال استخداماً هي (Facebook) ثم (Whats App) ثم (Twitter). ووجود أثر لمواقع التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة السلام لدى طالبات جامعة حائل في السعودية.

وأجرى السرحان (2019) 17 دراسة هدفت معرفة درجة ممارسة مديري مدارس التربية والتعليم والثقافة العسكرية الأردنية لدورهم في الحد من التنمر المدرسي بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (86) استبانة تم توزيعها على معلمي مدارس الثقافة العسكرية الثانوية، بمحافظات (جنوب - شمال - وسط) الأردن، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت المنهج الوصفي، للإجابة على أسئلة الدراسة، تم إعداد استبانة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج تمثلت فيما يلي: لا يوجد دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 5\%)$ بين متوسطات إجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بمحور الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت الدلالة الإحصائية لجميع المحاور أكبر من 5% جميعها، لا يوجد دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 5\%)$ بين متوسطات إجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بمحور الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، حيث بلغت الدلالة الإحصائية لجميع المحاور أكبر من 5% جميعها. لا يوجد دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 5\%)$ بين متوسطات إجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت الدلالة الإحصائية لجميع المحاور أكبر من 5% جميعها.

أجرى كلاً من عطا الله والعظامات (2019) 18 دراسة هدفت تعرف مستوى كل من التنمر المدرسي وفاعلية الذات لدى طلبة الصف التاسع والعاشر، والكشف عن القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية بالتنمر المدرسي. تكونت عينة الدراسة من (460) طالباً وطالبة (236 ذكراً و224 إناثاً) من طلبة المدارس الحكومية بالأردن. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم مقياس التنمر المدرسي المعد من قبل الصبحين والقضاة (2013)، ومقياس فاعلية الذات المعد من قبل موريس (Muris, 2002) بعد تطويرهما من قبل الباحثين. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنمر المدرسي كان متوسطاً وأن مستوى فاعلية الذات كان متوسطاً أيضاً. كما بينت النتائج أن فاعلية الذات الأكاديمية، وفاعلية الذات الاجتماعية، وفاعلية الذات الانفعالية ساهمت معاً في تفسير ما نسبته (52.1%) من التنمر المدرسي، وجاءت فاعلية الذات الأكاديمية في المرتبة الأولى في تفسير سلوك التنمر.

وأجرت كريم (2019) 19 دراسة هدفت تعرف فاعلية برنامج لتربية السلام في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة بغداد. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس للتعرف على السلوك العدواني يتكون من (23). طبقت على عينة تكونت من (120) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتم تشخيص (43) تلميذاً وتلميذة لديهم سلوك عدواني، تم تقسيمهم بصورة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغت (21) تلميذاً والأخرى ضابطة (22) تلميذاً. كما طبق برنامج تربية السلام على المجموعة التجريبية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج تربية السلام في خفض التوجه نحو السلوك العدواني لدى الأطفال.

أجرت العمري (2019) 20 دراسة هدفت التعرف على واقع مشكلة التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية الوقاية والعلاج. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته للدراسة الحالية. استخدمت الاستبانة كأداة رئيسية لجمع المعلومات تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث طبقت على عينة مكونة من (14) قائداً و(10) مشرفاً و(36) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن واقع التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية جاء مرتفعاً بحيث بلغ الوسط الحسابي (3.65). وأما الأسباب التي تؤدي إلى التنمر المدرسي فجاءت مرتفعة: حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.46). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع مشكلة التنمر لدى طلاب المرحلة الابتدائية وطرق الوقاية منها والعلاج تعزى لمتغيرات "العمر، المسمى الوظيفي".

وأجرت غنيم (2020) 21 دراسة هدفت تعرف واقع ظاهرة التنمر المدرسي في المدارس الحكومية في قصبة السلط، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث طبقت على عينة مكونة من (55) مرشداً ومرشدة، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع التنمر المدرسي لدى طلبة المدارس الحكومية جاء متوسطاً، وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع مشكلة التنمر لدى طلبة المدارس الحكومية تعزى لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالرجوع الى الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع تفعيل ثقافة تربية السلام في المدارس الأردنية لمواجهة التنمر المدرسي، فقد تنوعت الدراسات من حيث الهدف والموضوع والمنهج والفئة المستخدمة، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العمري (2019) والشمرى (2018) والسرحان (2019) من المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي وأداة الدراسة وهي الإستبانة، وكذلك اتفقت مع دراسة الشمرى (2018) (2019) في موضوعها وهو تربية السلام وأثرها في الحد من السلوك العدواني ، وتميزت هذه الدراسة بربط ثقافة السلام والحد من التنمر وكذلك الفئة المستهدفة وهم المعلمون والمعلمات، كما أنها شملت المدارس الحكومية والخاصة.

نتائج الدراسة :

— نتائج السؤال الأول الذي نصه: ما واقع تفعيل ثقافة تربية السلام لمواجهة التنمر المدرسي في المدارس الأردنية؟

— استخدمت الباحثتان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل الإجابة عن السؤال الأول، وعلى الرغم من أن جميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية وتظهر النتائج في الجدول (2). ويظهر منه أن الدرجة الكلية لتقديرات أفراد العينة لواقع تفعيل ثقافة تربية السلام في الحد من التنمر المدرسي مرتفعة. بين (3.81-4.58) الا أن الفقرات تفاوتت من حيث من قيمة المتوسط الحسابي الخاصة بكل منها ومن حيث مرتبة الفقرة.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور تربية السلام في الحد من التنمر المدرسي في المدارس الاردنية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	يدعو الدين الإسلامي للسلام ونبذ التنمر	4.58	0.89	1	مرتفعة
21	تنمية الإحساس بالذات والشعور بالمسؤولية	4.31	0.75	2	مرتفعة
19	تعزيز هبة المعلم والمحافظة على علاقة متوازنة مع الطلبة	4.29	0.72	3	مرتفعة
7	تؤثر العبادات في تهذيب الطلبة وتقليل نوازع الشر لديه	4.27	0.93	4	مرتفعة
10	تنمية دور المرشد النفسي في حل المشكلات عند الطلبة	4.23	0.78	5	مرتفعة
1	تهدف ثقافة السلام للوصول الى السعادة الإنسانية	4.23	0.80	5	مرتفعة
22	تدريب المعلمين على تعليم قيم السلام	4.19	0.84	7	مرتفعة
11	ممارسة الأهل لدورهم الرقابي والتربوي يقلل من التنمر	4.17	0.94	8	مرتفعة
3	يؤدي نشر العلم والثقافة إلى إحلال ثقافة السلام	4.17	0.83	8	مرتفعة
15	توفير بيئة مدرسية آمنة ومحفزة يقلل من التنمر	4.15	0.77	10	مرتفعة
2	تقوم ثقافة السلام على تنمية قيم التسامح والتعاون بين الطلبة	4.15	0.93	10	مرتفعة
9	توعية الطلبة بمضار التنمر على الفرد والمجتمع	4.15	0.80	10	مرتفعة

مرتفعة	13	0.90	4.12	تنمية القدرة على التواصل من أهداف تربية السلام	20
مرتفعة	14	0.97	4.10	ترتكز ثقافة تربية السلام على الديمقراطية والحرية المسؤولة	5
مرتفعة	15	0.81	4.08	تفعيل أسلوب الحوار والنقاش يقلل من التنمر المدرسي	8
مرتفعة	16	0.90	4.04	تدريب الطلبة على حل المشكلات للحد من التنمر المدرسي	13
مرتفعة	17	0.90	4.00	تتسم ثقافة تربية السلام بالنواحي النفسية للطلبة مما يحد من التنمر المدرسي	14
مرتفعة	18	0.90	3.96	يؤدي القضاء على الفقر والبطالة لنشر ثقافة السلام	12
مرتفعة	19	1.01	3.90	تفعيل الأنشطة الثقافية والرياضية وتشجيع المواهب	16
مرتفعة	19	1.10	3.90	توظيف قيم السلام في المناهج المدرسية ومحاولة تمثلها	17
مرتفعة	21	0.96	3.88	تغيير نمط الأساليب التأديبية يؤثر في الحد من التنمر	18
مرتفعة	22	0.97	3.81	تنمية الفكر الناقد والمحلل ينمي قيم السلام	6
مرتفعة	-	0.68	4.12	الكلية	

تظهر النتائج في الجدول (2) أن الدرجة الكلية لتقديرات أفراد العينة لواقع تفعيل ثقافة تربية السلام في الحد من التنمر المدرسي مرتفعة، وتعزى النتيجة بأن المعلمين والمعلمات يركزون كثير على القيم الإسلامية ويدعون الطلبة باستمرار ويذكروهم بتعاليم دينهم، ويبينون لهم أن الدين الإسلامي ضد العنف والتنمر، وأنهم يحاربوه بكافة أشكاله، وهذا دليل على أن واقع تفعيل ثقافة السلام موجود بالمدارس الأردنية ومن أجل أن نحافظ على بيئة مدرسية آمنة لا بد من وجود المتطلبات لتفعيل ثقافة تربية السلام وهذا ما

أكدت عليه النتائج أن ثقافة تربية السلام تمثل أثر كبير في مواجهة ظاهرة التنمر المدرسي. ويدل ارتفاع درجة الواقع أن القيادة في الادارية في المدارس الاردنية تمارس قدرا كبيرا من الوعي لتفعيل ثقافة تربية السلام والمجتمع الاردني مجتمع محبة وسلام يتبنى القيم الاسلامية ويبين الجدول (2) أن الفقرة (4) التي تنص على " يدعو الدين الإسلامي للسلام ونبذ التنمر " في المرتبة الاولى، يليها الفقرة (21) التي تنص على " تنمية الإحساس بالذات والشعور بالمسؤولية " في المرتبة الثانية. وفي المرتبة قبل الأخيرة، جاءت الفقرة (18) التي تنص على " تغيير نمط الأساليب التأديبية يؤثر في الحد من التنمر ". وأخيراً، الفقرة (6) التي تنص على " تنمية الفكر الناقد والمحلل ينمي قيم السلام ". أما الفقرة " تنمية الفكر الناقد والمحلل ينمي قيم السلام " جاءت بالمرتبة الأخيرة يدل على أن المعلمين لا يركزون على مهارات التفكير العليا في أساليبهم واستراتيجياتهم، وبالتالي لا يقومون بالربط بين تنمية القيم الاسلامية من خلال التفكير الناقد ، ومن خلا استعراض الفقرات السابقة يظهر أن المدارس الأردنية تدعو لقيم المحبة والسلام النابعة من قيم الدين الإسلامي ، وأهمية استخدام وسائل لتفعيل هذه القيم لدى الطلبة ، لجعل المدارس الأردنية بيئة تعليمية آمنة.

– نتائج السؤال الثاني الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في تقديرات افراد عينة الدراسة لواقع ثقافة تربية السلام في المدارس الأردنية لمواجهة التنمر المدرسي تعزى للجنس ونوع المدرسة والخبرة التدريسية؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين من أجل التحقق من الفروق بين تقديرات متوسطات افراد العينة لثقافة تربية السلام في الحد من التنمر المدرسي التي تعزى للجنس بمستوييه (ذكر وانثى) ونوع المدرسة بمستوياته (عامة وخاصة). وتظهر النتائج في الجدول (3).

الجدول (3) نتائج اختبار (ت) لواقع ثقافة تربية السلام لمواجهة التنمر المدرسي تبعاً لمتغيري الجنس ونوع

المدرسة

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس					
ذكر	12	4.10	0.59	0.116	0.908

انثى	40	4.12	0.71		
المدرسة					
خاصة	28	4.03	0.86	1.01	0.317
عامة	24	4.22	0.36		

يلاحظ من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات العينة لثقافة تربية السلام لمواجهة التنمر المدرسي التي تعزى للجنس بمستوييه (ذكر وانثى) ونوع المدرسة بمستوياته (عامة وخاصة) وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لثقافة تربية السلام لمواجهة التنمر المدرسي التي تعزى لمتغير الجنس ونوع المدرسة ، وتعزى هذه النتيجة لمستوى الوعي الكبير باهمية تنمية مفاهيم ثقافة تربية السلام والعمل على نشرها بين الطلبة. وأنظاهرة التنمر المدرسي مستنكرة بين المدارس العامة والخاصة على حد سواء ، في المحافظة على بيئة آمنة والسعي لايجاد شخصية متكاملة سوية ، ويدل على اهتمام المدارس الحكومية والخاصة بذلك كونها تتبع لسياسة وزارة التربية والتعليم الاردنية التي تؤكد وتحرص على ايجاد بيئة مدرسية سليمة لاعداد جيل سوي من جميع الجوانب المعرفية والنفسية والوجدانية والجسدية للوصول الى الشخصية المتكاملة. ولأن الاسرة الاردنية تحرص على إعداد أبنائها من الجنسين على السلام ورفض التنمر بجميع اشكاله وأنواعه ، والأنظمة التعليمية التربوية في المدارس الاردنية تحرص على إعداد انسان صالح لكل زمان ومكان بغض النظر عن جنسه ذكر أو انثى. ومن أجل التعرف الى الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لثقافة تربية السلام في المدارس الأردنية لمواجهة التنمر المدرسي التي تعزى للخبرات التدريسية فقد تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار التباين الأحادي، ويبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تفعيل ثقافة تربية السلام في الحد من التنمر

المدرسي تبعاً للخبرات التدريسية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	17	3.99	0.90
5-10 سنوات	8	3.82	0.97
أكثر من 10 سنوات	27	4.28	0.28

المجموع	52	4.12	0.68

يبين الجدول (4) فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية بين تقديرات أفراد العينة ثقافة تربية السلام في الحد من التنمر المدرسي تبعاً لمتغير الخبرات التدريسية، ويلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي الأعلى كانت من نصيب فئة الخبرة التدريسية (أكثر من 10 سنوات) حيث بلغت (4.12) بانحراف معياري (0.68)، يليها فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي يساوي (3.99) وانحراف معياري (0.90). وجاءت فئة الخبرة (5-10 سنوات) أخيراً بمتوسط حسابي (3.82) بانحراف معياري (0.97). ومن أجل بيان دلالة هذه الفروق فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي وتظهر النتائج في الجدول (5).

الجدول (5) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لأثر تربية السلام في الحد من التنمر والعنف المدرسي التي تبعاً لمتغير الخبرات التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.71	2	0.859	1.92	0.157
داخل المجموعات	21.87	49	0.446		
المجموع	23.59	51			

يلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة لثقافة السلام في الحد من التنمر المدرسي تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية إذ بلغت قيمة (ف) (1.92) بمستوى دلالة أكبر من (0.05). وتعزى تلك النتيجة لأن الأصل أن المعلمين والمعلمات بغض النظر عن خبراتهم التدريسية فهم بالفطرة البشرية يميلون لرفض التنمر بجميع أنواعه وهدفهم إيجاد بيئة تعليمية سوية تدعو للسلم ونبذ التنمر كونه لا يتناسب مع ديننا الإسلامي ولا مع عاداتنا وقيمنا ولا مع الفطرة البشرية السوية.

السؤال الثالث: والذي ينص: ما المتطلبات التربوية لنشر ثقافة تربية السلام لمواجهة التنمر المدرسي في المدارس الأردنية:

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة كما في الجدول (2) الذي يشير إلى أن واقع أثر ثقافة تربية السلام لها

دور كبير في مواجهة ظاهرة التنمر المدرسي، وبناءً على تلك النتائج الواردة في جدول (2) والرجوع إلى الأدب النظري وتوصيات الدراسات السابقة، تم بناء متطلبات تربوية مقترحة لتفعيل ثقافة تربية السلام لمواجهة التنمر المدرسي.

الاسم: متطلبات تفعيل ثقافة تربية السلام لمواجهة التنمر المدرسي في المدارس الأردنية.
مفهوم المتطلبات التربوية: هي مجموعة من الخصائص والاحتياجات التربوية التي يجب توافرها لنشر ثقافة تربية السلام ولمواجهة التنمر المدرسي في سبيل المحافظة على الأمن والاستقرار والسلام في المجتمع والحد من التنمر المدرسي.

هدف المتطلبات التربوية المقترحة ومجالاتها:

يتمثل هدف المتطلبات التربوية المقترحة بتفعيل دور كلاً من الأسرة والمدرسة والمؤسسات الدينية والإعلام التلفزيوني والبحث العلمي لنشر ثقافة ومبادئ تربية السلام لمواجهة والحد من ظاهرة التنمر المدرسي، وتم تقسيم المتطلبات إلى المجالات الآتية:



أولاً: متطلبات خاصة بدور الأسرة:

بما أن الأسرة كمؤسسة تربية أولى تلعب دور كبير في إيجاد بيئة خصبة لتحقيق النمو بشكل سليم لشخصية الطالب، و تنشئة تنشئة سليمة وإعداده للعالم الخارجي ، ونظراً لتأثير ظاهرة التنمر المدرسي على المجتمع وأمنه لا بد لها من إتباع الإجراءات الآتية للحد من التنمر المدرسي ونشر ثقافة السلام:

- ممكن الحد من التنمر عن طريق تعليم الأطفال المهارات الاجتماعية للتفاعل الناجح مع العالم الخارجي.
- توفير جو منزلي يساعد الطفل البوح للوالدين وإبلاغهم بما يتعرض له من تنمر داخل المدرسة.
- ابدي للطفل بأنه غير مسؤول وغير ملام لتعرضه للتنمر، ووضح له أن المشكلة لا تكمن داخله إنما تكمن من داخل شخصية المتنمر.
- تحدث إلى معلمي الطفل والمدراء لإيجاد حلول سريعة، ولا تتصل بأهل المتنمر بنفسك، دع للمدرسة تتولى هذا الشأن الحساس.
- تعزيز ثقة الطفل بنفسه وتعزيز الجوانب الايجابية في شخصيته ومعالجة الجوانب السلبية.
- تعليم الطفل قيم التسامح مع الآخرين وعدم الرد بنفس الطريقة على المتنمر وإنما بأسلوب الحوار والنقاش لفهم الشخص الآخر ومعرفة السبب الدافع لقيام الشخص الآخر بأسلوب التنمر.

ثانياً: متطلبات خاصة بدور المدرسة:

تعد المدرسة كمؤسسة تربية تسعى دوماً لترسيخ قيم ومبادئ المواطنة وثقافة الحوار والنقاش وثقافة حقوق الإنسان ونبذ التعصب، والعشائرية، والعدوان والعنف والتنمر، وغرس قيم ديننا الإسلامي الخفيف الذي يدعو إلى السلام والتسامح وتقبل الآخر واحترام الرأى المخالف، من اجل إيجاد المواطن الصالح لكل زمان ومكان وليس لوطنه فقط .إلا أن ظاهرة التنمر المدرسي في الفترة الأخيرة أصبحت واضحة حيث شهدت بعض المدارس ظاهرة التنمر بأشكال متعددة سواء كان ذلك التنمر نفسي، أو تنمر جسدي أو تنمر اقتصادي، كما يترتب

على ذلك التمر الطلابي آثار سلبية غير حميدة تؤثر على الصحة النفسية والجسدية للطلبة. لذلك لابد للمدرسة من إتباع الإجراءات الآتية للحد من التمر المدرسي ونشر ثقافة تربية السلام:

- إيجاد إدارة فاعلة في نشر قيم السلام ومواجهة التمر المدرسي بكافة أنواعه.
- عقد دورات تثقيفية حول أهمية السلام في الاستقرار النفسي والمجتمعي وتحقيق الأمن والاستقرار.
- تفعيل دور الإعلام المدرسي من صحافة وإذاعة ومسرح وسينما لإبراز مخاطر التمر المدرسي، وأهمية التوجه إلى نشر مبادئ ثقافة السلام والديمقراطية والتسامح ونبد العنف.
- أهمية توفير أنموذج القدوة للطلبة المتمثل بالمعلمين وكافة الطاقم الإداري والتربوي في المدرسة المتمثلين لقيم ثقافة تربية السلام في تعاملهم مع الآخرين.
- تضمين المناهج التربوية بمقررات حول ثقافة تربية السلام، والتمر المدرسي ومخاطره على الفرد والمجتمع.
- تفعيل دور المرشد التربوي في نشر قيم السلام وتوعية الطلبة بمخاطر العنف والتمر من خلال عرض القصص التوعوية الهادفة للحد من التمر المدرسي وتقوم السلوكيات الخاطئة.
- إيجاد عقوبة رادعة للمتممرين من خلال التدرج في العقوبة مثلاً من إنذار إلى إحضار ولي الأمر إلى نقل لمدرسة أخرى.

ثالثاً: متطلبات خاصة بدور المؤسسات الدينية:

- تفعيل دور دور العبادة في نشر قيم الدين الإسلام السمحة الداعية إلى السلام الداخلي مع النفس والسلام الخارجي مع الآخرين في المجتمع والداعي إلى المحبة والتعاون والتعاطف والرحمة مع الآخرين من خلال الخطب والدروس الدينية التي تبين أن ظاهرة التمر ظاهرة تتنافى ومخالفة لقيم وعادات الدين الإسلامي.

رابعاً: متطلبات خاصة بدور مؤسسات الإعلام التلفزيوني:

- بث برامج تثقيفية حول تربية السلام وأهميتها في إيجاد مجتمع راقى واعي يواكب المجتمعات الأخرى في العالم المحيط.

- تقديم برامج من قبل المختصين التربويين إلى الأسرة توعوي الأهل بأهمية توفير جو اسري يسوده الحب والألفة واحتواء الأبناء وتجنب العنف الأسري.
- بث مسلسلات تبرز قيم تربية السلام الداعية إلى التسامح والمحبة والتعاون والحوار.
- بث برامج كرتونية للأطفال تدعو إلى ثقافة تربية السلام.
- خامساً: متطلبات خاصة بدور البحث العلمي:
- توجيه الباحثين إلى البحث في ظاهرة التنمر المدرسي من حيث واقعها في المجتمع المدرسي وأسبابها ودواعيها والحلول لمواجهتها.
- توجيه الباحثين للبحث عن ثقافة تربية السلام من حيث الواقع وأهمية نشر قيم السلام (التعاون المحبة التسامح نشر مبادئ الديمقراطية والحوار والنقاش).
- إقامة المؤتمرات والندوات العلمية التي تبحث في ظاهرة التنمر المدرسي وثقافة تربية السلام.
- 5 - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: " ما مدى ملائمة المتطلبات التربوية لتفعيل ثقافة تربية السلام لمواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر الخبراء المختصين؟

- بعد عرض المتطلبات التربوية المقترحة على مجموعة من المحكمين للتأكد من درجة ملائمتها وفعاليتها لما وضعت من أجله، تم التأكد من سلامة الخطوات والإجراءات المتبعة والتي من المتوقع أن تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها والمتمثلة بتفعيل دور ثقافة تربية السلام لمواجهة ظاهرة التنمر المدرسي. وتأمل الباحثان أن يتم تبني هذه المتطلبات بشكل علمي من قبل الجامعات للإفادة منها في مواجهة ظاهرة التنمر المدرسي ونشر ثقافة تربية السلام.

التوصيات:

1. عمل محاضرات توعوية للطلبة وأولياء الأمور حول التنمر المدرسي بيان إضراره ، وأهمية تفعيل ثقافة تربية السلام في المجتمع.
2. إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية لمواجهة التنمر المدرسي.
3. تفعيل دور المؤسسات التربوية كلاً من (الأسرة والمدرسة ودور العبادة والإعلام) لنشر ثقافة تربية السلام والحد من ظاهرة التنمر المدرسي.

4. تضمنين المناهج الدراسية بمحتوى حول ثقافة تربية السلام. ومشكلة التنمر المدرسي وكيفية التعامل مع المتنمرين.

الهوامش

- 1 - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. <http://www.roayapedia.org/wiki/index.php/>
- 2 - ياسين، نعمة عبد السلام (2010)، التربية والسلام، عمان: دار وائل للنشر.
- 3 - بن مطر، هبة بنت أحمد (2019)، دور الأسرة في تعزيز قيم السلام لدى الناشئة من منظور تربوي إسلامي المصدر: مجلة البحث العلمي في التربية الناشر: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية المجلد/العدد: ع20، ج9 محكمة.
- 4 - الجبالي، حمزة. (2016) الذكاء العاطفي القدرة على فهم انفعالات ومعرفتها.. والتمييز بينها... والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية، عمان: دار الأسرة والثقافة للنشر والتوزيع.
- 5 - <https://mawdoo3.com/> - التنمر، تعريفه.
- 6 - الجبالي، حمزة. (2016) الذكاء العاطفي القدرة على فهم انفعالات ومعرفتها.. والتمييز بينها... والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية، عمان: دار الأسرة والثقافة للنشر والتوزيع. مرجع سابق.
- 7 - القداح، محمد؛ وعرييات، بشير. (2013) القدرة التنبؤية للبيئة التعليمية في ظهور الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الخاصة في عمان. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، 27، 796. (4) -818
- 8 - أبو سحلول، محمود؛ الحداد، إبراهيم؛ وحمدان، أحمد؛ وأبو شمالة، أحمد؛ وأبو عصر، باسم (2018). واقع ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة خان يونس وسبل مواجهتها، مجلس البحث العلمي، وزارة التربية والتعليم العالي، مديرية التربية والتعليم، خان يونس، فلسطين.
- 9 - القحطاني، نورة بنت سعد (2012): التنمر المدرسي وبرامج التدخل، مجلة المعرفة، متاح على الرابط : <http://www.annajah.net/> S&1671=ID&140=SubModel=&Model&400=CUV?php.sub_content_show/net.almarefh.www://http On=how
- 10 <https://www.annajah.net/article--علاجه-وطرق-أسبابه-تعريفه-المدرسي-التنمر> 202026224
- 11 Eliot, M, Cornell,D, Gregory,A, Fan,X (2010), supportive school- climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. **Journal of school psychology**. 48.533-553

- Ndibalmra, p. (2013) Perception About Bullying Behavior In- 12
Secondary Schools In Tanzania: The Case Of Dodoma Municipality
International. **Journal Of Education And Research**, 1(5), 2201-6740
- 13- Groves, T&MilitoB, & Hernandez, L (2016). Civic education and
visions of
- 14 المشمري، شيماء فلاح (2018). دور مديري المدارس في نشر ثقافة السلام لدى طلبة المرحلة الثانوية
في الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن
- 15 الجراح، خولة (2018). أثر استخدام أدوات التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة السلام لدى طالبات جامعة
حائل في السعودية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**. 38(3). 71-88.
- 16 المسرحان، سيف فارس (2019). دور مديري مدارس التربية والتعليم والثقافة العسكرية الأردنية في
الحد من التنمر المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- 17 عطا الله، نظمي و العظامات، عمر (2019). التنمر المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الصف
التاسع والعاشر في المدارس الحكومية بالأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية
والنفسية**. 10(9). 171-182
- 18 كرم، رنا عبد المنعم (2019). فاعلية برنامج تربية السلام في خفض التوجه نحو سلوك العدوان عند تلاميذ
المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية**. (2). 249-272
- 19 المعمري، صالحة حسن (2019). واقع مشكلة التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية الوقاية والعلاج.
مجلة العلوم التربوية والنفسية. 3(7)، 30-44
- 20 غنيم، خولة عبد الرحيم (2020). واقع ظاهرة التنمر المدرسي بين طلبة المدارس الحكومية في قصبة السلط
من وجهة نظر المرشدين التربويين. **المجلة العلمية لكلية التربية**. 36(7)، 74-37.

المصادر والمراجع:

1. ابن مطر، هبة بنت أحمد (2019)، دور الأسرة في تعزيز قيم السلام لدى الناشئة من منظور تربوي إسلامي المصدر: **مجلة
البحث العلمي في التربية** الناشر: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية المجلد/العدد: ع20، ج9
محكمة
2. أبو سحلول، محمود؛ الحداد، إبراهيم؛ وحمدان، أحمد؛ وأبو شمالة، أحمد؛ وأبو عصر، باسم (2018). **واقع ظاهرة التنمر
المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة خان يونس وسبل مواجهتها**، مجلس البحث العلمي، وزارة التربية
والتعليم العالي، مديرية التربية والتعليم، خان يونس، فلسطين .

3. الجبالي، حمزة. (2016) الذكاء العاطفي القدرة على فهم انفعالات ومعرفتها.. والتميز بينها... والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية، عمان: دار الألسرة والثقافة للنشر والتوزيع.
4. الجراح، خولة (2018). أثر استخدام أدوات التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة السلام لدى طالبات جامعة حائل في السعودية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي. 38(3). 71-88.
5. جردات، محمد (2016). الفروق في الاستقواء والوقوع ضحية بين المراهقين المتفائلين وأولئك غير المتفائلين، مجلة دراسات العلوم التربوية، 43، 1، 549-560.
6. السرحان، سيف فارس (2019). دور مديري مدارس التربية والتعليم والثقافة العسكرية الأردنية في الحد من التنمر المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
7. الشمري، شيما فلاح (2018). دور مديري المدارس في نشر ثقافة السلام لدى طلبة المرحلة الثانوية في الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
8. عطا الله، نظمي و العظامات، عمر (2019). التنمر المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الصف التاسع والعاشر في المدارس الحكومية بالأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 10(9). 182-171.
9. العمري، صالحة حسن (2019). واقع مشكلة التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية الوقاية والعلاج. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 3(7)، 30-44.
10. غنيم، خولة عبد الرحيم (2020). واقع ظاهرة التنمر المدرسي بين طلبة المدارس الحكومية في قصبة السلط من وجهة نظر المرشدين التربويين. المجلة العلمية لكلية التربية. 36(7)، 74-37.
11. القحطاني، نورة بنت سعد (2012): التنمر المدرسي وبرامج التدخل، مجلة المعرفة، متاح على الرابط : S&1671=ID&140=SubModel=&Model&400=CUV?php.sub_content_show/n et.almarefh.www://http On=how
12. القداح، محمد؛ وعريبات، بشير. (2013) القدرة التنبؤية للبيئة التعليمية في ظهور الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الخاصة في عمان. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، 27 (4) 818-796.
13. كريم، رنا عبد المنعم (2019). فاعلية برنامج تربية السلام في خفض التوجه نحو سلوك العدوان عند تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية. (2). 249-272.
14. ياسين، نعمة عبد السلام (2010)، التربية والسلام، عمان: دار وائل للنشر.

المصادر والمراجع الأجنبية:

Eliot, M, Cornell,D, Gregory,A, Fan,X (2010), supportive school climate and student willingness to seek help for ullying and threats of violence.

Journal of school psychology. 48.533-553.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 03 بتاريخ 2021/04/08م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Groves, T&MilitoB, & Hernandez, L (2016). Civic education and visions of
Ndibalmu, p. (2013) Perception About Bullying Behavior In Secongday
Schools In Tanzania: The Case Of Dodoma Municipality
Internation, **Journal Of Education And Research**, 1(5), 2201-6740.
war and peace in the Spanish transition to democracy. **Paedagogica
Historica**, 52(1/2), 169-187.

المراجع الالكترونية:

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم <http://www.roayapedia.org/wiki/index.php/>

والثقافة

<https://www.annajah.net/2020article-26224-علاجه-وطرق-تعريفه-أسبابه-علاج-2020>

التنمر، تعريفه <https://mawdoo3.com/>

تقنيات تدريس مهارة التعبير الشفهي في المدرسة الجزائرية

السنة الرابعة متوسط - أنموذجا-

د.أمال قانة

جامعة طاهري محمد بشار-الجزائر-

gana.amela@yahoo.fr

الملخص بالعربية:

لاشك أن التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار على السواء، فالتّاس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم، وهو فن من فنون اللغة يتعلّمه الإنسان ليتحدّث بطلاقة وانسياب، ومن هنا يمكن اعتبار التّحدّث مهارة من مهارات الاتصال اللغوي تنمو بالاستعمال وتتطوّر بالدّربة والمران.

إنّ مهارة التعبير الشفهي غاية من الغايات الأساسية لتعليم اللغة العربية، وتدرّسها يتطلّب تقنيات وفتيّات عالية، فالمدرّس الواعي الرّاشد هو الذي يدرّب المتعلّم أن يفكّر ويتمعّن قبل أن يتكلّم، ويرتّب أفكاره بطريقة منظمّة ثمّ يضعها في قوالب لفظية سليمة جذّابة، فيعبّر عنها بلغة صحيحة خالية من الأخطاء اللغوية؛ وأن يراعي أيضا البلاغة في القول فلكل مقام مقال، وهذه الآليات المنظمّة ركّزت على تجسيدها وتطبيقها المدرسة الجزائرية من خلال ميدان "فهم المنطوق وإنتاجه" وهذا الأخير يمكن المتعلّم من إتقان فن التّحدّث والإلقاء ببراعة، ليس هذا فقط بل ويقوم إنتاجه الشفهي وفق شبكة تصحيح مضبوطة بمعايير معيّنة يعدّها المدرّس سلفاً.

الكلمات المفتاحية: مهارة التعبير الشفهي (محادثة) ، تقنيات تدريسها.

**Teaching Techniques of Speaking Skills in Algerian Schools:
Case of Fourth Year Middle School Classes**

**Teaching Techniques of Speaking Skills in Algerian Schools:
Case of Fourth Year Middle School Classes**

DR.Amel Gana

**Tahri mohamed.bechar-alger
gana.amela@yahoo.fr**

Abstract:

Speaking is, without any doubt, one of the most important types of linguistic activities for adults and youths alike. It is used in everyday life more than writing and is one of the language artifacts that humans use to talk fluently and easily. This fact proves that speaking is a linguistic communication skill which develops through using and evolves through training.

Speaking skills are one of the essential goals of Arabic language teaching/learning which necessitate higher techniques. Conscious teacher trains his learners to think before speaking and rearrange their ideas in organized way and put them in correct and attractive wording patterns expressed in an accurate language without linguistic errors.

Speaking skills have to take care also of rhetoric as every utterance has its adequate situation. These organized mechanisms are materialized and applied in Algerian schools through the subject entitled “utterance understanding and production” which enables learners to master not only speaking and diction, but also speaking production according to a rigorous correction grid with determined criteria that the teacher conceives beforehand.

Keywords: Speaking skill, Teaching Techniques of Speaking Skill

مقدمة:

إن الله عز وجل أمر بالصدق في الحديث والتعبير، قال تعالى: ﴿وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَىٰ﴾⁽¹⁾، وقال عز وجل: ﴿وَلَا تَقُولُوا لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمُ الْكَذِبَ هَذَا حَلَالٌ وَهَذَا حَرَامٌ لِّتَفْتَرُوا عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ إِنَّ الَّذِينَ يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ لَا يُفْلِحُونَ﴾⁽²⁾.

تعد اللغة وسيلة مهمة من وسائل الاتصال بين المجتمعات التي تتكلم بها، « وهي إحدى روابط الأمة العربية ووسيلتها في الحفاظ على تراثها وحضارتها العريقة زيادة على أنها من أهم وسائل الاتصال

والتفاهم بين الناطقين بما مما جعل الاهتمام بها واجباً دينياً، وقومياً وعلمياً، وفنياً وأخلاقياً للحفاظ على مكانتها». (3)

تمتاز اللغة العربية بقابليتها على أداء المعنى الواحد بأكثر من أسلوب، ولكن «نلاحظ في هذه الأيام أن أغلب متعلمي اللغة العربية لا يستطيعون التعبير عن المعاني ولو بأبسط الأساليب وأوضحها وإن كانوا متمكنين من القواعد النحوية والصرفية للغة، لكنهم يعانون من صعوبة تكوين جملة مفيدة ويرجع ذلك إلى ضعفهم في مادة مهمة من مواد اللغة العربية ألا وهي مادة التعبير» (4)

التعبير أهم فرع من فروع اللغة العربية، «فإذا كانت المطالعة تزود القارئ بالمادة اللغوية والثقافية، وإذا كانت النصوص منبعاً للثروة الأدبية، وإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ، وإذا كان الإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً، فإن التعبير غاية هذه الفروع مجتمعة» (5).

إن وصول المتعلم إلى إتقان لغته القومية لا يتم إلا من خلال إتقانه لمهارات اللغة المعروفة وهي: القراءة، والكتابة، والحديث، والاستماع مع ضرورة تعلمها بشكل مترابط، «ومن يتفحص مهارات اللغة الأربع، يرى بما لا يدع مجال للشك بأن مهارة التعبير الشفوي أو المحادثة تُعدّ من أبرز أهداف دراسة اللغة، ويجب على المعلمين أن يمنحوها الاهتمام والعناية اللازمين» (6)، ومن هذا المنطلق نتساءل: ما التعبير الشفهي؟ ما أسسه؟ ما أنواعه وأهدافه؟ أين تكمن أهميته؟ ما هي الآليات والتقنيات المتبعة لتدريس هذه المهارة في المدرسة الجزائرية؟

1 - مهارة التعبير الشفهي المفهوم والمصطلح:

قبل التحدث عن التعبير الشفهي نتساءل: ما المهارة؟

-المهارة من فعل مَهَرَ يُقَال « مَهَرْتُ بهذا الأمر، أَفْهَرُ بِهِ مَهَارَةً أَيْ صِرْتُ بِهِ حَازِقًا، والماهر الحاذق بكل عمل وأكثر، والجمع مَهَرَةٌ ». (7)

والمتمهّر: « الأسد الحاذق بالافتراس، وَمَتَهَّرَ حَدَقَ » (8)، من الملاحظ أن المهارة في مفهومها اللغوي يعني الحدق.

يري رشدي أحمد طعيمة أن المهارة تعني: « أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلاً عن السرعة والفهم »⁽⁹⁾ ، أمّا المهارة على حد تعبير زيتون علي: « هي القدرة المكتسبة التي تمكن الفرد المتعلم من إنجاز ما توكل إليه من أعمال بكفاءة، وإتقان بأقصر وقت ممكن وأقل جهد ».⁽¹⁰⁾

نستخلص مما سبق أن المهارة هي قدرة الفرد على أداء المهام، والمسؤوليات والأعمال بكفاءة وفاعلية، ودرجة من الإتقان، فهي تختصر الجهد والوقت، كما تجمع بين الدقة والسرعة، وبعد أن تمّ عرض مفهوم المهارة نتطرق إلى التعبير الشفهي.

إنّ التعبير الشفهي هو ذلك «الكلام المنطوق الذي يعبر به الفرد عما يجول في نفسه من خواطر وهواجس ومشاعر وأحاسيس، وما يزرع به عقله من رؤى أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات، أو نحو ذلك بطلاقة وانسياب، مع الصحة في التعبير، وسلامة في الأداء»⁽¹¹⁾

التعبير الشفهي هو: «الآلية التي يستخدمها الطالب لإنتاج جملة، وصوغها من الأفكار والمعاني المرتبطة بموقف معيّن، يتطلّب التحدّث والاتصال في قوالب لفظية مناسبة لموضوع التحدّث ولحال السامعين، آخذاً بالاعتبار قواعد الاتصال والتواصل اللغوي الفعّال».⁽¹²⁾

انطلاقاً لما هو مستقراً يمكن القول أنّ التعريفات التي طُرحت تتمحور كلّها حول قدرة الفرد على التعبير عما يجول في خاطره من أفكار ومشاعر وآراء بواسطة اللسان بأسلوب سليم في الأداء، ولكي تتحقّق هذه العملية لابد من توفّر مجموعة من الأسس.

2 -أسس التعبير الشفهي :

مهما يكن نوع النشاط الذي يُمارس فيه التعبير الشفهي فإنّه يخضع لمجموعة من الأسس منها:

«1-إنّ عملية التعبير عملية معقّدة أساسها عقلي يقوم على التحليل، والتركيب واستحضار الحصول اللفظي، وتوظيفه لخدمة الأفكار، وهذا يتطلّب إعطاء المتحدّث فرصة لصوغ الأفكار، والتعبير عنها بالألفاظ.

2- إن الارتباك الناجم عن الخجل والقلق النفسي يعيق التعبير، لذلك يجب على المدرّس أن يعتمد أسلوب التشجيع، والثناء على المتحدّث لمعالجة هذه العوامل.

3-إنّ التعبير هو استجابة والاستجابة لا تحصل بمعزل عن المثير لذلك يجب على المدرّس إثارة دافعية المتعلم نحو الكلام »⁽¹³⁾

«4- إن زيادة المحصول اللغوي تمكن المتعلم من التعبير عن أفكار التي يريد التعبير عنها بشكل أكثر كفاية لذا يجب أن يهتم المدرس بتكليف المتعلمين بمطالعات خارجية للاطلاع على أساليب التعبير المختلفة والاستماع إلى ما يُقال، وتلخيص ما يقرؤون وما يسمعون بأساليبهم الخاصة». (14)

«5- إن الرغبة في الموضوع تعدّ من الأسس المهمة للتعبير لذلك يجب إعطاء الطلبة الحرية في اختيار الموضوع الذي يريدون الحديث فيه قدر الإمكان.

6- أن يعبر الفرد عن أفكاره هو لا عن أفكار الآخرين، وفي حال عرضه أفكار الآخرين يجب أن يكون له رأي فيها، لكي لا يكون مجرد وسط ناقل للأفكار، وإنما يجب أن يتفاعل مع تلك الأفكار ويبدى وجهة نظره فيها.

7- الاسترسال في الحديث لذلك يجب عدم مقاطعة المتحدث حتى يتم فكرته، لكي لا تقطع سلسلة أفكاره، وأنّ المدرس يجب أن يدرك أن كثرة المقاطعة للمتعلّم لا تؤدي إلى تعلّم التعبير الشفهي بل يمكن أن تكون نتائجها عكسية من خلال ما يتولد في نفسه من قلق وحرَج زيادة على ضياع الفكرة التي يريد التعبير عنها» (15)، معنى هذا أنّ التعبير الشفهي يتركز على ثلاثة أسس : لغوية ، نفسية ، وتربوية.

3 أنواع التعبير الشفهي:

ينقسم التعبير الشفهي من حيث أغراضه إلى نوعين :

3-1 التعبير الوظيفي :

التعبير الوظيفي هو كل كلام منطوق يؤدي غرضاً وظيفياً في الحياة ، ويلبي حاجة تقتضيها حياة المتكلم في المدرسة، وخارجها ومن المواقف الحياتية التي تقتضي التعبير الشفهي:

((01- استقبال الآخرين : كل إنسان يتعرّض إلى مواقف تستلزم أن يكون عارفاً كيف يستقبل الآخرين وكيف يحاملهم في الحديث لذا يجب أن يؤهله تعليم العربية لمواجهة مثل هذه المواقف.

02- التعريف بالآخرين: من المواقف التي يمكن أن يتعرض لها الفرد هو أن يكون في موقف يتطلب منه التعريف بالآخرين وتقديمهم بأسلوب ملائم للمقام.

03- تقديم التوجيهات والتعليمات: يمكن أن يتعرض الفرد إلى موقف يتطلب منه تقديم إرشادات وتوجيهات، لذلك يجب أن يكون متمكناً من ذلك.

04- التعقيب و التعليق.

05- الحوار و المناقشة.

06-مواقف البيع والشراء.

07-نقل الأخبار إلى الآخرين.

08- المواقف التعليمية التعلمية : تعدد من المواقف التي يغلب عليها طابع التعبير الشفهي من المعلم والمتعلم، فالمعلم يقدم الدرس شارحاً بالكلام المنطوق والمتعلم يواجه أسئلته يستوضح أمراً معيناً بكلام منطوق». (16)

3 2 التعبير الشفهي الإبداعي:

التعبير الشفهي الإبداعي على حد تعبير محسن علي عطية: «هو ذلك الكلام المنطوق الذي يرمي فيه المتحدث إلى إظهار أحاسيسه، وعواطفه بعبارات مختارة بدقة وعناية، يتوخى منها المتحدث إحداث أكبر الأثر في نفس المخاطب، لذلك فإن التراكيب اللغوية التي تستخدم لمثل هذا الغرض يجب أن تتسم بالسلاسة والعذوبة، وحسن التركيب، وأن تشتمل على عناصر الجمال، وجزالة المعاني التي تستثير المخاطب ، وتضمن تفاعله مع محتوى الخطاب» (17)، وهذا إن دلّ على شيء إنما يدل على أن التعبير الشفهي الإبداعي يقتضي الصبغة والجمال والإثارة ، وتقاس جودته بمستوى ما يحقق من أثر في نفس السامع، ونظراً لما يقتضي التعبير الإبداعي من فنية في القول، فإن فرصته في الحديث أضيق منها في الكتابة، وله أهداف عديدة.

4 -أهداف التعبير الشفهي:

إنّ أهداف تعليم التعبير الشفهي أو (الحديث) متعددة، ومتطورة تبعاً لتطور المتعلم، وتقدم المرحلة الدراسية علماً أن هناك أهدافاً عامة تشترك فيها جميع دروس التعبير الشفهي، وأهدافاً خاصة بين درس وآخر، ويمكن عرض أهداف تعليم التعبير الشفهي كما يلي:

((01- إثراء الثروة اللفظية الشفهية للمتعلم.

02- توسيع خيال المتعلمين، وزيادة مستواهم الثقافي، وتنمية القدرة لديهم على التعبير عما يرغبون بكل صدق، ووضوح ودقة.

- 03- كشف مواهب المتعلمين الأدبية، والقدرات اللغوية، وإظهارها وتعهدا بالرعاية والصقل .
- 04- تدريب المتعلم على الإحساس بجوانب الجمال في اللغة، وانتقاء الكلمات العذبة، والتعبير الجميلة والأفكار السديدة.
- 05- تدريبهم على الخطابة، ودفعهم إلى الارتجال والتحدث أمام الآخرين، وهذه المواقف تتطلب الإفصاح عما في سرائرهم من آراء وأفكار، والاشتراك في المسابقات والندوات بلغة سليمة.
- 06- التخلص من بعض المشكلات النفسية لدى بعض المتعلمين مثل: الخجل والانطواء ، الخوف الارتباك عندما يواجهون غيرهم أو عند إصغاء جماعة لحديثهم، وبالتالي مساعدتهم على امتلاك الجرأة»⁽¹⁸⁾
- 07- معالجة بعض عيوب النطق التي تسيطر على المتعلمين مثل : التأتأة، والفأفة، والتلعثم، والجلال الرحب لعلاج هذه المشكلات هو إعطاء مزيد من الاهتمام إلى التعبير الشفهي، وتعويدهم على حسن النطق بالحروف من مخارجها حتى لا تتحول إلى آفة طوال حياتهم.
- 08- تنمية روح النقد والتحليل لدى المتعلمين، وتدريب المتعلمين على الدقة في الملاحظة، وتشجيعهم على اكتساب مهارة المناقشة.
- 09- أن يتمكن المتعلم من إظهار انفعالاته وتنوع نبراته الصوتية تبعاً لمقتضيات المعنى وسياق الخطاب.
- 10- تدريب المتعلمين على التعبير باللغة الفصحى وبجافاة العامية ومراعاة القواعد النحوية والالتزام بها في الحديث.
- 11- إتاحة الفرص أمام المتعلمين كي يستخدموا محصولهم اللغوي في سياق تطبيقي لجميع فروع اللغة العربية في إطار متكامل، لأن حصيلتهم في موضوعات النحو والبلاغة والنصوص يجد طريقه مجموعاً في درس التعبير الشفهي»⁽¹⁹⁾ معنى هذا أن تدريس هذه المهارة له أهمية بالغة فأين تكمن؟.

5 - أهمية تدريس مهارة التعبير الشفهي في الوسط المدرسي:

-تتضح أهمية تدريس مهارة التعبير الشفهي كما يلي:

- 01- يعدّ التعبير الشفهي الهدف الأساسي والغاية المرجوة من دراسة فروع اللغة العربية جميعها، فكلها وسائل مساعدة تمكن المتعلم من التعبير الواضح السليم، فهو وسيلة إلهام وأحد جانبي عملية التفاهم.
- 02- إن التعبير الشفهي وسيلة اتصال دائمة بين المعلم والمتعلم وهو أداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بينها.

- 03-يساعد التعبير الشفهي على حل المشكلات الفردية والاجتماعية عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها.
- 04- التعبير الشفهي وظيفة تقييمية، إذ من خلاله يختبر المتعلم مهاراته في استعمال النحو، والقاموس المعجمي، وتسلسل الأفكار والأساليب.
- 05-إنّ التعبير الشفهي يكسب المتعلم جرأة في الإلقاء، فهو يبنى ذات المتعلم و شخصيته.
- 06-إنّ التعبير الشفهي هو أداة للتعليم والتعلم وعلى إتقانه يتوقف تقدّم المتعلم في اكتساب المعلومات الدراسية المختلفة. (20)

معنى هذا أن مهارة التعبير الشفهي تبني شخصية المتعلم، وتطور قدراته ومهاراته لمواجهة مختلف التحديات أمام الفرد والمجتمع، وتدرسيها يتطلب تقنيات وآليات يجسدها المدرس داخل حجرة الصف ومن هذا المنطلق نسأل: ماهي التقنيات والآليات المطبقة لتدريس مهارة التعبير الشفهي؟.

6 تقنيات تدريس مهارة التعبير الشفهي في المدرسة الجزائرية

إنّ المنظومة التربوية الجزائرية في مسارها الإصلاحي استحدثت منهاجاً جديداً يركز على الكفايات اللغوية الختامية وهذه الأخيرة "مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلية للمادة، وتعبر بصيغة التصرف عما هو منتظر من المتعلم في نهاية فترة دراسية"، (21) ولا شك أن ميدان فهم المنطوق وإنتاجه تستهدف كفايته الختامية الاستماع والإنتاج أي يستمع المتعلم إلى الخطاب الذي يلقيه المدرس من دليل استعمال الكتاب ثم يعيد إنتاجه مشافهة بأسلوبه الخاص من خلال تسجيل رؤوس أقلام وهذا الإجراء يساعده على الاسترجاع والاستدكار "ويتناول هذا الميدان في بداية الأسبوع البيداغوجي خلال حجم زمني أسبوعي يساوي ساعة واحدة" (22) من هذا المنطلق يمكن القول أن مجموع حصص ميدان فهم المنطوق وإنتاجه ثلاث ساعات في المقطع التعليمي الواحد، إضافة إلى الأسبوع الرابع وهو مخصص لتقويم ومعالجة الإنتاج الشفوي كما هو موضح في المخطط البياني:

الأسابيع	الوضعيات	الميادين
01	تعلم	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
02		ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
03		ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
		ميدان فهم المكتوب
		ميدان الإنتاج الكتابي

04	تقويم	الإنتاج الشفوي	الإنتاج الكتابي
	معالجة	الإنتاج الشفوي	الإنتاج الكتابي

-مخطط بياني يوضح هيكلية ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في المقطع التعليمي⁽²³⁾

وهذا إن دلّ على شيء إنما يدل أن المدرسة الجزائرية تهتم بهذه المهارة لأنها تسهم في تطوير مهارات وخبرات المتعلمين، وفي هذا المقام نتساءل: ما هي الآليات والخطوات الإجرائية التي يتبعها الأستاذ لإكساب هذه المهارة لمتعلم السنة الرابعة من طور التعليم المتوسط؟.

-يقوم الأستاذ في الأسبوع الأول من حصّة فهم المنطوق وإنتاجه:

(01- مطالبة المتعلمين بإجراء أنشطة استباقية تتعلق بمراجعة صفحة الكتاب التي تتناول تعليمات متعلّقة بفهم المنطوق، كما ينتبهون إلى الصّورة التوضيحية التي ترمز إلى المجال الثقافي المتعلّق في صفحة تقديم المقطع.

02- يبيّن المتعلمون فرضياتهم عن مضمون الخطاب الذي سيستمعون إليه، على أن يقارنوا فرضياتهم بما سوف يكتشفونه أثناء الاستماع إلى الخطاب ليؤكدوا الفرضيات أو ينفونها أو يستبدلون غيرها).⁽²⁴⁾ أمّا في القسم:

01- يقوم الأستاذ بإسماع المتعلمين الخطاب عبر وسيلة سمعية أو سمعية بصرية.

02- يكلف الأستاذ المتعلمين بتسجيل رؤوس أقلام حول مضمون ما يستمعون إليه، معجمه نمطه.

03- يناقش متعلميه حول مضمون الخطاب المنطوق.

04- تدرب المتعلمين على تحليل ما يستمعون إليه لاستنباط القيمة التربوية للخطاب، واكتشاف نمطه وتوضيح مؤشرات.

يركّز الأستاذ في الأسبوع الثاني على تحليل بنية الخطاب الذي تمّت معالجته في الأسبوع الأول وذلك من خلال تحديد النمط الغالب قصد التعمق في التحليل، بعد أن يكون قد أسمعهم الخطاب مرّة ثانية؛ ((يقوم المدرّس بتنشيط أعمال المتعلمين في البحث لاكتشاف العلاقة القائمة بين النمط الغالب والأنماط الخادمة له، وبقصديّة صاحب الخطاب ورسالته التي يتواصل من خلالها مع المتلقي)⁽²⁵⁾ من

خلال هذا الإجراء يكتشف المتعلم أن توظيف الأنماط في أي خطاب، إنما هو وليد هندسة يتصورها المرسل ويقوم بإنجازها في خطابه لخدمة الغاية (القصدية) من الخطاب.

يقوم الأستاذ في الأسبوع الثالث بإسماع الخطاب للمتعلمين، ويتدرّب التلميذ في هذه الحصة على إنتاج الخطاب من خلال محاكاته وفقاً لخطاطة النمط المدروس؛ أما الحصة الأولى من الأسبوع الرابع فتخصّص لتقويم الإنتاج الشفهي كيف يتم هذا؟.

يصمّم المدرّس شبكة لضبط مواصفات المنتج تتضمن معايير معيّنة يتّبعها المتعلم لتقويم إنتاجه ويقدم بعض الملاحظات حوله لتدعيمه، وتحسينه قد تكون إيجابية أو سلبية، كل هذه الخطوات الإجرائية التي تمّ عرضها ستوضّح بالتفصيل من خلال المذكرات البيداغوجية المنهجية لميدان فهم المنطوق وإنتاجه لللسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وقد وقع اختياري على المقطع التعلّمي الثالث التضامن الإنساني.

-الخطاب المنطوق:

(الفخرُ بالأجناسِ قسمٌ، لم تخلُ منه أمةٌ ولا قبيلةٌ، فَم من جيلٍ من الناسِ إلّا ولهُ فضائلٌ يدّعيها، وأنساب يرتفعُ بها أحياناً إلى آلهِ السّماء، وأحياناً إلى أعاضِمِ القديسينَ فضلاً عنِ المناقبِ والصفّاتِ التي لا شريكَ له فيها من أجيالِ الأرضِ أجمعينَ. ولا غرابة في هذه الدّعاوى إذا سَوَّعَتْها ظواهرُ الأُمّةِ وساندتها القوّة والثروة والكلمة الغالبة، ولكنّ الغريب أن تشيع هذه الدّعاوى بين أُممٍ، لا قوّة لها ولا مالٌ ولا غلبة... وأتّها ربما كانت في هذه الأُمم أكبرُ مَزَعَمًا، وأشدُّ غروراً ممّ تكونُ في غيرها! كأُتّها هي عوض عما فقدته الأُمّة من دواعي الفخر الصّحيح، وعزّاء ما تصبو إليه من العزّة والكرامة، وهي على كلّ حالٍ أنانيّةٌ قوميّةٌ تجرى على وتيرةِ الأنانيّةِ الفرديّةِ في الظّهور أو الضّمور.

كان المصريّون يروّون أنّ المصريّ هو الإنسانُ الكامل، ثمّ تتوالى الدّرجاتُ بعده إلى السّادسة، وهي درجَةُ اليونانيّ عندهم في تاريخهم القديم، وكان اليونانيّ يحمّدُ الله أن خلَقَهُ من ذلك الجنس...

ثم جاءتِ العصورُ الأخيرُ فإذا كلُّ أمةٍ من أُممِ الحضارة الحديثة تزعمُ زعمَها، وتفتخر على الأُمم الأخرى... وأصْبَحَ الفخرُ بين الأجناسِ علمًا!...؛ نعم أصبح الفخر القديم الذي نشأ من الخرافاتِ القديمة علماً جديداً له حرمة العلوم عليك وعليّا، وعليّنا أن نُقرّ بها مؤمنين. ولكنّ العلم الجديد لم يكن إلّا صيغةً لتلك الخرافة العتيقة؛ ولم تكن له من نتيجةٍ إلّا تلك التي كان الأوروبيّون يزعمونها قبل أن يكون لهم علمٌ، وقبل أن تكون للأجناسِ دراسة... وهي أُنهم خيرٌ من في الوجود، وأنّ الحاكمين منهم اليوم

أصلح الناس للحكم، وهم أصلح الناس للدوام فيه... وأما الأمم التي خلت فلا نصيب لها إلا نصيب النبع الذي لن يجوز له أن يطمع في المساواة الآن ولا في أي زمن من الأزمان.

هكذا قال العلم الحديث، والعلم الحديث صادق شريف فسواء قسمنا الأمم إلى آرية وسامية، أو إلى شمالية وجنوبية، أو بيضاء ذات ألوان فالنتيجة واحدة في جميع هذه التقسيمات، وهي أن الأوروبيين هم أفضل من غربي وحضر، وأنهم هم السادة الأعلى الذين بينهم وبين المسودين الأدين حاجز لا يُغبر، وتفاوت لا تدارك له ما بقيت الأرض أرضاً، والسماء سماءً.

لقد فعلها النمساوي "فريدريك هرتز" وقال ما قال وأجره على الذي خلقه! قال لعلماء الأجناس المتعصبين: إنكم مخطئون جداً مخطئين، وإن أصلاً من أصول الأمم المختلفة لا يخلو من أوشاب كثيرة يدخل فيها شرفيون وغربيون، وإنه ما من محمّدة تدعى لأوروبا إلا ولالأجناس الأخرى مثيلاً، وما من مدمّة تدعى على الأجناس الأخرى إلا وفي أوروبا قديمها وحديثها مثيلاً، وأيد كل قول ببرهان... ولا يريد "هرتز" أن يقف في الإنصاف عند شعب من الشعوب، ولا جنس من الأجناس لأنه يرى أن الفواصل بين أي شعبيين في العالم ليست من البعد والحيلولة بحيث تستعصى على التقارب.⁽²⁶⁾

بعد تقديم الخطاب سيتم عرض المذكرات البيداغوجية المنهجية التي عالجته بكل تفاصيله.

المقطع التعليمي التضامن الإنساني		الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه	المورد المعرفي: الإنسانية ومشكلاتها (البشير الإبراهيمي)
الوسائل التعليمية: دليل الأستاذ ص 60_ كتاب التلميذ ص 48		المدة: ثلاث ساعات	
الوضعية التعليمية			
الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	
① يستمتع المتعلمون للخطاب بوعي . ② يفهم المتعلمون الخطاب . ③ يحللون الخطاب ويحددون نمط الوصف والتفسير والتوجيه .	① يحللون بنية الخطاب . ② يحددون العلاقة بين أنماط الخطاب . ③ يحددون تداخل الأنماط الهيكلية للخطاب .	① يوظفون تعلماتهم . ② يتدربون على الإنتاج الشفوي .	
المراحل	سير نشاطات المعلم والمتعلم		
وضعية الانطلاق	عرض المشكلة الأمر: ➤ قراءة سياق الوضعية مناقشتها تحديد المهمات الانطلاق من الوضعية التعليمية ذات يوم تعرض جارك لموعكة صحية . اتصل بك كي تنقله للمستشفى . رفضت بحجة أنك على خلاف معه . لكن والدك صرخ في وجهك قائلا : إن لم تعترفم حق الجيرة فاحترم الإنسانية . فما معنى الإنسانية ؟		
	المحصة الأولى: الأسبوع الأول البرمجة التعليمية الخيرية الأولى: كـ = إسماع النص المنطوق : القراءة الأنموذجية الأولى: قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ . وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلميه . مستعينا بالأداء والجنس الحركي والقرائن اللغوية وغير اللغوية (يرى الأستاذ الظروف المثلى للاستماع) . • يثرى المتعلم قاموسه اللغوي الرووم: الجنون / تعالي / تتسائل / ويلات / المصائب / نحن / الصعاب / تدابيرهم : تقاطعهم / المارقين : الخارجين عن دينهم / الممخرفين : الكاذبين . • يفهم المتعلمون الخطاب: س . ماذا يعالج الكاتب في هذا الخطاب ؟ ج . يعالج الكاتب قضية الإنسانية . س . ما الهدف من إثارة هذه القضية ؟ ج . الهدف من إثارتها توعية الناس إلى ضرورة التحلي بقيم الإنسانية . بعد أن انتشرت مظاهر الظلم والفساد .		
وضعية بناء التعلمات	التقويم المرجعي : مرحلة التعرف على مضمون الخطاب . يظيف ألفاظ جديدة لقاموسه اللغوي وينمي ثروته اللغوية .		

يفهم الخطاب:	سـ اذكر بتعبيرك سبب استغاثة الإنسانية . سـ لشدة ما أصاب الإنسانية من أهوال الحروب و الاستبداد و الفقر نطقت و صرخت و استنجدت . سـ هل ما تستغيث منه الإنسانية قديم أم حديث في رأي صاحب الخطاب ؟ علل إجابتك . سـ نعم استغاثت في القديم استغاثت قديما بأبنائها الصادقين . على أبنائها المارقين استغاثت من المفسدين للنظام والعاملين على تفريق هذه الأسرة فأغاثها الأتباء والمرسلون ... سـ إلام تؤدي مشكلات الإنسانية ؟ سـ تؤدي مشكلات الإنسانية على اختلافها إلى مشكلة واحدة . هي تفرق الناس و انتشار العداوة بينهم و فناء البشرية . سـ علق على الحلول التي قدمها الكاتب سـ الإصغاء لتعليقات التلاميذ . سـ لخص مضمون الخطاب ؟ الفكرة العامة: كـ - التوعية إلى التحل بالقيم الإنسانية بعد انتشار مظاهر الظلم والفساد كـ - معالجة قضية الإنسانية وما تواجهه من مشاكل وآلام يحللون الخطاب ويحددون نمطه سـ ما نوع الخطاب المسموع ؟ سـ مقال . سـ استمع لهذا الجزء من الخطاب ثم أجب: ((الإنسانية تلك الأم..... مصائب السماء)). سـ يعرف الكاتب الإنسانية بمجموعة من الصفات . قيم وصفها : بمفردات أم بجمل ؟ بم شئها ؟ سـ وصفها بمفردات . سـ شبه الكاتب الإنسانية بالأم . و وصف المشبه به (الأم) بأنها رؤوم عطوف على أبنائها تلزمهم في سرايمهم و ضرائهم . سـ يذكر الخطاب مشكلات الإنسانية . عيِّدها . سـ من المشكلات التي تواجه الإنسانية : الحروب . الأمراض . الكوارث الطبيعية كالتلزل و غيرها .. سـ ما النمط الغالب على الخطاب ؟ اذكر مؤشر من مؤشرات . أبرز مؤشرات: نمط الوصف من مؤشرات: ➤ استخدام النعوت مثل الإنسانية تلك الأم الرؤوم والأحوال والإضافات . ➤ استخدام الصور البيانية والمحسنات البديعية ➤ الدقة في التصوير .	وضعية بناء التعلم

المراحل	سير نشاطات المعلم والمتعلم	التقويم												
المرحلة الأولى	الانطلاق من الوضعية التعلمية التذكير بموضوع الخطاب	تشخيصي :												
	الحصة الثانية: الأسبوع الثاني البروتيبس الجبريني الثاني ك - إسماع النص المنطوق : القراءة الأنموذجية الأولى: قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ . وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلميه. مستعينا بالأداء والجنس الحركي والقرائن القوية وغير القوية (يرى الأستاذ الظروف المثلى للاستماع). • يملكون بنية الخطاب التفسيري: استمع إلى هذا الجزء من الخطاب ثم أجب (ألا فليرحم الإنسانية...حرب الله المفلحون) س- ادرس الفقرة مستعينا بالجدول .	التقويم المرحلي :												
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>جمل الفقرة</th><th>المؤشرات</th><th>استنتاج النمط</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ألا فليرحم الإنسانية من في قلبه رحمة . وأنا الإنسانية تستغيث قبل من مغيث ؟</td><td>أفعال المضارعة تدل على الأمر - جعل استفيامية</td><td>توجيهي</td></tr> <tr> <td>استغاثت الإنسانية قديما بأبنائها الصادقين على أبنائها المارقين . واستغاثت من طواغيت الاستبداد وقياصرة الاستعباد فأغاثها دعاة الديمقراطية .</td><td>أفعال زمن الماضي - ظرف الزمان. - حدثان متتابعان .</td><td>سردى</td></tr> <tr> <td>استغاثت من المشعوذين المحتالين والمنحرفين المبتدعين والضالين المضلين الذين يشتغلون جهل الجيلاء ويمتصون دماء لبسطاء.</td><td>تعدد الصفات</td><td>وصلي</td></tr> </tbody> </table> س- لم استخدم الخطاب هذا العدد من الأنماط؟ . استعمل النمط السردى لأن هناك أحداثا متتابعة مترابطة تتطلب هذا النمط. كما استعان بالنمط الوصلي لأن هناك مشهدا يستلزم استعمال هذا النمط أما النمط التوجيهي لأن الغائمة تتطلب تقديم نصائح وتوجيهات لها علاقة بالأحداث المسرودة والموصوفة.	جمل الفقرة	المؤشرات	استنتاج النمط	ألا فليرحم الإنسانية من في قلبه رحمة . وأنا الإنسانية تستغيث قبل من مغيث ؟	أفعال المضارعة تدل على الأمر - جعل استفيامية	توجيهي	استغاثت الإنسانية قديما بأبنائها الصادقين على أبنائها المارقين . واستغاثت من طواغيت الاستبداد وقياصرة الاستعباد فأغاثها دعاة الديمقراطية .	أفعال زمن الماضي - ظرف الزمان. - حدثان متتابعان .	سردى	استغاثت من المشعوذين المحتالين والمنحرفين المبتدعين والضالين المضلين الذين يشتغلون جهل الجيلاء ويمتصون دماء لبسطاء.	تعدد الصفات	وصلي	يستمع. يملأ الجدول ويتعرف على وضعيات المخطط التفسيري
جمل الفقرة	المؤشرات	استنتاج النمط												
ألا فليرحم الإنسانية من في قلبه رحمة . وأنا الإنسانية تستغيث قبل من مغيث ؟	أفعال المضارعة تدل على الأمر - جعل استفيامية	توجيهي												
استغاثت الإنسانية قديما بأبنائها الصادقين على أبنائها المارقين . واستغاثت من طواغيت الاستبداد وقياصرة الاستعباد فأغاثها دعاة الديمقراطية .	أفعال زمن الماضي - ظرف الزمان. - حدثان متتابعان .	سردى												
استغاثت من المشعوذين المحتالين والمنحرفين المبتدعين والضالين المضلين الذين يشتغلون جهل الجيلاء ويمتصون دماء لبسطاء.	تعدد الصفات	وصلي												

وضعية بناء التعلم

تقديم مرحلي	• يحددون العلاقة بين أنماط الخطاب أعد الاستماع إلى الجزء نفسه من الخطاب من أجل أن: ص - حدد النمط الغالب على هذا المقطع من الخطاب؟ ص - استخرج الصفات الواردة فيه مع بيان موصوفاته. <table border="1"> <thead> <tr> <th>الموصوفات</th> <th>الصفات</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>بائناها</td> <td>الصادقين - المارقين</td> </tr> <tr> <td>العباد</td> <td>الصالحون</td> </tr> <tr> <td>عباد المادة</td> <td>العائدين</td> </tr> <tr> <td>العقل</td> <td>المفكر</td> </tr> <tr> <td>الحكماء</td> <td>الراغبين</td> </tr> <tr> <td>الفلاسفة</td> <td>الإشراقيين</td> </tr> </tbody> </table> ص - حدد النمط الذي تشير إليه هذه الصفات ؟ ج - وصفي . ص - تبين العلاقة بين النمطين ؟ ج - الموصوف صنع الأحداث المسروقة . أستنتج يحتاج السرد إلى نمط نصي كالموصف لبيان موقف صاحب الخطاب من الموصوف الذي صنع الأحداث المسروقة	الموصوفات	الصفات	بائناها	الصادقين - المارقين	العباد	الصالحون	عباد المادة	العائدين	العقل	المفكر	الحكماء	الراغبين	الفلاسفة	الإشراقيين	
الموصوفات	الصفات															
بائناها	الصادقين - المارقين															
العباد	الصالحون															
عباد المادة	العائدين															
العقل	المفكر															
الحكماء	الراغبين															
الفلاسفة	الإشراقيين															
القديم الختامي	من أجل إعادة صياغة الخطاب أقم الخطة الآتية : ♦ أستمع إلى الجزء الثاني من الخطاب. ♦ أ حذف الصفات الواردة فيه. ♦ أقارن بين الخطابين. ♦ أستنتج.	وضعية الختام														

المراحل	سير نشاطات المعلم والمتعلم	التقويم								
١. - ٢.	الانطلاق من الوضعية التعلمية التذكير بعنوان الخطاب	تشخيصي :								
وضعية بناء التعلم	الحصة الثالثة : الأسبوع الثالث البرهانيتين الجبريتين البتة ك - إسماع النص المنطوق : القراءة الأنموذجية الأولى: قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ . وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلميه. مستعينا بالأداء والجنس الحركي والقرآن القوية وغير القوية (يبيء الأستاذ الظروف المثلى للاستماع). • يوظفون تعلماتهم. - أستمع إلى هذا الجزء من الخطاب ((و هي الآن تستغيث... وللنفوس ثورة ثم تسكن)) استمع إلى الفقرة الأولى منه ثم أجب مستعينا بالجدول 1. انتقلت الأحداث من الماضي إلى الحاضر فهل تغيرت الإنسانية ؟ جـ. نعم تغيرت صارت تستغيث من داهية الحرب وتحكيم السيف في مواقع الخلاف. 2. عرض الخطاب مشكلة الإنسانية في الفقرة الأولى من هذا الجزء على النحو الذي في الجدول الموالي. <table border="1"> <thead> <tr> <th>المشكلة</th><th>هيكلتها عرضها</th><th>الجزء الإجمالي</th><th>التفصيل</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>معاناة الإنسانية من الحروب ومن الفقر</td><td>من العرض الإجمالي إلى التفصيل</td><td>هي الآن تشكي من داهيتين وتستجير من غائلتين</td><td>هي تشكي من داهية الحرب وتحكيم السيف في مواطن الخلاف. وهي تشكي من غائلة الفقر وشروبه.</td></tr> </tbody> </table> سـ. يم أي كل مشكلة ؟ جـ. أي كل مشكلة باستفهام سـ. ما النمطان المستعملان في الخطاب ؟ جـ. التفسيري والتوجيهي أستخلص لتوضيح غاية الخطاب يتم توظيف النمط التفسيري من خلال مؤشر الإجمال والتفصيل لتبرير القصد من الخطاب من خلال النمط التوجيهي عبر استفهام استفساري محتم	المشكلة	هيكلتها عرضها	الجزء الإجمالي	التفصيل	معاناة الإنسانية من الحروب ومن الفقر	من العرض الإجمالي إلى التفصيل	هي الآن تشكي من داهيتين وتستجير من غائلتين	هي تشكي من داهية الحرب وتحكيم السيف في مواطن الخلاف. وهي تشكي من غائلة الفقر وشروبه.	التقويم المرحلي : يستمع يوظف تعلماته.
	المشكلة	هيكلتها عرضها	الجزء الإجمالي	التفصيل						
معاناة الإنسانية من الحروب ومن الفقر	من العرض الإجمالي إلى التفصيل	هي الآن تشكي من داهيتين وتستجير من غائلتين	هي تشكي من داهية الحرب وتحكيم السيف في مواطن الخلاف. وهي تشكي من غائلة الفقر وشروبه.							

تقديم مرحلي	من تطرق الخطاب في الفقرة الثانية إلى توجيه الناس إلى حل هذه المشكلة. فهل استعمل التصريح أم التلميح ؟ استعن بالجدول : <table border="1"> <tr> <th>جمل الفقرة</th> <th>أسلوبها</th> <th>الدلالة الظاهرية</th> <th>القصد البعيد</th> </tr> <tr> <td>لو تساند أغنياء الأمم - لأحسنوا لأنفسهم وللأمة.</td> <td>عبري</td> <td>شرطية تفيد التأكيد</td> <td>طلبية</td> </tr> <tr> <td>لو فعلوا ذلك لدفعوا..</td> <td>عبري</td> <td>شرطية تفيد التأكيد</td> <td>طلبية</td> </tr> <tr> <td>لو بذل أغنياء المسلمين - لقاموا ببعض من هذا الواجب.</td> <td>عبري</td> <td>شرطية تفيد التأكيد</td> <td>طلبية</td> </tr> </table> من تطرق الخطاب في الفقرة الثانية إلى توجيه الناس إلى حل هذه المشكلة استعمل التلميح. أستخلص قديماً في النمط التوجيهي بغير الصيغة الطلبية أو الإنشائية، بل يتخذ شكلاً هينياً يكتشف من خلال السياق والتمعن في غرض الخطاب	جمل الفقرة	أسلوبها	الدلالة الظاهرية	القصد البعيد	لو تساند أغنياء الأمم - لأحسنوا لأنفسهم وللأمة.	عبري	شرطية تفيد التأكيد	طلبية	لو فعلوا ذلك لدفعوا..	عبري	شرطية تفيد التأكيد	طلبية	لو بذل أغنياء المسلمين - لقاموا ببعض من هذا الواجب.	عبري	شرطية تفيد التأكيد	طلبية	
جمل الفقرة	أسلوبها	الدلالة الظاهرية	القصد البعيد															
لو تساند أغنياء الأمم - لأحسنوا لأنفسهم وللأمة.	عبري	شرطية تفيد التأكيد	طلبية															
لو فعلوا ذلك لدفعوا..	عبري	شرطية تفيد التأكيد	طلبية															
لو بذل أغنياء المسلمين - لقاموا ببعض من هذا الواجب.	عبري	شرطية تفيد التأكيد	طلبية															
التقديم الختامي بنقد نقداً بناء وممنهجاً	• يعدد بون على الإنتاج الشفوي تعلم وإنتاج يعيدون بناء نص الخطاب من خلال: 1. ألقى كلمة أمام زملائك تنبههم إلى العمل على توحيد الجهود والتعاون من أجل مساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم خلال التحضير للامتحانات. منهجية تحضير الخطاب : المقدمة الغراب الامتحانات. العرض: - الانتباه إلى أهمية الامتحانات في مصير التلاميذ : - الانتباه إلى مشاكل تعلم الزملاء الذين يعانون من مشكلات التعلم رغم جدتهم. الخاتمة: الدعوة إلى مساعدتهم. الأنماط: - النمط التفسيري لتبرير الدعوة إلى المساعدة. - النمط التوجيهي لهذه الدعوة.	وضعية التعلم																

خاتمة

إن مهارة التعبير الشفهي حظيت باهتمام كبير من طرف المفتشين والباحثين في حقل التربية والتعليم في المنظومة التربوية الجزائرية وركزوا في تدريسها للمتعلم على تجسيد تقنيات، وآليات جديدة، وكذا استخدام وسائل إلكترونية سمعية بصرية، والغاية المنشودة السامية هي تمكين المتعلم من هذه المهارة وتدريبه على التعبير باللغة الفصحى، ومخافة العامية، وكذا مراعاته للقواعد النحوية والالتزام بها في الحديث، وعلى هذا الأساس يمكن عدّها مهارة تتحقّق من خلالها كل الفروع اللغوية الأخرى، لكن السؤال المطروح: إلى أي مدى تنجح هذه الآليات والإجراءات الجديدة المتبعة في تحسين الأداء اللغوي للمتعلم خاصة وأنه يعيش في مجتمع تطغى عليه العامية الممزوجة باللغة الفرنسية.

* التهميش:

1. سورة الأنعام، رواية ورش، الآية: 152.
2. سورة الصف، الآية: 2-3.
3. القراز- ندى محسن مهدي، أثر استخدام الحاسوب في تحصيل طلبة الصف الرابع في قواعد اللغة العربية رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 1993 م، ص: 07
4. نجم عبد الله الموسوي- رجاء سعدون زبون، أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في المادة التعبير من وجهة نظر معلمي المدرسة ومعلماتها، مجلس ميسان للدراسات الأكاديمية، المجلد التاسع، العدد السابع عشر، كانون الأول، 2010، ص: 02.
5. النعيمي علي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن عمان، ط1 2004 م، ص: 134
6. محمد علي صويركي، التعبير الشفوي، واقعه، أهدافه، مهاراته، دار ومكتبة الكندا للنشر والتوزيع، الأردن عمان، 2014، ص: 11.
7. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط 3، سنة 2003 م، مادة مهر، ص: 184
8. الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تحقيق محمد نعيم العرقموسي، مؤسسة الرسالة، ط 8، سنة 2005 م، ص: 378.
9. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي القاهرة، ط 1، 2004 م، ص: 29
10. زيتون علي، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، الأردن، ط 1، 1988، ص: 107
11. محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي، ص: 23.
12. المرجع نفسه، ص: 23

13. محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1 ، 2008 ص: 131 - 132.
14. محسن علي عطية، أثر المطالعة الخارجية في الأداء الإنشائي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة بابل، العدد الثالث، آذار 1999، المجلد الرابع، ص: 215
15. محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص: 132
16. المرجع نفسه، ص: 120 - 121
17. المرجع نفسه، ص: 121
18. ينظر علي أحمد المذكور، فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، ط1، 1999، ص 114 - 115
19. محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، ص 26 .
20. ينظر نجم عبد الله الموسوي - رجاء سعدون زبون، أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة و معلماتها، ص: 07 .
21. وزارة التربية الوطنية، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، ط1 2016، ص: 08.
22. المرجع نفسه، ص: 42
23. وزارة التربية الوطنية، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، ط1، 2019، ص: 06.
24. ينظر المرجع نفسه، ص: 08
25. ينظر المرجع نفسه، ص: 08.
26. وزارة التربية الوطنية، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص: 60
27. الموقع الالكتروني : tomohna165869 > www.tomohna.net تاريخ التصفح: 2021/01/27 على الساعة 20:00

* المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط 3، سنة 2003 م، مادة مهر.
- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي القاهرة، ط 1، 2004 م.
- زيتون علي، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، الأردن، ط 1، 1988.

- علي أحمد المذكور، فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، ط1، 1999.
- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تحقيق محمد نعيم العرقموسي، مؤسسة الرسالة، ط 8، سنة 2005 م.
- القزاز- ندى محسن مهدي، أثر استخدام الحاسوب في تحصيل طلبة الصف الرابع في قواعد اللغة العربية رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 1993 م.
- محسن علي عطية، أثر المطالعة الخارجية في الأداء الإنشائي لدى طالبات المرحلة الإعدادية مجلة جامعة بابل، العدد الثالث، آذار 1999، المجلد الرابع.
- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1 ، 2008.
- محمد علي صويركي، التعبير الشفوي، حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، دار ومكتبة الكندا للنشر والتوزيع، الأردن عمان 2014.
- نجم عبد الله الموسوي- رجاء سعدون زبون، أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في المادة التعبير من وجهة نظر معلمي المدرسة ومعلماتها، مجلس ميسان للدراسات الأكاديمية، المجلد التاسع، العدد السابع عشر ، كانون الأول، 2010.
- النعيمي علي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن عمان، ط 1 2004 م.
- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، ط1، 2016 .
- وزارة التربية الوطنية، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط منشورات الشهاب، الجزائر، ط1، 2019.
- الموقع الإلكتروني : tomohna165869 > www.tomohna.net

درجة توافر متطلبات النانو تكنولوجي في محتوى كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي

في جمهورية العراق

م.م وسن موحان محسن حمزة الرازقي

وزارة التربية العراقية / مديرية تربية الكرخ الثانية / العراق

mmmwasan250@gmail.com

مستخلص

هدف هذا البحث إلى التعرف على درجة توافر متطلبات النانو تكنولوجي في محتوى كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي في جمهورية العراق، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي من خلال اسلوب تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء قائمة بمتطلبات النانو تكنولوجي الواجب تضمينها في محتوى كتاب الكيمياء للمرحلة الاعدادية، بعد الاطلاع على مجموعة من الادبيات والبحوث والدراسات، إذ تم التوصل إلى قائمة بمتطلبات النانو تكنولوجي بصورتها الاولى تكونت من (40) مطلباً فرعياً، وعرضت القائمة على مجموعة من المحكمين والمختصين في المناهج وطرائق التدريس، وبذلك تكونت القائمة بصورتها النهائية من (37) مطلباً فرعياً، ثم حللت الباحثة محتوى كتاب الكيمياء في ضوء القائمة التي تم بناؤها، واعتمدت الفكرة وحدة للتسجيل والتكرار وحدة للتعداد، وقد أجري صدق التحليل عن طريق عرض عينة عشوائية منه على المحكمين، وقد أجمعوا على صلاح التحليل، وباستعمال معادلة Holsti تم حساب ثبات التحليل بالاتفاق مع محللين خارجيين ومع الباحثة نفسها، وظهرت نتائج التحليل توافر متطلبات النانو تكنولوجي بنسب متفاوتة في محتوى كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي، فقد حصلت مفاهيم النانو تكنولوجي عامة اعلى نسبة (84.73%)، وجاءت تطبيقات متعلقة بتكنولوجيا النانو بالمرتبة الثانية بنسبة (9.78%)، تليها مفاهيم نانو تكنولوجي متعلقة بالمواد النانوية بنسبة (4.68%)، في حين كانت قضايا متعلقة بالنانو تكنولوجي الاقل اهتماماً إذ حصلت على نسبة (0.82%).

الكلمات المفتاحية: النانوتكنولوجي، الكتاب المدرسي

The degree of availability of Nanotechnology requirements in the content of the Chemistry Textbook for the Fourth Year of Middle School in the Republic of Iraq

M.M Wasan Mohan Mohsen Hamza Al-Razaki

The Iraqi Ministry of Education / Al-Karkh Second Education

Directorate / Iraq

mmmwasan250@gmail.com

Abstract

The aim of this research is to identify the degree of availability of nanotechnology requirements in the content of the chemistry book for the fourth

grade of middle school in the Iraqi Arab Republic, and to achieve this, the researcher adopted the descriptive approach through the method of analyzing the content of the chemistry book for the fourth grade of middle school, and to achieve this aim a list of the requirements of nanotechnology was built for duty Including it in the chemistry book for the preparatory stage, after reviewing a set of literature, research and studies, As a list of nanotechnology requirements was reached in its initial form, consisting of (40) sub-requirements, and the list was presented to a group of arbitrators and specialists in curricula and teaching methods, and thus the list in its final form consisted of (37) sub-requirements, then the researcher analyzed the content of the book of chemistry in light The list that was built, and the idea was adopted as a unit for recording and repetition and a unit for enumeration, and the validity of the analysis was conducted by presenting a random sample to the arbitrators, and they unanimously agreed on the validity of the analysis, The results of the analysis showed the availability of nanotechnology requirements in varying proportions in the content of the chemistry textbook for the fourth of middle school, as general nanotechnology concepts got the highest percentage (84.73%), and applications related to nanotechnology came in second place by (9.78%), followed by nanotechnology concepts related to nano materials by (4.68%), while issues related to nanotechnology were the least concerned, with a percentage of (0.82%).

Key Words: Nanotechnology, Textbook

مشكلة البحث

تشهد المؤسسات التربوية اقليمياً وعالمياً تطوراً كبيراً في توظيف تقنية النانو في جميع جوانبها، إذ تأتي تقنية النانو كل يوم بمجدد، وقد يتناسى الانسان في غمرة انبهاره بما حققته من تطبيقات بحيث يسيء فهم واستعمال تلك التقنية فيوظفها في غير موضعها ولغير الهدف الذي صُممت من اجله. ويشهد العصر الحالي ونحن في بداية الالفية الثالثة تطورات سريعة في مجالات تقنية النانو، لذا صار من الضرورة الحتمية ان يتعرف الطلبة على هذه التقنية من اجل اعدادهم وتجهيئتهم لحياة المستقبل وتزويدهم بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من التكيف مع ظروف ومستجدات الحياة والتعامل مع مشكلات مجتمعاتهم، لذلك يتطلب من العملية التعليمية مواكبة هذه التطورات بكل عناصرها، وأن نقطة الانطلاق في إصلاح المناهج تكمن في تحليل محتوى المناهج القائمة والتعرف على مدى مواءمتها للمستجدات التربوية، ولأهمية منهج الكيمياء الذي يأخذ ركناً أساسياً في مناهج التعليم، لذلك تأتي الكتب المدرسية في مجال الكيمياء في مقدمة قائمة التحليل، لأنها متعلقة بتكوين القاعدة العلمية لدى الطلبة من حيث المعارف والمهارات

والاتجاهات، وبما أن المناهج والمقررات والكتب تعالج قضايا متغيرة في جوانب متعددة فإن تحديثها وإثراءها وتكيفها وتطورها من حين إلى حين آخر يعد من الضروريات لتطوير المنهج، وبما أن الباحثة هي مدرسة كيميائية في المدارس الحكومية وتحتك بشكل مباشر مع المناهج قد لاحظت أن هناك قصور في التركيز على متطلبات النانو تكنولوجي في محتوى كتب الكيمياء وهذا يعد دافعاً قوياً لإعادة النظر في تلك المناهج وتطويرها ومن هنا استخلصت فكرة هذا البحث وهذا ما دفع الباحثة إلى تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الرابع الإعدادي، مما قد يساهم في تحسين هذا الكتاب عن طريق التعرف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وإزالتها، في ضوء ذلك يمكننا تحديد مشكلة هذا البحث في السؤال الآتي (ما مدى توافر متطلبات النانو تكنولوجي في محتوى كتاب الكيمياء للصف الرابع الإعدادي؟)

اهمية البحث

اصبحت تكنولوجيا النانو في طليعة المجالات الأكثر أهمية وإثارة في الفيزياء، والكيمياء، والاحياء، والهندسة، ومجالات عديدة أخرى، فقد أعطت أملاً كبيراً لثورات علمية في المستقبل القريب ستغير وجهة التقنية في العديد من التطبيقات، وتوفر تكنولوجيا النانو الوسائل لرؤية الاخطار قبل أن تصبح قاتلة، وهي تمكننا أيضاً من معالجة المآسي البيئية المشخصة بما يقلل وحتى بما يعالج آثار التلوث، كتنظيف المياه الجوفية وتقليل كمية الانبعاثات الضارة ومعالجتها.¹⁵

ولا يمكن تحديد عصر أو حقبة معينة لبروز تكنولوجيا النانو، ولكن من الواضح أن من أوائل الناس الذين استخدموا هذه التقنية بدون أن يدركوا ماهيتها هم صانعي الزجاج في العصور الوسطى، حيث كانوا يستخدمون حبيبات الذهب النانوية الغروية للتلوين.²⁰

وتناوله ألبرت أينشتاين منذ ما يقرب من مائة عام في جزء من برنامجه لرسالة الدكتوراه، كيفية انتشار وذوبان جزيئات السكر في الماء وتمكن من حساب أبعاد جزئ واحد من السكر ووجد أنه لا يتعدى النانومتر واحد، وقد تم التعرف اليوم على أبعاد الجزيئات المكونة للمادة وكذلك تم التعرف على كل الخلايا النباتية والحيوانية والفيروسات والبكتريا والجسيمات الدقيقة وإدراك مدى تدنيها في الحجم إلى مستويات أقل من نانومتر.¹⁰

وقد بدأ تاريخ تكنولوجيا النانو عندما ألقى ريتشارد فينمان منذ خمسين سنة في محاضرة تاريخية حول مستقبل تكنولوجيا النانو عام 1959 بعنوان (يوجد غرف كثيرة في الاسفل)، ووصف كيف يمكن

لتكنولوجيا النانو أن تكون متناهية الصغر، وأعطى منظوراً علمياً للتكنولوجيا متناهية الصغر لما يماثل 1/16 مرة من حجمها للوصول إلى تكنولوجيا الطاقة الذرية.³⁶

وتكنولوجيا النانو هي عبارة عن تطوير تكنولوجي على المستوى الذري والجزيء للماكرو عند مستويات طويلة من رتبة (1 إلى 100) نانومتر بهدف إعطاء تفسير جوهري للظاهرة والمواد في المجال النانوي لإنشاء البنى والادوات والنظم ذات الوظائف والخصائص الجديدة المناسبة مع حجمها الصغيرة.⁸ ومن العوامل التي ساهمت بالاهتمام الكبير بتكنولوجيا النانو في الوقت الراهن أو المرحلة القادمة، أنها تقنية حديثة غير مكلفة مقارنة بالتقنيات المستخدمة حالياً، وعوائدها الاقتصادية مرتفعة للغاية، وإن البحث والتطوير في مجال تكنولوجيا النانو سيعمل على تغيير كثير من الممارسات التقليدية، في إنتاج وتصميم المنتجات والسلع الاستهلاكية والإلكترونية، وأجهزة الكمبيوتر، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتكنولوجيا الحيوية، والطاقة، وغيرها من مجالات الحياة.¹⁶

وأن أهمية تكنولوجيا النانو تتمثل في بعض فوائدها، فالمواد والمنتجات المصنعة بتكنولوجيا النانو أكثر دقة من المواد المصنعة بالطرق التقليدية، وكذلك نقاوة المنتج المعتمد في تصنيعه على تكنولوجيا النانو، وحفظ الطاقة المستهلكة في عملية التصنيع.²⁹

متطلبات النانو تكنولوجي

أولاً: مفاهيم نانو تكنولوجي عامة

1 - **تكنولوجيا النانو:-** هي تقنيات تتعامل مع المواد في نطاق الذرة أو الجزيء وذلك للتحكم فيها، ويطلق على تكنولوجيا النانو عدة تسميات منها النانو تكنولوجي، تقنية المواد متناهية الصغر، التكنولوجيا المجهرية الدقيقة، تقنية الجيل الخامس، التكنولوجيا النانوية، تقنية النانو أو التقنية الفائقة الصغر.²⁵

2 - **علم النانو:-** هو العلم الذي يهتم بدراسة المبادئ الأساسية للجزيئات والمركبات التي لا يتجاوز قياسها (100) نانومتر.¹⁸

3 - **مقياس النانو:-** هو المقياس التي تتراوح أبعاده بين (1-100) نانومتر.⁸

4 - **الذرة:-** هي أصغر جزء في العنصر الذي يحمل خصائصه، وهي تتشكل من إلكترونات وبروتونات ونيوترونات، وتحدد هذه المكونات وتوزيعها خصائص كل عنصر.²

5 - **البروتون:-** وهو جسيم صغير موجب الشحنة يوجد داخل النواة.

- 6 - **النيوترون:-** عبارة عن جسيم متعادل الشحنة يوجد داخل النواة.
 - 7 - **الالكترون:-** وهو جسيم صغير جداً يحمل شحنة سالبة، يتواجد في مدارات محددة خارج نواة الذرة.²⁷
 - 8 - **العناصر:-** هي مواد نقية تحتوي على نوع واحد من الذرات، ومنها ما هو موجود في الطبيعة بصورة نقية مثل الذهب والفضة والكبريت.²⁸
 - 9 - **جزيئات ثنائية الذرة:-** وهي الجزيئات التي تحتوي على ذرتين فقط، مثل جزيء الهيدروجين H_2 وجزيء الاوكسجين O_2 وجزيء النيتروجين N_2 .
 - 10 - **جزيئات عديدة الذرة:-** وهي الجزيئات التي تحتوي على أكثر من ذرتين مثل جزيء الاوزون O_3 وجزيء الكبريت S_8 وجزيء الفسفور P_4 .⁶
 - 11 - **المركبات:-** هو اتحاد عنصرين أو أكثر، ترتبط مع بعضها بطريقة معينة، ويختلف المركب بخصائصه الفيزيائية و الكيميائية عن العناصر المكونة له، ونسبة كل عنصر في المركب ثابتة.²⁸
- ثانياً: مفاهيم نانو تكنولوجيا متعلقة بالمواد النانوية**
- 1 - **المرشحات النانوية:-** عبارة عن أغشية متناهية الصغر مصممة من دقائق النانو وتتكون من مسام صغيرة جداً أقل من (10) نانومتر و تستخدم لإزالة المواد الدقيقة الذائبة في الماء.¹⁶
 - 2 - **الالياف النانوية:-** مواد نانوية على شكل ألياف ذات بعد واحد تقل أقطارها عن (100) نانومتر ويمكن تصنيعها من خلال التدوير الكهربائي أو البلمرة.¹¹
 - 3 - **الاسلاك النانوية:-** عبارة عن أسلاك رقيقة جداً، ذات أقطار نانوية الابعاد، تتخذ أشكالاً قائمة ومستقيمة، وتتميز تلك الاسلاك بإمكانية تصنيعها من مصادر متنوعة، فقد تكون أسلاكاً فلزية مصنعة من الفلزات الحرة للنكل أو الذهب أو البلاتين، كما يمكن تصنيعها من أشباه الفلزات مثل السليكون أو الجاليوم.
 - 4 - **انابيب الكربون النانوية:-** بأنها عبارة عن أنابيب طولية مجوفة ذات أقطار متناهية في الصغر، تتدن مقاييس أقطارها إلى نحو (1,4) نانومتر.⁴
 - 5 - **الجسيمات النانوية:-** اصغر وحدة لها الخواص الكيميائية والفيزيائية للمواد الحجمية الكبيرة والجسيمات النانوية لها أبعاد تتراوح ما بين (1 إلى 100) نانومتر.¹⁹

- 6 - المادة الحفازة:- مادة تجعل التفاعل الكيميائي يحصل بسرعة أكبر.³⁰
- 7 - خلايا الوقود:- هي عبارة عن جهاز يتم فيه تحويل الطاقة الكيميائية إلى طاقة كهربائية أو العكس وهي تنقسم إلى نوعين وهما الخلايا الجلفانية، والخلايا الالكتروليتية.⁹

ثالثاً : تطبيقات نانو تكنولوجيا

- 1 - في مجال الطب:- طب النانو هو مجموعة من تقنيات طبية حديثة تشمل كل ما يتعلق بالمجالات الطبية المختلفة الرامية إلى تحسين صحة الانسان والحفاظ على سلامتها، فقد سجل حوالي (130) دواء ونظام علاجي يعتمد على تطبيقات تكنولوجيا النانو، وانتاج الدعامات الخاصة بتوسيع الشرايين، وتصنيع حساسات متناهية الصغر تستشعر انخفاض نسبة الجلوكوز في الدم.⁸
- 2 - في مجال البيئة:- معالجة التربة والمياه الجوفية الملوثة، حيث يتم استخدامها في تحلية المياه ويتم ذلك باستخدام كواشف ذات حساسية عالية تدعى بكواشف النانو، تستطيع اكتشاف اي تلوث في الهواء حتى لو كان بنسب ضئيلة.⁴
- 3 - في مجال الزراعة:- انتاج مبيدات حشرية يتم رشها على النبات، تتميز بلونها الشفاف الذي يسمح بمرور الضوء على النبات وايضاً مساماً تسمح لها بالتنفس، وتتميز بارتفاع قيمة مساحة سطحها ما يعني ترشيد وتخفيض الكميات المستخدمة منها.¹¹

رابعاً: قضايا متعلقة بالنانو تكنولوجيا

على الرغم من ان لتكنولوجيا النانو العديد من المنافع في شتى المجالات العلمية وفي تنمية المجتمع وتطوره، فإن لها تأثيرات صحية وبيئية واجتماعية خطيرة، نظراً لما تتسم به المواد النانوية بخواص تفرد بها، الامر الذي يثير مجموعة من الهواجس منها، هواجس متعلقة بالطبيعة الغير مرئية للمواد النانوية المخلقة معملياً، وعدم القدرة على متابعتها اثناء التشغيل بالعين المجردة، وهواجس تتعلق بالتعتيم الكامل الذي تفرضه الدول المنتجة للمواد النانوية الذي تستخدم في الاغراض والتطبيقات العسكرية.⁴

وتتجه التربية الحديثة إلى العناية بالمناهج الدراسية، باعتبارها من الوسائل التي تعتمد عليها في تحقيق أهدافها.¹⁷

وان المناهج الدراسية تمثل حلقة وصل بين ما يحدث من تطورات وتغييرات في مجال العلم والتكنولوجيا، وبين ما يمكن للمجتمع أن يستخدمه من تلك التطورات والتغييرات، ولا نبالغ إذا قلنا إن الفرق بين الدول المتقدمة والدول المتخلفة يكمن في نوعية المناهج المقدمة إلى أفراد المجتمع.²

إذ يساعد المنهج الدراسي الطالب على رفع كفاءته الأكاديمية، فالأنظمة التعليمية التي تلاحق المستجدات في المناهج الدراسية وتعمل على تقويم وتطوير المناهج باستمرار هي الأنظمة الناجحة، حتى تكون أنواع التعليم وأساليبه ونتائجه تؤدي فعلاً لتحقيق الأهداف التي تعمل المؤسسة التربوية إلى تحقيقها.¹ لذلك فإن دمج مفاهيم تكنولوجيا النانو في المناهج الدراسية يساهم في التعرف على هذا العلم ودوره الكبير في النهوض بالمجتمع وتوفير حياة ومستقبل أفضل.³

وتتفق الباحثة مع ما سبق، لأن المناهج الدراسية هي الأداة التي تربط بين ما يحدث من تطورات في مجال العلم والمعرفة، وبين ما يمكن للأفراد استخدامه وتعلمه من تلك التطورات.

ومناهج الكيمياء من الركائز الأساسية للتطور العلمي، وتعمل هذه المناهج على تنمية المهارات المختلفة، وإن طبيعة بنائها ومحتواها وطريقة معالجتها للموضوعات يجعلها ميداناً خصباً للتدريب وحل المشكلات الحياتية التي تواجه الطلبة في حياتهم حتى تؤهلهم لمواجهة التغيرات السريعة في المجتمع.¹⁷

والكيمياء من العلوم الطبيعية التي تقتضي الملاحظة والتجريب، حيث يتم فيها إخضاع المادة لظروف يسيطر عليها الباحث ثم مشاهدته التغيرات الحادثة عليها ثم تفسيرها، ونظراً لنمو علم الكيمياء وتداخله مع جميع العلوم الأخرى المختلفة، كالعلوم الحياتية والطبية والزراعية وعلوم الفضاء والبحار والهندسة والفيزياء والرياضيات والصيدلة، هذا يعني أنها دراسة كل شيء حولنا فالأرض والبحار والمنازل والسيارات والغذاء والوقود والملابس وحتى جسم الإنسان ودمه هو كذلك هي في مكوناتها مواد كيميائية.²⁸

ويمكن تصور العلاقة بين الكيمياء والتكنولوجيا بشجرة جذورها البحث العلمي، وثمارها النظريات والمعلومات، أما تحويل هذه الثمار إلى سلع ومنافع للناس فهذه التكنولوجيا، ولا يمكن فصل الشجرة عن جذورها.³⁰

لذلك فإن إعادة توجيه كتب الكيمياء نحو تحقيق تكنولوجيا النانو بات من الضرورات، وذلك عن طريق تضمين متطلبات هذا النوع من التكنولوجيا بكل عناصر هذه الكتب، بداية من أهدافها مروراً بمحتواها، واستراتيجيات تدريسها التي ينبغي أن تتعدد وتشجع التلميذ على المشاركة في العملية التعليمية والأنشطة التعليمية الخاصة بها، وانتهاءً بأساليب تقويمها التي ينبغي أن تكون مستمرة وصادقة وموضوعية.²²

ويشهد تعليم الكيمياء وتعلمها في المرحلة الثانوية على الصعيد العالمي تطورات متلاحقة تستهدف مواكبة ما يحدث من ثورات علمية جديدة، وتحقيق الأهداف التي ينشدها المجتمع لدى طلبة هذه المرحلة من أجل إعداد جيل قادر على أداء أعماله بنفسه، وإدارة آلاته، وتصنيع منتجاته، واختيار ما يلائمه.¹⁸

ويهدف تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية إلى :-

1. مساعدة الطلبة على استيعاب البناء المفاهيمي لعلم الكيمياء.
2. تنمية مهارات الطلبة على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات.
3. تنمية المهارات اليدوية الضرورية لاستخدام الأجهزة والمواد استخداماً صحيحاً وآمناً.
4. تنمية الرغبة لدى الطلبة لاكتساب المعرفة العلمية ذاتياً من خلال البحث والاستقصاء.
5. تنمية قدرة الطلبة على تحمل المسؤولية أثناء الدراسة سواء بمفرده أو ضمن فريق.⁵

لذا تتجلى أهمية البحث في الآتي :-

1. توفير أداة موضوعية لتحليل محتوى كتاب الكيمياء، الأمر الذي قد يفيد باحثين آخرين في تحليل محتوى كتب أخرى في ضوء متطلبات النانو تكنولوجي.
2. ندرة الدراسات والأبحاث التي تناولت مضمون هذا البحث، وبذلك قد يعتبر هذا البحث إضافة جديدة في مجال منهج الكيمياء.
3. يأتي هذا البحث تلبية للحاجة الملحة لعمليات التقويم والتطوير المستمرة للمناهج العراقية بصفة عامة ومنهج الكيمياء بصفة خاصة.
4. مساعدة القائمين على تطوير المناهج في إدخال متطلبات النانو تكنولوجي ضمن خطط التطوير.

هدف البحث

معرفة درجة توافر متطلبات النانو تكنولوجي في محتوى كتاب الكيمياء للصف الرابع الإعدادي في جمهورية العراق

حدود البحث

اقتصرت البحث على كتاب الكيمياء للصف الرابع العلمي للعام الدراسي (2019-2020)

تحديد المصطلحات

النانو تكنولوجي: عرفه كل من

بسيوني (2008) "هي الهندسة الوظيفية على مستوى الجزيئات من أجل التوصل إلى النتائج المستهدفة من تصنيع المواد والمنتجات ذات الخصائص الفريدة".⁷

حجازي (2012) "هي العلم التطبيقي والتقني متعدد التخصصات الذي يُعنى أساساً بالتحكم والسيطرة على المادة في مستواها الذري والجزيء في المدى ما بين (1 إلى 100) نانومتر كما أنه يُعنى بإنتاج وحدات فاعلة ذات أهداف محددة أو استنباط أدوات علمية بذات الحجم المشار إليه"¹⁰ وتعرفها الباحثة إجرائياً "دراسة المبادئ الأساسية للجزيئات والمركبات التي لا يتجاوز قياسها (100) نانومتر".

تحليل المحتوى: عرفه كلٌّ من

الساموك وهدى (2009) "أحد الأساليب البحثية التي تستعمل في وصف المحتوى الظاهر أو المضمون الصريح للمادة وصفاً موضوعياً منطقياً وكمياً".¹³

عطية (2010) "أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن أن يستخدمها الباحث في مجالات بحث متنوعة لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة التي يراد تحليلها من حيث شكلها ومحتواها وتلبية تساؤلات البحث أو فروضه الأساسية".²⁴

تعرفه الباحثة إجرائياً "عملية تحليلية لكتاب الكيمياء للصف الرابع الإعدادي لمعرفة درجة توافر متطلبات النانو تكنولوجي في هذا الكتاب".

الكتاب المدرسي: عرفه كلٌّ من

دبور وإبراهيم (2001) "الكتاب الذي تقره وزارة التربية لتدرسه في أحد الصفوف طبقاً لمفردات المناهج وفقاً للمعايير والمواصفات التي تحددها الوزارة".¹²

الياس (2003) "المادة العلمية التي تجسد بنود المحتوى إلى واقع ممكن للمتعلم أن يتعامل معه، فضلاً عن احتوائه على المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تشكل المادة العلمية، ويحتوي أيضاً على الأنشطة التعليمية التي تساعد المتعلم على حسن فهم ما يقدمه الكتاب المدرسي له".³³

تعرفه الباحثة إجرائياً "كتاب مادة الكيمياء المنهجي المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الإعدادي للعام الدراسي (2019 – 2020) التي أصدرته وزارة التربية / المديرية العامة للمناهج في جمهورية العراق".

المرحلة الثانوية "هي المرحلة التعليمية التي تلي التعليم المتوسط وتحتضن الفئة العمرية 15-18 عاماً".

وتعرفها الباحثة إجرائياً "هي مرحلة من مراحل السلم التعليمي وهي تلي المرحلة الابتدائية وتمثل في الصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط والرابع والخامس والسادس الإعدادي".

الدراسات السابقة

(دراسة طه 2014)

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى وعي الطلاب المعلمين شعبة العلوم الزراعية بمفاهيم النانو تكنولوجي وتطبيقاتها المتعددة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بإعداد قائمة بأهم المفاهيم التي يجب أن يُلم بها الطلاب المعلمون، واستخدم مقياس للوعي تضمن ثلاثة مكونات: المكون المعرفي، التطبيقي، والمكون الوجداني. واستخدمت الدراسة عينتين الأولى استطلاعية قوامها (50) طالب وطالبة والآخرى تجريبية ضمت (97) طالب وطالبة من الفرقة الرابعة شعبة معلم زراعي، وتوصلت الدراسة إلى تدني وانخفاض مستوى الوعي العام بمفاهيم النانو تكنولوجي وتطبيقاتها المختلفة، وكذلك إلى عدم وجود اختلاف في مستوى الوعي يُعزى لمتغير التخصص والجنس، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تنمية معلومات ومهارات واتجاهات الطلبة المعلمين والمتعلق بالنانو وتطبيقاتها.²¹

(دراسة السايح وهاني 2009)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم منهج العلوم العامة بالمرحلة الإعدادية على ضوء بعض مفاهيم تقنية النانو، عن طريق إعداد وحدة مقترحة لتضمينها ضمن منهج العلوم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي لتحديد ووصف مفاهيم تقنية النانو التي استخدمت في تقويم منهج العلوم، والتي اقترحا تضمينها في منهج العلوم، وكذلك استخدم الباحثان المنهج التجريبي في تجريب الوحدة المقترحة، والتي تمت معالجتها بمفاهيم تقنية النانو على المجموعة التجريبية والتعرف على فاعليتها في تنمية التحصيل والاتجاهات نحو تقنية النانو، وقد شملت عينة البحث (95) تلميذاً للصف الثاني الإعدادي، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التحصيل الدراسي، وكذلك فاعليتها في تنمية الاتجاهات نحو تقنية النانو.¹⁴

(دراسة Jeremy 2009)

دراسة بعنوان "تعليم تكنولوجيا النانو: المحتوى والمناهج المعاصرة" واحدة من الدراسات المهمة لتشخيص مدى ملائمة المحتوى التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية للتطور العلمي في مجال تكنولوجيا النانو، وتطوير الانظمة التعليمية لاستيعاب مفاهيم و تطبيقات التقنية الحديثة، و إدخالها في المناهج الدراسية تدريجياً، وكيف يمكن للمتعلمين أن يستفيدوا من تكنولوجيا النانو وتدعيم قدراتهم على مواصلة الابحاث، ووضع مناهج عصرية لإعداد متعلمين قادرين على استيعاب تكنولوجيا النانو، وأظهرت نتائج الدراسات

أهمية تنمية قدرات الدارسين على اجراء البحوث واكسابهم المهارات البحثية للاستجابة والتفاعل مع التطورات التكنولوجية الحديثة، وأكدت على استخدام التقنيات العلمية الحديثة جداً في تكنولوجيا النانو، وكشفت عن أهمية التعامل مع تكنولوجيا النانو كمجال علمي لتطبيق المعرفة، باعتبارها مجالاً علمياً يتضمن العديد من التخصصات العلمية الاخرى مثل الكيمياء، و الفيزياء، والاحياء وغيرها.³⁵

اجراءات البحث

منهج البحث

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لتحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي لمعرفة درجة توافر متطلبات النانو تكنولوجي، لأنه يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً أو التعبير عنها كما وكيفا²³، واعتمدت الباحثة طريقة تحليل المحتوى لتحقيق هدف البحث.

مجتمع البحث وعينته

أ - مجتمع البحث : المجتمع هو جميع العناصر الذين يكونون موضوع مشكلة البحث، وقد تحدد مجتمع هذا البحث بكتاب الكيمياء للصف الرابع العلمي في جمهورية العراق للعام الدراسي 2020/2019.

ب - عينة البحث: اتخذت الباحثة مجتمع بحثها كتاب الكيمياء للصف الرابع العلمي عينة لبحثها، بعد استثناء الاسئلة الموجودة في نهاية كل فصل ومقدمة الكتاب وقائمة المحتويات من التحليل.

أداة البحث

لكي يكون لهذا البحث أداة، ولغرض الوصول إلى هدف البحث، تطلب بناء قائمة بمتطلبات النانو تكنولوجي الواجب تضمناها في محتوى كتاب الكيمياء ليطم في ضوءها عملية تحليل الكتاب وقد اتبعت الباحثة ما يأتي :-

- 1 - مراجعة بعض الأدبيات العلمية والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع النانو تكنولوجي وفي ضوء ذلك تم إعداد أداة البحث بصورتها الاولى وتضمنت (40) متطلباً فرعياً.
- 2 - عرضت الاداة على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الاختصاص في طرائق التدريس وبناء المناهج ملحق (1)، واعطوا ملاحظاتهم عن الاداة، واخذت الباحثة بها واصبحت الاداة مكونة بصيغتها النهائية من (37) متطلباً فرعياً ملحق (2).

خطوات التحليل

تم اعتماد الفكرة الصريحة اداة للتحليل نظراً لكونها أكثر وحدات التحليل استخداماً، واعتمدت الباحثة التكرار كوحدة للتعداد، وبعد قراءة محتوى الكتاب وتحديد الافكار وتصنيفها ضمن المتطلبات ثم تفرغها في جداول خاصة بإعطاء تكرار واحد لكل فكرة تحمل مفهوماً للنانو تكنولوجيا.

صدق التحليل

هو " صلاحية اسلوب القياس الذي يتبعه الباحث لقياس ظواهر المحتوى التي يراد قياسها وتوفيره المعلومات المطلوبة في ضوء أهداف التحليل"³² وللتأكد من صدق التحليل قامت الباحثة بعرض أنموذج من المادة المحللة على عدد من المحكمين في طرائق التدريس والمناهج، وأجمعوا على صلاح عملية التحليل.

ثبات التحليل

يقصد بالثبات " أن تكون النتائج نفسها اذا ما أعيد التحليل مرة أخرى حتى وإن اختلف المحلل والزمن"³¹، وقد استخدمت الباحثة نوعين من ثبات التحليل عن طريق:-

1. الاتفاق عبر الزمن: يقصد بالاتفاق عبر الزمن هو الاتفاق بين النتائج التي حصلت عليها الباحثة عند إعادة التحليل بعد ثلاثين يوماً من تحليلها الأول.

2. الاتفاق بين محللين: استعانت الباحثة بمحللين خارجيين من ذوي الخبرة في عملية التحليل^(*). لحساب النوعين من ثبات التحليل تم اختيار عينة من المادة المحللة تمثل (20%) من المحتوى الكلي البالغ (146) اي (30) صفحة، لذا تم اختيار الفصل الاول من الكتاب.

إذ ينصح الاحصائيون أن يكون الحد الأدنى للعينة في الدراسات الوصفية (20%) اذا كان المجتمع صغيراً (بضع مئات)، وتتناقص هذه النسبة إلى أن تكون (5%) في المجتمعات الكبيرة جداً (عشرات الالاف).²⁶

وبتطبيق معادلة Holsti تم التوصل إلى معاملات الثبات، والجدول التالي يبين قيمة معاملات الثبات.

(*) ليلي جاسم القيسي (مدرس مساعد في كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم / قسم علوم الكيمياء) تخصص مناهج دراسية وعباس فاضل طالب المسعودي (مدرس دكتور / مديرية تربية القادسية) تخصص طرائق تدريس علوم حياة.

جدول (1)

معاملات ثبات التحليل

0.97	بين الباحثة ونفسها بعد مرور 30 يوماً	الاتفاق عبر الزمن
0.96	بين الباحثة والمحلل الاول	الاتفاق بين المحللين
0.95	بين الباحثة والمحلل الثاني	
0.93	بين المحلل الاول والمحلل الثاني	

إن معاملات الثبات التي حصلت عليها الباحثة هي ضمن المستوى، وبذلك يعد معامل الثبات جيداً، إذ تشير بعض الأدبيات إلى أن الثبات الذي نسبته أكثر من 70% يعد جيداً.³⁷

الوسائل الإحصائية

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

- الوسيلتان الحسابيتان (التكرارات، والنسبة المئوية).
- معادلة Holsti: لاستخراج ثبات التحليل³⁴

عرض النتائج وتفسيرها

قامت الباحثة بتحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي في ضوء اداة التحليل، وسيتم عرض النتائج التي تم التوصل اليها، وكذلك مناقشة النتائج وتفسيرها. اولاً: نتائج تحليل محتوى كتاب الكيمياء وفقاً للمتطلب الاول مفاهيم نانو تكنولوجيا عامة :

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية للمتطلب الاول مفاهيم نانو تكنولوجيا عامة

ت	المتطلب	التكرار	النسبة المئوية %
1	تكنولوجيا النانو	-	-
2	علم النانو	-	-
3	مقياس النانو	1	0.12
4	الذرة	87	10.45

0.24	2	البروتون	5
0.84	7	النيوترون	6
0.72	6	الإلكترون	7
23.19	193	العنصر	8
16.82	140	جزيئات ثنائية	9
0.24	2	جزيئات عديدة	10
47.35	394	المركبات	11
%100	832	المجموع	

يلاحظ من الجدول السابق ان كتاب الكيمياء تضمن (832) مطلباً من مفاهيم النانو تكنولوجي العامة موزعة بنسب مختلفة، وظهرت النتائج ان المتطلبات التي لم يتم الاهتمام بها هي تكنولوجيا النانو، وعلم النانو، وان المتطلبات التي حصلت على نسب ضعيفة جداً هي مقياس النانو، والجزيئات العديدة. ثانياً: نتائج تحليل محتوى كتاب الكيمياء وفقاً للمتطلب الثاني مفاهيم نانو تكنولوجي متعلقة بالمواد النانوية :

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية للمتطلب الثاني مفاهيم نانو تكنولوجي متعلقة بالمواد النانوية

ت	المتطلب	التكرار	النسبة المئوية %
1	المرشحات النانوية	18	18.75
2	الالياف النانوية	2	2.08
3	الانابيب النانوية	9	9.38
4	الجسيمات النانوية	6	6.25
5	الاسلاك النانوية	13	13.54
6	المادة الحفازة	1	1.04
7	طريقة البناء	42	43.75

5.20	5	خلايا الوقود	8
%100	96	المجموع	

يلاحظ من الجدول السابق ان كتاب الكيمياء تضمن (96) مطلباً من مفاهيم نانو تكنولوجيا متعلقة بالمواد النانوية، موزعة بنسب مختلفة، وظهرت نتائج التحليل ان المتطلبات المتعلقة بالمواد النانوية التي حصلت على نسبة قليلة جداً هي المادة الحفازة، الالياف النانوية.

ثالثاً: نتائج تحليل محتوى كتاب الكيمياء وفقاً للمطلب الثالث تطبيقات متعلقة بتكنولوجيا النانو:

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية للمطلب الثالث تطبيقات متعلقة بتكنولوجيا النانو

ت	المتطلب	التكرار	النسبة المئوية %
1	الكشف عن الامراض	-	-
2	علم الامراض	3	6.52
3	الادوية	2	4.35
4	معالجة المياه	-	-
5	تلوث الهواء	3	6.52
6	الطاقة الشمسية	1	2.17
7	خلايا الوقود	5	10.87
8	الاغذية	3	6.52
9	الادوات المنزلية	11	23.91
10	مستحضرات التجميل	-	-
11	البناء	5	10.87
12	الملابس	6	13.04
13	تلوث التربة	2	4.35
14	المبيدات	1	2.17

15	الاسمدة	4	8.96
المجموع		46	%100

يلاحظ من الجدول السابق ان كتاب الكيمياء تضمن (46) مطلباً من تطبيقات متعلقة بتكنولوجيا النانو، موزعة بنسب مختلفة، وظهرت النتائج ان تطبيقات النانو تكنولوجي التي لم يتم الاهتمام بها هي الكشف عن الامراض، معالجة المياه، مستحضرات التجميل، وان التطبيقات التي حصلت على اقل نسبة هي المبيدات والطاقة الشمسية.

رابعاً: نتائج تحليل محتوى كتاب الكيمياء وفقاً للمطلب الرابع قضايا متعلقة بتكنولوجيا النانو:

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية للمطلب الرابع قضايا متعلقة بتكنولوجيا النانو

ت	المطلب	التكرار	النسبة المئوية %
1	قضايا صحية	4	50
2	قضايا بيئية	4	50
3	قضايا اجتماعية	-	-
المجموع		8	%100

يلاحظ من الجدول السابق ان كتاب الكيمياء تضمن (8) مطلباً من قضايا متعلقة بالنانو تكنولوجيا، موزعة بنسب مختلفة، وظهرت النتائج ان القضايا التي لم يتم الاهتمام بها هي القضايا الاجتماعية. ولتفسير النتائج وتحليلها رصدت الباحثة التكرارات والنسب المئوية، لمطالبات النانو تكنولوجيا في محتوى منهاج كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي، حتى تتمكن من تفسير النتائج وتحليلها كما في الجدول التالي:

جدول (6)

النسب المئوية لمطالبات النانو تكنولوجيا في محتوى كتاب الصف الرابع الاعدادي

ت	المطلب	التكرار	النسبة المئوية %
1	مفاهيم نانو تكنولوجيا عامة	832	%84.73
2	مفاهيم نانو تكنولوجيا	46	%4.68

		متعلقة بالمواد النانوية	
3	تطبيقات متعلقة بتكنولوجيا النانو	96	9.78%
4	قضايا متعلقة بتكنولوجيا النانو	8	0.82%
	المجموع	982	100%

يتبين من الجدول (6) ان محتوى كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي اشتمل على متطلبات النانو تكنولوجيا الرئيسية والفرعية بدرجات متفاوتة، حيث احتل مجال مفاهيم النانو تكنولوجيا العامة على اعلى نسبة مئوية (84.73%) بواقع 832 تكراراً، وجاء في المرتبة الثانية مجال تطبيقات متعلقة بتكنولوجيا النانو بنسبة مئوية (9.78%) بواقع 96 تكراراً، يليه مجال مفاهيم نانو تكنولوجيا متعلقة بالمواد النانوية بنسبة مئوية (4.68%) بواقع 46 تكراراً، وحصل مجال قضايا متعلقة بتكنولوجيا النانو على اقل نسبة مئوية (0.82%) بواقع 8 تكرارات.

ومن خلال النتائج السابقة تلاحظ الباحثة ان أكثر ما تم الاهتمام به في محتوى منهاج كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي، هو مفاهيم نانو تكنولوجيا عامة، وان مجال القضايا المتعلقة بتكنولوجيا النانو كان اقل اهمية ونسبة من المجالات الاخرى، وهذا يدل على ضعف واضح في مجال الاهتمام بالقضايا المتعلقة بتكنولوجيا النانو.

تفسر الباحثة ذلك بأنه يعود إلى موضوعات محتوى كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي، الذي يتناول التركيب الذري للمادة ومساهمات العلماء للوصول للفهم السليم لتركيب الذرة، وبالتالي فهم خصائص العناصر الكيميائية وسلوكها الكيميائي، وتركيزهم فيها على المفاهيم المجردة باعتبارها الطريق الوحيد لتحقيق اهداف المنهج وفلسفته، وهذا يفسر اسباب تدني محتوى كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي في احتوائه على متطلبات النانو تكنولوجيا في المجالات الاخرى كتطبيقات المتعلقة بتكنولوجيا النانو ومفاهيم متعلقة بالمواد النانوية.

التوصيات

- في ضوء اجراءات البحث الحالي، وما اشار اليه من نتائج توصي الباحثة بما يلي :-
- 1 - الاهتمام بالمتطلبات الفرعية المهمة والعمل على تضمينها في كتب الكيمياء للمرحلة الاعدادية .
 - 2 - إعادة النظر في مناهج الكيمياء للمرحلة الاعدادية بما يضمن ارتباطها بالتطورات العلمية المتسارعة وخاصة مجال تكنولوجيا النانو.
 - 3 - ضرورة اهتمام الموجهين بمتطلبات النانوتكنولوجيا لمعالجة جوانب التدني التحصيلي والمعرفي للطلبة، من خلال عقد دورات للمدرسين والاطلاع على الابحاث التربوية التي تقوم بتحليل كتب الكيمياء في ضوء متطلبات النانو تكنولوجيا.
 - 4 - الاعتماد على النتائج التي توصلت اليها الباحثة عند محاولة تطوير المناهج.
 - 5 - إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على منهاج الفيزياء والاحياء للمرحلة الاعدادية.

قائمة المصادر والمراجع

1. ال ناجي، محمد عبد الله، (2002)، "دراسة استكشافية لبعض العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد1، العدد1، ص(95-120).
2. أبو عاذرة، سناء (2012)، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ط1، دار الثقافة لمنشر والتوزيع، عمان.
3. أحمد، رحاب (2012)، تكنولوجيا النانو في مجال المعلومات والاتصالات. الفرص والتحديات، مجلة اعلم، العدد11، ص(45-87).
4. الاسكندراني، محمد شريف (2010)، تكنولوجيا النانو من اجل غداً أفضل، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، سلسلة عالم المعرفة-الكويت، (624)، 15-197.
5. الباز، خالد (2008) فعالية استخدام مقاييس الاداء في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية على التحصيل والقدرة على حل المشكلات والعمل التعاوني، مجلة التربية العلمية، المجلد الثاني، العدد11، ص(2-45).
6. بالبيد، سعيد عبد الله (2012)، تبسيط الكيمياء العامة، ط1، مكتبة الرشيد، الرياض.
7. بسيوني، عبد الحميد (2008)، مفاهيم تكنولوجيا النانو. ط1، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة.
8. الجبالي، هشام (2010)، تكنولوجيا النانو، ط1، دار الهدى للنشر والتوزيع، المنيا.
9. الجيزاوي، عمران (2012)، الكيمياء العامة، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.

10. حجازي، أحمد (2012)، تكنولوجيا النانو الثورة التكنولوجية الجديدة، ط1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الاردن.
11. الحصري، نجم مسفر (2009)، قصة تقنية النانو، ط1، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض.
12. دبور، مرشد محمود وابراهيم ياسين الخطيب، (2001)، اساسيات تدريس الاجتماعيات، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، عمان.
13. الساموك، سعدون محمود وهدي علي جواد الشمري، (2009)، المناهج المدرسية بين التقليد والتحديث، ط1، الوراق، بغداد.
14. السايح السيد محمد ومرفت حامد هاني (2009)، تقويم منهج العلوم بالمرحلة الاعدادية على ضوء بعض مفاهيم النانو تكنولوجي، ورقة عمل مقدمة: للمؤتمر العلمي الحادي والعشرون تطوير المناهج الدراسية بين الاصاله والمعاصرة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ص42.
15. سرجنت، تد (2008)، رقص الجزيئات: كيف تغير التكنولوجيا النانوية من حياتنا، ط1، المنظمة العربية للترجمة، القاهرة.
16. سلامة، صفات (2009)، ضرورة تعميم وتدريس تكنولوجيا النانو، صحيفة الشرق الاوسط، (ع 10957).
17. السوداني، عبد الكريم عبد الصمد وعباس فاضل المسعودي، (2011)، "دراسة تحليلية لكتب علم الأحياء في ضوء المهارات الحياتية"، مجلة القادسية في الادب والعلوم التربوية، المجلد 10، العددان 3-4، ص(117-133).
18. الشريبي، أحلام (2008)، فعالية نموذج الايدي والعقول في تنمية الاتجاه نحو العمل اليدوي واتخاذ القرار وتحصيل الكيمياء لدى طلبة الصف الاول الثانوي، مجلة التربية، مجلد التاسع العدد 1، ص(180-201).
19. صالحه، نوال (2015)، مستوى جودة موضوعات علم الاحياء المتضمنة بكتب العلوم لمرحلة التعليم الاساسي في ضوء المعايير العالمية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.
20. الضويان، عبدالله الصالح ومحمد صالح الصالحي (2007)، تقنية النانو: أين ستقودنا ؟ ورشة عمل أبحاث النانو في الجامعات، برنامج النانو، الطريقة نحو العالمية، جامعة الملك سعود، الرياض.
21. طه، محمود (2014)، وعي الطلاب المعلمين شعبة العلوم الزراعية بكميات التربية بمفاهيم النانو تكنولوجي وتطبيقاتها المتعددة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
22. عبد القوي، أشرف بمجت، (2014)، "تطوير منهج التسويق بالمدرسة الثانوية التجارية في ضوء متطلبات التنمية المستدامة"، مجلة العلوم التربوية، العدد 1، ص(1-35).
23. العساف، صالح بن حمد، (2006)، البحث في المدخل إلى العلوم السلوكية، ط4، مكتبة العبيكان، الرياض.
24. عطية، محسن علي، (2010)، البحث العلمي في التربية مناهجه - أدواته - وسائله الإحصائية، دار المناهج، عمان.

25. عليان، ربحي وغنيم عثمان (2008)، أساليب البحث العلمي وتطبيقاته في التخطيط والإدارة. ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان،.
26. عودة، أحمد سليمان و خليل يوسف الخليلي، (1988)، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر، عمان.
27. عويس، احمد بن عبد العزيز وآخرون (2004)، الكيمياء العامة، ط1، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.
28. القبيلات، راجي (2009)، العلوم العامة مفاهيم في العلوم الطبيعية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
29. محمد، محمد هشام (2010)، تكنولوجيا النانو مقدمة إلى أنابيب النانو الكربونية وتطبيقاتها، ط1، إيتال للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
30. النجدي، أحمد (2014)، طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
31. النمر، عصام، (2008)، القياس والتقويم في التربية الخاصة، ط1، دار البازوري، عمان.
32. الهاشمي، عبد الرحمن ومحسن علي عطية، (2009)، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية- رؤية نظرية تطبيقية، دار الصفاء، عمان.
33. الياس، ديب، (2003)، مناهج واساليب التربية والتعليم، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
34. Holsti, O.R., (1969), **Content Analysis for the Social Science and Humanities**, Addison-Westey Publishing, New York, p180.
35. Jeremy V. Ernst. (2009). Nanotechnology Education: Contemporary Content and Approaches. Property of Epsilon Pi Tau Inc. **The Journal of Technology Studies**, p21.
36. Jo Anne Shatkin (2008), **Nanotechnology Health and Environmental Risks**, CRC Press Taylor & Francis Press Group Coca Raton, London New York, p8.
37. Stmbly, Julian, G.& Kenneth, D.Hopkin, (1972), **Educational Psychological Measurement and Evaluation**, 5th, ed, Engle Wood Cliffs Prentice Hall, N,J, p172.

ملحق (5)

أسماء السادة المحكمين

أسماء السادة المحكمين الذين استعانت بهم الباحثة

ت	الاسم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل	أ	ب
1	د. بسمة محمد احمد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم كيمياء	كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم	*	

2	د. زينب عزيز محمد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم كيمياء	كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم	*
3	د. سوزان دريد احمد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم كيمياء	كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم	*
4	د. عدنان حكمت عبد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم كيمياء	كلية التربية الاساسية	*
5	د. ضمياء سالم داود	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم كيمياء	كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم	*
6	د. كامل كريم محمد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم كيمياء	كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم	*
7	د. نغم هادي عبد الامير البناء	مدرس	طرائق تدريس علوم كيمياء	كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم	*
8	د. وسن ماهر جليل	مدرس	طرائق تدريس علوم كيمياء	كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم	*

ملحق (2)

قائمة بمتطلبات النانو تكنولوجي

(اداة التحليل بصورتها النهائية)

مفاهيم نانو تكنولوجي عامة			المتطلب الاول
مقياس النانو	علم النانو	تكنولوجيا النانو	
النيوترون	البروتون	الذرة	
جزيئات ثنائية الذرة	العناصر	الالكترون	
	المركبات	جزيئات عديدة الذرة	
مفاهيم نانو تكنولوجي متعلقة بالمواد النانوية			المتطلب الثاني
الاسلاك النانوية	الالياف النانوية	المرشحات النانوية	
المادة الحفازة	الجسيمات النانوية	انابيب الكربون النانوية	
	طريقة البناء	خلايا الوقود	

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 03. بتاريخ 2021/04/08م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

تطبيقات نانو تكنولوجيا			المتطلب الثالث
		الطب	
الادوية	علاج الامراض	الكشف عن الامراض	
		البيئة	
الطاقة الشمسية	تلوث الهواء	معالجة المياه	
		خلايا الوقود	
		استهلاك السلع	
الملابس	الادوات المنزلية	الاغذية	
	البناء	مستحضرات التجميل	
		الزراعة	
الاسمدة	المبيدات	تلوث التربة	
قضايا متعلقة لتكنولوجيا النانو			المتطلب الرابع
قضايا اجتماعية	قضايا بيئية	قضايا صحية	

إعداد المناهج الدراسية في الجزائر بين الأبعاد الاجتماعية والمنطلقات الفلسفية

منهج المقارنة بالكفاءات أنموذجا

الدكتورة صافية كساس أستاذة محاضرة أ

المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة - الجزائر

kessassafia479@yahoo.fr

الملخص بالعربية:

يمر التعليم اليوم بفترة تطوير تفرضها طبيعة العصر، مما يستلزم فيها تغيير المناهج الدراسية وأهدافها، وطرائقها ووسائلها، فالتعليم اليوم يحاول تحويل حقائق العلم إلى ممارسة وسلوك وحياة؛ وتعدّ المناهج الدراسية مكوّنًا رئيسًا في الفعل التعليمي، ومحدّدًا هامًا لنوع المخرجات التعليمية، حيث إنّها الناقل للقيم والاتجاهات والمعايير الاجتماعية، ووسيلة تجسّد المدرسة من خلالها الغايات التي تصبوا لتحقيقها، وترجمها إلى ممارسات عملية؛ وكلّ منهج دراسي يجب أن يركّز على فلسفة تربوية معينة، محددة وواضحة، تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع، لأنّها هي التي تحدد التوجّهات العامة للمناهج.

ومن هذا المنطلق فقد سعت الدولة الجزائرية إلى وضع مناهج تربوية جديدة بتجنيدها رزمة من الإصلاحات مستهياكل المنظومة التربوية، فطبقت مناهج جديدة مبنية على أساس المقارنة بالكفاءات، والتي انطلقت تطبيقها في السنوات الأخيرة، فكانت كحلّ بديل للتخلّص من المناهج القديمة. وتتمثّل أهمية هذا البحث في الوقوف على أساس تصميم وإعداد منهج المقارنة بالكفاءات ومدى مواءمة تطبيقه في المنظومة التربوية الجزائرية. فعلى أي أساس صمّم هذا المنهج؟ هل اعتمد المصممون والمخططون فيه على أساس المتغيّرات الاجتماعية أم هو منهج صمّم على أساس منطلقات فلسفية؟ وما السبب الرئيس الذي جعل المنظومة التربوية تلجأ إلى التدريس بمنهج المقارنة بالكفاءات؟ وهل حقق هذا المنهج متطلبات ومقتضيات الواقع التربوي والأهداف المسطرة له؟

الكلمات المفتاحية: المنهج، المنهاج، تصميم المناهج، منهج المقارنة بالكفاءات.

مقدمة:

تعدّ المناهج الدراسية مكوّن رئيس في الفعل التعليمي، ومحدّد مهم لنوع المخرجات التعليمية باعتبارها السبيل والآلية التي يمكن من خلالها توجيه مسار العملية التعليمية، حيث إنّها الناقل للقيم والاتجاهات والمعايير الاجتماعية، كما أنّها الوسيلة التي عن طريقها تجسّد المدرسة الغايات التي تصبوا لتحقيقها وترجمها إلى ممارسات عملية، لذا شكّلت المدرسة عموما والمناهج الدراسية بصورة خاصة بؤرة

اهتمام كثير من الفلاسفة في مختلف العصور وكذا الباحثين والدارسين للشأن التربوي، فعرفت من خلالها نقاشات واسعة وجدالاتا كبيرا، إذ اعتبرت المناهج المحدد والموجه لنوع العلاقة بين المدرسة والمجتمع، حيث إن نوع المعارف المتضمنة في المناهج وكذا توجهات المؤسسة التعليمية ونمط العلاقة بين البيئة التعليمية والبيئة الاجتماعية بعناصرها السياسية والثقافية والاقتصادية من الأسس الجوهرية والمحورية التي تؤدي دورا هاما في بناء وتشكيل المناهج العلمية والتربوية، كما أن النظم الاجتماعية -بما في ذلك النظام التربوي- تسترشد في ممارستها بالفلسفة التي يتبناها المجتمع (العقيدة، الأفكار، والمبادئ) التي تحكم مسار المجتمع في فترة معينة)، ومن هنا فكل منهج دراسي يجب أن يركز على فلسفة تربوية معينة، محددة وواضحة، تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع لأنها هي التي تحدد التوجهات العامة للمناهج. وإنّ ما يشهده العالم الحديث من تطورات علمية وتكنولوجية في الآونة الأخيرة جعلت الإنسان المعاصر يبحث عن السبل الناجعة للتكيف والتأقلم مع هذه الأوضاع، وجعلت هياكل المنظومة التربوية تستجيب لهذه الظروف بأن أحدثت تغييرات في المناهج وطرائق التدريس؛ إذ يمر التعليم الآن بفترة تطوير تفرضها طبيعة العصر مما يستلزم فيها تغيير المناهج الدراسية وأهدافها وطرائقها ووسائلها، فالتعليم اليوم يحاول تحويل حقائق العلم إلى ممارسة وسلوك وحياة.

وقد سعت الدولة الجزائرية إلى وضع مناهج تربوية جديدة بتجنيدها رزنامة من الإصلاحات مسّت هياكل المنظومة التربوية، فطبّقت مناهج جديدة مبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، والتي انطلق تطبيقها في السنوات الأخيرة فقط، وكانت كحلّ بديل للتخلّص من المناهج القديمة التي ارتكزت على الكم المعرفي، وغضّت الطرف عن الكيفية التي تقدّم بها هذه المعارف؛ إذ يعتبر منهج المقاربة بالكفاءات تصوّرا يداغوجيا حديثا في المنظومة التربوية الجزائرية، جاء بعد فشل المقاربة بالأهداف في مسيرة مختلف التطوّرات الحاصلة في شتى الميادين، فالتعليم في ظلّ هذا المنهج ليس مجرّد تلقين معارف ومفاهيم، بل أصبح إجراء يهدف إلى وضع المتعلّم في جوهر العملية التعليمية التعلّمية، لذا سنحاول في هذا البحث الوقوف على أساس تصميم وإعداد هذا المنهج.

1 - مفاهيم البحث ومصطلحاته:

المنهج: لتعريف هذا المصطلح لابد من الوقوف عند بعض المصطلحات ذات العلاقة الوطيدة بمفهوم المنهج، والتي تشمل: المنهج والمنهجية والطريقة والبرنامج، فما علاقة هذه المصطلحات ببعضها البعض؟

تعريف المنهج: La méthode:

لغة: أورد ابن منظور تعريفاً للمنهج في قوله: "أنهج الطريق وضع واستبان وصار نهجاً واضحاً بيناً، والمنهج عنده - بفتح الميم وكسرهما - هو النهج والمنهاج؛ أي: الطريق الواضح والمستقيم"¹.

المنهج اصطلاحاً: وهو مجموع المراحل أو الخطوات التي تتبع من طرف الباحث في دراسة موضوع ما أو ظاهرة من الظواهر كيفما كان مجال انتمائها (فيزيائية - رياضية - بيولوجية - إيكولوجية - سوسيوبيولوجية - سيكولوجية..)، وفي هذا الإطار تتعدد المناهج وتتفرع بحسب طبيعة الظاهرة المدروسة والأغراض الأساسية المحددة من الدراسة والإمكانات المادية المتاحة للباحث، فنجد مثلاً المنهج الوصفي والمنهج العلمي، والمنهج التاريخي والمنهج التركيبي، والمنهج الذاتي والمنهج الكمي والمنهج المقارن... إلخ². وهو بوجه عام وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة.

أما المنهج التربوي التعليمي فهو: "مركب من مجموعة من العناصر ترتبط مع بعضها البعض بشكل وظيفي ومتكامل، حددها تايلر في أربعة عناصر هي: الأهداف والمحتوى والتدريس والتقويم"³؛ فهو تخطيط للعمل البيداغوجي يكون أكثر اتساعاً من المقرر التعليمي؛ لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضاً غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم والتعلم. وحين نتحدث عن المنهج التربوي فإننا لا نعني منهج مرحلة بذاتها، ولا مستوى محدد، ولكن نعني المناهج التربوية في جميع مراحل التعليم على اختلاف مستوياتها وتخصصاتها.

تعريف منهجية التدريس: Méthodologie d'enseignement :

التدريس إجراءات تنظيمية دقيقة لمحتوى المادة أو الخبرة المراد تبليغها للمتعلّمين خلال الدرس، وتتبع مثل هذا التنظيم أسس ترتبط من جهة بطبيعة المادة التعليمية وخصوصياتها، ومن جهة أخرى بالتصور العام الذي تنجز في إطاره عملية التدريس⁴.

تعريف المنهاج: Curriculum:

لغة: إنّ مصطلح المنهاج يقابله الكلمة المشتقة من أصل لاتيني: (Curriculum)، وتعني ميدان السباق، وقد جاء في قوله تعالى: "لكلّ جعلنا منكم شرعةً ومنهاجاً" (المائدة: 48)؛ وفي قول لابن عباس رضي الله عنه: "لم يمت رسول الله ﷺ حتى ترككم على طريق ناهجة"؛ حيث إنّ كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة، وكلمة (ناهجة) في قول ابن عباس رضي الله عنه تعني الطريق الواضح.

اصطلاحاً: هو خطة عامة تنظم عملية التدريس، وهو يشمل بالدراسة المدخلات والمخرجات وما بينهما من عمليات تربوية أساسية لا يمكن الاستغناء عنها⁵. وهو أيضاً سلسلة من الوحدات موضوعية بكيفية تجعل تعلم كلّ وحدة يمكن أن يتمّ انطلاقاً من فعل واحد شريطة أن يكون التلميذ قد تحكّم في القدرات الموصوفة في الوحدات المخصّصة السابقة داخل المقطع⁶؛ فهو خطة الدراسة لمجموعة من المواد الدراسية والخبرات العملية الموضوعية لتحقيق أهداف تربوية.

فالمنهاج الدراسي إذن يتضمّن الغايات والأهداف والمحتويات ووصف لنظام التقويم وتخطيط الأنشطة والآثار المتوقعة، فيما يهتمّ تغيير المواقف وسلوكيات الأفراد أثناء التكوين (...). وهو لائحة محتويات التخصصات المدرسية المراد تحصيلها المبنية بناءً منطقياً للمعارف المدرسة وسيرورات التعلم والتقويم، كما أنه مجموع مصاغ وفق غايات ومحتويات وكفايات وطرائق بيداغوجية⁷.

البرنامج: Le programme: يتناقض مفهوم البرنامج (أو المقرر) مع المنهاج الدراسي، فالبرنامج بشكل عام هو لائحة المواد الواجب تدريسها مصحوبة بتعليمات تبررها وتقدّم مؤشّرات حول الطريقة أو المقاربة التي ينظر إليها مؤلّفوها بأنّها الأحسن أو الأكثر دقّة لتدريس تلك المحتويات؛ وهو تفصيل الدروس والأنشطة مصحوبة بالتوزيع الزمني، كما أنه التنبؤ بما سيدرس في مستوى دراسي معيّن وفي تخصّص معيّن وفي زمن معيّن، فهو يستهدف كل تخصّص على حدة، ويجري تدريسه على مدى سنة دراسية، وتحديدّه يكون من طرف الوزارة المعنية⁸. ويرتبط البرنامج بالمحتوى (وهو أحد مكونات المنهاج التعليمي) المراد تبليغه للمتعلّمين، وهو يشمل في العادة جرّداً بالموضوعات التي يتعيّن دراستها في مادة تعليمية من خلال فترة زمنية معينة تحدّد في الغالب في سنة دراسية كاملة، ويقدم البرنامج إما على شكل مواضيع متسلسلة ومرتبّة بحسب ارتباطها فيما بينها، أو بحسب علاقتها وانسجامها مع موضوعات مواد تعليمية أخرى،

وإما على شكل محاور عامة يتناول كل واحد منها من زوايا مختلفة: علمية وفنية واجتماعية وخلقية ولغوية ... إلخ.⁹

من خلال هذه التعريفات التي حاولنا بها التقريب بشكل شمولي المفاهيم والعلاقة بينها يتضح أن المنهاج التعليمي هو أهم وسائل التربية التي يعتمد عليها في تحقيق الغايات والأهداف العامة، وذلك عن طريق الخبرات التعليمية المنظمة في خطة واضحة وهادفة في محتوياتها وطرائقها ووسائلها الموظفة، "يستهدف منها دائما إحداث التغييرات المطلوبة في شخصية المتعلم معرفيا ووجدانيا ومهاريا"¹⁰. إن المنهاج التعليمي خطة شمولية تتكامل فيها عناصر عدة تسعى كلها إلى تحقيق عملية التدريس، وهذه الخطة تستمد معطياتها في الأصل من عدد من الأسس يرتبط بعضها بما هو فلسفي عام يوجه نحو الانطلاق من نموذج الإنسان الذي يستهدف تكوينه، وفي نفس الوقت من نموذج المجتمع الذي سنعلم الأفراد له وداخله، ويرتبط بجزء رابع بالمعرفة التي تنتجها العلوم على اختلافها، والتي يتعين ألا تتعارض المناهج التعليمية معها إعدادا وتنفيذا. ومن هنا نستخلص أن المنهاج التعليمي (أو الدراسي) يجمع بين المنهج *méthode* والمنهجية *méthodologie*، والبرنامج *programme*. فالمنهاج يمكن أن يمتد على مدى سنوات، بعكس البرنامج الذي يحدد في سنة دراسية واحدة؛ فبناء منهاج تعليمي متكامل يجب التوفر على منهج جيد يسيّر عملية البناء وينظم سلسلة العمليات، والبرنامج يشمل لائحة المواد المقررة للتدريس لكل سنة دراسية، ثم المنهجية هي التي تعمل على وضع الإجراءات التنظيمية اللازمة لتدريس محتوى مادة معينة مقررة في برنامج معين لسنة دراسية معينة.

