

التلميذ المنبؤ في الصف: مقارنة في تحليل السلوك الصفّي

د. هامل منصور

قسم علم النفس وعلوم التربية

جامعة وهران

قتهيد : إن معرفة الذات ومعرفة الآخر تساهم كثيرا في عملية التفاعل الإيجابي بين الطرفين، فوقوف المدرس على خلفيات سلوكه وسلوك تلميذه والوعي بها في غرفة الدرس تسمح له بالتحكم في عواطفه وانفعالاته وتوجيهها الوجهة التي تدفع بتفاعله مع تلميذه نحو الأفضل، ومن جهة أخرى يستطيع فهم ممارساته اليومية التي تصدر عنه بقصد أو غير وعي.

فممارسة النبذ على التلميذ في الصف قد يعتبر سلوكا طبيعيا في نظر الكثير من المدرسين، باعتباره انعكاسا لسلوك بشري عام يتعلق بالحب والكراهة، وأن المدرس بشر مثل الجميع له عواطفه ومشاعره واتجاهاته نحو تلاميذه، وفي نفس الوقت لا يحق له ممارسة سلوك يطيح من تلك الصورة المثالية له التي تعكس فيه صورة الأب أو الأم.

إن هذه الصورة المتناقضة التي ترتبط بالدور الذي يقوم به المدرس، تجعل منه دائم الاحتراز، لا يتصرف إلا بقصد تربوي وتعليمي. غير أن كثيرا من السلوكات لا يستطيع التحكم فيها بل لا يعيها أو لا يعي خلفياتها على الأقل، تجعل منه كثير التساؤل حولها والبحث عن كيفية التخلص منها أو الحد من أثارها.

و حتى يصل إلى غرضه هذا فان تحليل سلوكه الصفّي إثناء عملية التفاعل يعتبر عملا مساعدا له، خصوصا تلك السلوكات التي ترتبط لديه ببعض تلاميذ الصف، والتي يشعر من خلالها انه لا يرغب في وجودهم في صفه. التلميذ المنبؤ في الصف: يشير مفهوم النبذ إلى الرفض الذي يمارسه المدرس على التلميذ غير المرغوب فيه في صفه، بحيث لو أتيحت له أول فرصة لتغييره إلى صف آخر لفعل فوراً (نشواقي، 1998) ودون تردد ليتخلص منه. وقد يكون هذا التلميذ قد صنفه ضمن التلاميذ المنبذين لديه، لان المدرسين ومن خلال تفاعلهم المستمر مع التلميذ يصنفونهم إلى فئات مختلفة تحدد اتجاهاتهم نحوهم ومن ثم توجه تفاعلاتهم معهم. وقد تكون هذه التصنيفات نابعة من تلك المشاعر التي يحملونها اتجاه هذه الفئات او قد يفرضها الدور الذي يلعبه كل تلميذ داخل جماعة الصف.

— تصنيف التلميذ في الصف : إن التفاعل المستمر داخل الصف الدراسي يسمح للمدرس بتصنيف تلاميذه في فئات مختلفة ومتباينة من حيث الخصائص، بحيث يسمح له ذلك بتبني اتجاهات واتخاذ مواقف نحوهم ومن ثم تحدد نوع تفاعله معهم. ويمكن أن نميز نوعين من التصنيف :

1 — تصنيف يسقطه المدرس على التلميذ : إنها تصنيفات تنبع من العلاقة القائمة بين التلاميذ ومدرسيهم، فهي علاقة يحدد مالها المدرس في الأخير، حيث هو الذي يصنف هؤلاء التلاميذ إلى فئات حسب علاقته بهم ، ويمكن أن يكون التصنيف الذي جاء به سيلبرمان، مثالا عن ذلك (نشواني، 1998 : 252) :

1 — اتجاه التعلق: والذي تشير إليه الإجابة عن السؤال التالي : إذا كان باستطاعتك الاحتفاظ بأحد طلابك في الصف لعام آخر، فأأي طالب تختار ؟

2 — اتجاه الاهتمام : إذا كان باستطاعتك توجيه معظم أو كل انتباهك إلى أحد الطلاب الذي يهتمك إلى حد كبير، فأأي طالب تختار ؟

3 — اتجاه الأمبالاة : ويبدو من خلال الإجابة على السؤال التالي : إذا قام أحد الآباء بزيارة رسمية الى المدرسة أثناء انعقاد جلسة او مؤتمر يتناول شؤون الطلاب، فمن هو الطالب الذي يمكن ان تتحدث عنه باقل درجة من الاستعدادية ؟

4 — اتجاه النبذ : أي طالب تختار نقله الى صف آخر، اذا كان من الواجب تخفيض عدد طلاب صفك ؟ فالاجابة على هذا السؤال تشير الى رفض المدرس القاطع لهذا التلميذ في صفه، والى نوع التفاعل بينهما والخلفيات التربوية والاجتماعية والمعرفية والنفسية التي توجهه.

2 — تصنيف يفرضه التلميذ على المدرس : ان الخصائص السلوكية والتربوية والمعرفية والاجتماعية التي يتميز بها كل تلميذ تدفع بالمدرس الى التمييز بينهم وتصنيفهم في فئات داخل الصف، ويعتبر الدور الذي يلعبه كل تلميذ داخل جماعة التلاميذ من بين اهم العوامل التي يركز عليها تصنيف تلاميذه، بحيث يصنف كل تلميذ انطلاقا من الدور الذي يلعبه. وقد اورد REDI وزملاؤه من خلال أعمال لوين تصنيفا يرتبط بدور كل تلميذ في الصف (Rey , 2004. 50) :

1 — المهرج : وهو التلميذ الذي يقوم بسلوكات قمريج داخل جماعة الصف، فهو يعتقد انه لا يقبل داخل هذه الجماعة إلا اذا قام بهذا الدور.

2 — الضحية : وهو التلميذ الذي له ميل الى تحمل الأفعال الناتجة عن الآخرين والتي لم يشارك فيها او انه ليس الوحيد الذي قام بها.

3 — المشاغب : وهو الذي يثير الاضطرابات في الصف ويختفي، كما انه يستطيع ان يدفع بالآخرين الى القيام بأفعال غير مقبولة دون المشاركة فيها بشكل مباشر، ويمكن ان تكون افعاله هذه لا علاقة لها بسوء نية بل ترتبط بالمزاح فقط.

4 — المحبوب او المدلل : وهو التلميذ الذي يستفيد بطريقة او باخرى من مزايا كثيرة من المدرس مقارنة بمجموع تلاميذ الصف الذين قد يشعرون باستياء من هذا السلوك التفضيلي الذي يمارسه مدرسه.

و يعتبر سلوك التهريج واثارة الشغب والفوضى من بين السلوكات التي يمجتها المدرس في الصف، وتدفعه الى اتخاذ موقفا سلبيا من التلميذ الممارس لها، فقد أوضحت الدراسة التي قام بها (Rey , 2004 : 34) ان التلميذ غير المرغوب فيه من طرف المدرسين هو ذلك التلميذ المشاغب غير المستقر الفوضوي والذي يكون انجازة الاكاديمي عادة ضعيفا. وان استمرار التلميذ في لعب هذا الدور يدفع بالمدرس الى تصنيفه في خانة المنبوذين لديه، فيركز عليه اهتمامه المشحون بالسلبية وينتظر اول فرصة لاستبعاده من صفه والتخلص منه.

ان هذين النوعين من التصنيف يتميزان بأتهما يرتبطان بالتلميذ والمدرس معا بحيث يحددان شكل التفاعل بينهما ونوعه وشدته من حيث السلب والإيجاب، كما انما توضح لنا موقع التلميذ غير المرغوب فيه لديه في الصف ، ومن جهة اخرى فان هذه التصنيفات لا يمكن لها ان تنشأ من فراغ بل تركز على مجموعة من العوامل التي نحاول عرضها فيما يلي مركزين عن تلك التي تساهم في نشأة مشاعر النبذ لدى المدرس :

— العوامل الموضوعية : تكمن وراء تصنيف المدرس للتلميذ المنبوذ عدة عوامل موضوعية يمكن ان نستعرض بعضها في

الاتي :

