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 03 نوفمبر 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 03 نوفمبر 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(Online) 2569-930X

العدد الثالث(03) نوفمبر 2018

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

أ.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.

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.بضياف عادل، جامعة المدية، 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.عباس سمير، جامعة برج بوعريريج، 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.

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 Traditional Arabic 14 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

كلمة العدد

إن المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية تأتي هذه المرة ضمن إصدارات المركز الديمقراطي العربي ألمانيا –برلين لتؤكد مرة العهد بينها وبين جل الباحثين من مختلف المنابر العلمية والبلدان أين تقدم ضمن هذا العدد المتميز قراءات مختلفة وفق مقاربات معرفية متعددة لقضايا وظواهر تمس بالدرجة الأولى علم النفس بجل ميادينه النظرية والتطبيقية، وكذا علوم التربية بمختلف مناحيها النفسية الإجتماعية والتربوية.

ولعل تنوع المقالات وفق المواضيع المطروحة راجع بالأساس لذلك الثراء الذي يميز العلوم النفسية والتربوية من جهة، ولكثرة القضايا التي وجب معالجتها من قبل الباحثين والدارسين والتي تسعى المجلة للإشارة إليها في كل مرة بحثا عن الجديد وعن التميز في ظل البحث عن نشر المعرفة الإنسانية بكل أبعادها ومناهلها التي تقدم لنا في كل مرة جرأة علمية للتناول والطرح وهو ما نسجله في كل عدد من أعداد المجلة.

لقد كان لكثرة المقالات المرسلة من قبل المهتمين والباحثين مسؤولية تقع على عاتق المجلة بهيئاتها التحريرية والعلمية الإستشارية التي أكدت مرة أخرى واجب المسؤولية الذي يقف أمامها تلبية وخدمة لباحثيها خاصة وأن المجلة هي مجلة الباحثين والدارسين في كل مجالات المعرفة المتخصصة أو القريبة أو تلك العلوم المجاورة للعلوم النفسية والتربوية، وبذلك تفتح المجلة نوافذها كي تكون مصدرا ومرجعا علميا للباحثين والطلاب الذين هم بأمس الحاجة لمثل هذه المنابر العلمية والفضاءات المعرفية التي تتلاقح فيها الأفكار معبرة عن خطواتها بما يخدم الجميع كل من زواياه الخاصة والمتعددة.

إن المجلة تقف في كل مرة وقفة إحترام أمام كل الباحثين الذين نشروا أبحاثهم ضمن أعدادها المختلفة، وبذلك تؤكد إستمراريتها من خلال الأقلام التي تقدم إضافة كل مرة للعلوم النفسية والتربوية وفق منظور مفاهيمي ومقارباتي يخدم النشر العلمي بالدرجة الأولى، والباحث عن العلم والمعرفة بالدرجة الثاني مسهما بذلك في تنمية معرفية إنسانية.

الدكتورة: خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي ألمانيا -برلين، العدد 03 نوفمبر 2018

فهرس المحتويات

صفحة

تطوير التعليم ومخرجاته في دولة الإمارات العربية المتحدة بين متطلبات الواقع وتحديات المستقبل
أ.د.الفاتح عبد الله عبد السلام، أ.إحسان عبد الله محمد الميسري.....10.
التناول النسقي للمرض السيكوسوماتي: دراسة نظرية توضيحية انطلاقا من تقديم حالة
د.إكردوشن بعلي زاهية، د.أيت مولود يسمينة.....27.
واقع مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف التاسع بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية المرقب في ليبيا
د.تهاني جبريل إجباره.....41.
الأمن النفسي لدى أمهات أطفال السكري وعلاقته ببعض المتغيرات (دراسة حالة مستشفى محمد الأمين حامد بامدرمان)
د.أمينة محمد عثمان.....60.
البعد الاقتصادي ودوره في التنمية البشرية ومكافحة الأمية
أ.محمد ناصر علي الرياشي.....82.
دور الإرشاد التربوي في تعزيز ثقافة التعايش السلمي
د.حسي حسين زيدان.....98.
مدى تضمين مفاهيم العلاقات الدُولية في مناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف (12-5) بسلطنة عُمان
د.نور بنت أحمد بن عوض النجار، أ.علي بن سليمان بن طالب الشعيلي.....119.

المشكلات النفسية للأطفال المهاجرين غير الشرعيين دراسة عيادية لحالة بمدينة تلمسان-الجزائر
د.عريس نصر الدين، أ.ميسوم ليلى.....145.
اضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب عند الأطفال: التشخيص والعلاج
د.عمر بوصبيعات.....156.
الاتصال البيداغوجي أستاذ –طالب. محاولة لدراسة بعض العوامل البيداغوجية والنفس اجتماعية دراسة ميدانية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار عنابة
أ.لكحل وهيبة.....170.
قلق المستقبل وعلاقته بتوجه الطلبة نحو العنف دراسة ميدانية على مستوى جامعة اكلي محند اولحاج-البويرة-
د.بوحاج مزيان، د.منصوري نبيل، د.لوناس عبد الله.....182.
تكييف بروتوكول لإبطال التحسس وإعادة المعالجة بحركة العين الموجه لاضطراب ما بعد الصدمة النفسية
د.أ.مجاهدي أسامة، أ.د معتصم ميموني بدرة.....203.
التطبيع المدني- السياسي في المحيط الأسري والمجتمع المدني: أدوار متبادلة وعلاقات تتقاطع
د.أحمد خالدي.....225.
أثر التفاعل بين العبء المعرفي ذو المصدر(داخلي- خارجي) والسعة العقلية على دافعية الانجاز الأكاديمي لتلاميذ الثالثة ثانوي
أ.وافي رقية، د.مدور مليكة.....239.
الأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي
د.الزهرة الأسود.....257.

مقومات التدريس الفعالة ودورها في تحصين أجيال المستقبل من خطر التطرف وسوء استخدام الانترنيت دراسة سيكو- تحليلية
د.بوطيبة جلول.....275.
علاقة التربية الإعلامية بالمصطلحات المتداخلة معها في الحقلين التربوي والإعلامي ضبط الإطار المفاهيمي
أ.مجيب غلاب.....289.
النماذج المفسرة للسببية المرضية للألكستيميا أثناء الطفولة
د.مقاتلي نعيمة.....301.
مفهوم الذات وعلاقته بالدافعية للتعلم والتكوين دراسة ميدانية حول المتربصين بالمعهد الوطني للتكوين المهني والتمهين -عمارة العسكري ولاية الطارف-
أ.بوزريبة سناء.....319.

تطوير التعليم ومخرجاته في دولة الإمارات العربية المتحدة بين متطلبات الواقع وتحديات المستقبل

أ.د. الفاتح عبد الله عبد السلام
أ. إحسان عبدالله محمد الميسري (طالبة دكتوراه)
كلية العلوم الانسانية، قسم العلوم السياسية، الجامعة الإسلامية العالمية: ماليزيا

ملخص: تشكل قضية تطوير التعليم والارتقاء بجودته من أهم القضايا الملحة إقليميا وعالمياً، وذلك نظراً لما يمثله هذا القطاع من أهمية بالغة، لاسيما وأن الاستثمار في العنصر البشري هو قاطرة التغيير في المجتمع، والأداة الفاعلة لمواكبة كافة التطورات التكنولوجية والثورة المعرفية التي يشهدها العالم.وفي هذا السياق بادرت دولة الإمارات العربية المتحدة، بتطوير أنظمة التعليم وتحسين مخرجاته من خلال عدة آليات ومبادرات، ساهمت نسبياً في تراجع المنظومة التقليدية التي عانت لسنوات من تحديات مزمنة ،والتركيز على مخرجات التعليم للتناغم مع متطلبات سوق العمل، ولتتماشى كذلك مع الخطط الإستراتيجية للدولة والمتمثلة في رؤية الإمارات 2021 وتحقيق التنمية المستدامة، وخلصت الدراسة إلى أن الدولة والمجتمع في مرحلة إدارك أهمية تطوير التعليم بشكل ديناميكي، من منطلق الاستثمار في التعليم النوعي من جهة، ورفع مستوى مخرجات التعليم لتكون قادرة على مواكبة العصر ومتطلباته التكنولوجية والمعلوماتية وتعزيز اقتصاد المعرفة والقدرة على الإبداع والابتكار من جهة أخرى.

الكلمات المفتاحية: جودة التعليم ،التنمية المستدامة ،اقتصاد المعرفة، رؤية الإمارات2021.

مقدمة

تزايد اهتمام دولة الإمارات العربية المتحدة خلال السنوات القليلة الماضية بإعادة النظر في منظومتها التعليمية بشكل جذري من خلال إصلاح أنظمة التعليم العام وتحسين مخرجاته، والاستثمار في هذا المجال الحيوي باعتباره أداة للتغيير، واستجابة للمتغيرات والتحديات العالمية والتي تقتضي توفير بيئة تعليمية بإمكانيات تقنية تخدم المنظومة التعليمية الحديثة في الشكل والمضمون.

وفي هذا السياق قامت الدولة بإطلاق إستراتيجية وطنية للتعليم بغية تطوير المناهج لتواكب كافة التطورات التكنولوجية والثورة المعرفية التي تشهدها دول العالم، بقصد التحول إلى اقتصاد معرفي قائم على التعليم الفعّال وليس التقليدي، لتتناغم مخرجات التعليم مع متطلبات واحتياجات سوق العمل، والتركيز كذلك على

التدريب المهني والتقني، الذي يمثل الدعامة الأساسية لتكوين بنية المجتمع المنتج(حسين الحمادي وزير التربية والتعليم الإماراتي،2017).

وتأتي هذه الجهود المكثفة بعد تعرض القطاع التعليمي في الدولة خلال سنوات عديدة، لحالة من الإخفاق الشديد، ولم يرتقي إلى ما وصلت إليه الدولة من تطور تنموي، فقد كانت هناك مشكلات عدّة عانى منها الميدان التربوي، فيما يخص المنهاج، وضعف المخرجات، والمباني المدرسية والمرافق وأساليب التعليم التقليدية وغيرها من المشاكل التي أثرت بشكل كبير في العملية التربوية، الأمر الذي انعكس سلبياً على مسيرة التعليم بشكل عام(محمد الباهلي،2009: 70).

كما عانى هذا القطاع من غياب التخطيط الاستراتيجي الذي ينبني على أهداف واضحة، فتحديد الهدف من التعليم ينبغي أن يكون هو المحور الأساس الذي نبني عليه إستراتيجية الخطط التنموية للدولة، ونتيجة لغياب الرؤية الواضحة أدى ذلك إلى تذبذب مستوى التعليم على الرغم من الطفرة الاقتصادية التي شهدتها دول الخليج، ومن بينها الإمارات، ولكنها أخفقت في استثمار الجانب التعليمي بالطريقة المناسبة(عبد الطيف محمد الشامسي،2011: 13).

وتتمحور مشكلة الدراسة حول كيف تمكنت دولة الإمارات من العمل على النهوض بالقطاع التعليمي نسبياً ليواكب خططها التنموية والإستراتيجية، بعد أن عانى لسنوات من تراجع أثّر بشكل جلي على مخرجات النظام التعليمي، والتي لم تتناسب مع سوق العمل في الدولة، وأفرزت تحديات عديدة أهمها على الإطلاق عدم تناسب مخرجات التعليم لمتطلبات سوق العمل، مما أدى إلى انخفاض عدد الموارد البشرية الوطنية في القطاع الخاص الذي يتطلب مهارات وكفاءات فنية عالية.

وتبرز مشكلة الدراسة التي طبقت المنهج الوصفي والتحليلي، من خلال التساؤل الرئيسي الآتي: ما واقع قطاع التعليم في دولة الإمارات، والمراحل التي قطعتها الحكومة في سبيل تجويد القطاع التعليمي؟

ويتفرع من هذا التساؤل، أسئلة فرعية أخرى، وهي كالتالي:

1-كيف تطور التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، وما مراحل نشأته وكيف تطورت؟

2-ما هي أبرز المبادرات والخطط التي أطلقتها الدولة في سبيل تحديث مؤسساتها التعليمية التي تعتمد على الابتكار والإبداع؟

3-إلى أي حد ممكن أن تساهم مؤسسات التعليم الفني والتقني التي بدأت تحظى بإهتمام حكومي واسع، في تطوير التعليم وتجويد مخرجاته بما يتماشى مع حاجة سوق العمل في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

4-ما هي أبرز التحديات التي تواجه قطاع التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

أولاً :بدايات خطط تطوير وإصلاح التعليم في دولة الإمارات.

أدركت حكومة دولة الإمارات العربية المتحدة مطلع الألفية 2000 أهمية إعادة النظر في منظومة التعليم، وتطوير هذا القطاع المهم والحيوي، وأطلقت عدة مبادرات تطويرية لتحسين مخرجاته بما يتناسب مع النهضة التنموية التي تشهدها الدولة،لاسيما وأن الإمارات تعد من الدول التي منحت التعليم منذ تأسيسها عام 1971 اهتماماً بالغاً.

-نشأة النظام التعليمي وتطوره:

ولم تعرف الإمارات نظام التعليم الحديث إلا في بداية الخمسينيات من القرن العشرين، حيث بدأ تطبيق نظام تعليمي جديد في المنطقة في عام 1953م، حيث أنشئت أول مدرسة في الشارقة، وتم تعيين مدرسيها من خلال مساعدات مقدمة من دولة الكويت، التي استمرت في تقديم مساعدتها التعليمية للإمارات، عبر بناء المدارس وتزويدها بالكتب ودفع مرتبات المدرسين،كما أسهمت دول قطر والبحرين والسعودية في تقديم المساعدات، واستمر هذا الوضع حتى قيام دولة الاتحاد في عام 1971، ومنذ ذلك التاريخ باشرت وزارة التعليم الإماراتية مهمة الإشراف على التعليم وأصدرت قانون التعليم الإلزامي ومنح الإعانات التشجيعية لأولياء أمور الطلبة وتوحيد أنظمة التعليم على مستوى الدولة الاتحادية(عادل الطبطبائي، 1978: 385).

وبعد أن كان هناك مدرسة واحدة في الإمارات في عام 1953م، بلغ عدد الطلاب المسجلين فيها نحو 230 طالباً وطالبة، ارتفع عدد المدارس إلى 20 مدرسة في عام 1962، وارتفع عدد الطلاب المسجلين بها إلى 3,916 طالباً وطالبة(الإمارات ،وزارة الإعلام والثقافة، 1985: 141).

ومما سبق، نجد أن دولة الإمارات نظرت إلى التعليم بوصفه عاملاً أساسيّاً من عوامل التقدم وتحقيق الاستقرار والأمن الوطني، واعتباره استثماراً وطنيّاً يحقق للمجتمع أفضل أساليب الرفاه(يوسف الحسن، 1999: 94-96)، وبدا ذلك واضحاً من خلال التوجه الحكومي الرامي إلى تطوير التعليم الحكومي، ورفع الطاقة الاستيعابية له(محمد الرميحي، 1995: 106)، وتوجّه الدولة نحو تطبيق خطة محو الأمية من جهة، وبسبب إدراكها لأهمية العنصر المتعلم والمعد إعداداً جيّداً(محمد عبدالله المطوع، 1991: 83)، هذا بجانب الاهتمام الواضح بالتعليم الفني، الذي بدأ قبل نشأة دولة الاتحاد، حيث تم إنشاء أربع مدارس صناعية في الدولة، إحداها في الشارقة في 1958، والثانية في دبي في عام 1964، والثالثة في رأس الخيمة في عام 1969، والرابعة في أبوظبي في عام 1970(محمد الرميحي، 1995: 106).

واتسمت الفترة التي تلت قيام دولة الاتحاد في عام 1971 بالتغيير المتسارع والمكثف في قطاع التربية والتعليم؛ فبجانب التوسع في إنشاء المدارس في أنحاء الدولة كافة؛ فقد شهد عام 1972 إصدار قانون إلزامية ومجانية التعليم في مرحلته

الابتدائية في الدولة، ومجانية التعليم في كافة المراحل الأخرى وتوفيره لكل مواطن. كما أصدرت الدولة القانون الاتحادي رقم 4 لسنة 1976 بإنشاء جامعة الإمارات العربية المتحدة(علي ثابت صبري، 2015: 248-249)، كما ارتفع عدد المدارس إلى 74 مدرسة في عام 1971، وزاد عدد الطلاب إلى 32,862 طالباً وطالبة، ووصل عدد المدارس إلى 615 مدرسة في عام 1996/95، الأمر الذي سمح بزيادة عدد الطلاب إلى 295,333 طالباً وطالبة.(يوسف الحسن، 1999: 97).

ودولة الإمارات كغيرها من دول الخليج شهدت خلال الخمس عقود الماضية خلق شيء يمكن أن يقال له "ثورة صامتة في التعليم"، إلا أن هذه الثورة تركزت في الغالب على الكم، وافتقدت في كثير منها الكيف والنوعية، فلم تتمكن هذه المجتمعات بشكل جماعي و واعي من الوصول إلى (القفزة النوعية) التي تم مثلها في بلدان أخرى مثل سنغافورة أو ماليزيا أو حتى فيتنام مؤخراً ، السياق الاجتماعي-السياسي-الثقافي في هذه المجتمعات لم يسمح بتلك القفزة النوعية المبتغاة، بسبب نوعية الممارسات الاقتصادية التي يمكن أن تسمى اشترامالية (اشتراكية رأسماليه) التي خلقت نوعاً من الأداء الحكومي والاعتماد الشعبي الذي وسع الفجوة بين التعليم والتنمية، ولا زال الكثير من تلك العناصر في الثقافة الشعبية عالقاً، مما قد يعطل أي طموح لتحقيق القفزة النوعية المرتجاه، والسبب التراخي في فهم أهمية التعليم في المنظومة التنموية(محمد الرميحي:2016).

وعلى الرغم من مبادرات سياسات الإصلاح التعليمية والخطط التطويرية التي تم إطلاقها لمعالجة واقع المنظومة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، فإنها باءت بالفشل لاسيما على مستوى تحسين جودة مخرجات التعليم حيث لم تكن تلك الخطط قادرة مثلاً على المنافسة في سوق العمل المحلي، كما نجد أن الإصلاحات التربوية في المنطقة العربية بشكل عام، غالباً ما تركز على الجوانب التنظيمية والتقنية للعملية التعليمية من خلال تطوير القوانين وإدماج التقنيات وتغيير المقررات، ولم تصل أو تجرؤ على القيام بثورة شاملة(نجوى الفزاع غريس،2014: 470)، إضافة إلى ذلك فإن بعض الخطط التي أطلقتها وزارة التربية والتعليم خلال حقبة التسعينيات كانت من إعداد خبراء أجانب لا يعرفون عن مراحل تطور دولة الإمارات والتحديات التي تواجهنا سوى القليل، ومن ثم فإن غياب الخبرات الوطنية في إعداد مثل هذه الخطط والاستراتيجيات سبّب انفصال تلك الرؤى عن المجتمع. فضلاً عن ذلك، فإن تلك الرؤى قد تجاوزت جميع الوثائق والدراسات والحوارات التي أسهم فيها العديد من الخبرات المحلية والخليجية والعربية والعالمية لذلك جاءت مبتورة وناقصة(عبد الرزاق فارس الفارس، 2000: 79-80)، فقد قامت الوزارة باستقطاب العديد من خبراء التعليم من داخل الدولة وخارجها حيث عكفوا على إعداد الدراسات والتقارير والتوصيات في كل ما يتصل

بتطوير التعليم وقد أسفر هذا الجهد المكثف عن بلورة "رؤية التعليم 2020" وذلك في أكتوبر2000 حيث شملت 23 هدفاً استراتيجياً لتطوير التعليم، وبالرغم من الجهود المبذولة في إعداد هذه الرؤية فإن المخرج التعليمي المرجو لم يكن قد آتى ثماره بعد، فعلى سبيل المثال ظل خريجو المرحلة الثانوية يعانون من امتحانات القبول في حال التحاقهم بإحدى الجامعات الحكومية الثلاث(جامعة الإمارات، جامعة زايد، كليات التقنية العليا)، مما فاقم مشكلة استيعاب الطلبة في السنة التأسيسية بهذه الجامعات على وجه الخصوص، وأظهر جلياً وجود فجوة بين مخرجات التعليم الثانوي ومتطلبات قبول التعليم العالي(عبد الله محمد الأميري، 2012: 34).

لذلك وجد المسئولون أنه ثمة حاجة مُلحّة لتطوير النظام التعليمي الذي بات يكتسب أهمية بالغة، لأنه يشكل أداة فاعلة لتحقيق مواءمة مع الثورة المعرفية التي تشهدها دول العالم. كما أدركت الدولة كذلك أن الاستثمار في التعليم العصري الذي يقوم على الإبداع والابتكار سيمثل دفعة قوية لتوجهات الدولة نحو اقتصاد المعرفة.

وبلا شك فإن التطورات المتسارعة التي شهدها النظام التعليمي العالمي، تحتم على القائمين على منظومة التعليم في الدولة بالبدء في تأسيس نظام تعليمي تقني ومهني مصمم حسب معايير الصناعة والتعليم العالمية لتنمية الاقتصاد المعرفي الذي سيساعد في تطوير معرفة الفرد وكفاءته في مجال العلوم والتكنولوجيا(عبد اللطيف الشامسي،2011: 12). كما يأتي اهتمام الدولة بتطوير التعليم بكافة أبعاده في إطار استيعابها لأهمية التنمية المستدامة والتي تتمثل في "تحقيق الحد الأعلى من الكفاءة الاقتصادية للنشاط الإنساني ضمن حدود ما هو متاح من الموارد المتجددة وقدرة الأنساق الحيوية الطبيعية على استيعابه" مع ربطها باحتياجات الجيل الحالي والأجيال القادمة، بشرط أن تكون تلك الاحتياجات مما لا يُلحِق تهديداً جدياً بالعمليات الطبيعية، والمادية، والكيميائية، والحيوية. أي إن هناك قيداً مزدوجاً على التنمية المستدامة: يرتبط جانب منه بأداء العمليات الطبيعية، أما الآخر فيتعلق بالإيفاء بالاحتياجات الموضوعية، فضلاً عن الاحتياجات الإنسانية الحالية والمستقبلية كلما كان ذلك ممكناً(نبيل عبد المولى أحمد محمد،2016 :361-362).

وهناك من يصف التنمية المستدامة باعتبارها هدفاً يتعلق بـ"التطوير الحضاري"، خصوصاً في ظل الظروف التي تشهدها الدول العربية، بما يتجاوز الجانب الاقتصادي لتشمل التنمية الحريات السياسية، والمدنية، والعلاقة بين الحاكم والمحكوم، وأداء الإدارة الحكومية، والمؤسسات التشريعية والسياسات العامة والمؤسسات القضائية والمنظمات غير الحكومية والإعلام والتعليم وإجمالاً المجتمع كله(ثناء فؤاد عبد الله، 2013: 411).

كما اهتمت دولة الإمارات العربية المتحدة بالعمل على إنشاء اقتصاد وطني قائم على المعرفة، عبر تطوير القاعدة الاقتصادية الوطنية لتلاءم خصائص الاقتصاد

المبني على المعرفة، لكي تستطيع استيعاب متطلبات الثورة المعرفية ومواكبتها. وتعمل الإمارات على تدعيم نمط المعرفة والابتكار الذي بات ينسجم مع توجهاتها العامة، عبر إطلاق جملة من المشاريع الإستراتيجية بغية ترسيخ النمط المعرفي في المجتمع، وتسعى الدولة إلى زيادة مساهمة اقتصاد المعرفة إلى 5% من الناتج المحلي الإجمالي بحلول عام 2020 وفقا لرؤية الإمارات 2021(دولة الإمارات، رسالة حالة الاقتصاد، 2015).

ويُعرف اقتصاد المعرفة على أنه "الاقتصاد الذي يقوم على تجميع وإنتاج وتوزيع وتوظيف المعلومات والمعرفة، باستخدام رأس مال بشري عالي المهارة، وتقنيات متقدمة، لدعم تحقيق النمو والتنمية الاقتصادية، أي أن المعرفة والابتكار هي الأساس والقوة الدافعة التي تحرك النمو الاقتصادي وتدعم تنافسية الاقتصاد"(ضحى فاضل، 2014)، كما يُعرف اقتصاد المعرفة على أنه "الاقتصاد الذي يشكل فيه إنتاج المعرفة وتوزيعها واستخدامها، هي المحرِّك الرئيس لعملية النمو المستدام ولخلق الثروة، وفرص التوظيف في كل المجالات. إنه يقوم على أساس إنتاج المعرفة (أي خلقها) واستخدام ثمارها وإنجازاتها، بحيث تشكل هذه المعرفة "سواء ما يعرف بالمعرفة الصريحة التي تشتمل على قواعد البيانات والمعلومات والبرمجيات وغيرها، أو المعرفة الضمنية التي يمثلها الأفراد بخبراتهم ومعارفهم وعلاقاتهم وتفاعلاتهم"مصدراً رئيساً لثروة المجتمع المتطوّر ورفاهيته(محمد دياب،2008).

وترى الباحثة أن توجه الدولة الرسمي نحو تعزيز اقتصاد المعرفة، يمثل حجر أساس للانطلاق نحو المستقبل، والاستثمار في التعليم ، حتى تتناسب مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل، لذلك نجد أن الحكومة الإماراتية تحاول التأكيد على أن الجهود المبذولة في تطوير التعليم تدعم خطط التنمية الشاملة التي تشهدها الدولة، ومن ثم فإن رأس المال البشري عالي المهارة وتطوير قدراتها يصب في دعم تنافسية الاقتصاد الوطني.

ثانياً:مظاهر تطوير التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة

أدركت الدولة أهمية تطوير النظام التعليمي ودوره كمحور مهم ضمن محاور **رؤية الإمارات 2021** التي تم إطلاقها عام 2010، كخارطة طريق لدولة الإمارات العربية المتحدة، حيث تسعى من خلال تطبيقها إلى تحقيق هدف التنويع الاقتصادي، حيث تتضمن الرؤية أربعة محاور رئيسية، من بينها محور كامل يتعلق بالتعليم وتطويره (دولة الإمارات،رؤية الإمارات2021).

فكثفت جهودها نحو دعم هذا القطاع، وأطلقت العديد من الاستراتيجيات والمبادرات التطويرية، التي تهدف وفقاً للرؤية إلى تحقيق نظام تعليمي من الطراز الأول حيث يحظى الإماراتيون بفرص متساوية في الحصول على هذا التعليم الذي

يرفع تحصيلهم العلمي، ويوسع مداركهم ويصقل شخصياتهم ليسهموا بفاعلية في مجتمعهم(دولة الإمارات، رؤية الإمارات2021).

وفي هذا السياق استطاعت دولة الإمارات تحقيق نجاحات نسبية على المستوى الإقليمي، كما قامت برفع مستوى الجاهزية التقنية، وبات النظام التعليمي في دولة الإمارات يعد من بين أكثر النظم تطوراً في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، فقد استأثر هذا القطاع بأكثر من 20% من الموازنة الإجمالية للحكومة الاتحادية، وهي نسبة أعلى بكثير من المتوسط القياسي البالغ 13%(صحيفة الخليج الإماراتية، 2014).

كما تجدر الإشارة هنا إلى أن دولة الإمارات استبدلت عام 2012 قانون إلزامية التعليم الذي صدر عام 1972، والذي كان يلزم أحد الوالدين أو الوصي بإرسال الأبناء إلى المدرسة، بقانون آخر تم بموجبه تعديل المراحل التعليمية التي ستشملها إلزامية التعليم وسن الإلزام مع وضع آليات محددة لضمان تطبيق النظام، وينص القانون على أن التعليم حق لكل مواطن توفره الدولة مجاناً في المدارس والمعاهد الحكومية ويكون إلزامياً لمن أتم 6 سنوات لتشمل كافة مراحل التعليم حتى الثانوية(دولة الإمارات، قانون الإلزامية التعليم:2012).

وسعت الدولة إلى رفع مستوى مخرجات التعليم بما يلبي متطلبات التنمية المستدامة وتخريج قوى وطنية ماهرة قادرة على سد الفجوة الراهنة بين القطاعين الحكومي والخاص، حيث تشكل العمالة الوافدة أكثر من 90% في من العاملين القطاع الخاص، إضافة إلى بناء مجتمع المعرفة الذي صار هدفاً تنموياً دوليا. وفي هذا السياق نجد أن المناهج التعليمية باتت تشكل جزءاً أساسياً من التوجه الحكومي لتعزيز التنمية السياسية، فانعكس ذلك في بعض المقررات الدراسية التي أصبحت إلزامية لعدد من المراحل الدراسية، والتي تتمحور حول أهمية إكساب الطلبة الثقافة السياسية اللازمة، لاستيعاب التحولات التي يشهدها المشهد لاسيما على المستوى الاجتماعي والسياسي والثقافي، وتعزيز قيم المواطنة الصالحة والمسؤولية المجتمعية، وبذلك تصبح المنظومة التعليمية، عاملاً مهماً في تعزيز الثقافة والتنمية السياسية بين طلبة التعليم العام والعالي، تمهيداً لتكوين جيل جديد قادر على استيعاب متطلبات الحاضر، وإحداث التغييرات البنيوية للمجتمع المحلي بما يعزز ومن التطور الحضاري والثقافي والاجتماعي للدولة.

كما تبنت الحكومة الاتحادية في دولة الإمارات العربية المتحدة رؤية طموحة للمنظومة التعليمية، من منطلق أن التعليم هو قاطرة تنمية المجتمع، فركزت على التعليم القائم على الابتكار والإبداع، والعمل على بناء اقتصاد معرفي تنافسي، يحقق عدة أهداف وطنية على رأسها تجويد التعليم من خلال رفع كفاءة النظام التربوي، وبناء رأس المال البشري، والتوظيف الذكي للتكنولوجيا، كما ركزت على أن التعليم في دولة الإمارات يعد رافداً مهماً من روافد تأهيل الطلبة لمجتمع المعرفة

الذي يرتكز على تنمية الفكر العلمي والإبداع والابتكار الخروج من قالب التعليم التقليدي.

وفي هذا السياق تمحورت الجهود الحكومية على جودة التعليم، فهذا المفهوم متعدد الجوانب يتضمن مفاهيم فنية وإدارية وسلوكية واجتماعية مختلفة. وتتمثل الجودة الفاعلة في النظام التعليمي في المنتج المتولد بواسطة مؤسسات التعليم، حيث يلعب دوراً مهماً ورئيسياً في عملية التنمية ورقي الشعوب وتطورها، فجودة التعليم "عبارة عن مجموعة من الخصائص أو السمات المعبرة بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها، متضمنة أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وتغذية راجعة، فضلاً عن التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة(جواهر المضحكي، 2012: 265-266).

ووفقاً للمعايير الدولية فقد حققت دولة الإمارات العربية المتحدة على مستوى جودة التعليم خلال عام 2017 تقدّماً ملحوظاً؛ تمثل في حصولها على المرتبة الثانية عربياً والتاسعة عالمياً في هذا المجال حيث حصلت على درجة 5.5 من المجموع الكلّي 7، إذ أصدر المنتدى العالمي تقريره الذي شمل 137 دولة حول العالم، وقد قوم التقرير هذه الدول بحسب درجة إجمالية تراوحت بين 1 و7 انطلاقاً من درس وتحليل 12 معياراً أساسياً، وهي كالآتي: المؤسسات، البنية التحتية، بيئة الاقتصاد الكلي، الصحة، والتعليم الأساسي، التعليم الجامعي والتدريب، كفاءة أسواق السلع، كفاءة سوق العمل، تطوير سوق المال، الجاهزية التكنولوجية، حجم السوق، تطور الأعمال، الابتكار(المنتدى الاقتصادي العالمي،جودة التعليم في العالم، كما يعد التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة مجانياً لكل مواطني الدولة وفي مختلف المستويات التعليمية، كما تم ذكره آنفاً، وتتولى وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي مسؤولية إدارة النظام التعليمي بالتعاون مع المجالس والهيئات المحلية للإشراف على التعليم لكل إمارة(عيسى الملا،2016: 33)، وتم إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في عام 1992 حيث تشرف الوزارة ضمن أهدافها المتمثلة في تحسين أداء التعليم العالي ومعاييره وتحسين فاعليته ودعم البحث العلمي، تشرف على 78 مؤسسة للتعليم العالي بما في ذلك ثلاث مؤسسات حكومية للتعليم العالي وهي: جامعة الإمارات وقد تأسست في عام 1977 وكليات التقنية العليا وتم تأسيسها عام 1988 وجامعة زايد التي أنشئت في عام 1998(عبد الله محمد الشيبة، 2014: 81-82).

ثالثاً: التعليم الفني والتقني ومتطلبات سوق العمل في دولة الإمارات العربية المتحدة

تقدم التجربة الإماراتية في مجال التعليم التقني والمهني نموذجاً ناجحاً نسبياً، ويتماهى مع تطلعات الدولة التنموية، حيث تواصل الدولة جهودها لبناء مجتمع المعرفة، في ظل التحولات الرقمية المتسارعة خصوصاً ونحن على أعتاب الثورة الصناعية الرابعة.

وتعمل دولة الإمارات على تأسيس منظومة يتم من خلالها تقديم التعليم التقني والمهني من خلال برامج تعليمية وتدريبية ذات مخرجات تخدم شريحة من العمالة الحرفية الماهرة في التخصصات التي تدعم العمليات الصناعية والإنتاجية كونها تتميز بالاعتماد على التطبيقات العملية بشكل أكبر من المعرفة النظرية فضلاً عن الاهتمام بتنمية المهارات العملية للطالب(عبد اللطيف الشامسي، 2013: 30)، كما يسهم التعليم والتدريب المهنيان في تراجع معدلات البطالة، حيث تعمل على تحسين فرص التوظيف. وقد بلغ عدد مؤسسات التعليم التقني والمهني في دولة الإمارات العربية المتحدة 20 مؤسسة تعليمية في هذا المجال تشمل 14 مدرسة تطبيقية وفنية وأربعة فروع لكلية فاطمة للعلوم الصحية وفرعان لبوليتكنيك أبوظبي، في حين ارتفع عدد الطلبة المواطنين في مؤسسات التعليم التقني والمهني إلى نحو 15 ألف مواطن بعد أن كان أقل من 2500 مواطن منذ 12 عاماً(عبد اللطيف الشامسي، 2017: 10).

يشكل التعليم المهني والفني محوراً مهماً ومؤثراً على صعيد الخطط التنموية للدول الطامحة نحو التحول إلى مجتمعات واقتصادات المعرفة، ومن هذا المنطلق شكل تأسيس هذه المؤسسات البداية نحو ردم الفجوة بين النظام التعليمي، ومتطلبات سوق العمل على اعتبار أن مجتمع دولة الإمارات يعاني من نقص في الموارد البشرية الوطنية في القطاعات التي تتطلب المهارة المهنية والتقنية.

ونظراً لهذه التحديات المتعلقة بحاجة سوق العمل للكوادر ذات الكفاءة والمهنية العالية تجاوبت الحكومة مع ذلك من خلال تأسيس وإطلاق مؤسسات متخصصة في هذا المجال:

1-كليات التقنية العليا: تعد كليات التقنية العليا التي تأسست عام 1988 من أكبر مؤسسات التعليم العالي التخصصي في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث تضم 23 ألف طالب وطالبة و2000 موظف وموظفة موزعين على 17 فرعاً في أنحاء الدولة كافة وتقدم برامج متخصصة تلبي متطلبات سوق العمل تشمل الاتصال التطبيقي وإدارة الأعمال وعلوم الكمبيوتر والمعلومات وتكنولوجيا الهندسة والعلوم الصحية والعلوم (كليات التقنية العليا، 2017)، وعلى مدار 29 عاماً استطاعت الكليات أن ترفد سوق العمل بنحو 72 ألف خريج وخريجة يساهمون في مسيرة التنمية(عبد اللطيف الشامسي، 2017: 6).

وقد استحدثت الكليات برنامج **"التعليم الهجين"**(عبد اللطيف الشامسي، 2018: 146-147-148-220) الذي من أهم سماته:

- ثلاثية المستقبل: التعليم الهجين مفهوم جديد يقدم التعليم بوصفه مثلثاً يضم"الشهادات الأكاديمية" و"التدريب المهني الاحترافي" و"المهارات الوظيفية"، ويتميز هذا البرنامج بأنه يربط التطبيق العملي بالشهادات المهنية الاحترافية

المتعلقة بالتخصص وبمهارات سوق العمل الفعلية، ليتخرج الطالب وهو يحمل شهادة أكاديمية، وأخرى مهنية، تقدمه إلى سوق العمل.

- تعلم مدى الحياة: حيث يحقق نموذج "التعليم الهجين" هدف التعلم مدى الحياة الذي بات في ظل هذا النموذج جزءاً من نظامنا التعليمي، حيث يمثل التعليم المستمر ضرورة يجب عدم التوقف عنها بعد الانتهاء من الدراسة الجامعية.

- متطلبات التعليم الهجين: يتطلب هذا النوع من التعليم تجهيزات تعليمية وتدريبية من خلال ورش عمل مهجنة وأعضاء هيئة تدريس يتمتعون بالخبرة الأكاديمية والخبرة المهنية والصناعية الاحترافية وشراكة حقيقية وفاعلة مع المؤسسات الصناعية لضمان الجودة العالمية في مخرجات برامج التدريب العملي.

- فرص للجميع: يدعم هذا النوع من التعليم مبدأ "التعليم للجميع"؛ فلكل مواطن ومواطنة من الإماراتيين فرصة للتعلم في كليات التقنية العليا من منطلق تنوع المسارات التعليمية في هذا النموذج. بالإضافة إلى ما سبق، يتيح التعليم الهجين كذلك مسارات تعليمية عدة أهمها المسار الأكاديمي الاحترافي، ومسار التعليم المستمر الذي يستهدف الموظفين الراغبين في تطوير مهاراتهم ليواكبوا المستجدات في سوق العمل ومسار الإنجاز المهني.

ولعل من المؤشرات الإيجابية التي تؤكد اختفاء الصورة الذهنية السلبية المسبقة عن التعليم المهني والفني، تزايد أعداد الطلاب الملتحقين به في السنوات القليلة الماضية، وهذا ما تؤكده الإحصائيات الرسمية التي تشير إلى أن أعداد هؤلاء أصبحت بالآلاف، فمن بين إجمالي الطلبة المقبولين في مؤسسات التلعيم العالي الحكومية بالدولة، البالغ عددهم (14746) طالباً وطالبة للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2017-2018، سُجَّل التحاق (6059) طالباً وطالبة من المواطنين خريجي الثانوية العامة الجدد بكليات التقنية العليا(عبد اللطيف الشامسي، 2018: 220)

2- معهد أبو ظبي للتعليم والتدريب المهني: تأسس المعهد في عام 2007 لتطوير التعليم والتدريب المهنيين، ويقوم المعهد بوضع الخطط لتأسيس مدارس ثانوية تقنية بهدف إعداد الطلبة في المجالات التي تتطلب مهارات متقدمة، ويستقطب المعهد الطلاب بعد إتمامهم الشهادة الإعدادية ليتابعوا دراستهم في المرحلة الثانوية(عيسى الملا، 2016:36)، أما فيما يتعلق بالاهتمام بتطوير مناهج التعليم المهني والفني والتقني، فقد قام مركز أبوظبي للتعليم والتدريب التقني والمهني بتوفير مؤهلات وطنية متوائمة مع حاجات سوق العمل، وذلك بتطوير وإصدار المؤهلات التقنية والفنية المبنية على المعايير المهنية الوطنية ووضع شروط ومعايير إصدار التراخيص والاعتماد لمؤسسات العليم التقني والمهني، الأمر الذي يسهم في تعزيز فرص التوظيف والتوطين والارتقاء بجودة مخرجات التعليم والتدريب التقني والمهني من خلال التقييم المتواصل لها(مبارك الشامسي، 2018: 232-234).

3- معهد التكنولوجيا التطبيقية: تأسس عام 2005 لتوفير التعليم والتدريب لتقنيين في المرحلة الثانوية والتعليم العالي للذكور والإناث عبر مجموعة من الفروع المنتشرة في كافة أنحاء الدولة حيث يشمل تخصصات الملاحة الجوية والإمداد والتمريض حيث يوفر المعهد التعليم التقني باللغة الإنجليزية على أساس المسار المهني في المرحلتين الثانوية والجامعية، ويتألف المعهد من 20 فرعاً (14 مدرسة، أربع كليات تتبع كلية فاطمة للعلوم الصحية وكليتين لبوليتكنك أبوظبي)(معهد التكنولوجيا التطبيقية:2017).

4- إنشاء مؤسسة الإمارات للتعليم المدرسي: تم إنشاء مؤسسة الإمارات للتعليم المدرسي عام 2016 إذ تتولى المؤسسة تعزيز كفاءة قطاع التعليم الحكومي الاتحادي وتوفير التعليم المدرسي في إطار السياسة العامة للدولة وتطبيق السياسات والاستراتيجيات والمعايير والضوابط المتعلقة بقطاع التربية والتعليم بما فيها التعليم المهني والفني والتعليم المستمر، ووضع إستراتيجية عمليات التعلم والتعليم وبرامج الرعاية الطلابية في جميع مدارس الدولة التابعة للمؤسسة.

كما تتولى المؤسسة اقتراح التشريعات المتعلقة بتطوير قطاع التعليم في الدولة، وذلك بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم وتوفير البنية التحتية وبيئة التعلم وبرامج التعليم في ضوء متطلبات تطوير قطاع التعليم في الدولة وتشغيل وإدارة وإنشاء وإغلاق المدارس ورياض الأطفال والمعاهد المهنية والفنية التابعة للمؤسسة، ورفع التوصيات بشأنها إلى مجلس الوزراء مع وضع معايير وأدوات وأساليب التقييم الذاتي للمدارس ورياض الأطفال والمعاهد المهنية والفنية الحكومية ومراقبة تنفيذ خطط التطوير والتحسين والتدريب والدعم الفني للكوادر التعليمية العاملة في المؤسسة للنهوض بمستوى قطاع التعليم للدولة وذلك وفقاً لأفضل الممارسات العالمية(صحيفة البيان، 2016).

5- تأسيس الهيئة الوطنية للمؤهلات :تعمل الهيئة التي تأسست في عام 2010 على إنشاء وتطوير منظومة وطنية للمؤهلات العلمية في الدولة بالتنسيق مع الجهات المعنية، وذلك من خلال رسم خطط وسياسات بهذا الشأن، وذلك ضمن استراتيجية شاملة وموحدة للمؤهلات تحدد فيها ضوابط ومعايير مؤهلات التعليم العالي والعام والفني والتدريب التقني والمهني وكيفية تطويرها بشكل مستمر لمواكبة التقدم العملي والتكنولوجي(دولة الإمارات،الهيئة الوطنية للمؤهلات).

وتعد الهيئة مبادرة مهمة للتعامل مع المتغيرات المتسارعة التي تشهدها دولة الإمارات العربية المتحدة على كافة الصعد، بما في ذلك التغيرات في القطاعات الاقتصادية والتعليمية والتدريبية. وقد أطلقت الهيئة سبع خدمات جديدة تتضمن معادلة المؤهلات العلمية غير المعتمدة في الدولة، والاعتراف بالخبرات والمهارات العملية، وربطها بسوق العمل، واعتماد المؤهلات المهنية في الدولة وتيسير انتقال

الأفراد بين التعليم العالي العام والمهني، إضافة إلى إصدار جواز مهارات دولي صادر من الدولة ومعترف به في جميع أنحاء العالم(عيسى الملا،2016: 38).

6- **برنامج محمد بن راشد للتعليم الذكي** :تم إطلاق البرنامج عام 2011 لتحويل التعليم لتجربة تفاعلية بين المعلم والطالب، ويعتمد البرنامج الذي يعد الأول من نوعه في الشرق الأوسط على مساندة الأجهزة اللوحية وأجهزة الكمبيوتر والأجهزة الإلكترونية لنظام التدريس الحالي. ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل وهي: المرحلة التمهيدية وتشمل المراحل التعليمية الدنيا ثم المرحلة التطبيقية، وهي المرحلة التي تشهد تطبيق البرنامج في مختلف المدارس والجامعات والكليات الحكومية ثم مرحلة التطوير والمتابعة وتتضمن التحديث المتواصل لعناصر البرنامج كافة(مركز محمد بن راشد للتعليم الذكي، 2017).

7- **التعليم والابتكار** :انعكس اهتمام الدولة خلال السنوات القليلة الماضية بالإبداع والابتكار، إيجابياً على القطاع التعليمي، حيث تسعى إلى توسيع قدرة الطلبة على استخدام التكنولوجيا كأداة بحث ونظم اتصال معلوماتي، وتجلى ذلك في توسع الدولة الكبير في إنشاء مؤسسات التعليم العالي الإلكتروني (التجارة الإلكترونية، الهندسة الإلكترونية، هندسة الاتصالات والبرمجيات، علوم الحاسب الآلي، أمن المعلومات، إدارة تكنولوجيا المعلومات، قيادة وإدارة التعليم الإلكتروني، تصميم وأتمتة المباني الذكية، تقنية المعلومات).

كما توسعت الدولة في إنشاء المعاهد والمجمعات والمؤسسات لتشجيع البحث العلمي والابتكار والإبداع، وتقع هذه الجهات المتخصصة في كافة أنحاء الدولة، مثل جامعة خليفة للعلوم والتكنولوجيا ومدينة "مصدر"، ومجمع محمد بن راشد للتقنية، ومجمع دبي للتقنية الحيوية والأبحاث، وواحة دبي للسيليكون التي يتبعها مركز ابتكار الإلكترونيات الدقيقة وأكاديمية تدريبية للمجال نفسه، وجامعة تقنية المعلومات ومركز سيلكون لاحتضان الخبرات، ومجمعات التقنية والمنطقة الإعلامية في دبي وتتبعها مدينة دبي للإعلام ومدينة دبي للإنترنت وقرية دبي للمعرفة، والمؤسسة العربية للعلوم والتكنولوجيا في الشارقة ومركز التقنية والابتكار في رأس الخيمة وغيرها من المؤسسات المتخصصة في هذا المجال(نيفين حسين، 2016: 18).

وفي هذا الإطار، ستساهم هذه المؤسسات والمعاهد المختصة في الابتكار والإبداع في رفد الدولة بمخرجات قادرة على الالتحاق بسوق العمل ومؤهلة بشكل كاف للمنافسة في سوق العمل الإماراتي، والاستثمار في رأس المال البشري، سيحقق بلا شك النتائج المرجوة والمتمثلة في تعزيز اقتصاد المعرفة في دولة الإمارات.

وقد بات تعزيز اقتصاد المعرفة يشكل هدفاً استراتيجياً للدولة من خلال توطين المعرفة ونشرها لكنه يتطلب بذل المزيد من الجهود لتخطي التحديات والعقبات

خاصة فيما يتعلق بثقافة المجتمع نحو الوظائف الفنية والتقنية، فالمجتمع الإماراتي ما زال في طور ما قبل التحول واستيعاب التحولات البنيوية التي يشهدها المجتمع، ومن بينها تقبل الوظائف غير الإدارية التي كانت لا تشهد إقبالا كبيرا بين فئة خريجي الجامعات، كما استحدثت برنامج **"سفراء الابتكار"** الذي يستهدف تدريب طلبة المدارس والتعليم العالي خارج الدولة لإكسابهم المزيد من المهارات والقدرات من خلال احتكاكهم بالثقافات الأخرى والاطلاع على أحدث التجارب التعليمية العالمية حيث يلتحق مئات الطلبة سنويّاً في برامج تدريبية وورش عمل، تنظمها وزارة التربية والتعليم ومجلس أبو ظبي للتعليم وعدد من الجامعات وتهدف إلى دعم الموهوبين ورعايتهم وتطوير قدراتهم، وذلك للاطلاع على أفضل الممارسات في مجال الابتكار من خلال برنامج منوع في مجال الروبوت والإلكترونيات والقيادة والريادة، وتهدف هذه المبادرة إلى تعزيز مفهوم الابتكار لدى الطلاب وتوليد الأفكار المتبكرة وتوظيفها لخدمة المجتمع، عبر انتقاء 4 جهات عالمية تتضمن أرقى المؤسسات البحثية لاحتضان الطلبة، وتقديم لهم العلم والمعرفة من خلال ورش عمل ودورات تدريبية والعصف الذهني(نيفين حسين، 2016: 16-17).

رابعاً: التحديات التي تواجه قطاع التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة:

واجهت دولة الإمارات العربية المتحدة عدداً من التحديات المرتبطة بقطاع التعليم وإعداد وتطوير القدرات الوطنية، وذلك رغم الميزانيات الضخمة والاستراتيجيات العديدة التي أطلقتها على مدار سنوات عديدة لتطوير قطاع التعليم بشكل كبير من خلال إنشاء المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة التي تقدم مجموعة واسعة من المستويات التعليمية.، ويمكن تلخيص تلك التحديات كما يلي:

1-يشكل بناء رأس المال البشري أهم عناصر الاقتصاد المعرفي، والتي يُبنى عليها النظام التعليمي القوى، لذا يتوجب إعادة صياغة منظومة التعليم الحالية بما يلبي حاجات الوطن وطموحاته في بناء مجتمع الاقتصاد المعرفي المتكامل.

2-تطوير نظام التعليم يحتاج إلى مراعاة عدة جوانب من بينها التغيير النوعي والذي يجعله أكثر متعة وإبداعاً ومواءمة للجيل الحالي(عبد اللطيف الشامسي، 2013: 17).

3-تحتاج الدولة إلى النهوض بجودة التعليم، فوفقاً لآخر المؤشرات مازال مستوى طلاب المرحلة الأساسية والثانوية في دولة الإمارات أقل من أقرانهم في الدول الأعضاء في منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي، والتي تضم أكثر الاقتصاديات العالمية تطوراً في العالم، لذلك يتوجب على الحكومة الاستمرار في تنويع المناهج من خلال التشجيع على دراسة العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وذلك بهدف تشجيع الطلبة على الاستعداد لسوق عمل أكثر تنوعاً وتقدما في المستقبل(عبد الله بن زايد، 2018).

4-استقطاب المعلمين رفيعي المستوى والاحتفاظ بهم، حيث يلاحظ بشكل عام عدم وجود معايير لاستقطاب المعلمين المتميزين أسوة بالدول التي تولي التعليم اهتماما بالغاً، كما أن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة تبدو دون مستوى الطموح(عبد الله الأميري، 2012: 55).

ونتيجة لما سبق، نجد أن دولة الإمارات العربية المتحدة قد استوعبت أهمية تطوير التعليم ومخرجاته، بما يتماشى مع المتطلبات والمعايير العالمية، ولهذا الهدف سعت للارتقاء بهذه المنظومة من خلال ما تم ذكره سابقاً، سواء من خلال إطلاق الاستراتيجيات التطويرية أو التركيز على التعليم التقني والفني لتطوير مخرجات التعليم، لتسهم في سد الفجوة والنقص في سوق العمل، فضلاً عن الاهتمام بالابتكار والإبداع وتذليل كافة السبل لإنجاح خططها.

فالاهتمام بالتنمية البشرية وتطويرها هو أساس نجاح أي دولة في العالم، وذلك من خلال التعليم والتدريب والتأهيل، لذلك نجد أن زيادة الإنفاق على التعليم كمتغير استثماري ستسهم على المدى الطويل في رفع معدلات النمو الاقتصادي من ناحية، وتزيد معدلات استيعاب القوى العاملة لمخرجات النظام التعليمي وخفض البطالة من ناحية أخرى، كما أن التراجع عن أساليب التخطيط الاستراتيجي بشكل عام، والتخطيط المتعلق بسوق العمل والقوى العاملة بشكل خاص أدى إلى التخلي عن وضع الخطط التفصيلية القصيرة والمتوسطة والطويلة الأجل للربط بين التعليم والتدريب وفرص العمل، وضعف الإعداد التطبيقي للطلبة، لاسيما خريجي التعليم العالي فضلاً عن تراجع البحث العلمي، وحصره في أغراض الترقية العلمية وليس لخدمة المجتمع(مجدي أبو زيد، 2010).

وخلاصة القول، إن إصلاح التعليم يتطلب خطوتين إحداهما مرتبطة بالأخرى: إرادة سياسية، وإدارة حديثة، فجودة التعليم تقتضي جودة الإدارة وجودة المدرس، ومن ثم فهي حلقة متصلة، وتحتاج كذلك إلى إرادة وإدارة تعدّل نمط التفكير وأسلوب حياة(محمد الرميحي، 2016)، وترى الباحثة أن الدولة والمجتمع في مرحلة إدارك أهمية تطوير التعليم بشكل ديناميكي، نظراً لما يمثله هذا القطاع كمحور هام ضمن محاور التنمية المستدامة التي تسعى الدولة لتحقيقها، من منطلق الاستثمار في التعليم النوعي من جهة، ورفع مستوى مخرجات التعليم لتكون قادرة على مواكبة العصر ومتطلباته التكنولوجية والمعلوماتية والقدرة على الإبداع والابتكار، والأهم من ذلك توفير بيئة تعليمية بإمكانيات تقنية تخدم المنظومة التعليمية الجديدة.

قائمة المراجع

1. أبو زيد.مجدي(2010). عدم توازن مخرجات التعليم وسوق العمل يزيد البطالة. صحيفة الإمارات اليوم، في 2 فبراير 2010، على الرابط: http: .//www.emaratalyoum.com/local-section/2010-02-02-1.60742

2. الأميري .عبد الله محمد(2012). التعليم المدرسي في دولة الإمارات: الطموح والواقع والتحديات، في المؤتمر السنوي الثاني للتعليم..مرتكزات التعليم المدرسي في دولة الإمارات العربية المتحدة. أبوظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
3. الباهلي.محمد(2009). التعليم والهوية الوطنية. أبوظبي: وزارة الثقافة والشباب وتنمية المجتمع واتحاد كتاب الإمارات.
4. جودة التعليم في العالم، الموقع الالكتروني لمنتدى الاقتصادي العالمي، انظر الرابط:- http://reports.weforum.org/global-competitiveness-index-2017-2018/competitiveness-rankings/#series=GCI.B.05.02.
5. الحسن. يوسف(1999). مستقبل دولة الرفاه في الخليج: نموذج دولة الرعاية في الإمارات العربية المتحدة. الشارقة ،د .ن.
6. حسين.نيفين(2016). دور الابتكار والإبداع في ضمان المركز التنافسي للمؤسسات الاقتصادية والدول.دراسة حالة دولة الإمارات. وزارة الاقتصاد، دولة الإمارات العربية المتحدة، أغسطس.
7. الحمادي.حسين وزير التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة ،مقابلة أجرتها الباحثة معه في 2 أبريل 2017.
8. دولة الإمارات الأولى عربياً والثالثة إقليمياً في مؤشر الابتكار العالمي، صحيفة الخليج الإماراتية، 19 يوليو 2014، على الرابط: http://www.alkhaleej.ae/economics/page/38df2e85-abb8-4bee-b16b-5dee06feaf5a
9. دياب، محمد(2008). اقتصادالمعرفة: حقبة جديدة نوعياً في مسار التطور الاقتصادي.مجلة الدفاع الوطني اللبناني، بيروت، العدد(65)، تموز، انظر الرابط: https://bit.ly/2LrDGva.
10. الرميحي. محمد ،مقابلة أجرتها الباحثة معه في 15 اكتوبر2016.
11. الرميحي.محمد غانم(1995). البترول والتغير الاجتماعي في الخليج العربي. بيروت: دار الجديد.
12. الشامسي.عبد اللطيف (2011). صناعة التعليم نحو بناء مجتمع الاقتصاد المعرفي الإمارات. أبوظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
13. الشامسي.عبد اللطيف (2018). صاحب السمو الشيخ محمد بن زايد ورحلة أجيال المستقبل، في كتاب محمد بن زايد والتعليم. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
14. الشامسي.عبد اللطيف(2013). صناعة التعليم.. مرحباً بجيل "الأيياد". أبوظبي: دار الكتب الوطنية.
15. الشامسي.عبد اللطيف(2017). التجربة التنموية لدولة الإمارات العربية المتحدة، ورقة عمل مقدمة لندوة التجربتان التنمويتان لكوريا الجنوبية وسنغافورة دروس مستفادة لدولة الإمارات العربية المتحدة. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
16. الشامسي.مبارك(2013). التعليم المهني والفني والتقني في رؤية صاحب السمو الشيخ محمد بن زايد آل نهيان"، في كتاب محمد بن زايد والتعليم. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

17. الشيبة .عبد الله محمد(2014). وجهة نظر حول إعداد الخريجيين الإماراتيين للعمل.ضمن مؤتمر مستقبل التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة: الابتكار وإنتاج المعرفة.أبوظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
18. صبري.علي ثابت(2015). الإمارات العربية:من السيادة البريطانية إلى الدولة الاتحادية.الإسكندرية: دار الكتب والدراسات العربية.
19. الطبطبائي.عادل(1978). النظام الاتحادي في الإمارات العربية: دراسة مقارنة.القاهرة: مطبعة القاهرة الجديدة.
20. عبد الله .ثناء فؤاد(2013). حول النمو الاقتصادي وسياسات التنمية في الوطن العربي، في كتاب النمو الاقتصادي والتنمية المستدامة في الدول العربية..الأبعاد الاقتصادية. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
21. غريس .نجوى الفزاع(2014). التعليم الأساسي عموماً والتربية الدينية خصوصاً: من تخزين المعرفة إلى تنمية الشخصية. في كتاب التنمية الإنسانية العربية في القرن الحادي والعشرين أولوية التمكين. بهجت قرني وآخرون بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
22. الفارس.عبد الرزاق فارس(2000). التربية والتنمية. الشارقة: وحدة الدراسات بدار الخليج للصحافة والطباعة والنشر.
23. فاضل .ضحى(2014). التحول نحو اقتصاد المعرفة: الإمارات نموذجاً، 7 إبريل، انظر الرابط:.http://www.hattpost.com/?p=63894
24. قانون الإلزامية التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، البوابة الرسمية لحكومة الإمارات، على الرابط:-https://www.government.ae/ar-AE/information-and-services/education/governments-efforts-to-eradicate-illiteracy.
25. محمد بن راشد يصدر قرارين بإنشاء مؤسستي الإمارات للتعليم المدرسي والخدمات الصحية". صحيفة البيان الإماراتية، 6 مايو 2016، على الرابط: https://www.albayan.ae/across-the-uae/education/2016-05-06-1.2633569.
26. محمد.نبيل عبدالمولى أحمد (2016). البترول زيت الصخر. الإسكندرية: مكتبة الوفاء القانونية.
27. المضحكي .جواهر (2012).جودة النظام التعليمي ومعاييرها، في المؤتمر السنوي الثاني للتعليم مرتكزات التعليم المدرسي في دولة الإمارات العربية المتحدة. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
28. المطوع. محمد عبد الله (1991). التنمية والتغير الاجتماعي في الإمارات. بيروت: دار الفارابي.
29. الملا.عيسى(2016). التعليم والتدريب المهنيان في دولة الإمارات العربية المتحدة: تحديات عالمية وحلول محلية في عالم العمل.ورقة عمل ضمن كتاب مؤتمر التعليم والتنمية نحو منظومة تعليمية عصرية في دولة الإمارات العربية المتحدة. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
30. الموقع الإلكتروني للهيئة الوطنية للمؤهلات، على الرابط: https://www.nqa.gov.ae/AR/Pages/AboutUs/IntroducingNQA.aspx.
31. الموقع الالكتروني لمجلس الورزاء الإماراتي ، رسالة حالة الاقتصاد 20 يونيو 2015 على الرابط:-https://www.uaecabinet.ae/ar/details/news/message-state-of-the-economy-mohammed-bin-rashid-al-maktoum.

32. الموقع الإلكتروني لمعهد التكنولوجيا التطبيقية، على الرابط: http: //point.iat.ac.ae/ar/about-iat.
33. الموقع الرسمي لمركز محمد بن راشد للتعليم الذكي، على الرابط: http: //smartlearning.gov.ae/ar.
34. الهاجري.عبيد سيف عبيد(1993). التعليم والتنمية السياسية في دولة الإمارات العربية المتحدة 1972م-1987. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة.

Development of public education in the United Arab Emirates Between the requirements of reality and future challenges

Abstract: The issue of developing education and improving its quality is one of the most pressing issues regionally and globally, given the importance of this sector, especially as investment in the human element is the locomotive of change in society and an effective tool to cope with all the technological developments and the knowledge revolution that is taking place in the world. The United Arab Emirates has developed educational systems and improved its outputs through several mechanisms and initiatives that have contributed relatively to the decline of the traditional system, which has suffered for years from chronic challenges, focusing on education outputs to match the requirements of the labor market, The UAE's strategic plans and vision of the UAE 2021 and achieving sustainable development**.** The study concluded that the state and society are at a stage that recognizes the importance of developing education dynamically, as this sector represents an important axis in the areas of sustainable development that the state seeks to achieve, and in terms of investing in quality education on the one hand and raising the output of education to be able to cope with the age and its requirements. Technology and informatics, and to foster a knowledge economy and creativity and innovation**.**

Keywords: Quality of Education, Sustainable Development, Knowledge Economy, UAE Vision 2021.

التناول النسقي للمرض السيكوسوماتي: دراسة نظرية توضيحية انطلاقا من تقديم حالة

د. إكردوشن بعلي زاهية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر
د.أيت مولود يسمينة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر

ملخص: يتعلق الأمر من خلال هذا العمل العلمي بتحديد أن السرطان، على الرغم من أنه مرض جسدي ويبدو في شكل أعراض جسدية، فإن أبعاده التفسيرية تتجاوز هذا الجسم وتدخل في الأعماق الشخصية التي تسكن هذه المادة الحية والتي يغذيها العالم الخارجي. هذا الأخير الذي يخترق حدود الجلد من خلال العلاقات التي تجمع المريض وعائلته معا. سنحاول أن نأخذ في الاعتبار ظروف ظهور المرض انطلاقا من التناول النسقي، في محاولة لتوضيح أنماط الأسرة المرضية، وقد حاولنا إظهار هذا الجانب العلائقي نظريًا أولاً ثم شرحناه انطلاقا من حالة توضيحية حتى نتمكن من إظهار أهمية هذا الجانب.

الكلمات المفتاحية: النظرية النسقية، المرض السيكوسوماتي، دراسة حالة.

مقدمة نظرية حول الأمراض السيكوسوماتية:

يعود أصل كلمة السيكوسوماتية إلى جذور يونانية، مكون من لفظين السيكو psyche (النفس) وسوما soma (الجسد)، وهو يعود إلى فرضية وجود علاقة بين الروح (النفس) وأمراض الجسد، وقد استخدم هذا المصطلح لأول مرة سنة 1918 على يد (Heinroth)، إلا أن الاستخدام الدقيق له، كما يقال، كان على يد (F. Deutsch)(محمد أحمد النابلسي، 1992: 17).

إذا كانت بعض الذكريات لتاريخ الشخصية "مستذكرة باستمرار، فإن بعضها تبقى لاواعية لمدة طويلة وأحيانا إلى الأبد، إما أنها غير معاد بناؤها ودمجها أو لأنها ليست موثقة كما هي، وأن استذكارها يتطلب صيرورة معقدة لإعادة البناء، عندما تصل الذكريات إلى الوعي، يمكن أن تبدو غير مفهومة نظرا لغياب ظاهري للعلاقة مع المحتوى الظاهر للوعي، ترتبط هذه الأخيرة بواسطة مشبك الاتصالات العصبية التحتية أو الضمنية، بمختلف الأحداث والتصور العقلي لهذه الأحداث كما عاشها الشخص ونجهل كلية البناء الجزئي للذاكرة [...]" (Jean Benjamain Stora, 1999: 75)، وعليه فإنه لا يمكن عزل النظام النفسي عن بنية الكائن الحي، وأن فهم وضيفة الوحدة النفس جسدية يتطلب الرجوع إلى العديد من

التخصصات لعلوم الكائن الحي، كما يؤكد ذلك صاحب النظرية التكاملية ستورا (Stora).

يؤكد ستورا، أن حصة مساهمة الجهاز النفسي في ظهور الأمراض الجسدية تختلف حسب التاريخ الشخصي للفرد، التركيبة الوراثية، تاريخ مختلف الأمراض، ومختلف الوضعيات العائلية والمهنية التي يواجهها الفرد، ومهما كانت قوة البنية النفسية لدى الفرد، فكل واحد منا يمكن أن يصاب بمرض جسدي.

في ملف كامل عن سرطان الثدي، والذي نشر في عدد خاص من مجلة السيكوسوماتية التكاملية 2018، يؤكد ستورا أنه من خلال المعاناة العضوية التي تبدو حصرا عضوية يمكن الكلام عما هو أبعد من مشكلة السرطان، فلا ينبغي لنا الاستمرار في تطبيق نفس المعاملة على جميع النساء اللواتي أصبن بنفس السرطان من الناحية البيولوجية، دون الاهتمام بخصائص اقتصادهن النفسي والجوانب العامة (Jean Benjamain Stora, 2018)، فإن ستورا لا يسلم بالدور الوحيد للجهاز النفسي، فهو يؤكد على أهمية تقوية الآليات الدفاعية لتمكين المريض من الرجوع إلى التوازن النفسي الجسدي، ولكن يوصي كذلك بأهمية مراقبة المحيط من أجل الوقاية من فقدان التوازن.

من هذا المنطلق، نحاول في عملنا هذا توضيح زاوية من هذه الزوايا ألا وهي الوضعيات العائلية، مع تأكيدنا أننا لا نسعى إلى عزلها عن بقية النظام البنيوي للكائن الحي، ونحن بهذه المقدمة النظرية نسعى إلى توضيح أهمية الجانب العلائقي العائلي، رغم أن النظرية التكاملية الإدماجية مختلفة في مضمونها ومنهاجها عن النظرية النسقية، إلا أن النظريتين تتفقان حول أهمية هذا البعد العائلي في مواجهة الضغوط وظهور الأمراض الجسدية (السيكوسوماتية)، نحن في هذا العمل لا نميز بين الأمراض الجسدية والأمراض النفس جسدية، إذ مازال هذا الموضوع محل جدال بين توجهات مختلفة التي تعطي الأولوية لجانب نفسي أو عضوي حسب تخصص الطبيب أو المختص النفسي، لكن نتجاوز كل هذا لنعتبر أن الإنسان وحدة نفس جسدية ولا يمكن عزل جانب عن الآخر ولهذا السبب يعتبر موضوعنا جد معقدا، فنحن نعرف كلنا أن الجانب النفسي يلعب دورا كبيرا في ظهور الأمراض وفي اختفائها، إلاّ أننا لا نستطيع أن نلاحظ الصيرورة التي تتخذها الجسدنة، أي تحويل الضغط أو الصدمة إلى مرض، وربما سيبقى المشكل قائما ما دامت النفس والجسد متلازمين وغير قابلين للانفصال وملاحظة ما يحدث بينهما من صيرورات أثناء الجسدنة.

إذا تطرقنا لأهم الدراسات التي تناولت السرطان كمرض سيكوسوماتي، فإن ذلك سيؤدي بنا إلى الخوض في الأسباب النفسية، أو العوامل التي تساهم أو تزيد في حدة المرض، وعلى هذا الأساس سنذكر بعض الدراسات فقط دون التعمق فيها، إن أول من اهتم بداء السرطان اهتماما نفسيا هو Groddeck G (1923) وكان

تناوله تحليليا في كتابه "الهو" (le ça) وهذا بتوضيح مشكل داء السرطان من خلال التحليل النفسي، فكان مقتنعا أنه يستطيع معالجته من خلال المقاربة التحليلية، أما في الستينات فقد درّس المختص النفسيLeshan L العديد من الأشخاص الذين يعانون من السرطان، حيث أكد أن هذا الداء يظهر عندما يغيب موضوع الحب.

من أهم الدراسات التي تؤكد على أن السرطان داء سيكوسوماتي، دراسة الدكتور Geerd R H (1986) " إذ يرى أن كل سرطان راجع إلى صدمة نفسية صراعية مأساوية معاشة في الإنعزالية وأن الطب الحديث يتعارض مع الطب الكلاسيكي، ولذلك يجب دراسة الظاهرة دراسة كلية" (R H Geerd, 1986 : 22)، اكتشف الطبيب Ryke Geerd Hamer، المختص في الأمراض الباطنية، أنه يعاني من سرطان في الخصيتين فحاول تفسير ذلك من خلال ما سماه المأزق أو التناقض، إذ وضع رابط بين الموت الفجائي لإبنه Dirk، وظهور المرض لدى الأب، فوضع شعار مفاده "كل سرطان نتيجة صدمة نفسية صراعية مأساوية معاشة في انعزالية".

1.مفهوم المرض من الناحية النسقية:

يهتم المنظور النسقي بدراسة الاتصالات الداخلية التي تجمع أفراد النسق الأسري، والاتصالات الخارجية له والتي تكون بينه وبين العالم الخارجي المحيط به، فبالرغم من أن المرض السيكوسوماتي يتمثل في مجموعة من الأعراض التي تبدو جليا في أحد أعضاء العضوية، إلاّ أن هذه العضوية لها تاريخ حافل بعلاقات اجتماعية متبادلة، وما المرض إلاّ مرآة عاكسة لاضطراب التوازن النفسي لصاحبه، فكما يقول villeneuve (1997) "إن الأعراض نفهمها على أنها إشارات تدل على انزعاج الفرد" (Real Del Sarte, 2008).

بمعنى أن هناك علاقة وطيدة تجمع بين المرض ومجرى العلاقات الأسرية، إذ هناك أنماط علائقية منشطة تعمل على تهيئة الأرضية الخصبة لإنتاش المرض الجسدي، وأن حامل المرض يقول عنه Vannotti وآخرون أنه "يظهر المرض بغية تحقيق أهداف معينة، إما الحصول على امتيازات كانت قد ترفضها الأسرة إذا كان قد طلبها قبل إصابته، أو أنه يقوم بتحقيق التوازن عن طريق استرجاع العلاقات التي تلاشت وتمزقت من قبل، أو عكس ذلك تماما، إذ يكمن هدف المريض من إصابته السيكوسوماتية في خلق فجوة تباعدية بينه وبين الأفراد الآخرين(Vannotti & all, 2002)، للجسد إذن لغته الخاصة، وإن لم تكن ذات صوت إلاّ أنها ذات دلالة بالغة الأهمية، فما علينا إلاّ فك شفرة الحديث لفهم المقصود، ولكن بوضع هذا الجسد في سياقه التفاعلي أي الأسري.

لا بأس أن نشير إلى أننا لا نقصد هنا أن هناك حتمية في ظهور الأمراض حسب أنماط العائلات، فنحن ندرك جيدا أن هناك فروق فردية مهمة تجعل هذا المخطط

نسبي وغير حتمي، نعرف كلنا أن مواجهة ضغوط الحياة تختلف من فرد لآخر وبالتالي ففي نفس النسق نجد فروق فردية معتبرة.

عادة ما يتم تعريف المرض بالرجوع إلى الصحة التي هي مؤشر يوحي بالعمل الطبيعي للعضوية، حيث تعرفها منظمة الصحة العالمية OMS على أنها حالة من الشعور بالرفاهية الجسمية، العقلية والاجتماعية (WHO, 1998)، وبذلك يعرف Ybert وآخرون (2001) المرض على أنه تغيير في هذه الرفاهية الخاصة بالكائن الحي، حيث يرون أن المرض يعرف بأسباب وأعراض وعلامات عيادية وتطور وتنبؤ وعلاج (Ybert & all, 2001).

وبذلك نأتي ونقول أن هذا التعريف ينطبق على المرض السيكوسوماتي الذي يتمثل في إصابة جسدية على مستوى بعض خلايا الجسم التي تصبح إمّا عدائية، مدمرّة أو ضامرة ومشوهة، كما تتميز بقدرتها الكبيرة على غزو أنسجة الجسم والسيطرة عليها، أو الانتقال من مكانٍ لآخر في الجسم سواء كان بعيداً أم قريباً أو أنها تتعطّل تماما عن القيام بوظيفتها، تتوقف وراء هذا المرض أسباب لا تعد ولا تحصى، ونحن في عملنا هذا سوف نحاول التركيز على السياق الأسري الذي ترعرع فيه المصاب.

الأسرة بنية اجتماعية، تتكون من شبكة العلاقات الإنسانية التي تربط أفرادها، وعلى رأسها طبيعة العلاقة الوالدية والتي منها تنبثق علاقة كل فرد بالآخر وتوقعاته منه وفهمه لالتزاماته نحوه، فهذه الديناميكية النسقية تحكمها قواعد ومبادئ يسير وفقها كل فرد من الأسرة ولها سيرورة علائقية مميزة.

لذلك عرف Evan Boszormeny-Nagy العائلة على أنها نظام من السيرورات التي تمتد عبر الأجيال، ذلك أن هذه السيرورات قد تخلف ديونا علائقية تترك على شكل إرث، فالأبناء الذين يمثلون آباء الغد هم ولاة لآبائهم وأجدادهم بطريقة لا شعورية (Catherine Ducommun-Nagy , 2009) استنادا إلى رأي الباحث Onnis فإنه لا يمكن فهم أية ظاهرة إلاّ إذا وضعناها في سياقها العلائقي، أي في شبكة الاتصالات التي تجمع الظواهر، مع الاقتناع بأن كل منها لا تستطيع الحصول على ملمحها الفيزيائي ومعناها الحقيقي إلاّ في ظل التفاعلات المشتركة (F Patoizeau, 2008)، لذلك فإنه يتبادر إلى أذهاننا تساؤل مضمونه: كيف أن بعض العائلات يبلور أفرادها أمراضا جسدية وأخرى لا؟ وهل أن الوراثة البيولوجية هي المسئولة الوحيدة على ذلك؟.

وعليه، فإذا طبقنا هذه القاعدة على المرض السيكوسوماتي، نرى أن دراسته هو الآخر تتطلب تحليله في سياقه النسقي، ذلك أن حامله يعيش في وسط اجتماعي علائقي منذ نعومة أظافره، ويؤكد Onnis (2001) على ضرورة ملاحظة العرض الجسدي في سياقه الأسري، كون أن المرض الجسدي ما هو إلاّ نتيجة لعلاقة تجمع عدّة مكونات ومستويات نسقية، بيولوجية، أسرية، علائقية ونفس-

انفعالية، حيث تتمتّع كل واحدة منها بخصائص معينة، وبذلك يسمح التدخل النسقي بالكشف عن تزامن المرض لعدّة اعتبارات منها:

-الأسرة هي السياق التجاربي والتعليمي الأول، حيث يتم فيها عمليتي التقمص والتفرد.

-كون أن الأسرة نسق معقّد يربط عدّة مستويات: مستوى تزامن التفاعلات والاتصالات، ومستوى تعاقب الأحداث الفردية والجماعية، القيم، الأخلاق، الأسرار، المعتقدات والتي تؤثّر على الحاضر والمستقبل (F Patoizeau, 2008 :30).

ويضيف Minuchin من جهته، أن ظهور المرض في الأسرة لا يعني أن الإصابة خاصة بالمريض دون عائلته فحسب، بل وأن طريقة الاستجابة السيكوسوماتية أي نوع المرض يكون مشترك بين الأفراد الآخرين من نفس العائلة ذوي الاستعداد النفسي المهيأ من طرف الديناميكية الأسرية بحد ذاتها، ذلك أن تلك الأسر مختلة التوظيف وتحافظ على انتاش المرض بطريقة لا شعورية.

وعليه سنحاول في هذه الدراسة إبراز أهمية العلاقات الأسرية باعتبارها الطاقة الخارجية المولدة للطاقة النفسية الكامنة للفرد، فإذا اختلت الأولى اضطربت الثانية، ذلك أن العلاقة طردية بين الطرفين، سنحاول إبراز ما تمتاز به العلاقات التي تجمع أفراد أسرة المريض السيكوسوماتي.

2.خصائص الأسرة المولدة للمرض السيكوسوماتي:

يقوم الباحثون في ميدان التوجه النسقي بتحديد العوامل الأسرية المساهمة في تهيئة الأرضية النفسية الخصبة المختلة وكذا الظروف العلائقية المضطربة التي تؤدي إلى تفجير وتطوير المرض الجسدي مهما كانت خطورته، ولقد جمعها Minuchin انطلاقا من أبحاث واسعة جمعت أسر لأفراد ذوي المرض الجسدي بمختلف أنواعه، فيما يلي:

أ.**علاقات متشابكة:** تمتاز علاقات أفراد أسرة المريض باختلال الأدوار وعدم استقرار الحياة الانفعالية، إضافة إلى وجود معاناة نفسية على المستوى الفردي العلائقي وعلى مستوى الأسرة ككل لم يتم التصريح بها، تدلّ على ضغط نفسي بالغ وعلائقي شديد، لذلك لخّصت الباحثة Molinari وآخرون (1994) أجواء تلك الأسر بقولها أنها " تسير في دينامية أسرية سيئة التوظيف، تتميّز بإنكار الصراع مع وجود ارتباك وتشويش في العلاقات التي تجمع أجيال العائلة " (G Duclos, 1996 : 27)، ولقد فصّل Minuchin هذا الكلام وهذه الأجواء في النقاط التالية:

-قرابة proximité متطرفة مبالغ فيها مع كثافة التفاعلات بين أفراد الأسرة.

-حدود غير واضحة مع كثافة التفاعلات بين الأسر (M Cook, 2003 : 12)، ويضيف نفس الباحث أن هذه القرابة تبدو كذلك في قوة المشاركة والمسؤولية (G Duclos, 1996 : 27).

-صراع الولاء conflit de loyauté.
-غياب التفرد والاستقلالية الأمر الذي يجعل الأحداث، تهزّ بشدّة أعضاء الأسرة.
-تحالفات مرضية بين الأجيال (الشحناء).

ب.الحماية المفرطة:

-اهتمام مبالغ بالآخر وبالراحة الفردية داخل الأسرة.
-حساسية مفرطة اتجاه أي إشارة توحي بالقلق، سواء الحماية تكون موجهة من الآباء اتجاه الأبناء أو العكس.

ج.الصرامة: تمتاز هذه الأسر بمقاومة شديدة لتغيير العادات التي ألفوها، لذلك لا تقوم بتعديل قوانينها بل أنها تفرض التوازن المألوف (المعتاد عليه) بقوة، ولا تأخذ بعين الاعتبار مطالب نمو أبنائها والتي تعتبر مراحل انتقالية عابرة.

د. غياب حل الصراع:

-يبدو غياب حل الصراع عند أسر المرضى في التظاهر المبالغ في الانسجام بين الأفراد رغم أن المعاناة يعيشها كل واحد داخل النسق.
-كما تبدو عتبة التسامح فيما يخص الصراعات سواء داخل الأسرة النووية أو مع الأجيال السابقة أو حتى العلاقات بين الأسرية منخفضة العتبة (M Cook, 2003 : 12).
-كما يأخذ غياب حل الصراع شكل الميل إلى تجنب الضغط والمناقشة أثناء مواجهة مشكلة ما (G Duclos, 1996 : 27)

ن.المثلثية Triangulation: كما تبدو العلاقات الزوجية حسب نتائج أبحاث Minuchin "بالاضطراب مع إنكار ذلك، بل ويقوم الزوجان بتغيير مجرى الصراع وذلك بإشراك الابن فيه، فيصبح هو العامل المنظم للتوازن الأسري، أي أن مهمة هذا الابن ستكون بمثابة مانع الصواعق (Lightning rod)" (M Cook, 2003 : 12).

إضافة إلى هذه الخصائص تذكر Geneviève (1996) طبيعة العلاقات التي تجمع أفراد هؤلاء الأسر والتي تمتاز بما يلي:

-"تنظيم أسري خاص يوحي بنموذج نسقي مريض (sick systemic paradigm) يساهم بشكل كبير في الجسدنة (somatization).
-مشاركة الابن في الصراع الزوجي.
-هشاشة جسمية عند الابن " (G Duclos, 1996 : 27).

من خلال ما تم عرضه، نستنتج أن الأشخاص الذين يجسدون صراعاتهم النفسية في شكل أمراض سيكوسوماتية يعيشون في وسط أسري سيئ التوظيف، تبدو معالمه في عدم وضوح الأدوار التي يقوم بها أفراد الأسرة والذي يعكس غياب التفرد والتشخّص، الصرامة في تطبيق قوانين وأساطير النسق (family myths) يصل بها الأمر إلى رفض التغيير ومقاومته لا شعوريا حتى التغييرات الطبيعية

الانتقالية التي يفرضها نمو الأبناء، وبالتالي فالنسق سوف يتصلّب ولن يتطور لأنه يرفض التغيير.

إضافة إلى رأي الباحثين المذكورين أعلاه، نرى أن هذا القالب الذي تسير وفقه تلك الأسر يعكس صراعات زوجية أو أسرية قد تكون صريحة أو ضمنية مع انغلاق النسق على نفسه مما يجعل من الحلول سلبية أو غائبة تماما ومنه لا مجال للتنفيس الانفعالي، كل هذا يعكس معاناة يعيشها المصاب دون أن يتمكن من التعبير والتصريح بها لتأخذ شكلا آخر للتعبير يتمثل في لغة الجسد.

3. التأثير المتبادل بين مختلف الأنساق وظهور المرض السيكوسوماتي:

يرى Onnis (1989) أن كل أسرة تسير وفق نظام من القوانين التي تحكم علاقاتها، وأنها تساهم في تحديد كليتها ومنه توازنها واستقرارها الداخلي، كما تتضمن الأسرة القدرة على التغيير والتحوّل، وأن الدينامية المتزنة هي التي تتمكن من تحقيق الاتزان بمرونة.

غير أن هذه الدينامية تغيب عند بعض الأسر لتحل محلها صرامة القوانين التي تقاوم التغيير والتعديل التي تفرضها الظروف، إما تلك المتعلقة بأحداث خارجية مثل تغيير منزل، مدرسة، عمل.أو لها علاقة بدورة الحياة الأسرية كولادة طفل، استقلالية الابن، وفاة، تقاعد...لكن قوة التغيير سوف تجبر الأسرة على ذلك مما يؤدي إلى ظهور المرض (L Onnis, 1989) لكن السؤال الذي يتبادر إلى أذهاننا هو كيف أن لهذه العلاقات التي تجرى على مستوى الساحة الخارجية أن تخلق مرض يبدو في تشوه يمس الجسد؟

من المنظور النسقي، فإن المرض الجسدي له مكانة محدّدة في تاريخ الأسرة، إذ هناك تأثير متبادل ومتكرّر بين مختلف الأنساق الثلاث التالية:

أ.النسق النفس- بيولوجي: يميّز Minuchin وجود نوعين من الاضطرابات السيكوسوماتية وهي:

-اضطرابات سيكوسوماتية أولية (primary psychosomatic disorders): تتميّز بوجود خلل وظيفي بيولوجي، يظهر فيه المرض السيكوسوماتي نتيجة للانفعالات السلبية المتفاقمة التي أحدثها العرض الموجود أي أحدثتها الهشاشة الجسمية الموجودة مسبقا (استعداد مسبق).

-اضطرابات سيكوسوماتية ثانوية (secondary psychosomatic disorders): في هذا النوع يغيب الاستعداد الجسمي ليحل محله الاستعداد النفسي والذي تهيؤه الظروف المحيطة بالفرد.

ب. النسق الأسري والسوسيو ثقافي: يرتبط العرض بالقلق الذي ينتج عن بعض النماذج العلائقية والتي تساهم بشكل كبير في انتاش المرض السيكوسوماتي، مع العلم أن هذا العرض لا يقوم بإعادة التوازن، بل إنه سيقوي بعض الخصائص الأسرية، لذلك من الضروري الكشف عن استجابات الأفراد في المواقف

الضاغطة لمعرفة طبيعة هذا العرض (L Onnis, 1989)، وهنا نجد اختلاف بين التوجه النسقي والتوجه السيكوسوماتي التحليلي النفسي الذي يرى في المرض فرصة لإعادة التوازن، لا سيما النظرية السيكوسوماتية الباريسية التي يتزعمها بيار مارتي.

بناء على ما تم عرضه سابقا يبدو أن الأمراض السيكوسوماتية لها تاريخ بيولوجي وراثي وكذلك علاقة بالتاريخ الأسري الذي يكمن في التفاعلات والاتصالات المرضية والتي من شأنها أن تشكل هشاشة نفسية لدى أفراد الأسرة الواحدة مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في ذلك.

5.الولاء الأسري والمرض السيكوسوماتي:

يعرف الولاء بأنه "الاستقامة والصدق" (le petit robert, 2007)، وهي "لفظة لها علاقة بالعدالة والقانون، كما أنه يشبه الإخلاص، غير أن الإخلاص يتميز بالوعد والحلف، في حين أن الولاء يكون مبني على علاقات الإنصاف والعدالة والمساواة، مع الأخذ بعين الاعتبار التبادل في العلاقات و إرجاع الجميل، وهو ناتج عن الالتزام أي الاعتراف بجميل الآخر لنا ومنه جعل مصالحه قبل مصالح أخرى" (C Lambros, 2009 :9).

انطلاقا من هذا المفهوم نرى أن الولاء يعني التعلق بموضوع ما دون الآخر، لذلك تصرح Catherine Ducomun Nagy أننا ولاة لأسرنا مما يسمح لها بالاستمرار، والتي تبدو معالمها في المساندة في الضراء والسراء، فالولاء معبّر عنه بالثقة والقرابة التي تكون مقننة بعادات وتقاليد (C Lambros, 2009) بمعنى أن الولاء للأسرة يكون ولاء لمحاسنها ومساوئها.

وبما أن أسر الفرد المريض السيكوسوماتي تعاني من سوء توظيف أسري كما أشرنا سابقا، حيث الاستقلالية (التي يتم التشجيع لها من طرف الأم عن طريق خلق فجوات بين طلب الرضيع والاستجابة له مما يسمح له بإدراك ذاته على أنها منفصلة عن الأم، كما يدعمها الأب الذي يرمز للحدود والقواعد التي تهيكل البناء النفسي للطفل وتطمئنه عن طريق شرحها دون فرضها(P Duriex, 2015)، تكون شبه منعدمة ومنه ترك المجال للانصهار عن طريق تحميل الأبناء بدور الوالد (parentification)، ويقصد بذلك أن يقوم الأب (أو الأم) بالتخلي عن دوره لصالح أحد الأبناء الذي يصبح هو والد الوالد الذي عنّف من قبل، وبالتالي يطلب هذا الوالد من الابن دفع فاتورة هذا العنف بأخذ الدور كرها، فيقوم به الابن تحت تحريض من تأنيب الضمير بهدف إنقاذ الأسرة من الهلاك، مما يعرّضه للإنهاك، وكنتيجة للشعور بالإخفاق سوف يعاني الابن من التشويه المعرفي وخاصة العاطفي الذي سيتكرّر عبر الأجيال (C Lambos, 2009).

إن هذه المشاعر العاطفية التي تترك في أعماق شخصية أفراد العائلة والتي هي مشاعر مشوّهة تجعل صاحبها في دوامة المعاناة النفسية والعلائقية هذا ما

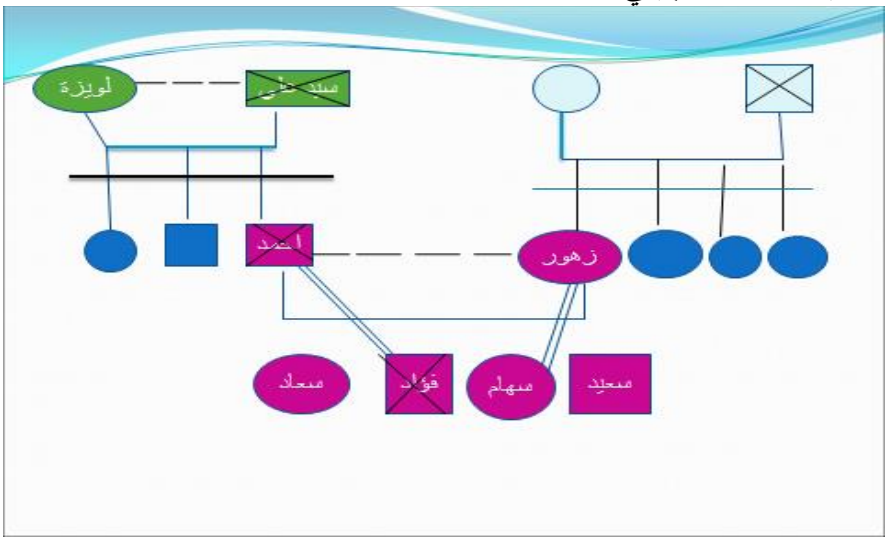
سمته Catherine (2006) "الولاء المخفي أو غير المباشر أي الضمني وغير الظاهر والذي يدفع صاحبه بطريقة لا شعورية نحو تصحيح الظلم والسلوك السلبي الذي مورس عليه أو أحد أفراد عائلته وذلك بتقمص شخصية هذا الفرد المظلوم لدفع الآخر للاعتراف بأخطائه، هذا ما يؤدي إلى تكرار الفشل سواء على المستوى الفردي، أي القيام بسلوكات سلبية أي الشرعية الهدامة اتجاه الذات كالإصابة بالأمراض السيكوسوماتية المزمنة والتي قد تكون خطيرة كالسرطان.

وبالتالي نأتي ونقول أن العلاقات المرضية تترك على شكل ديون تتطلب التسديد، ناتجة عن تشوه معرفي وعاطفي، ولها علاقة بالتاريخ العائلي للفرد، "فإذا لم نحظى بقدر كاف من الاهتمام من طرف الوالدين، والذي يعتبر انتظار شرعي، فإننا نزيح هذا الدين لنسقطه على أشخاص أبرياء كالأبناء، أو أننا نقوم بإسقاطه على أنفسنا بإيذاء الذات كالإصابة بمختلف الأمراض السيكوسوماتية.

5. عرض حالة سيكوسوماتية نموذجية:

هي حالة سنسميها في هذا البحث باسم مستعار وهو سعاد، حفاظا على السرية المهنية، والتي التقينا بها في مستشفى ندير محمد بتيزي وزو، وقد أجرينا المقابلة العائلية معها بحضور أمها وأختها سهام وأخوها سعيد بعد الاستئذان والتأكد من القبول من طرف الحالة وأفراد عائلتها، تتابع سعاد علاجا عائليا في مصلحة الطبيب ب، وذلك باقتراح من مختصة نفسانية؛ إذ كانت سعاد تتلقى العلاج النفسي عندها بعد معرفتها بمرضها بالسرطان والصدفية والذي ربطته بعدم ارتياحها من وضعيتها العائلية، سنقدم باختصار أهم مميزات المخطط العائلي لسعاد وكيف أنه مولد للمرض.

أ.تحليل المخطّط الجيلي لعائلة سعاد:



ب.بنية العائلة: من خلال الجدول تتكون عائلة الحالة سعاد من:
- الأم زهور التي تبلغ من العمر 70 سنة.
- الأب متوفي بعد تعرضه لأزمة ربو حادة وهو في 60 سنة.
- سعاد 47 سنة، تبدو أكبر من سنها، تعاني من سرطان الثدي، الصدفية والربو الحاد.
- فؤاد توفي عن عمر يناهز 45 سنة بعد إصابته بسكتة قلبية.
- سعيد شاب يبلغ من العمر 36 سنة، وسيم وطويل القامة، يعاني من الحساسية والربو المزمن منذ أن كان في عمره 10 سنوات.
- سهام 29 سنة، هي الرابعة بعد سعيد، أوقفها أخوها من متابعة دراستها وهي في الصف الأولى ثانوي.

ج. دورة الحياة:

مرّت عدّة أحداث زعزعت هدوء عائلة سعاد التي وصفتها بالعنف والعاصفة "الدنيا هزّتنا كالصعيقة"، فقدت سعاد أبوها وهو في سن 60 سنة إثر إصابته بأزمة ربو حادة بعد كثرة المشاكل بينه وبين أخوه الأكبر، فانتقلت مسؤولية الأسرة إلى الجدّة لويزة (اسم مستعار كذلك حفاظا على السرية)، التي يرجع لها القرار الأول والأخير في كل صغيرة وكبيرة، هذا ما يوضّح تفشي الحدود بين الأنساق الفرعية (نسق الجدّة ونسق أسرة سعاد)، كما أن هذه الأخيرة ترفض استقلالية أفراد العائلة، هذا ما يبدو في عدم فلاح الأبناء في اختيار شريكة الحياة إذ تقول بلهجتها: "لتجي تقوللنا مشي مليح غير هي لمليحة".

وتضيف سعاد قائلة أن موت أبيها لم يول مسؤولية الأسرة للجدة لويزة فحسب، بل حتى الأخ فؤاد كان يتدخّل في أمر كل فرد من العائلة منذ أن كان في عمره حوالي 16 سنة، حيث تولى مسؤولية النفقة على الأسرة بعد أن أوكله أبوه متجره، بل وأكثر من ذلك فإنه كان يضرب إخوته كما يفعل أبوهم لهم ولأمهم، فهنا نلاحظ أن الأخ فؤاد تقمّص شخصية الأب لدرجة انه انصهر فيها بفعل الأبوية.

وعليه فمن خلال ما سبق، نلاحظ بشكل واضح غياب الاستقلالية في هذه العائلة نتيجة عدم حظوظ الأب في الحب والحنان الكافيين من قبل والديه (الأجداد)، جعله يحمل في أعماقه قلقا وعدم الثقة بالنفس، لدرجة أنه طوّر انتظارات غير شرعية اتجاه الأبناء لتصحيح العطب يوحي بالإحباط الذي عبّر عن نفسه بالعنف في معاملة أهله وإهمال الدّور الأبوي، لذلك غاب التفرّد ليحلّ محلّه الانصهار والملكية.

لم تحتمل سعاد بطش أخوها فؤاد ولا جدّتها لويزة الأمر الذي دفع بها إلى البحث عن عمل واللجوء إلى طبيب سيكاتري لتهدئة أعصابها، هذا القرار الذي اتخذته سعادلم يرضي الجدة والأخ، إذ اعتبرا أن ذلك عار وشماتة وعدم احترام القوانين العائلية وتمرّد عليها، مما أفقد فؤاد صوابه فغضب غضبا شديدا عرّضه للموت بسكتة قلبية.

د. النماذج المتكرّرة:

يعكس لنا المخطّط الجيلي للعائلة الأحداث التي غيّرت مجرى حياة عائلة الحالة، وكذا العلاقات المضطربة والتي تمتاز بالسطحية والبرودة والجفاف والعنف والمرض و...إلخ والتي تصف قصصا درامية موسومة بالعلاقات الصراعية والحدود المتفشية مع البعض والصارمة أحيانا أخرى والمقاومة لتغيير الطقوس العائلية التي قال عنها Onnis (1989) أنها توحي بولاء الفرد لعائلته، وان وظيفتها تكمن في الاتزان النفسي والعائلي، ولكن صلابتها أي عدم القدرة على تعديلها، توحي بتكرار حدث أليم غالبا ما يتم إنكاره من طرف العائلة.

كما يتبيّن كذلك من المخطّط الجيلي لعائلة الحالة، تماثل في الأحداث، فطبيعة معاملة الأب أحمد لزوجته زهور والتي تتسم بالقساوة والضرب المبرح هي نفسها معاملة الجد سيد علي للجدّة لويزة التي أصبحت تعاني من شلل نصفي في اليد اليمنى بعد ضربها بعود من حديد.

لذلك رفضت سعاد أن يكون لديها نفس مصير أمها وجدّتها، غير أن مخالفتها للقواعد العائلية أحدث صدمة أخرى للأسرة ألا وهي فقدان مرة ثانية لرب الأسرة الذي يكمن في الأخ فؤاد، الأمر الذي أحيا صدمات الماضي في ذاكرة كل فرد من عائلة الحالة دون التعبير الصريح عن المعاناة والأفكار والتصورات الأليمة بوضع كلمات معبّرة بدلا من تولي الجسم لعمل الحداد.

من هنا نرى أن الديناميكية العلائقية التي تجمع أفراد أسرة الحالة سعاد هي بحد ذاتها ديناميكية مولدة للمرض الجسدي، تمتاز بالانصهارية وعدم التمايز، تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الباحث Onnis (1989) في دراسته على الأطفال المصابين بالربو، والتي مفادها أن صيرورة التفرّد أو الانفصال عن الأم خاصة باعتبارها الموضوع الأول الذي يتصل به، صيرورة مضطربة لا تتم بشكل سوي.

كما تم التصريح في هذه العائلة عن الصراع بنوعيه الزوجي والأخوي، و أن العلاقات بين أفرادها تمتاز بالتباعد بين الإخوة (فؤاد، سهام، سعاد و سعيد)، كذلك بالانصهار مع الوالد المماثل لجنس الابن (بين الأب وفؤاد/ سهام والأم)، إضافة إلى غياب الحلول تارة (الخضوع كرها)، وسلبيتها تارة أخرى (الضرب والشتم...)، مع عدم وضوح الحدود والأدوار.

أمّا عن أخلاقيات الأسرة والمتمثلة في نظامها القاعدي، أي غلافها الأسري، فإنه يمتاز بالصلابة وقلّة النفاذية والتفتح على العالم الخارجي، هذا ما جعل بعض الأفراد (أمثال الجدّة لويزة والأخ فؤاد) يقاومون أية محاولة تعديل هذه القواعد، ولا يرضون إلاّ بالمشاركة الفردية والجماعية الضمنية (الاقتناع بها) والصريحة لها (تطبيقها)، الأمر الذي يعكس الضيق النفسي لسعاد ورفضها الضمني لهذه القواعد بل وحتى الصريح بخرقها للخطوط الحمراء التي وضعتها العائلة، بخروجها للبحث عن العمل واللجوء إلى الاستشارة الطبية، هذا ما كان قد توصلت إليه دراسة

Minnucin (1978) وآخرون على الأطفال الذين يعانون من الداء السكري، والتي مفادها أن المرض السيكوسوماتي ما هو إلاّ تحويل للضيق الانفعالي والتوتر النفسي والمعاناة إلى أعراض سيكوسوماتية قد تكون خطيرة، فالطاقة النفسية المختلّة عند الفرد تستمد أصولها من الطاقة العلائقية الأسرية التي يترعرع فيها والتي نجدها مختلّة التوظيف.

كما أن طبيعة المرض الذي سوف تفجره، يتوقف على الهشاشة الجسدية والحساسية النفسية المفرطة، بالإضافة إلى طبيعة استراتيجيات مواجهة الفرد للمواقف الضاغطة التي نعني بها الكفاءات الفردية (السلبية منها والتي ساهمت في جسدنة المعاناة، أو الكامنة منها والتي لم يوظفها نتيجة قهر الظروف التي أحالت دون استثمارها).

6. **الاستنتاج**:

استقطبت الأمراض السيكوسوماتية اهتمام العديد من الباحثين، لكل حسب مجال تخصصه محاولين بذلك الإحاطة بخفايا المرض وفهمه أكثر ومحاولة إيجاد طريقة مناسبة للتكيف معه وكذا اجتنابه وذلك بالتحكم في الأسباب والظروف التي قد تساعد بطريقة أو بأخرى في تفجيره، هذا ما طمح إليه منظري التوجه النسقي.

وقد خلص هؤلاء الباحثون النسقيون امثال Minuchin, Onnis, Ducommun-Nagy, Bowen, Haley وغيرهم إلى أن العلاقات الأسرية تلعب دورا بالغ الأهمية في بناء الحياة النفسية للأفراد والتي تساهم بدورها في الحفاظ على الصحة الجسمية أولا. وما المرض السيكوسوماتي إلاّ إصابة جسمية وتغذية رجعية تعكس عدم توازن نفسية صاحبه، ومنه تعرضه لظروف ضاغطة ومتكرّرة في مراحل حياتية المبكرة.

وبما أن الأسرة هي أولى مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي يحتك بها الفرد مباشرة بعد ولادته، فهي بذلك مسئولة على جودة نفسية أبنائها الذين يترعرعون في أحضانها، وعليه فإن الدراسات الحديثة تولي أهمية قصوى للعلاقات التي يبنيها الفرد مع أسرته، نظرا لما لها من وقع بليغ على نفسه وجسمه، لذلك ينادي النسقيون المهتمون بالعلاج العائلي بضرورة الاهتمام بالتوظيف العائلي أكثر من اللوحة العيادية للمرض الجسدي، وذلك بالتدخل على مستوى عائلة المصاب للكشف عن الصراعات الضمنية التي لم يتم التصريح بها والتي تعبّر عن مشاكل مختلفة تعيشها الأسرة ولم تجد لها نافذة للتنفيس عنها.

ومن جهة أخرى، يسمح التدخل على مستوى الأسرة بالكشف عن الكفاءات والإمكانيات التي تتمتع بها الأسرة ولم تجد فرصة لتوظيفها لأسباب شتى، وتحفيزها مما يسمح لها بتعديل قوانينها ومنه التكيف مع مطالب العالم الخارجي والداخلي على حد سواء.

فعلى مستوى الداخل تسمح هذه النقاط الايجابية (الكفاءات) بتوضيح الحدود بين النسق الأبوي (احترام طبيعة العلاقة التي تربط الزوجين وكذا تبادل هذه المشاعر بين الطرفين) والنسق الأخوي (مراعاة الوالدين خصائص الأبناء والمرحلة العمرية لهم مع عدم التخلي عن الأدوار لصالح الأبناء أو أحدهم) والنسق الفردي (فكل فرد في الأسرى يعتبر نسق فرعي من النسق الكلي لذلك لا بد من الأخذ بعين الاعتبار خصوصيته)؛ بالإضافة إلى ذلك، إعطاء أسرة المريض فرصة لتطبيق هذه الكفاءات مع متابعة صيرورتها، هذا ما يسمح لكل الأعضاء بإعادة الثقة بأنفسهم ومنه تعميم هذا الشعور على المواقف الأخرى، وبالتالي إعادة الحياة التوازنية داخل الأسرة مما يسمح بعدم تفجير السرطان عند الأفراد الآخرين الذين صبغتهم دينامية الأسرة بهشاشة نفسية خاصة مفجّرة للمرض المزمن من النوع السرطاني.

وبذلك نأتي ونقول أن النموذج النسقي يفرض تغيير في حقل الملاحظة ومعايير التدخل، وذلك بالانتقال من "الأفراد إلى الأنساق التي تشملهم وكذا الظروف التي يتفاعلون معها" (F Patoizeau, 2008 : 28).

قائمة المراجع:

1. محمد، أحمد النابلسي(1992). مبادئ السيكوسوماتيك وتصنيفاته. مؤسسة الرسالة. دار الهدى. الجزائر.

2. Cook, Darzen(2003). Système familiaux et thérapie familiale, Geopsy.com. Revue Psychologie interculturelle et psychothérapie. Revue téléchargeable sur : http://www.geopsy.com/cours_psycho/therapie_familiale.pdf.

3. Damasio, Antonio(1999). Le Sentiment même de soi, corps, émotions conscience, O. Jacob, Paris.

4. Duclos, Geneviève(1996). Relations familiales et estime de soi des enfants asthmatiques de la maternelle a la 3ème année, Université de Québec A trois rivières. Exigence partielle de la maitrise en psychologie.

5. Duclos, Germain(1996). Relations familiales et estime de soi des enfants asthmatiques de la maternelle a la 3ème année, Université de Québec A trois rivières. Exigence partielle de la maitrise en psychologie, Québéc.

6. Ducommun-Nagy, Catherine(2006). La loyauté familiale une ressource relationnelle, Revue Enfances & Psy, n°38, pp 115-128.

7. Ducommun-Nagy, Catherine(2009). La loyauté dans le couple et dans la famille, Revue Loyauté et familles, Yapaka.be, pp 47-59, Bruxelles.

8. Emmanuel, De Becker, Stryckman, Nicole & Ducommun-Nagy, Catherine(2009). Comment penser la loyauté aujourd'hui, Loyauté familiale, Yapaka.be, Bruxelles, pp 5-30, pp 559- 895.

9. Groddek, Georg(1923). Le Livre du ça, Gallimard 2ème Ed. (1963). (ISBN 2-07-029389-0).

10. Lambros, Couloubaritsis, Emmanuel, De Becker, Stryckman, Nicole & Ducommun-Nagy, Catherine(2009). Comment penser la loyauté aujourd'hui, Loyauté familiale, Yapaka.be, Bruxelles, pp 5-30.
11. Onnis. Luigi(1989). Corps et contexte: La thérapie familiale dans les troubles psychosomatiques, ESF ed, Paris.
12. Patoizeau, Françoise(2008). L'apport du dispositif thérapeutique des constellations familiales a l'amélioration de symptômes des maladies chroniques. M1 en psychologie clinique et psychopathologie, Paris 8.
13. Stora, Jean-Benjamin(1999**)**. Quand le corps prend la relève, Stress, traumatismes et maladies traumatiques, Odile Jacob, 293P, Paris.
14. Stora, Jean-Benjamin(2018). Revue de la Société de Psychosomatique Intégrative – N° spécial 2018 – 8 avril 2018 la revue est téléchargeable sur : www.societedepsychosomatiqueintegrative.com –
15. Vannoti, Marco., & Celis Gennart(1999). L'expérience plurielle de la maladie chronique. Maladie pulmonaire et famille, corps et thérapie familiale. Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, Bruxelles : De Boeck_Université. 113-138.
16. Ybert, E, Juvain, Y & Roux, P(2001). Petit dictionnaire Larousse de la médecine, 2ème édition, Paris, Larousse Bordas, pp 559- 895.

The Systemic Approach to Psychosomatic Disease: An Illustrative Conceptual Study Based on an Illustrative Case

Abstract: Through this scientific work, it is necessary to specify that cancer, although physical illness seems in the form of physical symptoms, its explanatory dimensions, go beyond this body and penetrate into the personal depths that inhabit this living matter. and who is fed by the outside world. This outside world penetrates the boundaries of the skin through relationships that bring the patient and his family together. We will try to take into account the circumstances of the appearance of the disease from the systemic approach, to try to clarify pathological family patterns. We have, therefore, tried to show this relational side: theoretically first, and then we have explained it from an illustrative case so that we can show the importance of this aspect.

Keywords: systemic theory, psychosomatic illness, case study

واقع مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف التاسع بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية المرقب في ليبيا

د.تهاني جبريل إجباره
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية: الأردن

ملخص: استهدفت الدراسة التعرف على واقع مهارات الاتصال اللغوي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم جمع المعلومات من خلال الإستبانة، وقد شمل مجتمع الدراسة جميع التلاميذ الصف التاسع بمرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة بشعبية المرقب في ليبيا للعام الدراسي (2016_ 2017) والبالغ عددهم (843) بواقع (355) تلميذ و(488) تلميذة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (400) تلميذ وتلميذة، منهم (153) تلميذ و(247) تلميذة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة أنَّ التقدير الكلي لواقع مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف التاسع بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية المرقب في ليبيا من وجهه نظر الطلبة أنفسهم كانت بدرجة متوسطة، وبناء على نتائج الدراسة تم اقتراح عدد من التوصيات منها إقامة دورات للمعلمين للتدريب على كيفية تنمية مهارات الاتصال، وتخصيص جوائز تحفيزية للتلاميذ الذين يؤلفون قصصا مثيرة.
الكلمات المفتاحية: مهارات الاتصال اللغوي، التلاميذ، ضعف، شعبية المرقب، الصف التاسع، مرحلة التعليم الأساسي.