1 -المقاربة:

لغة: من "قرب قريبا وقربانا: دنا فهو قريب"¹¹.

المقاربة اصطلاحا: الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم "تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعلم والتقويم"¹²، بمعنى آخر هي مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي سيتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقديمه.

2 -الكفاءة: إن هناك خلطاً بين مفهومي الكفاءة والكفاية، وإزالة اللبس سنعرض للمصطلحين من الناحية اللغوية والاصطلاحية كي نصل في الأخير إلى الفروق الدقيقة بينهما.

الكفاءة لغة: جاء في لسان العرب: "الكفيُّ النظر وكذا الكفء والكفوء، على فعل وفعل، وتكافأ الشيطان تماثلاً، وكافأه مكافأة وكفاءة، والاسم الكفاءة والكفاء¹³". وفي أساس البلاغة "وأكفأتك: جعلت لك كفؤاً، وتكافؤوا: تساووا، شيان متكافآن في القدر والسن، وكفأته ساويته¹⁴"، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساوياً للزوجة في حسبها ودينها وغير ذلك، ويقول العرب في كلامهم: الحمد لله كفء الواجب، أي قدر ما يكون مكافئاً له. ومن ثمَّ فإن الكفاءة في اللغة لا تستخدم إلا بمعنى الشبيه والنظير، وما يؤكد ذلك أن "مجمع القاهرة لم يقر استعمال الكفء بمعنى القوي القادر، وأن مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق خطأت من يقول فلان كفء ملء هذا المنصب، لأن الكفء لا تعني إلا المثل، واستشهد بقوله تعالى: (لم ولم يولد ولم يكن له كفؤاً أحد)، والصواب هو العالم الكافي، أي صاحب الكفاية¹⁵".

الكفاية لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور أن الكفاية "من كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، يقال كفأك هذا الأمر أي حسبك، وكفأك هذا الشيء، ففي الحديث الشريف: "من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه"، أي أغنتاه عن قيام الليل. ويقال استكفيته أمراً فكافيته أي طلبت منه القيام بأمر فأداه على الوجه الأكمل، وكفى تدلّ على كفاية الشيء يكفيه كفاية، أي يسد حاجته، ويجعله في غنى عن غيره، ويقال أيضاً كفى به عالماً، أي بلغ مبلغ الكفاية في العلم¹⁶". أمّا في منجد اللغة والأعلام، فالكفاية من كفى، يكفي كفاية...الشيء، إذا حصل به الاستغناء عن سواه فهو كاف، قال تعالى: "وأرسلناك للناس رسولا وكفى بالله شهيداً" (النساء، الآية 79)، أي أنّ شهادة الله تعالى تُغني عن سواه؛ ويُقال كفاني هذا المال، بمعنى لم أحتج إلى غيره، وكفاني العدو حماني منه، وكفاني مشقة السفر أي قام مقامه فلم أحتج إلى السفر، ومنه قوله تعالى: "...وكفى الله المؤمنين القتال" (الأحزاب، الآية 25)، أي لم يحتاجوا إلى منازلهم حتى يجلوهم عن بلادهم، بل كفى الله وحده. ونفس المعنى ورد في قوله تعالى: "أولم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد" (فصلت الآية 53)، أي كفى بالله شهيداً على أفعال عباده وأقوالهم. وجاء في معجم متن اللغة: والكفاية ما به سد الخلة وبلوغ المراد¹⁷. وعليه فإن

الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته.

ومن هنا نرى أن الكلمتين متحدتان في فاء وعين الكلمة، ومختلفتان في لام الكلمة (كفاً وكفي)، ويتبع هذا الاختلاف اختلاف في الدلالة، فدلالة الأولى المكافأة والمناظرة والمساواة، أما الثانية فتعني القيام بالأمر والقدرة عليه.

الكفاءة اصطلاحاً: تعني "التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية، استناداً إلى قدرات استمدت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية، والكفاءة بهذا، ليست هي القدرة فحسب، ولا المهارة فحسب، ولكنها جماع ذلك من الانجاز والفاعلية"¹⁸. وهذا يتعلق بالكفاءة من حيث المفهوم، أما المتعلم فنقصد بكفاءته "قدرته على تجنيد (تعبئة) مختلف المعارف والقدرات وإدماجها وتوظيفها في مواجهة وضعية ما، على غرار تنظيم عملية التعلم بالنسبة للمدرس، ونلاحظ كفاءته عندئذ على سبيل المثال في اللغة، الرياضيات، العلوم،... كأن يكتب نصاً ذا مغزى ويبلغه للآخرين، ولا يكتفي برص الكلمات"¹⁹.

الكفاية اصطلاحاً: نجد في الأدبيات التي تناولت المقاربة بالكفاءات تعديلاً لمعاني "الكفاية"، وفي هذا الصدد يقول "فيليب بيرينو" (Perrenoud): "لا أحد يُكرّر أنه لا يوجد تعريف توافقي لمفهوم الكفاية، البعض يرى أن هذا التوافق غير ضروري، والبعض الآخر يرى أن التمييز بين الكفاية والقدرة وإدخالها من مؤلف لآخر"²⁰. وقد دخل هذا المفهوم إلى الأدب التربوي في الستينيات من القرن الماضي، إذ ظهرت أولى برامج تدريب المعلمين في أمريكا ضمن حركة تربية المعلمين على أساس الكفاية (Competency-Based Teacher Education)، وقد كان هذا المفهوم مستخدماً قبل ذلك في الميادين العسكرية والصناعية والاقتصادية، ومن ثمّ فالكفاية "هي القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال"²¹، وهو نفس المعنى الذي أشار إليه هاوسام وهوستون (Houston, R & Howsam, R.B) بأنّ الكفاية هي: "القدرة على عمل شيء أو إحداث إنتاج متوقع"²²، فهي قدرة يستخدمها الفرد بغية تحقيق نتائج مرغوب فيها في ميدان ما. وتقوم حركة التربية القائمة على الكفايات على توصيف الكفايات المستخدمة المنهج التحليلي للأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم، وتحديد القدرات والمهارات والمعارف التي يحتاجها المعلم ليقوم بأداء تلك

الأدوار على الوجه الأكمل²³. والمقصود بحركة تربية المعلمين على أساس الكفايات تلك البرامج التي تحدد أهدافاً دقيقة لتدريب المعلمين وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسئولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة. ويعرفها كرم إبراهيم بقوله: "هي مقدار ما يحزره الشخص من معرفة وقناعات ومهارات، تمكنه من أداء مرتبط بمهمة منوطة به"²⁴؛ أما تشومسكي فعرفها بأنها "المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة"²⁵؛ أما بيرينو (F. Perrenoud) فيقترح التخلص من دلالة المفهوم اللساني للكفاية من أجل إعادة بنائه في التربية، فيقول: "الكفاية هي القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات"²⁶، فهي عنده قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها، أي لمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة من المعارف المرغوب فيها بأقلّ التكاليف وبأقلّ جهد. ونجد تعريفاً لها عند التومبي في قوله: "الكفاية عبارة عن مجموعة من الموارد الذاتية (معارف، مهارات، قدرات، سلوكات، استراتيجيات، تقويمات...) والتي تنتظم في شكل بناء مركب (نسق) يتيح القدرة على تعبئتها ودمجها وتحويلها في وضعيات محددة وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم"²⁷.

ومن خلال التعريفات السابقة نلاحظ أنّ:

- للكفاية تصورين مختلفين هما: التصور السلوكي الذي يعرف الكفاية على أنها الأعمال والمهام التي يتمكن الفرد من أدائها، والتصور المعرفي الذي يرى أن الكفاية عبارة على استعداد عقلي افتراضي، أي أنّ الكفاية لها شكلان (وجهان): وجه كامن، ووجه ظاهر، فالكفاية في شكلها الكامن قدرة تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما، وأما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه.

- الكفاية ليست في حدّ ذاتها معارف أو مهارات أو مواقف لكنها تُفعل وتندمج وتُنسق بين هذه المعارف، ومن ثمّ فالكفاية لا يمكن ملاحظتها ولا قياسها، لكن يُستدل على وجودها من خلال مجموعة أنشطة (إنجاز وأداء عملي)، أي هي مفهوم افتراضي، حتى وإن عبرت عنه بعض التعريفات (السلوكية) بالمهام والأداء.

- الكفاية قدرة مكتسبة ترتبط كاستعداد بالأداء وفي وضعيات مستجدة، وأنّ هناك تداخلاً بين الكفاية والمهارة والأداء والهدف السلوكي، بحيث يصعب التمييز بينها.

-الكفاية غائية، فهي معارف إجرائية ووظيفية تتجه نحو العمل ولأجل التطبيق.

واعتمادا على هذه الملاحظات فإنّ الكفاية هي قدرات عقلية افتراضية، تتجلى في استعمال الفرد لمهارات متنوعة، نتيجة تعلمات سابقة، لتحقيق جملة من الأهداف من خلال إنجازات وأداءات بدرجة عالية من الإتقان وبأقل جهد ووقت ممكن.

الفرق بين المصطلحين (الكفاءة والكفاية): في ضوء التعريفات السابقة لمفهوم الكفاءة والكفاية نجد أن الكفاءة تعني الجانب الكمي فقط (التكوين) باعتبارها الحصول على أكبر قدر ممكن من العائد بأقل تكلفة وجهد ممكنين، بينما الكفاية تعني الجانبين الكمي والمعرفي، بغض النظر عن نوعية الأداء، ولم تكن الكفاءة في المنطق تعني القدرة على الأداء الصحيح لعمل ما، وإنما كانت تعني الصفات أو المؤهلات التي يشترط في الفرد أن يكتسبها لكي يؤدي عملا معيّنا بحيث يكون في مقدور أي شخص كان القيام بهذا العمل.

إنّ الملاحظ إذن هو أنّ الكفاية أقرب إلى المعنى البيداغوجي الذي نقصده، وبما أنّ الكفاءة هي اللفظ المتداول* فإننا تبيناه هنا تجاوزا وتماشيا مع ما ورد في المناهج التعليمية في الإصلاحات الراهنة.

-المقاربة بالكفاءات: ظهرت المقاربة بالكفاءات في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدمة في نهاية السبعينيات من القرن العشرين، وانتقلت تدريجياً إلى التعليم الأساسي، ثم إلى باقي الأسلاك التعليمية، وقد اعتمدت العديد من الدول السائرة في طريق النمو هذه المقاربة في إطار سياسات إصلاح منظوماتها التربوية منذ بداية هذا القرن²⁸؛ لذا "يمكن رؤية الكفاية كموجة عارمة ذات مغزى لكون المدرسة في نهاية القرن العشرين بحثت عن رهانات جوهرية"²⁹؛ وقد ظهرت هذه المقاربة كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية، وترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية، فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية عن طريق تمييز المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية؛ ولا بدّ من الإشارة إلى أنه في الربع الأخير من القرن العشرين تزامن مدخلان أو مقاربتان لعملية التعليم والتعلم، يعرف المدخل الأول بمدخل الأهداف، أو بالأصح بتكنولوجيا الأهداف، ويعرف

الثاني بمدخل الكفايات، ونعتقد أن إبراز مميزات مدخل الكفايات يتم عن طريق مقارنته بمميزات مدخل الأهداف.

أما المقارنة بالأهداف: فكان قد تأسس على المدرسة السلوكية، وبخاصة على النظريات التي تعتبر سلوك المتعلم هو في حقيقة الأمر نتيجة لتأثير المثير عن طريق الارتباط به بالرغم من تدخل عوامل أخرى كما ذهب إليه السلوكيون مثل سكينر (Skinner)، فلا بدّ إذاً من مثير فاعل (المدرّس) يتحكّم في إحداث السلوك التعلّمي لدى الطالب (المعرفة والمهارة)، فهو بهذا سبب ظهوره.

ويحدّد المنهج التعليمي في مدخل الأهداف جملة من الأهداف حول المعارف والمهارات التي يتعيّن تعليمها (أو تدريسها) من قِبَل المدرّس وحفظها واكتسابها من قبل الطالب ثمّ تقويمها، وعلى ضوء ذلك، يركّز هذا المدخل التعليمي في تقديم المعرفة وعرض المهارات من قبل المدرّس إلى المتعلّمين الذين يستقبلونها ويختزنونها أكثر من التركيز على عملية التعلّم والتعلم الذاتي، أي التعلم البنكي الذي يشحن ذاكرة المتعلم بمجموعة كبيرة من المعلومات، دون التمكن من توظيفها في وضعيات مختلفة؛ وهذا ما تركز عليه المقارنة بالكفايات.

ومن هنا فإنّه خلافاً لما جاءت به بيداغوجيا الأهداف من اهتمامها بالمحتوى، فهذه المقارنة الجديدة تركز على المتعلم وتجعله محور العملية التعليمية-التعلمية كما يظهر ذلك من خلال الجدول الآتي الذي يوضّح أبرز الاختلافات بين المنهجين المقارنة بالأهداف والمقارنة بالكفاءات³⁰:

الخصائص	التدريس بالأهداف	المقارنة بالكفاءات
وضعية التعلم	توجيه الوضعية نحو إنجاز المدرس، يتمّ التركيز على التعليم	توجه الوضعية نحو إنجاز المتعلم ونحو التعليم المتفرد، يتمّ التركيز على التعليم
دور المدرّس	يُعتبر المدرّس مُبلِّغاً للمعرفة	يُعتبر المدرّس مشخّصاً ومنظّماً ومصدراً محفزاً للمُتعلم
الأهداف	لا يتمّ الإعلان عن الأهداف بتعابير دقيقة وقابلة للملاحظة	يتمّ الإعلان عن الأهداف بتعابير سلوكيات المتعلم وتعرض قبل بداية التعلم
السرعة	يجب أن يسير كل المتعلمين بالسرعة	يُمكن لكل متعلم أن يتقدّم بحسب سرعته الخاصة

والإيقاع	نفسها	
أنشطة التكوين	يتعلّق الأمر خصوصًا بدروس إلقاءية، يقرّر المدرس بنفسه استخدام أو عدم استخدام الوسائل السمعية البصرية	تستعمل أنشطة تكوينية عدة بغرض اختيار تعلم أفضل، ويتمّ اعتماد وسائل الاتصال على أساس الفعالية التي تمّ اختبارها مع المتعلمين
التفريد	يوجه الدرس المتمركز حول المدرس إلى جمهور محدود العدد وفي وضعية "جماعة المواجهة"	يُعطى الدرس المتمركز حول المتعلم بالتفريد، ويُمكن لأي متعلم استخدام المادة الديدانكتيكية المتوفرة كلاً أو جزءاً
المشاركة	تعدّ المشاركة غير مُنظمة	تعدّ المشاركة فعالة
التقييم	يُحصّل التقييم بشكل متأخّر وفي حالات نادرة	يكون التقييم متكرراً وفورياً، ويحصل بعد تقويم وحدات صغيرة من المادة المدروسة
الاختبارات	يتابع المتعلم الدروس ويجتاز الاختبارات حول عيّنة من المادة المدروسة تحدد نقطته بخصوص الدرس برمته	تهيأ الاختبارات لقياس مدى التحكم في الأهداف المحددة عند بداية الدرس، وتروم تقييم المهارات السابقة وتشخيص مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين والتحكم في الأهداف
تأويل نتائج الاختبارات	تعدّ الاختبارات معيارية (ويستعمل في هذا الإطار مُنحني عادي لمنح النقط)	ترتكز الاختبارات على معايير، ويعد نجاح المتعلم مستقلاً عن نجاح المتعلمين الآخرين
التحكم في الأهداف	ينتظر أن يكون ثلث المتعلمين جيّداً، والثلث الآخر "لا بأس به" في حين سيفشل الثلث	ينتظر أن يتمكن جميع المتعلمين من التحكم في الأهداف، إذا ما منح لهم الوقت الكافي
نجاح الدرس	غالبًا ما يتمّ الحكم على نجاح الدرس بشكل ذاتي من طرف المدرس	تسمح الأهداف وعملية التقييم للمُدّرّس بتصحيح مادته الديدانكتيكية، ومعرفة ما إذا كان درسه قد نجح، بالنظر إلى اكتساب المعارف من طرف المتعلّم.

نظرة تاريخية حول المناهج المستعملة في المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال: عرفت المنظومة التربوية في الجزائر إصلاحات كثيرة ومتعددة، وإن أعظم إصلاح تربوي حدث في الجزائر بعد الاستقلال هو ذلك الإصلاح الذي تجسد في تطبيق المدرسة الأساسية؛ إذ خرج الاستعمار الفرنسي من الجزائر مخلفا وراءه منظومة تربوية فرنسية لا تمت بأية صلة للمجتمع الجزائري، وكانت الجزائر في ذلك الوقت مضطرة للتمسك بتلك المنظومة لأنه لم يكن لديها من الإمكانيات ما يسمح لها ببناء نظام تعليمي أصيل، فكانت الجزائر آنذاك بين خيارين لا ثالث لهما: إما أن تأخذ بالنظام التعليمي الفرنسي كما هو، وإما أن يصاب الجهاز التعليمي بالشلل؛ ونظرا للظروف الحرجة التي حصلت فيها الجزائر على استقلالها، وما تميزت به السنوات الأولى لاستعادة حريتها من الفوضى والارتجال في تسيير الشؤون العمومية، لم يكن هناك بالإمكان أن تضع سياسة تربوية في مستوى المقتضيات الجديدة وإقامة منظومة للتربية والتكوين تلبى حاجات المجتمع وتساير متطلبات التنمية³¹، ولما تزامن تطبيق نظام المدرسة الأساسية مع التوجه العالمي نحو بيداغوجيا التدريس بالأهداف في تلك الفترة كان منتظرا أن تأخذ المدرسة الجزائرية بهذه البيداغوجيا، وهذا الذي حدث فعلا حيث تبني نظامنا التربوي في بداية الثمانينات_ وهو الوقت الذي بدأ فيه تطبيق المدرسة الأساسية_ بيداغوجيا التدريس بالأهداف كنموذج من نماذج التدريس، وتمت دعوة المدرسين حينها إلى العمل وفق معطياته النظرية والتطبيقية، وأدرجت محاور تكوينية في برامج مؤسسات تكوين المدرسين من أجل تجسيد هذه البيداغوجيا في العملية التعليمية.

ومادام النظام التربوي لأي مجتمع من المجتمعات يفترض فيه أن يعمل وفق الثنائية القائمة على الحفاظ على التراث الثقافي الوطني من جهة، واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكوينية من جهة ثانية لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادريين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة، فإن المدرسة الجزائرية بدورها لا تشذ عن هذه القاعدة، فهي مطالبة بتجديد مناهجها وتغيير طرائق عملها؛ وعلى هذا الأساس تم تنصيب اللجنة الوطنية للمناهج والتي أوكلت لها مهمة إعادة النظر في المناهج والبرامج الحالية، وبناء مناهج تهدف إلى جعل المسار التربوي بمضامينه وطرائقه وأهدافه يتلاءم والمتغيرات المتلاحقة³²؛ حيث أخذت المدرسة الجزائرية ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تمتاز بأنها تجعل من المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية، وتعمل كذلك على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، كما تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية

التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية³³. وقد عملت المنظومة التربوية مثل الكثير من الدول على انتهاج إصلاحات شاملة لكلّ مراحل التعليم التي يعتقد أنّها الحل الناجع لتحسين مردودية التعليم.. وهي إصلاحات "أدخلت على كلّ النظام التربوي الجزائري من حيث المحتويات والأهداف والمقاربة البيداغوجية وتدابير التقويم، والتي انطلقت مع بداية العام الدراسي (2003 – 2004م) بمقتضى الأمر الرئاسي رقم 03- 09 المؤرخ في 13 أوت 2003م .. والمتضمّن تنظيم التربية والتكوين"³⁴، وقد أطلق على هذه المرحلة بمناهج الجيل الأول لأنه بعد ذلك طوّرت هذه البيداغوجية وأطلق عليها مناهج الجيل الثاني، وهي مناهج تعتمد أيضا على المقاربة بالكفاءات ولكن بشكل متطور، والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2016/2017م.

أسباب لجوء المنظومة التربوية في الجزائر إلى منهج المقاربة بالكفاءات: مما سبق نستنتج أنّ من أسباب اللجوء إلى هذه الإصلاحات في المؤسسة التربوية الجزائرية عدّة عوامل، وهي مبررات واقعية وموضوعية أدّت إلى انتهاج بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ويمكن حصر هذه المبررات والعوامل في النقاط التالية:

- البرامح التي كانت تطبق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، فلم تعد تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال؛
- المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرفي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاحة المحرك الأساسي للتغيّر الاجتماعي، فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأنّ عولمة المبادلات تلمي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلاّ بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال؛

- تأثير التكوين المهني على التعليم العام، فلا أحد ينكر أنّ المقاربة بالكفاءات بدأت تطبيقها الأولى في التكوين المهني، لأنّ التكوين ينظر إلى المعرفة من جانبها النفعي، أي إنّ ما يكتسب منها في المدرسة ينبغي أن يكون قابلا للتوظيف والتحويل من طرف المتعلّم لحلّ المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، ومساعدته على الاندماج اجتماعيا ومهنيًا³⁵؛

- التدهور المستمر لمستوى المتدربين؛

- التحولات الجذرية للممارسات التربوية؛
- تحديات العولمة المتمثلة في التحولات العالمية الجديدة التي فرضت نمطا غير معهود في الحياة؛
- الإصلاح الجاري في الوطن العربي؛
- عدم تأقلم المتخرجين الجامعيين مع عالم الشغل؛
- التجدد والتوسع في المعارف نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي، وذلك قصد إدراج معارف جديدة أو مواد جديد.
- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي³⁶.
- وفي ذات المنحى فإنّ أهم العوامل والمبررات الداعية إلى إعادة النظر في مناهج الجيل الأول في الجزائر هي³⁷:
- نقص في التنسيق بين الأطوار والمراحل، حيث تم إصدار مناهج الجيل الأول سنة بعد سنة مما جعلها تفقد الانسجام والتماسك فيما بينها؛
- مصادقة الجزائر في 2015م على برامج التنمية المستدامة للأمم المتحدة التي تلزم كل الدول المنخرطة بترقية التعليم مدى الحياة.
- الأخذ بمفهوم التربية المستمرة والمتجدد؛
- تصليح الاختلالات وتدارك النقائص المسجلة خلال تجربة المنهاج الدراسي للجيل الأول من 2003 حتى 2015، والواردة في عمليات الاستشارة حول المنهاج (2013)، والتي كان من أهم توصياتها³⁸:
- المطالبة بنقل بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى؛
- وجود معارف تفوق مستوى التلاميذ؛
- عدم التكفل بالبعد التكنولوجي؛
- صعوبة إنجاز بعض النشاطات؛
- الإشارة إلى بعض الاختلالات التي تتعلق بالأنشطة في الكتاب المدرس؛
- تعدد الكفاءات في السنة الواحدة؛
- التوقيت غير ملائم لتنفيذ أنشطة المنهاج.

هذا بالنسبة للأسباب المعلنة، أما بالنسبة للأسباب الكامنة وراء تغيير المناهج فلها علاقة بالإملاءات الخارجية والمنظمات العالمية التي تريد الهيمنة الكاملة على العالم العربي والإسلامي تحت ظل العولمة، باختراق المنظومة التعليمية لتلك البلدان باسم تطوير وتغيير المناهج التربوية، والتي تتزامن مع مخططهم العالمي الجديد الرامي إلى الاستحواذ على مناطق الثروة والحضارة والرأسمال الرمزي للشعوب؛ وتأتي على رأس هاته المنظمات الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية³⁹ التي تلعب دورا كبيرا في تغيير المناهج الداعية للأفكار الأصولية الإسلامية، بالإضافة إلى إبرازها لدور الحضارة الغربية في التقدم الإنساني.

إعداد وتصميم المناهج: يُعدُّ المناهج اللجنة الوطنية للمناهج، وهي هيئة استشارية تتولى إعداد تقارير الخبرة العلمية والبيداغوجية... تترأسها شخصية بارزة في عالم التربية الوطنية، يتم تعيين أعضائها بالنظر إلى خبرتهم المشهوددة في ميدان التعليم والتكوين أو البحوث التربوية (مفتشو التربية الوطنية، والأساتذة الباحثون في قطاع التعليم العالي)، وقد تمت ترقية اللجنة الوطنية للمناهج إلى مجلس وطني للمناهج طبقا للترتيبات المنصوص عليها في القانون الصادر بتاريخ 8 جانفي 2008م، والمتضمن القانون التوجيهي المتعلق بالتربية، تتولى اللجنة الوطنية للمناهج دراسة الآراء وتقديم المقترحات بخصوص جميع القضايا المتعلقة بالبرامج الدراسية وخاصة إعادة التصميم الشامل لنظام التمدرس وصياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من غايات التربية، وإعداد مخطط مرجعي عام للمناهج، وإعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية لتصميم وبناء البرامج الخاصة بكل مادة دراسية أو مجموعة مواد⁴⁰... ولكي تتمكن اللجنة الوطنية للمناهج من أداء مهامها على الوجه الأكمل عملت بالتنسيق مع المفتشية العامة بوزارة التربية إلى تنصيب المجموعات المتخصصة للمواد.

الأسس والمبادئ التي ارتكز عليها تصميم وإعداد المقاربة بالكفاءات في الجزائر: اعتمد في إعداد منهج المقاربة بالكفاءات الجديد على مبدئين هما⁴¹:

1 مبادئ ذات طابع استراتيجي: التي تعتمد على:

أ. **المسعى الاستشراقي:** الذي يسعى لوضع تصور وإرساء قواعد مدرسة جديدة لمجتمع المستقبل، مدعوما بدراسات مقارنة للتوجهات الحالية في المنظومات التربوية عبر العالم؛ ويجد إصلاح المنظومة التربوية مبرراته في الانشغالين الآتيين:

- كيف نقدم تربية نوعية موجهة نحو المستقبل، وجعل المدرسة قادرة على الاستشراق وتجنيد الوسائل لضمان مواطن الغد؟

- كيف نمكّن المجتمع (من خلال المنظومة التربوية) من امتلاك وسائل اكتساب الثقافة العلمية والتكنولوجية والفنية بأبعادها البشرية الخصبية، وذلك ما يساهم في رفع التحديات التي يفرضها تجديد التبادلات، والتحكم في التقلبات التي تحدثها تكنولوجيات الإعلام والاتصال؟

ب. **المقاربة النسقية:** تسعى لوضع مجموعة من العناصر في أنظمة تربطها علاقات التكامل، وهي روابط محددة بدقة؛ وبذلك، فإن كلّ إعداد للبرامج يجب أن يعتمد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين وطرائق إنجازها، وبالوسائل البشرية والتقنية والمادية المجنّدة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم، ولا ننسى أن وجهة البرنامج تقتضي أخذ حاجات المجتمع المستقبلية في الحسبان. أما ضمان مصداقية البرنامج ووجهة تطبيقه، فإنّها تتعلّق بتناسق الإستراتيجية المستعملة وشفافية معايير تحديد مكوناتها، ومؤشّرات تقويمها.

ت. **المقاربة المتدرجة والمستمرة:** التي تهدف إلى إعطاء المناهج الجديدة نظرة دينامية تتحمل التوازنات الآنية والنجاحات المتدرجة؛ ويعني ذلك أن هذه المناهج ينبغي أن تُحدد لها أبعاد طويلة المدى (من خمس إلى عشر سنوات)، وشروط منهجية وتقنية تتضمن التكفّل الجيد بالمهام والأهداف المسطّرة لها؛ كما يعني في الوقت نفسه تصور إستراتيجية النمو المتدرّج الذي يوفّر البدائل وفق التقدم الذي تحرزه مخطّطات تكوين المعلّمين، والإضافات التي تتطلبها الهياكل والتجهيزات، وتكييف الإجراءات القانونية أو التشريعية إن اقتضى الأمر.

ث. **المقاربة العلمية:** يخضع إعداد المناهج -على غرار كلّ المساعي العلمية- « لعقد » protocole موضوع بصرامة انطلاقاً من تحديد واضح للأهداف المراد بلوغها، ومن إعداد فرضيات وترتيبات تنفيذه. ويكون كلّ الفاعلين (في كلّ المستويات) مزدوين بـ«العقد» للملاحظة والتحليل والتأويل لردود الأفعال بعد تطبيق المناهج في الميدان؛ واستغلال مثل هذه الملاحظات مدعومة بمنهجية مكثّفة سيمكّن معدي المناهج أولاً والمدرسين ثانياً من فحص وجهة المنهاج، ثم إدخال التعديلات والتصحيحات الضرورية بعد ذلك؛ دون أن ننسى أن البعد العلمي للمناهج يقتضي أيضاً مطابقتها للمكتسبات العلمية.

2- مبادئ ذات طابع منهجي: وفيه يعتمد إعداد وبناء المناهج في المستوى المنهجي على احترام المبادئ الأساسية الآتية:

أ. **مبدأ الشمولية:** الذي يقضي بأنه لا يمكن للمناهج أن تُبنى سنة بسنة، بل انطلاقاً من وحدة، كمرحلة (التعليم الأساسي مثلاً)؛ والتي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار مجموع الكفاءات المقصودة، وتبحث عن تحقيق جميع أبعاد ملمح التخرج المقصود.

ب. **مبادئ الانسجام:** التي تقضي بالبحث عن الانسجام بين مختلف مكونات المناهج الشامل، وعلى اختيار الأهداف والوضعية التعليمية والمخططات الدراسية المعتمدة، والوسائل والسندات والنشاطات المقترحة، وإستراتيجيات التقويم الملائمة، كما ينبغي أن تخدم هذه الاستراتيجيات والأهداف الانسجام المنشود؛ ومن جهة أخرى لا ينبغي أن يكون تداخل المواد *interdisciplinarité* أو التشارك الفوقي للمواد *transdisciplinarité* مجرد شعار، ولا بد من سيادة المنطق الشمولي بصفة دائمة في بناء المناهج الشاملة.

ت. **مبدأ إمكانية التطبيق:** يجب أن تأخذ إمكانية تطبيق المناهج في الحسبان الشروط الموضوعية لتنفيذها: قدرات التلاميذ وحاجاتهم، والمواقف المخصصة، وتوفر الوسائل التعليمية، وكفايات التنظيم، ومستوى تكوين المدرسين.

ث. **مبدأ المقروئية:** يجب أن تكون صياغة المناهج واضحة، بسيطة ومفهومة؛ كما ينبغي أن نتجنب المصطلحات المتصنعة أو المتكلفة، وإعداد وثائق إضافية لتيسير فهم واستخدام المدرسين للمناهج.

ج. **مبدأ قابلية التقويم:** يجب أن نعتبر مسألة التقويم على مستوى قيادة القسم ومتابعة تقدم تعلمات التلاميذ، كما أن طابع تقويم وضعيات التعلم، والنشاطات، ونتائج المتعلمين يجب أن يظهر في المناهج في كلّ مراحل التعلم، إلى جانب اقتراح الأدوات والوسائل.

ح. **مبدأ الوجهة:** يبرز هذا المبدأ أولاً في درجة ملائمة أهداف التكوين في المناهج والحاجات التربوية؛ وهذا يعني تقريب التعليم من المحيط الطبيعي والاجتماعي والثقافي، وتلبية الحاجات الإنسانية والاجتماعية، وكذا منتظرات المجتمع (وجهة خارجية)؛ ثم يبرز بعد ذلك في درجة الملاءمة بين المضامين ونشاطات التعلم وأهداف التكوين التي تقترحها المناهج (وجهة داخلية)، ويخضع اختيار المضامين - التي لا يمكن

الاستغناء عنها - لعدد من المعايير، مثل: طبيعة الأهداف التربوية المصاغة على شكل كفاءات ومعارف وسلوكات وقيم، والنوعية الموضوعية للمضامين، أي أنها يجب أن تساهم في التكوين الفكري للأشخاص، واكتساب تصرفات اجتماعية تمكّن من إدماج المدرسة في المحيط؛ وأخيرا وتيرة استخدام المضامين في الحياة الشخصية والاجتماعية؛ كما أنّ إعداد المناهج الجديدة يقتضي تصورا يحترم شرطين هما: الانسجام والشفافية.

وقد تم الاعتماد في هيكلة المنهاج بحلته الجديدة على أربعة محاور هي⁴²:

1. المحور المعرفي: ويتضمن المصنوفة المفاهيمية والتنظيم المنطقي للمعارف مع تقديم منسجم مع خصوصيات المادة والمفاهيم المهيكلية للمادة؛

2. المحور البيداغوجي: وتتضمن البنائية والبنائية الاجتماعية، والوضعية التعليمية والوضعية الاندماجية وكذا التقييم؛

3. المحور النسقي: لضمان تقارب وتلاقي المناهج في وحدة شاملة، وتصور شامل وتنازلي لها، وانسجام أفقي وعمودي للمناهج؛

4. المحور القيمي: ويتضمن قيم الهوية والانتماء للعروبة والأمازيغية في إطار جغرافي وزمني محدود، وكذا القيم الاجتماعية والثقافية والقيم الكونية.

وعند استقرائنا لأهم المحاور نستشف النظرة الشمولية لمنهاج الإصلاحات وطابعه التنازلي، كونه ينتظر منه التكامل والترابط والتسلسل بين المواد، وتحقيقه الانسجام الأفقي والعمودي، مع توحيد شكله ومصطلحاته انطلاقا من ملمح التخرج الشامل للمرحلة ثم للطور ثم للسنة.

أما بالنسبة لإشكالية القيم فإن السياسة المنتهجة في الإصلاح التربوي تركز على ضرورة نقل القيم الاجتماعية والدينية والوطنية والروحية والأخلاقية والسلوكية الموجودة في المجتمع الجزائري من خلال العمليات التعليمية إلى المتعلم، وذلك استنادا إلى القانون التوجيهي للتربية⁴³ الذي ينطوي على مهام المدرسة والقيم الروحية والمواطنة من خلال تأكيدها على الشخصية الجزائرية وتعزيز وحدة الأمة عن طريق ترقية القيم المتعلقة بالثلاثية: الإسلام، العروبة والأمازيغية، ومدعمة بالتكوين على المواطنة والتفتح على الحركات العالمية والاندماج فيها.

مما سبق نستنتج أنّ إعداد منهج المقاربة بالكفاءات اعتمد في تصميمه على المنطلقات الفلسفية مع مراعاة الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري، أمّا الأبعاد الاجتماعية فهي تلك المتمثلة في نقل الموروث الثقافي للأفراد وتزويدهم بالكفاءات التي تمنحهم القدرة على انتقاء السمات الثقافية التي تتوافق والتوجهات الاجتماعية، وكذا تحوير المناهج وتحديد الطرائق التدريسية وإضافة تخصصات معرفية حديثة، وتكوين الكفاءات الكفيلة بمسايرة التغيرات الاجتماعية، وإكساب المتعلمين الاتجاهات والقيم الأخلاقية لكونها محددات للسلوكات الاجتماعية والممارسات المهنية.

كما تمثل الأبعاد الاجتماعية لتصميم وإعداد المقاربة بالكفاءات من خلال السعي المتواصل للأنظمة التعليمية مواكبة التغيرات الاجتماعية بشقيها العالمي والمحلي، والذي يتجلى في عملها المستمر على تعديل المناهج وفق متطلبات المجتمع وحاجاته وتطلعاته، وترجم غايته وأهدافه في شكل ممارسات واقعية، والسعي لتنمية الجوانب الثقافية التي تزود المتعلمين بالخبرات والمعارف التي تجعلهم أكثر اعتزازا بتاريخهم واحتراما لماضيهم، وتوثيق العلاقة بين التعليم والعمل، وكذلك تنمية التفكير النقدي الإبداعي، والربط بين التعليم والتنمية الاجتماعية والاقتصادية، حيث إنّ المنظومة التربوية في أي مجتمع من المجتمعات وثيقة الصلة بكل الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية والدينية تؤثر فيها وتتأثر بها، لهذا قام معدّو هذا المنهج بمراعات كل هذه الأبعاد الاجتماعية، والتي تظهر لنا بارزة من خلال المحور البيداغوجي والمحور القيمي، وفي المبادئ ذات الطابع المنهجي كمبدأ إمكانية التطبيق ومبدأ المقروئية وكذا مبدأ الواجهة الذي صمم على أساسه هذا المنهج.

أما المنطلقات الفلسفية للمنهج: فتتعلّق بمحتويات المنهج الدراسي التي تركز على الثوابت من الحقائق بغية تحقيق الفضيلة ومرونة الأهداف، وضرورة الربط بينها وبين متطلبات المجتمع وتطلعاته، كما حاولت الموازنة بين مختلف الجوانب المشكلة لشخصية الفرد العقلية والنفسية والجسدية وكذا الأخلاقية والاجتماعية، وسعت للتأكيد على المهارات والمعارف التي تجعل من الفرد كائنا اجتماعيا، إلى جانب الاهتمام بإثراء المعارف الإنسانية، زيادة على العمل على الاكتشاف وحب الاستطلاع، والتركيز على الأنشطة المعتمدة على التجربة والملاحظة والاستقراء، ومن الطرائق التي تركز عليها طريقة حل المشكلات

وطريقة المشروع وطريقة المحاولة والخطأ، وفي تعرضها لمسألة المحتويات التعليمية أعطت اهتماما خاصا لمحاولة التوفيق بين المعارف المحتواة والبيئة الخارجية.

ومن الأهداف التي حددتها كذلك إكساب الأفراد الخبرات التي تساعد على تجاوز المشكلات الحياتية والاجتماعية وعلى الاندماج والانسجام مع البيئة الاجتماعية، معتبرة المنهاج وسيلة لتحقيق جملة من الأهداف وليس غاية، والمحدد المركزي للربط بين المواد هو النشاط الاجتماعي، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين واحتياجاتهم ودوافعهم وجميع مكونات شخصيتهم النفسية، وضرورة استخدام الوسائل السمعية البصرية والتقنيات التكنولوجية؛ كما تبرز هذه المنطلقات الفلسفية في تفضيل اللغة الوطنية وأسبقيتها على اللغات الأجنبية في التدريس.

ومن المعايير التي حثت على مراعاتها في عملية تخطيط وصياغة الأهداف التربوية النسبية والتغير المستمر لها نافية الديمومة والنهائية، ويظهر هذا من خلال الإصلاحات التربوية التي قام بها مصممو المناهج في الجزائر فيما يخص المقاربة بالكفاءات وظهور مناهج الجيل الثاني. وإن أبرز الأهداف التربوية في منظور الفلسفة الإسلامية الوصول إلى الكمال الإنساني وهذا ما يمكن بلوغه عن طريق تشكيل أفراد بملكون القدرة على تأدية الأعمال الصالحة في شتى الحقول والمجالات وبشقيها الديني والدنيوي.

ويمكن ملاحظة كل هذه المنطلقات الفلسفية في إعداد وتصميم منهج المقاربة بالكفاءات في المحور المعرفي والمحور النسقي، والمبادئ ذات الطابع الاستراتيجي كالمسعى الاستشرافي والمقاربة النسقية والمقاربة المتدرجة والمستمرة والمقاربة العلمية، وكذا مبدأي الشمولية والانسجام التي أشرنا إليها ضمن المبادئ ذات الطابع المنهجي.

مزايا وإيجابيات المقاربة بالكفاءات: إن الإصلاحات التربوية طبقت من أجل مواجهة التحديات المطروحة لجودة وملائمة التربية في الجزائر، وإن التخطيط والتكوين ومحتوى مناهج التعليم تمثل المحاور الأساسية للإصلاح، ولتطبيق منهج المقاربة بالكفاءات مزايا وإيجابيات، فهي تساعد على تحقيق الأغراض الآتية⁴⁴:

أ- تبني الطرائق البيداغوجية النشطة والإبتكار: فهي تجعل المتعلم محور العملية "التعليمية-التعلمية". عن طريق إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات"، ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

ب- تحفيز المتعلمين (المتكويين) على العمل: فهي تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخفف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.

ت- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكيات الجديدة: حيث تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، والعاطفية (الانفعالية)، والنفسية-الحركية، وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.

ث- عدم إهمال المحتويات (المضامين): فالمقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا.

ج- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: إذ تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار. هذا، بالإضافة إلى أن المقاربة بالكفاءات تساهم في:

- إقامة علاقة تضامن بين المعلمين والمدير وأولياء التلاميذ والجمعيات وأهل الحي؛
- إدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وابتكار أو استعمال وسائل تعليمية مناسبة وهادفة.
- إقامة تشاور وحوار على المستوى الأفقي بين المعلم والتلميذ، وتغيير دور كلٍّ منهما، حيث إنّ المعلم أصبح يلعب دور الباحث عن طرائق تسمح بترقية كفاءات تلاميذه ومعارفهم ومنهجياتهم وسلوكياتهم، ووضعياتهم في المجتمع بكيفية تجعلهم يتمسكون بقيم وأصالة مجتمعهم مع تمكنهم من العناصر التي تسمح لهم بالمساهمة في تنمية بلادهم، "وتغيير دور المعلم في القسم تتطلب كفاءات جديدة تضاف إلى التكوين القاعدي للمعلم، وبالتالي يصبح منشطا ومؤثرا بيداغوجيا لأنه لم يعد الوحيد الذي يملك المعرفة"⁴⁵، كما أصبح للتلميذ أدوار جديدة في المدرسة، فالمقاربة بالكفاءات تعطيه الحق في المساهمة

مع المعلم لاكتساب معارفه في إطار علاقة أفقية متفاعلة، والمعلم يساهم في "مناقشة وقيادة مشاريع مع التلاميذ"⁴⁶، فالتلميذ يبحث ويحلل ويستعمل المعلومات، والمعلم يوجهه.

نقائص تطبيق منهج المقاربة بالكفاءات: ترمي المقاربة الجديدة إلى منح التلميذ الكفاءات التي تمكنه في نهاية المطاف من تحديد مستقبله، واختيار مشروعه الشخصي عن بيئة من أموره، حيث تتيح له الكفاءات أيضاً أن ينضج وأن يكون مستقلاً عن محيطه، ويجب أن ينتقل التلميذ من مؤسسة قسرية (تمارس المراقبة) إلى مؤسسة أكثر انفتاحاً، فالمتعلم مطالب بتسخير وإدماج مكتسباته القبلية لمواجهة الوضعيات الجديدة المختلفة، أي أنها تفترض لدى التلميذ كفاءات هي موجودة أصلاً لديه، فكيف يكون المعلم موجهاً فقط في مطالبة تلميذه بإنشاء تعبير شفهي أو كتابي في لغة أجنبية وهو لم يتمكن بعد من حفظ كلماتها وفهم قواعدها؟ فحينما لا يملك هذا التلميذ هذه الكفاءة، فإنه يعجز عجزاً تاماً ويصاب بالفشل، والإشكال أنه لا يعاني وحده هذا النقص في الفصل؛ بل نجد الغالبية لهم نفس المعاناة، وإذا عانت العملية التعليمية من هذا الأمر، فإنه يجب دق ناقوس الخطر؛ لأن أحد أطرافها -وهو التلميذ- لا يتفاعل معها، ولا تحقق معه المطلوب منها.

ومن بين أهم العراقيل التي واجهت تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

- ضيق الوقت مما سيعيق عمل المدرس ويجول دون إتمامه لعمله؛
 - انعدام الوسائل اللازمة لتطبيق هذا المنهج؛
 - فهم المدرسين السطحي لهذه البيداغوجيا وعدم إلمامهم بمراحل تطبيقها؛
- وختاماً، نستطيع التوصل -من خلال عرض ما سبق- إلى أنّ هذا المنهج وهذه المقاربة الجديدة رغم ما جاءت به من مقومات تدريسية جديدة، تتماشى والطفرة التكنولوجية العالية، فإن تفعيلها في مجتمعاتنا العربية والإسلامية، يتطلب إرادة قوية من قبل مختلف الفاعلين التربويين والسياسيين والاقتصاديين، أي مساهمة مختلف الأطراف المجتمعية مساهمة فعالة بعيدة عن الحسابات الضيقة.

هوامش البحث:

- ¹ - ابن منظور، لسان العرب، الطبعة الثالثة، بيروت، 1994، دار صادر، مادة (ن ه ج).
- ² - خالد المير وإدريس قاسمي، سلسلة التربية والتكوين، ط1، 1955م، دار الإعتصام، ص 99.
- ³ - سعادة، جودت أحمد، المنهج المدرسي المعاصر، ط1، عمان - الأردن: 2004، دار الفكر، ص 55.
- ⁴ - خالد المير وإدريس قاسمي، سلسلة التربية والتكوين، ص 99.
- ⁵ - المرجع نفسه، ص 96.
- ⁶ - عبد الكريم غريب وعبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف ومحمد أيت موي، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 2001، منشورات عالم التربية، ص 9 و 10.
- ⁷ - الحسن اللحية، دليل المدرّس التكويني والمهني، ط1. 2008م، دار الحرف للنشر والتوزيع، ص 227.
- ⁸ - المرجع نفسه، ص 227.
- ⁹ - خالد المير وإدريس قاسمي، سلسلة التربية والتكوين، ص 99.
- ¹⁰ - صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، ط3. عمان: 1999م، دار الفكر العربي، ص 19.
- ¹¹ - الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب قاموس المحيط على طريقة المنهاج المنير وأساس البلاغة، ط1. بيروت - لبنان: 1979م، دار المعرفة، ج3، ص 579.
- ¹² - عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمفهوم حديث، 2003م، دار ربحانة للنشر والتوزيع، ص 147.
- ¹³ - ابن منظور (جمال الدين)، لسان العرب، ط1. بيروت، دار صادر، (مادة كاف).
- ¹⁴ - الزمخشري (أبو القاسم)، أساس البلاغة، ط3. بيروت: 2003، الدار النموذجية، ص 743.
- ¹⁵ - عبد الرحمن التومي، الكفايات مقارنة نسقية، ط3، المملكة المغربية - وحدة: 2005، دار الهلال، ص 28.
- ¹⁶ - ابن منظور، لسان العرب، (مادة كفي).
- ¹⁷ - غازي مفلح، الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، رسالة ماجستير في التربية، جامعة دمشق: 1998، ص 55.
- ¹⁸ - حجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، الجزائر: 2005، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، ص 16.
- ¹⁹ - المرجع نفسه، ص 17.
- 20 - Perrenoud, Ph., l'école saisie par compétence, in Boman, C. Gerard, F -M et Rogiers, X ?, Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles, De Boek, 2000 pp.21-41
- ²¹ - سليمان العرب، الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية، ط1، الدار البيضاء: 2006م، ص 27.

- 22- توفيق مرعي، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط1، عمان الأردن: 1983، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ص23.
- 23- عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، لبنان: 2000، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، دار الفكر العربي، ص 220.
- 24- إبراهيم محمد كرم، "ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية"، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين: ديسمبر 2002، المجلد3، ع4، ص129.
- 25- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت: 1992، ص 61.
- 26- فليب برنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بركتلاوي، ط1. الدار البيضاء - المغرب: 2004م، دار النجاح الجديدة، ص 12.
- 27- عبد الرحمن التومي، الكفايات مقارنة نسقية، ص36.
- ♣ استخدم الفرنسيون مصطلح الكفاءة في مجال القانون إشارة إلى جهات يخول لها البث في أمور ما، ثم انتقل إلى عالم الشغل والتكوين كحركة تسعى إلى نقل الثقة من منطق التأهيل الذي ينطلق من فكرة تزويد المتعلمين بالمعارف التي تصادق الجهات الوصية على طبيعتها ومستواها. (ينظر: واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر: 2006م، ص 18).
- 28- خديجة واهمي، المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية، مجلة دفاتر التربية والتكوين، ع2، 2010، ص 22.
- 29 - Romainville, Marc, les implications didactiques de l'approche par compétences, Enjeux, 2001, p51
- 30- دانيال هاملين، "أهمية وحدود البيداغوجيا بواسطة الأهداف"، تر: عز الدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية، رام الله، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ع34، ص 109 (بتصرف).
- 31- ينظر: الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية - ملتقى التكوين والكفايات في التربية، الجزائر، جامعة ورقلة، عدد خاص، ص 561.
- 32- ينظر: المرجع نفسه، ص 562.
- 33- المرجع نفسه، ص 562.
- 34- قرارية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلّم ومتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر: 2010م، ص 21.
- 35- ينظر: مقايمة جمعة، السندات التعليمية (مرحلة بحث وتجديد)، مجلة العربية، أعمال الملتقى الوطني الرابع، الجزائر: 2011م، ع4، ص 93.

- 36- اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر: 2009.
- 37- لوصيف عبد الله، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، ملتقى باتنة، 2015.
- 38- اللجنة الوطنية للمناهج، مقياس تكوين المكوّنين على مناهج الجيل الثاني، الجزائر: 2015، ص 6.
- 39- ينظر: بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر: 2017، ع 36، ص 25.
- 40- قرارية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلّمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالة، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر: 2010م، ص 46- 47.
- 41- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج -معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08 - 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، الجزائر: مارس 2009م، ص 26-28.
- 42- ينظر: بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار، ص 26.
- 43- النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي بالجزائر، 2008، ص 8.
- 44- سعيد جابر، دليل التربية العملية-شعبة الدراسات الاجتماعية (مشروع تطوير التربية العملية)، مصر 2008، ص 42.
- 45 Ferhi Mohamed – L'optimisation de portefeuilles par la logique floue et son application au marché financier en Algérie les cahiers de CREAD -Centre de recherche en économie appliquée pour le développement, N 72, Alger: 2005, p125.-
- 46- ينظر: أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية، دار الوفاء، الإسكندرية - 2003، ص 63.
- مصادر ومراجع البحث:
- القرآن الكريم
- 1 - ابن منظور(جمال الدين)، لسان العرب، ط3، بيروت: 1994، دار صادر.
 - 2 - أحمد إبراهيم أحمد - الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية، الإسكندرية: 2003، دار الوفاء.
 - 3 - الزمخشري (أبو القاسم)، أساس البلاغة، ط3، بيروت: 2003، الدار النموذجية.
 - 4 - الحسن اللحية، دليل المدرّس التكويني والمهني، ط1. الجزائر: 2008، دار الحرف للنشر والتوزيع.

- 5 - الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب قاموس المحيط على طريقة المنهاج المنير وأساس البلاغة، ط1، بيروت - لبنان: 1979، دار المعرفة، ج3.
- 6 - اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج -معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08 - 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، الجزائر: مارس 2009.
- 7 - اللجنة الوطنية للمناهج، مقياس تكوين المكونين على مناهج الجيل الثاني، الجزائر: 2015.
- 8 - النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي بالجزائر، 2008.
- 9 - توفيق مرعي، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط1، عمان الأردن: 1983، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- 10 - حجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، الجزائر: 2005، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
- 11 - خالد المير وإدريس قاسمي، سلسلة التربية والتكوين، ط1، 1955، دار الاعتصام.
- 12 - سماعة، جودت أحمد، المنهج المدرسي المعاصر، ط1، عمان-الأردن: 2004، دار الفكر.
- 13 - سميد جابر، دليل التربية العملية -شعبة الدراسات الاجتماعية (مشروع تطوير التربية العملية)، مصر 2008.
- 14 - سليمان العربي، الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية، ط1، الدار البيضاء: 2006.
- 15 - صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، ط3، عمان: 1999، دار الفكر العربي.
- 16 - عبد الرحمن التومي، الكفايات مقارنة نسقية، ط3، المملكة المغربية - وجدة: 2005، دار الهلال.
- 17 - عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، لبنان: 2000، دار الفكر العربي.
- 18 - عبد الكريم غريب وعبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف ومحمد أيت موحى، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 2001، منشورات عالم التربية.
- 19 - عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمفهوم حديث، 2003م، دار ربحانة للنشر والتوزيع.
- 20 - غليب برنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بركتلاوي، ط1، المغرب: 2004، دار النجاح الجديدة.
- 21 - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت: 1992.
- 22 - واعي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر: 2006م.

المراجع الأجنبية:

- 23 - Ferhi Mohamed – L'optimisation de portefeuilles par la logique floue et son application au marché financier en Algérie les cahiers de CREAD -Centre de recherche en économie appliquée pour le développement, N 72, Alger: 2005
- 24- Perrenoud, Ph., l'école saisie par compétence, in Boman, C. Gerard, F –M et Rogiers, X ?, Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles, De Boek, 2000.
- 25- Romainville, Marc, les implications didactiques de l'approche par compétences, Enjeux, 2001.

أطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستير:

- 26 غازي مفلح، الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، رسالة ماجستير في التربية، جامعة دمشق: 1998.
- 27 خرايرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلّمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قلمة، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر: 2010م.

المجلات والدوريات:

- 24 إبراهيم محمد كرم، "ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية"، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين: ديسمبر 2002، المجلد 3، ع 4.
- 25 -الأخضر عوارب وإسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية - ملتقى التكوين والكفايات في التربية، الجزائر، جامعة ورقلة، عدد خاص.
- 26 بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر: 2017، ع 36.
- 27 خديجة واهمي، المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية، مجلة دفاتر التربية والتكوين، مايو 2010، ع 2.
- 28 دانيال هاملين، "أهمية وحدود البيداغوجيا بواسطة الأهداف"، تر: عز الدين الخطابي، مجلة رؤية تربوية، رام الله، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ع 34.
- 29 حقاية جمعة، السندات التعليمية (مرحلة بحث وتجديد)، مجلة العربية، أعمال الملتقى الوطني الرابع، الجزائر: 2011م، ع 4، ص 93.

الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء بعض

المتغيرات من وجهة نظرهم

م.م حسن عبد العزيز محمد القاسم

المديرية العامة للتربية في محافظة ذي قار / العراق

2020 – 2021

tytyhr46@gmail .com

الملخص بالعربية:

هدفت هذه الدراسة للتعرف الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظرهم. ولتطبيق الدراسة أعد الباحث أداة الدراسة والمتمثلة باستبانة واشتملت على (47) فقرة موزعة في أربعة مجالات وهي (كفايات التخطيط والاعداد، كفايات التنفيذ، كفايات ادارة الصف , كفايات التقويم) وتكونت عينة الدراسة من(160) مدرسا ومدرسة، منهم(90) مدرسا، و(70) مدرسة، من مدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة التابعين للمدارس الحكومية في مديرية التربية في محافظة ذي قار/ قسم تربية قلعة سكر، حيث أظهرت نتائج الدراسة أنَّ الكفايات التدريسية لدى مدرسي العلوم جاءت بتقدير متوسط، حيث جاء بالمرتبة الاولى كفايات ادارة الصف بمتوسط حسابي (3.82)، وبالمرتبة الثانية كفايات التخطيط والاعداد بمتوسط حسابي (3.17)، وبالمرتبة الثالثة كفايات التنفيذ بمتوسط حسابي(3.06) وبالمرتبة الرابعة كفايات التقويم بمتوسط حسابي (2.12)، كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية $0.05 \geq \alpha$ في الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم للمرحلة المتوسطة تعزى الجنس، ووجود فروق ذات دلالة احصائية $0.05 \geq \alpha$ لمستوى الخبرة التدريسية ولصالح الفترات من (5 – 10 سنوات، و10 سنوات فأكثر)، وفي ضوء النتائج التي أفضت إليها الدراسة تم تقديم بعض المقترحات التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التدريسية ، المرحلة المتوسطة ، مدرسي العلوم

**Teaching Competencies that Must Be Available for Science Teachers
for Intermediate Stage According to Some Change in their Attitude .**

Assistant teacher/ Hasaan Abd Al aziz Mohammed Qasim

Dhiqar Education Directorate/ iraq

2020- 2021

tytyhr46@gmail .com

Abstract :

The aim of this study is to know about Teaching competencies That must be available for science teachers for intermediate stage according to some change in their attitude . For practicing the study , the researcher prepared (the items of the of the study representing by a questionnaire which includes (47), and the paragraphs has been distributed in for areas .These are competencies of planning and preparing, competencies of implementation ,the management competencies of class and competencies of evaluation .The sample of the study consists of teachers 160 from both gender (90 male- teachers) and (70 female – teachers) from science teachers in intermediate schools affiliated to public schools in the directorate of education in Dhi Qar department of education in Qalat Sukkar , where the results of the study showed that the teaching competencies of science teachers came with an average grade where classroom management competencies came first with an average of (3.82) , the second place for planning competencies the preparation is with an average of (3. 17) , the third rank is the implementation competencies came with an average of (3.06) the fourth one is evaluation competencies came with an average of (2.12). The results of the study also showed that there are no statistical significance differences ($\leq \alpha 0.05$) in teaching competencies that must be provided by science teachers for the middle stage due to gender and the existence of statistically significance differences ($\alpha \leq 00.5$) for the level of teaching experience and for the periods from (5 to 10 years or more) and in the light of the results of the study , some recommendation were presented .

Keywords: Teaching /competencies , Intermediate stage , science teachers

مشكلة البحث :

لقد أصبح الاهتمام بالكفايات التدريسية للمدرس ضرورة ملحة خاصة بعد تطوير المناهج التعليمية في معظم دول العالم لتناسب التطورات والتغيرات التي يشهدها العالم في السنوات الأخيرة لذا تعد الكفايات التدريسية أحد الجوانب الرئيسة لتقويم الأداء المهني لمدرس العلوم.

فالكفايات التدريسية هي مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات، والتي يفترض على مدرس العلوم يمتلكها بما يمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء مما ينعكس على العملية التعليمية ككل، وخصوصا من ناحية نجاحه ، وقدرته على نقل المعلومات إلى الطلبة وقد يقوم المدرس بذلك عن طريق التخطيط والأعداد للدروس وغيره من الأنشطة اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والأعداد الفعلي له داخل الصف وخارجه، وفي الحقيقة الأمر يستوجب إكساب مدرسي العلوم الكفايات التدريسية و المهارات العلمية ليصبح نفسه باحثا وعالما للتعليم الصفي، فالتعليم يعد أحد المداخل العلمية التي يتمتع بخصائص العلماء والباحثين ويظهر ذلك في سلوكه ومن هنا تظهر مهارة المدرس المتمكن ويمكن استخدامهما في تنمية التفكير العلمي السليم لدى الطلبة التي تجعل المعلومة تصل للطلاب بكل سهولة وبأقل جهد (1).

وإن نجاح تدريس العلوم يعتمد بالدرجة الأساس على مدرس العلوم، حيث يعد المفتاح الرئيسي في العملية التعليمية التعليمية؛ فأهداف تدريسها لا تتحقق ما لم يكن جيد الإعداد ومتميزاً وقادراً على ترجمة كفاياته التدريسية في مجال التخطيط والتنفيذ والتفوق إلى واقع وسلوك وخبرات تعليمية – تعليمية لدى الطلبة فيتفاعل معهم ويهذب شخصيتهم ويؤثر فيهم ويصقل خبراتهم ويوسع مفاهيمهم، وينمي أنماط تفكيرهم وقدراتهم العقلية وأن يتمتع بصفات منها: أن يكون متحمساً لمادة العلوم ومعرفة بالتطورات العلمية الحديث، إذ لا بد من تبسيط المعلومات، وتوصيلها للطلبة بسهولة، بحيث تجعل التعلم ذا معنى بالنسبة لهم (2).

ومن هنا تأتي ضرورة رفع الكفايات التدريسية لمدرس العلوم، لذلك اتجهت الجهود في أغلب بلدان العالم إلى تمهين التعليم نتيجة للتغيرات التي مست طبيعة العملية التعليمية التعليمية، فالتغيير عملية مهمة وموضوعية ومنظمة؛ إذ سمحت له بحرية التصرف داخل الصف مستخدماً الأساليب التربوية التي تحقق له كفايات فنية وعلمية تحتاجها فضلاً عن استنادها على الآراء والاعتقادات الخاصة بموضوع مما دفع بالمدرس إلى توظيف، الدرس مع الكفايات المنسجمة مع شخصيته وقدراته وميوله داخل غرفة الصف (3).

فالمدرس يشكل أهمية كبيرة في حياة الطلبة، فهو يصقل شخصيتهم نحو النمو السليم في جميع المجالات، وهذا يتطلب منه امتلاك كفايات تدريسية التي تتعلق بمادته التي يدرسها، وتعد الكفايات

التدريسية من المتطلبات الأساسية للمدرسين، وذلك من أجل نجاح العملية التعليمية، لذا اهتمت كثير من الدراسات في المجال التربوي بدراسة الكفايات التدريسية ومنها دراسة عبد الله (2010)، والبنعلي ومراد (2003)، وخزعلي والمومني (2010)، وغيرها من الدراسات التي بينت أهمية امتلاك المدرس للكفايات التدريسية، ومن خلال الخبرة في مجال تدريس العلوم نجد ان هنالك مشكلة تبرز في وجود فجوة واضحة بين درجات الطبقة في مادة العلوم ودرجاتهم في الاختبارات النهائية التي تعقد نهاية كل عام دراسي وكثيرا ما يربط السبب في ذلك؛ بضعف الكفايات والتدريسية للمدرس، حيث يعتمد فيها المدرس على الاختبار النهائي ويؤيد ذلك ما أثبتته الدراسات ومنها دراسة حسن (2010)، والحذيفي (2000)، العقارية (1987)، ودراسة ساندروز (Saunders, 2001) من مظاهر ضعف الكفاءة العلمية لمعظم المدرسين وقلة توافر الموضوعية لديهم في عملية التخطيط والتنفيذ التقويم وغيرها، مما يثبت ضعف امتلاك كثير من المدرسين لهذه الكفايات.

ويرى الباحث أن شريحة مدرسي العلوم هي جزء فعال في المجتمع ومعرفة ما إذا كانوا يمتلكون كفايات تدريسية يمارسونها أم لا، أمر مهم للغاية لما له من تأثير عليهم إيجاباً أو سلباً بحسب الامتلاك وعدمه، وانعكاس ذلك على العملية التربوية، لذا يتوجب على مدرسي العلوم امتلاك كفايات تدريسية كالتخطيط والتنفيذ والتقويم لتدريس مادة العلوم، والتي يمكن ان تحقق اهداف وظيفية متعددة في رفع مستوى الطلبة؛ لتثير دافعيتهم وتجذب انتباههم حتى يتسنى لهم استيعابها وبقاء أثرها وتوظيفها في تفسير الظواهر الطبيعية المختلفة، الامر الذي يصعب تحقيقه دون معرفه هذه الكفايات وهو ما يجعل الوصول اليها امرا جديرا بالدراسة؛ لذا سعت هذه الدراسة الى الكشف عن الكفايات التدريسية الواجب توافرها لمدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة ، وتتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الاتي :-

ما الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة من وجهة

نظرهم ؟

اهمية البحث

إن العالم في العصر الحالي يشهد تطوراً ملحوظاً في شتى مجالات الحياة، والذي لم يسبق له مثيل في العصور السابقة وخاصة في مجال العلوم ، حيث أصبح توظيفها وتطبيقها من أهم متطلبات الحياة في

هذا القرن، مما أدى إلى تشعب فروع العلم والمعرفة وتعدد التخصصات، مما ترك بصماته على جميع نواحي الحياة، وصاحب ذلك تضخم في كم المعرفة والمعلومات، كما صاحب ظهور العديد من المشكلات التي تواجه الأفراد في حياتهم اليومية، وهذا يتطلب إعدادهم ليواكبوا المتغيرات التي يشهدها العصر الحالي من ناحية، ومواجهة المشكلات التي تترتب على هذه المتغيرات من ناحية أخرى⁽⁴⁾.

وتعد التربية العامل الأساسي الأول في التطور العلمي والتقني الذي يعيشه العالم في هذا العصر فهي تسعى إلى تنشئة فرد منتج مسلح بالمعرفة، والمهارات والقدرات الفردية التي تدفع به إلى المشاركة الفعالة لخدمة المجتمع الذي يعيش فيه، وبذلك تعد المحرك الأساس لكل تقدم وتطور يشهده المجتمع، ولكي تسعى التربية إلى تحقيق أهدافها لابد أن تكون تربية علمية تزود المتعلم بالمعلومات، والمفاهيم الوظيفية وتنمية مهاراته الأساسية واتجاهاته العلمية، وطرائق تفكيره حتى تجعله قادراً على فهم البيئة من حوله، وعلى مواجهة المشكلات التي تعترضه على وفق المنهج العلمي السليم⁽⁵⁾.

وبضيف الحيلة(2001)(6) أن التربية هي وسيلة لحل المشكلات والنهوض بالأفراد والرفي بالأمم و تنمية الفرد تنمية شاملة متكاملة من الجوانب جميعها بحيث لا يطنى جانب على آخر فهي تنمية متزنة مع الشمول والتكامل تستهدف إعداد الفرد الصالح إعداداً شاملاً متكاملًا متزنًا ليكون نافعا لنفسه وللمجتمع سعيداً في حياته⁽⁶⁾.

ويرى وليم(2004)(7) انه من اجل تحقيق اهداف التربية العلمية يجب ان تساير التطور السريع في جميع نواحي حياة المجتمع العربي جميعاً من خلال تطبيق تقنية حديثة في العملية التعليمية التعليمية تساهم في حل كثير من المشكلات التربوية مثل الانفجار المعرفي وثور المعلومات ومشكلة عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وازدحام القاعات الدراسية بالطلبة ونقص المدرسين المؤهلين والمدرسين⁽⁷⁾.

ولكون التربية العلمية احدى الوسائل المهمة في استيعاب التطورات المتسارعة التي يمر بها عالم اليوم، فالعالم من حولنا يشهد كمًا هائلا من الوسائل التقنية التي تغزو حياة الشعوب، الامر الذي يجعل حياتهم تتغير في ضوء التطورات، فقد ترتب على التربية العديد من المهام والمسؤوليات ، كان من أهمها التوجه الواضح لتدريس العلوم نحو كل جديد ، من أجل الوصول الى تربية علمية تساهم في مواكبة التطورات العالمية⁽⁸⁾.

ان منهج العلوم هو منهج متكامل, فلا يمكن لأي مجتمع ان يرقى ويتطور دون الاعتماد على المنهج العلمي, فلنكي تنهض الامم وتتقدم؛ لا بد لها من ان تسعى الى امتلاك القدرة على مواصلة التطور, وهذا يتطلب مدرسين اكفاء واعين لضرورة مواكبة التطور العلمي الحاصل في كافة دول العالم, ليس همهم الاوحد ايصال المادة العلمية بل خلق جيل جديد يؤمن بدور المدرس ودور العلماء في النهوض بكافة جوانب الحياة, وينمي لدى الطالب صفات العالم الباحث عن المعلومة العلمية والمكتشف لها, ولديه الرغبة في إيجاد الحل لمشكلاته اليومية, وما يواجهه من مواقف باتباع المنهج العلمي⁽⁹⁾.

وللمدرسة اثر كبير في تحقيق هذه المهمة فهي المؤسسة التربوية التي أنشأها المجتمع خدمة لأغراضه , وللمدرسة أيضاً واجب الإسهام في خلق قاعدة مثقفة علمية من الأجيال , فضلاً عن أثرها في العمل الدؤوب لتوفير مختلف الظروف والإمكانات اللازمة لإعداد وتنشئة الأجيال وتوفير بيئة التعلم المناسبة⁽¹⁰⁾.

ولما كان المدرس هو المسؤول المباشر عن تنفيذ المناهج الدراسية، ونظراً لأهمية دوره في إنجاح أي تطوير تربوي في تلك المناهج، كان لا بد من تغير جوهري في الأدوار والمسؤوليات الملقاة على عاتقه، بما يسهم في تحقيق المعايير التي تم بناء المنهج في ضوئها. ويتطلب ذلك الانتقال من مهمة نقل المعلومات والمعارف للطلبة إلى مهمة التوجيه والتنظيم والإرشاد، وتحفيزهم لاكتشاف المعارف من قبلهم واستنباطهم لها من مصادر متعددة، من خلال توفيره خبرات تدريسية مؤثرة وفعالة في عملية تعلمهم الذاتي المستمر⁽¹¹⁾.

ان المؤسسات التربوية والتعليمية في مستوى التعليم العام في العراق ما زالت تعتمد على الحفظ والاستظهار في تدريس المواد العلمية كافة، وأن تدريس العلوم ما يزال يعاني من مظاهر ضعف متعددة, ولم يصل إلى تحقيق الأهداف المرجوة , وما تزال الطرائق التدريسية التي يغلب عليها التلقين هي المتبعة من قبل الكثير من المدرسين, وكذلك اهمال او قلة استخدام طرائق التدريس الفعالة مما ادى الى تدني التحصيل الدراسي واكتساب المفاهيم ومن ثم تدني المستوى العلمي للطلبة في المواد العلمية عامة⁽¹²⁾.

ويشير عبد السلام (2001) الى أن طرائق التدريس لها إسهامها الكبير في تحقيق أهداف تدريس العلوم , وفضلاً عن أنها ترسم طريقاً لكل من المدرس والطالب في العملية التعليمية إلا أنها ذات دور مهم في تنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للطلبة، وتحديد الأساليب والخطوات الواجب

أتباعها والوسائل الواجب استخدامها والأنشطة الواجب القيام بها، وخاصة في تدريس العلوم حاجة ملحة وضرورة لمواجهة اتساع المعرفة العلمية ، وتطور المجتمعات، الأمر الذي تطلب تغيير النظرة نحو تدريس العلوم كوسائل وأساليب نقل محتوى الكتب إلى الطلبة باعتبارها هدف أساس لتعلم العلوم بشكل خاص إلى نظرة شاملة متكاملة تعنى بنموهم عقلياً ووجدانياً ومهارياً⁽¹³⁾ .

ويضيف عادل(2002)(14) إن تدريس العلوم ليس مجرد نقل المعرفة العلمية إلى الطالب، وإنما هو عملية تعنى بنمو وتكامل شخصيته من مختلف جوانبها ؛ فالمهمة الأساسية في تدريس العلوم هي تعليم الطلبة كيف يفكرون، لا كيف يحفظون المقررات والكتب (المناهج) الدراسية عن ظهر القلب دون فهمها وإدراكها أو توظيفها في الحياة؛ ولعل مدرس العلوم هو المفتاح الرئيس لتحقيق ذلك، وبالتالي تتحقق الأهداف والغايات التربوية لتدريس العلوم⁽¹⁴⁾ .

يتوقف نجاح عملية التعليم والتعلم على عوامل عديدة؛ فأفضل المناهج الدراسية والأنشطة والمباني المدرسية والتقنيات التعليمية على أهميتها، لا تحقق الأهداف التربوية المنشودة ما لم يكن هناك مدرس ذو كفايات تدريسية وسمات شخصية يستطيع بها إغناء طلبته بالخبرات المتنوعة، وتوسيع مداركهم وتنمية شخصيتهم وأساليب تفكيرهم وقدراتهم المختلفة⁽¹⁵⁾ .

وأكدت النمري (2008)(16) أنه نتيجة للتغيرات المتسارعة والتقدم المعرفي والتكنولوجي الضخم ظهرت حاجات ومتطلبات جديدة للمدرسين، وأصبح منتظراً من المدرس أن يعدل ويطور من أدواره ووظائفه؛ مما أدى إلى ظهور حاجة ماسة للاهتمام بنوعية المدرس والعمل على رفع مستواه؛ عن طريق برامج التدريب في أثناء الخدمة، إذ إن برامج إعدادهم قبل الخدمة مهما كانت مخرجاتها جيدة إلا أنها ليست كافية لمدرس اليوم؛ للقيام بمهامه بنجاح، فالتعليم شأنه شأن أي نشاط آخر يتأثر بالتطورات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والثقافية؛ الأمر الذي يتطلب من المدرس أن يطور مفاهيمه المهنية ويجدد أساليبه التدريسية، ومن هنا تنشأ الحاجة إلى استمرار النمو المهني للمدرس طوال مدة أدائه لوظيفته⁽¹⁶⁾ .

يضيف قنديل (2009)(17) أن المدرس الفعال هو الذي من خلاله تتحقق أهداف التدريس، وأن هناك ثلاثة معايير لأي معلم ناجح، هي الشخصية المتزنة، والتمكن من المادة العلمية، والفهم الصحيح لطرائق التدريس، وإذا كان من الضروري توافرها فإن مدرس العلوم يلزمه معايير أخرى وهي: أن يكون محباً

للعلم، ومتفهماً لطبيعته، ومطلعاً على كثير من المجالات العلمية، ومتقبلاً للتعديل والتغيير، فحقائق العلم نسبية⁽¹⁷⁾)

لقد ازداد الاهتمام بأعداد المدرسين وتدريبهم والعمل على رفع مستواهم العلمي والمهني؛ نظراً لما للمدرس من دور مهم وأساسي في رسم المعالم الأساسية لمدرسة المستقبل وللمواجهة هذا التنوع في مستويات الطلبة ومواكبة التطور والانفجار المعرفي، ولكون عملية التدريس ليست موهبة موروثة يمتلكها كل من يرغب بالعمل بهذه المهنة بل لابد من أعداده من خلال برامج تدريبية تؤهله وتكسبه المهارات وطرائق التدريس والتي لا تقل أهميتها عن المادة العلمية نفسها، لذلك كان لمدرس العلوم أثر حاسم في العملية التعليمية بوجه عام، وتحقيق أهداف تدريس العلوم بشكل خاص، وله أثر كبير في تربية أفكار الطلبة وسلوكهم ووجدانهم، فالطلبة يكتسبون المعارف العلمية والقيم والاتجاهات والميول من البيئة التي يتعلمون فيها ويتفاعلون معها مادياً واجتماعياً⁽¹⁸⁾).

على الرغم من توقف نجاح العملية التعليمية على الكثير من العوامل، إلا أن المختصين بالتربية العملية، وتدريس العلوم يؤكدون أن مدرس العلوم هو العنصر الرئيس في العملية التعليمية التعلمية كلها، وأحسن المناهج والكتب والنشاطات التعليمية والبرامج المدرسية قد لا تحقق أهدافها إذا لم يكن مدرس العلوم جيداً ذا كفاية تدريسية عالية، والذي يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير محتمل في المناهج والنشاطات والبرامج المدرسية⁽¹⁹⁾).

إن إعداد المدرس من أهم العوامل التي تساعد في تحقيق النهضة التربوية المرجوة التي تؤدي إلى نهضة المجتمع في كافة الجوانب، والمدرس الكفء هو القادر على تحقيق أهداف تربوية مجتمعة بفاعلية واتقان، فالدول التي تحاول تحقيق نهضة شاملة في جميع جوانب الحياة تحتاج إلى مدرسين يمتلكون كفايات تدريسية منها التخطيط المحكم،،،، والإدارة، والتنفيذ، والتقويم، وطرائق التدريس الفعالة والحديثة والإدارة الناجحة للصف⁽²⁰⁾).

وأصبح لزاماً أن لا يقتصر إعداد وتدريب مدرس العلوم على مجرد مناهج العلوم التربوية، بل ينبغي أن يصاحب ذلك توجيهات وتمرنات وتطبيقات عملية على الكفايات، والمهارات التدريسية وإساليها المطلوبة من خلال برنامج تربوي متتابع ومنظم تتوافر له عناصر الإعداد الناجح، والتدريب المستمر والتقويم العلمي، وإن أسلوب إعداد وتدريب وتأهيل المدرسين القائم على الكفايات التدريسية يتميز بعدة

سمات تميزه عن غيره من الأساليب، وتمثل في أن تحديد الكفايات يستند على تحليل وظائف المدرس وأدواره والمهام التي يقوم بها، وصياغة الكفايات التدريسية بصورة أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها، استنادًا إلى الأداء التدريسي للمدرس ومدى نجاحه، (21).

تعد حركة التربية القائمة على الكفايات التدريسية من أبرز الاتجاهات التربوية في مجال إعداد المدرسين، حيث تهتم هذه الحركة بإكسابهم القدرات المعرفية والحركية والانفعالية، بحيث تصبح الكفاية قدرة مركبة تشمل المعارف، والمهارات، والاتجاهات في ضوء أسس محددة، تؤدي بهم إلى إتقان الخبرات التعليمية من خلال التدريب والممارسة، وتعتمد أسلوب الإتقان، وتزودهم بعدد من التقنيات التعليمية التي يحتاجها كل منهم، وتتيح فرصًا واسعة لإكسابهم الكفايات والخبرات في إطار ميداني تجريبي أو عملي في أثناء قيامهم بالمهمة (22).

ولعل حركة تأهيل المدرسين القائمة على الكفايات يمكن أن تساعد المدرس في أداء الأدوار الجديدة المنوطة به، إذ تقوم هذه الحركة على توصيف الكفايات باستخدام المنهج التحليلي للأدوار والمهام التي يجب أن يقوم بها المدرس، وتحديد القدرات والمهارات والمعارف والمعلومات التي يحتاج إليها ليقوم بأداء تلك الأدوار على أكمل وجه وتأني أهمية هذه الحركة من المسلمات التي تقوم عليها إذ تنطلق من أنه يمكن تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لعمل المدرس، وإكسابه إياها ليؤدي عمله بإتقان (23).

وترى عبيد (2006) (24) أن كفاية المدرس تقوم على أساس درجة فعاليته وقدرته على الاستخدام المناسب أو التوظيف الماهر لمجموعة من الكفايات التدريسية التي تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالعملية التعليمية، وأن حركة إعداد المدرس وتدريبه على أساس الكفايات التدريسية من أعظم الانجازات التربوية (24).

فالكفايات التدريسية تُعرف بأنها "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام معرفية ومهارية ووجدانية، تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة" (25).

والكفايات التدريسية: "وهي مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات والتي يفترض أن المدرس يمتلكها بما يمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء مما ينعكس على العملية التعليمية ككل وخصوصًا من ناحية نجاحه وقدرته على نقل المعلومات إلى الطلبة، وقد يقوم بذلك عن طريق

التخطيط والإعداد للدروس وغيرها من الأنشطة اليومية والتطبيقية مما يتل في السلوك وإعداد الفعلي للمعلم داخل الفصل وخارجه" (26).

وتختلف الكفايات التدريسية في التخطيط والتنفيذ والتقييم بقدر واسع بين المدرسين، وأن اختيارهم الدقيق لكفاية فعالة واحدة أمر صعب وتحد كبير لهم، ونظراً لتنوع كفايات المدرسين من مؤسسة تعليمية إلى أخرى فإن كلاً منها تركز على أن تجعل كفايات مدرسيها أكثر تناسقاً في الأداء التدريسي فيما بينهم من خلال إشراكهم بالدورات التدريبية وزيارة المدرسين الأكفاء (27).

ويرى الباحث أن الاهتمام بكفايات المدرس وكل ما له علاقة بهذه الكفايات ضرورة ملحة خاصة بعد تطوير المناهج التعليمية في معظم دول العالم لتناسب التطورات والتغيرات التي يشهدها العالم في السنوات الأخيرة والتي طالت شتى المجالات، ومنها مجال العلوم، لذا كان على مدرسي العلوم أن يمتلكوا الكفايات التدريسية؛ لما لها من أثر بالغ في صقل موهبتهم واستثارة دافعيتهم، في عمليتي التعليم والتعلم، مما لها أهمية كبيرة في إكمال عملية التدريس؛ إذ أنها ستعكس على أدائه، فيجب أن يتم تقويم عمله باستمرار؛ لمعرفة ما يحققه من الأهداف في تدريس العلوم، كذلك يجب أن يمتلك المعرفة العلمية وتقنياتها المتنوعة ويوظفها في عملية التدريس؛ لذا سعت هذه الدراسة لمعرفة الكفايات التدريسية لمدرسي العلوم كالتخطيط والتنفيذ والتدريس في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر مدرسيها كان أمراً جديراً بالدراسة.

هدف البحث :-

1. التعرف على الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة
2. التعرف على الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة وفق متغيرات (الجنس، مستوى الخبرة التدريسية)

اسئلة البحث:

- السؤال الاول: ما الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) في الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، انثى)؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) في الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم تعزى لمتغير مستوى الخبرة التدريسية (قصيرة، متوسطة، طويلة)؟

حدود البحث:

الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2019 / 2020 م.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس المتوسطة/ قضاء قلعة سكر/ محافظة ذي قار.

الحدود البشرية: مدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة في قسم تربية قضاء قلعة سكر.

حدود موضوع الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة ؟

مصطلحات الدراسة:

الكفايات التدريسية: مجموعة القدرات والمهارات والاساليب والتي يتقن ممارستها مدرس العلوم للمرحلة المتوسطة في الموقف التعليمي الصفّي ويمكن ملاحظته وقياسه وفق اداء معين.

مدرسي العلوم: وهم المدرسون الحاصلين على درجة البكالوريوس فأعلى والمكلفون من قبل وزارة التربية في تدريس مادة العلوم في المرحلة المتوسطة.

المرحلة المتوسطة: هي مستوى تعليمي يأتي بعد المرحلة الابتدائية وقبل المرحلة الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات بثلاث مراحل هي الاول والثاني والثالث متوسط وتعتبر الحلقة الثانية في التعليم الدراسات السابقة :

1-دراسة عبد الله (2010) (28)

الغرض منها التعرف إلى مستوى امتلاك طلبة التربية العملية بكلية التربية/ اليمن للكفايات اللازمة للطالب/المعلم , إذ كانت عينة الدراسة مكونة من (90) طالب وطالبة اختبروا بطريقة عشوائية, طبقت عليهم بطاقة ملاحظة مكونة من (83) كفاية موزعة على ستة مجالات هي: الشخصية العامة للمعلم , إعداد وتخطيط الدروس اليومية , تنفيذ الدرس إدارة وتنظيم البيئة الصفية , تقويم ناتج العملية التعليمية, والمشاركة في تحسين بيئة المدرسة وأظهرت النتائج أن هناك ضعفاً في مستوى امتلاك الطلبة لعدد من

الكفايات الهامة , كذلك تفوق امتلاك الطالبات للكفايات في خمسة مجالات باستثناء مجال البيئة المدرسية كان لصالح الطلاب⁽²⁸⁾ .(عبد الله, 2010, 159)

2- دراسة حسن (2010)(29)

هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الأحياء في المرحلة الثانوية، وباستخدام المنهج الوصفي، والاستبيان أداة للبحث؛ وتضمن الاستبيان قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الأحياء في المرحلة المتوسطة والثانوية، تم توزيعها على عينة عشوائية ، وبلغت العينة (15) من مدرسي الأحياء اختاروا بصورة عشوائية الذين يدرسون مادة الأحياء في المدارس المتوسطة . وتوصلت الباحثة إلى تجاهل المدرسين للأسئلة التي تقيس القدرات العقلية للطلاب، وهي دليل على نقص الكفايات المهنية للمدرس، أيضا كشفت أن غالبية المدرسين يعتمدون الاختبارات الشهرية لقياس نجاح الطالب ويهملون الأنشطة الصفية للطالب، مع أنها الأهم في مادة الأحياء لأنها تعتمد على التجريب والممارسة التي تزيد من مستوى التحصيل للطالب⁽²⁹⁾ .

3-دراسة خزعلي, مومني (2010)(30)

هدفت هذه الدراسة الى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الاساسية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في الاردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص وتم اختيار عينة مكونة من 168 معلمة وتضمنت اداة الدراسة 38 كفاية تدريسية وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتخصص ووجود فروق في الكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة المتوسطة⁽³⁰⁾ .

4- دراسة البنعلي ومراد (2003)(31).

هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر كما يعكسها تقويم الأداء الصفّي، وتكونت عينة الدراسة من (121) معلما ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لصالح المعلمين المؤهلين تربوياً في جميع المحاور الأربعة لبطاقة التقويم: التخطيط، والتنفيذ، وإدارة الصف، وشخصية المعلم، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات محاور بطاقة التقويم جميعاً تبعاً لمستويات الخبرة⁽³¹⁾ .

5-دراسة الحذيفي (2000)(32)

هدفت إلى وضع تصور مقترح للكفايات التدريسية اللازم لإعداد مدرّس العلوم للمرحلة المتوسطة، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبانة طبقت على عينة من (أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية العملية، ومشرفي ومدرّسي العلوم، وطلاب التربية الميدانية تخصص علوم بلغ عددهم الإجمالي (371) ، أما أبرز نتائج الدراسة؛ فهي وجود عدد من الكفايات التدريسية لمدرّس العلوم، تراها عينة الدراسة ذات أهمية في إعداد المدرّس، يوجد اتفاق بين المجموعات عينة الدراسة على أغلبية الكفايات التي قدمتها الدراسة، يوجد فروق في كفاية الإعداد العلمي للمدرّس ، وكذلك الحال بالنسبة لبعض الكفايات الفرعية في الإعداد التربوي مثل: كفايات القيم والمبادئ والاتجاهات واستخدام الوسائل التعليمية، والاعداد لمعرفة خصائص المتعلمين والاعداد لتقويم التلاميذ والتدريب العملي (32).

6- دراسة العقارية (1987)

هدفت الى تحديد الكفايات التعليمية الضرورية لمدرّسي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن، والكشف عن مدى الاختلاف في درجة ممارسة المدرّسن لهذه الكفايات حسب اختلافهم في: المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الجنس. تكونت عينة الدراسة من (80) مدرّسا ومدرّسة. ودلت نتائج الدراسة أن نسبة ممارسة الكفايات ضعيفة على العموم، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة المدرّسين للكفايات التدريسية تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والجنس، في حين وجدت فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة المدرّسين تُعزى للخبرة التعليمية لصالح أصحاب الخبرة الطويلة (33).

7-- دراسة (Nergnecy,2003) (34)

هدفت الى التعرف على الكفايات التدريسية التي يحتاج إليها الطلبة المعلمون في جامعة الألباما ، واستخدمت لذلك استبانة رأي طُبقت على (260) معلماً ومعلمة من الطلبة المعلمين وتوصلت الدراسة إلى أن الكفايات التي يحتاجها الطلبة المعلمون في هذا الزمان هي (163) كفاية تعليمية تتوزع على أربع مجالات هي(تخطيط التدريس - تنفيذ التدريس -التقويم -الإدارة الصفية) واقترح الباحث تدريب الطلبة المعلمين على هذه الكفايات قبل انطلاقتهم إلى العمل الميداني في المدارس (34).

8-دراسة(Kliber, 2002)(35)

هدفت الى التعرف الى الكفايات التعليمية اللازمة في مدارس نيفادا الابتدائية: استعان الباحث لتحديد تلك الكفايات باستبيان وجه إلى عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة نيفادا وبلغ عددها (116) فرداً. توصلت الدراسة إلى إعداد قائمة من الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ بلغت (186) رتباً بحسب الأولوية في أهميتها على النحو الآتي: الكفايات الإنسانية، كفايات التقويم، التخطيط، التنفيذ، كفايات الخبرات التدريسية، كفايات إدارة الصف. اقترحت الدراسة تضمين هذه القائمة في برامج إعداد مدرسي التاريخ في الولاية⁽³⁵⁾.

منهج البحث وأجراءاته:

يتناول هذا الفصل وصفاً للمنهجية التي اتبعها الباحث في الدراسة، وللمجتمع الدراسة وعينتها، ولأداة الدراسة، وطرائق التحقق من صدقها، وثباتها، ومتغيراتها، والإجراءات المتبعة في تطبيقها، بالإضافة إلى المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات، للوصول إلى نتائج الدراسة.

منهجية الدراسة :

اتبع الباحث في هذه الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، إذ هدفت إلى الكشف عن الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي³⁶ لعلوم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها في مديرية تربية محافظة ذي قار/قسم تربية قضاء قلعة سكر، وقد اتبع هذا المنهج لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدرسي ومدرسات العلوم في المدارس الحكومية المتوسطة التابعة لمديرية التربية في محافظة ذي قار/قسم تربية قضاء قلعة سكر من العام الدراسي (2019-2020)، والبالغ عددهم (350) مدرساً ومدرسة، كما وردت في سجلات قسم تربية قضاء قلعة سكر.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة اختيرت بالطريقة العشوائية ونسبة 52% من المجتمع فقد تكونت من (160) مدرساً ومدرسة من مدرسي العلوم العاملين في المدارس الحكومية المتوسطة التابعة لمديرية التربية في محافظة ذي قار/ قسم تربية قضاء قلعة سكر للعام الدراسي 2019 - 2020 م، منهم (90) مدرساً، و(70)

مدرسة، والجدول رقم (1) يوضح توزيع النسب المئوية حسب متغيرات الدّراسة (الجنس، الخبرة التدريسية)، وتم الحصول على هذه البيانات من مديرية تربية ي قار / قسم تربية قضاء قلعة سكر

جدول (1) توزيع افراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية (ن=90)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	90	56.3
	انثى	70	43.8
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	30	18.8
	من 5- 10 سنوات	50	31.2
	10سنوات فأكثر	80	50.0
	المجموع	160	100.0

أداة الدّراسة :

لتحقيق أهداف الدّراسة المتمثلة التعرف الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها، تم بناء أداة الدّراسة المتمثلة باستبانة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري، والدّراسات السابقة ذات العلاقة كما في دراسة كل من(عبد الحق،2004 ؛ خزعلي والمومني،2010؛ الزهيري،2016) التي تناولت الكشف عن الكفايات التدريسية ذات الصلة بالدّراسة الحالية، حيث تم توجيه استبانة مفتوحة لإفراد العينة الاستطلاعية وبعدها تم تفريغ الاستبانة وتحويلها الى استبانة مغلقة، وقد تكونت أداة الدّراسة من قسمين:

القسم الأول : بيانات المستجيبين التي تمثل البيانات الأولية الآتية:

الجنس، وله فئتان:(ذكر ، أنثى)

مستوى الخبرة التدريسية ولها ثلاث مستويات: (أقل من 5 سنوات،من 5-10 سنوات, 10 سنوات فأكثر).

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

تكونت فقرات الاستبانة من (47) فقرة ملحق(1) موزعة على أربعة مجالات، تم بناءها من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، و تكونت مجالات الدراسة مما يلي:

المجال الأول : كفايات التخطيط والاعداد واشتملت (13) فقرة

المجال الثاني: كفايات التنفيذ واشتملت (13) فقرة .

المجال الثالث: كفايات ادارة الصف واشتملت (9) فقرة.

المجال الرابع: كفايات التقويم واشتملت (12) فقرة.

تصحيح المقياس

وقد تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (كبيرة جدا(5)، كبيرة(4)، متوسطة(3)، قليلة(2)، قليلة جدا(1)، أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدها هذه الدراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات الواردة في نموذج الدراسة فقد حدد الباحث ثلاث مستويات هي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة الآتية: طول الفترة= (الحد الأعلى للبديل - الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات (5-1)/3 = 3/4 = 1.33 وبذلك تكون المستويات كالتالي: كما موضح في جدول رقم(2):

جدول(2)

الفئة	المقياس	درجة الممارسة
1	1 - 2,33	منخفضة
2	2,34 - 3,66	متوسطة
3	3,67 - 5	مرتفعة

صدق أداة الدراسة :

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها بصورتها الأولية على(6) محكمًا من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة في مجال مناهج وطرائق التدريس ، والملحق(2) يبين قائمة بأسماء المحكمين الذين قاموا بتحكيم الاستبانة، حيث طلب الباحث منهم إبداء ما يرونه مناسباً من حيث (الصياغة اللغوية، ووضوح

الفقرات وملائمتها للمجال، أو أي تعديلات يجدونها مناسبة)، حيث عمل الباحث بآراء المحكمين وملاحظاتهم ومقترحاتهم وإجراء التعديلات الضرورية.

إجراءات الدراسة :

1. مراجعة الادب النظري والدراسات السابقة.
2. تم إعداد الاستبانة وتحكيمها واستخراج دلالات الصدق والثبات كما مر سابقاً.
3. تطبيق نهائي لأداة الدراسة على عينة الدراسة، وقد أستغرق توزيع الاستبانة وجمعها (2) أسبوع للفترة 2019/1/13 ولغاية 2018/1/27 خلال الفصل الدراسي الاول 2019/2020/

4. بلغ عدد الاستبانات الموزعة والصالحة للتحليل الاحصائي (160) استبانة.
5. قام الباحث بتفريغ استجابات عينة الدراسة، وإدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، ثم معالجة البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS).
6. تم مناقشة نتائج الدراسة، وتقديم بعض التوصيات المرتبطة بنتائجها.

الوسائل الإحصائية:

1. معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
2. للإجابة عن السؤال لأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على كفايات مدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة مرتبة تنازلياً.
3. للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام اختبار "ت" للتعرف على اختلاف درجة استجابات عينة الدراسة عن مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.
4. للإجابة عن السؤال (الثالث) تم استخدام تحليل التباين الاحادي واختبار شيفيه للتعرف على اختلاف درجة استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير مستوى الخبرة التدريسية.

ثبات الأداة وثبات التطبيق:

للتأكد من ثبات الأداة تم توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (25) مدرس من خارج عينة الدراسة مرتين بفارق زمني مدته (أسبوعين) واستخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson

(Correlation) بين دراجاتهم في جميع مجالات أداة الدراسة في المرتين، حيث أن جميع معاملات الارتباط بين التطبيقين لمجالات الأداة والأداة ككل كانت قيم دالة إحصائية وهذا يدل على ثبات التطبيق للدراسة، الجدول رقم (3) يوضح ذلك.

الجدول رقم (3)

معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات أداة الدراسة بين دراجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيقين

المجال	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية
كفايات التخطيط والاعداد	0.74	0.00
كفايات التنفيذ	0.73	0.00
كفايات ادارة الصف	0.51	0.00
كفايات التقويم	0.61	0.00
الأداة ككل	0.66	0.00

يظهر من الجدول رقم (3) أن معاملات الارتباط بين دراجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيقين لمجالات أداة الدراسة تراوحت بين (0.51-0.74) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، وكما بلغت قيمة معامل الارتباط بين تطبيقين الأداة ككل (0.66) وهي قيمة دالة إحصائية، مما يدل على ثبات الأداة.

كما تم توزيع الأداة على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (25) فرد لمرة واحدة ثم تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) على جميع فقرات مجالات أداة الدراسة، كما هو مبين في جدول (4).

الجدول رقم (4)

معاملات الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا) لمجالات أداة الدراسة بين درجات أفراد العينة
الاستطلاعية في التطبيقين

المجال	معامل الثبات
كفايات التخطيط والاعداد	0.75
كفايات التنفيذ	0.74
كفايات ادارة الصف	0.71
كفايات التقويم	0.77
الأداة ككل	0.79

يظهر من الجدول رقم (4) أن معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة تراوحت ما بين (0.71-0.79) وجميعها قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض التطبيق أيضاً؛ إذ أشارت معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات (0.60) (Amir & Sonderpandian , 2002).

عرض نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي تهدف إلى التعرف على الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة، وسيتم ذلك من خلال الاجابة عن أسئلة الدراسة ، وفيما يلي عرض النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات أداة الدراسة والأداة ككل، الجداول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات
أداة الدراسة والأداة ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	3	كفايات ادارة الصف	3.82	0.62	مرتفعة
2	1	كفايات التخطيط والاعداد	3.17	1.18	متوسطة
3	2	كفايات التنفيذ	3.06	0.92	متوسطة
4	4	كفايات التقويم	2.12	1.07	منخفضة
الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة ككل					
			2.99	0.62	متوسطة

يظهر من الجدول رقم (5) أن مستوى الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة جاء متوسطاً بمتوسط حسابي (2.99) بدرجة تقييم متوسطة، كما يظهر من الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن مجالات أداة الدراسة تراوحت ما بين (2.12-3.82) جاء بالمرتبة الأولى مجال " كفايات ادارة الصف " بمتوسط حسابي (3.82) ودرجة تقييم مرتفعة، وجاء بالمرتبة الثانية مجال " كفايات التخطيط والاعداد" بمتوسط حسابي (3.17) ودرجة تقييم متوسطة، وجاء بالمرتبة الثالثة مجال " كفايات التنفيذ " بمتوسط حسابي (3.06) ودرجة تقييم متوسطة، وجاء بالمرتبة الرابعة والأخيرة مجال "كفايات التقويم" بمتوسط حسابي (2.12) ودرجة تقييم منخفضة.

ويرى الباحث أن درجة الكفايات التدريسية الواجب لدى مدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة كانت متوسطة ولم تصل إلى الحد المؤمل؛ وقد يعود سبب ذلك إلى انخفاض مستوى الوعي والإدراك والمعرفة المتعلقة بالكفايات التدريسية في البيئة التعليمية العراقية بشكل عام، مع وجود حاجة ماسة إلى هذه

الكفايات كضرورة لنجاح العملية التعليمية في العصر الحديث وتحقيق الأهداف المنشودة بما يتناسب مع الرؤيا التربوية الحديثة.

وللتعرف على مستوى الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة بشكل تفصيلي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة الدراسة عن فقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة على حدة، جداول (6-9) توضح ذلك.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "

كفايات الاعداد والتخطيط للدرس" مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	7	مراعاة ميول وحاجات الطلبة عند التخطيط	3.52	1.40	متوسطة
2	10	مراعاة تنظيم وتسلسل المادة الدراسية منطقياً	3.46	1.47	متوسطة
3	11	احسن توزيع الوقت المحدد على وفق خطوات الدرس	3.44	1.45	متوسطة
4	12	احدد الافكار والمفاهيم الرئيسة في درس العلوم	3.38	1.39	متوسطة
5	9	اتمكن من المفاهيم العلمية لمادة العلوم	3.37	1.46	متوسطة
6	13	اختار الاهداف المناسبة للمراحل العمرية	3.34	1.35	متوسطة
7	8	اعد خطة الدرس مهمة جداً	3.28	1.59	متوسطة
8	6	احضر الدروس يومياً وبانتظام	3.26	1.57	متوسطة
9	2	اعد خطة يومية تنظم الاهداف العامة والاهداف السلوكية	3.16	1.45	متوسطة
10	5	اختار الانشطة التي تلائم قدرات الطلبة	3.04	1.50	متوسطة

11	4	احدد الطرائق والاساليب المناسبة لتحقيق اهداف الدرس	3.02	1.48	متوسطة
12	1	اعد خطة فصلية وسنوية تنظم المادة الدراسية لمنهج العلوم	2.57	1.39	متوسطة
13	3	اراعي عند التخطيط الإمكانيات المتوافرة داخل المدرسة	2.34	1.31	متوسطة
مجال " كفايات الاعداد والتخطيط للدرس " ككل					
			3.17	1.18	متوسطة

يظهر من الجدول رقم (6) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال " كفايات الاعداد والتخطيط للدرس " قد تراوحت ما بين (2.34- 3.52) بدرجة تقييم متوسطة لجميع الفقرات، كان أعلاها للفقرة (7) " مراعاة ميول وحاجات الطلبة عند التخطيط "، بينما كان أدناها للفقرة (3) " اراعي عند التخطيط الإمكانيات المتوافرة داخل المدرسة "، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.17) بدرجة تقييم متوسطة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية التخطيط في عملية التدريس؛ إذ يرى المدرسون أن التخطيط للتدريس يؤدي إلى مساعدة المدرس على مواجهة المواقف التعليمية بثقة وروح معنوية عالية.

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال " كفايات تنفيذ الدرس " مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط
1	3	احدد الطرائق التدريسية ووسائل تعليمية ملائمة لتنفيذ أهداف درس العلوم	3.53	1.41	متوسطة
2	4	اشرك الطلبة في الدرس بالمناقشة والحوار الفعال	3.45	1.46	متوسطة
3	5	ا قدم المادة الدراسية لدرس العلوم بشكل واضح	3.33	1.48	متوسطة

			وتسلسل منطقي		
متوسطة	1.40	3.32	اراعي الفروق الفردية في عرض المادة العلمية وفي توزيع الأسئلة	9	4
متوسطة	1.50	3.24	اربط المفاهيم العلمية السابقة واللاحقة لمادة العلوم في الموقف الصفّي	6	5
متوسطة	1.56	3.23	اراعي الفروق الفردية في توزيع الأنشطة والمهام الصفّية	2	6
متوسطة	1.40	3.11	اطرح اسئلة مناسبة ومثيرة للتفكير	7	7
متوسطة	1.38	3.07	أتمكن من استخدام الوقت بفاعلية لتحقيق أهداف الدرس	8	8
متوسطة	1.16	2.95	اعط خلاصة مركزة وشاملة عن موضوع الدرس	10	9
متوسطة	1.47	2.93	أستخدم أساليب تعليمية مناسبة للطلبة لاستشارة دافعية الطلبة	1	10
متوسطة	1.75	2.57	اشرك الطلبة في استنتاج الحقائق والمعلومات	12	11
متوسطة	1.73	2.55	اعط اسئلة متنوعة في نهاية الدرس	11	12
متوسطة	1.60	2.49	ازود الطلبة بالتغذية الراجعة لتصحيح أخطائهم واعزز الاستجابات الصحيحة بعد طرح كل سؤال	13	13
متوسطة	0.92	3.06	مجال " كفايات تنفيذ الدرس" ككل		

يظهر من الجدول رقم (7) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال " كفايات تنفيذ الدرس " قد تراوحت ما بين (2.49- 3.53) بدرجة تقييم متوسطة لجميع الفقرات، كان أعلاها للفقرة (3) " احدد الطرائق التدريسية ووسائل تعليمية ملائمة لتنفيذ أهداف درس العلوم"، بينما كان أدناها للفقرة (13) " ازود الطلبة بالتغذية الراجعة لتصحيح أخطائهم واعزز الاستجابات الصحيحة بعد طرح كل سؤال"، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.06) بدرجة تقييم متوسطة،

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إدراك المدرسين لأهمية التركيز على التكامل في تبسيط المفاهيم ومساهمتها في زيادة فاعلية التعلم؛ إذ أنها تساهم في اندماج الطلبة في الموقف التعليمي كما أن اتباع المدرس لأساليب تعليمية بسيطة تزيد من الخبرات التعليمية لدى الطلبة.

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال " كفايات ادارة الصف " مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
1	1	امارس أساليب تقوم على التعاون والتشاور مع الطبة	4.44	0.73	مرتفعة
2	2	اتعامل مع الطلبة برفق واحترام	4.09	1.23	مرتفعة
3	3	اشجع الطلبة على تحمل المسؤولية واعزز ثقتهم بأنفسهم	3.89	0.99	مرتفعة
4	9	اشخص اسباب سوء سلوك بعض الطلبة	3.88	0.89	مرتفعة
5	6	اعط تعليمات واضحة عند تكليف الطلبة بنشاط معين	3.83	0.88	مرتفعة
6	7	اتحرك أمام الطبة بالقدر الذي يخدم الموقف التعليمي	3.79	1.02	مرتفعة
7	4	اتقبل آراء الطلاب واناقشها بموضوعية	3.63	1.06	متوسطة
8	5	استخدم الأسلوب الملائم لتوجيه سلوك الطبة	3.44	1.13	متوسطة
9	8	استمع للطلاب بشكل جيد	3.36	1.23	متوسطة
مجال " كفايات ادارة الصف " ككل			3.82	0.62	مرتفعة

يظهر من الجدول رقم (8) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال " كفايات ادارة الصف " قد تراوحت ما بين (3.36-4.44)، كان أعلاها للفقرة (1) " امارس

أساليب تقوم على التعاون والتشاور مع الطبة " بدرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدناها للفقرة (8) " استمع للطلاب بشكل جيد " بدرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.82) بدرجة تقييم مرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن وعي المدرس نحو أهمية دوره في إعداد الطلبة من خلال الممارسة عملية الاتصال والتواصل مع الطلبة لتنمية جوانب شخصيته علمياً ومعرفياً واجتماعياً إذ يعمل المدرس من خلال الادارة الصفية إلى تفعيل التواصل الاجتماعي.

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "

كفايات تقويم الدرس " مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	7	مراعاة وسائل التقويم للفروق الفردية بين الطلبة	2.82	1.67	متوسطة
2	6	استعمل النقد الإيجابي المشجع عند تقويم اعمال الطلبة	2.62	1.57	متوسطة
3	5	اضع اختبارات محددة ومقننة تقيس المهارة العلمية لدى الطلبة وتراعي الفروق الفردية بينهم	2.54	1.46	متوسطة
4	4	اصوغ الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة	2.29	1.28	منخفضة
5	2	استخدام انواع التقويم المختلفة التمهيدي والبنائي والتكويني	2.28	1.25	منخفضة
6	1	الاستمرارية في تقويم الطلبة بعد تدريس كل موضوع	2.18	1.09	منخفضة
7	3	استعمل اساليب تقويمية مختلفة لقياس مدى تحقق الاهداف العلمية موضوع الدرس	2.17	1.27	منخفضة
8	8	اساعد الطلبة على التقويم الذاتي واصدار	1.89	1.44	منخفضة

الاحكام				
9	11	اقدام التعزيز الفردي المناسب لكل طالب	1.78	1.41 منخفضة
10	9	اتابع الواجبات المنزلية من خلال متابعة دفاتر الطلبة	1.77	1.39 منخفضة
11	12	اراجع أعمال الطلبة وتزويدهم بتغذية راجعة فورية	1.58	1.24 منخفضة
12	10	اراعي مفردات منهج العلوم عند التقويم	1.50	0.90 منخفضة
		مجال " كفايات تقويم الدرس " ككل	2.12	1.07 منخفضة

يظهر من الجدول رقم (9) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "كفايات تقويم الدرس" قد تراوحت ما بين (1.50-2.82)، كان أعلاها للفقرة (7) "مراعاة وسائل التقويم للفروق الفردية بين الطلبة" بدرجة تقييم متوسطة، بينما كان أدناها للفقرة (10) "اراعي مفردات منهج العلوم عند التقويم" بدرجة تقييم منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.12) بدرجة تقييم منخفضة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود درجة كافية من إدراك المدرسين لأهمية تقويم الدرس ومساهمتها في زيادة فاعلية التعلم من خلال اندماج المدرس والطالب في المواقف والخبرات التعليمية على حدا سواء.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ($0.05 \geq \alpha$) في الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، انثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent Samples T- Test) على مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (10) توضح ذلك.

الجدول (10)

نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T- Test) على مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
كفايات التخطيط والاعداد	ذكر	3.05	1.21	1.38	0.17
	أنثى	3.31	1.14		
كفايات التنفيذ	ذكر	2.94	0.93	1.81	0.07
	أنثى	3.21	0.90		
كفايات ادارة الصف	ذكر	3.82	0.61	0.19	0.85
	أنثى	3.80	0.64		
كفايات التقييم	ذكر	2.12	1.04	0.03	0.97
	أنثى	2.12	1.12		
الأداة ككل	ذكر	2.93	0.64	1.44	0.15
	أنثى	3.07	0.59		

يظهر من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية ($0.05 \geq \alpha$) في الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت جميع قيم (T) غير دالة إحصائياً، حيث كانت جميع قيم (T) غير دالة إحصائياً. يعود السبب في ذلك إلى تشابه بيئة العمل وتشابه التأهيل العلمي للمدرسين والمدرسات.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ($0.05 \geq \alpha$) في الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم تعزى لمتغير مستوى الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات، من 5 - 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، والجدول (11) توضح ذلك.

الجدول (11)

نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T- Test) على مجالات أداة الدراسة

والأداة ككل تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية

المجال	الخبرة التدريسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
كفايات التخطيط والاعداد	أقل من 5 سنوات	1.98	0.45	75.51	0.00
	من 5 - 10 سنوات	2.61	0.95		
	10 سنوات فأكثر	3.96	0.89		
كفايات التنفيذ	أقل من 5 سنوات	2.01	0.24	99.86	0.00
	من 5 - 10 سنوات	2.65	0.42		
	10 سنوات فأكثر	3.71	0.79		
كفايات ادارة الصف	أقل من 5 سنوات	3.35	0.44	46.72	0.00
	من 5 - 10 سنوات	3.49	0.35		
	10 سنوات فأكثر	4.19	0.58		
كفايات التقويم	أقل من 5 سنوات	1.81	0.62	3.30	0.04
	من 5 - 10 سنوات	1.97	0.82		
	10 سنوات فأكثر	2.33	1.29		
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	2.21	0.14	275.30	0.00
	من 5 - 10 سنوات	2.62	0.13		
	10 سنوات فأكثر	3.52	0.39		

يظهر من الجدول رقم (11) وجود فروق ذات دلالة احصائية ($0.05 \geq \alpha$) في الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، حيث كانت جميع قيم (F) دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق طريقة شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (12) يوضح ذلك.

الجدول رقم (12)

تطبيق طريقة شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية على مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية

المجال	الخبرة التدريسية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	10 سنوات فأكثر
كفايات التخطيط والاعداد	أقل من 5 سنوات	1.98		*-0.630	*-1.980
	من 5-10 سنوات	2.61			*-1.350
	10 سنوات فأكثر	3.96			
كفايات التنفيذ	أقل من 5 سنوات	2.01		*-0.640	*-1.700
	من 5-10 سنوات	2.65			*1.060-
	10 سنوات فأكثر	3.71			
كفايات ادارة الصف	أقل من 5 سنوات	3.35		*-0.140	*-0.840
	من 5-10 سنوات	3.49			*0.700-
	10 سنوات فأكثر	4.19			
كفايات التقويم	أقل من 5 سنوات	1.81		*-0.160	*-0.520
	من 5-10 سنوات	1.97			*0.360-
	10 سنوات فأكثر	2.33			
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	2.21		*-0.410	*-1.310

من 5- 10 سنوات	2.62			-0.900*
10 سنوات فأكثر	3.52			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يظهر من الجدول أن مصادر الفروق كانت لصالح الفترات (من 5- 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المدرسين أصحاب الخبرات الأعلى قادرون على التكيف مع عناصر البيئة التعليمية وامتلاك الكفايات المتعلقة بها أكثر من غيرهم.

التوصيات والمقترحات

- 1 - عقد دورات تدريبية لمدرسي العلوم في أثناء الخدمة تقوم على أساس الكفايات التدريسية التعليمية المختلفة (التخطيط - التنفيذ - إدارة الصف - التقويم).
- 2 - إعداد برامج تدريبية للمدرسين القائمين على العمل والاحذ بنظر الاعتبار أهمية الكفايات التدريسية عند تدريس مادة العلوم في المرحلة المتوسطة .
- 3 - تفعيل نظام التدريب في أثناء الخدمة لمدرسي العلوم لتطوير وتحسين كفاياتهم التدريسية
- 4 - العمل على تنمية مهارات وكفايات التدريسين فيما يتعلق بامتلاك مجموعة من الكفايات التدريسية والمتعلقة باستخدام أساليب التخطيط والتنفيذ التقويم الذاتي للطلبة، وتصميم الوسائل التعليمية مختلفة .
- 5 - زيادة اهتمام المشرفين التربويين بالكفايات التدريسية للمدرسي العلوم ، بالتركيز عليها أثناء الزيارات الميدانية
- 6 - إجراء دراسات حول كفايات تدريسية أخرى وعلى عينات أخرى من مدرسي العلوم .

الهوامش

- ¹ - حسن، ذكرى فالح(2010)، الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الاحياء في المرحلة الثانوية، مجلة دراسات تربوية. العدد 11.
- ² - سبيتان، فتحي ذياب (2010)، أصول وطرائق تدريس العلوم، عمان، دار الجندرية للنشر والتوزيع.
- ³ - Davies, D. & Rogers, M.(2000).Pre-Service Primary Teaches, Planning For Science and Technological Education, Vol.18, No.2,November, PP.215 -226
- ⁴ - جمعة، ثناء أحمد (2009)، استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية، ط3، الجزيرة، دار العالمية للنشر والتوزيع، مصر.
- ⁵ - العبايجي، أمل فتاح (2002)، دراسة موازنة للاتجاهات العلمية لطلبة المرحلة المتوسطة، مجلة كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، بغداد، العدد (35)، 88-135.
- ⁶ - الحيلة، محمد محمود(2001)، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط1، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتب الجامعي.
- ⁷ - وليم، عبيد (2004)، تعلم العلوم لجميع الاطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ⁸ - نشوان، يعقوب (1989)، الجديد في تعليم العلوم، دار الفرقان، الأردن.
- ⁹ - الهويدي، زيد(2005)، الاساليب الحديثة في تدريس العلوم، العين، دار الكتاب العربي.
- ¹⁰ - الفتلاوي، سهيلة (2003)، الكفايات التدريسية: المفهوم - التدريب - الأداء، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ¹¹ - سليمان، جمال(2011)، الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي/تخصص تاريخ في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي (من وجهة نظرهم) دراسة وصفية تحليلية في جامعتي دمشق وتشرين، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد 3، 325-374.
- ¹² - عبود، سهاد عبد الامير (2007)، اثر أنموذج رايكلوث في اكتساب المفاهيم الكيميائية واستبقائها وتنمية حب الاستطلاع العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، العراق.
- ¹³ - زيتون، عايش محمود(1986)، طبيعة العلم وبنية تطبيقاته عن التربية العلمية، كلية التربية الجامعة الاردنية، عمان.
- ¹⁴ - عادل، محمد (2002)، اتجاهات تربوية في أساليب تدريس العلوم. عمان، دار البداية.

- 15 - سمارة، نواف (2005)، الطرائق والأساليب ودور الوسائل التعليمية في تدريس العلوم، مركز يزيد للنشر، الكرك، الأردن.
- 16 - النمري، حنان سرحان (2008)، الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- 17 - قنديل، يس عبد الرحمن (2000)، التدريس واعداد المعلم، دار المنشر الدولي، الرياض.
- 18 - زيتون، حسن حسين (2001)، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- 19 - زيتون، عايش (1989)، السلوك التعليمي لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية، المجلة التربوية في جنوب الأردن، الكويت، المجلد 21، العدد 6، 15-34.
- 20 - الغزيوات، محمد (2000)، الكفايات التعليمية المتوفرة لدى الطلبة المعلمين تخصص معلم مجال اجتماعيات في جامعة مؤتة من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية المتعاونين في محافظة الكرك، الأردن، وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي، مجلة جامعة الملك سعود، العدد 35.
- 21 - الفتلاوي، سهيلة محسن (2004)، تقرير التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 22 - السنيدي، سعيد (2000)، الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ومدى ممارستهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 23 - الأزرق، عبد الرحمن (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، ط 1، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس.
- 24 - عبيد، جمانة (2006)، المعلم، اعدادة، تدريسه، كفايته، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 25 - المصدر نفسه ص 5 هامش (10).
- 26 - Boyatzis, R. E., Stubbs, E. C., & Taylor, S. N. (2002): Learning cognitive and emotional intelligence competencies through graduate management education. Academy of Management Learning & Education, 1(2), 150-162.
- 27 - Tyler, R. & Waldrip, B. (2002) Improving Primary Sconce Schools' Experience of Change, Australia Primary and Junior Science, Vol.18, No.4, December, PP, 23-28.
- 28 - عبدالله، عبد العاطي (2010)، مستوى امتلاك طلبة التربية العملية الميدانية بكلية التربية للكفايات اللازمة للطلاب من وجهة نظر المعلم المتعاون، مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 7، العدد 2، 128 - 159.

- ²⁹ - حسن، ذكرى فالح(2010)، الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الاحياء في المرحلة الثانوية، مجلة دراسات تربوية. العدد11.
- ³⁰ - خزعلي، قاسم محمد و مومني، عبد اللطيف (2010)، الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، كلية اريد الجامعية ، جامعة البلقان التطبيقية، الاردن، مجلة جامعة دمشق، العدد3 المجلد26 ، 553-592 .
- ³¹ - البنعلي، غندانة، ومراد، سمير(2003)، الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر كما يعكسها تقويم الأداء الصفّي، مجلة العلوم التربوية، قطر العدد(3) ، 143-237.
- ³² - الحذيفي، خالد بن فهد (2000) ، تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة، كلية التربية، جامعة الملك خالد. الرابط faculty.ksu.edu.sa : 21 /11/ 2018 .
- ³³ - العقارية، نايف(1987) ، الكفايات التعليمية الضرورية لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن ودرجة ممارستهم لهذه الكفايات التعليمية في ضوء اختلافهم في المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والجنس، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ³⁴ - Nergency ,M.C(2003): Teacher Competences in this Time and Place. Teacher Journal(2), volume(2), pp 92-
- ³⁵ - Kliber ,H.E(2002): Educational competences Among HistoryTeacher in Nevada Primary school, The Educational Journal, number 13, pp145-155

قائمة المراجع /

1. الأزرق، عبد الرحمن (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1 ، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس.
2. البنعلي، غندانة، ومراد، سمير(2003)، الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر كما يعكسها تقويم الأداء الصفّي، مجلة العلوم التربوية، قطر العدد(3) ، 143-237.
3. جمعة، ثناء أحمد (2009)، استراتيجيات التعلّم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية، ط3، الجيزة، دار العالمية للنشر والتوزيع، مصر.
4. الحذيفي، خالد بن فهد (2000) ، تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة، كلية التربية، جامعة الملك خالد. الرابط faculty.ksu.edu.sa : 21 /11/ 2018 .

5. حسن، ذكرى فالح(2010)، الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الاحياء في المرحلة الثانوية، مجلة دراسات تربوية. العدد11.
6. الحيلة، محمد محمود(2001)، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط1، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتب الجامعي.
7. خزعلي، قاسم محمد و مومني، عبد اللطيف (2010)، الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، كلية اريد الجامعية ، جامعة البلقان التطبيقية، الاردن، مجلة جامعة دمشق، العدد3 المجلد26، 553-592.
8. زيتون، عايش محمود(1986)، طبيعة العلم وبنية، تطبيقات عن التربية العلمية، كلية التربية الجامعة الاردنية، عمان.
9. زيتون، حسن حسين (2001)، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس ، القاهرة، عالم الكتب .
10. زيتون، عايش(1989)، السلوك التعليمي لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية، المجلة التربوية في جنوب الأردن ، الكويت ، المجلد21، العدد6، 15-34.
11. سبيتان، فتحي ذياب (2010)، أصول وطرائق تدريس العلوم ، عمان، دار الجنادرية للنشر والتوزيع.
12. سليمان، جمال(2011)، الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي/تخصص تاريخ في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي (من وجهة نظرهم) دراسة وصفية تحليلية في جامعتي دمشق وتشرين، مجلة جامعة دمشق، المجلد27، العدد3، 325-374.
13. سمارة، نواف (2005)، الطرائق والأساليب ودور الوسائل التعليمية في تدريس العلوم، مركز يزيد للنشر، الكرك، الأردن.
14. السنيدي، سعيد (2000)، الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ومدى ممارستهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
15. عادل، محمد (2002)، اتجاهات تربوية في أساليب تدريس العلوم. عمان، دار البداية.
16. العبايجي، أمل فتاح (2002)، دراسة موازنة للاتجاهات العلمية لطلبة المرحلة المتوسطة، مجلة كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، بغداد، العدد(35)، 88-135.
17. عبدالله، عبد العاطي(2010)، مستوى امتلاك طلبة التربية العملية الميدانية بكلية التربية للكفايات اللازمة للطلاب من وجهة نظر المعلم المتعاون، مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، المجلد7، العدد2، ، 128 - 159

18. عبود، سهاد عبد الامير (2007)، اثر أنموذج رايجلوث في اكتساب المفاهيم الكيميائية واستيعابها وتنمية حب الاستطلاع العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، العراق .
19. عبيد، جمانة (2006)، المعلم، اعدادة، تدريسه، كفايته، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع.
20. العقارية، نايف(1987) ، الكفايات التعليمية الضرورية لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن ودرجة ممارستهم لهذه الكفايات التعليمية في ضوء اختلافهم في المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والجنس، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
21. الغزيوات، محمد(2000) ، الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المعلمين تخصص معلم مجال اجتماعيات في جامعة مؤتة من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية المتعاونين في محافظة الكرك،الأردن، وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي، مجلة جامعة الملك سعود، العدد35
22. الفتلاوي، سهيلة محسن (2003)، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
23. الفتلاوي، سهيلة (2003)،الكفايات التدريسية: المفهوم- التدريب- الأداء، ، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
24. الفتلاوي، سهيلة محسن (2004) ، تقرير التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
25. قنديل، يس عبد الرحمن(2000)، التدريس واعداد المعلم ، دار المنشر الدولي، الرياض .
26. نشوان، يعقوب(1989) ، الجديد في تعليم العلوم، دار الفرقان، الأردن.
27. النمري، حنان سرحان (2008)، الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
28. الهويدي ، زيد(2005)، الاساليب الحديثة في تدريس العلوم، العين، دار الكتاب العربي.
29. وليم، عبيد (2004)، تعلم العلوم لجميع الاطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبية/

30- Boyatzis, R. E., Stubbs, E. C., & Taylor, S. N. (2002): Learning cognitive and through graduate management education. emotional intelligence competencies

Academy of Management Learning & Education, 1(2), 150-162.

31- Davies, D. & Rogers, M.(2000).Pre-Service Primary Teaches, **Planning For Science and Technological Education, Vol.18, No.2,November, PP.215 -226**

32-Tyler ,R. & Waldrup ,B.(2002)Improving Primary Sconce Schools' Experience of Change, **Australia Primary and Junior Science**, Vol.18,No.4, December , PP,23-28

33-Kliber ,H.E(2002): **Educational competences Among HistoryTeacher in Nevada Primary school**, The Educational Journal, number 13, pp145-155

34-Nergency,M.C(2003): **Teacher Competences in this Time and Place**. Teacher Journal(2), volume(2), pp 92-

فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على المعرفة التكنولوجية التربوية لنموذج تيباك (TPACK)

في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات معلم صف

بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية - غزة

د. هناء خميس أبودية

الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية - فلسطين - غزة

hdiaya@ucas.edu.ps

الملخص بالعربية:

هدفت البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على المعرفة التكنولوجية التربوية لنموذج تيباك (TPACK) في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات معلم صف بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية - غزة، اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتمثلت أدوات البحث في تصميم اختبار معرفي لقياس الكفايات المعرفية لدى (الطالبات/ المعلمات) وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لقياس الكفايات المهنية، كما أعدت الباحثة برنامجاً تدريبياً، وتكونت عينة البحث من (32) طالبة/ معلمة اختصاص معلم صف بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية - غزة، وأظهرت نتائج البحث بعد معالجة البيانات إحصائياً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسط درجات (الطالبات/ المعلمات) في اختبار الكفايات المعرفية القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وإلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسط درجات (الطالبات/ المعلمات) في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي القبلي والبعدي لصالح بطاقة الملاحظة البعدي، كما أن البرنامج التدريبي قد حقق فاعلية في اختبار الكفايات المعرفية وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي تزيد عن (1.2) وفقاً للكسب المعدل لبلاك. الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، المعرفة التكنولوجية التربوية، تيباك (TPACK)، الكفايات التدريسية.

The Effectiveness of a Suggested Training Programme Based on Technological pedagogical knowledge for (TPACK) Model to Enhance Some Competencies for the Student- Teachers of Basic Education Major- at the University College of Applied Sciences in Gaza
Dr-Hanaa Khamiss Abu Diaya
University College of Applied Sciences in Palestine- Gaza
hdiaya@ucas.edu.ps

Abstract:

This study aimed to reveal the effectiveness of a proposed training program based on Technological pedagogical knowledge for (TPACK) Model to Enhance

Some Competencies for the Student- Teachers of Basic Education Major- at the University College of Applied Sciences in Gaza. The researcher adopted the one-group quasi-experimental method, and the study tools involved designing a cognitive test to measure the cognitive competencies of female student teachers and an observation card for the teaching performance to measure skill competencies. The researcher also prepared a training program. The study sample consisted of (32) female student- teachers of Basic Education Major- at the University College of Applied Sciences in Gaza. The results of the study showed that there are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.01$) between the average scores of female student teachers in the pre and post cognitive competencies test in favour of the post application. The study also found that there are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.01$) between the average scores of female student teachers in the pre and post teaching performance observation card in favour of the post-observation card. The study concluded that the training program has achieved effectiveness in testing cognitive competencies and in the observation card of teaching performance exceeding (1.2) according to Blake's Modified Gain Ratio.

Keywords: Training Programme, (TPACK) Model, (Technological Pedagogical and Content Knowledge), (TPK) (Technological pedagogical knowledge), Competencies.

مقدمة:

لا شك أن العصر الحالي يتميز بكونه عصر الانفجار المعلوماتي والتكنولوجي، مما يؤثر على إحداث تغيرات جوهرية في العديد من المجالات في المجتمع وأهمها التعليم، فالتعليم من أقرب الأعمال إلى الله عز وجل كما قال تعالى: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ﴾⁽¹⁾ فذلك يتطلب جهوداً مضاعفة لمواكبة تلك التغيرات ومراجعة كل المؤسسات التعليمية لسياستها وأهدافها المتعلقة بالكوادر البشرية؛ لتحسين الأداء ورفع الكفاءة الإنتاجية. ولا أحد يُنكر بأن المعلم هو من أهم الكوادر والطاقات البشرية في العملية التعليمية، فهو من يرتكز عليه بناء التعليم وتطويره وصالح العملية التعليمية، لذلك لا بد من نظرة تحليلية لكيفية إعدادهِ وتدريبهِ في مؤسسات إعداد (الطلبة/المعلمين) وكلّيات التربية في الجامعات والمعاهد؛ للوصول لخريج يمتلك القدرة والكفايات اللازمة لممارسة العملية التعليمية بكفاءة واقتدار. أكّد العوضي⁽²⁾ بأن

كليات التربية في الجامعات الفلسطينية ومعاهد إعداد المعلمين بحاجة لاستخلاص أهم النظم العالمية في ضوء توظيف المستحدثات التكنولوجية والخاصة بتدريب (الطالب/ المعلم) على الاستفادة من التقنيات التعليمية الحديثة. كما تم عقد العديد من المؤتمرات في الوطن العربي الخاصة بإعداد المعلم كالمؤتمر العلمي العربي السنوي الثالث (2018) المعنون "رؤى وأفكار لقضايا في التعليم العام" حيث أوصى بضرورة إعداد المعلمين وتنميتهم في ظل مجتمع المعرفة المتسارعة، بينما أوصى مؤتمر "المخرجات التعليمية في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030" بجامعة حائل (2019) بضرورة تحول أدوار كليات التربية بما يتوافق مع رؤية 2030، وضرورة التأهيل المهني لأعضاء هيئة التدريس في مجال مهارات التواصل وطرق التدريس وإدارة الحوار وأساليب التقويم وتكنولوجيا التعليم، كما أكدت دراسات عديدة بضرورة تدريب (الطلبة/ المعلمين) على استخدام تكنولوجيا التعليم الاستخدام الأمثل كدراسة (الدعيس، 2018)⁽³⁾، (حسامو، 2012)⁽⁴⁾، ودراسة (Kemp & Other, 2000)⁽⁵⁾، وإعدادهم إعداداً بما يتلاءم ومتطلبات العصر الرقمي من تغير في طبيعة المعرفة وطبيعة المتعلم وبيئة التعلم، وليس المقصود من استخدام التكنولوجيا هو تدريب (الطلبة/ المعلمين) على توظيفها فقط؛ بل المقصود هو تدريبهم على كيفية دمج تكنولوجيا التعليم مع محتوى المقررات التي يدرسونها مع مراعاة توظيف المهارات التربوية المناسبة والتنوع في أساليب التقويم وأدواته، ولكي يتم الدمج والتكامل بفاعلية في العملية التعليمية؛ يجب أن يمتلك (الطلبة/ المعلمون) المعرفة التقنية، والمعرفة التربوية خلال فترة إعدادهم في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، حيث أشار كوهلر وميشرا⁽⁶⁾ إلى أهمية التركيز في برامج إعداد المعلمين على كيف تتفاعل التكنولوجيا مع المعارف الأخرى في السياق التعليمي، وقد اقترحا نموذج تيباك (TPACK) وهو تفاعل لأشكال المعرفة، كما "يرتبط بقدرة المعلم أو (الطالب/المعلم) على فهم العلاقة بين موضوعات المحتوى العلمي لمادة التخصص والتربية والمعرفة التكنولوجية؛ لتكوين هيكلًا منظماً يوضح العلاقة بين هذه المكونات ويعالجها بما يصقل خبرته ويطور أدائه"⁽⁷⁾.

الإحساس بالمشكلة وتحديدها:

نبح الإحساس بالمشكلة من خلال عمل الباحثة كمحاضرة ومشرفة تربوية حيث تبين أن هناك ضعفاً لدى الطالبات/ المعلمات في توظيف الكفايات التدريسية بشكل عام، وكيفية دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية بشكل خاص، بالإضافة إلى أنه تم عقد مقابلات بمجموعة بؤرية ضمت العديد من

المشرفين، ومعلمي التعليم الأساسي، وبعض الطالبات حديثات التخرج اختصاص معلم صف؛ لاستطلاع مدى امتلاك (الطلبة/ المعلمين) للكفايات التدريسية وتوظيفها أثناء برنامج التربية العملية (التدريب الميداني)؛ وكان من مخرجات المقابلات أن ما يُعد به (الطالب/ المعلم) كله عبارة عن طرائق تقليدية جامدة، بالإضافة إلى عدم وجود برامج تدريبية تعكس الدمج بين المعرفة بالتكنولوجيا و التربية؛ لأن بعض المعلمين قد يكون لديه المعرفة التامة بالموضوع يُدرسه، ولديه القدرة على إدارة الصف؛ لكنه يفتقر إلى الاستخدام الفاعل للتكنولوجيا؛ وترى الباحثة أن المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK) من أهم تلك المعارف؛ كونها تهدف إلى تكامل التكنولوجيا وكيفية تدريس المادة العلمية مع دمجها بفاعلية وكفاءة في المواقف التعليمية لتحسين نواتج تعلم الطلبة، ومن هنا انبثقت مشكلة البحث التي تحاول تسليط الضوء حول فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على المعرفة التكنولوجية التربوية لنموذج تيباك (TPACK) في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات معلم صف بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية - غزة.

أسئلة البحث: يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على المعرفة التكنولوجية التربوية لنموذج تيباك (TPACK) في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات (معلم صف) بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية - غزة؟ وللإجابة عن السؤال الرئيس يتطلب الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما التصور المقترح للبرنامج القائم على بعض معارف نموذج تيباك (TPACK) في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات (معلم صف) بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية - غزة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الطالبات/المعلمات) في اختبار الكفايات التدريسية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في ضوء المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK)؟
- هل يحقق البرنامج التدريبي الفاعلية في اختبار الكفايات المعرفية تزيد عن (1.2) وفقاً للكسب المعدل لبلاك؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الطالبات/المعلمات) في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في ضوء المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK)؟

● هل يحقق البرنامج التدريبي الفاعلية في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي تزيد عن (1.2) وفقاً للكسب المعدل لبلاك؟

فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات (الطالبات /المعلمات) في اختبار الكفايات التدريسية وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في ضوء المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK)؟
- لا يحقق البرنامج التدريبي الفاعلية في اختبار الكفايات التدريسية وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي تزيد عن (1.2) وفقاً للكسب المعدل لبلاك.

أهمية البحث:

- قد يضيف إلى المجتمع التربوي إطاراً نظرياً من الممكن أن يكون مرجعاً لموضوع الكفايات التدريسية والبرامج التدريبية والمعرفة التكنولوجية التربوية (TPK).
- قد يفيد نتائج البحث في إثراء الجانب المعرفي بكيفية تصميم مواقف تعليمية مدعمة بالتكنولوجيا الملائمة لطبيعة المقررات الأكاديمية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى.
- قد يضيف إلى المجتمع التربوي برنامجاً تدريبياً يستند إلى معارف نموذج تيباك (TPACK) يمكن الاستفادة منه في تحسين مخرجات العملية التعليمية.
- قد يتيح آفاقاً جديدة للباحثين للانطلاق لأبحاث أخرى في كيفية تصميم، وبناء برامج تدريبية في ضوء المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK).

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر هذا البحث على تناول بعض الكفايات التدريسية الواجب تنميتها لدى الطالبات معلمات (معلم صف) أثناء تدريسهن لمباحث التربية الإسلامية واللغة العربية والعلوم والحياة والتنشئة الاجتماعية المقررة لتلاميذ الصف الأول والثاني الأساسي في مدارس التطبيق، كما تم انتقاء بعض الكفايات التدريسية، ثم تصميم برنامج تدريبي مقترح لإكسابهن تلك الكفايات في ضوء المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK) من معارف نموذج تيباك.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2020/2019م.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة، ومدارس التطبيق الحكومية والخاصة التي تمارس فيها الطالبات التربية العملية (التدريب الميداني).
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على طالبات الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية - غزة في المستوى الثاني والمسجلات لمساق التربية العملية (تدريب ميداني) وبشرط أن تكون قد أنهت مساقات مهارات تدريس ومساق اللغة العربية وأساليب تدريسها وإدارة صف ومساق الحاسب الآلي (ICDL) وفقاً للخطة الأكاديمية لقسم العلوم التربوية تخصص معلم صف للفصل الدراسي الأول للعام 2019 م - 2020م.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **الفاعلية:** تُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها هي مدى قدرة البرنامج التدريبي المقترح في تحقيق الأهداف المخططة، وتُقاس بقيمة معامل الكسب المعدل لبلانك.
- **البرنامج التدريبي:** هو "الخطة التي تتوفر فيها العناصر الرئيسة: الأهداف العامة، خصائص المتعلمين، الأهداف التعليمية، المحتوى العلمي، القياس القبلي، نشاطات التعلم والتدريب والمصادر التعليمية، التقويم"⁽⁸⁾، بينما يُعرّفه المطرفي⁽⁹⁾ بأنه مجموعة من الإجراءات والأنشطة التدريبية المخططة لها، والتي تهدف إلى إكساب وتنمية المهارات التدريسية لدى المعلم، وتتكون من الأهداف والمحتوى والأساليب التدريبية والأنشطة التدريبية والوسائل التعليمية والتقويم، بينما تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنه مجموعة من الخبرات والأنشطة والأساليب والتقنيات التدريبية المتكاملة والمتراصة والمخططة التي تمكّن الطالبات معلمات الصف من امتلاك بعض الكفايات التدريسية في ضوء المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK) من معارف نموذج تيباك (TPACK) التي تؤكد على التكامل بين المعرفة بالتكنولوجيا والتربية للإرتقاء بالعملية التعليمية.
- **الكفايات التدريسية:** هي "القدرات المعرفية والمهارية اللازمة لحل المشكلات معالجة المواقف المتغيرة، كما تتضمن الإرادة الواعية باستخدام تلك المعارف والمهارات في سياق جيد"⁽¹⁰⁾، بينما تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي تحتاجها (الطالبة/

المعلمة) للقيام بتنفيذ المواقف التدريسية وتقومها وتحقيق تعلم أكثر كفاءة بأقصر وقت وأقل جهد أثناء التربية العملية (التدريب الميداني)، ومن ثم يُعد توافرها لديها شرطاً لإجازتها في العمل مستقبلاً كمعلمة.

• نموذج تيباك (Technological Pedagogical and TPACK)

Content Knowledge : هو "تقاطع الأشكال الأولية للمعرفة (المحتوى) (CK)، علم أصول التربية (PK)، التكنولوجيا (TK)؛ لنتج معارف جديدة في معرفة المحتوى التربوي (PCK)، معرفة المحتوى التكنولوجي (TCK)، المعرفة التربوية التكنولوجية (TPK)، وتقاطع جميع المعارف الثلاث معرفة المحتوى والتربية والتكنولوجيا (TPACK)⁽¹¹⁾، بينما تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه مجمل المعارف والمهارات ويتكون من تكامل معرفة المحتوى، والتربية، والتكنولوجيا والذي يهدف إلى توضيح الكفايات الواجب توافرها لدى الطالبات معلمات الصف، والتي تمكنهن من دمج التكنولوجيا بالتعليم، وتعزيز ممارساتهن التربوية في المواقف التعليمية من خلال تدريسهن لمقررات التربية الإسلامية واللغة العربية والعلوم والحياة والنشئة الاجتماعية المقررة لتلاميذ الصف الأول والثاني الأساسي في مدارس التطبيق أثناء تدريبهن في المدارس التطبيقية (حكومة، أو خاصة).

• المعرفة التكنولوجية التربوية (Technological pedagogical TPK)

knowledge): تعتبر من معارف نموذج تيباك (TPACK) وهي المعرفة التي تدمج بين التكنولوجيا والتربية لتحقيق تعلم أفضل، والتي تتناول معرفة مجموعة من التقنيات والأدوات والبرمجيات وملاءمتها ضمن استراتيجيات تدريسية مختلفة.

الإطار النظري للبحث: تم تصنيف الإطار النظري إلى ثلاثة محاور رئيسة وهي كالتالي:

المحور الأول: الكفايات التدريسية واعداد المعلم:

لقد أصبحت الكفايات التدريسية تحتل مكانة مهمة في المنظومة التربوية الحديثة، وذلك لدورها في فاعلية التدريس، ووصف المخرجات المتوقعة من التعليم، ومهارات المعلم التي تساعد على القيام بواجباته على أكمل وجه⁽¹²⁾.

أهمية الكفايات التدريسية:

إن الهدف من تعليم الكفايات التدريسية هو تلبية احتياجات الطلاب بشكل أكثر فاعلية من خلال المطالبة بضرورة إتقان الطالب للمحتوى والمهارات بدلاً من تعلم الطالب من خلال مقدار الوقت الذي يحتاج إليه الطالب لتلقي المعلومات ⁽¹³⁾ فتكمن أهمية الكفايات التدريسية بالنسبة للمعلم بما يلي:

- تُكسب المعلم القدرة على رسم خطة فاعلة تُبنى على أهداف واضحة يسهل تحقيقها أثناء سير الموقف التعليمي.

- ترفع من مستوى الأداء التدريسي للمعلم من خلال تحديد مواطن القوة لديه، فيسعى إلى تعزيزها وتحديد مواطن الضعف أو القصور لديه؛ لتطويرها وتنميتها.

- تساعد المعلم في مواكبة العصر التكنولوجي؛ ليسهل عليه توظيف التقنيات التعليمية الأكثر فاعلية والتي تعينه على تحسين أدائه.

- تُعد معلم قادر على الإبداع والإنتاج والابتكار ⁽¹⁴⁾.

الكفايات التدريسية التي ركز عليها البحث الحالي:

أولاً: كفايات التنفيذ:

1. توظيف كفاية التمهيد للمواقف التعليمية.
2. استخدام كفاية تنويع المثيرات للمواقف التعليمية.
3. توظيف كفاية الغلق للمواقف التعليمية.
4. استخدام الطريقة التدريسية الملائمة للمواقف التعليمية.
5. توظيف الأنشطة التعليمية المناسبة للمواقف التعليمية.
6. توظيف كفاية طرح الأسئلة الصفية.
7. توظيف كفاية التعزيز للمواقف التعليمية.
8. تصميم بيئة صفية جاذبة لانتباه التلاميذ.

9. اتقان استخدام الأدوات والأجهزة والتقنيات والبرامج التكنولوجية (الوسائل التعليمية، الفيسبوك، الواتساب، البريد الإلكتروني، السبورة الذكية، محرك البحث جوجل، تطبيقات جوجل).

10. توظيف المنصات التعليمية لمتابعة ما يُستجد في التدريس الصفّي.

11. استخدام تقنية الصف المعكوس لتدريس بعض المواقف التعليمية.

12. توظيف الصفوف الافتراضية Google Classroom كبيئة تعليمية لدعم تعلم التلاميذ.

ثانياً: كفايات التقويم:

1. استخدام استراتيجيات التقويم الدراسي لمتابعة تقدم الطلبة في العملية التعليمية.

2. توظيف التغذية الراجعة البناءة في الوقت المناسب.