١ — الأداء الدراسي : ان التلميذ المرفوض لدى المدرس يبدو أن مستواه التعليمي والأدائي لا يؤهله لوجوده داخل صفه، فهو بالنسبة إليه من ضعاف العقول الخمولين غير النشطين (Merle, 2002 , 31- 51) و لا يتوقع منه سوى سلوكا تعليميا سلبيا. فقد اوضح Rosenthal et Jacobson في دراستهما التي تناولت بغماليون في الصف Pygmalion dans la classe والتي شملت ثمانية عشرة صفا، ان هناك اثر لتوقعات المدرسين على تلاميذهم خصوصا اذا ارتبطت هذه التوقعات بمستواهم التعليمي وادائهم الدراسي (Lautier , 2001. 73). وفي كتابه Qui est le responsable de l'échec scolaire لاحظ Gosling (1992) ان عينة المدرسين الذين سئلوا على التلاميذ دون تحديد طبيعة نتائجهم، قد أشاروا بشكل طبيعي الى التلاميذ الفاشلين. في حين تبين الفرق في الاجابة عن السؤال الذي تمحور حول الفشل والنجاح حيث بينت النتائج ان عوامل النجاح ليست هي عوامل الفشل معكوسة فقط، فالتلميذ الناجح هو ذلك التلميذ الذي يتمتع بشخصية سليمة وقدرات عالية في التحصيل والتنظيم. اما التلميذ الفاشل فيرجعون فشله الى عوامل عامة غير محددة ترتبط بالفشل الدراسي ومحيطه الاجتماعي وثقل البرامج التعليمية والى العدد المرتفع للتلاميذ في الصف، بحيث تعكس هذه العوامل التي ساقوها لتبرير فشله النظرة السلبية اليه والتهميش الذي يعانيه في لغتهم وممارستهم. وقد كانت دراسة جيلي Gilly (1980) قد أوضحت تلك الخصائص التي أتسقطها المدرسون على تلاميذهم لما طلب منهم ان يعطوا وصفا لهم من حيث الجانب العقلي والسلوكي دون الابتعاد عن النتائج الدراسية، بحيث وضع افراد العينة التلاميذ النجباء في فئة (أ) التي تشير الى جيد جدا وهم التلاميذ الذين تتوفر لديهم حظوظا والأكثر صراحة وأكثر نظافة وأكثر جمالا من التلاميذ الذين يقعون في فئة (ب) والتي تتضمن الضعفاء. فالتلاميذ الذين هم في نظر مدرسيهم مرفوضون حاولوا التعبير عنهم من حيث وصفهم بعكس صفات التلاميذ الذين يحملون اتجاههم نظرة ايجابية ترتبط بمستواهم التعليمي. وقد تكون هذه النظرة ثابتة تبقى تلاحق هذا التلميذ

متى كان مستواه الدراسي ضعيفا، فقد أظهرت نتائج الدراسة التي تناولت عينة من المدرسين الجدد في فرنسا والذين وظفوا عام 1994، ان لهم نظرة ثابتة اتجاه التلميذ الضعيف طيلة سنوات 1993 و 1994 و 1995. كما اوضحت نتائج هذه الدراسة الموقف السليبي لمدرسي اللغات الأجنبية نحو مجموع التلاميذ (Morrison et McIntyre , 1976) لان تعلم اللغة الاجنبية يتميز بنوع من الصعوبة خصوصا في المراحل الاولى للتعليم

غير ان النظرة السلبية التي يتبناها المدرسون نحو تلاميذهم الذين يتميزون بمستوى دراسي ضعيف عادة ما يرجعون خلفيتها كما اسلفنا الى مبررات ترتبط بالتلميذ نفسه او الى عوامل عامة، غير انهم يهتمون تلك العلاقة التفاعلية بينهما والتي يمكن ان تكون سببا في وجود التلميذ في خانة ضعاف المستوى، ففي دراسته التي اجراها على عينة من التلاميذ بلغت 21 وحدة دراسية، والتي تناولت العلاقة بين انجاز التلاميذ المدرسي وسلوك المدرسين وتأثر مفهوم الذات لدى التلاميذ المتدربين، توصل سبولدينغ , Spaulding (1954) الى ان التلاميذ الذين يتمتعون بتقدير عال لذواتهم كانوا قد درسوا عند مدرسين يتميزون بالمواقف المشجعة ويتصفون بالصبر والرضا عن النفس ومستعدون لتقديم المساعدة. في حين تميز مدرسو التلاميذ الذين يحملون تقديرا ضعيفا لذواتهم، بالاستبداد والممارسة المستمرة للمضايقات والتكبر.

هذه النتائج تأكدت من خلال ما جاءت به دراسة دافدسون ولونغ , Davidson et lang (1960) والتي أوضحت ان التقدير الإيجابي للذات لدى التلميذ والذي يرتبط بنظرة المدرس الايجابية اليه تدفع به الى تحقيق انجاز اكايمي جيد والى سلوك متكيف ومنضبط في الصف. في حين اذا كانت نظرة المدرس للتلميذ سلبية فانها ترتبط لديه بتقدير سلبى للذاته ومن ثم بانجاز اكايمي سلبى.

ان نتائج هذه الدراسات التي حاول من خلالها الباحثون تأكيد العلاقة المتبادلة بين المدرس والتلميذ تبدو انها غائبة لدى

المدرسين الذين يعززون نبذ بعض التلاميذ في الصف الى مبررات ترتبط بالتلاميذ مستبعدين مسؤوليتهم المباشرة او غير المباشرة، فالفشل يرتبط بالتلميذ في غالب الأحيان، في حين ان الأسباب التي تؤدي الى هذا السلوك قد تكون متفاعلة فيما بينها، بحيث لا تنفصل سلوكيات المدرس وخلفياتها عن سلوكيات التلميذ وخلفياتها النفسية والتربوية والاجتماعية والثقافية.

ب — المستوى الاقتصادي — الاجتماعي : يشير العامل الاقتصادي — الاجتماعي الى محيط التلميذ ومعايشه وأصوله الطبقية والشروط المادية والثقافية والتربوية له وأساليب تنشئته، اذ يعتبر هذا العامل في كليته او في جزء منه من بين العوامل التي تحدد تلك العلاقة القائمة بين التلميذ ومدرسه، فان كان هذا المستوى يتميز بالارتفاع كانت العلاقة التربوية ايجابية وان تميز بالانخفاض كانت العلاقة فاترة بينهما او تتجه نحو اللامبالاة او التوتر، وقد تعود هذه العلاقة الارتباطية بين المستوى الاقتصادي — الاجتماعي ونوع العلاقة القائمة بين المدرس وتلميذه الى ارتباط موقف المدرس من مستوى القدرات العقلية وغير العقلية المساهمة في الاداء الدراسي للتلميذ (نشواتي، 1998. 255). فالمستوى الاقتصادي الاجتماعي ارتبط تقليديا بقدرات التلميذ العقلية وبشروط الاداء الدراسي الأفضل، بحيث اعتبر ان التلميذ ذوو المستويات الاقتصادية — الاجتماعية المنخفضة يمتلكون قدرات عقلية منخفضة أيضا ومن ثم يكون تحصيلهم اقل. وقد ساهمت في تكريس هذه النظرة

لدى المدرسين تلك الدراسات العلمية في مجال التربية والتي راحت تؤكد الارتباط الوثيق بين هذا العامل ومستوى التلميذ الاجتماعي، بل ذهبت الى ابعد من ذلك حينما ربطت السلوك الصفّي للتلميذ بهذا المستوى، فقد اعتبرت ان سلوك تلاميذ المدارس التي توجد في الأحياء الشعبية اقل انضباطا و اقل اداء (Thin , 2002 , P.21 - 30) من تلاميذ المدارس الموجودة في الأحياء السكنية الراقية.

ومن جهة أخرى فان تمثيلات المدرس للثقافة المهيمنة التي يعيد إنتاجها من خلال نظريته النمطية لهذا التلميذ ذو المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنحط تجعل تفاعله مغايرا ومختلفا مقارنة بتلميذ اخر افضل منه في ذلك ، بحيث يتعامل معه بنوع من التمييز، لان المدرس ما هو في الأخير سوى فرد من هذا المجتمع وهو منتوج هذه المدرسة التي تركز مبدأ الفصل بين العمل اليدوي والعمل الأكاديمي وفق طبقة اجتماعية مهيمنة واخرى خاضعة كما عبر عنه C. Baudelot et Establet (Postic , 1979)، وان النظام التربوي برمته ينبع من النظام الاجتماعي السائد وان السلوكات المنتجة اتجاه هذا التلميذ ما هي سوى انعكاس للحياة الاجتماعية، فقد يصف المدرس تلميذه هذا بالفلاح الخشن او البائع المتجول او الريفي الذي لا يفقه شيئا سوى زرع الأرض وتربية المواشي (Merle , 2002, P. 31- 51) ، فهو يعكس في الأخير موقفه الاجتماعي من هذه المهن ومستواها الاجتماعي، معتبرا ان التمدن موجه الى فئة اجتماعية خاصة، تمثلت تاريخيا في الطبقة الاجتماعية الراقية، اما الذين ينتمون الى طبقات اجتماعية دونيا فوظيفتهم خدمة الآخر فقط، ومن ثم فان التلميذ الذي ينتمي الى هذا المستوى يسقط مع فئة غير المرغوب فيهم في الصف من طرف مدرّسهم.