مقدمـــة:

لدى الإنسان حاجة حب الاستطلاع، ذلك لأن المعرفة بالأشياء والأماكن ونحوها تريحه وتمكنه من تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي، وعن طريقه يستطيع نقل رسائله وأحاسيسه للآخرين، والشيء نفسه يقال عن الآخر، حيث يحتاج كل واحد منا للتعبير عن آرائه وحاجاته وأفكاره، وتعتبر اللغة إحدى العوامل المهمة التي ترتكز عليها عملية الاتصال، فهي وسيلة أساسية لتحقيق أهداف الاتصال الإنساني، ويتعلم المرءُ لغته الأم كالمفاهيم والمصطلحات من أسرته، ثم من المدرسة ومن الرفاق والبيئة الاجتماعية التي يتفاعل معها بشكل عام.

وتعد المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية المهمة التي تتولي مهمة تعليم اللغة للتلاميذ وبخاصة اللغة العلمية المتعلقة بالعديد من العلوم، وتعلمه كيفية القراءة والكتابة وتزوده بالمفردات اللغوية اللازمة لتطوره اللغوي، ويعتبر الحوار بين المعلم والتلميذ أحد العوامل المهمة التي تساعد التلميذ على إتقان لغته الأم واستعمالها بطلاقة في حياته اليومية (اميمن، السامرائي، 2007).

وإذا كانت المدرسة مؤسسة تعليمية وتربوية لتعليم التلميذ مهارات الاتصال اللغوي، والتي تعدُّ أساس النمو المعرفي، فإن بعض المدارس غدت اليوم لدى كثير من التلاميذ بيئة تعوق نموهم اللغوي السليم، فيلاحظ فرح الكثير من التلاميذ عند سماعهم جرس الحصة الأخيرة حيث يهرعون لبيوتهم بشغف شديد، وقد يعبرون عن مللهم من الخبرة التعليمية في شكل جدال وعدوان ونشاط زائد تجاه بعضهم، لقد كانت المدرسة لبعضهم أشبه بالسجن، مما ولَّد ظاهرة الهروب منها، حقا إن المعرفة قوة، وإن الإنسان يستمتع فطرياً بالمعلومات التي يتحصل عليها حول نفسه وبيئته، وإن المعرفة في حد ذاتها متعة، لكن إجراء العملية التعليمية بالشكل الحالي يحّول التعليم خبرة مرة لبعض التلاميذ، الأمر الذى يضرُّ بأهداف المدرسة وأهداف التعليم بشكل عام، لقد صار دور كثير من المدارس يتمثل في تشجيع التلميذ على الحفظ وترديد ما حفظه وتدوين المادة المحفوظة على أوراق الامتحانات المدرسية(عيسوي، 2013).

ويلاحظ _ في كثير من الأحيان _ اعتماد المعلم على الطريقة الإلقائية في إيصال المعلومة للتلاميذ، الذين يقتصر دورهم على الاستماع والتلقي السلبي الذي يستمر لساعات طويلة، مَّما يودي إلى الإحساس بالملل والسامة والضجر، وقد يتطور ذلك إلى مظاهر تعيق العملية التعليمية كالسرحان أو أفلام اليقظة، وبالتالي لا يشارك في العملية التعليمية ولا يتفاعل مع المعلم بل يعتمد عليه اعتماداً كلياً فهو مصدر المعلومات التي تعدّ _ هنا _ الغاية، ويهمل القضايا المتعلقة بمشكلات التلاميذ في جوانبها النفسية أو الاجتماعية أو البيئية.

وقد أكدت بعض الدراسات غياب التفاعل بين الطالب والمادة الدراسية في الفصل الدراسي في المواقف التعليمية التي يتبع فيها أسلوب التدريس التقليدي فقد وجد " آرنوبيلاك " أن 60.3% من المواقف في الفصل يمضي في أقوال تتضمن حقائق وشرحاً من قبل المدرس، مما يعكس أن كثيرا من المدرسين لا يزالون يرون أن هدفهم الأساسي هو نقل الحقائق إلى التلاميذ (الفنيش، 2015).

وترى الباحثة أَنّ الامتحانات القائمة على الحفظ والتذكر تسهم إلى حد كبير في ضياع المادة المحفوظة بمجرد انتهاء الامتحانات فهي تقتصر على قياس الجانب المعرفي؛ ولهذا ينسى التلميذ ما حفظه، وهو معناه نسيان التلميذ لمفرداته اللغوية وجهله باستعمالها الاستعمال الصحيح، ونسيانه الكثير من التركيبات والجمل اللغوية، وعجزه عن التعبير بلغته الخاصة ما إن طلب منه التعبير عن موضوع معين، فالتلميذ مثلا لا يستطيع أن يكتب موضوعاً إنشائياً يصف فيه خبرته في قضاء يوم على شاطئ البحر بلغته الخاصة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يلاحظ من الواقع المعاش ومن خلال الخبرة التدريسية نقصا في المفردات اللغوية لدى بعض التلاميذ، وعجزهم عن التعبير بلغتهم أو بأسلوبهم الخاص عندما

يريدون التعبير عنه، وتركيب الجمل بطريقة نحوية سليمة، وعجزهم عن استيعاب ما يقرؤونه، و فهمهم الخاطئ للمادة المقروءة وعجزهم عن القراءة السليمة، هذا فضلاً عن أَنَّ بعض المعلمين يطالبون التلاميذ بحفظ مادة الدراسة قبل إعطائهم الدرس، لا بل ويلاحظ أن المعلمين أنفسهم يحفظون موضوع الدرس، وفي الحصة يطالب المعلمون التلاميذ باستظهار الدرس حرفياً، والخطأ هنا هو أَنَّ التلميذَ يردد كلمات ومفاهيم لا يعرف معناها ولا يستطيع نطقها بطريقة صحيحة، ولا يعرف طريقة توظيفها أو استعمالها في حياته العملية، ولا يستطيع تمثلها بخياله، فهو مجرد مردد فقط لما يحفظ أو يقال له، كما يلاحظ أن أغلب أساليب التدريس الحالية قائمة على تدريب التلميذ على الحفظ والتذكر، وحرصت بالمقابل أيضا على أن تُعَدَّ الامتحانات المدرسية بطريقة تساعد على قياس ما حفظه التلميذ واستظهاره فقط ، وهكذا صارت مكونات العملية التعليمية تكمل بعضها بعضاً.

وبناءً على ذلك تظهر الحاجة إلى إعادة تشخيص واقع مهارات الاتصال اللغوي ودراسة هذا الواقع وتحليل الحالة الراهنة له، والوقوف على نواحي الضعف فيها، وعليه تأتي هذه الدراسة للإجابة على السؤال الآتي:

ما واقع مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف التاسع بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية المرقب في ليبيا؟

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على تلاميذ الصف التاسع بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية المرقب في ليبيا، الذين تتوزع مدارسهم داخل مدينة الخمس (الساحل، لبدة، سوق الخميس، الخمس المركز) أما في مدينة زليتن فتضمنت (الغويلات، سوق الثلاثاء، الجمعة، زليتن المركز) خلال العام الدراسي (2017-2016).

مصطلحات الدراسة:

الاتصال: يعرفه اميمن(2007: 17) بأنه العملية التي يتفاعل عن طريقها المرسل والمستقبل في إطار وضع اجتماعي معين، وفي هذا التفاعل يتم نقل أفكار ومعلومات بين الأفراد عن موضوع معين أو قضية معينة أو معنى مجرد، لأننا عندما نتصل فإننا نحاول أن نشرك الآخرين ونشترك معهم في المعلومات والأفكار، فالاتصال يقوم على المشاركة في المعلومات والصور الذهنية والآراء.

يعَّرفُ الاتصال اللغوي إجرائياً: بأنه التعبير الشفوي أو التحريري عن الأفكار والآراء والاتجاهات، والإجابة عن الأسئلة، من خلال استخدام الألفاظ والكلمات والمفاهيم والعبارات التي تتعلق بموضوع ما.

يُعَّرفُ **ضعف الاتصال اللغوي إجرائياً:** بأنه ضعفُ كفاءةِ التلميذ في الاستعمالِ السليم للغة، والنطقِ الصحيح للكلمات، وامتلاكِ مفردات لغوية تعبر عما في ذهنه، والعجزُ عن فهم معاني الكلمات والعبارات، والتعبير عن المفاهيم، والعجزُ عن

التعبير عن موضوع إنشائي أو موضوع ما بلغة سليمة، والكتابةِ الصحيحة للكلمات والمفاهيم.

مرحلة التعليم الأساسي: عرفه **منسي** (2015، ص75) بأنه "المرحلة التعليمية التي تبدأ من التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية في سن ست سنوات، وحتى الانتهاء من الدراسة بالمدرسة الإعدادية في سن 14سنة".

أهمية المهارات: المهارةُ في أي عمل تؤدي إلى تيسيره وتختصر وقته، كما تجعله أكثر إتقانًا، ويعتمدُ الفردُ على المهارة عادة في إنجازِ كثيرٍ من أفعاله، وفي القيام بأنماط سلوكه اللازمة لحياته اليومية، والمهارةُ ضروريةٌ لنجاحِ العمل الذهني والعمل اليدوي على السواء، وفى المدرسة عندما يجد التلاميذ صعوبة في تعلم شيء ما يكون من أهم أسبابه: عدم كفاية المهارات الأساسية التي لديهم وهي تمثل مهارات القراءة، وترجع أهمية المهارات إلى الاعتبارات الآتية:

-أنها تكسب الفرد القدرة على أداء الأعمال في سهولة ويسر، فهناك فرق بين التلميذ الذي يستطيع أن يفكر تفكيراً ناقداً فيقارن بين الرأي والحقيقة، ويقارن بين الأدلة والبراهين ويستنتج ويحلل ويفسر ويخرج بتعميمات، والتلميذ الذي لا يملك هذه المهارة، يستطيع أن يؤدي الأعمالَ التي يُكَّلفُ بها في سهولة ويسر، خاصة إذا كان التدريس يهتم باكتساب التلاميذ تلك المهارات، بينما نجد الثاني عاجزاً عن أداء الأعمال التي يُكَّلف بها، وكثيرا ما نجد قصوراً في أدائه.

-أنها ترفع مستوى إتقان الأداء: إن الاقتصاد في الوقت والجهد لا يعدان الميزة الوحيدة لاكتساب المهارات، فقد يؤدى التلميذ عملاً ما في أقل وقت وبأقل جهد ممكن، ولكنه ليس متقناً، مثل أن يكون لدى التلميذ قدرة على استخدام المراجع الأصلية واستخلاص المعلومات منها، ولكنه لا يستطيع تحليل وتنظيم هذه المعلومات وإدراك العلاقة بينها وبين موضوع الدراسة، ويستطيع التلميذ من خلال تدريب المعلم على ممارسة المهارة أن يصل إلى مستوى الإتقان المطلوب، فعلى سبيل المثال يقدم المعلم نصاً من إحدى المصادر المتوافرة لدية أثناء تدريسه لموضوع تاريخي، ويطلب من التلاميذ جمع حقائق عن كتابته ودرجة الثقة فيه والأحداث المحيطة بموضوع النص والأخبار الواردة في النص وغيرها، وبناء على ذلك فإن استخدام هذا الأسلوب يجعل التلاميذ يشعرون بتحّدٍ لعقولهم فيمارسون العمليات العقلية مثل عمليات (العصف الذهني) حتى يستطيعوا أن يتوصلوا إلى المعلومات المطلوبة منهم، وحينما تتاح للتلاميذ الفرص للتدريب على هذا النمط من الدراسة تتسع دائرة خبراتهم وتزداد درجة إتقانهم لهذا النوع من المهارات العقلية (ماهر،2012).

-أنها تجعل الفرد قادراً على مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية، تطالعنا الوسائل الإعلامية يومياً بالتطورات والاكتشافات والاختراعات الجديدة في مجالات العلوم المختلفة، هذا فضلا عن التغيرات المستمرة مما يتطلب أنواعاً جديدة من

المهارات التي تجعل الفرد قادراً على متابعة العمل ومسايرة تلك التطورات، لأنه كلما اتسعت دائرة علاقاته واتصالاته بالآخرين احتاج إلى مهارات جديدة وهكذا.
-أنها تجعل الفرد قادرا على توسيع نطاق علاقاته بالآخرين، كثيرا ما نلاحظ نوعاً من الألفة بين أصحاب المهنة الواحدة، ونلاحظ هذه الظاهرةَ بين تلاميذ جماعات النشاط المدرسي، حيث نجد أنَّ أعضاء الجماعة التاريخية مثلا تجمعهم الصداقة والألفة والعلاقات الطيبة ويميلون إلى استبعاد من هم دونهم في هذا المجال، وكذلك الحال لدى جماعات لجماعات النشاط الأخرى (حميدة وآخرون، 2015).
مهارات الاتصال في العملية التعليمية: إن التعلم عملية اتصالية بين طرفين يجمعهما هدف مشترك، وفي هذا الصدد يمكن أن نشير إلي دور مهارات الاتصال في العملية التعليمية التي تتمثل في الآتي:
-تعمل مهارات الاتصال اللغوي على إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي، حيث إن هذه المهارات لا تركز على تقديم المحتوى والحقائق والمعلومات فقط، بل تعمل كذلك على تحفيز الطلاب على البحث عن المزيد من المعلومات التي تم اكتسابها من خلال مصادر المعلومات المتنوعة أي أنها تجعل الطالب مشاركاً في مسئولية تعلمه على أساس من الدافع الذاتي.
-تعمل مهارات الاتصال اللغوي على مساعدة الطلاب في التعلم عن طريق الاستنتاج والاستكشاف والحوار والمناقشة، والتأكد من صحة ما حصل عليه من نتائج.
-تهيئ مهارات الاتصال اللغوي المناخ المناسب لتحفيز الطلاب على الابتكار وحل المشكلات والتفكير في حلول بديلة للمشكلة الواحدة.
-تنمي في الطالب القدرة على الإقناع والرغبة في النقد البناء وإبداء الرأي والاشتراك في اتخاذ القرار.
-يمنح للطالب حرية اكتشاف البدائل في الموضوع المطروح للمناقشة أو في مضمون الاتصال (مصطفي، 2002).

فنرى في بعض الأحيان أَنَّ التعليم تنعدم فيه ألوان الاتصال وعملية التفاعل والتبادل للآراء والأفكار، فالمدرس في الفصل هو مركز الاتصال الإيجابي والمرسل، وأما التلميذ فهو المستقبل المتلقي، ودوره سلبي تماماً، متلق من دون أي نقاش أو إبداء للرأي فيما يقوله المدرس، ويُسمى هذا النوع من الاتصال ((الاتصال الناقص)) وذلك لعدم اهتمام المرسل فيه بالطرف الآخر وهو المستقبل، لأن مهمة المرسل هي قيادية متسلطة، ومهمة المستقبل الصمت فقط، وبهذا فإن المرسل لا يتحصل على تغذية راجعة لرسالته، حتى وإن كانت هناك تغذية فهي لا تتجاوز رد المستقبل بعبارة(موافق) أو فهمت أو بهز الرأس عما سمعه.
وفيما يلي استعراض لأهم مهارات الاتصال اللغوي التي يمكن أن يكتسبها الطالب في المدرسة وهي:

أولاً. مهارة الاستماع: عَرفها "ماهر" بأنها مدى انتباه الفرد (المستقبل) إلى المعاني المتضمنة فيما يقوله المرسل (ماهر،2012)، وعرفها "محمد" بأنها وسيلة إلى الفهم والتفكير والاتصال بين المتحدث والسامع، وهو بمثابة تركيز الانتباه نحو آراء وأفكار ومشاعر وتعبيرات الآخرين اللغوية والجسدية (محمد، 2000).

طبيعة الاستماع: الاستماع مهارة تتميز بالتوسع في فهم الأفكار والمصطلحات والأحداث والوقائع، حيث يمكن أن نعتبر أنها الوسيلة التي ترشد أو توضح المعاني والرموز، وهو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي، والأساس في كثير من المواقف التي تتطلب الإصغاء والانتباه كالأسئلة والإجابات والمناقشات والحوارات والأحاديث وسرد القصص والمحاضرات والبرامج الإعلامية المسموعة، وفى الاستماع تدريب على حسن الإصغاء، ومتابعة المتحدث وسرعة الفهم، ويمكن الاعتماد على الاستماع واتخاذه وسيلة لتلقى المعلومات بأسلوب سليم، ومن ثم الفهم الصحيح والتفكير المنطقي، ويشكل الاستماع حوالي 50% من النشاط اللغوي الذي يمارسه الإنسان يومياً، ويتأثر الطلاب في تحدثهم واستماعهم بما لديهم من خبرات، وبما شاهدوا وسمعوا، وبما يحدث في حياتهم، لذا فإن المدرسة يجب أن تهيئ العديد من المواقف التي يكون الاستماع فيها أمراً ضرورياً، حيث إن التعلم يعتمد على المواقف الاجتماعية التي لا تتحقق إلا بعملية الاتصال والتفاعل مع الآخرين (مصطفى، 2002).

المعلم وتنمية مهارة الاستماع: يوضح المعلم للطلاب الهدف من النشاط الذي يحدث فيه الاستماع، ويجب أن يكون هذا الهدف واضحاً ومفهوماً في أذهان الطلاب وأن يقدروه ويدركوا قيمته في حياتهم الدراسية، كما ينبه الطلاب إلى ضرورة تذكّر الخبرات السابقة لديهم ثم ربطها بالخبرات الحالية التي يمكن اكتسابها من خلال النشاط الذي يستمعون إليه، وأن يعطي اهتمامًا للألفاظ غير المألوفة والصعبة، ويتطلب ذلك أن يكون المعلم على دراية بالألفاظ المستخدمة في النشاط الذي يستمع إليه الطلاب، كما يوجه طلابه إلى ضرورة التفكير فيما يهدف إليه الحديث، حيث إن الطلاب عادة يرغبون في معرفة ما الذي يجب أن يحصلوا عليه من هذا الاستماع وكيف يلتقطون الأخبار، وتدريبهم على تدوين الملاحظات في أثناء الاستماع وكتابة تلخيص يستمعون إليه، وإعداد تخطيط لموضوع الحديث المسموع، كما يجب أن يُدرَّب الطلاب على الرجوع إلى مصادر المعلومات المرتبطة بموضوع الحديث المسموع أو المحاضرة المطروحة للنقاش، وهذا يساعدهم على تنظيم أفكارهم، وتذكر ما سمعوه وإثراء معلوماتهم حول موضوع الحديث.

فنرى أن تدريب الطلاب على الاستماع المثمر، سوف يساعدهم على حسن الإصغاء والاستجابة الفعالة، وحصر الذهن، ومتابعة المتحدث، وسرعة الفهم، وتلك القدرات يحتاج إليها الطالب في جميع المراحل الدراسية، حيث يستطيع

الطالب أن يستثمر ما سمعه في تعبيره الشفهي أو في أحاديثه الخاصة وكذلك في كتاباته التحريرية والتعبير عن آرائه، وفى توضيح أو تفسير أو شرح بعض المواقف التي تتطلب ألواناً من النشاط اللغوي المتعدد.

ثانيا. مهارة التحدث: مهارة التحدث هي النشاط لغوي شفهي يستخدم بصورة مستمرة في حياة الإنسان، وهو أكبر نشاط كلامي يمارسه الصغار والكبار على السواء (مصطفى، 2002)، ويعرفها "زيتون" بأنها أحد مهارات الاتصال، حيث يتم تبادل الأفكار والمعلومات حول موضوع ما بين شخصين أو أكثر (زيتون، 2010).

وعرفها "أبو سرحان" بأنها الكلام المنطوق الذي يعبر به المتحدث عما في نفسه وما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس، وما يزخر به عقله من رأى أو فكر، وما يريد أن يزوَّد به غيره من معلومات في طلاقة وانسياب مع الصحة في التعبير والسلامة في الأداء (أبو سرحان، 2000).

أهمية التدريب على مهارة التحدث: التحدث هو أحد أهم مهارات الاتصال اللغوي، ذلك أنه من الضروري أن يكون معظم هذا الاتصال اللغوي عند الطالب شفهياً، ومن المسلَّم به أن الخلفيةَ الشفهية للطالب تساعده كثيراً على اكتساب القدرة على القراءة والكتابة والاستماع، فالتحدثُ وسيلةٌ يحقق بها الطالب ذاته، ويُرضِي نفسه في الاتصال والتفاعل مع الآخرين، كما أنه أداة من أدوات الاتصال اللغوي حيث تحتل حيزاً كبيراً وزمنًا لا بأس به في نشاط الطالب داخل المدرسة، فيجد الطالب في التحدث مجالا لإبراز ما لديه من مهارات، وتوضيح أفكاره وشرحها، كما أن إحساس الطالب بقدرته على التحدث يمنحه قدراً من الثقة والاطمئنان، فهو نشاط فكرى تظهر من خلاله ثقافة الطالب وسعة اطلاعه أمام الآخرين.

فالتحدث دليل على مدى ما لدى الطالب من عمق فكري ونضج عقلي وما لديه من أفكار ومن قدرة على العرض والشرح والتفسير والترتيب والتنسيق، حيث إن شخصيته تبدو من خلال حديثه، كما انه دليل على مدى لياقة الطالب النفسية، وقدرته على مواجهة الآخرين وحسن التعامل معهم، كما يتعرف من خلال مهارة التحدث على رغبات الآخرين وميولهم، فهي نوع من النشاط الاجتماعي الذى يساعد المتحدث على التأثير في السامعين وتقبلهم واستحسانهم لما يقول، فهو بذلك من أكثر الأنشطة أهمية للطالب، بل أكثرها ممارسة لتحقيق أهدافه وميوله الدراسية، حيث يعتبر من أهم الأسس في العملية التعليمية كلها، فالسؤال والإجابة مع المناقشة يكون محور التحدث؛ لذلك أصبح تدريب الطالب على مهارة التحدث أمراً ضرورياً، وتستطيع المدرسة أن تضع برنامجا يتم تطبيقه مع كل طالب بحيث يكون قادرا على إبداء الرأي والطلاقة في التحدث في تسلسل ومنطقية وإبداع(الخولى،2000).

فعلى المعلم أن يتجنب أسلوب التلقين وإصدار الأوامر؛ حيث إن التعامل مع الطلاب يجب أن يتسم بالأخذ والعطاء والتفاعل الوجداني بعيداً عن أسلوب الأمر والنهي والتسلط، واهتمام المعلم بضبط النطق وسلامته بصورة مبالغ فيها يعوق تلقائيةَ الطالبِ في التحدث، فعندما يتحدث الطلاب عن أنشطة يمكنهم القيام بها أو يخططون لمشروعات علمية، ويناقشون فيما بينهم هذا التخطيط، فهنالك فرص عديدة لتحقيق تلقائية الحديث وتنميتها لديهم، وعلى المعلم مسئوليةٌ كبيرةٌ في تدريب الطالب على مهارة التحدث قدر الإمكان بلغة تتناسب واللغة التي يكتب بها، تنمية مهارات اللغوية حتى يستطيعَ كلُّ طالب مواجهةَ المواقفِ اللغوية الشفهية التي يحتاجها داخل المدرسة وخارجها، لذلك فإن هناك ضرورة في تنمية عادات سليمة في الاستخدام اللغوي الشفهي بالتخطيط الهادف، بحيث لا يؤثر على تلقائية الطالب في التحدث.

والمنطقية في الحديث والموضوعية فيها من أبرز الأسس التي يجب أن يستوعبها الطالب في أثناء تدريبه على مهارة التحدث، ونعني بالمنطقية، التسلسل في الفكرة والعبارة بحيث يستطيع أن يترجم أفكاره إلى جمل وعبارات، ومن الضروري أن يمنح المعلم مساحة كافية من الحرية للطالب لكي يعبر عن آرائه ووجهات نظره، كذلك لابد من اختيار الطريقة التي يكون بها الحديث أكثر تأثيرا.

ثالثا. مهارة الحوار والمناقشة: مهارة الحوار والمناقشة هي أسلوب يستخدم من خلاله الأسئلة والأجوبة من أجل الوصول إلى الحقيقة، وإكساب الطلاب القدرة على النقد البنَّاء واستخلاص النتائج (مصطفى، 2000).

ويعرفها "الخولى" بأنها وسيلة للتفكير السليم واكتساب المعلومات وتفسير آراء الآخرين بهدف الوصول إلى الحقيقة(الخولى،2000).

المعلم وتنمية مهارة الحوار والمناقشة: المعلم هو قائد الحوار والمناقشة في العديد من المواقف التعليمية، وهذا يتطلب منه أن يطرح الأسئلة التي تساعد على استمرار الحوار والمناقشة ويلخص أهم الأفكار الواردة في موضوع المناقشة من وقت لآخر، والبعد عن أسلوب التلقين وإصدار الأوامر والتعليمات، لأنه كلما زادت المبادرة من جانب الطالب كان ذلك دليلًا على وجود مناخ سليم للمناقشة والحوار، ودليلاً على نجاح المعلم في تنمية مهارة الحوار والمناقشة لدى الطلاب، كما ينبغي على المعلم أن يوضح للطلاب المشكلة المطروحة للمناقشة من جميع جوانبها وعلى الطالب لكي يكون عضواً فعالاً في المناقشة إدراك المشكلة المطروحة للنقاش إدراكاً جيداً، وهنا يأتي دور المعلم الذي يعمد إلى تدريبهم على كيفية الإحاطة بكل جوانبها أو الإلمام بالمعلومات المتعلقة بها، لكي يكون الطلابُ مستعدين استعداداً كاملاً للمناقشة والحوار.

ونرى أنه يتعين على المعلم أن يمنح لكل طالب وقتا كافيا للمناقشة، وتعليمهم آداب الحوار مثل الإنصات الجيد، وعدم المقاطعة أو الخروج عن الموضوع،

ووضوح صوت المتحدث، الأمر الذي يساعد المستمع على فهم عناصر المشكلة _ موضوع المناقشة_ والتمييز من الحقيقة والرأي أو وجهة النظر، والحرص على تجنب التكرار لما فيه من ملل للسامعين، واحترام وجهة نظر للآخرين.

رابعا. مهارة طرح الأسئلة: يقصد بمهارة طرح الأسئلة تلك القدرة على قياس فهم الطالب واستيعابه للمعلومات والحقائق من خلال الأسئلة المطروحة عليه، أو الأسئلة التي يقوم هو بطرحها على غيره.

المعلم ومهارة طرح الأسئلة: في ظل الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تركز على تنمية مهارات الطلاب بما في ذلك مهارة طرح الأسئلة والحوار والمناقشة، كان من الضروري أن يعمل المعلم على تنمية مهارة طرح الأسئلة لدى الطلاب لما لها من أهمية في إثارة التفكير وتنمية الفهم والاستيعاب والتحصيل، وتنمية القدرة على الحوار والمناقشة وتهيئة مناخ جيد للتفكير، وتنشيط القدرات العقلية وخلق روح الابتكار والنقد والتميز وإبداء الرأي، والتدريب على وضوح المعنى المقصود، والإيجاز في التعبير والتدريب على استخدام الأسلوب المناسب المرتبط بموضوع السؤال، وتجنب الغموض وعدم الوضوح والصياغة المبهمة وإثارة الرغبة في البحث عن المعلومات والبيانات المرتبطة بموضوع المناقشة(زيتون، 2001).

حيث نرى أنَّ بعض المعلمين لا يهتمون بتنمية مهارة طرح الأسئلة لدى الطلاب، مما جعل العديد من الطلاب غير قادرين على الحوار والمناقشة وإدارة الحديث والاشتراك في المناظرات والندوات، وذلك ظناً من المعلمين أن طرح الأسئلة من جانب الطالب مشكلة كبيرة، وأنه ليست هناك ضرورة لتعلمها.

الدراسات السابقة:

دراسة أبو مشنك (2007) هدفت إلى معرفة مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة مهارات الاتصال في مديرية عمان الثانية في الأردن، وتكونت العينة من (700) طالب وطالبة، منهم (350) طالب و(350) طالبة ولغايات الدراسة تَمَّ بناء أداة لقياس الاستيعاب القرائي، وقد أظهرت النتائج أنَّ مستوى الاستيعاب القرائي في الاختبار كان متدنياً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلٍ من الاستيعاب القرائي الاستنتاجي والناقد والإبداعي تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات.

دراسة الحسبان (2012) هدفت إلى معرفة أثر تطوير مهارات الاتصال الرياضي في تنمية التفكير الرياضي والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، ولتحقيق غرض الدراسة، تكونت العينة من (76) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة حي العليمات الثانوية في لواء قصبة المفرق في الأردن، بواقع شعبتين في كل منها (38) طالبة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار التفكير الرياضي، وأظهرت النتائج وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسط

علامات الطالبات في المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها من خلال تطوير مهارات الاتصال الرياضي.

دراسة (Foorman, et al, 2015) هدفت إلى تحديد أبعاد اللغة الشفهية والقراءة والتي تؤثر على مهارات الفهم والاستيعاب بين طلاب الصفوف من الرابع إلى العاشر، واستخدمت الدراسة أساليب النماذج المتغيرة لقياس مدى طلاقة الطلاب، وقوة مفرداتهم، وقدرتهم على بناء الجملة. وتكونت العينة من 1792 طالبا من 18 مدرسة في مقاطعتين في الجنوب الشرقي من فلوريدا، وقد تم جمع البيانات على مدى 3 سنوات، وقد أظهرت النتائج نسبة كبيرة من التباين في مهارات الفهم والاستيعاب بين الطلاب، وأن ذلك لم يكن عاملاً رئيسياً في فهم القراءة والمفردات المحددة، وبيّنت أن دور المفردات الأساسي في التنبؤ بفهم القراءة هو جزء من عامل لغة شفوي عام ولكنه لا يفسر الفروق الفردية في فهم القراءة بين الطلاب.

دراسة (Silverman, et al, 2015) هدفت إلى كشف العلاقات بين متغيرات اللغة والنتائج الكتابية للطلاب ذوي التنوع اللغوي، وهي تقترح علاقة مهمة بين المهارات اللغوية والكتابة وذلك لقلة الدراسات التي بحثت في العلاقات بين المهارات اللغوية وجودة الكتابة؛ وبخاصة بين الطلاب من خلفيات لغوية مختلفة، وهي فريدة من نوعها؛ لأنه تم التحقق من حالة اللغة للطلاب، استخدمت الدراسة منهجية الإحصاء الوصفي في جمع وتحليل البيانات، وقد شملت عينة الدراسة 220 طالباً مستهدفة ثمانية طلاب من كل فصل دراسي من ثلاث مدارس في منطقة واحدة في وسط الأطلسي، أظهرت النتائج بأن المهارات الصرفية والنحوية مرتبطة بجودة الكتابة للطلاب، بما في ذلك الإملاء، وعلامات الترقيم، وتركيب الجملة، وأن هذه المهارات اللغوية مترابطة إذ اعتمد الطلاب على مهارات متعددة في الاستجابة لكل تقييم، وأشارت الدراسة إلى وجود تباين ملحوظٍ بين أنواع المهام المستخدمة في الكشف عن هذه المهارات.

دراسة Ali & Saberg (2017) هدفت إلى معرفة كيف يمكن للمعلم أن يعزز مهارات التواصل الشفهي للطلاب حتى يصبح لديهم الإمكانية والرغبة والجرأة على استخدام اللغة الإنجليزية بغض النظر عن الموقف، تكونت عينة البحث من طلاب وطالبات في الصف الثاني عشر ينتمون لمدرسة هندية، تتراوح أعمارهم بين 16-17، ومعلمات تتراوح خبرتهن 3-12 سنة في تدريس اللغة الإنجليزية في الهند، وقد تم جمع البيانات من خلال تسجيلات صوتية لمناقشات ومقابلات تراوحت مدتها بين 20-45 دقيقة. وبدون أن تتضمن فترات توقف أو ترميز؛ وذلك بسبب الاهتمام بأقوال المشاركين وليس بالكيفية التي تحدثوا بها، وتم تحليل البيانات وفقا لمنهجية تحليل الظواهر لأنها تهدف إلى وصف الطريقة التي يفهم بها الأشخاص محيطهم، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب أقروا بعاملين مهمين لتطوير مهاراتهم في التحدث، الاختيار الحر للموضوعات والمناقشات دون الحاجة إلى

التفكير في قواعد كاملة، وأن ذلك قد أكسبهم الثقة بأنفسهم وأشعرهم بالراحة عند تحدثهم عن مشاعرهم وأفكارهم بلغتهم الأم، وعدم اضطرارهم إلى التفكير في القواعد النحوية أو الشعور بالضغط لاستخدام "الإنجليزية المناسبة"، كما أظهرت النتائج أنَّ المعلمين قد عبَّروا عن أربعة عناصر رئيسية وجدوا أنها مهمة عند تعزيز مهارات التواصل الشفهي لدى الطلاب، وهي بيئة الفصل الدراسي، وأهمية المفردات، وأهمية اختيار الموضوع.

دراسة Lavalle and Briesmaster (2017) هدفت إلى معرفة استخدام وصف الصورة بوصفها استراتيجية لتطوير وتعزيز مهارات التواصل بين طلاب الصف الثامن في مدرسة إنجليزية خاصة في تشيلي في أمريكا الجنوبية، استخدمت هذه الدراسة أساليب كمية ونوعية لتحديد ما إذا كان استخدام أوصاف الصورة يمكن أن يحسن مهارات الطلاب الشفهية في اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، تكونت العينة من 20 طالبا من الصف الثامن ينتمون لمدرسة خاصة تقع في جنوب تشيلي، وتتراوح أعمارهم بين 13 و14 سنة، وقد تم جمع البيانات الكمية والنوعية من خلال مراقبة المشاركين على ست جلسات، ومن ثم تقييمهم في بداية هذه الجلسات وفي نهايتها، فأشارت نتائج الدراسة إلى أن مهارات التواصل لدى الطلاب قد زادت نتيجة لدمج أوصاف الصورة في أنشطة الفصل الدراسي، مما أدى بدوره إلى تعزيز مشاركة الطلاب بشكل عام.

دراسة Sugito (2017) هدفت إلى معرفة كيفية تعزيز مهارة الاتصال من خلال طرح المشكلة وعرضها، استخدمت هذه الدراسة المقابلة والملاحظة والاستبيان لقياس وجمع البيانات الأكثر استخدامًا في مهارة الاتصال، والاختبار اليومي (ما قبل الاختبار وما بعده) لقياس تعزيز إنجاز الطلاب، تكونت عينة هذا البحث من 34 طالبا وطالبة من الصف السابع الأساسي، تم إجراء هذا البحث على مرحلتين، تكونت كل مرحلة من أربع خطوات، وهي، التخطيط، والعمل، والملاحظة، والتفكير، أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ عمليتا التدريسِ والتعلمِ يستخدمان استراتيجيات طرحِ المشكلة وطريقةِ عرضها اللتين يمكن أن تعززا مهارات الاتصال، والثقة، والشجاعة، والمسؤولية تجاه التلاميذ، وبينت أنَّ هذين العمليتين يتطلبان من الطلاب القراءة المسبقة ثم بناء الأسئلة؛ لأن ذلك يعكس فهم ما تمت قراءته.

خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها: تنوعت أهداف هذه الدراسات والبحوث سواء أكانت عربية أم أجنبية، فمجملها هدفت إلى تقويم مدى توافر مهارات الاتصال اللغوي لدى الطلبة، إذ ساهمت الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية الدراسة الحالية وأهدافها، واعتماد عينتها على طلبة الصف التاسع للمرحلة التعليم الأساسي، وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة واستخدام المنهج والأسلوب الذي استخدمته تلك الدراسات، كذلك

الاطلاع على المصادر والمراجع المختلفة التي تتناسب مع الدراسة الحالية، إلا أن ما يميز الدراسة الحالية هو دراسة واقع مهارات الاتصال اللغوي لدى الطلبة في المدارس الليبية وهي من الدراسات النادرة (حسب علمنا) وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي، وبالتالي ستضيف هذه الدراسة أبعاداً جديدةً إلى المعرفة، وستكمل جوانب أخرى لم تتناولها الدراسات السابقة، كما ستفتح آفاقاً وأفكاراً جديدة لمشكلات بحثية أخرى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتناول أحداث ظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع أنَّ يتفاعل معها فيصفها ويحللها.

مجتمع الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من التلاميذ الدارسين بالصف التاسع بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية المرقب في ليبيا خلال العام الدراسي (2016-2017).

عينة الدراسة: تم اختيار العينة من هذا المجتمع بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، حيث بلغ حجم المجتمع الكلي (843) بواقع (355) ذكور و(488) إناث، وتم سحب العينة التي بلغ حجمها (400) منهم (153) ذكور و (247) إناث، والجدول(1) يوضح ذلك:

الجدول(1): توزيع مجتمع الدراسة وعينته

رقم	المدارس	المدينة	المنطقة	الحجم الكلي		العينة	
				ذكور	إناث	ذكور	إناث
1	الخلود	الخمس	المدينة	30	40	13	10
2	الخليج الأحمر	الخمس	المدينة	-	60	-	33
3	الاقتحام	الخمس	لبدة	20	50	12	30
4	أحمدأبوراس	الخمس	سوق الخميس	25	40	15	20
5	الحفير	الخمس	الحمام	60	-	17	-
6	الوحدة العربية	الخمس	المدينة	20	58	16	30
7	الانتصار	زليتن	الغويلات	30	40	15	18
8	عمربن عبد العزيز	زليتن	سوق الثلاثاء	60	–	20	-
9	المقر يف	زليتن	الجمعة	20	35	8	25
10	عائشة أم المؤمنين	زليتن	المدينة	30	50	13	30
11	الانطلاق	زليتن	المدينة	25	60	14	20
12	حسان بن ثابت	زليتن	الجمعة	35	55	10	31
المجموع				355	488	153	247

أداة الدراسة: بناءً على الأدب النظري، ومراجعة أدوات الدراسات السابقة التي تناولت موضوع مهارات الاتصال اللغوي، ولغايات جمع البيانات تم تطوير استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وتكوّنت الاستبانة من (47) فقرة.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

صدق المحتوى: تم عرض الأداة في صورتها الأولية على عدد من الأساتذة المُحَكّمين المختصّين في أصول التربية والإدارة التربوية وعلم النفس التربوي في الجامعات الأردنية والليبية وطُلِب إبداء رأيهم في درجة وضوح فقرات الأداة بنائياً، ودرجة صلاحية كل فقرة في قياس ما وُضعت لقياسه، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال الخاص بها، ودرجة دقة وسلامة الصياغة اللغوية، كما طُلِب منهم إدخال أية تعديلات على صياغة فقرات الأداة الأولية أو دمجها أو حذف بعضها أو الزيادة عليها ، وعلى ضوء تعديلات المُحكمين وملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات والتصويبات في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وحذف بعضها الآخر ، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (47) فقرة.

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معاملات الثبات لواقع مهارات الاتصال اللغوي، وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج الاتساق الداخلي، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2): قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة الدراسة

رقم	المقياس	درجة التبات بطريقة آلفا
1	المهارات اللغوية	0.81

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات الثبات مناسبة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

-تحديد أفراد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد أفراد العينة.

– تصميم أداة الدراسة وتَمَّ التحقق من صدقها وثباتها.

– قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (400).

– تَمَّ تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، على الحاسوب بهدف إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة، باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss).

– للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: ما واقع مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف التاسع بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية المرقب في

ليبيا؟: للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير تلاميذ الصف التاسع بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية المرقب في ليبيا والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات التلاميذ الصف التاسع بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية المرقب في ليبيا

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	لايراعي المعلم التعب النفسي للتلميذ أثناء الدرس.	2.84	0.39	1	مرتفعة
2	لايراعي المعلم التعب الجسدي للتلميذ أثناء الدرس.	2.80	0.44	2	مرتفعة
3	يدرس المعلم بأسلوب أعلي من مستوي تلاميذه	2.72	0.49	3	مرتفعة
4	لا يهتم المعلم بتعريف التلاميذ مهارات التلخيص.	2.69	0.51	4	مرتفعة
5	لايهتم المعلم بالهدوء أثناء الشرح.	2.68	0.53	5	مرتفعة
6	لا يشجع المعلم التلاميذ علي كثرة الكتابة والتلخيص	2.66	0.51	6	متوسطة
7	يفتقد التلاميذ القدرة علي اختيار الكلمات المناسبة لنقل أخبارهم.	2.64	0.56	7	متوسطة
8	يفتقد التلاميذ وسيلة الاتصال المناسبة عندما يكونون في موقف ما.	2.58	0.57	8	متوسطة
9	لايشجع المعلم التلاميذ علي سرد قصص من عندهم.	2.56	0.56	9	متوسطة
10	يعجز التلاميذ عن نقل أفكارهم بدقة لآخرين.	2.55	0.61	10	متوسطة
11	يعجز التلاميذ عن التعبير عن المعني الواحد بأكثر من طريقة.	2.54	0.61	11	متوسطة
12	يفشل التلاميذ في التعبير ووصف موقف ما بدقة.	2.53	0.60	12	متوسطة
13	الآباء والأمهات والأخوة يتحدثون باللغة العامية في البيت	2.53	0.62	12	متوسطة
14	لايتكلم التلاميذ اللغة العربية الفصحى.	2.52	0.64	13	متوسطة
15	حديث التلاميذ في فناء المدرسة كله باللغة العامية	2.52	0.64	13	متوسطة
16	يستخدم المعلم اللغة العامية في شرح الدروس.	2.52	0.64	13	متوسطة
17	لا تشجع المدرسة التلاميذ علي الحديث باللغة العربية الفصحى في فناء المدرسة.	2.50	0.64	14	متوسطة
18	لأتخصص المدرسة جوائز للتلاميذ الذين يؤلفون قصصا متميزة.	2.50	0.63	14	متوسطة

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
19	لاتقدم المدرسة دروسا باللغة العربية عبر التلفزيون للتلاميذ.	2.50	0.62	14	متوسطة
20	هناك هوة كبيرة بين نطق التلميذ في المدرسة ونطقه بالبيت.	2.48	0.66	15	متوسطة
21	ينطق التلاميذ كلمات بطريقة خاطئة في أحاديثهم.	2.48	0.65	15	متوسطة
22	لايكتشف المعلم التلاميذ الذين لديهم هواية الخط مبكرا	2.47	0.66	16	متوسطة
23	لايعطي المعلم اهتماما كبيرا لحصة الخط.	2.46	0.68	17	متوسطة
24	لايشجع المعلم التلاميذ الخطاطين	2.46	0.68	17	متوسطة
25	يضطر التلميذ لحفظ الدرس عن ظهر قلب لعجزه عن التعبير بلغته.	2.44	0.69	18	متوسطة
26	يعجز التلاميذ علي التعبير بلغتهم عن موضوع ما	2.40	0.72	19	متوسطة
27	يفتقد التلاميذ مهارات الاستماع السليم.	2.38	0.72	20	متوسطة
28	المعلم نفسه متعود علي الحفظ.	2.37	0.74	21	متوسطة
29	يفتقد التلاميذ القدرة علي النطق السليم للكلمات.	2.37	0.68	21	متوسطة
30	يفتقد التلاميذ سعة الخيال.	2.36	0.73	22	متوسطة
31	يشجع المعلم التلميذ علي ترديد وحفظ عبارات الكتاب فقط.	2.36	0.72	22	متوسطة
32	يخطئ المعلم في نطق الكلمات.	2.36	0.74	22	متوسطة
33	لا يهتم التلاميذ بصياغة ومعني السؤال.	2.36	0.72	22	متوسطة
34	يفتقد التلاميذ المفردات اللغوية الكثيرة.	2.35	0.67	23	متوسطة
35	لايميز التلاميذ بين الاسم والضمير مثلا	2.35	0.73	23	متوسطة
36	يفتقد التلاميذ كثرة القراءة.	2.35	0.73	23	متوسطة
37	يفشل التلاميذ في تشكيل الكلمة وفق وضعها في الجملة	2.34	0.70	24	متوسطة
38	لا يكتب التلاميذ بخط واضح ومقروء	2.34	0.70	24	متوسطة
39	يفتقد التلاميذ مهارات القراءة السليمة	2.33	0.72	25	منخفضة
40	يفتقد التلاميذ مهارات الكتابة السليمة.	2.32	0.71	26	منخفضة
41	لايستطيع المعلم التعبير بلغته عن موضوع ما.	2.31	0.77	27	منخفضة

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
42	يفتقد التلاميذ مهارات الإملاء.	2.31	0.70	27	منخفضة
43	يعجز التلاميذ عن تلخيص موضوع ما بلغتهم الخاصة.	2.29	0.56	28	منخفضة
44	لا تهتم المدرسة باللغة العربية.	2.25	0.60	29	منخفضة
45	لا يميز التلاميذ بين وظيفة الفاعل والمفعول به مثلا	2.24	0.75	30	منخفضة
46	لايميز التلاميذ بين أجزاء الجمل.	2.20	0.77	31	منخفضة
	مهارات الاتصال اللغوي	2.96	0.71		متوسطة

إذ تبين من نتائج جدول (3) أن واقع مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف التاسع بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية المرقب في ليبيا، جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (0.71).

ويتضح من النتائج أعلاه أن نظرة التلاميذ لأنفسهم تعد إيجابية نوعاً ما، إلا أنها لم تتعدَّ الدرجة المتوسطة، ربما يرجع ذلك نتيجة لتفشي العامية في المجتمع الليبي، وهي راجعة لثنائية اللغة بين المدرسة والبيت والشارع، وقد يُعزي ذلك إلى سوء تصميم المناهج التعليمية لعدم بروز عنصر التشويق بها وعدم ارتباطها وتكاملها بحياة الطالب وميوله ومتطلباته العصرية، وربما تفسر لقلة اهتمام الطلبة في إدراك المهارات الأساسية اللازمة لتعلم اللغة العربية وعدم إبداء الرغبة في ذلك، وقد يرجعُ ذلك إلى التغير الحاصل في الحياة المادية والصراع الفكري للمجتمع الليبي في ظل التنقلات الحضارية التي يشهدها العالم العربي، وأظهرت النتائج أن الفقرتين (1)(2) (لا يراعي المعلم التعب النفسي للتلميذ أثناء الدرس) و(لا يراعي المعلم التعب الجسدي للتلميذ أثناء الدرس) احتلَّتا المرتبة الأولى، وبدرجة مرتفعة، ربما تفسَّر ذلك بما يتعرض له المجتمع الليبي من الحروب المتكررة التي ولَّدت الدمار والخراب، فالظروف الاقتصادية والسياسية وغياب الأمن النفسي والاجتماعي، وعدم توفير المناخ المدرسي المناسب والمريح كالمقاعد الصحية السليمة والمريحة، ووسائل تكنولوجيا التعلم المتنوعة والحديثة، والمختبرات المجهزة والمكتبة المركزية، والمستلزمات الخدمية الأخرى، كأماكن الجلوس الصحية والنظيفة للطلبة أثناء أوقات الفراغ وأماكن أخرى لممارسة الأنشطة المختلفة، وقد تُفسَّر هذه النتيجة بظاهرة تأخر موعد الدراسة وتأجيل موعد فتح المدارس الليبية في الوقت المحدد الدراسة، بسبب مظاهرات واعتصامات المعلمين، مما يودي إلى تضخم المناهج الدراسي وعدم إنهاءها في الوقت المخصص، الأمر التي جعل كل معلم في المدارس الليبية لا يراعي التعب النفسي

والجسدي للتلاميذ، وأظهرت النتائج أن الفقرتين (45)(46) (لا يميز التلاميذ بين وظيفة الفاعل والمفعول به مثلا) و(لا يميز التلاميذ بين أجزاء الجمل) احتلتا المرتبة الأخيرة وبدرجة منخفضة، ربما تعزى النتيجة إلى الاهتمام بعض المعلمين بالمدارس الليبية بالأنشطة التي تشجع على الممارسة الصحيحة للقواعد النحوية، وربما تفسر أن معظم الأمثلة والنماذج التي تطرح في المناهج النحوية تلبي رغبات التلاميذ ودافعيتهم، فأغلبهم يحفظون هذه الأمثلة دون استيعاب بل للامتحان فقط، وربما تعزى إلى دخول التلاميذ المساجد لحفظ القران الكريم في مرحلة مبكرة من العمر، مما يسهل عليهم القراءة السليمة والكتابة.

الاستنتاجات:من خلال ما تم عرضُهُ فإنَّ الباحثة توصلت إلى أن:

-واقع تنمية مهارات الاتصال اللغوي حسب التقديرات لدى التلاميذ بالصف التاسع بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية المرقب في ليبيا جاءت بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (0.71).

التوصيات: في ضوء ما أسفرت عنه النتائج توصي الدراسة بما يلي:

-تخصيص يوم كامل أو جزء منه لتدريب التلاميذ على الخطابة.

-إنشاء وحدة في كل مدرسة تسمى وحدة مهارات الاتصال.

-إقامة دورات للمعلمين للتدريب على كيفية تنمية مهارات الاتصال.

-تخصيص جوائز تحفيزية للتلاميذ الذين يؤلفون قصصا مثيرة.

قائمة المراجع

1. أبو سرحان، عطية(2000). دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، عمان: دار الخليج للنشر.

2. أبو مشنك، دنيا أحمد(2007). مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة مهارات الاتصال في مديرية عمان الثانية، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

3. اميمن. عثمان على، السامرائي. بدرية على(2001). الاختبار النفسي أسسه ومعالجته الإحصائية، بنغازي: دار الكتب الوطنية.

4. اميمن، عثمان على(2007). المرجع في علم النفس الاجتماعي، بنغازي: دار الكتب الوطنية.

5. حميدة. إمام مختار وآخرون(2015). مهارات التدريس، القاهرة: مكتبة زهراء الشروق

6. الحسبان، منال السعد(2012). أثر تطوير مهارات الاتصال الرياضي في تنمية التفكير الرياضي والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، أطروحة دكتوراه، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

7. الخولى، محمد علي(2000). أساليب التدريس العامة، عمان: دار الفلاح للنشر.

8. زيتون، حسن حسين(2001). مهارات التدريس، القاهرة: عالم الكتب.

9. زيتون، عايش محمد(2010). أساليب تدريس العلوم، عمان: دار الشروق للنشر.

10. عيسوي، عبد الرحمن(2013). القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية.

11. الفنيش، أحمد علي(2015). التربية الاستقصائية، ليبيا، تونس: دار العربية للكتاب.

12. ماهر، أحمد(2012). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، الكتب العربي الحديث،
13. محمد، داوود ماهر (2000). اتجاهات معاصرة في تدريس الرياضيات للكبار،عمان: دار المناهج.
14. مصطفى، فهيم(2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، القاهرة: دار الفكر العربي.
15. منسي، محمود عبد الحليم(2015). التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ، عمان: دار وائل.
16.Ali, Y., & Säberg, M(2017). Fostering Students' Oral Communication Skills in the Second Language Classroom: Främja elevers muntliga kommunikationsförmågori andraspråksklassrummet.
17.Foorman, B. R., Koon, S., Petscher, Y., Mitchell, A., & Truckenmiller, A(2015). Examining general and specific factors in the dimensionality of oral language and reading in 4th–10th grades. Journal of Educational Psychology, 107(3), 884.
18.Lavalle, P. I., & Briesmaster, M(2017). The Study of the Use of Picture Descriptions in Enhancing Communication Skills among the 8th-Grade Students-Learners of English as a Foreign Language. ie: inquiry in education, 9(1), 4.
19.Sugito, S., Susilowati, S. M. E., Hartono, H., & Supartono, S(2017) Enhancing Students' Communication Skills through Problem Posing and Presentation. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 6(1), 17-22.
20.Silverman, R. D., Coker, D., Proctor, C. P., Harring, J., Piantedosi, K. W., & Hartranft, A. M(2015). The relationship between language skills and writing outcomes for linguistically diverse students in upper elementary school. The Elementary School Journal, 116(1), 103-125

The Reality of Linguistic Communication Skills Among the Ninth-Grade Students in Basic Education at Shabiah-Marqab In Libya

Prepared by: Doctor Tahani Gabriel Jibril *Specialization* of Educational Foundation Faculty of Educational Sciences University of Jordan – Jordan

ABSTRACT: The study aimed to identify the reality of language communication skills, that are used the descriptive research method, where information was collected through the questionnaire. The study population is included all ninth students in the basic education stage in the public and private schools At Shabiah-Marqab In Libya، for the academic year (2016-2017) of (843) students, with (355) males and (488)

females. Also, the study sample is consisted of 400 students, of 153 females and 247 males، that are selected by random stratified way.

After appropriate statistical processing، the results of the study are showed, that the overall assessment of the reality of linguistic communication skills among the ninth-grade students in basic education is at Shabiah- Marqab in Libya, from the viewpoint of the students themselves were moderately.

Based on the results of the study, several recommendations were proposed, including the establishment of courses for teachers to train on how to develop communication skills، as well as the allocation of incentive prizes for students who compose exciting stories.

Keywords: Language Communication Skills, Students, Weakness, Shabiah-Marqab, Ninth Grade, Basic Education Stage, Libya

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 03 نوفمبر 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

الأمن النفسي لدى أمهات أطفال السكري وعلاقته ببعض المتغيرات (دراسة حالة مستشفى محمد الأمين حامد بامدرمان)

د. أمينة محمد عثمان
جامعة المجمعة: المملكة العربية السعودية

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي لدى أمهات أطفال السكري وكل من(المستوى التعليمي للأم مهنة الأم وجنس الطفل (ذكر/أنثى)، استخدم المنهج الوصفي التحليلي .شملت عينة الدراسة (50) أم من أمهات أطفال السكري بمستشفى محمد الأمين حامد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، استخدم مقياس الأمن النفسي، تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة: في اختبار(ت)، تحليل التباين الأحادي One Way ANOV أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي والمستوى التعليمي للأم لصالح الأمهات المتعلمات، وجود فروق دالة إحصائياً في الأمن النفسي لدى الأمهات تبعاً لمتغير نوع الطفل (ذكر /أنثى) لصالح أمهات الأطفال الذكور، وجود فروق دالة إحصائيا في الأمن النفسي لدى الأمهات تبعا لمتغير مهنة الأم، وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الأمن النفسي لصالح الأمهات العاملات، وبناء على هذه النتائج وضعت الباحثة مجموعة من التوصيات أهمها: الاهتمام بالمحاضرات والندوات التي تتناول الأمن النفسي للأمهات، الاستفادة من وسائل الأعلام في زيادة وعي المجتمع بأهمية الأمن النفسي لدي جميع شرائح المجتمع، وقدمت أيضا مقترحات تمثلت في: إجراء دراسة تستهدف الأمهات جميعاً لمعرفة درجة الشعور بالأمن النفسي إجراء دراسة تستهدف الأطفال المصابين بداء السكري لمعرفة الأمن النفسي لديهم ومعرفة دور الأسرة في تحقيق الأمن النفسي.

الكلمات المفتاحية: الأمن النفسي، أمهات أطفال السكري، مستشفى محمد الأمين حامد.

مقدمة:

يعتبر الأمن النفسي أحد الحاجات الأساسية في سلم الحاجات الإنسانية وهو يعني "وجود علاقات متوازنة بين الفرد وذاته من ناحية، وبينه وبين الأفراد الآخرين المحيطين به من ناحية أخرى، فإذا توافرت هذه العلاقات المتوازنة فان سلوكه يميل إلى الاستقرار، ومن ثم فإنه يصبح أكثر قابلية للعمل والإنتاج بعيداً عن أنواع القلق والاضطراب وذلك على حساب الجانبين الروحي والاجتماعي"(اسعد رزق، 1979)، كما يعد الأمن النفسي من أهم الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي السوي والتوافق النفسي والصحة النفسية للفرد، وتظهر هذه الحاجة واضحة في

تجنب الفرج للخطر والمخاطرة وفي سيطرة اتجاهات الحذر والمحافظة، وتتضح الحاجة إلى الأمن النفسي لدى الطفل في حاجته إلى الرعاية من جانب الكبار حتى يستطيع البقاء. وتتعدد مجالات حاجات الأطفال ومنها الحاجة إلى الانتماء الأسري، والانتماء إلى الجماعة (الأصدقاء) والانتماء إلى الوطن، من خلال هذه الانتمائية يشعر الفرد بالأمن والأمان والراحة والطمأنينة وجميعها تؤثر في أنماط سلوكه المختلفة داخل مجتمعه، وتميز شخصيته عن غيره من الأفراد نفسياً، واجتماعياً(عطية، 2001: 20).

ومما ذكر أعلاه تتضح أهمية القيام بهذه الدراسة، التي تتناول مفهوم الأمن النفسي لدى أمهات أطفال السكري بمستشفى محمد الأمين حامد بأم درمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية.

مشكلة البحث:

ترتبط بصحة الأبناء لحد كبير، وتؤثر هذه الضغوط تأثيرا نفسيا سلبيا على المريض والمحيطين به خاصة الأمهات حيث تتمثل في: طول فترة المرض التي تستمر حتى نهاية العمر، والخلفية السابقة عن المرض خاصة إذا أصيب أحد أفراد الأسرة أو الأقارب بمضاعفات المرض وأثاره فتبقى خبرة سيئة عالقة في الأذهان المتابعة المستمرة بالمستشفى وتناول العلاج المستمر واستخدام الحقن وعملية التحليل والفحص اليومي لمعدل السكري في الدم قبل الأكل وبعده -عملية الوخز وإحساسه بالألم- كل هذا يولد لديه شعور بالتقيد والملل والضيق،ونظام التقيد بالحمية الغذائية وتناوله لأغذية بكميات ونوعيات محدده وهذا قد يثير لدي المصاب ميل للمقاومة مع عدم تقبل للمرض وتتولد لدية مشاعر الحرمان و القلق والخوف تجاه الأطعمة كذلك قد يكون هناك صراع بين المصاب وممن يعتنون به من العائلة خاصة عندما يتخذون صفة الوصاية عليه في المأكل والمشرب فضلاً عن أن التكلفة العالية لمريض السكر الأسرة تشعر بالقلق والضيق لكيفية توفير هذه التكلفة .

إن التخوف المصاحب على مستقبل الفتاة من عدم إمكانية زواجها نتيجة لأصابتها بالسكري والتخوف من عدم مقدرتها على أداء مهامها الزوجية يؤدي إلى إصابتها بالتوترات النفسية أو الاكتئاب أو القلق و الخوف من الإصابة بمضاعفات مرض السكري كبتر الأعضاء أو الفشل الكلوي أو انفصال في الشبكية أو المشكلات الجنسية لدى الذكور و غيره من المضاعفات التي تتسبب في تحول الحالة النفسية لدى المصاب إلى الأسوء ولكافة أفراد الأسرة خاصة الأم وكل هذه الضغوط على ذوي الطفل المصاب بالسكري تؤدي إلى ظهور اضطرابات نفسية مثل فقدان الشعور بالأمن النفسي لدى الأمهات ومن هنا تتحد مشكلة هذه الدراسة في الإجابة على السؤال التالي: هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين الأمن النفسي لدى

أمهات الأطفال السكري بمستشفى محمد الأمين حامد بأم درمان وكل من (المستوى التعليمي للأم ومهنة الأم ونوع الطفل (ذكر/أنثى).

تساؤلات الدراسة

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأمن النفسي لدى أمهات أطفال السكري تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأمهات؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأمن النفسي بين أمهات أطفال السكري تعزى لمتغير نوع الطفل (ذكر/أنثى)؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأمن النفسي لدى أمهات أطفال السكري تعزى لمتغير مهنة الأم؟

فروض البحث:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأمن النفسي لدى أمهات أطفال السكري تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأمهات.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأمن النفسي بين أمهات أطفال السكري تعزى لمتغير نوع الطفل (ذكر/أنثى).

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأمن النفسي لدى أمهات أطفال السكري تعزى لمتغير مهنة الأم.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى التعرف على الشعور بالأمن النفسي لأمهات الأطفال المصابين بداء السكري بمستشفى محمد الأمين حامد بامدرمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية(المستوى التعليمي للأمهات ومهنة الأم ونوع الطفل).

أهمية البحث: تتلخص أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- مفهوم الأمن النفسي وهو من المفاهيم النفسية الأساسية للصحة النفسية إذ يشكل عدم إشباعه مصدراً للقلق والتهديد.
- تناول البحث أمهات أطفال السكري بهدف إلقاء الضوء على جانب هام من شخصيتها وهو الأمن النفسي.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية :الأمن النفسي لدى أمهات أطفال السكري في علاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية.

الحدود البشرية: أمهات أطفال السكري بمستشفى محمد الأمين حامد بأم درمان (السودان).

الحدود المكانية : مستشفى محمد الأمين حامد بأم درمان (السودان).

الحدود الزمانية:(2016-2017).

تحديد مصطلحات البحث:

الأمن النفسي: هو شعور الفرد بحمايته لنفسه ووقايتها من كل ما يشكل تهديد عليها أو على أسرته أو على مستقبله وشعوره بالمحبة والولاء للجماعة التي ينتمي إليها(الحفاجي، 1994: 19).

التعريف الإجرائي للأمن النفسي: هو الدرجات التي تتحصل عليها الأم على مقياس الأمن النفسي المستخدم في الدراسة الحالية.

أطفال السكري: عرّفت استشارية الأطفال والغدد الصماء والسكري الدكتورة غادة حسن عبد الله سكري الأطفال بقولها» :السكري أنواع عدة، والأكثر انتشاراً بينهما النوعان الأول والثاني، والأخير يصيب عادة الجسم المقاوم للأنسولين، أي أن هناك إفرازاً للأنسولين من البنكرياس، لكن الجسم يقاوم عمل الأنسولين وبالتالي لا يستفيد من السكر، لذلك يرتفع معدل السكر في الدم.وهذا عادة له علاقة بالسمنة، وبارتفاع ضغط الدم، وبمستويات الكولسترول والدهون في الجسم.والنوع الثاني يختلف تماماً عن النوع الأول، وهو فشل البنكرياس في إفراز الأنسولين، وبالتالي يفتقر الجسم إلى الأنسولين، ولا بد من توفير الأنسولين عن طريق الحقن.

أدبيات الدراسة:

الأمن النفسي: يعتبر الأمن من أهم الحاجات النفسية والاجتماعية للمواطن "بعد الحاجات الفسيولوجية" والأمن حاجة سياسية واقتصادية للوطن والاستقرار والأمن ضروري لتحقيق التنمية الشاملة للمواطن والوطن، ومن مهام الدولة حفظ الأمن، والنظام، وتأمين المرافق العامة، ودور أجهزة الأمن هو العمل على تحقيق الأمن والأمان والاستقرار في المجتمع، وتنظيم السير، والحفاظ على الاقتصاد القومي، ويظهر الأمن من خلال الطمأنينة الخاصة والعامة والاستقرار والأمن أمنية الإفراد والجماعات في حاضرها ومستقبلها وتقوم الحكومات والنظم والدساتير والقوانين والمعاهدات والمواثيق لكفالة البشر، و يشير علماء النفس إلى أن الأمن النفسي يقع في مقدمة الحاجات النفسية، ويكون يكون الإنسان الأمن نفسيا عندما يعيش في حالة توازن أو توافق أمني، ويعرف الأمن النفسي كذلك بأنه "الطمأنينة النفسية أو الانفعالية لدى الفرد، وهو حالة يكون فيها إشباع الحاجات مضمونً وغير معرض للخطر ومحرك للفرد في تحقيق أمنه الشخصي(زهران، 86:2003).

كما يعتبر مفهوم الأمن النفسي من المفاهيم المركبة في علم النفس حيث يتداخل في مؤشراته مع مفاهيم أخرى مثل الطمأنينة الانفعالية والأمن الذاتي، والتكيف الذاتي(سعد، 1999: 15)K ويعرفه (الكناني، 93:1988) بأنه مقدار ما يحتاج إليه الفرد من حماية لنفسه ،ووقايتها من الظروف التي تشكل خطراً عليه مثل التقلبات المناخية، والطبيعية والأوبئة، والأمراض ،والحروب، وعدم الاستقرار السياسي الاقتصادي، والاجتماعي، والتقليل من القلق المرتفع المصاحب للمستقبل المجهول سواء فيما يتعلق بدراسته، أو عمله، أو مأكله، وملبسه.

ويعرفه سهر على(1998: 86) بأنه سكون النفس وطمأنينتها عند تعرضها لأزمة تحمل في ثناياها خطر من الأخطار المحيطة بها سواء كانت اجتماعية أو سياسية أو عسكرية أو إقتصادية وأيضاً يعرف بأنه"حاجة من حاجات الفرد، يؤدي إشباعها بالشعور بالارتياح والاطمئنان ومن خلال شعوره بالانتماء أو تقبل الآخرين له والتحرر من الخوف والألم".

مفهوم الأمن النفسي من منظور إسلامي:

يستمد الأمن النفسي في الإسلام معناه ومضمونه من أساسيات الدين فالإيمان بالله واليوم الآخر والحساب والقضاء والقدر والنظر إلى الدنيا على أنها زائلة، كل هذه الثوابت التي يؤمن بها الإنسان المسلم تؤدي إلى أمنه النفسي ووصفه بالاتزان والطمأنينة وتحرره من الاضطراب والقلق كما جاء في قوله تعالى (وما جعله الله إلا بشرى لكم ولتطمئن قلوبكم)(آل عمران 26).

أبعاد الأمن النفسي: ذكر (الحارث وغسان: 146) أن الأمن النفسي يشمل أبعاداً أساسية أولية منها:

- الشعور بالتقبل والحب وعلاقات المودة والرحمة مع الآخرين.
- الشعور بالانتماء إلى جماعة والمكانة فيها.
- الشعور بالسلامة والسلام.

مهددات الأمن النفسي: أشار (سلمان خلف الله، 2004: 148) إلى عدد من العوامل التي تعتبر مهددات للأمن النفسي للفرد منها:

-الخطر أو التهديد بالخطر، مما يثير الخوف والقلق لدى الفرد ويجعله أكثر حاجة إلى الشعور بالأمن من جانبه، ومن جانب أجهزة الأمن.

-الأمراض الخطيرة مثل السرطان، وأمراض القلب وما يصاحبها في كثير من الأحيان

-نقص الأمن الذي قد يكون أوضح عند المعاقين جسميا منه عند العاديين.

سبل تحقيق الأمن النفسي على مستوي الفرد في الإسلام:

يذكر عبد المجيد منصور وآخرون (2002: 319) أن تحقيق الأمن النفسي يتم عن طريق الإيمان الحق وتوحيد الله وعبادته حق العبادة والامتناع عن الكبائر واجتناب نواهيه واتباع اوامره والرضا والأمل والصلاة وهي جميعها تعمل على بث الأمن النفسي لدي معتنقيها فكراً "وسلوكا".

-التوكل على الله: التوكل كما يقول بن القيم الجوزية (1350م) نصف الدين والنصف الثاني (لله الأمر من قبل ومن بعد ويومئذ يفرح المؤمنون) " الروم :4".

-الصلاة: يرجو المؤمن أمنه النفسي في الصلاة التي تنهي عن الفحشاء والمنكر. فكان عليه الصلاة والسلام كلما يجزم عليه أمر ينادي بلال "أرحنا بها يا بلال".

-الذكر : يتحقق الأمن النفسي للمؤمن بمداومة ذكر الله و في ذلك يقول الله تعالى:(الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللَّهِ ۗ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ)" الرعد :28".

-الدعاء:يعتبر الدعاء سلاح المؤمن ونور السموات والأرض وهو من القيم التي تساعد في تعزيز الأمن النفسي للمؤمن.

-تقوى الله:يجد المؤمن الحق الأمن والراحة النفسية في تقوى الله وخشيته ، كما جاء في قوله تعالى (يَا بَنِي إِسْرَائِيلَ اذْكُرُوا نِعْمَتِيَ الَّتِي أَنْعَمْتُ عَلَيْكُمْ وَأَوْفُوا بِعَهْدِي أُوفِ بِعَهْدِكُمْ وَإِيَّايَ فَارْهَبُونِ (40) "البقرة ".

-عقيدة المؤمن: ذكر محمد الشرقاوي (1990: 118) أنه مما يبعث الأمن النفسي لدى المؤمن لقوله تعالى(وإن هذا صراطي مستقيماً فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله) "الأنعام: 153 ".

الحاجة إلى الأمن: تعتبر الحاجة إلى الأمن من أهم الحاجات النفسية، ومن أهم دوافع السلوك طوال الحياة. وهي من الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي السوي والتوافق النفسي والصحة النفسية للفرد.

خصائص الأمن النفسي: لخص هشام إبراهيم عبد الله (1996)أهم خصائص الأمن النفسي فيما يلي:

-يتحدد الأمن النفسي بعملية التنشئة الاجتماعية السليمة وتقبل وحب الأبناء، كما ترتبط بالتفاعل الاجتماعي الناجح والخبرات والمواقف الاجتماعية والبيئية المتوافقة.

-يرتبط الأمن النفسي بالتحصيل الدراسي وبالإنجاز بصفة عامة فالمتعلمون والمثقفون أكثر أمناً من غير المتعلمين وغير المثقفين كما يرتبط شعور الوالدين بالأمن في شيخوختهم بوجود الأولاد البررة.أين تهميش الخصائص؟.

مؤشرات الأمن النفسي: ذكر على سعد (1999: 17-18) إتباع نفس طريقة المجلة من ناحية القوس(19-18) أشار ماسلو إلى أربعة عشر مؤشراً للأمن النفسي منها:

-الشعور بمحبة الآخرين، وقبولهم، ومودتهم.

-الشعور بالعالم كوطن وبالانتماء والمكانة بين المجموعة.

-كفاية مشاعر الأمن والبعد عن مشاعر التهديد، القلق.

أساليب تحقيق الأمن النفسي:

يلجأ الفرد لتحقيق الأمن النفسي إلى ما يسمي (عمليات الأمن النفسي) وهي أنشطة يستخدمها الجهاز النفسي لخفض الضغط النفسي والكرب والتوتر والإجهاد أو التخلص منه وتحقيق الذات والشعور بالأمان بالانضمام لجماعة تشعره بالأمن النفسي، فضلاً عن دور الأسرة السعيدة والمناخ الأسري المناسب في نمو أفرادها

نمواً سليماً وإشباع حاجاتهم مما يؤدي إلى تحقيق الأمن النفسي والتوافق المهني والانتماء إلى كما يعزز ذلك الانتماء إلى وطن آمن.

النظريات النفسية التي تناولت الأمن النفسي: يعد الأمن النفسي من المفاهيم المركبة في علم النفس، ويتداخل مفهوم الأمن النفسي مع عدد من المفاهيم من المفاهيم النفسية مثل: الطمأنينة ، الاستقرار النفسي والتوافق النفسي، وقد حاول أخصائيو الأمن النفسي تفسير هذه المفاهيم بوضع عدة نظريات نذكر منها:

نظرية التحليل النفسي: يعتبر فرويد مكون الأنا هي المسئولة عن توفير الأمن النفسي والمحافظة على ذات الفرد من التهديدات الداخلية أو الخارجية ، حيث تقوم الأنا بمهمة حفظ الذات وتجنب الألم، ويري فرويد أن الوسائل التي يستخدمها الفرد عند تعرضه للخطر وفي بحثه عن الأمن النفسي والطمأنينة والتحكم في الحيل الدفاعية، التي تمثل طرق سلبية تعمل بصورة آلية لا شعورية تدفع عن الأنا التوتر والقلق.

نظرية الدافعية: يوضح كمال حواني–عبد ديراني(1983: 49–50) عندما تصبح الحاجات الفسيولوجية في حالة اكتفاء نسبي تظهر مجموعة من الحاجات تسمي الحاجات الأمنية في هذه الحالة ينظم سلوك الإنسان بعقله وقدراته ، كالأدوات للبحث عن الأمن، خاصة إذا كان الإنسان يعاني من الحرمان الأمني معاناة شديدة وربما نستطيع أن نقترب من فهم أكثر للحاجات الأمنية.

نظرية التنشئة الاجتماعية: ذكر على سعد (1999) أن علماء النفس يؤكدون على أن خبرات الطفولة ، تلعب دور في نمو الشعور بالأمن النفسي ومنهم من يري أن القلق ومشاعر الخوف، ناشئة عن خبرات ومواقف كثيرة تهدد الفرد في مراحل نموه وما يتعرض له الطفل من خبرات إحباط تتصل بإشباع حاجاته الأولية.

نظرية العلاج بالواقع: يرى ويليام جلاسرأن تحقيق الأمن النفسي مرتبط بتحقيق الفرد لحاجاته الأساسية في البيئة الواقعية وبأسلوب واقعي ، مقبول.

تعريف السكري: ذكرت إيمان حافظ (2002) أن منظمة الصحة العالمية عرفت مرض السكري بأنه"حالة مزمنة ناتجة عن ارتفاع مستوي السكر في الدم وقد ينتج ذلك عن مجموعة من العوامل البيئية والوراثية، ويعد الأنسولين المنظم الرئيسي لتركيز الجلكوز في الدم، وقد يرجع ارتفاع مستوي السكر في الدم إلى قلة وجود الأنسولين".

أنواع الداء السكري:

النوع الأول(الداء السكري المعتمد على الأنسولين)**:** يمثل حوالي 10% من مرض السكري عند الأطفال لأنه يصيب صغار السن بنسبة أكبر ويعتمد المريض في علاجه على أخذ الأنسولين بانتظام طوال حياته ويتميز هذا النوع بفقدان خلايا بيتا المفرزة لهرمون الأنسولين بجزر لانجر هانز في البنكرياس مؤدياً إلى نقص في

الأنسولين على إن داء السكر المعتمد على الأنسولين ربما يكون أحد هذه الأمراض(الكاديكي، 1992).

النوع الثاني :الداء السكري غير المعتمد على الأنسولين: وهو الأكثر شيوعاً ويمثل أكثر من 90 من مرض السكري، ويحدث غالباً بعد الثلاثين من العمر ويكون لدى معظم المرضي بدانة عند بدء المرض ولكن في معظم الحالات يتم التحكم في المرض عن طريق تنظيم الغذاء والأدوية المعطاة عن طريق الفم (Tumilehto et al., 2001)

النوع الثالث: مرض السكر الثانوي ويحدث نتيجة لوجود اعتلالات مرضية تؤثر على الخلايا المفرزة للأنسولين في البنكرياس وأهم هذه الاعتلالات(الحميد، 2007):الالتهاب المزمن للبنكرياس، أورام الغدة فوق الكلوية، استئصال البنكرياس في حالة ظهور أورام سرطاني ، بعض أمراض الغدد الصماء.

النوع الرابع: سكر الحمل وهو من أنواع مرض السكر الأقل انتشارا، ويظهر أثناء الحمل فقط في النساء اللواتي لم يصبن بمرض السكر في السابق (الحميد، 2007).

أعراض مرض السكري ذكر (الحميد، محمد،2007) أن أعراض الإصابة بالسكر تشمل الأعراض الآتية:

-شدة العطش تختلف أعراض مرض السكري باختلاف نوعه، وإرتفاع نسبة السكر في الدم.

-الارتفاع الكبير للسكر في الدم و قدرة الكلى على إعادة امتصاصه من البول.

-الإكثار من شرب المياه وخاصة المثلجة. ويحدث العطش بسبب التأثير الأسموزي.

-إزدياد الشهية لتناول الطعام وخاصة الحلويات والسكريات.

-وفي النوع الأول من السكر يمكن أن يحدث نقص في وزن الجسم.

-يمكن أن يصاحب النوع الأول من السكر الشعور بالكسل والضعف والخمول وعدم القدرة على احتمال المجهود العضلي.

-عدم وضوح الرؤية والدوخة (الدوار)أو الصداع وعدم التركيز.

-الغيبوبة السكرية الكيتونية هي أول مؤشر لوجود مرض السكر وخاصة في صغار السن المصابين بالنوع الأول من السكر.

-زيادة قابلية الإصابة بالالتهابات الميكروبية فالسكر مادة تساعد على نمو الجراثيم في المناطق الرطبة من الجسم.

-التأخر في التئام الجروح والرضوض عند حدوثها (تقرحات القدم).

-القلق والاضطراب النفسي وعدم الرغبة في العمل والأرق وعدم انتظام التبرز.

مضاعفات الإصابة بالسكري وأضراره على الجسم: عند إهمال المتابعة اللازمة لمرض ستظهر مضاعفات خطيرة على الجسم، والتي هي كالآتي:

-حدوث مشاكل في العين أبرزها خلل في الشبكية، والمياه البيضاء.

-الإصابة بالفشل الكلوي.
-ارتفاع في ضغط الدم ومستوى الكولسترول.
-إصابة القلب والأوعية الدموية بما يسمى الذبحة الصدرية.
-إصابة القدم السكري، وهي عبارة عن تقرحات دائمة ومزمنة في القدم.
-الضعف الجنسي، وحدوث مشاكل جنسية من الصعب حلها.
-حدوث التهابات في أعصاب الأطراف أو العينين.
-ضعف سريان الدم إلى القدمين وفي الحالات المتقدمة يضعف سريان الدم إلى الأعضاء الحيوية الأخرى
-بتر القدم أو الساق بأكملها.
-حدوث آلام وتنميل في القدم.
-تلف الشرايين والأوعية الدموية (Nathan DM, Cleary PA, Backlund 2005JY).

تشخيص مرض السكر: ذكر (مدحت،1997 والسيد، 2007، محمد،2007) طريقتين لتشخيص مرض السكر منها:

-التشخيص عن طريق قياس مستوى السكر في البول ومن اهم الطرق المستخدمة لقياس مستوى السكر في البول هي:

- التشخيص عن طريق الدم:عينة الدم العشوائية: تؤخذ عينة دم من المريض في أي

الوقاية من مرض السكري: أورد جميل زهير قزاز (1998) أن هناك بعض الإرشادات التي يجب أن تقدم لمريض السكري هي لا يمكن الوقاية من مرض السكر إلاّ الأنواع الثانوية منه وذلك بالآتي:

-علاج الأمراض التي تسبب ارتفاع نسبة السكر.
-تجنب السمنة: وذلك بعدم الإفراط في تناول الطعام خاصةً الأطعمة ذات المؤشر السكري العالي.
-الأشخاص الذين لديهم استعداد وراثي للإصابة بالسكر يجب عليهم إتباع الحمية الغذائية والمداومة على إجراء التحاليل بشكل دوري.
-الوقاية من المضاعفات بالالتزام بالحمية والعلاج الدوائي بالجرعة المحددة.

التعامل مع الطفل السكري: تعتبر الفترة التي تلي اكتشاف إصابة أحد أطفال الأسرة بداء السكري من أكثر الأوقات حرجًا وصعوبة لجميع أفراد الأسرة، ففي هذه الأوقات العصيبة يسود شعور عميق بالحزن لدى جميع الأفراد، وتختلج الأسرة في هذه الأثناء العديد من المشاعر، التي تترد بين الشعور بالصدمة من سماع نبأ الإصابة بهذا الداء، أو إنكار الإصابة به، وقد يتطور الأمر إلى الشعور بالغضب، أو الحزن والاكتئاب، الإحساس بالذنب خاصة في مرحلة ما بعد التشخيص، وقد تختلط لديها مشاعر الخوف والقلق من إمكانية تعرضه المصاب بالسكري لمضاعفاته الحادة،أما الأطفال فيكونون بحاجة ماسة لمن يتحدث معهم عن هذه

التجربة المرضية، وعادة ما تكون الأم هي أفضل عضو في الأسرة يمكنها التحدث مع الطفل؛ لأنها أكثر أفراد الأسرة قربًا منه، وأكثرهم قدرة على مساعدته لتخطي هذه المرحلة الحرجة.(علية البرديني، 2008)

علاج مرض السكري: يختلف علاج مرض السكر على حسب نوعه:

النوع الأول: معتمد على الأنسولين ولذلك لابد من العلاج بالأنسولين إلا في حالات نادرة قد تستجيب للعلاج بالأقراص.

النوع الثاني: غير معتمد على الأنسولين فيمكن علاجه بالأقراص إلاّ في الحالات الآتية يجب إعطاء الأنسولين:

-أثناء الحمل (حيث أن الأقراص ممكن أن تسبب تشوهات في الجنين) وأثناء الرضاعة.

-قبل إجراء العمليات الجراحية وبعدها بفترة حتى يلتئم الجرح.

-في حالات الإصابة بالعدوى الميكروبية.

-عند ارتفاع مستوى السكر لدرجات عالية جداً.جريدة الرياض(علية البرديني، 2008).

الدراسات السابقة:

دراسة عبدالكريم ،هويدا (2014) هدفت هذه الدراسة إلي الكشف عن مستوي الأمن النفسي لأمهات أطفال التوحد بمراكز التربية الخاصة محلية الخرطوم ومدي تأثير الأمن النفسي لهؤلاء الأمهات، على عينة مكونة من(19) من أمهات أطفال التوحد تم اختيارها بالطريقة العشوائية وكانت أهم نتائج الدراسة : يتسم الأمن النفسي لهؤلاء الأمهات بالانخفاض ،لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أمهات أطفال التوحد في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشاعر العاطفة لأمهات أطفال التوحد.

دراسة لجبر (1996) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي وبعض المتغيرات الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، مستوى التعليم وأجريت الدراسة على عينة من) (342) فردًا من الذكور والإناث البالغين من مستويات تعليمية واجتماعية مختلفة، منهم (252) متزوجون و(95) من غير المتزوجين، واستخدم الباحث اختبار ماسلو للأمن النفسي وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات الأمن النفسي بين الذكور والإناث، وزيادة الشعور بالأمن مع تقدم السن وزيادة المستوى التعليمي.

دراسة لمخيمر (2003) هدفت إلى فحص العلاقة بين إدراك الطفل للأمن النفسي من الوالدين، وبين كل من القلق واليأس، وتكونت عينته من (206) طفل وطفلة، وطبق عليهم وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط بين الشعور بعدم " Kerns" مقياس الأمن النفسي "لكيرنز الأمن النفسي وارتفاع أعراض القلق والشعور

بالتهديد لدى الذكور والإناث، وأن منخفضي إدراك الأمن النفسي من الأب اتجاهاتهم أكثر سلبية نحو المستقبل من مرتفعي إدراك الأمن النفسي من الأب.

دراسة الخالدي (1990)، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى شعور المعلمين بالأمن النفسي وكذلك التعرف إذا كانت هناك فروق ذات دلالة معنوية تبعا لمتغير الجنس. وللتعرف إلى طبيعة العلاقة بين الشعور بالأمن النفسي ومتغيرات النوع والتأهيل التربوي والدخل الشهري والخبرة التعليمية والحالة الاجتماعية .اقتصرت الدراسة على المعلمين والمعلمات الموجودين في مدارس بغداد للعام الدراسي (1989-1990) فتم اختيار (36) مدرسة ابتدائية وتكونت العينة من (531) معلم ومعلمة، وتم معالجة البيانات التي حصلت عليها الدراسة إحصائياً باستخدام النسبة المئوية ، ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة وهرست – والاختبار التائي والانحدار المتعدد، أظهرت النتائج ميل (54)٪ من عينة البحث إلى عدم الشعور بالأمن النفسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة معنوية في شعور المعلمين بالأمن النفسي تبعا لمتغير النوع، هناك ارتباط ذا دلالة معنوية بين الشعور بالأمن النفسي وكل من متغيري التأهيل التربوي والخبرة التعليمية، عدم وجود فرق ذا دلالة معنوية وكل من متغيري الجنس والدخل الشهري والحالة الاجتماعية.

دراسة: الخضري (2003) هدفت إلى التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف الطبية وعلاقته ببعض سمات الشخصية، ومتغيرات أخرى، وتكونت عينته من (123) عام لا من محافظات غزة، واستخدم الباحث اختبارًا من تصميمه لقياس الأمن النفسي، والذي أظهرت نتائجه أن العاملين يشعرون بمستوى متوسط من الأمن النفسي، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأمن النفسي، والالتزام الديني وقوة الأنا، لدى طواقم الإسعاف الطبية في محافظات غزة.

دراسة جبر(1996). هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي وبعض المتغيرات (الجنس, السن, الحالة الاجتماعية، مستوى التعليم) وأجريت الدراسة على عينة من(342) فرداً من الذكور والإناث البالغين من مستويات تعليمية واجتماعية مختلفة, منهم (252) متزوجون و (95) من غير المتزوجين, واستخدم الباحث اختبار ماسلو للأمن النفسي وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات الأمن النفسي بين الذكور والإناث, وزيادة الشعور بالأمن مع تقدم السن وزيادة المستوى التعليمي.

دراسة Rakes & etal 2001: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين وعي المعلمين لسلوكهم البنيوي وشعورهم بالأمن النفسي وقد بلغت عينة الدراسه130 من أعضاء الهيئات التعليمية وبعد معالجه البيانات إحصائياً أظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلاله إحصائية بين شعور المعلمين لسلوكهم البنيوي وشعورهم بالأمن النفسي وكذالك أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلاله إحصائية في

شعور أفراد العينة بالأمن النفسي تبعا لمتغير النوع ولصالح الذكور(Rakes,&etal,2001: 53-68).

دراسة، علوان (2007) بعنوان: الرضا عن الحياة وعلاقته بالوحدة النفسية دراسة ميدانية علي عينة من زوجات الشهداء الفلسطينيين:هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الارتباط بين كل من متوسطات درجات مقياسي: الرضا عن الحياة، والوحدة النفسية لدى عينه الدراسة، مع التعرف إلى الفروق المعنوية في متوسطات درجات كل من مقياسي الرضا عن الحياة، والوحدة النفسية، تبعاً لمتغيرات: تاريخ الاستشهاد، الوضع الاقتصادي، المستوي التعليمي، المهنة، الخلفية الثقافية، ومحافظات غزة. وتكونت عينة الدراسة من (211) مائتين وإحدى عشر زوجة شهيد في محافظات غزة، واستخدم مقياس الرضا عن الحياة، إعداد الباحث، ومقياس الوحدة النفسية، إعداد الباحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي-:وجود علاقة سالبة دالة بين كل من :متوسطات درجات مقياس الرضا عن الحياة، والوحدة النفسية .وجود علاقة موجبة غير دالة بين مجالي: التقدير الاجتماعي، والشعور بالإهمال.

دراسة وفاء خويطر(2010): التي هدفت إلى معرفة مستوى الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة) ومعرفة ما إذا كان مستوى الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة) يتأثر ببعض المتغيرات الآتية: (الحالة الاجتماعية, نمط السكن، المؤهل التعليمي، العمل، عدد الأبناء)، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرأة الفلسطينية المطلقة والأرملة العاملة وغير العاملة بالنسبة لدرجات أبعاد الأمن النفسي، والفروق كانت لصالح النساء غير العاملات أكثر شعورا بالأمن النفسي، وتشير النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرأة الفلسطينية المطلقة والأرملة ومستوي تعليمهن (ثانوية عامة أو أقل، دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا) بالنسبة لدرجات الأمن النفسي لمن لديهن مؤهل دراسات عليا أكثر شعورا بالأمن النفسي.

التعقيب على الدراسات السابقة :تناولت جميع الدراسات التي شملتها الدراسة موضوع الأمن النفسي مع متغيرات الدراسة الخالية ومتغيرات أخرى ،تم كما تناولت بالدراسة عينات مختلفة عن الدراسة الحالية إلا أن جميعها كانت من النساء كما اختلفت عن هذه الدراسة في البيئة المكانية التي طبقت فيها الدراسة حيث بعضها طبق في بيئات عربية وأخرى أجنبية ،كما تشابهت مع البعض في أدوات ومنهج الدراسة واختلفت معها في تناولها لمجتمعات والمكان الذي طبقت فيه الدراسة.

استندت الدراسة الحالية على الدراسات السابقة التي تمثل خلفية نظرية استفادت منها الباحثة في إعداد الأدوات اللازمة لجمع البيانات وكذلك اختيار المنهج

المناسب والأساليب الإحصائية المناسبة ومناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء نتائج الدراسات السابقة ومقارنة أوجه الشبه والاختلاف.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي نسبة لمناسبته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة: أمهات أطفال السكري بمستشفى محمد الأمين حامد بأمدرمان بالسودان.

عينة الدراسة :عينة عشوائية شملت (50) أم من أمهات أطفال السكري.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة اختبار الأمن النفسي من إعداد الباحثة بالرجوع إلى الأدبيات التي تناولت موضوع الأمن النفسي، والاطلاع على مقاييس سابقة عن الأمن النفسي مثل مقياس ماسلو ومقياس زينب شقير وعدد من الدراسات مثل دراسة عبد الكريم، هويدا (2014)، فضلاً عن إجراء دراسة استطلاعية على (31) من أمهات أطفال السكري بمستشفى محمد الأمين حامد، واعتماداً على المصادر السابقة انتهت الباحث إلى صياغة (31) عبارة تقيس الأمن النفسي ببعديه وهما: اطمئنان الذات، والثقة بالذات والآخرين، وبحيث يتضمن كل بعد (15) عبارة، بعد ذلك قامت الباحثة بإعداد المقياس للتحكيم فعرضه على سبعة من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وبناءً على نتائج التحكيم تم استبعاد العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من 90% تم عمل التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات وفقاً لآراء المحكمين، وبهذا استقر المقياس في صورته الأولية على (31) عبارة، حيث يتضمن كل بعد (16) عبارة، علماً بأن طريقة الإجابة على عبارات المقياس هي نعم، أحياناً، لا.

الخصائص السيكومترية للمقياس وفقراته

1Items Validity. صدق فقرات المقياس:للتثبت من صدق فقرات المقياس حسب معامل إرتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق إتضح أن جميع فقرات المقياس البالغة (31) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات إرتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) ومستوى دلالة (0.05) حيث كانت القيم الإحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (0.01) ومستوى دلالة (0.05) أنظر الجدول رقم (1) .

جدول رقم (1) يوضح إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل إرتباط الفقرة بالدرجة الكلية	القيمة الإحتمالية	مستوى الدلالة
1	1.9318	.75937	.757	.000	.01
2	2.2500	.68624	.647	.000	.01
3	2.1591	.71343	.575	.000	.01

4	2.0455	.77623	.638	.000	.01
5	1.9773	.59018	.586	.000	.01
6	2.3182	.67420	.542	.000	.01
7	2.1591	.77589	.804	.000	.01
8	2.2955	.59375	.541	.000	.01
9	2.0227	.73100	.662	.000	.01
10	2.0000	.74709	.758	.000	.01
11	2.0682	.78940	.667	.000	.01
12	2.4091	.75693	.664	.000	.01
13	2.1818	.69123	.777	.000	.01
14	2.1591	.64495	.588	.000	.01
15	2.1591	.74532	.654	.000	.01
16	2.2500	.75097	.667	.000	.01
17	2.2045	.73388	.599	.000	.01
18	2.0000	.71528	.706	.000	.01
19	1.8636	.79507	.629	.000	.01
20	1.8182	.78571	.778	.000	.01
21	1.8864	.75378	.775	.000	.01
22	2.0682	.75937	.686	.000	.01
23	2.0682	.78940	.682	.000	.01
24	2.2955	.73388	.597	.000	.01
25	2.1591	.74532	.648	.000	.01
26	2.1364	.76526	.544	.000	.01
27	1.5682	.58658	.321	33.0	.05
28	1.6818	.56126	.320	33.0	.05
29	1.9545	.68044	.323	33.0	.05
30	1.7955	.73388	.324	33.0	.05
31	1.7273	.69428	.322	33.0	.05

صدق الاتساق الداخلي للمقياس: للتحقق من صدق فقرات المقياس تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المقياس البالغة (31) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) ومستوى دلالة (0.05) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (0.01) ومستوى دلالة (0.05).

حساب ثبات المقياس: لحساب ثبات المقياس إستخدمنا في حساب الثبات معادلة (الفاكرونباخ)، وقد استخرجنا الثبات باستخدام هذه الطريقة حيث بلغت قيمة معامل الثبات(0.82)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات عالي.

جدول رقم (1) يوضح قيمة معامل الفاكرونباخ للمقياس

الفاكرونباخ	عدد الفقرات
0.8222	31

الصدق الذاتي للمقياس بلغ (0.9067) وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وهذا. يشير أيضاً إلى أن المقياس يتمتع بصدق ذاتي عالٍ.

المعالجات الإحصائية: تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية منها معامل ارتباط (بيرسون) ومعامل الفاكرونباخ و اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة الفرض الأول:(توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أمهات أطفال السكري في درجة الأمن النفسي بين أمهات أطفال السكري المتعلمات وغير المتعلمات لصالح المتعلمات) وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) كما هو في جدول رقم (2) يوضح قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفرق بين أمهات أطفال السكري في درجة الأمن النفسي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم.

المستوى التعليمي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	القيمة الاحتمالية
متعلمات	35.5542	44537.01	54.642	0.00 .
غير متعلمات	33.9976	76391.11		

تلاحظ من الجدول أعلاه أن القيمة التائية قد بلغت (54.642) وأن القيمة الاحتمالية لاختبار (ت) كانت مقدارها (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأمن النفسي بين أمهات أطفال السكري المتعلمات وغير المتعلمات لصالح المتعلمات.

جاءت نتيجة الفرض الأول لصالح الأمهات ذوات المستوى التعليمي العالي ويرجع ذلك، لارتفاع درجة الوعي و الشعور بالكفاءة والقدرة على حل المشكلات، وتملك زمام الأمور، تتميز الأمهات ذوات المستوى التعليمي العالي بالمواجهة الواقعية للأمور وعدم الهروب ويتميزن أيضاً فهن أكثر تقبلاً للمرض وهن أيضا أكثر استعداداً للقيام بإرشادات الطبيب وأكثر اهتماماً بصحة طفلها النفسية والجسدية وحرصهن على جرعات أطفالهن العلاجية ونظامهم الغذائي.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة وفاء خويطر(2010) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرأة الفلسطينية المطلقة والأرملة ومستوي تعليمهن (ثانوية عامة أو أقل، دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا) بالنسبة لدرجات الأمن

النفسي لمن لديهن مؤهل دراسات عليا أكثر شعورا بالأمن النفسي و دراسة ألخالدي (1990) التي أظهرت نتائجها ميل (54)٪ من عينة البحث إلى عدم الشعور بالأمن النفسي، ووجود ارتباط ذا دلالة معنوية بين الشعور بالأمن النفسي وكل من متغيري التأهيل التربوي والخبرة التعليمية.

اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة لجبر (1996) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات الشعور بالأمن مع تقدم السن وزيادة المستوى التعليمي.

عرض نتيجة الفرض الثاني:(توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث في درجة الشعور بالأمن النفسي بين أمهات أطفال السكري تبعاً لمتغير نوع الطفل – ذكر أنثى) وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) كما هو موضح بالجدول أدناه.

جدول رقم (3) يوضح قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفرق بين أفراد عينة البحث في درجة الشعور بالأمن النفسي بين أمهات أطفال السكري تبعاً لمتغير نوع الطفل (ذكر أنثى).

النوع	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	القيمة الاحتمالية
ذكر	30.6439	75382.21	51.443	0.00
أنثى	28.7753	96714.11		

تلاحظ من الجدول أعلاه أن القيمة التائية قد بلغت (51.443) وأن القيمة الاحتمالية لاختبار (ت) كانت مقدارها (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05).

أفادت نتيجة الفرض الثاني بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الشعور بالأمن النفسي بين أمهات أطفال السكري تبعاً لمتغير نوع الطفل لصالح أمهات الأطفال الذكور، وقد يرجع ذلك نسبة لأن الذكور أكثر حركة وتعرضاً للكثير من الصدمات، مما يزيد من قلق و خوف الأمهات على الذكور أكثر من الإناث لطبيعة نشاط الذكور، كذاك أن الذكور تقع عليهم المسئولية في المستقبل تجاه أنفسهم وأسرهم بدرجة أكبر من الإناث وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Rakes & etal (2001)التي أظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلاله إحصائية بين شعور المعلمين لسلوكهم البنيوي وشعورهم بالأمن النفسي وكذالك أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلاله إحصائية في شعور أفراد العينة بالأمن النفسي تبعا لمتغير النوع ولصالح الذكور و دراسة جبر(1996)، هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي وبعض المتغيرات (الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، مستوى التعليم) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات الأمن النفسي بين الذكور والإناث، وزيادة الشعور بالأمن مع تقدم السن وزيادة المستوى التعليمي، ودراسة علوان (2007).

عرض نتيجة الفرض الثالث: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أمهات أطفال في درجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير مهنة الأم- موظفة، عاملة، ربة منزل) وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بحساب تحليل التباين الأحادي، ذلك الجدول أدناه.

جدول رقم (5) يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أمهات أطفال السكري في درجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير مهنة الأم (موظفة، عاملة، ربة منزل).

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة
بين المجموعات	7.645	14	.771	7.845	(0.03)	0.05
داخل المجموعات	3.315	9	.171			
الكلي	10.960	23				

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) بلغت 7.845 والقيمة الاحتمالية لها قد بلغت (0.03) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أمهات أطفال السكري في درجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير مهنة الأم (موظفة، عاملة، ربة منزل).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة دراسة وفاء خويطر(2010)التي هدفت إلى معرفة مستوى الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة) ومعرفة ما إذا كان مستوى الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة) يتأثر ببعض المتغيرات الآتية: (الحالة الاجتماعية، نمط السكن، المؤهل التعليمي، العمل، عدد الأبناء)، فقد أوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطيه عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين كل من الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية(المطلقة والأرملة)، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرأة الفلسطينية المطلقة والأرملة العاملة وغير العاملة بالنسبة لدرجات أبعاد الأمن النفسي، والفروق كانت لصالح النساء غير العاملات أكثر شعورا بالأمن النفسي و دراسة: والتي أظهرت نتائجها أن العاملين يشعرون بمستوى متوسط من الأمن النفسي، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأمن النفسي، والالتزام الديني وقوة الأنا، لدى طواقم الإسعاف الطبية في محافظات غزة.

وتفسر الباحثة النتيجة المتعلقة بمهنة الأم العاملة يزداد لديها درجة القلق والخوف على ابنها أو أبنتها المصابة بالسكري أكثر من الأم الموظفة لأن طبيعة عملها تكون بعيدة عن المنزل لفترات طويلة، ونسبة الخوف تقل عند الأم الموظفة، وتقل أكثر عند ربة المنزل ذلك لأنها تكون بجانب أبنها أو أبنتها أكثر من الأم العاملة والموظفة.

الاستنتاجات:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الشعور بالأمن النفسي بين أمهات أطفال السكري لصالح الأمهات المتعلمات.

-جاءت النتيجة توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الشعور بالأمن النفسي بين أمهات أطفال السكري تبعاً لمتغير نوع الطفل.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير مهنة الأم.

التوصيات:

-الاهتمام بالمحاضرات والندوات التي تتناول الأمن النفسي.

-الاستفادة من وسائل الأعلام في زيادة وعي المجتمع بأهمية الأمن النفسي لدي جميع شرائح المجتمع وكيفية الحفاظ عليه عند تعرض الطفل لمرض السكري.

-التعاون من قبل الأسرة والمدرسة والمجتمع لمعرفة أسباب الشعور بعدم الأمن النفسي لاسيما في حالات إصابة الأطفال بمرض السكري.

-وضع المرشدين النفسيين في المستشفيات لتحقيق الأمن النفسي لأمهات الأطفال المصابين بداء السكري.

المقترحات:

-إجراء دراسة تستهدف الأمهات جميعاً لمعرفة درجة الشعور بالأمن النفسي عند تعرض الأطفال للأمراض المزمنة مثل السكري.

-إجراء دراسة تستهدف الأطفال المصابين بداء السكري لمعرفة درجات الأمن النفسي لديهم.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم عبد الستار(1989) .الاكتئاب اضطراب العصر الحديث. الكويت: عالم المعرفة.
2. ابن منظور(1990). لسان العرب. ط1. بيروت: دار صادر.
3. أبوطه قيس(2001). أنت والسكري. ط2.دبي: مطابع البيان التجارية.
4. أحمد محمد عبد السلام(1981).القياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
5. أحمد هويدا عبد الكريم عبد الله (2014).الأمن النفسي لأمهات أطفال التوحد بمراكز التربية الخاصة محلية الخرطوم.مجلة دراسات تربوية.جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.
6. إسماعيل محمد عماد الدين وآخرون(1974). كيف نربي أطفالنا. القاهرة: دار النهضة العربية.
7. أغا كاظم (1986).علم النفس الفسيولوجي.بيروت: دار الآفاق الجديدة.
8. الخالدي جاجان وآخرون (1990). شعور المعلم بالأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات.رسالة ماجستير (غير منشوره). جامعة بغداد: ابن رشد.
9. البرديني علية(2008).مرض سكري الأطفال النوع الأول.جريدة الرياض. ع147.
10. جبر، محمد(1996). بعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالأمن النفسي. مجلة علم النفس: الهيئة المصرية العامة للكتاب. 10(39).
11. الجمعية الأمريكية لمرض السكر (2004). الدليل الوافي لمرض السكر. المملكة العربية: مكتبة جرير.

12. الحارث.عبد الحميد حسن وآخرون(2006).علم النفس الأمني.ط1. لبنان : الدار العربية للعلوم.
13. حبيش.محمد (1993).الكيمياء السريرية في الممارسات الطبيعية وأمراض السكري.ط1 .لبنان: دار السيرة.
14. الحريري.سيدة والباشا نزار(1994).داء السكري قصته طرق علاجه. ط1.حلب :دار القلم.
15. حسن.فكري(2000).علاج مرض السكر بدون دواء (80) مشكلة تواجه مريض السكر) كيف يتعامل معها وكيف يتغلب عليها. القاهرة: دار الطلائع للنشر والتوزيع.
16. حسين.مريم(1997).السلوك التنظيمي سلوك الأفراد في المنظمات. القاهرة:دار زهران للنشر للجامعات.
17. الحسين.أيمن (1994) . التغذية الصحيحة لمرض السكري وطرق علاج الضعف الجنسي . القاهرة: دار الطلائع للنشر والتوزيع.
18. حماد.جرجس وآخرون(2000).القدم السكري.ط1.سوريا: دار الميزان للطباعة والنشر والتوزيع.
19. الخضري جهاد(2003). الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف بمحافظات غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.
20. الخفاجي زينب وحجاوي بدوي(1994).قياس الأمن النفسي لموظفي وموظفات الدولة،*رسالة ماجستير*(غير منشورة).جامعة بغداد.العراق .
21. خويطر،وفاء حسن(2010).الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة) وعلاقتهما ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير في علم النفس و الإرشاد النفسي. الجامعة الإسلامية. غزة.
22. دسوقي.كمال(1988).خبرة علوم النفس. القاهرة: دار الدولة النشر.
23. ديب ثناء(1992).دور الحمية والتأهيل في معالجة المرضى السكريين ،*رسالة ماجستير* (غير منشورة).جامعة حلب.سوريا.
24. زهران حامد عبد السلام(1988).الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي العربي والعالمي.ندوة الأمن القومي العربي اتحاد التربويين العرب. بغداد.
25. زهران حامد عبد السلام (1997).الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
26. سعد .على (1998).مستويات الأمن النفسي والتفوق التحصيلي ،مجلة جامعة دمشق. 30 (2).
27. سلامة عبد الحافظ محمد(2002). أثر استخدام جهاز (Data show) في تحصيل طالبات كلية الملكة علياء في مادة ثقافة اللغة العربية، كلية المعلمين بالرياض. مجلة كليات المعلمين. بيشة. السعودية. 2 (2).
28. سلمان خلف الله(2004).الطفولة والمشكلات الرئيسية التعليمية والسلوكية والعادية وغير العادية.ط1. عمان:جهينة للنشر والتوزيع.
29. السيد عبد السلام محمد (2007). الضغط والسكر أسبابه وعلاجه من القديم والحديث .الطبعة الأولي. الجيزة مصر :مكتبة الفا للتجارة والتوزيع.
30. الشرقاوي. مصطفي (دس). علم الصحة النفسية .بيروت: دار النهضة العربية.
31. الشريك .يوسف محمد(2002). الغدد والأمراض.طرابلس ليبيا: إصدارات الهيئة العامة للبيئة.
32. عبد الرحيم .سعد(1998). القياس النفسي.الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

33. عبد العزيز سرف(2001). البيئة وصحة الإنسان في الجغرافيا الطبية. القاهرة : دار الجامعات المصرية.
34. عبد القادر فرح طه وآخرون(دس) .معجم علم النفس والتحليل النفسي. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
35. العلمي .محى الدين(1989). الأمراض الشائعة لداء السكري ارتفاع الشريان ورقق العظام وظائف الدماغ الصداع وسن اليأس.بيروت: دار بن كثير للطباعة والنشر والتوزيع.
36. علوان نعمات(2007). الرضا عن الحياة وعلاقته بالوحدة النفسية دراسة ميدانية علي عينة من زوجات الشهداء الفلسطينيين. جامعة الأقصى. غزة.
37. على سعد(1999). مستويات الأمن النفسي لدي الشباب الجامعي،دراسات نفسية.م15.ع1.دمشق.
38. على عسكر(1999). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. بيروت: دار الكتاب.
39. عوض عاهد محود(1999).القياس النفسي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
40. العيسوي.عبد الرحمن(2000).الاضطرابات النفسية الجسمية.بيروت: دار الراتب الجامعية.
41. فخري الدباغ (1985).أصول الطب النفساني.بيروت: دار الطليعة.
42. قزاز جميل زهير(1998). رعاية السكري والحج ذو الحجة (1418ه1998) متوفر على الموقع :ttps://www.albawaba.com/ar
43. محمود.عباس(1981). علم النفس العام. بيروت: الدار الجامعية.
44. مخيمر هشام(1996).الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين المتقاعدين العاملين، مجلة كلية التربية. م2.ع2.جامعة حلوان.
45. مدحت حسين(1997).علم الغدد الصماء.العين. الإمارات العربية المتحدة:مكتبة المدينة.
46. المرزوقي جاسم محمد عبد الله(2002).الأمراض النفسية وعلاقتها بمرض العصر السكري.مصر:العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
47. هشام إبراهيم عبد الله(1996).الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجة للأمن النفسي لدى عينة من العاملين وغير العاملين.مجلة الإرشاد النفسي.ع5.جامعة عين شمس.
48. Gestational, Diabetes", NHS Choices, Retrieved 6-6-2016Edited. "risk factors", International Diabetes Federation
49. Retrieved 6-6-2016. Edited. "Diabetes", mayo clinic, Retrieved 27/7/2016.
50. Smith . S.T.& Smith(1966).Egret .Asocial desirability of Personality Tines as Predictor of endorsement : acrosscaltural analysis ،.
51. Complications Caused By Diabetes", Medical News Today, Retrieved 6-6-2016.
52. Edited. "Symptoms, Diagnosis & Monitoring of Diabetes", American Heart 41-Association, Retrieved 6-6-2016. Edited. HF "Diabetes", myoclonic, Retrieved 6-6-2016. Edited
53. American Heart Association "Prevention & Treatment of Diabetes"], American Heart Association, Retrieved 6-6-2016. Edited.