3. تصميم الاختبارات الإلكترونية لتقييم التلاميذ من خلال تطبيقات جوجل Google

وعليه فمن الضروري أن تهتم كليات التربية لإكساب معلمي المرحلة الأساسية الأولى الكفايات التدريسية التي يحتاجونها، والاهتمام بالتطبيق؛ لتوظيف ما يتعلموه داخل القاعات الدراسية من استراتيجيات وطرائق وأساليب تدريسية، واستخدام التكنولوجيا وكيفية دمجها في العملية التعليمية.

المحور الثاني: البرامج التدريبية القائمة على الكفايات:

تتنوع برامج إعداد المعلمين بتنوع احتياجاتهم واختلاف اختصاصاتهم؛ لتحقيق أهداف التدريب، وظهرت اتجاهات في مجال تصميم البرامج التدريبية ومنها اتجاه برامج التدريب القائمة على الكفايات⁽¹⁵⁾.

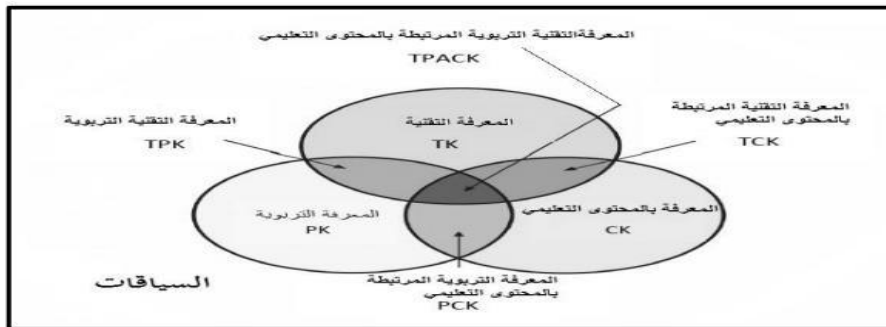
أهداف البرامج التدريبية القائمة على الكفايات: تسعى البرامج التدريبية إلى تحقيق ما يلي⁽¹⁶⁾:

الأهداف المعرفية: وهي التي تتضمن تزويد (الطلبة/ المعلمين) بما يساعدهم لإدارة طبيعة مهنة التدريس، والإحاطة بجوانبها المختلفة، **والأهداف الوجدانية:** وهي التي تتضمن تزويد (الطلبة/ المعلمين) قيماً واتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، **والأهداف المهارية:** وهي التي تتضمن تزويد (الطلبة/ المعلمين) من استراتيجيات التدريس الحديثة وفي تقديم المادة التعليمية وإدارة الفصل وتقويم تعلم الطلاب، وعطفاً عما سبق ترى الباحثة أن برامج تدريب (الطلبة/ المعلمين) تسهم في تنمية معارفهم واتجاهاتهم ومهاراتهم، كما تقلل التوتر الذي قد ينشأ عن نقص المعرفة أو في المهارة، كما تسهم في تنمية قدرتهم في حل مشاكلهم

المستقبلية التي قد تواجههم في العمل المدرسي.

المحور الثالث: نموذج تيباك (TPACK):

- كانت بداية ظهور مفهوم (TPACK) على يد شولمان (Shulman) في أواخر القرن العشرين، حيث تكوّن إطار شولمان Shulman في بدايات الأمر من ثلاث معارف، وهي: المعرفة الخاصة بالتربية (PK): وهي شكل عام لا يعتمد على التخصص العلمي بل يتعلق بإدارة وتنظيم الصف والمعرفة بنظريات التعلم والتعليم وطرائق التدريس العامة، والمعرفة الخاصة بالمحتوى (CK): وتشمل معرفة كل ما يتعلق بتخصص معين قطع النظر عن تدريس ذلك التخصص إذ أنه يرتبط بالحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات وكيف يتم تنظيمها ضمن التخصص العلمي، المعرفة الخاصة بالتربية والمحتوى معاً (PCK): وهي المعرفة الأساسية التي تسعى برامج إعداد وتأهيل المعلمين لتطويرها، فهي مزيج من معرفة المحتوى ومعرفة التربية متوافقة مع خبرة المعلم الذاتية ليتكون لديه فهم موسّع لكيفية تدريس مواضيع تخصصه بطريقة تناسب مع حاجات المتعلمين وقدراتهم.
- بعد ظهور التعليم الإلكتروني ارتأى كوهلر وميشرا⁽¹⁷⁾ ضرورة توسيع نطاق منحى شولمان من خلال إضافة البعد الثالث وهو المعرفة التكنولوجية، فتوصل الباحثان إلى مفهوم نموذج تيباك (TPACK) وهو الذي يهدف إلى تمكين المعلمين من كفايات دمج التكنولوجيا بالتعليم من خلال المعرفة العميقة بمحتوى التخصص وطرائق التدريس والمستحدثات التكنولوجية؛ لتحقيق الهدف.



شكل (2) يوضح السياقات المكونة لنموذج تيباك⁽¹⁸⁾

العلاقة بين نموذج تيباك (TPACK) وتنمية الكفايات التدريسية لدى (الطالبة/ المعلمين):
إن العلاقة بين الكفايات التدريسية ونموذج تيباك (TPACK) تتضح بأن الكفايات التدريسية تتضمن المعارف الثلاثة الرئيسة (المحتوى، التربية، والتكنولوجيا) وتداخلاتها، وبذلك تقترن فاعلية التدريب القائم على الكفايات بقدرة (الطالبات/ المعلمات) على تنمية الكفايات من هذه المعارف وتداخلاتها، كما أن نموذج تيباك (TPACK) يحدد الكفايات الضرورية لتحسين التطبيق الناجح للتدريس الفعال من خلال دمج جزئيات المحتوى والتقنيات الملائمة مع التربية (طرق التقسيم) المناسبة والفاعلة لتحقيق الأهداف المرجوة⁽¹⁹⁾.

ووفقاً لاستطلاع الآراء ومخرجات المقابلات البؤرية التي تم عقدها تم التركيز على المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK) من معارف نموذج تيباك السبعة.

المعرفة التكنولوجية التربوية (Technological pedagogical TPK) knowledge): وهي المعرفة التي تدمج بين التكنولوجيا والتربية لتحقيق تعلم أفضل، والتي تتناول معرفة مجموعة من التقنيات والأدوات والبرمجيات وملاءمتها ضمن استراتيجيات تدريسية مختلفة. متطلبات تحقيق المعرفة التكنولوجية التربوية (Technological TPK) pedagogical knowledge) من خلال الطالبة/المعلمة:

● استخدام الطرائق التدريسية بكفاءة من خلال توظيف المستحدثات التكنولوجية وتطويرها في الأنشطة التعليمية والمواقف الصفية.

● تدعيم الممارسات التعليمية والمواقف الصفية من خلال توظيف المستحدثات التكنولوجية. وجدت الباحثة من خلال نتائج تنفيذ البحث امتلاك (الطالبات/المعلمات) الفهم العميق بكيفية دمج التكنولوجيا في تدريس جميع الموضوعات، وفاعلية نموذج تيباك (TPACK) في تنمية الاتجاهات الإيجابية لديهن نحو دمج التكنولوجيا في التعليم داخل قاعات المحاضرات بهدف إثراء المواقف التعليمية، مما أدى إلى تنمية الكفايات التدريسية لديهن قبل مزاولتهن لمهنة التدريس وتلبية حاجاتهن الحالية والمستقبلية. وعطفاً عما سبق يمكن القول بأنه لا يتمثل الهدف الرئيس من معرفة

المعلم أو الطالب/ المعلم للكفايات التدريسية ويلتزم بما لاكتشاف أخطائه والوقوف عليها؛ بل هو من أجل تحسين العملية التعليمية والاطمئنان بأنها تسير في مسارها الصحيح.

بعض الدراسات السابقة التي تناولت محاور البحث:

من الدراسات السابقة التي تناولت الكفايات التدريسية التي ينبغي أن يكتسبها (الطلبة/ المعلمون): دراسة (الياسري، 2019)⁽²⁰⁾ والتي هدفت إلى معرفة الكفايات التعليمية التي يمتلكها الطلبة المطبقين من قسم التاريخ في كلية التربية جامعة بابل من وجهة نظر المشرف التربوي، وقد بلغت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي، حيث اتخذت الملاحظة أداة لجمع المعلومات، وتوصلت إلى وجود كفايات تعليمية على مستوى مجالات الملاحظة، فقد جاء مجال كفايات إدارة وضبط الصف بالمرتبة الأولى، بينما جاء مجال كفايات تنفيذ التدريس بالمرتبة الأخيرة. بينما هدفت دراسة (موسى، 2018)⁽²¹⁾ إلى معرفة الكفايات اللازمة للطلبة/ المعلمين أثناء إعدادهم لمهنة التدريس بجامعة البحر الأحمر، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (65) معلماً ومعلمة، وأعدَّ الاستبانة، وتكونت من (37) فقرة، وتمت معالجة البيانات إحصائياً، وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين المتعاونين على الكفايات اللازمة للطالب/ المعلم جاءت في مستوى التقدير العالي، بينما أظهرت أن الكفايات الشخصية احتلت المرتبة الأولى من الكفايات التي يمارسها أثناء التدريب الميداني، في حين هدفت دراسة (Nergnecy, 2003)⁽²²⁾ إلى معرفة الكفايات التدريسية التي يحتاج إليها (الطلبة/المعلمون) في جامعة الألباما في الزمان الحاضر، واستخدمت لذلك استبانة آراء طبقت على (260) معلماً ومعلمة من الطلبة المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الكفايات التي يحتاجها (الطلبة/المعلمون) هي (163) كفاية تعليمية تتوزع على مجالات تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، التقويم، الإدارة الصفية،

ومن الدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدريبية القائمة على الكفايات:

دراسة (الفليت، 2019)⁽²³⁾ التي هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير (ISTE) في تنمية الكفايات التعليمية لدى (الطالبات/المعلمات) بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، واعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث تمثلت أدوات الدراسة في اختبار معرفي لقياس

الكفايات المعرفية لدى (الطالبات/ المعلمات) وبطاقة ملاحظة للمهارات العملية لقياس الجانب الأدائي المتعلق بالبرامج الحاسوبية المتضمنة في البرنامج، وبطاقة ملاحظة للأداء التدريسي لقياس مهارات التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (22) طالبة/ معلمة بكلية التربية بالجامعة الإسلامية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات (الطالبات/ المعلمات) في اختبار الكفايات المعرفية وبطائقي الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، كما أن البرنامج التدريبي حقق فاعلية حسب الكسب المعدل لبلاك، بينما هدفت دراسة (السلطاني، 2018)⁽²⁴⁾ إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على أساس الكفايات في إكساب (الطالبات/ المطبقات) مهارات التدريس الصفّي، تم بناء برنامج تدريبي يحتوي الكفايات المهنية اللازم توفرها للطلبة /المطبقين في كليات التربية في العراق، كما بينت الدراسة أن حجم الأثر لأداء الطالبات/المطبيقات كان كبيراً بعد التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، في حين هدفت دراسة (Aytekin & Abanmi, 2012)⁽²⁵⁾ إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام التعلم المدمج لتطوير مهارات التدريس للطلاب/المعلمين عبر برنامج مقترح بجامعة الملك سعود، حيث استخدم المنهج شبه التجريبي، وقسمت عينة الدراسة إلى أربع مجموعات تجريبية، كما أعدّ الباحثان بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي للمجموعات.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت نموذج تيباك (TPACK):

دراسة (العمرى، 2019)⁽²⁶⁾ والتي هدفت إلى بناء تصور مقترح لتطوير المعرفة التقنية التربوية المرتبطة بالمحتوى التعليمي (TPACK) لدى معلمات العلوم بمدينة الرياض، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال بناء أداتين للدراسة المتمثلة باستبانة الكترونية، وُجهت لمعلمات العلوم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض البالغ عددهن (1375) معلمة، وتوصلت النتائج إلى أن أفراد العينة محايدات حول مدى توافر المعرفة التقنية التربوية المرتبطة بالمحتوى التعليمي لديهن بشكل عام، كما قدّمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتطوير هذه المعرفة لديهن، بينما هدفت دراسة (Agustin & Others, 2019)⁽²⁷⁾ إلى تحديد المحتوى التربوي التكنولوجي لدى معلمي العلوم قبل الخدمة، تم توجيه عشرة أسئلة على 21 معلماً قبل الخدمة خلال تدريس مساق العلوم، وتوصلت الدراسة أن نسبة معرفة المحتوى

التكنولوجي للبيانات كانت أفضل مجال من قبل معلمي ما قبل الخدمة (TK)، وكانت أقل مجال هو معرفة المحتوى (CK) تدل هذه النتيجة على ضرورة توفير برنامج لتطوير محتوى يتعلق بمعلمي ما قبل الخدمة، في حين هدفت دراسة (محمد، 2018)⁽²⁸⁾ إلى تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لتنمية كفاءاته ومهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي علم النفس قبل الخدمة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم مقياس كفاءات تيباك (TPACK) وبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي وتم تطبيقهما على عينة البحث وقوامها (39) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة شعبة علم نفس تربوي وأظهرت النتائج تدني مستوى تمكن عينة البحث من كفاءات نموذج (TPACK) ومن مهارات التدريس الإبداعي دون مستوى (80%).

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات التربوية في تنمية الكفايات التدريسية بشكل عام كدراسة (الفليت، 2019؛ السلطاني، 2018؛ محمد، 2018) واختلف في كونه سعى إلى تنمية الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات معلم صف بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية - غزة في ضوء المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK)، كما اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في استخدام الاختبار وبطاقة الملاحظة معاً كأدوات للدراسة كدراسة (الفليت، 2019؛ السلطاني، 2018؛ Agustin & Others, 2019) في حين دراسة كل من (موسى، 2018؛ العمري، 2019؛ Nergnecy, 2003) استخدمت الاستبانة، وتم استخدام بطاقة الملاحظة فقط كأداة للدراسة في دراسة (الياسري، 2019؛ دحلان، 2016)، في حين دراسة (Agustin & Others, 2019) تم استخدام المقابلات المعمقة كأداة للدراسة، وما يميز البحث الحالي بأنه استخدم أيضاً أداة المقابلة لاستطلاع آراء الخبراء والمشرفون التربويون والطالبات حديثات التخرج؛ للوقوف على أهم الكفايات التدريسية الواجب أن تكتسبها الطالبات/ المعلمات أثناء الدراسة الأكاديمية في الكلية الجامعية، وتوظيفها خلال التدريب الميداني، وعند مزاولتها للمهنة المستقبلية كمعلمة، كما استخدم البحث الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة لقياس الكفايات المعرفية والأدائية لدى الطالبات/ المعلمات قبل البرنامج التدريبي وبعده. واتفق البحث الحالي مع دراسة (الفليت، 2019؛ Aytekin & Abanmi, 2012) في استخدام

المنهج شبه التجريبي، بينما اختلف في كل من دراسة (الياسري، 2019؛ موسى، 2018؛ العمري، 2019؛ محمد، 2018؛ Nergnecy، 2003)، كما تم اتباع المنهج الكيفي في دراسة (Agustin & Others، 2019)، كما اتفق مع معظم الدراسات السابقة التي تناولها البحث بتطبيق الدراسات على عينة الطلبة/ المعلمين كدراسة (الياسري، 2019؛ موسى، 2018؛ الفليت، 2019؛ السلطاني، 2018؛ العمري، 2019؛ محمد، 2018؛ Nergnecy، 2003؛ Aytakin، 2012؛ & Abanmi، 2019؛ Agustin & Others، 2019) بينما اختلف البحث عن دراسة (العمري، 2019) حيث ركزت على فئة معلمات العلوم، كما تميز البحث الحالي كونه سعى إلى تنمية الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات معلم صف بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية - غزة في ضوء المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK) مما أضفى الجدة على البحث.

أدوات البحث:

الاختبار المعرفي: هدف الاختبار إلى تحديد مدى امتلاك الطالبات المعلمات للجانب المعرفي للكفايات التدريسية في ضوء المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK)، ليتسنى الحكم بعد ذلك على فاعلية البرنامج التدريبي ضمن مستويات بلوم وهي: مستوى التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، والمستويات العليا، ووفقاً لآراء الخبراء والمشرفين التربويين ومدى احتياج الطالبة/ المعلمة للكفايات التدريسية، وللتأكد من تحقيق الاختبار للأهداف التعليمية للمحتوى تم صياغة فقرات الاختبار وتحديد الأهمية النسبية للأهداف ومستوياتها والنسب المئوية لكل منها. كما تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (30) (طالبة/ معلمة) من الطالبات/ المعلمات ومسجلات مساق تدريب ميداني (تربية عملية) ومن خارج عينة البحث بهدف تحديد زمن الاختبار، تحليل فقرات الاختبار لحساب معاملات الصعوبة والتمييز، حساب صدق وثبات الاختبار.

تحليل فقرات الاختبار لحساب معاملات الصعوبة والتمييز:

- **معامل الصعوبة:** حيث تمثل كل مجموعة 50% من أعداد العينة الاستطلاعية، فيكون عدد الأفراد في كل مجموعة (11) فرداً، ويحسب بالمعادلة الآتية:

$$\text{درجة صعوبة الفقرة} = \frac{\text{مجموع الإجابات الصحيحة على الفقرة من المجموعتين العليا والدنيا}}{\text{عدد الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة في المجموعتين}} \times 100\%$$

ويتطبيق المعادلة السابقة وجدت الباحثة أن معاملات الصعوبة تراوحت ما بين (0.27-0.77) وكان متوسط معامل الصعوبة الكلي (0.52)، وبهذه النتائج تبقي الباحثة على جميع فقرات الاختبار، حيث كانت معاملات الصعوبة أكثر من 0.20 وأقل من 0.80.

٢ - معامل التمييز: تم حساب معاملات التمييز للفقرات وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{معامل تمييز الفقرة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة على الفقرة في المجموعة الدنيا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة على الفقرة في المجموعة العليا}}{\text{عدد أفراد إحدى المجموعتين}} \times 100\%$$

- حيث تراوحت جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار بعد استخدام المعادلة السابقة بين (0.27-0.64) للتمييز بين إجابات الفئتين العليا والدنيا، وقد بلغ متوسط معامل التمييز الكلي (0.45) ويقبل علم القياس معامل التمييز إذا بلغ أكثر من (0.20) وبذلك تبقي الباحثة على جميع فقرات الاختبار.

• صدق الاختبار: اقتضت الباحثة على نوعين من الصدق هما:

1. صدق المحكمين (الصدق الظاهري): بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين، كما في ملحق رقم (1)، وتم الأخذ بملاحظاتهم، حيث تكون الاختبار من (30) سؤالاً، والملحق رقم (2) يوضح الاختبار المعرفي في صورته النهائية.

2. صدق الاتساق الداخلي: وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى من مستويات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ومعامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه الفقرة وذلك لمعرفة مدى ارتباط المستويات بالدرجة الكلية للاختبار ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي (1):

جدول (1) يبين معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

المستوى	رقم السؤال	معامل الارتباط	المستوى	رقم السؤال	معامل الارتباط	المستوى	رقم السؤال	معامل الارتباط	المستوى	رقم السؤال	معامل الارتباط
	1	**0.593		3	*0.438		2	*0.468		18	*0.442
	5	**0.664		11	*0.440		4	**0.557		28	**0.506
	7	**0.437		15	**0.557		6	**0.666		29	**0.512
	8	**0.535		22	**0.509		9	**0.669		30	**0.595
	10	**0.707		23	**0.529		13	**0.660			
	12	*0.447		25	**0.557		14	**0.622			
	16	**0.723		27	**0.513		20	**0.697			
التذكر			التطبيق			الفهم					

المستوى	رقم السؤال	الارتباط	معامل	المستوى	رقم السؤال	الارتباط	معامل
	17	**0.653			21	**0.801	
	19	**0.549			26	**0.538	
	24	*0.471					

*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01، 0.05) وللتأكد من الاتساق الداخلي لمستويات الاختبار تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى والدرجة الكلية للاختبار، حيث اتضح أن معاملات ارتباط مستويات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً على مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي لمستويات الاختبار، وبذلك تطمئن الباحثة إلى صدق الاختبار وإمكانية تطبيقه في البحث الحالي على العينة الفعلية.

● ثبات الاختبار: وقد قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات من خلال:

طريقة التجزئة النصفية: تتيح قامت الباحثة بتجزئة الاختبار إلى نصفين، الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية لكل مهارة من مهارات الاختبار، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان برون (Spearman-Brown) وجاءت النتائج كما في الجدول (2) :

جدول (2) يبين معاملات ثبات الاختبار

المستويات	عدد الفقرات	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
التذكر	10	0.836	0.910
الفهم	*9	0.779	0.785
التطبيق	*7	0.587	0.592
مستويات عليا	4	0.715	0.834
الدرجة الكلية	30	0.707	0.828

* تم استخدام معادلة جتمان لأن النصفين غير متساويين، أي أن عدد الأسئلة الفردية لا يساوي عدد الأسئلة الزوجية.

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.828)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بثبات مما يطمئن الباحثة إلى تطبيقه على عينة البحث.

ثانياً: بطاقة الملاحظة: قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة لتقييم الأداء التدريسي لدى الطالبات /المعلمات، بعد أن قامت بتحديد اثنتين من الكفايات الرئيسة لقياسها وهي (تنفيذ التدريس، تقويم التدريس)، والملحق رقم (3) يوضح البطاقة في صورتها النهائية، كما تحققت من صدقها من خلال اتباع الآتي:

1. صدق المحكمين (الصدق الظاهري): تم عرض البطاقة على عدد من المحكمين، وقد أبدوا ملاحظاتهم، فقامت بأخذ جميع آرائهم، وعليه فقد تم انتقاء الفقرات التي اتفق المحكمين عليها ليصبح عدد فقرات البطاقة (15) فقرة، كما تم إعطاء كل فقرة وزن تدريجي من (1، 2، 3، 4). وبذلك تنحصر درجات افراد العينة بين (15 درجة الى 60 درجة)، والجدول (3) يبين توزيع فقرات البطاقة على مهاراتها.

جدول (3) يبين توزيع فقرات البطاقة

الكفايات	عدد الفقرات
تنفيذ التدريس	12
تقويم التدريس	3
المجموع	15

2. صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق البطاقة على العينة الاستطلاعية، ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من الفقرات مع المهارة التي تنتمي إليها مع الدرجة الكلية لكل مهارة، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) يبين معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المهارة مع الدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها

المهارة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المهارة	رقم الفقرة	معامل الارتباط
تنفيذ التدريس	1	**0.714	التدريس	1	**0.948
	2	**0.763		2	**0.940
	3	**0.859		3	**0.976
	4	**0.907	تنفيذ التدريس		
	5	**0.960			
	6	**0.780			
	7	**0.865			
	8	**0.957			
	9	**0.964			
	10	**0.905			

المهارة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المهارة	رقم الفقرة	معامل الارتباط
	11	0.858**			
	12	0.969**			

** ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463
 * ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361 واتضح بأن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) ليدل على ان البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، فهي صادقة لما وُضعت لقياسه.
 طرائق حساب ثبات بطاقة الملاحظة:

1. طريقة الاتساق بين الأفراد: قامت بالتعاون مع ملاحظين آخرين بتطبيق بطاقة الملاحظة على طالبات العينة الاستطلاعية بعد تدريب الملاحظين على استخدام بطاقة الملاحظة، وتم حساب نسب الاتفاق بين النتائج التي توصلت إليها الباحثة مع الملاحظين، وتم حساب معامل ثبات الملاحظين على أداء كل طالبة بناءً على معادلة كوبر، حيث تبين أن معاملات الاتفاق كانت (91.40%) وهذا معامل جيد، مما يؤكد على ثباتها وصلاحياتها للتطبيق على عينة البحث الفعلية.
2. طريقة التجزئة النصفية: حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل مهارة من مهارات البطاقة، وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم تم تعديل طول المهارة باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) والجدول التالي رقم (5) يوضح ذلك:

جدول رقم (5) يبين معاملات الثبات بين نصفي البطاقة ككل

المهارات	عدد الفقرات	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
تنفيذ التدريس	12	0.911	0.946
تقويم التدريس	3	0.940	0.966
الدرجة الكلية للبطاقة	15	0.969	0.974

يتضح من الجدول أن معامل الثبات الكلي (0.974)، وهذا يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة البحث.

نتائج البحث ومناقشتها: نص السؤال الأول من أسئلة البحث على: " ما التصور المقترح للبرنامج القائم على المعرفة التكنولوجية التربوية لنموذج تيباك (TPACK) في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات (معلم صف) بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية - غزة؟ وللإجابة عنه قامت الباحثة بتصميم البرنامج التدريبي كما يلي:

أسس البرنامج التدريبي: تم تحديد أساس البرنامج التدريبي في ضوء الدراسة النظرية للأدب التربوي والدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة.

مراحل بناء البرنامج التدريبي: تضمنت مراحل بناء البرنامج التدريبي ما يلي:

المرحلة الأولى: تحديد الاحتياجات التدريبية: لقد استخدمت الباحثة المقابلة الشخصية لتحديد الاحتياجات التدريبية للبرنامج التدريبي المقترح للبحث الحالي حيث قابلت عدداً من الخبراء وطالبات حديثات التخرج تخصص معلم صف؛ لاستطلاع آرائهن حول أهم الكفايات التي ينبغي أن تمتلكها الطالبة أثناء دراستها الأكاديمية لتوظيفها في التدريب الميداني، كما استخدمت بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المعدة من قبل الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بصفتها مشرفة تربوية لعدة سنوات على (طالبات/ معلمات) في قسم العلوم التربوية، وكلية التربية في الجامعة الإسلامية.

المرحلة الثانية: التخطيط للبرنامج التدريبي: فالتخطيط للبرنامج التدريبي ساعد على تحسين الاستخدام

للإجراءات التدريسية من أنشطة وأساليب وطرائق وتحديد التقنيات والمواد والأساليب التقييمية للبرنامج وتنفيذها بفاعلية.

خطوات التخطيط للبرنامج التدريبي: ترى الباحثة أن التخطيط للبرنامج يتضمن خطوات عديدة ومنها: أولاً: تحديد أهداف البرنامج التدريبي: وتُعرف الهدف التدريبي بأنه التغير المتوقع في سلوك (الطالبات/المعلمات) بعد مرورهن بخبرة تعليمية، كما يهدف البرنامج التدريبي في البحث الحالي إلى تنمية الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات معلم صف في ضوء المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK) من معارف نموذج تيباك (TPACK).

ثانياً: تحديد المادة التدريسية للبرنامج التدريبي: فالمحتوى التدريبي للبرنامج التدريبي هو الموضوعات التدريسية والأنشطة والتدريبات وأوراق العمل والفيديوهات والمنصات التعليمية وتطبيقات جوجل والرسوم والأشكال التوضيحية والتقنيات لتنمية الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات معلم الصف.

ثالثاً: تحديد الأساليب والطرائق التدريسية: من أهم الأساليب التدريسية المستخدمة في البرنامج التدريبي المقترح:

1. طرائق تدريسية متنوعة: تم توظيف طريقة المحاضرة وذلك لعرض المعارف حول موضوعات البرنامج وكان يتخللها أيضاً العروض التوضيحية والمناقشات الفردية والجماعية بين الطالبات وبين بعضهم البعض وأوراق العمل والأنشطة التطبيقية الأخرى، كما تم توظيف التعلم التعاوني، جدول التعلم k.w.l، طريقة جيسكو Jigsaw، طريقة الصف المعكوس، واستراتيجية المشروع، كما تم عرض مواقف تدريبية مصغرة وتدريب الطالبات عليها، كما تم توظيف البيان العملي عند عرض الجانب التكنولوجي للبرنامج كتصميم اختبار الكتروني قصير من خلال نماذج جوجل، وكيفية الانضمام إلى منصة تعليمية، والانضمام إلى الصف الافتراضي Google Classroom، وكيفية تصميم دروس تعليمية خلال برنامج PowerPoint بفاعلية وكيفية إنشاء مجموعة بريدية ومجموعة الواتساب، وكيفية توظيف الصف المقلوب بكفاءة، ثم تقوم الطالبات بإعادة ما تم تطبيقه بتطبيقات مماثلة.

2. أسلوب المحاكاة: اتبعت هذا الأسلوب من خلال استخدام السبورة الذكية؛ لعرض درس

توضيحي أمام الطالبات بمواقف تعليمية مصغرة، ثم تتيح للطالبات تطبيق هذه المهارات باستخدام المستحدثات التكنولوجية ودمجها في الدروس المقررة للصف الأول أو الثاني الأساسي أمام زميلاتهن، ثم يتبع كل عرض لموقف صفي مصغر إبداء الآراء من قبل الباحثة، والطالبات أنفسهن لتقويمه وذلك لممارسته عملياً في مهنتها المستقبلية.

1. **العصف الذهني:** وذلك عندما كانت توجه الباحثة أسئلة مثيرة للتفكير أثناء عرض المادة التدريسية؛ للوصول إلى أفكار جديدة أو حلول إبداعية، ومن ثم يقيّم هذه الأفكار.

2. **الزيارات الميدانية:** قامت الباحثة مع الطالبات بزيارات ميدانية إلى مدرسة الهدى الخاصة؛ لتطبيق استخدام السبورة الذكية في العملية التعليمية بشكل عام، ولتدريس دروس محددة باستخدام السبورة الذكية وتطبيقاتها، كما قامت الطالبات بأنفسهن باستخدام وتطبيق عدة دروس مختلفة باستخدامها.

3. **الورشات التدريبية:** حيث كانت توزع الطالبات إلى مجموعات وتكلف كل مجموعة من الطالبات بإنجاز تدريبي منظم ثم تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه أمام زميلاتهن.

رابعاً: تحديد التقنيات والمستحدثات التكنولوجية والوسائل التدريبية: استخدمت الباحثة من خلال البرنامج التدريبي المقترح أوراق عمل ونشرات معرفية للمادة التدريبية، وبالإضافة إلى البرامج والبرمجيات والصوتيات والتطبيقات من خلال الهاتف المحمول والفيديوهات التعليمية والأفلام التوضيحية مع مراعاة تنوعها، بحيث تكون مطبوعة، مسموعة، مرئية وتدرجها في الصعوبة؛ وذلك للقيام بالتطبيق العملي للكفاية مع تلقى التغذية الراجعة والحقائب والبرمجيات المحوسبة.

خامساً: تحديد أساليب التقويم للبرنامج التدريبي: يعتبر التقويم العملية التي تعمل على تشخيص نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لعلاجها، والتأكد من مدى تحقق الأهداف المنشودة، من الأساليب المستخدمة لتقويم البرنامج التدريبي كما أوضحها السكارنة⁽²⁹⁾:

1. **الاستبانة:** حيث كانت توزّع عليها عليهن بعد الانتهاء من عملية التدريب؛ تحديد القوة والضعف للبرنامج

2. **الملاحظة المباشرة:** حيث يتم التقييم من خلال ردود الفعل التي كانت تبديها المتدربات.

3. الاختبارات: طبقت الاختبار المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي قبل وبعد البرنامج.
 4. الحفل الختامي: حيث أقامت الباحثة حفلاً ختامياً وقامت بتوزيع شهادات شكر على المتدربات ومكافأتهن مكافأة عينية بسيطة.
- المرحلة الثالثة: تنفيذ البرامج التدريبية: صممت الباحثة البرنامج التدريبي الذي يتضمن الجلسات التدريبية ومخرجاتها ومدة كل جلسة ومحتواها وبعد تحكيمة صممت كشفاً لمتابعة حضورهن وأنشأت مجموعة على الواتساب WhatsApp؛ لتمكن من متابعتهم من خلالها وإرسال المواد والشروحات من خلالها، وتم عرض أهداف البرنامج ومحتواه، وكانت تقوم بالتعديلات البسيطة على محتوى المادة التدريبية للبرنامج في ضوء تطبيقه.
- المرحلة الرابعة: تقويم البرنامج التدريبية: حيث طبقت أدوات البحث القبلي عليهن، بالإضافة إلى توظيف التقويم البنائي من خلال ملاحظة أداء (الطالبات/ المتدربات) للأنشطة والخبرات والتعينات وأوراق العمل باستمرار أثناء تنفيذ البرنامج والتدريب عليه، أما التقويم الختامي فطبقت من خلال التطبيق البعدي لأدوات البحث كما قُيِّمت أداء (الطالبات/ المتدربات) في الميدان خلال التدريب الميداني وهو التقويم الأقرب لتطبيقتهن الكفايات في المواقف الصفية.
- ضبط البرنامج التدريبي: بعد الانتهاء من إعداد بناء البرنامج بصورته الأولية تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين والمختصين؛ لتزويد الباحثة بأرائهم حول البرنامج، وفي ضوء الملاحظات، تم تعديل البرنامج ووضع في صورته النهائية.
- نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ينص السؤال الثاني من أسئلة البحث على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في اختبار الكفايات التدريسية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في ضوء المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK)؟" وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرض البحثي الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في اختبار الكفايات التدريسية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في ضوء المعرفة التكنولوجية

التربوية (TPK)، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين "T. test paired sample" والجدول (6) يوضح ذلك.

البحر	التطبيق	العدد	المتوسط	المعياري الانحراف	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	الدلالة مستوى	حجم التأثير
التذكر	قبلي	32	7.813	3.267	12.182	0.000	دالة عند 0.01	كبير 0.827
	بعدي	32	17.188	2.999				
الفهم	قبلي	32	7.000	3.556	10.093	0.000	دالة عند 0.01	كبير 0.767
	بعدي	32	15.313	3.115				
التطبيق	قبلي	32	6.563	2.602	13.141	0.000	دالة عند 0.01	كبير 0.848
	بعدي	32	12.688	1.731				
مهارات عليا	قبلي	32	3.563	2.313	8.363	0.000	دالة عند 0.01	كبير 0.693
	بعدي	32	7.250	1.218				
الدرجة الكلية للاختبار	قبلي	32	24.938	7.291	17.621	0.000	دالة عند 0.01	كبير 0.909
	بعدي	32	52.438	6.867				

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (31) وعند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ = 2.04

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (31) وعند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.01)$ = 2.75 يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع المهارات والدرجة الكلية للاختبار وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.01)$ ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي، ولقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي أي أن للبرنامج التدريبي عمل على تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى (الطالبات/ المعلمات) حيث بلغت قيمة إيتا

(0.909) وهي أكبر من القيمة المعيارية التي تساوي (0.20) وهذا يدل على أن حجم تأثير البرنامج التدريبي في رفع مستوى الاختبار المعرفي للطلّابات المعلمات كبير، وبذلك نفسر بأن (90 %) من التغير في مستوى الاختبار المعرفي لدى (الطلّابات/ المعلمات) تُعزى إلى البرنامج التدريبي، وأن (10%) تُعزى لمتغيرات دخيلة لم يتم ضبطها في هذا البحث، كما لاحظت الباحثة أن قيمة مربع إيتا للأبعاد الأربعة للاختبار تراوحت ما بين (0.69 – 0.84) فهي أكبر من القيمة المعيارية، وبالتالي يُستدل على أن مقدار حجم تأثير البرنامج التدريبي في رفع مستوى درجات الاختبار المعرفي لدى (الطلّابات/ المعلمات) كبير، وبذلك تفسر التغير الذي حصل في أبعاد الاختبار المعرفي كان كالتالي: (82% تذكر، 76% فهم، 84% تطبيق، 0.69 مهارات عليا) لدى الطالّابات المعلمات تعزى إلى البرنامج التدريبي، وبالتالي يمكن القول بأن تطبيق البرنامج التدريبي يحقق أثراً مرتفعاً في تحسين مستوى الكفايات التدريسية في ضوء المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK)، وتعزو الباحثة ذلك للأسباب التالية:

- أن التعلم في ضوء البرنامج التدريبي المقترح تمّ بصورة مختلفة عن الذي تتلقاه (الطلّابات/ المعلمات) أثناء دراستهنّ للمساقات الأكاديمية في الكلية الجامعية بشكل نظري، بحيث كانت الباحثة تكلف جميع الطالّابات بتجهيز وإعداد الدرس الذي سيتم شرحه في اللقاء المقبل، بحيث كانت توزع بعض المهام على بعض الطالّابات؛ ليتسنى لهن شرحها في اللقاء المقبل والطلّابات الأخريات تناقش تلك الطالبة مما يولد الحيوية والنشاط، ويخلق روح التنافس بينهن، وفي بعض اللقاءات كانت الباحثة توظف تقنية الصف المقلوب مما شكّل لدى الطالّابات الفهم العميق للمعلومات النظرية والتطبيقية والتكامل بينهما.
- ذكر الأمثلة والربط بالواقع والدعم بالتقنيات المناسبة أصبحت الكفايات التدريسية لدى (الطلّابات/ المعلمات) ذات معنى بعيداً عن الحفظ والتلقين، وأصبحت مقبولة لديهن أي أن الطالّابات اقتنعت بأهميتها وأصبحت ذات قيمة لديهن واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات تربوية عديدة منها دراسة (الفليت، 2019)⁽³⁰⁾ في فاعلية البرامج التدريبية في تنمية الكفايات التدريسية.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته: ينص السؤال الثالث من أسئلة البحث على: " هل يحقق البرنامج التدريبي الفاعلية في اختبار الكفايات التدريسية تزيد عن (1.2) وفقاً للكسب المعدل لبلاك؟ وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرض البحثي الآتي: لا يحقق البرنامج التدريبي الفاعلية في اختبار الكفايات التدريسية تزيد عن (1.2) وفقاً للكسب المعدل لبلاك، ولتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معادلة بلاك Black للكسب المعدل من خلال حساب المتوسط الحسابي كدرجات المتدربات في الاختبار القبلي والبعدي ومن ثم تطبيق قانون بلاك لقياس الفاعلية على الشكل التالي:

$$\text{معدل الكسب لبلاك} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}}$$

وبتطبيق القانون على متوسطي درجات عينة البحث في الاختبار القبلي والبعدي تم التوصل إلى النتائج في الجدول التالي:

جدول (7) يبين المتوسطات الحسابية ونسبة الكسب المعدل لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

المستويات	متوسط الاختبار القبلي	متوسط الاختبار البعدي	الدرجة الكلية للاختبار	معدل الكسب لبلاك	النتيجة
التذكر	7.813	17.188	20	1.24	فعّال
الفهم	7.000	15.313	18	1.22	فعّال
التطبيق	6.563	12.688	14	1.26	فعّال
مستويات عليا	3.563	7.250	8	1.29	فعّال
الدرجة الكلية	24.938	52.438	60	1.24	فعّال

ومن الجدول السابق يتضح أن نسبة الكسب المعدل لبلانك في الاختبار المعرفي كانت أعلى من (1.2) أي ان البرنامج قد حقق فاعلية عالية في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى (الطالبات/ المعلمات)، وتعزو الباحثة أسباب فاعلية البرنامج التدريبي في الاختبار المعرفي يرجع إلى:

- وفّر البرنامج التدريبي مادة علمية تدريبية ورقية ونشرات علمية وأوراق عمل توزعها الباحثة على المتدربات أثناء الجلسات التدريبية للبرنامج، والكثرونية من خلال الحاسوب وشاشة عرض البيانات (L.C.D) من خلال برنامج البوربوينت (PowerPoint)، وكانت تتم مناقشة المادة التدريبية للبرنامج من خلال موقع التواصل الاجتماعي Whatsapp، كما تم تحميلها على منصة الصف الافتراضي Google Classroom؛ ليتم الرجوع لها عند حاجة المتدربات إليها، واتفقت نتائج البحث مع دراسة (السلطاني، 2018)⁽³¹⁾، التي أكدت على فاعلية البرامج التدريبية في تنمية الكفايات التدريسية، بينما اختلفت نتائج البحث مع دراسات (محمد، 2018)⁽³²⁾، حيث كانت النتائج توضح تدني مستوى العينة في معارف نموذج تيباك .TPACK.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته: ينص السؤال الرابع من أسئلة البحث على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في ضوء المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK)؟ وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرض البحثي الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في ضوء المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK)؟ وللتحقق من صحته قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين "T. test paired sample" والجدول (8) يوضح ذلك.

البعد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	حجم التأثير
تنفيذ التدريس	قبلي	32	11.563	1.848	31.888	0.000	دالة عند 0.01	0.970 كبير
	بعدي	32	24.188	2.558				
تقويم التدريس	قبلي	32	4.250	0.762	27.959	0.000	دالة عند 0.01	0.962 كبير
	بعدي	32	10.063	1.105				
الدرجة الكلية للبطاقة	قبلي	32	23.969	2.957	47.933	0.000	دالة عند 0.01	0.987 كبير
	بعدي	32	51.594	4.279				

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (31) وعند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ = 2.04

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (31) وعند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.01)$ = 2.75 يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع المهارات والدرجة الكلية للبطاقة وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.01)$ ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي، ولقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي أي أن للبرنامج التدريبي عمل على تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى (الطالبات/ المعلمات)، حيث بلغ قيمة إيتا

(0.987) وهي أكبر من القيمة المعيارية المساوية (0.20)، وبالتالي يستدل على أن مقدار حجم تأثير البرنامج التدريبي كبير، وبذلك نفسر بأن (98%) من التغير في مستوى الكفايات الأدائية لدى الطالبات المعلمات تُعزى إلى البرنامج التدريبي وأن (1.3%) تُعزى لمتغيرات دخيلة لم يتم ضبطها في هذه البحث، بالنسبة لأبعاد بطاقة الملاحظة لاحظت الباحثة أن قيمة مربع إيتا للأبعاد الثلاثية تراوحت ما بين (0.96 - 0.97) كذلك تبين أنها أكبر من القيمة المعيارية، وبالتالي يستدل على أن مقدار حجم التأثير للبرنامج التدريبي في تنمية الأداء التدريبي لدى الطالبات المعلمات كبير، وقد ترجع الباحثة ذلك للأسباب التالية:

- تضمين البرنامج على العديد من البرامج الحاسوبية العملية والتطبيقات العملية الحديثة التي ترتبط بالأطر النظرية لتطبيق لها، ما أثار لدى الطالبات المتدربات الدافعية والتشويق والبُعد والملل، مما أكسبهن الكفايات الأدائية.
- التنوع في توظيف التقنيات والوسائل التعليمية في التدريب كجهاز العرض L.C.D والسبورة البيضاء، والسبورة الذكية، وتقنية الصف المقلوب والتعلم عن بُعد من خلال توظيف منصة Google Classroom للطالبات اللواتي لم يستطعن حضور جزء من المحاضرة، مع حرص كل طالبة في البرنامج التدريبي لتقديم الأفضل في الأداء.
- وافقت نتائج البحث مع دراسات سابقة في إثبات فاعلية البرنامج في تنمية الكفايات، كدراسة (العمرى، 2019) في أثر نموذج تيباك (TPACK) وأهميته في العملية التعليمية، بينما اختلفت نتائج البحث مع دراسة (Agustin & others, 2019) التي توصلت إلى ضرورة توفير برنامج لتطوير محتوى يتعلق بالطلبة/المعلمين.

نتائج السؤال الخامس ومناقشته: نص السؤال الخامس من أسئلة البحث على: " هل يحقق البرنامج التدريبي الفاعلية في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي تزيد عن (1.2) وفقاً للكسب المعدل لبلاك ؟ وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرض البحثي الآتي: لا يحقق البرنامج التدريبي الفاعلية في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي تزيد عن (1.2) وفقاً للكسب المعدل لبلاك، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معادلة بلاك Black للكسب المعدل من خلال حساب

المتوسط الحسابي كدرجات المتدربات في بطاقة الملاحظة القبليّة والبعدية ومن ثم تطبيق قانون بلاك لقياس

$$\text{معدل الكسب لبلاك} = \frac{\text{ص} - \text{د}}{\text{د}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{س} - \text{د}}$$

الفاعلية على الشكل

وبتطبيق القانون على متوسطي درجات عينة البحث بطاقة الملاحظة القبليّة والبعدية تم التوصل إلى النتائج كما في جدول 9

أبعاد البطاقة	متوسط الاختبار القبلي	متوسط الاختبار البعدي	الدرجة الكلية للاختبار	معدل الكسب لبلاك	النتيجة
تنفيذ التدريس	11.563	24.188	28	1.22	فعال
تقويم التدريس	4.250	10.063	12	1.23	فعال
الدرجة الكلية للبطاقة	23.969	51.594	60	1.23	فعال

ومن الجدول يتضح أن قيمة نسبة الكسب لبلاك للدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة هي (1.23) وهي أعلى من القيمة المعيارية، مما يعني أن البرنامج فعّال في تنمية الأداء التدريسي (الكفايات الأدائية) لدى (الطالبات/ المعلمات) وتعزو الباحثة ذلك للأسباب التالية:

- أعطى البرنامج التدريبي الطالبة/المتدربة في ظل خبراتها المحدودة رؤية كاملة للموقف التعليمي، ومكنتها من انتقاء أدوات ومواد تكنولوجية مناسبة للمحتوى العلمي والمناسبة للإمكانات لمساعدتها في تحقيق أهدافها التعليمية المرجوة، كما لاحظت الباحثة التفاعل الإيجابي من قبل الطالبات المتدربات وعدم غيابهن واستعدادهن الكبير لتنفيذ أي مهمة ملقاة عليهن أو أي معلومة، فهذا مؤشر قوي يؤكد على نجاح البرنامج التدريبي وفاعليته، واتفقت نتائج البحث مع دراسة (الفليت، 2019؛ Aytekin & Abanmi, 2012) في فاعلية البرامج التدريبية في تنمية الكفايات الأدائية.

التوصيات: في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج توصي الباحثة ما يلي:

- المتابعة المستمرة من المشرفين التربويين في كليات التربية في الجامعات والمعاهد الفلسطينية للطلبة

المعلمين في المدارس التطبيقية (أرض الواقع) من خلال عقد ورشات عمل وندوات بهدف إكسابهم (الطلبة المعلمين) الكفايات التدريسية.

- ضرورة أن تتبنى كليات التربية نموذج تيباك (TPACK) في إعداد المعلمين لكل الخدمة (الطلبة/ المعلمين)، من خلال تضمين مساقات تهتم بالتكامل بين المعرفة والمحتوى والتقنية.
- إعادة النظر في أهداف برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بشكل عام، ومعلمي المرحلة الأساسية الأولى بشكل خاص، بحيث تركز على إكسابهم الكفايات التكنولوجية .

المقترحات: في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي تقترح الباحثة عدداً من الدراسات وهي كالتالي:

- الكفايات اللازمة للطلبة معلمي التعليم الأساسي في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة من وجهة نظر مشرفيهم التربويين في ضوء نموذج تيباك (TPACK).
- دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي المرحلة الأساسية الأولى في ضوء معارف نموذج تيباك (TPACK).

قائمة الهوامش:

- (1) (1) البقرة: 151
- (2) العوضي، رأفت. درجة تحقق الدور المستقبلي للطلبة المعلمين بالجامعات الفلسطينية المعتمد على توظيف المستحدثات التكنولوجية المعاصرة. 2019، ص 58
- (3) الدعيس، رقية. فاعلية برنامج التربية العملية بكلية التربية - جامعة صنعاء في إعداد الطالب/ المعلم من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع للعام الجامعي 2016/2017، ص ص 3-28.
- (4) حسامو، سهى. فاعلية برنامج في إكساب الطلبة/المعلمين مهارات التعليم الإلكتروني واتجاهاتهم نحوه، م2012.
- (5) Kemp, Lerory & other. A Comparison of Achievement Gains of Kindergarten Teachers in Competency Based Education and Traditional Education, 2000. P p256-280

- (6) Koehler, M. & Mishra, P.. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge, 2006. pp 1017-1054
- (7) عمر، حنان. تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك (TPACK) في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، 2018م، ص ص، 221-253.
- (8) Kemp, Lerory & other .A Comparison of Achievement Gains of Kindergarten Teachers in Competency Based Education and Traditional Education , 2000. P p256-280
- (9) المطرقي، غازي. فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين بجامعة أم القرى، 2010م، ص ص 119-167.
- (10) Mathelitsch, L.. Competencies in science teaching. 2013.p p 49-64
- (11) Durdul, L. & Dag. F. . Pre – service teacher's TPACK development and conceptions through a TPACK – based course, 2017. P p150-171
- (12) دحلان، عمر. (تقدير كفايات المعلم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين والتربويين في محافظة خانيونس. 2012م، ص ص 433-513.
- (13) Scheopner, Torres & Others. Competency Education Implementation : Examining The Infuence Of Contextual Fores IN Three New Hampshire Secondary Schools AERA Open, 2018.
- (14) أبو لطيفة، شادي. مستويات ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للكفايات التدريسية من وجهة نظر طلبة المرحلة الأساسية العليا، 2016م، ص ص 215-251.
- (15) البرطي، مطهر. برنامج تدريبي لمعلم مادة الأحياء في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. 2010م.
- (16) فوزي، محمود. التربية وإعداد المعلم العربي إرهابات العولمة والتحديات المعاصرة، 2012م، ص 216.
- (17) Koehler, M. & Mishra, P.. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge, 2006. pp 1017-1054
- (18) Durdul, L. & Dag. F. . Pre – service teacher's TPACK development and conceptions through a TPACK – based course, 2017. P p150-171
- (19) Baturay, M., Gokcears, S. & Sahin, S. (2017). Associations among teachers' attitudes towards computer – assisted education and TPCAK competencies, 2017. pp 1-23
- (20) الياسري، متمم. الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المطبقين في كلية التربية للعلوم الإنسانية من وجهة نظر المشرف التربوي، 2019م، ص ص 256-284.

- (21) موسى، بلال. الكفايات اللازمة للطلبة المعلمين أثناء إعدادهم لمهنة التدريس بجامعة البحر الأحمر، 2018م، ص ص 266-280.
- (22) Nergnecy, M. C. Teacher Competences in this Time and Place. 2003.PP 92-101
- (23) الفليت، أفنان. فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير (ISTE) في تنمية الكفايات التعليمية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، 2019م.
- (24) السلطاني، عبد الحسين. فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على أساس الكفايات في إكساب الطالبات الميطقات مهارات التدريس الصفّي، 2018م، ص ص 99-126.
- (25) Aytekin, Isman and Abanmy, Fahad. Using Blended Learning in Developing Student Teachers Teaching Skills 2012.PP122-143
- (26) العمري، خيرية. تطوير المعرفة التقنية التربوية المرتبطة بالمحتوى التعليمي (TPACK) لدى معلمات العلوم بمدينة الرياض (تصور مقترح)، 2019م، ص ص 103-116.
- (27) Agustin, R. R., liliasari, S., Sinaga, P., & Rochintaniawati, D. Assessing pre-service science teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) on kinematics, plant tissue and daily life material. 2019.PP 1-5
- (28) محمد، هناء. تصور مقترح لبرنامج تدريبي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لتنمية كفاءاته ومهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي علم النفس قبل الخدمة. 2018م، ص ص 485-520.
- (29) السكارنة، بلال. اتجاهات حديثة في التدريس، 2011م، ص ص 71-72.
- (30) الفليت، أفنان. فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير (ISTE) في تنمية الكفايات التعليمية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، 2019م.
- (31) السلطاني، عبد الحسين. فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على أساس الكفايات في إكساب الطالبات الميطقات مهارات التدريس الصفّي، 2018م، ص ص 99-126.
- (32) محمد، هناء. تصور مقترح لبرنامج تدريبي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لتنمية كفاءاته ومهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي علم النفس قبل الخدمة. 2018م، ص ص 485-520.

قائمة مصادر البحث:

القرآن الكريم مصدر

- أبو لطيفة، شادي. مستويات ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للكفايات التدريسية من وجهة نظر طلبة المرحلة الأساسية العليا، *المجلة التربوية*، 30(1)، 2016م، ص ص 215-251
- البرطي، مطهر. برنامج تدريبي لمعلم مادة الأحياء في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة الجزائر: الجزائر، 2010م.
- حسامو، سهى. فاعلية برنامج في إكساب الطلبة/المعلمين مهارات التعليم الإلكتروني واتجاهاتهم نحوه، رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة دمشق، كلية التربية، 2012م.
- دحلان، عمر. تقدير كفايات المعلم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين والتربويين في محافظة خانيونس. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 20(2)، 2012م، ص ص 433-513.
- الدعيس، رقية. فاعلية برنامج التربية العملية بكلية التربية - جامعة صنعاء في إعداد الطالب/ المعلم من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع للعام الجامعي 2016/2017، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 11(36)، 2018م، ص ص 3-28.
- السائح، صبيحة. الكفايات التدريسية في ضوء برامج التربية القائمة على الكفايات، *مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى*، جامعة المرقب، العدد (1)، 2016م، ص ص 242-253.
- السكارنة، بلال. اتجاهات حديثة في التدريس، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2011م.
- السلطاني، عبد الحسين. فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على أساس الكفايات في إكساب الطالبات المطبقات مهارات التدريس الصفّي، *الكوفة كلية الآداب*، 2(35)، 2018م، ص ص 99-126.
- الشبلي، إبراهيم. *التعليم والتعلم الفعال*، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، 2000م.
- عبد الخالق، محمد وعبد الخالق، فؤاد. *مدخل إلى المناهج وطرق التدريس*، الدمام: مكتبة المتنبي للطباعة والنشر والتوزيع، 2016م.
- العتيبي، زيدان. دور مسئول التربية الميدانية في اكتساب الطلبة المعلمين لكفايات تدريس العلوم من وجهة نظر الطلبة المتدربين بكلية التربية في جامعة شقراء بعقيف، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3(27)، المجلد (3)، 2019م، ص ص 118-142.
- عمر، حنان. تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك (TPACK) في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، العدد (103)، 2018م، ص ص 221-253.

- العمري، خيرية. تطوير المعرفة التقنية التربوية المرتبطة بالمحتوى التعليمي (TPACK) لدى معلمات العلوم بمدينة الرياض (تصور مقترح)، المجلد الدولية التربوية المتخصصة، 8(1)، المجلد 8(1)، 2019م، ص ص 103-116.
- العوضي، رأفت. درجة تحقق الدور المستقبلي للطلبة المعلمين بالجامعات الفلسطينية المعتمد على توظيف المستحدثات التكنولوجية المعاصرة. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، 7(1)، 2019م، ص ص 56-68.
- الفليت، أفنان. فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير (ISTE) في تنمية الكفايات التعليمية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، 2019م
- فوزي، محمود. التربية وإعداد المعلم العربي إرهابات العولمة والتحديات المعاصرة، الإسكندرية: دار التعليم الجامعي، 2012م.
- محمد، هناء. تصور مقترح لبرنامج تدريبي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لتنمية كفاءاته ومهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي علم النفس قبل الخدمة. مجلة كلية التربية، 34(7)، 2018م، ص ص 485-520.
- المطري، غازي. فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين بجامعة أم القرى، مجلة التربية العلمية، المجلد 13(1)، 2010م، ص ص 119-167.
- موسى، بلال. الكفايات اللازمة للطلبة المعلمين أثناء إعدادهم لمهنة التدريس بجامعة البحر الأحمر. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7(2)، 2018م، ص ص 266-280.
- الياسري، متمم. الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المطبقين في كلية التربية للعلوم الإنسانية من وجهة نظر المشرف التربوي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 45(1)، 2019م، ص ص 256-284.
- يحيى، يارا. فاعلية برنامج تدريبي في إكساب طلبة معلم الصف متطلبات استخدام تطبيقات الانترنت، دراسة تجريبية في كلية التربية بجامعة تشرين، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة دمشق، دمشق، 2015م.

المراجع الأجنبية:

- Agustin, R. R., liliasari, S., Sinaga, P., & Rochintaniawati, D. Assessing pre-service science teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) on kinematics, plant tissue and daily life material. Journal of Physics: Conference Series, 2019. PP1157(2), 1-5
- Aytakin, Isman and Abanmy, Fahad. Using Blended Learning in

Developing Student Teachers Teaching Skills, Turkish Journal of Educational Technology, v.(3), Article (4),2012.PP 122-143.

- Baturay, M., Gokcears, S. & Sahin, S. Associations among teachers' attitudes towards computer – assisted education and TPCAK competencies, Informatics. 16(1), 2017.PP 1-23.
- Durdul, L. & Dag. F.. Pre – service teacher's TPACK development and conceptions through a TPACK – based course, Australian journal & teacher education, 42(11), 2017.PP150-171.
- Kemp, Lerory & other. A Comparison of Achievement Gains of Kindergarten Teachers in Competency Based Education and Traditional Education, Journal of Education Research, vol. (78), no.(22),2000.PP 256-280.
- Koehler, M. & Mishra, P. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge, teachers' colleges record, 108(6), 2006.PP1017-1054.
- Mathelitsh, L.. Competencies in science teaching. CEPS Journal. 3(3), 2013.PP 49-64.
- Nergnecy, M. C. Teacher Competences in this Time and Place, Teacher, journal (2), vol.(2),2003. pp.92-101.
- Nergnecy, M. C. Teacher Competences in this Time and Place. Teacher journal, 2 (2), 2003.PP 92-101
- Scheopner, Torres&Others.Competency Education Implementation: Examining The Infuence Of Contextual Fores IN Three New Hampshire Secondary Schools AERA Open, V(4),N(2).2018.

L'Education Routière au Maroc : Bilan et Approches

Jihane ALWATIK

**Doctorante à la faculté des sciences de l'éducation -
Université Mohammed V Rabat. Royaume du Maroc.
communication.jihane@gmail.com**

Résumé :

L'éducation à la sécurité routière constitue l'un des chantiers les plus importants pour faire face à la problématique des accidents de la circulation et à ses répercussions sociales et économiques et ce, en raison de la place centrale qu'occupe l'élément humain dans le système global de la sécurité routière. La cible des moins de 15 ans est un axe majeur sur lequel s'appuie la Stratégie Marocaine de la Sécurité Routière 2017-2026 qui a pour objectif de réduire à 50% le nombre de morts sur les routes marocaines. La prévention du risque routier passe par une information précoce, continue et générale du futur usager de la route, pour cette raison l'éducation à la sécurité routière doit être assurée dès le plus jeune âge soit en milieu scolaire ou par des activités parascolaires.

Cette contribution s'intéresse particulièrement à la problématique de l'éducation à la sécurité routière au Maroc comme étant une nécessité capitale, nous nous expliquerons comment cette éducation peut contribuer à l'amélioration des indicateurs de la sécurité routière, et dans quelle mesure elle permet d'inculquer une véritable culture de sécurité routière chez les futures générations ?

Mots-clés : Education routière, Sécurité routière, Stratégie Marocaine de la Sécurité Routière, Spécificités de l'enfant.

Road Safety Education in Morocco : Balance sheet and approaches

Jihane ALWATIK

**PhD student at the faculty of sciences education, University Mohammed
V in Rabat. Kingdom of Morocco
communication.jihane@gmail.com**

Abstract:

Road safety education is one of the most important areas for dealing with the problem of traffic accidents and its social and economic repercussions, because of the central place occupied by the human element in the overall road safety

system. The target of under 14s is a major axis on which the Moroccan Road Safety Strategy 2017-2026 is based, which aims to reduce the number of deaths on Moroccan roads to 50%. The prevention of road risk requires early, continuous and general information for the future road user. This is why road safety education must be provided from an early age either in school or through extracurricular activities.

This contribution is particularly interesting in the issue of road safety education in Morocco as being a capital necessity, we explain how this education can contribute to the improvement of road safety indicators, and to what extent it allows to instill a true culture of road safety in future generations ?

Keywords: Road education, Road safety, Moroccan Road Safety Strategy, Specificities of the child.

« Les jeunes sont l'avenir de nos pays. Nous ne pouvons pas nous permettre de perdre nos jeunes dans des accidents de la route. » Dr Margaret Chan
Directeur général - Organisation mondiale de la Santé

Introduction

Le fléau des accidents de la circulation détient malheureusement une place très importante dans le taux de mortalité dans le monde, il constitue la deuxième cause de décès chez les enfants. Dans le monde, 186 300 enfants meurent chaque année dans des accidents de la circulation – soit plus de 500 enfants chaque jour. De fait, les traumatismes dus aux accidents de la circulation figurent parmi les quatre premières causes de décès pour tous les enfants de plus de cinq ans.

Classement	< 5 ans	5 – 9 ans	10 – 14 ans
1	Complications dues à une naissance prématurée	Maladies diarrhéiques	VIH/sida
2	Infections des voies respiratoires inférieures	Infections des voies respiratoires inférieures	Maladies diarrhéiques
3	Asphyxie / traumatismes à la naissance	Méningite	Traumatismes dus aux accidents de la circulation
4	Maladies diarrhéiques	Traumatismes dus aux accidents de la circulation	Infections des voies respiratoires inférieures

Source: Organisation mondiale de la Santé, Global Health Estimates, 2014.

Classement des causes de décès chez les enfants de moins de 15 ans, dans le monde, en 2012

Le Maroc, pour sa part, n'est pas à l'abri de ce fléau qui handicape aussi bien la société que l'économie. Il demeure l'une des entraves au développement car son coût économique et social pèse lourdement sur notre pays, selon les statistiques des accidents de la circulation, 356 enfants de moins de 14 ans sont décédés en 2013, ce qui représente 10 % de la mortalité routière. Devant cette situation, investir sur le développement humain pour favoriser le progrès social et économique constitue le défi que s'est assigné le Maroc ce début de siècle. Les différentes mesures réalisées en faveur de la sécurité routière, dans le cadre de la stratégie nationale de la sécurité routière au titre de l'année (2016-2025) qui vise principalement à réduire le nombre de morts sur les routes à 1.900 d'ici 2025, soit un taux de 50%, s'inscrivent résolument au cœur de cette problématique nationale et se nourrissent de sa philosophie. Bien plus que l'instauration du bien-être physique sur nos routes, l'éducation routière est perçue, de plus en plus, comme un facteur de développement des sociétés actuelles.

Il est reconnu que l'investissement dans les domaines éducatifs et pédagogiques est éminemment nécessaire par le fait même que le comportement humain constitue le premier facteur dans les causes d'accidents, puisqu'il est dans plus de 90 %. L'éducation constitue une composante indispensable à toute action de prévention, de nombreuses études menées à travers le monde ont confirmé qu'une bonne éducation en matière de sécurité routière permet à l'enfant de se sentir protégé dans l'environnement routier et de développer son sens de la responsabilité. De ce fait, l'éducation des enfants en matière de sécurité routière devient une nécessité capitale. L'enfant comme étant un usager « vulnérable » de la route, n'a pas les mêmes compétences qu'un adolescent ou un adulte pour gérer sa présence sur la route, sa conception même de la route et de son apprentissage n'est pas basée sur les mêmes éléments. En effet, jusqu'à un certain âge, l'enfant se différencie par rapport à l'adulte par sa petite taille, son champ de vision qui est réduit, son audition, son impulsivité, ainsi que son comportement naturellement joueur qui ne le prédispose pas à adopter une attitude de prudence et de sécurité, sa protection donc et sa défense au sein de cet environnement doivent être pris très au sérieux et exigent un investissement total. Si la thérapeutique d'éducation est valable pour les

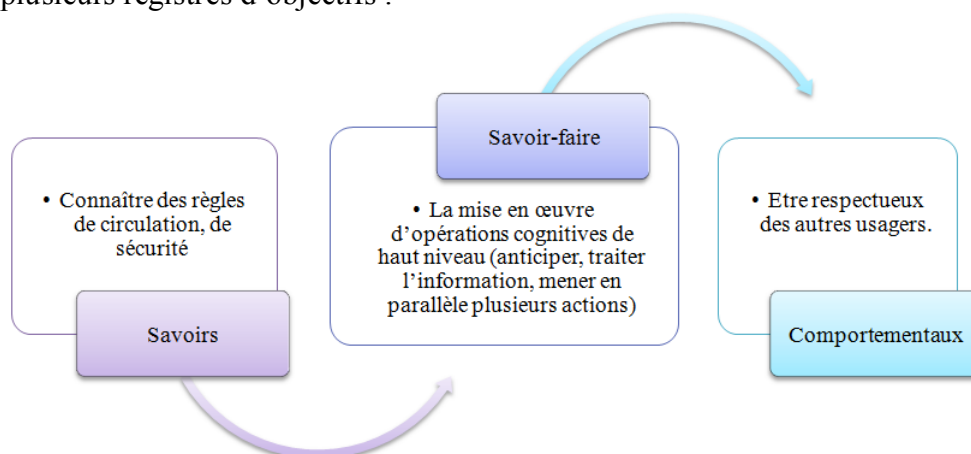
grands, elle l'est encore davantage pour les jeunes, l'école ayant pour mission de préparer les jeunes à leur vie de citoyens, responsables envers eux-mêmes et envers les autres, personne ne peut négliger cette forme de civisme que constitue l'éducation à la sécurité routière. L'enfant usager de la route, de part ses caractéristiques et ses facultés psychomotrices est considéré comme un « handicapé » au sein de l'environnement routier. En effet, jusqu'à un certain âge, l'enfant est défavorisé par rapport à l'adulte par sa petite taille, son champ de vision qui est réduit, son audition, son impulsivité, ainsi que son comportement naturellement joueur ne le prédispose pas à adopter une attitude de prudence et de sécurité. Sa protection donc et sa défense au sein de cet environnement doivent être pris très au sérieux et exigent un investissement total. De ce fait, l'éducation des générations futures doit constituer le moyen approprié dans la politique de lutte contre les accidents de la circulation et de leurs graves conséquences économiques et sociales.

L'enjeu d'éduquer à la sécurité routière est double : à court terme, lutter contre les dangers menaçant les enfants, et à plus long terme, former des usagers de l'espace public autonomes et responsables. Il s'agit ainsi non seulement d'inculquer les règles de circulation, de développer les capacités cognitives et perceptives liées au traitement de l'information, mais aussi d'enseigner le partage de l'espace commun et les normes sociales d'interaction en découlant. Cela implique de développer des savoirs, des savoir-faire, des attitudes, et de faire comprendre l'intérêt du respect des règles, ce qui concorde avec les missions de l'école de former des citoyens éclairés et d'apprendre aux élèves à réfléchir.

1. Objectifs et enjeux de l'éducation à la sécurité routière

Les avantages des actions d'éducation routière auprès des enfants ont été prouvés. En plus d'éviter les accidents et les situations indésirables, cela permet aux plus petits d'apprendre à mieux vivre en société. Les enfants qui reçoivent une éducation routière non seulement seront moins exposés au risque d'avoir un quelconque type d'accident, mais en plus, ils deviendront des adultes responsables et au fait des normes. Ils seront, alors, des conducteurs, des piétons, des cyclistes et des passagers conscients et prévoyants. Cette éducation routière contribuera à ce que les enfants apprennent des normes de vivre-ensemble et des règles adéquates pour une mobilité plus sûre. Ils sauront, de plus, quelles sont les possibles

conséquences pouvant se présenter lorsque l'on fait mal les choses, de même que les avantages qui en découlent lorsqu'on les fait correctement. Cela, sans aucun doute, déterminera leur comportement dans le futur. L'apprentissage des règles de sécurité routière par les élèves relève de plusieurs registres d'objectifs :



Les enfants font preuve d'une plus grande réceptivité face à l'apprentissage de nouveaux comportements. Leur faire découvrir dès le plus jeune âge le partage de la route, les éduquer très tôt aux risques de la circulation, c'est les aider à acquérir les bons comportements qui leur permettront de se protéger des dangers sur le chemin de l'école.

L'éducation à la sécurité routière en milieu scolaire contribue à :

- Développer les connaissances des élèves des règles de circulation et de sécurité routière;
- Faire acquérir aux élèves, de façon progressive et coordonnée avec leur développement et leur prise d'autonomie, les compétences citoyennes et responsables sur les différents espaces de circulation;
- Prévenir les comportements à risques et renforcer l'acquisition des compétences psychosociales (influence des pairs, connaissance de soi, estime de soi, maîtrise de soi et de ses émotions, prise d'autonomie et de décisions...) en leur donnant les moyens de savoir agir face à une situation de danger;
- Lutter contre l'insécurité routière qui constitue une des premières causes d'accidentalité et de mortalité chez les enfants et les jeunes. Les

enfants peuvent acquérir les connaissances nécessaires à la sécurité routière, dès l'âge de 5 ans.

En effet, après un apprentissage en classe, les enfants connaissent davantage les dangers et les règles qui engendrent un comportement sécuritaire, aussi bien en tant que piéton, passager et rouleur. Néanmoins, c'est l'expérience qui a une influence certaine sur les comportements. En effet, les programmes menés à long terme et basés sur la preuve et l'expérimentation permettent davantage d'améliorer les comportements. Pour apprendre à maîtriser les compétences pratiques, dès le plus jeune âge les enfants doivent être entraînés sur ces compétences pratiques. Cela signifie également que l'enfant doit être guidé et accompagné d'un adulte afin de maîtriser chaque situation de circulation. Particulièrement, une stratégie éducative – menée à long terme – basée sur l'expérience et ayant recours à la participation active du parent est efficace pour développer les bonnes conduites des enfants.

Éducation à la citoyenneté

L'enfant devenu adulte devra mettre en œuvre des comportements sociaux et civiques adaptés. L'éducation à la route se retrouve ainsi dans les quatre dimensions constitutives de l'enseignement moral et civique :

1. Culture de la sensibilité: soi et les autres. L'enfant doit être capable non seulement de prendre soin de lui, de contrôler ses émotions, mais aussi de prendre en compte le comportement d'autrui et de comprendre qu'il fait partie d'une collectivité;
2. Culture de la règle et du droit: des principes pour vivre avec les autres. L'enfant doit comprendre l'intérêt du respect des règles et savoir s'y conformer;
3. Culture du jugement: penser par soi-même et avec les autres. L'enfant doit être amené à former son propre jugement en prenant en compte les arguments présentés par autrui et à comprendre que son intérêt particulier peut différer de l'intérêt général;
4. Culture de l'engagement: agir individuellement et collectivement. L'enfant doit être capable de s'impliquer dans la vie scolaire, de travailler en autonomie ou de coopérer. Sachant que l'insécurité routière a pour cause principale des facteurs comportementaux, il s'agit davantage de faire intégrer aux élèves des réflexes civiques de partage des espaces de circulation, de développer leur sens des

responsabilités (pour assurer leur propre sécurité et prendre en compte celle des autres), que de les former au Code de la route.

Il est nécessaire pour les enseignants de s'adapter non seulement aux évolutions en matière de législation, de signalisation, de technique automobile, mais aussi de prendre en compte les études liées au développement de l'enfant, dans ses capacités intellectuelles, sensorielles et motrices.

Risque d'accident lié aux caractéristiques du développement des l'enfant

Dès sa naissance, l'enfant est plongé dans un monde fait par et pour les adultes. Sa taille, ses capacités physiques et psychologiques n'y sont pas adaptées et le rendent donc particulièrement vulnérable. À chaque étape de son développement psychomoteur, un nouveau monde s'ouvre à lui et autant de risques inconnus. S'ils participent à son apprentissage, ces risques ne sont pas à négliger et peuvent provoquer de graves traumatismes.

Les apprentissages en matière de sécurité routière ne peuvent ainsi pas se passer de prendre en compte le développement de l'enfant, que ce soit au niveau moteur, sensoriel, cognitif ou social, ainsi que son degré d'autonomie. Les capacités à anticiper et réagir plus ou moins vite, la perception des risques, ou encore la maîtrise du corps varient en effet considérablement en fonction de l'âge de l'enfant. En matière de psychologie du développement, les théories évoluent et se complètent. Les travaux de Piaget ont notablement orienté la recherche relative à l'éducation à la route, mais d'autres auteurs (tels que James D. Demetre, Robert Siegler ou encore James J. Gibson, cités par Marie-Axelle Granié) ont également apporté des éléments faisant évoluer la pédagogie en la matière.

Pourquoi les enfants sont-ils si vulnérables dans la circulation routière?

Développement moteur : Le développement moteur de l'enfant est encore en construction et comprend déjà des automatismes et des facultés de locomotion et de préhension.

Développement sensoriel : Les perceptions sensorielles de l'enfant, qu'elles soient visuelles, auditives, olfactives ou kinesthésiques, dominent leur comportement. Dans la rue, ces perceptions diffèrent beaucoup de celles des adultes.

La vue : Le champ de vision d'un enfant est beaucoup plus réduit que celui d'un adulte. Celui d'un adulte est de 180° alors que celui d'un enfant d'un mètre est d'environ 70° . Sa vision est centrale, il a du mal à prendre en compte ce qui se passe latéralement. Du fait de sa taille, son champ visuel est limité par de nombreux obstacles, qu'il s'agisse des voitures stationnées, des autres piétons, du mobilier urbain ou encore des diverses plantations (et inversement, ils peuvent être invisibles pour les conducteurs). Il n'établit pas toujours la distinction entre voir et être vu, ce qui fait qu'il peut considérer que le conducteur d'une voiture le voit, car lui-même voit le véhicule. Cet aspect est lié aux effets de l'égoïsme qui caractérise, selon Piaget, le fait que l'enfant de cet âge n'est pas encore totalement capable de prendre en compte le point de vue d'autrui, même si ce paramètre a depuis été contesté par diverses études relatives à la théorie de l'esprit, dont les « résultats suggèrent que les jeunes enfants sont conscients du fait que les autres personnes ont des perspectives visuelles indépendantes.

L'évaluation des distances et des vitesses est encore approximative. Elle est parfois davantage liée à l'intensité du bruit ou à la taille du véhicule. Selon Piaget, « l'enfant serait incapable de différencier le temps et l'espace avant 8-9 ans et ferait, à cause de cela, des erreurs sur des tâches nécessitant de gérer des vitesses et des distances. ». L'enfant aura tendance à se centrer sur une des deux dimensions. Et au-delà des capacités perceptives, le piéton doit pouvoir également intégrer l'évaluation du temps disponible à celui nécessaire pour la traversée, selon la distance à parcourir ou les capacités motrices de chacun. Selon une étude de Lee, Young et McLaughlin de 1984, « la précision de la perception des distances et des vitesses semble varier en fonction de l'âge et l'utilisation de ces estimations sur la sécurité des intervalles donne lieu à beaucoup plus d'erreurs chez l'enfant que chez l'adulte. La précision nécessaire à ces jugements ne semble pas atteinte avant 11 ans. ». Le fait de regarder (lors de la traversée par exemple) peut ne pas suffire à détecter tous les dangers potentiels. L'enfant fait parfois preuve d'une attention sélective, et est par conséquent susceptible de centrer son regard sur les gros véhicules et ne pas voir les deux-roues par exemple, ou bien encore sur les éléments qui lui semblent attractifs plutôt que ceux utiles à sa mobilité en tant que piéton.

L'ouïe : Même si les enfants ont une bonne capacité auditive, la provenance des bruits et leur identification sont encore délicates. L'enfant éprouvera donc de grandes difficultés à repérer d'où vient le danger potentiel. En outre, lorsque les bruits se conjuguent, il est susceptible de ne sélectionner que le son sur lequel son intérêt se portera prioritairement. Cet intérêt ne sera pas forcément fonction du risque associé mais plutôt de l'affectif porté, comme par exemple des cris d'enfants, de la musique, des aboiements de chien ou encore le passage d'un avion. Cependant de récentes études montrent que ces lacunes au niveau des facultés d'analyse et d'évaluation de l'enfant sont davantage liées à une mauvaise coordination perceptive/motrice plutôt qu'à une incapacité physiologique, et sous-tendraient ainsi que cette coordination peut faire l'objet d'un apprentissage plus précoce.

Développement cognitif, moral et social

Différentes caractéristiques liées au développement intellectuel de l'enfant le rendent particulièrement vulnérable en tant qu'utilisateur de la route.

Facultés d'anticipation : Sont encore peu développées, il est difficile pour l'enfant de prévoir l'évolution d'une situation ;

Facultés de concentration : Restent limitées à une seule chose à la fois, ce qui peut l'empêcher de se comporter en toute sécurité sur le trottoir, si, par exemple, il joue en même temps, ou encore s'il utilise trottinette ou rollers, il éprouve des difficultés à gérer des situations nécessitant d'intégrer plusieurs paramètres variables, telles que les déplacements sur le trottoir impliquant ses propres actions ainsi que celles d'autrui. Le risque est alors que l'enfant se fixe sur un aspect de la situation et mette de côté les autres ;

La vitesse de traitement de l'information : Est bien moindre que celle d'un adulte ; en découle un temps de réaction plus long, d'autant plus que ce ne sont pas forcément les informations pertinentes qui sont prélevées. Il est dominé par ses émotions plus que par la raison, ce qui peut le conduire par peur ou joie à réagir de façon inadaptée (comme par exemple l'enfant tout heureux d'apercevoir sa grand-mère, et qui s'est mis à courir dans sa direction sans se préoccuper des éventuels dangers) ;

Le passage du familial au social : Cet âge marque le passage du familial au social, l'enfant doit dorénavant prendre en compte différentes normes sociales, véhiculées par son milieu familial, scolaire ou par ses pairs. Apparaît alors un risque de pratiques non convergentes, pas toujours en

adéquation totale avec la norme légale. L'enfant sera alors, dans le cadre de son processus d'auto-construction, conduit à construire son propre système de règles en fonction des différentes attentes sociales, et à s'adapter à ce qui est attendu de lui dans les différents milieux et contextes.

Au niveau de la représentation du réel : Il agit beaucoup par imitation, et notamment par imitation du modèle adulte, d'où la primordialité du rôle parental. L'effet négatif en matière de sécurité routière peut alors être double : suivre un modèle de comportement non adapté (par exemple une traversée hors du passage piéton), ou bien suivre un modèle de comportement adapté, mais différé dans le temps alors que les conditions sont différentes (par exemple traverser sur le passage piéton quelques instants plus tard sans vérifier l'approche éventuelle de véhicules).

La capacité des enfants à évaluer la dangerosité : Dans la circulation augmente avec l'âge, les études montrent qu'en dessous de 10 ans les enfants échouent à identifier les dangers potentiels d'une situation. Ceci témoigne d'une rigidité et d'une inflexibilité du jeune enfant qui se réfère à la règle apprise (« s'il n'y a pas de voiture je peux traverser, s'il n'y a pas de voiture visible je peux m'insérer à vélo »). En grandissant, les enfants se basent sur une évaluation plus mature qui prend en compte plusieurs facteurs de l'environnement et de la situation. Avec l'âge, l'enfant se centre davantage sur les traits distinctifs d'un stimulus et moins sur les attributs globaux. Plus, l'enfant grandit, plus la recherche de stimuli est organisée et active, l'attention devient plus intentionnelle et davantage dirigée vers un but. L'enfant se concentre sur les informations pertinentes et filtre celles qui ne le sont pas.

Difficultés d'évaluer plusieurs risques en même temps : Prenons l'exemple d'un enfant qui revient de l'école avec un dessin à la main. Il veut traverser la route et a vu une voiture arriver mais son dessin s'envole. Dans ce cas, son cerveau traitera une information après l'autre et la volonté de récupérer son dessin deviendra prioritaire même s'il avait vu la voiture.

Selon la théorie piagétienne, durant la période préopératoire (c'est-à-dire entre 2 et 7 ans) la pensée intuitive amène l'enfant à ne percevoir qu'un aspect de la situation au détriment des autres. Il se montre incapable de gérer simultanément deux dimensions d'une tâche, d'une situation, car sa pensée est concrète et rigide, s'appuyant sur les aspects existants et immédiats de son environnement. De plus, il éprouve des difficultés à se

décentrer et confond son point de vue et celui d'autrui, attribuant à autrui la même vision d'un objet que la sienne (égocentrisme). La centration de l'enfant l'empêche de différencier l'espace et le temps car il appréhende le monde sur un mode perceptif plutôt que logique. Ainsi, sur la route, avant 7 ans il ne saisit pas les concepts de distance et de vitesse, et son égocentrisme l'amène à penser qu'un conducteur le voit dès lors qui lui-même perçoit le conducteur. Vers l'âge de 7 ans (et jusqu'à 11 ans), la pensée de l'enfant progresse, son raisonnement est plus logique, et il commence à comprendre la notion de hasard. De plus, les travaux sur la théorie de l'esprit (capacité de l'individu de comprendre que les autres ont des pensées, des croyances et des intentions différentes des siennes) suggèrent qu'à 7 ans l'enfant comprend la signification de différentes perspectives. En conséquence, sur la route, les capacités à différencier le temps et l'espace et celles permettant à l'enfant de comprendre les intentions des conducteurs s'améliorent à partir de 7 ans et l'amènent à mieux appréhender les dangers. Cependant, les capacités nécessaires pour se déplacer en sécurité ne sont pas totalement dépendantes des facteurs de maturation.

Il est possible, grâce à l'éducation d'accroître les compétences des enfants, par exemple celles mises en œuvre pour traverser une route. Selon Vygotsky, l'apprentissage est alors un processus d'appropriation d'outils que l'enfant trouverait dans sa relation avec les autres.

2. Bilan de l'insécurité routière au Maroc

Stratégie Nationale de l'Education Routière 2017-2026 : La problématique routière concerne aujourd'hui tous les pays de la planète. Les conséquences sur la santé et les économies sont énormes. Le Maroc a initié depuis des décennies des stratégies, des réformes normatives et institutionnelles pour agir efficacement sur la recrudescence des accidents. Pour améliorer la sécurité des usagers de la route, il est nécessaire d'approcher d'une manière globale et intégrée les facteurs et paramètres qui conditionnent et encadrent la circulation routière.

Malgré les multiples actions durant la décennie 2004-2013, le fléau de l'insécurité routière n'est pas totalement éradiqué. Il continue de peser lourdement sur l'économie et la santé. À travers la nouvelle stratégie couvrant la période 2017-2026, les décideurs publics comptent prolonger les actions de lutte contre les accidents routiers entreprises dans le cadre du PSIU. Cette stratégie est déclinée en deux phases : 2017-2021 et 2022-2026.

La nouvelle politique en matière de la sécurité routière est qualifiée de pragmatique et d'ambitieuse. En effet, Cette nouvelle stratégie définit une vision plus exigeante et concentrée sur le long terme pour développer « des comportements responsables », tout en étant cohérents avec les objectifs de la Décennie d'Action pour la Sécurité Routière des Nations Unies 2011-2020 et son approche reposant sur les cinq piliers suivants :

1. **Gestion de la Sécurité Routière** : concerne le cadre institutionnel requis pour la mise en œuvre des activités associées à la sécurité routière et sert de référence pour les autres piliers ;
2. **Sécurité des routes et mobilité** : Améliorer la sécurité et les mesures de protection sur les réseaux routiers pour l'ensemble des usagers, notamment les plus vulnérables (piétons, cyclistes et motocyclistes). Il faudra, pour y parvenir, évaluer les infrastructures routières et planifier, concevoir, construire et exploiter les routes en étant plus attentif à la sécurité
3. **Sécurité des véhicules** : l'amélioration de la sécurité des véhicules ;
4. **Sécurité des usagers** : la modification du comportement des usagers de la route en particulier les piétons et autres usagers les plus vulnérables ;
5. **Réponse après les accidents** : l'amélioration des services d'urgence et des autres interventions après un accident.

La nouvelle stratégie nationale marocaine en matière de sécurité routière 2017-2026, est venue pour essayer de répondre à ces problématiques diverses en s'inspirant des différentes expériences internationales.

L'approche adoptée pour atteindre cet objectif, est basée sur une analyse et un scanning scientifique des statistiques de l'accidentologie qui a permis de dégager des enjeux stratégiques pour lesquels le potentiel de réduction du nombre de victimes ou de la gravité des séquelles d'accidents est plus important à savoir :

- Les piétons (992 décès, 28 % de l'ensemble des tués) ;
- Les « 2 et 3 roues motorisées » (852 décès, 24 % de l'ensemble des tués) ;
- Les accidents impliquant un seul véhicule (545 décès, 16 % de l'ensemble des tués) ;

- Les enfants de moins de 14 ans (356 décès, 10 % de l'ensemble des tués) ;
- Les transports professionnels (305 décès, 8.7 % de l'ensemble des tués).

L'Agence Nationale de la Sécurité Routière, pour une meilleure gestion de la sécurité routière : la NARSA a vu le jour le 01 janvier 2020 suite à une recommandation de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), qui a demandé à ce que le Royaume ait une structure qui regroupe tous les métiers qui concernent la sécurité routière. Il s'agit d'une nouvelle institution publique créée par la loi 103.14, qui assurera de manière intégrée un certain nombre de missions opérationnelles liées à la politique nationale de la sécurité routière. Ce nouveau système permet de regrouper tous les métiers liés à la sécurité routière dans une seule organisation. Cela a pour objectif de faciliter la mise en œuvre des projets et d'assurer une délimitation claire des responsabilités.

Il s'agit d'une étape historique dans le management institutionnel de la sécurité routière dans notre pays, dans la mesure où la NARSA gèrera tous les métiers liés à la sécurité routière. A travers les missions dûment précisées dans la loi précitée au lieu de celles confiées au CNPAC dans un décret uniquement, l'objectif visé par le gouvernement est double : améliorer les conditions de la sécurité routière et améliorer la qualité des services rendus à l'utilisateur.

Au niveau de la philosophie de la NARSA, elle s'appuie sur l'expérience du CNPAC et sur l'expérience des autres structures notamment la Direction du Transport Routier et de la Sécurité Routière, elle s'occupe d'un certain nombre de métiers qui proviennent essentiellement du CNPAC jusqu'au 31 Décembre 2019, et également d'une bonne partie des missions qui relevait de la DTRSR.

Missions dévolues à la NARSA : La NARSA est appelée à exercer les pouvoirs liés à la sécurité routière, en contribuant à l'élaboration et à la mise en œuvre des stratégies et des projets de textes législatifs et réglementaires :

- Elle développe des programmes d'enseignement de la conduite, les examens pour l'obtention des permis de conduire, le contrôle et l'homologation des véhicules, l'accréditation des établissements de

formation initiale et continue à la conduite et des centres de contrôle technique des véhicules;

- Elle veille au suivi technique et à la gestion du système de contrôle automatisé des infractions et aux équipements liés au contrôle routier;
- La mise en œuvre de projets liés à l'amélioration de la sécurité routière, au soutien, à l'appui et au développement d'études et de recherches scientifiques;
- Elle organise des opérations de sensibilisation, de communication et d'accompagnement;
- Elle élabore des plans et programmes pour l'éducation routière;
- Elle assure le développement d'un système complet et intégré de collecte de données relatives aux accidents de la circulation.

Aujourd'hui, la NARSA et le bras du gouvernement pour aider à la mise en œuvre de la stratégie gouvernementale en matière de la sécurité routière qui existait déjà depuis 2017 et qui est actuellement en cours de mise en œuvre. Elle s'est fixée comme objectifs de réduire de 50% le nombre de morts dans les accidents de circulation à l'horizon de 2026.

3. Les approches en matière de l'éducation routière

La prévention ou la sécurité routière passe inévitablement par l'information. Tout le monde est concerné, en tant qu'usagers de la route, les enfants et les jeunes doivent aussi être informés et sensibilisés aux règles de la route en leur inculquant un comportement responsable et sûr sur la voie publique.

Le facteur humain demeure à l'origine d'environ 90% des accidents au Maroc. C'est pour cela que la NARSA est pleinement engagée dans la sensibilisation des populations et en particulier des générations futures pour promouvoir une réelle culture de la sécurité routière. L'éducation à la sécurité routière constitue l'un des objectifs stratégiques dans l'action de la NARSA qui accompagne les enfants dans le milieu parascolaire par le biais d'ateliers ludo-pédagogiques dans le domaine de l'éducation à la sécurité routière.

Projet 1 : Centre Interactif pour l'Education Routière

L'infrastructure dédiée à la sécurité routière est renforcé par la création des centres interactifs pour l'éducation routière. Ils s'inscrivent dans le cadre de la mise en œuvre de la stratégie marocaine de la sécurité

routière 2017-2026 qui repose sur plusieurs axes dont l'investissement dans les générations futures est une priorité.

Cet espace pédagogique comporte une piste d'éducation routière qui permettra aux enfants entre 6 et 14 ans de recevoir des formations théoriques et pratiques sur la prévention routière, et vise à les familiariser aux bonnes pratiques routières, à leur apprendre les bons réflexes de sécurité routière et à les informer des dangers liés aux accidents de la circulation et de leurs conséquences, ce qui permet d'inculquer une véritable culture de sécurité routière au profit des jeunes générations. Cette structure est encadrée par des animateurs et des formateurs qui abordent avec les enfants des thématiques liées à la découverte de l'espace routier et de ses composantes, aux règles de circulation, à l'utilisation appropriée de l'espace routier, aux panneaux de signalisation les plus courantes ainsi qu'aux comportements à risque.

Projet 2 : Clubs d'Education à la Sécurité Routière

Le Maroc a commencé la création et l'équipement des clubs d'Education Routière dans les établissements scolaires et universitaires, qui mettent en œuvre des actions de sensibilisation à la sécurité routière. Ces clubs demeurent un lieu où se déroulent plusieurs activités sous forme d'ateliers-activités qui offrent aux bénéficiaires une occasion d'échange, d'apprentissage, de découverte, et d'expression autour de la thématique de la sécurité routière. L'enfant est invité à explorer un nouvel environnement dont le kit pédagogique proposé lui permet de s'épanouir mais aussi, de reconnaître et de contribuer au vivre ensemble. Le club éducation routière se compose des ateliers suivants :

Atelier théorique : Il s'agit d'un cours dans lequel il est dispensé aux enfants et des jeunes les règles fondamentales d'usage de la voie publique, tel que la signification des panneaux de signalisation, les situations à risque, les règles de circulation ;

Atelier pratique : Il s'agit d'une piste d'éducation routière dans laquelle il est dispensé aux enfants les règles fondamentales d'usage de la voie publique ;

Atelier digitale : Il s'agit d'un atelier qui investit les nouvelles technologies (jeux interactifs) pour inculquer aux enfants bénéficiaires les principes de la sécurité routière et les règles de la circulation. L'atelier exploite des jeux interactifs de manière individuelle et collective pour permettre aux

bénéficiaires un meilleur apprentissage et une bonne assimilation des règles de la bonne conduite sur la route ;

Atelier artistique: il s'agit d'investir l'art pour la communication des messages e sécurité routière. Cet atelier consiste à donner aux élèves accès à une pratique artistique approfondie au-delà des enseignements traditionnels, ainsi, de leur faire expérimenter une discipline en se confrontant à des artistes.

Projet 3 : l'opération Safe School

Cette opération vise à investir les abords des établissements scolaires pour communiquer aussi bien avec les enfants qu'avec les conducteurs. Le principe de base consiste à implanter des panneaux d'affichage aux abords des établissements scolaires. Ces panneaux serviront à assurer la sécurité des enfants. Les thématiques des panneaux sont la vitesse, la fatigue et la somnolence, la ceinture de sécurité, le GSM au volant, les pneumatiques, le dépassement défectueux, le glissement et la bande d'arrêt d'urgence.

Conclusion :

Le facteur humain intervient à hauteur de 90% des accidents de la circulation (il est la cause exclusive de 65 % des accidents). Devant cette situation, investir sur le développement humain constitue le défi que s'est assigné le Maroc ce début de siècle pour favoriser le progrès social et économique. Les différentes mesures réalisées en faveur de la sécurité routière, dans le cadre de la stratégie nationale de la sécurité routière s'inscrivent résolument au cœur de cette problématique nationale et se nourrissent de sa philosophie. Bien plus que l'instauration du bien-être physique sur nos routes, l'éducation des jeunes générations est perçue, de plus en plus, comme un facteur de développement des attitudes sécuritaires.

Conclusion :

The human factor is involved in 90% of traffic accidents (it is the sole cause of 65% of accidents). Faced with this situation, investing in human development constitutes the challenge that Morocco took on at the beginning of the century to promote social and economic progress. The various measures carried out in favor of road safety, as part of the national road safety strategy, are firmly at the heart of this national problem and are nourished by its philosophy. Much more than the establishment of physical well-being on our roads, the education of the younger generations is increasingly seen as a factor in the development of security attitudes.

Bibliographie

1. **ALAIN.L.**, (2006)., Revue française de pédagogie, Numéros 154 à 157.
2. **BOUCEDDOUR, S.**, (2010), La prise en considération de la sécurité routière dans l'aménagement des réseaux de voirie. L'évolution des pratiques et des valeurs de la DDE et du Conseil Général dans le contexte de la décentralisation. Etude de cas des Bouches-du-Rhône 2005-2007. Thèse de doctorat en Aménagement de l'espace, Urbanisme, Université Paul Cézanne Aix-Marseille III, France, 2009.
3. **BAILET, J. M.**, (1999), L'éducation routière. Presses universitaires de France.
4. **GADGET** (1999)., Guarding Automobile Drivers through Guidance Education and Technology: Orienter les conducteurs automobiles par le contrôle, l'éducation et les nouvelles technologies.
5. **GREGERSEN, N.P.**, (1996). Young drivers' overestimation of their own skill : An experiment on the relation between training strategy and skill. Linköping, Sweden: Swedish National Road and Transport Research Institute.
6. **MARIE. A. G.**, L'éducation routière chez l'enfant : évaluation d'actions éducatives : Apports de la recherche en psychologie du développement à la compréhension de l'enfant en sécurité routière
7. **POPLIMONT, C.**, (2013), Éducation routière, changement de comportement et formation à la conduite : constats, enjeux et transformations, Questions Vives, Vol.9 n°19 | 2013, 15-19.

Bibliography

1. **ALAIN.L.**, (2006)., French review of pedagogy, Numbers 154 to 157.
2. **BOUCEDDOUR, S.**, (2010), Consideration of road safety in the development of road networks. The evolution of the practices and values of the DDE and the General Council in the context of decentralization. 2005-2007 Bouches-du-Rhône case study. Doctoral thesis in spatial planning, Urbanism, Paul Cézanne Aix-Marseille III University, France, 2009.
3. **BAILET, J. M.**, (1999), Road education. University presses of France.
4. **GADGET** (1999)., Guarding Automobile Drivers through Guidance Education and Technology: Orienting Automotive Drivers Through Testing, Education, and New Technologies.
5. **GREGERSEN, N.P.**, (1996). Young drivers' overestimation of their own skill: An experiment on the relationship between training strategy and skill. Linköping, Sweden: Swedish National Road and Transport Research Institute.
6. **MARY. A. G.**, Road education in children: evaluation of educational actions: Contributions of research in developmental psychology to children's understanding of road safety.
7. **POPLIMONT, C.**, (2013), Road education, behavior change and driver training: findings, challenges and transformations, Questions Vives, Vol.9 n ° 19 | 2013, 15-19.

**Dispositifs pédagogiques et impact des TICE sur l'enseignement/
apprentissage du français langue étrangère**

LAHMAR Rabia

Maitre de conférences (B)

Université Ibn Khaldoun-Tiaret (Algérie)

rabea.lahmar@yahoo.com

Résumé :

La présente étude s'inscrit dans le champ de la didactique. Elle a pour objet une étude de terrain qui porte sur l'impact des TIC sur l'apprentissage d'étudiants universitaires algériens. La présente étude explore la place qu'occupe le numérique dans les manières d'étudier des apprenants universitaires et l'utilisation des nouvelles technologies par les enseignants. L'analyse s'inscrit dans une recherche globale. Elle est de type qualitatif quantitatif où dominant l'observation directe et l'interprétation des données recueillies. Enfin, cette recherche a pour but de comprendre l'impact de l'intégration des TICE en pratiques pédagogiques et de faire en sorte que pour rendre l'usage des TIC plus efficace dans l'enseignement apprentissage, il faut mettre en place les conditions et les outils nécessaires qui permettent un bon fonctionnement de cet apprentissage sur les deux plans éducatif et pédagogique.

Mots-clés: Technologie d'information et de communication ; enseignement/apprentissage du FLE ; pratiques pédagogiques ; matériels d'enseignements ; enseignement supérieur.

**Educational devices and the impact of ICT on the teaching / learning of
French as a foreign language.**

Dr. LAHMAR Rabia

Senior Lecturer

Ibn Khaldoun-Tiaret University (Algeria)

rabea.lahmar@yahoo.com

Abstract:

This study falls within the field of didactics. Its purpose is a field study on the impact of ICTs on the learning of Algerian university students. This study explores the place of digital in the ways of studying university learners and the use of new technologies by teachers. The analysis is part of a global research. It is of a qualitative, quantitative type where direct observation and interpretation of the data collected dominate. Finally, this research aims to understand the impact of the integration of ICT in teaching practices and to ensure that to make the use of ICT more effective in teaching and learning, it is necessary to put in place the

conditions and the necessary tools that allow this learning to function properly on both educational and pedagogical levels.

Keywords: Information and communication technology; teaching / learning FLE; teaching practices; teaching materials; Higher Education.

Introduction

Aujourd'hui, la technologie numérique est omniprésente dans notre vie quotidienne. Elle joue un rôle prépondérant dans tous les domaines, économique, social, culturel, etc. Son évolution entraîne des changements et des transformations liés à ses usages multiples et complexes. Les TIC sont des instruments de communication fascinants, ils permettent d'apprendre, de motiver, de partager, de communiquer, d'échanger, de collaborer, de transmettre et de distribuer le savoir, d'acquérir de nouvelles connaissances. Dans le milieu de l'éducation, ils participent dans l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage, utiliser les TIC en éducation c'est aussi permettre aux apprenants de passer des « connaissances spontanées » aux « connaissances manipulées » puis aux « connaissances intégrées ». Notre travail s'inscrit dans ce sens dont l'objectif central consistera à établir un état des lieux sur la situation de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieure et l'impact de ces instruments sur les manières d'apprendre des étudiants de FLE d'une part et sur les pratiques enseignantes adoptées d'autre part. Notre travail s'appuie sur une enquête quantitative menée auprès d'un public constitué de 100 étudiants préparant un diplôme en langue française (licence, master) et 49 enseignants au département des langues étrangères- université Ibn khaldoun- TIARET dont la finalité est d'analyser l'effet de l'utilisation des outils numériques sur la qualité de l'enseignement universitaire. L'enquête vise essentiellement à mesurer l'intensité des activités numériques académiques utilisées par les acteurs de la formation universitaire (enseignants et apprenants): téléchargement des supports déposés par les enseignants, communication à distance entre les étudiants, prise de notes avec un ordinateur, l'utilisation de l'Internet pour étudier, etc. Ainsi que l'utilisation du Power Point, des tableaux, des schémas par les enseignants. Cette étude cherche d'autre part à déterminer l'influence de ces activités sur la qualité de l'enseignement à l'université algérienne. Pour ce faire, nous articulons notre problématique autour des questions suivantes :

- Comment les TIC sont-ils exploités par l'étudiant et par l'enseignant aussi?
- Quels changements peut-on observer dans les pratiques enseignantes du FLE?
- A quel point les étudiants sont-ils impliqués dans les tâches effectuées à l'aide des TIC?
- Peut-on parler d'une progression dans l'enseignement supérieur grâce aux TIC?

Pour répondre à ces questions, nous entreprenons une investigation où nous nous appuyerons sur une enquête de terrain au niveau de l'université de Tiaret, nous mènerons notre enquête au niveau des étudiants inscrits au département des lettres et langues étrangères préparant un diplôme en langue française et les enseignants de français chargés des cours et des TD dans ce même département.

1. Apport des TIC à l'apprentissage

Plusieurs récentes études ont mis en évidence le potentiel des TIC pour favoriser l'apprentissage en milieu scolaire ou universitaire¹. Ces études, de manière générale, mettent en relief l'apport des TIC sur la compréhension des cours, la résolution des problèmes et exercices de classe, bref sur la réussite éducative des apprenants. Barrette (2005),² dans ses travaux a mis en évidence trois variables, résultantes de l'effet des TIC sur l'apprentissage : amélioration des résultats académiques, développement des opérations cognitives d'ordre supérieur, et amélioration de la motivation et de l'intérêt des étudiants. Les modalités de ces variables se présentent comme suit ³:

1) Les TIC améliorent les résultats académiques quand le dispositif d'enseignement : – soutient directement les objectifs du programme d'études qui sont évalués; – offre aux étudiants des possibilités de collaboration; – s'ajuste aux capacités de l'étudiant et à son expérience antérieure et fournit une rétroaction au sujet de ses résultats et ses progrès dans l'application ; – s'intègre aux activités pédagogiques courantes ; – présente aux étudiants des moyens de conception et de mise en place de projets qui dépassent le

contenu du programme d'études ; – est utilisé dans des établissements qui soutiennent l'utilisation de la technologie.

2) Les TIC permettent le développement des opérations cognitives d'ordre supérieur quand : – on enseigne aux étudiants à appliquer le processus de résolution des problèmes et qu'on leur donne des occasions d'appliquer la technologie à la recherche de solutions ;

– Les étudiants travaillent dans des communautés d'apprentissage à l'aide des technologies pour résoudre des problèmes ; – les étudiants emploient des outils de présentation, de communication et d'autres outils logiciels pour créer, traiter, présenter, éditer et partager des résultats de recherches.

3) Les TIC améliorent la motivation et l'intérêt quand les étudiants emploient : – des logiciels informatiques qui adaptent les problèmes et ajustent la difficulté des tâches pour maximiser leur expérience de réussite ; – des applications pour produire, présenter et partager leur travail avec des pairs ; – des applications ludiques pour développer des habiletés et des connaissances de base. En intégrant l'usage de ces systèmes dans les pratiques pédagogiques, on permettrait aux apprenants de développer spontanément de nouvelles compétences de lecture, compréhension, recherche et production d'informations » Rouet (2000 : 9). ⁴L'impact des TIC dans la pédagogie est à tel point que leur usage doit dépasser les cadres de spécialisation dans les départements d'informatique et d'écoles d'ingénierie, pour un usage transversal et généralisé dans les campus. Comme le postulent les auteurs plus haut, la présence des TIC au sein du campus devrait soutenir l'apprentissage puisqu'en effet, leur intégration dans la pédagogie vise d'abord l'amélioration des apprentissages d'étudiants. Autrement dit, rien ne sert d'intégrer les TIC au campus si ce n'est pas pour créer une résultante significative, réelle et mesurable (Karsenti, 2008)⁵. Il est à signaler donc que l'utilisation et l'intégration des TICE en milieu scolaire demandent des efforts considérables et des investissements importants de la part des autorités, mais aussi une formation des enseignants et apprenants à utiliser les différents outils et logiciels mis à leurs dispositions « Les TIC ne manqueront pas de renforcer les habiletés

pédagogiques et techniques des enseignants, à condition qu'on leur assure un accès adéquat aux technologies en question et au perfectionnement professionnel grâce auquel ils pourront les utiliser dans leur enseignement.

2. Les TIC à l'université: quels enjeux ?

Dans le contexte algérien, la question de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement /apprentissage, en l'occurrence au supérieur suscitent des interrogations sur les deux plans pédagogique et didactique. Il serait question de penser comment apprendre aux étudiants à acquérir, transférer, adapter, approfondir et renouveler des connaissances à l'aide des TIC (la construction progressive du savoir). L'intégration de la technologie numérique dans l'enseignement supérieur soulève des questions fondamentales. En effet, Bireaud (1990a) considère que « la présence et l'utilisation des nouvelles technologies sous-tend une grande partie des pratiques nouvelles dans l'enseignement supérieur ». En effet, il s'agit de voir à quel point cette technologie numérique est sollicitée par les enseignants et les apprenants dans les pratiques enseignantes et les manières d'étudier tout en s'interrogeant sur l'effet que produit l'utilisation du numérique sur les savoirs professionnels et l'enseignement supérieur, nous partons de l'idée qui consiste à considérer la pédagogie comme objet évolutif de recherche et les recherches en didactique comme référence sur la description et la compréhension des processus à l'œuvre dans les pratiques pédagogiques enseignantes. A cet égard, plusieurs travaux mettent en exergue le fait que la pédagogie des enseignants constitue un facteur ayant un rôle essentiel dans la compréhension des manières d'étudier privilégiées par les étudiants, Parmentier et Romainville (1998) considèrent que les « manières d'apprendre » dépendent en partie du contexte et en ce sens de la façon dont la matière est enseignée. Ils ajoutent que la « méthode pédagogique » employée par l'enseignant agit sur « les procédures que les étudiants déclarent mettre en œuvre à l'occasion d'un cours »⁶ (Parmentier et Romainville, 1998). L'observation des usages des objets techniques, en l'occurrence la plate-forme Moodle, constitue à notre sens une entrée méthodologique pertinente pour saisir l'action des plates- formes numériques sur l'apprentissage. Pour compléter la notion d'usage, nous pouvons constater tout d'abord que les utilisateurs de la plate-forme

numérique doivent démontrer un minimum de maîtrise technique et cognitive de l'outil. Ensuite, cette maîtrise doit s'intégrer de manière significative aux pratiques de l'utilisateur. Enfin, l'appropriation ouvre vers des possibilités de détournements, de réinventions ou de participations des usagers à la conception des innovations.

Méthodologie

Notre étude se veut un éclaircissement sur le sujet de l'utilisation des TIC à l'université IBN KHALDOUN de TIARET, il s'agit de mieux comprendre l'impact des TIC sur l'enseignement apprentissage des étudiants du FLE. Pour la réalisation de notre objectif, nous allons décrire les pratiques enseignantes reliées à l'utilisation des TIC, et analyser l'influence des TIC sur l'apprentissage des étudiants pour ce faire, nous avons opté pour la méthode qualitative/quantitative. La collecte des données est basée sur deux types d'instruments, à savoir le questionnaire électronique et l'observation participante. Le recours à deux types d'instruments de mesure a pour objectif l'accès à une masse de données qui, à notre sens, serait représentative pour notre étude. Pour les données quantitatives, nous avons ciblé un public composé de 100 étudiants préparant un diplôme en Langue Française par le biais d'un questionnaire électronique, ces données sont complétées par l'observation de deux groupes d'étudiants en situation d'apprentissage avec les TIC (un groupe de licence et un autre de Master). Les répondants au questionnaire viennent essentiellement de la Faculté des Lettres et Langues Etrangères- Université Ibn Khaldoun, Tiaret. Les questions de notre formulaire portent sur les dispositifs pédagogiques et l'apprentissage du FLE via les TIC. Elles sont élaborées en fonction des variables suivantes : la recherche documentaire, la communication, l'apprentissage avec l'ordinateur, la maîtrise de l'ordinateur et les logiciels (la plate-forme MOODLE). Il convient de dire que ces variables permettent de décrire les activités d'apprentissage des étudiants ainsi que les pratiques enseignantes en lien avec les TIC, il est question d'analyser l'influence de ces TIC sur leur apprentissage. Pour ce qui est de l'observation participante, nous avons d'abord visité deux groupes d'étudiants de la même filière dont le premier groupe représente les étudiants de 1^{ère} année de Licence (profil d'entrée), le deuxième groupe représente les étudiants de Master2 en didactique de FLE (profil de sortie), l'observation des deux groupes d'étudiants est effectuée en séances de travaux dirigés dans une salle

d'informatique. Nous avons aussi observé deux étudiants lors de la soutenance de leur mémoire à l'aide de power point. L'étape de l'observation est très indiquée pour notre recherche quoiqu'elle n'est pas toujours suffisante, elle nous a permis de bien cerner notre objet d'étude et de réaliser une expérience concrète de la problématique étudiée. Nous avons utilisé une grille d'observation pour la collecte des informations et pour identifier les différentes réactions des étudiants en cybersalle lors d'un exercice pratique avec les TIC, il s'agit en principe de l'utilisation et la maîtrise de la plate-forme MOODLE. Notre objectif est de voir à quel point participe l'intégration des TIC dans l'implication de l'étudiant pour la construction de son savoir et pour son autonomie dans le processus d'apprentissage. Il est à signaler que les étudiants de notre recherche sont appelés à réagir via cette plateforme pour corriger des exercices, pour répondre à des sujets d'examen et même pour apprendre les cours des différentes matières enseignées. En effet, la grille d'observation nous a permis de capter les comportements des étudiants en activité pratique avec les TIC. Lors de l'observation de classe et celle des soutenances des mémoires de fin d'étude des deux étudiants où ces derniers ont utilisé les TIC, nous nous sommes focalisé sur l'influence des TIC dans l'apprentissage du FLE à l'université. Nous avons opté pour une description qualitative des comportements et usages émergés chez les étudiants durant les séances de nos observations. Ce choix a été guidé par Pellemans, De Moreau et Obsomer pour qui, «le précodage repose sur l'hypothèse que le chercheur connaît les comportements importants, le risque par contre, est d'ignorer les facteurs secondaires comme les interactions subtiles et les indices contextuels. Le postcodage émerge des données recueillies, il est toutefois fastidieux et inutile si le chercheur sait exactement ce qu'il recherche. Remarquons cependant que court-circuiter le codage présente l'avantage de permettre au sens d'émerger spontanément » (1999, p.81). L'observation des usages des objets techniques, en l'occurrence la plate-forme MOODLE, constitue à notre sens une entrée méthodologique pertinente pour saisir l'action de cette plate-forme numérique sur l'apprentissage des étudiants de FLE. Pour l'analyse des données collectées, nous faisons la synthèse de la description des comportements observés sur le terrain et les commentaires des étudiants, en mettant en exergue les influences que les TIC ont apportées dans leurs différents apprentissages

plus particulièrement par rapport à l'emploi et la maîtrise de la plateforme MOODLE. A ce stade de réflexion, nous passons au deuxième tri de notre étude et ciblons les différents usages pratiqués par les enseignants. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux enseignants/ chargés de cours qui induisent de nouvelles manières d'enseigner, qui modifient leurs pratiques pédagogiques par le biais de l'utilisation des TIC.

3. Présentation et analyse des résultats

L'interprétation des résultats obtenus permet de décrire le contexte d'apprentissage avec les TIC, et surtout l'influence de ces derniers sur la construction du savoir et l'autonomie des apprenants universitaires. Nous procédons d'abord par l'analyse des résultats quantitatifs, pour terminer ensuite par l'analyse des résultats qualitatifs.

4.1.Présentation et analyse des résultats quantitatifs

Dans la présente recherche, l'analyse quantitative nous permet de mettre en relief les impacts des TIC sur l'apprentissage des étudiants ainsi que leurs activités d'apprentissage avec les TIC. Comme nous l'avons déjà montré, notre population est composée de 100 étudiants préparant un diplôme en langue française (licence, master)

4.1.1. Séances d'apprentissage avec les TIC

Lors de l'enquête par questionnaire, nous avons dénombré 7 catégories d'outils logiciels qui interviennent dans les activités d'apprentissage des étudiants. Il s'agit du : traitement de texte, traducteur, logiciel de présentation, didacticiel, logiciel de communication, logiciel de programmation, moteur de recherche sur Internet et logiciel spécifique adapté à l'enseignement à distance MOODLE. Nous avons regroupé les logiciels en catégories que nous avons fait correspondre à la taxonomique de Bloom (1956) révisée par Lorin (2001)⁷, suivant le type d'activités TIC effectuées au cours de leur apprentissage. Nous aboutissons au tableau N°1, qui est une grille d'analyse des TIC contribuant à l'apprentissage en lien avec la taxonomie. Il est à signaler que les étudiants peuvent effectuer plusieurs opérations d'apprentissage, par exemple le traitement de texte peut permettre aux utilisateurs de décrire un fait dans le but de retenir des connaissances, et de rapporter ou illustrer un événement dans le but de mieux comprendre les détails, comme l'illustre le tableau N°1.

Tableau 1. Grille d'analyse des TIC contribuant à l'apprentissage en lien avec la taxonomie de Bloom révisée par Lorin

Les TIC utilisées	Activité d'apprentissage	Taxonomie de Bloom révisée par Lorin
1. Traitement de Texte	lister, nommer, mémoriser, distinguer,	Retenir des connaissances
2. Traducteur	identifier, définir, citer, faire correspondre,	
3. Logiciel de Présentation	décrire, formuler, étiqueter, écrire, énumérer, souligner ou reproduire	
4. Didacticiel	interpréter, classer, expliquer, traduire,	Comprendre
5. logiciel de Communication	illustrer, observer, rapporter, discuter ou démontrer	
6. Logiciel de Programmation	utiliser, exécuter, construire, développer,	Appliquer
	résoudre, manipuler, adapter, réaliser ou faire	
7. Moteur de recherche,	organiser, comparer, rechercher, structurer,	Analyser
8. Outil adapté à une activité de classe	catégoriser, conclure, examiner, arranger ou argumenter	
	planifier, assembler, composer, préparer,	Faire une synthèse
	compiler, inventer, améliorer, synthétiser, réorganiser, proposer, générer ou produire	
	tester, critiquer, juger, contrôler, sélectionner, choisir, persuader ou débattre	Evaluer

Nous présentons ci-après quelques résultats relatifs aux activités d'apprentissage avec les TIC qui ont le plus émergé chez les étudiants universitaires.

Tableau 2. Emploi des logiciels spécialisés pour apprendre

Moyenne d'utilisation des TIC	Nombre d'étudiants	Opérations cognitives
Quotidiennement	13%	Retenir des connaissances, comprendre, appliquer, analyser, faire une synthèse, évaluer
Fréquemment	22%	
Rarement	40%	
Jamais	35%	

Commentaire

Selon le tableau ci-dessus, l'emploi des logiciels spécialisés pour apprendre les cours est peu fréquent ; 22% des étudiants y recourent au moins une fois par semaine. Les opérations cognitives au niveau taxonomique de Bloom révisées ne figurent pas en bonne place dans chaque activité d'apprentissage avec ces outils. En effet, à travers ces logiciels spécialisés, les étudiants vont retenir des connaissances, comprendre, appliquer, analyser, faire une synthèse et une évaluation.

Tableau 3. Emploi des moteurs de recherches pour apprendre

Moyenne d'utilisation des TIC	Nombre d'étudiants	Opération cognitive
Quotidiennement	10%	Retenir des connaissances
Fréquemment	32%	
Rarement	33%	
Jamais	25%	

Commentaire

L'opération cognitive qui semble surtout développée à travers l'usage de cet outil pour apprendre est « retenir des connaissances ». Cependant comme le montre le tableau 3 ci-dessus. Les moteurs de recherche sont très peu sollicités de 10% des étudiants interrogés apprennent leurs leçons en se

servant de cette fonction d'Internet quelques fréquemment. Le résultat 25% des étudiants pour aucune utilisation du moteur de recherche montre que cet outil est désormais mal exploité par les étudiants dans l'apprentissage de leur cours.

Tableau 4. Emploi du traitement de texte pour apprendre

Moyenne d'utilisation des TIC	Nombre d'étudiants	Opérations cognitives
Quotidiennement	4%	Comprendre
Fréquemment	10%	
Rarement	80%	
Jamais	6%	

Commentaire

Les outils de traitement de texte ne sont pas en reste, 80% des étudiants les utilisent rarement pour apprendre (Tableau 4). Malheureusement, le travail fait à la maison est rendu généralement sous forme manuscrite. En plus les enseignants n'exigent pas des versions numérisées à remettre par voie électronique sous forme de pièce jointe. Il est à noter donc que cet usage non fréquent des outils informatiques dans les pratiques d'apprentissage et les exercices rend l'étudiant médiocre et ne favorise pas l'implication des étudiants dans leurs apprentissages ce qui empêche le développement de l'opération cognitive **comprendre**.

4.2. Analyse du questionnaire des enseignants :

4.2.1. Les influences des TIC sur l'apprentissage

Dans cette partie, nous présentons les différents résultats statistiques illustrant les différents points de vue des enseignants de Français à propos de l'usage des TIC par les étudiants et son impact sur leur apprentissage.

4.2.1.1. Apport des TIC dans la réussite des devoirs et exercices

Les TIC influencent positivement les apprentissages des étudiants, notamment dans la réussite de leurs examens et exercices effectués en classe. 87% sont d'accord pour dire que les TIC améliorent leurs notes de d'examens et de travaux dirigés. Le tableau⁵ ci-dessous détaille cette statistique. Il en découle que leurs résultats académiques sont améliorés.

Tableau 5. Apport des TIC dans la réussite des examens et des exercices

Réponses d'enseignants	Proportions d'enseignants
Tout à fait d'accord	87%
Peu d'accord	13%

4.2.2. Motivation des étudiants à apprendre avec les TIC

Selon le tableau ci-après, 85% des enseignants signalent que leurs étudiants sont motivés par les TIC et s'en servent pour des objectifs d'acquisition et de maîtrise de leur langue de spécialité « la langue française ». Particulièrement, l'internet pour : correction des exercices, préparation des exposés et des recherches, préparation des cours ...

Réponses d'enseignants	Proportions d'enseignants
Tout à fait d'accord	85%
Un peu d'accord	15%

Tableau 6. Taux d'étudiants encouragés par leurs enseignants à faire usage des TIC

Réponses d'enseignants	Proportions d'enseignants
Oui	88,45%
Non	11,55%

Selon le tableau°6, 88,45% des enseignants signalent que leurs étudiants sont encouragés à se servir des TIC pour apprendre, notamment d'Internet, pour comprendre mieux les cours faits en salle de classe.

4.2.3. Les activités informatiques dans les cours

De plus en plus dans le système de formation traditionnelle, au regard des avantages que procurent les TIC dans l'apprentissage et l'enseignement, on assiste à une croissance considérable de l'introduction des activités informatiques dans quelques matières enseignées comme : pratiques de l'oral, pratiques de l'écrit, recherches documentaires, techniques rédactionnelles, etc. Le tableau°7 ci-dessous fait ressortir que plus de 90% des étudiants témoignent que plusieurs de leurs cours comportent des activités effectuées à l'aide des TIC.

Tableau 7. Plusieurs cours comportant des activités informatiques

Réponses d'enseignants	Proportions d'enseignants
Oui	90,22%
Non	9,78%

4.3. Présentation et analyse des résultats qualitatifs

4.3.1. Soutenance de mémoires de Master en FLE

Dans cette section, nous allons donner une description détaillée des différentes tâches effectuées par les candidats afin de présenter une prestation académique pour l'obtention d'un Master en FLE. Les données qualitatives sont basées sur l'observation effectuée sur le terrain. Il s'agit en principe d'une participation à deux soutenances de deux groupes d'étudiants (un binôme et un monôme) inscrits dans le département des langues étrangères. Parmi les tâches à observer, nous citons : le recensement des outils TIC en exploitation lors des soutenances, comportement des candidats face à l'outil TIC pendant la soutenance

4.3.1.1. premier Groupe avec les TIC (Didactique)

Le 14 Juin 2018, a eu lieu une soutenance de mémoire en didactique et ingénierie de la formation au département des lettres et langues étrangères. Avant l'arrivée du jury dont nous faisons partie en qualité de présidente de jury, les candidats, aidés par leurs camarades, ont installé un dispositif de présentation du travail réalisé comportant un vidéo projecteur connecté à un ordinateur portable, ce dernier contient leur exposé oral élaboré à l'aide du logiciel Powerpoint. Au cours de leur présentation devant le jury, les deux candidats n'hésitent pas à jeter l'œil dans leurs diapositives pour naviguer quelques informations, selon le jury, la présentation orale était acceptable et parfois convaincante.

La bonne manipulation de leur ordinateur. Ainsi les courbes de corrélations se traçant toutes seules à un clic de la souris, les simulations des projections et des captures des particules dans l'espace pour en déduire un comportement météorologique et en même temps plaire au jury et toute l'assistance. Les membres du jury très satisfaits de la présentation orale des candidats ainsi que la version écrite du travail réalisé qui est soigneusement rédigée. Les candidats s'en sont sortis avec une note de 18/20. Nous avons

approché un des deux candidats et voici un commentaire au sujet de la place des TIC dans le travail soutenu :

« Il s'agit vraiment d'une expérience incontournable. Je suis très content et je dois cette excellente note à la contribution des TIC à cette soutenance. Je ne vous cache pas, le logiciel que nous avons utilisé dans le traitement des données a rendu notre tâche très facile ; en plus arriver à convaincre notre jury était très important car c'est l'usage des TIC qui a fait la différence aujourd'hui. D'après cette déclaration, il convient de dire que l'impact qui se dégage dans le cas de cet étudiant est l'amélioration de la note académique, autrement dit la réussite académique (Barrette, 2005).

4.3.1.2. Deuxième groupe sans TIC (Littérature)

La soutenance au moyen des TIC ne se passe pas toujours bien avec tous les étudiants. Il s'agit d'un travail monôme dans l'option de littérature, la soutenance a eu lieu le 22 Septembre 2019, le candidat a essayé de chercher un vidéo projecteur (data Chow) au niveau du département mais en vain, en perdant du temps à la recherche, les membres du jury ont décidé de faire la soutenance sans dispositif de projection. Celui-ci a beaucoup de lacunes de forme. Sa présentation n'est pas organisée. On retrouve un texte linéaire pas très différent du texte en support papier, sous un fond de couleur agressive, avec la taille de police tantôt trop grande tantôt trop petite. Sa présentation a d'ailleurs mis plus de temps que prévu et cela lui a coûté cher. Ce candidat aurait pu faire une meilleure prestation s'il avait un tout petit peu maîtrisé l'élaboration d'une présentation Powerpoint simple. Certes l'impact résultant de ce cas n'est pas perceptible directement par le candidat, mais le fait qu'il ait utilisé les TIC a déclenché un grand intérêt parmi les membres du jury qui, d'ailleurs ont recommandé aux étudiants l'usage des TIC pour les futures soutenances.

Conclusion et discussion

Dans cette partie de la recherche, nous présentons la conclusion au regard aux objectifs de la recherche et en fonction de ses limites. Nous y intégrons aussi quelques suggestions en fonction de certaines limites. Il est à rappeler que notre étude tentait de répondre à la question « L'utilisation des TIC influencent-elle les apprentissages des étudiants de FLE à l'université IBN KHALDOUN-TIARET ? ». Pour répondre à cette question centrale, nous

avons fait recours à la taxonomie de BLOOM (1956)⁸ afin d'analyser les résultats obtenus par le biais d'un questionnaire et d'une étude de cas. Il s'agit en principe des réponses données par les enseignants plus les données de l'observation réalisée auprès des étudiants de FLE. Les groupes d'étudiants observés au cours de cette étude sont favorables à un apprentissage avec les TIC. Plusieurs ont de meilleures pratiques de l'usage des TIC pour apprendre. Il est à noter que, d'après l'interprétation des résultats obtenus, les étudiants ainsi que les enseignants témoignent de la nécessité des instruments numériques dans l'enseignement vu le grand intérêt des TIC dans l'amélioration du rendement académique. Cependant il faut toujours sensibiliser les acteurs de l'éducation à la nécessité d'une formation fondée aux usages pédagogiques des outils technologiques informatiques car il est temps de suivre le modèle canadien et le modèle américain pour atteindre l'acculturation dans l'enseignement apprentissage des langues en l'occurrence le français. Pour ce faire, il est nécessaire de résoudre les problèmes infrastructurels et construire une base culturelle fondée sur l'utilisation fréquente et régulière des TIC. L'objectif général de cette recherche est d'examiner l'impact et l'intégration des TICE dans l'apprentissage sur la motivation et la réussite des apprenants en classe de langue au cycle secondaire. Pour être plus précis dans cette étude Les évolutions actuelles ne prédisent pas nécessairement un développement de la Connaissance, ce qui serait sans conteste une valeur ajoutée, mais plutôt à une prolétarianisation des esprits. Il faut entendre prolétarianisation dans le sens où l'individu/ l'étudiant ne peut participer à la transformation de son milieu d'apprentissage, de son milieu technique. Il nous semble que le meilleur moyen pour atteindre un plus, est « de construire une formation exigeante et pas uniquement instrumentale de l'outil Internet » POELLHUBER (2002)

Notes de références

1. Barrette, 2005 ; Kessel et al., 2005; Karsenti et al., 2008 ; Machin et al., 2006 ; OCDE, 2004 ; UIT, 2004
2. Barrette, C. (2005). Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage, Bulletin Clic, 57. [En ligne] <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1060>

3. Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. Handbook 1. Cognitive domain. New York:Longman
4. BARRETTE, C. (2008). Déterminants et conditions des effets des TIC sur la réussite des élèves. Résultats d'une métasynthèse de 32 expérimentations en intégration pédagogique des TIC réalisées dans les cégeps entre 1985 et 2005. Colloque APOP 2008. [En ligne] <http://www.apop.qc.ca>
5. Selon ces deux auteurs, L'activité d'apprentissage de l'étudiant comporte un certain nombre d'opérations cognitives dont le but est d'acquérir les connaissances. Ces opérations cognitives, ajoutées aux acquis de l'étudiant, constituent des outils dont il va se servir pour réaliser des tâches académiques demandées (Tardif, 1992). La taxonomie de Bloom (1956) classe ces opérations cognitives en six niveaux comportant plusieurs types d'activités qui vont de l'opération d'apprentissage la plus simple, à la plus complexe. Ces niveaux représentent une échelle où chaque échelon contient celui qui le précède. Le Principe suivi est celui de la complexité croissante.
6. KARSENTI, T. RABY, C. VILLENEUVE, S. (2008). Quelles compétences technopédagogiques pour les futurs enseignants du Québec ? Formation et pratiques d'enseignement en questions, 7, 117-138
7. Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). L'étudiant-apprenant, grille de lecture pour l'enseignant universitaire. Paris/Bruxelles: De Boeck Université (Collection «Perspectives en éducation»)

Références bibliographiques

1. ANIS J., MARTY N., Lecture-écriture et nouvelles technologies, CNDP, La collection de l'ingénierie éducative, 2000.
2. BARBEAU, D., Interventions pédagogiques et réussite au cégep. Méta-analyse, Presses de l'Université Laval, 2007.
3. BARON, G.-L. et É. BRUILLARD, L'informatique et ses usagers dans l'éducation, Presses universitaires de France, 1996.
4. BARRETTE, C., « Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois. De la recension des écrits à l'analyse conceptuelle », Clic, no 55, 2004a, p. 8-15. [<http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1085>]

5. BARRETTE, C. (2004). Vers une méta-synthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois : de la recension des écrits à l'analyse conceptuelle. Bulletin Clic, 55, 8-15.
6. BARRETTE, C. (2005). Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage, Bulletin Clic, 57. [En ligne] <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1060>
7. CHARLIER Bernadette et PERAYA Daniel, Technologie et innovation en pédagogie, De Boeck, 2003.
8. LEBURUN M., Des technologies pour enseigner et apprendre, Paris, De Boeck Université, 2002.
9. MINESUP (2009). Le Programme d'Appui au Système Éducatif. Sur le site du Ministère de l'Enseignement Supérieur : <http://www.minesup.gov.cm>
10. KARSENTI, T. (2006). Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (foad) : principes pédagogiques. TICE et développement, 0b. [En ligne] <http://www.revue-tice.info/document.php?id=696>.
11. KARSENTI, T. RABY, C. VILLENEUVE, S. (2008). Quelles compétences technopédagogiques pour les futurs enseignants du Québec ? Formation et pratiques d'enseignement en questions, 7, 117-138.
12. POELLHUBER Bruno, "Pratiques pédagogiques et nouvelles technologies", Clic, 18, 1997.
13. POELLHUBER Bruno, "L'intégration des TIC et changement pédagogique : une équation ?", Pédagogie collégiale, vol.15 n° 4, 2002.
14. POELLHUBER B. et BOULANGER R., Un modèle constructiviste d'intégration des TIC, 2001. Récupéré en septembre 2011 de http://www.cdc.qc.ca/textes/modele_constructiviste_integration_TIC.pdf.
15. POTHIER M., Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisitions des langues, Ophrys, 2003.
16. ROCHELEAU, J. et BASQUE, J., "Modèle préliminaire de l'École informatisée". Dans G. Puimatto et R. Bibeau (coord.), Comment informatiser l'école (pp. 289-307). Montréal/Paris : Publications du Québec/CNDP.1996.
17. TARDIF, J., Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ? Paris : ESF Editeur. Collection "Pratiques et enjeux pédagogiques". 1998.

درجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين
د.عمار وليد الشريف، دكتوراه في الإدارة التربوية، وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين
awaoa1@gmail.com
أ.مريم عبد الكريم عواد، طالبة دكتوراه في الإدارة التربوية، الجامعة الإسلامية، فلسطين
Maremawad90@gmail.com
أ.كرم عطوة أبو معيلق، طالبة دكتوراه في الإدارة التربوية، وزارة التربية والتعليم العالي،
فلسطين Karam7776emrakan@gmail.com
أ.نسرين فضل عدوان، ماجستير في الإدارة التربوية، الجامعة الإسلامية، فلسطين
Nfadwan@gmail.com

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، اعتمدت الاستبانة كأداة أساسية للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية، جاءت كبيرة وبوزن نسبي (69.64%)، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية تعزى لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، لصالح الإناث، ولمتغير سنوات الخدمة لصالح سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات). ولا توجد فروق في متغير الدورات التدريبية.

كلمات مفتاحية: متطلبات التعليم الإلكتروني، التعليم الإلكتروني، وزارة التربية والتعليم العالي.

**The degree of availability of e-learning requirements at the Ministry of
Education and Higher Education in Palestine**

**PhD.Ammar Walid Al-Sharif- PhD in Educational Administration,
Ministry of Education and Higher Education, Palestine**

awa00a1@gmail.com

**Prof. Maryam Abdel-Karim Awad, PhD student in Educational
Administration, Islamic University, Palestine Maremawad90@gmail.com**

**Prof. Karam Atwa Abu-Mailek-PhD student in Educational
Administration, Ministry of Education and Higher Education, Palestine**

Karam7776emrakan@gmail.com

**Prof. Nisreen fadle adwan-MA in Educational Administration, Islamic
University, Palestine. Nfadwan@gmail.com**

Abstract:

This study aimed to identify the degree to which the requirements of e-learning are available at the Ministry of Education and Higher Education in Palestine from the point of view of government school principals and directors. The researchers used the descriptive and analytical approach.

1. The degree of availability of e-learning requirements at the Ministry of Education and Higher Education in Palestine from the point of view of government school principals and principals was large and with relative weight (69.64%).

2. There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average grades of the study sample to the degree of availability of e-learning requirements at the Ministry of Education and Higher Education in Palestine from the point of view of government school principals and directors attributable to the two sex change (male, female), in favor Females, and for the years of service variant in favor of years of service (less than 5 years). There are no differences in the variable of training courses.

Key words: E-learning requirements, e-learning, Ministry of Education and Higher Education

الإطار العام

يسود العالم منذ فترة زمنية ثورة معرفية ومعلوماتية، وتطور ملحوظ بالتكنولوجيا والتعامل الرقمي والإلكتروني، هذا التطور ساهم بشكل كبير في مواجهة التغيرات الطارئة علي العالم في الفترة الاخيرة علي حد سواء في جميع مناحي الحياة، وكان لهذه الثورة الفضل الكبير في مواجهة أكبر أزمة يمر بها التعليم

بشكل خاص والعالم بشكل عام، وهي أزمة فايروس كورونا التي وضعت العالم بين فكي خطر الفايروس من جهة، وخطر تأخر التعليم، وتدني مستوى التحصيل لدى طلبة المدارس من جهة أخرى، بسبب الانقطاع والحظر الذي فرض لمواجهة الفايروس.

وحسب تقديرات الأمم المتحدة أن هناك حوالي مليار ونصف مليار طالب عانوا من إغلاق المدارس، وسياسات العزل التي منعتهم من الوصول لمدارسهم، وثلاث هؤلاء تأثروا بشكل كبير، وحرّموا من التعليم الافتراضي بسبب التفاوت بين القارات والدول في امتلاك التكنولوجيا ونضج التعليم الذكي (عوكل، 2020م).

إن التداعيات الكبيرة التي أصابت العديد من القطاعات الحيوية بالشلل وعلى رأسها قطاع التعليم، والذي يعد أهم مؤسسة لبناء وتطوير وصقل العنصر البشري، جعلها أمام محك قوي لمواجهة هذه التحديات ومواكبة كافة التطورات الميدانية والتكنولوجية؛ للخروج من هذه الأزمة بأقل الخسائر.

وقطاع التعليم هو أكبر القطاعات الحكومية وأكثرها أهمية، وهو القطاع الذي تشرف عليه وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني ومجموعة من المديريات التابعة لها موزعة في جميع محافظات الوطن، وتضم محافظات الضفة الغربية ومحافظات غزة، حيث بلغ عدد المدارس الحكومية بمحافظات فلسطين الجنوبية (414) مدرسة، وقد بلغ عدد العاملين فيها (26679) عاملاً وعاملة من -معلمين، وإداريين، وفنيين، ومستخدمين، وأذنة- (الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم، 2019: ص 13-14)، وبناء عليه فالتعليم في محافظات فلسطين تأثر بالتغيرات التي حدثت في العالم، بشكل متسارع مما أدى لصعوبة التنبؤ بما قد يحدث خلال الفترة الزمنية القصيرة القادمة، وقد أظهرت الأزمة معوقات كبيرة للمؤسسة التعليمية، والتي تحتاج إلى تركيز، وجهد أكبر لمواجهة هذه التحديات (اليازجي، 2019م: ص 2). ولذلك فقد فرضت جائحة كورونا على وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين وضع خطة طارئة لمواجهة الأزمة بكل أبعادها، والتي حرمت مئات الملايين من الطلبة من الالتحاق بمدارسهم وجامعاتهم، ومنعتهم من استكمال دراستهم إلى أجل غير مسمى، بينما أحالت البعض الآخر للدراسة عن بعد استناداً إلى الإمكانيات المتوفرة والقدرات التكنولوجية التي تمكنهم من هذا النوع من التعليم .

فالتعليم الإلكتروني يعد أسلوب من أساليب التعليم الحديثة التي تساعد في حل المشكلات التي نواجهها في العصر الحالي (العبادي، 2002)؛ مما زاد من فعالية التعليم بدرجة كبيرة، وساعد في الحد من المشكلات الإدارية، والتربوية، والآثار الجانبية لجائحة كورونا.

فأصبح التعليم الإلكتروني من الحتميات في المجتمعات سواء المتقدمة منها أم النامية، خاصة في ظل التغيرات المتسارعة والمتلاحقة، فهذا النوع من التعليم يقدم فرصاً وخدمات تعليمية تتعدى الصعوبات المتضمنة في التعليم الوجاهي (عبد الحفي، 2005، ص 122).

ونظراً للأهمية الكبيرة لتوظيف التعليم الإلكتروني في ظل الظروف الراهنة، تم اعتباره ركناً أساسياً ومهماً في عملية التعلم، وكان لابد من الوقوف على دور وزارة التربية والتعليم العالي في مواجهة الأزمة الحالية، ومعرفة متطلبات التعليم الإلكتروني لضمان نجاحها في تحقيق الأهداف المرجوة.

مشكلة الدراسة:

تمثل مشكلة الدراسة في وجود أزمة تعليمية حقيقية تحتاج لخطة استراتيجية سريعة لمعالجة التعليم في المدارس لجميع الطلبة، ومواجهة المعوقات الصعبة، ووضع آلية توضح كيفية التعامل في ظل قلة الامكانيات، وبالتالي تحتاج للكشف عن خططها الحالية لإدارة هذه الأزمة، وتقييم الوضع الراهن لإعداد خطة تنفيذية شاملة ومفصلة توضح الإجراءات المتخذة، والتدابير اللازمة في توجيهها الجديد في ضوء متطلبات التعليم الإلكتروني، الذي يعد الخيار الأنسب في مثل هذه الحالة، ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة للتعرف ماهية خطط وزارة التربية والتعليم العالي، والمعايير الدولية الخاصة لمعرفة متطلبات التعليم الإلكتروني، ومعرفة مدى فعاليتها وملاءمتها للوضع الحالي ومدى استجابة الطلبة للتغيير الحاصل، والخطوات الأساسية لتنفيذها بأكثر جودة وأعلى كفاءة وبأقل الامكانيات لضمان وصول التعليم لكل الطلبة.

وفي ضوء ما سبق يمكن إبراز مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

1. ما درجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، سنوات الخدمة، حاصل على دورات تدريبية)

فرضيات الدراسة:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين تعزى لمتغير الجنس: (ذكر، أنثى).

2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخدمة: (أقل من 10 سنوات، من 10-20 سنة- أكثر من 20 سنة).

3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين تعزى لمتغير الدورات التدريبية: (حاصل على دورات تدريبية، غير حاصل على دورات تدريبية)

أهداف الدراسة:

1. قياس درجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية.

2. الكشف عن دلالات الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة:

❖ أهمية نظرية:

تبرز أهمية الدراسة في أنها توضح درجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية؛ حيث يعد مديري ومديرات المدارس الجهة

التنفيذية لتحقيق سياسات وزارة التربية والتعليم في الميدان التربوي، وهم الأداة الأولى لضمان وصول العلم للطلبة بأعلى جودة وأكثر كفاءة.

وتعد أيضاً فرصة لتطوير أدوات وأساليب التعلم؛ من خلال تقديم التعليم بالأساليب والطرق المثلى؛ لتجاوز مشكلات أساسية ممكن أن تنعكس سلباً على جودة التعليم، والتي تأثرت في الآونة الأخيرة بسبب جائحة كورونا.

وتقدم الدراسة إطاراً نظرياً يثري المكتبة التربوية بموضوع لم يتناوله كثير من الباحثين والمختصين.

❖ الأهمية العلمية:

1. قد تفيد الدراسة في تسليط الضوء على جانب البرامج التطويرية لمتطلبات التعليم الالكتروني للهيئة التدريسية، وتوفير لهم آفاق علمية وعملية لرفع جودة العملية التعليمية من كافة الجوانب.
2. يمكن أن يستفيد صناع القرار في الوزارة من نتائج الدراسة؛ لزيادة وتحسين وتطوير مستوى التعليم من خلال توظيف التعليم الالكتروني.
3. قد يستفيد من الدراسة الباحثون التربويون وطلبة الدراسات العليا والجامعات.

مصطلحات الدراسة

التعليم الالكتروني:

هو عملية التواصل بين المعلم والمتعلم عن طريق التفاعل بينهما من خلال وسائل التعليم الالكتروني كالندروس الالكترونية، والمكتبة الالكترونية، والكتاب الالكتروني، وهذا النوع من التعليم يعتمد عند استخدامه على الكثير من النظريات والتوجهات، ويعد اتجاهاً حديثاً في طرق التدريس، ونقله نوعية، وفريدة تساعد على الرقي في العملية التربوية والتعليمية (الريفي، 2006م: ص5)

التعريف الإجرائي لمتطلبات التعليم الالكتروني: هي الأدوات والتجهيزات والبيئة التعليمية اللازمة لاستخدامها في البنية التحتية للتعليم الالكتروني، والدعم الفني والصيانة، ومهارات أعضاء الهيئة التدريسية، وإعادة صياغة المقررات الدراسية، وسياسات التعامل مع المعلمين والطلبة، وإدارة أزمة التعليم، وقد استخدم الباحثون هذه المجالات لتحقيق أهداف الدراسة.

حدود الدراسة:

1. **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على تحديد درجة توفر متطلبات التعليم الالكتروني (متطلبات تكنولوجية، متطلبات بشرية، متطلبات التقييم، متطلبات المقررات الدراسية، متطلبات الإدارية والثقافية)
2. **الحد البشري:** ركزت الدراسة على مديري ومديرات المدارس الحكومية.
3. **الحد المكاني:** تقتصر الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين.
5. **الحد الزمني:** تم اجراء الدراسة في العام الدراسي 2020م/2021م

الإطار النظري

أدى التطور السريع في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى استخدام واكتشاف امكانيات جديدة ومتطورة، ظهر أثرها بوضوح، وقد كان لميدان التربية والتعليم النصب الأكبر في الاستفادة الكبيرة من هذه التكنولوجيا الحديثة، من خلال دمجها في العملية التعليمية مما أدى إلى ظهور نتائج جديدة، ومتنوع في أنماط التعليم.

ومع بداية الموجة الأولى للتعليم الالكتروني، ركزت على إدخال التقنيات المتطورة في المؤسسات التعليمية، وتحويل الفصول التقليدية إلى فصول افتراضية باستخدام الشبكات المحلية والدولية عن طريق وسائل التكنولوجيا الحديثة والاتصالات، فأصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية وخصوصاً الجامعات التي تسعى للوصول لمكانة أكاديمية مرموقة أن تتبنى التعليم الالكتروني كأداة مهمة وفعالة في عملية التعليم الحديث والتحول من التعليم التقليدي المعتمد على التلقين إلى التعليم الالكتروني المعتمد على الحاسوب والإنترنت (كريمة، 2018، ص268).

ومع تطور ونمو تقنيات التعليم الالكتروني والتي زودت مختلف المؤسسات التعليمية بالفرص القوية لتحسين جودة التعليم وتحسين نشاطاتهم المختلفة، وجعل التعليم الالكتروني كأحد الركائز المهمة والجديدة للتزود بالمعرفة؛ أصبح التعليم الالكتروني الوسيلة الأساسية في التعليم الحديث والطريقة المعتمدة لتوصيل الخدمات التعليمية للطلبة، والأداة الجديدة لمتابعة وزارة التربية والتعليم طواقمها، والاطمئنان على سير العملية التعليمية بالشكل المطلوب في ضوء الأزمات والطوارئ (الرب، 2011، ص155). لقد أصبح

توظيف التعليم الإلكتروني أمراً واقعاً وحتمياً في خدمة العملية التربوية في فلسطين، وخاصة في ظل الظروف الذي يعيشها العالم بسبب أزمة كوفيد19، وأصبح توظيفه في دعم البرامج التعليمية المقدمة هدفاً تسعى إليه مؤسسات التعليم الحكومي والخاص.