ج — احترام معايير الصف : تحدد المعايير في الصف الكيفيات الوظيفية للاتصال وإجراءات التدخل والعمل واشكال مشاركة التلاميذ وطريقة التعبير عن الاراء والمشاعر. ومن بين هذه المعايير ما هو ناتج عن المؤسسة كالتوقيت مثلا ومنها ما هو ناتج عن المدرس (Postic , 1979)، الذي يحدد من البداية صراحة قواعد النظام والعمل كما يحدد السلوك الذي يجب على التلاميذ اتباعه. او يحدد ذلك بطرق ضمنية من خلال سلوكاته في المواقف المختلفة في الصف، وتعتبر المعايير في الصف توقعات على حد رأي كل من امر وافرسون 1997 Emmer et Evertson فهي: ((محددة تتعلق بالسلوك غير المقبول والمقبول...)) (حميدة، 1998)، والتلميذ الذي يخترق هذه المعايير يعتبر خارجا عن النظام ومن ثم تجوز معاقبته او رده من طرف السلطة القائمة الممثلة في المدرس، ولان التلميذ قد يكرر هذه الاختراقات ويخل بالنظام باستمرار يدفع بمدرسه الى تصنيفه في فئة غير المرغوب فيهم او المنبوذين ويتبنى نحوه إستراتيجية معاملة قد تكون خاصة تتفق مع ما يصدر من هذا التلميذ من سلوكات او قد تكون اكثر تطرفا بحيث تتعدى اشكال الردع والقمع درجة اختراق المعايير.

ومن بين الممارسات الردعية التي يستعملها المدرس اتجاه هذا التلميذ الذي اصبح لا يرغب في وجوده في الصف تلك التي تحط من قيمته أمام زملائه وأمام نفسه كالتشهير بخطأ هذا التلميذ والازدراء بتلك السلوكات التي تصدر عنه وأيضا التشهير بنتائجه الدراسية الضعيفة حينما يعيد أوراق الامتحان الى التلاميذ فيضرب به المثل في الضعف واللامبالاة بل يصفه بشتي الأوصاف المشينة التي تحط من قيمته أمام زملائه وامام نفسه. وقد يعتبر المدرس هذا السلوك من صميم ممارسته المهنية، لان

قمع التلميذ غير المنضبط بهذه الأساليب يعتبر سلوكا تربويا يرتبط بالمدرسين تقليديا (Merle , 2002, P. 31- 51) يكرسون به النظام ويدافعون به عن سلطتهم في الصف. غير ان إقرار هذه السلطة من خلال الدفاع عن معايير الصف وفرض احترامها يؤدي الى تفاعل صفى مغلق، فيصبح سلوك التلميذ انعكاسا لتدخلات المدرس المستمرة لتوقيفها، فكلما حاول قمع سلوك جديد يكون هذا التلميذ قد مارس سلوكا آخر غير مقبول ، فيدخل الطرفان في (منطق المزايدة) (Bruneteaux , 1994)، مستعملين تكتيكا متبادلا على حد تعبير وود (Woods ، 1990) .

إن التصعيد المتبادل بين الطرفين، يؤدي الى استنفاد المدرس لجميع أشكال العقاب التي تسمح له المؤسسة باستعمالها، مما يضع سلطته موضع اهتزاز ويزداد لديه الشعور بالنبد لهذا التلميذ ويأخذ التفاعل بينهما صورة اكثر سوءا، لان السلطة التربوية تستند الى الهيمنة بمفهوم فير M. Weber والتي لم يكن للمدرس الحظ في ان يمثّلها هذا التلميذ، الذي لم يخضع لهيمنة المؤسسة التي تنبع منها شرعية ممارسة سلطته في الصف. (Bourdieu et Passeron, 1970).

بالرغم من أن هناك جزء من السلطة ينتج عن عقد أدنى بين المدرس وتلميذه يرتبط باحترام معايير الصف تلعب فيه شخصية المدرس وأساليبه الخاصة دورا هاما، الا ان التلميذ قد يتجاوز هذا العقد، خصوصا اذا شعر ان مدرسه لم يعد محترما في نظره ولا قادرا على رده، فيلتجأ الى ممارسات تحاول ان تطيح بهذه السلطة وايضا بأساليب فرضها، ويظهر في الصف بصورة مغايرة لزملائه تتميز بخصوصيات ترتبط بشخصية التلميذ المنبؤ فقط، فيكرس هذه الصورة لديه ولدى الجميع. غير انه قد يغير من اساليب المواجهة هذه اذا حاول المدرس تغيير معاملته له، وغير أساليب القمع التي يمارسها ضده بأخرى مضادة لها، كاستعماله لاساليب اللين وتعزيز السلوك الايجابي لديه، فقد أثبتت دراسة قام بها مادسون وآخرون G. H. Madsen أن المدح يعتبر احد عوامل ضبط الصف والسيطرة على التلاميذ المتمردين فيه (Morrison et McIntyre 1976).

د — البيئة الصفية : يعتبر الصف الدراسي مجالا يتفاعل فيه المدرس والمتعلم، فهو بيئة تحكم هذا التفاعل وتوجهه، فان كانت ايجابية تنتج بالضرورة سلوكا ايجابيا، في حين اذا تميزت بالسلبية تنتج سلوكا سلبيا، فالإنسان لا يملك سوى الخضوع إلى شروط هذه البيئة (Skinner 1953 1971) ، وقد اجمع عدد من السلوكيون امثال سكينر Skinner واكسلرود وولكر وشيا Axelrod , Walker , et Shea على ان السلوك غير السوي للتلاميذ هو نتاج بيئة تعليمية غير سوية، وحتى يصبح هذا السلوك سلوكا اجتماعيا وجب تعديل هذه البيئة (حميدة، 1998)، بما يتلاءم مع غاية الصف وتشبع حاجات جماعة التلاميذ، لان كثير منهم يلجأ الى السلوكات المنحرفة وإثارة الإزعاج بغرض جذب انتباه المدرس نحوهم، فاذا لاحظوا ان مدرسهم لا يهتم سوى بالتلاميذ الإيجابيين فقط تخلوا على هذه السلوكات ومارسوا تلك التي يمكن ان تحقق اهدافهم (Bandura , 1969 , 1977). فالتلميذ كغيره من الأفراد هو بحاجة الى القبول الاجتماعي والشعور بالأهمية يسعى الى إشباع هذه الحاجات من خلال تفاعله مع الآخرين، ولا يستطيع المدرس ان يفهم سلوكه الا اذا ادرك الغايات التي توجه هذا السلوك فالتلميذ كما يرى رادولف داركيس Rudolf Dreikus الذي يسيء التصرف هو ببساطة لديه افكار خاطئة عن الكيفية التي يحقق بها الانتماء (حميدة، 1998). فالمشاغب ليس سوى تلميذ يحاول اشباع حاجاته الى الانتماء الى

جماعة الصف كما انه يحاول جذب انتباه مدرسه اليه حتى يشعر بقيمته، غير انه يكون قد استعمل اساليب وطرق غير مقبولة تخل بالنظام وتستدعي التدخل لقمعها ووضع حد لها بطرق قد تزيد من الطين بلة، لذلك كان عليه ان يفهم تلك الحاجة التي يهدف التلميذ الى تحقيقها قبل التدخل، فقد اعتقد غلستر William Glassr أن الحاجة الى النجاح تنمي مشاعر القيمة الذاتية والمسؤولية الاجتماعية لدى التلاميذ بحيث تؤدي الى تحسين سلوكياتهم غير السوية، ولا يمكن لهذه الحاجة ان تشبع في نظره الا اذا تألفوا وجدانيا مع اشخاص قادرين على مساعدتهم كي يمارسوا اختيارات توصلهم الى النجاح (حميدة، 1998)، ويعتبر المدرس من بين اهم هؤلاء الاشخاص، فاذا فشل في هذه المهمة عزز لدى تلاميذه الشعور بالاحباط وصرفهم الى انتاج سلوكيات قد تكون اكثر اساءة في الصف ومن ثم تنتج لديه مشاعر النبذ اتجاههم التي تزيد من العلاقة التفاعلية توترا بينهما.

2 — العوامل الذاتية : إن العلاقة بين المدرس والتلميذ لا تحددها تلك العوامل الظاهرة للعيان فقط، بل تلعب الى جانبها العوامل الانفعالية والنفسية أيضا دورا مهما. فإذا كانت هذه العلاقات تتمظهر في اشكال مختلفة من السلوك يمكن تلمسها موضوعيا، فان خلفياتها قد تكون غامضة او مختفية وراء ظاهرها، فردة الفعل المفاجئة للمدرس في موقف تربوي ما او نظرة سلبية عميقة اتجاه التلميذ قد تتصل بعمق شخصيته او انها قد تعود الى معاشه النفسي والاجتماعي والدراسي، ف السلوك العدواني او الشعور بالذنب الذي يظهر لدى بعض المدرسين يعود الى الكيفية التي ادججوا بها ماضيهم الطفلي والى فشلهم في حل تلك المشكلات النفسية المتعلقة بالحاجة الى السيطرة والى الحماية وانتقالهم الى وضعية الراشد وتمثلاتهم لمدرسيهم الدكتاتوريين (Mauco, 1963).

