المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 02 جويلية 2018

رقم التسجيل: VR.3373-6364.B

ISSN (Online) 2569-930X

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

العدد 02 جويلية 2018

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

ISSN (Online) 2569-930X

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R.3373-6364.B

ISSN(Print) 2569-9296
ISSN(Online) 2569-930X

العدد الثاني(02) جويلية 2018

المنارة للاستشارات

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

رئيس المركز الديمقراطي العربي

عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتورة خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

مدير التحرير

الدكتور بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر

هيئة التحرير

د.بلبكاي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي، سكيكدة، الجزائر
أ.شيخاوي صلاح الدين، جامعة بسكرة، الجزائر.
أ.المودن موسى، باحث، جامعة عبد المالك السعدي، المغرب.
أ.عبد الرزاق أبلال، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.
أ.العيساوي صونيا، جامعة الجزائر 02، الجزائر.
أ.بوزاد نعيمة، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر.

المنارة للاستشارات

الهيئة العلمية والاستشارية

أ.د إبراهيم الكوفحي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
أ.د بوعامر أحمد زين الدين، جامعة أم البواقي، الجزائر.
أ.د. بومنقار مراد، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
أ.د عاصم شحادة علي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
أ.د لعريط بشير، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
أ.د محمد أحمد عبد العزيز القضاة، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
أ.د محمد الطاهر الميساوي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
أ.د نصر الدين إبراهيم أحمد حسين، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ماليزيا.
د.أحمد معد، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني، المغرب.
د.إسعادي فارس، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.
د.أمل محمد غنايم، جامعة قناة السويس، مصر.
د.أميرة جابر هاشم الجوفي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
د.بن حامد لخضر، جامعة البويرة، الجزائر.
د.بن رامي مصطفى، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
د.بن عزوز حاتم، جامعة العربي التبسي تبسة، الجزائر.
د.بن عطية ياسين، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
د.بوحنيكة نذير، جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، الجزائر.
د.بوعطيط جلال الدين، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
د.بوعطيط سفيان، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
د.تومي طيب، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
د.جمال تالي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
د.ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
د.رشيدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
د.روبي محمد، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
د.سليمان عبد الواحد يوسف، جامعة قناة السويس، مصر.
د.صيفور سليم، جامعة جيجل، الجزائر.
د.عبد الغني بن محمد دين، جامعة الإنسانية، ماليزيا.
د.عدنان عبد الخفاجي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
د.عزيزة رحمة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
د.فاتن عدي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
د.فكروني زاوي، جامعة جلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر.
د.فلاحي كريمة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
د.فيفيان أحمد فؤاد علي، جامعة حلوان، مصر.
د.محمد الأزهر بالقاسمي، جامعة برج بوعريرج، الجزائر.
د.هشام موساوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط، المغرب.
د.يزيد شويعل، جامعة يحي فارس المدية، الجزائر.

المنارة للاستشارات

شروط النشر

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دولية علمية محكمة تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم التربوية والعلوم النفسية والأرطفونيا، وكل ما له علاقة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية باللغات العربية والانجليزية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:

- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقرارا بذلك.
-أن يكون المقال في حدود 20 صفحة بما في ذلك قائمة المراجع والجداول والأشكال والصور.
- أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس وإحترام الأمانة العلمية في تهميش المراجع والمصادر.
-تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال باللغة العربية وترجمة لعنوان المقال باللغة الإنجليزية، كما تتضمن اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها، الهاتف، والفاكس والبريد الالكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين،(حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط 14 Traditional Arabic للملخص العربي و 14 Times New Roman للملخص باللغة الانجليزية.
-تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع Traditional Arabic مقاسه 14 بمسافة 1.00 بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 14 Times New Roman.
-يجب أن يكون المقال خاليا من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
-بالنسبة للدراسات الميدانية ينبغي احترام المنهجية المعروفة كاستعراض المشكلة، والإجراءات المنهجية للدراسة، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
-تتبنى المجلة نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس.(APA)، ويشار إلى المراجع داخل المتن بذكر الاسم الكامل للمؤلف ثم سنة النشر والصفحة بين قوسين، أو ذكر الإسم الكامل للمؤلف، السنة بين قوسين.
-يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائيا وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس.
-المقالات المرسلة لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
-المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
-يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
- يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد، وذلك ضمن قالب المجلة إلى البريد الإلكتروني:

-

psychology@democraticac.de

المنارة للاستشارات

كلمة العدد

تصدر المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية في عددها الثاني بمقالات متنوعة في مجالات علم النفس وعلوم التربية لتؤكد ذلك المنهاج الذي تسير فيه مع مختلف دروب وأطياف التلاقي بين علم النفس وعلوم التربية والعلوم المجاورة لها وهي بذلك تمنح فرصة أخرى للباحثين لتأكيد معارفهم ونشر أبحاثهم وتعريف القارئ بالمستجدات العلمية المحلية والعالمية.

إن المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية تقف اليوم وقفة إحترام أمام كل الباحثين الذين ينشرون مضامين معارفهم ضمنها وكل الذين يسهرون من أجل أن ترتقي المجلة وتتطور نحو الأمام في خطى ثابتة تتقدم شيئا فشيئا نحو حقول المعرفة الإنسانية التي ينهل منها كل باحث وكل أكاديمي محب للمعرفة وخدمة العلم.

وإن كان لم يكن من السهل أن تصدر المجلة كما هي عليه أين تقف مجموعة من العوامل المتداخلة والمتشابكة فيما بينها لتجعل منها منارة علمية بإمتياز، وهنا في هذا المقام نشكر كل الذين ساهموا من قريب أو من بعيد كي تصدر المجلة خاصة الهيئة الإستشارية العلمية وهيئة التحرير، الذين أفاضوا علينا من وقتهم وجهدهم في سبيل خدمة البحث العلمي وهم بذلك يشكلون الأقلام الذهبية للمجلة.

لقد جاءت البحوث المنشورة في هذا العدد متميزة تميز الأقلام التي نشرت فيها والتي أكدت ذلك المنهاج العلمي الذي تسير وفقه المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية والذي رسمته المجلة منذ تأسيسها ولغاية اليوم، وهو دليل على الجدارة والإستحقاق التي تريد المجلة بلوغه بأن تكون فضاءا للنشر العلمي لا غير.

الدكتورة: خرموش منى
رئيس التحرير

المنارة للاستشارات

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي ألمانيا -برلين، العدد 02 جويلية 2018

فهرس المحتويات

صفحة

المعاش النفسي للمرأة المصابة بسرطان الثدي بالجزائر
د. الماحي زوبيدة،.....10
اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل وعلاقته بالاتزان الانفعالي
أ.سعدية عدنان العجلوني، د.عمر طالب الريماوي.....28
الاضطراب النفسي ما بين علم النفس المرضي والمنظور الثقافي الشعبي(دراسة ميدانية على عينة من المصابين بـ "المس" و"السحر" و"العين" على مستوى الغرب الجزائري)
د.ليلى ميسوم.....47
المدرسة الجزائرية ورهانات التغيير
د. ورغي سيد أحمد، أ.بن معاشو مهاجي.....75
درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة اريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه
د. محمد طالب دبوس، د.رجاء روحي سويدان،أ.محمد محي الدين عساف.....86
دور المنظمات الدولية في دعم برامج تعليم الكبار بالسودان من وجهة نظر الخبراء والمختصين
د. بانقا طه الزبير حسين، د.الرشيد حبوب محمد الحسن، أ.خالد الطيب محمد.....111

المنارة للاستشارات

الخبرات الصادمة وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة
أ.د.عفراء إبراهيم خليل العبيدي، أ.م.د. أنور قاسم يحيى.....127
الأسس النظرية لبناء منهاج مفيد لتعليم النحو العربي وتعلّمه
أ.احميدة العوني.....153
اكتساب الفعل في اللغة العربية
د.عبد الرحيم ناجح.....180
أسس تعلم اللغة الثانية وسبل تحقيقها بين الإلمام والتحقيق
أ.د عبد القادر سلامي، أ.حورية نهاري.....191
تطور عدد المتلازمات اللفظية في الإنتاج الكتابي لمتعلمي المستويات الابتدائية
د. عبد الرحيم ناجح.....212
الوساطة الاجتماعية ودورها في التقليل من العنف ضد الأطفال
د.عبيد مراد، أ.بن تيشة يوسف.....222
القيادة المدرسية بين الواقع والمأمول في ضوء الصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس في محافظة اربد في المملكة الأردنية الهاشمية
آلاء ناصر أحمد باكير.....233

المنارة للاستشارات

فاعلية استخدام إستراتيجية التحفيز في عملية الإشراف التربوي
د.بوزيدي محمد.....250
معرفة النفس عند "كارل كوستاف يونغ"
أ.فاتن أحمد السكافي.....270
دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في انحراف الأحداث
د.دريدش حلمي.....287
دراسة إكلينيكية اسقاطية لبعض حالات التوحد الخفيف
د.الزهراء جعدوني.....298
La solidarite éducative pour réduire La fracture numériqu.
adel ben hassine……..……319

المنارة للاستشارات

المعاش النفسي للمرأة المصابة بسرطان الثدي بالجزائر

د. الماحي زوبيدة
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة ابن خلدون –تيارت: الجزائر

ملخص: يعتبر سرطان الثدي العدو الأول للمرأة، لأنه يمس أنوثتها. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن المعاش النفسي للمرأة المصابة به، مع تحديد أهم الاضطرابات التي تعيشها جراء إصابتها منذ المراحل الأولى لظهوره. ومن أجل هذا تم استخدام المنهج العيادي الذي يقوم على دراسة الحالة، وقد تم اختيار عينة قوامها 20 امرأة مصابة بسرطان الثدي من أعمار مختلفة وفي مراحل متنوعة من المرض، ولقد استخدمنا في هذه الدراسة اختبارين إسقاطيين وهما رورشاخ ورسم الشخص، زيادة على اختبارين موضوعيين وهما "تايلور" للقلق و"بيك" للاكتئاب، وقد خلصت الدراسة إلى أن سرطان الثدي يؤثر بشكل كبير على المعاش النفسي للمرأة المصابة به، كما أن له علاقة مباشرة بظهور عدة اضطرابات نفسية لديها كالقلق والاكتئاب والإحباط، علاوة على انتشار الاضطرابات العلائقية مع محيطها، كما أثبتت الدراسة أن المساندة النفسية للمصابات بهذا المرض تساعدهن على تقبله.
الكلمات المفتاحية: سرطان الثدي، المعاش النفسي، الاضطرابات النفسية والعلائقية، المساندة النفسية.

المنارة للاستشارات

مقدمة:

يقول Jackes Cain (1990) أن "الجسم الحي هو شرط أساسي لكل تكوين نفسي، وهو بالتأكيد موضوع يتحدد وجوده عبر الزمن". ويعد الجسم المظهر الوحيد للتعبير عن أية إصابة يتعرض لها الشخص سواء كانت خفيفة وبسيطة أو كانت خطيرة وصعبة، كالسرطان مثلا. ولطالما ارتبط مفهوم مرض السرطان بفكرة الموت المحتوم، إذ أصبح الكشف عن وجوده يعبر عن إثبات لموت لا مفر منه، كما يشير إليه Mohamed Amine Maaraf (1997) أن "السرطان هو تحضير للموت "، وهناك عدة أنواع من السرطان منها سرطان الثدي الذي يصيب النساء بنسبة كبيرة ويؤثر على الجسم بشكل مباشر، خاصة وأننا نعلم أنه وفي عصرنا الحالي، أصبحت أي تغيرات تطرأ على المستوى الجمالي للمرأة كالشعر أو الثديقد تؤدي إلى ظهور عدة اضطرابات عندها "أين أصبح للشكل الخارجي للمرأة مكانة مهمة تدعمها الصحف والمجلات..."(نصيرة لحمر،1994). ونظرا لأهمية الثدي لدى المرأة فإن أي تشويه يمسه، فإنه لا يمس جسمها فحسب بل يمس كل أنوثتها وجمالها وأمومتها، كما يشير إلى ذلك Norman.B (2000) الذي يقول أن "المرأة تساوي الثدي الثدي لا يُخترق، إنه المرأة بأكملها".

ولما كان هذا الموضوع يكتسي أهمية كبيرة، ارتأينا تسليط الضوء عليه، خاصة وأنه يهدد كيان المرأة وأنوثتها ويؤثر حتى على صورتها الجسمية الموجودة في ذهنها، وبالأخص إذا تعلق الأمر باستئصال الثدي والذي يؤدي إلى انعكاسات نفسية وعائلية واجتماعية خطيرة على المرأة وعلى المحيطين بها.

ولهذا السبب ولدوافع أخرى، ارتأينا في دراستنا هذه تسليط الضوء على المعاش النفسي للمرأة المصابة بسرطان الثدي، بغرض الكشف عن أهم الاضطرابات النفسية عندها كالقلق والاكتئاب والإحباط، وأهم الاضطرابات العلائقية التي تحدث لها في الحياة الزوجية خاصة والمحيط العائلي والاجتماعي عموما، والذي ما ينفك يوجه إليها مشاعر الحزن والشفقة وحتى اللوم.

وبهذا يمكن صياغة إشكاليات وفرضيات البحث كالتالي:

إشكالية الدراسة:

الإشكالية الرئيسية: هل لسرطان الثدي انعكاسات على الجانب النفسي للمرأة المصابة به؟

التساؤلات الفرعية:

هل لسرطان الثدي عند المرأة علاقة بظهور القلق لديها؟

هل لسرطان الثدي عند المرأة علاقة بظهور الإحباط لديها؟

هل لعملية استئصال الثدي عند المرأة أهمية في ارتفاع درجة الاكتئاب لديها؟

هل يساعد العلاج النفسي المرأة المصابة بسرطان الثدي على تقبل المرض؟

المنارة للاستشارات

فرضية الدراسة:

الفرضية الرئيسية: يؤثر سرطان الثدي سلبا على المعاش النفسي للمرأة المصابة به.

الفرضيات الفرعية:

لسرطان الثدي عند المرأة علاقة بظهور القلق لديها.

لسرطان الثدي عند المرأة علاقة بظهور الإحباط لديها.

لعملية استئصال الثدي عند المرأة أهمية في ارتفاع درجة الاكتئاب لديها.

يساعد العلاج النفسي المرأة المصابة بسرطان الثدي على تقبل المرض.

أهداف الدراسة:

- الاهتمام بفئة النساء المصابات بسرطان الثدي الذي يترك لديهن عادة آثارا ترافقهن مدى الحياة.

- الكشف عن أهم الاضطرابات النفسية التي تؤثر على المعاش النفسي للمصابة بسرطان الثدي.

- تقديم المساندة النفسية للنساء المصابات بهذا المرض من أجل تقبله والتعايش معه.

حدود الدراسة: الحد الزماني: خمسة (05) أشهر.

الحد المكاني: المستشفى الجامعي الإستشفائي وأيضا عيادة التوليد بوهران، عيادة التوليد بسعيدة، المستشفى المركزي بمستغانم ومعسكر، مكان الإقامة (سكن) مع بعض المصابات بسرطان الثدي.

الحد البشري: المرأة المصابة بسرطان الثدي اللاتي تتراوح أعمارهن ما بين (21 – 55) سنة.

تحديد مصطلحات الدراسة وتعريفها إجرائيا:

المعاش النفسي: هو عبارة عما تعيشه المرأة من اضطرابات نفسية كالقلق والإحباط والاكتئاب، ومدى تأثير ذلك على نفسيتها ومحيطها العائلي والاجتماعي. ويقاس في دراستنا هذه عن طريق تطبيق وتحليل نتائج اختبار رورشاخ باعتباره يقيس كل الجوانب العقلية والنفسية والانفعالية.

المرأة: وهي تتميز بصفات جسمية معينة، تتغير مع فترة البلوغ، والتي تضفي عليها صفة الأنوثة التي تميزها عن الجنس الآخر وتحدد وظيفتها المستقبلية في الحياة كزوجة ثم كأُم.

السرطان: هو عبارة عن تكاثر فوضوي للخلايا، والذي قد يصيب كامل الجسم بفضل مفعوله الميتاستازي والمهدم، وبالتالي فهو يعتبر من الأمراض الخطيرة التي تصيب جميع الفئات مع نسبة ضعيفة في الشفاء منه، خاصة إلى كان الكشف عنه متأخرا.

المنارة للاستشارات

الثدي: هو عبارة عن غدة ثديية تعمل على إفراز اللبن بعد فترة بعد فترة الحمل، كما يعطي للمرأة الصورة الجمالية، إذ يعتبر رمز أنثوي وأمومي وجنسي في آن واحد.

الإطار النظري للدراسة:

تمهيد: يعتبر مرض السرطان مرض مخيف بالنسبة للمصاب به وحتى بالنسبة للمحيطين به، باعتبار ارتباط اسمه بفكرة الموت الحتمي، إذ يقول (Chafi, B, 2001) أن "كلمة سرطان تعني عدم الشفاء أو الموت". وهو مرض محاط بمعتقدات مؤلمة ومقاومة لمعظم العلاجات، مما يؤدي بالمريض إلى تدهور حالته الجسمية عامة والنفسية بشكل خاص.

إن المرأة المصابة بسرطان الثدي، وعند تلقيها خبر إصابتها بهذا المرض، تنتابها مجموعة من المشاعر والانفعالات السالبة، كالبكاء والهروب، والتي تدفعها إلى سلوك استجابات مختلفة ومتنوعة، كالقلق والخوف والصراع الداخلي خاصة أثناء تلقيها الصدمة ومواجهة المرض، الأمر الذي يجعها في بعض الأحيان تصاب بالإحباط والاكتئاب، نتيجة ترسخ فكرة بتر العضو أو الموت عندها.

وسنتعرض فيما يلي إلى مرض سرطان الثدي، مفهومه وتطوره والسمات النفسية للمصابات به وأشهر العلاجات المستعملة فيه، كما سنتطرق إلى المعاش النفسي للمرأة المصابة به.

سرطان الثدي عند المرأة:

مفهومه: يعرف الطبيب الفرنسي(Sylvie Froucht Horsch,2005) مرض السرطان على أنه "كل ورم لديه الميل للزيادة، والإصرار على الدوام الذي يحطم الأنسجة السليمة، وينشئ مستوطنات في المناطق المجاورة أو البعيدة عن العضو المصاب عن طريق التسرب، ليعطي لنفسه الحق في السيطرة على وظيفة ذلك العضو".

بينما يعتبر الثدي العضو الأكثر عرضة للإصابة بالسرطان باعتباره الأكثر ارتباطا بالهرمونات، إذ يحتل سرطان الثدي المرتبة الثالثة بعد سرطاني المعدة والرحم من حيث الانتشار. "وهو يظهر عادة عند 23% من النساء ما بين سن 40-60 سنة، ويعد العدو الأول للمرأة حيث يقتل امرأة واحدة من أصل 2-3 نساء كل خمس سنوات"(العيسوي، 1992).

نسب انتشاره: "في دراسة دولية حديثة أجريت على 100.000 امرأة مصابة جديدة بسرطان الثدي، وتمت متابعتها على مدار سنة كاملة، خلصت إلى النتائج التالية:

- من حيث البلد: المرتبة 1 (فرنسا 80-90%)، تليها فرلندا (45%)، ثم اليابان (11%).
- من حيث العرق: المرتبة 1 (البيض 80%)، تليها الأمريكان السود (45%).

المنارة للاستشارات

- من حيث الجنس: المرتبة 1 (المرأة 20-25%)، يليها الرجل (01%).
- من حيث النوع: عند الطفل والمراهق (هو نسيجي)، عند الشخص بعد 20 (هو عددي).
- من حيث احتمال التشخيص: ارتفاع يقدر بـــ 15% خلال 25 سنة الأخيرة"(kervasadoné, 1999).

أسبابه: هناك نظريات وافتراضات كثيرة صدرت عن العلماء والباحثين، وقد ثبت بعضها وأصبح حقيقة علمية، نذكر منها ما ذكرته الباحثتان في دراستهما (بلمعزيز وغباش، 2006):

-نظرية المواد الكيميائية ومشتقاتها ومركباتها داخل الجسم أو داخل البيئة المحيطة به، والمواد الفيزيائية المشعة كالنظائر المشعة والأشعة المؤينة التي تحدث خللا في ADN الموجود في نواة الخلية.

-النظرية البيولوجية والتي تقول أن سبب هذا المرض الإصابة بالفيروسات.

-نظرية خلل وظائف بعض الأعضاء الجسدية وإفرازاتها كالغدد والجهاز العصبي، والانفعالات والعوامل النفسية وتأثيرها السلبي على انخفاض المناعة في الجسم.

-يقول خبراء التغذية أن هرمون الأستروجين هو الذي يحدث العلاقة بين سرطان الثدي والغذاء، باعتبار أن ارتفاع مستويات هذا الهرمون بالدم يمكن أن يؤدي إلى ارتفاع نسب الإصابة بسرطان الثدي. فزيادة الشحم في الجسم تؤثر سلبا على الغدد فيعطل توازنه.

أعراضه: ومن بين الأعراض الفيزيولوجية لسرطان الثدي ما يلي:

أعراض عامة: نذكر منها:

-"وجود كتلة صلبة في الثدي، غير منتظمة وغير محدودة.

-حركة الكتلة على المستويين الداخلي والخارجي تكون معزولة.

-زيادة في حجم الغدة الإبطية التي تؤدي إلى تشكيل غدد صلبة وأحيانا متمركزة.

-زيادة في حجم الثديين مع دخول الحلمة.

لكن هذه الأعراض غير كافية من اجل تشخيص مرض السرطان، لذلك وجب تدعيمها بفحص طبي للتأكد من الأعراض التالية:

-تبطين جلد الثدي من الداخل بطبقة جلدية برتقالية (Peau Orange).

-عند لمس الثدي نلاحظ بعض مميزات الورم، كتمركز الكتلة في ربع احد الثديين، الحلمة تصبح ملساء مع وجود سيلان، وعندما نقوم بفحص الإبط في الجهة المعاكسة للثدي المصاب نلاحظ وجود غدد منتفخة بطريقة غير عادية"(Panko, 2005).

أنواعه: هناك ثلاثة أنواع، نذكرها باختصار فيما يلي:

المنارة للاستشارات

-"سرطان Les Squirrhes: تطوره بطيء، ويظهر عادة عند النساء المتقدمات في السن.
-السرطان الالتهابي: والذي يتميز بوجود الطبقة الجلدية البرتقالية التي تحدثنا عنها سابقا.
-مرض Paget: يتميز بوجود ورم على مستوى الحلمة، ويمكن أن يكون على شكل قشرة أو تقرح حلمي شبيه بمرض الزهري، وعادة ما نظن انه الكزيما"(Maaraf,1997).

علاجاته: يعتمد علاج سرطان الثدي على إحدى الطرق التالية:
-"الجراحة: وعن طريقها يستأصل الثدي جذريا أو جزئيا، مع إزالة الغدد اللمفاوية تحت الإبط.
-الإشعاع: وسيلة لقتل الخلايا السرطانية المحتمل بقائها بعد الجراحة، وفي حالات أخرى يستعمل عند الحالات المتقدمة من اجل إيقاف الألم.
-العلاج الكيميائي: عبارة عن إعطاء المريضة أدوية تقتل الخلايا السرطانية أينما وجدت.
-العلاج الهرموني: عندما يكون للورم مستقبلات لهرموني الأستروجين أو البروجسترون يصبح حساسا للهرمونات، وعندها يكون هذا العلاج ناجعا في كلتا الحالتين: سواء في حالة استئصال الثدي جراحي أو إشعاعيا، أو بإضافة هرمون البروجسترون أو أدوية مضادة للأستروجين.
-العلاج المناعي: يعتمد على حث العضو المصاب لمحاربة الورم"(كوداد وزرقة، 1998).

المعاش النفسي عند المرأة المصابة بسرطان الثدي:

يتسبب سرطان الثدي بمجرد إصابة المرأة به في ظهور عدة اضطرابات نفسية متفاوتة ومختلفة من مصابة لأخرى، وبذلك تختلف استجابتها للمرض وفكرتها عن نفسها وعن المحيطين بها حسب قناعتها الشخصية وإيمانها ودرجة تقبلها للمرض، ومدى سعيها إلى إيجاد مخرج للتكيف مع محيطها، وكذا للتخفيف من معاناتها الآنية والمستقبلية. وحسب (فوقية، 2003) فإن "تطور السرطان وتوسيع الألم يؤدي بالمريض عادة إلى حالة انطواء وانهيار، وهذا ما يتسبب في حزن المحيط، الذي هو بروز نفسي توسع من خلاله العائلة المسافة بينها وبين المرأة المصابة (التي سوف تموت) باعتبار ما سيكون، حتى تكون أزمة الفراق أقل تأثيرا عليهم".

وتتلقى المرأة صدمة نفسية كبيرة مباشرة عند تشخيص ومعرفة المرض عندها، والتي تتميز بالقلق والخوف والحزن، وفي الكثير من الأحيان بعدم التصديق. ثم تبدأ تدريجيا في تقبل مرضها، والذي ينعكس تارة إلى تقبل العلاج وتارة إلى رفضه، "لأننا نعلم التأثيرات الجانبية السلبية للعلاج الكيميائي والعلاج

المنارة للاستشارات

بالأشعة على المريض، كما هو الشأن بالنسبة للجراحة أو الاستئصال الذي يحدث صدمة نرجسية لدى المريض"(M.Romus , 1989, 209). ومن هنا لا يمكننا التغاضي عن الدور الذي يلعبه الثدي في النمو العاطفي العقلي والفيزيولوجي للطفل، نتيجة العلاقة والعاطفة القوية التي تنتج عن عملية الإرضاع، والتي تتطلب وجود الثدي، أين يعني غيابه انفصال تام يؤدي إلى قلق حاد.ن كما أن صدر المرأة يعد علامة استقطاب لشهوة الزوج، وبالتالي فان استئصاله ليس بالأمر الهين عليها ولا على زوجها. "ومن هنا ندرك أن عامل القبول الذي لا يعني الاستسلام أو التنازل، ما هو إلا عنصر هدوء مصحوب بوجود حقيقة الإصابة بمرض سرطان الثدي، الذي قد يخلف رفضا لدى المريضة حتى لمحاولة علاجه"(بن مريم وبن تازي، 2004).

ومن أهم الاضطرابات/السمات النفسية للمصابات بمرض سرطان الثدي الأكثر شيوعا ما يلي:

أ.الشعور بالنقص: هناك عوامل متعددة تساهم في خلق الشعور بالنقص لدى المرأة المصابة بسرطان الثدي، ويسهم في ذلك أفراد المجتمع من المحيطين بالحالة. فهم يفترضون بأن المصابة أقل منهم في جميع النواحي. ومن هنا لا يرى المحيطون من مانع من إظهار هذا الشعور بقوة وإشعار المصابة بأنها إنسانة ناقصة، وانه عليها أن تخجل من مظهرها. خاصة عند الفتيات، باعتبار أن المرأة العصرية تهتم كثيرا بشكلها، ويعتبر الثدي رمز الأنوثة والأناقة لديها، كما يعتبر رمز أمومتها وتكامل جسدها. "ولهذا ينتاب هذا الشعور المرأة المصابة بسرطان الثدي، ويطوره وينميه الأشخاص المحيطين بها، لذلك لا بد من مساعدة المصابة على تقبل مرضها وتدعيمها معنويا من اجل إشباع حاجاتها النفسية، وباقي الحاجات الأخرى المرتبطة بها، كالحاجة إلى تقدير الذات، من اجل أن تتخلى عن ذلك الإحساس بالنقص"(حجاج وبوخاري، 2004).

ب.القلق: يعتبر "القلق حالة من التوتر النفسي والجسمي في آن واحد، تتميز بالخوف غير المحدد، والذي تتراوح درجته بين الحيرة والفزع وبعض الانطباعات الجسمية المؤلمة، كضيق التنفس وهي من الحالات المألوفة في أنواع الدهان، مثل الكآبة والوهن النفسي وعصاب القلق"(سالم وخالد، د.ن: 197)، وقد اهتم (أدلر) بالشعور بالنقص لدى المريض أكثر من اهتمامه بظهور القلق لديه، واعتبر أن هذا الشعور هو الدافع الأساسي لبروز العصابات. وقد أثبتت الدراسات أن قلق عملية الاستئصال هو النوع الشائع لدى المصابات بسرطان الثدي، حيث تكون للعملية آثارا نفسية وعاطفية كبيرة جدا. حيث أشارت دراسة الباحثتين (كوداد وزرقة، 1998) إلى أن "قلق جراحة البتر هو عبارة عن رد فعل طبيعي أو عادي". وقد حاول مختصي الطب العقلي إيجاد دلالة عميقة لهذا

القلق، مستخدمين في ذلك عدة تقنيات كالتحليل النفسي، ودراسة الأحلام، والمقاربة السيكوسوماتية.

ج.الاكتئاب: يعرفه (بيك) بأنه "أسلوب تفكير يؤدي إلى المزاج المكتئب، بحيث يعمل الفرد عند تعرضه لمشكلة ما إلى مثلث الاكتئاب"(سرحان والخطيب، 2001: 28). ومن الأعراض التي تميز هذا الاضطراب هي المزاج الاكتئابي، فنلاحظ ارتفاع الإحساس العاطفي المؤلم والحزن لديه، فينعكس على الحيوية التي عادة ما كانت تطغى عليه أثناء قيامه بنشاطاته المعتادة. زيادة على "ظهور الاضطرابات المعرفية وبعض الأعراض النفسحركية، أين يطغى على المريضة النسيان المتكرر، والإحساس المستمر بالتعب النفسجسمي مع عدم القدرة على اتخاذ أبسط القرارات التي تتعلق بها، كما قد يظهر في شكل اضطرابات النوم والشهية وكذا اضطرابات جنسية"(J.Delay et P.Pichot ,2009, p50). هذا إضافة إلى ظهور الأفكار الانتحارية والتي عادة ما تترجم إلى محاولات انتحارية تكون أغلبها ناجحة فتودي بحياة المريضة.

د.الإحباط: يعرفه (أمين القرطبي، 2003) بأنه "حالة انفعالية غير سارة قوامها الشعور بالفشل وخيبة الأمل، تتضمن إدراك الفرد للعقبات التي تحول دون إشباع لما يسعى إلى إشباعه من حاجات، ودوافع بلوغه لما يسعى إلى تحقيقه من أهداف. فإذا أخذنا الموقف في كامل إطاره أسميناه (الموقف الإحباطي)"(القرطبي، 2003: 96). كما أن للإحباط أشكال تظهر من خلال ما تحدث عنه الباحث (روزنفاي) الذي صنفه انطلاقا مما توصل إليه وحسب ما يعرفه هو، إذ يعتبره "عائق يمنع إشباع حاجة، ويضيف أنه علينا أن ننظر للعائق من حيث مصدره أو من حيث ما يرافقه من شروط، لأن ذلك سيمكننا من النظر إليه من زاويتين يمكن الاعتماد عليهما في تصنيف الإحباط، وهما: الإحباط الأولي (وهو الشعور بعدم الارتياح أمام إلحاح حاجة معينة تظهر في غير موضعها)، والإحباط الثانوي (وهو وجود عائق إضافي يحول دون إشباع حاجة، أين قد يكون هذا العائق داخلي أو خارجي، مجهول أو معلوم، وهذا انطلاقا من منبعه"(الشاذلي، 80:2011).

الميكانيزمات/الآليات الدفاعية التي تظهر عند المرأة المصابة بسرطان الثدي:

يعتبر الجسم فضاء اتصالي بالنسبة للفرد، فإذا تعرض جزء من أجزائه لخلل اختلت عضويته كلها، مسببا بذلك اضطرابات نفسية وعلائقية، ومولدا آلاما من خلال هذا الجرح النرجسي، وعليه فإن هذا الألم يتجسد من خلال مجموعة من الاستجابات النفسية في شكل سمات إنهيارية مصحوبة بميكانيزمات دفاعية، والتي نحصرها فيما يلي:

الكبت: هو إبعاد الأحاسيس غير السارة عن الذاكرة وعن الشعور، وإرسالها إلى اللاشعور.

المنارة للاستشارات

النكوص: وهو صورة من التقهقر الذي ينتج بسبب الانطواء. "وهو ضرورة نفسية أمام صعوبات الجسم وتغييراته، كالعودة إلى مرحلة الطفولة"(غالب، 1994)، وهنا نلاحظ أن المرة المصابة تستخدم غالبا البكاء كوسيلة للفت الانتباه، ولجلب العطف والحماية، لأنها تحس بأنها في موقف ضعف، وكذلك تتجسد هذه الآلية الدفاعية في عودة المرأة إلى مرحلة سابقة من العمر حيث كانت تتمتع بجسم كامل من اجل الحفاظ على "الأنا" وتعزيزه.

الانطواء: يعطي المريض في هذه الحالة اهتماما كبيرا لما يدور حوله، ويفقد كل اتصال لغوي مع المحيط، بسبب معاناته من الإنهاك والآلام والقلق.

الغضب: وهنا قد يتبين للمريض أن الطبيب قد عجز عن تشخيص حالته، حتى أنهم أحيانا يتهمونه بتدهور حالتهم.

الرفض: يميل المريض إلى عدم تصديق حقيقة مرضه، مع الميل إلى التكذيب أو التشبث بالأمل في العلاج.

تقبل فكرة المرض: وهي آلية دفاعية تستعملها المريضة من اجل التخفيف من ألامها.

المساومة: وهنا يبدأ المريض في المساومة من اجل تقبل المرض بصفة تدريجية.

التعلق بالماضي: يبدأ المريض في إعادة استرجاع شريط حياته، والوضعيات المؤلمة التي مر بها، والتي استطاع النجاة منها، مع تمني حدوث نفس الشيء مع مرضه، مما يدفعه إلى تجنب التفكير في حالته الراهنة.

التعويض: "وهو الاهتمام الزائد بسلوك أو موقف معين، كوسيلة للتخفيف من حدة التوتر الذي ينشئ في الأصل بسبب إحساس المريض بالفشل، أو بالنقص، أو بعبء نفسي أو اجتماعي أو خلل في الشخصية"(دويدار محمد، 1994).

التكافؤ الضدي: هو تكوين ردود أفعال ايجابية أو سلبية، كرفض العيش في جسم مشوه والرغبة في البقاء على قيد الحياة، أو كالتخلص من المرض والعيش بجوار العائلة.

الإنكار: يحدث كرد فعل على الشعور بالنقص والدونية، وكحاجة شديدة لإثبات الشخصية أمام الأخطار(لحمر ونهارية، 2008: 70).

الجانب التطبيقي للدراسة:

منهجية البحث:

الدراسة الاستطلاعية: اخترنا عينة بحث تحتوي على 20 امرأة مصابة بسرطان الثدي، وطبقنا عليها اختبار روشاخ، وهذا للتأكد من صلاحية ومطابقة نتائج هذا الاختبار مع نتائجه الخاصة بالدراسة العيادية للحالات الأربع.

إجراءات الدراسة العيادية: اخترنا (04) حالات تتميز بنفس مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية، وطبقنا عليها منهج دراسة الحالة والذي استهللناه بتطبيق المقابلة العيادية كالتالي:

المنارة للاستشارات

المقابلة الأولى: قمنا فيها بجمع المعطيات الأولية عن الحالة (تقديم الحالة: الاسم، السن،...)
المقابلة الثانية: معرفة ما تحكيه الحالة عن المرض ونوعية العلاج الذي تلقته وتتلقاه حاليا.
المقابلة الثالثة: معرفة الانعكاسات النفسية وردود فعل المحيط إزاء مرضها.
المقابلة الرابعة: تطبيق أدوات الدراسة (الاختبارات النفسية).
المقابلة الخامسة: المباشرة في إجراءات المساندة النفسية للمريضة، بعد العمل على تقبلها للمرض ومساعدتها على تسيير الاضطرابات النفسية التي كانت تعاني منها.
ملاحظة: ترقيم المقابلات لا يعني إنها تمت في حصة واحدة، بل إن منها ما تتطلب أكثر من ثلاث حصص من اجل تجسيدها، وإنما جاء هذا الترقيم من اجل تنظيم وشرح منهجية العمل فقط.
منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في دراستها المنهج العيادي (منهج دراسة الحالة) لمعرفة مدى دراسة الحالة المنتهجة مع هذه الحالات.
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (20) امرأة مصابة بسرطان الثدي بالنسبة للدراسة الاستطلاعية، ومن (04) نساء مصابات بسرطان الثدي بالنسبة للدراسة الأساسية مقيمات بالمستشفى الجامعي بوهران، تتراوح أعمارهن بين 21 سنة و55 سنة. تتوزعن على أكثر من 12 ولاية من الغرب والجنوب الجزائري.
أدوات الدراسة:
اختبار روشاخ: وهو اختبار إسقاطي للشخصية، يهدف إلى معرفة عامة حول الشخصية والذكاء والمعطيات الخاصة بالحياة العاطفية، وقد أنشء من طرف باحث سويسري الجنسية. وهو يتكون من 10 لوحان من الورق المقوى مرسوم عليها بقع حبر، وبأشكال وألوان مختلفة.
اختبار رسم الرجل: وهو اختبار إسقاطي أيضا، وهو يعتبر من الأساليب التعبيرية التي برزت على اثر نشر "كارين ماكوفر" كتابها الذي تناولت فيه دراسة اسقاطية برسم أشكال بشرية. وهذا الاختبار عبارة عن ورقة وقلم، أين نطلب من المفحوص ان يرسم لنا شخص بدون تحديد جنسه.
قائمة "بيك" للاكتئاب: وقد أعد هذا المقياس الطبيب النفسي الأمريكي "ارن وولد بيك" ونشر لأول مرة عام 1961، وفي عام 1972 استخرج بيك بمعية احد طلابه صورة مختصرة للمقياس تتكون من 13 مجموعة فقط من الأعراض السابقة.
اختبار تايلور للقلق: أعده "سبيل بارجر" بالاشتراك مع "تايلور" و"روس" وآخرون. وهو يعتبر مقياسا سيكومتريا لتقدير الذات، ويقيس الفروق بين الأفراد في القلق الذي يثار في ظروف خاصة. ويضم 50 سؤالا، وهو اختبار يصلح لجميع الأعمار، كما يمكن إجراءه بشكل فردي أو جماعي إذا كان المفحوصين يجيدون الفهم.

المنارة للاستشارات

الملاحظة العيادية: "هي إحدى التقنيات الضرورية لعمل الأخصائي النفسي، والتي يستعملها من اجل معرفة الحالة بشكل أدق، وهي تمكننا من تكوين الفروض وهذا بالتركيز على السلوك المتكرر بصفة مقصودة أو غير مقصودة. وهي بمثابة التفحص المباشر للظاهرة المدروسة، وتمتاز بالجوانب الملموسة لمعايشة الموضوع. ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه على الملاحظة المباشرة تماشيا مع الظروف التطبيقية للبحث"(تركي، 1994).

المقابلة العيادية: هي علاقة حساسة بين المريض والأخصائي، يتم فيها تفاعل هادف، وتعتبر أحسن وسيلة لاختبار وتقويم الصفات الشخصية للمريض. ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المقابلة النصف موجهة، حتى نسمح للمريضة بحرية التعبير عن صراعها وكذا معاشها النفسي العميق، كما تسمح هذه الوسيلة بالاستفسار عن بعض الجوانب التي تحتاج إلى إيضاح وتوجيه للحالة أثناء ظهور كف أو توقف طويل لديها.

نتائج الدراسة:

بالنسبة لنتائج الدراسة الاستطلاعية: وبعد تطبيق اختبار روشاخ على عينة الدراسة الاستطلاعية (20 حالة)، توصلنا إلى أن معظم الحالات لديها:

- الاعتماد على التفكير المجرد بطريقة سوية.
- لديها نسبة مرتفعة من التفكير الملموس.
- ليس لديها انسجام بين المأمول وما تحققه الحالة في حياتها.
- أما بالنسبة لنمطية التفكير، فان الحوصلة الإجمالية تعبر عن فقر هؤلاء المصابات في الاستثمار في التفكير لديهن، كما لا يوجد لديهن غنى في الأفكار، زيادة على أن لديهن أفاق ضيقة.
- بالنسبة للمردودية، فهي قليلة في معظمها، وهي تعبر عن فقر أو كف عقلي الذي يعبر عن فقر داخلي في الاستثمار الخارجي، أي أن لديهن فقر نفسي وعلائقي.
- أما فيما تعلق بالقلق، فهو قليل عند اغلبهن، ووجود المرض الجسدي (السرطان) هو ما يفسر تحويل وتجسيد هذا القلق في شكل أمراض نفسجسدية، والسرطان هو إحدى أنواع الأمراض النفسجسدية –كما ذكرنا في الجانب النظري-

.

بالنسبة لنتائج الدراسة الأساسية:

ومن اجل التأكد من نتائج الاختبار المطبق في الدراسة الاستطلاعية، ارتأينا إجراء دراسة معمقة لـــــ (04) حالات، مطبقين منهج دراسة الحالة، والذي احتوى في مجمله على الأدوات التالية بالتفصيل:

أ.**نتائج والمقابلة والاختبارين الإسقاطيين (روشاخ ورسم الشخص):** توصلت الدراسة إلى:

المنارة للاستشارات

- فقدان الوزن واضطرابات النوم.
- أما بالنسبة للسلوكات العامة التي وجدناها عند الحالات فقد تميزت بحركات تقلقية، عدم الاستقرار في مكان واحد، اللامبالاة في الحديث عن الموضوع، بعض مظاهر العدوانية اتجاهنا سواء بشكل ظاهري(كالصراخ في وجهنا) أو بشكل مكنون كمحاولات التهرب من الموضوع، والتي ظهرت في شكل بطئ الحديث معنا، مع بعض التوقفات أثناء الكلام، مبررين ذلك بهروب الأفكار والعجز عن التعبير والشكوى المتكررة بالإعياء وألام الرأس.
- اتجاهات تبدو متوترة، منشغلة وقلقة.
- الانطواء كمظهر مليء بالخوف.
- نقص الاهتمام بالمظهر الخارجي.
- اهتمام خاص بالمستقبل بشكل مفرط والذي يظهر من خلال خوفها وقلقها الشديدين.
- إشارات انهيارية نتيجة للتبعية الدائمة لهن لجميع العلاجات بأنواعها.
- المعاناة من صدمة المرض.
- بعد استخراج كل الأعراض الملاحظة أثناء المقابلات، واعتمادا على نتائج الدراسات السابقة حول الموضوع، توصلنا إلى أن الأعراض السابقة الذكر تنتمي إلى زملة الأعراض العصابية الخاصة وغير الخاصة: **«G. S. Spécifique et Non Spécifique»**

وهذا ما أكد لنا أن الحالات -وبعد إصابتهن بالمرض ومعايشتهن الطويلة لعلاجاته- سبب لهن مشاكل واضطرابات نفسية ظهرت في الأشكال التالية:

- عدم الاستقرار، العدوانية، القلق مع الشعور بالإعاقة والدونية، الشعور بانحطاط القيمة الذاتية وتشوه في صورتهن الجسمية، مع الإحساس بالانزعاج الناتج عن التبعية الدائمة للعلاج.

ب.نتائج الاختبارين الموضوعيين (تايلور وبيك): توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أغلب الحالات تحصلت على درجات مرتفعة من القلق على مقياس تايلور تراوحت بين القلق الشديد والقلق الحاد.
- كما سجلنا على مقياس بيك للاكتئاب حالات تراوحت بين الميل إلى الاكتئاب إلى الاكتئاب الحاد لدى الحالات.
- ظهر لدى بعض الحالات توتر وانفعال شديدين.
- معارضة واحتجاج في اغلب الأوقات.
- قلق وعصبية زائدة.
- أفكار متسلطة.
- انعدام الإحساس بالأمن.

المنارة للاستشارات

- الحاجة الدائمة للاستقرار.
- التشاؤم واليأس من الحياة والخوف من المستقبل.
- التعرض بشكل متكرر لنوبات الانهيار العصبي الحاد.
- فقدان المكانة الاجتماعية.
- الرغبة في المقاومة الشديدة وحب الظهور.
- قلق دائم على الصحة الجسمية.
- فرض الرأي والمعارضة للأخر في محاولة لإثبات الذات.
- انعدام الثقة في النفس.
- توظيف الكبت كآلية دفاعية مشتركة لدى اغلب الحالات.
- التهور والتسرع في اتخاذ القرارات المصيرية في الحياة.
- الانشغال الدائم بالتفكير في حالتها الصحية ومرضها.
- الإحساس بالذنب وتأنيب الضمير بسبب التقصير في القيام بواجباتهن اتجاه العائلة.
- التدهور في المردود والنشاط اليومي.

مناقشة النتائج وفرضيات الدراسة:

بالنسبة لنتائج اختبار روشاخ على عينة الدراسة الاستطلاعية (20 حالة):

- من الجانب العقلي: الحالات تعاني من كف عقلي، يظهر من خلال إنتاجها العقلي المنخفض.
- من الجانب الوجداني: اغلب الحالات من نوع Coarte، وهذا ما يدل على ضعف الحيوية، والفقر الداخلي في الاستثمار الخارجي، والذي يفسر لنا الفقر النفسي والعلائقي لمعظم الحالات.
- من الجانب الاجتماعي: امتازت معظم الحالات بمشاركة جماعية جيدة، فحتى وان كانت قد سجلت استجابات رفض في اللوحات، إلا أن اغلبهن كن متعاونات مع الباحثة إلى أقصى حد. هذا زيادة على القلق، والذي سجلنا انخفاضه بشكل مرضي لدى معظم الحالات، وهذا دليل على أن هذا القلق هو مجسد في شكل أمراض نفسجسدية، وأن هناك كف في التعبير عنه، ولو أن التفسير الأول هو الأرجح باعتبار أن مرض السرطان هو من الأمراض النفسجسدية.

بالنسبة لنتائج دراسة الحالة على عينة الدراسة الأساسية (04 حالات):

- بالنسبة لتاريخ الحالة قبل المرض: معظم الحالات كانت قد تعرضت –قبل الإصابة بمرض سرطان الثدي- إلى اضطرابات نفسية ناتجة إما عن صراعات أو صدمات عائلية شديدة.
- أما بالنسبة لتاريخ الحالة بعد الإصابة بالمرض: ظهرت لدى معظم الحالات اضطرابات نفسية مشتركة، تتمثل في الإحساس بالدونية، وانحطاط قيمة الذات، وتشوه صورتها الجسمية، وغياب الشعور بالأمن داخل العلاقات الاجتماعية،

المنارة للاستشارات

الإحساس بالقلق –ضمني طبعا-، الخوف والتوتر أمام العلاجات وأعراضها الثانوية والتي تفوق أحيانا ألام المرض نفسه، فقدان الطاقة والحيوية، وكل هذا انعكس على معاشهن النفسي، وسبب لهن تعكر في المزاج والانهيار والاكتئاب والقلق.

- بالنسبة لاضطراب وتغيير واضح لدى الحالات على مستوى العلاقات الجنسية: سواء لدى المرأة المتزوجة (والذي عبرت عن هذا الاضطراب بإحساسها بالبرودة الجنسية وفقدان الموضوع الجنسي بشكل ملموس بسبب إصابتهن بالمرض. أو بالنسبة للمرأة العازبة والذي عبرت عنه برفضها لفكرة الزواج رفضا قاطعا بعد إصابتهن بالمرض).

- فيما يتعلق باضطراب العلاقات الاجتماعية: فانه ظهر في شكل انعزال وانطواء، سواء كان داخليا وتحاول الحالات إظهار انبساطية مصطنعة، أو ظاهريا بتجنب العلاقات والاتصال الاجتماعي، مع الافتقار للإحساس بالأمن داخلها.

- أما فيما تعلق بالآليات الدفاعية الموظفة: فهي متنوعة وخاصة بكل حالة: فمنهن ما استخدمت النكوص كآلية دفاعية، والتي ظهرت في الطلبات المتكررة للرعاية والحماية المفرطة، التي تختلف عما كانت عليه قبل الإصابة بالمرض. ومنهن من استعملت الانهيار العصبي كآلية دفاعية واضحة، والتي تجلت في حالة الحزن العميق والإنفجارات المفاجئة أمام أدنى مثير، ومنهن من وظفت آلية التعلق بالماضي، من خلال إصرارهن على إعادة سردها لكل الذكريات الصعبة التي مرت بها والتي استطاعت أن تتجاوزها، وأمنياتها المتكررة في تكرار نفس الشيء مع تجربة الإصابة بالمرض الحالية. وصولا إلى الحالات التي اتجهت نحو توظيف آلية الكبت دائما في معاشها النفسي وذلك من خلال محاولة إبعادها لجميع الذكريات والآلام غير السارة من ساحة الشعور وإرسالها إلى اللاشعور.

وأخيرا، ومع وجود جميع الاضطرابات المذكورة سابقا، سواء تعلق منها بالعلاقات الاجتماعية، أو الاضطرابات الجنسية، أو ارتفاع القلق والإحساس بالدونية... يمكننا القول بأن مرض سرطان الثدي عند المرأة يؤثر على معاشها النفسي، وينتج لديها العديد من الاضطرابات منها:

- اضطراب في المعاش النفسي.
- الزيادة في نسبة القلق الذي تحول لدى بعض الحالات إلى قلق عصابي، والذي تزيد حدته إذا تعرضت الحالة إلى الاستئصال.
- ظهور الإحباط لدى اغلب الحالات، والذي يرجع أساسا إلى فقدان الأمل في الحفاظ على الجسم بمكوناته (الثدي).
- ارتفاع درجة الاكتئاب لدى اغلب الحالات، خاصة إذا تعرضت لعملية استئصال الثدي.

المنارة للاستشارات

- غياب التكفل والمساندة النفسية، والتي تساعدهن في تقبل المرض، والتجاوب مع العلاج.

خاتمة:

تعيش المرأة المصابة بسرطان الثدي ظروفا نفسية حادة ومعقدة جدا، تهدد جوانب عديدة من حياتها وكينونتها كامرأة. ومصطلح السرطان لوحده –بغض النظر عن العضو المصاب به- يحمل تهديدا بالموت أو المرض المزمن القابل للنكسات، أما في حالة سرطان الثدي فان الإصابة به الذي قد يصل إلى الاستئصال والذي يصبح بمثابة فراغ للجسد، والذي تشعر به المرأة بإحساس عميق وشعور بالتشوه. وقد تشعر المرأة في بعض الحالات بان ثديها لا يزال في مكانه –بعد استئصاله- وهو ما يسمى بالثدي السرابي، وهو شعور ينتاب كل مريض تعرض لبتر عضو من أعضائه، وعندما تدرك الواقع بفقدانها لثديها بالفعل، فان هذا يحدث لها خللا في صورتها الجسمية واضطرابا في معاشها النفسي، ومما لا شك فيه أن الوقع النفسي على المرأة تختلف حدته ودرجة التأثر به باختلاف عمرها، وكذا باختلاف الدور الذي يلعبه إحساسها بالأنوثة وقيمتها من وجهة نظرها هي وكذا من وجهة نظر الآخرين إليها، وتشعر المرأة بعد إصابتها بالمرض بالإنكار وتجاهل الموقف –هذا في بداية الأمر- وتتظاهر بعدم التأثر بالإصابة، وهي الفترة التي تخدر فيها الصدمة المشاعر، وتحول بين الإنسان وقدرته على إدراك وتقدير تلك الأزمة. فيتبع هذا الشعور إحساس قوي بالغضب والظلم لأنها اختيرت من بين الكثيرات لتكون ضحية لهذا المرض اللعين، وهنا تبدأ مسيرتها مع القلق والإحباط، وينتابها إحساس بأنها لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تكون جميلة أو جذابة في نظر زوجها أو خطيبها، مما يدفعها إلى تسليط غضبها عليه لإحساسها بشفقته عليها أكثر من حبه لها، وهنا تتحول العلاقة الزوجية إلى خلاف لا ينتهي.

كما أن ظهور الاكتئاب لدى الحالات بعد الإصابة بالمرض له تأثير خاص على معاشها النفسي، إذ أن اغلب النساء ينتابها التفكير في وضع حد لحياتها أو تمني الموت، مما يجعلها غارقة في التعاسة فتتدهور حالتها النفسية، مما يدفعها إلى الانعزال عن المحيط وعن النشاطات الاجتماعية الخاصة بها. بينما نجدها أحيانا تركز حياتها واهتمامها على موضوع ما في حياتها –قد يكون ابنها مثلا- فتستثمر نفسها فيه، وتراه امتدادا وتعويضا عما فقدته.

ولقد تنبه الأطباء والجراحون إلى أهمية الرعاية والمساندة النفسية للمرأة المصابة بسرطان الثدي، سواء في بداية المرض من اجل مساعدتها على تقبله، أو بعد عملية الاستئصال من اجل مرافقتها النفسية لتقبل جسمها. وهذا ما تفطنت العديد من الدول المتقدمة له، حيث أشركت الأخصائيون النفسيون في الرعاية الشاملة لمرضى السرطان وأصبحوا يعملون جنبا إلى جنب مع الأطباء والمختصين في المستشفيات، الأمر الذي هو مفقود في بلادنا، إذ سجلنا غياب

المنارة للاستشارات

الرعاية النفسية لهذه الفئة، وبالتالي فان المصابة بهذا المرض لا تجد من يساندها من اجل تقبل التغير الذي حدث في حياتها واخل بمعاشها النفسي، ولا شك أن وجود العائلة (الأم، الزوج، الأخت، الابن...) وحضورها لبعض الجلسات العلاجية مع الأخصائي النفسي ضروري ومهم من اجل تفهمهم للمرض ومساعدتهم على اجتياز الأزمة والرفع من قدرتهم على معايشة الموقف ومساندة المرأة المصابة في هذه الظروف. خاصة وأننا قد لاحظنا بأنه يمكن للاضطرابات النفسية التي تعيشها المرأة يوميا أن تتسبب في إصابتها بأمراض خطيرة كالسرطان مثلا، أو أن تساهم في تطور وتدهور حالتها، مما يؤكد على أن هذا النوع من الأمراض ينتمي إلى فئة الأمراض النفسجسدية التي تصيب الإنسان بسبب مشاكل نفسية حادة تعرض لها.

قائمة المراجع:

1. العسوي عبد الرحمان(1992)، علم النفس الطبي، دار نشأة المعارف، مصر.
2. أمين القرطبي(2003)، الصحة النفسية، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة.
3. بلمعزيز خديجة وغباش زهرة(2006)، الاضطرابات العصابية عن الراشدين العاديين، أطروحة لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهران.
4. بن مريم حميد وبن تازي محمد(2004)، قلق ما بعد الجراحة وعلاقته باضطراب صورة الجسم، أطروحة لنيل شهادة ماجستير، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران.
5. حجاج خضرة وبوخاري نعيمة(2004)، المرأة المستأصلة الثدي، أطروحة لنيل الماجستير، جامعة وهران.
6. حسن رضوان فوقية(2003)، دراسات في الاضطرابات النفسية- التشخيص والعلاج، دار الكتب الحديثة، جامعة الزقازيق.
7. دويدار محمد(1994)، الطب النفسي وعلم النفس المرضي والإكلينيكي، دار النهضة العربية، (د.ب).
8. رابح تركي(1994)، مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
9. سرى إجلال(2000)، علم النفس العلاجي، عالم الكتب، القاهرة.
10. عبد الحميد الشاذلي(2001)، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، ط2، المكتبة الجامعية، مصر.
11. عبد المجيد سالم ونور الدين خالد(د.ن)، معجم علم النفس، دار الكتاب المصري اللبناني، بيروت.
12. غالب مصطفى(1994)، سبيل الموسوعة النفسية – تغلب على القلق، دار مكتبة الهلال، بيروت.
13. فوزي جبل(2000)، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية الأزاريطة، الإسكندرية.
14. كوداد جميلة وزرقة نسيمة(1998)، المعنى النفسي للألم الجسمي في ثلاثة أمراض: السرطان- الصداع النصفي- البتر، أطروحة لنيل شهادة ماجستير، الجزء 1و2، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران.
15. مصطفى حجازي(1982)، الفحص النفسي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت.

المنارة للاستشارات

16. نصيرة لحمر وأمال الزهراء نهارية(2008)، الانعكاسات النفسية الناتجة عن التأثيرات الثانوية للمعالجة الكيميائية لدى المصابات بالسرطان، أطروحة لنيل الدكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة وهران
17. وليد سرحان وجمال الخطيب(2001)، الاكتئاب سلوكيات(3)، ط1، دار محلباوي للنشر، مصر.
18. Anne de Kervasadoné(1999), questions de femme, édition Odile Jacob, Paris.
19. Chafi.B(2001), les tumeurs du sein, CHUO, service de gynécologie, Oran.
20. Jackes Claim(1990), le champs psychosomatique, presse universitaire, France.
21. J.Delay et P.Pichot(2009), Abrégé de psychologie, 4eme édition, Masson, P50.
22. J.Pankou(2005), image du corps- médecine psychosomatique, édition Rec, Paris.
23. Maaraf Mohamed Amine(1997), Assistance à un mourant et soins palliatifs, mémoire de fin d'étude, école de formation paramédicale, Oran.
24. M.Romus(1989), Les conséquences psychologiques de la mammectomie, tentative d'approche à travers le Rorschach du couple, édition REC, 1989, P209.
25. Norman.B(2000), le cancer du sein, OPCIT, France.
26. Sylvie Froucht Horsch(2005), le temps d'un cancer chronique- d'un médecin malade, collection espace étique. S.A
27. http://www.kotobarabia.com/pdf.
28. http://webmaster@educdz.com.
29. http://www.allbestheath.com.

المنارة للاستشارات

Psychological aspect of life women's with breast cancer, in Algeria

Abstract :Breast cancer is considered to be women's worst enemy, because he touches on the very symbol of their femininity. This study aims therefore to bring to light women's psychological struggle with breast cancer, and identify the most important disorders experienced. For this purpose, a case-based clinical approach involving a sample of 20 women sufferers, of different ages and at varying stages of the disease. Two projective tests, the Rorschach and the Draw-A-Person tests, in addition to two objective tests, Taylor's anxiety and Beck's depression tests, have been used. The study concluded that breast cancer significantly affects the psychological well-being of women sufferers, and is directly related to the emergence of several psychological disorders such as anxiety, depression and frustration, as well as the deterioration of interpersonal relations. The other finding is the realization that psychological support is a potent soother and helps women accepts their condition.

Keywords: breast cancer, psychiatric pension, mental and relational disorders, psychological support**.**

المنارة للاستشارات

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 02 جويلية 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل وعلاقته بالاتزان الانفعالي

أ.سعدية عدنان العجلوني د.عمر طالب الريماوي
جامعة القدس: فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل وعلاقته بالاتزان الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من (177) من الأطفال المحررين في محافظة الخليل، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين اضطراب ما بعد الصدمة والاتزان الانفعالي، وتبين عدم وجود فروق في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة تعزى لمتغير العمر، وكذلك للمجالات ما عدا مجال إعادة خبرة الحدث الصدمي، وكانت الفروض لصالح عمر من (15 -18) سنة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً يعزى لمتغير فترة الاعتقال بالأشهر، ما عدا مجال تدني في المهارات الاجتماعية وكانت الفروق لصالح لفترة أقل من شهر، بينما تبين وجود فروق تعزى لمتغير فترة الاعتقال بالأشهر، وكانت الفروق أكثر من 12 شهر.

الكلمات المفتاحية: إضطراب ما بعد الصدمة، الإتزان الإنفعالي، الأطفال المحررين.

المنارة للاستشارات

مقدمة:

إن الحياة الإنسانية عرضة دائماً لتهديدات المحيط الذي يتواجد فيه الإنسان، والشعب الفلسطيني ليس بمعزل عن هذه التهديدات، إذ أن الاحتلال الإسرائيلي يستخدم شتى أشكال العنف ضد الشعب الفلسطيني، حيث يعاني من الاحتلال والتشريد والأذى والإرهاب، تكفي لإحداث الصدمة والشعور بالأسى لدى كل شخص فلسطيني وخاصة الأطفال منهم.

وتعتبر اضطرابات ضغوط ما بعد الصدمة (Post Traumatic Stress disorders) والمعروفة اختصاراً بـ PTSD من الأعراض النفسية خطيرة الشأن عميقة الأثر في الشخصية والسلوك، كالتهديد بفقدان الحياة أو غير ذلك من الأحداث التي تخرج عن نطاق الحياة الاعتيادية أو المألوفة، (القناعي، 2007)، خاصة وأن التعرض المباشر للحدث الصادم، يزيد من مخاطر الضرر أو الأذى الانفعالي، ويكون الأذى الانفعالي الذي يلحق بالطفل الذي يتعرض مباشرة للإصابة أكثر شدة وخطورة من بقية الأطفال (أبو حلاوة، 2008). فالحروب معاناة قاسية للمجتمعات الإنسانية (عبد الله، 2007). وينطوي دوماً على تهديد الحياة والإنذار بقرب الموت (Bovin, et al,2016).

وتعتبر مرحلة الطفولة من بين أكثر المراحل تضرراً من خبرات الحروب وصدماتها، وتأثيراتها النفسية السلبية على الصعيد النفسي، والعقلي (شاهين، 2014). ولما كان الجانب الانفعالي من أبرز الجوانب في الإنسان فإننا نجد أن الفرد دائماً يبحث عن استقراره وسعادته بشتى الوسائل والطرق مما يحقق له الاتزان الانفعالي بعيداً عن الضغوط النفسية (ريان، 2006).

والاتزان الانفعالي هو الحالة التي يستطيع الشخص فيها إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه، ثم الربط بين هذه الجوانب وما لديه من دوافع وخبرات وتجارب سابقة تسمح بتكييف استجابته تكييفاً ملائماً ينتهي بالفرد إلى التوافق مع البيئة والمساهمة الإيجابية في نشاطها(أبو مصطفى، 2015).

إن تحديد مراحل اضطراب ما بعد الصدمة مسألة مهمة، لأنها تساعد على فهم ردة فعل المصدوم من جهة ومن جهة أخرى على التقويم ورسم المخطط العلاجي(عوض، 2016)، حيث أن الاتزان يتعلق بسيطرة الفرد على انفعالاته عند مواجهة المواقف الضاغطة في البيت أو العمل أو مواقف مهددة لحياته(Grijalva, 2011).

كما أن الحدث الصادم عندما يدهم شخصية الطفل التي لم تنضج بعد معرفياً ووجدانياً وروحياً تحدث تشوهات نمائية متعددة وعميقة تؤثر على الافتراضات الأساسية للطفل التي تكونت لديه عن نفسه وعن الحياة وتتعرض صورته عن نفسه وعن العالم (حسين، 2013)، وإن الضغوط التالية للصدمة أكثر تأثيراً على المراهقين والأطفال الذين يشعرون بالذعر والخوف من المستقبل(عوض، 2016)،

المنارة للاستشارات

وخاصة أن الصدمة النفسية تعتبر خارج حدود الخبرة الإنسانية والتي عادة ما تسبب الكرب بوضوح لكل فرد تقريباً(شاهين، 2014)، أما الاتزان الانفعالي يتمثل بقدرة الفرد على تحمل التهديدات الخارجية ومواجهة الضغط النفسي من دون تطرف انفعالي بصورة مبالغ فيها، بما يناسبها من مواقف خارجية (بدر، 2015).

الدراسات السابقة:

دراسة الإبراهيم (2014) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج إرشاد معرفي سلوكي في خفض اضطراب الضغوط التالية للصدمة لدى عينة من المهجرين السوريين إلى الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (24) فرداً من المهجرين السوريين، الذين يعيشون في مخيم الرمثا، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة ابن العزمية، والمحتسب (2014) هدفت الدراسة إلى التعرف على مؤشرات الاضطراب النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الأطفال والراشدين في جنوب قطاع غزة، وتكونت عينة الدراسة من (1146) رب أسرة وأطفالهم، أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات الاضطراب النفسي تعزى لمتغير الجنس، ومكان السكن، بينما أظهرت وجود علاقة إرتباطية طردية دالة إحصائياً بين مؤشرات الاضطراب لدى الآباء ومؤشرات الاضطراب لدى الأبناء.

دراسة ثابت (2013) هدفت إلى معرفة اضطراب كرب ما بعد الصدمة واضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد في الأطفال الفلسطينيين المتأثرين بالحرب على غزة، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (410) طفل، توصلت الدراسة إلى أن الأطفال الفلسطينيين يعانون من تجارب صادمة عديدة بنسبة 95%، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في درجات اضطراب كرب ما بعد الصدمة.

دراسة (Stephen et al, 2008) هدفت الدراسة إلى دراسة شيوع أعراض قلق ما بعد الصدمة لدى عينة من الأطفال والمراهقين البوسنيين اللاجئين، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (48) تراوحت أعمارهم ما بين (7- 15) سنة وممن يقيمون في السويد، توصلت الدراسة إلى أن ما يقارب من (48%) من عينة الدراسة يعانون من مشكلات نفسية و(23%) يعانون من أعراض حادة من قلق ما بعد الصدمة، بالإضافة إلى شيوع المشكلات والاضطرابات النفسية لدى الأطفال الأصغر سناً.

دراسة العزي والدليمي (2016) هدفت الدراسة التعرف على العلاقة الارتباطية بين النزاهة الأخلاقية والاتزان الانفعالي لدى مدرسي المرحلة الإعدادية، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (300) مدرس ومدرسة من مدارس مركز بعقوبة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النزاهة

المنارة للاستشارات

الأخلاقية وحسب متغير النوع ولصالح الإناث، كما أظهرت النتائج بأن مستوى الاتزان الانفعالي لدى مدرسي المرحلة الإعدادية كان متوسطاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي وحسب متغير النوع ولصالح الذكور.

دراسة كومار(Kumar, 2013) هدفت إلى قياس مستوى الاتزان الانفعالي والحالة الاجتماعية لدى طلاب المدارس الثانوية العامة والخاصة، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة من مدارس عامة ومن مدارس خاصة في الهند، حيث أظهرت النتائج وجود فروق في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بين طلاب المدارس العامة والخاصة إلا أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي بينهما.

دراسة ريتشا (Richa, 2012) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الطلاب على مقياس الاتزان الانفعالي والكشف عن العلاقة بين الدوافع الذاتية والاتزان الانفعال، وكذلك بيان علاقته بعدد من المتغيرات، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (150) طالباً من طلاب المدارس العليا، وقد استخدم الباحث مقياس تصنيفي لقياس الاتزان الانفعالي من إعداده، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية دالة بين الاتزان الانفعالي والدوافع الذاتية للشخص.

مشكلة الدراسة:

يعد الشعب الفلسطيني من الشعوب التي تعاني من الاحتلال الإسرائيلي لأرضه والسيطرة على جميع ممتلكاته، وقد تعرض الشعب الفلسطيني إلى نكبات وحروب، ونظراً لأن أكثر المتأثرين هم الأطفال عامة والأطفال المعتقلين خاصة لما يقع عليهم من التأثيرات النفسية والاجتماعية، ومن أجل مساعدة هؤلاء في التكيف مع المجتمع والتعايش بدرجة سليمة لا بد من دراسة اضطراب ما بعد الصدمة، لديهم وعلاقته باتزانهم الانفعالي، ولأن الأطفال هم عماد المستقبل والدرع الحامي للمجتمع الذي نعول عليهم، ونظراً للظروف الاستثنائية التي يتعرض لها أطفال فلسطين من قتل وتدمير للبيوت، والإرهاب الممنهج التي تمارسه دوله الاحتلال عليهم ولعلها أشد خطراً وتهديداً للأمن النفسي والاجتماعي والوطني ما يتعرض له الأطفال من اعتقالات.

من هنا جاءت مشكلة الدراسة للكشف عن اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل وعلاقته بالاتزان الانفعالي، وتم تحويل سؤال الدراسة إلى الفرضيات التالية:

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اضطراب ما بعد الصدمة والاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل.

المنارة للاستشارات

2. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير العمر.
3. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير فترة الاعتقال بالأشهر.
4. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير عدد مرات الاعتقال.
5. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير العمر.
6. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير فترة الاعتقال بالأشهر.
7. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير عدد مرات الاعتقال.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة والاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل.
- التعرف على الفروق في المتوسطات الحسابية في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل تبعا لمتغيرات الدراسة (العمر، فترة الاعتقال بالأشهر، عدد مرات الاعتقال).
- التعرف على الفروق في المتوسطات الحسابية في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل تبعا لمتغيرات الدراسة (العمر، فترة الاعتقال بالأشهر، عدد مرات الاعتقال).

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من خلال الموضوع الذي تتناوله، حيث تتناول اضطراب ما بعد الصدمة، وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى الأطفال المعتقلين المحررين من السجون الإسرائيلية، فإذا كانت جهود العلوم الإنسانية تسعى لتحقيق توافق الفرد في كل مراحل حياته، فإن قطاع الأطفال المعتقلين بصفته يمثل شريحة كبيرة في المجتمع الفلسطيني وقعت عليها، تبعات العملية النضالية، فهو يتطلب درجة أكبر من الاهتمام، وذلك لما تمثله هذه الشريحة الكبيرة من أهمية.

المنارة للاستشارات

مصطلحات الدراسة

اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD): هو اضطراب نفسي معقد يتضمن أعراضاً تنتمي لمجالات متنوعة والتي يبدو كونها قد نتجت عن استخدام مجموعة من الميكانزمات المتعددة (Suvak & Barrett, 2011)، أما إجرائيا فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل المحرر على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة المستخدم في هذه الدراسة.

الاتزان الانفعالي: يعني أن يكون الفرد لديه القدرة على الاحتفاظ بوضع الجسم في الثبات وأثناء أداة الحركة (ملاحم، 2011)، أما إجرائيا فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل المحرر على مقياس الاتزان الانفعالي المعتمد.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحثان فيها. والتي تحاول هذه الدراسة من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكونات والآراء التي تطرح حولها.

مجتمع وعينة الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من جميع الأطفال المحررين في محافظة الخليل، والبالغ عددهم (350)، وشملت عينة الدراسة على (177) استمارة، والجداول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
العمر	14-10	77	43.5
	18-15	100	56.5
فترة الاعتقال بالأشهر	أقل من شهر	144	81.4
	من1-6 شهور	18	10.2
	من 7-12 شهر	9	5.1
	أكثر من 12 شهر	6	3.3
عدد مرات الاعتقال	مرة واحدة	117	66.1
	مرتان	36	20.3
	ثلاث مرات فأكثر	24	13.6

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التأكد من وقوع الإعتقال الصدمي (الإعتقال)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
هل تم إعتقالك في منتصف الليل؟	نعم	71	40.1
	لا	106	59.9
هل تم تقييدك وإغماض عينيك؟	نعم	131	74.0
	لا	46	26.0

المنارة للاستشارات

هل تعرضت لإعتداء على جسمك؟	نعم	119	67.2
	لا	58	32.8
هل تم دخول البيت بطريقة وحشية؟	نعم	90	50.8
	لا	87	49.2
هل كان لديك معلومات سابقة عن الإعتقال؟	نعم	85	48.0
	لا	92	52.0
هل تم وضعك في زنزانة ولم تستطع النوم؟	نعم	63	35.6
	لا	114	64.4
هل تعرضت لتحقيق قاس؟	نعم	124	70.1
	لا	53	29.9

أداة الدراسة: تم استخدام مقياس اضطراب ما بعد الصدمة اعداد حسين (2013)، وتكون المقياس من (31) فقرة، ومقياس الاتزان الانفعالي للمسعودي (2002)، وتكون من (33) فقرة، وذلك بعد تطويرهما على البيئة الفلسطينية، وتم التحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة، وقد صيغت فقرات أداتي الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي الأبعاد، حيث تكون استجابة المبحوث على الفقرات بالموافقة حسب التدرج الآتي: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً.

صدق الأداة: تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث وزع الاستبان على عدد من المحكمين، حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية، من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك التساق داخلي بين الفقرات.

جدول (3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات اضطراب ما بعد الصدمة لدى الاطفال المحررين في محافظة الخليل

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.561**	0.000	11	0.590**	0.000	21	0.697**	0.000
2	0.587**	0.000	12	0.454**	0.000	22	0.669**	0.000
3	0.599**	0.000	13	0.615**	0.000	23	0.575**	0.000

المنارة للاستشارات

0.000	0.577**	24	0.000	0.402**	14	0.000	0.498**	4
0.000	0.693**	25	0.000	0.519**	15	0.000	0.463**	5
0.000	0.663**	26	0.000	0.518**	16	0.000	0.574**	6
0.000	0.631**	27	0.000	0.640**	17	0.000	0.450**	7
0.000	0.550**	28	0.000	0.631**	18	0.000	0.642**	8
0.000	0.606**	29	0.000	0.407**	19	0.000	0.519**	9
0.000	0.607**	30	0.000	0.594**	20	0.000	0.642**	10

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

جدول (4): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الاتزان الانفعالي لدى الاطفال المحررين في محافظة الخليل

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.382*	0.015	12	0.481**	0.000	23	0.493**	0.000
2	0.448**	0.000	13	0.415**	0.000	24	0.535**	0.000
3	0.671**	0.000	14	0.561**	0.000	25	0.403**	0.000
4	0.352**	0.000	15	0.480**	0.000	26	0.450**	0.000
5	0.633**	0.000	16	0.569**	0.000	27	0.576**	0.000
6	0.501**	0.000	17	0.436**	0.000	28	0.342**	0.000
7	0.559**	0.000	18	0.571**	0.000	29	0.654**	0.000
8	0.518**	0.000	19	0.564**	0.000	30	0.360**	0.000
9	0.454**	0.000	20	0.341**	0.000	31	0.449**	0.000
10	0.498**	0.008	21	0.508**	0.000	32	0.491**	0.000
11	0.549**	0.000	22	0.326**	0.000	33	0.449**	0.000

. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ثبات أداة الدراسة: تم التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لمستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل (0.929)، و(0.794) لمستوى الاتزان الانفعالي، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (5): نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	معامل الثبات
الإستثارة الانفعالية	0.834
تجنب التنبيهات المرتبطة بالحدث الصدمي	0.770
إعادة خبرة الحدث الصدمي	0.854

المنارة للاستشارات

تدني في المهارات الاجتماعية	0.800
الدرجة الكلية	0.929

إجراءات الدراسة: تم تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، وتبين أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (177) استبانه، وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

استخدم المعيار الإحصائي، باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج)}}{\text{عدد الفئات المفترضة}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

فكانت المستويات ثلاثة كالتالي:

1+1.33= 2.33، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1- وأقل من 2.33) ، تعني أن مستوى منخفض.

2.34 +1.33 = 3.67، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34-وأقل من 3.67)، تعني أن مستوى متوسط.

3.68 +1.33 = 5، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.68 -5)، تعني أن مستوى مرتفع

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:" لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اضطراب ما بعد الصدمة والاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل ":

تم فحص الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين اضطراب ما بعد الصدمة والاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل. **جدول (6):**

المتغيرات		معامل بيرسون	مستوى الدلالة
الاستثارة الانفعالية	الاتزان الانفعالي	-0.681	0.000
تجنب التنبيهات المرتبطة بالحدث الصدمي		-0.395	0.000
إعادة خبرة الحدث الصدمي		-0.578	0.000
تدني في المهارات الاجتماعية		-0.611	0.000
الدرجة الكلية لاضطراب ما بعد الصدمة		-0.683	0.000

يتبين من خلال الجدول (6) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (-0.683)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد علاقة عكسية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اضطراب ما بعد الصدمة والاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل، وكذلك للمجالات، أي أنه كلما

المنارة للاستشارات

زاد مستوى الاتزان الانفعالي قلل ذلك من اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل، والعكس صحيح.

نتائج الفرضية الثانية: " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير العمر "

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل حسب لمتغير العمر. جدول (7):

المجال	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الاستثارة الانفعالية	14-10	77	3.33	.820	0.441	0.660
	18-15	100	3.39	.930		
تجنب التنبيهات المرتبطة بالحدث الصدمي	14-10	77	3.42	.900	0.789	0.431
	18-15	100	3.54	1.04		
إعادة خبرة الحدث الصدمي	14-10	77	3.03	.930	2.222	0.028
	18-15	100	3.35	.980		
تدني في المهارات الاجتماعية	14-10	77	3.68	.990	0.222	0.825
	18-15	100	3.72	1.10		
الدرجة الكلية	14-10	77	3.32	.760	1.190	0.236
	18-15	100	3.46	0.85		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.190)، ومستوى الدلالة (0.236)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر، وكذلك للمجالات ما عدا مجال إعادة خبرة الحدث الصدمي، وكانت الفروض لصالح عمر من 15-18 سنة. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير فترة الاعتقال بالأشهر "

تم فحص الفرضية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير فترة الاعتقال بالأشهر. جدول (8):

المجال	فترة الاعتقال بالأشهر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستثارة الانفعالية	أقل من شهر	144	3.42	.860
	من1-6 شهور	18	3.23	1.04
	من 7-12 شهر	9	2.92	.930

المنارة للاستشارات

	أكثر من 12 شهر	6	3.03	.880
تجنب التنبيهات المرتبطة بالحدث الصدمي	أقل من شهر	144	3.48	1.00
	من1-6 شهور	18	3.86	.970
	من 7-12 شهر	9	3.14	.760
	أكثر من 12 شهر	6	3.16	.660
إعادة خبرة الحدث الصدمي	أقل من شهر	144	3.26	.980
	من1-6 شهور	18	3.16	1.00
	من 7-12 شهر	9	2.82	.760
	أكثر من 12 شهر	6	2.74	.720
تدني في المهارات الاجتماعية	أقل من شهر	144	3.80	1.02
	من1-6 شهور	18	3.52	1.04
	من 7-12 شهر	9	3.24	1.16
	أكثر من 12 شهر	6	2.60	1.05
الدرجة الكلية	أقل من شهر	144	3.45	.800
	من1-6 شهور	18	3.38	.930
	من 7-12 شهر	9	2.99	.810
	أكثر من 12 شهر	6	2.90	.530

يلاحظ من الجدول رقم (8) وجود فروق ظاهرية في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير فترة الاعتقال بالأشهر، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (9):

جدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير فترة الاعتقال بالأشهر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الاستثارة الانفعالية	بين المجموعات	3.286	3	1.095	1.392	.2470
	داخل المجموعات	136.125	173	.7870		
	المجموع	139.411	176			
تجنب التنبيهات المرتبطة بالحدث الصدمي	بين المجموعات	4.157	3	1.386	1.435	.2340
	داخل المجموعات	167.089	173	.9660		
	المجموع	171.246	176			
إعادة خبرة الحدث الصدمي	بين المجموعات	3.112	3	1.037	1.092	.3540
	داخل المجموعات	164.324	173	.9500		
	المجموع	167.436	176			
تدني في المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	11.331	3	3.777	3.522	.0160
	داخل المجموعات	185.546	173	1.073		

المنارة للاستشارات

	المجموع	196.877	176			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.410	3	1.137	1.733	.1620
	داخل المجموعات	113.511	173	0.656		
	المجموع	116.921	176			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(21733) ومستوى الدلالة (0.162) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير فترة الاعتقال بالأشهر، وكذلك للمجالات ما عدا مجال تدني في المهارات الاجتماعية وكانت الفروق لصالح لفترة أقل من شهر، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة: " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير عدد مرات الاعتقال".

ولفحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير عدد مرات الاعتقال. جدول (10):

المجال	عدد مرات الاعتقال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستثارة الانفعالية	مرة واحدة	117	3.39	0.92
	مرتان	36	3.40	0.77
	ثلاث مرات فأكثر	24	3.17	0.89
تجنب التنبيهات المرتبطة بالحدث الصدمي	مرة واحدة	117	3.50	1.04
	مرتان	36	3.47	0.75
	ثلاث مرات فأكثر	24	3.50	1.05
إعادة خبرة الحدث الصدمي	مرة واحدة	117	3.23	0.98
	مرتان	36	3.27	0.91
	ثلاث مرات فأكثر	24	3.04	1.03
تدني في المهارات الاجتماعية	مرة واحدة	117	3.70	1.05
	مرتان	36	3.68	1.02
	ثلاث مرات فأكثر	24	3.77	1.14
الدرجة الكلية	مرة واحدة	117	3.41	0.84
	مرتان	36	3.42	0.71
	ثلاث مرات فأكثر	24	3.29	0.85

يلاحظ من الجدول رقم (10) وجود فروق ظاهرية في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير عدد مرات

المنارة للاستشارات

الاعتقال، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (11):

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الاستثارة الانفعالية	بين المجموعات	1.104	2	0.552	0.695	0.501
	داخل المجموعات	138.307	174	0.795		
	المجموع	139.411	176			
تجنب التنبيهات المرتبطة بالحدث الصدمي	بين المجموعات	0.015	2	0.008	0.008	0.992
	داخل المجموعات	171.231	174	0.984		
	المجموع	171.246	176			
إعادة خبرة الحدث الصدمي	بين المجموعات	0.886	2	0.443	0.463	0.630
	داخل المجموعات	166.550	174	0.957		
	المجموع	167.436	176			
تدني في المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	0.133	2	0.067	0.059	0.943
	داخل المجموعات	196.744	174	1.131		
	المجموع	196.877	176			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.316	2	0.158	0.236	0.790
	داخل المجموعات	116.605	174	0.670		
	المجموع	116.921	176			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.236) ومستوى الدلالة (0.790) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير عدد مرات الاعتقال، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

نتائج الفرضية الخامسة:

" لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير العمر "

تم فحص الفرضية الخامسة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل حسب لمتغير العمر. **جدول (12):**

العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
14-10	77	2.93	0.40	0.67	0.500
18-15	100	2.98	0.56		

يتبين من خلال الجدول (12) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.67)، ومستوى الدلالة (0.50)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال

المنارة للاستشارات

المحررين في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

نتائج الفرضية السادسة: "لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير فترة الاعتقال بالأشهر "

تم فحص الفرضية السادسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير فترة الاعتقال بالأشهر. جدول (13):

فترة الاعتقال بالأشهر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من شهر	144	2.91	0.46
من1-6 شهور	18	2.99	0.56
من 7-12 شهر	9	3.27	0.52
أكثر من 12 شهر	6	3.51	0.79

يلاحظ من الجدول رقم (13) وجود فروق ظاهرية في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير فترة الاعتقال بالأشهر، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (14):

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.051	3	1.017	4.276	0.006
داخل المجموعات	41.142	173	0.238		
المجموع	44.192	176			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(4.276) ومستوى الدلالة (0.006) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير فترة الاعتقال بالأشهر، وكانت الفروق أكثر من 12 شهر، وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (15):

المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
أقل من شهر	من1-6 شهور	-0.083	0.49
	من 7-12 شهر	-0.363*	0.03
	أكثر من 12 شهر	-0.595*	0.00

المنارة للاستشارات

من1-6 شهور	أقل من شهر	0.083	0.49
	من 7-12 شهر	-0.279	0.16
	أكثر من 12 شهر	-0.512*	0.02
من 7-12 شهر	أقل من شهر	0.363*	0.03
	من1-6 شهور	0.279	0.16
	أكثر من 12 شهر	-0.232	0.36
أكثر من 12 شهر	أقل من شهر	0.595*	0.00
	من1-6 شهور	0.512*	0.02
	من 7-12 شهر	0.232	0.36

نتائج الفرضية السابعة: " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير عدد مرات الاعتقال "

ولفحص الفرضية السابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير عدد مرات الاعتقال. جدول (16):

عدد مرات الاعتقال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرة واحدة	117	2.97	0.50
مرتان	36	2.93	0.52
ثلاث مرات فأكثر	24	2.94	0.46

يلاحظ من الجدول رقم (16) وجود فروق ظاهرية في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير عدد مرات الاعتقال، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (17):

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.051	2	0.026	0.101	0.904
داخل المجموعات	44.141	174	0.254		
المجموع	44.192	176			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.101) ومستوى الدلالة (0.904) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير عدد مرات الاعتقال، وبذلك تم قبول الفرضية السابعة.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$) بين اضطراب ما بعد الصدمة والاتزان الانفعالي لدى الأطفال

المنارة للاستشارات

المحررين في محافظة الخليل، وكذلك للمجالات، أي أنه كلما زاد مستوى الإتزان الإنفعالي قلل ذلك من إضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل، والعكس صحيح، ونعتقد سبب ذلك يرجع إلى أن تمتع الطفل بمستوى عال من الاتزان الانفعالي فإن ذلك يعمل على التحصين والمناعة النفسية وتكون الدرع الحامي لامتلاك وسائل دفاعية وتكيفية نفسية لمواجهة الضغوط والصدمات النفسية للطفل من الوقوع في اضطراب ما بعد الصدمة، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة ثابت(2012) ودراسة العزي والدليمي(2016).

وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر، وكذلك للمجالات ما عدا مجال إعادة خبرة الحدث الصدامي، وكانت الفروض لصالح عمر من 15-18 سنة، ونعزو ذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير العمر كون جميع أفراد العينة هم من نفس الفئة العمرية وهي مرحلة المراهقة وهي مرحلة مفصلية في حياة الأطفال ولا يكون لديهم الوعي والنضج المناسب، والبحث عن الهوية، وحب الحرية والاستقلال، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة عبد الله(2007).

وتبين أيضا عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$)في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير فترة الاعتقال بالأشهر، وكذلك للمجالات ما عدا مجال تدني في المهارات الاجتماعية وكانت الفروق لصالح الفترة أقل من شهر، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة. ويرجع ذلك لكون الأطفال المعتقلين المحررين يكون تأثير الحدث الصادم لديهم بشكل كبير في بدايات الخروج من الاعتقال وهذه نتيجة واقعية لأن الأطفال بصورة عامة ذوي قدرات محدودة وبسيطة، بالإضافة إلى ذلك لم يكتمل النضج المعرفي والديني والثقافي لديهم بالشكل المطلوب، لذلك فإنهم لا يستطيعون احتمال الأحداث الصادمة ولا يستطيعون استيعابها، وبالتالي يعانون من أعراض عديدة، فالبعض ينتزعه الجنود من بين يدي والديه، والبعض يقتل والده أو والدته أمام عينيه، والبعض يرى الجنود ينتزعون والده، فالأطفال مخططات معرفية تعكس تصوراتهم البسيطة عن أنفسهم وأسرهم وعالمهم المحيط، وتتضمن تصورات الأطفال تصورهم بأنهم محبوبون من أسرهم ومحيطهم، وأنهم محميون ومحاطون برعاية من الجميع، وأن العالم يسوده الحب والخير. ولكن تأتي أحداث تهز هذه الافتراضات البسيطة وتجعل آثار ما يحدث عميقة وشديدة، فتظهر أعراض ما بعد الصدمة على الأطفال وتؤثر عليهم في كافة جوانب الشخصية ومجالاتها، وإتفقت هذه الدراسة مع دراسة الإبراهيم (2014).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير عدد مرات

المنارة للاستشارات

الاعتقال، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة، وتعود هذه النتيجة أن عدد مرات الاعتقال لا تؤثر بحيث أن خبرة الاعتقال السيئة تأتي من خلال الخبرة الأولى أي الاعتقال الأول فإنه إذا تكرر الاعتقال فإن الطفل المعتقل يُكون وسائل دفاعية للخبرة مما يعمل على وقاية الطفل المعتقل من الوقوع في الاضطرابات النفسية وخاصة اضطراب ما بعد الصدمة.

وبينت هذه الدراسة أيضا عدم وجود فروق في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى، ونعتقد بأن عدم وجود فروق في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر حيث أن تأثير العمر واضح على سمات الشخصية حيث تزداد ثباتا كلما زاد العمر والاتزان الانفعالي من بين تلك السمات التي من المتوقع أن تتأثر بهذا العامل.

وأظهرت هذه النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير فترة الاعتقال بالأشهر، وكانت الفروق أكثر من 12 شهر. وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة وكانت لصالح أكثر من 12 شهر، وتشير هذه النتيجة أنه كلما ارتفعت فترة الاعتقال للطفل المحرر هذا يؤهله لتبني آليات أكثر نضجا للتكيف مع الحدث الصادم أو قد يرجع إلى أنه كلما زادت فترة الاعتقال لدى الطفل المحرر يتاح له الالتحاق بالتأهيل النفسي والاجتماعي والتي يستفاد منها في تعلم خبرات ومهارات جديدة تساعدهم على إدارة ذواتهم.

وأظهرت أيضا نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال المحررين في محافظة الخليل يعزى لمتغير عدد مرات الاعتقال، ويعود ذلك إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاتزان الانفعالي بالنسبة لعدد مرات الاعتقال حيث أن هذه خبرة معادة والطفل يُكون ميكانيزمات دفاعية لتجنب تأثيرات الصدمة النفسية.

قائمة المراجع:

1. الإبراهيم، موفق(2014). أثر برنامج إرشاد معرفي سلوكي في خفض مستوى اضطراب الضغوط التالية للصدمة لدى عينة من السوريين المهجرين إلى الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3 (11)، 100- 150.

2. ابن العزمية، علال، والمحتسب، عيسى(2014). مؤشرات الاضطراب النفسي لدى الأطفال والراشدين في مناطق التماس جنوب قطاع غزة. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية).18 (2)، 250- 286.

3. أبو الحلاوة، محمد (2008). اضطراب الضغط الحاد. كلية جامعة الإسكندرية، أطفال الخليج، مركز دراسات وبحوث www.gulfkids.com.

4. أبو مصطفى، شادي(2015). الضغوط النفسية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ممرضي الطوارئ في المستشفيات الحكومية. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المنارة للاستشارات

5. بدر، طارق(2015). الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى أساتذة جامعة القادسية. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، 18 (2) 472-427.
6. ثابت، عبد العزيز، عبد الله، تيسير، وفوستانس، بانس(2013). اضطراب كرب ما بعد الصدمة واضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال الفلسطينيين المتأثرين بالحرب على غزة. المجلة العربية للعلوم النفسية. 18 (5)، 652-609.
7. حسين، بلقيس (2013). اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى المراهقين، مجلة الفتح، (55)، 39- 82.
8. ريان، محمود(2006). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الحادي عشر في محافظات غزة. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
9. شاهين، عمر(2014). فعالية برنامجي العلاج المعرفي السلوكي، وعلاج العقل والجسم في خفض حدة أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة والأعراض المصاحبة عند المراهقين في غزة " دراسة تجريبية مقارنة". رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
10.عبد الله، تيسير(2007). اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال الفلسطينيين. الأعمال الكاملة للمؤتمر الإقليمي الأول لعلم النفس، مصر، بحوث ومقالات.
11.العزي، أحلام، والدليمي، أميرة(2016). النزاهة الأخلاقية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى مدرسي المرحلة الإعدادية. مجلة ديالي، ع (69)، 1- 25.
12.عوض، يحيى(2016). برنامج إرشادي انتقائي لخفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر.
13.القناعي، منى(2007). أثر اضطرابات ضغوط ما بعد الصدمة على أساليب التكيف التي تتبعها المرأة في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية. دراسات تربوية واجتماعية –مصر، دار المنظومة، 13(1)، 127- 158.
14.المسعودي، عبد عون عبود (2002). قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة بناء وتطبيق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
15.ملاحم، عمر(2011). الاتزان الحركي والاتزان الانفعالي كدالة للتنبؤ ببعض المهارات الأساسية لدى لاعبي كرة القدم للصالات. مجلة فصيلة علمية متخصصة، 4(2). 85- 108.
16.Bovin, M. J., Marx, B. P., Weathers, F. W., Gallagher, M. W., Rodriguez, P., Schnurr, P. P., & Keane, T. M. (2016). Psychometric properties of the PTSD Checklist for Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders–Fifth Edition (PCL-5) in veterans. *Psychological Assessment*, *28*(11), 1379.
17.Grijalva, E. (2011). Is Facet- level Emotional Stability Useful in Predicting Job Performance? A Meta Analytic Investigation of Facte-level Emotional Stability, Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Psychology in the Graduate College of the University of IIIinois at Urbana- Champaign.
18.Kumar, P (2013). A study of emotional stability and socioeconomic status of students studying in secondary school. International Journal of Education and Information Studies, 3(1).
19.Richa (2012): Relationship Between Self-Motivation and. Indian Streams Research Journal.

20.Stephen, F. Goldi., Ha¨gglo¨, Bruno. F., Levin, L. & Persson, K. L. (2008). Mental health of Bosnian refugee children: A comparison of clinician appraisal with parent, child and teacher reports. Nord Journal Psychiatry, 62.
21.Suvak, M.K. & Barrett, L.F. (2011). Considering PTSD from the perspective of brain processes: A psychological construction approach. Journal of Traumatic Stress, 24 (1).

Post-traumatic stress disorder among liberated children in Hebron governorate and its relation to emotional balance

Abstract : The study aimed to identify the level of post-traumatic stress disorder among liberated children in Hebron governorate and its relation to emotional balance , the sample consisted of 177 of the liberated children in Hebron .The results of the study showed the existence of an inverse relationship between post-traumatic stress disorder and emotional balance. There were no differences in the level of post-traumatic stress disorder due to the age variable, as well as to all areas expect traumatic event re-experience. The assumptions are in favorite of the age (15 - 18) years, and also showed the absence of statistically significant differences due to the variable of month detention period, except the fall of social skills fields and differences were in favor of less than a month.While there were differences due to the variable of detention period in months, and the differences were more than 12 months.

Keywords: post traumatic stress disorder, emotional balance, liberated children

الاضطراب النفسي ما بين علم النفس المرضي والمنظور الثقافي الشعبي(دراسة ميدانية على عينة من المصابين بـ "المس" و"السحر" و"العين" على مستوى الغرب الجزائري).

د. ليلى ميسوم
كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة تلمسان: الجزائر

ملخص: يهدف هذا البحث إلى دراسة إشكالية مهمة في البحث العلمي، ألا وهي الاضطراب النفسي ما بين علم النفس المرضي والمنظور الثقافي الشعبي، وذلك بدراسة ميدانية على عينة من المصابين بـ "المس" و"السحر" و"العين" على مستوى الغرب الجزائري، وقد اعتمدنا على الدراسة العيادية لثلاث حالات، وعلى الدراسة الوصفية التحليلية لـ(45) حالة، يقع سنهم ما بين (18 - 33) سنة، وقد استعملنا لتحقيق ذلك مقياس الصحة النفسية لدى الشباب للقريطي والشخص(1992)، وقائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية(الانفعالية والمزاجية) لمحمود أبو النيل(1995)، واختبار تفهم الموضوع للراشد TAT، وتكامل المنهجين العيادي والوصفي التحليلي؛ سمح لنا بإثبات أن حالات الدراسة (العيادية) تتميز ببنية نفسية مرضية هشة، وضعيفة، وخرافية، وهي تجعل هؤلاء الأفراد أكثر استعداد من غيرهم للإصابة بالمرض؛ كما تنتشر الاضطرابات العصابية بين الحالات المدروسة بنسب كبيرة.

الكلمات المفتاحية: الاضطراب النفسي، علم النفس المرضي، المنظور الثقافي الشعبي، البنية النفسية المرضية، الاضطرابات العصابية.

المنارة للاستشارات

مقدمــة:

تعتبر الثقافة عاملا محددا للشخصية السوية والشاذة بأبعادها المختلفة، فلا يمكن دراسة أي نماذج إنسانية في معزل عن بيئتها الثقافية، ولعل واقع البحوث الميدانية يؤكد على أن نمو الشخصية وتميزها بسمات، وخصائص، ومقومات معينة، يختلف من نمط مجتمعي لآخر بناء على مدى اختلاف المحيط الثقافي، وصبغته الخاصة للشخصية، وفي مراحلها العمرية المختلفة (محمد يسرى إبراهيم دعبس، 1997: 33)، وفي هذا السياق يؤكد بن عبد الله أن الثقافة هي التي تنتج بالفعل نفسية الفرد بل إن دورها بارز في بناء "النواة الشعرية" لكل إنسان(محمد بن عبد الله، 2010: 17)، وهذا الطرح يجعلنا

ندخل في إشكالية تطور ومسار علم النفس عامة، وعلم النفس المرضي بصفة خاصة في الجزائر، باعتباره المسئول عن دراسة حالات السواء والشذوذ في ظل خصوصيات الثقافة المحلية.

إن الكتابات في النماذج النفسية المرضية هي قليلة بالجزائر، وذلك راجع إلى الافتقار إلى نماذج عيادية مؤسسة لتوظيف نفسي خاص ومتفق عليه لدى الأوساط العلمية في علم النفس المرضي، فغالبا ما يلجأ إلى النظريات الأجنبية لتفسير الحالات العيادية، والتي يتم الحصول عليها سواء في إطار المقابلات العيادية ذات الهدف العلاجي، أو في إطار الفحوص النفسية ذات الهدف التشخيصي أو البحثي، فهناك تساءل عن مدى فعالية تلك الأطر النظرية في فهم سلوكيات الفرد، والتي تختلف باختلاف البيئات والمجتمعات(عبد الرحمان سي موسى ومحمود بن خليفة، 2008: 117)، ورغم أهمية وفعالية بعض النظريات في فهم السلوك الإنساني باختلاف المكان والزمان، وذلك بالنظر إلى الأصل المشترك للإنسان مهما تغيرت الظروف، فهناك دائما جزء مخزن من المعلومات عبر التاريخ لا تتغير مهما تغيرت الظروف والأحوال، فقد يظهر اختلاف في مظاهر سلوكياتنا، ولكنها تحتوي على بنية، وتكوين مشترك ومتشابه، فمفهوم المركب الأوديبي في التحليل النفسي نجد أنه مفهوم عالمي، وذلك من حيث التقاء المفاهيم الأساسية التي يبني عليها تكوين الفرد(عبد الرحمان سي موسى ومحمود بن خليفة، 2008: 118).

ولكن تبقى ديناميكية العلاقات الأوديبية لينة وقابلة للتغيير من مؤسسة عائلية أو اجتماعية أو ثقافية إلى أخرى، ولكن محتواها واحد من حيث تواجد عواطف الحب والكره الموجهة نحو الأبوين، ومن هنا ظهر مفهوم الأوديب الإفريقي لـ"أورتيغس"، والأوديب المغربي لـ "بن دحمان" وغيرها من الاقتراحات، وإلى جانب نقص الدراسات والبحوث في الجزائر، والذي ساهم إلى حد كبير في عدم الارتقاء بعلم النفس المرضي وتطوره؛ تطرح إشكالية العلاج النفسي وقابلية الفرد الجزائري لذلك، بحيث أن أغلبهم لا يطلب علاجا نفسيا داخليا معمقا، ويقتصر فقط على رغبتهم في تخفيف معاناتهم الشديدة، أما البعض الآخر فيلجئون إلى العلاجات

المنارة للاستشارات

الكيميائية الطبية، أو التقليدية السحرية(عبد الرحمان سي موسى ومحمود بن خليفة، 2008: 118).

إن معتقدات الفرد الجزائري حول طبيعة المرض النفسي، وأعراضه، وأسبابه، وطرق علاجه، وكيفية التعامل مع المريض مازالت ضعيفة وبدائية، وتتسم بالكثير من الكلاسيكية، والتقليدية، والجهل، وما زالت أيضا من المواضيع التي تشكل طابوهات في المجتمع؛ فتاريخ المريض الجزائري المليء بالتدخلات العلاجية المتعددة خصوصا التقليدية منها قبل وصوله إلى العلاج النفسي، يزيد من خطورة الحالة وتعقيدها، مما يؤدي إلى صعوبة وتأخر العلاج، فخصوصية الاضطراب النفسي من المنظور الثقافي الشعبي تحتاج إلى الكثير من البحوث والدراسات، وذلك للكشف والتعمق في البنية النفسية المرضية للشخصية الجزائرية، وتحديد مدى تأثير الثقافة والمعتقدات الخرافية في تشكيل حالات السواء والشذوذ، وفي هذا الشأن يقول Toualbi: "إننا نشاهد حاليا عودة قوية للاعتقادات والطقوس الدينية وما جاورها (الوَعدة وزيارة الأضرحة)، كوسيلة لمقاومة التجريد والتغيير الاجتماعي.."(Toualbi ,N, 1974: 75).

أولا: مشكلة الدراسة.

ما زالت المجتمعات العربية وحتى العالمية، ورغم كل التطورات والاكتشافات مرتبطة بفكرة أن المرض النفسي أو العقلي قد يرجع إلى تأثير قوى خفية (الجن) ومعتقدات خرافية، إذ يثار نوع من التخوف الغامض حولها، فمفسري القرآن الكريم يعتبرون الجن كواقع، أما مفكرين الإسلام بعد دراسة معمقة رفضوا وجوده، فالمعتزلة يعتبرونهم رموز دون حقيقة، أما ابن سينا فيرفض وجودهم، ويفسر وجود لفضة الجن في القرآن الكريم كتجريد فقط (بدرة معتصم ميموني، 2005: 26).

إن نسبة الإصابات المختلفة إلى الجن هو واقع اجتماعي، فزبائن "الطُلبة" والسحرة يأتون من كل الفئات الاجتماعية باختلاف مستواهم الثقافي والاقتصادي، وهذا يدل على أنه مهما كان التكوين العلمي والثقافي، فإنه لا يمحي الكثير من الاعتقادات الراسخة في فكر الإنسان، وليس الجن السبب الوحيد لإحداث الأمراض النفسية، بل تنسب أيضا إلى العين والسحر، فالعين الشريرة تعتبر من المعتقدات الراسخة في المخيال الشعبي؛ فمختلف الدراسات الأنثروبولوجية والروايات توليها كل العناية والاهتمام، لأنها تعتبر من العناصر المؤثرة في كثير من السلوكيات الاجتماعية (بدرة معتصم ميموني، 2005: 27).

أما السحر و"الطلسمات" فإنها تنسب إلى أفعال الجن ومنهم "هاروت" و"ماروت" من عهد سليمان، والإسلام لا ينفي مفعوله، وهذا ما يعطيه قوة ووزنا في التصور الشعبي (بدرة معتصم ميموني، 2005: 29)، وما قد يترتب عنه من اضطراب جسمي ونفسي يمكن أن يخل بصحة المستهدف، فالمريض الجزائري

المنارة للاستشارات

يلتمس أحيانا العلة لمرضه النفسي، بإسناده إلى هذه القوى الخفية، رغم أن هذه المواضيع ما زالت محل جدل، حول إمكانية أن تسكن هذه الأرواح جسد الإنسان، ورغم وجود التشابه الكبير بين بعض أعراض "المس" و"السحر" و"العين"، وحالات أخرى كالهستيريا، واضطرابات الشخصية، والتوهم المرضي، وحالات القلق، والاكتئاب، والفصام، والصرع، وغيرها من الاضطرابات النفسية والعقلية.

إن علماء النفس لا يعترفون بهذه الحالات، ويصنفونها ضمن الاضطرابات النفسية والعقلية، إذ يشير بن عبد الله في هذا الصدد أن الحالات السيكوباتولوجية المشبعة بالخلفية الثقافية، والتي تغذيها المعتقدات والتصورات السائدة في المجتمع المغاربي؛ يدرجها بعض الإكلينيكيين ضمن ما يسمونه بالنشاط الهذياني الهلوسي ويصنفونها ضمن ذهان الهلوسة المزمن PHC (محمد بن عبد الله، 2010: 90)، ولكن يعتبر بعض الباحثين في علم النفس أن هناك حالات مرضية ما زالت تحير الكثيرين، وتحتاج إلى الكثير من البحث والتقصي، ومنها المس الروحي، والأمراض الناتجة عن السحر والعين.

وما بين الجدلية المعقدة والقائمة بين التصور الشعبي، والذي يؤيد بقوة فكرة تأثير القوى الخفية على إحداث المرض النفسي، وبين علم النفس الذي يتأرجح بين الرفض المطلق وإمكانية حدوث ذلك، فالسؤال الذي يطرح بقوة وإلحاح: هل هناك حالات مرضية ناتجة عن الإصابة بـ "المس" أو "السحر" أو "العين" لم تعرف ولم تصنف بعد ؟ أم هي مجرد اضطرابات نفسية أو عقلية معروفة في علم النفس المرضي، وتشبعت بالدلالات الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع، فأخذت هذه التسميات؟ وإذا كانت المحددات الثقافية للشخصية الجزائرية (الدين والمعتقدات الشعبية) تؤيد إمكانية حدوث "المس" و"السحر" و"العين"، فهل كل فرد منا معرض للإصابة بها؟ أم هناك مميزات وخصائص تتوفر بالشخص المستهدف تسهل إمكانية حدوث ذلك؟ ولتحديد مشكلة الدراسة وصياغتها بشكل أفضل وأكثر دقة نطرح التساؤلات التالية:

1.هل تتميز الحالات التي تُشخص من المنظور الثقافي الشعبي على أنها "مس" أو "سحر" أو "عين" ببنية نفسية مرضية؟

2.ما مدى شيوع الاضطرابات الانفعالية والمزاجية بين الحالات المصابة بـ "المس" أو "السحر" أو "العين"؟

ثانيا: فروض الدراسة.

1. تتميز الحالات التي تُشخص من المنظور الثقافي الشعبي على أنها "مس" أو "سحر" أو "عين" ببنية نفسية مرضية تجعلها أكثر استعدادا للمرض.

2.تنتشر الاضطرابات الانفعالية والمزاجية بشكل كبير بين الحالات المصابة بـ المس" أو "السحر" أو "العين".

المنارة للاستشارات

ثالثا: أهداف الدراسة.

- الكشف عن مدى وجود الاستعداد النفسي (البنية النفسية المرضية) للإصابة بـ "المس" أو "السحر" أو "العين".
- الكشف عن مدى شيوع الاضطرابات الانفعالية والمزاجية بين الحالات المصابة بـ "المس" أو "السحر" أو "العين".

رابعا: أهمية الدراسة.

- أهمية الدراسة في موقعها المهم ما بين علم الأنتروبولوجية السيكولوجية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس المرضي؛ فهذا الموقع يُمكن الاستفادة من نتائجه على مختلف المجالات والأصعدة.
- الاستفادة من الحقائق التي تكشف عنها الدراسة في مجالات الخدمة الإكلينيكية، وبالتالي الرفع من كفاءة التشخيص والعلاج النفسي، والمساعدة على التخطيط لوضع برامج تأهيلية، وتطوير خدمات الصحة النفسية بصفة عامة.
- تعتبر هذه الدراسة الوحيدة ـ في حدود علم الباحثة ـ التي حاولت دراسة "المس" و"السحر" و"العين" من الناحية السيكولوجية، وبالتحديد من حيث البنية النفسية المرضية، وبالتالي سيساهم هذا البحث في إثراء وتزويد المعرفة والبحث العلمي بنتائج جديدة.

خامسا: حدود الدراسة.

حدد هذا البحث بدراسة البينة النفسية لثلاث حالات تعاني من "المس" و"السحر" و"العين" على الترتيب(دراسة عيادية)، وبدراسة وصفية تحليلية لـ(45) حالة تعاني من "المس" و"السحر" و"العين" من حيث الاضطرابات الانفعالية والمزاجية، فهذا البحث يقتصر على دراسة الحالات المذكورة (العيادية والوصفية)، وبمواصفات عينة البحث على مستوى الغرب الجزائري (ولاتي تلمسان وسيدي بلعباس)، وذلك من تاريخ جوان 2012 إلى غاية جوان 2013.

سادسا: التعاريف الاجرائية لمصطلحات الدراسة.

1ـ الاضطرابات الانفعالية والمزاجية:

هي حالة تكون فيها ردود الفعل غير مناسبة لمثيراتها، ويعبر عنها من خلال تغيرات تحدث داخل الجسم وخارجه، وهي عبارة عن بعد متصل يمتد من أقصى الشعور بالارتياح والاتزان الانفعالي، إلى أقصى الشعور بالتعاسة والاضطراب(العيد فقيه، 2007: 286).

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص/ة على مقياس كورنل للنواحي العصابية (الاضطرابات الانفعالية والمزاجية)، بحيث يعاني الفرد من الاضطراب الانفعالي والمزاجي كلما ارتفعت درجته عن المتوسط في أي مقياس من المقاييس الفرعية التالية: عدم الكفاية، والاكتئاب، والقلق، والحساسية، والغضب، والتوتر.

المنارة للاستشارات

2 ـ البنية النفسية المرضية:

يعتبر "J. Cournut " البنية النفسية: "كيفية لبناء الأنا في انبثاقه عن الهو وتحت رقابة الأنا الأعلى، لذلك فهي توصف بمفهوم موقعي وبالتطور السابق، أي أنها ثابتة ومكتسبة، وعليه يكون التوظيف النفسي في حالة دينامية واقتصادية، بما أنه يحدد كيفية سير تلك البنية في حركية وضمن الحالة الراهنة للأفراد"(عبد الرحمان سي موسي ومحمود بن خليفة، 2008: 40).

وترى "Chabert" البنية: "كطاقة كامنة للتحولات تفسح المجال لإمكانية إنزلاقات سيكومرضية من خط لآخر، ودون أن تشل ديناميكية التغير النفسي، لذا فإن حركات التنظيم والاختلال (أي السواء واللاسواء) لا تندرج في محور وحيد، بل تنتشر على عدة سلاسل تطورية ذات علاقة فينا بينها، وتبقي المسافة ضيقة بين البنية التي تحدد التطور، والظرف "conjoncture " الذي يقلب البنية"(عبد الرحمان سي موسي ومحمود بن خليفة، 2008: 40).

التعريف الإجرائي: البنية النفسية هي ذلك التركيب أو التنظيم النفسي الذي يميز كل فرد منا، وهي تتشكل انطلاقا من مجموعة من الأبعاد التي تظهر على مستوى اللاشعور، مثل مستوى نكوص الليبيدو(التثبيت)، وطبيعة الصراع النفسي والقلق، والعلاقة بالموضوع(الأم)، وميكانيزمات الدفاع الأساسية، وتتحدد نوع البنية النفسية المرضية (التنظيم النفسي) للحالة من خلال تحليل السياقات، وتحديد الاشكالية العامة لاختبار تفهم الموضوع للراشد(TAT)، ومن ثم استنتاج الفرضية التشخيصية للتنظيم النفسي الذي يمكن أن يكون تنظيم عصابي، أو تنظيم ذهاني، أو تنظيم بيني (حدي).

سابعا: الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطــار النظري

1 ـ مفهوم البنية النفسية المرضية:(La structure psychopathologique)

أ ـ مفهوم البنية: ترى "ميموني" أن البينة هي:" نوع من التركيب الخاص بالكائنات أو الأجسام، ونوع التركيب هو الذي يعطي نوع البنية"، والبنية عند الجشطالتية هي:" مجموع لا يتجزأ مدرك كليا من طرف الفرد، وليس للجزء معنى إلا بالكل"(بدرة معتصم ميموني، 2005: 57).

ب ـ مفهوم البنية في علم النفس المرضي: يعرف" Bergeret" البنية النفسية بقوله:" البنية هي تنظيم ثابت ونهائي لمكونات ميتاسيكولوجية (Elément métapsychologique) أساسية سواء كانت الحالة مرضية أو سوية"(بدرة معتصم ميموني، 2005: 57).

2 ـ تكوين بنية الشخصية: يحدد "Bergeret" ثلاثة مراحل لتكوين بنية الشخصية نشرحها فيما يلي(بدرة معتصم ميموني، 2005: 57):

المنارة للاستشارات

أ ـ المرحلة الأولى: تبدأ من الولادة، ويكون الأنا في حالة لا تمايز نفسي جسمي، ولكن سرعان ما يبدأ في التمايز تدريجيا مع خروجه من الهو، وهذا تحت تأثير النضج، والعناية، والعلاقة مع الأم، وهنا إذا كانت الظروف الداخلية والخارجية مضطربة، فسيحدث تسجيل خطوط ضعف في هذه الفترة ونقطة تثبيت كما يقول فريد.

ب ـ المرحلة الثانية: يتطور الليبيدو ويتقدم في سيرورته، وتتطور العلاقات بالموضوع مع تنظيم الدوافع الجزئية، والأنا يتطور ويستعين بالآليات الدفاعية، وذلك حسب المحيط الخارجي وأخطاره، وأخطار داخلية ناجمة عن النزوات مما يسمح بتكوين تدريجي للشخصية، وهنا يتطور الليبيدو ويتقدم تبعا لـ:

ـ العلاقات مع الوالدين، وخصوصا الأم ثم العلاقات مع أفراد المحيط.

ـ تسقط كل التجارب النفسية على شكل صراعات وصدمات وتقمصات ايجابية.

ـ تبدأ ميكانيزمات الدفاع النفسي تنتظم بطريقة تفاعلية.

ـ تنتظم تدريجيا نفسية الفرد، وتصنف حسب العناصر الأولية، فتنتج منظمة داخلية ذات خطوط انشطار وتلاحم، والتي تكون غير قابلة للتغيير فيما بعد.

ج ـ المرحلة الثالثة: مع نهاية مرحلة البلوغ تكون البنية ثابتة، ولا تتغير في توجُهَها الأساسي، ما دام صاحبها لم يتعرض إلى صدمات نفسية هامة (إحباط أساسي أو صراعات قوية ...إلخ)، فيبقى ذا بنية عصابية أو ذهانية سوية، ولكن يمكن لأي حدث أن يحدث شرخا في البنية، وذلك حسب خطوط القوة والضعف الموجودة فيها، بحيث يتمركز الصراع في البينة العصابية بين الأنا والنزوات، أما البنية الذهانية فيقتصر ثباتها على سيطرة الإنكار على جزء من الواقع مع سيطرت الدفاعات القديمة، وتوجد ما بين هاتين البنيتين، ما يعرف بالتنظيمات الحدية أو البينية، وتضم الأمراض السيكوسوماتية والسيكوباتية والإنحرافات، وتظهر هذه الحالات كمنظمة هشة أي تنظيمات" organisation" قابلة للتغير، وليس كبنية ثابتة لأنها ممكن أن تتطور إلى مسار الذهان أو العصاب.

3 ـ مكونات بنية الشخصية:

تتحدد المكونات الميتاسيكولوجية الأساسية لبنية الشخصية بخمسة أبعاد، ويكون التشخيص على أساس هذه المكونات، وهي كالتالي (بدرة معتصم ميموني، 2005: 58):

أ ـ مستوى نكوص الليبيدو والأنا (التثبيت):

البنية الذهانية: النكوص لا يتعدى المرحلة الشرجية الأولى، والأنا ينكص إلى مرحلة اللاتمايز أو تمايز بدائي مما يجعله ضعيفا، فهو لا يلعب دور الوسيط، فيقع تحت سيطرة الهو.

المنارة للاستشارات

البنية العصابية: يرجع نكوص الليبيدو إلى الفترة الثانية من المرحلة الشرجية، مثل ما هو في (العصاب الاستحواذي)، وإلى المرحلة الأوديبية أو القضيبية، الأنا تمايز كلية مع تمايز الموضوع.

التنظيم البيني: يرجع النكوص أو التثبيت إلى المرحلة ما بين الشرجية الأولى والثانية، وقضيبية الأوديب لم تلعب دورها التنظيمي، الأنا تمايز لكن مازال اتكاليا، وتلعب الصدمة دورها من حيث تهديدها للكيان النرجسي" intégrité"، مما يؤدي إلى تبعية اتكالية للموضوع.