أولاً: التطور التاريخي لأجيال التعليم الإلكتروني:

لقد بدأت معالم التعليم الإلكتروني بالظهور مبكراً، فالتاريخ الأول لظهوره تعود إلى ستينيات القرن العشرين من خلال أبحاث وجهود الجامعات الأمريكية والمؤسسات العسكرية وعلماء الطب، أي أن أول استخدام للتقنيات التربوية كان مقتصرًا على الأمور الإدارية والمالية في الجامعات الأمريكية الكبيرة، و ثم استخدامه في المشروعات البحثية، ثم استخدم في برمجة المواد التعليمية، وكانت هذه الاستخدامات مقتصرة حتى على الجامعات في أوائل السبعينات من القرن العشرين حيث بدأ بعد ذلك استخدامه على مستوى المدارس في العام (1997م)، وزاد انتشار استخدام الحاسوب في التعليم نتيجة لتطور الحواسيب وادخال التحسينات على خصائص الأجهزة (David,2008,p36).

فمصطلح التعليم الإلكتروني تطور عبر أربعة مراحل حتى وصل إلى الشكل الحالي اليوم (Allens,2006):

قبل عام (1983م): عصر المدارس التقليدية حيث كان التعليم تقليدياً قبل انتشار أجهزة الحاسبات بالرغم من وجودها لدى البعض، وكان الاتصال بين المدرسين والطلبة في قاعة الدرس حسب جدول دراسي محدد.

الفترة بين (1984م) و (1993م): عصر ظهور الوسائط المتعددة، حيث تميزت هذه الفترة الزمنية باستخدام الويندوز والماكنتوش والأقراص الممغنطة كأدوات رئيسة لتطوير التعليم، وكان التفاعل من خلالها فردياً بين المتعلم والمعلم مع التركيز على دور المتعلم.

الفترة بين (1994م) و (2000م): مع ظهور الشبكة العنكبوتية للمعلومات، ثم بدأ ظهور البريد الإلكتروني، وبرامج إلكترونية أكثر انسيابية لعرض أفلام الفيديو، ومنها الأفلام التعليمية، مما أضفى تطوراً هائلاً وواعداً لبيئة الوسائط المتعددة. الفترة من 2001م وما بعدها: ظهور الجيل الثاني للشبكة العنكبوتية للمعلومات (الإنترنت) حيث أصبح تصميم المواقع على الشبكة أكثر تقدماً، وزادت سرعة تبادل المعلومات بشكل كبير، وهذه الطفرة المعلوماتية قد تفتح المجال للتعليم الإلكتروني مستقبلاً، وتشجيع

العديد من أساتذة الجامعات على تصميم كتب الكترونية لتشمل أفلام ورسومات متحركة تساعد الطلبة على الفهم الصحيح ومتابعة الدروس بصورة أفضل، كما أن هذا الأسلوب الحديث سيسهل الاتصال بين الأساتذة والطلبة.

ثانياً: مفهوم التعليم الإلكتروني:

يمكن استخلاص بعض المفاهيم من الأدبيات التربوية وصولاً إلى التعليم الإلكتروني منها: الخفاجي (2012م، ص11) التعليم الإلكتروني: "هو منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريسية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت ومكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل الانترنت لتوفير بيئة تعليمية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي بين المعلم والمتعلم". وعرف (أبو إسماعيل، والخواندة، 2015، ص15) التعليم الإلكتروني بأنه: "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسبات وشبكات ووسائط متعددة (صوت وصورة ورسومات)، وآليات حديثة ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الانترنت التقنية بجميع أنواعها في الصف الدراسي، والمقصود منه عامة هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكثر فائدة". وعرف (كرمه، 2018، ص272) التعليم الإلكتروني بأنه: "استخدام تطبيقات الحاسب الآلي والشبكات الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم بحيث يشمل ذلك عناصر المنهج المختلفة في مرحلة التخطيط أو التنفيذ أو التقويم سواء كان ذلك داخل الصف الدراسي أو عن بعد". ويعرف الباحثون التعليم الإلكتروني بأنه: عملية توظيف التقنيات والتكنولوجيا الحديثة كالشبكة العنكبوتية، وأدوات وبرامج التواصل عن بعد في العملية التربوية بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، لتحقيق غايات وأهداف العملية التعليمية وصولاً إلى تحسين جودة المنتج التعليمي (الطالب) من خلال استخدام الأساليب والأنشطة المختلفة، كتصميم الأنشطة التربوية الإلكترونية القائمة على التلعيب.

ثالثاً: أنواع التعليم الإلكتروني:

يمكن تصنيف التعليم الإلكتروني إلى الأنواع التالية ونذكرها كما ذكرها (محمد، 2004، ص129):

1. التعليم الإلكتروني المباشر: ويقوم هذا النوع من التعليم الإلكتروني على استخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني داخل الصف الدراسي بحيث يكون هناك تفاعل مباشر بين المعلم وطلابه.

2. التعليم الإلكتروني غير المباشر: وهذا النوع من التعليم الإلكتروني يكون خارج الصف الدراسي والمدرسة التقليدية (عن بعد) وهذا النوع ينقسم إلى النوعين:
3. التعليم الإلكتروني اللاصفي المتزامن: وهو النوع الذي يتم فيه التعليم الإلكتروني في زمن محدد يلتقي فيه الطلبة بمعلميهم من خلال تطبيقات التعليم الإلكتروني مثل (المواقع الإنترنت والمنشآت الخاصة وبرامج المحادثة والكتب الإلكترونية ومريبات..)
4. التعليم الإلكتروني اللاصفي غير المتزامن: وهو النوع الذي لا يجب أن يلتزم الطلاب والمعلم بزمان محدد، فيدخل الطالب على تطبيقات التعليم الإلكتروني المختلفة ليتعلم ويتلقى رسائل المعلم والزملاء وفقاً للوقت المناسب له، كذلك يدخل المعلم ليضع المادة العلمية الجديدة أو يجيب على أسئلة الطلبة، ويرسل لهم التكاليفات في الوقت المناسب له، ومن أهم تطبيقات التعليم الإلكتروني المناسبة لهذا النوع (المواقع التعليمية الإنترنت والكتب الإلكترونية والبريد الإلكتروني والمنشآت الخاصة) (فاروق، 2012، ص61).

رابعاً: خصائص التعليم الإلكتروني:

- يصنع التعليم الإلكتروني من الطلبة أفراداً قادرين على تطوير أنفسهم ذاتياً، ويستطيعون الوصول للمعلومة بشتى الوسائل والطرق، والحصول عليها في كل وقت بعد الرجوع إلى المراجع والأدبيات المختلفة، فمن خصائص التعليم الإلكتروني كما ذكرها (فاروق، 2012، ص17) ومجموعة من الباحثين:
1. **الفعالية:** فاستدكار المعلومات يعتمد على قدرات المتعلم الحسية، منها الاستجابة التي تعتمد على ميزات كل فرد وعلى حافز التعلم لديه، ولا بد بالتالي لطريقة نقل المراسلات من أن توفر للمتعلم إمكانية التكرار وهي إمكانية نادراً ما تتوفر في الأساليب التعليمية التقليدية.
 2. **أقل كلفة:** توفر خدمة التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت وأقراص التخزين المدججة وأقراص الفيديو الرقمية وغيرها على المتعلم مشقة الانتقال إلى مركز تعليمي بعيد.
 3. **تعزيز المشاركة:** تؤكد نظريات التعلم المعزز للمشاركة على أن التفاعل البشري يشكل عنصراً حيوياً في عملية التعلم، فالتعليم الإلكتروني المتزامن يوفر مثل هذه المشاركة من خلال غرف المحادثة والرسائل الإلكترونية والاجتماعات بواسطة الفيديو، وبالتالي يمكن أن يتفاعل طلاب التعليم الإلكتروني معاً، أو مع معلمهم أو مع المصادر الإلكترونية.

4. مراعاة حالة المتعلم: يوفر التعليم الإلكتروني للمتعلم إمكانية اختيار السرعة التي تناسبه في التعلم، ما يعني بمقدوره تسريع عملية التعلم أو إبطائها حسب ما تدعو الحاجة، ويسمح التعليم الإلكتروني للطلبة اختيار المحتوى والأدوات التي تلائم اهتماماتهم وحاجاتهم ومستوى مهاراتهم، وبالتالي يعمل التعليم الإلكتروني على تمكين الطلبة من تلقي المادة العلمية بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراتهم من خلال الطريقة المرئية أو المسموعة أو المقروءة.
5. مراعاة الفروق الفردية: (الذكاءات المتعددة) لكل متعلم نتيجة لتحقيق الذاتية في الاستخدام (جهاز واحد أمام كل متعلم) محققاً في ذلك الفردية والملاءمة (الطيبي، 2012، ص 7).
6. إكساب الطلاب المهارات أو الكفايات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات.
7. تطوير دور المعلم في العملية التعليمية حتى يتواءم مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة المتلاحقة (الحيلة، 2011، ص 419).

خامساً: متطلبات تطبيق نظام التعليم الإلكتروني:

نتيجة لأهمية التعليم الإلكتروني وانتشار تطبيقاته في كثير من الجامعات والمدارس ومؤسسات التعليم العالمية والعربية ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بتحسين جودته وضمان نوعيته وأصبحت قضية الجودة وضمانها، والتأكيد عليها في التعليم الإلكتروني تحدياً إضافياً وجديداً أمام منظومة التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم.

إن توفير الجودة في التعليم الإلكتروني يمثل مسألة في غاية الأهمية لأي برنامج أكاديمي أو مقرر دراسي، وإذا كانت الجودة شرط أساسي لنجاح العملية التعليمية، فإن الجودة تصبح مسألة ضرورية للتعليم الإلكتروني بصورة خاصة؛ فنجاح أي نظام تعليمي يعتمد بشكل كبير على التزامه بمعايير جودة متفق عليها عالمياً، ففي مجال التعليم الإلكتروني فإن معايير تصميم وتطوير مقررات التعليم عن بعد والمعايير الخاصة بالتقنية المستخدمة ترتبط بجودة برنامج التعلم الإلكتروني. إن تصميم مقررات التعلم الإلكتروني المستند على شبكة الإنترنت في ضوء معايير جودة شاملة، يعمل على تحسين جودة وتسهيل التعلم عبر الإنترنت، وتساهم في تحقيق نتائج المعرفة المرغوبة للطلبة، فالتصميم الفعال لمواد التعلم الإلكتروني يعتمد على عمليات التصميم التعليمي التي تعكس أو تقلل من غياب التعلم وجهه لوجه، فالذي يميز التعليم الإلكتروني عن التعليم التقليدي اعتبارات التصميم التعليمي التي يجب أخذها في

الاعتبار (Brown and Voltz,2005:1). يتطلب تطبيق نظام التعليم الإلكتروني E-Learning system) توفير مجموعة من المكونات أو العناصر التي تتكامل مع بعضها البعض لإنجاح هذه المنظومة، وتمثل هذه المكونات في الآتي:

1. **مدخلات منظومة التعليم الإلكتروني:** المتمثلة في عملية تأسيس البنية التحتية للتعليم الإلكتروني، والذي يتطلب:

- أ - توفير أجهزة الحاسوب في المؤسسة التعليمية.
- ب - توفير خطوط الاتصال بالشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت".
- ت - إنشاء موقع (Web site) للمؤسسة التعليمية على الإنترنت أو على شبكة محلية.
- ث - الاستعانة بالفنيين والاختصاصيين لمتابعة عمل أجهزة الحاسوب والشبكة وصيانتها.
- ج - تصميم وبناء المقررات الإلكترونية بناءً على أسس ومعايير التصميم التعليمي وفي ضوء المنحنى المنطومي، وتقديمها عبر الشبكة العالمية أو المحلية على مدار الساعة.

2. **عمليات منظومة التعليم الإلكتروني:**

- أ - التسجيل في الدراسة واختيار المقررات الإلكترونية.
- ب - تنفيذ الدراسة الإلكترونية.
- ت - متابعة الطلبة للدروس الإلكترونية بطريقة متزامنة عند وجودهم في الفصل (الطريقة المعتادة) أو بطريقة غير متزامنة من منازلهم أو من مكان عملهم.
- ث - استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني المختلفة مثل البريد الإلكتروني والفيديو التفاعلي وغرف المحادثات ومؤتمرات الفيديو.
- ج - مرور الطلبة بالتقويم البنائي التكويني.

3. **مخرجات منظومة التعليم الإلكتروني والتغذية الراجعة:**

- أ - التأكد من تحقق الأهداف التعليمية السابق تحديدها عن طريق أدوات التقويم المناسبة ووسائله.
- ب - تعزيز نتائج الطلبة وعلاج نقاط ضعفهم، وتطوير المقررات الإلكترونية.
- ت - تطوير موقع المؤسسة التعليمية على الشبكة في ضوء النتائج.
- ث - تعزيز دور أعضاء هيئة التدريس وعقد دورات تدريبية مكثفة لهم عند الحاجة.

ج - تعزيز دور أعضاء الهيئة الإدارية وعقد دورات تدريبية مكثفة لهم عند الضرورة (سرحان، 2007، ص 300).

كما وتؤكد العمري والرفيعي والخطيب (2016) على متطلبات التعليم الإلكتروني بالترتيب التالي:

أ - بنية تحتية للتعليم الإلكتروني تشمل الحاسبات والشبكات وبرامجها والمختبرات الخاصة.

ب - الدعم الفني والصيانة وخبراء لحل المشكلات وتقديم الاستشارات.

ت - المهارات اللازمة لأعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة لاستخدام برامج التعليم الإلكتروني.

ث - إعادة صياغة المقررات الدراسية من حيث المناهج، لتكون مناسبة للتعليم على الشبكة.

ج - سياسات جديدة للتعامل مع الهيئة التدريسية، والطلبة، والاختبارات.

ح - إدارة مناسبة للتعليم الإلكتروني.

ويخلص الباحثون متطلبات التعليم الإلكتروني بالرجوع الى المعايير الدولية في المجالات التالية:

1. المتطلبات التكنولوجية: والتي تشمل توفير أنظمة إدارة التعلم والفصول الافتراضية والاختبارات

الإلكترونية وأنظمة تحليل بيانات تساعد في إمكانية تتبع تفاعل المتعلم مع أقرانه ومع المحتوى ومع

أعضاء الهيئة التدريسية، وتوفير تطبيقات على الهواتف الذكية لأنظمة التعليم الإلكتروني، بالإضافة

لوجود نظام دخول موحد للطلبة، وبوابة الكترونية تقدم الأدلة الإرشادية والدعم والتدريب بشكل

إلكتروني للمتعلم يضمن تزويده بالمهارات الكافية للتعامل مع هذا النوع من التعلم.

2. المتطلبات البشرية: والتي تتطلب تواجد كادر فني وتقني موضح الأدوار والمسؤوليات لكل منهم،

وفريق دعم فني لحل المشكلات التي تواجه المتعلم أثناء استخدام البرامج، وفريق دعم فني لحل

المشكلات التي تواجه الهيئة التدريسية كذلك لا بد من تلقي عضو هيئة التدريس تدريبات تتعلق

باستخدام البرامج التقنية وتطوير المحتوى الرقمي.

ولا بد من استخدام برامج يسهل الوصول إليها من قبل كل المتعلمين كبرامج المايكروسوفت والبرامج

التعليمية، ويرى الباحثون ضرورة توفير مدربين وخبراء لتقديم الاستشارات المتعلقة بالتعليم الإلكتروني للهيئة

التدريسية وللعاملين في مجال التعليم.

3. متطلبات المقرر الدراسي: يرى الباحثون في هذا المجال ضرورة توفير أعضاء هيئة التدريس خطة

زمنية للخطوات المتوقعة من المتعلم بعد تنفيذ كل وحدة الكترونية، مع ضرورة توفير مقرر دراسي

يناسب التعليم الإلكتروني، وتوفير محتوى رقمي متعدد(نصي-سمعي-مرئي) يدعم احتياجات وخيارات المتعلم، مع وجود تعليمات حول كيفية المشاركة والبدء باستخدام المقرر الإلكتروني وكيفية التواصل، ولا بد هنا من التأكيد على ضرورة امتلاك أعضاء هيئة التدريس القدرة على عرض المحتوى التعليمي من خلال أنشطة تعليمية متنوعة.

4. **متطلبات التقييم:** يؤكد الباحثون على ضرورة وجود أدوات قياس أهداف التعلم تتناسب مع موارد التعليم الإلكتروني مع وجود فرص متعددة للمتعلمين لقياس التقدم في العملية التعليمية، وتوفر آلية لقياس مدى رضا المستفيدين عن تقديم المادة بنمط التعليم الإلكتروني، ولا بد من تقييم، ومراجعة المقررات، وإعطاء تغذية راجعة باستمرار لضمان جودتها، مع وجود آلية واضحة لتقييم الطلبة خلال الفصل الدراسي.

5. **المتطلبات الإدارية والثقافية:** معرفة أعضاء الهيئة التدريسية بالمعايير الدولية للتعليم الإلكتروني، ونظم إدارة التعلم والمحتوى الرقمي، والمعرفة بأنماط إدارة البيئة التعليمية في التعليم الإلكتروني، ومتطلبات استخدام التعليم الإلكتروني، وأدوار ومهام عضو هيئة التدريس في التعليم الإلكتروني.

الدراسات السابقة

دراسة: الزبون (2020) "فاعلية التعلم عن بعد مقارنة بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن"

هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية التعلم عن بعد مقارنة بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن، وأجريت الدراسة على عينة مكونة (35) طالباً من المدرسة جبه الثانوية للبنين للعام الدراسي (2020) من خلال مقارنة تحصيلهم في مادة اللغة في الفصلين الأولى والثاني في (النحو والصرف، البلاغة والنقد، قضايا، أدبية). وأشارت نتائج الدراسة إلى توفيق طريقة التعليم المباشر مقارنة بالتعليم عن بعد في تحصيل أفراد عينة الدراسة.

دائرة المشهري (2018) "أثر تجربة توظيف التعلم الإلكتروني لتحسين العملية التعليمية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين"

هدفت الدراسة للكشف عن أثر تجربة توظيف التعلم الإلكتروني لتحسين العملية التعليمية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (220) معلم ومعلمة يعملون في المدارس الحكومية بغزة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لجمع المعلومات، حيث تضمنت (60) فقرة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن فقرة "وجود بالمدرسة قاعة حاسوب مجهزة" هي الأكثر في تكرارها في محور مدى استخدام التعلم الإلكتروني في المدرسة، وأهم الأنماط المستخدمة هي للتعليم الإلكتروني، وأكثر المستويات "التعلم الذاتي"، ومقرر "التكنولوجيا" هو الأكثر توظيفاً للتعليم الإلكتروني، لو هو استخداماً له "الصف السابع الأساسي"، وأهم إيجابياته أنه "يرعي الفروق الفردية بين مستويات الطلاب، ومن سلبياته، "الأعمال الفنية في الأجهزة"، وفيما يتعلق بأهم المعوقات التي تواجه التعلم الإلكتروني هي "ضعف تأهيل وتدريب المعلم علي استخدام التقنيات الحديثة في التعليم.

دراسة العوض، الصديق(2019م) بعنوان "المتطلبات اللازمة لتوظيف التعلم الإلكتروني في بيئة التعلم المادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" السودان

هدفت الدراسة إلى التعرف على المتطلبات اللازمة لتوظيف التعلم الإلكتروني في بيئة التعلم المادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكان حجم العينة التي طبقت فيها الدراسة (127) فرداً من أعضاء هيئة التدريس بدرجة مدرس مساعد فما فوق، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة.

ومن أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى حقيقة أن غالبية الباحثين تمكنوا من الإجابة على مجالات الدراسة التي تتلخص في المتطلبات اللازمة لتوظيف التعلم الإلكتروني من خلال البيئة التعليمية التي حددتها متطلبات هذه الدراسة، فهذه المتطلبات ذات أهمية حيوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

دراسة حرب وبرغوث (2018م) بعنوان: "درجة توافر متطلبات التعلم الذكي بمؤسسات التعليم العالي التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية"

هدفت الدراسة لـلكشف عن درجة توافر متطلبات التعلم الذكي بمؤسسات التعليم العالي التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وهي: (جامعة الأقصى، والكلية الجامعية العلوم والتكنولوجيا، وكلية

فلسطين التقنية من وجهة نظر الأكاديميين)، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة والتي تكونت من (51) فقرة ، موزعة على أربعة مجالات ، تم تطبيقها على عينة البحث ، والبالغ عددها (184) أكاديمياً.

وأظهرت النتائج أن درجة توافر متطلبات التعلم الذكي في مؤسسات التعليم العالي التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية كانت ضعيفة؛ حيث جاءت متطلبات التعلم الذكي المتعلقة بالجانب البشري في المرتبة الأولى، تلتها في المرتبة الثانية المتطلبات الفنية، ثم في المرتبة الثالثة المتطلبات المادية، وتلتها المتطلبات الإدارية في المرتبة الرابعة والأخيرة، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في درجة توافر متطلبات التعلم الذكي بمؤسسات التعليم العالي.

منهجية الدراسة والاجراءات:

☑ منهج الدراسة:

من خلال اطلاع الباحثون على الأدب التربوي النظري والدراسات السابقة، والفهم العميق لجوانب وأبعاد الظاهرة المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن أجل تحقيق أهدافها، قام الباحثون باستخدام المنهج الوصفي كونه الأكثر ملائمة للوصول إلى المعرفة الدقيقة والشاملة حول مشكلة الدراسة، للوقوف على درجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين.

☑ مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات فلسطين الجنوبية، حيث بلغ إجمالي عدد المدارس التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم العالي (414) مدرسة موزعة تبعاً لجنس المدرسة حسب الجدول (1.1) التالي:

جدول(1.1) مجتمع الدراسة

النسبة المئوية	عدد المدارس	جنس المدرسة
44.44%	184	ذكور
39.37%	163	اناث
16.18%	67	مشتركة
100%	414	الإجمالي

المصدر: (الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم في محافظات غزة، 2020/2019م: 22)

-العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة استطلاعية قوامها (30) مديراً ومديرة من مجتمع الدراسة الأصلي، وتم تطبيق أداة الدراسة على هذه العينة بهدف التحقق من صلاحية الأداة للتطبيق على المجتمع الكلي للدراسة، وذلك من خلال حساب معامل الصدق و الثبات بالطرق الإحصائية الملائمة.

-العينة الميدانية للدراسة:

قام الباحثون باختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وقد بلغت العينة الميدانية الفعلية للدراسة (203) مديراً ومديرة، والتي تم احتسابها حسب قانون اختيار العينة (عفانة، 1997: 325)، كالتالي:

حيث إن:

MN: هي حجم المجتمع الكلي.

α : مستوى الدلالة.

$$\text{حجم العينة} = \frac{414}{(414 * (0.05^2)) + 1} = 203.43 \approx 203$$

وقد قام الباحثون باختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة، والتي تتكون من مديري ومديرات المدارس الحكومية بمحافظات فلسطين الجنوبية، وبناءً على هذه النسبة قام الباحثون بتوزيع أداة الدراسة المكونة من (221) استبانة على أفراد عينة الدراسة، واسترداد (203) استبانة بنسبة (91.8%)، وتعدّ هذه النسبة جيدة لإجراء التحليل الإحصائي بهدف الوصول إلى أفضل وأدق النتائج، والجدول (1.2) يقدم وصفاً دقيقاً لعينة الدراسة، حيث يبين التكرارات، والنسب المئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة:

جدول (1.2) توزيع أفراد عينة الدراسة الكلية وفقاً لمتغيرات الدراسة

النسبة %	التكرار	المتغير	البيان
48.8	99	ذكر	الجنس
51.2	104	أنثى	
100	203	المجموع	
3	6	أقل من 5 سنوات	سنوات الخدمة
12.8	26	من 5-10 سنوات	
84.2	171	أكثر من 10 سنوات	
100	203	المجموع	
89.2	181	حاصل على دورة تدريبية في مجال الحاسوب	الدورات التدريبية
10.8	22	غير حاصل على دورة تدريبية في مجال الحاسوب	
100	203	المجموع	

✓ أداة الدراسة:

أولاً: الاستبانة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون ببناء الاستبانة كأداة رئيسة كونها الأكثر ملاءمة لهذا النوع من الدراسات الميدانية، وقد تم تقسيم أداة الدراسة إلى قسمين رئيسيين وهما: القسم الأول: وهو عبارة عن البيانات الشخصية، ويتكون من (الجنس، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية).

القسم الثاني: يتكون من فقرات الاستبانة، والمتعلقة بتقدير درجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية، وتتكون من أربعة

مجالات رئيسة هي:

- المجال الأول: المتطلبات التكنولوجية، ويتكون من (6) فقرات.
- المجال الثاني: المتطلبات البشرية، ويتكون من (7) فقرات.
- المجال الثالث: متطلبات المقرر الدراسي، ويتكون من (5) فقرات.
- المجال الرابع: متطلبات التقييم، ويتكون من (5) فقرات.
- المجال الخامس: المتطلبات الإدارية والثقافية، ويتكون من (5) فقرات.

☒ صدق أداة الدراسة :

1- صدق المحكمين: قام الباحثون بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية، على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التربية من أعضاء هيئة التدريس بقسم أصول التربية في الجامعات الفلسطينية، وبعض المختصين التربويين في مجالات العمل المختلفة، واستناداً إلى الملاحظات والتوجيهات التي أبداهها المحكمون، قام الباحثون بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، من تعديل أو حذف أو إضافة بعض الفقرات، وصولاً للاستبانة في صورتها النهائية.

2- صدق الاتساق الداخلي: قام الباحثون بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها (30) مديراً ومديرة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة، والدرجة الكلية للمجال التابعة له، وذلك حسب الجدول (1.3) التالي:

جدول (1.3) معاملات الارتباط بين الفقرات، والمجال الذي تنتمي إليه

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع		المجال الخامس	
المتطلبات التكنولوجية		المتطلبات البشرية		متطلبات المقرر الدراسي		متطلبات التقييم		المتطلبات الإدارية والثقافية	
معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
.850**	1	.870**	1	.884**	1	.798**	1	.906**	1
.801**	2	.882**	2	.882**	2	.915**	2	.893**	2
.746**	3	.884**	3	.807**	3	.871**	3	.924**	3

.885**	4	.867**	4	.864**	4	.907**	4	.886**	4
.803**	5	.871**	5	.872**	5	.824**	5	.881**	5
						.823**	6	.804**	6
						.776**	7		

** دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وبذلك تعد المجالات صادقة لما وضعت لقياسه.

3-الصدق البنائي (Structure Validity):

للتحقق من الصدق البنائي لأداة الدراسة، قام الباحثون بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة ككل، حسب الجدول (1.4) التالي:

جدول (1.4) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية

للاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية (sig.)
1	المتطلبات التكنولوجية	6	.834**	.000
2	المتطلبات البشرية	7	.877**	.000
3	متطلبات المقرر الدراسي	5	.889**	.000
4	متطلبات التقييم	5	.912**	.000
5	المتطلبات الإدارية والثقافية	5	.860**	.000

** الارتباط دال إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)

يوضح الجدول السابق أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وبذلك تعد مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

✓ ثبات أداة الدراسة:

طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، ويبين الجدول (1.5) النتائج

التالية:

جدول (1.5) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1.	المتطلبات التكنولوجية	6	.906
2.	المتطلبات البشرية	7	.934
3.	متطلبات المقرر الدراسي	5	.911
4.	متطلبات التقييم	5	.915
5.	المتطلبات الإدارية والثقافية	5	.928
	الدرجة الكلية		.970

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق، أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ الكلية لجميع فقرات الاستبانة تساوي (0.970)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ مما طمأن الباحثون إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

✗ المحك المعتمد في الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس ($5-1=4$)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي ($4/5=0.80$)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول (1.6):

جدول (1.6) يوضح المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 - 1.80	من 20%-36%	قليلة جداً
1.81-2.60	أكبر من 36%-52%	قليلة
2.61-3.40	أكبر من 52%-68%	متوسطة
3.41-4.20	أكبر من 68%-84%	كبيرة
4.21-5	أكبر من 84%-100%	كبيرة جداً

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيراتها:

1- ما درجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، وكذلك الترتيب لمجالات الدراسة، والجدول (1.7) يوضح ذلك:

جدول (1.7) تحليل مجالات الاستبانة

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة الموافقة
1	المتطلبات التكنولوجية	3.71	.719	74.28	1	كبيرة
2	المتطلبات البشرية	3.56	.819	71.24	2	كبيرة
3	متطلبات المقرر الدراسي	3.53	.775	70.54	3	كبيرة
4	متطلبات التقييم	3.33	.766	66.60	4	متوسطة

متوسط ة	5	65.50	.855	3.27	المتطلبات الإدارية والثقافية	5
كبيرة		69.64	.680	3.48	الدرجة الكلية للاستبانة	

تبين من الجدول السابق أن درجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية جاءت بدرجة (كبيرة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.48)، والانحراف المعياري (0.680)، والوزن النسبي (69.64%)؛ فعلى الرغم من حصولها على درجة كبيرة إلا أنها قريبة من الدرجة المتوسطة، ويعزو الباحثون ذلك إلى:

- اهتمام وزارة التربية والتعليم العالي ومديري المدارس بمحافظات فلسطين الجنوبية بمواكبة التطورات والمستجدات التكنولوجية الحديثة، وتعزيز قدرات ومهارات المعلمين في توظيف التكنولوجيا في العملية التربوية، بما يتماشى مع متطلبات العصر الرقمي الحديث، وصولاً لمجتمع معلوماتي قادر على مواجهة كافة التحديات التكنولوجية، وإدارة الأزمات.

وقد لاحظ الباحثون أن مجال (المتطلبات التكنولوجية) قد جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.71)، والوزن النسبي (74.28%)، وأنه حصل على المرتبة الأولى بين أبعاد الاستبانة، ويعزو الباحثون ذلك إلى السعي الحثيث من قبل وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات فلسطين الجنوبية نحو توفير كافة الإمكانيات والمتطلبات التكنولوجية الحديثة، حيث شرعت في الآونة الأخيرة بتدريب كافة المعلمين والطواقم الإدارية والفنية في المدارس على توظيف التكنولوجيا والإنترنت في التعليم، بسبب ما فرضته جائحة كورونا من واقع جديد يتوجب من خلاله استثمار التكنولوجيا الحديثة، وأدوات الاتصال والتواصل عن بعد في توطئ كافة معالم التكنولوجيا الرقمية، وربطها بمسؤولية المعلمين في العملية التربوية.

بينما جاء مجال (المتطلبات الإدارية والثقافية) بدرجة متوسطة، وقد حصل على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.27)، ووزن نسبي (65.50%)، ويعزو الباحث ذلك أن هناك إلماماً غير كافٍ لدى الطواقم التدريسية في المدارس الحكومية بمحافظات فلسطين الجنوبية حول المعايير الدولية للتعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى قلة معرفتهم وقدرتهم على توظيف أنماط إدارة البيئة التعليمية، وإدارة وصناعة المحتوى الرقمي،

لا سيما وأن التعلم الإلكتروني فرض نفسه بقوة في الوقت الذي تعاني فيه فلسطين من جائحة كورونا والتي أثرت بشكل كبير على سير العملية التربوية.

تحليل فقرات الاستبانة:

يبين الجدول (1.8) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبانة:

جدول (1.8) تحليل فقرات الاستبانة حسب المجالات

المجال الأول: المتطلبات التكنولوجية					
م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
1	يتوفر أنظمة إدارة التعلم والفصول الافتراضية والاختبارات الإلكترونية	3.89	.872	77.83	1
6	يتوفر أنظمة تحليل بيانات (امكانية تتبع تفاعل المتعلم مع اقرانه ومع المحتوى والمعلمين)	3.48	.810	69.66	6
2	يتوفر تطبيقات على الهواتف الذكية لأنظمة التعليم الإلكتروني	3.83	.986	76.65	2
3	يتوفر نظام دخول آمن وموحد للطلبة	3.76	.946	75.27	3
4	يتوفر بوابة الكترونية تقدم الأدلة الارشادية والدعم والتدريب بشكل الكتروني	3.69	.893	73.89	4
5	يتوفر بوابة الكترونية تقدم الأدلة الارشادية والدعم والتدريب بشكل الكتروني للمتعلم	3.62	.873	72.41	5
المجال الثاني: المتطلبات البشرية					

م	الفقرة	الحسابي المتوسط	المعياري الانحراف	النسبي % الوزن	الترتيب
	يوجد كادر فني وتقني موضح الأدوار والمسؤوليات لكل منهم	3.59	1.003	71.72	5
	يتوفر فريق دعم فني لحل المشكلات التي تواجه الطلبة أثناء استخدام البرامج	3.60	1.012	72.02	4
	يتوفر فريق دعم فني لحل المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء استخدام البرامج	3.64	1.003	72.71	3
	يتلقى المعلمون تدريباً يتعلق باستخدام البرامج التقنية وتطوير المحتوى التربوي الرقمي	3.67	.981	73.50	2
	يستخدم برامج يسهل الوصول إليها كل المتعلمين	3.77	.901	75.37	1
	يستطيع الطلبة استخدام برنامج المايكروسوفت والبرامج التعليمية	3.28	1.065	65.62	7
	يتوفر مدرسين وخبراء لتقديم الاستشارات المتعلقة بالتعليم الإلكتروني داخل أروقة المدرسة.	3.39	1.068	67.78	6
المجال الثالث: متطلبات المقرر الدراسي					
م	الفقرة	الحسابي المتوسط	المعياري الانحراف	النسبي % الوزن	الترتيب
	يوفر المعلمون خطة زمنية للخطوات المتوقعة من المتعلم بعد تنفيذ كل وحدة الكترونية	3.60	.925	72.02	1
	يتوفر مقرر دراسي يناسب التعليم الإلكتروني	3.49	.930	69.75	4
	توجد تعليمات حول كيفية المشاركة والبدء باستخدام	3.58	.900	71.53	2

				المقرر الالكتروني وكيفية التواصل	
5	68.18	.904	3.41	يتوفر محتوى رقمي متعدد (نصي-سمعي-مرئي) يدعم احتياجات وخيارات المتعلم	
3	71.23	.796	3.56	يمتلك المعلمون القدرة على عرض المحتوى التعليمي من خلال أنشطة تعليمية متنوعة	
المجال الرابع: متطلبات التقييم					
م	الفقرة	الحسابي المتوسط	المعياري الانحراف	النسبي %	الترتيب
4	تتوفر أدوات قياس أهداف التعلم تتناسب مع موارد التعليم الالكتروني	3.30	.821	65.91	4
3	تتوفر فرص متعددة للمتعلمين لقياس التقدم في العملية التعليمية	3.36	.847	67.29	3
5	توجد آلية لقياس مستوى رضا المستفيدين عن تقديم المادة بنمط التعليم الالكتروني	3.20	.862	63.94	5
2	يتم تقييم ومراجعة المقررات وإعطاء تغذية راجعة باستمرار لضمان جودتها	3.37	.943	67.49	2
1	توجد آلية واضحة لتقييم الطلبة خلال الفصل الدراسي	3.42	.989	68.37	1
المجال الخامس: المتطلبات الإدارية والثقافية					
م	الفقرة	الحسابي المتوسط	المعياري الانحراف	النسبي %	الترتيب
5	تتوفر معرفة كافية لدى المعلمين حول المعايير الدولية	3.11	1.024	62.17	5

				للتعليم الإلكتروني
4	62.17	.959	3.11	المعرفة بنظم إدارة التعلم والمحتوى الرقمي
3	63.65	.965	3.18	المعرفة بأنماط إدارة البيئة التعليمية في التعليم الإلكتروني
2	67.88	.950	3.39	المعرفة بمتطلبات استخدام التعليم الإلكتروني
1	71.63	.942	3.58	معرفة المعلمون بأدوارهم ومهامهم في التعليم الإلكتروني

يتضح من الجدول (1.8) أن أعلى فقرة في مجال (المتطلبات التكنولوجية) كانت الفقرة (1) التي احتلت المرتبة الأولى، بدرجة كبيرة، ووزن نسبي (77.83%)، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات فلسطين الجنوبية شرعت منذ اللحظة الأولى من جائحة كورونا بإعداد وتدريب كافة الطواقم التدريسية من مشرفين تربويين، ومديري مدارس، ومعلمين حول كيفية إدارة الصفوف الافتراضية، وإعداد وتصحيح الاختبارات للمباحث المختلفة إلكترونياً، وجعل بيئة التدريب الإلكتروني بيئة محفزة وجاذبة للطلبة.

بينما احتلت الفقرة (2) المرتبة الأخيرة، بدرجة كبيرة، ووزن نسبي (69.66%)؛ فعلى الرغم من حصول هذه الفقرة على الترتيب الأخير إلا أنها جاءت بدرجة كبيرة، ويعزو الباحثون ذلك إلى المتابعة الحثيثة من قبل المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين لتفاعل الطلبة مع أقرانهم ومع المعلمين ومع المحتوى الدراسي في الصفوف الافتراضية، حيث أكدت وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات فلسطين الجنوبية على ضرورة ضم المشرفين التربويين ومديري المدارس لكافة الصفوف الافتراضية في المدارس الحكومية لسهولة المتابعة والتقييم، وضمان نجاح تفعيل الصفوف الافتراضية في المدارس.

أما في مجال (المتطلبات البشرية) فقد احتلت الفقرة (5) المرتبة الأولى، بدرجة كبيرة، ووزن نسبي (75.37%)، ويعزو الباحثون ذلك أن معلمي المدارس الحكومية شرعوا بإنشاء مجموعات واتس آب، ومجموعات فيس بوك والعديد من وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة التي تضمن وتيسر آلية التواصل مع الطلبة وأولياء أمورهم بما يلي ويخدم مصلحة العملية التربوية، وتحقيق الأهداف المنشودة في ظل كافة التحديات والعقبات التي اجتاحت العالم أجمع كجائحة كورونا.

بينما احتلت الفقرة (6) المرتبة الأخيرة، بدرجة متوسطة، ووزن نسبي (65.62%)، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن عدداً كبيراً من الطلبة لا يمتلكون القدرة على استخدام وتوظيف برنامج مايكروسفت والبرامج التعليمية المختلفة؛ حيث إنه في الآونة الأخيرة انصب اهتمام المدارس الحكومية على تدريب الطلبة حول كيفية استخدام وتوظيف الصفوف الافتراضية -على موقع جوجل الشهير-، والذي يسهم بشكل كبير ومباشر في تحقيق التواصل الفعال بين المعلمين والطلبة بما يخدم تحقيق الغايات التربوية المنشودة. أما في مجال (متطلبات المقرر الدراسي) فقد احتلت الفقرة (1) المرتبة الأولى، بدرجة كبيرة، ووزن نسبي (72.02%)، ويعزو الباحثون ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات فلسطين الجنوبية بمشاركة المعلمين في إعداد خطط زمنية لجدولة المقرر الدراسي إلكترونياً، وإعداد الاختبارات، والنماذج التدريسية، وأوراق العمل إلكترونياً، بالإضافة إلى متابعة تنفيذ الطلبة للمهام التربوية بعد الانتهاء من كل وحدة دراسية، وتقييمهم بشكل دوري. بينما احتلت الفقرة (4) المرتبة الأخيرة، بدرجة كبيرة، ووزن نسبي (68.18%)؛ فعلى الرغم من حصول هذه الفقرة على الترتيب الأخير إلا أنها جاءت بدرجة كبيرة، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن عدداً كبيراً من المعلمين شرعوا بإعداد محتوى رقمي تفاعلي (نصي، سمعي، مرئي) لدعم احتياجات الطلبة، وإيصال المعلومة بشكل سلسل، هذا بالإضافة إلى أن وزارة التربية والتعليم العالي شرعت في الآونة الأخيرة بإعداد فيديوهات تعليمية مصورة للمقررات الدراسية لكافة المراحل التعليمية على أيدي معلمين، ومشرفين أكفاء، ونشرها عبر إذاعة صوت التعليم على فيس بوك، وموقع روافد التعليمي. أما في مجال (متطلبات التقييم) فقد احتلت الفقرة (5) المرتبة الأولى، بدرجة كبيرة، ووزن نسبي (68.37%)، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم بمحافظات فلسطين الجنوبية وضعت أسس ومعايير واضحة لتقييم الطلبة في بيئة التعلم الإلكتروني، خاصة وأن الطلبة قد انقطعوا عن الدراسة لمدة تزيد عن العام بسبب جائحة كورونا؛ فكان لزاماً على إدارة التعليم وضع آليات وسبل واضحة لتقييم الطلبة لضمان سير العملية التربوية ولو بشكل نسبي. بينما احتلت الفقرة (3) المرتبة الأخيرة، بدرجة متوسطة، ووزن نسبي (63.94%)، ويعزو الباحثون ذلك إلى أنه لا توجد آلية متبعة، وواضحة لقياس مستوى رضا الطلبة عن تقديم المادة إلكترونياً، حيث إن ذلك يرجع لإدارة المدرسة والمعلمين في أخذ تغذية راجعة فورية حول مستوى رضا الطلبة عن تقديم المادة بشكل إلكتروني، سعياً منهم لتحسين وتطوير طرق التدريس في بيئات التعلم الإلكتروني. أما في مجال (المتطلبات الإدارية والثقافية)

فقد احتلت الفقرة (5) المرتبة الأولى، بدرجة كبيرة، ووزن نسبي (71.63%)، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن المعلمين قد تلقوا تدريباً كافياً حول إدارة الصفوف الافتراضية، ومعرفة كافة المهام المنوطة بهم في إدارة وتنظيم العملية التربوية عبر هذه الصفوف، من حيث إدراج الدروس التعليمية، والفيديوهات الشارحة، والاختبارات الإلكترونية، وإدارة ساحة الحوار مع الطلبة وأقرانهم، وكذلك تقييم الطلبة إلكترونياً. بينما احتلت الفقرة (1) المرتبة الأخيرة، بدرجة متوسطة، ووزن نسبي (62.17%)، ويعزو الباحثون ذلك إلى قلة اهتمام المعلمين بالاطلاع على آخر التطورات العالمية والمعايير الدولية للتعليم الإلكتروني، لا سيما وأن وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات فلسطين الجنوبية شرعت في الآونة الأخيرة بتوظيف التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية؛ بسبب ما فرضته جائحة كورونا من تحديات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيراتها:

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟
للإجابة على هذا السؤال تم التحقق من الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار T-Test لعينتين مستقلتين (Independent Samples T Test)، والنتائج مبينة في الجدول (1.9):

جدول (1.9) نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	القيمة الاحتمالية Sig.	الدلالة الاحصائية
المتطلبات	ذكر	99	3.57	.633	-2.872	.005	دالة

			.770	3.85	104	أنثى	التكنولوجية
غير دالة	.112	-1.596	.707	3.47	99	ذكر	المتطلبات البشرية
			.907	3.65	104	أنثى	
دالة	0.024	-2.279	.660	3.40	99	ذكر	متطلبات المقرر الدراسي
			.858	3.65	104	أنثى	
غير دالة	.070	-1.821	.702	3.23	99	ذكر	متطلبات التقييم
			.814	3.43	104	أنثى	
دالة	0.048	-1.987	.832	3.15	99	ذكر	المتطلبات الإدارية والثقافية
			.865	3.39	104	أنثى	
دالة	0.016	-2.435	.566	3.37	99	ذكر	الدرجة الكلية للاستبانة
			.760	3.59	104	أنثى	

تبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (sig.) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (0.016) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على رفض الفرضية-الصفيرية، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، ولصالح الإناث؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث (3.59)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.37)، ويعزو الباحثون ذلك إلى:

أن هناك اهتمام كبير في مدارس الإناث في عملية إعداد الطلبة لمجتمع المعلوماتية، وذلك بسبب الحرص الكبير من قبل مديرات المدارس لتجويد العمل في البيئة المدرسية، وعكس صورة إيجابية لسمعة

المدرسة بين مثيلاتها من المدارس في المناطق المختلفة، هذا بالإضافة إلى محاولتهن للحصول على مراكز متقدمة في ظل المنافسة الكبيرة بين المدارس الحكومية في ظل معايير الاعتماد والجودة المدرسي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، والنتائج مبينة بالجدول (1.10) التالي:

جدول (1.10) اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (F)	Sig. الاحتمالية	الدالة
المتطلبات التكنولوجية	بين المجموعات	7.172	2	3.586	7.385	.001	دالة
	داخل المجموعات	97.122	200	.486			
	المجموع	104.294	202				
المتطلبات	بين المجموعات	2.666	2	1.333	2.009	.137	غير دالة

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 02 بتاريخ 2021/04/15م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

			.664	200	132.719	داخل المجموعات	البشرية
				202	135.386	المجموع	
غير دالة	.225	1.504	.900	2	1.800	بين المجموعات	متطلبات المقرر الدراسي
			.598	200	119.681	داخل المجموعات	
				202	121.481	المجموع	
غير دالة	.055	2.941	1.69 2	2	3.383	بين المجموعات	متطلبات التقييم
			.575	200	115.023	داخل المجموعات	
				202	118.407	المجموع	

المتطلبات الإدارية والثقافية	بين المجموعات	5.544	2	2.77 2	3.901	.022	دالة
	داخل المجموعات	142.118	200	.711			
	المجموع	147.662	202				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	3.077	2	1.53 9	3.402	.035	دالة
	داخل المجموعات	90.450	200	.452			
	المجموع	93.528	202				

تبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (sig.) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (0.035) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على رفض الفرضية الصفرية، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار **Scheffe**، كما هو موضح في الجدول (1.11):

جدول (1.11) اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق

Sig.	الخطأ المعياري	متوسط الفروق (I-J)	(J) سنوات الخدمة	(I) سنوات الخدمة
.037	.30458	.78731*	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات
.052	.27932	.68515	أكثر من 10 سنوات	
.037	.30458	-.78731*	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات
.771	.14156	-.10216	أكثر من 10 سنوات	
.052	.27932	-.68515	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات
.771	.14156	.10216	من 5-10 سنوات	

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، ولصالح سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، ويعزو الباحثون ذلك إلى:

-على الرغم من أن سنوات الخدمة لدى مديري ومديرات المدارس قليلة، إلا أن هناك وعياً كبيراً وتوجهاً موحداً لديهم بضرورة مواكبة التطورات، والمستجدات التكنولوجية في إعداد المعلمين والطلبة لمجتمع المعلوماتية، لتحقيق الغايات والأهداف المنشودة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية تعزى لمتغير الدورات التدريبية (حاصل على دورة تدريبية في مجال الحاسوب، غير حاصل على دورة تدريبية في مجال الحاسوب).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار T-Test لعينتين مستقلتين (Independent Samples T Test)، والنتائج مبينة في الجدول (1.12):

جدول (1.12) نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين

المجال	الدورة التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	القيمة الاحتمالية Sig.	الدلالة الاحصائية
المتطلبات التكنولوجية	حاصل على دورة في مجال الحاسوب	181	3.76	.700	2.402	.017	دالة
	غير حاصل على دورة تدريبية في مجال الحاسوب	22	3.37	.793			
المتطلبات البشرية	حاصل على دورة في مجال الحاسوب	181	3.58	.788	.909	.373	غير دالة
	غير حاصل على دورة تدريبية في مجال	22	3.38	1.042			

الحاسوب							
متطلبات المقرر الدراسي	حاصل على دورة في مجال الحاسوب	181	3.52	.777	582-.	561.	غير دالة
	غير حاصل على دورة تدريبية في مجال الحاسوب	22	3.62	.773			
متطلبات التقييم	حاصل على دورة في مجال الحاسوب	181	3.32	.765	571-.	569.	غير دالة
	غير حاصل على دورة تدريبية في مجال الحاسوب	22	3.42	.783			
المتطلبات الإدارية	حاصل على دورة	181	3.26	.871	885-.	377.	غير دالة

والثقافية	في مجال الحاسوب	غير حاصل على دورة تدريبية في مجال الحاسوب	22	3.43	.707			
الدرجة الكلية للاستبانة	حاصل على دورة في مجال الحاسوب	181	3.49	.671	.289	.773	غير دالة	
	غير حاصل على دورة تدريبية في مجال الحاسوب	22	3.44	.766				

تبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (sig.) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (0.773) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على عدم رفض الفرضية الصفرية، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية تعزى لمتغير الدورات التدريبية (حاصل

على دورة تدريبية في مجال الحاسوب، غير حاصل على دورة تدريبية في مجال الحاسوب)، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن:

أن مهارات التعليم الإلكتروني هي مهارات جديدة وحديثة على البيئة الفلسطينية، إذ يتوجب على جميع أعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة اكتسابها، وتعلمها، بسبب ما فرضته جائحة كورونا من تحديات، وانقطاع الطلبة عن التعليم الوجيه؛ فحصول مديرو ومديرات المدارس الحكومية على دورات تدريبية في مجال الحاسوب ليس مقترباً بقدرتهم على الحكم على درجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية من فلسطين

المراجع:

1. أبو إسماعيل، أكرم عبد القادر الخوالدة تيسير محمد (2015): "المنهج الخفي في التعليم الإلكتروني" مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جافني عمان.
2. حرب، سليمان أحمد ، برغوث، محمود محمد(2018م): "درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني بالمؤسسات التعليمية العالي التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية". مجلة تاريخ العلوم، عدد 12 السنة الخامسة.
3. الخلفاوي، وليد (2006): "مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات"، دار الفكر، عمان.
4. الخيلة، محمد محمود (2011): "تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق" ص 419 نقلا عن وفاء طهيري واقع امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات وتقبله لفكرة دمج، التعليم الإلكتروني"، مذكرة الماجستير، جامعة باتنة.
5. الخفافي، سامي (2012): "التعليم المفتوح والتعليم عن بعد" ط1، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، ص11 الأردن.
6. المشهري، حسن سلمان (2018) "أثر تجربة توظيف التعلم الإلكتروني لتحسين العملية التعليمية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث : العلوم الإنسانية. مج. 34، ع. 1
7. الرب، سيد محمد جاد (2010): "إدارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي استراتيجيات التطوير ومناهج التحسين"، مصر، دون دار النشر.
8. الزبون (2020) "فاعلية التعلم عن بعد مقارنة بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن"

9. الزبون، خالد عودة محمد . (2020) "فاعلية التعلم عن بعد مقارنة بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن" المجلة العربية للتربية النوعية. مج. 4، ع. 14، مصر.
10. الزبون، محمد أحمد (2016م) "توفر تطبيق التعلم الإلكتروني في تدريس التربية الإسلامية، من وجهة نظر عينة من معلمي التربية الإسلامية" مجلة دراسات علوم تربوية الأردن، مجلد 43: عدد 2: ص 513-533
11. السلطة الوطنية الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، الإدارة العامة للتخطيط التربوي (2004م) "تقرير إحصائي عن التعليم العام في محافظات غزة" ص 4.
12. طايبي، رتيبة (2019): "معايير ضمان الجودة نظام التعليم الإلكتروني ودورها في تحقيق فعالية العلمية التكنولوجية"، مجلة آفاق لعلم الاجتماع، مج 9، ع 1، جامعة البليدة، الجزائر.
13. الطيطي، خضر (2012): "التعليم الإلكتروني من منظور تجاري" دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
14. العبادي، محسن (2002م) "التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال". القاهرة: دار الكتب العالمية للنشر والتوزيع.
15. عبد الحي، رمزي أحمد (2005م) "التعليم العالي الإلكتروني محدثاته ومبرراته ووسائله". ط 1. دار الوفاء
16. عبد الله الموسى: "التعليم الإلكتروني"، جامعة الملك سعود، ص. 24، نقلا عن دلال ملحق استيتية، عمر موسى سرحان: "تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني"، عمان، دار وائل للنشر، ط 1، 2007.
17. عفانة، عزو. (1997م)، "الإحصاء التربوي الجزء الأول الإحصاء الوصفي" غزة. الجامعة الإسلامية.
18. العمري، مناهل و الرفيعي، افتخار و الخطيب، انتصار (2016): "واقع ومتطلبات وسائل التعلم الحديثة (التعليم الإلكتروني)"، مجلة الدنانير، العدد التاسع.
19. عوكل، هاني (2020م) "آراء عن تحديات التعليم في ظل كورونا"، موقع الكتروني
20. العيساوي، ستار جابر وأبو ليفة، طارق أبو بكر (2004): "نظم المحاكاة التعليمية باستخدام الحاسوب وأهميتها في تطوير العملية التعليمية"، المؤتمر الدولي السنوي الرابع، جامعة الزيتونة، ص 123.
21. فاروق، أحمد (2012): "دور التعليم الإلكتروني في تعزيز الميزة التنافسية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، رسالة ماجستير في غدارة الأعمال"، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، ص 78.
22. كريمة، غياد (2018): "التعليم الإلكتروني كخيار استراتيجي للجامعات الجرائية"، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية - دراسات اقتصادية- مج 2 ع (27) جامعة زيان عاشور بالجلفة.
23. محمد، سالم أحمد، "تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني" مكتبة الرشد، الرياض.

24. مختار، جلولي وأبو طهره اسيا (2020): "امكانية تطبيق تكنولوجيا التعليم الالكتروني في المؤسسات"،
دارسة ميدانية بجامعة الجزائر، مجلة الراصد العلمي، مج7، ع1، جامعة وهران.
25. المركز الوطني للتعليم الالكتروني "معايير جودة التعليم الالكتروني" وثيقة رسمية
26. وزارة التربية والتعليم العالي (2019) "الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم في محافظات غزة" غزة، فلسطين
27. البازجي، ميزفت بكير (2019م) "أثر إدارة الذات على الإبداع الإداري لدى مديري مناطق التربية
والتعليم في وزارة التربية والتعليم وكالة الغوث في قطاع غزة"، رسالة ماجستير غير منشور، الجامعة الإسلامية بغزة
ص(2).

المراجع الأجنبية:

- 1- David, F., (2008), Strategic Management Notes ,12th ed., Prentice Hall,
India.p36
- 2- Allens, Michael W, (2006), Creating Successful E-Learning: A Rapid System
for Creating It Right First Time, Every Time, USA, P 123

الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء إدارة
الأزمات والظروف الطارئة كنموذج (COVID-19)

د. سعاد جعفر عمر محمد

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

كلية التربية جامعة نجران / المملكة العربية السعودية

dr.umsayed@live.com

ملخص البحث:

في ظل الظروف الاستثنائية التي فرضتها جائحة كورونا (COVID-19)، والتي تأثرت بها جميع القطاعات ومن بينها قطاع التعليم في كل الدول ودفعت للتحويل المفاجئ والسريع نحو التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت يصبح من الضروري التساؤل عن مدى استعداد الكوادر التربوية ومن ضمنها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لهذه الظروف؟ من هنا انبثقت مشكلة البحث المتمثلة في السؤال الرئيس التالي: ما هي الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة، وما درجة أهميتها لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ظل إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية؟ باعتبار (COVID-19) نموذجًا. منهج الدراسة وصفي تحليلي. أداة الدراسة الاستبيان. أظهرت النتائج احتياجات ضرورية جدا ومهمة جدا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للتدريب عليها شملت ثلاثة مجالات هي: التخطيط، والتنفيذ، وتقييم التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت. تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية المهنية - الجائحة العالمية - فيروس كورونا المستجد (COVID-19) - الأزمة التعليمية - الظروف الاضطرارية - التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت.

Abstract

With the current exceptional circumstances imposed by Corona pandemic forcing people to move suddenly towards remote learning enhanced by Internet, it is necessary to ask about the readiness of educational personnel including the university faculty members. Hence, the following research problem, represented in the following main question: What are the necessary professional training needs, and what is its degree of importance to university faculty members in light of crisis management and emergency conditions? Considering (COVID-19) as a model. The study methodology is descriptive. The tool is the questionnaire. The results confirmed existence of very necessary and very important professional training needs for university faculty members in the field of planning, implementation and evaluation of remote distance learning enhanced with Internet. A number of recommendations and proposals were presented.

Keywords: Professional training needs--Global Pandemic- Corona Virus (COVID-19)-Educational Crisis- Emergency conditions- Remote learning enhanced by the Internet.

المقدمة:

إنّ الظروف التي يمر بها عالمنا اليوم من حروب، ونزاعات، وكوارث طبيعية، وأوبئة وأزمات متنوعة، أدت إلى عدم استقرار الكثير من المجتمعات. بل إنّ البعض منها اضطّر أفرادها إلى النزوح الجماعي من أوطانهم، هذا النزوح تسبب في حرمان من هم في سن التعليم من التعليم النظامي، كما أظهرت مثل هذه الظروف الحاجة الضرورية إلى نمط جديد من التعليم والتعلم يلائمها، ويمنح الفرصة لمن هم في سن التعليم لكي يتعلموا. لم يقتصر الأمر على الحروب والنزاعات لوحدها بل للأوبئة دورها، فلقد غيّرت الجائحة العالمية الحالية التي عُرفت بجائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19) المجتمع العالمي، وعرقلت الأعمال، والمستقبل المتوقع للعالم. وقد تسببت هذه الأزمة بقلق شديد إزاء مستقبل التعليم، وأدت إلى إعادة التفكير في الممارسات التعليمية، والنظر في نماذج تعليمية وتعلمية جديدة لها القدرة على الاستمرارية في ظل الأزمات والظروف الطارئة. وفيما بادرت اليونسكو إلى إطلاق نقاشٍ عالمي حول السيناريوهات المتوقعة والممكنة والمحتملة والبديلة للمستقبل من خلال مبادرة "مستقبل التربية والتعليم". على هذه الخلفية، نظّم مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية -بيروت، بالشراكة مع اليونسكو -باريس، والمركز الإقليمي للتخطيط التربوي، في 16 حزيران/يونيو 2020 مناقشة إقليمية عربية عبر الإنترنت حول مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا. هدفت الندوة إلى تسليط الضوء على التحديات التي تواجه نظم التعليم فيما يتعلق بضمان استمرارية تعلم التلاميذ، والدروس المستفادة خلال أزمة كورونا، وإلى التعمق في الخطط والاستراتيجيات المقترحة وتحليلها لتحديد إطار لرؤية التعليم بعد جائحة كورونا. (اليونسكو). <https://ar.unesco.org/>. تعد أزمة كورونا وكما وصفتها منظمة الصحة العالمية على موقعها عبر الإنترنت بأنها جائحة عالمية. (Global Pandemic).

أربكت المشهد الصحي العالمي <https://www.who.int/ar>. وأدت إلى إرباك منظمة الصحة العالمية نفسها. كما يعتبر قطاع التعليم وأنظمتها من أكثر القطاعات تأثراً بهذه الأزمة وذلك بسبب عدم جاهزيتها للتصدي للأزمات الطارئة، وقد كان أيسر الحلول وأكثرها قابلية للتنفيذ وأجداها نفعا في التصدي للوباء سريع الانتشار، هو إغلاق الجامعات والمدارس وكل دور العلم فورا. ومع بداية شهر مايو

من العام (2020) قامت أكثر من (188) دولة بإغلاق المدارس والجامعات فيها. وقد انعكس ذلك على 1.5 مليار من الطلاب بما نسبته 91 و3 % من إجمالي عدد المسجلين للدراسة حول العالم في ذلك العام. وتعتبر هذه الحالة أكبر حالة إغلاق للمدارس والجامعات يواجهها العالم <https://ar.unesco.org/>.

نتيجة لذلك أدركت المؤسسات التعليمية أهمية التعليم عن بُعد المعزز بالإنترنت كخيار استراتيجي بصفته الخيار الأمثل، خاصة في ظروف الأزمات والظروف الاضطرارية. وكخيار لضمان استمرار العام الدراسي حتى نهايته في ظل تفشي الوباء وعدم اكتشاف علاج أو مصل (لقاح) يكفي العالم شره، كما أنه الخيار الذي يلبي توصية منظمة الصحة العالمية، ووزارة الصحة في كل بلد والقاضي بضرورة التباعد الاجتماعي، وتنفيذ الاحترازات الوقائية. ولقد بذلت الجامعات ومراكز التدريب ومؤسسات التعليم العام جهوداً جبارة في محاولات منها لتدريب المعلمين والطلاب على نظام التعليم عن بُعد المعزز بالإنترنت وتطبيقاته. ولكن ورغم ما يعتري المشهد العام من تعقيدات تمثلت في معضلة الطلب المتنامي على منصات العرض التعليمية المفتوحة منها والمغلقة، وضعف البنية التحتية التقنية وقلة خبرة الطلاب والمعلمين بأساليب ومهارات وتطبيقات التعليم عن بُعد المعزز بالإنترنت ولكنها لجأت إليه كخيار تدريس طارئ عن بُعد معزز بالإنترنت أو اضطراري كما وصفته دراسة (Hodges et.al -2020). مبررين لذلك بعدم التخطيط المسبق له، وبأنه تمّ اللجوء إليه كردة فعل لإغلاق المؤسسات التعليمية فجأة. وأنه يفتقر إلى المنهجية والتخطيط الذي يقوم عليه التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج المعروف. وتفادياً لما حدث من التطبيق الاضطراري ولكي يتم التطبيق للتعليم عن بُعد المعزز بالإنترنت كخيار استراتيجي مستدام يتم تطبيقه بطرق منهجية علمية، مهنية وتربوية سليمة، تحت كل الظروف -خاصة في ظروف الأزمات والظروف الاضطرارية- وكمكمل للتعليم التقليدي في الظروف العادية، لابد من مراجعة الموقف مراجعة علمية منهجية شاملة. وبالنظر إلى استمرار تفشي وباء كورونا وظهور موجة ثانية بعد فك الحظر فقد استمرت جهود منظمة اليونسكو عبر مكاتبها الإقليمية ومن بينها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (مكتب اليونسكو بيروت) إلى إمكانية الوصول إلى التعليم بمرونة أكبر مستفيدين من التقنية الحديثة في مجال المعلومات والاتصال حيث أنّ التكنولوجيا تتيح مجموعة أوسع من فرص التعلم والموارد التعليمية لتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة. وأصبح التعلم المدمج الذي غالباً ما يطلق عليه التعلم الهجين والتعلم بواسطة التكنولوجيا، والتعلم عن بُعد المعزز بالإنترنت، والتعليم الخليط، وركزت على ما أسمته

التعلم المدمج وتعتبره الحل الأبرز لأنه - حسب رؤية المنظمة- يدعم تحقيق الديمقراطية فيما يتعلق بإمكانية الوصول إلى التعليم الجيد، ويضيف طابعا شخصيا على التعلم عن طريق توفير صيغ وطرائق تعلم مختلفة لجميع المتعلمين بغض النظر عن مكان تواجدهم. فالتعلم المدمج الذي تعنيه المنظمة يتبع نهج تعلم معزز بواسطة التكنولوجيا يجمع موارد التعلم عبر الانترنت ومحتويات و/ أو صفوف التعلم الإلكتروني بالتعليم الحضوري (التعليم وجها لوجه) ويستخدم الموارد المطبوعة والرقمية معا فيتيح المرونة في التعليم والتعلم وبالتالي يعالج أوجه قصور التعليم عن بعد بمسماه في ادب المجال. كما أنه وبهذه الكيفية يتيح للمتعلمين في المراحل المختلفة بدءا من التعليم الأساسي إلى التعليم العالي الفرصة لكي يصبحوا متعلمين مستقلين. كما يُعَدُّهم للتعلم مدى الحياة، وهو في ذات الوقت يشكل نهجا قيما يحقق هدف التنمية المستدامة الذي يدخل ضمن خطة التنمية المستدامة للعام 2030م الذي أعلنت عنه اليونسكو عام 2015م. ينص الهدف (4) من أهداف التنمية المستدامة والذي عُرف ب: "هدف التعليم" ينص على: "ضمان التعليم الجيد الشامل والمنصف، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع." ولكي يكون كلا من الطلاب والمعلمين على وعي تام بأهمية التعليم المدمج الذي تعنيه منظمة اليونسكو، وبطرق تطبيقه، وبأدوارهم الحقيقية - خاصة المعلمين - باعتبارهم طرف أساسي ومهم في إدارة التعليم والتعلم أيا كان، وكرد فعل لما فرضته ظروف جائحة كورونا (COVID-19) من التحول للتعليم عن بعد المعزز بالإنترنت كخيار استراتيجي انبثقت مشكلة البحث التالية.

مشكلة البحث:

من جملة ما تقدم ، ومما تم ذكره من تأثير مباشر بسبب جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19) على التعليم، ومن تكرار الأزمات في صور مختلفة- أوبئة، كوارث طبيعية، حروب ونزاعات مستمرة تعاني منها المنطقة العربية - والتي تعتبر من أكثر المناطق اكتظاظا بالسكان والأكثر عرضة للكوارث والحروب والنزاعات- وسعيا لإيجاد الحلول المستدامة والوصول الى تعليم جامع يشمل الوصول للمهمشين والنازحين والمعرضين للكوارث والمخاطر، ولكي يتمكن الطلاب من مواصلة تعليمهم من دون الذهاب إلى المدارس وإلى قاعات الدراسة المخاطة بالمخاطر أو غير الموجودة أصلا من كل ذلك انبثقت مشكلة الدراسة الحالية بطرح السؤالين الرئيسيين التاليين:

1/ ما الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية من وجهة نظرهم باعتبار (COVID-19)؟

2/ ما درجة أهمية لاحتياجات التدريب المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية من وجهة نظرهم باعتبار (COVID-19)؟
وتتفرع منهما الأسئلة الفرعية التالية:

1/ ما الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في جانب التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم؟

2/ ما درجة أهمية الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في جانب التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم؟

3/ ما الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في جانب تنفيذ التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم؟

4/ ما درجة أهمية الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في تنفيذ التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم؟

5/ ما الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في جانب التقويم في التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم؟

6/ ما درجة أهمية الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في جانب التقويم في التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم؟

أهداف البحث:

هدفت الدراسة الى تحقيق الآتي:

1/ التعرف على الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في ثلاثة جوانب تشمل التخطيط- التنفيذ- والتقويم للتدريس عن بعد في حال استخدام التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت كخيار استراتيجي كما هو الآن في حالة جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19).

2/ إنشاء قاعدة بيانات بالاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة وترتيبها حسب أولويتها كما حددها أعضاء هيئة التدريس أنفسهم وحسب رؤيتهم.

3/ تقديم تدريب نوعي جيد وفقا لآخر المستجدات في مجال التعلم عن بعد المعزز بالإنترنت مبني على الحاجات التدريبية الفعلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم.

4/ تعزيز منظومة التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت في مؤسسات التعليم العالي بتطوير كوادرها البشرية وممارساتهم المهنية، وامكاناتها المادية خاصة في جانب توفير البيئة التحتية التقنية الجيدة.

أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته من أهمية الموضوع نفسه وتبرز أكثر من خلال النقاط التالية:

1/ أهمية موضوع البحث الحالي على كافة المستويات والصعد المحلي منها، والإقليمي، والعالمي حيث تُعد أزمة كورونا وكما وصفتها منظمة الصحة العالمية بأنها جائحة عالمية. انعكست آثارها على منظومة التعليم في كل دول العالم وأغلقت على إثرها الجامعات والمدارس ودور العلم، وما وجدت حلا لأزمته إلا باللجوء للتعليم عن بعد المعزز بالإنترنت كخيار استراتيجي تأكدت حاجة القائمين على أمره من أعضاء هيئة التدريس، والطلاب معا للتدريب على تطبيقاته وإدارة أنظمتهم ومعرفة أساليبه وأدواته وتقنياته.

2/ مساعدة أعضاء هيئة التدريس على تحقيق النمو المهني من خلال تزويدهم باحتياجاتهم التدريبية المهنية من وجهة نظرهم بما يجعلهم قادرين على مواجهة الأزمات والتحديات والظروف الطارئة وأداء مهامهم بكفاءة وفعالية.

3/المساهمة في تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس ومهاراتهم ومعارفهم في الجوانب التالية عند التحول من التدريس لتقليدي الى التعلم عن بعد المعزز بالإنترنت:

أ/ التخطيط العلمي السليم للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت.

ب/ استخدام التقنية ودمجها في التعليم وتوظيفها بمهارة عالية تواكب مهارات القرن الحادي والعشرين.

ج/ تقويم مخرجات التعلم عن بعد المعزز بالإنترنت لدى الطلاب بطرق وأساليب علمية موضوعية تضمن الموثوقية في نتائجه.

4/ قد تسهم نتائج الدراسة هذه في استكمال الجهود الكبيرة التي بذلتها مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء المملكة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) بما يسهم في اتساع مجالات تطبيق التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت، واعتماده كخيار استراتيجي مستدام، وكنمط تعليم وتعلم مكمل للنمط التقليدي بما يمكن من العبور للمستقبل عبر نظام تعليم مرن له القدرة على الاستمرار في ظل الأزمات والظروف الطارئة.

5/ قد تسهم هذه الدراسة في المشاركة في نشر الوعي حول كيفية التعامل مع جائحة فيروس كورونا المستجد

(COVID-19) في القطاعات التعليمية وفي كيفية التعامل مع الظروف الطارئة والأزمات.
أسئلة البحث:

- تتلخص أسئلة البحث في سؤالين رئيسيين تتفرع منهما ستة أسئلة فرعية كما يلي:
- 1/ ما الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في ثلاثة جوانب تشمل التخطيط- التنفيذ- والتقييم للتدريس عن بعد في حال استخدام التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت كخيار استراتيجي من وجهة نظرهم باعتبار (COVID-19)؟
 - 2/ ما درجة أهمية الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في ثلاثة جوانب تشمل التخطيط- التنفيذ- والتقييم للتدريس عن بعد في حال استخدام التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت كخيار استراتيجي من وجهة نظرهم باعتبار (COVID-19)؟

وتتفرع من هذين السؤالين الرئيسيين الأسئلة الفرعية التالية:

- 1/ ما الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في جانب التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم؟
- 2/ ما درجة أهمية الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في جانب التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم؟
- 3/ ما الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في جانب تنفيذ التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم؟
- 4/ ما درجة أهمية الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في جانب تنفيذ التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم؟
- 5/ ما الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في جانب التقييم في التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم؟
- 6/ ما درجة أهمية الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في جانب التقييم في التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم؟

منهجية البحث:

اتبعت البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي تعتقد الباحثة أنه المنهج الذي يناسب طبيعة الدراسة ويتمشى مع ما ورد في أدب المجال وفي جميع الدراسات المشابهة. لقد اعتمد البحث على رصد البيانات من خلال رصد الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس ودرجة أهميتها من وجهة نظرهم في ظل الأزمات والظروف الطارئة المتمثلة في ظروف أزمة جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19). والتحول من التعليم التقليدي الى التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت. تم استخدام الاستبيان الذي صمم خصيصاً لهذه الدراسة بعد التحقق من صدقه وثباته كأداة لجمع البيانات للدراسة، كما تم تطبيق الطرق الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية لتحليل البيانات. المعروف ب(SPSS)

حدود البحث الزمانية:

تم تطبيق هذا البحث في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (1441-1442هـ) (2020-2021م) خلال انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19) مما أدى إلى إغلاق الجامعات والمدارس وتم التحول الى التعليم عن بُعد لإتمام العام الدراسي: 1440-1441هـ، واستمر الوضع للعام الدراسي 1441-1442هـ.

الحدود المكانية والبشرية:

تم تطبيق الدراسة في جامعة نجران (مكان عمل الباحثة) على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس من الجنسين ومن كليات الجامعة المختلفة وبدرجات علمية مختلفة شملت محاضرين وأساتذة مساعدين، ومشاركين، وأساتذة (Professors).

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على حصر الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس وتحديد درجة أهميتها في مجال التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت في ثلاثة جوانب شملت التخطيط - التنفيذ - والتقويم.

مصطلحات البحث:

الاحتياجات التدريبية المهنية:

ورد في الوليدي (2017) عن طعيمة بأنها: (معلومات، ومهارات، واتجاهات، وقدرات فنية وسلوكية، يراد أحداثها، أو تغييرها، أو تعديلها، أو تنميتها لدى المتدرب لتواكب تغيرات معاصرة، أو نواحي تطويرية.) كما ورد في تعريف ربايعه (2017) بأنها: (الفرق أو النقص أو الفجوة القائمة بين ما هو كائن وما هو مأمول أو متوقع أو ما يجب أن يكون عليه المتدرب من خلال التدريب المنظم المخطط له). أما اجرائيا فتعرفها الباحثة بأنها: (متطلبات الأداء المهني المرتبطة بالتعليم عن بُعد المعزز بالإنترنت التي تتيح لعضو هيئة التدريس أداء مهامه بكفاءة عالية في ظل الظروف العادية والظروف والاضطرارية والأزمات).

الأزمة التعليمية:

هي مشكلة، أو حالة تواجه النظام التعليمي، وتستدعي اتخاذ قرارات سريعة لمواجهة التحدي والتهديد الذي تمثله تلك المشكلة حيث أن الاستجابة الروتينية لا تكفي لمواجهة الأزمات. موقع المنهل

<https://www.manhal.net:>

جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19):

هو وباء ظهر في أواخر العام 2019 بمدينة أوهان الصينية واجتاح العالم مع بداية العام 2020م (شهر مارس). من بعدها وصفت منظمة الصحة العالمية الجائحة بأنها جائحة عالمية (Global Pandemic) نتيجة الإصابة بأحد الفيروسات التاجية أو ما يعرف بفيروس كورونا المستجد (COVID-19). وهي سلالة من فيروسات تاجية تسبب أمراضا تنفسية تتراوح حدتها وخطورتها من نزلات البرد العادية المعروفة والشائعة إلى الأمراض الأشد خطورة. وفي شهر يناير من العام 2020م تمّ تحديد العامل الممرض على أنه فيروس كورونا المستجد

<https://www.who.int/ar> - (SARS-COV-2) (COVID-19)

التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت:

المقصود بالتعليم عن بعد المعزز بالإنترنت ذلك النمط من التعليم الذي اعتمد التكنولوجيا الرقمية وتكنولوجيا الاتصالات عبر شبكة الإنترنت في إدارته وتنظيمه وذلك باعتباره الخيار الذي تم تطبيقه في ظل أزمة فيروس كورونا المستجد (COVID-19) كنموذج تعليمي تم فيه الدمج بين بعض تطبيقات

التعليم عن بعد المعروف وبعض تطبيقات التعليم الإلكتروني مركّزين فيه على التكنولوجيا الرقمية وتكنولوجيا الاتصالات لجعل التعليم أكثر مرونة وأقل تكلفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الاحتياجات التدريبية:

يدل مصطلح الاحتياجات التدريبية على شيء ينقص المتدرب ويمثل بالنسبة له احتياجاً يسعى إلى خوض عملية التدريب عليه ليلم به أو يحققه. وهذه الاحتياجات تختلف باختلاف المجال والتخصص وقد تفرضها أحياناً مستجدات وظروف طارئة تستوجب من الإنسان ولكي يساير الوضع المستجد أن يلم ببعض الخبرات والمهارات التي يتطلبها الوضع الراهن يمثل ما حدث أو يحدث في ظروف الأزمات والكوارث والحروب مما يخلق وضعاً يتسبب في مشكلات تستوجب حلاً سريعاً. لذلك نجد أكثر من تعريف لمفهوم الاحتياجات التدريبية من بينها ما ذكره الترجمي (2010) بأنها: مجموعة المعارف النظرية المتصلة بالجانب التخصصي، وكذلك المهارات التربوية التي تمثل احتياجاً ضرورياً للمتدرب والتي تتطلب منه التدريب عليها لأداء عمله بكفاءة وإنتاجية عالية. أما عبد المعطي (2008) فيربط تعريف الاحتياجات التدريبية بتطوير الأداء، وبالقُدرة على حل المشكلات، ومقابلة العقبات في العمل. فيعرفها بأنها: مجموعة من التطورات المراد إحداثها في معارف ومهارات وخبرات المعلمين؛ وذلك بهدف رفع مستوى الكفاءة وجودة الأداء لديهم أثناء قيامهم بمهامهم التعليمية والتي عن طريقها يصبح المعلمون قادرين على تأدية عملهم بدرجة كافية من الإتقان والجودة ولديهم القدرة على التغلب على العوائق والعقبات التي قد تعترض طريقهم أثناء العمل. أما الخطيب والخطيب (2006) فيعرفانها بأنها: المعارف والمهارات والخبرات التي ينبغي تطويرها وتعديلها لتواكب التطورات في الميادين المختلفة، سواء التقنية منها، أو الإنسانية أو التنظيمية، أو وفقاً لرغبة المتدرب في امتلاك القدرة على حل المشكلات المستقبلية والتنبؤ بها. مما سبق يمكن تعريف الاحتياجات التدريبية لعضو هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الطارئة بأنها: ما يحتاجه عضو هيئة التدريس من معارف، وخبرات، ومهارات تمكنه من حل المشكلات التي تسببها الأزمات والظروف الطارئة والتغلب عليها، أو ما يُمكنه من التكيف السريع مع ما يطرأ من مستجدات تتسبب في مشكلات في ظروف معينة توجب اتخاذ قرارات سريعة وصائبة وتُمكن من إيجاد حلول لتلك المشكلات.

أثر جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) على منظومة التعليم:

لقد كان من آثار جائحة كورونا (COVID-19) على منظومة التعليم أن قامت أكثر من (188) دولة عبر العالم بإغلاق المدارس والجامعات فيها، وقد انعكس أثر ذلك على 1.5 مليار من الطلاب، بما نسبته 91 و3% من إجمالي عدد المسجلين للدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام (2019-2020). وتعتبر هذه الحالة أكبر حالة إغلاق للمدارس والجامعات يواجهها العالم <https://ar.unesco.org/> ونتج عن هذا الوضع ما جعل حالة انتشار الوباء توصف بالأزمة وذلك لتوفر كل مواصفات الأزمة والتي يمكن اختصارها في الصفات التالية: <https://sab-qs.org>

- وجود عنصر المفاجأة. فهي حادثة مفاجئة سببت حالة من الإرباك لدى كل المنظمات المعنية بأمر التعليم والصحة.
 - ضيق الوقت المتاح لاتخاذ القرار.
 - عامل التهديد بسبب سرعة انتقال العدوى وتفشي الوباء.
 - الحاجة لتغيير الوضع الراهن بسرعة نتيجة عجز النظام الصحي محليا وعالميا في التصدي للوباء أو إيجاد لقاح كما عجز النظام التعليمي ومؤسسات التعليم عن الاستمرار مع سرعة تفشي الوباء وفي ظل عدم التوصل لعلاج أو مصل (لقاح) يقي من الإصابة.
- حالة الإرباك لدى كل المنظمات المعنية بالأمر مثل منظمة الصحة العالمية المعنية بأمر الصحة العالمية، ومنظمة اليونسكو المعنية بأمر التعليم، باعتبار التعليم ومؤسساته ونظمه من أكثر القطاعات تأثرا بهذه الأزمة وافرازاتها وذلك بسبب عدم جاهزيتها للتصدي للأزمات والظروف الطارئة. فوجدت أن أيسر القرارات وأكثرها قابلية للتنفيذ، وفيه الاستجابة لتوجيهات منظمة الصحة العالمية بضرورة التباعد الاجتماعي هو: إغلاق كل مؤسسات التعليم على جميع المستويات، وقد كان. (رغم عدم جدوى قرار إغلاق المؤسسات التعليمية فيما يتعلق بإتمام العام الدراسي). ولكن ظل السؤال القائم: كيف يمكننا إتمام العام الدراسي مع الالتزام بقرار التباعد الاجتماعي الذي فرضته منظمة الصحة العالمية ووزارات الصحة المحلية في كل بلدان العالم؟؟

والحقيقة أن العالم لم يقف مكتوف الأيدي تجاه أزمة فيروس كورونا المستجد (COVID-19) بل تحرك الناس على جميع المستويات المحلية، والإقليمية، والعالمية. وتم عقد المؤتمرات الافتراضية والمناقشات عبر المنصات المفتوحة. وكل ذلك لتلافي أضرار هذه الأزمة على جميع المستويات ومن بينها التعليم والعملية

التعليمية. وقد كان نتاج هذا الحراك العالمي فيما يتعلق بقطاع التعليم هو قرار التحول إلى التعليم عن بعد كقرار طارئ وغير مسبوق في ظل عدم التخطيط المسبق له، وفقر البنية التحتية التقنية، وقلة خبرة المعلمين والطلاب بهذا النمط من التعليم. ولكن من الجانب الآخر فهو الخيار الذي يضمن المرونة في العملية التعليمية واستمراريتها في أي مكان وزمان، وفي ظل أزمة الاغلاق المفاجئ لكل المؤسسات التعليمية. وقد تم اعتماده كبديل للتعليم الحضوري وجها لوجه وتطبيقه بالفعل في كل دول العالم. وتميزا له عن التعليم الالكتروني فقد أطلقت عليه دراسة (هودجز، وآخرون 2020)، "التدريس الطارئ عن بعد "

"Emergency Remote Teaching" (Hodges et.al -2020)

لقد كان خيار التحول إلى التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا والانتشار السريع للوباء، مع ضرورة تطبيق الاحترازات الصحية والتي أساسها التباعد الاجتماعي كان هذا القرار يمثل الخيار الأمثل لما فيه من الحلول الإيجابية لمشكلة تعطيل الدراسة، مع الالتزام بالتباعد الاجتماعي، وتلافي انتشار العدوى بين الطلاب في بيئات التعليم. وبما أن الأزمات لا ولن تتوقف وكذلك مسبباتها من حروب ونزاعات وكوارث طبيعية وأوبئة، فإن الحاجة للتعليم عن بعد تظل قائمة ويظل الخيار الاستراتيجي المستدام، ولكن يبقى السؤال: كيف نجعل من التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت خيارا استراتيجيا مستداما في ظل الأزمات والظروف الاضطرارية؟ وكيف يتم الانتقال السلس إليه بطريقة علمية منهجية تربوية مدروسة؟ الإجابة على هذه الأسئلة تتطلب الآتي:

- 1/ اعتماد التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت نوعا أساسيا من أنواع التعليم مثله مثل التعليم التقليدي.
- 2/ إدخاله والتدريب عليه ضمن برامج اعداد المعلمين.
- 3/ إدراج التدريب عليه ضمن خطط وبرامج تدريب المعلمين والعاملين أثناء الخدمة في وزارة التعليم وإداراتها على جميع المستويات وباستمرار أثناء الخدمة لزوم مواكبة المستجدات في مجاله.
- 4/ إعداد البنية التحتية التقنية وتوفير كل الاحتياجات اللازمة له، من أجهزة، ومعدات، وشبكات، ومنصات تعليمية مغلقة ومفتوحة.
- 5/ توفير المحتوى التعليمي الالكتروني بصورة تفاعلية وتشاركية تضمن الوصول للمخرجات التعليمية المطلوبة.
- 6/ إعداد طرق وأساليب قياس مخرجاته بطريقة تضمن الموثوقية في نتائجه وتقيس فعلا تلك المخرجات وتوفر تغذية راجعة تفيد في عمليات تطويره وتحسينه.

7/ تدريب الطلاب عليه وعلى التطبيقات المستخدمة فيه بما يضمن مشاركتهم في تعلمهم مشاركة حقيقية وإيجابية تضمن تعلمهم التعلّم المرغوب.

8/ تطوير الأهداف والاستراتيجيات التي يجب التركيز عليها للتحويل من التعليم التقليدي للتعليم عن بعد المعزز بالإنترنت، وتطوير مفاهيم التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني لدى الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين بما يضمن قيام كلا منهم بدوره كما ينبغي وبفعالية.

9/ دمج التقنية في التعليم في جميع مراحله، وفي طرق التدريس، والتقويم والاهتمام بالبنية التحتية التقنية، وتطويرها وتحديثها باستمرار بما يُمكن من العبور للمستقبل عبر نخط تعليمي تعلّمي مرّن، وله القدرة على الاستمرار في ظل الأزمات والظروف الطارئة وفي كل زمان ومكان. <https://ar.unesco.org/>

التعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد المعزز بالإنترنت:

التعليم عن بعد هو ذلك النوع من التعليم الذي يتميز بعدم التواصل المباشر الكلي بين المتلقي للخدمة التعليمية وبين الهيئة التدريسية (مصدر المعلومات) ويتم من خلال وسائط التعلم كافة سواء أن كانت تقليدية أو الكترونية. كما يمكن أن يكون متزامنا (الطلاب حضور في نفس زمن البث على الخط مباشرة). أو غير متزامن (حضور الطلاب غير مباشر في نفس زمن البث). التعليم عن بعد لا يوجب استخدام تقنيات الاتصال الحديثة، فالمتعلم (طالب/متدرب) يمكنه الحصول على المادة التعليمية/التدريبية على شكل كتب، مواد مطبوعة، دون اللجوء لأجهزة الحاسوب أو الوسائط المتعددة، وإن كان بعيدا عن الفصول الدراسية أو القاعات. التعليم عن بعد في صورته التقليدية معروف منذ القدم، وقد أُطلقت عليه مسميات مختلفة مثل: التعليم المفتوح، والتعليم بالمراسلة أو الانتساب. كما وردت له باللغة الإنجليزية أيضا عدة مسميات هي:

Distance learning – Remote Teaching – Distance Education

أما التعليم الإلكتروني أفقد ذكر خميس (2015)، والغريب (2009) على أنه نوعا من التعليم الذي يعتمد التقنية الإلكترونية أساسا لتقلّم المحتوى التعليمي، ويستخدم وسائل العرض الإلكترونية لإلقاء الدروس في الفصول التقليدية. كما يستخدم الوسائط المتعددة في عمليات التعليم المباشر، والتعلم الذاتي عن بُعد، وانتهاء بالفصول الافتراضية والمدرسة الذكية. كل ذلك من خلال تقنية الإنترنت، والحاسوب، والتلفزيون التعليمي، وأجهزة العرض الذكية داخل مظلة التعليم الحضوري. ويعتبره الخفاجي (2011) مكتملا للتعليم الحضوري وليس بديلا له. وُجد من خلال التجربة أنه في حالة دمج الاثنين معا- التعليم

الالكتروني والتعليم عن بعد- فانهما يجعلان التعليم أكثر مرونة، وأقل تكلفة، خاصة مع التطور التكنولوجي في أدوات الاتصال وتقنية المعلومات، وبعد أن حققت التطبيقات الالكترونية نجاحا باهرا في جميع الاستخدامات، ووفرت على الإنسان وقته وجهده وماله. وحينما اعتمد التعليم عن بعد التكنولوجيا في ادارته وتنظيمه، وفي ظل وجود المنصات التعليمية المفتوحة منها والمغلقة وسهولة استخدامها. جعلت هذه المستجدات التقنية من التعليم عن بعد (الدمج أو المعزز بالإنترنت) خيارا استراتيجيا مستداما يصلح في ظل الأزمات والظروف الطارئة. كما جعلت منه خيارا مستقبليا يصلح لحل مشكلة زيادة أعداد الطلاب في المدارس والجامعات وتقليل كلفة تعليمهم الى جانب توفر عنصر المرونة فيه، فالخدمة التعليمية يمكن أن تصل للمتعلّم في أي مكان وفي أي زمان.

ولأهمية التعليم عن بعد (الدمج أو المعزز بالإنترنت) فيما اتضح مما سبق عنه وللظروف الراهنة التي يمر بها العالم أجمع نتيجة أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد (COVID-19) بدت الحاجة واضحة للتدريب على أسسه النظرية، ومفاهيمه، ومهاراته، وأدواته والتطبيقات الإلكترونية ذات الجدوى في ممارساته من الناحية العملية التطبيقية. من هذا المنطلق رأت الباحثة أن تسلط الضوء على هذا الجانب المهم وهو تقصي وتحديد الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ظل الأزمات والظروف الطارئة آخذة في الاعتبار أزمة كورونا (COVID-19) كنموذج، والتعليم عن بعد المعزز بالإنترنت كخيار استراتيجي أثبت جدواه في حل أزمة اغلاق مؤسسات التعليم وتعطيل الدراسة على كافة المستويات.

الدراسات السابقة:

سيتم تناول الدراسات السابقة من خلال محورين:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية للمعلمين بصفة عامة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت أثر جائحة كورونا على منظومة التعليم.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية للمعلمين بصفة عامة.

تعددت الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية للعاملين في مجال التعليم العام، ومن هذه الدراسات ما تناولت احتياجات المعلمين في مهارات التدريس بصفة عامة، ومنها ما تناولتها في مجال التخصص (علوم- رياضيات- لغات..الخ)، مثلا دراسة (الوليدي (2017) تناولت الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية في مجال المهارات التخطيطية، والأدائية، والمعرفة التقنية،

والمهارات التقويمية في ضوء التحديات العلمية والتقنية المعاصرة. استخدمت الدراسة الاستبيان أداة لجمع البيانات واعتمدت المنهج الوصفي المسحي منهجا للدراسة. وقد توصلت نتائجها الى أن الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في ضوء التحديات العلمية والتقنية المعاصرة وفي مجال المهارات التخطيطية، والأدائية، والمعرفة التقنية، كانت بدرجة ضرورية جدا ومهمة جدا، بينما كانت بدرجة ضرورية ومهمة في مجال المهارات التقويمية. وتم تقديم التوصيات التي رأتها الباحثة مفيدة، ومن بينها اجراء نفس الدراسة في تخصصات أخرى، وفي مراحل مختلفة. كذلك هدفت دراسة الطنطاوي، والعرفج (2010) الى التعرف على الحاجات التدريبية لمعلمات العلوم ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الاحساء بالمملكة العربية السعودية، (يلاحظ أن الدراسة شملت أكثر من تخصص) من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي كما تم استخدام الاستبيان أداة لجمع البيانات المطلوبة، موزعة على تسعة مجالات شملت مهارات: التخطيط-عرض الدرس-طرق التدريس- تقنيات التعليم- إدارة الصف- التعامل مع الطالبات- التقويم-التمكن من مادة التخصص- المهارات الإدارية. ومن أهم النتائج التي تم التوصل اليها وجود الحاجة للتدريب لدى معلمات العلوم ومعلمات اللغة العربية في جميع المجالات مع عدم وجود فروق ذات دلالة بين استجابات المعلمات في التخصصات المختلفة (علوم/لغة عربية) وأيضا عدم وجودها بينهن والمشرفات التربويات. وقد كان من أهم التوصيات مراعاة الإحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربات عند بناء البرامج التدريبية والعمل على التدريب عليها. اعتبار التدريب أثناء الخدمة عملية الزامية وشرطا أساسيا لاستمرار المعلمة بمهنتها والترقي فيها. كذلك وعلى نفس النمط (تحديد الاحتياجات التدريبية في تخصص محدد واتباع نفس المنهجية) مع الاختلاف في عدد ونوع المجالات والانتقال من التعليم العام للعالي نجد دراسة فلمبان (2014) بعنوان احتياجات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف من المهارات الخاصة، والمعارف التقنية ودرجة ممارستهم لها، واتجاهاتهم نحو توظيف برامج التعليم المعتمدة على تقنية المعلومات والاتصالات. تم تطبيق المنهج الوصفي كمنهج للدراسة والاستبانة كأداة لجمع المعلومات تم تطبيقها على الأعضاء من كليات مختلفة في جامعة الطائف. وقد توصلت الدراسة للنتائج الآتية: مهارات الأعضاء في استخدام الأجهزة التعليمية تفوق مهاراتهم في استخدام برامج الحاسوب التطبيقية، والمتخصصة، وتقنيات الويب، والامام بالمعارف التقنية بصفة عامة. دراسة أخو ارشيدة (2013) وقد حددت مجالاتها بأربعة مجالات هي: تصميم التدريس-تنفيذ التدريس-تقويم تعلم الطلاب-والنمو المهني. دراسة النمري (2008) وكان مجال البحث في ستة مجالات هي:

المعارف والمعلومات النظرية المرتبطة بالجانب المهني-التخطيط للتدريس-طرق واستراتيجيات وأساليب التدريس-استخدام السبورة-تقويم تحصيل الطلبة-والتعامل مع الطلبة. دراسة الكوري (2006) فقد حددت الحاجات التدريبية في ستة مجالات أيضا وشملت: المعرفة المهنية-التخطيط للتدريس-استراتيجيات التدريس والتعلم-إدارة الصف-وسائل وتقنيات التعليم-والتقويم. دراسة الهاشمي (2003) فقد حصرت الاحتياجات التدريبية في مجالات ثلاث شملت: الاحتياجات المهنية-والأكاديمية-والثقافية.

التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت الاحتياجات التدريبية بصفة عامة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات المذكورة في هذا المحور في المنهجية المتمثلة في المنهج الوصفي التحليلي. وكذلك في أداة جمع البيانات المتمثلة في الاستبيان، وفي حصر الاحتياجات التدريبية لأفراد العينة في مجالات محددة حسبما هدفت إليه كل دراسة. كما نجد دراسات اهتمت بتحديد الاحتياجات التدريبية وبعضها بهدف تقديم مقترحات لبناء برامج تدريبية قائمة على هذه الاحتياجات التي تم تحديدها، مثل دراسة المالكي (2014) ودراسة الغامدي (2013) ودراسة العصيمي (2013) ودراسة الخطيب (2013) ودراسة المرشد (2012) ودراسة جاد الله (2011). وقد اتفقت معها الدراسة الحالية في الجزء الخاص بتقديم قائمة الاحتياجات التدريبية مرتبة حسب أهميتها لدى أعضاء هيئة التدريس عليها تساعد على بناء البرامج التدريبية. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة بشر والسعدي (2013) ودراسة فلمبان (2014) ودراسات كل من: (Furges 2011) ودراسة (Sagir 2014) ودراسة (Khandehroo, et al 2011) في مجتمع البحث الذي تمثل في أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وفي المنهجية المتمثلة في المنهج الوصفي التحليلي وفي أداة الدراسة (الاستبيان)، كما تشابهت الدراسات في الهدف وهو تصميم البرامج التدريبية القائمة على تحديد الاحتياجات التدريبية للمستهدفين من التدريب. لكنها اختلفت مع دراسة (Furges 2011) حيث كانت دراسة حالة، وأداة جمع البيانات تمثلت في بطاقة ملاحظة لأداء المعلمين أثناء التدريس. أما بالنسبة لعينة البحث فقد شملت العينة في بعض الدراسات فئة واحدة فقط تمثلت في أعضاء هيئة التدريس أو المعلمات أو المعلمين كما هو الحال في الدراسة الحالية وفي دراسة الوليدي (2017) وفي دراسة رباحه (2017). وفي دراسة المالكي (2014) والخطيب (2013) والعصيمي (2013) والنمري (2008) والهاشمي (2003) أما بقية الدراسات فشملت العينة فئتين هما المعلمين والمشرفين التربويين مثل دراسة: الغامدي (2013)

ودراسة المرشد (2012) ودراسة جاد الله (2011) وبعضها شملت المعلمين والطلاب مثل دراسة (بشر، والسعدي (2013).

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت أثر جائحة كورونا على منظومة التعليم:

أما الدراسات التي تناولت أزمة كورونا وانعكاساتها على منظومة التعليم والعملية التعليمية فقد تنوعت منها دراسة لمجموعة باحثين في جامعات أمريكية في مجال القياس والتقييم كان الهدف منها تحديد ما تم من اجراءات أثناء تفشي وباء فيروس كورونا المستجد (COVID-19) موسومة ب:

The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning.
(Hodges, ET, al- 27/3/2020) <https://er.educause.edu/>

هدفت الدراسة المذكورة إلى توضيح الفرق بين تجربة التحول المفاجئ من التعليم الحضوري إلى التعليم بعد في ظل أزمة تفشي وباء كورونا (covid-19) وبين التدريس عن بعد في الظروف العادية. وكان من نتائج دراستهم أن دعوا الى التفريق بين ما تم من تدريس عن بعد أثناء الأزمة وأطلقوا عليه مصطلح: (التدريس الطارئ عن بعد

Emergency Remote Teaching وبين التعليم عن بعد المعزز إلكترونيا Online Learning وأوصوا بعدم المساواة والمقارنة بينهما خلال عملية تقييم التجربة، حتى تكون الجامعة وكل الجامعات على استعداد أفضل للاحتياجات المستقبلية لتطبيق التعليم عن بعد الإلكتروني في حالات الأزمات والطوارئ. وأوصت الدراسة بأن ترفع الجامعات مبادرات استثنائية لم يسبق لهم القيام بها بخصوص التعليم وإتاحة الدروس للطلاب والتعلم، وذلك حتى تخرج الجامعات بفرص لتقييم مدى قدرتها على الحفاظ على استمرارية التعليم المباشر أي عبر الخط Alive في حالات الأزمات والطوارئ.

كذلك أجرى فريق من الباحثين في برنامج مشترك بين ثلاث جامعات: فرنسية-ألمانية-سويسرية، أجروا دراسة مقارنة هدفت لتقييم تجربة الطلبة وتكيفهم مع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19)

مكون من الباحثين: (Wolfgang, S.G.B, Slimene, I. V, Woonbacher, J.)
(2020) كما كان عنوان الدراسة :

Distance Learning in Extraordinary Circumstances (COVID-19): An Initial Assessment of Student Experience and Coping.

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1/ يعتقد الطلبة أن الأساتذة كانوا ملتزمين بشدة للتكيف مع التعليم عن بعد ويعملون على تسهيل عملية انتقال الطلبة الى بيئة التعلم الجديدة، ولكن نظرا لضيق الوقت وسرعة الانتقال إلى التعليم عن بعد لم يتضح لمعظم الطلبة ما يتوقعه الأساتذة منهم وأن الأمر يحتاج لتغيير خطط التدريس لتلائم الموقف الجديد.

2/ الطلبة يعانون حالة من التوتر والضغط النفسية بسبب الانتقال المفاجئ للوضع الجديد وعجزهم عن متطلباته.

3/ ما تم استخدامه من أدوات وتطبيقات تعلم لا يجذبها الطلبة. الطلبة يفضلون العروض التقديمية المصحوبة بالشرح (ربما لأنها أشبه بطريقتهم التي تعودوا عليها) إلى جانب جلسات افتراضية مباشرة ومندديات النقاش، وشرح وتوضيح المهام- كما يرى الطلبة أن الجلسات الطويلة (أكثر من ساعتين) تكون مملة وتصبح غير فعالة. أجريت دراسة حالة في الفلبين لمعرفة الفرص والتحديات التي تواجه التعليم العالي في ظل تفشي جائحة كورونا (COVID-19).

Toquero (11/4/2020): Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context.

وهي دراسة حالة اتخذت الفلبين كحالة ومتابعة كيف أثر الوباء في تغيير أنظمة التعليم وقام الأساتذة فيها بتسجيل دروسهم وتحميلها عبر الخط المباشر Alive، كما أن بعضهم ابتكر استخدام منصة قوغل Google Classroom.com في عرض الدروس على الطلبة، ولكن الغالبية العظمى من الأساتذة لم يكونوا مستعدين لخوض التجربة الجديدة والتعامل مع النمط الجديد من التعليم. بعد مدة بسيطة جدا لم تتراوح الثلاثة أيام من بدء تنفيذ البرنامج تراجعت الجامعة في تنفيذه وبرغم تسجيل زيادة في استخدامه مع عدم وجود الخبرة الكافية لدى أعضاء هيئة التدريس. توصلت الدراسة الى ما يلي:

1/ لابد من تبني خطط جديدة لزيادة فرص التعليم العالي في ظل الاستجابة للأزمات والطوارئ وكل ما يستجد من مهددات مثل دمج المقررات ذات الصلة معا.

2/ اعتماد مؤشرات الجودة.

3/ تدريب المعلمين على التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت.

4/ تعزيز المناهج الدراسية وجعلها أكثر قابلية للاستجابة لاحتياجات التعلم خارج الأطر التقليدية. بالتالي تعتبر الدراسة أن جائحة كورونا قد أتاحت لمؤسسات التعليم العالي فرصة الانتباه لتعزيز تقنياتها وجعل المناهج تستجيب لاحتياجات الأزمات والأوقات المتغيرة والظروف الطارئة.

في الصين أجريت دراسة تتعلق بالتعليم العالي أثناء وبعد جائحة كورونا أجراها الباحثان:

Zhu, Xuedong, & lieu Jing (26/4/2020) Education In and After (COVID-19): Immediate Response and Long-term vision.

وهي دراسة مسحية بدأت بتحليل تسلسلي للتدابير التي أطلقتها الوزارة لتشجيع الجامعات على المشاركة في تنفيذ مشترك للتعليم الإلكتروني عن بعد من أجل تحقيق مزيج من أساليب مبتكرة لضمان الحق في التعليم للجميع، ثم تطرقت لمبادرة توفير تعليم مرن أطلق مبادرة سماها (أقسام منفصلة، تعليم بلا انقطاع. (Disrupted Classes, Undisrupted Learning)

خلصت الدراسة إلى أن تفشي الوباء في الصين تسبب في إحداث أزمة كبيرة في كافة مجالات الحياة استجاب لها قطاع التعليم بنجاح معقول. ومع اقتراب الجائحة من نهايتها يعتقد الباحث اعتقاداً راسخاً (حسب تعبيره) أن تأثير أزمة كورونا سيمتد إلى ما هو أبعد من معالجات الأزمة الحالية ليرز فرص التنمية المستقبلية، ونشر الدروس على أرضية التعليم الإلكتروني، وفي بناء فضاء رقمي متكامل. وفي ذات السياق الذي يرمي إلى تسليط الضوء على جائحة كورونا كأزمة عالمية أثرت على كل مرافق الحياة وأنشطتها المختلفة ومن بينها قطاع التعليم. في الجزائر أجري كل من (أوباية، والشيخ-يونيو/ 2020) دراسة بعنوان: تقييم تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19) من وجهة نظر الطلبة. -دراسة حالة - جامعة غرداية بالجزائر. أداة الدراسة الاستبيان. أظهرت نتائج الدراسة تكيف الطلبة مع الأزمة واستعدادهم المقبول للتعليم عن بعد. الطلبة يفضلون الدعامات التي تتسم بالتفاعل غير المتزامن. أظهرت النتائج انخفاضاً في مستوى تفاعل الطلبة وتفاوتت قيمته بين المستويات والتخصصات المختلفة داخل كليات الجامعة. يتطلب ولوج الطلبة من التخصصات المختلفة إلى منصة Moodle التابعة للجامعة دعماً أكبر، وتوصلت النتائج إلى أن هنالك معوقات مادية وبشرية تحد من تفاعل الطلبة مع الأنشطة المتاحة في مختلف المنصات التعليمية المتوفرة.

التعقيب على الدراسات التي تناولت أثر جائحة كورونا على منظومة التعليم:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات المذكورة في تناولها لأزمة كورونا وانعكاساتها على منظومة التعليم والعملية التعليمية. كما اتفقت معها في اعتبار التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت خياراً استراتيجياً لحل

مشكلة إغلاق المؤسسات التعليمية، إلى جانب المرونة فيه (متزامن وغير متزامن) ولذلك رأت الدراسة الحالية ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس تمثلت في التخطيط-التنفيذ - والتقييم للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت وجميعها جوانب تراها الباحثة مهمة وأساسية. كذلك تشابحت الدراسة الحالية مع الدراسات المذكورة في منهج الدراسة الوصفي التحليلي، عدا دراسة (أوباية، والشيخ) التي كانت دراسة حالة بالرغم من أن أداها مثل بقية الدراسات والدراسة الحالية تمثلت في الاستبيان. تختلف الدراسة الحالية عن البعض منها في أنها تهدف لتحديد الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في حين أن بعض الدراسات مثل دراسة (Wolfgang) ودراسة (Toquero) ودراسة (أوباية، والشيخ) تُعتبر دراسات تقييمية هدفها تقييم التجربة التي تم تطبيقها بسبب جائحة كورونا. أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في المنهجية المتبعة وفي تصميم أداة الدراسة (الاستبيان). كما استفادت من الخلفية العلمية في وجود فجوة بحثية في جانب تدريب المعلمين لمواجهة الأزمات والظروف الطارئة والتحسب لها قبل وقوعها.

إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، لكونه المنهج المناسب لتحقيق أهدافها قياساً على الدراسات السابقة ذات الصلة. لقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ظل الأزمات والظروف الطارئة حيث اعتمدت التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت والذي يعتمد تخطيط وتصميم تعليمي دقيق باستخدام نموذجاً ممنهجاً للتخطيط والتصميم تنبني عليه قرارات تؤثر في جودة مخرجاته، وهذه المنهجية والتخطيط هما ما كانا غائبين في التدريس الطارئ عن بعد الذي تم تطبيقه في ظل أزمة كورونا. كذلك يعتمد التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت على بيئة متكاملة من العوامل المترابطة فيما بينها. لكي يتم اعتماد التعليم الذي يُطبّق حالياً كبديل للتعليم الحضوري واعتباره تعليماً حقيقياً يتجاوز مجرد تحديد المحتوى الذي يُقدم للمتعلمين وينظر لعملية التعلم كونها تحتاج إلى أنماط التواصل المختلفة اللازمة لحدوث التعلم. وهذا يتطلب أن يُنظر إلى التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت باعتباره عملية إجتماعية ومعرفية في آن واحد وليست مجرد نقل المعلومات من طرفٍ لآخر. كما يتطلب التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت الفاعل استثماراً في منظومة تدعم المتعلم، وذلك يتطلب وقتاً في تحديده وبنائه وتدريب وتأهيل معلميه.

من هذا المنطلق سعت الدراسة الحالية لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس باعتبار المعلم ركنا أساسيا في العملية التعليمية.

مجتمع الدراسة وعينته:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس من الجنسين (ذكور وإناث) بالجامعات السعودية. تم تطبيق الدراسة على عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من كلياتها المختلفة باعتبارهم عينة ممثلة للمجتمع الأصل وقد كان الاختيار عشوائيا. بلغ حجم العينة (ن=450). تراوحت درجاتهم العلمية من أستاذ، الى أستاذ مشارك وأستاذ مساعد، إلى محاضر. كما تراوحت مؤهلاتهم العلمية بين الماجستير والدكتوراه حسب التخصص. الجدول (1) يوضح وصف العينة حسب المؤهل.

جدول (1) تصنيف أفراد العينة حسب المؤهل والدرجة العلمية

الدرجة العلمية				المؤهل العلمي		العدد
استاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	محاضر	دكتوراه	ماجستير	
20	100	290	40	410	40	

أداة الدراسة:

تم تصميم استبيان الكتروني كأداة لجمع المعلومات عن الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس من الأعضاء أنفسهم مباشرة. كما تم تحديد مجالات الاستبانة بناءً على الاطلاع في الأدبيات المتعلقة بمجال التدريس بصفة عامة، وبمجال التدريس عن بعد والتعليم الالكتروني بصفة خاصة. وبمجال إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية، ومن خبرة الباحثة في مجال التدريس. حيث تم تحديد ثلاثة مجالات للاستبانة رأت الباحثة أنها أساسية، شملت التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت وذلك لأن التخطيط يعتبر أساس النجاح في الإدارة عموما وفي إدارة أي عمل وفي التدريس بصفة خاصة. والمجال الثاني تنفيذ التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من خلال دمج واستخدام التقنية خاصة ما يرتبط منها بمجال تقنية المعلومات والاتصال. وهو ما عرّفه (هارون، وفايزة 2018) "بالتعليم التكنولوجي" والذي هو مفهوم تربوي يعبر عن منهج متكامل لاستخدام أو دمج التقنية في التعليم بطريقة تجعل التعليم والتعلم ممكنات تحت كل الظروف، وتجعل من التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت خيارا استراتيجيا مستداما يمكن استخدامه في أي

وقت تستدعي الظروف توظيفه. المجال الثالث تقويم مخرجات التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت بطرق علمية تجعل منه خياراً موثقاً في نتائجه، وتقديم تغذية راجعة يُستفاد منها في تطويره وتحسينه ليكون المكمل للتعليم التقليدي الحضوري وجهاً لوجه.

تضمنت الاستبانة العبارات البالغ عددها (37) عبارة موزعة على ثلاثة محاور كما يلي:

المحور الأول: تضمن العبارات الخاصة بالتخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت وعددها (12) عبارة.

المحور الثاني: تضمن العبارات الخاصة بتنفيذ التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت وعددها (14) عبارة.

المحور الثالث: تضمن العبارات الخاصة بالتقويم لمخرجات التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت وعددها (11) عبارة. تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي في شكل خيارات هي: (ضرورية جداً - ضرورية - وغير ضرورية) لتحديد درجة الاحتياج لكل ممارسة. كما تم تحديد نفس المقياس لتحديد درجة الأهمية في شكل ثلاثة خيارات هي: (مهمة جداً - مهمة - غير مهمة) لتقدير درجة الأهمية لكل ممارسة أيضاً. بتحديد الاثنين معا تتحدد نوعية الحاجة التدريبية ودرجة أهميتها لدى عضو هيئة التدريس. للحكم على استجابة أفراد عينة الدراسة تم استخدام المعيار التالي كما يوضحه الجدول (2)

جدول (2) معيار الحكم على استجابات أفراد العينة

المتوسط الحسابي	درجة الاحتياج / درجة الأهمية
أقل من 0,67	غير ضرورية/غير مهمة
من 0,67 الى 1,33	ضرورية/ مهمة
أكثر من 1,33	ضرورية جداً/ مهمة جداً

تم التحقق من صدق وثبات الاستبيان باستخدام الطرق الإحصائية المعروفة كما توضحها الجداول التالية:

جدول (3) قيم معامل ارتباط بيرسون لكل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول: التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت.	0.927**	دالة عند 0.01
المحور الثاني: تنفيذ التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت.	0.929**	دالة عند 0.01
المحور الثالث: تقويم مخرجات التعليم عن بعد. المعزز بالإنترنت.	0.930**	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مجال بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه من حيث الاحتياجات ودرجة الأهمية كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على صدق الأداة ككل.

للتحقق من ثبات الاستبانة تم تطبيق معامل ثبات (ألفا كرونباخ) وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول (4) قيم مرتفعة فاقت جميعها (+9 و 0) مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بالقدر المطلوب من الثبات وأنها تصلح للتطبيق لما صممت من أجله.

جدول (4) معامل الفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

المحور	معامل الفا
المحور الأول: التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت.	.932
المحور الثاني: تنفيذ التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت.	.951
المحور الثالث: تقويم مخرجات التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت	.964
المتوسط التجميعي لمعامل الفا كرونباخ لمحاو الاستبانة	.949

للحصول على النتائج من تطبيق الاستبانة تم استخدام تطبيق التحليل الاحصائي المعروف SPSS تم بواسطته حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث في جانب الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة، وفي جانب درجة أهميتها ومن ثم ترتيبها من الأعلى درجة للأقل بالنسبة لهم.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا نتائج الإجابة على أسئلة البحث الفرعية الأول والثاني:

- 1/ ما الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في جانب التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم؟
- 2/ ما درجة أهمية الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في جانب التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذين السؤالين تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة ودرجة أهميتها لعضو هيئة التدريس في مجال التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (5):

جدول (5) الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة ودرجة أهميتها لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت

الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة ودرجة أهميتها لعضو هيئة التدريس في مجال التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة ودرجة أهميتها لعضو هيئة التدريس في مجال التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1/ إعداد أدلة إرشادية للمتعلمين في التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت كما هو معترف في البحث	1.35	0.707	8	1.75	305	2	مهمة جدا
2/ تحديد مخرجات التعليم المستهدفة.	1.28	0.670	11	1.28	0.533	6	مهمة
3/ تبني نظريات التعلم عند تصميم المقررات إلكترونياً.	1.29	0.654	10	1.28	0.454	6	مهمة
4/ إعداد خطة المقرر الإلكتروني. من تحديد أهدافه العامة،	1.25	0.685	12	1.42	0.520	5	مهمة جدا

							والمستفيدين منه، وخبيراتهم السابقة، وخصائصهم النفسية، وتحديد المتطلبات المادية والبشرية.
3	مهمة جدا	303و0	1,73	7	ضرورية جدا	648و0	1,39 5/ تحديد البرامج والتطبيقات المناسبة لنقل المحتوى عبر الإنترنت للمستفيدين منه.
2	مهمة جدا	304و0	1,75	3	ضرورية جدا	601و0	6/ تحديد الوسائط المتعددة (النصوص - الصور والرسوم المتحركة - الصور الثابتة - الفيديو التفاعلي) .
1	مهمة جدا	345و0	1,78	4	ضرورية جدا	564و0	7/ اختيار الأدوات التي تدعم الاتصال في حالة التعلم اللاتزامي وتشمل: البريد الإلكتروني - لوحات النقاش - المنتديات وغرف الحوار.
3	مهمة جدا	333و0	1,73	9	ضرورية جدا	631و0	8/ تحديد الأنشطة التعليمية التي تعزز المشاركة التفاعلية في الموقف التعليمي.
4	مهمة جدا	545و0	1,47	6	ضرورية جدا	545و0	9/ اختيار الاستراتيجيات

								والأساليب التدريسية والأنشطة التعليمية التي تدعم المشاركة والتفاعلية في المواقف التعليمية.
1	مهمة جدا	0,305	1,78	5	ضرورية جدا	0,705	1,52	10/تحديد أدوات وأساليب التقويم المناسبة والتخطيط لها حسب توقيتها قبلية - تكوينية(مستمرة) - وختامية.
2	مهمة جدا	0,325	1,75	2	ضرورية جدا	0,557	1,60	11/ تحديد نماذج التصميم والتطوير التعليمي العامة مثل ADDIE
1	مهمة جدا	0,325	1,78	1	ضرورية جدا	0,525	1,65	12/بناء مقرر الكتروني متكامل (انشاء عنصر- انشاء مجلد - إضافة رابط موقع الكتروني - ادراج صور وفيديوهات- استخدام أداة دمج المصادر- إضافة روابط أدوات المقرر- انشاء رابط المقرر دراسي- التحكم في قائمة المصادر- انشاء وحدة تعليم.)
	مهمة جدا	,418	1,61		ضرورية جدا	0,624	1,43	المتوسط التجميعي

بالرجوع للنتائج فيما يخص درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس للتدريب على مهارات التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت ومن واقع ترتيب درجة الحاجة نجد أن أعلى درجة حاجة كانت من نصيب العبارة (12) الخاصة ببناء مقرر الكتروني متكامل (إنشاء عنصر- إنشاء مجلد روابط أدوات المقرر- إنشاء رابط مقرر دراسي- التحكم في قائمة المصادر- إنشاء وحدة تعليم). وهذا أمر طبيعي أن يكون كل عضو هيئة تدريس بحاجة للتمكن من بناء مقرر إلكتروني متكامل يتشاركه مع طلابه ومن خلاله ينقل لهم كل المطلوب من معلومات ومهارات وخبرات تعينهم على تحقيق الأهداف وبلوغ المخرجات المطلوبة. كما حصلت العبارة رقم (11) الخاصة بتحديد نماذج التصميم والتطوير التعليمي العامة مثل (ADDIE)، على الترتيب الثاني من حيث درجة الحاجة إليها لأن التدريب عليها والتمكن منها يعتبر معين على تحقيق الاحتياج الأول بناء مقرر إلكتروني متكامل. وتوالت الاحتياجات في درجة الضرورة للتدريب عليها والامام بها منطقيا حسب كل ما يعين على بناء مقرر الكتروني متكامل ومكوناته لذلك جاءت العبارة رقم (6) الخاصة بتحديد الوسائط المتعددة (النصوص- الصور والرسوم المتحركة- الصور الثابتة- الفيديو التفاعلي) في المرتبة الثالثة. وفي المرتبة الرابعة وردت العبارة رقم (7) الخاصة باختيار الأدوات التي تدعم الاتصال في حالة التعليم اللاتزامني وتشمل: البريد الإلكتروني- لوحات النقاش- المنتديات وغرف الحوار). تلتها في المرتبة الخامسة العبارة رقم (10) الخاصة بتحديد أدوات وأساليب التقويم المناسبة والتخطيط لها حسب توقيتها قبلية - تكوينية(مستمرة) - وختامية. فالمعلم وهو يدرس يحتاج لمعرفة موقف طلابه من تحقيق المخرجات المطلوبة ولذلك نبذه يحتاج معرفة بداياتهم (تقويم قبلي) ومع استمرار تعلمهم يحتاج متابعتهم ومتابعة ناتج جهوده معهم فيقومهم تقويميا مستمرا (تكويني) وفي نهاية الموضوع يحتاج معرفة ما تعلموه فعلا فيجري عملية تقويم ختامية. وفي المرتبة السادسة جاءت العبارة رقم (9) الخاصة بالحاجة إلى اختيار الاستراتيجيات والأساليب التدريسية والأنشطة التعليمية التي تدعم المشاركة والتفاعلية في المواقف التعليمية. إنَّ فعالية الاستراتيجية وأسلوب التدريس تمثل الجسر الذي يعبر بالمعلم وطلابه البعيدين عنه المسافة ويقربهم ويجعلهم في بيئة تشاركية فعلية رغم البعد على أرض الواقع. وفي الدرجة السابعة جاءت العبارة رقم (5) الخاصة بالحاجة إلى تحديد البرامج والتطبيقات المناسبة لنقل المحتوى الإلكتروني للمستفيدين منه. وتعتبر الحاجة لبرامج وتطبيقات مناسبة لنقل المحتوى للمستفيدين منه مكملة للخطوات السابقة من بناء المقرر الإلكتروني، واختيار الوسائط والبرامج والتطبيقات... الخ ليصل للمستفيدين بطريقة تحقق الفائدة منه وهذا أمر طبيعي. وفي المرتبة الثامنة جاءت العبارة رقم (1) الخاصة

بالحاجة إلى أعداد أدلة إرشادية للمتعلمين في التعليم عن بعد المعزز الكترونياً (المدمج) وهذه من الحاجات الأساسية لأن الدليل حسب وصفه (إرشادي) وهو بين يدي المتعلم بديلاً للمعلم الذي قد لا يتيسر التواصل معه دائماً. في المرتبة التاسعة جاءت العبارة رقم (8) الخاصة بالحاجة إلى تحديد الأنشطة التعليمية التي تعزز المشاركة التفاعلية في الموقف التعليمي، لتخلق بيئة تشاركية تسهم في تحقيق نواتج أو مخرجات التعلم وتكون معينا على التعلم الحقيقي. وفي المرتبة العاشرة جاءت العبارة رقم (3) الخاصة بالحاجة إلى تبني نظريات التعلم عند تصميم المقررات الإلكترونية، ليحقق الربط بين النظرية والتطبيق فالمقرر الإلكتروني مقرر مثله مثل المقررات التي تدرس حضوريا يُبنى تصميمه على أسس علمية معروفة. وفي المرتبة الحادية عشر جاءت العبارة رقم (2) الخاصة بالحاجة إلى تحديد مخرجات التعليم المستهدفة، باعتبارها تمثل خارطة الطريق في بناء المقرر الإلكتروني بطريقة هادفة. وختاماً كانت العبارة رقم (4) الخاصة بالحاجة إلى إعداد خطة المقرر بدءاً بتحديد أهدافه العامة، والمستفيدين منه، وخبراتهم السابقة، وخصائصهم النفسية، وتحديد المتطلبات المادية والبشرية. وترى الباحثة أن مجيئ العبارات (3-2-4) في نهاية الترتيب لا يعني عدم أهميتها، وإنما هي مهارات مشتركة في عملية التدريس بالطريقة التقليدية وفي حال التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت أو (المدمج) و قد لا تكون حاجة الأعضاء إليها بنفس مستوى حاجتهم إلى الجوانب الأخرى ذات الطابع الإلكتروني البحث ولكنها من وجهة نظر الباحثة مهارات يكمل بعضها البعض وإمام عضو هيئة التدريس بما جميعاً يعتبر أمراً في غاية الأهمية لتقديم تعليم مدمج يجمع بين الجوانب النظرية ومعززا بالتكنولوجيا ويجمع موارد التعلم عبر الإنترنت ومحتويات و/ أو صفوف التعلم الإلكتروني بالتعلم الحضوري ويتصف بالجودة العالية. من نتائج التحليل أيضاً يتضح أن 75% من مهارات التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت كانت ضرورية جداً لأفراد العينة و25% منها كانت ضرورية بالنسبة لهم وهذه النتيجة تدعم التوجه نحو إعداد البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات بما يمكنهم من القدرة على التدريس بفعالية تحت ظروف الأزمات والطوارئ، بل يصبح التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت خياراً استراتيجياً فعلياً ومستدام يساعد على حل العديد من مشكلات التعليم العالي في الظروف العادية والطارئة.

بقراءة النتائج فيما يخص درجة أهمية الاحتياجات التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريب على مهارات التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت ومن واقع ترتيب درجة الأهمية نجد أن أعلى درجة أهمية كانت من نصيب العبارات أرقام (7-10-12) وهي بالترتيب كما يلي:

- 7/ اختيار الأدوات التي تدعم الاتصال في حالة التعلم اللاتزامني وتشمل: البريد الإلكتروني - لوحات النقاش - المنتديات وغرف الحوار.
- 10/ تحديد أدوات وأساليب التقويم المناسبة والتخطيط لها حسب توقيتها قبلية - تكوينية (مستمرة) - وختمية.
- 12/ بناء مقرر الكتروني متكامل (انشاء عنصر - انشاء مجلد - إضافة رابط موقع الكتروني - ادراج صور وفيديوهات - استخدام أداة دمج المصادر - إضافة روابط أدوات المقرر - انشاء رابط مقرر دراسي - التحكم في قائمة المصادر - انشاء وحدة تعليم).
- ترى الباحثة أن جميع هذه المهارات تخصصية في مجال استخدام التقنية الرقمية في التعليم عن بعد المعزز إلكترونيا والامام بها يعتبر أمرا على درجة عالية من الأهمية فبناء المقرر الإلكتروني المتكامل وتحديد الأدوات التي تدعم الاتصال الفعال عن بعد كبديل للحضور الفعلي، وتحديد أدوات وأساليب التقويم المناسبة والتخطيط لاستخدامها في التوقيت المناسب مهارات يكمل بعضها بعضا ويضمن تعليمًا وتعلما حقيقيا.
- في المرتبة الثانية من حيث الأهمية جاءت العبارات (1-6-11) ونصوصها كالتالي:
- 1/ إعداد أدلة إرشادية للمتعلمين في التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت كما هو معرّف في البحث.
- 6/ تحديد الوسائط المتعددة (النصوص - الصور والرسوم المتحركة - الصور الثابتة - الفيديو التفاعلي).
- 11/ استخدام نماذج التصميم والتطوير التعليمي العامة مثل (ADDIE) وجميعها مهارات أساسية لتحقيق النجاح والفعالية في مجال التخطيط للتدريس عن بعد المدعوم بالإنترنت.
- في المرتبة الثالثة من حيث الأهمية جاءت العبارات (5-8) ونصوصها كالتالي:
- 5/ تحديد البرامج والتطبيقات المناسبة لنقل المحتوى عبر الإنترنت للمستفيدين منه.
- 8/ تحديد الأنشطة التعليمية التي تعزز المشاركة التفاعلية في الموقف التعليمي.
- مما لا شك فيه أن المعلم لكي يجعل من دروسه حلقات نشاط ويجعل طلابه مشاركين فاعلين في مواقف التعلم يحتاج للخبرة والمعرفة بالأنشطة التعليمية التي تعزز المشاركة التفاعلية في المواقف التعليمية ويحتاج أيضا الإلمام بالبرامج والتطبيقات المناسبة لنقل المحتوى عبر الإنترنت للمستفيدين منه لتحقيق المشاركة المطلوبة وبالتالي تحقيق المخرجات المحددة سلفا.

في المرتبة الرابعة من حيث الأهمية جاءت العبارة رقم (9) ونصها كالتالي:
9// اختيار الاستراتيجيات والأساليب التدريسية والأنشطة التعليمية التي تدعم المشاركة والتفاعلية في المواقف التعليمية.

وهي وكما يتضح من مضمونها تدعم وتعزز وتنسجم مع سابقاتها في المرتبة الثالثة لكونها تختص باختيار الاستراتيجيات والأساليب التدريسية والأنشطة التعليمية التي تدعم المشاركة والتفاعلية في المواقف التعليمية.

في المرتبة الخامسة من حيث الأهمية جاءت العبارة رقم (4) وتنص على الآتي:
4/ إعداد خطة المقرر الإلكتروني، من تحديد أهدافه العامة، والمستفيدين منه، وخبراتهم السابقة، وخصائصهم النفسية، وتحديد المتطلبات المادية والبشرية.

واضح أنها مهارة من صميم مهارات التخطيط للتدريس والتعلم الإلكتروني لأنها تختص بإعداد خطته إعدادا شاملا من تحديد أهدافه العامة، والمستفيدين منه، وخبراتهم السابقة، وخصائصهم النفسية، وتحديد المتطلبات المادية والبشرية، لذلك لا غرابة أن يشكل التدريب عليها والإلمام بها أهمية كبيرة لدى المعلمين.

في المرتبة السادسة من حيث الأهمية جاءت العبارات أرقام (2-3) وتنص بالترتيب على الآتي:
2/ تحديد مخرجات التعلم المستهدفة.

3/ تبني نظريات التعلم عند تصميم المقررات إلكترونيا.

تذيلت العبارتان قائمة الأهمية لدى أفراد العينة وكانتا بدرجة (مهمة) ولا ترى الباحثة في ذلك إنقاص من درجة أهميتهما وإنما لأنهما مهارات مشتركة بين التعليم التقليدي الحضورى والتعليم عن بعد المعزز بالإنترنت لذلك قد لا يكون الأعضاء في حاجة ماسة للتدريب عليهما. من حساب المتوسط التجميعي لدرجة الاحتياج التدريبية اللازمة ولدرجة أهميتها لدى أعضاء هيئة التدريس اتضح أنها ضرورية جدا ومهمة جدا لديهم. بعض العبارات توافقت ترتيبها من حيث الاحتياج مع ترتيبها من حيث الأهمية لدى الأعضاء حيث حصلت العبارة (12) الخاصة ب: بناء مقرر الكتروني متكامل على الترتيب الأول من حيث درجة الاحتياج ودرجة الأهمية لدى أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس. كذلك العبارة (11) الخاصة ب: تحديد نماذج التصميم التعليمي حصلت على المرتبة الثانية من حيث درجة الاحتياج ودرجة الأهمية لدى أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس.

أهميتها لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال تنفيذ التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم.

	مجال التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاحتياجات التدريبية		نوعية	كمية	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأهمية		مهمة جدا	2
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			المتوسط الحسا بي	الانحراف المعياري		
	1/ استخدام وسائط تعلم متنوعة والبرمجيات التطبيقية أو برامج التطبيقات مثل: - معالجات النصوص - مشغلات الفيديو البرمجيات التعليمية.	1و68	528,	ضرورية جدا	1	170	,448	مهمة جدا	2

1	مهمة جدا	,338	1,77	2	ضرورية جدا	486,	1,67	2/ استخدام أدوات وبرامج التأليف والتصميم لإنشاء المحتوى الإلكتروني التفاعلي - التفاعلي والمشاركة فيه ودمجه ونشره.
1	مهمة جدا	307,	1,77	1	ضرورية جدا	497,	1,68	3/ تضمين المحتوى الإلكتروني الوسائل الإثرائية والوسائط المتشعبة مثل الروابط الخارجية - والملفات - والانفوجرافيا Infographics ومقاطع الفيديو التفاعلية - والصور التوضيحية، ومن ثم توظيفها بشكل مناسب ضمن بنية المحتوى الإلكتروني
2	مهمة جدا	,324	1,70	4	ضرورية جدا	,584	1,49	4/ استخدام أدوات تخزين ومشاركة الملفات والمستندات ذات الطابع التعليمي النصية - الصوتية - صور ومقاطع فيديو - بواسطة خدمات التخزين السحابي مثل:

								Google drive- Apple- Dropbox- One Drive- Box-5- Cloud.
4	مهمة جدا	,286	1,55	5	ضرورية جدا	,586	1,48	5/استخدام تقنيات العرض التكميلي مثل: الصفحات المتنوعة- المقاطع المتنوعة- النص الشرطي- النص المرن- الإطارات-العناصر والوسائط المتعددة.
4	مهمة جدا	,328	1,55	5	ضرورية جدا	,588	1,48	6/استخدام تقنية الإبحار التكميلي Adaptive Navigation Technique مثل التعليقات- إخفاء وإظهار الروابط- التوجيه المباشر- الخرائط
3	مهمة جدا	,542	1,57	3	ضرورية جدا	,542	1,57	7/ توظيف نماذج التصميم والتطوير التعليمي العامة مثل ADDIE
2	مهمة جدا	,336	1,70	2	ضرورية جدا	,536	1,67	8/ توظيف الأنشطة التعليمية الالكترونية في بيئات التعلم

								الالكترونية الافتراضية وادارتها مثل: المدونات -والويكي Moodle- Blackboard— -نظام مخازن الوحدات - والكائنات التعليمية
1	مهمة جدا	,238	1,77	1	ضرورية جدا	,538	1,68	9/ كتابة المحتوى الالكتروني بطريقة احترافية، واستخدام تقنية نقل الملفات FTP
5	مهمة جدا	,338	1,54	6	ضرورية جدا	,638	1,45	10/ اخراج ونشر المحتوى التكميلي وفق الطرق والمعايير اللازمة لذلك مثل معايير SCORM: سكورم
6	مهمة جدا	,435	1,52	8	ضرورية جدا	,630	1,35	11/ حفظ المحتوى التعليمي الإلكتروني بصيغ متناسب وأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني HTML: مثل:
4	مهمة جدا	,363	1,55	9	ضرورية	,663	1,26	12/ تنفيذ المحتوى التعليمي الإلكتروني واعداد تعليمات الاستخدام
5	مهمة جدا	,266	1,54	7	ضرورية جدا	,596	1,37	13/ تقويم المحتوى التعليمي الإلكتروني وتطويره.

7	مهمة	340,	1,30	10	ضرورية	640,	1,20	14/التعامل مع المشكلات الفنية دائمة الحدوث مثل المشكلات المصاحبة لتحميل البيانات , تعثر الدخول للمواقع المطلوبة... الخ
	مهمة جدا	353,	1,60		ضرور ية جدا	575,	1,52	المتوسط التجميعي

بالرجوع للجدول (6) فيما يخص احتياج أعضاء هيئة التدريس للتدريب على مهارات تنفيذ التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت ومن واقع ترتيب درجة الإحتياج نجد أن أعلى درجة احتياج للتدريب كانت من نصيب العبارات (1, 3, 9) حيث تنص العبارة (1) على:

1/ استخدام وسائط تعلم متنوعة والبرمجيات التطبيقية أو برامج التطبيقات مثل: معالجات النصوص - مشغلات الفيديو - البرمجيات التعليمية.

وتنص العبارة (3) على: /تضمن المحتوى التعليمي الإلكتروني الوسائل الإثرائية والوسائط المتشعبة مثل الروابط الخارجية -الملفات - والانفوجرافيا، ومقاطع الفيديو التفاعلية-والصور التوضيحية، ومن ثم توظيفها بشكل مناسب ضمن بنية المحتوى التعليمي الإلكتروني. /Infographics/ Pdf/ Links/ وتنص العبارة (9) على: كتابة المحتوى الإلكتروني بطريقة احترافية، واستخدام تقنية FTP لنقل الملفات. براءة تحليلية للعبارات المذكورة (1,3,9) نجد أن التعليم عن بُعد يحتاج فعلا لما يقرب المسافة ويعالج البعد الجغرافي بالبدائل المناسبة والمفيدة ووسائط التعلم المتنوعة والبرمجيات التطبيقية والوسائل الإثرائية بما يعين الطلاب على التعلم، وتمكّن المعلم منها يعينه على كتابة المحتوى التعليمي الإلكتروني بطريقة احترافية، أو بمعنى آخر تمكّن المعلم منها يمثل الطريق إلى الاحترافية في تصميم المحتوى الإلكتروني بما يضمن للطلاب تعلمًا حقيقيا.

في المرتبة الثانية جاءت العبارات أرقام (2, 8) والتي تنص على الآتي:

2/استخدام أدوات وبرامج التأليف والتصميم لإنشاء المحتوى التعليمي الإلكتروني التفاعلي - التفاعلي والمشاركة فيه ودججه ونشره.

8/ توظيف الأنشطة التعليمية الالكترونية في بيئات التعلم الالكترونية الافتراضية وادارتها مثل: المدونات والويكي، والكائنات التعليمية، ونظام مخازن الوحدات.

محتوى العبارتين يدل على مهارات أساسية ولها أهميتهما في بيئات التعلم الافتراضية لجعل المعلم منها بيئة تفاعلية تشاركية أقرب ما تكون للواقع لذلك لا غرابة إن جاء الاحتياج للتدريب عليهما في صدارة الأولويات بالنسبة لعضو هيئة التدريس.

في المرتبة الثالثة جاءت العبارة رقم (7) والتي تنص على:

7/ توظيف نماذج التصميم والتطوير التعليمي العامة مثل: ADDIE

الحروف الخمسة التي تمثل مسمى النموذج بالإنجليزية (ADDIE) هي اختصاراً للمراحل (الخطوات) الأساسية للنموذج العام لتصميم التعليم ويستمد النموذج اسمه منها، وتشمل: التحليل، التصميم، التطوير/الإنتاج، التنفيذ وأخيراً التقويم:

Analysis –Design- Development- Implementation- Evaluation.

ويعتبر هذا النموذج أساس كل نماذج التصميم التعليمي وهو أسلوب نظام يزود مستخدميه بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات كفاءة وفاعلية في تحقيق الأهداف، لذلك لا غرابة أن يعبر أعضاء هيئة التدريس عن إحتياجهم لمعرفته والتدريب عليه.

في المرتبة الرابعة جاءت العبارة (4) والتي تنص على الآتي:

4/ استخدام أدوات تخزين ومشاركة الملفات والمستندات ذات الطابع التعليمي النصية-الصوتية- صور ومقاطع فيديو - بواسطة خدمات التخزين السحابي مثل:

Google drive-Apple-Dropbox-One Drive-Box-5-Cloud.

بالتركيز على مضمون العبارة (4) نجدها تتضمن مهارات أساسية يحتاجها عضو هيئة التدريس لأنها تختص بكل ما هو تعليمي أو ميسر للعملية التعليمية المستندة على التقنية الرقمية والتي تخاطب حواس متنوعة بصرية وسمعية وبصرية وسمعية كما تتضمنها العبارة وتتمثل في: الملفات والمستندات ذات الطابع التعليمي النصية-الصوتية- صور ومقاطع فيديو ولذلك تظل الحاجة إليها قائمة.

في المرتبة الخامسة جاءت العبارات أرقام 5 و6 التي نصها

5/ استخدام تقنيات العرض التكيفي. Adaptive Presentation Technique.

مثل: الصفحات المتنوعة-المقاطع المتنوعة- النص الشرطي- النص المرن-الإطارات-العناصر والوسائط المتعددة.

6/ استخدام تقنيات الإبحار التكيفي : Adaptive Navigation Technique

مثل التعليقات - إخفاء وإظهار الروابط - التوجيه المباشر - الخرائط... الخ.

تهدف تقنية العرض التكيفي إلى تكييف محتوى صفحات المقرر التعليمي وفقاً لخصائص الطالب ومستواه المعرفي وقدراته وسابق خبراته، ويعني هذا توفير هياكل من الروابط داخل بيئة التعلم الإلكترونية تتيح للمتعلم التوجه إلى المعلومات التي يرغب فيها وتثير اهتمامه وذلك من خلال عرض متكيف يتناسب واحتياجاته. فهي بذلك تحقق التعلم النشط. لذلك لا غرو أن يرغب كل من يلجأ للتعلم عن بعد المعزز بالإنترنت إلى التزود بهذه المهارات اللازمة لتوظيف تقنيات العرض التكيفي ليحقق طلابه أعلى مستوى تحصيل. كما ترتبط تقنية الإبحار التكيفي بتقنية العرض التكيفي فهي تهدف إلى إيجاد أفضل مسار يناسب المتعلم ضمن بيئة المقرر التعليمي وذلك من خلال تكييف وتغيير شكل روابط الإبحار حسب الأهداف التعليمية ولها أساليبها المذكورة ضمن العبارة ولا ارتباط الإثنين معاً تم تحديد الأعضاء لأهميتهما كاحتياجات تدريبية بنفس الدرجة.

في المرتبة السادسة جاءت العبارة (10) والتي تنص على الآتي:

10/ إخراج ونشر المحتوى التكيفي وفق الطرق والمعايير اللازمة لذلك مثل معايير سكورم يبدو اختيار أعضاء هيئة التدريس لاحتياجاتهم في هذا الجانب (العرض والإبحار التكييفي ومن ثم نشر المحتوى التكيفي) منطقياً ومتناسقاً لارتباط هذه الجوانب ببعضها البعض ولذلك جاءت درجة ترتيبها في سلم الأولويات لديهم متتالية وجميعها تمثل لهم حاجة ضرورية جداً.

في المرتبة السابعة جاءت العبارة رقم (13) والتي تنص على الآتي:

13/ تقويم المحتوى التعليمي الإلكتروني وتطويره.

من المؤكد أن كل جهد يبذله الإنسان وإنجاز يحققه يحتاج يقوم به لمعرفة مدى تحقيقه لأهدافه، وعلى حسب نتائج التقويم أو التغذية المرتجعة يكون ما بعده من تحسين وتطوير. لذلك اختار الأعضاء تدريبهم على كيفية تقويم وتطوير المحتوى التعليمي الإلكتروني باعتباره عمل له أسسه العلمية وأصوله غير التقليدية كالذي تعودوا عليه في حال التدريس التقليدي والتعليم الحضوري.

في المرتبة الثامنة جاءت العبارة (11) والتي تنص على الآتي:

11/ حفظ المحتوى التعليمي الإلكتروني بصيغ متناسب وأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني.

يحتاج من يوظف التعليم عن بعد المعزز الكترونيا يحتاج دون شك لمعرفة أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني والتي هي عبارة عن برامج تطبيقية معتمدة على الإنترنت تُستخدم في تخطيط وتنفيذ وتقييم عملية تعلم محددة. وعادة تُزود هذه النظم المعلم بطرق حفظ المحتوى التعليمي الإلكتروني بصيغ متناسب وأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وعليه فهي بلا شك تشكل أولوية تدريبية لكل من يمارس التعليم الإلكتروني مما جعلها ضرورة جدا كاحتياج تدريبي لدى أعضاء هيئة التدريس.

في المرتبة التاسعة جاءت العبارة (12) وتنص على الآتي:

12/ تنفيذ المحتوى التعليمي الإلكتروني وإعداد تعليمات الاستخدام.

مما لا شك فيه أن كل من يعد محتوى تعليمي - تقليدي أو إلكتروني - يتبعه بالتنفيذ على أرض الواقع (تطبيقه) لتحقيق الفائدة من إعداداته وتصميمه. وطالما أنه محتوى تعليمي إلكتروني معد لينفذ عن بُعد ويتضمن أنواعا من الوسائل الإثرائية والوسائط المتشعبة مثل الروابط الخارجية - والملفات - والانفوغرافيا، وقد يستخدمه المتعلم في أي وقت حسب حاجته إليه، لذلك لا بد من تضمينه تعليمات الاستخدام التي تيسر للطلاب استخدامه متى شاءوا لذلك كانت مهارات تنفيذ المحتوى الإلكتروني وإعداد تعليمات استخدامه تمثل احتياجا ضروريا لدى أعضاء هيئة التدريس.

في المرتبة العاشرة والأخيرة جاءت العبارة (14) وتنص على الآتي:

14/ التعامل مع المشكلات الفنية دائمة الحدوث مثل المشكلات المصاحبة لتحميل البيانات، تعثر الدخول للمواقع المطلوبة... الخ

تذيلت هذه العبارة قائمة الاحتياجات التدريبية لدى الأعضاء ربما لأنها كما وُصفت (مشكلات دائمة الحدوث) مما يدل على تعود الأعضاء عليها، وتمكنهم من معالجتها. ولكن لا يعني ورودها في نهاية قائمة الاحتياجات لديهم عدم أهميتها فقد أقرروا بأنها ضرورة حتى لا تعيق من يستخدم البرنامج معلما كان أم طالبا. كخلاصة من واقع نتائج التحليل في جانب مهارات تنفيذ التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت أوضحت النتائج أفراد العينة يرون أن مهارات تنفيذ التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت تمثل لهم احتياجا ضروريا جدا بمتوسط تجميعي لتقدير الاحتياج قيمته (52 و1) وانحراف معياري قيمته (575, 0) مما يعزز ويدعم التوجه نحو تصميم البرامج التدريبية الداعمة والمعينة لهم

على تقديم تعليم عن بعد معزز بالإنترنت يمثل بديلا فاعلا في الظروف الاضطرارية وعند الأزمات كما هو الحال الآن في ظل جائحة كورونا(covid-19).