وبالمقابل فان المعاش النفسي للتلميذ يؤثر بدوره في سلوكه، فصراعاته مع المدرسين قد تعود الى صراعات يكون قد عاشها مع أمه او مع أبيه والتي تحدد اتجاهاته النابعة من عقدة اوديب المشحونة بالقلق مبدئيا نحو المدرسة او نحو مدرسيه، وقد تظهر هذه الصراعات اكثر حدة لدى الولد عنه لدى البنت (Klein , 1972)

فالتحليل النفسي ينظر الى العلاقة القائمة بين التلميذ ومدرسه من خلال العودة الى شخصية كل منهما والبحث في عمق الطفولة التي عاشها، فهما في نظره يشوهان الوضعية القائمة بتعاملهما معها من خلال ماضيتهما، بحيث يكرران تلك الصدمات الطفولية في الوضع الجديد. والقيمة التربوية للمدرس ترتبط بدرجة نضجه الانفعالي من خلال التحكم في انفعالاته والتعامل مع التلميذ بأسلوب يساعده على حل صراعاته (Postic, 1979) من خلال فهم سلوكياته وخلفياتها النفسية والتربوية والاجتماعية ، فقد تعود نظرة التلميذ السلبية الى المدرسة والمدرس الى أسرته، حيث يكون الأبوين قد شكلا له تمثلات سلبية اتجاههما، فهما لاعبين غائبين حاضرين دائما في العلاقات الصفية وفي تشكيل المشاعر السلبية والإيجابية لانهما، والمدرس الذي يفشل في إشباع حاجات التلميذ التي لم تشبع في أسرته يسقط في الفراغ الذي يعيشه ويتجه نحو الصراع ضد القلق الذي أحدثته له هذه الوضعية (Postic , 1979).

وقد لا يترك المدرس فراغا لتلميذه فقط، بل يتحول الى عائق أمام إشباع حاجاته هذه ليصبح مصدر إحباط له، فتتشكل لديه ميولا عدوانية نحوه تطفو على السطح كلما توفرت الشروط الموضوعية لها بحيث تتمظهر في العنف بجميع أشكاله.

— الاستهانات fantasmes : حسب ازاك Susan Isaacs فان الاستهانة هو اشباع لحاجة وتصحيح لواقع غير كاف ، فهو بهذا المعنى يشير الى انه مضمون بدائي لسيرورة نفسية لا واعية وتعود معظم الدراسات التي تناولت الاستهانات في التربية الى تلك الأعمال التي قامت بها ملايين كالاين Melanie Klein فهي تعتقد ان الاستهانات لاشعورية تعود الى استدخال ثدي الام، أي استدخال موضوع خارجي الى الداخل مع كل ما يرتبط به من صفات ومن معاش سيئ او ايجابي وفق الاشباع او الاحباط ، فرفض التلميذ لمدرسه يعود الى علاقته سلبية بندي امه في طفولته (Postic , 1979)، باعتبار ان المدرس هو مصدر العطاء والحماية والتبعية مثل الام، فهو يعطي للتلميذ معرفة وياخذ بيده نحو حل المشكلات التي تقلقه، غير انه قد يكون صورة لثدي الام الجاف الذي ينتج علاقات مضطربة وسلبية لدى التلميذ تنعكس في سلوكاته في الصف خلال عملية التفاعل بينه وبين مدرسيه.

و في تحليله يرى كايس R. Kaes ان العلاقة التفاعلية بين المدرس والتلميذ تحكمها سلسلة من الاستهانات اللاشعورية لدى المدرس تتمحور حول نزوات متضادة للحياة وللموت والحب والحقد. وقد قام هيومن Paula Heimmann بتحليل لهذه النزوة، حيث اعتبر ان نزوة الحياة تدفع بالفرد الى التوحد مع الاخرين، اما نزوة الموت فتتجه الى تخريب النظام وتفكيك التوحد معهم فهي لا تسمح بإعادة بناء نظام جديد (Postic, 1979). وقد تغلب هذه النزوة عن تلك المتعلقة بالحياة، فتتشا علاقة متضادة بين المدرس وتلميذه في الصف تتميز في الهدم وتستبعد مشاعر الحب والتوحد لتحل محلها مشاعر الرفض والحقد، وقد تتجلى هذه النزوة لدى المدرس في سلوك النبذ الذي يمارسه على تلميذه ، بحيث يبعده من مجاله البناء في العلاقة التفاعلية القائمة في صفه، مما يدفع بالتلميذ الى انتاج اشكال مختلفة من السلوكات يدافع على بقاءه من خلالها كتمارس العنف ضده مثلا ، فيترع الطرفان الى ممارسة نزوة الموت بدلا من نزوة الحياة.

التبعية : تحدد التبعية العلاقة الضرورية التي تتأسس بين شخص وآخر، بحيث لا يستطيع احدهما القيام بشيء دون تدخل الاخر. فالتلميذ لا يستطيع تجاوز مساعدة مدرسه وهو يبحث عنها في ذاته، بل يذهب ابعد من ذلك حينما يقترب من رغبة المدرس من اجل الحصول على المكافآت فتتشا بينهما علاقات وطيدة يشعر التلميذ من خلالها بالتبعية لمدرسه وقد يملكه القلق اذا احس بنوع من الاستقلالية عنه، فيبدي سلوكا مضادا اتجاهه، بحيث يتصرف بشكل فوري وبانماط سلوكية معتادة لديه لانه كان ينتظر منه الحماية والتغذية الروحية (Postic , 1979 .130). كما أنه قد اعتاد على الشعور بالتبعية له التي كان ينميها لديه دائما، فالمدرس يعمل جاهدا من اجل إبقاء وضعيات التبعية له قائمة، كما يعمل ألا يظهر التلميذ صراعه معه لان تعليماته غير قابلة للنقاش في اعتقاده (Filloux , 1974).

إن حرص المدرس على أن يبقى تلميذه تابعا له ينبع من أنه هو المصدر الوحيد للمعرفة في الصف وأن تملكه لهذا العنصر الحيوي في العلاقة بينهما يجعل منه الأمر المطاع، غير أنه يشعر بنوع من القلق لما يعي أن مصدر تبعية الآخر إليه يتناقص حينما يعطي كل يوم جزءا منه إلى التلميذ التابع له والذي يتجه نحو الاستقلالية عنه كلما نما معرفيا بحيث يتجاوزه يوما ما.

— التحويل le transfert : يشير التحويل بشكل عام إلى مجموع سلوكيات التلميذ التي تتسم بالحبسة أو العداوة نحو مدرسه ، فهو يقوم بتحويل بعض الخبرات التي عاشها مع أبويه نحو مدرسه ، أو أنه يبحث أحيانا لديه عن أشباع لحاجات لم تشبع في الماضي.

فالتلميذ قد يلتجأ إلى مجموعة من السلوكيات التي يعتقد أنها سوف تؤدي لإشباع هذه الحاجات، فيعمل على استدراج مدرسه لإنتاج علاقة تظهر فيها مجموعة من العوامل تسمح له بالثورة ضد صورة الأب الواقعي بأساليب قد تتميز بنوع من العدوانية (Postic , 1979)

إن الثورة المباشرة ضد الأب الواقعي الذي يتميز في نظر التلميذ بعلاقة متشددة معه أو يعتبر بالنسبة إليه عائقا يحيل دون إشباع حاجاته، لم تعد ممكنة لاعتبارات اجتماعية ودينية ونفسية، الأمر الذي يدفعه إلى البحث عن موضوع مشابه في الخصائص، وقد يكون المدرس هو أفضل صورة له، خصوصا إذا حاول هذا الأخير الظهور لديه بصورة الأب، فيفرغ شحناته السلبية اتجاهه، محاولا إزاحته باعتباره موضوعا محبطا، وقد يستعمل في ذلك أساليب تتميز بالعنف والشدة والتطرف، مما يدفع بالمدرس إلى تبني أسلوب مضاد للحفاظ على صورته أمام التلاميذ واستمرار سلطته في الصف، وقد يستمر هذا التوتر إلى أن يصبح الميزة الأساسية التي تطبع علاقة المدرس بهذا التلميذ في الصف.

إن لعب دور الأب أو الأم من طرف المدرس في الصف قد يزيد من الأمر تعقيدا، بحيث يوفر للتلميذ ذلك الموضوع المحبط الذي يبحث عنه من أجل التخلص منه وإشباع تلك الحاجات الناقصة، وفي الوقت نفسه قد يؤدي إلى نتائج عكسية لدى مجموع التلاميذ فقد ذهب أوري F. Oury 1967 إلى القول بعدم اللعب في أي لحظة من اللحظات دورا تحويليا أبويا أو أمويا لأن ذلك يهدد البناء الكلي للصف وأن التكفل بالتلميذ قد ينتج علاقة تفضيلية مما يدفع بالتلاميذ الآخرين إلى تبني سلوكيات مضادة من أجل إسقاط تلك العدالة المغلوطة لدى مدرسه الذي يفترض أن يكون الصورة المثالية في نظرهم (Postic, 1979).