ب ـ نـوع القلـق:

البنية الذهانية: هو قلق التجزء، والتفكك، واليأس، والتلاشي، والموت، لأن الأنا تفكك وانشطر بعدما كانت وحدة الأنا متماسكة.

البنية العصابية: مهما كان نوع العصاب، فإن قلق الإخصاء "Castration" هو المسيطر على هذه البنية، أو قلق الإثم والخطأ ويُعاش في الحاضر، وهو مُرَكَز على ماضي شهواني" Erotisé".

التنظيم البيني: هو قلق ضياع الموضوع (الأم) والانهيار.

ج ـ العلاقة بالموضوع:

البنية الذهانية: نجد علاقة نرجسية كاملة، لأنها مدمجة في نرجسية الألم، وتؤدي إلى التوحد "L'autisme"، والانطواء والتخلي عن الموضوع، وتوظيف الواقع مع تكوين واقع جديد من خلال الهذيان والهلوسة، فهي إذن علاقة أحادية حيث يعتقد أنه وأمه شخص واحد.

البنية العصابية: علاقة ثلاثية تناسلية: "طفل ـ أم ـ أب "

التنظيم البيني: علاقة ثنائية إتكالية: "طفل ـ أم " وليست اندماجية.

د ـ طبيعة الصراع:

البنية الذهانية: يكون الصراع بين الهو والواقع، ولا يكون بين الأنا والواقع، لأن أنا الذهاني غير موجود أو بدائي، ولا يقوى على دور الوسيط بين الواقع والهو الذي يرفض سيطرته.

البنية العصابية: يكون الصراع جنسي بين الأنا الأعلى والدوافع "رغبات ونزوات"، مما يؤدي إلى الشعور بالذنب وقلق الإخصاء.

التنظيم البيني: يكون الصراع بين مثال الأنا والهو، والذي لم يبلغ المستوى التناسلي، أما الأوديب لم يلعب دوره المنظم، ويبقى ذو طابع نرجسي مع قلق فقدان الموضوع والتهديد بالانهيار.

ه ـ الآليات الدفاعية الأساسية:

البنية الذهانية: الانكار"Deni" أو تجاهل الواقع مع ازدواج الأنا.

البنية العصابية: هنا الآليات متطورة أهمها: الكبت والتحويل.

المنارة للاستشارات

التنظيم البيني: ازدواج الصورة الهوامية "dédoublement des imagos" مع تقسيم الحقل العلائقي إلى جزئين:
الأول: تقدير وفهم صحيح للواقع، ويعني ذلك تكيف صحيح.
الثاني: تقدير مثالي للواقع، وفي نفس الوقت نفي له.

الدراســات السابقــة.

دراسة عبد اللطيف محمد خليفة(1982): هدفت إلى الكشف عن المعتقدات التي تدور حول المرض النفسي، وطبيعته، وأعراضه، وأسبابه، وطرق علاجه، وتأثير المريض على أسرته، وتعامله مع أفراد المجتمع، وعلاقة كل هذا بمستوى التعليم، وقد أسفرت النتائج التي تتعلق بأسباب المرض النفسي، أنه كلما ارتفع مستوى التعليم يقل الاعتقاد في أن المرض النفسي يرجع إلى الحسد (61 % من الأميين مقابل7% من المتعلمين تعليم عالي)، أو العفاريت والأسياد (64% من الأميين مقابل7 % من المتعلمين تعليم عالي)، أو مس من الأرض (58% من الأميين مقابل 0% من المتعلمين تعليم عالي)، أو عمل معمول للمريض (52% من الأميات مقابل 0% من المتعلمات تعليم متوسط)، فهذه الأسباب تأخذ حيزا كبيرا من معتقدات الناس خصوصا الأميين منهم بسبب جهلهم بالأسباب الحقيقية للمرض النفسي، وضيق دائرة معارفهم ومعلوماتهم، والذي يسبب الإيمان الكبير بهذه الأسباب الوهمية والغامضة.

دراسة علي عويطة (Aouattah, Ali, 1993): حاولت تقديم صورة مفصلة وشاملة عن التصورات والعلاجات التقليدية الخاصة بالمرض العقلي في المغرب العربي، وقد توصل إلى الكشف عن أهم الخصائص الإكلينيكية المميزة للباثولوجية العقلية المغاربية، والتي تشمل على موضوعات الاضطهاد والهذيان والتجسيم" La somatisation"، وتلونها بعناصر هلوسية لغوية وبصرية، فالوجود المكثف لهذه المواضيع (سحر، أوعين شريرة، أو تسميم ..إلخ) يتعارض بشكل واضح مع الندرة الفائقة لموضوعات الشعور بالذنب، والدونية، والأفكار المرتبطة بلوم الذات، وذلك على مستوى كل أصناف المرض العقلي، سواء تعلق الأمر بالحالات العصابية أو الذهانية الحادة أو المزمنة، والهذيان الذي يطبع كل الحالات المرضية في المغرب العربي ليس محصورا في التصورات والهوامات الخاصة بالفرد كما هو الشأن في الغرب، وإنما يعكس الخلفية الثقافية التي تتميز بهلوسة الواقع، أو إدراك بدون موضوع، كما تعتبر خاصية التجسيم واحدة من أهم ثوابت الخطاب الإثنوبسيكياتري "ethnopsychiatrie" عند المريض المغربي، فهي تصبغ معظم اللوائح النفسية المرضية، ومن بينها الحالة الاكتئابية.

دراسة الخَولَى(1996): هدفت إلى دراسة وظيفة المس لدى مجموعة من النساء المصريات من الطبقة الأدنى، فوجدت أن المرأة تلجأ إلى المس لكونه واحدا من أشكال المقاومة ضد تسلط الرجل، فهي تعبر به عن فشلها ي مقاومة قوته

المنارة للاستشارات

وجبروته، لأنه الوسيلة الوحيدة المتاحة للمرأة في المجتمعات التقليدية للتعبير عن صراعاتها، ورفضها للواقع على عكس المجتمعات أكثر تقدما، كما قامت الباحثة بدراسة أكثر تعمقا للعديد من النساء الممسوسات، فوجدت أن الصراع المسيطر على المرأة الممسوسة يدور حول محورين أساسيين هما الجنس والدين، وأنها يمكنها الادعاء بموجب مرضها، أن الجان الذي بداخلها يمنعها من الاتصال الجنسي مع زوجها، وذلك ليس بسبب نفورها الشخصي منه، ويمكنها أن تدعي أن الجان الذي بداخلها "مسيحي"، ويمنعها من الالتزام بالشعائر والطقوس الإسلامية، ويشتمل ذلك على الحجاب وطقوس أخرى.

دراسة عزة شرارة بيضون (1998): هدفت دراستها الموسومة بـ: "صحة النساء النفسية بين أهل الدين والعلم" بالكشف عن واقع الصحة النفسية لدى المرأة، من وجهة نظر المؤتمنين عليها (المختصين النفسيين ورجال الدين)، ومن أهم نتائجها أن الغلبة المطلقة في جمهور المرضى هم النساء(الممسوسات المحسودات)، وأن الجن مخلوقات تستطيع أن تخرق جسد الإنسان، والتأثير على صحته وسلوكه، وهي تمس الإنسان لأسباب عديدة منها قابلية الشخص للمس، وكذا طبيعة الجن نفسه، كما أكدت على فعالية العلاج الشعبي الديني في علاج الممسوسات.

دراسة علي أسعد وطفة (2001): الموسومة بـ :" اتجاهات التقليد والحداثة في العقلية العربية السائدة (دراسة في المضامين الخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع الكويتي)، والتي أجريت على عينة شملت(1003) فردا من المثقفين موزعة بين طلاب الجامعة، موظفين، ومعلمين، والتي كشفت نتائجها أن شريحة كبيرة من أفراد العينة تؤمن بالخرافات والسحر، إذ أن الإيمان بفكرة الحسد تتصدر هذه المعتقدات، ثم تأتي فكرة الخوف من الأماكن المهجورة، والإيمان بالسحر، وأخيرا استحضار الأرواح الشريرة وقراءة الطالع، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين، والتي تؤكد بأن الإناث أكثر إيمانا بالمعتقدات الخرافية من الذكور، وأن أبناء المحافظات التقليدية أكثر إيمانا بالتصورات والأفكار الخرافية من أبناء المحافظات المدنية.

دراسة المختار مقسم (2002): هدفت دراسته الموسومة بـ: "المعتقد الشعبي للأمراض العقلية والعصبية: الصرع الطفولي نموذجا" إلى الكشف عن الفروق الموجودة بين التصور الشعبي والنموذج الطبي لأمراض الصرع، والاختلافات الموجودة بين المعالجين التقليديين("الطلبة"، والرقاة، والعجائز) من حيث الأسباب، والأعراض، والعلاج، والوقاية، وقد أجريت الدراسة بمركز للمعوقين بولاية سيدي بلعباس، وتكونت العينة من (103) معالج تقليدي، و(15) حالة صرع، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن التصور الشعبي لأمراض الصرع يختلف عن النموذج الطبي من حيث الأسباب، والأعراض، وسبل الوقاية، والعلاج، حيث تبين أن التصور الشعبي لمرض الصرع، يتمثل في وجود قوى غيبية لا مرئية تؤثر عن بعد، فتقوم

المنارة للاستشارات

بإحداث المرض (الريح)، وذلك عن طريق اختراقها لجسم الإنسان والاستقرار في أحد أعضائه كالرأس مثلا، وهي تؤثر في الإنسان الذي لديه القابلية للمرض، وتكون الأساليب الوقائية للمعالجين التقليديين بمحاولة إرضاء هذه القوى وعدم إيذائها، أما العلاج فيكون بطرد هذه الأرواح عن طريق ما يسمى بالمنفرات، والتي قد تكون عبارة عن كلمات معينة، أو عقاقير، أو مواد معينة مثل "الكافور" و"الحلتيت"، ويكون هذا على شكل طقوس يقوم بها المعالج التقليدي، والتي تختلف ما بين "الطلبة"، و"الرقاة"، و"العجائز".

دراسة وورد (Ward,1982): اهتمت بدراسة حالات نسائية تعرضت للمس في إحدى المجتمعات التقليدية التي تعتنق نظرية المس، وقد حاولت أن تقدم تحليلا للديناميكية النفس ـ اجتماعية لاختبار المس، وقد وجدت الباحثة تأويلات لمسببات المرض النفسي النسائي، والتي تتمثل في اعتبار المس شكلا من أشكال الصعوبات التكيفية، وذلك بفحص لمختلف العوامل المتعلقة بالقابلية، حيث وجدت أن المعتقدات الدينية والسحرية القائمة، والتي تعبر عنها بالخرافات؛ تشكل الخلفية والأرضية الملائمة لبروز ردود الفعل المتعلقة بالمس، إلا أن المس نفسه ينتج عن ضغوط تعطل قدرات الفرد على التوافق، وهذا ما يتوافق مع الأبحاث التي تؤكد على أن المصادر الرئيسة للضغوط التي تتعرض لها المرأة هي: الصعوبات الأسرية، والأزمات، والمشاكل الجنسية، والتي تتمثل في الأزمات الانفعالية، ومشاعر الذنب، والإحساس بالنبذ مترافقة مع الحاجة للاتكالية ولكنها غير مستجابة .

تعقيب على الدراسات السابقة:

إن الدراسات التي تناولت موضوع الاضطراب النفسي من جانب الأنثروبولوجية السيكولوجية وعلم النفس المرضي، أي دراسته في ظل خصوصية الثقافة المحلية، والكشف عن مدى تأثيرها في تشكيل المرض النفسي هي قليلة جدا، باستثناء بعض الدراسات ـ في حدود علم الباحثة ـ التي أشرنا إليها، وهذا راجع لاعتبار المرض النفسي ظاهرة مركبة وشديدة التعقيد، وتحتوي على متغيرات نفسية، وثقافية، واجتماعية متعددة مع تحيز الشعور العام ضده، وجهل بعض الأفراد في المجتمع الجزائري لأهمية ودور العلاج النفسي في الوقاية من الأمراض النفسية والعقلية، وخطورة العلاج التقليدي (الشعوذة) من حيث تأثيره على تفاقم المرض النفسي وتعقيده.

توجد من الدراسات المحلية دراسة المختار مقسم (2002) التي أبرزت مدى تأثير الثقافة الشعبية الجزائرية في تشكيل الاضطراب النفسي، ودراسة علي عويطة (1993) التي حاولت الكشف عن سيكوباتولوجية الشخصية المغاربية، وبعض الخصائص الإكلينيكية للاضطراب النفسي في ظل خصوصية الثقافة المغاربية، كما توجد بعض الدراسات العربية كدراسة عبد اللطيف بن خليفة(1982) التي

المنارة للاستشارات

حاولت الكشف عن المعتقدات نحو المرض النفسي خصوصا فيما يتعلق بتأثير الثقافة على هذه المعتقدات.

أما دراسة عزة بيضون (1998) التي اهتمت بدراسة الصحة النفسية للمرأة، ودراسة الخَولَى (1996) حول إصابة النساء بالمس، والتي أسفرت على نتائج مهمة؛ تعتبران الدراستين الوحيدتين ـ في حدود علم الباحثة ـ التي درست "المس" من الناحية النفسية (الدوافع والوظائف النفسية)، ولكنهما أهملت الرجل كشخص يمكنه الإصابة بـ "المس"، كما لا ننسي أهمية الدراسات التي تناولت العقلية الخرافية السائدة في المجتمعات العربية، وتأثيرها على معتقدات وتصورات الأفراد حول المرض النفسي، كدراسة علي أسعد وطفة (2001)، ودراسة عبد اللطيف محمد خليفة(1982)، ولكن لا توجد دراسات كبيرة وعميقة ـ في حدود علم الباحثة ـ تبين مدى تأثير اختلاف وتباين الثقافات في تشكيل أنماط معينة من الاضطرابات النفسية خصوصا في الجزائر، فيمكن القول أننا استفدنا من خلال الاطلاع على هذه الدراسات في بناء فكرة الدراسة، وتحديد مشكلتها، وصياغة تساؤلاتها، وإعداد أدواتها، وتحليل نتائجها.

ثامنا: إجراءات الدراسة الميدانية.

1 ـ منهج الدراسة: تعتمد هذه الدراسة على المنهج العيادي، والذي نحاول من خلاله البحث عن إمكانية وجود بنية نفسية مرضية لثلاث حالات عيادية، وذلك باستعمال تقنيات الملاحظة، والمقابلة، والاختبارات النفسية، وتعتمد أيضا على المنهج الوصفي التحليلي بدراسة (45) حالة من المصابين بـ"المس" و"السحر" و"العين"، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لفرضيات هذا البحث مثل النسب المئوية، والتكرارات، والوسيط.

2 ـ مجتمع وعينة الدراسة.

أ ـ **المجتمع الأصلي للدراسة**: لقد اعتمد في اختيار عينة الدراسة على مواصفات معينة، تمثلت في كون هذه الحالات قد لجأت إلى معالج تقليدي (راقي شرعي، أو عراف، أو مشعوذ ..إلخ) في تشخيص حالتها المرضية، بغض النظر عن سنها أو جنسها أو مستواها التعليمي أو الاجتماعي، فأخذت جميع هذه الحالات من المجتمع الأصلي لها، والذي تمثل في جميع المرضي المترددين على المعالجين التقليديين، والذين شخصوا حالاتهم سواء على أنها حالة "مسّ أو "سحر" أو "عين".

ب ـ حجم عينة الدراسة وأسلوب اختيارها: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (45) فردا ممن يعانون من "المس" و"السحر" و"العين"، منهم 12 حالة من الذكور و33 حالة من الإناث، ويتراوح سنهم ما بين 18 و33 سنة، حيث تكونت العينة من (10) أفراد ممن يعانون من "المس"، و(18) فردا ممن يعانون من "السحر"، و(17) فرادا ممن يعانون من "العين"، وبالتالي فطبيعة هذه العينة هي قصديـة، وقد اختيرت بأسلوب المعاينة الغير احتمالية .

المنارة للاستشارات

3 ـ أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.

أ ـ مقياس الصحة النفسية للشباب.

التعريف بالمقياس: المقياس في أساسه النظري يرتكز على مفهوم "الصحة النفسية عند الشباب" كمفهوم إجرائي، والذي يتمثل في تمتع الفرد ببعض الخصائص الإيجابية التي تساعده على حسن التوافق مع نفسه وبيئته (الاجتماعية والمادية)، وكذلك تحرره من تلك الصفات السلبية أو الأعراض المرضية التي تعوق هذا التوافق، وقد قاما الباحثان أمين القريطي وعبد العزيز الشخص(1992) بمراجعة الآراء المختلفة حول مفهوم الصحة النفسية، ومن ثم الخروج بالتعريف الإجرائي الذي يحدد الأبعاد الأساسية للمقياس، ومراجعة ما توافر لدى الباحثين من مقاييس قدمت لقياس الصحة النفسية في المجتمع العربي، مثل مقياس الصحة النفسية السليمة لنبيل إسماعيل(1980)، ومقياس الصحة النفسية للشباب والراشدين لسيد عبد الحميد وفاروق عبد السلام(1981)، بالإضافة إلى ما توافر لديهما من مقاييس الشخصية والتوافق، ثم صياغة مجموعة البنود، والتي تمثل مؤشرات أو مظاهر تعبر عن الأبعاد المحددة للصحة النفسية كما عرضها الباحثان.

تم تطبيق المقياس بهذه الصورة على عينة قوامها 100 طالب ببعض الكليات العلمية والأدبية بجامعة الملك سعود بالرياض، كما تم إخضاع درجاتهم للتحليلات الإحصائية باستخدام أسلوب التحليل العاملي، لاستخراج معاملات الارتباط بين بنود المقياس، وكذلك درجة تشبع الأبعاد المختلفة بهذه البنود.

وصف المقياس: يتكون مقياس الصحة النفسية للشباب من 105 بندا، تغطي مظاهر وأبعاد الصحة النفسية، وتتم الإجابة على كل بند بإجابة ثنائية(نعم أولا)، وعلى المفحوص أن يختار إجابة واحدة بينهما، وبنود الأبعاد الفرعية (ب، د، و) قد صيغت بصورة موجبة، ومن ثم تعطي الإجابة عليها بدرجة واحدة للإجابة بـ "نعم"، وصفر للإجابة بـ "لا"، كما صيغت بنود الأبعاد الفرعية (أ، ج، هـ، ز) بصورة سالبة فتعطي درجة صفر للإجابة بـ "نعم"، ودرجة واحدة للإجابة بـ "لا"، وهكذا تتراوح درجات كل بعد من أبعاد المقياس السبعة بين صفر(0) و(15) درجة، بينما تتراوح الدرجة الكلية بين(0) و(105) درجة، وتعبر الدرجة المرتفعة على تمتع الفرد بمستوى مرتفع من حيث الصحة النفسية والعكس صحيح.

الأبعاد والمظاهر التي يقيسها المقياس:

الشعور بالكفاءة والثقة في النفس: ويعني إحساس الفرد بقيمته، وأن لديه من الإمكانيات ما تجعله قادرا على العطاء ومواجهة الصعاب والتحديات، والتغلب عليها دون الاعتماد على الآخرين بالإضافة إلى مقدرته على حسم المسائل، واتخاذ القرارات في حينها، وعدم الحساسية للنقد، وبنوده هي:[8، 1، 15، 22، 29، 35، 43، 50، 57، 64، 71، 78، 85، 92، 99] .

المنارة للاستشارات

القدرة على التفاعل الاجتماعي: ويقصد به مقدرة الفرد على عقد الصداقات، وتبادل الزيارات، وعلاقات إنسانية مشبعة قوامها الثقة والاحترام والود والتآلف مع الآخرين، ومقدرته على الإسهام بدور ايجابي في المناسبات والأنشطة والحياة الاجتماعية عموما، وبنوده هي:[2، 9، 16، 23، 36، 44، 51، 58، 65، 72، 79، 86، 93، 100].

النضج الانفعالي والمقدرة على ضبط النفس: ويعني المقدرة على مواجهة الصراعات النفسية، والسيطرة على الانفعالات، والتعبير عنها بصورة مناسبة ومقبولة اجتماعيا، كما يعني ثبات الاستجابات الانفعالية للفرد، واستقرارها إزاء المواقف المشابهة، وعدم الاستسلام للقلق والتوتر وأحلام اليقظة، وبنوده هي:[3، 10، 17، 24، 31، 37، 45، 52، 59، 66، 73، 80، 87، 94، 101].

القدرة على توظيف الطاقات والإمكانيات في أعمال مشبعة: ويعني سعي الفرد إلى تحقيق ما لديه من طاقات، والاستفادة مما لديه من إمكانيات في أعمال مثمرة، والتي لا تتعارض مع مصالح الآخرين وتشعره بالرضا والإشباع، بما يستلزم ذلك من إقبال على الحياة بحيوية ونشاط، والاعتماد على النفس، والتخطيط والمثابرة وإتقان العمل، وشغل وقت الفراغ بصورة مفيدة، وبنوده هي:[4، 11، 18، 25، 32، 38، 46، 53، 60، 67، 74، 81، 88، 95، 102] .

التحرر من الأعراض العصابية: ويعني خلو المرء من الأنماط السلوكية الشاذة المصاحبة للاضطرابات والأمراض النفسية والعقلية، وانتفاء كل ما يعوق مشاركته في الحياة الاجتماعية، ويحد من تفاعله مع الآخرين والحياة معهم بشكل عادي، وبنوده هي:[5، 12، 19، 26، 33، 39، 47، 54، 61، 68، 75، 82، 89، 96، 103] .

البعد الإنساني والقيمي: ويقصد به تبني المرء لإطار قيمي يهتدي به، ويوجه سلوكه، ويراعي فيه مشاعر الآخرين، ويحترم مصالحهم وحقوقهم، ويلتزم من خلاله بالقيم الأخلاقية الواجبة في العلاقات المتبادلة، كالوفاء، والصدق، والأمانة، والمساندة، وبنوده هي:[6، 13، 20، 27، 34، 40، 48، 55، 62، 69، 76، 83، 90، 97، 104].

تقبل الذات وأوجه القصور العضوية: يعني تقبل الفرد لذاته كما هي على حقيقتها، ورضاؤه عنها بما تشتمل عليه، وعدم النفور أو الخجل مما تنطوي عليه من معوقات جسمية، واستغلال ما يتمتع به من إمكانيات، والعمل على تنميتها إلى أقصى مستوى يمكنها الوصول إليه، وبنوده هي:[7، 14، 21، 28، 35، 41، 49 ، 56، 63، 70، 77، 84، 91، 98، 105] .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 400 طالب وطالبة (259 ذكر و150 أنثى) بجامعة الملك سعود من القسمين العلمي والأدبي، ممن تتراوح

المنارة للاستشارات

أعمارهم ما بين 18 و27 عاما، وبمتوسط قدره 21.5 سنة، وانحرافا معياريا قدره 2.45، وقد تم التحقق من صدق المقياس عن طريق إخضاع درجات أفراد عينة التقنين للتحليلات الإحصائية، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي، وذلك لاستخراج معاملات ارتباط البنود الممثلة للأبعاد المختلفة بالدرجة الكلية لهذه الأبعاد، ومن تم استخراج معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى.

وقد أكدت النتائج أن معاملات ارتباط بنود الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية لكل بعد منها هي دالة عند مستوى 0.01، كما أن معاملات الارتباط البينية بين درجات الأبعاد السبعة المكونة للمقياس هي دالة عند مستوى 0.01، وكذلك معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى 0.01، مما يؤكد أنها تشترك جميعا في قياس الصحة النفسية في ضوء الإطار النظري الذي يستند عليه المقياس وهذا دليل على صدقه.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس في البيئة السعودية بطريقة إعادة الاختبار، حيث طبق على عينة قوامها (100) طالب وطالبة، مرتين بينهما فارق زمني يقدر بـ (3 أسابيع)، ومن تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في المرتين بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك درجته الكلية، وقد تبين أن الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ب ـ قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية.

التعريف: قام بتعريب وإعداد قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية الدكتور محمود السيد أبو النيل(1995) بجامعة عين شمس، والتي تضم 223 سؤالا بـ 18 مقياسا، والمقياس أُعد أصلا كوسيلة للحصول على بيانات تتعلق بالنواحي السيكوسوماتية والعصابية، وقد استعملنا في هذا البحث فقط الجزء الخاص بالنواحي العصابية (الاضطرابات الانفعالية والمزاجية)، والذي يضم على 51 سؤالاً موزعة على ستة مقاييس فرعية وهي: عدم الكفاية M =12، الاكتئاب N = 6، القلق O= 9، الحساسية P=6، الغضب Q= 9، التوتر R=9، ويحدد وجود الاضطراب الانفعالي والمزاجي عندما ترتفع درجته عن المتوسط، ويكون أقل وجودا عندما تنخفض درجته عن هذا المتوسط.

صدق وثبات المقياس في البيئة المصرية: وجد أبو النيل أن معامل الثبات للمقياس يساوي 0.92 بطريقة التجزئة النصفية، حيث درس صدقه بطريقة المجموعات المتناقضة، فوجد أن معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة معنوية 0.01 عند فئة الأسوياء، ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة معنوية 0.01 عند فئة المرضى، مما يؤكد صدق المقياس.

المنارة للاستشارات

صدق المقياس في البيئة الأمريكية: يشير أبو النيل إلى أنه تم اختبار دقة القائمة في التشخيص والتقييم على(191) من المرضى الذين دخلوا القسم الطبي العام بمستشفى نيويورك، وعندما تم فحصهم بواسطة الأطباء دون أن تتوافر لديهم أية معلومات أخرى غير نتائج قائمة كورنل، وجد أن التشخيص بواسطتها يتسم بالدقة بالنسبة لكل الحالات، إذ يتطابق التشخيص من خلالها في 94 % من الحالات مع البيانات والفحوص الموجودة بالمستشفى، فوجد أن معامل الارتباط بين التقييم الإكلينيكي ونتائج القائمة تصل قيمته إلى 0.83.

ج ـ اختبار تفهم الموضوع للراشد(TAT).

التعريف: يعتبر اختبار تفهم الموضوع للراشد (TAT) من أهم الطرق الاسقاطية بعد اختبار الرورشاخ، فهو اختبار مناسب للكشف عن البنية النفسية للفرد، والكشف عن الصراعات النفسية الداخلية والعلائقية، وتحديد مصدرها وأصلها، كما يكشف عن الميكانزمات الدفاعية التي يستعملها المفحوص لإرصان هذا الصراع، ويتكون الاختبار من (31) لوحة فيها صور ورسومات مبهمة، أغلبها مشكلة من شخص (12 لوحة)، أو أشخاص (15 لوحة)، في حين تصور لوحات أخرى نادرة (3 لوحات) مشاهد طبيعية مختلفة، بالإضافة إلى لوحة بيضاء (اللوحة رقم 16)، وتحمل لوحات الاختبار أرقاما على ظهرها من 1 إلى 20، لأنها غير موجهة في مجملها إلى كل الفئات من حيث السن والجنس، فمنها ما هو مشترك لدى كل الفئات، وهي عادة تحمل رقما فقط وعددها (11 لوحة)، أما الباقية فهي متغيرة حسب السن والجنس، ويكون فيها الرقم التسلسلي مصحوبا بالحرف الأول من الكلمة الأصلية بالإنجليزية B= boy (ولد)، G = Girl (بنت)، M= male (رجل)، F= femelle (امرأة).

التطبيق: يطبق الاختبار في حصة واحدة، وبمعدل(13) لوحة لكل صنف من الأشخاص، أولا نعرف المفحوص بالاختبار، ونحضر مادته حيث تكون اللوحات مرتبة ومقلوبة وفي الجهة اليسرى للمكتب، مع الإشارة إلى أن اللوحة(16) تقدم في الأخير، أما تعليمة الاختبار ملخصة على الشكل التالي: "تخيل (ي) قصة انطلاقا من اللوحة"، وهي تضع المفحوص في وضعية متناقضة بين حرية الذهاب بالخيال إلى أبعد حد من جهة، مع ضرورة التقيد بالصورة الواقعية المفروضة عليه.

التصحيح: يعتمد تصحيح وتنقيط الاختبار على منهجية تقوم على إتباع المراحل التالية:

-تفكيك القصص عن طريق التنقيط في كل لوحة، وذلك بالاعتماد على شبكة التحليل والفرز لشنتوب (1990) بما يسمى بديناميكية السياقات(عبد الرحمان سي موسي ومحمود بن خليفة، 2008: 189).

-استنتاج إشكالية كل لوحة انطلاقا من هذه الديناميكيات.

-تجميع السياقات في شبكة الفرز على شكل خلاصة موضوعة في جدول.

المنارة للاستشارات

-تحليل السياقات العامة للاختبار ثم تحديد الإشكالية العامة.
-استنتاج الفرضية التشخيصية للتنظيم النفسي أو البنية النفسية المرضية.
4 ـ الأساليب الإحصائية. من أجل التحقق من فروض الدراسة تم الاعتماد على عدد من الأساليب الإحصائية منها: التكرارات، والنسب المئوية، والوسيط الحسابي.

تاسعا: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

1 ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

نص الفرضية: تتميز الحالات التي تُشخص من المنظور الثقافي الشعبي على أنها حالات "مس" أو "سحر" أو "عين" ببنية نفسية مرضية تجعلها أكثر استعدادا للمرض.

وللتحقق من ذلك قمنا بدراسة عيادية لثلاث حالات، الأولى تعاني من "المس"، والثانية من "السحر"، والثالثة تعاني من "العين"، حيث قام بتشخيص حالتها عدة معالجين تقليديين، وقد تمت دراسة الحالة من خلال التعريف بها، وعرض مشكلتها(التاريخ المرضي الحالي والسابق، ومستوى الدافعية للعلاج)، وتاريخ الحالة (المجال العائلي، والشخصي، والجنسي، والتعليمي، والمهني، والطبي)، ومصادر جمع المعلومات (المقابلات مع الحالة والأهل، وعرض نتائج الاختبارات)، وتحليل اللوحة الإكلينيكية، والتشخيص النهائي للحالة، وذلك من خلال الاستعانة بمعايير(DSM – IV).

وقد اتضح من خلال دراسة الحالة الأولى (المصاب بالمس) أنها تتميز بمجموعة من الصفات والخصائص نلخصها فيما يلي:

قامت الحالة (ذكر) بأربع محاولات انتحار فاشلة، والتي هدفت في معظمها إلى محاولة لفت الانتباه للمحيط العائلي المتمثل في الوالدين والمحيط الخارجي (الإشارة إلى أزمة السكن)، ففي كل مرة من محاولته للانتحار يتصل بالوالدين، ويشير لهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بما ينوي فعله، وذلك بطريقة تهويلية ومأساوية ودرامية.

ظهور التمثيل والمسرحية والاندفاعية، ويظهر ذلك في النوبات الانفعالية والغضب والصراخ والتهديد والشتم، وذلك عندما لا تلبى رغباته خصوصا من طرف الوالدين، تهديدهم بالهروب، والتخلي عن المنزل أو" الحرقة " كأسلوب للمساومة والابتزاز.

عرف العديد من العلاقات العاطفية الفاشلة، ويحاول لفت انتباه الفتيات بكل الطرق، برومنسيته ورهافة حسه وحساسيته الشديدة وعاطفته الزائدة؛ فيحاول الدخول في علاقات عاطفية وجنسية كثيرة، وذلك على شكل إغواء جنسي، ولكنها سطحية وساذجة وغير ناضجة، وسرعان ما تتغير وتتبدل.

يتميز بعدم النضج العاطفي، ذكاءه دون المتوسط، وهذا ما يبرر سذاجته، كما يظهر ذلك في ارتباطه الشديد بالأم (الاعتمادية)، وسطحية علاقاته الخارجية.

المنارة للاستشارات

عُرف بعدم التكيف المدرسي في مراحل تعليمه الابتدائي والمتوسط، والذي انتهى بفشله مرتين في الدراسة، مع مشاكل علائقية مع أستاذة اللغة الفرنسية، وسلوكيات الهروب من المدرسة (Les fugues) ، والتي تدل على ظهور رغبات النكوص والتثبيت في البقاء في عالم الصغار.

القابلية الشديدة للإيحاء، والتي ظهرت في تحسن الأعراض بعد زيارة المعالج التقليدي، إضافة إلى تميزه بالانقياد وسرعة التأثر بالآخرين.

يحاول لفت أنظار المجتمع، وذلك من خلال محاولته لتأسيس جمعية محلية، والتي يحاول من خلالها البحث عن الحماية المفقودة عن طريق السلطة، وتعويض نقائصه وعيوبه.

هناك ضغوط انفعالية قبل المرض، مشكلة ضيق السكن، الخلافات الزوجية والعائلية.

التعبير الجسدي بالإغماء ومحاولات الانتحار الفاشلة.

الإفراط في التعبير الذاتي مع سطحيته وافتقاده للتفاصيل.

وجاءت نتائج اختبار تفهم الموضوع للراشد كما يلي:

الجدول رقم (1): يوضح خلاصة السياقات العامة لاختبار (TAT) للحالة المصابة بـ "المس".

سياقات (A)	سياقات (B)	سياقات (C)	سياقات (E)
		CP1=35	
	B1.1=6	CP2=6	E3=2
	B1.2=6	CP3=2	E6=2
	B1.3=4	CP4=2	E8=4
		CP5=3	E9=6
		CP6=13	E10=2
A1=0		CP=61	E12=2
		CN2=15	E14=4
	B1=16	CN4=3	E15=1
		CN5=3	E16=1
		CN10=2	
		CN=23	
		CM1=2	
		CM2=2	E=24
		CM=4	
A2.1=3	B2.1=3	CC1=2	
A2.3=8	B2.2=2	CC2=2	
A2.5=1	B2.3=6	CC3=3	
A2.8=2	B2.4=5	CC=7	

المنارة للاستشارات

A2.13=2 A2.17=9 A2=25	B2.5=3 B2.9=5 B2.10=3 B2.12=1 B2.13=1 B2=29	CF1=12 CF2=4 CF3= 26 CF=42	

واستناد إلى معطيات دراسة الحالة، وخلاصة السياقات العامة لاختبار (TAT)، فالبنية النفسية للحالة تأخذ وجهة هستيرية (CP=61, CF=42, A2=25 B2=29, B1=16,)، وهي تمثل دفاعا ضد التصورات البدائية، والاندماج في الصراع الأوديبي، ورغبته في تجاوزه، والذي أبرزه بصورة مباشرة مستند على الدفاعات الهستيرية خاصة، والدفاعات الرهابية الهجاسية لاحتواء الصراع والتحكم فيه، ولكن عند المقارنة بين شبكة التوظيف العصابي (الهستيريا)، وشبكة الهستيريا الخطيرة (عبد الرحمان سي موسى ومحمود بن خليفة، 2008، ص193- 210)، يظهر لنا أن الحالة يمتلك **توظيف هستيري لا نموذجي خطير**، وذلك اعتبارا لعدة نقاط مهمة:

-ورود السياقات الأولية بشكل ملفت للانتباه (E=24)، والذي يدل على نقص التحكم النزوي الليبيدي (E8=4)، وبروز خشية التخلي من قبل الموضوع (E9=6).

-ظهور التذبذب الواضح ما بين التعبير الوافر المنسجم نسبيا والتحرر الهوامي، وما بين التقصير، والتوقف، والتجنب تجاه اللوحات التي تثير الإشكاليات القديمة .

-حضور سياقات (CF) و(CN) يدل على تجميد الدفاعات الهستيرية، وذلك قد يكون ناتجا عن إعداد طبعي ضد مرونة التقمصات.

كما يتضح من خلال دراسة الحالة الثانية (أنثى مصابة بالسحر) أنها تتميز بمجموعة من الصفات والخصائص نلخصها فيما يلي:

-وجود الهلاوس والخداعات البصرية (خيالات في الحائط، وظل امرأة، وعناكب) .

-مواضيع تتعلق بالتوهم الجسدي والتحول، مثل تغيرات في شكل ولون البشرة، ديدان وحشرات تأكل جسدها، على شكل حكة جلدية قوية إلى درجة احمرار قوي للجلد بشكل غير طبيعي، اسوداد الوجه، برودة شديدة في الجسد).

-الرغبة القوية في الصراخ، والتكسير، والتحطيم، وسيطرة مشاعر الخوف ليلا بتصور أشياء تأتي خلفها.

-عدم التناسق اللغوي مع غموض الكلام، والاحساس بحرقان قوي على مستوى رأسها.

المنارة للاستشارات

-مواضيع تتعلق بالتملك والتأثير من قبل قوى خفية (Les thèmes de possession , d'influence diabolique)، وذلك من خلال اعتقادها الكبير بالإصابة بالسحر، ويظهر ذلك في قولها للأم : "ديني للوالي (ضريح) الفلاني" .
-التفكير السحري والاعتقاد بالخرافات(croyances bizarres ou pensée magique).
-خبرات إدراكية غير عادية بما فيها خداعات جسدية (illusions corporelles).
-قلق اجتماعي لا يتناقص بالألفة مع خوف زوراني(craintes persécutoires).
-انخفاض القدرة وانزعاج حاد من إقامة العلاقات الحميمية (الخوف من الجنس).
وجاءت نتائج اختبار تفهم الموضوع للحالة بتحليل السياقات العامة كما يلي:
الجدول رقم (2): يوضح خلاصة السياقات العامة لاختبار (TAT) للحالة المصابة بـ "السحر".

سياقات (A)	سياقات (B)	سياقات (C)	سياقات (E)
		CP1=29	E1=2
A1.1 =6	B1.1=2	CP2=3	E2=1
A1.2=2	B1.2=2	CP3=7	E3=1
A1.3=1		CP5=3	E6=2
	B1.3=2	CP6=10	E4=1
A1=9		CP=52	E8=2
		CN1=8	E9=4
	B1=6	CN2=27	E11=2
		CN5=7	E10=4
A2.1=4	B2.1=5	CN9=4	E14=9
A2.2=2	B2.3=4	CN10=7	E15=2
A2.3=18	B2.4=6	CN=53	E20=1
A2.8=11	B2.6=1	CM1=16	
A2.10=1	B2.8=4	CM2=4	E=31
A2.11=2	B2.9=5	CM=20	
A2.13=3	B2.10=1	CF1=16	
A2.17=36	B2.11.4	CF3=43	
A2=77	B2=30	CF=59	
		CC=2	

واستنادا على أهم النقاط البارزة في تحليل المقابلات العيادية، ونتائج اختبار (TAT)، فالبنية النفسية للحالة تتعلق **ببنية من النمط الفصامي**(A2=77 , une structure schizotypique (CP=52 , CM=20 , E=31 , N=53 ، لأن هذا النوع من البنية يصاحبه عادة القلق والاكتئاب، وهذا ما يؤكده اختبار كورنل للنواحي العصابية، حيث يقدر الاكتئاب بـ (6/5) والقلق بـ (9/6)، إضافة

المنارة للاستشارات

إلى الحضور المعتبر للسياقات الضد اكتئابية المتعلقة بقلق الانفصال، والحاجة للاستناد على الموضوع (CM1=16)، مع وجود ملامح للشخصية الحدية(CM=20,CN=53)، وظهور الأعراض الذهانية.

أما الحالة الثالثة، وهي أنثى مصابة بـ "العين"، فإشكاليتها العامة حسب اختبار تفهم الموضوع للراشد تدور في الأساس حول الصراع الأوديبي وقلق الإخصاء، صراع نفسي داخلي يتمثل في قلق الانفصال، وصراع نفسي علائقي تمثل في العلاقة بالأم والأب، إذ يوجد تناقض وجداني مكبوت تجاه الأم، وعدوانية مباشرة تجاه صورة الأب، وجاءت نتائج تحليل السياقات العامة للاختبار كما يلي:

الجدول رقم (3): يوضح خلاصة السياقات العامة لاختبار(TAT) للحالة المصابة بـ "العين".

سياقات (A)	سياقات (B)	سياقات (C)	سياقات (E)
		CP1=13	
A1.3=1	B1.2=1	CP2=10	E1=2
	B1.3=2	CP3=3	E4=1
	B1.4=1	CP4=1	E6=2
		CP5=6	E9=5
	B1=5	CP6=1	E11=1
A1=1		CP=34	E12=1
		CN1=19	E14=3
		CN2=2	E15=1
		CN3=1	E17=1
		CN4=1	E20=1
		CN5=6	
		CN7=1	
		CN8=1	E=18
		CN9=1	
		CN=32	
		CM1=4	
		CM=4	
A2.1=3	B2.1=10	CC2=1	
A2.2=2	B2.3=10	CC=1	

المنارة للاستشارات

A2.3=7 A2.6=6 7A2.7= A2.8=12 A2.9=1 A2.11=6 A2.13=6 A2.14=1 A2.17=22 A2=69	B2.4=8 B2.5=1 B2.8=1 B2.9=6 B2.11=4 B2.12=2 B2=42	CF1=18 CF2=4 CF3=19 CF=41	

واستنادا على معطيات المقابلات، وخلاصة السياقات، والإشكالية العامة للاختبار، تبين أن الحالة تتميز **ببنية نفسية وسواسية ـ قهرية نموذجية** (A2=69)، لأن سياقات الرقابة والتشدد ترافقت مع سياقات المرونة والواقعية (CF=41، B2=42)، فجعلت توظيفها النفسي مرنا، ونموذجيا، وغير صلب.

إن الدراسة العيادية أثبتت أن الحالة الأولى المصابة بـ "المس" تتميز ببنية هستيرية لا نموذجية خطيرة، والحالة الثانية المصابة بـ "السحر" فتتميز ببنية من النمط الفصامي، أما الحالة الثالثة المصابة بـ "العين" فتتميز ببنية نفسية وسواسية ـ قهرية نموذجية، ونفسر هذه النتيجة بما أكده "Boddy" حيث يرى أن الرغبة العامة للجن في مس الإنسان، تكاملها قابلية هذا الأخير لذلك، وتحددها أحواله وسماته الشخصية، أو ضغوط واقعية، أو تعرضه في تاريخه الشخصي لحوادث هلعة وقوية؛ فالإنسان المكتئب أو القلق أو المريض هو هدف سهل للإصابة بالمس(عزة شرارة بيضون، 1998: 145)، كما يؤكد هذه النتيجة "Racy.J" كون الشخص الذي يعيش وضعية ضاغطة على المستوى العاطفي والعلائقي (خلاف، أو فقدان حبيب، أو موت عزيز) هو معرض أيضا للمس(عزة شرارة بيضون، 1998: 145)، وهذه النتائج تتفق مع ما خلصت إليه دراسة الحالة الأولى، والتي تؤكد تعرض الحالة الأولى خلال مسار حياته لمجموعة من الضغوط على المستوى النفسي، والعاطفي، والعلائقي منذ الصغر(ضغوطات وقلق أثناء الحمل والنفاس، وخلافات بين الأبوين، ومشاكل السكن والاستقرار).

كما يرى ميخائيل أسعد أن الشخصية التي لديها استعداد فصامي، تكون أكثر قابلية للسحر من الشخصية التي ليس لديها هذا الاستعداد (عبد الرحمان العيسوي، 1983: 23)، وهذا تطابق تماما مع دراسة الحالة الثانية المصابة بـ" السحر"، والحسد هو نوع من أنواع السحر الذي يؤثر الحاسد بواسطته على المحسود، وأول الخصائص التي تتوفر عادة في الشخص المسحور أو المحسود قابليته الشديدة للإيحاء، كما يفترض أن عين الحسود تؤثر بشكل أقوى في الشخصية الانطوائية، أكثر من تأثيرها في الشخصية الانبساطية، لأن الانبساطي يكون معتمدا على الواقع

الخارجي في اندفاع نشاطه الحيوي، مما يحول دون وصول التأثير النفسي من شخص آخر إليه، ومعنى هذا أن الحسد والسحر لا يصيبان الناس جميعا بنفس المدى، بل يعتمد التأثير في الحالتين على مدى استعداد المؤثر بالمتأثر، وكلما كان النشاط داخليا بالنفس الإنسانية كان الاستعداد بالتأثير أقوى والعكس صحيح (عبد الرحمان العيسوي، 1983: 23)، وهذا تطابق أيضا مع الحالة الثانية والثالثة.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما يؤكده (الحلبي علي بن حسن الأثري، 1996: 47) في أن انتشار العلاج بالقرآن الكريم، ورؤية الناس لبعض حالات "المس"، وانتشار القصص عنها؛ أصبح يساعد على انتشار الوهم في نفوس الناس وسط مشاكل الحياة الكثيرة، فقد كان لخوف الناس من الجن والشياطين دور كبير في حصول هذا الوهم، وبدأ الكثير من الناس يربط بين إصابته بمرض معين، أو مشكلة أو خلاف زوجي عادي، بأن عين أصابته أو أصابه "مس" أو "سحر"، ثم تعطي أعراضا يحس بها، وقد يتوهم بعض الناس بأنه مصاب بالسحر، فيشوش فكره، وتضطرب حياته، وتختل وظائف غدده، ثم يوحي لنفسه بأنه مسحور، فتظهر عليه علامات "المس" أو "السحر"، وربما تحدث له تشنجات أو إغماء بما يسمى بالإيحاء الذاتي.

ويشير (الحلبي علي بن حسن الأثري، 1996: 49) أن المترددين على المعالجين بالقرآن الكريم نسبة كبيرة منهم مرضى بالوهم، أي هم أشخاص موهومين أو ممثلين، والقلة القليلة من به مس من الجن، حتى وإن كان به بعض الأعراض، لأن استمرار القلق بسبب توهمات الإصابة بـ "المس" يسبب فعلا أمراض عضوية حقيقية، وتصبح الآلام صادرة عن إصابة في الجسد، وليس مجرد توترات وتقلصات، وأن دخول الجن بدن الإنسي هو قليل ونادر الحدوث، وليس كما يتصور العامة من الناس، والذين يتزاحمون على طوابير المشعوذين والمشايخ، دون التمييز بين ما هو مرض عضوي أو نفسي محض.

وجاءت هذه النتائج متوافقة مع الدراسة العيادية للحالات الثلاثة، حيث يتميزون بما يلي:

-القابلية الشديدة للإيحاء (تغير الأعراض بمجرد الذهاب إلى المعالج التقليدي).

-تعرضوا لضغوطات أسرية ومجتمعية قبل الإصابة بالمرض (خلافات بين الأبوين، وانفصال عن الوالدين في الصغر، وقسوة الأب، والصرامة في التربية، ومشاكل اقتصادية أو معيشية أو تكيفية).

-يتميزون بتفكير خرافي بكل مميزات وخصائص العقلية الخرافية.

-يدعم محيطهم العائلي والخارجي هذه الخرافات ويؤكدها، وهذا ما يجعلهم أكثر استعداد، وإيحاء، وتأثرا بها، كما يسيطر عليهم التوهم والتخيل بكل أنواعه سواء على مستوى الأفكار أو المشاعر أو السلوك أو الجسد، فينتج عن هذا قلق أو اكتئاب أو أمراض عضوية، والتي وصلت في الحالات القصوى إلى درجة الهلوسة والهذيان (حالة السحر)، أو الانتحار(حالة المس).

المنارة للاستشارات

2 ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

نص الفرضية: تنتشر الاضطرابات الانفعالية والمزاجية بنسبة كبيرة بين الحالات المصابة بـ"المس" و"السحر" و"العين".

وللتأكد من صحة هذا الفرض، قمنا بحساب التكرارات، والنسب المئوية للاضطرابات الانفعالية والمزاجية الستة، انطلاقا من حساب الوسيط لكل اضطراب معين، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (4) : يوضح المقارنة بين النسب المئوية لمدى شيوع الاضطرابات الانفعالية والمزاجية بين المجموعات الثلاثة.

الاضطرابات الانفعالية والمزاجية	حالات المس			حالات السحر			حالات العين		
	ك	ن	%	ك	ن	%	ك	ن	%
عدم الكفاية	9	10	90	17	18	94,44	15	17	88,23
الاكتئاب	7	10	70	13	18	72,22	10	17	59
القلق	10	10	100	15	18	83,33	9	17	53
الحساسية	10	10	100	16	18	88,33	12	17	71
الغضب	10	10	100	14	18	78	11	17	65
التوتر	10	10	100	17	18	94,44	14	17	82,35

يظهر من خلال الجدول رقم(4) أن النسب المئوية لمدى شيوع الاضطرابات الانفعالية والمزاجية لدى الحالات المصابة بـ "المس" هي أكبر بقليل من حالات المصابة بـ "السحر"، وأكبر منها بقليل من الحالات المصابة بـ "العين"، ويظهر ذلك جليا في الأبعاد الأربعة الأخيرة (القلق، والحساسية، والغضب، والتوتر)، حيث وجدت عند الحالات المصابة بالمس بنسبة 100 % في كل الأبعاد المذكورة، وتراوحت عند حالات المصابة بـ"السحر" ما بين (78 و94,44 %) تقريبا، في حين تراوحت عند الحالات المصابة بـ"العين" ما بين (53 و35, 82 %) تقريبا، وبصفة عامة يوجد شيوع كبير للاضطرابات الانفعالية والمزاجية لدى كل الحالات المدروسة سواء كانت حالات مصابة بـ"المس" أو "السحر" أو "العين".

ونفسر هذه النتيجة أن الحالات المصابة بـ "المس" أو "السحر" أو "العين" تعاني من وجود اضطرابات نفسية، وبالتحديد عصابية (انفعالية ومزاجية) معتبرة، وهذا ما يؤكده الشيوع الكبير والمهم لها في المجموعات الثلاثة، مع بعض التفاوت البسيط فيما بينها؛ فالشيوع الكبير للاضطرابات العصابية يؤكد على أن هذه الحالات ما هي في حقيقة الأمر إلا اضطرابات نفسية عصابية طغت عليها صبغة الثقافة الشعبية فسميت سواء بـ "المس" أو "السحر" أو "العين"، ولقد أخذت هذه الحالات تسميات ومظاهر وأعراض مختلفة ومتباينة، ولكنها تعكس حقيقة واحدة وأساسية، ألا وهي وجود المرض النفسي، ولكن في بعض الحالات، يكون الفرق دقيقا جدا بين الحالات النفسية وحالات الحقيقية للإصابة بالمس أو السحر، مما

المنارة للاستشارات

يجعل الراقي الشرعي والأخصائي النفسي يخطئان أحيانا، لأن أعراض الحالات المصابة بالمس تشبه كثيرا أعراض حالات الهستيريا.

والسبب في أخذ الاعتبار بالمرض كسبب للتغير في السلوك واضطرابه قبل الأخذ بـ"المس"، يرجع إلى كون الأمراض النفسية شائعة جدا، بالمقارنة مع الحالات الحقيقية لـ "المس" و"السحر" أو "العين"، خاصة في عصر كثرت فيه الضغوط والتناقضات بكافة أنواعها، فما أكثر ما نتعرض له من مواقف يومية وانفعالات متغيرة ومستمرة، فهذه الحالات هي ناتجة عن البنية الهشة، والضعيفة، والمضطربة لشخصية من اعتبروا أنهم "ممسوسين" أو "مسحورين" أو "معيونين"، وليس نتيجة للتصنيف المرضي الثقافي لهذه الحالات، فهي ترتبط بالشخصية من حيث بنيتها، ومكوناتها، وخصائصها، وسماتها، وليس من حيث البعد الثقافي الذي تحمله، فليست كل الاضطرابات النفسية هي ناتجة عن وجود حالة من "المس" أو "السحر" أو "العين"، رغم وجود بعض الحالات الحقيقية النادرة الحدوث وليست الوهمية، وإنما هي ناتجة عن بنية ومكونات الشخصية، متأثرة بمظاهر وخصائص الثقافة الشعبية من معتقدات، وطقوس، وخرافات، وهي التي أعطتها هذه الصبغة، فأصبح ترد وتنسب الكثير من الاضطرابات النفسية إلى وجود حالة من المس" أو "السحر" أو "العين".

وبالتالي يمكن القول أن أغلب هذه الحالات ما هي في حقيقة الأمر إلا اضطرابات نفسية، وأصحابها هم مرضى بالوهم، تأثروا بالخرافات والمعتقدات السائدة في المجتمع، وذلك بسبب ضعف وهشاشة شخصياتهم، وتمتعهم ببنية نفسية مرضية، وسوء صحتهم النفسية، والقلة القليلة من لديهم حالات حقيقية من "المس" أو "السحر" أو "العين"، وهذا ما أثبتته نتائج الفرضية الأولى، كون الحالات الثلاثة المدروسة عياديا كلها تملك بنية نفسية مرضية، تجعلهم أكثر استعدادا للإصابة بهذه الحالات.

عاشرا: مقترحات وتوصيات الدراسة.

- دراسات مستقبلية حول البنية النفسية لشخصية الساحر(ة)، ودراسات حول أسباب عزوف الناس عن العلاج النفسي بالمقارنة مع العلاج التقليدي في المجتمع الجزائري، أو دراسة الموضوع من حيث تأثير متغير الجنس والمستوى التعليمي ومنطقة السكن(ريف/حضر) والحالة الاجتماعية وغيرها من المتغيرات.
- ضرورة التنسيق والتعاون بين المعالج التقليدي (الراقي الشرعي) والمختص النفسي فيما يخص تشخيص وعلاج وتوجيه الحالات.
- ضبط وتأطير العلاج بالرقية الشرعية عن طريق منظومة أكاديمية وتكوينية ومهنية فعالة يمكنها حماية المريض والمعالج معا.

المنارة للاستشارات

- تكثيف الحملات التحسيسية والتوعوية حول أهمية التوجه للعلاج النفسي كخطوة أولى في حالة ظهور أعراض نفسية معينة، والابتعاد قدر الامكان عن العلاجات التقليدية خصوصا التي تعتمد على الشعوذة.
- ضرورة وأهمية التأصيل الاسلامي لعلم النفس، وعلاج الاضطرابات النفسية في ظل خصوصية الثقافة الشعبية السائدة في المجتمع.

خاتمـــة.

تتميز الحالات التي تُشخص من المنظور الثقافي الشعبي على أنها "مس" أو "سحر" أو "عين" ببنية نفسية مرضية تجعلهم أكثر استعدادا للمرض، كما تتميز بنمط من الشخصية يكون هش، وضعيف، وخرافي، وقابل للإيحاء (عصابية أو ذهانية)، والذي يضرب بجذوره منذ الطفولة المبكرة، بل وأكثر من هذا منذ مرحلة الحمل والنفاس، والتي تكون مليئة بالصراعات والخلافات الزوجية والأسرية.

إن قلق الانفصال(L'angoisse de séparation) له دور كبير في الإصابة بهذه الاضطرابات، فكل الحالات العيادية عاشته بسبب هجران الأم للبيت الزوجي سواء لمدة متوسطة أو طويلة، وذلك نتيجة للمشاحنات الزوجية والأسرية، كما ظهرت الحاجة الكبيرة للسند والدعم المفقود بسبب هذا الفقدان، والتناقض الوجداني لصورة الأم، والتي تكون أحيانا كموضوع حامي وداعم، وأحيانا أخرى كموضوع مراقب ومضطهد.

كما اتسمت مرحلة الطفولة (للحالات العيادية) سواء باضطرابات علائقية مع الأب (قسوة الأب أو إدمانه) أو مع الأم (تدليل مع قلق)، ومشاكل تكيفية مع الأسرة (الغيرة بين الأشقاء) أو مع المدرسة (رسوب مدرسي)، وضغوطات المحيط (الزواج في الخارج والانبهار بالغرب، مشكلة السكن والقصور المادي)، وكل هذا انعكس على حياتهم وشخصيتهم، فأبدوا مجموعة من الاضطرابات النفسية كالقلق، والتوتر، والاكتئاب بالدرجة الأولى، وهذا ما أكده الشيوع الكبير لها عند جميع الحالات تقريبا سواء العيادية أو الإحصائية، والذي يدل أن أغلب الحالات المصابة بـ"المس" أو "السحر" أو "العين" ما هي في حقيقة الأمر إلا اضطرابات نفسية (رغم وجود بعض الحالات الحقيقية النادرة الحدوث وليست الوهمية)، وهي ناتجة عن بنية ومكونات الشخصية، متأثرة بمظاهر وخصائص الثقافة الشعبية السائدة في المجتمع خاصة المعتقدات الخرافية.

قائمة المراجـــع

1. الأثري، الحلبي علي بن حسن(1996).برهان الشرع في إثبات المس والصرع. (ط1). جدة: دار ابن حزم.
2. بن عبد الله، محمد(2010). سيكوباتولوجيا الشخصية المغاربية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
3. بيضون، شرارة عزة(1998). صحة النساء النفسية بين أهل العلم وأهل الدين. (ط1). لبنان: دار الجديد.

المنارة للاستشارات

4. خليفة، عبد اللطيف محمد(1992). المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي. القاهرة: دار الثقافة.
5. دعبس، محمد يسرى إبراهيم**(1997)**.الثقافة والشخصية(دراسات في الأنثروبولوجية السيكولوجية). القاهرة: دار المطبوعات الجديدة.
6. سي موسي، عبد الرحمان وبن خليفة، محمود(2008).علم النفس المرضي التحليلي والإسقاطي. (ج1). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
7. العيسوي، عبد الرحمن(1983).سيكولوجية الخرافة والتفكير العلمي مع دراسة ميدانية مقارنة على الشباب المصري والعربي. القاهرة: دار النهضة العربية.
8. فقيه، العيد(2007). أهمية الصحة النفسية للطالب الجامعي(دراسة ميدانية لواقع الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة- جامعة تلمسان -الجزائر)، مجلة جامعة دمشق، 23(2)، ص273 - 298.
9. القريطي، أمين عبد المطلب والشخص، السيد عبد العزيز(1992). مقياس الصحة النفسية للشباب. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
10. مقسم، المختار(2002). المعتقد الشعبي للأمراض العقلية والعصبية: الصرع الطفولي نموذجا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم الثقافة الشعبية(الأنثروبولوجيا)، جامعة تلمسان، الجزائر.
11. ميموني، معتصم بدرة(2005). الاضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل والمراهق. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
12. وطفة، علي أسعد(2002). اتجاهات التقليد والحداثة في العقلية العربية السائدة ـ دراسة في المضامين الخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع الكويتي، المجلة التربوية، 65(17)، ص 129 - 179.
13. Aouattah, Ali (1993). Ethnopsychiatries Maghrébine. l'Harmattan : Paris.
14. Toualbi, N (1974). Religion, rites et mutations. Alger : ENAL.

Psychological Disorders between the psychopathological and the popular cultural concept (A field study on a sample have the possession, the magic, and the bad eye in west Algeria)

Abstract: This search aim the study of an important problematic in scientifically research, it is about an psychological disorders between the psychopathology and the popular cultural concept, presented through a study of cases diagnosed by this concept as presenting a states of the possession, the magic, and the bad eye, we counted on a clinical study of three cases, and a descriptive study of (45) cases, their age vary between (18 -33) year, the study was based on the youth mental health measure for Al -Koraity and Al - Shakhss (1992),and the new cornell list of neurological areas (emotional and mood disorders) for Mahmoud Abou El Nile, and the thematic apperception test, through the integration of this

methods, the obtained results confirms that the studied cases (clinic) are characterized by a weak, a feeble, and a superstitious psychopathological structure, and this what make them more predisposed then the others; and they suffers of more neurotic disorders.

Keywords: Psychological disorders; the psychopathological; popular cultural concept; the psychopathological structure; neurotic disorders.

المنارة للاستشارات

المدرسة الجزائرية ورهانات التغيير

د. ورغي سيد أحمد أ.بن معاشو مهاجي
جامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيدة: الجزائر

ملخص: يهدف المقال إلى تسليط الضوء على واقع المدرسة الجزائرية اليوم،حيث يعرض حالها ورهاناتها للتغيير من خلال أربعة محاور يتناولها الباحثان بالترتيب، وهي: البرامج التعليمية للتعليم الإلزامي، ومسألة تكوين المكونين، وظروف التمدرس وتكافؤ فرص النجاح، وعصرنة التسيير البيداغوجي والإداري، من جهة أخرى، يقدم المقال أيضا مجموعة من الاقتراحات التي تمثل مجالا خصبا من الحلول والبدائل الموجبة الكفيلة بتحسين صورة المدرسة إذا ما تم مراعاتها والالتفاف حولها والاهتمام بها.

الكلمات المفتاحية: المدرسة الجزائرية، البرامج التعليمية، التعليم الإلزامي، تكوين المكونين، تكافؤ فرص النجاح، التسيير البيداغوجي والإداري.

المنارة للاستشارات

مقدمة:

في دراسة حديثة حول "جودة النظام التعليمي" صادرة عن منظمة اليونسكو، احتلت المدرسة الجزائرية المرتبة الحادية عشرة (11) عربيا و(119) عالميا للسنة المنصرمة (2017)، من بين (140) دولة مصنفة (نشيدة، 2017)، هذا الأمر قد لا يعدو بعيدا عن المنطق، في ظل حركة تغيير البرامج التعليمية في كل مرة، وتوظيف عشرات الآلاف المكونين سنويا دون تكوين حقيقي، وتعكر المناخ الدراسي السليم، وعدم مرافقة العصرنة للتسيير البيداغوجي والإداري للمدرسة عموما.

1. مميزات البرامج التعليمية للتعليم الإلزامي:

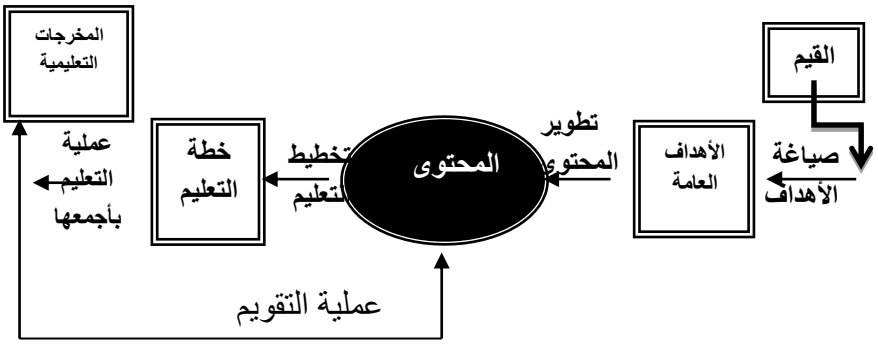
إن البرامج التعليمية تدل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للمتعلم خلال فترة معينة من تعلمه، وتشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة، ووجب التنبيه إلى أن جل علماء التربية يخلصون إلى نتيجة في غاية الأهمية إذ يعتبرون أن: "جودة البرامج التعليمية تقاس بمدى تفاعل المتعلمين معها وإقدامهم عليها."

من جهة أخرى، إن أحد أنواع التفكير الفعال هو التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، فإذا كان التفكير الإبداعي يتمثل بإيجاد الحلول للمشكلات المطروحة ببدائل مبتكرة، فان التفكير الناقد يعني الارتقاء بالتفكير إلى التساؤل وتفحص كل شيء قبل قبوله والتسليم به(حبش زينب، 2005: 13-14).

قد أكد هذا التفكير ما جاء به " عبد الدائم"، عندما انتقد المضامين التربوية بقوله:"إن الصيغ التربوية التقليدية تعجز عن تحقيق أهداف التنمية الشاملة وبهذا سوف يتطلب (ثورة تربوية تكنولوجية) تغير إطار التربية التقليدي وتغير محتوى هذه التربية من (مناهج، وطرق تدريس، وأنشطة تعليمية) لتصوغ نظام تربوي جديد يحقق مبدأ (الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة) ومن ثم زيادة الكفاية الداخلية، و الكفاية الخارجية لنظام التعليم، أي إلى تعليم أكبر عدد ممكن من الناس تعليما أفضل وأقدر على الاستجابة لحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية"(عبد الدائم عبد الله، 1976: 8).

حتى تنجح البرامج التعليمية المقدمة للمتعلمين في تحقيق أهدافها وغاياتها، أعد (بوسنر و ردنتسكيPosner & Rudnitsky) خطة تعليمية هي نموذج لسلسلة من الأحداث المترابطة مع بعضها البعض والتي تؤدي بدورها إلى مخرجات تعليمية أفضل، والشكل (01) يوضح الخطة التعليمية كمخطط للبرنامج التعليمي:

المنارة للاستشارات



الشكل (01) يوضح الخطة التعليمية كنموذج للبرنامج التعليمي
(Posner& Rudnitsky, 1978: 6-7)

مما سبق عرضه، يتساءل الباحثان عن خصائص البرامج التعليمية للمدرسة الجزائرية؟

تتميز مضامين البرامج المدرسية بالشمولية على العموم في طوري التعليم الابتدائي، غير أنها باتت تتسم بنقصان الانسجام في بعض المواضيع والأنشطة التعليمية المقترحة، وهي تتصف بمبدأ "القابلية للتطبيق" رغم مجابهة بعض الصعوبات لها. في المقابل، لديها إمكانية واسعة وشاملة في القابلية للقراءة في أغلب موادها عدى مادة التربية المدنية التي تقدم للمتعلمين بعض المفاهيم التي يصعب استيعابها، خصوصا وهم في مراحل عمرية مبكرة، مثل: مفاهيم المواطنة، والانتخاب، والديمقراطية.

بخصوص القابلية للتقويم، فإن البرامج ذات وجاهة وتناسبية عموما في أغلب الأنشطة المقترحة على التلميذ، عدى مادة الرياضيات الموجهة برامجها للمستوى الثاني، أما اللغة الفرنسية في المستوى الخامس فتبقى في بعض المواقف التعليمية لا تتناسب مع العمر العقلي للمتعلمين. أما فيما يتعلق بتنظيم الزمن الدراسي، فهو ملائم ومنظم لجميع المستويات، مع ملائمة الحجم الزمني للبرامج التعليمية إلا تلك المتعلقة بمادة التربية الإسلامية، واللغة الفرنسية بالنسبة للمستوى الثالث على السواء.

ويعد جهاز مرافقة البرامج والوثائق المرافقة لها متوفرا، رغم اقتصارها على الجانب النظري في مقابل الجانب الميداني منها، أما ما تعلق بعمليات الإعلام والتكوين، فهي مازالت تفتقر إلى العصرنة (بدائية)، وبالنسبة لمساع التعليم والتعلم فلا يمكننا إنكار أن هناك جهود تبذل لا يستهان بها.

المنارة للاستشارات

بخصوص الوسائل التعليمية فهي شبه منعدمة وأغلبها (إن توفرت) تجاوزتها ثورة الاتصالات الحاصلة في عالم اليوم، في إشارة مثلا إلى السبورة التفاعلية، الحقيبة الإلكترونية كبديل عن الكتب المدرسية. ومسألة التقويم البيداغوجي يتميز بإدراج آليات تقويم مستمر لا تطبق وفق أسس تعليمية صحيحة، لذلك تبقى عملية شكلية فقط، في مقابل كثرة الاختبارات الشهرية والفصلية، ما يفقد هذا النوع من التعليم نجاعته.

2. **مسألة تكوين المكونين وتحسين المستوى:**

لقد بدأ التكوين يأخذ بعدا استراتيجيا في السنوات القليلة الأخيرة، نظرا لأهميته في جميع مجالات الحياة. كما أخذ مفهوم التقويم هو الآخر يتحول تدريجيا كعملية ضرورية في العمل التكويني، والسنوات القادمة سوف تشهد اهتماما متزايدا بالعملية التكوينية نظرا للتقدم التكنولوجي، والمهني السريع في جميع مجالات الحياة (G .Jouvenel, 1994 :30).

على عملية التكوين اليوم أن تتحول من التصور الكلاسيكي للتكوين إلى تصور إدماجي للتكوين "conception intégratrice" فقبل استدعاء المشاركين مثلا لعملية تكوينية، لابد من تحديد الخطوط العريضة للتكوين انطلاقا من حاجيات المشاركين، وفي المقابل جعل عملية التكوين محددة حول أهداف معينة "تصرف غير بيداغوجي"، فلماذا لا تتعلق بكفاية واحدة أو كفايتين يراد تنميتهما؟

إنه تكوين لابد أن تسيره أشغال العمل ضمن مجموعات "travail de groupe" وأشغال في إطار ورشات تتخللها عروض مهيكلة تبنى فيها التعلمات على أساس وضعيات مسائل وليس العكس، لتفرز أنشطة إدماجية فردية في حدود الإمكان عن الكفاية المراد تنميتها، وبدل التقييم الذي يتم بسؤال المتكون في ختام العملية التكوينية بملء استمارة عن مدى رضاه عنها، لابد أن يتم قبل أثناء وبعد عملية التكوين، ولما لا تقييم نقل المكتسبات عبر ملاحظة التغيرات على مستوى الممارسات الميدانية بعد التكوين.

إن العملية التكوينية في مجملها تهدف إلى تحسين مستوى التعليم من خلال التكوين المباشر لأعضاء الفريق الإداري والتربوي للمساهمة في تنمية المدرسة التربوية، وتطوير نتائجها.وإن نجاح العملية التكوينية تتوقف على إدراك، ومعرفة مبادئ التكوين التي تتمثل في ما يلي: تقديم المعلومات - معرفة دور المكون - معرفة خصائص المتكون - سيرورة التعلم - مبدأ التعزيز والعقاب (غياث بوفلجة، 1984: 24).

يشير "تركي" (1990) إلى ضرورة أن تعمل أهداف تكوين المعلم مهنيا على:

-تمكينه من فهم حقيقة العملية التربوية في الوطن،وأهدافها، ونظم التعليم، ومشاكله بصفة عامة، وطرق التدريس، والقدرة على استخدام وسائل الإيضاح بصفة خاصة.

المنارة للاستشارات

-تمكينه من فهم الطفل الذي يقوم بتعليمه ومراحل نموه المختلفة (النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي.
-تمكينه من فهم المجتمع، ومشاكله، واحتياجاته.
-معرفة التطورات والمستجدات في ميدان التربية والتعليم (الوسائل السمعية البصرية والأعلام الآلي، وشبكة الإنترنت (تركي رابح، 1990: 421).

يلمس الباحثان في هذا المحور بالذات أن المدرسة الجزائرية تتميز بـــ:
- مسألة توظيف المدرسين يجب أن يسبقها تكوينا لمدة زمنية محددة، حتى تصبح الرسالة التعليمية للموظف الجديد أكثر فعالية.
- تكوين المكونين صار يفتقد للكفاءة والنوعية في تحديد المكون، مما تمخض عنه إشكالية كبيرة في الإقبال أو العزوف عن التكوين، لذلك فالتكوين أثناء الخدمة يحتاج إلى إعادة نظر عميقة.
- جهاز التكوين الأكاديمي عن بعد غير فعال وغير جاد، ولا يمكن من خلاله الرفع من قيمة المتكون.
- يبقى التحسين المستمر للمدرسين وموظفي التأطير غير كاف، غير منظم وغير منهجي في الكثير من الأحيان.

في هذا المنحى نجد دراسة "السعيد" (1990) بعنوان "الفعالية التربوية لأساتذة التعليم الأساسي من خلال انجازهم للكفايات الصفية باستعمال الملاحظة المنظمة"، قد تمحورت إشكاليتها حول تساؤلين رئيسيين هما:

هل انجاز الكفايات الصفية لأستاذ التعليم الأساسي للطور الثالث له علاقة بالقدرات الوظيفة، العلائقية والشخصية"؟ وهل هذا الانجاز يختلف من أستاذ لآخر تبعا لاختصاصه وميله العلمي وكذا خبرته المهنية طيلة سنوات التعليم؟. لقد استهدفت الدراسة عينة من أساتذة التعليم الأساسي (الطور الثالث) تم اختيارها بشكل عشوائي ،وطبقت أداة الدراسة على (52) أستاذا موزعين على أربعة (04) متوسطات بمدينة سطيف، ومن خلال النتائج خلص الباحث إلى ما يلي:
-غموض مفهوم الفعالية المبني على الكفايات والمؤشرات المحددة له عند الممارسة الفعلية داخل الصف.
-ضعف أساتذة التعليم الأساسي في الجانب العلائقي الذي يتعلق بنموذج الاتصال (أستاذ، تلميذ).
-عدم تحديد الكفايات والمهارات من طرف الجهات القائمة على تكوين الأساتذة وجعلها كمعيار لتقويم الأستاذ وبالتالي لا يمكن معرفة نقاط القوة والضعف في تدريسه وعلاقته مع التلاميذ.
-عدم استخدام أساتذة للتعليم الأساسي طور ثالث نموذج تدريسي موحد، إذ لوحظ أن كل أستاذ له تصور خاص به فيما يخص الكفايات وإنجازها في حجرة الدراسة،

المنارة للاستشارات

فكل أستاذ يطبق نموذج تدريسي يستند فيه إلى خبرته من خلال ما لاحظه لدى المشرف أثناء عملية التكوين الأولي (السعيد بن عيسى، 1999).

انطلاقا من العرض السابق يمكن أن نقول إن إعادة النظر في تكوين المكونين ورسكلتهم لرفع كفاءتهم المهنية، أصبح ضرورة ملحة، خاصة في عصر يمتاز بسرعة النمو التقني والمعرفي، مما قد يجعل المكون أمام تراكم معرفي وحضاري يصعب عليه مسايرته خاصة مع الممارسة النمطية التقليدية للتدريس المستخدمة في المدرسة اليوم .

3.واقع ظروف التمدرس وتكافؤ فرص النجاح:

يصف الباحثان هذه الظروف في النقط التالية:

- تبقى ظروف التمدرس جيدة في المناطق الحضرية مقارنة بالريفية منها.
- مكافحة التسرب المدرسي باتت تقتصر على عاتق المعلم في كثير من الأحيان، وبعض الأولياء الواعين بالمسؤولية وثقل الرسالة التعليمية، وهذا بشكل خاص في المناطق الحضرية.
- فيما يتعلق بالتكفل بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فهو غير كاف.
- الأقسام المتعددة المستويات تشكل عائقا أمام عملية التمدرس الجيد.
- عملية الدعم المدرسي قاصرة، فهي تتوقف فقط على اجتهادات المعلمين.
- البيداغوجيا المتمايزة والمعالجة البيداغوجية تتم بطريقة عشوائية غير مدروسة.
- الاستفادة من التربية التحضيرية مفيدة وجادة، إذا ما توفر المناخ التربوي التعليمي أي مؤطرين ذوو مستوى، ووسائل بيداغوجية حديثة.
- تقويم التلميذ في ظل المقاربات الحديثة في التعلم مازال لم يصل إلى المستوى المطلوب.

انطلاقا من العرض السابق، يمكن أن نعرض ما أشارت إليه دراسة **"معرف" (2016)** التي هدفت إلى الكشف "في إطار الإصلاح التربوي الذي شهدته المنظومة التربوية" عن مدى تنفيذ طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، والممارسات التقويمية التي تناسبها ميدانيا في مؤسسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، من طرف أساتذة مادة الرياضيات وأساتذة مادة اللغة العربية، والصعوبات التي تواجههم داخل الأقسام أثناء العملية التعليمية التعلمية والأنشطة التقويمية التي يقومون بها (الممارسات التقويمية).

ولقد جاءت نتائج الدراسة كالآتي:

-إن تنفيذ طريقة "التدريس بالمقاربة بالكفاءات" لم يتم بشكل كامل وشامل، حيث لم توفر كل الظروف والشروط التي تساعد كل من الأستاذ والتلميذ على العمل، وإنجاح العملية التعليمية التعلمية.

–إن أساتذة مادتي الرياضيات واللغة العربية في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، لم يتمكنوا إلى حد الآن من تغيير ممارساتهم التعليمية والتقويمية بما يتلاءم ومتطلبات هذه المقاربة إلا نسبيا ومن خلال اجتهاداتهم الشخصية.

المنارة للاستشارات

- كما توصلت دراسة إلى وجود صعوبات في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى الأساتذة بنسبة 86,30 %. (معرف مراد، 2016).

في نفس السياق نذكر دراسة "العرابي" (2006) التي هدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة معلم المدرسة الابتدائية للتدريس بطريقة المقاربة بالكفاءات، حيث توصلت الدراسة إلى أن ممارسة المقاربة بالكفاءات من طرف المعلمين لم ترقى إلى المستوى المطلوب، ولم يتمكنوا من مسايرة الإصلاحات والتغيرات، حيث أن ممارساتهم داخل القسم مازالت كلاسيكية تقليدية، وأنهم مازالوا يهتمون أساسا بإيصال المعرفة ويتبنون منطق التعليم، وأن تقويمهم يعتمد على الوسائل التقليدية ويهتم بتقويم المعارف فقط، ويركز على تقويم الناتج النهائي للتعليم (العرابي محمود، 2011).

وفقا للمؤشرات السابقة نستنتج حجم الخلل المطروح في الممارسات البيداغوجية سواء على مستوى التدريس وانعكاساته على ظروف تمدرس التلميذ بطريقة مباشرة، ثم على مستوى التقويم وانعكاساته على فرص نجاح التلميذ، مما يجعلنا نفكر في إعادة النظر في كل هذه الممارسات حتى نسير نحو بيداغوجيا أكثر فاعلية على المستوى التربوي.

4. عصرنة التسيير البيداغوجي والإداري:

يمكن أن نلخص شروط عصرنة التسيير البيداغوجي والإداري للمدرسة في مجموعة من النقط كما يلي:

- إعادة تنشيط المجالس وتفعيلها من جديد وإعطاءها أهمية كبيرة.
- مشروع المؤسسة هو تخطيط ينبغي تبنيه ميدانيا.
- استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في عمليات التسيير البيداغوجي والإداري.
- إدراج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في تعليم المواد منعدم لغياب الوسائل.
- تعليم الإعلام الآلي لا يوجد في الطور الابتدائي، إلا بعض المحاولات المتفرقة.
- تحسين الحياة المدرسية.

في نفس السياق، قدمت "بن عمرة" في مقالها حول "المعايير العالمية للجودة في قطاع التربية والتعليم (مواصفات الأيزو ISO) (2016)، وفي الجزء المتعلق بالمدرسة الجزائرية والمعايير العالمية للجودة، حيث استخدمت الباحثة الاستبيان لجمع البيانات تخص التزام الموظفين بمسئولياتهم، وأتت نتائج التزام المديرين بمعاينة سير العملية التعليمية، بأنها سجلت اكبر نسبة لدى مديري المدارس الابتدائية (73,68%)، في حين بلغت نسبة المعاينة لدى مديري التعليم المتوسط (30%)، وبلغت نسبة المعاينة لدى مديري التعليم الثانوي(66%). كما سجل أن نسبة الاجتماعات تبدو ضئيلة بنسبة (36,53%) في المرحلة الابتدائية، وبنسبة (14,28%) في المرحلة المتوسطة، وبنسبة (6%) في المرحلة الثانوية، هذه

المنارة للاستشارات

النتائج تحول دون تحقيق الجودة حسب ما ذكرت الباحثة وتضيف بقولها "بعدما حاولنا مقارنة هذه النتائج بالمعايير التي وضعتها "**الأيزو**" لجودة المدير، لاحظت أن "الأيزو" ركزت على الكفاءات الشخصية وكفاءات التخطيط التعليمي للمدير، في حين تركز المدرسة الجزائرية على كفاءات التخطيط التعليمي (بن عمرة أحلام، 2016).

يمكن القول إن الإدارة المدرسية في بلادنا مازالت بعيدة عن متطلبات التغيير نحو ممارسة إدارية عصرية توفق بين التسيير البيداغوجي والتسيير الإداري من جهة، وبين المحيط الداخلي للمدرسة ومحيطها الخارجي من جهة أخرى.

الاقتراحات:

يقترح الباحثان جملة من الاقتراحات الكفيلة بتدارك الوضع، على مستوى جميع المحاور التي أثارها المقال، والمتمثلة في:

على مستوى البرامج التعليمية:

-مراعاة التسلسل المنطقي بين المنهاج والكتاب المدرسي.

- إعادة النظر في الدروس المحذوفة.

- المشكلات الرياضية (الخاصة بمادة الرياضيات) يجب أن تلامس واقع التلميذ وتحاكي خصائص المتعلمين الاجتماعية.

- تجنب الارتجالية في صياغة مضامين البرامج الدراسية.

- زيادة الحجم الزمني المخصص للتربية الإسلامية في المستوى الثالث.

- تدعيم الجانب التطبيقي في جهاز المراقبة البرامجية.

- إلغاء التقويم المستمر، أو بناءه وفق معايير علمية دقيقة.

- توفير الوسائل التعليمية الحديثة.

- بناء مخابر لتدريس المواد العلمية في المدارس الابتدائية.

- التخفيف من كثافة البرامج حتى لا تعود المحفظة ثقيلة على التلميذ.

- تدريس مادة اللغة الإنجليزية في الطور الابتدائي.

- تحديث البرامج والمضامين التعليمية مواكبة للتطور خلال فترات زمنية معينة.

- الاستفادة من الدراسات الأكاديمية والبحوث العلمية لما بعد التدرج المتعلقة بالبرامج التعليمية مثل: الرسائل التي تعنى بتوافقية لغة الطفل مع لغة المدرسة.

- تعزيز نموذج بيداغوجيا الإدماج والاستفادة من بعض الدراسات العلمية الخاصة بها.

- تبسيط المحتوى التعليمي للغة الفرنسية في المستوى الرابع تحديدا أو إعادة النظر فيه كليا لإمكانية تناسبه أكثر مع إمكانات المتعلمين العقلية.

على مستوى تكوين المكونين وتحسين المستوى:

- عصرنة عمليتي الإعلام والتكوين.

- اقتراح أساتذة جامعيين متخصصين في عمليات التكوين المختلفة.

المنارة للاستشارات

- توظيف متخصصين في مواد الإيقاظ في التعليم الابتدائي.
- توظيف مستشارين تربويين في المدارس الابتدائية لمرافقة بعض الحالات النفسية الصعبة للمتعلمين مثل: ذوي صعوبات الفهم القرائي، حالات التسرب المدرسي، أمراض التوحد، حالات الحرمان العاطفي، السلوك العدواني في الوسط المدرسي..
- ألا تقتصر الدورات التكوينية على الجانب النظري منها، وإنما تفعيل ورشات التكوين في الجانب التطبيقي.
- إدراج التكوين في الإعلام الآلي كمادة للمتعلمين في الطور الابتدائي.
- إلغاء التكوين عن بعد.

3. على مستوى ظروف التمدرس وتكافؤ فرص النجاح:

- تحسين ظروف التمدرس في المناطق النائية.
- القضاء على نظام الدوامين في المدارس.
- القضاء على ظاهرة الدمج بين المستويات في قسم واحد.
- التقليل من عدد المتمدرسين داخل حجرات الدرس، أي القضاء على الاكتظاظ والرجوع إلى المعدل العالمي المقترح من قبل منظمة اليونيسكو (23 تلميذا في كل قسم)
- بناء أقسام جديدة في المدارس المقصودة.
- بناء مكتبات مدرسية حديثة بمواصفات عالمية.
- توفير ميزانية خاصة بالزي المدرسي الموحد للتلاميذ، بدل انتظار مساهمات بعض أولياء الأمور، أو مساعدات المحسنين مع بداية كل سنة دراسية جديدة.
- تخصيص سكنات وظيفية للمعلمين لضمان استقرارهم.
- إدراج معلمين متخصصين في مواد الإيقاظ.
- تدعيم وتكثيف الأنشطة الترفيهية، ولما لا تخصيص قاعات كفضاء للمسرح المدرسي.
- الرجوع إلى العمل بتخصيص (30) دقيقة لكل حصة تعليمية.
- تعيين طبيب لكل مدرسة، ووضع أليات جدية للتنسيق مع أولياء التلاميذ.
- تعيين مرشدين تربويين بالمدارس الابتدائية.
- بناء مطاعم مدرسية بمقاييس عصرية في المدارس القديمة.
- اختيارية الدعم المدرسي للمعلمين.
- تعزيز التربية التحضيرية.

على مستوى عصرنة التسيير البيداغوجي والإداري للمدرسة:

- تخصيص ميزانية خاصة بالمدرسة الابتدائية.
- تحقيق مبدأ الاستقلالية عن البلدية.
- ضمان التكوين في الإعلام الآلي بالمدارس الابتدائية.
- توفير وسائل حديثة لعصرنة عمليات التسيير البيداغوجي والإداري.

المنارة للاستشارات

- ربط الابتدائيات بشبكة الانترنت.
- تفعيل مشروع المؤسسة.
- الزيادة في ثمن وجبة التلميذ المدرسية.
- العمل بمقترح الإدارة الالكترونية (رقمنة الأرشيف الموجود في المؤسسات من ملفات المعلمين، الشهادات المدرسية، شهادات العمل، ملفات العمال المهنيين، الجرد العام والدائم....)
- المراسلات الالكترونية بتفعيل عنوان أو بريد إلكتروني لكل مؤسسة، ربحا للوقت واقتصادا للجهد.
- الاستفادة من الدراسات العلمية التي تتم في حقل تسيير الموارد البشرية، وعلم النفس العمل والتنظيم، وميادين الأرغونوميا.
- الاستفادة من نتائج المتخصصين في ميدان "تحليل منصب العمل analyse du poste de travail"

المراجع العربية:

1. بن عمرة، أحلام (2016): المعايير العالمية للجودة في قطاع التربية والتعليم (مواصفات الايزو ISO)، مختبر الممارسات اللغوية "المدرسة الجزائرية ورهان الجودة في الالفية الثالثة – عمل جماعي"، جامعة تيزي وزو، الجزائر: منشورات مختبر الممارسات اللغوية.
2. تركي، رابح (1990): أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
3. حبش، زينب (2005): التفكير الابداعي، فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي.
4. السعيد، بن عيسى (1999): الفعالية التربوية لأساتذة التعليم الأساسي من خلال انجازهم للكفايات الصفية باستخدام الملاحظة المنظمة، رسالة ماجيستير غير منشورة جامعة الجزائر.
5. عبد الدائم، عبد الله (1976): التربية في البلاد العربية- حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها، ط2، بيروت: دار العلم للملايين.
6. العرابي، محمود (2011) :دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات – رسالة ماجستير – جامعة وهران – كلية العلوم الاجتماعية – قسم علم النفس وعلوم التربية.
7. غياث، بوفلجة (1984): الأسس النفسية للتكوين ومناهجه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
8. معرف، مراد (2016): الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد(26)، جامعة "قاصدي مرباح" ورقلة.
9. نشيدة، ق (2017): المدرسة الجزائرية، جريدة الشروق اليومي، العدد: 539823، تاريخ 2017/11/14.
10. G. Jouvenel, B. Masingue (1994): Les évaluations d'une action de formation dans les services publics, Les éditions d'organisation.
11. Posner George J. and Rudnitsky Alan N.,(1978) :Course Design A Guide to Curriculum Development for teachers , New York : Longman INC.

المنارة للاستشارات

Algerian school and bets of change

Abstract: The article aims to shed light on the reality of the Algerian school today. It presents its situation through four axes that the researcher deals with in order: education programs for compulsory education, the component's formation, the conditions of schooling and the equal opportunities for success, and modernization of Pedagogic and administrative management. On the other hand, the article presents a set of suggestions that represent a fertile ground of positive solutions and alternatives to improve the image of the school if it is taken into account and surrounded and taken care of.

Keywords: Algerian school- Educational programs - Compulsory education -component's formation-Equal opportunities for success - Pedagogic and administrative management.

المنارة للاستشارات

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 02 جويلية 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة اريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه

د. محمد طالب دبوس د.رجاء روحي سويدان أ.محمد محي الدين عساف
جامعة الإستقلال: فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة الحالية الكشف عن درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة اريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات كل من (الجنس، المؤهل العلمي، ونوع المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمؤهل التربوي) في درجة استخدام التقويم الواقعي وبلغت عينة الدراسة (125) معلما ومعلمة من مديرية التربية والتعليم في محافظة أريحا خلال الفصل الدراسي الثاني 2016/2015م، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتطوير استبانة مكونة من ثلاثة مجالات، يهدف المجال الأول الكشف عن درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة اريحا لأدوات التقويم الواقعي (12) فقرة، أما المجال الثاني فيهدف الكشف عن اتجاهات معلمي المدارس الحكومية في محافظة اريحا نحو استخدام التقويم الواقعي (23) فقرة، في حين يهدف المجال الثالث الكشف عن معيقات استخدام التقويم الواقعي في المدارس الحكومية في محافظة أريحا (25) فقرة، وتم التحقق من صدق الإستبانة وثباتها، كما استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأغراض الدراسة؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لأدوات التقويم الواقعي قد حقّقت مستوى متوسط، فقد حصلت أداة (الاختبارات الكتابية) على أعلى درجة في حين حصلت أداة (ملف الطالب) على أدنى درجة؛ كما أظهرت النتائج اتجاهات مرتفعة للمعلمين نحو استخدام التقويم الواقعي، وظهرت العديد من معيقات استخدام التقويم الواقعي أعلاها (كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم)، يليها (طول المقرر الدراسي)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي وجاءت لصالح الذكور وحملة درجة الماجستير فأعلى، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثون بالعديد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، الإتجاه، المعوقات، المعلمين، المدارس الحكومية.

المنارة للاستشارات

خلفية الدراسة وأهميتها:

شهدت التربية خلال هذا العصر تطوراً كبيراً في معظم المجالات، من حيث أهدافها وبرامجها وأساليب تنفيذها وتقويمها، مما أدى إلى إحداث تغييرات تربوية شاملة في مكونات المنظومة التربوية، ولكونها منظومة تترابط جميع عناصرها معا، فأن أي تغيير أو تحديث في أي عنصر من عناصرها يؤثر على باقي العناصر، ونظراً لأهمية المنظومة التربوية لم تعد الأساليب التقليدية في التربية مناسبة لمواكبة التطور في النظام التربوي لأنها غير قادرة على تحديد نتاجات التعلم التي حققها الطلبة، مما أدى إلى البحث عن أساليب و أدوات واستراتيجيات حديثة في التقويم تكون قادرة على تقويم أفضل لأداءات المتعلم بشكل يلبي الحاجات الحاضرة والمستقبلية، ويمكّن المتعلم من تحديد نتاجات التعلم لكي يحقق المساهمة في التنمية الشاملة في المجتمع، ومن بين تلك الأدوات أدوات القياس والتقويم التربوي التي تعتبر أحد أهم مكونات المنظومة التربوية (خليفات، 2011؛ بني عودة،2015).

يحتل التقويم مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتي يتوقع منها أن تنعكس إيجابياً على الطالب والعملية التربوية على حد سواء (عفانة، 2011).

ويعد التقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يستند إليها في إصدار الأحكام، فالتقويم التقليدي يتبنى فلسفة تربوية تؤكد على إبراز الفروق الفردية، وتشجع على إثارة التنافس من أجل حصول الفرد على مركز نسبي متفوق بين أقرانه دون محاولة تحديد ما يمتلكه الفرد من مهارات وظيفية وأخلاقيات وسلوكيات ايجابية بناءة، إن هذه النظرة الضيقة تركز على ما اختزنه المتعلم في ذهنه من معلومات محددة لم تعد تناسب المتطلبات الحالية والمستقبلية للتربية واحتياجاتها المتغيرة في هذا القرن الذي يتميز بالتفجر المعرفي، وثورة المعلومات والاتصالات، وهذا يتطلب التحول من أساليب ونظم الامتحانات التقليدية السائدة والدرجات والتقديرات الرقمية التي تقتصر على الموازنة بين أداء المتعلم وأداء أقرانه إلى أساليب ونظم تنمي الشخصية المتكاملة والمتوازنة للمتعلم، وما يمتلكه من مهارات وظيفية وفهم عميق لمضمون المواد الدراسية والنتاجات التعليمية التي أكتسبها (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

وهذا ما أكده الشقيرات (2009) على أن أساليب التقويم التقليدية لم تعد صالحة لمواكبة التطور في النظام التربوي الحديث وذلك لأنها غير قادرة على تحديد نتاجات التعليم ، التي أتقنها الطلبة كما أنها تقتصر على قياس مفاهيم ذات مستويات متدنية ومهارات بسيطة بأرقام لا تعطي صورة دقيقة عن قيمة التعلم الذي أحرزه

المنارة للاستشارات

الطالب، لذلك يجب توجيه الأنظار نحو استخدام التقويم الواقعي لأنه قادر على قياس أداءات المتعلم في مواقف حياتية حقيقية.

ويعرف حميد (2013) التقويم الواقعي بأنه تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، يشمل أساليب متنوعة مثل ملاحظة أداء المتعلم، إجراء مقابلات معه، مراجعة انجازاته السابقة، فهو يتطلب من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية ويتم تقييم أو تقدير أداؤه، على ميزان وصفي متدرج يبين نوعية أداؤه وفقا لمستويات أداء محددة.

لقد ظهر العديد من المصطلحات التي تصف الأشكال الجديدة للتقويم وهي التقويم الأصيل أو الواقعي أو التقويم البديل أو التقويم القائم على الأداء وهذه المصطلحات تتفق في البعد عن الاختبارات التقليدية واستخدام أشكال تقويم أخرى ذات معنى، تقويم يركز على قياس الشخصية المتوازنة والمتكاملة للمتعلم واكتسابه للمعارف والمهارات الوظيفية من خلال التعلم الذاتي وحب الاستطلاع والتفاعل مع بيئته وذلك من خلال أساليب عديدة مثل الملاحظة والمقابلة والمشروعات وملفات الانجاز وغيرها(عبد السميع، 2007).

يمتاز التقويم الواقعي بعدة مزايا من أهمها القدرة على دمج التقويم الكتابي والأدائي معا، وتنشيط الطالب وتحفيزه على الإنجاز، وتقليل قلق الاختبار، وتعزيز مفهوم الذات لديه، كما أنه يركز على المهارات الحياتية وتداخل المعلومات، ويستخدم مع كافة أنواع الطلاب مهما اختلفت أعمارهم وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية وقدراتهم العقلية، ويساعد على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب ويشجع الإبداع، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة ونحو التعلم المدرسي، كما أنه يشجع التشعب في التفكير لتعميم الإجابات الممكنة، وفي حين آخر يزود المعلم بمعلومات تقويمية مفيدة عن النمو الدراسي للطالب.

كما أن التقويم الواقعي يشجع على العمل التعاوني ويركز على الوصول إلى إتقان مهارات الحياة الحقيقية، ويقارن أداء الطالب ببلوغه مستوى الأداء المقبول وليس بمقارنته بأداء زملائه في الصف، كما انه يعتبر مرن وقابل للتكيف والتعديل وفق ظروف مواقف التعليم والتعلم، ويحقق مبدأ التقويم المستمر للمتعلم (زيتون، 2008؛ الفريق الوطني للتقويم، 2004).

تتعدد أدوات التقويم الواقعي وتختلف تبعاً لاختلاف المهام التي يراد تقويمها، ومن أبرز هذه الأدوات: التقويم القائم على الأداء بالملاحظة، وملفات الأعمال (البورتفوليو)، والتقويم الذاتي، والتقويم الأقران، والتقويم الأداء بالمقابلات (زيتون، 2007)؛ وسلالم التقدير، وسلالم التقدير اللفظي، والسجل القصصي، وسجل وصف سير التعلم، وقوائم الشطب أو الرصد وغيرها (الكيلاني وآخرون، 2011).

المنارة للاستشارات

وفي دراسات أجراها كل من أبو دقة (2004)، البستان (1999)، والدوغان (1995)، تبين من خلالها أن أسئلة الكتب التي تم تحليلها غلب عليها المستويات المعرفية مقارنة بالمجالين المهاري والوجداني، وان التركيز في الأسئلة المعرفية كان على المستويات العقلية الدنيا، وكذلك بينت النتائج غلبة الأسئلة المقالية على الأسئلة الموضوعية؛ كما أظهرت الدراسات أن تقييمنا التربوي في مدارسنا يعتمد علي الأسئلة المقالية والموضوعية بأسلوبها التقليدي والتي لا تغطي جميع أجزاء المقرر الدراسي بالإضافة إلى عجزها عن الكشف على مدى تحقيق المادة المقررة للأهداف.

وفي ضوء ذلك فقد أوصت الدراسات بضرورة الاهتمام بأدوات التقويم التربوي و العمل على توفير أدوات تقويم مناسبة للمجالات المختلفة (المهارية والوجدانية) مثل استخدام حقائب العمل portfolios والأدوات المتعلقة بتقويم الأداء performanceكبطاقات الملاحظة، وقوائم الشطب ومعايير الأداء وغيرها الخ، والقيام بدراسات ميدانية لبيان الصعوبات والمشاكل التي يواجهها كل من المعلم، والطالب، وولى الأمر بخصوص التعامل مع التقويم الواقعي.

لذا تأتي الدراسة الحالية مكملة لجهود الباحثين بشأن التحقق من درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، ومحاولة إضافة نتيجة جديدة إلى الجهود المبذولة من قبل الباحثين ، حيث أنه لم تجرى أي دراسة علمية في حدود علم الباحثين حول هذا الموضوع في فلسطين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

هناك العديد من الانتقادات والجوانب السلبية على الاختبارات التقليدية المستخدمة حاليا في المدارس من قبل المعلمين، لعل من أبرزها أنها تقيس الجوانب المعرفية ولا تهتم بالجوانب الانفعالية والنفس حركية، كما أنها تقتصر على قياس المستويات الدنيا للمجال المعرفي دون مراعاة المستويات المعرفية العليا، وهناك أيضا ارتفاع في مستوى القلق لدى الطلبة مما ينعكس سلبا على الجوانب النفسية والوجدانية عند الطلبة. كل ذلك دعا المختصين في القياس والتقويم التربوي إلى البحث عن وسائل وأدوات تقويم جديدة شاملة مثل التقويم الواقعي الذي يقيس فعلا واقع المتعلم في قدرة ما، ويبين مواطن القوة والضعف لديه، والعمل على تطوير تلك القدرة ، وبالتالي رفع سوية العملية التعليمية التعلمية، ولقد اهتمت الأنظمة التربوية عالميا ومحليا في التقويم الواقعي كإستراتيجية من استراتيجيات التقويم البديل خاصة انه يسعى إلى تقويم الجوانب المختلفة في شخصية الطالب، ويساهم في مراعاة الفروق الفردية من خلال تعدد الأنشطة للطلبة، إلا أن بعض المعلمين يعتبرونه عبئا إضافيا يتطلب جهدا كبيرا، ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة والتي تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

المنارة للاستشارات

- ما درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية في مدارس محافظة اريحا لأدوات التقويم الواقعي ؟
- ما اتجاهات معلمي المدارس الحكومية في مدارس محافظة اريحا نحو استخدام التقويم الواقعي ؟
- ما معيقات استخدام التقويم الواقعي في المدارس الحكومية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية لأدوات التقويم الواقعي، تعزى لمتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، نوع المؤهل العلمي، الخبرة)؟

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية لأدوات التقويم الواقعي، تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أسباب انتشار الأفكار المتطرفة والعنف بين طلبة الجامعات من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أسباب انتشار الأفكار المتطرفة والعنف بين طلبة الجامعات من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة، تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أسباب انتشار الأفكار المتطرفة والعنف بين طلبة الجامعات من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة، تعزى لمتغير الخبرة.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف إلى درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا لأدوات التقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه.
- التعرف إلى معيقات استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة اريحا للتقويم الواقعي في المدارس الحكومية.
- معرفة الفروق في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا لأدوات التقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه تبعا لمتغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو التقويم الواقعي وإسهامه في تحسين تعلم الطلبة، كما تكمن في كون هذه الدراسة تقدم إضافة علمية جديدة للباحثين في مجال التقويم التربوي.

الأهمية العملية: تكشف هذه الدراسة عن الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيق التقويم الواقعي، مما يساهم في التغلب عليها أو التقليل منها، كما تقدم صورة

المنارة للاستشارات

لطبيعة فهم المعلمين والمعلمات لأدوات التقويم الواقعي. ومن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تقديم توصيات ومقترحات لصناع القرار والإداريين في القطاع التربوي والتعليمي حول كيفية التغلب على المعوقات التي تواجه المعلمين بشكل خاص في توظيف التقويم الواقعي في الغرفة الصفية وان تفتح آفاقا جديدة للباحثين في مجال التقويم التربوي. كما تساعد نتائج الدراسة الجامعات في التخطيط لإقرار مساقات دراسية في مجال التقويم الواقعي للطلبة المعلمين قبل الخدمة.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على الحدود الآتية :

المحدد المكاني: تقتصر هذه الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة اريحا.

المحدد الزماني: تم إجراء هذه الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2015.

المحدد البشري: تقتصر هذه الدراسة على عينة من معلمي المدارس الحكومية في محافظة اريحا.

مصطلحات الدراسة:

الدرجة: هو كل ما يفعله المعلمون من أساليب تقويمية حديثة خلال تفاعلهم اليومي مع الطلبة خلال أو بعد انتهاء الحصة الصفية، وتقاس باستجابة المعلمين على الأداة المعدة لهذا الغرض.

التقويم الواقعي: هو التقويم الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حياتية، بحيث يجعل الطلبة منغمسون في مهمات ذات معنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات

المعوقات: عبارة عن حاجز او مانع مادي او معنوي او نفسي او اجتماعي يقف بين المرء وبين طموحه أو تحقيق حاجاته (جرجس، 2005)، ويعرفه الباحثون إجرائيا العوامل التي تحول دون إستخدام التقويم الواقعي بالصورة المتكاملة اعتمادا على فقرات المقياس الذي تم إعداده لهذه الغاية.

الإتجاه: يعرفه الباحثون إجرائيا بأنه استجابة المعلمين إلى الإستبانة المستخدمة في الدراسة لتحديد موقفهم نحو استخدام التقويم الواقعي في المدارس.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الثوابية والسعودي (2016) إلى تحديد معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة تبعا لنوعهم الاجتماعي، ومؤهلاتهم، وسنوات خبرتهم. وقد تألف مجتمع الدراسة من (140) معلماً ومعلمةً، استجاب منهم(49) ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير إستبانة مكونة من (26) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، كما تم التأكد من صدق الأداة وثباتها. وقد أظهرت الدراسة أن المعوقات المتعلقة بظروف التطبيق جاءت بالمرتبة الأولى، تلتها المعوقات المتعلقة بالمعلم، ثم المعوقات

المنارة للاستشارات

المتعلقة بالمقرر الدراسي، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات معيقات التقويم الواقعي تعزى للنوع الاجتماعي في مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة والمعلم والمقرر الدراسي لصالح المعلمات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات معيقات التقويم الواقعي تعزى إلى المرحلة الدراسية في مجالي الطلبة والمقرر الدراسي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لبقية المتغيرات أو التفاعلات بينها، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بزيادة الدورات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية، وتكثيفها في مجال تطبيق التقويم الواقعي، وتبني تدريب المشرفين ومديري المدارس على كيفية التغلب على معوقات تطبيق التقويم الواقعي، وكيفية العمل على علاجها، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات النوعية حول معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المباحث الدراسية الأخرى.

كما هدفت دراسة الأصقة والدولات (2016) إلى التعرف إلى درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد إستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي شملت معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمدارس منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2012/2011 والبالغ عددهن (280) معلمة، وقد بينت نتائج الدراسة استخدام أن استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديلة تعزى لمتغيري الخبرة والوظيفية والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.

في حين هدفت دراسة الزعبي (2013) الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيات والأدوات، فقد تكونت عينة الدراسة من (91) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مديرية تربية محافظة إربد الأولى خلال الفصل الدراسي الثاني 2011/2012م. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانه مكونة من أربعة أجزاء؛ تم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، كما تم تطوير بطاقة ملاحظة تم من خلالها مشاهدة حصص لمعلمين وهم يطبقون استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (100%)، في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً (0%) لأداة يوميات الطالب، كما أن درجة

المنارة للاستشارات

المعرفة بالأدوات ساهمت بهذا التدني للاستخدام، كما أظهرت النتائج أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت في استنفاذها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وزخم المنهاج. كذلك لم تظهر النتائج أثر لأي من المتغيرات: النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل العلمي، وكان من أبرز التوصيات الاهتمام بتدريب المعلمين واستخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، مع زيادة الاهتمام والوعي بهذا النوع من التقويم.

أما دراسة حمزة وصومان (2012) فقد هدفت إلى التعرف على مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه، تكونت عينة الدراسة من (176)معلماً ومعلمة (80) معلماً و(96) معلمة، من (16)مدرسة في محافظة العاصمة عمان8 مدارس إناث و 8مدارس ذكور، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة. قام الباحثون بتطوير استبانة وتطبيقها على أفراد العينة. أشارت النتائج إلى أن المعلمين يستخدمون التقويم الواقعي بدرجة عالية. كما دلت النتائج على وجود اتجاهات إيجابية قوية لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام التقويم الواقعي، وظهرت العديد من معيقات استخدام التقويم الواقعي مثل كثرة أعداد الطلبة في الصف، وكثرة عدد الحصص المسندة للمعلم و نقص التدريب المقدم للمعلمين حول كيفية إعداد وتطبيق أدوات التقويم الواقعي، أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على كيفية إعداد أدوات التقويم الواقعي، وكيفية استخدامها، ورصد العلامات لها.

كما هدفت دراسة الرفاعي وآخرون (2012) إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة (الخامس-السادس-السابع) لاستراتيجيات التقويم الواقعي، بالإضافة إلى التعرف على اثر متغيرات الجنس، والخبرة والمؤهل العلمي في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيات، ولتحقيق ذلك تم إعداد أداة خاصة اشتملت على استراتيجيات التقويم الواقعي والفعاليات الفرعية المرتبطة بكل إستراتيجية، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وقد طبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (112) معلما ومعلمة في مديرية تربية وتعليم اربد الأولى، قام الباحثون باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج أ ن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت ضمن درجة ممارسة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (30138)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في درجة الممارسة تعزى للجنس ولصالح الذكور، وللمؤهل العلمي لصالح حملة شهادة البكالوريوس، كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق دالة تعزى للخبرة، وقد تضمنت الدراسة العديد من التوصيات من أهمها ضرورة تقديم برامج تدريبية

المنارة للاستشارات

للمعلمين في مجال استراتيجيات التقويم الحديثة للارتقاء بقدرات المعلمين في هذا المجال.

وأجرى عفانة (2011) دراسة هدفت إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم كما هدفت إلى تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي وقد اختيرت العينة بطريقة قصديه وقد بلغت من (60) معلم ومعلمه وعينة المدراء والمشرفين تكونت من (24) مديراً ومشرفاً، ولجمع البيانات استخدم الباحث أداتين هما استبانه وبطاقة ملاحظة ولمعالجة البيانات إحصائيا استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأشارت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لإستخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم الحديث من وجهه نظر المديرين والمشرفين بلغت (70.1%) واحتلت أداة الاختبارات الكتابية وزن نسبي (79.5%) وهو أعلى الأوزان النسبية واحتل المرتبة الأولى، ثم يليه الملاحظة، ثم تقويم الأقران، ثم التقويم القائم على الأداء، ثم تقويم الأداء بخرائط المفاهيم، ثم بالمقابلات، ثم بالتقويم الذاتي وأخيرا بملفات الإنجاز؛ وأظهرت النتائج أن واقع استخدام التقويم البديل كانت أعلى للمعلمات منها لدى المعلمين في متغير الجنس، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات.

أما في دراسة أجرتها سورتام (Suurtamm, 2012) درست من خلالها اعتقادات واهتمامات خمسة معلمين موزعين على أربع مدارس مختلفة على مدار عام كامل (دراسة حالة)، اتبعت فيها عدة طرق لجمع بيانات الدراسة، فقد أجرت الباحثة عدة مقابلات مع كل مشارك على انفراد كانت تسأل فيها إلى أي مدى يستخدم التقويم الواقعي؛ ونظرته إلى تعلم الرياضيات والمصادر المعينة للمعلم في التقويم الواقعي. اتبعت الباحثة أسلوب الملاحظة والمشاهدة المباشرة أثناء استخدام أساليب التقويم الواقعي، وكان يتبع كل عملية ملاحظة مقابلة، كما لجأت الباحثة إلى دراسة أدوات التقويم الواقعي التي يستخدمها المعلمون، وبعضاً من إجابات الطلبة على هذه الأدوات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين المشاركين يؤمنون كثيراً باستخدام أساليب التقويم الواقعي؛ لأنهم يعتقدون أنها تعمل على تطوير التفكير ومهارة حل المسألة لدى طلبتهم، وتزيد من فهم المفاهيم الرياضية أكثر من التركيز على الطريقة والإجراءات، بالإضافة إلى تطوير مهارة التفكير في ما وراء المعرفة.

وهدفت دراسة (Cameto et al.,2010) إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو تطبيق أساليب التقويم البديل للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وتحديد آثار تطبيق التقويم البديل على تحصيل الطلبة، وقد وزعت الاستبانه على (270) معلماً من معلمي التربية الخاصة في ثلاث ولايات أمريكية خلال العام الدراسي 2009، وقد تمّ استرجاع (200) استبانه صالحة لأغراض التحليل، وقد أظهرت النتائج وجود

المنارة للاستشارات

مستوى مرتفع من تطبيق التقويم البديل لدى معلمي التربية الخاصة وبالتحديد في مادتي العلوم والرياضيات، وقد أكدت النتائج على وجود علاقة قوية وإيجابية بين تطبيق أساليب التقويم البديل وتحصيل الطلبة.

في حين هدفت دراسة ماركيولز(Margulies, 2005) إلى معرفة اثر استخدام استراتيجيات التقويم البديلة في استيعاب طلبة الصف التاسع في وحدة الأحياء الدقيقة البالغ عددهم 50 طالب في مادة الأحياء ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة التجريبية 25طالب درسوا باستخدام أسلوب التقويم البديل و المجموعة الضابطة تكونت من 25طالب درسوا بالطريقة التقليدية، استخدم المنهج الوصفي ومن الأدوات الملاحظة وملف الانجاز، حيث أظهرت النتائج أن هذه الاستراتيجيات أسهمت في تحسين أداء الطلبة ورفع تحصيلهم الدراسي والتقليل من المشكلات السلوكية مما جعلتهم يظهرون تعاون كبير فيما بينهم.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي منهجا للدراسة، وذلك لملاءمته لطبيعتها، حيث يتم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في محافظة اربحا، وقد بلغ عددهم (342) معلما ومعلمة وفق إحصاءات قسم الإحصاء في مديرية التربية والتعليم في محافظة أريحا في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2015.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (125) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، أي ما نسبته (36%) من مجتمع الدراسة ،والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس		
ذكر	54	43.2
أنثى	71	56.8
المجموع	125	%100
المؤهل العلمي		
دبلوم	15	12.0
بكالوريوس	102	81.6
ماجستير فأعلى	8	6.4
المجموع	125	%100
نوع المؤهل العلمي		

المنارة للاستشارات

علوم علمية	45	36.0
علوم إنسانية	80	64.0
المجموع	125	%100
سنوات الخبرة		
أقل من 5 سنوات	9	7.2
5- 10 سنوات	75	60.0
أكثر من 10 سنوات	71	32.8
المجموع	125	%100

أداة الدراسة: قام الباحثون بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالتقويم الواقعي، وتم الاستفادة من إستبانة حمزة و صومان (2012) وإستبانة الثوايبة والسعودي (2016) واستبانة الزعبي (2013) من أجل بناء الفقرات المتعلقة بالتقويم الواقعي والتي توزعت على ثلاث مجالات، والجدول (2) يبين مجالات الاستبانة.

الجدول (2) توزيع فقرات الإستبانة على المجالات الثلاث

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات
المجال الأول	درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية لأدوات التقويم الواقع	12
المجال الثاني	اتجاهات معلمي المدارس الحكومية نحو استخدام التقويم الواقعي	23
المجال الثالث	معيقات استخدام التقويم الواقعي في المدارس الحكومية	25
المجموع		60

واعتمد الباحثون مقياس ليكرت الخماسي من خلال الاستجابة على المقياس حيث أعطيت الأوزان التالية (درجة مرتفع جدا =5، درجة مرتفع=4، درجة متوسطة=3، درجة منخفضة=2، درجة منخفضة جدا=1).

واعتمد الباحثون في هذه الدراسة المقياس الآتي لتقدير درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية للتقويم الواقعي واتجاههم نحوه ومعوقات استخدامه، بالاعتماد على المتوسط الحسابي للفقرة.

(أقل من 1.81) = منخفض جداً

(2.6 – 1.81) = منخفض

(3.4 – 2.61) = متوسط

(4.2 – 3.41) = مرتفع

(5 – 4.21) = مرتفع جدا

صدق الأداة: تم عرض الاستبانة على (6) من المحكمين والمختصين في القياس والتقويم وأساليب التدريس، وقد طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من

المنارة للاستشارات

حيث صياغة الفقرات، ودقتها اللغوية، ومدى مناسبتها وانتمائها للمجال، وذلك إما بالموافقة أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، ولقد تم الأخذ برأي الأغلبية في عملية تحكيم فقرات الأداة وأصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة: تم استخراج معامل الثبات لفقرات الاستبانة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha)، والجدول (3) يبين معاملات الثبات لكل مجال ومعامل الثبات الكلي:

الجدول (3) معاملات الثبات لمجالات الاستبانة

رقم المجال	اسم المجال	معامل الثبات
المجال الأول	درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية لأدوات التقويم الواقع	88.2
المجال الثاني	اتجاهات معلمي المدارس الحكومية نحو استخدام التقويم الواقعي	88.7
المجال الثالث	معيقات استخدام التقويم الواقعي في المدارس الحكومية	84.2
الدرجة الكلية لمجالات الاستبانة		89.9

يلاحظ من الجدول (3) أن معامل الثبات للمجال الأول كان (88.2) وللمجال الثاني (88.7) وللمجال الثالث (84.2) ، وأن معامل الثبات الكلي جاء بدرجة (89.9)، وتعد هذه القيم لمعاملات الثبات مرتفعة ومناسبة لأغراض البحث العلمي.

إجراءات الدراسة: تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- تحديد أفراد عينة الدراسة.
- قام الباحثون بتوزيع الأداة على عينة الدراسة، واسترجاعها جميعها.
- إدخال البيانات إلى الحاسب ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة:تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).

المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

نوع المؤهل العلمي: وله مستويان (علمية، إنسانية).

عدد سنوات الخبرة وله ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المتغير التابع:درجة استجابات معلمي المدارس الحكومية على فقرات الاستبانة.