بقراءة النتائج من الجدول (6) فيما يخص تحديد درجة الأهمية لمهارات تنفيذ التدريس عن بعد المعزى بالإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس ومن واقع ترتيب درجة الأهمية لديهم نجد أن أعلى درجة من حيث الأهمية كانت من نصيب العبارات (2, 3, 9) حيث تنص العبارات بالترتيب على الآتي:

2/ استخدام أدوات وبرامج التأليف والتصميم لإنشاء المحتوى الإلكتروني التفاعلي - التفاعلي والمشاركة فيه ودعجه ونشره.

3/ تضمين المحتوى الإلكتروني الوسائل الإثرائية والوسائط المتشعبة مثل الروابط الخارجية -الملفات - والانفوغرافيا Infographics/ Pdf/ Link ومقاطع الفيديو التفاعلية-والصور التوضيحية، ومن ثم توظيفها بشكل مناسب ضمن بنية المحتوى الإلكتروني.

9/ كتابة المحتوى الإلكتروني بطريقة احترافية، واستخدام تقنية نقل الملفات FTP استخدام أدوات وبرامج التأليف والتصميم التي تُمكن من انشاء محتوى الكتروني تفاعلي تفاعلي وتضمينه الوسائل الإثرائية والوسائط المتشعبة ومن ثم كتابته بطريقة احترافية تبدو (رزمة مهارات One Package) لذلك مجيئها مع بعض وتصدرها القائمة في سلم الأهمية للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس (بدرجة مهمة جدا) تبدو منطقية.

في المرتبة الثانية من حيث الأهمية جاءت العبارات أرقام (1-4-8) وتنص بالترتيب على الآتي:

1/ استخدام وسائط تعلم متنوعة والبرمجيات التطبيقية أو برامج التطبيقات مثل: معالجات النصوص - مشغلات الفيديو -البرمجيات التعليمية.

4/ استخدام أدوات تخزين ومشاركة الملفات والمستندات ذات الطابع التعليمي النصية-الصوتية - صور ومقاطع فيديو - بواسطة خدمات التخزين السحابي مثل:

Google drive-Apple-Dropbox-One Drive-Box-5-Cloud

8/ توظيف الأنشطة التعليمية الالكترونية في بيئات التعلم الالكترونية الافتراضية وادارتها مثل: المدونات والويكي نظام مخازن الوحدات والكائنات التعليمية.

تبدو جميع المهارات التي تضمنتها العبارات (1-4-8) ذات طبيعة تخصصية في مجال التدريس والتعليم ا عن بعد المعزز بالإنترنت وتدعمه، وتحقق الفعالية فيه من خلال استخدام وسائط تعلم متنوعة والبرمجيات

التطبيقية، إلى جانب استخدام أدوات تخزين ومشاركة الملفات والمستندات ذات الطابع التعليمي وتوظيف الأنشطة التعليمية الإلكترونية في بيئات التعلم الإلكترونية الافتراضية وإدارتها لذلك منطقيا أن ينظر إليها أعضاء الدريس كاحتياجات تدريبية مهمة جدا.

في المرتبة الثالثة من حيث الأهمية جاءت العبارة رقم (7) وتنص على الآتي:

7/ توظيف نماذج التصميم والتطوير التعليمي العامة مثل ADDIE

من المعروف أن برامج التعليم الإلكتروني ومحتواها تخضع في تصميمها لنظم ونماذج معروفة ومشهورة مثل ADDIE الذي يعتبر أساس كل نماذج التصميم التعليمي ويزود المصمم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات كفاءة وفاعلية في تحقيق الأهداف ولهذا اعتبر أعضاء هيئة التدريس التدريب عليه احتياجا مهما جدا بالنسبة لهم.

في المرتبة الرابعة من حيث الأهمية جاءت العبارات أرقام (5-6-12) وتنص بالترتيب على الآتي:

5/ استخدام تقنيات العرض التكيفي مثل: الصفحات المتنوعة-المقاطع المتنوعة- النص الشرطي- النص المرن-الإطارات-العناصر والوسائط المتعددة.

6/ استخدام تقنية الإبحار التكيفي: Adaptive Navigation Technique

مثل التعليقات- إخفاء وإظهار الروابط- التوجيه المباشر- الخرائط.

12/ تنفيذ المحتوى التعليمي الإلكتروني واعداد تعليمات الاستخدام.

للعرض التكيفي والإبحار التكيفي تقنيات خاصة بهما يحتاج من يمارس التدريس الإلكتروني عن بعد المعزز بالإنترنت أن يلم بهما ليجعل نشاطه التدريسي مفيدا وذو فعالية في تحقيق مخرجات التعلم المطلوبة وقد استشعر الأعضاء هذا الأمر وأقروا بأن هذه التقنية الخاصة (العرض والإبحار التكيفي) تمثل لهم احتياجات تدريبية مهمة جدا. ومن بعدها ولكي تكتمل الصورة وتحقق الفائدة لا بد من تنفيذ المحتوى التعليمي الإلكتروني واعداد تعليمات الاستخدام بطريقة سليمة وهذا ما كان من أن حدد الأعضاء احتياجاتهم لهذه المهارة بدرجة مهمة جدا.

في المرتبة الخامسة من حيث الأهمية جاءت العبارات أرقام (10-13) وتنص بالترتيب على الآتي:

10/ اخراج ونشر المحتوى التكيفي وفق الطرق والمعايير اللازمة لذلك مثل معايير سكورم SCORM

13/ تقويم المحتوى التعليمي الإلكتروني وتطويره.

إخراج ونشر المحتوى التكيفي وفق الطرق والمعايير اللازمة يعتبر عملية تقنية بحتة وتحتاج بالفعل للتدريب عليها لذلك لا غرابة في أن يعتبرها المعلمون احتياجاً تدريبياً مهماً جداً. كذلك يحتاج من يستخدم محتوى إلكتروني للتمكن من مهارات تقويمه وتطويره بطريقة مستمرة ليحقق المواكبة مع ما يستجد في المجال التكنولوجي متسارع الخطى وانعكاساته على مجالات التعليم الإلكتروني وبالفعل جاءت هذه المهارات بدرجة مهمة جداً لدى أفراد العينة.

في المرتبة السادسة من حيث الأهمية جاءت العبارة رقم (11) وتنص على الآتي:

11/ حفظ المحتوى التعليمي الإلكتروني بصيغ تناسب وأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS)

حفظ المحتوى التعليمي الإلكتروني في هذا المقام له خصوصيته من حيث ربطه بصيغ تناسب وأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني التي تُوظف لدعم عملية التعلم الإلكتروني لذلك يرى أفراد العينة أنها مهمة جداً.

في المرتبة السابعة من حيث الأهمية جاءت العبارة رقم (14) وتنص على الآتي:

14/ التعامل مع المشكلات الفنية دائمة الحدوث مثل المشكلات المصاحبة لتحميل البيانات، تعثر الدخول للمواقع المطلوبة... الخ

من مضمون العبارة (14) يتضح أنها تنطوي على مهارات حل مشكلات دائمة الحدوث مما يرجح احتمالية أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون القدرة على حلها ولكنهم يرغبون في المزيد وهذا سبب أنها كانت في آخر الاحتياجات من حيث الأهمية لديهم ولكنهم يرونها مهمة. بعض العبارات وافق ترتيبها من حيث الاحتياج ترتيبها من حيث الأهمية، في المرتبة الأولى نجد العبارات (3 و9) والعبارة (7) في المرتبة الثالثة.

للإجابة على أسئلة البحث الفرعية الخامس والسادس:

5/ ما الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في جانب تقويم التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم؟

6/ ما درجة أهمية الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية في جانب تقويم التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذين السؤالين تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات الاحتياجات التدريبية ودرجات أهميتها لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال تقويم التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم كما يوضحها الجدول (7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات الاحتياجات التدريبية ودرجة أهميتها لأعضاء هيئة التدريس في مجال تقويم التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت من وجهة نظرهم.

الترتيب	الدرجة	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأهمية		الترتيب	الدرجة	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاحتياجات التدريبية		مجال تقويم التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	مهمة جدا	1,92	,275	1	ضرورية جدا	1,72	,475	1/ اعداد الاختبارات الالكترونية القصيرة Short Quizzes
1	مهمة جدا	1,92	,335	1	ضرورية جدا	1,72	,475	2/ اعداد الامتحانات المقالية الالكترونية , والأوراق البحثية الالكترونية وآلية تصحيحها.
2	مهمة جدا	1,64	,526	3	ضرورية جدا	1,64	,526	3/ اعداد وتصميم ملفات الإنجاز أو ما يعرف بالحقائب الالكترونية .
3	مهمة جدا	1,62	,532	4	ضرورية جدا	1,62	,532	4/ تقويم الأداء Performance Evaluation
6	مهمة جدا	1,52	,706	7	ضرورية جدا	1,52	,706	5/ اعداد وتنفيذ المقابلات في بيئة التعلم

								الالكتروني من خلال مؤتمرات الفيديو .
4	مهمة جدا	,598	1,59	5	ضرورية جدا	,598	1,59	6/رصد ومتابعة اليوميات-أوراق العمل-التأملات الذاتية-خرائط التفكير .
4	مهمة جدا	,598	1,59	5	ضرورية جدا	,598	1,59	7/رصد عدد مرات المشاركات-تقييم الأقران-التقييم الذاتي
1	مهمة جدا	,225	1,92	1	ضرورية جدا	,475	1,72	8/اعداد بنوك الأسئلة والاختبارات الالكترونية الشاملة.
5	مهمة جدا	,542	1,55	6	ضرورية جدا	,542	1,55	9/تقويم الأداء للمهام التفاعلية القائمة على المحاكاة بالوسائط المتعددة-الأنشطة التطبيقية للتعلم
1	مهمة جدا	,390	1,92	2	ضرورية جدا	,497	1,67	10/الاستبانات الالكترونية اعدادها واستخدامها- المدونات-والتقارير المكتوبة
1	مهمة جدا	,322	1,92	2	ضرورية جدا	,497	1,67	11/متابعة المشروعات والتدريب العملي- ولوحات المناقشات.
	مهمة جدا	,459	1,73		ضرورية جدا	,538	1,65	المتوسط التجميعي

يتضح من الجدول (7) أن جميع العبارات قد حصلت من أفراد العينة على درجة احتياج ضرورية جدا. وهذا يدل على مدى حاجة أفراد العينة لامتلاك المهارات التقويمية في ظل ممارسات تدريسية جديدة تتمثل في التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت والذي اقتضته الظروف الاضطرارية المصاحبة لأزمة جائحة كورونا (COVID19). كما يدل هذا التوجه من أعضاء هيئة التدريس أيضا على حرصهم على تطبيق ممارسات تقويم ذات موثوقية يركنون إليها في تقييم تعلم طلابهم ومدى بلوغهم المخرجات المطلوبة. وقد حصلت العبارات (1,2,8) على المرتبة الأولى في درجة الحاجة إليها وقد نصت العبارات بالترتيب على الآتي:

1/ إعداد الاختبارات الالكترونية القصيرة. Short Quizzes

2/ إعداد الامتحانات المقالية الالكترونية، والأوراق البحثية الالكترونية وآلية تصحيحها.

8/ إعداد بنوك الأسئلة والاختبارات الالكترونية الشاملة.

ويلاحظ أنها جميعها تختص بإعداد الاختبارات الإلكترونية وما يتعلق بها.

في المرتبة الثانية جاءت العبارات أرقام (10,11) وتنص بالترتيب على الآتي:

10 / الاستبانة الالكترونية اعدادها واستخدامها-المدونات-والتقارير المكتوبة.

11 / متابعة المشروعات والتدريب العملي-ولوحات المناقشات.

جميعها ممارسات غير تقليدية تتخطى بعملية التقويم نطاق الفصل الدراسي المغلق إلى آفاق أرحب تدعم التعليم عن بعد وتعززه وتزيد من إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم وفيما بينهم ومعلمهم والمجتمع الخارجي، وتحفزهم على المشاركة والتفاعل مع المواضيع المطروحة وإبداء الرأي دون حرج لأنه بإمكان الطالب إرسال رأيه وصوته من خلال أدوات الاتصال المتاحة من بريد إلكتروني ولوحات النقاش والتقارير المكتوبة، كما أن التغذية الراجعة من خلال الاطلاع على المدونة تعكس رأي جمهور القراء والمتابعين للمدونة وذلك يضمن تطورا للأفكار وتصحيح المفاهيم وإثراء العملية التعليمية مع توفير النصص والإرشاد والتوجيه (تقويم المسار).

في المرتبة الثالثة جاءت العبارة (3) وتنص على الآتي:

3/ اعداد وتصميم ملفات الإنجاز الإلكترونية أو ما يعرف بالحقائب الإلكترونية.

ومعروف أن ملف الإنجاز يمثل أحد أدوات التقويم الشامل وهو يُمكن من متابعة أداء وتقويم كلا من الطالب والمعلم خلال فترة زمنية معينة. في حال ملف الإنجاز الإلكتروني فإنه بالإضافة للفوائد العامة فهو

يظهر الكفاءة الالكترونية لمصممه (معلم أو طالب) لذلك يحتاج عضو هيئة التدريس للخبرات التي تمكنه من تصميمه والتوثيق لعمله وهو في نفس الوقت يحتاجه كأداة تقييم شاملة (معرفية-مهارية- ووجدانية "من خلال صفحات التفكير والتأملات") لطلابه.

في المرتبة الرابعة جاءت العبارة (4) وتنص على:

4 / / تقييم الأداء Performance Evaluation

هو ممارسة إدارية على درجة عالية من الأهمية فهو يقيس ويحدد مدى تطابق الأداء الحالي مع ما تم التخطيط له مسبقاً وهو بلا شك ينهض بالعملية التعليمية ويعمل على تطويرها ويعين على رسم البرامج التدريبية التي يحتاجها الأعضاء ومن ثم يحقق لهم النمو المهني الذي ينشدونه.

في المرتبة الخامسة جاءت العبارتان (6,7) وتنصان بالترتيب على الآتي:

6 / رصد ومتابعة اليوميات -أوراق العمل-التأملات الذاتية-خرائط التفكير.

7 / رصد عدد مرات المشاركات-تقييم الأقران- التقييم الذاتي.

بتحليل مضمون العبارات (6و7) يمكن القول إنها تحتوي على مهارات ضرورية لمتابعة تعلم الطلاب وقياس وتقييم

تفكيرهم يتمثل في كتابتهم في (اليوميات- التأملات الذاتية خرائط التفكير-رصد عدد مرات المشاركات والقدرة على التقييم الذاتي). كما أن من مميزات خرائط التفكير أنها تعين مستخدميها على تحويل الخبرة البصرية إلى معرفة حقيقية يسهل تذكرها. فهي بالفعل مهارات كما أقر أفراد العينة تشكل احتياجات تدريبية ضرورية لتقويم التدريس عن بعد المعزز بالانترنت.

في المرتبة السادسة جاءت العبارة (9) وتنص على:

9 / تقويم الأداء للمهام التفاعلية القائمة على المحاكاة بالوسائط المتعددة-الأنشطة التطبيقية للتعلم.

ترتبط الخبرة التقويمية هنا بطبيعة التدريس والتعلم عن طريق الإنترنت (المهام التفاعلية القائمة على المحاكاة بالوسائط المتعددة) إلى جانب الأنشطة التطبيقية للتعلم. فهي بالتأكيد وكما أقر بها الأعضاء تعتبر من الاحتياجات التدريبية الضرورية جداً لمن يمارس التعليم عن بعد المعزز بالانترنت.

في المرتبة السابعة والأخيرة جاءت العبارة (5) وتنص على:

5 / إعداد وتنفيذ المقابلات في بيئة التعلم الالكتروني من خلال مؤتمرات الفيديو.

وهذه أيضا خبرة تختمها ظروف الأزمات وخاصة أزمة جائحة كورونا التي يعيشها العالم حاليا وتطبيق التباعد الاجتماعي، وتحويل المؤتمرات العالمية في أعلى مستوياتها إلى مؤتمرات عن بعد، مما يستوجب التدريب على إعدادها وتنفيذها وإدارتها بكفاءة وفاعلية وفي حال التعلم عن بعد المعزز إلكترونيا تصبح أمرا ضروريا جدا لتطبيقها في بيئة التعلم الإلكتروني من خلال مؤتمرات الفيديو والتطبيقات الأخرى المماثلة لتناسب واقع الحال من حيث التباعد الاجتماعي كاحتراز صحي تطبيقه الزامي تفرضه الدولة وتلزم به وزارة الصحة. كخلاصة لدرجة الاحتياج أوضح المتوسط التجميعي أن جميع الاحتياجات التدريبية كانت بدرجة ضرورية جدا

أوضحت النتائج أن جميع أفراد العينة يرون أن مهارات تقويم التدريس والتعلم عن بعد المعزز بالإنترنت تمثل لهم احتياجا ضروريا جدا يجعلهم مطمئنين على تحقيق المخرجات المطلوبة من جانبهم وتحقيقها من جانب طلابهم بدرجة عالية من الموثوقية، مما يعزز ويدعم التوجه نحو تصميم البرامج التدريبية الداعمة والمعينة لهم على تقديم تعليم حقيقي لطلابهم.

أما فيما يتعلق بدرجة أهمية الاحتياجات التدريبية فيتضح من الجدول (7) أن جميع العبارات قد حصلت -من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- على درجة مهمة جدا، وإن تفاوتت في ترتيبها. وهذا وحده يعتبر مؤشرا إيجابيا على الرؤية الصائبة لأفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس باعتبار التقويم بطرق وأساليب علمية وموضوعية متنوعة يضمن الموثوقية في نتائجه ويعين على تعزيز الإيجابيات وتفادي السلبيات وبلوغ المخرجات المرجوة. كما أن التنوع في أساليب التقويم أيا كان - مباشر أو عن بعد- يحقق مفهوما مهما في مجال التقويم ألا وهو مفهوم الشمولية (التقويم الشامل). وفقا لنتائج الدراسة فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية المهنية في ظروف الأزمات والظروف الطارئة آخذين من أزمة جائحة كورونا وانعكاساتها على منظومة التعليم كمثال وحصول العبارات المماثلة للاحتياجات التدريبية التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات (جامعة نجران كعينة) في الجوانب الثلاثة (التخطيط والتنفيذ، والتقويم) ترجعها الباحثة إلى وعي الأعضاء وإدراكهم واستشعارهم بعظم المسؤولية الواقعة عليهم كشريك أصيل ومهم في العملية التعليمية وما لحق بها من جراء تفشي الوباء وتعطيل الدراسة، وقناعاتهم بالبحث عن بديل يمثل حلا استراتيجيا يُركن إليه لحل المشكلة الحالية والمشكلات المشابهة بل حلا مستدام يتمثل في التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت كخيار استراتيجي على أن يكونوا مستعدين له مزودين بالخبرات اللازمة لتنفيذه وتقويمه بسهولة ويسر.

للإجابة على أسئلة البحث الرئيسة (1) و(2)

1/ ما الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية من وجهة نظرهم باعتبار (COVID-19) كنموذج؟

2/ ما درجة أهمية الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات والظروف الاضطرارية من وجهة نظرهم باعتبار (COVID-19) كنموذج؟
تأتي الإجابة على هذين السؤالين من مجمل الإجابات على الأسئلة الفرعية الستة التي تم استعراضها ومناقشتها سلفاً.

لكي تتضح الصورة في تحديد درجة الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة وتحديد درجة أهميتها لدى أعضاء هيئة التدريس في ظل الظروف الاضطرارية والأزمات وباعتبار أزمة جائحة كورونا (Covid-19) نموذجاً استوجب الحاجة لإيجاد نموذج تعليمي كبديل مرن وخيار استراتيجي مستدام يصلح العمل به تحت كل الظروف نستعرض الجدول (7) كنموذج يجمع إجابة السؤالين معاً في عرض واحد.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التجميعية للاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة ودرجة أهميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المجالات الثلاثة: التخطيط - التنفيذ - والتقوم للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت

المجال	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التجميعية لدرجة الأهمية			المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التجميعية لدرجة الأهمية			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت	1,43	,624	3	1,61	,418	2	مهمة جدا
تنفيذ التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت	1,52	,575	2	1,60	,353	3	مهمة جدا
تقوم التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت	1,65	,538	1	1,73	,459	1	مهمة

بعد المعزز بالإنترنت	1,53	579,	جدا		1,65	410,	جد
الاحتياجات			ضرورية				مهمة
التدريبية المهنية			جدا				جد
اللازمة ودرجة							
أهميتها							

من أهم ما يُقرأ من الجدول (8) أن جميع الاحتياجات التدريبية المهنية وفي المجالات الثلاث - التخطيط - والتنفيذ والتقييم للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت في ظل الظروف الاضطرابية والأزمات قد أجمع أفراد العينة على أنها ضرورية جدا ومهمة جدا من وجهة نظرهم، مما يستوجب تصميم برامج تدريبية مبنية على هذه الاحتياجات الضرورية جدا والمهمة جدا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تمكنهم من أداء مهامهم بكفاءة وفعالية تُخرج التجربة الحالية من "تدريس طارئ عن بعد" كما وصفوه (Hodges, ET, al) وتجعل منها تجربة مبنية على أسس منهجية علمية سليمة. وتجعل من التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت خيارا استراتيجيا مستداما يوفر حولا من شأنها معالجة ما تفرضه الأزمات والظروف الطارئة مثل ما حدث ويحدث الآن من التحديات التي فرضتها جائحة كورونا وأدت إلى إغلاق المدارس والجامعات وتعليق الدروس حضوريا. كذلك من الملاحظ من الجدول (8) حدوث توافق في الترتيب بين الاحتياج ودرجة الأهمية في "تقويم التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت" وحصوله على المرتبة الأولى. هذا الأمر غير مستغرب في ظل الظروف التي فرضتها جائحة كورونا (covid-19) والتي وضعت العملية التعليمية برمتها في وضعية جديدة غير معتادة، وفرضت إعادة التفكير في التقويم المرتبط بالتعليم عن بعد، وبتوظيف التكنولوجيا فيه، وباستقلالية المتعلم ونشاطه وتفاعله في مواقف التعلم، وضرورة متابعة تعلمه باستمرار (تطبيق التقويم التكويني) مع الخروج من الصندوق بتطبيق استراتيجيات وطرق وأساليب تتميز بالحدثة والانسجام مع الواقع الجديد في توظيف التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت، وبتفعيل التغذية الراجعة من التقويم كبديل لردود الأفعال حضوريا. هذا كله تعتبره الباحثة مبررا أن يأتي التدريب على طرق ووسائل وأساليب التقويم للتعليم عن بعد المعزز الكترونيا في المرتبة الأولى من حيث الاحتياج ومن حيث درجة الأهمية. فهو أمر ينسجم مع الواقع الجديد. في المرتبة الثانية جاءت من حيث الاحتياج الضروري جدا "تنفيذ التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت" ومن حيث درجة الأهمية "التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت". في اعتقاد الباحثة أن التخطيط والتنفيذ يرتبطان ببعض ويكملان بعضهما البعض، وأن يأتي

التخطيط السابق في الأهمية للتنفيذ فهذا أمر منطقي ومقبول، لأن التخطيط لأداء أي عمل يسبق تنفيذه. التفاوت في التقدير لا يعني بأي حال من الأحوال عدم أهمية أو قلة احتياج لمن جاء متأخرا في الترتيب، فجميع المهارات قد حصلت على درجة احتياج "ضرورية جدا" ودرجة أهمية "مهمة جدا" وأنها مرتبطة ببعضها البعض، والتدريب عليها واتقانها يشكل أساسا لتقدم تعليم نوعي "عن بعد ومعزز بالإنترنت" يتميز بالجودة العالية والفعالية في تحقيق المخرجات المرجوة.

نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات:

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- جميع المهارات التدريبية المهنية التي تم تحديدها في جوانب التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت التخطيطية والتنفيذية والتقييمية قد حصلت على درجة احتياج "ضرورية جدا"
- جميع المهارات التدريبية المهنية التي تم تحديدها في جوانب التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت التخطيطية والتنفيذية والتقييمية قد حصلت على درجة أهمية "مهمة جدا".
- حدث توافق في الترتيب الظاهري بين الاحتياج ودرجة الأهمية في "تقويم التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت" وحصل على المرتبة الأولى. وهذا بدوره يؤكد حرص أعضاء هيئة التدريس على متابعة تعلم طلابهم بطرق متنوعة تضمن تقويما حقيقيا يوفر تغذية راجعة يُستفاد منها في تجويد وتطوير التجربة الجديدة وتحقيق الموثوقية في نتائج التقويم عن بعد المعزز بالإنترنت.
- جاء في المرتبة الثانية في الترتيب الظاهري من حيث الاحتياج الضروري جدا "تنفيذ التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت" في حين حصل على المرتبة الثالثة في الترتيب من حيث درجة الأهمية.
- جاء في المرتبة الثالثة في الترتيب الظاهري من حيث الاحتياج الضروري جدا "التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت" في حين حصل على المرتبة الثانية في الترتيب الظاهري من حيث درجة الأهمية.
- لا يعني التفاوت أو الاختلاف في الترتيب الظاهري بين درجة الاحتياج ودرجة الأهمية تناقضا في وجهات النظر ولا يقلل من الاحتياج أو درجة أهمية أي جانب من الجوانب الثلاثة التخطيطية- والتنفيذية- والتقييمية، فجميعها أظهرت نتائج الدراسة حاجة ضرورية جدا إليها ودرجة مهمة جدا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة السابقة تقدم الباحثة التوصيات والمقترحات التالية:

- تأمل الباحثة أن تستفيد الجهات المعنية من نتائج هذه الدراسة في تصميم برامج تدريبية مستمرة لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة Continuous In service Training Programs والاستفادة مما حدده أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس كمركز لتصميم برامج تدريبية موسعة في ظل الظروف العادية والاضطرارية والأزمات.
- تقوم وتطوير البرامج التدريبية باستمرار وفقا للاحتياجات الفعلية للمستهدفين منها ولتحقيق المواكبة والجودة المطلوبة في ظل الظروف العادية والاضطرارية والأزمات حتى يضمن الاستفادة الحقيقية من تلك البرامج.
- التركيز على التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت كخيار استراتيجي مستدام مع الأخذ بعين الاعتبار جميع مستلزمات نجاحه وتحقيق الفعالية فيه من حيث الإمكانيات البشرية والبنية التحتية التكنولوجية والتقنية بما يجعله خيارا استراتيجيا مستدام.
- تبادل الخبرات بين الجامعات فيما بينها وفيما بينها ومؤسسات التدريب المتخصصة لتعلم تدريب متميز يفيد في جميع الظروف العادية والاضطرارية، ويحقق النمو المهني لمنسوبيها من أعضاء هيئة التدريس.
- تقوم ما اكتسبناه خلال فترة التدريس الطارئ عن بعد لنجعله جزءا من برامج التطوير لكل المعنيين بالمهمة التعليمية في إدارات التعليم العالي والعام وألا نعود لممارسات التدريس والتعلم كما كانت قبل جائحة كورونا.
- جعل التدريب مقرونا بتقييم الأداء وبالنمو المهني لعضو هيئة التدريس وينتهي بمنح شهادة مهنية للمشاركين.
- في الختام ومن نتائج الدراسة تتقدم الباحثة بقائمة مقترحة جدول (9) يمكن الاستفادة منها كنواة لبرنامج تدريبي مقترح يقوم على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في جوانب التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت والمتمثلة في

(التخطيط - التنفيذ - والتقويم) التي تناولتها الدراسة مرتبة حسب درجة الاحتياج

بالنسبة للأعضاء.

جدول (9) قائمة مقترحة بالاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس من

وجهة نظرهم في تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت

التخطيط للتدريس عن بعد المعزز بالإنترنت	تنفيذ التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت	تقويم التدريس عن بعد المعزز بالإنترنت
1/ اختيار الأدوات التي تدعم الاتصال في حالة التعلم اللاتزامني وتشمل: البريد الإلكتروني - لوحات النقاش - المنتديات وغرف الحوار.	1/ استخدام أدوات وبرامج التأليف والتصميم لإنشاء المحتوى الإلكتروني التفاعلي - التفاعلي والمشاركة فيه ودجمه ونشره.	1/ اعداد الاختبارات الالكترونية القصيرة Short Quizzes
2/ تحديد أدوات وأساليب التقويم المناسبة والتخطيط لها حسب توقيتها قبلية - تكوينية (مستمرة) - وختمية	2/ تضمين المحتوى الإلكتروني الوسائل الإثرائية والوسائط المتشعبة مثل الروابط الخارجية - والملفات - والانفوجرافيا /Infographics/ Pdf/ Links ومقاطع الفيديو التفاعلية - والصور التوضيحية، ومن ثم توظيفها بشكل مناسب ضمن بنية المحتوى الإلكتروني.	2/ اعداد الامتحانات المقالية الالكترونية، والأوراق البحثية الالكترونية وآلية تصحيحها.
3/ بناء مقرر الكتروني متكامل (انشاء عنصر - انشاء مجلد - إضافة رابط موقع الكتروني - ادراج صور وفيديوهات -	3/ كتابة المحتوى الإلكتروني بطريقة احترافية، واستخدام تقنية نقل الملفات مثل: FTP	3/ اعداد بنوك الأسئلة والاختبارات الالكترونية الشاملة.

		استخدام أداة دمج المصادر - إضافة روابط أدوات المقرر - انشاء رابط مقرر دراسي - التحكم في قائمة المصادر - انشاء وحدة تعليم.
4/الاستبانات الالكترونية اعدادها واستخدامها - والمدونات-والتقارير المكتوبة.	4/استخدام وسائط تعلم متنوعة والبرمجيات التطبيقية أو برامج التطبيقات مثل: معالجات النصوص - مشغلات الفيديو - البرمجيات التعليمية.	4/إعداد أدلة إرشادية للمتعلمين في التعليم عن بعد المعزز بالإنترنت كما هو معرّف في البحث
5/متابعة المشروعات والتدريب العملي-ولوحات المناقشات.	5/استخدام أدوات تخزين ومشاركة الملفات والمستندات ذات الطابع التعليمي النصية - الصوتية - صور ومقاطع فيديو - بواسطة خدمات التخزين السحابي مثل: Google drive-Apple Dropbox-One Drive-Box-5- Cloud.	5/تحديد الوسائط المتعددة (النصوص-الصور والرسوم المتحركة-الصور الثابتة- الفيديو التفاعلي) .
6/اعداد وتصميم ملفات الإنجاز أو ما يعرف بالحقائب الالكترونية .	6/توظيف الأنشطة التعليمية الالكترونية في بيئات التعلم الالكترونية الافتراضية وادارتها مثل: المدونات والويكي - Moodel-	6/تحديد نماذج التصميم والتطوير التعليمي العامة مثل ADDIE

	—Blackboard-ونظام مخازن الوحدات والكائنات التعليمي.	
7/ تقويم الأداء Performance Evaluation	7/توظيف نماذج التصميم والتطوير التعليمي العامة مثل: ADDIE	7/تحديد البرامج والتطبيقات المناسبة لنقل المحتوى عبر الإنترنت للمستفيدين منه
8/ رصد ومتابعة اليوميات - أوراق العمل-التأملات الذاتية- خرائط التفكير.	8/استخدام تقنيات العرض التكفي مثل: الصفحات المتنوعة-المقاطع المتنوعة- النص الشرطي- النص المرن- الإطارات-العناصر والوسائط المتعددة.	8/تحديد الأنشطة التعليمية التي تعزز المشاركة التفاعلية في الموقف التعليمي.
9/ رصد عدد مرات المشاركات-تقييم الأقران- التقييم الذاتي.	9/استخدام تقنية الإبحار التكفي: Adaptive Navigation Technique مثل التعليقات- إخفاء وإظهار الروابط- التوجيه المباشر- الخرائط.	9/اختيار الاستراتيجيات والأساليب التدريسية والأنشطة التعليمية التي تدعم المشاركة والتفاعلية في المواقف التعليمية
10/ تقويم الأداء للمهام التفاعلية القائمة على المحاكاة بالوسائط المتعددة-	10/تنفيذ المحتوى التعليمي الإلكتروني واعداد تعليمات الاستخدام.	10/إعداد خطة المقرر الإلكتروني. من تحديد أهدافه العامة، والمستفيدين

الأنشطة التطبيقية للتعلم		منه، وخبراتهم السابقة، وخصائصهم النفسية، وتحديد المتطلبات المادية والبشرية.
11/ اعداد وتنفيذ المقابلات في بيئة التعلم الإلكتروني من خلال مؤتمرات الفيديو.	11/ اخراج ونشر المحتوى التكفي وفق الطرق والمعايير اللازمة لذلك مثل معايير سكورم: SCORM	11/ تحديد مخرجات التعليم المستهدفة.
	12/ تقويم المحتوى التعليمي الإلكتروني وتطويره.	12/ تبني نظريات التعلم عند تصميم المقررات إلكترونياً.
	13/ حفظ المحتوى التعليمي الإلكتروني بصيغ تتناسب وأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مثل: HTML	
	14/ التعامل مع المشكلات الفنية دائمة الحدوث مثل المشكلات المصاحبة لتحميل البيانات -تعدد الدخول للمواقع المطلوبة... الخ	

المراجع:

1/ (اليونسكو). <https://ar.unesco.org/>

2/ منظمة الصحة العالمية <https://www.who.int/ar>

3/ موقع المنهل <https://www.manhal.net>

4/ موقع ساب: <https://sab-qs.org>

المراجع العربية:

- 1/ أخو ارشيدة، عبد السلام عبد الكريم (20). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان.
- 2/ الترجمي، فيصل محمد سعيد (2010). تقوم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء احتياجاتهم المهنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- 3/ الخميس، إبراهيم (2010) موقع مدونة الباقي: <https://www.albaqi.com>
- 4/ الخطيب، براءة فايز (2013). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية كما يراها المعلمون. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية العدد (29) مجلد (1).
- 5/ الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح (2008). اتجاهات حديثة في التدريب. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- 6/ الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح (2006). التدريب الفعال. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- 7/ الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح (2006). التدريب - المدخلات-العمليات- المخرجات. مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع: إربد الأردن.
- 8/ الخفاجي، محمد عبد اللطيف (2011). التعليم الإلكتروني وسيلة فاعلة لتجويد التعليم العالي. رابط: <https://www.uobabylon.edu.iq/Uobcoleges/service>.
- 8/ الطنطاوي، عفت، والعرفج، أحلام (2010). الحاجات التدريبية لمعلمات العلوم واللغة العربية بمحافظه الإحساء من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، رسالة الخليج العربي، 1431 ع (116).
- 9/ العشي، هارون، وفايزة، بوراس (2018) "استراتيجيات تفعيل التعلم الإلكتروني في الجامعات" مجلة العلوم الإنسانية العدد (2)، مج (18) رابط: <https://www.asjp.cerist.dz/au/article.92388>
- 10/ العصيمي، نجلاء مبارك (2013). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المدخل التكاملية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 11/ الغامدي، صالح سفر (2013). الاحتياجات التدريبية لمعلمي لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية تحت رعاية المجلس الدولي للغة العربية، المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية.
- 12/ الغرب. زاهر إسماعيل (2009). المقررات الالكترونية تصميمها، انتاجها، نشرها، تطبيقها، تقويمها. القاهرة: عالم الكتب.
- 13/ الكوري، عبد الله علي (2006). الاحتياجات التدريبية اللازمة للتطوير المهني لمعلمي المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (110).
- 14/ المالكي، ماجد سالم (2014). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- 15/ المرشد، يوسف عقلا (2013). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الجوف على ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريس. مجلة العلوم التربوية، العدد (21) مجلد (4).
- 16/ النمري، حنان (2008) الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة للمعلمات في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته في المملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (74).
- 17/ الهاشمي، رحمة عبد الله (2003). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- 18/ الوليدي، أماني علي محمد إبراهيم (2017). الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة نجران في ضوء التحديات العلمية والتقنية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نجران، نجران، المملكة العربية السعودية.
- 19/ أوباية، صالح، والشيخ، بالقاسم (يونيو/ 2020). تقييم تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19) من وجهة نظر الطلبة. جامعة غرداية بالجزائر. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد (26)، مج (3).
- 20/ بشر، هشام بركات، والسعدني، محمد عبد الرحمن خليل (2012). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحقيق الاحتياجات المهنية للأستاذ الجامعي في عصر المعلوماتية. مجلة كلية التربية العدد (11)، بورسعيد. رابط: المجلة: <http://search.mandumah.com/Record/217792>
- 21/ ربايعه، عمر عبد الرحيم (2017). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة. المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة العدد (3)، مج (41).
- 22/ فلمبان، غدیر (2014). احتياجات أعضاء هيئة التدريس من المهارات الخاصة والمعارف التقنية في جامعة الطائف. المجلة الدولية المتخصصة، المجلد (3)، العدد (4) -نيسان، 2014.
- 23/ محمد، عطية خميس (2016). بيئات التعلم الإلكتروني التكيفي: أعمال مؤتمر تكنولوجيا التربية والتحديات العالمية. الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة.
- 24/ محمد، عطية خميس (2015). مصادر التعلم الإلكتروني (الجزء الأول) الأفراد والوسائط. القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- 1/ **Charles Hodges, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust** The-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning **Aaron Bond** March 27, 2020.
- 2/Furges, M.T. (2011). A study to discuss Best Practices for Training Teachers to Integrate Technology across the Curriculum. Dissertation submitted as Partial Fulfilment required for PhD. Capella University U.K.
- 3/Khandehroo, Koroush ; Mukundan, Jayakarunan ; Alavi, Zhinoos Kamal (2011). Professional Development Needs of English Language Teachers in Malaysia, Journal of International Education Research, 7 (1)
- 4/ Landford, S.W. (2011). High School Teachers' Perspectives on Professional Development Implémentations, Dissertation submitted as Partial Fulfilment required for PhD, Walden University.USA.
- 5/Sagir, Mahmut. (2014). Teachers' Professional Development Needs and the system that meet them. Scientific Research.
- 6/ Creative Education, 2014 ,5, 1497-1511. <http://www.scirp.org/journal/ce>
- 7/Toquero, Cathy, M. (11/4/2020). Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic : The Philippine Contexte. Asian Journal of Distance Education, 15(1), 185-188
<https://doi.org/10.5281/zenodo.2881748>
- 8/Wolfang, S.G.B, Slimene, I. V, Woonbacher, J. (2020). Distance Learning in Extraordinary Circumstances (COVID-19) : An Initial Assessment of Students Experience and Coping in a trinational study programme-[https:// www.researchgate.net](https://www.researchgate.net)
- 9/Zhu, Xuedong, lieu Jing (26/4/2020) Education in and after (COVID-19) : Immediate Responses and Long-termes visions
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7183744/#_ffn_sectitle

الخطاب الاستهلاكي والختامي في الحكاية العجيبة وأثرهما على المتلقي

الدكتورة صبرينة بوقفة الدكتورة جعفرى عواطف

جامعة العربي التبسي - تبسة - الجزائر

sabrinabougufa@gmail.com / a.dja@yahoo.fr

الملخص بالعربية:

يُعرف الأدب الشعبي بأنه ذلك الأدب الذي أنتجه فردٌ بعينه ثم ذاب في ذاتية الجماعة التي ينتمي إليها مصورا همومها وآمالها وآلامها عن طريق أشكاله التعبيرية الشعبية المختلفة سواء كانت شعرا شعبيا، أغاني شعبية، ملاحم، أو نثرية سواء كانت مثالا أو لغزا أو أسطورة أو حكاية خرافية أو ما يطلق عليه بعض الدارسين أيضا تسمية الحكاية العجيبة، وهي ذلك الفن الأدبي النثري المليء بعناصر السحر والسحرة، أحداثها وأبطالها وشخصياتها وطبيعتها مُغرقة في الخيال والعجائبية والغرائبية، هذا من ناحية المضمون، أما من ناحية الشكل فتتألف الحكاية من ثلاثة أجزاء: الجزء الافتتاحي أو ما يسمى أيضا بالخطاب الاستهلاكي، المتن، ثم الجزء الختامي؛ لذلك جاءت هذه الورقة العلمية لتسليط الضوء على الدور التمثيلي الذي تؤديه البنيتين الاستهلاكية والختامية في خطاب الحكاية العجيبة، والعلاقة الجامعة بين الخطاب الافتتاحي وباقي مكونات الحكاية وأثر ذلك على المتلقي.

الكلمات المفتاحية: الحكاية العجيبة، الخطاب الاستهلاكي، الخطاب الختامي، المتلقي.

Introductory and finale speech in the bizarre story and their impact on the recipient.

Dr.Sabrina Bougufa, Dr.Aouatef Djafri

Larbi Tebessi university-Tebessa-,Algeria.

sabrinabougufa@gmail.com / a.dja@yahoo.fr

Abstract:

Popular literature is defined as the literature produced by a particular individual and then melted into the self of the group to which a photographer has its concerns, hopes and pain through its various forms of popular expression, whether it be folk poetry, folk songs, compositions, or prose, whether it be example, mystery, myth, fairy tale, or what some scholars also call the wonder tale. Opening part or so-called opening speech, body, then closing part. This scientific paper therefore highlighted the role played by the opening and closing structures in

the Wonder Tale speech, the overarching relationship between the opening speech and other components of the story and the impact on the recipient.

Keywords: The wonder story, the opening speech, the closing speech, the recipient.

مقدمة:

تُعَدُّ الحكاية العجيبة من أهم الخطابات والأجناس الأدبية الأكثر شيوعاً بين جميع فئات المجتمع، وذلك لكونها تعبر بحق عن الأمل وعن آمالها وآلامها وآهاتها، فهي صورة صادقة لما في النفوس المضطربة على الرغم من قلبها الحكائي المرن والزبقي المنفتح على آفاق وعوالم لا متناهية مغرقة في الخيال والأساطير، حيث تأخذ بيدنا إلى عالم تغيب عنه ملامح الواقع المعاش المليء بالاضطرابات النفسية والاجتماعية، نقابل خلالها شخوصاً قد تكون إنساناً أو حيواناً أو نباتاً أو كائنات أخرى، لم تكن في الحقيقة إلا من إبداع مخيلة الإنسان الشعبي البسيط.

ولقد احتلت الحكاية العجيبة مكانة أدبية هامة، كما كانت محل اهتمام النقاد والأدباء والباحثين وعلماء النفس والآثار والأنثروبولوجيا وغيرهم، وذلك لنصّها المرن المنفتح على آفاق لا محدودة؛ أبوابها مشرعة على عوالم مجهولة، وتتمثل بداية في الخطاب الافتتاحي للحكاية أو ما يسمى أيضاً "الاستهلال" ذلك النص التمهيدي الذي نلج من خلاله إلى عوامل عجيبة، حيث يعد فعل الافتتاح شفرة للخروج من عالم الحقيقة لنتيه بعقولنا ونلج بها إلى رسالة ذات أبعاد اجتماعية وسياسية ودينية وحتى اقتصادية، وعلى أساسها تتوالى الأحداث لنصل في الأخير إلى البنية الختامية في الحكاية، والتي تعبر عن لحظة تنويع سيرورة الأحداث وبالتالي الإيذان بدعوة الأذهان والعقول إلى العالم الواقعي.

من هنا تبادرت إلى أذهاننا جملة التساؤلات الآتية:

- ما هي الحدود المفاهيمية للخطابين الافتتاحي والختامي؟.

- ما هي الانطباعات والآثار التي يمكن أن يتركها هذين النصين على نفسية المتلقي؟.

واستناداً إلى هذه التساؤلات جاءت المداخلة موسومة بـ: "الخطاب الاستهلاكي والختامي وأثرهما على المتلقي"، وقد وقع الخيار على نماذج من نصوص الخطابين الاستهلاكي والختامي في الحكاية العجيبة وتحديداً في ولاية "تبسة" الواقعة أقصى شرق الدولة الجزائرية. وتهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على

جانب من جوانب دراسة الأدب الشعبي التي باتت ضئيلة إلى حد ما، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعريف الدول الشقيقة بموروثنا الشعبي وثقافتنا المغرقة بمجذورها في عصور غابرة في الزمن السحيق. وقبل الحديث عن دور كلٍّ من الخطاب الاستهلاكي والختامي في الحكاية العجيبة وأثرهما على المتلقي، وجب الحديث أولاً عن مفهوم الحكاية العجيبة، فما المقصود بها؟.

1- الحكاية العجيبة: المفهوم والدلالة:

أ- لغة: يُعرّف ابن فارس (329-395هـ) مصطلح الحكاية في معجمه "مقاييس اللغة" بقوله: «حكي الحاء، والكاف وما بعدها معتل، وهو إحكام الشيء بعقد أو تقرير، يقال حكيت الشيء أو حاكيته، وذلك أن نفعل مثل فعله الأول».¹

ومن هنا نستنتج أن الحكاية في جذرها اللغوي تعني إعادة فعل الشيء وتعتبر هذه السمة من أهم مميزات الحكاية، حيث تتناقل من جيل إلى جيل عن طريق الرواية الشفوية.

أما ابن منظور (1232-1311م) فيعرّف الحكاية في معجمه "لسان العرب" بقوله: «الحكاية كقولك حكيت فلانا وحاكيته فعلت مثل فعله، أو قلت مثل قوله، وحكيت فلانا وحاكيته فعلت مثل فعله، أو قلت مثل قوله، وحكيت عنه الحديث، حكاية ابن سيدة، وحكوت عنه حديثاً في معنى حكيت، وفي الحديث ما سرني أي حكيت إنساناً وأن لي كذا وكذا أي فعلت مثل فعله (...) والمحاكاة المشابهة، تقول فلانا يحكي الشمس حسناً ويحاكيها، وحكيت عنه الكلام حكاية، وأحكيت العقدة أي شددتها».² أي أن الحكاية هونقل الكلام وتقليده.

ويوضّح أرسطو (384-322هـ) أن المحاكاة غريزة في الإنسان يجد فيها الناس لذة وهي: «المتعة الحاصلة عن تلقي أو إلقاء الحكايات الشعبية، وهي تلبية لخياله المتدفق من ناحية وتلبية لاحتياجاته النفسية من ناحية أخرى».³

وبذلك فالحكاية تحقق متعة مزدوجة بين متلقيها وراويها، تلك المتعة التي تقود إلى تلبية احتياجات نفسية عن طريق ما تحمله من أخبار تكشف عن صورة المجتمع ومواضيعه الحياتية.

وهي فن أدبي قدّم تعبيراً في مضمونها عن واقع مجتمعي معيش، أو هي نسج خيال راوٍ بعينه ثم تناقلت عبر الأجيال عن طريق الرواية الشفوية، وبالتالي فهي تعبير عن رأي الشعب وآماله إزاء حوادث

عصره وأحواله السياسية والاجتماعية ومن ثم فهي جزء مهم من تراثه». ⁴ كيف لا وهي وليدة رحم المجتمع الشعبي، لذلك فهي تنقل لنا بين سطورها صورة عن أحواله وتراثه كل ذلك في قولة خيالية حكاية عجائية مبدعة.

ب- العجيبة:

تعددت دلالة مصطلح العجيب واختلفت بين المصادر والمراجع، ويعرف ابن منظور المصطلح بقوله:

«العجب والعجب: إنكار ما يرد عليه لقلة اعتياده وجمع العجب أعجاب، قال:

يا عجباً للدهر ذي الأعجاب الأحذب البرغوث ذي الأناب

والاستعجاب شدة التعجب والاسم: العجيبة والأعجوبة (...)

قال الزجاج: أصل العجب في اللغة أن الإنسان إذا رأى ما يكره ويقل مثله، قد عجب من كذا وقيل بل عجب معناه بل عظم فعله عندك، وقد أخبر الله عنها في غير موضع بالعجب من الحق، قال: أمان للناس «بل عجبوا أن جاءهم منذر منهم وقال الكافرون إن هذا لشيء عجائب»، وابن الأعرابي قال: العجب: النظر إلى شيء غير مألوف ولا معتاد» ⁵.

إن فعل العجب والتعجب سواء في معجم لسان العرب أو غيره من المعاجم يصب في محور دلالي واحد وهو النظر والتبصر في ظواهر غير مألوفة، لم يعتد الإنسان عليها ولم يألفها في حياته.

أما "ابن فارس" فيعرف مصطلح "العجب" في معجمه "مقاييس اللغة" بقوله: «عجب: العين والجيم والباء أصلان صحيحان يدل أحدهما على كبر واستكبار الشيء (...) والاستعجاب شدة التعجب، يقال: هو مستعجب والمتعجب مما يرى، وأعجبنى هذا الشيء وقد أعجبت له وشيء معجب إذا كان حسناً جداً» ⁶، كما ذكر المصطلح في العديد من الصور القرآنية يقول تعالى: «قل أوحى إلى أنه استمع نفر من الجن فقالوا إنا سمعنا قرآناً عجبا» ⁷. وفسر الطبري الآية بقوله: «يا محمد أوحى الله إليك أن جماعة من الجنس استمعوا لهذا القرآن فقالوا لقومهم إنا سمعنا قرآناً عجبا» ⁸. أي قرآناً بديعاً في فصاحته وبلاغته وقصصه وأخباره يدعو الناس إلى الحق والخير وينذ الباطل والحرام والشر، كما نجد دلالة أخرى لمصطلح العجيب في سورة الكهف، وذلك في قوله تعالى: «أم حسبت أن أصحاب الكهف والرقيم كانوا من آياتنا عجبا» ⁹، هل حسبت يا محمد أن «خبر أصحاب الكهف الذي أخفي

عن الناس كان عجباً، فإني ما خلقت من السماوات والأرض وما فيهن أعجب من أمر هؤلاء».¹⁰
إذ هو عالم الغيوب لا تخفى عليه خافية فلا يصح على الله التعجب.

ج- الحكاية العجيبة:

تعرف الحكاية العجيبة بأنها ذلك الفن الأدبي الثري الشعبي القلم الذي يتركز في أساسه على البنية السردية الحكائية الخيالية، وهي أيضاً «عالم الظواهر غير المألوفة وغير القابلة للتفسير، أو هي التصورات الوهمية التي تتعارض مع مجموعة القوانين التي تحكم العالم الخارجي الموضوعي أو تحكم سلسلة تصوراتنا الذاتية»¹¹ ومما يترأى لنا من التعريف الاصطلاحي أن الحكاية العجيبة ومن خلال بنيتها السردية تنتمي في مضمونها إلى عالم الخوارق وذلك بالاعتماد على شخصيات خيالية تمتلك قوى فوق طبيعية يكون السحر عنصراً فاعلاً في حلقة أحداثها، وهي بذلك تتعارض مع كل ماهو واقعي.

وهي أيضاً ما تعارف عليه بعض الدارسين تحت تسمية الحكاية الخرافية، والخرافة في اللغة «الخرف بالتحريك فساد العقل من الكبر، وقد خرف الرجل بالكسر، يخرف خرفاً فهو خرف، فسد عقله من الكبر، والأنثى خرفة (...) وقد أحرقت الشاة، ولدت في الخريف، وخرف النخل خرفاً واخترفه اجتناه».¹² كما تعني «الحديث المستملح من الكذب».¹³

ومن هنا نستنتج أن الخرافة مشتقة من مادة "خرف" والتي تعني التكلم بكلام غير مفهوم لا يعقله السامع، وذلك نتيجة لفساد العقل، أي أن الخرافة في معناها اللغوي تعني مناقضة ومعارضة أحداث وقوانين واقعنا الاجتماعي، أما عن بنيتها السردية فهي عالم مدهش فوق الطبيعي شخصياتها وأبطالها من البشر أو من الحيوان أو من السحرة أو من نسج خيال الراوي الشعبي، ظلت تنتقل عن طريق الرواية الشفوية منذ آلاف السنين.

ويؤكد "مصطفى يعلى" أن سبب إطلاقه مصطلح العجيب على هذا النوع من القصص الشعبي يرجع إلى أنه « مبني أساساً على ما هو عجيب، ومدهش ولما يمتلئ به من بطولات فوق الطبيعية مثيرة وأحداث خارقة، وشخصيات غير مرئية، وفضاءات مؤسرة غريبة وأزمنة لا منطقية، وما إلى ذلك مما يثير العجب في النفس، فلا قوام لهذا النوع دون العوالم العجائبية الشيقة».¹⁴ وبذلك فالباحث أكد أن البنية السردية للحكاية العجيبة مبنية على كل ماهو فوق طبيعي سواء تعلق الأمر بشخصياتها التي قد تكون

حيوانات تعقل وتتكلم أو غير مرئية، أو عالمها المحمل بدلالات الأسطورة، أو بزمانها ومكانها الخارجين عن حدود المنطق.

كما عرفتُها "نبيلة إبراهيم" بقولها: « هي رحلة البطل في عالم سحري مجهول تكتنفه الخوارق من أجل الحصول على شيء مجهول».¹⁵

ولا يختلف هذا المفهوم عن تعريف "محمد سعيدي" للحكاية العجيبة، يقول في ذلك الحكاية العجيبة « هي في الأصل تجربة وقعت للبطل بعد سلسلة من المخاطر والمغامرات تلعب فيها الخواطر دورا رئيسيا».¹⁶ وقد فصلنا تسمية هذا النوع الأدبي بالعجيب لأنّ روايتها تحدث العجب في النفس انطلاقا من بنيتها الحافلة بالعجائب أولا، ثم عالمها العجيب ثانيا والذي يصور رحلة البطل نحو عالم مدهش حافل بعناصر السحر والخوارق الفوق طبيعية « إذ تصوّر هذه الحكاية عالما عجيبا مليئا بعناصر السحر والسحرة والأدوات الخارقة والحيوانات التي تعقل وتتكلم أحيانا والجن والعفاريت»¹⁷.

ومن هنا يتبين أن هذا النوع الأدبي عالم نابض بالعجائب الفاتحة أشرعتها على عوالم لا حدود فيها بين العقل والمنطق، فأفعال شخصياتها وأبطالها الذين قد يكونون من الجنّ أو الحيوان أو العفاريت الخارقة للعادة، بعيدة كل البعد عن الطبيعية الإنسانية تكون السلطة الأولى فيها للسحر والذي يعد المحرك الرئيسي لحلقة أحداثها، وعلى هذا الأساس تختلف الحكاية العجيبة كل الاختلاف عن الحكاية الشعبية والتي ترتبط في أساسها بالحياة اليومية للمجتمع الشعبي، حيث تصور الواقع وتنقله وتحديث موازنة بينه وبين ما ينبغي أن يكون عليه، كل ذلك في قولبة حكاية لا وجود لعنصر السحر بين أركانها.

2- جذورها التاريخية:

تعد الحكاية العجيبة من أقدم أشكال التعبير في الأدب الشعبي وهي جنس وصل إلينا قبل أن يتعلم الإنسان القراءة والكتابة، «حيث لازالت تحتفظ ببعض البصمات منذ العصر القديم المرتبط بحياة الإنسان البدائي ومعتقداته (...) فأثار الفلسفة والمعتقدات القديمة لازالت حية في ثنايا النصوص»¹⁸، وتعود جذور الحكاية العجيبة إلى أصول غابرة في الزمن السحيق، وذلك بتعبيرها عن نفسية الإنسان المتباينة أحيانا والمتشابهة أحيانا أخرى ومشاعره وأحلامه وآماله، وقضاياه في الحياة عن طريق استخدام رموز ودلالات مرتبطة بديانات الشعوب الأولى ومعتقداتها.

وأكد ذلك الباحث الألماني "فريدريش فون دير لاين" في كتابه "الحكاية الخرافية" حيث يرد هذا النوع إلى أصوله أي الديانات التي عرفتھا واعتنقتها شعوب العالم القديمة ورأى: «أن معظم الحكايات الخرافية تسبق كل تاريخ مدون وترجع إلى عالم آخر من الدين والفكر والاعتقاد»¹⁹. إن الرموز والدلالات المنبثقة من رحم حكاياتنا العجيبة والمرتبطة بديانات قديمة تنقل لنا بين طياتها حقائق حضارية وأفكار ومعتقدات اعتنقتها شعوب العالم القديمة البعض منها لا يزال سائدا والكثير منها بائد.

ومع أن أصولها تعود إلى ديانات وأساطير يمكن القول عنها أنها من محض خيال الإنسان البدائي، إلا أن قيمتها تجلت في بعثها من جديد على يد الأدباء الغرب وحتى العرب الذين ألبسوها الطابع الفني وأفردوها بكتب ودراسات لا تحصى ولا تعد، فاعتمد البعض على جمعها وتصنيفها، ونشير في ذلك إلى الحكايات التي صنفت في فهرس "أنتي آرڤ" و "ستيث طومسون" كما أخذ الأخوين "جرىم" "Grimm" على عاتقهما جمع الحكايات العجيبة من أصولها قدر المستطاع، واهتم البعض بتحليلها وأفردوها بمؤلفات نالت شهرة ذائعة الصيت، من أبرزها كتاب: "الخرافات" أو "les fabliaux" : "حزيف بيديه" الذي اعتنى فيه بتحليل بنية الحكاية، ورأى أنها: «كائن حي وما دامت كذلك فهي تخضع للعديد من الشروط للحفاظ على حياتها (...) إنما أساسا تتكون من مجموعة من الأعضاء»²⁰. وبذلك فيديده أكد أن الحكاية تتألف من مجموعة من العناصر التي تتمثل في مختلف الأفكار والاختلاقيات والطباع التي تدخل في تركيبها، كما انتهج طريقة عقد المقارنات بين القصص التي تختلف في عناصرها الشكلية دون الاهتمام بمعناها

3- الخطاب الاستهلاكي في الحكاية العجيبة:

أ- الاستهلاك لغة:

تُعرّف لفظة الاستهلاك في معجم المعاني الجامع ب: «استهل، يستهل، استهلل، استهللا فهو مستهل، والمنفعل مستهل للمتعدي، استهل هلال الشهر، ظهر، استهل المولود: رفع صوته بالبكاء وصاح عند الولادة (...) استهل الشهر: أهل، استهللنا الشهر: ابتداءه، أو رأينا هلاله، استهل الوجه: تهلل، استهل خلال الشعر: ظهر، استهل الموسيقى الحفل بقطعة موسيقية رائعة: بدأه، افتتحه استهل كلامه بالتحية، (...) استهل القوم الشهر: رأوا هلاله، استهل العین: انخلت، دمت»²¹.

ومن هنا يتبين أن لفظة الاستهلال تنحصر في معاني الابتداء والافتتاح، وعلى هذا الأساس يعرف الخطاب الافتتاحي في الحكاية العجيبة حسب "فلاديمير بروب" بأنه ذلك: «النص التمهيدي الذي يعطينا لمحة عن الأسرة أو المدينة أو المكان الذي ستقع فيه الأحداث، أو الذي ستنتقل منه، ويتم خلاله التركيز على تعداد أوصاف الشخصيات التي ستتقمص فيما بعد دور البطل، كما أن الاستهلال ليس وظيفة وهو متغير من حكاية إلى أخرى، إلا أن وجوده في مستهل الحكاية يعين على إضاءة الخلفيات التي تبنى عليها الأحداث فيما بعد»²².

وللخطاب الاستهلالي أهمية كبرى في المنجز السرد حيث يعد المفتاح الأوحد لولوج بوابة النص وفهمه وتفحص جميع جنباته، ومن هذا المنبر يرى "بارت" «أن الافتتاح منطقة خطيرة في الخطاب، فابتداء الخطاب فعل عسير؛ إنه الخروج من الصمت، فدراسة مفتتحات السرد إذن هامة جدا»²³. ذلك كون الخطاب الافتتاحي يساهم في ولوج متلقي الحكاية وراويها إلى أزمنة لا محدودة وإلى عوالم مجهولة لا حدود فيها للعقل والمنطق، يكون السحر واللامعقول العناصر الأساسية في تحريك حلقة الأحداث، وإذا ما كان «الاستهلال: متقنا ذكيا موحيا، أمكن أن يقود إلى شفرة سرد القصة التي تثير الحكاية بموجها الأسئلة، وتخلق التشويق والغموض قبل حلها، فمن يتقن الابتداء بحسن المعالجة والاختتام؟، فهذا يخلق الاستهلال عنصرا استقباليا عالي الكفاءة، يمكن للمؤلف والمتلقي من المشاركة في خلق النص، وتلك مزية العمل الأصيل الذي يصل بالنص المبدع عبر المستويات السيميولوجية والإشارات (...) والأيقونات ثم الرموز التي تتنوع فيها الدلالة وتنكشف، وتصبح العلاقة بين الدال والمدلول افتراضية تأويلية مفتوحة»²⁴.

4- نماذج من نصوص الخطابين "الاستهلالي والختامي" في الحكاية العجيبة في ولاية "تبسة":

يُطلق على الحكاية العجيبة في منطقة تبسة وتقع في أقصى الحدود الشرقية للدولة الجزائرية باللهجة العربية الدارجة على الألسن تسمية "محاجية" أو "حجاية"، ويطلق عليها باللهجة الشاوية وهي أحد اللهجات الأمازيغية المتداولة في المنطقة تسمية "الحكايات نخرف" أي الحكايات الخرافية، كما يطلق عليها أيضا لفظة "لحجايات" أي الحكايات، ويقال أيضا "الحكايات نوزيك" أي حكايات الزمن القديم الزمن الحكائي المجهول الذي لا حدود فيه بين العقل والمنطق.

تقول إحدى الروايات: «يقرأك زيد... زيد... زيد، أي قالك بكري ... بكري» فهذه العبارة تجعل المتلقي يلج مباشرة في الجو العام للحكاية المليء بعناصر السحر والخيال والخراف، كما تعتبر الصيغ السردية بمثابة لازمة سردية تنقل المستمع بمفعول سحرها المشوق وتفصله عن عالم الواقع إلى عوامل عجائبية مدهشة، «فهي أشبه بكلمة السر التي تفتح بها مغارة علي بابا على مصراعيها فبمجرد النطق بها يفتح في ذهن القارئ، دائرة التقاليد الأدبية للحكاية الشعبية على بابها الأرحب محركة في ذهنه آلة تظل تدور وتندفع في حركتها، ولا تتوقف هذه الحركة إلا بكلمات أخرى»²⁵، وتتمثل في الصيغ الختامية للحكاية التي تعيد المتلقي إلى عالم الحقيقة والواقع المجرد.

كما تسمى الحكاية العجيبة باللهجة القبائلية "نماشهوتس" وأحيانا "نحجيش" أي "الحكايات" حيث تروى في جو يمكن القول عنه أنه طقوسي في الليل عند المدافئ وتحت أغطية الصوف، وتحكي بالدرجة الأولى لصغار السن حيث يجتمع الأطفال حول الأم أو الجدة بصمت تام، وإنصات هام مع تركيز جاد لتحكي مغامرات أبطال الحكايات.

كما أن هناك من يحرص على عدم تداولها نهارا بدعوى أن من يرويها يصاب المعنى أو أحد أولاده بمرض الصلع أو العمى، وتحكي بالدرجة الأولى لصغار السن، أي الأطفال، وذلك لغرض واحد وهو «أن يتعلموا فكل شيء حقيقي بالنسبة إليهم، لذا كان على كاتب الأطفال أن يتوخى الحذر فهم عجيبة طرية تمتص كل ما يصل إليها وتصدقه»²⁶.

وتتميز الحكاية العجيبة في منطقة تبسة بشكلها الطويل واستغراقها زمنا طويلا في روايتها، كما تحتل الجذات والنسوة المصدر الأول الراوي لهذا الجنس الأدبي الشعبي مقارنة بالرجال، ويرجع السبب في ذلك أن الرجال قديما كانوا مهتمين أكثر بالبحث عن فرص العيش في المدن والأراضي الزراعية (موسم الزرع، الحرث، الحصاد). وتبقى أهم خاصية لها تداولها عن طريق الرواية الشفوية متوارثة جيلا بعد جيل تحمل بين ثناياها كثيرا من المآسي التي مر بها المجتمع الشعبي، وبذلك فهي صورة صادقة لما في النفوس المضطربة إذ أن أسلوبها المشوق يدفعنا إلى التحرك في عالمها المجهول، وما يميزها أكثر أنها تتضمن صيغا سردية مؤداة عند افتتاح روايتها معنى الانتقال من الواقع إلى الخيال فيقال في منطقة تبسة على سبيل المثال:

أ- يا سادة يا مادة ربي يدلنا ويدلكم على الخير والشهادة يرد السامعون بقولهم: "أمين، أمين".

ب- يقرأك زيد أو يتام زيد: "قالك بكري".

ج- قالك ما قالك يستر حالنا وحالك، والسامعين يقولوا: "آمين".

د- آس سقوسان: في يوم من الأيام.

أما باللهجة القبائلية تكون بدايتها كما يلي:

أ- يون أواس: أي في يوم من الأيام.

ب- زيك أني: في قسم الزمان.

ج- أما شهو: ما حاجيتك.

وفي اللحظات التي يصل فيها الراوي إلى نهاية الحكاية يولد شعور لدى المستمعين بالعودة إلى عالمهم، عالم الحقيقة والواقع عن طريق الصبغ السردية التعبيرية الختامية الآتية:

أ- قصتنا دخلت الغابة والعام الجاي تجينا صابة.

ب- قصتنا دخلت الديس والعام الجاي نشبعوا رفيس*

ب- قصتنا دخلت الهنشير**، وشبعنا قمع وشعير.

د- وانكسر البندير، واتفرقت المداحة.

هـ- تفرقوا لا تتحرقوا.

5- خاتمة:

أسفرت هذه الدراسة على جملة من النتائج يمكن إجمالها في العناصر التالية:

1- تعد الحكاية العجيبة ذلك العالم الخيالي العجائبي الفريد من نوعه شخصياتها وأبطالها وأحداثها بعيدة كل البعد عما يمت للواقع بصلة.

2- اختار الدارسون إطلاق مصطلح العجيب على هذا النوع الأدبي؛ وذلك لكونها مبنية أساسا على ماهو عجيب ومدهش، فضاءات مؤسطرة، وأزمنة لا منطقية.

3- ترجع الأصول التاريخية للحكاية العجيبة إلى الإنسان البدائي الذي غنى ورقص ونحت وتصارع مع مظاهر الطبيعة، كما أن أصولها ترجع إلى الأساطير والديانات التي اعتقدت بها الشعوب الأولى.

4- تتألف البنية السردية للحكاية العجيبة من الافتتاح أو الاستهلال، المتن ثم الخطاب الختامي يعلن عن نهاية الحكاية وعودة المستمعين إلى عالم الواقع.

- 5- تتمثل مهمة الخطاب الافتتاحي للحكاية العجيبة في كونه يساهم في ولوج كل من المتلقي والراوي إلى أزمنة لا محدودة وإلى عوامل مجهولة لا حدود فيها للعقل والمنطق.
- 6- بالرغم من عالم الحكاية العجائبي وأزمنتها اللامحدودة وشخصياتها المغرقة في الغرابة وأحداثها المليئة بعناصر السحر، إلا أنها تعبر في مضمونها عن واقع المجتمع الشعبي، آماله، وآلامه، آهاته وتخوفاته في قالب عجائبي مدهش.

*** قائمة المصادر والمراجع:**

- 1- إبراهيم نبيلة: أشكال التعبير في الأدب الشعبي، دار النهضة، القاهرة، مصر، دط، دت.
- 2- إبراهيم نبيلة: الدراسات الشعبية بين النظرية والتطبيق، مكتبة القاهرة، مصر، (د.ط)، (د.ت).
- 3- ابن منظور، لسان العرب، مادة (حكى)، دار صادر، بيروت، لبنان، ج 4، (د.ط)، (د.ت).
- 4- بارت رولان، التحليل النصي، تر: ع الكبير الشراوي، منشورات الزمن، المغرب.
- 5- بروب فلاديمير: مورفولوجيا الحكاية الخرافية، تر أبو بكر باقادر، محمد عبد الرحيم نصر، منشورات النادي الأدبي الثقافي، جدة 1989.
- 6- بن فارس أبو الحسن أحمد: مقاييس اللغة، ج 2، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، مصر، دط، 1979.
- 7- حرب طلال: أولية النص، نظرات في النقد والقصة والأسطورة، والأدب الشعبي، المؤسسة الجامعية للدراسات، لبنان، 1999.
- 8- ديرلان فريديس فون: الحكاية الخرافية، ترجمة نبيلة إبراهيم، دار غريب، القاهرة، مصر، دط، دت.
- 9- زغب أحمد و محلو عادل: دراسات في أدب الأطفال، إصدار رابطة الفكر والإبداع، الوادي، الجزائر، (د.ط)، (د.ت).
- 10- ستار ناهضة: بنية السرد في القصص الصوفي (المكونات، الوظائف، والتقنيات)، اتحاد كتاب العرب، سوريا.
- 11- سعيدي محمد: الأدب الشعبي بين النظرية والتطبيق، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ط)، 1998.
- 12- السيد إبراهيم: نظرية الرواية، دار قباء القاهرة، مصر 1998، (د.ط).
- 13- الطبري أبو جعفر محمد بن جرير: مختصر تفسير الطبري، مكتبة رحاب، لبنان، ط 1، 1987.
- 14- عبد الملك أشهبون: خصوصية الخطاب الافتتاحي في الحكاية الشعبية، مجلة الثقافة الشعبية، العدد 27، البحرين.
- 15- العوي رايح: أنواع النثر الشعبي، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، (د.ط)، (د.ت).
- 16- معجم المعاني الجامع (عربي - عربي): مادة (استهل) ar-ar > dict > www.almaany.com
- 17- مهنا غراء حسين: أدب الحكاية الشعبية، الشركة المصرية العالمية، لبنان، ط 1، 1997.
- 18- يعلى مصطفى: القصص الشعبي بالمغرب، "دراسة مورفولوجية" شركة المدارس، الدار البيضاء، المغرب ط 1، 1999.

• هوامش:

- ¹ أبو الحسن أحمد بن فارس: معاني اللغة، ج 2، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، مصر، د ط، 1979، ص 92.
- ² ابن منظور، لسان العرب، مادة (حكي)، دار صادر، بيروت، لبنان، ج 4، (د.ط)، (د.ت)، ص 169.
- ³ نبيلة إبراهيم: الدراسات الشعبية بين النظرية والتطبيق، مكتبة القاهرة، مصر، (د.ط)، (د.ت)، ص 236.
- ⁴ راجح العوي: أنواع النثر الشعبي، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، (د.ط)، (د.ت)، ص 35.
- ⁵ ابن منظور: لسان العرب، مادة (ع ج ب)، ج 7، ص 581.
- ⁶ أحمد بن فارس أبو الحسن: معاني اللغة، مادة (عجب)، ج 02، ص 244.
- ⁷ سورة الجن: الآية 01.
- ⁸ أبو جعفر محمد بن جرير الطبري: مختصر تفسير الطبري، مكتبة رحاب، لبنان، ط 1، 1987، ص 45.
- ⁹ سورة الكهف، الآية 09.
- ¹⁰ المرجع نفسه، ص 290.
- ¹¹ غراء حسين مهنا: أدب الحكاية الشعبية، الشركة المصرية العالمية، لبنان، ط 1، 1997، ص 125.
- ¹² المرجع نفسه، ص 125.
- ¹³ ابن منظور: لسان العرب، مادة (حرف)، ج 5، ص 65.
- ¹⁴ مصطفى يعلي: القصص الشعبي بالمغرب، "دراسة مورفولوجية" شركة المدارس، الدار البيضاء، المغرب ط 1، 1999، ص 46.
- ¹⁵ نبيلة إبراهيم: أشكال التعبير في الأدب الشعبي، دار النهضة، القاهرة، مصر، د ط، دت، ص 87.
- ¹⁶ محمد سعيدي: الأدب الشعبي بين النظرية والتطبيق، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ط)، 998، ص 57.
- ¹⁷ طلال حرب: أولية النص، نظرات في النقد والقصة والأسطورة، والأدب الشعبي، المؤسسة الجامعية للدراسات، لبنان، 1999، ص 127.
- ¹⁸ محمد سعيدي: المرجع السابق، ص 56.
- ¹⁹ فريدريس فون ديرلاين: الحكاية الخرافية، ترجمة نبيلة إبراهيم، دار غريب، القاهرة، مصر، د ط، دت، ص 9.
- ²⁰ المرجع نفسه، ص 10.
- ²¹ المعجم الجامع: مادة (استهل).
- ²² فلاديمير بروب: مورفولوجيا الحكاية الخرافية، تر أبو بكر باقادر، محمد عبد الرحيم نصر، منشورات النادي الأدبي الثقافي، جدة 1989م، ص 83.

-
- ²³ عبد الملك أشهبون: خصوصية الخطاب الافتتاحي في الحكاية الشعبية، مجلة الثقافة الشعبية، العدد 27، البحرين، نقلا عن رولان بارت، التحليل النصي، تر: ع الكبير الشرقاوي، منشورات الزمن، المغرب، ص 37.
- ²⁴ ناهضة ستار: بنية السرد في القصص الصوفي (المكونات، الوظائف، والتقنيات)، اتحاد كتاب العرب، سوريا، ص 87-88.
- ²⁵ السيد إبراهيم: نظرية الرواية، دار قباء القاهرة، مصر 1998، (د.ط)، ص 99.
- ²⁶ أحمد زغب وعادل محلو: دراسات في أدب الأطفال، إصدار رابطة الفكر والإبداع، (د.ط)، (د.ت)، الوادي، الجزائر، ص 51.
- * طبق شعبي معروف في الدولة الجزائرية تتكون في الأساس من التمر المطحون والدقيق.
- ** المكان الخالي.

الإسقاط التصوري للمسار الاستعاري

- دراسة في المثل العربي القديم -

خولة التادلي - باحثة في سلك الدكتوراه - اللسانيات وقضايا اللغة العربية

جامعة محمد الخامس - الرباط - المغرب

Tadilikhaoula1@gmail.com

ملخص

إذا لاحظنا استعمال حروف الجرّ، نجد دلالتها على الفضاء تكاد لا تفارقها. سواء دلّت على الفضاء الحقيقيّ، أم على الفضاء المجازي. وبناء على ذلك، نفترض إسقاط حقل الفضاء بمفاهيمه وعلاقاته، على باقي الحقول غير الفضائية (الزّمن، والملكية، والتّعين) فإذا استعملنا العلاقات الفضائية للدّلالة على الفضاء المادّي، يكون مفعول الحرف عبارة عن مكان. وحين نستعمل العلاقات الفضائية للدّلالة على الفضاء المجازي لا يكون مفعول الحرف مكاناً، وإنّما شبه فضاء. بناء على ذلك نفترض قوّة التّوازي والتّماتل بين حقل الفضاء وحقول أخرى شبه فضائية، أو بنية الدّلالة الفضائية للدّلالات غير الفضائية. باعتماد عملية الإسقاط التصوري لمفاهيم حقل الفضاء وعلاقاته على حقل دلالي غير فضائي. من خلال دراسة المثل العربي القديم. والذي يدعّم افتراضنا هو تصوّر جحفة (2000)، ومحمد غاليم (1999)، و.ر. جاكندوف (1983) George Lakoff and Mark Johnson 1980، ولايكوف وجونسون 1980، من بين آخرين.

الكلمات المفتاحية: المسار الاستعاري. الإسقاط التصوري

The Conceptual Projection of the Metaphorical Path

• Study in the Old Arab Proverb -

Khawla Tadili - Researcher in the PhD - linguistics and languages issues

Mohammed V University - Rabat - Morocco

Tadilikhaoula1@gmail.com

Abstract:

If we notice the use of prepositions, we see that their meaning in space is often the most used. Whether physical space (real), or metaphorical space (unreal). And in this sense, we suppose, the conceptual projection of the spatial field on other non - spatial fields (Time, possession, cause, indication, etc.). If we use the concepts and relations of the spatial field, to designate the real space, the complement after the preposition will designate a real physical space. And when we use the concepts and relations of the spatial field, to designate the unreal space, the complement after the preposition will designate an unreal metaphorical space. Therefore, we suppose a parallelism between the spatial field and the other non - spatial fields. And what supports our hypothesis is the visualization of A. Jahfa (2000), M. Ghalim (1999), G. Lakoff & M. Johnson (1980), and R. Jackendoff (1983), among others. It is also noted that spatial experience frames the human experience (psychological, social, etc.). using the conceptual projection of concepts and relations of the spatial field on other non - spatial fields. This is confirmed through our study of ancient Arab proverbs.

Keywords: Conceptual Projection - Metaphorical Path

تقديم

ندرس في هذه الورقة البحثية استعمال حروف الجرّ في المثل العربي القديم. وذلك لنبيّن أنّ حروف الجرّ لا تنتج دلالة فضائية فحسب، وإنما تستعمل داخل الجمل لإنتاج دلالات أخرى غير فضائية، بحيث، يتمّ الإسقاط التصوّري للتجربة الفضائية المادية، ذات الاستعمال اللّغوي العادي، بمفاهيمها وعلاقاتها، على حقول متباينة (حقل الزّمن والملكية والتعليل والآلية والتّعيين)، كما يتمّ يتمّ الإسقاط التصوّري للتجربة الفضائية المحضة على تصوّرات إنسانية مختلفة (اجتماعية، نفسية، ..). ونعتمد في تحليلنا على تصوّر غاليم (1999)، وجحفة (2000)، وجاكندوف (2002)، من بين آخرين.

وبما أنّ المثلّ العربي القديم، تعبير تصويري لتجارب الإنسان الاجتماعية، والتفسيّة، والعاطفية المعيشة. فإنّ دراسة الإسقاط التّصوّري للبنية المسارية الفضائية المحضة، ستحيط بمختلف المجالات التّصوّرية غير الفضائية (حالات أو وضعيات إنسانية مجرّدة). نشير في هذا الصّدّد إلى قدرة المثلّ العربي القديم على تكثيف دلالات عميقة وبلغية، وذلك باختزال التجربة الإنسانية وإيجازها في عبارات مختصرة، وبنيات مقتضبة. وهو ما سيمكّننا من التحليل الدقيق لاستعمال حرف الجرّ فيها. نضيف إلى ذلك، أنّ فنّ المثلّ، يجمع بين الفنّ الشعري والنثر الأدبي، كما يستقي مادّته من الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، وهو ما سيجعل تحليلنا ينصبّ على أنماط مختلفة من التّصوص.

بناء على ذلك، نطرح إشكاليات وتساؤلات عدّة، نذكر منها:

- ما المثلّ؟ ما أنواعه؟ وما الفرق بينه وبين سائر أقوال العرب المأثورة؟
- كيف يتمّ الإسقاط التّصوّري لحقل الفضاء على حقول غير فضائية في المثلّ العربي القديم؟
- كيف تبنين البنية المسارية الفضائية التّجارب الإنسانية في المثلّ العربي القديم؟
- إلى أيّ حدّ توطّر الاستعارة الفضائية التّصوّرية، في المثلّ العربي القديم، تصورات اجتماعية وحالات نفسية؟

اقتضى أسلوب الدّراسة أن نقسّم هذه الورقة البحثية إلى فقرتين: نتناول في الفقرة الأولى إسقاط حقل الفضاء على حقول غير فضائية في المثلّ العربي القديم. بحيث ندرس استعمال حروف الجرّ الفضائية والشّبه فضائية، في إطار تحليل شموليّ لما يمكن أن يدلّ عليه حرف الجرّ بوجه عام. ثمّ ندرس في الفقرة الثانية الاستعمال الاستعاري للبنية المسارية الفضائية (مصدر — هدف) لبنينة حالات نفسية واجتماعية معيشة. ونعتمد في انتقاء مادّتنا اللّغوية على مصادر الأمثال العربية ومعجمها ومجمّعاتها. ونذكر من بينها ما يلي: مجّمع الأمثال للميداني، المستقصى من أمثال العرب للزّحخشري، زهر الأكم في الأمثال والحكم للحسن اليوسي، كتاب أمثال العرب لإميل بديع يعقوب، كتاب أمثال العرب للمفضل الضبي، جمهرة الأمثال لأبي هلال العسكري، كتاب الأمثال للأصمعي.

1. حروف الجرّ في المثل العربي القديم.

ننطلق في هذه الفقرة من فهم المثل وتذليل بعض ما قد يكتنف أسلوبه من صعوبة وغموض، وسرد ما وراءه من قصص، ثم ننتقل إلى تصنيفه ضمن الحقل الدلالي الذي ينتمي إليه حسب استعمال حرف الجرّ فيه. إضافة إلى ذلك، نحلل في هذه الفقرة الاستعمال الفضائي والشبه فضائي لحرف الجرّ في المثل العربي القديم. وذلك لنكوّن نظرة شمولية لما يمكن أن يدلّ عليه حرف الجرّ بوجه عام في بعض الأمثال العربية القديمة. بناء على ذلك، نطرح الإشكال التالي: كيف تُسقط مفاهيم حقل الفضاء على حقول دلالية أخرى غير فضائية في المثل العربي؟

1.1 العلاقات الفضائية في المثل العربي القديم.

تعبّر حروف الجرّ في الأمثال العربية القديمة عن علاقات فضائية، منها ما يفيد الحلول في المكان (في)، والباء، ومع، وعلى)، ومنها ما يفيد الابتعاد عن الحلول في المكان (من، وعن)، ومنها ما يفيد الاقتراب من الحلول في المكان (إلى، واللام). ويسمّي النحاة العرب القدماء هذه العلاقات الثلاثة على التوالي: الظرفية، وابتداء الغاية، وانتهاء الغاية. نلاحظ المثل العربي التالي:

1. وَمَا عَاقِلٌ فِي بَلَدٍ بَعِيدٍ.

يصف المثل العربي (1) حلولاً في الفضاء أو ما يطلق عليه النحاة العرب القدماء اسم الظرفية المكانية. وذلك باستعمال حرف الجرّ (في)، ويتبيّن أنّ مجرورها (البلدة) فضاء مادي حقيقي يحتوي معناه المتعلّق به (العاقل). ومنه فالظرفية أو الحلول حقيقي وليس استعاري. نشير في هذا السياق، إلى أنّ النحاة العرب قسّموا الظرفية إلى: ظرفية حقيقية؛ وهي نوعان: مكانية: رُئِدَ فِي الْبَيْتِ. وزمانية: عَادَ فِي الصَّبَاحِ. وظرفية مجازية: السَّعَادَةُ فِي رَاحَةِ النَّفْسِ؛ وَالْغِنَى فِي التَّعَفُّفِ عَمَّا لَا يَمْلِكُهُ الْمَرْءُ. نلاحظ بالإضافة إلى ما سبق ذكره، أنّ حرف الباء الوارد في المركّب الحرفي (بغريب) زائد زيادة محضة، إذ لا يضيف معنى جديداً على المثل (1)، ولو حذفناه لن يخلّ المعنى الأصلي المراد من الجملة، لكنّ هذا لا يعني أنّه مجرد من كلّ معنى، بل هو وارد لتأكيد المعنى وتقويته. ونجد في مجّع الأمثال العربية، نماذج كثيرة تستعمل فيها حروف الجرّ لإنتاج الدلالة الفضائية، وهي أمثال مقتبس بعضها من الحديث النبوي الشريف وبعضها من الشعر العربي القديم. نلاحظ المثلين التاليين:

2. اَرْحَمُوا مَنْ فِي الْأَرْضِ يَرْحَمَكُم مَّن فِي السَّمَاءِ.

3. إِذَا كَانَ لَا يُعْنِيكَ مَا يَكْفِيكَ ***** فُكُلْ مَا فِي الْأَرْضِ لَا يَكْفِيكَ.

يجسد المثل (2) حلولاً في فضاءين: (الأرض والسَّمَاء)، وذلك باستعمال حرف الجرّ (في) للدلالة على حلول الكائنات والموجودات في الفضاء حلولاً مكانياً محضاً. ويعدُّ معنى الظرفية من أكثر معاني "في" استعمالاً، لأنّه الأصل فيها. بعبارة أخرى، تحيل (في) على احتواء واشتمال مجرورها (السَّمَاء والأرض) على متعلّق معناها كما يحتوي الظرف المظروف:

• من في الأرض = من في السَّمَاء = الكائنات والموجودات.

نلاحظ المثل العربي التالي:

4. رُوِيَكَ فِي طَرِيقٍ صِرْتَ فِيهَا ***** فَإِنَّ الْحَادِثَاتِ عَلَى طَرِيقِكَ.

نلاحظ من خلال المثل العربي (4) ورود مركّبين حرفيين، أحدهما في صدر البيت (في طريق)، والآخر في عجزه (على طريق). وتبيّن أنّ كليهما يصف حلولاً في الفضاء "الطريق"، والملاحظ نيابة حرف الجرّ (على) عن حرف الجرّ (من) في الدلالة على الظرفية أو الحلول. ونفسر ذلك بأنّ (في) و(على) حرفاً جرّاً يتداخل معنيهما في بعض المواضع، ولذلك يقع بعضها موقع بعض، لأنّ معنى (على): الاستعلاء والارتفاع، ومعنى (في): الوعاء والاشتمال. وهي كلّها دلالات خاصّة بالأمكنة. وشرحنا سابقاً، التناوب بين حروف الجرّ تحت مسمّى التّباينة ونخلصنا من كلام التّحاة العرب إلى جواز ذلك إذا تقارب المعنيان ولم يكن هناك لبس.

2.1 العلاقات الشّبه فضائية في المثل العربي القديم.

نحلّل في هذه الفقرة أمثالا عربية قديمة استعملت فيها حروف الجرّ الفضائية لإنتاج دلالات شبه فضائية. وذلك لنبيّن كيفية إسقاط مفاهيم حقل الفضاء (المسار والحلول) على حقول غير فضائية (الزّمن والتّعليل والآلية والملكية والتّعيين). إذ تصير المحرورات التي يفرضي إليها حرف الجرّ في هذه الأمثال بمثابة فضاء يحلّ فيه متعلّق معناه حلولاً استعارياً لا حقيقياً، فيسلك هذا المفعول سلوك عنصر المكان في حقل الفضاء الحقيقي.

1.2.1 حقل الملكية في المثل العربي القديم.

نلاحظ المثل العربي التالي:

05. أ. لِكُلِّ مَقَامٍ مَقَالٌ.

نلاحظ من خلال المثل العربي (05.أ) تعبيراً عن ملكية حاصلة بين مجرور حرف اللام (مقام) وبين متعلق معناه (مقال)، بواسطة مفهوم فضائي هو: الحلول، وبواسطة حرف (اللام) باعتباره حرفاً فضائياً. نتبين من المثل العربي (05.أ)، أنّ العلاقات الفضائية تبين حقل الملكية. إلا أننا حينما نستعمل العلاقات الفضائية للدلالة على الفضاء المادي، يكون مفعول اللام عبارة عن مكان. مثال:

05. ب. عُذْتُ لِمَدِينَةِ الدَّارِ الْبَيْضَاءِ.

وحين نستعمل العلاقات الفضائية للدلالة على الملكية لا يكون مفعول الحرف مكاناً بل ذاتاً. مثال:

05. ج. الْمَلِكُ لِلَّهِ.

نستخلص أن الحلول في البنية (05.ب) حاصل في المكان، بينما يحصل في البنية (05.ج) في الذات في الشيء المملوك. وبه تعتبر الملكية شبه فضاء. ونجد في مجّع الأمثال العربية، نماذج كثيرة يستعمل فيها حرف الجرّ الفضائي (اللام) للدلالة على الملكية، وهي أمثال مقتبس بعضها من الحديث النبوي الشريف وبعضها الآخر من الشعر العربي القديم.

مثال:

06. لِكُلِّ مَقَامٍ مَقَالٌ، وَلِكُلِّ زَمَانٍ رِجَالٌ.

07. لِكُلِّ جَوَادٍ كَبُوءَةٌ، وَلِكُلِّ صَارِمٍ نَبُوءَةٌ، وَلِكُلِّ عَالِمٍ هَفُوءَةٌ.

08. لكل داء دواء يستطب به إلا الحماسة أعيت من يداويها.

09. إِنَّ لِلْحَيْطَانِ آذَانًا.

10. نَقُلْ فَوَازَكَ حَيْثُ شِئْتَ مِنَ الْهَوَىٰ ----- مَالِحُبُّ إِلَّا لِلْحَبِيبِ الْأَوَّلِ.

ندرج هذه الأمثال في جدول يوضح بجلاء، حلول متعلق معنى حرف اللام (المملوك) في مجروره

(المالك)، وذلك باستعمال الحرف الفضائي (اللام):

المثل العربي	المالك أو مجرور حرف اللام. (الفضاء المزيف)	المملوك أو متعلق معنى حرف اللام	الحرف الفضائي المستعمل
أ.05	مقام	مقال	اللام
06	زمان	رجال	
07	جواد	كبوة	
07	صارم	نبوة	
07	عالم	هفوة	
08	داء	دواء	
09	حيطان	آذان	
10	حبيب	حبّ	

نشير في هذا الصدد، إلى أنّ النّحاة العرب ميّزوا في (لام) الملكية بين ثلاث:

- لام الملك، وتقع لام الملك بين ذاتين، ومجرورها منهما هو الذي يملك. مثال: الملك لله.
- لام الاستحقاق، وتقع بين معنى وذات، ومجرورها منهما هو الذي يستحق. مثال: الحمد لله.
- لام الاختصاص، وتقع بين ذاتين، ومجرورها منهما هو الذي يختصّ. مثال: الجنة للمؤمنين.

ونشير في نفس السياق، إلى تمييز غاليم (1999) بين نوعين من الملكية:

1. الملكية الثّابتة: تكون فيها العلاقة بين المالك والمملوك علاقة جزء بكل. مثل امتلاك المرء لأنفه.
2. الملكية غير الثّابتة: لا يكون فيها المملوك جزءاً من المالك. مثل امتلاك المرء لكتاب أو سيارة.

ومهما تكن الملكية التي نتحدث عنها، فالمالك فيها يسلك سلوك عنصر المكان في الحقل الفضائي، إذ تحلّ فيه الأشياء المملوكة. بعبارة أخرى، يشمل المالك في حقل الملكية المملوك ويحتويه، كما يحتوي الظرف المظروف، وهو ما يثبت قوة التوازي بين حقل الفضاء وحقل الملكية في المفعولات التي يفضي إليها حرف اللام.

2.2.1 حقل الزمن في المثل العربي القديم.

يقسم النحاة العرب الظرفية (الحلول) إلى ظرفية مكانية وظرفية زمانية: المكانية، نحو: الرَّجُلُ فِي الدَّارِ. والزمانية، نحو: خَرَجَ فِي الصَّبَاحِ. وتشير الأدبيات إلى أنّ هناك تماثلاً كلياً بين الحروف الدالة على الفضاء والحروف الدالة على الزمن. وترتبط المركبات الحرفية الزمنية بجملة بالكيفية نفسها التي ترتبط بها المركبات الحرفية الفضائية بجملة. نلاحظ المثل العربي التالي:

11. أَقْرَشُ الْأَبْيَضُ يَنْفَعُ فِي الْيَوْمِ الْأَسْوَدِ.

يصف المثل العربي (11) حلولاً في شبه فضاء ذي بعد أحادي يتمثل فيما يسمّى بـ "الخط الزمني". أو ما يطلق عليه النحاة العرب القدماء اسم الظرفية الزمانية. وذلك باستعمال حرف الجرّ (في). وهنا يكمن الفرق الجوهرى بين عنصر الفضاء وعنصر الزمن. حيث لا تتصور الفضاء باعتباره خطاً واحداً بل تتصوره متعدّد الخطوط والأبعاد. أمّا الزمن فلا يمكن أن نتصورها إلا منظّماً في خطّ واحد يتدفّق عبره. ولا يمكن للأزمنة أن تتموقع خارج الخطّ سواء أكانت فترات محدّدة أم مراحل زمنية. ونجد في مجمّع الأمثال العربية، نماذج كثيرة يستعمل فيها حرف الجرّ لإنتاج الدلالة الزمنية. مثال:

12. فِي الصَّيْفِ ضَيَّعَتِ اللَّبَنُ.

نستخلص ممّا سبق، التماثل الحاصل بين الحقلين الفضائي والزمني. فالعلاقات الفضائية تبين حقل الزمن. إلّا أنّنا حينما نستعمل العلاقات الفضائية للدلالة على الفضاء المادّي، يكون مفعول الحرف الفضائي عبارة عن مكان. وحين نستعمل العلاقات الفضائية للدلالة على الزمن لا يكون مفعول الحرف مكاناً بل زمناً. وعوض أن يكون الحلول في المكان، يكون الحلول في الزمن. وبه يُعتبر الزمن شبه فضاء، يسلك سلوك عنصر المكان في الحقل الفضائي.

3.2.1 حقل التعيين في المثل العربي القديم.

نكون بصدد حقل التعيين حين يُسبغ وصف ما على موضوع داخل البنية. وأهم ما يمكن أن نسجله في هذا الحقل أنّ التحليلي بخاصية ما يقوم بدور الفضاء في الحقل الفضائي. نلاحظ المثل التالي:

13. فِي النَّاسِ شَرٌّ لَوْ بَدَا مَا تَعَاشَرُوا ***** وَلَكِنْ كَسَاهُ اللَّهُ ثَوْبَ غِطَاءٍ.

يقدم المثل (13) الموصوف (الناس) بوصفه فضاء تحلّ فيه صفة (الشر). وذلك باستعمال الحرف (في) باعتباره حرفاً فضائياً، لتعيين تحلي (الناس) بصفة (الشر)، وللدلالة على أنّ (الشر) صفة نضيفها على الموصوف (الناس). ونعثر في اللهجة المغربية الدارجة استعمالاً كثيراً للحرف الفضائي (في) لإضفاء صفات على موصوفات. نلاحظ البنات التالية:

14. أَمِينٌ فِيهِ لُكْذُوبٌ.

15. سَارَةٌ فِيهَا النَّعَاسُ.

16. فِيَا الْجُوعُ.

17. فِيكَ الشَّيْكِ.

18. فِيهِ الْفَرُّ

ندرج هذه الأمثال في جدول يوضح بجلاء، حلول متعلّق معنى الحرف (الصفة) في مجروره (الموصوف)، وذلك باستعمال الحرف الفضائي (في):

المثل العربي	الصفة أو متعلّق معنى الحرف (في).	الموصوف / مجرور (في). (الفضاء المزيّف)	الحرف الفضائي المستعمل
13	الشرّ	النّاس	في
14	الكذب	أمين	
15	النّعاس	سارّة	
16	الجوع	المتكلّم	

17	الشيكي	المخاطب
18	الفرّ	الغائب

نتبين من خلال المعطيات الواردة في الجدول، أنّ الصفات: (الكذب) و(التعاس) و(الجوع) و(الشيكي) و(الفرّ): تستند فضائياً إلى الموصوفات (أمين) و(سارة) و(المتكلم) و(المخاطب) و(الغائب). ذلك أنّ الكيانات في تصوّرنا عبارة عن فضاءات تحلّ فيها الأوصاف. نستخلص ممّا سبق، قوّة التوازي الحاصل بين حقل الفضاء وحقل التعيين. فالعلاقات الفضائية تبين حقل التعيين. إلّا أنّنا حينما نستعمل العلاقات الفضائية للدلالة على الفضاء المادّي، يكون مفعول الحرف الفضائي عبارة عن مكان. وحين نستعمل العلاقات الفضائية للدلالة على التعيين لا يكون مفعول الحرف مكاناً بل ذاتاً. فعوض أن يكون الحلّول في المكان، يكون الحلّول في الذات. وبه يعتبر التعيين شبه فضاء، وتسلك الذات فيه سلوك عنصر المكان في الحقل الفضائي. بحيث تحلّ فيها الصفات والنّوع. مثال:

• زَيْدٌ فِي الدَّارِ.

• فِي زَيْدٍ غُمُوضٌ.

4.2.1 حقل التعليل (السبب) في المثل العربي القديم.

نُضيف إلى زُمرّة الحقول التي تُستنبط بنيتها من حقل الفضاء ومفاهيمه، حقل التعليل الذي يستعمل في المثل العربي حروفاً فضائية للإفصاح عن الأسباب والعلل والأهداف، وهو حقل شبه فضائي نتصوّر من خلاله السبب فضاءً. نلاحظ المثل التالي:

19. فِي النَّاسِ أَبْدَالٌ وَفِي التَّرْكِ رَاحَةٌ.

تَعَبَتْ فِي مُرَادِهَا الْأَجْسَامُ.

20. إِذَا كَانَتِ النَّفُوسُ كِبَاراً

21. في التأني السلامة، وفي العجلة الندامة .

يشير المثل العربي (19) إلى أنه في ترك الناس غاية هي (الراحة)، ومنه يُقدّم (الترك) باعتباره فضاءً تحلّ فيه الغاية (الراحة). وذلك باستعمال الحرف (في) باعتباره حرفاً فضائياً لبيان الهدف من اللّجوء إلى ترك الناس واستبدالهم. ويشير المثل العربي (21) إلى أنه في التأني غاية هي (السلامة)، ومنه يُقدّم (التأني) باعتباره فضاءً تحلّ فيه الغاية (السلامة). وذلك باستعمال الحرف (في) باعتباره حرفاً فضائياً لبيان الهدف من اللّجوء إلى التمهّل والتبصّر واجتناب السرعة والاستعجال. نلاحظ المثال التالي:

22. رَبَّ خَيْرٍ فِي مُخَالَفَةِ الْهَوَى.

يشير المثل (22) إلى أنه في مخالفة الرغبات والأهواء الإنسانية هدف هو (الخير)، ومنه تُقدّم (مخالفة الهوى) باعتبارها فضاءً يحلّ فيه الهدف منها (الخير). وذلك باستعمال الحرف (في) باعتباره حرفاً فضائياً لبيان سبب اللّجوء إلى مخالفة الأهواء والميولات. ندرج هذه الأمثال في جدول يوضّح بجلاء، حلول متعلّق معنى الحرف (الغاية) في مجروره (الوسيلة)، وذلك باستعمال الحرف الفضائي (اللام):

المثل العربي	الوسيلة (الفضاء المزيف)	الغاية	الحرف الفضائي المستعمل
19	الترك	راحة	في
20	رغبة النفوس	تعب الأجسام	
21	التأني	السلامة	
21	العجلة	الندامة	
22	مخالفة الهوى	الخير	

نستنتج من خلال المعطيات الواردة في الجدول أعلاه، أنّ الغايات والأهداف تستند فضائياً إلى أسبابها. وهو ما يثبت قوة التّوازي الحاصل بين حقل الفضاء وحقل التّعليل. فالعلاقات الفضائية تبين حقل التّعليل. إلّا أنّنا حينما نستعمل العلاقات الفضائية للدّلالة على الفضاء المادّي، يكون مفعول الحرف الفضائي عبارة عن مكان. وحين نستعمل العلاقات الفضائية للدّلالة على التّعليل لا يكون مفعول الحرف مكاناً بل سبباً. وعوض أن يكون الحلّول في المكان، يكون الحلّول في السّبب. وبه يعتبر التّعليل شبه فضاء، يسلك السّبب فيه سلوك عنصر المكان في الحقل الفضائي. بحيث تحلّ فيها الغايات والأهداف.

5.2.1 حقل الآلية (الأداة) في المثل العربي القديم.

نقصد بحقل الآلية، أن يكون مجرور حرف الجرّ عبارة عن آلة أو أداة حصل بها معنى الفعل. بعبارة أخرى، يؤدّي حرف الجرّ معنى الأداة أو الآلة حينما يدخل على الأداة أو الوسيلة التي تمّ بها الفعل المتعلّق به. ويطلق ابن هشام على هذا المعنى اسم "الاستعانة". ويعدّ حرف الباء الحرف الفضائي الأكثر توظيفاً لإيصال الفعل إلى الأداة المحقّقة له. نلاحظ المثل التالي:

23. قَيِّدُوا الْعِلْمَ بِالْكِتَابَةِ.

يبيّن المثل العربي (23) أنّ حرف الباء لا ينتج دلالة فضائية فحسب، بل نجده مقترناً بالآلة (الكتابة) التي يحصل بها فعل (تقييد العلم). بعبارة أخرى، مجرور باء الآلة (الكتابة) هو الأداة أو الوسيلة التي حصل بها معنى العامل (تقييد العلم). ونجد نماذج كثيرة يستعمل فيها حرف الجرّ (الباء) لبيان الآلة التي حصل بها الفعل، وهي أمثال مقتبس بعضها من الحديث النبوي الشريف وبعضها من الشّعر العربي القديم. مثال:

24. اسْتَعِينُوا عَلَى قَضَاءِ حَوَائِجِكُمْ بِالْكِتْمَانِ.

25. الْعَبْدُ يُفَرِّغُ بِالْعَصَا وَالْحُرُّ تَكْفِيهِ الْمَلَامَةُ.

26. الْحَدِيدُ بِالْحَدِيدِ يُفْلَخُ.

27. دَعُ عَنْكَ لَوْمِي فَإِنَّ اللَّوْمَ إِغْرَاءٌ ***** وداوني بالتي كانت هي الداء.

28. فَإِنَّ قَلِيلَ الْحُبِّ بِالْعَقْلِ صَالِحٌ ***** وَإِنَّ كَثِيرَ الْحُبِّ بِالْجَهْلِ فَاسِدٌ.

29. لَعَلَّ عَتَبَكَ مَحْمُودٌ عَوَاقِبُهُ ***** فَرُبَّمَا صَحَّتِ الْأَجْسَامُ بِالْعَلَلِ.

ندرج هذه الأمثال في جدول يوضح بجلاء، حلول متعلق معنى حرف الباء في مجروره (الآلة)، وذلك باستعمال الحرف الفضائي (الباء):

الحرف الفضائي المستعمل	الأداة (الفضاء المزيف)	الحاصل بالأداة	المثل العربي
الباء	الكتابة	تقييد العلم	30
	الكتمان	قضاء الحاجات	31
	العصا	ضرب العبد	32
	الحديد	فلح الحديد	33
	الداء	الدواء	34
	العقل	الصّلاح	35
	الجهل	الفساد	35
	العلل	صحة الجسد	36

يتبين مما سبق، اعتماد حقل الأداة على حرف الباء باعتباره حرفاً فضائياً، وهو ما يثبت قوة التّوازي الحاصل بين حقل الفضاء وحقل الآلة. فالعلاقات الفضائية تبين حقل الآلة. إلّا أنّنا حينما نستعمل العلاقات الفضائية للدلالة على الفضاء المادّي، يكون مفعول (الباء) عبارة عن مكان. وحين نستعمل العلاقات الفضائية للدلالة على الآلة لا يكون مفعول الحرف مكاناً بل أداة أو آلة. وعوض أن يكون الحلّول في المكان، يكون الحلّول في الآلة أو الأداة. وبه تُعتبر الآلة شبه فضاء، وتسلك سلوك عنصر المكان في الحقل الفضائي. بحيث تحلّ فيها الأمور التي حصلت بواسطتها.

تركيب.

قمنا في هذه الفقرة بالاستدلال على ورود مفهوم الحلول الفضائي، في التقاط تجارب فضائية وأخرى غير فضائية في المثل العربي القديم، نظرا للأهمية التي يكتسبها هذا الأخير في الثقافة العربية، بحيث يتم توظيف هذا المفهوم في البنيات الدلالية لكل هذه الحقول. خاصة وأن المثل من أكثر الأشكال التعبيرية التي تعكس تصور الشعوب على اختلاف طبقاتها وانتماءاتها، وتجسد أفكارها وتصوراتها وعاداتها وتقاليدها ومعتقداتها ومعظم مظاهر حياتها، في صورة حيّة وفي دلالة إنسانية شاملة، إذ تنتقل هذه العنصرية التصويرية للعالم إلى اللغة فتعطينا استعمالات استعارية لحروف الجرّ تبين الطريقة التي نتصور بها الفضاء ومن ثمّ نسقط مفاهيمه (الحلول والمسار) على حقول أخرى (الزمن، الملكية، الآلية، السببية،...). وتؤكد استعمالات الحروف في المثل العربي القديم، التلاقح عبر الحقول الذي يعني الإسقاط الشفاف للعلاقات الفضائية على حقول أخرى. وفي هذا دليل واضح على مفهوم التمثيل الذي يشكل ركيزة تصورنا.

2. المسار الاستعاري في المثل العربي القديم.

في إطار دراستنا، لإسقاط الحقل الفضائي (بمفاهيمه وعلاقاته)، على حقول أخرى غير فضائية (حقل الزمن والملكية والتعيين) في المثل العربي القديم، ندرس في هذه الفقرة، كيفية إسقاط بنية مسارية فضائية (مصدر . هدف) ذات الاستعمال اللغوي العادي، على مجالات تصوّرية غير فضائية (المجال الاجتماعي والمجال العاطفي) في المثل العربي القديم. إذ نناقش في هذه الفقرة كيفية التي تُبنى بها البنية المسارية الفضائية، حالات إنسانية مختلفة. فالمسار الاستعاري يعمد إلى تصوّر ما ليس فيزيائيا من خلال ما هو فيزيائي، فيتجاوز حدوده الفضائية إلى مجالات تصوّرية أخرى. ليثبت درجة استيعاب التجربة الفضائية للتجارب الإنسانية المعيشة. نطرح بالتالي مجموعة من الإشكاليات، وهي: كيف يتم إسقاط بنية مسارية فضائية على مجال تصوّري غير فضائي؟ كيف يُبنى المسار، تصوّر اجتماعيا أو حالة عاطفية بناء على التجربة الفضائية؟ إلى أيّ حدّ، تؤطر التجربة الفضائية التجارب الإنسانية المعيشة؟

1.2 الإسقاط التصوري في المثل العربي القديم.

يرى مارك جونسون (1987) أنّ طبيعة المسارات التي نمارسها في حياتنا اليومية، منها ما هو واقعي، ومنها ما هو استعاري.

1. المسار الواقعي هو الانتقال الاعتيادي في التجربة الاجتماعية للإنسان. مثال: من العمل إلى الكلية، ومن الكلية إلى البيت.

2. المسار الاستعاري: هو الانتقال الاستعاري من حالة إلى حالة. مثال: من الصفر إلى القمة. ونجد في مجمع الأمثال العربية، نماذج كثيرة يعمد فيها المسار الاستعاري إلى تصوّر ما ليس فيزيائيا من خلال ما هو فيزيائي، فيتجاوز حدوده الفضائية العادية إلى مجالات تصويرية أخرى لإثبات درجة استيعاب التجربة الفضائية لمختلف التجارب الإنسانية من خلال عملية الإسقاط التصوري. ونصنّف فيما يلي المسارات الاستعارية الموطّعة في الأمثال العربية القديمة، حسب نوعها:

1.1.2 استعارة "الموت مساراً" في المثل العربي القديم.

نلاحظ المثل العربي التالي:

37. وَمَا الْمَوْتُ إِلَّا رَحْلَةٌ غَيْرُ أَنَّهَا ***** مِنَ الْمَنْزِلِ الْفَائِي إِلَى الْمَنْزِلِ الْبَاقِي.

نفهم المسار الإنساني (الموت) في المثل (37) عن طريق المسار الفضائي، ونلاحظ ذلك من خلال عبارة (وما الموت إلا رحلة). ويمكن إنجاز هذا الإسقاط التصوري كالاتي:

الميدان التصوري (أ): رحلة الموت الاستعارية.

=

الميدان التصوري (ب): المسار أو الرحلة الواقعية.

نفهم من خلال هذا المثل العربي القديم، رحلة الموت عن طريق استعارة "الموت المسار". تسمّى تجربة الموت (ميدانا هديفا)، لأنّ الموت يشكّل "التصوّر المهدف"، أو الحالة الإنسانية المعبر عنها في البيت الشعري والمراد الانتهاء إليها باستعارة الشّاعر لهذه البنية المسار. وتسمّى التجربة الفضائية (ميدانا مصدريا)، لأنّ الفضاء يشكّل النقطة المصدر التي انطلقنا منها لبنينة تصوّرنا الذهني. نلاحظ من خلال المثل (37) استعمال الحرفين المسارين (من) و(إلى)، ومحوريهما (المنزل الفاني/ المنزل الباقي) لا يشكّلان فضاءين حقيقيين، بل هما حالتان إنسانيتان مجردتان:

المنزل الفاني: الحياة الدُّنيوية

≠

المنزل الباقي: الحياة الأُخروية.

نستنتج ممّا سبق أنّ المسار الاستعاري يهدف إلى تحقيق الفهم: فهم الميدان الهدف (أ) عن طريق الميدان المصدر (ب). فإذا نظرنا مثلاً في استعارة "الموت رحلة" الماثلة على المستوى التركيبي للمثل العربي (37)، فإنّنا نتعامل مع الموت باعتباره مساراً أو رحلة، لها نقطة بداية وأمكنة ومحطّات ثمّ نهاية. بمعنى أنّنا نستعمل ترسيمة الميدان المصدر (المسار الفضائي)، لفهم الميدان الهدف (رحلة الموت الاستعارية). وبالتالي فتجربة الموت تبدأ في نقطة معيّنة (المنزل الفاني) وتسير في مسار استعار معيّن وتنتهي إلى نهاية (المنزل الباقي). بناءً على طبيعة البنية التصوّرية للمسار الاستعاري في المثل (37)، نستخلص خصائص تشكّله داخلياً، وهي كالآتي:

-المصدر أو نقطة الانطلاق: يحضر هذا العنصر على مستوى تصوّرنا الذهني كما يحضر على المستوى التركيبي للمثل، من خلال المركّب الحرفي (من المنزل الفاني).

-الهدف أو نقطة النهاية: يحضر هذا العنصر كذلك على مستوى تصوّرنا الذهني كما يحضر على المستوى التركيبي للمثل، من خلال المركّب الحرفي (إلى المنزل الباقي).

-الأماكن المتتالية الرابطة بين المصدر والهدف، إذ نفترض أن يتضمّن المسار الاستعاري للبنية (37) مجموعة من النقط الرابطة بين المنزل الفاني والمنزل الباقي (أي: بين حياة الإنسان وموته). فالذات تعمل على قطع جميع النقط الموجودة على طول المسار الاستعاري.

2.1.2. استعارة "المقياسُ الخطّي مسارٌ" في المثل العربي القديم.

نلاحظ المثل التالي:

38. مِنْ الْقَرْشِ إِلَى الْعَرْشِ.

نلاحظ في المثل (38) استعمال المسار الاستعاري العمودي (فوق / تحت)، لتصوير فكرة انتقال وضعية الإنسان الاجتماعية من حالة أولية غير مرضية إلى حالة نهائية مرضية. ولفهم هذا الانتقال الاستعاري في الحالة الاجتماعية تمت الاستعانة بالمسار الفضائي المادي، عن طريق عملية إسقاط للميدان التصوري المصدر (ب) على الميدان التصوري الهدف (أ). ويمكن إنجاز هذا الإسقاط التصوري للانتقال الفضائي على التغير في الوضعية الاجتماعية كالتالي:

الميدان التصوري الهدف (أ): الانتقال الاستعاري من مرتبة اجتماعية إلى أخرى.

=

الميدان التصوري المصدر (ب): الانتقال الحقيقي من فضاء إلى آخر.

نفهم المثل (38)، عن طريق استعارة "المقياس الخطي مسار". يسمى التحوّل في الوضعية الاجتماعية المعبر عنها في هذا المثل (ميداناً هدياً)، لكونها الهدف المراد التعبير عنه باستعارتنا لهذه البنية المسارية. ويسمى الانتقال في الفضاء ميداناً مصدياً، لأننا انطلقنا من العلاقة الفضائية (من... إلى) لبنينة تصوّرنا لتطور الإنسان من وضعية إلى أخرى، فالفضاء يشكّل نقطة الانطلاق لفهم تغيّر المرء من الحالة الاجتماعية الأولية (الفرش) إلى الحالة الاجتماعية النهائية (العرش). نلاحظ من خلال المثل (38) استعمال الحرفين المسارين (من) و(إلى)، ومجوربهما (الفرش/ العرش) لا يشكّلان فضاءين حقيقيين، بل هما حالتان اجتماعيتان مجردتان:

الفرش: نقطة البداية في جانب ما من جوانب الحياة.

≠

العرش: نقطة الوصول في جانب ما من جوانب الحياة.

بناءً على طبيعة البنية التصورية للمسار الاستعاري في المثل (38)، نستخلص لهذا الأخير خصائصاً تشكّله داخلها، هي كالتالي:

- المصدر أو نقطة الانطلاق: يحضر هذا العنصر على مستوى تصوّرنا الذهني وكذلك على المستوى التركيبي للمثل، من خلال المركّب الحرفي (من الفرش).

- الهدف أو نقطة النهاية: يحضر هذا العنصر كذلك على مستوى تصوّرنا الذهني كما يتجسّد على المستوى التركيبي في البنية، من خلال المركّب الحرفي (إلى العرش).

- الأماكن المتتالية الرابطة بين المصدر والهدف، إذ يتضمنّ المسار الاستعاري للبنية (38) مجموعة من النقط الرابطة بين الفرش والعرش (مسيرة المرء في جانب ما من مسار حياته). فالذات تعمل على قطع جميع النقط الموجودة على طول المسار.

نستخلص إذن أنّ المسار الاستعاري يهدف إلى تحقيق الفهم، فهم الميدان الهدف (أ) عن طريق الميدان المصدر (ب). فإذا نظرنا مثلاً في استعارة المثل (46)، فإنّنا نتعامل مع التطور الذي يحركه الإنسان باعتباره مساراً فضائياً حقيقياً، له نقطة بداية وأمكنة ومحطات ثمّ نهاية أو نقطة وصول. بمعنى أنّنا نستعمل ترسيمة الميدان المصدر (المسار الفضائي المحض)، لفهم الميدان الهدف (التّرقّي في الوضعية الاجتماعية). وبالتالي فتجربة التّرقّي في المكانة الاجتماعية تبدأ في نقطة معيّنة (الفرش) وتسير في مسار معيّن وتنتهي إلى نهاية هي (العرش). 3.1.2. استعارة "الغايات أهدافاً فيزيائية" في المثل العربي القديم.

نلاحظ المثل التالي:

39. إِذَا مَا طَمَحْتُ إِلَى غَايَةٍ ***** رَكِبْتُ الْمَيَّ وَنَسِيتُ الْحَذَرَ.

إذا نظرنا إلى المثل العربي (39)، نجده يصف طموح المرء إلى غاية ما باعتماد بنية مسارية فضائية، فنحن بني البشر، نفهم أكثر الغايات تجريداً، عن طريق ما هو فيزيائي ملموس. وعليه، تمّت ترجمة الغاية المجردة في المثل (39) إلى هدف فيزيائي ملموس، ولنفهم الغاية المجردة واللاملموسة على أنّها نقطة الوصول المحضة والمادية التي تتّجه إليها الحركة الفيزيائية الحقيقية، وما أضفى على المسار الاستعاري خاصية الحقيقة هو عملية الإسقاط الاستعاري لبنية المسار الفضائي المادّي، حيث نستطيع أن نفهم الطّموح إلى الغايات المجردة عن طريق المسار الفيزيائي المحض إلى الأهداف الملموسة. نلاحظ أنّ المسار تصوّري الاستعاري للمثل (39) جعلنا نفهم غاية المرء وأهدافه المجردة، عن طريق ميدان تصوّري آخر، أي باعتبار الغاية الإنسانية هدفاً فيزيائياً ملموساً. ويمكن إنجاز ما قلناه كالآتي:

الميدان التصوّري الهدف (أ): مسار الغايات المجردة اللاملموسة.

=

الميدان التصوّري المصدر (ب): مسار الغايات الفيزيائية الملموسة.

نفهم من خلال المثل (39)، الرحلة إلى أهدافنا المجردة عن طريق المسار الاستعاري. يسمّى المسار إلى الغاية الإنسانية المعبر عنها في هذا المثل (ميدانا هدفا)، لكونها الهدف المراد التعبير عنه باستعارتنا لهذه البنية المسارية. ويسمّى المسار الفضائي الحقيقي (ميدانا مصدريا)، لأنه يشكّل النقطة المصدر التي منها انطلقنا لبنينة تصوّرنا، فالفضاء يشكّل نقطة الانطلاق للفهم. ونلاحظ من خلال المثل (39) استعمال الحرف المساري (إلى)، ومجروره (غاية) لا يشكّل فضاءً حقيقياً، بل هو نقطة وصول مجردة.

نستنتج مما سبق أنّ المسار الاستعاري يهدف إلى تحقيق الفهم، فهم (أ) عن طريق (ب)، أو فهم "الميدان الهدف" عن طريق "الميدان المصدر". فإذا نظرنا مثلاً في استعارة "الطموح نحو غاية وهدف مجرد" الماثلة على المستوى التركيبي للبنية (39)، فإننا نتعامل مع هذه التجربة باعتبارها مساراً مادياً محضاً، له نقطة بداية وأمكنة ومحطات ثم نقطة نهاية. بمعنى أننا نستعمل ترسيمة الميدان المصدر (المسار)، لفهم الميدان الهدف (العبور إلى الغاية). وبالتالي فهي تجربة تبدأ في نقطة معينة وتسير في مسار معين وتنتهي إلى نهاية. ويتكوّن المسار في المثل (39) من بنية داخلية هي كالتالي:

- المصدر أو نقطة الانطلاق: يحضر هذا العنصر على مستوى تصوّرنا الذهني، لكنّه يغيب على المستوى التركيبي، ويمكننا تقدير نقطة الانطلاق في المثل (39) كالتالي:

نقطة الانطلاق نحو الغاية = حالة أو وضعية أولية غير مرضي عنها.

- الهدف أو نقطة النهاية: يحضر هذا العنصر على مستوى تصوّرنا وكذلك على المستوى التركيبي في البنية، من خلال المركّب الحرفي (إلى غاية).

- الأماكن المتتالية الرابطة بين المصدر والهدف، إذ نفترض تضمّن المسار الاستعاري للبنية (39) مجموعة من النقط التي تعمل الدّات على قطعها على طول المسار لبلوغ غاية ما.

4.1.2. استعارة "الأحوال أماكن".

تبنى على أساس هذه الاستعارة، العديد من التعابير المسارية، وذلك نحو قول العرب:

40. وَقَعْنَا فِي حَيْصٍ بَيْصٍ.

يرصد لنا التعبير اللغوي العربي (40) حالة إنسانية مجرّدة، فعبارة (حيص بيص) المشهورة، تستعمل من طرف العرب للتعبير عن الوقوع في الشدة والاختلاط. تقول العرب: وقع القوم في حيص بيص، أي: سقطوا في حيرة واضطراب، أو وقعوا في شرّ وجلبة. نفهم هذه الحالة المجرّدة عن طريق الإسقاط التصوري الاستعاري لبنية المسار. وبذلك نستطيع أن نفهم الوضعية المجرّدة عن طريق المسار الفيزيائي. إذ نفترض وجود حالة أولية، واضحة على مستوى تصوّرنا الذهني وغائبة على المستوى التركيبي للمثل (40)، ثم تتألى الأحداث حتّى نصل إلى حالة نهائية حاضرة على المستويين التصوري الذهني والتركبي للمثل، وتجسدها عبارة (حيص بيص) .
نوضّح عملية الإسقاط التصوري للمسار الفضائي المادي على المسار المجرد، كالتالي:
الميدان التصوري المهدف (أ): الوقوع في ورطة أو في مشكل اجتماعي (فضاء استعاري).

=

الميدان التصوري المصدر (ب): الوقوع في حفرة أو على الأرض مثلاً (فضاء حقيقي).
يسمى الوقوع في حالة الاضطراب والحيرة المعبر عنها في هذا المثل (ميدانا هدفيا)، لكونها المهدف المراد التعبير عنه باستعارتنا لهذه البنية المسارية. ويسمى السقوط في حفرة (ميدانا مصدريا)، لأننا انطلقنا منه لبنينة تصوّرنا. فالفضاء يشكّل نقطة الانطلاق للفهم. ونلاحظ من خلال المثل (40) استعمال الحرف المساري (في)، ومجروره (حيص بيص) لا يشكّل فضاء حقيقيا، بل هو حالة قد تكون نفسية، أو اجتماعية، أو سياسية، أو عائلية ... إلخ. يتكون المسار في المثل (40) من بنية داخلية هي كالتالي:
- المصدر أو نقطة الانطلاق: يحضر هذا العنصر على مستوى التمثّل الذهني ويغيب على المستوى التركيبي للمثل. ويمكن تقديره كالتالي:

نقطة الانطلاق = حالة أو وضعية أولية قبل الوقوع في المشكل.

- المهدف أو نقطة النهاية: يحضر هذا العنصر على مستوى تصوّرنا وكذلك على المستوى التركيبي للمثل، من خلال المركّب الحرفي (في حيص بيص).

- الأماكن المتتالية الرابطة بين المصدر والمهدف، إذ نفترض عبور مجموعة من النقط التي قطعها المعني بالأمر والتي أدّت به في النهاية إلى الوقوع في ورطة.

نستنتج ممّا سبق أنّ المسار الاستعاري يهدف إلى تحقيق الفهم، فهم (أ) عن طريق (ب)، أو فهم "الميدان الهدف" عن طريق "الميدان المصدر". فإذا نظرنا مثلاً في استعارة "وقعنا في حيص بيص" الماثلة على المستوى التركيبي للبنية (40)، فإننا نتعامل مع الوقوع في مشكل اجتماعي باعتباره سقوطاً في حفرة مثلاً أو وقوعاً على الأرض، إذ له بدوره أمكنة ومحطات وبداية ونهاية. ونفترض أنّ المرء قام في بداية الأمر بأفعال أوقعته في نهاية الأمر في الشرّ. بمعنى أنّنا نستعمل ترسيمة الميدان المصدر (الوقوع في الفضاء ما)، لفهم الميدان الهدف (الوقوع في مشكلة). وبالتالي فهي حالة تبدأ في نقطة معينة وتسير في مسار معيّن وتنتهي إلى نهاية. ونجد في الثقافة العربية، عبارات كثيرة، تداولها العرب للتعبير عن وقوع المرء في مشكلة. باستعمال الحرف المساري (في) مثال:

41. وَقَعَ فِي أُمِّ جُنْدُب.

42. وَقَعَ فِي سَلَى الْجَمَلِ

43. وَقَعَ فِي وَادِي جَذَبَاتٍ.

وإذا عدنا للتحو العربي القديم نجد التحاة العرب قسموا الظرفية إلى حقيقية ومجازية.

• الظرفية الحقيقية نحو قولنا: يعيش في الرباط.

• الظرفية المجازية نحو قولنا: يعيش في الشقاء.

لننظر في الأمثال التالية:

44. ذُو الْعَقْلِ يَشْتَقِي فِي التَّعِيمِ بِعَقْلِهِ وَأَخُو الْجَهَالَةِ فِي الشَّقَاوَةِ يَنْعَمُ.

45. تَعَرَّفَ عَلَى اللَّهِ فِي الرَّخَاءِ يَعْرِفُكَ فِي الشَّدَةِ.

46. عَبْدُ الْمُطَامِعِ فِي لِبَاسٍ مَذَلَّةٍ ***** إِنَّ الدَّلِيلَ لَمَنْ تَعَبَّدَهُ الطَّمَعُ.

47. يَبِيتُ عَلَى حَرٍّ وَيُصْبِحُ عَلَى بَارِدٍ.

ومن وجهة نظر البنية التصورية (لجاكندوف 2002)، هناك اختلاف. فالتصوّر "في" في الأمثال العربية (44).

45. 46)، لا ينبثق من التجربة الفضائية، بل هو هنا تصوّر استعاري يعمل على بنية التصوّر الاجتماعي أو

الوضعيات الإنسانية المختلفة عن طريق البنية الفضائية. والأمر نفسه بالنسبة للتصوّر "على" في المثل (47).

وتجدر الإشارة إلى أنّ الحرفين "في" و "على" منبثقين من التجربة الفضائية لتمثيل هذه التصورات. وتبعاً لهذا، فإنّ السبب الذي يجعلنا نتحدّث عن الكينونة في حالات معيّنة، مثل: الشقاء، والتّعيم، أو الرّخاء، والشّدّة، هو أنّنا نبنى تصوّرات مجرّدة، مثل الشّقاء أو التّعيم، ونفهمها بفضل تصوّر أساس هو تصوّر الفضاء. نتحدّث في المثل (44)، عن سقوط "ذي العقل" في حالة "الشّقاء"، لأنّ العاقل يشقى وإن كان في نعمة لتفكّره في عاقبة أمره وعلمه بتحوّل الأحوال. واستمتع "أخ الجهالة" في حالة "التّعيم"، لأنّ الجاهل ينعم في الشّقاوة لغفلته وقلة تفكّره في العواقب. وهي مثال للاستعارة التي تعمل على بنية الحالة التّفسية عن طريق البنية الفضائية. ونتحدّث في المثل (45) عن حالتين إنسانيتين متناقضتين "الرّخاء" و "الشّدّة"، وهي مثال للاستعارة التي تعمل على بنية التّصوّر الاجتماعي عن طريق البنية الفضائية. فالرّخاء والشّدّة حالتان إنسانيتان قد تحيّلان إلى ما هو نفسي (الهمّ والفرج) أو اجتماعي (الفقر والغنى)... ويشار في المثل (47) إلى تقلّب المرء بين حالتين نفسيّتين متناقضتين، إذ يضرب هذا المثل لمن يجد في أمرٍ ثم يفتر عنه. وهي مثال للاستعارة التي تعمل على بنية الوضعية التّفسية عن طريق البنية الفضائية.

نتبيّن من خلال الأمثال العربية القديمة (44. 45. 47)، اعتبار الحالة العاطفية أو الاجتماعية أو النفسية (التّعيم، الشّقاء، الرّخاء، الشّدّة)، بمثابة فضاء تتموقع فيه الأشياء والكيانات (ذو العقل، أخ الجهالة...). ومنه نستنتج إمكانية بناء تصوّرات مجرّدة، ونفهمها بفضل تصوّر أساس هو تصوّر الفضاء. بعبارة أخرى، إنّنا نُعبّر عن أشياء مجرّدة عبر تحارب فضائية مماثلة لها، فننتج بنيات دالّة (كما هو مبين في الأمثلة أعلاه). ولهذا السبب يمكن أن يستعمل الحرف "في" أو غيره في أوضاع غير فضائية، كما في الأمثلة السابقة، للدلالة على الكينونة في التّعيم والشّقاء والشّدّة والرّخاء. فلا أنّ الفضاء يحتوي الكيان، يصبح تصوّر احتواء حالات كالنّعيم والشّقاء والشّدّة والرّخاء لذوات من خلال حقل الفضاء أمراً ذا دلالة.

خلاصات ونتائج.

نخلص في هذه الورقة البحثية المتعلقة بالتصور الاستعاري للمسار الفضائي في المثل العربي القديم، إلى كون الاستعارة في جوهرها، جزء من البنية التصورية للإنسان، وليست ظاهرة لغوية بالأساس. خاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار طبيعة المادة اللغوية المحللة، وهي المثل العربي القديم، باعتباره فنا تعبيريا يعكس تصورنا للعالم، حيث لا بد لهذا التمثيل أن ينعكس على اللغة. وتم رصد الاستعارة في المثل العربي القديم انطلاقا من مجموعة من العناصر، كالتجهيز التصوري الذي نجده كامنا في ذهن/دماغ الإنسان، لكونه مرتبط بتجربتنا الفيزيائية والجسدية والثقافية إضافة إلى كونه مؤطرا بنظرية الاستعارة التصورية المقدمة من خلال عمل لايكوف (1993)، والتي تشكل مقارنة لتنظيم التصورات المسارية ذات الطبيعة الاستعارية وبنائها. وتجب الإشارة إلى أنّ المسار الاستعاري في المثل العربي القديم مؤسس على مجموعة من الاستعارات المسارية، والتي يتم التوصل إليها من خلال مجموعة من الإجراءات، مثل مفهوم الإسقاط التصوري. والواقع أنّ الخاصية الأساسية التي تميز المسار الاستعاري في المثل العربي القديم تتجلى بالأساس في ارتكازه على فهم مجال ما من خلال مجال آخر اعتمادا على توافقات. كما أنّ المسار الاستعاري في المثل العربي يتسم بخاصية الإنتاجية. وبالتالي، فالاستعارة تمنح المسار قوة تعبيرية، الشيء الذي يجعل من المسار يتجاوز حدوده إلى مجالات تصورية أخرى، ويعاملها معاملة الفضاء جزئيا، لكون المعرفة أو التجربة الفضائية تؤطر التجارب الإنسانية وتمثل الأساس والجوهر العام لمعظم التجارب الإنسانية المعاشة.

نستخلص مما سبق أنّ المسار الاستعاري يعمل على تجاوز المعنى اللغوي الذي تحمله اللغة، وذلك لأننا نملك تجهيزا تصوريا يجعلنا نتجاوز القائمة اللغوية، وندخل في إطار التجارب التصورية فوق . اللغة لندرك مداركنا مجتهرة ونتحدث عن المسار الاستعاري مع مراعاة خصوصية المصدر والهدف، لأننا عادة ما نتصور ما ليس فيزيائيا من خلال ما هو فيزيائي. بعبارة أخرى، نحن البشر نتصور ما هو محدود بوضوح أقل عن طريق ما هو محدود بوضوح أكثر.

Conclusion

In this research paper related to the metaphorical conception of the space path in the ancient Arab proverb, we conclude that the metaphor, in its essence, is part of the conceptual structure of the human being, and not primarily a linguistic phenomenon. Especially if we take into account the nature of the analyzed linguistic corpus, which is the ancient Arab proverb, as an expressive art that reflects our perception of the world, where this assimilation must be reflected in the language. The metaphor in the ancient Arab proverb is monitored on the basis of a set of elements, such as the conceptual equipment which is already in the mind / brain of the human being, as it is related to our physical, and cultural experience in addition to being framed by the conceptual metaphor theory presented through Lakoff's work (1993), as an approach which organize conceptual metaphorical paths. It must be noted that the metaphorical path in the old Arab proverb is based on a set of path metaphors, which are reached through a set of procedures, such as the concept of conceptual projection. In fact, the main feature that characterizes the metaphorical path in the old Arab proverb is primarily reflected in its focus on understanding one field through another, depending on consensuses. The metaphorical path in the Arab proverb is also characterized by the characteristic of productivity. Consequently, the metaphor gives the path an expressive power, the thing that makes the path transcend its boundaries to other conceptual areas, and deals with it as a partial treatment of space, because knowledge or space experience frames human experiences and represents the basis and general essence of most lived human experiences.

We conclude from the foregoing that the metaphorical path works to override the linguistic meaning that language carries, because we have a conceptual equipment that makes us transcend the linguistic list, and enter the perceptual experiences above-linguistic to realize our perceptions equipped, and talk about the metaphorical path, taking into account the specificity of the source and the goal. That is because we usually visualize what is not physical through what is physical. In other words, we humans perceive what is limited with less clarity through what is more clearly defined.

المراجع العربية.

- ابن جني، أبو الفتح عثمان: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، دت.
- ابن السيد، البطليوسي: الاقتضاب في شرح أدب الكاتب، تحقيق مصطفى السقا وحامد عبد المجيد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، الطبعة الأولى، 1981م.
- ابن عقيل: شرح الألفية، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، دت.
- ابن هشام، عبد الله بن يوسف: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن مبارك، دار الفكر، بيروت، الطبعة السادسة، 1985م.
- ابن يعيش، موفق الدين: شرح المفصل، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الثالثة، 1983م.
- جحفة، عبد المجيد (2000): مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى.
- الجرجاني، عبد القاهر: العوامل المائة النحوية، تحقيق البدرائي زهران، دار المعرفة، القاهرة، الطبعة الثانية، دت.
- الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله: البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت، الطبعة الثانية، 1972م.
- الزمخشري، أبي القاسم: الكشاف، دار المعرفة، بيروت، دت.
- سيبويه، أبي بشر عمرو بن عثمان: الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، 1991م.
- عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، دت.
- غاليم، محمد (1987): التوليد الدلالي في البلاغة والمعجم، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى.
- غاليم، محمد (1999): المعنى والتوافق: مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي، معهد الدراسات والتعريب بالرباط.
- غاليم، محمد (2007): النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة: مبادئ وتحليل جديدة، الطبعة الأولى، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.
- غاليم، محمد (2013): "المعنى والتصورات"، ضمن كتاب: لسانيات النص وتحليل الخطاب، إعداد محمد الخطاب، دار كنوز للمعرفة، عمان، الأردن.
- غاليم، محمد (2014): "السمات والوجهات وهندسة النحو"، ضمن كتاب: اللسانيات وإعادة البناء، ندوة تونس للسانيات، 10 أبريل 2014.
- غاليم، محمد (2015): اللسانيات والآداب، مبحثان معرفيان ضمن مجلة البلاغة والنقد الأدبي، العدد الثالث 2015.
- القزويني، الخطيب محمد بن عبد الرحمن: الإيضاح في علوم البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1985م.

- المالحقي، أحمد بن عبد النور: وصف المباني في شرح حروف المعاني، تحقيق أحمد محمد الخراط، مجمع اللغة العربية بدمشق، 1974م
- المرادي، الحسن بن القاسم: الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، دار الآفاق الجديدة، بيروت، الطبعة الثانية، 1983م
- المهروي، علي بن محمد: الأزهية في علم الحروف، تحقيق عبد المعين الحلوي.

المراجع الأجنبية

- Jackendoff, R (1972) : Semantic interpretation in generative grammar, cambridge, Ma, Mit Press.
- Jackendoff, R (2002) : Foundations of language oxford : oxford university Press.
- Jackendoff, R (2007) : Language consciousness, culture, essays on mental structure cambridge, Ma : Mit press
- Johnson, M (1987) : the body in the mind : The bodily basis of meaning, Imagination and reason, Chicago, University Press.
- Lakoff, G (1993) : The contemporary theory of metaphor, in A. orthoy (ed), Metaphor and thoughtn 2nd edition, cambridge : Cambridge university press.
- Lakoff, G (2006) : conceptual metaphor, in cognitive linguistics Gruyter Berlin, New York.
- Lakoff, G and Johnson, M (1980) : Metaphors we live by, Chicago : university of chicago Press.

"البجائيون ودورهم في تنشيط الحركة اللغوية والأدبية في الشمال الإفريقي"

د. جمعة زروقي

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية _ الجزائر _ "وحدة ورقلة"

dr.zdjomana@gmail.com

الملخص:

لم يدّخر علماء اللغة والأدب الجزائريون جهداً في خدمة لغة القرآن المجيد؛ فقد نشأ معظمهم في بيوت علم وأدب تهتم بحفظ وتحفيظ القرآن الكريم، وتثبيت الأحاديث النبوية الشريفة، وتقديس التراث العربي، مما انعكس على شخصياتهم، وتوجهاتهم العلمية؛ فقد كرس هؤلاء العلماء حياتهم لطلب العلم، وتحصيله، والبحث في المسائل العلمية _ كلٌّ في مجاله _؛ فبرز منهم الأديب، والشاعر واللغوي، والنحوي، والصوفي، وغير ذلك من التخصصات، والمتأمل في سير وتراجم هؤلاء العلماء يلمس اهتمامهم البالغ بتدوين، وتأليف إنتاجهم العلمي في أسفار، وكُتُب قيمة، منها ما هو متوفر، ومنها ما هو مغمور، وتحاول هذه الورقة البحثية الكشف عن ثلثة منزوية بإحدى مدينتي الجزائر الكبرى، ألا وهي مدينة "بجاية" العريقة، التي أخرجت زمرة من العلماء الذين بلغوا شأواً في العلم، وأسهموا بمؤلفاتهم، وتنقلاتهم في تنشيط الحركة اللغوية والأدبية في شمال إفريقيا.

الكلمات المفتاحية: البجائيون، التأليف، التراث العربي، الحركة اللغوية والأدبية، شمال إفريقيا.

The patriarchs and their role in activating the linguistic and literary movement in North Africa

Dr. Djemaa Zerrouki

Linguistic Research Unit and arabic language issues in Algeria Ouargla

dr.zdjomana@gmail.com

Abstract:

Algerian scholars of linguistics and literature have spared no effort in serving the language of the glorious Qur'an. Most of them grew up in houses of science and literature concerned with preserving, memorizing the Quran, confirming noble prophetic hadiths, and revering the Arab heritage, which was reflected on their personalities and scientific orientation. These scholars have devoted their lives to seeking knowledge, acquiring it, and researching scientific issues - each in its field. Among them, the writer, poet, linguist, grammar, and morphologist excelled, and other disciplines, and contemplating the biographies and translations of these scholars touches their keen

interest in codifying and composing their scientific production in travels and valuable books, some of which are available, some of which are immersed, This research paper reveals a traumatic fulcrum in one of Algeria's great cities, the ancient city of Bejaia, which brought out a group of scholars who have reached a level of science and contributed with their writings and movements in activating the linguistic and literary movement in North Africa. So who are these scholars, and how was their scientific upbringing ?, How was their linguistic and literary production, and what were their writings distinguished ? and how did they contribute to activating the linguistic and literary movement in the North African region - specifically_

Keywords: The patriarchs, authorship, Arab heritage, linguistic and literary movement, North Africa.

تزعج بطونُ الكُتُبِ بذكر علماء الشمال الإفريقي عامة _ وعلماء بجاية¹ خاصة _ ولم يكن ذلك نابعاً من فراغ؛ لأنّ البجائيين _ إلى جانب جهود إخوانهم من أقطارٍ مختلفة قاموا بدورٍ بارزٍ في تحقيق التواصل المعرفي وتغذيته، باستمرار؛ فقد كان لهم شرفُ المساهمة في تعميق الصّلة الحضارية، حيث استقروا في حواضرٍ علمية كبرى بالبلدان العربية على غرار حاضرة تلمسان، والمشرق، والقاهرة، وفاس، وسبتة، وغرناطة... فأتى لهم تيسير التبادل الثقافي، ومواكبته، وإثرائه بمختلف الروافد المعرفية من تدرسي، ونقل للكتب، والمؤلفات، مما أسهم في تحقيق رواجٍ فكري كبير، وأكسب هذه الحركة العلمية قيمة كبيرة كونها لم تقتصر على بلدان المغرب العربي بل إنها قد تجاوزتها إلى بلدان المشرق أيضاً، والمدينة المنورة، ولارب في تبوء "بجاية" تلك المكانة المرموقة، فقد قال الشاعر أبو علي حسن بن الفكون القسنطيني² فيها [البسيط]:

يَا طَالِبًا وصفها إن كُنْتَ ذَا نَصَفٍ** قُلْ جَنَّةُ الْخُلْدِ فِيهَا الْأَهْلُ وَالْوَلَدُ.

وقد أسهم علماء بجاية في الإشعاع الثقافي الذي شهدته المراكز الثقافية الواقعة بشمال إفريقيا منذ القرون الوسطى بوضوح ولَمعانٍ كبير، ولعل ما سجله أغلب المؤرخين من عرب، وأجانب خير شاهدٍ ودليلٍ على ذلك؛ ففي مجال العلوم نجد نسبة كبيرة من بين أولئك العلماء الأفاضل الذين خصّص لهم عالم "التكرور" أحمد بابا التمبكتي (963هـ - 1063م) حيزاً كبيراً من كتابه الشهير "نيل الابتهاج بتطريز الديباج" حيث اقتفى أثر "ابن فرحون إبراهيم بن علي بن محمد، برهان الدين اليعمرى"

(ت799هـ)، وأكمل ما جاء في كتابه " الديباج المذهب في معرفة علماء أعيان المذهب " في ذكر البحّاثين الذين انتقلوا من شرق الجزائر إلى البلدان المجاورة، والأمصار البعيدة؛ فكانوا يُدرّسون، ويُفيدون، ويؤلّفون.

وتندرج هذه الدراسة ضمن مجال التّراجم والسّير، الذي يقدّم للباحثين والقراء صورةً لامةً عن مساهمات بحاية ورجالاتها في تنشيط الحركة العلميّة، والثّقافيّة، ونقلها إلى البلدان العربيّة والاسلاميّة. خاصّة بلدان الشّمال الإفريقي.

وتكمن أهمّيّتها في كونها ذات صلة بعلماء اللغة والأدب البحّاثين، الذين أسهموا في نشر العلوم والثّقافة العربيّة والاسلاميّة الممتدّة إلى خارج أقطار البلاد العربيّة، وكذا تسليط الضّوء على نشأتهم العلميّة وأثرها في إنتاجهم الفكري.

ومن هذا المنطلق وقع اختيار الدراسة على موضوع: "البحّاثيون ودورهم في تنشيط الحركة اللغويّة والأدبيّة في الشّمال الإفريقي" لأسباب عدّة منها:

— التّعريف على منابع الثّقافة لدى علماء بحاية.

— تتبّع حركة تنقّلاتهم، وذكر إنجازاتهم العلميّة، ثمّ الحديث عن تأثيرهم في الحركة اللغويّة والأدبيّة في جهة الشّمال الإفريقي — تحديداً.