— السلطة Pouvoir : في كل عام دراسي جديد يحاول كل مدرس تبني مجموعة من الأساليب من أجل فرض النظام في الصف والمحافظة على سلطته بشكل من الثبات طيلة السنة الدراسية. فقد يعتبر ذلك من مهامه الأساسية. ففي تحليل له لبنية النشاطات التربوية للمدرس استنتج دوران (Durand 1996) ثمانية عوامل من بينها الحفاظ على النظام وتنظيم الصف وشد انتباه التلاميذ واهتمامهم ودفعهم إلى العمل والتعاون والتحصيل واعطاء معنى لما يتعلموه (Casalfiore , 2002. 75-84)، بحيث تعتبر المهام الثلاث الأولى من صميم النظام. لأن تكييف الصف مع مهامه التربوية يعتبر من بين التقاليد السائدة في

الأنظمة التربوية، بحيث يصعب في البداية على التلاميذ الانتقال من زمن سابق إلى زمن الصف، فيستدعي الأمر من المدرس استعمال أساليب تتميز بالصرامة من أجل فرض المعايير والحفاظ عليها

(Thin , 2002 . 21- 30) أو استعمال أساليب تتميز بالقوة الرمزية كتلك التي تظهر من خلال تحديد القواعد

والإجراءات في بداية الحصة الأولى (حميدة، 1998)، لأن انخفاض متطلبات النظام في الصف تشعر التلاميذ بالضيق كما أنها قد تنتج لديهم سلوكا عدوانيا يجد المدرس نفسه عاجزا على معالجته، فقد استنتج هارغريفز Hargreaves من دراسته التي تناولت علاقات المدرس مع التلميذ في التعليم الثانوي، أن التلاميذ يميلون إلى المدرسين الذين يتحكمون في نظام الصف ويقمعون التلاميذ الذين لا ينصاعون إليهم (Morrison et McIntyre , 1976). غير أن هذا التحكم والقمع الذي سوف يمارسه المدرس على التلميذ غير المنضبطين قد يزيد من تصعيد حدة الصراع معهم، وقد يكون هؤلاء التلاميذ عادة ممن يشعرون بالنبذ والإقصاء مقارنة بزملائهم، فيلتجئون إلى تبني إستراتيجية تعمل على الإطاحة بصورة المدرس نفسه من خلال تهديد سلطته والعمل على تجاوزه كعائق أمام تحقيق ذواتهم في جماعة الصف التي ينتمون إليها.

فالتلميذ المنبوذ يبحث على الدوام على وضعيات المواجهة كي يضع من خلالها السلطة التي تحكم الصف موضع التهديد، محاولا جلب مدرسه إلى مجال لا يسمح له بممارسة سلطته عليه فيه، لأنه محكوم عليه باحترام معايير المؤسسة التي ينتمي إليها، فيفرض هذا التلميذ نوع العلاقة التي يريد من خلال المواجهة الجسدية أو استعمال الألفاظ التي تستهجن بقيمة المدرس وشخصه (Thin , 2002 , P.21-30).

إن الأساليب التي يتبعها المدرس في تثبيت سلطته والحفاظ على استمرارها تنبع من خبرته الشخصية التي يكون قد استقاها من خلال ممارسة أحد المدرسين لها في الصف الذي كان يدرس فيه، والتي كانت تعطي نتائج مرضية ضد التلاميذ غير المنضبطين. أو يكون قد جاء بأساليب التسيير هذه من عند زملائه، فلاحتمكاك المباشر بهم باعتبارهم ينتمون إلى مؤسسة تعليمية واحدة، سمح له بالاستفادة من خبرتهم في فرض النظام في الصف. غير أن هذا المدرس قد يقع في وضعيات جديدة لم يتعرض لها من قبل، الأمر الذي يتطلب منه التحرك بسرعة، فيلتجأ إلى تجريب مجموعة من الأساليب معتمدا على فكرة المحاولة والخطأ.

غير أن كل هذه الأساليب في الممارسة من أجل الحفاظ على السلطة واستمرار فعلها في الصف قد تبوء بالفشل بل تزيد من الأمر تعقيدا، فيسقط المدرس في شباك التلميذ الذي يدخله في دائرة مفرغة، بحيث يصعد مواقف الاصطدام كلما تبني المدرس أسلوبا جديدا للمواجهة إلى أن يوصله إلى استنفاد كل طوقه ويفرض عليه سلوكه المعيق للعملية التعليمية فتنتقطع العلاقة التربوية الإيجابية بينهما لتتأسس علاقة جديدة مبنية على الصراع والمواجهة، يعتمد فيها كل طرف على قدرته وقوته من أجل إضعاف الآخر والهيمنة عليه.

التوقع : حسب روزنتال وجاكسون Rosethal et Jacobson فان التلميذ يتأثر بتوقعات مدرسه، ويحاول ان يساير هذا التوقع، كما ان المدرس يتصرف وفق توقعاته أيضا، فهو يقلل من أدائه التعليمي إذا توقع من التلميذ بذل جهد اقل، فيصرف معظم وقته في التكرار وقد يذهب به الأمر إلى الاهتمام بأعمال لا علاقة لها بمهمته التعليمية، وقد يعيد نشاطه التعليمي إلى وضعية أفضل إذا شعر أن التلميذ قد استعاد أدائه. فالمدرس يكيف نشاطه التعليمي وفق ما ينتظره من تلاميذه، فتوقعه بضعف الأداء ينعكس على سلوكه فيقلل من نشاطه ويرمي بالكرة في ملعب التلميذ من خلال استعماله لعبارات تبعد المسؤولية عليه وتحملها للتلميذ كعبارات الغباء أو ضعف العقول أو التلاميذ الذين لا يفهمون مهما بذلت معهم من جهد Morrison et (McIntyre , 1976) إن هذا السلوك الذي يمارسه المدرس قد لا ينسحب على كل الصفوف أو على جميع تلاميذ الصف الواحد، بل يتكيف مع كل وضعية وفق ما يتوقعه منها، سواء من حيث الجانب المعرفي أو أساليب الضبط وشدها.

ان التلميذ يتوقع بدوره من مدرسه ان ياخذ بيده الى غاياته التعليمية ويشبع حاجاته الى المعرفة ، فهو يهمله بالدرجة الاولى ان يساعده على استيعاب المادة الدراسية التي يشرف على تدريسها، ولا يتوقع منه الا بما يرتبط في اعتقاده بدوره كمدرس، فالتلاميذ يولون اهتماما خاصا للجانب التعليمي لمدرسههم اكثر من تركيزهم على الصفات الشخصية وعلى اساليب فرض النظام في الصف (منصوري، 2003) ، فتكن المدرس من مادته والكيفية التي يستعرضها بها وايضا عدالته في التقويم عوامل يجذبها التلاميذ في مدرسيهم بالدرجة الاولى، في حين تبدو ممارستهم الصفية بالتوازي مع تقديم المادة تبدو اقل اهمية لديهم باعتبار ان الجانب التربوي والتهدي كان لم تتنازل عليه الاسرة للمدرسين بعد كما اورده دراسة (Musgrove , 1966)، وان دور المدرس هو التعليم لا غير، لذلك جاءت نظرتهم مرتبطة بالجانب المعرفي له فقط، بالرغم من ان هناك عوامل اخرى تؤثر فيهم بشكل غير واع، كتقدير المدرس لذاته وتكيفه ورضاه المهني... فقد اوضحت نتائج بعض الدراسات ان تقدير الذات الايجابي لدى المدرس يعتبر ذا اهمية قصوى في تأثيره على التلاميذ اكثر من تلك التقنيات والوسائل التربوية الناجعة وحتى من تلك التطبيقات المعتمدة

(منصوري، 2003)، فالمدرس الذي يتمتع بتقدير سلبي لذاته قد يتوقع منه تلاميذه أداء معرفيا اقل وأداء ضبطيا ضعيفا، كما يكون أدائهم التعليمي بالمقابل ضعيفا أيضا وسلوكهم الصففي غير مستقر. ومن جهة أخرى فان طبيعة اتجاه التلميذ نحو مدرسه قد ترتبط بمستواه الدراسي ومدى احترامه لمعايير الصف، بحيث تنبع نظرتهم لمدرسه من نظرتهم لذاته ، فقد لا حظ Hargreaves في دراسته التي تناولت العلاقات بين المدرسين والتلاميذ في التعليم الثانوي انه كلما ارتفع مستوى التلاميذ كلما كانت نظرتهم إلى مدرسيهم ايجابية، في حين تتميز نظرة التلاميذ ضعاف المستوى بالسلبية، بحيث يصفونهم بأوصاف وطباع تتميز بالخشونة ويتوقعون منهم سلوكات غير لائقة (Morrison et McIntyre, 1976). الأمر الذي يدفع بهم إلى التكيف مع هذه التوقعات فيقومون بنشاطات تعيق سير الدرس وتخل بالنظام، ويجد بعض التلاميذ — خصوص أولئك الذين يشعرون باستياء شديد من مدرسههم ولا يتوقعون منه سوى ردود فعل سلبية — فرصة لتصعيد التوتر ورفع سقف الاضطراب بغرض دفع رئيس المؤسسة إلى التدخل وإخراج هذا المدرس أمامهم، فيشعرون بنوع من اللذة والارتياح لأنه أخيرا سقط في نظر الجميع.