المعالجات الإحصائية: بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

المنارة للاستشارات

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع العينة وفق متغيرات الدراسة المستقلة.
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقدير الوزن النسبي لفقرات لمجالات الدراسة ومحوريها.
اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لفحص الفرضيات المتعلقة بالجنس، و نوع المؤهل العلمي.
تحليل التباين الأحادي، لفحص الفرضيات المتعلقة بالمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:ما درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في مدارس محافظة اريحا لأدوات التقويم الواقعي ؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال ممارسة معلمي المدارس الحكومية في مدارس محافظة أريحا لأدوات التقويم الواقعي، ويبين الجدول(4) نتائج الإجابة عن السؤال الأول.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال استخدام معلمي المدارس الحكومية لأدوات التقويم الواقعي

الرقم	المجال	المتوسط	الانحراف	التقدير
1	أستخدم تقويم الأداء القائم على الملاحظة	4.03	0.82	مرتفع جدا
2	أستخدم الاختبارات الكتابية لتقويم أداء	4.53	0.53	مرتفع جدا
3	أستخدم سلالم التقدير لتقويم أداء الطلبة	3.09	0.92	متوسط
4	أستخدم سلالم التقدير اللفظي لتقويم أداء	2.85	1.09	متوسط
5	أستخدم قوائم الشطب لتقويم أداء الطلبة	2.49	0.74	منخفض
6	أشجع الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي	2.91	1.14	متوسط
7	أستخدم ملفات الأعمال (ملف الطالب (	2.35	1.16	منخفض
8	أشجع الطلبة على تقويم زملائهم (تقويم	2.40	1.24	منخفض
9	أستخدم المقابلات لتقويم أداء الطلبة	2.86	0.78	متوسط
10	أستخدم نظام المشاريع لتقويم أداء الطلبة	3.02	1.42	متوسط
11	أستخدم السجل القصصي في تقويم أداء	2.41	0.88	منخفض
12	أستخدم سجل وصف سير التعلم في تقويم	3.02	0.85	متوسط
	الدرجة الكلية لمجال لمجال استخدام معلمي	3.00	0.67	متوسط

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) أن الدرجة الكلية لاستخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة اريحا لأدوات التقويم الواقعي قد حقّقت مستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (3.00)، وقد حازت الفقرة (2) ونصها (أستخدم الاختبارات الكتابية لتقويم أداء الطلبة) على أعلى متوسط حسابي وهو (4.53) وهي درجة

المنارة للاستشارات

مرتفعة جدا، في حين جاءت الفقرة (7) ونصها (أستخدم ملفات الأعمال "ملف الطالب" البورتفوليو ") كأداة للتقويم) على أقل متوسط حسابي (2.35) وهي درجة منخفضة.

ويعزو الباحثون نتيجة الدرجة الكلية لمجال استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة اريحا لأدوات التقويم الواقعي حيث أتت بدرجة متوسطة(3.00) إلى أن الكثير من معلمي المدارس الحكومية ليس لديهم معرفة كافية بأدوات التقويم الواقعي لحداثة هذا النوع من أنواع التقويم، فأدوات التقويم التقليدية هي ما استقر في أذهانهم والدليل على ذلك هو حصول الفقرة (2) المتعلقة بالاختبارات الكتابية على أعلى متوسط، كما هناك ضعف عند البعض في مهارات استخدام هذه الأدوات؛ كما أن ضيق وقت المعلم وكثرة أعباءه المدرسية يشكل عائقا أمام استخدام أدوات التقويم الواقعي، لأن استخدام مثل هذه الأدوات بحاجة لوقت طويل لتطبيقه.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الاصقة والدولات (2016) التي أكدت أن درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية كانت متوسطة، في حين اختلفت مع دراسة حمزة وصومان (2012) والتي أشارت النتائج إلى أن المعلمين يستخدمون التقويم الواقعي بدرجة عالية.

أما تفسير الباحثون لحصول الفقرة (2) على أعلى متوسط(4.53) وهي درجة مرتفعة جدا هو أن المعلمين قد اعتادوا على استخدام الاختبارات الكتابية في تقويم تحصيل الطلبة وذلك لسهولة استخدامها ووضوح معايرها وموضوعيتها وعدالتها.

وبالنسبة لحصول الفقرة (7) على أقل متوسط حسابي (2.35) وهي درجة منخفضة، فيفسر الباحثون هذه النتيجة أن المعلمين ليس لديهم المعرفة الكافية لاستخدام هذه الأداة وهي البورتفوليو، كما أن استخدام ملفات البورتفوليو معقدة بدرجة كبيرة ولاسيما عندما تسعى لتحقيق أغراضا بعيدة أو عامة حيث أن استخدامها يمر بعدة مراحل متلاحقة وطويلة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: ما اتجاهات معلمي المدارس الحكومية في مدارس محافظة اريحا نحو استخدام التقويم الواقعي ؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال اتجاهات معلمي المدارس الحكومية في مدارس محافظة اريحا نحو استخدام التقويم الواقعي، ويبين الجدول (5) نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال اتجاهات معلمي المدارس الحكومية نحو استخدام التقويم الواقعي

الرقم	المجال	المتوسط	الانحرا	التقدير
13	هنالك تشجيع من وزارة التربية والتعليم على استخدام	2.94	0.87	متوسط
14	هنالك تشجيع من الإدارة المدرسية على استخدام التقويم	3.32	0.66	متوسط

المنارة للاستشارات

15	يحصل الطلبة على علامات أفضل في التقويم الواقعي	3.91	0.55	مرتفع
16	يمكن استخدام التقويم الواقعي لتقويم مستويات المجالات المعرفية العليا(التحليل، التركيب، التقويم)	3.92	0.48	مرتفع
17	يساهم التقويم الواقعي في قياس الجانب الانفعالي	3.69	0.65	مرتفع
18	ينمي التقويم الواقعي مهارات التفكير وحل المشكلات	4.02	0.44	مرتفع
19	يعزز التقويم الواقعي قدرة الطلبة على تقويم الذات	3.70	0.69	مرتفع
20	يساهم استخدام التقويم الواقعي على تقديم معلومات مفصلة عن الطلبة عند طلبها من الإدارة أو أولياء الأمور	3.91	0.51	مرتفع
21	يقدم التقويم الواقعي تغذية راجعة للمعلم حول مدى	3.74	0.65	مرتفع
22	يقدم التقويم الواقعي تغذية راجعة للمعلم حول مدى	4.03	0.46	مرتفع
23	استخدام التقويم الواقعي يفعل دور الطلبة	4.06	0.40	مرتفع
24	يمكن استخدام التقويم الواقعي لوصف التقدم الفعلي	3.71	0.67	مرتفع
25	ينمي التقويم الواقعي المهارات العقلية العليا	4.06	0.45	مرتفع
26	أفضل استخدام التقويم الواقعي	3.41	0.69	مرتفع
27	ينمي التقويم الواقعي المهارات الحياتية اليومية للطلبة	4.03	0.47	مرتفع
28	استخدام التقويم الواقعي يتيح للمعلم حرية أكبر في	4.01	0.45	مرتفع
29	استخدام التقويم الواقعي يفعّل دور المعلم	3.47	0.72	مرتفع
30	يساهم التقويم الواقعي في إكساب الطلبة مهارات	4.31	0.71	مرتفع جدا
31	استخدام التقويم الواقعي فيه عدالة أكثر من طرق التقويم	4.00	0.97	مرتفع
32	أشارك الطلبة في تحديد معايير الأداء المنشودة	3.92	0.54	مرتفع
33	التقويم الواقعي سهل الاستخدام بالنسبة للمعلم مقارنة	3.61	0.69	مرتفع
34	يساعد استخدام التقويم الواقعي المعلم على ضبط الطلبة	3.92	0.52	مرتفع
35	أواجه صعوبة في إعداد أدوات التقويم الواقعي	3.49	0.76	مرتفع
	الدرجة الكلية لمجال اتجاهات معلمي المدارس الحكومية نحو	3.79	0.35	مرتفع

تشير النتائج الواردة في الجدول (5) أن الدرجة الكلية لاتجاهات معلمي المدارس الحكومية في محافظة اريحا نحو استخدام التقويم الواقعي قد حقّقت مستوى مرتفع ، وبمتوسط حسابي (3.79)، وقد حازت الفقرة (30) ونصها (يساهم التقويم الواقعي في إكساب الطلبة مهارات التواصل والتعبير عن الرأي) على أعلى متوسط حسابي وهو (4.31) وهي درجة مرتفعة جدا، في حين جاءت الفقرة (13) ونصها (هنالك تشجيع من وزارة التربية والتعليم على استخدام التقويم الواقعي) على أقل متوسط حسابي (2.94) وهي درجة متوسطة.

المنارة للاستشارات

ويعزو الباحثون نتيجة الدرجة الكلية لمجال اتجاهات معلمي المدارس الحكومية في محافظة اريحا نحو استخدام التقويم الواقعي حيث أتت بدرجة متوسطة(79.3) على وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين نحو استخدام التقويم الواقعي، وهذا يدل على مدى شعور المعلمين بأهمية استخدام التقويم الواقعي وانعكاسه على مستوى الطلبة، إذ يساعد في تقديم معلومات مفصلة عن الطلبة وتقديم تغذية راجعة للمعلم حول مدى فعالية تدريسه، كما يعتقد المعلمون أن استخدام التقويم الواقعي يشجع الطلبة على الاكتساب الحقيقي للمعلومة ويعمل على استخدام وتفعيل مهارات التفكير التأملي.

كما يعزو الباحثون النتيجة إلى قناعة المعلمين بأن هذا النوع من التقويم لا يقتصر على قياس جانب واحد من عمليتي التعلم والتعليم كقياس المعرفة، بل يتعداه لقياس جوانب أخرى كالاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع والمهارات المستمدة من نواتج تعليمية محددة وقياس مهارات التفكير العليا، كما يجعل التقويم الواقعي الطلاب ينغمسون في مهمات حياتية حقيقية ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القيسي (2008)، ودراسة (Cameto et al.,2010).

أما تفسير الباحثون لحصول الفقرة (30) على أعلى متوسط(4.31) وهي درجة مرتفعة جدا هو قناعة المعلمين أن التقويم الواقعي له القدرة على تحسين المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل بين الطلبة، فيشجع الطلبة على إظهار قدراتهم وإبداء آرائهم بصورة تطبيقية مما يكسر حاجز الخوف والخجل لديهم.

وبالنسبة لحصول الفقرة (13) على أقل متوسط حسابي (2.94) وهي درجة متوسطة، فيعتقد الباحثون أن وزارة التربية والتعليم ما زالت تؤمن بأن التقويم بصورته التقليدية (الورقة والقلم) هو التقويم المناسب لاستخدامه في المدارس، لأن التقويم الواقعي مكلف ماديا للوزارة، فهو بحاجة لعمل دورات متخصصة للمعلمين في جميع المدارس من أجل التدريب على أدواته وهذا يرهق الوزارة ماديا وزمانيا.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث: ما درجة معيقات استخدام التقويم الواقعي في المدارس الحكومية؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات محور معيقات استخدام التقويم الواقعي في المدارس الحكومية، ويبين الجدول (6) نتائج الإجابة عن السؤال الثالث.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال معيقات استخدام معلمي المدارس الحكومية التقويم الواقعي

الرقم	المجال	المتوسط	الانحرا	التقدير
36	عدم فهم أولياء الأمور لطبيعة التقويم الواقعي	3.64	0.77	مرتفع
37	عدم اعتماد هذا النوع من التقويم في امتحان شهادة	3.95	0.67	مرتفع
38	قلة الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق التقويم الواقعي	4.16	0.96	مرتفع

المنارة للاستشارات

39	صعوبة تطبيق بعض أدوات التقويم الواقعي	3.62	0.74	مرتفع
40	حاجة أدوات التقويم الواقعي إلى وقت أطول في	3.62	0.70	مرتفع
41	عدم وجود نماذج لأدوات التقويم الواقعي يمكن	3.62	0.72	مرتفع
42	عدم متابعة المشرف التربوي لهذا النوع من التقويم	3.86	0.69	مرتفع
43	عدم متابعة الإدارة المدرسية لهذا النوع من التقويم	3.18	0.99	متوسط
44	نقص التدريب اللازم لهذا النوع من التقويم	3.99	0.95	مرتفع
45	كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم	4.67	0.63	مرتفع
46	يكلف هذا النوع من التقويم المعلم جهداً إضافيا	3.78	0.77	مرتفع
47	عدم إدراك أهمية أدوات التقويم في تقويم الطلبة	3.89	0.72	مرتفع
48	انعدام نظام الحوافز المادية والمعنوية للمعلم الذي	3.99	0.79	مرتفع
49	الجهل بكيفية بناء أدوات مناسبة للتقويم الواقعي	4.28	0.69	مرتفع
50	يعطي هذا النوع من التقويم مساحة أوسع لمزاجية	3.78	0.73	مرتفع
51	نقص الكفاية بأدوات التقويم الواقعي	3.91	0.59	مرتفع
52	عدم معرفة المعلم كيفية احتساب العلامة التي يستحقها الطالب بعد إجراء هذا النوع من التقويم	3.84	0.52	مرتفع
53	قلة تضمين الكتاب المدرسي لهذا النوع من التقويم	3.93	0.94	مرتفع
54	طول المقرر الدراسي	4.61	0.74	مرتفع
55	عدم قدرة هذا النوع من التقويم على شمولية المحتوى	3.64	0.77	مرتفع
56	عدم مناسبة هذا النوع من التقويم لجميع الفئات	3.66	0.67	مرتفع
57	مستوى الطلبة التحصيلي لا يشجع على إجراء هذا	3.95	1.00	مرتفع
58	كثرة أعداد الطلبة في الشعبة الواحدة	3.98	0.58	مرتفع
59	عدم رغبة الطلبة في إجراء هذا النوع من التقويم	3.52	0.76	مرتفع
60	صعوبة ضبط الحصة الصفية عند استخدام هذا النوع	3.49	0.80	مرتفع
الدرجة الكلية لمجال معيقات استخدام معلمي المدارس الحكومية		3.86	0.27	مرتفع

تشير النتائج الواردة في الجدول (6) أن الدرجة الكلية لدرجة معيقات استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة اريحا التقويم الواقعي قد حقّقت مستوى مرتفع ، وبمتوسط حسابي (3.86)، وقد حازت الفقرة (45) ونصها (كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم) على أعلى متوسط حسابي وهو (4.67) وهي درجة مرتفعة جدا، في حين جاءت بقية الفقرات بدرجة تتراوح ما بين (3.41 – 4.21) وهي درجة عالية، وهذا يدل على وجود العديد من معيقات استخدام التقويم الواقعي من قبل المعلمين حيث يلاحظ من جدول (6) أن جميع الفقرات قد شكلت معيقات لاستخدام التقويم الواقعي.

المنارة للاستشارات

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن هذا النوع من التقويم بحاجة إلى جهد ووقت كبير، وأن كثر الأعباء الملقاة على المعلم وخاصة الأعمال الكتابية (دفتر التحضير، سجل العلامات، سجل المتابعة، سجل الحضور والغياب) هي بحد ذاتها عائق أمام استخدام التقويم الواقعي، كما أن طول المنهاج أيضا يعتبر معيق.

كما يعزو الباحثون النتيجة إلى أن العبء الدارس للمعلم كبير نسبيا مما يجعل المعلم لا يجد الوقت الكافي لاستخدام التقويم الواقعي، فيكتفي في الاختبارات التقليدية. وتتفق هذه النتيجة مع الكثير من الدراسات مثل دراسة حمزة وصومان (2012) والقيسي (2008).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية لأدوات التقويم الواقعي، تعزى لمتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، نوع المؤهل العلمي، الخبرة)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضيات التالية:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهم أنفسهم تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص الفرضية، فقد استخدم الباحثون اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) ونتائج الجدول (7) تبين ذلك.

الجدول (7) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهم أنفسهم، تعزى لمتغير الجنس

المجال	أنثى (ن=71)		ذكر (ن=54)		(ت)	مستوى
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	الدلالة
المجال الأول (الاستخدام)	2.81	0.66	3.25	0.61	3.818	*0.000
المجال الثاني(الاتجاهات)	3.73	0.32	3.87	0.38	2.191	*0.030
المجال الثالث(المعيقات)	3.85	0.32	3.88	0.39	0.378	0.706
الدرجة الكلية	3.59	0.24	3.75	0.30	3.152	*0.002

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$)، درجات حرية (124)

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)لمتوسطات درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهم أنفسهم ،

المنارة للاستشارات

تعزى لمتغير الجنس في المجال الأول والثاني والدرجة الكلية ،وقد جاءت هذه الفروق لصالح الذكور.

ويفسر الباحثون تلك النتائج إلى أن اهتمام المعلمين الذكور في مواكبة المستجدات التربوية في مجال التقويم الواقعي بدرجة تزيد عن المعلمات حيث يتوفر الوقت المتاح للمعلمين الذكور للاطلاع على مثل هذه المستجدات بدرجة تفوق المعلمات اللواتي يتحملن جهودا مضاعفة في المدرسة والمنزل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرفاعي وآخرون (2012) وتختلف مع دراسة الزعبي (2013) حيث لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهم أنفسهم، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحثون اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدول (8) تبين ذلك.

الجدول (8) نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق، تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع	درجات	متوسط	قيمة F	مستوى
المجال الأول	بين المجموعات	5,849	2	2,925	7,075	*0,001
	خلال المجموعات	50,439	122	0,413		
	المجموع	56,284	124			
المجال الثاني	بين المجموعات	1,691	2	0,846	7,668	*0,001
	خلال المجموعات	13,456	122	0,110		
	المجموع	15,147	124			
المجال الثالث	بين المجموعات	0,513	2	0,259	2,136	0,123
	خلال المجموعات	14,785	122	0,121		
	المجموع	15,303	124			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1,254	2	0,627	9,523	*0,000
	خلال المجموعات	8,033	122	0,066		
	المجموع	9,287	124			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$

يتضح من نتائج الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهم أنفسهم ، تعزى لمتغير المؤهل العلمي في المجال الأول والثاني والدرجة الكلية .ولمعرفة

المنارة للاستشارات

لصالح من تعود هذه الفروق قام الباحثون باستخدام اختبار LSD للمقارنة البعدية والجدول (9) يبين هذه الفروق.

الجدول (9) اختبار LSD للمقارنة البعدية

المجال الأول استخدام أدوات التقويم الواقعي	الفئة	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
	دبلوم		0,29641-	*1,05069-
	بكالوريوس			*0,75429-
	ماجستير فأعلى			
المجال الثاني مجال الاتجاهات	الفئة	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
	دبلوم		0,17485-	*0,56775-
	بكالوريوس			*0,39290-
	ماجستير فأعلى			
الدرجة الكلية	الفئة	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
	دبلوم		0,07036-	*0,45986-
	بكالوريوس			*0,38950-
	ماجستير فأعلى			

نلاحظ من نتائج الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال استخدام أدوات التقويم الواقعي والاتجاهات والدرجة الكلية وكانت لصالح فئة الماجستير على فئة الدبلوم والبكالوريوس ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن حملة الماجستير لديهم خبرة في استخدام أدوات التقويم الواقعي أكثر من حملة البكالوريوس والدبلوم نظرا لدراستهم لمساقات في القياس والتقويم بصورة أكثر تعمقا من حملة الدبلوم والبكالوريوس وبالتالي يحاولون تطبيق ما تعلموه في مجال التدريس،كما أن طريقة التقويم لدى حملة الماجستير فأعلى والتي تعتمد على تقويم الأبحاث والمشاريع والتحليل تختلف عن حملة الدبلوم والبكالوريوس التي تعتمد على الاختبارات التقليدية مما يعكس ذلك على حملتها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرفاعي وآخرون (2012) بينما تختلف مع دراسة الزعبي (2013) حيث كانت الفروق لصالح حملة البكالوريوس.

كما نلاحظ من نتائج الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الاتجاهات وكانت لصالح فئة الماجستير على فئة الدبلوم والبكالوريوس ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن حملة الماجستير لديهم شعور بمدى أهمية استخدام التقويم الواقعي وانعكاس استخدام أدواته على مستوى الطلبة وتفعيل دورهم، وحرصهم على مواكبة التطور في مجال تقويم الطلبة بصورة أكثر دقة وشمولية، مما أدى إلى تشكل اتجاهات لديهم فاقت فئات البكالوريوس وفئات الدبلوم خبرة في

المنارة للاستشارات

استخدام أدوات التقويم الواقعي أكثر من حملة البكالوريوس والدبلوم نظرا لدراستهم لمساقات في القياس والتقويم بصورة أكثر تعمقا من حملة الدبلوم والبكالوريوس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهم أنفسهم، تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية، فقد استخدم الباحثون اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) ونتائج الجدول (10) تبين ذلك.

الجدول (10) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهم أنفسهم، تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي

المجال	علوم علمية (ن=45)		علوم انسانية (ن=80)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
المجال الأول (الاستخدام)	3.05	0.71	2.97	0.65	0.692	0.490
المجال الثاني(الاتجاهات)	3.78	0.35	3.80	0.35	0.237	0.813
المجال الثالث(المعيقات)	3.96	0.24	3.81	0.39	2.303	*0.023
الدرجة الكلية	3.71	0.27	3.64	0.27	1.442	0.152

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، درجات حرية (124)

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لمتوسطات درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهم أنفسهم ، تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي في المجال الثالث فقط، وقد جاءت هذه الفروق لصالح العلوم العلمية.

ويعزو الباحثون النتيجة إلى أن معلمي المباحث العلمية يستخدمون أنواع مختلفة من أدوات التقويم الواقعي نظرا لتدريسهم مباحث تحتمل الجانبين العملي والنظري، لذلك يحتاجون إلى أدوات التقويم الواقعي المتعددة لتقويم طلبتهم بصورة أفضل.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهم أنفسهم، تعزى لمتغير سنوات الخبرة

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحثون اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدول (11) تبين ذلك.

المنارة للاستشارات

الجدول (11) نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق، تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المجال الأول	بين المجموعات	5,666	2	2,833	6,829	*0,002
	خلال المجموعات	50,618	122	0,415		
	المجموع	56,284	124			
المجال الثاني	بين المجموعات	0,056	2	0,028	0,224	0,799
	خلال المجموعات	15,091	122	0,124		
	المجموع	15,147	124			
المجال الثالث	بين المجموعات	0,318	2	0,159	1,295	0,278
	خلال المجموعات	14,985	122	0,123		
	المجموع	15,303	124			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0,056	2	0,028	0,373	0,689
	خلال المجموعات	9,230	122	0,076		
	المجموع	9,287	124			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهم أنفسهم ، تعزى لمتغير سنوات الخبرة في المجال الأول فقط، ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق قام الباحثون باستخدام اختبار LSD للمقارنة البعدية والجدول (12) تبين هذه الفروق.

الجدول (12) اختبار LSD للمقارنة البعدية

المجال الأول	الفئة	أقل من 5	5-10سنوات	أكثر من
	أقل من 5 سنوات		*0,63074	0,26378
	5-10سنوات			*0,36696-
	أكثر من			

نلاحظ من نتائج الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية وكانت لصالح فئة أقل من 5سنوات على فئة 5-10سنوات ويعزو الباحثون النتيجة في أن المعلمين من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) لديهم استخدام لأدوات التقويم الواقعي أكثر من (5-10 سنوات) لأنهم حديثي التعيين في المدارس، ويكونون تحت المراقبة بصورة اكبر من قبل المسئولين، كذلك تكون المعرفة عندهم حديثة ويخضعون لدورات تدريبية مكثفة في مجال القياس والتقويم ويطبقون ما تدربوا عليه على طلبتهم.

المنارة للاستشارات

كما يتضح من نتائج الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية وكانت لصالح فئة أكثر من 10سنوات على فئة (10-5سنوات) نظرا لخبرتهم الكبيرة في مجال التعليم، لما يمتلكونه من فهماً عميقاً للمنهاج الذي يدرسونه، ويمتلكون طرقاً ووسائل لتقديم المعرفة إلى طلبتهم، ولكثرة الدورات التدريبية وورش العمل التي خضعوا لها في مجال القياس والتقويم.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الرفاعي وآخرون (2012) ودراسة الزعبي (2013)حيث لم يكن هناك فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة.

التوصيات: وطبقاً لهذه النتائج فإن الباحثون يوصون بما يلي:

- إعادة النظر في الأدوات التقويمية المستخدمة حاليا في المدارس والتي تعتمد على الاختبارات الكتابية بصورة كبيرة، والسعي نحو توسيع مفهوم التقويم وأدواته لدى المعلمين، وتوظيف أدوات التقويم الواقعي في جميع المواد الدراسية.
- زيادة وعي المعلمين بأدوات التقويم الواقعي، وحول مدى أهميته في تقويم قدرات الطلبة بشكل دقيق وشامل.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل متتابعة للمعلمين في المدارس الحكومية حول كيفية إعداد أدوات التقويم الواقعي، وكيفية استخدامها، ورصد العلامات لها.
- تخفيف الأعباء الملقى على عاتق المعلمين بحيث تتيح لهم الوقت الكافي لاستخدام أدوات التقويم الواقعي.
- توفير الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق أدوات التقويم الواقعي في المدارس.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات، كإجراء دراسة مقارنة بين التقويم الواقعي والتقليدي.

قائمة المراجع:

1. أبو دقة، سناء ابراهيم (2004). تقويم أسئلة كتب المنهاج الفلسطيني الأول للصف السابع الأساسي، مؤتمر التربوي الأول "التربية في فلسطين وتغيرات العصر"، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، 745-765
2. الاصقة، حصة و الدولات، عطية (2016). درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، دراسات العلوم التربوية، مجلد 43، عدد1.
3. البستان، أحمد (1999). التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية بين النظرية والتطبيق، مجلة البحوث التربوية، 16، 99-132
4. بني عودة، خالد رشاد سعد (2015). أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
5. الثوابية، أحمد والسعودي، خالد (2016). معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة، مجلة الجامعة الأردنية للعلوم التربوية، 43(1)، 265-280.

المنارة للاستشارات

6. جرجس، جرجس ميشال (2005). معجم مصطلحات التربية والتعليم: عربي-فرنسي-انجليزي. بيروت: دار النهضة العربية.
7. حمزة، محمد عبد الوهاب و صومان، أحمد ابراهيم (2012). مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، مجلة جامعة الخليل للبحوث، 7(1) 283-265.
8. خليفات، سالم (2011). اتجاهات معلمي الفيزياء في الأردن نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 25 (3)، 542-509.
9. الرفاعي، عبير وطوالبه، هادي و القاعود، ابراهيم (2012). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة اربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ،مجلد 4، عدد 1.
10. الدوغان، عبد الله أحمد (1995). اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات، مجلة جامعة الملك سعود، 7، 249-274
11. زيتون، حسن حسين (2008). أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات، الرياض: الدار الصولتية.
12. زيتون، عايش (2007).النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان:دار الشروق للنشر والتوزيع.
13. الشقيرات، محمود طافش (2009). استراتيجيات التدريس والتقويم مقالات في تطوير التعليم، عمان:دار الفرقان للنشر والتوزيع.
14. عبد السميع ، عزة محمد (2007). فاعلية برنامج مقترح في تنمية فهم واستخدام بعض أساليب التقويم الواقعي لدى طلاب كلية التربية (شعبة الرياضيات)، المؤتمر العلمي السابع، المجلد 2، مصر.
15. عفانة، محمد عطية أحمد (2011) واقع استخدام معلمي اللغة العربية للأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
16. الفريق الوطني للتقويم (2004). استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)، مديرية الاختبارات،وزارة التربية والتعليم، الأردن.
17. القيسي، تيسير (2008). أثر استخدام نموذج تقويمي مقترح في التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الاساسي في الاردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، الأردن، (9)1 ، 109-91.
18. الكيلاني، عبد الله وآخرون (2011). القياس والتقويم في التعلم والتعليم ، منشورات جامعة القدس المفتوحة، أم السماك : الأردن.
19. Cameto, R; et al. (2010). Teacher Perspectives of School –Level Implementation of Alternate Assessments for Students with Significant Cognitive Disabilities: a Report from the National Study on Alternate Assessments, U.S. Department of Education.
20. Suurtamm,C .(2012) .Assessment can support reasoning and sense. Mathematics Teacher, 10 (1), 28-33
21. Margulies , Barry(2005). alternative assessment strategy and impact on student omprehension on an undergraduate microbiology course, microbiology Education,6 (1)

المنارة للاستشارات

The frequency of using realistic Assessment for public schools teacher's in Jericho Governorate and their attitudes towards it and its constraints.

Abstract: This study was conducted to find out the frequency of using realistic Assessment for public schools teacher's in Jericho Governorate and their attitudes towards it and its constraints. Furthermore it aimed to identify the impact in this study according to gender, educational qualification, the degree of educational qualification and experience years variables. The sample of study is (125) teachers selected randomly from ministry of education in Jericho Governorate through the second semester 2015\2016. In order to obtain the study aims, the researchers have developed a questionnaire including 3 fields. The first field aims to discover the frequency of using authentic assessment strategies consisting (12) items. The second field aims to discover teacher's attitudes towards realistic assessment consisting (23) items. While the third address the constraints of using authentic assessment consisting (25) items. The validity and reliability of the questionnaire were checked also. The results showed that the frequency of using realistic assessment strategies achieved average level. The spatial tests tool got the highest degree while the students portfolios got the least one. It showed also high trends for teachers towards using realistic assessment. Many obstacles appeared in the study relating to the heavey workload on teacher came in the first rants followed by obstacles relating to the leugth of the course. The results also stated that there are statistically significant (α =0.05) for using realistic assessment at public school in Jericho governorate and their attitudes towards it and its constraints relating to gender and educational degree variables. The results came to the favor of males and to master's students and high.

Keywords: Realistic Calendar, Orientation, Obstacles, Teachers, Public Schools.

المنارة للاستشارات

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 02 جويلية 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

دور المنظمات الدولية في دعم برامج تعليم الكبار بالسودان من وجهة نظر الخبراء والمختصين

د. بانقا طه الزبير حسين د.الرشيد حبوب محمد الحسن أ.خالد الطيب محمد
كلية التربية، جامعة الخرطوم: السودان.

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المنظمات الدولية في دعم برامج تعليم الكبار بالسودان من وجهة نظر الخبراء والمختصين، استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وشمل مجتمع الدراسة 150 عضواً مختص بالأمانة العامة لتعليم الكبار بولاية الخرطوم و(25) خبيراً. اختار الباحثون عينة عشوائية بلغت 60 عضواً في مجال تعليم الكبار، و(11) خبيراً في مجال المنظمات الدولية، استخدم الباحثون أداتي الاستبانة والمقابلة. ولتحليل البيانات استخدم الباحثون برنامج التحليل الإحصائي الSPSS. توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: إن المنظمات الدولية تدعم التخطيط لبرامج تعليم الكبار دعماً مادياً ولكن بدرجة ضعيفة. وأيضاً تدعم تصميم مناهج تعليم الكبار دعماً مادياً وبدرجة متوسطة. وكذلك تدعم عملية تقويم برامج تعليم الكبار دعماً مادياً ولكن بدرجة ضعيفة جداً. وعدم توفر المكون المحلي يعتبر أحد المشاكل التي تواجه العمل في هذا المجال وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحثون ب: ضرورة حرص الجهات ذات الصلة بتخطيط برامج تعليم الكبار على تبني مشروعاتها لإيجاد مزيد من الدعم والتمويل لها؛ وأيضاً أن تعمل المنظمات على المزيد من العمل لتصميم المناهج وكذلك المزيد من الدعم لعملية التقويم، وأيضاً ضرورة الإلتزام بدفع المكون المحلي الذي تلتزم به الدولة في اتفاقياتها مع المنظمات.

الكلمات المفتاحية: التخطيط، تصميم المناهج، التقويم.

المنارة للاستشارات

مقدمة

إن البحث المستمر في ميدان التربية بصفة عامة وفي مجال تعليم الكبار بصفة خاصة يبدو ضرورياً؛ لأننا نعيش في وسط عالم سريع التغيير خاصة في الميدان التكنولوجي، فقد أصبحت قضايا التربية تكتسي أبعاداً إستراتيجية في كثير من دول العالم، وفقا لأهدافها وسياستها ولا غرابة في ذلك، لأن الأفراد المتعلمين المؤهلين أصبحوا يشكلون أسهما رابحة، فتحقيق التنمية والتطور في كل مجالات الحياة لا يعتمد على الاهتمام بتكوين الأُطر العليا المتخصصة فحسب، وإنما يتطلب أيضا الأفراد وتعليمهم وتدريبهم، وتزويدهم بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على تطوير قدراتهم وترقية أنفسهم، وتمكنهم من المساهمة الفعالة في النهوض بمجتمعاتهم وهو أمر ديني أمر به الله رسوله الكريم محمد صلى الله عليه وسلم.وأن المنظمات الدولية لعبت وما زالت تلعب دوراً مهماً في دعم برامج تعليم الكبار وسيما منظمة اليونسكو، والإيسيسكو، والألكسو. في العالم بصفة عامة وفي السودان بصفة خاصة.

مشكلة الدراسة:

في السودان تمثل أمية الكبار مشكلة حقيقية تحول دون تقدم المجتمع السوداني, حيث تقول أخر الإحصائيات إن نسبة الأمية ارتفعت من 37% إلى 57% مع ارتفاع نسبة الأمية وسط المرأة إلى 72% وأن عدد اليافعين واليافعات الذين يعانون من الأمية في سن المدرسة إرتفع إلى ثلاثة مليون ومائة وخمسة وعشرين وألف " حسب إحصائيات المجلس القومي لمحو الأمية للعام(2017م)"، فهنالك تساؤلات عديدة حول برامج تعليم الكبار وعلى رأسها ما الجهود التي تبزلها الجهات المختصة في هذا المجال؟

وفي ضوء ما ذكر سابقاً تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما دور المنظمات الدولية في دعم برامج تعليم الكبار في السودان من وجهة نظر الخبراء والمختصين بولاية الخرطوم؟**

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

1/ ما مدى دعم المنظمات الدولية لتخطيط برامج تعليم الكبار في السودان؟

2/ ما الدعم الذي تقدمه المنظمات الدولية لتصميم مناهج تعليم الكبار في السودان؟

3/ ما مدى إسهام المنظمات الدولية في تقويم برامج تعليم الكبار في السودان؟

4/ ما المشكلات التي تواجه المنظمات الدولية في دعمها لبرامج تعليم الكبار في السودان؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى التعرف على:

1/ مدى دعم المنظمات الدولية لتخطيط برامج تعليم الكبار في السودان.

المنارة للاستشارات

2/ التعرف على الدعم الذي تقدمه المنظمات الدولية لتصميم مناهج تعليم الكبار في السودان.
3/ الطريقة التي تساهم بها المنظمات الدولية في تقويم برامج تعليم الكبار في السودان.
4/ المشكلات التي تواجه المنظمات الدولية في دعمها لبرامج تعليم الكبار في السودان.

أهمية الدراسة

1/ أنها تتناول العوامل التي تساهم في تعزيز خبرات العاملين في المنظمات الدولية في السودان لما لها من أهمية في المجتمع السوداني.
2/ تحتل أهمية كونها أداة مساعدة لمتخذي القرار في المنظمات الدولية للعمل جدياً بما يناسب التغلب على مشكلة تعليم الكبار.
3/ قد تساعد الباحثين والمهتمين في هذا المجال.
4/ سوف تضيف هذه الدراسة للمهتمين في مجال محو الأمية وتعليم الكبار معرفة جديدة حول أهمية الدور الذي تلعبه المنظمات الدولية في هذا المجال من حيث الآليات والطرق المتبعة.

مصطلحات الدراسة:

دور: هو مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأُطر السلوكية التي تحقق ماهو متوقع في مواقف معينة(مرسي، 1997: 56).
إجرائياً يُقصد بها مساهمة المنظات الدولية وهي (اليونسكو، الإيسيسكو، الألكسو) في دعم برامج معينة لمحو الأمية في السودان وهي: (التخطيط، تصميم المناهج، التقويم).
المنظمات الدولية: هي هيئات دائمة لها إرادة ذاتية مستقلة يتم التعبير عنها في المجتمع الدولي وفي مواجهة الدول الأعضاء، وتقوم على أساس التعامل الاختياري بين الدول في مجال أو مجالات يحددها الاتفاق المنشئ لها، وتباشر الاختصاصات التي يتضمنها ميثاق إنشائها بواسطة أجهزة دائمة خاصة بها(صالح، 1993: 14).
إجرائياً يُقصد بها منظمات (اليونسكو، والإيسيسكو، والألكسو).
البرامج: هي عدد من المشروعات والأنشطة التي يتم تخطيطها وإدارتها معاً لتحقيق مجموعة من الأهداف والنتائج الأخرى المترابطة(الحمدان، 2003: 26).
وإجرائياً يقصد الباحثون بكلمة برامج أنشطة تعليم الكبار، وتخطيط برامج تعليم الكبار، وتصميم مناهج تعليم الكبار، وتقويم برامج تعليم الكبار.
تعليم الكبار: هو النشاط التعليمي والتثقيفي لمرحلة الأساس الهادفة إلى إيصال الأمي إلى المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة والحساب ومبادئ التربية الإسلامية والثقافة العامة, وايصال الدارسين إلى مستوى الصف الرابع من التعليم

المنارة للاستشارات

الأساسي لتحقيق المشاركة الايجابية في بناء المجتمع, والقيام بالمسؤوليات التي تقتضيها المواطنة الصالحة(عثمان، 2006: 84).

وإجرائياً يُقصد بها طبقاً لمدخل الكفاية تعليم الأميين القراءة والكتابة والحساب.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة UNESCO: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة, هي وكالة متخصصة تابعة لمنظومة الأمم المتحدة أنشئت في تشرين الثاني/ نوفمبر 1945م. وهي تعزز التعاون الدولي بين الدول الأعضاء فيها والبالغ عددها 193 دولة(اليونسكو، 2009م: 45).

أهداف المنظمة(دليل الإيسيسكو، 2012: 36):

1ـــ تأمين التعليم الجيد للجميع والتعلم مدى الحياة.

2ـــ تسخير المعارف والسياسات العلمية لأغراض التنمية المستدامة.

3ـــ مواجهة التحديات الاجتماعية والأخلاقية المستجدة.

4ـــ تعزيز التنوع الثقافي والحوار بين الثقافات وثقافة السلام.

5ـــ بناء مجتمعات ذات معرفة إستيعابية من خلال المعلومات والاتصال.

مصادر تمويل اليونسكو(الدويك، 1993: 58):

1ـــ اشتراكات الدول الأعضاء.

2ـــ رأس المال العامل للمنظمة والموجود في المصارف على شكل حسابات مفتوحة.

3ـــ المساهمات الطوعية النقدية المتفقة مع أغراض المنظمة.

برامج وخطط اليونسكو في مجال التربية والتعليم(أحمد، 2003: 85):

1ـــ تبادل المعلومات لتطوير التربية والتعليم من خلال المشاركة في منظمات التربية والتعليم العالمية وعن طريق نشر الوثائق والدراسات حول التربية والتعليم.

2ـــ التعليم القاعدي وتعليم الكبار.

3ـــ توسيع التعليم الثانوي وتعليم المرأة.

4ـــ التعليم بروح المواطنة العالمية للأطفال والشباب.

المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ISESCO

أهداف المنظمة(دليل الإيسيسكو، 2010: 94).

1/ تقوية التعاون وتشجيعه بين الدول الأعضاء في مجالات التربية والعلم والثقافة والإتصال، والنهوض بهذه المجالات وتطويرها في إطار المرجعية الحضارية للعالم الإسلامي وفي ضوء القيم والمثل الإنسانية الإسلامية.

2/ تدعيم التفاهم بين الشعوب في الدول الأعضاء وخارجها والمساهمة في إقرار السلم والأمن في العالم بشتى الوسائل ولاسيما عن طريق التربية والعلم والثقافة والاتصال.

المنارة للاستشارات

3/ التعريف بالصورة الصحيحة للإسلام والثقافة الإسلامية وتشجيع الحوار بين الحضارات والثقافات والأديان، والعمل على نشر قيم ثقافة العدل والسلام ومبادئ الحرية وحقوق الإنسان، وفقاً للمنظور الإسلامي.
4/ تدعيم التكامل والتنسيق بين المؤسسات المتخصصة التابعة لمنظمة المؤتمر الإسلامي في مجالات التربية والعلم والثقافة.
5/ تشجيع التفاعل الثقافي ودعم مظاهر تنوعه في الدول الأعضاء، مع الحفاظ على الهوية الثقافية وحماية الاستقلال الفكري.
6/ الاهتمام بالثقافة الإسلامية وإبراز خصائصها والتعريف بمعالمها في الدراسات الفكرية والبحوث العلمية والمناهج التربوية.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ALECSO

أهداف المنظمة(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1987: 61).
تهدف الألكسو إلى التمكين للوحدة الفكرية بين أجزاء الوطن عن طريق التربية والثقافة والعلوم ورفع المستوى الثقافي في الوطن العربي حتى يقوم بواجبه في متابعة الحضارة العالمية والمشاركة الإيجابية فيها.

المؤسسات المتخصصة التابعة للمنظمة(صالح، 2006: 35).
1ــ معهد البحوث والدراسات العربية ـــ مصر.
2ــ معهد المخطوطات العربية ـــ مصر.
3ــ معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ـــ السودان.
4ــ مكتب تنسيق التعريب ـــ المغرب.
5ــ مؤسسة الموسوعة العربية ـــ العراق.
6ــ المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر ـــ سوريا.
7ــ مشروع الحزام الأخضر ـــ تونس.

خلفية تاريخية عن تعليم الكبار في السودان:

أن تعلم الكبار في السودان بدأ بشكل عام تعليماً دينياً في القرن الخامس عشر، وذلك من الموروث الديني والثقافة العربية، فكانت الخلوة والمسجد من مراكز الاشعاع الديني والاجتماعي والثقافي في السودان إلى حين ظهور المدرسة الحديثة، فتم إنشاء معهد بخت الرضا في منتصف الثلاثينيات لإعداد المناهج وتدريب المعلمين، ومن ثم الإشراف على حركة تعليم الكبار بقيام مشروع تحسين القرية السودانية (بأم جر) 1944م، وتمت معالجة قضية الأمية، وبدأت حركة محو الأمية متزامنة مع طرح اليونسكو لمفهوم التربية الأساسية، تم إنتقال نتائج تجربة بخت الرضا إلى مشروع الجزيرة عام 1948م، وكان ذلك بداية تأسيس عمل تعليم الكبار في السودان، فقد تم في العام 1951م إنشاء قسم تعليم الكبار في مصلحة المعارف؛ ليقوم بمهمة التخطيط والتنظيم والإدارة، وقد ارتبط تطور تعليم الكبار بكل التطورات التي شهدها العالم. فقد أُتيحت فرص التدريب للعاملين بالمجال للتدريب بالمملكة المتحدة والهند ومركز

المنارة للاستشارات

"سرس الليان" بعد إنشائه عام 1952م؛ إذ تم التدريب فيه على مناشط التربية الأساسية، ثم تنمية المجتمع ثم التعليم الوظيفي، أما الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار فيعد رافداً للتدريب الذي أسهم في تطوير العمل، وفي عام 1960م أُنشئ المركز القومي للتنمية الإجتماعية بمساعدة (اليونسكو)؛ بهدف تدريب مرشدين ومرشدات على أساليب تنمية المجتمع(إبراهيم، 2004: 25).

مفهوم تعليم الكبار(Adult Education)

أن الممارسة العملية لتعليم الكبار قديمة، فإن الاستخدام العلمي لهذا المصطلح قد شاع بعد الحرب العالمية الأولى، حيث بدأ الاهتمام بتعريف ميدان "تعليم الكبار" وتحديد مجالاته ومناشطه. الأمر الذي يدعو إلى الحيطة والحذر في مدارسة أي بعد ضمني في تلك المناشط وصورها(Kowalski,1998:28).

برامج تعليم الكبار

أولاً: تخطيط برامج تعليم الكبار

مفهوم التخطيط في مجال تعليم الكبار

أن تخطيط البرنامج هو إجراء رسمي يستخدم لتكوين البرنامج، وهو موجه نحو المستقبل، ويمثل الخطوة الأولى في إنشاء البرنامج. وأن بعض العلماء يرادفون بين تخطيط Program Planning وتطوير البرنامج Program Development بينما يميز آخرون بينهما على اعتبار أن الفرق الأساسي بينهما هو أن تطوير البرنامج مفهوم اوسع ويتضمن التخطيط والإدارة ورغم ذلك استخدمهما كولسكي على أنهما مصطلحان مترادفان(السعيد، 2008: 47).

خطوات التخطيط لإعداد برامج تعليم الكبار(العمري، 2011: 67):

1/ دراسة مجتمع الأميين: من حيث حاجاتهم واهتماماتهم، ومعرفة عادات وتقاليد المتعلمين الكبار.

2/ دراسة الإتجاهات العالمية الحديثة في مجال تعليم الكبار.

3/ دراسة الإمكانات التي يمكن أن تقدم لبرامج ومناهج تعليم الكبار.

4/ التهيئة المسبقة للبرنامج أو المنهج المقترح، وذلك من خلال وسائل الإعلام المختلفة.

5/ دراسة نماذج إعداد البرامج التعليمية المختلفة.

ثالثاً: بناء مناهج تعليم الكبار في السودان

أن عملية بناء المناهج التعليمية وتطويرها ليست عملية بسيطة أو سهلة يمكن القيام بها بين عشية وليلة، بل هي عملية في غاية التعقيد والصعوبة إذ تتطلب بذل جهود متواصلة وكفاءات عالية في مجالات العلم والمعرفة وتخضع عملية بناء وتطوير المناهج التعليمية إلى أربعة إلى عوامل رئيسية هي خصائص المتعلم، خصائص المجتمع، نظريات التعلم، طبيعة العصر(قرنبع، 1999:68).

الركائز التي تبنى عليها مناهج تعليم الكبار(McCaughey, 2007:26).

المنارة للاستشارات

1/ تحديد حاجات الفئات العمرية المستهدفة إذ يجب أن تراعي مناهج تعليم الكبار دوافع الدارسين الكبار.
2/ إشراك الدارسين في وضع المقررات الدراسية التي تقدم لهم وأخذ رأيهم فيما يريدون تعلمه.
3/ صياغة الأهداف بشكل واضح انطلاقاً من حاجات المجتمع وما تتطلبه الحياة.
4/ أن تراعي البرامج فوارق السن بين الدارسين.
5/ ضرورة مراعاة عامل الجنس، حيث تكون البرامج المتنوعة لكي تلائم الرجال والنساء.
6/ يجب أن تراعي البرامج دوافع التعلم لدى الدارسين الكبار، حيث أن هذه الدوافع تختلف من شخص لآخر.

ثالثاً: تقويم برامج تعليم الكبار

مفهوم التقويم في مجال تعليم الكبار وأهميته:

أن مفهوم التقويم يتضمن مفهوماً آخر شائعاً هو التقييم ويتداخل كلا المفهومين عند القيام بتقدير وقياس التعلم، ولعل مصدر هذا التداخل يعود إلى أن عملية التقويم تتضمن عدداً من الأساليب والأدوات، وتعود الفائدة الكبرى من عملية التقويم إلى أنه يضم ممارسات تساعد على التفكير بصورة نقدية فيما يتم القيام به من أنشطة، وهذا التفكير الناقد يستند بصورة أساسية إلى الملاحظة الإمبريقية. كما أن التقويم يمثل أداة مهمة لتحسين البرنامج الحالي، أو لوضع أساس قوي للتعامل مع أزمات المستقبل(محمد، 1998: 75).

أغراض تقويم برامج تعليم الكبار: أن التقويم يتم لأغراض متعددة منها: التعلم من الخبرة، إدخال التعديلات والتحسين على البرامج، والمحاسبية أمام الآخرين سواء كانوا من الجهات الخارجية كالحكومة والجهات الممولة، أو ذوي المصلحة مثل المتعلمين والمشاركين؛ فالتقويم يساعد على تحديد ما إذا كانت الأشياء جيدة أم سيئة، صحيحة أم خطأ، ذات قيمة أم غير مهمة. وبصرف النظرعن الغرض من التقويم، فينبغي أن يكون غرض التقوي متسقاً مع أغراض البرنامج في حد ذاته، ومع قدرات الموظفين والموارد المتاحة ويشمل تقويم البرامج التقويم التكويني والتقويم الختامي(إبراهيم، 2004: 61).

الدراسات السابقة والتعليق عليها

دراسة إبراهيم(إبراهيم، 2006م**)** عنوان الدراسة: التخطيط الإستراتيجي لمشروعات تعليم الكبار، آفاق جديدة في تعليم الكبار. واستخدم الباحث المنهج المسحي. وكانت أهم النتائج: التعاون الدولي والإقليمي مهم في عالم اليوم وعلى وجه الخصوص في المجال التربوي. واستفادة النظام التعليمي في السعودية من الخطط التربوية وتقويمها للمنظمات الدولية والإقليمية أقل من المتوسط.

المنارة للاستشارات

دراسة الهنداوي ومحمد(الهنداوي، ومحمد، 2010م) عنوان الدراسة: دور المنظمات غير الحكومية في تخطيط وتقويم برامج محو أمية الكبار في مصر وباكستان "دراسة مقارنة". واستخدم الباحث المنهج المقارنة. وكانت أهم النتائج: تختلف نشأة وتطور المنظمات غير الحكومية في مصر عن باكستان؛ حيث ارتبطت نشأة المنظمات غير الحكومية في مصر بالتطور الاجتماعي والاقتصادي في الدولة، بينما في باكستان ارتبطت نشأة المنظمات غير الحكومية بالجانب الديني (الإسلامي) للحفاظ على الهوية الإسلامية وتعزيزها، وقد يفسر ذلك في ضوء مفهوم الهوية الثقافية. وتختلف المنظمات غير الحكومية في مصر عن باكستان في استقلاليتها وحريتها في إدارة شئونها فهي ضعيفة في مصر مقارنة بباكستان. ويختلف عدد المنظمات غير الحكومية في مصر عن باكستان، حيث يزيد عددها في باكستان؛ وقد يرجع ذلك إلى تعاظم دورها في باكستان.

التعليق على الدراسات السابقة

فيما يختص بالمنهجية العلمية اتفقت الدراسة الحالية مع بعض تلك الدراسات باستخدامها للمنهج الوصفي. وفيما يتعلق بأدوات جمع المعلومات إتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها استخدمت الاستبانة، أما الإختلاف فيأتي في اعتماد بعض من الدراسات السابقة على أداة واحدة وهو ما لم تعتمد عليه الدراسة الحالية. كذلك فإن تميز هذه الدراسة يظهر في اعتمادها على أداتين وهما الاستبانة، والمقابلة، في حين أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت أداءه واحدة.

إجراءات الدراسة الميدانية

المنهج: الوصفي.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع هذه الدراسة من المختصين في مجال تعليم الكبار (معلمين، موجهين، مشرفين، مديرين، فنيين، مدربين) في الأمانة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار وإدارات تعليم الكبار بمحليات ولاية الخرطوم. هذا وبالإضافة إلى الخبراء المختصين في مجال تعليم الكبار من ذوي العلاقة بالمنظمات الدولية.

عينة الدراسة: قد تمثلت في (المعلمين، والمشرفين، والمديرين، والفنيين، والمدربين) في كل من الأمانة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار وإدارات تعليم الكبار بمحلية شرق النيل ومحلية جبل أولياء ومحلية كرري ومحلية أم بدة بولاية الخرطوم، وكذلك الخبراء المختصين في مجال محو الأمية من ذوي العلاقة بالمنظمات الدولية.

طريقة اختيار عينة الدراسة: لما كان حجم المجتمع الأصلي للدراسة محدد بصورة واضحة قام الباحثون باختيار عينة عشوائية بسيطة وهي تمثل نسبة 40% من المجتمع الأصلي للدراسة.

ـــــ أما بالنسبة لعينة الخبراء في مجال محو الأمية من ذوي العلاقة بالمنظمات الدولية فقد اختار الباحثون منهم أحد عشر شخصاً كعينة مقابلة؛ وذلك بناءً على

المنارة للاستشارات

المعلومات التي تلقاها الباحثون عنهم من نائب الأمين العام للمجلس القومي لمحو الأمية وتعليم الكبار.

أدوات الدراسة

أـــ الاستبانة

ب ـــ المقابلة

المعالجات الإحصائية: لمعاجة البيانات الخاصة بالدراسة استخدم الباحثون البرنامج الإحصائي (SPSS).

عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج محاور الاستبانة

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحثون بفحص استجابات أفراد العينة حول جميع عبارات المحاور في الاستبانة، ومن ثم استخدم الباحثون اختبار(كا^2)، وقاموا بمقارنة كل نتيجة لقيمة (كا^2) المحسوبة بقيمة (كا^2) المقروءة من الجداول الاحصائية أمام درجة حرية(4) وتحت مستوى دلالة 0.05 والتي تساوي 9.488، لعينة الدراسة لجميع المحاور كما أوردها في الجداول التالية:

جدول(1) يوضح التكرارات وقيمة كا^2 المحسوبة والتفسير والنتيجة بالنسبة لمدى دعم المنظمات الدولية لتخطيط برامج تعليم الكبار في السودان.

العبارات	درجة الاستجابة					قيمة كا^2 المحسوبة	التفسير	النتيجة
	كبيرة جداً	كبير ة	متوسط ة	ضعيف ة	ضعيف ة جداً			
تـدعم المنظمـات الدوليـة تخطـيط برامج تعليم الكبار	5	9	23	16	7	18.3	دالة	متوسطة
تدعم المنظمات الدولية جميع أنشطة تخطيط برامج تعليم الكبار	1	8	22	20	9	25.8	دالة	متوسطة
تدعم المنظمات الدولية تخطيط برامج تعليم الكبار دعماً مادياً	2	8	17	17	16	15.1	دالة	متوسطة
لا تدعم المنظمات الدولية تخطيط برامج تعليم الكبار دعماً عينياً	6	13	16	17	8	7.83	غ.دالة	ضعيفة
تدعم المنظمات الدولية تخطيط برامج تعليم الكبار دعماً مستمراً	4	4	17	17	18	17.8	دالة	ضعيفة
يعتبر دعم المنظمات الدولية لتخطيط برامج تعليم الكبار دعماً ثابتاً	5	4	18	15	18	16.1	دالة	ضعيفة
تقوم المنظمات الدولية بتخطيط برامج تعليم الكبار	4	7	14	16	19	13.1	دالة	ضعيفة
تدعم المنظمات الدولية المؤتمرات التي تهتم بتخطيط تعليم الكبار	7	10	21	10	12	9.50	دالة	متوسطة
تدعم المنظمات الدولية السمنارات التي تهتم بتخطيط تعليم الكبار	4	7	18	24	7	24.5	دالة	ضعيفة
تشارك الجهات ذات الصلة بتخطيط برامج تعليم الكبار من خلال الدعم	2	9	29	12	8	34.5	دالة	متوسطة

المنارة للاستشارات

يتضح من الجدول أعلاه أن هنالك فروق ذات دالة إحصائياً في كل العبارات ويمكن مناقشتها كما يلي: إن ما ذكر في العبارات (1، 2، 3، 4، 5، 6) يشير إلى أن معظم المفحوصين من أفراد العينة يرون أن المنظمات الدولية موضوع الدراسة تقوم بدعم تخطيط برامج تعليم الكبار في السودان بدرجة متوسطة، وأن هذا الدعم يكون لجميع أنشطة التخطيط، وهو يعتبر دعماً مادياً، وأن درجة استمرار، أو ثبات هذا التمويل ضعيفة جداً، إن ما ذكر في العبارات (7، 8، 9، 10) يشير إلى أن معظم المفحوصين من أفراد العينة يرون أن هذه المنظمات تقوم بتخطيط برامج محو الأمية وبدرجة ضعيفة جداً، ولكن يتمثل هذا الدعم في اهتمامها بدعم قيام المؤتمرات، والسمنارات التي تهتم بتخطيط برامج محو الأمية، وكذلك مشاركة الجهات ذات الصلة في كل ما يتعلق بتخطيط برامج محو الأمية. وكذلك يرى معظم أفراد عينة المقابلة من الخبراء المختصين في مجال محو الأمية من ذوي العلاقة بالمنظمات الدولية وبنسبة 63% أن المنظمات الدولية موضوع الدراسة تدعم تخطيط برامج محو الأمية في السودان بدرجة ضعيفة، كما يؤكد بعض منهم وبنسبة 27% أن هذا الدعم يتمثل في أقامة الورش التي تهتم بتخطيط برامج محو الأمية، وكذلك نسبة كبيرة جداً من أفراد عينة المقابلة من الخبراء 81% يرون أن حجم العمل الذي تقوم به هذه المنظمات في تخطيط برامج محو الأمية اليوم أكبر من حجم عملها سابقاً ولكنه لم يزل غير مناسب مع احتياجات اليوم.

جدول(2) يوضح التكرارات وقيمة كا^2 المحسوبة والتفسير والنتيجة بالنسبة لدعم الذي تقدمه المنظمات الدولية لتصميم مناهج محو الأمية في السودان.

العبارات	درجة الاستجابة					قيمة كا^2 المحسوبة	التفسير	النتيجة
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
تدعم المنظمات الدولية تصميم مناهج تعليم الكبار في جميع المراحل	2	10	17	14	16	12.610	دالة	متوسطة
يعتبر دعم المنظمات الدولية لتصميم مناهج تعليم الكبار دعماً ثابتاً	2	13	15	23	7	21.333	دالة	ضعيفة
تدعم المنظمات الدولية تصميم مناهج تعليم الكبار دعماً مادياً	7	15	18	11	9	12.600	دالة	متوسطة
لا تدعم المنظمات الدولية تصميم مناهج تعليم الكبار دعماً فنياً	8	16	11	16	9	4.833	غيردالة	ضعيفة
تدعم المنظمات الدولية تصميم مناهج تعليم الكبار دعماً عينياً	5	9	19	18	9	12.667	دالة	متوسطة
تدعم المنظمات الدولية تصميم مناهج في تعليم الكبار دعماً مستمراً	3	9	17	18	13	12.667	دالة	ضعيفة
الدعم الذي تقدمه المنظمات لتصميم مناهج تعليم الكبار غير كافٍ	8	12	20	11	9	7.500	غيردالة	ضعيفة
تقوم المنظمات الدولية بتصميم مناهج تعليم الكبار	6	7	16	19	12	10.500	دالة	ضعيفة
تشارك الجهات ذات الصلة في دعمها لتصميم مناهج تعليم الكبار	4	10	19	17	10	12.176	دالة	متوسطة

المنارة للاستشارات

يتضح من الجدول أعلاه أن هنالك فروق دالة إحصائياً في معظم العبارات ويمكن مناقشتها كالأتي: ما ذكر في العبارات (1، 2، 3، 4، 5، 7) يشير إلى أن معظم المفحوصين من أفراد العينة يرون أن المنظمات الدولية موضوع الدراسة تدعم تصميم مناهج محو الأمية في السودان في جميع مراحل التصميم وبدرجة متوسطة، وأن دعمها للمراحل النهائية من التصميم يكون بدرجة ضعيفة جداً وربما يعود السبب في ذلك إلى أنها تدعم جميع مراحل تصميم المناهج دون تخصيص، وأن ثبات هذا الدعم يكون بدرجة ضعيفة، كما أن هذا الدعم مادياً، وعينياً وبدرجة متوسطة، ويتميز هذا الدعم بالإستمرار،إن ما ذكر في العبارات (9، 10) يشير إلى أن معظم المفحوصين من أفراد العينة يرون أن هذه المنظمات الدولية موضوع الدراسة تقوم بتصميم مناهج محو الأمية بدرجة ضعيفة؛ ولكنها تقوم بمشاركة الجهات ذات الصلة بتصميم مناهج محو الأمية وذلك من خلال الدعم الذي تقدمه لهذه الجهات. وقد أكد جميع أفراد عينة المقابلة من الخبراء المختصين في مجال محو الأمية من ذوي العلاقة بالمنظمات الدولية أن المنظمات الدولية موضوع الدراسة تدعم تصميم مناهج محو الأمية في السودان حيث يرى معظمهم وبنسبة 54% أن هذا الدعم مادي وبدرجة متوسطة، كما يرى البعض الآخر وبنسبة 36% أن هذا الدعم عيني ولكنه قليل أو ضعيف، وكذلك نسبة كبيرة 54% من أفراد عينة المقابلة يرون أن منظمة اليونسكو تعتبر أكثر دعماً في هذا المجال من بين المنظمات الدولية موضوع الدراسة.

جدول(3) يوضح التكرارات وقيمة كا^2 المحسوبة والتفسير والنتيجة بالنسبة لكيفية مساهمة المنظمات الدولية في تقويم برامج محو الأمية في السودان.

العبارات	درجة الاستجابة					قيمة كا^2 المحسوبة	التفسير	النتيجة
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
تقوم المنظمات الدولية بدعم تقويم برامج تعليم الكبار دعماً مادياً	4	10	18	19	9	13.50	دالة	ضعيفة
تدعم المنظمات الدولية تقويم برامج تعليم الكبار دعماً عينياً	1	8	17	24	10	25.83	دالة	ضعيفة
الدعم المادي الذي تقدمه لتقويم في برامج تعليم الكبار يعتبر دعماً كافياً	2	4	18	21	15	24.16	دالة	ضعيفة
تدعم تقويم برامج تعليم الكبار دعماً مادياً لجميع أنواع التقويم	3	7	18	19	13	16.00	دالة	ضعيفة
تدعم المنظمات الدولية التقويم القبلي لبرامج تعليم الكبار دعماً مادياً	2	13	10	19	16	14.16	دالة	ضعيفة
تدعم المنظمات الدولية التقويم البنائي لتقويم برامج تعليم الكبار	3	7	18	19	13	16.00	دالة	ضعيفة
تدعم المنظمات الدولية التقويم البعدي فقط لبرامج تعليم الكبار	1	6	21	20	12	25.16	دالة	متوسطة
تقوم المنظمات الدولية بتقويم برامج تعليم الكبار	3	7	17	22	11	19.33	دالة	ضعيفة
تشترك مع الجهات ذات الصلة بتقويم برامج تعليم الكبار	4	4	19	20	13	20.16	دالة	ضعيفة

المنارة للاستشارات

يتضح من الجدول أعلاه أن هنالك فروق دالة إحصائيا في جميع العبارات ويمكن مناقشتها كما يلي: إن ما ذكر في العبارات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) يشير إلى أن معظم المفحوصين من أفراد العينة يرون أن المنظمات الدولية موضوع الدراسة تقوم بدعم تقويم برامج محو الأمية في السودان دعماً مادياً، وعينياً ولكنهما بنسبة قليلة(ضعيفة)، ويعتبر هذا الدعم غير كافٍ ولايفيء بالغرض المطلوب، ولجميع أنواع تقويم برامج محو الأمية (القبلي، والبنائي، والبعدي) مع التركيز بدرجة متوسطة على التقويم البعدي لبرامج محو الأمية. وأن ما ذكر من العبارات (8، 9) يشير إلى أن معظم المفحوصين من أفراد العينة يرون أن هذه المنظمات نادراً ما تقوم لوحدها بعملية تقويم برامج محو الأمية في السودان، ولكنها تشارك في عملية التقويم مع الجهات ذات الصلة بتقويم برامج محو الأمية وذلك عن طريق الدعم الذي تقدمه لهذه العملية. وكذلك تؤكد عينة المقابلة من الخبراء المختصين في مجال محو الأمية من ذوي العلاقة بالمنظمات الدولية بنسبة 90% أن المنظمات الدولية موضوع الدراسة تدعم تقويم برامج محو الأمية في السودان وذلك بتمويلها للورش والمؤتمرات المهتمة بتقويم برامج محو الأمية وكذلك تحملها لتكلفة إعداد الوثائق والتقارير المتعلقة بتقويم برامج محو الأمية، وكذلك يتفق جميع أفراد عينة المقابلة من الخبراء بنسبة 100% أن دعم المنظمات الدولية موضوع الدراسة لتقويم برامج محو الأمية في السودان غير كاف ويحتاج إلى المزيد.

جدول (4) يوضح التكرارات وقيمة كا^2 المحسوبة والتفسير والنتيجة بالنسبة المشكلات التي تواجه المنظمات الدولية في دعمها برامج تعليم الكبار في السودان.

العبارات	درجة الاستجابة					قيمة كا^2 المحسوبة	التفسير	النتيجة
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
يتأثر دعم المنظمات الدولية لبرامج تعليم الكبار بالسياسات المحلية	21	12	17	7	3	17.667	دالة	كبيرة جداً
يتأثر دعم المنظمات الدولية لبرامج تعليم الكبار بالسياسات الإقليمية	19	16	16	4	5	16.167	دالة	كبيرة جداً
يتأثر دعم المنظمات الدولية لبرامج تعليم الكبار بالسياسات العالمية	18	16	12	9	5	9.167	غير دالة	كبيرة
لا تواجه المنظمات الدولية أي معوقات في دعمها لبرامج تعليم الكبار	11	10	15	17	7	5.333	غير دالة	متوسطة
ضعف التنسيق بين المنظمات والجهات الحكومية ذات الصلة.	7	18	21	6	8	9.167	غير دالة	ضعيفة
صعوبة الحصول على المعلومات التي تساعد في إنجاز العمل.	15	11	19	9	6	8.668	غير دالة	ضعيفة
عدم توفر الخبرات السودانية المؤهلة في مجال تعليم الكبار	8	7	19	16	10	9.167	غير دالة	ضعيفة
قوانين ولوائح الدولة مقيدة لحرية المنظمات وحركتها في العمل.	13	10	13	18	6	6.500	غير دالة	ضعيفة
عدم الإستقرار السياسي في السودان.	14	13	12	15	6	4.167	غير دالة	ضعيفة

المنارة للاستشارات

إستخدام موارد المشروع في أغراض أخرى.	11	15	9	17	8	4.167	غير دالة	ضعيفة
عدم إلتزام الحكومة بشروط توجيه دعم المنظمات الدولية.	7	12	14	17	10	4.833	غير دالة	ضعيفة
عدم توفر الخبرات السودانية في التخطيط في مجال تعليم الكبار	10	9	13	15	13	2.000	غير دالة	ضعيفة
ضعف الوحدات الإدارية التي تقوم بتنفيذ برامج تعليم الكبار	9	18	13	7	13	6.000	غير دالة	ضعيفة
عدم إلتزام الحكومة بدفع الجزء من تكلفة البرنامج بالعملة المحلية عند إتفاقها مع المنظمات.	18	12	10	13	7	5.500	غير دالة	ضعيفة
عدم توفر الخبرة السودانية في مجال تقويم برامج محو الأمية.	4	13	20	13	10	11.176	دالة	بدرجة متوسطة
عدم وجود البنيات الأساسية التي تقوم عليها البرامج.	13	18	13	10	6	6.500	غير دالة	ضعيفة
إنعدام دور السلطات المحلية في المشاركة مع المنظمات أثناء تنفيذ البرامج	11	14	14	13	8	2.167	غير دالة	ضعيفة
تدخل الحكومة في عمل المنظمات.	11	15	14	11	9	2.00	غير دالة	ضعيفة

يتضح من الجدول أعلاه أن هنالك فروق دالة إحصائيا في بعضاً من العبارات ويمكن مناقشتها كالآتي: إن العبارات (1، 2، 15) قد حصلت على دلالة إحصائية وأن ما ذكر فيها يشير إلى أن معظم أفراد العينة من المفحوصين يرون أن المنظمات الدولية موضوع الدراسة يتأثر دعمها لبرامج محو الأمية بالسياسات المحلية، والإقليمية وبدرجة كبيرة جداً، وكذلك يتأثر هذا الدعم إلى حد ما (بدرجة متوسطة) بعدم توفر الخبرة السودانية الكافية في مجال محو الأمية.أن العبارات (3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 16، 17، 18) لم تحصل على دلالة إحصائية وبالتالي فإن ما ذكر فيها يشير إلى أن أغلبية أفراد العينة من المفحوصين يرون أنه لايمثل عائق أو مشكلة يقف أمام طريق هذه المنظمات في دعمها لبرامج محو الأمية في السودان، وربما يكون هنالك عوائق أخرى غير التي ذكرت في العبارات من وجهة نظرهم. وكذلك يتفق بعض من أفراد العينة من الخبراء المختصين في مجال محو الأمية من ذوي العلاقة بالمنظمات الدولية وبنسبة 36% أن المشكلات التي تواجه المنظمات الدولية موضوع الدراسة في دعمها لبرامج محو الأمية في السودان تتمثل في السياسة وكذلك عدم توفر المكون المحلي، ويرى بعض منهم وعددهما (2) أن هذه المشكلات تتمثل في عدم إلتزام الدولة بتوفير الكادر البشري المؤهل، وعدم تطبيق معايير الجودة الشاملة في عمل محو الأمية. كما يرى بعض منهم وعددهما (2) أن هذه المشكلات تتمثل في عدم الوعي المجتمعي بخطورة الأمية وعدم تنفيذ الخطط والبرامج المتفق عليها. بينما ينفرد البعض الأخر بالمشكلات التالية: عدم وضوح الرؤية وتوزيع الأدوار وتوظيف الدعم حسب ما هو مخطط له للاستفادة منه، وعدم تنفيذ الخطط والبرامج

المنارة للاستشارات

المتفق عليها، وصعوبة الإجراءات التنسيقية مع الجهات الأمنية والسياسية، وعدم الوعي المجتمعي بخطورة الأمية كذلك عدم اعتبار الأمية أولى الأولويات في الدولة، المشكلات المالية بالنسبة للمنظمة نفسها، وكذلك المشكلات التي تعوق تنفيذ البرامج "ضعف حوافز العاملين، تدني البيئة التعليمية وكل ما يشكل المكون الداخلي للبرنامج"، والميل إلى التوجه التقليدي وقلة الاهتمام بتطوير المنهجيات.

أهم النتائج

- يرى غالبية المفحوصين من أفراد العينة أن المنظمات الدولية موضوع الدراسة تدعم برامج تدريب العاملين في مجال محو الأمية وتعليم الكبار في السودان دعماً مادياً وبنسبة متوسطة حوالي (56%).
- يرى غالبية المفحوصين من أفراد العينة أن المنظمات الدولية موضوع الدراسة تدعم تخطيط برامج محو الأمية وتعليم الكبار في السودان دعماً مادياً ولكن بنسبة ضعيفة حوالي (43%).
- يرى غالبية المفحوصين من أفراد العينة أن المنظمات الدولية موضوع الدراسة تدعم تصميم مناهج محو الأمية وتعليم الكبار في السودان دعماً مادياً وبنسبة متوسطة حوالي (58%).
- يرى غالبية المفحوصين من أفراد العينة أن المنظمات الدولية موضوع الدراسة تدعم تقويم برامج محو الأمية وتعليم الكبار في السودان دعماً مادياً ولكن بنسبة ضعيفة حوالي (40%).
- يرى غالبية المفحوصين من أفراد العينة أن هنالك العديد من المشكلات التي تواجه المنظمات الدولية موضوع الدراسة في دعمها لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار في السودان بصورة أمثل وأهمها يتمثل في: السياسة وعدم توفر المكون المحلي بالإضافة إلى عدم إلتزام الدولة بتوفير الكادر البشري المؤهل، وكذلك عدم تطبيق معايير الجودة الشاملة في عمل محو الأمية.

التوصيات

- هنالك قلة في الإمكانات البشرية المؤهلة للعمل في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، وبما أن التدريب يمثل العنصر الأساسي في تمكين الأطر البشرية من الإسهام والمشاركة بفعالية في تحقيق الأهداف لذلك لا بد من التدريب المكثف للعاملين من الفئات المستهدفة.
- ضرورة حرص الجهات ذات الصلة بتخطيط برامج محو الأمية وتعليم الكبار على تبني مشروعاتها لإيجاد مزيد من الدعم والتمويل لها.
- ضرورة الإلتزام بدفع المكون المحلي(الجزء من تكلفة البرنامج بالعملة المحلية الذي تلتزم به الدولة في اتفاقياتها مع المنظمات) لإثبات جدية الدولة مما يحفز هذه المنظمات على استمرارية الدعم لهذا المجال.
- ضرورة الوعي المجتمعي بخطورة الأمية واعتبارها أولى أولويات الدولة.

المنارة للاستشارات

المقترحات

- إجراء دراسة عن دور المنظمات السودانية "منظمات المجتمع المدني" في دعم برامج محو الأمية وتعليم الكبار بالسودان.
- إجراء دراسة مقارنة عن الدعم المقدم من المنظمات الدولية ومنظمات المجتمع المدني لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار بالسودان.

قائمة المراجع

1. إبراهيم، محمد إبراهيم(2004): التعليم المفتوح وتعليم الكبار"رؤى وتوجهات"، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
2. إبراهيم، محمد إبراهيم(2006): التخطيط الإستراتيجي لمشروعات تعليم الكبار، آفاق جديدة في تعليم الكبار، العدد الرابع، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس.
3. إبراهيم، هويدا الطيب(2004): بحث مشروع تعليم وتأهيل اليافعين في إطار مجتمعاتهم المحلية في السودان، جامعة الخرطوم ــ كلية الدراسات العليا، رسالة ماجستير.
4. أحمد، محمد خوجلي(2003): دراسة تقويمية لمدى إستفادة النظام التعليمي في السودان من الدعم والأنشطة التعليمية للمنظمات الدولية والإقليمية، السودان، جامعة الخرطوم ـ كلية التربية، رسالة دكتوراة.
5. الحمدان، عبد الرحيم قاسم(2003): تصور لبناء منهج مقترح للغة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار في الجمهورية اليمنية في ضوء المفاهيم الحديثة لتعليم الكبار، السودان، جامعة الخرطوم ـ كلية التربية، رسالة دكتوراه.
6. الدويك، أسكندر(1993): اليونسكو والصراع الدولي حول الإعلام والثقافة، ط1، بيروت. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
7. السعيد، سعيد محمد(2008): إتجاهات حديثة في تخطيط برامج محو الأمية وتعليم الكبار وتنفيذها وتقويمها. آفاق جديدة في تعليم الكبار، العدد السابع، مركز تعليم الكبار ـ جامعة عين شمس.
8. العمري، رشيدة(2011): محو الأمية إستراتيجيات وآفاق رسالة إستكمالاً لمتطلبات نيل شهادة الماستر، كلية الأداب واللغات، الجمهورية الجزائرية ــ جامعة منتوري.
9. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(1987): المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1970-1987م)، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
10. اليونسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(2009): الميثاق التأسيسي لليونسكو "لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام"، ، أيلول/ سبتمبر 2009م.
11. الهنداوي، ياسر فتحي ومحمد، نسرين صالح (2010): دور المنظمات غير الحكومية في تخطيط وتقويم برامج محو أمية الكبار في مصر وباكستان " دراسة مقارنة "، جامعة عين شمس، بحث منشور بمؤتمر مركز تعليم الكبار.
12. دليل الإيسيسكو(2012): المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. الرباط.
13. صالح، عرفة عبد السلام (1993): المنظمات الدولية والإقليمية، ط1، مصراطة، ليبيا: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان.
14. صالح، هاشم وآخرون(2006): معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

المنارة للاستشارات

15. عثمان، وفاء محمد (2006): دراسة مقارنة في تعليم الكبار ومحو الأمية بين المملكة العربية السعودية والسودان، جامعة الخرطوم ــ كلية التربية، رسالة ماجستير (غير منشورة).
16. قرنبع، قمر الدين(1999): تعليم الكبار في السودان، ط1، مركز الدراسات الإستراتيجية، الخرطوم.
17. محمد، خوجلي أحمد(1998): مشكلات جمع المعلومات التربوية وأثرها على التخطيط التربوي، جامعة الخرطوم، كلية التربية، رسالة ماجستير (غير منشورة).
18. مرسي، محمد منير (1997): الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، القاهرة: عالم الكتب.
19. Kowalski, T. J. (1998). The organization and planning of Adult Education. New York: State University of New York Press.
20. McCaughey, J. teal. (2007). Developing Adult literacy: Approaches to Planning, Implementing, and Delivering Literacy Initiatives. Oxford: Oxfam GB.

THE INTERNATIONAL ORGANIZATIONS IN ADULT EDUCATION PROGRAMMES IN SUDAN FROM THE PERSPECTIVE OF EXPERTS AND SPECIALISTS IN THE LITERACY AND ADULT EDUCATION IN KHARTOUM STATE

ABSTRACT: The role of international organization in supporting Adult Education programmers in Sudan in Experts and specialists points of views.
The study aimed at identifying the role of international organization in supporting Adult Education programmers in Sudan in Experts and specialists points of views. The researchers adopted the descriptive methodology. The study population comprised 150 specialist members of the general secretariat of adult education in Khartoum state and 25 experts, the researchers selected 60 members in the field of adult education and 11 experts in international organizations. Questionnaires and interview were used to collect data SPSS was used for data analysis. The study came to many findings the most important are: The financial support offered by international organization for planning adult education programmers is weak. The organizations offer a moderate financial support the curriculums of adult education. International organizations financial support for the process of the evaluation of adult education programmers is very weak. Lack of available local component is one of the problems that face this filed. In the light of above findings, the researchers recommend that it is necessary that the bodies concerned planning adult education programmers have to adopt adult education programmers so that they can find financial support and funds these programmers. Also organizations have to do more work in designing the curriculums and give more support for the evaluation process. The state has to be committed concerning paying the local component that was agreed by the state in the agreement with the organization.
KEYWORDS: planning, curriculum design, Evaluation.

المنارة للاستشارات

الخبرات الصادمة وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة

أ.د.عفراء إبراهيم خليل العبيدي أ.م.د. أنور قاسم يحيى
جامعة الموصل: العراق

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الخبرات الصادمة والسلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة المتوسطة فضلا عن التعرف على الفروق بين الطلبة في الخبرات الصادمة والسلوك الفوضوي على وفق متغير النوع (الذكور- الإناث)، تألفت عينة الدراسة من (185) طالباً وطالبة، وتم تطبيق مقياسا الدراسة على العينة- مقياس الخبرة الصادمة ومقياس السلوك الفوضوي وهما (من إعداد الباحثان)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- إن طلبة المرحلة المتوسطة أظهروا مستوى مرتفع من الخبرات الصادمة ومستوى مرتفع أيضا من السلوك الفوضوي.
- وجود فروق بين الذكور والإناث في الخبرة الصادمة ولصالح الذكور، كما بينت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في السلوك الفوضوي لصالح الذكور فضلا عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الخبرات الصادمة والسلوك الفوضوي.
- وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الخبرات الصادمة، السلوك الفوضوي، المرحلة المتوسطة.

المنارة للاستشارات

مقدمة:

كثير من الخبرات التي تتركها الحرب والأحداث المؤلمة يشترك فيها الرجال والأطفال والنساء والأمهات وكبار السن، وإن ما يحدث في العالم من حروب وويلات وكوارث وعنف وفيضانات وأعاصير وزلازل وحرائق وبراكين واعتداءات جنسية وجسدية وغيرها تترك في النفس البشرية خبرات مؤلمة تُعرف في علم النفس بمصطلح الخبرات الصادمة، والعراق هذا البلد الجريح يعاني من أحداث عنف يومية دامية في ظل الحروب ولاسيما الحرب الأخيرة والاحتلال الأمريكي وما خلفاه من ويلات، والملاحظ أن المراهق قد تعرض إلى خبرات الاحتلال القاسية وما تلاها من تفجيرات وإغتيالات الكواتم والسطو المسلح والاعتقالات والتفجيرات بالسيارات المفخخة أو بعبوات لاصقة، وأصبح التعرض للمحن والصدمات من المشاهد شبه اليومية المتكررة التي يعيشها، والتي تركت خبرات صادمة كثيرة عليه، إذ تُعد الحرب والاحتلال من أقسى محن الحياة ، إذ يمكن أن يرتكب المعتدي أبشع الأعمال ويقترف كل شيء، وما ينتج عنها من تدمير للبيئة الأساسية وضياع المال وفقدان الأحباب والأقرباء، فإنها تؤدي أيضا إلى آثار سلبية على كافة نواحي الحياة ، وتؤدي كذلك إلى زرع بذرة القلق وإيجاد أسباب الاكتئاب ودواعي الخوف والنزاع وتقلل من أسباب الأمان، ومن ناحية أخرى يمكن أن ينتج عن الحرب والمحن كذلك اضطراب الضغوط التالية للصدمة ، والتي تؤثر على جوانب متعددة في حياة الفرد سواء على المشاعر أو الأفكار أو السلوك أو العلاقات الاجتماعية أو الحالة البدنية والجسمية(هاني محمد محمود حجازي، 2004: 3).

وتؤكد البحوث في مجال النمو النفسي أن فترة المراهقة هي المرحلة التي تكثر فيها اضطرابات النمو حتى في حالات السلم ، فيعاني المراهقون كثيرا من المشاكل النفسية والاجتماعية والسلوكية أثناء فترات النمو من جراء بعض الظروف والتغيرات الداخلية الطارئة والتي تحدث لديهم العديد من المشاعر الداخلية غير المريحة التي تؤثر على سلوكهم وفي نفس الوقت فإن متطلبات التوافق مع الواقع الاجتماعي تتطلب منه أن يسلك سلوكًا مقبولا حتى يظل متوافقًا مع المحيط الاجتماعي، ويلاحظ أن هذه التغيرات الشديدة والاضطرابات تحدث وقت الهدوء والسلم، فما بالنا بالمراهقين الذين تعرضوا لويلات الحرب والاحتلال، و تعد مرحلة المراهقة من بين أكثر المراحل تضررا من خبرات الحروب والتفجيرات والاعتقالات وصدماتها وتأثيراتها النفسية السلبية على الصعيد النفسي والعقلي والسلوكي بصورة مجهدة، إذ تجعل آثار الإجهاد النفسي تظهر على المراهقين بوجه خاص ولفترات طويلة من العمر، وهذا ما أوضحته دراسة (Bloom,1991) أن الصدمات والأزمات العنيفة والضغوط النفسية الشديدة للخبرات المؤلمة والمواقف الإحباطية التي يمر بها المراهقون تؤدي إلى زيادة

المنارة للاستشارات

الاضطرابات النفسية لديهم، فلا ينمون النمو السليم أو أن نموهم لا يتطور نحو الأفضل، ومثل هذه الآثار النفسية قد تولد لديهم سلوكيات ضارة يمكن أن تهدد التوازن النفسي للمراهق وبالتالي تضر بالمجتمع ككل، وطلبة المرحلة المتوسطة أكثر عرضة للتأثيرات الخارجية فهم يواجهون الأحداث الحياتية مستعيِّنين بخبراتهم المحدودة وخبرات من هم في نفس مرحلتهم العمرية، وقد يضطرب سلوكهم ويصبح فوضوي كرد فعل على ما مر بهم من أحداث وخبرات مؤلمة وينتهي بهم الأمر إلى ما نجده من اضطرابات سلوكية فضلا عن الاضطرابات النفسية كالاكتئاب، والقلق، وأمراض اجتماعية كالعنف، والجريمة، والإدمان، وبالعادة فان المراهقين يلجئون للعنف، والتدخين والمخدرات، والهروب من المدرسة، كذلك نجد الشعور بالذنب ظاهراً بشكل واضح في أوساط المراهقين كردة فعل عن نجاتهم من الصدمة، كون المراهقين لا يملكون القدرة الكاملة على فهم ماهية الصدمة وكيف تؤثر علي مجرى حياتهم(ضياء الدين مصطفى صايمة، 2005: 26).

وحسب ما ورد عن (Macksoud et.al,1993) بأن الأطفال والمراهقون يظلون يعانوا من آثار الصدمات النفسية أربع سنوات بعد انتهاء الحدث وتضيف"Macksoud" إن أهم الآثار الطويلة الأمد هي الأحلام المزعجة، والتشاؤم من المستقبل وتوقع صدمات مقبلة، والتغيير المرضي بالشخصية (Macksoud et.al,1993,:636).

وقد وجد الطلبة في فضاء المؤسسات التعليمية الإطار الملائم للتعبير عن رفضهم للواقع الذي يعيشونه وإستنكارهم للخبرات الصادمة التي تسلطها عليهم أحداث الحياة والواقع الذي يعيشونه فكان بذلك السلوك الفوضوي والذي تصاعد في الآونة الأخيرة في المجتمع المدرسي بشكل يبعث على الدهشة وهذا ما أكدته الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحثان على(10 مدارس) متوسطة تم اختيارهم بصورة عشوائية وتوجيه سؤال لإدارة ومدرسي هذه المدارس عن أكثر السلوكيات السلبية الصادرة من الطلبة فأكدوا جميعهم على السلوك الفوضوي والعدوان والتخريب الذي يصدر من عدد ليس بالقليل من الطلبة بل إن الطلبة الفوضويين في تزايد مستمر.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

يعد السلوك الفوضوي من السلوكيات غير السوية والجانحة ولا سيما عندما يمارس في المؤسسات التربوية التي من أهم أهدافها صقل شخصية المتعلم ليكون مواطنا صالحا، وأن من أصعب ما يوجهه المدرسون وإدارة المدرسة هو انتشار المشكلات السلوكية التي تعد عامل تحدي للنظام التربوي وقيم المجتمع، ورغم أن مهمة المدرسة كواقع طبيعي نتيجة المتغيرات المستجدة في المجتمع لا تقتصر على التعليم والتربية بل تتجاوز ذلك لتجد الحلول لهذه المشكلة والمشكلات بصورة عامة ورغم أن الغالبية من الطلبة يتمتعون بسلوك اجتماعي قيمي عالي، فإن عدد لا

المنارة للاستشارات

يستهان منهم يتصرفون بشكل عدواني وتخريبي فوضوي، مما يسبب تأثيرًا سلبيا متفاوتاً على المناخ الصفي، وزعزعة الاستقرار والنظام المدرسي وتشويش عملية التفاعل الصفي، إن المشكلات السلوكية التي يسلك فيها البعض من الطلبة في غرفة الصف تؤثر بشكل سلبي على الآخرين فضلاً عن استنفاذ الوقت والجهد من المدرسين والمديرين، وشغلهم لإيجاد الحلول لها على حساب الاهتمام بالعملية التعليمية، ويؤدي كل هذا إلى تدني مستوى التحصيل ونواتج التعليم(سميرة البدري، 2005).

وتظهر مشكلة الدراسة انطلاًقا مما يعانيه المراهقين اليوم من كثير من الاضطرابات السلوكية وعدم القدرة على التوافق مع الضغوط الناتجة عن الأحداث الرئيسة الصادمة، التي لا يستطيع الفرد مواجهتها، أو تفادي تأثيرها السلبي ولا سيما التغيرات التي تحدثها في سلوك الطلبة ويصبح فوضوي والذي يعد مشكلة تشكل تحدي للمدرس والمدرسة والمجتمع ككل؟

وقد جاءت فكرة الدراسة الحالية إنطلاقا من حاجة الميدان التربوي لمثل هذه الدراسة التي تعنى بالتعامل مع طلبة المرحلة المتوسطة والذين تصدر من عدد ليس بالقليل منهم وفق دراسة استطلاعية قام بها الباحثان على (10) مدارس متوسطة تم اختيارهم عشوائيا وسؤال المرشدين التربويين والمدرسين والمدراء عن ابرز الظواهر السلبية التي تصدر من الطلبة وقد أكدوا على إن السلوك الفوضوي والعدوان يعد من أكثر الممارسات السلوكية التي تصدر من الطلبة والتي تثير جو من عدم الانتباه داخل الصف، وتحد من قدرة المدرسة على أداء وظائفها المتعددة.

تنبثق مشكلة الدراسة من السؤالين الآتيين:

هل توجد علاقة بين الخبرة الصادمة والسلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة المتوسطة؟ وما طبيعة هذه العلاقة في حال وجودها؟

ويمكن تحديد أهمية الدراسة بالنقاط الآتية:

ـ أهمية المرحلة العمرية المشمولة بالبحث والدراسة وهي مرحلة المراهقة، فالمراهقون هم أكثر عرضه للصدمات النفسية ويختلف تأثير الصدمة النفسية عند المراهقين عنه عند الأطفال أو الكبار فهم عادة (أي المراهقون) ما يستخدمون سلوك إيذاء النفس أو الآخرين كوسيلة للهروب بأنفسهم من القلق الذي تسببه الذكريات المتعلقة بالصدمة.

ـ كما وتنبع أهمية الدراسة من أهمية متغير السلوك الفوضوي الذي تتناوله، والذي يصدر من بعض الطلبة ويعمل على عرقلة سير العملية التعليمية ليس للطلبة الفوضويين فقط وإنما لجميع الطلبة المتواجدين معهم.

ـ كما وتتأتى أهمية الدراسة من أهمية متغير الخبرة الصادمة وقد لا يوجد فرد لم يتعرض له على الأقل في العراق (حسب علم الباحثان) والذي قد يؤدي إلى الكثير من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والنفسية، وذلك في عصر يغلب على وصفه

المنارة للاستشارات

بكثرة اضطراباته النفسية مما قد يعرض الأفراد لصراعات نفسية واجتماعية وسلوكية.

أهداف الدراسة : تستهدف الدراسة الحالية:

- قياس الخبرة الصادمة لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
- قياس السلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
- قياس الفروق في الخبرة الصادمة على وفق متغير الجنس (ذكور-إناث).
- قياس الفروق في السلوك الفوضوي على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الخبرة الصادمة والسلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد / مديرية الرصافة الأولى للعام الدراسي (2012-2011).

تحديد المصطلحات:

الخبرة الصادمة:وتعرفها (ريتشمان، 1980) بأنها: الحدث السريع والخطير الذي يكون خارج نطاق التحمل الإنساني، ويؤدي إلى صعوبات في الرجوع إلى الحالة الطبيعية السابقة للحدث (سمير زقوت، 2000: 19).

ويعرفها (منصور ،1993) بأنها وقوع أو حدوث الأذى والضرر والظلم والخسارة والجرح والهزة والإصابة والرجة والصدمة للنفس أو العقل وفي النواحي الفيزيقية المادية وفي التراكيب أو البناء أو في كل هذه النواحي ويحدث ذلك في شكل صدمة انفعالية. وتحدث اضطراباً أو خللاً في البنى والتراكيب وفي الوظائف للفرد أو الجماعة، وذلك لفترة من الوقت قد تطول أو تقصر وفقاً لدرجة شدة الصدمة(طلعت منصور، 1993).

ويعرفها (مكتب اليونيسيف): بأنها :أحداث مفاجئة وغير متوقعة تكون خارج حدود الخبرة الإنسانية العادية، تهدد أو تدمر صحة الفرد أو حياته، يستجيب لها الفرد بالخوف الشديد أو العجز أو الرعب(مكتب اليونيسيف الإقليمي، 1995: 22).

وتعرفها (حسنين، 2004) بأنها: الأحداث المفاجئة والمربكة التي ينتج عنها عدم قدرة الفرد على السيطرة والتصرف وأخذ القرار المناسب والسريع بسبب الازدياد الغامر أو النقصان الحاد في نشاط المتلقي مما يؤدي إلى توقف مؤقت أو دائم في قدرته على التكيف تبعاً لحدة الخبرات ولمستوى ونوع التدخل(عائدة حسنين، 2004).

ويعرفها الباحثان بأنها: الأحداث المفاجئة والمربكة التي تنتج عن الوضع الذي مر به البلد من حروب واحتلال ومخلفاتهما على المراهق العراقي والتي سببت له اضطراب ما بعد الصدمة وانعكاسهما عليه في جميع النواحي الجسمية والنفسية

المنارة للاستشارات

والسلوكية والعقلية، والتي تقاس إجرائيا من خلال إجابته على فقرات المقياس المعد للدراسة الحالية.

ثانياً. السلوك الفوضوي:

عرفه كل من (Bauer & Sapona,1991) بأنه: مجموعة من السلوكيات التي تتمثل في العدوان والخروج من المقعد والتململ المستمر وإثارة الضجة وإزعاج الآخرين والتحدث مع الآخرين من دون إذن(Bauer & Sapona,1991) .

أما نظام التشخيص الأمريكي فقد عرف السلوك الفوضوي على أنه: مجموعة من الاضطرابات تشكل نمطا من الفوضى في المواقف الاجتماعية ويتميز الفوضوي بالتمرد وهو يصطدم بشكل جوهري مع المحيط الاجتماعي ويعتدي على أنشطة وحقوق الآخرين وهو مزعج للآخرين وفيه اقتحام وتطفل (APA,1994).

ويعرفه الصميلي بأنه: السلوك الذي يقوم به الطالب ضد الآخرين (الزملاء المعلمين الممتلكات المدرسية التعليمات والأنظمة المدرسية في شكل يعمل على إثارة الفوضى ويهدف إلى إلحاق الضرر بالآخرين بصورة تنتهك فيها حقوقهم الشخصية ويصاحبه إصرار من القائم به وتذمر وقلق من المتلقي له(حسن بن إدريس عبده الصميلي، 2009: 20).

ويعرفاه الباحثان بأنه مجموعة الممارسات والأنشطة والاستجابات السلوكية التي تصدر من الطالب والمتمثلة في إثارة الإزعاج لكل الموجودين في البيئة المدرسية و توجيه الأذى البدني والنفسي لهم فضلا عن التخريب لما موجود من ممتلكات مدرسية ومخالفة الأنظمة والقوانين المدرسية بشكل متعمد، والذي يقاس إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند إجابته على فقرات مقياس السلوك الفوضوي المعد في الدراسة الحالية.

ثالثا. طلبة المرحلة المتوسطة:

يقصد بها مرحلة الدراسة التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الإعدادية، وتعد أحيانا جزءاً من المرحلة الثانوية ومدة الدراسة فيها ثلاثة سنوات، وهي حلقة هامة من حلقات التعليم العام والحلقة الأولى من التعليم الثانوي النظامي التي تمتد من بعد المرحلة الابتدائية وتنتهي عند مداخل التعليم العالي(احمد حسن عبيد، 1972: 164).

الإطار النظري

أولا. الخبرة الصادمة

نظرية التحليل النفسي: تعُرف نظرية التحليل النفسي الصدمة النفسية على أنها حدث في حياة الشخص يتحدد بشدته وبالعجز الذي يجد الشخص فيه نفسه عند الاستجابة الملائمة حياله، وبما يثيره في التنظيم النفسي من اضطرا بات وآثار دائمة مولدة للمرض، وتتصف الصدمة من الناحية الاقتصادية بفيض من الإثارات

المنارة للاستشارات

تكون مفرطة بالنسبة لطاقة الشخص على الاحتمال، وبالنسبة لكفاءته في السيطرة على هذه الإثارات.

ويرى" فرويد "أن تسمية صدمة تطلق على تجربة معاشة تحمل معها للحياة النفسية وخلال وقت قصير نسبياً زيادة كبيرة جداً في الإثارة لدرجة أن تصفيتها بالوسائل السوية والمألوفة ينتهي بالفشل مما يجر معه لا محالة اضطرابات دائمة في قيام الطاقة الحيوية بوظيفتها سواء كان بسبب حدث فريد بالغ العنف (انفعال شديد) أم عن تراكم إثارات تظل محتملة، إذ أخذت كل منها بمعزل عما عداها، وهذا يؤدي إلى فشل مبدأ الثبات على اعتبار أن الجهاز غير قادر على تفريغ الإثارات، وفي فترة نشأة التحليل النفسي كانت الصدمة تصف في البداية حادثاً ذاتياً من تاريخ الشخص بالإمكان تحديد الفترة التي حدثت فيها، ويحتل مكانة هامة على المستوى الذاتي نظراً لما يمكن أن يثيره من عواطف مؤلمة، ولا يمكن الحديث عن أحداث صدمية بالمطلق بدون بحث" قابلية التأثر "الخاصة بالشخص المعني، ولابد من توافر شروط موضوعية كي تكون هناك صدمة بالمعنى الدقيق للكلمة أي عدم تصريف التجربة التي تظل في النفس، وبالطبع يمكن للحدث أن يمنع بطبيعته تصريفاً كاملاً من مثل فقدان كائن عزيز لا يمكن تعويضه، وأن هناك ظروفاً نوعية هي التي تضمن للحدث قيمته الصدمية، فقد تكون شروطاً نفسية خاصة يجد الشخص نفسه فيها خلال الحدث، وقد تكون تبعاً لفرويد صراعاً نفسياً يمنع الشخص من إتمام التجربة التي وقعت له في شخصيته الواعية (دفاع)، ويشير كل من" بروير وفرويد" أيضاً إلى أنه بإمكان سلسلة من الأحداث أن تضم آثارها إلى بعضها البعض (التضافر) مع أن كلاً منها بمفرده لا يسبب الصدمة. ولكن "فرويد" لم يكتف بوصف الصدمة على أنها إثارة داخلية من خلال حدث خارجي يشكل مجرد سبب معجز بل هو يشعر بضرورة هذا الحدث بدوره إلى حدث آخر سابق عليه يشكل منطلق كل العملية " وبمعنى آخر فإن نظرية التحليل النفسي ترى أن الأحداث الصدمية ترتبط بأعراض القلق والتوجس وكذلك أعراض الاكتئاب بما فيه من شعور بالفشل والعجز(ضياء الدين مصطفى صايمة، 2005: 16-18).

النظرية البيولوجية: إن أي صدمة تؤدي إلى اضطرابات في وظيفة الدماغ والجهاز العصبي، وقد حاول بعض الباحثين أن يربط اضطراب ما بعد الصدمة بعمل الدماغ، وما يطرأ عليه من تبدلات كيميائية وفسيولوجية ووظائفية، وهذا الاضطراب يظهر على الشكل التالي:

-ارتفاع نسبة الاستيل كولين.

-انخفاض نسبة النورنفرين.

-انخفاض نسبة السيروتونين.

-انخفاض نسبة الدوبامين.

المنارة للاستشارات

إن استنزاف مادة النورنفرين يرتبط بعدم قدرة الفرد على الهروب أو التخلص من الصدمة التي تعرض لها، فالتعرض المتكرر للصدمة أو تذكرها يؤدي فيما بعد إلى التبلد أو التخدير العاطفي كحل حتمي للصدمة، وهنا يفرز الدماغ مواد مخدرة شبيهة من حيث مفعولها بالأفيونات، أما" ديلابينا 1984 "فإنه حاول الربط بين اضطراب ما بعد الصدمة بطبيعة عمل الجهاز العصبي، وأشار إلى أن الأشخاص الذين يسيطر لديهم الجهاز البارسيمبثاوى لا يتوصلون إلى تحقيق فهم واضح للمؤثرات المفاجئة والمؤلمة بشكل صحيح ،كما أنهم يستجيبون فسيولوجيَاً للصدمة بشكل غير عادي مما يؤدي إلى ظهور بعض الأمراض مثل اضطرابات النوم والكوابيس والغضب والعدوانية. ويذهب أبو مدين الشافعي في كتابه الاطمئنان النفسي، إلى أبعد من هذا إذ يقول" ينجم عن الصدمة النفسية اضطرابات خطيرة قد تزعزع أركان التركيب الجسمي وتقضي على التوافق بين الأعصاب بل وقد تقضي الصدمة النفسية على الكيان من أساسه ويفقد الإنسان حياته فكثيراً ما يموت الأب لموت الابن أو تموت الأم لذلك يجب على الشخص المصاب حديثاً بصدمة نفسية أن يرقب يومياً معدته فيفك انقباضها وإلى أمعائه فيخلصها من حملها بذلك يحفظ الدم صفاءه فلا تتعرض الأعصاب للتخدير والاضطراب وقد أدركت الأمهات هذه الحقيقة فترى بعضهن يسرعن إلى حمل الأطفال والمراهقين المخضوضين على تناول الحلبة أو أي مادة مطهرة أخرى. هناك جيش من الأطفال والمراهقين المضطربين الذين لا يعرفون الاستقرار، ويصعب عليهم تتبع الدرس في المدرسة فيتأخر ذكاؤهم ويقل تحصيلهم ويميلون إلى السلوك المنطلق المنبعث الخالي من الضبط والتوجيه فأعصاب الطفل قليلة المقاومة وتترك الصدمة الإدراكية كالأصوات المزعجة والأنوار الساطعة تعباً عاماً، فما بالنا بأصوات المفخخات والتفجيرات شبه اليومية ويرتبط الاضطراب الناشئ عن الصدمة باضطراب في الجهاز الهضمي ويكثر الإسهال والإمساك عندهم لهذا السبب وبعد اضطراب الهضم يضطرب النوم وتؤثر الصدمات النفسية في النوم لأنها تجعل الجهاز الهضمي في حالة عدم استقرار وخصوصاً المعدة التي قد تؤثر على القلب بواسطة المنعكس المعدي القلبي وبذلك تضطرب الدورة الدموية ويفقد القلب إيقاعه(ابو مدين الشافعي، 1987).

النظرية السلوكية: إن نظريات التعلم تفسر الكثير من مظاهر اضطرابات الضغوط التي تتبع الصدمة فوفقاً للتشريط الكلاسيكي إن تعرض شخص لحادث في شارع ما قد يخيفه من العبور من هذا الشارع ،ويبدو أن الشخص المصدوم(حرب -تعذيب- اغتصاب) يحاول أن يهرب من المنبهات التي تذكره بالصدمة، وهذا ما يسمى بالإحجام، فهذه المنبهات أصبحت مؤلمة للشخص لأنها اقترنت بعمليات التعذيب مثلا أو تزامنت معها، ومن هنا فإن الماضي المؤلم (الحدث الصادم أو الخبرة الصادمة) تستمر عبر الحاضر والمستقبل، وكأن الصدمة تطغى على كل شيء

المنارة للاستشارات

بحيث لا يعود الفرد إلى تفكيره المنطقي، أي أن الفرد يبدأ في الهروب أو التجنب لتلك المثيرات التي تذكره بخبرات سيئة، لأن تذكّر أو تكرار هذه الخبرات سوف يؤثر تأثيراً سلبياً على الفرد من الناحية النفسية.

النظرية المعرفية: إن العمليات المعرفية هي أساس فهم الخبرات الصادمة في رأي النظرية المعرفية وإن إدراك الفرد للأحداث والمواقف والأشخاص يعتمد بشكل جوهري على ما يشكله الفرد من صيغ وخطط معرفية يدرك بها ومن خلالها الأشياء والمواقف والأشخاص، وهذه الخطط والصيغ تتكون في مرحلة الطفولة من خلال علاقة الطفل مع أسرته فإن كانت هذه العلاقة تتسم بالاهتمام والحب والتقبل والتقدير يحكم الطفل على نفسه وعلى الأسرة والمجتمع حكماً إيجابياً مريحاً وآمناً ويدرك ذاته وأسرته والمجتمع بالحب والاحترام والتقدير فإذا تعرض لخبرة صادمة أو تجربة ضاغطة من الممكن أن يتجاوزها من خلال نظرته التفاؤلية للأشياء، ومن خلال مساعدة أسرته المحبة له ومجتمعه العطوف الداعم والمساند، وإن كانت الخبرات الطفولية التي عاشها الطفل تتسم بالإهمال والرفض وعدم التقدير فإن الطفل بالضرورة سيشعر بعدم الأمان وعدم الرضا وهذا الشعور السلبي سيجعله يعطي حكماً سلبياً على المجتمع ككل (ذاته-أسرته – مدرسته- والوسط الاجتماعي)وإذا كانت الذات والأسرة والمجتمع لا تمنحه الأمن والأمان والطمأنينة لذا فسيبالغ في توقع الخطر والشر في المستقبل، وفي حالة تعرض الطفل لخبرة صادمة ستزداد حياته سوءاً وستزداد ظلمةً وسواداً فوق الظلام والسواد الأصليين في نفسه، ووجدانه وسيزداد توقعه لحدوث الخطر والشر في المستقبل وستزداد حياته تعقيدا وَمن المحتمل أن يصاب باضطرابات نفسية ناتجة عن الخبرات الصادمة(غازي العتيبي، 2001).

مناقشة الإطار النظري (الخبرة الصادمة): ترى نظرية التحليل النفسي إن أساس الخبرات الصادمة هو الشعور بالعجز فالإنسان عندما يشعر بأنه غير قادر على التصرف بشكل مناسب عند مواجهه الخطر يشعر بأنه عاجز، إما النظرية المعرفية فترى إن الخبرات الصادمة أو الضغوط بالفرد نفسه والبيئة المحيطة فهي تعد الفرد والبيئة متداخلان، فالبيئة من وجهة نظرها تزيد من قدرة الفرد على التكيف والعكس، وهناك تشابه بين النظرية التحليلية والنظرية المعرفية في فهم وتفسير علاقة الفرد بالبيئة تحت الظروف الصادمة فكلاهما يعتبر العلاقة علاقة رد فعل وبأن علاقة الفرد بالبيئة تضطرب عندما تزداد المطالب الخارجية أو الداخلية التي تقع على عاتقه فيقوم الفرد بتحريك مصادره ليصلح العلاقة، ولكّن هناك اختلافا بين النظرية التحليلية والنظرية المعرفية في طريقة فهم مصدر الخبرات الصادمة وفي طبيعة العمليات النفسية التي تتبع التعرض للحدث الصادم، وفي التأكيد على العوامل الاجتماعية الوسيطة .فالنظرية التحليلية تُرجع الصدمة إلى الماضي أي إلى الخبرات التي تمت معايشتها في الماضي، والتي قد تكون مقموعة أو مكبوتة أي

المنارة للاستشارات

إلى العجز الذي قد يعود إلى الظهور مرةً أخرى عند مواجهة حالة الخطر أي أن المدرسة التحليلية تؤكد الصراعات اللاشعورية والأجهزة الدفاعية لأنها من وجهة نظرها تقرر استجابة الفرد للحدث الصادم، أما النظرية المعرفية فتنظر إلى الاستجابات النفسية كاستجابات لأحداث خارجية رئيسية، وهذه الاستجابات يعتبرها علماء النظرية المعرفية استراتيجيات شعورية واعية وأنشطة يبذلها الفرد للتكيف مع الأحداث الصادمة .

أما النظرية السلوكية فهي تساعدنا على فهم اضطراب ما بعد الصدمة من خلال نظرية التشريط فالصدمات والنكبات والحروب وأعمال العنف تعد منبهات مطلقة غير مشروطة تؤدي إلى استجابة الخوف وردود أفعال فسيولوجية متعددة ويجرى التعميم في استجابة الخوف إزاء المواقف والمنبهات التي ترمز إلى الصدمة و تتشابه مع أدواتها.

من هنا وانطلاقا مما سبق ذكره فان الباحثين يتبنيان الإطار النظري التكاملي في تفسيرهما للخبرات الصادمة وذلك لوجود تتداخل بين المتغيرات المُشكلة للسلوك.

ثانياً. السلوك الفوضوي:

من خلال اطلاع الباحثان على النظريات المفسرة للسلوك الإنساني ولا سيما غير السوي فان الباحثان لم يعثران على إطار نظري يفسر السلوك الفوضوي بشكل مباشر كما يفسر العدوان أو العنف، لذا اعتمد الباحثان على النظريات التي تفسر العدوان واتخاذها كنظريات تفسر السلوك الفوضوي وذلك أن العدوان يعد أحد الأبعاد الرئيسية التي يتشكل منها السلوك الفوضوي وهذا ما ورد في الدليل التشخيصي للاضطرابات السلوكية عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي "النسخة الرابعة" (APA,1994).

نظرية التحليل النفسي : ينظر فرويد إلى البشر على أنهم كائنات بيولوجية دافعهم الرئيسي هو إشباع حاجات الجسد وأن الإنسان مخلوق موجه نحو اللذة تدفعه الغرائز التي تدفع الحيوان الأدنى، صنف فرويد الدوافع إلى دافعين دافع التدمير (الدافع العدواني) ودافع الحياة (دافع الحب) ويرى فرويد أن هدف الدافع العدواني هو قيادة الكائن الحي نحو الموت ولذا يمكن فهم العدوان بالمعنى الواسع بأنه كل سلوك ينطلق من الداخل إلى الخارج، ثم عدل فرويد رأيه وذكر أن العدوان غريزة ثابته اسماها الموت وهي تعمل من اجل تدمير الذات إلا أنها هذه الرغبة في الموت لا تأخذ حيز التنفيذ في تدمير الذات وذلك بسبب توفر تأثيرات مضادة بواسطة طاقة غريزة الحياة.

إن القوة التدميرة لا يمكن حبسها أو كبتها تماما داخل الشخص بصفة دائمة ولكن يسمح لها بالانطلاق وذلك لاعتقاد فرويد بان حبسها بصورة تعسفية يظهر العدوان بيت الحين والآخر وبأي أسلوب سواء أكان ذلك العدوان مباشرا أو غير مباشر(شوقية ابراهيم السمادوني، 2004: 44)

المنارة للاستشارات

النظرية السلوكية: ينظر أصحاب الاتجاه السلوكي إلى البيئة على أنها المحدد الرئيسي في تحديد السلوك، ومن أشهر النظريات التي قدمت تفسيرا للسلوك الإنساني نظرية الإحباط والعدوان: قامت هذه النظرية على فرض مؤداه أن ظهور السلوك العدواني يفترض أن يسبقه دائما إحباط، أي أن وجود الإحباط يؤدي دائما إلى شكل من العدوان، ويفسر الإحباط بأنه إعاقة نمط هادف من السلوك يجري حاليا، وتقوم فرضية الإحباط والعدوان على عدة مبادئ هي:

أ.أن العدوان يكون دائما نتيجة الإحباط وإن الإحباط يكون متبوعا.

ب.إن قوة العدوان المثار يتوقف على كمية ومقدار الإحباط الذي يواجه الفرد وان الاختلاف في مقدار الإحباط يعد دلالة لثلاثة عوامل هي: قوة إثارة الاستجابة المحبطة أي كلما زادت شدة الدافع الذي يرغب الفرد في إشباعه وتم إعاقته كلما زادت شدة الإحباط ومن ثم زيادة السلوك العدواني. درجة التعارض مع الاستجابة المحبطة، تراكم الإحباطات يؤدي إلى تفاقم السلوك العدواني.

ج.إن قوة الكف لأي سلوك عدواني يزيد مع مقدار العقاب الذي يمكن توقعه كنتيجة لهذا السلوك.

د. إن إثارة العدوان تكون قوية ضد الفرد الذي يتم إدراكه على أنه المسئول عن الإحباط.

هـ. إن حدوث الفعل العدواني يكون متبوعا بخفض مؤقت في إثارة العدوان المثار "تنفيس" بمعنى أن العدوان على مصدر الإحباط يؤدي إلى تفريغ الطاقة النفسية ويخفف من إثارة العدوان.

النظرية المعرفية: تنطلق هذه النظرية من الكيفية التي يدرك لها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان والذي يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة وانعكاسها على الحياة النفسية للإنسان مما يؤدي به إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية وكيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني، أي أن الفكرة الرئيسية في هذه النظرية هي أن الفرد عندما يواجه مثيرات جديدة مثل المثيرات العدوانية التي تعرض في التلفاز -على سبيل المثال- فان المعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة والتي ترتبط بالمثير الجديد يتم استدعائها حيث أن المعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة تنتظم من خلال أطراف أو أقطاب وان كل طرف يمثل مفهوم منفصل ويرتبط بالآخر وان هذه المفاهيم تترابط معا من خلال مسارات ترابطية في العقل، وهكذا فان ملاحظة العنف يمكن أن تحدث ارتباطات معقدة تتكون من الأفكار العدوانية التي تدفع إلى الأفعال العدوانية أي أن المعلومات الجديدة تنشط الطرف الأول والأطراف الأخرى المرتبطة به تقدح أيضا من خلال عملية تسمى التنشيط الواسع الانتشار، وكلما كان لدى الفرد خبرة واسعة وأفكار مخزنة عن العدوان كلما كان أكثر عدوانية(طه عبد العظيم حسين، 2007: 215).

المنارة للاستشارات

مناقشة الإطار النظري: حاولت النظريات تقديم أرائها في العدوان وقد تباينت فيما بينها تبعا لتوجهات تلك النظريات وروادها ورؤيتهم لدوافع السلوك الإنساني، وبالتالي فان ما تقدمه تلك النظريات هو مجرد اجتهادات تلقي الكثير من الضوء على الظاهرة ولكنها لا تقدم النموذج المتفق عليه إجماعا إي مجرد اجتهادات قد تقترب إلى الواقع ولكنها لاتصل إلى التأكيد.

من هنا فان الباحثان يتبنيان الإطار النظري التكاملي إذ يمكن القول بأنه لا توجد نظرية واحدة حازت على قبول واتفاق من المهتمين بدراسة السلوك العدواني حتى يمكن القول بأنها النظرية المثالية والتي يمكن الأخذ بها، واتفاق النظريات المفسرة للسلوك العدواني على تفاعل مجموعة من القوى والعوامل التي تدفع بالسلوك العدواني إلى الظهور وبالتالي فهو محكوم بالتنوع، كما إن السلوك الإنساني يعدُ سلوك معقد لا يمكن لرؤية من جانب واحد إن تقدم التفسير المتكامل الواضح له.

الدراسات سابقة:

أولا. دراسات تناولت الخبرة الصادمة:

دراسة (ابو هين، 1992): استهدفت الدراسة التعرف على الصحة النفسية لدي الأطفال المتأثرين بالعنف في قطاع غزة .وتكونت عينة الدراسة من (87 طفلاً) تتراوح أعمارهم ما بين(15-8) سنة، وكان عدد الذكور منهم 53 طفلا والإناث 34 طفلة وهم من الأطفال المتضررين من الانتفاضة الأولى، وقد تم استخدام مقاييس كوبر سميث لتقدير الذات، ومقياس تيرنر-نيوز للخوف والقلق، واختبار المشكلات النفسية والسلوكية للأطفال، وقائمة للمواقف الصعبة التي ممكن أن يتعرض لها الطفل .وقد أظهرت الدراسة أن وقع مشاهدة الأطفال للأحداث والمواقف الصعبة هو اشد وأكثر صعوبة عليهم مما لو مروا أنفسهم بهذا الحدث، كما وبينت النتائج نسبة 50% من أطفال عينة الدراسة ظهر لديهم أعراض المشكلات النفسية والسلوكية، و 54% كانوا يعانون من الخوف والقلق البسيط، ونسبة 13% منهم كانوا يعانون من الخوف والقلق الشديد(فضل ابو هين، 1992).

دراسة (قوته والسراج، 1995): سعت هذه الدراسة إلى قياس العلاقة ما بين الخبرات الصادمة، والنشاطات من خلال الانتفاضة، والاستجابات العقلانية والانفعالية لدي الأطفال الفلسطينيين، تم إجراء الدراسة في قطاع غزة وتناولت (108 طفلاً) وأظهرت الدراسة انه لا توجد فروق في مستوى الخبرات الصادمة بين الذكور والإناث من الأطفال مع إن الذكور أكثر مشاركة في نشاطات الانتفاضة، وان الأطفال الذين تعرضوا لمستوى أكبر من الخبرات الصادمة واجهوا مشاكل في التركيز والانتباه والذاكرة أكثر من الأطفال الذين تعرضوا لصدمات اقل، مع أن الأطفال الذين كان لهم مشاركة أكبر في نشاطات الانتفاضة واجهوا مشاكل أقل، وإنتهت الدراسة أيضا إلى أن المستوى الأعلى من العصاب وجد بين الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة أكثر من غيرهم(سميرقوته واياد السراج، 1995).