وعليه يُمكن طرح التساؤلات التالية:

من هم هؤلاء العلماء؟ وكيف كانت نشأتهم العلميّة؟ وكيف كان إنتاجهم اللغويّ والأدبيّ، وبم تميّزت مؤلّفاتهم؟ وكيف أسهموا في تنشيط الحركة اللغويّة والأدبيّة في جهة الشّمال الإفريقي؟ وكيف كانت إسهامات الحركة العلميّة البحّاثيّة الجزائريّة في عمارة أرض شمال إفريقيا، وما جاورها بنور العلم؟

ومن خلال عنوان هذا البحث، فإنّه يسعى إلى محاولة الوقوف على جملة من الأهداف أهمّها:

— التّعريف بعلماء اللغة والأدب بمدينة "بحاية" الأثرية الجزائريّة.

— الحديث عن تراجم وسير بعض هؤلاء العلماء قصد تعريف الباحثين والأساتذة والطلبة بهم من أجل فتح آفاق البحث في مؤلّفاتهم، ومناهجهم اللغويّة، والأدبيّة.

— ذكر بعض النماذج من المؤلفات اللغوية والأدبية بالمنطقة.

— بيان جهود هؤلاء العلماء في حفظ التراث اللغوي العربي، وإسهامهم في إثرائه.

وتحقيقاً لهذه الأهداف تم تقسيم الدراسة على جملة من المحاور أهمها:

— لمحة تاريخية و تعريف موجز بمنطقة بجاية وتراثها اللامادي.

— عرض مفصل للعلماء الذين تم العثور على سيرهم العلمية ومؤلفاتهم في ثنايا الكتب.

— البحث في سمات التأليف المشتركة بين هؤلاء العلماء.

— دور هؤلاء العلماء في نشر علوم اللغة والأدب في شمال إفريقيا.

— نتائج الدراسة.

ولهذه الدراسة ارتباط وثيق بالتراث؛ لاتصال موضوعها بتراجم وسير علماء اللغة والأدب البجائيين، وهذا ما يكسبها قسطاً من الأصاله.

ويهدف الاجابة عن التساؤلات المطروحة، تم اتباع المنهج التاريخي الذي يتبع بعض المراحل التي سار عليها هؤلاء العلماء الأجلاء، ويقف على بعض المحطات التي كان لها الدور الكبير في نبوغهم العلمي، كما تمت الاستعانة بالمنهج المذكور في ترتيب هؤلاء العلماء حسب تاريخ الوفاة، كما اتبعت المنهج الوصفي، في وصف تلك الجوانب الهامة من حياة هؤلاء العلماء.

وفي هذا الاطار، وبعد استقراء جملة من المصادر والمراجع تم طرح الفرضية التالية:

— لعلماء بجاية الأثر الواضح في تنشيط الحركة اللغوية والأدبية في شمال قارة إفريقيا.

وتنحصر حدود الدراسة في منطقة بجاية الجزائرية الواقعة على ساحل البحر الأبيض المتوسط، ومن بين علمائها تم انتقاء بعض العلماء الذين برعوا في مجال اللغة والأدب"، ولم تغطي الدراسة جميع هؤلاء العلماء، وإنما اكتفت ببعض علماء بجاية الذين ورد ذكرهم في معجم أعلام الجزائر — من صدر الاسلام حتى العصر الحاضر — للمؤلف "عادل نويهض"، خاصة — ، وبعض مصادر التراجم المتاحة عامةً .

وقد خلّصت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمّها ما جاء في الفرضيّة المطروحة، وهو قيام علماء بجاية بدور كبير في نشر الإشعاع العلمي والثقافي بشمال إفريقيا؛ فحاضرة بجاية لا تقل أهمية عن حواضر المشرق، والأندلس، وقلعة بني حمّاد، وتلمسان، وقسنطينة.

1_ لمحة تاريخية و تعريف موجز لمنطقة بجاية وتراثها اللامادي:

مدينة بجاية الناصرية³

قد يتشعب الحديث عن مدينة بجاية، وتراثها المادي و اللامادي؛ فهي تكتنّز بموروث ثقافي أكسبها ميزة خاصة بين باقي الحواضر الإسلامية القائمة خلال القرون الميلادية : الرابع عشر، والخامس عشر، والسادس عشر؛ وقد عدّها المؤرّخون من بين أهمّ حواضر المغرب العربي الأوسط، ويعود ذلك لعوامل متنوّعة أكسبتها هذه الخصوصيّة؛ فهي تنماز بموقع جغرافي إستراتيجي، كونها من المّدن المطلة على ساحل البحر الأبيض المتوسط، وتميزها بتاريخها السياسي الحافل بالمآثر والأحداث، وغناها بمؤهلات اقتصادية نحو: رواج النشاط التجاري بها، خاصّة الملاحة، والصناعة، والزراعة، كلّ هذه العوامل وغيرها « جعلت منها حاضرة لسكان القبائل المقيمة في محيطها الجغرافي، وبخاصّة منها منطقة زاوة، التي شكّلت نواة القاعدة الديموغرافية للمدينة التي شيدت بساحة قبائلها _ كما عبّر عن ذلك ابن خلدون»⁴

وقد شهد لها التاريخ بالازدهار والتّقدّم في شتى المجالات؛ فقد « ازدهرت في عهد المنصور ازدهاراً كبيراً، حيث نعمت بالازدهار الاقتصادي والتّجاري؛ فكما كان الناصر من أعظم ملوك إفريقيا كانت بجاية من أعظم مدنها، وقد بقي بها قصّر اللؤلؤة الذي يقول فيه ابن خلدون بأنّه " من أعجب قُصور الدّنيا، وقد بنى الناصر فيها المباني العجيبة المؤنّقة، وشيّد المدارس العظيمة" »⁵، كما أثّرت هذه العوامل في تنشيط الحياة العلميّة والفكرية ورواجها، وأثرى هذا النشاط حضور علماء بجاية ونشاطهم الثقافي ، وتأثيرهم بالتّشاطر العلمي آنذاك، وفيما يأتي نطالع عرضاً مجملًا لأعلام بجاية الذين برعوا في مجال اللغة والأدب.

2_ عرضٌ للعلماء الذين تمّ العثور على سيرهم العلميّة ومؤلفاتهم في ثنايا الكُتب:

2_1: علماء اللغة والأدب البجائيين:

أ_ إبراهيم بن عبد الله بن هلال الخزرجي البجائي: فقيه، وأديب، وكاتب من أهل بجاية، من أعلام القرن الميلادي الثامن (8 ق هـ / 14م)، وُلِيَ كتابة العلامة للأمير مسعود بن موسى بن هيدور الموحد التميملي، قال أبو الوليد الأحمر: " جَمَعَ بين الحُطَّتين، السِّيف والقلم، وقَدَّمُهُ في الفصاحة أثبت من علم، وهو فارسُ حربٍ ويراغة، وصاحبُ ذكاء وبراعة، والشَّعر هو الفدّ في سبكِ حليّه، والمستنير من ضوء التحسين يحلّي حليّه"⁶

ب_ أحمد بن إدريس البجائي، أبو العباس: عاش بعد عام (760هـ / ... _ بعد 1359م) فقيه مالكي، كان كبير علماء بجاية في وقته، أطلق عليه فارس السجّاد لكثرة صلّاته، قال ابن فرحون: " رَحَلَ وَحَجَّ، واجتمعت به في مكّة المشرفة فرأيتُهُ رجلاً عالماً مهيباً وقوراً، وكانت وفاته بعد السّتين وسبعمئة"، له " شرح على ابن الحاجب" نقل عنه جماعة من الفقهاء والعلماء: منهم ابن عرفة وأحمد بن زاغو، ومحمد بن بلقاسم المشدالي وغيرهم⁷.

ج_ أحمد بن عمران البجائي، أبو العباس: من أعلام القرن الهجري الثامن (8هـ / 14 م) خطيب بجاية وفقيهها، ورَكَدَ تلمسانَ بين سنة 718 و720هـ، وحضر مجلساً علمياً ظهر فيه نبوغه، فأكرمه السلطان أبو تاشفين الأوّل ومنحه مائتي دينار ذهباً، أخذَ عنه المقرّي الجدّ، وأثنى عليه، له "شرح" على ابن الحاجب في ثلاثة أسفار.⁸

د_ أحمد بن محمد بن عليّ بن غازي بن موسى الداودي، أبو محمّد، البجائي: (... _ 841هـ / ... _ 1438م)

أديب، من أهل بجاية من آثاره " حديق المقلّتين في شرح بيتي الرّقيمتين" مخطوط، يتضمّن واحداً وأربعين معنيّ لهما⁹

هـ_ أحمد بن محمد بن محمد بن عبد الرحمن بن عليّ بن أحمد، الشّهاب البجائي (... _ 860هـ / ... _ 1456م)، أحد أبرز فقهاء بجاية، « له مشاركة في علوم العربيّة والمنطق، وغيرها، أخذ في بجاية عن أبي عبد الله محمد بن يحيى بن عبد الله البجائي، وأبي عبد الله محمد بن محمد القمّاح الأندلسي،

ورحل إلى المشرق وحجَّ، وأخذ يحضر عن القاياتي، وابن قديد، والعزَّ عبد السلام وغيرهم، كما أخذ عن علماء المدينة المنورة، قال السخاوي: " تقدّم في العلوم، ولم يكن بعد شيخنا ابن خضر من يُدانيه في إرشاد المتبتلين وله فيها حدودٌ نافعة، أخذ عنه الأعيان من كلّ مذهب فُنونًا كالفقه والعريّة والصّرف، والمنطق، والعروض، وأخذت عنه العريّة كما أخذ عنه أخ له، له " شرح إيساغوجي " توفي بالقاهرة، ودُفِن بِثَرِيَةِ الصّالِحِيَّةِ »¹⁰

و- حمزة بن محمّد بن حسن بن علي بن عبد الحكيم البجائي: (839_ 902هـ/1435م_ 1496م): « عالم مالكيّ، مهَرّ في الأصلين والعريّة والصّرف والمعاني والبيان والمنطق، من أهل بجاية تعلّم بها وبتونس، ثمّ رحل إلى المشرق، وحجّ وجاور، وعاد إلى القاهرة فاجتمع بالكفايجي أحد العلماء بالمعقولات، وكان هذا يُجلُّ البجائي لِعِلْمِهِ، قال السخاوي: وأقام بالقاهرة مُنْجَمًا عن النَّاس، وأقرأ الطّلبة واجتمع به الفضلاء، وطلبه السّلطان بعد محنة إمامه الكرّكي فاجتمع به ومازحه وقبل شفاعته في بعض الأمور، وقد سلّمث عليه بعد قدومه من الحجّ مرّة ثانية فابتهج ومشى معي من خلوته لباب المدرسة، والبُغاث بأرض مصر يستنسر "»¹¹.

ز- عبد الله بن سلامة البجائي(ق6هـ/ 12م)، أبو محمّد: أديب، شاعر، من أهل بجاية سكن مصر وتنقّل بين القاهرة والإسكندريّة والصّعيد والريف، كان معاصرا للعماد الأصفهاني الكاتب (519_ 597هـ) وقد ذكره في كتابه خريدة القصر " وأورد له مقطوعة شعريّة¹².

ح- عبد الله بن محمّد بن موسى بن علوان (ق 9هـ/ ق 15م)، هو أبو محمّد البجائي: أديب، له نَظْمٌ من أهل بجاية قال صاحب تعريف الخلف: من أصحابنا الذين هم في وقتنا أي أواخر القرن التاسع عشر، و أوائل الذي يليه، له نَظْمٌ في الفرائض سلّك فيه طريقة الحجازيّين والتّجديّين¹³.

ط- أبو زكرياء يحيى بن أبي علي المشتهر بالزّواوي: هو من أجَلِّ عُلماء بجاية، « ويُنسب إلى بني حسن من أقطار بجاية، والنّاس ينسبون فيه الحسنائي، وُلِدَ في منطقة بني عيسى، من قبائل زواوة، وقرأ - رضي الله عنه - أوّل أمره، بقلعة بني حمّاد على الشّيخ الصّالح أبي عبد الله بن الخراط وغيره ثمّ ارتحل إلى المشرق ولقي الأحيار، والمشائخ من الفقهاء، والمتصوّفة وأهل طريق الحق، استوطن - رحمه الله - بعد رجوعه من المشرق، وجلس بها لنشر العلم وبثّه، توفي سنة 611هـ »¹⁴

يـ مروان بن عمار بن يحيى، أبو الحكم، البجائي (... نحو 610هـ / ... نحو 1213م) : قاضٍ، وفقهه، له مشاركة في علوم اللغة والأدب، من أهل بجاية، وبها سمع من عبد الحق الإشبيلي، ثم انتقل إلى المغرب والأندلس، فسمع بفاس، وسبتة وغرناطة، وأخذ عن أبي ذر الخشني كثيرًا من كُتُب الأدب واللغة، قال ابن الأثير: وكان من الأدباء النبهاء، مُشاركًا في أبواب من العلم، حسن الخط، جيد الضبط كتب للولادة، وولي قضاء المرية، ثم أخرج عنه، وبلغني أنه توفي في نحو 610هـ¹⁵.

كـ منصور بن محمد بن عبد العزيز السلمي المتناني البجائي (865_ حيا 930هـ / 1461_ حيا 1524م): لغوي، أصولي، منطقي، فرضي، من فقهاء المالكية، وُلِدَ في متنانة من أعمال بجاية، ثم سكن بجاية (878هـ) وتعلّم بها وبتونس، ودخل القاهرة سنة 889هـ في طريقه لأداء فريضة الحجّ فما تيسر له وتخلّف بها، فأخذ عن جماعة من علمائها، كما أجازته السخاوي الضوء اللامع¹⁶.

لـ أبو العباس أحمد بن محمد الغبريني: « قاضي القضاة والمترجم من بجاية في العهد الحفصي، وأصله من المنطقة الشهيرة آيت غبرين من القبائل الكبرى بضواحي العزازقة اشتهر بكتابه في التراجم " عنوان الدراية" يُعدّ هذا الكتاب من أهمّ المصادر التاريخية الموثوقة في الحياة العلمية في بجاية خلال القرون الوسطى، وسجل حافل بتراجم علماء بجاية، ويُعتبر المرجع الأساس لكلّ من يهتم بالتاريخ السياسي، الثقافي، العلمي، والديني لبجاية — خصوصًا — والمغرب — عمومًا »¹⁷، كما يُعدّ مرجعًا أساسيًا في التعريف بطرائق التعليم آنذاك، وُلِدَ الغبريني عام 664هـ_ 1246م، في منطقة آيت غبرين¹⁸، وقد شهدت تخرّج العديد من أهل العلم، وفي طليعتهم ابنه أبو القاسم التونسي (ت 772هـ) الذي عُيّن مُفتي وقاضي القضاة بتونس.

وقد نشأ الغبريني في بجاية، وتعلّم بها وبتونس، كان فقيهاً، ثم وُلّي القضاء بمواضع عدّة آخرها مدينة بجاية؛ إذا فقد كان ينتمي إلى الوسط العلمي للمدينة أيام نزول الفيلسوف الشهير : ريمون لول (1235م_ 1315م)¹⁹.

3_ سمات التّأليف المشتركة بين هؤلاء العلماء:

اتّسمت تآليف علماء بجاية بالتنوّع؛ ففي مجال اللغة والأدب نجدهم قد اهتموا بعلميّ النحو والصّرف، كما أولوا عنايةً بميدان التراجم والسّير، ولم يُغفلوا أدب الرحلة، وفيما يلي حديثٌ عن بعض مؤلّفاتهم

1_3: شرح ابن الحاجب لأحمد بن إدريس البجائي: يقول التّمبكتي: في نيل الابتهاج: قلتُ له شرح ابنُ الحاجب، نقل عنه النَّاسُ كالشيخ أبي العباس الفلشاني في شرحه، والامام محمد بن بلقاسم المشدالي في اختصاره لمختصر ابن عرفة، والعلامة أحمد بن زاغو التلمساني وغيرهم، وأخذ عنه يحيى الزهوني، وابن خلدون، ونقل عنه ابن فرفة وسمّاه الفقيه الصّالح²⁰

2_3: ألفية بن معطٍ أو الدّرة الألفية في علم العربية، هي من أشهر مؤلّفات ابن معطٍ؛ لأنّه نظمها في ألف بيت، ويُعدُّ ابنُ معطٍ رائداً في استعمال لفظ الألفية في أشعاره؛ فقد أطلق هذه التسمية على منظومته النحويّة؛ حيث قال: "هذا إتمام الألفيّة" وذكرها العلامة ابن مالك في ألفيته قائلاً:

وتقتضي رضا بغير سخطٍ * فائقة ألفية ابن معطٍ²¹

ذكرها ابن خلدون في مقدّمته بقوله: « وجاء المتأخرون بمذاهبهم في الاختصار فاختصروا كثيراً من ذلك الطّول، مع استيعابهم لجميع ما نُقِل، كما فعله الرّخشيّ في المفصل، وابن الحاجب في المقدّمة له، وربّما ينظّموا ذلك نظماً مثل ابن مالك في الأرجوزتين الكبرى والصّغرى، وابن معطي في الأرجوزة الألفية »²²

3_3: عنوان الدّراية فيمن عرّف من العلماء في المائة السّابعة ببجاية: تمّ تصنيفه في السّنوات الأخيرة قبل وفاة الغبريني، اشتمل الكتاب على أهمّ العلماء الذين عرفتهم ببجاية ما بين الرّبع الأخير من القرن السادس الهجريّ وآخر القرن السّابع الهجري، (ابن خلدون) يهدف إبراز الحركة العلميّة بمدينة ببجاية آنذاك، ولم يَكُن هدف المؤلّف سرد التّاريخ الاجمالي للمنطقة بل هدَفَ إلى جمع الأحداث الخاصّة، كما تعرّض إلى ذكر قضايا عديدة، وما يهمّنا هنا القضايا المتعلّقة بالترجمة، وأساليب التّعليم في حاضرة ببجاية، وأسلوب التّدريس، وأماكن التّعليم المختلفة²³.

ويعتبر " عنوان الدّراية" من أهمّ كُتُب التّراجم الجزائريّة إلى جانب " كتاب الوفيات لابن قُنفذ القسنطيني ت 809هـ، 1407م، والبستان لابن مریم التلمساني (1014هـ، 1606م) "الدّرة المصونة" لأبي العباس أحمد البّي 1063هـ، 1653م _ 1139هـ، _ 1726م)، ورحلة الحُسَيْن الورثيلاي (ت 1193هـ، 1779م)، فقد تمّ ذكر هذا الكتاب في عدّة مؤلّفات بيبليوغرافيّة نحو ما ورد عند: (ابن القاضي المكناسي، ابن فرحون، المخلوف، الحفناوي، حاجي خليفة...) ²⁴

4_ دور هؤلاء العلماء في نشر علوم اللغة والأدب في شمال إفريقيا:

انبرى علماء بجاية لنشر العلم وحضور المجالس التي تتم فيها مداورة المسائل اللغوية والفقهية، من ذلك ما رواه المقرئ التلمساني عن نبوغ أبي العباس أحمد بن عمران في مسألة قول ابن الحاجب في حد العلم: « صفة توجب تمييزاً لا يحتمل التقيض، الخاصة إلا أن يُراد في الحد " لِمَنْ قَامَتْ به " لأنها إنما توجب فيه تمييزاً لا تمييزاً، وهذا حسن²⁵.

ومن ذلك ما ورد في قول المقرئ التلمساني: فمنهم الفقيه أبو عبد الله محمد بن يحيى الباهلي، عُرف بابن المسفر، باحثه واستفدت منه، وسألني عن اسم كتاب الجوهر فقلت له: من الناس من يقول الصّحاح بالكسر، ومنهم من يفتح، فقال: إنما هو بالفتح بمعنى الصحيح، — كما ذكره في باب صحّ، قلت ويحتمل أن يكون مصدر صحّ كحَنان²⁶.

خاتمة ونتائج:

يمكن القول إنّ الأدباء واللغويين بمدينة بجاية قد أسهموا بشكل كبير في نشر العلم والثقافة، من خلال رحلاتهم العلمية، وتنقلاتهم فكانوا يمثلون مصدراً للاشعاع العلمي والثقافي، بما قدموه من مؤلفات في شتى العلوم، وشكلت أعمال بعضهم نقطة البداية لبعض المؤلفين وخير مثال على ذلك احتدائ ابن مالك الأندلسي بابن معط في ألفيته، كما يُعَدّ اهتمامهم بالتدريس، ولجوء طلبة العلم إليهم، ومدارسهم للمسائل العلمية عاملاً مهماً في تلك الحركة العلمية التي لاقت رواجاً وانتشر صيتها في شتى الأقطار .

الهوامش:

¹ — ذكر السيوطي في لبّ الباب ص30، أنّ النسبة إلى بجاية: بجَاوِي. يُنظر ابن فرحون، الديباج المذهب، ج1، ص16.

² — هو حسن بن علي بن عمر القسنطيني، المكنى بأبي تميم، قاضٍ (602هـ — 1205هـ)، ورحالة من أكابر الفقهاء العلماء، رحل إلى المشرق، ثم دخل الأندلس ووُلّي قضاء بلنسية، من سنة 568هـ — إلى سنة 581هـ، ثم تولى قضاء بجاية واستمرّ حتى سنة 584هـ، حين استُقْدِمَ إلى مراكش، ليولّي قضاء مرسية بالأندلس، بعد وفاة قاضيه ابن حُبَيْش، فتوفي وهو سائر في طريقه إليها بـتلمسان. يُنظر: عادل نُويّهض، معجم أعلام الجزائر، من صدر الإسلام حتى العصر الحاضر، دار الوعي، روية — الجزائر، دط، 2017، 1438هـ، ص: 253.

- ³ _ مدينة بجاية الناصرية، سُميت كذلك نسبةً لمؤسسها، ومجدها الناصر بن علناس عام 460هـ.
- ⁴ _ مفتاح خلفات، بجاية حاضرة زاوية أنموذجاً للمدينة المتطورة، مجلة كلية العلوم الإسلامية، الصراط، السنة الحادية عشر، محرم 1430هـ، جانفي 2009م، ص 176.
- ⁵ _ عبد الحميد هيمة، حاضرة بجاية ودورها في تطور الحركة الصوفية بالمغرب، مجلة الفضاء المغاربي العربي، ص 01.
- ⁶ _ يُنظر: مستودع العلامة 69، وابن خلدون ترجمة الأمير مسعود، ومثله في الاستقصاء نقلا عن، عادل نويهض، معجم أعلام الجزائر، ص 41، 42.
- ⁷ _ يُنظر نيل الابتهاج ص 99، وعادل نويهض، ص 42، 43، نقلا عن دُرّة الحجال، 1: 80، وشجرة التور 1: 233، 5: 255، وابن خلدون 7: 604، وتعريف الخلف 2: 30، والديباج 81، ومعجم المؤلفين 1: 157.
- ⁸ _ يُنظر: الشيخ أحمد بن محمد المقرئ التلمساني، نفخ الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق، د إحسان عباس، دار صادر بيروت، دط، دت، ج 5، ص 250، ونيل الابتهاج 69، عادل نويهض، معجم أعلام الجزائر، من صدر الإسلام حتى العصر الحاضر، دار الوعي، روية _ الجزائر _، دط، 2017، 1438هـ، ص 43.
- ⁹ _ عادل نويهض، معجم أعلام الجزائر، ص 44، نقلا عن هدية العارفين 1: 126، وكشف الظنون 635.
- ¹⁰ _ عادل نويهض، معجم أعلام الجزائر، ص 44، نقلا عن الضوء اللامع للسخاوي، ج، ص 180 و 260.
- ¹¹ _ عادل نويهض، معجم أعلام الجزائر، ص 44 نقلا عن الضوء اللامع 3: 167، ونيل الابتهاج 110، والحلل السُنْدُسِيَّة 1/ 3: 648 وفيه ولادته سنة 809هـ. ومثله في تعريف الخلف 140.
- ¹² _ عادل نويهض، ص 48. (الخريدة: قسم شعراء المغرب 1: 343.
- ¹³ _ عادل نويهض ص 48. (تعريف الخلف 2: 24)
- ¹⁴ _ يُنظر: أبا العباس أحمد بن أحمد بن عبد الله الغبريني، عنوان الدراية، المطبعة التبليبية، لصاحبها أحمد بن مراد التركي، وأخيه بمدينة الجزائر المحمية، ط 1، 1328هـ، 1910م، ص 75، 76، 77.
- ¹⁵ _ يُنظر عادل نويهض، معجم أعلام الجزائر، ص 52، نقلا عن، التكملة لابن الأبار، وتعريف الخلف ص 566.
- ¹⁶ _ يُنظر: عادل نويهض، معجم أعلام الجزائر، ص 53، نقلا عن السخاوي، الضوء اللامع ج 10، ص 172.
- ¹⁷ _ ملخص كتاب أشغال الملتقى الدولي حول الغبريني _ : بعنوان " الغبريني مترجم سير علماء بجاية "، بالمرشح الجهوي لبجاية، من 19 _ 20 نوفمبر 2014، ص 19.
- ¹⁸ _ منطقة آيت غبرين: من بطن قبائل الأمازيغ بالجزائر في أعلى وادي سباو _ كما جاء في ملخص كتاب أشغال الملتقى الدولي حول الغبريني _ : بعنوان " الغبريني مترجم سير علماء بجاية "، بالمرشح الجهوي لبجاية، من 19 _ 20 نوفمبر 2014، ص 19.
- ¹⁹ _ المرجع السابق، ص 19.

- ²⁰ _ يُنظر: أحمد بابا التنبكي، نيل الابتهاج بتطريز الديباج، تقدم عبد الحميد عبد الله الهرامة، دار الكتاب، طرابلس، ط2، 2000م ص 99
- ²¹ _ محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسي، متن ألفية ابن مالك في النحو والصرف، مؤسسة الرسالة، بيروت _ لبنان، ط1423هـ، 2002م، ص5.
- ²² _ عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب، والعجم والبربر، ومن عاصريهم من ذوي السلطان الأكبر، تحقيق وتقديم عبد السلام الشاذلي، المركز الوطني للبحوث في عُصور ما قبل التاريخ وعلم الانسان والتاريخ، _ الجزائر _ ج3، ص 238، 239.
- ²³ _ ملخص كتاب أشغال الملتقى الدولي حول الغبريني _ : بعنوان " الغبريني مترجم سيّر علماء بجاية " ، بالمرشح الجهوي لبجاية، من 19 _ 20 نوفمبر 2014، ص20
- ²⁴ _ ملخص كتاب أشغال الملتقى الدولي حول الغبريني ص20، 21.
- ²⁵ _ المقرئ التلمساني، نفخ الطيب، ج5 ص 250.
- ²⁶ _ المقرئ، نفخ الطيب، ج5 ص 250.

المصادر والمراجع:

- 1 _ أحمد بابا التنبكي، نيل الابتهاج بتطريز الديباج، تقدم عبد الحميد عبد الله الهرامة، دار الكتاب، طرابلس، ط2، 2000م.
- 2 _ أحمد بن أحمد بن عبد الله "أبو العباس" الغبريني، عنوان الدراية، المطبعة التبليبية، لصاحبها أحمد بن مراد التركي، وأخيه بمدينة الجزائر المحمية، ط1، 1328هـ، 1910م.
- 3 _ إبراهيم بن علي، بن محمد، بن فرحون، " برهان الدين اليعمري" الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب.
- 4 _ شهاب الدين أبو العباس أحمد بن محمد بن أحمد بن يحيى القرشي، المقرئ التلمساني، نفخ الطيب من عُصْن الأندلس الرطيب، تحقيق، د إحسان عباس، دار صادر بيروت، دط، دت.
- 5 _ عادل نُويهض، معجم أعلام الجزائر، من صدر الإسلام حتى العصر الحاضر، دار الوعي، روية _ الجزائر _ دط، 2017، 1438هـ.
- 6 _ عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب، والعجم والبربر، ومن عاصريهم من ذوي السلطان الأكبر، تحقيق وتقديم عبد السلام الشاذلي، المركز الوطني للبحوث في عُصور ما قبل التاريخ وعلم الانسان والتاريخ، _ الجزائر _ 2006.

7_ محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسي، متن ألفية ابن مالك في النحو والصرف، مؤسسة الرسالة، بيروت_ لبنان، ط1423هـ، 1، 2002م.

المجالات العلمية:

8_ عبد الحميد هيمة، حاضرة بجاية ودورها في تطور الحركة الصوفية بالمغرب، مجلة الفضاء المغاربي العربي.
9_ مفتاح خلفات، بجاية حاضرة زاوية أمودجما للمدينة المتطورة، مجلة كلية العلوم الإسلامية، الصراط، السنة الحادية عشر، محرم 1430هـ، جانفي 2009م.

الوثائق:

10_ ملخص كتاب أشغال الملتقى الدولي حول الغبريني_ : بعنوان " الغبريني مترجم سير علماء بجاية " ، بالمرح الجوهوي لبجاية، من 19_ 20 نوفمبر 2014.

قراءة أسلوبية في ديوان الأخضر عبد القادر السائحي.

د. محمد بلهوارى

جامعة وهران 1 أحمد بن بلة الجزائر

belhaouarimohammed@gmail.com

الملخص بالعربية:

تطوّرت المناهج الأدبية تطورا كبيرا في العصر الحديث نتيجة لعوامل عدّة يأتي على رأسها تطور علوم اللغة عامة واللسانيات بوجه خاص.

ومن ثمّ كان للمنهج الأسلوبى دورا بارزا في استنطاق العمل الأدبي وكشف أسرارها من خلال مستوياته المختلفة، فالتحليل الأسلوبى يُسهم في إظهار رؤى الكاتب وأفكاره وملامح تفكيره، ويكشف لنا عمّا وراء الألفاظ والسياق من مغزى ومعاني ينطوي عليها النص كما يبرز القيم البلاغية والجمالية فيه.

وعلى هذا الأساس كانت هذه الدراسة محاولة للاقترب من هذا المنهج وتطبيقه على ديوان الأخضر عبد القادر

السائحي.

أمّا أبرز التساؤلات المطروحة هي:

إلى أيّ مدى يمكن للمنهج الأسلوبى أن يكشف عن أسرار النص الشعري، وما أبرز الخصائص والظواهر الأسلوبية التي تختبئ وراء لغة الشعر عند "الأخضر السائحي" وكيف تجلّت على مستويات النص؟..
الكلمات المفتاحية: الأسلوب، الأسلوبية، التركيب، الدلالة، الأخضر السائحي

Stylistic reading in the collection of Lakhdar Abdul Qadir Al-Sayehi.

D.mohammed belhaouari

University of Oran 1 Ahmed Ben Bella, Algeria

belhaouarimohammed@gmail.com

Abstract :

Literary curricula have evolved considerably in the modern era as a result of several factors, on top of which are the development of language sciences in general and linguistics in particular.

Hence, the stylistic approach had a prominent role in exploring the literary work and revealing its secrets through its different levels.

On this basis, this study was an attempt to approach this approach and apply it to the collection of Lakhdar Abdul Qadir Al-Sayehi.

As for the most prominent questions raised are:

To what extent can the stylistic approach reveal the secrets of the poetic text, and what are the most prominent stylistic characteristics and phenomena that hide behind the poetry language of "Al-Akhdar Al-Sayeh", and how did they manifest themselves at the levels of the text?

Keywords: Style, stylistics, composition, connotation, Al-Akhdar Al-Sayeh

مقدمة:

أظهرت المناهج الحديثة اهتماما كبيرا بطرق تحليل النصوص الأدبية والكشف عن مدلولاتها الجمالية والوقوف عند السمات البلاغية التي تميزها، مركزة في ذلك على معايير موضوعية، يستطيع الناقد على أساسها ممارسة عمله النقدي وترشيد أحكامه وقيامه على أسس منضبطة تُسهم في إثراء الممارسة النقدية.

وتعد الأسلوبية نظرية شمولية في الأسلوب وتمثل علما حدثا يدور في إطار من المنهجية والموضوعية، بحيث تقوم في عملها داخل النص وانشغالها بتحليل عناصره واستخراج دلالاته على ركائز موضوعية لا بد من الاستناد عليها والانطلاق من تلك المعطيات لتتبع ظاهرة الأسلوبية حتى يتسنى للباحث الأسلوبى الوصول إلى الأهداف المرجوة من هذا العمل .

ومما لا ريب فيه أنَّ الأدب الجزائري عموما والشعر على وجه الخصوص، يزخر بكثير من الأسماء اللامعة التي سجلت أسماءها على صفحات الإبداع، الشاعر الجزائري محمد الأخضر السائحي.

1- ترجمة الشاعر:

ولد الشاعر الجزائري محمد الأخضر عبد القادر السائحي عام 1918 بقرية العالية بضواحي الحجيّة تفرّت ولاية ورقلة بالجنوب الجزائري، حفظ القرآن الكريم في مسقط رأسه في سن مبكرة ثم انتسب لمعهد الحياة بالقرارة الذي كان يرأسه الشيخ بيوض اتم مقرر ثلاث سنوات في سنة واحدة، التحق بعدها رغم الضائقة المالية التي كان يعاني منها والده إلى جامع الزيتونة بتونس سنة 1935م، حيث انتسب إلى جمعية الطلبة الجزائريين الزيتونيين وكتب نشيدها ولم يتجاوز السابعة عشرة من عمره، شارك في تأسيس جمعية الأمل ومدرسة الفلاح ومدرسة النجاح، كما شارك في كل النشاطات الأدبية، له عدة دواوين منها: همسات وصرخات سنة 1965م، جمر ورماد سنة 1981م، أناشيد النصر سنة 1983م، ديوان

للأطفال سنة 1985م، أنتج برامج عديدة قبل وبعد الثورة التحريرية للإذاعة الجزائرية منها برامج "ألوان" فاز بعدة جوائز منها الميدالية الذهبية لمهرجان الشعر العربي الحادي عشر بتونس سنة 1973م، توفي في 11 جويلية 2005 بعد صراع طويل مع المرض أفقده التواصل مع الكلمة التي عاش بها ولها ربح الله شاعرنا واسكنه فسيح جناته"¹.

2- الأسلوب والأسلوبية:

2-1 مفهوم الأسلوب:

جاء في مقاييس اللغة أن مادة: " (سَلَبَ) السَّيْنُ وَاللَّامُ وَالْبَاءُ أَصْلٌ وَاحِدٌ، وَهُوَ أَخَذُ الشَّيْءِ بِخِفَّةٍ وَاخْتِطَافٍ. يُقَالُ سَلَبْتُهُ ثَوْبَهُ سَلْبًا. وَالسَّلْبُ: الْمَسْلُوبُ. وَفِي الْحَدِيثِ: «مَنْ قَتَلَ قَتِيلًا فَلَهُ سَلْبُهُ». وَالسَّلْبُ: الْمَسْلُوبُ. وَالسَّلُوبُ مِنَ الثَّوْقِ: الَّذِي يُسَلَبُ وَلَدُهَا وَالْجَمْعُ سُلْبٌ. وَأَسْلَبَتِ النَّاقَةُ، إِذَا كَانَتْ تِلْكَ حَالَهَا. وَأَمَّا السَّلْبُ وَهُوَ لِحَاءُ الشَّجَرِ فَمِنْ الْبَابِ أَيْضًا؛ لِأَنَّهُ تَقَشَّرَ عَنِ الشَّجَرِ، فَكَأَنَّمَا قَدْ سُلِبَتْهُ"². وقال ابن منظور: "سلبه الشيء يسلبه سلبا وسلبا، واستلبه إياه. وسلبوت، فعلوت: منه. وقال اللحياني: رجل سلبوت، وامرأة سلبوت كالرجل. وكذلك رجل سلاية، بالهاء، والأنثى سلاية أيضا. والاستلاب: الاختلاس. والسلب: ما يسلب؛ وفي التهذيب: ما يسلب به، والجمع أسلاب. وكل شيء على الإنسان من اللباس فهو سلب، والفعل سلبته أسلبه سلبا إذا أخذت سلبه، وسلب الرجل ثيابه"³.

بينما يرى دارسون آخرون أن الجذر اللغوي لكلمة (أسلوب) في اللغات الأوربية واللغة العربية، فقد اشتقت في هذه اللغات من الأصل اللاتيني وهو يعني (ريشة) ثم انتقل عن طريق المجاز إلى مفهومات تتعلق كلها بطريقة الكتابة، ثم أخذ يطلق على التعبيرات اللغوية الأدبية"⁴.

ورسم "فرجيل" في دائرته الثلاثية في الأسلوب الحدود الفاصلة بين طبقات المجتمع في توزيع المفردات والصور ومظاهر الطبيعة، وأسماء الحيوانات والآلات والأماكن...⁵. ومن هنا يتضح معنى الأسلوب وهو الطريق المتبع، وطريقة الأديب في الكتابة عن طريق اختياره الألفاظ المحددة للتعبير عن معاني مختلفة.

أما اصطلاحا فيعدّ (ابن قتيبة) من كبار الدارسين الذين اهتموا بالأسلوب أثناء تعمقهم في الدراسات القرآنية حيث ربط بين الأسلوب وأداء المعنى في نسق مختلف، فلكل مقام مقال عنده، فهو يؤكد أن طبيعة الموضوع الذي تطرّق له، والقدرة الأدائية للمتكلم، واختلاف المواقف، لها تأثير على تعدد

الأساليب، فمن يعرف فضل القرآن الكريم عند (ابن قتيبة) هو من كثر نظره، واتسع علمه، وفهم مذاهب العرب وافتنائها في الأساليب، وما خصّ الله بها لغتها دون جميع اللغات⁶. ويعرف ابن خلدون الأسلوب على أنّه: "عبارة عن المنوال الذي ينسج فيه التراكيب، أو القالب الذي يفرغ فيه، ولا يرجع إلى الكلام باعتبار إفادته أصل المعنى الذي هو وظيفة الإعراب، ولا باعتبار إفادته كمال المعنى من خواص التراكيب الذي هو وظيفة البلاغة والبيان، ولا باعتبار الوزن كما استعمله العرب فيه الذي هو وظيفة العروض، فهذه العلوم الثلاثة خارجة عن الصناعة الشعرية، وإنما يرجع إلى صورة ذهنية للتراكيب المنتظمة كلية باعتبار انطباقها على تركيب خاص، وتلك الصورة ينزعها الذهن من أعيان التراكيب وأشخاصها ويصيرها في الخيال كالقالب أو المنوال"⁷. يستشف من كلامه أنّ الأسلوب هو القالب الذي تصبّ فيه التراكيب اللغوية.

أمّا (أحمد الشايب) ويعرّف الأسلوب بأنه: "طريقة التفكير والتصوير والتعبير"⁸. والملاحظ هنا أنّ (أحمد الشايب) مزج بين ما أصّله القدماء من دراسات بلاغية وما جاء به الغرب، حيث ربط الأسلوب بالنظم في قوله: "الأسلوب الأدبي هو طريقة الكتابة، أو طريقة الإنشاء، أو طريقة اختيار الألفاظ وتأليفها للتعبير عن المعاني قصد الإيضاح والتأثير، أو الضرب من النظم والطريق فيه"⁹. وبناء على ما سبق، فالأسلوب هو قدرة الكاتب على اختيار صيغ معيّنة، أو تعبير محدد يتيح له فرصة إخراج ما يكمن بداخله وما يحسّ به من انفعالات، ومن أفكار يتصوّرها في ذهنه ومعان ودلالات يريد تبليغها إلى المتلقي.

2-2 مفهوم الأسلوبية:

تعود النشأة الأولى لعلم الأسلوب أو الأسلوبية كما يرى صلاح فضل إلى العالم الفرنسي جوستاف كوبر تينج 1886م، في قوله "إن علم الأسلوب الفرنسي ميدان شبه مهجور تماما حتى الآن... فواضعوا الرسائل يقتصرون على تصنيف وقائع الأسلوب التي تلفت أنظارهم طبقا للمناهج التقليدية... لكن المهدف الحقيقي لهذا النوع من البحث ينبغي ان يكون أصالة هذا التعبير الأسلوبي أو ذاك، وخصائص العمل أو المؤلف التي تكشف عن أوضاعهما الأسلوبية في الأدب، كما تكشف بنفس الطريقة عن التأثير الذي مارسته هذه الأوضاع... ولشدة ما نرغب في أن تشغل هذه البحوث أيضا بتأثير بعض العصور

والأجناس على الأسلوب... وبالعلاقات الداخلية لأسلوب بعض الفترات بالفن وبشكل أسلوب الثقافة عموماً¹⁰.

فهو يُرجع الإرهاسات الأولى لميلاد علم الأسلوب إلى العالم الفرنسي "جوستاف كوبر تينج" من خلال انتباهه لفكرة الأسلوب الفرنسي المهجور في تلك الفترة.

أما (رابح بوحوش) فيرى أن مصطلح الأسلوبية قد ظهر على يد (فون دير قابلتز) سنة 1875م، أي قبل سنة 1886م، وهي نظرية في الأسلوب ترتكز على مقولة "بوفون" الشهيرة: "الأسلوب هو الرجل نفسه" وتنطلق من فكرة العدول عن المعيار اللغوي، وموضوعها هو دراسة الأسلوب من خلال الانزياحات اللغوية والبلاغية في الصناعة الأدبية¹¹.

بيد أن نشأة النقد الأسلوبي وتطوره واكتماله في النصف الثاني من القرن العشرين تعود إلى التطور الذي طرأ على علم اللغة منذ بدايات القرن التاسع عشر، فمنذ ذلك التاريخ أخذت المناهج العلمية التجريبية ترحل المنهج التاريخي عن مكانه، بعد أن بسط سيطرته على الدراسات الإنسانية منذ أمد بعيد¹².

وبالمقابل بدأ المنهج الوصفي في التوسع معتمداً على المعاينة المباشرة والتعبير الكمي عن المفاهيم، والتي يرى أنها وظيفة العلم الجوهرية، حيث يتم تشخيصها من خلال رصد وتسجيل الملاحظات عن الأشياء والوقائع، وإدراك ما بينها من علاقات متبادلة، وتصنيف خصائصها وترتيبها، ووصف سياقاتها¹³، فالأسلوبية بهذا الشكل تعدّ فرعاً من اللسانيات اعتمدت في نشأتها على تطور الدرس اللغوي واستفادات منه، غير أنّ هدف الدرس فيهما يختلف، لأنّ اللسانيات تهتم باللغة في عمومها وفي نمطها العادي ممّا يستخدمه المتكلمون منطوقاً في التواصل اليومي، أمّا الأسلوبية فتدرس الخصائص الفردية في الكلام، أي: دراسة النموذج الخاص الذي تصاغ فيه اللغة وتوظف، وبهذا تكون الأسلوبية وصفية تقييمية تحاول الالتزام بالموضوعية منطلقاً من تحليل الظواهر اللغوية والبلاغية للنص.

3- وظيفة التحليل الأسلوبي:

تكمن أهمية التحليل الأسلوبي في الكشف عن المدلولات الجمالية للنص، وذلك عن طريق النفاذ في مضمونه وتحزّنه عناصره، وبهذا يمكن للتحليل أن يمهّد الطريق للناقد ويمده بمعايير

موضوعية يستطيع على أساسها ممارسة العمل النقدي بإحكام.

كما تهتم الأسلوبية بدراسة النص دراسة وصفية، وتحليلية بمعزل عن الظروف الخارجة عنه،

وتتوقف عند حدود الأنماط التعبيرية التي تتجاوز وظيفة الإبلاغ والإخبار، فمهمتها هي دراسة كل ما يؤدي وظيفة شعرية في الخطاب الأدبي، أي: ذلك الجانب الجمالي الذي يثبته المبدع في عمله الإبداعي¹⁴.

4- المستوى التركيبي في القصيدة:

المستوى التركيبي هو أحد مستويات التحليل الأسلوبي يتم فيه دراسة الجملة من حيث أنواعها وتركيبها كالتقديم والتأخير، والكشف عن العلاقات النحوية بين الكلمات في الجملة ووظيفة كل كلمة فيها، لذلك فهو عنصر مهم في بحث الخصائص الأسلوبية كدراسة طول الجملة وقصرها وعناصرها، كالمبتدأ أو الخبر، الفعل والفاعل، وكذا ترتيبها فالنحو هو أساس التركيب، لذا فهو يشكل ركنا أساسيا في نظام اللغة العربية لما له من أثر في تركيب الجمل ودلالاتها، فالبناء اللغوي للشعر على المستوى التركيبي يتجلى ذلك في تركيب الجملة وتشكيلها ومن ثم فإن الكلمات - من خلال تجاوزها وترابطها وتضافرها - تشكل جملة دالة على معنى في سياق النص الشعري¹⁵.

أما القصيدة هي نص شعري ومن البديهي أن يكون المكون الاساسي والبناء الذي يبنى عليه هذا النص هو الجملة، فالجملة هي نواة القصيدة التي تبوح بمعنى أولي للقارئ حيث تتألف فيما بينها لتفصح عن إجمالي اتجاه القصيدة كما أنه هي من تمنحه - القصيدة - تلك الحيوية من خلال أنماطها المختلفة، فالتركيب الذي ينعقد به الكلام وتحصل منه الفائدة لا يحصل إلا من اسمين... أو ف فعل واسم¹⁶، يقول السيوطي: "الكلام لا يتأتى إلا من اسمين، أو من اسم وفعل، فلا يتأتى من فعلين ولا حرفين، ولا اسم وحرف، ولا كلمة واحدة، لأنّ الإفادة إنما تحصل بالإسناد، وهو لا بد له من طرفين: مسند ومسند إليه، وكذلك الاسم مع الفعل، لكون الفعل مسندا، والاسم مسند إليه، والفعالان، والفعل والحرف لا مسند إليه فيهما"¹⁷.

وعليه فقد رصدنا في القصيدة أنواع الجمل الموظفة من إسمية وفعلية وأي منها المهيمن على النص، وأهم أنماطها والأزمنة المستعملة من ماضي ومضارع وأمر ودلالة ذلك، وهي كالآتي:

4-1 الجملة الفعلية:

عرّف النحاة القدماء الجملة الفعلية بأنّها الجملة التي صدرها فعل، وعرّفها بعض المحدثين باعتبار ما يدلّ عليه المسند فقال: " هي الجملة التي يدلّ فيها المسند على التجدد، أو التي يتصف فيها المسند إليه بالمسند اتصافا متجددا، وبعبارة أوضح، هي التي يكون فيها المسند فعلا، لأنّ الدلالة على التجدد إنّما تستمد من الأفعال وحدها"¹⁸، أي: التي يعتني فيها المتكلم بالمسند المتجدد شيئا بعد شيء فيقدّمه على المسند إليه الذي يشترط فيه أن يكون معروفا عند الباحث والمتلقي¹⁹، وقد استعمل الشاعر صور من الجمل الفعلية، وسنتناول بعض النماذج من هذه الجمل:

قال الشاعر²⁰:

مرحبا يا رمضان مرحبا طول السنين
كلما جئت استبان فيك أمر المسلمين
أنت رمز الاتحاد في لياليك المنيرة
من بلاد لبلاد حرر الدنيا الكبيرة
أنت عنوان الوثام كل ثغر يوم تأتي
جئت تدعو للسلام أنت شهر البركات
نزل القرآن نورا ساطعا بالابتسام
ملأ الكون سورا والرضا طول الدوام
يا فرحتي بالعيد ويومه السعيد
يجيء بالأفراح في الليل والصباح

والملاحظ في هذه الأبيات أن محمد السائحي وظّف مجموعة من الأفعال، مثل (جئت، استبان، حرر، تأتي، تدعو، نزل، ملأ...) وهذا التوظيف راجع لإفادة التجدد والحدوث، لأنّ شهر رمضان يأتي كل سنة ويتجدد، لذا الشاعر استعمل الأفعال الماضية والمضارعة، كما حافظ على التركيبة الخاصة بالجملة الفعلية، مثل قوله: (جئت تدعو للسلام)، فهنا الجملة الفعلية تتألف من المسند (جاء) والمسند إليه الضمير (تاء) والذي هو تاء الفاعل، وأيضا (تدعو) تتألف من مسند ومسند إليه وهما (دعا، وواو الجماعة فاعل)، وهذا ما يسمى بتركيب الجملة الأساسية، حيث أنّها تتضمن شيئين هما الحدث المقترن بالزمان، والفاعل أو

نائبه، فيحمل الحدث الخبر وتتم فائدة الكلام بذكر الفاعل أو نائبه، كما يجب أن يكون ما تتم به الفائدة معروفا عند الباث والمتلقي، وفيها يتم ترابط العناصر الأساسية للكلام، ويستخدمها المتكلم لإبلاغ المخاطب بالحدث والقائم به²¹.

ومثاله أيضا في قوله:

نزل القرآن نورا ساطعا بالابتسام

ملأ الكون سرورا والرضا طول الدوام

والملاحظ في هذا التركيب أنّ الجملة الفعلية مكوّنة من مسند (نزل) ومسند إليه (القرآن) وبه تتم الفائدة، أما ما أضيف إليها من حال أو مفعول به أو صفة، فهو مكمل ومتّم للجملة.

وقد استعمل الأخضر السائحي في قصيدته نماذج بكثرة تدلّ على هذا النوع، وهذا الاستعمال بهذا الشكل يبيّن لنا أنّ الشاعر كان يسلك طريقا مباشرا في المعنى، وهذا من خلال توظيفه الأزمنة والتي تدلّ على الماضي والمضارع والأمر. وهذه الأزمنة سواء كانت مادية أو معنوية، فهي في الأخير تدور وتتحرك بين هذه الأزمنة جيئة وذهابا، وتعود الكيفية التي تتحرك بها داخل القصيدة إلى شخصية الشاعر وأسلوبه في إدارته لهذه الأزمنة وما ينطبع على القصيدة من شخصيته.

كما ورد أيضا في قصيدته جملا فعلية مركبة أو الجمل الموسعة الإسناد، وهي الجمل التي سُبقت بعنصر من عناصر التوسيع، وعناصر التوسيع هي الألفاظ التي تقتزن بركني الإسناد وتؤدي معنى التعليق²²، ومن أهمها أدوات التحقيق والتوكيد، والغرض من هذه الأدوات في الكلام تثبيت المعاني في نفس المخاطب، وإزالة ما علق بها من شكوك وإمالة ما خالجه من شبهات²³، وللتوكيد أدوات بعضها ما يختص بالاسم وبعضها بالفعل، وقد وجدنا هذه الأدوات مستعملة في قصيدة الأخضر السائحي، منها قوله في حبه لوطنه والاعتزاز بعلمه والافتخار به²⁴:

قد رفعتك فرفرف عاليا طول المدى

إنّا نحن الحماة إنّا نحن الفدى

نلاحظ هنا أنّ الشاعر قد استعمل حرف (قد) والتي تدخل على الماضي والمضارع، فتفيد مع الماضي التحقيق، بعد توقع حدوث الفعل، وتقرّب الماضي من الحال فتجعله منتها به، ومن حيث المقام الذي

تستعمل فيه فإنها تقع في جواب ينتظره السامع، سواء أكان هذا الجواب جوابا لسؤال (مباشر أو متوقع)، يقول سيبويه: " قد لا يفصل بينها وبين الفعل بغيره، وهو جواب لقوله: أفعل؟"²⁵.

ومن هنا نجد هذا التركيب في هذه البيت، أنّ الشاعر يقصد به أنّ العلم قد رفعناه حقيقة وليس خيالا، وهذا من خلال استعماله حرف التحقيق (قد) الذي التوكيد وإزالة الشك.

2.4- الجملة الاسمية:

وهي ما كانت مؤلفة من المبتدأ والخبر، أو ممّا أصله مبتدأ وخبر كالجمل المصدرة بأنّ وأحواتها ولا النافية للجنس والأحرف المشبهة بليس²⁶، ولكنهم قلّما يعرّجون على ذكر دلالة الجملة الفعلية ودلالة الجملة الاسمية، وكأنّ ذلك من شأن علماء البلاغة، فالجملة عندهم موضوعة لإفادة التجدد والحدوث في زمن معين، وقد تفيد الاستمرار التجديدي شيئا فشيئا بحسب المقام وبمعاونة القرائن لا بحسب الوضع، والجملة الاسمية تفيد بأصل وضعها ثبوت شيء لشيء ليس غير بدون نظر إلى تجدد ولا استمرار²⁷، أو هي التي لا يتقدّم فيها المسند المتجدد المعنى شيئا بعد شيء على المسند إليه، كم أنّها تحمل خبرا ينتظره المخاطب بخلاف الجملة الفعلية التي تحمل خبرا ابتدائيا يلقي لمخاطب خالي الذهن، لا علم له بالحدث، وتدلّ على الحدوث والتجدد. ولذلك نرى الأخضر السائحي قد استخدم الجمل الاسمية في قصيدته خدمة لأغراض التي يبلغ في إبلاغها، ولعلّ ابتداء الشاعر لقصيدته بالجملة الاسمية يُعطي الانطباع على تأكيده للتوجه الذي ينهجه حيث يقول²⁸:

لنا وحدنا نفحات الورد وهذي المفاتن والمنظر

نلاحظ هنا أنّ الشاعر جعل المسند وهو الخبر شبه جملة، حيث قدّم المسند على المسند إليه، والسبب في تقديم المسند ليّن لنا أحقية أهل الأرض والوطن في التمتع بخيرات بلدهم، ويصرّ على ذلك بقوله - وحدنا- وتعبير الشاعر بالجملة الاسمية ليدلّ على الثبات، وليؤكد على نشاطهم لهذا الإخبار لمزيد حبّهم وتعلّقهم بوطنهم.

كما نجد أيضا يستخدم أدوات التأكيد عدّة مرات لتأكيد الثبات، كقوله:²⁹

إنّنا نحن الحماة إنّنا نحن الفدى

نلاحظ هنا أيضا أنّه أدخل أداة التوكيد على الجملة الاسمية، والغرض من ذلك لغرس روح حب الوطن وتعميق الشعور بالانتماء إليه والدفاع عنه، وأن يبقى ثابتا في مبادئه.

وبناء على ما سبق، نجد أنّ الأخضر السائحي كان مطلعاً على قواعد اللغة وهذا من خلال التعامل مع الألفاظ التي كان حينها يوظفها كيف ما شاء، فنجد مرّات يستخدم الجمل الاسمية بكثرة حينما يتعلّق الأمر بالوطن أو بحب النبي صلى الله عليه وسلم، ومرّات يوظف الجمل الفعلية حينما يتطلب الأمر، كما نجد أيضاً يقدم ما يجب تقديمه ويؤخّر ما يجب تأخير، وهذا لغرض جلب الانتباه أو للتشويق، أو لتأكيد. ومرّات نجد الشاعر يتجنّب الانحراف الأسلوب في قواعد اللغة خشية الالتباس الذي يقع بعض المرّات في المعنى المقصود.

5- المستوى الدلالي في القصيدة:

يسعى المستوى الدلالي للبحث عن الدلالة للبحث عن الدلالة الكامنة وراء النص، فإذا كان النص هو تألف مجموعة من الجمل والتي تتشكّل بدورها من تركيب مكوّن من كلمات تتناسق فيما بينها لتبوح عن دلالة النص من جهة ومقصدية الشاعر من جهة أخرى، فالجانب الدلالي يهدف للبحث عن الخصائص التي تكسب النص سمته الشعرية انطلاقاً من تجربة الشاعر، فالشاعر يصنع أسلوبه الخاص به والأسلوب بدوره يكشف عن صاحبه.

ومن هنا تكمن أهمية تحديد ودراسة الأشكال البلاغية الموظفة في النص الشعري بوصفها الغلاف الذي يغلف به الشاعر أفكاره، وبوصفها عناصر مهمّة في بيان مقصوده، ومن ضمن الأدوات البلاغية التي لجأ إليها الشاعر في القصيدة الصور البيانية، ولذا سنحاول في هذه الدراسة الاكتفاء بالاستعارة فقط لأنّها أهمّ الدّعائم التي يركّز عليها الخطاب، وهي أسلوب بلاغي شائع في الدرس اللغوي القديم والحديث، وأحقّ أساليب البيان تعبيراً، وأرقها تأثيراً، وأجلّها تصويراً، وأكملها تأدية للمعنى.

• **الاستعارة:** تنال الاستعارة اهتمام البلاغيين منذ نشأتها وحتى عصرنا الحديث، فهم يعملون على دراستها، وتعريفها، وإظهار حسناتها، وبيان بلاغتها، وتوضيح أهدافها، فهي بمنظور الرماني: "تعليق العابرة على غير ما وضعت له في أصل اللغة على جهة النقل للإبانة"³⁰. وقال الجاحظ: "إن الاستعارة تشبيه الشيء باسم غيره إذا قام مقامه"³¹، وقال ابن قتيبة: "العرب تستعير الكلمة فتضعها مكان الكلمة إذا كان المسمّى بها سبب من الأخرى أو مجازاً لها أو مشاكلاً"³².

ويبين أبو الهلال العسكري دلالتها الاصطلاحية حيث قال: "نقل العبارة عن موضع استعمالها في أصل اللغة إلى غيره لغرض، وذلك الغرض إما أن يكون شرح المعنى وفضل الإبانة عنه، أو تأكيده والمبالغة فيه، أو الإشارة إليه بالقليل من اللفظ، أو تحسين المعرض الذي يبرز فيه؛ وهذه الأوصاف موجودة في الاستعارة المصيبة؛ ولولا أن الاستعارة المصيبة تتضمن ما لا تتضمنه الحقيقة؛ من زيادة فائدة لكنت الحقيقة أولى منها استعمالاً"³³.

ومنه نستنتج أن الاستعارة تجمع بين المحاز والتشبيه وهي أبلغ من التشبيه، لأنها أكثر مبالغة في الدلالة على الصفة في التشبيه، ولأن حذف معظم أركان التشبيه من الاستعارة يجعلنا نتناسى التشبيه ويعطينا وظيفة بلاغية جديدة تعتمد على الإيهام والتأثير في النفس لا نجد لها مثيلاً في التشبيه المستوفي الأركان. وتعدّ الاستعارة من أكثر الاستعمالات اللغة فاعلية، فهي تدخل في جانب التصوير والتأثير، وفي تطوير اللغة وبث الحياة فيها، فهي تنصدر بشكل كبير بنية الكلام الإنساني³⁴، إذ تعد عاملاً رئيسياً في الحفز والحث وأداة للتعبير، ومصدراً لتراصف تعدد المعنى، ومتنفساً للعواطف والمشاعر الانفعالية. والملاحظ هنا أنّ الشاعر (محمد السائحي) قد أحسن في استعمال الألفاظ سواء بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة في بناء قصيدته، ومن النماذج التي اخترناها من أعماله الشعرية، نجد قوله³⁵:

تضحك السماء لأمرها

من قصيدة نوفمبر جديد، هذه استعارة تصريحية، وهي كلمة أو جملة لم تستعمل في معناها الحقيقي بل معناها المجازي لعلاقة بين المعنيين هي المشابهة مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي، وفي الاستعارة التصريحية يحذف المشبه ويبقى المشبه به³⁶، والمعنى أنّه شبه الشاعر السماء بالفتاة الضاحكة لأمرها، فحذف المشبه به (الفتاة) وأبقى على المشبه (السماء) وأشار إلى المشبه به بقرينة لفظية أو لازمة وهي الضحك، أي: تضحك الفتاة لأمرها الجزائر، فالشاعر هنا في حالة افتخار وتمجيد لهذا اليوم العظيم والمصيري وهو الفاتح من نوفمبر، حيث استعدت السماء لاستقبال شهدائها وهي مسرورة ضاحكة، كما أنّه سما بمكانة الشهداء وجزاؤهم عند ربهم وما ينتظرهم من سرور وفرح عند لقاءه. ويقول أيضاً من قصيدة أرض الدماء³⁷:

يا أرض هل تدري من أين الدماء تسقيك هائلة على الأصقاع

والشاهد في هذا البيت (تسقيك هاطلة على الأصقاع) تعبير مجازي وتحديد استعارة مكنية، وهو ما صرح فيها بلفظ المشبه، وحذف المشبه به وأشار إليه بأحد لوازمه³⁸، أي: شبه الشاعر الدماء بالأمطار الغزيرة التي تنزل على الأرض والزرع، فحذف المشبه به، وهو ركن من أركان الاستعارة ويسمى المستعار منه³⁹، وفي هذه الاستعارة المشبه به هو الأمطار، وأبقى على المشبه الدماء، وأشار إلى المشبه به بأحد لوازمه وهي السقي.

ومثاله أيضا في قوله:⁴⁰

وما تهوى الجزائر غير عيش إلى شرف النضال له الأيادي

والشاهد هنا في قوله (وما تهوى الجزائر غير عيش) فهذا تعبير مجازي، وتحديد استعارة مكنية، حيث حذف الشاعر المشبه به المرأة وأبقى على المشبه وهي الجزائر، وأشار إلى المشبه به بأحد لوازمه أو قرينة وهي تهوى، والغرض من هذا الأسلوب يكمن في لفت انتباه الجزائريين نحو شخصية الأمير عبد القادر العظيمة، وتبيان مكانتها وقيمتها في وطنه وكيف كان رجل المقاومة ومؤسس الدولة الجزائرية الحديثة، وكيف فرح الجزائريون عندما نقلت رفاته من دمشق إلى بلده التي قاوم الاستعمار الفرنسي من أجل تحريره.

وهناك نماذج كثيرة وردت في القصيدة، إلا أننا اكتفينا بهذه فقط، لأنّ الشاعر محمد السائحي كان على دراية وإطلاع جيد على علوم اللغة، وهذا من خلال تعامله مع اللغة، حيث يختار من مفرداتها ما يناسبه، وأيضا من خلال طريقته الخاصة التي تعكس شخصيته وتركيبته النفسية وتنعكس في الوقت ذاته في ثنانيا النص، وبالتالي فهي تميّزه عن غيره من الشعراء، لأنّ الأسلوب هو اختيار أو انتقاء يقوم به المنشئ وتفضيله لهذه السمات على سمات أخرى بديلة، ومجموعة الاختيارات الخاصة بمنشئ معين هي التي تشكّل أسلوبه الذي يمتاز به عن غيره من المنشئين⁴¹، فالأسلوب هو إثارة الانفعال في نفوس القراء والسامعين، وهذا الذي وجدناه عند الشاعر الأخضر السائحي.

7- الخاتمة:

ومن خلال ما سبق، لا حظنا استعمال مكثف للجملة الفعلية على حساب الجملة الاسمية، وهذا ما أعطى القصيدة حركية وحيوية، وبخصوص الأزمنة الموظفة، فقد كان هناك هيمنة للفعل المضارع على بقية الأفعال، كما اقتصر على تقديم شبه الجملة المتمثلة في الجار والمجرور.

أما الصور الشعرية فقد تجسدت في الاستعارة التصريحية والمكنية، كما شكّلت السمة البارزة في القصيدة، حيث تجنّب الشاعر طرح أفكاره بطريقة مباشرة، وترك للقارئ حُرّية التأويل ممّا نتج عنه تعدّد القراءات للنص.

الهوامش:

- ¹ - من قضايا أدب الأطفال (دراسة تاريخية)، مرتاض، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص103.
- ² - معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، تحقيق، عبد السلام محمد هارون، دار الفكر بيروت، 1979م، ج3 ص92.
- ³ - لسان العرب، ابن منظور، دار صادر بيروت، ط3/1414هـ، ج1 ص471.
- ⁴ - ينظر علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، صلاح فضل، دار الشروق القاهرة، مصر 1988م، ص93.
- ⁵ - ينظر دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث، أحمد درويش، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 2007م، ص17.
- ⁶ - ينظر تأويل مشكل القرآن، ابن قتيبة الدينوري، تحقيق، سعد بن نجدت عمر، مؤسسة الرسالة ناشرون، دمشق، ط1/2011م، ص39.
- ⁷ - مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، دار العقيدة الإسكندرية مصر 2008م، ص663.
- ⁸ - الأسلوب دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية، أحمد الشايب، مكتبة النهضة المصرية، ط8/1991م، ص45.
- ⁹ - المرجع نفسه، ص44.
- ¹⁰ - علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، صلاح فضل، ص16، 17.
- ¹¹ - الأسلوبيات وتحليل الخطاب، بوحوش رايح، مديرية النشر، جامعة باجي مختار عنابة، ص12.
- ¹² - ينظر الاتجاه الأسلوبي البينيوي في نقد الشعر العربي، عدنان حسين قاسم، الدار العربية للنشر والتوزيع، مصر 2007م، ص27.
- ¹³ - ينظر المرجع نفسه، ص27.
- ¹⁴ - ينظر الأسلوبية والصوفية، داود سليمان، ص28.

-
- ¹⁵ - ينظر الخطاب السياسي في الشعر الفاطمي - دراسة أسلوبية، عبد الرحمن حجازي، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة 2005م، ص 177.
- ¹⁶ - ينظر المفصل في علم اللغة، أبو القاسم الزمخشري، تعليق: محمد عز الدين السعيد، دار إحياء علوم الدين، بيروت ط1/1990م، ص 15.
- ¹⁷ - مع الهوامع في شرح جمع الجوامع، السيوطي، تحقيق عبد العالي سالم مكرم، مؤسسة الرسالة بيروت 1992م، ج 1 ص 33.
- ¹⁸ - في النحو العربي نقد وتوجيه، مهدي المخزومي، ص 41.
- ¹⁹ - ينظر دلالات التراكيب في نحو الجملة، ميلود منصوري، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع، ص 19.
- ²⁰ - ديوان الأطفال، الأخضر السائحي، ص 54.
- ²¹ - ينظر دلالات التراكيب في نحو الجملة، ميلود منصوري، ص 37.
- ²² - ينظر اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص 123.
- ²³ - ينظر في النحو العربي نقد وتوجيه، مهدي المخزومي، ص 234.
- ²⁴ - الديوان، الأخضر السائحي، ص 07.
- ²⁵ - الكتاب، سيويه، ج 1 ص 307.
- ²⁶ - ينظر سلم اللسان، جرجي شاهين عطية، دار الريحاني، بيروت ط 4، ص 394.
- ²⁷ - جواهر البلاغة، أحمد الهاشمي، ص 58.
- ²⁸ - الديوان، السائحي، ص 36.
- ²⁹ - المرجع نفسه، ص
- ³⁰ - النكت في إعجاز القرآن، ابن الحسن الرماني، ص 85.
- ³¹ - البيان والتبيين، الجاحظ، ج 1 ص 153.
- ³² - تأويل مشكل القرآن، ابن قتيبة، ص 102.
- ³³ - الصناعتين، أبو الهلال العسكري، ص 274.
- ³⁴ - يراجع الاستعارة في النقد الأدبي الحديث، يوسف أبو العدوس، الأهلية للنشر والتوزيع عمان 1997م، ص 11.
- ³⁵ - الأعمال الشعرية الكاملة، السائحي، ص 277.
- ³⁶ - ينظر علوم البلاغة العربية، محمد ربيع، ص 65.
- ³⁷ - الأعمال الشعرية، السائحي، ص 175.
- ³⁸ - ينظر علوم البلاغة العربية، محمد ربيع، ص 67.

³⁹ - ينظر البلاغة العربية، عاطف فضل محمد، ص86.

⁴⁰ - الأعمال الشعرية، السائح، ص484.

⁴¹ - ينظر الأسلوبية، سعد مصلوح، عالم الكتب القاهرة، مصر ط3/1992م، ص83.

المراجع:

- 1- أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 2007م.
- 2- أحمد الشايب، الأسلوب دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية، مكتبة النهضة المصرية، 1991م.
- 3- أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب القاهرة، ط1/2008م
- 4- أحمد ابن فارس معجم مقاييس اللغة، تحقيق، عبد السلام محمد هارون، دار الفكر بيروت، 1979م.
- 5- بوحوش رابع، الأسلوبيات وتحليل الخطاب، مديرة النشر، جامعة باجي مختار عنابة.
- 6- السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق عبد العالي سالم مكرم، مؤسسة الرسالة بيروت 1992م.
- 7- صلاح فضل، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشروق القاهرة، مصر 1988م.
- 8- محمد الأخضر السائح، الأعمال الشعرية الكاملة، منشوراته الجزائر، ط1/2007م.
- 9- ميلود منصوري، دلالات التراكيب في نحو الجملة، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع الجزائر.

علاقة الترجمة بأزمة تعدد المصطلح في الخطاب النقدي العربي المعاصر: الأسلوبية والانزياح
والشعرية نموذجا.

الدكتورة صفيناز صالح

جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2 / الجزائر

amar.safi19@gmail.cm

الملخص بالعربية:

تعد الترجمة من وسائل التقارب بين الأمم، وقد يكون من المتعارف عليه أنها لا تعدو أن تكون مجرد انتقال بسيط للمصطلح من دال لساني إلى آخر. ولكن هذا الأمر غير صحيح لأن الترجمة قرينة التعدد، فهي انتقال من حقل ثقافي له طابعه الخاص إلى آخر لا يملك بالضرورة الطابع نفسه، وحتى أنه لا يمكن الحديث عن التطابق بين مفردات في اللغة الواحدة، فاللفظة المعجمية تتغير عند الإنجاز الكلامي من مستعمل من لغة إلى أخرى، وفي هذه الحالة يظهر الاختلاف الحاصل بين المترجمين، ناهيك عن عدم التماثل في الرؤى بين المترجم والمترجم له.

تهدف هذه المداخلة إلى التركيز على علاقة الترجمة بأزمة تعدد المصطلح في النقد العربي المعاصر. وذلك من خلال النقاط الآتية: مدى الالتزام بالأمانة الترجمة بين صنفين من المترجمين أحدهما يراعي المقصد الأصلي للمصطلح، وثانيهما يحرص على أناقة المصطلح، ولكن أيا تكن أصعدة الاختلاف تلك فإن الجامع الوحيد بينها هو فهم مدلول المصطلح المعتمد على ثوابت تواصلية ضمن شبكة التواصل الخطابي، وكذلك نتحدث في البحث عن متاعب التعامل مع المصطلح المترجم في خضم تعدد الدوال التي تحيل إليه، وتتناول مصطلح الأسلوبية والانزياح ومصطلح الشعرية نموذجا لهذه الدراسة. الكلمات المفتاحية: الترجمة - المصطلح - النقد - الأسلوبية - الانزياح - الشعرية.

Relationship of translation with the crisis of term multiplicity

In contemporary Arab critical discourse:

stylistics, displacement and poetics as a model

Dr.Safinez salhi

Mohamed Lamine Dabbaghine - Setif 2 / Algeria

amar.safi19@gmail.cm

Abstract

Translation is one of the means of bringing nations together, for some it is just a simple transition from one linguistic sign to another, but it's not true , because translation is associated with multiplicity, it is a transition from cultural

field to another different one, there is no even a vocabulary match in the same language, where the lexical word changes when used from one language to another, here, it appears the difference between translators without to mention the asymmetry visions between the source and target text.

This intervention focuses on the relationship of translation with the crisis of term multiplicity in contemporary Arab criticism through the following points: the extent commitment to translation honesty between two types of translators; one of them takes in consideration the original intention of the term, the second one is keen on the elegance of the term, and no matter how different they are, they have the same understanding of meaning which based on constants of communication. We will also focus on the difficulty of dealing with the translated term under the multiplicity of signification it refers to, and we deal with the stylistics, displacement and poetics terms as a model.

Keywords: : translation; term; criticism; stylistics; displacement; poetics.

تمهيد:

يعد المصطلح النقدي تلك الألفاظ التي تشير إلى مفهوم معين داخل تخصص النقد، وبدوره يتضمن مصطلحات علوم عديدة كالنقد والبلاغة والأدب، وهو الأساس الذي يمكن للنقاد من خلاله الوصول إلى ممارسة نقدية منتجة. ولهذا فإن عملية إيجاد المصطلح وإبداعه تقوم على اجتهادات أشخاص متعددي التوجهات والمشارب، وتأتي هذه المصطلحات في كثير من الأحيان ناقصة لفرديتها، متعددة لتعدد المجتهدين فيها واختلاف توجهاتهم ومشاربهم، ثم إن التنسيق الفعلي بين هؤلاء الأفراد بل بين هذه المؤسسات المعنية يكاد يكون ضعيفا.

كما أن تعدد الثقافات واللغات التي أخذ النقاد العرب عنها المصطلح النقدي، وعدم اتفاقهم على معنى واحد للمصطلح الواحد، يعد تشويشا لدلالته في الثقافة العربية، وتشويشا للباحث بصفة خاصة، فبعض المصطلحات مستوردة عن الثقافة الأوروبية، وهي في حد ذاتها متعددة؛ كالفرنسية والانجليزية والألمانية، وهذا الفعل البديهي، لأنه لكل ثقافة تراثا خاصا.

ومن هنا تعددت المصطلحات التي تحيل على مفهوم واحد في لغتنا الأصلية. وطبيعة هذا الموضوع فرضت علينا طرح الإشكالية الآتية: ما مدى الالتزام بالأمانة الترجمية بين صنفين من المترجمين أحدهما

يراعي المقصد الأصلي للمصطلح، وثانيهما يحرص على أناقته؟ وما هي المتاعب في التعامل مع المصطلح المترجم في خضم تعدد الدوال التي تحيل إليه؟
ارتأيت معالجة هذه الإشكالية وفق النقاط الآتية:

- في مفهوم المصطلح.
- ضوابط وضع المصطلح.
- واقع المصطلح النقدي المعاصر بين الأمانة الترجمة والجمالية اللفظية.
- الحلول والمقترحات.

وقد حصرت الدراسة على ثلاث نماذج من المصطلحات النقدية، وهي: stylistique، Ecart، poetics، وإذا أردنا في هذه الإشكالية، يجدر بنا أولاً وقبل كل شيء توضيح معنى ما يسمى بالمصطلح من خلال ما أجاد به الباحثون في هذا الحقل. فماذا نقصد بالمصطلح لغة واصطلاحاً؟ فكلمة المصطلح في اللغة العربية مصدر ينتمي للفعل (اصطلاح) من المادة (صلح).

مفهوم المصطلح:

حددت المعجم العربية دلالة هذه المادة بأنها "ضد الفساد". ودلت النصوص العربية على أن كلمات هذه المادة تعني أيضاً "الاتفاق"، وبين المعنيين تقارب دلالي فإصلاح الفساد بين القوم لا يتم إلا باتفاقهم.

ورد في معجم الوسيط:

- "الصَّلاح: ضدُّ الفساد؛ صَلَحَ يَصْلُحُ وَيُصْلَحُ صَلاحاً وصُلُوحاً؛ وأنشد أبو زيد :
- فكيفَ بِإِطْرافي إذا ما شَتَمْتَنِي؟ وما بعدَ شَتْمِ الوالِدَيْنِ صُلُوحُ
- ورجل صالح في نفسه من قوم صُلحاء ومُصلِح في أعماله وأُمُوره، وقد أَصْلَحَ الله.
- والإصلاح: نقيض الإفساد.
- والمصلحة: الصَّلاح. والمصلحة واحدة المصالح. والاستِصلاح: نقيض الاستفساد.
- وأَصْلَحَ الشيءَ بعدَ فساده: أَقامه"¹.

وورد في المعجم الوسيط:

- " (صَلَحَ) - صَلَاحاً، وَصُلُوحاً: زال عنه الفساد. و- الشيء: كان نافعاً أو مُناسباً.
- (الاصطلاح): مَصْدَرُ اصطلاح. و- اتفاق طائفة على شيء مخصوص، ولكل علم اصطلاحاً².

وقد عرف على أنه: كلمة أو مجموعة من الكلمات تتجاوز دلالتها اللفظية و المعجمية إلى تأطير تصورات فكرية ولتسميتها في إطار معين تقوى على تشخيص وضبط المفاهيم التي تنتجها ممارسة ما في لحظات معينة، والمصطلح بهذا المعنى هو الذي يستطيع الإمساك بالعناصر الموحدة للمفهوم والتمكن من انتظامها في قالب لفظي يمتلك قوة تجميعية وتكشيفية لما يبدو متشتت في التصور³.

عرفه الشريف الجرجاني: الاصطلاح عبارة عن اتفاق قوم على تسمية شيء باسم ما ينقل موضعه الأول وإخراج اللفظ من معنى لغوي إلى آخر لمناسبة بينهما. وهذه المناسبة لا تكون دائماً في المصطلحات لذا يقال "لا مشاحات في الاصطلاح" إذا كانت لا توجد مناسبة بين الكلمة والمصطلح. وقيل الاصطلاح: اتفاق طائفة على وضع لفظ إزاء المعنى. وقيل الاصطلاح: إخراج الشيء عن المعنى الغوي إلى معنى آخر لبيان المراد. وقيل لفظ معين بين قوم معينين⁴.

وحدثنا عرفه فيلبر (Felber): "المصطلح هو الرمز اللغوي لمفهوم واحد"⁵. وهو مفهوم فيه كثير من الدقة وإذ هو جوهر المصطلح الدال اللفظ والمدلول المعنى. وعرفه أيضاً: "عبارة عن بناء عقلي، فكري، مشتق من شيء معين فهو بإيجاز الصورة الذهنية لشيء معين موجود في العالم الخارجي أو الداخلي (...). ولكي تبلغ هذا البناء العقلي، المفهوم في اتصالاتنا، يتم تعيين رمز له ليدل عليه"⁶. ويقول عبد السلام المسدي: "المصطلح علامة، وكانت العلامة بمثابة الرمز، إذ هي شاهد على غائب فإن ذلك هو الذي يعلل بصفة جوهرية صعوبة الخطاب النقدي من حيث هو تعبير علمي يتسلط فيه العامل اللغوي على ذاته ليؤدي ثمرة العقل العاقل للمادة اللغوية"⁷.

حسب التعريفات السابقة يدل المصطلح في عمومته على اتفاق طائفة مخصوصة على رمز مخصوص بمفهوم مخصوص في مجال مخصوص، ومن حيث الوصف المصطلح هو حصيلة اقتران رمز لغوي بمفهوم والاصطلاح يجعل للألفاظ مدلولات جديدة غير مدلولاتها اللغوية والأصلية.

وقد حاولت الأبحاث الغربية في ضوء رؤية أوسع لمجالات علم اللغة العام وعلم اللغة التطبيقي الإفادة من جهود سابقة كثيرة، واهتمت بتعريفات دقيقة لكلمة المصطلح و يتفق الرأي بين المتخصصين في علم المصطلح على أن أفضل تعريف أوروبي للمصطلح هو التعريف الآتي: "الكلمة الاصطلاحية أو العبارة الاصطلاحية مفهوم مفرد أو عبارة مركبة اشتقر معناها أو بالأحرى استخدامها وحدد في وضوح، وهو تعبير خاص ضيق في دلالاته المتخصصة وواضح إلى أقصى درجة ممكنة وله ما يقابله في اللغات الأخرى ويرد دائما في سياق النظام الخاص بمصطلحات فرع محدد فيتحقق بذلك وضوحه الضروري"⁸.

كما تؤكد تعريفات حديثة للمصطلح في إطار علم الاصطلاح قضية موقع المصطلح الواحد في إطار المصطلحات الأخرى داخل التخصص منها التعريف الآتي: "المصطلح اسم قابل للتعريف في نظام متجانس، يكون تسمية حصرية (تسمية لشيء) ويكون منظما (أي نسق متكامل) ويطابق دون غموض فكرة أو مفهوما"⁹.

ولهذا فإن وضوح المصطلح المفرد يرتبط في المقام الأول بوضوح المفهوم الذي يدل عليه المصطلح ويتحدد في إطار نظام المفاهيم في داخل التخصص الواحد، وترجع أهمية التعريف في مجال المصطلحات إلى أن المصطلح الواحد تتحدد دلالاته بين مصطلحات التخصص الدقيق نفسه، أي عن طريق مكانه بين المصطلحات الأخرى وهذا ما يتضح عن طريق تعريف المصطلح¹⁰.

ضوابط وضع المصطلح:

أقرت الضوابط يتم من خلالها وضع المصطلح، من طرف مكتب تنسيق التعريف بالرباط عام 1981، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي¹¹:

- تجنب تعدد الدلالات للمصطلح الواحد داخل الحقل الواحد، و تفضيل اللفظ المختص على اللفظ المشترك.
- استقراء وإحياء التراث العربي، وخاصة ما استعمل منه أو ما استقر منه من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث، وما ورد فيه من ألفاظ معربة.
- استخدام الوسائل اللغوية في توليد المصطلحات العلمية الجديدة بالأفضلية الجديدة، بالأفضلية طبقا للترتيب الآتي: "التراث فالتوليد (بما فيه من مجاز واشتقاق وتعريب ونحت).
- تفضيل الكلمة العربية الفصيحة المتواترة على الكلمات المعربة.

- تفضيل الصيغة الجزلة الواضحة و تجنب النافر والمحذور من الألفاظ.
- تفضيل الكلمة التي تسمح بالاشتقاق على الكلمة التي لا تسمح به.
- مراعاة ما اتفق المختصون على استعماله من مصطلحات ودلالات علمية خاصة بهم، معربة كانت أو مترجمة .

وعند تعريب الألفاظ الأجنبية يراعى الآتي:

- أ - يرحح ما يسهل نطقه في رسم الألفاظ المعربة عند اختلاف نطقها في اللغة الأجنبية.
 - ب -التغيير في شكل اللفظ حتى يصبح موافقا للصيغة العربية الفصيحة.
- واقع المصطلح النقدي المعاصر بين الأمانة الترجمية والجمالية اللفظية:
- نتيجة الترجمة توالى وتكاثرت المصطلحات بما يشبه الطفرة العاتية، فمثلا ترجمة المصطلح النقدي stylistique في الدراسات النقدية العربية الحديثة إلى تسميات متعددة، وهي:

الأسلوبية	stylistique
علم الأسلوب	
الأسلوبيات	

والمصطلح الشائع في الدراسات النقدية الحديثة هو الأسلوبية، والذي استعمل للدلالة على مفاهيم عديدة أيضا، نذكر منها: هي كما يرى عبد السلام المسدي: "البحث عن الأسس الموضوعية لإرساء علم الأسلوب"¹²، وأنها كما يقول أيضا: "وصف النص الأدبي حسب طرائق مأخوذة من علم اللغة"، وهي كما يرى صلاح فضل: "علم غير ذي موضوع"¹³، وكما ترد في دراسات جوزيف ميشال شريم: "نوع من الحوار الدائم بين القارئ والكاتب من خلال النص"¹⁴، وتلخصها حراشة بقولها: "الدراسة الموضوعية المنظمة للغة الأثر الأدبي، وأصواتها، ومفرداتها وتراكيبها، ودلالاتها، وينطوي هذا العلم على الربط المنطقي بين ملاحظات الناقد، ونمط من الملائمة الموضوعية"¹⁵.

نلاحظ من خلال ما سبق عرضه، أن الناقد العربي يستعمل تسميات مختلفة لمصطلح واحد (stylistique)، ونلاحظ أيضا تعدد المفاهيم التي تحيل على هذ المصطلح، وهو ما أدى إلى فوضى في الآراء النقدية، وهنا يجد الباحث الأسلوبي وخاصة المبتدئ مشكلة تجاذب وتنافر بين مختلف التصورات

النقدية. وبالتالي لا تقتصر مشكلة ترجمة المصطلح في الشكل فقط وإنما تتعداه إلى ترجمة المفهوم الذي هو الأساس الذي تبنى عليه العلوم.

وكذلك يعد (Ecart) من المصطلحات التي استعصى على النقاد إيجاد مقابل لها بالعربية، والذي ترجم بالانزياح، وهذه التسمية لم يرض بها رواد الأسلوبية الذين يعزى إليهم الفضل في ابتكار هذا المصطلح، وما هذه الكلمة التي قابلوها للكلمة الأصل إلا ترجمة حرفية لا تعبر عن المعنى الحقيقي للكلمة التي يمكن الاصطلاح عليها (التجاوز)، وقد حاول البعض إحياء لفظة عربية استخدمها البلاغيون القدماء في سياق معين و هي كلمة "العدول"¹⁶.

وقد عدل البعض عن هذه العبارة واستخدموا مكانها كلمة عادية، شائعة الاستعمال بين المتكلمين، هي: "الانحراف" Divaition رغم ما يشوب هذه الكلمة من معان غير لائقة أخلاقيا، فهي كلمة ارتبطت في أصل وضعها بمعان خلقية وقوانين طبيعية يصعب أن تجرد من سياقها في المجتمع، ووضعها في سياق نقدي، غير أن هذه العبارة لقيت قبولا لدى صلاح فضل بدلا من كلمة "العدول" وكلمة الانزياح، إذ يقول: "... وأبرزها في تقديرنا هو مصطلح "الانحراف" الذي تعددت صيغه في اللغة العربية فمرة يبحث الرفاق له عن معادل بلاغي قسّم هو "العدول" فيقلّمون أظافره ويشلمون خده، ومرة يلجأ الباحثون إلى كلمة ذات إحياء مكاني واضح هو "الانزياح" تفاديا للإحياء الأخلاقي المقصود والمستثمر في كلمة انحراف"¹⁷.

لكن يرى الدكتور عبد القادر القط أن هذه الكلمة -أي الانحراف- من الكلمات العادية في اللغة الإنجليزية التي لا يتعد معناها المؤلف كثيرا عن دلالتها الاصطلاحية "الخروج عن الموضوع"¹⁸. وهو بذلك يشير إلى أن ما قام به صلاح فضل لم يكن موقفا صائبا يحسد عليه، بل لا يعد و أن يكون مجرد رأي فيه من الذاتية أكثر ما يحمل من الموضوعية أو العلمية.

وكذلك نجد مصطلح (poetique)، poetics الذي ترجم غلى أكثر من عشر ترجمات عربية، وهو مصطلح قديم حديث في الوقت ذاته؛ ويعود أصل المصطلح- في أول انبثاقه- إلى أرسطو (Aristotle) إلا أنه قد اتخذ عدة مصطلحات منها شعرية أرسطو ونظرية النظم للجرجاني وغيرها كثير، فرمّا نواجه المصطلح نفسه (الشعرية) إلا أن مفهوما مختلف عما تعنيه الشعرية بمعناها العام¹⁹.

أما عن هذا المصطلح - الشعرية poetics - في الدراسات الحديثة فإن طبيعة البحث تفرض تناول زوايا متباينة لمعالجته والضروري فيها ومنها ترجمة poetics إلى العربية وقد اجترح النقاد، والمترجمون بعض المقالات المختلفة كما حددها حسن ناظم في كتابه المرسوم بـ: "مفاهيم الشعرية دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم. وهي كالاتي²⁰:

- 1 - يترجم سعيد علوش poetics إلى "الشاعرية" ويعطيها المدلولات الآتية:
 - مصطلح يستعمله تزفيتان تودوروف (Tzvetan Todorov) كشبه مرادف لـ : "نظرية الأدب".
 - والشاعرية درس يتكفل باكتشاف الملكة الفردية التي تصنع فردية الحديث الأدبي أي الأدبية عند "هنري ميشونيك (Henri Meschonnic)".
 - أما ج- كوهن (Jean Cohen) فيكتفي بتحديد المعنى التقليدي لـ: "الشاعرية" كعلم موضوعه الشعر.
 - كما تعرف الشاعرية كنظرية عامة للأعمال الأدبية.
- 2- تترجم poetics إلى "الإنشائية" وقد تبنى هذه الترجمة كل من توفيق حسن بكار في مقدمة لكتاب حسن الواد "البنية القصصية في رسالة الغفران" والدكتور عبد السلام المسدي في كتابه "الأسلوب والأسلوبية" مع الإشارة إلى أنه يترجم poetics أيضا إلى الشعرية والدكتور فهد عكام في ترجمته لكتاب جان لوى كابانس (Jean Louis Cabanes) "النقد الأدبي والعلوم الإنسانية" والطبيب البكوش في ترجمته كتاب جورج مونا (Georges Mounin) "مفاتيح الألسنية" وحسين الغوي وحمادى حمود في كتابه "التفكير البلاغي عند العرب أسسه و تطويرة إلى القرن السادس".
- 3- يعرب خلدون الشمعة poetics إلى بويطيقا في كتابه "الشمس والعنقاء"، وهذا هو التعريف القديم الذي وضعه بشر بن متى في ترجمته لكتاب أرسطو.
- 4- عرب المصطلح poetics إلى بوتييك وقد تبنى هذا التعريب حسين الواد في كتابه "البنية القصصية في رسالة الغفران".
- 5- تترجم poetics إلى "نظرية الشعر"، وهذا ما تبناه علي الشرع في ترجمته لمقدمة كتاب نور ثروب فراي (Northrop Frye) "تشریح النقد".

6- تترجم poetics إلى "فن الشعر" وقد تبني هذه الترجمة د. يوثيل يوسف عزيز في ترجمة دراسة إدوارد ستا كيفينج "فن الشعر البنيوي وعلم اللغة في اتجاهات النقد حديثاً"، وكذلك عزت عياد في "معجم المصطلحات اللغوية والأدبية".

7- تترجم poetics إلى "فن النظم" في كتاب "أفكار و آراء حول اللسانيات والأدب" رومان ياكسيون (Roman Jakobson) ترجمة فالح صدام الإمارة و الدكتور عبد الجبار محمد علي.

8- تترجم poetics إلى "الفن الإبداعي" أو إلى "الإبداع" وقد تبني هذه الترجمة جميل نضيف في ترجمته كتاب ميخائيل باختين "شعرية ديستوفسكي"، حيث طبع تحت عنوان "قضايا الفن الإبداعي عند ديستوفسكي" كما تبني هذه الترجمة محمد خير البقاعي في ترجمة لمقال رولان بارت (Roland Barthes) "نظرية النص".

9- تترجم poetics إلى "علم الأدب" وقد تبني هذه الترجمة جابر عصفور في ترجمته لكتاب "عصر البنيوية" لاديث كيرزويل، ومجيد الماشطة في ترجمته لكتاب ترنس هوكز "البنيوية و علم الإشارة".

10- و الترجمة الأخيرة ل poetics هي "الشعرية" وقد تبني هذه الترجمة كثير من المهتمين بقضاياها منهم محمد الولي و محمد العمري في ترجمتهما كتاب جان كوهن "بنية اللغة الشعرية" وشكري المبخوت ورجاء بن سلامة في ترجمتهما كتاب تودوروف "الشعرية" وكاظم جهاد في بعض مقالاته عبد السلام المسدي الذي يزوج بين ترجمتين هما: "الإنشائية والشعرية"، وسامي سويدان في ترجمته لكتاب تودوروف "نقد النقد".

وقد مثل هذه الترجمات حسن ناظم في مخطط الآتي²¹:

Poetics									
الشعرية	الإنشائية	الشاعرية	علم الأدب	والإبداع	الفن الإبداعي	فن النظم	فن الشعر	نظرية الشعر	بوتيقا
1- محمد الوالد	1- توفيق حسين	1- سعيد علوش	1- جابر عصفور	1- جميل نصيف	1- فالح الامار	1- يوثيل عزيز	1- علي الشرع	1- خلدون الشمعة	1- حسن الواد
2- محمد العمري	2- يكار	2- الغدام	2- مجيد	2- محمد خير	2- عبد الجبار	2- عليّة عياد			
3- شكري المبخوت	3- المسد ي	3- المسد ي	3- الماشطّة	3- البقاء ي	3- عبد الجبار محمد				
4- رجاء	4- فهد	4- العكام							
5- كاظم	5- الطيب	5- البكوش							
6- جهاد	6- المسدي	6- حسين							
7- محمد الوالد	7- محمد الوالد	7- محمد الوالد							

السويدي	الغزي
8-أحمد	6-
مطلوب	حمادي
	صمود

ولهذا فالترجم مطالب بالتنسيق بين مختلف الأنساق الثقافية، كما هو مطالب بالتنسيق بين صنفين من الترجمة، أحدهما تراعي الأناقة اللفظية، وثانيهما الوفاء للمصطلح الأصلي من حيث معانيه، وذلك مراعاة للمصطلح المصدري؛ أي التنسيق كما يقول جورج مونان²² بين الزجاج الملون/ صنف الترجمة الأولى، والزجاج الشفاف/ صنف الترجمة الثانية مع إدراك التحولات النسقية داخل اللغة الواحدة من ناحية أولى، وكذلك ما بين اللغات من ناحية أخرى.

من خلال ما سبق ذكره يمكننا القول: إن أزمة تعدد المصطلح في الخطاب النقدي العربي المعاصر هي أزمة اختلاف بين الأنساق الثقافية حيث تم نقل المصطلح الغربي بعواقبه أو قيمه المعرفية cognitive values دون تنقية، أو تصفية حقيقية له من عواقبه الثقافية. وهذا يعني أن الترجمة ليست السبب الوحيد لفوضى المصطلح، بل هي سبب ثانوي يضاف إلى السبب الجوهري والذي يتمثل في أزمة اختلاف الفكر. ولهذا فقد تضافرت أسباب عدة فكانت و راء إنتاج هذه الأزمة منها:

- لا يمكن لأي اتجاه نقدي أن يقوم بدون أن يقترح جهازا مفاهيميا يميزه عن غيره من الاتجاهات النقدية، والمصطلح النقدي يميز بحمولة جديدة تجعله متفرد عن العلوم الأخرى كالفلسفة والمنطق واللسانيات وعلم النفس. ولا بد من التسليم بأن معظم مصطلحات النقد العربي الحديث تدور في فلك النقد العالمي (الغربي خاصة) بل إن النموذج الذي يطمح إليه الكثير من النقاد العرب في أغلبه نموذج غربي حتى أنه ليكاد أن يكون صورة طبق الأصل عنه، وهو بذلك يقوم بدور التابع المتأخر عن انجازات النقد في أوروبا و أمريكا.

- وكذلك تعدد الثقافات واللغات التي أخذ النقاد العرب عنها المصطلح النقدي و عدم اتفاقها على معنى واحد للمصطلح الواحد، وهذا ما يعني تشويشا لدلالته في الثقافة العربية، فبعض المصطلحات

أخذت أوروبية وهي متعددة كالفرنسية والانجليزية والألمانية، وهذا التعدد بديهي لأنه لكل ثقافة تراثا خاصا بها، فالرومانسية الفرنسية مثلا تختلف عن الرومانسيات الأخرى كالرومانسية الانجليزية والألمانية

...

- تعدد المفاهيم في لغة الأصلية يعني تعدد المصطلحات.
- ثم إن اللغة العربية لغة جديدة على الحضارة الحديثة ومصطلحاتها، لأنها خارجة كأهلها من جمود ر وركود دام قرون من الزمن، هي فقيرة إلى المصطلح الفني عامة والمصطلح النقدي خاصة، وهذا ليس عيبا في اللغة العربية وإنما إلى الظروف التي تمر بها الأمة.
- كما أن عملية إيجاد المصطلح وإبداعه تقوم على اجتهادات أشخاص متعددي التوجهات والمشارب وتأتي هذه المصطلحات في كثير من الأحيان ناقصة لفرديتها، متعددة لتعدد المجتهدين فيها واختلاف توجهاتهم، ومشاربهم، ثم إن التنسيق الفعلي بين أكثر هؤلاء الأفراد بل بين هذه المؤسسات المعنية يكاد يكون ضعيفا ثم إن هذه المؤسسات لا تملك إلا سلطة - أدبية - يسهل تجاهلها لإشاعة مصطلحاتها التي تختزنها.

هكذا تعددت المصطلحات التي تحيل إلى مدلول واحد، فالناقد العربي راح يستمد المفاهيم النقدية الحديثة دفعة واحدة دون أن يعرف مراحل الحركة النقدية الغربية، متجاهلا نشأتها الطبيعية، ولعل أكثر المصطلحات النقدية المنقولة إلى العرب كانت جاهزة، وهذا ما جعل "قضية المصطلح" تبدو قضية ترجمة وتعريب وراح العرب يقابلها بمصطلحات عربية متعددة. وهو ما أدى إلى المبالغة في استخدام الألفاظ والتعابير؛ بعضها صحيح الاشتقاق في العربية وبعضها الآخر مغرب، وبعضها الآخر مترجم بدقة وعناية، وبعضها الآخر منحوت، ومنها ما هو غريب الوقع على الأذن العربية.

وهو ما أدى إلى اللبس والغموض فيه، وكان سببا في حدوث قطيعة بين الناقد والقارئ الذي أصبح يتذمر من لغة الأول وينعتها بالضبابية. ولهذا، ففعل قراءة التراث النقدي الغربي والاتصال به - بدلا من القطيعة - كان كفيلا بتجنيب المثقف العربي الكثير من مزلق فوضى المصطلح وذاك للوصول بالكتابة النقدية إلى المستوى العلمي الرفيع الذي ننشده.

حلول ومقترحات:

- ❖ ضرورة التخطيط لوضع مشروع معجم نقدي يضم أهم المصطلحات، بتحويل الاجتهادات النظرية إلى تطبيق الفعلي للمصطلحات النقدية من قبل المجمعات اللغوية، وذلك طبعاً لتوحيد المصطلح النقدي.
- ❖ ويتحقق ما سبق بإرساء دعائم علم المصطلح وتوجيه عناية كبيرة بمهامه الأساسية التي تساعد المتخصصين في مجال علم المصطلح من وضع ونقل المصطلحات.
- ❖ تشكيل اللجان المختصة و العمل على توسيع دوائر نشاطها في الوطن العربي من خلال إنشاء المخابر في كل البلاد العربية في مجال المصطلح النقدي والتي تعمل على جمع المصطلحات المتعددة للمفهوم الواحد في الدرس النقدي، وترتيبها حسب درجة شيوعها بين الدارسين حتى تتمكن القضاء على اللبس في أذهان الدارسين، خاصة المبدئين.
- ❖ ضرورة التنسيق بين النسق الثقافي للمصطلح المراد ترجمته والنسق الثقافي لدى المترجم له، وذلك لتجنب فوضى تعدد المفاهيم.

الهوامش:

- ¹ ابن منظور الافريقي: لسان العرب، دار صادر، بيروت، م2، ص ص 516، 517. (مادة صلح)
 - ² مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، مصر، ص 520. مادة (صلح)
 - ³ بوحسين أحمد : مدخل إلى علم المصطلح و نقد النقد العربي الحديث ، مجلة الفكر المعاصر ، ع\60-61، بيروت ، 1989، ص 84.
 - ⁴ الشريف علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، المطبعة الخيرية المنشأة بجمالية، مصر، 1306هـ، ط1، ص13.
 - ⁵ Felber, Standardization of Terminology, Vienna1985, p17 .
 - ⁶ المرجع نفسه، ص14.
 - ⁷ عبد السلام المسدي : المصطلح النقدي، مؤسسات عبد الكريم عبد الله، تونس، 1994، ص19.
 - ⁸ محمود فهمي حجازي : الأسس اللغوية لعلم المصطلح، مكتبة غريب، د ط ، د ت ، ص ص 11 – 12
- النص ألماني لهذا التعريف:

Terminus: Fachwort, Fachausdruck; ein Begriff oder zusammengesetzter Ausdruck, dessen Bedeutung bzw Gebrauch eindeutig festgelegt/definiert ist, ein spezieller, in seiner besonderen Bedeutung / Bezeichnung eingegrenzter, möglichst eindeutiger und intralingualer Ausdruck, der immer im systemhaften Zusammenhang einer bestimmten Eindeutigkeit sichert.

Th. Lenvandowski, Linguistisches Wörterbuch, Heidelberg 1979, 3, 799-801

⁹ المرجع نفسه، ص 12

النص فرنسي لهذا التعريف:

terme: non definisable d'un système cohérent, énumératif (nomenclature) ou structuré (taxonomie) et correspondant sans ambigüité à une notion ou concept .

Josette Rey-Deboue , Lexique sémiotique, Paris 1979.

¹⁰ المرجع نفسه، ص 12-13

¹¹ فاضل ثامر: اللغة الثانية (في إشكالية المنهج و النظرية و المصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث)، المركز الثقافي

العربي، الدار البيضاء / بيروت، ط1، 1994، ص 172 – 173.

¹² عبد السلام المسدي: الأسلوب والأسلوبية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط1، 1997، ص 95، 102.

¹³ صلاح فضل: علم الأسلوب وصلته بعلم اللغة، مجلة الفصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد الخامس، العدد

الأول، 1984، ص 218، 219.

¹⁴ جوزيف ميشال شريم: دليل الدراسات الأسلوبية، دار الوحدة، بيروت، ط1، 1984، ص 7.

¹⁵ منتهى حراشة: من مشكلات المصطلح النقدي في الدراسات النقدية العربية الحديثة والمعاصرة، مجلة اتحاد الجامعات

العربية للآداب، المجلد السادس، العدد الثاني، 2009، ص 216.

¹⁶ عبد الله الغدامي: الخطيئة والتكفير، النادي الأدبي الثقافي، جدة، 1985، ط 1، ص 18.

¹⁷ المرجع نفسه، ص 19-20.

¹⁸ عبد الغني بارة: إشكالية تأصيل الحداثة في الخطاب النقدي العربي المعاصر مقارنة حوارية في الأصول المعرفية، الهيئة

المصرية العامة للكتاب، 2005، د ط، ص 303.

¹⁹ حسن ناظم : مفاهيم الشعرية دراسة مقارنة في الأصول و المنهج والمفاهيم، المركز الثقافي العربي، ط 1، 1994،

ص 11.

²⁰ المرجع نفسه، ص 14 وما يليها.

²¹ المرجع نفسه، ص 18.

²² مصطفى مويقن: مقال مفهوم الأمانة في الترجمة، مجلة فكر ونقد، الدار البيضاء، السنة الأولى، العدد 10، 1998، ص 120.

المراجع:

- ابن منظور الافريقي: لسان العرب، دار صادر، بيروت، م2.
- بارة عبد الغني: إشكالية تأصيل الحداثة في الخطاب النقدي العربي المعاصر مقارنة حوارية في الأصول المعرفية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، 2005.
- بوحسين أحمد: مدخل إلى علم المصطلح و نقد النقد العربي الحديث ، مجلة الفكر المعاصر ، ع\60-61، بيروت، 1989
- ثامر فاضل: اللغة الثانية (في إشكالية المنهج و النظرية و المصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ بيروت، ط1، 1994.
- حجازي محمود فهمي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، مكتبة غريب، د ط ، د ت.
- حراشة منتهى: من مشكلات المصطلح النقدي في الدراسات النقدية العربية الحديثة والمعاصرة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، المجلد السادس، العدد الثاني، 2009.
- الشريف علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، المطبعة الخيرية المنشأة بجمالية، مصر، ط1، 1306هـ.
- شريم جوزيف ميشال: دليل الدراسات الأسلوبية، دار الوحدة، بيروت، ط1، 1984.
- الغدامي عبد الله: الخطيئة والتكفير، النادي الأدبي الثقافي ، جدة، ط1، 1985.
- فضل صلاح: علم الأسلوب وصلته بعلم اللغة، مجلة الفصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد الخامس، العدد الأول، 1984.
- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، مصر، 2004.
- المسدي عبد السلام: - الأسلوب والأسلوبية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط1، 1997.
- - المصطلح النقدي، مؤسسات عبد الكريم عبد الله، تونس، 1994.
- ناظم حسن: مفاهيم الشعرية دراسة مقارنة في الأصول و المنهج والمفاهيم، المركز الثقافي العربي، ط1، 1994.

السرد السير ذاتي في رواية سيرة شغف لربيعة جلطي

ط. د/ نورة عميري

قسم اللغة والأدب العربي، جامعة باتنة 1/ الجزائر

amiri_issra@yahoo.fr

د/ فاطمة الزهراء عطية

قسم اللغة والأدب العربي، المركز الجامعي سي الحواس - بركة - الجزائر

fatimaattia39@yahoo.fr

ط. د/ أسماء جعيل

قسم اللغة والأدب العربي، المركز الجامعي سي الحواس - بركة - الجزائر

djailasma1@gmail.com

الملخص:

تعد الرواية شكلا من الأشكال الأدبية التي فرضت نفسها في الساحة الأدبية، باعتبارها تلامس الحياة الإنسانية بمختلف تحولاتها، ولعل الرواية الجديدة تتخذ منحى مغايرا للرواية الكلاسيكية، وهذا بفعل الفارق بما كان وما هو سائد على مستوى الوعي للذات المبدعة.

ومن أهم القضايا التي يشتغل عليها السرد النسوي في الجزائر؛ معاناة الإنسان ذاته وتجاربه المتباينة بين الحبيبة والأمل، وإدراك المرأة المثقفة لهذا الواقع جعلها تطرح هذه الحقائق وغيرها، وتحاول تسجيلها في تجربتها الشخصية، وبالتالي الانتقال من الذات إلى الجماعة، ومن الجزء إلى الكل، والتعبير عنها وفق نمط سردي تجريبي يكسر الأنماط المألوفة، فالرواية الجديدة هي كما أطلق عليها إدوار الخراط مرحلة التيار الواقعي الجديد ومرحلة الحساسية الجديدة.

من هذا المنطلق سنحاول في ورقتنا البحثية هذه الوقوف عند الملامح الكبرى التي تتميز بها الرواية الجزائرية النسوية ومدى حضورها الفعّال في قلب التحولات المجتمعية والثقافية التي يعيشها العالم العربي والجزائري على وجه الخصوص، وهذا ما سنتبينه مع الروائية ربيعة جلطي التي تجسد نظرتها للكون والحياة في رواية سيرة شغف من خلال العالم المتخيل الذي يسرد مسيرتها الحياتية في عمل في ينوب عن السيرة الجماعية.

وهذا التداخل بين الجنسين السيرة الذاتية والرواية يحتم علينا طرح الإشكالات الآتية: ما طبيعة العلاقة بين الرواية والسيرة الذاتية؟ وما سمات السرد السير ذاتي في رواية سيرة شغف؟، وإلى أي حد يمكن اعتبار السرد السير ذاتي تعبيرا عن الواقع الجماعي؟

الكلمات المفتاحية: السرد، السير ذاتي، الرواية، المتخيل، الذات، الجماعة، الكتابة.

Autobiographical narration in the novel, sirat shaghf of Rabia Jalati

P/Noura Amiri

PhD student

Department of Arabic Language and Literature, University Batna1:

Algeria

amiri_issra@yahoo.fr

Dr: fatima zahra mohamed attia

Lecturer professor

fatimaattia39@yahoo.fr

Department of Arabic Language and Literature, University Center Si

El-Hawas - Barika - Batna: Algeria

P/Asma amar djail

PhD student

djailasma1@gmail.com

Department of Arabic Language and Literature, University Center Si

El-Hawas - Barika - Batna: Algeria

Abstract:

The novel is a literary form that has imposed itself in the literary arena, As it touches human life with its various transformations, and perhaps the new novel is taken A different approach to the classic novel, by making the difference to what was and what is prevalent on me The level of awareness of the creative self.

Among the most important issues that the feminist narrative is concerned with in Algeria is; Human suffering Himself and his contrasting experiences between disappointment and hope, and the educated woman's perception of this reality made her She raises these and other facts, and tries to record them in her own personal experience, and thus Moving from the self to the group, and from the part to the whole, and expressing it according to a pattern An experimental narrative that breaks the usual patterns, the new novel is what Edward called it Al-Kharat is the stage of the new realistic current and the stage of the new sensitivity.

From this standpoint, we will try in our research paper to stand at the major features Characteristic of the Algerian feminist novel and its effective presence at the heart of the transformations Societal and cultural experiences in the Arab world and the Algerian world in particular, This is what we will discover with novelist Rabia Jalati, who embodies her view of the universe and life in A biography of a passion through an imagined world that chronicles her life career in action A technician acting for the collective biography. This overlap between the two sexes, the biography and the novel, necessitates us posing problems

The following: What is the nature of the relationship between the novel and the autobiography? What are the characteristics of the biographical narration? In the novel Sirah of Passion ?, and to what extent can the biographical narration be considered an expression of Collective reality?

Key words: narration-autobiography-visualizer-novel-self-community-writing.

افتتاحية:

اتجهت الكتابة النسوية نحو تخطيط القيود محررة المرأة حتى تبوح بمكوناتها التي هي جزء من العالم الواقعي المتجلي في المجتمع؛ ولأن المرأة الجزائرية في كل مرة تبرهن بطرق مختلفة على إثبات وجودها وكسر الحواجز التي تعترضها في تحرير ذاتها، نسمع تحدياتها من خلال الكتابة النسوية التي تعد اللسان الناطق والنائب الجماعي للجنس الأنثوي بصفة خاصة، وهذا للتعبير عن الواقع المتمثل في الصراعات التي واجهتها المرأة من جهة، والآمال التي حققتها بتعاقب المراحل الزمنية من جهة ثانية.

حيث فرضت الرواية السيرية النسوية وجودها عندما أدركت المرأة أن للكتابة دورا في تمثيل الجنس الأنثوي في كل حالاته التي عاناها والتي يصبو إليها، فوعي المرأة الكاتبة يجعلها تدرك أن إثبات المرأة لوجودها مرهون بالتحدي في مواجهة جميع أشكال الضغوطات المسلطة عليها، وبالتالي، فالسرد السير ذاتي يحمل في مضمونه علاقة الذات بالآخر الذي يمثل المجتمع.

ولقد حققت الأجناس الأدبية المختلفة قفزة نوعية في مجال التجريب، وأسّس الجنس الروائي في هذا النحو طريقاً واضحاً «فلم تعد الرواية رهينة للتمثيل التقليدي الذي حرص على ابتكار عالم متخيل موازٍ للعالم الواقعي، إذ تشققت التجربة السردية التي واكبت نشأة الرواية وحقبة تطورها الأولى»¹.

والكتابة في ضوء الحساسية الجديدة تعني الانفلات من التقليد، لتشق طريقها بحثاً عن الخرق والتجاوز، لذلك مدت الرواية جذورها للتواصل مع مختلف الأجناس الأدبية، حيث إنّ «الكتابة الإبداعية - لسبب أو لآخر- قد أصبحت اختراقاً لا تقليداً، واستشكالياً لا مطابقة، وإثارة للسؤال لا تقديماً للأجوبة، ومهاجمة للمجهول لا رضى عن الذات بالعرفان»²، فلم تعد الرواية منغلقة على ذاتها بل اتسعت لتستقبل أنماطاً متباينة من الكتابة، التي تسير في اتجاه مشترك يتحقق من خلاله أنموذج نوعي ينبئ بتحول إبداعي في مسائل الواقع بطريقة مغايرة.

1- تحديد المفاهيم:

أ- السرد: يعد السرد السَّير ذاتي تحدياً في مجال الكتابة النسوية الجزائرية، والنزوع إلى تحقيق الذات والرغبة في الوصول إلى الذوات الجماعية؛ فالسرد Narration «هو فعل يقوم به الراوي الذي ينتج القصة وهو فعل حقيقي أو خيالي ثمرته الخطاب، ويشمل السرد على سبيل التوسع مجمل الظروف المكانية والزمانية، الواقعية والخيالية التي تحيط به، فالسرد عملية إنتاج يمثل فيها الراوي دور المنتج، والمروى له دور المستهلك والخطاب دور السلطة المنتجة»³، فالسرد عملية إنتاجية تقوم على الحكى مصدرها الواقع الذي يبينه الراوي في ظل العالم المتخيل، ويشمل كذلك أطراف الرواية بكل تفاصيلها الزمكانية.

ب- السيرة الذاتية: السيرة الذاتية «حكي استعادي يقوم به شخص واقعي عند وجوده الذاتي الخاص وذلك عندما يركز على حياته الفردية وعلى تاريخ شخصيته بصفة خاصة»⁴، فالسيرة هي اهتمام فردي يضم جميع التفاصيل المتعلقة بهذه الشخصية و المراحل التي مرت بها والتركيز على أهم أحداثها، ويتداخل السرد مع السيرة الذاتية «حيث يركز على شخصية رئيسية واحدة (...) وحدة شخص ما ليست افتراضية ولا تخيلية»⁵.

فمن هذا المنطلق يبدو دور الشخصيات مميزاً في العمل السردى، والشخصية الرئيسية عنصر هام في تمييز نوع السرد والحكم على جنسه الأدبي، هذا إلى جانب عنصر آخر لا يقل أهمية عن عنصر الشخصية؛ و المتمثل في الزمن، فالسرد «يتعامل مع الواقع الإنساني للزمن، منحدرًا في الذاكرة من أجل الماضي، حيث يكون وثيق الصلة بالحاضر، ومتخيلاً المستقبل، إن السرد، على نحو لا يمكن إنكاره حركة في اتجاه ماضى صرف قد حدث فيه كل شيء فعلاً»⁶، فالتسلسل في السرد من زمن ماضٍ نحو الحاضر إضافة إلى التركيز على أحداث شخصية بارزة، يحيل إلى جنس السيرة الذاتية مباشرة.

ج- رواية السيرة الذاتية: تعد الرواية السيرية شكلاً جديداً في الإبداع الأدبي النسوي، يعرفها صابر عبيد؛ بأنها «عمل سردي روائي يستند في مدوّنته الروائية على السيرة الذاتية للروائي، حيث تعتمد الحادثة الروائية في سياقها الحكائي اعتماداً شبه كلي على واقعة سير ذاتية واقعية، تكتسب صفتها الروائية أجناساً بدخولها في فضاء المتخيل السردى، على النحو الذي يدفع كاتبها إلى وضع كلمة رواية على غلاف الكتاب في إشارة أجناسية ملزمة للقارئ وموجهة لسياسته القرائية النوعية»⁷، فعادة ما يصاحب رواية

السيرة الذاتية الغموض في تحديد هويتها؛ لأن الكاتب لا يعلن مباشرة عن نوعية هذا الجنس الأدبي، فيستقطب بذلك اهتمام المتلقي في تحديد عمله الإبداعي.

إن التداخل بين الرواية والسيرة الذاتية راجع إلى عنصر الخيال، وعلى أساسه صنف فيليب لوجون رواية السيرة الذاتية ضمن «النصوص التخيلية التي يمكن أن يكون للقارئ فيها دوافع ليعتقد انطلاقاً من التشابهات التي يعتقد أنه اكتشفها، أن هناك تطابقاً بين المؤلف والشخصية، في حين أن المؤلف اختار أن ينكر هذا التطابق، أو على الأقل اختار أن لا يؤكد، وحسب هذا التحديد، تشمل رواية السيرة الذاتية روايات شخصية (تطابق السارد والشخصية) مثلما تشمل روايات لا شخصية (شخصيات مشار إليها بضمير الغائب) إنها تتحدد على مستوى مضمونها»⁸، فموضوع الرواية ذا دور أساسي في توجيه القارئ لتحديد نوعها.

2- علاقة الرواية بالسيرة الذاتية:

إن الواقعية التي تتميز بها السيرة الذاتية في وصف أحداث الفرد ومسيرته الحياتية لا يجعلها تستغني عن معانقة الخيال الذي هو جزء من العمل السردي، واقتراح السيرة الذاتية بالرواية يعلن على محدودية الدراسات في تحديد طبيعة العلاقة بين هذين الجنسين، حيث إن « السيرة الذاتية (Autobiography)، بصفتها نصاً روئياً من خلال استعلائها على السيري والواقعي والتاريخي، لتزاح إلى معانقة أفق الخيال، والوهم والاختلاف، والانتقاء، والحذف، والحجاز والاستعارة والتبرير، والكذب مع مصداقية التجربة الفنية، وأدبية الجملة وشاعرية دلالاتها وحكاية عناوينها، وأسطرة متنها (...) وما ينضوي تحت هذه التيمات وغيرها مما يمكن وصفه بروائية أو رواية السيرة الذاتية التي قد يكون واقعها نفسه أكثر من جهة الدراما والغرائبية والأسطرة والتخييل من أي خيال في أية رواية أحياناً، كما يعترف بذلك كثير من الساردين»⁹.

وتكمن جماليات السيرة الذاتية في أنها «حالة سردية إبداعية تجعل السيرة الذاتية مولودة من الوهم والتخييل؛ أي من رحم الرواية بكل ما تمتلكه الرواية من عناصر فنية؛ بحيث لا تتحقق أدبية السيرة إلا من خلال روايتها، كما أن روايتها الرواية لا يمكن أن تتحقق على المستوى النفسي العميق وآلية الكشف والفضح للتأوهات إلا من خلال الحفر في سيرة مبدعها المعيشية والثقافية والفكرية والجمالية»¹⁰، فتكامل السيرة والرواية نابع من تداخل طريقة السرد بينهما والتعبير عن سيرة الفرد ضمن الرواية يستلزم بالضرورة

العودة لتتبع الأحداث في السيرة الذاتية، كما تتجلى فنيات الرواية في العمل السردي السيري، وهذا يجعلها تتماشى في ظل التطور الأجناسي.

ويؤكد محمد صابر عبيد أن السيرة الذاتية «الشكل الأهم والأخطر من شكلي السيرة، يتكفل فيه الراوي السير ذاتي برواية أحداث حياته، ويجري التركيز فيها على المجال الذي تتميز فيه شخصيته الحيوية، كأن يكون المجال الفني أو الاجتماعي أو السياسي أو العسكري... الخ، كلما كان ذلك ضرورياً وممكناً، ويسعى في ذلك إلى انتخاب حلقات معينة مركزة من سيرة هذه الحياة، وحشدها بأسلوبية خاصة تضمن له صناعة نص سردي متكامل ذي مضمون مقنع ومثير ومُسَلِّ»¹¹، فتسليط الضوء على الجوانب المميزة لشخصية السيرة المعبر عنها أمر ضروري في تحديد ملامحها للمتلقي، حتى يتعرف عليها من خلال هذه العناصر وغيرها.

إن التشابه بين الأجناس الأدبية التي تحمل صفات مشتركة يجعلها تلغي الحدود بينها إلى حد ما لذلك نجد أن «مؤلف الرواية السيرية يجد نفسه أمام واقع معيش هو واقعه الخاص، وحياة خاصة فعلية ومواقف مر بها. ومغامرات خاضها رغم هذا فهو يجمع بين الواقعي والمتخيل في روايته السيرية. فيقدم كل ذلك للقارئ لكن بكيفية متميزة عما هي موجودة في السيرة الذاتية»¹²، فالجمع بين الواقعي والمتخيل يربط بين الرواية والسيرة الذاتية ويوحدهما لبناء سردي مشترك.

كما أن معظم الروايات لها ملامح سيرية لأصحابها بشهادة كثير الروائيين الذين يصرحون بأن «رواياتهم ولدت من رحم سيرهم أو هي مطابقة لسيرهم، ومن ثم يشير إلى نزعة السيريين إلى المنهج السردي الروائي المتعارف عليه، وعليه فإن العلاقة الجدلية الحميمة بين الرواية والسيرة الذاتية هي التي تجعل آلية السرد تبحث عن نجاحها الفعلي جمالياً - على مستوى التلقي - لا بد لها من أن تعيش في بيت الرواية أم الفنون السردية»¹³، فالسيرة الذاتية متحذرة في الرواية، ولتحقيق أدبية السيرة الذاتية يجب أن تعيش وتنمو داخل الرواية باعتبار أن السيرة الذاتية بمفردها تصبح عملاً وثائقياً يفقدها العنصر الفني. ومن خلال هذا، لا يمكن القول إن الرواية هي الجنس الوحيد الأقرب للسيرة الذاتية، ولكن هناك أشكال أدبية أخرى تنضوي تحت السيرة الذاتية كالمذكرات والرسائل واليوميات... وغيرها من الأشكال التي تفسر حيوات أصحابها في مجالات متعددة.

3- السيرة الذاتية النسوية والمجتمع:

الإنسان كائن اجتماعي بطبعه ولهذا حملت السيرة الذاتية في طياتها أفاقا اجتماعية لها مدلولات فردية، وموضوع السيرة الذاتية «هو الذات الواعية في إبراز تجربة فردية بين أدوار عديدة مركزة على موضوع تعتبره هو القضية الأهم في قصة حياتها»¹⁴، فرواية السيرة الذاتية تحمل عدة قضايا عاشتها الذائقة المبدعة في وسط اجتماعي تؤثر فيه وتتأثر به، غير أن المحور الرئيسي فيها؛ هو التجربة الخاصة التي صنعتها هذه المتغيرات، فالذات تنسج تاريخها الفردي الذي يتشكل من التاريخ الجماعي.

ومن القضايا التي تسعى المرأة دائما لتناولها قضية إثبات الذات، والسَّير نحو التَّقدم، لتساهم بشكل فعال في تحديد المشاكل وطرح الحلول موضحة دورها عنصرًا إيجابيًا في المجتمع؛ لأن «رواية السيرة الذاتية بلغة جمعية تتسم بالسعة والشمول وتنطوي في جانب آخر من جوانبها على رؤية فلسفية تحمل فلسفة النظر إلى الوجود»¹⁵؛ فهناك مسائل جوهرية تسعى المرأة إلى تحقيقها بالنظر إلى المجتمع والمتغيرات الحاصلة فيه.

ولأن حضور السارد بشكل مكثف في رواية السيرة الذاتية أمر لازم نجد أن «الكتابة النسائية تتميز بحضور الوظيفة التعبيرية التي تتمثل في التركيز على دور المرسل، أي حضور ذات الأنتى كمرسلة، مما يعتبر خاصية عامة في الكتابة النسائية، بالإضافة إلى ذلك هناك أيضاً الوظيفة اللغوية التي جعلت النقاد ينعنون أدب المرأة بطغيان التكرار و الثثرة، ويمكن تفسير هذه الخاصية برغبة المرأة الكاتبة في تمتين التواصل، وفتح الحوار مع الآخر، والتأكيد على الذات»¹⁶، إضافة إلى ذلك فإن «دعم الذات بالإحساس الجمعي في السيرة يقلل من زخم الوحدة وفجائية الغربة ويجعلها أكثر قدرة على المواجهة»¹⁷، فالتأكيد على إبراز ذاتية السارد لا يعني إلغاء الحضور الجماعي في العملية السردية السير ذاتية، من أجل تحقيق اندماج الفرد في المجتمع.

4- الميثاق السير ذاتي:

هو بمثابة العقد الذي يبرمه الكاتب مصرحاً للقارئ أن ما يكتبه سيرة ذاتية؛ لأنه «البوصلة التي تحدد هوية النص وتكشف عن مرجعيته الواقعية، وأنَّ أوضح الموثيق هو أنَّ يجنس الكاتب عمله بشكل صريح بكتابة (سيرة ذاتية) على الغلاف الخارجي، ومع تعدد الأشكال الأسلوبية والاستراتيجيات السردية

للمنصوص والتي تعكس رغبة الكاتب بالتفرد والتميز من خلال ابتداء صيغ جديدة في كتابة سيرهم الذاتية»¹⁸، كما يستوجب «توكيد سير ذاتية الرواية الحصول على إشارات، أو الملاحظات، أو اعترافات، يدلي بها الكاتب في أية مناسبة كانت، تشير أو تلمح أو تعترف بالمرجعية السير ذاتية لعمله الروائي، حتى يكون الميثاق بين القارئ والكاتب ماثلاً وعاملاً في هذا المجال»¹⁹، وهذا الميثاق يمكن إدراكه في "سيرة شغف" من خلال عدة عناصر أساسية، التي يتم فيها الإعلان على نوعية الجنس الأدبي الذي تنتمي إليه والمتمثلة في:

4-1. العتبات النصية: تشير العتبات النصية إلى هوية النص «كالمقدمات والمداخل التي تحف بالنص، أو حوارات ثقافية يرد فيها ما يحيل على النص السير ذاتي أو ميثاق إحالي معلن قد نعثر عليه في النص»²⁰، وفي "سيرة شغف" سنركز على بعض العتبات النصية التي تعطي دلالات بارزة على نوعية هذا الجنس الأدبي:

أ- العنوان: يعد العنوان العتبة النصية الأكثر شمولية لمئن النص، من خلال عنوان الرواية "سيرة شغف" الذي يفصح عن كتابة سيرية للروائية ربيعة جلطي التي تعبر عن شغفها للكتابة وملامسة الواقع بروح خيالية، لذلك مهد العنوان النظرة الأولى لشغف المتلقي للغوص في عمق الرواية؛ لأن «العنوان مفتاح الولوج إلى عالم الرواية، وهو العتبة بتعبير "جيرار جينيت" لا يمكن أن نلج النص دون المرور منها»²¹، ولعل جعل العنوان "سير شغف" نكرة وعدم تعريفه بـ"ال" التي تدل على التخصيص، ينبئ بأن الرواية يشترك فيها الخاص والعام على حد سواء، وأنها سيرة ذاتية جماعية، حيث إن ربيعة جلطي كسرت الصورة التقليدية التي يعتمد عليها أغلبية كتاب السيرة، فهي لم تسرد سيرة حياتها الخاصة فحسب، ولكن قامت بإعطاء صورة لشخصيات أخرى وطبيعة علاقتها بالواقع.

وإلى جانب العنوان الرئيس يكتسي الرواية عناوين فرعية توحى بجنس العمل الأدبي، وعن السنوات التي قضتها في رحلة حياتها، ولم تكتف ربيعة جلطي بذكر مراحل حياتها، ولكن أضافت مراحل لأشخاص آخرين كان لهم وقعهم الخاص في رحلة سيرة شغف.

ب- الإهداء: يمثل الإهداء عتبة نصية مهمة في الرواية، حيث يساهم في تحديد طبيعة النص، بإضاءة بعض الجوانب التي تحيل إلى المضمون، حيث كشفت ربيعة جلطي في ضوء هذه العتبة النصية (الإهداء)

عن لون أدبي متمثل في السيرة داخل العمل الروائي «إلى هؤلاء الذين تخفق قلوبهم بين جوانح هذا الكتاب / السيرة»²²، لكن الكاتبة لم تحدد نوع هذه السيرة، ولكن تركت المجال مفتوحاً، إلا أن المهدي له يجعلنا نلمح أن السيرة هنا مشتركة بينها وبين من عايشتهم جوانب من حياتها لتلون تفاصيل هذه السيرة الذاتية بصبغة جماعية.

وهنا تتحدد وظيفة الإهداء التداولية «وهي وظيفة مهمة؛ لأنها تنشط الحركة التواصلية بين الكاتب وجمهوره الخاص والعام، محققة قيمتها الاجتماعية وقصديتها النفعية في تفاعل كل من المهدي والمهدي إليه، وليس من قبيل المصادفة أن يكون إهداء الكتاب/العمل معلناً (بصدق) عن العلاقة التي تربط الكاتب ببعض الأشخاص (أفراد أو جماعات) التي تظهر من خلال الوظيفتين طبيعة العلاقة بين المهدي والمهدي إليه (الخاص والعام)»²³، فمن خلال الإهداء يتضح أن هناك علاقة بين السرد المدوّت والجماعة المشكلة له، وتبوح ربيعة جلطي من خلال الإهداء بأن روايتها سيرة ذاتية جماعية.

ج- التصدير: جاءت هذه العتبة النصية في رواية سيرة شغف بمثابة مفتاح للولوج إلى عالم الرواية، فقد جاء استهلال الرواية بقلم صاحبها حيث وضعت البصمة الأولية في هذا المفتاح، والتي تصرح من خلاله عن رواية سيرية «كتاب "سيرة شغف" ربما لبعض خطواتي في الكتابة والأخرى في رحلة الحياة لوحات خطاطات لمشاريع روايات كانت ستكتمل جميعها لولا أن العمر قصير سيرة شغفي بالكتابة والقراءة والموسيقى»²⁴، وهذا التصريح يساهم في إضاءة النص بالنسبة للمتلقي، كم تساعد فاتحة الرواية على فك شفرات النص.

كما تكشف ربيعة جلطي على أن رواية سيرة شغف يشترك فيها الهم الذاتي والجماعي معاً «سيرة شغف لوحات من سيرة حياتي، أحملها أو شاماً تذكر بآلام الروح مني، وبأفراح صغيرة ذات مفعول سري متجدد وغامض مثل كيمياء عطر مفضل، أحملها ملامح وجوه الذين واللواتي التقيت بهم، أو عايشتهم، أو قرأت لهم، أو صنعتهم من مياه الخيال.. البسطاء منهم والمنسيون والمشهورون على رؤوسهم النيران. المهمشون من المجتمع المنصتون لما تبوح به الطريق المتنبتون بالزلازل بكل أنواعها عرفتهم وعرفوني، ولم تكن الحياة ذات بال لولا عزفهم وأصواتهم وضجيجهم وأنسهم»²⁵، فالنسيج الروائي عند ربيعة جلطي في هذه الرواية لا يمكن أن تبدو ملامحه لولا وجود فئات المجتمع المختلفة التي أضافت للبناء الروائي روح جديدة تختلف عن الأعمال السيرية التقليدية.

5- التطابق بين السارد والشخصية:

لتوضيح الرؤيا للقارئ والتعريف بجنس النص المتناول يشترط فيليب لوجون شرطا أساسيا «فلكي تكون هناك سيرة ذاتية (وأدب شخصي بصفة عامة) يجب أن يكون هناك تطابق بين المؤلف والسارد والشخصية»²⁶، ويتضح هذا التطابق (بين المؤلف والسارد والشخصية) في "سيرة شغف"، حيث إن ربيعة جلطي هي الراوية لأحداث روايتها، كما أن كاتب الرواية هي نفسها شخصية ربيعة جلطي التي تتمحور حولها أحداث الرواية.

وبالإضافة إلى ذلك نجد أن الكاتبة تسرد أغلبية أحداث "سيرة شغف" بضمير المتكلم الذي يحيل إلى الذات مباشرة، وهو «الدال على الحميمية السردية، وعلى تعرية الذات وعلى تطلع باد إلى تقديم الحكاية في شكل يتوغل بها إلى أعماق نفس الشخصية الراوية»²⁷، فكان ضمير المتكلم طاغيا في "سيرة شغف"، لتسرد به الروائية سيرة حياتها بشفافية، كما استخدمت - أحيانا - ضمير الغائب لاستحضار شخصيات أخرى تميزت بالتأثير على سيرة الكاتبة، ولم تفوت ضمير المخاطب الموجه للقارئ لمشاركتها المخطات التي مرت بها في رحلة سيرتها «أنت أيضا سيغظك الحال» و"ستزعف" قليل وستردد: - لماذا أنا لم أعرف على محمد قنانش كذلك.. أين الخلل؟!»²⁸، وهذا لتنبيه القارئ بأهمية الالتفات لهذه الشخصية الهامة.

6- الشخصيات:

وجود الشخصية في الرواية السير ذاتية ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، فهي «عنصر مهم في البناء الفني وعماد النص السير ذاتي وضرورة يقتضي تحليلها والتركيز عليها في إثبات تحقق التطابق، فقد أولاهم الناقد أهمية كبيرة تفصح عن وعيه لقراءة صورها المتنوعة والمتطورة واختلاف رؤاها وأفكارها»²⁹، فالشخصية عامل أساسي في تحريك العملية السردية.

تتمركز أحداث رواية "سيرة شغف" حول شخصية ربيعة هذه المرأة المبدعة التي أضافت إلى فكر المتلقي شخوصا وأماكن ذات أهمية بالغة في مجالات متعددة باختلاف ثقافتها، حيث إن هذه الشخصيات أعطت الكثير لمجتمعها، ومن خلال هذه الرواية تؤكد الكاتبة على ضرورة تذكرها وتخليد صورتها الإيجابية، فكانت أغلبية الشخصيات رئيسية نظرا لأهميتها وإثباتا لجنس السيرة الذاتية الجماعية.

هذه الشخصيات الكثيرة تربطها بريعة جلطي علاقات حميمة وصداقة وعلاقات إنسانية؛ لأن الشخصية «جزء من العالم الذي نحياه؛ إما خيراً وإما شراً، كأنهما مرآة تعكس عصرنا وقيمنا وآمالنا وآلامنا»³⁰، فكشفت لنا عن شخصيات عائلتها أمين الزوج هذه الشخصية التي تقاسمت مع ربيعة أحداث الرواية، فكان لها دور كبير في دعم الكاتبة فتميزت بالحب والتقدير، وشخصية الوالد والأم والجددة والأبناء، وصديقات الطفولة التي لم تقطع علاقتها بهم، والعائلة الدمشقية التي نالت تقديرًا وحبًا كبيرًا من طرف الكاتبة فأرادت إيصال هذا العطاء العاطفي للمتلقي.

ومزجت شخصيات الرواية بين الفئة المثقفة والأخرى المهمشة، حيث نقلت لنا الكاتبة تجارب هذه الشخصيات المتراوحة بين النجاح والإخفاق، فكان لها تأثيرها على المجتمع إيجاباً وسلباً، فراحت تذكر شخصيات متنوعة في مجالات: تاريخية وأدبية بجنسيات عربية وأجنبية، كما أنها جعلت من بعض العناوين الفرعية في الرواية أسماء لشخصيات بارزة مثل: (مولود معمري، لينا دوران، نزار قباني، محمد أركون)، وذكرت شخصيات أدبية أخرى في متن الرواية أمثال: محمود درويش وجاك دريدا، وتميزت سيرة شغف بحضور مكثف لشخصيات أخرى كثيرة أدت أدواراً رئيسية بقدر أهميتها.

هذه الشخصيات السابق ذكرها وغيرها في "سيرة شغف" تقاسمت مع الساردة أحداث الرواية، فكانت بمثابة الشخصيات المحورية شأنها شأن شخصية الكاتبة.

7- الأحداث:

لم تلتزم ربيعة جلطي في أحداث "رواية سيرة شغف" بالترتيب المنطقي كما هو مألوف في السيرة الذاتية، ولكن بدأت الكاتبة الحديث عن استرجاع مراحل الدراسة الثانوية مع صديقاتها، ثم تسرد لنا الكاتبة مباشرة حكايتها وانتقالها مع زوجها إلى دمشق في بعثة علمية، ثم تستدعي مرة أخرى ذكريات الطفولة، وتقف مرة أخرى عند محطات أخرى مختلفة من حياتها، وحياتها أسرتها عبر نصوص الرواية، كما تحمل هذه النصوص في داخلها حكايات لأشخاص رمزية ومنسية في الوقت نفسه، فتحكي عن المبدعين والشهداء الجزائريين وعن مختلف الطبقات الاجتماعية، فذكر هذه الشخصيات التي تركت بصماتها عبر تيار الزمن، أرادت الساردة من خلاله المزج بين الخاص والعام بطريقة تنصهر فيها الذات بالجماعة.

8- الزمن:

لم يأت زمن السرد في سيرة شغف كما هو مألوف بالترتيب الكرونولوجي، حيث تسرد الأحداث بتسلسل من البداية تدريجياً للوصول إلى النهاية، وخاصة بالنسبة للسيرة الذاتية التي تسير وفق هذا النمط التسلسلي للزمن، لكن في "سيرة شغف" كسرت الكاتبة الخط الزمني للسرد احتساباً للعملية السردية التي تقتضي ذلك، لتحقيق الفنية والتجريب، فقد بدأت الكاتبة سيرتها بمرحلة المراهقة ودراسة المرحلة الثانوية، ثم الانتقال إلى مرحلة سفرها إلى دمشق رفقة زوجها، ثم العودة إلى مرحلة الطفولة، لنتقل بعدها إلى مراحل أخرى عاشتها مع شخصيات مختلفة وثقافات متعددة، واعتمدت الكاتبة في ذلك على تقنيات مثل الاستباق والاسترجاع.

فالاسترجاع هو أن «أن يترك الراوي مستوى القصة الأول ليعود إلى بعض الأحداث الماضية ويرويها في لحظة لاحقة لحدوثها»³¹، فالذكريات لها دور أساسي في السرد السير ذاتي فنجد ربيعة جلطي توظف هذه التقنية في هذا المقطع الآتي: «فأرى جدتي وقد جاءت ذلك اليوم من العطلة الصيفية إلى وهران تقترح على أبي أن تأخذ الطفلة الصغيرة التي كُتِّبَتْ»³²، هنا إشارة لأحداث سابقة قضتها مع جدتها.

كما تسترجع الذكريات الجماعية مع صديقاتها «وعدنا طفلان بالكاد كأننا، سرد حكايات تلو الحكايات عن طريق المدرسة وقاعاتها وساحاتها وعن أخبار المعلمين والمعلمات، والزملاء والزميلات والسهر والمراجعات، والخوف من الامتحانات ... ذكريات تندافع»³³، وتقول كذلك: «كان زمناً هادئاً وجميلاً.. أليس كذلك؟»³⁴، كما تقول: «كثيراً ما كنت أطلب من أمي أن تسرح لي شعري مثلها لكنها كانت تجيبني دوماً انتظري عندما تكبرين»³⁵، واعتمدت الكاتبة هذه التقنية لاستحضار الماضي الذي يعد جزءاً من بناء السيرة الذاتية فالإنسان يشده الحنين للماضي ليحتضن القادم.

ومن هنا كانت الرواية السيرية لتحيين الذكريات الماضية بكل محمولاتها الجمالية والمأساوية، ولأن الماضي جزء من الحاضر والمستقبل، لذلك «يجيء الاسترجاع ملتصقاً بالنص مبنياً حول شعور خاص، أو ذكرى خاصة الأمر الذي ينجي النص الروائي من التجريد ويضفي عليه لوناً تعبيرياً»³⁶، فالاسترجاع مزج بين الخيال والواقع في كثير الأحيان.

كما أن تقنية الاستباق يمكن للكاتب من خلالها «الإشارة إلى الحوادث اللاحقة دون إخلال بمنطقية النص ومنطقية التسلسل الزمني»³⁷، وجاءت تقنية الاستباق في المقطع الذي تذكر فيه الساردة عن تنبأ محمد أركون للواقع المأساوي للعرب «لعل الجميع الآن بعد فوات الأوان يدركون أنه كان متنبئاً فكرياً».³⁸

9- المكان:

يشكل المكان في النصوص السردية عنصراً هاماً، وخاصة في السيرة الذاتية؛ لأنه مرتبط بشخصية السارد وانتمائه في الماضي والحاضر والمستقبل، حيث يعكس تفاصيل الشخصية وعلاقتها بمن حولها «وإذا كان الزمان ينظم جريان الحدث، فإن المكان يحتضن وقوعه»³⁹، كما أن الأماكن المختلفة لها دور في تفعيل العملية السردية عند ربيعة جلطي، لذلك نجد تصفها في كل مرة؛ لأنها متعلقة بمراحل حياتها المتعاقبة حيث «يذهب المبدع "المكاني" إلى استعادة روح المكان - تاريخياً وجغرافياً وحساسية -، واستدعاء الإنسان فيه لكتابة سيرته بأسلوبية تصويرية جمالية تتدخل في طبقات المكان عمودياً وفي لوحاته أفقياً، في محاولة للكشف عن سرّ المكان بوصفه مفتاحاً من مفاتيح التجربة الإبداعية في محتواها الإنساني»⁴⁰.

كان المكان في سيرة شغف متواجداً بكثرة؛ نظراً لأن الكاتبة تنقلت بين أماكن مختلفة، وترجع ربيعة بذاكرتها إلى مراتع الطفولة «نعبر شارع خميسي من المرفق نحو شارع العربي بن مهيدي للوصول أولاً إلى "نانوية لطفي" الأقرب، ثم مواصلة السير نحو مؤسسة همو بوتليليس»⁴¹، فمن خلال هذه المقاطع السردية نلاحظ أن ربيعة جلطي تحن إلى مدينة وهران كثيراً وهذا ما عبرت عنه «على عجل مررت بوهران قبل أيام.. كان بيننا حديثٌ وشوق. اخترت أن أطوف بشوارعها وأزور بعض معالمها التي تمتد ظلها في تربة روحي»⁴².

كما كانت البيوت الدمشقية حاضرة في ذاكرة الكاتبة «صالوننا الصغير ذاك في الطابق الرابع في ممر من شارع بغداد بدمشق كان يلامس الحلم الإنساني الكبير الذي يراود كل مثقف وفنان في التوق إلى عالم حرّ وخير وجميل»⁴³، فقد عاشت ربيعة جلطي فترة من الزمن في مدينة دمشق، كما ذكرت "الصنوبر البحري" (المعرض الدولي للكتاب) بالجزائر العاصمة؛ هذا المكان الكبير الذي تجتمع فيه الثقافات المختلفة من كتب وشخصيات فكان حضور هذا المكان ضرورياً، حيث وقعت بصمتها الإبداعية فيه، وفي قرائها الشغوفين «أجنحة لعرض وبيع الكتب بعنوانين وأسماء، تحمل دلالاتٍ شعريةً وعلميةً وحكيمة»⁴⁴، فذكر

الصنوبر البحري يبعث على سيرة خاصية للمبدعة وتواصلها مع الآخر- المتلقي-، حيث تعد ربيعة جلطي من أهم الشخصيات الأدبية في الجزائر .

بالإضافة إلى الأماكن الثقافية التي ترجع بذاكرتها إلى منبع ثقافي آخر «مَنْ يَتَذَكَّرَ المركز الوطني للذِّبْلَجَة بوهراڤ؟!»⁴⁵، هذا المكان العام الذي تشترك فيه الطبقات الاجتماعية المختلفة لتتفق على وقت واحد لمشاهدة الأفلام المدبلجة.

وقد ساهمت الساردة في خلق هذا الجو «وكنْتُ من خلال تجربتي الشخصية أشارك وأنا طالبة في دبلجة الروبورتاجات والأفلام القصيرة ذات الطابع الثقيفي»⁴⁶، كما أن للمكان «دورًا بالغ الأهمية في تشكيل السيرة الذاتية بوصفها فنًا سرديًا ينهض على استيلاء مكان معين ومحدّد له مرجعية واقعية معروفة، لكنه في الوقت نفسه يفتح على مجال تخيلي مقيّد تتأنّسن فيه الكثير من صفاته وخصائصه وأجوائه»⁴⁷، فالمكان في سيرة شغف يحمل جانبًا تخيليًا استرجعته ذاكرة ربيعة جلطي؛ لأنه ذا أثر قوي في حياتها.