54. lbe،RL،Essentials of Education measurement. Englewood Cliffs،43-New Jersey(1972).
55. Rakes ,G & others.(2001).An analysis of Psychological Security and Constructivist behaviors in K-12 teachers,(online) International, journal of Advertising Research,53-68 (2).
56. Vohra, R., & Sen, A. K. (1986). A study of rigidity and security among high anxiety and low anxiety groups of married women. Social Science International, 2(1-2), 37-43.
57. Tuomilehto J ،Tuomilehto-Wolf E ،Zimmet P ،Alberti K ،Knowler W. Primary prevention of diabetes. In: Alberti K ،Zimmet P ،DeFronzo R ،Keen H ،eds. 82-1799 :1997
58. Nathan DM, Cleary PA, Backlund JY2005 .)."Intensive diabetes treatment and cardiovascular disease in patients with type 1 diabetes". The New England Journal of edicine. 353 (25): 26432637991. PMID 16371630. doi:10.1056/NEJMoa052187.

Psychological security among mothers of diabetic children and its relationship to some variables (Acase Study at Mohamed Hamed's hospital diabetic children) Omderman Sudan-

Abstract: This study aimed at uncovering the relationship between the psychological security of the mothers of the diabetic children and the education level of the mother, mother's occupation, and the gender of the child (male/female). The researcher used the descriptive analytic method. The sample of the study included (50) mother of the mothers of the diabetic children in Mohamed Al-amin Hamid hospital taken by the simple random sampling way. The researcher used the scale of the psychological security, The statistical processes included: (t) test, one way analysis of variance (ANOVA). The research results showed that: there were significant differences in the psychological security according to the mothers' education in favor of the educated mothers, there were significant differences in the psychological security according to the gender of the child in favor of the male children. there were significant differences in the psychological security according to the mothers' occupation in favor of the working mothers. In the lights of these results the researcher presented a number of recommendations important of which: attention is to be payed to the lectures and debates about psychological security. Making use of the media in raising awareness of the society about the importance of the psychological security for all the societal sects, to conduct a study targeting all the mothers in order to identify the level of psychological security, conducting a study on the diabetic children to identify their psychological security an to identify the role of the families in providing psychological security**.**

Keyword: psychological security, mothers of diabetic children at Mohamed Hameed's hospital diabetic children.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 03 نوفمبر 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

البعد الاقتصادي ودوره في التنمية البشرية ومكافحة الأمية

أ.محمد ناصر علي الرياشي -طالب دكتوراه تعليم الكبار والتعليم المستمر
قسم السياسات التربوية، كلية التربية جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية

ملخص: إن امتلاك وسائل المعرفة بشكل موجه وصحيح واستثمارها بكافة أبعادها العلمية الدقيقة من خلال الاستخدام الكثيف للمهارات وأدوات المعرفة الفنية والإبتكارية والتقانة (التكنولوجيا) المتطورة لابد وأن يشكل إضافة حقيقية للاقتصاد الوطني وتنمية بشرية متنوعة الأبعاد بهدف الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة، والعمل على استغلالها الاستغلال الأمثل لتطوير العملية التعليمية والإنتاجية ومكافحة تفشي ظاهرة الأمية، من هنا تهدف هذه الدراسة إلى معرفة دور البعد الاقتصادي في التنمية البشرية ومكافحة الأمية، من خلال الرجوع إلى الأدبيات السابقة من مراجع وكتب علمية ودراسات متنوعة من أجل التوصل إلى بيان العلاقة التكاملية بين الاقتصاد والتنمية البشرية ومكافحة الأمية، معتمداً على المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أنه متى ما تم تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية الآتية: (زيادة الخل القومي، رفع مستوى المعيشة، تقليل التفاوت في الدخول والثروات، بناء الأساس المادي للتقدم) فإنهُ بطبيعة الحال سيؤدي إلى وجود التنمية البشرية، وازدهار العملية التعليمية، والقضاء على الأمية.

الكلمات المفتاحية: الاقتصاد، التنمية البشرية، الأمية.

مقدمة:

منذ نهاية الحرب العالمية الثانية حظي موضوع التنمية الاقتصادية باهتمامٍ بالغ سواءً على مستوى الشعوب أو الحكومات، ومن هنا ظهر ما يسمى بالتقسيم الاقتصادي للبلدان في العالم إلى شعوبٍ متقدمة وأخرى متخلفة، وظهرت تقسيمات أخرى تشير إلى وجود بلادٍ غنيةٍ وأخرى فقيرة، ومن هنا نجد أن الاقتصاد المزدهر يلعب دوراً بارزاً في عملية التنمية البشرية بمختلف مظاهرها، ويؤدي إلى ازدهار التعليم وتطوره ونموه، بعكس الاقتصاد المتدني الذي يؤدي إلى تكدس الأيدي العاملة وبروز ظاهرة البطالة بين أبناء المجتمعات الفقيرة، وانعدام وسائل العملية التعليمية، وظهور مشاكل الأمية، وتفشيها بين أوساط المجتمعات، وبهذا نجد أنه كلما كان الاقتصاد مرتفع ومتزايد كلما كان التعليم مزدهر ونسبة الأمية أقل، وكلما كان الاقتصاد متدني وضعيف كلما كان التعليم أقل والأمية متزايدة، فالاقتصاد يلعب دوراً هاماً في تلبية احتياجات ومتطلبات الشعوب في مختلف نواحي الحياة

وعلى رأسها التعليم بمختلف مراحله التعليمية، وأيضاً توفير سُبل العيش الكريم في هذه الحياة.

ففي ظل النظام العالمي الجديد، وما يحتوي عليه من متغيرات في شتى مناحي الحياة، وفي ظل ثورة المعلومات والاتصالات الحديثة، وتكنولوجيا المعرفة التي أصبحت من أهم عناصر الاقتصاد، أصبحت سمة اقتصاد هذا العصر أنه مبني على المعرفة، وأطلق عليه عصر اقتصاد المعرفة Knowledge Economy، وهذا يعني أن مجتمعات الغد ستكون قائمة على المعرفة وهيمنتها، ويكون التعليم من أهم مصادر تعزيز التنافس بين الدول، باعتبار أن التعليم هو محور التنمية الحقيقية لرأس المال البشري الذي ينبغي كما يؤكد كلاً من(إيهاب عيسى وعامر طارق، 2017) أن يتعلم كيف يعرف، ويتعلم بهدف أن يعمل، ويتعلم كيف يعيش مع الآخرين، ويتعلم لكي يحقق ذاته، ويسعى إلى معالجة التخلف، ومحاربة الجهل، وتحقيق معدلات سريعة للتنمية.

من هنا يذكر (جمال داوود الدليمي، 2015) أنه قد بدأ التحول إلى التنمية الشاملة، وتبني سياسات هادفة تتمثل في تقليل الفقر، والبطالة، وتحقيق العدالة في توزيع الدخل القومي، ومكافحة الأمية في الدول النامية، لتصبح هذه الأهداف هي المعايير الحقيقية للحكم على مدى نجاح وفشل السياسة الإنمائية في أي بلد، وهذا ما أكده الاقتصادي الباكستاني محبوب الحق من أن التنمية تعني توسيع الخيارات لكافة أفراد المجتمع في جميع المجالات ومنها المجال الاقتصادي.

كما أن التغيير الهيكلي لاقتصاديات الشعوب المختلفة في الوقت الراهن يُعد من أهم الملامح الأساسية للتنمية الاقتصادية ومحاربة الأمية في دول العالم الثالث، أو ما يطلق عليها الدول النامية، وهذا الذي جعل الأدب الاقتصادي يحفل بالعديد من الدراسات النظرية والتطبيقية التي تفسر حدوث التغيير الهيكلي في النشاط الاقتصادي عبر فترات زمنية مختلفة، وهذا ما أكده (عصام عمر مندور، 2011) بقوله: أن للتنمية الاقتصادية أهمية كبيرة في حياة الفرد الاجتماعية؛ وذلك لأنها تعمل على زيادة الدخل الحقيقي، وبالتالي تحسين معيشة الأفراد، وتوفير فرص العمل، وتحسين المستوى الصحي، والتعليمي، والثقافي للمجتمع، وهذا بدوره يؤدي إلى تدني نسبة الأمية بين أبناء المجتمعات.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تشغل مشكلة النمو الاقتصادي والتنمية حالياً بال العديد من الباحثين والمفكرين في الدول المتقدمة والدول النامية على حدٍ سواء، ونتيجة للعلاقة الترابطية بين الاقتصاد والتنمية والتعليم بدأ الاهتمام بقضية الإصلاحات التربوية في شتى مختلف جوانب المنظومة التعليمية في العالم النامي منذ فترة ليست قصيرة، فنجح بعضها وفشل البعض الآخر، إلا أن الاثنين اجتمعا على أن دور التعليم في تحقيق حاجات ومتطلبات التنمية يأتي في سلم الأولويات في أي خطة تنموية ذات نظرة شمولية،

كما أن التعليم يعد أحد أهم العوامل التي تؤثر في النمو الاقتصادي بمختلف جوانبه، فقد أكد الاقتصاديون أهمية التعليم بوصفه استثماراً وطنياً، حيث أشاروا في العديد من الكتابات والأبحاث والدراسات العلمية إلى أن التعليم يعد سلعة رأسمالية وأكثر أهمية من رأس المال المادي، حيث يسهم في زيادة الإنتاجية، كما أن التعليم يكسب الفرد سلوكيات وأخلاقيات في مجتمعه، وبالتالي فالتعليم سلعة اجتماعية، وبالتالي يعتبر أحد المنابع الهامة للنمو الاقتصادي وبما أن التعليم استهلاكي، بغض النظر عن مدى عائده الاجتماعي أو الاقتصادي، فإنه يساهم كثيراً في ترشيد الإنفاق، كما تتوقف درجة نجاح ومصداقية التعليم على مدى قدرته على الاستجابة لما يتطلبه اقتصاد بلد ما من يد عاملة مؤهلة تأهيلاً علمياً عالياً في مُختلف المجالات وعلى مختلف المستويات والتخصصات، كما ينجح تأثير الاقتصاد في النظام التقليدي من خلال ما يخصصه له من موارد مالية، مما يساعد هذا النظام على أداء عمله بكفاءة ونجاح، وذلك في وجود سياسة تعليمية مناسبة، وفي ضوء ذلك تأتي هذه الدراسة لتبحث عن دور البعد الاقتصادي في التنمية البشرية ومكافحة الأمية، وتبلورت المشكلة في التساؤل الرئيسي الآتي: **ما دور البعد الاقتصادي في تحقيق متطلبات التنمية البشرية ومكافحة الأمية؟** ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

-ما مفهوم البعد الاقتصادي؟

-ما متطلبات التنمية الاقتصادية للوفاء بمتطلبات الشعوب؟

-ما مفهوم التنمية البشرية ومرتكزات تحقيقها؟ وما دور البعد الاقتصادي في تحقيق التنمية البشرية؟

-ما مفهوم الأمية؟ وما سبل مكافحتها؟

-ما دور البعد الاقتصادي في مكافحة الأمية؟

-ما العلاقة بين الاقتصاد والتنمية البشرية والتعليم؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي: معرفة دور البعد الاقتصادي في تحقيق متطلبات التنمية البشرية ومكافحة الأمية، من خلال التعرف على (مفهوم البعد الاقتصادي، متطلبات التنمية الاقتصادية للوفاء بمتطلبات الشعوب، مفهوم التنمية البشرية ومتطلباتها، دور البعد الاقتصادي في تحقيق التنمية البشرية، مفهوم الأمية وسبل مكافحتها في دول العالم الثالث، دور البعد الاقتصادي في مكافحة الأمية، العلاقة بين الاقتصاد والتنمية البشرية والتعليم).

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله أولاً وهو دور البعد الاقتصادي في تحقيق متطلبات التنمية البشرية ومكافحة الأمية، وثانياً أنها منسجمة مع العناية الكبيرة التي توليها دول العالم المختلفة النامية والمتقدمة بالاقتصاد والإنفاق على التعليم وأثره في النمو الاقتصادي، ودوره الفعال في محاربة الأمية،

وتطوير القدرات البشرية في مختلف جوانب الحياة؛ لأن الإنسان يعد محور التنمية وكفاءتهُ تعد الوسيلة المناسبة للوصول إلى المستوى المنشود في مختلف جوانب التنمية.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لاعتماده على وصف الحالة، ويذكر(صالح بن حمد العساف،2007: 191) أن "المنهج الوصفي يهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها". والمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً (ذوقان عبيدات، 2003)، ولهذا السبب الذي ذكره الباحثين والمؤلفين فقد استندت على المنهج الوصفي لوصف الظواهر المتعلقة بالطبيعة الإنسانية وجمع البيانات والمعلومات النظرية عنها.

تحديد مصطلحات الدراسة:

البعد الاقتصادي The economic dimension: كثيراً ما يُستخدم في دراسات الاقتصاد والتخطيط القومي مصطلح البعد الاقتصادي للتنمية بمعنى التعبير عن معدل الزيادة في الناتج القومي أو الدخل القومي لمجتمع معين زمنية معينة (السيد، 2010)، كما أن البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة يرتكز على إيقاف تبديد الموارد الاقتصادية الباطنية والسطحية، وترشيد الاستهلاك والحد من التفاوت في المداخيل والثروة ومعالجة مشاكل البطالة، وتحقيق الرفاه لجميع أفراد المجتمع والقضاء على الفقر ورفع مستوى المعيشة للدول الفقيرة، مع مراعاة النظام البيئي وذلك يتطلب تغيير في أساليب الإنتاج والاستهلاك الحالية وجعلها أكثر ملاءمة وأكثر كفاءة بيئية دون المساس بتحقيق الحاجات الإنسانية. والبعد الاقتصادي لا يمكن فصله عن البعد الاجتماعي والبعد البيئي للتنمية المستدامة (خديجة عرقوب وفريد كورتل، 2015)، ويعرف (رفعت عزوز وطارق عبد الرؤوف عامر، 2009) البعد الاقتصادي بأنهُ البعد الذي يُعنى بدراسة الموارد أو المصادر المنتجة، ومعدلات الإنتاج، ورأس المال والسلع، وتحديد كمياتها ووسائل توزيعها بين أفراد المجتمع.

أما علم الاقتصاد Economics فهو عبارة عن: الدراسة العلمية لعمليات الإنتاج والتوزيع والتبادل والاستهلاك التي تتعلق بالسلع والخدمات لتحقيق الرفاهية والازدهار للأفراد، وتحسين مستوى معيشتهم المادية والمالية والمعنوية. وبتعبير آخر، يدرس هذا العلم الدورة الاقتصادية القائمة على أربع مراحل أساسية هي: الإنتاج، والتوزيع، والتبادل، والاستهلاك. وقد ارتبط هذا العلم أيضا بالدولة، لذا: سمي بالاقتصاد السياسي إلى درجة يصعب الفصل بين الاقتصاد والسياسة للعلاقة الجدلية الموجودة بينهما(جميل حمداوي، 2015).

محو الأمية: تعرفها (هيا بنت سعد الرواف، 2002) بأنها الدرجة التي تصل بالفرد إلى عدم معرفة الرموز وإتقان شكلها المكتوب، وتضيف أن المؤتمر العام لليونسكو

عام 1985، عرف الأمي بأنه كل شخص لا يستطيع أن يقرأ ويكتب بفهم بياناً بسيطاً وموجزاً عن حياته اليومية.

التنمية البشرية: تعد التنمية محور الإنسان وغايته للوصول إلى مستوى اقتصادي ينقله من حالة التخلف إلى حالة التقدم والتحضر من خلال إعداد الموارد البشرية، وتأهيلها والاستغلال العقلاني للموارد المالية والمادية، وتوجيهها على نحو يضمن رفع فعاليتها ومردودها الإنتاجي بما يسهم في نقل المجتمع إلى مستوى أفضل (المقداد، 2010). وتعرف التنمية البشرية كذلك بأنها: "عملية مجتمعية تراكمية تتم في إطار نسيج من الروابط بالغ التعقيد، بسبب تفاعل متبادل بين العديد من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والإدارية، والإنسان هدفها النهائي ووسيلتها الرئيسية "(أحمد جابر بدران، 2014).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ليس هناك من شك في أن ندرة رأس المال أو قصور رأس المال وانخفاض معدل التكوين الرأسمالي تعد من أهم مظاهر التخلف الاقتصادي بالإضافة إلى كونها تتسبب في إبطاء عملية التنمية لتلك الدول المتخلفة والواقع أن الندرة النسبية لرأس المال تتخذ مظاهر مختلفة من دولة لأخرى بل ومن قطاع لآخر التنمية الاقتصادية هي إجراءات تتخذ عن قصد من شأنها زيادة الدخل القومي الحقيقي خلال فترة زمنية معينة بمعدل أكبر من زيادة نمو السكان, حيث أن واقع الدول النامية يوضح بما لا يدع مجالاً للشك أنها تحتاج إلى نمو اقتصادي يخرجها من الوضعية المزرية التي تعيشها(أحمد جابر بدران، 2014).

لقد أصبحت التنمية الاقتصادية مسألة اجتماعية وسياسية تحتل مكاناً بارزاً في الأمور العالمية منذ عام 1945، كذلك غدت دارسة التنمية الاقتصادية ومشاكلها اليوم تحتل مركز الصدارة في الفروع التي يبحثها الفكر الاقتصادي العالمي بعد إن كانت تحظى باهتمام ضئيل من علماء الاقتصاد قبل الحرب العالمية الثانية (محمد عبد العزيز عجيمة ومحمد علي الليثي، 2014)، فالنمو الاقتصادي حالة تعبر عن حدوث زيادة مستمرة في الناتج القومي الإجمالي للمجتمع، وأيضاً متوسط نصيب الفرد من هذا الناتج (طارق السيد، 2010)، وهذا ما تؤكده دراسة (ابن العارية، 2012) من أن تحقيق النمو الاقتصادي يتطلب توفير القوى العاملة المدربة والمؤهلة بمهارات وتخصصات متنوعة تقوم بالعمل وتؤديه على أحسن مستوى ممكن.

مفهوم التنمية الاقتصادية: إن للتنمية الاقتصادية أهمية كبيرة في حياة الفرد الاجتماعية؛ لأنها تعمل على زيادة الدخل الحقيقي، وبالتالي تحسين معيشة الأفراد، وزيادة فرص العمل، والتقليل من البطالة، والعمل على زيادة الاهتمام بالعملية التعليمية، ومن هنا نجد أن التنمية الاقتصادية لها العديد من التعريفات، منها: يذكر(ماهر أبو المعاطي علي، 2012) أن التنمية الاقتصادية تُعرف بأنها: عملية

تحسين وتنظيم استثمار الموارد الإنتاجية المادية والبشرية، بهدف زيادة الإنتاج الكلي من السلع والخدمات بمعدل أسرع من معدل الزيادة في السكان لتحقيق زيادة متوسط الدخل الحقيقي للفرد خلال فترة محددة من الزمن. في حين يذكر (طارق السيد، 2010) أن عملية التنمية الاقتصادية تعد عملية متعددة الجوانب تشتمل على إعادة تنظيم وتغيير النظام الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع ككل. ويضيف قائلاً إن هناك ثلاث حالات للنمو الاقتصادي، هي: النمو التقائي، ويقصد به الزيادة المستمرة في الدخل القومي الحقيقي بمعدل يفوق معدل النمو السكاني في المجتمع، والنمو العابر ويحدث نتيجة لوجود أسباب طارئة عادةً ما تكون خارجية ويزول بزوالها، والنمو المخطط وهذا النوع يحدث نتيجة تدخل الدولة من خلال وضع خطة إستراتيجية للتخطيط الاقتصادي. ويعرفها(فؤاد محمد الشريف غضبان، 2015) بأنها: عملية استثمار الموارد المتاحة في المجتمع بهدف زيادة الناتج الوطني في مجتمع ما.

متطلبات التنمية الاقتصادية وأهدافها:

يذكر (فؤاد محمد الشريف غضبان، 2015) أن التنمية الاقتصادية تتطلب إعداد وتخطيط مُسبق، وتستهدف ازدياد الدخل الوطني الصافي الحقيقي. ويضيف (فالح حسين خلف، 2007) أن التنمية الاقتصادية تتطلب من أجل تحقيقها العديد من المستلزمات، منها المستلزمات الآتية: (تكوين رأس المال، توفر الموارد الطبيعية، توفر التكنولوجيا، توفر الموارد البشرية). أما أهداف التنمية الاقتصادية فيذكر (عبد الله زاهي الرشدان، 2008) أن من أهم أهداف التنمية الاقتصادية، الأهداف الآتية: (زيادة الخل القومي، رفع مستوى المعيشة، تقليل التفاوت في الدخول والثروات، بناء الأساس المادي للتقدم).

التنمية البشرية ومتطلبات تحقيقها: لا يقل دور رأس المال البشري في النمو الاقتصادي عن دور المحددات التقليدية الأخرى مثل العمل، رأس المال المادي ولا عن المحددات الحديثة للنمو مثل التطور التقني، التعلم بالممارسة، من هنا نجد أن هنالك علاقة ارتباطية بين الاقتصاد والتنمية البشرية. ولهذا عُرفت التنمية البشرية بالعديد من التعريفات، منها: أنها عبارة عن "عملية مجتمعية تراكمية تتم في إطار نسيج من الروابط بالغ التعقيد، بسبب تفاعل متبادل بين العديد من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والإدارية، والإنسان هدفها النهائي ووسيلتها الرئيسية "(أحمد جابر بدران، 2014)، ويذكر (لحسن مادي، 2006) أن مفهوم التنمية البشرية قد استعمل أول مرة سنة 1990م، في التقرير العالمي حول التنمية الذي يصدره برنامج الأمم المتحدة للتنمية (PNUD) هذا التقرير الذي اعتبر الإنسان مركز التنمية بوصفه المحرك الأساسي للتنمية، وفي هذا الإطار تم تعريف التنمية البشرية بأنها: تلك السيرورة التي يتم بها توسيع الاختيارات المتاحة لأفراد المجتمع، كما يعرفها (طلعت آدم، 2016) بأنها عبارة عن: (قدرة الأفراد على

البناء والتنظيم، والتوجيه والابتكار، والاستثمار، وقدرتهم كذلك على زيادة حجم التعليم وتوسيعه بحيث يشمل كل فرد مما يساعد على نموه). كما تعرف التنمية البشرية أيضاً بأنها: عنصر أساسي للاستقرار والتطور الإنساني والاجتماعي وعملية تطور شامل أو جزئي مستمر، وتتخذ أشكالاً مختلفة تهدف إلى الرقي بالوضع الإنساني إلى الرفاه والاستقرار والتطور بما يتوافق مع احتياجاته وإمكاناته الاقتصادية والاجتماعية والفكرية (مدحت أبو نصر وياسمين محمد، 2016)، خلاصة الأمر نستطيع القول بأن التنمية البشرية عبارة عن عملية توسيع القدرات التعليمية والخبرات للشعوب والوصول بهم إلى مستوى مرتفع من الإنتاج والدخل، وبحياة طويلة وصحية بجانب تنمية القدرات الإنسانية من خلال توفير فرص ملائمة للتعليم وزيادة الخبرات النوعية والكمية.

أما **متطلبات تحقيقها** فقد ذكر (ماهر أبو المعاطي علي، 2012) أن التنمية البشرية حتى يُكتب لها النجاح في أي مجتمع يجب أن ترتكز على الركائز الآتية في النقاط الآتية:

-أن تكون برامجها متجاوبة مع الاحتياجات الفعلية التي يعبر عنها المواطنون.

-أن تتحقق من خلال خطط هادفة مدروسة ومحسوبة يتحقق معها الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

-مراعاة التغيرات المتوقعة في المجتمع كتطور أعداد السكان وتطور حاجاتهم المتعددة والمتنوعة.

-أن يكون للأهالي دور إيجابي في تحقيق برامج التنمية، وفي الجهود التي تهدف إلى تحسين مستوى معيشتهم.

-أن تكون الخدمات الفنية والمادية المقدمة من الحكومة والهيئات محفزة ومؤكدة لجهود الأهالي ونجاحها.

-أن يكون الهدف من التنمية ليس مجرد نمو الدخل القومي فحسب بقدر ما يكون الهدف هو القضاء على المشكلات التي يعاني منها المجتمع.

-أن تتم دراسة التنمية من خلال الواقع الاجتماعي.

دور البعد الاقتصادي في تحقيق التنمية البشرية:

تبرز التنمية البشرية على رأس الأولويات التي تواجه الدول عموماً، والدول النامية منها خصوصاً، ومن هنا فإن النظرية الاقتصادية ركزت في معظم ما يتصل منها بالتنمية على أهمية تكوين الرأسمال الذي يحقق التنمية، والذي يتمثل في رأس المال المادي، إضافةً إلى الاهتمام بالإنسان الذي هو غاية التنمية ووسيلتها، فالعملية تكاملية فمتى ما توفر الاقتصاد المزدهر كلما سنحت لنا الفرص لتنمية بشرية متكاملة والعكس صحيح (فالح حسين خلف، 2007)، يعد الإنفاق على الثروة البشرية استثمار للمستقبل، وتنمية الموارد البشرية هدف استثماري يجب أن تعبئ الدول جهودها للوصول إليه، والركيزة الأولى في سبيل التنمية البشرية هو العناية

بتوجيه موارد الدولة إلى قطاع التعليم من أجل تحقيق التنمية البشرية للفرد والمجتمع على حدٍ سواء (رفعت عزوز وطارق عبد الرؤوف عامر، 2009)، أما (جمال داوود الدليمي، 2015) فيقول إن التنمية الاقتصادية تلعب دوراً بارزاً في التنمية البشرية من خلال تقليل نسبة الفقر، والبطالة، وتحقيق العدالة في توزيع الدخل القومي، وازدهار التعليم بمختلف مراحله، وزيادة الفرص أمام جميع أفراد المجتمع، في حين نجد أن محدودية الموارد الاقتصادية المتاحة أمام الحاجات الإنسانية المتعددة تؤدي بطبيعة الحال إلى الركود والتخلف الاقتصادي والتعليمي على حدٍ سواء، وتقل التنمية البشرية، وتزداد نسب الأمية والفقر، والبطالة بين الشعوب.

خلاصة القول: متى ما توفرت لنا الموارد الاقتصادية استطعنا توفر كافة المستلزمات الخاصة بإعداد وتأهيل، وتدريب الأيدي العاملة، واستطعنا توفير الكفاءات البشرية المدربة والمؤهلة التي تساعد في البناء والتنمية في أي مجال من مجالات الحياة المختلفة، كما أن التنمية الاقتصادية تتطلب مشاركة جميع أفراد المجتمع القادرين على العمل، فالمجتمع الذي لا يتمكن من تنمية موارده الاقتصادية لا يتمكن من تحقيق التنمية الشاملة، وتتطلب هذه التنمية سواء أكان ذلك على المستوى المادي التكنولوجي أو على المستوى البشري المهاري الفني إجراء تغييرات في عمليات الإنتاج المادية والتقنية، كذلك التفكير في متطلبات العملية الإنتاجية من القوى العاملة، وبالتالي توفير المستوى المطلوب من التدريب والمهارات المكتسبة،كما أن التعليم يساهم في رفع إنتاجية وربحية المؤسسات والأشخاص، وإن تكيف الأولى مع التطورات التكنولوجية المتسارعة ودعم جهود البحث والتطوير داخلها يفترض تشغيل يد عاملة عالية المستوى، فضلاً عن الآثار الإيجابية لاقتصادات التعليم.

محو الأمية وسبل مكافحتها: تعتبر ظاهرة الأمية ظاهرة اجتماعية شهدتها جل المجتمعات خاصة المتخلفة منها وتشكل عملية انتشارها منعرجاً خطيراً على طريق التنمية الاجتماعية في مختلف أبعادها، وبالتالي فإن تفشي هذه الظاهرة كانت لها الانعكاسات الواضحة على مختلف المجالات، فالأمية خطراً على الإنسان فرداً وخطراً على الإنسان مجتمعاً. كما يدرك العالم أن الاهتمام بالموارد البشرية من خلال آفاق التعلم وتمهيد سبل المعرفة لهو بالغ الأهمية في دفع عجلة التقدم على اعتبار أن الإنسان هو الثروة الحقيقية والعامل الأساسي لبلاده في تلك المعادلة، والإنسان لا يكون ثروة أو رأس مال بشري إلا إذا كان متعلماً وملماً بأبسط مهارات المعرفة (بن رابح عيسى، 2010). لقد شهد مفهوم الأمية عدة تحولات مهمة منذ منتصف القرن العشرين فأنتقل من المستوى العالمي إلى المستوى المحلي، ومن الجهود الفردية إلى الجهود الحكومية المنظمة، ومن كونه ظاهرة اجتماعية إلى اعتباره عقبة في سبيل التقدم الاقتصادي والاجتماعي، كما انتقل من مفهوم الأمية

التقليدي الضيق إلى المفهوم الوظيفي الواسع، فالأمية تعد جانباً من الفقر القابل لظروف معيشية هي دون النصاب في أغلبية شعوب العالم الثالث (هيا بنت سعد الرواف، 2002)، ويذكر (محمد منير مرسي، 1997) أن هناك تطوراً هام بالنسبة لمشكلة الأمية فقد كانت النظرة التقليدية إليها أنها وصمة اجتماعية وعار قومي، وكان التحول الذي حدث هو اعتبارها عقبة أمام التقدم الاقتصادي والاجتماعي، وجاء هذا النمو نتيجة لنمو المفاهيم الديمقراطية واعتبار التعليم حقاً من حقوق الإنسان الأساسية. تعد مشكلة الأمية في البلاد العربية واحدة من أهم المشكلات التي تعترض مسيرة التنمية في كل مجالاتها، وذلك لارتباطها بالعديد من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية، والتربوية التي تؤثر فيها وتتأثر بها، فالأمية الأبجدية وان كانت مظهراً سلبياً في حدود المفهوم التعليمي إلا أنها مظهر للتخلف الاجتماعي بصفة عامة (بن رابح عيسى، 2010)، ومن أجل القضاء على الأمية ظهر مؤتمر جومتين 1990م، الذي نادى إلى التعليم للجميع، وفي هذا الإطار يذكر (سهير عبد اللطيف أبو العلا، 2013) أن التوجهات العالمية اهتمت بتطبيق مبدأ التعليم للجميع كمحور أساسي لتحقيق التنمية المرجوة للألفية الثالثة التي يعيشها العالم اليوم، ويضيف بأن هذا ما دعت إليه التقارير والمؤتمرات التالية:

-تقرير اليونسكو (1999م) الذي اعتبر التعليم المستمر أساساً لتحقيق التعليم للجميع، ووضعته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أول مرتكزاتها التعليمية "التعليم حق من حقوق الإنسان المصري والتوسع الكمي فيه، وتوفيره لكل مواطن إعمالاً لمبدأ اليونسكو".

-المؤتمر العالمي للتعليم للجميع (داكار 2000) الذي أوصى بضرورة توفير تعليم جيد للجميع وتحسين نوعية التعليم، وضمان الامتياز للجميع؛ كي يحقق جميع الدارسين نتائج معترفا بها ويمكن قياسها.

-المؤتمر القومي السنوي التاسع– العربي الأول– (القاهرة 2002م) الذي أوصى بضرورة التعليم المستمر من خلال مؤسسات التعليم العالي لتحقيق التنمية المستدامة.

-قرار الجمعية العمومية للأمم المتحدة (254/57) (2002) بإقرار مشروع العقد (2005– 2015) "التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) "ويعني أن التعليم هو الذي يكسب الأفراد القدرة على الرؤية المستقبلية، ومواجهة المشكلات المهددة للحياة وحلها.

-تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003م) الذي أكد ضرورة أن يستجيب التعليم العربي لأنواع التعليم المستمر الذي يلبي حاجات شرائح عريضة من المتعلمين الذين لا تسمح ظروفهم الشخصية بالدراسة في الجامعات أو البرامج التعليمية المعتادة.

-الإستراتيجية العربية للتعليم عن بعد (تونس 2005) التي دعت إلى ضرورة العمل على نشر نظم التعليم المستمر في الوطن العربي وتحقيق ديمقراطية التعليم، وتوفير فرص لكافة شرائح المجتمعات العربية.

خلاصة القول: إن الأمية مشكلة اجتماعية ذات أبعادٍ متعددة ومتنوعة، وتحد من عملية التنمية في أي بلد من البلدان، ولا سبيل للتخلص منها والقضاء عليها إلا من خلال كفل حق التعليم وإلزاميته لكافة أفراد المجتمع الأميين من خلال مراكز محو الأمية، إضافة إلى استغلال الموارد الاقتصادية بصورة أفضل وتوفير المدارس، والمستلزمات الدراسية، ومحاربة الفساد والرشوة، إضافة إلى إعطاء فرصة في الوظيف للمتحررين من الأمية، وتوليد الإحساس لدى الأفراد بأهمية التعليم والوعي بمشكلة التخلف وأبعادها، وزيادة كفاءة العاملين في محو الأمية وتعليم الكبار سواءً كانوا معلمين، أو مخططين، أو مشرفين وموجهين للعملية التعليمية.

التعليم والنمو الاقتصادي: ليس هناك من شك في أن ندرة رأس المال أو قصور رأس المال وانخفاض معدل التكوين الرأسمالي تعد من أهم مظاهر التخلف الاقتصادي بالإضافة إلى كونها تتسبب في إبطاء عملية التنمية لتلك الدول المتخلفة والواقع أن الندرة النسبية لرأس المال تتخذ مظاهر مختلفة من دولة لأخرى بل ومن قطاع لآخر الزراعية أو القابلة للزراعة.

من هنا يعتبر التعليم أحد أهم العوامل الكثيرة التي تؤثر على النمو الاقتصادي ويحقق ذلك بأساليب متعددة، منها ما أورده (عبد الله زاهي الرشدان، 2008) في الآتي:

-يؤثر التعليم في النمو الاقتصادي والتنمية عن طريق تزويد الأفراد بالمهارات الخاصة التي تزيد في العمليات الإنتاجية، فكثيراً من المهارات كالطباعة، والمحاسبة، والهندسة بمختلف أنواعها تُنمى عن طريق التربية والتعليم، وتزيد بصورة ملحوظة في قدرة الأفراد التي يمتلكونها.

-يزود التعليم الأفراد بالمعلومات العادية وبطرق حل المشكلات التي تمكن الفرد من تطبيقها في ميدان عمله.

-يمكن التعليم من الإسهام في النمو والتنمية عن طريق تزويد الأفراد بالاتجاهات الملائمة لزيادة الإنتاج عندهم، من خلال تغيير اتجاهات الناس نحو العمل.

-يخدم التعليم النمو والتنمية عن طريق تزويده بنظام يقوم بغربلة المتعلمين وتصفيتهم، وعدم السماح إلا لأكثر الأفراد قدرة على الوصول إلى أعلى المراكز في النظام الاقتصادي.

ويضيف (رياض بدري ستراك، 2008) أن اقتصاديات التعليم علم قديم وحديث في الوقت نفسه، حيث ركز كل من آدم سميث والفريد مارشال، وجون ستيوارت ميل على أهمية نمو المعارف والمهارات البشرية من خلال التربية حيث أشاروا أن ذلك يسهم في تنمية الاقتصاد من خلال زيادة القدرات الإنتاجية، وأن من أهم

المداخل الرئيسية لمفهوم اقتصاديات التعليم: (1) الكلفة وهي الأموال التي تنفق لتقديم خدمات تعليمية. (2) الفائدة أو المنفعة وهي المردود أو العائد المادي الذي ينجم عن الخدمات التعليمية. (3) معدل العائد، وهو النسبة بين المردود المادي والكلفة، ويقاس من خلال الفرق بين منافع الفرد المتعلم وغير المتعلم. (4) مصادر التمويل، وهي الجهات التي تتحمل كلفة الخدمات التعليمية والتدريبية أو تساهم في هذه التكلفة. (5) الكفاية والفاعلية، وهي جودة الخدمات التعليمية والتدريبية ومستوى الأداء، ومدى مواءمتها للحاجات التنموية.

أما (ياسر خالد سلامة، 2010) فيقول: لقد انصب اهتمام معظم المهتمين بالموضوعات الاقتصادية في التعليم في هذا القرن على موضوع يعد أحد المواضيع الأكثر أهمية في تطوير الدراسات الاقتصادية في التعليم، وهو عوائد التعليم على الاقتصاد، وبين أن نظرة الاقتصاديين لعوائد التعليم تتمثل في الآتي: (1) الإنسان المتعلم أكثر إيجابية من غير المتعلم وتزداد انتاجيته كلما أرتفع تعليمه، وأن التعليم سلعة رأسمالية. (2) للتعليم اقتصاديات خارجية فالإنسان المتعلم ينشر المعرفة في محيطه وبين زملائه، ويسهم في رفع مستوى الوعي لديهم. (3) يعد التعليم سلعة استهلاكية معمرة ويجعل الوالدين سُعداء بتفوق أبناءهم. (4) التعليم سلعة اجتماعية حيث يساهم في تغيير أنماط الحياة والاستهلاك، ويمنع الجريمة. (5) التعليم سلعة سياسية حيث يعمق الانتماء الوطني ويساهم في البناء الديمقراطي للإنسان.

خلاصة القول: يلعب التعليم دوراً أساسياً في التنمية الاقتصادية لدول العالم المختلفة، إذ يمثل الأساس الذي ينبني عليه كل ما تصبو إلى تحقيقه، من الناحية الاقتصادية أنه مفتاح الارتقاء بجودة السلع والخدمات التي تنتجها وتحسين الإنتاجية التي نحن في حاجة ماسة إليها، أنه السبيل إلى رفع مستويات التوظيف وبناء قوى عمل ذات نوعية مرتفعة، كما أنه السبيل نحو مستويات معيشية ارفع لكافة الأفراد، وأن العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي علاقة تبادلية فكلما كان الاقتصاد مزدهر كانت نسبة الأمية أقل وكان التعليم مزدهر، والاقتصاد متطور، وكلما كان الاقتصاد ضعيفاً فإنه يؤدي بطبيعة الحال إلى ارتفاع نسبة الأمية بين أبناء المجتمع، وظهور البطالة، وتفشي الجريمة بأبعادها المختلفة.

دور الاقتصاد في مكافحة الأمية:

يلعب العامل الاقتصادي دوراً بارزاً في عملية التعليم، فكلما كان الاقتصاد في البلد متطور ومزدهر كلما كانت الوسائل والسبل التعليمية وطرقها المتنوعة متوفرة، مما يساعد على تقليص نسبة الأمية بين أوساط المجتمعات فالاقتصاد كما يذكر (عبدالله زاهي الرشدان، 2008) يعمل على رفع وزيادة الدخل القومي الذي بدوره يقضي على الفقر والأمية، والجهل، ويعمل على تقليل نسبة البطالة، وارتفاع مستوى المعيشة، وازدهار العملية التعليمية بمختلف مراحلها، أما (حسين عبد

الحميد رشوان، 2002) فيقول إن التنمية الاقتصادية عملية استثمار للموارد المتاحة للمجتمع بهدف زيادة ناتجها القومي، وكلما زاد ناتجها القومي كلما ازدهرت الحياة بمظاهرها المختلفة، ومنها التعليم الذي يعد اللبنة الأساسية في عملية التطور، فإذا انتشر التعليم انخفضت الأمية، وزاد مستوى الوعي بأهمية التنمية في مختلف المجالات، وأننا بالعلم نستطيع أن نتغلب على معوقات التنمية الاقتصادية في الدول النامية والمتمثلة في الفساد الاقتصادي، وضعف الأسلوب الإنتاجي. أما (فالح حسين خلف، 2007) فيشير إلى أن التعليم يحتل أهمية كبيرة في خدمة المجتمع والاقتصاد على حدٍ سواء، وذلك من خلال القضاء على الأمية، وتوفير القدرات الإدارية والتنظيمية التي يتم من خلالها العمل على تحقيق التخصيص الأمثل للموارد المتاحة في الاقتصاد، إضافة إلى الدور الذي يلعبه التعليم في تطوير قدرات العاملين وتزويدهم بالمعارف والمعلومات والمهارات المتنوعة.

خلاصة القول: إن الاقتصاد يلعب دوراً هاماً في تطوير التعليم وبنيته التحتية ويُسهم بشكلٍ فعال في مكافحة الأمية، وتنمية المجتمعات المحلية والعالمية، ويعمل على تحسين نوعية العمل، والقضاء على التخلف والفقر والجهل الذي تُعتبر المثلث الخطير للأمية، كما أن الاقتصاد متى ما كان متطور ومزدهر فإنه يسهم بشكلٍ فعال في زيادة المخزون المعرفي لدى الأفراد، وبالتالي يسهم في زيادة الإنتاج المعرفي والقضاء على الأمية بمختلف أبعادها.

العلاقة بين الاقتصاد والتنمية البشرية والتعليم:

إن العلاقة بين الاقتصاد والتنمية البشرية علاقة تكاملية وتبادلية فمتى ما وجدت الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة، وذات الكفاءة العالية كلما ازدهر الاقتصاد ونما وتطور، وهو بدوره يعمل على توفير كافة السبل والاحتياجات التعليمية، وينشر التعليم، ويرتقي به، وهذا ما تؤكده دراسة (عامر عبود جابر وياسين موسى جاسم، 2009) التي أشارت إلى أن التنمية البشرية تعني إحداث تغييرات هيكلية في سلوك الأفراد، بحيث تؤدي التطورات الاقتصادية إلى زيادة مستوى الرفاهية والوصول إلى مستويات معيشة أفضل حيث ركز تعريف التنمية البشرية على عنصرين أساسيين:

-إحداث تغييرات هيكلية في سلوك الأفراد، بحيث يستطيع الإنسان تطوير العلاقات الإيجابية من عادات وتقاليد وقيم وأفكار، ونبذ العلاقات الرديئة المرتبطة بالتطور التاريخي الموروث عن الاستعمار.

-يجب أن يؤدي التطور الاجتماعي بكل أبعاده، من زيادة الإنتاج وتحسين أساليب الحياة، إلى رفع مستوى الرفاه أو تحسين مستوى المعيشة على الأقل في الدول النامية.

كما تشير الدراسة إلى وجود علاقة وثيقة بين النمو السكاني والنمو الاقتصادي، فلا يمكن أن نلاحظ نمو اقتصادي بدون سكان، أو نلاحظ نمو سكاني بدون موارد؛

ونتيجةً لذلك فلابد من وجود التكامل المشترك بين التنمية البشرية والنمو الاقتصادي وهذا ما أكدته دراسة (عائشة عبد السلام حمد العالم، 2009) التي دلت نتائجها على وجود التكامل المشترك بين النمو الاقتصادي معبرًا عنه بمعدل النمو في الناتج المحلي الإجمالي، والتنمية البشرية معبرًا عنها بمعدل النمو في الإنفاق على قطاعات التنمية البشرية، بالتالي يمكن القول إن هذه المتغيرات ترتبط بعلاقة توازن طويلة الأجل الأمر الذي يعني أنها في تحركاتها لا تبتعد كثيرًا عن بعضها البعض، وتؤدي إلى تحسين العملية التعليمة. أما (وليد الجيوسي، 2009) فيقول أن الأثر الحقيقي لبيان العلاقة بين التعليم والاقتصاد والتنمية البشرية يكمن في تحسين ظروف الحياة لجماهير البشر، والقضاء على التخلف والركود، والانطلاق نحو مواكبة التطورات المختلفة في شتى أنحاء العالم، فالاقتصاد أساسه الترشيد والاستغلال الأمثل، وهذا لا يتم بدون تنمية بشرية للعاملين في مختلف مجالات الحياة، والتنمية البشرية لا تتم إلا من خلال العملية التعليمية التي تزودهم بالمهارات والمعلومات، والمعارف، والخبرات المهنية المتنوعة، فالعملية إذاً عملية تكاملية في مختلف أبعادها.

خلاصة القول: من هنا نجد أن المعرفة تعتبر بالنسبة للمجتمعات التي تسعى لتحقيق التنمية الشاملة وتحقيق ميزة تنافسية مسألة حاسمة نحو التحول الحقيقي باتجاه استغلال الموارد الطبيعية والمادية، وأن الإنفاق على تعليم الأفراد والرعاية الصحية لهم يؤدي إلى تطور رأس المال البشري، ومن ثم يزيد من عملية النمو الاقتصادي.

النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تتمثل النتائج العلمية التي توصلت إليها الدراسة فيما يأتي:

-متى ما توفرت لنا الموارد الاقتصادية استطعنا توفر كافة المستلزمات الخاصة بإعداد وتأهيل، وتدريب الأيدي العاملة، واستطعنا توفير الكفاءات البشرية المدربة والمؤهلة التي تساعد في البناء والتنمية في أي مجال من مجالات الحياة المختلفة.

-إن الأمية مشكلة اجتماعية ذات أبعادٍ متعددة ومتنوعة، وتحد من عملية التنمية في أي بلد من البلدان، ولا سبيل للتخلص منها والقضاء عليها إلا من خلال كفل حق التعليم وإلزاميته لكافة أفراد المجتمع الأميين من خلال مراكز محو الأمية، إضافة إلى استغلال الموارد الاقتصادية بصورة أفضل وتوفير المدارس، والمستلزمات الدراسية، ومحاربة الفساد والرشوة، إضافة إلى إعطاء فرصة في الوظيف للمتحررين من الأمية، وتوليد الإحساس لدى الأفراد بأهمية التعليم والوعي بمشكلة التخلف وأبعادها، وزيادة كفاءة العاملين في محو الأمية وتعليم الكبار سواءً كانوا معلمين، أو مخططين، أو مشرفين وموجهين للعملية التعليمية.

-وأن العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي علاقة تبادلية فكلما كان الاقتصاد مزدهر كانت نسبة الأمية أقل وكان التعليم مزدهر، والاقتصاد متطور، وكلما كان الاقتصاد

ضعيفاً فإنه يؤدي بطبيعة الحال إلى ارتفاع نسبة الأمية بين أبناء المجتمع، وظهور البطالة، وتفشي الجريمة بأبعادها المختلفة.

-أن المعرفة تعتبر بالنسبة للمجتمعات التي تسعى لتحقيق التنمية الشاملة وتحقيق ميزة تنافسية مسألة حاسمة نحو التحول الحقيقي باتجاه استغلال الموارد الطبيعية والمادية، وأن الإنفاق على تعليم الأفراد والرعاية الصحية لهم يؤدي إلى تطور رأس المال البشري، ومن ثم يزيد من عملية النمو الاقتصادي.

التوصيات: توصي الدراسة بالآتي:

-زيادة الإدراك من قبل حكومات الدول ولاسيما النامية منها بأهمية الإنفاق على التعليم والصحة، كونه عامل مهم لزيادة النمو الاقتصادي.

-تحسين أولويات الإنفاق على النواحي التعليمية (تعليم أساسي، تعليم جامعي، نوعية التعليم.. إلخ)، من أجل إيجاد بيئة تعليمية راقية تقضي على مختلف مظاهر الأمية.

-إجراء دراسات نوعية وأخرى تجريبية على عوائد التعليم في مجال الاقتصاد وتحسين مستوى المعيشة في مختلف البلاد العربية على وجه الخصوص.

-تنفيذ التوصيات والمقترحات والاستراتيجيات الخاصة بمكافحة الأمية في مختلف البلاد العربية، وتقديم البيئات التعليمية الجاذبة للأفراد من أجل القضاء على أميتهم، وزيادة دوافعهم للتعلم.

قائمة المراجع:

1. ابن العارية، حسين(2012). دور التعليم في النمو الاقتصادي مع الإشارة إلى حالة الجزائر. مجلة المستقبل العربي (لبنان). مج (34)، ع (32).
2. أبو العلا، سهير عبد اللطيف(2013). دور الجامعة في تفعيل التعليم المستمر في ضوء خصائص اقتصاد المعرفة "رؤية مقترحة". مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة القصيم. مج (6). ع (2).
3. أبو النصر، مدحت؛ محمد، ياسمين(2016). التنمية المستدامة مفهومها، أبعادها، مؤشراتها. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
4. آدم، طلعت(2016). الموجود والمنشود في اقتصاديات التعليم. الإسكندرية: دار الوفاء.
5. بدران، أحمد جابر(2014). التنمية الاقتصادية والتنمية المستدامة. القاهرة: منشورات مركز الدراسات الفقهية والاقتصادية جامعة 6 أكتوبر.
6. جابر، عامر عبود؛ جاسم، ياسين موسى(2009). تحليل مكونات التنمية البشرية في الوطن العربي. مجلة تنمية الرافدين -العراق، مج 32، ع 97.
7. الجيوسي، وليد(2009). أسس التنمية الاقتصادية. عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.
8. حمداوي، جميل(2015). مبادئ علم الاجتماع الاقتصادي. السعودية: منشورات شبكة الألوكة.
9. خلف، فالح حسين(2007). اقتصاد المعرفة. عمان: جدارا للكتاب العالمي.
10. خلف، فليح حسن(2007). اقتصاديات التعليم وتخطيطه. عمان: دار جدارا للكتاب العالمي.
11. الدليمي، جمال داوود(2015). التنمية الاقتصادية نظريات وتجارب. القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية -جامعة الدول العربية.

12. الرشدان، عبد الله زاهي(2008). في اقتصاديات التعليم. عمان: دار وائل للنشر.
13. رشوان، حسين عبد الحميد(2002). الاقتصاد والمجتمع دراسة في علم الاجتماع الاقتصادي. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
14. الرواف، هيا بنت سعد(2002). تعليم الكبار والتعليم المستمر (المفهوم الخصائص التطبيقات). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
15. ستراك، رياض بدري(2008). تخطيط التعليم واقتصادياته. عمان: إثراء للنشر والتوزيع.
16. سلامة، ياسر خالد(2010). اقتصاديات التعليم. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع.
17. السيد، طارق(2010). الاقتصاد والمجتمع والتنمية دراسة في علم الاجتماع الاقتصادي. الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
18. العالم، عائشة عبد السلام حمد(2009). تحليل العلاقة بين التنمية البشرية والنمو في الاقتصاد الليبي. مجلة إدارة الاعمال – مصر. ع 124.
19. عبيدات، ذوقان(2003). البحث العلمي: مفهومه – أدواته – أساليبه. الرياض: دار أسامة للنشر.
20. عجيمة، محمد عبد العزيز؛ الليثي، محمد علي(2014). التنمية الاقتصادية (مفهومها، نظرياتها، سياساتها). الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر.
21. عرقوب، خديجة؛ كورتل، فريد(2015). دور أدوات المالية الإسلامية في تحقيق البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة. مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية -مخبر التنمية الاقتصادية والبشرية -جامعة سعد دحلب البليدة –الجزائر. ع (12).
22. عزوز، رفعت؛ عامر، طارق عبد الرؤوف(2009). اقتصاديات وتمويل التعليم (مفهومه، أسسه، أهميته). القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
23. العساف، صالح محمد(2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
24. علي، ماهر أبو المعاطي(2012). الاتجاهات الحديثة في التنمية الشاملة معالجة محلية ودولية وعالمية لقضايا التنمية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
25. عيسى، إيهاب؛ عامر، طارق(2017). التنمية البشرية والتنمية المستدامة. القاهرة: المؤسسة العربية للتربية والعلوم.
26. عيسى، بن رابح(2010). انعكاسات محو الأمية على الوظائف الأسرية والعلاقات الاجتماعية دراسة ميدانية لأقسام محو الأمية بزريبة الوادي – بسكرة – الجزائر. جامعة محمد خيضر-بسكرة-رسالة ماجستير غير منشورة.
27. غضبان، فؤاد محمد الشريف؛ الشريف، فؤاد محمد(2015). الاقتصاد الحضري. عمان: دار اليازوري للنشر.
28. مادي، لحسن (2006). محاربة الأمية مدخل لتحقيق التنمية البشرية. الرباط: منشورات مجلة علوم التربية (6).
29. مرسي، محمد منير(1997). الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار. القاهرة: عالم الكتب.
30. المقداد، محمد رفعت(2010). التنمية البشرية والاقتصادية. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
31. مندور، عصام عمر(2011). التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتغيير الهيكلي في الدول العربية (المنهج -النظرية-القياس). الاسكندرية: دار التعليم الجامعي.

Economic dimension and its role in human development and combating illiteracy

Abstract: The use of knowledge means in a wise and correct manner and investing in all its scientific dimensions through intensive use of skills, tools of technical knowledge, innovation and advanced technology should constitute a real addition to the national economy and human development of various dimensions in order to optimize investment of available resources. Educational and productivity and combating the spread of the phenomenon of illiteracy, hence the purpose of this study to know the role of the economic dimension in human development and the fight against illiteracy, through reference to the literature of the previous references and scientific books and DER A variety of studies were carried out in order to arrive at a statement of the complementary relationship between the economy, human development and the fight against illiteracy, based on the descriptive approach to achieve the objective of the study. The study concluded that once the following economic development objectives have been achieved: (increasing national vinegar, raising the standard of living, reducing income and wealth disparities, building the material foundation for progress), it will naturally lead to human development, the educational process and the eradication of illiteracy.

Keywords: economy, human development, illiteracy**.**

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 03 نوفمبر 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

دور الإرشاد التربوي في تعزيز ثقافة التعايش السلمي

د.حسين حسين زيدان
المديرية العامة لتربية ديالي، وزاة التربية: العراق

ملخص: يهدف البحث الحالي إلى معرفة دور الإرشاد التربوي في تعزيز ثقافة التعايش السلمي، وتحديد الجوانب الثقافية التي يمكنان يعززها الإرشاد التربوي للتعايش السلمي، إيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية وفق متغير النوع (ذكور إناث) ومن أجل تحقيق أهداف البحث الحالي، قام الباحث ببناء مقياس التعايش السلمي وقسم إلى ثلاث مجالات ويتضمن (30) فقرة، وسوف يعرض الباحث لأداة على المحكمين، وتم استخراج الخصائص السيكومترية كالصدق والثبات، وإستخدم الباحث الحقيبة الإحصائية (SPSS) للعلوم الاجتماعية في تحليل ومعالجة البيانات إحصائية، وأظهرت النتائج وجود النتائج الدور الايجابي للإرشاد النفسي المدرسي في تعزيز ثقافة التعايش السلمي، وأظهرت النتائج وجود عدد من الفقرات بلغ عددها (14) فقرة تتراوح أوساطها المرجحة بين (1.63-2) التي تمثل مؤشرات عمل تحتاج إلى الإرشاد في تعزيز ثقافة التعايش السلمي، فروق ذات دلالة إحصائية في تعزيز الإرشاد لثقافة التعايش السلمي لدى الذكور مقارنة بالإناث، وتوصل الباحث لعدد من التوصيات منها ترسيخ القيم والمبادئ التي تساهم في نشر الاعتدال في الخطاب كمفهوم وسلوك وتعزيزه في المؤسسات التربوية والمجتمعية ووضع عدد من المقترحات منها إجراء دراسة بعنوان أزمة الهوية وعلاقتها بالاعتدال الفكري لدى الشباب.

الكلمات المفتاحيه: الإرشاد، المجتمع، التعايش، المدرسة.

مقدمة:

إن التعايش السلمي في أي مجتمع يمثل القاعدة الاجتماعية الأساسية التي ينطلق منه أفراد المجتمعات في بلدان العالم في تأمين تعايشهم الديني والسياسي والاقتصادي والاجتماعي والتعليمي والثقافي، ومن خلاله يتحقق لهم توفير أمنهم واستقرارهم والبحث عن مصادر معيشتهم ومصالحهم المادية، وفي رحاب التعايش السلمي يمكن تحقيق التنمية والتقدم والبناء مع حفاظ الجميع على صون ممتلكاتهم وتبادل منافعهم المشتركة، وبالتعايش السلمي الحامل للسلام والوئام تتعاضد الجهود بين أفراد المجتمع المعاش وتوحد قدراتهم وتعاونهم في خدمة بعضهم البعض وخدمة وصلاح مناطقهم ووطنهم فإذا ما فقدنا تعايشنا الاجتماعي والأهلي فإن النتيجة الطبيعية من جراء ذلك هي تدهور الأمن وزعزعة(حمدان رمضان محمد، 2012: 13).

إن نشر وتعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى أفراد المجتمع، يحقق الاستقرار المجتمعي والتعايش السلمي في جميع جوانبه، وان طلاب المرحلة الإعدادية هم من أكثر الأفراد الذين هم بحاجةً لتعزيز مفهوم التعايش السلمي كسلوك او كدراسة، لاسيما وأنهم يمرون بمرحلة المراهقة التي، تعد مرحلة إنمائية حرجة ذات مظاهر نمو متعددة ومختلف لعل من أهمها تطور النمو المعرفي والعقلي وما يصحبه من تغيرات جسمية و نفسية وانفعالية واجتماعية وفكرية تتأثر بما يحيطها من مؤثرات، مما يقتضي التعامل مع قضية التعايش السلمي بأسلوب نفسي وتربوي مرن ومنفتح، ومراعاة خصائص ومتطلبات نمو طلاب هذه المرحلة التعليمية، إذ تعد هذه المرحلة من أهم مراحل حياة الفرد، فهي مرحلة الإعداد للحياة العملية، وتحمل المسئولي والمشاركة الفعلية في المجتمع كعضو مهم ومؤثر، والمرحلة التي يبدأ فيها المراهق بتكوين قيم سلوكية تتفق والأفكار التي يكتسبها(رغد حكمت شريم، 2009: 31).

إن مواجهة المشكلات الاجتماعية المتنوعة لا يمكن أن يتم بالطرق التقليدية، أو اللجوء للأساليب الدفاعية البحتة، بل يتطلب تطبيق استراتيجيات طويلة المدى تكون جزءاً أساسياً من خطط التربوية واستكمال المتطلبات الرئيسية من خطط وعناصر العملية التربوية، إذ يلعب الإرشاد التربوي دور مهم في تعزيز ثقافة التعايش السلمي في المدرسة، وان الطلبة في المرحلة العمرية الدراسية لهم دور مهم في فهم القضايا المجتمعة وتحليلها بشمل منطقي واقعي مما يجعلهم يمتلكون القدرة المعرفية وكذلك السلوكية من خلل الأدوار التي يؤديها في مجتمعاتهم المتعددة والمختلفة.

مشكلة البحث:

إن الدور الذي تؤديه المدرسة في تعزيز الثقافات الايجابية المتعددة في المجتمع، إلا أن التغيرات الاجتماعية والثقافية التي يمر بها العالم والمجتمع في الوقت الحاضر أصبحت تفرض على القائمين على العملية التربوية مسؤوليات مضاعفة تتجاوز حدود التعليم في نمطيته التقليدية، وتفرض عليهم أيضاً الاطلاع بدور أكثر أهمية في تعليم الناشئة المعايير والقيم التي تحافظ على أمن واستقرار المجتمع. إن العمل التربوي في الوقت الحاضر أصبح يعاني الكثير من الضغوط بسبب قصوره عن أداء بعض الأدوار المناط بها مما يتطلب إعادة النظر فيه بعقلية انفتاحية لا ترفض القديم كله ولا تقبل الجديد كله دون دراسة وتمحيص(فايز عبد العزيز الفايز، 2014: 17).

إن الإرشاد النفسي يعد من أهم الوسائل الوقائية التي تعمل على مواجهة المشكلات النفسية والاجتماعية والفكرية، والانحرافات السلوكية بصورة عامة، ومواجهة الظواهر المجتمعية غير المنضبطة تسبب في انهيار التعايش السلمي، وتعمل على بناء أفكار غير منضبطة دينيا واجتماعيا ونفسيا، ويعد الإرشاد النفسي

هو المجال الفعال لامتلاكه الوسائل اللازمة لمواجهة تلك الظواهر السلبية من خلال نشر ثقافة الحوار وتعزيز وخاصة في المدرسة، للإرشاد التربوي الأسلوب العلمي والقدرة النفسية والذهنية على إشباع بعض حاجات الاستماع والإصغاء واستقبال المعلومات من خلال الكتب والخطب والحوارات ووسائل إعلام ومواقع التواصل التي تؤثر بشكل وبأخر في نفوس الطلاب، إضافة إلى أنه يلعب دورا مهماً وحيوي، فالمحافظة على بناء واستقرار شخصية الطالب وفكره، ولعمل الباحث وعلى مدى سنوات طويلة في مجال الإرشاد النفسي ومعرفته بأهمية البرامج والخدمات الإرشادية التي .تقدم للطلاب، وإدراكه كغيره من المهتمين بالمرحلة الثانوية وأهمية هذه المرحلة وخطورتها(احمد عبد اللطيف ابو اسعد، 2011: 29).

ومن خلال ما تم توضيحه أعلاه تطرح الدراسة الحالية التساؤلات الآتية:

-ما هو دور الإرشاد التربوي في تحقيق التعايش السلمي في المجتمع؟

-كيف يعزز الإرشاد التربوي ثقافة التعايش السلمي في المجتمع؟

-هل هناك علاقة بين دور الإرشاد في تعزيز ثقافة التعايش السلمي ومتغير النوع (ذكور- إناث)؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

-معرفة دور الإرشاد التربوي في تعزيز ثقافة التعايش السلمي في المدرسة.

-تحديد الجوانب الثقافية التي يعززها الإرشاد التربوي للسلم المجتمعي.

-معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية وفق متغير النوع (ذكور- إناث).

أهمية البحث:

إن أهمية التعايش السلمي الفعال هو الذي يمكن الإنسان من التعايش في بيئة آمنة ومستقرة والتي تكون قائمة على القوانين العادلة، حيث أن التعايش السلمي القائم على الوسطية والعقلانية والموضوعية، واحترام الآخرين ومراعاة الحقوق والذي يعمل على تحقيق الحقوق والنصح والإرشاد والتوجيه والاستدلال الصحيح هو أفضل طريقة يمكن للأفراد استعمالها لعلاج جميع الانحرافات التي تعاني منها المجتمعات اليوم سواء كانت هذه الانحرافات عقدية أم فكرية، وتوفر الفرصة المناسبة لتحقيق ذلك الانجاز والتغيير الذي يقودها إلى الأفضل مما كانت عليه سابقاً ومن خلال تحقيق ذلك التغيير لابد من توفر ووجود الحوافز والأسباب التي تدعوا له وتعمل جاهدة على تحقيقه(خالد عبد الإله عبد الستار،2016: 49).

إن تعرض طلبة الإعدادية لضغوطات نفسية وغزو المجتمع متغيرات سلبية دخيلة أثرت على المنظومة القيمة سواء التربوية والاجتماعية والجامعية، والتأثير الإعلامي السلبي والالكتروني والأوضاع الأمنية، وغيرها الكثير من المشكلات أدت إلى الحاجة الماسة للإرشاد النفسي في مختلف المجالات لكي تساهم في ايجاد الحلول وتقويم السلوك وبناء الشخصية الايجابية الفعالة والمؤثر للطلبة(محمد حسن المشابقة، 2008: 52).

وتبرز أهمية البحث الحالي من خلال العينة التي تناولها لدراسة، وان موضوع الدراسة من الموضوعات الحيوية والمهمة (التعايش السلمي) وهو متغير اجتماعي ونفسي وتربوي ذو تأثير كبير وحساس في حياة الإنسان ومعيشته وفي بناء المجتمع وتماسكه، وذو لعينة البحث الحالي والتي تظهر فيها كل الرغبات والميول والاتجاهات والاعتقادات وتنمو الأفكار والمهارات ويبحث الفرد عن هويته الذاتية والاجتماعية في ظل انتمائه الدينية والاعتقادات وقد تثبت لديه على طول حياته الهوية والاعتقاد والالتزام.

وانطلاقا مما تقدم تبرز أهمية البحث من خلال:

الأهمية النظرية:

-تشير إلى دور التعايش السلمي في حياة الفرد الأسرية والاجتماعية والمدرسية مما يستدعي دراسته دراسة علمية.

-قلة الدراسات التي توضح أهمية مجتمع الدراسة الحالية من خلال متغيرات الدراسة الحالية.

-تقدم الدراسة الحالية تشخيص مهم لدور الإرشاد النفسي المدرسي في تعزيز أهمية التعايش السلمي.

-سوف تضع الدراسة الحالية استنتاجات توصيات ومقترحات في ضوء نتائج البحث، تساهم في معالجة المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة وإقامة مشاريع بحث جديدة.

الأهمية التطبيقية:

-يسهم البحث في تقديم دراسة تعزز مفهوم اجتماعي ومؤثر وهو التعايش السلمي.

-يتناول البحث شريحة مهمة وهي شريحة طلبة الإعدادية الذين سيكونون قادة وبناء البلد في المستقبل.

-تحفيز الباحثين على إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية أخرى كالمتوسطة والجامعية وربط متغير البحث الحالي بمتغيرات أخرى.

-محاولة إبراز أهمية التعايش السلمي الوسطي في تنمية الأفكار الايجابية لدى الأفراد.

-يقدم البحث الحالي أداة لقياس وتشخيص دور الإرشاد النفسي المدرسي في تعزيز التعايش السلمي للباحثين والمختصين والتربويين للفائدة منها في دراسات لاحقة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على دور الإرشاد النفسي المدرسي في تعزيز التعايش السلمي.

الحدود المكانية: اقتصر البحث الحالي على طلبة محافظة ديالى – العراق.

الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالي على طلبة الدراسة الإعدادية.

الحدود الزمانية: أنجزت هذه الدراسة في العام الدراسي 2017- 2018.

تحديد المصطلحات:

الإرشاد التربوي: عملية مبنية على علاقة مهنية خاصة بين المرشد المتخصص، والمسترشد الذي يحتاج للمساعدة، ويعمل المرشد عن طريق العلاقة الإرشادية على فهم المسترشد ومساعدته على فهم نفسه واختيار أفضل البدائل المتاحة له بناءًا على وعيه بمتطلبات البيئة الاجتماعية وتقييمه لذاته وقدراته وإمكانياته الواقعية ويساعده في حل مشكلاته(احمد عبد الطيف أبو اسعد، 2011: 42).

ويرى الباحث أن الإرشاد التربوي هو علاقة إنسانية مهنية تضمن القبول والتقبل والثقة والاحترام من المرشد إلى المسترشد، ويقدم المرشد التربوي من خلال هذه العلاقة خدامات الإرشاد التربوي في الجوانب النفسية والدراسية والاجتماعية من أجل مساعدة المسترشد في حل مشكلاته وتنمي مهارته وتحقيق أهداف الإرشاد التربوي منها التوافق النفسي والصحة النفسية للمسترشد.

التعايش السلمي: هو إقامة علاقة بين اثنين أو أكثر من الجماعات المختلفة الهوية التي تعيش بتقارب مع بعضها البعض، كما ويشمل درجة من الاتصال والتفاعل والتعاون الذي يمكن أن يمهد ويحقق ذلك التعايش المصالحة على أساس السلام والحقيقة والعدالة والتسامح(محمد عبد الجبار شبوط، 2007: 82).

ويوضح الباحث أن التعايش السلمي هو العيش ضمن بيئة واحدة مع أفراد أو جماعات تختلف في الأفكار والانتماءات والخلفيات الدينية والاجتماعية ولكن تربطها علاقات ايجابية في ذلك التعايش فتحقق فيما بينهم الوئام والسلام والمحبة والتقبل واحترام الآخر، والعمل على تحقيق المصلحة العامة مع الحفاظ على السلم المجتمعي وضمان حقوق الأفراد والجماعات واحترام الحريات والآراء ضمن تلك البيئة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم الإرشاد التربوي

إن العملية الإرشادية ف المدرسة تبدأ من خلال خطوات منهجية تتدرج بالتحضير والإعداد وجمع البيانات والتشخيص، وتحديد مشكلة المسترشد لتبصير بذاته، وتحديد أهدافه التي يريد تحقيقها خلال عملية الإرشاد، وكذلك من واجب المرشد مساعدة المسترشد على خفض توتره النفسي لزيادة قدرته على الاستبصار، ليدرك قدراته وأسباب مشكلاته التي يعاني منها، وصولا إلى تقويم العملية الإرشادية عن طريق مدى التحسن الذي حققه المسترشد(احمد خليل القرعان، 2009: 64).

إن التربية الحديثة تعطي اهتماما وعناية كبيرتين بالطلبة من جميع جوانبها سواء الحسية، والعقلية أو الاجتماعية أو النفسية، لذا فهو يحتاج إلى توجيه و إرشاد من خلال مؤسسات التوجيه والإرشاد التربوية، باعتبارها جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وأصبح من المهم دخول خدمات الإرشاد النفسي إلى مؤسساتنا التعليمية،

بل و في كل مؤسسات المجتمع، وهذه قضية تربوية نفسية مجتمعية، تستحق الاهتمام والدراسة و المتابعة،ومن المفترض طالما مجتمعاتنا قد تأخرت في إدخال خدمات الإرشاد النفسي وقت طويل من الزمان، لذا يجب البدء من حيث انتهى الآخرون(حامد زهران، 2005: 92).

يعد الإرشاد التربوي والتوجيه التربوي يعد ضرورة تربوية، واجتماعية ملحة، كما تؤكد البحوث والنظريات، وذلك لاعتبارات عديدة، ومنها تطور التعليم في مفاهيمه وأهدافه، وأساليبه، واهتمام التعليم بشخصية المتعلم في جوانبها النفسية والاجتماعية والسلوكية، وظهور بعض المشكلات الرئيسية بالمدرسة، مثل مشكلة المتأخرين دراسيًا، والتعامل مع المتفوقين علميًا، هذه الاعتبارات وغيرها، توضح ضرورة الإرشاد و التوجيه فالإدارة المدرسية تحقق عن طريق الإرشاد والتوجيه فالكثير من الأهداف والتي منها المساهمة في تشكيل سلوك الطلاب وقيمهم داخل المدرسة وخارجها، ومساعدتهم في تخطي العقبات التي تعترض طريق نجاحهم، وتحول دون تحقيقهم لأهدافهم(ناصر الدين ابو حماد، 2008: 47).

الإرشاد النفسي جزء لا يتجزأ من العملية التربوية بمختلف جوانبها، فخدماته التربوية تغطي جوانب متعددة في هذه العملية من خلال توظيف المعلومات التربوية والاجتماعية والانفعالية والمهنية عن الطالب باستخدام مجموعة من الأساليب المتخصصة بهدف المساعدة في اتخاذ قرارات تربوية وشخصية ومهنية(محمد حسن المشابقة، 2008: 55).

تعد علاقة الإرشاد بالتربية علاقة تكامل حيث أن التربية الحديثة تعتبر عملية الإرشاد جزءاً لا يتجزأ منها، ولا يمكن التفكير بالتربية بدون الإرشاد فالعلاقة بينهما متبادلة، حيث يتضمن الإرشاد عمليتي التعلم والتعليم في تغيير السلوك، وتتضمن التربية عملية التوجيه والإرشاد، وتعتبر المؤسسات التربوية المجال الحيوي الفعال للإرشاد في جميع أنحاء العالم(سعيد حسني العزة، 2009: 36).

مبررات عملية الإرشاد في المدرسة

لم تعد وظيفة المدرسة فقط تعليم الطلاب المواد العلمية والمعرفية، وإنما أصبحت مركز إشعاع داخل المحيط الاجتماعي وعنصر مؤثر في البيئة، وظهور التوجيه المهني، كما عملية التعليم أصبحت متاحة لكل الشرائح الاجتماعية مما أدى إلى إقبال الطلبة من مجتمعات مختلفة مما أدى إلى تباين بين الطلاب في قدراتهم ومستوياتهم، التطور العلمي والمعرفي وما يشهده العالم من حركة علمية , وتزايد المشكلات داخل المجتمع مما أدت إلى تعطيل بعض الطلاب عن الدراسة وزيادة نسبة الرسوب والتسرب، كما أن المناهج وطرق التدريس قد لا تتلاءم مع قدرات الطلاب العقلية، ولذلك أصبح من الضروري توفير الجو النفسي الملائم للطلاب للنمو العلمي والمعرفي وتحقيق التوافق النفسي(احمد خليل القرعان، 2009: 67).

ويرى الباحث إن الإنسان قد أصبح بأمس الحاجة إلى خدمات الإرشاد التربوي في ضوء التغيرات النفسية والانفعالية التي يمر بها، وفي ضوء حاجات النمو التي تظهر في مختلف مراحل حياته، وخاصة في مرحلة المراهقة، والتي يشعر بها بالتوتر والقلق داخل الأسرة والمدرسة، ويواجه مشكلات يصعب عليه حلها وتجاوزها، مما تستدعي الحاجة إلى خدمات الإرشاد التربوي والنفسي لكي يكون قادر على حل تلك المشكلات ويحقق التوافق النفسي والاجتماعي ويحقق الفهم الصحيح للذات.

مناهج عملية الإرشاد التربوي

المنهج الإنمائي: يتمثل بالدفع بقدرات الطالب المختلفة للوصول بها إلى أقصى حد ممكن مستثمراً ما لدى الطالب من تلك القدرات والإمكانات، ومما لاشك فيه أن النمو هو أقصى غاية يطمح لها الفرد لأن النمو السليم يعني الإنتاج والسعادة والتخلص من المشكلات التي لها علاقة بالنمو ومن أهم تلك المشكلات مشكلات عدم النضج المختلفة ومشكلات عدم الشعور بالأمن والسلوك غير الاجتماعي.

المنهج الوقائي: يسعى إلى إرشاد الطالب وذويه وأقرانه إلى عدم الوقوع في المشكلات المختلفة عن طريق تبصيره بتلك المشكلات قبل وقوعه فيها، وبالأضرار النفسية والاجتماعية والتحصيلية المترتبة على الوقوع فيها مستخدماً لتحقيق ذلك حصص التوجيه الجمعي والإرشاد الجماعي العلاجي والمحاضرات والنشرات وكل وسائل الإرشاد المتاحة له في المدرسة من إذاعة مدرسية أو نشاطات أو عن طريق وضع ملصقات.

المنهج العلاجي: هذا المنهج يصبح ضرورة حتمية إذا لم يستفد الطالب من وسائل الإرشاد الوقائي، ويتطلب من المرشد الدراية والمعرفة العميقة بأساليب الإرشاد وفنياته بهدف مساعدة الطالب لتخلص من تلك المشكلات أو الحد من حدوثها وتكرارها ليستطيع أن يسير في طريق النمو لأنه مما لاشك فيه أن المشكلات تحد من استمرارية النمو عند الفرد(ليث كريم حمد، 2013 : 83-84).

إن الإرشاد التربوي يتضمن مجموعة من مجالات العمل الخاصة به، كالمجال الأسري والمجال التربوي و المجال المهني ومجال ذوي الاحتياجات الخاصة، يهتم ضمن تلك المجالات بالسلوك ومظاهرة والحاجات والمشكلات التي يواجهها الفرد، فيقدم خدماته وفق مناهجه العلمية الثلاث الإنمائية والوقائية والعلاجية التي تهتم في تنمية سلوك الفرد وتطوير مهاراته، ووقايته من المشكلات وتحصينه من المعوقات التي تواجهه في حياته، ويعالج تلك المشكلات وفق أسس علمية، او يشترك مع تخصصات أخرى، من اجل تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي للفرد.

مفهوم التعايش السلمي:

إن التعايش السلمي هو حالة من السلام والوئام الإنساني داخل بيئة المجتمع المعاش كعنصر أساسي من عناصر تقدم وتطور بناء المجتمع وأفراده، وتتحدد

عوامل دراسة وتقييم طبيعة سلوك وممارسات هذا المجتمع او ذاك بواقع التعايش السلمي والأهلي السليم من خلال بروز ظواهر حسن روابط بناء علاقاته المجتمعية وقبوله بواقع حالة التعايش السلمي البيني ومد جسور التواصل الاجتماعي بين مختلف أفراده وشرائحه المختلفة وقواه الحية الدينية والعرقية والسياسية والطبقية(طه البديوي،2010: 14).

ويقتضي مفهوم التعيش السلمي تحليل جانبيه الأساسيين وهما: السلام الاجتماعي كحاله من جانب ووسائل تحقيقه من الجانب الآخر، حيث يقوم تحليل وتوصيف حالة السلام الاجتماع ي على مفهوم الحياة الكريمة والحق فيها والحقوق المرتبطة بها، والتي صارت أسسًا معيارية لتحليل المجتمعات. وأهمها تلبية الاحتياجات البشرية الأساسية من غذاء وماء نقي وصحة وتعليم وسكن وعمل ووسائل تأمين، لحماية تحقيق الحياة الكريمة للإنسان(عبد العظيم المهدي البحراني، 2008: 91).

تتوقف قدرة الإنسان على التفكير السليم والإنتاج والإبداع على مدى توفر الشروط النفسية والصحية المناسبة، بعيداً عن الخوف من الحاضر والقلق على المستقبل، بعيداً عن الفقر والجوع، بعيداً عن الكره والضغينة، بعيداً عن الإحباط والشعور بالظلم، ليتمتع بالرضى والقناعة، وتغمر السعادة جو الأسرة، والألفة جو العمل، في مجتمع يكفل له حقوقه ويبادله الاحترام، ودولة تحميه من تعديات الآخرين وتخفف عنه نازلات القدر. هذا هو الإنسان المواطن الذي يشكل خلية سليمة في جسم المجتمع، المجتمع القادر على بناء الدولة العصرية القوية والمزدهرة، أي أن كل شيء في الوطن يجب أن يكون مسخراً لهذا الإنسان لمواطن كي ينمو نمواً حراً، تتفتح فيه ملكاته وتتفجر إبداعاته، فحق الإنسان على وطنه أن يوفر له كل ما يحقق إنسانيته ويعبر عن خصوصيته من خلال منافسة حرة ونزيهة مبنية على تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين(فوزي فاضل الزفزاف، 2008: 43).

ويرى الباحث أن تحقيق أسس التعايش السلمي في المجتمع من خلال تحقيق الانسجام والتوافق بين أفراده، وتوحيد الفلسفة الاجتماعية العامة التي تضمن للفرد حقه في العيش ضمن إطار الجماعة، وتذويب المفاهيم الشخصية والفردية والمصالح الخاصة في ضوء تحقيق المصالح العامة لمختلف الانتماء الفكرية، والدينية، والعرقية، والهويات الفردية، لتحقيق هوية اجتماعية واضحة تحترم الجميع وفق مبادئ التعايش الإنساني، مما يحقق مجتمع متوافق متعايش تسوده المودة والرحمة ونبذ الكراهية والتطرف.

المقومات الأساسية للتعايش السلمي:

-وجود سلطات قوية معززه بقواها الأمنية والعسكرية الانضباطية العاملة بقوة النظام والقانون والتمسك به في معاقبة ومحاسبة ردع المخلين بالسلم الاجتماعي.

-تحقيق أسس العدالة والمساواة في المجتمع ومنع التميز العنصري والديني والفئوي بين أفراد المجتمع وجعلهم سواسية أمام تطبيق النظام والقانونيون السائد.
-منع الظواهر المخلة بأمن وآمان المواطن وكل الأعمال غير السوية المقلقة للسلم والسكينة العامة للمواطنين.
-ضمان تبادل الحقوق والمصالح المشتركة بين فئات وشرائح المجتمع وشعور الجميع بمسئولياتهم المشتركة تجاه حماية سلمهم الاجتماعي والتزامهم باحترام تطبيق العمل بقواعد ومبادئ التعايش السلمي والأهلي المطلوب حيال ذلك.
-وجود وعي مجتمع تعليمي وإرشاد ديني مغروس بين أوساط المجتمع بفهم واستيعاب أهمية العمل بمعاني ودلالات التعايش السلمي والأهلي، باعتباره القاسم المشترك بين الجميع في تعايشهم وتوادهم وتراحمهم تجاه بعضهم البعض(محمد عبد الجبار شبوط،2007: 82).

إن تحقيق التعايش السلمي يتحقق من خلال نشر ثقافة السلم المجتمعي بين الناس وان يؤمن الناس بأهمية تحقيق السلم كتعايش وسلوك، وان يدعم القانون تطبيق أسس ومبادئ تحقيق التعايش السلمي بين مختلف أفراد المجتمع من غير التميز بينهم لا على أسس شخصية او انتماءات عرقية، بل على أساس التساوي في الحقوق والواجبات، وزرع الثقة بين أفراد المجتمع من خلال القبول والتقبل وتوعية أفراد المجتمع بأن السبيل لتحقيق الرفاهية لهم من خلال تحقيق التعايش السلمي فيما بينهم.

الدور التعزيزي للإرشاد التربوي في دعم التعايش السلمي في المدرسة:

إن للإرشاد التربوي دور مهم في دعم التعايش السلمي وتحقيق السلم المجتمعي بين الطلبة في المدرسة والمجتمع، إذ يتعامل الإرشاد التربوي مع الجوانب المعرفية و والفكرية للطلبة التي لها دور مهم في توجيه السلوك، ويتضح دور الإرشاد في دعم التعايش السلمي من خلال:
-تعلم الطلبة على الأسلوب الحواري القائم على التفكير والإبداع الذي يسمح للطلبة في كتساب ثقافة السلام والوئام وحب الآخرين ونشرها في مجتمع المدرسة ونقلها للمجتمع خارج المدرسة.
-الإرشاد في المدرسة كمؤسسة تربوية عليه أن بحديد الطلبة الذين ممكن أن يكونوا عرضة للانسياق وراء الأفكار الهدامة ومحاولة توجيههم ووضع برامج خاصة لهم.
-تشجيع الطلبة على التعاون فيما بينهم وبث روح العمل الجماعي وإبداء الرأي والنقد للرأي الآخر مع الاحترام والتسامح والتقبل ومساعدة الآخر.
-تشكيل لجان وجماعات للأنشطة اللاصفية مثل الإذاعة المدرسية التي تساعد على تكوين رأي عام بين الطلبة تجاه القضايا المختلفة وتوسيع معارف الطلبة، وربطهم بالأحداث الجارية وإتاحة الفرصة للنقد والتعبير الحر.

-بث مبادئ التسامح الفكري بين الطلبة عبر لقاءات مع المعلمين والمفكرين وإتاحة الفرصة للنقاش والحوار(ليث كريم حمد، 2013: 62).

يوضح الإرشاد التربوي للطلبة طبيعة المشكلة التي تواجههم وكيفية تشخيصها، وتحديد الحلول للعمل على حلها بأفضل الطرق، من خلال تغير الأفكار غير المنطقية والغير عقلانية التي تتسبب في إظهار مؤشرات سلوكية غير مرغوب بها، فيدرك الطلبة إنهم قادرين على حل مشكلاتهم من خلال معرفة قدراتهم وما يمتلكوه من طاقات، فيكون الطالب شخص فعال وايجابي يساهم في بناء مجتمع مزدهر يتمتع بتعايش السلمي.

الدراسات السابقة:

دراسة حمدان رمضان محمد (2012): هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة واقع التعايش السلمي في مدينة الموصل، من خلال تحديد مستوياته وتقدير أبعاده الاجتماعية بين مكوناته المختلفة في المدينة، ولغرض الوصول إلى إمكانية تنمية مشاعر أفراده وتفعيل دورهم في تحقيق التوافق والانسجام وقبول الآخر والعيش برفاهية، وما إلى ذلك من آثار ايجابية في توفير الاستقرار والأمن الاجتماعي والسياسي وتحديد المشكلات الناجمة عن ذلك، وقد شملت عينة البحث (150) فرداً من مركز مدينة الموصل، تم اختيارهم بطريقة العينة الحصصية، وهم يمثلون مجتمع البحث موزعين على أحيائها المختلفة في جانبي المدينة الأيمن والأيسر، ويعد هذا البحث من البحوث الوصفية التحليلية والمناهج المتبعة فيها هو المنهج التاريخي ومنهج المسح الاجتماعي، وقد تم الإعتماد على مقياس يحتوي على (48) فقرة، وتمت معالجة البيانات بالوسائل الإحصائية ذات الصلة بالموضوع كالوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار التائي للمقارنة بين متغيرات البحث وبرنامج(spss) لتحليل الفقرات البحث، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين المكونات الاجتماعية في مستوى الشعور بالتعايش السلمي في المدينة، وكذلك أشارت نتائج البحث أن التعايش السلمي بين مكونات المجتمع العراقي وخاصة مدينة الموصل مازال ينتابه نوع من الخوف ويتسم بالهشاشة وبالتالي فهو معرض للتهديد بالانهيار في أية لحظة(حمدان رمضان محمد، 2012: 1).

دراسة عزيز سمعان دعيم (2017): تهدف الدراسة إلى الكشف عن مفهوم ثقافة التعايش السلمي ومضمون نشر الإدارة المدرسيّة لثقافة التعايش السلمي في مدارس الجليل من وجهة نظر مجتمعيّ، إذا تعتبر ثقافة التعايش ضرورة اجتماعية يسعى إلى تحقيقها كل فرد من المجتمع، وتعتمد تلك الثقافات على مدى تطبيقها والعمل بها سواء في المدارس او المجتمع، ولكي يتحقق العمل المشترك بين مختلف فئات المجتمع نحو تحقيق التعايش السلمي والمجتمعي، وقد شملت عيّنة الدارسة عدد من أفراد المجتمع في مدينة الخليل منهم مديرين ومديرات ومعلمين ومندوبين عن المجتمع والمؤسسات المحليّة والمدنيّة، تكونت العينة من (27) فردًا تمّ اختيارهم

بالطريقة القصديّة، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء أداة مكونة من (32) فقرة تقابل كل فقر بديلين هما (نعم) و (لا) واستخدم الباحث الحقيبة الإحصائية (SPSS) لتحليل النتائج، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ العيّنة المجتمعيّة تنظر إلى ثقافة التعايش السلمي بعدة مفاهيم وفقًا للترتيب التنازلي لثقافة التعايش السلمي من تطوير علاقات سلميّة سليمة، وتبني منظومة سلوكيات إيجابية، وهي تربية، وأخيرًا هي منهجيّة. في حين تبين من النتائج أن العيّن المجتمعيّة تنظر إلى عملية نشر ثقافة السّلم بعدد من توجهات وفقًا للترتيب التنازلي التالي، نشر ثقافة التعايش السلمي من خلال تطوير مناخ مدرس وصفيّ إيجابيّ، من خلال دور المدرسة كوكيل تنشئة وتنمية تربويّة تعيش هذه الثقافة وحياة القدوة والنموذج الجيّد، من خلال الإشادة والتركيز على نتائجها الإيجابيّة للمجتمع، ومن خلال برامج وفعاليات داعمة ومعززة(عزيز سمعان دعيم، 217: 22).

وقد عرض الباحث دراستين في البحث الحالي لأن الدراسات التي تضمنت الإرشاد التربوي والتعايش السلمي كدراسة مشتركة قليلة حسب علم الباحث لذا وظف الباحث الدراسات التي تتضمن الجانب التربوي والمدرسي والتي تتقارب بنوع العينة وأدوات القياس تعد متقاربة مع الدراسة الحالية.

أوجه التقارب والاختلاف بين الدراسة الحالية ودراسات السابقة ومدى الاستفادة منها:

إن التقارب بين دراسة الحالية ودراسة حمدان رمضان محمد (2012) ودراسة عزيز سمعان دعيم (2017) أول ذلك التقارب هو في الأهداف ذلك التقارب التعرف على مستوى ثقافة التعايش السلمي في المجتمع، وتشابه الدراسات كذلك في إجراءات بناء أداة القياس، وطريقة القياس، التشابه في استخدام أدوات التحليل الإحصائي، إذا استخدمت الدراسات السابقة والحالية اختبار (T-test) لعينة واحد ولعينتين واستخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري، أما أوجه الاختلاف نو العينة، إذ كانت عينة البحث الحالي طلبة المدارس بينما غي دراسة حمدان رمضان محمد (2012) كانت العينة من المواطنين في المجتمع المحلي، كذلك الاختلاف في دراسة عزيز سمعان دعيم (2017) كانت عينة البحث من المدراء والمعلمين وناشطين ألمدنين، الاختلاف في منهجية البحث مع دراسة حمدان (2017) إذا كانت المنهجية متعدد واختيار العيني بطريقة عمدية، ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة من خلال تحديد منهجية ألبحث، وتحديد حجم العينة المناسبة للدراسة وتحديد طريقة القياس ومجالات الأداة واشتقاق الفقرات، وكذلك واستفاد الباحث من نتائج تلك الدراسات في إجراء مقارنة مع الدراسة الحالية وتفسير النتائج.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، إذ يعد انسب المناهج والتي تتلاءم وأهداف البحث، وقد حدد الباحث المنهج الوصفي لان الدراسة الحالية تتناول متغير اجتماعي مهم يحتاج إلى وصف وتشخيص وتحليل، ولأن أهداف البحث هي قياس مدى انتشار المفهوم كظاهر، فيرى الباحث أن هذا المنهج هو أفضل ما يمكن أن يتلاءم وأهداف وينسجم مع المرحلة العمرية والخصائص الثقافية لعينة البحث ويمتاز بأسلوبه العلمي والمنهجي في التطبيق ووصف الظاهر وصفا علميا دقيقا.

مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث الحال طلبة الدراسة الإعدادية في المدارس الثانوية في مدينة بعقوبة التابعة إلى المديرية العامة لتربية ديالى للعام الدراسي (2017-2018) والبالغ عددها (27) مدرسة ويبلغ عدد طلبة الدراسة الإعدادية (175383) طالبا يمثلون مجتمع البحث الحالي.

عينة البحث: بلغ عدد أفراد عينة البحث (100) طالب وطالبة من في مدينة بعقوبة و الجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) يوضح عينة البحث

نوع جنس المدرسة	التخصص		نوع جنس المدرسة	التخصص	
مدارس الذكور	علمي	أدبي	مدارس الإناث	علمي	أدبي
ثانوية النوارس	10	10	ثانوية عائشة	10	10
إعدادية الفلق	10	10	إعدادية آمنة بنت وهب	10	10
ثانوية نزار المختلطة	5	5		5	5
المجموع الكلي للطلبة	100				

أداة البحث: لتحقيق أهداف البحث، وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، تم بناء أداة للبحث الحالي مكونة من (30) فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي التربوي والنفسي والاجتماعي وله ثلاث بدائل (دائما- أحيانا- أبدا) ولكل بديل وزن معين (4،3،2،1) للفقرات الايجابية والعكس للفقرات السلبية وكانت أعلى درجة للمقياس (120) واقل درجة (30) وما الوسط الفرضي فيبلغ (48).

صدق الأداة: الصدق هو الخاصية السايكومترية التي تكشف عن مدى أداء المقياس للغرض الذي أُعد من أجله، وهو دليل على قياس الفقرات لما يفترض أن تقيسه ولأجل التحقق من صدق أداة البحث قام الباحث باستخراج الصدق الظاهري الذي يعد من مستلزمات بناء المقياس وذلك بعرض فقرات الأداة على مجموعة من الخبراء والمختصين في العلوم التربوية والنفسية، وفي ضوء آرائهم تم الإبقاء على

الفقرات التي نالت نسبة(85%)فأعلى وهي تمثل نسبة قبول وبذلك عدل الخبراء بعض الفقرات.

تحليل فقرات القياس:

تم تحليل لفقرات إحصائيا بأسلوبي:

أ.المجموعتان المتطرفتان: لحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الأداة تم إجراء الخطوات الآتية تطبيق المقياس على عينة التحليل ثم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة.

-ترتيب الاستمارات تنازلياً بحسب درجاتها الكلية من أعلى درجة إلى أوطأ درجة.

-تعيين (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات في المقياس و(27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات واللتان تمثلان مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن، وبلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (27) استمارة وعليه فان عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل يكون (54) استمارة.

-استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المفحوصين لكل مجموعة عن كل فقرة من فقرات المقياس ثم طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في كل فقرة عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (98) وقد تبين جميع الفقرات مميزة وجدول (2) يبين ذلك :

جدول (2) القوة التميزية للفقرات

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	2.553	0.555	2.220	0.613	5.221
2	2.464	0.664	2.2024	0.6970	3.525
3	2.381	0.597	2.023	0.725	4.925
4	2.053	0.728	2.057	0.781	5.650
5	2.470	0.637	1.892	0.804	7.554
6	2.285	0.701	2.107	0.815	2.168
7	2.642	0.613	2.119	0.824	6.536
8	2.684	0.548	2.154	0.773	7.239

8.536	0.823	2.071	0.573	2.723	9
8.237	0.761	1.982	0.591	2.595	10
6.643	0.687	1.982	0.607	2.452	11
7.141	0.773	2.232	0.552	2.756	12
7.360	0.754	1.982	0.618	2.535	13
9.519	0.756	2.089	0.486	2.750	14
7.200	0.720	2.178	0.539	2.678	15
5.783	0.754	2.006	0.616	2.440	16
6.676	0.753	2.083	0.574	2.571	17
4.471	0.749	1.964	0.763	2.333	18
5.071	0.749	1.963	0.636	2.339	19
7.247	0.739	2.184	0.503	2.684	20
8.861	0.728	2.154	0.492	2.761	21
6,882	0.773	2.154	0.556	2.660	22
7.541	0.723	2.071	0.529	2.492	23
7.912	0.805	1.632	0.862	2.119	24
2.168	0.815	2.107	0.701	2.285	25
6.536	0.824	2.119	0.613	2.642	26
5.221	0.613	3.240	0.325	3.553	27
6.515	0.7370	2.4024	0.561	2.464	28
3.525	0.6970	2.2024	0.664	2.464	29
7.141	0.773	2.232	0.552	2.756	30

ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: يقصد بها معامل الارتباط بين الأداء على كل فقرة والأداء على الاختبار بأكمله، إذ أنَّ من مميزات هذا الأسلوب أن يقدم مقياساً متجانساً في فقراته، إذ إن الفقرة التي ترتبط ارتباطاً ضعيفاً جداً مع المحك (المقياس) تعد غالباً فقرة تقيس سمة تختلف عن تلك السمة التي تقيسها فقرات المقياس الأخرى إذ يجب استبعادها، بمعنى أن الفقرة تقيس المفهوم الذي يقيسه المقياس بصفة عامة، وتوفر أحد مؤشرات صدق البناء.

ولحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، وقد تبين أن معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) لأن جميع معاملات الارتباط أعلى من القيمة الجدولية البالغة (0.088) وبدرجة حرية (99) والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول(3) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
1	0.226	12	0.308
2	0.154	16	0.396
3	0.205	17	0.288
4	0.047	18	0.145
5	0.270	19	0.155
6	0.142	20	0.188
7	0.282	21	0.319
8	0.295	22	0.263
9	0.323	24	0.282
10	0.364	25	0.170
11	0.305	26	0.312
12	0.116	27	0.122
13	0.254	28	0.116

14	0.320	29	0.298
15	0.251	30	0.415

مؤشرات الثبات: يقصد بالثبات الدقة في أداء الأفراد والاستقرار في النتائج عبر الزمن، أن عدم تأثر نتائج الاختبار بصورة جوهرية بذاتية المفحوص, أو إن الاختبار فيما لو كُرر على المجموعة نفسها بعد فترة زمنية نحصل على النتائج نفسها أو مقاربة، وقدتم استخراج قيمة معامل الثبات من خلال أسلوب الفا-كرونباخ، فكانت قيمة معامل ثبات المقياس (0.90) ويعد المقياس داخليا لان هذه المعادلة تعكس مدى اتساق فقرات داخليا.

الوسائل الإحصائية: استخدم الباحث عدد من الأساليب والوسائل الإحصائية في عرض النتائج هي:

-اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين.
-اختبار (T-test) لعينة واحدة.
-معامل ارتباط بيرسون.
-الوسط الحسابي.
-الانحراف المعياري.
-الوسط المرجح.

عرض النتائج وتفسيرها

1- معرفة دور الإرشاد التربوي في تعزيز ثقافة التعايش السلمي في المدرسة:

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب متوسط درجات الطلبة الكلية فبلغ (92.4) درجة وبانحراف معياري قدره (11.9) وعند مطابقة هذه القيمة مع الوسط الفرضي البالغ(75) باستخدام الاختبار التائي وجد أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (1.96) درجة وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة عند مستوى دلالة (0.05) وهي دالة إحصائيًا والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول(4) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية
100	92.4	11.9	75	2.11	1.96

توضح المؤشرات الإحصائية لجدول (4) أن دور الإرشاد التربوي فعال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طلبة المدرسة وفي نشر ثقافة التعايش السلمي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمدان رمضان محمد (2012)، أن توافق الفرد في معاييره المجتمعية يعمل على تنضيجها من خلال الاستشارة والنصح، وتصحيح ألخطأ، إذ أصبح أكثر وعيا ومعرفة للثقافات السائدة مما يعزز التعايش السلمي، إن

توفر الحاجات للإنسان تحقق له الميل للسلم والتقبل والوئام بمختلف مفاهيمه اللفظية والأدائية.

2- تحديد الجوانب الثقافية التي تحتاج إلى تعزيز الإرشاد التربوي لتحقيق التعايش السلمي:

لغرض تحقيق الهدف الثاني استخدم الباحث الوسط المرجح لتحديد الجوانب الثقافية التي يتناولها الإرشاد التربوي لتعزيز ونشر التعايش السلمي، فإذا كان الوسط المرجح للعبارة (2) فما دون فان تلك الفقرة تعد مهمة تمثل أحد الجوانب الثقافية التي تحتاج لتعزيز الثقافة التعايش السلمي وقد رتبت الفقرات تنازليا حسب قيمة الأوساط المرجحة وكما موضح في جدول (5).

جدول (5) الجوانب التي يعززها الإرشاد التربوي لتحقيق التعايش السلمي

ت	الفقرات	المجال الذي تنتمي إليه	الوسط المرجح
1	تنمية قيمة الحوار البناء المتبادل بين الفرد والآخرين	ثقافة التعايش السلمي	2
2	الصدق في التعامل مع الآخرين أساس النجاح	=	1.99
3	تعزيز أهمية العمل الجماعي المشترك بين الأفراد	=	1.98
4	التوعية على نبذ العنف عن الآخرين بمختلف أنواعه	=	1.97
5	احترام الاختلاف فى الرأى والمصالح والعقيدة والفكر	=	1.95
6	ضرورة ابتكار أساليب جديدة لتوصيل الآراء	تقبل الآخر	1.94
7	أصغي جيدا لمختلف آراء الآخرين	=	1.92
8	ارتب أفكاري حسب أولوياتها عند الحوار مع الآخرين	=	1.89
9	العمل الجماعي يؤدى إلى تكامل العمل الإجتماعي	التواصل الاجتماعي	1.86
10	أحقق أهداف مجتمعي من خلال المشاركة مع الآخرين	=	1.85
11	أسعى لاتخاذ قراراتي بالاعتماد على التحاور مع الآخرين	=	1.74
12	أرى أن إحترام النظام واجب كل فرد في المجتمع	الإحساس بالمسؤولية	1.71
13	أشعر بأنني فرد فعال في المجتمع الذي أعيش فيه	=	1.68
14	اشعر بالفخر عندما انشر ثقافة السلام في المجتمع	=	1.63

يتضح من الجدول (5) أن هناك العديد من الجوانب التي تعتبر حاجات تحتاج إلى عمل الإرشاد التربوي كمعزز وداعم من اجل تحقيق الثقافة التي تساهم في تحقيق التعايش السلمي إذ بلغ عدد تلك الجوانب (14) جانب شخصت من خلال استخراج الوسط المرجع لفقرات المقياس وتم ترتيب الفقرات تنازليا فالفقرة التي حصلت على أعلى وسط مرجح تعد أهم جانب يحتاج لعمل الإرشاد التربوي من تعزيز وتوعية وانحصرت الأوساط المرجحة بين (1.63-2) موزعة على مجالاتها التي تنتمي إليها مما يحدد الجوانب المهمة لدى طلبة الدراسة الإعدادية التي تساهم في تعزيزها مما تعمل على نشر ثقافة التعايش السلمي بين الطلبة في المجتمع.

3- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية وفق متغير النوع (ذكور- إناث):

توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الاستجابة على الأداة بين الذكور والإناث، إذ وجد أن الوسط الحسابي للذكور (15.6) بانحراف معياري قدره (6.17) والوسط الحسابي للإناث (13.01) بانحراف معياري قدره (4.12)، وأظهرت نتائج إستخدام الاختبار التائي إن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (3) وهذه القيمة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) والجدول(6) يوضح ذالك

جدول (6) يبين نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات الإناث

المؤشر الإحصائي النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى دلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	50	15.6	6.17	3	2	0.05
إناث	50	13.1	4.12			

يتضح من الجدول (6) أن الفروق دالة إحصائيا لصالح الطلاب الذكور، أي أن دور الإرشاد فعال في تعزيز مفهوم التعايش السلمي لدى الطلاب أكثر من الطالبات، ويفسر ذلك في ضوء نظرية علم النفس التي تهتم بالعلاقات الاجتماعية أن الطلاب يتمتعون بعلاقات اجتماعية متنوعة ومتعددة سواء مع أقرانهم ونوع جنسهم ، مما يتعرضون لخبرات متعددة ومتنوعة فيبحثون عن التعايش السلمي والأمن والتوافق الاجتماعي، إن الطلاب هم أكثر اهتماما في نشاطات المدرسية والصفية والمجتمعية، ويتميزون بتنوع حسي نتيجة ويستخدمون وقت اقل للمذاكرة ويستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي والتطبيقات والنشاطات مقارنة بالإناث، مما يتيح أمامهم فرص تجعلهم ذوي خبرات ومهارات فيكونوا معايير ثقافة التعايش السلمي كخطاب وسلوك ونعكس هذا على استجاباتهم للأداة مقارنة باستجابات الإناث.

التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث:

-تطوير دور الإرشاد النفسي المدرسي في المؤسسات التربوية كالمدارس والجامعات وتوفير السبل التي تساهم في نجاح العملية الإرشادية لأنها تتعامل مع الجوانب النفسية والفكرية والاجتماعية.
-ترسيخ القيم والمبادئ التي تساهم في نشر ثقافة التعايش السلمي كمفهوم وسلوك وتعزيزه في المؤسسات التربوية والمجتمعية.
-توظيف النشاطات المدرسية المتنوعة في تنمية مفهوم التعايش السلمي وتحقيق التعاون بين المدرسة والبيت في تذويب مختلف الأفكار السلبية التي يكتسبها الطالب.
-توظيف مواقع التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام بمختلف مسمياتها في نشر ثقافة التعايش السلمي في المجتمع، إذ أن أكثر الطلبة على احتكاك وتأثير متواصل معها.

المقترحات: يقترح الباحث ما يلي:
-إجراء دراسة عن دور المدرسة في نشر ثقافة الاعتدال الفكري لدى أولياء أمور الطلبة.
-إجراء دراسة بعنوان المهام الإرشادية الموكلة للمرشد التربوي وأثرها في نشر ثقافة التعايش السلمي.
-إجراء دراسة بعنوان أزمة الهوية وعلاقتها بالسلم المجتمعي لدى الشباب.
-إقامة دراسة تجريبية بعنوان أثر الإرشاد المعرفي في تنمية السلوك الإعتدالي لدى طلبة الدراسة الإعدادية.

خاتمة:

يعد التعايش السلمي من أهم المرتكزات الأساسية في المجمع وهو من أهم المقومات التي تسعى الشعوب إلى تحقيقها، ولا يمكن تحقيقها إلا من خلال العمل الجاد لذا يعتبر الإرشاد التربوي من أهم الوسائل التي تساهم في تعزيز عملية التعايش السلمي، وخاصة في مجتمع الطلبة، إذ يعد الطلبة من أهم الشرائح الاجتماعية التي تساهم في تحقيق التعايش السلمي وتساهم على اسمراره، حدد الباحث ثلاث أهداف للدراسة الحالية، وقام الباحث ببناء أداة للبحث الحالي تتلاءم وأهداف البحث وقد احدد الباحث المنهج الوصفي التحليل لتحديد المشكلة وتشخيصها وتحليلها، وقد اختار الباحث (100) من طلبة الدراسة الإعدادية، وقد استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات، ومن تلك الأساليب اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين ولعينة واحدة، والوسط الحسابي، ولانحراف المعياري، والوسط المرجح، وقد أظهرت نتائج البحث أن دور الإرشاد في تعزيز ثقافة التعايش السلمي هو دور مهم ومؤثر، وأن الإرشاد يعزز الكثير من جوانب التعايش السلمي، وأن تأثير الإرشاد في تعزيز ثقافة التعايش السلمي يؤثر بشكل واضح على سلوك الذكور مقارنة بالإناث، وقد حدد الباحث عدد من التوصيات

منها، توظيف النشاطات المدرسية المتنوعة في تنمية مفهوم التعايش السلمي وتحقيق التعاون بين المدرسة والبيت في تذويب مختلف الأفكار السلبية التي يكتسبها الطالب، وضع الباحث كذلك عدد من المقترحات منها إجراء دراسة بعنوان أزمة الهوية وعلاقتها بالسلم المجتمعي لدى الشباب.

قائمة المراجع:

1. أبو اسعد، احمد عبد اللطيف(2011). علم النفس الإرشادي.عمان:دار الميسرة .
2. أبو حماد، ناصر الدين 2008). الإرشاد النفسي والتوجيه المهني.ط1.عمان: عالم الكتاب الحديث.
3. الأسدي، ناصر حسين (2014).ثقافة التعايش الطريق إلى التقدم والحياة السعيدة.ط1.بيروت: مؤسسة الفكر الإسلامي للطباعة والنشر والتوزيع.
4. البحراني، عبد العظيم المهدي(2008). الاختلاف وثقافة التعايش.ط1.بيروت:دار العلوم للطباعة والنشر والتوزيع.
5. البديوي، ط(2010). السلام الاجتماعي والتعايش السلمي.القاهرة:دار ادريب للنشر والتوزيع.
6. حمد، ليث كريم(2013). الإرشاد النفسي في التربية والتعليم.ط1.ديالى: المطبعة المركزية لجامعة ديالى.
7. دعيم، سمعان عزيز(2017): مفهوم ونشر ثقافة التعايش السلمي من وجهة نظر مجتمعية مركز الأبحاث التربوية والاجتماعية، أكاديمية القاسمي، مجلة الجامعة، الناصرة، فلسطين،مجلد 2(20)، 20-40.
8. الزفزاف، فوزي فاضل(2008). التعايش السلمي الإيحائي البناء في مجتمع متعدد، جامعة ياجي مختار، مجلة التواصل، الجزائر، 2(17)، 85-61.
9. زهران، حامد(2005). التوجيه والإرشاد النفسي.ط1.القاهرة: دار عالم الكتب للنشر.
10. شبوط، محمد عبد الجبار(2007). خطوات في بناء الدولة الحديثة، مركز وطن للدراسات مجلة المواطنة والتعايش، بغداد،2(1)، 95-70 .
11. شريم، رغدة حكمت(2009). سيكولوجية المراهقة.ط1.عمان: دار المسيرة .
12. عبد الستار، خالد عبد الإله(2016). الأسس الفكرية لثقافة التعايش السلمي في المجتمعات، مركز إحياء التراث العربي العلمي، مجلة التراث العربي العلمي، بغداد، العراق، 3(2)، 30-55.
13. العزة، سعيد حسن(2008). دليل المرشد التربوي في المدرسة.ط1.عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
14. الفايز، فايز بن عبد العزيز(2014). المدرسة والتنشئة الاجتماعية .ط1.جدة:مطبعة جامعة الملك عبد العزيز.
15. القرعان، احمد خليل(2009). التوجيه الإرشاد النفسي والمهني. ط1.عمان: دار حمورابي للنشر والتوزيع.
16. محمد، حمدان رمضان(2012). التعايش السلمي في العراق بين الواقع والطموح، جامعة الموصل، مجلة دراسات موصليه، 1(36)، 75-60.
17. المشابقة، محمد حسن(2008). مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسيين. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

ملحق (1) أسماء المحكمين

الاسم واللقب العلمي	مكان العمل
أ.د عبد الحسين ارزوقي	جامعة بغداد- كلية التربية ابن رشد- قسم العلوم التربوية والنفسية
أ.د هيثم احمد الزبيدي	جامعة ديالى- كلية التربية للعلوم الانسانية-قسم العلوم تربوية ونفسية
أ.م.د إخلاص حسين علي	جامعة ديالى- كلية التربية الأساسية-قسم الإرشاد
ا.م.د مظهر محمد العبيدي	جامعة ديالى- كلية التربية للعلوم الانسانية- قسم العلوم التربوية والنفسية

The role of educational guidance in promoting a culture of peaceful coexistence

Abstract: The search for a lexicon on the search for population and tourism beliefs in the occupied Palestinian territories is divided into three areas that show (30) paragraphs. The researcher will present the tool to the arbitrators, and the psychometric current, such as truth and persistence, Jabi for the guidance of psychological school in promoting the culture of peaceful coexistence, and the continuation of a number of paragraphs (14) a short paragraph and weighted circles between (2-1.63) Rashad for the culture of peaceful coexistence with the Assistant President of the General Directorate of Charitable Associations on the cost of.