المنارة للاستشارات

دراسة (Bedics, et. al,1998) : هدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى تأثر الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية بالصدمات النفسية التي تعرضوا لها من قبل، حيث تم إجراء الدراسة على عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما(11-16) سنة ويخضعون لبرنامج تأهيلي لتعديل اضطراباتهم السلوكية وكانت نسبة الذكور في العينة (73%) (35طفل) ونسبة الإناث (27%) (13) طفلة، وقد تم تشخيص معظمهم فور قبولهم في البرنامج بأنهم يعانون من اضطراب الجناح (Conduct Disorder)فضلا عن الاكتئاب، واضطرابات.التعلم واضطراب زيادة الحركة ونقص الانتباه وقد تم القياس باستخدام معيار التشخيص الأمريكي الثالث للأمراض فضلا عن عمل مقابلة مع كل طفل تضمنت أخذ التاريخ المرضي للطفل ولاسيما ما يتعلق بالصدمة، وعدد الصدمات، طبيعتها، والأعراض المتعلقة بها، وأظهرت النتائج أن نسبة (83.7%) من الأطفال تعرضوا لأحداث صادمة في حياتهم، منهم نسبة (74.4%) تعرضون لصدمات مستمرة ومزمنة، ونسبة (4.7%) تعرضوا لصدمات حادة ومزمنة، ونسبة (4.7%) تعرضوا لصدمات حادة فقط، وأن 100% من العينة تعرضوا لعنف من قبل العائلة، وبذلك انتهت الدراسة إلى أن التعرض لأحداث صادمة مزمنة أو حادة في الطفولة له علاقة وثيقة باضطرابات السلوك عند الأطفال (Bedics, et. al,1998).

دراسة (حجازي، 2004): استهدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة ما بين الخبرة الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة، وبعض سمات الشخصية لدى أطفال شهداء انتفاضة الأقصى، وكذلك التعرف إلى تأثير بعض المتغيرات) كالجنس، والعمر، وحالة آباء أطفال العينة (في أعراض الاضطراب وبعض سمات الشخصية(كالعصابية، والقلق، والاكتئاب، والانبساط) ، تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من ثلاث مجموعات هي أطفال شهداء انتفاضة الأقصى من سن (14-9) سنة والثانية من الأطفال اليتامى العاديين، والثالثة من الأطفال العاديين) غير اليتامى قوامها (176) طفلاً بعد تحليل الإجابات بالوسائل الإحصائية المناسبة أشارت النتائج إلى :

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أطفال الشهداء، وأطفال اليتامى، وأطفال غير اليتامى بالنسبة للخبرات الصادمة.

-عدم وجود فروق بين الأطفال الذين يقيمون في محافظة غزة، وباقي محافظات القطاع بالنسبة للخبرات الصادمة.

-توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث بالنسبة لدرجة الخبرات الصادمة والفروق كانت لصالح الذكور(هاني محمد محمود حجازي، 2004: 141-142).

دراسة (ابو هين، 2007): إستهدفت الدراسة التعرف على التعرض للخبرات الصادمة وعلاقته بالاضطرابات النفس جسمية لدى الفتيان الفلسطينيين، أجريت هذه الدراسة على عينة من المراهقين الفلسطينيين من ثلاث مناطق تقع ضمن

المنارة للاستشارات

محافظة شمال قطاع غزة، وهي بيت حانون وهي المستهدفة أصلا من هذه الدراسة ومراهقي بيت لاهيا وجباليا وقد بلغ عدد أفراد العينة(451) مراهقا، وبعد تطبيق أدوات الدراسة وتحليل البيانات بالوسائل الإحصائية المناسبة بينت نتائج الدراسة أن المراهقين من منطقة بيت حانون أكثر تأثرًا ولديهم اضطرابات نفسية جسمية مقارنة بباقي المناطق الأخرى، وبينت الدراسة أن الإناث أكثر اضطرابًا من الذكور وأن المراهقين الذين فقدوا أو تعرضوا شخصيًا أو شاهدوا أحد أفراد الأسرة يتعرض أمامهم ظهرت لديهم الاضطرابات النفس جسمية أكثر من العينة التي لم تتعرض (فضل ابو هين، 2007: 151).

ثانيا. دراسات تناولت السلوك الفوضوي:

دراسة (كاظم و سهيل، 2008): إستهدفت الدراسة التعرف على فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (278) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط، وبعد تطبيق مقياسا الدراسة ومعالجة البيانات بالوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج: إن الطلاب يتصفون بفاعلية ذاتية عالية وأنهم يتصفون بالسلوك الفوضوي وان أن هناك علاقة ضعيفة وموجبة بين فاعلية الذات والسلوك الفوضوي لدى الطلاب(محمود كاظم وحسن احمد سهيل، 2008).

دراسة (الصميلي، 2009): إستهدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، تكونت عينة الدراسة من (24) طالباً تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وبعد تطبيق أدوات الدراسة وتحليل البيانات بالوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس القبلي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك الفوضوي بين القياس القبلي والقياس البعدي، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مقياس السلوك الفوضوي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وذلك لصالح أفراد المجموعة الضابطة(حسن بن ادريس عبده الصميلي، 2009: 8).

دراسة (بركات،2010): سعت الدراسة الحالية التعرف إلى مدى توافر المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين من وجهة نظر المعلمين وذلك في ضوء متغيرات : الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والتخصص، لهذا الغرض تم توزيع لائحة المخالفات السلوكية المعدة لهذا الغرض بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة من المعلمين بلغ حجمها (197) معلمًا ومعلمة، منهم (95) معلمًا من الذكور و

المنارة للاستشارات

(102)معلمة، وقد أظهرت النتائج أن المخالفات السلوكية تتوافر لدى الطلبة بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى توافر المخالفات السلوكية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين بحيث تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية وذلك لصالح الطلاب الذكور، وطلبة المرحلة الثانوية، بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى عدم وجود فروق في مستوى المخالفات السلوكية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيري المؤهل والتخصص العلمي (زياد بركات، 2010) .

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة: بما أن الهدف من الدراسة الحالية هو الكشف عن العلاقة بين الخبرات الصادمة والسلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة المتوسطة فقد كان الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي كأحد أنواع المناهج العلمية نظرا لمناسبته مع طبيعة الدراسة الذي أراد الباحثان من خلاله جمع المعلومات والبيانات حول العلاقة المطروحة حتى يتسنى لهما وصفها وتحليلها والمنهج الوصفي الارتباطي يعرف بأنه كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية أو أي ظاهرة أخرى كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها وبين ظواهر أخرى، والباحثان في إتباعها لهذا المنهج في دراستهما الحالية يسعيان إلى الحصول على حقائق ذات مغزى عن الظروف القائمة واستنباط العلاقات بين الظواهر وتفسير معنى للبيانات.

مجتمع الدراسة وعينتها: تم اختيار 10 مدارس متوسطة (بنين – بنات) ضمن مديرية تربية الرصافة الأولى بصورة عشوائية ،وتم اختيار عينة الدراسة من هذه المدارس بعد سؤال المدرسين فيها عن الطلبة الذين يتميزون بسلوك فوضوي في المدرسة وتم أخذ رأي أكثر من مدرسين لتأكيد أن هؤلاء الطلبة يتميزون بأنهم من الطلبة الذين يثيرون الفوضى ويتصفون بالعنف داخل المدرسة والقاعة الدراسية إذ بلغ عددهم (658) طالبا وطالبة بعد ذلك قام الباحثان بتوجيه سؤال لهؤلاء الطلبة : هل تعرضتم ولا سيما في السنة الماضية لحدث أو موقف صادم (مؤلم) "أنت شخصيا أو احد أفراد عائلتك المقربين جدا" كان تكون قد تعرضت للخطف أو تعرض احد أفراد عائلتك للخطف أو موت احد أفراد العائلة (الأب أو الأم أو أحد الإخوة) أو انفجار عبوة أو سيارة مفخخة أمامك أو إعتقال احد أفراد عائلتك أو هدم منزلك نتيجة سقوط قذيفة عليه أو التعرض لحادث مروري او أي حدث مؤلم وقد أجاب (371) بنعم وتم اختيار (185) طالبا وطالبة منهم بصورة عشوائية وهي تمثل نسبة (50%)، إذ بلغ عدد الطلاب (113) بينما بلغ عدد الطالبات (72)، وهؤلاء مثلوا عينة الدراسة.

أدوات الدراسة: تم إستخدام الأدوات التالية:

المنارة للاستشارات

مقياس الخبرة الصادمة: بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة (حجازي، 2004) و دراسة (أبو هين، 2007) فضلا عن الإطلاع على مقياس كرب ما بعد الصدمة "لدافيدسون" ومقياس "هارفرد" للخبرة الصادمة النسخة المترجمة من قبل الدكتور عبد العزيز ثابت، قام الباحثان بإعداد مقياس الخبرة الصادمة وقد تألف من (35) فقرة وقد قام الباحثان بعرض الفقرات على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال التربية وعلم النفس (ملحق1) لبيان رائهم في الفقرات وبدائل الإجابة وقد قام الخبراء بحذف (4) فقرات ودمج فقرتين وبذلك بلغ عدد فقرات المقياس (30) فقرة.

التطبيق الاستطلاعي: طبق المقياس على عينة عشوائية بلغت (30) طالباً وطالبة بواقع (15) من الذكور و (15) من الإناث وذلك للتأكد من وضوح الفقرات وتعليمات المقياس وبدائله، وقد اتضح أن الفقرات والتعليمات كانت واضحة وأن الزمن المستغرق في الإجابة على الفقرات بلغ (25-12) دقيقة بمدى قدره (18.5) دقيقة.

مؤشرات صدق البناء: القوة التمييزية لفقرات مقياس الخبرة الصادمة: قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة بلغت (400) طالبا وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية من مجتمع البحث وبعد تصحيح الاستمارات وإعطاء الدرجات وترتيبها من أعلى درجة أوطأ درجة قام الباحثان بتعيين الـ (27%) من استمارات المجموعة العليا و (27%) من استمارات المجموعة الدنيا والبالغ عددها (108) استمارة في كل مجموعة، وبإستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق عند درجة حرية (214) ومستوى دلالة (0.05)، والجدول (1) يوضح ذلك:

الجدول (1) القوة التمييزية لفقرات مقياس الخبرة الصادمة بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	2,83	0,421	1,94	0,674	11,748
2	2,83	0,399	1,99	0,690	10,985
3	2,83	0,443	1,96	0,760	10,279
4	2,44	0,777	1,88	0,851	5,093
5	2,44	0,753	1,92	0,750	5,160
6	2,94	0,230	2,19	0,716	10,358
7	2,69	0,486	2,06	0,660	7,868
8	2,89	0,370	2,06	0,752	10,215
9	2,73	0,485	2,19	0,755	6,221
10	2,80	0,488	2,02	0,683	9,624
11	2,60	0,579	1,95	0,728	7,239

المنارة للاستشارات

9,310	0,767	1,99	0,469	2,80	12
7,702	0,763	2,08	0,523	2,77	13
10,863	0,743	1,99	0,357	2,85	14
9,591	0,734	2,28	0,165	2,97	15
6,875	0,721	2,28	0,457	2,84	16
9,953	0,765	1,94	0,454	2,79	17
8,324	0,683	2,04	0,553	2,74	18
8,973	0,741	1,95	0,549	2,75	19
10,515	0,651	2,07	0,391	2,84	20
10,731	0,691	1,91	0,451	2,76	21
6,528	0,728	1,78	0,752	2,44	22
10,390	0,695	1,94	0,460	2,78	23
4,741	0,730	2,01	0,676	2,46	24
4,605	0,740	2,30	0,581	2,71	25
3,965	0,778	2,05	0,766	2,46	26
14,670	0,634	2,01	0,234	2,96	27
10,510	0,717	1,99	0,406	2,82	28
9,339	0,747	1,85	0,584	2,70	29
6,362	0,703	1,86	0,730	2,48	30

*القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (214) عند مستوى دلالة (0,05) = (1,960).

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي للفقرات / لاستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لهُ، ومن المعروف أنه كلما ازداد معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية كان إحتمال تضمنيها في المقياس اكبر. وقد تبين أن معاملات الارتباط للفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بدرجة حرية (398) والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الخبرة الصادمة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0,553	11	0,504	21	0,513
2	0,393	12	0,481	22	0,530
3	0,543	13	0,367	23	0,510
4	0,409	14	0,582	24	0,513
5	0,498	15	0,617	25	0,614
6	0,610	16	0,615	26	0,471
7	0,519	17	0,533	27	0,547
8	0,485	18	0,497	28	0,686
9	0,400	19	0,490	29	0,519
10	0,538	20	0,593	30	0,510

المنارة للاستشارات

ثبات المقياس: تم استخدام طريقتين لاستخراج الثبات وهما الاختبار – إعادة الاختبار إذ تم تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغة (50) طالبا وطالبة وبعد مدة أسبوعين تم تطبيق المقياس على نفس العينة ثم حسبت العلاقة بين التطبيقين باستعمال معامل ارتباط بيرسون، بلغ معامل الثبات (0.87) وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الأفراد على المقياس الحالي عبر الزمن وكذلك اعتمادا على المعيار المطلق. كما تم استخراج معامل الثبات لمقياس الخبرة الصادمة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) وقد بلغ معامل الثبات (ألفا) للمقياس الحالي (0,90) وهو معامل يمكن الركون إليه اعتماداً على المعيار المطلق.

الصيغة النهائية لمقياس الخبرة الصادمة: يتضمن مقياس الخبرة الصادمة بصورته النهائية من (30) فقرة، وقد حددت إمام كل فقرة البدائل (دائما، أحياناً، أبدا) (ملحق 2)، وبذلك تتراوح الدرجات النظرية للمقياس بين (90-30) درجة وبمتوسط فرضي يساوي (60) وكلما ترتفع الدرجة كلما دل على خبرة صادمة أكبر.

ثانيا. مقياس السلوك الفوضوي: بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت دراسة السلوك الفوضوي كدراسة (الصميلي، 2009) ودراسة (كاظم وسهل، 2008) قام الباحثان بإعداد مقياس لقياس السلوك الفوضوي لطلبة المرحلة المتوسطة مكون من (33) فقرة وقد قام الباحثان بعرض هذه الفقرات على مجموعة من المحكمين الخبراء في مجال التربية وعلم النفس لمعرفة مدى ملائمة الفقرات وصدقه لقياس السلوك الفوضوي وقد اعتمد الباحثان موافقة (80%) فأكثر من الخبراء للإبقاء على الفقرة وقد تم قبول الفقرات كافة. اعتمد الباحثان على طريقة ليكرت في تصميم وإعداد المقياس وذلك بوضع مدرج ثلاثي أمام كل فقرة (دائما – أحيانا- أبدا).

التطبيق الاستطلاعي: طبق المقياس على عينة عشوائية بلغت (30) طالباً وطالبة بواقع (15) من الذكور و (15) من الإناث وذلك للتأكد من وضوح الفقرات وتعليمات المقياس وبدائله، وقد إتضح أن الفقرات والتعليمات كانت واضحة وان الزمن المستغرق في الإجابة على الفقرات بلغ (20-10) دقيقة بمتوسط قدره (15) دقيقة.

مؤشرات صدق البناء: القوة التمييزية لفقرات مقياس السلوك الفوضوي ولتحقيق ذلك في الدراسة الحالية اتبعت الخطوات الآتية:

-قام الباحثان بتطبيق مقياس السلوك الفوضوي، على عينة عشوائية يبلغ عدد أفرادها (400) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة قام الباحثان بتصحيح كل استمارة وإعطاء كل فقرة درجة.

-إعطاء درجة كلية لكل استمارة وبحسب مجموع درجات الفقرات.

المنارة للاستشارات

-ترتيب الاستمارات الـ (400) بحسب درجاتها من أعلى درجة إلى أوطأ درجة.
-تعيين الـ (27%) من استمارات المجموعة العليا والبالغ عددها (108) إستمارة و (27%) من المجموعة الدنيا البالغ عددها (108) استمارة، وبذلك تم فرز مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز.

وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا تبين أن هناك فقرات غير مميزة وهن (19، 27، 33)، لأن القيمة التائية المحسوبة كانت أقل من القيمة التائية الجدولية عند درجة حرية (214) ومستوى دلالة (0.05)، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3) القوة التمييزية لفقرات مقياس السلوك الفوضوي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
	2,56	0,534	1,69	0,520	12,133
	2,50	0,538	1,59	0,564	12,092
	2,36	0,555	1,65	0,535	9,614
	2,12	0,758	1,61	0,734	5,016
	2,04	0,748	1,76	0,796	2,644
	2,88	0,380	1,83	0,663	14,235
	2,61	0,490	1,67	0,627	12,342
	2,82	0,429	1,82	0,708	12,555
	2,11	0,646	1,42	0,566	8,403
	2,67	0,547	1,53	0,633	14,145
	2,44	0,66	1,77	0,731	7,036
	2,54	0,603	1,45	0,602	13,218
	2,10	0,785	1,44	0,660	6,759
	2,50	0,663	1,42	0,532	13,250
	2,87	0,364	1,90	0,683	13,057
	2,37	0,650	1,49	0,572	10,560
	2,40	0,748	2,17	0,848	2,127
	2,63	0,557	1,51	0,619	13,984
	2,35	0,777	2,29	0,798	0,605(*)
	2,69	0,486	1,56	0,535	16,233
	2,66	0,496	1,32	0,470	20,274
	2,80	0,448	1,72	0,695	13,497
	2,81	0,483	1,56	0,660	15,882
	2,49	0,704	2,00	0,820	4,719

المنارة للاستشارات

	2,04	0,748	1,76	0,796	2,644
	2,52	0,755	1,96	0,760	5,389
	1,96	0,772	1,97	0,755	0,089-(*)
	2,83	0,399	1,74	0,753	13,321
	2,48	0,555	1,61	0,653	10,552
	2,54	0,662	1,78	0,728	8,022
	2,70	0,459	1,62	0,622	14,562
	2,54	0,537	1,69	0,541	11,616
	1,70	0,788	1,76	0,916	0,478-(*)

*القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (214) عند مستوى دلالة (0,05) = (1,960).

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: استخرجت العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط (بيرسون) وكان معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية دال إحصائياً باستثناء (3) فقرات غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (398)، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة كل فقرة لمقياس السلوك الفوضوي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0,582	12	0,559	23	0,646
2	0,521	13	0,326	24	0,568
3	0,488	14	0,576	25	0,631
4	0,233	15	0,566	26	0,570
5	0,184	16	0,480	27	0,008 (*)
6	0,613	17	0,124	28	0,574
7	0,543	18	0,567	29	0,506
8	0,567	19	0,067(*)	30	0,431
9	0,403	20	0,484	31	0,599
10	0,592	21	0,392	32	0,573
11	0,338	22	0,304	33	0,025-(*)

الثبات: تم التحقق من ثبات مقياس السلوك الفوضوي بطريقتي إعادة الاختبار وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ، من خلال درجات عينة الثبات البالغ حجمها (50) طالبا وطالبة اختيروا بالأسلوب العشوائي، وتم حساب مؤشر ثبات المقياس بهاتين الطريقتين:

الإختبار- إعادة الاختبار Re- test- test: ولحساب معامل الثبات بطريقة الاختبار-إعادة الاختبار لمقياس السلوك الفوضوي طُبّق المقياس على عينة بلغت (50) طالبا وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية، وأعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور (أسبوعين) من التطبيق الأول ، ثم حسبت العلاقة بين التطبيقين

المنارة للاستشارات

باستعمال معامل ارتباط بيرسون، بلغ معامل الثبات (0,85) وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الأفراد على المقياس الحالي عبر الزمن وكذلك اعتمادا على المعيار المطلق.

معادلة ألفا كرونباخ Alfa Cronbch: تعد هذه الطريقة مفضلة لقياس الثبات فهي تقيس الاتساق الداخلي والتجانس بين فقرات المقياس (Anstasi & Urbina, 1997 :95-97) أي أن الفقرات كافة تقيس فعلاً الخاصية نفسها وهذا يتحقق عندما تكون الفقرات مترابطة مع بعضها البعض داخل الاختبار كذلك ارتباط كل فقرة مع الاختبار كله، وتم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على درجات أفراد عينة الثبات وبلغ معامل ثبات ألفا (0.91) وهو معامل ثبات جيد اعتمادا على المعيار المطلق وهذا يعني أن المقياس يتمتع بإتساق داخلي جيد.

المقياس بصورته النهائية: تكون المقياس من (30) فقرة وتم اعتماد طريقة ليكرت في تصميمه وإعداده وذلك لوضع مدرج ثلاثي إمام كل فقرة وكما يأتي (دائما– أحيانا- أبدا) (ملحق 3) وأعطيت الدرجات (1-2-3) تراوحت الدرجة بين (90-30) بمتوسط نظري قدره (60) درجة ، وكلما ترتفع الدرجة كلما دل على سلوك فوضوي أعلي.

الوسائل الإحصائية: تمت الاستعانة بالحقيبة الإحصائية (SPSS) لتحليل البيانات سواء في بناء المقياسين او البيانات النهائية.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً. قياس الخبرة الصادمة لدى طلبة المرحلة المتوسطة:

بعد أن تم تحليل البيانات إحصائيا فقد ظهر أن المتوسط الفرضي بلغ (60) أما متوسط العينة بلغ (77.805) بإنحراف معياري بلغ (5.542) ولغرض معرفة دلالة الفرق فقد تم إستخدام الإختبار التائي لعينة واحدة عند مستوى دلالة (0.05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (43.854) وعند موازنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) إتضح أن وسط العينة هو أعلى من الوسط الفرضي، أي أن العينة لديها خبرة صادمة مرتفعة ،كما موضح في الجدول (5):

الجدول (5) الإختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة الكلية على مقياس الخبرة الصامة.

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
185	77.805	5.542	60	43.854	1.960	0.05

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما مر ويمر به المجتمع العراقي من أحداث من عام (2003) وما بعده من حرب واحتلال ومخلفاتهما وشريحة المراهقين جزء من المجتمع العراقي لذا فقد عانى كما عانت كافة شرائح المجتمع ، واتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة(Bedics, et. al,1998) .

المنارة للاستشارات

ثانياً. قياس السلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة المتوسطة:

بعد أن تم تحليل البيانات إحصائيا فقد ظهر أن المتوسط الفرضي بلغ (60) أما متوسط العينة بلغ (72.33) بانحراف معياري بلغ (5.504) ولغرض معرفة دلالة الفرق فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة عند مستوى دلالة (0.05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (30.519) وعند موازنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) إتضح أن متوسط العينة هو أعلى من الوسط الفرضي، أي أن العينة لديها سلوك فوضوي مرتفع، كما موضح في الجدول (6):

الجدول (6) الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة الكلية على مقياس السلوك الفوضوي.

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
185	72.33	5.504	60	30.519	1.960	0.05

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الطلبة في مرحلة المراهقة والتي تعد من المراحل التي تتصف بالمشكلات والاضطرابات والتمرد على سلطة وقوانين الكبار هذا من جانب ومن جانب أخر فان الواقع الذي يعيشه الطالب والذي يتسم بكثرة المواقف الاجتماعية القاسية انعكست على حياتهم النفسية وأدت إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية والتي تم تفريغها على شكل سلوك غير سوي "فوضوي" وهذه النتيجة تتفق من نتيجة دراسة (كاظم وسهيل، 2008).

ثالثاً. قياس الفرق في الخبرة الصادمة على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث):

بعد أن تم تحليل البيانات إحصائيا فقد ظهر أن متوسط درجات الذكور على مقياس الخبرة الصادمة بلغ (79.36) بانحراف معياري قدره (5.909) أما متوسط درجات الإناث على المقياس نفسه بلغ (76.25) بانحراف معياري (5.175) ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.663) وعند موازنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) أي أنه توجد فروق ذا دلاله إحصائية في الخبرة الصادمة تبعا لمتغير الجنس (ذكور-إناث) ولصالح الذكور، والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول(7) الموازنة في الخبرة الصادمة لدى العينة على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	113	79.36	5.909	3.663	1.960	0.05 وجود فروقات
الإناث	72	76.25	5.175			

المنارة للاستشارات

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى إن الطلبة الذكور ونتيجة لطبيعة المجتمع الذي يتيح فرص اكبر للذكور من الإناث في الخروج والاحتكاك بالعالم الخارجي لذا فأنهم أكثر تعرضاً للأحداث الصادمة والتي تولد خبرات صادمة لديهم ، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (حجازي،2004) والتي أظهرت إن الذكور لديهم اضطرابات وخبرات صادمة أكثر من الإناث وتختلف مع نتيجة دراسة (قوته والسراج، 1995) والتي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الخبرة الصادمة.

رابعاً. قياس الفرق في السلوك الفوضوي على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث):

بعد أن تم تحليل البيانات إحصائيا فقد ظهر أن متوسط درجات الذكور على مقياس السلوك الفوضوي بلغ (75.19) بانحراف معياري قدره (5.443) أما متوسط درجات الإناث على المقياس نفسه بلغ (69.47) بانحراف معياري (5.566) ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (6.911) وعند موازنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ظهر وجود فروق ذا دلاله إحصائية في السلوك الفوضوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور-إناث) ولصالح الذكور، والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول(8) الموازنة في السلوك الفوضوي لدى العينة على وفق متغير الجنس (ذكور – اناث)

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	113	75.19	5.443	6.911	1.960	0.05 وجود فروقات
الإناث	72	69.47	5.566			

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى إن الذكور ونتيجة لطبيعة التنشئة الاجتماعية التي قد تسمح للذكور ما لا تسمح به للإناث من استخدام العنف والتعبير عنه بوضوح على شكل سلوك جسدي أو لفظي فضلاً عن الطاقة الموجودة لديهم موازنة بالإناث، وتتفق نتيجة الدراسة هذه مع نتيجة دراسة (بركات، 2010) التي أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث في السلوك الفوضوي ولصالح الذكور.

خامساً. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين السلوك الفوضوي والخبرات الصادمة لدى طلبة المرحلة المتوسطة:

أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين السلوك الفوضوي والخبرة الصادمة، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.690) وهي دالة عند مستوى دلالة (0,05)، وهذا يعني إن انه كلما تعرض الفرد إلى خبرة صادمة كلما انعكس

المنارة للاستشارات

ذلك عليه في صورة سلوك غير سوي " فوضوي"، وهذه النتيجة أيدتها نتيجة دراسة(Bedics, et. al,1998) والتي توصلت إلى أن التعرض لأحداث صادمة له علاقة وثيقة باضطرابات السلوك.

التوصيات:

- على الأهل والمربين تحمل التغيرات التي تطرأ على سلوك المراهقين وعدم معاقبتهم وإظهار الصبر والمثابرة والمحبة والرعاية والمساعدة والمساندة والتفهم ولا سيما مع الذكور.
- التحدث مع المراهق المتعرض لخبرة صادمة عن ذكرياتهم ومشاعرهم وأفكارهم وتزويدهم بالمعلومات بحيث يفهمون ما حدث بدرجة أفضل.
- إحساسهم بالأمان القرب منهم، والعمل على توفير الراحة لأجسامهم.
- تعليم المراهق الفوضوي والذي يعاني من خبرة صادمة بعض الأنشطة الرياضية وتمارين كالاسترخاء والتأمل لتفريغ ما بداخلهم من كبت وللتأقلم مع الأحداث.
- للمدرسة دور لا يقل عن دور الأهل ليس كمؤسسة تعليمية فقط ولكن في النصح والإرشاد والتوجيه للطلبة الفوضويين ومحاولة احتواءهم.
- تأسيس مركز علمي متخصص (علاجي نفسي) يعنى بمعالجة المضطربين من جراء الأحداث الصدمية في مراكز الصحة النفسية المخصصة للطلبة.

المقترحات:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل عمرية أخرى وموازنة النتائج.
- إجراء دراسة تتناول متغير السلوك الفوضوي وعلاقته ببعض المتغيرات كالحرمان من احد الوالدين أو العقاب الجسدي الموجه ضد الطلبة.
- إجراء دراسة تتناول متغير الخبرة الصادمة وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي أو بفاعلية الذات.

خاتمة:

تؤكد الدراسة التي بين أيدينا أن معظم الطلبة يعانون من السلوك الفوضوي والذي يعود لما تعرض له الطلبة من خبرات صادمة جراء الوضع العام في العراق نتيجة الحرب والاحتلال وما خلفاهما من إفرازات أثرت بشكل أو بآخر على الشعب بصورة عامة وعلى الطلبة بصورة خاصة مما انعكس على شكل سلوكيات غير مقبولة كالسلوك الفوضوي في دراستنا هذه واظهر الذكور سلوك فوضوي أكثر من الإناث لأن تعرضهم للخبرات الصادمة كان أكثر من تعرض الإناث لها، لذا على الأهل والمربين التعامل مع الطلبة بشفافية وباحتواء وبتفهم عال نظرا لما قد يعانيه الطالب من اضطرابات لما بعد الصدمة.

قائمة المراجع:

1.ابو هين، فضل(1992)، الصحة النفسية لدى الأطفال المتأثرين بالعنف في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية-جامعة عين شمس، مصر.

المنارة للاستشارات

2.ـــــــــــــــ(2007)، التعرض للخبرات الصادمة وعلاقته بالاضطرابات النفس جسمية لدى الفتيان الفلسطينيين: دراسة للصدمات النفسية التي تلت اجتياح بيت حانون، مجلة جامعة الأزهر، غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، م9، ع2، ص151-188.
3.بركات، زياد(2010)، المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم بفلسطين، جامعة القدس المفتوحة.
4.البدري، سميرة (2005)، مصطلحات تربوية ونفسية، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
5.حجازي، هاني محمد محمود(2004)، الخبرة الصادمة وعلاقتها بأعراض الاضطراب وبعض سمات الشخصية لدى أطفال شهداء انتفاضة الأقصى، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
6.حسين ،طه عبد العظيم(2007)، إستراتيجيات إدارة الغضب والعدوان، عمان، الأردن: دار الفكر.
7.حسنين، عائدة عبد الهادي(2004)، الخبرات الصادمة والمساندة الأسرية وعلاقتها بالصحة النفسية للطفل، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
8.زقوت، سمي(2000)، أطفال فلسطين والصدمة النفسية، مجلة أمواج، ع130، نشرة دورية تصدر عن برنامج غزة للصحة النفسية.
9.السمادوني، شوقيه إبراهيم(2004)، مدى فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في تعديل السلوك العدواني لدى المعوقات جسميا، رسالة دكتوراه غير منشورة، الزقازيق، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
10. الشافعي، أبو مدين(1987): الاطمئنان النفسي، ط1، دار الفتوح للطباعة.
11. صايمة، ضياء الدين مصطفى(2005): مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح في التفريغ الانفعالي للتخفيف من آثار الخبرات الصادمة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، رسالة ماجستير، كلية التربية –الجامعة الإسلامية، غزة.
12. الصميلي، حسن بن إدريس عبده(2009)، فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية، أطروحة دكتوراه، كلية التربية –جامعة آم القرى- المملكة العربية السعودية.
13. عبيد، أحمد حسن(1972)، فلسفة التعليم الثانوي وتنظيم عرض مقارن، مجلة الجامعة المستنصرية، ع3.
14. العتيبي، غازي (2001)، اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وأثره على الدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى عينة من الشباب الكويتي، رسالة دكتوراه غير منشور، جامعة الزقازيق.
15. قوتة سمير والسراج، إياد(1995)، العلاقة مابين الخبرات الصادمة والنشاطات خلال الانتفاضة والاستجابات العقلانية الانفعالية لدى الأطفال، برنامج غزة للصحة النفسية، غزة، فلسطين.
16. محمود، كاظم و سهيل، حسن أحمد(2008)، فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة الأستاذ، ع72، كلية التربية إبن رشد، جامعة بغداد.
17. منصور، طلعت (1993)، استراتيجيات التشخيص لما بعد الأزمة، الكويت :الديوان الأميري.
18. اليونيسيف(1999)، مساعدة الطفل الذي يعاني من الصدمة النفسية، الأردن، عمان.
19. American Psychiatric Association (1994): Diagnostic and Statistical manual of mental disorders, DC: American Psychiatric Associatio

المنارة للاستشارات

20. Anastasi & Urbina, S. (1997): psychological Testing. New Jersey: Prentice- Hall.
21. Bauer, A, M, and Sapona, R. H. (1991): Managing Classrooms to Facilitate Learning, Englewood Clifts, Prentice- Hall, NJ.
22. Bedics, B., Rappe, P., Sansone, F. (1998): Trauma of Children in a Residential Wilderness Treatment Program.Traumatology 4, (2), 196-209.
23. Macksoud, M., Dyregrov. A., Raundalen, M. (1993): Traumatic War Experience and Their Effect on Children. In Wilson, J., Raphael, B. International Handbook of Traumatic Stress. London & New York: Plenum Press.

Traumatic experiences and their relationship to disruptive behavior in a sample of middle-school students

Abstract: This study aimed to reveal the relationship between traumatic experiences and disorderly behavior among the students of middle school as well as to identify the differences between students in traumatic experiences and disorderly behavior according to variable type (male - female), study sample consisted of (185) students, were applied barometer study two scale traumatic experiences and disorderly behavior and measure them (Prepared by researchers), has resulted in the results of the study:
-The middle school students showed a high level of traumatic experiences and also the high level of disorderly behavior.- There are differences between males and females in the traumatic experiences in favor of males.
- There are differences between males and females in disorderly behavior in favor of males.
- And there is a positive correlation statistically significant between traumatic experiences and disorderly behavior.
- In light of the results of the study the researchers recommended some of the recommendatio0
Keywords: traumatic experiences, chaotic behavior, middle stagens and proposals.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 02 جويلية 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

الأسس النظرية لبناء منهاج مفيد لتعليم النحو العربي وتعلّمه.

أ.احميدة العوني
الكلية المتعددة التخصصات بتازة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله: المملكة المغربية

ملخص: يسعى هذا المقال إلى البحث عن حل لمشكلة تعلم النحو العربي وتعليمه في العالم العربي، وذلك باقتراح أسس نظرية لبناء منهاج مفيد في تعلم النحو وتعلميه، وقد انطلق البحث من مقررات اللغة العربية في المغرب و من نتائج دراسة حول تعلم اللغة العربية في مصر، ومن نتائج الأبحاث اللسانية والتربوية القديمة والحديثة المرتبطة بتعلم اللغة وتعليمها، كما اعتمد تقارير دولية ووطنية حول مستوى التعليم بالعالم العربي، واستعان بمناهج علمية مختلفة، أهمها منهج الوصف والاستدلال في دراسة قضايا المشكلة. وناقش البحث المبادئ العامة لعناصر المنهاج التعليمي من حيث الواقع والمأمول، وهذه العناصر تلخص في ستة أسئلة: 1- لماذا نتعلَّمُ و نُعَلِّمُ النحوَ والعربيةَ؟ 2- ماذا نتعلَّمُ و نعلّم؟ 3- من يَتَعَلَّمُ و يُعَلِّمُ؟ 4- كيف نتعلّم و نعلّم؟ 5- متى نتعلّم و نعلّم؟ 6- أين نتعلّم و نعلّم؟
واستنتج البحث بعد ذلك أن منهاج النحو واللغة العربية عامة في حاجة إلى تعديل وتنقيح، على مستوى عناصر العملية التعليمية التعلمية جميعها، سواء تعلق الأمر بغايات التعليم وأهدافه أم بالمحتوى النحوي، أم بالمعلّم نفسه من حيث تكوينه معرفيا وبيداغوجيا ومن حيث تحفيزه، غير أن أسلوب التعليم هو أحوج للتعديل.

الكلمات المفتاحية: المنهاج التعليمي، التعلم، التعليم، النحو العربي، أسلوب التعليم.

المنارة للاستشارات

المقدمة والإطار النظري للبحث:

ليست اللغة وسيلة للتواصل اليومي فقط، ولو كانت وظيفة اللغة منحصرة في التعبير عن الحاجات اليومية للإنسان لما احتاج إلى تعليمها وتعلّمها في المؤسسات الرسمية وغير الرسمية، إن اللغة وعاء للثقافة والحضارة والفكر، وهي ركن ركين من هوية الإنسان والجماعة التي ينتسب إليها، وواقعنا اليوم يثبت أن تقدم الأمم والشعوب لا يكون إلا عن طريق لغة الأمة أو اللغة الأم، فكوريا تقدمت ونمت بلغتها الأم لا بلغة غيرها، وقل هذا عن ماليزيا والصين وإسرائيل(رحمة الله، 2016)، وفي المقابل لم تتقدم كثير من الدول التي تبنت لغة غيرها لغة رسمية في التعليم والإدارة والاقتصاد، رغم أن تلك اللغة المتبناة أهلها متقدمون، وهذا حال كثير من الدول في إفريقيا مثلا، ولمّا كانت وظيفة اللغة تتعدى التواصل النفعي الآني المحدود فإنّ الأمم كلها تجعل تعليم لغتها الأم أو اللغة القومية أولوية من أولويات سياستها الداخلية والخارجية، وتنفق على ذلك أموالا كثيرة، وترسم خططا قريبة المدى وبعيدة لتعليم اللغة لأبنائها وتعزيز الاعتزاز بها، وتشجع البحث العلمي لتنميتها وتوسيع دائرة انتشارها.

واللغة العربية تستحق أن يعتني بها وتتعلم في العالم كله، لا لأنها لغة دين عالمي فقط، قال تعالى(الأنبياء، 106): (وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ)، بل لأنها لغة إرث حضاري إنساني امتد على مساحة زمنية طويلة تجاوزت أربعة عشر قرنا(سزكين، 1991)، بل لأن الدراسات العلمية المعاصرة تتوقع أن تكون هي الباقية السائدة في المستقبل، فقد رأى الباحثون في علم اللغة الكوني "أن اللغة العربية :هي اللغة الأم التي انبثقت عنها كل لغات الكون، وأنها اللغة الباقية، لذا أطلقوا على قسم اللغة العربية بجامعة لندن(قسم اللغة الأم)، وأخبروا الجامعات بذلك، فبدأ عدد لا بأس به من الجامعات كتابة علومهم و مواثيقهم المهمة باللغة العربية إلى جانب لغتهم الرسمية، وآخر جامعة شرعت في ذلك جامعة طوكيو"(الكحلوت،2011: 35).

وإن كانت اللغة العربية تعاني ما تعاني اليوم فإن ذلك ليس مبررا للتفريط فيها وتهميشها، لأن عاقبة ذلك هو قطع الصلة بين الإنسان كل الإنسان وهذا الإرث الحضاري الإنساني الضخم الذي تحمله اللغة العربية، ولا شك في أن في اللغة العربية ميزات ذاتية خاصة أسهمت في بقائها حية على الألسنة والأقلام في المؤسسات التعليمية والندوات وبعض وسائل الإعلام، وفي الكتب والمجلات والصحف، وهي ميزات تؤهلها اليوم كما أهلتها أمس، لتواكب مستجدات العصر وتحولاته، وإن كانت هذه العربية الفصيحة ليست لغة الحديث فإن هذا ليس مسوغا لتهميشها وتقوية اللهجات المحكية لمزاحمتها وتحييدها من الساحة.

ولغة هذا تاريخها، وهذه سماتها أهل لأن يشدّ إليها الرحال تعليما وتعلّما وبحثا وتنمية، ولولا التعليم لما بقيت اللغة العربية حية بيننا اليوم نتواصل بها نحن متعلمي

المنارة للاستشارات

العربية فيما بيننا في المغرب وتونس والكويت ومصر ولبنان واليمن والعراق وقطر والسعودية، ونتواصل بها مع إرثها الحضاري الثقافي، فالتعليم هو الوسيلة الوحيدة التي تُبْقِي العربية حية، ويستحيل أن تحيى العربية بلا تعليم لأنها بكل بساطة ليست اللغة الأم لآية دولة أو جماعة بشرية، والتعليم باعتباره صناعة من الصنائع كما يقول ابن خلدون(2006) في حاجة إلى تطوير دائم يناسب تغيرات العصر.

ولم يعد المرء في حاجة اليوم للتأكيد على أن التعليم بالوطن العربي ضعيف كثيرا، فإذا كانت نسبة الولوج إلى المدرسة ارتفعت كثيرا في الدول العربية (تقرير المرصد العربي للتربية، 2012)، فإن ذلك تمدد أفقي سطحي، لم يصحبه عمق ولا جودة "ويمكن اختزال هذه السلبيات والتحديات في قضية كبرى ذات أبعاد وتشعبات هي جودة التعليم، والتي تتجلى خاصة في ضعف أداء التلاميذ العرب في التقييمات الدولية المقارنة التي تشارك فيها الدول العربية ،ونخص بالذكر منها دراسة التوجهات العالمية في تحصيل الرياضيات والعلوم TIMSS والبرنامج الدولي لتقييم مكتسبات التلاميذ PISA والدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS ففي كل هذه الدراسات وفي مختلف دوراتها، لم ترتق نتائج التلاميذ العرب إلى مستوى المعدل العالمي، ولم يتجاوز أغلبهم المستويات الدنيا، وهو ما جعل الدول العربية المشاركة تحتل المراتب السفلى" (تقرير المرصد العربي للتربية، 2012: 12).

إنّ "تلامذتنا يعانون من نقص في المعارف والكفايات الأساسية، (قراءة، كتابة، حساب، لغات)، وفي غياب اختبارات بيداغوجية وطنية ممعيرة، تبقى المعلومات الخاصة بمستوى التحصيل لدى التلاميذ رهينة بعض الدراسات الدولية النادرة، التي بادر المغرب إلى المشاركة فيها، مثل دراسات TIMSS، في مجال الرياضيات والعلوم سنة 2003، وPIRLS في مجال القراءة المدرسية سنتي 2001 و2006، وتكشف هذه الدراسات عن ضعف مستوى التلاميذ المغاربة بشكل عام، مقارنة بمستوى تلاميذ خمسين دولة مشاركة"(المجلس الأعلى للتعليم، 2008، ج.1: 29).

وهذا واقع يفرض إصلاحا عميقا شاملا للتعليم في البلدان العربية، ومما يستوجب الإصلاح تعليم اللغة العربية، واللغة في الحقيقة أصوات ومعجم وصرف ونحو، وتحقق الملكة في اللغة لا يتم إلا بتعلم هذه المستويات كلها، فلا يمكن تعلم اللغة بتعلم نحوها فقط أو معجمها فقط أو صرفها فقط، إنّ هناك تكاملا وتداخلا بين هذه العلوم(القاسمي، 2004)، و البحث اختار النحو لأنه من أهم علوم اللغة العربية، ولقيمته في حفظها من الانحلال والتفسخ، ولأهميته في الفهم والإفهام(الزجاجي، 1979: 95).

المنارة للاستشارات

مشكلة البحث:

المشكلة العامة للبحث هي هذا الضعف العام للتعليم بالبلاد العربية، وهذا الحال أكدته تقارير دولية ووطنية رسمية وغير رسمية (تقرير البنك الدولي حول التعليم في شمال إفريقيا، تقرير المرصد العربي للتربية، 2012، تقارير المجلس الأعلى للتعليم بالمغرب)، أما المشكلة الخاصة فهي مرتبطة بالنحو، فالنحو من بين المستويات اللغوية التي تشكل مشكلة في تعليم اللغة العربية، وقد شاعت فكرة صعوبة النحو وتعقده، وهذا الحال يستوجب التفكير في حلول واقعية يمكن أن تخرج تعليم اللغة العربية عامة والنحو خاصة من الأزمة.

وقد حظي موضوع تيسير النحو باهتمام الباحثين قديما وحديثا، فالنحويون القدامى أنفسهم عبروا في مقدمات مؤلفاتهم عن غرض التأليف، ألا وهو تيسير النحو وتقريبه للمتعلم، قال "(ابن قتيبة، 1993: 5): "هذا كتاب تلقين المتعلم من النحو، وفيه إفادةٌ للعالم وتفهمٌ للمتعلم، وأوّل ما يبدأ به التلقين إعراب بسم الله الرحمن الرّحيم، وأوّل ما يلقن المتعلم معرفة الحركات من الرفع والنصب والجرّ والجزم، فيقال له: محمد رفع أو نصب؟ فيقول: رفع: فيقول ما علامة الرفع فيه؟ فيقول: ضمّة الدّال. "وقد كانت أسماء كتبهم وحدها كافية للدلالة على هذا الغرض، مثل التفاحة في النحو (النحاس، 1965) واللمع (ابن جني، 1988)، والجمل (الزجاجي،1984)، وكتب النحويون كثيرا من المتون المختصرة التي سميت بالمقدمة، مثل (الصنهاجي، 1998) و (الجزولي، (1988)، غير أن سبيل التيسير يوشك أن ينحصر عندهم في أمرين: اختصار، وتبسيط العبارة، وهذا جزء من الحل قاصر، وهو مرتبط بالمحتوى النحوي فقط ولا يلتفت إلى غيره من العناصر المهمة في التعلّم والتعليم.

ولم تهدأ حركة تيسير النحو لحظة واحدة، فقد كتبت دراسات وأبحاث كثيرة في هذا الباب، ولكنها معظمها اعتبرت المشكلة في النحو ذاته، فدعت إلى حذف بعض أبوابه مثل الإعراب التقديري وما يتصل به من تأويلات، كما نجد في المدخل الذي قدمه شوقي لكتاب الرد على النحاة (ابن مضاء،1948) و(مصطفى، 2014)، وهناك من دعا إلى تعديل أصول النحو وقواعده (الشريف، 1938)، بل هناك من ذهب إلى أن الحلّ في إلغائه جملة وتفصيلا (درويش، 1999)، وليس بعد إلغاء النحو إلا العامية، ذلك بأن العامية العربية في حقيقتها ما هي في أصلها إلا لغة عربية متحللة من قواعد النحو والصرف.

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى اقتراح حلول واقعية ممكنة لمعالجة مشكلة تعليم النحو خصوصا واللغة العربية عموما، والحلول المقترحة لا تنصب على المحتوى فقط، بل تلامس العناصر الأخرى المكونة للمنهاج التعليمي، كما وردت في ملخص البحث، فالهدف العام هو اقتراح المبادئ الأساسية في بناء منهاج تعليمي مفيد في

المنارة للاستشارات

تعلم النحو العربي، على ضوء نتائج تقييم المنهاج الحالي، والإصلاح أمر محمود وضروري في كل حين لـ " أن مناهج تعليم العلوم تختلف باختلاف العصور والأقاليم وصفاتها، وبمقدار ما يتزايد من العلوم "(ابن عاشور، 2006: 43).

تحديد المصطلحات

المنهاج:

المنهاج لغة: "النّهْجُ: طريقٌ نَهْجٌ: بيّنٌ وَاضِحٌ وهو النَّهْجُ وطُرُقٌ نَهْجَةٌ وسبيل مَنْهَجٌ : كَنَهْجٍ . ومَنْهَجُ الطَّرِيقِ : وَضَحُهُ . والمِنْهَاجُ : كالمَنْهَجِ... وأَنْهَجَ الطَّرِيقُ : وَضَحَ وَاسْتَبَانَ وصار نَهْجًا وَاضِحًا بَيّنًا... والمنهاج : الطريق الواضح. واستنهجَ الطَّرِيقُ : صَارَ نَهْجًا ونَهَجْتُ الطريقَ : أَبَنْتُهُ وأَوْضَحْتُهُ. يقال : اِعْمَلْ عَلَى مَا نَهَجْتُهُ لَكَ . ونَهَجْتُ الطَّرِيقَ: سَلَكْتُهُ، وفلان يستنهجُ سبيلَ فلانٍ أي يسلُكُ مَسْلَكَهُ . والنَّهْجُ : الطَّرِيقُ المُستقيمُ"(ابن منظور، د.ت: 383).

المنهاج اصطلاحا:

وإذا كان المقام لا يتسع لتتبع تعاريف المنهاج اصطلاحا، فإن الجدير بالذكر أن بين المفهوم اللغوي المعجمي والاصطلاحي خيطا ناظما رفيعا، فالمنهاج التعليمي الحقيقي هو بمثابة طريق يُسْلَكُ للتَّعلم، وأهم صفة في هذا الطريق الوضوح، ويمكن أن نكتفي بهذا التعريف الذي يبدو محددا لأهم عناصر المنهاج التعليمي: فالمنهاج الدراسي هو كل ما يشمله نظام تعليمي من غايات وأهداف ومحتويات دراسية ووصف لنظام التقويم وتخطيط الأنشطة (اللحية، 2008)، من أجل تحقيق مقاصد كبرى، مثل تعريف المتعلم بعناصر هويته وتعزيز التشبث بها، وبناء شخصية مواطنة مسلحة بقيم الصدق والأمانة والاجتهاد والابتكار، قادرا على الاندماج في الحياة ومتغيراتها، و يمكن تلخيص عناصر المنهاج في ستة أسئلة دالة (براون، 1994):

لماذا نعلّم/ نتعلّم؟
من يتعلّم/ يُعَلِّمُ؟
ماذا نتعلّم/ نعلّم ؟
متى نعلّم ؟
كيف نعلّم /نتعلّم ؟
وأينَ نتعلّم/نعلّم؟

ولعله من المفيد أن نشير إلى المبادئ الأساسية العامة التي يقوم عليها المنهاج التعليمي الحديث، فقد لخصها الباحثان ناجي تمار وعبد الرحمن بن بريكة في ستة أمور، فيها أجوبة مركزة عن الأسئلة السابقة:

"إن المنهاج ليس مجرد مقررات دراسية، وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم بها الطلبة، والخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، ابتداء بالأهداف وانتهاء بالتقويم.

المنارة للاستشارات

إن التعليم الجيد يقوم على أساس مساعدة المتعلم كي يتعلم، وكيف يتعلم؟ من خلال توفير الشروط والظروف الملائمة لذلك، وليس بواسطة التعليم أو التلقين المباشر.

إن التعليم الجيد يعمل على مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف التربوية، مع الأخذ في عين الاعتبار مستوى قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، ومراعاة اختلافاتهم وفروقهم الفردية.

تتوقف القيمة الحقيقية للمعارف والمهارات المكتسبة على مدى قدرة المتعلم في استخدامها والاستفادة منها في الحياة اليومية والمواقف المختلفة.

ينبغي أن يكون المنهاج مرنا يتيح الفرصة للمعلمين كي يوَفقوا بين الأساليب المناسبة للتعليم وخصائص الفئة المُدرّسة، مع الأخذ في الاعتبار متطلبات الحاضر وتطلعات المستقبل.

ينبغي أن يُراعي المنهاج اتجاهات المتعلم، واحتياجاته، وقدراته، واستعداداته، ومشاكله اليومية، وأن يساعدهم على إحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوكهم"(تمار، بن بريكة، د.ت: 8).

التعليم:

التعليم لغة مصدر عَلَّمَ، وله معنيان؛ فهو يعني منح علم أو معلومات أو تدريب لشخص يجهل ذلك، ويعني أيضا وَسْمَ الشيء بسمة تميّزه عن جنسه، جاء في لسان العرب: "وعَلَّمَهُ العلمَ وأَعْلَمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ، وعَلَّمْتُهُ الشيءَ فَتَعَلَّمَ ، وليس التشديد هنا للتكثير، وعَلَّمَ نَفْسَهُ وأَعْلَمَهَا: وَسَمَهَا بِسِيمَا الحَرْبِ"(ابن منظور،19: 418-419).

و "عَلَّمَ/ عَلَّمَ عَلَى يُعَلِّمُ، تَعْلِيمًا فهو مُعَلِّمٌ والمفعول مُعَلَّمٌ.

عَلَّمَ الشيءَ/ عَلَى الشيءِ: وَضَعَ عَلَيهِ علاَمَةً : عَلَّمَ مَقْطَعًا فِي الكتابِ- عَلَّمَ عَلَى فِقْرَةٍ أَسْمَاءَ الغائبين- عَلَّمَ كَلْبَهُ بعلامةٍ في رَقَبَتِهِ.

عَلَّمَهُ القراءَةَ: جَعَلَهُ يَعْرِفُهَا، فَهَّمَهُ إِيَّاهَا" عَلَّمَهُ الكتابةَ – عَلَّمهُ الرِّمايَةَ: دَرَّبَهُ عليها – عَلَّمَ الناشئة – عَلِّمُوا أولادَكم السباحةَ والرمايةَ والفروسيةَ"(عمر، 2008: 1541).

وعَلَّمَ من (ع ل م) على وزن فَعَّلَ مزيد بالتضعيف، ولهذا الوزن ثمانية معان، أحدها النقل (التَّعْدِيَّةُ)، "فَتُصَيِّرُ الفاعلَ مفعولا"(ابن عصفور، 1987: 189)، مثل فَرِحَ فَرَّحْتُهُ، والثاني التَّكْثِيرُ، نحو كَسَّرْتُهُ وَقَطَّعْتُهُ، والثالث الجَعْلُ على صفة مثل قَطَّرْتُهُ فَأَقْطَرَ، والرابع التَّسْمِيَةُ مثل خَطَّأْتُهُ وكَفَّرْتُهُ وعَظَّمْتُهُ، أي سَمَّيْتُهُ مُخْطِئًا وكَافِرًا وعَظِيمًا، والخامس الدّعاء للشيء أو له، مثل سَقَّيْتُهُ، وعَفَّرْتُهُ، والسادس القِيَامُ عَلَى الشَّيْءِ، مثل مَرَّضْتُهُ أي قُمْتُ عليه، والسابع الإزالة مثل قَذَّيْتُ عَيْنَهُ، أي أَزَلْتُ عنها القَذَى، والثامن أن يراد به رَمَيْتُهُ بكذا، مثل جَبَّنْتُهُ وشَجَّعْتُهُ، أي رَمَيْتُهُ بالجُبْنِ والشَّجَاعَةِ(ابن عصفور، 1987)، ولعل المعنى الصرفي المناسب لِـ"عَلَّمَ" هو القيام على الشيء، فالتعليم كالتمريض، ففيه قيام على المتعلم كما يقوم الممرض

المنارة للاستشارات

على المريض، وفي هذا المعنى إشارة إلى شرط مهم من شروط المعلّم، وهو أن يكون ذا خبرة أو دربة.

التعليم (Teaching) اصطلاحا:

هناك صلة قوية بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي، فالتعليم في الأصل هو كل ما يقدمه شخص مؤهل (مُعَلِّمٌ) من "عِلْمٍ" (معلومات ومعارف وخبرات وتدارب عملية) لمتعلم خالي الذهن مما يُقَدَّمث له، وهنا، كان التعليم التقليدي يركز على تلقين المعارف، حيث كانت محورَ التعليم، غير أن مفهوم التعليم تطور، فصار تصميما مقصودا(جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، دس: 13) تخططه مؤسسات رسمية، وينفذ على يد فريق تربوي وإداري متخصص، ويهدف التعليم إلى قيادة المتعلم لتحقيق غايات وأهداف معينة، ترتبط بجوانب الشخصية جسدا وروحا وعقلا، وصار التعليم اسما لمهنة ترتبط بأنظمة مختلفة، سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية.

التعلم لغة:

"وعَلَّمْتُهُ الشيءَ فَتَعَلَّمَ، وعَلِمَ الأَمْرَ وتَعَلَّمَهُ: أَتْقَنَهُ"(ابن منظور،19: 419-418).

وجاء في " معجم اللغة العربية المعاصرة"(عمر، 2008: 1541)" وتَعَلَّمَ يَتَعَلَّمُ تَعَلُّمًا، فهو مُتَعَلِّمٌ والمفعولُ مُتَعَلَّمٌ.

تَعَلَّمَ الحِسَابَ: مطاوع عَلَّمَ/ عَلَّمَ عَلَى: اكْتَسَبَهُ، عَرَفَهُ وَأَتْقَنَهُ " تَعَلَّمَ القِيَادَةَ/ فُنُونَ القِتَالِ – رَجُلٌ مُتَعَلِّمٌ" فالتعلم مصدر تعلّم، ويعنى لغة الإتقان والمعرفة، فتعلم معناها أتقن وعرف أو علم أو اكتسب العلم والمعرفة، وتعلّم مطاوع لعلّم، فالفعلان إذن مترابطان، حيث إن التعلم هو نتيجة التعليم، لكن قد يكون تعلم المزيد يعنى معنى علم المجرد، فتعلم في هذه الحالة تعني علم وعرف من تلقاء نفسه دون أن يعلمه أحد.

وللصرف فضل في التعريف والشرح، فتَعَلَّمَ فعل من (ع ل م) مزيد بحرفين، وزنه تفعلّ، ويكون هذا الوزن لازما، مثل تفتح وتكسر، ومتعديا مثل تخبَّطه الشيطان، وتعلّم يستعمل لازما، مثل تعلَّم الطالب، ويستعمل متعديا، نحو تعلَّم محمد القراءة، ولهذا الوزن ثمانية معاني(ابن عصفور، 1987)، منها المطاوعة لِفَعَّلَ، مثل كَسَّرْتُ الزجاجَ فَتَكَسَّرَ، وعَلَّمْتُهُ فَتَعَلَّمَ، "والمطاوعة أن تريد من الشيء أمرا، فتبلغه"(ابن عصفور، 1987، ج.1:183)، والمعنى الثاني الحرص على الإضافة أو الانتساب إلى ما أخذ منه الفعل، فإذا أراد أن يُدْخِلَ نفسَه في الشجعان أو الحلماء أو العرب قال تَشَجَّعَ وتَحَلَّمَ و تَعَرَّبَ، والمعنى الثالث أخذ شيء جزءا بعد جزء، مثل تَجَرَّعْتُهُ وتَحَسَّيْتُهُ، والخامس التّوقُّعُ مثل تَخَوَّفَهُ، " لأن مع التخوف توقع الخوف، أما خاف فلا توقع معه"(ابن عصفور، ج.1: 183)، والسادس الطلب كَاسْتَفْعَلَ، مثل تَنَجَّزَ حوائجَه واسْتَنْجَزَهَا، والسابع التَّكْثِيرُ مثل تَعَطَّيْنَا، والثامن التَّرْكُ مثل تَأَثَّمَ وتَحَوَّبَ(ابن عصفور، 1987).

المنارة للاستشارات

والمعاني التي يمكن أن يحملها "تَعَلَّمَ" إلى جانب مطاوعة "عَلَّمَ"، هي أخذ الشيء جزءا بعد جزء كتجزَّعه، فالتعلم لا يحدث مرة واحدة، ومعنى الطلب فتعلّم يجوز أن يقصد بها طَلَبَ العِلْمَ، ويمكن أيضا أن يدل تعلَّمَ على معنى الانتساب إلى أهل العلم. ولكن هناك معنى آخر لم يذكره ابن عصفور وهو معنى فعل المجرد، فتَعَلَّمَ لا تكون دائما مطاوعة لعلَّمَ، بل قد تعنى عَلِمَ، وكثيرا ما تفيد الصيغة المزيدة ما يفيده الفعل المجرد.

التعلّم (Learning):"هو نشاط ذاتي تقوم به المتعلمة بإشراف هيئة التدريس أو بدونها، بهدف اكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير سلوك.

والتعلم هو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة، وهو الوجه الآخر لعملية التعليم ونتاج لها، ويقترن بها بحيث لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر . وعند الحديث عن التعليم لابد من تسليط الضوء على التعلم لتكوين صورة واضحة ومكتملة حول الموضوع" (جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، دس: 13).

ويبدو أن التعلم والتعليم وجهان لعملة واحدة، حيث يصعب أن يتحقَّقَ تعلّم دون تعليم، ذلك بأن التعلم أثر للتعليم ونتيجة له، لكن حضور التعلم إلى جانب التعليم هو تغيير لمحور التعليم وغايته، فالتعليم الحديث يركز على تعليم التَّعَلُّم، أي يهتم بتعليم المتعلم كيف يُعَلِّمُ نفسه بنفسه، "فلا تستطيع أي مؤسسة تعليمية تلقين الطالب كل المعارف الإنسانية، ولا تستطيع أن تبقيه كتلميذ طوال حياته، ولكن ما تستطيعه المدرسة بالتأكيد هو إكساب الطالب مهارات الحصول على المعرفة بالتعلم الذاتي من مصادرها المختلفة"،(حسن شحاتة وآخرون، 2003: 113).

مبادئ المنهاج التعليمي وأسسه المفيدة في تعليم النحو وتعلمه: إنّ تعثر المتعلمين في النحو لا ينبغي أن يفسر دائما بصعوبة النحو كما يذهب إلى ذلك بعض الباحثين (التميمي، 2013)، وصعوبة النحو " مغالطة لا تتصل " بالعلم" بسبب، فالعربية لغة طبيعية كأيّة لغة طبيعية والأمر فيما نحن فيه أمر " تعليم" وليس أمر اللغة في ذاتها" (الراجحي، 1995: 1-2)، والنحو أي المحتوى التعليمي ما هو إلا عنصر واحد من عناصر مختلفة تتكامل فيما بينها وتتبادل التأثير والتأثر سلبا وإيجابا في نظام التعليم، وهو نظام إذا اختلّ عنصر من عناصره تضررت مخرجات العملية التعليمية التعليمة، لذلك لا بد من تقييم شامل لعناصر التعليم والتعلم، وهي تتلخص في ستة أسئلة:

لماذا نتعلَّمُ و نُعَلِّمُ النحوَ والعربيةَ؟
ماذا نتعلَّمُ و نعلّم؟
من يَتَعَلَّمُ و يُعَلِّمُ؟
كيف نتعلّم ونعلّم؟
متى نتعلّم و نعلّم؟
أين نتعلّم و نعلّم؟

المنارة للاستشارات

1.أغراض تعلم النحو خاصة والعربية عامة:

سؤال الغاية والهدف مهم جدا في بناء منهاج تعليمي مفيد، ذلك بأن أولّ ما ينبغي وضعه في الحسبان أثناء تخطيط المنهاج هو تحديد الغايات الكبرى للتعليم والأهداف الكبرى لكل محتوى على حدة، فالسؤال لماذا؟ يقلص هامش الفوضى والعبث في عناصر المنهاج التعليمي، فكلّما كانت الغايات والأهداف واضحة استطاع المنهاج أن يصل إليها بأيسر طريق وبأقل تكلفة وجهد، والعكس صحيح فإذا لم تكن الغايات والأهداف واضحة تاه المنهاج وظل.

والسؤال الذي يعنينا هنا هو ما الغاية من تدريس اللغة العربية عامة والنحو خاصة؟ ويبدو أن غاية ذلك هو جعل المتعلم قادرا على التواصل مع إرثه الحضاري العربي من جهة، وقادرا على التواصل مع الحياة التي يحياها أثناء التعليم وبعده من جهة ثانية، وتتفرع عن هذه الغاية أهداف كثيرة منها أن يتشبث المتعلم بهويته العربية الإسلامية، وأن يتحلى بقيمها وأخلاقها، وأن يندمج في الحياة في كل مناحيها، فمن توجهات التربية العامة في المغرب مثلا " المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي، تقوم على معرفة دينه وذاته، ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه"(لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية، 2002: ج.1: 10).

والحياة التي ينبغي للمدرسة أن تَبْنِيَهَا ليست محصورة في النواحي المادية، بل تشمل كل الجوانب النفسية والعاطفية والقيمية، فالإنسان أو المجتمع لا يحيى حياة سوية إلا بها مجتمعة، ولا ينمو ويزدهر إلا إذا كانت له قيم وأخلاق بانية، وعموما فإن المدرسة تسعى إلى إعداد المتعلم للحياة، فـ"الوظيفة الحقيقية للمدرسة الثانوية ينبغي أن تكون إعداد التلاميذ للحياة بما في ذلك إعدادهم للجامعة، على اعتبار أن الجامعة ما هي إلا إحدى مؤسسات الحياة، ذلك أنه إذا كانت الفرصة تتاح لبعض التلاميذ للالتحاق بالجامعة فإن هناك عددا لا بأس به لا تتاح لهم مثل هذه الفرصة ومن ثم ينبغي إعدادهم لمواجهة الحياة متسلحين بالخبرات التي تجعل منهم مواطنين صالحين منتجين"(الدمرداش، 1997: 27).

ولا تخلو الوثائق الرسمية لوزارة التربية والتكوين في المغرب من تنصيص مُكَرَّرٍ على الغاية من تدريس اللغة العربية وأهدافه، فقد نصّ الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض على أن من القيم الثابتة التي يهدف المنهاج التعليمي تحقيقها؛ قيم العقيدة الإسلامية، وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية(لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية، 2002)، ونصت أهداف تدريس العربية الفصيحة في كل مستوى تعلمي على إقدار المتعلم على التعبير باللغة العربية الفصيحة(لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية ، 2002: 13-21-25-40).

المنارة للاستشارات

1.1 سبل تحقيق أغراض تعليم النحو:

توعية المتعلم بأغراض تعليم النحو والعربية: ويمكن القول باختصار إنّ "لماذا؟" حاضر في المنهاج التعليمي، لكن جوابه على مستوى الأهداف في حاجة إلى إضافة، حيث إنّ اللغة العربية الفصيحة لا تُتَعَلَّمُ لذاتها، وإنما تتعلم لأنها الوسيلة التي تصل المتعلم بحضارته العربية الإسلامية، وهي تُتَعَلَّمُ لما تحمله من قيم وأخلاق، وهي الوسيلة التي تسعفه على التواصل مع الحياة التي يحياها الآن وغدا، فهو لا يدرس العربية للتعبير فقط بل لفهم ما كتب وما يكتب بالعربية أيضا، و النحو مُكَوِّنٌ أساس من مكونات العربية التي لا تصح إلا به، ولم يكن المنهاج في حاجة إلى أن يميّز بين مكونات اللغة العربية حين حديثه عن الغايات والأهداف.

وهذا السؤال (لماذا؟) لا يحسن أن يبقى سرّا مطويا في مثل هذه الوثائق الرسمية، ولا يحسن أن يبقى مضمرا في نفس المعلّم أو الإدارة، فمن حق المتعلم أن يعرف لماذا يتعلم؟ كما يعرف اسمه واسم أبيه وأمه، لأن جهل الغاية والهدف من التعليم لديه مثبط لاجتهاده وطامس لحافزيته، إن السؤال لماذا يستحق أن يكون درسا افتتاحيا في المقرّر، ويستحق أن يكرّر في تمهيد كلّ درس، لكن الواقع يثبت أنّ المتعلمين لا يعرفون لماذا يدرسون اللغة العربية ونحوها وصرفها ومعجمها، وهذا جهل له ضرره الكبير على عملية التحصيل وعلى جودته وعلى آثاره القريبة والبعيدة.

جعل إتقان العربية من شروط ولوج الوظيفة: لكن هناك سؤال آخر مهم جدا بالنسبة إلى المتعلّم بل بالنسبة إلى المجتمع العربي كلّه، وهو الذي يتحكم في تحفيزه وجِدِّه واجتهاده للتعلم، إنه سؤال المنفعة المادية، لماذا أتعلم النحو واللغة العربية إذا لم تكن ذات نفع في الحصول على وظيفة في القطاع العام أو الخاص في الداخل أو الخارج؟؟ هذا هو السؤال الثقيل الذي يتهرب منه الناس عادة.

إن المدرس مهما كان بارعا في إلقاء كلام إنشائي يشرح فيه الفوائد المعنوية و"الروحية" لتعلم النحو واللغة العربية عموما فإن كلامه سيبقى عاجزا عن تغيير موقف المتعلم؛ ذلك بأن العمل هو المحرك لحماس المتعلم، والمتعلم يعلم أن إتقان اللغة العربية ليس شرطا في ولوج أي وظيفية في القطاع العام والخاص، باستثناء قطاع التعليم في تخصص اللغة العربية، وغياب أو تغييب اللغة العربية عن سوق الشغل هو أكبر مشكل ينبغي البحث عن حل له.

والتاريخ يثبت أنه كانت للعربية قيمة في كسب المال والحصول على العمل، لذلك تسابق الناس، عربا وعجما، لتعلمها وإتقانها رغبة وطمعا في المال والعمل، فقد كان "الخلفاء وعمَّالهم يُجْزِلون العطاء لِمَن يجود شِعرًا أو نَثرًا، ويُقرّبونَهم إليهم ويُولُّونَهم مناصب في الدَّولة، كل ذلك له أثَر أيَّ أثرٍ في إقبال النَّاس على اللُّغة، حتى إنَّ الرجل ليَدْفع بابنه إلى تعلُّمِها رجاءَ أن يَجنِيَ ثَمرة، أو يُحرز جاهًا"(الباقوري، د.ت: 46)، فعناية الساسة والحكام بالعربية ومكافأتهم لمن يتعلمها

المنارة للاستشارات

ويتقنها ويبدع بها سبب من اسباب إقبال الناس على تعلمها والاهتمام بها، قال ابن شُبْرُمة "إذا سرَّكَ أن تَعْظُم في عينِ مَن كنتَ بعينه صغيرًا، ويصغر في عينك مَن كان في عينك عظيمًا فتعلَّم العربيَّة؛ فإنَّها تُجريك على المنطق، وتُدْنِيك من السُّلطان"(ابن عبد البر، د.ت: 66).

2.مراعاة خصائص المتعلم في بناء المنهاج التعليمي.

من يتعلّم؟ هو السؤال الثاني الذي ينبغي أن يحضر في إعداد المنهاج، وينبغي أن يحضر في ذهن كل المشتغلين بالتعليم على رأسهم المعلّم. ومن يتعلّم؟ سؤال يحثّ على معرفة طبيعة المتعلم من نواحي شتى، ولعلّ أهمها الناحية العقلية والنفسية والاجتماعية والثقافية، فالتعليم المفيد هو ما يراعى النمو العقلي والنفسي والثقافي للمتعلم، وعلى كل حال فإن النمو العقلي النفسي هو المعتمد تقريبا في تقسيم مراحل التعليم في العالم: مرحلة التعليم الابتدائي ثم الإعدادي ثم الثانوي ثم العالي.

ولكل مرحلة خصائص حِسُّحَرَكِيَّةٌ وعقلية ونفسية لا يكون التعليم مفيدا إلا إذا فهمها ووعاها وسايرها في المحتوى وفي وسائل التعليم والتعلم وفي التقييم والتقويم، ولذلك فعلى المنهاج " أن يقتصر بالمتعلمين على قدر أفهامهم، فلا يرقيهم إلى الدقيق من الجلي، وإلى الخفي من الظاهر هجوما وفي أولى رتبة، ولكن على قدر الاستعداد اقتداء بمعلّم البشر كافة ومرشدهم"(الغزالي، 1963: 101)، وتعلّمُ اللغة عموما أول نشاط يقدمه المنهاج للمتعلم، ويبدو أنّ منهاج تعليم اللغة العربية يحتاج أن يراعي أيضا اللغة الأم للمتعلم في التعليم الابتدائي، فتعليم من يتحدث العامية العربية ينبغي أن يختلف عمن يتحدث الأمازيغية أو غيرها، ذلك بأنّ اللغة الأم هي المرجع بالنسبة إلى المتعلم في السنوات الأولى في التعليم الابتدائي.

3.أهم شروط المعلّم الناجح.

و "مَنْ يُعَلِّمُ؟" سؤال لا يقل أهمية عن من يتعلّم؟ ولعلّ أهم ما يحتاجه التعليم المفيد معلّم مكَوَّنٌ تكوينا علميا في علم النفس التربوي وفي البيداغوجيا فضلا عن تكوينه معرفيا في اللغة العربية وثقافتها، فالمحتوى التعليمي وحده لا يكفي كي يكون المعلّم ناجحا في أي مستوى من مستويات التعليم، "إن فهم أساليب تفكير الأطفال، وطرق معرفتهم بالعالم المحيط بهم، هو أمر ذو علاقة وثيقة بالعملية التعليمية التعلمية فلكي يفهم المعلم كيف يسلك طلابه وكيف يتغير سلوكهم، عليه أن يعرف كيف يتعلّمون، وماذا يتعلمون، وكيف يستخدمون ما تعلموه، وللحصول على هذا النوع من المعرفة عليه أن يدرس عمليات النمو المعرفي التي تشكل محور التقاء هام بين علم نفس النمو وعلم النفس التربوي"(نشواتي، 2003: 150-151). والمعلّم لا يمكن أن ينجح في عمله إلا إذا توفّرت له الظروف الطبيعية للاشتغال في كرامة، فلا يمكن أن يرتقي التعليم ومحوره الأساس مُهَانٌ بقصد أو بغير قصد، فلن ينهض تعليم – مهما توالت الإصلاحات- بمعلم منهك اقتصاديا واجتماعيا.

المنارة للاستشارات

4. معايير المحتوى التعليمي المفيد.

لا بد من مراعاة معايير أساسية في بناء المحتوى التعليمي عموما ومحتوى النحو خصوصا، من ذلك:

1.4 اختيار محتوى تعليمي متدرّج: وهنا نتساءل متى يمكن تعليم النحو العربي وتعلمه؟ يصعب تحديد سِنِّ بدء تعليم النحو وتعلمه، ولكن يمكن القول إنّ المتعلم الذي شرع ينجز العمليات الرياضية البسيطة مثل الجمع والطرح يستطيع أن يتعلم عموميات النحو، فالمتعلم في السنة الرابعة ابتدائي يمكن أن يستوعب بأمثلة حسية مفاهيم نحوية كالفعل والفاعل والمفعول به والمفعول فيه والنعت، لكن ينبغي تقريب هذه المفاهيم تقريبا حسيا مجسدا، ولا بد من الاكتفاء بالمعلومات العامة دون ذكر التفاصيل كما نص على ذلك ابن خلدون(2006).

إن تطوّر النمو العقلي والنفسي والثقافي المعرفي للمتعلم يقتضي أن يكون المحتوى متنوعا يتماشى وخصائص كل مرحلة من مراحل النمو، وقد أشار ابن خلدون إلى هذه المسألة، فمنظوره التربوي أن يكون المحتوى التعليمي متدرجا ينتقل من العام إلى الخاص، قال: " اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنّما يكون مفيدا، إذا كان على التدريج، شيئا فشيئا وقليلا قليلا، يلقي عليه أولا مسائل من كل باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب، ويُقرِّب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم"(ابن خلدون، 2006: 531).

والتدرّج في بناء المحتوى النحوي والصرفي ينبغي أن يكون كميّا وكيفيا، فالمتعلم يحتاج أن يعرف في البداية مثلا معنى الفاعل، ثم يتدرج في معرفة أنواع الفاعل (اسم ظاهر/ ضمير متصل/ ضمير منفصل/ مصدر مؤول)، وهذا التدرج يكون على مستوى السنة الدراسية الواحدة وعلى مستوى المرحلة التعليمية برمتها، و"لعلّ من أهم ما يميّز مناهج العلوم في المرحلة الإعدادية أنها ليست متخصصة ولا ينبغي أن تكون، وإنما هي علوم عامة يدرس التلاميذ فيها دراسة موحدة شاملة، ولعل هذا يتفق ووظيفة تلك المرحلة من حيث إنها وسط بين مرحلتين، فعليها أن تهيئ للتلاميذ فرصة الانتقال المتدرج من الطفولة إلى البلوغ حيث التخصص في المرحلة الثانوية والتخصص الدقيق في المرحلة الجامعية"(الدمرداش، 1997: 19).

2.4 اختيار محتوى تعليمي ينسجم مع ثقافة المتعلم وبيئته: فالنصوص التي تقرر للمتعلم وأمثلة الدرس النحوي والصرفي تكون مسهلة للتعلم ومحفزة له إذا كانت ذات صلة مباشرة بالحياة المعيشة للطفل.

3.4 اختيار نصوص وأمثلة الدرس وفق غاية تدريس العربية: وهذا يقتضي المزاوجة بين نصوص تراثية من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وكلام

المنارة للاستشارات

العرب الفصيح الذي يحمل قيما وأخلاقا حميدة وبين نصوص لها علاقة بميول المتعلم واهتماماته ومحيطه الذي يحيى فيه.

ويجب ألاّ ننسى أننا في عصر العولمة الغالبة، فيها " يتم اختراق وتشويه البنى التقليدية لدى أبناء المجتمعات العربية من خلال نشر ثقافة إعلامية وإعلانية، اتصالية تسطّح الفكر وتزيّف الوعي، وتصنع الذوق الاستهلاكي والرأي السياسي وتشوّش نظام القيم وتنمّط السلوك ناشرة بذلك جملة من الأوهام، هي وهم الفردية، ووهم الخيار الشخصي، ووهم الطبيعة البشرية، ووهم غياب الصراع الاجتماعي.

وتحت دعاوى الحرية الشخصية يتمّ تفكيك الفرد عن أسرته، وبتحرير الفرد والتعبير عن رأيه يتم تفكيك الفرد عن أمته "(محمد، 2011: 101)، فلا بد من تحصين هويتنا في التعليم، وهذا لن يتأتى إلا باختيار نصوص زاخرة بقيم الهوية وجعلها منطلقا لدراسة موضوعات النحو خاصة والعربية عامة.

4.4 الاستعانة بصور مغرية ومسهلة للفهم: في مرحلة ما قبل التعليم المدرسي وفي التعليم الابتدائي، وفي بداية التعليم الإعدادي أيضا انسجاما مع طبيعة النمو في هذه المرحلة التي تقتضي تجسيد المفاهيم والمعاني وتصويرها في صور جذابة.

5.4 اختيار محتوى نحوي يمتاز بالشيوع والشمول والقابلية للاستدعاء: فقد وضع علم اللغة التطبيقي مجموعة من المعايير العلمية لاختيار المحتوى التعليمي، أهمها الشيوع والتوزيع و قابلية الاستدعاء، والقابلية للتعلم والتعليم(الراجحي، 1995: 68-69)، ويقصد بالشيوع نسبة استعمال كلمة أو تركيب وتداولهما في حياة المتعلم، فالتراكيب النحوية مثلا ليست متساوية في الشيوع، منها ما هو شائع يستعمل كثيرا، ومنها ما هو غريب لا يستعمل إلا نادرا، فـ"لَاتَ" و"إِنْ" مثلا نادرة الاستعمال مقارنة مع "لَا" و"مَا" وهي كلّها حروف نافية تعمل عمل ليس، ويقصد بالتوزيع مدى إمكانية استعمال التركيب في مجالات مختلفة، فكلّما كان التركيب صالحا لأنْ يستعمل في مجال الفلاحة والطب والصناعة والأدب مثلا كان ذلك أنفع في التعليم وأفيد، عكس التركيب الذي لا يستعمل إلا في مجال واحد، أما قابلية الاستدعاء فيقصد به سهولة تذكر مفردة أو تركيب، حين الحاجة إلى استعماله.

ولخّص عبده الراجحي (1995) هذه المعايير في قوله: "يظن بعض الناس أنّ النحو كلّه يجب أن يُعَلَّمَ، وهذا غيرُ صحيح؛ إذ لا بد من الاختيار وفق معايير موضوعية هي نفسها المعايير التي عرضنا لَها في اختيار الكلمات؛ إذ ليست البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع، ولا من حيث التوزيع ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم، هناك بنى بسيطة وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي وأخرى هامشية، وهكذا"(الراجحي، 1995: 71).

فالموضوعات النحوية يجب أن تختار حسب شيوعها في الاستعمال اللغوي وشمولها لمجالات مختلفة وقابليتها لأن تسترجع وتتذكر حين الحاجة إليها، هكذا فالمتعلم مثلا يحتاج أن يدرس الجملة الفعلية والجملة الاسمية دراسة عامة، انطلاقا

المنارة للاستشارات

من أمثلة بسيطة، لأن الجملة هي الوسيلة التي يحتاجها المتعلم للتعبير والتواصل، والمتعلم مثلا يحتاج إلى أن يدرس إنّ وأخواتها وكان وأخواتها نظرا لشيوع تداولها في العربية...لكن ليس من الشائع أن يدرس المتعلم في مرحلة متقدمة من تعلم النحو عمل الحروف النافية التي تعمل عمل كان (إنْ ولَاتَ ولَا ومَا).

6.4 الترتيب: لا بد من مراعاة الترتيب في اختيار المحتوى النحوي، حيث إن موضوعات النحو والصرف مترابطة ترابطا متسلسلا، وقد كان النحويون أنفسهم يشرحون علة شروعهم في باب نحوي قبل باب، ولهذا يجب على المنهاج التعليمي " أن لا يخوض في فنون العلم دفعة بل يراعي الترتيب فيبدأ بالأهم فالأهم ولا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله فإن العلوم مرتبة ترتيبا ضروريا وبعضها طريق إلى البعض"(الغزالي، 1963: 91).

قال القنوجي في مبحث "مراتب العلوم في التعليم": " ولا يخفى أنه يقدم الأهم فالأهم فيه والوسيلة مقدمة على المقصد، كما أن المباحث اللفظية مقدمة على المباحث المعنوية، لأن الألفاظ وسيلة إلى المعاني...والتحقيق أن تقديم العلم على العلم لثلاثة أمور:

إما لكونه أهم منه، كتقديم فرض العين على فرض الكفاية

وإما لكونه وسيلة إليه كما سبق فيقدم النحو على المنطق

وإما لكون موضوعه جزءا من موضوع العلم الآخر والجزء مقدم على الكل، فيقدم الصرف على النحو"(القنوجي، 1978: 108)، وإن كان هذا الكلام خاصا بترتيب العلوم فيما بينها فإنه يجوز القياس عليها في ترتيب موضوعات العلم الواحد كما المر بالنسبة إلى علم النحو.

7.4 التَّكرار المنهجي: التكرار وسيلة فعالة في التعلّم لذا ينبغي أن يركز المحتوى على ذلك، بإعادة الدرس نفسه مرات كثيرة، لكن مع زيادة في المعلومات وتوسع في مسائل الموضوع المكرّر، فإذا كان المحتوى النحوي في الابتدائي قليلا من حيث الكم وحسيا من حيث كيفية تقديمه، ففي التعليم الإعدادي" يستطيع التلاميذ في هذه العمر (12- 13- 14 سنة) أن يستوعبوا المفاهيم المجردة بدرجة متزايدة، ومن ثم فهم أكثر قدرة على فهم المبادئ الأخلاقية، وتقترب مفاهيم التلاميذ في هذه المرحلة من المستويات المجردة التي نجدها عند الراشدين بينما يعجز أطفال المدرسة الابتدائية عن ذلك في صور عيانية، كذلك يميل المراهق لحل ما يواجهه من مشكلات إلى فرض الفروض والتحليل المنطقي، ومن ثم فإنّ العالم الفكري للمراهق أكثر انتظاما إذا ما قورن بعالم الطفل وأكثر تجريدا، إلّا أنّ هذا لا ينفي وجود بعض التلاميذ الذين لا يفهمون المعاني الحقيقية لكثير من المفاهيم المجردة حتى الصف الثاني الإعدادي"(الدمرداش، 1997: 24).

وقال ابن خلدون(2006: 532) حَاثًّا على التَّكْرَار " ثم يَرْجِعُ به إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويَخْرُجُ

المنارة للاستشارات

عن الإجْمَالِ، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهيَ إلى آخر الفنّ فتجودُ مَلَكَتُهُ، ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا منغلقا إلاّ وضّحه وفتح له مقفله؛ فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته".

8.4 النحو والصرف ينبغي أن يستمرا مع المتعلم طول حياته الدراسية من الابتدائي إلى الجامعة: ومن الأخطاء القاتلة حذف النحو في التعليم الثانوي في مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، كما هو الحال في المملكة المغربية، ففي هذه المرحلة تشتدّ الحاجة إلى النحو والصرف، لأنه هو الآلة التي بها يفهم الخطاب ويحلّله وبها ينتج ويبدع، وهي المرحلة المناسبة للتوسع في الموضوعات النحوية والصرفية المدروسة لأنّ النمو العقلي والنفسي يأخذ يكتمل، وهو نمو يسعف على فهم المنطق النحوي، الذي يحتاج نوعا من التأمل والتفكير، فالتلاميذ يصلون" في سن المرحلة الثانوية (17-16-15 سنة) إلى أقصى كفاءتهم العقلية تقريبا، بيد أنّ نقص الخبرة يحد من معرفتهم ويعوق قدرتهم على استخدام ما يعرفون "(الدمرداش، 1997: 37).

9.4 اختيار الموضوعات النحوية الوظيفية التي يحتاجها المتعلم في فهم ما يقرأ ويسمع وفي ما ينتج هو نفسه، وقد أشار تقرير المجلس الأعلى للتعليم أن الـ" محتويات تطغى عليها المعارف النظرية على حساب المعارف التطبيقية"(تقرير المجلس الأعلى للتعليم بالمغرب، 2008: 70).

10.4 بدء المقررات النحوية بمقدمة نظرية: تشرح الغاية من تعليم النحو وتعلّمه، وتتحدث عن أهمية النحو قارنة ذلك بظروف نشأته، وتشير إلى منهج النحويين في دراسة اللغة واستنباط القواعد مع الإشارة إلى مفهوم نظرية العامل وما يتصل بها من أصول، فهذه المقدمة النظرية هي بمثابة علامات مهمة في طريق تعلم النحو..

5. من سمات الأسلوب المفيد في تعليم النحو وتعلمه.

1.5 أهمية أسلوب التدريس والتقويم: "تعتبر طرق التدريس وأساليب الامتحان من المكونات الأساسية للمناهج الدراسية، وذلك أنّ الأهداف التعليمية وما يختاره المختصون والأخصائيون من المناهج، لا يمكن تقويمهما إلا بواسطة المدرّس والطرق التي يتبعها في تدريسه وبواسطة الممتحن والأساليب التي يتبعها في اختباره، لذلك يمكن اعتبار طرق التدريس وأساليب الامتحان بمثابة همزة الوصل بين التلميذ ومكونات المنهج، كما تعتبر طرق التدريس وأساليب الامتحان من عوامل نجاح المنهج المدرسي والجامعي أو من عوامل فشله"(المظفر، د.ت: 12).

2.5 واقع أسلوب التعليم في المدرسة العربية: ومن يتأمل المحتوى النحوي المقرر للمتعلم المغربي في التعليم الابتدائي والإعدادي يجد أنه محتوى غني كمًّا وكيفا، فهو يستجيب لشروط المحتوى التعليمي المفيد بمنظور ابن خلدون وبمنظور اللسانيات التطبيقية، ذلك بأنه محتوى متدرج مكرّر تكرارا منهجيا بنائيا، وهو نحو وظيفي، موضوعاته متنوعة تمتاز بالشمول وقابلية الاستدعاء وقابلية التعلم

المنارة للاستشارات

والتعليم، وهو محتوى مليء بالتطبيقات البنائية والإجمالية، ولذلك يمكن القول إن المشكلة الحقيقية في تعلّم النحو وتعليمه في أساليب التعليم والتقويم لا في المحتوى، ذلك بأنّ الأسلوب المستعمل في تعليم النحو وتعلمه هو التلقين والتحفيظ والحفظ، حيث " تبقى أساليب التعليم على مستوى الممارسة الواقعية، بعيدة كل البعد عن التركيز على المتعلم حيث تعتمد على النقل المباشر للمعارف والخبرات من المدرس إلى المتعلم دون فتح المجال لمقاربات الاكتشاف التي تتميز بالقدرة على بناء المعارف والتكيف مع وضعيات جديدة"(تقرير المجلس الأعلى للتعليم بالمغرب، 2008، ج.2: 71).

وأسلوب التلقين والإملاء والتحفيظ هو المسيطر في التعليم العربي عموما في كل مستوياته، من التعليم الابتدائي إلى التعليم الجامعي، ففي مصر " ذكر 14 معلما - أي بنسبة 70%، وأيدهم معظم تلاميذهم- أنّ درس القواعد النحوية يبدأ بعد درس القراءة، وأن التلاميذ يقرءون الأمثلة، ثم يشرح المعلّم الأمثلة ومعناها، ويقرأ لهم القاعدة ليحفظوها ويحفظوا الأمثلة من كتاب التلميذ. ثم يطالبهم عن إجابة الأسئلة التي في كتاب التلميذ بالمنزل، وفي أحيان أخرى كثيرة يعرض القاعدة أولا ثم الأمثلة ثم التدريبات"(شحاتة، 2004: 114).

" وعلى مستوى التعليم العالي، وبسبب ظاهرة الاكتظاظ، إذ تقدم الدروس في الغالب بطريقة إملائية أو تلقينية بعيدة كل البعد عن الطرق البيداغوجية الحديثة التي تركز على المشاركة وديناميةالجماعة"(تقرير المجلس الأعلى للتعليم بالمغرب، 2008، ج.2: 71)، ومشكلة التلقين والإملاء تكاد تكون عالمية، في التعليم العالي على الأقل، ذلك بأنّ أسلوب المحاضرة هو الغالب في التعليم العالي الأمريكي مثلا، قال دي فينيك:" ولكن ما هي النتائج التي تفرزها المحاضرات، أو حتى المحاضرات الممتازة؟ تدلّ البحوث التي أجريت على مدى أعوام مديدة أنّ لأسلوب المحاضرات فاعليةً محدودةً في جعل الطلبة:

يحتفظون بالمعلومات بعد انتهاء المقرر الدراسي.

يطوّرون مقدرتهم على تحويل المعرفة إلى حالات ومواقف جديدة ومبتكرة.

يطوّرون مهاراتهم في التفكير وحلّ المشكلات.

يحصلون على نتائج فاعلة مثل الدافع للمزيد من التعلم أو تحقيق تغيير في المواقف"(دي فينيك، 2008: 31).

هكذا يمكن القول إن أسلوب تعليم النحو وتعلمه يشكل مشكلة حقيقية في تعليم النحو، ذلك بأنّ السمة الغالبة على أسلوب التعليم والتعلم هو التلقين والتحفيظ الذي يعوّد المتعلم على الحفظ لا الفهم و على الاستظهار والتكرار لا الانتاج والابتكار، ولذلك فإن إصلاح المنهج ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار هذه المشكلة، وعليه أن يتبنى أساليب جديدة في تعليم النحو وتعلمه، ترتكز على التعلم بدل التعليم فقط،

المنارة للاستشارات

وتهتم بالاستعمال الكتابي والشفوي في التعليم والتعلم والتقويم، وهذه بعض سمات السلوب المفيد:

3.5 الإسماع:

إنه لا يمكن أن نتعلّم لغة ما بتعلّم نحوها فقط أو صرفها فقط أو معجمها فقط، فاللغة تتعلم في شموليتها بجميع مستوياتها، ولهذا فالنحو ما هو إلا مكوّن من مكونات اللغة العربية التي لا يفصل بين مكوناتها إلا لغرض تعليمي، ولكن ميزة النحو العربي أنه علامات في أواخر الكلمات، فإذا حُذِفَت صارت العربية الفصيحة عامية تقريبا، وهذه الميزة لو استثمرت لَتَعَلَّمَ المتعلم النحو ضِمْنًا من خلال السّماع ثم القراءة، فالمتعلم الذي يسمع لغة عربية مُعْرَبَةً سَيُمَيِّزُ من خلال ما يملك من قدرة طبيعية الجُمَلَ النحويةَ وغيرَ النحويةِ، كما يذهب إلى ذلك (تشومسكي، 1957)، هكذا يمكن للمدرسة أن تُعَلِّمَ لُغَةً فصيحة خالية من الأخطاء النحوية إذا عوَّدت المتعلم على سماع عربية معربة، فالمتعلم في المراحل الأولى للتعليم يمكن أن يكتسب الفصيحة إذا كانت البيئة السماعية فصيحة سليمة.

فالمتعلم الطفل إذا اعتاد سماع جمل عربية مُعْرَبَةٍ تَعَلَّمَ الرّفعَ والنّصبَ والجرَّ والجزْمَ، دون أن يدرك هذه المفاهيم النحوية، ولذلك كان ابن خلدون يقول إن "السمع أبو الملكات اللسانية"(ابن خلدون، 2006: 546)، ولهذا على التعليم من الابتدائي إلى الجامعة أن يجعل الإسماع الفصيح للعربية الوسيلة الأولى الدائمة لتعليم النحو خاصة. وأسلوب الإسماع هو الأسلوب المناسب لتعليم الطفل العربية الفصيحة قبل أن تُقَرَّرَ له دروس نحوية خاصة، وهنا يمكن أن تُسْتَعْمَلَ وسائلُ تعليميةٌ متنوعة إلى جانب لغة المدرس الفصيحة التي يُسْمِعُهَا للمتعلمين، من ذلك الإذاعة والتلفاز، فللرسوم المتحركة أثر فعال في تعليم الفصحى للأطفال.

لكن الواقع يقول إنّ "اللغة العامية هي لغة التدريس، وليست اللغة الفصحى التي تستخدم كلغة للكتابة والقراءة وليست للحديث، لأن المعلّمين لا يتقنون التحدث بها، والتلاميذ ليسوا قادرين على استخدامها في الحديث بطلاقة، فهم لا يتدربون على إنتاج اللغة واستخدامها"(شحاتة، 2004: 131)، وهذا واقع سيء يقضي على كل الجهود المبذولة في تعلم اللغة العربية، وهو واقع يمكن محاربته بتكوين جيّد للمدرسين باللغة العربية كافة في غير مادة اللغة العربية، وهذا عمل ليس مستحيلا إذا توفرت العزائم وانتشر الوعي بقيمة الفصحى وقدرتها على التواصل مع المتعلم مقارنة مع العامية.

إنّ المتعلّمين في أي مستوى تعليمي لا يمكن أن يتعلّموا الفصيحة، ولو ظلوا يدرسون النحو والصرف طول حياتهم، وهم يسمعون أساتيذهم يدرسون بالعامية أو بالعربية غير المعربة (المجزومة)، ذلك بـ" أن الأطفال والمراهقين يقتدون بنا، ولكنهم يتعلمون مما نفعله وليس مما نقوله لهم، أي من الطريقة التي نعيش بها حياتنا ومن الاختيارات التي نختارها، لذلك لا يمكن أن ننقل إليهم قيمنا بالقول فقط،

المنارة للاستشارات

بل يجب أن نلهمهم بها من خلال سلوكنا. فنحن المثال الذي يحتذي به أولادنا المراهقون"(لو نولتي وآخرون، 2009: 1).

4.5 أسلوب التعلم:

من الأساليب المفيدة جدا في تعلم النحو العربي هو تعليم المتعلم كيف يتعلم النحو، وهنا ينبغي أن نميز بين التعليم والتعلم، فالتعليم معناه التلقين والتحفيظ والإملاء حيث يكون المتعلم متلقيا مستهلكا للمعرفة، بينما التعلم هو إشراك المتعلم في اكتشاف المعرفة من خلال حثه على الملاحظة والمقارنة والتحليل ثم الاستنتاج وهذا ما يسمى بالمنهج الاستقرائي الاستنباطي، وهو المنهج نفسه الذي استعمله النحويون في استنباط القواعد، فعوض أن نقدم معلومات جاهزة حول "الفاعل"، فنقول له إن الفاعل اسم مرفوع يدل على من فعل الفعل، نتدرج به من خلال حثه على ملاحظة الأمثلة ومقارنتها بواسطة أسئلة مغلقة موجَّهَة كي يكتشف هو نفسه مفهوم الفاعل، ويستنتج أنه مرفوع أبدا، وأنه يأتي بعد الفاعل دائما، وأنه يكون اسما ظاهرا ويكون ضميرا، وقس هذا على كل موضوعات النحو، حيث يمكن أن نساعد المتعلم على اكتشاف المفاهيم والقواعد وهذا الإشراك في التعلم يغري المتعلم بتعليم نفسه بنفسه، ويجعل المعرفة التي توصل إليها بنفسه مفهومة قابلة للاستعمال والتداول في ما يقرأ أو يسمع أو يكتب، " إن مهمة المعلم هي تسهيل عملية التعلم، وهذا ما ينادي به منظرو البنائية على منبر العملية التعليمية"(زيتون وآخرون، 2003: 113).

5.5 الاستعمال الكتابي والشفوي:

"إن تعلم أية لغة جديدة يتطلب إتقان أربع مهارات بدرجات وتركيبات متباينة وتلك المهارات هي: الاستماع Listeninig والقراءة Reading والتكلم Speaking والكتابة Writing، ويطلق معلمو اللغة على هذه المهارات مهارات اللغة الأربع أو المهارات الأربع، فمصطلح مهارة يعنى القدرة Ability أو الخبرة Expertness أو البراعة Proficiency، وعادة ما تكتسب المهارات بصورة متزايدة أثناء عملية تطور اللغة"(أكسفورد، د.ت: 17).

إنّ اللغة بنت الاستعمال لا تحيى ولا تنمو إلا باستعمالها استماعا وقراءة وكتابة وتكلّما، ولكن تعليم النحو والعربية عموما، لا يهتم بهذه الأداءات اللغوية الأربع غالبا، فتجد المتعلمين أغلبهم ساكتين لا يتحدثون طول حياتهم الدراسية، فالمدرسة " لا تشجع تلاميذها على التحدث باللغة الفصحى، لأنّ التلاميذ معظمهم ضعاف في اللغة، ولأن اللغة العامية مسيطرة على ألسنتهم"(شحاتة، 2004: 120).

"في تعلم اللغة، يجب أن نمارس، ونمارس مرات عديدة. راقب أي طفل صغير يتعلم لغته الأم، إنه يكرّر الأشياء مرات ومرات، إنه يمارس اللغة كل الوقت في مرحلة التعلم، وذلك ما ينبغي أن نفعله حين نتعلم لغة أجنبية"(براون، 1994: 58)،

المنارة للاستشارات

والعربية الفصيحة أجنبية أو كالأجنبية بالنسبة لنا لأن لغتنا الأم هي العامية أو الأمازيغية.

إنّ تعليم النحو وتعلّمه يقتضي أن يستعمل المتعلم ما يتعلمه من قواعد حين يسمع وحين يقرأ وحين يكتب وحين يتحدث، فمتى فَطَنَ المتعلم إلى أنّ ما يدرسه من قواعد يحتاجه في حياته التعليمية كلها سيحرص على توظيف هذه القواعد في لغته في جميع أداءاتها، إنّ التعليم المفيد هو من يدرّب المتعلم على أن يجعل اللغة المدروسة معجما ونحوا وصرفا وبلاغة حية في القراءة والاستماع والكتابة والتحدث، وهنا فَصَلَ ابن خلدون فصلا دقيقا بين مصطلحي الصناعة اللغوية والملكة اللغوية، قال رحمه الله: " والسبب في أنّ صناعة العربية إنّما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية، لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنّما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يحكمها عملا، مثل أن يقول بصير بالخياطة، غير محكم لملكتها، في التعبير عن بعض أنواعها: الخياطة هي أن تدخل الخيط في خرت الإبرة ثم تغرزها في لفقي الثوب مجتمعين، وتخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا...ثم يتمادى في وصفه إلى آخر العمل، وهو إذا طولب أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئا" (ابن خلدون، 2006: 559- 560).

وحال الخياط الذي يملك الصناعة ولا يملك الملكة التي تسعفه على التطبيق كحال من يعرف القواعد النحوية والصرفية والإملائية، ولا يستطيع استعمالها حين يستعمل اللغة قراءة وكتابة واستماعا وتحدثا، قال ابن خلدون: " وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإنّ العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل، وليس هو نفس العمل. وكذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده، أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن، ولم يُجِدْ تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود فيه عن أساليب اللسان العربي"(ابن خلدون، 2006: 560).

إن التطبيقات الآنية التي تتلو جزءا من الدرس أو كل الدرس لا قيمة لها إذا لم يصبح أثرها ساريا حين ينتقل المتعلم إلى دروس أخرى، إن التعليم الناجح هو الذي يدرّب المتعلم على أن تصبح هذه القواعد ملكة بتعبير ابن خلدون، يوظفها متى استعمل اللغة، ينبغي أن يتجاوز التعليم ذلك التطبيق الآلي الجاف الذي ينتهي أثره مباشرة بعد الانتقال إلى درس آخر أو مباشرة بعد امتحان المتعلم في تلك الدروس، وهنا لا بد أن يشرح التعليم الغاية من تدريس هذه القواعد كل مرة كي لا يظن المتعلم أن وظيفتها تنتهي بانتهاء الامتحان.

وجدير بالتعليم أن يخصص حِصَصًا رسمية من الزمن المدرسي لتعلم مهارة التحدث بالعربية الفصحى، مع توظيف ما تعلمه من دروس في النحو وفي غير النحو، فلا قيمة لِمَا يعلّم التعليم في اللغة إذا لم تصبح ملكةً يوظفها في القراءة

المنارة للاستشارات

والكتابة والاستماع والتحدث، ومن المفيد أيضا أن يدرّب التعليم المتعلم على كيفية توظيف علم النحو والصرف في تحليل النصوص وتذوقها.

6.5 التقويم:

يبدو أنّ تعلم النحو العربي تعلّما مفيدا يقتضي أن يقيس التقويم الفهم لا الحفظ، لأن الفهم هو المُسعف على استعمال النحو في لغة المتعلم، ولذلك فلا قيمة للأسئلة التي تطلب من المتعلم أن يعرّف الموضوعات النحوية أو أن يسرد القواعد، إنه ينبغي أن يتجاوز التقويمُ النحويّ مثل هذه الأسئلة: ما هو الفاعل أو عرّف المفعول به، أو بِمَ يرفع المثنى وجمع المذكر السالم؟" غير أن فحص هذه الأسئلة التي يضعها المعلمون تشير إلى عدم العناية بنوعيتها حيث اتضح أنها أسئلة تقيس ثقافة الذاكرة، وتهتم بمستويات التذكر والفهم السطحي دون الالتفات إلى المستويات العقلية العليا من تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم بحيث تحقق أهداف التطوير الحالية ونقل المتعلم من مستوى التحصيل الآلي إلى مستوى التفكير والنقد وإبداء الرأي والتذوق والإبداع"(شحاتة، 2004: 128).

إنّ التقويم المفيد هو الذي يقيس فهم المتعلم للقواعد، ويدرّبه على استعمالها حين يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدث، فبدل أن أقول له ما الفاعل؟ نطلب منه أن يستخرج الفاعل من نصّ مكتوب أو مسموع، وعوض أن نقول بم يرفع المثنى؟ نطلب منه أن يكوّن جملة فيها مثنى مرفوع وهكذا، ثم نتدرّج به من البسيط إلى المركب، فنطلب منه أن يكوّن جملا قصيرة مترابطة فيها بعض القواعد المدروسة، كأن نقول مثلا: أنشئ ثلاث جمل مترابطة في الأولى مثنى مرفوع، وفي الثانية مثنى منصوب، وفي الثالثة مثنى مجرور، ثم نتدرج به إلى أن يكتب نصا طويلا يشتمل على بعض ما درس، وهكذا ندرّب المتعلم على فهم النحو وتوظيفه، ولا ينبغي أن ينحصر التقويم في الكتابة بل ينبغي أن يقوّم المتعلم في مهارة الاستماع والتحدث أيضا، كأن نُسْمِعَهُ نصّا فيه أخطاء نحوية ثم نطلب منه أن يحددها ويصححها، وكأن نطلب منه أن يتحدث في موضوع يلائم ميوله ونموه مُوَجِّهِينَهُ إلى أن يوظف ما درس من موضوعات نحوية وصرفية.

7.5 التصحيح المفيد:

-"ما هي المتغيرات التي يهدف الاختبار قيد التصميم إلى قياسها؟

- من سيتم اختباره؟

- ما هي الظروف التي سيجرى ضمنها الاختبار؟

- كيف سيتم وضع درجات الاختبار؟

وللإجابة عن السؤال الأول يتوجب على مصمم الاختبار أن يحدد ما إذا كان المطلوب هو قياس التحصيل أو الذكاء أو الاستعدادات الخاصة"(إيكين، 2007: 111).

المنارة للاستشارات

يبقى التقويم الذي لا يُصمّم وفق أهداف معينة ولا يصحّح تصحيحا علميا دقيقا تقويما ضَالًّا مُضِلًّا، فقد يوضع تقويمٌ (الحفظ) لمتعلمين في النحو والصرف مثلا فيحصلون على درجة عالية، لكن إذا قُوّمَ (الفهم/ الاستعمال/ التحدث) المتعلمون أنفسهم في الموضوعات نفسها تقويما مختلفا عن الأول أعطى نتائج عكسية، ولذلك يكون التقويم ضالا ومُضِلًّا للمتعلم والمعلم وللمنظومة التعليمة كلها، ولعل هذا الحال ينطبق كثيرا على تقويم النحو، حيث يقيس التعليم غالبا مستوى واحدا، وهو مستوى الحفظ والتذكر، فالمتعلم قد يحفظ أو يغش مستغلا التقنيات المتطورة الحديثة ثم يقدّم جوابَ حِفْظٍ، فيظن المتعلم والمعلم أنّ التعليم والتعلم نَجَحَا ولا تحتاج العملية إلى تصحيح وتعديل وتقويم، وقد سبق أن الحفظ ليس طريقا صحيحا لتعلم النحو.

ويبدو أن التقويم في النحو ينفع متى قاس الفهم والقدرة على الاستعمال، لذلك يحسن أن نسأل المتعلم في هذين الاتجاهين؛ كأن نطلب منه أن يستخرج مثنى منصوبا/ جمع مذكر سالما/ اسم إنّ/ خبر كان جملة فعلية، من نص، ثم نطلب منه هو أن ينتج اللغة في جمل بسيطة مستقلة ثم في جمل مترابطة ثم في نص كامل، كأن نقول أنشئ جملة فيها جمع مذكر سالم مجرور/ جملة فيها مفعول به مقدّم/ جملة فيها ناسخ حرفي يفيد الرجاء/ جملة فيها ناسخ فعلي يفيد الرجحان/ جملة فيها فعل مزيد يفيد الطلب، ثم نطلب مثل هذا لكن في نص متماسك متسق.

ومن وظائف التقويم تحديد موطن التعثر لدى المتعلم لمعالجته وتجاوزه، فلا قيمة إذن لتقويم لا يُصَحِّحُ، لكن التصحيح الذي يفيد هو ما يحلّل الخطأ ويذكر أسبابه، ويعلّل الصواب، ويساعد المتعلم المتعثر على تصحيح خطئه، أما إذا قدّم الجوابَ جاهزا للمتعلم ولم يبيّن له سبب خطئه ولم يشرح له الصواب فإن هذا النوع من التصحيح لا يسمن ولا يغني من جوع، ومن المؤسف أن هذا النوع هو السائد في تعليمنا فـ " أهم إجراءات التصحيح هي:

أ. يتم التصحيح في غير أوقات التدريس، أي خارج الفصل في التطبيق والتعبير ويستنفذ وقتا طويلا وجهدا كبيرا من المعلّم.

ب. يقتصر التصحيح على وضع خط بلون أحمر تحت الخطأ اللغوي وكتابة الصواب فوقه، ويقوم المعلم نفسه بهذا التصحيح"(شحاتة، 2004: 117).

6.زمن التعلم:

الزمن عنصر مهم في العملية التعليمية التعلمية، ويثير زمن التعليم والتعلم كثيرا من الإشكالات، وقد أشار البحث إلى أهم هذه القضايا وهي النمو العقلي والنفسي والمعرفي، فالمتعلم يمر بمراحل عمرية مختلفة ينبغي مراعاتها في المنهاج، من حيث المحتوى ومن حيث أساليب التعليم والتقويم، وأثار دوجلاس براون أسئلة أخرى مهمة مرتبطة بالزمن قائلا: "من الشائع أن الأطفال "أفضل" من الكبار في تعلم اللغة، فهل هذا صحيح؟ وإن كان كذلك فَلِمَ يؤدي عمر الدارس إلى هذا الاختلاف؟ ومن ثم، متى يحسن البدء في تعلم اللغة الثانية؟ أيتعلمها الطفل قبل سن

المنارة للاستشارات

المدرسة، وهو لم يزل منغمسا في اكتساب لغته الأولى؟ أم يتعلمها الصبية – قبل سن المراهقة- وقد أوشكوا على إتقان لغتهم الأولى وشرعوا في اللغة الثانية؟ أم يتعلمها الغلمان في سن المراهقة مع ما يعيشون من خصائص القلق والبحث عن الذات؟ أم يتعلمها الكبار الذين يتمتعون بالنضج الوجداني والمعرفي؟"(براون، 1994: 21).

ويبدو أنه من الصعب الإجابة عن هذه الأسئلة إجابة علمية نهائية، ذلك بأن نتائج الأبحاث العصبية والحس حركية المختلفة ليست متطابقة(براون، 1994) في عمومها كما يبين ذلك دوجلاس براون، الذي يقول: "وقد استثمر سكوفيل هذه النتائج بأن قرر أن مرونة المخ قبل سن البلوغ تمكن الأطفال من اكتساب لغتهم الأولى ولغة ثانية أيضا، وأن اكتمال التعيين في المخ يجعل الأمر صعبا على الناس في اكتسابهم لغة ثانية مُتْقَنًا كأهل اللغة نفسها"(براون، 1994: 63)، ومهما يكن الأمر فإن وتيرة التعلم ونوعيته تختلف في مرحلة الطفولة والبلوغ، ولذلك لا بد من مسايرة خصائص النمو في كل مرحلة.

"وثمة أسئلة أخرى عن الوقت الذي يقتضيه تعلم اللغة الثانية، أتخصص لهذا التعلم عشر ساعات في الأسبوع أم خمسا أم ثلاثا أم أننا نحتاج إلى برنامج مكثف سبع ساعات في اليوم؟ أم على الدارس أن ينغمس انغماسا كاملا اليوم كله في ثقافة هذه اللغة؟"(براون، 1994: 21)، ولعلّ العبرة في وقت تعلم النحو واللغة ليس بالكم بل بالكيف، ولا إفراط ولا تفريط هو المبدأ الذي يحسن الاحتكام إليه في تقرير زمن تعلم النحو والعربية، وهو زمن لا بد أن يختلف من مرحلة إلى أخرى ومن مسلك أو شعبة إلى أخرى، لكن ما يجدر الانتباه إليه هو عدم فصل سلسلة حلقات تعلم النحو في التعليم، إذ المتعلم كما قيل سابقا يحتاج إلى أن يصحبه النحو من الابتدائي إلى الثانوي على الأقل ولو كان الوقت قصيرا، ويبدو أن الطالب في الجامعة أيضا يحتاج أن يدرس النحو وغيره من العلوم الآلية للغة العربية، فلو كان للطالب الذي يدرس بالعربية الفصيحة(القانون، التاريخ والجغرافيا، الفلسفة، علم الاجتماع) ولو ساعة أسبوعية لعلوم الآلة لأفادته كثيرا في التعبير والفهم والتحليل.

7. أين نعلّم و نتعلم؟

هذا السؤال يشير إلى عناصر مهمة يحسن استحضارها في العملية التعليمة التعلمية، منها البيئة الاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها المتعلم، وقد سبق أن أشرنا إلى أنّ التعلم المساعد على تعليم اللغة للأطفال خاصة، هو ما ينطلق من البيئة الثقافية والاجتماعية التي يحياها الطفل، فلا بد أن نسأل ماذا يعرف هذا الذي نريد أن نعلمه؟ ما قدراته؟ فالمحتوى التعليمي النافع للتعلم هو الذي يراعي هذا الجانب، فالمتعلم يفهم بيسر وسهولة النصوص والجمل التي تتحدث عن مشكلاته وميولاته وثقافته بكل ما تحمل الكلمة من معنى، فلو أتينا للمتعلم الطفل بكلمة أو جملة أو نص بعيد عن ثقافته لما فهم ذلك حق الفهم.

المنارة للاستشارات

ومن المسائل التي يطرحها السؤال أين؟ البيئة اللغوية للتعليم، فاللغة الأم للمتعلم الذي يأتي إلى المدرسة في الوطن العربي تختلف كثيرا أو قليلا عن اللغة العربية الفصيحة، فهي إذن بمثابة لغة ثانية، ولذلك لا بد من استحضار اللغة الأم دائما باعتبارها المرجع التي يقيس عليها المتعلم تعلمه للغة الثانية في بداية التعلم.

وهناك أمر آخر مرتبط بالسؤال أين؟ هو قاعة الدرس والفصل، فمكان التعلم وظروفه تستوجب تكييف أساليب التعليم خاصة، ومع استفحال ظاهرة الاكتظاظ في الفصول الدراسية فإن مهمة التعليم تزداد تعقيدا، ومع ذلك يمكن للمعلم أن يتحايل على هذه الظروف، وأن يشجع المتعلمين على التعلم بالتركيز على الإفهام واستدراج المتعلمين عن طريق الأسئلة لاكتشاف اللغة وقواعدها ويمكن أن يحثهم على استعمال اللغة حين يدربهم على الفهم والاستعمال كما تمت الإشارة سابقا.

خاتـــمة:

يبدو أن تصميم منهاج لتعليم مادة من المواد ليس أمرا سهلا، فهذا عمل طويل لا يتم بين عشية وضحاها، وهو عمل مركب، لكونه يستلزم استشارة حقول علمية مختلفة، منها علم اللغة، وعلم التربية وعلم النفس وعلم الأعصاب المعرفي...كما يستلزم إنجاز المنهاج مدرسين مكونين تكوينا متشعّبا، في هذه العلوم وغيرها، ويتطلب أيضا موارد مالية كافية لتجهيز فضاء مساعد على التعلم، وهذه العناصر مترابطة متكاملة، حيث لا يمكن للمنهاج ولو كان جيدا مفيدا مَصَمَّما وفق أحسن النظريات التربوية واللسانية أن ينجح إذا افتقر إلى عنصر من العناصر الثلاثة.

والمنهاج التعليمي لا يُبنى بناء سليما إلا باستحضار ستة أسئلة هي: لماذا نعلّمو نتعلم؟ من يعلّم و يتعلّم؟ كيف نعلّمو نتعلّم؟ متى نعلّم و نتعلّم؟ أين نعلّم و نتعلّم؟ ويبدو أن أساليب التعلم تختلف حسب طبيعة المتعلم، ومواد التعلم، و ظروف الفصل الدراسي، ويظهر أنه ليس هناك أسلوب واحد للتعلم والتعليم يمكن أن يحقق الغايات والأهداف، لكن مع ذلك يمكن القول إن تعلم اللغة عموما وقواعدها النحوية والصرفية ينجح مع أسلوب التعلم لا أسلوب التعليم والتلقين والتحفيظ، ولعله من المعلوم أن الأبحاث التي تمت بصلة بالتعلم عامة وتعلم اللغة خاصة تحث على أسلوب الفهم والاستعمال والتكرار.

وفي مناهج اللغة العربية بالمغرب مثلا كثير من الشروط العلمية للمنهاج المفيد، غير أن هناك مشكلات تحول دون تحقيق نجاح المنهاج، أهمها عدم العناية اللازمة بحثّ المتعلم على استعمال القواعد واستثمارها في الأداء اللغوي الخاص، سماعا وكتابة وتحدثا، ومنها هيمنة أسلوب التلقين والتحفيظ، وغياب مقدمات نظرية في الكتب المدرسية حول أهمية النحو وأهداف تدريسه وانقطاع سلسلة النحو في التعليم الثانوي التأهيلي في مسلك الآداب والعلوم الإنسانية.

إن من بين ما يسهم في بناء منهاج تعليمي مفيد في تعلم النحو والصرف مراعاة أمور في اختيار المحتوى؛ أهمها التدرج والترتيب والتكرار المنهجي والانطلاق

المنارة للاستشارات

من أمثلة ونصوص مختارة بعناية وفق الغايات والأهداف ووفق نمو المتعلم حسحركيا وعقليا ونفسيا ومعرفيا، وهذا المحتوى لا يفيد إلا إذا صُمِّمَ ليدرّب المتعلم على التعلم لا التعليم، وهذه من بين المشكلات الحقيقية للمناهج الحالية، والتعلم يقتضي أن تكون أساليب التعليم والتقويم حاثة على الفهم والاستعمال قراءة وكتابة وسماعا وتحدثا، كما يستلزم أن تكون البيئة التعليمة مساعدة على التعلم، من ذلك أن تكون لغة التدريس في العربية وغير العربية عربية معربة لا عامية ولا عربية مجزومة، ويقتضي التعلم أيضا فصلا غير مكتظ يسمح للمتعلم بالحديث والمناقشة والاستعمال، ويسعف المعلّم على تعليم المتعلم كيف يتعلم.