إن هذه العوامل التي ذكرنا (العوامل الموضوعية والذاتية) لا تعدو أن تحكم العلاقات التربوية في الصف وحدها، حيث يمكن إضافة البيئة الصفية ذاتها من خلال بنيتها وتفاعل عناصرها المادية والبشرية وأيضاً النظام التربوي برمته، الذي يوجه مسار هذه العلاقات من خلال تلك القوانين والتوجيهات وأسس تكوين المدرسين وأيضاً مصالحه المباشرة وغير المباشرة المرتبطة في العادة بمجموع تصورات وأفكاره والتجربة التاريخية التي تعرض إليها.

المراجع العربية :

عبد المجيد نشواتي (1998)، علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، الأردن.

فاطمة إبراهيم حميدة (1998)، مداخل وإستراتيجيات في إدارة الصف، مكتبة النهضة المصرية

عبد الحق منصوري (2003)، صفات المعلم الإنتاجية، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

المراجع الأجنبية :

Bernar Rey (2004) , *Discipline en Classe et Autorité de L'enseignant Elément et Réflexion et Action* , De bock, bruxelles.

Bandura ,A.(1969) , *Principles of Behaviour Modification*, Holt, Rinehart, and Winston : New York.

Bandura , A. (1977) , *Social Learning Theory* , Prentice-hall Inc , englewoodCliffs , new Jersey , PP.195-200.

Bourdieu , P. et Passeron , J. , *La reproduction , Eléments pour une Théorie du système D'enseignement*, Minuit , Paris.

Bruneteaux , P. (1994), *Les institutions et Les paumés : Les logiques de la surencher* , Critiques Sociales , n 5-6.

Casalfiore, S , *Les instructions de L'activité quotidienne des enseignants en Classe* , Revue française de pédagogie , N 138 , PP. 75-84

Davidson , H. H. et Long , G. (1960) , *Children's Perception of their teacher's feelings toward them related to self-perception* , school Achievement and Behaviour Journal of Experimental Education.

Filloux , J. C. (1974) , *Psychologie des Groupes et Etude de la Classe* ,in *Traité des Sciences Pédagogique* , Publié sous la direction de M. EBESSE et MILARET , t. 6 , PUF , Paris.

Gilly , M. (1980) , *Maître – Elève : Rôle Institutionnel et Représentation* , PUF.

Klein , M. (1972) , *Essai de Psychanalyse* , Payot , Paris.

Marcel , B. (1979) , *La relation Pédagogique* , PUF.

Mauco,G. (1963) , *L'education Affective et Caractérielle de l'enfant*, Préface Isambert , Cahiers de Pédagogie Moderne , (coll. Bourrelier), Librairie A. Colin.

Merle , P. (2002) , *L'humiliation des Elèves dans L'institution Scolaire : Contribution a une Sociologie des Relations Maître-élèves*, Revue Française de Pédagogie , N 139 , PP. 31-51.

Musgrove , F. (1966) , *the Social Needs and Satisfaction of some young People* , British Journal of Psychology , Vol. 36.

Morrison , M. et McIntyre (1976 , *Psychologie Sociale de L'enseignement* , T.2 , Dunod.

Latier , N. (2001) , *Psychosociologie de L'éducation* , Armand Colin, Paris.

Spaulding , R. L. (1954) , *Achievement ,Creativity and Self-Concept Correlates of Teacher Transactions in Elementary School* , In Stendler C. B. (ed) *Readings in Child Behaviour and Development* , Harcourt Brace and World · new York.

Woods , P. (1990) , *L'ethnographie de l'école* , Armand Colin , Paris.

الهوامش:

- 1 كتاب العروض للخليل مفقود وقد نقلت منه كتب العروض دوائره مثل العقد الفريد لابن عبد ربه الذي اعتمد عليه ونقل شواهد.
- 2 ينظر شفاء لغيل في علم الخليل، محمد بن علي المحلي، تحقيق شعبان صلاح، دار لجيل بيروت، ط1، 1991، ص165.
- 3 ينظر مفتاح العلوم، يوسف بن محمد بن علي السكاكي، تحقيق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ص566-567.
- 4 مهمل عند الخليل وعند السكاكي ص 567 مستعمل واستشهد بقول امرئ القيس: (ألا يا عين فابكي — على فقدي للملكي) وهو مجزوء مقلوب الطويل أو المستطيل كما يسميه بعضهم .
- 5 قواعد الشعر ، مصطفى حركات، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة رغاية الجزائر، 1989 ط1، ص 25 .
- 6 يستثنى من هذا عروضي معاصر للخليل ادعى كذبا بعد ظهور كتاب العروض للخليل أن العرب كانت تعرف الدوائر، وهو أبو محمد برزخ بن محمد الكوفي ، قال عنه ياقوت الحموي إنه ((هو الذي صنف كتابا في العروض نقض فيه العروض في زعمه على الخليل، وأبطل الدوائر، والألقاب، والعلل التي وضعها، ونسبها إلى قبائل العرب، وكان كذابا)) معجم الأدباء: أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 1991، 327/2 .
- 7 كتاب الحيوان : الجاحظ ، تحقيق باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 2003، 100/7 . وقال النظام كلاما جاثرا قبل هذا واصفا الخليل بأنه ((توحد به العجب فأهلكه، و صور له الاستبداد صواب رأيه، فتعاطى ما لا يحسنه و رام ما لا يناله ...)) وهذا القول ليس بصحيح ولم يفرزه إلا حجاب المعاصرة، و الحسد. لأن علم الخليل، وآثاره، وأخلاقه التي نوه بها العلماء تشهد بزهده، وفقره، وتواضعه وصلاحه، وذكائه.
- 8 العياشي نظرية الإيقاع العربي نقلا عن ربيعة الكعبي ، العروض والإيقاع في النظريات الحديثة الشعر العربي، مركز النشر الجامعي، تونس، 2006.
- 9 ينظر شفاء لغيل في علم الخليل ، محمد بن علي المحلي 1991، ص124-168.
- 10 الأحسن زيادة علة جديدة هي إسكان ثاني الوند المجموع فتقلب مستغفلن إلى مفعولان.
- 11 أو الطي و إسكان ثاني الوند المجموع وهذا أحسن .
- 1 — على غرار ما حدث في شيكوسلوفاكيا ويوغوسلافيا سابقا وغيرها.
- 2 — لويس جون كالفيه — إيكولوجيا لغات العالم — ترجمة باتسي جمال الدين مراجعة وتقديم مديحة دوس — المجلس الأعلى للثقافة ط 1 القاهرة 2004 ص13
- 3 — يقول أحدهم "ينبغي أن نهتم بوضعية التفرد اللغوي لأنها تمثل الوضعية اللسانية الأكثر طبيعية، بحكم أنها تستجيب أكثر من غيرها لفطرة الأفراد، إذ جبلوا على التواصل لاضطرارهم إلى التجاور والتشارك، وعلى الاقتصاد في الجهد فاستغنوا باللغة الواحدة، واستنكفوا عن اكتساب

غيرها لأن في اكتساب أداتين هن أجل استعمالهما لنفس الوظيفة بذلا لجهود إضافي ونقد للعبة. انظر محمد الأوراعي — التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي — ص 09

4 — بلومفيلد Bloomfield مثالا يعرفها "بالتحكم التام في لسانين"، ومثله براون Brown وكريستوفر سون christopherson. بينما هال Ha Il وهوغن Haugen رأيا أن الفرد يكون ثنائي اللسان انطلاقا من قدرته على التواصل مع فرد آخر بلسان آخر. أما ماكنامار Macnamar يشترط في ثنائي اللسان أن يمتلك حدا أدنى من القدرة، التي تمكنه من التعبير بلسان آخر، كما يعبر بلسانه الأم. تيتون ريتزو Titone Renzo يرى أنها قدرة الفرد على التعبير بلسان ثان مع احترام مفاهيم ونظم المكون القاعدي له. للتوسع أكثر يرجى الرجوع إلى المرجع التالي : 1°-PUF.PARIS- psycholinguistique et pedagogie de langues – Jean Yvon Lanchec edition 1976.