Keywords: Coaching, Community, Coexistence, School.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 03 نوفمبر 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

مدى تضمين مفاهيم العلاقات الدُولية في مناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف (5-12) بسلطنة عُمان

د.نور بنت أحمد بن عوض النجار
كلية التربية جامعة السلطان قابوس: سلطنة عُمان
أ.علي بن سليمان بن طالب الشعيلي
عضو مناهج تعليمية وزارة التربية والتعليم: سلطنة عُمان

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين مفاهيم العلاقات الدولية في مناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف من (5- 12) بسلطنة عُمان، حيث اشتملت عينة الدراسة على وثيقة مناهج وكتب مادة الدراسات الاجتماعية للصفوف (5 - 12) بسلطنة عُمان، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، أعدا الباحثان أداة الدراسة من خلال تصميم قائمة بمفاهيم العلاقات الدولية التي ينبغي تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، وقد تم التأكد من صدق وثبات الأداة، وخلصت الدراسة إلى وجود تفاوت في نسب تضمين مفاهيم مجالات العلاقات الدولية، وكان أعلى نسبة التضمين في مجال التعاون الدولي بنسبة (29.10٪)، يليه مجال المجتمع الدولي بنسبة (25.42٪)، و(20.65٪) في مجال النظام الدولي، بينما حصل مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية، ومجال القانون الدولي، ومجال القضايا الدولية، على أقل المجالات في نسبة التضمين في جميع المناهج الدراسية، كما خلصت الدراسة إلى وجود تفاوت في تضمين مفاهيم العلاقات الدولية بين الصفوف، إذ حصل الصف الثاني عشر على المرتبة الأولى لأكثر الصفوف تضميناً لمفاهيم العلاقات الدولية، وحصل الصف السادس على المرتبة الأخيرة في أقل الصفوف تضميناً لمفاهيم العلاقات الدولية. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مفاهيم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية، ومفاهيم القانون الدولي، ومفاهيم القضايا الدولية في مناهج الدراسات الاجتماعية، مع ضرورة التحديث المستمر للمفاهيم الموجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية المتعلقة بالعلاقات الدولية.

الكلمات المفتاحية: مفاهيم العلاقات الدولية، مناهج الدراسات الاجتماعية.

مقدمة:

يتميز هذا العصر بالتغيرات والتحولات المتسارعة وسرعة التقدم التكنولوجي فأصبح العالم أشبه بقرية صغيرة، وأصبح مصير الفرد مرتبط بمصير الآخرين، الأمر الذي يتطلب من أي فرد أن يفهم العالم من حوله، وأن يشعر بمشكلاته وقضاياه وأحداثه، وتكون لديه الرغبة الصادقة في التعاون وتكوين العلاقات مع

غيره من الأفراد والشعوب، من أجل التغلب على المشكلات والتحديات والبعد عن العزلة باعتباره عضو أساسي في المجتمع.

فكل أفراد المجتمع مطالبون بالمساهمة في تحقيق الأمن والاستقرار، ونشر مفاهيم السلام والتعاون والتفاهم والتسامح والعلاقات الودية وحقوق الإنسان، من خلال الدولة التي ينتمي إليها وفق المبادئ والأعراف الدولية للنظام العالمي، في إطار ما يسمى بـالعلاقات الدولية International Relations بين الدول والتنظيمات الدولية الأخرى (منذر، 2008)، ولن يتحقق هذا إلا من خلال إعداد الفرد وتربيته التربية الهادفة في جميع الجوانب.

حيث يتصف مفهوم العلاقات الدولية بصلته بالعلوم الأخرى كالقانون الدولي، والسياسة، والتاريخ والجغرافيا، والجيوسياسية (Geopolitics)، والتجارة والاقتصاد والعلوم الإنسانية والتربوية والعلوم التطبيقية(ريمون، 2000؛ جندلي، 2005؛ القطاطشة، 2014).

وتعتبر العلوم التربوية إحدى العلوم ذات الصلة بالعلاقات الدولية، حيث أن التربية ليست ببعيدة عن التحولات التي تشهدها دول العالم بما يربطها من علاقات دولية، فلها دور لا يمكن إغفاله في تكوين الأفراد الواعين بعالمهم الخارجي، فهي تتحمل مسؤولية تربيتهم تربية سياسية دولية تكسبهم المعرفة والاتجاهات والقيم والمهارات المتعلقة بالسلوك السليم في هذا المجال، قادرين على فهم المشكلات والتعامل معها، مستوعبين كل التغيرات والأحداث المتلاحقة التي يشهدها عالمهم الواسع. فالتعليم في مختلف مراحله يجب أن يُسهم في تعريف الطلبة بالعالم وشعوبه، وبالعلاقات التي تتم بين دوله، وبالمشكلات والقضايا السائدة فيه وكيفية معالجتها، وباحترام حقوق الإنسان، وتعزيز السلام والتعايش والتفاهم والتعاون الدولي المتبادل(الديب، 1996).

ويلخص اللقاني (1990) محتوى وأهداف علاقة التربية بالشؤون الخارجية أو السياسات الدولية في فهم وتقدير دور الإنسان في العالم الذي يعيش فيه. وفي دراسة أنشطة الإنسان والتفكير فيها، والتدرب على اتخاذ القرارات، وأثر قرارات الإنسان على استغلال الموارد، وأسلوب الحياة في مختلف الدول.

فالتربية هي الأداة الأساسية للتنمية السياسية والاجتماعية والاقتصادية(روكر، 1999)، والتعليم هو أحد الوسائل الفاعلة والهامة لهذا الإعداد فلا بد أن يتربى الفرد تربية سياسية عالمية للحياة من حوله في عالم متغير(سليمان، 2000)، ومن هنا كان من الأهمية تضمين المناهج الدراسية في جميع المستويات تعليماً حقيقياً لروح المواطنة العالمية Global Citizenship ينطوي على مستوى دولي(الموسى، 2005).

وتُعد مادة الدراسات الاجتماعية من أكثر المواد الدراسية التي يدرسها الطالب ارتباطاً بهذا الاتجاه حيث تهدف إلى إعداد الطالب الواعي الذي يؤمن بكونه يعيش

في عالم متغير، وبالتالي يتقبل الأنماط الجديدة في المجتمع الذي يعيش فيه والمجتمعات الدولية الأخرى، بل يتعدى ذلك في كونه عنصر أساسي ومشارك في هذا التغيير بتفكير واعي ليتفق ذلك مع أهداف مجتمعه(إسماعيل، 2003؛ إبراهيم، 2004).

ولكون مادة الدراسات الاجتماعية مادة تركز على الإنسان، وعلاقاته المختلفة مع الإنسان نفسه ومجتمعه وبيئته، والتأثيرات المتبادلة فيما بينهم، لذلك تعتبر هذه المادة من أكثر المواد الدراسية التي تعرض وتفسر الأحداث السياسية والاقتصادية والعلاقات الدولية، ويتضمن محتواها الكثير من المفاهيم المتعلقة بهذه العلاقات، ومن بين تلك المفاهيم: المفاهيم السياسية كمفاهيم العلاقات الدولية المتضمنة في محتوى كتب الجغرافيا أو التاريخ أو التربية الوطنية التي يدرسها الطالب في مختلف المراحل التعليمية، حيث أنه من الصعوبة بمكان دراسة المعارف والمعلومات الجغرافية والتاريخية وفهمها، إذا لم نأخذ في الاعتبار فهم الجغرافيا السياسية Political Geography، والتاريخ السياسيPolitical History للدول والتنظيمات السياسية الدولية، وبالأنظمة الدولية التي تسير عليها وفق الظروف الزمنية والأحداث السياسية المصاحبة، لأن الشق السياسي يمثل أحد الجوانب المهمة لمحتوى مناهج مادة التاريخ. في حين أن مادة الجغرافيا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمفاهيم السياسية، والدليل على ذلك كما يرى الشاذلي (2005) هو ظهور علم الجغرافيا السياسية، الذي يُعد أحد المجالات الجغرافيا المهمة، التي تتناولها الجغرافيا البشرية، والذي أثرى الجغرافيا بالعديد من المفاهيم السياسية الجديدة كالسياسة الدولية، والمجتمع الدولي ونظامه، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية، وقضايا البيئة والتنمية المستدامة والتغيرات المناخية والكوارث الطبيعية والهجرات البشرية وغيرها.

واعتماداً على كل ما تقدم، ولأهمية العلاقات الدولية التي تقوم بها الدول مع سائر دول العالم، وتوسع العلاقات بهدف تحقيق التعاون والتفاهم والسلام والعدل والمساواة، بات من الضرورة إجراء هذه الدراسة وذلك استجابة للمعايير الدولية للمجلس الوطني للدراسات الاجتماعية(NCSS, 2006: 27-34)، المتمثلة في معيارين مهمين وواسعين للدلالة على أهمية العلاقات الدولية من خلال المعيار السادس وهو معيار القوة، والسلطة والحكم، والذي يتضمن توعية المتعلمين بأهمية الوحدة والتعامل مع مختلف الأجناس البشرية دون تفرقة للحفاظ على النظام الدولي والأمن العالمي، وكذلك المعيار التاسع وهو معيار التواصل العالمي والتعاون الدولي والذي أشار في مضمونه إلى دراسة العلاقات الخارجية بين الدول، وتعريف المتعلم بمفاهيم التعاون والتفاهم الدولي والعلاقات الدولية المتبادلة. ولذا تبدو الحاجة ماسة لدراسة هذا الموضوع لسد هذه الفجوة البحثية. وأيضاً للكشف عن واقع هذه العلاقات الدولية في مناهج الدراسات الاجتماعية. بالإضافة لطبيعة

العصر الذي نعيشه، وما يصاحبه من متغيرات ومستجدات، وقضايا وأحداث في العالم، والذي صاحب ذلك تغير في المفاهيم والمصطلحات، الأمر الذي يستدعي من مناهج الدراسات الاجتماعية مواكبتها ومجارات أحداثها وتضمينها في محتواها(رسالة الخليج العربي، 1996؛ خليل، 2013)، كذلك قلة الدراسات العالمية والعربية والمحلية في تطرقها لمضامين مجالات العلاقات الدولية ومفاهيمها في محتوى المناهج الدراسية، وبخاصة في مناهج مادة الدراسات الاجتماعية، ويتضح ذلك من خلال المسح الاستطلاعي الذي قاما به الباحثان في الأدبيات التربوية المختلفة، حول مدى تضمين مفاهيم العلاقات الدولية في المناهج الدراسية، واعتماداً على ما سبق من مبررات جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى تضمن محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف من (12-5) في سلطنة عُمان لمفاهيم العلاقات الدولية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشهد العالم المعاصر تجدد في الأحداث والمتغيرات السياسية والاقتصادية التي أثرت على سير العلاقات بين الدول، وتمثل تلك الأحداث والتغيرات مصدراً مهما للعديد من المفاهيم والقضايا السياسية، ومع ما يطرح خلالها من مغالطات في تلك المفاهيم والقضايا الدولية، أصبح من المهم على القائمين على مناهج الدراسات الاجتماعية الاهتمام بالمفاهيم ذات العلاقة بالشؤون السياسة الخارجية بين مكونات المجتمع الدولي كمفاهيم العلاقات الدولية، حتى يستطيع الطالب من خلال تضمين تلك المفاهيم، فهم وتحليل العديد من الأحداث والقضايا السياسية التي يشهدها العالم بشكل دقيق ومتسارع، وعلى الرغم من أن مفهوم العلاقات الدولية مفهوم حديث ومهم في مجال الشؤون الدولية حيث يُدرّس في بعض الجامعات بالسلطنة كجامعة السلطان قابوس كتخصص مستقل، كما يتم ابتعاث الطلبة من قبل وزارة التعليم العالي بالسلطنة لدراسة العلاقات الدولية في بعض الجامعات بدول العالم، إلا أن هذا المفهوم لم يُشر إليه بشكل واضح ودقيق في المناهج الدراسية، لا سيما في مناهج الدراسات الاجتماعية، وبالتالي كان من المُهِم تضمين مفاهيم العلاقات الدولية والمجالات المرتبطة بها في مناهج مادة الدراسات الاجتماعية باعتبارها المادة الدراسية المعنية بأمر تضمين هذا المفهوم من أجل توعية الطلبة بما يدور حولهم من أحداث وقضايا دولية.

إضافة إلى كل ما تقدم هناك توجه من جانب وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان نحو إعادة بناء منهج مادة الدراسات الاجتماعية وفق معايير جديدة، حسب ما جاء في توصيات ندوة "التعليم وكفايات القرن الحادي والعشرين" والتي عقدت في مسقط في الفترة من 22-24 سبتمبر 2013(جريدة الشبيبة، 2015)، والتي أوصت إلى ضرورة جعل مناهج مادة الدراسات الاجتماعية أكثر شُمولية في معالجتها

لقضايا وأحداث دولية معاصرة، وتناولها لمفاهيم سياسية حديثة متزامنة مع مُتغيرات النظام الدولي ومجتمعه في العصر الحالي كمفاهيم العلاقات الدولية.

فمدى تضمين مفاهيم العلاقات الدولية في المناهج الدراسية لا شك أنه سيعمل على تنمية المستوى المعرفي والوعي السياسي لدى أفراد المجتمع خاصة أننا نعيش في عصر المعلومات ووسائل التواصل الاجتماعي السريعة، والتي قد تؤثر على مدى تمثل الأفراد لهذه المفاهيم والفهم الواعي الصحيح لها، فالمناهج تلعب دوراً كبيراً في تشكيل المفاهيم الصحيحة لدى الطلبة.

وعلى الرغم من هذه الأهمية لتضمن المناهج لمفاهيم العلاقات الدولية إلا أن الباحثان لمسا أن هناك قلة من الدراسات التي ركزت على هذا الجانب، فالدراسات السابقة التي أُجريت -على حد علم الباحثان- تناولت البُعد العالمي بشكل عام (العدوي، 2009، الربعاني والسالمي، 2010؛ الهنائية، 2010؛ الشماخية، 2017)، دون التركيز على مفاهيم العلاقات الدولية. لذلك كان من المُهم أن يقوما الباحثان بعمل دراسة تحليلية لمحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف من (5-12) بسلطنة عُمان في ضوء تضمينها لمفاهيم العلاقات الدولية، خصوصاً أن محتوى مناهج مادة الدراسات الاجتماعية في الوقت الراهن بحاجة إلى تحديث في المحتوى، ومدى مواكبته للمفاهيم السياسية الحديثة، ولمقتضيات العصر الحالي من أحداث ومتغيرات يشهدها المجتمع الدولي. لذلك ارتأى الباحثان القيام بدراسة للكشف عن مدى تضمين مفاهيم العلاقات الدولية في مناهج الدراسات الاجتماعية، حيث حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مدى تضمين مفاهيم العلاقات الدولية في مناهج الدراسات الاجتماعية (الوثيقة والكتب الدراسية) للصفوف من (5-12) بسلطنة عُمان؟

2- ما درجة اختلاف تضمين مفاهيم العلاقات الدولية في كتب الدراسات الاجتماعية باختلاف الصفوف الدراسية؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-تحديد مفاهيم العلاقات الدولية التي ينبغي أن تتضمنها مناهج الدراسات الاجتماعية بسلطنة عُمان.

-التعرف على مدى تضمين مفاهيم العلاقات الدولية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بسلطنة عُمان للصفوف الدراسية من (5-12).

أهمية الدراسة: تتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

-تقديم قائمة بمفاهيم العلاقات الدولية التي ينبغي أن تتضمنها مناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف من (5-12) بسلطنة عُمان.

-تزويد القائمين على تطوير المناهج في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان بنتائج علمية حول واقع تضمين مفاهيم العلاقات الدولية في وثيقة ومحتوى كتب الدراسات الاجتماعية.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة علي:
الحدود الموضوعية: وحددت بقائمة تحتوي على مفاهيم العلاقات الدولية في مجالاتها الستة:(المجتمع الدولي، النظام الدولي، القانون الدولي، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية، التعاون الدولي، القضايا الدولية)، والتي اعتمدت تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية(الوثيقة والكتب الدراسية) للصفوف من (5-12)، وفقاً للطبعات التي يتم تدريسها في الحقل التربوي خلال فترة الدراسة.
الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2017.

مصطلحات الدراسة:

مفاهيم العلاقات الدولية (International Relationship Concepts):يعرفان الباحثان مفاهيم العلاقات الدولية في هذه الدراسة إجرائيا بأنها مجموعة العلاقات المتبادلة ما بين الشعوب والدول والمنظمات والهيئات والجمعيات والأحلاف والتكتلات الإقليمية والدولية والشركات متعددة الجنسيات في جميع المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وذلك في ستة مجالات وهي:(المجتمع الدولي، النظام الدولي، القانون الدولي، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية، التعاون الدولي، القضايا الدولية)، والتي قاسها الباحثان إجرائياً من خلال تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية (الوثيقة والكتب الدراسية) للصفوف من (5-12) بسلطنة عُمان بصورتها الصريحة.

مناهج الدراسات الاجتماعية (Social Studies Curriculum):يقصد بها في هذه الدراسة هي وثيقة، وكتب مادة الدراسات الاجتماعية للصفوف (5- 12)، والمعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

الخلفية النظرية:

بالنسبة للخلفية التاريخية لظهور العلاقات الدولية، تشير الدراسات والبحوث السياسية حول تطور نشوء العلاقات الخارجية بين الأمم والشعوب، وتطورها بتطور نظم الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية. وأن المتتبع لحياة الحضارات القديمة يعطي دلالة كبيرة على أن العلاقات كانت سائدة وموجودة بين هذه الأمم والشعوب فمثلاً: كعلاقات الفراعنة في دولة مصر مع غيرها من الدول المتاخمة لها التي كانت تقوم على مبدأ التوازن في القوة، وعدم السماح لغيرها بالتفوق والسيطرة عليها(بدوي، 1977؛ القطاطشة، 2014)، أما عهد الإغريق في دولة اليونان، فقد كانت علاقاتهم تتسم بتبادل البعثات الدبلوماسية، وتوقيع معاهدات السلم والحرب والصلح بين المدن الإغريقية المختلفة، واشتملت هذه المعاهدات على شروط هامة مازال بعضها له وجود حتى عصرنا الحاضر، وكذلك كانت علاقات الرومان مع الدول المجاورة لها اتسمت بالصراع فيما بينها وذلك باستخدام أدوات القوة أكثر من الدبلوماسية والحكمة. أما

في العصور الوسطى فقد تولت الكنيسة البابوية مهمة العلاقات الدولية حيث كانت تضع القواعد المنظمة للشؤون الدولية والسياسات الخارجية مثل حماية رجال الدين والرهبان، وكذلك قاعدة تحريم الحرب في بعض أيام السنة، وكان للبابا دور كبير في رسم خطوط العلاقات كونه رسول السلام حيث كانت آراؤه تحظى بالاحترام والتقدير(العقابي، 1996؛ منذر، 2008)، أما في عهد الدولة الإسلامية نجد أن الإسلام هو دين المحبة والتسامح والسلام ويدعو إلى إقامة العلاقات الودية والطيبة مع الناس جميعاً دون تمييز للجنس أو العرق، وقد ظهرت العلاقات الدولية جلية منذ ظهور الإسلام حيث كان الرسول صلى الله عليه وسلم يرسل الوفود الدبلوماسية إلى الملوك والأمراء والأباطرة والأكاسرة والزعماء، ويدعوهم إلى الإسلام وكان للرسول (حامل الرسالة) كل الاحترام والتقدير وعدم الاعتداء عليه، وكان الاعتداء عليه يُشكل خرقاً لأبسط قواعد الدبلوماسية بين الأمم وهذا المبدأ مازال سائداً رغم ما لحقه من تطور وتقدم، وتطورت العلاقات الدولية في ظل الدولة الإسلامية حتى شملت المعاهدات والاتفاقيات والبعثات الدبلوماسية، وهذا التطور ساده التذبذب متأثراً بالظروف الدولية السائدة في كل عصر وحين (ريمون، 2000؛ طشطوش، 2010).

ومن خلال هذا السرد التاريخي لتطور العلاقات الدولية بين المجتمعات والشعوب الحضارية، نجد أن مفهوم العلاقات الدولية يتداخل مع الكثير من مفاهيم العلوم الإنسانية التي من أهمها مفاهيم العلوم السياسية، والتي تضمنت على العديد من المفاهيم المتداخلة مع العلاقات الدولية كمفاهيم السياسة الدولية International Political، والسياسة الخارجية Foreign Policy، والشؤون الخارجية Foreign affairs، والدبلوماسية Diplomacy، ومفاهيم القانون الدولي، والمشكلات الدولية، والتاريخ الدولي، والجغرافيا السياسية، ومفاهيم الجيوسياسية Geopolitics، والتجارة الدولية، والاقتصاد الدولي، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية...إلخ(القطاطشة، 2014)، بالإضافة إلى تداخلها مع مفاهيم العلوم التربوية، كمفاهيم التربية السياسية، والتربية الدولية، والمواطنة العالميةGlobal Citizenship، ومفهوم التفاهم العالمي Global Understanding التي نادت به مؤخراً منظمة اليونسكو في عام 2001، بالإضافة إلى المفاهيم التي يدرسها الطالب في المناهج الدراسية كالتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية المتمثلة في مادة الدراسات الاجتماعية (إسماعيل، 2003؛ إبراهيم، 2004).

ووجد الباحثان إلى أن هناك علاقة متداخلة بين مفاهيم العلاقات الدولية والمفاهيم السياسية المتضمنة في مناهج مادة الدراسات الاجتماعية المتمثلة في كتب الجغرافيا أو التاريخ أو التربية الوطنية التي يدرسها الطالب، حيث أنه من الصعوبة بمكان

دراسة المعارف والمعلومات الجغرافية والتاريخية وفهمها، إذا لم نأخذ في الاعتبار فهم مفاهيم الجغرافيا السياسية Political Geography، ومفاهيم التاريخ السياسي Political History للدول والتنظيمات السياسية الدولية وبالأنظمة الدولية التي تسير عليها وفق الظروف الزمنية والأحداث السياسية المصاحبة، لأن الشق السياسي يمثل أحد الجوانب المهمة لمحتوى مناهج التاريخ، وخير مثال على هذا عند دراستنا للأحداث التاريخية، نجدها تمثل مصدراً مهما لتوليد واستحداث الكثير من المفاهيم السياسية(معبد، 1999).

الدراسات السابقة:

دراسة جرار Jarrar (2014): وقد أجريت هذه الدراسة للتعرف على مدى تضمين المفاهيم السياسية في مناهج الدراسات الاجتماعية الأردنية للصفين الحادي عشر والثاني عشر. وتوصلت إلى أن المفاهيم السياسية كانت أكثر تضمناً في منهاج الصف الثاني عشر، من أجل المساهمة في تنمية الوعي السياسي للطلبة بحيث يكونوا قادرين على التعامل مع القضايا السياسية العالمية، كما شملت على مفاهيم سياسية تربوية بعيدة عن التطرف الأيديولوجي، وأوصت الدراسة بإدخال مفاهيم سياسية أكثر حداثة في مناهج الدراسات الاجتماعية كالعلاقات الخارجية بين الأردن ودول العالم، والقانون الدولي، والسلام والتعايش والأمن العالمي، وقضايا حقوق الإنسان.

دراسة فورست Forrest (2014): والتي هدفت إلى تحليل ومراجعة الموضوعات العالمية كمفاهيم العلاقات الدولية في مناهج الدراسات الاجتماعية الاسترالية للصفوف (5-10)، وتوصلت النتائج إلى أن تلك المناهج تفتقر إلى الموضوعات العالمية التي تهتم بالتسلسل الزمني للأحداث السياسية الدولية، وكذلك على العلاقات الدولية التي تمت في ضوء تلك الأحداث، سواء في التاريخ الوطني الاسترالي، أو تاريخ العالم ككل، فمنهاج الصفين الخامس والسادس ركزت على الاستيطان الأوروبي للقارة الاسترالية، وخلت مناهج الصفين السابع والثامن من أية أحداث سياسية معاصرة ومتغيرات دولية حديثة، ولوحظ تضمين الأحداث السياسية للحربين العالميتين الأولى والثانية في منهاج الصفين التاسع والعاشر، حيث تضمنت بشكل لا يستوعب معها الطالب الاسترالي تطورات تلك الأحداث السياسية الدولية، ونشوب الصراع العالمي بين دول العالم.

دراسة جونيل Günel (2015): أجريت هذه الدراسة لتحليل مناهج الدراسات الاجتماعية التركية لصفوف المرحلة المتوسطة من حيث تضمينها للمفاهيم السياسية العالمية. وخلصت الدراسة إلى أن هناك قصور في تضمين محتوى المناهج لمفاهيم السياسة الدولية كالمجتمع الدولي والنظام العالمي، والعلاقات الدولية، والمواطنة العالمية، ومفاهيم حقوق الإنسان، والتواصل والحوار الحضاري، والتعاون الدولي، والتنوع الثقافي بين شعوب العالم، وعدم تضمين

المناهج لعلاقة تركيا بدول العالم، كما خلصت إلى أن هناك قصور في مستوى الوعي لدى الطالب التركي نحو المواطنة العالمية، ودعت الدراسة إلى عدم الاستناد فقط إلى الأسئلة والأنشطة المدرجة في دروس الكتب، وإنما دعت إلى التركيز على تدريس القيم والمهارات والمعارف والممارسات القائمة على نشاط الجماعات العالمية المتمثلة في وجود العلاقات بين الدول والسلام العالمي.

دراسة الكلثم (2016): هدفت هذه الدراسة للتعرف على مفاهيم التربية العالمية في مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية السعودية للمرحلة المتوسطة، وأسفرت الدراسة عن وجود انخفاض في تضمين محتوى تلك المناهج لمفاهيم التربية العالمية بنسبة (45٪)، وكان هذا الانخفاض في مفهوم السلام العالمي بنسبة (9.6٪)، ومفهوم الأمم المتحدة ومنظماتها الدولية بنسبة (7٪)، وفي ضوء ذلك أوصت الباحثة بوضع مفاهيم التربية العالمية ضمن معايير تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية لأجل اكساب الطالبات المفاهيم والمتغيرات المتجددة في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية اللازمة في القرن الحادي والعشرين، وكذلك لإكسابهن مهارات الحوار والنقاش الفعال التي هي مفتاح الوعي بالذات، والانفتاح على الآخرين.

دراسة أوكال Ocal (2016): هدفت هذه الدراسة للتعرف على أهمية مقرر الجغرافيا السياسية في برنامج البكالوريوس لمادة الدراسات الاجتماعية، عند إعداد المعلمين للتدريس بعد تخرجهم من كليات التربية بتركيا، وكذلك مستوى وعي المعلمين الجدد في معرفتهم للمفاهيم السياسية والأحداث والمتغيرات العالمية، ومدى معرفتهم بدول العالم المختلفة والعلاقات المترابطة فيما بينهم، وعلاقة تركيا بدول العالم. وشملت عينة الدراسة معلمي مادة الدراسات الاجتماعية الخريجين الجدد، وكان من نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها وجود قصور في المعرفة والإلمام من المعلمين الجدد بالأحداث والتغيرات السياسية العالمية، وجهل بعض المعلمين بالعلاقات الدولية التي لها صلة بمصالح تركيا، واعتماد المعلمين الجدد في معرفتهم بالأحداث السياسية على وسائل الإعلام المختلفة ووسائل التواصل الاجتماعي، وكذلك إلى وجود قصور من جانب الحكومة التركية في تقديم البرامج التدريبية والتوعوية للمعلمين الجدد المتعلقة بالأحداث السياسية الدولية، والمتغيرات في المفاهيم السياسية والاجتماعية والاقتصادية العالمية.

دراسة مجلس التعليم بولاية ميتشجان الأمريكية Michigan State Board of Education (MSBOE) (2016): هدفت هذه الدراسة لتقويم وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالولايات المتحدة الأمريكية للمرحلة المتوسطة للصفوف (5- 7)، بما يتماشى مع معايير المجلس الوطني الأمريكي للدراسات الاجتماعية (NCSS)، الرامي إلى تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية وفق المتغيرات والأحداث العالمية، ومستجدات المفاهيم السياسية، وشؤون العلاقات

الخارجية التي تربط الولايات المتحدة بدول العالم في الماضي والحاضر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تلك المناهج لم يطرأ عليها منذ خمس سنوات أي تجديد في الموضوعات العالمية المرتبطة بالأحداث والصراعات الدولية، وخاصة الموضوعات المرتبطة بالعلاقات الدولية مع الولايات المتحدة الأمريكية، لا سيما علاقاتها مع دول العالم قديماً وحديثاً. كما اتسمت الأنشطة الموجودة في المناهج بقلة التنويع في المهارات التطبيقية، وتركزت على مهارات الفهم والاستيعاب فقط، كما تركزت على الاهتمام بتجديد صفحات وأغلفة الكتب الدراسية والتغيير في سنة الطباعة دون التغيير في المحتوى.

دراسة الشماخية (2017): كشفت هذه الدراسة عن مدى تضمين التاريخ السياسي المعاصر للعالم في مناهج الدراسات الاجتماعية بسلطنة عُمان للصفوف (5-12)، حيث توصلت إلى أن تلك المناهج تضمنت بعض أبعاد التاريخ السياسي المعاصر بمجموع تكرارات (406) تكرارا، حيث جاء البُعد الخاص بالعلاقات الدولية "الهيئات والمنظمات الإقليمية والدولية" في المرتبة الأولى بنسبة تضمين (65.3٪)، تلاه بُعد الحروب والصراعات الدولية بنسبة (10.6٪)، بينما لم يتم تضمين بُعد المعاهدات والاتفاقيات الدولية التي شهدها التاريخ السياسي المعاصر في مناهج الدراسات الاجتماعية، وقد ارتفعت نسبة التضمين في مناهج الصفين التاسع والعاشر بنسبة (91٪)، بينما انخفضت هذه النسبة في الصفوف: الثامن، والسابع، والسادس، وانعدم وجود أي موضوعات تنتمي للتاريخ السياسي المعاصر في منهج الصف الخامس.

وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات السابقة من خلال:

-الاطلاع على الجانب النظري لبعض الدراسات، بما يفيد الدراسة الحالية.

-إعداد قائمة بمجالات العلاقات الدولية والمفاهيم المرتبطة بها التي تم تحليل المناهج في ضوئها.

-الاستفادة من منهجية التحليل وإجراءاته، وقياس الثبات والصدق لأداة التحليل.

-معرفة الأساليب الإحصائية التي يمكن أن تفيد الدراسة الحالية في تفسير وتحليل النتائج وعقد المقارنات.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك من خلال أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis، وقد اعتمد الباحثان في الدراسة الحالية على تحليل محتوى موضوعي وكمي ومنظم لما تتضمنه مناهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان للصفوف (5-12)، من موضوعات سياسية متعلقة بمفاهيم العلاقات الدولية، من خلال المفاهيم التي تتضمنها أداة الدراسة، التي يتم تحليلها في ضوء وحدة التحليل، التي تشمل على الفكرة، سواء في النصوص، أو الخرائط، أو الصور، أو الأشكال، أو الجداول، أو الأنشطة أو الأسئلة، أو الرسوم البيانية، وقد تم

اختيار الفكرة كوحدة للتحليل، لأنها تعد من أهم وحدات التحليل، ولأن التحليل وفق الفكرة يعتمد على أساس طبيعة المضمون، وليس على أساس البناء اللغوي لها.

مجتمع وعينة الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من وثيقة مناهج مادة الدراسات الاجتماعية للصفوف (12-3)، والتي هي عبارة عن (دليل إرشادي وتوجيهي) للمختصين بمادة الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان، كما تألف مجتمع الدراسة وعينتها على كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف (12-5)، والمقررة على الطلبة في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان للعام الدراسي (2018/2017)، وعددها ثمانية عشر كتاباً؛ ويوضح الجدول (1)، توزيع تلك الكتب الدراسية المقررة على الطلبة لفصلين دراسيين لكل صف بمجموع (24) فصلا دراسياً، وعدد الوحدات الدراسية (62) وحدة دراسية بمجموع (248) درساً، وقد اعتبرت عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة.

جدول 1 توزيع محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان للصفوف (12-5) حسب الصفوف الدراسية، وعناوين الكتب، والفصول، وعدد الوحدات، وعدد الدروس، والطبعة/السنة

الصف الدراسي	اسم الكتاب	الفصل الدراسي	عدد الوحدات	عدد الدروس	الطبعة السنة
الخامس	الدراسات الاجتماعية للصف الخامس	الأول	2	12	الأولى 2016
		الثاني	2	16	
السادس	الدراسات الاجتماعية للصف السادس	الأول	3	16	الأولى 2016
		الثاني	2	11	
السابع	الدراسات الاجتماعية للصف السابع	الأول	3	8	الأولى 2015
		الثاني	2	7	
الثامن	الدراسات الاجتماعية للصف الثامن	الأول	3	11	الأولى 2015
		الثاني	3	9	
التاسع	الدراسات الاجتماعية للصف التاسع	الأول	3	9	الأولى 2015
		الثاني	3	11	
العاشر	الدراسات الاجتماعية للصف العاشر	الأول	3	11	الثانية 2016
		الثاني	3	11	
الحادي عشر	الجغرافيا الاقتصادية	الأول	2	8	الأولى 2015
		الثاني	2	7	
	الحضارة الإسلامية	الأول	2	7	الثانية 2016
		الثاني	2	10	
	هذا وطني في السيرة الحضارية لعُمان	الأول	3	12	الثانية 2015
		الثاني	3	13	
الثاني عشر	الجغرافيا والتقنيات	الأول	2	7	الثانية

	الحديثة	الثاني	2	9	2015
	العالم من حولي	الأول	3	9	الأولى
		الثاني	3	10	2016
	هذا وطني في العراقة والمجد	الأول	3	11	الثانية
		الثاني	3	13	2015

أداة الدراسة :تم استخدام بطاقة تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان للصفوف من (5- 12)، كأداة للدراسة الحالية. **و**تمت خطوات بناء أداة الدراسة (بطاقة التحليل) لمجالات مفاهيم العلاقات الدولية، وفق الإجراءات الآتية:

1-من خلال إعداد قائمة بمجالات مفاهيم العلاقات الدولية التي ينبغي توافرها في مناهج الدراسات الاجتماعية (الوثيقة والكتب الدراسية) بسلطنة عُمان، وقد اشتقت مفاهيم القائمة من الكتب السياسية المتخصصة، والدراسات البحثية في مجالات العلاقات الدولية، والمواقع الإلكترونية، والمعاجم والقواميس السياسية، بالإضافة إلى الدراسات التربوية السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ وبعد الاطلاع على هذه المصادر، تم اشتقاق مجموعة من المفاهيم، ووضعها في صورة قائمة مبدئية اشتملت على ستة مجالات وهي:(المجتمع الدولي، النظام الدولي، القانون الدولي، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية، التعاون الدولي، القضايا الدولية).

2- تحديد الهدف من الدراسة، حتى تكون أداة الدراسة (بطاقة التحليل)، واضحة للمحكمين في ضوء أهداف الدراسة السابقة.

3- مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية؛ للاستفادة من كيفية توزيع المجالات في أداة الدراسة، وإجراءات تطبيق الأداة في تحليل المحتوى المستهدف.

4- عرض المجالات الرئيسة للعلاقات الدولية والمفاهيم المرتبطة بها في القائمة المعدة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، للتحقق من صدق القائمة، ومدى ملاءمتها لتحليل مناهج الدراسات الاجتماعية.

5- الأخذ باقتراحات وآراء المحكمين حول بطاقة التحليل، وإجراء التعديلات عليها.

صدق أداة الدراسة: تم التحقق من صدق الأداة، من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من أهل الخبرة وذوي الاختصاص في مجال العلوم التربوية والعلوم السياسية، وذلك لإبداء الرأي في أداة الدراسة، والمساهمة في تطويرها وتحسينها بالحذف أو الإضافة أو التعديل، حيث تم قبول المفهوم الذي أُكد عليه على الأقل (75٪) من المحكمين. ويوضح جدول (2) قائمة مجالات مفاهيم العلاقات الدولية بعد إجراءات التعديلات عليها من قبل المحكمين في صورتها النهائية.

جدول 2 قائمة مجالات مفاهيم العلاقات الدولية في صورتها النهائية

م	المجال	عدد المفاهيم المتضمنة في المجال
1	المجتمع الدولي	6
2	النظام الدولي	7
3	القانون الدولي	6
4	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية	5
5	التعاون الدولي	5
6	القضايا الدولية	7
	المجموع	36

ثبات أداة الدراسة: وللتأكد من ثبات تحليل الأداة؛ تم اختيار عينة عشوائية من دروس مجتمع الدراسة المتمثلة في وثيقة المناهج، وكتب الدراسات الاجتماعية، إذ بلغ مجموع العينة (4) كتب بما فيهم الوثيقة، شكلت ما نسبته (21%) من مجتمع الدراسة، وقد تم استخراج معامل ثبات بطاقة التحليل بطريقتين: الأولى من خلال اتفاق المحللين، والثانية الاتساق عبر الزمن (التحليل وإعادته)، ولمعرفة ثبات بطاقة تحليل محتوى عينة مناهج الدراسات الاجتماعية، تم مقارنة نفس نتائج تحليل محتوى عينة الدراسة، في فترتين زمنيتين مختلفتين (أسبوعين)، لأجل ضمان ثبات التحليل واستقراره. ثم حساب درجة الاتفاق بين تحليل الباحثين، وتحليل المحللين باستخدام معادلة كوبر (Cooper Equation). نسبة الاتفاق= (عدد مرات الاتفاق / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) × 100، وقد تراوحت النسب المئوية للاتفاق بين المحللين والباحثين بين (82.31%، 91.10%)، وهي نسب عالية في ضوء الحدود التي وضعها كوبر Cooper لنسبة الثبات العادي، وهي ألا تقل عن (70٪) (حزين، 1994). أما نسبة الاتفاق عن طريق التحليل وإعادته بعد مرور فترة من الزمن، فقد بلغت (94٪) وهي نسبة مرتفعة، مما يشير إلى ثبات التحليل واستقراره، ويجعلها صالحة لغايات التحليل.

المعالجة الإحصائية: تمت معالجة بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام برنامج "مايكروسوفت أكسل"، حيث تم من خلاله حساب وجمع التكرارات، واستخراج النسب المئوية بشكل عام للمجالات الرئيسة الستة، ومدى تكرارها، من أجل الحصول على تكرار كل مفهوم من مفاهيم العلاقات الدولية في وثيقة مناهج، وكتب الدراسات الاجتماعية للصفوف (5-12).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما مدى تضمين مفاهيم العلاقات الدولية في مناهج الدراسات الاجتماعية (الوثيقة والكتب الدراسية) للصفوف من (5-12) بسلطنة عُمان؟:

تم تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية (الوثيقة والكتب الدراسية) للصفوف (12-5)، باستخدام بطاقة التحليل المعدة لهذا الغرض، ويوضح الجدول (3) تكرارات مجالات مفاهيم العلاقات الدولية، والنسب المئوية.

جدول3 التكرارات والنسب المئوية لمجالات مفاهيم العلاقات الدولية المتضمنة في مناهج الدراسات الاجتماعية

المجالات	المفاهيم	الوثيقة		الكتب الدراسية		المجموع الكلي للتكرارات	النسبة المئوية
		مجموع التكرارات	النسبة المئوية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية		
المجتمع الدولي	المجتمع الدولي عبر العصور التاريخية	17	53%	437	42.93%	455	43.28%
	الدول ذات السيادة	7	22%	294	28.88%	301	28.68%
	الأمم المتحدة ومنظماتها (UN)	2	6%	123	12.08%	125	11.91%
	الأحلاف والتكتلات الدولية الإقليمية	6	19%	91	8.94%	97	9.25%
	المنظمات غير الحكومية (NGOs)	0	0%	34	3.34%	34	3.24%
	الشركات متعددة الجنسيات (MNC)	0	0%	39	3.83%	39	3.71%
المجموع	عدد المفاهيم (6)	32	17%	1018	25.82%	1050	25.42%
النظام الدولي	القوة والهيمنة الدولية	4	9%	145	17.90%	149	17.47%
	الحروب والصراعات الدولية	6	14%	155	19.14%	161	18.89%
	التناضد الدولي	0	0%	65	8.02%	65	7.62%
	التدخل الدولي	0	0%	28	3.46%	28	3.28%
	السلام والأمن الدولي	14	33%	91	11.23%	105	12.34%
	الإعتماد المتبادل الدولي	3	7%	67	8.27%	70	8.21%
	الاقتصاد الدولي	16	37%	259	31.98%	275	32.27%
المجموع	عدد المفاهيم (7)	43	23%	810	20.55%	853	20.65%
القانون الدولي	الأعراف والقواعد والمبادئ الدولية	0	0%	92	29.30%	92	28.84%
	التشريعات والقوانين الدولية	0	0%	86	27.39%	86	26.96%
	العهود والمواثيق الدولية	0	0%	31	9.87%	31	9.72%
	البروتوكولات والمذكرات الدولية	0	0%	7	2.23%	7	2.19%
	الاتفاقيات والمعاهدات الدولية	5	100%	75	23.89%	81	25.39%
	العقود الدولية	0	0%	23	7.32%	23	7.21%
المجموع	عدد المفاهيم (6)	5	3%	314	7.97%	319	7.72%
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية	الإعلام الجماهيري والاتصالات الرقمية	0	0%	0	0.00%	0	0.00%
	الفضاء الالكتروني والأمن السيبراتي	0	0%	0	0.00%	0	0.00%
	تكنولوجيا ونظم المعلومات الدولية	8	100%	48	48.48%	57	53.25%
	التجارة الالكترونية	0	0%	51	51.52%	51	47.64%
	الديبلوماسية الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي	0	0%	0	0.00%	0	0.00%
المجموع	عدد المفاهيم (5)	8	4%	٩٩	2.51%	107	2.59%
التعاون الدولي	التعاون الدولي	19	24%	295	26.25%	314	26.13%
	التنوع الثقافي	21	27%	296	26.33%	317	26.39%
	التفاهم الدولي والتسامح والتواصل الحضاري	38	49%	481	42.79%	519	43.20%
	المنح والمعونات والمساعدات الخارجية	0	0%	45	4.00%	45	3.74%
	المناسبات والأيام الدولية	0	0%	7	0.62%	7	0.58%
المجموع	عدد المفاهيم (5)	78	41%	1124	28.51%	1202	29.10%
القضايا الدولية	حقوق الانسان	5	21%	41	7.11%	46	7.68%
	الهجرة غير الشرعية	0	0%	19	3.29%	19	3.16%
	العنف والإرهاب والجريمة المنظمة	0	0%	0	0.00%	0	0.00%
	الأزمات المالية العالمية	0	0%	36	6.24%	36	5.98%
	أسلحة الدمار الشامل	0	0%	0	0.00%	0	0.00%
	البيئة والتنمية المستدامة	19	79%	350	60.66%	370	61.43%
	التغيرات المناخية والكوارث الطبيعية	0	0%	131	22.70%	131	21.76%
المجموع	عدد المفاهيم (7)	24	13%	577	14.64%	602	14.57%
المجموع الكلي	مجموع عدد المفاهيم (36)	190		3942		4132	
	النسبة المئوية الكلية	5%		95%		100%	

يبين الجدول أعلاه نتائج تحليل مناهج الدراسات الاجتماعية، حيث أظهرت أن مجموع تكرارات مفاهيم العلاقات الدولية في الوثيقة والكتب الدراسية لمادة الدراسات الاجتماعية، بلغت (4132) تكراراً، منها (190) تكراراً في الوثيقة، بنسبة توافر بلغت (5٪)، و(3942) تكراراً، في كتب الدراسات الاجتماعية، بنسبة توافر بلغت (95٪)، وهي نسبة عالية مقارنة بالنسبة المئوية التي حصلت عليها الوثيقة. ويُعزى التباين الكبير في تضمين مجالات مفاهيم العلاقات الدولية بين

الوثيقة والكتب الدراسية، إلى كون الوثيقة دليل إرشادي موجه للمختصين في مناهج الدراسات الاجتماعية، يتم الرجوع إليها كمصدر أساسي لمادة الدراسات الاجتماعية، ولا يمكن تكرار المفاهيم في الوثيقة بشكل واسع، خاصة أن حجم الوثيقة لا يتجاوز (50) صفحة، فضُمنت تلك المفاهيم في عناصر محددة كالأهداف التعليمية للمادة في كل صف، بعكس ما هو متواجد في الكتب الدراسية بمختلف الصفوف الدراسية (12-5)، التي تحتوي على صفحات عديدة لكل صف دراسي بمجموع (2214) صفحة لجميع كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف (12-5)، فإمكانية تكرارها يكون أوسع وأكثر. وللوقوف على مجموع تكرارات مجالات مفاهيم العلاقات الدولية في كل من (الوثيقة والكتب الدراسية)، يوضح الجدول (3) أن مجال التعاون الدولي قد احتل المرتبة الأولى في ارتفاع عدد تكرارات المفاهيم في هذه الدراسة، بمجموع تكراراي (1202) تكراراً، وبنسبة توافر بلغت (29.10٪)، وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة الموضوعات المطروحة في كتب الدراسات الاجتماعية، والتي تُركز بشكل كبير على موضوعات تتعلق بالتعاون الدولي، والتنوع الثقافي، والتفاهم الدولي والتسامح والتواصل الحضاري، سواء في الوحدات الدراسية التي تغلب عليها الموضوعات التاريخية، أو الجغرافية، أو الوطنية، أو غيرها من الموضوعات الأخرى، كما قد يرجع التركيز على تلك الموضوعات بشكل كبير إلى توجهات النظام التربوي في السلطنة، باعتباره من الموضوعات المتعلقة بعلاقة السلطنة الخارجية، ومدى التقدم التي أحرزته في مجال العلاقات الدولية، في جميع المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والرياضية، والذي يعتبر مثالاً يحتذى به دولياً في وجود علاقات قائمة على الاحترام وعدم التدخل في شؤون الغير. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة براهمة (1997)، والتي توصلت إلى ارتفاع نسبة تضمين مفاهيم التعاون الدولي في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بالأردن. وكذلك اتفاقها مع نتائج دراسات: النبهاني (2008)، والعدوي (2009)، والهنائية (2010)، والشماخية (2017)، في وجود تركيز على مفاهيم العلاقات الدولية بحكم طبيعة موضوعات مادة الدراسات الاجتماعية التي تدرس هذه العلاقات. في المقابل تتعارض هذه النتيجة مع دراسة جونيل (Günel, 2015)، التي أظهرت عدم تضمين كتب الدراسات الاجتماعية لعلاقة تركيا الخارجية بدول العالم، وعدم تضمينها لمفاهيم حقوق الإنسان، والتواصل العالمي، والتعاون الدولي، والتنوع الثقافي بين شعوب العالم، وقد يرجع ذلك إلى السياسة العامة وللسياسة التعليمية التي تنتهجها كل دولة.

في حين جاء مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية في المرتبة الأخيرة من حيث عدد التكرارات لمفاهيم هذا المجال، بمجموع تكراري (107)، وبنسبة توافر بلغت (2.59٪). وقد يُعزى ذلك لطبيعة الموضوعات التي تناولتها المناهج الدراسية، والتي ركزت على موضوعات متنوعة تاريخية وجغرافية ووطنية

تخصصية، دون التطرق للمفاهيم الحديثة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية، والتي تحتاج إلى تحديث مستمر بسبب سرعة التطور في هذا المجال. وهذا يتعارض مع ما جاء في الأهداف العامة لمادة الدراسات الاجتماعية المشار إليها في وثيقة مناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف (12-5)، التي أشارت في أحد أهدافها العامة إلى ضرورة تعريف الطالب بمفاهيم تقنية المعلومات ونظمها، ومفاهيم الاتصالات الحديثة، نظراً لما يشهده العالم من التطور الهائل في مجال الثورة المعلوماتية والاتصالات الدولية. وتتفق نتيجة انخفاض مفاهيم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية مع نتائج الدراسة التي توصل إليها ناكايما (Nakayma,2012)، التي أظهرت وجود ضعف في تضمين مفاهيم "الاتصالات الدولية" في كتب الدراسات الاجتماعية في اليابان لصفوف المرحلة الثانوية.

وبشكل عام يرى الباحثان أن هناك انخفاض في تضمين مجالات مفاهيم العلاقات الدولية بمناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف (12-5) في سلطنة عُمان، خاصة فيما يتعلق بمفاهيم "تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية"، و"القانون الدولي"، و"القضايا الدولية"، وربما يعود قلة التضمين لتلك المفاهيم؛ للسياسة التي تنتهجها وزارة التربية والتعليم، والموجهة أساساً لواضعي المناهج الدراسية، بعدم حشو مناهج الدراسات الاجتماعية بالكثير من المفاهيم حتى لا يتشتت ذهن الطالب في قدرته على استيعاب تلك المفاهيم، ليتم التركيز بصورة أكبر على المفاهيم الأساسية بشكل عام، والبُعد قدر الإمكان عن التفاصيل في الجزئيات، ولعلَّ هذه التوجيهات انعكست على فكر واضعي مناهج الدراسات الاجتماعية، بحيث أُبعد تضمين تلك المفاهيم سواء في الوثيقة أو في الكتب الدراسية للطالب أو حتى أدلة المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي حللت مناهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان (العدوي،2009؛ والربعاني والسالمي، 2010؛ والهنائية، 2010؛ والنبهاني، 2011؛ والشماخية، 2017)، حيث أجمعت هذه الدراسات على ضعف تضمين "المفاهيم السياسية" و"الأحداث والقضايا الدولية"، وبخاصة مفاهيم "العلاقات الدولية" في كتب الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان. وتتعارض هذه النتيجة مع الأهداف العامة لوثيقة مناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف (12-3) الصادرة في عام 2007، حيث أن من ضمن الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان، أهدافاً تركز على جانب العلاقات الدولية كجانب تربوي للتعلم(وزارة التربية والتعليم، 2007).

وبالتالي فإن هذه الأهداف كانت تسمح لواضعي مناهج الدراسات الاجتماعية بإدراج بعض الموضوعات التي تعطي الطالب العُماني فكرة عن العلاقات الخارجية التي تميزت بها السلطنة قديماً وحديثاً، والتي كان من المفترض أن

تنعكس في المناهج الدراسية التي تلعب دوراً كبيراً في إعداد النخبة السياسية من الطلبة، والتي تعول عليها السلطنة مستقبلاً، فالمناهج لها الدور في التنمية السياسية للطلبة، ويتفق هذا الرأي حول تضمين مفاهيم العلاقات الدولية في كتب الدراسات الاجتماعية، مع توصيات بعض الدراسات (العدوي، 2009؛ النبهاني، 2011؛Jarrar,2014)، بإدخال مفاهيم سياسية أكثر حداثة في مناهج الدراسات الاجتماعية كالعلاقات الخارجية لدول العالم، والقانون الدولي، والسلام والأمن العالمي، والقضايا الدولية.

المفاهيم المتضمنة وغير المتضمنة في مناهج الدراسات الاجتماعية: يوضح جدول (4) المفاهيم غير المتضمنة في مناهج الدراسات الاجتماعية في كل من الوثيقة والكتب الدراسية.

جدول4 المفاهيم غير المتضمنة في مناهج الدراسات الاجتماعية في كل من (الوثيقة والكتب الدراسية)

عدد المفاهيم	المفاهيم غير المتضمنة في مناهج الدراسات الاجتماعية	
	الوثيقة	الكتب الدراسية
1	المنظمات غير الحكومية (NGOs)	الإعلام الجماهيري والاتصالات الرقمية
2	الشركات متعددة الجنسيات (MNC)	الفضاء الالكتروني والأمن السيبراني
3	التنافس الدولي	الديبلوماسية الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي
4	التدخل الدولي	العنف والإرهاب والجريمة المنظمة
5	الأعراف والقواعد والمبادئ الدولية	أسلحة الدمار الشامل
6	التشريعات والقوانين الدولية	
7	العهود والمواثيق الدولية	
8	البروتوكولات والمذكرات الدولية	
9	العقود الدولية	
10	الإعلام الجماهيري والاتصالات الرقمية	
11	الفضاء الالكتروني والأمن السيبراني	
12	التجارة الالكترونية	
13	الديبلوماسية الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي	
14	المنح والمعونات والمساعدات الخارجية	
15	المناسبات والأيام الدولية	
16	الهجرة غير الشرعية	
17	العنف والإرهاب والجريمة المنظمة	
18	الأزمات المالية العالمية	
19	أسلحة الدمار الشامل	
20	التغيرات المناخية والكوارث الطبيعية	
المجموع	20	5
النسبة المئوية	56%	14%

من خلال النتائج في الجدول (4) يتضح أن هناك (20) مفهوماً لم يتم تضمينهم في الوثيقة أي بنسبة (56٪) من إجمالي مفاهيم العلاقات الدولية البالغ عددها (36) مفهوماً، بينما نجد في المقابل (5) مفاهيم فقط غير متضمنة في الكتب الدراسية، وبنسبة (14٪) من إجمالي مفاهيم العلاقات الدولية المتضمنة في بطاقة التحليل، وهذا يوضح أن الوثيقة لم تشمل على جميع مفاهيم العلاقات الدولية، مما قد يشير إلى وجود حلقة وصل مفقودة بين الوثيقة والكتب الدراسية، فكان من المفترض أن تكون الكتب الدراسية انعكاساً للوثيقة في المفاهيم والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وإيصالها للمتعلم، وقد يُعزى ذلك إلى أن الوثيقة قديمة لم يتم تحديثها، كما قد يدلل ذلك عدم رجوع مطوري مناهج الدراسات الاجتماعية لهذه الوثيقة، التي كان من

المفترض الرجوع إليها عند تأليف المناهج الدراسية، لذا تم إضافة المفاهيم والأحداث العالمية إلى محتوى الكتب الدراسية، وظلت الوثيقة على ما هي عليه الآن دون أن تواكب المفاهيم الحديثة التي تتجدد بشكل متسارع، والتي يكون الطالب بحاجة إلى تعلمها في هذا العصر أكثر من أي وقت مضى، خاصة أننا نعيش في ظل عالم متجدد بالأحداث والمتغيرات العالمية، تتغير فيه المفاهيم بوتيرة سريعة جداً، كما يظهر الجدول (4) أن هناك اتفاقاً بين الوثيقة والكتب الدراسية في عدم تضمينهما لمفاهيم الإعلام الجماهيري والاتصالات الرقمية، والفضاء الإلكتروني والأمن السيبراني، والديبلوماسية الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي، والعنف والإرهاب والجريمة المنظمة، وأسلحة الدمار الشامل. وقد يكون هذا الاتفاق في عدم تضمن هذه المفاهيم بالذات لكونها من المفاهيم الحديثة التي تتصف بالسرعة في تطورها وتأثيرها الكبير على المجتمع الدولي في وقتنا الحالي، وقد يكون واضعو المناهج قد أغفلوها أو تجاهلوها لكونها تحتاج إلى الكثير من الحذر الشديد في كيفية تقديمها للطلبة، خصوصاً فيما يتعلق بمفاهيم التطرف والعنف والإرهاب والجريمة المنظمة، وأسلحة الدمار الشامل، التي وإن أصبحت من المفاهيم الشائعة حالياً إلا أنها تعتبر مفاهيم سلبية، وهذا ما يتعارض مع سياسة السلطنة الداعية إلى ترسيخ ثقافة السلام والتسامح والتفاهم ونبذ العنف والتطرف بكافة أشكاله وصوره، فكثيراً ما يكون التطرق لها يشوبه الكثير من الخوف، وقد يرى البعض أن عدم التطرق لها أفضل. على الرغم من أنه من الأهمية في وقتنا الحاضر أن تقدم مناهجنا هذه المفاهيم وتعالجها بطريقة صحيحة بحيث يدرك الطالب سلبياتها ويأخذ الجانب الإيجابي منها، خاصة أننا نعيش في عالم مضطرب بالأحداث والصراعات الدولية، وانتشار ظاهرة العنف والإرهاب والجريمة المنظمة بين فئة الشباب في المجتمعات الدولية المختلفة، والتي يتحتم على المناهج الدراسية ضرورة تعريف الطلبة بها، وتوعيتهم بتلك المفاهيم دون إغفالها أو التقليل من أهميتها خاصة في الوقت الحاضر، كما أن تضمين مفاهيم التطرف والكراهية والعنف والإرهاب في المناهج الدراسية تعتبر ظاهرة دولية لها وجهين، فجوهر التطرف والإرهاب يظل واحداً وأشكاله وأدواته وتكتيكاته تختلف وتتطور بسرعة، وظاهرة الإرهاب مسألة دولية ذات بُعد حضاري إنساني، لأن الإنسان هو الشخص الذي يمتلك الإرادة الفعلية في استئصال جذور الإرهاب والتطرف لينهض من جديد بفكر جديد خلاّق والتعاطي الإيجابي مع واقع وأعباء الحياة المختلفة. ويبدو أن المناهج الدراسية معنية أكثر مما مضى في تضمين تلك المفاهيم في كتبها الدراسية وتثقيف الطلبة بها للحد من توظيفها أو استخدامها في حياتهم وحياة مجتمعاتهم، فهي العنصر التربوي الذي تستهدفه الجهود الدولية المبذولة لتجفيف منابع التطرف والإرهاب والجريمة المنظمة.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نصه: ما درجة اختلاف تضمين مجالات مفاهيم العلاقات الدولية في كتب الدراسات الاجتماعية باختلاف الصفوف الدراسية؟

تم استخدام بطاقة تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف (5-12)، للتعرف على مدى اختلاف تضمين مجالات مفاهيم العلاقات الدولية باختلاف الصفوف الدراسية، وهذا ما يبينه الجدول (5).

حيث تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود تفاوت وتباين في توزيع مجالات مفاهيم العلاقات الدولية الستة بين كتب الدراسات الاجتماعية ضمن الصفوف المختلفة؛ إذ حصل الصف الثاني عشر على المرتبة الأولى عن باقي الصفوف الأخرى، بتكرارات بلغ مجموعها (1037) تكراراً، وبنسبة توافر بلغت (26.31٪)، ويمكن أن يُعزى ذلك لوجود ثلاثة كتب دراسات اجتماعية في هذا الصف، وهي: كتاب الدراسات الاجتماعية "هذا وطني: في العراقة والمجد"، والذي ركز في بعض موضوعاته على القضايا الدولية، والاقتصاد الدولي، وكتاب "العالم من حولي" والذي ركز في بعض موضوعاته على الإنجازات الحضارية العالمية، والأزمات الاقتصادية العالمية، والحروب والصراعات الدولية، والتعاون والتفاهم الدولي، والتواصل الحضاري الدولي، والتجارة الإلكترونية، وأخيراً كتاب الجغرافيا والتقنيات الحديثة رغم طبيعته التقنية إلا أنه احتوى على بعض مفاهيم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية. وحصل الصف السادس، على أقل الصفوف تضمّناً لمفاهيم العلاقات الدولية؛ إذ بلغ مجموع التكرارات فيه (250) تكراراً، وبنسبة توافر بلغت (6.34٪)، وقد يُعزى ذلك لطبيعة المرحلة التعليمية للطلبة، إذ ركزت كتب الدراسات الاجتماعية في هذا الصف على موضوعات في الجغرافيا الطبيعية والمناخية والبيئية، وموضوعات تاريخية عن الحضارة العباسية، وموضوعات وطنية بصورة مبسطة عن القيم والاتجاهات الوطنية والاجتماعية، وقلت فيها الموضوعات ذات العلاقة بمجالات مفاهيم العلاقات الدولية.

جدول5 التكرارات والنسب المئوية والرتب لمجالات مفاهيم العلاقات الدولية تبعا لاختلاف الصفوف الدراسية (5-12)

المجالات	المفاهيم	الصفوف الدراسية								مجموع التكرارات	النسب المئوية
		الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر		
المجتمع الدولي	المجتمع الدولي عبر العصور التاريخية	55	40	48	75	22	16	79	102	437	42.93%
	الدول ذات السيادة	27	18	27	8	42	46	31	95	294	28.88%
	الأمم المتحدة ومنظماتها (UN)	0	4	1	4	12	1	17	84	123	12.08%
	الأحلاف والتكتلات الدولية (إقليمية	0	0	0	0	10	29	23	29	91	8.94%
	المنظمات غير الحكومية (NGOs)	0	2	0	0	3	1	12	16	34	3.34%
	الشركات متعددة الجنسيات (MNC)	0	0	0	1	5	9	10	14	39	3.83%
	المجموع	82	64	76	88	94	102	172	340	1018	100%
	النسبة المئوية	8.06%	6.29%	7.47%	8.64%	9.23%	10.02%	16.90%	33.40%		
النظام الدولي	القوة والهيمنة الدولية	14	12	14	23	15	19	30	18	145	17.90%
	الحروب والصراعات الدولية	25	21	27	12	18	17	24	11	155	19.14%
	التنافس الدولي	0	2	1	9	2	0	32	19	65	8.02%
	التدخل الدولي	0	1	0	2	4	0	13	8	28	3.46%
	السلام والأمن الدولي	9	10	12	1	16	17	14	12	91	11.23%
	الإعتماد المتبادل الدولي	2	0	2	6	25	0	16	16	67	8.27%
	الاقتصاد الدولي	18	8	23	35	32	46	56	41	259	31.98%
	المجموع	68	54	79	88	112	99	185	125	810	100%
	النسبة المئوية	8.40%	6.67%	9.75%	10.86%	13.83%	12.22%	22.84%	15.43%		
القانون الدولي	الأعراف والقواعد والمبادئ الدولية	0	0	0	0	15	45	19	13	92	29.30%
	التشريعات والقوانين الدولية	3	0	16	0	7	26	17	17	86	27.39%
	العهود والمواثيق الدولية	0	0	0	0	0	0	26	5	31	9.87%
	البروتوكولات والمذكرات الدولية	0	0	0	0	0	0	3	4	7	2.23%
	الاتفاقيات والمعاهدات الدولية	0	3	2	5	31	4	18	12	75	23.89%
	العقود الدولية	2	1	0	0	2	0	8	10	23	7.32%
	المجموع	5	4	18	5	55	75	91	61	314	100%
	النسبة المئوية	1.59%	1.27%	5.73%	1.59%	17.52%	23.89%	28.98%	19.43%		
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية	الإعلام الجماهيري والاتصالات الرقمية	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00%
	الفضاء الالكتروني والأمن السيبراني	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00%
	تكنولوجيا ونظم المعلومات الدولية	0	0	7	0	0	0	11	30	48	48.48%
	التجارة الالكترونية	0	0	0	0	0	0	19	32	51	51.52%
	الدبلوماسية الرقمية ووسائل التواصل الإجتماعي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00%
	المجموع	0	0	7	0	0	0	30	62	99	100%
	النسبة المئوية	0.00%	0.00%	7.07%	0.00%	0.00%	0.00%	30.30%	62.63%		
التعاون الدولي	التعاون الدولي	12	28	10	11	61	9	66	98	295	26.25%
	التنوع الثقافي	24	18	18	18	23	24	95	76	296	26.33%
	التفاهم الدولي والتسامح والتواصل الحضاري	29	6	11	59	42	58	125	151	481	42.79%
	المنح والمعونات والمساعدات الخارجية	0	0	0	0	15	6	10	14	45	4.00%
	المناسبات والأيام الدولية	0	0	0	0	0	0	2	5	7	0.62%
	المجموع	65	52	39	88	141	97	298	344	1124	100%
	النسبة المئوية	5.78%	4.63%	3.47%	7.83%	12.54%	8.63%	26.51%	30.60%		
القضايا الدولية	حقوق الانسان	0	0	0	0	10	1	15	15	41	7.11%
	الهجرة غير الشرعية	0	0	0	0	3	0	4	12	19	3.29%
	العنف والإرهاب والجريمة المنظمة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00%
	الأزمات المالية العالمية	0	0	0	0	2	11	12	11	36	6.24%
	أسلحة الدمار الشامل	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00%
	البيئة والتنمية المستدامة	43	47	60	25	43	50	38	44	350	60.66%
	التغيرات المناخية والكوارث الطبيعية	3	29	7	6	15	25	23	23	131	22.70%
	المجموع	46	76	67	31	73	87	92	105	577	100%
	النسبة المئوية	7.97%	13.17%	11.61%	5.37%	12.65%	15.08%	15.94%	18.20%		
المجموع الكلي		266	250	286	300	475	460	868	1037	3942	
النسبة المئوية		6.75%	6.34%	7.26%	7.61%	12.05%	11.67%	22.02%	26.31%		100%
الرتبة		7	8	6	5	3	4	2	1		

كما يمكن إرجاع حصول الصف الثاني عشر على أعلى نسبة تضمين لمفاهيم العلاقات الدولية إلى أن كتب هذا الصف في أغلب موضوعاته ركزت على جوانب التواصل الحضاري مع الحضارات الأخرى، وجوانب في التنوع الثقافي العالمي، والتعاون الدولي في مجالات الطاقة والبيئة والتنمية المستدامة والشؤون المناخية والتراثية والثقافية مع المنظمات الدولية ومع دول العالم، كما ركزت على تعاون السلطنة الدولي في المجالات التاريخية والبيئة والثقافية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الهنائية، 2010)، والتي أشارت إلى تصدر كتب الصف الثاني عشر في المرتبة الأولى في عدد مجموع تكرارات مفاهيم التعاون الدولي، والتنوع الثقافي والتراث العالمي، والحوار والتعايش.

كما تشير النتائج أيضاً في الجدول (5) إلى أن كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف (الثاني عشر، والحادي عشر، والسابع)، قد غطت جميع مجالات مفاهيم العلاقات الدولية الستة، وإن كان تضمين مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية محدوداً، إلا أن نسب تضمين بقية مفاهيم المجالات في كتب الصفوف الثلاثة، كانت جيدة بشكل عام رغم تفاوتها، كما غطت كتب الصفوف (العاشر، والتاسع، والثامن، والسادس، والخامس)، خمسة مجالات بنسب مقبولة، وإن كانت متفاوتة ومحدودة، إلا أن نسب تضمين بقية المفاهيم كانت قليلة، في حين أن مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية لم يتم تضمنيه على الاطلاق في هذه الكتب، وقد يُعزى ذلك إلى حداثة المفاهيم في بعض مجالات العلاقات الدولية، وإلى طبيعة الموضوعات التي تناولتها تلك الكتب، التي كانت أغلبها موضوعات متكررة ومتشابهة. كما يُعزى أيضاً إلى قدم المعلومات والموضوعات المقدمة في تلك الكتب، بالرغم من أن العالم يعيش في الوقت الحاضر تغيرات في الأحداث السياسية والقضايا الدولية والمجالات المرتبطة بالشؤون الخارجية والعلاقات والاتصالات الدولية، مما صاحب هذه التغيرات تغير في المفاهيم والمصطلحات السياسية، إلا أن تلك التغيرات لم يتم مواكبتها بشكل كاف، وإن تم تجديد طبعات الكتب الدراسية سنوياً، إلا أن التجديد كان فقط في سنوات طباعة الكتب، وليس في محتوى موضوعاتها.

ويمكن القول من خلال النتائج التي توصل اليها الباحثان أن تضمين مفاهيم العلاقات الدولية في مناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف (12-5) في سلطنة عُمان كانت متفاوتة، وهو ما أشارت إليه نتائج السؤال الأول في أن تضمين مفاهيم العلاقات الدولية كانت متفاوتة ومتباينة بين ما جاء في الوثيقة والكتب الدراسية، وكذلك قلة تضمين مفاهيم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية، ومفاهيم القانون الدولي، ومفاهيم القضايا الدولية، كما أوضحت النتائج أن الوثيقة لم تشتمل على جميع مفاهيم العلاقات الدولية الواردة في الدراسة الحالية، مما أشار إلى وجود حلقة وصل مفقودة بين الوثيقة والكتب الدراسية، والتي كان من المفترض أن تكون

الكتب الدراسية انعكاساً للوثيقة في تضمينها للمفاهيم والأهداف العامة لمادة الدراسات الاجتماعية.

خاتمة:

وفق النتائج السابقة يرى الباحثان، أن مناهج الدراسات الاجتماعية ما زالت بحاجة إلى التطوير والتحديث لتكون مواكبة للمفاهيم الحديثة لا سيما مفاهيم العلاقات الدولية، فبالرغم ما يعصف بالعالم من أحداث ومتغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية على الساحة الإقليمية والدولية، إلا أن التضمين الموجود في مفاهيم العلاقات الدولية كان قليلاً ومحدوداً، وهذا يتعارض مع جاء من توصيات المؤتمرات والندوات التربوية المحلية والدولية، وتوصيات الدراسات السابقة، وكذلك توصيات المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (NCSS)، وتوصيات مؤتمر التربية والتعليم لمنظمة اليونسكو المنعقد في عام 2001، والأهداف العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان، والأهداف العامة لمادة الدراسات الاجتماعية، في ضرورة جعل مناهج الدراسات الاجتماعية أكثر شمولية في تناولها للمفاهيم السياسية كمفاهيم العلاقات الدولية، وشؤون السياسات الخارجية لدول العالم، ومعالجتها للقضايا الدولية المعاصرة، إلا أن مناهجنا لم تستجب لتلك التوصيات بالشكل المطلوب، وما زالت تعاني من قلة التحديث والتطوير، وقلة الاهتمام بتضمين المفاهيم السياسية والأحداث الدولية الجارية.

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة واستنتاجاتها، يوصي الباحثان ما يأتي:

-مراجعة المضامين والأهداف التعليمية الخاصة بمادة الدراسات الاجتماعية الواردة في الوثيقة، وذلك من قبل دائرة تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم، والتأكد من مدى ارتباطها وتضمنيها في الكتب الدراسية.

-ضرورة المواكبة المستمرة للمتغيرات والأحداث والقضايا العالمية في محتوى وثيقة مناهج الدراسات الاجتماعية، وتضمينها كمفاهيم أساسية، والحرص على التنويع في المفاهيم بما يتناسب مع الأوضاع التي يشهدها العالم بين حين وآخر.

-ضرورة تضمين مجالات مفاهيم العلاقات الدولية الواردة بالدراسة في مناهج الدراسات الاجتماعية، بشكل متكامل، ومتناسب مع المستوى العمري والعقلي للطلبة.

-ضرورة الاهتمام بتضمين مفاهيم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الدولية بشكل موسع في الكتب، لما لها من أهمية في حياة الطالب وفهمه للأحداث والمتغيرات التي تطرأ على العالم، نظرا للتطور الهائل الذي يشهده المجتمع الدولي في هذا المجال.

-ضرورة متابعة ما يُقدم في وسائل الإعلام المختلفة، وما يُقدم من خلال الفضاء الإلكتروني، ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة المتعلق بمفاهيم العلاقات

الدولية، ومدى إمكانية تضمينه في مناهج الدراسات الاجتماعية، بحيث لا يشعر الطالب بأن الكتاب المدرسي منعزل عن العالم الخارجي.

مقترحات الدراسة: يقترح الباحثان تكملة الدراسة من خلال القيام بإعداد دراسات حول:

-دراسة العلاقة بين إدراك الطلبة لمفاهيم العلاقات الدولية على اتجاهاتهم وتحصيلهم في مادة الدراسات الاجتماعية.

-فاعلية وحدة دراسية مقترحة لتنمية مفاهيم العلاقات الدولية لدى طلبة الصف الثاني عشر بسلطنة عُمان.

-دراسة أثر فهم معلمي مادة الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان لمفاهيم العلاقات الدولية على ممارساتهم الصفية، وانعكاس ذلك على طلبتهم.

-الصعوبات التي تُواجه واضعي مناهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان، في تضمين مفاهيم العلاقات الدولية في مناهج الدراسات الاجتماعية.

-الكفايات اللازمة لتدريس العلاقات الدولية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، مجدي عزيز(2004). المنهج التربوي وتحديات العصر، القاهرة: عالم الكتب.
2. إسماعيل، مصطفى سيد(2003). أثر منهج التاريخ على الوعي السياسي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
3. بدوي، محمد طه(1977). مدخل إلى العلاقات الدولية، (ط3)، الإسكندرية: المكتب المصري الحديث.
4. براهمة، نبيل موسى عارف(1997). مدى اهتمام كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بمبادئ التربية الدولية في ضوء محتواها ووجهة نظر معلميها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
5. جريدة الشبيبة(2015). مؤتمر عُمان الأول لأعمال البرتوكول والدبلوماسية، استرجع من http://www.shabiba.com/article/105448
6. جندلي، عبد الناصر(2005). انعكاسات تحولات النظام الدولي لما بعد الحرب الباردة على الاتجاهات النظرية الكبرى للعلاقات الدولية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.
7. حزين، محمد عبدالمجيد(1994). القيم الموجهة نحو البيئة في كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية: دراسة تحليلية تطبيقية، القاهرة: مجلة الدراسات التربوية، (9)، 112-98.
8. خليل، نبيل سعد(2013). التربية الدولية أصولها وتطبيقاته، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
9. الديب، محمد محمود(1996). الجغرافيا السياسية: منظور معاصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
10. الربعاني، أحمد؛ والسالمي، حمد(2010). المعلومات المتعلقة بقارات العالم المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان، سوريا: مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 8، 40 -64.

11. رسالة الخليج العربي(1996). وثيقة الأهداف العامة للتربية والأسس العامة للمناهج في دول الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، السعودية: رسالة الخليج العربي، (60)، 143- 158.
12. روكر، جورج(1999). التربية الدولية والربط بين المحلية والعالمية، الموسوعة الشاملة للتعلم والتعليم.
13. ريمون، حداد(2000). العلاقات الدولية - نظرية العلاقات الدولية - أشخاص العلاقات الدولية - نظام أم فوضى في ظل العولمة، بيروت: دار الحقيقة للنشر والتوزيع.
14. سليمان، عرفات عبد العزيز(2000). الاتجاهات التربوية المعاصرة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
15. الشاذلي، عادل إبراهيم(2005). مدى اكتساب تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية للمفاهيم السياسية المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة عليهم، القاهرة: جامعة الأزهر، مجلة التربية،1(127)، 239- 281.
16. الشماخية، زكية بنت سالم بن راشد(2017). مدى تضمين التاريخ السياسي المعاصر في كتب الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان للصفوف(5- 12)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
17. طشطوش، هايل عبدالمولى(2010). مقدمة في العلاقات الدولية (نسخة إلكترونية)، جامعة اليرموك، الأردن تاريخ الاسترجاع: 10/5/ 2017، استرجع من http://boulemkahel.yolasite.com/resources
18. العدوي، هلال بن حمد بن علي(2009). مدى تضمين مفاهيم الجغرافيا السياسية في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف (3- 12) بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
19. العقابي، علي عودة(1996). العلاقات السياسية الدولية- دراسة في الأصول والتاريخ والنظريات، سرت: الدار الجماهيرية.
20. القطاطشة، محمد حمد(2014). مبادئ العلاقات الدولية، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.
21. الكلثم، مها بنت إبراهيم(2016). مفاهيم التربية العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، سبتمبر (54)، 131- 150.
22. اللقاني، أحمد(1990). تدريس المواد الاجتماعية، (ج2)، القاهرة: عالم الكتب.
23. معبد، علي كمال(1999). فاعلية استخدام نموذج ميرل-تنسون في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لبعض المفاهيم السياسية بمقرر الدراسات الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط، مصر.
24. منذر، محمد(2008). مبادئ في العلاقات الدولية من النظريات إلى العولمة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
25. الموسى، جعفر محمود(2005). تطوير منهاج التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء خصائص المواطنة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
26. النبهاني، سعود بن سليمان بن مطر(2008). أثر برنامج قائم على المفاهيم السياسية في تنمية الوعي السياسي والتفكير الناقد لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكليات العلوم التطبيقية في سلطنة عُمان، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
27. النبهاني، سعود بن سليمان(2011). مؤشرات التنمية السياسية في كتب الدراسات

الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، مصر: دراسات في المناهج وطرق التدريس، 174، 83- 120.
28. الهنائية، سمية بنت حمدان بن سعيد(2010). مدى تضمين مبادئ التربية الدولية في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف (5- 12) بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
29. وزارة التربية والتعليم(2007).وثيقة مناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف (3-12)، مسقط: سلطنة عُمان، دائرة تقويم المناهج، المديرية العامة لتطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم.
30. اليونسكو(2001). إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي، المؤتمر العام لليونسكو، الدورة الحادية والثلاثون، استرجع من http://www.un.org/ar/events/iyl/resources/127160m.pdf
31. Fox, R. (2014). An International Education perspective study of teachers in the central United States. Paper presented at the forth International conference on the development an assessment of International competence, Sydney. A. Merz, Tucson, AZ, January. Retrieve from http://cercll.arizona.edu/_media/development/conferences/2014_icc/merz_fox_icc2014_fostering_ic.pdf.
32. Günel, E. P. A. (2015). Examining the Citizenship and Democracy Education Textbook and Curriculum in terms of Global Education. Journal of Social Studies Education Research, 6(1), pp. 123-171.
33. Jarrar, A. G. (2014). Political Concepts in Jordanian Schools Curricula of the Scientific and Literary Streams (Grades 11th and 12th). In 5th World Conference on Educational Sciences, Procedia - Social and Behavioral Sciences 21 February 2014, pp. 307-315.
34. Michigan State Board of Education (MSBOE), (2016). A Review and Evaluation of selected Middle school textbooks. (Grade 5- 7), Lansing Jul. ERIC, ED315363. Retrieve from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315363.pdf
35. Nakayama, S. (2012). A citizen for the 21st century. The role of social studies: A view from japan social education. *Social Education*, Vol. 53, (3) pp. 250-271.
36. National Council for Social Studies (NCSS). (2006). National Standards for Social Studies Teachers. Vol (1), pp. 450-453.
37. Ocal, T. (2016). The Importance, Content and Teaching of the Political Geography Course in Social Studies Undergraduate Programs. Journal of Education and Training Studies,4(6), pp.234-240.

The extent of including Concepts of International Relations in the Social Studies curricula for Grades (5-12) in the Sultanate of Oman

Abstract: The study aimed at uncovering the extent to which the concepts of international relations were included in the social studies curricula for grades (5-12) in Oman. To answer the study questions, the researcher prepared a list of the concepts of international relations that should be included in the curricula of social studies based on the previous studies on political concepts and educational literature. The study sample included the social studies curriculum document and social studies textbooks for grades (5-12). The validity and reliability have been confirmed. The study found that there was a discrepancy in the percentages of inclusion of the concepts of the fields of international relations. The highest percentage was included in the field of international cooperation (29.10%), followed by the international community (25.42%) and (20.65%) in the international regime respectively, While the field of international information and communication technology, international law and international issues has had the lowest levels of inclusion in all curricula. The 12th grade ranked first in the ranks of international relations. The sixth grade ranked last in the lowest grades in terms of the concepts of international relations. The study recommended that the concepts of international information and communication technology, the concepts of international law, and the concepts of international issues in the curricula of social studies be included, with the need to constantly update the concepts in the curricula of social studies on international relations.

Keywords: International Relations concept's and Social Studies curricula.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 03 نوفمبر 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

المشكلات النفسية للأطفال المهاجرين غير الشرعيين دراسة عيادية لحالة بمدينة تلمسان-الجزائر

د.عريس نصر الدين
قسم علم النفس، جامعة سعيدة: الجزائر
أ.ميسوم ليلى
جامعة تلمسان: الجزائر

ملخص: تعرف الجزائر تفاقما متزايدا لظاهرة الهجرة غير الشرعية، والتي تعتبر مشكلة حساسة كونها تمس جميع شرائح المجتمع، حيث تعدت فئة الشباب لتمس الإناث والأطفال القصر، هذه الفئة الأخيرة والتي لازالت في مرحلة النمو والاكتشاف والتي تحتاج إلى رعاية ومتابعة مستمرة، فهي ترمي بنفسها في مواقف تجعلها تعيش معاناة وأزمات أكثرها نفسية، وبالتالي أصبح التعرف على المشكلات النفسية للأطفال المهاجرين غير الشرعيين ضرورة أساسية، ومعرفة معاشهم النفسي من خلال التطرق لأهم الميكانيزمات الدفاعية التي يعتمدون عليها، ولتحقيق الغرض من هذا البحث تم اختيار حالة ذكر يبلغ من العمر 10 سنوات، حيث تم اختياره على أساس محاولته للهجرة بشكل سري، وقد اعتمدنا على كل من المقابلة والملاحظة وقائمة المقابلة التشخيصية لمشكلات الطفل لمحمد السيد عبد الرحمن.
أكدت النتائج المتوصل إليها في مجملها أن منشأ المشكلات النفسية للأطفال المهاجرين غير الشرعيين يرجع إلى عوامل متعددة كالفقر والتسرب المدرسي وقلق المستقبل، كما تشير النتائج أن الحالة تعاني من اضطرابات نفسية واضحة، وان مشكلات القلق، الغضب، عد الاستقرار، والمشكلات السلوكية والانفعالية تتصدر جدول الأبعاد العيادية للحالة، وان من أهم الميكانيزمات الدفاعية التي اعتمدت عليها الحالة للخفض من حدة التوتر والقلق لديها هي الإسقاط والإنكار.
الكلمات المفتاحية: المشكلات النفسية، الهجرة غير الشرعية، الأطفال المهاجرين، الميكانيزمات الدفاعية، الأطفال المهاجرين، االميكانيزمات الدفاعية.

مقدمة:

تمثل ظاهرة الهجرة غير الشرعية واحدة من أهم القضايا المعاصرة التي تشهدها الجزائر في الأيام الأخيرة، والتي تحتل بها الصدارة عالميا بين الدول التي يحاول مواطنوها الهجرة بطريقة غير شرعية نحو أوروبا، حيث صرحت(منية الغانمي، 2017) على موقع العربية نت أن أكثر من 2360 شاب جزائري منذ بداية سنة 2017 تم إيقافهم عند محاولتهم الهجرة غير الشرعية إلى أوربا، وهذه مؤشرات على تزايد هذه الظاهرة في الجزائر بشكل غير مسبوق في هذه الفترة، وقد رافق

تنامي هذه الظاهرة الأزمة الاقتصادية والمالية التي تمر بها الجزائر والتي انعكست على الأوضاع الاجتماعية والنفسية للشباب، فأصبحوا منشغلين بمشاكل البلاد بدلا من إيجاد حل لمشاكلهم، وعمت حالة اليأس لديهم وجعلتهم يندفعون نحو الهجرة لبلدان يعتقدون بأنها ستوفر لهم مستوى عيش أفضل وتكون مكانا لتحقيق أحلامهم، وأضافت أن هذه الظاهرة أصبحت ملفتة للانتباه هذه السنة، وتزايد الاهتمام بها بسبب التسويق الإعلامي الكبير الذي رافقها بعد انتشار فيديوهات صورت رحلات مجموعة من الشباب وضمت الأطفال ليصل الأمر إلى الرضع، وهذا عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

بالتالي أصبحت هذه الظاهرة أمر يشغل الصغار قبل الكبار كونهم جزءا من هذا المجتمع يتأثرون به ويؤثرون فيه، حيث أصبحنا نسمع مؤخرا عن محاولات للهجرة غير الشرعية لأطفال لا تتجاوز أعمارهم العشر سنوات، يجازفون بأرواحهم ويركبون قوارب الموت دون التفكير في العواقب، وبالتالي إذا رجعنا إلى أسباب الظاهرة يمكن القول أن كل من الإحباط، اليأس والتذمر لدى الشباب بسبب البطالة، الفقر، انتشار الآفات وغيرها من الأسباب النفسية والاجتماعية، ولكن إذا رجعنا للطفل الذي هو مازال في مرحلة النمو والاكتشاف والتغيرات الفيزيولوجية، وربما لم يصل حتى لمرحلة المراهقة وعيش أزمة الهوية، فما هو الدافع الذي كان وراء محاولته الهجرة، هل هو حب الاكتشاف أم هي صراعات وأزمات نفسية يتخبط فيها هذا الطفل، ووجد في الهجرة غير الشرعية منفذ ومهرب من هذه المشكلات، فكان هذا المنطلق الرئيسي لعملنا بقصد معرفة إذا كان الطفل المهاجر غير الشرعي يعاني من مشكلات نفسية والتطرق لمعاشه النفسي، وبالتالي قمنا بطرح التساؤلات التالية: ما هي أهم المشكلات النفسية التي يعاني منها الأطفال المهاجرين غير الشرعيين؟ وما هي الميكانيزمات الدفاعية التي يلجئون إليها للخفض من حدة التوتر والقلق لديهم؟

أهداف وأهمية الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

-الكشف عن أهم المشاكل النفسية التي يعاني منها الأطفال المهاجرين غير الشرعيين.

-توضيح أهم الميكانيزمات الدفاعية التي يلجئون إليها الأطفال المهاجرين غير الشرعيين للخفض من حدة التوتر والقلق.

-ترجع أهمية الدراسة إلى إلقاء الضوء على ظاهرة تلقي رواجا كبيرا في الآونة الأخيرة، حيث كان لها آثارا خطيرة تهدد حياة الأفراد ومعاشهم النفسي، سيما إذا حصرناها لدى الأطفال، كما ترمي إلى التعرف على مختلف المشاكل النفسية والميكانيزمات الدفاعية لدى هذه الشريحة قصد إثراء هذا الموضوع في الجانب البحثي، وتسليط الضوء حول ما تدعوا إليه المنظمة العالمية لحقوق الأطفال من أجل لفت الانتباه لهذه الشريحة من الأطفال والتكفل والعناية بها.

منهجية الدراسة:

البحث الحالي كغيره من البحوث الوصفية، يتناول بالدراسة المشكلات النفسية لدى الأطفال المهاجرين غير الشرعيين، وكذا التعرف على معاشهم النفسي نتيجة لهجرتهم غير الشرعية لبلدان أخرى، واتخاذها كمأوى لهم، وعليه كان لازما علينا إتباع الوصف والتحليلي منهجا للدراسة، واختيار الأدوات والطرق المناسبة له، وللقيام بهذا البحث استخدامنا الطرق والأدوات التالية: "الاعتماد على تقنية المقابلة والملاحظة لتكوين تصور عام عن هؤلاء الأطفال، واستخدام قائمة المقابلة التشخيصية لمشكلات الطفل المكونة من 150 بند يقيس مختلف المشكلات والاضطرابات الانفعالية والمشكلات النفسية لدى الأطفال لمحمد السيد عبد الرحمان.

أدوات الدراسة: تتمثل الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة فيما يلي:

المقابلة العيادية: يقول (كمال بكراش، دس) "هي تقنية أساسية من تقنيات جمع المعطيات، فهي تزود الباحث بفهم شامل للمشكلة التي هو بصدد دراستها وهي عبارة عن لقاء يجمع بين المريض والمعالج في جو تسوده الثقة والانسجام"، واستخدم الباحثان في هذه الدراسة المقابلة النصف موجهة وذلك للوصول إلى جمع بيانات ومعطيات دقيقة تساعدنا في تشخيص الحالة.

الملاحظة العيادية: يقول (كمال بكراش، دس) "تعتبر الملاحظة أداة أساسية تكمل كل من المقابلات والاختبارات حيث يتمكن من خلالها الباحث من ملاحظة سلوك الحالة المراد دراستها"، وقد استخدم الباحثان في الدراسة الحالية الملاحظة المباشرة والتي كان الهدف منها ملاحظة عدة جوانب كالاستجابات الحركية والانفعالية وأسلوب الكلام وكذا المظهر الجسماني.

قائمة المقابلة التشخيصية لمشكلات الطفل: من أجل تحقيق أهداف البحث والوصول إلى نتائج موضوعية، اعتمد الباحث على قائمة المقابلة التشخيصية لمشكلات الطفل لمحمد السيد عبد الرحمن، وتعتبر هذه القائمة الأداة الأنسب لدراسة الاضطرابات الانفعالية والمشكلات السلوكية عند الأطفال، وتتكون هذه القائمة من 150 بندا.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق الاختبار: قام معد المقياس بالتحقق من صدق المقياس عن طريق إخضاع درجات أفراد العينة للتقنين للتحليلات الإحصائية باستخدام 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، فكانت معاملات الارتباط بعضها دال عند مستوى الدلالة 0.05 والبعض الآخر دال عند مستوى الدلالة المعنوية 0.01(عريس نصر الدين،2012:58).

ثبات الاختبار: تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة إعادة إجراء الاختبار، ومن تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في المرتين بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس، فكانت جميع معاملات ثبات المقياس دالة إحصائيا عند مستوى دلالة معنوية 0.05 مما يشير إلى تمتعه بدرجة مقبولة من الثبات (عريس نصر الدين، 2012: 58).

كيفية تصحيح الاختبار: يتم تصحيح كل مقياس فرعي على حدة، بإعطاء درجتين على كل سؤال أجاب عنه المبحوث بـ "نعم"، والإجابة بـ "أحيانا" يعطى لها درجة واحدة، أما الإجابة بـ "لا" يعطى لها درجة الصفر، وبذلك فان عدد العبارات على كل مقياس فرعي يساوي الدرجة الكلية على هذا المقياس(عريس نصر الدين، 2012: 58).

الجدول التالي يبين الأبعاد العيادية للقائمة ومتوسطاتها الحسابية(عريس نصر الدين، 2012: 59):

الأبعاد	البنود	المتوسط
القلق	يحتوى على9 بنود تنحصر ما بين الرقم01 والرقم09	9
الغضب	يحتوى على10 بنود تنحصر ما بين الرقم 10والرقم20	10
المخاوف المرضية	يحتوى على13 بنود تنحصر ما بين الرقم21 والرقم34	13
المشكلات المنزلية	يحتوى على7 بنود تنحصر ما بين الرقم35 والرقم42	7
مشكلات العلاقة مع الرفاق	يحتوى على9 بنود تنحصر ما بين الرقم43 والرقم52	9
الاضطرابات السلوكية	يحتوى على14 بنود تنحصر ما بين الرقم 53والرقم67	14
اضطرابات النوم	يحتوى على9 بنود تنحصر ما بين الرقم68 والرقم77	9
اضطرابات الاخراج	يحتوى على4 بنود تنحصر ما بين الرقم78 والرقم82	4
اللااستقرار	يحتوى على9 بنود تنحصر ما بين الرقم83 والرقم92	9
مشكلات مدرسية	يحتوى على18 بنود تنحصر ما بين الرقم93 والرقم111	18
مشكلات التغذية والصحة	يحتوى على10 بنود تنحصر ما بين الرقم112 والرقم122	10
هلاوس حسية	يحتوى على17 بنود تنحصر ما بين الرقم123 والرقم140	17
اضطرابات سيكوسوماتية	يحتوى على9 بنود تنحصر ما بين الرقم141 والرقم150	9

الإطار النظري:

1.تعريف الهجرة غير الشرعية:

من الصعب إيجاد مفهوم دولي دقيق للهجرة، وترجع هذه الصعوبة بالأساس إلى تعدد المفاهيم المقدمة من طرف الدول لاختلاف الأغراض والأهداف التي ترمي إلى تحقيقها (زوزو عبد الحميد، 11:1984).

الهجرة هي التي يعبر فيها الفرد أو الجماعة الحدود الجغرافية والسياسية من دولة معينة إلى دولة أخرى بهدف الإقامة الدائمة أو المؤقتة (عثمان حسن وآخرون، 2008: 15).

وقد عرف قارليزلويس Garlis luis (قزو محمد أكلي، 1986:21) المهاجر غير الشرعي على أنه كل من يغادر بلده للإقامة في دولة أجنبية إقامة دائمة أو لمدة طويلة لقضاء حاجات يراها ضرورية.

أما المكتب الدولي للعمل "BIT " فيعرف المهاجر غير الشرعي بأنه كل شخص يدخل أو يقيم أو يعمل خارج وطنه دون حيازة الترخيصات القانونية اللازمة، لذلك يعتبر مهاجر غير شرعيا أو سري أو بدون وثائق أو في وضعية غير قانونية(ساعد رشيد، 2012: 15).

أما المفوضة الأوروبية فتعتبر الهجرة غير الشرعية هي كل دخول عن طريق البر أو البحر أو الجو إلى إقليم دولة عضو بطريقة غير قانونية بواسطة وثائق مزورة أو بمساعدة شبكات الجريمة المنظمة، أو من خلال الدخول إلى منطقة الفضاء الأوروبي (الاتحاد الأوروبي) بطريقة قانونية من خلال موافقة السلطات بالحصول على التأشيرة، ومن ثم البقاء بعد انقضاء الفترة المحددة أو تغيير غرض الزيارة، فيبقون دون موافقة السلطات، وأخيرا هنالك طالبوا اللجوء السياسي الذين لا يحصلون على الموافقة على طلبهم لكنهم يبقون في البلاد (ساعد رشيد، 2012 :15).

وتعرف الهجرة غير الشرعية في القانون الجزائري حسب الأمر رقم 211/6 المؤرخ في 21جويلية 1966، بأنها دخول شخص أجنبي إلى التراب الوطني بطريقة سرية أو بوثائق مزورة بنية الاستقرار أو العمل (على عبد الرزاق جلي، 2005: 207).

أما التعريف الإحصائي للهجرة، فيعتبر كل حركة من خلال الحدود الدولية ما عدا الحركات السياحية تدخل ضمن إحصائيات الهجرة، فإذا كانت هذه الحركة لمدة سنة فأكثر تحسب هجرة دائمة، وإن كانت أقل من سنة تعتبر هجرة مؤقتة (على عبد الرزاق جلي، 2005).

وعموما يمكن تفسير مفهوم الهجرة من خلال 4 تصنيفات بينها محمد الغريب عبد الكريم (سنة المرجع أو في المرجع) كالتالي:

-تفسير وفق محك سيكولوجي باعتبار الهجرة قصرية أو اختيارية من مكان لآخر تحت أي سبب كان.
-تفسير وفق محك زمني باعتبار الهجرة وقتية أي تكون لفترة محدودة زمنية أو دائمة من مكان لآخر.
-تفسير وفق محك جغرافي باعتبار الهجرة داخلية أو خارجية، أي تتم داخل حدود الدولة أو خارجها.
-تفسير وفق محك عددي على اعتبار أنها قد تكون هجرة فردية أو جماعية من مكان إلى آخر.
حيث يفسر المحك السيكولوجي للهجرة غير الشرعية من خلال الأسباب النفسية التي يعيشها الفرد المهاجر غير الشرعي في بلاده الأصلي، كالاحباطات النفسية المتكررة الناجمة عن الصراعات اليومية المتراكمة على الفرد، التي تكون نتيجة المعاناة من الفقر والحرمان، كما ترجع إلى الضغوط النفسية المتكررة واليومية التي يتحملها الفرد، أو جراء صدمات نفسية متعددة إما ناجمة عن الكوارث الطبيعية أو الحروب الأهلية أو غيرها من الأحداث الصادمة، كما نشير إلى عامل أخير وهو عامل عدم الرضى النفسي عن المعاش اليومي في البلاد الأصلي.

وهذه الهجرة تأخذ عدة أشكال، إما تكون دائمة (بغرض الاقامة) أو مؤقتة (مثل العودة إلى الوطن بعد تحسن الأوضاع)، وذلك من خلال تجاوز حدود الدولة الأصلية إلى دولة أخرى يظن المهاجر أنها ستحقق له معاش أفضل، وتكون هذه الهجرة فردية أو جماعية (كالهروب من الحروب الأهلية ولكن بطريقة غير شرعية).

2.أسباب الهجرة غير الشرعية:

حسب (نوال طارق إبراهيم، 2018: 588) هناك أسباب كثيرة تؤدي إلى أن تكون الهجرة غير الشرعية وهي هجرة خارج القانون وتكون دون إرادة دولة الاستقبال ودون تقديم طلب إذ يدخل المهاجر بشكل سري، مما يؤدي إلى الاختباء خوفا من العثور عليه وسجنه أو إعادته إلى خارج الحدود، وهناك أسباب ودوافع للهجرة غير الشرعية وهذه الأسباب تتمثل:

الأسباب الاقتصادية: وهذه الأسباب تكون بالنسبة للبلدان التي تفتقر إلى التنمية وتعاني من قلة فرص العمل وانخفاض مستويات المعيشة، فبعض الدول لا تقوم بتحسين توظيف عائدات صادراتها في برامج التنمية الوطنية بالقدر الذي يوفر فرص عمل لأكبر عدد من شرائح المجتمع، حيث أن تدني مستويات الأجور تؤدي بالأشخاص للبحث عن فرص عمل تحسن من وضعه الاقتصادي في دول أخرى ما يجعلهم يلجئون إلى الهجرة، وهذا سببه السيطرة من طرف الدول المتقدمة على اقتصاد بعض الدول الضعيفة.

الأسباب السياسية: إن وقوع الدول تحت أنظمة شمولية دكتاتورية بأجهزتها الغارقة في الفساد وغياب الديمقراطية التي تؤدي إلى قمع الحريات الفردية والجماعية وعدم تفعيل القانون من بين العوامل التي تؤدي إلى ازدياد ظاهرة الهجرة، كما أن انعدام هذا الاستقرار السياسي، يؤدي بالحكومات إلى صرف ميزانياتها للتسليح والتجنيد، مما يخلق آثار كبيرة من ضعف الخدمات وتعطيل الأعمال تدفع البعض للهجرة غير الشرعية.

الأسباب الاجتماعية: والتي تتمثل حسب (حمدي شعبان، دس) في ضعف الولاء والانتماء للوطن مع وجود أقارب في الدول المتسلل إليها، كما أن التفكك الأسري وسوء العلاقات الاجتماعية لها دور في اللجوء إلى الهجرة غير الشرعية التي لها مخاطر وآثار سلبية في حالة اللجوء لمثل هكذا هجرة، كما أن وقوع الدول تحت أنظمة شمولية دكتاتورية بأجهزتها الغارقة بالفساد التي تؤدي إلى قمع الحريات الفردية والجماعية وعدم تفعيل القانون من بين العوامل التي تؤدي إلى ازدياد ظاهرة الهجرة.

عرض ومناقشة النتائج:

عرض نتائج دراسة الحالة:

عصمان طفل يبلغ من العمر 10 سنوات، ذو مستوى تعليمي ابتدائي، تم اللقاء الأول معه بمساعدة الوالدين لأنه رفض التحدث معنا، يقول إنه منشغل وليس لديه وقت للجلوس معنا.

تنتمي الحالة إلى عائلة فقيرة، الأم ربة بيت والأب حذاء، وهو يحتل المرتبة الثالثة بين إخوته بالنسبة للترتيب العائلي، أما بالنسبة للسوابق المرضية فهو لم يذكر أنه أصيب بمرض، ولا يعاني من أي مرض فيما يخص الوضع الراهن للحالة وهو حاليا يعيش بولاية تلمسان بعد إخفاق محاولتين للهجرة غير الشرعية.

تعرفنا على الحالة في منزله بعد أن انتهى من المشاجرة مع جماعة من رفقاء السوء، حيث صرح الوالدين أنهم عاجزون على التحكم في ابنهم، وأنهم فقدوا السيطرة عليه في سن مبكرة، ودائما يتذمر ويشكو من الوضع، يقول إنه لا يتحمل الفقر والجوع وهو يعرف الحل وأن عبور البحر للضفة الأخرى هو المنفذ الوحيد بالنسبة له، كما تحدث الوالدين عن سلوكياته المنحرفة منذ الصغر، حيث عرف بالتدخين والمخدرات والشجارات والسرقة خاصة في الآونة الأخيرة من أجل جمع المال ليدفعه مقابل ترحيله إلى اسبانيا.

من خلال تحدثنا مع الحالة، صرح أنه سوف يحاول مرارا وتكرارا حتى تنجح المحاولة، وعند سؤاله عن الخوف من المحاولة والخوف من البحر أو الغرق أو الموت أو أن تمسكه الشرطة به، فقد أنكر ذلك، وأجابنا بالمقولة الشهيرة لدى المهاجرين غير الشرعيين "ياكلني الحوت وما يكلنيش الدود" (يعني يلتهمني السمك في العرض البحر على أن أموت في تراب الوطن)، كما تحدث عن زملاء

له قاموا بالهجرة وتمت بنجاح وهو يتواصل معهم ويعلموه بالوضع الذي يختلف حسبه اختلافا كبيرا عن وضعه الحالي، ويقول حسب تصريحه "جنه" عايشين" ويقول أن بقاؤه في البلاد يراه هو الموت الحقيقي بالنسبة إليه، كما أنه يرجع كل هذه المعاناة والفقر والوضع المأساوي الذي يعيشه إلى سياسة الدول التي يصفها بأبشع الصفات، ويقول:" في هذه البلاد ما توصلش الحقرة الخيانة والجوع، تقرا ولا ماتقراش غير كيف كيف" (بمعنى أن الناس في الجزائر لا يستطيعون الوصول إلى أهدافهم بسبب الظلم والخيانة والفقر، وأنه تدرس أو لا فالأمر سيان).

بالنسبة إلى الوضع العاطفي العلائقي، تصرح الأم أن الحالة عاشت طفولة يملئها العطف والحنان الذي وفره الوالدان والجو العائلي مع أخواته البنات، وتقول الأم أنه بالرغم من الفقر إلا أنهم حاولوا أن يلبوا جميع رغباته خاصة أنه كان الذكر الوحيد لوالديه.

أما بالنسبة لعلاقته مع جماعة الرفاق، فيصرح الحالة أن أصدقاءه كلهم رجال وشجعان، والتي تصفهم الأم برفقاء السوء حيث تقول إنهم خريجو سجون يرتكبون جرائم مختلفة ويكبرونه سنا.

وفي آخر مقابلة مع الحالة حدثنا عن محاولاته للهجرة، حيث اتفق في المرة الأولى مع جماعة من نفس الحي الذي يسكنه ودفع لهم مبلغ 12 مليون سنتيم (120 ألف دينار جزائري)، لكن المحاولة باءت بالفشل لأن والده علم بالأمر وقام بإبلاغ الشرطة فتم إيقاف المحاولة، أما في المرة الثانية فاتفق مع جماعة أخرى ودفع مبلغ 8 ملاين سنتيم (80 ألف دينار جزائري)، وتم الإقلاع من شاطئ بني صاف لولاية عين تموشنت، ومرة أخرى باءت المحاولة بالفشل وهذا بعد وصولهم إلى اسبانيا، وتم القبض عليهم من طرف الشرطة وبعد قضاء أسبوع تم إرجاعهم إلى أرض الوطن، ويقول أنه سوف يعاود المحاولة إلى أن ينجح أو يموت، كما يقول أنه لم يخف من المحاولة أو من البحر أو ظلمة البحر أو من سجنه وانه يفضل سجنه في السجون الاسبانية.

فيما يخص الآليات الدفاعية التي تبين لنا استعمالها من طرف الحالة هي الإسقاط، بحيث تسقط سبب الرغبة في الهجرة غير الشرعية على الحالة المزرية التي يعيشونها وعلى التقشف الذي تشهده الجزائر في السنوات الأخيرة، وعلى الحكام الذين يحكمون للنهب والسرقة لا لتسيير شؤون الشعب، كما تستعمل الحالة آلية دفاعية أخرى وهي الإنكار، فيحاول من خلالها إنكار الخوف الذي يعيشه في أعماق البحر وظلمة البحر، وكذا إنكار حالة التوتر والقلق التي يعيشها نتيجة لتحضيره للهجرة غير الشرعية.

ملاحظة: من خلال تطبيق قائمة المقابلة التشخيصية لمشكلات الطفل تلقينا رفضا من طرف الحالة لولا مساعدة وإصرار الوالدين وقال إنها مملة، وأن لديه أشغال خارجا ويريد إتمامها وكانت النتائج كالآتي:

-معاناة الحالة من مجموعة من الاضطرابات النفسية أهمها: القلق، الغضب وعدم الاستقرار بالإضافة إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية حيث أن كل الدرجات المحصل عليها أثناء قياس هذه الاضطرابات كانت تفوق المتوسط.

خلاصة التشخيص: من خلال ما أسفرت عليه نتائج المقابلات، وكذا قائمة المقابلة التشخيصية لمشكلات الطفل لمحمد السيد عبد الرحمان تبين ما يلي:

-محاولة الحالة إخفاء توترها وقلقها وكذا شعورها بعدم الاستقرار واعتمادها على الإنكار والإسقاط كآليتين دفاعيتين.

- تحسر الحالة من الوضعية الآنية والمصرح بها مباشرة خلال المقابلات.

- سوء تكيف الحالة مع المحيط الخارجي فهو كثير الشجارات، وهذا حسب ما صرحت به الحالة وكذا الوالدين.

- كما لمسنا من خلال المقابلات قلق الحالة وعدم استقرارها، وهذا كان واضحا من خلال تطبيق قائمة المقابلة التشخيصية لمشكلات الطفل لمحمد السيد عبد الرحمان.

مناقشة النتائج:

من خلال النتائج المتوصل إليها بدراسة الحالة، يتضح لنا جليا استخدام الحالة الإنكار والإسقاط كآليتين دفاعيتين للخفض من حدة التوتر والقلق لديهم، فالحالة يعيش معاناة نفسية وقلق واضح، فهو يلجأ إلى حل يقربه من الموت بحثا عن التخلص من الوضعية الراهنة، وإيجاد منفذ لمعاناته والفقر الذي ترعرع فيه وكذا المستقبل غير المضمون الذي ينتظره، حيث تحدث عن البطالة حتى ولو كانت هناك شهادة جامعية، لكن التفكير في الهجرة غير الشرعية جعله يعيش في توتر وقلق من جهة هل ستنجح العملية، وهل سينجو من الغرق، ومن جهة أخرى الهجرة سوف تكون إلى وجهة مجهولة إلى بلد لا نعرف له لا شوارع ولا لغة ولا أقارب ولا طريقة عيش ولا مأوى يلجأ إليه، وبالرغم من محاولة إنكاره لهذه الأفكار التي تراوده، ومحاولة الإقناع بأنها جنة وكل ما نطلبه يتوفر في الحين لإرضاء نفسه وإخفاء حجم المعاناة التي يتخبط فيها وكذلك أمام الآخرين.