قائمة المراجع:

1. ابن جني، أبو الفتح عثمان(1988). اللمع في العربية. ت. سميح أبو مغلي. دار مجدلاوي للنشر: عمان.
2. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد(2006). مقدمة ابن خلدون، ت. درويش الجويدي، المكتبة العصرية: صيدا، لبنان.
3. ابن عاشور، محمد الطاهر(2006). أليس الصبح بقريب، التعليم العربي الإسلامي، دراسة تاريخية وآراء إصلاحية. ط.1. دار السلام: القاهرة.
4. ابن عبد البر، أبو عمرو يوسف بن عبد الله بن محمد(د.ت). ت. محمد مرسي الخولي. بهجة المَجَالس وأنس المُجَالِس دار الكتب العلمية: بيروت.
5. ابن قتيبة، أبو عبد الله بن مسلم(1993). تلقين المتعلم من النحو. دراسة وتحقيق عبد الله الناصر. ط.1. المكتب الإسلامي.
6. ابن مضاء(1948. الرد على النحاة. ط.1. دار الفكر العربي: القاهرة.
7. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم(د.ت). لسان العرب. دار صادر: بيروت.
8. أوزون، زكريا(2002). جناية سيبويه، الرفض التام لما في النحو من أوهام. ط.1. رياض الريس للكتاب والنشر.
9. أوكسفورد، ريبيكا(1996). استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة محمد دعدور، د.ط. المكتبة الأنجلو المصرية.
10. الباقوري، أحمد حسن(د.ت) أثر القرآن الكريم في اللغة العربية. ط.4، دار المعارف: القاهرة.
11. براون، دوجلاس(1994). أسس تعلم اللغة وتعليمها، د.ط. ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية: بيروت.
12. البنك الدولي(2007). تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، الطريق غير المسلوك، إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. ملخص تنفيذي. واشنطن العاصمة.
13. جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن(2014). استراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم مشروع التأسيس للجودة والتأهل للاعتماد المؤسسي والبرامجي.
14. الجزولي، أبو موسى عيسى بن عبد العزيز(1988). المقدمة الجزولية. ت. وشرح شعبان عبد الوهاب محمد. مطبعة أم القرى: القاهرة.
15. درويش، أحمد(1999). إنقاذ اللغة من أيدي النحاة. ط.1. دار الفكر: دمشق.
16. الدمرداش، صبري(1997). أساسيات تدريس العلوم. ط.2 دار المعارف: القاهرة.
17. ر. أيكين، لويس(2007). الاختبارات والامتحانات، قياس القدرات والأداء. ترجمة. فرح السراج. ط،1. دار العبيكان: المملكة العربية السعودية.

المنارة للاستشارات

18.الراجحي، عبده(1995). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية.
19.رحمة الله، عبد الخالق فضل(2016). التلازم بين اللغة الأم والتقدم العلمي. المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث. م2. ع7. ص112-118.
20.الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق(1984). الجمل في النحو. ط.1. مؤسسة الرسالة: بيروت.
21.زيتون، حسن و زيتون، كمال(2003). التعلم والتدريس بمنظور النظرية البنائية، ط.1. عالم الكتب: المملكة العربية السعودية.
22.سزكين، فؤاد(1991). ترجمة محمود فهمي حجازي. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - جامعة الملك سعود.
23.شحاتة، حسن(2004). أساسيات التدريس في العالم العربي، ط.4. الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.
24.الشريف، حسن(1أغسطس1938). تبسيط قواعد اللغة العربية. مجلة الهلال. ع.10.
25.الصنهاجي، أبو عبد الله محمد بن محمد داود(1998). متن الأجرومية. ط.1. دار الصميعي للنشر: المملكة العربية السعودية.
26.الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد(1963). ميزان العمل، د.ط. مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح وأولاده: مصر.
27.في رحاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي(2004)، مكتبة السلام الجديدة، الدار البيضاء.
28.القاسمي علي(1991). علم اللغة وصناعة المعجم. ط. 2. عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية: الرياض.
29.قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة أساسي(2003)، مكتبة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
30.كتابي في اللغة العربية. السنة السادسة الابتدائية. كتاب التلميذ (2005)، ط1، مكتبة الوراقة الوطنية الرباط.
31.الكحلوط، يوسف،(ديسمبر 2011). علم اللغة الكوني، مجلة مدارات ع5.
32.ل. دي فينيك(2008)، نحو تكوين خبرات في التعليم المفيد، منهجية متكاملة لتصميم المقررات الجامعية، نقله إلى العربية وليد شحادة، ط.1. مكتبة العبيكان: المملكة العربية السعودية.
33.اللحية، الحسن(2008). دليل المدرس التكويني و المهني. ط.1. دار الحرف للنشر و التوزيع: المغرب.
34.للزجاجي، أبو القاسم(1979) الإيضاح في علل النحو.ط.3. ت. د.مازن المبارك. دار النفائس: بيروت.
35.لو نولتي، دوروثي و هاريس، راشيل(2009). المراهقون يتعلمون ما يعايشونه، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، ط.2.
36.مار، ناجي وبن بركية، عبد الرحمن(د.ت)، المناهج التعليمية والتقويم التربوي. (بحث منشور على الشابكة).
37.المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي(2016). البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك. التقرير التحليلي. المملكة المغربية.
38.المجلس الأعلى للتعليم(2008)، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، التقرير السنوي. المملكة المغربية.
39.محمد، أحمد علي الحاج(2011)، العولمة والتربية، آفاق مستقبلية. كتاب الأمة، ع145.

المنارة للاستشارات

40.مرشدي في اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي، كتاب التلميذ، (2010)، ط.7، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء.
41.مرشدي في اللغة العربية، السنة الخامسة الابتدائية، كتاب التلميذ، (2005)، ط.2، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء.
42.مصطفى، إبراهيم(1992) إحياء النحو. ط.2: القاهرة.
43.المظفر، أبو لبيد ولي خان(2009). طرائق التدريس وأساليب الامتحان. شبكة المدارس الإسلامية. الجامعة الفاروقية: باكستان، كراتشي.
44.المفيد في اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، (د.ت) دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء.
45.المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية (2002)، الكتاب الأبيض.
46.المملكة المغربية(2008). تقرير المجلس الأعلى للتعليم ،حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، التقرير السنوي 2008، ج.2.
47.المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(2012). تقرير المرصد العربي للتربية.
48.النحاس، أبو جعفر(1965) التفاحة في النحو. ت. كركيس عواد. مطبعة العاني: بغداد.
49.نشواتي، عبد الحميد(2003) . علم النفس التربوي. ط.4. دار الفرقان: عمان. الأردن.
50.الواضح في اللغة العربية. للسنة الرابعة ابتدائي. كتاب التلميذ، (2008)، ط.6، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء.

المنارة للاستشارات

The theoretical bases for building a useful curriculum for teaching and learning Arabic grammar.

Abstract: This article seeks to find a solution to the problem of teaching and learning the Arabic grammar in the Arab world By proposing theoretical bases to build a useful curriculum in learning grammar. The research starts from the Arabic language courses in Morocco and is based on the results of a study on learning the Arabic language in Egypt, as well as on international and national educational reports in the Arab world. The paper adopts different scientific approaches, namely description and intertextualization. The research discusses the general principles of the elements of the curriculum in terms of its current and future status. These elements are summarized in six questions:

1- Why do we learn / teach grammar / Arabic? 2-What do we learn/teach ? 3-Who learns and teaches? 4-How do we learn and teach? 5-When do we learn and teach ? 6-Where do we learn and teach ?

The research concludes that the grammar curriculum and the Arabic language in general need to be modified and revised at the level of the components of the learning/teaching process, be it as for the goals of education, its objectives, the grammatical content, the teaching and learning method or the teacher itself in terms of cognitive and pedagogic composition and motivation.

Keywords: Curriculum – learning - teaching - Arabic grammar - Method of education.

المنارة للاستشارات

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 02 جويلية 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

اكتساب الفعل في اللغة العربية

د.عبد الرحيم ناجح
جامعة شعيب الدكالي الجديدة: المغرب

ملخص: يعتبر اكتساب الفعل في اللغة العربية من قبل الطفل من أعقد الإشكالات المتصلة باكتساب اللغة، ونفترض أن تسليط الضوء على اكتسابه من شأنه أن يتيح فهم اكتساب قضايا النحو العربي وتيسير اكتساب اللغة العربية، ننطلق في هذه الورقة من الفرضية التالية: إن اختيار الأفعال في النصوص والكتب المدرسية وفي اللغة التي توجه إلى متعلم اللغة العربية ينبغي أن تراعي مجموعة من المعايير وإلا سيكون لها أثر سلبي على تمثل اللغة واكتسابه، ومن أجل ذلك، نقدم في هذه الورقة الصعوبات المتصلة باكتساب الفعل، ونرصد المعارف الضرورية لاكتسابه، ونقف على بعض الصعوبات ذات الصلة باكتساب أنواع الفعل. ونختم بالكيفية التي ينهجها الطفل من أجل اكتساب الفعل.

الكلمات المفتاحية: اكتساب، الفعل، الحدث، المقولة العلائقية، أنواع الأفعال.

المنارة للاستشارات

مقدمة:

يعتبر اكتساب الفعل من الإشكالات المحورية ذات الصلة باكتساب اللغة عموما، وباكتساب النحو على وجه الخصوص. ويطرح اكتساب الفعل صعوبات جمة؛ لأن الطفل يحتاج إلى تجميع ملاحظات وقرائن تخص وضعيات متعددة يظهر فيها الحدث، وإلى تطور المقولات التصورية، وإلى ربط مفهوم الفعل بالكلمة. وترتد صعوبات اكتسابه إلى الاختلاف الذي يسم تعليبه للمكونات الدلالية عبر-لسانيا، وإلى استلزامه للبنية المحورية، وإلى تنوع تفريعاته المقولية.

إن معالجة إشكالية اكتساب الفعل تقتضي الإجابة عن التساؤلات التالية: وما الصعوبات التي يطرحها مقارنة مع اكتساب المقولات الأخرى؟ وما المعارف الأولية التي يستند إليها لاكتساب الفعل؟ وما طبيعة الأفعال الأولى التي يكتسب الطفل؟ كيف يكتسب الطفل مقولة الفعل؟

المقال منظم كالتالي: في البداية نستقصي بعض الصعوبات التي يطرحها اكتساب الفعل، ونرصد بعض المعارف الضرورية لاكتسابه. ثم نقف على اكتساب الفعل من حيث أنواعه. ونختم بكيفية اكتسابه.

1.صعوبات اكتساب الفعل

يختلف اكتساب مقولة الفعل عن اكتساب المقولة التركيبية الأخرى؛ لأنه يقتضي تمييزه عن باقي المقولات في اللغة موضوع التعلم، وتحديد الكلمات التي تمثل أفعالا فيها، و يتعين تمثل تفريعه المقولي، وبنيته المحورية، وبنيته الصرفية، وتنوعاته الدلالية، ف 'أعطى' فعل متعد في اللغة العربية، وتتضمن بنيته المحورية ثلاثة موضوعات (المعطِي والمعطى والمعطى إليه). وتتضمن بنيته الصرفية صرفات الزمن والجهة والشخص، ومن ثم يقتضي اكتسابه اكتساب سلوكه التركيبي، ومكوناته الدلالية، وبنيته الصرفية.

وينضوي الفعل تحت المقولات العلائقية (relational categories)[1]؛ لأن الفعل يمكن التعبير عنه صوريا من خلال الدالة التالية: f(x,y)، بخلاف الاسم الذي يندرج ضمن مقولة الأشياء (object categories). وإذا كانت مَقْولة الاسم تستند إلى إدراك الخصائص المشتركة بين الأشياء المنضوية تحت نفس المقولة، فإن مقْولة الفعل، وليكن الفعل "تسلق" مثلا، يصعب مقولتها؛لأن المقولة مرتبطة بأشياء عدة: المنفذ، المدة، الآلة المستعملة، المسار، الزمن، الجهة، مقارنة مع الخصائص المعتمدة لكي ينضوي شيء ما تحت مقولة "التفاح". فالطفل يمكن أن يقتصر على صورة تفاحة، ويمقولها ضمن مقولة التفاح. ونتوقع أن يجد صعوبة في مقولة حدث ضمن مقولة "تسلق". ويرجع هذا الأمر إلى تشابه اللغات في ربط الأشياء بأسمائها، بينما تختلف في ربط الأحداث. في هذا الإطار يقول جينتر:" عندما نمعجم العالم المدرك، فإن

المنارة للاستشارات

إسناد الكلمات العلائقية يختلف عبر-لسانيا مقارنة مع إسناد الكلمات الاسمية (...) لذا، فإنه بالنسبة للأفعال والكلمات العلائقية الأخرى، ينبغي أن يكتشف الطفل كيف تقوم لغته بالتوليف بين عناصر الحقل الإدراكي ومعجمتها"، جانتنر (Gentner,1982 :322-325) وينضاف إلى هذه الصعوبات كون الفعل يمكن أن يرتبط بعمل محسوس (يجري الولد)، كما يمكن أن يرتبط بأعمال مجردة (تأمل الولد الفكرة).

كما أن صعوبة اكتساب المقولات العلائقية (الفعل والحرف) ترجع إلى الفرضية التالية: يكتسب الطفل الاسماء من خلال ربطها بكيانات موجودة في الواقع. أما بالنسبة للمقولات العلائقية، فإنه يفترض أن يتم اكتسابها من خلال ربطها بكيانات لسانية وبكيانات موجودة في الواقع، فعندما يرى الطفل مشهدا يمثل كلبا يطارد قطا مثلا، فإنه يفترض أن إدراك (الكلب والقط) سابق على إدراك حدث المطاردة.

ينضاف إلى هذه الصعوبات الصعوبة المتصلة بالبنية الجزيئية (partonomical structure) للفعل (تفارسكي،Tversky,1990) ، حيث يتضمن الحدث مجموعة أحداث؛ فالفعل 'أكل' مثلا، يتضمن مجموعة من الأحداث شأن 'مضغ' و'بلع' وغيرهما، وأن الفعل 'صلى' يتضمن الأحداث التالية:(قرأ، سجد، ركع، التفت، تشهد).

2.المعارف الضرورية لاكتساب الفعل

لاحظ توماشيلو أن اكتساب الفعل متصل بالتفاعل الاجتماعي بين الطفل ومحيطه؛ لأن الفعل، مقارنة مع الاسم، يحدد قصد المتكلم من الحدث كما يبين الفرق بين "قتل" و"مات".وإذا كان اكتساب الفعل يمثل صعوبات مقارنة بالمقولات التركيبية الأخرى، فإن اكتسابه يستند إلى ضرورة امتلاك الطفل لمعارف أولية. واشترط جانتر وبوروديتسكي (Genter& Boroditsky,2001) مفهمة الأنشطة والأحداث، وربطها بالكلمات. واعتبرا أن ربط الأحداث والأنشطة بالكلمات أعقد من المفهمة؛ لأن اللغات لا تربط الأحداث والأنشطة بنفس الطريقة كما في (1):

(1) The man limped down the stairs

'عرج الرجل أسفل الدرج '

(2) El hombre bajó las escaleras cojeando

'نزل الرجل أسفل الدرج يعرج'

في (1) يمعجم الفعل في الأنجليزية (to limp) 'عرج' الكيفية ، في حين يعبر عنه في (2) في الإسبانية من خلال النعت(cojeando) الذي يصف الفعل.

ويعتبر انتباه الطفل إلى الحركة من أهم المستلزمات الضرورية لاكتساب الفعل. ويفترض أن الطفل ينتبه إلى الأشياء في حالة حركة أكثر من الأشياء في حالة سكون سالتر (Salter,1989)، كما أن الطفل بإمكانه استعمال القرائن الحركية من أجل تحليل المقاطع إلى أعمال(actions)، ولمعرفة قدرة طفل يبلغ (10 شهور)

المنارة للاستشارات

على تحليل سلسلة من الأعمال انطلاقا من قصد المنفذ، قام بالدوفين وآخرون (Baldwin&al.,2001) بالتجربة التالية: فبعد استئناس الأطفال بأحداث يومية (تنظيف المطبخ)، يشاهد الأطفال فيديوهات تخص حدث تنظيف المطبخ تتخللها وقفات (pauses)(مثلا، تعليق فوطة)، وفيديوهات لا تتخللها وقفات، وتبين أن الأطفال اهتموا بالحدث الذي تم التشويش عليه بالوقفات أكثر من اهتمامهم بالأحداث غير المشوشة، وخلصت التجربة أن الأطفال طوروا حساسية لحدود الحدث، وهو ما يدل على أن الطفل واع ببنية الحدث.

ويتطلب اكتساب الفعل قدرة الطفل على عزل الأعمال والعلاقات انطلاقا من سلسلة من الأحداث، وتطوير الحساسية تجاه سمات الكيفيات الداخلية، والمسارات الخارجية، لاحظ أن أفعال الحركة تتضمن مكونات تصورية في معناه، والدليل على وجود عدة أنواع أفعال الحركة؛ فأفعال الكيفية تجمع بين الحركة والكيفية كما في (3أ،ب). وتجمع أفعال المسار بين الحركة والمسار كما في (3ج،د)

(3)

أ .جرى

ب.قفز

ج.صعد

د.دخل

وتعتبر أفعال المسار أكثر الأفعال ترددا في بعض اللغات شأن الإسبانية والأنجليزية والتركية.فالناطق الفطري بالإسبانية إذا أراد التعبير عن مغادرة سيدة من البيت بسرعة يوظف فعل المسار كما في(4أ). وتعتبر أفعال الكيفية وأفعال الجعل الأكثر ترددا في لغات أخرى مثل (الألمانية والصينية والأنجليزية). ويعبر الناطق الفطري بالأنجليزية عن مغادرة سيدة البيت بسرعة موظفا فعل الكيفية كما في (4ب):

(4)

(أ) Una mujer *salió* de la casa (corriendo

'غادرت سيدة البيت جاريةً'

(ب) A women run out of the hous

'جرت السيدة خارج البيت'

الفعل (ran) 'جرى' في الإنجليزية يمعجم كيفية الحركة. ويُمعجم المسار في (out)، وفي معجم الإسبانية الحركة والمسار في الفعل (salió) 'غادر'، والكيفية في المصدر في (corriendo) 'جاريةً'.

ورغم أن أفعال الحركة تمثل نسبة ضعيفة في معجم الراشد، فإنها تشكل نسبة مهمة في معجم الطفل في المراحل الأولى (فانسن وآخرون(Fanson &al.,1994)؛

المنارة للاستشارات

لأنها تتيح إمكانية ربطها بالمرجع؛ فالطفل عندما يسمع 'رقص' أو 'قفز' أو 'سقط'،لا يجد صعوبة في ربطها بمراجعها مقارنة مع أفعال أخرى؛ لأنه يمكن أن يعاين الحدث، وبالتالي يمكن عزله وبناء صورة عنه. وإذا طلبنا من متعلم أن يشخص الفعلين 'رقص' و 'تألم'،فإننا نتوقع ألا يجد صعوبة في تشخيص 'رقص' أو 'قفز' أو 'سقط' مقارنة بأفعال الحالة مثل 'حزن' و'تألم'.

ويحضر مفهوم المسار والكيفية في جميع أفعال اللغات، غير أنها تمعجمها بطرق مختلفة. ويترتب عن هذا مسألتين: أولا، يلعب مفهوما المسار والكيفية دورا مهما في اكتساب أفعال الحركة. ثانيا، ضرورة مراعاة الفروقات بين معجمة الفعل في اللغة الأم وفي اللغة موضوع التعلم .

وإذا كانت تسمية الشيء تتزامن وحضوره؛ فالطفل لا يسمي إلا الأشياء الموجودة في متناوله، في حين يشترط في تسمية الفعل حدوثه، لأنه مرتبط بالزمن.

3.اكتساب أنواع الأفعال

تعرف اللغات أنواعا مختلفة من الأفعال. ونفترض أن كل نوع يطرح صعوبات مختلفة عن الصعوبات التي تطرحها الأنواع الأخرى. وإذا كان اكتساب الأسماء يخضع للسلمية التالية: أسماء الأعلام (ياسين، عمر)،فالأسماء الملموسة(كرة، شمس)،فالأسماء العلائقية (عم، خال)،فالأسماء المجردة (أمل، صبر)، فإن اكتساب الأفعال يخضع بدوره للسلمية؛ حيث يفترض أن يتم اكتساب الأفعال-الأداة (قصَّ، نشر)، فأفعال الأعمال (جرى، سافر)، فأفعال المسار (صعد، دخل)، ثم أفعال الاعتقاد (علم، ظن).

واعتبرت شومسكي (Chomsky,C. , 1969) أن الأطفال يكتسبون أفعال التواصل مثل "سأل" و"وعد" في وقت متأخر. ولاحظت أن أطفال (7-8 سنوات) يوظفونه بمعنى "قال". ويمكن أن نفسر هذا الأمر استنادا إلى فرضية السمات التي اقترحتها كلارك، حيث نعتبر أن اكتساب الأفعال مرتبط باكتساب السمات. ونفترض أن اكتساب السمات العامة يتم قبل اكتساب السمات الخاصة. وبما أن الفعل "قال" متضمن في "سأل" و"وعد" وقاعدي فيهما، فإنه يتوقع أن يتم اكتسابه قبلهما.

وتنقسم أفعال الملكية إلى ثلاث مجموعات تبعا للتعقيد الدلالي: تضم المجموعة الأولى 'أخذ' و'أعطى' التي تتضمن المكونات التالية: (فعل، جعل، غيّر، امتلك). ف'أعطى' من الناحية الدلالية تعني أن 'س' فعل شيئا، سبب بمقتضاه تغير الملكية من 'س'إلى 'ن'. وتضم المجموعة الثانية الأفعال من قبيل (دفع، تاجر). وتضم المكونات الدلالية الخاصة بالمجموعة الأولى بالإضافة إلى مكون الوجوب(obligation)، وقيد انتقال الشيء مقابل مبلغ مالي بالنسبة للفعل 'دفع'، ومكون التعاقد (contr) (وجوب التبادل) بالنسبة للفعل 'تاجر'، وتضم المجموعة الثالثة أفعال مثل 'باع' و" اشترى" التي تتضمن المكونات الدلالية المعلبة في أفعال المجموعتين السابقتين، مما يترتب عنه أن الطفل يكتسب هذه الأفعال تبعا للتعقيد

المنارة للاستشارات

الدلالي. ونطرح السؤال التالي: كيف يكتسب المتعلم الفعل؟ إذا افترضنا أن فرضية غافغاي تنطبق على الأفعال كما تنطبق على الأسماء، طالما أن الطفل عندما يسمع فعلا (مثلا، جرى) في وضعية ما، يمكن أن ينصرف ذهنه إلى أشياء أخرى، كأن ينظر إلى طريق تحريك اليدين أو الرأس، وما إلى ذلك. ينضاف إلى هذا أن الفعل يتضمن مكونات دلالية (الجعل، المسار، الكيفية،...)، وبما أن اللغات تختلف في طريقة تعليب المكونات الدلالية في الفعل، فإن الطفل عندما يسمع فعلا، لا يعرف بالضبط ما المكونات الدلالية المعلبة فيه، وما المكونات المتضمنة في السابقة أو في الحرف. فالمكون الدلالي الجعل يعلب في الفعل في الأنجليزية، و في السابقة في التركية(5أ) وفيهما معا في اللغة العربية (5ب،ج) :

(5)

(أ) Su -nu kal- dir- sana.
that ACC get: up cause IMP.
Lift that up

'ارفع هذا '

ب. رفع الرجل العلم

ج. أخرج الحكم البطاقة الصفراء.

فالجعل (causation) في العربية يعلب في الفعل كما في (5ب)؛ فالفعل 'رفع' من الناحية الدلالية يدل على فعل جعل شيئا ينتقل من محل منخفض إلى محل عالٍ، كما أن السابقة (أ-) في الفعل 'أخرج' تدل على الجعل؛ حيث قام الحكم بفعل تسبب في خروج البطاقة الصفراء.ونفترض أن الأفعال التي تعلب مكونات دلالية أقل يتم اكتسابها قبل الأفعال التي تعلب مكونات دلالية متعددة، وأن الأفعال التي تعلب بعض مكوناتها الدلالية خارجها يتم اكتسابها قبل الأفعال التي تعلب جميع مكوناتها داخليا.

يفترض أن يتم اكتساب أفعال الأعمال(actions verbs) قبل أفعال النتائج(results verbs)؛ لأن أفعال الأعمال تدل على كيفية العمل دون تحديد نتيجته كما في(6أ)، في حين تدل أفعال النتائج على النتيجة دون تحديد العمل المؤدي إليه كما في (6ب).

(6)

أ. مشى الممثل على البساط

ب وصل القطار متأخرا

وقد لوحظت أفضلية أفعال الأعمال على أفعال النتائج عندما طلب من الأطفال تسمية حدث يقبل العمل والنتيجة جانتنر(1978) وباهراند (Behrend,1990) وغروبن وآخرون(Gropen&al.,1991).

4.كيف يكتسب الطفل الفعل؟

المنارة للاستشارات

يعتمد الطفل على مداخل دلالية وتركيبية وصرفية وصوتية ومعجمية وذريعية من أجل اكتساب الفعل.ويكتسب الطفل الفعل استنادا إلى بناء مفهوم الحدث من خلال إدراك ما يعلب من مكونات دلالية؛ حيث تلعب مسألة التعليب (packaging probleme) (توماشيللو،1995) أهمية بالغة في اكتسابه، فالفعل في اللغة العربية قد يعلب كيفية الحركة أو المسار أو الأداة أو تغيير الحالة أو الوعاء. ويفترض أن يرتبط اكتساب الفعل بمكوناته الدلالية من حيث طبيعتها وتعقيدها.

ويمكن أن يلجأ الطفل إلى المركبات الإسمية التي تمثل موضوعات الفعل الداخلية والخارجية اختيار الاحتمال المناسب لمعنى الفعل. في هذا الصدد نفترض التجربة التالية: نعرض مشهدا لثعبان يطارد فأرا، وننطق الجملة التالية *بيقاشض* الثعبان الفأر (*تقاشض* فعل غير حقيقي نختلقه لأغراض تجريبية)، ونسأل الطفل عن معنى الفعل، نفترض الطفل سيكون أمام افتراضين: الفعل يعني 'طارد'أو'هرب'. وهذا يدل أن الأطفال سيلجأون إلى موضوعات الفعل باعتبارها قرائنا لتحديد معنى الفعل، وفي نفس السياق أكد ناغلاس (Naigles,1990) أنه عندما قدم فعل مختلق لغرض تجريبي بوصفه لازما أوّله الطفل باعتباره ليس فعلا جعليا مما يدل على أن الطفل يعتمد الموضوعات لتحديد معنى الفعل، غير أن أفعال الصعود (raising verbs) تطرح صعوبات في هذا الشأن؛ لأنها لا تنتقي موضوعات كما في (6):

(6)

أ. يبدو أن الكتاب ضخم

ب. يظهر أن الحكم مجحف

ويترتب عن هذا أن اكتساب أفعال الصعود وأفعال المراقبة يتم بعد الأفعال التي لها بنية محورية ؛ لأن أفعال الصعود وأفعال المراقبة طالما أنها لا تنتقي موضوعات لا تقدم قرائن تركيبية لتحديد معنى الفعل.

ويمكن أن يلجأ الطفل إلى قرائن صرفية من أجل ربط حدث جديد بمعناه. في هذا الصدد، يميز الناطق بالإنجليزية بين الحدث التام و غير التام اعتمادا على اللاحقتين(ed-) و(ing-). كما يمكن أن نميز في اللغة العربية بين التام وغير التام اعتمادا على الصيغة؛ فصيغة "فعل" ترتبط بالتمام، في حين ترتبط "يفعل" باللا تمام.

ويعتمد الطفل على قرائن تركيبية لتمييز الفعل عن الاسم وتحديد معناه، حيث يستند إلى البنية الموضوعية للفعل لتحديد معناه. في هذا الصدد قدم براون(Brown,1957) التجربة التالية: قدم صورا لمجموعة من الأطفال، ووصفها باستعمال كلمات غير حقيقية تم اقحامها في سياقات تركيبية مختلفة. ثم طلب من الأطفال: " أريني سيب (sib)؟ (اسم)" أو " أريني سيبين (sibing)؟ (فعل)". في الحالة الأولى، يشير الطفل إلى شيء ملموس. ويشير إلى عمل(action) في الحالة الثانية. ويحدد المحيط التركيبي الذي يرد فيه الفعل يقدم قرائن تفيد معناه، حيث يفترض أن يستند

المنارة للاستشارات

المتعلم إلى أطر مختلفة يرد فيها الفعل ليكتسب معناه، فإذا قدمنا للمتعلم جملة تتضمن فعلا مختلقا لغرض تجريبي غير موجود في العربية كما في(7):

(7) أ. *قنس* محمد أن المطر سيسقط

ب.شقص زيد

فإن المتعلم يفترض أن الفعل *قنس*' في (7أ) يحتمل أن يعني 'قال' أو ' تنبأ' مثلا، ولا يمكن أن يعني ' ضحك' أو ' رسم'، وأن الفعل في (7ب) لا يمكن أن يعني 'كسّر' أو أي فعل متعدي؛ لأن *شقص*' انتقى موضوعا واحدا. وتبقى الاحتمالات معلقة إلى حين ظهور الفعل محيط تركيبي آخر، ويفترض المتعلم أن الفعل المتعدي مرتبط بالسببية، وأن الفعل غير مرتبط بها، هب أننا عرضنا مشهدين: الأول يقوم فيه شخص ما بفعل سببي غير معروف ، والثاني فعل غير سببي غير معروف كما في (8)

(8) أ. *قنك* زيد الخشب

ب. *تسق* عمرو

نفترض أن المتعلم سيربط الفعل السببي ب(8أ) والفعل غير السببي ب(8ب).

وفي نفس السياق، قامت نايغلاس (Naigles,1996) باختبار قدرة الأطفال على إدراك الفروقات الدلالية بين أفعال اللمس مثل *حكّ و لمس و عضّ*، وأفعال السببية مثل *فتح وكسّر* من خلال التجربة التالية: عرضت مشهدا يمثل وزة تضع قدمها على ضفدعة. ويتسبب وضع قدم الوزة على الضفدعة ثني كتفها(فعل سببي)، وتلمس القدم الأخرى للوزة رأس الضفدعة (فعل اللمس). وعندما يعرض المشهد أمام الأطفال يتم إنتاج (9):

(9) أ. *تشقث* الوزة الضفدعة (تشقت فعل تم اختلاقه لغرض تجريبي)

ب. *تشقث* الضفدعة

ج. *تشقث* الوزة

عندما يسمع الأطفال (9أ) متبوعة ب(9ب)، يتعرضون إلى إطارين يحددان المعنى السببي للفعل، فيتابعون المشهد الذي تتسبب فيه وضع قدم الوزة على الضفدعة في ثني كتفها، وعندما يسمع الأطفال (9أ) و(9ج) يتعرضون إلى إطارين يحددان معنى اللمس للفعل، فيتابعون المشهد الذي يضع فيه الوزة قدمها على رأس الضفدعة دون أن تتسبب في أي شيء، و إذا كانت البنية الموضوعية تتيح قرائن للطفل لتحديد معنى الفعل، فإن السؤال المطروح هو: كيف يستفيد منها الطفل لتحديد معنى الفعل، نستشف الجواب من الدراسة التي سلطت الضوء على اكتساب أفعال الإدراك من قبل الأطفال غير المبصرين ولاندو وغليتمان (Landau&Gleitman,1985)، حيث استطاع الأطفال البالغون من العمر ثلاث سنوات أن يميزوا بين الفعلين (see) 'رأى' و (look) 'نظر'؛ حيث تبين أنهم تعرفوا الفعل 'نظر' بوصفه فعلا نشيطا (يقتضي من المنفذ أن ينتبه إلى رؤية شيء ما)،

المنارة للاستشارات

مقارنة بالفعل 'رأى' الذي لا يتطلب انتباها. والدليل على ذلك أنه لما طلب منهم أن يلمسوا كرسيا دون النظر إليه، قاموا بطرقه بأيديهم فقط. ولما طلب منهم أن ينظروا إليه، أخذوا يتملونه ويقلبونه. وهذا يبين أن الأطفال غير المبصرين يميزون بين الفعلين على أساس دلالي. وقد لاحظ لاندو وغليتمان أن هؤلاء الأطفال يميزون بين الأفعال البصرية وأفعال الحركة استنادا إلى المحيط التركيبي، وبين الأفعال البصرية 'رأى' و'نظر' أيضا. واستدلا على ذلك من خلال تحليل كلام أمهاتهم؛ حيث لوحظ أن الأمهات تستعمل الأفعال البصرية متبوعة بفضلات سببية (causal complements) كما في (10أ)، ولا يتم إتباع أفعال الحركة بها كما في (10ب):

(10)

أ. Look how I do it

'انظر كيف فعلته'

ب. *I come that you do it

'* جئت لتفعله'

ولوحظ أن الأمهات وظف الأفعال البصرية في محيط تركيبي مختلف؛ حيث يرد الفعل 'نظر' في سياق الأمر (11أ)، ولا يرد الفعل 'رأى' في سياق الأمر كما في (11ب):

(11)

أ. انظر إلى العصفور. كم هو جميل !

ب. *رَ العصفور. كم هو جميل

وينخرط اكتساب اللغة في إطار التفاعلات الاجتماعية، لذا، يفترض أن يستند اكتساب الفعل(أختار وتوماشيللو (Akhtar &Tomasello,2000) إلى إدراك المعلومات الاجتماعية التي ترتبط به من ثلاث نواح. فهو يرمز الحدث المراد تسميته، وقصدية المتكلم من الفعل، ويسمح للمستمع بتأويلها؛ فإذا وظف المتكلم الفعل 'قتل' عوض 'مات'، فإن المستمع يفهم أن الحدث ليس حادثة. لذلك، نعتبر أن اكتساب الحدث مرتبط بفهم قصد منه. في هذا السياق، لاحظت غولينكوف وكار (Golinkoff&Kerr,1978) أن الأطفال في علاقتهم الأولى بالحدث يركزون على المنفذ، وأكد فوربس وبولان-دوبوا (Forbes&Poulin-Dubois,1979) أن الأطفال يجدون صعوبة في نقل معنى الفعل إلى حدث آخر مشابه إذا تم تغيير منفذه في المراحل الأولى من التعلم.

عرضنا في هذه الورقة لإشكالية اكتساب الفعل باعتبارها مقولة مهمة تسهم في فهم اكتساب المعجم و تفسير اكتساب اللغة، وذلك من خلال رصد الصعوبات المتصلة باكتساب الفعل، واستقصاء المعارف الضرورية لاكتسابه. ثم قمنا برصد اكتساب أنواع الأفعال، وختمنا بالكيفية التي ينهجها الطفل في اكتساب الأفعال من خلال استثمار المعلومات الدلالية والتركيبية والصرفية والذريعية.

المنارة للاستشارات

قائمة المراجع

1. Akhtar, N. and Tomasello, M. (2000) The social nature of words and word learning. In Becoming a Word Learner: A Debate on Lexical Acquisition (Golinkoff, R.M. and Hirsh-Pasek, K., eds), pp. 115–135, Oxford University Press.
2. Behrend, D. A. (1990). The development of verb concepts: children's use of verbs to label familiar and novel events. Child Development, 61, 681-96.
3. Brown, R. (1957) Linguistic determinism and part of speech. Journal of Abnormal and Social Psychology 49, 454-462.
4. Chomsky,C (1969) The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10, American Educational Research Journal ,Vol. 8, No. 2 (Mar., 1971), pp. 391-393
5. .Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., & Bates, E. (1994). Variability in early communicative development. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(242).
6. Forbes, J. N., & Poulin-Dubois, D. (1997). Representational change in young children's understanding of familiar verb meaning. Journal of Child Language, 24, 389–406.
7. Gentner, D. (1978) On relational meaning: the aquisition of verb meaning. Child Development ,49, 988-98.
8. Gentner, D. (1982) Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. In S. A. Kuczaj (Ed.), Language development: Vol. 2. Language, thought and culture (pp. 301-334). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
9. Gentner,D & Boroditsky,S.(2001) individuation, relativity,and early word learning. In Bowerman,M & Levinson,S. language acquisition and conceptual development (pp.215-256) Cambridge UK, Cambridge university press.
10. Golinkoff, R. M., & Kerr, J. L. (1978) Infants' perception of semantically defined action role changes in filmed events. Merrill-Palmer Quarterly, 24, 53–61.
11. Gropen, J., Pinker, S., Hollander, S. & Goldberg, R. (1991). Syntax and semantics in the acquisition of locative verbs. Journal of Child Language ,18, 11 5—5.
12. Landau, B., and L. R. Gleitman.(1985) Language and experience: Evidence from the blind child. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
13. Naigles, L. (1990) Children use syntax to learn verb meanings. Journal of Child Language, 17, 357–374.
14. Naigles, L.(1996) The use of multiple frames in verb learning via syntactic bootstrapping,Cognition 58, 221-251.

المنارة للاستشارات

15. Slater, A. (1989) Visual memory and perception in early infancy. In A. Slater & G. Bremner (Eds.), *Infant development* (pp. 43–71). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
16. Tomasello,M. (1995) Pragmatic contexts for early verb learning. In M.Tomasello & W. E. Merriman (Eds.), *Beyond names for things: Young children's acquisition of verbs* (pp. 115–146). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
17. Tversky, B. (1990) Where Partonomies and Taxonomies Meet, pp. 334–344. (Routledge, London).

Verb acquisition in Arabic language

Abstract: The acquisition of the verb in Arabic by children is one of the most complex problems related to language acquisition. It is assumed that highlighting its acquisition would enable understanding the acquisition of Arabic grammatical issues and facilitating the acquisition of Arabic. Let us begin with the following hypothesis: The choice of verbs in texts, textbooks and in language directed to the Arabic learner should take into account a set of criteria. For this purpose, we present in this paper the difficulties related to the acquisition of the verb, and some difficulties related to the acquisition of verb types.

Keywords: acquisition, action, event, relational argument, types of verbs

المنارة للاستشارات

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 02 جويلية 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

أسس تعلم اللغة الثانية وسبل تحقيقها بين الإلمام والتحقيق

أ.د عبد القادر سلامي
جامعة تلمسان: الجزائر
أ.حورية نهاري
مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، وحدة بحث تلمسان: الجزائر

ملخص: تؤثر اللّغة الأمّ في تعلّم اللّغة الثانية تأثيراً إيجابيّا أو سلبيّا، ومن الواجب على مصمّمي البرامج التعليمية الاستفادة من الدّعم الثّابت الذي تقدّمه الخبرات اللّغوية السّابقة لتسهيل تعلّم اللّغة الثانية بإجراء دراسات تقابلية على كل المستويات بين اللّغة الأمّ واللّغة الأجنبية والعناية بتسخير النّتائج النّظرية في الواقع المدرسي، ينطلق هذا البحث من الإشكالية الرئيسية التالية: ما مدى تأثير اللغة الأم في إنجاح عملية تعلم اللغة الثانية، وكيف يمكن تجاوز الصعوبات التي تعترض المتعلم أثناء تعلمه للغة الأجنبية؟ ومنه يهدف هذا البحث إلى الإسهام في ترقية فهمنا للطّريقة السّليمة في تعليم اللّغات الأجنبية تذليلا للصعوبات التي تعترض المتعلمين، ومحاولة التأكيد على الدور الفاعل للّغة الأم (اللّغة العربية) في تسهيل عملية تعلّم اللّغات الأجنبية. وقد تم الاعتماد لتحقيق الهدف المرجو من البحث خطة البحث التالية: نظريات تعلم اللغة الثانية، حديد المرحلة الحرحة في تعلم اللغة الثانية، تأثير اللغة الأم بين الإيجاب و السلب، وخاتمة البحث تؤكد على أن اللغة الأم تقدم دعما ثابتا لتسهيل عملية تعلم اللغة الأجنبية إذا تم تقديم اللغة الأجنبية بعد إتقان المتعلم للغته الأم بينما تصبح عاملا معيقا إذا قدمت اللغة الأجنبية في مرحلة اقتراب المتعلم من التحكم من لغته الأم.

الكلمات المفتاحية :اللغة الثانية، أسس التعلم، المرحلة الحرجة، التحليل التقابلي.

المنارة للاستشارات

مقدمة:

تتدخل اللغة الأم بأنماطها الصوتية والصرفية والنحوية في تعلم اللغة الثانية استنادا إلى قانون انتقال أثر التعلم، فتساهم بقدر كبير في تسهيل عملية التعلم أو تضر إضرارا كبيرا بها وذلك متوقف على اختيار الوقت المناسب لإدخال اللغة الثانية إلى جانب اللغة الأم في النظام المدرسي، وذلك يحدد نوعين مختلفين للثنائية اللغوية المدرسية التي ستكون متزامنة إذا تم تعليم اللغتين معا في نفس السنة الدراسية أو ستكون تتابعية إذا أدرجت اللغة الثانية بعد تعليم اللغة الأولى بعدة سنوات، فأيهما يوفر فرص نجاح أكبر للمتعلمين؟

المنهج: اعتمد البحث على :

-المنهج الوصفي الذي تمّ إتباعه أثناء عرض الحقائق ومعالجتها وطرح الآراء المختلفة.

- المنهج التقابلي المناسب لمعالجة جزئية التدرج الهرمي للصعوبات عند "براتور"

الإشكاليات:

- ما هي أسس تعلّم اللّغة الأجنبية؟
- ما هو العمر المثالي لتقديم اللّغة الأجنبية في النّظام التّعليمي؟
- ما تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية ؟
- كيف يمكن للّغة الأمّ أن تكون عاملا ميسّرا في تعلّم اللّغة الأجنبية؟

الفرضيات

- متعلمو اللغات الأجنبية يرتكبون أخطاء كثيرة على جميع المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية نتيجة تأثير اللغة الأم.
- العلماء يؤكدون على مبدأ انتقال الأثر في أي تعلّم بشرى حيث أن الخبرات السابقة تتدخل لتدعيم أو إعاقة التعلّم الجديد.

خلفية البحث:

إنّ تعليم اللّغات الأجنبيّة جزء لا يتجزّأ من الإعداد الأساسي لإنسان القرن الواحد العشرين انطلاقا من:

- ضرورة أن يكون التّعليم باللّغة الأصلية في المراحل الأولى من التّعليم.
- ضرورة تعليم الطّفل لغة ثانية في النّظام التّعليميّ حتىّ يصبح جزءا من نظام لغوي أوسع.

مفاهيم أولية:

اللّغة الأم: «هي اللّغة التّي يفتح بها الطّفل عقدة لسانه منذ ظهوره لدنيا النّاس، وهي أوّل ما يصغي إليه عندما تناغيه أمّه، ولذلك كان إطلاق لفظة (اللّغة الأم) على اللّغة الأولى التّي يتحدّث بها الطّفل ومع أقرب النّاس إليه وهي أمّه»(براون؛ 1994: 164)، فاللّغة الأم هي أيضا اللّغة الأوّلى لأنّها أوّل ما يتلقّاه الطّفل في بيئته وهي أيضا اللّغة الأصليّة، فمن حاز على الأولويّة حاز على الأصليّة لأن أول

المنارة للاستشارات

الشّيء هو أصله، وهي أيضا اللّغة القوميّة التّي يعبّر بها الفرد عن اتّجاهاته ومبادئه ورغباته في المجتمع الذي ينتمي إليه.

اللّغة الثّانية: هي اللّغة التي يتعلّمها الدّارس في بيئته الأصليّة كتعلّم المهاجر الجزائري اللّغة الفرنسيّة في موطنها الأصليّ فرنسا، أو هي اللّغة التي تستعمل في وطن الدّارس استعمالا واسعا في التّعليم، وفي الإدارة الحكومية، وفي مجال الأعمال كاستعمال اللّغة الإنجليزيّة في الهند.

اللّغة الأجنبيّة: «هي أيُّ لغة تتعلمها في بيئتك أنت» (براون؛ 1994: 164).

نستنتج ممّا سبق ذكره إلى أن حديثنا عن اللّغة الأم واستعمالنا لمصطلحات أخرى كاللّغة الأولى واللّغة القومية واللّغة الأصلية لن يفض إلى أي مشكلة لأنّنا تعوّدنا تداول هذه المصطلحات المتّعددة وليست المختلفة، أمّا استعمالنا لمصطلحي اللّغة الثّانية واللّغة الأجنبيّة فيبدو من تعريفهما من الوهلة الأولى أنهما مصطلحان مختلفان ولكنّ إلقاء نظرة فيها القليل من التّركيز نكتشف أنّ المصطلحين يوصلاّن إلى المعنى نفسه، ومثال ذلك: اللّغة الفرنسية في الجزائر هي لغة أجنبية لأن الجزائري يتعلّمها في وطنه، وهي لغة ثانية أيضا لأنها تستعمل استعمالا كبيرا في مجالات التّعليم والإدارة والأعمال وخاصة قبل بداية التعريب.

تأثير اللغة الثانية: في مسيرتنا لاكتشاف خصائص النظام اللغوي تعترضنا تأثيرات جمة نابعة من تداخل النظام اللغوي نفسه، فتعترضنا مسائل يسهل علينا اكتسابها وأخرى يصعب علينا تجاوزها، فنمضي خطوات إلى الأمام عندما نستعمل الاستراتيجيات المناسبة وقد نتراجع خطوات إلى الوراء إذا أخطأنا اختيار الأسلوب المعرفي المناسب، وحينها سنرتكب العديد من الأخطاء التي تظهر على نوعين(عدس، وآخرون؛ د-ت: 133):

أ-"خطأ نظامي: وهو الخطأ الناتج عن عدم المقدرة أو ضعف الملكة لكنه يهيئ للمتعلم الإستراتيجية التي ينقيها والمنهجية المناسبة لاكتساب الملكة التعليمية.

ب-خطأ غير نظامي: وهو الخطأ الناتج عن الأداء"(عدس، وآخرون؛ د-ت: 133).

يرى اللغويون أن الأخطاء النظامية أكبر خطرا على اللغة الثانية من الأخطاء غير النظامية، لأن النوع الأول يدل على أمرين اثنين:

-جهل المتعلم القاعدة اللغوية ونقص كفاءته في هذه الجزئية، وذلك دليل على فشل الخطة التعليمية.

-قلة التدريبات والتطبيقات: قد يفهم المتعلم القاعدة اللغوية أثناء شرح الدرس، لكن مع مرور مدة من الزمن يخطئ في القاعدة نفسها، مما يدل على أنه لم يتم تخزينها أو صعب استدعاؤها لسبب واحد هو النسيان الناتج عن قلة المتابعة لهذا من الضروري على المعلم أن يعود دائما إلى التعلمات القديمة ليتأكد من تثبيتها.

المنارة للاستشارات

أما النوع الثاني من الأخطاء فهي أخطاء مرحلية يمر بها كل الدارسون كمحاولة منهم الوصول إلى اللغة الهدف.

يرتكب المتعلم الأخطاء النظامية عندما يكتسب قدرا من النظام الجديد بحيث لا يمتلك كل قواعد اللغة الهدف، فيلجأ إلى إتباع أساليب معرفية بطريقة خاطئة تؤدي به مباشرة إلى الوقوع في الخطأ، ونفس الأساليب إذا استعملها بطريقة صحيحة توصله إلى الصواب، ويرى العلماء أن هناك أسلوبين اثنين مهمين في تعلم اللغة الثانية وطريقة استعمالهما تحدد النجاح أو الفشل:

-**النقل في مقابل التدخل:** النقل:«العملية التي يستخدم فيها المرء التعلم الذي اكتسبه في إحدى الحالات وتطبيقه على حالات جديدة مختلفة (كورت،1987: 55)، كأن يجد المتعلم نفسه وهو يكون جملة أمام قاعدة لم يدرسها بعد، فيقوم بتذكر تعلمات قديمة يبني عليها مفهوما معينا للقاعدة الجديدة نتيجة الارتباطات الموجودة بينهما.

أمّا التدخل: فيتمّ بـ« تدخّل مادة سابقة في مادة لاحقة بأن تنقل إليها أو ترتبط بها ربطا خاطئا(كورت،1987: 107)، مثال ذلك قاعدة الفاعل في اللغة العربية: يكون الفاعل إما ظاهريا أو ضميرا منفصلا أو متصلا أو مستترا، يمكن لهذه القاعدة أن تنقل نقلا إيجابيا إذا حددنا أنواع المفعول به باعتبار الفاعل والمفعول به عنصران مهمان في تكوين الجملة الفعلية، ويرتبطان بالضرورة بالفعل، فنقول المفعول به يكون اسما ظاهريا وضميرا منفصلا أو متصلا ويصبح النقل سلبيا (التدخل) إذا قلنا أن المفعول به يكون ضميرا مستترا، ومن هذا المنطلق، فالنقل من الاستراتيجيات الحاسمة في تعلم اللغة الثانية، بينما يكون له وجه مدمر إذا استعمل دون شروط، فيصبح تدخلا سلبيا معيقا لعملية التعلم.

-**التعميم / مقابل الإفراط في التعميم:** التعميم: هو «صياغة قانون أو قاعدة أو نتيجة من ملاحظة أمثلة خاصة»(السابق 108)، التعميم هو أهم أسلوب معرفي يساعد الإنسان على التعلم ولولاه لاستغرقنا مدة طويلة لنتعلم مهارة معينة، إن هذه القدرة على استكشاف قانون من مجموعة أمثلة قدرة عظيمة في تعلم اللغات الأجنبية، فيكفي أن نعدد أمام المتعلم كلمات مثل objets –enfants – hommes femmes - ونقول أن هذه الكلمات هي جمع ليكتشف المتعلم أن قاعدة الجمع في اللغة الفرنسية تقوم على أساس إضافة (s) في نهاية الكلمات المفردة.

-الإفراط في التعميم: قد يتمادى المتعلم في استعمال قانون التعميم فيحدث الخلل ويقع الخطأ، فالقاعدة اللغوية قد تنطبق على حالات كثيرة لكن لن تنطبق على كل الحالات، فهناك دائما استثناءات، وعلى المتعلم أن يدرك هذه الاستثناءات وأن يفهم جيدا شروط عمل القاعدة، فقاعدة إضافة (s) عند جعل الكلمة في الجمع صحيحة إذا وافقت الحالات المناسبة وهي كثيرة، لكن ليس كل الكلمات لأن كلمة cadeau لن تجمع على بإضافة (s) cadeaux بل بإضافة (x).

المنارة للاستشارات

3.الفترة الحرجة لغويا:

تتعرض اللغة الثانية إلى عاملين لغويين مؤثرين تأثيرا إيجابيا وسلبيا، فاللغة الأم قد تكون دعما ثابتا وقد تكون حجرة عثرة، أما خصائص اللغة الأجنبية والأساليب المتبعة لفهمها فالأكيد أنها تتميز بالصعوبة والتعقيد باعتبارها خصائص جديدة ومغايرة لقواعد اللغة الأم مما يشكل تحديات كبيرة أمام المتعلم، وكل ما علينا فعله لتفادي التأثيرات السلبية للعوامل اللغوية المتدخلة هو:

-اختيار الوقت المناسب.

-اختيار الطرق المناسبة.

لذا،يجب على البيداغوجيين التربويين أن يدركوا أن اختيار الوقت المناسب لتقديم اللغة الثانية أمر هام للاستفادة من التأثير الإيجابي للغة الأم، ويجمع العلماء على أن «هناك عدد من الدراسات يتعاظم ويشير إلى أن الأطفال الذين لم يتعلموا جيدا لغتهم الأولى لن يتعلموا جيدا لغتهم الثانية ويجب تشجيع الرسمين على أن يقتنعوا بأن زيادة التدريس في اللغة الأولى يمهد التعليم بشكل أفضل للغة الثانية وعبرها» (نزار، 1997: 231)، فيجب أن نقتنع أن تدريس اللغة العربية مرتبط بتدريس اللغة الأجنبية لهذا آن الأوان ليتم التنسيق بين مصممي برامج اللغتين عند اختيار المادة اللغوية المقدمة في اللغتين، لأن تصميم برامج منفصلة ومستقلة على أساس اعتبارهما مادتين مختلفتين يؤدي لا محالة إلى الإضرار بإحدى اللغتين إن لم نقل بكليهما.

أما أكثر العوامل أهمية وتأثير فهو تكريس التعليم الأولي والمبدئي لإتقان اللغة الأم وأن يمنح الطفل الوقت الضروري للتمكن من خصائص نظامه الأصلي وعلى أقل تقدير يمكن أن يكون الوقت اللازم لإتمام المهمة ثلاث سنوات خلالهما يمكن للمتعلم أن يكتب ويقرأ باللغة العربية ولا يحسب أحد أن ذلك سيكون على حساب اللغة الثانية بل على العكس سيكون لفائدة تسهيل تعلمها، لكن أن ندرج اللغة الثانية في النظام المدرسي بعد اللغة الأولى بسنة واحدة فلعمري ذلك هو الضياع والشطط، أيدرك متخذ هذا القرار المآزق التي وضع فيها المتعلم؟ أيعي العواقب الوخيمة التي ستنتج مستقبلا عن هذا القرار؟ فلنتخيل معا متعلما يبدأ لتوه تعلم الكتابة من اليمين إلى اليسار والمعلمون يدركون المشاق الفعلية التي على المعلم والمتعلم مجابهتها لتعليم الخط ثم بعد سنة مباشرة تطالبه بتعلم الكتابة من اليسار إلى اليمين، الملاحظة الميدانية تثبت أن المتعلم سيعاني الكثير قبل أن يتمكن من إتمام الأمرين بطريقة منفصلة، وما يقال عن الكتابة يقال أيضا عن القراءة، وخلاصة القول أن المتعلم ليس آلة يمكنها أن تستجيب لأي برنامج بالضغط على زر، الأكيد أنه الأكثر ذكاء ومقدرة لكي يحتاج إلى أن توفر له الظروف المناسبة ليوظف ذكاءه ومقدرته في الإفادة من كل ما يحيط من حوله.

المنارة للاستشارات

4.المرحلة الحرجة في تعلّم اللغة الأجنبية

يعيش إنسان الألفية الثالثة حالة من التواصل القهري مع غيره في العالم الجديد، فكلنا ننخرط في موجة العولمة الكاسحة و نتصف بملامح مختلفة فبعضنا يصنف ضمن الفئة المؤثرة و بعضنا الآخر ينتمي للفئة المتأثرة ،والسجال الحتمي بين العناصر المختلفة مستمر تحدد نهايته قدرة الفرد على وضع خطوط فاصلة بين الثوابت والمتغيرات، والمدرسة تعد المكان الثاني بعد المنزل الذي يعد من مهامه الأساسية السعي إلى غرس الثوابت والعمل على منحها صفة الصمود والصلابة لحماية الذات من التخبط في دائرة التذبذب عند انتقاء المتغيرات الملائمة للفرد ورفض المتغيرات المهددة لتوازنه.

إن النجاح في تعليم اللغات الأجنبية تحدده عوامل شتى لكل منها نسبة معينة قد تتفاوت في الأهمية لكن لا يمكن بأي حال من الأحوال استبعاد أي منها، فان كانت مهارة التحكم في لغة أجنبية تتطلب تسخير الأسس التعلمية المذكورة آنفا، فيمكن أن نقيس نجاح المتعلم في التمكن من اللغة بنسبة 6/6 ذلك يعني تضافر العوامل المختلفة وتفاعلها في إطار يشبه حالة اكتساب الطفل اللغة الأم، وبالتالي نجاح مميز في تعلم اللغة الأجنبية، لكن كما أسلفنا الذكر إن تفاعل أسس التعلم والاستفادة منها جميعا في الوقت ذاته أمر قد يصعب تحقيقه على أرض الواقع، لهذا آثرنا أن نحدد المرحة الحرجة في تعلم اللغة الأجنبية المناسبة لكل أساس تعلمي مؤيدين أحد الخيارين :فإما التبكير في تقديم اللغة الأجنبية في النظام التعليمي أو التأخير في تقديمها و كانت نتائج البحث كالآتي:

الأسس العصبية: الخيار المثالي، التبكير أ و التأخير كلاهما ممكن لأن الدماغ قادر دائما على اكتساب اللغة الأجنبية.

الأسس الحس حركي: الخيار المثالي؛ التبكير بغية الاستفادة من مرونة جهازي النطق السمع و استبعادا لخطر اللكنة.

الأسس المعرفية: الخيار المثالي؛ التبكير بغية الاستفادة من نمو القدرات المعرفية الأساسية.

الأسس الوجدانية: الخيار المثالي؛ التأخير بهدف تحقيق التوازن النفسي وتنمية الاتجاهات الايجابية.

الأسس الاجتماعية: الخيار المثالي؛ التأخير رغبة في توطيد علاقة الفرد بثوابته الحضارية.

الأسس اللغوية: الخيار المثالي؛ التأخير بهدف منح المتعلم الفرصة من الاستفادة من الخبرات السابقة والقدرة على استيعاب النظام الجديد.

العمر المثالي لتقديم اللغة الأجنبية حسب المعطيات المذكورة سيكون التبكير بنسبة 6/2 أو التأخير بنسبة 6/4 فإن تم الاقتناع بالخيار الأول والعمل به فذلك سيضمن

المنارة للاستشارات

تحكم تام في صوتيات اللغة الأجنبية أما تفعيل الخيار الثاني فسيضمن تكوين متعلم متوازن نفسيا واجتماعيا.

5.تأثير اللّغة الأم في تعلّم لغة أجنبية

أولا- الدراسات التّقابلية: إنّ تصميم برنامج دراسي لتعليم لغة أجنبية مسؤولية عظمى ومختلفة تماما عن بناء أي برنامج دراسي آخر لمادة دراسية، نظرا للكم الهائل من العوامل الداخلية والخارجية المتدخلة في تعلمها، فعلى المسؤولين من تربويين وبيداغوجيين أن يدركوا تمام الإدراك أن حقل تعليم اللغات الأجنبية حقل ملغوم، فلا تكاد تضع قدمك على موضع تراه صائبا ومضمونا حتى تسمع أصواتا تنادي بإمكانية وقوعك في الخطأ، وليس من السهل أن نقرر فعالية برنامج دراسي إلا بعد أن نتأكد من إحاطته بكل الجوانب اللغوية وغير اللغوية المساعدة في تيسير عملية التعلم، وتجنبه لكل العوائق والصعوبات التي ستواجه المعلم والمتعلم أثناء إنجاز هذه المهمة، فليس من الصواب أن نقر بأن المتعلم قد نجح في اكتساب اللغة الأجنبية لأنه يجيد نطق أصواتها، أو لأنه يستطيع تصريف أفعالها أو لأنه تمكن من تكوين جملة صحيحة نحويا أو غيرها من الأمور التي تقاس بها عادة نسب النجاح والفشل، فالأمر يتعدى ذلك -وإن كان جانبا مهما أيضا- لأننا يجب أن نقتنع أن تعلم لغة أجنبية هو تعلم متعدد الأبعاد ويرفض تماما النظرة الأحادية السطحية، فقياس النجاح والفشل هو قياس لكل العوامل المتفاعلة والمتداخلة لهذه العملية الهادفة إلى تكوين متعلم ثنائي اللغة يحمل ملامح لغوية وفكرية ووجدانية واجتماعية جديدة، وعليك أن تنجح في كل هذه الجوانب وأن تجعلها تتفاعل معا بإيجابية وديناميةٍ.(ينظر رومان، 2002: 13) «تسعى أغلب المناهج التربوية لتحقيق هذه النظرة التكاملية في تعليم اللغات الأجنبية لتفادي الفشل المتكرر الذي تعرضت له أغلب دول العالم في فترات مختلفة بسبب سيطرة النظرية الواحدة في تفسير الاكتساب اللغوي، لكن في السنوات الأخيرة تغير الحال كثيرا نظرا لانتعاش علم اللغة وظهور نظريات لغوية كثيرة مع اكتشاف ميكانيزمات اكتساب اللغة عموما وتعلم اللغة الأجنبية خصوصا، تشرح كل واحدة على حدة جانبا معينا في تعليم اللغات» (الوعر، 1998: 472)، وبهذا توفرت المادة المعلوماتية الحديثة، ولا ينقص إلا أن يستفيد المختصون من كل ما تم اكتشافه بإتباع خطوتين هامتين:

-أولهما: انتقاء المعلومات القريبة من الصواب والإجماع.

-ثانيهما: صياغة هذه المعلومات وقولبتها بطريقة تكاملية لتأسيس طريقة فعالة في تعليم اللغات الأجنبية.

ويؤكد جميع الفاعلين في حقل تعليم اللغات الأجنبية على ضرورة معرفة المتعلم خصائص اللغة التي سيتم تعلمها سواء من ناحية قواعدها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية أو من ناحية جوانبها الحضارية والثقافية، كما أنه يجب على المعلم أن يكون ملما بكيفية اكتساب المتعلم النظام اللغوي الجديد، ومدركا للأسس

المنارة للاستشارات

العصبية والحس حركية واللغوية والوجدانية والاجتماعية المتدخلة في ترسيخ اللغة الأجنبية، إضافة معرفته الجيدة باللغة عينها، لكن هل سيكون ذلك كافيا؟ يرى أغلب الباحثين أن ما تم تحديده سابقا هي المبادئ الأساسية في تعليم اللغات الأجنبية لكنها ليس كل ما يلزمنا فعلا لإنجاح هذه العملية، فيجب أن لا ننسى أننا نقدم نظاما لغويا ثانيا بعد تعرض المتعلم لنظام لغوي أولي، أي أننا لا نبني تعلمنا على أرضية فارغة بل على مكتسبات لغوية قبلية، وهذا يشكل فارقا مهما ومتغيرا حساسا قد يكون إيجابيا أو سلبيا، «لهذا ينبغي أن نستخدم في حقل تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها البيداغوجيا والمناهج اللغوية والتربوية الحديثة التي هي مبنية على استراتيجيات مستنبطة من دراسات جدية وعميقة لبنية اللغة القومية ولبنية اللغات الأجنبية والثقافات التي تمثلها»(الوعر، 1998: 472).

إن دراسة بنية اللغة القومية وبينة اللغة الأجنبية سيكشف عن نقاط التماثل والاختلاف الموجودة بين اللغتين، وهذا هو مربط الفرس في تعليم اللغات الأجنبية والتعلم البشري عموما الذي يبنى على قاعدة عامة مفادها نجاح التعلم في حالة توافق الخبرات السابقة مع الخبرات الجديدة، وصعوبة التعلم في حالة اختلاف الخبرات السابقة مع الخبرات الجديدة، هذه الفرضية أدت على ابتداع طريقة جديدة في البحث اللغوي وأسست لفرع حديث في الدراسات اللسانية، فعرف ما يسمى بالتحليل التقابلي.

ثانيا- الدراسات التقابلية العربية: تستمد اللسانيات التقابلية مصداقيتها من سببين اثنين:

-ارتكاب متعلمي اللغات الأجنبية أخطاء كثيرة على جميع المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية نتيجة تأثير اللغة الأم.

- تأكيد العلماء على مبدأ انتقال الأثر في أي تعلّم بشرى حيث أن الخبرات السابقة تتدخل لتدعيم أو إعاقة التعلّم الجديد.

وقد كان ذلك كافيا إلى انتشار الدراسات التقابلية واكتساحها أغلب الدول الأوروبية في فترة الخمسينات، فانبرى الباحثون تحت ظل النظرية السلوكية والبنائية يحلّلون اللغات ويرصدون مواقع التماثل والاختلاف ويتوقعون الأخطاء والصعوبات التي سيلاقيها المتعلمون جراء الاختلافات الموجودة بين النظامين اللغويين، ولم تعدم اللغة العربية نصيبها من الدراسة التقابلية بينها وبين بعض اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الإنجليزية: «لكن جلّ هذه الدراسات كتبت بلغات أجنبية حيث أن كثيرا منها كان أطروحات تقدّم بها دارسون في جامعات أوروبية أو أمريكية »(تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، 1991: 238)، أما الدراسات العربية فكانت أغلبها مشاريع تخرج للحصول على درجة الماجستير، وكما هو معلوم فإن هذه النوعية من البحوث في أغلب الدول العربية يخصّص لها مكان صغير في المكتبة الجامعية حيث تحفظ دون أن يمسّها أي ضرر أو نفع ودون أن

المنارة للاستشارات

يعلم عنها الآخرون شيئا فهي ملكية خاصة لصاحبها لا يمكن أن تنشر أو توزع أو تستفيد منها الدولة في مشاريعها التنموية. أما البحوث التي يعتد بها في مجال الدراسات التقابلية العربية فمنها: كتاب الدكتور حجازي أوجه الثنائية الاختلاف بين اللغة العربية والهاوسا'، وكتاب يوسف الهليس التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، وبحث الدكتور إبراهيم أنيس أثر العادات الصوتية في تعلّم اللغات الأجنبية' من كتابه الأصوات اللغوية، هذا ما استطاعت منظمة اليونسكو أن تحصره في سنة 1987م.

6. التحليل التقابلي في الميزان

لاقت الدراسات التقابلية نجاحات باهرة خاصة في المستوى الصوتي لكن بقيت عاجزة عن الغوص في أعماق المستويات النحوية والدلالية بسبب قصور أدوات التحليل والتقابل المعدة أساسا على ملاحظة الجانب الشكلي من اللغة، فكان من الصعب أن يستعمل في جوانب تقوم على المعنى والدلالة، ومع ذلك فقد أعدت لسنوات طويلة برامج دراسية مرتكزة على نتائج البحث التقابلي، لكن بظهور النظرية التوليدية التحويلية تغيّر الأمر كثيرا وساد فرضية التحليل التقابلي الكثير من الشد والجذب ونتيجة استماتة المناصرين في الدفاع عن أهمية منهجهم في تطوير حقل تعليم اللغات الأجنبية، ورفض المعارضين لهذا المنهج والتشكيك في مصداقية نتائجه، فانقسم الباحثون إلى ثلاث مجموعات مجموعة مدافعة عن التحليل التقابلي ومجموعة رافضة تماما لمبدأ التحليل التقابلي ومجموعة أخيرة تبحث عن الحل التوليفي .

أ- المدافعون عن التحليل التقابلي: يعدّ فرناند ديسوسير الأب الروحي للسانيات التقابلية لأنه أشهر من آمن بالاختلافات الموجودة بين اللغات البشرية، فقد فرّق بين اللسان والكلام، ورأى أن«اللسان نظام من المواصفات والإشارات التي يشترك فيها جميع أفراد مجتمع لغوي معيّن...أما الكلام فهو في رأي ديسوسير كلام الفرد أو المنطوقات الفعلية نفسها»(عبد التواب، 1982: 184) وبالتالي يختلف اللسان من مجتمع إلى آخر، ويختلف الكلام من فرد إلى آخر، كانت هذه أيضا وجهة نظر معظم اللغويين وهي«وجهة النظر التي قال بها (فرانز بوعز) التي قدمها (مارتن جوز) التي تقول بأن اللغات قد تختلف بعضها من بعض دونما حدود، وبطرق لا يمكن التنبؤ بها مرّده إلى مما ذكره (ويتني) من التنوع اللانهائي للكلام الإنساني وكذا فكرة (سابير) بأن اللغة نشاط يتنوع بلاحدود»(بهنساوي، 2004: 180)، كانت هذا المبدأ الأساس النظري الذي انطلق منه أنصار المدرسة السلوكية في تعلّم اللغة حيث اعتقدوا أن كل لغة لها مميزاتها الخاصة، ويظهر ذلك جليا في الاختلافات الفونولوجية بذلك تمّ استبعاد المعنى من دراستهم، وركزوا على المستويات التي يمكن ملاحظتها، وساهم الإطار النظري للنظرية البنيوية والإطار

المنارة للاستشارات

العملي للنظرية السلوكية من التشجيع على تبني فكرة البحث عن الاختلافات الموجودة بين اللغات.

ب- الرافضون لفرضية التحليل التقابلي: بزغ نجم تشومسكي عند طرح مفهوم مغاير لنظام اللغة وطريقة دراستها، فهو يؤمن أن اللغات متشابهة «كون الملكة اللغوية بنية عضو في دماغ الإنسان وصفة مميزة يقضي بأن يكون محتواها المشترك بين آحاد النوع كليّا متوازنا تحمله أمشاج الأبويين»(الأوراغي، 2001: 81) واللغة بنيتان، البنية العميقة والبنية السطحية، وإن كانت بعض الاختلافات تظهر في البنية السطحية أي الأداء فان ذلك ليس راجعا إلى اختلاف الأساسيات المكونة للغة التي أطلق عليها العموميات اللغوية ودعى إلى الاهتمام بتحديد ما يجمع بين اللغات البشرية من قواعد كلية عارض تماما دراسة اللغة دراسة شكلية ظاهرية و عدّ هذا النوع من الدراسات بالأمور التافهة، لأن المتعلم يلتحق بالمدرسة ومعه حالة أولية أصلية للغة، وقواعد كلية تساعده على تعلّم اللغات الأجنبية، وبالتالي اقتنع من عدم جدوى الدراسات التقابلية.

ج- التوليفيون: حاول بعض الباحثين التأكد من مصداقية فرضيات الاتجاهين السابقين، فقاموا ببحوث درسوا فيها مدى تأثير الاختلافات الموجودة بين نظامين لغويين في تعثر عملية تعلّم اللغات الأجنبية، فاستنتجوا أن هذا التأثير يتراوح ما بين 25 إلى 50%، فاستبعدوا فكرة رفض الدراسات التقابلية لكن حاولوا أن يبتكروا طريقة بحث جديدة، تأخذ من الاتجاه الأول مبدأه، ومن الاتجاه الثاني طرق دراسته للغة، وبالتالي صياغة الإطار العام لطريقة التحليل التقابلي في ظل النظرية التحويلية التوليدية فإن كان«النحو عبارة عن الأوليات والمسلمات والمبادئ العامة وهو مبنين بشكل دقيق يعتمد قواعد استدلالية تجعل منه بنية استنباطية مقيّدة، وهو غني بما يكفي من هذه العناصر مجتمعة لتمثيل ما يوجد من اختلافات بين اللغات وتغيّرات داخلها ويحوي علاوة على هذا برامترات قابلة للتغير من لغة إلى أخرى تثبت باستعمال تجربة محدودة»(الفاسي الفهري، 1986: 43) فعلى الباحث أن يدرك أن اختلاف البنيات السطحية في اللغات رغم تشابه البنية العميقة راجع إلى القواعد التحويلية التي تنقل الفكرة من صورتها المعنوية إلى صورتها المادية، وعلى المهتمين بالدراسات التقابلية أن يوجهوا اهتمامهم إلى البحث عن الاختلافات والتشابهات الموجودة ليس بين القواعد التحويلية بل بكيفية تطبيقها التي تختلف من لغة إلى لغة لأن «اختلاف التصنيف الجزئي أمر طبيعي في كل اللغات حتى في الظواهر العامة المشتركة...فكل اللغات تنتقي ولكن الانتقاء قد ينطبق في نقطة، وقد يتخالف في نقطة أخرى، فإذا حدث التطابق كانت الترجمة أو النقل من اللغة إلى اللغة الأخرى أمرا سهلا وإن لم يحدث ظهرت المشكلة»(مختار ؛ 1982م: 150)، فكل اللغات تحتوي على فكرة الصفة والموصوف لكن تختلف القاعدة التحويلية التي تنقل الفكرة الموحدة من حالتها الداخلية إلى حالتها الظاهرية من لغة إلى أخرى.

المنارة للاستشارات

7. **نظريات تعليم اللغات الأجنبية:** أثرت الآراء المختلفة المذكورة سابقا في تحديد الإطار النظري لتعليم اللغات الأجنبية وكل واحدة تأخذ رؤية مخالفة لدور اللغة الأم في تعليم اللغات الأجنبية، فظهرت ثلاث نظريات تفسر كيفية تعلّم اللغات الأجنبية هي:

نظريات التطابق identity hypothesis : «تزعم نظرية التطابق أن اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان في الأساس، ولذلك فليس هناك أي تأثير للغة الأم على تعلم اللغة الأجنبية »(خرما- حجاج ؛ د/ت: 81)، ولهذا لا جدوى من إجراء دراسات تقابلية بين اللغات، لأنه لن يحدث أي تدخل بينهما سواء في حالة الاتفاق أو الاختلاف، فالمتعلم عند تعلمه لغة ثانية يستعمل نفس الإستراتيجيات التي اكتسب بها اللغة الأم وسيمر بالمراحل نفسها وسيرتكب أخطاء معينة مثلما يتعلم أي مهارة أخرى، وسيصل إلى التعلم الصحيح في الوقت المناسب، من خلال شرحنا لمبادئ هذه النظرية يتبين لنا مدى الشطط الذي وقعت فيه، لأنها أهملت جوانب مهمة في تعلم اللغة الأجنبية كالجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية، ونفت مبدأ انتقال الأثر، وتناست الظروف المختلفة التي يتعلم فيها الطفل اللغة الثانية، ومنهجيا لم تفرق بين عملتي الاكتساب والتعلم، ولهذا لم تحمل هذه النظرية على محمل الجد.

وسارت في نهج نظريات التطابق نظرية جديدة هي نظرية اللغة المرحلية التي ظهرت في أواخر الستينات، ترى أن المتعلم إنسان مبدع وذكي يتقدم خلال مراحل اكتساب منطقية ومنتظمة، ويتصرف تصرفا إبداعيا في البيئة اللغوية حين يواجه أشكالها ووظائفها في سياقات واقعية، ومن تم ينجح الدارس بالمحاولة والخطأ واختيار الفرضيات في الاقتراب شيئا فشيئا من النظام اللغوي كما يستخدمه أصحابه(براون، 1994: 201)، إن أخطاء متعلم أي لغة ثانية أخطاء نظامية ومتوقعة ومتشابهة مهما اختلفت خلفياتهم اللغوية (اللغة الأم) ولغاتهم الجديدة، ولهذا فنحن نتوقع من كل المتعلمين أن يخطئوا نفس الأخطاء في نفس المراحل وهذه اللغة البينية ليس هي اللغة الأم وليس هي اللغة الهدف ، بل هي نظام مستقل وخاص له مميزاته وخصائصه، إن فرضية أن أخطاء المتعلم هي أخطاء نظامية وتحدث دائما تجانب الصواب، لأن هناك متعلمين يتفوقون على زملائهم ولا يرتكبون أخطاءهم رغم أنهم يتلقون نفس المعلومات، كما أنه لا يمكن أن نجد خطأ دون سبب أو أن نخطئ فقط لأننا من المفروض أن نخطئ بالإضافة أن معلوماتنا لا تخزن في الذاكرة بطريقة مستقلة ومنفصلة بل بالعكس تماما فكل تعلم جديد يبحث عن التعلم السابق ليرتبط به، أو ليس التفكير والذاكرة عبارة عن ترابطات بين زوائد عصبية، مهما كانت حجج هذه النظرية الجديدة إلا أنه لا يمكن بحال من الأحوال أن نستبعد تماما أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية.

المنارة للاستشارات

نظرية التباين contrastive hypothesis : «إن اكتساب لغة ثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة بالغة الأولى التي تم تعلمها أي اللغة الأصلية، فالتراكيب و الصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأصلية يتم تمثلها و تعلمها بسهولة، وتسمى هذه العملية بالنقل الإيجابي positive transfert ، أما الصيغ والتراكيب المختلفة فإنها تشكل عقبة في سبيل تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية وتسبب حدوث الأخطاء اللغوية نتيجة النقل السلبي interference »(خرما- حجاج ؛ د/ت: 82)، تزعم نظرية التباين مختص تعليم اللغات روبرت لادو شرح فرضيته وحدد منهجيته في البحث والتحليل والتقابل، وبيّن الهدف المبتغى في مقدمة كتابه (علم اللغة عبر الثقافات)، اقتنع العديد من العلماء بالفكرة فانضووا تحت لوائه منهم (باناتي وتراجر وودل وستكويل وبووين ومارتن)، وغيرهم كثير لكن كل واحد حاول أن يعدل النظرية ويطورها حسب وجهة نظره ، ويدافع عنها من الضربات القوية التي وجهها إليها أنصار تشومسكي، فوقعت بعض الاختلافات بينهم وصلت إلى درجة حدوث الفوضى خاصة في مجال التنبؤات بالصعوبات(براون، 1994: 184-185).

نظرية تحليل الأخطاء error analysis hypothesis: اتفق العلماء على أن مصطلح تحليل الأخطاء يعني «دراسة أخطاء الطلاب في الاختبارات الكتابية لإحصائها وتصنيفها والتعرف على أسبابها تمهيدا للوقاية منها أو معالجتها» (أبوخضيري، 1994: 48)، نفي نظرية تحليل الأخطاء أن يكون التداخل اللغوي هو السبب الوحيد والرئيسي في حدوث الأخطاء، وارتأوا أن هناك أسبابا أخرى تم إهمالها أهمها التداخل الناتج عن اللغة الأجنبية نفسها إضافة إلى الأخطاء الناجمة عن السهو أو عدم الاكتراث أو الموقف التعليمي، واتبع مناصرو هذا الاتجاه الجديد في البحث التقابلي منهجية مختلفة، فإن كان (لادو) ومعاونوه يقارنون اللغات ليكتشفوا أوجه الشبه والاختلاف ثم يتوقعوا الصعوبات أخيرا، فإن ما يقوم به مناصرو الاتجاه الجديد العكس لأنهم يرصدون أولا الصعوبات والأخطاء التي يقع فيها المتعلم، ثم يحاولون تصنيفها حسب سبب وقوعها، ولهذا فنظرية تحليل الأخطاء لا تستبعد عامل التداخل بين اللغات لكن ترى أنه سبب من الأسباب الكثيرة التي يمكن أن نرجع أخطاء المتعلم إليها(براون، 1994: 184-185).

رغم ما تعرضت له الدراسات التقابلية من انتقادات قوية إلا أنه تواصل استعمالها في كثير من الدول، وما زالت الدعوة قائمة لإجراء مثل هذه التقابلات اللغوية لتحسين طرق تعليم اللغات الأجنبية خاصة في الدول العربية التي تعاني مشاكل جمة في نظامها التعليمي، فالهدف من التحليل التقابلي سيحافظ على أهميته وفعاليته، لكن أدوات البحث التقابلي ومنهجيته كان لزاما أن يتم تعديلها للأفضل.

المنارة للاستشارات

8. تأثير اللغة الأم:

التأثير الإيجابي : «نسمي التأثير الإيجابي في عملية التعلم بالنقلة الإيجابية transfert أي نقل المعرفة الضمنية بقاعدة من قواعد اللغة الأم إلى معرفة ضمنية مماثلة بقاعدة من قواعد اللغة الثانية»(زكرياء، 135:1992)، وذلك يطابق تماما قانون انتقال أثر التعلم البشري حيث يكون إيجابيا إذا ساعدت الخبرات القديمة تعلم الخبرات الجديدة.

التأثير السلبي: «نسمي التأثير السلبي في عملية التعلم بالتداخل interferenceنقول بحصول تداخل بين اللغة الأم واللغة الثانية حين يستعمل الطالب خلال تعبيره من اللغة الثانية سمات صوتية أو صرفية أو نحوية أو معجمية عائدة إلى لغته الأم»(زكرياء، 1992: 135)، يؤدي التداخل بين اللغتين إلى وقوع المتعلم في الأخطاء وإعاقة عملية تقدمه في تعلم اللغة الثانية، وحسب قانون انتقال أثر التعلم يحدث هذا النوع من التداخل بين التعلم القديم والتعلم الجديد في حالة عدم وجود التعلم الأول أو عدم إتقانه.

شروط حدوث النقلة الايجابية: يجمع الدارسون أن تأثير اللغة الأم يكون إيجابيا لسببين اثنين:

التشابه بين جزئيات النظامين اللغويين: فكلما تم توافق بين وحدة لغوية ووحدة لغوية أخرى تم انتقال أثر التعلم بايجابية وسهولة وسرعة، وينطبق ذلك على جميع المستويات اللغوية فيمكن للمتعلّم اللغة الفرنسية من العرب أن يسهل عليه نطق الحرف (K) لأنه يتواجد في لغة الأم.

إتقان تعلم اللغة الأولى: يجمع الدارسون على أن حسن فهم التعلمات السابقة وإتقان آدائها عامل ميسر لبناء تعلمات جديدة ولتوظيف استراتيجيات التمكن من اللغة الأولى في تقوية أسباب النجاح في اللغة الثانية، ويبدو أن (إسماعيل أحمد عمايرة) قد ملّ من كثرة ورود هذه العبارات في معظم الدراسات اللغوية لهذا قرر أن يعبر عنها بطريقة مختلفة ومسلية يقول :«لكأن لعاب اللغة الأولى يسيل في كل حال حاول فيها المتعلم أن يهضم شيئا من اللغة المتعلمة، وقد يخيل إلى بعضهم أنه لن يفهم شيئا إلا بردّه إلى ما يستوجب له تفسيرا في اللغة الأم، فكأنما هو يستأذن هذه اللغة في اغتفار ما يمكن أن يضيفه إلى نفسه مما ليس فيها، فاللغة الأم استحوذت عليه ذاته واستوعبتها نفسيا واجتماعيا وثقافيا وسلوكيا، فكأنما إن ندّ عنها في شيء احتاج منها إلى استئذان لتعرف منه موقع شريكتها»(عمايرة، 2002: 150).

إن توفر الشرطين السابقين ضروري لحدوث نقله ايجابية من اللغة الأم إلى اللغة الهدف والسعي إلى تحقيق الشرط الثاني يستدعي عملا جادا وعميقا لتفعيل دور اللغة الأم في تعلّم اللغات الأجنبية، لهذا يهمنا في هذا البحث أن ندعو إلى تصميم برامج قوية وصلبة للغة العربية وتوفير كل الوسائل الضرورية لتحديث التعليم باللغة القومية، لأن النفع لن يعود على اللغة الأم فقط بل صرنا مقتنعين تماما أن

المنارة للاستشارات

العلاقة بين اللغتين هي علاقة إلزامية اعتمادية تفاعلية انعكاسية، يقول (كيمينوس) -أحد المهتمين بتدريس اللغات الأجنبية- بعد خبرة طويلة: «أن نريد تعليم لغة أجنبية لمن لا يمتلك لغته الوطنية بعد كمن يريد تعليم أحدهم الفروسية قبل أن يعرف كيف يمشي»(نزار ؛ 1997م: 298)، الأكيد أن ساقيه ستكسران، ولن يتمكن لا من المشي ولا من تعلّم الفروسية، أما الشرط الأول فلا يمكنّنا أن نحلّله لأن التشابهات بين اللغتين راجعة إلى نظام اللغتين الثابت.

-أسباب التداخل اللغوي: التداخل عملية لا شعورية تحدث عادة نتيجة انتقال قاعدة من قواعد اللغة الأم لتستعمل كقاعدة من قواعد اللغة الثانية، فيقع المتعلّم في الخطأ لأن القاعدة تلك غير مناسبة للموقف اللغوي ويحدث ذلك نتيجة الأسباب التالية:

-تمايز الوحدات اللغوية: كأن توجد القاعدة (أ) في اللغة الأم ولا توجد في اللغة الثانية، أو أن تكون قاعدة خاصة في اللغة الأولى وعامة في اللغة الثانية أو غيرها من الأمور التي تجعل من استعمال القواعد اللغوية بنفس طريقة استعمالها في اللغة الثانية خطورة كبيرة، وقد اختلف اللغويون بشأن هذه النقطة بالذات، فبعضهم أكدّ أن أكبر الصعوبات تحدث نتيجة الاختلافات الواضحة وهم أصحاب المدرسة السلوكية، بينما يرى التشومسيكيون أن أكبر الصعوبات ناتجة عن الفروق الطفيفة بين النظامين، ويحتجون على ذلك من أن لمتعلّم لا يعي هذه الاختلافات الدقيقة، لأنه لا يعيرها أي انتباه، فيدرجها ضمن الوحدات المتشابهة(خرما – حجاج، د/ت: 94)، فظهر نوعان من هرم تدرج الصعوبات:

-التدرج الهرمي الأول: تتزايد الصعوبة كلّما تزايدت الفروقات والاختلافات، فمستويات الصعوبة في نظر (ستكويل) و(بووين) و(مارتن) تتماشى اضطراريا مع مستويات الاختلافات، وهذا ما سمي بالصيغة الضعيفة.

-التدرج الهرمي الثاني: تتزايد الصعوبة كلّما تضاءلت الاختلافات فمستويات الصعوبة في نظر (فريد اكمان) تتماشى عكسيا مع مستويات الاختلاف، وهذا ما يسمى الصيغة الحادة(براون، 1994: 185-192).

إن تضارب الآراء حول تصنيف الصعوبات الناتجة عن التداخل اللغوي، وعدم قدرة أي من الاتجاهين السابقين إثبات صدق فرضياتهم بالتطبيق العملي، فكلما أجرينا تجربة في هذا المجال، كانت نسب صدقها وخطئها مريبة تدعو إلى الارتباك وعدم اليقينية، لهذا كان من الصعب الاتفاق على إطار موحد لنظرية السائدة في ذلك الوقت،«إن هذه الصيغة تتطلب على -أقل القليل- أن يتوافر لدى اللغويين مجموعة من الكليات اللغوية مصوغة في نظرية لغوية شاملة تعالج موضوعات النحو والدلالة والنظام الصوتي معالجة دقيقة»(براون، 1994: 192)، وإلى حين العثور عن النظرية الشاملة والموحدة للأصوات المتعارضة، نادى (ووردف) بفترة راحة لنظرية التحليل التقابلي لكي لا تزيد الأمور تعقيدا، في هذه الأثناء، فكر باحثان لغويان في المنفذ الوحيد الذي يمكنه أن يحل الإشكال مؤقتا إلى أن يتوفر ما

المنارة للاستشارات

دعا إليه (ووردف) من شروط وإمكانيات، فاقترح كل من (أوللر) و(ضيا حسيني) نموذج الصيغة الوسط لفرضية التحليل التقابلي بعد أن قاموا بتجارب عديدة في مجال تعلّم الهجاء، وتوصلا إلى «أن تقسيم الأنماط الحسيّة والمجردة إلى فئات بناء على ما يلاحظ عليها من اتفاق أو اختلاف هو أساس التعلّم، ولذلك ينتج بعض الاضطراب عندما يكون التمايز باهتا في نمط في شكله أو معناه في لغة أو أكثر»(براون، 1994: 195)، فالصعوبة لا تكمن في الاختلافات الموجودة بين اللغة الأولى واللغة الهدف بل أيضا داخل اللغة ذاتها، فإن كانت هناك فروق ولو طفيفة بين وحدات لغوية في اللغة الأم، فالصعوبة ستزداد عندما تنقل هذه الوحدات مع ما يقابلها في اللغة الهدف، وخاصة إن كان يوجد اختلاف أيضا بالنسبة للغة الهدف، فالاختلاف على المستويين سيجعل المتعلّم يقع في اضطراب كبير في مواجهة الصعوبات المترتبة على كل ذلك، فالمتعلّم العربي سيجد مبدئيا صعوبة في قراءة حرف (g) لأنه في اللغة الفرنسية يقرأ بطريقتين مختلفتين langage فتخيل حجم الصعوبة إن نطق بطريقة مختلفة في لغته العربية، ويؤكدون أن الفروق الواضحة يسهل تعلّمها، لأنه يسهل تخزينها لتمايزها، بينما الفروق الدقيقة يصعب تعلّمها لنقص الانتباه وعدم التركيز في الحدود الفاصلة بينها بقي الأمر على حاله في نظرية التحليل التقابلي تتجاذبه ثلاث تيارات مختلفة، فمن الصيغة الضعيفة إلى الصيغة الحادة ثم الصيغة الوسط، قد يعدّ هذا النوع من الصراع مخاضا لابتكار صيغة جديدة تأخذ مما سبق نقاطهم الايجابية وتهمل سلبياتهم ، للتوصل إلى الطريقة المثلى في ميدان التحليل التقابلي دون نسيان أن الصعوبات لا يحدد حجمها الفروض النظرية بل الاستبيانات والبحوث الميدانية، إن احتمالية وقوع الخطأ لا تعني إمكانية حدوثه فعلا، فالأساس النظري يحدّد الطريق الذي يجب أن نسيره، أما الأساس التطبيقي فهو يعدّل اتجاهاتنا من الحين إلى الآخر للوصول بالاعتماد عليه إلى الهدف المنشود، يقول (بوبر): «أظن أننا يجب أن نتعوّد على فكرة أن العلم ليس" جسما من المعرفة" ولكنّه نسق افتراضات أي نسق من التخمينات والتوقعات لا يمكن تبريرها مبدئيا، ومع ذلك نعمل بها طالما أنها صادقة أو يقينية إلى حد أو حتى محتملة»(الفاسي الفهري، 1986: 39)، لهذا لن نجزم بمصداقية أي من الصيّغ الثلاثة بل سنتقبلها جميعا على أساس أنها صائبة ، إلا أن يثبت التطبيق فشلها.

-عدم تمكن المتعلّم من نظام اللغة الثانية: يمر المتعلّم عند تعرضه للغة الثانية بمراحل محدّدة حاول من خلالها التمكن من النظام الاتصالي الجديد، فيعثر ثم يسقط ثم يقف حتى يصل إلى حالة الكفاءة والإتقان، وذلك يحدث أيضا مع الطفل أثناء اكتسابه لغته الأم، وقد حدّد (كوردر)، أربع مراحل تنتقل فيها اللغة الثانية من حالة العدم إلى حالة الثبات والاستقرار.

المنارة للاستشارات

«أولا: مرحلة ما قبل النظام: يرتكب المتعلّم خلالها أخطاء عشوائية كثيرة، وتعتمد على مبدأ التخمين غير الدقيق وغير المجدي في البحث عن الصواب.
ثانيا مرحلة النشوء: يكتسب المتعلّم مبدئيا قواعد بسيطة ويظهر أحيانا أنه فهمها، لكنّه يعود مرة أخرى ليخطئ وتكون الأخطاء مختلفة عن سابقتها.
ثالثا: مرحلة الانتظام: يقترب المتعلّم من اللغة الهدف، لكنّه لا يتحكم فيها كليا، ويرتكب بعض الأخطاء، لكن الملاحظ في هذه المرحلة أنه يمتلك القدرة على تصحيح أخطائه عكس المرحلتين السابقتين.
رابعا: مرحلة الاستقرار : يمتلك المتعلّم كفاءة اتصالية في اللغة الهدف بحيث يمكنه التعبير عن المعاني بطلاقة ويسر»(براون، 1994: 211-213).

وقد حاول العلماء أن يحدّدوا المرحلة التي تحدث فيها التداخلات اللغوية، وأقروا أن تأثير اللغة الأم يظهر بقوة في المرحلة الأولى من مراحل تطور اللغة الثانية، وذلك مرجعه إلى الفجوة المعرفية التي يحدثها الجهل بالنظام الجديد، فيلجأ المتعلّم لسدها إلى استدعاء قواعد لغته الأم، ثم يتضاءل تأثير اللغة الأم بالمرور إلى المرحلة الثالثة والرابعة، لأن مصادر الخطأ قد تصبح من داخل اللغة الثانية، لهذا سيكون من المفيد في الدراسات التقابلية أن يتّم إجراءها في المدرسة الابتدائية.

-مظاهر النقل الإيجابي: لن نطيل الحديث عن مظاهر النقلة الايجابية لسبب واحد هو أن النقلة الإيجابية بين اللغتين تحدث في حالة واحدة وهي التشابه الكليّ بين قاعدتين لغويتين لذا سيسهل انتقال أثر التعلّم القديم إلى التعلّم الجديد ولن يصادف المتعلم أي صعوبة تذكر، وحالات وقوع النقلة الايجابية تحددها العائلة اللغوية التي ينتمي إليها النظامين فقد يظهر النقل الايجابي في بصورة أكبر إذا كانت اللغتان تنتميان إلى أرومة لغوية واحدة كالعربية والعبرية، وتتضاءل فيه نسبة حدوثها إذا كانت اللغتان تنتميان إلى عائلتين لغويتين مختلفتين كالعربية والفرنسية، وكلما تباعدت الأسر اللغوية عن بعضها كلما زادت احتمالية غياب النقل الايجابي مثال ذلك:

توافق قاعدة الكم في اللغة العربية قاعدة الكم في اللغة الفرنسية.

العربية ← الكم المطلق ← مختلف –جميع – أحد
العربية ← الكم النسبي +من ← أكثر، أقل، عديد

..... الفرنسية ← الكم المطلق ← tout –toute –tous
..... الفرنسية ← الكم النسبي +من ← beaucoup –trop –peu

سيسهل على المتعلّم قاعدة الكم في اللغة الفرنسية استيعابها لأنها توافق قاعدة الكم في اللغة العربية

1)- جاء كل الرجال

2)- tous les hommes sont venus

يحدث النقل الايجابي على جميع المستويات اللغوية: الصوتية، الصرفية والنحوية والدلالية.

مظاهر التداخل اللغوي: شرحنا آنفا الفوضى والارتباك الذي عرفته نظرية التحليل التقابلي خاصة في موضوع التدرج الهرمي للصعوبات مع أن كلمة "الفوضى" التي استعملها (وورذف) لم تصف الوضع بطريقة عادلة لأن ما حدث آنذاك ومازال متواصلا هو عبارة عن اجتهادات شخصية توافق وجهات نظر خاصة بأصحابها، والأكيد أنها لا تخلو من العلمية والموضوعية لكنها تتطلب اتفاقا إجماعا أكبر، لذا قلت سابقا أن التحليل التقابلي لا يجوز أن يكون عملا فرديا بل مشروعا جماعيا ينضوي تحت نظرية لغوية موحدة، المضطلع على عدد من الدراسات التقابلية يدرك أن الدارسين لم يختلفوا في تحديد مواطن التداخل اللغوي لأنه أمر يحدده المنطق العقلي بل اختلفوا في ترتيب الصعوبات الناجمة عنه واختلفوا أيضا في المصطلحات المستعملة في الميدان، فقد تكون القاعدة(1) لها خمس أو ست مصطلحات يرجع كل مصطلح إلى الباحث الذي اقترحه، ومن هذا المنطلق لن نقوم بسرد التصنيفات المتعددة الزاخرة بمصطلحات كثيرة، لهذا سنكتفي بأخذ عينة تلخص لنا ما يفعله الباحث عندما يقابل بين نظامين لغويين.

نماذج لتصنيف التقابلات اللغوية: النموذج الأول يهتم بترتيب مواطن التداخل استنادا إلى الصعوبات الناجمة عنها، والنموذج الثاني يحدد هذه المواطن اعتمادا على قواعد النظرية التحويلية التوليدية قبل أن نبدأ في عرض النموذجين يجب أن نشير أن المراجع العربية المعالجة لهذا الموضوع تكاد تكون منعدمة، وإن وجدت فهي لا تخصه بدراسة مستقلة بل تدرجه ضمن مواضيع أخرى توليها أهمية أكبر، وربما ذلك راجع إلى الاختلافات الجمة الموجودة بين الدارسين، وقد يكون من المفيد تأريخ الدراسات التقابلية، ولم شمل الأفكار المتضاربة خاصة بعد توقع العلماء قابلية تطبيق قواعد النظرية التحويلية التوليدية في التحليل التقابلي وتمكنها من التوغل في كل الجوانب اللغوية.

التدرج الهرمي للصعوبات عند "براتور": حدد (براتور) ست مستويات للتنبؤ بالصعوبات التي سيواجهها متعلّم اللغة الثانية ويرى أنها قابلة للتطبيق على المستويين النحوي والصوتي وتتعاظم الصعوبات كلما انتقلنا من مستوى إلى آخر.

المستوى الأول: الدمـج تحتوي اللغة الأم على وحدتين لغويتين تقابلها وحدة من اللغة الثانية، فاللغة العربية مثلا: تفرق في ضمائر الجمع المخاطب بين المذكر

المنارة للاستشارات

"أنتم" والمؤنث "أنتن" ولا يحدث ذلك في اللغة الفرنسية لأنها تستعمل " vous" للدلالة عليهما.

الحـــالة	العربيـة	الفرنسيـة
ضمائر الجمع المخاطب	أنتم أنتن	Vous

المستوى الثاني:التفريق الناقص: تحوي اللغة الأم على وحدة لغوية ويقابلها عدم وجودها في اللغة الثانية فاللغة العربية مثلا تصرف الكلمات في المثنى بإضافة الألف والنون أو الياء والنون مثال: لغة – لغتان –لغتين ولا يحدث ذلك في اللغة الفرنسية لعدم وجود قاعدة المثنى.

الحـــالة	العربيـة	الفرنسيـة
المثـــنى	+	-

المستوى الثالث:إعادة التفسير :تحتوي اللغة الأم على قاعدة إجبارية ويقابلها استعمال قاعدة اختيارية في اللغة الثانية، فالعربية مثلا تحذف الفاعل عند بناء الفعل للمجهول إلزاميا مثل:

أَصْلَحَ الوَزِيرُ الطَّرِيقَ.

أُصْلِحَتْ الطَّرِيقُ (حذف الوزير).

يكون ذلك اختياريا في اللغة الفرنسية فنقول.

-le ministre a refait la route

-la route a été refaite

-la route è été refaite par le ministre

الحـــالة	العربيـة	الفرنسيـة
الفاعل بعد الفعل المبني للمجهول	حذف الفاعل	حذف الفاعل ذكر الفاعل

المستوى الرابع: التفريق الزائد: لا تحتوي اللغة الأم على وحدة لغوية ويقابلها وجود وحدة لغوية في اللغة الثانية، فالعربية مثلا لا تحتوي على الفعل المساعد الذي يربط بين المسند والمسند إليه، بينما تستعمل الفرنسية الفعل المساعد "être"و "avoir " لتربط بينهما.

-الطفل الرائع.

l’enfant est magnifique

المنارة للاستشارات

الحـــالة	العربيـة	الفرنسيـة
الفعل المساعد	-	+

المستوى الخامس:الفصل: تحتوي اللغة الأم على وحدة لغوية واحدة يقابلها وحدتان لغويتان في اللغة الهدف، فاللغة العربية مثلا تنفي الفعل بإدخال حروف النفي قبله بينما تقوم اللغة الفرنسية عند نفيها الفعل بإدخال أداة النفي (ne)قبل الفعل و(pas) بعده.

الحـــالة	العربيـة	الفرنسيـة
النفـــي	لم، لا، ما + الفعل	Ne +V +pas

النتائج :

يدرك الجميع الدور الحاسم المنوط بقطاع التربية و التعليم و أولويته في تحقيق رقي المجتمعات تطوّرها وتوليه الدّول المتطوّرة عناية خاصّة لإيمانها بفكرة أن صناعة الإنسان هي أكثر الاستثمارات نجاحا، ولا شك أن تعليم اللغات يحوز الصدارة في المناهج الدراسية، لكن مازال يمثل في بعض الدول المتخلفة عبءا دراسيا ينوء الطالب بحمله، وغالبا ما يتوقع فشل المتعلم في تحقيق النجاح في هذه المادة بالذات. إن هذا التشكيك المستمر مرده إلى الصعوبات الكبيرة التي نلاقيها أثناء محاولتنا التحكم في زمام لغة ليست لغتنا، لكن الكثير منها سيختفي إذا أسسنا لفهم واع وعلمي لكيفية تعلم الفرد للغة الأجنبية وبحثنا عن المعينات البيداغوجية لتفادي الصعوبات وتجاوزها والنتائج المتوصل إليها في نهاية هذا البحث تلقي بعض الضوء على معالم لازالت مجهولة لدى البعض:

-تعلّم لغة أجنبية عملية مركبة تشتمل على عدد لا حدّ له من المتغيرات.

-تختلف ميكانيزمات اكتساب اللغة الأم عن ميكانيزمات تعلّم اللغة الأجنبية.

-تتفاعل أسس تعلّم اللّغة الأجنبية بطريقة إيجابية إذا تمّ اختيار الوقت المناسب لتقديمها للمتعلم.

-إنّ تحديد الأهداف المبتغاة من تعليم اللّغات الأجنبية يحدد نوع الثّنائية اللّغوية المتّبعة في النّظام المدرسي و يرسم ملامح تخرج المتعلم.

-تقدم اللغة الأم دعما ثابتا لتسهيل عملية تعلم اللغة الأجنبية إذا تم تقديم اللغة الأجنبية بعد إتقان المتعلم للغته الأم بينما تصبح عاملا معيقا إذا قدمت اللغة الأجنبية في مرحلة اقتراب المتعلم من التحكم من لغته الأم.

المنارة للاستشارات

-إن إجراء دراسات تقابلية بين اللغة الأم و اللغة الأجنبية يعين على تفادي الصعوبات الناتجة عن الاختلافات المجودة بين النظامين اللغويين و يساهم في تجاوزها عند وقوعها.
-إن تأخير إدراج اللّغة الأجنبية في التّعليم الابتدائي الخيار الأكثر أمانا وضمانا وصيانة للمقومات الشخصية و التوازن النفسي.

قائمــة المراجــع

1. أبوخضيري، عارف كرخي(1994)، تعليم اللغة العربية لغير العرب (دراسات في المنهج وطرق التدريس)، القاهرة-مصر، دار الثقافة للنشر و التوزيع.
2. أحمد عمايرة، إسماعيل(2002)، المستشرفون والمناهج اللغوية، ط3، عمّان- الأردن، دار وائل للنشر.
3. الأوراغي، محمد(2001)، الوسائط اللغوية (أفول اللسانيات الكليّة)، ط1، الرباط-المغرب، دار الأمان.
4. براون، دوجلاس(1994)، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده، الراجحي وعلي، أحمد شعبان، بيروت-لبنان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
5. بن نعمان، أحمد(1981)، التعريب بين المبدأ والتطبيق(في الجزائر و العالم العربي)، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
6. بهنساوي، حسام(2004)، نظرية النحو الكلي(التراكيب اللغوية العربية)، دراسات تطبيقية، ط1، القاهرة-مصر، مكتبة الثقافة الدينية.
7. تقدم اللسانيات في الأقطار العربية(1991)، (وقائع ندوة جهوية أبريل 1987م، الرباط)، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) ط1، بيروت- لبنان، دار المغرب الإسلامي.
8. خرما، نايف- حجاج، علي(1988)؛ اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع126.
9. رومان، ياكبسون(2002)، الاتجاهات الأساسية في علم اللغة، ترجمة عليّ حاكم، صالح وحسن، ناظم، الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي.
10. زكرياء، ميشال(1992)، بحوث ألسنية عربية، ط1، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع.
11. عبد التواب، رمضان(1982)، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ط1، الرياض-السعودية، مكتبة الخانجي، القاهرة،دار الرفاعي.
12. عدس، عبد الرحمن وآخرون(د-ت)، علم النفس التربوي، ط1، القدس-فلسطين، جامعة القدس المفتوحة.
13. الفاسي الفهري، عبد القادر(1986)، اللسانيات واللغة العربية (نماذج تركيبية ودلالية)، ط1، بيروت-لبنان، باريس-فرنسا، منشورات عويدات.
14. كورت، ماديل(1987)،التعلم الحركي، ترجمة عبد علي، نصيف، الموصل، العراق، مطبعة جامعة الموصل.
15. مختار عمر، أحمد(1982)، علم الدلالة، ط1، الكويت، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات

16. نزار، الزين(1997)، تعريب التعليم وتعلم اللغات الأجنبية(مدخل إلى نهضة الوطن)، ط1، بيروت-لبنان، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.
17. الوعر، مازن(1998)، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ط1، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

The Basis of Learning a Second Language and ways of achievement between familiarity and proficiency

Abstract : The mother tongue in teaching a second language have a positive or negative impact, so designers of education programs should take advantage of the hard support of the previous linguistic expertise to facilitate learning a second language by making a contrast studies at all levels between the mother and foreign language speaker and take care of harnessing the theoretical results in the school reality.Despite the complexities that characterize the subject of learning a second language, the problematic that summed by explanation and analysis is to answer the question: what is the basis of learning a second language? So this Search seeks to answer it, so as to stand on the methods adopted in education and stand on the circumstances of it, and the factors of success in order to achieve communication based on the mastery leading to all.

Keywords: Second language; bases of Training; Critical phase; comparative analysis.

المنارة للاستشارات

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 02 جويلية 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

تطور عدد المتلازمات اللفظية في الإنتاج الكتابي لمتعلمي المستويات الابتدائية

د. عبد الرحيم ناجح
جامعة شعيب الدكالي: المغرب

ملخص: يهدف هذا البحث إلى الوقوف على تطور عدد المتلازمات اللفظية في الإنتاجات الكتابية للمتعلمين في المستويات التعليمية الابتدائية. وتتجلى أهمية رصد تطور عدد المتلازمات اللفظية في الإنتاجات الكتابية في استقصاء دورها في تطور الطلاقة في الإنتاجات الكتابية، وفي رصد توظيفها من أجل تطوير مهارة الإنتاج الكتابي. تتكون العينة من 120 إنتاج كتابي لمتعلمين في ثلاثة مستويات تعليمية ابتدائية: الرابع والخامس والسادس. يطلب منهم إنتاجا كتابيا لموضوع من اختيارهم في نصف ساعة. وقد تبيّن أن تطور المتلازمات اللفظية كان مهما من المستوى الرابع إلى المستوى الخامس(75- 38=37)، وموسوما بالثبات من المستوى الخامس إلى المستوى السادس (7=75-82).

الكلمات المفتاحية: المتلازمات اللفظية، المقاطع الصيغية، الإنتاج الكتابي، التعليم الابتدائي.

المنارة للاستشارات

مقدمة:

يعتبر تعلم المتلازمات اللفظية (collocations) مدار انشغال العديد من الأبحاث المندرجة ضمن اللسانيات التطبيقية، نظرا للدور المهم الذي تضطلع به في إنتاج اللغة وفهمها. وبما أن الدراسات المتصلة بديداكتيك اللغة العربية لم تعنَ بإشكالات تعلم المتلازمات وتعلميها بما فيه الكفاية، فإن الحاجة تمس إلى بحث قضايا إنتاج المتلازمات اللفظية من خلال رصد تواترها وكثافتها في الإنتاج الكتابي والشفهي. يهدف البحث إلى رصد تطور توظيف المتلازمات اللفظية في الإنتاج الكتابي حسب تطور المستويات التعليمية الابتدائية.

تستعمل المتلازمات بمعان مختلفة في اللسانيات. ويتمثل القاسم المشترك بين هذه التوظيفات المختلفة في كونها تحيل على بعض أنواع العلاقات المركبية (syntagmatic) بين الكلمات. ويعرفها سينكلير (sinclair ,1991 : 170) بوصفها " توارد كلمتين أو أكثر في حيز قريب من بعضهما البعض في النص"، وقد تم تحديد الحيز في أربع كلمات على يمين الكلمة المعنية أو على يسارها على أبعد تقدير. وتسمى هذه الكلمة نواة المتلازمة، ويربط سينكلير(199: 173)، المتلازمة بمبدأ المسكوكة (idiom-principle) عندما يؤكد أن "المتلازمات توضح مبدأ المسكوكة طالما أن اختيار كلمة يؤثر على اختيار الكلمات المجاورة لها".

تتمثل أهمية المتلازمات اللفظية في الإنتاج الكتابي في كونها تسهم في توظيف اللغة الصيغية، في هذا الصدد، يؤكد شميث وكارتر(schmitt& carter,2004) أن المقاطع الصيغية تمثل نسبة مهمة في كل خطاب، ويرى إرمان وفارين (Erman&warren,2000) أنها تمثل ما نسبته58.6% من الخطاب الشفهي باللغة الإنجليزية، وما نسبته 52.3% من الخطاب المكتوب.

نضاف إلى ذلك أن قدرة المتعلم على اختيار المتلازمات اللفظية واستعمالها في الإنتاج الشفوي أو المكتوب تجعل من إنتاجه أقرب إلى إنتاج الناطق الفطري(native speaker)؛ لأن الناطق الفطري لا يستقبل الخطاب الشفوي كلمة كلمة، ولا يتلقى النص القرائي بنفس الطريقة التي يتلقى بها الناطق غير الفطري الخطاب، ويشير لويس(Lewis,2000) إلى أمرين مهمين: يتمثل الأول في أنه إذا تم إغفال تعليم المتلازمات اللفظية، فإنه يتم تجاهل العديد من العناصر اللغوية التي تعبر عن أفكار معقدة ببساطة. ويتمثل الأمر الثاني في أن المتعلم الذي يتوفر على عدد قليل من المتلازمات اللفظية يكون مضطرا إلى استعمال تعابير طويلة للتعبير عن فكرة ما، وهو ما يزيد من احتمال وقوعه في أخطاء نحوية. فالمتعلم الذي لا يمتلك المسكوكة " اختلط الحابل بالنابل" مثلا، يمكن أن يُضْطر إلى صياغة جملة طويلة قد تتضمن العديد من الأخطاء.

المنارة للاستشارات

إن امتلاك المتعلم لسجل من المتلازمات اللفظية في إكسابه الطلاقة اللغوية وتطوير لغته؛ لأن "الطلاقة (fluency) تقوم على امتلاك عدد كبير من الوحدات الثابتة (fixed) وشبه الثابتة" (lewis,2000 : 15)، وبما أننا نعتبر أن الطلاقة مسألة أساسية في اكتساب اللغة واستعمالها، فإن الوحدات الثابتة تيسير التعبير عن معنى واحد بمقاطع طويلة، بخلاف المعاني التي نعبر عنها بوحدات معزولة شأن "لقي زيد حتفه" للدلالة عن الوحدة "مات" و"انكسر أنفه" للدلالة عن "انهزم"، وأكل فلان ربقه" بمعنى "مات"، وتشير وراي(Wray,2002) إلى أن الأطفال والبالغين يتبعون طرق مختلفة لبلوغ الطلاقة والمسكوكية (idiomacity). فبالنسبة لاكتساب اللغة الأولى يتم بلوغ الطلاقة استنادا إلى التقطيع (chunking) منذ البداية، في حين يضطر متعلم اللغة الثانية إلى قطع مراحل لبلوغها. إن المتعلم الذي يمتلك القدرة على إنتاج المتلازمات اللفظية يكون الأقدر على الاستماع إلى الشفهي وقراءة المكتوب بسهولة وبسرعة ودون بذل الجهد؛ لأنه يوظف قطعا(chunks) جاهزة مسبقا (Farrokh,2012).

ويؤكد لويس (Lewis,2000 : 53) إلى أن" 70% مما نقوله أو نسمعه أو نقرأه أو نكتبه عبارة عن تعابير ثابتة (fixed expressions)" .ولا يمكن أن نتكلم أو نكتب دون استعمال المتلازمات وتوظيفها كرامي (Karami,2013)، وفي ذات السياق، يؤكد براون (Brown,D.,2000) أن تطور معرفة المتعلم الخاصة بالمتلازمات اللفظية ينعكس إيجابا على مهارات الشفهي وسرعة القراءة، وأن الطلاقة التي تسم قدرة الناطق الفطري مردها بالأساس إلى أن التخزين في المعجم الذهني لا يقتصر على الكلمات المعزولة، وإنما يمتد ليشمل جملا بأكملها، وقطعا مصنوعة شأن المتلازمات اللفظية والعبارات المسكوكة وغيرها، حيث يتم استرجاعها بوصفها كلا(the whole)، وأن المتعلم الذي يتعلم الكلمات المعزولة يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين للتعبير عن فكرته (Rahimi&Moumni,2012)، ويؤكد ناتينجرودوكاريكو (Nattinger & DeCarrico,1992) أن الطلاقة متصلة بحجم اللغة الصيغية (formulaic language) المخزنة في الذاكرة، ولا تتصل بقواعد النحو.

وتتجلى أهميتها أيضا في كونها" تسمح لنا بالتفكير بسرعة أكبر وبالتواصل بفعالية (Radhi,2013)، ينضاف إلى ذلك أن تعلم المتلازمات اللفظية مسألة أساسية، لأن لها انعكاسات على الاستعمال المناسب للكلمات. هذا ما يجعلنا نوظف وسيم في قولنا:" شاب وسيم" ونوظف جميل في قولنا:" فتاة جميلة" عوض " فتاة وسيمة"(Radhi,2013).

المنارة للاستشارات

وفي الدراسة التي قام بها هوارث (Howarth,1998) بين أن كثافة المتلازمات اللفظية بالنسبة للناطق الفطري بلغت حوالي 38%، في حين لم تتجاوز نسبتها 25% بالنسبة للناطق غير الفطري.

مشكلة الدراسة:

تخلو معايير تقييم الإنتاج الكتابي باللغة العربية من بُعد الطلاقة. ولا تزال جل المعايير التي تسعى إلى تقييمه متمركزة على الخلو من الأخطاء اللغوية. وفي ضوء الصعوبات التي أصبحت تعيق تطور مهارة الإنتاج الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية في المدارس في مختلف المراحل التعليمية، وبالنظر إلى الإكراهات التي باتت تسم فعالية التواصل الكتابي والشفهي باللغة العربية لدى المتعلمين، وفي ظل الإنتاج الشفهي والكتابي غير الموسوم بالطلاقة. نطرح التساؤلات التالية: ما كثافة المتلازمات اللفظية في الإنتاجات الكتابية لدى متعلمي المستويات الابتدائية؟ وكيف تتطور من مستوى إلى آخر؟

أسئلة البحث: استنادا إلى ما سبق نطرح التساؤلات التالية:

- ما عدد المتلازمات اللفظية في الإنتاج الكتابي لدى متعلمي المستوى الرابع؟
- ما عدد المتلازمات اللفظية في الإنتاج الكتابي لدى متعلمي المستوى الخامس؟
- ما عدد المتلازمات اللفظية في الإنتاج الكتابي لدى متعلمي المستوى السادس؟
- كيف يتطور عدد المتلازمات اللفظية حسب المستويات التعليمية؟

أهداف الدراسة:

نهدف في هذه الدراسة إلى رصد كثافة المتلازمات اللفظية في الإنتاجات الكتابية لدى متعلمي المستويات الابتدائية، وذلك من أجل الوقوف على الاكراهات التي تعيق تطور إنتاجات المتعلمين الكتابية؛ لأن المتعلم الذي لا يتوسل بنسبة مهمة من المتلازمات، لا يمكنه أن يحقق طلاقة في الإنتاج الكتابي. ويتوسل المتعلم بالمتلازمات اللفظية باعتبارها نوعا من أنواع اللغة الصيغية القائمة علة مبدأ المسكوكية التي تؤلف بين قطع كبيرة في اللغة، ولا تتوقف على استعمال اللغة كلمة كلمة، وعليه، يسعى البحث إلى إبراز ما يلي:

- كثافة المتلازمات اللفظية في كل مستوى تعليمي.
- تطور كثافة المتلازمات اللفظية حسب المستويات.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من متعلمي المستويات الابتدائية في المدارس المغربية الذين يدرسون بالمستويات الرابع والخامس والسادس برسم 2018/2017. نقتصر فقط على متعلمي المستويات الرابع والخامس والسادس؛ لأن متعلمي اللغة العربية في المنهاج الدراسي المغربي غير مطالبين بتعلم مهارة الإنتاج الكتابي في المستويات الثلاثة الأولى. ويبدأ المتعلم في الإنتاج الكتابي ابتداء من المستوى الرابع ابتدائي.