10- اللغة:

اتسمت اللغة عند ربيعة جلطي في "سيرة شغف" بالبساطة، حيث تنوعت بين الفصحى والعامية، نظرًا لاختلاف الشخصيات التي سجلت حضورها في الرواية، ولتقريب تجربتها السيرية من المتلقين مع تفاوت مستوياتهم الثقافية، ومن ذلك المقطع السردى الآتي: «شاوالا. واش قلت ؟!»⁴⁸، وقولها: «آيا وريلو حنة يدريك الندرومية الوهرانية.»⁴⁹ هذه المقاطع تحيل إلى اللغة المتداولة حيث مسقط رأس الساردة مدينة وهران، ومن خلال اللغة تريد الكاتبة إبراز موطن انتمائها كما اعتمدت على الوصف والحوار.

ونجد الحوار الداخلي "المونولوج" في محاولة تذكرها لزميلها في الدراسة في المرحلة الثانوية «- تلك العينان ليستا غريبتين عتي.. بهذا حدثت نفسي وأنا أردّ السلام بأحسن منه على ذلك السيد الذي لمحتّه منذ فترة من خلف الزجاج. أحسست أنه في انتظار خروجي من مكتبة العالم الثالث الواقعة بوسط العاصمة، المواجهة تمامًا لتمثال الأمير عبد القادر، حيث قضيت وقتًا بين رفوفها»⁵⁰.

جاء الحوار أعلاه باللغة الفصحى اعتبارًا للمكان الموجودة فيه "المكتبة" وهو مكان الطبقة المثقفة من المجتمع؛ «لأن اللغة هي التفكير، وهي التخيل، بل لعلها المعرفة نفسها، بل هي الحياة نفسها إذ لا يعقل أن يفكر المرء خارج إطار اللغة، فهو لا يفكر، إذن إلا داخلها، أو بواسطتها، فهي التي تتيح له أن يعبر

عن أفكاره فيبلغ ما في نفسه»⁵¹، وعند خروجها من المكتبة ولقائها مع زميل الدراسة استخدمت اللغة العامية؛ لأنها كانت في الوسط الشعبي فجاء الحوار على الشكل الآتي:

- ياك الدكتور ربيعة جلطي.. ما نيش غالط؟

- لالا ماراكش غالط.. مَرَجَبَا بِيك.

وتعود مرة أخرى إلى الحوار الداخلي «هذا الوجه.. هذا الوجه.. أين رأيته يا إلهي..؟!.. كنتُ في عراق مع ذاكرتي الخائنة»⁵².

وهكذا، اختلفت اللغة من الفصحى إلى العامية نظرًا للضرورة السردية؛ لأن «المسألة اللغوية في السردانية، تحتاج إلى براعة المزج، كالعصير الممزوج من جملة من الفواكه مزجًا مدروسًا يراعى فيه رقة الذوق»⁵³، فدل التنوع في الحوار بين الداخلي والخارجي على ارتباط الماضي بالحاضر في حياة الساردة.

الخاتمة:

يتضح من خلال ما سبق، أن ربيعة جلطي قد لجأت إلى مغامرات التجريب في سيرة شغف على نواح عديدة، حيث جاءت هذه السيرة مخالفة للنمط التقليدي المنتمي للنوع السير ذاتي، فالكاتبة لم تروِ سيرتها فقط ولكن ذهبت بالقارئ إلى اكتشاف آمال وآلام شخصيات أخرى تسعى من خلالها إلى تعرية الواقع، وتحليل الشخصيات التي تركت بصمات حية وإخراجها من طي النسيان، فتميزت سيرة شغف بحضور ضخيم لشخصيات مختلفة، كما جاء السرد في هذه الرواية السيرية بطريقة منسجمة بالرغم من وجود تقنيات جديدة كالاسترجاع والاستباق، ولهذا السبب لاقت سيرة شغف إقبالاً كبيراً وشغفًا في الساحة القرائية لما تجلبه من المتعة في جانبها التخيلي والإنساني.

هوامش المقال:

- ¹ عبد الله إبراهيم، السردية العربية الحديثة- الأبنية السردية والدلالية-، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2013، ص 195.
- ² إدوارد الخراط، الحساسية الجديدة- مقالات في الظاهرة القصصية-، دار الآداب، بيروت، ط1، 1993، ص 11.
- ³ لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرواية- عربي إنكليزي فرنسي-، دار النهار للنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ص 105.
- ⁴ فيليب لوجون، السيرة الذاتية- الميثاق والتاريخ الأدبي-، ترجمة: عمر حلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1994، ص 22.
- ⁵ ولاس مارتن، نظريات السرد الحديثة، ترجمة: حياة جاسم محمد، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، 1998، ص 96.
- ⁶ المرجع نفسه، ص 143.
- ⁷ محمد صابر عبيد، تمظهرات التشكيل السير ذاتي، - قراءة في تجربة محمد القيسي السير ذاتية-، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005، ص 140.
- ⁸ فيليب لوجون، السيرة الذاتية- الميثاق والتاريخ الأدبي-، ص 37.
- ⁹ حسين المناصرة، وهج السرد- مقاربات في الخطاب السردى السعودي-، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010، ص 95.
- ¹⁰ المرجع نفسه، ص 97.
- ¹¹ محمد صابر عبيد، تمظهرات التشكيل السير ذاتي، ص 136.
- ¹² بوخاري كريمة، الذاكرة في الرواية السيرية- اشتغال الذات والجسد والمكان في "حنة" لمحمد الباردي أمودجًا، مجلة دراسات وأبحاث- المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية-، جامعة باجي مختار، عنابة، العدد 27، 2017، ص 5.
- ¹³ حسين المناصرة، وهج السرد، ص 97.
- ¹⁴ أمل التميمي، السيرة الذاتية النسائية في الأدب العربي المعاصر، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2005، ص 132.
- ¹⁵ محمد صابر عبيد، - تمظهرات التشكيل السير ذاتي -، ص 44.
- ¹⁶ حسين المناصرة، النسوية في الثقافة و الإبداع، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008، ص 185.
- ¹⁷ محمد صابر عبيد، تمظهرات التشكيل السير ذاتي، ص 44.

-
- ¹⁸ إسراء سالم موسى الخزاعي، السيرة الذاتية في جهود الدارسين العرب، رسالة دكتوراه، جامعة القادسية، 2017، ص40.
- ¹⁹ محمد صابر عبيد، مظهرات التشكيل السير ذاتي، ص 140.
- ²⁰ عبد القادر الشاوي، الكتابة والوجود- السيرة الذاتية في المغرب-، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2000، ص 29.
- ²¹ سعيد بوطاجين، المحكي- الروائي العربي أسئلة الذات و المجتمع-، دار الأملية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014، ص 162.
- ²² ربيعة جلطي، سيرة شغف، حبر للنشر، الجزائر، ط1، 2017، ص 9.
- ²³ عبد الحق بلعابد، عتبات (جزار جينيت من النص إلى المناص)، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص 99-100.
- ²⁴ ربيعة جلطي، سيرة شغف، - التقدّم -، ص 11.
- ²⁵ المصدر نفسه، - التقدّم -، ص 12.
- ²⁶ فيليب لوجون، السيرة الذاتية- الميثاق والتاريخ الأدبي-، ص 24.
- ²⁷ عبد المالك مرتاض، في نظرية الرواية، - بحث في تقنية السرد -، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 240، 1998، ص 165.
- ²⁸ ربيعة جلطي، سيرة شغف، ص 31.
- ²⁹ إسراء سالم موسى الخزاعي، السيرة الذاتية في جهود الدارسين العرب، ص 181.
- ³⁰ عبد المالك مرتاض، في نظرية الرواية، ص 79.
- ³¹ سيزا قاسم، بناء الرواية- قراءة مقارنة في "ثلاثية نجيب محفوظ"-، مهرجان القراءة للجميع- مكتبة الأسرة -، القاهرة، 2004، ص 58.
- ³² ربيعة جلطي، سيرة شغف، ص 19.
- ³³ المصدر نفسه، ص 15.
- ³⁴ المصدر نفسه، ص 16.
- ³⁵ المصدر نفسه، ص 17.
- ³⁶ سيزا قاسم، بناء الرواية، ص 64.
- ³⁷ المرجع نفسه، ص 65.
- ³⁸ ربيعة جلطي، سيرة شغف، ص 218.

- ³⁹ سيدي محمد بن مالك، السرد والمصطلح - عشر قراءات في المصطلح السردى وترجمته -، دارميم للنشر، الجزائر، ط1، 2005، ص 24.
- ⁴⁰ صابر عبيد، مظهرات التشكيل السيري ذاتي، ص 154.
- ⁴¹ ربيعة جلطى، سيرة شغف، ص 27.
- ⁴² المصدر نفسه، ص 123.
- ⁴³ المصدر نفسه، ص 63.
- ⁴⁴ المصدر نفسه، ص 117.
- ⁴⁵ المصدر نفسه، ص 138.
- ⁴⁶ المصدر نفسه، ص 139.
- ⁴⁷ محمد صابر عبيد، التشكيل السيري ذاتي - التجربة والكتابة -، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، دط، 2012، ص 97.
- ⁴⁸ ربيعة جلطى، سيرة شغف، ص 28.
- ⁴⁹ المصدر نفسه، ص 22.
- ⁵⁰ المصدر نفسه، ص 111.
- ⁵¹ عبد المالك مرتاض، في نظرية الرواية، ص 93.
- ⁵² المرجع نفسه، ص 111.
- ⁵³ المرجع نفسه، ص 113.

مكتبة المقال:

- 1- إدوارد الخراط، الحساسية الجديدة - مقالات في الظاهرة القصصية -، دار الآداب، بيروت، ط1، 1993.
- 2- إسماء سالم موسى الخزاعي، السيرة الذاتية في جهود الدارسين العرب، رسالة دكتوراه، جامعة القادسية، 2017.
- 3- أمل التميمي، السيرة الذاتية النسائية في الأدب العربي المعاصر، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2005.
- 4- بوخاري كريمة، الذاكرة في الرواية السيرية - اشتغال الذات والجسد والمكان - في حنة لمحمد الباردي أمودجًا -، مجلة دراسات وأبحاث - المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية -، جامعة باجي مختار، عنابة، العدد 27، 2017.
- 5- حسين المناصرة:
- وهج السرد - مقاربات في الخطاب السردى السعودى -، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010.
- النسوية في الثقافة و الإبداع، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008.

-
- 6- سيدي محمد بن مالك، السرد والمصطلح - عشر قراءات في المصطلح السردى وترجمته -، دارميم للنشر، الجزائر، ط1، 2005.
- 7- سينا قاسم، بناء الرواية - قراءة مقارنة في "ثلاثية نجيب محفوظ" -، مهرجان القراءة للجميع - مكتبة الأسرة -، القاهرة، 2004.
- 8- سعيد بوطاجين، المحكي - الروائي العربي أسئلة الذات و المجتمع -، دار الأملية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014.
- 9- عبد الله إبراهيم، السردية العربية الحديثة - الأبنية السردية والدلالية -، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2013.
- 10- عبد الحق بلعابد، عتبات (جزار جينيت من النص إلى المناص)، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008.
- 11- عبد القادر الشاوي، الكتابة والوجود - السيرة الذاتية في المغرب -، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2000.
- 12- عبد المالك مرتاض، في نظرية الرواية، - بحث في تقنية السرد -، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 240، 1998.
- 13- فلييب لوجون، السيرة الذاتية - الميثاق والتاريخ الأدبي -، ترجمة: عمر حلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1994.
- 14- لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرواية - عربي إنكليزي فرنسي -، دار النهار للنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2002.
- 15- محمد صابر عبيد:
- تمظهرات التشكيل السير ذاتي - قراءة في تجربة محمد القيسي السير ذاتية -، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005.
- التشكيل السير ذاتي - التجربة والكتابة -، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، دط، 2012.
- 16- ولاس مارتن، نظريات السرد الحديثة، ترجمة: حياة حاسم محمد، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، 1998.

دور مجمع اللغة العربية بالقاهرة في صناعة المعجم العربي وفق مستويات اللغة

-معجم الوسيط أنموذجا-

طالبة الدكتوراه لسانيات تطبيقية نسرين سوفي.

جامعة مولود معمري كلية الآداب واللغات -تيزي وزو-الجزائر.

nesrine-soufi@hotmail.com

الملخص:

كان لمجمع اللغة العربية بالقاهرة دوراً في بناء معاجم لغوية بطرق شتى ،كفلت الحفاظ على جمع المادة اللغوية والإرث المعرفي بفضل جهودها المبذولة في ذلك ،مما ساهمت في إنتاج وبناء مدونات لا حصر لها ،إعتبرت مصدراً مهماً من مصادر البحث اللغوي والمعجمي ذلك لعنايتها بطريقة وضعها لهذه المعاجم والمدونات ،مما تميزت به عن غيرها من مجامع اللغة في أقطار الوطن العربي ،ويشهد التاريخ على هذا المسار العملي الذي أكملت به مساهمات المجمع العربية الأخرى التي حظيت بدور الحفاظ والدراسة في الحقل اللغوي والمعرفي بشتى مجالاته، فكان لمجمع اللغة العربية الدور الأبرز في إنتقال العمل المعجمي والصناعة المعجمية من النطاق النظري إلى العمل الميداني ،بشتى أبعاده فأخرجت لنا من الركام المعرفي لعلمائنا الأولين مجموعة من الأعمال التي كان من الصعب جمعها ،و أعادت ما أمكن إعادته في حلّةٍ جديدة تتناسب مع متطلبات العصر من معاجم مختصة وعلمية ومعاجم تعليمية ومزدوجة اللغة وميسرة للبحث، كل هذا جعلنا نقف أمام هذا العمل وهذه المؤسسة العلمية محاولين إبراز دورها وما أدته من دور في المسار اللغوي المعجمي ،وفي هذا السياق خصصنا معجم الوسيط كنموذج تطبيقي يعتبر من أهم النماذج المدونة و المنتجة من المجمع اللغوي محاولين إظهار طريقة صناعته وبنائه وأسس وضعه.

فإلى أي مدى وفق المجمع في هذا العمل ؟وماهي مرتكزات بنائه للمعجم؟

الكلمات المفتاحية: مجمع اللغة ،بناء المعجم ،مستويات اللغة الوظيفية والنظامية.

The role of the Arabic Language Academy in building the lexicon according to the levels of the language-AL WASEET dictionary as a model.

Mouloud Mamary University, Faculty of Literature and Languages

Tizi- Ouzou Algeria

Second Year PhD Student NESRINE SOUFI Specialization in Applied Linguistics.

Abstract:

The Arabic Language Academy in Cairo had a role in building linguistic dictionaries in various ways which ensured the preservation of the collection of linguistic material and the legacy of knowledge thanks to its efforts in this which contributed to the production and construction of countless blogs which were considered an important source of linguistic and lexical research.

Dictionaries and blogs which distinguished it from other language academies in the countries of the Arab world and history testifies to this practical path in which the contributions of other Arab councils have completed the role of preservation and study in the linguistic and cognitive field in all its fields so the Arabic Language Academy had the most prominent role in the transfer of work. The lexical and the lexical industry from the theoretical scope to the field work in various forms. Its dimensions resulted in a group of works that were difficult to collect for our early scientists, and returned what could be returned in a new form that suits the requirements of the age in terms of specialized and scientific dictionaries and educational and bilingual dictionaries that are easy for research. All this made us stand in front of this work and this scientific institution we are trying to highlight its role and role it has played in the lexical track, and in this context we have devoted the Al-Waseet dictionary as an applied model that is considered one of the most important models written and produced by the linguistic complex, trying to show the method of its manufacture, its construction and the foundations of its development.

To what extent did the synod according to this work, and what are the foundations of its construction of the dictionary ?

Key words : language complex , lexicon building, functional and systemic language levels.

مقدمة:

تتخذ اللفظة ميزتها وخصوصية من بيئة استعمالها مما أعطى اللغة صفة الاجتماعية، كونها تحقق العملية التواصلية بين الأطراف المتكلمة لتحقيق أهداف أو تبليغ رسالات ، وهذا حال جميع اللغات البشرية التي تتطور وتتغير بعض سماتها فتدخل عليها تغيرات، وقد يلتحق برصيدا مفردات من لغات أخرى أو من حقول إستعمالية بعيدة عن أصلها ،وهذا ما شهدته اللغة العربية عبر الزمن ،و خاصة بمجيء الإسلام ،فقد حملت اللغة خلال هذه الحقبات الكثير من المفردات التي لم ترد في الاستعمال الأصيل للفظ العربي ،الأمر الذي جعل معجمنا العربي يضم هذه التنوعات المستعملة ويشير إليها بحسب درجتها وأصلها من الفصاحة ،و كان للعصر الحديث ظروف جديدة طغى عليها الإنفتاح غير المقيد للحضارات والثقافات الأخرى ،سمح بدخول مفردات جديدة و إصابة اللسان العربي قدرا لا بأس به من التغيرات الإستعمالية واللهجية والصوتية ،اعتبرها البعض إضافة للرصيد اللغوي و رآها الآخر خطر يهدد مقومات اللغة والهوية العربية لتدارك الأمر ،و البحث عن ضابط يحدد ما يجب مراعاته لحفظها وسلامتها، فنشأت فكرة الجمع اللغوية في الوطن العربي وكان أبرزها مجمع اللغة العربية بالقاهرة الذي خصص عمله لحماية اللغة والموروث اللغوي من التحريف والخطأ ،وتحديد ما يمكن تجديده لمراعاة تطورات العصر و إتساع دائرة المعرفة فجعل عمله مخصص لبناء معاجم لغوية و موسوعية و تنشيط العملية البحثية على نطاق واسع للتخلص من قيود الزمان والمكان، و الإنضمام للمسار العالمي نحو الانفتاح على المعرفة ،ولكن في حدود تكون فيها اللغة محفوظة ومصانة من كل ما يضر صورتها وخصائصها فكانت لهم مجموعة من المعاجم الميسرة والمستحدثة ،وكان أبرزها معجم الوسيط الذي تميز هو وغيره من إنتاجات المجمع بطريقة خاصة تحدد المعطيات البنائية النظامية للمعجم، من خلال ضبط معطياته اللغوية المجسد في المستويات المعروفة وكذا الإشارة لطبيعة الوحدات المعجمية وواقعها الوظيفي ،في حقل الاستعمال اللغوي العربي وعلاقته بباقي الأسرى اللغوية التي أخذت منها وتشاركت معها في أصوات ومعاني بعض الوحدات، وهذا البحث نموذج عن عمل تصويري وصفي لمحتوى معجم الوسيط يشرح نصح مجمع اللغة بالقاهرة في بنائه معاجمه وفق المستويات النظامية والوظيفية والإشارة إليها أثناء تقديمه وتعريفه للمادة المعجمية في معجمه الوسيط.

نشأة مجمع اللغة العربية بالقاهرة:

«هو مجمع لغوي أنشأه ملك مصر فؤاد الأول (1868-1936) في سنة 1932 (...) ويعتبر هذا المجمع أنشط المجامع اللغوية في وضع المصطلحات ونشرها، وفي إصدار المعاجم، ونشر البحوث اللغوية.»¹ ولقد مر في نشأته ، منذ أن كان فكرة تراود أهل الغيرة على اللغة العربية إلى أن صار واقعا ملموسا ، بعدة مراحل بدأت في أوائل القرن التاسع عشر ، و هي مرحلة التفكير بصوت عال في هذا الأمر متمثلا في الصيحات التي أطلقها بعض الغيورين على اللغة، عندما لاحظوا بأنها أصبحت متخلفة عن مسايرة التطور الحضاري وترجمة بعض المفاهيم الحديثة، و هو ما أثر بشكل واضح على الاستعمال اللغوي لدى العامة والخاصة، كاستعمال بعض الصحف المصرية لكلمات سياسية أجنبية، و طغيان موجة الترجمة التي أصابت البلاد ، حتى أصبح أبناؤها لا يهتمون بلغتهم ، و المثقفون منهم يتفاخرون باستعمال اللغات الأجنبية ، و ظهور بعض الأصوات التي تنادي باستعمال العامية بدل الفصحى و من أهم الرموز التي ظهرت في هذه الفترة ، جمال الدين الأفغاني الذي حاول التصدي الى مثل هاته الأفكار و حذر من الآثار المترتبة عن إهمال اللغة العربية ، و نجد إلى جانبه كذلك عبد الله النديم الذي رفض كل ما يسيء إلى اللغة العربية أو يقلل من شأنها، و اعتبر ذلك مساس بالجنسية والقومية والدين.²

و منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر بدأت فكرة إنشاء جمعيات أدبية و لغوية قادرة على خدمة اللغة العربية وحمايتها، ففي سنة 1860 دعا أحمد فارس الشدياق في صحيفة الجوانب، إلى إنشاء مجمع للحفاظ على اللغة العربية، مناشداً رفاة الطهطاوي وآخرين أن يشتركوا في هذا العمل. و في عام 1876 دعا عبد الله باشا البكري إلى تكوين جمعية من العلماء، يكون هدفها الحفاظ على اللغة العربية وصيانتها، و إبداء الآراء حول ما ينشر من مؤلفات ثم كرّر دعوته في عام 1881، و طالب بضرورة الاتفاق على ألفاظ من اللغة العربية تستعمل بدلاً من الألفاظ الأجنبية التي اقتضت الضرورة استعمالها، و قد نالت فكرته بعض الزواج لكن قيام الثورة المصرية حال دون تحقيق أهدافها.³ و لا نكاد نصل إلى أواخر القرن الماضي، حتى نجد طائفة من أدباء مصر و مفكرينها، يتخذون من دار آل بكري - بالخرنفس في القاهرة - منتدى لهم يتبادلون فيه الرأي فيما ينبغي أن يكفل للغة العربية من ضبط، و رأوا من الخير أن يتكوّن لذلك مجمع لغوي، يعني بهذه الجوانب كما يعني بوضع معجم لغوي

حديث، وتكون الجمع سنة 1892 و كان يضمّ صفوة من أعلام العصر من بينهم الشيخ عبده و العالم اللغوي الشنقيطي، غير أنّ هذا الجمع لم يلبث أن توقف بعد سبع جلسات. و أنشأ خرجوا دار العلوم ناديا لهم، يتناقشون فيه عن قضايا تخصّ اللغة و ما أدخل عليها من المعرّب والدّخيل من كلمات أجنبية و موقفها منه، و لقد عقد حفني ناصف ندوة خاصة سنة 1901 انتهت «إلى البحث في اللغة العربية عن أسماء للمسمّيات الحديثة بأيّ طريقة من الطرق الجائزة للغة...» و لم تتح الفرصة حينئذٍ لتكوين الجمع المنشود.⁴ و بعد ذلك بقليل رأى أحمد حشمت وزير التربية و التعليم (المعارف حينذاك) أن يكون شبه جمع في وزارته، يعنى بوضع اصطلاحات العلوم، حتى يمكن تدريسها بالعربية و خاصة في المعاهد العليا، و ألفت لذلك لجنة من ستّة علماء اختارهم من وزارته و سماها لجنة الاصطلاحات العلمية ، و لم تلبث اللّجنة أن توقفت لانتقال أحمد حشمت من وزارة المعارف .⁵ و نمضي إلى سنة 1916 وإذا أحمد لطفي السيد و كان مديرا لدار الكتب المصرية يفكر في تكوين مجمع لغوي، و اقترح أن يكون الجمع أهليا و ليس حكومياً و أن يسمى (مجمع دار الكتب) و أن يتألف من ثمانية وعشرين عضواً، أول ما عني به هذا المجمع الألفاظ الدالة على مسميات الحضارة و الحياة العامة و لقد ضم نخبة من الأعلام المصريين أمثال: ناصف بركات، حفني ناصف، أحمد الإسكندري و انفض هذا الجمع مع قيام الثورة المصرية سنة 1919 و حاول العودة سنة 1925 و عقد جلسة انفرط في إثرها عقده.6 و كانت كل تلك المحاولات بمثابة اللبنة الأولى التي بني عليها مجمع اللغة العربية بالقاهرة، بالصورة التي هو عليها الآن فلولا تلك المحاولات لما تسنّى لهذا الجمع بتحقيق ما تم الوصول إليه من إنجازات و استمرارية. «ففي سنة 1932 أصدر الملك فؤاد الأول مرسوما يدعو فيه إلى إنشاء معهد تحت اسم (مجمع اللغة العربية الملكي)، يكون تابعا لوزارة المعارف العمومية».7 «و في منتصف الساعة الحادية عشرة من صباح يوم الثلاثاء 14 من شوال سنة 1352 / 30 من يناير سنة 1934 افتتح مجمع اللغة العربية الملكي بمصر»،⁸ و لقد جاءت غايات و أهداف هذا المجمع بارزة بوضوح في المواد التي نص عليها هذا المرسوم و ذلك من خلال سعيه للمحافظة على اللغة العربية، و توفير جميع الوسائل من أجل جعلها وافية بمطالب العلوم والفنون، و حاجات الحياة من خلال إصدار معاجم تضم ألفاظ اللغة العربية، و تتبع الطرق المناسبة في اختيارها ليتبين ما يمكن وضعه و تجنبه من ألفاظ و تراكيب بصورة واضحة و دقيقة، إضافة إلى إصدار مجلة تقوم بنشر كل ما يقره من بحوث و دراسات لغوية. «و قد أقرّ هذا المرسوم أيضا بأن يُصنّف أعضاؤه إلى ثلاث

أصناف: أعضاء عاملون قيد عددهم بعشرين عضواً، يختارون دون اعتداد بالجنسية، أما الصنف الثاني فيمثله أعضاء فخريون و الثالث مراسلون.»⁹

و بذلك اصطبغ مجمع القاهرة في نشأته بصبغة العالمية إذ جعلت الصفة الأساسية للعضو العامل فيه، أن يكون بعيد الغور بالعربية واقفاً على أسرارها و خصائصها. و يمنح لقب العضو الفخري للأعضاء الذين قدّموا إسهامات جليلة الشأن في دراسة اللغة العربية بغض النظر عن جنسيتهم أمّا الأعضاء المراسلون فهم الذين يرى فيهم دعم و مساعدة كبيرة لأعمال المجمع و لا يشترط فيهم الجنسية أو العدد.10

المبحث الثاني: أغراض تأسيس المجمع:

كان العالم العربي مهبطاً لغزوات متلاحقة عبر التاريخ منذ القرن الماضي. و جّراء تلك الغزوات، أدخل المجتمع ألفاظ أعجمية، غريبة، و بعيدة عن تراثه و أصالة لفظه. فتنبّه اللغويون الحريصون على اللغة لذلك فسعوا للبحث عن حل من خلال إنشاء مجامع لغوية هدفها حماية اللغة، و حدّدت في ذلك أهداف المجمع اللغوي بالقاهرة في المادّة الثانية من مرسومه التنفيذي تنص على:

1. أن يحافظ على سلامة اللغة العربية، و أن يجعلها وافية مطالب العلوم و الفنون في تقديمها و ملائمة لحاجات الحياة في العصور الحاضر، و ذلك بأن يحدد في معاجم أو تفاسير خاصة، أو تغيير ذلك من الطّرق ما ينبغي استعماله أو تجنبه من الألفاظ و التراكيب .

2. أن يقوم بوضع معجم تاريخي للغة العربية، و أن ينشر أبحاثاً دقيقة في تاريخ بعض الكلمات و تغيير مدلولها.11

3. أن يبحث كل ماله شأن في تقدم اللغة العربية.12

4. أن ينظّم دراسة علمية اللهجات العربية الحديثة بمصر و غيرها من البلاد العربية و اتخاذ كل الأسباب لتقدم اللغة.13

5. حماية اللغة العربية من اللحن.

6. وضع معاجم صغيرة لمصطلحات العلوم و الفنون و سواها -تنشر تباعاً- و معجماً عربياً واسعاً يضم شوارد اللغة و غريبها. و ينشر قوائم لكلمات ينبغي تجنبها، و العمل على إقامة بحث علمي

اللهجات العربية الحديثة بمصر والبلاد العربية الأخرى.14

7. البحث في العلوم والفنون الحديثة، وتشجيع الترجمة والتأليف فيها وبث الروح العلمي في البلاد.
8. حفظ المخطوطات و الوثائق العربية النادرة ، وإحياءها بالطبع والنشر على أحدث الطرق العلمية.
- 15.10. الحفاظ على اللغة العربية الفصحى بين الأمة العربية و نسيكها من التعبير تعبيرا شائقا وذلك بالحفاظ على مفرداتها وصيانتها من اللحن.
- 16.10. للمجمع أن يستدل بالكلمات العامية و الأعجمية التي لم تعرب من الألفاظ العربية، وذلك بأن يبحث أولا عن ألفاظ عربية ، لها في مظاهرها فان لم يجد بعد البحث أسماء عربية لها، وضع أسماء جديدة ، وبطرق الوضع المعروفة من اشتقاق أو مجاز، أو غير ذلك. فإذا لم يوفق في هذا التجأ إلى التعريب مع المحافظة على حروف اللغة، و أوزانها بقدر الطاقة.
- 17.11. أن يقوم بوضع معجم تاريخي للغة العربية.
18. و عليه فان الغاية الأساسية من تأسيس المجامع، هو حماية اللغة العربية الفصحى و المحافظة عليها، مع مواكبتها لتطور اللغوي الحاصل في عصرنا الحالي، و ذلك من خلال المحافظة على الألفاظ القديمة الموجودة في تراثنا العريق، و الإتيان بألفاظ جديدة متناسبة واحتياجات اللغوية الحالية. وهذا حتى يجعل اللغة العربية متقدمة و يساعد على المحافظة عليها، كما تسعى المجامع اللغوية إلى وضع معجم موحد يحمل جميع ألفاظ هذه اللغة وذلك بحرصه الشديد على الأخذ بما يوجد في التراث اللغوي القديم.
- التعريف بمعجم الوسيط:** لقد صدر المعجم الوسيط في النصف الثاني من القرن العشرين بعد التفكير و بحث و تخطيط. إذا يعتبر معجم حديث ، تم إصداره من طرف مجمع اللغة العربية بالقاهرة ليفيد طلاب العلم و المثقفين بالعربية لما يحوي من مادة معجمية. 19 صدر المعجم الوسيط في جزأين كبيرين يحتويان على 1100 صفحة من القطع الكبيرة، ويشغلان على ثلاثين ألف كلمة (مادة) ، و ست مئة صورة 20 و حرصت اللجنة المكلفة بإصدار هذا المعجم على أن تجعل منه معجما متميزاً متمشياً مع سير الحياة و تطوراتها، مُواجهاً لحاجات العصر ومقتضياته ، وافياً بمعرفة ألفاظ اللغة ودلالاتها المختلفة .
21. **منهج:** ارتضى المعجم تبويه بعدد حروف الهجاء باعتبار الحرف الأول من حروف المادة الأصلية ، فباب الهمزة يجمع المواد المبدوءة بالهمزة . و باب الجيم يجمع المواد المبدوءة بالجيم وهكذا ثم يترتب

مواد كل باب بحسب الحرف الثاني من حروف الأصلية وسار المعجم على الترتيب الهجائي الألف بائي المتداول. 22. حددت منهجية المعجم في مقدمة كتابه لتظهر طريقة تبويبه وترتيبه لمواده و نمط إختياره للشروحات المختارة لمداخله المعجمية، بالإضافة لعنايته بالمستويات اللغوية التي حددت طبيعة البناء الداخلي للمعجم على مستوى وحداته المستعملة والتي اختلفت مصادرها و درجة استعمالها وفصاحتها في اللسان العربي كما اهتم بالمستويات اللغوية النظامية التي تحدد المعلومات الصوتية والصرفية والنحوية التي راعاها المعجم وأخذ بها في بناء نظام المعجم.

دراسة مستويات المعجم الوظيفية والبنائية:

مستويات اللغة المعجمية الوظيفية: ونقصد بالمستوى اللغوي: الاختلاف في استعمال اللغة ، سواء من حيث الضبط في الكلمات أو من حيث تقديم حروف الكلمة بعضها على البعض ، أو استبدال حرف بحرف آخر في كلمة واحدة ، أو استبدال كلمة بكلمة عربية أ وأجنبية²³، وقد كان في القدم يُعتمد على مستوى واحد ألا و هو الفصحح أما بعد عصر الاحتجاج إلى عصرنا الحالي أدخلت كل المستويات و هي خمسة مستويات الفصحح الدّخيل، المعربة ، المحدث المولد، وبهذا فان مسألة المستويات اللغوية رغم تناقضها مع مواقف المعجمين التي تأخذ الفصحح قضية مسلما بما فإننا اليوم في منظور الدّرس اللّساني شرط أساسي من شروط النّشاط اللّغويّ.

إن القضية الأساسية التي تقف عليها المعاجم، هي مسألة جمع المادة اللغوية و خصائص الجمع فيها، فهي مسألة أساسية متصلة بالمدونة المعجمية، أي الرصيد اللغوي المتجمع للمؤلف المعجمي .

وعلى هذا فقد وقفنا على أهم خصائص المعجم الوسيط في جمعه للمادة اللغوية

الأساس الذي قام عليه المعجم العربي وأثبتت عليه حركة التأليف المعجمي منذ بدايتها هو جمع المادة اللغوية التي جمعها العلماء اللغويين منذ القرن الثاني للهجرة²⁴، و أهم المسائل المتصلة بالجمع هي: المصادر التي يعتمد عليها المعجمي في جمع مدونته و مستويات اللغوية

المقترضات القديمة:

مقترضات اللغة الفارسية: أرجوان: من اللفظة الفارسية أرغوان، و هو شجر من الفصيلة القرنية له زهر شديد الحمرة حسن المظهر و ليس له رائحة²⁵. أباريق: من إبريق: و هو من اللفظة الفارسية أباريه، و معناه وعاء له أذن و خرطوم ينصب منه السائل²⁶.

البابونج: من الفارسية بابوش، وهو جنس نباتات عشبية من فصيلة المركبات يستعمل في الصباغة أو التداوي²⁷.

ب - مقترضات اللغة اليونانية: إبريز: و هو الذهب الخالص²⁸ إسفنج: جسم رخو مرن واسع المسام، يستعمل في الاستحمام²⁹ برجاس: هدف ينصب على الرمح أو السارية-(يونانية)- ومعناه عندهم رمح أو سارية في أعلاه كرة من ذهب أو فضة³⁰.

ج-المقترضات السريانية: آذار: الشهر السادس من الشهور السريانية، يقابله مارس من الشهور الرومية (الميلادية)³¹ إهليج: شجر ينبت في الهند و كابل و الصين، ثمره على هيئة حب الصنوبر الكبار³².

شطرنج: لعبة تلعب على رقعة ذات أربعة و ستين مربعا و أصلها هندي³³.

المقترضات الحديثة: مقترضات اللغة الانجليزية:

الأرستقراطية: حكومة أو طبقة تمثل الأقلية الممتازة³⁴ أكسدة: الصدا يغلو الجسم من الإتحاد بالأكسجين. أكسجين: عنصر غازي من عناصر الهواء، عدم اللون، و الطعم و الرائحة و يذوب بنسبة ضئيلة في الماء، و هو لازم لتنفس الحيوان و النبات³⁵.

ب - مقترضات اللغة الفرنسية: أنسولين: هرمون تفرزه جزر لانجرهانز ببنكرياس³⁶ البرجوازية: هي الطبقة التي تملك وسائل الإنتاج في النظام الرأسمالي³⁷ . البنسلين: عقار من عقاقير التي تقف نمو الجراثيم³⁸.

ج-مقترضات اللغة التركية:

أفندي: لقب تكريم، أصله تركي، معناه السيد، شاع في مصر منذ حكم الأتراك³⁹. الباشا: لقب من ألقاب الشرف، استعمل في تركيا و البلاد التي خضعت لها⁴⁰.

بصم: من التركية باصمق، معناها الختم بطرف الإصبع.41.

• أن الدخيل هو ما دخل العربية من لغات أخرى ، وهذا إما أن يعرب، أي يأخذ سمات وعلامات اللفظ العربي ، فيتجنس تحسباً تاماً ، أو جزئياً بتحويل وتغيير وتبديل بنيته و إما أن يدخل الاستعمال العربي دون تغيير يطرأ على بنيته ، أو هيئته لأنه يناسب لفظ اللسان العربي و خصائصه42. بمعنى آخر: اللفظ الأعجمي الذي أدخل كلام العرب من غير أن يشتق منه لمخالفة الأوزان العربية . فيستخدمه العرب بشكله و قالبه الذي دخل العربية43

• أن الدخيل هو ما دخل العربية من لغات أخرى ، وهذا إما أن يعرب، أي يأخذ سمات وعلامات اللفظ العربي ، فيتجنس تحسباً تاماً ، أو جزئياً بتحويل وتغيير وتبديل بنيته و إما أن يدخل الاستعمال العربي دون تغيير يطرأ على بنيته ، أو هيئته لأنه يناسب لفظ اللسان العربي و خصائصه44. بمعنى آخر: اللفظ الأعجمي الذي أدخل كلام العرب من غير أن يشتق منه لمخالفة الأوزان العربية . فيستخدمه العرب بشكله و قالبه الذي دخل العربية45.

• أمثلة: الأطلس: مجموع من مصورات الجغرافية و أطلقه القدامى على شمالي إفريقيا، ويصوّر الحديث على هيئة جبار يحمل أسماء أو الكرة الأرضية46.

• الأنيميا :مرض ينقص فيه الدم ، أو يختل تركيبه يصبح شهب و خفقان "د".47

• الإردواز : حجر صلصالي ذات لون أذكن ، يضرب إلى الزرقاء او الخضرة يستعمل في سقوف المنازل ، ويتخذ منه ألواح للكتابة "د".48

ويعتبر الدخيل من المستويات التي اعتمد عليها المعجم الوسيط في جمعه لمادة معجمه، وقد استعمل الدخيل منذ اختلاط العرب الأعاجم في القرن 4 هـ ، و على هذا اخذ المعجم الوسيط هذه المداخل عن العرب قديماً لمواكبة التطور اللغوي الحاصل في العصر الحديث و ذلك نظراً لتطور النظريات اللسانية الحديثة عند العرب و تطور الحياة فألزم ذلك على المجمع اللغة العربية إدخال الألفاظ الجديدة في المعجم.

-مستوى الفصح:

وجه عربي الفصح يمثل في اللغة الرسمية في كل البلدان العربية بكل ما تتضمنه عبارة لغة رسمية من معاني و أبعاد، فهي لغة المعاملات القانونية ، و لغة السياسية و الدين و الفلسفة ، و لغة العلوم ، و

لكنها في هذه الاستعمالات كلها تتصف بصفات اللغة المكتوبة التي توضح لتقرأ أو لتلقى إمام الجمهور أو لتحفظ في مسند. 49 أما الكلمة الفصيحة فهي الكلمة العربية التي تخلو من أربعة عيوب و هي: التناقض الغريبة، المخالفة، القياس، كراهة السمع. 50

و الفصاحة هي اللغة المثالية وهي تلك اللغة التي تستعمل في الشعر و الخطب و تقيد بالإعراب وضوابطه و هي تخلو من الظواهر اللهجية كالعججة و الكشكشة و هي التي نزل بها القرآن الكريم 51 بمعنى إن الفصيح هو الذي يلتزم باللغة الفصيحة و السليمة من اللحن ومن مخالفته القاعدة النحوية ، ويقصد به ما يستخدم في المعالجات الثقافية و العلم و الأدب الرفيع و يصنف اجتماعيا، إما الفصيح من الكلام فهو ما وافق لغة العرب و لم يخرج بما عليه أهل الأدب.

❖ نماذج من المعجم الوسيط في الفصيح:

- أبجد: أولى كلمات الستة أبجد، هوز، حطي، كلمة، سعنص، قرشت) التي جمعت فيها حروف الهجاء، بترتيبها عند الساميين، قبل إن يرتبها " نصر بن عاصم الليثي" 52.
- الأب: الوادو. الجد. 53 اثل: كثرة ماله و الشيء: أصله.
- ومالا "آخر لستثمره، وفي الحديث في الوصي على اليتيم " انه يأكل من ماله، غير متأثلا مالا"
- الأثام: الإثم وجزاء الإثم، وفي التنزيل العزيز " ومن يحلف ذلك يلف آثاما يضاعف له العذاب" و الآثم هم الذنب الذي يستحق العقوبة عليه. 54
- أبدا: ظرف الزمان للمستقبل، يستعمل مع الإثبات و النفي، و يدل على استمرار بقية نحو قوله تعالى " إنا لا ندخلها أبدا ما داموا فيها". 55

- - اعتمد المعجم الوسيط على المداخل الفصيحة بالدرجة الأولى و ذلك يتضح من خلال استشهاده بالآيات القرآنية و الأحاديث النبوية و الشعر و كلام العرب، مع مراعاة مبدأ المعيارية، ويقصد بها مراعاة قواعد الإعراب والاشتقاق والتصريف، و هذا ما جعل المعجم مضبوطا ودقيقا من ناحية اختياره لمداخل معجمه ويظهر لنا من خلال هذه الأمثلة أنها مفردات عربية فصيحة اهتم بتدوينها المعجم الوسيط من الدرجة الأولى لأنها لغة القرآن الكريم لذا يجب المحافظة عليها، فهي تعد ثروة لغوية أصيلة كما دعم الشرح المفردات العربية بالآيات القرآنية و الأحاديث النبوية الشريفة و كلام العرب الفصيح

وجعلها في المرتبة الأولى باعتبارها الأساس الذي قامت عليه جميع المعاجم و تسابقت في تدوينها و الحرص عليها من اللحن و الاندثار، وهذا يكون المعجم الوسيط محافظا على مسار الذي اتخذه القدماء.

مستوى المحدث:

اللفظ الذي إستعمله المحدثون في العصر الحديث و شاع في الحياة العامة.56 والمداخيل المحدثه و يشار إليها في الوسيط برمز (محدثة) وهي أكثر من المعربات و الدخيلات عددا ، وتعزى للكتاب و الآداب و الصحافيين.57

- بمعنى إن الألفاظ التي وضعت حديثا ، وإستخدمها المحدثون في كلامهم العام إستحدثت بسبب تطور الحيلة فشاعت و أصبحت موجودة في كلام العرب و متداولة.

❖ نماذج من المعجم الوسيط في الكلمات المحدثه:

- الإجارة: الأجرة عن العمل عقد يرد على المنافع يعوض (محدثة)58
- أذناالسريد: ورقة مالية تتعامل بها مصلحة البريد في مبالغ المالية لا تتجاوز جنيها واحدا و جمع أذون. (محدثة)59

- الأرضية: أجرة شغل وقتا ما ، وأرضية الحجرة ونحوها: ما يقابل سقفها (محدثه)60
 - الأصل: كرم النسب . و يقال : ما فعلته أصلا أي قط ، و لا افعله أصلا. (محدثة)61
- أدخل معجم وسيط الألفاظ محدثة في متنه و هي الألفاظ التي شاع استعمالها في الحياة العامة. فأضطر المعجم إلى إدراج هذه المصطلحات و هذا لمواكبة التطور اللغوي الحاصل في جميع المجالات . ونلتمس ذلك من خلال الأمثلة المذكورة أنيفا، فهذه الألفاظ استحدثت مع تطور مجالها فشيعت في ألسنة الناس.

مستوى المعرب:

فالمعرب على هذا الأساس هو ذلك اللفظ الذي إقتضه العرب الخالص، من أمة غيرهم في عصر الإحتجاج باللغة، واستعملوه في كلامهم سواء جاء على أوزان اللغة العربيّة أم لا62. أو هو اللفظ الأجنبي الذي غيّر العرب بالتقص، أو الزيادة أو القلب63، و أشار إليه المعجم الوسيط بالرمز(مع).

و التعريب هو نقل اللفظ من العجمية إلى العربية، ويفهم من كلام علماء اللغة العربية أنّ المعرب، يجب أن تتوفر فيه شرطان لكي يطلق عليه اسم المعرب.

1. أن يكون اللفظ الأعجمي المنقول إلى اللغة العربية قد جرى عليه الإبدال في الحروف و تغيير في البناء، حتى صار كالعربي⁶⁴.

2. أن يكون اللفظ قد نقل إلى العربية في عصر الإستههاد، ذلك بأن يرد في القرآن الكريم، أو الحديث النبوي الشريف، أو كلام العرب الذين يحتجّ بكلامهم ولذلك نرى أنّ أصحاب المعاجم كثيراً ما يقولون بعد ذكر المعرب: "و قد تكلمت به العرب"⁶⁵.

نموذج من المعجم الوسيط:

"باب الباء". وهو الحرف الثاني من حروف الهجاء، ومخرجة من بين الشفتين و هو مجهور شديد، وهو من حروف المعاني، فيجرّ الاسم بعده، ومن معانيه: الإستعانة⁶⁶. أمثلة:

• البابوج: خفّ أو حذاء من دون رقبة (فارسيته: بابوش)، ومعناه: غطاء القدم (مع)⁶⁷.

• الباذنجان: رأس الفصيلة الباذنجانية، ذو ثمر أسود أو أبيض، مستطيل أو مكوّر (مع)⁶⁸.

المولّد: يعتبر هذا المصطلح حديث الوضع، لم يأت شرح معناه اللغوي في المعاجم العربية القديمة، فهو مرتبط بآخر ما توصّلت إليه النظريات اللسانية العربية الحديثة من مفاهيم، فقد وضع مقابلاً للمصطلح الأجنبي **NEOLOGY** بالإنجليزية، **NEOLOGIE** بالفرنسية مصطلح "توليد"⁶⁹ في اللغة العربية، ومعناه "إحداث مفردات جديدة في اللغة 70 وهو اللفظ الذي إستعمله الناس قديماً بعد عصر الرواية 71. وبمفهوم آخر هو اللفظ الذي إستعمله المولّدون على غير إستعمال العرب، و هو قسمان:

1) قسم جروا فيه على أقيسة كلام العرب: من مجاز أو اشتقاق، أو نحوها كإصطلاحات العلوم والصناعات، وغير ذلك و حكمه أنّه عربي سائغ⁷².

2) قسم خرجوا فيه عن أقيسة كلام العرب: إمّا باستعمال لفظ أعجمي لم تعربه العرب، وقد أصدر المجمع في شأن هذا النوع قراره. و إمّا بتحريف في اللفظ أو في الدلالة لا يمكن معه التّخريج على وجه صحيح، و إمّا بوضع اللفظ إرتحالاً⁷³. و أشار إليه المعجم الوسيط بالرمز (مو).

أمثلة: تَبَعْدَدُ: فلان: إنتسب إلى بغداد. و-تشبّه بأهل بغداد. و-عليه: زها وتكبر (مو)⁷⁴.

المَبْلَغُ: المنتهى. يقال: بَلَغَ مبلغ فلان و- بَلَغَ مبلغ الرجال. و- المقدار من المال (مو)75.

البَمُّ: الوتر الغليظ من أوتار العود. ويقابله في العود الحديث: العُشَيْرَان (مو)76

مستوى المَجْمع: هو اللفظ الذي أَقَرَّه مجَمِّع اللغة العربية77، وأشار إليه المعجم الوسيط بالرمز (مج). مثال: بروتون: أحد الجسيمات الأساسية التي تدخل في تركيب نواة الذرة (مج)78

● **الباغة:** مادة صناعية من نترات السيليلوز في الكافور، تستعمل في صناعة الأفلام الفوتوغرافية شديدة القابلية للاحتراق (مج)79

● **البنزين:** سائل سريع الاشتعال ينتج من تقطير البترول، ويستعمل بكثرة في المحركات ذات الاحتراق الداخلي وهو يذيب المواد الدهنية (مج)80.

يتضح لنا من خلال هذه الأمثلة أنها مصطلحات علمية قام بإنجازها مجَمِّع اللغة العربية باذلاً في ذلك مجهودات كبيرة، فقد أولى عناية خاصة بها، حيث قَعَدَ لوضعها ووجه النظر لدراستها من كلِّ جوانبها المختلفة، والمتعلقة أساساً باللغة والإلمام بمعناها لمنحها دلالات جديدة مواكبة للعصر، و قد سار المجمع على خطوات دقيقة، حتَّى يتمَّ الإتِّفاق على وضعها في المعجم

المستويات اللغوية النظامية (بناء وحدات المعجم):

الحديث عن مستويات المعجم اللغوية التي يعتمد عليها لبناء اللغة تقوم على أربع مستويات نظامية وهي المستوى الصوتي والصرفي والنحوي التركيبي والمستوى الدلالي الذي يمكن استنتاجه ضمن باقي المستويات في المعجم.

المستوى الصوتي: إذا تأملنا المعجم وجدناه مليءً بالتعريفات الصوتية في كل باب ومدخل معجمي، فقد جعل أبواب معجمه مرتبة بعدد حروف الهجاء مراعيًا في هذا الترتيب الحرف الثاني فيها، كما نجده يعتمد لتعريف كل حرف وذكر خصائصه الصوتية وصفاته ومثال ذلك: **الألف** أو حروف الهجاء و تكون لينة ساكنة كالألف قال و رمى وبابسة متحركة كالألف سال و بدأ و تسمى هذه همزة 81 و **الهمزة** صوت شديد مخرجه من الحنجرة و لا يوصف بالجهر أو الهمس، و تكون الهمزة من حروف المعاني فتستعمل للتداء و الإستفهام فيسال بها من أحد الشيئين أو الأشياء مثل: أخوك س **السين** : الحرف الثاني عشر من حروف الهجاء، مخرجه من طرف اللسان و فوق الثنايا العليا و هو مهموس رخو من

حروف الصّفير؛ فنجد في هذا التعريف ذكر كلّ من موقع الحرف من مجموع الحروف الأبجدية، المخرج و بالتّدقيق، الصّفة العامّة و الصّفة المميّزة. افر أم أبوك 82؟.

السّين : الحرف الثّاني عشر من حروف الهجاء، مخرجه من طرف اللّسان و فوق الثّنايا العليا و هو مهموس رخو من حروف الصّفير؛ فنجد في هذا التعريف ذكر كلّ من موقع الحرف من مجموع الحروف الأبجدية، المخرج و بالتّدقيق، الصّفة العامّة و الصّفة المميّزة.

ولا يكفي بذلك بل يقوم بتحديد طبيعة الصّوائت والصّوامت في الوحدات المعجمية ويظهر اختلاف معانيها باختلافها ويرمز لها أمام كل وحدة ومدخل معجمي مثل:

نأناً: في الرّأي نأناً: خلط فيه ولم يحكمه. الثّأناً: العاجر الجبان الثّأناً: العجز والضعف.

من خلال ذلك نلاحظ الاختلاف الحاصل في المعنى بإضافة الشّدة للحرف الثّاني من الوحدة المعجمية، ويسير ذلك فكل المعجم ففي كل تغيير صوتي نجد تغيير دلالي يتبعه.

المستوى الصرفي:

إنّتهج معجم الوسيط طريقة معينة في ترتيب معجمه نخلص منها اهتمامه بالجانب الصرفي الذي تعتمد على شقين مهمين الجانب الاشتقاقي والجانب التصريفي، وبالحدث عن الشق الأول فلمسه من خلاله اشتقاقه للوحدات المعجمية المنتمية لمدخل معجمي واحد ويأتي على تعريف كل وحدة مشتقة بدلالة المنفصلة عن وحدة أخرى ومثال هذا قوله: مادّة (نال): نَال، أَتَال، نَأَوَلُ، نَوَل، تَنَوَل، تَنَوَل، المِتَنَوَل، المِنَوَل، التَّوَالُ التَّوَل. كما جاء في مادّة (نَزَلَ) حيث أنّ الأسماء المشتقة فيها كالآتي: 1- المِنْزَلُ 2- المِنْزِلُ 3- المِنْزِلُ 4- المِنْزِلُ 5- النَّارِلُ 6- النَّارِلُ 7- النَّارِلُ 8- النَّارِلُ 9- النَّارِلُ 10- النَّارِلُ 11- النَّارِلُ 12- النَّارِلُ 13- النَّارِلُ 14- النَّارِلُ 15- النَّارِلُ 85.

ومن الاهتمامات التصريفية تقديمه للأفعال المجردة ثم ذكر ما لحقها من زيادة نحو:

مادّة (نَاقَ) (نَاقَ) وهي أفعال مجرّدة أتبعها بأفعال مزيدة مثل: تَنَوَّقَ، ائْتَنَّقَ، تَنَوَّقَ، اسْتَنَوَّقَ. كذلك ما جاء في مادّة (نام) 86 وهو فعل مجرّد تلتها أفعال مزيدة نحو: أُنَامُهُ، نَأَوَمُهُ، نَوَمَ، تَنَوَمَ، اسْتَنَامَ. 87 و اعتمد المعجم في ترتيبه للأفعال على الأوزان السّتّة للفعل الثّلاثي بصيغة فعل و هي:

- (1) فَعَلَ - يَفْعُلُ. (2) فَعِلَ - يَفْعُلُ. (3) فَعَلَ - يَفْعُلُ. (4) فَعِلَ - يَفْعُلُ.
(5) فَعَلَ - يَفْعُلُ. (6) فَعَلَ - يَفْعُلُ.

و أخذنا لذلك مادة (نَبَهَ) والتي تلتها رمز (-) للإشارة على حركة عين مضارعه فنجدها كما يلي: 88
فَعَلَ (نَبَهَ) ُ — يَنْبُهُ يَفْعُلُ فَعِلَ (نَبَهَ) للأمر — يَنْبُهُ يَفْعُلُ.
فَعَلَ (نَبَهَ) ُ — يَنْبُهُ يَفْعُلُ.

تجدر بنا الإشارة أنّ ماتم ذكره في هذا المستوى هو فيض من غيظ لم يسعى ذكر كل جوانبه الحثيثة سوى اعطاء لمحة عنه لكثرة التشعبات والتفصيلات فيه. عناية مؤلفوا المعجم بالمباحث الصرفية والذي نلاحظه من خلال ترتيب مواد المعجم وفق الأوزان والصيغ الصرفية من مصادر وأسماء الفاعلين أسماء المفعولين وصفات مشبهة وصيغ مبالغة والتثنية والجمع وإشارته لحركة عين مضارعه مشيراً إلى هذه التغيرات بالرموز (-)(-)(-) وكل هذه الأمور متعلقة بالدراسة الصرفية.

المستوى النحوي:

يظهر اهتمام المعجم بالمعلومات النحوية من خلال التعريفات التي يقدمها للوحدات المعجمية بالإضافة إلى مراعاته في ترتيبه طبيعة الكلمة من حيث حالتها الاعرابية وهنا ذكر لبعض الأمثلة:
نون التوكيد: وتدخل على المضارع وهي إمّا خفيفة أو ثقيلة، ونون الإناث: وهي إمّا مفتوحة فقط ساكن ما قبلها نحو: النسوة يذهبن وهي ضمير وإمّا مشددة مفتوحة تتصل بالضمائر للدلالة على جمع الإناث نون الوقاية وتسمى نون العماد أيضاً تلحق قبل ياء المتكلم 89.

ويذكر المعجم كذلك طبيعة الفعل من حيث هو فعل متعدي أو لازم نحو قوله: (نَتَقَّ): الحيوان ويقال (نَتَقَّ) الحجر، وكذلك (نَزَعَ): المريض نزعا، أشرف على الموت. (نَجَحَ) - نَجَحًا، و نَجِيحًا، هاج و اضطرب، و يقال: نَجَحَ الموج. 90

(نَزَّ) الدَّوَابَّ - نَزَّهَا: أبعدها عن الماء وكذلك مادة (نَسَخَ) الشَّيْء - نَسَخًا: أزاله يقال: نسخت الرِّيحُ آثار الدَّيَّار ونسخت الشمسُ الظِّلَّ. 91

إن من خلال تحليلنا لهذه التراكمات المعجمية يمكن لنا استخلاص عدة مقولات أو مكونات نحوية تركيبية تفيد بالوجود الدور النحوي التركيبي فيها فلا يمكن استخلاص دلالة التعريفات المعجمية بالوقوف

على وحداتها فقط ويتضح ذلك جلياً في كل الأمثلة السابقة المذكورة وهذا المثال التوضيحي يبرز ذلك ففي قولنا نزه الدواب تتضح لنا من صيغة التركيب مكوناته النحوية التي تحدد زمن وقوع الفعل وطبيعته إن كان لازم أم متعدي أنّ الفاعل فيه من جنس المذكر احتاج إلى مفعول به وهي الدواب فهذا التركيب النحوي ككل قدم لنا دلالة الوحدة المعجمية التي خلصنا لها وتبينها على أنها بمعنى أبعدها أمر ذاته إذا قمنا بتحليل التركيب الثاني

نسخ: نسخت الريح آثار الديار ونسخت الشمس الظل فكلما التركيبين قاما بتوضيح معنى النسخ على أنه الإزالة والحو وفي تركيب آخر نسخ الورق أخرج نماذج منها وأعاد تصويرها لذلك يعتبر المكون النحوي التركيبي من أهم العناصر الفاعلة في بناء المعجم والذي يعتمد عليه في تحديد المتغيرات الدلالة المعجمية من خلال اختلاف صيغ الاستعمال وهذا ما وجدناه في معجم الوسيط وفي غيره من المعاجم العربية .

الخاتمة:

تدرك كل أمة مدى أهمية الحفاظ على مورثها اللغوي إذ يعبر عن فكرها و ثقافتها، بل و حضارتها، فهو الهوية والأصل و قد سعى مجمع اللغة العربية بالقاهرة إلى الحفاظ على هذا الدر الثمين، و عمل جاهدا على إضفاء الحياة على هذه اللغة، لكي تبقى حية متطورة مواكبة لمتطلبات العصر، و كان نتاج هذا السعي صناعة معاجم لغوية من أهمها "معجم الوسيط"

و قد احتل هذا الأخير مكانة و منزلة بين المعاجم الحديثة، حيث جمع بين المحافظة و التجديد، وانتهاج سبيل سهل في طريقة ترتيب مادته واتخاذ أسلوبا واضحا قريب المأخذ و سهل التناول، مسيرا عملية البحث فيه ، مراعي في بنائه نقاط خاصة يمكن النظر فيها لاستخلاص بعض الجوانب وبعد دراستنا الوصفية التي وقفت على بعض جزئياته يمكن الخروج بالنقاط التالية :

- لعلمائنا القدامى باع كبير في حركة التأليف المعجمية، سواء تعلق الأمر بالجمع أو الوضع و هذا يعبر عن مدى وعيهم بضرورة الحفاظ على المخزون اللغوي الصافي الخالص، و المدارس المعجمية العربية دليل غناء الحركة التألفية عند العرب منذ القدم.

- الدور الفعلي الذي جسده مجمع اللغة العربية بالقاهرة في إصدار معاجم نوعية بخرصه على جمع اللغة وسلامتها و سعيه لمواكبة الركب الحضاري والعلمي بإدراج منهجية جديدة في التعامل مع ألفاظ اللغة بحسب الاستعمال وتعدد طرق ومناهج التعريف.
- إن أهم أعمال التي ركزت عليها المدونات المعجمية هي قضية الجمع باعتبارها القضية الأساسية التي تقوم عليها المدونة إذ أدخل المعجم الألفاظ الحضارية المعاصرة مع مسايرة للمعاجم القديمة متجاوز بذلك دكتاتورية الزمان و المكان التي فرضتها المعاجم السابقة، فكانت ألفاظ المعجم مزيجاً بين اللغات القديمة و الحديثة.
- تعتبر المستويات من القضايا الأساسية في التدوين وعليه يمكن تقسيمها إلى مستويين: المستويات الوظيفية المتعلقة بطبيعة الوحدة من حيث الاستعمال ،حيث كان المستوى المعتمد عليه في القديم مستوى الفصح فقط، أما في عصرنا الحديث صارت هناك مستويات أخرى يعتمد عليها: الدخيل، المعرب، المولد، المجمعي و المحدث . والمستويات النظامية البنائية وهي المقومة لتركيبية ومحتوى المعجم والمعروفة بالمستويات اللغوية وركزنا هنا على ذكر المستوى الصوتي والصرفي والنحوي .
- تحليل المستويات الوظيفية للمعجم خلص لوجود أصول لغوية تشترك مع اللغة العربية من خلال ما تبين من المقترضات اللفظية التي سرت في الاستعمال العربي.
- اهتمام المعجم بذكر المعلومات الصوتية والصرفية والنحوية بما يخدم تعريفاته المعجمية وطريقة تركيبه لمداخل المعجم.
- تحليل كل مستوى من المستويات اللغوية أبرز مدى تفاعل هذه المكونات المعجمية في بناء المعجم وإعطائه نظام خاص يثبت أن للمعجم دور مهم في بناء الرصيد اللغوي والمعرفي لمستهلمه.
- للمكون النحوي التركيبي دور في تحديد الدلالة المعجمية ويظهر ذلك جلياً باختلاف التراكيب التعريفية لكل وحدة معجمية في مقابلتها مع وحدة أخرى داخل مدخل واحد.
- لقد تعددت تعاريف المعجم بدءاً من المعنى اللغوي إلى الاصطلاحي، و كان الاختلاف في الأول بحسب صيغته المتعددة، و معناه السياقي و الاتفاق الثاني كان مصبه في قالب واحد.

ما تم ذكره في هذا العمل لا يمثل إلا جزءا يسيرا من دراسة مستفيضة لم يسعنا عرضها بجميع حيثياتها نظرا لضيق المجال ونأمل أن تحظ هذه الدراسة بشيء من القبول والعناية لما لها من آفاق مستقبلية تفيد إعادة النظر في طريقة التعامل مع المعجم العربي لا باعتباره قاموسا للفردات بل بكونه حاوي للرصيد اللغوي المستعمل المسائر لمستلزمات العصر بكل مستوياته الوظيفية والبنائية.

التوصيات:

- إعادة الاعتبار للعمل المعجمي وإخراجه من دائرة التصنيف التي اعتبرت مجرد قائمة من المفردات.
- الاهتمام بكل جوانب المعجم التي تنطوي تحت مستويات وظيفية ولغوية مما يسهم في تحديد الأسر اللغوية التي تساهم في معرفات اللغات المشتركة مع اللغة العربية توسيع ذلك لدراسة اللهجات العربية
- الاهتمام بالمكونات المعجمية التي تتفاعل فيما بينها لتقدم المادة التعريفية للمعجم خاصة المكون النحوي التركيبي الذي همش في دائرة الدراسة المعجمية وفصل عنه.

الهوامش:

- 1-إميل بدیع يعقوب، المعجم اللغوي العربي في نشأته وتطوره، ص106
- 2-عبد العظيم فتحي خليل، جهود علماء الكلية في مجمع اللغة العربية لندوة العلمية الأولى، كلية اللغة العربية بالقاهرة وثمانون عاما في خدمة اللغة العربية وحمايتها، جامعة الأزهر 2012، ص262/264 _بتصرف_
- 3-المرجع نفسه، ص263-بتصرف-
- 4-شوقي ضيف، مجمع اللغة العربية في خمسين عاما، ص 19-بتصرف-
- 5-المرجع نفسه، ص 19-بتصرف-
- 6-المرجع نفسه، ص 20-بتصرف-
- 7-أعضاء مجمع اللغة العربية بالقاهرة، نقل نصي للمرسوم الملكي، مجلة مجمع اللغة العربية الملكي، ج1 المطبعة الأميرية بولاق، القاهرة، 1935، ص30
- 8-حسين نصار، المعجم العربي نشأته وتطوره، ج2، دار مصر لطباعة، مصر، ط2، 1968، ص732.
- 9-حياة لشهب، المعجم العربي الحديث بين التقليد والتجديد، ص195/196
- 10-شوقي ضيف، مجمع اللغة العربية في خمسين عاما، ص 21-بتصرف-
- 11-علي القاسمي، علم المصطلح أسس النظرية و تطبيقاته العلمية، ص242.
- 12-المرجع نفسه، ص249.

- 13- عبد المنعم الدوسقي الجميبي، مجمع اللغة العربية، المطابع المصرية العامة للكتاب، مصر، دط، 1983، ص25
- 14- جعفر نور الدين، معاجم والموسوعات بين الماضي والحاضر، شركة رشاد برس للطباعة والنشر، لبنان، ط1، 2003، ص180.
- 15- شوقي ضيف، مجمع اللغة العربية في خمسين عاما، ص.13
- 16- المرجع نفسه، ص20..
- 17- عبد المجيد الحر، المعجمات و المجمع العربية، دار الفكر العربي، بيروت، ط 1، 1994، ص173.
- 18- سحر سليمان عيسى، الدراسة الأدبية واللغوية، دار البداية، عمان، ط1، 2003، ص79.
- 19- علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، ص 248.
- 20- داود إبراهيم غطاشة وآخر، مصادر الدراسات اللغوية والأدبية، دار الفكر، عمان، ط2، 1991، ص142.
- 21- أحمد محمد معتوق، المعاجم اللغوية الحديثة، ص64.
- 22- يسرى عبد الغني، معجم المعاجم، دار الجبل، بيروت، ط1، 1991، ص259، 261 -بتصرف-
- 23- محمد علي عبد الكريم الرديني، المعجمات العربية، ص133.
- 24- رمحون حكيم، مستويات استعمال اللغة العربية بين الواقع والاستعمال، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ص67.
- 25- محمد عبد الكريم الرديني، معجمات العربية دراسة منهجية، ص 31، بتصرف.
- 26- رادية جبار، الألفاظ الحضارية و خصائص توليدها في المعجم العربي الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، قسم اللغة العربية، 2014، ص 16 .
- 27- أحمد حسن الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، ص 13.
- 28- المرجع نفسه، ص 2
- 29- المرجع نفسه، ص 35
- 30- المرجع نفسه، ص 2 .
- 31- المرجع نفسه، ص 18 .
- 32- المرجع نفسه، ص 47 .
- 33- المرجع نفسه، ص 01 .
- 34- المرجع نفسه، ص 32 .
- 35- المرجع نفسه، ص 482
- 36- المرجع نفسه، ص 13.
- 37- أحمد حسن الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، ص22.

- 38-المرجع نفسه، ص 30.
- 39-المرجع نفسه، ص 47.
- 40-المرجع نفسه، ص 71.
- 41-المرجع نفسه، ص 22.
- 42-المرجع نفسه، ص 36.
- 43-المرجع نفسه، ص 60.
- 44-حويلي الأخضر مدني، تاريخ المعجم العربي بين النشأة والتطور، دار الهومة، الجزائر، ط 1، 2009، ص 16.
- 45-محمد التونجي، المغرب والدخيل في اللغة العربية، دار المعرفة، بيروت لبنان، ط 1، 2005، ص 13.
- 46-حويلي الأخضر مدني، تاريخ المعجم العربي بين النشأة والتطور، دار الهومة، الجزائر، ط 1، 2009، ص 16.
- 47-محمد التونجي، المغرب والدخيل في اللغة العربية، دار المعرفة، بيروت لبنان، ط 1، 2005، ص 13.
- 48-أحمد حسن الزيات و آخرون، المعجم الوسيط، ص 18.
- 49-المرجع نفسه، ص 20.
- 50-المرجع نفسه، ص 31.
- 51-المرجع نفسه، ص 13.
- 52-المرجع نفسه، ص 14.
- 53-أنطوان صياح، دراسات في اللغة الفصحى وطرائق تعليمها، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط 1، 1995، ص 6.
- 54-عبد الرحمن حسن جنبك الميداني، البلاغة العربية، دار القلم، دمشق، ط 1، 2004، ص 111.
- 55-رهمون حكيم، مستويات اللغة العربية بين الواقع و البديل، ص 74.
- 56-أحمد حسن الزيات و آخرون، المعجم الوسيط، ص 1.
- 57-المرجع نفسه، ص 2.
- 58-المرجع نفسه، ص 6.
- 59-المرجع نفسه، ص 2.
- 60-عبد السميع محمد أحمد، المعاجم العربية، دار الفكر العربي القاهرة، ط 1، 2004، ص 128.
- 61-أحمد رشاد الحمزوي، المعجمية، ص 186.
- 62-أحمد حسن الزيات و آخرون، المعجم الوسيط، ص 7.
- 63-المرجع نفسه، ص 12.
- 64-المرجع نفسه، ص 14.
- 65-المرجع نفسه، ص 20.

- 66- أحمد حسن الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، ص10.
- 67- سميح أبو خعلي، الكلام المعرّب، دار الفكر، عمان، ط1، 1418هـ - 1998م، ص15.
- 68- أحمد حسن الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، ص16.
- 69- أبو منصور الجواليقي، المعرّب، تح: ف. عبد الرحيم، دار القلم، دمشق، ط1، 1990، ص13.
- 70- المرجع نفسه، ص14.
- 71- أحمد حسن الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، ص35.
- 72- المرجع نفسه ص35.
- 73- المرجع نفسه، ص36.
- 74- المرجع نفسه، ص46.
- 75- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات إنجليزي- فرنسي-عربي، تونس، د ط، 1989م، ص93.
- 76- سهيل إدريس، المنهل قاموس فرنسي-عربي، دار الآداب، لبنان، ط2004، ص33، ص818.
- 77- أحمد حسن الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، ص16.
- 78- مجمع اللغة العربية، قرارات المجمع، ص33.
- 79- المرجع نفسه، ص34.
- 80- أحمد حسن الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، ص64.
- 81- المرجع نفسه، ص70.
- 82- المرجع نفسه، ص71.
- 83- المرجع نفسه، ص3.
- 84- المرجع نفسه، ص37.
- 85- المرجع نفسه، ص53.
- 86- المرجع نفسه، ص61.
- 87- المرجع نفسه، ص65.
- 88- المرجع نفسه، ص71.
- 89- عبد الجليل عبد القادر، المدارس المعجمية دراسة في البنية التركيبية، ص388.
- 90- أحمد حسن الزيات و آخرون، المعجم الوسيط، ص16.
- 91- المرجع نفسه، ص915.
- 92- المرجع نفسه، 964، 965 ص.

93-المرجع نفسه، ص 899.

94-أحمد حسن الزيات وآخرون، معجم الوسيط، باب النون، ص 925.

95-المرجع نفسه، ص 900، 901.

96-المرجع نفسه، ص 915، 918.

قائمة المصادر والمراجع:

-أبو منصور الجواليقي، المعرب، تح: ف. عبد الرحيم، دار القلم، دمشق، ط 1، 1990..

-أحمد حسن زيات وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية لطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، ط 1 ، 1960، ص 13 .

-أحمد رشاد الحمزوي ، المعجمية مقارنة نظرية ومطبقة مصطلحاتها ومفاهيمها، مركز النشر الجامعي سوريا د ط 2004م..

-أحمد محمد معتوق، المعاجم اللغوية الحديثة، دار النهضة العربية بيروت لبنان ط 1 2008م.

-أعضاء مجمع اللغة العربية بالقاهرة، نقل نصي للمرسوم الملكي، مجلة مجمع اللغة العربية الملكي، ج 1 المطبعة الأميرية بولاق، القاهرة، 1935 .

-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات إنجليزي-فرنسي-عربي، تونس، د ط، 1989م.

-إميل بديع يعقوب، المعجم اللغوي العربي في نشأته وتطوره، المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس ط 1 2011م.

-أنطوان صياح، دراسات في اللغة الفصحى وطرائق تعليمها، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط 1، 1995.

-جعفر نور الدين، معاجم والموسوعات بين الماضي و الحاضر، شركة رشاد برس للطباعة والنشر، لبنان، ط 1.

-حسين نصار، المعجم العربي نشأته وتطوره، ج 2، دار مصر لطباعة، مصر، ط 2، 1968.

-حويلي الأخضر مدني، تاريخ المعجم العربي بين النشأة والتطور، دار الهومة، الجزائر، د ط، 2009.

-حياة لشهب، المعجم العربي الحديث بين التقليد والتجديد، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها جامعة فرحات عباس سطيف 2011م.

-داود إبراهيم غطاشة وآخر، مصادر الدراسات اللغوية و الأدبية، دار الفكر، عمان، ط 2، 1991.

-رادية جبار، الألفاظ الحضارية و خصائص توليدها في المعجم العربي الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة مولود

معمر، تيزي وزو، قسم اللغة العربية، 2014

- رحمون حكيم، مستويات استعمال اللغة العربية بين الواقع و الاستعمال، رسالة ماجستير ، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو، 2011.
- سحر سليمان عيسى، الدراسة الأدبية واللغوية، دار البداية، عمان، ط1، 2003،
- سميح أبو خعلي، الكلام المعرّب، دار الفكر، عمان، ط1، 1418هـ - 1998م.
- سهيل إدريس، المنهل قاموس فرنسي-عربي، دار الآداب، لبنان، ط33، 2004.
- شوقي ضيف، مجمع اللغة العربية في خمسين عاما، مجمع اللغة العربية القاهرة ط1، 1984م.
- عبد الجليل عبد القادر، المدارس المعجمية دراسة في البنية التركيبية، دار صفاء عمان ط1 2010م.
- عبد الرحمان حسن جنبك الميداني ، البلاغة العربية ، دار القلم، دمشق ، ط1، 2004.
- عبد السميع محمد أحمد ، المعاجم العربية، دار الفكر العربي القاهرة، د ط ، 2004.
- عبد العظيم فتحي خليل، جهود علماء الكلية في مجمع اللغة العربية لندوة العلمية الأولى، كلية اللغة العربية بالقاهرة وثمانون عاما في خدمة اللغة العربية و حمايتها، جامعة الأزهر 2012.
- عبد الغفار حامد هلال، اللسانيات وعلم المعجم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، دط، 2010،
- عبد المجيد الحرّ، المعجمات و المجامع العربية، دار الفكر العربي، بيروت، ط 1، 1994.
- عبد المنعم الدوسقي الجميبي، مجمع اللغة العربية، المطابع المصرية العامة للكتاب، مصر، دط، 1983.
- علي القاسمي ، علم المصطلح أسس النظرية و تطبيقاته العلمية، مكتبة لبنان ناشرون بيروت لبنان ط1 2007م.
- محمد التونجي، المعرب والدخيل في اللغة العربية، دار المعرفة، بيروت لبنان، ط1، 2005،
- محمد عبد الكريم الرديني، معجمات العربية دراسة منهجية. دراسة منهجية، دار الهدى الجزائر ط2 2005م.
- محمد علي عبد الكريم الرديني، المعجمات العربية ، دراسة منهجية، دار الهدى الجزائر ط2 2005م.
- يسرى عبد الغني، معجم المعاجم، دار الجبل، بيروت، ط1، 1991.

مَعِيرَةُ اللُّغَاتِ بَيْنَ البُعْدَيْنِ الأكاديميِّ والسِّيَاسِيِّ

- اللُّغَةُ الأمازيغِيَّةُ فِي المَغْرِبِ أنموذجاً -

د. محمد أمحدوك

أستاذ باحث في اللسانيات

الأكاديمية الجهوية لمهن التربية والتكوين بني ملال خنيفرة،

amahdouk81@gmail.com

الملخص بالعربية:

يرتبط نجاح انتقال اللغات من الوضع اللّهجيّ إلى الوضع المعياري بشكل كبير بمدى نجاعة التدبير «الأكاديمي»، أي تحري التهج العلميّ في الأطوار المحددة لسيروية المعيرة، وتدخل العامل «السّيَاسي» في إصدار التشريعات اللازمة لتثبيت المعايير اللّسانية، وترسيخ مخرجات البحث الأكاديمي في الحياة العامة. وبالنسبة للغة الأمازيغية، فقد باتت تعيش في المغرب منذ زهاء عقدين من الزمن مرحلة تحوّل كبير تفاعلت فيها المضامين السّيَاسيّة والعلميّة لتخلق حراكاً ثقافياً واجتماعياً قوامه الانتقال التدريجي من الوضع الشّفويّ إلى الوضع المكتوب، حيث شكّل تأسيس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية سنة 2001م، وترسيمها سنة 2011م، وإدماجها في المنظومة التعليميّة، فضلاً عن حركة الإنتاج الأدبيّ باللغة المعيار، وتنامي الوعي النخبويّ والشّعبيّ بالمشروع الأمازيغيّ، أبرز تجلّيات هذا التحوّل. غير أنّ وضعها السّوسيولسانيّ يطرح تساؤلاتٍ كثيرةً مرتبطةً بوتيرة وأشكال تدبير هذه الديناميّة الواسعة، سياسياً وأكاديمياً، لا سيّما أنّ أهمّ قنوات صرف هذا المشروع ماتزال تعاني من إشكالات بنيويّة عميقة، ويتعلّق الأمر بتدريس اللغة الأمازيغية. ولهذا يحقّ لنا، بعد مرور عشرين سنة من بداية هذا الورش الكبير، مساءلة ما تمّ تقديمه وتقييمه للخروج بخلاصاتٍ كفيلة برسم صورة واضحة حول واقع اللغة الأمازيغية ومستقبلها بالمغرب. فما المقصود باللغة المعيار؟ وهل يوجد فرق بين اللغات في تعرضها لسيرويات التهيئة والمعيرة؟ وما الذي يترتّب عن وضع المرتكزات الأساسيّة لمشروع معيرة أية لغة؟ وبالعودة للغة الأمازيغية، كيف انتقلت «فجأة» من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، حسب التعبير الأرسطيّ؟ وما الملابسات التي تمّ فيها تبني

قضية المعيرة ونشيدان التوحيد؟ وما موقع التنوعات الأمازيغية، خاصة أمازيغية الأطلس في هذه الدينامية؟ وهل التدبير العلمي والنظري الفعال وحده كفيل بتحقيق انتقالها إلى لغة معيرة وموحدة؟
الكلمات المفتاحية: اللغة الأمازيغية - المغرب - التهيئة اللسانية - المعيرة اللغوية - التدخل السياسي - التدخل الأكاديمي.

Standardization of languages between the academic and political dimensions

- The Amazigh language in Morocco is a model -

Amahdouk Mohamed

Prof chercheur dans la linguistique

Académie régionale de l'éducation et de la formation

amahdouk81@gmail.com

Abstract :

The success of the transition of languages from the dialectical to the standard situation is closely related to the efficacy of the «academic» measure, that is, the investigation of the scientific approach in the specific phases of the standardization process; Then the «political» factor intervened in issuing the necessary legislation to establish linguistic standards and anchor the outputs of academic Research in public life.

As for the Amazigh language, it has been living in Morocco for nearly two decades, a major phase of transformation in which the political and scientific contents interacted to create a cultural and social movement based on a gradual transition from the oral situation to the written one, as the establishment and demarcation of the Royal Institute for Amazigh Culture in the year 2001, as well as the movement of literary production in the standard language, and the growth of elite and popular awareness of the Amazigh project, are the most prominent manifestations of this transformation. However, the sociolinguistic situation raises many questions related to the pace and forms of managing this broad dynamic, politically and academically, especially since the most important channels of spending this project still suffer from deep structural problems, and it is related to teaching the Amazigh language. That is why, twenty years after the beginning of this great workshop, we have the right to question and evaluate what has been presented, to come up with conclusions capable of drawing a clear picture about the reality of the Amazigh language and its future in Morocco. What is meant by standard language ? Is there a difference between languages in their exposure to the

initialization and standardization processes ? What is the consequence of setting the basic foundations for a standardization project for any language ? Returning to the Amazigh language, how did you «suddenly» move from being by force to being really, according to the Aristotelian expression ? What are the circumstances in which the issue of standardization was adopted and we sought unification ? What is the location of the Amazigh diversities, especially the Atlantic Amazigh, in this dynamic ? Is effective scientific and theoretical management alone sufficient to achieve its transition to a unified and unified language ?

Keywords: Amazigh language - Morocco - linguistic preparation - linguistic standardization - political intervention - academic intervention.

تقديم

تعيّش اللغة الأمازيغية في المغرب منذ حوالي عقدين مرحلة تحوّل كبيرة قوامها الانتقال التدريجي من الوضع الشفويّ إلى الوضع المكتوب، حيث شكّل تأسيس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وتنامي الوعي التّخويّ والشّعبيّ بالمشروع الأمازيغيّ، وإدماج اللغة الأمازيغية وتنوّعاتها اللسانية في المنظومة التعليمية، فضلاً عن حركة الإنتاج الأدبيّ باللغة المعيار، أبرز تجلّيات هذا التّحوّل. ورغم ذلك يطرح هذا الوضع السوسيوولسانيّ تساؤلات كثيرة مرتبطة بوتيرة وأشكال تدبير هذه الدينامية الكبيرة، خاصّة أنّ أهمّ قنوات صرف هذا المشروع ما تزال تعاني من إشكالات بنيوية عميقة، ويتعلّق الأمر بتدريس اللغة الأمازيغية؛ ممّا سيّجّل لاحقاً أغلب المغاربة لا يعرفون القراءة والكتابة بأبجدية «تيفيناغ»؛ فكيف سيتعاملون مع الوثائق الرّسمية الأمازيغية، من حيث فهمها واستيعاب مضامينها، لا سيّما أنّها ستكتب بهذا النمط من الحروف، كما هو الشأن بالنسبة لمنشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية وبعض المنابر الإعلامية كالقناة الثامنة "تامازيغت" وجريدتي "العالم الأمازيغي" و"تاويزا"...؟ الأمر الذي سيحتّم عليهم البحث عن مترجم لفهم لغتهم الأصلية التي ناضلوا من أجلها زمناً طويلاً.

ولهذا يحقّ لنا، بعد مرور زهاء عشرين سنة من بداية هذا الورش الكبير مسألة ما تمّ تقديمه وتقييمه، للخروج بخلاصات كفيّة برسم صورة واضحة حول واقع اللغة الأمازيغية ومستقبلها بالمغرب. ومن ثمّ تستهدف هذه الدراسة تسليط الضوء على الطّريقة أو الاستراتيجية المثلى لتهيئة اللغة الأمازيغية وتوحيدها، وذلك بمراعاة كلّ تنوّعاتها الجهوية والمحليّة، وبالتّقليل من الاختلافات اللّهجية قدر الإمكان¹.

فما المقصود باللغة المعيار؟ وهل يوجد فرق بين اللغات في تعرضها لسيروورات التهيئة والمعييرة؟ وما الذي يترتب عن وضع المرتكزات الأساسية لمشروع معيرة أية لغة؟ وكيف انتقلت اللغة الأمازيغية «فجأة» من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، حسب التعبير الأرسطي؟ وما الملابسات التي تمّ فيها تبني قضية المعيرة وتشدان التوحيد؛ حتى صار، على حين غرة، الذئب والحمل صديقين ودودين؛ لا الأول يفكر في أكل الثاني، ولا الثاني يخاف أن يأكله الأول؟ وما موقع أمازيغية الوسط في هذه الدينامية الواسعة؟ وهل التدبير العلمي والتطريي الفعال وحده كفيل بتحقيق انتقالها إلى لغة معيرة وموحدة؟ وإلى أي حدّ يمكن تحقيق تكامل سياسي - أكاديمي في معيرة اللغة الأمازيغية؟

1 -تَحْدِيدَاتُ مَفْهُومِيَّة

لأنّ «المصطلحات مفاتيح الغلوم» (السكاكي، 2000، صفحة 150)، سُنْحاول في الفقرة الموالية تحديّد بعض المفاهيم السوسiolسانية المركزية في هذا الموضوع، لما تعرفه من فوضى مصطلحيّة، حيث يلقها الغموض واللبس، حتى أضحت دوالاً لمدلول واحد، مستوفين في ذلك بعض معالمها وتفصيلها، كما بسطتها بعض المعجمات والدراسات المتخصصة.

1 4 - مَفْهُومُ التَّهْيِئَةِ اللِّسَانِيَّةِ

يندرج موضوع هذه الدراسة ضمن إطار عامّ هو التهيئة اللسانية، وهو مصطلح سوسiolسائي حديث جاء به اللسانيّ الكنديّ جون كلود كوربيل (Jean-Claude Corbeil) في ثمانينات القرن الماضي للتعبير عن العملية التي يتمّ بموجبها حلّ التّراعات اللّغويّة عبر تثبيت قوانين خاصّة، وقد استعير من اللسانيّات الأنجلوساكسونيّة إبان تأهيل فرنسيّة الكيبك عند بداية النّصف الثاني من القرن العشرين، وكان يقابل وقتئذٍ في الدراسات اللسانية الأوربيّة، لا سيّما لدى حلقة «براغ»، مصطلح «التدخل اللغوي»، الذي يمسّ اللغة من خلال مستويين متكاملين²:

-مستوى المتن: وهو عمل يقوم به الباحثون في اللغة (اختيار الحرف، النّحو، الصّرف، المعجم...)، اعتماداً على الدراسات المقارنة والوصفيّة والتاريخيّة لاستيضاح تطوّر المعيار اللسانيّ كرونولوجياً، تحت رعاية مؤسسات الدولة وبميزانيّة من المال العامّ، إشارة إلى أنّ هناك دعماً سياسياً يعرّى رسمياً هذه اللغة، ويتبنّى ما ستصير إليه.

مستوى وضع اللغة وإعدادها: يتأسس هذا المستوى على سيورة عملية تقوم على إصدار قوانين (الدستور، والمراسيم الوزارية، والقوانين التنظيمية...) تحدد وضعها ووظائفها (لغة رسمية، أو لغة وطنية، أو لغة محلية...) في مؤسسات الدولة والحياة العامة، بحيث تهدف هذه العمليات جميعها إلى صناعة لغة خاصة تسمى «معيارية» أو «معيارة»³، استناداً إلى ثلاث خطوات كبيرة:

• التعرف على الحالة السوسiolسانية التي يتم الانطلاق منها؛

• تحديد الغاية المنشودة من السيرورات اللسانية المعتمدة؛

• وضع استراتيجيات خاصة لتحقيق الأهداف المنشودة⁴؛

وفيما يتعلق باللغات المعيرة أو المهيأة، فهي تشكل استناداً إلى عوامل مرتبطة بالتقارب اللساني، من جهة، طالما أن لكل لغة بنيتها الخاصة تحدد طبيعة هيتها، وباختلاف القوى الاجتماعية التي تزيد من قابلية التقارب بين الجماعات الإنسانية المعنية لغاتها بالتهئية اللسانية، من جهة أخرى⁵.

1 2 - مفهوم التخطيط اللغوي

ولد مصطلح التخطيط في اللغة الفرنسية في القرن العشرين بمجال الاقتصاد بمعنى التنظيم بمقتضى خطة. وفي هذا التحديد إحالة على الدولة، لأن وضع الخطط من اختصاصها⁶. وقد انتقل إلى المجال اللساني سنة 1959م عندما حدد إينار هوغن (Einar Haugen) تعريفه، في السياق اللساني، اعتماداً على التجربة اللغوية الترويجية، بوصفه نشاطاً متعلقاً أساساً بالمظاهر الداخلية للغة، يكمن في إعداد اللغة المعيارية، والنحو، والمعجم لتوجيه الكتاب والمتكلمين في الجماعة اللسانية غير المتجانسة⁷. وتشمل هذه السيرورة «إصلاح بنية اللغة وأصواتها ووظائفها، وتقنين الكتابة، وتقعيد اللغة، وبناء المعاجم، وحماية مفردات اللغة، وإصلاحها وتحديثها، ودعم التواصل بين الأمم الناطقة بلغة موحدة، وأن القرارات السياسية التي يتبناها مجتمع ما نحو لغته تعد من السياسة والتخطيط اللغوي»⁸. ويعتمد على سياسة لغوية واعية وهادفة، واستعداد لساني داخلي وخارجي⁹. وقد عمل بعد ذلك هانز كلوص (Heinz Kloss) على التمييز بين مفهومين مرتبطين بهذه السيرورة اللسانية على غرار المستويين السابقين للتهئية اللسانية:

- **التخطيط النظامي للغة:** يهتم بوضعها الاجتماعي والسياسي بالمقارنة مع اللغات الأخرى، وتقسيم الوظائف بين اللغات المتواجدة في بلد ما.

- تخطيط المتن: يهتم بالتدخل في مناهج اللغة عبر البحث في كيفية كتابة كلماتها أو تهئية نحوها ومعجمها¹⁰.

1 3 - مفاهيم المعيرة اللسانية - اللغة المعياري - أشكال المعيرة

لعل من أبرز المفاهيم اللسانية - الاجتماعية الرائجة في هذا المجال البحثي والتي تتأسس عليها البنية المنطقية والتصورية لهذه الدراسة: المعيرة اللسانية واللغة المعياري وأشكال المعيرة ومشتقاتها. ولتوضيحها أكثر ننف على مضامينها الأساسية:

1-3-1- مفهوم المعيرة اللسانية

المعيرة اللسانية (La standardisation linguistique) شرط لإعطاء قيمة للغة ووسيلة لدراساتها¹¹ بناءً على نسق قواعدي لساني يتعين على المتكلمين اتباعه للتواصل بينهم. وتستعمل لهذا الغرض تقريباً الأصوات والكلمات والتراكيب نفسها¹². ومن ثم فهي تهئية لغوية تخضع من خلالها اللغة للتنظيم والتقييد استعداداً لنقلها من موضع اللهجة أو اللغة الشفوية إلى مستوى لغة الكتابة والمؤسسات الرسمية التعليمية والإدارية والإعلامية¹³. ولذلك فهي لا تعني «طبخ» لغة جديدة على عجل بشكل غير محايث كلياً لواقع الناس ولأشكال التداول اليومي، بل هي حلقات مستدامة ومتراصة من عمليات التحويل التدريجية التي تتم عادةً عبر الانطلاق من فرع لغوي معين، وفرضه بقوة القانون على باقي اللهجات؛ ليصير بمثابة اللغة الرسمية للبلاد (اللهجة الباريسية في اللغة الفرنسية)، أو صياغة القواعد المعيارية بناءً على دراسة دياكرونية (تاريخية) للنصوص، أو اعتماداً على الدراسات الميدانية الوصفية والمقارنة للبحث عن المعيار المشترك في النسق التداولي للناطقين بمختلف اللهجات بغية توحيدها في لغة جامعة حسب بنيات معيارية واضحة (الباسكية، والكورسيكية، والأمازيغية...)؛¹⁴ أي الاشتغال على الجانب الفونولوجي لتحديد الاختلافات السطحية، ثم الجانب المورفولوجي، وانتهاءً بالتوليد المعجمي الذي لا غنى لأي لغة عنه، وهي تريد الاستجابة للحاجات المستجدة للعصر والمجتمع.

1-3-2- اللغة المعياري

اللغة المعياري مصطلح يرتبط بعملية «جمع الكتابات المسجلة في كتب النحو والمعاجم النظامية التي توازي ما يمكن قوله، وما لا يمكن قوله، بصفة توافق الاستعمال اللساني الصحيح في المجتمع»¹⁵. وقد مرّ هذا

المصطلح من مفهوم أولي معياري (Prescriptif) ذي طابع سوسيوثقافي إلى طابع ثانوي وصفي (Descriptif) أكثر موضوعية¹⁶. فأضحى يدلّ على ذلك الشكل اللغوي البعيد عن التنوعات المحلية والاجتماعية والمعتمد في بلد معيّن كأفضل وسيلة للتواصل على نطاق واسع من لدن أفراد قادرين على استخدام أشكال لغوية أخرى. وغالباً ما يكون مكتوباً وموحّداً، ويتم بثّه من قبل المدرسة والإعلام والمؤسسات الرسمية. ويميل إلى قمع بعض الصور اللغوية المحلية والجهوية وفرض تنوع لهجي معيّن. وفي إطار التهيئة اللسانية، يرتبط ما أتت به "مدرسة براغ" بالنسبة لمفهوم اللغة المعيار بالمشاركة المباشرة للسانتين المتخصصين في وصف العادات اللغوية، والتقنين وترقية اللغة الأدبية، حيث تقرّر لديها أنّ اللغة المعيار ينبغي أن تتأسس على لغة الأدباء المعاصرين¹⁷. وقد جاء، في هذا السياق، جون ديوي (John Dubois) بثلاثة تعريفات للمعيار:

● المعيار نظامٌ يحدّد ما ينبغي اختياره من لغة ما بحيث يوافق الاستعمال الأمثل جمالياً واجتماعياً وثقافياً؛

● المعيار كلّ ما هو شائعٌ ومشتركٌ داخل مجموعة لغوية؛

● المعيار آلية يمكن من خلالها تصنيف العناصر اللسانية (هذا التصوّر قريبٌ ممّا جاء به يلمسليف (Hejmeslev)¹⁸).

وفي التداول اليومي، يتقارب معنى "اللغة المعيار" و"اللغة الموحدة"، بيد أنّ هذه الأخيرة تفترض وجود مؤسسات تنظيمية خاصة تقوم بتوحيدها¹⁹. وهذا يعني أنّه لا توجد لغة معيار نشأت أصلاً «معميرة» (Standard, Standardisée)؛ إذ كلّ اللغات، بما فيها اللغات الأكثر رواجاً على الصعيد الدولي كالإنجليزية والفرنسية والعربية...، كانت في الأصل تنوعات لغوية خضعت لمسلسل طويل من التهيئة، وما تزال تخضع لمراجعاتٍ وتدقيقاتٍ متواصلةٍ من طرف الأخصائيين حتّى يومنا هذا. كما يقترب مفهوم اللغة المعيار أيضاً من مصطلح "اللغة الرسمية" التي تحيل على اللغة الموحدة للدولة، أي تلك اللغة التي تشتغل بها، وبشكلٍ موحّدٍ مؤسساتها، ويستعملها الموظفون والمسؤولون العموميون في قراءةٍ وتحريرٍ وإنتاج الوثائق الرسمية، وفي خطاباتهم وتصريحاتهم الشفوية ذات الصبغة العمومية²⁰.

1-3-3- أشكال المعيرة اللسانية - مُستويات معيرة اللغة الأمازيغية

حدّد كارل كاستيانوس (Carles Castellanos) الباحث في تخطيط اللغات أربعة أشكال من المعيرة اللسانية، ارتباطاً بالأنساق اللغوية الجهوية²¹:

• **المعيرة التوحيدية:** تتم من خلال الانطلاق من تنوع لغوي موجود سلفاً (اللغة الفرنسية التي تأسست بالاستناد إلى لهجة جزيرة فرنسا (l'île de France)). وبالنسبة للغة الأمازيغية، يمكن معيرتها من خلال هذا النمط باختيار أحد التنوعات اللهجية الجهوية واعتباره اللغة المعيار (فرضه باعتباره لغة رسمية وطنية)، والعمل على تطويره لتقريبه تدريجياً من التنوعات اللهجية الأخرى. ويبدو أنّ هذا الخيار هو الأسهل والأسرع والأقرب إلى الأجرأة، غير أنّه سيخلق جدلاً كبيراً في الوسط اللساني المحلي، لأنّه يقوم على إقصاء أجزاء كبيرة من التراث اللغوي الأمازيغي. ومن ثمّ يعدّ اختيار لهجة من بين اللهجات الأمازيغية الثلاث الأكثر انتشاراً في المغرب (السوسية والريفية والأطلسية) لتكون قاعدةً تبنى عليها الأمازيغية المعيار مجرد قرار نظري لا يمكن تطبيقه في الواقع من قبل السلطات السياسية، لأنّه سيورث نزاعات يصعب احتواؤها²².

• **المعيرة الجمعية:** تستند عملية المعيرة في هذه الحالة إلى أنواع متعدّدة من الألسنة المعيارية سلفاً بواسطة المعيرة التوحيدية للغة (معيرة اللغة الإنجليزية البريطانية أو البريطانية، واللغة البرتغالية البرازيلية والبرتغالية، واللغة الألمانية في النمسا وألمانيا). وبالنسبة للغة الأمازيغية، يمكن معيرتها من خلال هذه المقاربة عبر تطوير اللهجات الثلاث والتوفيق بينها لتوحيدها فيما بعد، وذلك في إطار ما يسمّى «مقاربة الواحد والمتعدّد». لاسيّما أنّ كلّ تنوع لساني جهويّ يحتفظ بمعجم خاصّ غنيّ بما يناسب مجاله الطبيعيّ والمعيشي (الريفية غنيّة بمفرداتية البحر والجبل، والأطلسية غنيّة بمفرداتية الجبال والسهلية والجبلية، والسوسية غنيّة بالمفرداتية البحرية والصّحراوية)، فيكون وحده قاصراً على الشّمول والتّعميم، ومن ثمّ يكون الحلّ في الجمع والتّكامل بين مختلف التنوعات والأداءات اللغوية، إذا تمّ التوافق على نمط كتابة موحد. وقد يكون هذا الحلّ هو الأمثل للأمازيغية في المغرب، لأنّه يمكن من بناء لغة موحدة متوافقة عليها، وإن كان تنزيله على أرض الواقع يستلزم وقتاً طويلاً، قد يصل إلى أجيال كثيرة²³.

● **المعيرة التركيبية:** سيرونة لسانية يتم بموجبها بناء لغة جديدة مشتركة وجامعة للتتوعات السائدة في منطقة جغرافية معينة كما وقع لليونانية المشتركة (Grecque Koiné). وبالنسبة للغة الأمازيغية، يمكن معيرتها في السياق المغربي من خلال تحديد التتوعات اللغوية أو اللهجات السائدة فيه والعمل على صناعة شكل لساني وسيط، يُنشر فيما بعد بمختلف الوسائل الإعلامية والتربوية والاجتماعية. ومن شأن هذا التوجه أن يخلق لغة موحدة، ويزيد من قوة الترابط الاجتماعية والثقافية بين أمازيغي المغرب. وهو ما سيضعف من سرعة انتشارها والإقبال على تعلمها. ويفترض الاتجاه نحو المتعدد المشترك تحديد طبيعة العناصر التي يمكن استمدادها من كل لهجة جهوية لتدخل في اللغة الموحدة الجديدة، مع تقييم درجة انتشار وسيادة كل تنوع لهجي لاختيار اللهجة الأكثر استعمالاً²⁴؛ غير أن هذا الخيار أيضاً بعيد المنال. وقد سبق ورفضه ليونيل غالان (Lionel Galand) حين قال: «صنع لغة أمازيغية مشتركة انطلاقاً من اللهجات الموجودة هو مجرد نظرية خيالية يمكن أن يتغنى بها أي لساني»²⁵. خاصة أن من شأن هذا النمط المعيري أن ينتج لغة بعيدة عن الاستعمال اليومي، وتسقط بالتالي فيما يسمى عدم الجدوى السوسiolسانية، لأن الفئة الاجتماعية التي ستقبل على التواصل بها ستكون نسبياً محدودة ومتعلقة أساساً بالمتقنين أو من كان له اتصال بها من المبدعين والباحثين، الأمر الذي سيجعلها تمر بما سبق وعاشته اللغة اللاتينية من ظروف صعبة انتهت بضمورها حين تعايشت لمدة طويلة مع اللغات الفرنسية والإيطالية والإسبانية... كما أنها تحتاج لزمٍ طويل لبنائها وتثبيتها²⁶. ولذلك استبعدت مفتاحة عامر، الباحثة في المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، هذا التوجه لأنه ليس واقعياً²⁷. في حين يراه سالم شاكّر مناسباً²⁸، بالنظر إلى كون «التوافق العام لصناعة لغة مشتركة موحدة ومرنة بين مختلف اللهجات بدأ يتجلى، فالتدرج في وضع لغة موحدة جامعة لا بد وأن تكون له مزية التركيز على الانسجام والتوافق بين اللهجات من جهة، وأن يستجيب من جهة أخرى لضرورة تحقيق التواصل بين الأفراد المتكلمين بلهجات مختلفة، وهذا هو الهدف الرئيسي المرجو من اللغة»²⁹.

● **المعيرة المستقلة:** من خلال معيرة تنوعات لسانية مختلفة باعتبارها لغات مستقلة عن بعضها كحال اللغة الاسكندنافية التي تشكلت من لهجات متقاربة، وعوض أن تكون لغة واحدة، فقد تولدت عنها لغات مختلفة (السويدية والدانماركية والنرويجية). وبالنسبة للغة الأمازيغية في المغرب، يمكن معيرتها من

خلال هذه المقاربة عبر تطوير التنوعات اللغوية الثلاث الأكثر سيادة في جهات المملكة بصفة منفردة،
فيصير كل تنوع لغةً مستقلةً ومستكفيةً بذاتها:

-السوسية الموحدة والمعميرة؛

-الريفية الموحدة والمعميرة؛

-الأطلسية الموحدة والمعميرة؛

وسيحافظ هذا الخيار المعيري على التنوعات اللسانية الداخلية لكل تلوّن لهجيّ، وسيعبر بموضوعية عن
الوضع السوسiolسانية للجهات الثلاث (الشمال الريفيّ والوسط الأطلسيّ والجنوب السوسي)، لكنّه
سيخلق انقساماً داخلياً إذا ما اتّجه نحو تدريسها جهويّاً في إطار المخطّطات السياسيّة الرّاهنة والتوزيع
الجهويّ الجديد للمملكة المغربية.

ولا شكّ، من جهةٍ أخرى، أنّ المتقّصي الموضوعيّ لتاريخ اللّغات في العالم سيقف على الدّوافع وراء
التّدخل البشريّ في تطوير وتأهيل اللّغات، ومهما اختلفت من حيث التصنيفات والاجتهادات، يمكن
القول إنّها لا تعدّو أن تكون:

● **سياسيّة - إيديولوجيّة:** تحدف إلى الحفاظ على هيمنة نخبة معيّنة على دواليب السّلطة،
أو إلى إقصاء مكّونات لغويّة معيّنة، أو تكون دينيّة عقديّة تروم إحياء أو ضمان استمرار المقدّس عن
طريق تفسيره وتعليمه كما وقع للغة العبريّة؛

● **علميّة موضوعيّة:** تفرضها الحاجة إلى الإقلاع المعرفيّ والفكريّ لبلدٍ معيّن³⁰. وبذلك
يكون التّدخل في اللّغة، في هذه الحالة، عمليّة واعية ومنظّمة وضروريّة، تختلف أشكالها ومناهجها
باختلاف بيئة اللّغات وتاريخها، ولو أنّ تاريخ بعض اللّغات لا يزال في كثيرٍ من جوانبه مستعصياً عن
الإحاطة الكلّيّة.

ويؤدّي الاختلاف في هذه الدّوافع إلى تنوّع أشكال التّدخل في اللّغة، لا سيّما أنّ سيّورة المعيرة غير
منتهية؛ إذ بقدر اختلاف طبيعة الدّوافع وأشكال التّدخل في اللّغات، يختلف الحيز الزمانيّ الذي يمكن أن
يستغرقه انتقال اللّغة من الوضع الشّفويّ اللّهجيّ إلى الوضع المعيار المكتوب. فقد تطول المدّة، وقد
تقصر، وقد تزيد وتيرة الانتقال، وقد تتباطأ؛ وذلك مرتبطٌ بعوامل مختلفة كالوضع السّوسiolسانيّ،

والامتداد الجغرافي، وارتباط الأبعاد السياسية بالمنطلقات اللغوية، وتعدد اللهجات، والعامل الاقتصادي، ورمزية اللغة، وعلاقتها بالقدس...

غير أن الاختلاف في دوافع تشريع السياسات اللغوية لا يعني، بالضرورة، غياب التشابه بين اللغات، خاصة في سيرورات تحول وضعها السوسiolساني، لأنها تشرع بمستوى التدبير «الأكاديمي» (الاشتغال على المتن، وتحديد القواعد المعيارية...)، فمستوى التدبير «السياسي» (سنّ قوانين في صالح اللغة، وإرساء مؤسسات رسمية مرجعية...)، ثم مستوى بعدي يؤثر فيه البعد السياسي كثيراً، ويرتبط بالتدبير العملي والتطبيقي (تطبيق السياسة اللغوية، وتدرّس اللغة، وتثبيت المعايير اللسانية...). ولذلك تحظى لغات عديدة بتوفير كل المقومات الكفيلة بتطويرها وضمان تنافسيتها في السوق اللغوية العالمية، بينما تفتقر إليها لغات كثيرة، فتعاني من عراقيل قانونية وإيديولوجية وسياسية، وهو حال اللغة الأمازيغية، التي توجد فيها تنوعات لسانية عديدة داخل اللهجة الواحدة، «وذلك في جميع المستويات اللسانية، ولا توجد لهجة موحدة، مما يجعل اللغة الأمازيغية بحاجة إلى معيرة وتوحيد. وإلا فإن مصيرها سيكون إلى الزوال والاختفاء بشكل كامل مثل الفينيقيّة واليونانية والمصريّة القديمة، أو أنّها ستحوّل إلى لهجات موزعة على المناطق التي لم تخف منها... وإن كانت قواعدها العامة قد بقيت محفوظة على الرغم من تفرّعها إلى لهجات متباينة، فقواعد النحو والكتابة بصفة عامة بقيت موحدة بين جميع الناطقين بالأمازيغية»³¹. والسؤال الذي يطرح في هذا الصدد: إلى أي حدّ يمكن أن تتكامل الأبعاد الأكاديمية والسياسية في تهئية ومعيرة اللغة الأمازيغية؟

2 - معيرة اللغة الأمازيغية بين التحدّيات السياسية والأكاديمية

إذا كان نجاح انتقال اللغة من الوضع اللّهيّ إلى الوضع المعيار يرتبط بشكل كبير بمدى نجاعة التدبير «الأكاديمي»؛ أي تحري النهج العلمي في الأطوار المحددة لعملية التهيئة والمعيرة؛ وذلك بتشخيص الوضعيتين اللسانية والسوسiolسانية للغة، والتحديد الدقيق للوضعية المرغوب فيها، ثمّ تسطير استراتيجية واضحة، واختيار المقاربة الملائمة للمعطيات الراهنة، ثمّ بتدخل العامل «السياسي» في إصدار التشريعات اللازمة لتثبيت المعايير اللسانية، وترسيخ مخرجات البحث الأكاديمي في الحياة العامة، فإنّ هذه السيرورة تعرف اضطراباً كبيراً في حالة اللغة الأمازيغية بالمغرب. إذ يبدو التناظر والتباعد جليين بين البعدين

الأكاديمي والسياسي بدل تكاملهما في أداء أدوارهما. ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أنّ اللغة، كما يقول عبد السلام المسدي، «أجلّ من أن تترك بيد السياسيين، والسبب في ذلك أنّ رجال السياسة يصنعون الزمان الجماعي على مرآة الزمن الفردي، أما رجال الفكر، فينحتون زمنهم الفردي على مقاس الزمن الجماعي»³².

وقبل رصد تحليلات هذه القضية وفحص ملاساتها وتفكيك جوانبها المتشعبة، سنحاول بدايةً استعراض بعض الملامح التاريخية البارزة التي شهدتها اللغة الأمازيغية في العقود الثلاثة الأخيرة، لاسيّما أنّ من بين مقاصد تحرير هذه الورقة إمالة اللثام عن الظروف التي كانت وراء الانقلاب المفاجئ الذي طبع الخطاب السياسي المغربي بخصوص القضية الأمازيغية، من خطاب كان يرفض مجرد الحديث عن اللغة الأمازيغية إلى خطاب يحتفي بكلّ ما هو أمازيغي، معتبراً إياه مكوناً أساسياً لشخصية الإنسان المغربي.

2-1- التطوّر التاريخي لسيرورة معيرة اللغة الأمازيغية

يتحدّد أهمّ حدثٍ تاريخي شهدته اللغة الأمازيغية قبل مطلع الألفية الثالثة في الخطوة «المفاجئة» التي قام بها الملك الراحل الحسن الثاني يوم 20 غشت / آب سنة 1994م، عندما دعا في خطاب ثورة الملك والشعب إلى رد الاعتبار إلى الأمازيغية وإدماجها في المنظومتين التعليمية والإعلامية، قائلاً: «لذلك يجب ونحن نفكر في التعليم وبرامج التعليم أن ندخل تعليم اللهجات، علماً أنّ تلك اللهجات قد شاركت اللغة الأم، ألا وهي لغة الضاد ولغة كتاب الله تعالى ولغة القرآن الكريم في فعل تاريخنا وأجدادنا»³³. فاستبشر الأمازيغي حينها خيراً، والتمسوا في تلك الكلمات الدافئة منابت الأمل وعبير الفأل. لكن لم تأخر هذا الودّ للقضية الأمازيغية إلى أن شارفت الألفية الثانية على النهاية؟ ولم حوشر الأمازيغيون ونُكِّل بهم علانيةً، وعُزلوا في المناطق غير «التافعة»، ومُسخت هويتهم طوال عقودٍ متتاليةٍ من تاريخ المغرب الحديث؟ ألم تكن المنظومة السياسية على درايةٍ بأمازيغية المغرب؟ أم كانت تخشى من أن تشكّل عامل تشتيتٍ لوحدة المغاربة؟ ومهما كان الأمر، قد يكون أهمّ مطلبٍ حقّقته القضية الأمازيغية بالمغرب في نهاية الألفية الثانية هو إضفاء هذه الشرعية عليها، وجعلها قضيةً وطنيةً كبرى. فصار كلّ واحدٍ يتمنّع بحقّ الإسهام في الدفاع عنها أو التّضال من أجلها، دون أيّ ملاحقةٍ أمنيةٍ أو متابعةٍ قانونيةٍ أو رقابةٍ ثقافيةٍ.

وهكذا مع بداية الألفية الثالثة، جاء التأكيد الرسمي، مرّةً أخرى، في خطاب العرش ليوم 30 يوليوز / تموز 2001م، حين أعلن الملك محمد السادس عن إدراج اللغة الأمازيغية لأول مرّة في المنظومة التربوية، ثمّ

أكد بعد شهرين من ذلك في خطاب «أجلديز» يوم 17 أكتوبر / تشرين الأول 2001م «أنّ الأمازيغية التي تمتد جذورها في أعماق تاريخ الشعب المغربي، هي ملك لكل المغاربة بكل استثناء، وعلى أنه لا يمكن اتخاذ الأمازيغية مطية لخدمة أغراض سياسية، كيفما كانت طبيعتها»³⁴. فتأسس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وأدرجت الأمازيغية في مناهج التعليم بحرف «التيفيناغ» سنة 2003م. وفي سنة 2006م، تقرّر دخولها في الإعلام الرسمي، وأنشئت القناة التلفزيونية الأمازيغية (القناة الثامنة) سنة 2010م، ثم جاء قرار جواز الاستعانة بترجمين للأمازيغية بالمحاكم. ليتقرّر ترسيمها بعد ذلك في دستور 2011م. فأضحت أولوية سياسية للدولة المغربية، حيث جاء في التصريح الحكومي لسنة 2012م: «الأمازيغية ضمن أولويات الحكومة، وأنّ قانونها سيتم إعداده في إطار الحفاظ على المكتسبات، وهي: كما هو معلوم: الإلزامية، والتعميم، والتوحيد، وتيفيناغ»³⁵.

غير أنّ جلّ هذه القرارات عرّفت تعثرات كبيرة، ولم تنجح عموماً في رفع «الحجر» عن الأمازيغية. فإذا كان مقرراً تعميمها في التعليم، فإنّها لم تنجح منذ 2003م إلّا بنسب ضعيفة جدّاً، كما استمرّ منع إطلاق أسماء أمازيغية على المواليد وتسجيلها في الحالة المدنية. كما لا تزال الأمازيغية مجرد أشكال تراثية جوفاء، لا تكتسب أهميتها إلّا إذا تمّ توظيفها فيما هو فولكلوريّ معروض في سوق السّياحة (غناء، ولباس، ومكوّنات طبيعية، وأدوات تراثية، وزينة...).

وبناءً على ذلك، لا يمكن تحقيق أيّ رؤية منفتحة على المكوّن الأمازيغيّ إلّا من خلال تنزيلها على أرض الواقع في مختلف الأبعاد الاجتماعية والتربوية والقانونية والإعلامية...، وتفعيل دور مؤسسة قوية تنصبّ على دراسة اللغة الأمازيغية بشكل علمي دقيق وعميق في شتى مكوّناتها وتجلياتها وحقوقها المعرفية والتاريخية والواقعية. لأنّه «لا يمكن أن تعتبر لغة حيّة إلّا إذا دخلت في الاستعمال اليوميّ وفي نشر المعرفة العلمية»³⁶. ولذلك سارع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية منذ 08 ماي 2002م إلى القيام بالمعيرة اللسانية للغة الأمازيغية، فأصدر العديد من المعجمات والمسارد والأعمال الأدبية واللغوية، بعد أن ضمّ في مختبراته أكاديميين ومتخصّصين في العديد من الحقول المعرفية، كلّهم رغبة في الانتقال بالأمازيغية من الوضع الشّفويّ إلى الكتابي.

2-2- المَعْيَرَةُ الْمَغْرِبِيَّةُ لِلُّغَةِ الْأَمَازِغِيَّةِ

خيّم، بالنسبة لمعيرة اللغة الأمازيغية في المغرب، هاجس الموازنة بين إعداد لغة معيار قابلة للتدريس والتدوين من جهة، والتوجّس من إمكانية خلق انفصامٍ عن التّحقّقات اللّغوية المتداولة محلياً، من جهةٍ أخرى. وقد انطلقت هذه السيّورة بوضع وزارة التّربية الوطنيّة «منهاج تعليم اللّغة الأمازيغية» قبل أن يتهيكّل المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية سنة 2011م، ليتمّ تطويره بعد ذلك داخل اللّجنة المشتركة بين المؤسّستين. وقد تواصل بعد ذلك العمل في هذا الورش المفتوح في شقيّه اللّسانيّ - الأكاديميّ والسيّاسيّ - الحكوميّ، على الرّغم من كلّ التّوترات التي شهدتها وما يزال يشهدها إلى اليوم.

2-1- المَعْيَرَةُ الْأَكَادِيمِيَّةُ لِلُّغَةِ الْأَمَازِغِيَّةِ فِي الْمَغْرِبِ

قد يكون تبني «مقاربة الواحد والمتعدّد» في معيرة اللّغة الأمازيغية في المغرب مناسباً لوضعيتها اللّسانية لأنّ بنيتها العميقة تتخلّلها تحقيقات جهويّة وتنوّعات محليّة على شكل لهجات متفرّقة. لا سيّما أنّ تبني هذه المقاربة اللّسانية الخاصّة جاء تأسيساً بالعديد من اللّغات العالميّة كالإنجليزيّة والفرنسيّة والعربيّة في تعاملها مع البعد اللّهجيّ؛ فبالرجوع مثلاً إلى تاريخ كلّ من اللّغة الأمازيغية والعربيّة، يتّضح، من حيث مراحل تطوّرها، أنّهما مرّتا من أطوار تكاد تتشابه من حيث الأساس البنائيّ الذي يرتبط بالتحوّلات الصّوتيّة أو المعجميّة أو التركيبيّة أو التّداوليّة الخاصّة بكلّ لغة،... فأصل اللّغة العربيّة واحد، لكنّها ظلّت على شكل لغاتٍ أو لهجاتٍ كثيرة، تختلف من قبيلةٍ لأخرى، وجاء الإسلام فوحّدها وقلّص من نفوذ لغات القبائل، ثمّ أصبح كلّ بلدٍ عربيّ في العصر الحديث منفرداً بلهجةٍ معيّنة، تنسب إلى القطر الذي تنتمي إليه، كالسودانيّة والعراقيّة والتّونسيّة والمغربيّة وغيرها. وكانت اللّغة الأمازيغية، من جهتها، واحدةً (pan-berbère)، ونظراً لشساعتها في بلاد «تامازغا»، التي استوطنتها العشائر الأمازيغية، وتنقلت في تضاريسها المتنوّعة، وبسبب الانقسام الجيوسياسيّ الذي ساد لزمنٍ طويلٍ مناطق شمال إفريقيا، انقسمت اللّغة الأمازيغية، وانفردت كلّ جهةٍ بلهجةٍ خاصّة. وهذا أمرٌ معتادٌ في سائر اللّغات، لأنّها كما قال دي سوسير (De Saussure)، إذا تركت وشأنها لا تكون إلّا في صورة لهجاتٍ لا تنتهك إحداها الأخرى، فيكون محكوماً عليها بأن تتجزّأ تجزّؤاً غير محدودٍ³⁷.

بيد أن العناصر التي توحد بين هذه اللهجات أكثر من التي تفرق بينها، وهي ظاهرة ليست قصراً على المغرب فحسب، بل توجد حتماً في الغرب المتقدم والعالم المتأخر، حيث تتعايش في الولايات المتحدة الأمريكية ودول أوروبا وآسيا أكثر من لهجة ولغة؛ بينما يعرف المشهد اللساني المغربي مجموعة محدودة من اللغات واللهجات، وهي على الأقل خمسة أنساقي لسانية؛ فمن السكان من يتكلم اللغة العامية أو الأمازيغية ولا يعرف غيرهما، أو العامية والفصحى، أو الأمازيغية والفصحى، أو العامية والفرنسية.

ومن أجل استعمال رسمي ووظيفي للغة الأمازيغية في مختلف مجالات الحياة العامة ينبغي التطرق لأمرين غاية في الأهمية والاستعجال، أولهما إيجاد لغة أمازيغية موحدة، وثانيهما تهيئة معجم علمي وتقني جديد يلائم هذا التوحيد³⁸. وبالتنظر إلى ما تم تحقيقه في هذين المستويين، يمكن القول إن اللغة الأمازيغية أضحت جاهزة للتداول الرسمي. ما دام العمل اللساني قد انتهى إلى وضع دعائم لغوية واضحة، وأبرز قواعد معيارية قابلة للتدريس، ورُكّي لكتابتها حرف "تيفيناغ"، وحافظ على طريقة عمل اللغة وانتظامها الداخلي، ونما المشترك بين الفروع، وحيد التحقيقات المحلية³⁹. وتدرج كل هذه الاستراتيجيات فيما أسماه جان كالفني أنماط التدخل في اللغة، وهي تقوم على ثلاثة أبعاد متكاملة⁴⁰:

❖ **البعد اللهجي:** عبر تبني أحد الأشكال اللهجية السائدة أو بناء نخط جديد يتأسس على الأشكال المنتشرة في المنطقة عند الشروع في عملية المعيرة، وهذه الطريقة الأخيرة هي التي تم اختيارها لمعيرة اللغة الأمازيغية في المغرب.

❖ **البعد المعجمي:** من خلال العمل على خلق وحدات معجمية جديدة استناداً إلى الآليات النيوولوجية المعروفة في علم المفردات والمصطلحية، مثل: النحت والترجمة والاقتراض...، لتمكّن اللغة الأمازيغية من التعبير عن مضامين خاصة كان التعبير بها يتم بلغة أخرى (السياسة، أو الاقتصاد، أو العلوم التجريبية...). وقد أصدرت، في هذا الإطار، مراكز "التهيئة اللغوية" و"الدراسات التاريخية والبيئية" و"البحث الديداكتيكي والبرامج التربوية" بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية عدداً كبيراً من المعجمات والأعمال اللغوية التي غطت جوانب كثيرة من الحقول المعرفية، مثل:

● المعجم الأمازيغي الجيولوجي (فرنسي - أمازيغي / أمازيغي - فرنسي): صدر تحت إشراف

سعيد كامل سنة (2006م)؛

- معجم اللغة الأمازيغية (Vocabulaire de la Langue Amazighe) (Français - Amazighe): أصدره مركز التهيئة اللغوية (CAL) سنة 2006؛
- المصطلحات الأمازيغية في تاريخ المغرب وحضارته: مسرد مصطلحي مهم أصدره مركز الدراسات التاريخية والبيئية تحت إشراف محمد أحمم سنة 2006م؛
- معجم الإعلام (عربي - أمازيغي - إنجليزي - فرنسي): مسرد خصته مركز التهيئة اللغوية بالمعهد للمصطلحات الإعلامية والاتصالية، ضم حوالي 774 مصطلحاً، وصدر سنة (2009م)؛
- معجم النحو (فرنسي - أمازيغي - إنجليزي - عربي)، ضم حوالي 352 مصطلحاً، وصدر سنة (2009م)؛
- معجم اللغة الأمازيغية (أمازيغي - عربي / عربي - أمازيغي): معجم تربوي صدر سنة (2009م)؛
- مُصطلحيّة الاتصال السّميّ البصريّ: مسردٌ وظيفي صدر سنة (2012م)، وضمّ حوالي 335 مدخلاً، عبّر عنها بالعربية والفرنسية والانجليزية؛
- معجم "المصطلحات الجغرافية الأمازيغية": معجم أصدره مركز الدراسات التاريخية والبيئية بالمعهد سنة (2011م) تحت إشراف حسن رامو؛
- المعجم المدرسي (Lexique Scolaire): عمل معجمي موضوعاتي أصدره مركز البحث الديداكتيكي والبرامج التربوية سنة 2011م؛
- المعجم النحوي للأمازيغية (Vocabulaire Grammatical de l'Amazighe): لفتاحة عامر وفريق مركز التهيئة اللغوية، صدر سنة 2011م؛
- مُصطلحيّة الإدارة (الأمازيغية - العربية - الفرنسية): لفتاحة عامر وأعضاء مركز التهيئة اللغوية، صدر سنة 2015م؛
- المعجم العام للغة الأمازيغية (Dictionnaire Général de la Langue Amazighe): يعتبر أهم الأعمال المعجمية التي أشرف المعهد على إصدارها منذ تأسيسه، بالنظر إلى حجمه ومدى استقصائه لمفردات اللغة الأمازيغية، صدر سنة 2017م؛

• مُعْجَمُ الْمَصْطَلَحَاتِ الْقَانُونِيَّةِ (أَمَاوَالُ ارْزُقَان) سنة 2018م؛

❖ **الْبُعْدُ الْكِتَابِيُّ:** يتأسس هذا المستوى على بناء وتشكيل نمط خطي للغة الشفوية، أو تغيير الخط المعتمد فيها سلفاً، أو أن يمس التغيير فقط نظامها الألفبائي حذفاً أو إضافةً. وقد كانت هذه المسألة من أهم النقاط الخلافية التي واكبت عملية التدخل في اللغة الأمازيغية قبل ترسيم "تيفيناغ"، حيث أفرزت انقسامات حادة بين الفرقاء والباحثين الأمازيغيين، بسبب الخلافات التاريخية والثقافية والإيديولوجية والدينية... وقد قام هذا الخلاف على ثلاثة مستويات من الرسم:

• **الرَّسْمُ اللَّاتِينِي:** دافعت عن هذا الخيار بعض التوجهات الفكرية التي استندت إلى فعالية اللغة اللاتينية لدى الشعوب التي تبنت حروفها، مثل: الروسية والتركية وبعض فروع اللغة الجرمانية...⁴¹، لا سيما مع توفر قاعدة تعليمية تعلمية مبنية بهذا الخط، إضافةً إلى عددٍ مهمٍّ من الأعمال الإبداعية (شعر وقصة ومسرح ورواية...) بقيت منذ الاستعمار الفرنسي. غير أن تبني هذا الحرف يحمل في حثيثاته أبعداً إيديولوجيةً تكتسب التبعية واستدامة الاستيطان الغربي، وهو نابغ عند بعض مناصريه من عقدة الغير و"التلذذ بالتبعية"، ومن عقدة "كره الجلاد وعشقه في آنٍ واحدٍ"⁴². ويعترف روني باصي René (Basset) نفسه بصعوبة القبول به خياراً تقنياً ومنهجياً: «حاولنا مراراً استعمال الحروف اللاتينية، لكن لم تفلح أي صيغة من تلك الصيغ في بلوغ الدقة المطلقة»⁴³. بينما يستند معارضوه إلى التجربة الصينية خلال أربعينات القرن الماضي، حين اضطرت الدولة إلى تبني الرسم اللاتيني بدعوى أن الرسم الصيني معقدٌ ومتخلفٌ، ولا يساير المستجدات الثقافية والحضارية المعاصرة، فصدرت صحفٌ كثيرةٌ بالرسم الجديد، لكن الصينيين أعرضوا عنه، وأجبروا الدولة على التراجع عن قرارها، والعودة إلى الرسم القديم الذي يحمل هويتهم وفكرهم⁴⁴.

• **الرَّسْمُ الْآرَامِي الْعَرَبِي:** استند مناصرو تبني هذا الخط لكتابة اللغة الأمازيغية على القواسم المشتركة بين اللسانين العربي والأمازيغي وبالنظر للتدخلات التي وجدت بينهما، خاصةً أن أول رسم عرفته الأمازيغية هو الرسم العربي، وقد كتبت به في المغرب إلى غاية السبعينات، عدا بعض كتابات المعمرين وضباط المخابرات التي دوّنت باللاتينية. كما يظهر الاستعمال أيضاً قواسم صوتية ودلالية كثيرة

في زخم الاحتكاكات اللغوية على مستوى الاستبدالات التي جرت في الساحة الجيوسياسية إلى أن وصلت حدّ اضمحلال الأمازيغية أو ذوبانها في العربية⁴⁵. فضلاً عن عوامل كثيرة، مثل:

✓ كتابة الأمازيغية بالحرف العربي سيساهم في التقارب الأخوي بين العرب والأمازيغ وطنياً واجتماعياً ونفسياً...

✓ مواكبة اللغة العربية للتطور المستمر الذي تشهده الإعلاميات الآلية والتكنولوجيات الحديثة عكس "تيفيناغ".

• **الرسم بالتيفيناغ:** كانت للغة الأمازيغية كتابة قديمة خاصة بها «ذات طبيعة أجدية صامتة، وما يزال يستعمل وجه من أوجهها في وقتنا الزاهر لدى أمازيغي المناطق الصحراوية "الطوارق" الذين يطلقون عليها تسمية «تيفيناغ». وبهذه الألفبائية تم تحرير المنقوشات القديمة التي تسمى «الليبية الأمازيغية»⁴⁶. وإن كان الثابت لدى الباحثين في الأركيوسايتيات أنّ الأمازيغ لم يخلفوا إنتاجاً علمياً أو أدبياً بهذه الحروف، في حين كتبوا باللغات اللاتينية والعربية واليونانية، وحتى عندما أسسوا دولاً خاصة بهم على غرار التوميديّة والمرابطيّة لم يختاروا الكتابة بلغتهم، وحافظت بالتالي على شفهيّتها إلى يومنا هذا⁴⁷. ولأنّ المحيط المعقّد حيث نعيش يفرض على المجتمعات الانتقال باللغات إلى الأنساق الكتابية، ليس فقط لتطور "اللغة الأمازيغية" وثقافتها، وإنما أيضاً لبقائهما، والعالم الذي كان يحمل الشفاهية بدأ ينهار تحت أعيننا والمجتمعات التي كانت تحملها انشطرت⁴⁸.

وهكذا تكون كتابة الأمازيغية بالتيفيناغ سعيّ حثيث للاحتفاظ بشخصيتها، لأنّ «المكتوب به ليس وسيلة أو رزمة نلف بها أيّ سلعة، بل إنّ الخطّ رمزٌ للشخصية، كما أنّه حاملٌ لحمولة ثقافية وانتماء حضاري»⁴⁹. ومن ثمّ قد يكون أفضل حلّ للأمازيغية في المغرب، على الرغم من كلّ الانتقادات التي يمكن أن يجزّها هذا الخيار مثل صعوبته ومحدودية انتشاره وقابلية تطويره إعلامياً. وكلّها أمورٌ مستبعدة لأنّ التقدّم المعلوماتي قد استوعب ثمانية آلاف حرفٍ صينيّ فكيف لا يدمج ثلاثة وثلاثين حرفاً من تيفيناغ كتلك التي وضعها خبراء المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. لا سيّما أنّه لا كمال لأيّ خطّ مهما كان، والخطوط على أشكالها وألوانها قابلةٌ للتطوير والتجويد⁵⁰. وما تحتاجه هو فقط المواكبة السياسية الفعّالة.

2-3- المَعِيرَةُ السِّيَاسِيَّةُ لِللُّغَةِ الْأَمَازِغِيَّةِ فِي الْمَغْرِبِ

واكبت الجبهة السياسية، من جهتها، معيرة اللغة الأمازيغية، وإن كانت تدخلاتها متأخرة نسبياً عن السَّيْرورة اللِّسَانِيَّة الأَكاديمِيَّة، ممَّا جعلها تتعرَّض لانتقاداتٍ شديدةٍ من لدن الفعاليات الفكرية والثقافية الأمازيغية. ويمكن إجمال هذه التدخلات في جانبين كبيرين: ترسيمها في الدستور سنة 2011م، وإصدار القانون التنظيمي⁵¹ 26.16 سنة 2019م.

2-3-1- اللُّغَةُ الْأَمَازِغِيَّةُ فِي الدُّسْتُورِ الْمَغْرِبِيِّ لِسَنَةِ 2011م

خصَّ الدُّسْتُورُ الْمَغْرِبِيُّ الفصلَ الخامسَ بنوده السَّتَّة لتسريع الموارد الضَّابطة للحقِّ الثقافيِّ واللِّغويِّ وتقنينه، وقد جاء فيه: "نظراً العربية اللغة الرسمية للدولة. وتعمل الدولة على حمايتها وتطويرها، وتنمية استعمالها. تعدّ الأمازيغية أيضاً لغةً رسميةً للدولة، باعتبارها رصيداً مشتركاً لجميع المغاربة، بدون استثناء. يحدّد قانونٌ تنظيميٌّ مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية، وكيفية إدماجها في مجال التعليم وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية، وذلك لكي تتمكن من القيام مستقبلاً بوظيفتها، بصفتها لغةً رسميةً"⁵².

وإذا كان هناك من يرى أنّ ترسيم الأمازيغية قد يشكل كارثة خطيرة بالهوية المغربية وبالوحدة اللغوية والحضارية للمغاربة، بالنظر إلى مساهمة ذلك في إضعاف هذه اللغة فضلاً عن العربية، ممَّا سيزيد من قوّة اللغة الأجنبية "الفرنسية"، الّتي تعرف ديناميّة كبيرة في المجتمع المغربي على مستوى الخطاب اليوميِّ والمعاملات التجاريّة والإداريّة... فإنّ الإقرار بالأمازيغية لغةً رسميةً للدولة، واعتبارها رصي́داً مشتركاً لجميع المغاربة دون استثناء، تترتب عنه حقوق لغويّة وثقافيّة يمتنع بها المغاربة دون تمييز، تتمثّل خاصّةً في استعمال اللغة الأمازيغية للتواصل بمختلف أشكاله ووظائفه ودعاماته، كما يترتب عنه التزام الدولة بضمان تعليمها وتعلّمها.

وعلى الرّغم من أنّ قراءة النصوص القانونيّة وتفكيك مضامينها هو من اختصاص فقهاء القانون والباحثين في قضاياها، إلّا أنّ ما يهمّ في هذا الصّدد هو فحص الجانب المتعلّق باللغة الأمازيغية، الّذي يمكن اعتباره عنصراً جديداً في الوثيقة الدستوريّة الجديدة، ولعلّه يعدّ أهمّ قيمة مضافة انطوت عليها، حيث أقرت باعتمادها لغةً رسميّة ثانية. وإن كان هذا الإقرار يشوبه بعض اللبس والغموض، ويتعلّق بطبيعة السّياقين التّصويّ والواقعيّ الّذي جاء فيه⁵³. فعندما نقرأ العبارة الّتي ورد فيها معطى ترسيم اللغة الأمازيغية، ندرك

أما أنصفت هذه اللغة بقدر ما كشفت أيضاً عن عجز واضح في التعاطي مع وضعيتها الهشة، التي لا تؤهلها لأن تتبوأ موقع لغة رسمية "ثانية" في المغرب، ثم إنها لم تفسر جيداً المقصود منها.

فاللغة العربية تعتبر من خلال هذه الفقرة هي اللغة الرسمية الأولى، ثم تليها اللغة الأمازيغية، مما يعني أن هذه الأخيرة تأتي في الدرجة الثانية بعد اللغة العربية، وهذا ما قد يؤوله أي أمازيغي بشكل «سلي»، ليس لأن اللغة الأمازيغية وردت في المرتبة الثانية على مستوى النص، وإنما لأن وضعيتها الراهنة لا تسمح بأن تكون رسمية إلا على مستوى النص الدستوري، أما على مستوى الواقع، فهي في ميسس الحاجة إلى البناء والتفعيل والإدماج، ليس بسبب غياب الجاهزية اللسانية «الأكاديمية»، ولكن لغياب إرادة سياسية حقيقية، مما يرسخ منطق التسويف والتأجيل، عوض الانكباب الفوري على ترفيتها وتأهيلها، وهذا ما يستحضر تاريخياً سيناريو الاعتراف بالأمازيغية وإحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وإدخال هذه في المنظومة التعليمية المغربية الرسمية؛ إذ بعد مضي زهاء عقدين من الزمن عن ذلك، اكتشف الأمازيغ أن تنزيل الدستور على أرض الواقع يتم بشكل بطيء جداً. ومن هنا ينشأ التخوف من أن يتكرر السيناريو نفسه، فيظل هذا الترسيم مجرد إجراء دستوري لا غير، جاء ليمتص غضب الشارع الأمازيغي.

ويقتر هذا النص الدستوري، من جهة أخرى، بأن اللغة الأمازيغية تحتاج قانوناً ينظم مراحل تفعيل ترسيمها وإدماجها في شتى مناحي الحياة العامة، لكنه في الوقت ذاته يتحدث عن لفظة "مستقبلاً"، ما سيجعل المدة الزمنية لترسيمها تعرف نوعاً من التمديد. كما أنه لم يشر إلى إعادة الاعتبار إلى اللغة الأمازيغية التي قاست من ويلات الحيف والاقصاء منذ الاستقلال إلى تاريخ صدور الدستور. ما دامت الدساتير الخمسة السابقة لم تشر إلى هذا المضمون السوسولوجي بشكلٍ مطلق، مما يستدعي، ولو رمزياً، التفكير فيما قد يسهم في إحياء الذاكرة الجماعية للمجتمع المغربي، بوصفه نوعاً من جبر الضرر.

2-3-2- الأمازيغية في القانون التنظيمي 26.16

عادةً ما تكتب الدساتير بصيغٍ عمومية تؤكد على مبادئ عامة، ثم تأتي التفاصيل الدقيقة والمضامين الصريحة في القوانين التنظيمية. وبالنسبة للغة الأمازيغية، فقد أصبحت من خلال المنطوق الدستوري لغة رسمية للدولة المغربية منذ 2011م، إذ يقول: «يحدد قانون تنظيمي مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية، وكيفية إدماجها في مجال التعليم، وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية، وذلك لكي تتمكن من القيام مستقبلاً بوظيفتها، بصفتها لغة رسمية»⁵⁴. وهو ما تحقق بعد مصادقة البرلمان على

القانون التنظيمي 26.16 في يوليوز 2019م. فما الجديد الذي حمله معه هذا القانون؟ وإلى أي حد استجاب لمطالب الحركة الثقافية الأمازيغية؟

2-3-2-1- توصيف القانون التنظيمي 26.16

يتكون هذا القانون التنظيمي من 35 مادة موزعة على عشرة أبواب. يتضمن الباب الأول منها أحكاماً عامة (المادتان الأولى والثانية)، ويتعلق الباب الثاني بإدماج الأمازيغية في مجال التعليم (المواد 3-8)، والثالث بإدماج الأمازيغية في مجال التشريع والتنظيم والعمل البرلماني (المواد 9-11)، والرابع بإدماج الأمازيغية في مجال الإعلام والاتصال (المواد 12-17)، والخامس بإدماج الأمازيغية في مختلف مجالات الإبداع الثقافي والفني (المواد 18-20)، والسادس باستعمال الأمازيغية بالإدارات وسائر المرافق العمومية (المواد 21-26)، والسابع بإدماج الأمازيغية في الفضاءات العمومية (المواد 27-29)، والثامن بإدماج الأمازيغية في مجال التقاضي (المادة 30)، والتاسع بمراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية وآليات تتبعه (المواد 31-34)، والعاشر بأحكام ختامية (المادة 35).

وبناءً على هذه المواد، يجب على الدولة المغربية أن تصدر القطع والأوراق التقديرية والطوابع البريدية وأختام الإدارات العمومية باللغة الأمازيغية إلى جانب اللغة العربية، إضافة إلى الوثائق التي يُسلمها ضباط الحالة المدنية، والوثائق الصادرة عن السفارات والقنصليات بالمملكة. كما ينبغي على الدولة في مجال القضاء أن تضمن للمتقاضين والشهود الناطقين بالأمازيغية الحق في استعمال اللغة الأمازيغية والتواصل بها خلال إجراءات البحث والتحري، بما فيها مرحلة الاستنطاق لدى النيابة العامة وإجراءات التحقيق والجلسات بالمحاكم والترافع وإجراءات التبليغ والنطق بالحكم.

كما يجب بمقتضى هذا القانون استعمال اللغة الأمازيغية في أشغال الجلسات العمومية للبرلمان، بحيث يلزم توفير الترجمة الفورية من اللغة الأمازيغية وإليها، ونقل الجلسات التشريعية مباشرة على القنوات التلفزية والإذاعات العمومية الأمازيغية مصحوبةً بترجمة فورية. ويجب على القنوات والإذاعات العمومية بث الخطب والرسائل الملكية والتصريحات الرسمية للمسؤولين العموميين مصحوبةً بترجمتها الشفهية أو الكتابية إلى الأمازيغية، إضافة إلى استعمالها في اللوحات وعلامات التشوير المثبتة على الواجهات وداخل مقرات الإدارات والمؤسسات العمومية. ويقضي هذا القانون أيضاً بتحرير الوثائق الرسمية باللغة الأمازيغية كالبطاقة

الوطنية للتعريف وعقد الزواج وجوازات السفر ورخص السياقة وبطاقات الإقامة المخصصة للأجانب ومختلف الشواهد المسلمة من قبل الإدارة المغربية.

2-2-3-2- قراءة نقدية للقانون التنظيمي 26 - 16

لقد استهدف هذا القانون التنظيمي إعادة الاعتبار إلى الأمازيغية من خلال تعزيز الأبحاث العلمية المرتبطة بتطويرها، وكذا تشجيع دعم الإنتاج الإبداعي الأمازيغي، وتوسيع دائرة تداولها في مختلف جوانب الحياة العامة. ورغم ذلك تشوبه عيوب كثيرة، لعل من أهمها:

⑤ **الاهتمام بالتعبيرات والتنوعات اللسانية المتداولة على حساب اللغة المعيار:** فإذا كان هذا القانون يقدم ضمانات تشريعية تلزم الدولة بالمحافظة على الأمازيغية في غناها وتعدد اللسانيتين، فإن السؤال يبقى مطروحاً بخصوص وظيفة «اللغة الأمازيغية المعيار» في مجال التربية والتكوين ومختلف اتجاهات الحياة العامة. وبما أن الأمازيغية تعدّ حقاً لجميع المغاربة بدون استثناء، فإنّ تدريس لغة واحدة مشتركة موحدة ومعمّرة في كلّ جهات المملكة يعدّ المدخل الأساس المحقق لهذا المطلب، فضلاً عما يستوجبه ذلك من موارد بشرية مؤهلة ووسائل لوجيستكية كافية.

⑥ **تكريس التلهج عوض المعيرة:** تقول الفقرة الثانية من المادة الأولى: «ويقصد باللغة الأمازيغية في مدلول هذا القانون التنظيمي مختلف التعبيرات اللسانية الأمازيغية المتداولة بمختلف مناطق المغرب، وكذا المتنوع اللسني والمعجمي الأمازيغي الصادر عن المؤسسات والهيئات المختصة». ومن ثم تحرق النصّ الدستوري الذي يقول: «تعدّ الأمازيغية أيضاً لغة رسمية للدولة»، مستعملاً لفظ «الأمازيغية» بصيغة المفرد، وليس بصيغة الجمع كما جاء في الفقرة السابقة. كما أن الدستور يعني الأمازيغية الواحدة والموحدة، وليس تعبيراتها اللهجية المختلفة، والدليل على ذلك أنه خصّص الفقرة الخامسة من الفصل الخامس للعناية بالتنوعات اللهجية، دون أن يذكر ضمنها الأمازيغية: «تعمل الدولة على صيانة الحسانية وعلى حماية اللهجات والتعبيرات الثقافية المستعملة في المغرب»⁵⁵.

⑦ **هلامية الزمن واستعمال اللغة التسويقية:** لقد جاءت المصادقة على القانون متأخرة جداً بالنظر إلى صدور الدستور سنة 2011م، كما أنه لا يلزم الدولة بأمر محوريّ تتعلق بالتعليم والإعلام، حيث جاء عبارات فضفاضة وحملّة لأوجه يمكن تأويلها في كلّ الاتجاهات. فإذا كان القانون عامّة عبارة

عن قواعد ملزمة، فإن صياغتها في هذا القانون يطغى عليها الطابع الإنشائي اللغوي - الفني، حيث تعطى قراءة مواده انطباعاً بأنها ذات حمولة أخلاقية معيارية تتخذ صورة تصريح بالشرف أو إعلان مبادئ، وليس قواعد قانونية ملزمة. كما يؤثر طغيان استعماله لكلمة «يمكن» التي تتكرر في نصه ثلاث مرات (المادة: 5، والمادة: 6، والمادة: 9) على غياب أي إلزامية له، مما يفسح المجال للتماطل تحت ذريعة الإمكانات والظروف العامة. فضلاً عن عدم الحفاظ على المكتسبات السابقة في مجال المؤسسات العاملة في مجال تطوير الأمازيغية (المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية).