كما إتضح لنا أن الحالة تعاني من مجموعة من المشكلات النفسية، ويتصدر القلق جدول الأبعاد العيادية لهؤلاء الأطفال، نظرا لتفكيرهم الدائم في الهجرة والتخلص من المعاناة، وكيف ستجرى الأمور بالإضافة إلى التفكير في النجاح وفي الإخفاق وكذا التفكير في الموت، كما نجد مشكلة عدم الاستقرار خاصة على الصعيد النفسي، إذ لديه اقتناع تام أن مكانه ليس في هذا البلد وأنه خلق ليكون ثريا وأنه غريب في هذا الوطن وأنه لا يمكن الاعتماد على والديه دائما، وبالتالي فالمشكلات السلوكية والانفعالية ما هي إلا آلية للتخلص من مشاعر الخوف التي تعتري الحالة، وبالبحث عن تأكيد البقاء وتعويض الإقصاء الذي مارسه عليه الفقر من جهة وسياسة الحكام من جهة أخرى.

خاتمة:

تطرقنا من خلال بحثنا هذا إلى دراسة المشكلات النفسية لدى الأطفال المهاجرين غير الشرعيين نظرا لتفشيها بينهم خاصة في الأشهر الأخيرة الماضية خلال السنة الحالية، بالرغم من الجهود المبذولة من طرف السلطات الحكومية المختصة للحد من هذه الظاهرة الخطيرة، إلا أنها مازالت تمثل خطرا حقيقيا بالمجتمع، نظرا لعدم التركيز بشكل دقيق على المستويات السيكولوجية والتي تعتبر المنشأ الرئيسي لهذه الظاهرة، فقط ركزت فقط على الحلول الأمنية والحلول الاقتصادية السطحية والإهمال التام للجانب النفسي، فالأفراد قبل تفكيرهم في محاولة الهجرة يكونوا قد مروا بمرحلة من القلق والتوتر والضغط والتفكير في المستقبل والتأثر بسياسة الدولة والتقشف، كل هذه المحطات التي يمرون بها تكون ممهدة لأن يفكروا في الهجرة غير الشرعية وبالتالي إذا كان التدخل في مرحلة تسبق التفكير في الهجرة، نكون قد بدأنا معالجة المشكل من جذوره، وهذا ما أظهرته نتائج البحث القائمة على حالة عصمان وضرورة التكفل النفسي والاجتماعي بفئة الأطفال المهاجرين غير الشرعيين وحمايتهم من الناحية القانونية، لكي لا تتفشى هذه الظاهرة في أواسط الأطفال.

قائمة المراجع:

1. الغريب. محمد عبد الكريم(1995). فيزيولوجيا السكان. الإسكندرية: دار الكتاب الحديث.
2. بكراش. كمال(بدون سنة). مدخل الى ميدان علم النفس والمنهجية. بيروت. لبنان: ترجمة دار الطليعة.
3. جلي. على عبد الرزاق(2005). علم الاجتماع السكان. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
4. زوزو. عبد الحميد(1984). دور المهاجرين في الحركة الوطنية بين الحربين 1919-1939. الجزائر: الشركة الجزائرية للنشر والتوزيع.
5. حمدي. شعبان(بدون سنة). الهجرة غير المشروعة الضرورة والحاجة. جمهورية مصر العربية: أكاديمية الشرطة.
6. نصر الدين. عريس(2012). واقع الصحة النفسية لدى أطفال الشوارع. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير. الجزائر: جامعة تلمسان. قسم علم النفس. تخصص علم النفس العيادي.
7. عثمان. حسن وآخرون(2008). الهجرة غير الشرعية والجريمة. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
8. ساعد. رشيد(2012). واقع الهجرة غير الشرعية في الجزائر. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير. الجزائر: جامعة بسكرة. قسم العلوم السياسية. تخصص دراسات مغاربية.
9. طارق إبراهيم. نوال(2018). أسباب الهجرة غير الشرعية ومواجهتها جنائيا. تركيا: مجلة علوم التربية والعلوم الاجتماعية. 5(1).
10. www.alarabiya.net/ar/north-africa/2017/09/29/-11:37GMT html - الجزائر نقطة انطلاق أخرى للهجرة السرية نحو أوربا.

Psychological problems of illegal immigrant children Clinical study of one case in Tlemcen, Algeria

Abstract: Algeria witnesses an excessive growing of the phenomenon of illegal immigration, which has become a sensitive problem that affects all segments of society including girls and children. Those children who are still in the stage of growth and discovery and needs constant care and follow-upthrow themselves in situations that lead them to encounter psychological suffering and crises. It is therefore important to identify the psychological problems of illegal immigrant children and to know their psychological pension by addressing the most important defensive mechanisms on which they depend on. To achieve the purpose of this research, we selected a case of a ten-year-old boy; he was chosen on the basis of his attempt to migrate secretly. We have relied on the interview, the observation and the diagnostic interview list of the children's problems by Mohamed El Sayed Abdel Rahman.

The results indicate that the origin of the psychological problems of illegal immigrant children is due to multiple factors such as poverty, school dropout and fear from the future events. The results also indicate that the case suffers from obvious psychological disorders; problems of anxiety; anger; instability; behavioral and emotional problems that are found on the top the of the clinical dimensions of the situation; and that one of the most important defensive mechanisms on which the situation was based to reduce the tension and anxiety is the projection and denial.

Keywords: Psychological Problems; Illegal Immigration; immigrant children; defensive mechanisms.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 03 نوفمبر 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

اضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب عند الأطفال: التشخيص والعلاج

د.عمر بوصبيعات
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس: المغرب

ملخص: يعتبر الاغتصاب بمثابة ذلك الحادث الصادم، غير المتوقع والحاد الشدة الذي قد يتعرض له الطفل، مخلفا صدمة نفسية يتخللها توتر وقلق قابلان للتجاوز حسب محددات عدة: شدة الصدمة، التاريخ الشخصي للطفل، المواكبة النفسية للطفل.

غير أنه لظروف مركبة (صغر سن الطفل، التستر على مثل هذه الممارسات، عدم بالتكفل النفسي بالطفل المغتصب...) قد يصل الطفل إلى حالة اضطراب ضغط ما بعد الصدمة Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) وهو التوصيف الطبي العلمي لاستمرار القلق والتوتر لمدة تجاوزت الشهر بفعل الصدمة، مع ظهور أعراض معرفية سلوكية تؤثر على السير العادي للسيرورات المعرفية للذاكرة والاشتغال الذهني عموما، وهو ما يتطلب تشخيصا إكلينيكيا دقيقا وعلاجا نفسيا فعالا.

الكلمات المفتاحية: اضطراب ضغط ما بعد الصدمة، الصدمة النفسية، الاغتصاب.

مقدمة:

يمكن أن يتعرض الأطفال للعديد من الصدمات الكفيلة بدخولهم في إحدى الاضطرابات النفسية المرتبطة بالصدمة والإجهاد، فصدمات كصدمة طلاق الوالدين أو السقوط في الامتحان أو التعرض للاغتصاب أو التعرض لمادة عنيفة واقعية كانت أو افتراضية، غير أنني في هذه الورقة سأركز على اضطراب واحد لصدمة واحدة، فسنتناول اضطراب ضغط ما بعد الصدمة المرتبطة بالاغتصاب عند الأطفال.

وقد ركزت على صدمة الاغتصاب لاعتبارات عدة أهمها: أن غالبية الأسر المغربية، التي صادفتها بقسم المساعدة النفسية والاجتماعية بإحدى المستشفيات المغربية الخاصة بالأطفال، لا تعطي أهمية للمواكبة النفسية لأطفالها المغتصبين مقارنة بالأهمية التي توليها للمتابعة القضائية. كما أن صدمة الاغتصاب ليست كباقي الصدمات، على اعتبار أن الزلازل أو الفيضانات أو حتى فقدان شخص عزيز، هي فعل لاإرادي يتعرض له الفرد، عكس الاغتصاب الذي يعتبر فعلا

بشريا إراديا وأحيانا يتعرف فيه الضحية على الفاعل، هذا إن لم يكن من محيط أسرته.

وتعتبر الصدمة حالة نفسية ناتجة عن التعرض لحدث مفاجئ وغير متوقع وحاد يفوق قدرة استيعاب الفرد، أما اضطراب ضغط ما بعد الصدمة فهو اضطراب ناتج عن التعرض لحدث صادم على نحو مفرط الشدة، متضمنا خبرة شخصية مباشرة لهذا الحدث الذي قد يكون موتا فعليا أو تهديدا بالموت أو إصابة شديدة، أو مشاهدة حدث يتضمن موتا أو إصابة أو تهديدا لسلامة جسم شخص آخر من أعضاء الأسرة أو الأصدقاء (DSM-V، 2012-2013).

1.الاضطرابات المتعلقة بالصدمة والإجهاد Trauma-and stressor-related disorder:

تتموقع الاضطرابات المتعلقة بالصدمة والإجهاد في المحور السابع من الاضطرابات الذهنية في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للجمعية الأمريكية للطب النفسي، وتضم ستة أنواع هي:

-اضطراب التعلق التفاعلي Reactive Attachment Disorder.

-اضطراب المشاركة الاجتماعية المعطل Disinhibited Social Engagement Disorder.

-اضطراب ضغط ما بعد الصدمة Post traumatic stress disorder.

-اضطراب الضغط الحاد Acute Stress Disorder.

-اضطراب التكيف Adjustment Disorder.

-الاضطرابات المرتبطة بالصدمة والضغط المحددة الاخرى Other Specified Trauma-and Stressor-Related Disorders.

ويتم تشخيص الاضطرابات المرتبطة بالصدمة والإجهاد المحددة الأخرى كنوع سادس وأخير، اذا ما كان الشخص يعاني من بعض الأعراض المرتبطة بالصدمة والإجهاد إلا أنها لا تستوفي أي من معايير الاضطرابات الخمس الأولى.

2. اضطراب ضغط ما بعد صدمة PTSD الاغتصاب:

1.2. أرقام دالة:

أشار تقرير الشبكة الوطنية الأمريكية لمكافحة الاغتصاب (RAINN) الصادر سنة 2007 إلى أن ضحايا الاغتصاب ثلاث مرات أكثر قابلية للدخول في حالة اكتئاب، وست مرات أكثر معاناة من PTSD، وأكثر من 13 مرة عرضة لتعاطي الكحول، وأكثر من 26 مرة احتمالا للتفكير في الانتحار.

وتشير الدراسات(Brewin، Andrews، Rose، وKirk، 1999؛ Bryant وHarvey، 1998؛ Harvey وBryant ، 1998a، 1998b؛ Holeva، Tarrier وWells، 2001، في: Allison Harvey وآخرون، 2003: 510) إلى أن 80% من الأشخاص المصابين باضطراب الضغط الحاد ASD سيتطور

لديهم هذا الاضطراب بعد ستة أشهر ليصل إلى اضطراب ضغط ما بعد الصدمة PTSD، و70% من هؤلاء سيدوم لديهم PTSD بعد ذلك لمدة عامين.

وهو ما يبين لنا الأهمية القصوى التي تكتسيها المواكبة النفسية للأطفال ضحايا الاغتصاب، وذلك للتقليل من قوة الصدمة، وكذا تشخيص حالة الطفل النفسية ومعرفة مدى تأثير هذه الصدمة عليه. فإذا شخصت الحالة بوجود اضطراب ذهني فإن المواكبة النفسية تتطلب خطة علاجية تشارك فيها الأسرة، للتخفيف من أعراض الاضطراب ومنع تطوره إلى اضطراب آخر أكثر حدة، أو حصول ما يسمى بالاعتلال المشترك Comorbidty حيث يتزامن أكثر من اضطراب واحد، كأن يعاني الطفل المغتصب من اضطراب ما بعد الصدمة مرفوقا بأحد اضطرابات القلق.

2.2. تشخيص اضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب:

لقد تم الاعتراف بهذا الاضطراب لأول مرة سنة 1980 في المراجعة الثالثة للدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض الذهنية (DSM-III)، في حين أنه في النسخة الخامسة من هذا الدليل تم إضافة معايير خاصة بالأطفال الأقل من ست سنوات، فبالنسبة للبالغين والمراهقين والأطفال الأكبر من 6 سنوات يحدد الاضطراب بالمعايير التشخيصية التالية:

أ.التعرض لاحتمال الموت الفعلي أو التهديد بالموت أو لإصابة خطيرة أو لعنف جنسي عبر واحد أو أكثر من الطرق التالية:

-التعرض المباشر لحدث أو لأحداث صادمة.

-المشاهدة المباشرة لحدث أو لعدة أحداث صادمة عند حدوثها لأشخاص آخرين.

-المعرفة بوقوع حدث أو عدة أحداث صادمة لأحد أفراد الأسرة المقربين أو لصديق مقرب. في حالات الموت الفعلي أو التهديد بالموت لأحد افراد الأسرة أو لصديق ويجب أن يكون الحدث عنيفا.

-التعرض المتكرر أو الشديد لمواصفات الحدث الصادم(مثال: ضباط الشرطة الذين يتعرضون بشكل متكرر لسماع تفاصيل الاعتداءات الجنسية على الأطفال).

ملاحظة: لا يتم تطبيق المعيار (أ4) إذا كان التعرض من خلال وسائل الإعلام الإلكتروني، أو التلفاز، أو الأفلام أو الصور، باستثناء عندما يحدث هذا التعرض في سياق نشاط مهني (العمل).

ب.وجود واحد أو أكثر من الأعراض الاقتحامية التالية والمرتبطة بالحدث الصادم، والتي بدأت بعد الحدث الصادم:

-ذكريات متكررة، واقتحامية ولاإرادية مرتبطة بالحدث الصادم تسبب الشعور بالضيق.

ملاحظة: عند الأطفال الأكبر من 6 سنوات يمكن ملاحظة ألعاب متكررة تعبر عن موضوع أو جوانب الحدث الصادم.

-أحلام متكررة مرتبطة بالحدث الصادم تسبب الشعور بالضيق.
ملاحظة: عند الأطفال قد تكون هناك أحلام مخيفة بدون محتوى يمكن التعرف عليه.
-ردود أفعال منفصلة (flashbacks) حيث يتصرف الفرد أو يشعر كما لو أنه يعيش الحدث الصادم مرة أخرى(تصل هذه الحالة إلى فقدان الوعي الكامل بالمحيط).
ملاحظة: عند الأطفال يمكن أن نلاحظ إعادة بناء/تمثل الحدث الصادم خلال اللعب.
-الإحساس بالضيق والضغط النفسي لفترات طويلة عند التعرض لمثيرات داخلية أو خارجية تحيل على الحدث الصادم.
-تسجيل ردود فعل فيزيولوجية عند التعرض لمثيرات داخلية أو خارجية تحيل على الحدث الصادم.
ج.يبدأ بتجنب مستمر للمثيرات المرتبطة بالحدث الصادم وذلك من خلال حضور واحد أو كلا الحدثين التالين:
-تجنب أو جهود لتجنب ذكريات، أو أفكار، أو مشاعر ترتبط بالحدث الصادم وتولد الإحساس بالضيق.
-تجنب أو جهود لتجنب عوامل التذكير الداخلي(أشخاص، أماكن، أحاديث، أنشطة، أشياء، وضعيات) والتي توقظ الذكريات والأفكار والمشاعر المرتبطة بالحدث الصادم والباعثة على الإحساس بالضيق.
د.تغيرات سلبية في الإدراك والمزاج مرتبطة بالحدث الصادم، والتي بدأت أو تفاقمت بعد التعرض لهذا الحدث كما يتضح ذلك من اثنين أو أكثر من ما يلي:
-عدم القدرة على تذكر جانب هام من جوانب الحدث الصادم (عادة بسبب فقدان الذاكرة الانفصالي dissociative وليست بسبب عوامل أخرى كإصابة الرأس أو بسبب الكحول أو المخدرات).
-معتقدات وتوقعات سلبية مبالغ فيها حول الذات والأخر أو العالم ككل(مثال: "أنا سيء"، "لا يمكن الوثوق بأحد": "العالم كله خطير"، "جهازي العصبي دمر بالمرة" .
-تشوهات إدراكية مستمرة بسبب عواقب الحدث الصادم والذي يؤدي الى إلقاء اللوم على النفس وعلى الآخرين.
-حالة انفعالية سلبية مستمرة (مثال: الخوف، الغضب، الرعب، الإحساس بالذنب والعار).
-انخفاض واضح في الأنشطة المهمة أو انخفاض في المشاركة في هذه الأنشطة.
-مشاعر بالنفور من الآخرين أو شعور الطفل كأنه غريب مقارنة مع الآخرين.
-عدم القدرة المستمرة على تجربة المشاعر الإيجابية (مثال: عدم القدرة على تجربة السعادة، الرضا أو مشاعر المحبة).

و.تغيرات في الاستثارة ورد الفعل المرتبط بالحدث الصادم بدأت أو تفاقمت بعد الصدمة، كما يتضح من خلال اثنين أو أكثر من ما يلي:
-سلوك عصبي أو نوبات غضب لدى الطفل (باستفزاز خفيف أو بدون استفزاز) والتي يعبر عنها عادة باعتداء لفظي أو جسدي تجاه الأشخاص أو الأشياء.
-سلوك غير مألوف أو تدميري للذات.
-يقظة مفرطة hyper vigilance.
-استجابة سريعة ومبالغ فيها.
-مشاكل في التركيز.
-اختلال في النوم(مثال: صعوبة في النوم، نوم متقطع).
ح.دوام اضطرابات المعايير (ب، ت، ث، ج) لمدة أكثر من شهر واحد.
خ.يسبب الاضطراب معاناة سريرية كبيرة وتغيرات في الأداء الاجتماعي والمهني أو غيرها من المجالات الأخرى المهمة.
ر.لا يعزى الاضطراب إلى تأثيرات فيزيولوجية لمادة ما(مثال: دواء، كحول) أو لحالة طبية أخرى.
أما بالنسبة للأطفال الذين يبلغن من العمر ست سنوات أو أقل من ذلك فإن تشخيص اضطراب ضغط ما بعد الصدمة يستلزم وجود المعايير التالية:
أ.التعرض لاحتمال الموت الفعلي أو التهديد بالموت أو لإصابة خطيرة أو لعنف جنسي عبر واحد أو أكثر من الطرق التالية:
-التعرض المباشر للحدث الصادم.
-المشاهدة المباشرة لحدث صادم عند وقوعه للآخرين، وخصوصا البالغين المكلفين برعاية الأطفال.
ملاحظة: المشاهدة المباشرة لا تشمل الأحداث التي شاهدها الأطفال عبر وسائل الأعلام الالكترونية، التلفاز، الأفلام أو الصور.
-المعرفة بوقوع حدث صادم لأحد الأبوين أو لشخص يرعى الطفل.
ب.وجود واحد (أو أكثر) من الأعراض الاقتحامية التالية والمرتبطة بالحادث الصادم والتي بدأت بعد هذا الحدث بسبب:
-ذكريات متكررة، اقتحامية ولاإرادية مرتبطة بالحدث الصادم تسبب الشعور بالضيق.
ملاحظة: الذكريات العفوية والاقتحامية لا تترك بالضرورة ضيقا عند الطفل، لكن يمكن التعبير عنها من خلال إعادة بناءها في اللعب.
-أحلام متكررة مرتبطة بالحدث الصادم تسبب الشعور بالضيق.
ملاحظة: قد يكون من المستحيل التأكد من أن المحتوى المخيف للحلم له علاقة بالحادث الصادم.

-ردود أفعال منفصلة (flashbacks) حيث يتصرف الطفل أو يشعر كما لو أنه يعيش الحدث الصادم مرة أخرى (تصل إلى درجة فقدان الوعي الكامل بالمحيط)، قد يحدث إعادة بناء الحدث الصادم خلال اللعب.
-الإحساس بالضيق والضغط النفسي لفترات طويلة عند التعرض لمثيرات داخلية أو خارجية تحيل على الحدث الصادم.
-تسجيل ردود فعل فيزيولوجية عند التعرض لمثيرات داخلية أو خارجية تحيل على الحدث الصادم.
ج.واحد (أو أكثر) من الأعراض التالية، والتي تمثل إما تجنبا مستمرا للمثيرات المرتبطة بالحدث الصادم، وإما تغيرات في الإدراك والمزاج، والتي بدأت أو تفاقمت بعد هذا الحدث:
- تجنب مستمر للمثيرات المرتبطة بالحدث الصادم.
-تجنب أو جهود لتجنب الأنشطة والأماكن التي تذكر بالحادث الصادم.
-تجنب أو جهود لتجنب الناس والأحاديث والمواقف الشخصية التي تذكر بالحادث الصادم.
- تغيرات سلبية في الإدراك.
-زيادة في تردد fréquence الحالة الانفعالية السلبية (الخوف، الرعب، الشعور بالذنب، تشوش الذهن).
-تراجع ملحوظ عن المشاركة أو الاهتمام بالأنشطة الهامة مع تراجع نطاق اللعب.
-سلوك يعكس الانسحاب الاجتماعي.
-تراجع مستمر في التعبير عن المشاعر الإيجابية.
د.تغيرات ملحوظة في التيقظ والاستجابات المرتبطة بالحادث الصادم، من خلال عنصرين أو أكثر مما يلي:
-سلوك عصبي أو نوبات غضب (بدون استفزاز وباستفزاز خفيف) والتي يعبر عنها بالاعتداء اللفظي والجسدي تجاه الأشخاص والأشياء.
-تيقظ مفرط.
-استجابة فورية مبالغ فيها.
-صعوبات في التركيز.
-اضطرابات في النوم.
-دوام الأعراض السابقة لأكثر من شهر واحد.
د.يسبب الاضطراب معاناة إكلينيكية واضحة او ضعفا في العلاقات مع ألآباء، والإخوة، والأقران والمكلفون بالرعاية الاجتماعية.
و.لا يعزى الاضطراب لتأثيرات فيزيولوجية لمادة معينة (أدوية، مخدرات) أو لحالة طبية أخرى (DSM-V، 2013: 323-320).

3.2 الاعتلال المشترك Comorbidty

قد يصاب الطفل المتعرض للاغتصاب بمجموعة من الاضطرابات الذهنية المتزامنة، حيث أن المريض باضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب يمكن أن يعاني كذلك من الاكتئاب أو اضطرابات القلق أو الإدمان (Blanchard وHickling، 1997، في: Allison Harvey وآخرون، 2003: 512)، وهو ما يسمى بالاعتلال المشترك Comorbidty، وهي حالة يصل إليها الأطفال الذين يواجهون أثار صدمة الاغتصاب وحدهم دعم نفسي منظم، وحتى دون دعم اجتماعي أسري.

3. طرق العلاج:

1.3 المعرفية واضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب: على اعتبار أن كل الأنشطة الذهنية من الإحساس البسيط إلى التفكير المجرد مرورا بالإدراك، واللغة، والتذكر، والانتباه، والتعلم هي أنشطة ذات طبيعة معرفية، أي أننا نُكَوِن بها ومن خلالها معنى لذاتنا وللعالم، وعلى اعتبار أن الانفعالات هي استجابة لهذا المعنى، أي أنها نتيجة لعملية تقييم معرفي نؤسس عليه أفعالنا (الزاهر أحمد، 2017: 120)، فنحن نخاف حينما ننتبه وندرك (معنى) التهديد الذي يشكله مثير معين. على هذا الأساس فإن الإشارة إلى المعرفية أمر ضروري لفهم انفعالات الخوف والغضب والحزن التي تطبع الطفل الذي يعاني من اضطراب PTSD الناتج عن الاغتصاب.

ولن نخوض أكثر في النماذج المعرفية التي فسرت كيفية تعامل النظام المعرفي والسيرورات المعرفية مع صدمة الاغتصاب وكيف تشكل الاضطراب في إطار هذه العلاقة، بل سنشير إلى بعض الخلاصات التي خرجت بها مجموعة من الدراسات، والتي تفيد في تحديد الاختلالات المعرفية والانفعالية التي تصيب ذهن الطفل الذي يعاني من اضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب، وذلك بغية فهم النماذج العلاجية المقترحة لهذا الاضطراب. بحيث أنه على أساس هذه الاختلالات المعرفية والانفعالية المستنتجة نظريا وتجريبيا تبنى الطرق العلاجية الفعالة.

يتمتع كل فرد بخطاطاته المعرفية والتي هي مجموعة مبادئ عامة بنيت إنطلاقا من العلاقات القائمة في الواقع، حيث يتم اعتمادها لتفسير المواقف التي تواجه هذا الفرد (Fischer، في: زغبوش بنعيسى وعلوي إسماعيل، 2009: 121) فالطفل يعتمد خطاطاته المعرفية باعتبارها بنيات مجردة ومسقرة لتحليل المثيرات الخارجية وتفسيرها (Beek وClark، 1997، في: زغبوش بنعيسى وعلوي إسماعيل، 2009: 121). لكن عندما يتعرض الطفل لحدث صادم غير متوقع وغير عادي أحيانا كالاغتصاب، فإن خطاطاته المعرفية مطالبة باستيعاب الحدث الجديد من أجل حصول التلاؤم، غير هذا لا يحصل دائما لذلك يركز العلاج السلوكي المعرفي في شقه المعرفي على مفهومي الاستيعاب والتلاؤم.

وقد يعيش الطفل الذي تعرض لصدمة الاغتصاب تشوهات أو تحريفات معرفية Biais Cognitives، يعتبرها Beek وWeishaar(1989 في: زغبوش بنعيسى وعلوي إسماعيل، 2009: 115) نتيجة لتوليفة من العناصر البيولوجية والتطورية والبيئية. هذه التشوهات المعرفية هي نتيجة لطبيعة معالجة المعلومات بالذهن، هذا الأخير يخضع لنظام معرفي يضم وظائف وسيرورات معرفية، فإذا تأثرت هذه الأخيرة بفعل الحالة الانفعالية التي تخلفها صدمة الاغتصاب لدى الطفل، فإن سلوكاته ستعرف تأثرا هي الأخرى.

تتأثر العديد من الوظائف المعرفية بالحالة الانفعالية التي يكون عليها الطفل الذي يعاني من اضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب، ونشير هنا إلى بعض هذه الاختلالات المعرفية التي رصدتها بعض الدراسات العلمية:

-اضطرابات معرفية (ذكريات اقتحامية، مشاكل في التركيز، مشاكل في التذكر) واختلالات في التنظيم الانفعالي (الغضب التهيج..) (*Thomas* Ehring *وآخرون*، 2013: 401).

-صعوبات في تذكر تفاصيل الحدث خصوصا في ترتيبها الزمني، يرافقه اضطراب في الذاكرة (Brewin، 2011؛ Zoellner وBittinger، 2004، في: Ehring Thomas وآخرون، 2013: 402).

-التقييم السلبي المفرط للذات وللعالم (ذات غير كفئة بالكامل والعالم خطير بالكامل) (Foa وRiggs، 1993، في: *Thomas* Ehring وآخرون، 2013: 407).

-انتباه انتقائي نشيط تجاه المثيرات ذات العلاقة بالحدث الصادم ولو كانت هذه المثيرات طفيفة وغير واضحة، وتنشيط واسترجاع مبالغ فيهما للمعلومات الإبيزودية المرتبطة بالصدمة لقوة شحنتها الانفعالية، وهو ما يؤثر سلبا على تنشيط المعلومات الدلالية(الادريسي عبد الله وآخرون، 2016: 78-83).

إذن فالحالة الذهنية للطفل الذي يعاني من اضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب تعرف العديد من الاضطرابات، فقهرية وتكرارية الذكريات المرتبطة بالحدث الصادم تعرقل وظيفة التركيز والانتباه للمثيرات الأخرى، كما أنها تجعله يعاني من نشاط انفعالي زائد وغير عادي مرتبط بالتكرار الذهني لذكريات الحدث الصادم، كأن يستمر انفعال الخوف لمدة أكثر من العادية، وهو ما يُجهد الجهاز الذهني والفيزيولوجي للطفل، وبالتالي يعرقل سيرورات ووظائف معرفية أخرى كالتذكر والإدراك والانتباه.

وعلى هذا الأساس فإن خطة العلاج المعرفي السلوكي تستهدف إعادة البناء المعرفي للطفل لاستيعاب الحدث الصادم وتقبله، وإعادة تشكيل الخطاطات المعرفية ثم التدرب على إدارة القلق الناتج عن صدمة الاغتصاب.

2.3 العلاج المعرفي السلوكي: يعتمد هذا النوع من العلاج على الأسس النظرية للبراديغم المعرفي والبراديغم السلوكي، فإذا كان هذا الأخير يعتبر أن التعلم

يحصل في السلوك، وبالتالي فإن أي اضطراب هو تعلم في نهاية المطاف. تعلم يتطلب برنامجا علاجيا يستهدف السلوك المضطرب بالأساس. فإن البراديغم المعرفي تجاوز الاهتمام بنتيجة المعالجة التي تتمظهر في السلوك (سوي أو غير سوي)، وركز على سيرورة المعالجة الذهنية قبل تمظهرها في السلوك. المعالجة الذهنية التي تشمل الإدراك، والانتباه، والذاكرة والتفكير وغيرها من العمليات المعرفية (زغبوش بنعيسى وعلوي إسماعيل، 2011: 18).

وسأركز هنا على العلاج المعرفي السلوكي لأن العديد من الدراسات المقارنة (مثل: Eglantina، 2015؛ Foa، Rothbaum وMurdock،1991؛ Harvey Allison وآخرون، 2003: 504)، وبعض المراجعات العلمية لمجموعة من الدراسات (Kermberg وMitte، 2005، في: زغبوش بنعيسى وعلوي إسماعيل، 2009: 15) أثبتث فاعليته خصوصا في علاج الصدمات. فقوته تتجلى في اعتماده على خطة علاج تستهدف العمليات المعرفية الضمنية وكذا تمظهراتها السلوكية. وفي هذا السياق يرى Reinecke وClark (2003) أن انتشار العلاج السلوكي المعرفي يرجع لثلاث مسلمات أساسيه: "البساطة، والاعتماد على البعد التجريبي في اختبار صلاحيته ونجاعة علاجه، وأخيرا الفائدة والفعالية الإكلينيكية التي تترتب عنه" (زغبوش بنعيسى وعلوي إسماعيل، 2009: 79)، وأضيف إلى ذلك قصر مدة العلاج مقارنة بعلاجات أخرى.

كيف إذن سيتم علاج الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب بالعلاج المعرفي السلوكي؟

إن الأمر يتطلب أربعة مراحل أساسية تعتبر من المبادئ العامة للعلاج السلوكي المعرفي CBT وهي:

التثقيف النفسي Psychoeducation: تعتمد هذه المرحلة بالأساس على توعية وتحسيس الطفل الذي يعاني من اضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب في جلسة علاجية أولية بالأعراض الشائعة التي تلي الصدمة، وبالتالي إضفاء نوع من الشرعية على ردود الأفعال التي تجتاح المريض ويلاحظها بعد صدمة الاغتصاب، وهذا من شأنه أن يخفف من حدة القلق والتوتر التي يعاني منها ضحية الاغتصاب.

التعرض Exposure: يتطلب الأمر هنا إعادة تخيل صدمة الاغتصاب وذلك لفترات طويلة، من خلال سرد مفصل لتجربة الاغتصاب بطريقة تؤكد على التفاصيل ذات الصلة بالحدث المؤلم، بما فيها الإشارات الحسية والردود الانفعالية في محاولة للتركيز على الجوانب الأكثر حزنا في حدث الاغتصاب (Vaughan، Tarrier، 1992، في:Harvey Allison وآخرون، 2003: 502).

ويتم القيام بالتعرض Exposure بأسلوبين مختلفين: حيث يمكن تبني أسلوب والب Wolpe (1958) والذي يعتمد التعرض التدريجي Systematic Desensitization حيث يتدرج المعالج في تعريض الطفل الذي يعاني من

PTSD لأحداث الصدمة حسب قوتها الانفعالية. وعلى خلاف ذلك يمكن العمل وفق تصور كل من ستامفل Stampfle و ليفيس levis (1976) والذي يتبنى أسلوب التعرض دفعة واحدة Implosive Therapy وذلك بعرض أحداث الصدمة بشكل يجعل الطفل الذي يعاني من PTSD يعيش الحالة الانفعالية القوية التي رافقت حدث الاغتصاب بكل قوتها الانفعالية (عبد الستار ابراهيم، 2009: 125).

وتهدف هذه المرحلة إلى إزالة الحساسية والتخفيف من حدتها تجاه كل ما يرتبط بصدمة الاغتصاب، فإن ارتباط صوت الآذان بتذكر صدمة الاغتصاب (إذا تزامنا مثلا) يستدعي فك هذا الارتباط، بهدف التقليل من ردود الفعل الانفعالية، وذلك من خلال تخفيف الحساسية الزائدة واليقظة المفرطة تجاه هذا المثير، وإلا سيظل هذا الصوت باعثا على انفعالات لحظة الاغتصاب لدى الطفل.

وعادة في الجلسات العلاجية هذه المرحلة لا تقل عن 50 دقيقة، وغالبا ما يتم استكمالها بتمارين منزلية Homework، كالاستماع إلى شريط صوتي من منبهات الصدمة أو كتابة بعض أحداث الصدمة.

وقد تم الاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة لتفعيل مجموعة من علاجات التعرض، وتعتمد حاليا وبشكل كبير تقنية العلاج بالواقع الافتراضي VR Therapy لعلاج أنواع الفوبيا Phobia واضطرابات القلقAnxiety disorders وكذا اضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب. والتي تعتمد في أساسها على مبدأ التعرض لأحداث الصدمة وذلك بإعادة عيشها افتراضيا عن طريق بناء سيناريو يحاكي عملية التعرض للاغتصاب، ليترك للضحية إمكانية التدخل في هذا السيناريو بما يخدم انفعالاته.

إعادة الهيكلة المعرفية Cognitive restructuring: كما أشرنا سابقا فالفرد الذي يعاني من اضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب يواجه عدم توافق بين معتقداته القديمة وتلك المعطيات الجديدة المرتبطة بالصدمة، وهو ما يؤثر سلبا على عمليات التقييم لديه، على هذا الأساس تهدف عملية إعادة الهيكلة المعرفية إلى تعليم الطفل الذي يعاني من اضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب من تحديد وتقييم الأدلة والأفكار الآلية والسلبية التي تراوده، وهو ما يساعده على تقييم معتقداته حول صدمة الاغتصاب وحول ذاته وحول العالم بشكل عقلاني (Marks، Lovell، Noshirvani، livanou وThrasher، 1998 في: Allison Harvey وآخرون، 2003: 503).

التدريب على إدارة القلق Anxiety management training: بعد تثقيف الطفل بأعراضه وبعد خفض الحساسية تجاه مثيرات هذه الأعراض، وبعد تدريبه على إنجاز تقييم محايد يتناسب مع حقيقة هذه المثيرات، فإن تدريب الطفل على

إدارة قلقه هو المرحلة الأخيرة من العلاج السلوكي المعرفي لاضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب.

ويهدف هذا التدريب إلى تزويد الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب بمهارات التأقلم Coping Skills لمساعدتهم على اكتساب الشعور بالسيادة على انفعال الخوف وبالتالي الحد من مستويات الإثارة، ويتم هذا التدريب بفعل تقنيات مختلفة كمهارات الاسترخاء Relaxation Skills والتحدث مع الذات Self-Talk وغيرها من التقنيات (Allison Harvey وآخرون، 2003: 503).

ونشير في الأخير إلى أن هذا البرتوكول العلاجي عادة ما يمتد ما بين 09 و12 جلسة تدوم كل واحدة ما بين 60 و90 دقيقة، وقد تُعزز أحيانا هذه العلاجات النفسية بعلاج دوائي باعتماد مثبطات امتصاص السيروتنين الانتقائية (SSRI) Serotonin Reuptake Inhibitor Selective في حالة اضطراب ضغط ما بعد الصدمة المرتبط بالاغتصاب، مع ضرورة التحذير من الإدمان على هذا الأدوية. ويلجأ للعلاجات الدوائية كمساعدة لتقدم العلاج النفسي، حيث أن الطفل الذي يعاني من PTSD يعيش حالة قلق دائم وهذا القلق سيجعل العلاج النفسي في تقدم بطيء، لذلك يستعان أحيانا ببعض العلاجات الدوائية (زغبوش بنعيسى وعلوي إسماعيل، 2009: 16)،كل هذا مع القيام بتقييم مرحلي على طول مراحل العلاج لضمان استمرار فعاليته ولتصحيح ما يمكن تصحيحه، وفق استراتيجيات خاصة بالتقييم.

هكذا إذن يهدف التدخل العلاجي المعرفي السلوكي لاضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب إلى إزالة أو التخفيف من الأعراض التشخيصية لهذا الاضطراب وذلك من خلال إعادة هيكلة البناء المعرفي الداخلي الذي يعيد إنتاج هذه الأعراض المرتبطة بصدمة الاغتصاب، وهو ما من شأنه أن يقلل من القلق الذي يرافق تذكر حدث الاغتصاب، من خلال تدريب الطفل الذي يعاني من PTSD على أساليب مواجهة القلق باعتباره عرضا أساسيا في هذا الاضطراب.

غير أن هذه الخطة العلاجية المعرفية السلوكية تتوسطها مرحلة مهمة وأساسية للعلاج، غير أنها تتسم بنوع من الحدة التي قد لا تلائم جميع الأطفال وذلك لفروقات فردية سواء في السن أو في التاريخ الشخصي للطفل، وهي مرحلة التعرض والتي تثير انفعالات قوية مرتبطة بحدث الاغتصاب من شأنها أن تجعل الطفل أو أسرته تمتنع عن إكمال العلاج النفسي، لذلك يستوجب الاستعانة بطرق تعرض كفيلة بإثارة انفعالات الحدث الصادم دون إرهاق الطفل الذي يعاني من PTSD.

4. توصيات:

ونظرا لقوة الأثر التي تخلفه صدمة الاغتصاب على الأطفال، ونظرا لصغر سن هذه الفئة من المجتمع في فهم وتقبل هذه الصدمة بكل قوتها الانفعالية، فإن المواكبة

النفسية للأطفال ضحايا الاغتصاب تعتبر ضرورية ويجب أن تكون إلزامية لضمان صحة نفسية للطفل، لتوافق تطلعات الأفراد والأسر والمجتمع عامة، وعليه نرى أنه من الضرورة طرح بعض التوصيات التي نراها مهمة في هذا المجال والتي من ضمنها:

-إلزامية المواكبة النفسية للأطفال ضحايا الاغتصاب، بهدف التتبع النفسي والتشخيص والعلاج إذا دعت الضرورة.

-ضرورة الاستعانة بالأخصائي النفسي أو المعالج النفسي المناسب ذو المقاربة العلاجية المناسبة لعلاج الاضطرابات المرتبطة بالصدمة والإجهاد.

-ضرورة الحذر خلال إجراء التعرض Exposure ضمن الخطة العلاجية لعلاج الأطفال الذين يعانون من PTSD، وذلك لخصوصية هذه الفئة، وكذلك لضمان استمرارية العلاج واكتماله.

-تفادي التشهير بالأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب لما لذلك من أثر نفسي سلبي على الطفل حينها أو في المستقبل البعيد.

-تحسيس الأسر والمجتمع المدني بأهمية المواكبة النفسية للأطفال ضحايا الاغتصاب على غرار الأهمية التي يولونها للتتبع القضائي للحدث.

-ضرورة أخذ حالات اغتصاب الأطفال بجدية أكثر من ما هي عليه الآن، خصوصا في جانبها السيكولوجي.

-إدراج العلاجات النفسية ضمن العلاجات التي يغطيها التأمين الصحي حتى يكون علاج اضطرابات الصدة أمرا غير مكلف.

وسيُمَكن العمل بهذه التوصيات من التشخيص المبكر لأي اضطراب من الاضطرابات المتعلقة بالصدمة والإجهاد، وبالتالي علاجه دون التطور لاضطراب أكثر تعقدا أو لاعتلال مشترك Comorbidty تتزامن فيه العديد من الاضطرابات، وهو ما يصعب مهمة العلاج النفسي ويعقد الحالة النفسية للطفل ضحية الاغتصاب.

خاتمة

إن فعالية العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب ضغط ما بعد صدمة الاغتصاب عند الأطفال يقتضي التشخيص المبكر، وذلك للحد من الأعراض الباتولوجية وتفادي تطورها لاضطرابات أخرى أكثر حدة أو السقوط في حالة الاعتلال المشترك، غير أن هذا الأمر يحتاج إلى إعطاء الأهمية للمواكبة النفسية للطفل المغتصب فور اكتشاف حدث الاغتصاب. فصدمة الاغتصاب وما قد يليها من اضطرابات مختلفة في الحدة والشدة، لا يمكن تجاوزها بشكل فردي، بل تحتاج إلى تتبع نفسي منظم وبدعم أسري.

قائمة المراجع:

1. الادريسي، عبد الله وآخرون(2016). معالجة المعلومات لدى حالة الضغط النفسي الذي يلي الصدمة، المجلة العربية لعلم النفس، المغرب، 2. 72-85.

2. الزاهر، أحمد(2017). المقاربة المعرفية للاضطرابات الذهنية، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، 13، 120-124.

3. زغبوش. بنعيسى وعلوي. إسماعيل(2009). العلاج النفسي المعرفي: مدخل إلى تدبير صعوبات الحياة اليومية والتخفيف من المعاناة النفسية. أربد: عالم الكتب الحديث.

4. زغبوش. بنعيسى وعلوي. إسماعيل(2011). الإرشاد النفسي المعرفي والوساطة التربوية: تقنيات المقابلة والإنصات وتدبير الحوار. أربد: عالم الكتب الحديث.

5. عبد الستار. ابراهيم(2009). الضغوط اللاحقة للصدمات النفسية والانفعالية: منهج سلوكي متعدد المحاور في فهمها وعلاجها. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، 21 و22، 134-120.

6. American Psychiatric Association. (2012-2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed). Washington, DC: Author.

7. Eglantina. D. (2015). Post Traumatic Stress Disorder in Children Sexsual Abuse. Academic Journal of Interdisciplinary Studies MCSER Publishing, Rome-Italy, 4, 455-459.

8. Ehring. T, Birgit. K, & Anke. E. (2013). Cognition and Emotion Posttraumatic Stress Disorder. Handbook of cognition and emotion, The Guilford Press, New York, 401-420.

9. Gerasimos, K. (2017). Trauma and post-traumatic stress disorder in children and adolescents. European Journal of Psychotraumatology, 8.

10. Glasser. M, Kolvin. I, Campbell. D, Glasser. A, Leitch. I, & Farrelly. S. (2001). Cycle of child sexual abuse: Links between being a victim and becoming a perpetrator. British Journal of Psychiatry, 179(6), 482–494.

11. Harvey. A. G, Bryant. R. A, & Nicholas. T. (2003). Cognitive behaviour therapy for posttraumatic stress disorder. Clinical Psychology Review, 23, 501-522.

Post-traumatic stress disorder in children victims of rape: diagnosis and therapy

Abstract: Rape is considered as an unexpected and intense shocking tragedy that a child can encounter. This accident can cause traumatic stress and anxiety which can be overcome depending on specific characteristics such as the intensity of the shock, the child's background, and the child's psychological follow ups.

Due to complex circumstances (including being very young, keeping such acts discrete, and not taking care of the child's psychological state) the child is led to post traumatic stress disorder (PSTD). This disorder is considered as the medical explanation to the continuity of anxiety and depression for more than a month due to the shock along with cognitive and behavioral symptoms that affect the normal cognitive state of the memory and the cognitive activity in general. It requires a detailed diagnosis and effective psychological treatment.

Keywords: Post traumatic stress disorder, Psychological Trauma, Rape.

الاتصال البيداغوجي أستاذ –طالب. محاولة لدراسة بعض العوامل البيداغوجية والنفس اجتماعية دراسة ميدانية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار عنابة

أ.لكحل وهيبة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة باجي مختار عنابة: الجزائر

ملخص: إن عملية الاتصال البيداغوجي معقدة وتتدخل في نجاحها عدة عوامل، فقد حاولنا تأكيد فاعلية بعضها فمنها ما هي بيداغوجية(كفاءة الأستاذ، الوسائل التعليمية) ومنها ما هي عوامل نفسو اجتماعية (دافعية الطلاب والاحترام المتبادل)، لكن رغم أهمية هذه العوامل في المساعدة على الاتصال البيداغوجي الفعال، وتم تأكيد ذلك ميدانيا، إلا أنها غير متوفرة كلها في الجامعة الجزائرية، فهناك عوامل أخرى تعيق نجاح هذه العملية، كالجوانب الشخصية للأستاذ والطالب، وكذا عدم توفر الوسائل التعليمية، ومشاكل إعداد الأستاذ، الظروف المعيشية والاقتصادية للطالب.

الكلمات المفتاحية: الاتصال البيداغوجي، العوامل البيداغوجية، العوامل النفس اجتماعية، كفاءة الأستاذ، الوسائل التعليمية، دافعية الطالب، الاحترام المتبادل بين الطالب والأستاذ.

الإشكالية:

يصطلح على الاتصال بين الأستاذ وطلبته اسم الاتصال البيداغوجي، الذي يعتبر نوع من أنواع الاتصال، وقد يكون على شكل مباشر أو غير مباشر، وتحدد فاعلية عملية الاتصال البيداغوجي المدى الذي ستحقق فيها عمليات التعليم والتعلم لأهدافها، ومن المفيد أن نذكر هنا أن الاتصال البيداغوجي ليس عملية عشوائية، ولا يحدث في إطار غير رسمي، وتتسبب عدم تخطيط الأستاذ لها في معاناة الطلبة من مشكلات في الاستيعاب والفهم، فالأستاذ عندما يقوم بالاتصال مع طلبته فإنه يهدف إلى مشاركتهم في فكرة أو موقف أو انفعال أو اتجاه، فعملية التعليم تتضمن مشاركة مباشرة في الأفكار والمواقف والاتجاهات والانفعالات، وليس الأستاذ وحده هو الذي يبادر ليشارك الطلبة في ذلك، حيث يلعب الطالب من جهته دور المرسل الذي يبادر ليشارك زملاءه أو الأستاذ في شيء ما(رمزي فتحي هارون، 2003: 342).

ويقول في هذا الصدد التون مايو " بما أن لكل مجموعة عمل وجهة نظر عن محيطها، تسمح لأعضائها بفهم وتحليل ما يحصل من حولها، وبما أن هذه النظرة

تحمل معتقدات ومعايير وأفكار عامة حول السير الأفضل للمحيط، فإن كل عملية اتصالية داخل الجماعة تخضع لتلك المعتقدات والمعايير (Andre,1980 :260).

وتتطلب مهارات الاتصال البيداغوجي مهارات أخرى مثل القدرة على الإصغاء إلى الآخرين، والمطلوب هو الإصغاء الأنشط الذي يعبر من خلاله على فهم واضح للأقوال والأفعال، وليستغرق معظم الوقت في الأنشطة الاتصالية فقد أظهرت الدراسات هذه النسبة 45-53% قياسا بالتحدث 30-16% والقراءة 16-17% والكتابة 9-14%(www.education-house.net).

بالإضافة إلى مهارة الإصغاء، نذكر استيعاب المعلومات، وتفهم أفكار الآخرين ومشاعرهم وتحليلها. لهذا يذكر بعض العلماء أن البعد الشخصي للأستاذ دور مهم في نجاح عملية الاتصال البيداغوجي، وتتمثل في اتجاهاته وتصوراته العامة، وسمات الشخصية، وخلفيته الثقافية، وقد نادى الاتجاه النفسي للتربية بأهمية العوامل النفسية في التربية، ومن ثم في الاتصال البيداغوجي، ويؤكد على أن التربية عملية نمو للشخصية، وقد عبر عن هذا المبدأ المتزن بستالوتزي والذي عرف التربية على أنها عملية النمو المتزن المنسجم لجميع قوى الفرد، وأكدوا على دور ميل المتعلم ونشاطه الجسمي والخبرة والدافعية في عملية التعليم(مربوحة بو لحبال نوار، 2009).

كما أكدت الدراسات إلى أن التصور الخاطئ للاتصال عند الأستاذ الجامعي قد يعيق عملية الاتصال البيداغوجي، حيث أسفرت دراسة منماني نادية حول واقع الاتصال الداخلي بين الأساتذة الجامعيين، على أن الأستاذ الجامعي يتصور الاتصال على أنه الإعلام، وأنه مجموع اللقاءات الرسمية التي تبرمجها الجامعة و الاجتماعات التنسيقية، المجالس العلمية، نظرا لعجز الاتصال اللارسمي على إتاحة الفرصة للأستاذ للتعبير عن اهتماماته وانشغالاته، كذلك تنشأ الجماعات غير الرسمية انطلاقا من جملة الدوافع النفسية من الانسجام في العلاقات، والسن، والأقدمية، الجهوية، الجنس(منماني نادية، 2000: 272)، كذلك تلعب كفاءة الأستاذ دور كبير في فعالية اتصاله مع طلبته حيث يرى le plat أن الكفاءة تسمح باستحضار نسق المعلومات المهنية وتوظيفها في المواقف والاحتمالات التي تحدث في العمل (J Le plat, 1991 :9).

كما يركز أصحاب الاتجاه الاجتماعي في التربية على عامل المجتمع في ضرورة التخطيط لها، ووضع مناهج وبرامج تعليمية تتفق وحاجاته في الوقت الحاضر والمستقبل، وباعتبار الجامعة مؤسسة من مؤسساته (المجتمع) وظيفتها الأساسية التربية وإعداد الفرد لحياة اجتماعية، وقد أعطوا أهمية للنمو الاجتماعي للفرد، وتهذيب أخلاقه وبناء اتجاهاته(مربوحة بولحبال نوار، 2009).

وقد ركز الكثير من الطلبة على أهمية الاحترام المتبادل في نجاح عملية الاتصال البيداغوجي، كون ذلك يساعد على تحقيق الأهداف الاجتماعية المشتركة،

ومساعدته على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، ومن خلال ما تقدم ذكره يتضح لنا أن عملية الاتصال البيداغوجي هي ظاهرة معقدة ومتعددة العوامل. وهذا ما يدفعنا إلى طرح التساؤل الرئيسي التالي:

ما هي العوامل البيداغوجية والنفس-اجتماعية التي تساعد على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب من وجهة نظر الطالب الجامعي؟

التساؤلات الفرعية:

1-هل تساعد كفاءة الأستاذ على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب؟

2-هل تساعد الوسائل التعليمية على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب؟

3-هل تساعد دافعية الطالب على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب؟

4-هل يساعد الاحترام المتبادل بين الأستاذ والطالب على فعالية الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب؟

الفرضيات:

-تساعد كفاءة الأستاذ على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب.

-تساعد الوسائل التعليمية على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب.

-تساعد دافعية الطالب على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب.

-يساعد الاحترام المتبادل على فاعلية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب.

أهداف البحث: إن الهدف الرئيسي لهذا البحث هو محاولة الكشف عن بعض العوامل البيداغوجية والنفس اجتماعية التي تؤثر على الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب، إضافة إلى الأهداف التالية:

-الكشف عن مدى مساعدة كفاءة الأستاذ على إنجاح عملية الاتصال البيداغوجي.

-الكشف عن مدى تأثير الوسائل التعليمية على إنجاح عملية الاتصال البيداغوجي.

-الكشف عن مدى تأثير دافعية الطالب على فاعلية عملية الاتصال البيداغوجي.

-الكشف عن مدى مساعدة الاحترام المتبادل بين الطالب والأستاذ على فاعلية عملية الاتصال البيداغوجي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أهمية عملية الاتصال البيداغوجي في حد ذاتها، بحيث أنه يستفيد من هذا البحث كل الباحثين المهتمين بالاتصال البيداغوجي باحثين التربية والبيداغوجيا والاتصال، كذلك نتائج هذا البحث يمكن أن يستفيد منها طرفا هذه العملية (الاتصال البيداغوجي)، كل من الأستاذ وذلك في مساعدته على اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة للمادة التعليمية الحساسة وكذلك مساعدته على الطريقة المثلى للاتصال بطلبته داخل حجرة الدراسة، أما الطالب الطرف الثاني للعملية الاتصالية للبيداغوجية إذ تلعب دافعيته أهمية كبيرة في نجاحها أما الاحترام المتبادل بين الطرفين يساعد على إقامة علاقة جيدة أستاذ-طالب، فالاطلاع على هذا البحث

ونتائجه ستساعد هذان الطرفان على إنجاح عملية الاتصال البيداغوجي ومنه العملية التعليمية – التعلمية.

منهج الدراسة:

بما أن موضوع بحثنا يهتم بدراسة الوضع الراهن للاتصال البيداغوجي أستاذ – طالب فإننا نحتاج إلى المنهج الوصفي لكي نصف العوامل التي تؤثر فيه، ويحدد العلاقات الارتباطية بين المتغيرات التي تؤثر على هذه الظاهرة، فهي دراسة مسحية وصفية.

حدود الدراسة:

المكانية: تمت الدراسة الميدانية في جميع أقسام كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية "مجمع البوني" جامعة باجي مختار عنابة، بالجزائر.

البشرية (العينة): يشير جودت عزت عطوي إلى أنه في الدراسات المسحية الوصفية من المناسب اختيار 20% من أفراد المجتمع الكلي، إذا كان عدد أفراد هذا المجتمع ما بين (1000-500 فردا)، وتقل هذه النسبة كلما كبر حجم المجتمع الأصلي لتصل إلى 5%، ولذلك فنحن اخترنا 5% من حجم المجتمع الأصلي المقدر ب 3440 طالب، مكونة من طلبة السنة النهائية أي الرابعة في نظام التدرج الكلاسيكي، والثالثة ل م د وطلبة الماستر وذلك لأن هؤلاء الطلبة كان لديهم احتكاك أكثر مع أساتذتهم لمرور أكبر عدد من سنوات الدراسة.

حجم العينة: لقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية كالتالي:

حجم الطبقة/حجم المجتمع الكلي. × حجم الطلبة من كل طبقة = حجم العينة الكلي

لدينا حجم المجتمع = 3440 طالب. حجم الطبقة =5%.

$$\text{حجم العينة الإجمالية للطلبة} = \frac{3440}{100} \times 5 = 172 \text{ طالب}$$

ومنه فإن حجم عينة الطلبة الإجمالي يساوي 172 طالب.

أدوات الدراسة:

قد يعتمد الباحث على عدة أدوات أو وسائل لجمع البيانات، فيجمع بين طريقتين أو أكثر حتى يدرس الظاهرة من جميع نواحيها، وليكشف عن طبيعتها بدقة ونجاح.

الاستبيان: قد اعتمدنا على الاستبيان كأداة مركزية لجمع البيانات في هذا البحث، من أجل الحصول على بيانات ومعلومات تتعلق بالعوامل البيداغوجية وكذا النفس اجتماعية التي تساعد على فعالية الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب بالجامعة، فالاستبيان المعتمد عليه في بحثنا يتضمن 32 بند يطلب من عينة الطلبة الإجابة عنها باختيار العوامل التي تساعد على الاتصال الناجح بين الأستاذ والطالب.

مصادره: بعد تحديد هدف الاستمارة في ضوء أهداف البحث المذكورة سابقا، وفي ضوء صياغة مشكلة البحث وهي العوامل البيداغوجية والنفس اجتماعية التي تساعد على الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب، ثم البحث عن مؤشرات كل متغير

من متغيرات الدراسة الموضحة في الفرضيات، وذلك بالرجوع إلى نتائج الدراسات السابقة والتراث النظري للظاهرة موضوع البحث وإلى نتائج الدراسة الاستطلاعية.

خصائص الاستبيان:

الخصائص الشكلية: تم الاعتماد في هذا البحث على الاستمارة المغلقة، حيث يطلب من الطالب (ة) اختيار الإجابة على مقياس ليكرت (موافق، لا إداري، غير موافق)، وذلك لتميزه بارتفاع نسبة إعادة الاستمارات المعبئة، أما عن طريقة تقديمها فقد كان عن طريق الاتصال المباشر.

الخصائص السيكو مترية:

ثبات الاستبيان: تم قياس ثبات الاستمارة عن طريق حساب معامل الارتباط بارسون وقد تم ذلك بإتباع طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة خارج عينة الدراسة، ولتفادي التداخل بين العينتين تم اختيار فوج من طلبة سنة الثالثة ل م د تخصص أدب انجليزي، يتكون من 19 طالب، تم تطبيق الأول ثم التطبيق الثاني بعد 20 يوم وكانت النتيجة هي 0.64 وهو متوسط إلى مرتفع.

صدق الاستمارة: تم التحقق من صدق الاستمارة عن طريق ما يسمى بصدق المحكمين، حيث تم توزيع الاستمارة على 5 محكمين حيث كانت ملاحظات الأساتذة صياغة الأسئلة أو حذف بعضها واستبدالها بأخرى.

الأدوات الإحصائية:

لقد تم الاستعانة ببعض الأدوات الإحصائية وذلك لتعبير عن البيانات والنتائج المتحصل عليها كميا، بمعامل الارتباط بارسون في التحقق من ثبات الاستمارة. كما اعتمدنا على النسب المئوية في تحليل النتائج وفي اختبار الفرضيات على كاي^2.

تقديم نتائج الدراسة الميدانية:

الفرضية الأولى: تساعد كفاءة الأستاذ على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب.

جدول رقم(01): يتعلق باستعمال كاي^2 (X^2) حول مساعدة كفاءة الأستاذ على فاعلية عملية الاتصال البيداغوجي.

X^2 المحسوبة	X^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
63.69	29.59	10	0.001

من خلال الجدول المبين أعلاه يتبن لنا أن X^2 المحسوبة أكبر من المجدولة، وبالتالي الفروق ذات دلالة إحصائية ومنه نثبت صدق الفرضية الثانية، حيث نستطيع القول بأن الأساتذة الذين لديهم القدرة على استحضار نسق من المعلومات ويوظفونه في سياق عملهم ينتمون إلى الفئة الأولى التي صنفتها هذه الدراسة، والتي ترى أن الأستاذ المؤهل هو الذي يمتلك المعرفة النظرية التي تتماشى مع تلك المقررة، ويؤكدون على أن جانب الكفاءة مقابل النجاح في العمل. كذلك من خصائص الأستاذ الناجح والفعال هو الأستاذ الذي لديه سعة إطلاع وتنوع اهتمامات، فعندما يكون الأستاذ لدية المعرفة

الكافية من المعلومات، يستطيع استحضارها وتوظيفها في سياق عمله، فالمرسل الناجح في عملية الاتصال البيداغوجي (الأستاذ) هو الذي يكون متمكنا وملما بجوانب مادته العلمية(نايف سليمان ،2003: 6)، أما فيما يخص مؤشر قيام الأستاذ بتدريبات في المشوار المهني، مثل التربصات والملتقيات، الأيام الدراسية والبيداغوجية والندوات، حيث قامت الدولة بتطوير المعلومات البيداغوجية للأستاذ عن طريق تدريبات أثناء الخدمة وتتكفل أيضا بتغطية النقص في مؤهلات الأساتذة المهنية.

أما فيما يخص مؤشر أقدمية الأستاذ حيث أثبتت نتائج هذه الدراسة أن الأساتذة الذين يجدون سهولة في تسيير العلاقة البيداغوجية هم الأساتذة ذوي الأقدمية 5 سنوات فما فوق، وفيما يخص التكوين الجيد للأستاذ فنجد ارتفاع نسبة الموافقة من طرف الطلبة على أن هذا المؤشر أو العامل يساعد الاتصال الناجح والفعال بين الطالب والأستاذ، وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة سمية بن غضبان، وقد تكلمت عن قيام الأساتذة بتكوين أولي والآخر ثانوي، وأن هذا التكوين البيداغوجي للأستاذ يسهل تسيير العلاقة البيداغوجية مع الطالب لأن الأساتذة المتلقين لتكوين بيداغوجي سمح لهم بالتأكد من بعض المسائل البيداغوجية مثل: طرائق التدريس، وتقويم أعمال الطلبة مجهوداتهم.

يتبين لنا أيضا تخصص الأستاذ في المقياس الذي يدرسه، مساعدته على الاتصال البيداغوجي الناجح، لأنه إذا كان متخصصا في المقياس الذي يدرسه، ستكون الإحاطة بالمادة العلمية ومتسع فيها أكثر، ومتمكن منها أكثر من الأستاذ الذي يدرس مقياس غير متخصص فيه، وهذا ما تحدث عنه السيد سلامة الخميسي في المعرفة الكافية للأستاذ بموضوع تعليمه، فبضاعة الأستاذ هي معرفته المتعمقة لموضوع تعليمه وكلما كان متمكنا من موضوع تعليمه كلما أقبل عليه الطلبة(السيد سلامة الخميسي، 2000: 265)، فحصيلة الأستاذ المعرفية وقدراته العقلية تمثل عوامل مهمة في استثارة الطلبة وتواصلهم وتوجههم نحو عملية التعلم.

أما مؤشر انجازات الأستاذ في ميدان التخصص، نجد أن الأستاذ الذي تكون لديه انجازات في ميدان التخصص يكون قد أشبع من معرفة واسعة وقراءات، ويكون قد تمكن من المادة العلمية المتخصص فيها، وقام بتدريبات مثل حضور الملتقيات، والندوات والأيام الدراسية، مما يسمح للطلبة من خلال هذه الإنجازات إلى مطالعة ما توصل إليه أساتذتهم من دراسات وبحوث ومعرفة جديدة.

من خلال ما تقدم يتضح لنا أن كفاءة الأستاذ مهمة وفعالة في نجاح الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب، لأن الأستاذ الكفء يستطيع القيام بمختلف أدواره، وذلك للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة وبالتالي نجاح العملية التعليمية التعلمية.

الفرضية الثانية: تساعد الوسائل التعليمية على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب.

جدول رقم(02): يتعلق باستعمال كاي² (X^2) حول مساعدة الوسائل التعليمية على فاعلية عملية الاتصال البيداغوجي.

X^2 المحسوبة	X^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
191.196	29.59	10	0.001

من خلال الجدول المبين أعلاه يتبن لنا أن X^2 المحسوبة أكبر من المجدولة وبالتالي الفروق ذات دلالة إحصائية ومنه نثبت صدق الفرضية الثالثة، فمن خلال المؤشر الأول الذي يدور حول اعتماد الأستاذ على الإلقاء فقط في إعطاء المحاضرة، يتضح أن الطلبة لا يحبذون اعتماده عليها فقط لأن ذلك يؤدي إلى الملل ومحدودية تركيزهم، مما يدفعهم أثناء المحاضرة في التفكير في أشياء أخرى خارج موضوعها، وكذلك وجود منبهات أقوى خارج مجالها، مما يدعونا إلى القول إن ذلك كله لا يساعد على الاتصال الناجح. أما استعانته برسومات لشرح الدرس فذلك يساعد على الاتصال الناجح بينه وبين طلبته حسب رأي الطلبة لأن ذلك يساعد على الوضوح والفهم الأفضل للدرس، ذلك للوصول إلى الهدف المنشود من الاتصال.

أما استعمال الأستاذ لعرض محاضراته، فاستعمال التكنولوجيا الحديثة يسهل مهمة الأستاذ من جهة، ويساعد الطلبة على الفهم الأفضل والانتباه الشديد مع الأستاذ، وعند الاختيار الأفضل لموضوع الدرس مع جهاز العرض تكون الاستفادة كبيرة مع المستقبل وهنا تدخل كفاءة الأستاذ(المرسل).

ورغم أهمية الأنترنت كوسيلة اتصال بيداغوجية، إلا أن الجامعة لا توفرها كوسيلة تعليمية، وعدم استخدامها من طرف الأساتذة داخل حجرة الدراسة، بل تم اعتمادها في إنجاز البحوث فقط، وفيما يخص تأليف الأستاذ كتب للمقاييس التي يدرسها، نؤكد دورها في المساعدة على الاتصال الناجح بين الأستاذ والطالب، ذلك لترسيخ المعلومات لدى الطالب بالرجوع إلى ذلك الموضوع في كتاب مطبوع متوفرة فيه شروط الطباعة العلمية، أي توفر المراجع في المادة العلمية أو المقياس العلمي.

أما طريقة الشفافات واستعمالها من طرف الأستاذ في عرض الدرس أو المحاضرات نؤكد أهميتها كوسيلة تعليمية مساعدة على عرض الدرس أو المحاضرة، ومعظم الطلبة كانوا يسألون عن هذه الطريقة كيف يتم استخدامها لعدم اعتمادها من طرف الأساتذة، فهي غير شائعة الاستخدام رغم أهميتها في تلخيص الدروس أو المحاضرات و إعطاء كل ما هو مهم للطالب بأقل جهد ووقت، مما يساعد على المناقشة الأكثر بين الأستاذ والطالب، وهذا ما يفسح المجال إلى الاحتكاك الأكبر بين طرفي العملية الاتصالية ما يجعل الاتصال ناجحا بينهما وبالتالي نجاح العملية التعليمية التعلمية.

من خلال ما تقدم يتضح لنا أهمية الوسائل التعليمية كعامل يساعد على الاتصال البيداغوجي الفعال، ولكن أثبتت لنا نتائج الدراسة الميدانية أن القليل فقط من

الأساتذة من يستعمل هذه الوسائل أثناء قيامه بالتدريس، فقد نفا مجموع الطلبة عدم استخدام الإنترنت بتاتا كوسيلة تعليمية رغم أهميتها. أما استعمال Data show ففي بعض الأحيان فقط، أو اجتهادات من بعض الطلبة أثناء قيامهم بعرض البحوث المطلوبة.

وفي هذا الصدد توصلت مربوحة بولحبال نوار في دراستها حول موضوع تدريس علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية، دراسة المشكلات والطرائق والحلول إلى أن أساتذة علم الاجتماع يواجهون عدة صعوبات أثناء إلقاء الدرس، ومنها: نقص وسائل الإيضاح وقلة المراجع العلمية المتخصصة، نقص في وسائل الطباعة وفي هذا الصدد أيضا يرىGaston Milaret بأن نوع العلاقات التربوية يعتمد على الوسيلة البيداغوجية (متوفرة–غير متوفرة) ذات نوعية جيدة/رديئة وكذلك الدعائم البيداغوجية: الوسائل السمعية البصرية، مسجل الصوت، الآلة الكاتبة ,آلة الطبع وعندما تنظم الوسيلة نشاط التلميذ، علاقات التلميذ، وسائل تغيير العلاقات بين المربي والتلميذ كما أن وجود قاعدة أعمال تطبيقية للفيزياء والكيمياء على سبيل المثال تحول العملية التربوية ومن ثم تحول علاقات الأستاذ بالتلاميذ (Gaston Milaret,1967 :33).

الفرضية الثالثة: تساعد دافعية الطالب على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب.

جدول رقم (03): يتعلق باستعمال كاي^2 (X^2) حول مساعدة دافعية الطالب على فاعلية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب.

X^2 المحسوبة	X^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
170.823	42.31	18	0.001

من خلال الجدول المبين أعلاه يتبن لنا أن X^2 المحسوبة أكبر من المجدولة وبالتالي الفروق ذات دلالة إحصائية ومنه نثبت صدق الفرضية الخامسة، فاختيار الطالب لشعبة دراسته تعطيه دافعا أكبر لتحصيل جيد لأن هذا الاختيار تتوقف عليه المهنة المستقبلية، وقد يكون محتوى في صورة الأب لديه، أو لكي يلتحق بأصدقاء وأقارب يدرسون في نفس الشعبة، كل ذلك يدفع به إلى تقديم الأفضل لأن الدافع قوي وبالتالي يسهل العملية التعليمية، ويكون المتلقي إيجابي في عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب مما يساعد على فعالية أكبر، أما اجتهاده في تحصيل المعرفة فيحفز الأستاذ أكثر على العطاء أكثر لأن هناك تغذية راجعة في العملية الاتصالية، ويكون هناك ثراء في المعلومات مما يساهم في إبراز أكبر عدد ممكن من الوسائل الاتصالية التعليمية.

أما اهتمامه بالمادة العلمية في شعبته، فتظهر في المطالعات الدائمة في الكتب والإنترنت في مختلف المقاييس التي تضمها الشعبة التي يدرس فيها مما يسهل قيامه ببحوثه وواجباته على أكمل وأحسن وجه، وهذا ما يسهل على الأستاذ استخدام الاتصال متعدد الاتجاهات أو المفتوح الاتجاهات، فقيام الطالب بالبحث

على أحسن وجه فهو موقف يكون فيه الأستاذ مجرد عنصر من عناصر الفوج يوجه ويساعد لا يفرض شيئا، وهي من الطرق البيداغوجية النشيطة، هذه الأخيرة تزرع في الطالب الفضول اتجاه الشعبة التي يدرسها وذلك للتمكن أفضل منها، ولأنه عنصر فعال في العملية الاتصالية. وهنا يكون كلا طرفاها نشطان تربط بينهما علاقة بيداغوجية جيدة، واجتهاد الطالب واهتمامه بجمع المادة العلمية في الشعب التي يدرسها وقيامه ببحوثه كلها تجمع على أنها دوافع معرفية. ولكن على الرغم من أهمية اختيار الطالب لشعبة دراسته، فقد تم توجيه بعض الطلبة إلى الشعب التي يدرسونها حسب المعدل المتحصل عليه في شهادة البكالوريا، مما ينقص دافعيتهم في تحصيل المعرفة.

أما تعلم الطالب لتحقيق ذاته فإنه دافع إعلاء الأنا، يدفع الفرد لتحقيق الشعور بالمكانة الاجتماعية، حيث نجد معظم الطلبة يدرسون لتحقيق ذلك سواء كان ذلك في الأسرة أو في مجتمع الرفاق أو في المجتمع الكبير، مما يجعلهم يعملون بجهد أكبر مما يسهل التواصل بينهم وبين أساتذتهم.

وتظهر الدافعية لدى الطالب أيضا حسب عينة الطلبة في انتباه الطالب إلى العناصر المهمة في الموقف التعليمي واستمراره في الانتباه فترة كافية من الزمن حتى يحقق هدفه التعليمي ألا وهو النجاح، فعدم طمأنينة الطالب وخوفه من عدم جلب نقاط جيدة تدفعه إلى وضع أهداف عالية يمكن أن تكون حتى أكثر من مستوى قدراته، مما يجعله يحضر إلى المحاضرات وينقص من فترات الغياب وذلك لتحصيل المعرفة، مما سيساعد على احتكاك أكثر مع الأستاذ وهذا ما يولد اتصال بيداغوجي فعال.

وقد لاحنا تدني دافعية معظم الطلبة نحو تحقيق ذاتهم أو حتى إلى دوافعهم المعرفية، لأنهم وحسب سلم ماسلو لم يحققوا حاجاتهم من أمن واستقرار وخاصة المقيمين في الأحياء الجامعية يقولون إنهم يعانون من ظروف مادية واقتصادية رديئة بسبب بعدهم عن أسرهم، مما يجعلهم يعملون أثناء دراستهم وذلك للتكفل بمصاريف الدراسة لأن المنح لا تكفيهم.

الفرضية الرابعة: يساعد الاحترام المتبادل على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب.

جدول رقم (04): يتعلق باستعمال(X^2) حول مساعدة الاحترام المتبادل على فاعلية عملية الاتصال البيداغوجي.

X^2المحسوبة	X^2المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
194.21	42.31	18	0.001

من خلال الجدول المبين أعلاه يتبن لنا أن X^2 المحسوبة أكبر من المجدولة وبالتالي الفروق ذات دلالة إحصائية ومنه نثبت صدق الفرضية السادسة، فإصغاء الأستاذ إلى الطالب مهم جدا في العملية الاتصالية والبيداغوجية، فهو يسمح بفهم الأفكار والاهتمامات والمشاعر، مما يساهم في تغذية عكسية جيدة. الأستاذ يعطي

لطلبته ما يحتاجون حسب قدراتهم وإمكاناتهم مما يساعد اتصال بيداغوجي ناجع يساعد على نجاح العملية التعليمية التعلمية.

أما مساواة الأستاذ بين الطلبة يسهم في إعطاء فرص متكافئة في المشاركة البيداغوجية ويحفزهم ويشجعهم على تحسين سلوكياتهم داخل حجرة الدراسة، وإلى عدم شعورهم بالنقص أو الخجل اللذان يعيقان العملية الاتصالية البيداغوجية.

إن عدم إهانة الأستاذ للطالب تساعد على تقدير ذات مرتفع لدى الطالب، ما يزيد الثقة في النفس التي تؤدي إلى مردودية جيدة أثناء التقييم أو الامتحان، أو حتى أثناء السير اليومي للحصة الدراسية، أو أثناء عرض البحوث.

كذلك عدم تشويش الطالب على الأستاذ سيساعد على ترتيب أفكاره وبالتالي يساعده على استرسال معلوماته التي يريد إعطاءها إلى طلبته، وما هو ملاحظ في الآونة الأخيرة عند بعض الطلبة عدم تأدبهم مع الأساتذة سواء في السلوك أو الكلام، وهذا بسبب تدهور الجانب الأخلاقي والتربوي من جهة والجانب العلائقي بين طرفي العملية التعليمية، إذ نجد بعض الباثولوجيات عند بعض الطلبة مثل: العنف وسرعة الغضب، عدم تقبل النقد، وهذا بسبب الفهم الخطأ للأفكار أو اهتمام الأستاذ بالجانب المعرفي للطالب على حساب الجانب النفسي. وقد يرجع سبب غضب الطالب إلى الإهمال وسوء التقييم البيداغوجي من طرف الأستاذ، وقد يصل هذا الغضب أحيانا إلى التهديد وقد ترجع هذه السلوكيات السلبية إلى مرحلة المراهقة أو إلى عدم نضجهم عاطفيا.

وقد أكد الطلبة على ضرورة احترام الأستاذ لرأي الطالب، وذلك عند الإدلاء بأفكاره أو اهتماماته وتقبلها أو حتى العمل بها أحيانا، ويكون ذلك في اختيار الطالب لموضوع بحثه، أو انتقاد طريقة تدريس الأستاذ وغير ذلك، أو حتى أثناء المناقشة العلمية للمواضيع، ويتطلب ذلك الكثير من الصبر من طرف الأستاذ التحكم في انفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك، لأنه في مكان يعتبر قدوة للطالب، وفي هذا الصدد أثبتت دراسة د. عبد الله محمد بن عبد الرحمن حول مشكلة إعداد المعلم وعلاقته بالتلاميذ أن أسباب العلاقة السيئة بين التلميذ وأساتذته، فجاءت استجابة التلاميذ الذين أجابوا بالسلب كما يلي: لاستخدام المدرسين وسيلة الضرب، الألفاظ الجارحة لا يفهم من المدرسين شرح الدرس، أما عن طبيعة العلاقة الإيجابية فكانت الاستجابات: معاملة التلاميذ معاملة حسنة، معاملة المدرسين التلاميذ كأبنائهم، مساعدة المدرسين التلاميذ في حل مشكلاتهم(عبد الله محمد عبد الرحمن،2001: 299-303).

خاتمة:

إن عملية الاتصال البيداغوجي هي عملية معقدة ومتضمنة العملية التعليمية ومشتركة معها في طرفاها ألا وهما الأستاذ والطالب وتتدخل في نجاحها عدة عوامل يكمل أحدها الآخر، حاولنا تسليط الضوء على بعض العوامل البيداغوجية

للعملية الاتصالية البيداغوجية من كفاءة الأستاذ والوسائل التعليمية، وبعض العوامل النفس اجتماعية من دافعية الطالب والاحترام المتبادل بين الأستاذ والطالب.

ولقد تبين لنا من خلال هذه الدراسة أن كفاءة الأستاذ تكون بمشاركته في الملتقيات والندوات والأيام الدراسية تمكنه من توسيع معرفته وبالتالي استفادة الطالب منها، كذلك فاستعمال الأستاذ للوسائل التعليمية يساعده على استثارة انتباه الطلبة. كما أن الطالب الذي تتوفر لديه الدافعية تجعله يجتهد إلى تحصيل المعرفة وبالتالي يكون طرف نشط وفعال في العملية الاتصالية البيداغوجية، كما أن الاحترام المتبادل بين الطالب والأستاذ يساعد على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي، والإصغاء الجيد وعدم التشدد كلها عوامل تساعد على بناء علاقة بيداغوجية ناجحة وإيجابية.

قائمة المراجع:

1. رمزي، فتحي هارون(2003). الإدارة الصفية. عمان، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.
2. سلامة، السيد الخميسي(2000). التربية والمدرسة والمعلم، قراءة اجتماعية وثقافية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
3. عبد الله، محمد عبد الرحمن(2001). علم اجتماع المدرسة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية
4. مربوحة، بولحبال نوار(2000). العالمون في التدريس الجامعي أوضاعهم واتجاهاتهم، دراسة ميدانية بمدنية عنابة، قسم علم الاجتماع، رسالة ماجيستير. جامعة عنابة.
5. نادية، منماني (2000). واقع الاتصال الداخلي الرسمي اللارسمي بين جمهور الأساتذة الجامعيين. رسالة ماجيستير، قسم الاتصال، جامعة عنابة.
6. نايف، سليمان(2003). الوسائل التعليمية، ط2. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
7. André. Akoun et pierre Ansart(1990) . dictionnaire de sociologie، Edition Seuil.
8. J.le plat(1991) . compétences et ergonomie. Bruxelles : Edition mardage.
9. Gaston. Mialaret(1967) . la formation des enseignants. Paris :PUF.
10. www.education.house.net

The contact pedagogic professor-student
An attempt to study some pedagogical and psychological factors
A field study in the Faculty of Arts, Social and Human Sciences University of Baji Mukhtar Annaba

Abstract: The processes of pedagogic communication is complex and its success interferes with several factors. We have tried to confirm the effectiveness of some of them. Some of them are pedagogy (teacher competence, teaching aids), including psychosocial factors (student motivation and mutual respect). However, despite the importance of these factors in helping effective pedagogical communication, and this has been confirmed in the field, it is not available at the Algerian University. Other factors impede the success of this process, such as the personal aspects of the teacher and the student. Economic and social life of the student.

Keywords:
Pedagogic communication, pedagogic factors, psychosocial factors, teacher efficiency, teaching aids, student motivation, mutual respect between student and teacher.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 03 نوفمبر 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

قلق المستقبل وعلاقته بتوجه الطلبة نحو العنف دراسة ميدانية على مستوى جامعة اكلي محند اولحاج-البويرة-

د. بوحاج مزيان
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة البويرة: الجزائر
د.منصوري نبيل
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة البويرة: الجزائر
د.لوناس عبد الله
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة البويرة: الجزائر

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل وانعكاسه على توجه الطلبة نحو العنف فمما لا شك فيه أن التفكير والخوف من المستقبل من الأمور التي أصبحت تشغل بال وفكر الطالب الجامعي الذي أصبح يحلم نحو بيئة العمل وتكوين المستقبل. في الشق الميداني للدراسة تم إستخدام المنهج الوصفي التحليلي على عيينة عشوائية من 300 طالب وطالبة وطبق عليهم مقياس قلق المستقبل المهني المعد من طرف الباحثتان(سهيلة، سالمي2015)، واستبيان معد من طرف الباحثين للكشف عن تأثير قلق المستقبل على توجه الطالبة نحو العنف وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لحساب كا^2 والنسبة المئوية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتوصلت النتائج إلى: مستوى قلق المستقبل مرتفع عند الطلبة، ينعكس قلق المستقبل على توجه الطلبة نحو العنف.

الكلمات المفتاحية: قلق المستقبل، العنف، الطلبة.

مقدمة:

مما لا شك فيه أن التفكير والخوف من المستقبل من الأمور التي أصبحت لا تشغل بال أو فكر الشباب فقط بل أصبح التفكير في المستقبل والتنبؤ به من الأمور التي تهم المجتمعات والشعوب المتحضرة والتي تحاول أن تجد لنفسها موضعاً على الخريطة العالمية والدولية.

فمتطلبات الحياة المتزايدة نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي والدافع النفسي لتلبيتها ومسايرتها تجعل الفرد يعيش حالة من الصراع الايجابي والسلبي في نفس الوقت، فالجانب الايجابي يعتبر عاملا محفزا لمواصلة العمل والجهد للتطلع إلى مستقبل حياة أفضل، وذلك لبلوغ أهداف يسعى بجدية لتحقيقها، أما الجانب السلبي فقد يتعرض الشخص لكثير من الإحباطات نتيجة مخاوف من طموحات مرغوبه

يصعب تحقيقها، إذ تولد حالة من القلق أو الخوف والقلق من المستقبل والشعور بالتهديد بالخطر.

لذلك يعتبر القلق من المستقبل نوعا من أنواع القلق الذي يشكل عائقا على الأفراد وإنتاجيتهم وقد يكون هذا القلق ذو درجة عالية يؤدي إلى اختلال في توازن الفرد مما يؤثر من الناحية العقلية أو الجسمية أو السلوكية.

والشباب اليوم -ونعني طلبة الجامعة خاصة- هم مستقبل الغد الذين سيتحملون مسئولية تقدم وازدهار بلادهم، ويفكرون بشكل كبير في المستقبل ويتخوفون مما يخبأه لهم، فهم عماد الأمة وهم أمانة في أعناق المجتمع والدولة فالشباب في نظر الإسلام طاقة وثروة ومرحلة الشباب رأس مال لا يقدر.

والطالب في معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بقسم التدريب الرياضي يكون-زيادة-على التكوين العادي ليصبح أستاذا في مختلف الأطوار التعليمية، كذلك يخضع لتكوين ليصبح مدرب رياضي، والمدرب الرياضي هو الشخصية التربوية التي تتولى عملية تربية وتدريب اللاعبين وتؤثر في مستواهم الرياضي تأثيرا مباشرا، وله دور فعال في تطوير شخصية اللاعب تطويرا شاملا متزنا لذلك وجب أن يكون المدرب مثلا أعلى يحتذي به في جميع تصرفاته ومعلوماته، ويمثل المدرب الرياضي العامل الأساسي والهام في عملية التدريب، فالتدريب الرياضي هو تنظيم وإدارة للخبرة التعليمية للرياضة لتصبح خبرة تطبيقية، فهي مهنة تعتمد أولا وأخيرا على الكفاءات الفردية التي يجب أن تتوافر فيمن قبل العمل في هذه المهنة، حيث عليه ان يكون على مقدرة عالية لفهم علم التدريب وكذا كيفية استخدام الطرق والأساليب والإجراءات الفنية المتصلة بتنظيم وتوجيه خبرات اللاعبين ومن هنا تظهر الحاجة إلى الكفايات المهنية والحاجة إلى مدرب متفهم للأسس العلمية والمعارف والمعلومات والمهارات اللازمة لنجاح عملية التدريب.

الإشكالية:

تعتبر عملية اختيار المهنة تلعب أهمية قصوى للفرد والمجتمع، فالمهنة وسيلة لخدمة الآخرين كما أنها وسيلة لخدمة الذات إذ يشعر المرء معها بأن له قيمة تبرز في نفع من حوله، وتعتبر المهنة هي الغاية التي يسعى إليها الشاب ليصبح عضوا فعالا في المجتمع.

ومن ثم نجد أن التفكير والخوف من المستقبل من الأمور التي أصبحت لا تشغل بال أو فكر الشباب فقط بل أصبح التفكير في المستقبل والتنبؤ به من الأمور التي تهم المجتمعات والشعوب المتحضرة والتي تحاول أن تجد لنفسها موضعاً على الخريطة العالمية والدولية، ولعل مهنة المستقبل تعد من أهم ما يشغل تفكير الطالب وخاصة ذلك المقبل على التخرج، ولما كان المستقبل من الأمور التي تشغل بال

الشباب نحاول في الدراسة الحالية دراسة قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات وهى (حب الاستطلاع ومستوى الطموح والمستوى الاجتماعي والاقتصادي).

حيث تشير دراسة ماير وجيمس Meyer, James H (1981) إلى أن المؤسسات التربوية تقترح مناقشة مشاكل المستقبل من خلال برامج الدراسات العليا بالجامعات وذلك من خلال الجوانب الاقتصادية والتكنولوجية ومناقشة اسلوب حياة life-style الطلاب.(Meyer, James H , 1981: 45-46)

وذهب الحميد (2002) إلى أن المشكلات المتعلقة بالمستقبل كما يدركها الشباب تعكس اتجاهاتهم نحو المستقبل وتوقعاتهم له، وترتبط توقعاتهم للمستقبل الشخصي إيجابيا باحترام الذات (O. svenson & L. Wenglert, 1982)، كما ترتبط سلبياً بتوتراتهم (Hasan, Q.,1983 & .Rehman,s)، ومما يضيف إلى أهمية دراسة تصورات الشباب عن مستقبلهم الشخصي ارتباطها بكل من الدافعية للدراسة والمستوى التحصيلي(Van-Catster, k.; lens, w; Nuttin, J, 1987).

ولذا فإن دراسة المشكلات المتعلقة بالمستقبل الشخصي تعكس مؤشرات غاية في الأهمية، كصورة الذات والتوتر النفسي والدافعية العامة بصفة مجملة، والدافعية للدراسة بصفة خاصة. ونظراً لما يشهده المجتمع الخليجي مثلا من تغيرات متلاحقة، تؤثر على الأفراد والجماعات، ثمة حاجة إلى استكشاف مشكلات الشباب المتعلقة بالمستقبل الزواجي والأكاديمي.(إبراهيم شوقي عبد الحميد، 2002: 39–96).

تعتبر ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الجزائرية إحدى المظاهر المميزة التي برزت للسطح في الآونة الأخيرة وزادت وتيرتها وتفاقمت نتائجها، ولعل من الملاحظ إزدياد حالات العنف الطلابي وتمددها رأسياً وأفقياً في العديد من الجامعات وتزامنها في وقت واحد، وباتت تؤثر في استقرارها وأدائها الأكاديمي، الأمر الذي يستدعي القيام بالبحوث والدراسات التي تنظر في أصل المشكلة والتعرف علي الأسباب المؤدية إلي العنف الطلابي، وإقتراح الحلول الممكنة للحد أو التخفيف من هذه الظاهرة، وتمس هذه الظاهرة العديدين ويشترك فيها الطلاب ومسئولي وإدارات الجامعات ومؤسسات أخرى ذات الصلة خاصة مؤسسات استقبال المتخرجين، لذا كان لابد من معرفة وجهات نظر هؤلاء الشركاء.

وفي ضوء ذلك تم طرح التساؤلات التالية: ما مستوى قلق المستقبل المميز لدى الطلبة المقبلين على التخرج ؟وكيف ينعكس قلق المستقبل نحو توجه الطلبة للعنف؟

فرضيات الدراسة:

-مستوى قلق المستقبل المميز لدى الطلبة المقبلين على التخرج عالي.

-ينعكس قلق المستقبل سلبا نحو توجه الطلبة للعنف.

أهداف الدراسة:

-التعرف على انعكاس قلق المستقبل نحو توجه الطلبة المقبلين للعنف.

-التعرف على مستوى قلق النفسي المميز لدى الطلبة المقبلين على التخرج.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

1.قلق المستقبل:

القلق لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور، معنى القلق: هو الانزعاج فيقال: قلق الشيء قلق، فهو قلق ومقلاق، وأقلق الشيء من مكانه وقلقه: أي حركه، والقلق أيضا: أن لا يستقر في مكان واحد((ابن منظور، 1992).

اصطلاحا: القلق هو عدم ارتياح نفسي وجسمي ويتميز بخوف منتشر، وشعور من انعدام الأمن وتوقع حدوث كارثة، ويمكن أن يتصاعد القلق الى حد الذعر، كما يصاحب هذا الشعور في بعض الأحيان بعض الأمراض النفسية والجسمية "السيكوسوماتية"(داود عزيز، 1991: 283).

ويعرف "ريشارد" .م.سوين Richard (1998) القلق: بأنه حالة انفعالية غير سارة يستثيرها وجود الخطر، ويرتبط بمشاعر ذاتية من التوتر والخشية. (غالب بن محمد، 2009: 16).

مفهوم المستقبل: يطلق مصطلح المستقبل للتعبير عن الزمان وتقع فيه من حوادث في مقابل الماضي والفلاسفة القدماء ساهموا في تطوير المستقبلية الحديثة وأن المستقبل زمانا يقع أمام الأشخاص ويمكن التعرف إلى جانب الماضي والحاضر كما أن الحاضر حاملا المستقبل. (عبد السادة، 2011: 335).

ويشير معوض فيما يتعلق بقلق المستقبل: بأنه القلق الناتج عن التفكير في المستقبل والشخص الذي يعاني من قلق المستقبل هو الشخص الذي يعاني من التشاؤم من المستقبل والاكتئاب والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس كما أنه يتميز بحالة من السلبية والانطوائية والحزن والشك والتشتت والنكوص وعدم الشعور بالأمن(محمد أحمد المومني، 2013: 324).

أما في تعريف للعوادي: هو انفعال مركب من الخوف اللا منطقي الناتج عن توقع التهديد واحتمال حدوث خطر على الإنسان نفسه أو لغيره من الناس أو لممتلكاته (العوادي قاسم هادي، 1992: 150).

مفهوم قلق المستقبل المهني: عرفه المحاميد والسفاسفة (2007) على أنه حالة عدم لارتياح، ولشعور بالضيق، والتوتر، والخوف من المستقبل المجهول المتعلق بالجانب المهني، وامكانية الحصول على فرصة عمل مناسبة للطالب بعد تخرجه من الجامعة(المحاميد، شاكر عقلة والفاسفة، محمد ابراهيم 2007: 14).

مظاهر قلق المستقبل: لقلق المستقبل ثلاثة مظاهر هي:

أ.مظاهر معرفية: هي حالة من القلق تتعلق بالأفكار التي تدور في خلجات الشخص وتفكيره وتكون متذبذبة لتجعل منه متشائم من الحياة معتقداً قرب أجله، وأن الحياة أصبحت نهايتها وشيكه، أو التخوف من فقدان السيطرة على وظائفه الجسدية أو العقلية.

ب .مظاهر سلوكية: مظاهر نابعة من أعماق الفرد تتخذ أشكالاً مختلفة تتمثل في سلوك الفرد، مثل تجنب المواقف المحرجة للشخص وكذلك المواقف المثيرة للقلق.
ج .مظاهر جسدية: ويمكن ملاحظة ذلك من خلال ما يظهر على الفرد من ردود أفعال بيولوجية وفسيولوجية مثل ضيق التنفس، جفاف الحلق، برودة الأطراف ارتفاع ضغط الدم، إغماء، توتر عضلي عسر الهضم، فالقلق لا يجعل الفرد يفقد اتصاله بالواقع بل يمكنه ممارسة أنشطته اليومية، وإدراكا بعدم منطقية تصرفاته، أما في الحالات الحادة فأن الفرد يقضي معظم وقته للتغلب على مخاوفه ولكن دون فائدة (الداهري صالح حسن ، 2005: 327-328)، ويرى عاطف مسعد الحسيني أن من مظاهر قلق المستقبل:
-الانطواء و ظهور علامات الحزن والشك والتردد والبكاء لأسباب تافهة.
-صلابة الرأي و التعنت.
-الهروب الواضح من كل ما هو واقع ويصاب بصفة الكذب ويكذب في الأفعال يتضح في كل حركاته في مواقفه ويحاول دائما مع حقيقة أمره (عاطف مسعد الحسيني، 2011-: 96).
أسباب قلق المستقبل: تتشابك مجموعة من العوامل مع بعضها البعض وتتضافر لتوسع وتمكن من الإحساس بقلق المستقبل، ويمكن ذكر بعض الأسباب التي تقف وراء قلق المستقبل:(إبراهيم محمود 2006: 28).
-نقص القدرة على التكهن بالمستقبل وعدم وجود معلومات كافية لبناء الأفكار عن المستقبل.
-الشك في قدرة المحيطين بالفرد والقائمين على رعايته في عدم قدرتهم على حل مشاكله.
-الشعور بعدم الانتماء والاستقرار داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة.
تطور قلق المستقبل: يتطور قلق المستقبل بشكل تدريجي مع الزمن ومع ازدياد المخاوف والمسببات التي تؤدي إلى هذا القلق، وقلق المستقبل هو ميل نظري للتعامل مع الخوف، ويبدو أن هذه المخاوف تزداد مع الزمن لأن قائمة الأحداث غير السارة كثيرة جدا والتي تبدأ من التلوث البيئي إلى الأمراض المستعصية وفقدان الأحبة والاغتراب الاجتماعي والتحكم في مصير الشعوب من خلال مصادر الطاقة (الذرية والغذائية) ونظام التبعية السياسية والاجتماعية والحروب وغيرها، ومع ازدياد الصراع وتطور أسلحة الدمار وتفاقم المشكلات من كل الأنواع وخصوصا في العقود الأخيرة،كل هذا وغيره جعل الإنسان قلقا على مستقبله وعلى مستقبل أبناءه ومع التقدم العلمي والتكنولوجي الكبير الذي وصل إليه الإنسان، فنجد تراجعا شعور الفرد بالأمان ، ويتسع هذا القلق حتى يكاد يصبح روحا للحياة، وفي هذا الوقت الذي قد يعد هذا القلق دافعا لجوانب راقية من سلوك

الإنسان، فقد يتحول هذا القلق إلى نقمة وينقلب من قوة دافعة إلى قوة معوقة للانجازات(هبة مؤيد، دس: 333).

2.الدراسات السابقة:

دراسة سهيلة أحمادي، مسعودة سالمي (2015-2014): قلق المستقبل المهني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف على مستوى قلق المستقبل المهني، والأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة والتعرف على العلاقة بين قلق المستقبل المهني، والأفكار العقلانية واللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين، كذلك الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث، والفرق بين طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة العلوم التكنولوجية، في مستوى قلق المستقبل المهني والأفكار العقلانية واللاعقلانية، تم تطبيق هذه الدراسة على عينة عددها(200) طالب وطالبة، مستوى الثالثة جامعي من جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي-، ولجمع بيانات الدراسة استخدمت الباحثة مقياس قلق المستقبل المهني، واختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية ل«سليمان الريحاني»، وتم إتباع المنهج الوصفي بأساليبه الاستكشافي والارتباطي والمقارن، تم التحقق من الخصائص السيكومترية للأداتين باستخدام الصدق الظاهري، والصدق التمييزي، والصدق الذاتي، والتجزئة النصفية، ثم تحليل البيانات باستخدام برنامج لحساب معامل الارتباط «بيرسون»، واختبار(ت) لدلالة الفروق، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل المهني والأفكار العقلانية واللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين.
- مستوى القلق لدى الطلبة الجامعيين مرتفع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور ودرجات الإناث على مقياس قلق المستقبل المهني.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل المهني بين طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة العلوم التكنولوجية(سهيلة أحمادي، 2014).

دراسة أحمد محمد المومني ومازون محمود نعيم: قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع بمنطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل، وقد تم إعداد استبانه للكشف عن قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة المتكونة من (439) طالب وطالبة، أظهرت الدراسة أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة كان مرتفعا، حيث جاء المستوى الاقتصادي في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، في حين جاء المجال الأسري في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضا، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى إلى اختلاف متغيرات التخصص أو المستوى الدراسي، ووجود فروق ذات

دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى للجنس، ووجود فروق في العمل تعزى للتخصص، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات تعزى للمستوى الدراسي،كما بينت النتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق الكلي تعزى للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين المتغيرات(محمد أحمد المومني، 2013: 175).

دراسة غالب بن محمد علي المشيخي (2009): قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب في قلق المستقبل تبعا للتخصص والسنة الدراسية والتحقق من إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء كل من فاعلية الذات ومستوى الطموح، حيث تكونت عينة الدراسة من(720) طالب من طلاب العلوم والآداب بجامعة الطائف (400) طالب و(300) طالبة، استخدم الباحث في دراسته مقياس قلق المستقبل(إعداد الباحث)، مقياس فاعلية الذات من إعداد عادل العدل(2001)، مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (2005)، وقد تبين من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في كل من فاعلية الذات ومستوى الطموح، وكذلك أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب، كما بينت أنه من الممكن، التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء كل من فاعلية الذات ومستوى الطموح(غالب بن محمد المشبخي، 2012).

الإجراءات الميدانية للدراسة:

المنهج المستخدم: بالنظر إلى طبيعة الموضوع الذي هو معرفة قلق المستقبل وعلاقته بتوجه الطلبة نحو العنف فنحن بصدد وصف واقع عن حال الطلبة ولهذا كان لزاما علينا استخدام المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة: اعتمدنا في بحثنا أن يكون مجتمع البحث هو طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة البويرة.

عينة البحث: تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية حيث تم اختيار العينة القصدية والبالغ عددهم 300.

مجالات البحث:

المجال البشري: المتمثل في 300 طالب وطالبة من معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

المجال الجغرافي: لقد ارتأينا في بحثنا هذا إلى إجراء الدراسة الميدانية على مستوى معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة البويرة/الجزائر.

المجال الزمني: من 2018/01/04 إلى 2018/01/16.

تحديد أدوات البحث: تم اختيار أولا الاستبيان كأداة لهذه الدراسة لأنه كثير الاستعمال في البحوث الوضعية والتحليلية الذي يسهم الفهم الأعمق والأوضح للجوانب العلمية والعناصر الأساسية المكونة لموضوع دراستنا، ويمثل أداة من أدوات الحصول على الحقائق والبيانات والمعلومات، من خلال وضع استمارة أسئلة ومن بين مزايا هذه الطريقة أنها اقتصاد في الجهد والوقت كما أنها تسهم في الحصول على بيانات من العينة.

مقياس قلق المستقبل:

الوصف: صمم هذا المقياس المعد من طرف (سهيلة أحمادي ومسعودة سالمي) بعد الإلمام بموضوع قلق المستقبل المهني والاطلاع على الدراسات التي أقيمت حوله،حيث تم الإطلاع على مجموعة من الدراسات التي (تناولت) قلق المستقبل بصفة عامة وقلق المستقبل المهني بصفة خاصة وتمثلت هاته الدراسات في دراسة المشيخي (2009) ودراسة أحمد علي غالب الشرقي(2011) ومقياس زينب محمود شقير(2005) ودراسة أيهم الفاعوني(2007).

حيث تكون المقياس من 38 عبارة تتوزع على 4 أبعاد وهي التفكير السلبي في المستقبل ويضم (08) عبارات، والتفكير في آفاق التخصص ويضم (09) عبارات، والبعد الثالث بعد إمكانية الحصول على مهنة وأهميتها ويضم (13) عبارة، أما البعد الرابع والأخير فهو يتعلق بتحقيق الاستقرار الأسري والاجتماعي ويضم (08) عبارات.

جدول رقم (1) يوضح توزيع أبعاد قلق المستقبل المهني

الرقم	البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
01	التفكير السلبي في المستقبل	29.25.21.17.13.9.5.1	08
02	التفكير في الدراسة وأفاق التخصص	33.30.26.22.18.14.10.6.2	09
03	إمكانية الحصول على مهنة وأهميتها	38.37.36.35.34.31.27.23.19. 15.11.7.3	13
04	تحقيق الاستقرار الأسري والاجتماعي	32.28.24.20.16.12.8.4	08

طريقة الإجابة : تتم الإجابة على المقياس بوضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن إجابة الطالب حسب البدائل المقدمة، وقد تم وضع البدائل تبعا لطريقة (ليكيرت) الثلاثية (موافق، غير موافق، محايد).

وتم اختيار هذه الطريقة من باب ترك مجال واسع من الحرية للطالب، وعدم حصره في بديلين، فيتمكن من الإجابة بصدق عن كافة البنود، حيث الدرجة الكلية للمقياس بين(38)درجة كحد أدنى، و(114) درجة كحد أعلى، ومن هنا يتحدد مدى المقياس بـ:114-38=76.

من خلال عدد مستويات قلق المستقبل المهني التي تتكون من ثلاثة مستويات يتحدد طول الفئة يقدر بـ: 3/76=25.33، ومنه طول الفئات الثلاثة هو (25)، وعليه نصنف مستويات قلق المستقبل المهني إلى:
المستوى المنخفض ينتمي إلى المجال[38 إلى 63]ويشير إلى مستوى قلق منخفض.
المستوى المتوسط ينتمي إلى المجال[64الى89]ويشير إلى مستوى قلق متوسط.
المستوى العالي ينتمي إلى المجال[90الى114]ويشير إلى مستوى قلق عالي.

ضبط الشروط العملية للأداة:

الصدق الظاهري: صدق الاستبيان يعني التأكد من أنه سوف يقيس ما أعد لقياسه، كما يقصد بالصدق "شمول الاستبيان لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمه، وللتأكد من صدق أداة الدراسة قمنا باستخدام صدق المحكمين كأداة للتأكد من أن الاستبيان يقيس ما أعد له حيث قمنا بتوزيع الاستبيان على مجموعة من الأساتذة من جامعة البويرة حيث أكدوا سلامة العبارات الموضوعة لغرض الأداة.

ثبات الأداة(المقياس): تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام طريقة الثبات بالإعادة (retest Test-) وذلك بتطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من خمسة عشر(15) طالباً وطالبة من طلبة جامعة البويرة ثم إعادة تطبيق أداة الدراسة على العينة نفسها بعد مضي ثلاثة أسابيع على تطبيقها للمرة الأولى، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أداة هذه العينة في مدتى التطبيق. وأبعدو من الدراسة الأساسية، وعند حساب معامل الثبات تبين أنه سجل (0.86) وهذا المعامل مقبول إحصائياً، مما جعل الأداة صالحة لأغراض الدراسة.

الأدوات الإحصائية المستعملة: استعملنا في دراستنا الأساليب التالية:
-النسبة المئوية.- اختبار كا^2.- المتوسط الحسابي.- اختبار (ت) لدلالة الفروق.- الانحراف المعياري.

عرض وتحليل النتائج:

الفرضية الجزئية الأولى: مستوى قلق المستقبل المميز لدى الطلبة المقبلين على التخرج مرتفع.

البعد الأول: "التفكير السلبي في المستقبل":

الجدول رقم (02): "التفكير السلبي في المستقبل":

المستوى	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
منخفض	00	%00	19.8	2.31	مرتفع
متوسط	09	%30			
مرتفع	21	%70			
المجموع	30	%100			

تحليل نتائج الجدول رقم (02): من خلال نتائج التحليل الإحصائي الموضحة الذي يمثل نتائج البعد الأول "**التفكير السلبي في المستقبل**"، نلاحظ أن مستوى قلق المستقبل كان متوسط بنسبة **30%** ومرتفع بنسبة **70%** لدى عينة الدراسة حيث بلغ المتوسط الحسابي **(19.8)** والانحراف المعياري **(2.31)**.

البعد الثاني "التفكير في الدراسة وآفاق التخصص":

الجدول رقم (03): "التفكير في الدراسة وآفاق التخصص":

المستوى	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
منخفض	00	%00	21.5	2.09	مرتفع
متوسط	13	%43			
مرتفع	17	%57			
المجموع	30	%100			

تحليل نتائج الجدول رقم (03): من خلال نتائج التحليل الإحصائي الموضحة في الجدول رقم **(05)** الذي يمثل نتائج البعد الثاني" **التفكير في الدراسة وآفاق التخصص**"، نلاحظ أن مستوى قلق المستقبل منخفض بنسبة **00%**، ومتوسط بنسبة **43%**، ومرتفع بنسبة **57%** لدى عينة الدراسة من الطلبة المقبلين على التخرج، حيث بلغ المتوسط الحسابي **(21.5)** والانحراف المعياري **(2.09)**.

البعد الثالث "إمكانية الحصول على مهنة وأهميتها":

الجدول رقم (04): "إمكانية الحصول على مهنة وأهميتها":

المستوى	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
منخفض	00	%00	31.6	2.77	مرتفع
متوسط	11	%37			
مرتفع	19	%63			
المجموع	30	%100			

تحليل نتائج الجدول رقم (04): من خلال نتائج التحليل الإحصائي الموضحة في الجدول رقم **(06)** الذي يمثل نتائج البعد الثالث" **امكانية الحصول على مهنة وأهميتها**"، نلاحظ أن مستوى قلق المستقبل منخفض بنسبة **00%**، ومتوسط بنسبة **37%**، ومرتفع بنسبة **63%** لدى عينة الدراسة من الطلبة المقبلين على التخرج، حيث بلغ المتوسط الحسابي **(31.6)** والانحراف المعياري **(2.77)**.

البعد الرابع "تحقيق الاستقرار الأسري والاجتماعي":

الجدول رقم (05): "تحقيق الاستقرار الأسري والاجتماعي":

المستوى	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
منخفض	00	%00	19.13	1.85	مرتفع
متوسط	13	%37			
مرتفع	17	%63			
المجموع	30	%100			

تحليل نتائج الجدول رقم (05): من خلال نتائج التحليل الإحصائي الذي يمثل نتائج البعد الرابع " **تحقيق الاستقرار الأسري والاجتماعي**"، نلاحظ أن مستوى قلق المستقبل منخفض بنسبة **00%**، ومتوسط بنسبة **37%**، ومرتفع بنسبة **63%** لدى عينة الدراسة من الطلبة المقبلين على التخرج، حيث بلغ المتوسط الحسابي **(19.13)** والانحراف المعياري **(1.85)**.

أ) حسب تقييم أبعاد قلق المستقبل:

الجدول رقم (06): تقييم أبعاد قلق المستقبل

الأبعاد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التفكير السلبي في المستقبل	%70	19.8	2.31	مرتفع
التفكير في الدراسة وآفاق التخصص	%57	21.5	2.09	مرتفع
إمكانية الحصول على مهنة وأهميتها	%63	31.6	2.77	مرتفع
تحقيق الاستقرار الأسري والاجتماعي	%63	19.13	1.85	مرتفع
مقياس قلق المستقبل	%63	92.03	7.02	مرتفع

تحليل نتائج الجدول رقم (06) توضح أن مستوى قلق المستقبل كان مرتفعا على بعد **التفكير السلبي في المستقبل** حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليه من عينة الدراسة **70%** وقيم المتوسط الحسابي **(19.8)** والانحراف المعياري بلغ **(2.31)**، وكان أيضا مرتفعا على بعد **التفكير في الدراسة وافاق التخصص** الذي بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليه **57%** وبلغت قيم المتوسط الحسابي **(21.5)** والانحراف المعياري بلغ **(2.09)**، وكان مرتفعا أيضا على **إمكانية الحصول على مهنة وأهميتها** الذي بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليه **63%** من عينة الدراسة وبلغ متوسطه الحسابي **(31.6)** بانحراف معياري بلغ **(2.77)**، وكان مرتفعا على **تحقيق الاستقرار الأسري والاجتماعي** حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليه من عينة الدراسة **63%** وقيم متوسطه الحسابي **(19.13)** وانحرافه المعياري بلغ **(1.85)**، أما المستوى العام لمقياس قلق المستقبل لدى عينة الدراسة من الطلبة المقبلين على التخرج كان مرتفعا بنسبة مئوية بلغت**63%** ومتوسط حسابي بلغ**(92.03)** وانحراف معياري بلغ **(7.02)**.

الفرضية الثانية: يؤثر قلق المستقبل على توجه الطلبة نحو العنف. ولمعالجة هذه الفرضية تم تصميم استبيان تظهر نتائجه في الجداول التالية.

السؤال رقم (01): كيف تفكر في مستقبلك بعد التخرج؟

الغرض من السؤال: معرفة تفكير الطلبة في مستقبلهم بعد التخرج.