المنارة للاستشارات

عينة البحث:

تكون عينة البحث من 120 متعلم ومتعلمة. تم اختيارهم من أقاليم مختلفة. ويشترط فيهم أن يكونوا حاصلين على نتائج عالية في الإنتاج الكتابي طيلة السنة الدراسية، نعتبر حصولهم على نتائج عالية تحييدا لمتغير القدرة اللغوية من أجل اختبار الإنتاج الكتابي في علاقته بالزمن فقط.

المستوى	4	5	6
عدد المبحوثين	40	40	40
النسبة %	33.33	33.33	33.33
الإناث	12	19	15
الذكور	28	21	25

منهجية الدراسة وأدواتها

يطلب من المتعلمين كتابة نص حول موضوع من اختيارهم في مدة زمنية لا تتجاوز نصف ساعة. ويشترط أن يكون المنتوج الكتابي مكونا من 10 جملة مفيدة على الأقل، وأن يكون له معنى. وكل منتوج كتابي لا يكون له معنى، ولم يستوف 10 جمل يعتبر لاغيا، نشترط اختيار موضوع الإنتاج الكتابي من قبل المتعلم من أجل تحييد متغير المعجم، لأنه يُفترض أن يمتلك المتعلم معجما مهما في مجال معين، دون أن يفيد ذلك أنه يتوفر على معجم مهم في الموضوع المطلوب منه إنجازه.

النتائج:

أ.المستوى الرابع ابتدائي

رت	ع.م	رت	ع.م	ر.ت	ع.م	رت	ع.م
1	2	11	1	21	1	31	1
2	0	12	1	22	2	32	1
3	1	13	2	23	-	33	0
4	1	14	-	24	2	34	1
5	2	15	2	25	1	35	+
6	0	16	-	25	0	36	1
7	0	17	2	26	3	37	1
8	0	18	3	27	0	38	1
9	0	19	2	28	1	39	0
10	1	20	1	29	0	40	1

مفتاح قراءة الجدول:

ر.ت= الرقم التسلسلي للإنتاج الكتابي / ع.م= عدد المتلازمات في الإنتاج الكتابي

- = الموضوع لم يستوف 10 جمل

+ = الموضوع لا معنى له

المنارة للاستشارات

ب.المستوى الخامس

رت	ع.م	رت	ع.م	ر.ت	رت	ع.م
1	3	11	3	21	2	31
2	1	12	4	22	3	32
3	3	13	5	23	3	33
4	3	14	2	24	2	34
5	3	15	0	25	2	35
6	2	16	3	25	2	36
7	2	17	3	26	2	37
8	1	18	3	27	2	38
9	2	19	2	28	-	39
10	1	20	1	29	0	40

مفتاح قراءة الجدول

ر.ت= الرقم التسلسلي للإنتاج الكتابي / ع.م= عدد المتلازمات في الإنتاج الكتابي

- = موضوع لم يستوف 10 جمل

ج.المستوى السادس

رت	ع.م	رت	ع.م	ر.ت	رت	ع.م
1	2	11	-	21	2	31
2	6	12	5	22	1	32
3	4	13	4	23	3	33
4	1	14	4	24	-	34
5	3	15	5	25	1	35
6	-	16	3	25	2	36
7	3	17	2	26	2	37
8	2	18	3	27	1	38
9	2	19	4	28	1	39
10	1	20	2	29	1	40

مفتاح قراءة الجدول:

ر.ت= الرقم التسلسلي للإنتاج الكتابي / ع.م= عدد المتلازمات في الإنتاج الكتابي

- = موضوع لم يستوف 10 جمل

د. تطور عدد المتلازمات حسب المستويات

المستوى الدراسي	4	5	6
عدد المتلازمات	38	75	82

المنارة للاستشارات

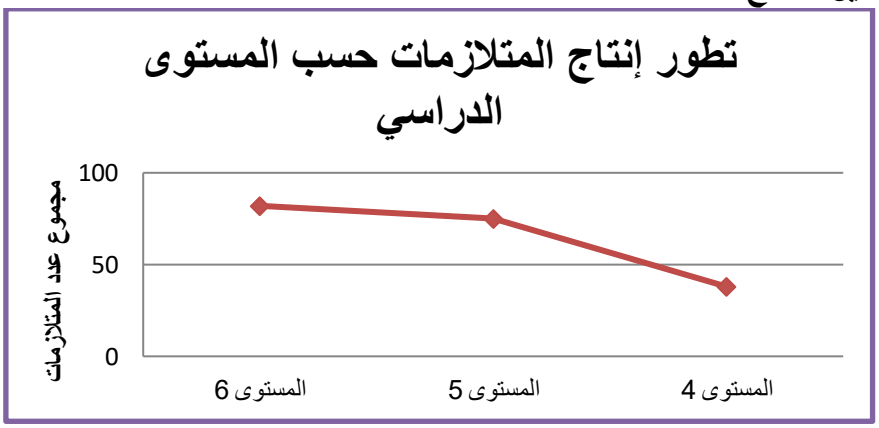
ه. الإنتاجات الكتابية التي لم تستوف 10 جمل

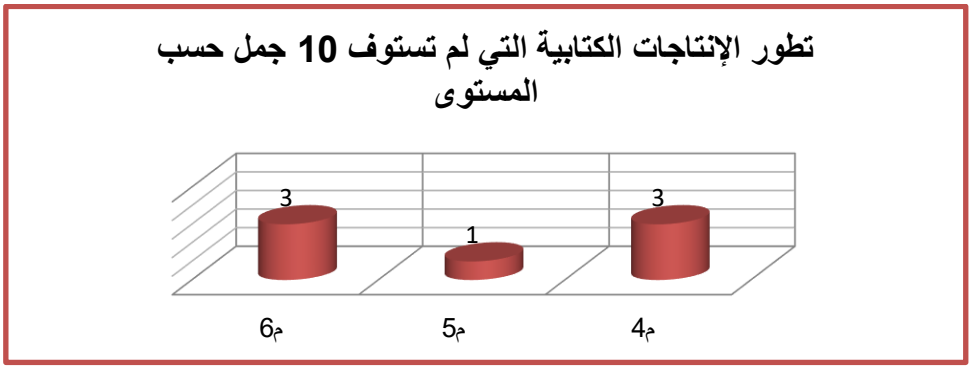
المستوى الرابع	3
المستوى الخامس	1
المستوى السادس	3

و. الإنتاجات الكتابية التي لا معنى لها

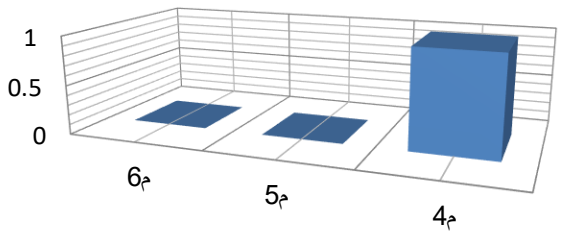
المستوى الرابع	1
المستوى الخامس	0
المستوى السادس	0

ه.تمثيل النتائج





م4: المستوى الرابع/ م5: المستوى الخامس/ م6: المستوى السادس



عدد المواضيع التي لا معنى لها حسب المستويات

النتائج والمناقشة:

سجل عدد المتلازمات ارتفاعا حسب المستوى الدراسي. ويعزى ارتفاع كثافة المتلازمات في الإنتاجات الكتابية إلى تطور مهارة الإنتاج الكتابي، حيث يُفترض أن يكون المتعلم قد أنتج العديد من المواضيع في المستويين الخامس والسادس، مقارنة بالمستوى الرابع، ويبدو أن التطور الذي وسم توظيف المتلازمات في الإنتاج الكتابي من المستوى الرابع إلى المستوى الخامس أهم من التطور الذي وسم توظيفها من المستوى الخامس إلى المستوى السادس. قد يرجع السبب إلى وعي المتعلم بأهمية الظاهرة، حيث يلاحظ، حسب النتائج المحصل عليها، أن كثافة المتلازمات في الإنتاجات الكتابية في المستوى الرابع باعتباره المستوى الأول الذي يطالب فيه المتعلم بإنتاج كتابي ضعيفة، مقارنة بالمستويين الخامس والسادس. وقد يعزى إلى حرص المتعلم على احترام التصميم أكثر من حرصه على الإنتاج الكتابي؛ لأن المتعلم في المرحلة الأولى من تعلم الإنتاج الكتابي يولي أهمية كبرى للقدرة الإجرائية (procedural competence) المرتبطة بمنهجية الكتابة على حساب القدرة التصريحة (declarative competence) المتصلة بالمعجم، ويرجع تطور كثافة المتلازمات في الإنتاج الكتابي للمتعلمين حسب المستويات التعليمية إلى تطور مؤشر الطلاقة، حيث كلما شعر المتعلم بضرورة تطوير طلاقته في الإنتاج الكتابي، كلما حذا به ذلك إلى البحث عن السبل المنهجية واللسانية التي تسعفه في ذلك، ومن بين الطرق التي ينتهجها المتعلم قصد رفع طلاقته في الإنتاج الكتابي، نجد توظيف المقاطع الصيغية عموما، والمتلازمات اللفظية على وجه الخصوص.

إن كثافة المتلازمات في الإنتاج الكتابي للمبتدئين الموسومة بالضعف تُفسّر استنادا إلى لجوء المتعلم المبتدئ إلى خيار المبدأ المفتوح (سينكلير،1991)، حيث يتعامل مع إنتاج اللغة بوصفه خرْجا لتوليف الجمل كلمة كلمة، وهو ما يفسر لجوء متعلمي المستويين الخامس والسادس إلى خيار المسكوكة نسبيا، مما عزّز حضور المقاطع الصيغية في الإنتاج الكتابي للمتعلم.

المنارة للاستشارات

ويعزى تطور كثافة المتلازمات في الإنتاج الكتابي للمتعلمين في المستويات الابتدائية إلى وعي المتعلمين بضرورة تفادي الأخطاء اللغوية في إنتاجاتهم؛ لأن الأخطاء اللغوية لها أثر على درجات التنقيط، ولأن توظيف المتلازمات اللفظية عامل أساسي في تقليص نسبة الأخطاء في الإنتاجات الكتابية للمتعلمين.

التوصيات: اعتمادا على النتائج التي خلص إليها البحث نوصي بما يلي:

- ضرورة إفراد حصص خاصة لتعليم المتلازمات اللفظية بغاية الرفع من منسوب الطلاقة في الإنتاج الكتابي.
- إجراء بحوث تخص علاقة توظيف المتلازمات اللفظية بالأخطاء اللغوية للمتعلمين في الإنتاج الكتابي.
- اعتماد كثافة المتلازمات اللفظية في تقويم الإنتاجات الكتابية.

خاتمة:

تتبعنا تتطور كثافة المتلازمات اللفظية في الإنتاجات الكتابية لمتعلمي ثلاثة مستويات ابتدائية. فاستقصينا دورها في الإنتاج اللغوي. وخلصنا إلى ارتفاع توظيف المتلازمات اللفظية حسب المستويات، ورصدنا تطور ارتفاع منسوب توظيفها من المستوى الرابع إلى المستوى الخامس، مقارنة بارتفاعها من المستوى الخامس إلى المستوى السادس. وبيّنا أن ارتفاع كثافة المتلازمات اللفظية يرجع إلى حاجة المتعلم إلى منسوب الطلاقة في الإنتاج الكتابي عندما يتقيّد بزمن الإنتاج، و إلى إمكانية توظيفها بغاية تفادي ارتكاب أخطاء لغوية.

قائمة المراجع:

1.Brown, D. (2000). Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy. Longman Press.
2.Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. Text, 20(1), 29-62.
3.Lewis, M.(2000). Teaching collocation: Further developments in the lexical approach. Hove, England: Language Teaching Publications.
4.Farrokh, Parisa (2012) Raising Awareness of Collocation in ESL/EFL Classrooms. Journal of Studies in Education, Vol. 2, No. 3,55-74.
5.Howarth, P. (1998).The phraseology of learners' academic writing'. In A. P. Cowie (Ed.), Phraseology: Theory, analysis, and applications (pp. 161–86). Oxford: Oxford University Press.
6.Karami, M. (2013). Exploring effects of explicit vs. implicit teaching of collocations on the writing performance of Iranian EFL learners. International Journal of Language Learning and Applied Linguistics. 4 (4), 197-215.
7.Nattinger, J.R. & DeCarrico, J.S.(1992). Lexical phrases and language teaching. Oxford: Oxford University Press.

المنارة للاستشارات

8.Radhi, A. (2013). Collocations and the practice of TESOL. International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English, 2, 49-54.
9.Rahimi, Mehrak, Momeni, Ghodrat. (2012). The effect of teaching collocations on English language proficiency. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 31, 37 – 42.
10. Schmitt, N., Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action. An introduction». In Schmitt, N., (ed). Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use. (1-22). John Benjamins Publishing.
11. Sinclair, J. (1991). Corpus Concordance Collocation. Oxford: Oxford University Press.
12. Wray, A., (2002). Formulaic Language and the Lexicon, Cambridge University Press.

Collocations development in lerners' writing in primary school

Abstract: This research aims to identify the development and use of collocations in the written production of learners in primary school. The importance of monitoring its development in written production is reflected in the survey of the development of fluency in productions and the use of collocations in order to develop the skill of written production. The sample consists of 120 written production of learners at three levels of elementary: fourth, fifth and sixth. They are required to produce a text of a theme of their choice in half an hour. The development of collocations use was found to be important from level 4 to level 5, and was characterized by persistence from level 5 to level 6.

Keyword : collocation- formulaic sequences- written production- elementary school**.**

المنارة للاستشارات

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 02 جويلية 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

الوساطة الاجتماعية ودورها في التقليل من العنف ضد الأطفال

د.عبيد مراد أ.بن تيشة يوسف
جامعة باجي مختار عنابة: الجزائر

ملخص: الإصلاح ذات البين من أرفع الأعمال الخيرية التي يقوم بها الإنسان وهو إصلاح بين متخاصمين كانا على وشك سقوط في هاوية الانحراف والإجرام ويسمى هذا الفعل بفعل الوساطة أي يتوسط بين اثنين لتفادي تفاقم الصراع، وتساعد الوساطة الاجتماعية داخل الأسرة والمجتمع على إعادة بناء البيت الأسري لحماية الأطفال من العنف الموجه ضدهم ومن هنا تطرقنا إلى موضوع الوساطة الاجتماعية ودورها في وقاية الأطفال من العنف وما هي آليات تطبيقها في المجتمع.

الكلمات المفتاحية: الوساطة الاجتماعية، العنف، الأطفال.

المنارة للاستشارات

مقدمة:

تعتبر الطفولة من أهم المراحل العمرية المهمة في تكوين الفرد تكوينا مندمجا مع ثقافة المجتمع ومبادئه، والأطفال نعمة وهبها الله تعالي لبني ادم زينة وذخرا لهم حيث جاء في الآية الكريمة من سورة الكهف في قوله تعالى:"الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا ۖ وَالْبَاقِيَاتُ الصَّالِحَاتُ خَيْرٌ عِندَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ أَمَلًا"(القران الكريم، سور الكهف: الآية 46)، وأشارت الآية الكريمة إلى أن الأبناء زينة والديهم. وورد في قول النبي صلى الله عليه وسلم في حديث الذي يرويه مسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال:"إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له" (رواه مسلم).

ولكن ما يلاحظ اليوم من انتهاكات في حقوق الأطفال أمام مرأى الناس والهيئات العالمية، حيث ظهر العنف بكل أنماطه ويمارس بكل وحشية وبدون هوادة وتتسارع عملية التهجم على الأطفال حيث ورد في تقرير عن منظمة العالمية للصحة التابع لهيئة الأمم المتحدة الصادر بتاريخ 2016/07/12 أن ما يقدر بمليار طفل تعرض إلى عنف بكل أطيافه بمعدل واحد طفل من بين أربعة أطفال بالنسبة للذكور أما الإناث فالمعدل اقل فتاة من بين خمسة فتيات, وكلا النسبتان مخيفتان عندما يتعلق الأمر بالنشء. مما يتوجب علينا إيجاد طرق لحمايتها والتي منها الوساطة الاجتماعية.

أولا: الطفولة والطفل

تعتبر مرحلة الطفولة من المراحل الأساسية في حياة الفرد ومرحلة تكوينية له، يتم فيها نموه الجسمي والعقلي والانفعالي، وتعتبر هذه المرحلة ذات تأثير واضح وعميقا في نمو الشخصية وفي الحياة المستقبلية للفرد.

مراحل الطفولة:

مرحلة الطفولة المبكرة: تبدأ من نهاية السنة الثانية وتنتهي بنهاية السنة الخامسة، من المؤكد أن هذه المرحلة من أهم وأكثر المراحل تأثيرا في مستقبل الفرد والمجتمع. وتعتبر الطفولة المبكرة تعبير ذات أهمية بالغة وخطورة في حياة الفرد في أشبه بمراحل الأساس للبناء، فإذا كانت أساسيات البناء قوية كان البناء متيناً، وإذا كانت الأساسيات غير قوية كان البناء هشاً قابلاً للتصدع والهدم بسهولة(ربيع محمد وآخرون،2008: 15).

مرحلة الطفولة المتأخرة: تبدأ من السنة السادسة إلى السنة الثانية عشر، تعرف هذه المرحلة بمرحلة المدرسة الابتدائية، حيث يمتاز الطفل فيها بإتساع الأفق المعرفي والعقلي وقدرته على تعلم المهارات المدرسية والمهارات الحسية المختلفة وينتقل تدرجيا من مراحل الخيال إلى مراحل الواقعية،(بدر إبراهيم الشيباني، 2003: 181).

المنارة للاستشارات

تعريف الطفل: الطفل كائن حي ينمو ويتطور من خلية واحدة إلى خلايا معقدة تتكون منها أعضاؤه وأجزاء جسمه المختلفة التي تقوم بوظائف معقدة. وتستمر خلايا الإنسان بالتجديد خلال مرحلة طويلة من مراحل حياته لاستمرار الحياة و تجديد النشاط(سعد جلال، دس:1).

كما يعرف الطفل وفقاً للمادة الأولى من مشروع اتفاقية الأمم المتحدة على أنه: هو كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه(موسى نجيب، د س).

ثانياً: العنف

مفهوم العنف: العنف من سمات الطبيعة البشرية يتسم به الفرد والجماعة ويكون عندما يكف العقل عن قدرة الإقناع أو الإقتناع فيلجأ الإنسان لتأكيد الذات، فالعنف ضعف جسمي أو معنوي ذو طابع فردي أو جماعي فينزله الإنسان بقصد السيطرة عليه أو تدميره.

ويعرفه المطيري بأنه " السلوك الذي يتضمن استخدام القوة في الاعتداء على شخص أخر أو الإتيان أو الامتناع عن فعل أو قول من شأنه أن يسئ إلى ذلك الشخص ويسبب له ضرراً جسمانياً أو نفسيا أو اجتماعياً(المطيري، 2005: 6).

ويعني العنف ضد الأطفال حسب المرواتي بأنه استخدام القوة البدنية أو النفسية المتكررة من جانب الوالدين أو أحدهما للأطفال القصر، سواء أكان ذلك عن طريق الضرب المقصود أو العقاب البدني المبرح وغير المنظم، أو السخرية و الإهانة المستمرة للطفل، أو إهمال رعايته وعدم توفير احتياجاته الصحية والجسمية والنفسية والاجتماعية الأساسية، أو من خلال استغلال الأطفال من جانب القائمين على رعايتهم وتكليفهم بأعمال فوق طاقتهم(المرواتي:2010: 15).

الفرق بين العنف والعدوان: العدوان يعرف بأنه مجموعة متنوعة من مظاهر السلوك تتراوح بين مجرد إغاظة الآخرين، أو إبداء العداوة نحوهم إلى اعتداء الفيزيقي، يكون مدفوعاً إلى تجنب هذا السلوك، أو أنه سلوك يحاول أن يحقق هدفاً معيناً يتحدد في إيذاء شخص آخر.

ومن خلال التعريفات المذكورة أنفاً للعنف، نستطيع القول: إن بعض تعريفات العدوان، هي مضامين العنف، ومن هنا نستطيع القول: إن العدوان من المفاهيم العامة، التي تستوعب غيره من أنواع السلوك الإنساني. وبتعبير أدق؛ فإن العنف هو السلوك البارز و الظاهر لميل الإنسان الفرد أو الجماعة الكامن للعدوان(رشاد على عبد العزيز موسى وآخرون، 2009: 23).

أشكال العنف

العنف الجسدي: لا يوجد اختلاف كبير ومتباين في التعريفات التي أوردها الباحثون للعنف الجسدي؛ إذ إنه مفهوم واضح لدى الجميع، ولا يؤدي إلى أي لبس في تفسيره. ومن بين التفسيرات الموضوعية للعنف الجسدي أنه استخدام القوة الجسدية

المنارة للاستشارات

بشكل متعمد تجاه الآخرين، من أجل إيذائه وإلحاق أضرار جسدية بهم، كوسيلة عقاب غير إنسانية، وغير شرعية.

العنف النفسي: يتم العنف النفسي من خلال القيام بعمل معين، أو الامتناع عن القيام به، وهذا وفق مقاييس مجتمعية ومعرفة علمية للضرر النفسي، وقد تحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص. الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل الفرد متضرراً، ما يؤثر على وظائفه السلوكية، الوجدانية، والذهنية، والجسمية(خالد الصرايرة، 2009: 140).

العنف الجنسي: هو أي نوع من اتصال الجنسي أو أي سلوك يحدث دون موافقة صريحة من الجهة المستفيدة من النشاط الجنسي غير المرغوب فيه. ويندرج تحت هذا التعريف (الإعتداء الجنسي – التحرش – الإغتصاب– سفاح القربي – الإشباع الناقص أو الملاصقة).

أسباب العنف:

اضطرابات عصبية ونفسية: يمكن للأولياء الذين لديهم انخفاض في قدرتهم على الضبط الذاتي، أو يعانون من تخلف عقلي و اضطرابات في تفكيرهم أن يكونوا عنيفين تجاه أطفالهم .والأمر سيان أذا كان الأولياء يعانون من اضطرابات الشخصية المضادة للمجتمع.

مشكلة في العمليات المعرفية: يوجد بعض الأولياء من لا يدركون سلوكات الطفل على نحو إيجابي، فتكون توقعاتهم مرتفعة عن اللزوم أو منخفضة جدا تجاه سلوكات أطفالهم مما يجعلهم يشعرون بضرورة التدخل العنيف لتعديل سلوكات أطفالهم.

المشكلات الانفعالية: بعض الأولياء يجدون صعوبة كبيرة في ضبط سلوكاتهم، حيث يتميزون بسرعة في الاستثارة ونرفزة شديدة، مع ظهور استجابات فيزيولوجية مفرطة، مثل ما يحد لبعض الآباء عندما يسمعون صراخ طفلهم.

الخبرات السابقة مع العنف: يميل بعض الآباء إلى إعادة إنتاج النموذج الأبوي في حياتهم العائلية، فالأب الذي خبر قسوة وعنفا في طفولته يحاول سواء قصدا أو لا شعوريا تجسيده مع أطفاله، فتكون تصرفاته يطبعها العنف بمختلف أشكاله.

العبء الاقتصادي الذي يواجهونه: يؤدي العبء الاقتصادي والحاجة إلى المال لتلبية متطلبات الحياة الأسرية إلى شعور الأولياء بالنقص، فيركزون تفكيرهم وعملهم في كيفية الخروج من الحاجة المادية رغم الصعوبات الكبيرة التي تواجههم، الشيء الذي يشعرهم بالإحباط فينفعلون بسرعة ويعنفون أطفالهم خاصة عندما يطلبون تلبية حاجاتهم.

الأفكار التربوية التقليدية: تقوم التربية التقليدية على العنف كأداة تربوية وتعليمية، وهذا ما ينتهجه بعض الأولياء لاعتقادهم بأن العنف أداة تربوية فاعلة، غير أن البحوث الحديثة تركز على التربية الحديثة القائمة على الإقناع بالحجة ومخاطبة

المنارة للاستشارات

عقل وإدراك الطفل قصد حثه تلقائيا على التمسك بسلوكات معينة دون جبر أو إكراه.

ثالثاً: العنف ضد الأطفال في المجتمع الجزائري: يعد المجتمع من المؤسسات الكفيلة بتربية النشء واعداهم بما يتناسب وقدراتهم ومتطلباته. وفي حين يمكن أن يكون مجتمعا هداما محبطا معنفا لأبنائه على غرار المجتمعات غير متحضرة أو الشعوب النامية، وتتعد أشكال العنف في هذه المجتمعات حسب طبيعتها ووضعها الاقتصادي، وتعد عمالة الأطفال من أوجه السلبية في تنشئة الطفل ويعتبر شكلا من أشكال العنف المسلط على الطل بداعي حب العمل والإعداد للعمل وهذا ما ينافي قوانين الشرعية وقوانين الوضعية والمراسيم الدولية.

فمن خلال الدراسة التي قامت بها وزارة التضامن الوطني والعائلة حول تشغيل الطفل في الجزائر سنة 1999م يتبين لنا أن تعداد الأطفال الذين رأوهم في العمل باحثوا هذه الدراسة في موقع معين ،ومع تعداد السكنات لنفس الموقع يسمحان أن نقدر - بالتقريب - ومع توسيع البحث إلى كافة الوطن، أن عدد الأطفال العاملين من 5 إلى 18 سنة قدر، (478000) طفلا، وهو رقم مخيف عندما يتعلق الأمر بفئة لا تسمن ولا تغني من جوع وهي فئة تمتاز ببرائتها وعفويتها.

إن هذه الأرقام المخيفة تتطلب منا وضع سبل واليات لتقليل منها والقضاء عليها، وقد تتعد هذه الأساليب وتتنوع منها ما هو سلبي كالقوانين الردعية والمتابعات القضائية والشكاوى ومنها ما هو ايجابي كقيام دورات تدريبية وتثقيفية خاصة بتربية الأطفال ويمكن أن نقترح حلولا لظاهرة العنف لدى الأطفال وتتمثل في الآتي:

-وضع برامج تثقيفية موجهة للمقبلين على الزواج حول مهارات حل المشاكل الأسرية عبر الحوار والأساليب السليمة في تربية الأبناء وتكون إلزامية كالكشف الصحي قبل الزواج.

-الالتزام بالتعاليم الإسلامية السمحة وتطبيقها في الحياة الأسرية، سواء كان ذلك على صعيد اختيار الزوجين، أو تسمية الأبناء، أو تربيتهم والتعامل معهم، أو احترام الأبوين.

-ضرورة توضيح مقصد الشرع في الآيات والأحاديث التي ورد فيها ذكر الضرب حتى لا تستغل باسم الإسلام.

-العمل على إشباع احتياجات الأسرة النفسية والاجتماعية والسلوكية، وكذلك المادية.

-العمل على تحاشي بعض الأسباب الموصلة إلى العنف الأسري، كعدم العدل بين الزوجات في حال التعدد، والتخفيف من تدخل الأهل والأقارب في الشئون الداخلية للأسرة.

المنارة للاستشارات

-المساواة في التعامل مع الأبناء حيث أن عدم العدل يؤدي إلى الكراهية والبغضاء والعنف بين الأخوة.
-عدم الاعتماد على المربيات الأجنبيات في تربية الأبناء لما قد يترتب عليه من آثار سيئة ونقل ثقافات مختلفة عن مجتمعنا.
-تثقيف الزوجين بالمشكلات التي قد تواجههم خلال تربيتهم لأبنائهم وضرورة مراعاة المراحل العمرية للأبناء واحتياجات كل مرحلة.
-الابتعاد عن مشاهدة مناظر العنف على القنوات الفضائية والانترنت.
-إدراج حقوق الأسرة والوقاية والتصدي للعنف الأسري ضمن المناهج في كافة المراحل التعليمية والعمل على أن تكون بيئة المدارس خالية من العنف.
-دور الأئمة والخطباء بتوضيح نظرة الشرع للعنف الأسري وتوعية الناس.
-إدخال مادة حقوق الإنسان في الجامعة.
-العمل علي تكوين مؤسسات تهتم بشؤون الأسرة وتوفر أماكن للمعنفين الذين لا يقبل أهاليهم الرجوع إليهم ويكون بهذه المؤسسات أخصائيين اجتماعيين وأخصائيين نفسيين قادرين علي العلاج النفسي وقانونيين للعمل علي توضيح الحقوق القانونية للمعنفين والدفاع عنهم.
-التزام كافة الجهات المتعاملة مع حالات العنف الأسري كأجهزة الشرطة والمحاكم بتوفير الحماية والرفق والخصوصية لهؤلاء الضحايا في الإجراءات والمنشآت التي يتم التعامل معهم فيها.

ومن أهم الوسائل الاجتماعية والايجابية التي تساعد في حل النزاعات ومواقف العنف بين الأطراف نجد الوساطة الاجتماعية. والتي كانت في سابق العهد حلا مثاليا للمنازعات وكل أشكال العنف. ووردت هذا النشاط الاجتماعي –الوساطة- في القران الكريم في سورة النساء الآية رقم 128في قوله تعالي:" وَإِنِ امْرَأَةٌ خَافَتْ مِن بَعْلِهَا نُشُوزًا أَوْ إِعْرَاضًا فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا أَن يُصْلِحَا بَيْنَهُمَا صُلْحًا وَالصُّلْحُ خَيْرٌ وَأُحْضِرَتِ الْأَنفُسُ الشُّحَّ وَإِن تُحْسِنُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا (128)" وفي هذه الآية إشارة إلى العمل بالتوسط بين أطراف النزاع ومحاولة إعادة بناء العلاقة بين الأطراف، وكان هذا المنهج متبعا في العصور القديمة.

الوساطة الاجتماعية:

تعرف الوساطة الاجتماعية بأنها: عملية تدخل طرف ثالث ويسمى وسيطا بحيث يكون مقبولا لدى أطراف النزاع، فيقوم بمساعدتهم على الوصول طوعا إلى اتفاق مقبول ليهم حول تسوية القضايا المتنازع عليها، والوسيط هنا طرف يتميز بالحياد وقد يحتاج إلى الذهاب والإياب بين الخصوم، ويمكن لوساطة أن تؤسس وتعزز علاقات ثقة والاحترام بين الأطراف وان تنتهي هذه العلاقات بأقل التكاليف المادية واقل أضرار النفسية (moor,2003:38).

المنارة للاستشارات

وعرف **سيديكي** الوساطة بأنها: طريقة تدخل بواسطة طرف ثالث يتبنى منهج حل المشكلات التعاوني بين المتنازعين ويسهل للأطراف المتنازعة الوصول إلى الحلول الخاصة بهم، يتحكم الوسطاء بعملية التفاوض من حيث إعطاء الفرصة لكل طرف فرصة لسماع صوته، وبذلك يتم تمكين الأطراف المتنازعة لحل اختلافاتهم بأنفسهم(siddiqui,2004:147)

مجالات الوساطة الاجتماعية:

العلاقات مع المؤسسات: الجماعة الوساطة وظهرت في **التيمور** (الولايات المتحدة) وهو برنامج يقدم العديد من الخدمات لفئات هشة من المجتمع، من بينها كبار السن ولا تستهدف سوى كبار السن ذوي الدخل المنخفض من خلال تقديم خدمات وسيط لاستعداد للعمل على الصراع مستحقات الرعاية الصحية في الأسر أو الملاجئ.

الإعداد المهني: وظهرت جمعية **كالجاري** كجماعة تعمل في مجال الوساطة وسميت بجمعية **كالجاري (كندا)** وتقدم خدمات الوساطة لأولئك الذين يعملون في المنظمات مع المنظمات غير الهادفة للربح، سواء بين العاملين كمتطوعين. **السياق الأسرة**: وهذا هو أساس الوساطة الاجتماعية ومنبعها، حيث ظهر هذا النوع من الوساطة في الجزيرة الجنوبية حل النزاع جمعية المركز **فيكتوريا** (كندا) تقدم خدمات الوساطة التعامل مع النزاعات بين الآباء والمراهقين، وذلك بالتعاون مع وزارة شؤون الطفل والتنمية الأسرية(joanie:2010:3)

وهذا يعني أن الوساطة الاجتماعية تتميز من خلال الطبيعة المحددة لهذا المجال من التدخل (الأحياء والمدن)، من خلال مهمة محددة لمحاربة التفكك الاجتماعي، وأخيرا من قبل طبيعة الصراعات (مشاكل الحي، والعلاقات الصعبة بين عدة أطراف، وأعمال قلة أدب ...).

تهدف برامج الوساطة الاجتماعية أيضا لإيجاد حلول للصراع والسماح للتنظيم الاجتماعي، هذه الأجهزة توفر الإجراءات والمبادئ التنظيمية في بيئة غالبا ما تسمى "غير قانونية". عدم فعالية، من المفترض أو الحقيقي، وتنظيم بموجب القانون يولد تنظيم وثيق، (Fathi Ben Mrad,2002:142).

ومن الصعب تحديد مجال وساطة من الاستخدامات المؤيدة لهذا المصطلح في الواقع، لأنه يعلم التضخم في المجالات الأكثر تنوعا يساهم بشكل كبير في توليد الحدود التي يسهل اختراقها نسبيا، وبالتالي غير دقيقة. في المجال الاجتماعي، يستخدم هذا المصطلح أحيانا للإشارة إلى الممارسات من حين لآخر بعض.(عمال النظافة والعاملين الاجتماعيين والشرطة)، وأحيانا يتم استخدامه للدلالة على التجارة أو النشاط الرئيسي لهذه الأعمال. هذا هو المعنى الأخير هنا أن يحمل اهتمامنا لأنه ليس لفهم طبيعة مهام الوساطة تعلق على الأعمال القائمة ولكن تأخذ مصلحة في التجارب الوساطة التي تعتمد نوعية على هذا النحو لوصف جميع

المنارة للاستشارات

أنشطتها، في هذا السياق، ونادرا ما يتم تجنيد وسطاء الاجتماعيين من التأهيل مما يؤدي إلى الحصول على دبلوم ولكن كيف يكون هذا المؤهل، وهذا يعني أساسا على الصفات الشخصية للاستماع وضبط النفس، على العكس من وسطاء الأسرة، لديهم وسيلة لممارسة مرتبطة جدا لمهاراتهم العادية والتجريبية، والتمتع أفضل من مقدمة قصيرة جدا للوساطة. لذا يجب على كل الاعتماد على الاستقلال الذاتي للفرد معين باعتباره هيئة معرفية تسعى دوما إلى الاستقرار(بن مراد).

وترتبط الوساطة الأسرية بالجانب الاجتماعي وتدفع الزوجين إلى تدبير النزاع، والنتيجة ليست بالضرورة الإبقاء على العلاقة الزوجية دائما كما هو الأمر في مسطرة الصلح، بحيث تسعى الوساطة الأسرية إلى نهج مقاربة الاجتماعية في مجال الأسرة كمجال مفتوح تتحمل البنية المسؤولية هي الأخرى في ضمان استمرار مؤسسة الزواج واستقرارها.

وأمام التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والسوسيوثقافية التي عرفتها البلدان العربية في السنوات الأخيرة، تسعى الوساطة الأسرية إلى خلق ثقافة الحوار داخل الأسر وإعطاء فرصة للزوجين والأبناء في بعض الحالات للتعبير عن مشاكلهم وفهمها، ونسج نوع من السلم الاجتماعي يصل إلى أطراف عائلة الزوجين الممتدة للحد من ثقافة الخصومة التي قد تستمر في حالة وقوع طلاق ووجود أطفال.

وتسمح الوساطة بالتفاوض بشكل ودي حول صلة الرحم للحفاظ على علاقات مستقرة نسبيا بين الآباء والأبناء دون شحن هده الأخيرة والضغط عليها.

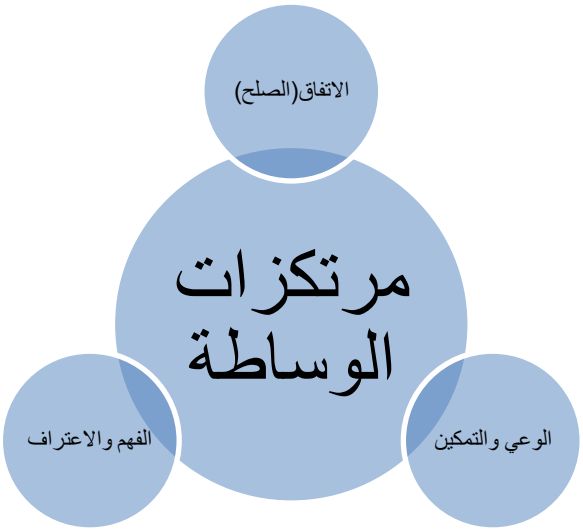
ركائز الوساطة الاجتماعية: ترتكز الوساطة على ثلاث ركائز مهمة كما أوردها خالد سليم وهي:

المرتكز الأول: الوعي والتمكين: يساعد الوسيط كل طرف على إدراك الأسباب الرئيسية والمشاعر الانفعالية الساخنة التي أدت إلى ظهور الصراع أو سوء الاختلاف، أو المتحكمة فيه.

المرتكز الثاني: الفهم والاعتراف: يسعى الوسيط خلال عمله إلى تشجيع أطراف النزاع إلى الفهم العميق لمصالح الطرف الأخر والحقائق والحلول المقترحة بالإضافة إلى اقتراح حلا إضافيا يكون ايجابي.

المرتكز الثالث: الاتفاق(الصلح): وهي المرحلة الأخيرة في عملية التوسط حيث يقدم الوسيط مقترحا في حال عجز الأطراف عن تقديم حل للقضية وقد يتفق الطرفان وقد لا يتفقان،.(خالد سليم،2008)، والشكل التالي يوضح مرتكزات الوساطة:

المنارة للاستشارات



الوساطة الاجتماعية ودورها في حل المشكلات المتعلقة بالعنف ضد الأطفال في المجتمع الجزائري:

تعتبر الوساطة الاجتماعية مدخلا من مداخل فض النزاعات سواء ما تعلق بالعلاقات الأسرية والاجتماعية وحتى الأنواع الأخرى من القضايا، والاهم ما يتعلق بتطبيق الوساطة عندما تمس فئة مهمة في المجتمع وهي مرحلة الطفولة.

إن تطبيق الوساطة الاجتماعية وتفعيلها يعد من من ثقافة المجتمع وتطوره نحو حل النزاعات وفض الصراعات وحماية الطفولة من أي خطر انحراف والجريمة سواءً كانت من العائلة أو المجتمع.

ونلاحظ نهج عدة دول نحو تطبيق الوساطة الاجتماعية حيث نجد الكويت كدولة عربية ولهذا الغرض قام المشرع الكويتي بإحداث مكتب الاستشارات الأسرية سنة 1966 تابع لوزارة العدل.

ويقدم هذا المكتب خدماته الاستشارية في حالات قبل وبعد الطلاق وتتجلى أهدافه في التقليل من نسب الطلاق وتحقيق التعامل الايجابي بين المطلقين والأبناء إلى جانب دراسة الطلاق التي ترد إدارة الوثيقات الشرعية قبل القيام بالإجراءات القانونية اللازمة لإتمام الطلاق ويبلغ الزوجة بموعد الطلاق ويعطي للزوجين مهلة تتراوح بين أسبوع وثلاثة أسابيع ليتمكنوا من خلالها من مراجعة نفسيهما قبل إيقاع الطلاق.

فمن البيئات التي تسمح بالرعاية الجيدة للأبناء هي الفضاء الذي يسوده الأمن والاستقرار وبعيدا عن كل المشاكل والنزاعات، فعلى الدولة الجزائرية تطبيق هذه المبادئ على أوسع نطاق حيث تشمل المحاكم والمجالس القضائية للنظر في القضايا الاجتماعية والأسرية قبل معالجتها في المجالس القضائية ويمكن بالإضافة إلى هذا

المنارة للاستشارات

منح ترخيصات للوسطاء الاجتماعين بفتح مكاتب استقبال والتوسط لفض النزاع يكون مرتبطا بالجهات القضائية ومؤسسات الخدمة الاجتماعية.

إن تفعيل الوساطة في المجتمع الجزائري حتما خيار ايجابي ونقطة تحول نحو مجتمع متماسك يراعي حاجات أفراده ومتطلباتهم، لان مفهوم الوساطة مفهوم مدرج في كل الرسالات السماوية بما فيها الديانة الإسلامية وحث على عليها قبل كل خيار أخر مدركا أهمية هذا الفعل الإنساني النبيل.

خاتمة:

العنف آفة العلاقات فيه تتهدم علاقات بين الناس وبه تهضم الحقوق وتنتهك الواجبات وتتعدي على حدود الآخرين لم يؤمر به كفعل بَنَّاء بل سطرت له عقوبات لمن يتجرا لفعل هذا وإلحاق الضرر بالآخرين، إن القانون ينجح في جوانب ردعية وعقابية لكن توجد خطوة قبل ذلك وهي مرحلة الإرشاد والوساطة بين أطراف النزاع وهذه المرحلة تحافظ على كرامة الإنسانية والعلاقات الودية بين لأطراف، وحتى تكون عملية الوساطة ناجحة يجب تكون هؤلاء الوسطاء تكوينا جيدا يتماشى مع متطلبات المهنة.

قائمة المراجع:

1. بدر إبراهيم الشيباني(2008)، سيكولوجية النمو، مركز المحفوظات والتراث والوثائق في الدراسات والبحوث سلسلة (10)، الكويت.
2. خالد الصرايرة(2000)، أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة و المعلمين والإداريين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،مجلد 5، عدد 2.
3. دعاس حياة(2010)، الكشف عن الأطفال ضحايا العنف أساليبه والأطراف الممارسة له، دراسة ماجستير.
4. ربيع محمد طارق عبد الرؤوف عامر(2008)، المسؤولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، دار اليازوري العلمية، عمان الأردن.
5. رشاد على عبد العزيز موسى(2009)، زينب بنت محمد زين العايش، عالم الكتب، القاهرة.
6. سعد جلال(دس)، الطفولة و المراهقة، دار الفكر العربي، ط1.
7. سليم خالد(2008) دليلك في الوساطة- كيف تكون وسيطا ناجحا- دليل تدريبي في الوساطة والتعامل مع النزاع، مؤسسة تعاون لحل الصراع، رام الله، فلسطين.
8. موسى نجيب موسى معوض: الطفولة مراحل وخصائص، http://www.alukah.net
9. المطيري عبد المحسن(2006)، العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى نزلاء دار الملاحظة والرعاية الاجتماعية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.
10. Moore,C.W.(2003):The mediation process: practical strategies for resolving conflict,3rd edition.Jossey –Bass.USA.
11. Siddiqui, A & Ross, H. (2004): Mediation as a Method of Parent Intervention in children's Disputes. Journal of Family Psychology, 18, pp147-159.

المنارة للاستشارات

12. Fathi Ben Mrad, La médiation sociale : entre résolution des conflits et sécurisationurbaine.

Social mediation and its role in reducing violence against children

Abstract : Reforming people problems between each other is one of the highest goodness acts which the human does It's the act of refoming problems between people who were about to fall in crimes,And this called the mediation which means to stand at the middle,not with any side of the two quarreled in order to stop the conflict. Abd the social mediation helps to rebuild the family to protect the children for the vilence,And from this point we deal with the topic of social mediation and its role to protect the kids from the vilence and what are the ways to applicte it in the community.

key words : the social mediation -the vilence - the children.

المنارة للاستشارات

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 02 جويلية 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

القيادة المدرسية بين الواقع والمأمول في ضوء الصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس في محافظة اربد في المملكة الأردنية الهاشمية

آلاء ناصر أحمد باكير
جامعة اليرموك: الأردن

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور القيادة المدرسية في ضوء الصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، وبيان واقع القيادة المدرسية في المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، وبيان الصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، وبيان كيفية تحسين واقع القيادة المدرسية في المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، وبيان الصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، تكونت عينة الدراسة من (278) مديراً ومديرة، وقام الباحث بإعداد استبيان لغرض جمع المعلومات للدراسات، واستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة للوصول إلى النتائج؛ حيث توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق نمط القيادة المدرسية الديمقراطية جاء في درجة متوسطة، وأن درجة تطبيق نمط القيادة المدرسية النسبي جاء بدرجة متوسطة، وأن واقع الصلاحيات الممنوحة لمدراء المدارس في محافظة إربد جاءت بدرجة متوسطة، وإن المعوقات التي تواجه المدراء في محافظة إربد جاءت بدرجة مرتفعة.

الكلمات المفتاحية: القيادة المدرسية، مديري المدارس.

المنارة للاستشارات

مقدمة:

تعد عملية القيادة عملية في غاية الأهمية ومن أهم وظائف العملية الإدارية التي تهتم بتحقيق الأهداف التي تضعها المنظمة وتسعى لتحقيقها، وهي التي تنظم الأعمال وشؤون العاملين وجهودهم، وذلك من خلال وجود قائد كفؤ يتمتع بقدرة عالية على إدارة الموارد المتاحة لديه ويعزز السلوك الإيجابي للأفراد التابعين له.

وتعد المدرسة أحد أهم المؤسسات الاجتماعية لما لها من دور كبير تنشئة الأفراد وتوجيههم، وذلك من خلال القائمين عليها والعاملين بها، ويأتي في مقدمتهم مدير المدرسة الذي يعتبر المسئول الأول عن سير العمل في المدرسة والحجم الأكبر من المسؤوليات، كما ويعد مدير المدرسة الرئيس المباشر ورأس الهرم في الإدارة المدرسية؛ حيث أنه الرئيس المباشر لجميع العاملين والطلبة، وهذا الاتصال هو العنصر الأساسي في العملية التربوية والتعليمية والإدارية، فمن خلاله يتمكن المدير من القيام بجميع أدواره في توجيه المعلمين والإشراف على الأمور المادية والإدارية والفنية والمالية في المدرسة، كما يظهر دور المدير من خلال أنه يقوم بتدوين الحضور والغياب للمعلمين والإداريين كما أنه يراقب سجلات الحضور للطلبة، ويقوم بالإشراف على مبنى المدرسة ومحتوياته(نحيلي، 2010: 3).

ونظراً لأهمية عمل مدير المدرسة كقائد للمدرسة وللعملية التربوية فإنه من الضرورة منح مدير صلاحيات تمكنه من توزيع المهام على العاملين وتوجيههم وتقيم أعمالهم ومتابعتهم؛ حيث أن هذه الصلاحيات تزيد من ارتباط المدير بالمدرسة وتعزز انتمائه لها والسعي بكل ما يمتلك من قوة لتحقيق أهدافها والارتقاء بها.

وتتسم البيئة المدرسية بالتعقيد والتغيير المستمر، لذلك فإن القيادة المدرسية القوية أمراً ضرورياً لتنظيم الجهود وتوجيه عمل الجماعة المدرسية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها، وتحتاج إلى القائد الذي يستوعب التغيرات المعقدة والذي يمتلك الكفاءة القيادية اللازمة ويكون قادر على خلق مناخ تربوي جديد وملائم تطلق فيه قوى الإبداع والابتكار للمدرسين والطلاب(سعادة ،2005: 20).

ومن هنا يمكن القول أن القيادة المدرسية بمثابة حجر الأساس التي يعتمد عليها المجتمع في إعداد جيل قادر على مواجهة تحديات العصر الحالي الذي يشهد التطورات والتغيرات المتلاحقة، والتي تكون من خلال القائد الكفء الذي يتحلى بالشخصية القيادية القادرة على قيادة العملية التعليمية بأسهل الطرق وتحقيق الأهداف المنشودة والمرجوة منها، والذي يعمل بهدف خلق مناخاً أفضل للعمل والتقليل من الروتين اليومي الذي يصاحب العمل، والعمل على حل المشكلات التي تواجه العاملين في المدرسة والتي من شأنها تعطيل سير العملية التربوية(الغامدي، 2013، 2).

المنارة للاستشارات

ونظراً لأهمية الموضوع جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على **"القيادة المدرسية بين الواقع والمأمول في ضوء الصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية"**.

مشكلة الدراسة:

تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيق الإصلاح التربوي الذي تحتاجه البيئة المدرسية، والذي يتحقق من خلال وجود قيادة مدرسية قوية قادرة على التعامل مع المشكلات التي تعرقل سير العملية التربوية على أكمل وجه، لذلك فإن منح المدراء الثقة والصلاحيات والحرية في التصرف تزيد من الإنتاجية وتحسين الأداء ومستوى العمل، إلا أن عدم المرونة وتقييد مديري المدارس من خلال الصلاحيات الممنوحة لهم الذي من شأنه منع الانسيابية في العمل، وإهدار الكثير من الوقت بسبب البيروقراطية والروتين في العمل، يؤدي إلى تثبيط همة المدراء وتراجع عملهم، مما يترتب عليه ضعف في العملية التعليمية، وتبرز مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس التالي:

ما أثر القيادة المدرسية لمديري ومديرات المدارس في محافظة إربد في ضوء الصلاحيات الممنوحة لهم ؟

والذي يبرز عنه أسئلة أخرى وتتمثل بما يلي:

1. ما واقع القيادة المدرسية في المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية؟

2. ما الصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية؟

3. كيف يمكن تحسين واقع القيادة المدرسية في المدارس محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية؟

4. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند(α=0.5) بين واقع القيادة المدرسية والصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس وبين المأمول منها في محافظة إربد تعزى لمتغيرات النوع، والخبرة، والدرجة العلمية؟

أهمية الدراسة: تنقسم أهمية هذه الدراسة إلى قسمين، وهما:

الأهمية النظرية:

- تعد هذه الدراسة مهمة لكونها تتناول القيادة المدرسية بين الواقع والمأمول في ضوء الصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس.
- تعد هذه الدراسة مهمة نظراً للعينة التي ستطبق عليها الدراسة وهم مديري ومديرات المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.
- المساهمة في إثراء وتحليل ظاهرة القيادة المدرسية من وجهة نظر تربوية وعصرية.

المنارة للاستشارات

الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد هذه الدراسة صانعي القرار من خلال النتائج التي ستتوصل إليها حول موضوع القيادة المدرسية ودور مدير المدرسة في تحسين سير العملية التربوية.
- تعد هذه الدراسة مهمة كونها تعالج موضوع من أهم المواضيع التي تشغل فكر مديري المدارس الحكومية في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية وهو مدى الصلاحيات الممنوحة للمدير.
- تعد إضافة علمية جديدة للمكتبة الأردنية بشكل خاص وللمكتبة العربية بشكل عام فيما يتعلق بموضوع القيادة المدرسية.

أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دور القيادة المدرسية في ضوء الصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.

وإلى مجموعة أهداف ومنها:

- بيان واقع القيادة المدرسية في المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.
- بيان الصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.
- بيان كيفية تحسين واقع القيادة المدرسية في المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.
- بيان الصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.
- معرفة فيما إذا كانت توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند(α=0.5) بين واقع القيادة المدرسية والصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس وبين المأمول منها في محافظة إربد تعزى لمتغيرات النوع، والخبرة، والدرجة العلمية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يقتصر تطبيق هذه الدراسة على موضوع القيادة المدرسية في ضوء الصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس في محافظة إربد بين الواقع والمأمول.

الحدود المكانية: يقتصر تطبيق هذه الدراسة في المدارس محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.

الحدود الزمنية: يقتصر تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام 2018.

الحدود البشرية: يقتصر تطبيق هذه الدراسة على مديري ومديرات المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.

المنارة للاستشارات

الدراسات السابقة: قامت الباحثة بالإطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتوصلت إلى أن هناك عدداً من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة إلا أنها تناولت كل متغير على حدة، ولا توجد دراسة تجمع بين المتغيرين معاً، لذلك فإن هذه الدراسة جديدة من نوعها، وفيما يلي عرضاً للدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

أجرى العتيبي (2014) دراسة بعنوان:" **درجة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف ودورها في تحسين أداء الإدارة المدرسية من وجهة نظرهم**" وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف للصلاحيات الإدارية والفنية الممنوحة لهم، وعلى دورها في تحسين أداء الإدارة المدرسية بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين متوسطات درجات الممارسة ودور الصلاحيات في تحسين أداء الإدارة المدرسية التي تعزى إلى المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف والبالغ عددهم الإجمالي (110) مديراً تم توزيعهم بأسلوب الحصر الشامل، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وقام الباحث باستخدام الإستبانة كأداة للبحث تكونت من 40 عبارة تقيس الصلاحيات الممنوحة للمديرين من حيث درجة الممارسة ودرجة دور الصلاحيات في تحسين أداء الإدارة المدرسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الصلاحيات الإدارية كانت بدرجة عالية وأبرزها منح الإجازات المرضية لمنسوبي المدرسة وفق لائحة التقارير الطبية وتبين وجود بعض الصلاحيات بدرجة متوسطة مثل إعداد خطط خاصة لمواجهة الأزمات المتوقعة في العمل كالأمراض المعدية، كما أن درجة ممارسات الصلاحيات الفنية ككل كانت بدرجة عالية وأبرزها اعتماد قبول الطلاب وفق لشروط القبول والتسجيل، وان دور معظم الصلاحيات الإدارية عالية في تحسين أداء الإدارة المدرسية أبرزها إصدار قرارات الحسم على المتغيبين والمتأخرين من منسوبي المدرسة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير المديرين حول دور الصلاحيات الإدارية والفنية والصلاحيات مجتمعة في تحسين أداء الإدارة المدرسية وفقاً للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات.

أجرت أبو وطفه (2010) دراسة بعنوان:" **تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بفعالية الإدارة من وجهة نظر معلميهم**" وهدفت إلى التعرف إلى درجة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة ممارستهم لفعالية الإدارة بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية للتقديرات المتوقعة لدرجة فعالية الإدارة المدرسية الناتج عن تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية

المنارة للاستشارات

في محافظات غزة وفقاً لمتغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية، والتوصل إلى طبيعة العلاقة بين درجة تفويض السلطة ودرجة فاعلية الإدارة المدرسية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك بإعداد إستبانة مكونة من جزئيين الجزء الأول لقياس درجة تفويض سلطة المدير لمعلميه من وجهة نظرهم والجزء الثاني لقياس درجة فعالية الإدارة المدرسية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معلميهم، وتكونت عينة الدراسة من (542) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة كانت جيدة، وأن هناك علاقة ارتباطيه قوية بين درجة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وفعالية الإدارة المدرسية لديهم بمجالاتها الأربعة من وجهة نظر معلميهم، وأن أعلى درجة لفعالية الإدارة المدرسية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة كانت في مجال الرقابة، التنظيم ثم التخطيط، ثم في مجال التوجيه والتنسيق.

أجرى الصقير(2014) دراسة بعنوان:" **ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم للصلاحيات الإدارية الممنوحة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين والمديرين ووكلائهم**" وهدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام في رياض الخبراء بمنطقة القصيم للصلاحيات الإدارية الممنوحة وعلاقتها بالثقة التنظيمية، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (788) مديراً ووكيلاً ومعلماً واشتملت عينة الدراسة جميع مديري ووكلاء المدارس وعينة مكونة بنسبة 30% من معلمي المدارس الحكومية في رياض الخبراء وبلغت العينة (541)، وقام الباحث باستخدام الإستبانة كأداة للبحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الصلاحيات الإدارية لدى مديري مداس التعليم العام في رياض الخبراء في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين والمديرين ووكلائهم كانت بدرجة كبيرة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات مديري المدارس للصلاحيات الإدارية من وجهة نظر المديرين ووكلائهم تعزى لمتغيرات الخبرة، المرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، ووجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين كل من درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام في رياض الخبراء بمنطقة القصيم للصلاحيات الإدارية والثقة التنظيمية.

أجرى زايد (2010) دراسة بعنوان:" **واقع ممارسات مديرو المدارس الحكومية لصلاحياتهم التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم**" وهدفت إلى تعرف واقع ممارسات مديري المدارس الحكومية لصلاحياتهم في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم، وبيان أثر متغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، ونوع الدراسة، والمحافظة)

المنارة للاستشارات

في واقع ممارسات مديري المدارس الحكومية لصلاحياتهم التربوية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وبلغ عددهم 742 مديراً، وبلغت عينة الدراسة 271 مديراً، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد إستبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقة، وأظهرت نتائج الدراسة أنه تم تحقيق واقع ممارسات مديري المدارس الحكومية لصلاحياتهم التربية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم كانت بدرجة عالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات واقع ممارسات مديري المدارس الحكومية لصلاحياتهم التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس، في مجال البيئة المدرسية، والطلبة والمعلمين، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات واقع ممارسات مديري المدارس الحكومية لصلاحياتهم التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم تعزى لمتغير الخبرة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أجرى huff (2006) دراسة بعنوان:**" ممارسات المديرين في الماضي والحاضر"** وهدفت إلى قياس ممارسات المديرين في الماضي والحاضر للوقوف على ما يفعله المديرون في جامعة فانديربلنت الأمريكية وتم التوصل لنتائج البحث من خلال المسح والمشاهدة والمقابلة للإجابة عن ما يفعله المديرون تماماً ليرتقوا بتعلم وإنجاز طلبتهم وتبين الدراسة مدى تعقيدات ممارسات المديرين، وكيف يركز المديرون على الوظائف الإدارية غير المرتبكة بعملية التدريس، وبينت أيضاً أنه في بعض الحالات يقوم المدربون على الوظائف الإدارية غير المرتبطة بعملية التدريس وفي بعض الحالات يقوم المدير كقائد تربوي ليشجع على تنفيذ المنهاج الجديد ويحث على التجربة والاختبار، ويرتقي بنوعية الهيئة التعليمية، مضيفاً بعض البرامج، مع تغير في مواقفه، ولكن في النهاية يركز على أهداف المديرين في الإشراف على المعلمين، وتقييم أدائهم باستمرار، ومتابعه البرنامج المدرسي، وأن أهم الأعباء والمهام التي يقوم بها مدير المدرسة هي التخطيط والتنظيم والتنسيق والتحكم ثم المراقبة لما قام به، كما وبينت الدراسة أن المديرين ينشغلون بالإشراف والأدوار الإصلاحية التي تتضمن الممارسات المرتبطة بأداء الطلبة والمعلمين، ويقضي المدير أوقاتهم في المدرسة في تنظيم الإصلاح والصيانة العامة والإشراف على الطلبة والفعاليات المنهجية الإضافية، وإدارة الأزمات الناتجة عن العمل، وجمع البيانات، وتحليل سجلات الأداء.

أجرىGedikoğlu&Keser (2008) بعنوان:**" تحديد مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لسلطاتهم ومسؤولياتهم"** وهدفت إلى تحليل ممارسات مديري المدارس الثانوية في تركيا، لسلطاتهم في ضوء مسؤولياتهم، واشتملت عينة الدراسة على جميع مديري المدارس الثانوية في المناطق التعليمية، وأظهرت نتائج

المنارة للاستشارات

التحليل الإحصائي أن مديري الوسطى خلال العام الدراسي 2006/2005 المدارس الثانوية يدركون مسؤولياتهم بنسبة 72% وأن أعلى متوسط لهذه المسؤوليات كان في الوظائف الروتينية بينما كان أدنى متوسط في تطوير المدرسة.

وأجرى Myers (2008) دراسة بعنوان:" **ديمقراطية سلطة المدرسة: إدراك المعلمين في البرازيل في انتخاب مدير المدرسة"** وهدفت إلى فحص تأثير الاتخاذ الجماعي للقرار في تعزيز صلاحية المدرسين وتعزيز التدريس، باعتباره أحد الأساليب الديمقراطية في الإدارة المدرسية، ويمنح القرار قوة أكبر، واقتصرت عينة الدراسة على آراء 7 مدرسين من خلال خبرتهم في انتخاب مدير المدرسة من قبل المعلمين والطلبة وأولياء الأمور وباقي موظفي المدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الانتخابات أعادت تشكيل السلطة داخل المدرسة وساهمت في إعطاء المعلمين حرية أكبر في استخدام أساليب تدريس متنوعة، كما أنها صبغت المدرسة بطابع ديمقراطي، على أساس أن المعلمين مواطنين فيها.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لأنه الأنسب لطبيعة وأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، والبالغ عددهم(518).

عينة الدراسة:تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة الكلي من مديري ومديرات المدارس في محافظة إربد؛ بحيث تكون هذه العينة ممثلة لمجتمع الدراسة الكلي وبالتالي يمكن تعميم النتائج على المجتمع والمجتمعات المماثلة، بعينة مقدارها (278) مدير ومديرة.

أدوات الدراسة وإجراءاتها

أولاً: أداة الدراسة: تم في هذه الدراسة استخدام الاستبيان للكشف عن دور القيادة المدرسية في الصلاحيات الممنوحة في ضوء الواقع والمأمول من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث تم الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بهدف بناء الأداة، وسيتم بناء الاستبيان وفقاً لمقياس لكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

ثانياً: صدق أداة الدراسة: للتأكد من صدق أداة الدراسة، ستقوم الباحثة بعرض الأداة بصورتها الأولية على محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في القياس والتقويم، والإدارة التربوية، من ذوي الخبرة والكفاءة وعددهم(10) محكمين، وذلك للتأكد من وضوح الفقرات وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، والتأكد من سلامة اللغة. وسيتم التحقق من الصدق من خلال تناول الفقرة التي

المنارة للاستشارات

ستحصل على (80%) من موافقة المحكمين، وسيتم تعديل الفقرة التي ستحصل على موافقة تبلغ من(60-70%)، وسيتم حذف الفقرة التي ستحصل على موافقة (50% وأقل) من المحكمين.

ثالثاً: ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من الثبات، سيعتمد الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test)، إذ سيتم توزيع الأداة على (15) مدير ومديرة من خارج عينة الدراسة، وبعد ذلك سيتم احتساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، واستخدام معادلة كرونباخ ألفا للكشف عن الاتساق الداخلي للأداة.

رابعاً: إجراءات الدراسة: تم التأكد من صدق أداة الدراسة واختبار ثباتها وتحديد العينة المراد تطبيق الاستبيان عليها، وستقوم الباحثة بالحصول على الموافقة الرسمية من إدارة التعليم في محافظة إربد، لتسهيل مهمة الباحثة في توزيع الاستبيانات على عينة الدراسة من خلال إيصالها باليد لأفراد العينة وذلك لشرح أهداف الدراسة وطريقة الاستجابة لأداتها. والطلب من العينة تعبئتها بدقة وموضوعية، كما ستؤكد الباحثة للأفراد المشمولين بالدراسة أن إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة، وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، حيث سيتم إعطاء المستجيبين فرصة كافية للإجابة.

تحليل النتائج

تحديد مستويات الإجابة:

اعتمد الباحث سلم ليكرت الخماسي (Likert / Five Point Scale) لتحديد مستوى الإجابات في أداة الدراسة، وذلك بوضع إشارة (x) للإجابة التي تعكس درجة موافقتهم سواء أكانت موافق بدرجة عالية جداً، موافق بدرجة عالية، موافق بدرجة متوسطة, موافق بدرجة منخفضة, أو موافق بدرجة منخفضة جداً. وذلك لتقدير مستوى الإجابة على محاور الدراسة من وجهة نظر مدراء المدارس في إربد. وقد تم اعتماد ثلاثة مستويات للمتوسطات الحسابية على النحو التالي:

من 1 – 2.33 درجة موافقة منخفضة

من 2.34 – 3.66 درجة موافقة متوسطة

من 3.67 – 5 درجة موافقة عالية

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات: تم الاعتماد في هذه الدراسة على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Package for Social Sciences Statistical, للقيام بالتحليل الإحصائي لهذه الدراسة, حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات الأداة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على أسئلة الدراسة.
- اختبار (T-Test) للعينات المنفردة على المتوسط العام لإجابات أفراد العينة.

المنارة للاستشارات

- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لبيان الفروق الإحصائية بين المتغيرات التي لها أكثر من فئتين.

وصف خصائص عينة الدراسة :يبين الجدول رقم (1) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب الخصائص الديموغرافية المتمثلة على (النوع, المؤهل العلمي, وإجمالي سنوات الخبرة).

المتغيرات الديموغرافية و الوظيفية	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	135	%48.6
	أنثى	143	%51.4
المؤهل العلمي	بكالوريوس	194	%69.8
	دراسات عليا	84	%30.2
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	112	%40.3
	10 سنوات فأكثر	164	%59.7
	المجموع	278	%100

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب خصائص الديموغرافية (ن= 278)

تشير البيانات في الجدول رقم (1) أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور حيث بلغ عددهم (143) وبنسبة (51.4%), فيما بلغ عدد الإناث (135) بنسبة (48.6%) من أفراد العينة.

وفيما يتعلق بالمؤهل العلمي فكانت نسبة المدراء الذين لديهم شهادات بكالوريوس (69.8%) والبالغ عددهم (194) مدير، والذين يحملون شهادات (دراسات عليا) نسبتهم (30.2%) وعددهم (84) مدير، وقد يعزى ذلك إلى اعتماد المدارس سياسة عادلة في انتقاء المؤهلات التي تدعم و تعمل على الازدهار والتقدم في مستوى الخدمات المقدمة للطلاب المدارس.

تحليل النتائج ومناقشتها:

الإجابة على أسئلة الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما هي واقع نمط القيادة المدرسية الديمقراطية؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول من الدراسة، جدول (2) يوضح ذلك.

يتضمن هذا المحور (8) فقرات، تتحدث عن أهم أساليب النمط القيادة المدرسية الديمقراطية، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أن درجة تطبيق النمط القيادة المدرسية الديمقراطية درجة متوسطة، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي العام لها والذي بلغ قيمته (2.8). كما تراوحت قيم الانحراف المعياري بين (0.94 – 1.00)، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المحور، كما هي موضحة في الجدول رقم (2) التالي:

المنارة للاستشارات

الجدول رقم (2)المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات النمط القيادة المدرسية الديمقراطية

(ن = 278)

الرقم	الفقرات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
1	يظهر المدير مرونة في تعامله مع العاملين في المدرسة.	التكرار	25	133	51	69	0	2.6	0.95	متوسط
		النسبة	%9	%47.8	18.3 %	%24.8	%0			
2	يشعر مدير المدرسة المعلمين بالراحة عندما يتحدثون إليه.	التكرار	7	165	26	80	0	2.6	0.92	متوسط
		النسبة	%25	%59.4	9.4 %	%28.8	%0			
3	يستخدم مدير المدرسة صلاحياته من أجل الارتقاء بالمدرسة.	التكرار	12	111	47	108	0	2.9	0.98	متوسط
		النسبة	%43	%39.9	16.9 %	%38.8	%0			
4	يستخدم مدير المدرسة عبارات المدح والثناء لتحفيز المعلمين.	التكرار	11	119	56	92	0	2.8	0.94	متوسط
		النسبة	%4	%42.8	20.1 %	%33.1	%0			
5	يشارك مدير المدرسة المعلمين في حل المشكلات التي تواجه المدرسة.	التكرار	4	146	33	95	0	2.8	0.94	متوسط
		النسبة	%1.4	%52.5	11.9 %	%34.2	%0			
6	يساعد مدير المدرسة المعلمين على تطوير قدراتهم ومهاراتهم	التكرار	4	110	36	128	0	3.04	0.96	متوسط
		النسبة	%1.4	%39.6	12.9 %	%46.0	%0			
7	يشارك مدير المدرسة المعلمين في حل المشكلات التي تواجه المدرسة.	التكرار	11	130	28	109	0	2.8	1.00	متوسط
		النسبة	%4	%46.8	10.1 %	%39.2	%0			
8	يوفر مدير المدرسة التغذية الراجعة اللازمة للمعلمين.	التكرار	10	131	42	94	0	2.8	0.96	متوسط
		النسبة	%3.6	%47.1	15.5 %	%33.8	%0			
المتوسط العام								2.8	متوسطة	

يبين الجدول أعلاه أن قيم المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.6 و 04.3) حيث كانت الفقرة السادسة ونصها "**يساعد مدير المدرسة المعلمين على تطوير قدراتهم ومهاراتهم** " في المرتبة الأولى وبدرجة عالية وبمتوسط حسابي بلغ (3.04).

المنارة للاستشارات

وجاءت الفقرة رقم (1) و(2) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (206) ليعكس درجة تطبيق أيضا متوسطة للنمط القيادة الديمقراطية.

السؤال الثاني: ما هي واقع نمط القيادة المدرسية الديمقراطية؟

وللإجابة على هذا السؤال, تم استخراج المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, والتكرارات، والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول من الدراسة، جدول (3) يوضح ذلك.

يتضمن هذا المحور (8) فقرات، تتحدث عن أهم أساليب النمط القيادة المدرسية النسبي. حيث يرى أفراد عينة الدراسة أن درجة تطبيق النمط القيادة المدرسية النسبي متوسطة, وذلك بدلالة المتوسط الحسابي العام لها والذي بلغ قيمته (2.84). كما تراوحت قيم الانحراف المعياري بين (0.88 – 1.12)، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المحور، كما هي موضحة في الجدول رقم (3) التالي:

الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني: نمط القيادة المدرسية النسبي (ن=278)

الرقم	الفقرات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
1	يعطي مدير المدرسة للمعلمين مطلق الحرية بالعمل.	التكرار	4	146	10	89	0	2.78	0.92	متوسط
		النسبة	%1.4	52.5 %	%36	%32	%0			
2	لا يستخدم المدير صلاحياته إلا عندما تصبح المشاكل جدية.	التكرار	10	112	67	89	0	2.84	0.92	متوسط
		النسبة	%3.6	40.3 %	24.1 %	%32	%0			
3	يسمح مدير المدرسة للمعلمين بالتأجيل في أداء الأعمال	التكرار	14	154	51	595	0	2.56	0.88	متوسط
		النسبة	%5	55.4 %	18.3 %	21.2	%			
4	يخطط مدير المدرسة لأداء أعماله.	التكرار	12	109	57	100	0	2.88	0.96	متوسط
		النسبة	%4.3	39.2 %	20.5 %	%36	%0			
5	يفوض مدير المدرسة جزء من صلاحياته للمعلمين.	التكرار	9	100	64	81	24	3.04	1.06	متوسط
		النسبة	%3.2	%36	%23	29.1 %	%8.6			
6	يعمل مدير المدرسة لحل المشكلات قبل أن تتفاقم.	التكرار	10	101	51	94	22	3.06	1.08	متوسط
		النسبة	%3.6	36.3 %	18.3 %	33.8 %	%7.9			
7	يهتم مدير المدرسة بتحقيق الأهداف المرجوة.	التكرار	11	107	54	98	8	2.94	1.01	متوسط
		النسبة	%4	38.5 %	19.4 %	35.3 %	%2.9			
8	يؤثر مدير المدرسة كثيرا في المعلمين والموظفين العاملين معه.	التكرار	44	93	71	56	14	2.65	1.12	متوسط
		النسبة	15.8 %	33.5 %	25.5 %	20.1 %	20.1 %			
	المتوسط العام							2.84	متوسطة	

يبين الجدول أعلاه أن قيم المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.56 – 3.06) حيث كانت السادسة ونصها " يعمل مدير المدرسة لحل المشكلات قبل أن تتفاقم."

وجاءت الفقرة رقم واحد في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.84) ليعكس درجة تطبيق أيضا متوسطة في أن " يسمح مدير المدرسة للمعلمين بالتأجيل في

المنارة للاستشارات

أداء الأعمال ", وقد يعزى ذلك وجود المقومات الأخلاقية للعمل الذي يسود بين أفرادها الثقة، الأمانة، المسؤولية، الصدق والاحترام، وكل ذلك يؤدي إلى إرتقاء العمل وتقدم المنظمة والمساهمة في تحفيز الموظفين للعمل بنزاهة ورقي .

السؤال الثاني: ما هي واقع نمط القيادة المدرسية الديكتاتوري؟

وللإجابة على هذا السؤال, تم استخراج المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, والتكرارات، والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول من الدراسة، جدول (4) يوضح ذلك.

يتضمن هذا المحور (8) فقرات، تتحدث عن أهم أساليب النمط القيادة المدرسية النسبي. حيث يرى أفراد عينة الدراسة أن درجة تطبيق النمط القيادة المدرسية النسبي متوسطة، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي العام لها والذي بلغ قيمته (2.46)، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المحور، كما هي موضحة في الجدول رقم (4) التالي:

الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني: نمط القيادة المدرسية الديكتاتوري (ن=278)

المنارة للاستشارات

الرقم	الفقرات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
1	يحتفظ مدير المدرسة لنفسه بجميع الصلاحيات.	التكرار	34	101	64	79	0	2.67	1.02	متوسط
		النسبة	12.2 %	36.3 %	%23	28.4 %	%0			
2	يوجه مدير المدرسة تعليماته إلى المعلمين على بذل مجهود كبير لرفع مستوى المدرسة.	التكرار	108	90	50	28	2	2.01	1.02	متوسط
		النسبة	38.8 %	32.4 %	%18	10.1 %	%0.7			
3	يؤكد مدير المدرسة على الالتزام بقوانين العمل.	التكرار	10	103	55	91	19	3.02	1.06	متوسط
		النسبة	%3.6	37.1 %	19.8 %	32.7 %	%6.8			
4	يعتمد مدير المدرسة على أسلوب النهي والأمر في تعامله مع المعلمين.	التكرار	59	106	56	57	0	2.4	1.04	متوسط
		النسبة	21.2 %	38.1 %	20.1 %	20.5 %	%0			
5	يتصرف مدير المدرسة ويتخذ قراراته دون الرجوع لأحد.	التكرار	54	94	88	42	0	2.42	0.97	متوسط
		النسبة	19.4 %	33.8 %	31.7 %	15.1 %	%0			
6	يسعى مدير المدرسة إلى تطبيق تعليماته بحذافيرها.	التكرار	74	96	55	53	0	2.31	1.06	متوسط
		النسبة	26.6 %	34.5 %	19.8 %	19.1 %	%0			
7	يشجع مدير المدرسة على فتح قنوات اتصال رسمية لتحسين واقع المدرسة.	التكرار	93	69	49	62	5	2.34	1.21	متوسط
		النسبة	33.5 %	24.8 %	17.6 %	22.3 %	%1.8			
8	يعتبر مدير المدرسة المناقشة ضياع للوقت.	التكرار	74	60	70	74	0	2.52	1.15	متوسط
		النسبة	26.6 %	21.6 %	25.2 %	26.6 %	%0			
	المتوسط العام							2.46	متوسطة	

يبين الجدول أعلاه أن قيم المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.01 – 02.3) حيث كانت الفقرة السادسة ونصها يؤكد مدير المدرسة على الالتزام بقوانين العمل." أعلى متوسط.

وجاءت الفقرة رقم واحد في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.01) ليعكس درجة تطبيق أيضا منخفضة في أن " يوجه مدير المدرسة تعليماته إلى المعلمين على بذل مجهود كبير لرفع مستوى المدرسة."

السؤال الرابع: ما هي معوقات القيادة المدرسية؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, والتكرارات، والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول من الدراسة، جدول (5) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات

يتضمن هذا المحور (8) فقرات، تتحدث عن أهم أساليب النمط القيادة المدرسية النسبي، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أن درجة تطبيق النمط القيادة المدرسية النسبي متوسطة، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي العام لها والذي بلغ قيمته (2.46)، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المحور، كما هيمضحة في الجدول رقم (5) التالي:

الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني: معوقات القيادة المدرسية (ن=278)

الرقم	الفقرات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
1	عدم أخذ رأي إدارة المدرسة عند اتخاذ أي إجراء يتعلق بالمدرسة.	التكرار	48	115	53	62	0	2.46	1.02	متوسطة
		النسبة	17.3 %	41.4 %	19.1 %	22.3 %	%0			
2	ضعف الاهتمام بصيانة الأجهزة والأدوات.	التكرار	48	111	43	76	0	2.53	1.07	متوسطة
		النسبة	17.3 %	39.9 %	15.5 %	27.3 %	%0			
3	عدم استجابة مديري المدارس للمستجدات في مجال العمل المدرسي.	التكرار	36	108	38	96	0	2.70	1.08	متوسطة
		النسبة	12.9 %	38.8 %	13.7 %	34.5 %	%0			
4	عدم الاستجابة لمتطلبات المدرسة الضرورية.	التكرار	79	99	48	52	%0	2.26	1.07	متوسطة
		النسبة	28.4 %	35.6 %	17.3 %	18.7 %	%0			
5	ضعف توافر المهارة الفنية للمدراء المدارس.	التكرار	36	128	29	85	0	2.59	1.06	متوسطة
		النسبة	12.9 %	%46	10.45	30.6 %	%0			
6	كثرة إجازات الكادر التعليمي وعدم وجود البديل.	التكرار	28	128	49	73	0	2.60	0.98	متوسطة
		النسبة	10.1 %	%46	17.6	26.3 %	%0			
7	غياب التعاون بين أولياء أمور الطلبة والإدارة المدرسية.	التكرار	82	88	50	58	0	2.3	1.11	منخفضة
		النسبة	29.5 %	31.7 %	18%	20.9 %	%0			
8	قلة التجهيزات المدرسية مثل المكتبات والملاعب والمختبرات.	التكرار	48	107	74	49	0	2.44	0.97	متوسطة
		النسبة	17.3 %	38.5 %	26.6 %	17.6 %	%0			
	المتوسط العام							2.46	متوسطة	

يبين الجدول أعلاه أن قيم المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.3 – 2.70) حيث كانت الفقرة السادسة ونصها "عدم استجابة مديري المدارس للمستجدات في مجال العمل المدرسي." أعلى متوسط.

المنارة للاستشارات

وجاءت الفقرة رقم (7) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.3) ليعكس درجة تطبيق أيضا منخفضة في أن " يوجه غياب التعاون بين أولياء أمور الطلبة والإدارة المدرسية."

نتائج الدراسة:

- توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق النمط القيادة المدرسية الديمقراطية درجة متوسطة, في مدارس محافظة إربد.
- توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق النمط القيادة المدرسية النسبي متوسطة.
- إن واقع الصلاحيات الممنوحة لمدراء المدارس في محافظة إربد جاءت بدرجة متوسطة.
- إن المعوقات التي تواجه المدراء في محافظة إربد جاءت بدرجة مرتفعة.

توصيات الدراسة:

- توصي الدراسة بضرورة منح المدراء مزيدا من الصلاحيات ليتمكنوا من تأدية عملهم بشكل أفضل.
- توصي الدراسة بضرورة عقد ورش عمل ودورات تدريبية لتمكين المدراء من مواكبة كل ما هو حديث فيما يخص العملية التربوية والمدرسية.
- توصي الدراسة بضرورة العمل على تقليل المعوقات التي تحد من جودة العمل التربوي من قبل المهتمين وأصحاب القرار.

قائمة المراجع:

1. الغامدي، علي بن محمد(2013). درجة جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة بالمدينة المنورة، مجلة دراسات العلوم التربوية، 40(3)، 2013.

2. الصقير، عبد المحسن بن محمد(2014). ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم للصلاحيات الإدارية الممنوحة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين والمديرين ووكلائهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

3. سعادة، رشيد(2005). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الإكمالي والثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

4. نحيلي، علي(2010). دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين، مجلة جامعة دمشق، 26(1+2)، 137- 173.

5. أبو وطفة، سماهر(2010). تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بفعالية الإدارة من وجهة نظر معلميهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

6. العتيبي، صالح(2014). درجة ممارسة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف ودورها في تحسين أداء الإدارة المدرسية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

7. زايد، محمد(2010). واقع ممارسات مديرو المدارس الحكومية لصلاحياتهم التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

المنارة للاستشارات

8. Myers, J. (2008). Democratizing school authority: Brazilian teachers' perceptions of the election of principals. Teaching and Teacher Education, 24 (4), pp. 952-966.
9. Huff, J. (2006). Measuring a leader's practice: Past efforts and present opportunities to capture what educational leaders do. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
10.Gedikoğlu, T; Keser, Z. (2008). Determining the extent to which high school,.International Journal of principals exercise their authority and responsibility Human Sciences, Vol. 5, (2), pp:2-23.

School Leadership between Reality and Hope in the Light of the Powers granted to Principals and Principals of Schools in Irbid Governorate in the Hashemite Kingdom of Jordan

Abstract: This study aimed at revealing the role of school leadership in light of the powers granted to principals and principals in Irbid governorate in the Hashemite Kingdom of Jordan, the reality of the school leadership in Irbid governorate in the Hashemite Kingdom of Jordan and the powers granted to principals and principals in Irbid governorate And how to improve the reality of the school leadership in the schools in the Irbid governorate in the Hashemite Kingdom of Jordan, and the statement of the powers granted to the principals and principals of schools in Irbid governorate in the Hashemite Kingdom of Jordan, the study sample consisted of (278) The study concluded that the degree of application of the democratic school leadership style was medium, that the degree of application of the relative school leadership style was medium, and that the reality The authority granted to school principals in Irbid governorate came to a moderate degree, and the obstacles faced by managers in Irbid governorate were high.

Keyword: School Leadership, Principals of Schools.

المنارة للاستشارات

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 02 جويلية 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

فاعلية استخدام إستراتيجية التحفيز في عملية الإشراف التربوي

د.بوزيدي محمد
جامعة مصطفى إسطنبولي معسكر: الجزائر

ملخص: إن الإشراف عملية تفاعل إنسانية اجتماعية تهدف إلى رفع مستوى المعلم المهني من أجل رفع كفاءته التعليمية، فهو عملية ديمقراطية تعاونية طرفاها المشرف التربوي والمعلم، تهدف على اكتشاف وتفهم أهداف التعليم ومساعدة المعلم ليتقبل هذه الأهداف ويعمل على تحقيقها، وهذا يتطلب من المشرف التربوي أن يقتحم الميدان ليساعد المدرسين على تجاوز المشكلات التي يواجهونها، لذلك لا يمكنه أن ينشط من فراغ، بل لابد له من أساليب لتحفيز المعلمين وحثهم على العمل، فالحوافز تقوم بدور الموجه والمنظم للأداءات وتحافظ على استمراريتها.

ونظرا لأهمية هذه الأساليب التحفيزية في تفعيل عملية الإشراف التربوي، والسير بها في الاتجاه الذي يخدم المعلم بالدرجة الأولى باعتباره المستفيد الأول من الخدمات الإشرافية التي يقدمها المشرف أو المفتش ارتأينا البحث في هذا الموضوع بغية إثرائه.

الكلمات المفتاحية: الإشراف، التعليمية، التحفيز، التربية.

المنارة للاستشارات

مقدمة:

إنه لمن الوضوح بمكان أن كل مجال من مجالات الحياة المختلفة يحتاج إلى من يشرف عليه، فيساعد ويشرف ويوجه ويراقب،تطويرا للعمل وزيادة في الإنتاج ورفعا لمستوى أداء الخدمة، ولئن كان هذا شأن كل مجال، فإن مجال التربية أحوج إلى عملية الإشراف،وذلك أن التربية باعتبارها فن معاملة الطبيعة البشرية الذي يهدف إلى إحداث التغييرات الإيجابية في سلوك الأفراد، ثم بلورتها في بوتقة جماعية متناسقة ومتجانسة لخدمة أغراض الأمة.إن التربية بهذا الاعتبار عملية أكثر تعقيدا ودقة، وأشد حساسية من أي مجال آخر، فقد تكون المواقف في المجالات الأخرى متشابهة أو متقاربة، ويفيد في التعامل معها أسلوب أو أساليب معدودة ولا يحتاج في كل مرة إلى كثير من التحوير والتعديل،ثم إن المواقف نفسها يمكن أن تخضع لعوامل الضبط والتحكم، مما يمكن من السيطرة عليها وتسييرها على الوجه المطلوب، ومع ذلك كله يبقى الإشراف أمرا ضروريا ولا غنى عنه.أما في التربية فالصورة تختلف كثيرا، إذ أن طبيعتها متداخلة وعناصرها واسعة الامتدادات ومتشابكة العلاقات،وهي بذلك تتطلب إشرافا فعالا لديه رصيد كبير من المعرفة والخبرة بشؤون العملية التعليمية التعلمية.

وفي بلادنا التي تعيش"ثورة هادئة " تمثلت في هذا الإصلاح التربوي الشامل،ينتصب الإشراف في موقع هام من جوهر هذا الإصلاح، فهو القلب النابض الذي ينبغي أن يحتضنه ويتلقاه،وهو العقل الذي يجب أن يفهم للإصلاح معانيه الحقيقية ويسمو بها عن كل تحريف أو تشويه، وهو بعد ذلك اليد الطولي والأولى في تنفيذه على أرض الواقع حتى يحقق أهدافه ويبلغ غاياته؛إن الإشراف التربوي ينتظر منه أن يكون هو الترجمة العملية للإصلاح،ذلك أن دوره إجرائي مرتبط مباشرة بالأداء،والأداء التعليمي التعلمي والكشف عن مواطن الضعف والقصور في الأساليب والطرائق وحتى المناهج نفسها وتقديم البدائل الممكنة(وزارة التربية الوطنية، 2005: 3).

إشكالية البحث:

لم يعد ينظر إلى الإشراف التربوي على أنه مجرد التفتيش لدى المعلمين و تقويم أعمالهم ،فقد أصبح يمثل عملية فنية تهدف إلى تهيئة الظروف لنمو المعلمين أفرادا وجماعات نموا مستقرا، وإلى تحسين عمليتي التعليم و التعلم(امحمد،1985: 12).

ولكي يكون الإشراف التربوي أداة لتحسين العملية التربوية،لا بد أن يتوفر له الكثير من المقومات والصفات التي تجعله قادرا على تحقيق هذا التحسين بالفعل.غير أن الإشراف التربوي الابتدائي في بلادنا يعاني على ما يبدو نقصا في العنصر البشري المعد مهنيا، ويواجه صعوبات يكاد يتفق على أغلبها المشرفون و غيرهم من المسئولين عنه أنفسهم،كما يوجه المعلمون وبعض رجال التعليم انتقادات

المنارة للاستشارات

كثيرة من بينها: التسلط وعدم القدرة على التقييم الموضوعي السليم للمعلمين والزيارة المباغتة القصيرة.

ولعل أهم سبب في تكريس هذه المعاناة عدم وضوح الأدوار و الخدمات التي ينبغي أن يضطلع بها الإشراف التربوي من أحل تحسين مستوى الأداء التعليمي التعلمي.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى بيان أدوار الإشراف التربوي التي ينبغي أن يضطلع بها المشرفون التربويون من أجل تحسين مستوى الأداء التعليمي التعلمي، والكشف عن طبيعة العلاقة بين أسلوب التحفيز وعملية الإشراف التربوي، وذلك من خلال الكشف عن الجوانب التالية:

- دور التحفيز في رفع الروح المعنوية للمعلمين .
- دور التحفيز في إشباع الحاجات لدى المعلمين.
- دور التحفيز في الرفع من الأداء التربوي للمعلمين.
- اقتراح بعض أساليب التحفيز لتدعيم عملية الإشراف التربوي وتفعيلها، بغية الرفع من الأداء التربوي للمعلم ولتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية هذا البحث عن أهمية الدور الفعال الذي يستطيع أن يقوم به الإشراف التربوي لمعاونة العاملين ومشاركتهم في بحث ودراسة الصعوبات التي تواجهه في مجال عملهم التربوي، وإيجاد الحلول الناجعة لها، وفهم الظروف التي تؤثر في نموهم وتحسين هذه الظروف بطريقة تعاونية، وهي مسؤولية جسيمة لا تكون سهلة إلا إذا توفر إشراف تربوي فعال (امحمد، 1985: 4-15).

مصطلحات البحث

الحوافز: مؤثرات خارجية تثير دافعية الفرد إلى الإنجاز،وتشجعه على القيام بأداء أفضل، وقد تكون مادية كالمكافآت وزيادة الراتب والمنافع المادية الأخرى، أو تكون معنوية كزيادة السلطة أو الحصول على لقب أو مكتب فخم و غيرها من الأمور الهامة التي لا تقاس بمعايير مادية(كامل، 130:2004).

الدوافع: عبارة عن شعور وإحساس داخلي يوجه سلوك الفرد لسد حاجة معينة يشعر الفرد بعدم إشباعها، هذه الحاجة تولد نوعا من التوتر(Tension) يدفع الفرد إلى سلوك معين لسد هذا النقص (عمار،2006: 38).

الإشراف التربوي: عملية تحريك وتوجيه وتنسيق و من خلالها يتم النهوض بعمليتي التعليم والتعلم(حامد الأفندي،1976: 10).

التفتيش: نشاط علمي منظم تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عال من الخبرة في مجال الإشراف،يهدف إلى تحسين العملية التعليمية(اللقاني وعلي، 1996: 26).

المنارة للاستشارات

المفتش: موظف تربوي مؤهل يملك خبرة طويلة وكفاءة عملية تؤهله للقيام بمراقبة ومتابعة نشاطات الموظفين التربويين أو الإداريين وتوجيه إنجازاهم، وتطوير أساليب عملهم، لرفع فعاليتهم بغية تحصيل الأهداف التربوية المرجوة (وزارة التربية الوطنية، 2005: 6).

الأداء التربوي: هو الإنجاز الفعلي الذي تميزه القدرة الحقيقية، وتعني القدرة كل ما يقوله المعلم في أثناء الموقف التعليمي التعلمي، وما يتصل به على نحو مباشر أو غير مباشر من: إدارة الفصل، إدارة المناقشة، الإلقاء، استخدام الوسائط التعليمية، توجيه الأسئلة وإدارة التفاعل اللفظي.

الحاجات:هي مجموعة الرغبات الفطرية لدى كل فرد والتي تتولد نتيجة الشعور بالنقص أو الحرمان الذي ولد الرغبة في شيء ما و بمجرد إشباعها تخف تزول شدة الرغبة(martinet ، Ahmed ،1996:34).

الروح المعنوية: حالة انفعالية لا يمكن وصفها كمصطلح مستقل بكونها مرتفعة أو منخفضة، إلا من خلال الآثار المترتبة عنها، والتي تعكس مدى التوازن الانفعالي ومدى منطقية الاستجابات السلوكية للعوامل المؤثرة في مجال العمل والمحيط الاجتماعي.

الخلفية النظرية:

تمهيد: يجمع التربويون على أن عملية الإشراف التربوي هي خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه بقصد تحسين عملية التعلم، وتعمل الخدمة الإشرافية على تمكين المعلم من المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة، على أن تقدم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين.

في مفهوم الإشراف التربوي:يعرف الإشراف التربوي عموما بالتوجيه أو التفتيش وتتمثل مسؤولياته الرئيسية في الغالب بالتعرف على واقع حال المعلمين من قوة وضعف ،ورفع تقرير بذلك للجهات المركزية لاستعماله في أغراض إدارية ومالية كالترفيع والنقل والإلغاء ،أو أعمال التدريب وتطوير الكفايات التدريسية في الأحوال النادرة الأخرى(وهيب ومحمد، 1977: 318).

مبادئ الإشراف التربوي:الإشراف التربوي هو عملية تهدف إلى تطوير وتنظيم جميع عناصر الموقف التعليمي التعلمي، وذلك من أجل تحقيق أفضل أهداف التعليم والتعلم، ويقوم الإشراف التربوي على جملة من المبادئ هي:

- أن المتعلم هو محور العملية التربوية لكن المعلم هو العنصر الرئيسي كمنظم لهذه العملية حيث أن المناهج والوسائل والأبنية تبقى محدودة الفعالية إذا كان المعلم غير مؤهل لقيادة هذه العملية.

المنارة للاستشارات

-ينبغي أن يهتم المشرف التربوي بحاجات المعلم من أجل مساعدته في حل مشكلاته المهنية يكون أكثر إيجابية من الذي يركز على تقويم المعلم لإبراز نقاط ضعفه(ابراهيم، 2015: 63).

-أن يدرك المشرف أن الإشراف التربوي يهدف إلى تحسين التعلم والتعليم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من المعلم والتلميذ والمشرف نفسه ،وأي شخص آخر له أثر في تحسين العملية التعليمية التعلمية(جودت، 2011: 239-240).

-أن يدرك المشرف أن الإشراف التربوي القائم على التعاون يكون أكثر فاعلية وإيجابية من الذي يعتمد على التسلط وفرض الرأي(عبد العزيز، 2015: 63).

أهداف الإشراف التربوي:يهدف الإشراف التربوي بصورة عامة إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم،من خلال الاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة،فرادى وجماعات وذلك ليفهموا وظائف التعليم فهما حسنا ويؤدونها بصورة أكثر فاعلية حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية والعميقة في بناء المجتمع ،هذا من جهة أما من جهة أخرى ضمان استمرارية البرنامج التربوي وإعادة تكييفه خلال فترة طويلة من الزمن(سعيد ومروان، 2004: 20).

وفي هذا الصدد يرى شعلان أن للإشراف التربوي أهداف جوهرية ذات بعد تربوي وتتمثل عموما في مساعدة المدرسين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس موادهم واطلاعهم على كل جديد في مكان تخصصهم وتشجيعهم على إجراء تجارب جديدة ومشاركتهم في كل ما يساعد على نمو المدرس مهنيا وعلميا(شعلان وآخرون، 2003: 66).

التحفيــز:

تمهيد: إن الحوافز تختلف من شخص لآخر بحسب احتياجات الأفراد وتوقعاتهم من الأعمال التي يقومون بها،فهناك من يسعى للحصول على المال ويعتبر الدافع الرئيسي،وهناك صنف آخر يدفعه للعمل حبه للمهنة وتنمية مهاراته الشخصية،فنجدهم يتحمسون للعمل بقصد تنمية مهاراتهم، وإثبات نجاحهم في المهام الموكلة إليهم، أما الصنف الآخر من الأفراد فإنهم يسعون إلى الانتماء والتعلق بالمسئولين والجماعات التي تمنحهم الوظيفة والمزايا الاجتماعية، فالدافع هو العلاقات الاجتماعية.

مفهوم الحافز: يعرف الحافز عموما على أنه العائد الذي يحصل عليه الموظف (العامل) نتيجة للتميز في أدائه،كم يعرف أيضا بالأسلوب هام للتأثير على سلوك الأفراد لكي يغيروا أداءهم بما يتناسب وتحقيق الأهداف المرسومة، وقد أثبتت الدراسات أن الفرد لا يمكن أن يؤدي ما يكلف به لكفاءة دون وجود حافز معين

المنارة للاستشارات

يدفعه إلى ذلك،أما الحوافز فتعني المؤثرات الخارجية تحفز الفرد وتشجعه على القيام بأداء وظيفته بصورة حسنة وأفضل(عمار، 2006: 40).

مفهوم التحفيز:كلنا قد مر بتجارب أحس فيها بأنه مدفوع دفعا للقيام بسلوكات معينة، يدرك كنهها حينا وتغيب عن مداركه حقيقتها حينا آخر، هذه التجارب ومثيلاتها هي التي جعلت علماء النفس يقررون بان الدوافع أو الحوافز هي الأسباب الحقيقية والمحددات الأساسية لكافة السلوكات والأنشطة التي لا تصدر عن الإنسان،نتيجة للعادة أو الخطأ أو لتلك التي لها من الأهمية مالها عنده،كما يبين ذلك فرنون vernon في إحدى محاولاته لتعريف التحفيز(حسين، 2004: 18)، إذ توصل على أنه نوع من القوى الداخلية التي تستثير وتنظم وتديم كافة الأنشطة التي تقوم بها الفرد، وبما أن هذه القوى حالات داخلية لا تخضع للتجربة المباشرة فإن الدارس لها يستنتج وجودها ويدرك ما يدرك من طبيعتها وخصائصها، بواسطة اللجوء إلى ملاحظة السلوك الخارجي وتحليله،فهي عملية لا نلمسها لكن نستدل عليها ونلحظها من خلال التغيير الحاصل في السلوك.

أهداف التحفيز في عملية الإشراف التربوي: إن أهداف التحفيز تكمن في أن العامل(أيا كان عمله) يلزمه أن يكون متحمس الأداء العمل وراغبا فيه وهذا لا يأتي إلا باستخدام الحوافز،حيث أنها يمكن أن توقظ الحماس والدافعية والرغبة في العمل لدى العامل مما ينعكس إيجابا على الأداء العام وزيادة الإنتاجية كما أن الحوافز تساعد على تحقيق التفاعل بين الفرد والمنظمة وتدفعهم لتنمية طاقاتهم الإبداعية مما يضمن ازدهار المنظمة وتفوقها(عسال، 1999: 86)، وبوجه عام فإن أهمية الحوافز تكمن في الآتي:

رفع الروح المعنوية :بما أن دافع الانجاز أو الحاجة إلي النجاح كما يسميه البعض يتأثر إلي حد كبير بعدد من العوامل البيئية المختلفة،فان عددا من العلماء حاول التأثير عليه بغية الرفع من مستواه والزيادة من مقداره ولقد أدت هذه المحاولات التي انتشار تدريجي بالولايات المتحدة علي سبيل الخصوص للحلقات الدراسية الرسمية إلي تنمية الحاجة إلي النجاح(مولاي، 2004: 309)، وقد مكن الأمر هذا الكثير من المحترفين المنتمين إلي قطاعات مختلفة من الاستفادة مما تمخضت عنه الدراسات التي أجريت في هذا الميدان من مبادئ وقواعد قام باستخلاصها عدد من المختصين، يتقدمهم "ماك كيلاند" العالم الذي عمل في بلدان عديدة مع شرائح مختلفة من الناس، من أجل الرفع من مستوي دافع الانجاز لديهم، وقد كانت الأطر العاملة في الحقل الصناعي، وربما لازالت إلي حد الآن تشكل نسبة عالية من الأفراد الذين دامت تستقطبهم هذه الحلقات التعلمية، وقد حاول العاملون في الميدان التربوي هم كذلك والباحثون منهم علي وجه الخصوص إعداد برامج مشابهة يكون في مقدورها تحفيز الطلبة منخفضي التحصيل بغية بلوغ نتائج تتماشي مع طلقاتهم الاستيعابية والافهامية.

المنارة للاستشارات

إشباع الحاجات:كما هو معلوم الإنسان يبدأ بالاندفاع نحو شيء ما عندما تنشئ داخله حاجة ما،هذه الحاجة تنشئ بسب نقص أو حرمان، فتولد توتر عدم الارتياح بحركاته (سعاد، 2000: 4)، وفي هذا الصدد، فإن تحفيز المعلمين يأتي نتيجة تفاعل عنصرين أساسيين هما حاجات الموظف وظروف العمل،فأما حاجات الموظف فهي كثيرة ومتعددة،وسوف نعتمد في بحثنا هذا على تصنيف ماسلو للحاجات إلى حاجات أساسية وأخرى ثانوية.

الحاجات الأساسية :وتتجسد في خمسة أقسام وتتمثل في:

-الحاجات الفيزيولوجية وتتضمن ضروريات الحياة مثل الطعام والمسكن.

-الحاجة إلى الأمن والحماية وهي تتضمن ضمان استمرار إشباع الحاجات الفيزيولوجية لمدة أطول في المستقبل، وهذا ما يدفعه أكثر لكي يوفر عائدا لحماية مستقبله، وبالتالي ترتفع إنتاجيته .

-الحاجات الاجتماعية (الانتماء) فالإنسان اجتماعي بطبعه، لذلك يرغب في الارتباط بالآخرين، وإذا توفر في العمل إشباع هذه الحاجات فإن الفرد سوف يبذل مجهودا أكبر وعن طواعية من أجل التعاون مع الآخرين.

-الحاجة إلى الاحترام والتقدير:لا يكتفي الإنسان بإشباع حاجاته الاجتماعية، بل يسعى كذلك إلى إثبات أنه متميز عن أقرانه ليكسب تقديرهم واحترامهم، ولكي يحقق ذلك لابد أن يتحمس وينجز أكثر من زملائه الذين تحركهم الحاجات الاجتماعية فقط.

-الحاجة إلى إشباع الذات: كثير من الأفراد لا يكفيهم إشباع كل الحاجات السابقة بل يحاولون دائما الشعور بالسعادة في الأعمال التي يؤدونها لتحقيق ذاتهم بعيدا عن أي عائد آخر، وهؤلاء سيكونون أكثر إبداعا وابتكارا في المهام التي تُسند إليهم، وبالتالي فإن الحوافز المطلوبة هنا أكثر تنوعا وتعقيدا من أي نوع آخر من الحوافز اللازمة لإشباع الحاجات السابقة.

الحاجات الثانوية: هي امتداد للحاجات الأساسية، فإذا أشبع الفرد حاجاته الأساسية تدرج منها إلى إشباع الحاجات الثانوية، وهذا النوع من الحاجات يمتاز بالغموض والصعوبة في الكشف عنها، ومن هذه الحاجات الرضا عن العمل، وكسب علاقات في العمل وتكوين الصداقات(محمد وعلي، 2002: 46).

رفع الأداء التربوي: تتوجه عملية الإشراف إلى أساليب الحفز رغبة في زيادة مردود المعلمين وضبط جودة أدائهم، انطلاقا من افتراض مؤداه كلما كانت الحوافز معطاة تتفق ونوعية الحاجات التي يحاول الفرد إشباعها(أحمد صقر، 1983: 104)،كلما زادت فاعلية الأداء التربوي.

المنارة للاستشارات

الإطار التطبيقي للدراسة

المنهج المتبع وأدواته:

المنهج المتبع:المنهج هو الطريقة التي يتبعها العقل في دراسته لمشكلة ما، من أجل الوصول إلى قانون عام أو لكشف حقيقة مجهولة أو البرهنة على صحة حقيقة معلومة أو البرهنة على حقيقة لا يعرفها الآخرون، ولا يمكن لأي باحث في علم من العلوم أن يتوصل إلى أي نتائج مقبولة إلا إذا اتبع منهجا ما، ويختار الباحث المنهج المناسب لبحثه وفقا لطبيعة الموضوع ونوعية الفروض، وقد وقع الاختيار في هذا البحث على المنهج الوصفي، لأن الموضوع المتناول يدخل في إطار الوصف والتحليل والوقوف على أهم معالم الظاهرة وجوانبها ومن ثم اقتراح أفضل التدابير والحلول المناسبة لها.

الأدوات المستخدمة في البحث:تم الاعتماد في هذا البحث على الاستبيان في جمع المعلومات، والذي يعرف بأنه "مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة،ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد،أو يجري تسليمها باليد، تمهيدا للحصول على أجوبة على الأسئلة الواردة فيها، وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع، أو التأكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق(عمار ومحمد، 2005: 56)، وهناك من يفرق بين الاستبيان، وهو الذي يتم عند الرغبة في تجميع المعلومات الحقيقية، وبين التعرف على الآراء (Opinionnaire) أو قياس الاتجاه المدرج (Attitude seale) الذي يتم لمعرفة الآراء المختلفة بالنسبة لمشكلة يعالجها الباحث، والواقع ليس هناك من فرق عملي كبير بين كل من النوعين، نظرا لصعوبة التمييز في كثير من الأحيان بين الحقيقة والآراء(رجاء: 2000: 329).

خطوات بنائه:

- تحديد البيانات المطلوبة ويكون ذلك بعد تحديد الإشكالية وصياغتها.
- وضع قائمة بالأسئلة على أساس الموضوعات التي تغطي موضوع البحث وتصاغ الأسئلة سهلة لا غموض فيها.
- عرض الاستبيان في صورته الأولية على المتخصص لتقويمه.
- القيام بتطبيق الاستبيان على مجموعة تماثل العينة التي يراد تطبيق الإستبيان عليها لإظهار العيوب التي يمكن تفاديها قبل تطبيقه في الميدان.
- تصميم بعض الجداول التي تستخدم في تفريغ البيانات التي يمكن الحصول عليها.
- تحديد التعليمات المتعلقة بالإجابة بوضوح قدر الإمكان.

وقد تم اختيار هذه الوسيلة في البحث لأنها تمكن من الحصول على أكبر قدر من المعلومات والوصول إلى أكبر قدر ممكن من أفراد مجتمع البحث، كما أنه يوفر الجهد والوقت إذا ما قورن بالوسائل الأخرى.

المنارة للاستشارات

المنهجية المعتمدة في العمل الميداني

مادة الاستبيان وبنودها: لمعرفة العلاقة بين أسلوب التحفيز وعملية الإشراف التربوي،تم إعداد استمارة استبيان وجهت لمعلمي المدرسة الأساسية والأساتذة المجازين في التعليم الابتدائي بالمقاطعة 02 ببلدية يوب ولاية سعيدة، ويتكون الاستبيان من 43 فقرة موزعة على أربعة محاور هي:

المحور الأول: تعلق بالبيانات الشخصية لأفراد العينة.

المحور الثاني: يتعلق بأساليب التحفيز التي ترفع الروح المعنوية لدى المعلمين.

المحور الثالث: يتعلق بأساليب التحفيز التي تشبع حاجات المعلمين.

المحور الرابع: يتعلق بأساليب التحفيز التي ترفع المردود التربوي للمعلمين.

صياغة الأسئلة: قبل صياغة الأسئلة تم الإطلاع على مجموعة من المراجع التي لها علاقة الإدارة التربوية،على اعتبار أن الإشراف التربوي من العمليات القيادية التي تشرف على سير العملية التربوية، وتوجيهها الوجهة الصحيحة، كما جاءت الصياغة بناء على ما جاء في الجانب النظري وكذا خطة البحث، وحرصا على الحصول على إجابات محددة اقتصرنا في صياغة أسئلة الاستبيان على الأسئلة المغلقة فقط.

الهدف من صياغة الأسئلة:

- الوقوف على البنية الداخلية لعملية الإشراف التربوي.
- التعرف على بعض أساليب التحفيز التي لها دور في تفعيل عملية الإشراف التربوي.
- التعرف على أهم جوانب العلاقة بين أساليب التحفيز والإشراف التربوي.

حدود البحث:تتمثل في المجالات التالية:

المجال البشري:تناول البحث معلمي المدرسة الأساسية والأساتذة المجازين للطورين الأول والثاني التابعين للمقاطعة رقم 02 ببلدية يوب ولاية سعيدة، والبالغ عددهم 270 معلما ومعلمة موزعين على 26 مدرسة،والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (1): يمثل توزيع المجتمع الأصلي

	إجمالي	ذكور	إناث	الأقدمية			المستوى التعليمي			
				أقل من 5 سنوات	من 5إلى 10 سنوات	أكثر من 15 سنة	متوسط	نهائي	جامعي	دراسات عليا
التكرارات	270	162	108	103	55	112	11	132	124	3
النسبة المئوية	100	60	40	38.10	20.37	41.48	4.07	48.8	45.92	1.11

المنارة للاستشارات

المجال الجغرافي: تم البحث في جانبه الميداني في مفتشية التربية والتعليم الأساسي المقاطعة 02 بلدية يوب ولاية سعيدة،وهي بلدية حضرية، تبعد عن مقر الولاية بـ 45 كلم،تتميز بالطابع الفلاحي.

المجال الزمني: استغرق البحث في جانبه الميداني مدة أسبوع منذ بداية الاتصال بالإدارة إلى توزيع استمارات الاستبيان وجمعها.

عينة البحث: تم اختيار عينة البحث من المعلمين من كلا الطورين الأول والثاني، حيث وزع الاستبيان على 120 معلما ومعلمة، وتمثل عينة البحث نسبة 44.44 % من مجموع أفراد مجتمع البحث.

طريقة جمع البيانات: بعد أن تم بناء أسئلة الاستبيان وتصحيحها والتحقق من أنها تغطي مختلف جوانب مشكلة البحث وكذا فرضياته، تم الاتصال بالسيد مفتش المقاطعة 02 ببلدية يوب ولاية سعيدة للحصول على الموافقة بتطبيق الاستبيان على المعلمين، حيث تم توزيعه لملأه وإعادته في نفس اليوم.

طريقة تفريغ البيانات: بعد الحصول على استمارات الاستبيان من المعلمين شرع في تفريغ البيانات في الجداول وتم حساب التكرارات والنسب المئوية.

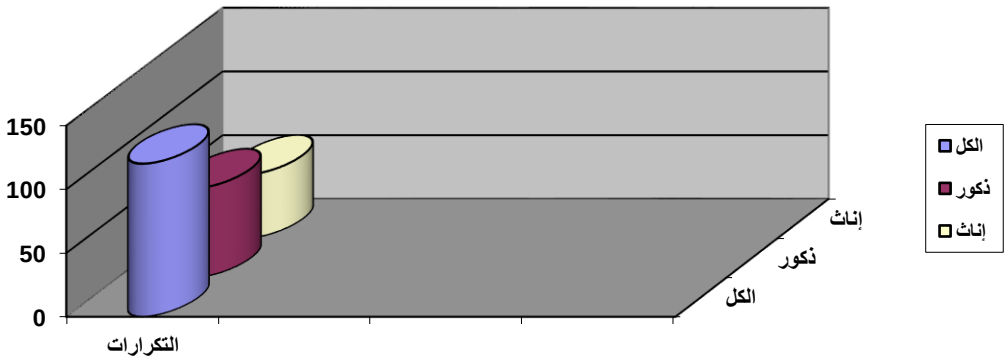
الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث: تم استخدام النسب المئوية لتحليل نتائج الاستبيان في جمع الأسئلة بعد حساب عدد تكرارات كل منها.

عرض وتحليل وتفسير البيانات:

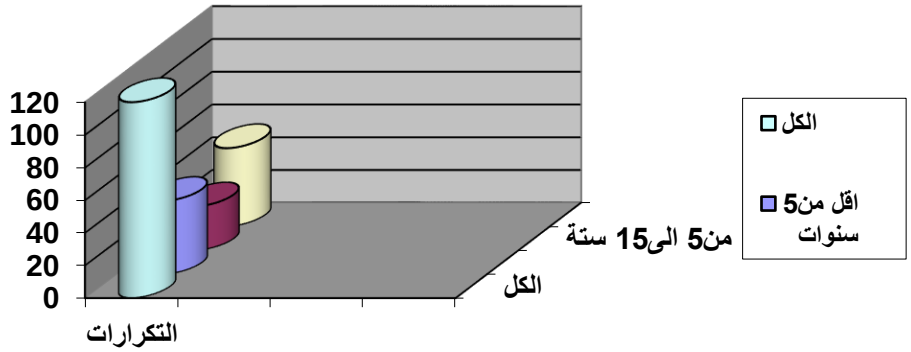
1.محور البيانات الشخصية لأفراد العينة

جدول رقم(2) يمثل عينة الدراسة

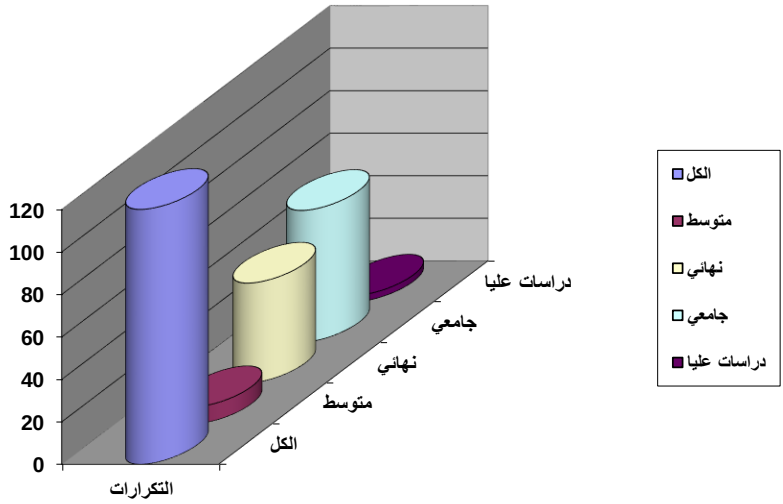
	إجمالي	ذكور	إناث	الأقدمية			المستوى التعليمي			
				أقل من 5 سنوات	من 5إلى 10 سنوات	أكثر من 15 سنة	متوسط	نهائي	جامعي	دراسات عليا
التكرارات	120	70	50	45	27	48	8	47	62	3
النسبة المئوية	44.44	58.33	41.67	37.5	22.5	40	6.66	39.16	51.66	2.5



شكل(5) يمثل جنس العينة



شكل (6) يمثل الأقدمية



شكل(7) يمثل المستوى التعليمي

نستنتج من الجدول رقم (2) والأشكال (5،6،7):

تتكون عينة البحث من 120معلما ومعلمة بنسبة 44.44 % من المجتمع الأصلي للبحث، حيث بلغ عدد الذكور 70 معلما بنسبة 58.33 %، وعدد الإناث 50 معلمة بنسبة 41.67 % من عينة الدراسة.

ويتوزعون حسب الأقدمية إلى:45 فردا أقل من 5 سنوات بنسبة 37.50 %، و27 فردا من 5 إلى15سنة بنسبة 22.50 % و 48 فردا أكثر من 15 سنة بنسبة 40 %.

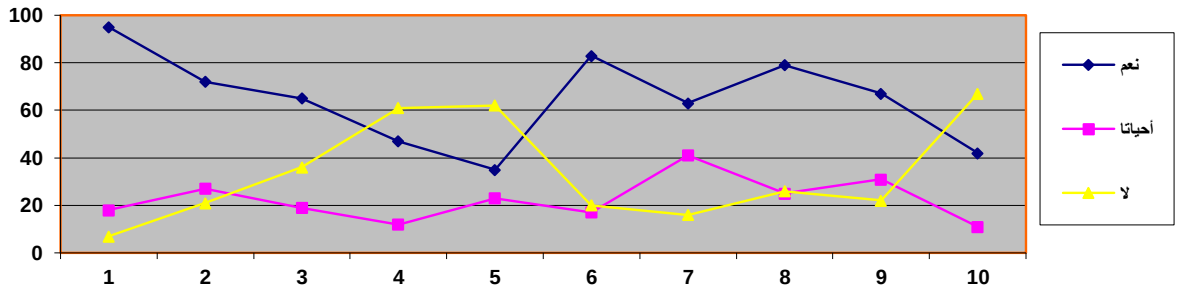
المنارة للاستشارات

أما من حيث المستوى التعليمي فإن أفراد العينة يتوزعون إلى 8 أفراد بمستوى التعليم المتوسط بنسبة 6.66 %، و47 فردا بمستوى النهائي بنسبة 39.16 %، و62 فردا بمستوى جامعي أي بنسبة 51.66 %، و3 أفراد بمستوى دراسات عليا بنسبة 2.50 %، يوضح ذلك الجدول السابق.

2. محور البيانات الخاصة بأساليب التحفيز التي ترفع الروح المعنوية:

جدول رقم (3) يبين أساليب رفع الروح المعنوية.