5 — أندري مارتني، مبادئ في اللسانيات العامة، ترجمة سعدي زبير. دار الآفاق. الجزائر. دت. ص 146

6 — محمد الأوراعي — التعدد اللغوي — انعكاساته على النسيج الاجتماعي — بتصرف — منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط

— سلسلة بحوث ودراسات رقم 36 جامعة محمد الخامس المملكة المغربية — ط 1 2002 — ص 48

7 — من هؤلاء الباحث العربي كمال بشر. انظر : كمال بشر — علم اللغة الاجتماعي — ص 177

8 — استعمل هذا المصطلح لأول مرة سنة 1885 من قبل بيسيكياري ثم أعاد بعثه سنة 1928، وبعده سيستعمله مارشي سنة 1930. لكنه سيغير تحديدا علميا أكثر سنة 1959 من قبل فرغيسون. بعدها سيصبح اعتمادها شائعا. إذ نجدها في أعمال فيشمان سنة 1963 و1970. ثم يحتضن هذا المفهوم مجموعة من الباحثين ومنهم لودي وماتي ودي بييترو للتوسع أكثر يرجى العودة إلى المراجع التالية : Henri Louis Jean Calvet – la guerre des langues et les politiques linguistiques-p43 Boyer-introduction a la sociolinguistique

9 — Louis Jean Calvet-la guerre des langues et les politiques linguistiques-p44

10 — Henri Boyer – introduction a la sociolinguistique- p49

11 — محمد الأوراعي — المرجع المذكور سابقا — ص 11

12 — لقد بلور الاستعمار الحديث خريطة جغرافية، وأخرى لسانية مختلفة تماما عما كانت عليه. ونفذ فرنسا الاستعمارية والبرتغال في إفريقيا، والاستعمار البريطاني في إفريقيا وآسيا وأمريكا الشمالية، والاستعمار الإسباني والبرتغالي في أمريكا الجنوبية، دليل حي على ذلك.

13 — مثال ذلك مكانة اللسان الفرنسي في دول المغرب العربي، الذي صار بعض الأحيان يزاحم اللغة العربية.

— محمد الأوراعي — المرجع المذكور سابقا — ص 23

15 — ال

16 — المرجع نفسه ص 24

17 — تقترب هذه الفكرة إلى حد ما من مفهوم العالم بيير بورديو بشأن السوق اللغوي.

18 — جون لويس كالفيه — إيكولوجيا لغات العالم — ترجمة باتسي جمال الدين — ص 18.

الهوامش :

1- فراس السواح : لغز عشتار، الألوهة المؤنثة وأصل الدين والأسطورة، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، ط 8، دمشق، سوريا 2002 ص 251.

2- فراس السواح : لغز عشتار ص 252.

3- سليمان مظهر، أساطير من الغرب، دار الشروق، ط 1، القاهرة 2000، ص 14

4- فراس السواح، الأسطورة والمعنى، دراسة في الميثولوجيا والديانات المشرقية، دار علاء الدين، ط 1، دمشق، سوريا 2001، ص 175

5- المرجع نفسه ص 176

- 6- محمد علي شمس الدين، الجنوب حملي ثم حملته، الثورة: حوار مع محمد علي شمس الدين، يومية الثورة، تصدر عن مؤسسة الوحدة للصحافة والطباعة والنشر، لقاء الأسبوع 2008/11/12 أجرت الحوار فادية مصارع . الرابط الإلكتروني: http://thawra.alwehda.gov.sy/_Rint_veiw.asip?filName=9598305820081111221038
- 7- فراس السواح، الأسطورة والمعنى، مرجع سابق ص22.
- 8- فراس السواح، لغز عشتار، مرجع سابق ص203.
- 9- المرجع نفسه ص203.
- 10- المرجع نفسه ص203.
- 11- المرجع نفسه ص203.
- 12- صدوق نور الدين، عبد الله العروي وحداثة الرواية، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت لبنان /الدار البيضاء المغرب، 1994 ص40.
- 13- محمد عرب، شرائع النفس، العقل، الروح، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا 2005 ص205.
- 14- محمد لطفي اليوسفي، لحظة المكاشفة الشعرية وإطالة على مدار الرعب، الدار التونسية للنشر، تونس، 1998. ص266.
- 1 محمد غنيمي هلال، الأدب المقارن، دار العودة بيروت، ط 3، 1983، ص 101
- 2 ألكساندر ديمبا، مبادئ علم الأدب المقارن، ترجمة: محمد يونس ص 133- 134.
- 3 عبده عبود، الأدب المقارن والاتجاهات النقدية الحديثة، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، المجلد 28، العدد الأول، يوليو/سبتمبر 1999، ص 290.
- 4 " Imagologie "، " Image : في القرن الحادي عشر، مشتقة من اللاتينية " imago"، وتعني: تمثيل، صورة، تخيل. *Dictionnaire Etymologique. Jean Mathieu , Rosar, Marabout, 1989, Alleur Belgique.*
- 5 دانييل، هنري باجو، الأدب العام والمقارن، ترجمة: غسان السيد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 1997، ص 79
- 6 - عبد النبي ذاكر، الرحلة العربية إلى أوروبا وأمريكا والبلاد الروسية، خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، ط1، 2004 2004. ص 70
- 7 *Qu'est ce que la littérature comparée p 37. Pierre Brunel. Claude Pichois. littéraire. http://www.ditl.info/ 8 Dictionnaire des termes*
- 9 دانييل، هنري باجو، الأدب العام والمقارن، ص: 86.
- 10 عمر بن قينة، الشكل والصورة، دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1995، ص107
- 11 عبد الوهاب عزام، المذاهب النقدية في أدب الرفاعي، مجلة التربية، العدد: 126. 1998. تصدر عن وزارة التربية والتعليم. قطر.
- 12 روز غريب، تمهيد في النقد الحديث، وما بعدها، دار المكشوف، ط1، 1971، ص 192 .
- 13 رينيه ويليك وأوستين وارن، نظرية الأدب، ترجمة: محي الدين صبحي، بيروت، 1998، ص 114 .
- 14 علي عوجة، العلاقات العامة والصورة الذهنية. عالم الكتب، القاهرة، 1983، ص 19.
- 15 ماجدة حمود. مقاربات تطبيقية في الأدب المقارن، منشورات اتحاد الكتاب العرب. سوريا 2000. ص3.
- 16 زبير دراقبي، محاضرات في الأدب المقارن، ص 42.
- 17 كلود بيشوا وروسو، الأدب المقارن، ص 144
- 18 كامل حسن البصير، بناء الصورة الفنية في البيان العربي، مطبعة الجمع العلمي العراقي 1987 ص 125
- 19 ذياب البدائية، الصورة النمطية للعرب والغرب واليهود لدى الطلاب الأردنيين، مجلة العلوم الإنسانية-جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، عدد 11(1999)، ص 39.
- 20 ناصر عبد الرزاق الموافي، الرحلة في الأدب العربي، دار النشر للجامعات العربية ط1/1995، ص38.
- 21 عبد العزيز علي خزاعلة، صورة الشخصية اليهودية الاسرائيلية في الذهنية العربية، مجلة العلوم الانسانية. جامعة منتوري. قسنطينة. العدد: 09. 1998 ص 46 .
- 22 عاطف عدلي العبد عبيد، صورة المعلم في وسائل الإعلام، دار الفكر العربي، دار الكتاب الحديث. القاهرة. مصر. 2001، ص 7.

- 23 الطاهر ليبب، صورة الآخر صورة الآخر (العربي ناظرًا ومنظورًا إليه)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 1999، ص 728 .
- 24 نفس المرجع، ص 729
- 25 عبده عبود، الأدب المقارن، منشورات إتحاد كتاب العرب 2000 ص : 372.
- 26 ماجدة حمود، مقاربات تطبيقية في الأدب المقارن، منشورات اتحاد الكتاب العرب 2000 ص.19.
- 27 عبد الحميد حنون، صورة الفرنسي في الرواية المغربية ص 72 وما بعدها.
- 1 - محمد غنيمي هلال: النقد الأدبي الحديث - الطبعة الخامسة - الأنجلو المصرية - القاهرة- (1971) ص: 411 وما بعدها.
- 2 - جابر عصفور: الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب - ص: 17
- 3 - شوقي ضيف: في النقد الأدبي - دار المعارف بمصر - القاهرة - 1962 ص: 167.
- 4 - سوكلوف يوري: الفلكلور وقضاياه وتاريخه- ترجمة حلمي شعراوي- الهيئة المصرية للكتاب- القاهرة- 1981 ص: 13
- 5 - محمد حسن عبد المحسن: الأدب الشعبي في حلب. ص: 33
- 6 - التلي بن الشيخ: متعلقات التفكير في الأدب الشعبي - مرجع سابق - ص: 80
- 7 - العربي دحو: الشعر الشعبي ودوره في الثورة التحريرية الكبرى بممنطقة الأوراس - ص: 233
- 8 - نقلا عن: الأدب الشعبي من حلب لمحمد حسن عبد المحسن - مرجع سابق - ص: 33.
- 9 - المعرفة: مجلة ثقافية شعرية تصدرها وزارة الثقافة السورية- دمشق- العدد 490 حمادى الاحرة/ تموز 2003 ص: 129
- 10 - المعرفة: مجلة ثقافية شعرية تصدرها وزارة الثقافة السورية- دمشق- العدد 490 حمادى الاحرة/ تموز 2003 ص: 129
- 11 - المعرفة : العدد نفسه - ص: 129
- 12 - المرجع نفسه - ص: 129
- 13 - أحمد الأمين- صور مشرقة من الشعر الشعبي الجزائري، ص: 271
- 14 - المرجع نفسه - ص: 271
- 15 - الفيروز آبادي: القاموس المحيط (انظر ناب اللام، فصل الحاء ص: 897)
- 16 - المرجع نفسه - ص: 897
- 17 - ابن كريبو (ديوانه) ص: 109
- 18 - ضيق عشية: قبيل المغرب
- 19 - جابر عصفور: الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب ص: 21
- 20 - منصور عبد الرحمن- اتجاهات النقد الأدبي في القرن الخامس الهجري - ص: 412
- 21 - مصطفى بدوي- كولردج (سلسلة نوايغ الفكر الغربي) - دار المعارف بمصر- القاهرة 1958م ص: 87-90.
- 22 - بلقاسم حرز الله (حياته وأعماله)- ص: 147
- 23 - السمايم: وهي منقلبة عن كلمة السيمات، وتعني الصفات
- 24 - جالي: هائم
- 25 - جابر عصفور- الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب- ص: 14
- 26 - عالم الفكر: مجلة دورية تصدر كل ثلاثة أشهر عن وزارة الإعلام في الكويت. المجلد 12- جويلية - أوت- سبتمبر 1981 ص: 78
- 27 - مصطفى بدوي- كولردج (سلسلة نوايغ الفكر الغربي)- مرجع سابق- ص: 168
- 28 - جابر عصفور- الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، ص: 113
- 29 - صاري : وأصلها (ساري) بالسین، والمقصود بها سارية السفينة
- 30 - عاصمها بالبوشطة داير شواش: والمقصود بالشرط أن مجموعة الأعلام المختلفة والتي تربط بالسارية تظهر من بعيد مرفرفة ورامزة إلى السفينة.
- 31 - ابن كريبو - (ديوانه)، ص: 76