الجدول رقم (07): تفكير الطلبة في مستقبلهم بعد التخرج.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	كا^2 مح	كا^2 مج	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
لاختيار وظيفة	220	%73	22.4	5.99	2	0.05	دالة
لنيل الشهادة	60	%20					
أخرى	20	%07					
المجموع	300	%100					

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم (07): من خلال نتائج التحليل لنا إجابات الطلبة حول السؤال رقم (01) أن نسبة 73% من عينة البحث قد أجابوا بـ"لاختيار وظيفة" أما الإجابة بـ"لنيل الشهادة" فقد بلغت 20% أما "أخرى" فقد كانت نسبة الإجابة بها 7%، حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة 22.4 وهي اكبر من قيمة كا^2 المجدولة التي كانت قيمتها 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2.

الاستنتاج: نستنتج أن الطلبة يفكرون في اختيار وظيفة بعد التخرج.

السؤال رقم (02): كيف ترى مستقبلك في ضوء الشهادة؟

الغرض من السؤال: معرفة نظرة الطلبة للمستقبل.

الجدول رقم (08) نظرة الطلبة للمستقبل.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	كا^2 مح	كا^2 مج	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
مهنة وعمل	260	%87	39.2	5.99	2	0.05	دالة
بطالة	40	%13					
اخرى	0	%0					
المجموع	300	%100					

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم (08): من خلال نتائج التحليل الإحصائي تبين لنا إجابات الطلبة حول السؤال رقم (02) أن نسبة 87% من عينة البحث قد أجابوا بـ"مهنة" أما الإجابة بـ"بطالة" فقد بلغت 13% حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة 39.2 اكبر من قيمة كا^2 المجدولة التي كانت قيمتها 5.99عند مستوى الدلالة 0.05

الاستنتاج: نستنتج أن الطلبة يرون الشهادة بوابة للعمل.

السؤال رقم (03): هل تعتبر الشهادة الجامعية مهنة المستقبل؟

الغرض من السؤال: معرفة إذا كان الطلبة مقتنعين بالشهادة كمهنة للمستقبل.

الجدول رقم (09): اقتناع الطلبة بالشهادة كمهنة للمستقبل.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	كا^2 مح	كا^2 مج	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
نعم	250	%83	13.33	3.84	1	0.05	دالة
لا	50	%17					
المجموع	300	%100					

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم (09): من خلال نتائج التحليل الإحصائي تبين لنا إجابات الطلبة حول السؤال رقم (03) أن نسبة 83% من عينة البحث قد أجابوا بـ"نعم" اما الإجابة بـ"لا" فقد بلغت 13%، حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة 13.33 وهي اكبر من قيمة كا^2 المجدولة التي كانت قيمتها 3.84 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1.

الاستنتاج: نستنتج أن الطلبة مقتنعون بالشهادة كمهنة للمستقبل.

السؤال رقم (04): هل الخوف من المستقبل يدفعك للعنف؟

الغرض من السؤال: معرفة ما إذا كان الخوف من المستقبل يدفعك للعنف.

الجدول رقم (10): الخوف من المستقبل وعلاقته بالعنف.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	كا^2 مح	كا^2 مج	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
نعم	50	%17	13.33	3.84	1	0.05	دالة
لا	250	%83					
المجموع	300	%100					

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم (10): من خلال نتائج التحليل تبين لنا إجابات الطلبة حول السؤال رقم (04) أن نسبة 83% من عينة البحث قد أجابوا بـ"لا" أما الإجابة بـ"نعم" فقد بلغت 13%، حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة 13.33 وهي اكبر من قيمة كا^2 المجدولة التي كانت قيمتها 3.84 عند مستوى الدلالة.

الاستنتاج: نستنتج أن الخوف من المستقبل لا يدفع الطلبة إلى العنف.

السؤال رقم (05): هل ترى أن العنف في الجامعة نتيجة صعوبات الحياة؟

الغرض من السؤال: معرفة ما إذا كان الطلبة يرون أن العنف في الجامعة نتيجة صعوبات الحياة.

الجدول رقم (11): العنف في الجامعة نتيجة صعوبات الحياة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	كا^2 مح	كا^2 مج	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
نعم	240	%80	10.8	3.84	1	0.05	دالة
لا	60	%20					
المجموع	300	%100					

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم (11): من خلال نتائج التحليل الإحصائي كما هي موضحة في الجدول والتمثيل البياني تبين لنا إجابات الطلبة حول السؤال رقم (05) أن نسبة 80% من عينة البحث قد أجابوا بـ"نعم" أما الإجابة بـ"لا" فقد بلغت 20%، حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة 10.8 وهي اكبر من قيمة كا^2 المجدولة التي كانت قيمتها 3.84 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1.

الاستنتاج: نستنتج أن الطلبة يعتبرون العنف استجابة لصعوبات الحياة.

السؤال رقم (06): كيف ترى العنف؟

الغرض من السؤال: معرفة نظرة الطلبة للعف.

الجدول رقم (12): العنف في الجامعة نتيجة صعوبات الحياة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	كا^2 مح	كا^2 مج	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
سلوك فطري	40	%13.5	21.6	5.99	2	0.05	دالة
استجابة للبطالة	220	%73					
أخرى	400	%13.5					
المجموع	300	%100					

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم (12): من خلال نتائج التحليل الإحصائي كما هي موضحة في الجدول والتمثيل البياني تبين لنا إجابات الطلبة حول السؤال رقم (06) أن نسبة 73% من عينة البحث قد أجابوا بـ" انه استجابة للبطالة" أما الإجابة بـ"سلوك فطري" فقد بلغت 13.5% أما "أخرى" فقد كانت نسبة الإجابة بها 13.5%، حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة 21.6 وهي أكبر من قيمة كا^2 المجدولة التي كانت قيمتها 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2.

الاستنتاج: نستنتج أن الطلبة يعتبرون العنف استجابة للبطالة.

السؤال رقم (07): هل تخوفك من المستقبل سبب ممارستك للعنف؟

الغرض من السؤال: معرفة تخوف الطلبة من المستقبل سبب توجههم لسلوك العنف.

الجدول رقم (13): تخوف الطلبة من المستقبل سبب توجههم لسولك العنف.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	كا^2 مح	كا^2 مج	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
نعم	60	%20	27.6	5.99	2	0.05	دالة
لا	240	%80					
أخرى	0	%00					
المجموع	300	%100					

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم (13): من خلال نتائج التحليل الإحصائي كما هي موضحة في الجدول والتمثيل البياني تبين لنا إجابات الطلبة حول السؤال رقم (08) أن نسبة 80% من عينة البحث قد أجابوا بـ" لا" أما الإجابة بـ"نعم" فقد بلغت 20% أما "أخرى" فقد كانت نسبة الإجابة بها 03%، حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة 27.6 وهي اكبر من قيمة كا^2 المجدولة التي كانت قيمتها 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2.

الاستنتاج: نستنتج أن خوف الطلبة من المستقبل ليس سبب في توجههم لسلوك العنف.

السؤال رقم (08): هل العنف الممارس في الجامعة سببه الخوف؟

الغرض من السؤال: معرفة ما إذا كان العنف الممارس في الجامعة سببه الخوف.

الجدول رقم (14): العنف الممارس في الجامعة سببه الخوف.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	كا^2 مح	كا^2 مج	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
نعم	180	%60	7.6	5.99	2	0.05	دالة
لا	80	%26					
أخرى	40	%14					
المجموع	300	%100					

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم (14): من خلال نتائج التحليل الإحصائي كما هي موضحة في الجدول والتمثيل البياني تبين لنا إجابات الطلبة حول السؤال رقم (09) أن نسبة 18% من عينة البحث قد أجابوا بـ" نعم" أما الإجابة بـ"لا" فقد بلغت 34% أما "أخرى" فقد كانت نسبة الإجابة بها 13%، حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة 7.6 وهي اكبر من قيمة كا^2 المجدولة التي كانت قيمتها 5.99 عند مستوى الدلالة 00.5

الاستنتاج: نستنتج أن العنف الممارس في الجامعة سببه الخوف.

السؤال رقم (09): ما هي العلاقة بين تطلعاتك المستقبلية ودرجة العنف؟

يرى معظم الطلبة أن لهم تطلعات وآفاق مستقبلية حين الحصول على الشهادة لكن الصعوبات المفروضة عليهم في هذا المجال وقفت حائلا بينهم و بين هذه الطموحات. فمنهم من يأمل أن بالعمل لكن هناك أفكار غير عقلانية تؤثر في المسار البيداغوجي للطالب يتجه به إلى ممارسة العنف.

السؤال رقم (10): ما هي المهنة التي تختارها في المستقبل؟

الغرض من السؤال: معرفة ماذا يختار الطلبة بعد تخرجهم.

الجدول رقم (15): المهنة المختارة من طرف الطلبة في المستقبل.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	كا^2 مح	كا^2 مج	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
مهنة التدريب	60	%20	22.4	5.99	2	0.05	دالة
مهنة التعليم	220	%73					
أخرى	20	%07					
المجموع	300	%100					

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم (15): من خلال نتائج التحليل الإحصائي كما هي موضحة في الجدول والتمثيل البياني تبين لنا إجابات الطلبة حول السؤال رقم (11) أن نسبة 73% من عينة البحث قد أجابوا بـ" مهنة التعليم" أما الإجابة بـ"مهنة التدريب" فقد بلغت 20% أما "أخرى" فقد كانت نسبة الإجابة بها 07%،

حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة 22.4 اكبر من قيمة كا^2 المجدولة التي كانت قيمتها 5.99عند مستوى الدلالة 0.05.

الاستنتاج: نستنتج أن أغلبية الطلبة يختارون مهنة التعليم بعد التخرج.

السؤال رقم (11): هل لديك تطلعات للمستقبل تفرض عليك؟

الغرض من السؤال: معرفة رؤية الطلبة لتطلعات المستقبل.

الجدول رقم (16): رؤية الطلبة لتطلعات المستقبل.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	كا^2 مح	كا^2 مج	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
تحدي المستقبل للمستقبل	40	%13	29.6	5.99	2	0.05	دالة
تطلعات افاق	240	%80					
اخرى	20	%07					
المجموع	300	%100					

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم (16): من خلال نتائج التحليل الإحصائي كما هي موضحة في الجدول والتمثيل البياني تبين لنا إجابات الطلبة حول السؤال رقم (12) أن نسبة 80% من عينة البحث قد أجابوا بـ"تطلعات وآفاق" أما الإجابة بـ" تحدي المستقبل للمستقبل" فقد بلغت 13% أما "أخرى" فقد كانت نسبة الإجابة بها 07%، حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة 27.6 وهي اكبر من قيمة كا^2 المجدولة التي كانت قيمتها 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2.

الاستنتاج: نستنتج أن الطلبة لدهم عدة تطلعات مستقبلية.

السؤال رقم (12): ما هي أهم مظاهر العنف؟

الغرض من السؤال: معرفة مظاهر ودوافع العنف.

الجدول رقم (17): مظاهر ودوافع العنف.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	كا^2 مح	كا^2 مج	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
مادية	60	%20	5.6	5.99	2	0.05	غير دالة
معنوية	160	%53					
أخرى	80	%27					
المجموع	300	%100					

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم (17): من خلال نتائج التحليل الإحصائي كما هي موضحة في الجدول والتمثيل البياني تبين لنا إجابات الطلبة حول السؤال رقم (13) أن نسبة 53% من عينة البحث قد أجابوا بـ" معنوية" أما الإجابة بـ"مادية" فقد بلغت 20% أما "أخرى" فقد كانت نسبة الإجابة بها 27%، حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة 5.6 وهي اصغر من قيمة كا^2 المجدولة التي كانت قيمتها 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05.

الاستنتاج:نستنتج أن أهم مظاهر العنف لدى الطلبة معنوية.

السؤال رقم (13): هل يؤثر قلق المستقبل على توجهاتك الحياتية؟

الغرض من السؤال: معرفة ما إذا كان قلق المستقبل يؤثر على التوجهات الحياتية للطلبة.

الجدول رقم (18): قلق المستقبل والتوجهات الحياتية للطلبة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	كا^2 مح	كا^2 مج	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
نعم	80	%27	6.53	3.84	1	0.05	دالة
لا	220	%73					
المجموع	300	%100					

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم (18): من خلال نتائج التحليل الإحصائي كما هي موضحة في الجدول والتمثيل البياني تبين لنا إجابات الطلبة حول السؤال رقم (16) أن نسبة 73% من عينة البحث قد أجابوا بـ"لا" أما الإجابة بـ"نعم" فقد بلغت 27%، حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة 6.53 وهي اكبر من قيمة كا^2 المجدولة التي كانت قيمتها 3.84 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1.

تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أن مستوى قلق المستقبل لدى الطلبة مرتفع وتم التوصل من خلال نتائج عينة الدراسة إلى اعتبار مستوى قلق المستقبل المهني كان مرتفعا حيث كان بعد **التفكير السلبي في المستقبل** حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليه من عينة الدراسة 70%، وكان أيضا مرتفعا على بعد **التفكير في الدراسة وآفاق التخصص** الذي بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليه 57%، وكان مرتفعا أيضا على **إمكانية الحصول على مهنة وأهميتها** الذي بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليه 63%، وكان مرتفعا على **تحقيق الاستقرار الأسري والاجتماعي** حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليه من عينة الدراسة 63%، أما المستوى العام لمقياس قلق المستقبل لدى عينة الدراسة من الطلبة المقبلين على التخرج كان مرتفعا بنسبة مئوية بلغت **63%** ويفسر الباحثون المستوى المرتفع الى النظرة العامة والشاملة التي يمتاز بها طلبة قسم التدريب الرياضي، حيث يتشاركون مع باقي زملائهم في التوجه نحو مهنة التعليم فقط دون الحاجة إلى مهنة التدريب التي أصبحت مجرد هواية فقط.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية في هذا الجانب مع نتائج دراسة سهيلة أحمادي ومسعودة سالمي (2015/14) التي كانت حول قلق المستقبل المهني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة حيث توصلت الى وجود مستوى مرتفع لقلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين.

كما اتفقت مع نتائج دراسة دراسة غالب بن محمد علي المشيخي(2009) بعنوان قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب

جامعة الطائف، حيث يؤكد أن شح الوظائف الموجودة في المجتمع وقلة فرص العمل لخريجي الجامعات، يثير لديهم شعور بالغبن والإحباط واليأس في عدم قدرتهم على تأمين مستقبلهم، مما يزيد من شعورهم بالقلق تجاه المستقبل.

ومن هذا يمكن إرجاع مستوى قلق المستقبل المرتفع إلى تزايد عدد الخريجين، وقلة فرص العمل المتاحة، وانتشار البطالة، وتفاقم ظاهرة المحسوبية والاكتظاظ الموجود في التخصصات المختلفة.

تفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أن قلق المستقبل ينعكس سلبا على توجه الطلبة نحو العنف حيث أسفرت النتائج العامة على أن قلق المستقبل ينعكس سلبا على قابلية الطلبة نحو العنف، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن قلق المستقبل بالنسبة للطلبة المقبلين على التخرج ليس لديهم القدرة الكافية على البناء الواقعي للأهداف بقدر ما تكون أهداف شخصية بعيدة المنال، مما يزيد من حالة التوتر والقلق لدى الطلبة، فقد أكدت سلوى عبد الباقي (1993) أن قلق المستقبل هو خوف مزري وكثير من الرعب والأمل بالنسبة إلى آفاق المستقبل والاكتئاب والأفكار الوسواسية.

وكانت نتائج هذه الدراسة تتفق مع تعريف إبراهيم محمود (2006) على أن قلق المستقبل هو الناتج عن التفكير اللاعقلاني في المستقبل والخوف من الأحداث المسيئة المتوقع حدوثها في المستقبل، ولما كان التدريب الرياضي المهنة الشاقة الغير واضحة المعالم في توجهات الطلبة نحوها، ما بين هواية ومهنة حيث وجدنا أن أغلب طلبة عينة الدراسة ينظرون إليها على أنها الملاذ الأخير من شبح السقوط في البطالة.

وتتفق النتائج المتوصل إليها مع نتائج دراسة نبيل منصوري ولوناس عبد الله وعلوان رفيق (2016) في دراستهم التي جاءت تحت عنوان الصحة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة التخرج حيث أشارت أن للطلبة المقبلين على التخرج قلق مستقبل عالي وصحة نفسية غير متوازنة، وهو ما يؤثر على توجههم المستقبلي، وهذا ما ذهبت إليه ناهد سعود في دراسة حول أهم مجالات قلق المستقبل انتشارا لدى الطلبة المقبلين على التخرج في كلية التربية في جامعة دمشق(2005).

ويعد قلق المستقبل المهني حالة انفعالية غير سارة، يعاني منها الطالب عندما يشعر بالتوتر، والضيق المصحوب بعدم الاطمئنان، والخوف نتيجة توقع خطر يهدد دراسته ومستقبله المهني واستقراره الأسري والاجتماعي، وهو قلق طبيعي قد يدفعه إلى الاجتهاد وحسن اختيار المهنة مستقبلا إلا أن الطالب أحيانا قد يحتك بأشخاص مقربين كالأهل والأصدقاء، الذين يعانون من انخفاض الدافعية المهنية، أو عدم الرضا عن وظائفهم وكذا نظرتهم السلبية نحو مهنة التدريب الرياضي ، فيتحول القلق الطبيعي إلى قلق مرتفع غير مرغوب فيه، نتيجة لذلك الاحتكاك

السلبي، وبالإضافة إلى هذا تزايد أعداد الطلبة المتخرجين، وقلة فرص العمل مع الأوضاع الاقتصادية والمهنية غير المستقرة.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الطالب في حد ذاتها، والتي يعتبرها المتخصصون سن الأزمات، وكون الطلبة في المراحل الجامعية معروفون بالمعانات الوجدانية التي يتميز بها في مرحلة المراهقة المتأخرة، فيجد نفسه في حالة تذبذب انفعالي يدفع إلى ظهور حالات القلق لديه.

الاستنتاج العام:

من خلال ما توصلت إليه نتائج دراستنا يمكن أن نستخلص أن الطلبة لديهم قلق مستقبل مرتفع، ووجدنا أن درجة قلق المستقبل مرتفع والذي دلت عليه نتائج الفرضية الأولى وقد بلغ مستوى قلق المستقبل الكلي 63%، وما يرسي هذه الفكرة نتائج الفرضية الثانية التي تثبت أن قلق المستقبل يؤثر على توجه الطلبة نحو العنف، ومن كل هذا وجدنا أن قلق المستقبل ينعكس سلبا على توجه الطلبة وقد يرجع ذلك إلى الصعوبات التي يرونها في هذه المهنة وكذا الأمور التي تقف حائلا بينهم وبين النجاح في هذه المهنة.

الاقتراحات والتوصيات: وفي ضوء نتائج الدراسة المحصل عليها نوصي بما يلي:

-محاولة الخفض من الأفكار السلبية نحو المستقبل المهني من خلال البناء الواقعي للأهداف الاعتماد على برامج تربوية للتعريف بقلق المستقبل وآثاره السلبية والمضاعفات التي قد تنتج عنه.

-توعية الطلاب الجامعيين بأساليب خفض قلق المستقبل.

-ضرورة تبني الجامعات لعدد من البرامج الإرشادية الوقائية القائمة على خفض قلق المستقبل المهني وكذا إقامة مراكز إرشاد نفسي بالكليات بهدف معرفة مشاكل الطلاب المستقبلية.

-التعمق في دراسة قلق المستقبل وتأثيره على التوجه نحو المهنة.

-ضرورة توعية طلاب الجامعة وإدراكهم ما للزمن من قيمة ينبغي استغلالها في تحقيق أهدافهم و طموحاتهم

-توعية الشباب فيما يتعلق بمستقبلهم من خلال لتعرف على إمكاناتهم الحقيقية وتعليمهم مهارة التخطيط على أسس سليمة حتى لا يقع الطالب فريسة طموحاته الغير واقعية والتي قد تسد أمامه فرصا كثيرة بسبب اكتسابه خبرة فشل.

-حث الطلاب على أهمية الدراسة والتفوق فيها من أجل تحديد مستقبلهم المهني وعدم الشعور بقلق المستقبل لأن هذا في حد ذاته تعطيل لطاقاتهم وسبب لإحباطهم.

قائمة المراجع:

1. المحاميد، شاكر عقلة والفاسفة، محمد ابراهيم(2007) قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم النفسية والتربوية. البحرين. 8(3)127-142.
2. إبراهيم شوقي عبد الحميد(2002). الاتجاهات نحو الحاسب الآلي: دراسة مقارنة حسب الجنس ومتغيرات أخرى. مجلة العلوم الاجتماعية -جامعة الكويت. م30، ع2.
3. ابن منظور(1992). لسان العرب. دار الفكر. بيروت.
4. عزيز داود(1991). مناهج البحث في العلوم السلوكية. المكتبة الانجلزو مصرية. مصر.
5. العوادي قاسم هادي العصاب(1992) وزارة الثقافة والإعلام، ط1. بغداد.
6. غالب بن محمد علي المشيخي(2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. أطروحة دكتوراه جامعة أم القرى. السعودية.
7. عاطف مسعد الحسيني(2011). قلق المستقبل والعلاج بالمعنى. ط1. دار الفكر العربي.القاهرة.
8. الداهري صالح حسن(2005). علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليبه الحديثة. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
9. سهيلة أحمادي(2014). قلق المستقبل المهني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر. شعبة علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة الشهيد حمة لخضر. الوادي.
10. محمد أحمد المومني(2013). قلق المستقبل لدى طلبة كلية المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. م9. ع2. الأردن.
11. زينب محمود شقير(2005). مقياس قلق المستقبل. مكتبة الأنجلو مصرية. القاهرة. مصر.
12. محمود شمال حسن(1999). قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات. مجلة المستقبل العربي. ع249.
13. Meyer, James(1981) , " Higher Education and Future National Needs Journal of National Forum: Vol.61 No(2) PP45-46.
14. Van-Calsterk; Lens, W & Nuttin, J(1987). Affecting attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys .American Journal of Psychology, Vol. 100 No.(1) PP. 1-13.

The concern of the future and its relation to students' attitudes towards violence. A field study at the University of Akli Mohand Oulhaj-Bouira-

Abstract:The current study aimed at identifying the level of future anxiety and its reflection on the students' tendency towards violence. There is no doubt that the thinking and the fear of the future is one of the things that have become preoccupied with the thought of the university student who has become dreaming about the work environment and shaping the future. In the field of the study, the descriptive descriptive approach was used for random sampling of 300 students and applied the professional future anxiety scale prepared by the researchers (Suhaila, Salmi, 2015) and a questionnaire prepared by the researchers to reveal the effect of future anxiety on the student's attitudes towards violence. Using the statistical package for social sciences (spss) for calculating Ka 2 and the percentage and T test to indicate differences between mean, arithmetic mean and standard deviation, the results reached:The level of anxiety of the future is high among students, Future anxiety is reflected in the students' attitudes towards violence.

Keywords: future anxiety, violence, students.

تكييف بروتوكول لإبطال التحسس وإعادة المعالجة بحركة العين الموجه لاضطراب ما بعد الصدمة النفسية

د.أ.مجاهدي أسامة
جامعة أحمد بن أحمد وهران 2: الجزائر
أ.د معتصم ميموني بدرة
جامعة أحمد بن أحمد وهران 2: الجزائر

ملخص: هدفت الدراسة إلى إصدار نسخة عربية من لبروتوكول علاج إبطال التحسس وإعادة المعالجة بحركة العين الموجه إلى الأفراد الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة المتعلقة بحادث سير سواءً. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين 10 تجريبية و10 ضابطة، حين قدم العلاج بمصلحة علم النفس بالمستشفى الجامعي تلمسان، وتتراوح أعمار كلا المجوعتين بين 24 و40سنة، اعتمدت الدراسة على مقياس دافدسون وسلم الـ (SUD).
توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أنّ أعراض اضطراب ما بعد الصدمة خفة حدتها بعد العلاج عند المجموعة التجريبية، حيث أبرز أفرادها تحسنا ملحوظا الذي ظهر أثناء وبعد حصص العلاج، لهذا تنصح الدراسة باستخدام النسخة العربية من البروتوكول.
الكلمات المفتاحية: إبطال التحسس وإعادة المعالجة بحركة العين (الأمدر)، اضطراب ما بعد الصدمة، صدمة حوادث المرور.

مقدمــة:

يتلقى العديد من الناس أحداثا صادمة تؤثر على نوعية عيشهم، فقد تتأثر أفكارهم وتوجههم نحو الحياة بصورة كبيرة إضافةً إلى تغير العديد من السلوكيات والطقوس اليومية. ويتفق الباحثين أن الصدمات النفسية متفشية في هذا العصر وإحدى أسبابها المشهورة هي الصدمات المتعلقة بحوادث السير، إذ أنّ استعمال السيارات في التنقل واستخدامها كوسيلة للمواصلات له منافع كثيرة وأيضا مساوئ إن أسيء استخدامها.

ومما لا شك فيه نجد أن من الواجب إحاطة المرضى المتعرضين لصدمات نفسية برعاية خاصة من جميع النواحي النفسية والبدنية والأسرية، ويأتي علم النفس ليوفر العديد من الأساليب العلاجية التي يمكن الاعتماد عليها لمساعدة الأشخاص المصابين بصدمة نفسية، وهذه الدراسة ستلجأ إلى تقنية حديثة تسمى إزالة الحساسية لحركة العين وإعادة المعالجة (Eye movement desensitization and reprocessing)هو علاج نفسي حديث أسسته طورته المعالجة النفسية

الأمريكية فرانسين شابيرو (Francine Shapiro) يجمع هذا العلاج بين عدة عناصر من الطرق العلاجية من مختلف النظريات منها المعرفية، السلوكية، التحليلية الى الجشتالتية بالاستعانة من العلوم النفسية العصبية. بحيث يضيف أسلوبا من حركات العين شبيهة بحركات العين التلقائية التي تحدث في مرحلة من مراحل النوم تعرف بنوم حركة العين السريعة (REM sleep) وذلك لتبديل انتباه المريض بين روايات مقترنة بالصدمة أو الحادثة المؤلمة التي تعرض لها والحركات الإيقاعية للعين. إن تبديل الانتباه هو الذي يساعد العقل على معالجة المعلومات المرتبطة بالأحداث الصادمة أو الأحداث المؤلمة السابقة(Joame.M . S, 2015).

إن طريقة إبطال التحسس وإعادة العلاج بحركات العين علاج تطور بشكل ثابت ونظرَة ناشئة ومتجددة للعلاج النفسي، يكمل الطرق الأخرى الرئيسية للمعالجة النفسية بطريقة متينة وأكثر شمولية. وإن التركيز على أعراض المريض الحالية يمكن أن يعرف كصياغة معرفية سلوكية للمشكلة بينما التركيز على إعادة علاج الذكريات القديمة التي تسبب المشكلة ليعتبر من تقاليد العلاج النفسي التحليلي(Shapiro, 2002: 30)، وتطبيق هذا العلاج يتطلب ثمان مراحل يمر بها كلا من المعالج والمريض عبر البرتوكول الذي يتبعه المعالج. هذا البروتوكول صمم على بيئة أمريكية بلغة أجنبية ويتطلب استعماله على بيئة عربية تكييف وتعديل ليلاءم فكر ولغة الشريحة العربية.

الإطار النظري للدراسة

1.مدخل للبحث وطرح الإشكالية:

تأتي الدراسة الحالية لتطرح مسألة نجاعة وفعالية البروتوكول المكيف إلى العربية للـ EMDR على الحالات الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) الذي يعد من الاضطرابات المستعصية على العلاج، حيث أن الـ EMDR الذي استوحى تقنياته من عدة علاجات ونظريات نفسية وعصبية، وقد حاز هذا العلاج على اهتمام العلماء بجعْلِهم في حيرة من حقيقته وأحدثَ جدلا كبيرا لم ينته إلى الآن، ومن جانب أبرز بشهادة العديد من الدراسات أن له فعالية كبيرة في العلاج، ومن ناحية أخرى لاقى العديد من الانتقادات المتعلقة بالتفسيرات التي تشرح آلية عمله وربْطها بمرحلة حركات العين السريعة أثناء النوم (REM Sleep).

ويتمثل دور الـ EMDR في العمل على إعادة تشغيل نضام المعالجة التكـيّفية للمعلومات (AIP) باستحضار وتذكر الأحداث الصدمية وعلاجها بتنشيط نضام المعالجة باستخدام حركات والحركات الأخرى المتناوبة، مما يساهم بهضم المعلومات المتعلقة بالصدمة واستدخالها في نضام الذاكرة كحدث عادي ضمن الخبرات الماضية، حيث يسمح هذا العلاج للفرد بأن يعالج بفعالية كبيرة الذكريات الصدمية وإدماجها ضمن الترابط الشبكي العام للدماغ الذي يحتوي على الأفكار

والصور والعواطف والأحاسيس ذات العلاقة بهذه الذكريات، وهذا ما يساعده في دمج وفهم الذكريات الصدمية ضمن السياق العريض لتجربة حياته، وبذلك تتوقف الأعراض التي ترافق اضطراب ما بعد الصدمة من الظهور.

ومن الدراسات المنشورة التي تشير إلى فعالية هذا العلاج دراسة شكالي (2006) بالبليدة : حول EMDR وضحايا العنف في الجزائر مقدمة في إطار مؤتمر علمي دولي بباريس، وأنجزت على مستوى خلية الصدمات، عرض من خلالها الباحثان نتائج الدراسة للتعرف على أولى تأثيرات تقنية EMDR، عينة الدراسة مكونة من 25 حالة تتراوح أعمارهم بين 30 و60 سنة موزعين بين 14ذكر و11أنثى، بمهن متنوعة وأحداث صدمية مختلفة بحيث سجلت عينة الدراسة 17 فرد لديه صدمة متعلقة بالإرهاب،1 زلزال 7 أحداث أخرى (عنف زواجي ،حوادث مرور) ومكان وزمان وقوع الصدمة (1993-2005) وكانت الجلسات العلاجية تتراوح بين 2 إلى 5 جلسات، حيث أثبتت نتائج الدراسة تحسن الحالات. (عتيق نبيلة، 2013: 140-143).

هدفت دراسة كراتزيا وزملاؤه (Karatzias & al) سنة (2011) إلى المقارنة بين EMDR والتقنيات الانفعالية الحرة (emotional freedom techniques) عند PTSD. شارك 46 شخص، 23 خضعوا لـ EMDR و23 إلى EFT. العينتين خضعت للقياس القبلي والبعدي. أظهرت النتائج بأن كلا التدخلين له فعالية علاجية في حين أن مجموعة EMDR أظهرت تغيرات عيادية جوهرية مقارنة بمجموعة EFT. (Karatzias & al, 2011).

هدفت دراسة الخوري-ملهم مريم وآخرون (Myriam El Khoury-Malhame & al) سنة 2017 بمرسيليا-فرنسا إلى استكشاف كيفية تغيير القدرة على التحكم في الاستجابات الانفعالية في اضطرابات ما بعد الصدمة لـ 23 حالة وعلاجهم بالـ (EMDR)، حيث أظهر التقييم البعدي اختفاء عرض عبوس بينما يراقب مقاطع حزينة ومخيفة، وزادت فاعليتهم في التحكم في العواطف. وبصفة عامة تشير هذه النتائج إلى تأثير ايجابي كبير مرغوب لعلاج EMDR تجاه استعادة الخبرات العاطفية الصادمة لدى المرضى(Myriam.M & al, 2017).

هدفت دراسة تاركينيو وزملاؤه (Tarquinio & al) سنة (2012) إلى تحديد فعالية EMDR في إنقاص أعراض PTSD، القلق، الاكتئاب لدى 36 امرأة شاركت في الدراسة، حيث أن 12 خضعوا للعلاج بـ EMDR و12 يتلقون علاج نفسي انتقائي (electicpsychotherapy)، و 12 امرأة أخرى كعينة ضابطة. أظهرت النتائج أن النساء التي تلقون العلاج بـ EMDR أظهروا تناقص في أعراض PTSD وخفض القلق وتعديل المزاج المكتئب مقارنة بالعلاج النفسي الانتقائي. كلا المقاربتين العلاجيتين أظهرتا تناقص في PTSD، الاكتئاب، القلق بعد العلاج مقارنة بالعينة الضابطة(Tarquinio & al, 2012).

تشير دراسة عتيق نبيلة (2013) بالبليدة-الجزائر إلى واقع علاج اضطراب الضغط ما بعد الصدمة بتقنية إزالة الحساسية وإعادة المعالجة بحركة العين EMDR، في دراسة ميدانية بالجمعية الجزائرية SARP بدالي إبراهيم وخلية الصدمات بالبليدة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاج من حيث ماهيتها روادها، والأساس النظري الذي تقوم عليه وكيفية تطبيقيا، ومدى فعاليتها، وقامت هذه الدراسة على 03 أفراد وهم أطباء نفسيين، مستخدمة في ذلك المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج المتحصل عليها أنها تعتبر انفتاح الجزائر على الـ EMDR وإدخالها العيادة النفسية خطوة إيجابية وإنجازا معتبرا خاصة أن هذا العلاج أثبت فعاليته في علاج أعراض PTSD لدى حالات الدراسة ثم إن هذا الاضطراب منتشر وتعاني منه فئة عريضة في الجزائر بسبب توالي الأحداث الصدمية(عتيق نبيلة، 2013).

وكتعليق حول هذه الدراسات السابقة يمكن أن نرى أن الدراسات الجزائرية (عتيق نبيلة 2013، شكالي 2006) تدعم الـ EMDR، حيث صرحت رغم نذرتها على أن للعلاج فاعلية في تحسين حالة المرضى ممن يعانون صدمات نفسية وكذا اضطراب ما بعد الصدمة من فئة الراشدين. لكن يقابل هذه الدراسات الجزائرية بعض الانتقادات الجوهرية من حيت أنها لم تخضع للتقييم البعدي بعد مدة ثلاث وستة أشهر الموصى بها من جمعية الطب النفسي، ثم أنها لم تستعمل البروتوكول العربي مما يعيق عملية الفهم بالنسبة للمرضى المتحدثين باللغة العربية.

بينما تدعم الدراسات الأجنبية استخدام الـ EMDR، حيث أكدت على أن هذا العلاج له أصداء واسعة وفاعلية في علاج اضطراب ما بعد الصدمة. إذ أكدت أغلب دراسات مقارنة الـ EMDR مع علاجات أخرى أو بدون مقارنة، تفوقه وكفاءته وأنه ذو منفعة ايجابية كبيرة في تحسين حالة المرضى. الدراسات طبقت على عينة تختلف عن المجتمع الجزائري الخاضع للدراسة الحالية، وكانت العينات ذات أحداث صدمية مختلفة أو شملت أحداث صدمية في الغالب متعلقة بالحروب وتبعاتها.

لا يزال الوطن العربي حديث العهد بهذا النوع من العلاج، لهذا تأتي الدراسة الحالية للخوض في دراسة فعالية البروتوكول المترجم إلى العربية ومدى فاعليته في خفض حدة اضطراب ما بعد الصدمة على عينة الدراسة. وتأتي **الإشكاليات** على الشكل الآتي:

-هل توجد فروق في حدة اضطراب ما بعد الصدمة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل العلاج؟

-هل توجد فروق/انخفاض في مقياس (SUD) بين بداية العلاج ونهاية العلاج ولصالح نهاية العلاج؟

-هل توجد فروق في تخفيف حدة اضطراب ما بعد الصدمة بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تقديم البرنامج العلاجي ولصالح المجموعة التجريبية؟
-هل توجد فروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي ولصالح التطبيق البعدي في درجات تخفيف حدة اضطراب ما بعد الصدمة للمجموعة التجريبية؟
-هل توجد فروق بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي في درجات حدة اضطراب ما بعد الصدمة لدى المجموعة التجريبية؟

2.فرضيات الدراسة:

-لا توجد فروق في حدة اضطراب ما بعد الصدمة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل العلاج.
-توجد فروق في مقياس (SUD) بين بداية العلاج ونهاية العلاج ولصالح نهاية العلاج.
-توجد فروق في تخفيف حدة اضطراب ما بعد الصدمة بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تقديم البرنامج العلاجي ولصالح المجموعة التجريبية.
-توجد فروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للبرنامج ولصالح التطبيق البعدي في درجات تخفيف حدة اضطراب ما بعد الصدمة للمجموعة التجريبية.
-لا توجد فروق بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي في درجات حدة اضطراب ما بعد الصدمة لدى المجموعة التجريبية.

3.أسباب اختيار الموضوع:

-السبب الرئيسي هو تمكين المعالجين والباحثين النفسانيين العرب من استعمال بروتوكول عربي مكيف كفاءة في علاج الاضطرابات النفسية الموصى بها لهذا العلاج.
-جعل هذا النوع من العلاج معروفا لعامة الباحثين في المجال النفسي.

4.أهداف وأهمية الدراسة: تتلخص أهداف الدراسة في النقاط التالية:

-استخدام البروتوكول العربي من أجل علاج اضطراب ما بعد الصدمة.
-استدراك الحالات التي تعاني من اضطراب ما بعد الصدمة ولم تتلقى تكفل آني.

أهمية الدراسة تتلخص في:

-الاستفادة من النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة، وإلقاء الضوء على خطورة اضطراب ما بعد الصدمة على الحالة النفسية والاستقرار النفسي بعد العلاج لدى الأفراد حسب ما سردته الدراسات السابقة، وأثناء سرد الإطار النظري ثم أثناء دراسة الحالات وتفسير نتائجها.
-وتهدف الدراسة الحالية أيضا على التعرف على اضطراب ما بعد الصدمة عند ضحايا حوادث السير ومدى مساهمة علاج إبطال التحسس وإعادة المعالجة بحركة العين في التخفيف من حدة الاضطراب وعلاجه.

5. الحدود الزمكانية:

الحدود المكانية: جرت الدراسة بمصلحة علم النفس-المستشفى الجامعي المركزي د.دمرجي تلمسان، بالجزائر.

الحدود الزمنية: استمر الجانب النظري في جمع المعطيات والدراسات السابقة حول ما يتضمنه الموضوع. بينما استغرق الجانب التطبيقي مدة سنة بدأً من 2017/06 حيث طبق المقياس على كل حالة ثم الشروع في العلاج. ثم تحليل وتفسير النتائج والمعلومات المجموعة على ضوء الفرضيات الموضوعة للدراسة.

العينة: (الحدود البشرية) شملت العينة في شريحة قوامها 20 حالة تعاني من اضطراب ما بعد الصدمة مختلفة الجنس والعمر قسمت على قسمين10 (04اناث/ 06ذكور) كعينة تجريبية و10 (03اناث/07ذكور)كعينة ضابطة، جرى توجيههم من طرف نفسانيين عياديين لمصالح مختلفة إلى مصلحة علم النفس بالمستشفى المركزي تلمسان أو قدموا لتلقى العلاج في ذات المصلحة، وذلك بعد إطلاعهم أنه يتم تقديم حصص الـــEMDR في مصلحة علم النفس. وتعرضوا إلى حادث سير أثناء ركوبهم في/أو سياقتهم سيارة، ولم يتلقوا أي علاج نفسي أو عقار نفسي. وبدأت حصص الأمدر بعد موافقة العملاء على المشاركة في الدراسة وإجراءاتها وتلقي العلاج على أساس العمل التطوعي والقدوم للفحص والعلاج بمعدل مرة في الأسبوع، الذي قد يدوم أكثر من ستة أشهر عند استدعائهم حسب الطلبات المقدمة من أجل الـ EMDR، حصص التشخيص والمعالجة في الفترة الأولى وحصص المتابعة بعد ثلاث أشهر وأخرى بعد ستة أشهر هذا للعينة التجريبية. ثم العينة الضابطة التي تقدمت لطلب العلاج في مرحلة متأخرة ويطبق عليهم الفحص في مراحل متعاقبة دون العلاج، ثم يتلقون العلاج بعد انتهاء فترة العلاج التي تتلقاها العينة التجريبية لأسباب أهمها عدم توفر طاقم للعلاج بـــEMDR، حيث تتوفر فيهم المعايير التالية:

-واجهوا صدمة نفسية عنيفة إثر حادث سير.

-يجب أن يأتي المنتفع لطلب العلاج في زمن ستة أشهر أو أكثر من الحادث.

-الموافقة على إدراج النتائج في البحث.

-مقيمين في الجزائر ولا يحتاج إلى مترجم للتحدث وفهم اللغة العربية.

-بين 24 و 40 سنة.

-لا يعانون من اضطرابات عقلية ولا يستخدمون العقاقير النفسية ولا يتعاطون الكحول.

-لا موانع مع العلاج النفسي EMDR (الحالة الصحية الضعيفة، الاضطرابات العصبية والعقلية، اضطرابات و / أو ألم في العين...).

المتغيرات	
طبيعة الصدمة	ناتجة عن حادث سيارة
سن العميل	4= 3/25 =1/ 28 =1/ 29 =1/31 =40
جنس العميل	4= إناث/6= ذكور
المستوى الدراسي	2= إكمالي/2= ثانوي /5= جامعي ليسانس1= جامعي ماستر
المهنة	1=بطال/1= ربة بيت/2= معلم ابتدائي/3= طالب جامعي/1= تاجر/3= موظف في شركة
الوقت بين الصدمة وطلب العلاج	1= سنتين/3= بين سنة وسنة ونصف/5= ثمان و11 شهرا/1= ستة أشهر
وقت العملية العلاجية بالأمدر	معدل الحصص العلاجية= من 45د إلى 70 دقيقة للحصة/معدل عدد الحصص= من 7 إلى 10 حصص
مدة الفحص البعدي	فحص بعدي أولي بعد العلاج مباشرة/ثم بعد 3 أشهر/ثم بعد 6 أشهر

جدول رقم 01 يبين مواصفات أفراد العينة التجريبية.

المتغيرات	
طبيعة الصدمة	ناتجة حادث سيارة
سن العميل	1= 2/24 =3/27=1/25 =1 /32 =2/ 35 =40
جنس العميل	3= إناث/7= ذكور
المستوى الدراسي	2= إكمالي/2= ثانوي /4= جامعي ليسانس/2= جامعي ماستر
المهنة	2=بطال/1= معلمة ثانوي/1= طالب جامعي/1= تاجر/1=طبيب/1= متقاعد جيش
الوقت بين الصدمة وطلب العلاج	3= بين سنة وسنة ونصف/5= ثمان و11 شهرا/2= ستة أشهر
المدة الفحوص	فحص بعدي أولي بعد العلاج مباشرة /ثم بعد 3 أشهر/ثم بعد 6 أشهر

جدول رقم 02 يبين مواصفات أفراد العين الضابطة.

6.منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الإكلينيكي.

بعد الانتهاء من التدريب والتكوين في إبطال التحسس وإعادة المعالجة على أيدي خبراء غربيين من الجمعية العالمة لهذا العلاج تمّت ترجمة برتوكول العلاج إلى اللغة العربية لتطبيقها على المجموعة التجريبية المتحدثة باللغة العربية كلغة أولى، حيث أن كلا المجموعتين تعاني من اضطراب ما بعد الصدمة الناتجة عن حادث سير.

بعد توجيه المرضى إلى مصلحة علم النفس مكان تلقي العلاج أو حضورهم لطلب العلاج في ذات المكان يتم أخذ موافقتهم بالمشاركة في الدراسة وموافقتهم على نشر النتائج مع إبقاء هوياتهم سرية ثم يبدأ تطبيق مقياس دافيدسون لاضطراب ما بعد الصدمة ثم البدء في تقديم العلاج للمجوعة التجريبية على أساس أنّ أفرادها هم أوّل من قدِموا إلى المصلحة وجعل العينة الضابطة تنتظر فترة العلاج مع

استدعائهم لتطبيق المقياس تزامنا مع تطبيقه على العينة التجريبية. التي يثبت تعافيها عن طريق سلم الـ (SUD) الذي يظهر مرتفعا عند نسبة تتجه إلى أقصى السلم الذي يقدر بـ 10 في بداية العلاج ثم يبدأ بالانخفاض تدريجيا إذا نجح العلاج نحو أدنى نسبة له التي تقدر بالـ 00، وعند بلوغها يطبق المقياس للمجوعتين مرة ثانية وثالثة للتقييم البعدي بعد مدة ثلاث أشهر من نهاية العلاج للتأكد من عدم حدوث الانتكاسة، هكذا يمكن تحديد الفروق بين المجموعتين في بداية العلاج ونهايته.

7.تحديد مصطلحات الدراسة:

إبطال التحسس وإعادة المعالجة بحركات العين: إبطال الحساسية وإعادة المعالجة عبر حركة العينين (الأمدر /EMDR) علاج يشرحه نموذج المعالجة التكيفية للمعلومات (Processing Adaptive Information، أو AIP) الذي أنشأته د. فرانسين شابيرو 1988. يقوم نموذج AIP على مبدأ أنّ البشر معدّون بالفطرة على استيعاب التجارب السلبية الحادّة الجديدة وعلى إيجاد حلول تكيفية لها، بمعنى أنّ البشر يستطيعون الاستفادة من التجارب السلبية ودمجها بهيكلية إيجابية من المشاعر والإدراك. ولكن عندما يكون مستوى الاستثارة صادماً وأكبر من قدرة الفرد على استيعابه يحصل انقطاع للمعالجة التكيفية للمعلومات، الأمر الذي يتسبّب باختلال في الجهاز العصبي، ما يؤدّي بالتالي إلى توقف معالجة الحدث بطريقة صحية. ما يحصل عندئذ هو أنّ الحدث الصادم يبقى مخزناً في الذاكرة مع كلّ ما اختبره الفرد خلال الحدث من أحاسيس وتصورات، وبالتالي بوسع عدّة محفّزات داخلية أو خارجية أن تستثير الذكرى المزعجة الأصلية، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، ومن بينها الكوابيس والاستثارة الحادة والأفكار المقتحِمة. إنّ دور معالج الـEMDR هو استعمال الاستثارة الثنائية المتناوبة (حركة العين، أو الربت، أو النبضات الصوتية) خلال طلبه إلى المنتفع استحضار الصورة الصادمة مع الأفكار والمشاعر وردود الفعل الجسدية المرتبطة بتلك الصورة. الاستثارة الثنائية تفعّل على ما يبدو نظام معالجة المعلومات، وتسرّع وتيرة معالجة الذكرى الصادمة إلى أن تتحوّل إلى تجارب تعلمية تكيّفيّة(F.Shapiro, 2001).

اضطراب ما بعد الصدمة: هو اضطراب ينشأ نتيجة تلقى صدمة نفسية قوية لا يمكن تحملها وتشعر لفرد بالتهديد ومواجهة الموت المحتملة، حين تظهر وتستمر الأعراض مدة ستة أشهر أو أكثر عند التشخيص، وتتمثل الأعراض في استعادة الخبرة الصادمة ككوابيس أو إعادة المعايشة وتجنب الخبرة الصادمة وما يوحي إليها إضافة إلى فرط الاستثارة التي تظهر في العصبية واليقظة الزائدتين.

8.أدوات الدراسة:

أولا. مقياس دافيدسول لاضطراب ما بعد الصدمة: هو أداة تقييم الذي صمم من طرفJonathan R.T Davidson ومساعديه سنة 1997 في الطبعة الأصلية باللغة الإنجليزية Davidson Trauma Scale إنطلاقا من تجارب صدمية مختلفة. **هدفه** قياس تأثير الخبرات الصادمة والمماثلة للصيغة التشخيصية التصنيفية الرابعة لجمعية الطب النفسي والعقلي الأمريكية بحيث يقيس الخبرات من حيث تشخيص درجة استرجاعها أو تجنبها أو درجة استثارتها، **ترجمه وقننه د.عبد العزيز ثابت** على البيئة العربية. يتكون من **17 بنذ**، يقيس كل بند جانب من جوانب أثر الخبرات الصادمة(عبد العزيز ثابت، 2018).

ثانيا. البرتوكول العربي لإبطال التحسس وإعادة المعالجة بحركة العين: بعد الانتهاء من التكوين في هذا العلاج بمدة سنتين ومرحلتين أساسيتين، تم ترجمته إلى اللغة العربية آخذين بعين الاعتبار البعد الثقافي واللغوي للبيئة التي أجريت فيها الدراسة ثم عرضه على **06** محكمين كلهم معالجون بالـ EMDR.

المراحل الثمانية لبروتوكول الـ EMDR النسخة العربية:

المرحلة الأولى: مرحلة تاريخ الحالة وبرمجة العلاج. يتّبع المعالج في المرحلة الأولى من العلاج الطريقة المعتادة في المقابلة الإكلينيكية من أجل جمع المعلومات الضرورية عن تاريخ الحالة وموضوع المشكلة واستعراضها مع المنتفع وكذا السلوك والمخاوف التي جعلته يطلب المساعدة، ويجب على المعالج أن يضع خطة بأهداف محددة ليتمكن من علاجها واحدة واحدة، ويشرح طريقة العلاج آخذاً بعين الاعتبار السن والخلفية الثقافية وقدرة المنتفع. فيقول المعالج: " سنستخدم اليوم طريقة تعتمد على تحريك حدقة العين. مطلوب منك أن تقول لي ما يخطر ببالك من الخبرات وما يأتيك من أفكار، ويمكن خلال هذه العملية أن تتغير بعض الأمور أو قد لا تتغير، وكل ما هو مطلوب منك أن تقول لي ما يحدث".

ملاحظة: ما يميز الـ EMDR عن غيره من العلاجات أن المنتفع غير مطالب بالحديث عن تفاصيل الحدث وهو ما قد يؤلمه، فالحدث لا يهم بقدر ما تهم الانفعالات والأحاسيس التي يشعر بها وفي جسمه.

المرحلة الثانية: التحضير. يشرح المعالج بالتفصيل EMDR للمريض حول آليته وكيفية عمله على الصدمة، ضمن الثقافة النفسية التي يقدمها المعالج. وينظم المعالج في بدء هذه المرحلة طريقة جلوسه على الكرسي متقابلا مع المنتفع على شاكلة مرور سفينتين باتجاهين متعاكسين، ويترك للمنتفع اختيار إحدى التقنيات والنوع الذي يفضله:(تقنية حركة العينين، الصوت، التربيت على الركب) فكلها حركات متناوبة [Sba]، لهذه التقنيات نفس آلية العمل لكن اختيار المنتفع يعبر عن أريحيته لإحداها، وهذا لا يمنع التحوُّل إلى تقنية أخرى في وسط العلاج.

تعليمات: " سأتفحص في كثير من الأحيان بالسؤال عن ما تشعر به[وقفة] أنا بحاجة إلى أن أستمع لك بأكبر قدر من الوضوح [وقفة] في بعض الأحيان سوف تتغير الأمور، وأحيانا لا[وقفة] فهي ليست المعيار في هذه العملية[وقفة] أعطني ببساطة ودقّة ما تشعر به قدر الإمكان وكل ما يحدث دون الحكم ما إذا كان ينبغي أن يحدث أو لا[وقفة] وأترك الأفكار تأتي لذهنك دون جهد".

استعمال الاستعارة: يقول المعالج: " في حالات معينه خلال العلاج قد يساعدنا أن نبني مسافة بينك وبين التجربة المؤلمة[وقفة] هنا يمكنك استعمال التخيل، وعلى سبيل المثال: تخيل انك تسافر في القطار أو في سيارة وتنظر إلى المناظر الطبيعية، أو أن تنظر إلى الحدث وكأنه يعرض على شاشه سينمائيه أو شاشه تلفزيون أو على حائط من زجاج. أي من هذه العبارات الهادفة (استعارة) تناسبك ؟"

تذكير إشارة التوقف والمكان الآمن: يشرح المعالج تعليمات محددة حول الإشارة باليد للتوقف، وكذا تفحص ما يشعر به المنتفع وما يأتي من بقايا الحدث المستهدف في العملية العلاجية.

يقول المعالج: " تذكّر أنه وفي أي وقت، وإذا أردت يمكننا التوقف[وقفة] لهذا وببساطة يمكنك أن ترفع يدك (هكذا، إشارةً للتوقف)" ويذكر أيضا أنه من الضروري بناء المكان الآمن بإتباع الخطوة القادمة. ومن جهة أخرى ويمكن استخدام مؤثر آخر يمكن أن يكون مناسب بالنسبة للمنتفع (على سبيل المثال: الهدوء، السيطرة).

بناء وتطوير وتعزيز المكان الآمن: بناء المكان الآمن مع المنتفع بتقنيات التصور والتخيل والذي يمكن العودة إليه خلال المعالجة في حال شعر المريض بعدم السيطرة على الذكريات المحرّرة، وفي هذا الجزء من المرحلة الثانية يجب إيجاد الصورة التي تشعر الفرد بالهدوء والأمن وتعزيزها إلى أن يثبتها وذلك باستعمال حركات العين SBA عند التفكير في المكان الذي اختاره المنتفع وقد يوحي بمكان في الطبيعة أو الجبل أو البحر أو أي مكان يشعر به المنتفع بالهدوء والأمن ثم يحدد كلمة كمفتاح للعودة بالتفكير إلى هذا المكان.

+**سيناريو المستقبل:** "عندما تفكر في الصعوبات التي حدثت لك سابقا والتي وصفتها لي، كيف تريد أن تصبح في المستقبل وفي وضع مماثل؟

+**المكان الآمن:** " أطلب منك الآن أن تعود إلى المكان الآمن وتترك هذه الكلمة تعود(يكرر المعالج الكلمة المفتاح)، قل لي ماذا لاحظت؟"

يعزز المعالج لفظيا دون مجموعة SBA، كي يتمكن المنتفع من التفكير في المشاعر الإيجابية المرتبطة بالمكان الآمن.

المرحلة الثالثة: التقييم بعد التطرق إلى تاريخ المنتفع في المرحلة الأولى على المعالج تحديد أي الإشكاليات يود المنتفع علاجها أوّلا، " قل لي على أي حدث (إشكالية / مخاوف / بواعث القلق) ترغب في العمل عليها اليوم؟"

+**الحدث المفجر الحالي:** دائما ما تأتي ظروف في الحاضر لتفجر أحداث الماضي.
" قل لي ما هي الحالات المحددة التي تواجهك فيها هذه المشكلة وتشعر بالقلق؟ "
+**الموقف:** " اليوم قررنا أن نعمل على هذا الحدث الذي يمثل بداية المشاكل الخاصة بك(يكرر الحدث المنبع) "ما هو الوضع (الموقف/ المشهد) الأكثر إثارة للقلق والإزعاج في هذه القضية؟
+**الصورة:** "ما هي الصورة داخل هذا المشهد التي تتبادر إلى ذهنك وتمثل الوقت (الجزء) الأكثر صعوبة عندما تتذكر هذا الموقف؟"
في حالة غياب الصورة فقط يقول المعالج: "عندما تفكر في هذا الوضع، الآن ما الذي يتبادر إلى ذهنك؟"
+**الاعتقاد/الإدراك السلبي:** "عندما تنظر إلى الصورة، ماذا يتبادر إلى ذهنك ويجعلك تقول شيئا سلبيا عنك ويتردد صداه كأنه حقيقي عنك الآن؟" (يمكن للمعالج حثُّ المنتفع لبدأ كلامه بـــأنا).
إذا كانت الاعتقادات السلبية غير مطابقة: "ما هو الاعتقاد الذي تقترحه عن نفسك ويتماشى مع"(يكرر المعالج المشاعر التي تمثل الاعتقادات السلبية التي ذكرها المنتفع) **أو** يقول: "ماذا تقول عن نفسك عند التفكير في"(ويكرر المعالج المشاعر التي تمثل الاعتقادات السلبية التي ذكرها المنتفع).
"من المفيد أحيانا أن تعرف ما هي الفكرة السلبية التي يمكن أن تقولها عن نفسك عندما تفكر في هذا الحدث؟"
+**الاعتقاد/الايجابي:** ويكون بديلا للاعتقادات السلبية. "بدلا من(نقلا عن الاعتقادات السلبية)، عند النظر في هذه الصورة والموقف، ماذا تود أن تكون بدلا من ذلك؟"
+**VOC**: " عندما تفكر في الصورة والموقف، كيف تشعر أن عبارة، تنطبق عليك "(يكرّر الاعتقاد الإيجابي) " الآن عند التفكير بالمشهد [وقفة] وعلى مقياس من 1 إلى 7، حين يكون 1 أدنى مستوى (غير صحيح تماما) و 7 أعلى مستوى (صحيح كليا)، ما هي القيمة التي تعطيها لنفسك؟".
غير صحيح تماما 1 2 3 4 5 6 7 صحيح كليا
+**العواطف:** " عند التفكير في الصورة و الموقف وعبارة"(يكرّر الاعتقادات السلبية)، "ما هو الشعور الذي يتبادر لك الآن؟".
+**SUD:** " الآن بعد تذكر الصورة والموقف قيــّم نفسك على مقياس من 0 إلى 10، حين يكون 0 يعني غياب المضايقة (لا يضايقك) و 10 أعلى مستوى من المضايقة الذي يمكنك أن تتخيله، كم يمكن أن تقيم الاضطراب الذي تشعر به الآن؟" غياب الاضطراب / محايد 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 أعلى مستوى من الاضطراب.
+**تحديد موقع الإحساس الجسدي:** "الآن وبعد التفكير في الصورة والموقف، هل تحس في أي مكان من جسمك بأي ضرر أو عدم الانسجام (الراحة)؟".

بداية إبطال التحسس

المرحلة الرابعة: إبطال التحسس: يبدأ في هذه المرحلة العلاج من أقدم الأحداث أي المنبع إلى أحدثها.

"أريد منك أن تترك المشهد يعود لذهنك(يصف الصورة والعبارة ثم يكرر الإدراك السلبي) وهذه الأحاسيس في جسمك"(ويتأكد المعالج أن المنتفع في حالة تواصل تامة مع الإحساس) ويقوم بالحركة في سرعات متفاوتة حسب إمكانيات المنتفع، [24من الحركات ذهاب وإياب] ويبدأ بتشجيعه بعد الـ [12الأولى] "واصل(استمرْ)، هكذا، هذا جيد"، ويبدأ الحركات بقول: "والآن واصل تتبع مجموعة الحركات SBA" وفي البداية يبدأ المعالج بسرعة بطيئة نسبيا ثم يتدرج في السرعة مراعـيا قدرة العميل وراحته مع إلزامية التيقظ للغة الجسد والإيحاءات غير الكلامية.

وإذا لم يتبقى ما يعالج: يقوم بإضافة مجموعة من الحركات مصحوبة بقوله: "*لماذا تشعر الآن*؟" إذا تواجد أو ظهر مشكل جديد للعلاج يرجع المعالج إلى حركات العين والمتابعة من بداية إلى نهاية القناة الجديدة، ثم يفحص السلم الـ SUD، بقوله: "*إذا ركزت على الحدث المنبع من جديد، كم تحدد الدرجة التي تشعر بها على هذا السلم من 0 إلى 10 حين تعني 0 غياب الانفعال و 10 أعلى مستوى من الانفعال يمكن تخيله*، ؟".

-إذا كان SUD 0 يقوم مجددا بمجموعة من الحركات ثم ينتقل إلى المرحلة الخامسة، إذا لم يتبق أحداث أو مشاعر عالقة للمعالجة (هنا نهاية مرحلة إبطال الحساسية).

-إذا كان SUD أكبر من 0 يقوم المعالج بسؤال المنتفع " ما الذي يجعل تقييمك لا يزال عند الرقم؟".

ويرجع المعالج مجددا إلى حركات العين والمتابعة إلى نهاية القناة الجديدة أو المشكل الجديد ويقيس الـ SUD.

إذا لم يحدث أي تحسن: يكون لدينا احتمالين:

-نرى إن كان ايكولوجيا(أي أمر لابد منه، وأنه يدخل في حدود الطبيعي).

-البحث عن الاعتقادات المحبوسة أو العالقة: " ما الذي يعيقك من الوصول إلى 0" أو يمكن استعمال الطفو إلى الماضي أو جسر العواطف من أجل اكتشاف منبع أو مشاكل منبع أخرى عالقة ومتخفية في ذهن المنتفع".

ملاحظة: "عندما يكون هنالك تنفيس (ABREACTION) يُفضل جداً تشجيع المنتفع والقول له " هذا جيد، هذه أمور قديمه تخرج أحيانا لترجع للاختفاء مجددا [وقفة]، أنظر إلى ما نحن بصدد علاجه فقط"، يمكن استعمال استعارة القطار أو الحافلة " انظر بتمعن وكأنك في حافلة أو في قطار وهذه الصور تمضي من محطة إلى أخرى " أو " أحيانا عندما ندخل النفق يجب أن نستمر حتى نخرج ونصل إلى

المحطة القادمة ")، هذا ما يساعد المنتفع لإدراك أن المشاعر تحدث تغييرات في المشاعر والجسم وتجعله يشعر بالضيق والانفعال.

المرحلة الخامسة: التثبيت: يُعرض في هذه المرحلة على المنتفع الاعتقادات الايجابية والذكريات المنبع والموقف:

1-ملاحظة الاعتقاد الايجابي:" عندما تفكر في المشكل الأساسي، [وقفة] وأذكِّـــرُك أنك قلت أنك تود أن تكون(يكرر الاعتقاد الايجابي) هل هذه الكلمات تطابق دائما إحساسك أو أن هنا كلمات أخرى جديدة تتوافق بطريقة أفضل وتفضلها الآن؟" **بعد التأكد من الاعتقاد الايجابي** يستمر المعالج إلى اختبار الـ voc.

2-اختبار voc: " فكر في الذكريات المنبع والمشكل الأساسي وهذه الكلمات(يكرر الاعتقاد الايجابي) واجمعهم مع بعض. وفي سلم من 1 إلى 7 حيث 1 تعني لا توافق إطلاقا و 7 تعني توافق تماما قل لي إلى أي درجة أو رقم تُشعرك هذه الكلمات بالأمن وأنها صحيحة بالنسبة لك الآن". 1 2 3 4 5 6 7.

3-قراءة الاعتقاد الايجابي والمنبع أو المشكل الرئيسي على مسمع المنتفع ويضيف مجموعة من الحركات:"فكر في المشكل الرئيسي وركز عليه في ذهنك مع هذه الكلمات(يكرر الاعتقادات الايجابية) فكر بها في نفس الوقت". يقوم بمجموعة من الحركات ثم يفحص الـ voc "كيف هو حالها الآن؟"

4-التثبيت إلى أن يصل الـ voc إلى 7: يفحص الـ voc بعد كل مجموعة من الحركات حتى تصبح الاعتقادات الايجابية مثبتة بصورة تامة (الـ7= voc).

5-إن كان المنتفع يعطي الـ voc 6 أو أقل من هذا يمكن أن نستنتج عدة احتمالات:

-يفحص إن كان هناك اعتقادات محبوسة/عالقة "ما الذي يمسكها عن الصعود أكثر؟" ويكرر مجموعة الحركات حتى يصل الـ voc إلى7 أو الدرجة القصوى التي يمكن الوصول إليها، ثم إضافة مجموعة أخيرة.

-يختبر إن كانت الإجابة ايكولوجية.

-يتأكد إذا كان بالإمكان تطوير كفاءات جديدة.

-يتأكد من ضرورة إنشاء خطة استهداف جديدة من أجل علاج مشكلات إضافية.

المرحلة السادسة: الفحص الجسدي. يقوم المعالج بتفحص شعور المنتفع تجاه جسده وأي تضايق أو شد في مناطق من جسمه" أغمض عينيك، ركز على الحدث وعلى الكلمات(يكرر الاعتقادات الايجابية) وتخيل جسمك كاملا وكأن ماسحا يفحصه من الرأس إلى القدمين [وقفة] أخبرني إن كنت تشعر بشيء في جسمك؟".

-إذا كان هناك أي شعور بعد الراحة في جسم المنتفع (فيطلب المعالج من المنتفع التركيز على منطقة الشعور) ثم يقوم المعالج بمجوعة من الحركات، بعد قوله: " ركز على هذا الإحساس وتتبع هذه الحركات".

-إذا كان يصرح بعدم الراحة، يكمل مجموع الحركات حتى يختفي ذلك الإحساس.

المرحلة السابعة: اختتام الحصة

أ-الإجراءات الخاصة بالحصة المنجزة: 7 voc 0 sudفحص جسدي حسن.

-يعلم المريض أنه وقت التوقف.

-يقوم بتشجيعه "لقد قمت بعمل رائع اليوم، صف لي إحساسك؟"

-يجعل المنتفع يصف أو يجيب عن الأسئلة " ما رأيك بحصة اليوم؟ هل هناك جملة ايجابية بإمكانها التعبير عما تعلمت اليوم أو اكتسبت كفكرة؟ يمكنك أن تصف لي ما الذي اكتسبته أو ربحته في هذه الحصة؟".

-لائحة يوميات: يطلب من المريض أن يكتب في يومياته وأن ينشأ لائحة فيها بكل ما يخطر على باله طوال الأسبوع: أفكار، أحلام أو ذكريات. " العمل الذي أنجزناه اليوم من الممكن له أن يستكمل بعد الحصة، وقم بكتابة ماذا *تحس، ماذا ترى، بماذا تفكر، والظروف التي جعلت هذا يحدث*" [وقفة] "يمكننا العمل على هذه المادة *في المرة المقبلة، لا تنس انه بإمكانك استعمال المكان الآمن، إذا دعت الضرورة بإمكانك الاتصال بي.*"

ب-الإجراءات الخاصة بالحصة غير المكتملة: 7 > voc 0 < sud فحص جسدي غير حسن.

-يطلب المعالج موافقة المنتفع على التوقف مع شرح السبب: " *لقد شارفنا على نهاية وقت الحصة ويجب علينا التوقف، هل تحس بأنك قادر على التوقف الآن؟*".

ولا يقوم بفحص voc أو sud ولا المسح الجسدي.

1**منتفع بحاجة إلى تهدئة**:

-عندما يكون المنتفع في حالة عدم الاستقرار يشرح المعالج أنه بإمكان العلاج أن يستكمل بعد الحصة.

-يقول للمنتفع أنه في الخدمة.

-يستعمل الاستراتيجيات التالية ويطلب منه تطبيقها بين الحصص: المكان الآمن، تمارين الاسترخاء مثل الاسترخاء التدريجي أو تمرين التنفس، المحتوى.

2.**منتفع مستقر**:

-تشجيع الجهود المبذولة " لقد قمت بعمل رائع[وقفة] ما هو إحساسك؟"

-الاستجواب للتطهير: يستعمل المعالج حُكمه وخبرته الإكلينيكية في استجواب المنتفع مع التأكيد على أهمية عدم التفكير في السلبيات(إمكانية فتح قنوات سلبية)"هل هناك عبارة تعلمتها أو اكتسبتها من حصة اليوم؟".

المرحلة الثامنة: إعادة التقييم: هذه المرحلة تكون في الحصة الموالية، وبها تتم مراجعة ما تم الوصول إليه فيعاد تفحّصه. يقوم المعالج في بدايتها بإعادة التقييم بإتباع النقاط التالية:

-التنبؤ بحسن سير الحصة السابقة.

-فحص التغيرات التي طرأت على المنتفع من خلال حصة العلاج السابقة.

-فحص تطورات العميل والتحسينات على السيرورات.
يمكن في هذه النقاط السابقة استعمال الأسئلة التالية:
"ماذا لاحظت بعد نهاية الحصة الماضية؟".
"هل هناك أفكار أو إدراك جديد؟".
"هل عادت إليك ذكريات متعلقة حول عملنا في الحصة السابقة؟".
"هل كان هناك أحلام؟".
"هل حدثت تغييرات على سلوكك؟ كيف استجبت لذلك؟".
-إعادة تقييم المنبع أو المشكل الرئيسي.
-التعرف على المعلومات التي يمكن أن تعالج بالتفصيل أثناء أو بعد الحصة.
-مواصلة العلاج أو الانتقال إلى موقف آخر.
حصة غير مكتملة تطبق المرحلة الثالثة المصغرة، ويكون ذلك كالآتي: يبدأ المعالج من المنبع أو المشكل الرئيسي:
"*حينما تفكر في المنبع أو المشكل الرئيسي الذي كنا بصدد علاجه في الحصة الماضية، ماذا يحضرك الآن عنه*؟"
+**الإدراك السلبي:** "عندما تنظر إلى الصورة، ما هي الكلمات التي تتبادر إلى ذهنك وتجعلك تقول شيئا سلبيا عنك والتي يتردد صداها كأنه الحقيقي عندك الآن؟"(يمكن للمعالج حثُّ المنتفع لبدأ كلامه بأنا).
+**العواطف:** "عند التفكير في الصورة والموقف وعبارة(يكرّر الاعتقادات السلبي) هل ما يزال.شعورك مثل الحصة الماضية أو تغير إلى شعور آخر؟".
+**SUD:** "على مقياس من 0 إلى 10، حين أن 0 يعني غياب المضايقة (لا يضايقك) و 10 أعلى مستوى من المضايقة الذي يمكنك أن تتخيله،بكم يمكن أن تقيم الاضطراب الذي تشعر به الآن؟".
غياب الاضطراب / محايد 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 أعلى مستوى للاضطراب.
+**تحديد موقع الإحساس الجسدي:** "في أي مكان من جسمك تحس بعدم الانسجام (الراحة)؟".
وبعد ذلك يواصل المعالج المراحل المتبقية من المرحلة الرابعة إلى المرحلة الختامية السابعة.
ثم يعيد المعالج تقيم الحصة المكتملة بإعادة فحص sud و voc
-**إذا كان sud دائما 0:** " هل تتذكر الذكريات التي عالجناها في الحصة السابقة والوقت الذي تمثل لك أنه الأصعب؟ " أغلق عينيك للتركيز عليها [وقفة] وقل لي إن كان sud دائما في الـ 0 عندما تستذكرها".
-**إذا لا: يبدأ في علاجه كأنه ضمن حصة غير مكتملة،** فينتقل إلى المرحلة الثالثة المصغرة ثم إلى المرحلة الرابعة إلى غاية المرحلة السابعة الختامية.

-**إذا نعم**: يفحص إذا كان الـ voc دائما 7: " هل الاعتقادات الايجابية هي دائما صحيحة ودائما في 7 على السلم عندما تفكر فيها حاليا؟".
-**إذا لا**: يحاول المعالج إكمال المرحلة الخامسة (التثبيت)، وإذا أفصح المفحوص عن منبع جديد يجب على المعالج أن يبدأ من المرحلة الثالثة المصغرة والاستمرار من المرحلة الرابعة انتقالا إلى المراحل الموالية.
-**إذا نعم**: يفحص المسح الجسدي إذا كان دائما حسن: يقول المعالج: "خذ وقتك للشعور التام بجسمك عند التفكير في الاعتقادات الايجابية؟" ويكرر الاعتقادات الايجابية على مسمع المنتفع.
عندما تكون كل الإجابات ايجابية حول مسح الجسم يتحتم على المعالج أن يستمر علاج الأهداف القادمة.
وإذا كان المنتفع يعبر عن مشاعره سلبا يكرر المعالج مجموعة الحركات، إذا كان هناك مادة جديدة الفحص، يعاود المعالج في هذه الفترة تكرار المرحلة الثالثة المصغرة ثم ينتقل إلى المراحل الموالية.
السيناريو المستقبلي:(ملاحظة: لكل حدث قيد العلاج سيناريو مستقبلي خاص به)
يقوم المعالج في آخر هذه المراحل بمساعدة المنتفع على إنشاء **السيناريو المستقبلي**
والذي يكون من نسج خيال العميل لكن يشعر به بشدة ويمثل له الأمل، فيكون كالأتي: " لقد قمنا بالعمل على أحداث الماضي التي لها علاقة مع الإشكالية وذكريات الماضي التي تفجر الاضطراب والانزعاج في ذهنك، اليوم سنعمل على استجاباتك المستقبلية في ظروف مماثلة".
للوصول إلى نتائج مرغوبة يتبع المعالج المراحل الآتية:
-**.**ابتكار واختيار موقف مستقبلي واعتقاد ايجابي مرتبط به: " أود منك أن تتخيل موقف مستقبلي وفكرة ايجابية ترتبط به تود أن تستجيب بها في المستقل في حدث مماثل".
-مشاهدة الفلم: " أنظر إلى الموقف المستقبلي الذي اخترته وكانت ردة فعلك ايجابية اتجاهه، الآن شاهد الفيلم من البداية حتى النهاية [وقفة] الآن ماذا لاحظت؟".
-**ايجابي**: تعزيز بمجموعة الحركات مادام العميل يعطي استجابات ايجابية.
-**حيادي**: يطلب من العميل أن يحدد ويوضح ما الذي يتخيله ويساعده على تطوير إجابة ايجابية. ثم SBA.
-**سلبي**: المعالج النفساني يقيّم التالي: هل هناك احتمالية لعلاج حدث ماضي؟ فيعالج الحدث المفجر قبل البدء.
إذا كان هناك احتمالية وجوب تطوير مهارات: سجلها إذا كان لابد منها. (مثال: الثقة في النفس).

إذا كان هناك اضطراب هامشي، أو شك خفيف: فيركز على النقط التي تصدر هذه الاستثارة وبدأ القيام بمجموع الحركات إلى أن يختفي القلق ثم إعادة السيناريو المستقبلي.
إذا كانت هناك استثارة سلبية: يستهدف ويعالج الاضطراب الحالي باستعمال البرتوكول العادي CN CP انفعالات، مسح جسدي، ثم البدء في سيناريو المستقبل.
-تثبيت الاعتقادات الايجابية: (من التجارب الحديثة/ الحدث المفجر) إلى voc 7: " فكر في اعتقادك الايجابي وفي المنبع أو المشكل الرئيسي، ويتم تثبيت الـ voc في 7 عن طريق مجموع الحركات SBA.

صنع أفكار التحدي:

1.صنع وتخيل موقف الذي يكون على المنتفع أن يتعامل معه: " أود منك أن تتخيل تحدي الذي يمكن أن تصادفه في هذه الحالة".
2.مشاهدة الفلم: **"** شاهد هذا الفلم إلى النهاية، ثم تخيل نفسك تتصرف بطريقة ايجابية تتكيف مع هذه الحالة، ماذا تشعر أو ماذا لاحظت؟".
ويقوم المعالج بنفس المراحل الأخيرة في الاستجابات السابقة إن كانت سلبية أو محايدة كما في الايجابية، وهنا يقوم المعالج بتثبيت الاعتقادات الايجابية مرة أخيرة(F.Schapiro, 2015).

9.عرض ملخص نتائج الدراسة:

عرض نتائج التساؤل الأول "هل توجد فروق في حدة اضطراب ما بعد الصدمة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل العلاج؟"
الجدول رقم 04 يبين عدم وجود فروق في حدة اضطراب ما بعد الصدمة بين

الأساليب الإحصائية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		القيمة Sig.	قيمة "ت" المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحليل الإحصائي لعلاج حدة اضطراب ما بعد الصدمة	56,60	4,88	56,20	5,18	0,861	0,178

المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل بدء العلاج، وتم قياس شدة الاضطراب بعد تمرير مقياس دافدسون في فترة تواجدهم في مصلحة علم النفس-تلمسان. فكلا المجموعتين لديها نفس حدة اضطراب ما بعد الصدمة، فالتعرض لحادث سير والذي يكون بمثابة حادث صدمي عنيف يترك أثرا قويا على نفسية الضحية خصوصا إن لم يتلقى الضحية العلاج المناسب تستمر الأعراض بعد الحادث إلى أن تشخص كاضطراب ما بعد الصدمة.

عرض نتائج التساؤل الثاني "هل توجد فروق في مقياس (SUD) بين بداية العلاج ونهاية العلاج ولصالح نهاية العلاج؟"

الأساليب الإحصائية	مقياسSUD في بداية العلاج		مقياسSUD في نهاية العلاج		القيمة Sig.	قيمة "ت" المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحليل الإحصائي لمستوى مقياس (SUD)	9,00	0,971	0,25	0,42	0,000	26,087

الجدول رقم 05 يبين وجود فروق كبيرة دالة في شدة اضطراب ما بعد الصدمة عند مستوى 0.01 في مقياس الـ (SUD) بين بداية العلاج ونهاية العلاج ولصالح نهاية العلاج. وللوصول إلى هذه النتائج حين استغرق العلاج من 7 إلى 10 حصص كل حصة بمعدل 45 إلى 70 دقيقة وذلك باستعمال النسخة المترجمة إلى العربية من بروتوكول إبطال التحسس وإعادة المعالجة بحركة العين.

عرض نتائج التساؤل الثالث "هل توجد فروق في تخفيف حدة اضطراب ما بعد الصدمة بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تقديم البرنامج العلاجي ولصالح المجموعة التجريبية؟"

الأساليب الإحصائية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		القيمة Sig	قيمة "ت" المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحليل الإحصائي لعلاج حدة اضطراب ما بعد الصدمة	57,00	3,85	11,20	2,04	0,00	33,16

الجدول رقم **06** يبين وجود فروق كبيرة دالة عند مستوى **0.01** بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بالنسبة لشدة اضطراب ما بعد الصدمة وذلك بعد تقديم البرنامج العلاجي ولصالح المجموعة التجريبية، فالبرنامج النفسي المتبع القائم على علاج إبطال التحسس وإعادة المعالجة بحركة العين هو المتغير الذي لم يقد إلى المجموعة الضابطة وقدّم للمجموعة التجريبية وهو الذي أدى إلى هذا التغير الذي أحدث الفرق بين المجموعتين.

عرض نتائج التساؤل الرابع "هل توجد فروق في تخفيف حدة اضطراب ما بعد الصدمة للمجموعة التجريبية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي ولصالح التطبيق البعدي؟"

الأساليب الإحصائية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		القيمة Sig.	قيمة "ت" المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحليل الإحصائي لعلاج حدة اضطراب ما بعد الصدمة	56,20	5,18	11,20	2,04	0,00	25,549

الجدول رقم **07** يبين وجود فروق كبيرة دالة عند مستوى **0.01** بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي ولصالح التطبيق البعدي لدى المجموعة التجريبية، فنلاحظ أن المتغير المستقل الذي يتمثل في علاج إبطال التحسس وإعادة المعالجة بحركة العين بنسخة البروتوكول المترجمة إلى العربية المقدّمة إلى المجموعة التجريبية قد احدث فرقا بين التطبيقين القبلي والبعدي حيث أن نتائج التطبيق البعدي يوافق افتراض أن العلاج يساهم في التخفيف من حدة اضطراب ما بعد الصدمة.

عرض نتائج التساؤل الخامس " هل توجد فروق بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي في درجات حدة اضطراب ما بعد الصدمة لدى المجموعة التجريبية؟"

الأساليب الإحصائية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		القيمة Sig.	قيمة "ت" المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحليل الإحصائي لعلاج حدة اضـ ما بعد الصدمة	11,20	2,04	10,50	1,43	0,387	0,887

الجدول رقم **08** يبين عدم وجود فروق بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي، وهذا ما يجعلنا نلاحظ أن شدة الاضطراب المتمثلة في أعراض اضطراب ما بعد الصدمة التي تم علاجه وخفّت بعد تقديم العلاج، قد استقرت على المستوى الذي تم قياسه قبل ثلاث أشهر في فترة الانتهاء من العلاج، هذا يعني أن العلاج قد قدَّمَ علاجا مستداما لاضطراب ما بعد الصدمة.

10.مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات:

لقد أظهرت الأبحاث الغربية مساهمة الأمدر في علاج اضطراب ما بعد الصدمة ثمّ تمّ تصديره إلى الوطن العربي عن طريق باحثين عرب أو تمّ تسويقه عن طريق جمعيات غربية أثناء تقديم التكوين فيه، لكن يبدو أن بروتوكول العلاج استخدم بنسخته الأصلية الموجه إلى شريحة غير الشريحة الناطقة بالعربية ولم يترجم إلى العربية أثناء تقديم العلاج للمرضى على حد علمنا. فجاءت هذه الدراسة لتضع بروتوكول الأمدر نسخة اللغة العربية بإتباعها المنهج التجريبي وضمت الدراسة 20 حالة 10 كمجموعة تجريبية و10 كمجموعة ضابطة من أجل كشف الفروق

بين المجموعتين قبل وبعد العلاج، حيث أظهرت نتائج القياس القبلي الموضحة في الجدول رقم 04 أنه لا توجد فروق بين المجموعتين وأنّها تعاني من اضطراب ما بعد الصدمة الناتج عن حادث السير وهذا ما يوافق الفرضية الأولى، ثمّ نستنتج أن الأفراد الذين يتعرضون لحوادث السير هم عرضة للإصابة باضطراب ما بعد الصدمة إذ أنّ الأعراض الظاهرة على المجموعتين تمثل أزمة حقيقية تعيق مجرى الحياة وسيرها الطبيعي. ومنه يجب إحاطة المرضى بالتكفل المناسب لعلاج هذه الأزمة، لكن بتنوع العلاجات الموصوفة تم اختيار الامدر لأنه يتطلب وقت قصير من الحصص العلاجية ولم يتم تكييف البروتوكول الخاص به إلى اللغة العربية.

قدِّم العلاج للمجموعة التجريبية حتى آخر حصة حيت يتطلب ذلك قياس الـ (SUD) حتى تتحسن حالة المرضى من أعلى نسبة في بداية العلاج إلى أقل نسبة له التي تقدر بـ 00 أو 01 في نهاية علاج المشكل، حيث أظهر الجدول رقم 05 وجود فروق كبيرة دالة عند مستوى 0.01 في مقياس الـ (SUD) بين بداية العلاج ونهاية العلاج ولصالح نهاية العلاج. يثْبِتُ هذا فعالية العلاج على المجموعة التجريبية وأنه خفف من حدة اضطراب ما بعد الصدمة، وهذا ما يتفق مع دراسة شكالي 2006 ونبيلة عتيق 2013 مع انتقاد الدراسة الحالية لطريقة استعمال البروتوكول العلاجي الذي اتبعته هذه الدراسات. ثمّ إنّ نتيجة الدراسة الحالية بنسخة البروتوكول العربية تتفق مع الدراسة الأجنبية لـــتاركينيو وزملاؤه (Tarquinio & al) (2012) ودراسة كراتزيا وزملاؤه (Karatzias & al) (2011) ودراسة مريم الخوري وزملاءها (Myriam El Khoury-Malhame & Al) (2017).

ويتضح من خلال الجدول رقم 06 وجود فروق كبيرة دالة عند مستوى 0.01 بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تقديم البرنامج العلاجي ولصالح المجموعة التجريبية ويبين الجدول رقم 07 وجود فروق كبيرة دالة عند مستوى 0.01 بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للبرنامج ولصالح التطبيق البعدي، وهذا ما يظهر فعالية تقديم العلاج من عدمه، إذ يعتبر تحسن الحالة النفسية لدى المجموعة التجريبية نجاح النسخة العربية للبروتوكول وأن علاج إبطال التحسس وإعادة المعالجة بحركات العين يساهم في التخفيف من حدة اضطراب ما بعد الصدمة لدى الحالات التي تعرضت لحادث سير الذي سبب لها في هذا الاضطراب، هذا عكس العينة الضابطة التي لم تخضع إلى العلاج إذ لم تتحسن حالتهم النفسية بعد القياس الثاني المتزامن مع القياس البعدي والتتبعي للعينة التجريبية.

ومما لا يخفى على المعالج النفسي في عملية العلاج هو الفحص التتبعي للحالة النفسية لمرضاه لتفادي وفحص وجود الانتكاس ويجري الفحص التتبعي لهذه الدراسة بعد مدة ثلاث أشهر من الانتهاء من العلاج ويوضح الجدول رقم 08 عدم

وجود فروق بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي، وتفسر هذه النتائج على أن حالة المرضى مستقرة وقد استفادوا من التخفيف الحاصل من عملية العلاج.

توصيات واقتراحات: في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن أن تُستخلص بعض التوصيات التي قد تفيد استكمال الجهود التي يمثلها البحث:

-تكثيف البحوث في مجال الصدمة النفسية وتبعاتها نضرا لتفشيها في العالم خصوصا العالم العربي في الآونة الأخيرة.

-استخدام التقنيات الجديدة بعد التأكد من تكييفها حسب البيئة المستهدفة.

-توفير مراكز التكفل المناسب لضحايا الصدمات النفسية.

-ضم علاج إبطال التحسس وإعادة المعالجة بحركة العين إلى قائمة العلاجات التي يتلقاها النفساني في تكوينه المستمر، خصوصا إذا كان من ممارسي الاستعجالات أو أن مصلحته تحوي العديد من الضحايا.

خاتمة:

باستهداف اضطراب ما بعد الصدمة كاضطراب يرجى توفير علاج له، حددت الدراسة أحدث العلاجات في هذا الميدان، حيث تمّ ترجمت وتكييف البروتوكول الخاص بعلاج إبطال التحسس وإعادة المعالجة بحركة العين إلى اللغة العربية، وتطبيقه على مجموعة من الضحايا المصابين باضطراب ما بعد الصدمة حيث خفة حدة الاضطراب بعد العلاج، وهذا ما يثبت فعاليته في تخفيف الأعراض المتمثلة في استعادة الخبرة الصادمة والكوابيس وإعادة المعايشة وتجنب الخبرة الصادمة وحدة فرط الاستثارة واليقظة الزائدة. لهذا تنصح الدراسة باستخدام النسخة العربية لعلاج الصدمات وتبعاتها من الاضطرابات النفسية، وذلك بعد تلقي التكوين المناسب من اجل استخدام حسن ومدروس لمراحل العلاج.

قائمة المراجع:

1.نبيلة عتيق(2013). واقع علاج الضغوط ما بعد للصدمة بتقنية إزالة الحساسية وإعادة العلاج بحركات العين. ماجستير. جامعة فرحات عباس سطيف.

2. C. Tarquinio, M.J.Brennstuhl, J.A.Rydberg, A.Schmitt, F.Mouda, M.Lourel& P.Tarquinio(2012). Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy in the treatment of victims of domestic violence: A pilot study. Revue Européenne de Psychologie Appliquée, Paris.

3. Joame Mouris-Smith & Michel Silvestre(2015). L'EMDR avec l'enfent et sa famille. Contextualisation et travail intégratif. DUNOD

4. Myriam El Khoury-Malhame, Emmanuelle Reynaud, Eva Maria Beetz, Stephanie Khalfa(2017). Restoration of emotional control ability in PTSD following symptom amelioration by EMDR therapy European Journal of Trauma & Dissociation V1. Issue1. France.

5. Shapiro Francine(2001). *Eye Movement Desensitization and Reprocessing: Basic Principles. Protocols, and Procedures.* 2nded. New York: The Guilford Press.
6. Shapiro Francine(2002). EMDR Treatment: overview and integration. In Shapiro. F.(Ed.) EMDR as an Integrative Psychotherapy Approach. American.
7. Shapiro Francine(2015). Formation à la therapie EMDR Niveau 1&2. Institu français d'EMDR integrativa, Paris.
8. Thomas Karatzias, Kevin Power, Keith Brown, Theresa Mc.Goldrick, MilliaBeguna, Jenny Young, Paul Loughran, Zoe Chouliara& Sally Adams(2011). A controlled comparison of the effectiveness and efficiency of two psychological therapies for posttraumatic stress disorder: Eye movement desensitization and reprocessing vs Emotional Freedom techniques. The Journal of Nervous and Mental Disease.
9. https://amthabetnet.wordpress.com, عبد العزيز ثابت. ,مقاييس-نفسية-عربية 2018.10.21.

Adaptation of a Protocol for Eye MovementDesensitization and Reprocessing for Posttraumatic stress disorder.

Abstract: The aim of the study is to issue an Arabic version of the treatment protocol for the EMDR to individuals suffering from post-traumatic stress disorder related to a traffic accident. The study sample consists of two groups, 10 experimental group and 10 in Control group. The treatment was provided by the Psychology Service at the University Hospital of Tlemcen, the ages of both groups ranged from 24 to 40 years. The study is based on the Davidson scale and the SUD.

As a result, the study concludes that the symptoms of post-traumatic stress disorder were mild after treatment in the experimental group, the recipients showed a remarkable improvement during and after the treatment sessions. Therefore, this study recommends using the Arabic version of the protocol.

keywords: Eye movement desensitization and reprocessing «EMDR», Posttraumatic stress disorder «PTSD», Shock of traffic accidents.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 03 نوفمبر 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

التطبيع المدني- السياسي في المحيط الأسري والمجتمع المدني: أدوار متبادلة وعلاقات تتقاطع

د.أحمد خالدي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة سعيدة: الجزائر

ملخص: موضوع المقال يتمحور حول دور الأسرة باعتبارها مؤسسة اجتماعية في إيجاد وتنمية الحس المدني- السياسي لأفرادها من خلال عملها التربوي، دور تلعبه هذه المؤسسة الاجتماعية باعتبارها مؤسسة التنشئة الاجتماعية الأهم في المجتمع التي تتولى عملية تنشئة الأفراد وطبعهم بسمات المجتمع، وتعد عملية التطبيع المدني- السياسي للأفراد، واحدة من عديد العمليات التطبيعية التي تقوم بها المؤسسة الأسرية، عمل ينعكس أثره على وجود مجتمع مدني الذي يعد مؤشر على رقي حس السكان وتطور ثقافتهم السياسية، ويعكس درجة تربيتهم المدنية والسياسية، ثم أهمية التكامل بين دور كلا المؤسستين والذي يعد أكثر من ضروري ومهم في المجتمعات لمواجهة تبعات العولمة والتقليل من حدة آثارها.

الكلمات المفتاحية: المؤسسة الأسرية، المجتمع المدني، التطبيع الاجتماعي، التطبيع المدني، السياسي، المواطن الصالح.

مقدمة:

تصنف العلوم الإجتماعية، الأسرة كأهم مؤسسة اجتماعية بل هي اللبنة الأولى لبناء المجتمع، بإعتبار مكانتها التي تتبوؤها والدور الهام الذي تلعبه، إذ تعد من أهم مؤسسات التنشئة الإجتماعية الموكل إليها تطبيع الأفراد والجماعات، كما أنها أساس الإستمرارية الإجتماعية وتواصل الأجيال، فالأسرة هي أول مؤسسة اجتماعية يعيش فيها الطفل رجل المستقبل ويتفاعل مع أفرادها (الوالدين والأخوة إلى جانب أفراد العائلة الآخرين) خصوصا في الأسر الممتدة، وبهذا تعد الأسرة قاعدة ينطلق منها الطفل ويبني على أساسها قيمه ومعتقداته وأفكاره، من خلال ما تقوم به من عمليات التنشئة والتطبيع الإجتماعيين، إن أهمية المؤسسة الأسرية تظهر خصوصا في المجتمعات العربية التي تعد من بين المجتمعات التي ما تزال الأسرة تحتل فيها مكانة مرموقة بالنظر لعدة عوامل، أهمها العامل الديني الذي يعطي للأسرة أهميتها التي تتبوؤها في هذه المجتمعات، ولعل أهمية هذه المؤسسة ذات الطابع الإجتماعي إنما تتجلى أكثر في وقتنا الحالي، وخاصة في مجتمعاتنا العربية التي إنتقلت من نظم سياسية وإقتصادية شمولية أين كانت الدولة هي الحاضنة التي تقوم بكل شيء- نظم ما بعد الإستقلال، والتي جاءت بعد إستعمار

غاشم دام عشرات السنين، وخرج بعد مقاومات وحروب عانت الشعوب العربية فيها كل صنوف القهر والقمع والإذلال، إلى نظم سياسية وإقتصادية أخرى.

والنتيجة تحول كبير في هذه المجتمعات خلف إنعكاسات وأثار كبيرة، وخاصة على الأسرة بإعتبارها أول مؤسسة إجتماعية يتعين عليها مواجهة التغييرات الطارئة والتعامل معها، حيث تتأثر بالأزمات والتحولات التي تظهر على الواقع الإجتماعي، تغيرات مست كل نواحي حياة الإنسان العربي سلوكية، أخلاقية، قيمية وعلائقية.

ما يحتم في رأينا قيام الأسرة، بأدوارها المنوطة بها وأكثر، بهدف التقليل بقدر المستطاع من حدة هذه التحولات والتغيرات على الإنسجام والتضامن الإجتماعيين، تحديدا أمام مظاهر انتشار العنف بكل أنواعه والهجرة غير الشرعية أو ما يسمى الحرقة عند الشباب بإتجاه أوربا وإنتشار السلوكات اللاحضرية في أوساط المجتمع، كإنعدام النظافة خاصة نظافة المحيط ... الخ، كلها مظاهر تتطلب التكفل الفوري بها، ولا يتم هذا في نظرنا إلا في إطار مجتمع مدني واعي ومنسجم ومتماسك.

خاصة وأن المجتمع المدني سمة تتميز بها المجتمعات المتطورة ذات النظم الديمقراطية حيث الإنسان في حد ذاته يمثل قيمة مضافة لمجتمعه، يتمتع بكامل حقوقه من حرية في الرأي والتعبير والإنتخاب وتقرير السياسات التي تنفع المجتمع بأفراده دون إقصاء أو تهميش أو تخوين.

وإنطلاقا من أهمية الدورين اللذين تقوم به كلا المؤسستين الأسرية والمجتمع المدني، نحاول التعرف على كل واحدة منها مع الإشارة إلى دورهما، إلى جانب إيجاد نقاط تقاطع بينهما بتبيان أوجه التكامل بينهما وضرورة كل مؤسسة لإستمرار عمل المؤسسة الأخرى.

الأسرة المؤسسة الإجتماعية الأهم:

يجمع المهتمون على أهمية المؤسسة الأسرية، إذ تبقى أهم مؤسسة إجتماعية في كل المجتمعات رغم إختلاف الثقافات والأديان، لأنها تعبر عن إنسانية النوع البشري بكل معانيها، وخصوصا في مجتمع كمجتمعنا، يؤكد السوسيولوجي المصري (سعد الدين إبراهيم):"... في المسح العالمي للقيم الذي أجرته (جامعة متشيغان الأمريكية) وجد إحتلال الأسرة لدى العربي مكانة مرموقة، حيث أنها أهم المؤسسات الإجتماعية التي حظيت بأعلى نسبة من الثقة، إذ قال أكثر من90% على الإطلاق"(محمد صديق محمد حسن،53:2005)، هذه المكانة التي تتبوؤها الأسرة، إنما تعود للأدوار الكبرى التي تقوم بها في حياة الأفراد وإنعكاسات ذلك على المجتمع.

وتؤكد الدراسات في العلوم الإجتماعية المهتمة بالأسرة، أنها المؤسسة الإجتماعية الأولى، بإعتبارها:" إتحاد تلقائي يتم نتيجة الإستعدادات والقدرات

الكامنة في الطبيعة البشرية التي تنزع إلى الإجتماع، وهي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري ودوام الوجود الاجتماعي" (بشار عبد الله مصلح وموسى أبو دلبوح،66:2005) فمؤسسة الأسرة ضرورة لإستمرار النوع البشري وإجتماعه، ووجودها يعكس نزوع الإنسان الفطري والغريزي، لأنها النواة الأولى لبناء المجتمع، في هذا الصدد يؤكد (Home):"هناك مؤسسات رئيسية خمس، تتولى أمر الحضارة العالمية وهي: البيت- المدرسة- الدولة- مؤسسة الدين ومؤسسات العمل"(عبد الله مصلح وموسى أبو دلبوح، 77:2005).

نسجل في هذا الإطار إجماع كل الدراسات على الأهمية التي تحتلها المؤسسة الأسرية كأهم مؤسسة يعتمد عليها أي مجتمع في تنشئة أفراده، أهمية تتجلى خاصة في المجتمعات العربية حيث الأسرة مازلت تتمتع بمكانة متميزة ودور مرموق، ويعود هذا في رأي هذه المقالة إلى طبيعة هذه المجتمعات أولا بإعتبارها شرقية، وإلى الدور المميز الذي يلعبه العامل الديني كأحد المقومات الأساسية التي تقوم عليها، فإذا أخذنا مثلا دور الدين الإسلامي الحنيف والذي هو دين أغلب سكان المجتمعات العربية نجد قوله تعالى:[يأيها الناس إنا خلقنكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوب وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم] وهي عوامل ساعدت على إحتلال الأسرة المكانة التي تتبوؤها، والإحتفاظ بها.

المؤسسة الأسرية والتطبيع الاجتماعي:

يعد التطبيع الاجتماعي- التنشئة الاجتماعية- أهم دور تربوي تقوم به الأسرة, ويجمع الكثير من المختصين في علم النفس الإجتماعي أن عملية التنشئة الاجتماعية هي التي تكون الشخص المتوافق والسمات الذاتية والموضوعية المميزة له، كما أن عملية التنشئة الإجتماعية هي التي ترسخ معايير المجتمع في وجدان الفرد:"هذه المعايير تصبح إطارا مرجعيا للفرد" حسب (محمود عباس عوض، 197:1985) فعملية التطبيع الإجتماعي هي مجموع التدخلات والمحاولات التي تقوم بها الأسرة، ومن خلالها المجتمع ككل، لتحويل الفرد ليصبح إجتماعيا، أو هي العمليات التي يقوم بها المجتمع من خلال الأسرة لتحويل الفرد من طفل يعتمد على غيره ومتمركز حول ذاته، لا يهدف في حياته إلا لإشباع حاجاته الفسيولوجية، إلى فرد يستطيع التحكم في دوافعه أو إرجائها إلى وقت أو موقف آخر، يعرف مدى المسؤولية ويدرك معنى الفردية والإستقلالية.

آليات الأسرة في عملية التطبيع الاجتماعي:

تعد عملية التطبيع الإجتماعي سيرورة تروم الوصول إلى الغايات المحددة من خلال تحقيق أهداف معينة, وتتمثل هذه السيرورة في إعداد وتشكيل الأفراد، بهدف إكتسبهم قيما ومبادئ، تجعلهم يتأقلمون مع البيئة الإجتماعية التي يحيون فيها، سواء كانت الأسرة أو الشارع ثم المجتمع فيما بعد، من خلال نقل مجموعة من عواطف ورغبات وأفكار تمثل كل أساليب الحياة والتفكير للناشئة، لغاية سامية هي حدوث

عملية الإندماج الإجتماعي:"التربية خاصية إجتماعية وظيفتها هي طبع الأفراد بالصفات الاجتماعية" أوردها (أبو عبد الله غلام الله، 24:1982)، فالتطبيع الإجتماعي هو عملية تتمثل في ترسيخ معايير المجتمع في وجدان الفرد بتأكيد المربي الأمريكي الكبير (جون ديوي):"إذا تحدثنا بلغة النوع: قلنا أن التربية تعني مجموع العمليات التي يستطيع بها مجتمع ما، أو زمرة إجتماعية صغرت أو كبرت أن ينقلا سلطاتهما وأهدافهما المكتسبة بغية تأمين وجودهما الخاص ونموهما المستمر"(أبو عبد الله غلام الله، 24:1982)

غايات التطبيع الإجتماعي:

تتمثل هذه الغايات في تربية الفرد وتنميته على السلوك الاجتماعي، لضمان إندماجه في المجتمع، يؤكد السوسيولوجي الفرنسي (إيميل دوركايم):" إن الإنسان الذي تود التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان كما خلقته الطبيعة، وإنما هو الإنسان كما يريده المجتمع أن يكون."(أبو عبد الله غلام الله، 24:1982).

عموما التطبيع الاجتماعي هو عمل تربوي تقوم به الأسرة إتجاه الفرد، بهدف تنمية سلوكه الاجتماعي، ولغاية ضمان إندماجه في المجتمع، هذا الدور وأهميته يكتسيان طابعا إجتماعيا هاما، ما أكسبا الأسرة مكانتها المرموقة في المجتمع، وجعلت المجتمع العالمي يهتم بها، إن هذا الإهتمام المتزايد بالأسرة مرده التحديات التي أصبحت تواجهها، والناجمة عن التطور المتسارع الذي يشهده عالمنا، خاصة العولمة وما يميزها، وما التطور الكبير لتكنولوجيات وتقنيات الإعلام والإتصال الذي حول عالمنا رغم شساعته إلى قرية كونية صغيرة، إلا دليلا على ما يشهده واقعنا من تغيرات وتحولات، ما أدى ويؤدي إلى ظهور علاقات إجتماعية جديدة وقيم سلوكية وإتجاهات وعادات لم تكن موجودة من قبل، وشكل أنماط إستهلاكية جديدة لدى العديد من أفراد الأسرة.

مرحلة الطفولة وعملية التنشئة الإجتماعية: تعتبر مرحلة الطفولة من المراحل الهامة والأساسية في عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعيين، حيث تتبدى أهمية هذه المرحلة في كون الطفل له فطرة وميول ورغبات للتأثر بما يحيط به، والتكيف السريع مع ما يطلب منه، وعلى تقليد النماذج السلوكية التي يشاهدها أمامه، وهذا ما يذهب إليه معظم النفسانيين والتربويين- فالطفل صفحة بيضاء في المنظور السلوكي في علم النفس- ذلك أن الاتجاهات السياسية الاجتماعية تتكون مبكراً، وأكثر بكثير مما يعتقد كثير من الناس، حسب (سعيد التل وآخرون، 632:1993):" إن عالم الطفل السياسي يأخذ شكله وبصورة واضحة قبل أن يلتحق بالمدرسة، وأن الإنتماء إلى الأمة والمشاعر نحو الرموز المهمة كالعلم، هي من المظاهر السياسية التي تتطور في هذه الفترة المبكرة"

وتعد مرحلة الطفولة المتأخرة (11-13سنة) أكثر الفترات أهمية في التربية السياسية، أين تحدث القفزة الكبيرة في تطور مفاهيم الناشئ السياسية وتنمو لديه مقدرة لفهم العلاقات السياسية والاجتماعية، ويتجلى هذا في:

أ)-أن النمو السياسي للناشئ يبتدئ في مرحلة مبكرة جدا من عمره قبل الإلتحاق بالمدرسة، حيث المعارف والمفاهيم والقناعات والإتجاهات التي يطورها الناشئ في هذه المرحلة عميقة ولا تخضع كثيرا فيما بعد للتغيير أو التبديل أو التعديل.

ب)-المعارف والتوجهات وقناعات الناشئ الأساسية عند نهاية مرحلة المراهقة، تتحدد وتكاد لا تختلف كثيراً عن معارف وتوجهات وقناعات المواطن العادي.

عملية التطبيع المدني- السياسي:

مصطلح التطبيع المدني– السياسي حسب قاموس الفرنسي (Quillet) يتكون من كلمتين، هما المدني و السياسي:

أ)-فمصطلح مدني من(مدنية- Civique) وهو عكس الديني أو العسكري، ويتضمن الجانب الخاص بحياة الفرد أو المواطن كعضو في جماعة بالمدينة، مأخوذة من الكلمة اللاتينية "Civicus" وهي تعني " المواطن":"الحقوق المدنية التي يعطيها القانون لكل المواطنين"، ويشتق منها كلمة "التمدن– Civisme" (Aristide Quillet,1974:568).

نشير إلى أن " صفات المواطن الصالح" شهادة كانت تعطى في غضون الثورة الفرنسية لغير المشتبه بهم، ومنها كلمة "Civilité" التي تتضمن معنى" أدب المعاشرة " الذي يتميز بـإحترام النفس من خلال تعلم بعض العادات والتقاليد: كيفية مسح الأنف-كيفية الأكل والشرب أو كيفية التحية في الطريق، وتتضمن أيضا احترام الآخرين هذا العنصر له مضمون إجتماعي، و يؤكد المهتمين أن هذه المفاهيم المتعلقة بالتربية المدنية في المدرسة، بقيت حتى بعد الثورة الفرنسية(1789)بالرغم من المجهودات المبذولة، وكان الهدف منها تهدئة الخواطر والنفوس وبناء ثقافة الطاعة والاحترام (Arenilla L & al,2000:40).

ب)-أما مصطلح سياسي: فلابد من التأكيد أن المتابع لتطور المجتمع الإنساني، يسجل أن تطور العمل السياسي، تطور بتطور الجماعة البشرية من الأسرة ثم إلى القبيلة ثم إلى العرش ثم إلى الدولة الأمة، وبمرور الزمن تقدمت المجتمعات البشرية وتطورت ثقافتها وحضارتها بظهور الأمم الحضارية الكبرى، كالدولة اليونانية والدولة الرومانية والدولة الفارسية والدولة الإسلامية...الخ، وبالتالي بداية ظهور الأزمات والنزاعات والصراعات والحروب والتحالفات وغيرها، كما أدى إلى ظهور الفوارق بين أبناء الدولة الواحدة والشعب الواحد، ما إستلزم العمل لإيجاد طرق ووسائل وحلول لتطوير" الثقافة السياسية لدى الأفراد"، " بتكوينهم سياسيا".

عموما تتمثل عملية التطبيع المدني- السياسي في تربية الفرد مدنيا وسياسيا، يؤكد (حافظ سالم رعد،25:2000):" أن التنشئة الإجتماعية السياسية لا تقتصر على

التسييس فقط بل تتضمن أيضا جوانب غير مقصودة وغير مباشرة وغير رسمية، تنقل من خلالها العواطف والمشاعر والمعارف والقيم والمعتقدات الاجتماعية السياسية"، كما يرى (ألموند- Almond) أن التطبيع المدني- السياسي:" هو تلك العملية التي من خلالها تشكل الثقافات السياسية وتبقى وتتغير" أورده(محمد سليبي،355:2003) مع تأكيد (إسماعيل علي سعيد،295:1989) أن:" التطبيع المدني – السياسي، هو الثقافة التي كونتها الجماعة، وهي التي تربط الوطن بجماعته وتحدث شعور العضوية في الجماعة ".

نشير إلى أن (إبن خلدون) يسميها السياسة المدنية:" تدبير المنزل أو المدينة بما يجب بمقتضى الأخلاق والحكمة ليحمل الجمهور على منهاج يكون فيه حفظ النوع وبقاؤه، وما تسمعه من السياسة المدنية معناه عند الحكماء ما يجب أن يكون عليه كل واحد من أهل ذلك المجتمع في نفسه وخلقه حتى يستغنوا عن الحكام رأساً، ويسمون المجتمع الذي يحصل فيه ما يسمى من ذلك بالمدينة الفاضلة والقوانين المراعاة في ذلك بالسياسة المدنية، وليس مرادهم السياسة التي يحمل عليها أهل الإجتماع بالمصالح العامة فإن هذه غير تلك"(مصطفى العوجي، 367:1983).

أهمية عملية التطبيع المدني- السياسي:

يمكننا إبراز الأهمية التي تكتسيها عملية التطبيع المدني- السياسي في عنصرين, حيث العنصر الأول يتعلق بالعملية في حد ذاتها وأما الثاني فيتعلق بالفرد:

- بخصوص العنصر الأول والذي يتعلق بالأهمية التي تكتسها عملية التطبيع المدني – السياسي في حد ذاتها يرى(محمد سليبي، 2003: 343) أن أهمية التطبيع المدني- السياسي تتمثل في نضوج المواطن سياسيا، هذا نضوج يحصنه من إنحرافات كثيرة في حياته الإجتماعية بسبب شعوره بالالتزام نحو وطنه: "بواسطتها تقلص أزمات التكامل الوطني" ما يؤكده (العوجي):" فالنظام الإجتماعي هو تكيف متوازن بين رغبات الإنسان ودوره ومتطلبات حياته الإجتماعية، وبقدر ما يتعلم الإنسان على تكييف نفسه مع هذه المعطيات، ويكون لديه الإستعداد الفطري للتكيف، بقدر ما تنتظم الحياة الإجتماعية، فينصرف الإنسان إلى القيام بدوره وهو مدرك لهذا الدور من حياة الجماعة"(مصطفى العوجي، 1983: 267).