العدد	الفقرات	نعم	أحيانا	لا
1	يشجع مبادرات وابتكارات المعلمين.	95	18	7
2	تتم الزيارة في جو نفسي طيب	72	27	21
3	يكون المفتش طلق المحيا عند دخول الصف.	65	19	36
4	يشمل تقرير التفتيش إشادة بجوانب تفوق المعلم وابتكاراته.	47	12	61
5	يزور المفتش المعلم مرة واحدة على الأقل في السنة.	35	23	62
6	يتفهم المفتش حاجات المعلمين وظروفه الشخصية وظروف العمل أثناء الزيارة.	83	17	20
7	يختار الطرائق الإنسانية للاتصال بالمعلمين والتواصل معهم.	63	41	16
8	يحترم أفكار المعلمين في حل المشكلات الصفية.	79	15	26
9	ينوه بالأساليب الجيدة في التعامل مع المتفوقين و المتأخرين دراسيا.	67	31	22
10	الاهتمام بآراء المعلم في تشخيص مستوى التحصل.	42	11	67
	المجموع	648	214	338
	النسبة المئوية	54	17.83	28.16



شكل رقم(8) يمثل أساليب رفع الروح المعنوية

يتبين من خلال الجدول والشكل رقم (8) أن نسبة كبيرة من أفراد العينة (54 %) ترى أن المشرف التربوي يستخدم أساليب تحفيز من شأنها أن ترفع الروح المعنوية لدى المعلمين، إضافة إلى نسبة 17.83 % ترى أن ذلك يتم أحيانا، مع وجود نسبة 28.16 % ترى أن المشرف التربوي لا يستخدم أساليب التحفيز التي ترفع الروح

المنارة للاستشارات

المعنوية لدى المعلمين، مع ملاحظة أن الفقرة 1 في الجدول3 أكثر استخداما من قبل المشرف والمتعلقة بتشجيع مبادرات وابتكارات المعلمين،والفقرة 10 من الجدول نفسه هي الأقل استخداما والمتعلقة بالاهتمام بآراء المعلم في تشخيص مستوى التحصيل، وهذا ما تؤكده الدراسة التي قام بها براد فيلد التي تناولت المساعدات الإشرافية التي حصل عليها المعلمون والتي أشار فيها أكثر من 50 % من مجموع أفراد العينة إلى أنهم حصلوا على مساعدات إشرافية فيما يتعلق بإدارة الصف وبعض المشكلات التربوية.

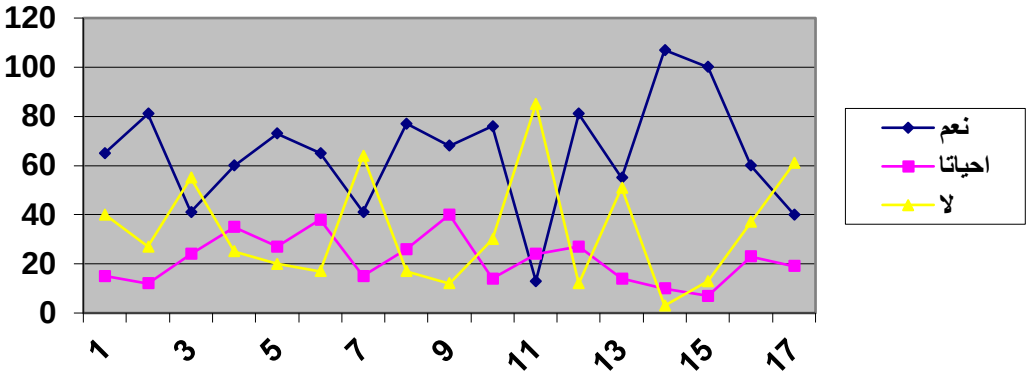
هذا وقد تمت الإشارة في الجانب النظري إلى المظاهر التي تشير إلى ارتفاع الروح المعنوية لدى المدرسين مثل الاعتراف بمساهماتهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات وزيادة قنوات الاتصال بهم.

3. محور البيانات الخاصة بالتحفيز التي تشبع الحاجات:

جدول رقم (4) يمثل أساليب إشباع الحاجات لدى المعلمين.

العدد	الفقرات	نعم	أحيانا	لا
1	ينمي المفتش روح التعاون بين أفراد الجماعة التربوية.	65	15	40
2	يحسن أساليب إدارة الجماعة.	81	12	27
3	لا يبدي ملاحظات سلبية ولا يظهر أي نوع من القلق داخل الصف.	41	24	55
4	لا يقاطع المعلم أثناء تقديم الدرس.	60	35	25
5	يعرض نقاط الضعف بأسلوب غير مباشر.	73	27	20
6	يترك الفرصة للمعلم لإبداء رأيه ومقترحاته ويبدي اهتماما بها.	65	38	17
7	التعاون مع المعلم على التخطيط للزيارة الإشرافية.	41	15	64
8	المساهمة في حل النزاعات الإدارية والإصلاح.	77	26	17
9	يشعر المعلم بأهمية مشاركته في اتخاذ القرار.	68	40	12
10	يعطي فرصة للمعلمين في تأطير العمليات التكوينية والندوات التربوية.	76	14	30
11	يتلقى المعلم مقابلا ماديا عن مشاركته في تأطير العمليات التكوينية.	13	24	85
12	يبدي المفتش اهتمام بالإنجازات العلمية والتربوية للمعلمين.	81	27	12
13	يخلق المفتش جو التنافس بين المعلمين .	55	14	51
14	العلامة التي يمنحها المفتش في تقرير التفتيش تسرع عملية الترقية.	107	10	3
15	الترقية في السلك تترتب عليها زيادة في الأجر.	100	7	13
16	الابتعاد عن الذاتية والتأثيرات الشخصية في تقويم المعلم.	60	23	37
17	يسعى إلى تكوين علاقات صداقة حميمة مع المعلمين.	40	19	61
	المجموع	1103	370	569
	النسبة المئوية	54.06	18.13	27.89

المنارة للاستشارات



شكل رقم(9) يمثل أساليب التحفيز في إشباع الحاجات.

عند قراءة الجدول والشكل رقم (9) يتبين أن نسبة تفوق نصف أفراد العينة (54.06 %) ترى أن استخدام أساليب تحفيز من قبل المشرف تشبع حاجات المدرسين، كالحاجة إلى الأمن والاستقرار، الحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجة إلى الاحترام والتقدير وغيرها ومثال ذلك الفقرتان 14 المتعلقة بالعلامة التي يمنحها المفتش والفقرة 15المتعلقة بزيادة الأجر مقابل الترقية في السلك.

في حين أن نسبة 18.13 % ترى ذلك أحيانا، أما النسبة الباقية 27.89 % ترى بعدم قيام المشرف بأساليب التحفيز التي تشبع الحاجات،وخاصة الفقرة 11 المتعلقة بالمقابل المادي نظير التأطير،والفقرة 7المتعلقة بتعاون المفتش مع المعلم في التخطيط للزيارة،وهذه النتائج تنسجم مع ما ذهب إليه ماسلو في نظرية الحاجات، إذ أن حفز الموظف على العمل يأتي نتيجة تفاعل محددين أساسيين هما حاجات الموظف وظروف العمل، وقد صنف ماسلو الحاجات إلى أساسية وثانوية، وإذا توفر في العمل إشباع هذه الحاجات فإن العامل سوف يبذل مجهودا أكبر وعن طواعية من أجل التعاون مع الآخرين.

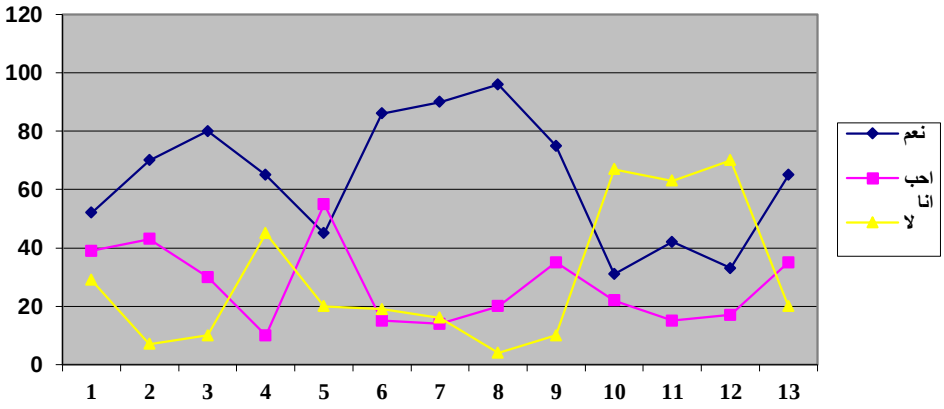
4. محور البيانات الخاصة بأساليب التحفيز التي ترفع الأداء التربوي:

جدول رقم(5) يبين أساليب رفع الأداء التربوي

العدد	الفقرات	نعم	أحيانا	لا
1	عادل بين جميع المدرسين.	52	39	29
2	يشجع العلاقات الناجحة بين المعلم والتلاميذ.	70	43	7
3	يعقد المفتش لقاء فرديا مع المعلم بعد الزيارة أو التفتيش.	80	30	10
4	يبرز جوانب القوة ويعمل على تعزيزها.	65	10	45
5	يسهم في معالجة بعض المشكلات الخاصة بالمعلمين.	45	55	20
6	يشجع المعلمين على استخدام التقويم الذاتي وممارسته.	86	15	16
7	يشجع المعلم على تبني الطرائق النشطة في عملية التدريس.	90	14	16
8	يشجع المعلم على الإعداد الجيد للدروس واستعمال الوسائل التعليمية.	96	20	4
9	دعم المعلم في تكييف أساليب التقويم وفق شروط مقننة.	75	35	10
10	الترشيح التناوبي للمعلمين للمشاركة في الملتقيات الولائية والجهوية	31	22	67

المنارة للاستشارات

	والجامعات الصيفية.			
11	يشجع المفتش المعلمين على البحث في قضايا التربية والمساهمة في المجلة التربوية.	42	15	63
12	اعتماد معايير الكفاءة والفعالية في الأداء للترقية في سلم المهنة بدل الأقدمية فقط.	33	17	70
13	يأخذ بعين الاعتبار أولا مستوى التلاميذ في تقويم المعلم.	65	36	20
	المجموع	830	350	380
	النسبة المئوية	53.2	22.43	24.35



شكل رقم(10) بمثل أساليب تحفيز رفع الأداء التربوي

يتبين من هذا الجدول والشكل رقم (10) ما يلي:

53.2 % من أفراد العينة يرون قيام المشرف بالأساليب التحفيزية الواردة في الفقرات المدرجة في الجدول أعلاه والتي من شأنها أن تزيد من مستوى الأداء التربوي للمعلم، وخاصة الفقرة الثامنة والسابعة والسادسة، وأن 22.43% من أفراد العينة يرون أن ذلك يتم أحيانا.

24.35 % لا يقرون بوجود مثل هذه الأساليب التي ترفع من مستوى الأداء التربوي لدى المعلمين كالفقرات 10المتعلقة الترشيح التناوبي للمعلمين للمشاركة في الملتقيات الولائية والجهوية والجامعات الصيفية والفقرة11 المتعلقة بتشجيع المفتش المعلمين على البحث في قضايا التربية والمساهمة في المجلة التربوية والفقرة 12 المتعلقة بـإعتماد معايير الكفاءة والفعالية في الأداء للترقية في سلم المهنة بدل الأقدمية فقط.

وهذا ما أشارت الدراسة التي قام بها عبد الرحمن كاظم التي تناولت تحليل المهمات الإشرافية المنجزة من قبل المشرفين الفنيين، والتي كان من نتائجها أن

المنارة للاستشارات

المشرفين يعملون ضمن ثمانية مجالات إشرافية منها التقييم، والنمو أثناء المهنة والتدريب أثناء الخدمة للمعلمين،ومجال الوسائل التعليمية.

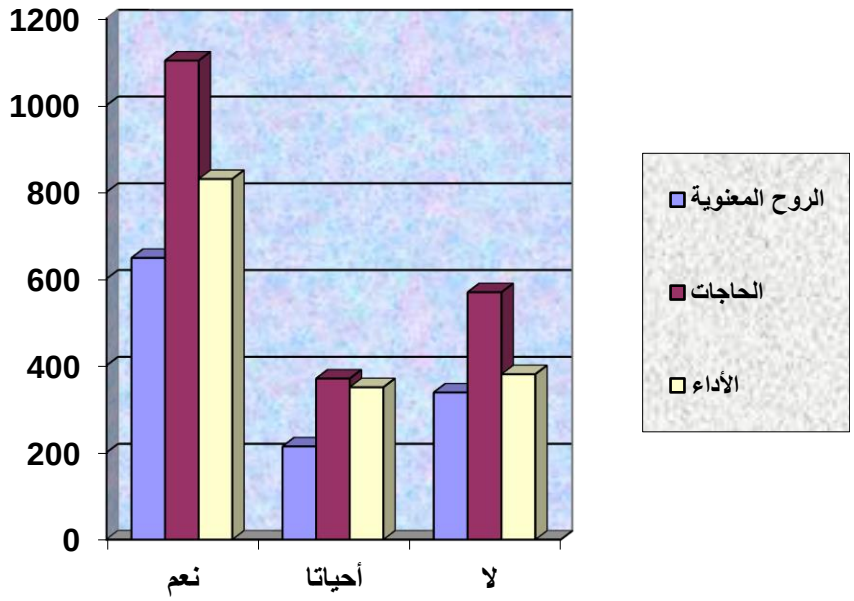
وتعد هذه النتائج تأسيسا لما سبق في الجانب النظري من أن البيئة المحفزة على النشاط تجعل المدرس ينشط في عمله ويبذل مزيدا من الجهد وعلى العكس من ذلك فإنه إذا لم يوجد تفاعل حقيقي بين العامل وعمله فإن أداءه يضعف.

نتائــج البحث وتوصياته:

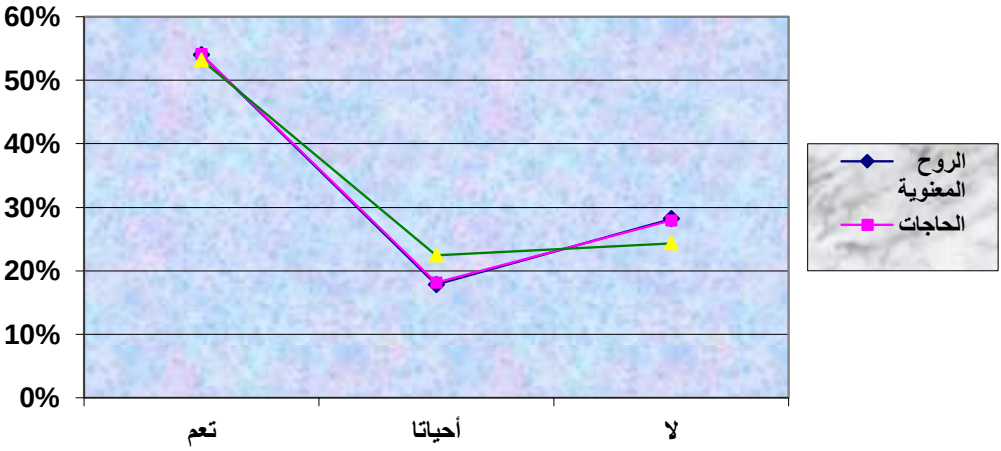
1.نتائـج البحث:

جدول رقم(6) : يمثل أساليب التحفيز الكلية

رقم	المتغيرات	التكرارات			النسبة المئوية		
		نعم	أحيانا	لا	نعم	أحيانا	لا
1	الروح المعنوية	648	214	338	%54	%17.83	%28.16
2	إشباع الحاجات	1103	370	569	%54.06	%18.13	%27.89
3	الأداء	830	350	380	%53.2	%22.43	%24.35
	المجموع	2581	934	1287	%53.77	%19.45	%26.81



شكل رقم (11) يمثل أساليب التحفيز الكلية



شكل رقم(12) يمثل النسب المئوية لأساليب التحفيز الكلية.

يستخلص من الجدول السابق والشكلين (11) و(12) ما يلي:

- نسبة 54 % من المعلمين يرون أن هناك علاقة بين أساليب التحفيز ورفع الروح المعنوية،إضافة إلى أن نسبة 17.83 % يرون نسبية العلاقة ،وهو ما يؤكد صحة الفرضية الجزئية الأولى.يستخدم المشرف التربوي أساليب تحفيز لرفع الروح المعنوية لدى المعلمين.
- نسبة 54.06 % من أفراد العينة ترى بوجود أساليب تحفيز تؤدي إلى إشباع حاجاتهم باختلاف أنواعها، إضافة إلى نسبة 18.13 % يرون بوجود ذلك أحيانا.ومنه فالفرضية الجزئية الثانية محققة.
- نسبة 53.17 % من أفراد العينة ترى بوجود أساليب تحفيز تؤدي إلى رفع الأداء التربوي،إضافة إلى نسبة 22.43 % ترى ذلك أحيانا،وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الجزئية الثالثة.
- من خلال نفس الجدول يتبين أن استجابات المعلمين عن الاستمارة أثبتت تحقق الفرضيات الجزئية المذكورة أعلاه.وهذا يعني أن التحفيز هو أسلوب ومهارة سلوكية وقيادية يتمتع بها المشرف كقائد لممارسة وظيفته وتحقيق أهدافها المشتقة من أهداف النظام التربوي، وفي الوقت ذاته يشبع حاجات المعلمين ،وبالتالي ترتفع الروح المعنوية لديه فيرتفع مردود عملهم.
- ونخلص إلى تحقق الفرضية العامة .يؤدي تحفيز المشرف التربوي للمعلمين إلى رفع روحهم المعنوية، وإشباع حاجاتهم،ورفع مردودهم التربوي، حيث كانت الاستجابات النهائية لكل الفقرات تعبر عن صدق هذه الفرضية بنسبة 53.77 % إضافة إلى نسبة 19.45 % ترى ذلك أحيانا مقابل 26.81 % فقط ترى عدم

المنارة للاستشارات

تحقق الفرضية، مع ملاحظة أن المشرفين التربويين يستخدمون أساليب التحفيز التي تشبع الحاجات المختلفة أكثر من غيرها.

2. توصيات البحث: بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج البحث، وتفعيلا لدور المشرف التربوي من أجل تحقيق غايات الإشراف التربوي،والوصول بهذه المهنة إلى مستوى أفضل يتماشى والتطورات في ميدان التربية ،فإن مجموعة البحث توصي بما يلي:

- وضع برنامج تدريبي مكثف للمشرفين التربويين يساهم فيه المختصون في علوم التربية وعلم النفس لرفع مستواهم وتزويدهم بالخبرات والمستجدات.
- وضع شروط علمية ومهنية في اختيار المشرفين التربويين من حيث المستوى والأقدمية في العمل والتخصص.
- إجراء دراسات عن الخبرات التي يرى المشرفون أنهم في حاجة إليها من خلال برامج التكوين.
- العمل على توفير بيئة محفزة للمعلمين والمديرين من قبل المشرف التربوي،لأنه كلما وجد تفاعل بين المعلم ومهنته كلما زاد إبداعه وابتكاره.
- ضرورة تقدير المشرف لمساهمات المعلمين والمديرين، فهم يحتاجون إلى الشعور أن بإمكانهم الوصول إلى ما هو أفضل، واعتراف المشرف بذلك يشكل مكافأة لهم تدفعهم للعمل الجدي.
- إقامة ورشات عمل تربوية وخلايا تفكير يشترك فيها المعلمون والمشرفون بغرض تكوين اتجاهات حسنة وعلاقات إنسانية واكتساب الخبرات وتطويرها، وكذا القيام بالبحوث والدراسات ومعالجة المشكلات التربوية.
- ضرورة تنويع أساليب التحفيز وتوسيع صلاحيات المشرف في ذلك باعتماد معايير الجودة الشاملة في عملية الإشراف التربوي.
- توفير مكتبة بالمقاطعة وتزويدها بالمصادر والدوريات.
- ضرورة مواكبة مفهوم التفتيش للتطورات الحاصلة في ميدان التربية بالابتعاد عن المفهوم الكلاسيكي لما تحمله الكلمة من معنى، وربطه بمبدأ العلاقات الإنسانية،ومفهوم الإرشاد والتوجيه.
- تخفيض نصاب المفتش من المعلمين الذين يشرف عليهم ليتسنى له القيام بمهمته على أكمل وجه.
- فسح المجال للمعلمين بإثراء أعمالهم وذلك بمنحهم جزءا من المسؤوليات والصلاحيات من حيث رئاسة الاجتماعات وتأطير الندوات والأيام التكوينية، وحضور الدورات التدريبية الجهوية والوطنية وكذا الجامعات الصيفية.
- تزويد السيد المشرف التربوي بالوسائل المادية والإدارية التي تساعده على أداء مهامه كمهمة الاتصال والتكوين.

المنارة للاستشارات

خاتمة

إن الهدف العام للإشراف التربوي هو تطوير العملية التعلمية التعليمية، وتنمية المعلم مهنيا حتى يتمكن من استثمار الأفكار التربوية والتجهيزات المدرسية في خدمة أغراض التعليم تماشيا مع التغيرات التي طرأت على مفهوم الإشراف وعلاقة المشرف بالمعلم، وأية نتائج أخرى لا يكون لها أثر واضح على هذين الجانبين لا تعتبر ذات أهمية، وبصورة عامة فإن سلوكات المعلمين وأداءاتهم لا تكون مستقلة عن غاياتهم، فهي محكومة بنتائجهم وما يترتب عليها، ولذلك لا يمكن أن يقوموا بأعمالهم من فراغ؛ بل لا بد من حوافز تكون مشبعة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لحاجات يمثل إشباعها غاية أداءاتهم.

فالحوافز هي التي تقوم بتوجيه وتنظيم السلوك والمحافظة على استمراريته، وهكذا ترتفع الروح المعنوية لديهم لأن حاجاتهم آخذة طريقها إلى الإشباع،وفي الوقت ذاته يزداد مردود جهدهم عطاء للمهنة والمؤسسة التي يعملون فيها.

لهذه الأسباب وجب التفكير في نظام حوافز يتطلع إلى تحقيق هذه الغايات ويساهم في تطوير العملية التعلمية التعليمية وذلك من خلال تنويع أساليب التحفيز بين المادي والمعنوي، وتوسيع صلاحيات المشرف التربوي في هذا الجانب، لأنه كلما زادت الدوافع والحوافز زادت الاستجابات السلوكية للعمل.

قائمة المراجع:

1.إبراهيم بن عبد الغزيز الدعليج(2015). التخطيط والإشراف التربوي والتعليمي والإداري، ط01، عمان، الأردن: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

2.أحمد حسين اللقاني، علي الجمل(1996). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس، ط02، القاهرة: عالم الكتب.

3.أحمد صقر عاشور(1983). إدارة القوى العاملة-الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي-، بيروت: دار النهضة العربية.

4.امحمد عريبي زكري(1985). الإشراف الفني التربوي، تونس: الدار العربية للكتاب.

5.حسين حريم (2004). السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال، الأردن: دار الحامد.

6.جودت عزت عطوي(2001). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي(أصولها وتطبيقاتها)، ط01، عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

7.رجاء وحيد دويدري(2000). البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، دمشق: دار الفكر.

8.سعاد نائف برنوطي(2000). الإدارة-أساسيات الإدارة ا لأعمال، عمان :دار وائل.

9.شعلان محمد وآخرون(2003). الإدارة المدرسية والإشراف الفني، ط01، القاهرة: دار الفكر .

10. عساف عبد المعطي محمد (1999). السلوك الإداري التنظيمي في المنظمات المعاصرة، عمان، الأردن: دار زهران

11. عمار بوحوش(2006). نظريات الإدارة الحديثة في القرن 21، ط01، بيروت: دار الغرب الإسلامي.

المنارة للاستشارات

12. عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات(2005). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث العلمية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
13. كامل محمد المغربي (2004). السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد و الجماعة في التنظيم، ط03، عمان، الأردن: دار الفكر.
14. حمد حامد الأفندي (1976). الإشراف التربوي ط02، القاهرة: عالم الكتب، القاهرة.
15. محمد الطاهر وعلي(2002). الإدارة المدرسية، الجزائر: دار العلم والمعرفة.
16. مولاي بو دخيلي محمد(2004). نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
17. وزارة التربية الوطنية(2005). تقنيات التفتيش،كتاب إلكتروني، الجزائر
18. وهيب سمعان ومحمد منير مرسي (1977). المدخل في التربية المقارنة، ط02، القاهرة : الأنجلو مصرية.
19. Alain martinet et Ahmed silem(1996). lexique gestion،4eme édition،France : d'alloz

Effectiveness of using the motivation strategy in the educational supervision process

Abstract: Supervision is a process of social and human interaction aimed at raising the level of the professional teacher in order to raise his educational efficiency. It is a cooperative democratic process its two parts are the educational supervisor and the teacher. It aims at discovering and understanding the objectives of education and helping the teacher to accept these goals and work towards achieving them. This requires the educational supervisor to enter the field to help teachers overcome the problems they face, so he cannot be activated from a vacuum; but he must have methods to motivate teachers to work, because those motives act as the regulator and organizer of the performances and maintain their continuity.

And due to the importance of these motivational methods in activating the educational supervision process, leading it to the direction that serves the teacher mainly as the first beneficiary of the supervisory services provided by the supervisor or inspector, we decided to study this theme in order to enrich it.

Keyword : Supervision, education, motivation, education

المنارة للاستشارات

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 02 جويلية 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

معرفة النفس عند "كارل كوستاف يونغ"

أ.فاتن أحمد السكافي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس، الجامعة اللبنانية بيروت: لبنان

ملخص: هدفت هذه المقالة إلى شرح مفهوم معرفة النفس عند عالم التحليل النفسي "كارل كوستاف يونغ"،من خلال كتبه التالية: البنية النفسية ، التنقيب في أغوار النفس، والكتاب الأحمر ، والتي هدف من خلالها الوصول إلى فهم صحيح للنفس الإنسانية،والتعرّف على المخاوف التي تقف حاجزاً أمام الفرد لمعرفة نفسه الحقيقية وإيجاد المعنى الحقيقي لحياته،وذلك من خلال إبراز دور الأحلام والدين والعالم الروحي والمعرفة القلبية، وتم في هذه المقالة تناول أقسام النفس لدى "يونغ" ومفاهيم هامة لديه كالخافية، الفردانية، الذات الكلية، اللاشعور الجمعي، وكذلك شرح علاقة مفهوم "معرفة النفس" بالمجتمع والروح والدين والتصوّف، وتم التعليق والتعقيب على هذه الآراء والنظريات مباشرة، تلاها خلاصة جامعة في الخاتمة، خلصت إلى أنّ معرفة النفس الحقيقية تبدأ تبعاً ل"يونغ" بالتحرّر من التراكمات الجمعية والعودة للنفس التي في داخلنا ، واختبار العلاقة الروحية المباشرة مع الخالق عبر "التفردن"،حتى الوصول للذات الكليّة الكاملة.

الكلمات المفتاحية: معرفة النفس، الخافية، التفردن، الذات الكليّة، العالم الروحي،الأحلام.

المنارة للاستشارات

مقدمة

اختلف العلماء تبعاً لمذاهبهم وخبراتهم في طريقة معرفة الإنسان لذاته، هل معرفة الذات تكون من خلال معرفة الوجود نفسه، أم من خلال خبرات الحياة وتجاربها، أم من خلال الإيمان بمعتقد، أم من خلال المعنى والإرادة، أو ربما من خلال تحقيق الذات والمسؤولية والتسامي بالذات وبالقيم والأخلاق، وربما من خلال التكامل والاتصال بالإله. وبالرغم من الاختلاف بين مختلف المذاهب التي تناولت هذا المفهوم ، إلا أنهم اتفقوا على أهمية معرفة الفرد لذاته مما يعطيه معنى لحياته ووجوده، ويجنّبه الفراغ والاضطرابات النفسية ومما قد يكون له في نفس الوقت تأثير إيجابي على تمتعه بالصحّة النفسية السويّة.

أما العالم النفسي الذي نتناول أعماله في البحث الحالي فلم يكن عمله مؤثراً فقط في الطب النفسي ولكن أيضا في الأنثروبولوجيا، وعلم الآثار، والأدب، والفلسفة، والدراسات الدينية، وباعتباره عالماً بحثياً بارزاً ومقره في مستشفى بورغولزلي الشهير، فقد استرعى انتباه مؤسس التحليل النفسي في فيينا، "سيغموند فرويد"، وقد أجرى العالمان مراسلات مطولة وتعاونا على رؤية مشتركة مبدئية لعلم النفس البشري. رأى فرويد في الرجل الأصغر سناً، الوريث المحتمل الذي كان يسعى إلى مواصلة "علمه الجديد" في التحليل النفسي، إلا أن أبحاث "يونغ" ورؤيتها الشخصية جعلت من المستحيل عليه أن ينحني إلى عقيدة زميله الأكبر سناً وكان الانقطاع بينهما، والذي كانت له تداعيات شخصية تاريخية ومؤلمة استمرت حتى يومنا هذا، كان "يونغ" أيضاً فناناً وحرفياً وكاتباً، ولم ينشر العديد من أعماله إلا بعد وفاته، ولا يزال البعض ينتظر النشر. ومن بين المفاهيم المركزية لعلم النفس التحليلي هو "الفردانية، الخافية، الواعية، واللاوعي الجمعي وغيرها، وهو في كل هذه المفاهيم يسعى نحو معرفة النفس.

اعتبر "يونغ" أن أكثر الناس يخلطون "معرفة النفس" بمعرفتهم شخصيات "أنيتهم" الواعية (الأنا)، كل من له واعية-أنية- أصلاً يُعدّ معرفته لنفسه أمراً مسلّماً به، لكن الأنيّة لا تعرف سوى محتوياتها، فهي تجهل الخافية وما تنطوي عليها، والناس يقيسون معرفتهم لأنفسهم بما يعرفه عن نفسه الشخص المتوسط في محيطهم الاجتماعي، لا بالوقائع النفسية الحقيقية الخفية عنهم في معظمها،إن ما يسمى بمعرفة "النفس" أو "الذات" عموماً كان معرفة محدودة جداً لما يجري في النفس البشرية، ويتوقّف أكثره على عوامل اجتماعية، ذلك لما يحدث "لنا" أو في عائلتنا أو بين أصدقائنا ومعارفنا. ومن ناحية ثانية، نلاقي أيضاً فرضيات وهمية عن الحضور المزعوم لصفات لا تفيد إلا في تغطية الوقائع الحالية للحالة(كارل كوستاف يونغ، 1996: 11- 12).

وقد شرح "يونغ" أن جميع العقبات في الحياة تزيد في صعوبة الوصول إلى تفهّم صحيح للنفس الإنسانية، لكنها لا تساوي إلا القليل إلى جانب حقيقة جليّة أخرى

المنارة للاستشارات

تستحق منا الذكر. هذه الحقيقة هي الخبرة الشائعة في ميدان الطب النفسي ومفادها أن الانتقاص من قيمة النفس، ومقاومة التنوير السيكولوجي قائمان إلى حد كبير على الخوف، الخوف المريع من الاكتشافات التي قد تنجم عن التنقيب في الخافية، حتى "مؤسس التحليل النفس "فرويد" كان قد عبّر عن قناعاته بأن الخافية تؤوي الشيء الكثير مما قد يخضع إلى تفسيرات "خفائية"، كما هي الحال في الواقع(كارل كوستاف يونغ ، 1996: 49).

منذ تعرّف الإنسان على هذا المفهوم الغامض، القابع في أعماقه وهو في خوف دائم من مواجهته، ومن التوغّل نحوه، فمن منّا يرغب بمعرفة كل تلك الخفايا المجهولة، والتي تم تصويرها على أنها مظلمة قاتمة، تحرّكنا نحو أسوأ ما فينا، وتتحكّم بمشاعرنا وأفعالنا، فباتت هذه الاكتشافات عند بعض المدارس النفسية ك"الفرويدية"، هي طريق للخوف المرضي بدلاً من أن تكون سبيلاً للنجاة. إن الإنسان رغم كل ذلك، يريد وبقوة التعرّف على نفسه الحقيقية علّه يجد معنى حقيقي بالتالي لحياته.

وقد تناول" يونغ"، دور الدين وأثره في معرفة الفرد لنفسه في عدد من مؤلفاته وقد وضع أهمية لوجود الله والإيمان به ودور ذلك في فهم النفس البشرية. وقد ذكر أن فصل العالم إلى روح وطبيعة والتركيز على الطبيعة وإهمال الروح قد أدّى به إلى تخبطات كثيرة أهملت الأثر الروحي في حياة الإنسان، كما أكّد على دور القلب في السلوك وانتقد الغربيين بتركيزهم على العقل فقط دون الروح. ورأى "يونغ" أن ازدياد ارتباط الفرد بالدين يزيد صحّته النفسية بل أنه يؤكد أن فقد معنى الروح ودورها هو سبب معظم الأمراض النفسية، وأن سبب الأمراض هو فقدان النظرة الدينية لدى هؤلاء المصابين بتلك الأمراض. وهو يعتبر أن القطيعة بين الإيمان والمعرفة عرَض من أعراض انشطار الواعية (عن الخافية) التي هي من خصائص الاضطراب العقلي في يومنا هذا(كارل كوستاف يونغ ، 1996 :71-72) إن وضع المريض بالنسبة ل"يونغ" هو نفس وضع مجتمعه، فهو عالم أصغر، يعكس العالم الأكبر، وهذا الانفصام الجمعي يحدث بالتراكم. فداخلنا مليء بالتراكمات جمعية المنشأ لعالم اجتماعي أكبر، فنحن نحتوي في داخلنا ، وعلم النفس عليه أن يعرف ما هي مكنونات الفرد في داخله، تلك المكنونات التي اعتبرها التحليل النفسي أسباباً أساسية للصراع النفسي وأهمل دور المجتمعات، الذي جعلنا نبتعد عن فطرتنا الأصلية.

نتناول في هذا البحث مفهوم معرفة النفس في ثلاثة من كتب العالم التحليلي النفسي "كارل كوستاف يونغ"، من خلال آرائه الخاصة ونظرياته،ونبد أ أولاً بمعرفة النفس في كتاب "البنية النفسية"، ثم في كتاب "التنقيب في أغوار النفس"، وأخيراً في الكتاب الأحمر،ويتم التعليق والتعقيب على هذه الآراء والنظريات مباشرة، يليها الخلاصة الجامعة في الخاتمة.

المنارة للاستشارات

أولاً: معرفة النفس في كتاب "البنية النفسية":

في كتاب البنية النفسية يتحدّث "يونغ" عن تقسيمات النفس "الأنــا أو الأنية" مركز مجال الشعور والذي يعطي للفرد إحساسه بالهدف والهوية وينظم العقل الواعي كما يتوسط بين الوعي واللاواعي، ويعتبر الأنا بمثابة الضوء الهادي للوعي والذي لا بد من الاعتناء به، القناع أو "البرسونا "هو مصطلح يوناني قديم إسمه " برسونا " ومعناه القناع"، إتخذه "يونغ" ليصف به الوجه الذي يتقدم به الإنسان للمجتمع ؛ وهذا القناع يكون مشروطاً بوضع الفرد الاجتماعي ووظيفته وجنسيته وهناك العديد من الأقنعة التي نلجأ إليها في المواقف المختلفة ولكننا نتبنى قناعاً عاماً يقوم بالأساس على نمط الوظيفة العليا لدينا أما "الظلّ" فهو الجانب الأسفل من الشخصية، ومحصلة كل العناصر الفردية والجماعية التي لا تتوافق مع الموقف الذي تتخذه الواعية (الشعور)، وأما "الذات" عند "يونغ" فهي المركز الذي يجمع كل أنظمة النفس، وهي غاية الإنسان من حياته وسعيه فيها، وكأي من الأنماط الأولية تحرّك السلوك وتدفعه نحو الكليّة والشمول، والذات هي كمال الشخصية، وهي أعلى مراتب الوجود النفسي، ولا يبلغها الفرد إلا بعد أن تنمو كل نواحي نفسه نمواً تتكامل به الذات، وعندئذ ينتقل مركز الشخصية من الأنا إلى الذات. ولا تظهر الذات كعنصر مسيطر على السلوك والحياة النفسية إلا مع شخصيات كبيرة كالأنبياء وأصحاب الدعوات الكبرى، كالمسيح وبوذا، وتحدث عن اللاشعور الجمعي واللاشعور الشخصي الذي يتكون من خبرات الفرد المكبوتة والعقد، أما اللاشعور الجمعي فهو مشترك بين كل الأشخاص ويتكون من تراث النماذج الأصيلة للإنسان مثل نموذج الأم العامة ونموذج الميلاد ونموذج الموت، ويمكن فهم اللاشعور الجمعي عن طريق الأحلام والأساطير والطقوس، ويرى "يونغ" أن العُصاب محاولة غير ناضجة مع الواقع، لتحقيق الكمال الشخصي والروحي، ويرجع إلى الذكريات المكبوتة في اللاشعور والى مشكلات الفرد التي لم تُحل.

أما عن التواحد مع النفس الجامعة أو الجمعية، وهذه تبلغ مبلغ القبول بالانتفاخ وإحلاله مكانة رفيعة في الجملة النفسية، والوصول للنفس الجامعة معناه تجديد حياة الفرد، لا فرق إن كان هذا التجديد يشعر به صاحبه باعثاً على سرور أو على مقت، أما الانتصار على النفس الجامعة فهو وحده الذي يعطي المسألة قيمتها الحقيقية كالإستيلاء على الذخيرة أو السلاح الذي لا يُقهر أو الطلسم السحري أو أي شيء آخر تُقدّر الأسطورة أنه الثمن، وكل من يتواحد مع النفس الجامعة-أو بالمصطلح الميثولوجي، يدع نفسه للهيولى تبتلعه- ويتلاشى فيها-، فإنما يصل إلى الكنز الذي يقف التنين حارساً عليه، لكنه إنما يفعل ذلك رغماً عنه وعلى حساب إصابته بأفدح الأضرار، وبما أن الفرد البشري، كوحدة حيّة، مؤلف من عوامل عمومية صرفة، فهو كائن جماعي وبالتالي غير معارض للجماعة. من هنا كان التوكيد "الفرداني"

المنارة للاستشارات

على خصوصية المرء نقضاً لهذه الحقيقة الأساسية التي ينهض عليها الكائن الحي. على حين أن التحقّق الفردي يرمي إلى تعاون حيّ بين جميع هذه العوامل. لكن بما أن العوامل العمومية لا تظهر إلا في هيئة فردية، فإن إعطاءها الاعتبار الكامل ينتج أثراً فردياً أيضاً، وهو أثر لا يمكن أن يتجاوزه شيء آخر، والفردانية هي في عداد أقل الآثار الناتجة عنها تحتوي سياقات الخافية التي تعوّض الأنية الواعية على جميع العناصر الضرورية للنفس ككل من أجل التعديل الذاتي. على الصعيد الشخصي، ليست هذه العناصر هي الدوافع الشخصية التي لا نعترف بها واعين وتظهر في الأحلام، وكلّما وعينا لأنفسنا من خلال المعرفة الذاتية كلّما تضاءلت طبقة الخافية الشخصية المتموضعة فوق الخافية الجامعة(كارل كوستاف يونغ ، 1994: 150-161).

لم يكن اكتشاف يونغلمفهوم الذات إلا من خلال دراساته في أديان الشرق وأساطيره وفلسفاته ومعتقداته، وعنده أن الذات تبلغ كمالها بالخبرة الدينية كاليوغا، و"يونغ"إذ يقابل بين الأنا والذات فإنه إنما يطبق جدله السيكولوجي على كل مقولاته النفسية، وهو جدل يقوم على المتقابلات، بين اللاشعور والشعور، والأنيما والأنيموس، والظل والقناع، وعنده أن الأنا يتجه إلى الشيء نفسه بينما الذات توجهها نحو العالم. يعتقد "يونغ " بأن الذات الكليّة هي الهدف التي توصل الإنسان نحو "فرديته"، وهي تتحقّق عندما تجمع الذات كل تلك القوى المتواجدة في الخافية تحت لوائها، فتحلّ الذات تدريجياً مكان الأنا الواعية. فالنفس كم يعلو على الأنية الواعية وعلى النفس غير الواعية أيضاً وهي المركز المحيط الكامل الذي يطوق كلاً من الوعي واللاوعي، إن تحقيق الذات يبدو مستحيلاً بنظر "يونغ" من دون التعرّف على الذات الكاملة، وهي عملية صعبة تحتاج للمثابرة وأن الخبرة الحيايتة لها دور كبير في تحقيق ذلك. ويرى أن هذا النزاع يوجد داخلنا جميعاً، لكن معظم الناس لا تعيه، ويرى "يونغ أن الخطر الذي يهددنا جميعاً في الوقت الحاضر يأتي لا من الطبيعة، وإنما من الإنسان، من نفوس الفرد وجمهور الناس، واعتبر أن الخوف من التغيير يمكن أن يسبب مقاومةً، وقد وصف "يونغ" النفس باعتبارها عيشاً على مستويين في وقتٍ متزامن " واحد واعٍ، يحاول أن يفهم ولا يستطيع، وواحد غير واعٍ، يريد التعبير عن شيءٍ ما ولا يستطيع أن يصوغ التعبير بشكلٍ أفضل مما بواسطة الأحلام.

ثانياً: معرفة النفس في كتاب "التنقيب في أغوار النفس":

يشير "يونغ" في كتابه "التنقيب في أغوار النفس" أن الواعية ما زالت شديدة التعلّق بالأشياء الخارجية حتى ليجعلها هي المسئولة بصفة حصرية ، كما لو أن القرار يوقف عليها وحدها، ويشير إلى إن بؤس الواعية في عالمنا يرجع في الدرجة الأولى إلى فقدان الفطرة (الغريزة)، والسبب نمو العقل البشري على مدى الدهر الماضي، كلما اشتدت سيطرة الإنسان على الطبيعة، إكتسب المزيد من المعرفة

المنارة للاستشارات

والحذق، وتعمّقت درايته للطبيعي وللطارىء غير المحسوب، ولما يحدث على نحو غير عقلاني-بما في ذلك النفس الموضوعية- وقد اعتبر "يونغ" أن النفس الموضوعية هي نفسها الخافية، في مقابل ذاتية العقل الواعي، وهي تجلّي نفسها بصفة رئيسة في هيئة مشاعر مضادة وشوارد وانفعالات ودوافع داخلية وأحلام، ليس أي منها من صنع من تتجلّى له، لكنها تحلّ عليه موضوعياً، حتى اليوم ما زال علم النفس، في معظمه، علم المحتويات الواعية، يُقاس إلى أبعد حد ممكن بالمستويات الجمعية. وأصبحت النفس الفردية شيئاً طارئاً، "ظاهرة عشوائية"، بينما يجري تجاهل الخافية، التي لا يمكن أن تظهر إلا في الكائن البشري الحقيقي، "وهي المعطى على نحو عقلاني"، يجري تجاهلها كليّاً، لم يكن هذا التجاهل نتيجة للإهمال أي قلّة المعرفة، بل نتيجة لمقاومة مباشرة لمجرّد أن يكون ثمّة مرجعية نفسية ثانية سوى "النية"، تبدو تهديداً إيجابياً للأنية إذ تجعل سلطتها محل ارتياب، الشخص الديني، من ناحية ثانية، اعتاد التفكير بأنه ليس الوحيد في بيته، يؤمن بأن الله، لا نفسه، هو الذي يقرّر في النهاية. لكن كم منّا يجرأ على أن يدع إرادة الله تقرّر بدلاً منه؟ وأي منّا يشعر بالحرج لو قال إلى أي مدى جاءه القرار من الله نفسه؟ الشخص الديني، بمقدار ما نستطيع أن نرى، يقف مباشرة تحت تأثير الرجع من الخافية، لكن بما أن نفس القاع النفسية تنتج رجوعات هي الرجوعات الأخلاقية، يقيس المؤمن ضميره بالمستوى الأخلاقي التقليدي- وبالتالي بقيمة جمعية، فما دام الفرد يستطيع أن يتمسك بمعتقداته التقليدية، ولا تتطلب منه الظروف السائدة في زمانه توكيداً أشد على استقلاله الفردي، يستطيع أن يطمئن للوضع، لكن الوضع يتبدّل جذرياً عندما يظهر الإنسان ذو العقل الدنيوي الموجّه صوب العوامل الخارجية، الفاقد لمعتقداته الدينية، عندما يظهر جمعاً، كما هو الحال اليوم، وهنا يضطر المؤمن للدفاع عن نفسه تبعاً للأسس التي تنهض عليها معتقداته الدينية، وتدعوه المؤسسات الدينية لمزيد من الإيمان للمواجهة، غير أن مركز الإيمان ليس في الواعية بل في خبرة دينية عفوية تزّج بإيمان الفرد في علاقة مباشرة مع الله، هنا يجب أن نسأل: هل عندي خبرة دينية وعلاقة مباشرة مع الله-وبالتالي ذلك اليقين الذي يحفظني، وأنا الكائن الفرد، من الانحلال في القبيلة؟(كارل كوستاف يونغ، 1996 :80-83)، وعندما يريد المرء أن يلبي المتطلبات التي يقتضيها الفحص الدقيق لذاته-وبالتالي معرفته لذاته، فإذا ترسّم أثر نيّته حتى النهاية، لم يكتشف بعض الحقائق الهامّة حول نفسه وحسب، وإنما يكتسب ميزة سيكولوجية: ينجح في رؤية نفسه جديرة بانتباه جاد واهتمام شديد. يضع يده على إعلان يتعلّق بكرامته الإنسانية الخاصّة ويتّخذ الخطوة الأولى صوب الأسس التي تقوم عليها واعيته- أعني- صوب الخافية، المصدر الوحيد للخبرة الدينية الذي يمكن بلوغه، هذا لا يعني أن الخافية هي الله، أو يمكن أن تحلّ محلّه، إنه الوسيط الذي يبدو أن الخبرة الدينية تنطلق منه (كارل كوستاف يونغ ، 1996 :84).

المنارة للاستشارات

السعادة والرضا والاستقرار النفسي ومعنى الحياة، هذه لا يمكن أن يختبرها غير الفرد، لا تختبرها الدولة التي ما هي إلا اجتماع أفراد مستقلين من ناحية، وتهديد بشلّ الفرد وقمعه من ناحية ثانية، إن عالم النفس هو أحد الذين يعلمون أكثر شيء عن أحوال رفاهية الروح، التي يتوقّف عليها ما لا نهاية له في المجموع الاجتماعي، لا شك أن للظروف الاجتماعية والسياسية في عصر ما أهمية كبيرة، لكن أهميتها لخير الفرد أو لشرّه قد بولغ في تقديرها مبالغة لا حدود لها بمقدار ما تعتبر العوامل الحاسمة الوحيدة. بهذا الخصوص، تقترف جميع أهدافنا الاجتماعية، خطأ غض النظر عن سيكولوجية الشخص الذي من أجله رسمت هذه الأهداف و- في الأغلب – لا تفعل شيئاً غير تغذية أوهامه(كارل كوستاف يونغ، 1996: 103-104).

يعود "يونغ" هنا للدين ولدوره في حياة الأفراد، للنفس الفطرية التي تحدّثت عنها الأديان السماوية خاصة الدين الإسلامي، هي تلك الفطرة الخيّرة المولودة مع الإنسان والتي تشوّهت بفعل الموروثات الاجتماعية والعادات السائدة وعوامل التنشئة الاجتماعية وواقع الإنسان في المجتمعات الحديثة التي نبذت الدين خارجاً ورفضت وجود قوّة أعظم منها تلتجئ إليها أو تصوّبها، لم تعترف هذه المجتمعات سوى بالعقل ودوره ووضعت الروح جانباً، والمؤسسات الدينية لا تلعب الدور المنقذ لأنها تمؤسِس الدين وتجعله كالآخرين مؤسسة أرضية وضعية بتعاليم ونصوص إلهية، ولكن لا هذه النصوص ولا تلك التعاليم، ما يجعل الفرد يعيش فردانيته وحقيقته الإيمانية.

فما يجعله يعرف ذاته الخافية عنه، هي تلك الذات الفطرية، المؤمنة الأخلاقية، وذلك من من خلال خبرة مباشرة مع الله ، خبرة يتوحّد فيها مع خالقه دون حاجة لكل ما تدّعيه تلك المؤسسات الدينية، وكأنّ "يونغ" يغوص هنا مع المتصوفة الإسلام، عندما هربوا من نصوص الفقه واستعباد الكلمات للدين، هربوا في رحلة خاصة مع أنفسهم الفطرية وتوحدوا في اتصال مباشر مع خالقهم من خلال تجارب ذاتية، انقطعوا عن كل تلك المؤسسات الدينية التي جعلت النفس الحقيقية الفردية تُذوب في ذوات جمعية. فمعرفة النفس تتجلّى في العودة للنفس الأصلية، تلك الخافية التي لن يعرفها سوى من اتصّل بربّه بيقين فردي، دون عودة لوعي تحلّلت فيه القيم الروحية.

ثالثا: معرفة النفس في " الكتاب الأحمر :

أما في الكتاب الأحمر، هذا الكتاب الذي تأخر كثيراً قبل أن تطلّع عليه الجماهير، والذي تجد فيه علم النفس الأدبي، من خلال رحلات نفسية في إطار أدبي، فبعد الحب والدمار، والتقدّم العلمي والصناعي وما تلاها من حروب وتوجّه الإنسان نحو الاستهلاكية والصراعات الطبقية، وتوجّه الإنسان نحو الخارج بكليّته، أدرك "يونغ" أن المشكلة تبدأ داخل الإنسان وتنتهي هناك أيضاً، فالداخل هو المشكلة وهو

في نفس الوقت الحل. واعتبر أن اللاوعي ليس مادّة خاملة، بل هناك من يعيش في تلك الأعماق، وهكذا تحوّل نحو أعماقه باحثاً عن الحل هناك، وكيف يستطيع من يبحث عن ذاته أن لا يقرأ الكتاب الذي يبحث فيه "يونغ" عن ذاته وعن حقيقتها، فقراءة هذا الكتاب والغوص في أعماقه، ربما يكون الطريق نحو الكشف الذاتي أو ربما يكون الطريق نحو مزيد من التيه والضياع.

اعتقد "يونغ" أن "اللبيدو" كانت أكثر من دوافع جنسية، وكان يفترض بشكل مسلم به وجود اللاّوعي الجمعي: كالذاكرة العرقية التي يتوارثها جميع أعضاء الأسرة الإنسانية، وتربط الإنسان العصري بجذوره البدائية. ولقد ظهر اللاوعي الجمعي جلياً في تواتر حالات معينة، وقصص، وصور وأشكال. إن النضج النفسي أو ما يسمى (التشخّص)- العملية التي يطوّر بها الفرد شخصيته الخاصة يستلزم اعتراف الفرد وقبوله عناصر النماذج الأصلية لطرازه البدئي، التي قام "يونغ" بصياغتها ضمن الاصطلاحات الوصفية: "الصورة المنعكسة"، و "شخص الرواية"، و"الميل"، وهي الثالوث الذي يمكننا مقارنته لدى "فرويد" بـ"الهو؛ و"الأنا، و"الأنا العليا، لقد كان علم النفس لدى "يونغ" وبطرق متعددة، أكثر تجانساً وملائمة، للعقل الأدبي، فقد كان "يونغ" أكثر تعاطفاً من "فرويد" مع الأمور الرؤيوية، والدينية، وحتى التقاليد السحرية، من الواضح أنه كان أكثر قرباً من الناحية الروحية واتصلت نظريته في اللاوعي الجمعي بأسلوب سلس مع الدراسة الأنثروبولوجية حول الأسطورة البدائية والطقوس القديمة .

بالعودة للكتاب الأحمر نجد لدى "يونغ" عودة للعمق الروحاني واستدعاء الروح من جديد، وأقتبس من كتابه المقتطفات التالية لأنها تشرح الطريق الذي يقود بنظر "يونغ" إلى أعماق النفس الحقيقية(كارل كوستاف يونغ ، 2015: 132-146).

"هذه الحياة هي الطريق، الطريق المرغوبة منذ مدة طويلة، والتي ندعوها السماوية. ليس هناك من طريق آخر، جميع الطرق الأخرى، طرق زائفة. لقد وجدت الطريق الصحيح، وقد قادني إليك، إلى روحي، لقد عدت خفيفاً ونقياً. هل لا زلت تعرفينني؟ كم استمر الانفصال! أصبح كل شيء مختلفاً".

بنظره تكون بداية رحلة معرفة النفس هي في العودة إلى الروح بعد كل ذلك الغياب، فلا يعتقد الفرد أنه يكون مع روحه في أدائه لواجباته الدينية بشكل آلي كما نفعل، فالروح لن تكون موجودة معنا ونحن نمارس ديننا من خلال طقوس أقرب ما تكون إلى الآلية وليس إلى الروحية، فأرواحنا انفصلت عنّ الأجساد فلو أنها معها لما شعر البشر بكل هذا الفراغ، والآلام وهذه المعاناة .

يتابع "يونغ" : "أعطني يدك أيتها الروح المنسية تقريباً. يا لهذا الدفىء الذي تمنحني إياه متعة لقائك مجدداً أيتها الروح التي تبرأت منها طويلاً. أرجعتني الحياة إليك، دعينا نشكر الحياة التي عشتها، على ساعات السعادة كلّها وساعات الحزن كلّها، على كل بهجة وكل تعاسة، يا روحي يجب أن تستمر رحلتي معك وأرتقي

المنارة للاستشارات

الدفء الذي تمنحني إياه متعة لقائك مجدداً أيتها الروح التي تبرأت منها طويلاً. أرجعتني الحياة إليك. دعينا نشكر الحياة التي عشتها... سأهيم معك وأرتقي إلى عزلتي".

يحاول "يونغ " البحث عن حقيقة النفس، فالحقيقة غابت عن الحياة لفترة طويلة، ربما لأن هذه الحقيقة قد تكون في العودة إلى الروح، وربما لأن الحياة أخفت حقيقة تلك الروح، أو حقيقة البشر، وربما الحياة لم تُخف عنّ البشر أرواحهم ، بل هو الفهم الخاطىء للحياة ما أخفى الحقيقة، أو ربما كل تلك الموجودات المتراكمة في داخل الإنسان، هي التي أخفت عنّه حقيقة روحه. فالحياة التي عاشها والتجارب التي خبرها، هي التي ستوجّهه نحو العودة أو الانفصال الكلّي عن روحه، من هنا فُشكّر الحياة رغم المعاناة والألم واجب مقدّس على الإنسان، عندما تكون السبب المباشر للعودة إلى روحه والعيش في دفئها.

يتابع "يونغ": " علمتني روح أعماقي أن أعتبر أن تصرفاتي وقراراتي تعتمد على الأحلام. ترصف الأحلام طريق الحياة، وتحدّد طريقك دون أن تفهم لغتها، يرغب المرء بتعلّم لغتها، لكن من يستطيع أن يتعلّمها ويعلّمها؟ "

يعطي يونغ دوراً كبيراً للأحلام ليس فقط في كتابه الأحمر ولكن في علم النفس التحليلي الذي اشتهر به عامّة. وفي هذا الكتاب يركّز على الحوارات في الأحلام بينه وبين الروح وأهميتها، ربما ليجعلنا نشعر بأن هذه الأحلام ليست مجرّد صور وخيالات بل هي تحمل في طياتها بواعث حقيقتنا الداخلية، وقد تمتزج هذه الأحلام بخبراتنا نحن الطفولية أو بخبرات البشر التي أُلقيت فينا ، أو رغباتنا التي لم تجد طريقها نحو الإشباع، أو قد تكون استغاثة من النفس الفطرية التي كادت تختنق من كل تلك المتراكمات، لعلّ النفس التي تعيش فينا غريبة، ترسل إلينا أحلاماً لنساعدها على الاستيقاظ من سباتها، علّنا نستيقظ من جديد، ربما هي دعوات خفيّة لمرحلة بعث نفسي جديد، للأحلام عالمها الخاص، وهو في نفس الوقت عالمنا، فلا يسعّنا سوى الغوص في تلك الأحلام أو تجاهلها. ولكن مهما فعلنا فتلك الأحلام هي استغاثة نفسية تطلب منّا المساعدة أو ربما هي تُنفِّس عن موجودات لم نعد قادرين على تحمّل وجودها.

"كيف أستطيع الوصول إلى معرفة القلب؟ يمكنك تحقيق هذه المعرفة فقط من خلال عيش حياتك للحدّ الأقصى.أنت تعيش حياتك بالحدّ الأقصى فقط، عندما تعيش ما لم تعشه، حتى الآن، لكنك تركت للآخرين العيش والتفكير، سوف تقول:" لكنني لا أستطيع أن أعيش أو أفكر بكل ما يعيشه الآخرون ويفكرون به، لكن يجب أن تقول "الحياة التي لا زلت أستطيع عيشها، يجب أن أعيشها والأفكار التي لا زال بمقدوري أن أفكّر فيها، عليّ أن أفكر فيها يبدو وكأنك تريد الهروب من ذاتك حتى لا تضطر لعيش ما بقي غير معيش حتى الآن، لكن لا يمكنك الهروب من ذاتك. هي معك طوال الوقت، وتطلب الإنجاز، إن تظاهرت بأنك أعمى وأبكم عن هذه

المنارة للاستشارات

المطالب، فتظاهر بأنك أعمى وأصم أمام نفسك، لن تصل للمعرفة التي بقلبك عبر هذه الطريقة. المعرفة التي بقلبك هي كيف يكون قلبك. ستعرف المكر من القلب. ستعرف الخير من القلب."

لعلّ المقصود من القلب في البحث عن المعرفة، هو مركز الإحساسات الخاصّة التي لا تحصل عن طريق الحواسّ الخمس ولا العقل، مثل: الإحساس بالرحمة، والحبّ، والبغض وغير ذلك، لعل المقصود أن المعرفة لا تكون عن طريق العقل ولا الحواس ؟ بل عن طريق العاطفة الوجدانية الخالصة، عن طريق الحب مثلاً! مما لا شكّ فيه أنّ لكلّ معرفة منبعها الخاص والذي لا يمكن الاستغناء عنه، ولكن "يونغ" يعطي القلب مكانة خاصة للبحث عن المعرفة، بل للوصول إلى المعرفة، هل علينا عيش الحياة بكل ما فيها لنتمكّن من الوصول للحقيقة، ألن نصل للحقيقة إلا عندما نجرّب كل شيء الخير والشرّ؟ هل علينا أن نحب وأن نكره، هل الحياة التي نعيشها من طرف واحد هي حياة ناقصة ولن توصلنا للمعرفة؟ هل نلقي أنفسنا في أعماق الحياة لنكتشف حقيقتنا؟ ربما لنعرف معنى الحياة علينا أن ننغمس في الحياة بكل ما فيها، وأن نبتعد عن الحياة بكل ما فيها، أن نتذوق الحياة ثم أن ننحيها، لنعرف حقيقتنا علينا أن نتعّرف على كل شيء، وبعد ذلك سنقترب من الروح التي تعيش فينا!

يرحل "يونغ" هنا مع الصوفية في حديثه عن المعرفة القلبية، حيث إن أداة المعرفة الصوفية هي القلب لا العقل. فالقلب هي المرآة التي ترتسم فيها الصفات الإلهية، وقد ذُكر في القرآن الكريم أن القلب هو مكان الإيمان الصحيح قبل العقل، وهو مركز للتدبير والفهم وأداة للمعرفة الروحية، وهو حقيقة الإيمان الداخلي. ومن خلال القلب يصل المتصوفون إلى النور الإلهي عن طريق ما يُسمّى بـ"المكاشفة"، فالصوفية إلهام رباني للروح!

" هل تخشى فتح الباب؟ أنا كنت خائفاً أيضاً، بما أننا نسينا بأن الله مريع، علّمنا المسيح : "أن الله محبة"، لكن يجب أن تعرف أن الحب مريع أيضاً، تحدّثت إلى الروح المحبة، وبينما كنت أقترب منها، كنت تحت سيطرة الرعب، وبنيت جداراً من الشك، ولم أتوقع بهذا أني أردت حماية نفسي من روحي المخيفة. أنت تخشى الأعماق، يجب أن تخيفك، بما أنها هي الطريق لما هو آت، يمرّ عبرها، عليك أن تتحمّل إغواء الخوف والشك، وفي الوقت نفسه، تعترف حتى العظم بأن خوفك مبرّر وشكك منطقي، وإلا، كيف يمكن أن يكون إغواءً حقيقياً وتغلباً حقيقياً؟ " كلّمني روح الأعماق وقال:" أنظر إلى أعماقك، صَلّ لأعماقك، أيقظ الموتى".

يعتبر "يونغ" إن أعماق الإنسان تخفي"الخافية الجامعة" التي تمثل الخبرات والتجارب البشرية وفيها من الطاقات المرعبة والتي تتضمن من المتراكمات الجماعية ما يعصى على الإدراك الواعي، إنها ديناميات تظهر من خلال هيئات وصور متنوعة وهي تحتوي على شحنات انفعالية "قدسية "، تتخطى الوجود

المنارة للاستشارات

الإنساني، هي مؤلفة من شحنات موجبة وأخرى سالبة في آن معاً: فالنموذج البدئي هو في الوقت نفسه عامل لا غنى عنه للتطور الداخلي، وهو، من خلال الفتنة التي يمارسها، سلطان مغوٍ أو غول مريع. وهذه النماذج، بما هي "قوى" متوارَثة، تستبدّ بحياة الإنسان برمّتها وتشكّل لُحمتها وسداهافهل على الإنسان مواجهة كل ذلك لكي يصل إلى روحه؟

لقد اعتدنا أن نخاف من كل موجودات داخلنا، فتجدنا نواجه الخارج ونتهرّب من مواجهة ذاتنا، نخاف من مقدار الألم الذي قد نتسبب به لأنفسنا، ولكن الحلّ الذي نستخلصه من "يونغ" هو في محاولة إيجاد نوع من المصالحة مع الداخل الغريب، ذلك الذي توارثناه عبر السنين، وليس التغلّب عليه. يطلق "يونغ" على الجانب الأنثوي في الذكور اسم "الأنيما"، كما يطلق على الجانب الذكوري في الإناث اسم "الأنيموس"، وبسبب هذين الجانبين أو النمطين من أنماط السلوك يستطيع الذكور أن يفهموا الإناث وبالعكس، وأن يتعاونوا ويتشاركوا و"الظلّ" من الأنماط الأولية وفق رأي "يون" بمعنى أن هذه الحاجات الحيوانية أو الغريزية فينا التي نمت معنا منذ الأزل وتطالبنا بالإشباع، وبها تكون صحّة الجسد، وبسببها قد نخرج عن الصواب ونخطئ. ومفهوم الخطيئة من مفاهيم الظلّ حسب اعتقاد "يونغ"،ومعنى أن الغرائز "ظلّ" أنها تلاحقنا كالظل، ولكن الإنسان ليست حقيقته هذه الغرائز، وذلك سبب آخر من أجله أطلق "يونغ" عليها اسم "الظلّ" و"الظلّ" مسئول عن كافة الأفكار والرغبات والمشاعر غير المقبولة اجتماعياً والتي بها يكون تصادمنا مع العُرف والتقاليد، ومهمة القناع أن يخفي هذا الجانب من جوانب الإنسان، والكثير من الأفكار التي يستولدها "الظلّ" تُكبت في اللا شعور الشخصي، والكثير منها أيضاً يُفلح في أن يتسلل إلى الأنا ويؤثر على السلوك. والإنسان عندما يكون "ظلّه"، يضطرب سلوكه ويجنح، وقد يسقط ظلّه خارجه ويسميه الشيطان والعدو، و"الظلّ" هو الذي يدفعنا إلى الحركة والاشتهاء وأن نمارس حياة الجسد كاملة.

فعندما نتوغل في أعماق الخافية نحاول عقد صلةً مع محتوياتها، بتفهم واعٍ لكل ما فيها، دون خوف مما قد ينتج عن ذلك. لكن الطريق نحو ذلك يحتاج لمجاهدة النفس والعلو بها نحو الروح، من خلال اتصال مباشر ومتواصل مع الخالق في رحلات قدسية، كما على الفرد التمسّك بالأخلاق والإيمان الجوهري ، الذي يدلّه على طريق الروح، وهذا الأمر من الأمور التي لا تخلو من الخطورة لأنها تحتاج لإيمان عميق يستطيع الفرد بواسطته التغلّب على ظلمات النفس أو السيطرة عليها، ليصل بعدها إلى عالمه الروحي الحقيقي. فالجمع بين قوى النفس الداخلية لا يخلو من مخاطرة ، ولكن بعدما يتم للمرء استجلاء وجهه المظلم (الظلّ)، والجنس المقابل فيه (القرين أو القرينة)، وعلاقته مع الروح أو الهيولى، يتعرّف إلى الوجه المزدوج للنفس، ويسبر طبقات الخافية طبقة طبقة حتى يحقق كلّية كيانه. والصورة النموذجية التي تقود من مواجهة أعماق الخافية إلى صلة بين المنظومتين النفسيتين

المنارة للاستشارات

الجزئيتين (الواعية والخافية) تتم في نقطة مركزية مشتركة تدعى"الذات" التي هي آخر مقامات طريق "التفردن"(الذي يذكّر، بدرجات المسارَرة عند الصوفية).

"فهمت أن المخلّص الجديد سيكون في النسبي وليس في المطلق. إن كان الأعلى هو الجمال والخير المطلقان فكيف له تطويق امتلاء الحياة، الجميلة والكريهة، الخيّرة والشريرة، الهزلية والجادة، الإنسانية والبربرية؟، من الحكمة أن يخاف المرء من ذاته الأعماق أقوى منّا، لذلك لا تكونوا أبطالاً كونوا أذكياء وتخلّصوا من بطولتكم، بما أن لا شيء أشدّ خطورة من لعب دور البطل. تريد الأعماق الإبقاء عليكم. إنها لم تُرجع الكثيرين حتى الآن، ولهذا يهرب الناس من الأعماق ويهاجمونها، لكن الجحيم الأعمق يكون، عندما تُدرك أن الجحيم ليس جحيماً أيضاً، بل جنّة مبهجة، ليس جنّة بحد ذاتها، بل بهذا المعنى جنّة وبذاك المعنى جحيم المحبّة طريق الحياة، لكن حبّك يكون على طريق الحياة فقط، إن كان لديك يمين ويسار"(كارل كوستاف يونغ ، 2015: 177-179).

فالصراع واقع نعيشه مع أنفسنا ومع خارجنا، والصراع هو الذي يولّد الطاقة التي يكون بها استمرارنا في الحياة، والصراع والتعارض رغم أنهما عاملا تنافر إلا أنهما يرتّبان للتآلف وهو ما يسميه يونغ وحدة الأضداد، وهذه الوحدة تتم من خلال ما يطلق عليه اسم الوظيفة "المتعالية" بحيث تجتمع كل النظم والوظائف والاتجاهات المتعارضة وتصطلح على التعايش رغم تعارضها، ويقوم على تعايشها توازن ضروري للشخصية هو توازن داخلي، يقابله توازن خارجي يقوم بين الذات والعالم الخارجي أو الذات والذوات الأخرى، ومن ثم تكون كل ذات منفتحة على الذوات الأخرى والعالم الموضوعي. ويقول "يونغ" في هذا الإطار:

"نعتقد بوجود "فردية" في داخلنا وجماعية خارجية، خارجنا يكون الجماعي في علاقة مع الخارجي بينما تعود "الفردية" لنا، يكون كل منا فرداً إن كان في ذاته، لكننا جماعيون في علاقتنا مع ما يوجد خارجنا. إن كنا خارج ذواتنا نكون "منفردين" وأنانيين في الجماعي، إن كنا خارج ذواتنا تعاني الذوات من الحرمان، وهكذا ترضي حاجاتها للجماعية، وبناء عليه تتحرّف الجماعية إلى فردية إن كنا داخل ذواتنا، نحقّق حاجة الذات ونزدهر، وعبر هذا نصبح مدركين لحاجات الجماعية ونستطيع تحقيقها. أن وضعنا إلهاً خارج ذواتنا، يفصلنا عن ذاتنا لأن الله أقوى منا، تسقط ذواتنا في الحرمان، إن ندعم الأعلى في ذواتنا، فهو ينتزعنا مما هو خارجنا، نصل إلى الفردية في ذواتنا، وهكذا يصبح الأعلى جماعياً بما يتعلّق بنا و بخارجنا، لكنه فردي في العلاقة معنا، لا أحد لديه إلهي، لكن إلهي لديه كل شخص، بمن فيهم أنا. آلهة كل البشر "الفردانيين"، لديها دائماً جميع البشر بمن فيهم ذاتي. وبالتالي هو دائماً إله واحد على الرغم من تعدديته، تصل إليه بذاتك فقط، ويمسك بك عبر ذاتك، هو يمسك بك في تقدّم حياتك تمسي علاقتنا بالناس عبر هذا

المنارة للاستشارات

الفضاء الفارغ، وعبر الأعلى أيضاً . لكنها كانت في السابق تمرّ عبر ذواتنا لأننا كنا خارجها"(كارل كوستاف يونغ، 2015: 181-183).

على الإنسان ألا يواحد نفسه مع "الذات" قبل بلوغه على درب "التفردن" مرحلة متقدمة يتم فيها هذا التواحد على نحو طبيعي وتلقائي لئلا يتعرض لانتفاخ خطير، بل عليه بالحري أن يسلك بإزائها سلوك التابع لا سلوك السيد، وبذلك يتعلم التواضع الحقيقي الذي لا رياء فيه، حصيلة سيرورة "التفردنط أو "التحقُّق الفردي" هي تحوّل في النظرة وفي الكيان ككل، وهي خبرة تُفعم القلب وتُعجِز الوصف. والإنسان "المتفردِن" يستجيب بعدها راضياً لكل مواهب الحياة، ويعرف في كل هذا التوكُّل الرضيّ الحرية الحقّة. والحرية الحقّة من هذا المنظور هي انقياد المرء طوعاً وبرصانة مع ما يرافق ذلك من ألم "إيجابي" لنظام يتخطى الإنسان المحدود، يشعر بفضله أنه يشغل مكانه الصحيح في كون يمتلئ بالمعنى والغاية والقدسية.

خاتمة:

قسّم "يونغ" النفس لأقسام وقوى تقابل تقسيمات "فرويد"، ولكنه أضاف العالم الروحي كسبيل لحلّ الصراعات الداخلية، في كتابه "البنية النفسية" تحدّث "يونغ" عن تقسيمات النفس وعن "الذات" التي تعتبر المركز الذي يجمع كل أنظمة النفس، وتحدث عن اللاشعور الجمعي واللاشعور الشخصي الذي يتكون من خبرات الفرد المكبوتة والعقد ، واللاشعور الجمعي الذي يتكون من تراث النماذج الأصيلة للإنسان، كما تناول التواحد مع النفس الجامعة أو الجمعية، والتي يتم الوصول إليها من خلال تجديد حياة الفرد، وأكّد على "الفرداني" أي على خصوصية المرء الفردية، أما في كتاب "التنقيب في أغوار النفس" فيشير إلى أن الواعية ما زالت شديدة التعلّق بالأشياء الخارجية وأن النفس الموضوعية هي نفسها الخافية، في مقابل ذاتية العقل الواعي، وهي تجلّي نفسها بصفة رئيسة في هيئة مشاعر مضادة وشوارد وانفعالات ودوافع داخلية وأحلام، كما تحدّث عن الشخص الديني، الذي يقف مباشرة تحت تأثير الرجع من الخافية، ويقيس ضميره بالمستوى الأخلاقي التقليدي- وبالتالي بقيمة جمعية، ويشير إلى أن مركز الإيمان ليس في الواعية بل في خبرة دينية عفوية ، كما يعود للدين ولدوره في حياة الأفراد، وللنفس الفطرية وللقيم الروحية، أما في "الكتاب الأحمر"، فيرجع إلى الطرق السماوية التي يعتبرها الطريق الحقيقية نحو النفس، فالحقيقية تكون في العودة إلى الروح، كما يعطي دوراً كبيراً للأحلام من خلال الحوارات في الأحلام بينه وبين الروح وأهميتها، ويؤكد على أن المعرفة الحقيقية هي المعرفة القلبية، سواء الخيّرة أم الشريرة، التي هي في تذوّق الحياة بكل ما فيها، كما نجد إلتقاءً هنا بين "يونغ" والصوفية في حديثه عن المعرفة القلبية، فالقلب بالنسبة لهما هو المرآة التي ترتسم فيها الصفات الإلهية، كما اعتبر أنّ أعماق الإنسان تخفي"الخافية الجامعة" التي تمثل الخبرات والتجارب البشرية وفيها الطاقات المرعبة التي تتضمن من المتراكمات الجماعية، كما تحتوي

المنارة للاستشارات

على شحنات انفعالية "قدسية "، تتخطى الوجود الإنساني. وأنّه بالتوغّل في أعماق الخافية نحاول عقد صلةً مع محتوياتها، بتفهم واعٍ لكل ما فيها، دون خوف مما قد ينتج عن ذلك، لكن الطريق نحو ذلك يحتاج لمجاهدة النفس والعلو بها نحو الروح، من خلال اتصال مباشر ومتواصل مع الخالق في رحلات قدسية، والتمسّك بالأخلاق والإيمان الجوهري، الذي يدلّ على طريق الروح، وهذا الأمر من الأمور التي لا تخلو من الخطورة لأنها تحتاج لإيمان عميق يستطيع الفرد بواسطته التغلّب على ظلمات النفس أو السيطرة عليها، ليصل بعدها إلى عالمه الروحي الحقيقي، وقد اعتقد "يونغ"بوجود "فردية" في داخلنا وجماعية خارجية، وأن وضعنا إلهاً خارج ذواتنا، يفصلنا عن ذاتنا لأن الله أقوى منا، وآلهة كل البشر "الفردانيين"، لديها دائماً جميع البشر بمن فيهم ذاته. وأن الإله تصل إليه بذاتك فقط، ويمسك بك عبر ذاتك، والإنسان عليه أن ألا يواحد نفسه مع "الذات" قبل بلوغه على درب "التفردن" مرحلة متقدمة يتم فيها هذا التواحد على نحو طبيعي وتلقائي يتخطى الإنسان المحدود، يشعر بفضله أنه يشغل مكانه الصحيح في كون يمتلئ بالمعنى والغاية والقدسية.

فهو يرى أن العودة للنفس التي في داخلنا، وطرد الأوهام التي زرعها الآخرون فينا، واختبار العلاقة الروحية المباشرة بخالقنا، بمعزل عن كل أولئك المرشدين للدين، بمعزل عن مجتمعاتنا والمسئولين فيها، هو طريق معرفة النفس علينا أن نكون نحن بأنفسنا من يوازن الحياة ومعنى الحياة فينا، دون سيطرة لأحد ودون حاجة لأدوار أحد في حياتنا، علينا التحرّر من كل أساطير البشر التي تدّعي العقلانية في حين أنها تسعى جاهدة للسيطرة على النفس الإنسانية، بل تعمل على "شلّها " لتصبح أداة تستعملها كيفما تشاء وأينما تشاء معرفة النفس تكمن فينا ، فلنكف عن البحث عنها خارجاً.يعتبر "يونغ" أننا بحاجة لنعود لأنفسنا، ونخلع عن داخلنا رداء الظلمة ونعود للنور الداخلي الخاص بكل فرد منّا عن طريق العودة لفرديتنا الداخلية والتخلّص من الترسّبات الغيرية، علينا أن نواجه الحياة بأن نعيشها، ولكن العيش الحقيقي يكون بالعودة إلى عيش الحياة بأرواحنا.

كما ذكر في موضع آخر بأننا لا نعرف إلا القليل عن ذواتنا، لأن ذلك المخفي في اللاشعور، هو في أكثره لا يخصّنا ، إنه يخص مجتمعنا وأسرنا وبيئتنا وربما آخرين غيرنا، فماضي الإنسان هو عبارة عن مرحلة يتأثر فيها الطفل بكل ما يحيط به، وما يتم إكسابه إيّاه من قبل آخرين خلال التنشئة الاجتماعية والأسرية، وكذلك ما يتعرّض له من تجارب مؤلمة بسبب آخرين أيضاً أو بسبب عدم إشباعه لحاجاته. نستطيع انطلاقاً من كل تلك التفاصيل أن نستنتج أن كل تلك المكبوتات في داخل الإنسان هي عبارة عن أشياء خارجة عن إرادته لأنه ورثها عن آخرين أو كان يتلّقاها من آخرين، أو تعرّض لها بسبب آخرين، فهل نستطيع الآن أن نقتنع بأن الجزء الأكبر من ذلك الماضي المُظلم ربما -لا علاقة لنا به- فلماذا ندعه يسيطر

المنارة للاستشارات

علينا أو يؤلمنا؟ لماذا نتعذّب بسبب آخرين وبسبب موجوداتهم فينا؟ لماذا كل تلك العقد المكبوتة هناك تخيفنا؟ فما نحمله في داخلنا بنظر "يونغ" هو تركة ربما لا تخصّنا، وربما لا نريدها أيضاً.

أمّا حوارات "الكتاب الأحمر" فهي تكمّل كل ما كتبه يونغ قبل ذلك ، فبعد رحلة علم النفس التحليلي واللاوعي الجمعي بكل ما يحتويه، علينا مواجهة كل ذلك اللاوعي لكي نصل نحو روحنا، فالروح ترقد هناك تنتظر منّا أن نغوص في أعماق الظلمات المخيفة لنعيد إحياءها من جديد، إن الخافية هي علم القوى النفسية العميقة، التي لا توجد فقط في الدين بل في كل علم البشرية، منذ بدايتها، فهل نحن نجمع في أعماقنا كل ذلك، هل نجمع العلم والروح؟ إذاً ليس من المفروض أن نواجه العلم لنصل إلى الروح، بل علينا أن نسير في طريق العلم جنباً إلى جنب مع الروح، فالحقيقة "اليونغية " رغم، ثورته على العالم الخارجي المتصارع، أنّه لا يرفض العلم ويحاول استبداله بالدين، لا بل بل يمهّد لإنشاء حضارة تكون فيها النفس البشرية مشبعة بالإثنين معاً العلم والروح. فعندما تنادينا الروح للأعماق، وهي تعلم أن أعماقنا تحتوي كل تلك "الخافيات"، تعلم أننا سنمرّ عبر كل تلك المجالات التي نشترك فيها مع كل العالم ولكن من خلال استقلال ذاتي، فريد.

عبر "التفردن" الذي يجعل الفرد يصبح "فرداً"، وذلك لا يعني أن يقمع أو يكبت الجانب الآخر من نفسه بل أن يعرفه، أن يعرف نفسه بكل ما فيها، وذلك بأن يضعها تحت رقابته، ولكنه لا يستطيع ذلك دون معرفتها، وهو عندما يعرف ما في داخله معرفة حقيقية، ويسيطر عليها سيصل إلى "الفردانية"، وسيرورة "التفردن" تشبه الحالة التصوفية من خلال التجربة "العرفانية" عند المتصوفة الإسلام، ويتم ذلك من خلال المواجهة مع الخافية، مواجهة فردية أو بمساعدة عالِم نفس، وهذه المواجهة تتم عبر اختبارات روحية يتجسد فيها معنى الحياة، إن "التفردن "هو الثواب على رحلة طويلة مفعمة بالمصاعب والمكابدات والمواجهات داخل النفس من أجل الوصول لحالة نفسية مطمئنة تتصالح فيها القوى النفسية الداخلية مع بعضها البعض.

كل فرد يتميّز بال"فرادة" التي تجعله قادراً على الاختيار والعيش بحريّة وإرادة. إن معرفة الذات هي في اكتشاف تلك الذات التي لا ترتبط بآخرين أو بعادات أو تقاليد أو موروثات، هو عندما تسيطر الفردية على كل ذلك وليس ضمن صراع لا ينتهي، بل من خلال وحدة متكاملة للذات، يكون الحكم فيها للضمير والأخلاق والمسؤولية التي تحمي حقوق الفرد وحقوق الآخرين.

يستطيع الفرد العبور نحو ذاته الفردية ، بقوة إيمان تدفعه لتجاوز الأحداث الخارجية، والتسامي بذاته نحو ما هو أعمق، نحو ما هو يشبهه ويشبه حقيقته الفطرية! فذاته هي المسؤولة عن حياتي ونوعية هذه الحياة من خلال اختياراتها الحرّة - المقيّدة في نفس الوقت، هي دعوة عميقة لتقبّل الألم، وعدم الخوف من

المنارة للاستشارات

البحث حتى في أعماق الظلمات وهذه النظرة نجدها في التوغّل النفسي عند "يونغ" بروح العالم الغيبي للوصول إلى الحقيقة، إلى الفردية الذاتية والذات الكاملة، وهي تجربة قريبة من تجارب الصوفية حيث يقتضي الوصول للنفس الدخول إلى تجربة فردية خاصة به وحده من خلال معايشة الواقع عاطفياً أكثر منه عقلياً، وحينها فقط تظهر معاني الحياة الأساسية التي تبدأ من العدم والفناء أو الموت والخطيئة أو اليأس والعبثية أو الوحدة حتى الوصول للقلق القادر على الكشف عن قيمة الحياة في معناها الصادق. وهذا مع ما رحل معه "يونغ" في رحلته الروحية نحو الخافية القائمة في أعماق ذاته، فقد توغّل وبكل خوف وقلق نحو عالمه الداخلي المليء بالقوة المظلمة التي تتصارع هناك منذ آلاف السنين من خلال "اللاوعي الجمعيط المتصارع مع القوى النفسية في تلك الخافية التي لن تعرف الخلاص ولن تصل للفردانية إلا بالتصالح والتوحّد مع الروح الإلهية. الصوفية، ويونغ، بحثوا عن النفس، عن المعنى في الله – لقد اقتربوا من الحقيقة في مفهوم الذات الكليّة ، هم حاولوا تدمير القيم الماديّة، القيم الوضعية، القيم الاستهلاكية، القيم التي جعلت ذاتنا مجرّد ذات غيرية خاضعة لمقولات البشر المسبقة ، فامتزجوا بالروح ومعها. تلك الروح التي نفتها روح العالم الحديث الصناعية، وطردتها من ذاتها الحقيقة الكامنة في داخل الإنسان تنتظر الخلاص أو بالأحرى المخلّص!

تلك الذات الكلية التي تكتمل الذات الفردية من خلال الاتصال الدائم بها، في رحلة حيايتة مستمرة تعلو فيها فوق الآلام والملذّات والمعاناة والقلق، من خلال العمل الباطني وليس العمل الظاهري، من خلال الغوص في أعماق الظلمة الداخلية دون خوف، تلك الظلمات التي تحجب عنّا النفس الطاهرة النقيّة، تلك الفطرية التي دُفنت تحت أنقاض كل تلك المكنونات والتراكمات الجمعية، هذه النفس هي التي ستتحرّر وتحرّرنا معها وتحرّر النفس؛ وتسمو نحو الله وتستمد منه المعرفة الصحيحة وتسلك طريق الحريّة باختيارها الواعي، وبمسؤولية أخلاقية، وضمير حيّ، تترفّع به عن كل ما وضيع لأنها نفس من طبيعة علوية، فمعرفة النفس تبدأ من هنا، نحن جزء من هذا العالم الخارجي المحيط بنا، ونتكامل به، وكما يقول "يونغ"، نحن في داخلنا انعكاس للشرّ كما فينا انعكاس للخير، يتصارعان في معركة دائمة، أما عندما نترك الشرّ يسيطر على العالم، حينها سنسمح له بالسيطرة على دواخلنا وسنفقد هويتنا الفطرية الخيّرة إلى الأبد.على كلّ منّا الاعتراف بكل ما في داخله من تناقضات قبل البدء برحلته البحثية ، علينا الاعتراف بالشر والخير، حتى لو كانا من طبيعة غيرية دخيلة، حين نعرف داخلنا، ونجمع تناقضته تحت ظلّ النور الإلهي سنكون أقرب إلى الذات الإلهية التي هي الكمال في كل شيء. فبنظره الإيمان بالله هو حاجة نفسية هامّة، تقودنا نحو المعرفة الداخلية وتقبل الوجود كما هو، دون السماح له بالسيطرة علينا، فنحن من نسيطر على وجودنا بعد سيطرتنا على دواخلنا بل على معرفة داخلنا، ويكون ذلك بالتماهي بشكل كامل مع النفس

المنارة للاستشارات

والإنصات لها والانقطاع عن مؤثرات العالم الخارجي والإصغاء للداخل أكثر من الخارج، ولا يكون هذا إلا بالخشوع الذي يقرّب الفرد من روح الذات الموجودة في داخله وهذا أقصى مستويات التوصّل للسمو النفسي لدى الإنسان والتي تسمّى "التفرّدن".

قائمة المراجع:

1. يونغ، كارل كوستاف(2015).الكتاب الأحمر. ترجمة: هيثم الضايع ورنا بشور. اللاذقية: دار الحوار للنشر والتوزيع.
2. يونغ، كارل كوستاف(1996). التنقيب في أغوار النفس. ترجمة: نهاد خياط. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
3. يونغ، كارل كوستاف(1994). البنية النفسية. ترجمة: نهاد الخياط. حلب: دار الحوار.

Self-knowledge By “Carl Gustav Jung”

Abstract: This article aims to explain the concept of self-knowledge by the Analytical psychologist:“Carl Gustav Jung”, through his books: Structure and Dynamics of the psyche, The Undiscovered Self, and the Red book, that addressed the important concepts he had talked about, which aims to reach a true understanding of the human self, and to identify the fears that stands a barrier to self -knowledge and to find the real meaning of life, By highlighting the role of dreams, religion, the spiritual world and the heartfelt knowledge. This article dealt with the Subdivisions of the self by " Jung ", and the important concepts he had talked about such as the hidden , the individualism, the total self, and the collective unconscious; As well as explaining the relationship of the concept of "self-knowledge" with society, spirit, religion and mysticism, with direct comments, followed by a comprehensive summary at the end; which concluded that the true knowledge of ourselves begins according to " Jung "when we free ourselves from the collective accumulation and return to our true selves, and by testing the direct spiritual relationship with God through the "individualism ", until reaching the complete self.

Keywords: self knowledge, the hidden, the individualism ,the total self, the spiritual world, dreams.

المنارة للاستشارات

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 02 جويلية 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في انحراف الأحداث

د.دريدش حلمي
جامعة البليدة 02: الجزائر

ملخص: تعد ظاهرة انحراف الأحداث من الظواهر الاجتماعية التي أثارت اهتمام الباحثين والمختصين في علم الاجتماع، ويظهر ذلك جليا من خلال الكم الهائل الذي حظيت به هذه الظاهرة من بحوث ودراسات أكاديمية، قصد تشخيصها والإحاطة بجميع جوانبها للبحث عن مسبباتها والعوامل التي تكمن وراءها، واختلفت وجهات نظر الباحثين حولها باختلاف الزوايا والجوانب التي قاموا بتفسير هذه الظاهرة بناءا عليها، ونحاول فيما يلي تسليط الضوء على دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في انحراف الأحداث، وذلك في حالت فشلها في تقديم الدور الموكل إليها اتجاه أفراد المجتمع.

الكلمات المفتاحية: انحراف، انحراف الأحداث، مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

المنارة للاستشارات

مقدمة:

إن التنشئة الاجتماعية فضاء مفتوح على مكونات التفاعل الاجتماعي داخل الوسط الأسري، فهي عملية واسعة وممتدة ومفتوحة على كل مراحل النمو لدى الطفل والمراهق والبالغ، وهي في عمومها عملية مستمرة، على عكس التربية التي تكون محددة المراحل والخصائص والتطور، وعلى هذا نجد أن التنشئة قد تلعب دورا بالغا في توجيه سلوكيات المتعلم في اتجاهات غير سوية، ذلك أن أصول التنشئة قد تختلف من بيئة إلى بيئة أخرى، ومن مجال إلى مجال آخر، فالتنشئة إذا لم تراعي الحضور الأبوي، والقيم الأسرية، والقواعد الدينية، والبنود الأخلاقية، وتقدير الآداب العامة، قد تكون في نهاية المطاف فضاء مفتوحا على كل انحراف قد يمس السلوك والآداب والمواقف، وخاصة في المراحل المتقدمة من التعلم، ومن هنا نجد أن كثير من الحالات أن السلوكيات المنحرفة لدى الأفراد مصدرها تنشئة سابقة في الانحراف راجع إلى الفضاء الاجتماعي الذي احتضن المتعلم لفترات قد تمتد وقد تقصر، بسبب الظروف الاجتماعية المحيطة، ويقوى اتجاه الانحراف كلما كان الميل نحوى الانحراف قويا بالتفاعل، ففي الصحبة والرفقة والتعاون والتواصل ما يساعد على تقوية هذا الميول، وعلى هذا الأساس نلاحظ من الناحية العلمية أن التراكم والتكرار والتواصل في الأفعال المنحرفة، يجعل من السلوك المنحرف سلوكا قاعديا يعطي للفرد أو لمجموعة الأفراد التقدير، بكون أن السلوك المنحرف له من الشرعية النفسية والتربوية ما يجعله مرتبطا بمسار أسرة ومسار وسط اجتماعي ومسار مجتمع، وإن لم نفهم قواعد الترتيب من هذه الناحية، وعلى أساس هذه القاعدة، نكون في نهاية المطاف كمن يريد فهم ظاهرة اجتماعية دون توفير شروطها المنهجية والتقنية، وعلى هذا الأساس نقصد من تحليلنا هذا أن التنشئة الأسرية والاجتماعية، إذا لم تكن تسندها قواعد أخلاقية بمعايير اجتماعية فإنها تتحول إل مسار اجتماعي يعطي لسلوك الفرد المنحرف شرعية بالوجود والممارسة والتفاعل، ونحسب أن قواعد الضبط الاجتماعي في إطار خوصصة الإشراف الاجتماعي هي من تتولى إعادة ترتيب الاتجاهات والأفكار على أساس أن المجتمع يفرض نسقا وسياقا واتجاها مضبوطا لا يسمح من خلاله ببروز قواعد متناقضة للتنشئة، ومن هنا فالصراع الاجتماعي هو في نهاية المطاف صراع أنساق، وأنماط متناقضة بحسب التنشئة الاجتماعية، ولذا وجب التفكير دائما بمدى قوة قواعد التنشئة الاجتماعية في سياقها التربوي داخل الوسط الأسري منذ بداية الحياة.

ونحاول فيما يلي فكيف تساهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية في بناء شخصية الفرد؟ وما هي الأسباب التي تجعلها تساهم في انحرافه بدلا من تنشئته تنشئة سوية؟.

الأسرة:

المنارة للاستشارات

تعتبر الأسرة الفضاء الاجتماعي الأول الذي ينشأ فيه الفرد على مجموعة من القيم والمعايير، التي تساعده على الاندماج والتكيف الاجتماعي، ويعرفها عاطف غيث بأنها:" جماعة اجتماعية بيولوجية نظامية تتكون من رجل وامرأة وأبنائهم، فالأسرة هي الوحدة الاجتماعية القاعدية في المجتمع، والتي تقوم أساسا على العلاقة الزوجية، لتلبية حاجات فطرية، والقيام بوظائف شخصية واجتماعية" (صالح محمد علي أبو جادو، 2006: 217).

وتشير الدراسات والبحوث السوسيولوجية أن الأحداث الجانحين في مقابل الأطفال والمراهقين غير الجانحين، يأتون غالبا من "بيوت متصدعة" حيث ينشأ الحدث غالبا مع أحد الوالدين بسب الانفصال، أو الطلاق أو الهجران، أو الموت، كما يحدث خاصة داخل الأسر من المستوى الاقتصادي المنخفض، وقد توفر من الملاحظات ما يدل على أن كثير من الأحداث الجانحين كانوا ما بين سن الرابعة والسابعة من عمرهم حين حدث ذلك التصدع الأسري، الأمر الذي يفترض أن عدم الاستقرار الأسري قد يكون أكثرا إضرارا بنمو الشخصية في الطفولة المبكرة عنه في السنوات التالية (اسماعيلي يامنة، 2015: 160).

فالتفكك الأسري له أثر في انحراف الأحداث، ذلك أن الحدث يجد نفسه أمام وضع أسري جديد، قد يؤثر على طبيعة علاقته بوالديه تختلف عما كانت عليه، مما يولد لديه حالات من البحث عن الذات وعن مدلول لكل من يحيط به، لتتشكل لديه مفاهيم جديدة عن واقعه الجديد، وتعرف "سناء الخولي" التفكك الأسري على أنه:" انهيار وحدة الأسرة وانحلال بناء الأدوار الاجتماعية المرتبطة بها عندما يفشل عضو أو أكثر في القيام بالتزامات دوره بصورة مرضية" (سناء الخولي، 1984: 257)، وللتفكك الأسري نوعان أساسيان وهما التفكك الكلي ويتمثل هذا النوع في إنهاء الرابطة الزواجية وذلك بالطلاق أو بسبب وفاة أحد الوالدين، كما نجد التفكك الجزئي والذي يظهر في عدة أشكال كالهجر، الانفصال المؤقت وذلك بسبب تواجد أحد الأبوين في السجن أو في المستشفى لمدة طويلة، إضافة إلى النزاع والشقاق بين الزوجين.

ويترتب عن التفكك الأسري آثار سلبية على أبناء هذه الأسر من الناحية الاجتماعية والنفسية بسبب خلل الأدوار ووظائف الوالدين داخلها، فغياب دور الأب يعني غياب السلطة الأبوية الضابطة لسلوكيات أفراد هذه الأسرة، مما يعني إمكانية قيام الأبناء بسلوكيات منحرفة دون تعرضهم للعقاب عليها، كما أن غياب دور الأم التي تمدهم بالرعاية والعطف والحنان قد يدفعهم إلى البحث عن مصدر للرعاية والاهتمام وهذا ما قد يجدونه في جماعة الرفاق والتي قد تكون منحرفة، كما أن تنشئة الفرد داخل أسرة يغيب عنها أسلوب الحوار بين الوالدين ويغلب عليه أسلوب العنف والشجار من شئنه أن ينشئ فردا ذو شخصية عنيفة تأثرا بالتنشئة الأسرية التي تلقاها.

المنارة للاستشارات

هناك مجموعة الأساليب والأنماط التي يتبعها الوالدين في عملية التنشئة الاجتماعية لأبنائهم، وتكون هذه الاتجاهات عفوية أو مقصودة، وتتأثر اتجاهات الوالدين في التنشئة الاجتماعية بمجموعة من العناصر كالقيم الثقافية التي يحملها الوالدان، وما يتعلق بها من توقع وإدراك الوالدين لعملية التنشئة الاجتماعية للأفراد، وكذلك توافق شخصية كل من الوالدين والرضا عن الدور الاجتماعي لكل منها، والتوقعات الزوجية، والتكامل في الأدوار الأسرية بين الزواجين، والرضا بجنس الأبناء، وعددهم وطباعهم الأخلاقية، وتضحية الوالدين من أجل توفير الضروريات المعيشية للأبناء، كل هذه العناصر تؤثر في أسلوب الوالدين في تنشئة الأبناء (عامر مصباح، 2010: 88).

فإذا كانت الأسرة سوية تنشأ طفلها على إحترام قيم ومعايير المجتمع، ويكون في هذه الحالة الحدث بعيدا عن الانحراف، أما إذا كانت الأسرة غير سوية تتميز بالانحلال الخلقي لأفرادها واعتيادهم الإجرام وتعاطيهم للمخدرات، وعدم احترامهم قيم ومعايير المجتمع، مع إتباع الوالدين أساليب خاطئة في تنشئة أطفالهم مثل أسلوب القسوة والتسلط، فإن هذا الحدث يعيد إنتاج نفس السلوكيات المنحرفة التي اكتسبها من بيئته الأسرية.

نورد فيما يلي أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة التي من شأنها تدفع ببعض الأفراد إلى الانحراف، ويقصد بأساليب التنشئة الأسرية الخاطئة " تلك الأساليب التي تترك أثار سيئة على شخصية الفرد وتحول دون توافقه، وتعرقل تكيفه النفسي والاجتماعي، وتجعله غير قادر على مواجهة الحياة بما تحمله من مواقف جديدة ومشكلات" (محمود عبد الحليم، 2003: 14)، ونورد في ما يلي مجموعة من الأساليب التنشئة الخاطئة التي قد يتلقها الفرد داخل أسرته، والتي قد تساهم في انحرافه.

أسلوب الإهمال: إن إهمال أحد الوالدين أو كليهما للطفل يمثل مظهرا من مظاهر أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة، لأن الوالدين لا يقومان بأدوارهم وواجباتهم الملقاة على عاتقهم، وهو لا يعني أن يترك الحرية للطفل بوعي وإدراك، وإنما يتم تركه يتصرف بطريقته كيفما شاء لأنه ليس للوالدين القدرة على التوجيه والقيادة (أحمد يحي عبد الحميد، 1998: 75).

ولهذا الاتجاه أعراضه السيئة على سلوك الفرد، إذ أنه يشعره بالإحباط والفراغ العاطفي واهتزاز الثقة بالنفس، ويعرض شخصيته للاضطراب وعدم التكيف الاجتماعي، وسوء التعامل مع الآخرين، وقد تؤدي هذه المعاملة إلى سلوك عدواني كانتقام من الواقع الذي يحيط به، إما داخل الأسرة في شكل كراهية الوالدين وعدم طاعتهما، وإما خارجها في شكل سلوك عدواني اتجاه الآخرين(عامر مصباح، 2010: 93)

المنارة للاستشارات

أسلوب التسلط: هو من بين أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة، وتتضمن الشدة والعقاب والتهديد والتسلط الأبوي القاسي المصحوب بالعنف، وقد يكون العقاب في شكل بدني مباشر كالضرب بمختلف الطرق والوسائل، أو في شكل السب والشتم والوصم والتحقير، كما يشير هذا الأسلوب إلى تشدد الوالدين في معاملة أبنائهم، وصرامة كبيرة في ضبط سلوكياته، حيث يعاقبانهم على أخطائهم مهما كانت صغيرة، أو يهددونهم بالعقاب باستمرار، كما يسمح الآباء لأنفسهم بضرب أبنائهم إذا عصى الأوامر ولم يستجيب لها (عامر مصباح، 2010: 98)، إن تتبع الوالدين لأخطاء الطفل وتذكيره بها في كل مرة، وفي الحالات التي يكون ذلك مصاحبا للشتم والصخرية والضرب، تكون عاملا مساعدا على ظهور بعض المشكلات السلوكية الشاذة كالسرقة أو الكذب أو الهروب من المنزل أو تحطيم الأشياء وتكسيرها انتقاما من الوالدين(جابر ناصر الدين، 2006: 44).

أسلوب التذبذب: يعبر عن تذبذب الوالدين في معاملة الطفل بين اللين والتراخي في الأمر الواحد، والقسوة والشدة في الأمر نفسه، إذ يعاقب الطفل مرة و يثاب مرة أخرى على نفس الموقف(عامر مصباح، 2010: 102)، أي أن عدم الاستقرار في التعامل مع الأبناء دون تحديد الأسلوب الأمثل للتعامل مع الموقف من أجل توجيههم لاكتساب ثقافة مجتمعهم، ويؤدي التأرجح في الثواب والعقاب المدح والذم وتلبية المطالب مرة ورفضها مرة أخرى، إلى وقوع الأبناء في حيرة وتناقض، ولا يستطيعون معرفة الصواب من الخطأ بسبب تقلب الوالدين في المعاملة(عبد الرحمن العيسوي، 2002: 231).

إن قسوة وتسلط بعض الأسر ضد الأطفال ما هو إلا انتقام من القسوة والمعاناة التي تعيشها هذه الأسر، فنظرا لاستحالة مواجهة تسلط الآخر ضدها بالتسلط فتحوله نحو أطفالها أو ذاتها، وعليه فالتنشئة الأسرية في مجتمعنا هي نوع من العنف والقسوة والإساءة بكل مظاهرها ضد الأطفال، إن الإساءة في انتقامنا من عنف وتسلط مجتمعي بممارسة الاضطهاد والعنف ضد الأطفال، والذين بدورهم سوف يعملون على إعادة نفس السلوك ضد الآخرين في المستقبل وفي بيئات اجتماعية متنوعة(جمال معتوق، 2011: 164).

رغم الأهمية البالغة التي تلعبها الأسرة في تكوين شخصية الفرد إما فاعل إيجابي في المجتمع، وإما مضاد له، إلا أن هذا لا يعني أن نحملها كل المسؤولية الكاملة في ذلك، لأن عملية تكوين شخصيته تتدخل في تكوينها مؤسسات تنشيئية أخرى، ولعل من أهمها المدرسة التي تعتبر المؤسسة التنشيئية الثانية التي يمر بها الفرد خلال تكوين شخصيته.

المدرسة:

تعتبر المدرسة أول تجربة اجتماعية كبرى يعيشها الفرد، حيث أنها تعتمد على أسلوب معين يختلف عن أسلوب الحياة المعتمدة في الأسرة، المبنية على أساس

المنارة للاستشارات

العطاء والتضحية، أكثر من الأخذ والاستفادة، كما يتعلم الفرد في المدرسة ولفترات زمنية متفاوتة مختلف المعلومات والمهارات والخبرات التي تهيئه لحياة أفضل، ليكون أكثر توافقا مع مختلف المواقف، وبالتالي فإنه من وظائف المدرسة جعل الطفل يسلك سلوكا سويا في المجتمع من خلال تزويده بآليات السلوك الاجتماعي والضوابط السلوكية (عبد القادر قهوجي، 1987: 76)، وعلى هذا الأساس تكون المدرسة تجربة جديدة للفرد ذات أثر فعّال في سلوكه وبناء شخصيته، فإذا نجحت التجربة وساير الوسط الاجتماعي الجديد كان ذلك دليلا على تكيفه الاجتماعي، أما إذا لم ينجح فقد يكون ذلك مؤشرا على اتجاهه نحو الانحراف، وغالبا ما تبدأ مؤشرات هذا الانحراف بالهروب من المدرسة، وكثرة الغياب عن حضور الحصص المقررة، والنتائج السلبية التي قد تؤدي في حالة استمرارها بالفرد للفشل الدراسي الذي يعد أرضية خصبة لتوليد كل أشكال الانحراف، ويتغذى ذلك إذا كان الوسط الأسري الذي ينتمي إليه الفرد فاسدا ومشجعا على الجريمة والانحراف (فتيحة كركوش، 2011: 51).

ويوضح "عدنان الدوري" أثر العوامل المدرسية من خلال سلوك الفرد، وذلك عن طريق احتكاكه بزملائه المنحدرين من بيئات ومستويات اجتماعية مختلفة، إذ قد يكون من بينهم من انحرف فعلا أو هو في طريقه للانحراف، وتأثير مثل هؤلاء الأشخاص على الفرد القادم إلى المدرسة لا يمكن تجاهله، فعدوى التقليد تسري بشكل واضح وسريع بين الأقران، وكان " لوبلان Leblanc" و" فريشات Fréchette" قد اقتراحا نموذجا تفسيريا لانحراف الأحداث يحتوي على 05 أصناف أساسية لمتغيرات المدرسة وهي: الشروط البنيوية (تربية الوالدين ومستوى تعليمهم) الكفاءات (تأخر مدرسي، النتائج، التحصيل) العلاقات بالمدرسة (التعلق بالأستاذ، الالتزام المدرسي...)، السلوك في الوسط المدرسي والعقوبات المفروضة في هذا الوسط، وقد أظهرت النتائج أن العنصرين الأخيرين لهما ارتباط مباشر بالسلوك الانحرافي(فتيحة كركوش، 2011: 52).

كما أن تسرب الحدث من المدرسة في سن مبكرة مع تحصيل دراسي ضعيف لا يضمن له إيجاد عمل مناسب له مستقبلا، مما يدفعه إلى القيام ببعض الأعمال البسيطة لكسب المال، أو الانخراط في عصابات إجرامية تتخذ مختلف أنماط الجريمة وسيلة لها لكسب المال، حيث تقرر نتائج بعض البحوث وجود علاقة بشكل منتظم بين معدل التسرب من المدرسة والجنوح، ويقدر معدل التسرب عند الجانحين أعلى بعشر مرات أعلى من المعدل المأخوذ عن المجموع الكلي للتلاميذ غير الجانحين مثل نقص الميول والإهمال واللامبالاة، والتململ والضجر وعدم الاستقرار، والبطء والتراخي، الهروب من المدرسة، سوء المسلك، وتجنب الفشل المتوقع(اسماعيلي يامنة، 2015: 160).

المنارة للاستشارات

قد يعاني الجهاز المدرسي من مدرسين وموجهين وغيرهم من عجز في تأدية دورهم كجهاز واحد وينعكس ذلك على التلميذ، فالمعاملة التي يتلقاها التلميذ في المدرسة من طرف المشرفين عليه يكون لها بالغ الأثر على نتائجه، كما تتمثل كذلك في دمج التلميذ اجتماعيا مع أقرانه من هذا الوسط أو قد تتعارض ثقافة البيت والمدرسة، ويقع ضحية تضارب الأفكار ويجد نفسه مجبرا على اختيار ثقافة معينة، والخطر في ذلك عندما يختار الثقافة المنحرفة، وبهذا ينفصل عن المدرسة معنويا، ويكتفي بالساعات الإجبارية، ولا يؤدي الواجبات خارج المدرسة، بل قد لا يعتبر نفسه تلميذا على الإطلاق (اسماعيلي يامنة، 2015: 162).

المتتبع للأوضاع التي آلت إليها البيئة المدرسية في مجتمعنا من خلال الإحصائيات المقدمة من الجهات المختصة، ومن خلال ما تطلعنا عليه مختلف الصحف والجرائد حول تنامي ظاهرة العنف المدرسي الذي تنوع بين السب والشتم والضرب والجرح حتى باستعمال السلاح الأبيض، إضافة إلى سلوكيات منحرفة أخرى التي تحدث داخل المدرسة أو في محيطها الخارجي مثل التحرش الجنسي بالتلميذات، وتعاطي المخدرات وترويجها، وغيرها من السلوكيات المنحرفة التي تتزايد من سنة لأخرى، كل هذا جعل من البيئة المدرسة مكان غير آمن بالشكل الذي من المفروض أن تكون عليه، مما جعل المختصين والقائمين على هذه المؤسسة التنشيئية الهامة يجرون العديد من الندوات واللقاءات والدراسات لتشخيص ظاهرة انتشار السلوكيات المنحرفة داخل المدرسة وفي محيطها الخارجي، ومن بين أسباب ذلك مصاحبة رفاق السوء.

جماعة الرفاق:

تعرف جماعة الرفاق أنها:"جماعة تتألف من زمرة من الأولاد، يعوضون بتجمعهم ورفقتهم قصور الوسط العائلي وقسوة البؤس، بحيث تمثل لهم الجماعة القوة والقدرة، وتشبع في نفس الوقت حاجتهم إلى الطمأنينة وتوطيد الذات، ويشعرون أنهم مترابطون، وأنهم عنصر واحد وأنهم يتوغلون بجرأة في مواقف لا اجتماعية تزيدها خطورة حاجتهم إلى التنافس"(جان شزال، 1983: 39).

تكمن أهمية الوظائف التي تؤديها جماعة الرفاق نحو أفرادها في مرحلة المراهقة أكثر من المراحل الأخرى من النمو الاجتماعي، فهي تساعد المراهق على عملية الاعتماد على النفس والتكيف الاجتماعي والانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، فهي البيئة الاجتماعية المناسبة للمراهق لأن يؤدي أدوارا اجتماعية معينة، ما كان يستطيع القيام بها من دونها، وذلك للخصائص النفس اجتماعية التي تسود في جماعة الرفاق، من تسامح وحوار حر، وتقويم وتدريب وتجريب، فجماعة الرفاق في مرحلة المراهقة تقوم بوظيفة الضبط الاجتماعي التلقائي للفرد من ناحية وتوفير الأمن العاطفي والنفسي والحسي من ناحية أخرى (عامر مصباح، 2010: 231).

المنارة للاستشارات

لكن جماعة الرفاق لا تكون بيئة إيجابية للفرد دائما، إذ يمكن أن تكون جماعة الرفاق بيئة سلبية سيئة، يتعلم فيها الفرد أنواع السلوك المنحرف، ويتعلم فيها أساليب وتقنيات الانحراف، ويتدرب خلالها على آليات الجنوح والخروج عن القيم الاجتماعية والأخلاقية السائدة، والتي تعبر عن استواء الشخصية واتزانها، فالكثير من الانحرافات لدى الشباب يتعلمونها من زملائهم، وربما يشاهدونها في وسائل الإعلام، ولكنها تتبلور وتنضج وتعدل في جماعة الرفاق، ولذلك هناك من الانحرافات الاجتماعية من يشترك فيها جماعات من المراهقين، ومن هذا المنطلق أطلق اسم **"العصبة"** على جماعات الشباب الجانحة، وفي هذه الحال تعتبر جماعة الرفاق كعامل مساعد ومشجع على الانحراف، والفرد الذي لا يتمرس على الانحراف يعد في نظر الجماعة ناقص الشجاعة، وفاقد الشخصية وضعيفا وخائفا، وغيرها من الأوصاف التي تطلقها الجماعة على أفرادها المترددين، إذن فجماعة الرفاق المنحرفة تلعب دور المحفز والمشجع بالنسبة للحدث المنخرط فيها للقيام بسلوكيات مضادة للمجتمع، مثل الاعتداء على الآخرين، وتجاوز القيم والنظم الاجتماعية القائمة، كما يدرج سلوك تناول الممنوعات ضمن قائمة السلوك غير الاجتماعي، ويتعلق الأمر بالمخدرات والمشروبات الكحولية، والتدخين المبكر، والاعتداء على الجنس الآخر، وكل أنواع السلوك هذه قد تكون عبارة عن تعويض النقص الذي يشكو منه الفرد في شخصيته، أو قد يكون عبارة عن هروب الفرد من صعوبة الواقع المعاش، أو نتيجة الإهمال الاجتماعي الذي يتعرض له الفرد في حياته الأسرية (عامر مصباح، 2010: 243).

تختلف عصابات الأحداث عن عصابات الكبار لكون هذه الأخيرة تتكون بهدف القيام بأعمال إجرامية، بينما عصابات الأحداث تتكون غالبا قصد إشباع رغباتهم في المغامرة، لكنها قد تحيد في هدفها، وتقع في الانحراف، خاصة إذا كانت الرقابة غائبة، وأماكن إيوائهم موجودة، وفرص الحصول على الأموال والملذات متاحة أمامها، وقد يصل بها الحد إلى الاحتراف في مخالفة القانون وارتكاب الجرائم والاستقرار بالشوارع والأحياء الهامشية والقيام بسلوكيات منحرفة تعبر عن الكره والحقد للأسرة والمجتمع، وفي دراسة قام بها **"شو"** على 5480 حدثا جانحا في مدينة **شيكاغو** وجد أن نسبة 81.8% من هؤلاء الأحداث الجانحين الذين على محكمة الأحداث قاموا بهذه السلوكيات رفقة أصدقاء، فمنهم من ارتكب جريمة مع صديق واحد وذلك بنسبة 30.03% ، ومنهم من ارتكبها مع صديقين بنسبة 10.8 % ، ومع ثلاثة أصدقاء بنسبة 07.03 % ومع أربع أصدقاء بنسبة 05.09 % ومع خمسة أصدقاء فأكثر بنسبة 27.07 % ، مما يفسر تورط الحدث مع جماعة منحرفين، ليبدأ بالانحراف والإجرام إشباعا لحاجاته التي حرم منها في الأسرة أو نتيجة لسوء التنشئة الأسرية التي تلقاها، ومع وجود الفرصة مع أصدقائه فإنه لا يخجل على نفسه لتحقيق رغباته، وفي نفس السياق وجد الباحثان "هيلي،Healy "

المنارة للاستشارات

و" برونر، Brunner" في دراسة لهما على حوالي 1000 حدث جانح أن 70% منهم ارتكبوا جرائمهم مع رفاقهم(اسماعيلي يامنة، 2015: 163).

إذن جماعة الرفاق المنحرفة لها دور سلبي على شخصية الفرد، حيث تلعب دور المحفز والمحرض على السلوكيات المنحرفة، من خلال ما تقدمه من نماذج سلوكية ودعم مادي ومعنوي للمنخرطين فيها للقيام بسلوكيات خارج عن قيم ومعايير وقوانين المجتمع، وفي هذا الشأن يوضح العالم "سذرلاند،Sutherland " رائد نظرية المخالطة الفارقة أن " السلوك الإجرامي إنما يتم اكتسابه عن طريق التفاعل مع أشخاص آخرين عن طريق عملية الاتصال الذي يكون شفهيا أو رمزيا، يعتمد على الإشارة والرموز والإيحاءات، وأن الجزء الأساسي في السلوك الإجرامي يتم من خلال مخالطة الجماعات التي تربط بين أعضائها علاقات وثيقة وحميمة"(جمال معتوق، 2011: 308) مثلما هو عليه الحال في جماعة الرفاق.

وسائل الإعلام:

نظرا للتطور التكنولوجي الذي يعيشه العالم اليوم، وحداثة وسائل الاتصال أصبحت دول العالم تشبه قرية صغيرة، حيث أصبح وسائل الإعلام والاتصال في حياتنا ضرورة يومية، ومن بين أهم هذه الوسائل نجد التلفاز الذي يعتبر أكثر وسيلة إعلامية انتشارا في كل دول العالم، إذ قد لا يخلوا منزل من هذا الجهاز، ومع وجود الهوائيات المقعرة أصبح من الممكن التقاط العديد من القنوات الفضائية التي تقدم برامج تلفزيونية مختلفة، التي تعبر عن ثقافات مختلفة قد لا تتوافق مع ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد المتلقي، ويقضي الأطفال ساعات عديدة في مشاهدة هذه البرامج في ظل غياب مراقبة من قبل بعض الآباء عليها، فيشاهد هؤلاء الأطفال الأفلام والمسلسلات التي تحمل في طياتها قصصا من الانحراف والانحلال الخلقي، وأنواعا من العنف والإجرام والقسوة في التعامل مما يجعل بعضهم يتأثر بهذه المشاهد ويحاول تقليدها والقيام بها (اسماعيلي يامنة، 2015: 165).

وفي دراسة قام بها "غربنر Gerbner" و " غنتر Gunter" حللا نماذج مما يعرض في الولايات المتحدة الأمريكية من مسلسلات وتمثيليات خلال عدة سنوات، قد أظهرت النتائج أن80% من مجمل البرامج تتضمن مستويات متفاوتة من العنف والجريمة، وبمعدلات تقارب من ثمانية حوادث كل ساعة وترتفع هذه النسب في برامج الأطفال، وفي نفس السياق أوضح "أنتوني غيدنز" أن 67 دراسة أجريت بين عامي 1956 و 1976 توصلت إلى وجود روابط قوية وواضحة في 75% من الحالات بين العنف في هذه البرامج من جهة، وظهور العدوانية بين الأطفال من جهة أخرى(فتحة كركوش، 2011: 38).

كما أن مواقع الإنترنيت ساهمت بدورها في انحراف الأحداث من خلال ما تحمله في طياتها من فيديوهات إباحية ومشاهد للعنف والجريمة، تشجع عليها وتبين طريقة القيام بها، ومن هذا المنطلق فإن "وسائل الإعلام بكل أنواعها تلعب دورا

المنارة للاستشارات

مهما في إكساب الطفل والمراهق السلوك العدواني والمنحرف بأن تقدم نماذج عن أبطال لصوص أو عن أبطال يتاجرون في المخدرات، ولهم السيادة والجاه من دون أن تهتم بأثر هذه البطولات على نفسية الطفل والمراهق الذي يسعى إلى تقليد ما يشاهده لعله يحظى بالثروة والمال، خاصة إذا كان في وسط اجتماعي يقر بالقيم المادية"(فتحة كركوش، 2011: 39).