- 32 - البيت متداول بكثرة في الروايات الشفوية المختلفة ويرجح البعض أن قائله الشاعر البشير العياشي.
- 33 - الموقف الأدبي: مجلة أدبية شهرية يصدرها اتحاد الكتاب العرب بدمشق سوريا- العدد 394 شباط 2004م/ ذي الحجة 1424هـ - ص: 11
- 34 - برافو رياش: أي برقه في لوحانٍ ولمعانٍ
- 35 - سورة الحاقة، الآية 07
- 36 - القاموس المحيط للفيروز آبادي، باب (الميم) فصل (الحاء) ص: 987
- 37 - عقب الشتوة: في أعقاب الشتاء
- 38 - لخضر لوصيف- قصائد منسية من ملحون لمدينة - ص: 32
- 39 - ما شفتش : بمعنى ألم تر !!
- 40 - سَبَعَ امْحَمَّدَ سَرَطُهُ بَقْرَةَ عُقْبَةٍ: استناداً إلى رواية الشيخ فيلاي السعيد بن لخضر أحد أقرباء الشاعر القائل أن هذا الشطر يصور لنا اجتماعاً عقده بعض الأولياء والصالحين، ومن بين من حضره الشيخ "سي أحمد بن عودة" ولي غليزان الصالح والذي جاء على ظهر سبع، وكذلك ولي القليعة الصالح الشيخ "سيدي مبارك" الذي حضر بدوره على ظهر بقرة نحيفة صحراوية - على حد وصف الراوي، وفي مكان مبيت هؤلاء الأولياء خصص مريض مشترك لكل الحيوانات التي حملت هؤلاء الأولياء الصالحين فاشتد خوف بعضهم على حيواناتهم المتواضعة من سبع سيدي محمد بن عودة، ولما وصل الصبح وقرر الجميع الرحيل ودخلوا إلى هذا المريض المشترك لم يجدوا للسبع أثر فاحتاروا فخرج إليهم ولي القليعة سيدي مبارك وضرب على ظهر بقرة النحيفة فخرج منها السبع !!
- 41 - عيطات: وهي من التعيط وهو الصياح، وعيط (بالكسر) تعني صوت الفتیان الترقين إذا تصايحوا (انظر القاموس المحيط ص: 611)
- 42 - بن عليه: أحد أولياء الجلفة الصالحين وتسمى به فرقة أولاد سيدي بن عليه حالياً
- 43 - قسوم: وهو تصغير لاسم (القاسمي) مؤسس زاوية الهامل (بوسعادة)
- 44 - المارة: وأصلها (الأماره) أي : العلامة
- 45 - عواس: وهو تصغير لإسم (عيسى) وهو سيدي عيسى الولي الذي تسمى به المدينة - قرب ولاية المسيلة
- 46 - محمد غنيمي هلال: النقد الأدبي الحديث. مرجع سابق، ص: 162
- 47 - ابن كريبو (ديوانه) ص: 107
- 48 - نقسم : (قسم الدهر القوم: فرقههم، انظر القاموس المحيط، باب الميم، فصل القاف - ص: 1031) وتعني الكلمة في معناها الاجتماعيّ اليقظة.
- 49 - الحذار: وهو آخر نجم يغيب قبيل الصبح.
- 50 - طالع كتابه: الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب - ص: 14
- 51 - هربت ريد: تعريف الفن- ترجمة ابراهيم إمام، ومصطفى رفيق الأرنؤوطي- دار النهضة العربية - القاهرة . 1962 ص: 52
- 52 - مصطفى ناصف: دراسة الأدب العربي: دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع- بيروت- لبنان- ط : 3 - 1983 - ص: 86
- 1 - د / أسيمة درويش / مسارات التحولات / قراءة في شعر آدونيس ط الأولى 1992 / دار الآداب ص 228 .
- 2 - حسن العباس / الحرف العربي والشخصية العربية / دار أستانة / دمشق / ط 1 1992 ص 134، 135 .
- 3 - د/ عبد القادر الغزالي " الصورة الشعرية وأسئلة الذات " - قراءة في شعر حسن نجمي/ دار الثقافة / مؤسسة النشر والتوزيع / الدار البيضاء ط 1 2004. ص 159.
- 4 - مجموعة من المؤلفين / في أدب المرأة / الشركة المصرية العالمية للنشر / لوجمان / ط 1 ن 200 - دار نوبا / للطباعة القاهرة ص 37 .
- 5 - نفس المرجع السابق ص 64 .
- 6 - ينظر - أحلام مستغانمي " فوضى الحواس " دار الآداب بيروت ط 05 1998.

7- منذر عياشي " الكتابة الثانية وفتحة المتعة"/ المركز الثقافي العربي /بيروت ط1 1988 ص 151.

8- نفس المرجع السابق ص 151.

9 - الآية رقم 04 من سورة النساء .

10 - الآية 30 من سورة يوسف عليه السلام .

11 - الآية 50 من سورة يوسف عليه السلام .

12 - ينظر " سر الحروف لابن عربي تقديم وتحقيق د/ عبد الحميد صالح حمدان / المكتبة الأزهرية للتراث .

13 - د / عبد القادر الغزالي / الصورة الشعرية وأسئلة الذات ص 25 .

14 - نفس المرجع السابق ص 149.

15 - ينظر / ابن عربي الفتوحات المكية " المجلد الأول " ص 58،78.

1-

2- قصة الحضارة — ول ديورانت، نشأة حضارة الشرق الأدنى، ج 2، المجاد الأول، دار الجيا، بيروت، 1988، ص 152

3-العبقرية، تاريخ الفكرة، بنيلوبي مري، ترجمة محمد عبد الواحد محمد، سلسلة عالم المعرفة لأفريل 1996، العدد 208، ص 25

4- الإبداع العام والخاص سلسلة عالم المعرفة، الكسندر روشكا، ترجمة غسان عبد الحكي أبو فجر، سلسلة عالم المعرفة ديسمبر

1989، العدد 144، ص 13

5- الاتجاه النفسي في النقد العربي الحديث، أحمد حيدوش، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ص 14

لمزيد من الإطلاع ينظر :

- الأدب والتحليل النفسي، رت باركن -غونيلاس، ترجمة، حنا عبود، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 2006

- فصل خاص بالعبقرية الشعرية وأصولها الكلاسيكية صمن، العبقرية، تاريخ الفكرة، سلسلة عالم المعرفة، بقلم بنيلوبي مري،
معلومات سبق ذكرها

- مصطفى سوييف، الأسس النفسية للإبداع في الشعر خاصة

6- الشعرية والثقافة مفهوم الوعي الكتابي وملاحمه في الشعر العربي القديم عز الدين حين البناء، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء،

المغرب، ط1 السنة 2003، ص 31

7- المرجع نفسه، ص 31

8- الاتجاه النفسي في الأدب الغربي القديم، مرجع سبق ذكره، ص 14

9- الشعرية والثقافة مفهوم الوعي الكتابي وملاحمه في الشعر العربي القديم ..مرجع سبق ذكره ص 9

10- لمزيد من التفصيل حول مسألة التوتر، أنظر، مصطفى سوييف الأسس النفسية للإبداع في الشعر خاصة

11- الشعرية والثقافة، مرجع سبق ذكره، ص 156

12- الأسس النفسية للإبداع في الشعر خاصة، مصطفى سوييف

13- جان بول سارتر فيلسوف الحرية، كامل محمد محمد عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص 28