-وأما فيما يتعلق بأهمية هذه العملية بالنسبة للفرد، فقد أورد (مصطفى العوجي، 268:1983) أن: " الإنسان في تفكيره وسلوكه هو حصيلة ما إكتسبه من ثقافة نقلت إليه تعلما من محيطه."

في المحصلة يجب التنبيه إلى أن أهمية عملية التطبيع المدني- السياسي كبيرة وذات أبعاد ونتائج مفيدة لكل من الفرد والمجتمع، وهذا ما أدركه (الشيخ رفاعة الطهطاوي) الذي عايش واقع المجتمعات الغربية وخاصة المجتمع الفرنسي أين إستطاع تكوين نظرة متكاملة حول واقع تلك المجتمعات والأسباب التي جعلتها على

ما هي عليه من تقدم ورقي وإزدهار مع مقارنتها بما هو كائن في المجتمعات الشرقية – الشيخ الطهطاوي كان ضمن بعثة مصرية أوفدها(محمد علي باشا) لفرنسا بهدف التكون لنقل النموذج التنموي الفرنسي للمجتمع المصري بغية نهضته -، وبالتالي نجد (الطهطاوي) يعرف فلسفة التطبيع المدني- السياسي وطبيعتها وأهدافها وآثارها على المجتمع في كتابه (منهج الألباب):" ما المانع من أن يكون في كل دائرة بلدية معلم يقرأ للصبيان بعد تمام تعليم القرآن الشريف والعقائد ومبادئ الأمور السياسية والإدارية ويوقفهم على نتائجها، وهو فهم أسرار المنافع العمومية التي تعود على الجمعية- المجتمع- وعلى سائر الرعية من حسن الإدارة والسياسة والرعاية، في مقابلة ما تعطيه الرعية من أموال والرجال للحكومة وتفيدهم أسباب إيجاب الحكومة على الأهالي (أي إلزام الحكومة للأهالي) أن تخدم وطنها بنفسها خدمة شخصية في العسكرية وأسباب إلزام الأهالي بدفع حصة مخصصة من أموالهم بوصف خراج ذو عوائد أو نحو ذلك من جبايات الحكومة القائمة في الدول الإسلامية مكان الزكاة المعطاة، وكذلك ليعرف الأهالي أسباب إيجاب الحكومة عليهم أن يتنازلوا عن شيء من أملاكهم وعقاراتهم عند الإقتضاء وإحتياج الحكومة لذلك للمصلحة العمومية، فإذا ارتكز في أذهان الصبيان في زمن شبوبيتهم أصول هذه السياسات وفروعها وفهموا الأسباب والمسببات سهل عليهم عند بلوغ الرشد إلى كمال الرجولية إجراء مفعولها..." أورده(إسماعيل علي سعيد، 44:1998).

عملية التطبيع المدني- السياسي بين الأسرة والمجتمع المدني:

يعرف المجتمع المدني بمجموع المؤسسات ذات الطابع السياسي والإقتصادي والإجتماعي والثقافي والخيري التي تعمل في ميادينها المختلفة في إستقلال عن سلطة الدولة لتحقيق أغراض متعددة، تتمثل في رعاية مصالح المجتمع والحد من تسلط الدولة على تلك المصالح والقيام بممارسة التطوير والإصلاح المستمر للدولة والمجتمع والمساعدة في التنمية ...إلخ، يعرفه (Larry Diamond):" المجتمع المدني هو حيز لحياة اجتماعية منظمة تعتمد على مبادئ الإدارة والدعم الذاتي والإستقلالية في جهاز الدولة، ويخضع هذا المجتمع لنظام قانوني أو مجموعة من القوانين والإلتزامات المشتركة"(صالح زياني، 257:2007).

وتتجلى أهميته ودوره كونه يقع في قلب النسق الاجتماعي، ويقوم بأدوار-ينازع فيها الدولة- ليس فقط في إحتكار السياسة بل وتولي بعضا من مهامها الإقتصادية والتنموية التي تخلت عنها:" السياسة نشاط تتوزعه العديد من الكيانات والهيئات، بحيث لا تمثل فيه الدولة إلا جزءا فقط (...) مستوى من مستويات النسق ككل على حد تعبير علم الاجتماع السياسي"(صالح زياني، 259:2007) خصوصا في عصر العولمة الذي أفرز واقعا يعطي أهمية بالغة للمجتمع المدني، الذي تتنوع مؤسساته، وتتوزع أنشطتها ما بين إجتماعية ودينية وإقتصادية وإعلامية، ولعل هذه المهام

هي التي أعطت هذا الزخم للمجتمع المدني، خصوصا وأنه أصبح سمة يتميز بها عصرنا هذا على حد تعبير (رونيه غاليسو، 15:2004): "الحركات الجمعاوية هي سمة هذا العصر" ولهذا أصبح مفهوم المجتمع المدني مرادفا لمفهوم التقدم الإنساني عموما، من خلال إقترانه بالحرية والمبادأة والمشاركة وإحترام حقوق الآخرين والإلتزام بإدارة الخلاف بالطرق السلمية، وهذا في حد ذات يجسد "صميم فلسفة الديمقراطية" بتعبير (صالح زياني،161:2007) ويعكس حركية المجتمع وتطوره وصيرورته بإعتباره قوة دافعة " تتميز بالأفعال الجماعية الإحتجاجية- المنظمة أو غير المنظمة - والتي تبرز خارج الفضاء الإقتصادي والإنتاجي"(عمر دراس، 11:2004) ومنه يمكننا أن نستخلص بعض المميزات والسمات مشتركة التي تطبع المجتمع المدني:

-"المجتمع المدني رابطة إختيارية يدخلها الأفراد طواعية، ولا تقوم عضويتها على الإجبار،- يشمل العديد من المؤسسات من بينها المنظمات غير الحكومية والطبقات الإجتماعية والمؤسسات الدينية والتعليمية، والإتحادات والجمعيات المهنية والنقابات العمالية والروابط والأحزاب السياسية والنوادي الثقافية والإجتماعية والمنظمات الحكومية،- تتمتع بإستقلالية نسبية من النواحي المالية والإدارية والتنظيمية في الدولة، تجسد معنى قدرة أفراد المجتمع على تنظيم نشاطهم بعيدا عن تدخل الدولة"(محمد صديق محمد حسن، 60:2005).

-كما يرى (آلان توران) أن من مميزات المجتمع المدني:"نوعية المشاكل التي يطرحها- المجالات أو القطاعات التي يستهدفها - الفئات الاجتماعية التي يجندها- الإستراتيجيات التي يستعملها في منهجيته لمعالجة النزاعات وطريقة التصدي لها- الطابع الظرفي والآني الذي يتصف به عموما"(عمر دراس، 11:2004).

كخلاصة لهذا العنصر نؤكد على أهمية وجود المجتمع المدني في أي مجتمع، وخاصة في مجتمعاتنا العربية التي هي شعوب حديثة العهد بالديمقراطية، لأن وجود الحركة الجمعوية وتنوع مشاربها دليل على مدى الممارسة الديمقراطية ودرجة الوعي لدى هذه الشعوب، فالديمقراطية هي بناء يحتاج لتظافر جهود الجميع.

أهمية الأدوار التي تقوم بها كلا المؤسستين الأسرة والمجتمع المدني والعلاقات بينهما:

لا يختلف إثنان في الأهمية التي تتبوؤها المؤسسة الأسرية في المجتمع، من خلال المكانة التي تحتلتها باعتبارها الخلية الإجتماعية الأولى في مجتمع، إلى جانب مؤسسة المجتمع المدني التي أصبحت تحتل هي الأخرى مكانة لا يستهان بها في المحتمع، خاصة المجتمعات المتطورة والديمقراطية، مكانة تبوؤتها منذ تسعينيات القرن الماضي، حيث وتتكامل المؤسستان وتتقاطعان في العديد من المجالات:

-كون المؤسسة الأسرية دعامة أساسية للمجتمع المدني من خلال وظيفتها التربوية التي تمثل إحدى الأسس الهامة لإعداد أجيال المستقبل وحمايتهم من التغيرات التي تهدد ثقافة المجتمع وهويته ومساعدتهم لمواجهة التحديات العصرية والحضارية والفكرية والثقافية بوعي وعقلية متفتحة وروح ديمقراطية في التعامل مع الآخر.

–بما أن المجتمع المدني وليد الديمقراطية ومن أبرز سماتها، وبما أن الديمقراطية هي:" طريقة في الحياة، وهي بالتالي ليست مجرد شيء خارجي يحيط بنا،بل جملة من إتجاهات ومواقف تشكل السمات الشخصية للفرد وتحدد ميوله وأهدافه في مجال علاقاته الوجودية" بتعبير المربي الأمريكي الكبير (جون ديوي) فإن المجتمع المدني يعمل على تكريس هذه القيم والمثل الديمقراطية، من خلال الفلسفة التربوية التي يتأسس عليها، فالديمقراطية في مفهومها التربوي، تتجاوز حدودها التقليدية ذات الطابع السياسي، وتعطي الأهمية الكبيرة لبعض القيم السلوكية داخل المؤسسة الأسرية أو خارجها- المؤسسة المدرسية-، بما تنطوي عليه هذه المفاهيم من حقوق المشاركة والحرية في إبداء الرأي والنقد في ما يحدث في الأسرة والإدارة الديمقراطية لشؤونها وتأسيس الحياة الأسرية على تقدير الفرد من قبل الوالدين والأخوة وتقديره لنفسه وإعتباره قيمة عليا في ذاته وتعويده على المناقشة الحرة المنظمة داخل المنزل.

عموما المجتمع المدني وكما أشرنا سابقا، هو رابطة إختيارية يدخلها الأفراد طواعية، وهي سمة تعطيه دفعا وقوة كبيرة، وبالنظر للتحديات التي أصبحت تواجه الأسرة في عصرنا هذا الموسوم"عصر العولمة، فإن مؤسسات المجتمع المدني يصبح لها دورا فعالا وإيجابيا في توعية الأسرة ومساعدتها في عمليتي التربية والتنشئة من خلال العمل على تعزيزها:

-بإيجاد آليات للتواصل مع وسائل الإعلام.

-وفتح باب الحوارات المباشرة بين المجتمع ومؤسساته المتعددة.

وبناء عليه تتبدى العلاقة المتكاملة والوطيدة بين المؤسستين في هذه القيم اللازمة للأفراد، إذا أردنا تكوين مجتمع مدني بمفهومه الإصطلاحي – العملي، قيم تغرسها الأسرة في الناشئة مواطني المستقبل، وهم من يناط بهم تكوين المجتمع المدني، خاصة وأن فلسفة التربية الديمقراطية وبالتالي المجتمع المدني، تتعامل مع الديمقراطية كممارسة، وليست مجرد شعار أو فكرة، ونخص بالذكر الديمقراطية ذات الطابع التربوي الهادف، والتي تتبناها الأسرة وتمارسها:"الديمقراطية التربوية التي تجسد منظومة الممارسات والعلاقات الحرة، هي إيصال الفرد إلى قيم العدالة التي تؤكد نماء الإنسان وتطوره ومبدأ الشعور بالكرامة والحرية والتنمية الذاتية وإحترام موهبة الإبداع " أورده كل من (بشار عبد الله مصلح وموسى أبو دلبوح، 72:2005).

فالأسرة وإنطلاقا من مفهوم فلسفة التربية الديمقراطية، تغرس في نفوس أبنائها قيم ومعاني الحقوق والواجبات من خلال الممارسات اليومية التي تتم بالمساواة وحرية التعبير والتفكير،لأن ممارسة الوالدين- أهم كائنين في حياة الأبناء- ونوعيتها تأثر على سلوك الأطفال، بإعتبارهم قدوة ومثال يحتذى به بالنسبة للأبناء، وإنطلاقا من هذا المبدأ فإن:" الديمقراطية تقوم على عنصري الإتفاق والإختلاف داخل الأسرة وإلا فالعنف والتسلط هو الأسلوب الحواري" (محمد صديق محمد حسن، 58:2005) هذا الأسلوب داخل الأسرة سيطبع شخصية الأبناء وبالتالي ينعكس على سلوكياتهم وتعاملاتهم فيما بعد، فالأسرة ولكي تهيئ الأرضية لبناء مجتمع ديمقراطي بأتم معنى الكلمة وليس شعارا فقط، لابد من قيامها بأدوار يرها المختصين مهمة، وتتمثل هذه الأدوار في:

-تأصيل الحوار في نفوس الأبناء- التواصل بين الأجيال- وتعزيز ثقافة وأسلوب الحوار والنقاش داخل الأسرة"(محمد صديق محمد حسن، 58:2005)، أدوار يرى المختصون، إمكانية تمهيدها لسلوك الحوار، وهو سلوك يمثل أساس بناء المجتمع الديمقراطي، فالحوار صفة حميدة تأكد عليها كل الشرائع والقيم الإنسانية:" رأيي صواب يحتمل الخطأ ورأيك خطأ يحتمل الصواب"، كما قال (الإمام الشافعي) وللوصول إلى هذا السلوك، لا بد من إتباع أسلوب الحوار في كل الأدوار التي يجب أن تقوم بها الأسرة بالإستماع إلى آراء وأفكار الأبناء وفتح نقاش معهم في الموضوعات الخاصة بهم والوصول إلى قناعة تامة لديهم دون تعصب لرأي بعينه، هذه الفضيلة ودورها في بناء المجتمع المدني- السياسي وأهميتها تنعكس أيضا على المؤسسة الأسرية في حد ذاتها:"إن تنمية الحوار داخل الأسرة يأتي ضمن عناصر تنمية الأسرة العربية:

-فالعنصر الأول هو الحب،

-والعنصر الثاني هو التضامن،

-والعنصر الثالث هو الرعاية وهو الأساس في تنمية الأسرة" حسب تأكيد السوسيولوجي العربي (سعد الدين إبراهيم) الذي أورده (محمد صديق محمد حسن، 58:2005) والذي ركز على مفهوم الرعاية إلى جانب فضيلة الحوار: "الرعاية أهم عنصر لأنه يمكن تعليمه للأسرة لتكون صالحة وقادرة على المشاركة في مجتمع قوي... الرعاية تبدأ بثقافة الحوار مع الطفل والحرية والحوار هما معا اللذان يمكن أن ينميا المسؤولية عند الطفل، ويعد هذا الطفل كي يصبح مواطنا صالحا فيما بعد ويشارك في الإنتاج وفي مؤسسات الخدمات ومؤسسات الحكم، وتتجسد أهمية الحوار والرعاية في:" فإذا قامت الأسرة بدورها على هذا النحو، فإنها ستوفر للمجتمع أفراد متشبعين بقيم الحوار والديمقراطية والعمل الجمعوي وهم أساس المجتمع المدني الفعال، المنساق ضمن شبكة العلاقات الإجتماعية"(رونيه غاليسو،

15:2004) أو" أسطرة الجماعات الكبرى المتخلية على أساس سلالي أو ديني أو قومي بالنسبة للأزمة المعاصرة"حسبه دائما.

نسجل إذن وجود عوامل وعناصر تقاطع وتكامل بين مؤسسة الأسرة والمجتمع المدني، حيث التقاطع بينهما يتمثل في وجودهما في المجتمع كمؤسسات لها دور متميز وفاعل، وأما تكاملهما فيتجسد في دورهما في المجتمع, فإذا كان دور الأسرة وكما سبقت الإشارة إليه تزويد المجتمع المدني بالأفراد الذين يؤسسونه ويفعلون دوره في المجتمع، فإن دور المجتمع المدني يكمن في مساعدة الأسرة للعب هذا الدور، خاصة وأن التكفل بأفراد المجتمع وتوجيههم توجيها سليما يحقق الغاية من وجودهم، ويحصنهم أمام تطورات ومستجدات العولمة التي حولت الكون إلى قرية صغيرة، لم يعد مقصورا على المؤسسة الأسرية والتي رغم كل التطورات التي تشهدها الإنسانية تبقى أساس الإستمرارية الإجتماعية، بل لابد من وجود سند اجتماعي يكون داعما لها، ولا يوجد في رأيينا أفضل من المجتمع المدني بمختلف مؤسساته وفاعليه، إذ يعد أساس تطور المجتمع الحديث ودليل على مدى فاعليته، بحيث يمكن اعتبارهما لازمتين وضرورتين لتكاملهما وإستمرارهما في أداء عملهما لصالح المجتمع.

خاتمة:

في هذه المقالة حاولنا أيجاد نقاط تقاطع بين المؤسسة الأسرية كنقطة ارتكاز في المجتمع وخليته الأساسية، والمجتمع المدني كصفة مميزة لأي مجتمع ديمقراطي منسجم مع ذاته، فدور المؤسسة الأسرية الذي يتمثل أساسا في عملية التطبيع الإجتماعي للأفراد, وإمداد المجتمع المدني بهم، إذ هم اللذين يؤسسونه ويفعلون من دوره في المجتمع من خلال تربيتهم المدنية والسياسية، كما أن دور المجتمع المدني يتجسد في مساعدة الأسرة للعب دورها المطلوب من خلال تدعيم قيم الحوار والحرية لدى الأفراد، القيم التي بدونها لا يمكن أن يقوم المجتمع الديمقراطي وبالتالي المجتمع المدني.

إن أهمية موضوعنا هذا تظهر أكثر بالنظر للوضع الذي تشهده مجتمعاتنا العربية الناتج عن تحولات عدة فرضت نفسها على المعاش اليومي الإجتماعي، في ظل العولمة وخاصة الثقافية منها، تحولات أصبحت تشكل أهم الصعوبات والتحديات التي أثرت تأثيرا سيئا على الأسرة العربية، وما ظاهرة الربيع العربي والعنف بمختلف أشكاله وظاهرة الإرهاب والهجرة السرية- الحرقة- والتفسخ القيمي بأنواعه، إلا نتيجة واضحة لهذا التأثير:" فالوسط الإجتماعي ليس مجالا للتعاون فقط، بل هو مجال كذلك للصراع، وبتعبير بن خلدون، ليس الإنسان مدنيا بالطبع، بل هو عدواني بالطبع أيضا، وقد تطغى عدوانيته على إجتماعيته فيتحول إلى خطر على الجميع ما لم تكسر شوكته قوة وازعه وتبطل فيه نزعته الإضرار" (محمد حمداوي، 86:2004) مظاهر ترجع للفجوة التي توجد عليها هذه المجتمعات

في عصر موسوم بالعولمة، حيث العالم أصبح قرية كونية صغيرة، بفضل الطفرة العلمية في تكنولوجيات الإعلام والإتصال، ما أظهر إختلالا كبيرا في المجتمع إنعكس بشكل مباشر على الأسرة، يؤكد (سعد الدين إبراهيم):"الأسرة العربية لم تعد إعدادا قويا لمواجهة متغيرات القرن 21، وجزء من هذا الإعداد هو التعود على ممارسة الحرية والحوار لأفرادها منذ الطفولة تدريجيا وإلى الصبا وإلى النضج، وهذه المسائل لا يتم التركيز عليها بشكل منهجي لا في مجال التعليم ولا في مجال الإعلام العربي، والتعليم والإعلام لهما دوران رئيسيان في هذا الصدد" (محمد صديق محمد حسن، 59:2005) إلى جانب صعوبات أخرى كالأمية والبطالة والفقر، هذا الثلاثي الخطير إلى جانب العولمة وإنعكاساتها ولد صعوبات لدى المؤسسة الأسرية: "الأسرة لن يتيسر لها أداء دورها الأساسي في التربية والتثقيف والتوجيه بالشكل المطلوب إلا إذا إستوعبت كيفية أداء هذا الدور (...) ولن تتمكن من إستيعاب هذه الكيفية إلا إذا تم لها إكتساب المهارات اللازمة لذلك "(محمد صديق محمد حسن، 50:2005) وأمام هذه التحديات التي تواجه الأسرة، تتجلى أهمية تفعيل دور المجتمع المدني كشريك بالنظر إلى الأوضاع التي تعيش فيها الأسرة العربية، والتي تتميز ببنية إجتماعية معينة وتحكمها ثقافة معينة:"والواقع أن بنية النظام الأبوي/التقليدي إذ يغلب عليها الطابع القبلي تتميز أساسا بالتنافر والصراع والإنقسام إلى أزواج ينفي بعضها بعضا، ويتعصب بعضها ضد البعض الآخر، وتطغى القرابية فيها على كل الروابط الإجتماعية الأخرى (...) يحدث الأمر كما لو أن المجتمع لا يتصور نوعا آخر من العلاقات غير تلك التي توجد بين الأقارب، ولا مبدأ موحدا لجماعة سياسية غير ذلك الذي يصنع تماسك المجتمع في أولية، أي العائلة "(محمد حمداوي، 89:2004) وبالتالي فدور المجتمع المدني المحلي لإعادة صياغة ثقافة الأسرة وعلاقتها ودورها بما يتوافق مع العصر كبير وعظيم باعتباره:"العصب الجيد للديمقراطية والحكم الصالح لأنها تعلم مهارات الحوار والتنظيم وإتخاذ القرار "(محمد صديق محمد حسن، 2005: 53) لأنه يشمل ويتجسد في المنظمات غير الحكومية والطبقات الاجتماعية والمؤسسات الدينية والتعليمية والاتحادات والجمعيات المهنية والنقابات العمالية والروابط والأحزاب السياسية والنوادي الثقافية والاجتماعية والمنظمات الحكومية،كل هذه الهيئات والمنظمات المشكلة للمجتمع المدني يمكن أن تساهم وبفاعلية في التوعية من الأخطار التي تهدد الأبناء ويمكن أن تقدم مساعدتها للأسرة كداعم ومؤازر للحد من ضرر الأخطار التي تواجهها، كما يمكن أن تقدم البدائل لملء أوقات فراغ الشباب للحد من إنحرافه وتحوله إلى مشكلة إجتماعية.

هي محاولة أردنها لتسليط الضوء على ظاهرة تعاني منها مجتمعاتنا، تجاهل تربية الأبناء مدنيا وسياسيا، والنظرة السلبية لكل ما هو سياسي أو ما تعلق بالشأن العام، ما إنعكس سلبيا على النظرة للعمل المدني والسياسي فيها، وبالتالي وجود

قطيعة مابين الفردي - الشخصي والمجتمعي العام، نختتم هذه المقالة بنص للمربي الفرنسي الكبير(سلستين فرينيه) حول أهمية التطبيع المدني- السياسي للأفراد في المجتمع:"التربية الأخلاقية والتربية المدنية صنوان، إن من يسمو إلى مناقبية الرجال، مطالب بتعزيز هذه الكرامة وتأكيدها في كل المناسبات، وهو ملزم بأن يعمل كمواطن صالح، التربية المدنية تقتضي بدورها، بل أكثر مما تقتضيه التربية الأخلاقية، رجولة وجرأة وقوة تقرير، وكلها لعمري فضائل ومزايا أقل ما يقال فيها، أنها لا تنمو بالخضوع والسلبية والجمود، بل بالعمل."(روبير دوترانس وآخرون، 311:1966).

قائمة المراجع:

1. العوجي.مصطفى(1983).الأمن القومي:مقوماته، تقنياته، ارتباطه بالتربية المدنية.بيروت:مؤسسة نوفل.
2. التل.سعيد وآخرون(1993).المرجع في مبادئ التربية.عمان:دار الشروق.
3. بشار.عبد الله مصلح وموسى أبو دلبوح(2005).واقع التنشئة الاجتماعية الديمقراطية في الأسرة الأردنية، جامعة قطر،مجلة العلوم التربوية،65،7-101.
4. دراس.عمر(2004).الحركات الجمعاوية والحركة الاجتماعية،الجزائر،دفاتر مجلة إنسانيات،09،1-14.
5. دوترانس.روبير وآخرون(1966).التربية والتعليم.بيروت:مكتبة لبنان.
6. زياني.صالح(2007).موقع مؤسسات المجتمع المدني في إدارة التنمية المحلية في الجزائر،جامعة باتنة،مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية،الجزائر،255-274.
7. حمداوي.محمد(2004).وضعية المرأة والعنف داخل الأسرة،الجزائر،دفاتر مجلة إنسانيات،85،1-104.
8. محمد صديق.محمد حسن(2005).مؤسسات المجتمع المدني ودعم الأسرة، قطر،مجلة التربية، 155(34)،60-50.
9. عوض.محمود عباس.(1985).علم النفس العام.القاهرة:الدار الجامعية.
10. علي سعيد.إسماعيل(1989).التربية الوطنية في مدارسنا بين "التثقيف العلمي" و"التلقين السياسي".هموم التعليم المصري.مصر:دار الكتب، 294-297.
11. علي سعيد.إسماعيل(1998).اغتيال الوطنية في وزارة التعليم.التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرون.القاهرة:عالم الكتب،41-51.
12. سليبي.محمد(2003).التنشئة السياسية والمؤسسة كمستلزمات لديمقراطية ومواطنة فاعلة لإدارة مدينة مستقرة.جامعة الجزائر.المجلة الجزائرية للعلوم السياسية والإعلامية،2،335-346.
13. رعد.حافظ سالم(2000)التنشئة الاجتماعية وأثرها على السلوك السياسي(دراسة اجتماعية-سياسية-تحليلية-مقارنة).عمان:دار وائل للنشر.
14. غاليسو.رونيه(2004).الحركات الجمعاوية والحركة الاجتماعية،الجزائر، دفاتر مجلة إنسانيات،15،1-20.
15. غلام الله.أبو عبد الله(1982).نحو مدرسة متطورة،وزارة التربية الوطنية، مجلة التربية، الجزائر،1(1)، 30-24.
16. Arenilla. L & al(2000).Dictionnaire de pédagogie.Paris: Bordas.
17. Quillet .Aristide(1974).Dictionnaire Pratique Quillet.Paris: Librairie Aristide Quillet.

The Family civic-political Socialization and Civil society: Roles exchanged and Relations Cross

Abstract: The role of the family in existence and development of the civil society is the topic of this article. Because the family is the tool of the society for a good taking care of its inhabitants, to become of good citizens, who contribute in its development, and blossoming. Among the many operations of socialisation finds civic and political socialisation, sign of a modern society. In objective to find links and footbridges which can light importance of the one for other one, and to them effects and contributions on the society in the air of globalisation.

Key words:The family institution, the society, Socialisation, civic and political socialisation, The good citizen.

أثر التفاعل بين العبء المعرفي ذو المصدر(داخلي- خارجي) والسعة العقلية على دافعية الانجاز الأكاديمي لتلاميذ الثالثة ثانوي

أ.وافي رقية
طالبة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة: الجزائر
د. مدور مليكة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد خيضر بسكرة: الجزائر

ملخص: تبحث هذه الدراسة في علاقة السعة العقلية بدافعية الانجاز الأكاديمي من جهة، وعلاقة مصدر العبء المعرفي (داخلي- خارجي) بدافعة الانجاز الأكاديمي من جهة أخرى، بل وتهدف إلى تبيان الفروق في دافعية الانجاز الأكاديمي بين تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بتفسير التفاعل بين مستويات السعة العقلية (مرتفع– منخفض) مع مستويات العبء المعرفي ذو المصدر (الداخلي– الخارجي) عندهم، وقد توصلت هذه الدراسة سنعرضها خلال هذا البحث.

الكلمات المفتاحية: العبء المعرفي، السعة العقلية، دافعية الانجاز الأكاديمي.

إشكالية الدراسة:

تعتبر دافعية الانجاز لدى الباحثين في التربية وعلم النفس من أهم العوامل المساهمة في اختلاف التلاميذ من حيث مستويات النشاط التي يظهرونها اتجاه النشاطات والمواد الدراسية أو عن اختلاف فردين في أداء نشاط معين رغم تشابه ظروفهما أو تساوي قدراتهما واستعداداتهما(عبد المجيد النشواتي، 1985: 205).

فدافعية الانجاز حالة متميزة من الدافعية العامة وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال علية بنشاط موجة والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، حيث يرى في هذا السياق يوسف قطامي أن الإنجاز هو القدرة على أداء المهام المدرسية والأكاديمية وقد تكون عامة أو خاصة بمادة معينة، كما يشير رزق 1977 إلى أن الإنجاز في علم النفس يطلق للدلالة على ما أحرزه المرء وحصله أثناء التعليم والتدريب والامتحان والاختبار في تفوق ومهارات أو معلومات(الهوري جمال خزعل ،2005: 119).

ومن المهم التركيز على دور الفروق في الحاجة إلى الإنجاز بغية فهم العمليات الدافعية والمحددات المباشرة للسلوك بمتغيرات الشخص والبيئة والخبرة، وتعتبر الدافعية للإنجاز إحدى المتغيرات الأساسية التي تحدد نشاط ما يقوم به الفرد من أداء ويفترض أن الفرد عموماً حينما يبدأ ممارسة أي نشاط فإنه يهدف من ذلك الوصول إلى درجة من الإنجاز وأن غياب الشعور بالإنجاز وتحقيق الهدف يمكن

أن يطور مشاعر سلبية مثل الشعور بالإحباط والانسحاب، وتختلف المجالات التي يحقق فيها الأفراد دافع الإنجاز إذ قد يكون الإنجاز رياضياً أو مهنياً أو أكاديمياً أو قيادياً أو إبداعياً، ويشعر المنجز بدافع خاص يقوده إلى التحصيل أولاً(زايد أحمد العوطي، 2000: 36).

ففي مجال التربية والتعليم تعتبر دافعية الانجاز الأكاديمي –وخاصة لدى التلاميذ- من المفاهيم الرئيسية التي ترتكز عليها عملية التعلم والتعليم، حيث أظهرت الكثير من الدراسات دورها المهم في تعلم التلميذ بالتطرق إلى العوامل التي تؤثر فيها وتتأثر بها، ومن هذه الدراسات نستدل بـــ (سويلر،1989، الصبوة، 2000، ماركوس، 1996، ولكاند وهانز، 2009) الذين توصلوا في مجمل أبحاثهم إلى أن نوعية المادة التعليمية وطريقة عرضها وتدريسها تعتبر من العوامل الرئيسية التي إما تحفز أو تثبط حافز المتعلمين للاكتشاف والتعلم.

وهنا تلعب السعة العقلية دور المحدد من الذاكرة الذي يتم فيه وضع المعرفة والأفكار أثناء التفكير فيها، بما يؤشر قدرة الفرد على التعلم، وان أي عبئ للسعة العقلية أو إرهاقها فوق طاقتها يعد مدخلا للتسبب بالصعوبات التي يواجهها الطلبة أثناء دراستهم. وهي بذلك تمثل أقصى حد من الوحدات المعرفية والمخططات الذهنية التي يتمكن الفرد من التعامل معها في وقت واحد وهذا يؤشر أهمية الذاكرة كونها المكون الرئيس لمعاجلة المعلومات سواء من حيت استقبالها أو حفظها أو استرجاعها الأمر الذي يلخص كيف يتعلم الإنسان في ثلاث نقاط وهي: كيفية تخزين المعلومات في الذاكرة، وكيفية معالجة المعلومات المختزنة، وكيفية استرجاعها لكي تستخدم من جديد في التعلم وحل المشكلات.

والشاهد من الأمر أن محدودية السعة العقلية تتنافى مع الأنشطة التعليمية الحالية، والتي تفرط كميات هائلة من المعارف والمعلومات الجديدة على عاتق المتعلم، الأمر الذي يفرض على الذاكرة العاملة عبئا معرفيا عاليا يسبب إما نفور المتعلم من المهمة التعليمية وإما تخزينها بطريقة خاطئة في الملفات المعرفية. ومنه تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

-هل توجد فروق بين العبء المعرفي (داخلي – خارجي) ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي؟.

-هل توجد فروق بين السعة العقلية ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي؟.

-هل توجد فروق في دافعية الانجاز الأكاديمي بين تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تفسر بالتفاعل بين مستويات السعة العقلية (المرتفعة – المنخفضة) مع مستوى ومصدر العبء المعرفي لديهم؟.

فرضيات الدراسة:

-تختلف درجة دافعية الانجاز الأكاديمي باختلاف مستويات السعة العقلية (مرتفعة – منخفضة) لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

-تختلف درجة دافعية الانجاز الأكاديمي باختلاف مستوى العبء المعرفي ذو المصدر (الداخلي–الخارجي) لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

-توجد فروق في دافعية الانجاز الأكاديمي ترجع إلى تفاعل العبء المعرفي (داخلي – خارجي) مع مستويات السعة العقلية (مرتفعة – منخفضة).

أهداف الدراسة:

-التعرف على الفروق بين العبء المعرفي ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ.

-التعرف على الفروق بين السعة العقلية ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ.

-البحث عن اختلاف درجة دافعية الانجاز الأكاديمي باختلاف مستويات السعة العقلية لدى التلاميذ.

-البحث عن اختلاف درجة دافعية الانجاز الأكاديمي باختلاف مستوى العبء المعرفي لدى التلاميذ.

-التعرف على الفروق في دافعية الانجاز الأكاديمي بالاعتماد على تقصي تفاعل العبء المعرفي مع مستويات السعة العقلية.

أهمية الدراسة:

-كونه يتناول متغيرين هامين، هما العبء المعرفي والسعة العقلية ولكل منهما دور في فاعلية عملية التعلم والتعليم.

-لا توجد دراسة تناولت علاقة العبء المعرفي بالسعة العقلية.

-أن السعة العقلية هي أساس لبناء العقل البشري ولها التأثر المباشر على اكتساب التعلم والمعرفة ونمو الفرد وتفكيره.

-تناول البحث المراحل المنتهية الجامعية التي يتم فيها إعداد الطالب عقليا وجسميا واجتماعيا لمواصلة حياته المهنية والعلمية وهي مرحلة ارتقائية أساسية.

تحديد مصطلحات الدراسة:

العبء المعرفي: Cognitive load: يعرفه جون سويلر بأنه مجموع الأنشطة العقلية التي تشغل الذاكرة العاملة خلال وقت معين(john sweller,1980) ، إما إجرائيا فيشير إلى الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص عند استجابته لفقرات أداة القياس التي تم بناءها من قبل الباحثة.

السعة العقلية: Mental capacity: يعرفها بسكال ليون (pascale-lion) بأنها الجزء المحدودة من الذاكرة العاملة الذي يتم فيه معالجة المعلومات المستقبلة والمسترجعة في وقت واحد فهي تمثل العدد الأقصى من المخططات التي يستطيع العقل تجميعها في فعل عقلي واحد (محمد السيد،1999،ص87)، أما إجرائيا فهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجابته على مجموعة من الأنشطة

المعرفية المتمثلة بالرسوم والأشكال والألغاز والتي تتطلب الانتباه والإدراك والتركيز للصور والأرقام والمخططات العقلية وسعة الخزن.

دافعية الانجاز الأكاديمي: Academic achievement motivation: يرى أبو حطب 1983 أن الإنجاز هو تحقيق شيء صعب، والتحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الكائنات البشرية أو الأفكار وتناولها وتنظيم وأداء ذلك بأكبر قدر من السرعة والاستقلالية والتغلب على العقبات(حمدي الفرماوي،2000: 24) ، أما إجرائيا فهو الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص في الاختبار الخاص بقياس دافعية الانجاز الأكاديمي والذي يوضح ميل الطالب لبذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في المواقف التعليمية المختلفة.

الدراسات السابقة:

الدراسات المتعلقة بالعبء المعرفي:

دراسة (البنا 2008): هدفت إلى التعرف على اثر مستوى صعوبة المهمة وخبرة المتعلم في العبء المعرفي المصاحب لحل المشكلات، وقد أجريت الدراسة في مصر، واستخدم الباحث إستراتيجية الهدف الحر، وإستراتيجية تحليل المعاني النهائية مستخدما المنهج التجريبي، تكونت عينة من الدراسة من (540) طالبا وطالبة من كلية التربية في جامعة الإسكندرية، حيث قسم الباحث الطلبة وفق مستوى خبراتهم، مرتفع، متوسط، منخفض، ومستخدما مقياس (nasa tasks load) أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انخفاض مستوى العبء المعرفي المصاحب لحل المشكلات على وفق مستويات الصعوبة ولصالح مستوى المهمة السهلة.

دراسة (الشمسي والحسن 2009): هدفت الدراسة إلى معرفة العبء المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد/الرصافة الثانية، تكونت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة الخامس الإعدادي بفرعيه العلمي والإنساني ومن كلا الجنسين، تم استخدام المنهج الوصفي، حيث اعتمد الباحثان على نظرية سويلر في بناء مقياس العبء المعرفي والمكون في 16 فقرة، وبعد تطبيق المقياس توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاكهم عبئا معرفيا واطئا وليس لديهم القدرة على تحليل العناصر الأخرى، كما توصلت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس ومتغير التخصص كونها ظاهرة معرفية تتأثر بالتعقيدات والتفاصيل سواء كان علميا أم إنسانيا.

دراسة أمادو (amadieu & others, 2009): هدفت الدراسة التعرف على اثر توجيه الانتباه إلى عناصر المادة التعليمية المتفاعلة بدرجة عالية والمتفاعلة بدرجة منخفضة (للمادة التعليمية في تخفيف العبء المعرفي أثناء التعلم بواسطة العروض الواقعية الحياتية، تكونت عينة الدراسة من طلبة قسم علم النفس وعددهم(200)

طالب وطالبة، واستخدم الباحث مقياس(**ياس1992**) لقياس العبء المعرفي وأداة تقيس مستوى أداء إجراء العملية. فأظهرت النتائج إلى انخفاض مستوى العبء لمعرفي عند توجيه انتباه الطلبة نحو العناصر المتفاعلة في المادة التعليمية الصعبة، وارتفاع مستوى التعلم عند المادة التعليمية المتفاعلة بدرجة منخفضة(مادة تعليمية سهلة) وأظهرت كذلك ارتفاع مستوى التعلم عند توجيه الانتباه نحو العناصر المطلوبة من المادة التعليمية.

دراسة (مطر 2011): هدفت إلى معرفة العبء المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي وفق الأنموذج الإدراكي-بحسب التفضيلات الحسية، تكونت عينة الدراسة من (212) طالب وطالبة من الاختصاص العلمي والأدبي مركز محافظة بابل بواقع (108) ذكور و(104) إناث، وتم إعداد أداة لقياس العبء المعرفي واستعملت مقياس فارك لفرهلر لقياس الأنموذج الإدراكي، فتوصلت إلى أن الطلبة لديهم ارتفاع في مستوى العبء المعرفي وهناك علاقة بين العبء المعرفي والتفضيلات الحسية ولصالح التفضيل الحركي عند التخصص العلمي ولا توجد فروق وفق متغير الجنس.

دراسة (العبادي 2014): التي هدفت إلى معرفة علاقة العبء المعرفي بقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة ديالى، تكونت عينة البحث من (400) طالبا وطالبة موزعين بالتساوي على وفق متغير الجنس والتخصص. قامت الباحثة بأعداد مقياس للعبء المعرفي وتبنت مقياس قدرة الذات وبعد تطبيق المقياس أظهرت النتائج إلى أن طلبة الجامعة لديهم عبء معرفي ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس.

الدراسات المتعلقة بالسعة العقلية:

دراسة (موافي 2002): هدفت إلى معرفة مستويات السعة العقلية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة وأثرها في حل المشكلات الهندسية والاتجاه نحوها، تكونت عينة الدراسة من(180) تلميذة، وبعد تطبيق المقاييس، أظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات علامات التلميذات على اختبار حل المشكلات وفقا للسعة العقلية المختلفة، كما أن الاتجاه نحو الهندسة يزاد بزيادة السعة العقلية و وجود علاقة ارتباطيه بين علامات التلميذات في اختبار حل المشكلات وعلاماتهن في قياس الاتجاه نحو الهندسة.

دراسة (embretson, 1995): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين السعة العقلية والذاكرة العاملة واستراتيجيات الأداء على مهام حل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبا من طلاب الجامعة وتم استخدام اختبار الأشكال المتقاطعة لقياس السعة العقلية واختبار حل المشكلات، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين السعة العقلية واستراتيجيات حل المشكلات.

دراسة سوازون ومارجريت (swson & margret, 2004): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين السعة العقلية والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب اللذين يعانون من صعوبات في مادة الرياضيات مقارنة مع الطلاب الذين لا توجد لديهم مثل هذه الصعوبات، تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الابتدائي عددهم (131) وطلاب الصف الثاني الابتدائي وعددهم (92) وطلاب الصف الثالث وعددهم (131) واستخدمت اختبارات حل المشكلات واختبار تحصيلي، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يواجهون صعوبات في تعليم الرياضيات اقل أداء على اختبارات حل المشكلات والذاكرة العاملة لديهم اقل سعة عقلية، كذلك الذاكرة العاملة منبئا جيدا لقدرة الطلاب على حل المشكلات الحياتية ومرتبطة بذكاء الطلاب.

دراسة (السلمان 2011): هدفت إلى معرفة السعة العقلية والتفكير التأملي بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الدراسات العليا في بغداد و وفقا لمتغير الجنس والتخصص، تكونت عينة من (160) طالبا وطالبة بشكل عشوائي قامت الباحثة بناء مقياس للسعة العقلية من 42 فقرة، وقامت بترجمة مقياس التفكير التأملي، وبعد تحليل النتائج توصلت الباحثة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى السعة العقلية لدى طلبة الدراسات العليا، كما هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ومتغير التخصص في السعة.

دراسة (سليمان 2014): هدفت إلى معرفة علاقة السعة العقلية بمفهوم الذات واتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الإعدادية، تكونت عينة البحث على طلبة المرحلة الإعدادية وبوقع (100) طالب وطالبة من التخصص العلمي و(100) طالب وطالبة من التخصص الأدبي، قام الباحث بأعداد مقياس للسعة العقلية ومقياس مفهوم الذات ومقياس اتخاذ القرار، توصل الباحث إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى جيد من السعة العقلية ولصالح الإناث ولا توجد فروق في متغير التخصص، كما توصل إلى أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين السعة العقلية ومفهوم الذات واتخاذ القرار.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: يندرج هذا البحث تحت إطار البحوث الوصفية التي تهدف إلى دراسة المواضيع بوصف وتحليل المكونات الخاصة بها وأيضا دراسة العلاقة التي قد توجد بين هذه المكونات. **(robert,1982)**، ذلك إن المنهج الوصفي يعتمد أساس على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي ويهتم بوصفها والتعبير عنها كما وكيفا، حيث أن التعبير الكيفي حيث أن التعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها أما الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار وحجم الظاهرة ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة(عمار حبوش،2007: 128) لأنه يسمح للباحث بإعطاء تعبير نوعي يصف المشكلة محل الدراسة ويوضح خصائصها.

مجتمع الدراسة: لاختيار أفراد العينة تم الاعتماد على العدد الإجمالي للذكور والإناث المتمدرسين في السنة ثالثة ثانوي على مستوى قطاع دائرة بسكرة والتي تشمل (27) ثانوية والتي بلغ عدد تلاميذها 2165 تلميذ.

عينة الدراسة: تتميز عينة البحث بكون أفرادها من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، والذين تتراوح أعمارهم ما بين 18 و 19 سنة، تم أخذهم من 5 ثانويات تابعة لدائرة بسكرة للسنة الدراسة 2016-2017، ولاختيار عينة البحث تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة، لأن استخدامها يعني أن لكل فرد من أفراد العينة المجتمع فرصة متساوية لاختياره في العينة، وبما أن البحث العلمي يفرض على الباحث أن تكون نسبه بحثه تمثل 10% من المجتمع الأصلي، تم عن طريق القرعة اختيار 5 ثانويات من بين 26 متوسطة، وقد تم أخذ جميع المتمدرسين في هذه الثانويات والذين بلغ عددهم 272 تلميذ أو تلميذ أي بنسبة 12.5% من المجتمع الأصلي والجدول الآتي يبين لنا عينة البحث:

جدول رقم (01): توزيع أفراد عينة الدراسة.

	عدد الأفواج	الذكور	الإناث	المجموع
ثانوية الحي الجديد	2	31	42	73
ثانوية سي الحواس	1	15	15	30
ثانوية رضا العاشوري	3	29	59	88
ثانوية زاغز جلول	2	17	30	47
ثانوية سعيد عبيد	1	11	23	34
المجموع	9	103	169	272

أدوات الدراسة: اعتمدنا في هذه الدراسة على الأدوات التالية:

اختبار العبء المعرفي: تم الاعتماد على مقياس واثق عمر موسى التكريتي وجنار عبد القادر أحمد المعد من أجل قياس مستويات العبء المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد تم تحديد الصدق الظاهري وصدق البناء لمقياس العبء المعرفي بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغ الثبات (0.82) وبطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.90)، ثم جرى تطبيق المقياس على عينة البحث.

مقياس السعة العقلية: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات حول السعة العقلية وكذلك المقاييس تم الاعتماد على مقياس الخطيب 2011، لتوافقه على خصائص العينة وقد قدر صدق المقياس بـ (0.75) أما الثبات فقد قدر بـ (0.83).

مقياس الانجاز الأكاديمي لقشقوش والأعسر 1983: تم فيه تحديد أربعة أبعاد لقياس الإنجاز الأكاديمي للطالب الجامعي وهذه الأبعاد هي: التفوق والامتياز، التخطيط للمستقبل، تفضيل مواقف الامتياز، الثقة في النجاح، المسؤولية في العمل(حمدي الفرماوي، 2000: ص67).

الأساليب الإحصائية:
-المتوسط الحسابي.
-الانحراف المعياري.
-تحليل التباين F.
-قانون شيفي Scheffe.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: تنص الفرضية على أنه: تختلف درجة دافعية الانجاز الأكاديمي باختلاف العبء المعرفي ذو المصدر (الداخلي–الخارجي) لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، وللتأكد من صدق الجزء الأول للفرضية الخاص بقلق السمة قمنا بـــ:

تم تقسيم العينة إلى ثلاث مستويات في العبء المعرفي ذو المصدر الداخلي وذلك بالاعتماد على الرتب المئينية المقدرة بـــ 33% في كل مستوى حيث حصلنا على النقطتين 42-49 وبذلك استخرجنا:

المجموعة الأولى ذات المستوى المنخفض: وهي التي تشمل كل التلاميذ الذين تحصلوا على درجة 42 فما تحت على اختبار العبء المعرفي والمقدر عددهم بـــ 103 تلميذ.

المجموعة الثانية ذات المستوى المتوسط: والتي تشمل كل التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجة المحصورة بين 43 و 49 على اختبار العبء المعرفي والمقدر عددهم بـــ 80 تلميذ.

المجموعة الثالثة ذات المستوى المرتفع: والتي تشمل كل التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجة 50 فما فوق على اختبار العبء المعرفي والمقدر عددهم بـــ 89 تلميذ.

ثم قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة، والجدول الموالي يبن النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم (02): يبين مصفوفة الإحصاءات الوصفية لمختلف المجموعات في العبء المعرفي ذو المصدر الداخلي.

مستويات العبء المعرفي الداخلي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عبء داخلي منخفض	103	171.27	16.02
عبء داخلي متوسط	80	169	19.84
عبء معرفي مرتفع	89	163.78	16.17
المجموع	272	186.15	16.56

ولتحليل التباين من أجل المقارنة بين المتوسطات F تم اختبار الجزء الأول من الفرضية الأولى عن طريق اختبار المجموعات الثلاث للعبء المعرفي الداخلي، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (03): يوضح دلالة الاختلافات بين مستويات العبء المعرفي الداخلي فيما يخص دافعية الانجاز الأكاديمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	F	مستوى الدلالة
ما بين المجموعات	2764.92	02	1384.46	19.5	دالة عند مستوى 0.01
داخل المجموعات	71583.89	269	266.11		
الكلي	74348.82	271	1648.57		

نلاحظ من خلال الجدول (03) أن قيمة الفرق بين متوسط المجموعات الثلاث دالة عند مستوى 0.01 حيث قدرت قيمة F المحسوبة بـ 5.19، وهذا ما يعكس صدق الجزء الأول من فرضية دراستنا الأولى، أي أن دافعية الانجاز الأكاديمي تختلف باختلاف مستوى العبء المعرفي الداخلي، ولتبيان لصالح أي مجموعة يرجع الاختلاف قمنا بتطبيق قانون شيفي Scheffe ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (04): يوضح نتائج المقارنة بين المجموعات بواسطة قانون Scheffe.

المجموعات	الفرق بين المتوسطات	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
-عبء داخلي منخفض -عبء داخلي متوسط	2.27	2.43	غير دالة عند مستوى 0.05
-عبء داخلي منخفض -عبء داخلي مرتفع	7.5	2.36	دالة عند مستوى 0.01
-عبء داخلي متوسط -عبء داخلي مرتفع	5.22	2.51	غير دالة عند مستوى 0.05

يوضح الجدول (04) أنه لا يوجد اختلاف دالة إحصائيا بين مجموعة التلاميذ ذوي العبء الداخلي المنخفض ومجموعة التلاميذ ذوي العبء الداخلي المتوسط فيما يخص دافعية الانجاز الأكاديمي، كما لا يوجد اختلاف دال إحصائيا بين مجموعة التلاميذ ذوي العبء الداخلي المتوسط ومجموعة التلاميذ ذوي العبء الداخلي المرتفع فيما يخص دافعية الانجاز الأكاديمي.

بينما هناك اختلاف دال إحصائيا بين مجموعة التلاميذ ذوي العبء الداخلي المنخفض ومجموعة التلاميذ ذوي العبء الداخلي المرتفع فيما يخص دافعية الانجاز الأكاديمي، وهذا الاختلاف جاء لصالح المجموعة الأولى، أي أن التلاميذ ذوي العبء الداخلي المنخفض الذي قدر متوسط دافعيتها للانجاز بـ171.27، بينما قدر متوسط دافعية الانجاز للمجموعة الثانية أي مجموعة التلاميذ ذوي العبء الداخلي المرتفع بـ163.78 وهذا يعني أن الدرجة القليلة من العبء المعرفي تكفي لإثارة وتحكم التلاميذ بدافعية انجازهم، بينما الدرجة المرتفعة من العبء الداخلي سينعكس تأثيرها سلبيا على دافعية الانجاز عند التلاميذ.

وللتأكد من صدق الجزء الثاني من الفرضية الأولى والخاص بالعبء المعرفي الخارجي قمنا بما يلي:

تم تقسيم العينة إلى ثلاثة مستويات في العبء المعرفي الخارجي وذلك اعتمادا على القيم المئينية المقدرة بـ33% في كل مستوى حيث حصلنا على درجتين هما 40 و50 وبذلك تحصلنا على النتائج التالية:

المجموعة الأولى ذات المستوى المنخفض: وهي التي تشمل مجموعة التلاميذ الذين تحصلوا على درجة 40 فما أقل على اختبار العبء المعرفي والمقدر عددهم بـ94 تلميذا.

المجموعة الثانية ذات المستوى المتوسط: والتي تشمل مجموعة التلاميذ الذين تحصوا على الدرجة المحصورة بين 41 و50 على اختبار العبء المعرفي والمقدر عددهم بـ90 تلميذ.

المجموعة الثالثة ذات المستوى المرتفع: والتي تشمل مجموعة التلاميذ الذين تحصلوا على درجة 51 فما فوق على اختبار العبء المعرفي والمقدر عددهم بـ88 تلميذ.

كما قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعات الثلاث كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (05): يبين الإحصاءات الوصفية لمختلف مجموعات العبء الخارجي

مجموعات العبء الخارجي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عبء خارجي منخفض	94	170.73	16.18
عبء خارجي متوسط	90	168.72	16.42
عبء خارجي مرتفع	88	164.81	16.74
المجموع	272	168.15	16.56

لتحليل التباين F من أجل المقارنة بين المتوسطات تم اختبار الجزء الثاني من الفرضية الأولى عن طريق اختبار الثلاث للعبء الخارجي فيما يخص دافعية الانجاز الأكاديمي وقد تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول الآتي:

وهذه النتائج تعكس صدق الجزء الثاني من الفرضية الأولى لبحثنا، أي أن دافعية الانجاز الأكاديمي عند التلاميذ تختلف باختلاف مستويات العبء الخارجي. ولإثبات لصالح أي مجموعة يرجع الاختلاف قمنا بتطبيق قانون شيفي scheffe وقد تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول الآتي:

جدول رقم (06): يوضح دلالة الاختلافات بين مستويات العبء الخارجي فيما يخص دافعية الانجاز الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	DF	معدل المربعات	F	مستوى الدلالة
مابين المجموعات	1640.69	2	820.34	3.03	دالة عند مستوى0.05
داخل المجموعات	72708.12	269	270.29		
الكلي	74348.82	271	1090.63		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن قيمة F المحسوبة والمقدرة بـــ 3.03 دالة عند مستوى 0.05 وهذا ما يبين أن هناك فرق في متوسط دافعية الانجاز في المجموعات الثلاث:

جدول رقم (07): يوضح نتائج المقارنة بين المجموعات الثلاث للعبء الخارجي بواسطة قانون شيفي scheffe.

المجموعات	الفرق بين المتوسطين	القيمة الدرجة	الدلالة الإحصائية
– عبء خارجي منخفض – عبء خارجي متوسط	2.01	2.42	غير دالة عند مستوى 0.05
– عبء خارجي منخفض – عبء خارجي مرتفع	5.93	2.43	دالة عند مستوى 0.05
– عبء خارجي متوسط – عبء خارجي مرتفع	3.92	0.46	غير دالة عند مستوى 0.05

يبين الجدول رقم (07) أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائيا بين مجموعة التلاميذ ذوي العبء الخارجي المنخفض ومجموعة التلاميذ ذوي العبء الخارجي المتوسط فيما يخص دافعية الانجاز الأكاديمي، كما أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائيا بين مجموعة التلاميذ ذوي العبء الخارجي المتوسط ومجموعة التلاميذ ذوي العبء الخارجي المرتفع فيما يخص دافعية الانجاز الأكاديمي، بينما يوجد اختلاف دال إحصائيا بين مجموعة التلاميذ ذوي العبء الخارجي المنخفض ومجموعة التلاميذ ذوي العبء الخارجي المرتفع لصالح مجموعة التلاميذ ذوي العبء الخارجي المنخفض والذي بلغ متوسط دافعيتهم للانجاز الأكاديمي 170.73 بينما قدر متوسط دافعية الانجاز الأكاديمي لتلاميذ العبء الخارجي المرتفع بـــ 164.81.

وهذه النتائج تعكس صدق الجزء الثاني من الفرضية الأولى أي كلما ارتفعت درجة العبء المعرفي الخارجي كلما انخفض مستوى دافعية الانجاز الأكاديمي والعكس صحيح، كما أن الدرجة المنخفض من العبء المعرفي الخارجي تساعد على زيادة دافعية الانجاز الأكاديمي.

تفسير نتائج اختبار الفرضية الأولى:

تشير نتائج الفرضية الأولى إلى أن درجة دافعية الانجاز الأكاديمي تختلف باختلاف مستويات العبء المعرفي (داخلي- خارجي) لدى تلاميذ الثالثة ثانوي وهذا الاختلاف لصالح التلاميذ ذوي العبء المعرفي الداخلي المنخفض والعبء المعرفي الخارجي المنخفض وهذا ما أوضحته دراسة كل من (جون سويلر 2009، والبنا 2008، وأمادو2009، العبادي 2014)، وقد توصل الشمسي وحسن 2009 في إحدى دراسته إلى أن التلاميذ الذين ينجحون في إنهاء المهام التعلمية الصعبة هم ذوو عبء معرفي منخفض، وقد أشار إلى أنه من الضروري خفض العبء المعرفي عند التلاميذ حتى يتمكنوا من تحقيق النجاح.

من خلال مجمل هذه المعطيات يمكن القول بأن العبء المعرفي (داخلي-خارجي) يؤثر سلبا على دافعية الانجاز الأكاديمي باعتبار أن التلاميذ الذين يعانون من عبء معرفي مرتفع قد يكونون عرضة لفقدان القابلية للتعلم والاهتمام بنشاط مدرسي معين، كما أنهم يبذلون جهدا كبيرا في التفكير في عواقب الفشل المحتمل ما يجعلهم ينسون شيئا من المعارف والمكتسبات والمعلومات التي يحتاجون خاصة أثناء التعلم مما ينعكس سلبا على نتائجهم الدراسية، إلا أن الدرجة القليلة من العبء المعرفي هي بمثابة حافز لتحقيق مردود دراسي مرتفع، كونها تساهم في استثارة دافعتيهم للتعلم وكذا جعلهم أكثر ميلا وشغفا للتعلم.

ثانيا. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تشير الفرضية الثانية إلى أن درجة دافعية الانجاز الأكاديمي تختلف باختلاف مستويات السعة العقلية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، ولاختبار صدق هذه الفرضية قمنا بما يلي:

تقسيم درجات التلاميذ على مقياس السعة العقلية إلى مستويين (منخفض- مرتفع) وذلك اعتمادا على الرتب المئينية المقدرة بـ 33% في المستوى المرتفع و33% في المستوى المنخفض، علما أننا قمنا بحذف 33% للفئة الوسطى، وقد حصلنا على القيمتين المئينيتين (81) و (91) والتي من خلالهما قمنا بتحديد:

المجموعة الأولى ذات المستوى المنخفض: وهي التي تشمل التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجة (81) فما أقل على مقياس السعة العقلية والمقدر عددهم بـ92 تلميذا وتلميذة.

المجموعة الثانية ذات المستوى المرتفع: وهي التي تشمل التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجة (91) فما فوق على مقياس السعة العقلية والمقدر عددهم بـ89 تلميذا وتلميذة.

قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات دافعية الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي السعة العقلية المنخفضة ودرجات دافعية الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي السعة العقلية المرتفعة، ثم قمنا بتطبيق اختبار **T** لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول رقم (08):

جدول رقم (08): يبين دلالة الفروق بين متوسط دافعية الانجاز لدى التلاميذ ذوي السعة العقلية المرتفعة ودافعية الانجاز لدى التلاميذ ذوي السعة العقلية المنخفضة.

النتائج	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الحرجة	T	مستوى الدلالة
دافعية انجاز/ السعة المنخفضة	92	93.163	59.15	179	2.59-	دالة عند 0.01
دافعية انجاز/ السعة المرتفعة	89	67.170	28.91			

نلاحظ من الجدول رقم (08) أن قيمة T المحسوبة والمقدرة بـ-2.59 دالة عند مستوى 0.01، وهذا يعني أننا متأكدون بنسبة 99% من أن هناك اختلاف في دافعية الانجاز الأكاديمي بين مجموعة التلاميذ ذوي السعة العقلية المنخفضة والتلاميذ ذوي السعة العقلية المرتفعة وهذا الاختلاف جاء لصالح الفئة العليا والتي قدر المتوسط الحسابي لدرجات دافعية الانجاز بـ 170.67، بينما قدر المتوسط الحسابي لدرجات دافعية الانجاز في الفئة الدنيا من السعة العقلية بـ163.93 وهذا ما يشير إلى فرضية بحثنا الثانية قد تحققت.

تفسير نتائج اختبار الفرضية الثانية:

توصلنا من خلال عرضنا لنتائج اختبار الفرضية الثانية إلى أن درجة دافعية الانجاز الأكاديمي تختلف باختلاف مستويات السعة العقلية، وجاء هذا الاختلاف لصالح التلاميذ ذوي السعة العقلية المرتفعة، أي أنه كلما زادت السعة العقلية كلما ارتفعت دافعية الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ، وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من embretson1995، ودراسة السلمان وسليمان 2009، 2014، ونرى أن هذه النتيجة منطقية لأن الطالب إذا أصبحت لديه القدرة على تجهيز المعلومات بالصورة العلمية الصحيحة فإن ذلك يوفر لديه سعة عقلية مرتفعة ذات قدرة على استيعاب المعارف والمعلومات بنسبة أكبر من المعقول وأحد المجالات التي تسمح للطالب باستخدام السعة العقلية هي: التراكم المستمر للمعلومات، مما يبعث في الطالب متعة معرفة المزيد عن الأشياء والموضوعات التي يهتم بها، وبذلك يرتقي الجانب العقلي لدى المتعلم" مما يدفعه إلى محاولة ترسيخ أهم أسس التعلم الذاتي أو التعلم مدى الحياة، إضافة إلى أن السعة العقلية المرتفعة للذاكرة العاملة والمعلومات تعمل على تخفيف العبء على أنواع الذاكرة المختلفة عن طريق المعلومات التي يحصل عليها الطالب ذات المعنى المتشابه لأن ترابطها يصبح أسهل وتحصيلها كذلك يكون أيسر.

ثالثا. نتائج الفرضية الثالثة:

تشير الفرضية الثالثة إلى فروق في دافعية الانجاز الأكاديمي ترجع إلى تفاعل مستويات العبء المعرفي (داخلي- خارجي) ومستويات السعة العقلية (مرتفعة-منخفضة).

ولإختبار الجزء الأول من الفرضية والمتعلق بوجود فروق في دافعية الانجاز الأكاديمي ترجع إلى تفاعل مستويات العبء المعرفي الداخلي مع مستويات السعة العقلية قمنا بما يلي:

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعات الست وقد جاءت النتائج حسب ما هو مبين في الجدول الموالي:

جدول رقم (09): يبين الإحصائيات الوصفية الخاصة بالتفاعل ما بين مستويات العبء الخارجي ومستويات السعة العقلية في تأثيرهما على دافعية الانجاز الأكاديمي.

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
-سعة عقلية منخفضة وعبء داخلي منخفض	13	167.23	13.31
-سعة عقلية منخفضة وعبء داخلي متوسط	33	164.12	14.97
-سعة عقلية منخفضة وعبء داخلي مرتفع	46	162.67	16.75
-سعة عقلية مرتفعة وعبء داخلي منخفض	48	172.02	17.82
-سعة عقلية مرتفعة وعبء داخلي متوسط	22	170.55	22.67
-سعة عقلية مرتفعة وعبء داخلي مرتفع	19	167.42	19.33

وقد تم استخدام تحليل التباين F لعاملين الذي يبين أثر التفاعل بين مستويات العبء الداخلي ومستويات السعة العقلية، حيث تم تطبيق اختبار دافعية الانجاز وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات دافعية الانجاز لدى تلاميذ المجموعات الست وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (10): يبين تفاعل مستويات العبء الداخلي مع مستويات السعة العقلية فيما يخص دافعية الانجاز الأكاديمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	DF	معدل المربعات	F	مستوى الدلالة الإحصائية
تفاعل مستويات العبء الداخلي مع مستويات السعة العقلية فيما يخص دافعية الانجاز	2537.70	5	507.54	1.63	غير دالة عند مستوى 0.05

نلاحظ من الجدول رقم (10) أن قيمة F المحسوبة والمقدرة بـ1.63 غير دالة عند مستوى دلالة 0.05 وهذا ما يعني أنه لا يوجد اختلاف بين متوسط درجات دافعية الانجاز الأكاديمي لدى المجموعات الست. وهذا ما يبين عدم وجود فروق في دافعية الانجاز والتي ترجع إلى تفاعل مستويات العبء الداخلي مع مستويات السعة العقلية، أي أن الجزء الأول من فرضية بحثنا الثالثة لم يتحقق.

ولاختبار الجزء الثاني من الفرضية الثالثة والذي يشير إلى وجود فروق في دافعية الانجاز الأكاديمي ترجع إلى تفاعل مستويا العبء الخارجي مع مستويات السعة العقلية قمنا بما يلي:

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعات الست وقد جاءت النتائج حسب ما هو مبين في الجدول الموالي:

جدول رقم (11): يبين الإحصاءات الوصفية الخاصة بالتفاعل بين مستويات العبء الخارجي ومستويات السعة العقلية في تأثيرها على دافعية الانجاز الأكاديمي.

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
-سعة عقلية منخفضة وعبء خارجي منخفض	51	7.251	30.51
-سعة عقلية منخفضة وعبء خارجي متوسط	25	33.371	26.71
-سعة عقلية منخفضة وعبء خارجي مرتفع	72	74.616	51.31
-سعة عقلية مرتفعة وعبء خارجي منخفض	42	21.861	09.23
-سعة عقلية مرتفعة وعبء خارجي متوسط	50	02.621	93.16
-سعة عقلية مرتفعة وعبء خارجي مرتفع	31	26.416	88.81

وقد تم استخدام تحليل التباين F لعاملين الّذي يبين أثر التفاعل بين مستويات العبء الخارجي ومستويات السعة العقلية، حيث تم تطبيق مقياس السعة العقلية على دافعية الانجاز الأكاديمي وذلك بدلالة الفروق بين متوسط درجات دافعية الانجاز لدى تلاميذ المجموعات الست وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الموالي:

جدول رقم (12): يبين تفاعل مستويات العبء الخارجي مع مستويات السعة العقلية فيما يخص دافعية الانجاز الأكاديمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	DF	معدل المربعات	F	مستوى الدلالة
تفاعل مستويات العبء الخارجي مع مستويات السعة العقلية فيما يخص دافعية الانجاز	3466.23	5	693.27	2.27	دالة عند مستوى 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة F المحسوبة والمقدرة بـ 2.27 دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 أي أن هناك اختلافا بين متوسط درجات الدافعية لدى المجموعات الست، وقد جاء الاختلاف لصالح المجموعة الرابعة، أي التلاميذ ذوي العبء الخارجي المنخفض والسعة العقلية المرتفعة وهذا ما يشير إلى تحقق الجزء الثاني من الفرضية الثالثة لبحثنا، بمعنى أن مستويات العبء الخارجي تؤثر على دافعية الانجاز الأكاديمي باختلاف مستويات السعة العقلية، كما نستنتج أنه كلما ارتفع مستوى السعة العقلية انخفض مستوى العبء الخارجي وزادت دافعية الانجاز الأكاديمي.

تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال نتائج التحليل الإحصائي تبين أن هناك فروقا في دافعية الانجاز الأكاديمي ترجع إلى تفاعل مستويات العبء الخارجي مع مستويات السعة العقلية، وهذه الفروق كانت لصالح التلاميذ ذوي عبء خارجي منخفض وسعة عقلية مرتفعة، وهذا ما يبين أنه كلما زاد مستوى السعة العقلية انخفض مستوى العبء الخارجي مما ينعكس إيجابا على دافعية الانجاز الأكاديمي.

وهذا يدل على أن مرتفعي السعة العقلية لديهم القدرة على تمييز أكبر عدد ممكن من العناصر أو الوحدات المعرفية التي يتم استيعابها خلال فترة زمنية معينة قد

تكون أحد مصادر الفروق بيت التلاميذ ذوي السعة العقلية المرتفعة والمتوسطة في مستوى العبء المعرفي المرتفع.

التوصيات:

-توفير بيئة تعليمية بعيدة عن الضغوط تساعد على الاستقرار الأمني والنفسي مما تساعد على زيادة السعة العقلية وتخفيف العبء المعرفي.

-إعادة تصميم المناهج التعليمية وربطها بالبيئة المحلية وبالشكل الذي يساعد على تخفيف العبء المعرفي ومما يؤدي إلى زيادة نشاط عملية الانتباه والتركيز.

-الاستفادة من مقياس العبء المعرفي والسعة العقلية وتطبيقه على المدراء ورؤساء الأقسام والوحدات في المؤسسات التربوية، ومديريات التربية والمؤسسات لمعرفة مدى العبء المعرفي ونشاط الذاكرة العاملة.

-زيادة تطبيق المواد العلمية النظرية بالمختبرات مع توفير جميع الإمكانيات.

قائمة المراجع:

1. أبو رياش حسين محمد (2007): التعلم المعرفي، ط1، دار النشر المسيرة، عمان.
2. البنا عادل سعيد (2008): العبء المعرفي المصاحب لأسلوب حل المشكلات في ضوء مستويات صعوبة المهمة وخبرة المتعلم، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، دمنهور، مصر.
3. حمدي الفرماوي (2000): دافعية الإنسان بين النظريات المكبرة والاتجاهات المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
4. زايد أحمد العوطي (2000): سيكولوجية التعلم والتعليم المستند لنظرية الدافعية، ط3، دار الفكر العربي ، القاهرة.
5. سرايا عادل السيد (2007): التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع.
6. السلمان تمارة عبد الرزاق عطية (2011): السعة العقلية والتفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الدراسات العليا، أطروحة دكتوراه، ابن الهيثم، جامعة بغداد.
7. سليمان عبد الله عصام (2014): السعة العقلية وعلاقتها بمفهوم الذات واتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الإعدادية، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة تكريت، كلية التربية.
8. الشمسي عبد الأمير، مهدي جاسم حسن (2009): العبء المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.
9. الصبوة محمد نجيب، كامل مصطفى محمد الحسانين محمد (2000): علم النفس المعرفي، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ترجمة عن روبرت سولسو.
10. العبادي نور فاضل محمود (2014): العبء المعرفي وعلاقة بقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، كلية التربية.
11. عبد المجيد النشواتي (1985): علم النفس التربوي، الأردن، دار الفرقان، الطبعة الثالثة.
12. عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات (2007): مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الجزائر، ديوان المطبوعات الجزائرية، الطبعة الرابعة.
13. محمد السيد و محرز عبدة (1999): فعالية استخدام بعض استراتيجيات تجيز المعلومات في التحصيل والقدرة على حل المشكلات الكيميائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ذوي السعة العقلية المختلفة، مجلة العلمية، ع2، م4، 71-13.

14. موافي سوسن محمد عز الدين (2002): مستويات السعة العقلية لتلميذات المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة واثرها في حل المشكلات الهندسية والاتجاه نحوها، المؤتمر العلمي السنوي الثاني للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، جامعة عين شمس، القاهرة، 373-415.
15. الهواري جمال خزعل ومنال علي محمد الخولي (2005): التعلم المنظم ذاتيا لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
16. يوسف قطامي (1989): التعلم والتعليم الصفي، الأردن، دار الشروق.
17. Amadieu, Frack, Manne, Claudette, & Liamay , Carole , 2009, Attention –Guiding Effect During A Learning Task From Animation , CLLE.LTC, University Of Toulouse Le Mirail , France.
18. Chotzew. W& Rash .T.(2005) Enabling facilitating and inability effects of animations in multimedia learning ; why red action of cognitive load can have negative results on learning development , 28 (1) , 55-75 .
19. Cooper , G.Tindall , Ford .s, Chandler .P. & sweller.J. 1998, Learning, Journal of Experimental psychology . 7, 68&82.
20. Cray, p. (2002); Psychology .(4 th ed) words worth publisher . U.S.A.
21. Embretson, S. , 1995 , the role of working memory capacity and general control processes in problems tasks , intelligence, vol. 20 , No. 2 .
22. Pascallonny.W. Nation K&Contor, J. 1970; Is working memory capacity ,just another name for world knowledyes & journal of educational psychology , Vo. 82, No. 4 .
23. Robert, M.(1982). Fondement et etapes de La Recherche Scientifique en Psychologie, Paris, Maloine éditeur.
24. Swason, H.L;& Morgaret , 2004 , The relationship between working memory and mathematical problem solving in children at risk and not at risk for serious mathematical.
25. Sweller , 1988 , cognitive load theory , University of New South Wales, www.scitopics.htm.
26. Sweller , J. & chandler .P, 1980 , evidence for cognitive load theory Cognitive and instruction , 8, 351-362.

The effect of the interaction between the cognitive load of the source (intrinsic - extraneous) and the mental capacity on the motivation of academic achievement for students of .the theard year

Abstract: This study investigates the relation between the mental capacity and the motivation of academic achievement on the one hand, and the relation of the source of the cognitive load (intrinsic/ extraneous) to the motivation of the academic achievement on the other hand. With the levels of cognitive burden with the source (intrinsic - extraneous) they have, and this study has reached a number of results, This study has yielded several results that we will present during this research.

Keywords: cognitive load, mental capacity, motivation for academic achievement.

الأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي

د. الزهرة الأسود
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي: الجزائر

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى قياس مستوى الأمن النفسي لدى عينة من الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي، ومعرفة الفروق بين الطالبات المقيمات في مستوى الأمن النفسي تبعا للمتغيرات التالية:(التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، فترة مغادرة الإقامة)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، حيث تكوّنت العينة من(100) طالبة مقيمة بالحي الجامعي، تم اختيارها بطريقة عرضية، وبعد جمع البيانات وتفريغها ومعالجتها، تم التوصل إلى وجود مستوى متوسط من الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات باختلاف التخصص الدراسي والمستوى الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات باختلاف فترة مغادرة الإقامة.

الكلمات المفتاحية: الأمن النفسي، الطالبات المقيمات، الحي الجامعي.

مقدمة:

يعدّ الأمن النفسي أحد مظاهر الشخصية السوية، وعنصرا مهمّا في التكيّف الفعّال بالنسبة للفرد، والنجاح في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، أما انعدام الأمن النفسي فإنه يؤدي إلى تكوين شخصية غير سوية وغير متوافقة.

هذا، وينشأ الأمن النفسي نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به، من خلال الخبرات التي يمر بها، والعوامل البيئية والاجتماعية التي تؤثر فيه، ويعتبر الشعور بالأمن النفسي مسألة نسبية تختلف من شخص إلى آخر، فما يحقّقه الأمن لشخص قد لا يحقّقه لآخر، كما تختلف مصادر الأمن النفسي عند الفرد نفسه حسب مراحل نموه، وكذلك تأثير الحرمان من الأمن على الصحة النفسية يختلف من شخص إلى آخر، ومن مرحلة عمرية إلى أخرى(محمد عودة وكمال مرسي، 1986: 89).

كما يعتبر الأمن النفسي من أهم الحاجات الوجدانية التي يسعى المراهق إلى إشباعها، فالرغبة في الأمن رغبة أكيدة، ولا يتقدم المراهق بسهولة في أي ميدان، إلا إذا اطمأن وشعر بالأمن النفسي في شؤونه الحيوية، وفقدانه للأمن النفسي يترتّب عليه القلق والخوف وعدم الاستقرار(ميساء مهندس، 2012).

وعليه، يتّضح أن الحاجة إلى الأمن النفسي لدى المراهقين والشباب تمثّل أهم دافع لسلوكهم ونموّهم، وتوافقهم النفسي والاجتماعي، لذا تجدر دراسة الأمن النفسي لدى فئة من هؤلاء الشباب؛ وهم طلبة الجامعة.

الإشكالية:

يعدّ الأمن النفسي من المتطلبات الضرورية التي تحقّق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفرد، حيث يكسبه قدرا من الثقة بالنفس، والطمأنينة النفسية في ظل تفاعله مع أفراد المجتمع.

والمراهق في حاجة مسيسة للشعور بالأمن النفسي في تلك المرحلة التي تعدّ المرحلة الانتقالية إلى الاعتماد على النفس، والتي يرغب فيها الفرد في الاستقلال عن أسرته التي تمدّه بالسند الروحي والتوجيهي(أحمد راجح، 1977: 113).

وإذا كان الأمن النفسي ضروريا للمراهقين والشباب بشكل عام، فهو أكثر أهمية للطلبة المقيمين في الأحياء الجامعية، هذه الأخيرة أضحت تحوي آلاف الطلبة الوافدين من مناطق بعيدة ليقطنوا فيها ويمكثون لأيام، بل لأشهر طويلة بعيدين عن أهاليهم، فيفتقدون بذلك إلى الأمن النفسي جراء غيابهم الطويل عن أسرهم وأهاليهم، لعدم استطاعتهم التنقّل يوميا إلى سكناهم.

لذلك سعت هذه الدراسة إلى كشف واقع الإقامات الجامعية، وقياس الأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي، لتطرح التساؤلات الآتية:

1- ما مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي باختلاف تخصصهن الدراسي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي باختلاف مستواهن الدراسي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي باختلاف فترة مغادرتهن الإقامة؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- قياس مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي.

- التحقّق من دور متغيّرات الدراسة؛ التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، فترة مغادرة الإقامة في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في أنها تحاول التعرف على الظروف النفسية والاجتماعية التي تعيشها الطالبة في الإقامة الجامعية، لاسيما أنها تزاول الدراسة بعيدة عن أسرتها، مما يكون لها أثرا بالغا على شعورها بالأمن النفسي.

هذا، وتكتسي أهمية الدراسة من أهمية الأمن النفسي الذي يعتبر من أهم متطلبات الفرد للوصول إلى تحقيق الصحة النفسية.

كما تتّضح أهمية الدراسة في أهمية المرحلة العمرية لعينة الدراسة؛ وهي مرحلة المراهقة المتأخرة " التي تشهد تفتّح الفرد على الحياة؛ وهي مرحلة بالغة الأهمية بوصفها مرحلة المشكلات"(سامية إبريعم، 257:2011).

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: أجريت الدراسة بالحي الجامعي للطالبات بجامعة الشهيد حمة لخضر الوادي.

الحدود الزمنية: تمت الدراسة الميدانية خلال الموسم الجامعي: 2017/ 2018.

الحدود البشرية: شملت الدراسة الطالبات المقيمات بالحي الجامعي.

مصطلحات الدراسة:

الأمن النفسي: قبل التطرق إلى مفهوم الأمن النفسي، لا بد من الإشارة إلى أن هناك جملة من المصطلحات المرادفة له، والتي تستخدم في الدراسات النفسية، منها " الطمأنينة النفسية، الأمن الذاتي، التكيّيف النفسي، الرضا عن الذات، مفهوم الذات الإيجابي"(علي سعد، 15:1999).

الأمن النفسي هو الشعور بالهدوء والسكينة، وسلام الروح والنفس، وأن يحيط الاطمئنان والأمان بالفرد في كل لحظة، وفي كل جانب من جوانب حياته(محمد صالح ناراس، 66:2011).

ويعرّف الأمن النفسي إجرائيا بأنه مستوى الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس؛ وهو حالة من الارتياح النفسي التي تعيشها الطالبات داخل الإقامات الجامعية، ويعبّر عنه بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المقيمة في مقياس الأمن النفسي المستخدم في الدراسة الحالية.

الطالبات المقيمات بالحي الجامعي: وهنّ الطالبات الجامعيات اللواتي يُقِمن بالحي الجامعي، مقسَّمات إلى فئتين:

- طالبات مقيمات بالحي الجامعي، لكن يغادرن الإقامة كل نهاية الأسبوع.
- طالبات مقيمات بالحي الجامعي، لكن يغادرن الإقامة إلا في العطل الموسمية.

الإطار النظري:

1- مفهوم الأمن النفسي:

يمكن تعريف الأمن النفسي بأنه الشعور بالراحة النفسية بعيدا عن أي تهديد يعكّر تلك الراحة(خليل إبراهيم رسول، 67:1989).

وإن الإحساس بالأمن النفسي مرتبط بالحالة البدنية والعلاقات الاجتماعية للفرد، وكذلك مدى إشباع الدوافع الأولية والثانوية، وقد صنّف الأمن النفسي في مكوّنين، أحدهما داخلي يتمثل في عملية التوافق النفسي مع الذات، والآخر خارجي يظهر في عملية التكيّف الاجتماعي مع الآخرين، والتفاعل معهم بعيدا عن العزلة والوحدة

التي تخّل بالتوازن النفسي للشباب والمراهقين، وتؤثر على مستوى توافقهم الاجتماعي(جبر محمد جبر، 1996: 85).

والأمن النفسي هو شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول ومقدّر من قبل الآخرين، وندرة شعوره بالخطر والتهديد، وإدراكه أن الآخرين ذو الأهمية النفسية في حياته(خاصة الوالدين) مستجيبين لحاجاته ومتواجدين معه بدنيا ونفسيا لرعايته، وحمايته، ومساندته في الأزمات(Kerns,1996: 69).

وعليه، فإن الأمن النفسي هو شعور الفرد بالراحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي بعيدا عن أي عزلة، أو خطر، أو تهديد للذات.

2- عناصر الأمن النفسي:

هناك ستّ عناصر أساسية تشكّل مفهوم الأمن النفسي، وإن عدم وجود هذه العناصر أو تدنّيها يعدّ مؤشرا إلى عدم الشعور بالأمن النفسي؛ وهي على النحو الآتي:

-تقبّل الذات: ويتمثل في نظرة الفرد لذاته نظرة إيجابية والشعور بقيمته.

-العلاقات الإيجابية مع الآخرين: وتتمثل في قدرة الفرد على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، تتسم بالثقة والاحترام المتبادل.

-الاستقلالية: وتتمثل في اعتماد الفرد على نفسه، وتنظيم سلوكه، وتقييم ذاته من خلال معايير محددة يضعها لنفسه.

-السيطرة على البيئة الذاتية: وتتمثل في قدرة الفرد على إدراك بيئته واستغلالها جيدا.

-الحياة ذات أهداف: وتتمثل في أن يضع الفرد لنفسه أهدافا محددة وواضحة يسعى إلى تحقيقها.

-التطور الذاتي: وتتمثل في إدراك الفرد لقدراته وإمكانياته، والسعي نحو تطويرها مع تطور الزمن(صالح الصنيع، 1993: 36-38).

3- النظريات المفسّرة للأمن النفسي:

نظرية فرويد(Freud theory): يتحقّق الشعور بالأمن النفسي من خلال قدرة الأنا على التوفيق بين مكوّنات الشخصية المختلفة، أو في الوصول إلى حل للصراع الذي ينشأ بين هذه المكوّنات، بعضها مع البعض الآخر، وفي الصراع الذي ينشأ بينها وبين الواقع، ويربط "فرويد" بين الأمن النفسي والأمن البدني وتحقيق الحاجات المرتبطة به، حيث يرى أن الفرد يكون مدفوعا لتحقيق حاجاته للوصول إلى الاستقرار، وعندما لا ينجح يشكّل ذلك تهديدا للذات، ويسبّب الضيق والتوتر والألم النفسي(جميل الطهراوي، 2007: 988).

نظرية ماسلو(Maslow theory): تعدّ هذه النظرية من النظريات الرائدة التي فسّرت الأمن النفسي، إذ حدد "ماسلو" حاجة الأمن بأنها تتمثل في الشعور بالأمن والحماية والقانون والنظام والاستقرار وتجنّب الألم، والتحرّر من الخوف والقلق،

والاعتماد على الأشخاص القادرين على تحقيق المتطلبات الحيوية، والتي تتمثل في الحاجة إلى الرغبة في الأمن النفسي والاقتصادي، ووجود عالم منظم يمكن التنبؤ بأحواله، ويعني الأمن النفسي التحرّر من الخوف أيا كان مصدره(حامد زهران، 1989:296).

نظرية كارل روجرز(Carl Rogers): يؤكد "روجرز" في نظريته أن الأمن النفسي هو حاجة الفرد إلى الشعور بأنه محبوب ومقبول اجتماعيا، وتكمن جذور هذه الحاجة في أعماق حياتنا الطويلة، فالطفل الآمن هو الذي يحصل على الحب والرعاية والدفء العاطفي، وهو الذي يشعر بحماية من يحيطون به، فيرى بيئته الأسرية بيئة آمنة ويميل إلى تعميم هذا الشعور، فيرى البيئة الاجتماعية بيئة مشبعة لحاجاته، ويرى في الناس الخير والحب، ويتعاون معهم، ويحظى بتقديرهم فيتقبله الآخرون، وينعكس ذلك على تقبّله لذاته، لأن هناك علاقة إيجابية بين تقبل الذات وتقبّل الآخرين(سعيد رحال، 2016:72).

نظرية هورني(Horny theory): ترى "هورني" أن العوامل المسبّبة للعصاب ينبغي البحث عنها وراء الثقافة والظروف التي تسبّب الانعزال والخوف والشعور بالضعف وفقدان الأمن، وأن الشعور بالأمن النفسي من الحاجات الضرورية في تكوين الشخصية، والتي تتشكّل من خلالها الاتجاهات التي يتخذها سلوك الشخص في علاقاته مع الآخرين(علي حسين وغادة هادي، 2013:518).

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على مختلف الدراسات التي تناولت موضوع الأمن النفسي، تم انتقاء ما يتعلق بمتغيّرات الدراسة الحالية، ومن هذه الدراسات:

دراسة "محمود حسين"(1993) حول الشعور بالأمن النفسي في ضوء بعض المتغيّرات كالمستوى الدراسي والتخصص لدى طلبة الثانوية بمدينة الرياض، وتكوّنت العينة من(176) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج تقاربا في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلاب، ولم يتأثر الأمن النفسي بالتخصص والمستوى الدراسي(محمود حسين، 1993: 422-423).

وفي دراسة لـجبر محمد جبر(1996) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي وبعض المتغيرات(الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، مستوى التعليم)، وأجريت الدراسة على عينة قوامها(342) فردا، ومن بين النتائج التي توصل إليها زيادة الشعور بالأمن النفسي مع تقدم السن وزيادة المستوى التعليمي(جبر محمد جبر، 1996:80).

كما قام جروت(Grout,1999) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الأمن النفسي لدى طلبة جامعة ولاية إيلينوي الوسطى في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث قام باختيار(10%) من مجموع طلبة الجامعة كعينة عشوائية طبقية، وأشارت نتائج الدراسة إلى تمتّع الطلبة بمستوى مرتفع من الأمن النفسي، وعدم وجود فروق

في مستوى الأمن النفسي بين الطلبة يعود لاختلاف تخصصاتهم الأكاديمية في الجامعة.

من جهة أخرى، أجرى الشرعة(2000) دراسة هدفت إلى الوقوف على العلاقة بين الأمن النفسي ووضوح الهوية المهنية، وتكوّنت عينة الدراسة من(235) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى في جامعة قطر، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة كان مرتفعا.

في حين أجرى نصيف(2001) دراسة هدفت إلى محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الالتزام الديني والأمن النفسي لدى طلبة جامعة صنعاء في ضوء بعض المتغيّرات على عينة قوامها(300) طالبا وطالبة، تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في الأمن النفسي والالتزام الديني تعزى إلى التخصص(منار مصطفى وأحمد الشريفين، 2013: 144).

أما دراسة "سامية بن لادن"(2001) فقد هدفت إلى التعرّف على علاقة المناخ الدراسي بالتحصيل الدراسي والطمأنينة النفسية لدى الطالبات الجامعيات بكلية التربية للبنات بالرياض، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها(232) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ والطمأنينة النفسية، وهذا يعني أنه كلما كان المناخ الدراسي إيجابيا كلما زادت درجة الشعور بالطمأنينة النفسية(إياد أقرع، 2005: 50).

وقامت "فاطمة عودة"(2002) بدراسة استهدفت التعرّف على طبيعة العلاقة بين المناخ النفسي الاجتماعي والطمأنينة الانفعالية، وتكوّنت العينة من(376) طالبة من الجامعة الإسلامية بغزة، وأظهرت النتائج ارتباطا دالا بين المناخ النفسي الاجتماعي والطمأنينة الانفعالية، ولم تظهر فروقات دالة إحصائيا في مستوى الطمأنينة بين الطالبات باختلاف تخصصاتهن(جميل الطهراوي، 2007: 998).

كما قام "إياد أقرع"(2005) بدراسة الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيّرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، وأجريت الدراسة على عينة قوامها(990) طالبا وطالبة، ومن بين النتائج التي توصل إليها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغيري الكلية(علمية/إنسانية) والمستوى التعليمي(إياد أقرع، 2005: 71-73).

وفي دراسة لـ"سامية إبريعم"(2011) هدفت إلى الكشف عن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى المراهقين، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من(186) طالبا وطالبة في السنة الثانية ثانوي بولاية تبسّة، ومن بين النتائج التي توصلت إليها وجود مستوى منخفض من الأمن النفسي لدى المراهقين(سامية إبريعم، 2011: 275).

وفي دراسة لـ(Zhang and Wang,2011) حول الأمن النفسي لدى الطلبة بجامعة صينية، والذين بلغ عددهم(345) طالبا وطالبة من جنسيات مختلفة، أظهرت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من الشعور بالأمن النفسي(منار مصطفى وأحمد الشريفين، 2013: 145).

كما أجرى الشميري وبركات(2011) دراسة بهدف معرفة مستوى الأمن النفسي لدى الطالبة الجامعية في ضوء الحالة الاجتماعية، والتخصص والمستوى التعليمي، على عينة مكوّنة من(200) طالبة من طالبات جامعة أم القرى، طبّق فيها مقياس الأمن النفسي لشقير(2005)، وتبيّن من خلال الدراسة وجود مستوى مرتفع من الأمن النفسي لدى الطالبات، وعدم وجود فروق دالة بين الطالبات في الأمن النفسي استنادا إلى التخصص والمستوى العلمي(أحمد الزعبي، 2015: 19).

وأجرى بركات(2012) دراسة بهدف الكشف عن الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيّرات: الجنس، والتخصص، ومستوى التحصيل الأكاديمي، والعمر، ومكان السكن، والسنة الدراسية، على عينة مكوّنة من(220) طالبا وطالبة، وتبيّن من خلال النتائج تمتّع طلاب الجامعة بمستوى متوسط من الشعور بالأمن النفسي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعا لمتغير التخصص(أحمد الزعبي، 2015: 20).

وأجرى أحمد الزعبي(2015) دراسة حول الأمن النفسي وعلاقته بفاعلية الأنا لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، تكوّنت العينة من(372) طالبا وطالبة، وطبّق الباحث مقياس الأمن النفسي لشقير(2005)، وأهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود مستوى متوسط في الأمن النفسي لدى الطلبة، وعدم وجود فروق دالة جوهريا بين طلبة الدراسات العلمية وطلبة الدراسات الإنسانية.

كما أجرى ياسر الجاجان وعلي النحيلي(2016) دراسة تقيس الفروق بين طلبة السنة الأولى والسنة الثالثة في كلية التربية على مقياس الأمن النفسي، حسب متغيري السنة الدراسية، والتخصص، وبلغ عدد أفراد العينة ككل(456) طالبا وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأمن النفسي تبعا لمتغير السنة الدراسية(الأولى، الثالثة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي على الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي.

وبحثت يمام الطيار(2016) عن علاقة الأمن النفسي بالسلوك التوكيدي لدى عينة من طلبة جامعة البعث، وتكوّنت عينة البحث من(350) طالبا وطالبة، طبّق عليهم مقياس الأمن النفسي من إعداد الباحثة، وأشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة على مقياس الأمن النفسي تبعا لمتغير السنة الدراسية.

وبحث محمد العمر وعلي النحيلي(2016) عن علاقة قلق الموت بالأمن النفسي لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، وتكوّنت العينة من(463) طالبا وطالبة، طبّق عليهم مقياس الأمن النفسي من إعداد(العوض، 2013)، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث، ووجود فروق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي لصالح طلبة السنة الرابعة.

كما أجرى سعيد رحال(2016) دراسة حول الأمن النفسي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى الطالب الجامعي المقيم؛ وهي دراسة ميدانية على عينة من الطلبة المقيمين بالإقامات الجامعية لولاية بسكرة، تألفت عينة الدراسة من(555) طالبا وطالبة مقيمين بمختلف الإقامات الجامعية لولاية بسكرة، وتوصل الباحث إلى أن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين المقيمين بالإقامات الجامعية هو مستوى متوسط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الشعور بالأمن النفسي بين متوسطات الطلبة الجامعيين المقيمين ذوو التخصصات العلمية والتقنية والطلبة الجامعيين المقيمين ذوو التخصصات الأدبية والإنسانية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الشعور بالأمن النفسي بين الطلبة الجامعيين المقيمين تعزى لمتغير اختلاف الإقامة، ومتغير مدة المكوث في الإقامة الجامعية.

وفي دراسة لمريم غصن وهند كابور(2017) حول العجز المكتسب وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة رياض الأطفال ببرنامج التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق، وتكوّنت عينة البحث من(277) طالبا وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي وفق متغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الأولى.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتّفقت الدراسة الحالية مع الدراسات المستعرضة في أنها تستهدف موضوع الأمن النفسي، غير أن بعض الدراسات استخدمت مصطلحات مرادفة له؛ كدراسة(بن لادن،2001) التي استخدمت متغير الطمأنينة النفسية، ودراسة(عودة، 2002) التي استخدمت متغير الطمأنينة الانفعالية.

كما أن هناك بعض الدراسات ربطت متغير الأمن النفسي ببعض المتغيرات المختلفة؛ مثل: وضوح الهوية المهنية، الالتزام الديني، المناخ الدراسي والتحصيل الدراسي، المناخ النفسي الاجتماعي، فاعلية الأنا، السلوك التوكيدي، قلق الموت، الوحدة النفسية، العجز المكتسب، وبعض المتغيرات الديمغرافية.

واتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في تناولها لعينة طلبة الجامعة، واختلفت مع دراستي(حسين،1993)، و(إبريعم،2011) اللتين تناولتا طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة(جبر،1996) التي تناولت عينة من المتزوجين والعزاب غير المتمدرسين.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات المستعرضة في اعتمادها على المنهج الوصفي، وقد تبنّت الدراسة مقياس الأمن النفسي لزينب شقير(2005)، واتفقت في ذلك مع دراسة(الشميري وبركات،2011)، ودراسة(الزعبي،2015).

هذا؛ وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة(رحال،2016) في تناولها للطلبة المقيمين بالأحياء الجامعية، إلا أن الدراسة الحالية تفردت بالتناول لعينة الطالبات فقط، لما لهن من خصوصيات تختلف عن الطلبة الذكور من حيث ضعف قدرتهن على تحمّل البعد عن أسرهن، والإقامة بأحياء جامعية تفتقد إلى الجو الأسري الذي تعوّدن عليه في بيوتهن، وهو ما شجع الباحثة للخوض في هذه الدراسة التي تسعى للتحقّق من دور بعض المتغيّرات في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: تنتمي الدراسة الحالية إلى فئة الدراسات التي تستخدم المنهج الوصفي الاستكشافي، فضلا عن المقارن كمرحلة لاحقة ومكمّلة للاستكشاف.

العينة ومواصفاتها: شملت الدراسة الميدانية عينة مكوّنة من(100) طالبة مقيمة بالحي الجامعي الوادي، تم اختيارها بطريقة عرضية، وتوزعت على النحو الآتي:

جدول(1): توزيع العينة حسب متغيّرات الدراسة

	العينة الكلّية للطالبات المقيمات / ن= 100	
التخصص الدراسي	التخصصات العلمية/ ن= 49	التخصصات الأدبية/ ن=51
المستوى الدراسي	أول سنة تدرّج/ ن= 50	آخر سنة تدرّج/ ن= 50
الفترة الزمنية لمغادرة الإقامة الجامعية	كل نهاية الأسبوع/ ن= 53	خلال العطل الموسمية/ ن= 47

أداة الدراسة: تم استخدام مقياس الأمن النفسي المعدّ من طرف "زينب شقير"(2005)، كما تم تكييفه حتى يخدم الدراسة الحالية، وبالتالي اقتصر المقياس على محورين(2) من أصل أربع(4) محاور وضعتها صاحبة المقياس، وهما:

المحور الثاني: الأمن النفسي المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد(18 فقرة).

المحور الرابع: الأمن النفسي المرتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد(12 فقرة).

وللتأكّد من صدق المقياس، تم حساب صدق الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية، وكانت كل قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يؤكّد صدق المقياس.

وقد قدّر الصدق الذاتي لمقياس الأمن النفسي بـ:0.93 ؛ وهو معامل مرتفع، ويؤكّد صدق المقياس.

كما تمّ حساب معامل الثبات بتطبيق قانون "Guttman" وقدرت قيمة ر بـ: 0.88 وهي تعكس درجة ثبات عالية تتمتع بها فقرات المقياس.

الأساليب الإحصائية: تمّ الاعتماد في معالجة البيانات على الأساليب الإحصائية الآتية:

- حساب النسبة المئوية(%).
- تطبيق اختبار "ت T. test " لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة، تم تفريغ النتائج، وسيتمّ عرضها ومناقشتها حسب ترتيب تساؤلات الدراسة؛ بدءا بالتساؤل الأول على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول: ينص التساؤل الأول على الآتي: ما مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي؟.

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب الدرجة الكلية لجميع أفراد العينة، وعلى أساسها رتّبت ترتيبا تنازليا، واعتمدت المستويات الآتية للتقدير:

(من 75 % فأكثر) أمن نفسي مرتفع.

(من 50 % إلى أقل من 75%) أمن نفسي متوسط.

(من 25% إلى أقل من50 %) أمن نفسي متدن.

(من 25 % فأقل) أمن نفسي متدن جدا.

والجدول الآتي يوضح خلاصة النتائج:

جدول(2): مستويات الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي

مستويات الأمن النفسي	ن	%	التقدير
من 75 % فأكثر	27	27	مرتفع
من 50 % إلى أقل من 75%	64	64	متوسط
من 25% إلى أقل من50 %	09	09	متدن
من 25 % فأقل	00	00	متدن جدا

يتضح من الجدول أن أعلى نسبة(64%) تركّزت في المستوى الثاني من مستويات الأمن النفسي وبتقدير "متوسط"، يليها المستوى الأول بنسبة(27%) وبتقدير "مرتفع" للشعور بالأمن النفسي، أما المستوى الثالث فوجد بنسبة(09%) وبتقدير "متدن"، بينما انعدمت النسبة(0%) في المستوى الرابع والأخير، بتقدير "متدن جدا" لمستوى الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة.

وعليه، فإن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي قد حصل على تقدير متوسط، حيث كانت النسبة المئوية(64 %).

وتتفق النتيجة المتوصل إليها مع دراسة(Zhang and Wang, 2011) حول الأمن النفسي لدى الطلبة الصينيين، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة يتمتعون

بمستوى متوسط من الشعور بالأمن النفسي(منار مصطفى وأحمد الشريفين، 2013:145).

كما تتفق النتيجة المتوصل إليها مع دراسة بركات(2012) التي أظهرت تمتّع طلاب الجامعة بمستوى متوسط من الشعور بالأمن النفسي(أحمد الزعبي، 2015: 20).

وتتفق أيضا مع دراسة أحمد الزعبي(2015) التي أسفرت عن وجود مستوى متوسط في الأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين.

كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع النتيجة التي توصل إليها سعيد رحال(2016) وهي وجود مستوى متوسط من الشعور بالأمن النفسي لدى عينة الطلبة الجامعيين المقيمين بالإقامات الجامعية.

ويمكن أن تعزى النتيجة السابقة إلى طبيعة الخدمات التي تقدمها الإقامة الجامعية للطالبات بالوادي؛ والتي تتوافق إلى حدّ ما مع متطلباتهن الحياتية، وتساعدهن على التكيّف مع الوسط الجامعي، وتعوّضهن جانبا ولو بسيطا على غيابهن عن أسرهن، مما يحقّق مستوى مقبولا من شعورهن بالأمن النفسي، ويرى جميل الطهرواي(2007) أن الشخص الآمن نفسيا هو الذي يشعر أن حاجاته مشبعة وأن المقوّمات الأساسية لحياته غير معرضة للخطر، والإنسان الآمن نفسيا يكون في حالة توازن أو توافق أمني، كما يرى بني مصطفى والشريفين(2008) أن فقدان الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة الجامعات، قد يؤدي إلى مجموعة من الأعراض المرضية مثل: التسلطية في التفكير، والمواقف، والسلوك، وفقدان الثقة بالنفس، والشك والخوف، وانعدام الثقة بالآخرين، والعدوانية، واللامبالاة، وغيرها من الأعراض التي قد تؤثر بشكل مباشر في الحالة النفسية للطالب(منار بني مصطفى وأحمد الشريفين، 2013: 143)، كما أن طبيعة العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الطالبات داخل الإقامة الجامعية، وتكوين صداقات فيما بينهن، قد يشكّل أحد نتائج الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات الجامعيات، ووصوله إلى مستوى مقبول أو متوسط، حسب ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني: ينص التساؤل الثاني على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي باختلاف تخصصهن الدراسي؟.

جدول(3): دلالة الفروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي باختلاف التخصص الدراسي

عينة الطالبات المقيمات ذوات التخصص العلمي ن= 49		عينة الطالبات المقيمات ذوات التخصص الأدبي ن= 51		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع				
70	05.71	67	07.94	02.17	98	01.98	دالة عند 0.05

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" تساوي 02.17 وهي دالة عند 0.05، وهذا ما يؤكد أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي باختلاف التخصص الدراسي؛ أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي بين طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي، لصالح طالبات التخصص العلمي.

وتتفق النتيجة المتوصل إليها مع دراسة بركات(2012) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعا لمتغير التخصص(أحمد الزعبي، 20:2015).

كما تتّفق النتيجة المتوصل إليها مع دراسة ياسر الجاجان وعلي النحيلي(2016) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي على الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي.

ولا تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصل إليه(Grout,1999) وهو عدم وجود فروق في مستوى الأمن النفسي بين الطلبة باختلاف تخصصاتهم الأكاديمية في الجامعة.

كما لا تتفق النتيجة الحالية مع ما توصل إليه الشميري وبركات(2011) حول عدم وجود فروق دالة بين الطالبات في الأمن النفسي استنادا إلى التخصص(أحمد الزعبي، 19:2015).

ولا تتفق أيضا مع ما توصل إليه أحمد الزعبي(2015) حول عدم وجود فروق دالة جوهريا بين طلبة الدراسات العلمية وطلبة الدراسات الإنسانية.

ولا تتفق النتيجة المتوصل إليها كذلك مع النتيجة التي وجدها سعيد رحال(2016)؛ وهي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الشعور بالأمن النفسي بين متوسطات الطلبة الجامعيين المقيمين ذوي التخصصات العلمية والتقنية، والطلبة الجامعيين المقيمين ذوي التخصصات الأدبية والإنسانية.

وقد يعود سبب وجود فروق في الدراسة الحالية حسب فهد علي الدليم(2012) إلى" أن الالتحاق بالتخصصات العلمية يقتصر على الطلبة الحاصلين على أعلى

الدرجات في شهادة الثانوية العامة، ومن ثمّ فإن مثل هؤلاء الطلاب يتمتّعون في الأصل بمستوى عال من التوافق الدراسي، والذي يرتبط في حدّ ذاته، وإلى حدّ كبير بمدى التوافق النفسي والاجتماعي والإحساس بالطمأنينة النفسية"(فهد علي الدليم، 2012)،كما قد يعود الأمر إلى طبيعة الدراسة التي تزاولها طالبات التخصص العلمي، من حيث أنها مكثّفة في عدد المقررات الدراسية وعدد ساعات الدراسة، مما يجعل الطالبة دائمة الانشغال نحو تحقيق مستقبلها، وشعورها بالثقة بالنفس والتقدير الذاتي، مما ينعكس إيجابا على مستوى شعورها بالأمن النفسي، في حين قد تجد طالبات التخصص الأدبي فضاء زمنيا واسعا تنشغل به للتفكير في أسرتها وابتعادها عن أهلها، مما يقلّل مستوى شعورها بالأمن النفسي.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث: ينص التساؤل الثالث على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي باختلاف مستواهن الدراسي؟.

جدول(4): دلالة الفروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي باختلاف المستوى الدراسي

عينة طالبات أول سنة تدرج ن= 50		عينة طالبات آخر سنة تدرج ن= 50		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع				
67	05.62	70	08.05	02.14	98	01.98	دالة عند 0.05

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" تساوي 02.14 وهي دالة عند 0.05، وهذا ما يؤكد أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي باختلاف المستوى الدراسي؛ أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات أول سنة تدرّج وطالبات آخر سنة تدرّج في مستوى الشعور بالأمن النفسي لصالح طالبات آخر سنة تدرّج، وهذا ما يتّفق مع دراسة جبر محمد جبر(1996) التي توصل فيها إلى أن زيادة الشعور بالأمن النفسي مع تقدّم السن وزيادة المستوى التعليمي(جبر محمد جبر، 1996: 80)، باعتبار أن طالبات آخر سنة تدرّج قد تكيّفن مع الإقامة الجامعية وألفنها بمرور الزمن، مما أدى إلى ارتفاع مستوى شعورهن بالأمن النفسي مقارنة بطالبات أول سنة تدرّج اللواتي قد يعانين - في عامهن الأول من الدراسة- من البعد عن الوسط الأسري، وغياب الدفء العائلي، فتشعر الطالبة الجديدة بمستوى منخفض في الشعور بالأمن النفسي.

كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة محمد العمر وعلي النحيلي(2016) التي وجدت فروقا بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي لصالح طلبة السنة الرابعة.

ولا تتفق النتيجة المتوصل إليها مع ما توصلت إليه مريم غصن وهند كابور(2017) في دراستهما حول العجز المكتسب وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة رياض الأطفال بجامعة دمشق، والتي أشارت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي وفقاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الأولى.

ولا تتفق أيضا مع ما توصل إليه الشميري وبركات(2011)، حول عدم وجود فروق دالة بين الطالبات في الأمن النفسي استنادا إلى المستوى العلمي(أحمد الزعبي، 19:2015).

كما لا تتفق النتيجة السابقة مع ما توصل إليه ياسر الجاجان وعلي النحيلي(2016) حول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة كلية التربية على مقياس الأمن النفسي تبعا لمتغير السنة الدراسية(الأولى، الثالثة).

ولا تتفق كذلك مع ما توصلت إليه يمام الطيار(2016) حول عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة على مقياس الأمن النفسي تبعا لمتغير السنة الدراسية.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع: ينص التساؤل الرابع على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي باختلاف فترة مغادرتهن الإقامة؟.

جدول(5): دلالة الفروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي باختلاف فترة مغادرتهن الإقامة

عينة الطالبات اللواتي يغادرن الإقامة كل نهاية الأسبوع ن= 53		عينة الطالبات اللواتي يغادرن الإقامة في العطل الموسمية ن= 47		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع				
69	07.24	68	06.58	0.72	98	01.98	غير دالة عند 0.05

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" تساوي 0.72 وهي غير دالة عند 0.05، وهذا ما يؤكد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي باختلاف فترة مغادرتهن الإقامة؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات اللواتي يغادرن الإقامة كل نهاية الأسبوع والطالبات اللواتي يغادرن الإقامة في العطل الموسمية في مستوى الشعور بالأمن النفسي.

والنتيجة الحالية تتفق مع ما توصل إليه سعيد رحال(2016)؛ وهو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الشعور بالأمن النفسي بين الطلبة الجامعيين المقيمين تعزى لمتغير مدة المكوث في الإقامة الجامعية.

وقد يعود سبب عدم وجود فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات باختلاف فترة مغادرتهن الإقامة، إلى أن غياب الطالبة الجامعية سواء لمدة أسبوع أو شهر عن أسرتها يؤثر على توافقها النفسي والاجتماعي، وبالتالي قد يؤثر أيضا على مستوى شعورها بالأمن النفسي داخل الإقامة الجامعية.

وإنّ التفكير المستمر في الأهل، والإحساس بالغربة داخل الإقامة الجامعية، متى تولّد لدى الطالبة، فإنه بلا شكّ يؤثر سلبا على أحوالها النفسية، وعلى مدى إحساسها بالأمن النفسي.

خلاصة عامة واقتراحات:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

-وجود مستوى متوسط في الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي الوادي.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي في مستوى الشعور بالأمن النفسي لصالح طالبات التخصص العلمي.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات أول سنة تدرج وطالبات آخر سنة تدرج في مستوى الشعور بالأمن النفسي لصالح طالبات آخر سنة تدرج.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي بين الطالبات اللواتي يغادرن الإقامة كل نهاية الأسبوع والطالبات اللواتي يغادرن الإقامة خلال العطل الموسمية.

وبناء على هذه النتائج، يمكن تقديم الاقتراحات الآتية:

-ضرورة تواجد أخصائية نفسية داخل كل إقامة جامعية للإناث، من أجل التكفّل النفسي بالحالات التي تعاني من مستوى متدن في الشعور بالأمن النفسي، لما في ذلك من تأثير على مستوى التوافق والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الجامعيات.