— وإذا كان منطق تنزيل الحقوق يقتضي التدرج بالتوازي مع مختلف الإمكانات والاعتبارات مقبول نسبياً، إلا أن المدد الزمنية المحددة في هذا القانون يُعتبر مؤثراً سلبياً على غياب رغبة حقيقية لدى أصحاب القرار في الأجرأة. فمن أصل 35 مادة، نجد 20 مادة محددة زمنياً؛ فيما يتعلق بخمس سنوات على الأكثر نجد (المواد 4 "الفقرة الثانية" و 7 و 9 و 10 "الفقرة الأولى" و 12 و 13 و 14 و 15 و 20 و 24 و 27 و 28 و 29)، وبخصوص عشر سنوات على الأكثر، نجد (المواد 4 "الفقرة الثالثة" و 6 و 10 و "الفقرة الثانية" و 21 و 22 و 26 و 30) وفيما يتعلق بخمس عشرة سنة على الأكثر، نجد المادتين 11 و 23. وعندما نتأمل هذه الأبعاد الزمنية في مستوياتها الكرونولوجية، نصل إلى أن المنطق الذي سعى إلى «إقصاء الأمازيغية» منذ الاستقلال ما يزال متواصلاً إلى غاية اليوم، وإلا فلماذا انتظار عشر سنوات لتفعيل المادة 21 المتعلقة بكتابة البيانات المتضمنة في الوثائق الرسمية باللغة الأمازيغية إلى جانب العربية كبطاقة التعريف، وجواز السفر، ورخصة السياقة...؟

⑤ **تَرْسِيمُ التَّوَاصُلِ لَا الْأَسْتِعْمَالِ الْكِتَابِيِّ:** يحتزل القانون التنظيمي تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية في هدفٍ وحيدٍ هو «التواصل»: «ويهدف هذا القانون التنظيمي إلى تعزيز التواصل باللغة الأمازيغية في مختلف المجالات العامة ذات الأولوية، باعتبارها لغة رسمية للدولة»⁵⁶. وبالرجوع إلى السياقات العامة التي جاءت فيها كلمة «تواصل» في هذا القانون، نجد أن المقصود بها هو فقط الاستعمال الشفوي للأمازيغية، وليس تفعيل طابعها الرسمي كما هو منصوص عليه في الدستور.

⑥ **اسْتِحَالَةُ التَّطْبِيقِ الْحَرْفِيِّ لِلْقَانُونِ التَّنْظِيمِيِّ:** يظهر ذلك مثلاً في مجال «التقاضي»، الذي خصّه القانون بمادة واحدة هي المادة 30؛ إذ لا تتضمن ما من شأنه، ولو بعد مدّة طويلة من التأهيل

والمعيرة، أن تُكتب يوماً ما باللغة الأمازيغية الأحكام ومختلف القرارات القضائية، والمذكرات الترافعية، وسجلات كتابة الضبط، ومحاضر الشريعة القضائية، كما تُكتب اليوم بالعربية. ولا تتضمن أيضاً ما يفيد أن المواطنين سيكونون قادرين على تقديم طلباتهم وشكاياتهم إلى الإدارة محترمة بالأمازيغية، وستجيب عنها هذه الإدارة باللغة نفسها. كما لا ينفي اللجوء إلى الترجمة بالنسبة إلى الأمازيغية الطابع الرسمي، بل يجعل منها لغة أجنبية، يُعطي القانون لمستعملها الحق في أن يستعين بترجم حتى يتواصل مع الموظف الذي يستعمل لغته الرسمية⁵⁷.

⑤ تكريس مَسَلِكِيَّاتٍ تَمَيِّزِيَّةٍ سَابِقَةٍ لِلدُّسْتُور: لم يهتم هذا القانون التنظيمي بحق الأمازيغ في تسمية أبنائهم بأسماء أمازيغية، وهي التي كانت محط دعاوى قضائية عديدة انتهى حلها بتأييد القرارات الإدارية. وبهذا حُرم عدد كبير من المواطنين المغاربة من تسمية أبنائهم بأسماء أمازيغية.

⑥ النُّكُوصِيَّةُ وَالسِّيَافِيَّةُ عَلَى مَسْتَوَى الْمُكْتَسَبَاتِ السَّابِقَةِ: عادت الدولة بعد تقديمها للقانون رقم 04.20، المتعلق بالبطاقة الوطنية للتعريف الجديدة، إلى ما قبل سنة 2011م، أي إلى ما قبل الترسيم الدستوري للأمازيغية، وصدر قانونها التنظيمي، مستحقةً بما وبكل ما تقرّر لصالحها، بعدما غيّت حرف "تيفيناغ" من واجهة هذه الوثيقة الرسمية، بما يذكر بسيرة "سيزيف" (نسبةً إلى شخصية «سيزيف» في الأسطورة اليونانية الذي حكمت عليه الآلهة بأن يحمل صخرةً إلى قمة الجبل، فكان كلما أوصلها تدحرجت منه إلى الأسفل ليعود إلى حملها من جديد). وفُسر هذا الغياب بوجود إشكال تقني مرتبط بالشيفرة البرمجية الأمنية، ويكون سجلات المواطنين كشاهد الإقامة وعقود الزيادة غير مدرجة بالأمازيغية. وقد تقدّمت الفعاليات الثقافية الأمازيغية، في هذا الإطار، بطلب رسمي لأجل كتابة بعض العبارات الثابتة كاسم البطاقة بالحرفين العربي والأمازيغي لتجاوز هذا المشكل، وتضاف لاحقاً المعلومات الشخصية عند تعديلها، لكنّه قوبل بالرفض.

3 -إِسْتِنَاجَاتُ

- لا مرية أنه إذا سئل أيّ باحثٍ أو مهتمٍّ باللغة الأمازيغية عن مدى قابلية الوضع السوسيوولسانيّ الراهن في المغرب لترسيخ اللغة الأمازيغية وتعميمها على سائر المؤسسات الرسمية والحياة العامة، سيكون

جوابه بالإيجاب. لكنّه لا يعدّو أن يكون الجواب مرتبطاً بالشّقّ العلميّ لأداء كلّ الأدوار في انتظار جاهزية المقررات السياسية لسنّ القوانين والمراسيم المناسبة واتّخاذ إجراءات ملموسة وفعّالة.

● تحتاج اللغة الأمازيغية، على غرار كلّ اللغات العالمية، في كلّ وقتٍ للتّحديث والعصرنة، وهو ما لن يكون متاحاً رسمياً إلّا بعد استيفائها لمختلف مقومات التّهيئة اللّسانية. وطالما أنّه لا توجد لهجة «كاملة» أو مكتفية بذاتها، أو تتوفّر على جميع حاجات الحياة العامّة. فإنّه لا بدّ من التّكامل والتّبادل بين فروع اللغة الأمازيغية، وعلى النّاطقين بها أن يدركوا أنّهم لا يستطيعون التّشبّث بالمفردات التي تتوفّر عليها لمحتهم فقط، بل يفترض بهم استعمال مفردات التّنوّعات اللّهجية الأخرى، لأنّ اللّسانيّين لا يبقون في عمليّة المعيرة على الدّخيل إلّا في الحالات النّادرة التي من بينها انعدام البديل في معجم اللغة المعنيّة بهذه العمليّة.

● يكمن الحلّ الأمثل لمعيرة اللغة الأمازيغية في المغرب في الانطلاق من التّنوّعات اللّهجية الثّلاث والتّقريب بينها في إطار مجموعة لهجية جديدة، وتلافي المقومات المحليّة المعزولة، والرفع من قيمة الشّائع والمشارك بينها (مقاربة الواحد والمتعدّد). وهو عملٌ يقتضي، مبدئياً، التّهوض بشكلٍ إيجابيّ بمختلف التّنوّعات اللّسانية الجهويّة حتّى تكون مهياً للتّغيير اللاحق. وذلك من خلال القيام بأعمالٍ تطبيقية وبحوث ميدانية من أجل إغناء كلّ اللّهجات، فتؤخذ الكلمات الأساسيّة والتي تحمل عناصر مشتركة وجامعةً بينها، فضلاً عن الدّلالات القديمة والكلمات المهملة والمهجورة، مع التّركيز على النّسق الفونيتيكيّ المشترك بينها. ولعلّ التّحدّي الأكبر هو الاشتغال على القواسم المشتركة بين اللّهجات، ولا يمكن القيام بهذه المعيرة إلّا بواسطة اللغة الواصفة، بعيداً عن جميع التّنوّعات اللّهجية الأمازيغية، أو بفرض التّنوع اللّهجيّ الذي درّس أكثر من اللّهجات الأخرى (السّوسية أو الرّيفيّة)، وهذا الخيار هو الأكثر مجلبةً للسلّم اللّغوي في البلاد؛

● مهما كانت مزايا الرّسمين العربيّ والآراميّ واللاتينيّ، وما دام انتقاء الرّسم المناسب للغة للأمازيغية ليس عمليّةً تقنيّةً بسيطةً ومحايدةً، تعتبر حروف تيفيناغ جزءاً أصيلاً من الموروث الثقافيّ الأمازيغيّ، لا سيّما أنّ تطوّر الأمم ليس قائماً بالضرورة على نمط الخطّ الذي تستعمله في كتابة لغاتها (التّجربة الصّينيّة في الرّسم)؛

● تعتبر مرحلة «تثبيت المعايير واستقرارها» المرحلة الأهم في هذه السيرة السوسiolسانية "التهيئة اللسانية"، لأنها تتحقق تدريجياً في الزمان، ويتحكم فيها بشكل حاسم البعد السياسي من خلال توسيع الاستعمال وتوحيد القواعد المعيارية داخل المؤسسات الرسمية، وعبر توظيفها في الإبداع بكل صنفه وأشكاله، واعتماد مرجعية موحدة لتقييم وتحديد الصائب والخاطئ فيما هو متداول. وتعيش حتى اللغات العريقة في الأنظمة الكتابية الصيرورة نفسها بخصوص بعض المفاهيم المقترضة أو تم توليدها أو توسيع مجالها الدلالي، بحيث يكون استعمالها غريباً في البداية، لكن مع الوقت يصبح سماعها عادياً، فتكتسب هذه المفردات شرعية التداول والتوظيف، مثل: كلمة (Live) الإنجليزية التي تقابلها (en directe) الفرنسية و"مباشرة" أو "بتّ حيّ" أو "على الهواء" باللغة العربية، ولا تزال تتنازع شرعية التداول بسبب عدم الحسم فيها عربياً، وهو الأمر الذي يستلزم، بالنسبة للغة الأمازيغية، وجود مؤسسة لسانية موحدة تبت في مثل هذه الظواهر اللسانية.

- ورغم كلّ المؤاخذات التي تم تسجيلها على القانون التنظيمي 26 16، فإنه خطوة مهمة إلى الأمام بالنسبة للغة الأمازيغية في المغرب، وسيكون من الأجدى على الأقل احترام الآجال المحددة فيه لتفعيل طابعها الرسمي.

4 -توصيات

لعل من أبرز التوصيات التي خرجت بها هذه الورقة:

-ترسيم اللغة الأمازيغية لا يكتسي أية قيمة ملموسة إلا إذا أخذ بعين الاعتبار واقع الإنسان الأمازيغي، الذي لا يوجد إلا في المغرب غير النافع، مغرب الجبال الوعرة والصحاري القاحلة، مما يحتم ربط الإصلاحات السياسية الجديدة بالأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والتنموية، لا التركيز على الأبعاد الرمزية والشكلية لبعض القضايا السياسية والثقافية.

-تشكيل مجالس جهوية ومحلية من أجل تتبع تنفيذ السياسة اللغوية والثقافية جهوياً وإقليمياً، ويكون تدخلها متعلقاً بتنمية وحماية الأشكال الثقافية المحلية. وإعداد ميثاق جهوي يحدد السياسة اللغوية بالجهة فيما يرتبط بالحفاظ على التنوعات اللغوية المحلية وصيانة كل مظاهر التراث المحلي، وتكوين

الموظفين الجهويين والجماعيين في اللغة الأمازيغية، وفتح المجال أمام توظيف أطر جديدة مؤهلة من حاملي الشهادات العليا في الدراسات الأمازيغية.

-تقتضي الديمقراطية اللغوية في تدبير عملية معيرة اللغة الأمازيغية في المغرب أن تكون اللغة المعيار على المسافة نفسها من التنوعات المغربية الثلاثة (السوسية جنوباً، والأطلسية في الوسط، والريفية شمالاً)، وطالما أن هذه العملية هي سرورية غير متوقفة، وتعتمد في كل حين على ما يستجد من المفردات التي أُميتت في لهجة من اللهجات؛ وعلى تطوير آليات البحث اللغوي والإبداعي. وحتى تكون أمازيغية الوسط رقماً مهماً في هذه المعادلة، فإن على الباحثين الأمازيغيين الاتجاه صوب هذا التنوع الجهوي بحثاً وإبداعاً، لأن المكتبة الأمازيغية تفتقر إلى مصنفات وإنتاجات توازي في أهميتها، كمّاً وكيفاً، تلك المؤلفات بأمازيغيتي الشمال والجنوب. وهذه دعوة صريحة للباحثين والمبدعين في شتى المجالات للانكباب على دراسة في هذا المتن اللغوي الخاص، وتأسيس مراكز بحث إقليمية وحلقات دراسية جهوية تجمع كل المهتمين بتدبير هذا الملف الشائك.

-ضرورة رفع كل أشكال التراتبية والالتباس الواردة في الصياغة المعتمدة للفصل الخامس من الدستور وذلك بإقرار تدابير وقوانين واقعية وموضوعية تجعل من الأمازيغية لغة رسمية وعلى قدم المساواة مع اللغة العربية، وتذكير الحكومة المغربية بالتزاماتها الدستورية والحقوقية وحثها على رد الاعتبار للأمازيغية واعتماد معيار التمييز الإيجابي لفائدة الأمازيغية، وجعل كل المؤسسات الرسمية تستعمل الأمازيغية لغة للتواصل والعمل، وكذا تخصيص جزء مهم من إنتاجاتها العلمية والفكرية والأدبية للغة الأمازيغية.

-إدراج الأمازيغية كلغة للتكوين في كافة مؤسسات تكوين موظفي وأعوان الدولة في كل التخصصات، ولا سيما في ميدان العدالة والصحة والتعليم...، ورفع عدد ساعات تدريسها إلى المستوى الذي يجعلها في نفس مقام اللغتين العربية والفرنسية، بالإضافة إلى تعميمها فعلياً في كل المؤسسات التعليمية بالمستويات الابتدائية والإعدادية والتأهيلية، مع اعتماد الثقافة والأعراف الأمازيغية كمصدر من مصادر التشريع الوطني فيما لا يتنافى مع القانون الدولي لحقوق الإنسان.

-أرشفة الموروث الثقافي والقانوني والفني الأمازيغي الوطني كمرحلة أولية تستهدف الإدماج الكامل للأمازيغية في كافة مجالات الحياة اليومية؛

-إلزام الموظفين المكلفين بتنفيذ قوانين الحالة المدنية باحترام الحق في الشخصية القانونية للأمازيغ ورفع كافة أشكال الخطر على الأسماء الأمازيغية الشخصية، واسترجاع بعض الأماكن في الطوبونيميا المغربية لأسمائها الأصلية الأمازيغية.

خاتمة

إنّ تهمة اللغة الأمازيغية ورش وطني ضخم يستلزم التوعية أولاً وضمان انخراط كل الشرائح الاجتماعية في إنجاحه ثانياً، لأنّها ليست منشداً كمالياً أو تكميلياً، وإنما ضرورة وجودية ومصيرية، تضرب بجذورها في غور التاريخ، وتلقي بظلالها على امتداد الواقع. وتأسيساً على ذلك، لا بدّ من توفير ظروف سوسiolسانية وقانونية "سياسية" تخدم من جهة اللغة الأمازيغية في كل أبعادها الثقافية والفكرية والاجتماعية، ومن تكامل حقيقي بين الأدوار الأكاديمية والسياسية لمختلف الفاعلين في سيروية معيرتها من أجل حاضرٍ واعدٍ ومستقبلٍ زاهرٍ لهذه اللغة، من جهة أخرى. وأن يتم سنّ قوانين ومراسيم مناسبة، وأن تتحلّى كلّ الفعاليات بالالتزام السياسي تجاه هذا الموضوع المهم، وأن يحترم الدستور فضلاً عن كلّ القرارات الرسمية بعيداً عن المزاجية والخلفيات الإيديولوجية المكترسة للكرهية، لأنّ نجاح هذه المرحلة كفيلٌ بتسريع وتيرة انتقال الأمازيغية إلى لغةٍ معيرةٍ وموحدة. والمقصود باللغة الأمازيغية في هذا السياق هو تناول القضية الأمازيغية في شموليتها كقضية هوية حضارية ثقافية متعددة الأبعاد.

¹ - سارة مالك، ومحمد زوقاي، 2019م، اللغة الأمازيغية بين التوحيد والمعيّرة: الحلول الممكنة في إطار "التهمة اللسانية"، مجلة جسور المعرفة، المجلد 05، العدد 04، دجنبر 2019م، ص: 553.

² - إدريس رابح، 2014م، كيف تمت تهمة اللغة الأمازيغية؟، نشر بجنيف أون لاين يوم 06 مارس 2014م، مغرس، موقع أنترنيت: (www. Maghress.com) تمت زيارتهما يوم 28 فبراير 2021م على الساعة 12: 55.

³ - أحمد عصيد، 2013م، "كيف يتمّ توحيد ومعيّرة اللغة الأمازيغية؟"، جريدة هسبريس الالكترونية، يوم 11 مارس 2013م، موقع الأنترنيت: (www.hespress.com)، تمت زيارة الموقع الالكتروني يوم 21 فبراير 2021م على الساعة 15: 21.

⁴ - Corbeil Jean-Claude, 1980, l'aménagement linguistique au Québec, Montréal, Guérin.

⁵ - Galisson, R. & Coste, D. (1976), Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, p. 376.

- ⁶ - لويس جان كالفي، 2008م، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة، ط: 1، بيروت، لبنان، ص: 225.
- ⁷ - دينيس داوست، 2009م، التخطيط اللغوي والإصلاح اللغوي، دليل السوسiolinguistics، ترجمة خالد الأشهب ومجدولين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة، ط: 1، بيروت، لبنان، ص: 932.
- ⁸ - أيمن الطيّب بن نجى، 2017م، التخطيط والسياسة اللغوية وأبرز عواقبهما في الوطن العربي، المؤتمر العالمي للدراسات العربية والحضارة الإسلامية، معهد الدوحة للدراسات العليا، قطر، مارس 2017م، ص: 301.
- ⁹ - عبد الرحمن يجوي، 2011م، تنمية اللغة ولغة التنمية في الوطن العربي، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات، ط: 1، الدوحة، قطر، ص: 03.
- ¹⁰ - Meftaha Ameer, (2009), Aménagement linguistique de l'amazighe: pour une approche polynomique, IRCAM, Asinag, n° 3, p: 76.
- ¹¹ - Sauzet. P. (2000), Réflexions sur la normalisation linguistique de l'Occitan, actes de colloque, Paris, p: 39.
- ¹² - Jacques Leclerc, (1986), Langue et société, Mondia Editeurs, p: 358.
- ¹³ - مولود بن زادي، 2018م، معيرة اللغة الأمازيغية: العقبات والأخطار، جريدة القدس العربي، 22 فبراير 2018م، موقع الأترنيت: (www. Alquds.co.uk)، تمت زيارة الموقع الإلكتروني يوم 27 فبراير 2021 على الساعة 12: 55.
- ¹⁴ - أحمد عصيد، 2013م، "كيف يتم توحيد ومعيرة اللغة الأمازيغية؟"، م. س.
- ¹⁵ - Meftaha Ameer, Aménagement linguistique de l'amazighe: pour une approche polynomique, p: 79.
- ¹⁶ - voir idem.
- ¹⁷ - Garvin, P. (1983), le rôle des linguistes de l'école de Prague dans le développement de la norme linguistique tchèque, Bédard Edith et Maurice Jacques (éd.), La norme linguistique, Québec: Conseil de la langue française, Paris, Le Robert, p: 147.
- ¹⁸ - Dubois (J.) et al. (1973), Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse, p.342.
- ¹⁹ - Jean Dubois et autres, «Grand Dictionnaire Linguistique et sciences du Langage», p. 440.
- ²⁰ - محمد بودهان، 2019م، قانون تنظيمي لإعدام ترسيم الأمازيغية، جريدة هسبريس الإلكترونية (www.hespress.com)، الأربعاء 31 يوليوز 2019م، تمت زيارة الموقع الإلكتروني يوم 22 فبراير 2021 على الساعة 14:35.
- ²¹ - Carles Castellanos. M. (2003), «Enseignement et standardisation, les deux urgences de l'amazigh: la langue commune et l'aménagement néologique», 494

Université Barcelone, LES ACTES DU COLLOQUE AMAZIGH, «Education et langues maternelles: l'exemple de l'amazigh», Casablanca, Le mardi 17 juin 2003, p: 16 – 17.

²²- Lionel Galand, (1989), les langues berbères, I. Fodor et Cl. Hagège (éds.), Language Reform: History and Future / La réforme des langues: Histoire et Avenir, Hamburg, Helmut Buske Verlag, vol. 4, p: 350.

²³- سارة مالك، ومحمد زوقاي، 2019م، اللغة الأمازيغية بين التوحيد والمعيّرة: الحلول الممكنة في إطار "التهيئة اللسانية"، مجلة جسور المعرفة، المجلد 05، العدد 04، دجنبر 2019، ص: 560.

²⁴- Moussa Imrazene, (2010), variation et normalisation de tamazight, Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou, Colloque international, La standardisation de l'écriture amazighe, 20 – 22 septembre 2010, p: 44.

²⁵- Lionel Galand, 1989, p: 350.

²⁶- Kamal Nait – Zerrad, (2000), les systèmes de notation du berbère, actes du colloque, Paris, p: 331 – 340.

²⁷- Meftaha Ameer, (2009), Aménagement linguistique de l'amazighe: pour une approche polynomique, p: 78.

²⁸- Chaker Salem, (1985), La planification linguistique dans le domaine berbère: une normalisation, Tafsut, Série spéciale: «études et débats», n° 2, Tizi-Ouzou Ahmed Boukous, (2003), De l'aménagement dans le domaine amazighe», Prologues, n°27 / 28.

²⁹- سارة مالك، ومحمد زوقاي، 2019م، اللغة الأمازيغية بين التوحيد والمعيّرة: الحلول الممكنة في إطار "التهيئة اللسانية"، م. س، ص: 562.

³⁰- أحمد عصيد، 2013م، "كيف يتمّ توحيد ومعيّرة اللغة الأمازيغية؟"، م. س.

³¹- إبراهيم عبد السلام، وكير عبد السلام، 1996م، الوجيز في قواعد الكتابة والنحو للغة الأمازيغية "المزائية، المطبعة العربية، ط: 1، غرداية، الجزائر، ج: 1، ص: 04.

³²- عبد السلام المسدي، 2011م، العرب والانتحار اللغوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط: 1، ص: 7.

³³- خطاب الملك الحسن الثاني ليوم 20 غشت 1994م، مجلة دعوة الحق، ع: 304، غشت – شتنبر 1994م.

³⁴- خطاب الملك محمد السادس في منطقة أجدير نواحي مدينة خنيفرة بالأطلس المتوسط يوم 17 أكتوبر 2001م.

³⁵- المملكة المغربية، رئيس الحكومة، البرنامج الحكومي، 19 يناير 2012م (www.mincom.gov.ma/ar/textes-juridiaues/-). تمت زيارة الموقع يوم 12 فبراير 2021م،

على الساعة 12:15.

- ³⁶ - Jacques Ruffié, (1990), la responsabilité scientifique, Edition la découverte, pp: 210 – 219.
- ³⁷ - فرديناند دي سوسير، 2006م، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة عبد القادر قينيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، الفصل الثاني، ص: 110 – 119.
- ³⁸ - Carles Castellanos. M., (2003), p: 16.
- ³⁹ - إدريس رابح، اللغة الأمازيغية وتدبير مرحلة ما بعد المعيرة، موقع الأنترنت: (www.amazighworld.org). بتاريخ 29 – 10 – 2013م، 15:19. تمت زيارة الموقع يوم 21 فبراير 2021م على الساعة: 22:18.
- ⁴⁰ - لويس جان كالفني، 2008م، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة، ط: 1، بيروت، لبنان، غشت 2008م، ص: 222 – 223.
- ⁴¹ - Lahcène Sériak, (2002), Identité Amazighe, l'Algérie aux sources de l'humanité: 30 siècles d'histoire, corpus et bibliographie, pp: 128 – 129.
- ⁴² - عز الدين المناصرة، 2002م، المسألة الأمازيغية في الجزائر والمغرب: إشكالية التعددية اللغوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط: 1، عمان، الأردن، ص: 70.
- ⁴³ - René Basset, (1887), Manuel de langue Kabyle (dialecte Zouaoua), Maison neuve & CH. Leclerc, Editeurs, Paris, p: VIII
- ⁴⁴ - صالح بلعيد، 2003م، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 2، المجلد: 5، حريف 2013، ص: 29.
- ⁴⁵ - م. ن، ص: 19.
- ⁴⁶ - مفتاح عامر، وعائشة بوحجر، وفاطمة بوخرص، وآخرون، 2006م، مدخل إلى اللغة الأمازيغية، ترجمة: رشيد لعبدلوي، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، دار المعارف الجديدة، الرباط، ص: 36.
- ⁴⁷ - سمير براهم، 2020م، إشكاليات التخطيط اللغوي في ظل التنوعات اللهجية للأمازيغية في الجزائر، اختيار الخطّ أمودجاً، ص: 214.
- ⁴⁸ - سالم شاكر، 2003م، الأمازيغ وقضيتهم في بلاد المغرب المعاصر، ترجمة: حبيب الله منصوري، دار القصة للنشر، الجزائر، ص: 160.
- ⁴⁹ - صالح بلعيد، 2006م، هويتنا اللغوية: "الأمازيغية والعربية صراع أم تكامل؟"، (Revue Campus, N° 3, Université Mouloud Mammeri, Tizi-ouzou, septembre 2006, p: 48).
- ⁵⁰ - سمير براهم، 2020م، إشكاليات التخطيط اللغوي في ظل التنوعات اللهجية للأمازيغية في الجزائر، اختيار الخطّ أمودجاً، مجلة حوليات الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، صص: 210 – 223، ص: 217.

- ⁵¹ - الظهير الشريف رقم 1.19.121 صادر في 12 من محرم 1414 هـ (12 سبتمبر 2019م) بتنفيذ القانون التنظيمي رقم 26.16 يتعلق بتحديد مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية وكيفية إدماجها في مجال التعليم وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية، الجريدة الرسمية عدد 6816 بتاريخ 26 شتنبر 2019م.
- ⁵² - المملكة المغربية، الدستور، الأمانة العامة للحكومة، 2011م، ص. 4-5.
- ⁵³ - التجاني بولعالي، 2014م، راهن الأمازيغية في ضوء المتغيرات الجديدة، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ص: 28.
- ⁵⁴ - الفقرة الرابعة من الفصل الخامس من الدستور المغربي لسنة 2011م.
- ⁵⁵ - محمد بودهان، 2016م، القانون التنظيمي لمنع ترسيم الأمازيغية، جريدة هسبريس الإلكترونية (www.hespress.com)، الجمعة 30 شتنبر 2016م. تمت زيارة الموقع يوم 12 فبراير 2021م على الساعة: 20:20.
- ⁵⁶ - المادة الثانية من القانون التنظيمي 16-26.
- ⁵⁷ - محمد بودهان، 2019م، "قانون تنظيمي لإعدام ترسيم الأمازيغية، جريدة هسبريس الإلكترونية (www.hespress.com)، الأربعاء 31 يوليوز 2019م. تمت زيارة الموقع الإلكتروني يوم 22 فبراير 2021م على الساعة 14:35.

الببليوغرافيا

❖ الببليوغرافيا العربية

- براهم سمير، 2020م، إشكاليات التخطيط اللغوي في ظل التنوعات اللهجية للأمازيغية في الجزائر، اختيار الخط أنموذجاً، مجلة حوليات الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، صص: 210 - 223.
- بلعيد صالح، 2013م، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 2، المجلد: 5، حريف 2013م، صص: 127 - 176.
- بلعيد صالح، 2006م، هويتنا اللغوية: «الأمازيغية والعربية صراع أم تكامل؟»، (Revue Campus, N° 3, Université Mouloud Mammeri, Tizi-ouzou, septembre 2006, p: 48).
- بن زادي مولود، 2018م، معيرة اللغة الأمازيغية: العقبات والأخطار، القدس العربي، 22 فبراير، موقع الأنترنيت: (www. Alquds.co.uk). تمت زيارة الموقع يوم 27 فبراير 2021م على الساعة 12: 55.
- بن نجي أمين الطيّب، 2017م، التخطيط والسياسة اللغوية وأبرز عوائقهما في الوطن العربي، المؤتمر العالمي للدراسات العربية والحضارة الإسلامية، معهد الدوحة للدراسات العليا، الدوحة، قطر، مارس 2017م.

-
- بودهان محمد، 2016م، القانون التنظيمي لمنع ترسيم الأمازيغية، جريدة هسبريس الإلكترونية (www.hespress.com)، الجمعة 30 شتنبر 2016 - 06 تمت زيارة الموقع يوم 12 فبراير 2021م على الساعة: 20:20.
 - بودهان محمد، 2019م، قانون تنظيمي لإعدام ترسيم الأمازيغية، جريدة هسبريس الإلكترونية (www.hespress.com)، الأربعاء 31 يوليوز 2019 - 14:15، تمت زيارة الموقع الإلكتروني يوم 22 فبراير 2021 على الساعة 14:35.
 - بولعوالي التيجاني، 2014م، راهن الأمازيغية: في ضوء المتغيرات الجديدة، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب.
 - داوست دينيس، 2009م، التخطيط اللغوي والإصلاح اللغوي، دليل السوسيولسانيات، ترجمة خالد الأشهب وماجدولين التهيبي، المنظمة العربية للترجمة، ط: 1، بيروت، لبنان.
 - دي سوسير فرديناند، 2006م، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة عبد القادر قينيني، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب.
 - رابح إدريس، 2013م، اللغة الأمازيغية وتدير مرحلة ما بعد المعيرة، موقع الأنترنت: www.amazighworld.org. بتاريخ 29 - 10 - 2013، 15:19. تمت زيارة الموقع يوم 21 فبراير 2021م على الساعة: 22:18.
 - رابح إدريس، 2014م، كيف تمت تهيئة اللغة الأمازيغية؟، نشر بخنيفة أون لاين يوم 06 مارس 2014م، مغرس، موقع أنترنت: (www. Maghress.com)، تمت زيارتهما يوم 28 فبراير 2021م على الساعة 12:55.
 - شاكور سالم، 2003م، الأمازيغ وقضيتهم في بلاد المغرب المعاصر، ترجمة: حبيب الله منصوري، دار القصة للنشر، الجزائر.
 - عامر مفتاح، وعائشة بوحجر، وفاطمة بوخرص، وآخرون، 2006م، مدخل إلى اللغة الأمازيغية، ترجمة: رشيد لعبدلاوي، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، دار المعارف الجديدة، الرباط، المغرب.
 - عبد السلام إبراهيم، وكبير عبد السلام، 1996م، الوجيز في قواعد الكتابة والنحو للغة الأمازيغية «المزابية»، المطبعة العربية، ط: 1، ج: 1، غرداية، الجزائر.

-
- عصيد أحمد، 2013م، «كيف يتم توحيد ومعيّرة اللغة الأمازيغية؟»، جريدة هسبريس الإلكترونية ليوم 11 مارس 2013م، موقع الأنترنت: (www.hespress.com). تمت زيارة الموقع الإلكتروني يوم 21 فبراير 2021 على الساعة 21:15.
 - كافي لوي جان، 2008م، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة، ط: 1، بيروت، لبنان.
 - مالك سارة، ومحمد زوقاي، 2019م، اللغة الأمازيغية بين التوحيد والمعيّرة: الحلول الممكنة في إطار «التهيئة اللسانية»، مجلة جسور المعرفة، المجلد 05، العدد 04، دجنبر 2019م، الصفحات: 552 – 565.
 - المسدي عبد السلام، 2011م، العرب والانتحار اللغوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط: 1، بيروت، لبنان.
 - المناصرة عز الدين، 2002م، المسألة الأمازيغية في الجزائر والمغرب: إشكالية التعددية اللغوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط: 1، عمان، الأردن.
 - جورج موان، 2012م، معجم اللسانيات، ترجمة جمال الحضري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
 - مجبوي عبد الرحمان، 2011م، تنمية اللغة ولغة التنمية في الوطن العربي، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات، ط: 1، الدوحة، ص: 03.
 - ❖ وثائق رسمية مغربية
 - خطاب الملك الراحل الحسن الثاني يوم 20 غشت 1994م، مجلة دعوة الحق، ع: 304، غشت – شتنبر 1994م.
 - خطاب الملك محمد السادس في منطقة أجدير نواحي مدينة خنيفرة بالأطلس المتوسط يوم 17 أكتوبر 2001م.
 - الظهير الشريف رقم 1.19.121 صادر في 12 من محرم 1414هـ (12 سبتمبر 2019م) بتنفيذ القانون التنظيمي رقم 26.16 يتعلق بتحديد مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية وكيفية إدماجها في مجال التعليم وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية، الجريدة الرسمية عدد 6816 بتاريخ 26 سبتمبر 2019م.
 - المملكة المغربية، الأمانة العامة للحكومة، الدستور، 2011م، الفصل الخامس.
 - المملكة المغربية، رئيس الحكومة، البرنامج الحكومي، 19 يناير 2012م (www.mincom.gov.ma/ar/textes-juridiques/-). تمت زيارة الموقع يوم 12 فبراير 2021م، على الساعة 12:15.

❖ السيليوغرافيا الأجنبية

- Carles Castellanos. M., (2003), «Enseignement et standardisation, les deux urgences de l'amazigh: la langue commune et l'aménagement néologique», Université Barcelone, LES ACTES DU COLLOQUE AMAZIGH, «Education et langues maternelles: l'exemple de l'amazigh», Casablanca, Le mardi 17 juin 2003.
- Chaker Salem, (1985), La planification linguistique dans le domaine berbère: une normalisation, Tafsut, Série spéciale: «études et débats», n° 2, Tizi-Ouzou (2003) وأحمد بوكوس Ahmed Boukous, (2003), De l'aménagement dans le domaine amazighe», Prologues, n°27 / 28.
- Corbeil Jean-Claude, (1980), l'aménagement linguistique au Québec, Montréal, Guérin.
- Dubois (J.) et al. (1973), Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse.
- Galisson, R.& Coste, D. (1976), Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette.
- Garvin, P. (1983), le rôle des linguistes de l'école de Prague dans le développement de la norme linguistique tchèque, Bédard Edith et Maurice Jacques (éd.), La norme linguistique, Québec: Conseil de la langue française, Paris, Le Robert.
- Jacques Leclerc, (1986), Langue et société, Mondia Editeurs.
- Jacques Ruffié, (1990), la responsabilité scientifique, Edition la découverte, pp: 210 – 219.
- Kamal Nait – Zerrad, (2000), les systèmes de notation du berbère, actes du colloque, Paris, p: 331 – 340.
- Lahcène Sériak, (2002), Identité Amazighe, l'Algérie aux sources de l'humanité: 30 siècles d'histoire, corpus et bibliographie.
- Lionel Galand, (1989), les langues berbères, I. Fodor et CI. Hagège (éds.), Language Reform: History and Future / La réforme des langues: Histoire et Avenir, Hamburg, Helmut Buske Verlag, vol. 4.
- Meftaha Ameer, (2009), Aménagement linguistique de l'amazighe: pour une approche polynomique, IRCAM, Asinag, n° 3.
- Moussa Imrazene, (2010), variation et normalisation de tamazight, Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou, Colloque international, La standardisation de l'écriture amazighe, 20 – 22 septembre 2010.
- René Basset, (1887), Manuel de langue Kabyle (dialecte Zouaoua), Maison neuve & CH. Leclerc, Editeurs, Paris, p: VIII
- Sauzet. P. (2000), Réflexions sur la normalisation linguistique de l'Occitan, actes de colloque, Paris.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 03. بتاريخ 2021/04/08م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الحبسة اللغوية وبنية الكفاية الاتصالية

فريحي مليكة، أستاذة محاضرة أ

جامعة عبد الحميد بن باديس، كلية الأدب العربي والفنون، مستغانم الجزائر.

malika.frihi@univ-mosta.dz

frihi_malika@yahoo.fr

الملخص بالعربية:

يعتبر التواصل عملية معقدة فهي ليست الإخبار فقط بل تحقيق الصيرورة الاتصالية بين المرسل والمرسل إليه والموضوع، كما يجب أن يتحقق الفهم أثناء تفاعل هذه العناصر الثلاثة، لأن وظيفة اللغة التواصلية هي تقديم الألفاظ والعبارات اللائقة لتحقيق نجاعة الرسالة، وهنا يمكن تلخيص ذلك في وظيفتين أساسيتين للغة هما تحقيق الكفاية الاتصالية، وتحقيق الفهم والاتصال الإيجابي. مع عدم حدوث قصور أو خلل أو اضطراب على مستوى الوظائف اللغوية والحسية والحركية، التي يمكن أن تحدث نتيجة تلف على مستوى أنسجة مراكز الكلام والفهم على قشرة المخ، والذي سيؤدي حتما إلى تعطيل عمليات الاتصال وظهور ما يسمى الحبسة.

الكلمات المفتاحية: الحبسة اللغوية، التواصل، الملكة والتأدية، الكفاية الاتصالية.

Linguistic aphasia and the structure of communicative competence

frihi malika

**Abdul Hamid Bin Badis University College of Arab Literature and Arts
Mostaganem Algeria.**

malika.frihi@univ-mosta.dz

frihi_malika@yahoo.fr

Abstract:

Communication is a complex process, as it is not only informing, but rather achieving the communicative process between the sender, the addressee and the subject, and understanding must be achieved during the interaction of these three elements, because the function of communicative language is to present appropriate words and phrases to achieve the effectiveness of the message, and here this can be summarized in two basic functions of the language. They are to achieve communication competence, and to achieve understanding and positive communication. With no deficiency, defect or disorder at the level of linguistic, sensory and motor functions, which can occur as a result of damage to the tissues of the speech and understanding centers on the cerebral cortex, which will

inevitably lead to disruption of communication processes and the emergence of so-called aphasia.

Keywords: linguistic aphasia, communication, queen and performance, communicative competence

دق ناقوس الحديث عن هذا الاضطراب اللغوي الحبسة منذ العصور اليونانية والرومانية القديمة، ففي كتاب أبقرط ٤٠٠ ق.م من الإشارات ما يدل على ربط الإنسان بما يتعرض له الدماغ من إصابات مختلفة وأثرها على التواصل اللغوي، فقد كان لعالم الأعصاب الفرنسي بول بروكا **Paul Broca** ١٨٦١ م فضل اكتشاف أول أنواعها، وذلك بعد تشريحه لدماغ مريضه " تان " الذي كان لا يتلفظ إلا باسمه مع قدرة نسبية على فهم الحوارات التي تدور من حوله، وبعد دراسة عدة حالات مشابهة استطاع بروكا أن يفصح عن بعض الخصائص اللغوية التي تميز هذا النوع وعن موقعها التشريحي في الدماغ.

أثارت أبحاث بروكا وما توصل إليه من نتائج ضجة في الوسط العلمي، فشرع أصحاب الاختصاص في التنقيب والبحث عن خصائص هذا الاضطراب ومميزاته، متخذين من السمات اللغوية الناجمة عنه منطلقاً للبحث عن الأبنية إن صح التعبير والكيفية التي تتمثل بها اللغة في الدماغ في جميع مستوياتها فسجل العالم الألماني كارل فيرنيك **Carl Wernicke** ، عام ١٨٧٤ اكتشافاً لثاني أنواعها، محددًا موقعاً جديداً آخر للغة، ومحاولاً تبيان بعض خصائص اللغة المضطربة بإصابة هذا الموقع الجديد.

تصدرت الحبسة بأشكالها المتنوعة أولى صفحات دراساتهم وأبحاثهم، فبدراستها شُقت طرق وعرة مهدت لدراسة الاضطرابات اللغوية العصبية الأخرى، كدراسة كدراسة اضطرابات الكلام الحركية العصبية **Neuromotor Speech Disorders** ، ومنها: الأبراكسيا **Apraxia**، وعسر الكلام **Dysarthria** واضطرابات (**Dementia**) الخرف الناجمة عن التدهور التدريجي لخلايا الدماغ ومنها: الشلل الرعاشي أو الباركنسون (**Parkinson**) والزهايمر (**Alzheimer**) وغيرهما، وهذه الاضطرابات أو تلك مازال الكثير من حقائقها أسيراً بين دفتي سفر الجهاز العصبي.¹

تعريف الحبسة (الأفازيا): الأفازيا كلمة من أصل يوناني تعني فقد القدرة على الكلام وتظهر بصور مختلفة توصف بأنها نوع من " العمه" اللغوي، وهي الاضطراب أو التخبط كما جاء في القرآن الكريم². وتعني حالة فقدان جزئي أو كلي للقدرة على فهم معنى الكلمات المسموعة أو المقروءة واستخدام الألفاظ اللغوية في التعبير، أو العجز عن استدعاء بعض الكلمات من الذاكرة لبعض الأشياء المرئية، وقصور القدرة على مراعاة القواعد النحوية في الحديث والتخاطب، بحيث لا تقتصر على غياب القدرة على النطق والكلام، بل يمتد القصور أو الاضطراب أو الخلل ليشمل بعض الوظائف اللغوية كالإدراك واستخدام الرموز في التعبير سمعا ونطقا وبصرا، بمعنى اضطراب الوظائف الحسية والحركية للغة، نتيجة إصابة بمحدث أو مرض أدى إلى تلف بعض أنسجة مراكز الكلام والفهم على قشرة المخ، ما يعطل عمليات التواصل والتخاطب إرسالا واستقبالا³.

الحبسة في التراث اللغوي العربي القديم

شغل العرب بوضع الحدود الأولية لتعريف البيان وشروطه التي يجب أن يقام عليها، فلا يوصف الكلام بالبيان إلا إذا انطبقت عليه هذه الشروط.

قال ابن جهمر بن البختكان الفارسي: أي شيء أستر للعي؟ قال: عقلٌ يجمله، قالوا: فإن لم يكن له عقلٌ، قال: فمالٌ يستره، قالوا: فإن لم يكن له مال قال: فإخوانٌ يعبرون عنه، قالوا: فإن لم يكن له إخوانٌ يعبرون عنه قال: فيكون عيباً صامتاً، قالوا: فإن لم يكن ذا صمت، قال: فموتٌ وحي خير له من أن يكون في دار الحياة، وسأل الله عز وجل موسى بن عمران، عليه السلام، حين بعثه إلى فرعون بإبلاغ رسالته، والإبانة عن حجته، والإفصاح عن أدلته، فقال حين ذكر العقدة التي كانت في لسانه، والحبسة التي كانت في بيانه: "واخلل عقدة من لساني يفقهو أقولي" (سورة طه: الآية 27)⁴

قال المحاضر: البيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محموله كائنا ما كان ذلك البيان، ومن أي جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع، إنما هو الفهم والإفهام؛ فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع .

وقديماً مدح العرب كلَّ لسان رطب بين، وذموا كلَّ لسان يبس مبهم، فقال زهير بن أبي سلمى في وصف اللسان:

وكائن ترى من صامتٍ لك مُعجبٍ زيادته أو نقصه في التَّكَلِّمِ
لسان الفتى نصفٌ ونصفٌ فؤاده فلم يبقَ إلا صورة اللحم والدم⁵
وإن سفاه الشيخ لا حلم بعده، وإن الفتى بعد السفاهة يحلم⁶

عرف ابن منظور الحبسة فقال: والحبسة، بالضم: الاسم من الاحتباس. يقال الصمت حبسة، وفي موضع آخر: والحبسة والاحتباس في الكلام. التوقف، وتحبس في الكلام: توقّف. وقيل في تعريفها أيضاً هي: "تعذر الكلام عند إرادته"، ويقال "في لسانه حبسة: إذا كان في لسانه ثقل يمنعه من البيان، وقيل: "الحبسة: تعذر النطق ولم يبلغ حد الفأفة ولا التمام"، وقال بكر بن عبد الله: "طول الصمت حبسة".⁷

حبس: حبسه يحبسه حبسا، فهو محبوس وحبيس، واحتبسه وحبسه: أمسكه عن وهه، والحبس: ضد التخلية. واحتبسه واحتبس بنفسه، يتعدى ولا يتعدى. وتحبس على كذا أي حبس نفسه على ذلك والحبسة، بالضم: الاسم من الاحتباس. يقال: الصمت حبسة⁸.

والحبسة والاحتباس في الكلام: التوقف. وتحبس في الكلام: توقف، قال المبرد في باب علل اللسان: الحبسة تعذر الكلام عند إرادته، والعقلة التواء اللسان عند إرادة الكلام.⁹

يقول الخليل حبس: الحبس والمحبس: موضعان للمحبوس، فالمحبس يكون سجنا ويكون فعلا كالحبس، والحبس: الفرس يجعل في سبيل الله. والحباس: شئ يحبس به نحو الحباس في المزرفة يحبس في فضول الماء. والحباسة في كلام العجم: المكلا وهي التي تسمى المزرفة، وهي الحباسات في الأرض قد أحطت بالدبرة يحبس فيها الماء حتى يمتلئ ثم يساق إلى غيرها. واحتبست الشيء أي خصصته لنفسه خاصة. واحتبست الفراش بالمحبس أي بالمقربة¹⁰.

وقول الزمخشري: وبفلاان حبسة وهي ثقل يمنع من البيان.¹¹

ويقال: في لسانه حبسة، إذا كان يثقل عليه ولم يبلغ حد الفأفة والتمام.¹²

يقول الفيروزابادي: الحبسة، بالضم: تعذر الكلام عند إرادته.¹³

وقالوا في الصمت كقولهم في المنطق، قال أحيحة بن الجلاح:

والصمت أجمل بالفتى

ما لم يكن عي يشينه

والقول ذو خطل إذا

ما لم يكن لبيعه

وقال محرز بن علقمة :

لقد وارى المقابر من شريك

كثير حلم وقليل عاب

صموتا في المجالس غير عي

جديراً حين ينطق بالصواب

وقال مكّي بن سودة :

تسلم بالسكوت من العيوب

فكان السكوت أجلب للعيوب

ويرتلل الكلام وليس فيه

سوى الهديان من حشد الخطيب

وقال آخر :

جمعت صنوف العي من كل وجهة

وكنت جديراً بالبلاغة من كتب

أبوك معم في الكلام ومحول

وخالك وثاب الجرائيم في الخطب¹⁴

الحبسة في المفهوم الغربي الحديث

ذهب تشومسكي إلى أن اللغة مكون من مكونات العقل البشري، وأن العقل، عند الولادة، ليس صفحة بيضاء بل إن الطفل قادر على برمجة أي نظام لغوي، وأن كل اللغات البشرية تنبع من أصل واحد، تعكسها بنية فطرية محددة في العقل، وهذه البنية إذا ما تعرضت للبيئة تصبح قادرة على ترجمة نفسها بواسطة قواعد تحويلية إلى أنساق لغوية نحوية متباينة، حسب تباين المجتمعات وحضاراتها، ويعني هذا أن الجهاز العصبي البشري يحتوي على تركيب عقلي يتضمن مفهوماً غريزياً عن لغة البشر.

اشتهرت نظرية تشومسكي وملأت الدنيا، فأخذ اللسانيون يتنازعون القول فيها، فخلفوا تراثاً لغوياً عريقاً امتدت آثاره إلى الآن، وإن ما يعنينا هنا أنها أفضت إلى وجوه من البحث عن تفسيرات للظاهرة اللغوية تمثلت في اللسانيات الحاسوبية واللسانيات النفسية واللسانيات العصبية، إذ ن مألها إلى تلك العلاقة التي أسسها تشومسكي بين اللغة والعقل بما ركب فيه بالفطرة¹⁵.

قال كودكلاس وكابلن (Goodglass & Caplan) في تعريفهما للحبسة : تشير الحبسة إلى اضطراب في أي من المهارات أو الروابط أو البنى التركيبية للغة المحكية أو المكتوبة أو كليهما، تسبب من إصابة بعض مناطق الدماغ المسؤولة عن هذه الوظائف. أما الاضطراب الناتج من الشلل أو عدم التنسيق بين عضلات الكلام أو الكتابة، أو الناتج من ضعف الرؤية أو السمع، أو الاعتلال الشديد في الذكاء، فإن المصاب بأي منها ليس مصاباً بالحبسة. ولكن، مثل هذه الاضطرابات يمكن أن تصاحب الحبسة، فتُصعب بذلك من استظهار أو تحديد نوع العجز اللغوي.

عرفها روزنيك (Rosenbek) وزملاؤه بقولهم " : الحبسة اضطراب القدرة على فهم اللغة وتشكيلها أو صياغتها، تنتج من إصابة مكتسبة وحديثة للجهاز العصبي المركزي، وهي: عجز متعدد الأشكال يمثل اضطرابات متنوعة في كل من الفهم السمعي والقراءة واللغة التعبيرية الشفوية والكتابة. إن اللغة المعطلة يمكن أن تكون نتيجة عدم الكفاءة في وظائف الأعضاء.

أما جاكسون (Jackson) فقال في تعريفها " : الحبسة اضطراب في إحدى القدرات على الإخبار¹⁶ proposition

أسباب ظهور الحبسة

آمن تشومسكي باقتراح لوك، وكذلك عبد المجيد جحفة؛ أن الله أضاف للمادة (الخلية العصبية) القدرة على التفكير؛ فالملخ الذي هو مادة بيولوجية يستطيع أن يفكر، وهنا خروج من عالم المادة الفيزيائي إلى عالم الغيبيات؛ فهناك قدرة غيبية وضعها الله فينا لنفكر ونبدع، ثم يعلن تشومسكي صراحة أن الله سبحانه وتعالى هو هذه القوة القادرة الخالقة الغيبية التي وهبت لعنصر مادي فلزي (الخلية العصبية) القدرة على التفكير، فالتفكير ناتج عن نشاط الخلية العصبية (الملخ) المسمى العمليات العقلية، ومنها العمليات اللغوية فهي ناتجة عن عملية عقلية، إنها قدرة الله سبحانه خالق كل شيء¹⁷ ، وأي خلل على مستوى هذه الخلية العصبية (الملخ) سيؤدي حتما إلى خلل في التفكير.

ولهذا لا تختص الحبسة ب فئة من البشر دون أخرى، فهي لا تعرف صغيراً ولا كبيراً، بل إننا جميعاً معرضون للإصابة بها؛ وما ذلك إلا لكثرة أسبابها المؤدية إليها وتنوعها، تلك الأسباب التي تصيب المناطق

المتحكم في العمليات اللغوية في الدماغ، وهي تحديداً في النصف الأيسر عند غالبية البشر، وأكثر هذه الأسباب انتشاراً ما يلي:

1/ الجلطات الدماغية وتحدث الجلطة الدماغية نتيجة خلل ما في تروية الأوعية الدموية، إما بسبب انسداد في أحد الشرايين لخثرة دم توقف تدفقه إلى الدماغ، وفي حالة الانسداد لبضع دقائق فإن الخلايا في المنطقة المصابة تتلف وتموت مؤدية إلى حدوث الحبسة.

2/ الإصابات المباشرة للدماغ وهي نوعان:

أ/ إصابات الرأس المفتوحة وهي الإصابات التي تخترق فيها الجمجمة وصولاً إلى الدماغ مباشرة ومثالها: الطلقات النارية، أو الجروح النافذة بقطعة معدنية.

ب/ إصابات الرأس المغلقة وتتأثر هذه الإصابات من ضربة مباشرة على الرأس.

3/ الأورام الدماغية: وهو ما ينتج عن العمليات الجراحية جراء إزالة هذه الأورام.

إن أحد هذه الأسباب كفيل بإحداث خلل أو اضطراب في الوظائف اللغوية المختلفة وبدرجات متفاوتة مقارنة بشدة ومكان الإصابة، أي وفق اقتربها أو ابتعادها عن مناطق اللغة؛ مما يتسبب في خلق حساسات بدرجات مختلفة: خفيفة، ومتوسطة وشديدة¹⁸.

تشخيص الأفازيا (الحبسة):

1/ الفحص الكلينيكي: يشمل فحص أعضاء النطق والكلام والسمع والبصر للتأكد من سلامتها مع استبعاد كون الأفازيا ناجمة عن عيوب بهذه الأعضاء، وتشمل أيضاً فحص الجهاز العصبي إما بأشعة إكس أو ما يعرف بالأشعة المقطعية بالكمبيوتر (CT) أو بالتصوير بالرنين المغناطيسي أو ما يجري فحص تدفق الدم.

2/ اختبارات الذكاء والقدرات العقلية: حيث أن تدهور الذكاء سمة عامة مصاحبة بحدوث الأفازيا.

3/ اختبارات الوظائف اللغوية: التعرف على نوع العيوب والاضطرابات اللغوية.¹⁹

لأفازيا أعراض وأسباب كثيرة يرجعها المتخصصون في المجال إلى تعدد العوامل المسببة من جهة، ويعزوها البعض إلى ارتباط نوع الأعراض بالموقع أو المنطقة من المخ التي حدث فيها التلف في خلاياها من جهة أخرى.²⁰ هذا العنصر (الخلية العصبية) يقوم بعمليات التفكير التي لا يقوم بها أي عنصر فلزي.

لهذا فإن المادة المكونة له ليست كالمواد الموجودة في الطبيعة، بل لها عالم آخر خاص بها، ذات خصائص خاصة، ولها علم خاص، هو علم الأحياء، وفي إطار هذا المفهوم يمكننا أن ننظر إلى القضية بمنطق مختلف؛ هو أن هناك شيئاً في الطبيعة اسمه (الخلية العصبية) له خصائص بيولوجية وبداخله سر يجعله يحيا وينمو ويموت ويتحلل، هذا الأمر لا نجده في العناصر الفلزية، إذا كان الأمر كذلك فلا غرابة أنها تفكر؛ لأن قوانين وقواعد تخضع لها تميزها عن سائر مواد الطبيعة²¹ ، كما أن أي تلف على مستوى الخلية العصبية يؤدي إلى اضطرابات على مستوى الفهم أو الاستيعاب أو النطق، و أشهرها :

1. أفازيا بروكا: يعيش مرضاها مشكلة تنحصر عند مرحلة المخرج الحركي للغة وليس في عملية الفهم، ويحدث ذلك نتيجة لتلف في المنطقة الأمامية من النصف المخي الأيسر المسماة بمنطقة بروكا وما حولها المختصة بوظيفة إنتاج الكلام²².

وأهم أعراضها البطء في التعبير عن الأفكار بجمل قصيرة تلغافيا، مع حذف بعض الكلمات أو الحروف (أل، من، على)، بينما تكون قدرة المريض على الاستيعاب والفهم لما يسمعه سليمة، ولا يشوبها أي قصور، كما يجد صعوبة في قدرته على إعادة نطق ما يسمعه من كلمات، أو ما يطلب منه استدعاؤه من كلمات من ذاكرته²³.

2. أفازيا فيرنيك الحسية: فبينما يكون الكلام مريض أفازيا بروكا متعثر وغير منطوق، فهو في أفازيا فيرنيك منطوق جدا²⁴، ومن أعراضها تتركز نواحي القصور أو الاضطراب في تفهم واستيعاب ما يسمع وفي إعادة ما يطلب نطقه من كلماته واستدعاء الكلمات من الذاكرة، بينما تكون قدرته على الكلام بجمل طويلة بسلاسة ولكن في الغالب بلا معنى، أما السبب فهو الإصابة بالتلف لخلايا منطقة فيرونيك الواقعة على الجزء الخلفي للفص الصدغي النصف الكروي الأيسر²⁵.

3. أفازيا توصيلية:

يبدو مريض هذه الحالة كمريض أفازيا فيرنيك من حيث طلاقة كلامه، إلا أن كلامه يخلو من المعنى إلى حد ما ولكنه يبدي ما يدل على أنه يفهم ما يسمعه، ويظهر عجزا شديدا عن تكرار

وترديد ما يقال²⁶. أما السبب يتركز في تلف أنسجة المخ في منطقة الحزمة العصبية الواقعة بين منطقتي بروكا و فيرونيك، أو القصور في الموصلات العصبية.²⁷

كل واحد من تلك الأنواع يرتبط بأذية أو إصابة في مناطق لغوية كبيرة: أمامية أو خلفية أو أمامية وخلفية في النصف المخي المسيطر، وتبدو تجليات الحبسة موزعة بين الكلام التعبيري والفهم، وتشارك الحبسات الأمامية والخلفية بعض الخصائص اللغوية المضطربة مع تميز كل منهما بما يحددها.

ويمكن تأطير الجهد الذي بذله المختصون حديثاً في جمع العلامات أو الخصائص المضطربة التي تميز هذا الاضطراب اللغوي وأُخذت أساساً لتصنيف الأنواع المتفرعة النقاط الآتية:

1/عدم القدرة على تسمية أو صعوبة إيجاد الكلمات²⁸: تعني " اضطراباً في القدرة على توليد كلمات خاصة مقصودة يتم استدعاؤها في مواقف معينة، أو عند استشارة، أو محادثة، فالحبسي يملك أفكاراً يريد التعبير عنها، فإذا ما بدأ حديثه ضاعت بعض كلماته وربما معظمها.

2/عدم القدرة على الطلاقة اللغوية: وضع المختصون أو المشتغلون بالحبسة حدوداً لهذه العلامة لتصنيف حبسة المريض وفقاً لها هي حبسة طليقة أم متعثر، فإذا أنتج المريض أربع كلمات مترابطة أو أقل في النفس الواحد حكم على حبسته بأنها متعثرة، وإذا أنتج خمس كلمات أو أكثر حكم على حبسته بأنها طليقة. بالإضافة إلى عدم القدرة على استخدام القواعد النحوية؛ فإن افتقر كلام الحبسي إليها حكم على حبسته بأنها متعثرة، وأنها طليقة إذا استخدم بعضاً منها وإن كان ذلك بشكل نسي.

3/عدم القدرة على الفهم السمعي: فما من مصاب بالحبسة إلا ويواجه مشكلة في فهم ما يسمعه من كلام تتراوح نسبته أي الاضطراب من طفيف إلى سيئ.

4/ التكرار: وهو قدرة المريض على تكرار أو إعادة الأصوات أو الكلمات أو الجمل التي يسمعها، فالحبسي يمكن أن يفقد كلياً هذه القدرة أو يشوه ما يكرره إما بحذف بعض الأصوات أو الكلمات، وإما بإضافة بعضها أو استبدالها²⁹

ولهذا يظهر على مريض الأفازيا عموماً مايلي

1. اضطراب وتقطع في الأصوات وعجز في إنتاجها.

2. صعوبة النطق.

3. استرجاع ضعيف للمفردات.

4. غياب التراكيب النحوية الصغيرة مع التصريف غير السليم للأفعال.³⁰

التدريبات العلاجية:

يمكن اختصار بعضها والتي أثبتت نجاحتها:

1. التدريب على الإشارة: الإشارة إلى الأشياء ووصف وظيفتها.
2. التدريب على إتباع الأوامر: مثل دفع المريض للقيام بأفعال إنجازية مثلا: امسك الكتاب.
3. أسئلة نعم أولا : هذه التدريبات تزيد من مرونة الأداء.
4. التدريب على التكرار: من خلال تكرار الألفاظ والعبارات.
5. الإجابة على بعض الأسئلة مثل: (ماذا / كيف / متى / أين).
6. تدريبات علاجية للقراء والكتابة : من خلال تسمية الحروف وقراءتها والتعود على كتابتها ونقلها.³¹

عدم الكفاية الاتصالية عند مريض الأفازيا

يعرف تشومسكي الكفاية أنها " معرفة المتكلم _ المستمع المثالي للغة؛ أي القدرة الضمنية التي يمتلكها المتكلم _ المستمع المثالي التي تخول له التلفظ بعدد غير محدود من جمل لغته الأم فالكفاية اللغوية، حينئذ، هي حقيقة كامنة وراء الأداء الكلامي فهو الاستعمال الفعلي للغة في الظروف المحسوسة.³² إن الملكة والتأدية وجهان يتكاملان من أجل إنجاز الفعل اللساني (أي الكلام). فإذا كانت الأولى معرفة بقواعد اللغة، فإن الثانية هي الانعكاس المباشر لها. بيد أنه ليس بالانعكاس التام، لكونه يتأثر بعوامل خارجية مثل الظروف الاجتماعية والنفسية (كضعف الذاكرة_التعب_ الخوف _ درجة الاهتمام بالموضوع). ولذلك تبدو التأدية ذات طابع فردي يتميز من شخص لآخر، بحسب اختلاف هذه العوامل. أما الملكة، فهي عامة ومشاركة بين أبناء المجتمع اللغوي الواحد المتجانس، ماداموا جميعا يملكون المعرفة نفسها بنظام اللغة.³³

إنّ تشومسكي يعتمد في تعزيزه لنظريته على هذه الحجج، فلإنسان جبلة أي؛ قدرة طبيعية على أن يتحدث ويدرك بالتعلم والتمرس، وهو وحده من بين جميع المخلوقات يستطيع أن يحصل على الملكة ونعني بها الاستعداد المكتسب، أمّا تمكنه بالاتصال بغيره وهي الكيفية التي تسمى بالكلام. وهذه القدرة مشتركة بين جميع البشر إلا أنهم وإن كانوا يشتركون فيها فإنهم متفاوتون في كيفية تحقيقها أي؛ كيفية استعمالها، فهناك من يتحكم في هذا الاستعمال تحكما تاما إلا في بعض الحالات (تعب، اضطراب، سهو)، فيخطأ في حالة إعرابية، وهذا لا يرجع لقدرته ولكن لجهازه العصبي كالاضطراب الجسدي، هذا الجانب يسمى عند تشومسكي كيفية التأدية أي؛ كيفية التطبيق للقواعد ويقابله مفهوم الكفاءة ومعناه العلم العملي أي؛ الخبرة الفعلية أو الكفاية، لكن من حيث إحكام الإنسان لأفعاله، تلك الأفعال وراءها غرض وفائدة، وعلى هذا فإن مفهوم الكفاية يناسب ما نسميه بالملكة اللغوية.³⁴

ويضيف عبد العزيز السرطاوي ووائل أبو جودة أنّ المرضى المصابين بالأفازيا يظهرون ضعفا واضحا في استيعاب ما يسمعون، كما أنهم يخلطون في الكلمات المتشابهة في المعنى أو في اللفظ، كما أنهم قد يقرؤون الكلمات دون فهمها، إلى جانب الأخطاء التي تحدث أثناء الكلام و الكتابة من حذف أو استبدال وبطء للحروف، بالإضافة إلى عدم القدرة على استعادة الكلمات من الذاكرة وعدم القدرة على تسمية الأشياء.³⁵

فالملكة (la compétence) هي المعرفة اللاواعية والضمنية بقواعد اللغة، التي يكتسبها المتكلم منذ طفولته؛ وتبقى راسخة في ذهنه، فتمكنه فيما بعد من إنتاج العدد غير المحدود من الجمل الجديدة التي لم يسمعها من قبل، إنتاجا ابتكاريا، لا مجرد تقليد ساكن. كما أن هذه الملكة تتجسد في الواقع اللساني المادي من خلال المظهر الكلامي المعروف بالتأدية، فهي الاستعمال الفعّال للغة في مواقف مادية واضحة.³⁶، وأي خلل سيؤدي حتما إلى عجز في تحقيق الكفاية الاتصالية.

شخصية المصاب بالأفازيا (الحبسة).

اضطراب الأفازيا مشكلة عضوية بحتة، وإنّما يكون انعكاسا لشخصية المريض، ونتيجة لظروف وصدمات نفسية قاسية مر بها قبل الإصابة... كما أنّ المصاب بالحبسة تضطرب معنوياته، وينطوي

على عالمه الخاص، وغالبا ما يكون سريع الغضب والإثارة، والإحساس بالتقص وعدم الأمن والطمأنينة وهو يعاني من عدم القدرة على الكفاية الاتصالية والتوافق، وهذا يختلف حسب تجارب المريض وقدراته العقلية وحصوله اللغوي قبل الإصابة.³⁷ وهو ما يؤثر سلبا على الكفاية الاتصالية والقدرة على التواصل بشكل صحيح.

¹ ينظر: منى حسين جميل محمد: الخطاب اللغوي لدى مرضى الحاسبات الكلامية، دراسة وصفية تحليلية، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية، سنة 2008، ص: 80/79.

² أسامة فاروق مصطفى سالم: اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، ط1: 2014/1435 هـ، ص: 119.

³ المرجع نفسه، ص: 119.

⁴ الجاحظ: البيان والتبيين، تحقيق وشرح، عبد السلام محمد هارون، الجزء: 1، ص: 7.

⁵ منى حسين جميل محمد: الخطاب اللغوي لدى مرضى الحاسبات الكلامية، دراسة وصفية تحليلية، ص: 11.

⁶ زهير بن أبي سلمى: الديوان، ترجمه وقدم له علي حسن فاعور، دار الكتب العلمية، ط1، 1408 هـ/ 1988 م، ص: 112.

⁷ ينظر: منى حسين جميل محمد: الخطاب اللغوي لدى مرضى الحاسبات الكلامية، دراسة وصفية تحليلية، ص: 85.

⁸ ابن منظور: لسان العرب، تحقيق، عبد الله علي الكبير، هاشم محمد الشاذلي، محمد أحمد حسب الله، السيد رمضان أحمد، ط1981م/ 1401 هـ، (حبس)، ص: 752.

⁹ المصدر نفسه، ص: 753.

¹⁰ الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، ترتيب وتحقيق عبد الحميد هندواي، دار الكتب العلمية لبنان، ج1، ط1، 2003/1424 هـ، ص: 279.

¹¹ الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق، محمد باسل عيون السود، جزء 1: أب/غني، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1: 1419 هـ/ 1998 م، ص: 164.

¹² الجاحظ: البيان والتبيين، ص: 39.

¹³ مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي: القاموس المحيط، راجعه أنس محمد الشامي، زكريا جابر أحمد، 1429 هـ/ 2008 م، دار الحديث القاهرة، ص: 321.

¹⁴ الجاحظ: البيان والتبيين، ص: 5.

- ¹⁵ منى حسين جميل محمد: الخطاب اللغوي لدى مرضى الحبسات الكلامية، دراسة وصفية تحليلية، ص: 11.
- ¹⁶ ينظر: المرجع نفسه، ص: 82/83.
- ¹⁷ عطية سليمان أحمد: اللسانيات العصبية: اللغة في الدماغ (رمزية، عصبية، عرفانية)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2019، ص: 113.
- ¹⁸ ينظر: منى حسين جميل محمد: الخطاب اللغوي لدى مرضى الحبسات الكلامية، دراسة وصفية تحليلية، ص: 104/103.
- ¹⁹ ينظر: حمدي علي الفرماوي: نيورو سيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 2002، ص: 213.
- ²⁰ ينظر : أسامة فاروق مصطفى سالم: اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، ص: 125.
- ²¹ عطية سليمان أحمد: اللسانيات العصبية، اللغة في الدماغ (رمزية، عصبية، عرفانية)، ص: 114.
- ²² ينظر : حمدي علي الفرماوي: نيورو سيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، ص: 201.
- ²³ أسامة فاروق مصطفى سالم: اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، ص: 125.
- ²⁴ ينظر: حمدي علي الفرماوي: نيورو سيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب ، ص: 203.
- ²⁵ أسامة فاروق مصطفى سالم: اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، ص: 125.
- ²⁶ ينظر: حمدي علي الفرماوي: نيورو سيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، ص: 206.
- ²⁷ أسامة فاروق مصطفى سالم: اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، ص: 125.
- ²⁸ ينظر: منى حسين جميل محمد: الخطاب اللغوي لدى مرضى الحبسات الكلامية، دراسة وصفية تحليلية، ص: 104/103.
- ²⁹ ينظر: المرجع نفسه، ص: 105/106.
- ³⁰ ينظر: حمدي علي الفرماوي: نيورو سيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، ص: 202.
- ³¹ ينظر: المرجع نفسه، ص: 219/216.
- ³² أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، 2009، ص: 26.
- ³³ ينظر شفيقة العلوي: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث الترجمة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط4: 2004، ص: 45.
- ³⁴ ينظر : التواني بن تواني: المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع، 2008، ص: 58.

: ص: 58.

³⁵ ينظر: أسامة فاروق مصطفى سالم: اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، ص: 127.

³⁶ شفيقة العلوي: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص: 44.

³⁷ أسامة فاروق مصطفى سالم: اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، ص: 131.

المصادر والمراجع

¹ / أسامة فاروق مصطفى سالم: اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، ط1: 1435/2014هـ.

² / الجاحظ: البيان والتبيين، تحقيق وشرح، عبد السلام محمد هارون، الجزء: 1.

حمدي علي الفرماوي: نيورو سيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 2002.

³ / الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، ترتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية لبنان، ج1، ط1، 1424/2003هـ.

⁴ / الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق، محمد باسل عيون السود، جزء 1: أبب/غبي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1: 1419هـ/1998م.

⁵ / زهير بن أبي سلمى: الديوان، ترجمه وقدم له علي حسن فاعور، دار الكتب العلمية، ط1، 1408هـ/1988م.

⁶ / عطية سليمان أحمد: اللسانيات العصبية: اللغة في الدماغ (رمزية، عصبية، عرفانية)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2019.

⁷ / مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي: القاموس المحيط، راجعه أنس محمد الشامي، زكريا جابر أحمد، دار الحديث القاهرة، 1429هـ/2008م .

⁸ / منى حسين جميل محمد: الخطاب اللغوي لدى مرضى الحاسبات الكلامية، دراسة وصفية تحليلية، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية، سنة 2008.

⁹ / ابن منظور : لسان العرب، تحقيق، عبد الله علي الكبير، هاشم محمد الشاذلي، محمد أحمد حسب الله، السيد رمضان أحمد، ط1981م/ 1401هـ، (حبس).

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 03. بتاريخ 2021/04/08م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

دراسة مقارنة بين برجستراسر وكتابه ((أصول نقد النصوص ونشر الكتب))

وكتاب ((تحقيق النصوص ونشرها)) لعبد السلام محمد هارون

المدرس: قاسم العبيي موسى

كلية الهندسة / الجامعة المستنصرية/العراق

Kasim_la@yahoo.com

الملخص :

تناول الدراسة جانباً من أعمال المستشرق الألماني برجستراسر الذي حاول وضع قواعد وأصول منهجية لعلم تحقيق النصوص، ونشر الكتب، وهي بالاصل محاضرات القاها في جامعة القاهرة على طلبة الماجستير وقد اعدّها للنشر، وقدم لها محمد حمدي البكري ونشرت بعنوان "أصول نقد النصوص، ونشر الكتب". واقتزن ذبوع هذه المحاضرات بأنها أول صياغة للقواعد العلمية الخاصة بتحقيق كتب التراث ونشرها. حاولت من خلال البحث عرض الكتاب وتوجيه النقد والتحليل لأهم القمم، مبيناً المآثر والمثالب، ومن ثمّ مقارنة بكتاب عبد السلام هارون "تحقيق النصوص ونشرها" والذي يعتبر أول كتاب عربي يعمل على جمع قواعد تحقيق نصوص التراث.

الكلمات المفتاحية: برجستراسر، نقد , عبد السلام هارون,, تحقيق النصوص

A comparative study between Bergstrasser and his book “Fundamentals of Textual Criticism and Book Publishing” and “Verification and Publishing of Texts” by Abdul Salam

**Muhammad Haroun
Lecturer kasim al-Aebi Moosa
College of engineering ,Iraq
Kasim_la@yahoo.com**

Abstract :

The study dealt with an aspect of the works of the German orientalist Bergsträser, who tried to lay down rules and methodological principles for the science of verifying texts and publishing books. They are originally lectures gave at Cairo University to masters students and he prepared them for publication. . The spread of these lectures was coupled with being the first formulation of the scientific rules for the verification and publication of heritage books. Through research, I tried to present the book and direct criticism and analysis of the most

important summits, showing the influences and shortcomings, and then compare it with Abd al-Salam Harun's book "Verifying and Disseminating Texts," which is considered the first Arabic book that works on collecting rules for realizing heritage texts.

Keywords: Bergsträser, criticism, Abd al-Salam Harun's, Disseminating Texts

المقدمة

تعنى هذه الدراسة بأصول نقد النصوص للمستشرق برجستراسر، وكيف أسهم المستشرقون في تحقيق التراث العربي ونشره، من خلال وضع قواعد وأصول منهجية لعلم تحقيق النصوص ونشر الكتب، فكانت البداية من أوروبا منذ القرن التاسع الهجري القرن الخامس عشر الميلادي، قام بعض الباحثين الأوروبيين بنشر بعض النصوص اليونانية واللاتينية والتي كانت في الغالب تعتمد على نسخة واحدة، دون اتباع قواعد علمية، وإنما يتبعون في ذلك بعض القواعد والتي هي جمع النسخ، والمقابلة بين النسخ، وتدوين الاختلاف بين النسخ في الهامش.

وبعد تطور الخبرات أي بحلول القرن التاسع عشر الميلادي، اخذ كذلك عمل نشر المخطوطات بالتطور ووضع قواعد علمية لتحقيق النصوص، وفي هذه الدراسة تتناول القواعد التي رسمها برجستراسر لعلم تحقيق النصوص ونشر الكتب والتي هي محاضرات القاها الدكتور برجستراسر في جامعة القاهرة عام (1931-1932) على طلبة الماجستير قسم اللغة العربية كلية الآداب حيث قام بأعدادها الدكتور محمد حمدي البكري، ونشرها تحت عنوان: "أصول نقد النصوص ونشر الكتب" وهذه المحاضرات هي المادة العلمية الأولى باللغة العربية لعلم تحقيق النصوص.

وتعتبر المنطلق الأول للمحققين والمثقفين العرب، لكن المسلمين والعرب خاصة يعرفون التحقيق كعمل قبل المستشرقين، بيد أنهم لم يعرفوها كعلم ولكن كان لعلماء الحديث منهجهم في الثبوت من صحة الحديث، وتأثر أصحاب العلوم الدينية الأخرى بهذا المنهج.

وفي بداية القرن العشرين اطلعوا المثقفون العرب على القواعد التي وضعها المستشرقون في تحقيق التراث العربي ونشره.

وكانت محاضرات الاستاذ برجستراسر مصدراً مهماً في صنع هذه القواعد, يبدو أن المستشرقين كانوا أكثر اطلاعاً بمصادر تراثنا, وأبصر بمواضيع النقد, كما طرقوا كل ناحية من نواحي ثقافتنا العربية والاسلامية.

وقد قسمهم الاستاذ صلاح الدين المنجد الى ضرباً ثلاثة⁽¹⁾:

1. ضرب لم يملك ناحية اللغة فأخطأ في نشر الكتب وفي فهم النصوص, لكنه حفل بأمر شكي لا فائدة منها.

2. وضرب اثرت في دراساتهم مارب السياسية والتعصب للدين فوجهوا الحقائق وفسروها بما يوافق اغراضهم, او ما يسعون إليه, ولعل هذا الضرب هو الذي دفع الشرقيين من المسلمين أن يرتابوا بالمستشرقين جميعاً.

3. أوتى الكثير من سعة, والتمكن من العربية والأخلاص للبحث, والتحرر والاتقان فكانت دراساتهم مثمرة, وأعمالهم مباركة, وكانوا جديرين بكل اجلال.

الدراسة تتضمن مبحثين وفي المبحث الاول عرض لكتاب برجستراسر والمبحث الثاني تحليل ونقد لأهم القمم المهمة التي تناولها الكتاب فهي :

1. النسخ, 2. المقابلة 3. النص. تم المقارنة بين كتاب برجستراسر مع عبد السلام هارون.

ترجمة المؤلف

الاسم: جوتخلف برك شترنيز واشتهر بـ (برجستراسر).

ولادته: ولد في 5 ابريل سنة (1886م) في مدينة بلاون بالمانيا كان أبوه وجده قسيسين في كنيسة البروتستانت.

تعليمه: درس في مدرسة الدولة بمدينة بلاون.

وكانت مدرسته على الاسلوب القلم تدرس فيها اللغات اليونانية واللاتينية والعربية والفرنسية.

- عام 1904 التحق بجامعة ليبزيغ, وتعلم العربية على استاذ "فيشر".

- عام 1908 تخرج من الجامعة ونال شهادة التدريس في اللغات والتاريخ الاسلامي.

- عام 1911 نال شهادة الدكتوراه وكان موضوع رسالته "استعمال الحروف النافية في القرآن الكريم".

- عام 1912 نال اجازة تدريس اللغات السامية والعلوم الاسلامية من جامعة ليبزيغ بعد ان قدم رسالة عن:

"حنين بن اسحاق وتلاميذه, وترجمتهم الكتب من اليونانية الى العربية"

ثم نال الأستاذية من رسالته بعنوان "معجم قراء القرآن وتراجمهم"

تلاميذه: كان من بين الذين أفادوا من علمه من العرب الدكتور محمد حمدي البكري الذي قام بأعداد وتقديم كتاب موضوع بحثنا.

رحلاته: عام 1918 قام برحلة الى الشرق, فزار الاناضول وسوريا وفلسطين وبيروت ثم مصر.

وظائفه: اشتغل عام 1908 مدرسا بمدرسة ثانوية.

- عام 1919 عين استنادا للغات السامية بجامعة كنجربرج.

- في عام 1922 استنادا بجامعة (برسلاو) وفي عام 1924م انتقل الى جامعة (هيدلبرج) استناداً فيها,

وفي عام 1928 انتخب عميداً للكلية, وفي عام 1929 استقدمته جامعة فؤاد الأول القاهرة حالياً

وفي عام 1931 استقدم للمرة الثانية لجامعة القاهرة والقي محاضرات نقد النصوص ونشر الكتب.

مؤلفاته: 1914 نشر كتاب: الاسابيع" الذي ينسب لجالينوس, وترجمته لحنين بن اسحاق 1915 نشر

"معجم في اللهجة العامية الدارجة بمدينة معلولة".

1930 نشر في القاهرة كتاب "التطور النحوي للغة العربية.

1932 نشر "طبقات القراء لابن الجزري".

1934 نشر "مختصر شواذ القرآن" لابن خالوية"

1969 نشر الدكتور محمد البكري كتابة " نقد النصوص ونشر الكتب".

اهتمامه:

أ. كان اهتمامه بصورة خاصه بالقران الكريم, وكما سبق الكلام عن رسالته بالدكتوراه ونيلة الاستاذية

كانت عن القران الكريم.

ب. ولعه بجمع المخطوطات الخاصة بمصادر ما يتعلق بالقران الكريم, ونشر النصوص الاصلية.

وفاته: في آب 1932 واثناء رحلة رياضية, توفي متردياً من قمة جبل من جبال الألب.

المبحث الأول: عرض كتاب برجستراسر

1. النسخ

عرض مؤلف الكتاب في المقدمة أن نقد النصوص هو علم من جهة، وصناعة واصطلاح من جهة ثانية، وترعرعت هذه الصناعة، ونشأ العلم في أوروبا في القرن التاسع الهجري، فكان الأوربيون يومئذ يطبعون التراث القديم لليونان متبعين بعض القواعد منها جمع النسخ المتعددة من الكتاب المطلوب نشره، ثم المقابلة بين هذه النسخ المتعددة وأثبتت الفروق في الهامش، إلا أنه رغم ذلك لم يكن لهم منهج معلوم أو حتى قاعدة متبوعة، وبقي الأمر على ما هو عليه حتى وضعوا قواعد علمية لنقد النصوص في أواسط القرن التاسع عشر.

وأول هذه القواعد التي وصلوا إليها كانت مستنبطة من الآداب اليونانية لنقد النصوص، أما المستشرقون خلال عصرهم استخدموا ذات القواعد في نقد الكتب العربية والشرقية. ثم يعرض قواعد لتقييم النسخ الخطية، فلكل نسخة أهمية خاصة من بين النسخ، ومن هذه القواعد⁽²⁾:

1. أفضل النسخ ان تكون النسخة كاملة.
 2. والنسخة الواضحة أفضل من غيرها.
 3. والقديمة أفضل من الحديثة.
 4. والنسخ التي قوبلت بغيرها أحسن من التي لم تقابل.
- على الرغم من هذه المعايير لتقييم النسخ، إلا أن هناك دلائل ظاهرة وباطنة، ومن الدلائل الظاهرة:
- ان يكون الناسخ من العلماء المشهورين، الموثقين بنقله.
 - اجازة من المؤلف مثبتة على الكتاب.
 - ان تكون النسخة بخط المؤلف.
 - ذكر اسم المكتبة المحفوظة فيها النسخ، أو ان تكون عند عالم مشهور لزيادة الاطمئنان إلى هذه النسخة.

فقد كانوا المسلمين يهتمون بالمخطوطات التي كتبت بخط مؤلفيها ولا زالت عدد لا بأس به من هذه المخطوطات، وكذلك العلماء العرب كانوا يعتنون بالنسخ المكتوبة بخط مؤلفيها عن علماء الغرب. بعد هذا يأتي دور النساخ الذين كانوا يستزقون من خلال نسخ الكتب، فكان أكثر ما يهم النساخ سرعة انجاز الكتاب مع الاهتمام بمنظر النسخة، دون الاهتمام بالضبط، فيلاحظ كثرة التحريف في الاعلام وخاصة بالكتب التاريخية. أما ما يتعلق بالأصل المنقول عنه فيذكر في النسخة شيء عن تاريخ كتابتها ثم الأصل الذي أُنسخ منه النسخ، وغالباً ما ينسخ تاريخ النسخة الأصل، ولا يذكر تاريخ النسخة الجديد، إما غفل النساخ، أو قصد ذلك للغش رغبة في الترويج.

الدلائل الباطنة:

كثيراً ما تفقد الدلائل الظاهرة، فيجب البحث عن دلائل باطنة وأهمها: الأخلال، التقديم، والتأخير، ثم الأخطاء.

ويأتي الخلل أو التقديم والتأخير نتيجة انفكاك ورقة أو عدة ورقات من النسخة الأصلية، ثم توضع في محل غير موضعها، وأحياناً يسقط سطرًا من النسخ بسبب سبق النظر، وما يجب التنبيه إليه ان النسخة الواحدة لا تؤخذ من أصل واحد بل من عدة نسخ خاصة إذا نقص من أحدها شيء وكملها أحد، وأخذ النقص من نسخة أخرى. وقد تأخذ نسخة من أصليين مختلفين تأخذ جزء من كتاب، وقسمًا من كتاب آخر، وهذا لعله من العلل.

وقد تصحح النسخة أحياناً على نسخة غير تلك التي نسخت منها فيحصل نص له أصلان، أي نص ممتزج، والقاعدة ان النسخ ذات النصوص الممتزجة لا يمكن نسبتها، كما لا يجوز تقسيمها على العشائر. اما الكتب العربية فكثيراً ما كانت تبرز مرات، وبين كل من هذه الابرازات وبعضها فروق، لان المؤلف يتابع ابراز كتابه من خلال (أ) الدوام على تصحيحه، (ب) توسيع مضمونه (ج) إضافة الملحقات إليه. أما النسخة التي تستحق النشر فهي⁽³⁾:

- النسخة التي ابرزها المؤلف بنفسه على التي ابرزت بعد وفاته.

- النسخة المسهبة على النسخة المختصرة.

- المصحح على التي فيها خلل.

- النسخة التي لها نسخ كثيرة على التي نسخها قليلة.

أما دور الناشر فوظيفته أخراج النص الذي تم تقييمه سابقاً والذي هو أقرب لصورة المؤلف.

2. النص

لضبط النص ونقده عن طريق ترتيب النسخ وتقييمها، ومن ثم الاستعانة بالرواية الثانوية، ولكن لا تفي بالغرض وذلك:

1. لا يتضح نسب النسخ والعلاقة بينها، لأختيار النسخة الأقرب بالمؤلف والغرض من تأليفه وأسلوبه.
 2. في حال عدم وجود النسخة الأصلية التي كتبها المؤلف – فيلزمنا نقد القراءات كلها، حتى ولو لم يكن للكتاب إلا نسخة واحدة.
- ولنقد النص – وهو الوسيلة إلى أختيار القراءة الصحيحة، لا بد من فهم، ويحتاج فهم النص إلى شرطين هما:

أولاً: معرفة المادة التي يبحث فيها الكتاب:

التفت اللغويون القدماء إلى الكلمات أكثر من التفاتهم إلى الأشياء، فمنها الصعب نجد معاجم عربية لا يوضح كافية للأشياء التي تدل عليها الكلمات وفائدتها وحتى طبيعتها، فمثلاً قانون ابن سينا لا يمكن أن يفهمه إلا من فهم علم الطب وتاريخه بعمق، فقد عني المستشرقون بعلم الأشياء والأسماء العربية، فكانت من بعض مصنفاتهم(4):

1. صنف شوار تسلوزه كتاباً في أسلحة العرب.
 2. صنف كاسدورف كتاباً عن البيت والمنزل.
 3. صنف بروينلش كتاباً عن البئر عند العرب.
- لكن من الضروري لمعرفة الأشياء المهمة هي – معرفة رأي المؤلف نفسه، وغرضه في الكتاب كله، ومراقبة سياق الكلام في كل فصل من فصوله كي يتمكن معرفة ما كان متوقعاً أن يقوله المؤلف.

ثانياً: معرفة اللغة والأسلوب

يدور علم نقد النصوص على الفروق الجزئية، فهو يكتسب من الأهمية العلمية في البحث عن صحة النصوص التي لا غنى عنها، فيجب الناشر ان لا يكتفي بما يعرفه من اللغة العربية وعروضها حتى ولو كانت معرفة واسعة جداً، لا يجوز ان يكتفي بما يجده في كتب علوم اللغة والنحو، لكن على الناشر:

- ان يدرس لغة الكتاب الذي ينشره، وأسلوب المؤلف.
 - يحذر غاية الحذر من تغير ما لا يفهمه، إلا بعد ان يثبت بالبرهان القاطع أن عدم فهمه للنص لم ينشأ من عدم معرفته للغة.
 - ان مراقبة العناصر الظاهرية غير الباطنية لا تفيد في الغالب إلا في الاصلاحات الزهيدة للحروف والنقط والشكل.
- فمن المشكلات لنقد النص هي:

- أ. التنقيط
 - ب. اخطاء النساخ.
 - ج. التحريف
 - د. الاخطاء النحوية
 - هـ. الخلل في النسخ
- التنقيط:

- أن احتياج التنقيط أشد في الاستعانة بوسائل نقد النصوص وتصحيحها.
 - أن خطأ النقط أكثر من خطأ التصحيح.
 - يعتبر التصحيح مرض الكتب العربية فهو أخطر من التحريف نفسه، لكن يمكن بدراسة لغة المؤلف واسلوبه يساعد على اصلاح التصحيح كما يعين على اصلاح التحريف.
 - لكن التغير الحادث في النص بسبب النساخ فهو جنسان: وهما تعدي، واتفاقي.
- فأن الناسخ ربما يسهو ويغفل فيكتب غير ما هو موجود، وربما يضيف بعض الاضافات لغرض الإيضاح، وإلى ما يظنه إصلاحاً، فيكتب لهذا غير ما هو موجود في الأصل.
- أما التغيرات التعمدية:

- وهو تعمد الناشر في اخراج كتاب قديم، فيصحح النص، ويزيد عليه ما يظنه مرتبط بمضمونه، ويسقط منه ما لا يعجبه، لكن هذه النسخة التي حدث بها زيادات لغرض شرح المتن وإيضاحه من التغيرات التعمدية فهي أقرب ما تكون إلى الاخراج الجديدة.
- التغيرات الاتفاقية:

- وهي أكثر من التغيرات التعمدية، ومنها أسقاط الحروف كالواو، واسقاط الكلمات، ويحدث ذلك:

1. أن الناسخ بعد أن أتم نسخ سطر ضل، فلم ينسخ السطر الذي تلوّه، بل أسقطه، وجاز إلى الذي بعده كما ذكرنا في الدلائل الباطنة.

2. وقوع الخطأ بين المماثلين: وهو أهم عامل في وقوع الخطأ في النسخ.

- اخطاء النساخ:

سبق الكلام عن معرفة المادة التي يبحث فيها الكتاب وغرض المؤلف من التأليف، وهذه الفقرة تكون مكملة للبحث لمعرفة السطر إلى النص من جهة النسخ.

- الزيادات الاتفاقية، ادخال حاشية في النص ظناً أنها سقطت من الأصل.

- وجود الاستدراك الناقص بسبب التقديم والتأخير، وذلك لأن الناسخ لا يفهم أحياناً في أي موضع يجب إدخال هذه الكلمات المستدركة، وكذلك السهو والغفلة، أو ابدال كلمة بأخرى، وهي جميعها من الاخطاء الاتفاقية.

التحريف:

يقول برجستراسر أنه منتشر وشائع في الكتب العربية. وهو:

1. حين يدون الكاتب غير ما كان يريد أن يكتبه مثل عمل وعلم.

2. وهذا النوع أهم من الأول حين يخطئ الناسخ في قراءة ما هو مكتوب في الاصل، ويكتب كلمة أخرى وهذا التحريف كثير.

الاططاء النحوية:

هذه الاخطاء غالباً ما تقع من الناسخ، لأنهم لم ينتبهوا إلى ما هو مكتوب في النسخ، ولمعرفة من هو سبب الخطأ⁽⁵⁾:

1. التعرف على شخصية المؤلف، وهل هو من العلماء الثقات.

2. تقدير قيمة النسخة من خلال علمية مؤلفها.

3. أما إذ وجدنا النسخ غير متفقه في الخطأ فهناك احتمالان:

أ. أما ان يكون الخطأ ليس من المؤلف.

ب. واما ان يكون من المؤلف وعند النسخ انتبه الناسخ فأصلحه.

الخلل في النسخ

وهذا الخلل قد يكون في الاصل بسبب: نقص في أول وآخر النسخة، أو قطع بعض الأوراق، أو اكل العث، أو قص هوامشه، وهناك قاعدتين في نقد النصوص⁽⁶⁾:

1. قد يكون النص الأقصر هو الصحيح: إذ هناك نسختين أحدهما مسهبه والثانية موجزة، يجب أن نؤثر للثانية لأنه الأقرب إلى الاحتمال.

2. أو قد يكون النص الأصعب هو الصحيح، فالنسخة التي لا تفهم إلا بصعوبة هي قد تكون الأصح، وذلك لأن كثير من الناس لا يستطيع التغير في النص لعدم فهمه.

3. في العمل والاصطلاح

في هذه المرحلة الجانب العملي أو التطبيقي في حالة من يريد نشر كتاب، وعليه أتباع الخطوات

التالية:

1. أول ما تبدأ به هو معرفة ما إذا كان الكتاب قد سبق نشره أم لا؟ من خلال البحث في:

- اكتفاء والتنوع بما هو مطبوع.

- معجم المطبوعات العربية والمعربة.

- فهرس الكتب المطبوعة المخطوطة في دور الكتب.

2. استقصاء النسخ الموجودة لمخطوطات الكتاب

- البحث في كتاب بروكلمان - "تاريخ الادب العربي".

- مراجعة فهرس الكتب العربية المخطوطة.

- الاستفسار من الشيوخ ورجال العلم الثقات بما يعرفونه من نسخ المخطوط المراد نشره.

3. اختيار أنفس وأقدم النسخ الموثوقة من خلال:

- قراءة قطع مختارة منها.

- مقابلتها على باقي النسخ.

- ننتخب أولاً دياحة الكتاب، أول الكتاب، وخاتمته، كي نتمكن من تعيين قيمة النسخ.

4. ان مقابلة المخطوطات المختلفة لكتاب ما، هي الوسيلة الوحيدة لإقامة نص موثوق به، وأفضل هذه المقابلات هي التي تتم بمعاونة شيخ أو عالم ثقة.

المقابلة: وهي نوعان (1) مشافهة (2) معاينة

المشافهة: وهي ان يقرأ الناشر في النسخة الواحدة، على آخر يقابل في نسخة أخرى وهي تتم أ) بسرعة ب) تحول دون إسقاط كلمات.

المعاينة: وهي ان يقرأ الناشر القطعة من النسخة الواحدة ويحفظها، ثم يقرأها في النسخة الثانية، وهي أكثر تدقيقاً من المشافهة، لكن المهم هنا أن نقابل كل النسخ بأصل واحد، لذلك يجب ان نضع قاعدة لأختيار النسخ نتبعها بدقة وتفيد في أول الكتاب، وأن نلاحظ:

أ. اختلاف الأيدي التي كتبت النسخة.

ب. ما يوجد على هوامشها من التصحيحات والقراءات من النسخ الأخرى.

ج. يشير إلى ما صححه كاتب النسخة في المتن نفسه، وكذلك الناسخ في الهامش برمز آخر، وإلى ما صححه غيره برمز ثالث.

الاملاء:

1. لا يجوز أن يطبق الناشر قواعد الكتب في الاملاء على النصوص القديمة والتعرف على طريقة الاملاء الذي استعمله مؤلف النص.

2. يجب ان يتبع املاء النسخة الأساسية.

3. يختار املاء لائقاً بالكتاب من بين النسخ أو ما يعرف يقيناً ان المؤلف استعمله.

الترقيم:

استعمال العلامات للفصل بين الجمل وبعضها ولن يكون النص مقيداً كل الفائدة ما لم يهتم الناشر بوضع علامات الترقيم، وقد اصطلح نشر الكتب على استعمال ثلاثة انواع من الاقواس [] و < > و ()

1. ويحصر بين القوسين [] ما يكون مروباً في النسخ وليس من أصل الكتاب.

2. ويحصر بين القوسين < > ما يفقد في النسخ ونحمن أنه كان موجوداً في أصل الكتاب.

3. وأما الهلالان () فيجوز أن يحصر بينهما ما يأتي به صاحب النص من الآيات القرآنية.
- المقدمة: بعد اتمام الكلام عن ضبط النص والهوامش, ينتقل الكلام عن المقدمة وتتضمن:
 1. ذكر اعداد نسخ الكتاب, والنسخ التي استخدمها الناشر مع الرموز الدالة عليها وتحقيق تناسبها.
 2. يذكر القواعد التي أعتمد عليها الناشر في اختيار ما ذكره في عدة النقد من اختلافات النسخ.
 3. يلزم وصف النشر السابقة, إذ كان الكتاب قد نشر وبيان العلاقة بينهما, وتحتاج وصف النسخ الخطية إلى:
 - أ. وصف مظهر النسخة.
 - ب. وصف مضمونها.
- الفهارس: وهي تفتح السبيل إلى محتويات الكتاب وهي انواع منها:
 - أولاً: فهرست الاعلام, نذكر فيه اعلام الاشخاص والامكن, وهناك طريقتان:
 - أ. ترتيب اعلام الاشخاص بحسب الكنى.
 - ب. ترتيبها حسب الأسماء.
 - ثانياً: فهرست ما سرده المؤلف.
 - أ. فهرست الآيات القرآنية.
 - ب. فهرست الأبيات الشعرية.
 - ج. فهرست لما سوى ذلك.
- ثالثاً: فهرست بأسماء الكتب التي اقتبس منها المؤلف, وترتب عن اسماء الكتب, أو على اسماء المؤلفين.
- الخاتمة: وضع برجستراسر في الخاتمة شروط لمن يود نشر الكتب هي:
 1. ان يكون عدد النسخ التي بنيت عليها النشره كافياً بالنسبة إلى عدد النسخ الخطية التي توجد الآن.
 2. ان يصف الناشر النسخ التي استخدمها في نشر الكتاب وصفاً يمكن القارئ من مراجعتها وتقدير قيمتها.
 3. أن لا يدع الناشر مجالاً للشك فيما هو موجود في النسخة أو النسخ وأن يقابلها بعناية تامة.
 4. الامتناع عن تغير أي شيء بالنص, إلا بعد أن ينبه القارئ.

المبحث الثاني: تحليل ونقد الكتاب

نقد العنوان

قام المؤلف برجستراسر مؤلف كتاب "أصول نقد النصوص ونشر الكتب" بعرض بعض المخطوطات العربية، وأخذ يناقش طريقة أخراجها من قبل الناشرين والعيوب التي رافقت طريقة النشر. وكل مخطوطه حسب الموضوع الذي يناقشه، وخاصة المخطوطات التي نشرت من قبل عدد من المستشرقين ولفترات مختلفة خلال القرن التاسع عشر الميلادي، لاسيما الطبقات القديمة منها. فالعنوان الذي اختاره المؤلف لكتابه كان يطمح لتطبيق القواعد العلمية في تحقيق النصوص ونشرها، ولذلك وجه الانتقادات للظروف التي طرأت على نشر بعض المخطوطات التي أخذها على سبيل المثال وما لاحظته عليها بشكل واقعي خلال نشرها.

وعند دراسة الكتاب وجدنا ان برجستراسر استخدم في الباب الاول ما يقارب (40) مخطوطة، قد تم نشرها وثبت ملاحظاته التي تتماشى مع موضوع "النسخ" حيث تناول على سبيل المثال "كتاب الآثار الباقية - للبيروني (ت 440 هـ) فكل النسخ تقف في الخلل الكبير والصغير، وفي الغلطات الكثيرة فاستدل sachau الذي نشر الكتاب في ليبزج سنة 1923م على أن النسخة الاصلية التي اخذت منها كل النسخ كانت غير مجلده، رتب بعض الكرايس فيها على ترتيب معلوم، وأنفك بعض الأوراق منها فوضعت في غير موضعها، وكان ظهر الكرايس ممسوحاً وهوامش الاوراق مخزومة، وقل فيها التنقيط والتشكيل"⁽⁷⁾.

في هذا المثال استعان المؤلف بكتاب الآثار الباقية كي يشرح موضوع الاخلال في النسخ، وكذلك الغلطات، وانفكك الاوراق ووضعها في غير موضعها، والهوامش مخزومة والنتيجة التي خرج بها المؤلف هو أن النسخة الواحدة لا تؤخذ احياناً من أصل واحد بل من عدة نسخ، وخاصة إذ نقص من أحدها شيء واكملها أحد، واخذ الناقص من نسخة أخرى.

وهكذا في الباب الثاني حيث تناول (17) مخطوطة، وفي الباب الثالث ما يقارب (11) مخطوطة، ولربما يكرر عناوين بعض المخطوطات التي تناولها في الباب الاول في كل من الباب الثاني والثالث، ولذلك اخذت اعداد المخطوطات بالتنازل.

كان برجستراسر ذكياً في اختياره لعنوان كتابه، وحتى طريقته في سرد النص، وبما أنه كان أصلاً محاضرات للطلبة، فهو لا يقصد النقد بمعنى النقد الغير العلمي. بل تناول النقاش الموضوعي مع مجريات النص ليكون أكثر واقعية وتأثيراً في نفوس الطلبة والباحثين. فالمؤلف وجه النقد لأكثر من (68) مخطوطة في متن كتابه. واستعرض مواضيع القوة والضعف أو الخطأ والصواب لكل ناشر من هؤلاء الناشرين. وأخيراً أعطى برجستراسر قواعده التي يجب أن يتأخذها الناشر عند اخراجه نص قلم.

أولاً: النسخ

هناك أجماع من قبل المحققين حول أهمية جمع النسخ الخاصة بالمخطوط، وبعد ذلك ترتيب تلك النسخ وفق ضوابط وان اختلفت بين محقق وآخر، إلا أنه يبقى فحص طريقة سندها إلى المؤلف، وتميز الأصول منها وما هو منقول بخط النساخ أو غيرهم من الاولويات. وعملية تسلسل المخطوطات تعتبر العملية الأساسية لكل نشر، ويجب الوصول في البداية إلى النسخة الأصلية أو كما يطلق عليها النسخة الأم، وهذه النسخة التي تكون بخط المؤلف، وهي أعلى النسخ على الاطلاق⁽⁸⁾.

لكن تثبت الأصالة مبدئياً بفحص الأسناد، وتأني في المرتبة الأولى النسخة المكتوبة بخط المؤلف كما سبق، ويحسن التثبت من أنها هي آخر تأليفه له، لأن من المؤلفين من يعيد تأليف الكتاب أكثر من مرة، وفي كل مرة يضيف أو يحذف ويعدل وينقح، فمن المنقول أن كتاب الياقوت لأبي عمر الزاهد ظهر في ست صور، كل مرة يزيد فيها عند قراءته عليه، وأن الجاحظ الف كتاب البيان والتبيين مرتين "أولى وثانية، والثانية أصح وأجود"⁽⁹⁾.

أو المقروءة عليه، أو المقابلة على أصل موثوق. أما إذا تعددت الأصول رتبت حسب أصالتها وضبطها وقدمها.

فدرجة الأصالة يحددها الإسناد، كما في كتاب "طبقات فحول الشعراء" لأبن سلام الجمحي، فقد أتصل السند إلى المؤلف⁽¹⁰⁾. أما مستوى الضبط يحدده منهج الناسخ ومدى التزامه بقواعد النقل والتدوين، وقدم النسخة يحدده قرب زمنها من المؤلف إن لم تكن بخطه.

فتحل بعد ذلك المخطوطة التي نسخها أحد طلاب المصنف كما سمعها منه املاء في حلقة الدرس او بأشراف المصنف نفسه، أو تلك التي يكون المصنف قد صححها واجازها. وكانوا يعتبرون ان في قدم المخطوطة نوعاً من الضمان لصحتها واعتمادها⁽¹¹⁾. على أن القدم لا ينظر فيه إلا بعد استيفاء شرط الأصالة، فنسخة من مخطوط تحمل تاريخ عصر المؤلف ولا تحمل اسنادها إليه، لا تُعَد من الأصول. على حين ترقى نسخة أخرى متأخرة عن زمنه بقرن أو أكثر إذا كانت منسوخة من الأصل، او مراجعة عليه.

اذن لا يشكل بالضرورة مبرراً لقدم النسخة لأخذها أمماً، ما لم يكن هناك من الدواعي، ما يجعلها أن تحل محل نسخة الأم.

فقد تكون نسخة حديثة ودقيقة، أنفع من الاعتماد على نسخة قديمة مشحونة بالاطعاء لأن حداثة الوسيلة لا ضرر منها مع ضمان سلامة الغاية، ووجود النسخة الحديثة السليمة الصحيحة يرجع إلى أحد الأمرين⁽¹²⁾.

1. ان تكون هذه النسخة منسوخة على أخرى قديمة صحيحة، ولكنها تلفت أو فقدت.

2. ان تكون مكتوبة بقلم عالم أو أديب محقق، أصلح الخطأ، وقوم الأود في اثناء أنتساخه لها.

وهذا ما يؤكد كذاك أحمد بنين حيث يقول:

"فكم من نسخة حديثة أقوم وأقل خطأ من النسخة العتيقة إما لأنها سليمة عاتلة سليمة او لأنها نسخت على نسخة أكثر قدماً قريبة من النسخة الأصلية"⁽¹³⁾.

ثانياً: المقابلة

بعد ان تم جمع النسخ ومعرفة أصولها يبدأ الطريق العملي في مقابلة النسخ، للتثبت من صحة نص مخطوطة بمخطوطة أخرى من نوعها مقابلة دقيقة.

وهذه الطريقة قد عرفها العرب منذ عهد الرسول عليه الصلاة والسلام حينما كان يقابل جبريل (A) مرة كل عام بسور القرآن الكريم وأنه قابل القرآن على جبريل مرتين في عامه الأخير.

وأهتم المسلمون بهذه الطريقة لتنقيح كتبهم ومعارضتها لتخرج سليمة دقيقة، فهم لا يجيزون اخراج الكتب بدون معارضة وتدقيق. ونشطة هذه الطريقة عندما ازدهرت الحضارة الإسلامية وبدأ عصر الترجمة من لغات غربية إلى العربية في القرن التاسع⁽¹⁴⁾.

وأصبحت مقابلة المخطوطات المختلفة لكتاب ماهي الوسيلة الوحيدة لإقامة نص موثوق به، حتى أصبح المشتغلين بالعلوم الدينية الإسلامية كانوا يعتبرون مقابلة النسخ المخطوطة بعضها ببعض شرطاً جوهرياً⁽¹⁵⁾. وكذلك يعدون أفضل المقابلات هي التي تتم بمعاونة عالم. وهذا ما فعله اليوناني عندما أخرج (صحيح البخاري) بمعاونة ابن مالك وتحت سمعه وأما مبصره، ونحس بهذا العمل في واحد وسبعين مجلساً وكان بجواره فيها ابن مالك يراجع ويصحح، وامامه جماعة يسمعون منه وينظرون في نسخ معتمدة من الكتاب، حتى تم أخراجه اخراجاً دقيقاً⁽¹⁶⁾.

كذلك الحسن بن محمد الذي نسخ بخطه الجميل كثيراً من الكتب المهمة في الحديث، وقابلها مقابلة دقيقة على الشيوخ، وتعد هذه حجة في موضوعه.

فتكشف المقابلة لنا احياناً عن الخلل في ترتيب أوراق هذا المخطوط أو ذاك، فلا بد عندئذ في إعادة ترتيب الأوراق في هذه النسخ المختلفة الترتيب - وإذا اثبتت المقابلة اجماع النسخ المختلفة على قراءة بعينها، فلا يصح تغييرها إلا بدليل قاطع على فسادها، ويؤكد ذلك محمد مندور حين يقول:

"على أن الناشر يكون من واجبه أن يفاضل بين القراءات عندما يقابل بين كل المخطوطات التي لديه، بعد ان يقيم تسلسلها، وبعد أن يحصى القراءات المختلفة لكل جملة أو جزء من الجملة⁽¹⁷⁾.

يبدو أنه مختلف مع برجستراسر حيث يقول "يمكننا أن نكتفي لتقدير قيمة النسخة بقراءة قطع مختارة منها، ومقابلتها على أن باقي النسخ تمكننا من تعيين قيمة النسخ فنتنخب أولاً ديباجة الكتاب، وأول الكتاب نفسه، وخاتمته"⁽¹⁸⁾.

فالمقابلة بين النسخ المختلفة عن الكتاب تؤدي إلى اختيار الصيغة الصحيحة؛ أو التي تبدو أنها هي الصواب، وأثبتها في صلب النص عند نشره، ثم توضع فروق النسخ الأخرى في هامش الصفحة، مع الإشارة إلى هذه النسخ برموز معينة يختارها المحقق، ويشير إليها في مقدمة تحقيقه للكتاب⁽¹⁹⁾.

ويؤكد مؤلف الكتاب على طريقة اعداد المقابلة قبل النشر فيقول:

"يجدر بنا أن نقابل كل النسخ بأصل واحد لأن المقابلة بأصول مختلفة قد تدعو إلى الغلط، وليكن الأصل الذي اخترناه أساساً للمقابلة، أما صورة شمسية، وإما نسخة عن الأصل قوبلت مقابلة مضبوطة، وأولاً أنفع لأن الاستنساخ لا يخلو أن يحدث فيه أغلاط"⁽²⁰⁾.

أن المقابلة عمل مضني يحتاج من المحقق الانتباه والتركيز واجتناب كل الخطأ صعب جداً، وعليه أن لا يستسلم للقراءة السهلة للنص وأن لا يسارع إليها، فكثيراً ما تكون من تحريف الناسخ الذي عجز عن فهم ما ينسخ فأحله إلى شيء يفهمه هو⁽²¹⁾.

أما القاضي عياض فيقول "فليقابل نسخته من الأصل بنفسه حرفاً حرفاً حتى يكون على ثقة وبقين من معارضتها ومطابقتها ولا ينخدع في الاعتماد على نسخ الثقة العارف دون مقابلة؛ نعم ولا على نسخ نفسه بيده ما لم يقابل ويصحح فإن الفكر يذهب، والقلب يسهو، والنظر يزيغ والقلم يطغى"⁽²²⁾.

ثالثاً: النص

كانت المرحلة الأولى جمع النسخ وتصنيفها ومن ثم مرحلة المقابلة لأختيار النسخة التي سيكون الاعتماد عليها في أخراج النص الذي يطمح المحقق أن يكون أقرب إلى نص المؤلف بعد أن تثبتنا من النسخة وسندنا إلى المؤلف ومن خلال المقابلة والقراءة الصحيحة تعطينا فهماً صحيحاً ناضجاً للنص. وبخلاف ذلك لا نستطيع التمييز بين الصحيح وغير الصحيح، وكما قال برجستراسر لا بد للناشرين

من فهم نوعين من المعلومات:

أ. معرفة مادة الكتاب

ب. معرفة لغة الكتاب.

ان النقطة الأولى تؤكد على ان يحرص المحقق بمعرفته بمادة الكتاب الذي يروم إخراجها، وكذلك له معرفة موسوعية بالاشياء والاسماء العربية، كما لا بد من معرفة رأي المؤلف نفسه والغرض من تأليف الكتاب بشكل عام، فيراقب الناشر سياق الكلام، كي يستنتج غرض المؤلف من الكتاب، وهنا يحذر برجستراسر الناشرين بقوله:

"من تغير ملا يفهمه، إلا بعد أن يثبت بالبرهان القاطع ان عدم فهمه للنص لم ينشأ عن عدم معرفته للغة"⁽²³⁾

وفي النقطة الثانية يؤكد المؤلف على دراسة لغة الكتاب الذي ينشره واسلوبه الخاصين به، وهنا تثار مسألة النص الصعب الغير مفهوم يعد مغلوطة، إذ يحدث في بعض الأحيان أن يغير النسخ بعض العبارات الصعبة غير المفهومة لهم، بعبارات سهلة مفهومة، والقاعدة التي طرحها مؤلف الكتاب في باب النص هو:

"أن النص الأصعب هو الصحيح، أي أننا إذا عثرنا على قراءتين احدهما تفهم بصعوبة والآخرى تفهم بسهولة، فضلنا الأولى"⁽²⁴⁾.

فيحتاج الناشر للتمرس بقراءة النسخة ، فإن القراءة الخاطئة لا تنتج إلا خطأ. وبعض خطوط النسخ تحتاج إلى مراس طويل وخبرة خاصة، ولاسيما تلك المخطوطات التي لا يطردها النقط والاعجام. ولهذا الخط صورة الخاصة ونقطة الخاصة بل، رسمه الخاص⁽²⁵⁾.

فلا يصح لنا أن ننسب الخطأ في النسخة إلى مؤلفها، إلا إذا قامت الأدلة الواضحة على ذلك، وكذلك الحال إذا اطردها وقوع الغلطة نفسها، في مواضع مختلفة من الكتاب فيقول برجستراسر "هناك احتمالان إذا وجدنا النسخ غير متفقة الخطأ وهو:

1. إما ان يكون الخطأ ليس من المؤلف.

2. وأما ان يكون من المؤلف وانته به إليه بعض النسخ فأصلحه⁽²⁶⁾.

ولكن نستطيع القول أن العلماء المسلمين كانوا حذرين حريصين على أن لا يمسو نص النسخة الخطية بأصلاح أو تعديل.

يبقى موضوع مهم أود التطرق إليه وهو فيه اختلاف قديم في وجهات النظر، حول تصحيح "النص القرآني الكريم" سوء كان من طرف المسلمين فيما بينهم، او ما بين المسلمين والمستشرقين، حيث يقول الاستاذ عبد السلام هارون: "الشواهد من القرآن الكريم فلما لها من تقدير ديني لا بد أن توضع في نصابها.. وهي:

1. أنه يجب أن يستشعر المحقق الحذر الكامل في تحقيق الآيات القرآنية وألا يركن إلى أمانة غيره في ذلك مهما بلغ قدره.

2. ان التزمت في ابقاء النص القرآني المحرف في الصلب كما هو فيه مزلة للأقدام، فأن خطر القرآن الكريم يجلب عن أن نجامل فيه مخطئاً، او نحفظ فيه حق مؤلف لم يلتزم الدقة فيما يجب عليه فيه أن يلزم غاية الحذر⁽²⁷⁾.

أما الدكتور يحيى الجبوري فيطابق عبدالسلام هارون فيقول⁽²⁸⁾: إذ ورد في النص خطأ في الآية يصحح الخطأ ويشار إليه في الهامش.
اما المؤلف برجستراسر يقول:

"أن الناشر وظيفته العلمية هي المحافظة على كل ما يروى بدون استثناء وهذه القاعدة يشارك فيها علم نقد النصوص علم القراءات القرآنية⁽²⁹⁾."

أن الاختلاف بين مؤلف الكتاب المستشرق برجستراسر والناشرين العرب مثل الاستاذ عبد السلام هارون والدكتور يحيى الجبوري وآخرين حيث يؤكدون حول مسألة تصحيح النص القرآني، يبدو واضحاً أن المؤلف لا يوافق على تصحيح الأخطاء التي تقع في الآيات القرآنية بخلاف المسلمين الذين يؤكدون تصحيح النص القرآني والأشارة إليه في الهامش بما وقع من خطأ. لأن النص القرآني مقدس بالنسبة للمسلمين أكثر من نص المؤلف، وان نخرج للقارئ نصاً صحيحاً لا لبس فيه.
يقول محمد مندور: "العلماء لا يجمعون على وجوب احترام النص احتراماً مقدساً"⁽³⁰⁾.

المقارنة: برجستراسر مع عبد السلام هارون

أولاً: برجستراسر

1. الكتاب عبارة عن محاضرات القها المستشرق الالماني برجستراسر على طلبة كلية الاداب، جامعة القاهرة، العام الدراسي (1931-1932)، وقدمها الدكتور محمد البكري.
2. عرض في كتابه لمخطوطات قد نشرت من قبل مستشرقين ووجه النقد اليها.
3. ناقش مفردات وافكار جديدة في حينها حول قواعد تحقيق النصوص ونشر الكتب.
4. وجه بالنقد والتحليل الاخطاء التي رافقت نشر ما لا يقل عن 68 مخطوطه.
5. في موضع التحريف مثل المؤلف بمثالين غير واضحين في حين عبد السلام هارون قدم أمثله أكثر عدداً وواضحة.

6. دخل الفهارس بمواضيع حول الاسم الاول والكنى .. وغيرها في حين عبد السلام هارون كانت الفهارس عنده أكثر تفصيلاً.
7. لم يفرد عنواناً مستقلاً بمعالجة الصعوبات في النشر وإنما كانت ضمن سياق النقد الذي يوجه الى نشر المخطوطة.
8. لم يولي الأهتمام بموضوع التصحيقات.
9. عرض عناوين من خلال مناقشته للمخطوطات لم يتعرض لها عبد السلام هارون.
10. أسلوبه في بعض الاحيان يبدو غير واضح.
11. لم يضع نماذج لبعض المخطوطات التي نقدها.

الأيجابيات

1. يعتبر أول نص يؤلف باللغة العربية عن فن تحقيق النصوص⁽³¹⁾.
2. جمع ونشر النصوص الأصلية الخاصة بالقرآن الكريم، وعلومه، وضبط قراءته⁽³²⁾.
3. اطلاع الدارسين والباحثين والمهتمين بالتراث على المناقشات والآراء ولو بشكل موجز لبعض المخطوطات التي تناولها.
4. مناقشته لموضوعات لم يتعرف عليها المحققين العرب في مجال تحقيق النصوص.
5. نبه إلى ضرورة معرفة تاريخ الخط، والمكان الذي تحفظ فيه النسخة.
6. كان موفقاً عندما ربط الجانب النظري لمناقشته الأفكار بتطبيقات حية من الواقع.
7. عرضه لأفكار جديدة ووضع القواعد لتحقيق النصوص.

الآخذ على الكتاب

1. عدم ضبطه للأعلام وخاصة في الهامش مثل كتاب مجموع الفقه للإمام زيد بن علي الدين وفي الهامش "مجموع الفقه عن الامام الشهيد أبي الحسين زيد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب⁽³³⁾..."
2. عدم التفصيل في مواضيع رئيسية تحتاج إلى توضيح أكثر، ويكتفي بطرح الامثلة دون الشرح.
3. استخدامه بعض المصطلحات الغريبة والتي لم يوضحها، وربما ذكرها باللغة الانكليزية ولم يعطيها شرحاً وافياً.

4. بعض الاحالات التي استخدمها غير واضحة الرموز كانت غير دقيقة، وعلى القارئ، أن يكون متابع للنص منذ البداية لكي يفهم الأحوال⁽³⁴⁾.
5. عدم الدقة في ذكر تواريخ الولادة او الوفيات، وهناك اختلاف ما بين النص والهامش⁽³⁵⁾.
6. ترجم لبعض الاعلام أو الاماكن المشهورة، وأغفله اعلام واماكن غير معروفة مثل ابو حنيفة⁽³⁶⁾.
7. وضع ارقام في المتن، ولا نجد لها تفسير في الهامش⁽³⁷⁾.
8. اطلاقه بعض الاحكام القاسية في اماكن مختلفة من النص حول الشرق، ولم يعطي توضيحاً لذلك، وتبقى الأمور غامضة.
9. الاخطاء النحوية التي انتشرت في المتن، على الرغم من قول الدكتور محمد البكري في التقديم: "لا أذكر مرة أنه لحن مع اعجميته".
10. اعطائه بعض الأمثلة التي قصر فيها الناشر، ولكن من خلال تدقيقي أتضح ان كلام برجستراسر غير دقيق، وكان الناشر على صواب.
11. استخدم كلمة (سرقة) من خلال قوله " وأصرف النظر عما أعيد طبعه في الشرق سرقة عن طبعات أوربا".
- لا نعرف بالتحديد ماذا قصد بهذه العبارة؟ تحتاج إلى توضيح⁽³⁸⁾.

ثانياً: عبد السلام هارون

1. يعتبر من أوائل الذين اشتغلوا في علم تحقيق النصوص بالعالم العربي، ويعتبر كتابه حسب ما قاله في مقدمته "أول كتاب عربي" يظهر في عالم الطباعة معالجاً هذا الفن.
2. عرض معانته وتجربته الشخصية في تحقيق النصوص، حيث قال في مقدمة كتابه "هذه ثمرة كفاح طويل، وجهاد صادق، وتجارب طال عليها المدى".
3. تتطرق في كتابه إلى القواعد العامة التي ينبغي اتباعها في تحقيق النصوص⁽³⁹⁾.
4. أستطرد في كتابه مجموعة من الموضوعات التي تمس موضوع التحقيق مساً مباشراً، على سبيل المثال الخطوط، الوراق، الوراقون.
5. عرض في نهاية الكتاب نماذج لبعض المخطوطات.

6. شرح موضوع الفهارس شرحاً واضحاً ومفصلاً، ومعزز بالأمثلة.
7. وضع العلاج، بعد ان حدد الصعوبات في تحقيق النصوص، وأفرد لها عنواناً مستقلاً.
8. نشر نماذج لبعض التصحيفات التي وردة في الكتب التي قام بتحقيقها، مثل كتاب الحيوان للجاحظ.
9. اعطى دراسة تحليلية واضحة لنشوء بعض التحريفات.
10. كان أسلوبه في الكتاب بسيط وواضح.

الخاتمة

1. كتاب شيخ المحققين الاستاذ هارون نشر قبل كتاب المستشرق برجستراسر، حيث نشر الاول سنة 1954م، والثاني نشر سنة 1969م.
2. يعتبر كتاب برجستراسر بالأساس محاضرات علمية جمعت من اجل القائها على الطلبة، بينما كتاب الاستاذ هارون وكما: قال في مقدمته ثمرة كفاح طويل فهو جهد وخبرة سنوات.
3. نبه برجستراسر العرب الى جانب مهم في اخراج تراثهم وفق قواعد علمية وعدم ضياعه، على الرغم من تمسكهم وحفظهم له لقرون عدة.
4. اهتم الاستاذ هارون بكتابه من حيث الترتيب العام، حيث بدء بشكل تاريخي من تدوين القرآن، وأوائل التصنيف، والورقة والخطوط، وحتى اصول النصوص، وشرح مفصل عن النسخ.
5. غالباً ما يزرع برجستراسر التشكيك في تراثنا في اماكن عدة من كتابه، ولم يعترض عليه احد لامن الطلبة ولا من استاذة الجامعة المصرية ولا من الدكتور محمد البكري.

الهوامش

- (1) صلاح الدين المنجد: المنتقى من دراسات المستشرقين، ودراسات مختلفة.
- (2) برجستراسر: اصول تعد النصوص ونشر الكتب، ونشر الكتب، تقدم محمد البكري، ص15.
- (3) المصدر السابق، ص18.
- (4) المصدر السابق، ص52.
- (5) المصدر السابق، ص85.
- (6) المصدر السابق، ص87.

- (7) المصدر السابق، ص25.
- (8) رمضان عبد النواب، مناهج تحقيق التراث، مكتبة الخانجي القاهرة، ص71.
- (9) يحيى وهيب: منهج تحقيق البحث وتحقيق النصوص، دار الغرب الاسلامي، ص134.
- (10) احمد مطلوب: نظرة في تحقيق الكتب ص17.
- (11) روزنتال، فرانتر: مناهج العلماء المسلمين في البحث العلمي، بيروت، ص63.
- (12) عائشة عبد الرحمن، مقدمة في المنهج، معهد البحوث، مطبعة الجيلاوي، ص118.
- (13) احمد شوقي بنين: دراسات في علم المخطوطات، الدار البيضاء، ص24.
- (14) روزنتال، فرانتر، مناهج العلماء المسلمين في البحث العلمي، ص73.
- (15) المصدر السابق، ص74.
- (16) احمد مطلوب: نظرة في تحقيق الكتب، ص12.
- (17) محمد مندور: في الميزان الجديد، القاهرة، ط1، 1944م، ص170.
- (18) براجستراسر: اصول نقد النصوص، ص15.
- (19) رمضان عبد التواب: مناهج تحقيق التراث، ص29.
- (20) براجستراسر: مصدر سابق، ص25.
- (21) محمد مندور: مصدر سابق، ص169.
- (22) القاضي عياض: الاماع الى معرفة السماع، ص159.
- (23) برجستراسر: مصدر سابق، ص58.
- (24) المصدر السابق: ص87.
- (25) عبد السلام هارون: تحقيق النصوص ونشرها، ط4، مكتبة الخانجي، ص53.
- (26) برجستراسر: مصدر سابق، ص85.
- (27) عبد السلام هارون: مصدر سابق، ص150.
- (28) يحيى وهيب: منهج تحقيق البحث، مصدر سابق، ص152.
- (29) برجستراسر: مصدر سابق، ص28.
- (30) محمد مندور: مصدر سابق، ص169.
- (31) رمضان عبد النواب: مناهج تحقيق التراث، ص58.
- (32) محمود الطناحي: مدخل الى تاريخ نشر التراث، ص258.
- (33) برجستراسر: انظر ص20، 28.
- (34) المصدر السابق ص76.

- (35) المصدر السابق ص34.
(36) المصدر السابق ص34.
(37) المصدر السابق ص77.
(38) المصدر السابق ص107.
(39) عبد السلام هارون: مصدر سابق، انظر: ص42 , 64.

المصادر

1. احمد شوقي بنين: دراسات في علم المخطوطات والبحث البيبلوغرافي، الدار البيضاء، مطبعة النجاح، ط1، 1993م.
2. ابراهيم بيومي، مذكور (محقق) الشفاء لابن سينا، القاهرة، ط1، 1953م.
3. ابي حيان التوحيدى: المقابسات، تحقيق حسن السندوي، القاهرة، المطبعة الرحمانية، ط1، 1929م.
4. برجستراسر: أصول نقد النصوص ونشر الكتب، اعداد وتقديم الدكتور محمد حميد البكري، الرياض، دار المريخ للنشر، 1982م.
5. روزنتال، فرانتز: مناهج العلماء المسلمين في البحث العلمي، ترجمة انيس فريجة، مراجعة وليد عرفات، بيروت، دار الثقافة، ط3، 1980م.
6. شوقي ضيف: البحث الادبي طبيعته مناهجه أصوله، القاهرة، دار المعارف، 2004م.
7. رمضان عبد التواب، مناهج تحقيق التراث، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط2، 2002م.
8. صلاح الدين المنجد: قواعد تحقيق المخطوطات، بيروت، دار الكتاب الجديد، ط5، 1976م.
9. صلاح الدين المنجد: قواعد تحقيق المخطوطات، بيروت، دار الكتاب الجديد، ط5، 1976م.
10. صلاح الدين المنجد: المنتقى من دراسات المستشرقين، دراسات مختلفة في الثقافة العربية، ط2، بيروت، دار الكتاب الجديد، 1976م.
11. عبد الستار الحلوجي، نشأة البيبلوجرافيا عند المسلمين، الرياض، 1976م.
12. عبد السلام هارون: تحقيق النصوص ونشرها، ط4، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1977م.
13. عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ): مقدمة في المنهج، معهد البحوث والدراسات العربية، مطبعة الجيلاوي، 1971م.
14. عبد الهادي الفضلي: تحقيق التراث، جدة، مكتبة العلم، ط1، 1982م.
15. عياض بن موسى الحصي: الامناع الى معرفة اصول الرواية وتقيد السماع، تحقيق احمد الصقر، القاهرة، دار التراث، ط1، 1970م.

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 03. بتاريخ 2021/04/08م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

16. مصطفى جواد: امالي مصطفى، جواد في فن تحقيق النصوص، محاضرات الفصل الثاني لدبلوم المخطوطات، القاهرة، 2007.
17. محمد مندور: في الميزان الجديد، القاهرة، ط1، 1944م.
18. محمود محمد الطناحي: مدخل الى تاريخ نشر التراث العربي، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط1، 1984م.
19. يحيى وهيب الجبوري، منهج البحث وتحقيق النصوص، بيروت، دار الغرب الاسلامي، 1993م.

**L'adaptation des textes littéraires en bande dessinée :
didactiques et enjeux
PHD. Riham Fawzi Ahmed Ghaly
Maître de Conférences – Département de Français – Faculté de
Pédagogie – Université d'Alexandrie – Égypte.
riham_ghaly@yahoo.fr**

Résumé :

Le fait de lire la littérature française à travers la bande dessinée est devenu, récemment, un processus en vogue. Nous proposons plusieurs techniques pour exploiter un texte littéraire en classe FLE, montrant les aspects majeurs de la rencontre entre la littérature française et la bande dessinée ou le roman graphique ; pour lire ensuite quelques exemples des textes littéraires adaptés en bande dessinée. Démontrons enfin que la rencontre de la littérature française avec la bande dessinée peut envisager des enjeux ou des limites.

Mots clés: La littérature française, la bande dessinée, les supports ludiques, le FLE, étude des textes littéraires.

**Adapting between literary texts and comic books : educational
mechanisms and challenges.**

**PHD. Riham Fawzi Ahmed Ghaly
Department of French Language, Faculty of Education, University of
Alexandria, Egypt.
riham_ghaly@yahoo.fr**

Abstract :

Reading French literature through comics has recently become a popular process. We propose several techniques to exploit a literary text in the FLE class, showing the major aspects of the encounter between French literature and comics or graphic novels; to then read some examples of literary texts adapted into comics. Finally, let's show that the meeting of French literature with comics can consider issues or limits.

Keywords: French literature, comics, playful media, the FLE, study of literary texts.

Le fait de lire la littérature française à travers la bande dessinée est devenu, récemment, un processus en vogue, approuvant que la bande dessinée est un support ludique et populaire, généralement apprécié par les apprenants. La bande dessinée, document authentique qui présente un registre de langue courant et proche de la vie quotidienne, a cependant sa didactique d'usage.

Nous proposons plusieurs techniques pour exploiter un texte littéraire en classe FLE ¹, montrant les aspects majeurs de la rencontre entre la littérature française et la bande dessinée ou le roman graphique ; pour lire ensuite quelques exemples des textes littéraires en bande dessinée. Démontrons enfin que la rencontre de la littérature française avec la bande dessinée peut envisager des enjeux ou des limites.

La littérature, comme art, fait voyager. Elle nous permet de s'ouvrir vers la culture et l'identité de l'Autre. La littérature française est en soi une aventure à explorer, riche et ambivalente.

Nombreuses sont les modalités d'exploitation d'un texte littéraire en classe de FLE. La première étape réside toujours dans le choix d'un recueil, convenable aux goûts des apprenants en posant beaucoup d'interrogations : Qui lit ? Dans quel cadre ? Que comprend-il ? Comment comprend-il ? Comment exprime-t-il ce qu'il comprend ? Comment raconte-t-il sa rencontre du texte ?

Le bon choix d'un roman ou d'un recueil compte la première étape pour l'introduire en classe FLE. Posons-nous des questions de lecteur : Quels sont les thèmes abordés dans le livre afin de motiver la classe ? Qui sont les personnages et quelles sont leurs caractéristiques ? Qu'est-ce qui se passe dans le livre ? Comment les personnages évoluent-ils ? Qu'est-ce qui attirera les apprenants dans ce livre ? ²

Ensuite, il faut collectionner tout le matériel possible pour créer un univers autour du livre : photos, informations sur l'auteur, autres livres du même auteur, affiches, articles de journaux, etc. Cette activité peut être poursuivie par les apprenants.

Pour construire un projet de lecture littéraire en classe FLE, il est préférable de définir à l'avance le nombre de séances, définir les tâches des apprenants et prévoir des activités de mise en route pour susciter la curiosité de l'apprenant.

Toutefois, il faut éviter d'épuiser le texte, choisir une œuvre relativement courte, varier les supports, ne pas expliquer tous les mots de vocabulaire, privilégier une compréhension globale, donner une consigne avant la lecture, proposer une succession d'activités courtes qui obligent à lire plusieurs fois le texte pour pouvoir assimiler le maximum de détails.

Pour donner envie à l'apprenant de lire, il est préférable d'annoncer des animations ludiques pour le motiver à la lecture de l'œuvre littéraire, telles :

1. Des présentations : Le dessin des personnages du livre et l'imagination de leurs portraits en quelques lignes, en récit ou oralement.
2. Des projets de recherche : Imaginer le portrait de l'auteur en cherchant des documents supplémentaires (des photos, des dessins, des caricatures, des citations) sur sa vie, son enfance, son éducation... etc.
3. Des projets de libre expression : faire une page de couverture pour l'œuvre littéraire, après avoir lu sur l'époque, l'intrigue, les personnages et le style de l'auteur.³

Il n'est donc possible d'introduire la littérature ou l'étude des textes littéraires qu'à travers un support motivant. Si certains considèrent la bande dessinée comme un simple genre littéraire, d'autres affirment leurs différences fondamentales, usant d'arguments parfois plus intuitifs que rationnels. Il s'avère donc, que la bande dessinée est devenue un support ludique, récemment, non seulement dans l'apprentissage de la langue française, mais aussi dans l'analyse des textes littéraires.

Art graphique et narratif, la bande dessinée possède une longue histoire et un riche patrimoine. Elle a suscité des héros devenus mythiques, et elle s'est suffisamment diversifiée pour plaire à des lecteurs de tous les âges, sous toutes les habitudes. À l'ère numérique, la bande dessinée n'a rien perdu ni de sa popularité ni de

sa pertinence, s'affirmant toujours plus comme un genre littéraire exploité à part entière.

L'usage de la bande dessinée en classe FLE pour des visées culturelles et littéraires a plusieurs avantages. C'est un support ludique et populaire par excellence et qui est toujours et généralement apprécié par l'apprenant, de différentes cultures. La bande dessinée est aussi un document authentique, représentant un registre de langue courant, proche de la vie quotidienne, en parallèle par le langage littéraire qui est peut être, à certain niveau, difficile à assimiler par l'apprenant du FLE. Ainsi, les éléments textuels de la bande dessinée sont souvent courts et accessibles, portant le même sens de l'œuvre littéraire principale.

C'est aussi, un document qui mêle la réception visuelle à la compréhension textuelle, jouant sur le rapport texte/image pour cibler la compréhension signifiant/signifié. La bande dessinée facilite aussi, le dialogue interculturel et permet de sensibiliser la libre création de l'apprenant. Et en fin de compte, la bande dessinée reste un bon déclencheur pour aller plus loin, en élargissant le thème abordé dans un texte littéraire. Cela est à travers des activités diversifiées telles : la rédaction d'un dialogue imaginaire entre les personnages du roman, imaginer la suite d'une histoire, une fin différente, mettant ainsi en scène les quatre compétences écrites et orales de l'apprentissage du FLE.

Interroger le statut littéraire de la bande dessinée pousse Jacques Dürrenmatt ⁴ à privilégier deux pistes de réflexion : alors que la première s'attaque à l'épineux problème de l'adaptation, la seconde se focalise sur les potentialités esthétiques et narratologiques du médium, lesquelles peuvent soit s'inspirer de la littérature, soit rivaliser avec elle. Dürrenmatt démontre que l'analyse littéraire de la bande dessinée peut aider, considérablement, à renouveler l'étude de certains aspects de la théorie narrative, notamment dans le domaine du discours autobiographique.

La littérature française du XVII^{ème} siècle offre une multitude de textes qui peuvent être étudiés en rapport direct avec les bandes dessinées. Citons par exemple, les textes de Jean de La Fontaine, ⁵

de Charles Perrault,⁶ ceux de l'art théâtral comique de Molière⁷...etc.

La rencontre du texte littéraire du XVII^{ème} siècle avec la bande dessinée peut être imposée non seulement au niveau de la production, où les adaptations sont un exercice motivant pour l'apprenant, mais aussi et surtout au niveau de la manière dont l'organisation du champ littéraire prend en compte le décloisonnement de la littérature et de la bande dessinée.

De même, la bande dessinée adaptée des œuvres littéraires du XVII^{ème} siècle, peut inciter l'apprenant à réexaminer d'un œil critique, certains concepts de base des études littéraires du Grand Siècle.⁸ Nous pouvons donner deux exemples d'une telle relecture : d'abord, la question du narrateur autobiographique, puis celle des techniques de composition des pièces de théâtre classiques contre les composantes de la bande dessinée. La bande dessinée peut ainsi s'inspirer de la littérature non pour l'adapter, mais pour mieux la découvrir d'une optique critique.

Il existe d'autres tendances que l'adaptation texte littéraire/bande dessinée peut prétendre, à une certaine dimension créative libre de la part de l'apprenant. Pour étudier la littérature Des Lumières du XVIII^{ème} siècle français, celle du XIX^{ème} siècle, et celle moderne du XX^{ème} et XXI^{ème} siècle, l'enseignant peut donner l'occasion à l'apprenant pour créer sa propre bande dessinée. Beaucoup de sites et de logiciels, comme Canva,⁹ peuvent aider l'apprenant à ce stade pour mêler le texte aux images créant des émotions ; afin de donner vie aux idées lumineuses des apprenants, après la lecture littéraire.

Le succès indéniable des bandes dessinées littéraires ou, plus généralement encore, de la bande dessinée considérée comme une nouvelle forme de littérature, peut cependant, dissimuler un certain nombre de problèmes fondamentaux, qui représentent les limites actuelles du rapprochement entre ces deux genres littéraires. Il ne faut pas se contenter, à tout moment, à étudier la bande dessinée littéraire en elle-même. À certain niveau, l'apprenant doit prendre contact direct avec la littérature dans sa version papier, ou plutôt textuel. Examiner, lire et analyser le texte littéraire en soi est

indispensable pour atteindre tout objectif visant l'assimilation du fond/forme, du signifié/signifiant.

Certes, le succès du roman graphique ou de la bande dessinée n'est pas le seul élément qui occasionne le retour aux racines narratives du texte littéraire, dans sa forme dite traditionnelle. Hergé¹⁰ comme l'un des écrivains majeurs du XX^{ème} siècle, s'inquiète de l'utilisation de la bande dessinée pour démocratiser ou remplacer les classiques de la littérature.

L'enjeu concerne la vision ancienne de l'adaptation, dont la bande dessinée littéraire n'arrive pas toujours, à se débarrasser. Comme dans l'approche traditionnelle de l'adaptation, le rapport intermédiatique est réduit à un rapport binaire entre une œuvre source et une œuvre cible, et de plus ce rapport est toujours jugé comme un rapport à sens unique : l'œuvre source est toujours un texte littéraire ; l'œuvre cible est une bande dessinée.

Cette double restriction, que rejettent toutes les théories contemporaines de l'adaptation, survit fortement dans les discours sur la bande dessinée, qui pour la même raison ont aussi beaucoup de mal à se libérer d'une seconde difficulté, à savoir la hantise de la fidélité, complément inéluctable de toute définition classique de l'adaptation qui prend le texte source non seulement comme modèle mais aussi, implicitement, comme modèle indépassable.

En fin de compte, nous pouvons remarquer que beaucoup d'auteurs de bande dessinée ont clairement été influencé par l'art du cinéma. C'est même une tendance qui caractérise manifestement le genre manga¹¹ de nos jours, avec des scénarios ou des mises en scène totalement cinématographiques. Nous attendons peut être à une nouvelle adaptation entre la littérature et le cinéma en classe FLE...

Notes :

- 1- Sigle de français langue étrangère. Les cours de FLE sont des cours de français donnés à des apprenants non-francophones, en France ou à l'étranger. C'est donc une discipline à part entière pour laquelle il existe beaucoup de méthodes.
- 2- Ces interrogations peuvent se varier bien sûr selon le public cible et la situation d'enseignement/apprentissage.
- 3- Nous proposons des activités ludiques en classe pour aller plus loin au-delà de la dimension littéraire. Cela encourage et motive toujours l'apprenant et l'aide à mieux dissimiler l'œuvre littéraire étudiée en classe.
- 4- Jacques Durrenmatt, Professeur de stylistique et poétique à l'université de Paris Sorbonne, Paris IV.
- 5- Jean de La Fontaine, (juillet 1621-avril 1695), est un poète français du XVII^{ème} siècle de grande renommée. Il est connu principalement par ses Fables et ses contes. On lui doit également des poèmes divers, des pièces de théâtre et des livrets d'opéra qui confirment son ambition de moraliste.
- 6- Charles Perrault, (janvier 1628 -mai 1703), est écrivain français, célèbre pour ses *Contes De Ma Mère L'Oye*. Auteur de textes religieux, chef de file des Modernes dans la Querelle des Anciens et des Modernes, Charles Perrault était aussi considéré, par ses contemporains, comme l'un des grands auteurs du XVII^{ème} siècle. À nos jours, il est plus connu pour avoir été l'un des formalisateurs du genre littéraire écrit du conte merveilleux. L'essentiel de son travail consiste en la retranscription de contes issus de la tradition orale française.
- 7- Jean-Baptiste Poquelin, dit Molière, (janvier 1622 - février 1673) est un comédien et dramaturge français au XVII^{ème} siècle. Grand créateur de formes dramatiques, Molière a exploité les diverses ressources du comique de situation, verbal, visuel et gestuel. Il a pratiqué, de même, tous les genres de comédie, de la farce à la comédie de caractère. Molière a créé dans ses pièces de théâtre des personnages individualisés, à la psychologie complexe, qui sont rapidement devenus des archétypes.

- 8- Le nom de Grand Siècle désigne en France le XVII^{ème} siècle. D'abord employé pour désigner le règne de Louis XIV (1643-1715), mais les historiens l'appliquent aujourd'hui à une période plus longue qui englobe tout le XVII^{ème} siècle. Pendant ce siècle, marqué par l'absolutisme monarchique, le royaume de France domine et marque durablement l'Europe, grâce à son expansion militaire et pour son influence culturelle, artistique et littéraire de plus en plus prégnante.
- 9- Canva est une plate-forme de conception graphique qui permet aux utilisateurs de créer des présentations animées, des affiches, des graphiques, des documents et d'autres contenus visuels sur les médias sociaux. Les utilisateurs ont aussi accès à un catalogue de modèles où ils peuvent modifier facilement les conceptions et télécharger leurs propres photographies. La plate-forme est gratuite mais elle propose aussi des abonnements payants pour plusieurs autres fonctionnalités supplémentaires.
- 10- Georges Remi, dit Hergé, (mai 1907 - mars 1983), est un auteur de bande dessinée belge, principalement connu pour *Les Aventures de Tintin*, l'une des bandes dessinées européennes les plus populaires du XX^{ème} siècle.
- 11- Le manga est une bande dessinée japonaise. Le mot manga est utilisé pour désigner, par extension, une bande dessinée non japonaise respectant les codes des productions populaires japonaises. En raison du rythme élevé de production et de parution, la plupart des mangas sont dessinés en noir et blanc. Les deux premiers pays les plus consommateurs de mangas sont le Japon et la France. La personne réalisant des mangas est appelée mangaka.

Références :

- 1- Deborah Cartmell et Imelda Whelehan, *Adaptation*, Londres, Routledge, 1999.
- 2- Jacques DÜRRENMATT, *Bande Dessinée Et Littérature*, Paris, Classiques Garnier, 2013.
- 3- Jan Baetens, *La Bande Dessinée Littéraire : Une Nouvelle Chance Pour La Littérature, Un Danger Pour La Bande Dessinée ?*, Contemporary French Civilization, 2004, pp. 253-273.
- 4- Linda Hutcheon, *A Theory of Adaptation*, New York, Routledge, 2007.
- 5- Yves-Marie Labé, *Les Bulles Et Les Lettres, Les Adaptations Dessinées D'œuvres Littéraires Se Multiplient*, Le Monde des Livres, Vendredi 28 mars 2008.

Référence électronique :

- 1- Philippe Paolucci, Jacques DÜRRENMATT, *Bande Dessinée Et Littérature, Questions de communication*, 2014, mis en ligne le 01 juillet 2014, consulté le 20 mars 2021.
URL :
<http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9106>.