خاتمة:

في الأخير نشير إلى أن ضعف وتراجع دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في ضبط سلوكيات أفرادها يساهم بشكل فعال في إقبال بعض الأحداث عل القيام بسلوكيات منحرفة، إذا توافرت مجموعة من العوامل التي تساعد على ذلك، وقد يكون قيامهم بهذه السلوكيات من باب الفضول والتجربة خصوصا في مرحلة المراهقة التي يكون فيها الحدث أكثر اندفاعا وحبا للمغامرة، وغير مدرك لعواقب أفعاله، ولكن الخطورة تكمن في أن يتعود الحدث على مثل هذه السلوكيات المنحرفة، ويتخذ الجريمة كأسلوب حياة، فالحدث المنحرف اليوم سيكون بنسبة كبيرة مجرم الغد، ويبقى هذا الموضوع مجالا خصبا للدراسات الاجتماعية النظرية والميدانية قصد تشخيص أمثل لهذا الموضع.

قائمة المراجع:

1. أبو جادو صالح محمد علي(2006)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط5، عمان، دار المسيرة.
2. أحمد يحي عبد الحميد(1998)، الأسرة والبيئة، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
3. اسماعيلي يامنة(2015)، سمات الشخصية لدى الجانحين، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
4. جابر ناصر الدين(2006)، مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
5. الخولي سناء(1984)، الزواج والعلاقات الزوجية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
6. الداهري صالح حسن(2005)، أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
7. زعيمي عمر(2007)، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، الجزائر، دار قرطبة.
8. شزال جان(1983)، الطفولة الجانحة، ترجمة: أنطوان عبده، بيروت، منشورات عويدات.
9. عبد الرحمان العيسوي(2002)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، بيروت، دار الفكر العربي.
10. الكتاني فاطمة منتصر(2000)، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الأسرية، عمان، دار الشروق للنشر.
11. فتيحة كركوش(2011)، ظاهرة انحراف الأحداث في الجزائر، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
12. قهوجي عبد القادر(1987)، علم الإجرام وعلم العقاب، الإسكندرية، الدار الجامعية للنشر والتوزيع.
13. معتوق جمال(2011)، مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، الجزائر، دار بن مرابط.
14. مصباح عامر(2010)، التنشئة الاجتماعية والانحراف الاجتماعي، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

المنارة للاستشارات

15. محمود عبد الحليم(2003)، الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية، القاهرة، دار الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.
16. ميزاب ناصر الدين(2005)، مدخل إلى سيكولوجية الجنوح، الجزائر، عالم الكتب.

The role of socialization institutions in juvenile delinquency

Abstract: The phenomenon of juvenile delinquency is a social phenomenon that has aroused the interest of researchers and specialists in sociology, this is clearly demonstrated by the enormous amount of research and academic studies that have benefited this phenomenon in order to diagnose and detect in all its aspects to search for the causes and factors behind it, the views of researchers on this phenomenon different according to the different aspects of the phenomenon. Here we try to address the role of socialization institutions in the delinquency of juvenile.

Keywords: Delinquency, delinquency of juvenile, institutions of socializations.

المنارة للاستشارات

دراسة إكلينيكية اسقاطية لبعض حالات التوحد الخفيف

د.الزهراء جعدوني
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر:الجزائر

ملخص: التوحد هو الاضطراب الأكثر انتشارا في عائلة الاضطرابات النمائية، والأكثر صعوبة في التشخيص والتكفّل، نظرا لتداخل عدد كبير من الاضطرابات (العصبية والنفسية النمائية) معه، مما يجعل من التشخيص مهمة جد حسّاسة وأحيانا معقدة. تقصّي التوظيف النفسي للطفل المتوحد بالاعتماد على الوسائل الإسقاطية يعتبر عاملا مكملا لتقييم القدرات المعرفية والسلوكية، لا سياما اختبار الروشاخ الذي يجعل من مهمتي التشخيص واختيار البرنامج التدريبي المناسب لخصوصيات الحالة البنائية والمعرفية والسلوكية أكثر فعالية؛ لأنه يقوم بتشخيص البناء النفسي وإصلاح الحدود بين العالمين الداخلي، والخارجي. وعليه سنُنزل فكرة تعامل المتوحد مع اختبار الروشاخ إلى مستوى التطبيق، ونُسجِّل استجاباته اتجاه هذه المثيرات الغامضة والمبهمة، ونحاول إعطائها قراءة عيادية-اسقاطية.

الكلمات المفتاحية: التوحد، اختبار الروشاخ، نمط الإدراك، الصيرورة النفسية.

المنارة للاستشارات

مقدمة

تعتبر الاختبارات الإسقاطية من أكثر وسائل الفحص العيادي ولوجا وإستكشافا لمكنونات البناء النفسي، وتطبيقها على مختلف الاضطرابات النفسية يعطينا نتائج عيادية هامة، توصل الفاحص النفسي إلى مؤشرات بنيوية ومعرفية دقيقة عن الحالة، وتحدد بدقة خصوصياتها النفسية، أحد أكثر هذه الاختبارات استعمالا في مجال الفحص النفسي هو الاختبار البنيوي الروشاخ، الذي يتميز بكونه اختبارا يمكن تطبيقه على مختلف الشرائح العمرية ابتداء من سن أربع سنوات، وعلى مختلف الاضطرابات النفسية، ولا يحمل أية تحفظات ثقافية؛ بسبب لا صورية مادته (لوحاته)، يلجأ الكثير من النفسانيين (ممارسين وباحثين) إلى استعمال هذا الاختبار مع العديد من الاضطرابات النفسية، بما في ذلك المختصون في مجال اضطراب التوحد أمثال: Holaday, Moak & Shipley, 2001; Barabé et Lheureux- Davidse, 2004; Frédérick-Libon, 2007; Suarez labat, 2010,2014, 2017)، وتمكنوا من إستخراج مجموعة من المؤشرات العيادية والإسقاطية التي مكنتهم من التفريق والتمييز بين حالات التوحد كتوظيفات نفسية متفرّدة(جعدوني، 2013)، وهو ما من شأنه أن يساهم في توجيه وتعديل البرنامج التدريبي، وبرنامج التكفل النفسي لكل حالة توحّد حسب التشخيص البنيوي المتوصّل إليه.

يعاني المتوحد من ثلاث إشكاليات أساسية تتمثل في اضطراب عملية التواصل، والنمطية السلوكية، واضطراب التفاعلات الاجتماعية؛ بسبب تشوش الحواس لديه، التي لا تزوده بمعطيات صحيحة عن العالم الخارجي، وتجعل منه واقعا غير مفهوم بالنسبة له، وبالتالي واقعا مهددا. عرض مثير غامض كاختبار الروشاخ على هذا المتوحد اعتبره الكثير من النفسانيين العاملين مع هذه الشريحة تحديا كبيرا؛ لأنه سيضيف إلى غموض واقع المتوحد غموضا جديدا، وهو ما جعلهم يرفضون كلية هذه الفكرة، التعامل العيادي المباشر مع هذه الفئة سمح لنا بتجربة هذا الاختبار على حالات التوحد الخفيف، وقد كانت تجربة فريدة من نوعها على المستوى الممارساتي-العيادي، والمستوى البحثي التنظيري. مكنتنا هذه التجربة من خلق مجال علائقي نوعي مع الطفل المتوحد في سياق السيرورات التحويلية بوساطة إختبار الروشاخ، الذي عمل على تخفيف حدة مقاومة ورفض التواصل والتفاعل مع الآخر، وسمح بتجاوز قوقعة التوحد الصلبة التي تعمل كحاجز ضد العالم الخارجي. وعليه سنعرض في هذا المقال نتائج تطبيق إختبار الروشاخ على عينة من الأطفال المتوحدين، وسنحاول استخراج بعض المؤشرات العيادية-الاسقاطية للتوظيف النفسي لهذه الحالات.

المنارة للاستشارات

1.مشكلة البحث وأهدافه

يعمل طاقم التكفّل النفسي-البيداغوجي بالطفل المتوحد لفترة زمنية طويلة على تحسين التواصل البصري والأدائي واللغوي لدى هذا الطفل، مرورا بعمل جبّار وطويل لضبط فرط النشاط الحركي أو التحرّر من التقوقع التوحدي، وكسر الشامات الطقوسية للسلوك اللفظي وغير اللفظي، في محاولة لإيصال هذا الطفل إلى فهم دلالات السلوك، والاستجابات، والأحاسيس، والانفعالات، والكلمات، والعبارات القليلة الصادرة منه، ومن الآخر في سياق علائقي. هذه الأهداف قد تأخذ من عمر الطفل سنوات من الممارسة اليومية المتكرّرة لتوصل إلى نتائج بسيطة، تكون مُهدَّدة بالانتكاس في أية لحظة ومن دون سابق إنذار أو سبب معروف إكلينيكيا، ليجد الطاقم النفسي البيداغوجي نفسه أمام بداية جديدة قد تتكرر مع الحالة نفسها مرات عديدة.

في مجال التشخيص النفسي لا يمكننا أبدا الاعتماد على تحليل كمي لمؤشر واحد من أجل التشخيص؛ لذا فانه وأمام اضطراب نمائي بحجم اضطراب التوحد من الخطأ أن نكتفي بالأعراض المسجّلة من قِبل الأسرة، والملاحظة العيادية للقيام بالتشخيص، والاكتفاء باختبار (CARS) لتحديد درجة التوحد. وبناء على التشخيص المتوصَّل إليه يقوم فريق العمل بتسطير برنامج للتكفل النفسي وبرنامج تربوي-تدريبي، أو بالأحرى تبني أحد البرامج التدريبية المعروفة (برنامج التحليل التطبيقي للسلوك -ABA، برنامج علاج الحياة اليومية-DLT، برنامج التدخل التطوري والعلائقي على الاختلافات الفردية-DIR، برنامج التدخل لتطوير العلاقات-RDI، برنامج التعليم والعلاج بالتواصل-TEACCH، طريقة ميلر)، هذه البرامج وعلى اختلاف مؤسسيها والبيئة التي وُلدت فيها تتفق كلها على ضرورة تطبيق التعليم المنظّم للسلوكات الوظيفية الدلالية والتلقائية لأربع وعشرون ساعة على الأقل في الأسبوع، وتسطير الأهداف المرجوة لكل طفل؛ كتطوير الاستقلالية أو الاستجابة الاجتماعية أو تجنب السوكات الخطيرة والعدوانية وغيرها، والعمل عليها بشكل فردي، ثم إدماج الطفل في الجماعة الديناميكية بمجرد تطوّر مكاسبه، مع التقويم المستمر للنتائج، ومطالبة الأسرة بالتطبيق اليومي والمستمر لعدد من المهام والممارسات المكمِّلة للبرنامج التدريبي.

إن التوحد كاضطراب يغلق الشخص في قوقعة على ذاته، ويجعل من الصعب (حسب نوع التوحد ودرجته التي تنتقل من العميق إلى الخفيف) تطوير قدرات التواصل الذاتي والتواصل الاجتماعي، ويخلق نتيجة لذلك تفاعلا مُشتَتا ومضطربا، تغيب منه الآليات البسيطة للاستمرارية النفسية (Maiello, 2011)، يترجم سلوكيا في شكل علاقات متقطّعة وغير مستقرة بالموضوع، واضطراب في التواصل البصري، واللغوي، والانفعالي؛ فان عملية التشخيص النفسي الدقيق تصبح في ظل هذا الزخم السيميائي صعبة جدا، ليكتفي مقدمو الرعاية (مربون، أخصائيون

المنارة للاستشارات

نفسيون، أطباء) بالتشخيص العرضي السريع غالبا، والخطأ في التشخيص أحيانا، ويدمج على إثر ذلك المتوحد في خانة المتخلف عقليا، واضطراب فرط الحركة في خانة المتوحد، ومتلازمة داون في الخانة ذاتها، فلا نعود نميّز في البرامج التدريبية بين هذا الاضطراب وذاك؛ أين يتم جمع عدد مختلف من الاضطرابات تحت لواء اضطراب التوحد، ويتم التعامل العيادي والعلاجي معها بالأسلوب ذاته. أمام صعوبة عملية التشخيص والعلاج يصبح من الضروري تدخّل علم النفس الإسقاطي الذي يكشف عن العناصر النفسية البنيوية، ويوفّر الكثير من الجهد والوقت في عملية التشخيص الدقيق، ويفسح المجال للعلاقة التفاعلية في سياق الفحص النفسي. وعليه سنحاول من خلال هذا *البحث الاستكشافي* الإجابة عن عدد من التساؤلات المتسلسلة والمتداخلة فيما بينها حول إمكانية عرض مثير اسقاطي غامض (الروشاخ) على الطفل المصاب بالتوحد الخفيف، وكيفية تعامله مع مادة الاختبار، وقدرته على انتاج استجابات نفسية أمام المثيرات الاسقاطية، ونوعية هذه الاستجابات؟

إن الإجابة عن هذه التساؤلات ستمكّننا من توجيه أنظار النفسانيين إلى ميزات اختبار الروشاخ والنتائج الدقيقة التي يمكنه إعطائها، ودوره الفعال ليس فقط في التشخيص البنيوي للحالات، والكشف عن خصوصياتها النفسية، ولكن أيضا في ترميم بعض الثغرات النفسية التي خلقها هذا الاضطراب، وفي إصلاح بعض المشاكل في التواصل، وتفسير بعض السلوكات التوحدية الغامضة.

2. منهجية العمل العيادي وإشكالياتها

يخلق اضطراب الوظيفة البصرية لدى المتوحد اضطرابا بارزا في التواصل مع الآخرين، ويحّس الطفل بالتهديد المستمر من الآخر؛ فيستجيب بعدم التركيز البصري. يقوم هذا الأخير مقام الوسيلة الدفاعية لتأمين الاستمرارية النفسية للطفل، وحمايته من الوقوع ضحية الاختلاط النفسي مع الآخر، لينزوي في الحلقة الصارمة للنمطية اللفظية والسلوكية، التي يشبهّها (Ciccone, 1997) بالدفاعات القاتلة التي لا يمكن التخلّص منها أو تعديلها أو تكييفهاK هذه الدفاعات تهدد الطفل من عالمه الداخلي، ويهدده الآخر من العالم الخارجي؛ مما يجعل من التعامل مع المتوحد بالوسائل الإسقاطية التي تفترض الإدراك البصري كمرحة أولى للإسقاط أمرا صعبا، كون هذا الطفل مطالب بإنتاج إجابات لفظية أمام المثير الاسقاطي، أمام هذه الإشكالية وجب علينا إيجاد حلول منهجية تحترم خصوصية هذا الاضطراب من جهة، وخصوصية اختبار الروشاخ من جهة ثانية. انتقلنا من الشروط المادية الصارمة للتطبيق داخل سياق المقابلة العيادية إلى جو أكثر قبولا من الطفل يميل إلى كونه فضاءً للعب أكثر من كونه فضاءً للفحص العيادي، تمثّل خاصة في استبدال مكتب الفحص بقاعة الألعاب، أو حديقة المؤسسة، مع احترام سرية التعامل العيادي، والجو الهادئ الذي تغيب منه المثيرات المشوشة للإدراك

المنارة للاستشارات

(كالأشخاص، الوسائل والأدوات الكثيرة وغيرها). ورفضنا بشكل قاطع تدّخل طرف ثالث (الأم أو المربي) في عملية التطبيق، لعطاء مصداقية لعملية الفحص، التي تفترض في حالتنا هذه وجود الفاحص والمفحوص بوساطة الاختبار الإسقاطي فقط.

ضرورة التواجد النفسي لطرفي العلاقة في المقابلة العيادية يفترض أيضا تواجدا وحضورا فعليا على المستوى النفسي للمتوحد، لكن وأمام تقوقع الطفل على ذاته، فقد توجّب علينا العمل لفترة زمنية معتبرة، وأحيانا طويلة قاربت مع بعض الحالات أربعة أشهر لخلق فضاءات نوعية يمكننا من خلالها (بمساعدة فريق العناية) محاولة التأسيس لعلاقة ثقة؛ بالاعتماد على المقابلات العيادية المبنية بشكل يستجيب لحاجات الطفل النفسية ومتطلباته المعرفية والسلوكية، كان للفضاءات النوعية التي توفرها مؤسسات الرعاية والتكفّل بالمتوحدين دورا هاما في إنجاح هذه المهمة، من خلال استعمال مختلف الوسائل البيداغوجية ووسائل الترفيه واللعب، واستدعاء بعض العاملين في المؤسسة أحيانا لمساعدة الطفل المتوحد على تجاوز بعض الصعوبات التواصلية اللفظية خاصة، والعلائقية أمام وجه جديد لم يسبق للطفل التعامل معه (الفاحصة)، ثم إشراك الأسرة (الأم غالبا) في مساعدة الطفل على بناء هذه العلاقة مع الفاحصة.

ترتيب لوحات اختبار الروشاخ الذي يعكس تسلسلا وتواترا زمانيا يعيد المفحوص إلى مراحل الطفولة الأولى (Chabert, 1998 b)، بشكل يحترم خصوصيات النكوص التدريجي ويحافظ على البنية النفسية العامة، ولا يحدث بها ضررا، تم احترامه لدى الحالات؛ بحيث عدنا في تطبيق الاختبار إلى منهجية (Rausch de Traubenberg, 1990) في تطبيق الاختبار، والتي تعتمد على التمرير الحر والتحقيق في مرحلة واحدة؛ من خلال إعطاء التعليمة، وتمرير اللوحات لوحة بلوحة، وتسجيل مواقع الإجابات ونوعها ومحدداتها في نفس المرحلة؛ نظرا لصعوبة ضبط المتوحد في وضعية جلوس وهدوء وتركيز، وصعوبة الحفاظ على ديمومة الإدراك البصري نحو اللوحات لأكثر من عشرين دقيقة، بسبب مشكلة فرط الحركة التي تميزت بها كل الحالات.

أجريت الدراسة على ستة حالات (ذكور) مشخصة مسبقا باضطراب التوحد الخفيف، وحالة واحدة لاضطراب الأسبرجر، يتراوح سنها بين (07) و (11) سنة، كلها تنحدر من عائلات متوسطة ومستقرة. راعينا في هذه العينة القصدية توفر عدة شروط أهمها السن (مرحلة الطفولة)، التوحد الخفيف الذي يؤمن لصاحبه مستوى نسبي من الذكاء، ويسمح للطفل بفهم تعليمة الاختبار والاستجابة لها، تواجد اللغة المنطوقة والقدرة على فهمها والاستجابة لها، وتواجد هذه الحالات بمؤسسات التكفل بفئة المتوحدين لتأمين إمكانية تواجد الطفل خلال كل مراحل الفحص النفسي.

المنارة للاستشارات

تم التعامل مع هذه الحالات بالمنهج العيادي القائم على دراسة الحالة، من خلال الوسائل العيادية الكلاسيكية (المقابلة العيادية نصف الموجهة، الملاحظة، La CARS) للتأكد من وجود توحد خفيف يختفي منه التخلف العقلي الحاد، وتواجد عامل اللغة المنطوقة والمفهومة (مع العلم أن الحالات مشخّصة مسبقا من قبل فريق متعدد التخصصات)، ثم اختبار الروشاخ باعتباره المتغير الأساسي لهذه الدراسة.

3. حدود البحث، صعوباته والحلول المنهجية

دامت هذه الدراسة مرحلة زمنية معتبرة قاربت التسعة أشهر، بين اختيار العينة، والتعامل مع الحالات لتهيئتها للفحص الإسقاطي، ثم الفحص النفسي من خلال المقابلات العيادية نصف الموجهة، وصولا إلى تطبيق اختبار الروشاخ. تواجدت هذه الحالات بمؤسسات للتكفل بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المسماة بالمراكز الطبية البيداغوجية، وبالجمعيات التي تعنى بالتكفل بالأطفال المتوحدين بمعدل مركزان وجمعيتان تابعة للمجتمع المدني، لم يكن من السهل التعامل مع هذه الفئة، بحيث توجب علينا التعامل مع العينة المختارة فترة من الزمن لحثها على بناء صورة مألوفة عن الفاحصة بإمكانها أن تسهّل تعاملنا مع الحالات فيما بعد.

خلال تطبيق اختبار الروشاخ، العائق الأول الذي واجهناه هو خاصية ضعف التنظيم والغموض التي تتميز بها مثيرات الاختبار، والتي تسهّل عموما على المفحوص المشاركة والاندماج في العلاقة العيادية الثلاثية التي يتوسّطها الاختبار. المتوحد يعاني من كونه يتعامل أصلا مع مثيرات غامضة من العالمين الداخلي والخارجي، ولا يتمكّن من فهمها أو الاستجابة لها بالشكل المناسب، فكيف يا ترى سيتعامل مع مثيرات غامضة أخرى مفروضة عليه في سياق علائقي، وهو مطالب فيها بإنتاج إجابات لفظية؟

العائق الثاني، تلخص في كون اضطرابات التواصل لدى المتوحد تجعل من الصعب أحيانا فهم التعبير اللفظي له، مما يجعل من إسقاط العالم الداخلي من خلال الكلمات أمرا صعبا. أمام هذه الإشكالية النوعية وجب علينا إيجاد طرق متكيفة لفهم هذه اللغة الآلية الخالية من العاطفة، فكان الولوج إلى عالم الطفل الخاص والبحث فيه لتشفير لغته هو الحل العيادي الأمثل؛ من خلال قبول التبادل على المستوى البدائي والتمرن عليه للتمكن من فهمه، واستعمال لوحات الروشاخ في إطار ترفيهي قريب جدا من اللعب الفردي الإيقاعي (تكرر اللوحات ذات المثيرات الغامضة عشر مرات) للحفاظ على الميزة النمطية-الآلية للمتوحد.

4.نتائج الدراسة

أظهرت التجربة الاسقاطية عددا من المؤشرات النفسية البنيوية، سيتم عرضها وإعطائها قراءة عيادية وفقا للمرجعية النفسية الديناميكية التي تبنيناها لتحليل نتائج اختبار الروشاخ، ومقارنتها بنتائج المقابلات والملاحظة العيادية، ثم مقارنة هذه

المنارة للاستشارات

النتائج بأهم نتائج الدراسات المنجزة في مجال اضطراب التوحد من المنظور النفسي الديناميكي:

1.4 النمط الصارم للإدراك والتفكير: تكشف الدراسات الحديثة عن الطبع الضيّق والمتكرر للسلوكات والاهتمامات والنشاطات لدى المتوحد (APA, 2013)، والعجز في سيرورة التخيّل، وضعف في النشاط الرمزي مع غياب اللعب الرمزي (Peeters, 1996 ; Wing et al., 2011) الذي يتعدى حدود اللعب مع الآخر الى العجز عن الخيال الاجتماعي؛ فالمتوحد يُقدم اهتمامات غير طبيعية من حيث شدّتها أو من حيث اختياره للمواضيع، مع مقاومة كبيرة ضد التغيير. أما فيما يخص قدراته الذهنية، بينت الدراسات أن معامل الذكاء الأدائي يفوق عموما معامل الذكاء اللفظي، وتتلاشى هذه الفوارق بارتفاع مستوى الذكاء (Rogé, 2008 ; Attwood, 2003). يشير هذان الباحثان إلى أن تمييز وتخزين المثيرات البسيطة والملموسة جيّد، وقدرات التوجّه الفضائي والقدرات الإدراكية جيّدة أيضا. تتجسد الصعوبة حسبهما في النشاطات التي تتطلّب التجريد، والفهم اللفظي وغير اللفظي والترتيب التسلسلي للزمن. ويعيدان صعوبة الفهم المعرفي واللغوي إلى التأخر العقلي المرافق للتوحد وليس للتوحد في حد ذاته.

نوعية استجابات الحالات أمام مختلف لوحات الروشاخ (أنظر الملاحق) تكشف عن نمط تفكير صارم يظهر من خلال الشك والتردد، واجترار بعض الإجابات، وتكرارها بنمطية قهرية في الأجزاء ذاتها، تميزت كل البروتوكولات بسيطرة المقاربة الشكلية (ارتفاع الإجابات الشكلية) التي تقصي كل انبثاق للذاتية، كمحاولة للتشبث بمادة الاختبار، وهو ما يترجم تشبث الحالات بالأحاسيس في بعدها الملموس، والارتكاز على النمطية الفكرية (التكرار الآلي لبعض الإجابات) للحماية من الخلط مع مادة الاختبار. محاولة التأطير هذه بالارتكاز على المقاربة الشكلية تفشل غالبا؛ نظرا لضعف نسبة الإجابات الشكلية الجيّدة؛ وهو ما يُحدث فقدانا للاتصال الفعلي بمواضيع العالم الخارجي، التي يتم رفض دلالاتها ورمزياتها (غياب الإجابات الإنسانية الكلية).

انعدام الحركة الإنسانية الكبرى يترجم إصابة الصورة الجسمية، واستحالة التبادل بين الواقع والخيال، بسبب غياب مجال انتقالي بين العالمين الداخلي والخارجي، وهو ما يحدث حواجز تعمل باتجاهين؛ تمنع الإنتاجية الاستهامية والعاطفية (يؤكدها غياب الإجابات الحسية، وارتفاع المقاربة الشكلية مع التركيز على الجانب المرئي للإدراك، وليس على التصوّر المرافق)، وتكشف عن ضد استثمار للعالم الداخلي، وتمنع استثمار مواضيع العالم الخارجي الذي يظهر مخيفا تارة، ومهددا تارة، وفاقدا للمعنى والدلالة تارة أخرى (إجابات مرعبة، غامضة، مخيفة).

2.4 إصابة الصورة الجسمية واصابة الهوية: الجسم يرسم الحدود بين ما هو داخلي ذاتي وما هو خارجي موضوعي اعتمادا على الأنا الجسمي. إذا كان هذا

المنارة للاستشارات

الجسم حاويا جيّدا، استقر الأنا (الذي يمثل الغلاف النفسي الحامي من أخطار وتهديد العالم الخارجي، والقلق الداخلي) وأحس بالإشباع والحماية والاحتواء والعكس صحيح، فيصبح تصور الجسم أول معيار يمكن به قياس تصور الذات والهوية. الروشاخ هو اختبار للحدود في سياق بناء الاستثمارات النرجسية والموضوعية، وبناء تصور الذات (Chabert, 1998 a)، وهذا ما يجعله أحسن اختبار في مجال الفحص العيادي يمكن من خلاله قياس الصورة الجسمية أو تصور الذات أو الهوية.

التوحد اضطراب "...يغطي القلق البدائي للتفريغ، الذي يُعبَّر عنه سلوكيا باقتلاع الملابس واقتلاع الجلد، أو أحيانا البتر والتقطيع الذاتي، لتترجم هذه السلوكات فشل الأغلفة النفسية الحامية" (Ciccone, 1997 ; Golse, 2001)، وفشل الحدود الجسمية؛ وهو ما تعبر عنه (Tustin, 1981) بالإحساس بالنحافة كأوراق السجائر من دون عالم داخلي أو خارجي متين. المتوحد طفل سريع التأثر غالبا، تثير حركاته وصدى صوته إحساسا بالسيولة، ليصبح جسمه وكأنه "جسم سائل، يسعى إلى إنقاذه من حالة الهلع الناجمة عن أخطار التفريق والتمايز التي ترافق التصلّب التدريجي لأنا ملتصق بسطحية الآخر..." (Maiello, 2011, p. 115)، "أنا" المتوحد غير مبني بشكل يسمح بخلق إحساس بالتواجد الداخلي والخارجي، وبالاحتواء؛ لأنه أنا ضعيف تحاول الحواجز التوحدية تحقيق إغلاق محكم له من أجل حمايته، انه "جسم مُمزّق في كليته لا يمكن تجميعه، أو تصوره، لذا ينكره المتوحد" (Gadeva, 2006, p. 109). بروتوكولات الروشاخ الستة كشفت في هذا السياق عن ظاهرتان إسقاطيتان أساسيتان:

أولهما، إعطاء صور متكررة بمحتويات فارغة، وبشكل نمطي في اللوحة ذاتها ومن لوحة إلى أخرى، يتم إسقاطها على مواقع جزئية، مع إصابة صورة الجسم (غياب الإجابات الحركية الكبرى وغياب الإجابات الإنسانية في اللوحة الثالثة خاصة، وغياب إجابات كلية في اللوحة الأولى).

ثانيهما: ظاهرة العدوى التي تخص إعطاء تصورين في لوحة واحدة، أو نفس المحتوى في لوحتان مختلفتان، بشكل أما نمطي يتم إسقاطه على شكل سيء، أو إجابات جزئية كبيرة جيّدة بتكرار المحتوى نفسه على أجزاء كبيرة (رياض؛ اللوحة الثانية: "قط، واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة، أربع قطط)، (أيمن، اللوحة الثامنة: ديناصور وردي جميل، ديناصور أزرق، ديناصور أصفر، ديناصورات تلعب، وفي اللوحة التاسعة: ديناصور يلعب، واحد، اثنان، ثلاثة، ثلاثة ديناصورات، وفي اللوحة العاشرة: ديناصور، ديناصور هنا، وهنا، ديناصور)، أو إعطاء اجابة شائعة على بقعة كلية: (محمد؛ اللوحة الأولى: نملة، نحلة، فراشة، واللوحة الخامسة: خفاش، خفاش، فراشة).

المنارة للاستشارات

توضح هاتان الظاهرتان إصابة الصورة الجسمية لدى الطفل المتوحد، وهو ما أكدته أيضا الملاحظة المباشرة لهذه العينة في مواقف ووضعيات مختلفة؛ بحيث يتعامل المتوحد مع جسمه وكأنه *جسم من دون حجم ومن دون شكل محدد*، وأحيانا جسم قابل للتداخل والامتزاج مع جسم الآخر، فنجده مثلا لا يستعمل لفضة "أنا"، ولا يدرك حدود الجسم خلال الحركة أو خلال محاولة التقاط الأشياء، أو في محاولة التنسيق الحسي الحركي، ولا يعرف جسمه ولا يستعمله في سياق علائقي مع الآخر. يتنازل المتوحد عن إدراك الذات كوحدة *مبنية، متينة وثابتة* في الفضاء والزمن وهو حسب (Maiello, 2011) جسم ليس له أية وحدة واستمرارية لا في الزمن ولا في الفضاء، وهو ما ترجمته الإجابات المعطاة في اللوحة الأولى، والتي كانت كلها إجابات كلية بسيطة سيطرت عليها نزعة إزالة الحياة: "*خفاش نائم، نحلة ميتة، نملة دهستها سيارة، نحلة ماتت*".

يشير (Quinidoz) إلى أن أنا المتوحد يواجه في المراحل المبكرة للتمايز عن الموضوع لا تمايزا عن الأم كموضوع كلي، بل مجرد تمايز عن الموضوع الجزئي، في حين يبقى تابعا للآخر الذي يتم إدراكه كموضوع مستقل ومختلف في العلاقة الثلاثية (1991: 41)؛ مما لا يجعل من العلاقة بالموضوع علاقة اندماجية كما في الذهان، بل علاقة تبعية للموضوع الجزئي، ولا تمايز عن الموضوع الكلي في الوقت ذاته، وتؤثر على الإحساس بالهوية ليجعل منها هوية تقوم على التبعية السطحية للموضوع، من دون إدراك لأعماقه، أو أبعاده غير المرئية. تنبني على أساس ذلك هوية ثنائية البعد، سمتها (Tustin, 1981) بالهوية اللاصقة التي تغيب عنها سيرورة التقمص الفعلي للآخر؛ وهو ما أكدته كل الحالات بإعطائها إجابات كلية شائعة في لوحة الهوية (الخامسة): *خفاش، نحلة، فراشة*، وأسقط عليها الحركة لدى ثلاث حالات، واقترنت بالتكرار القهري من نوع: "1، 2، 3" أو "*الحلة، ذبابة، خفاش*" لدى معظم الحالات.

3.4 الاستمرارية النفسية [1]: المتوحد لا يحس بالأبعاد الزمانية والفضائية كعناصر من الواقع الخارجي؛ بحيث يظهر الزمن لديه مُشوّها، يحكمه التكرار، والعجز عن الخروج من حلقة النمطية، إذ قد يتكرّر السلوك ذاته لعدة أيام وربما أشهر؛ مما يخلق إحساسا بالضجر والملل، أو استجابات عدوانية على الذات أو موجهة للآخر. تعيد هذه النمطية صدى الفراغ والقلق الداخلي؛ فالمتوحد عندما يلعب يبقى أسير

[1] . الاستمرارية النفسية هي الإحساس بالاستمرارية على مستوى الزمن والفضاء. يحمل هذان المصطلحان معنى مجردا، يترجم شيئا نحس به ونخمّنه، ويمكن أن نقيسه ذاتيا. يشير الزمن إلى التقدّم المستمر وغير المُحدّد للأحداث من الماضي مرورا بالحاضر، وصولا إلى المستقبل، والقدرة على العودة بالذاكرة إلى هذه المراحل في تسلسل واستمرارية، والانتقال بين الأزمنة وبين الأحداث المعاشة بها من دون حدوث قطيعة أو تشوّه. يملك الإنسان السوّي عادة القدرة على الربط بين الأحداث الحياتية في مسارها الزمني والفضائي وتنظيمها، ومن دون هذه القدرة تصبح الأحداث مشوشة ومضطربة، ولا يمكن للشخص فهمها، فتحدث قطيعة نفسية زمانية و/أو فضائية. يرتبط غالبا الزمن بالحركة في المكان(الفضاء)؛ فالإنسان عندما يتعامل مع الواقع فهو يتعامل ويتواصل بأشكال مختلفة مع كلِّ ما في محيطه من مواضيع، بالاعتماد على التصوّرات العقلية التي بناها عن الواقع الخارجي ومواضيعه.

المنارة للاستشارات

التثبيت في الصدى، ويعجز عن الدخول في خط الفضاء والزمن؛ لأن " قبول الزمن هو قبول للطبع الفاني للإنسان الذي تحكمه العلاقات العاطفية، التي يتحرك فيها الانفعال والإحساس" (Renoult, 2003: 34-35). التعامل العيادي والملاحظة المباشرة بيّنت أن النمطية الصارمة التي يتوه فيها المتوحد هي دفاعات نفسية يترجمها سلوكه، في محاولة لتأمين الاستمرارية النفسية وفي المقابل تحدث كل محاولة لكسر شامات هذه السلوكات النمطية حالة من الهيجان أو من العدوانية، تتبعها غالبا حالة من الانغلاق على الذات أو النكوص إلى مراحل بدائية.

في الروشاخ، ترجمت الإجابات الجزئية الكثيرة، وغياب الإجابات الإنسانية إنكارا للأبعاد الزمانية والفضائية في محاولة لمقاومة إدراك هذان البعدان؛ لأنه و" لكي نُحس بالتواجد يحتاج الأنا الجسمي إلى التموضع والتحرّك في واقع زماني-فضائي" (Maiello, 2011, p. 117). الاستجابات الكلية-البسيطة المرتفعة تشير إلى احتمالية وجود هوية غير مدمجة كليا وغير ثابتة في الفضاء والزمن؛ بسبب غياب تصوّر الذات كوحدة كلية، والجسم كوحدة مدمجة ومنفصلة عن الآخر؛ مما يعطينا مقاومة ضد الواقع الموضوعي (العالم الخارجي والآخرين) خوفا من الاندماج معه. المتوحد يعاني من غياب الاندماج في الهوية (جعدوني، 2013: 235)، لسببان اثنان يترجمان من خلال:

أولا، غياب التقمصات الجنسية (الذكرية والأنثوية) والتقمصات الإنسانية، وسيطرة التفكير النمطي؛ مما يمنع التصوّر الإنساني وإسقاط الحركة الكبرى-الإنسانية (H=K=00)، وهو ما يلغي إمكانية تصور الجسم والذات، ويؤدي إلى إنكار الانتماء الإنساني الذي يفرض علينا إدراك مسار الزمن والفضاء والعمل بهما.

ثانيا، الحالات المتكررة للكف في التفكير، والنمطية اللفظية والسلوكية، والعجز عن تركيز النظر في الفاحصة، تشير كلها إلى نشاط صيرورة التفكك التي تُحدث قطيعة في الروابط بين التصورات، وقطيعة بين الأزمنة وبين الفضاءات المتسلسلة والمتواصلة؛ ليصبح "الأنا وكأنه متفكك"(Meltzer, 1975). يركّز المتوحد (الحالات) نظره في نقطة إدراكية واحدة لمدة زمنية معينة (طويلة نسبيا)، تعزله للحظات عن باقي الإدراكات الآتية من مختلف القنوات الحسّية، وتحدث له قطيعة مؤقتة في الزمن وفي الفضاء وعن الذات. كما أن الدفاعات الصارمة تمنع الحركة الحرة للطاقة النفسية، وتجعل المتوحد عاجزا عن الإنسانية، التي تستدعي التسجيل النفسي في الزمن وفي الفضاء؛ ليظهر هذا الطفل في حاجة دائمة للأمن الداخلي؛ مما يجعله يستجيب أحيانا بسلوكات عدوانية.

4.4 **قلق اللاتمايز:** يظهر المجال الإدراكي للمتوحد مختصرا؛ بحيث ينخفض مؤشر القلق الذي يعيد إلى أربع محتويات كبرى للجسم (إجابات الدم، والتشريح، والإجابات الجنسية، وأجزاء الجسم) إلى درجة الصفر (IA%=00). تبين هذه النسبة أن المتوحد لا يعاني من قلق بنيوي يمكن قياسه. المتوحد لا يستثمر مواضيع

المنارة للاستشارات

العالم الخارجي بسبب بنية الأنا الجسمي الذي يعمل كدرع صلب يغطي الأعضاء الداخلية للجسم، ويحوي المحتويات النفسية بشكل لا يسمح بأي اختراق لها، ولا يترك أي مجال لتبادل الاستثارات بين العالمين الداخلي والخارجي، فيظهر البناء النفسي وكأنه فارغ من أي صراع.

تختفي الإنتاجية النوعية في اللوحات بين الفينة والأخرى، لتترك المجال للنمطية القهرية التي ترتبط بنشاط خيالي بدائي، وبصعوبات في التقمص الإنساني، وهو ما يفسره ميكانيزم التفكك حسب (Barrer, 2013, p. 204). يحمي التقوقع التوحدي من تهديدات العالم الإنساني؛ فنلاحظ من جهة ظهور إجابات رهابية من نوع (Clob) في لوحة التقمص الإنساني الثالثة: "أخاف القطة"، "أخاف الديناصور، أخاف الخفاش"، وفي اللوحة الرابعة: "أخاف الفيل"، ومن جهة ثانية تهديد الأنا بالاندماج مع الموضوع الخارجي الذي ترجمته النسبة المرتفعة للاستجابات الحيوانية: (52% لدى توحد الأسبرجر) وبين (91% و100 %) لدى باقي الحالات.

اللاّ تمايز بين العالم الداخلي والخارجي بسبب الخطأ في إدراك واقع الآخر يُحدث "إما انسحابا، أو إنكارا لواقع (لا أنا) يقود المتوحد إلى التقوقع، أو يحدث تشابكا للحدود (أنا/لا أنا) يؤدي إلى التوحد الخلطي" (Frédérick-Libon, 2007: 201)؛ وهو ما فسّره غياب الإجابات الإنسانية بنوعيها من خمسة بروتوكولات، في حين أعطى(رياض) إجابة إنسانية جزئية في البقع السفلية السوداء للوحة الثالثة: "يد يمنى ويد يسرى، هي يد رياض"، وإجابات إنسانية جزئية من نوع "فم يضحك، أنف، عينين" في اللوحة العاشرة. تشير هذه الإجابات إلى أنه كلما زادت شدة التوحد زاد مستوى اللاّ تمايز والعكس صحيح.

هذه الصعوبة البالغة في التمايز عن الموضوع تعود إلى فقدان الاتصال الإنساني العميق، واستحالة دمج تجارب حسية بمحتوى جسمي، مع عجز عن تكوين تصور واضح للذات، تفشل معه آليات التكيّف مع الواقع، هذا القلق غير المحدَد يظهر وكأنه من دون لحاء، وكأن العالم الداخلي يُفرغ محتواه؛ فالغلاف النفسي صلب لكن إستمراريته تنقطع بين الفينة والأخرى؛ بحيث تُستبدل الصورة اللفظية (الاسمية) بصورة سلوكية-صوتية أو ترافقها غالبا، لتُترجَم في شكل هلوسة سمعية: اللوحة الثالثة، (أيمن: 1،2،3، كلب، هو، هو، هو، اسمعيه) في تقليد لصوت الكلب، أو بصرية (أيوب: طائر، يطير، يطير، أنظري اليه (ترافق الإجابة حركة جسمية بالرفرفة والطيران).

5.4. العلاقات المستحيلة: يمكن للطفل امتلاك الجسم والتعرّف عليه والتعامل به فقط إذا عاش تجربة الانفصال الجسمي عن الأم، وتمكّن من بناء الذات المنفصلة عنها، يستحيل على المتوحد امتلاك هذا الجسم أو التعرّف عليه؛ نظرا لاستحالة عيش تجربة الانفصال، والتأسيس لجسم منفصل يمكنه الإحساس به، لأن "إدراك

المنارة للاستشارات

أنني جسم منفصل عن استهام الوحدة البدائية (أم-طفل) هو شرط ضروري لتأسيس علاقة مع هذا الجسم الداخلي (بإدراكاته العميقة) والخارجي كوحدة يمكن رؤيتها وسماعها ولمسها والإحساس بها من قبل الآخرين" (Maiello, 2011: 113)، وهي المرحلة التي يمكن خلالها إدراك الآخرين كأجسام منفصلة، ومن ثم التأسيس لعلاقات ثنائية.

إجابات الروشاخ كشفت بدورها عن تصورات العلاقات المستحيلة؛ فالإجابات الحيوانية المعطاة في اللوحة الثانية (لوحة العلاقة) كلية كانت أو جزئية كلها إجابات منفردة تختفي منها تصورات العلاقة، مع إنكار كلي للبقع الحمراء كنوع من الإنكار الانفعالي والعاطفي الذي يمكن أن يثير تصورات العلاقة بالآخر، وهو الأمر الذي تواصل ظهوره في لوحة التقمص الثالثة، قلق اللآ تمايز المشار إليه أعلاه يمثّل حاجزا أمام العلاقة بالآخر، فتعطينا الحالات إحساسا بالغياب، وبفقد المعنى، وفقد دلالات العلاقة، وفقد معاني اللغة والانفعالات والأحاسيس. ظهر لدى حالتين (رياض وعيسى) فقط إجابات حسية من نوع التظليل اللمسي (E)، والحساسية للون الأسود (C') في اللوحة السابعة: (فراشة الليل"، "طائر بريش، ها هو الريش)، لتترجم وجود غموض وحساسية في العلاقة المبكرة بالموضوع. وهو ما سبّب اكتئابا أوليا أفرغ الأنا من مكوّناته البنائية، وعُوضت بحالة انفعالية بليدة وإحساس باليأس وضد استثمار جذري، ولّد على حد وصف (Green)"حالات بياض للفكر من دون أي مكونات عاطفية كالألم أو المعاناة"(1980: 156).

يستجيب الطفل المتوحد في العلاقة المبكرة بالانسحاب من خلال إنكار واقع الآخر، وينغلق في القوقعة التوحدية (Tustin, 1981)؛ وقد ترجمت إجابات اللوحة الأولى نوعية إدراك الحالات للموضوع الكلي الذي يكون إما موضوعا كليا مجزئا: "ديناصور، هنا، وهنا، وهنا" في إشارة إلى كل الأجزاء نحو إجابة كلية، أو موضوعا كليا غامضا: "ريش، ريش"، أو يحمل شكا وعدم يقين: "خفاش، أو ربما ثعلب"، "ربما تشبه وجه نمر"، "حيوانات لا أعرف اسمها، ربما فيل وربما لا"، مع غياب كلي للإجابات الإنسانية في اللوحة الثالثة وفي لوحة الأم السابعة.

6.4. الأحاسيس، العواطف، والانفعالات: يظهر المتوحد بليدا عاطفيا، وباردا انفعاليا، وأحاسيسه غير مفهومة، ويقوم بتسيير نشاطه الحسّي أمام المثيرات المختلفة (الداخلية والخارجية) إما بإنقاص النشاط كانخفاض أو انعدام الحساسية أمام الألم ومثيراته، وعدم الاستجابة لاسمه أو لبعض التعليمات، أو بزيادة النشاط كالاستجابات المبالغ فيها، والاستجابات التجنبية، أو سلوكات الاستثارة الذاتية (Rogé, 2008 ; Wing et al, 2011)، أو بالبحث الحاد عن الأحاسيس (التأرجح، الضغط على بعض أجزاء الجسم) (Hilton et al,2010)، وقد تتداخل الحواس فيما بينها؛ فقد يدرك المتوحد مثلا الألوان عندما تقترن بأصوات معينة، ويغلق عينيه ليسمع جيدّا (Attwood, 2003). في الروشاخ ظهرت العواطف

المنارة للاستشارات

عاجزة ومشلولة بسبب الكف النفسي أحيانا، وحالة لا فهم المثيرات والعجز عن إدراكها البصري بالشكل الصحيح (تكرر التعليقات خارج الإجابة من نوع: ما هذا؟ أمام كل لوحة، أو حالات استثارة سلوكية مؤقتة في بدايات التعامل مع كل لوحة كتدويرها في كل الاتجاهات، والنظر إليها من كل الزوايا، والتعامل معها كمثيرات حسية)، وأحيانا أخرى النمط الخاص من التعبير، الذي يتميّز بالذهاب والإياب وعدم الوضوح، لتجنب إعطاء تصورات ذات دلالة، والتثبيت على تصورات حيوانية بسيطة، والانتقال غالبا إلى المحتويات الجامدة، وأحيانا قليلة إلى المحتويات النباتية، ارتفاع المقاربة الشكلية (بين 70-91 %) هي دفاع ضد العوامل العاطفية، وندرة الاستجابات الحسية تشير إلى الانغلاق داخل عالم خيالي بدائي، وهو ما يضعف الإنتاجية الاستهامية.

تقاوم الحالات ضد الاستجابات الحسية (RC% = 33à44%) وغياب كلي للإجابات الملونة في اللوحات الحمراء) التي تخضع لدفاعات العزل بين التصور والعاطفة. في حين ظهور الاستجابات الحركية الصغرى يعمل كدفاعات تحمي من الاختلاط مع مادة الاختبار خلال عملية الإسقاط، ويسمح بالتعامل مع السجّلات الصراعية المرتبطة بالعدوانية (حيوانات مفترسة) وبالمعاناة العلائقية التي يتم إنكار تصورات العلاقة منها: اللوحة الثانية؛ "ريش يطير" ، "حيوان يطير" في اللوحة الرابعة؛ "فراشة تطير"، "خفاش يطير" في اللوحة الخامسة؛ "مفتاح يفتح الباب" في اللوحة السابعة؛ "ديناصور وردي يلعب"، "نمر يصعد فوق الحجرة"، "نمر ينزل ويصعد"، "ديناصور يصعد" في اللوحة الثامنة؛ "فيلة تبكي"، في اللوحة التاسعة، "فم يضحك" في اللوحة العاشرة.

7.4.الدفاعات النفسية: يرى (Renoult) أن "الدفاعات النفسية تؤمّن حماية تغلق المتوحد وتعزله عن العالم الخارجي" (40 :2003)، وهي حسب البروتوكولات الستة دفاعات من النوع الصارم تحمي الطفل من الاندماج مع الآخر، وتبعده وتعزله عنه في الوقت ذاته، لتتركه مختبئا داخل قوقعته، وقد ترجمتها ثمانية مظاهر نفسية وسلوكية أساسية تمثلت في الشك والتردد بين صورتين في البقعة ذاتها، مما يكشف عن الخوف من التعامل مع الموضوع أو التأثر به أو تحديد وضعية واضحة إزائه، والانشغال الكبير بالتحكّم في مادة الاختبار؛ وسيطرة آليات دفاعية عقلية أوتوماتيكية تتحرك بشكل صارم دون تدخّل التفكير، تجسدت في سيطرة المحتوى الحيواني المتكرر؛ وآلية التكرار القهري؛ وإسقاط الحركة الصغرى بشكل متفرق؛ وأخيرا التفكك الذي يعتبر "آلية تحمي ضد الاستثارة الخارجية، والقلق الداخلي، والاكتئاب والكوارث النفسية" (Barabé et Lheureux-Davidse, 2004: 300)، ظهرت هذه الآلية الأخيرة من خلال غياب الإجابات الانسانية، وظهور إجابات مُدركة في كُليّتها بمحتويات مجزأة، والمؤشرات السلوكية المرافقة للاستجابات كالعجز عن تثبيت النظر في اللوحات

المنارة للاستشارات

لمدة طويلة، تغيير وجهة النظر نحو مثيرات تكاد تكون غير موجودة (بالنسبة لنا)، تغيّر الحيوية الجسمية أمام عدد من اللوحات خاصة تلك التي تحمل دلالات علائقية، أين تزيد أو تنقص الاستثارة الحسية الحركية، مع تكرر السلوكات والأفعال النمطية؛ كالجلوس والنهوض والوقوف والتصفيق أو تغيير وضعيات الجسم بشكل نمطي.

لاحظنا أن الحالات تتفاعل أحيانا مع واقع اللوحة وتستجيب لتعليمة الاختبار بإنتاجية فكرية ذات دلالة يتم إسقاطها على اللوحات، لكن سرعان ما تحدث شبه قطيعة، فيتوقف النشاط لمدة من الزمن قد تطول أو تقصر لدى الحالة نفسها أو من حالة لأخرى، لتعود بعد برهة إلى سيرورة الإسقاط وكأنها (الحالات) عادت بعد القطيعة، ولُواصل إنتاج الإجابات اللفظية، يرى Meltzer, 1975; Houzel, (2006) أن أنا المتوحد يتوقف عن التواجد لفترة من الزمن، يزول خلالها القلق وتنقطع العلاقة بالعالم الخارجي، وينغمس في النمطية والتقوقع.

خاتمة

تبين المؤشرات العيادية والإسقاطية المستخرجة من دراسات الحالة بالاعتماد على اختبار الروشاخ أن البناء النفسي للطفل المصاب بالتوحد الخفيف يتميز بخصوصيات نوعية ومتفرّدة، يغطيه جسم غير معاش كموضوع للاحتواء وللتفاعل، قريب إلى السيولة أكثر منه إلى الصلابة؛ ليعطي إحساسا بغياب الحدود التي تضبطه وتفصله عن الأجسام الأخرى. حالة اللا فهم التي تمس الواقع والذات والانفعالات تجعل من المتوحد طفلا عاجزا عن إنتاج استجابات متكيفة أمام المثيرات الآتية من العالمين الداخلي والخارجي والتي تبدو كلها غامضة وغير مفهومة. هذا الغموض يجعل المتوحد يقاوم ضد أي انبثاق للانفعال أو للعاطفة، وينكر الروابط بين التصورات المختلفة، وبين التصور والعاطفة، وينكر أيضا العلاقات بمختلف أنواعها (ندرة الإجابات الحسية وغياب الإجابات الحركية من كل البروتوكولات).

التفكك الإدراكي الملاحظ على مستوى الإدراك البصري والحواسي (اللمسي خاصة) من خلال التشتت الواضح بين الفينة والأخرى في الإدراك البصري، وتشتت الانتباه (من دون وجود مشتتات انتباه خارجية)، وتحويل النظر عن اللوحات إلى مواضيع أخرى كالسماء، الأرضية، الوسائل المادية وغيرها، أو التعامل مع مادة الاختبار على أنها مثيرات لمسية من خلال تدويرها في اتجاهات مختلفة وتقريبها ثم أبعادها، أو التعامل معها كمثيرات حواسية بلمسها ذهابا وإيابا أو شمها أو تذوقها أحيانا، وارتفاع الإجابات الشكلية، والتوقف المؤقت عن الإنتاجية الفكرية، ومعارضة الواقع بنظام إجابات الشاشة المتطابقة، أو النظام النمطي القهري اللفظي أو الحركي-السلوكي يعكس كل هذا رفض المتوحد أخذ الواقع بعين الاعتبار، وهو ما يمنعه من الاستثمار الفعلي لهذا الواقع. الغياب المؤقت من العالم،

المنارة للاستشارات

ومن العلاقة، ومن الذات يجعل المتوحد يبقى مثبّتا على مواضيع متشابهة أو متكررة يتم نقلها على تصورات جامدة أو ليست لها أية صلة بالمعاش الداخلي. انه نوع من التنازل عن الذات في العلاقة بالآخر؛ بحيث يبدأ الإحساس بالتواجد يضعف تدريجيا مع تقديم كل لوحة جديدة (تمثل مثيرا جديدا من العالم الخارجي)، والتي يتم التعامل معها كتغيّر جديد في المسار الترابطي-الروتيني لتتابع اللوحات (المثيرات)؛ وهو ما ترجمته المؤشرات السلوكية واللفظية للقلق خلال التعامل العيادي أو خلال التعامل مع مادة الاختبار (إدارة اللوحة في اتجاهات مختلفة، لمسها، عدم الاهتمام بها، تغيير وضعية الجسم، تركيز النظر في موضوع آخر غير اللوحة).

يعاني المتوحد من اضطراب في التعامل مع الصدى الداخلي الذي تحدثه المثيرات الخارجية الحادة (القوية)؛ وكأن جسمه حاوي يحوي فراغا عاطفيا لكي يحوي لا شيء؛ مما يجعله ينغلق في حلقة التكرار التي تعمل كدفاع يؤمن له الصيرورة النفسية، هذا الأمر يجعل أي محاولة لتغيير هذه النمطية يحدث قطيعة في هذه الصيرورة، فنجد المتوحد يستجيب بالهيجان أو العدوانية في محاولة للحماية من القطيعة النفسية، أحاسيس هؤلاء الأطفال تنعزل عن ذواتهم وتتوجه نحو نقطة خارجية واحدة تسقط على موضوع غير إنساني (جامد غالبا لا يحرك أي انفعال أو عاطفة)؛ مما يفسر عدم الاهتمام بهذا العالم.

أخذ هذه المؤشرات التشخيصية بعين الاعتبار عند التعامل مع طفل التوحد من شأنه أن يسهّل من عمل فريق العناية النفسية والتربوية والطبية، ومن عمل الأسرة اليومي الشاق، ويسهّل أيضا فهم العديد من السلوكات التوحدية الغامضة التي لا نتمكن من التعامل معها بالشكل المناسب.

قائمة المراجع

1. الزهراء، جعدوني(2013). تشخيص اضطراب التوحد من خلال التقنية الإسقاطية: فرضية الفردانية النفسية احالات التوحد. *مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ*، ع8، منشورات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة معسكر، الجزائر.

2. APA (2013), American Psychiatric Association: Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition, DSM-5, Arlington, British Library Cataloguing.

3. Attwood, T. (2003). Le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau. Paris, Dunod.

4. Barabé, N ; Lheureux- Davidse, CH. (2004). La question de la réversibilité du démantèlement chez un adulte autiste, Cliniques méditerranéennes, Vol 02- N° 70, p. 287-306.

5. Chabert, C. (1998 a). La Psychopathologie à l`épreuve du Rorschach. Paris, Dunod, 2

6. Chabert, C. (1998b). Psychanalyse et méthodes projective. Paris, Dunod.

المنارة للاستشارات

7. Ciccone, A. (1997). Empiétement imagoïque et fantasme de transmission, In A. Eiguer (dir.), Le Générationnel. Approche en thérapie familiale psychanalytique, Paris, Dunod, p. 151- 185.
8. Frédérick-Libon, CH. (2007). Phénomènes autistiques en clinique infantile : apport du Rorschach. Psychologie clinique et projective, Vol 01-N° 13, p. 197-209.
9. Gadeva, D. (2006). Le monde de l'autiste, son corps et ses relations avec l'autre. Témoignage d'une cure analytique, Figures de la psychanalyse, Vol 02-N° 14, p. 105-110.
10. Golse, B. (2001). L'enfant excitable. Système pare-excitation, système pare incitation. Enfances & Psy, Vol 02-N°14, p. 49-56.
11. Green, A. (1980). La mère morte. Narcissisme de vie, narcissisme de mort, Paris, Edition De Minuit, 1983.
12. Hilton et al. (2010). Sensory responsive nessus predictor of social
13. Severity in children with high functioning autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, N° 40, p. 937-945.
14. Holaday, M; Moak, J & Shipley, M. (2001). Rorschach Protocols from Children and Adolescents with Asperger's Disorder. Journal of personality assessment, 76(3), p. 482-495
15. Houzel, D. (2006). L'enfant autiste et ses espaces. Enfances & Psy, Vol 04-N° 33, p. 57-68.
16. Maiello, S. (2011). Le corps inhabité de l'enfant autiste. Journal de la psychanalyse de l'enfant, Vol 1- N° 2, p. 109-139.
17. Meltzer, D. (1975). La dimensionnalité comme paramètre du fonctionnement mental : sa relation à l'organisation narcissique, chapitre IX, dans Explorations in Autism, Roland Harris Trust, Clunie Press ; trad. Française, Explorations dans le monde de l'autisme, Paris, Payot, 1980, p. 232-248.
18. Peeters, T. (1996). L'autisme : De la compréhension à intervention. Paris, Dunod.
19. Quinidoz, J-M. (1991). La solitude apprivoisée : L'angoisse de séparation en psychanalyse. Paris, PUF.
20. Rausch de Traubenberg, N. (1990). La pratique du Rorschach. Paris, PUF.6 eme éd.
21. Renoult, P. (2003). Un, deux, trois, soleil ! L'autisme, les défenses du soi et l'émergence du moi. Cahiers jungiens de psychanalyse, Vol 02-N° 107, p. 29-40.
22. Rogé, B. (2008). Autisme, comprendre et agir. Paris, 2ème éd Dunod.
23. Shore, S-M et Rastelli, L-G. (2015). Comprendre l'autisme. Paris, Ed FIRST.

المنارة للاستشارات

24. Tustin, F. (1981). Autistic States in Children. London, Routledge and Kegan Paul Ltd, tr. Fr, Les états autistiques chez L'enfant, Paris, Seuil, 1986.
25. Tustin, F. (1986). Le trou noir de la psyché. Trad. P. Chemla, Paris, Seuil, 1989.
26. Tustin, F. (1990). Autisme et protection. Trad. Anne-Lise Hacker, Paris, Seuil, 1992.
27. Wing, L; Gould, J & Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV? Research in Developmental Disabilities, N° 32, p. 768-773.

الملحق رقم 01: بروتوكولات الروشاخ والسيكوغرام

بروتوكول الروشاخ للحالة الأولى (رياض، 11 سنة، توحد أسبرجر)			بروتوكول الروشاخ للحالة الثانية (أيمن، 09 سنوات، توحد خفيف)		
اللوحة	الإجابات	السيكوغرام	اللوحة	الإجابات	السيكوغرام
I	ما هذا؟ ++ خفاش، ربما ثعلب، خفاش انه نائم+++هذه حيوانات، ربما فيلة.	R = 25 RC = 44 % AI = 20 % G % = 24% D% = 80% Dbl =4% F% = 76 % F + = 42% A % = 52% H % = 24 %	I	>< Vنحلة ميتة	R = 10 RC = 30 % AI = 00 % G % = 20% D% = 80% F% = 70 % F + = 43% A % = 80% H % = 00 %
II	قط. واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة. أربع قطط		II	ريش يطير+++فيل، فيل، فيل	
III	هذه قطة. أنا أخاف القطة. يد يمنى ويد يسرى، هي يد رياض. كلب في الجانب		III	ديناصور، أخاف الديناصور. كلب، 1، 2، 3 هو، هو، هو، اسمعيه (تقليد صوت *الكلب*).	
IV	<> Vأنا أخاف الفيل+++هنا فراشة تطير		IV	<>Vريش، ريش++ حيوانات آلية	
V	نحلة، أو فراشة تطير		V	خفاش، 1، 2، 2، ثلاث خفافيش+ أطير أنا	
VI	أريد أن ألعب. أذن++ باب+++ فراشة الليل		VI	طائرة	
VII	نمر+++ فراشة الليل. مفتاح يفتح الباب		VII	ديناصور وردي يلعب++قطعة	
VIII	ربما تشبه وجه نمر. نمر يصعد فوق الحجرة (الوردي الجانبي). نمر آخر		VIII	ديناصور وردي جميل، ديناصور أزرق، ديناصور أصفر،	

المنارة للاستشارات

	يصعد وينزل. انه قوي مثلي، أنا قوي.		ديناصورات تلعب
IX	جزرة (الأحمر السفلي) ++ هذه شجرة		IX ديناصور يلعب، 1، 2، 3، ثلاثة ديناصورات
X	فم يضحك، أنف، عينين. فأر .		X ديناصور، ديناصور هنا، وهنا، ديناصور

بروتوكول الروشاخ للحالة الثالثة (محمد، 11 سنة-توحد خفيف)

اللوحة	الإجابات	السيكوغرام
I	نملة+++ نحلة++. انهم نائمون+ قطة	R = 11 RC = 36 % AI = 00 % G% = 36% D% = 64% F = 91% F + = 36% A % = 91% H % = 00%
II		
III	ما هذا؟ نمر، يخيفني	
IV	حيوان يطير	
V	خفاش، خفاش، يطير، يطير	
VI	ما هذا؟ خفاش أيضا	
VII	حيوانات لا أعرف اسمها+++ ثعلب	
VIII	نمر++++ ذبابة نمر، يصعد هنا، ونمر هنا+++ نار	
IX	قطط+++قطط	
X	دلفين، واحد، اثنان، ثلاثة+++ فيلة تبكي	

بروتوكول الروشاخ للحالة الرابعة (عيسى، 8 سنوات، توحد خفيف)

اللوحة	الإجابات	السيكوغرام
I	+++نملة دهستها سيارة	R = 11 RC = 27 % AI= 00 % G % = 27% D% = 73% F% = 91 % F + = 55% A % = 80% H % = 00 %
II	تشبه وجه نمر++كلب	
III	+++عنكبوت	
IV	V>< تنانين كثيرة	
V	نحلة، نحلة، نحلة، تطير هكذا (رفرفة باليدان).	
VI	طائرة	
VII	طائر بريش، ها هو الريش	
VIII	<>ربما فيل، وربما ليس فيل نمر فوق حجرة	
IX	+++ عقرب	
X	تمساح+++ عقرب	

بروتوكول الروشاخ للحالة الخامسة (أيوب، 07 سنوات، توحد خفيف)

اللوحة	الإجابات	السيكوغرام
I	نحلة++ انها نحلة++ لقد ماتت	R = 12 RC = 41 % AI = 00 % G % = 33% D% = 66% F% = 83 % F + = 35% A % = 83% H % = 00 %

بروتوكول الروشاخ للحالة السادسة (كمال، 9 سنوات، توحد خفيف)

اللوحة	الإجابات	السيكوغرام
I	لا أعرف++خفاش دهسه أحد. خفاش، ثعلب	R = 22 RC = 36 % AI= 00 % G % = 36% D% = 64% F% = 82 % F + = 23% A % = 91% H % = 00 %

المنارة للاستشارات

بروتوكول الروشاخ للحالة الأولى (رياض، 11 سنة، توحد أسبرجر)			بروتوكول الروشاخ للحالة الثانية (أيمن، 09 سنوات، توحد خفيف)		
اللوحة	الإجابات	السيكوغرام	اللوحة	الإجابات	السيكوغرام
I	ما هذا؟ ++ خفاش، ربما ثعلب، خفاش انه نائم+++هذه حيوانات، ربما فيلة.	R = 25 RC = 44 % AI = 20 % G % = 24% D% = 80% Dbl =4% F% = 76 % F + = 42% A % = 52% H % = 24 %	I	>< Vنحلة ميتة	R = 10 RC = 30 % AI = 00 % G % = 20% D% = 80% F% = 70 % F + = 43% A % = 80% H % = 00 %
II	قط. واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة. أربع قطط		II	ريش يطير+++فيل، فيل، فيل	
III	هذه قطة. أنا أخاف القطة. يد يمنى ويد يسرى، هي يد رياض. كلب في الجانب		III	ديناصور، أخاف الديناصور. كلب، 1، 2، 3 هو، هو، هو، اسمعيه (تقليد صوت *الكلب*).	
IV	<> Vأنا أخاف الفيل+++هنا فراشة تطير		IV	<>Vريش، ريش++ حيوانات آلية	
V	نحلة، أو فراشة تطير		V	خفاش، 1، 2، 2، ثلاث خفافيش+ أطير أنا	
VI	أريد أن ألعب. أذن++ باب+++ فراشة الليل		VI	طائرة	
VII	نمر+++ فراشة الليل. مفتاح يفتح الباب		VII	ديناصور وردي يلعب++قطعة	
VIII	ربما تشبه وجه نمر. نمر يصعد فوق الحجرة (الوردي الجانبي). نمر آخر يصعد وينزل. انه قوي مثلي، أنا قوي.		VIII	ديناصور وردي جميل، ديناصور أزرق، ديناصور أصفر، ديناصورات تلعب	
IX	جزرة (الأحمر السفلي) ++ هذه شجرة		IX	ديناصور يلعب، 1، 2، 3، ثلاثة ديناصورات	
X	فم يضحك، أنف، عينين. فأر .		X	ديناصور، ديناصور هنا، وهنا، ديناصور	

بروتوكول الروشاخ للحالة الثالثة (محمد، 11 سنة-توحد خفيف)			بروتوكول الروشاخ للحالة الرابعة (عيسى، 8 سنوات، توحد خفيف)		
اللوحة	الإجابات	السيكوغرام	اللوحة	الإجابات	السيكوغرام
I	نملة+++ نحلة++. انهم نائمون+ قطة	R = 11 RC = 36 % AI = 00 % G% = 36% D% = 64% F = 91% F + = 36% A % = 91% H % = 00%	I	+++نملة دهستها سيارة	R = 11 RC = 27 % AI= 00 % G % = 27% D% = 73% F% = 91 % F + = 55% A % = 80% H % = 00 %
II			II	تشبه وجه نمر++كلب	
III	ما هذا؟ نمر، يخيفني		III	+++عنكبوت	
IV	حيوان يطير		IV	>< Vتنانين كثيرة	
V	خفاش، خفاش، يطير، يطير، يطير		V	نحلة، نحلة، نحلة، تطير هكذا (رفرفة باليدان).	
VI	ما هذا؟ خفاش أيضا		VI	طائرة	
VII	حيوانات لا أعرف اسمها+++ ثعلب		VII	طائر بريش، ها هو الريش	
VIII	نمر++++ ذبابة نمر، يصعد هنا، ونمر هنا+++ نار		VIII	<>ربما فيل، وربما ليس فيل نمر فوق حجرة	
IX	قطط+++قطط		IX	+++ عقرب	
X	دلفين، واحد، اثنان، ثلاثة+++ فيلة تبكي		X	تمساح+++ عقرب	

المنارة للاستشارات

بروتوكول الروشاخ للحالة الخامسة (أيوب، 07 سنوات، توحد خفيف)			بروتوكول الروشاخ للحالة السادسة (كمال، 9 سنوات، توحد خفيف)		
اللوحة	الإجابات	السيكوغرام	اللوحة	الإجابات	السيكوغرام
I	نحلة++ انها نحلة++ لقد ماتت	R = 12 RC = 41 % AI = 00 % G % = 33% D% = 66% F% = 83 % F + = 35% A % = 83% H % = 00 %	I	لا أعرف++خفاش دهسه أحد. خفاش، ثعلب	R = 22 RC = 36 % AI= 00 % G % = 36% D% = 64% F% = 82 % F + = 23% A % = 91% H % = 00 %
II	>ريش+++ريش يطير<		II	كلب+++ديناصور هنا وهنا	
III	طائر، يطير، يطير، أنظري اليه (*ترافق الإجابة حركة جسمية بالرفرفة*)		III	>< ثعلب+++قطة++بقرة	
IV	>خفاش يطير<		IV	فيل	
V	خفاش، خفاش+++طائر		V	ما هذا؟ +++ذبابة، خفاش، خفاش	
VI	ما هذا؟ فراشة		VI	ذئب هنا أو ثعلب لا أعرف	
VII	هنا أيضا فراشة		VII	>V< خفاش++بقرة+++فراشة	
VIII	<> طائرة فضاء++++حيوانات كثيرة في كل مكان		VIII	نمر يصعد، والنار هنا	
IX	لا أعرف++طائرة فضاء ربما		IX	حصان، حمار وحشي+++كلب، 1، 2، 3	
X	عنكبوت هنا وهنا+++طائر		X	نمر يصعد ثم ينزل+++عيناه وفمه++جبل	

المنارة للاستشارات

Clinical and projective study of some cases of mild autism

Zahra Djadouni, Professor of Clinical Psychology and psychopathology
University of Mascara, Algeria

Abstract: autism is one of the most frequent pervasive developmental disorders, the most difficult diagnosed and to take care of, given the overlap of a large number of disorders, which makes the percentage of error in the diagnosis very high. The evaluation of the psychic functioning of the autistic child through projective techniques is a complementary tool of cognitive and behavioral evaluation. The use of Rorschach makes the tasks of diagnosis and choice of rehabilitation program adapted to the structural, cognitive, and behavioral specificities more useful. This test also clogs the faults and the blur, the indeterminacy of the limits between inside / outside in the autistic child. Therefore, we are going to apply Rorschach to autistic children, and we note their reactions to these ambiguous and unclear stimuli, then we will give them a clinical-projective reading.

Keywords: Autism; Rorschach; Mode of perception; Psychic continuity.

المنارة للاستشارات

La solidarite éducative pour réduire La fracture numériqu

Par adel ben hassine
Maitre assistant université de Tunis
Directeur de department

Abstract: Mediation, education, and digital technology are now inseparable. New technologies are essential tools for the training of mediators. Mediation is above all a digital mediation. Digital technologies are tools for mediation and communication. Unequal access to new technologies hinders the function of mediation. To bridge the digital divide defines lower. The geographical distribution of university institutions and their density in the greater Tunis and the coastal regions impel the use of the Internet and the PCs because not of the private possession of these technologies but of their "public" availability

Keywords: networks, telecommunication, Tunisia, space.

المنارة للاستشارات

I-: Processus de diffusion des nouvelles technologies

Mesurer la « fracture numérique » est un des soucis majeurs d'un nombre croissant d'institutions internationales comme l'UIT, le PNUD, la CNUCED et l'OCDE. Celle-ci propose une mesure (2001) qui se base sur; « In addition to communications infrastructures, important indicators appear to be computer availability – and potentially the availability of alternative access through TVs or mobile phones – and Internet access. The digital divide among households appears to depend primarily on two variables, income and education.

Other variables, such as household size and type, age, gender, racial and linguistic backgrounds and location also play an important role. The differences in PC and internet access by household income are very large and increasing, but access in lower income groups is rising. Largely through its effects on income, the higher the level of education, the more likely individuals are to have access to ICTs».

En 1984, Sir Donald Maitland publiait le rapport « Le chaînon manquant », dans lequel il soulignait que le manque d'infrastructures de télécommunication dans les pays en développement entrave la croissance économique. En 1996, M.Pekka Tarjanne (alors Secrétaire Général de l'UIT) lançait le projet du « droit de communiquer ». L'idée était de contribuer à pallier le manque d'information dont souffrent les pays en développement. On retrouve aujourd'hui cet objectif au centre du projet visant à organiser un sommet mondial de la société de l'information (SMSI), qui aura lieu à Genève en 2003 et à Tunis en 2005.

Quand nous parlons de fracture numérique, il faut rappeler que celle-ci prend deux formes; une forme quantitative et une autre qualitative. Ce qui signifie qu'il ne suffit pas de combler cet écart quantitativement pour que l'on puisse parler d'effet de rattrapage.

Le concept de « fracture numérique » ne renvoie pas à une définition précise et stabilisée en analyse économique. A l'instar de la « nouvelle économie », ce terme a été fabriqué et popularisé par les médias et les décideurs publics. Il désigne au sens large les inégalités économiques et sociales générées par les technologies de l'information et de la Communication. Cette notion se décline en fonction de la problématique et du contexte abordé. Tantôt elle désigne la non accession de certaines catégories sociales aux TIC. Ainsi, une fracture « économico-géographique» risque de marginaliser certains territoires et certaines populations. En France, le débat a porté sur la couverture géographique du haut débit. Ainsi, bien qu'une grande partie du territoire soit couverte par les opérateurs, le haut débit reste cantonné à certains territoires et

المنارة للاستشارات

marginalise ainsi les autres ! Enfin, les institutions internationales ont abordé le débat sous l'angle de la marginalisation des pays en voie de développement contenu de leur retard en « équipement technologique ». Il existerait ainsi un fossé numérique entre les pays « connectés » et ceux qui n'ont pas encore un usage courant du téléphone !

D'un point de vue conceptuel, peu de définitions précises ont été proposées. Elles renvoient à des conceptions différentes des fractures numériques. Au risque d'une simplification abusive, on peut distinguer quatre types de définitions. La première définit la fracture numérique comme **l'accroissement des écarts de raccordement à l'Internet** et plus généralement de diffusion des TIC. La seconde concerne **l'accroissement des inégalités liées aux impacts économiques du secteur TIC** sur le reste de l'économie. La troisième concerne **les inégalités liées aux usages** des TIC.

Enfin, la dernière part du constat que la fracture numérique concerne avant tout les inégalités concernant les modalités d'apprentissage et des connaissances générées par les TIC. La première définition d'ordre strictement technologique relève des infrastructures.

Au sens strict, la fracture numérique désigne l'écart des taux de croissance des taux d'équipement en Internet. Au sens large, elle consiste à interpréter la fracture numérique comme un écart du stock des TIC dans une économie donnée (Connexions Internet, PC, Téléphone portables, téléphones fixes, etc..). La fracture numérique concerne l'accroissement de l'écart de l'équipement en TIC entre deux zones géographiques données. Elle désigne, en quelque sorte, une ligne de partage entre les territoires qui utilisent les TIC et ceux qui ne l'utilisent que marginalement. La mesure de la fracture numérique ajoute aux indicateurs précédemment cités ceux relatifs au taux de pénétration des PC, au nombre de téléphones fixes par mille habitant, au nombre de téléphones portables par mille habitants, etc.

La seconde définition, se rattache à la première, et concerne **davantage les effets économiques des TIC**. Elle mesure leur contribution à la croissance économique, aux exportations, à la productivité et à l'emploi. Il convient de mesurer ici les impacts économiques et les efforts entrepris en matière de TIC par un pays donné. L'idée maîtresse concerne les effets multiplicateurs potentiels des TIC.

Ainsi, la fracture numérique désigne la divergence des trajectoires des sentiers de croissance provoquée par les impacts économiques des TIC. Certains auteurs définissent un seuil de 5% de la part des TIC dans le revenu national comme seuil critique permettant de séparer les pays dont

المنارة للاستشارات

la croissance pourrait être accélérée et ceux qui demeureraient sur le sentier de croissance faible.

La troisième définition possible de la fracture numérique concerne **davantage les usages des TIC** que leur stock. Il s'agit d'apprécier la manière dont les TIC sont utilisés par les agents économiques et la manière dont ils permettent de vérifier le triptyque « better, faster, cheaper ». En d'autres termes, comment les TIC permettent aux agents d'abaisser les coûts de production, d'augmenter le volume des transactions et d'améliorer la qualité de leurs prestations. La fracture numérique porterait ainsi sur des pays à taux d'équipement équivalents qui utilisent les TIC de manières différentes. On s'intéresse ici aux volumes des transactions commerciales par Internet, la vente directe, le nombre d'e-entreprises, la baisse des prix (l'effet déflateur)… Cette définition permet ainsi de constater qu'il ne s'agit pas d'investir massivement en TIC et de les produire mais de leur utilisation rationnelle par les agents économiques. Les dimensions culturelles et sociétales sont présents ici.

La dernière définition de la fracture numérique est liée aux modalités d'apprentissages et à la nature de l'acquisition des informations et des connaissances par les TIC. En d'autres termes, si l'on part du postulat que l'équipement en TIC constitue un préalable (infrastructure) et que les usages permettent d'accroître les performances, il s'agit d'examiner comment les agents apprennent à utiliser les TIC. Les inégalités liées aux TIC seraient liées aux inégalités des formes de l'apprentissage.

Récemment l'OCDE (2001) a formulé une définition qui semble tenir compte de l'ensemble de ces dimensions et constitue une référence dans la littérature. La fracture numérique est définie comme:

« The gap between individuals, households, business and geographic areas at different socioeconomic levels, with regard both to their opportunities to access information and communication technologies (ICTs) and to their use of Internet for a wide variety of activities. The digital divide reflects various differences among and within countries. The ability of individuals and businesses to take advantage of the Internet varies significantly across the OECD area as well between OECD and non member countries. Access to basic telecommunications infrastructures is fundamental to any consideration of the issue, as it precedes and is more widely available than access to and use of the Internet."

II- Y a –t- il une fracture numérique ?

المنارة للاستشارات

La Tunisie a été le premiers pays arabe à se connecter à Internet. Puisqu'une première connexion supportant la messagerie électronique a été établie en 1987 avec le réseau EARN/BITNET via Montpellier (1200 bauds). Deux ans plus tard, une connexion X.400 était réalisée avec le CENT à Paris sur un support X.25. Les premières expérimentations relatives au protocole TCP/IP ont eu lieu en 1990 entre l'IRSIT et l'INRIA (Institut National de Recherche en Informatique et Automatique, France) mais l'accès au réseau Internet ne deviendra effectif qu'en 1991 grâce à une ligne X.25 d'une capacité de 9,6 Kb en direction de l'INRIA. Cette même année, la Tunisie est devenue membre des réseaux EUNET et EUROPEN.

Malgré cela, la position de la Tunisie en terme du nombre d'utilisateurs d'Internet reste au dessous de la moyenne mondiale et arrive à peine au niveau de la moyenne asiatique. Une fracture numérique au vrai sens du terme apparaît lorsqu'on retient l'indice « nombre d'hôtes Internet », c'est-à-dire le nombre d'ordinateurs connectés à Internet. Car dans ce cas, le rang de la Tunisie est encore une fois derrière tout le monde (y compris l'Afrique).

Cette situation trouve sa source dans un certain nombre de raisons dont voici les plus importantes :

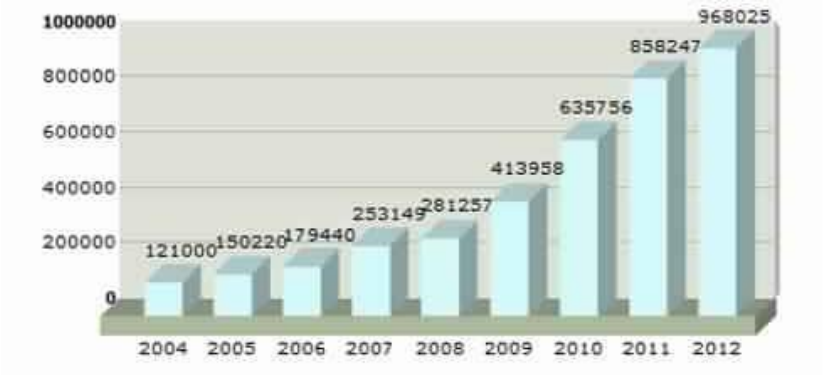
-La connexion à Internet se faisant par l'intermédiaire de lignes téléphoniques fixes, le retard dans celui-ci explique en partie le retard dans l'Internet ;

-Le taux de diffusion de l'ordinateur est faible en Tunisie ;

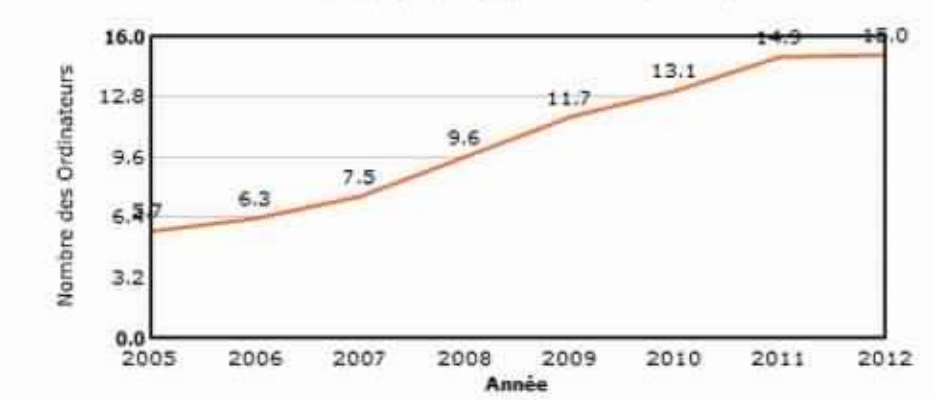
-Le coût de connexion à Internet est relativement élevé ;

-La densité de la population n'est pas élevée, ce qui rend l'investissement en infrastructure élevé.

Graphique 1 : Nombre d'abonnés au réseau internet en Tunisie



Graphique2 : Nombre d'ordinateurs pour 100 habitants en Tunisie



Source : UTI, Décembre 2012

Après avoir qualifié la situation en Tunisie comparativement aux autres pays et avoir souligné l'important retard à la fois en termes d'équipement d'anciennes et de nouvelles technologies, il convient d'examiner les usages et les éventuelles fractures numériques constatées.

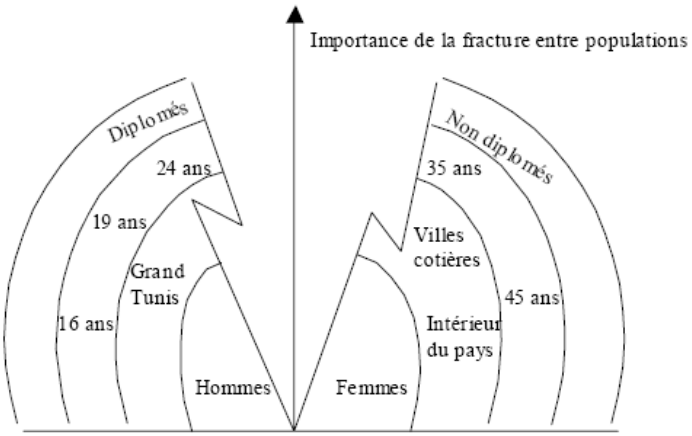
L'expression « fracture numérique »[1] désigne généralement le fossé existant entre des personnes, des ménages, des entreprises, des gouvernements et des zones géographiques situées à divers niveaux socio-économiques en ce qui concerne à la fois les possibilités d'accès aux TIC, comme les ordinateurs et l'Internet, et leur utilisation. Ce fossé peut varier considérablement entre les pays avancés et les pays en voie de développement ainsi qu'au sein d'un même pays.

D'après l'enquête élaborée précédemment, la fracture numérique est identifiée de la façon suivante. Les utilisateurs de l'Internet sont en majorité:

- localisés dans certaines régions et en zones urbaines,
- les plus éduqués et les plus riches,
- des jeunes,
- des hommes.

Les résultats de l'enquête et la comparaison du cas de la Tunisie aux pays similaires ainsi qu'à un pays développé comme la France, ne suscitent pas de grande surprise. La fracture numérique accentuée par **l'**Internet se situe sensiblement aux mêmes frontières que dans tous les pays du monde de niveau économique comparable à celui de la Tunisie. Le graphique ci-après schématise cette fracture au sein de la population tunisienne.

[1] Rapport sur le développement humain en Tunisie, PNUD, 2001

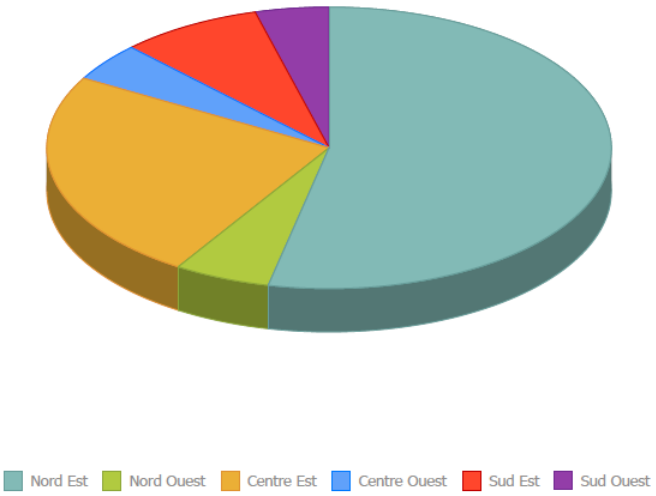


Source : enquête

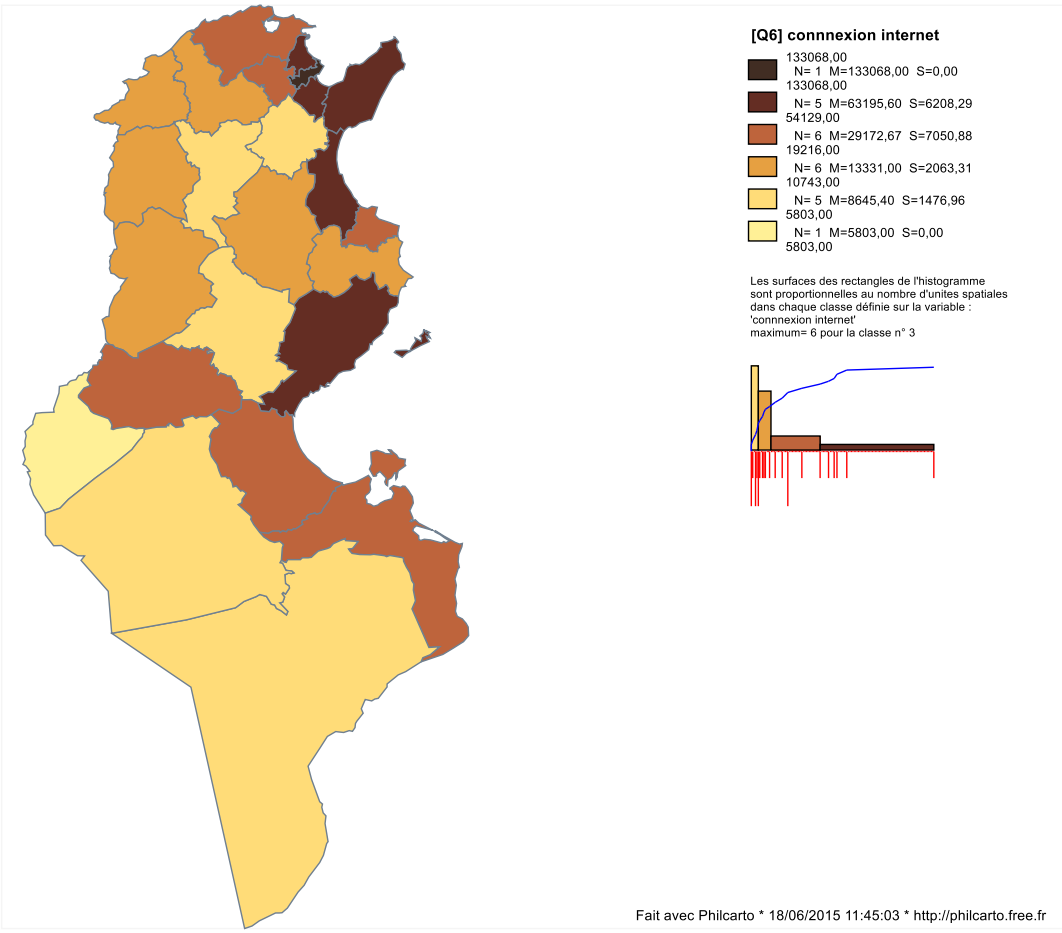
Tableau 1 :Possession des TICs; 2014

	Total	communal
	Possède une connexion internet	Possède une connexion internet
Nord Est	391 867.00	370 978.00
Nord Ouest	48008.00	38272.00
Centre Est	181095.00	168392.00
Centre Ouest	35846.00	30572.00
Sud Est	62214.00	56494.00
Sud Ouest	34068.00	29310.00

Graphique 5 : Disparité spatiale : possession de la connexion internet



Carte 1 : Disparité spatiale : possession de la connexion internet par gouvernorat



Source : adel ben hassine, 2012

Les unités spatiales retenues dans notre travail sont les gouvernorats. Ce sont des régions administratives et ne correspondent pas en fait à un découpage rural/urbain standard. Cette contrainte est essentiellement dictée par la disponibilité des données.

Les diverses bases statistiques tunisiennes retiennent cet indicateur. Toutefois, si notre approche perd en termes d'interprétation (rural/urbain), le gouvernorat a l'avantage de correspondre à un espace homogène en matière d'équipement, d'infrastructures et de grands travaux. Les fractures décelées entre régions administratives dans notre travail peuvent constituer une base minimale pour appréhender les fractures intra-régionales qui sont beaucoup plus prononcées. Afin de caractériser les évolutions régionales récentes en Tunisie, nous avons opéré un découpage

المنارة للاستشارات

en trois régions : le grand Tunis (dans laquelle nous incluons aussi bien la capitale Tunis que les gouvernorats de Ben Arous, Ariana et Manouba (ce qui constitue le grand Tunis) et une deuxième région formée par les régions du littoral du nord et du centre-est du pays (Bizerte, Nabeul, Hammamet, Sousse, Monastir, Mahdia et Sfax). La troisième région est constituée du reste du pays (avec principalement, l'Ouest et le Sud).

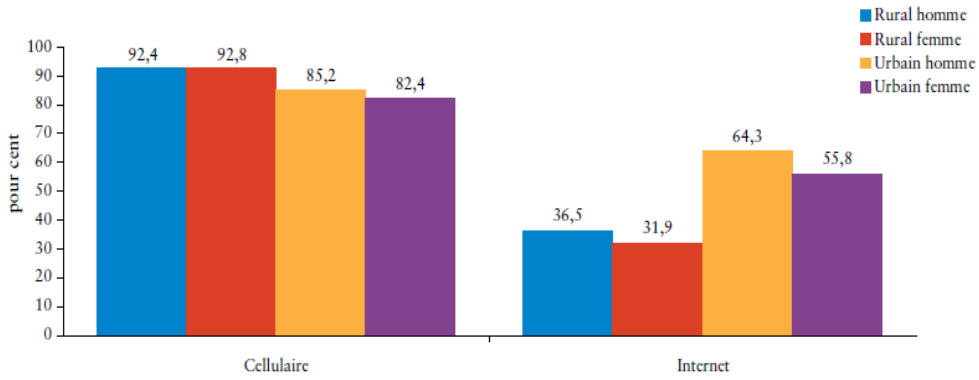
D'aprés les statistiques pour ce qui est de la possession d'un téléphone mobile, la différence entre les hommes et les femmes n'est pas significative d'un point de vue statistique, comme le montrent les diagrammes. Ces diagrammes font également apparaître les différences observées entre les femmes et les hommes pour ce qui est de de l'usage d'internet, les femmes utilisent moins souvent Internet que les hommes (18,6% contre 29,9%). Les hommes utilisent Internet plus souvent pour les communications interpersonnelles et pour obtenir des documents administratifs.

Les femmes sont moins souvent nombreuses à avoir un téléphone mobile dans les zones rurales que dans les zones urbaines. Les caractéristiques de l'utilisation de téléphones mobiles par les femmes dans les zones rurales sont les suivantes: usage personnel plutôt que professionnel, plus de difficultés à s'en servir, partage plus fréquent avec d'autres personnes, usage davantage limité aux appels.

Rares sont les femmes en milieu rural ou périurbain qui possèdent un ordinateur ou savent l'utiliser. En milieu périurbain, les femmes qui utilisent un ordinateur en sont rarement propriétaires.

Les femmes vivant en milieu urbain savent plus fréquemment surfer sur Internet et le font effectivement. Elles se connectent plus régulièrement et plus fréquemment et y consacrent plus de temps. Presque toutes les femmes qui ont une adresse e-mail vivent en milieu urbain. Ce qui confirme l'existence et l'importance d'un éventuel fossé numérique séparant les femmes des hommes.

Graphique 6 : fossé numérique par gendre



1- La Téléphonie : une fracture régionale relative

Les études sur les fractures numériques, initiées aux Etats-Unis, se sont intéressées au départ essentiellement à la diffusion de la téléphonie fixe. Elles montraient, qu'après un siècle de diffusion de la téléphonie, de nombreuses régions et franges de la population demeurent non équipées ! (LONG-SCOTT, 1995). Toutefois, les nouvelles études sur ce sujet montrent en même temps que le laps de temps de diffusion des nouvelles TIC est beaucoup plus court (SCIADAS, 2002). La Tunisie, avec des écarts de développement à considérer, n'échappe pas à ce constat en dépit des efforts soutenus pour permettre une plus large extension du réseau téléphonique (fixe). Ainsi, de nombreuses zones urbaines, et certaines zones rurales ont été dotées d'un service téléphonique depuis longtemps. Toutefois, le téléphone fixe, tout comme les nouvelles TIC, ont été introduites sur une base multi-utilisateurs et non pas en tant que lignes personnelles. Il faut attendre la fin des années 90 et l'apparition de la téléphonie mobile pour voir une démocratisation de l'usage du téléphone et surtout la personnalisation des lignes.

Le tableau 2, ci-dessous, montre l'évolution des équipements en téléphonie dans les trois régions considérées.

Tableau 2 : Equipement des trois régions en terme de téléphonie

	Téléphone fixe		Téléphone Mobile		Accès au téléphone	
	1994	2004	1994	2004	1994	2004
Grand Tunis	20%	47%	-	58%	20%	52.5%
Centre-Est	16%	37%	-	48%	16%	42.5%
Ouest et Sud	12%	27%	-	38%	12%	32.5%

Globalement on constate une évolution significative de l'accès à ces technologies en une décennie. Cependant, le tableau montre un écart dans

l'accessibilité au téléphone (quelque soit le type) entre les 3 régions et surtout entre le grand Tunis et la zone du Sud-Ouest. Il est de 50% plus élevé dans le GT en terme de téléphonie en 2004. Cette fracture existe même entre le littoral et le grand Tunis en terme de téléphone fixe (52.5% par rapport à 42.5%).

Il faut souligner aussi qu'en terme d'accessibilité au téléphone l'écart en faveur du Grand Tunis en 1994 (+4%) s'est accentué et atteint (+10%) en 2004. De nombreuses raisons peuvent être invoquées ici pour expliquer ces évolutions comme l'effet réseau et d'agglomération signalé dans la première partie. La concentration des administrations publiques dans les chefs lieux des régions et en particulier sur le littoral où le découpage administratif est plus dense (EL BEKRI, 2003). Il faut noter également les stratégies poursuivies par les entreprises privé es tunisiennes ou étrangères, qui préfèrent se concentrer autour des zones urbaines et/ou touristiques (MARTIAL, 2003). L'écart entre les régions en terme de téléphonie (fixe et mobile) est inchangé du fait de la non' influence du développement du réseau mobile qui n'a pas été très significatif puisque incapable à lui seul de résorber l'écart.

2- Internet ou le fossé numérique régionale[2]

De manière globale, la position de la Tunisie en terme du nombre d'utilisateurs d'Internet reste au dessous de la moyenne mondiale et arrive à peine au niveau de la moyenne asiatique[3]. Cette situation est essentiellement due à deux familles de raisons :

D'une part, la dépendance technologique de la diffusion de l'Internet. En effet, la connexion à Internet se faisant par l'intermédiaire de lignes

[2] La Tunisie a été parmi les premiers pays arabes et africains à se connecter à Internet. Puisqu'une
première connexion supportant la messagerie électronique a été établie en 1987 avec le réseau
EARN/BITNET via Montpellier (1200 bauds). Deux ans plus tard, une connexion X.400 était réalisée
avec le CENT à Paris sur un support X.25. Les premières expérimentations relatives au protocole TCP/IP
ont eu lieu en 1990 entre l'IRSIT et l'INRIA (Institut National de Recherche en Informatique et
Automatique, France) mais l'accès au réseau Internet ne deviendra effectif qu'en 1991 grâce à une ligne
X.25 d'une capacité de 9,6 Kb en direction de l'INRIA. Cette même année, la Tunisie est devenue
membre des réseaux EUNET et EUROPEN.

[3] Rapport PNUD-bureau de Tunis, 2003.

téléphoniques fixes et par le recours aux ordinateurs, le retard dans celui-ci explique en partie le retard dans l'Internet. Il faut attendre la commercialisation de nouvelles solutions technologiques, à l'instar du téléphone mobile, pour que le taux de raccordement à l'Internet décolle.

D'autre part, les coûts de connexion à L'Internet sont relativement élevés, notamment le haut débit ce qui limite la diffusion générale de cette technologie (BELLON, BEN YOUSSEF et M'HENNI, 2005). En effet, la densité de la population est relativement faible, ce qui rend tout investissement privé peu rentable. Ces facteurs se révèlent d'autant plus importants dans les régions rurales qu'urbaines. En effet, l'usage de l'Internet par les ménages dans les régions tunisiennes révèle aussi une fracture numérique d'envergure, comme le montre le tableau 3 suivant :

Tableau 3 : Equipement des trois régions en termes d'ordinateur et de l'Internet

	% ménages ayant un ordinateur	% ménages ayant un usagé de l'Internet	% des usagés de l'Internet
Grand Tunis	13.05%	13.06%	5.24%
Littoral	6.84%	8.18%	2.95%
Région rurale	3.35%	4.48%	1.38%

L'indicateur pourcentage des ménages possédant un ordinateur montre un grand écart entre le Grand Tunis et les autres régions du pays puisqu'il représente le double par rapport à la région du littoral et atteint le quadruple par rapport à la région rurale.

Le deuxième indicateur relatif au pourcentage des ménages ayant un usagé de l'Internet, montre une fracture relativement moins grande entre le Grand Tunis et le littoral. Alors que nous retrouvons le même écart avec la région rurale.

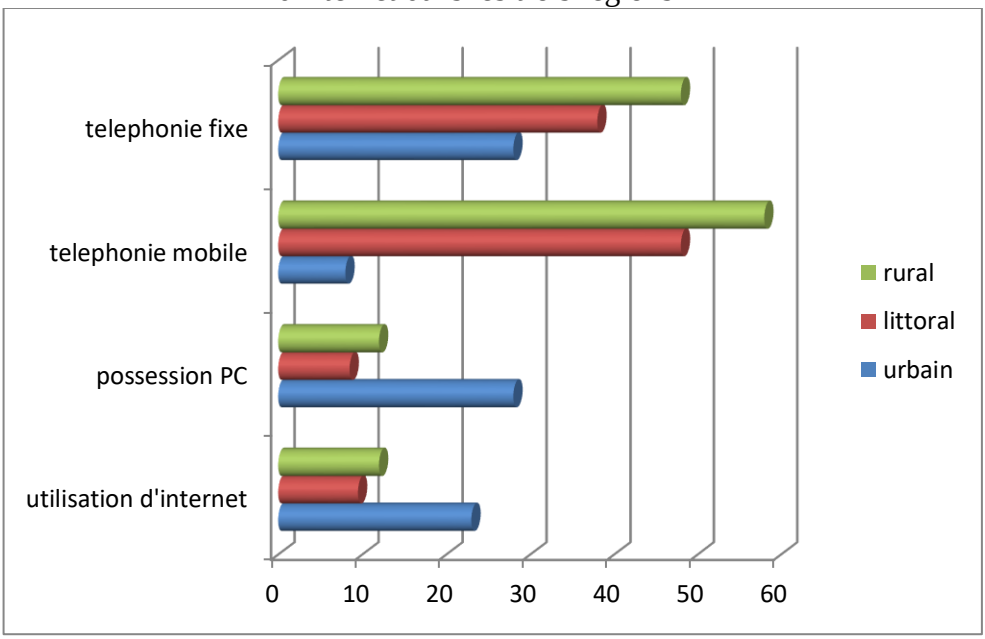
Nous remarquons aussi que le pourcentage des ménages ayant un usagé de l'Internet est supérieur ou égal à celui ayant un ordinateur. Ceci s'explique par l'importance, en Tunisie, de la solution multi-utilisateur. L'accessibilité à l'Internet par d'autres canaux que celui familial, des lieux publics tels que : les Publinets (cyber-cafés), les maisons de jeunes,… mais également sur le lieu du travail. Ainsi, l'équipement informatique est dépendant de la concentration des administrations publiques, des lieux de formation (universités, écoles,…) qui sont fortement dotés en infrastructure informatique. Les fractures d'informatique sont révélatrices des fractures de la concentration du travail.

المنارة للاستشارات

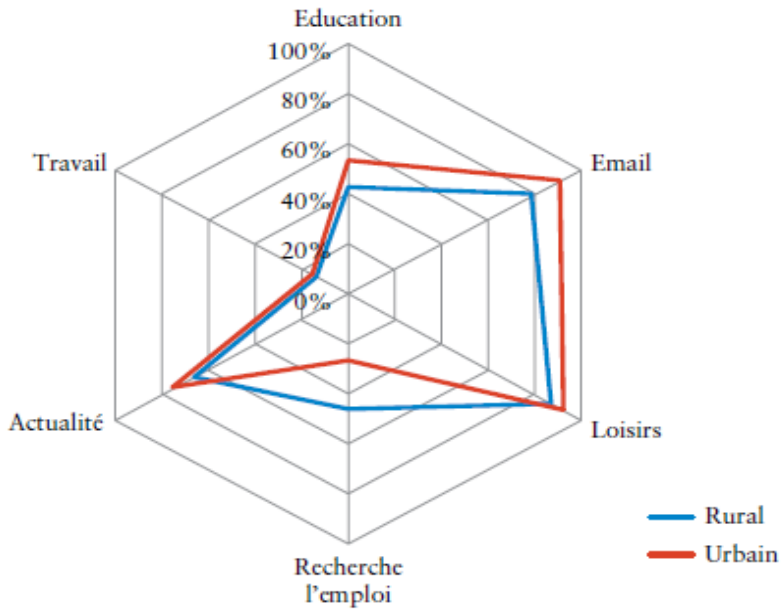
Ainsi, comme le montre les fractures que nous venons de caractériser existent également sur les marchés locaux de l'emploi calculé au niveau des gouvernorats.

L'écart entre les deux dernières colonnes s'explique par le nombre peu élevé des membres d'un même ménage qui utilisent internet. Des statistiques tirées du même recensement montrent que peu de parents utilisent l'Internet. Une explication supplémentaire consiste à considérer l'effet genre. En effet, la fréquentation des lieux publics et des cybers-cafés est davantage réservée aux hommes.

Graphique 7 : taux d'équipement en téléphonie et informatique et usage d'internet dans les trois régions



En terme d'usage une disparité se manifeste à travers c graphique, le mileu rural s'oriente plus vers la recherche d'emploi que l'éducation, et se rejoint avec le milieu urbain dans la recherche de l'actualité et les loisirs.



3- la formation des jeunes et la fracture numérique:

Cette fracture correspond non pas à un mais à trois fossés numériques, liés à la possession des outils, mais aussi à leur usage :

- un fossé générationnel, laissant les personnes âgées en marge des nouvelles technologies;
- un fossé social, qui exclut les plus démunis. Parmi les personnes aux plus faibles revenus, avec une attention particulière aux 15-24 ans qui n'ont pas accès aujourd'hui à Internet à leur domicile et qui risquent de se trouver marginalisés dans la société numérique de demain. 34 % des jeunes les moins diplômés ne sont pas des utilisateurs réguliers d'Internet.
- et un fossé culturel, qui prive les moins instruits des opportunités de l'outil informatique.»

Le décalage entre l'univers des usages numériques dominants des 16-25 ans et les exigences de la sphère socio-économique est parfois profond. Pour ceux qui n'utilisent pas internet ou qui n'en ont qu'un usage très occasionnel ou très limité, le décalage devient un fossé. Il faut les aider à découvrir des passerelles et leur apprendre à les emprunter avec succès.

La question de la fracture numérique chez les jeunes est plus subtile et moins apparente que chez les adultes. Il s'agit d'examiner à la fois les disparités liées à la qualité de l'accès à internet et aux modes d'usages. Les disparités liées à l'exploitation des contenus numériques créent des

phénomènes de segmentation des usages au sein de la jeune génération. Elles peuvent aussi révéler d'autres fragilités, notamment par rapport au marché du travail.

Alors que de nombreuses études portent sur les usages et les risques d'internet pour les adolescents, peu d'études s'intéressent au "comportement numérique" des jeunes dans la transition entre l'adolescence et l'âge adulte, entre la formation et le marché du travail, entre le foyer familial et la vie autonome. L'accent mis sur les dangers d'internet détourne l'attention de la problématique de l'exclusion numérique chez les jeunes.

L'enseignement doit tirer parti de toutes les potentialités des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE)

Plusieurs éléments semblent déterminants (au-delà de la mise en place d'outils numériques au sein des établissements scolaires) :

- des financements à la hauteur des enjeux, qui doivent intégrer la maintenance et le renouvellement des matériels ;
- l'existence d'une plate-forme nationale ou régionale de ressources numériques utilisables à la fois par les enseignants et les élèves ;
- le développement de ressources numériques apportant un véritable avantage par rapport au support papier ;
- la création de contenus destinés à former les élèves à un usage responsable d'Internet ;
- la mise en place d'un accompagnement adéquat des enseignants ;
- la création de ressources et de contenus innovants par le recours à des appels d'offres ou par le soutien et la valorisation des travaux des enseignants ;
- le recours à des expérimentations de projets innovants (soutenus et généralisés par la dépense publique), accompagnées d'une évaluation précise et transparente permettant de décider de leur extension ou non en toute connaissance de cause ;
- l'implication des parents, grâce aux technologies numériques, dans le suivi scolaire, qui constitue un facteur d'amélioration des performances des élèves ;
- l'utilisation des tableaux blancs interactifs (TBI), qui peuvent être un soutien à des approches pédagogiques favorisant l'interactivité.»

Les TIC comme outils de remédiation face à l'échec scolaire

«Les TIC favorisent une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité. La généralisation des manuels numériques, par exemple, pourrait permettre à l'enseignant d'adapter sa pédagogie et les supports associés

au niveau de ses élèves et favoriser un suivi plus personnalisé du travail de chacun.

Les technologies numériques permettent :

- de développer un enseignement plus individualisé proposant à l'élève ou à son tuteur numérique des exercices adaptés au niveau de l'élève : c'est notamment l'exemple du Cyber Home learning en Corée du Sud qui compte plus de 300 000 utilisateurs quotidiens ;
- de proposer des logiciels adaptés aux enfants de familles étrangères, au travers de portails spécialisés ;
- de soutenir les élèves en difficulté, ceux-ci pouvent retrouver les notions qu'ils maîtrisent mal grâce aux liens hypertextes des manuels numériques. »

L'usage des outils numériques devrait favoriser la formation continue

«Le e-learning peut grandement faciliter la formation continue et constituer une "seconde chance", en permettant l'obtention d'une formation diplômante depuis chez soi, effaçant ainsi les barrières sociales et les freins intellectuels. Toutefois, face au foisonnement de formations en e-learning présentées comme plus novatrices les unes que les autres, les pouvoirs publics ont un rôle majeur à jouer d'information, d'évaluation et de labellisation de cette offre.

Réduire le fossé numérique : les conditions d'un traitement social

«Au-delà des questions de couverture du territoire par les réseaux, la promotion d'une véritable société numérique suppose de traiter les trois fossés numériques précédemment identifiés : le fossé générationnel, le fossé social et le fossé culturel. Si le fossé générationnel doit progressivement s'estomper, la situation est plus critique pour les 15-24 ans les moins diplômés, qui n'ont souvent pas accès à Internet à leur domicile ou qui ne maîtrisent pas cet outil. Cette population qui éprouve souvent des difficultés de lecture risque de se trouver marginalisée dans la société numérique de demain.

- Accorder, dans le cadre du développement des usages du numérique à l'École, une attention particulière aux jeunes (15-24 ans) à l'écart du numérique en leur proposant des formations adaptées (y compris en dehors du cursus scolaire) et en mettant à leur disposition des ordinateurs et des abonnements à tarif réduit.
- Permettre un accès haut débit à bas coût pour les plus démunis par un abaissement des tarifs d'accès à Internet résultant soit d'un renforcement de la concurrence, soit de la mise en place d'un tarif social de l'Internet, ainsi que par le déploiement du réseau d'espaces numériques publics et la mise à disposition d'ordinateurs.

المنارة للاستشارات

- Familiariser les personnes âgées aux outils numériques par un accompagnement personnalisé et des logiciels, voire des matériels, adaptés. Cela leur permettrait de correspondre plus aisément avec leurs proches, de bénéficier d'un suivi médical à distance, et ainsi de rester chez elles plus longtemps.»

Conclusion :

La médiation comme outil de communication ne peut se faire sans la réduction du fossé numérique à tous les niveaux : générationnelle, spatiale, sociale. La maîtrise et la disposition de l'outil sont concentrées entre les mains de quelques zones favorisées (et probablement aussi d'une minorité de personnes dites "info-riches). Une "tension technologique" est également maintenue par un renouvellement très rapide des technologies, matériel et logiciel, mises en œuvre par l'Internet qui favorise l'obsolescence rapide des équipements. Néanmoins, le déploiement de l'Internet profite de la baisse des coûts du matériel et de celle, moindre, des télécommunications. Le risque d'une fracture informationnelle entre info-riches et info-pauvres est bien exprimé.

Dans l'établissement d'un réseau d'observation et de partage d'expériences de l'Internet, les médiateurs devraient être actifs, car ils représentent la majorité des utilisateurs potentiels de l'Internet et ce sont maintenant leurs points de vue et leurs besoins qu'il faudrait davantage prendre en compte, celui des initiateurs du réseau étant déjà largement représenté dans le système existant : plus de transparence, une vision multiculturelle du réseau. Ce n'est pas à l'Internet de nous guider vers l'avenir, mais à nous de bien maîtriser l'Internet pour qu'il soit l'outil approprié à la construction de la société future telle que nous voulons l'édifier.

Mais comment cela se reflète de manière concrète au niveau régional ? Est-ce que les infrastructures de télécommunications suffisent en elles seuls pour désenclaver les zones d'ombre ? Une approche d'analyse des flux est un indicateur intéressant pour refléter le dynamisme économique d'une région et de désenclavement des zones d'ombre. Comme Internet le GSM est aussi une autre composante des TIC dont les effets de sa diffusion ont certaines similitudes avec celles de l'Internet car elles sont aussi source de fracture numérique. Quelles solutions pour élargir l'accès à internet ?

Références :

1. Autant-Bernard C., Massard N., Largeron C. (2003). TIC, diffusion spatiale des connaissances et agglomération. *Géographie, Economie et Société, n° : 5, p : 311-330.*

المنارة للاستشارات

2. Ben Youssef A. (2004). Les quatre dimensions de la fracture numérique. Réseaux, Vol 127-128, p: 181-209. Document téléchargeable sur http://www.cairn.info/revue-reseaux-2004-5-p-181.htm.
3. Ben Youssef A., Methamem R., M'henni H. (2004). Diffusion des technologies de l'information et de la communication et fractures numériques en Tunisie : constats préliminaires. Programme des Nations Unies pour le Développement, Bureau de Tunis, 2004.
4. Diagne A., Ly A. (2009). L'adoption des technologies de l'information et de la et de la communication (TIC) par les ménages africains au sud du Sahara : analyse comparative à partir des micros données. GLOBELICS 2009, 7th International Conference,Dakar,Sénégal.
5. Ertur C., Koch W. (2004). Analyse spatiale des disparités régionales dans l'Europe élargie. Pôle d'Economie et de Gestion, Université de Bourgogne.
6. Galiegue X. (2009). Economie de la connaissance, rattrapage et diffusion des technologies : digital divide ou digital provide?, papier présenté aux 24èmes Journées du Développement de l'ATM (Association Tiers Monde), 19-21 mai, Saint Louis (Sénégal); [DR LEO 2009-01].
7. Galliano D., Roux P. (2006). Les inégalités spatiales dans l'usage des TIC : le cas des firmes industrielles françaises. Revue économique, Vol 57, p : 1449-1475.
8. Galliano D., Roux P., Soulié N. (2006). Dynamiques d'adoption des TIC et densité des espaces. Quelles spécificités pour les firmes rurales françaises ? *Économie rurale, Vol 293, p : 04-19.*
9. Houzet S., Grasland L. (2004). Les dimensions spatiales de la fracture numérique en France. *Réseaux, Vol 127-128, p : 115-140. DOI : 10.3917/res.127.0115.*
10. INS (Institut National de Statistiques) (2009) Rapport annuel sur les indicateurs d'infrastructures. N° :13.
11. Kamoun F., Chaabouni J., Tabbane S., Ben Letaifa A. (2010). Vers une politique et une réglementation des TIC fondée sur des données probantes. Revue de Performance du Secteur Des TIC en Tunisie, Vol 2, Document d'orientation n° :12.
12. Methamem R. (2004). Note critique sur les indicateurs de la fracture numérique. Réseaux, Vol 127-128, p : 211-229. http://www.cairn.info/revue-reseaux-2004-5-page-211.
13. Mkadmi A., Ben Romdhane M. (2007). TICs et les besoins de la formation à l'ère du numérique. Revue des Sciences de l'Information, 2007.

المنارة للاستشارات

14. Moyart L. (2004). Services informationnels et TIC : entre diffusion spatiale et métropolisation. Papier présenté aux XIVe Conférence RESER : TIC et relations de services dans une économie globalisée. 23, 24 Septembre 2004. Castres.
15. Poncet P., Ripert B. (2004). L'espace fracturé. Pour une pensée géographique de la Fracture numérique. Colloque international : "TIC et inégalités : les fractures numériques.", 18-19 Novembre 2004.
16. Rallet A., Rochelandet F. (2004). La fracture numérique : une faille sans fondement ?, *Réseaux, Vol 127-128, p : 19-54. http://www.cairn.info/revue-reseaux-2004-5-page-19.htm*
17. Savy M. (1998). TIC et territoire : le paradoxe de localisation. Les Cahiers Scientifiques du Transport, n° :33, p : 129-146.
18. Site du Ministère des Technologie de la Communication : http://www.mincom.tn
19. Touati K. (2010). Appropriation des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les pays arabes : difficultés d'adoption ou source de développement? GDRI-DREMM, Colloque international : Innovations et développement dans les pays méditerranéens, Le Caire, Egypte 13-14 décembre 2010.
UIT (Union Internationale de Télécommunications), (2007). Vers un indice d'accès unique - Aperçu général et méthode. 6ème réunion sur les indicateurs des télécommunications/TIC dans le monde, Genève, 13-15 Décembre 2007.

التضامن التربوي لخفض الفجوة الرقمية

ملخص: الوساطة والتعليم والتكنولوجيا الرقمية هي الآن لا يمكن فصلها. التكنولوجيات الجديدة هي أدوات أساسية لتدريب الوسطاء، الوساطة قبل كل شيء وساطة رقمية، التقنيات الرقمية هي أدوات للوساطة والتواصل. عدم المساواة في الوصول إلى التكنولوجيات الجديدة يعيق وظيفة الوساطة، لجسر الفجوة الرقمية يحدد أقل، إن التوزيع الجغرافي للمؤسسات الجامعية وكثافتها في تونس الكبرى والمناطق الساحلية يحث على استخدام الإنترنت والحواسيب الشخصية ليس بسبب الحيازة الخاصة لهذه التقنيات ولكن بتوفرها "العام".
الكلمات المفتاحية: الشبكات، الاتصالات، تونس، الفضاء.

المنارة للاستشارات