-تعزيز الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات الجامعيات من خلال عقد ندوات ودورات تدريبية تكسبهن مهارات لحل مشاكلهن، وتعزيز ثقتهن بأنفسهن وبالآخرين، ومواجهة الأزمات والضغوطات التي يتعرضن لها في ظل غيابهن عن أسرهن.

-تكثيف أنشطة وبرامج اجتماعية وثقافية تشغل أوقات الفراغ لدى الطالبات داخل الإقامات الجامعية، بهدف المساعدة في تفاعلهن واندماجهن مع زملائهن الأخريات، وإضفاء جو من الألفة والطمأنينة، وهذا يساهم بشكل فعّال في رفع مستوى شعورهن بالأمن النفسي.

-إجراء المزيد من الدراسات الميدانية حول الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة الجامعة تبعا للجنس، المستوى الاجتماعي الاقتصادي، نوع الإقامة(داخلي، خارجي)، ومتغيرات أخرى.

قائمة المراجع:

1. إبريعم، سامية(2011). الأمن النفسي لدى المراهقين(دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بولاية تبسّة)، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة ورقلة، ع(6)، 251-279.
2. أقرع، إياد محمد نادي(2005). الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
3. بني مصطفى، منار سعيد والشريفين، أحمد عبد الله(2013). الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9(2)، 162-141.
4. الجاجان، ياسر والنحيلي، علي(2016). دراسة الفروق بين طلبة السنة الأولى والثالثة في كلية التربية على مقياس الأمن النفسي، مجلة جامعة البعث، 38(5)، 102-73.
5. جبر، جبر محمد(1996). بعض المتغيرات الديمغرافية المرتبطة بالأمن النفسي، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، ع(39)، السنة10، 80-93.
6. الدليم، فهد بن عبد الله بن علي(2012). الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، موقع أكاديمية علم النفس: www.acofps.com، أطلع عليه بتاريخ: 2012/03/29.
7. زهران، حامد عبد السلام(1989). الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، م(14).
8. الزعبي، أحمد محمد(2015). الأمن النفسي وعلاقته بفاعلية الأنا لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 13(4)، 42-11.
9. حسين، محمود عطا(1993). الشعور بالأمن النفسي في ضوء متغيرات المستوى التعليمي والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. جدة: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
10. حسين، علي سلمان وهادي، غادة علي(2013). الأمن النفسي لدى المراهقين، مجلة الأستاذ، 1(206)، 515-536.
11. الطهراوي، جميل حسن(2007). الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي، مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 15(2)، 1013-979.
12. الطيار، يمام(2016). الأمن النفسي وعلاقته بالسلوك التوكيدي لدى عينة من طلبة جامعة البعث، مجلة جامعة البعث، 38(13)، 70-41.
13. مهندس، ميساء بنت يوسف بكر(2012). أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي والقلق لدى عينة طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. أطلع عليه بتاريخ: 2012/03/29. Eref.uqu.edu.sa/ Files/Thesis/ind5991.pdf.
14. ناراس، محمد صالح(2011). الإيمان والأمن النفسي، مجلة كلية العلوم الإسلامية، جامعة بغداد، ع(26)، 105-61.
15. سعد، علي(1999). مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي(بحث ميداني بين طلبة كليات التربية في دمشق)، مجلة جامعة دمشق، الكويت وأدنبره، 15(1)، 52-14.
16. عودة، محمد ومرسي، كمال(1986). الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام. ط(2). الكويت: دار القلم.

17. العمر، محمد محمد صابر والنحيلي، علي(2016). قلق الموت وعلاقته بالأمن النفسي(دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق)، مجلة جامعة البعث، 38(38)، 39-69.
18. الصنيع، صالح(1993). استراتيجيات الأمن النفسي في الأزمات، مجلة الأمن، المملكة العربية السعودية، ع(6).
19. راجح، أحمد عزت(1977). أصول علم النفس العام. ط(11). القاهرة: دار المعارف.
20. رحال، سعيد(2016). الأمن النفسي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى الطالب الجامعي المقيم، دراسة ميدانية لعينة من الطلبة الجامعيين المقيمين بالإقامات الجامعية لولاية بسكرة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
21. رسول، خليل إبراهيم(1989). التحصين النفسي للطالب الجامعي دعامة أساسية في مواجهة الشائعات، المؤتمر السنوي لكلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
22. شقير، زينب محمود(2005). مقياس الأمن النفسي(الطمأنينة الانفعالية). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
23. غصن، مريم نبيل وكابور، هند(2017). العجز المكتسب وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة رياض الأطفال ببرنامج التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة جامعة البعث، 39(66)، 43-79.
24. Grout, D.(1999). Psychological security-insecurity of Illinois college students. Retrieved may 20, 2012 from http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/det. ailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED037196 &ERICExtSearch_SearchTy pe_0=no & accno=ED037196.
25. Kerns, K.(1996). Peer relationship and pre adolescent's perceptions security in child mother relationship developmental psychology, 32(3), 457-466.

The psychological security level among the female students' residents at El-Oued University campus

D. Zohra Lassoued
University of Echahid Hamma Lakhdar El-Oued Algeria

Abstract: The current study aimed at identifying the level of psychological security among a sample of female students' residents in El-Oued University campus. The purpose is to know the differences between the female students' residents following variables. In order to achieve the study objectives, the study used the descriptive approach. The study sample consisted of(100) female students' residents were randomly selected from the University campus. After data collection, unloading and processing their psychometric properties through validity and reliability the results indicated that the level of psychological security among the female students' residents of El-Oued University campus were medium, and the results also showed a Differences of statistical significance at the level of psychological security among them whatever their academic specialization or their level of study, as well as, the non-existence of any Differences of statistical significance at the level of psychological security among the female students' residents while leaving the campus.

Keywords: Psychological security, the female students' residents, the university campus.

مقومات التدريس الفعالة ودورها في تحصين أجيال المستقبل من خطر التطرف وسوء استخدام الانترنيت دراسة سيكو- تحليلية

د.بوطيبة جلول
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم: الجزائر

ملخص: يهدف الباحث إلى إيجاد الطريقة الملائمة التي تساعد المدرس على تحصين الأجيال من تلك الأفكار والتوجهات التي ما فتئت تعصف يوميا بأبنائنا الأبرياء، حيث دفعت الكثير منهم إلى التأثر بسهولة بأفكار تتنافى و قيم وتوجهات مجتمعنا وتبني أفكار تطرفية تسودها العنف وكراهية الأخر من جهة، وإلى سوء استغلال المعلومات والمعارف على مستوى شبكة الانترنيت والذي يعد عاملا خطيرا في القضاء على روح المطالعة والمبادرة والاكتشاف لدى أبنائنا، كونه يعثر على المعلومات جاهزة بدون تعب ولا كلل، ودون مراجعتها والتأكد من صحتها.وعلى المدرس اتباع طرق واستراتيجيات تمكن هذه الأجيال من نبذ العنف والتطرف بكل أشكاله وتدفعهم إلى حسن استغلال المعلومات والمعارف المنقاة من شبكة الانترنيت.

الكلمات المفتاحية: الاتصال، الأجيال، الإستراتيجية، العولمة.

مقدمة:

يلاحظ في الآونة الأخيرة الاهتمام الكبير لدى جميع المجتمعات العربية بمهنة التدريس، بما تكتسيه من أهمية بالغة في تكوين أجيال مستقبل قادرة على مسايرة التسارع العلمي الذي يشهده العالم حاليا في جميع المجالات الاقتصادية والثقافية، ولا يمكن لأي أمة مواكبة هذا التسارع العلمي إلا من خلال تكوين مدرس قادر على إعداد جيل يبني صرح الأمة ويحافظ على إرثها ومقوماتها وهويتها وقادر على مواجهة عاصفة العولمة الثقافية التي تمس وتزعزع مكونات الأمة الثقافية والعقائدية.

فالمدرس يلعب دورا كبيرا في إيجاد الحلول المناسبة التي تجعله قويا ومحبوبا للمتعلمين، فهو المكلف بالبحث عن كيفية ربط علاقة متينة معهم حتى يتسنى لهم قبول المعارف والمعلومات واستيعابها. فبفضل العلاقة التربوية الجيدة التي لا تعدو أن تكون عملية تواصل بين المدرس والمتعلم، فمن الأجدر أن يسودها تفاعل ايجابي يدفع بتطوير دائم للعملية التعليمية قصد تحسين التحصيل المعرفي من حين إلى أخر في إطار المجال السيكو-الاجتماعي الذي يوفر بدوره كل الأجواء الملائمة لسيرورة عملية التعلم حيث تزول المشاكل وتتلاشى العوائق، ويسود الفصل الدراسي جو هادئ وملائم يدفع العملية التعليمية التعلمية من الأحسن إلى الأحسن،

ويتطور بذلك المردود التربوي للمتعلمين، و يبني جيل قادر على مقاومة التهديدات والظروف الداخلية والخارجية التي قد تحدق به، خاصة في عصرنا هذا، حيث تسود التكتلات والمصالح المشتركة للعالم الأخر في ضوء تفكك الأمة العربية وبروز صراعات داخلية بينها وظهور زخم هائل من المعلومات والمعارف على مستوى شبكة الانترنيت.

تحديد الإشكالية:

يجب أن لا ننكر أهمية التكنولوجيا الحديثة بما فيها شبكة الانترنيت خاصة في مد المجموعة المتعلمة بالمعلومات اللازمة التي تحتاجها في تحسين معرفتهم أو انجاز بحوثهم، لكن يجب في الوقت نفسه أن لا نتغافل عن العواقب الوخيمة التي قد تنجم عن سوء استخدامها. فقد تعصف لا محال بأبنائنا الأبرياء إلى تبني أفكار تطرفية من خلال اتصالهم بخلايا تريد زعزعة استقرار الأوطان العربية خاصة ودول العالم عامة، وينحرفوا بذلك عن القيم والعقائد التي تصبو إليها مجتمعاتهم، فالظاهرة تبدأ بفكرة التعصب كفكر والكراهية كعاطفة، ويصبح السلوك العدواني مسلكهم وسبيلهم لتحقيق غاياتهم المزعومة.

إن ظاهرة التطرف تعصف بشبابنا إلى الهاوية وتدفعهم إلى تبني العنف وكراهية الأخر نظرا للاستخدام السيء لشبكة الانترنيت والولوج إلى مواقع تشجع الشباب على التطرف، وثانيهما تراكم المعلومات من كل حدب وصوب وعدم معرفة الأبناء التعامل معها بالطريقة اليافعة والسليمة، وهنا يكون دور المدرس أساسي في توعية أجيال المستقبل حتى يعرفوا خطورة الظاهرتين على السواء وعواقبهما الوخيمة على الفرد وعلى المجتمع.

ومن هنا تبرز التساؤلات التالية:

ما هي الأدوار والخصائص التي تمكن المدرس من الإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال؟

ما هي الطرائق النشطة والفعالة التي تمكن المدرس من تجاوز التحديات في ظل تغير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها؟

وكيف يمكن تجنيد الهيئات الفاعلة في الحقل التربوي وخارجه (مدرسين- مناهج- أولياء- المجتمع المدني- وسائل الإعلام) قصد تجاوز التحديات التي تمليها عولمة المبادلات على المجتمعات؟

الهدف من البحث:

-إيجاد طرق ناجعة تساعد المدرسين إلى دفع الأجيال على التصدي للأفكار المتطرفة ونبذ العنف بكل أشكاله.

-إيجاد طرق ناجعة للمدرسين قصد توعية الأجيال لحسن استغلال المعلومات بما هو أنفع وأفيد.

أهمية الموضوع:

يواجه أبناؤنا اليوم ظاهرتين أساسيتين وخطيرتين في أن واحد لا يمكن التغاضي عنهما، ظاهرة التطرف التي بدأت تتفشى في أوساط الشباب بشكل لافت للأنظار خاصة في الآونة الأخيرة، وظاهرة الإقبال على الانترنيت بشكل رهيب دون التحقق من المعلومات ومعرفة مصدرها، ولهذا انحصرت أهمية الموضوع في:

-الحرص على بناء جيل محصن بأفكار المجتمع وقيمه لا يتأثر بالأفكار المنافية لتوجهات وتطلعات المجتمع وواع بأخطار التطرف وعواقبه.

-الحث على توعية الأجيال حتى تكون قادرة على استغلال شبكة الانترنيت استغلالا أمثل.

ظاهرة التطرف

إن تكنولوجيا الاتصال جعلت من الكرة الأرضية قرية متقاربة الأطراف، صحيح أنها وسيله ضرورية في مساعدة المدرس والمتعلم في اكتشاف المعلومات في أسرع وقت وبأقل جهد، لكن يجب أن لا ننكر أن هذا التكنولوجيا الحديثة تعصف يوميا بأبنائنا الأبرياء إلى تبني أفكار تطرفية من خلال اتصالهم بخلايا تريد زعزعة استقرار الأوطان العربية، وانحرفوا تماما عن القيم والعقائد التي تصبو إليها مجتمعاتهم "فالظاهرة تبدأ بفكرة التعصب التي تعضدها الكراهية ويشترك كل من التعصب كفكر والكراهية كعاطفة في إذكاء نار الغضب كحالة عاطفية سلوكية مركبة تبدأ بعدم الرضا عن الوضع القائم وتثني بالرغبة في تصحيح الأخطاء وإلحاق العقاب بالمسئول الذي يصبح هو موضع الكراهية فتصوب نحوه نيران السلوك العدواني(ماجد موريس، إبراهيم، 2008: 26).

حان الأوان لتبني مناهج جديدة تدين التطرف بجميع أنواعه، وعلى المدرسين أن يقفوا موقفا موحدا لتوعية الأجيال من خطورة هذه الظاهرة وان استلزم الأمر توفير فيديوهات تكشف الجرائم البشعة التي تحدث يوميا حتى يعوا خطورتها وأنها منافية لديننا السمح ومطالبتهم بانجاز بحوث عن سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم لإظهار الحق وإزهاق الباطل "فالرجل الذي يعمل وعلى عاتقه مسؤولية عليه أن يشعر أنه مسئول ليس فقط على نجاح النتائج التي لابد أن تتحقق عن طريقه، بل وأيضا عن الروح العامة التي يجب إيجادها"(ألبرت، اشفيتزر، 1980: 400)، فعلى عاتق المدرس مستقبل مجتمع بأكمله، والمجتمع لا يقدم أبناءه لمدرس لا يعرف كيف يتصرف فيهم، أو يتصرف فيهم كيف ما شاء ونستشف من خلاله تصرفاته مصير أبناءنا المجهول.

كما يجب أن يكون للآباء الدور الريادي في توجيه أبنائهم نحو الاستغلال الأمثل لشبكة الإنترنيت وخاصة مواقع التواصل الاجتماعي من خلال توعية شاملة لأن "تلاميذ اليوم يختلفون عن تلاميذ الأمس في أمالهم وأهدافهم وتوقعاتهم، فهناك تأكيد في الوقت الحاضر على ضرورة ربط التعلم بفهم المشاكل الشخصية والاجتماعية

للفرد، ومساعدته في مواجهة الغزو العلمي التكنولوجي الشرس، وتمكينه من الاستفادة بأقصى درجة ممكنة مما توصلت إليه المعرفة"(عبد الرحمن، عدس ومحي الدين، توق، 2011: 175)، ولوسائل الإعلام المحلية أيضا دور في تقديم دروس وتوجيهات لكيفية مراقبة أبنائهم أثناء ربطهم بالشبكة العنكبوتية وإلزامهم بوقت محدد.

وفي ظل العولمة الثقافية وأشكال التطرف المختلفة، يطفو صراع إيديولوجي على الساحة الجيو-سياسية ويشكل تهديدا خطيرا وتأثيرا واضحا على أفكار الناشئة، يحدق إلى شبابنا من وراء البحار، يستهدفهم قصد جرهم إلى هاوية الكراهية والتطرف، وقد وجد هذا الصراع ضالته في شبكات التواصل الاجتماعي المختلفة لنشر أفكاره التي أصبحت تؤثر بشكل ملفت للانتباه، ولذا وقصد حماية أبنائنا من هذا الخطر المحدق بهم في كل لحظة، لابد من تبني مشروع شامل، يمس المناهج الدراسية التي لم تعط الظاهرة حقها اللازم، ويشمل أركانه من محتويات وأهداف تعليمية، وتجنيد وسائل الإعلام المحلية من خلال عمليات توجيه وتوعية.

ظاهرة سوء استغلال المعلومات والمعارف على مستوى شبكة الانترنيت

يعثر المتعلم في عصرنا الحالي على المعلومات بسرعة فائقة، وينتقيها بأقل جهد ممكن، وهذا الذي يبدو لنا ايجابيا إنما هو سلبي بدرجة كبيرة، إذ أنه يدفع المتعلم إلى الخمول والكسل، حيث أن المعلومات التي ينتقيها جاهزة مرتبة تقصيه كإنسان من فرديته الخلاقة المبدعة، وتقضي على روح المبادرة والبحث والاكتشاف لديه لأن "الخطورة الحقيقية التي يتعرض لها أجيال الحياة العصرية تنجم من أن سهولة الحصول على المعلومات الغزيرة دون بذل أي جهد أو عناء في البحث والتنقيب عنها من شأنها إضعاف القدرة على التفكير أو استخدام الخيال الإبداعي بطريقة ايجابية فعالة، لأن تحصيل المعلومات والحقائق سوف يتم في أغلب الأحيان دون إدراك أو فهم للسياقات والأطر النظرية العامة التي ضمتها تلك المعلومات"(أحمد توفيق، حجازي، 2014: 125)، حيث أن هذا الحصول السريع على المعلومات يجرد المتعلم من عقلانيته ومن فرديته الإنسانية التي تتميز بالتفكير والاستطلاع والبحث ويقصي لديهم روح المبادرة والنشاط والتساؤل والتفاعل. وهنا يجب أن ننوه بالدور الذي يجب أن يلعبه الأولياء في مراقبة أبنائهم و منحهم وقت محدد لاستغلال الشبكة العنكبوتية ويكون محصورا في انتقاء المعارف والمعلومات التي يحتاجونها للتزود بها أو لإنجاز بحوثهم وبناء مكتسابتهم.

مقومات التدريس الفعالة على تحصين أجيال المستقبل من خطر التطرف وسوء استخدام الانترنيت:

من ضمن مقومات التدريس الفعالة التي تساعد أجيال المستقبل على التحصن من خطر التطرف وعلى تجنب سوء استخدام الانترنيت نذكر ما يلي:

أ-بناء علاقة تربوية سليمة: العلاقة التربوية السيئة تفرض على المتعلم تصرفات وسلوكات معينة تؤدي به إلى فقدان الثقة في النفس والتي تعد من العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي، وعلى المدرس أن يخلق جوا في القسم من شأنه تنمية الميل إلى حصصه حتى يستطيع المتعلمين التعبير عن عواطفهم ومشاعرهم بكل حرية وتتضح شخصيتهم من خلالها، وذلك يدفعهم إلى تفجير مواهبهم وإبداعاتهم "فالمدرس رجل ميدان يكرس عقله في خدمة التلاميذ، فمن جهة له دور رئيسي وهو الدور المعرفي الذي يتمثل في ضمان نجاح العملية التعليمية، ومن جهة أخرى له دور بيداغوجي بوصفه الخبير في مجاله، والذي نعني به تطبيق إجراءات التعليم والتعلم" (Maurice Tardif et Louis Levasseur, 2010: 64).

إن إشراك المتعلم في العملية التعليمية ضروري، وتركه يبوح بكل ما لديه من أفكار ومشاعر واجب، والعلاقة التربوية التي نقصدها تتمثل في المحبة والمودة والجاذبية والمثالية الأخلاقية، التي تكسب المتعلم الأمن والأمان والاطمئنان، وكل هذا يمنح المتعلم جرعة قوية نحو دافعية التعلم.

إن العلاقة التربوية بين المدرس والمتعلم ضرورية كونها تجمع طرفين يحتاج كل واحد منهما الأخر، حيث يجب أن تكون "قائمة على التأثير المتبادل والتفهم والأمانة، لذلك يجب أن يشعر التلميذ بحنو المربي حنوا صادقا عميقا لا تشوبه ظواهر مبالغ فيها، عندئذ يحدث التجاوب، فيبدي التلميذ تعلقه الصادق العميق له، أما طرح المسائل المتبادلة عمليا وتأثيريا بين المعلم والتلميذ، فيجب أن يجري في تعابير لا تذوبها الشدة، ولا يزيل جديتها التساهل والتسامح"(غاستون، ميالاريه، 1982: 193-194).

إن المدرس الذي يعتمد أثناء تمرير المعارف والمعلومات على العقاب والتهديد والتأديب قد يبني شخصيات طفولية منخفضة الثقة "فغضب المدرس يصبح هياجا، والاشمئزاز يولد الكراهية"(عبد الرحمن، عدس ومحي الدين، توق، 2011، 389)، وقد تنمى عدوانيتهم من حين لآخر إذا لم يستفيدوا من معالجة نفسية أنية وقد يصل بهم إلى حد مغادرة المدرسة والانقطاع نهائيا عن الدراسة. فقد أبرزت دراسات أوجمان و ويلكيسون Ojemann and Wilkinson أن الطلاب الذين يملك عنهم معلموهم معلومات وافرة، يمتازون بمستوى تحصيلي أعلى من مستوى الطلاب الذين لا يملك عنهم معلموهم معلومات كافية (عبد المجيد، نشواني، 1986: 235)، وفي دراسة لبييت ووايت Lippit and White قاما نمن خلالها تقسيم مجموعة من الطلاب لإلى ثلاث فئات، وفر للفئة الأولى جوا ديمقراطيا وللثانية جوا فوضويا وللثالثة حوا تسلطيا وديكتاتوريا. فكان تحصيل الفئة الأولى ممتازا بينما الفئة الثانية فأصبحت تميل إلى الخمول والكسل والنفور، وأما الفئة الثالثة فأصبحت عدوانية في تعاملها مع بعضها البعض وحتى مع الغير(مصطفى، منصوري، 2005: 49).

إن المدرس الناجح هو الذي يدرك أن دوره لا يكمن في تقديم المعارف وفقط، وإنما مهمته الأساسية تكمن في مراقبة سلوكات المتعلم وحل مشاكله مهما كان نوعها، لأن الغاية من التعلم ليس التعلم في حد ذاته وإنما نتعلم من أجل التأقلم والتكيف مع الحياة المستقبلية والتمسك الشديد بقيمنا وعقائدنا والأهداف التي يتبناها مجتمعنا. ولا ضير في أن يوفر المدرس الجو العاطفي والاجتماعي الذي يشجع المتعلم على التعلم، وتنظيم البيئة الفيزيائية، تجميل حجرة الدرس، حسن توزيع الطاولات، توفير وسائل الإيضاح... فعملية التعلم "لا تتم في الفوضى، وإدارة الصف لا تتوقف عند حفظ النظام والانضباط فحسب، بل تتعدى ذلك إلى مهام أخرى تعد أساسية في عملية التعليم والتعلم"(بن دريدي، فوزي، 2002: 35)، لأنه بصدد تهيئة مواطن مستعد للمساهمة في الحياة المستقبلية لبلده ومجتمعه.

إن الغاية من هذه العلاقة التربوية هو محاولة إكساب ذلك المتعلم الشخصية المثالية لمدرسه حيث أنه أول وأخر شخص يتأثر به كونه يمضي أغلب أوقاته معه ويراقب كل حركاته وانفعالاته وردود أفعاله.

ب-الاتصال التربوي الصحيح: إن الاتصال التربوي الصحيح المبني علا علاقة تربوية سليمة من كل الشوائب والعوائق التي قد تؤثر على تمرير الرسالة الابلاغية و وصولها علا أكمل وجه، له دور هام في تحسين المردود التربوي. أما إذا ساد العلاقة جو مليء بالحقد والكراهية وعدم الاهتمام والتشدد، فكل هذه العوامل وغيرها ستكون لا محالة سدا منيعا يعرقل سيرورة المعارف والمعلومات لا من حيث استيعابها و لا من حيث اكتسابها. ولهذا يستوجب أن تكون العلاقة التربوية علاقة عاطفية اجتماعية إنسانية حيث يجد من خلالها المتعلم المودة والدفء والحنان، والأمن والأمان، والجرأة والاطمئنان، وهذا يدفعه على الإقبال على الدروس بكل شوق وشغف، خاصة إذا راعى المدرس مختلف الجوانب السيكولوجية بما فيها نمو الطفل النفسي والذهني و الفكري والعقلي والحس حركي، فعلى المعلم أن يستند على المسائل السيكولوجية المناسبة حتى يتقبل ردود فعل المتعلم التي تتمثل في تصرفات صبيانية لا غير، لأن الهدف الأول الذي يجب أن يستهدفه المدرس هو التربية الإصلاحية قبل تلقين المعارف والمهارات المختلفة. كما أن أن تقديم المعارف لا تكون إلا بعد معرفة الطفل معرفة حقيقية كمعرف انطباعاته ورغباته وميولاته، ومعرفة مشاكله التي يعاني منها "فالأمر يتعلق بالتغيير الجذري لمهنة المعلم وعليه أن يشعر بأنه مسؤول عن التكوين الشامل لكل تلميذ، وليس فقط مسؤولا عن المعارف المتعلقة بالمادة، وهذا يعني نوعا جيدا من المهنة في تكوين المعلم، وهنا يكمن مصير ومستقبل المنظومة التربوية" (ابراهيم، عباسي، 2003: 40)، والفصل الدراسي عبارة على مجموعة من المتعلمين تختلف طباعهم وتتنوع رغباتهم، والمتعلم يميل كثيرا إلى المدرس الذي يهتم به ويرعاه.

فعلى المدرس إتباع قواعد سليمة في حسن التعامل بهدف كسب حب الطفل له(أحمد توفيق، حجازي، 2014: 25):
-إجادة فن الإصغاء للآخر.
-اختيار المواضيع المحبوبة لدى المتعلمين واجتناب ما يدفعهم إلى النفور.
-إبداء الابتسامة لأن الابتسامة تكسب القلوب.
-عدم مجابهة المخطئ بخطئه أو بعيوبه، فيجب إلصاقها بشخص مجهول، حتى يقيسها على نفسه ويتخلى عنها أو يتجنبها.
-التعاون مع الآخرين والابتعاد عن إعطاء الأوامر.
-تجنب المزاج لأنه قد يفقده من يحب.
-الإظهار بوجه واحد لأن التلون والظهور بأكثر من وجه يكتشف يوما ما.
-التفكير بما يقوله قبل أن ينطق به- مراقبة الكلام.
-عدم الخجل من وضعه، فهذا ليس عيبا، وإنما العيب عندما يلبس ثوب ليس ثوبه ولا يناسبه.
-تجنب محاولة إحراج أو إرغام من يطلب إليه حاجة، ويحاول أن يبدي له أنه يعذره في حالة عدم تنفيذها وأنها لن تؤثر في علاقتهما.
-المحافظة على مواعيده مع الآخرين.
-الابتعاد عن الثرثرة لأنه سلوك ينفر الناس، ويحط من قدره لديهم.

ج-الدور التربوي للمدرس: إن الإشكالية المطروحة اليوم، وهي كيف يقوم المدرس بحماية أبنائنا من أمواج التطرف التي تعصف بآلاف الشباب وتجرهم إلى تبني أفكار تطرفية يسودها الكراهية والحقد والتكفير للأخر.هذه الإشكالية يجب أن يأخذها المدرس نصب أعينه ويتعامل معها معمل الجد، وذلك بتربيتهم على الخصال الحميدة أهمها الحب والتسامح والأخوة والتعاون، قصد بناء فرد جاهز للمستقبل متسلح بتربية لا تزول مهما كانت الظروف، صالح لمجتمعه، متمسك بقيمه وتقاليده وعقائده،محافظ على مكتسباته لان "السبيل الذي نقصده والطريق الذي توخينا البحث عنه هو الذي سلكه العالم الإنسان على اختلاف الطبقات وتنوع المراتب، ففاز بالعيشة الراضية والحياة الطيبة ألا وهو تهذيب الأخلاق وكماله لا يكون إلا بالاستناد إلى الدين المبين"(عزيزي أحمد، ركيبي، 2016: 107).

د-البعد السيكو-اجتماعي مدرس/متعلم: إن مهمة المدرس لا تشمل تمرير المعرفة وفقط، بل تتعدى ذلك لتتوسع إلى خلق علاقات نفسية واجتماعية من شأنها أن تدفع المتعلم على حب مدرسه والتعلق به حيث " أن الناظر إلى العلاقة التربوية من بعدها النفسي والاجتماعي يلاحظ ترابطا وثيقا في سلوك كل من المدرس وتلاميذه، ذلك أن نوعية سلوك المدرس من شأنها أن تخلق لدى التلميذ أنواعا معينة من السلوك لا نراها لدى نفس التلميذ عندما يكون مع مدرس أخر، فنقول عندئذ بأن سلوك المدرس ينعكس على سلوك الطرف المقابل" (Poustic Marcel, 1979: 3).

إن أول شخص يتأثر به المتعلم هو مدرسه، حيث أنه يراقب تصرفاته عن كثب، وكل زلة أو خطأ في سلوكه في قوله أو فعله سيأخذه محمل الجد وقد يتقمصه، ويصبح متشبثا به طوال حياته. فتهديم الأجيال قد يحدث في مدة وجيزة والصبر والثبات هما المفتاح لبناء الأجيال وقد يستغرق مدة أطول . فالمدرس مطالب بمراقبة سلوكاته ومراقبة كلامه، ومعاملة الطفل النجيب غير معاملة الطفل المتأخر دراسي، فهذا الأخير يحتاج إلى تشجيع أكثر و اهتمام متزايد حتى يتمكن من الالتحاق بأقرانه و يستطيع الاندماج بسهولة في المجموعة المتعلمة كون عملية التعليم(محمد، وطاس، 1988: 20):

-عملية مستمرة وتحسن دائم يجعل المتعلم مهيأ للحياة ومنسجما في بيئة معينة.

-عملية تدريب على مختلف أنماط الحياة.

-نشاط مستمر يتحقق بوساطة اكتساب الخبرات والقدرات جديدة تثري رصيد الخبرات السابقة.

-عملية تساعد المتعلم على اقتحام غمار الحياة بكل مظاهرها في المستقبل، وذلك عن طريق التدريب المستمر والتوجيه السليم.

وقد يستعين المدرس بساهمة الأولياء وذلك قصد إيجاد الحلول الممكنة أو " اكتشاف مشكلة ابنهم ومساعدته لإعادة ثقته في نفسه، وقد يتم تحويله إلى جهات مختصة من أجل معالجته كالطبيب النفساني مثلا، لأن بناء علاقة تربوية يعني التفاعل من اجل بناء أهداف وقيم تتعلق بمستقبل المتعلم ولأن المدرس هو "العامل الأكبر على تحديد التراث الثقافي وتعزيزه، وهو العمود الفقري للتعليم، وبمقدار صلاح المدرس يكون صلاح التعليم، فالمباني الجيدة والمناهج والمعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم تتوفر المدرس الصالح، بل عن وجود هذا المدرس يعوض في كثير من الأحيان ما قد يكون موجودا من النقص في هذه النواحي"(توفيق، الزكري، 1991: 83).

ه-الخصائص المعرفية والسيكولوجية والاجتماعية للمدرس: إن الخصائص المعرفية والمؤهلات العلمية للمدرس لا تكفي، فيجب عليه أن يتكون باستمرار ويكون على دراية بكل المستجدات التربوية واللسانية والمنهجية، ويجتاز دورات تدريبية وتعليمية في عديد من المسائل والموضوعات على غرار(فرحان حسن، بربخ، 2012: 62):

-علم الصحة والتربية البدنية.

-التفكير السليم والقدرة على التعبير باللغة القومية.

-التزود بمواد خاصة تؤهلهم بالقيام بالوظائف والواجبات الموكلة لهم.

-دراسة سيكولوجية الأطفال.

-التعمق في الدراسات الاجتماعية.

-الإطلاع على مهارات التفكير والفكر الناقد.

على المجتمع اختيار المدرس المناسب لتربية وتعليم الأجيال كونها عماده ومستقبله الذي يحمل المشعل، فالأمة تبنى وتتطور بفضل سواعد وإبداع هؤلاء البناء الذين يقصدون الفصول الدراسية يوميا، وعلى المدرس أن يفكر في الطرق الأنجع التي تضمن النوعية التي نتطلع إليها لتامين المستقبل من خلال تقديم إطارات فاعلة وذات كفاءة عالية. فلا نريد مدرسا يتسبب في تكريس الضعف والرداءة ويجول مصير أبنائنا إلى المجهول الذي لا تحمد عقباه، فأبناؤنا أمانة عند المدرس ويجب أن يحافظ عليها ويصونها بتكريس الروح الوطنية والأخلاق الفاضلة والقيم المتجذرة والعقائد الصحيحة، فالتعليم لم يعد كما كان في السابق، عبارة عن حشو أذهان المتعلمين بالمعارف عن طريق الإلقاء والتلقين، وإنما أصبح لزاما على المدرس أن يبني جيلا صالحا محميا من كل الظروف والضغوطات التي تعصف اليوم بكثير من البلدان وقد تؤدي بها إلى الهاوية من خلال تهديم ما بنته الأجيال السالفة. وهذا لن يتحقق إلا بالتعامل مع الشركاء الأساسيين من إدارة مدرسية وأولياء وزملاء المهنة.

على المدرس أن يضع نصب عينيه تربية الأطفال كمبدأ أساسي حتى ينتج جيلا متكاملا واعيا بمسؤولياته، لأن "المجتمع المنتج هو المجتمع المتطور الذي يرتقي، أو على الأقل يملك وسائل الارتقاء، فمعركة البشرية أصبحت معركة إنتاج، ولعله من هنا كانت للعمل قيمة رفيعة، والعمل إن كان يبدأ حقا فإنه ينتهي واجبا"(أحمد محمد، خليف، 1970: 69).

إن المدرس يمرر انفعالاته وردود أفعاله، أكثر مما يمرر المعارف والمعلومات، لأن المتعلم يراقب بالخصوص كل ما يميز شخصية مدرسه، ويحاول تقمصها، فالشخصية الحاضرة للفرد هي بالطبع نتاج تطوره من الماضي إلى الحاضر"(عبد الرحمن عدس، ومحي الدين، توق: 365)، فعلى المدرس مراقبة سلوكاته وكلامه، وتجنب العقاب والتشدد والتحلي باللين و الرقة والاحترام لأن "الأفراد يتولد عندهم الشعور بتقبل الآخرين لهم، إذا كان ما يصدر عنهم من قول أو عمل يلقى بحق تقبل الآخرين"(عبد الرحمن، عدس ومحي الدين، توق: 358)، حتى تتكون شخصية سليمة لدى المتعلم في المستقبل بواسطتها " ينجح في تكوين صلات قويمة مع الآخرين، ويتجنب الجنوح إلى العزلة والانكماش حول النفس"(عبد الرحمن عدس ومحي الدين توق: 357)، ويتمكن بذلك من مسايرة الزمن والاندماج في المجتمع بكل سهولة.

و-استعمال الطرائق والاستراتيجيات الحديثة: إن التفاعل ضروري في عملية التعلم، كون العملية تجمع طرفين يحتاج الواحد للأخر، ولهذا وجب على المدرس بصفته القائد Leader ship على تشجيع الطلاب على التعبير التلقائي وطرح الأسئلة لبعضهم البعض، وتعويدهم على إعطاء الآراء حول المواقف المختلفة

وعلى النقد البناء و تدريبهم على توليد المعارف واكتشافها بأنفسهم ودفعهم على الإبداع.

إن المدرس الفعال يحسن استخدام الطرائق والأساليب والإستراتيجيات الحديثة الملائمة للتحصيل الجيد ويعمل عل إتاحة الفرص الجميع بدون استثناء، فيقوم فقط بالدور الموكل إليه وهو التصويب والتوجيه عند الضرورة فيكون مجموعة تجيد التعبير بكل تلقائية وتثير النقد بكل حرية، ميالة للاكتشاف والإبداع، ويعد المدرس العامل المهم في النجاح أو الفشل، ففعاليته مهمة أكثر من نوعية البرامج ومن تنظيم الحجم الساعي ، ومن تعداد القسم، وحتى من نوعية المناهج المقترحة، وعليه اختيار نوعية الطرائق والوسائل المعتمدة خاصة في عصر اقتحمت فيه التكنولوجيا مجال التربية والتعليم إذ " انفجرت المعلومات على نطاق واسع قد لا يتخيله العقل البشري، وأصبحت المعلومات تتدفق كالسيل المنهمر وتأتي من كل حدب وصوب" (الحسني محمد المختار، قاسمي، 2003: 30) وعلى المدرس أن يعرف كيف يتحكم في هذه الوسائل الحديثة قصد استثمار هذه الثروة المعرفية والمعلوماتية خدمة للمتعلم.

إن زمن ملء رؤوس المتعلمين بالمعارف قد ولى و انتهى، ونحن في زمن الرأي و الرأي الآخر، بمعنى أن المتعلم الآن أصبح شريكا في العملية التعليمية، حيث يشارك و يقرر ويحكم، وهنا يكمن السر في ترسيخ المعلومات لدى المتعلم وعلى الدوام. وكم كنت ولوعا و معجبا بطريقة (طرح الإشكال) في بداية أي درس كان، تلهمه دافعية إلى التعلم لا يمكن تصورها، حيث أن المتعلم يبحث ويكتشف لوحده الحلول، وحتى و لو كان بمساعدة المعلم فلا بأس، المهم أنه يقوم بدور الشريك فعلا.

من بين الإستراتيجيات الحديثة والفعالة يمكن للمدرس أن يعتمد على إستراتيجية"حلقة التفكير" التي بإمكانها "دفع المتعلم على التفكير وتنمية الإبداع حيث" أنها تقوم على التفكير الصحيح لحل المشكلات يتمثل في التفكير الدائري الذي تتواصل حلقاته أثناء الحل وبعده والحل يؤدي إلى بداية مشاكل جديدة"(درويش، زين العابدين، 1998: 32).كما يمكن للمدرس أن يستند على طريقة العصف الذهني التي تعد هي أيضا إستراتيجية فعالة في ترسيخ المعلومات لمدة طويلة لأنها "أسلوب تدريسي يحفز على الاكتشاف و الإبداع، كما تبقى تلك الأفكار راسخة على مر الزمن لأنه هو الذي قام باكتشافها"(روشكا، الكسندر، 1998: 245)، إضافة إلى طريقة المشروع التي تدفع المتعلم للعمل ضمن جماعة يسودها التنافس على إيجاد الحلول المناسبة بكل حرية، من خلال تفكير سليم هدفه "تنمية قدرات التفكير والتربية العقلية الاستقلالية ويعود التلميذ الاعتماد على النفس والتفكير"(شحاتة، حسن، 1998: 117) وترتكز هذه الطريقة على لعب الأدوار

الذي يتيح للمتعلم تلقائية البحث والتعبير والإقدام على التدخل لمناقشة وتبادل الآراء مناقشتها.

رؤية سيكولوجية لمواجهة الواقع وتأمين المستقبل:

لا نستطيع أن نتوصل إلى التنشئة الاجتماعية التي يرومها المجتمع لأبنائه والتي تعني تأمين المستقبل إلا من خلال توفير المدرس الفعال والمناسب لأجيال اليوم بقدراته الفكرية والثقافية والإيديولوجية التي يسعى إلي غرسها المجتمع في أبنائه، لأن أجيال اليوم تختلف تماما عن أجيال الأمس، فأجيال اليوم تصارع الزمن وتواجه إيديولوجيات مهدمة ومهددة لكيان الأمة، من خلال تيارات معادية تسعى إلى التأثير على شبابنا ومحاولة تجنيدهم ضمن خلايا تبعث فيهم روح الكراهية والتطرف.

يجب اليوم أن تتخلى الجهات المسئولة عن سياسة الترقيع التي لا تبعث على الاطمئنان والمتمثلة في منح الشهادات العليا لمن هب ودب، وتصنع خادما مطيعا يتأثر بالأفكار بسهولة ويسر. يجب أن يستعيد التعليم المكانة التي يستحقها باللجوء إلى سياسة" "خلق النوعية الفكرية "التي لا تزول بمجرد استقبال بعض الإيديولوجيات، نوعية من المتخرجين لهم القدرة لرفع المشعل وتسليمه لأجيال الغد، فنصنع جيلا يؤمن مستقبل الأمة ويكون حصنا منيعا لكل الأفكار التي تتنافى وتوجهات المجتمع، كما يجب اتخاذ إجراءات عاجلة تمس المدرس والمناهج الدراسية والمجتمع ككل تتمثل فيما يلي:

-الحل العاجل والأنسب يتمثل في حسن اختيار المدرسين، بالاعتماد على معايير مدروسة ومضبوطة، نذكر أهمها:

-دراسة ملفات المدرسين المقبلين على اجتياز مسابقات الأساتذة دراسة معمقة، ومراعاة حالتهم الاجتماعية والنفسية، وكفاءاتهم العلمية، وقدراتهم اللغوية.

-انتقاء مدرسين مناسبين وقادرين على أداء المهمة على أكمل وجه، تدفعهم الرغبة وحب المهنة.

-تأهيل المدرسين لا يتم إلا بعد عرضهم على طبيب نفساني يكشف حالتهم الصحية والذهنية والنفسية.

-يتم تثبيت الأساتذة في مناصبهم بعد سنتين من التربص والتجريب، أي بعد إثبات جدارتهم وكفاءتهم المهنية.

-تطوير المناهج الدراسية بتبني مشروع مدروس من قبل الهيئات الفاعلة، يعرض ظاهرة التطرف، أسبابها، وكيفية حماية الّأجيال منها.

-توعية شاملة من قبل المجتمع المدني، والهيئات الرسمية ووسائل الإعلام المكتوبة والمرئية من خلال برامج ولوحات إشهارية ومقالات تبين فيها الطرق الأنجع للاستغلال الأمثل للوسائل التكنولوجية الحديثة.

خاتمة:

يعد المدرس ركيزة المجتمع وعماده الذي يعتمد عليه في تربية وتعليم أبنائه على أكمل وجه حتى ينشأ تنشئة اجتماعية صحيحة وسليمة من كل الشوائب والإيديولوجيات التي قد تعصف بهم في أي وقت، وحان الوقت اليوم وقبل فوات الأوان التمعن والتفكير السليم في عملية اختيار المدرسين قبل توظيفهم، بمراعاة مؤهلاتهم العلمية وقياس كفاءاتهم المهنية، كما يجب عرضهم على أطباء نفسانيين لتشخيص حالاتهم الذهنية والسيكولوجية حتى تنتقى مجموعة من المعلمين المناسبين، وتكون قادرة على أداء مهامها بدرجة عالية، ويكون مردود المتعلمين ممتازا و سيكولوجيتهم مبنية على أسس صحيحة.

إن المدرس الذي يريده المجتمع لأبنائه اليوم، هو معلم يصون الأجيال بأفكاره ويكون مثالا لهم حتى يروا فيه الشخصية المثالية التي يحتذى بها، وللإدارة المدرسية دور في إعطاء المدرس يد العون بمده بكل مستلزمات التدريس من وسائل تعليمية ومختلف أنواع تكنولوجيا الاتصال، إلى جانب الدور المنتظر من الأولياء في مساندة المدرس باتصالهم الدائم معه قصد إيجاد الحلول المناسبة لأبنائهم عن طريق التحاور البناء والمناقشة الهادفة التي تدعم سلوكات أبنائهم و تحسن تحصيلهم الدراسي. ولا يجب هنا التغاضي عن الدور الذي يجب أن تلعبه الدولة في التكفل بكل انشغالات المدرس وأخذها مأخذ الجد حتى يتسنى له التفرغ إلى المهام الموكلة إليه على أكمل وجه،كما يجب أن تكلف الدولة الهيئات الفاعلة من تربويين وباحثين وأخصائيين نفسانيين قصد تطوير المناهج الدراسية وتبني مشروع مدروس، يعرض ظاهرة التطرف، أسبابها، وكيفية حماية وتحصين الأجيال منها. والقيام بتوعية شاملة من قبل المجتمع المدني، والهيئات الرسمية ووسائل الإعلام المكتوبة والمرئية من خلال برامج ولوحات إشهارية ومقالات تبين فيها الطرق الأنجع للاستغلال الأمثل للمعلومات والمعارف على مستوى شبكة الانترنيت.

قائمة المراجع:

1.بن دريدي، فوزي(2002). الوافي في التدريس، سلسلة المربي، رقم1، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

2 .حجازي، أحمد توفيق(2014). مهارات التواصل Attachment skills ، ط1، عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

3. خليفة، أحمد محمد(1970). في المسألة الاجتماعية، دون طبعة، القاهرة: دار المعارف.

4. درويش، زين العابدين(1998). تنمية الإبداع (منهج وتطبيقه)، القاهرة: وكالة الأهرام للتوزيع.

5. ركيبي، عزيزي أحمد(2016). المدرسة الإصلاحية-المشروع المجتمعي- ط1، عمان، الأردن: دار الابتكار للنشر والتوزيع.

6. روشكا، الكسندر(1988)، الإبداع العام والخاص، ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر، مجلة سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 144/12.

7. الزكري، توفيق(1991). العلاقة بين المدرسة والمجتمع، عمان، الأردن: الجامعة الأردنية،
8. شحاتة، حسن(1998). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
9. شفيتزر، ألبرت(1980). فلسفة الحضارة، ترجمة عبد الرحمن بدوي، ط2، بيروت، لبنان: دار الأندلس.
10. عباسي، ابراهيم(2003). التكوين بين الواقع والرغبة، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، الجزائر، 39.
11. عدس، عبد الرحمن وتوق محي الدين(2011). المدخل إلى علم النفس، عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
12. فرحان، حسن بربخ(2012). المدرسة والمجتمع، ط1، عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
13. قاسمي، الحسني محمد المختار(2003). الاستغلال الأمثل لتكنولوجيا التعليم، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، الجزائر.
14. منصوري، مصطفى(2005). التأخر الدراسي وكيفية علاجه، وهران، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.
15.موريس، إبراهيم ماجد (2008). الإرهاب. الظاهرة وأبعادها النفسية، الجزائر: منشورات دار الفارابي.
16. ميالاريه، غاستون(1982). مدخل إلى التربية. ترجمة نسيم نصر، بيروت، لبنان: منشورات عويدات.
17. نشواني، عبد المجيد(1986). علم النفس التربوي، عمان، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
18. وطاس، محمد(1988). أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.
19.Maurice Tardif et Louis Levasseur(2010); La division du travail éducatif, une perspective Nord- Américaine, Paris, France, Presses universitaires Françaises.
20.Poustic, Marcel (1979); La relation éducative, Paris, France, Presses universitaires Françaises.

Effective teaching elements and their role in fortifying future generations Of the threat of extremism and misuse of the Internet Psycho-analytical study

Abstract: The research aims at finding a suitable way that helps the teachers to protect the generations from extremist thoughts that affect our kids and avoid dangerous uses of information. Because this latter could build an unbalanced personality and Are easily influenced by extraneous ideas about the values and trends of our society, And the misuse of information and knowledge at the level of the Internet, which is a serious factor in eliminating the spirit of reading, initiative and discovery of our children. The teacher must follow the methods and strategies that enable these generations to renounce violence and extremism in all its forms and push them to make good use of information and knowledge extracted from the Internet.

Keywords : Communication, Generations, Strategy, Globalization.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 03 نوفمبر 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

علاقة التربية الإعلامية بالمصطلحات المتداخلة معها في الحقلين التربوي والإعلامي ضبط الإطار المفاهيمي

مجيب غلاب
كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس: المغرب

ملخص: نظراً لكون مصطلح التربية الإعلامية من المصطلحات الجديدة في الحقلين التربوي والإعلامي ولتداخله مع الكثير من المصطلحات المتشابهة و ما ينتج عن ذلك من الالتباسات العملية والنظرية، فقد هدفت هذه الدراسة إلى تحرير هذا اللبس وتوضيح الفروق وتوصلت إلى أن التربية الإعلامية ليست نسخةً مطورةً من الإعلام التربوي، ولا تفريعاً منه، ولا بديلاً عنه، كما أنها ليست مصطلحاً مرادفاً للإعلام المدرسي أو التعليمي، ولكنها تربيةٌ جديدة، فرضتها التطوراتُ الإعلامية، للتحصين، والتحرير وتمكين المتعلم من التعلم المستمر من خلال التعامل المستمر مع مصادر المعلومات المتدفقة باستمرار، وتأهيله للحياة الاجتماعية والسياسية. كما توصلت الدراسة إلى أن التربية الإعلامية ليست تعليماً إعلامياً محضاً، فهي في الأساس منهجية تربوية اجتماعية، لتنمية التفكير النقدي وتحصين الطلبة، وتنمية مهارات التعليم الذاتي والمهارات التواصلية للتعبير عن الذات، وإعداد الطلبة؛ لمواجهة المستجدات العصرية والمشاركة السياسية و الاجتماعية الفاعلة، في عصر الإعلام وتطوراته المتجددة.

الكلمات المفتاحية: التربية الإعلامية، الإعلام التربوي، الإعلام المدرسي، الإعلام التعليمي، التعليم الإعلامي.

مقدمة:

مع أن مصطلح التربية الإعلامية من المصطلحات الحديثة التي حظيت بتفاعل كبير إلا أنه ما يزال ملتبس التعريف والمفهوم ويتداخل مع الكثير من المفاهيم المتشابهة في الحقلين التربوي والإعلامي، وباستقراء التعريفات المقدمة في المؤتمرات العربية للتربية الإعلامية الأخيرة ، يلاحظ المتأمل أن قدراً كبيراً من الضبابية لا يزال يلقي بظلاله على الساحة التربوية والإعلامية وينتج عن ذلك بعض الارتباكات التطبيقية، فبعض تعريفات التربية الإعلامية تختزلها بكونها "عملية توظيف وسائل الاتصال بطريقة مثلى من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرسومة في السياسة التعليمية والسياسة الإعلامية للدولة"(محمد الخطيب،2007: 9) وهذا التعريف يختزل التربية الإعلامية في إطار مفهوم الوسائط و يعكس الخلط القائم بين التربية الإعلامية والتربية بواسطة وسائل الإعلام ويرى صاحب

كتاب"دراسات في التربية الإعلامية" أن التربية الإعلامية هي " الواجبات التربوية لوسائل الإعلام"(محمد منير سعد الدين،1995: 14)، وأمثال هذا التعريفات تكاد تخلو من أي محتوى حقيقي يتصل بالتربية الإعلامية الحديثة والتي ليست كما يتوهم البعض مصطلحاً مرادفاً للإعلام التربوي أو نسخة مطورة منه وليست كذلك بديلاً عنه.

وقصور هذه التعريفات، يدفع البعض لتصور التربية الإعلامية وكأنها جزء من الوسائل التعليمية التي تطورت هي الأخرى لتصبح مكوناً من مكونات المفهوم الجديد لــ (تكنولوجيا التعليم)، كما أن بعضها يقترب بمفهوم التربية الإعلامية من مفهوم الإعلام التربوي التقليدي المرتبط بالتوثيق التربوي فضلاً عن الخلط القائم بين التربية الإعلامية و الإعلام المدرسي والتربية الإعلامية والتعليم الإعلامي، ولهذا كان لابد من توضيح هذه المفاهيم المتقاربة والمتداخلة، وتحديد أوجه التقارب والاختلاف ليتحرر بذلك مفهوم التربية الإعلامية ويتضح مجاله وأهدافه، ومن هنا تحددت مشكلة هذه الدراسة ويمكن بلورتها في السؤال الرئيس التالي: ما أوجه التشابه والاختلاف بين التربية الإعلامية و المصطلحات المتداخلة معها في الحقلين التربوي و الإعلامي؟ ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

-ما أبرز الفروق بين التربية الإعلامية والإعلام التربوي؟

-ما أبرز الفروق بين التربية الإعلامية والإعلام المدرسي؟

-ما أبرز الفروق بين التربية الإعلامية والإعلام التعليمي" التربية بواسطة وسائل الإعلام"؟

-ما أبرز الفروق بين التربية الإعلامية والتعليم الإعلامي ؟.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي في استقراء أوجه التشابه والاختلاف بين التربية الإعلامية والمصطلحات المتداخلة معها في الحقلين التربوي والإعلامي للخروج بتحرير نظري واضح للمصطلح وتطبيقاته على ضوء التعريف الإجرائي الذي قدمته الدراسة.

1.التعريف الإجرائي للتربية الإعلامية

تختلف اتجاهات الدارسين في تعريف مصطلح التربية الإعلامية، فيذهب بعضهم إلى تحديد التربية الإعلامية بالمضمون النقدي المنطلق من نظرية(الحماية والتحصين) ويحددها البعض بالمضمون الإبداعي الإنتاجي المنطلق من نظرية(التمكين)، فيعرّفها (محمد عبد الحميد، 1995: 23)، بأنّها" تعليم فنون الإعلام لطلاب المؤسسة التعليمية" ويذهب(عبد الله الزلب، 2005: 122) إلى تسمية التربية الإعلامية بالتربية على وسائل الإعلام، ويعرفها بأنها: "شكل من أشكال التعليم واكتساب المهارات، يهدف إلى إكساب الطلبة حسًا نقديًا بشأن كل إنتاج إعلامي قد يعترضهم، وكيفية التعامل مع هذا التدفق الهائل من الرسائل الإعلامية يوميًا وتمكينهم من الاختيار المتميز والملائم" والملاحظ أن التعريف

الأول أغفل الجانب النقدي التحليلي، والتعريف الثاني أغفل الإشارة إلى تعلم مهارات إنتاج الرسالة الإعلامية، وتمكين المتعلمين من التعبير عن أنفسهم من خلال وسائل الإعلام. وتم تعريف التربية الإعلامية في معجم المصطلحات التربوية بأنها تعني " إعطاء الطالب قدراً من المعارف والمفاهيم والمهارات، الخاصة بالتعامل مع الإعلام، وكيفية الاستفادة من المعارف المتوفرة فيه"(اللقاني والجمل، 75:1999) وهذا التعريف وإن بدا أشمل من سابقيه، لم يتطرق لماهية المهارات المطلوبة، ولذلك لم يتضح من خلال التعريف مدى تضمنه لمهارات التحليل النقدي، ومهارات الإنتاج الإبداعي.

والتعريف الذي تختاره هذه الدراسة للتربية الإعلامية ويراه الباحث أكثر شمولية هو التعريف الذي قدمه دليل الثقافة الإعلامية، الذي يُعرف التربية الإعلامية بأنها: "التربية التي تهدف إلى تعلم الطلبة كيفية قراءة الرسائل الإعلامية، وتحليلها، وتقييمها، وإبداعها بمجموعة متنوعة من الأشكال"(ثومان وجولز، 2007: 21).

1.1 الفرق بين التربية الإعلامية والإعلام التربوي

تتفق هذه الدراسة مع وجهات النظر التي ترى أن الإعلام التربوي ينتمي إلى حقل الدراسات الإعلامية كما تؤكد ذلك الكثير من الدراسات النظرية الحديثة والحقل الدراسي للأسماء المنعوتة في لغتنا العربية يمكن تحديده من خلال الكلمة الأولى-الاسم المنعوت وليس النعت- فالنعت تابع، والمنعوت متبوع فنحن هنا أمام بدهية لغوية، وعلى ذلك فإن الإعلام التربوي هو " إعلام" أي نمط من أنماط الإعلام المختلفة كالإعلام الديني أو الإعلام الرياضي أو الإعلامي الأمني ونحو ذلك. وفي مقابل ذلك فإن التربية الإعلامية هي "تربية" أي نمط من أنماط التربية المختلفة كالتربية الفنية والتربية الرياضية والتربية الوطنية وغيرها، ونظراً لطبيعة التربية الإعلامية التحليلية فلابد في منطق التحليل من تمييز المفاهيم بدقة كبيرة، ويتحقق ذلك "من خلال تحليل مفهوم معين على ضوء مفاهيم مماثلة وتمييز الواحد عن الأخر بدقة أكثر"(هارود أوزمون وصموئيل كرافر، 2005: 597)، وهذا التحديد لا يعني عدم احتياج الإعلاميين العاملين في الإعلام التربوي إلى تأهيل تربوي خاص، يضاف إلى تخصصهم الإعلامي الأصلي، وحاجة مدرسي التربية الإعلامية إلى تأهيل إعلامي يضاف إلى تخصصهم الأصلي في مجال التربية.

ولأن الإعلام التربوي ينتمي إلى حقل الدراسات الإعلامية فإن اختصاصات مؤسسات الإعلام التربوي هي اختصاصات إعلامية تتناول قضايا تربوية، فالإعلام التربوي يستخدم أدوات الأعلام ووسائله وأساليبه في تناول قضايا التربية فالتربية مادة يتعامل معها الإعلام بأدواته ويتم تعريفه في هذا الإطار بأنه" الاستعمال المنظم لوسائل الإعلام لتحقيق هدف تربوي"(عبدالله الذيفاني، 2006: 313)، وللباحث تحفظه على هذا التعريف لتداخله مع مفهوم أخر متعلق بتكنولوجيا

التعليم أو التربية بواسطة وسائل الإعلام؛ لأنه يتعامل مع الإعلام ضمن منظومة وسائط التربية.

والإعلام التربوي كما تحدده اللوائح التربوية في بعض الأقطار العربية كانت وظيفته منحصرة في" نشر معلومات وبيانات عن النظام التربوي أو قضية تربوية وغيرها كما في الإعلام التجاري والعسكري وغير ذلك ويوسع بعض الباحثين من مفهوم الإعلام التربوي فيضيفون إليه إلى جانب الدور الدعائي السابق دوراً توعوياً ويعرفونه بأنه" رسالة تصدر من مؤسسة تربوية وإعلامية من أجل تحقيق الأهداف التربوية"(محمد سعد الدين، 1995: 9).

فالإعلام التربوي هو مجرد إعلام عن الجهود التربوية، وتوثيق للمعلومات التربوية، وكاتب هذه الدراسة لا يتفق مع تحفظات بعض الباحثين، على هذا التحديد، واتهامه بالقصور وعدم اشتماله على استخدام وسائل الإعلام في تحقيق أهداف التربية(حمود المليكي، 2008: 198) فاستخدام وسائل الإعلام لأغراض تربوية تدريسية منهجية، يندرج في مفهوم الوسائل التعليمية التي تطور مفهومها وتبلور في مراحله الأخيرة في سياق مفهوم تكنولوجيا التربية أو أصبحت ضمن مكونات تكنولوجيا التربية حسب اتجاهات أخرى، أما استخدام وسائل الإعلام في تناول القضايا التربوية العامة، فيمكن أن يندرج ضمن مهام الإعلام التربوي، أو أن يكون من اهتماماته الرئيسة.

وتؤكد بعض الدراسات أن مصطلح الإعلام التربوي ظهر في الكتابات العلمية التربوية حديثا عندما بدأت المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) تستخدمه في أواخر السبعينات للدلالة علي التطور الذي طرأ علي نظم المعلومات التربوية وأساليب توثيقها وتصنيفها والاستفادة منها (محمد سعد الدين، 1995: 9) ولكن ذلك لا يمنع تطور مفهوم الإعلام التربوي من مفهوم يتعلق بتوثيق المعلومات إلى إعلام عن الجهود التربوية، وإعلام توعوي حول قضايا التربية ومستجداتها، وفي ضوء هذه الوظائف الثلاث التي تحددها هذه الدراسة، تتضح شمولية مفهوم الإعلام التربوي وحدوده، في إطار توثيق المعلومات، والإعلام الدعائي عن الجهود التربوية، والإعلام التوعوي حول قضايا التربية والتعليم العامة دون أن يتداخل مع مفهوم تكنولوجيا التعليم الذي يتناول وسائل الإعلام بعدِّها وسائط تعليمية لتحقيق أهداف تعليمية محددة، ودون أن يتداخل مع مفهوم الإعلام المدرسي الترويحي في الأنشطة غير الصفية، فضلاً عن عدم إمكانية تداخله مع المفهوم الجديد في الحقل التربوي المتعلق بالتربية على وسائل الإعلام (التربية الإعلامية).

1.1.1 أوجه الاختلاف بين التربية الإعلامية والإعلام التربوي: يمكن اختزال أوجه الاختلاف بين التربية الإعلامية والإعلام التربوي على النحو الآتي:

-الإعلام التربوي إعلام عن جهود التربية وأخبارها وقضاياها ومستجداتها، وتوثيق بياناتها وفعالياتها. أما التربية الإعلامية، فهي تربية تدرس قضايا الإعلام ورسائله

واتجاهاته وفق منطلقات فلسفة التربية كما تدرس سبل مواجهة تأثيرات الإعلام على الحقل التربوي.

-الإعلام التربوي ينتمي إلى الحقل المعرفي الإعلامي فهو لا يختلف عن أنواع الإعلام الأخرى كالإعلام الاقتصادي والرياضي ونحو ذلك، بينما تنتمي التربية الإعلامية إلى الحقل التربوي المعرفي كالتربية الفنية والتربية الجمالية والتربية الرياضية ونحو ذلك.

-يستخدم الإعلام التربوي أساليب الإعلام، ووسائله، وفنونه في تناول التربية، وتستخدم التربية الإعلامية أساليب التربية ووسائلها ومنهجياتها في تناول الإعلام.

والشكلان التاليان يوضحان جوانب الفرق بين المفهومين, حيث يوضح الشكل الأول معالم التربية الإعلامية ويوضح الثاني معالم الإعلام التربوي

الشكل رقم (1) ويوضح معالم التربية الإعلامية

الشكل رقم (2) ويوضح معالم الإعلام التربوي

2.1 الفرق بين التربية الإعلامية و مفهوم الإعلام المدرسي:

عند تناول الإعلام المدرسي يتم الحديث عن أنشطة مدرسية ترويحية حرة -لا صفية- مثل المسرح المدرسي، والكشافة المدرسية، والرياضة المدرسية، و"هذه الأنشطة تختلف عن الأنشطة الصفية المنهجية التي تمارس تحت إشراف مدرس متخصص ومن خلال منهج دراسي"(مجدي هلال وعصام توفيق، 2007: 20).

والإعلام المدرسي يندرج ضمن النشاط الإعلامي الحر، كبقية الأنشطة الحرة التي يختارها الطالب لإشباع رغباته وميوله وحاجاته، في فترات الراحة بين ساعات اليوم الدراسي أو بعد نهاية اليوم(عايدة عباس وآخرون، 1997: 55). ويعرفه البعض بأنه" البرامج والأنشطة التي تقدم وتمارس داخل البيئة المدرسية وبوسائل إعلام مدرسية بنطاقها المكاني والزماني والمضاميني"(حمود المليكي، 2008: 136). ويذهب بعض الدراسيين إلى اختزال الإعلام المدرسي في أحد أبرز أنشطته وهي الصحافة المدرسية(محمود إسماعيل، 2004: 17) ويدرج البعض في هذا الإعلام الأنشطة التوعوية التي قد تقوم بها إدارة المدرسة من خلال الإصدارات التعريفية بالمدرسة، ووظيفتها، وأهدافها، ورسالتها، والتوجيهات والإرشادات التي يكتبها الكبار. و ما ترجحه هذه الدراسة أن هذه الأنشطة التوجيهية لا تندرج في سياق أنشطة الإعلام المدرسي التي يمارسها الطلبة باختيارهم الحر، وأنها أقرب إلى الاتصال التربوي المحدود في إطارها المكاني والموضوعي فالاتصال التربوي كما يعرفه (عبدالله الذيفاني، 2006: 18) هو "نقل المعلومات والأفكار إلى المستقبل أو جمهور المستقبلين وإعلامهم عما يدور حولهم من أحداث وتزويدهم بالمعلومات والمهارات التي تؤهلهم للقيام بوظيفة معينة، وتطوير إمكاناتهم العملية والتعليمية والترويح عن النفس".

علاقة الإعلام المدرسي بالتربية الإعلامية: يمكن تحديد علاقة التربية الإعلامية بهذا النمط من الأنشطة الإعلامية، من خلال المداخل المختارة للتربية الإعلامية، إذ من الممكن أن تكون العلاقة، علاقة الجزء بالكل، في حالة إدماج هذه الأنشطة في إطار المداخل الممكنة لبناء منهاج في التربية الإعلامية، في أنشطة التربية الإعلامية الإدماجية، إضافة إلى المداخل المنهجية الأخرى كمدخل الوحدات الدراسية والمدخل المستقل والمدخل الاندماجي، ويمكن إضافة مدخل الأنشطة غير الصفية، مدخلاً إضافياً أو تكميلياً من ضمن مداخل التربية الإعلامية، ولكنه لا يمكن أن يكون مدخلا كافياً أو متكاملاً، لأن وظيفة التربية الإعلامية لا تنحصر في تعليم الطلبة بعض الفنون الإعلامية، فهي تشمل وظائف أكثر عمقاً وإثراءً، منها تمكين الطلبة من قراءة الرسائل الإعلامية، وتفكيك خلفياتها الفلسفية وتحليلها ونقدها، وتحرير الطلبة من سطوة و سيطرة أيديولوجيا وسائل الإعلام المختلفة، وتنمية ملكات التفكير الناقد.

ومن منطلق هذا الوظائف صارت التربية الإعلامية في معظم دول العالم جزءاً أساسياً من التعليم المدرسي، وليست مجرد نشاط ترفيهي حر- Mary F. (Kennedy,1993: 1).

3.1 الفرق بين التربية الإعلامية و مفهوم التربية بواسطة وسائل الإعلام: (تكنولوجيا التعليم)

للتعرف على مفهوم التربية بواسطة وسائل الإعلام أو ما يسميه البعض بالإعلام التعليمي، تتناول الورقة مفهوم الوسائل التعليمية، التي تطور مفهومها في العقود الأخيرة، وتبلور في مفهوم تكنولوجيا التربية، الذي كان في مراحله الأولى مرتبطاً بمفهوم الوسائل التعليمية المصاحبة للموقف التعليمي بغرض الإيضاح، قبل أن تتحول وسائط التعليم إلى جزء من منظومة متكاملة لا تقتصر على وسائط المواد والأجهزة بل تشمل الإستراتيجية التنظيمية للتدريس من مرحلة التصميم إلى مرحلة التنفيذ والتقويم والمتابعة بمختلف جوانبها البشرية وغير البشرية وعلى ضوء هذا التطور عرّفت (لجنة تكنولوجيا التعليم الأمريكية) تكنولوجيا التعليم بأنه" طريقة منظومية للتصميم والتنفيذ والتقويم الشامل لعملية التعليم والتعلم في ضوء الأهداف المحددة المبنية على البحث في التعلم الإنساني والاتصال، وتوظيف مجموعة المصادر البشرية وغير البشرية لإحداث تعليم أكثر فاعلية" وهذا التعريف هو ما اعتمدته اليونسكو حين عرّفت تكنولوجيا التربية بأنها" طريقة نظامية لتصميم العملية التعليمية بكاملها وتنفيذها وتقويمها، استناداً إلى أهداف محددة،وإلى نتائج البحوث في العملية التعليمية التعلمية، واستخدام جميع المصادر البشرية وغير البشرية من أجل زيادة فاعلية التربية"(محمد عليمات وخالد القضاة، 1993: 38).

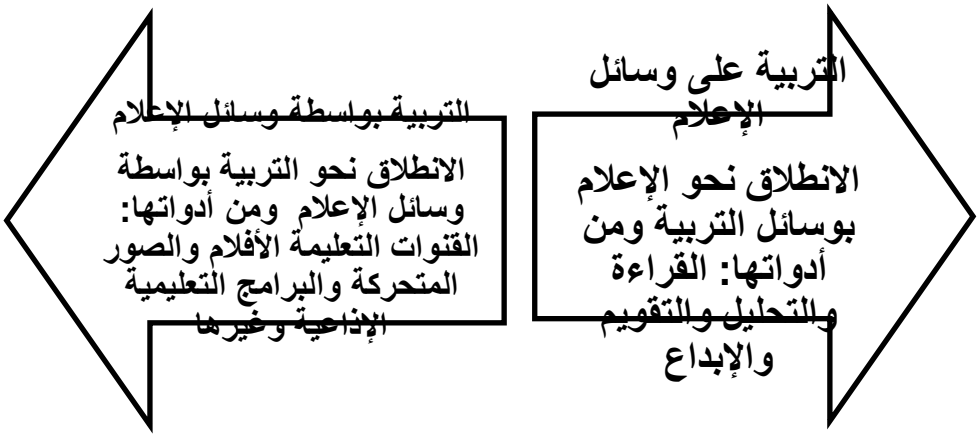
وبناء على هذا التطور يؤكد (حسين الطوبجي،1987: 5) أن مفهوم الوسائل التعليمية أتسع ليشمل جميع وسائط التعليم السمعية والبصرية وجميع وسائل الاتصال والإعلام الفردية والجماعية بعدِّها جزءاً من منظومة تكنولوجيا التعليم، ويندرج في ذلك استخدام وسائل الإعلام وجميع برامج القنوات التعليمية. وأصبح انتقاء واستخدام وسائل الإعلام المناسبة لتقديم المواد التعليمية التعلمية خاصية واحدة ضمن أربع خصائص تميز تكنولوجيا التربية التي تشمل تطبيقات النظم والأساليب الفنية من أجل تحسين عملية التعليم البشري(collier et al, 1971: 16).

علاقة مفهوم التربية بوسائل الإعلام بالإعلام التربوي والتربية الإعلامية: بعد تفصيل مفهومي الإعلام التربوي وتكنولوجيا التعليم وتوضيح علاقتهما بالتربية الإعلامية؛ يتبين للباحث أن التربية بواسطة وسائل الإعلام تختلف كثيراً عن الإعلام التربوي والتربية الإعلامية، فهي لا تندرج في مفهوم الإعلام التربوي، لأن التربية بواسطة وسائل الإعلام هي تربية تستخدم أدوات الإعلام، والإعلام التربوي هو إعلام يتناول قضايا التربية، ولهذا أدرج قانون الهيكل التنظيمي لوزارة التربية

والتعليم اليمنية (لائحة الوزارة 1993: المادة 23)، المهام الخاصة بالتربية بوسائل الإعلام، ضمن مهام الإدارة العامة لوسائل وتقنيات التربية، ولم يدرجها ضمن مهام الإعلام التربوي، ورغم تحفظ بعض الباحثين على هذا الإدراج، واعتقادهم أن المادة أدرجت مهام الإعلام التربوي في مهام تقنيات التربية(حمود المليكي، 2008: 198)، فإن هذه الورقة ترى بعد تفصيلها لتطورات مفاهيم تكنولوجيا التربية، أن تصنيف المهام كان سليماً، في تحديده لهذه المهام ضمن اختصاصات إدارة تقنية التربية، و ما أشارت إليه الفقرات الخاصة بمهام الإدارة، يندرج في صميم اختصاصات تقنيات التربية ومنها - حسب القانون- اقتراح الخطط التفصيلية لاستخدام الوسائل الإعلامية والتلفزيون في العملية التربوية والتعليمية والإشراف على تنفيذها بعد إقرارها بما في ذلك إنشاء القناة التعليمة وتصميم البرامج التعليمية المسموعة المرئية وتنفيذها بالتعاون مع مؤسسة الكتاب المدرسي ومركز إنتاج الوسائل التعليمية ومركز البحوث والتطوير التربوي، ونشر وتعميم الجداول الزمنية لبث البرامج التعليمية في وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والقناة التعليمية بالتنسيق مع الجهات المختصة(لائحة الوزارة 1993: المادة23 : الفقرات6- 7- 10).

وبناء على ما سبق تؤكد هذه الدراسة أن التربية بواسطة وسائل الإعلام تختلف كثيراً عن التربية على وسائل الإعلام في منهجيات التربية الإعلامية وقد تكون العلاقة بينهما تضادية كما يجسدها الشكل رقم (3).

الشكل رقم (3) حول مسار العلاقة بين التربية بواسطة وسائل الإعلام والتربية الإعلامية



ويتبين من خلال الشكل أن التربية الإعلامية (التربية على وسائل الإعلام) تنطلق من الحقل التربوي بأدوات التربية نحو الإعلام، أما الإعلام التعليمي (التربية

بواسطة وسائل الإعلام) فينطلق من الحقل الإعلامي، ليمارس أدواراً تربوية تعليمية.

4.1 الفرق بين التربية الإعلامية والتعليم الإعلامي:

ويشار هنا إلى أن مصطلح التعليم الإعلامي من أكثر المصطلحات تداخلاً مع مصطلح التربية الإعلامية لأن المستويات الأخيرة من التربية الإعلامية تكاد تكون مجرد تعليم إعلامي محض ومن هنا ينزلق بعض الدراسين في توصيف التربية الإعلامية بالتعليم الإعلامي ولذا وجب التفريق بدقة بين المصطلحين.

مفهوم التعليم الإعلامي: التعليم الإعلامي تعليم تخصصي يهدف إلى تدريس الإعلام وتدريب الإعلاميين لممارسة مهنة الإعلام كمهنة مستقلة تتوفر لها جميع شروط المهن الاحترافية كالكفايات المتعلقة بالمهارات والخبرات والبصيرة النظرية المعرفية التي تساعد على احتراف المهنة.

ولأن أي مهنة تحتاج إلى خبرات ومهارات و معارف نظرية فإن وظيفة التعليم الإعلامي تزويد المتعلمين بالكفايات والبصيرة النظرية المعرفية اللازمة لتأهيلهم لأداء وظيفتهم المستقبلية وبناء على ذلك فإن التعليم الإعلامي هو التعليم الذي يهدف إلى " إعداد وتخريج نوعية متميزة من الإعلاميين الخريجين الذين تتوافر فيهم القدرة على التعلم والتدريب مدى الحياة" (أحمد أبو السعيد، 2009: 39).

بين التربية الإعلامية والتعليم الإعلامي: يتداخل مفهوم التربية الإعلامية مع التعليم الإعلامي لأن التربية الإعلامية في تعريفها الجديد لا تتوقف عند تحليل الرسالة الإعلامية قراءةً وتفكيكاً وتفسيراً كما يفترض نموذجا التحصين والتحرير، فقد أضاف نموذج التمكين للتربية الإعلامية بعداً جديداً يتجاوز تحرير وعي المتلقي من الاستقبال السلبي للرسالة الإعلامي إلى تمكين المتلقي من التعبير عن نفسه بواسطة وسائل الإعلام لتحقيق المشاركة الاجتماعية والسياسية مع الحرص على عدم تحول التربية الإعلامية إلى تعليم إعلامي محض يفرغ التربية الإعلامية من محتواها النقدي فالتربية الإعلامية ليست تعليماً إعلامياً محضاً ولكنها في الأساس وسيلة حماية وتحصين ومنهجية تمكين لتنمية التفكير والوعي وبناء شخصية الطالب.

ويمكن تلخيص الفرق بالقول: أن التربية الإعلامية هي تربية عامة تهدف إلى تربية المتعلمين على التعامل مع الإعلام بوعي ناقد واستخدامه بحكمة ومسؤولية لأهداف ذاتية واجتماعية وحياتية مختلفة والتعليم الإعلامي هو تأهيل وإعداد مهني خالص لمتعلمين يحترفون مهنة الإعلام.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تعليم إنتاج الرسالة الإعلامية هو المستوى الأخير من مستويات التربية الإعلامية ولكن إنتاج الرسالة الإعلامية في التربية الإعلامية يأتي سياق تمكين المتعلمين من التعبير عن أنفسهم بواسطة وسائل الإعلام وليس في سياق التعليم الإعلامي التخصصي.

خاتمة:

بعد استعراض الدراسة لأبرز الفروق وأوجه التشابه بين التربية الإعلامية والمصطلحات المتداخلة معها في الحقلين التربوي والإعلامي توصلت إلى أن التربية الإعلامية ليست نسخة مطورةً من الإعلام التربوي، ولا تفريعاً منه، ولا بديلاً عنه، كما أنها ليست مصطلحاً مرادفاً للإعلام المدرسي أو التعليمي، ولكنها تربيةٌ جديدة، فرضتها التطورات الإعلامية؛ للتحصين، والتحرير وتمكين المتعلم من التعلم المستمر من خلال التعامل المستمر مع مصادر المعلومات المتدفقة باستمرار، وتأهيله للحياة الاجتماعية والسياسية.

كما توصلت الورقة إلى أن التربية الإعلامية ليست تعليماً إعلامياً محضاً، فهي في الأساس منهجية تربوية اجتماعية، لتنمية التفكير النقدي وتحصين الطلبة، وتنمية مهارات التعليم الذاتي والمهارات التواصلية للتعبير عن الذات، وإعداد الطلبة؛ لمواجهة المستجدات العصرية والمشاركة الاجتماعية الفاعلة، في عصر الإعلام وتطوراته المتجددة التي تحاصر حياتنا.

توصيات الدراسة:

-توصي الدراسة بضرورة تفريق اللوائح الإعلامية و التربوية بين مفاهيم ومهام الإعلام التربوي والإعلام التعليمي و مفهوم ووظائف التربية الإعلامية وبين التربية الإعلامية العامة والتعليم الإعلام الخاص وعدم الخلط بين المصطلحات والوظائف.

-تنصح الدراسة بأن تتولى كليات علوم التربية ومدارس تأهلين المعلمين تدريس التربية الإعلامية لكونها أقرب إلى الحقل التربوي وليست مجرد تعليم إعلامي خالص.

-وبناء على التوصية السابقة تؤكد الدراسة على أهمية عدم تحويل التربية الإعلامية إلى تعليم إعلامي خالص، والتأكيد على ضرورة تلازم ثلاثية التحصين والتحرير والتمكين حتى لا يتم إفراغ التربية الإعلامية من محتواها التربوي النقدي في إعداد الأجيال للمشاركة الاجتماعية والسياسية و لمواجهة التحديات الثقافية والحضارية

-توصي الدراسة بأن تتولى كليات الإعلام ومؤسسات إعداد الإعلاميين تدريس الإعلام التربوي لكونه أقرب إلى الحقل الإعلامي فالإعلام التربوي كالإعلام الاقتصادي والرياضي وغيره نوعٌ من أنواع الإعلام وقسمٌ من أقسامه كما أن التربية الإعلامية قسمٌ من أقسام التربية كالتربية الرياضية أو الفنية وغيرها.

قائمة المراجع:

1. أبو السعيد، أحمد(2009). واقع تعليم الإعلام في الجامعات الفلسطينية في ضوء تطبيق مبادئ الجودة الشاملة بالتطبيق على أقسام الإعلام في جامعات قطاع غزة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. صنعاء. م2.ع3.
2. أبو غريب، عايدة وآخرون(1997). تقويم الأنشطة التربوية الحرة بالمرحلة الابتدائية في ضوء توصيات مؤتمر تطوير التعليم الابتدائي. دراسة ميدانية. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.
3. الخطيب، محمد(2007).دور المدرسة في التربية الإعلامية. المؤتمر الأول للتربية الإعلامية. الرياض.
4. الذيفاني، عبد الله (2006). فنون وأنشطة الإعلام التربوي وأهميته في تنمية القدرات الفائقة للطلبة. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الطفولة الوطني الثاني في جامعة تعز.
5. الزلب، عبد الله (2005). رؤية لدور وسائل الإعلام: تعزيز المشاركة لا فرض المعتقدات. مجلة المعرفة السعودية.ع122.
6. الطوبجي، حسين(1987).وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم. دار القلم الكويت.
7. القضاة، خالد و عليمات،محمد(1993). تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية. وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية. مطابع الكتاب المدرسي. صنعاء.
8. اللقاني، أحمد والجمل،علي(1999). معجم المصطلحات التربوية المُعرفة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب. القاهرة.
9. المليكي، حمود(2008). بناء نموذج لتطوير الإعلام التربوي في ضوء أسس التربية في الجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى قسم الأصول والإدارة التربوية. كلية التربية. جامعة تعز.
10. أوزمون، هارود ، وكرافر، صموئيل(2005). الأصول الفلسفية للتربية. مكتبة الرشد. الرياض.
11. ثومان، إليزابيث، وجولز، تيسا(2008). ثقافة القرن الحادي والعشرين :منهج ودليل إرشاد في التربية الثقافة الإعلامية. مركز الثقافة الإعلامية. ترجمة وزارة التربية والتعليم. الكويت.
12. سعد الدين، محمد منير(1995). دراسات في التربية الإعلامية. المكتبة العصرية للطباعة والنشر. بيروت.
13. عبد الحميد، محمد(1995). دعم التربية الإعلامية في المؤسسات التعليمية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الثالث"التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين". كلية التربية. جامعة حلوان.القاهرة.مصر.
14. هلال،مجدي و قمر،عصام(2007). كيف نوظف المستحدثات التكنولوجية في الأنشطة المدرسية. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية.
15. القرار الجمهوري رقم(28)(1993) بشأن لائحة وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية.
16. Kennedy, M. F(1993). *Canadian Journal of Educational Communication*. CEC Special Issue on Media Education Volume 22, Number 1 Spring 1993, is supported by a grant from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. Revue/ Journal

17. Collier, K. et al(1971). colleges of education learning programmes: A proposal (working Paper No 5), Washington, DC: National Council for Educational Technology.

The relationship of media education with the terms overlapping with it in the fields of education and media .. Setting the conceptual framework"

Abstract: The aim of this study is to liberate the confusion and clarify the differences and concluded that media education is not an upgraded version of the educational media, and that the media education is not an updated version of the educational media, Not a substitute for it, nor a substitute for it, nor is it a term synonymous with school or educational media but a new education, imposed by media developments; for immunization, liberalization and the learner's ability to learn continuously through continuous interaction with the sources of information Conspiracy constantly, and qualifying for social and political life. The study also found that media education is not a purely media education, it is basically a social educational methodology, to develop critical thinking and immunize students and develop self-learning skills and communication skills for self-expression, and to prepare students to cope with modern developments and political and social participation. In the era of media and its renewed developments.

Keywords: media education, educational media, school media, educational media, media education.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 03 نوفمبر 2018
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

النماذج المفسرة للسببية المرضية للألكستيميا أثناء الطفولة

د. مقاتلي نعيمة

جامعة الجزائر 02: الجزائر

ملخص: من خلال تحديد مفهوم الألكستيميا بات واضحا أنها لا تتميز فقط بغياب التمظهرات الجسدية للإنفعال، وإنما بصعوبة وصف والتعرف على الانفعالات، وصعوبة التعبير اللفظي عن الانفعالات للآخرين. وفقر في الحياة الهوامية، و أسلوب معرفي يتميز بسلوك موجه للخارج- التفكير الإجرائي-، فالألكستيميا حسب عدة باحثين مرتبطة بأبعاد معرفية وخبرات إنفعالية جذورها ممتدة من الطفولة حيث ترتبط بعدم فهم وضبط الانفعالات أثناء النمو، خاصة على مستوى نماذج المستويات الأولي: الحسي – الحركي الانعكاسي، وما قبل الإجرائي، والحد من المعالجة المعرفية للظواهر الانفعالية، وتظهر لدى الطفل قبل بدء عملية الترميز والسبب في ذلك كونه كان يعاني من نقص في العلاقة مع الأم التي تؤدي به الى الإحباط، حيث يصبح لديه عجز في إظهار مشاعره، وتصبح علاقة أم - طفل غير مكتملة عبر الزمن تمنعه من التعبير الرمزي، المؤدي به إلى الألكستيميا في سن الرشد.

الكلمات المفتاحية: الألكستيميا:أولية- ثانوية، الطفولة، المنظور الدينامي، المنظور التحليلي، العلاقات البينشخصية.

مقدمة:

تعتبر الألكستيميا أو التكتم الانفعالي متصلا بين السواء والمرض حيث يتموقع الإنسان على نقطة من هذا المتصل في فترة من فترات حياته نتيجة لعوامل ومتغيرات عديدة، وتركز أغلب المداخل النظرية على النموذج التحليلي والمنظور الدينامي لمحاولة الكشف عن السببية المرضية للألكستيميا.

ولقد أكدت عدة دراسات في الحقل الأكاديمي الإكلينيكي أن ظاهرة الألكستيميا يمكن أن ينجم عنها مخاطر عديدة نظرا للدور النفسي السيئ الذي تلعبه في عدم القدرة على التعبير عن الأحاسيس منذ الطفولة، فإذا امتد هذا التكتم الانفعالي لمدة طويلة أي إلى مرحلة الرشد، فإنه يصبح يشكل عائق لأي شخص من حيث انعكاس آثاره على سلوكياته وتكيفه النفسي الاجتماعي، والحد من تعلمه لمهارات اجتماعية تفيده في تفاعله الاجتماعي، وهذا ما أكد من طرف نخبة من الباحثين منهم Stern في عام 1985 حيث يقول أن اللغة مع حديثي الولادة تمكنهم للوهلة الأولى أن

يتقاسموا مع الآخرين خبرات الشخصية للآخرين ويُفهم لديهم «أنا مع الآخر في الوحدة، والخوف، والحب» فالتنظيم الانفعالي يمثل عنصرا مهما للتكيف الاجتماعي للفرد الذي ينمو بطريقة رائعة ليس فقط أثناء مرحلة الطفولة وإنما أثناء المراهقة أيضا، وبالنسبة للجدول الإكلينيكي الذين يظهره الألكستيمي " فقدان المتعة L'anhédonie بمعنى« قمع "الأنا" يعد بمثابة تأثير على كل متعة » الذين يعانون من الألكستيميا يبدون خالون من أي معلومة حسية وعاطفية التي تحميهم من الأخطار التي تهدد "الأنا" سواء تعلق الأمر بوضعيات خارجية أو إلى أداء نفسي، فأمام وضعية ضاغطة أو خطيرة يجد الشخص صعوبة الشعور بمشاعره، هذه الصعوبة تؤدي به إلى الإحباط ويجد نفسه عاجز ويصبح يعاني من تغيرات نفسية وفيزيولوجية و النهاية تكون، إما يصبح يعاني من اضطراب نفسي، وفقدان الأمل، وتفكير إجرائي والرجوع إلى نقطة الحدث، وإما يجد نفسه أمام نشاط فيزيولوجي مفرط وفي الأخير تؤدي به إلى نقطة البداية(التغذية الرجعية).

ومن هذا المنطلق سنتناول السببية المرضية للألكستيميا أثناء الطفولة، من حيث مسارها التاريخي وخصائصها الأولية والثانوية، وتعتمد الدراسة على ماهو مبين في العديد من النماذج المفسرة لها من خلال تسليط الضوء على مرحلة الطفولة.

1. المسار التاريخي لمفهوم الألكستيميا:

بدأ المسار وفق التسلل التاريخي للباحثين التاليين:

راش Ruesh 1948 : لاحظ أن هناك خلل وظيفي في التعبير اللفظي الانفعالي والترميز لدى المرضى المصابون باضطرابات سيكوسوماتية.

ماكلين Maclean،1949: لاحظ أن المرضى السيكوسوماتيين يقومون بتقييم فكري، إلى جانب تفريغ جسدي، غير لفظي.

فريدمان و سويت Freedman & Sweet 1954: لاحظ على المرضى السيكوسوماتيين عدم القدرة على التعبير الوجداني، إلى جانب جهلهم للانفعالات.(Audrey Pouliot, Karen ,2007:12-15).

مارتي وموزان Uzan´Marty et de M، 1963: لاحظ على سبعة (7) أفرد ممن يعانون من اضطرابات نفسية جسدية، وفقر في الخيال، وتفكير عملياتي إجرائي وتعني الاستسلام لرتابة الحياة دون أن يوظف فيها مشاعره وأفكاره، فإذا كان محاسبا يحلم أنه يقوم بعملية محاسبة وإذا كان نجارا يحلم أنه يدق مسمارا، وهذه الأحلام تسمى بالعملياتية حيث تغيب عنها الرموز والأفكار والخيالات والرغبات اللاواعية، وهي بذلك تعكس انخفاض القدرة على التعقيل.

بيتر و سيفينيوز Peter E, Sifneos 1963: لاحظ على أربعة عشر مريضا من اضطرابات نفسية جسدية ما يلي: لغة محدودة ما يؤدي إلى صعوبة في الاتصال، علاقات مع الآخرين تنقصها الإحساس، لديهم ميل للتصرف بدلا من الكلام، وصعوبة صريحة لإيجاد الكلمات لوصف مشاعرهم.

سيفينيوز و نيميا وفرانك Sifneos,Nemiah et Frankel،1968 : بدأ العمل في تأسيس قسم للطب النفسي بمستشفىBeth Israel ببوسطن، ودراسة الدور الذي تلعبه الانفعالات في الاضطرابات النفسجسدية. (Audrey Pouliot, Karen , 2007.12-15).

سيفينيوز ونيميا Sifneos et Nemiah ،1970: لاحظا على عشرين من السيكوسوماتيين، صعوبة في وصف مشاعرهم، وغياب الهوامات، وتفكير عملياتي إجرائي.

سيفنيوز Sifneos 1972: يستعمل لأول مرة مصطلح "ألكستيميا"Alexithymie وأصلها يونانيGrec.

وفي عام 1973 أجريت دراسات في انجلترا Londre كان الهدف منها تعريف الانفعال والدور الذي تلعبه الانفعالات في الاضطرابات النفسجسدية، توصلوا إلى أن الانفعال هو مركب من ردود أفعال بيولوجية، ويعبر عنه بواسطة سلوكيات إلى جانب دور الحاجب الحاجز System limbique.

أما في 1976 أجري مؤتمر أوروبي بمركز الأمراض الجسدية للأبحاث من طرف Heidelberg الهدف منه الوصول إلى نظرية تجمع بين الاضطرابات نفسجسدية بالتفكير الإجرائي والألكستيميا، الدراسة كانت على عينة من التوائم، وعينة من المرضى المصابون بأمراض مزمنة. Audrey Pouliot, (Karen ,2007.12-15).

عشرين سنة من بعد، الأبحاث الإكلينيكية الأساسية توصلت على إيجاد خصائص ألكستيمية لدى المفحوصين المتعاطين للمخدرات، وممن لديهم سوء التغذية، وحتى لدى عامة الناس، وفي السنوات الأخيرة هناك انخفاض في الاهتمام بالألكستيميا عكس السنوات الماضية.

وهناك خلاف في وضعية الألكستيميا، ليست من ضمن المراجع التصنيفية للتشخيص والإحصاء (VCIM-10 DSM-I) وبالتالي فهي ليست مرض، ولا سمة للشخصية، ولا نمط وظيفي نفسي مرضي، ولا هي من ضمن الجدول الإكلينيكي، ما يطرح تساؤل إن كانت الألكستيميا من نوع معرفي أو هي على شكل تكيف لمجتمع عصري(Karen-Audrey,2007,13).

وبهذا التسلسل التاريخي الملاحظ من طرف عدة باحثين وأطباء والجهود التي بذلت والتي مازالت تبذل في ميادين علم النفس من أجل الوصول لخصائص مرضية مشتركة مع الباحثين حول الألكسيميا وعلاقتها بالانفعالات والاضطرابات السيكوسوماتية، في حين ما زال الجدل قائما كذلك حول تصنيف الألكستيميا إن كانت اضطراب أو سمة أم حالة، وهذا ما سنراه.

2.خصائص الألكستيميا

كما رأينا في التعريفات أن مفهوم الألكستيميا اقترح من طرف سيفنيوس Sifneos لأول مرة في عام 1972، وصمم آن ذاك أربع من أكبر الصور التي كانت ظاهرة على مرضاه، المتمثلة في الخصائص التالية:

- عدم القدرة على التعرف ووصف الانفعالات.
- فقر في الحياة الهوامية.
- صعوبة التمييز بين الإحساسات والعواطف.
- أساليب معرفية تتميز بالسلوك الموجه للخارج والتفكير الإجرائي. (Gregoire, Zimmermann, 2008:116).

ثم حدد المفهوم بشكل جيد اثر دراسات حديثة في علم النفس وضبطت خلاله أربع خصائص من طرف "تايلور"Taylor وآخرون في عام 2000 وهم على التوالي:

- صعوبة وصف والتعرف على الانفعالات.
- صعوبة التعبير اللفظي عن الانفعالات للآخرين.
- فقر في الحياة الهوامية.
- أسلوب معرفي يتميز بسلوك موجه للخارج والتفكير الإجرائي .(Taylor,Graeme,2000:14)

إن الملاحظ أن هناك تباين طفيف ما بين الباحثين وهو في التعبير اللفظي عن الحالات الانفعالية للآخرين الذي يعتبر من الخصائص المضافة من طرف "تايلور" على غرار بقية الخصائص التي تبقى متفق عليها بين الباحثين، ما يدل على أن الأبحاث على قدم وساق حول هذه الخاصية (الألكستيميا) من أجل إحتواء جوانبها، وهذا طبعا وفق ما هو ملاحظ وما توصل إليه إكلينيكيا من طرف الباحثين و الأطباء، إضافة إلى السعي لمعرفة السببية المرضية التي تعزى من طرفهم أن الألكستيميا ناتجة عن صدمة نفسية تعرض لها الطفل قبل أن يكتسب قدرة التمييز والتصور الذهني للحالات الانفعالية، أو ناتجة من علاقة مهملة من طرف الأم تمنع الطفل من التلاؤم النفسي بجسده وانفعالاته وبربط تفكيره بمشاعره. وهذا ما سنراه في الطرح النظري بعد ما أستعرض نوعية الألكستيميا أهي حالة أم سمة للشخصية.

3.الألكستيميا والشخصية

بعد ما تمَّ تحديد مفهوم وأهم الخصائص للألكستيميا، السؤال الذي يطرح الآن هل هذا المفهوم هو سمة للشخصية ثابتة أو هو حالة ثانوية مؤقتة لدى الأفراد في وضعيات خطيرة.

1.3 ألكستيميا أولية وثانوية: في عام 1977 الباحث فرايبرجر Freyberger من الأوائل الذي اقترح تمييز بين "ألكستيميا أولية "و"ألكستيميا ثانوية" الأول يصبح عامل مهيأ في ظهور اضطرابات سيكوسوماتية، أما الثاني يصبح عامل

وقائي كرد فعل ضد علاقة الانفعال بالخطورة المرضية (Freyberger,Hellmuth,1977:343).

أظهرت دراسة Freyberger انخفاضا متواترا من الاستجابات الانفعالية لدى مرضى القصور الكلوي وحتى لدى الذين استفادوا من زرع الأعضاء، والذين يعانون من اضطرابات فتاكة، هذه الظاهرة (انخفاض الاستجابات الانفعالية) تسمى "ألكستيميا ثانوية" شكلها يصبح مرتبط بصدمة وتسجل باستخدام ميكانيزمات دفاعية خاصة "الإنكار Le déni" الذي يحمي المريض من معاش صعب(Corcos, Maurice & al, 2003:459).

إن أعمال Freyberger أعيد فيها النظر وقُيمت من طرف Sifneos في عام 1988 وعليه تم تصنيف الألكستيميا إلى أولية وثانوية حسب معايير الإكلينيكية: الظهور/ الزمن/ الشدة/ السببية/تصنيفها/ تطورها(Sifneos,1996:139/ Peter,).

شكل رقم (01) تصنيف الألكستيميا

المدة	ألكستيميا أولية (سمة)	ألكستيميا ثانوية (حالة)
الظهور	داخلية \ باطنية	نتائج العوامل السيكوسوماتية
الزمن	ثابتة مع الزمن	ذات طابع تحولي
الشدة	متمردة على العلاج	تظهر اثر مرض جسدي خطير
السببية	أصلها بيولوجي عصبي	ضغط حاد يهدد الحياة\عدم التوازن في النمو الوجداني أثناء مرحلة ماقبل اللغة
تصنيفها	سمة للشخصية	حالة للشخصية
تطورها	بنائية\هيكلية	وظيفية

وهناك أبحاث قام بها Zlotnick وآخرون حضور نفس تلك الخصائص المتعلقة بالالكستيميا لدى المرضى الذين يتلقون تشخيصا خاصا بالضغط والصدمة النفسية، أين وجدوا "الدور الوقائي" في نوع هذه الألكستيميا، والتي ظهرت في وضعيات أخرى كاضطرابات الجسدية.

الالكستيميا الثانوية تعتبر كاستجابة لحالة، وهي قريبة من استراتيجيات المقاومة، التي تسمح بتسيير الألم المحاط بوضعية ضاغطة(Henry Krystal,1988:78).

ما يمكن قوله هو أنه أمام صعوبة تمييز بين الالكستيميا كأولية وثانوية،" ينصح **تايلور Taylor** وآخرون بالتفريق بين الألكستيميا المدركة كسمة ثابتة للشخصية، (ألكستيميا – سمة)، وألكستيميا وظيفية مدركة كتكيف يجبر أو يضطر الوضعيات الحساسة بالاختفاء (ألكستيميا – حالة).

2.3 الألكستيميا كسمة للشخصية: هناك نتائج لعدة أبحاث متوقعة تعطي مساندة إمبريقية لمفهوم الألكستيميا كسمة للشخصية أو كنتيجة لأي اضطراب نفسي، مثلا نتائج بحوث ل: **Salminen et al** في عام 1994 قام باختبار تطوري (أي إلى أي مدى يمكنها أن تتطور) لـ: 54 مريض متابعون بفحص الطب النفسي حيث أظهرت أن لديهم شخصية ثابتة للألكستيميا.(Salminen,Jouko,1994:681).

نتائج متشابهة توصل اليها **Porcelli et al** في عام 1996 لقرابة 104 مفحوص يعانون من اضطراب تنفسي حاد، أسفرت النتائج على علاقة ارتباطية مرتفعة (0،95) بين التطبيق الأول لقياس الألكستيميا والتطبيق الثاني بفاصل زمني قدَّر بـ: ستة أشهر، وهذا لا يتوقف على تطورها إلى اضطراب سيكوسوماتي عكس القلق والاكتئاب(Porcelli Paul & al,1996:595).

أكثر حداثة هناك دراسة، **Saarijarvi** وآخرون سنة 2000 تابعوا مدة عام، مجموعة متكونة من 120 مفحوص لديهم اكتئاب أولي حسب (DSM III-R) النتائج أظهرت أن مستوى الألكستيميا بقى مستقرا حتى مع انخفاض في أهمية أعراض الاكتئاب الأولي والتوتر النفسي مع العلم أن هذه النتائج بعد عام من التكفل النفسي.(Saarijarvi Simo & al,2001: 173).

أما Luminet والآخرون في عام 2001 يرون غياب التباين بين مفهوم الثبات النسبي والثبات المطلق، الراجع لمعظم الأبحاث التي ركزت في تقييمها على الثبات المطلق للألكستيميا، والتي ترجع إلى أي مدى الثبات المتباين النسبي يدخل لوحده عبر الزمن(Luminet Olivie & al (2001:25) .

لهذا قام بدراسة استغرقت 14 أسبوعا برهنة من خلالها على الثبات النسبي للألكستيميا على مجموعة متكونة من 46 عميل يتابعون علاجهم ضد الاكتئاب الأساسي داخل عيادة خاصة بالطب النفسي، نتائجهم أسفرت بكل وضوح على تغيرات طرقت على درجات الألكستيميا هذه النتائج حصيلة التطبيق القبلي والبعدي للعلاج، وغير معتمدة على الانخفاض القليل الملاحظ على التغيرات الكبيرة على مستوى الأعراض المرضية للاكتئاب.

وبكل حداثة أيضا قام كل من Mikolajczak et Luminet في 2006 وضعوا دليلا في دراسة توقع ثبات نسبي للألكستيميا لدى 75 طالب لديه ضغينة من ارتفاع الضغط مشترك بفترات الامتحان، أظهرت النتائج أن الضغينة غيرت من عبارات المطلق، وبهذا الالكستيميا سمة للشخصية ثابتة بمصطلح أو عبارة النسبية. (Luminet, Moira, Mikolajczak, 2006: 1399).

ما يمكن قوله أنه هناك تباين بين الباحثين في عدم الوصول إلى خصائص مشتركة ثابتة في خاصية الألكستيميا والتي كان بالإمكان أن تفيد القياس النفسي في بناء مقاييس عالمية نقيس من خلالها الالكستيميا كسمة للشخصية والألكستيميا

كحالة للشخصية، ومن المؤكد أن دراسة أي خاصية واحتواء أعراضها يقدم للقياس النفسي والإكلينيكي نموذج نوعي للعلاج.

4.النماذج المفسرة للألكستيميا

ظهرت نماذج عديدة في تفسير الألكستيميا، بعضها اعتمد، وبعضها اعتمد النموذج النفسي التطوري، وأخرى اعتمدت المنظور الدينامكي، أخرى ركزت على العوامل البينشخصية والاجتماعية، وعليه يمكن تصنيف هذه النماذج إلى ما يلي::

1.4 نموذج علم النفس التحليليModèle Psychanalytique

1.1.4 لوضعيات صدمية لكريستال 1988" Exposition à des situation Krystal traumatique: من المحتمل أن الألكستيميا ناتجة عن صدمة نفسية تعرض لها الطفل قبل أن يكتسب قدرة التمييز والتصور الذهني للحالات الانفعالية، هذه الصدمة تكون لديها عدة عواقب من بينها توقف النمو الوجداني والحياة الهوامية، ويضيف "Krystal "أن الأطفال الصغار يكونون غير قادرين على تطوير أو تعديل مفعول الوضع الصدمي لأنهم لا زالالم يطوروا بعد الميكانيزمات الدفاعية كالإنكارDeni Le أو القمع Réppression، كما بإمكانهم أي المصدومين من الأطفال التقدم في السن حتى وان كان النمو الوجداني لا يسيرا بنفس الوتيرة.

هذا وهناك عدة وضعيات يمكن أن تكون لديها عواقب أخرى في حالة كون الانفعالات التي تم معايشتها كمعاش غير متباين تظهر بتمظهرات جسدية، حيث صيغت هذه الفرضية نتيجة ملاحظات **"Krystal"** التي قام بها على مدار 25 سنة بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية على 200 جندي ناج من معسكرات الموت النازية آنذاك، لاحظ أن الناجين يظهرون عدة سمات ألكستيمية رغم أن سيرتهم الذاتية كانت جد واقعية ومثيرة للحديث عنها بإثراء، إلا أنهم يبدون وكأنهم غير قادرين على وصف مشاعرهم وخيالاتهم الحقيقية(Lumin et Olivier, 2000:187).

2.1.4 نموذج التحليلي لـ: ماك دوجل 1982 Modèle Psychonalytique de McDougall.

ماك دوجال 1982:McDougall يرى أن الألكستيميا تظهر لدى الطفل قبل بدء عملية الترميز والسبب في ذلك كونه كان يعاني من نقص في العلاقة مع الأم التي تؤدي به إلى الإحباط Frustaration أو حالة من الهيجان Rage حيث يصبح لديه عجز في إظهار مشاعره، ويرفض هذه العلاقة (مع الأم) بمعنى أنه لا يعرف معنى الصدر الحنون، وتصبح علاقة أم - طفل غير مكتملة عبر الزمن تمنعه من التعبير الرمزي(McDougall Joyce, 1982: 82).

أم reèm = مهملة Abimé = في رعايتها وطفلEnfant = مغلق Bouchon= في مشاعره وإحساساته وانفعالاته

وبهذا الطرح "لماك دوجال" فان هذه العلاقة المهملة من طرف الأم تمنعه من التلاؤم النفسي بجسده وانفعالاته وبربط تفكيره بمشاعره، ما يبقيه في عالم غير مركب بين الحسي الحركي والإحساس الجسدي، فتعتبر الألكستيميا كميكانيزم دفاعي يستعملها ضد الألم النفسي يسمح بقطع الصراع النفسي ليتفادى النكوص لوضعية فصام البرانويا Shizoparanoide.

3.1.4 ويضيف فرويد Freud أربع خصائص تميز هذه العلاقة وفق نموذج التحليل النفسي(Karen-Audrey ,2007:14):

علاقة أم طفل جامدة

تمثيل لفضي متكسر

ليس لديه بصمة نفسية ويصبح غير قادر على الإحساس

علاقة مهجورة بدون استثمار.

يمكن القول أن الأخذ بعين الاعتبار علاقة أم – طفل تعد من الفرضيات المطروحة بقوة على الساحة الأكاديمية ولكن ما يوقفنا ليس فقط البحث عن تداعيات ما تسببه قبول أو رفض الطفل من طرف الأم وإنما أيضا على مدى قبول أو رفض الطفل من طرف الأب أيضا، والمحيطين به فإشباع الحاجات لا تتكفل بها الأم لوحدها، وإنما البيئة المحيطة بالطفل التي تعتبر مسئولة أيضا في إكساب الطفل لخبرات انفعالية معرفية تمكنه من التغلب على ضغوطات الحياة بالتكيف الاجتماعي الجيد.

2.4 العوامل البينشخصية والاجتماعية Facteurs inter personnels et sociaux.:

حسب ما لاحظا كل من "برينبوم وجيمس" Brenbaum et James 1994 أن نوع المحيط العائلي للطفل يمكن أن يحدد بعض مميزات ألكستيمية أو تكتميه في سن الرشد، حيث قاما كل من Brenbaum و James باختبار دور المعايير الاجتماعية وعلاقتها بالتعبير الانفعالي وأسفرت نتائجهما أن الذين نشأوا في وسط أسري الذي لا يسمح بالتعبير الحر عن الإنفعالات ارتبط ارتباطا موجبا بمستوى الألكستيميا في سن الرشد.

وبهذا فالألكستيميا لها علاقة بالدعم الاجتماعي، وفي دراسة أخرى وجد أن العوامل المتعلقة بصعوبة التعريف بالحالات الانفعالية والاتصال اللفظي ارتبطت بمستوى دعم ضعيف، كما اقتصرت على بناء علاقات محددة وبكفاءات إجتماعية أقلLumley Olivies, stettner,Wehmer & Lakey,1996.

هذا العجز في المهارات الاجتماعية يستطيع التدخل في عدم قدرة الأشخاص على إقامة علاقات وثيقة مع بيئتهم العلائقية، كما يعتبر اللجوء الضعيف للتعبير اللفظي للانفعالات يفسر من طرف هؤلاء الباحثين بعدد محدود من المحيطين بهم،

الذي يشعر الفرد بالراحة في تحقيق مشاركة اجتماعية Partage Social.(Berenbaum, Howard,1996:585).

ما هو ملفت للانتباه أن الدور الرئيسي للأسرة لا يقتصر على السماح للطفل عن التعبير الانفعالي الحر وإنما على ضبط الانفعالات السلبية، كما أن هناك أسر تعتبر الالكستيميا كقيمة أخلاقية، والتعبير الانفعالي يعد بحد ذاته عيبا يجب التصدي له بالتكتم ولا ينبغي مناقشته والخوض فيه، ما يغلق الباب على الطفل لتعلم مهارات التعبير الانفعالي والضبط الانفعالي، والتي يكون بحاجة إليها ليرقى بسلوكه الاجتماعي، ويصبح يعبر عن أحاسيسه ومشاعره لمن يثق به، إلا أن هناك منظور دينامي يؤكد أن الذي يعبر عن انفعالاته للآخرين يتولد لديه اعتماد مفرط للآخرين، ما يستدعي إلقاء نظرة عليه.

3.4 المنظور الدينامي .Perspective Psychodynamique

إن المرضى الذين يعانون من الألكستيميا وصفوا في الأول بافتقارهم للقدرة على الاستثمار النفسي مثل الاستثمار مع الآخرين بحيث يستجيبون للجسدنة لكل صراع نفسي أو ألم ذهني.

وبالنسبة للجدول الإكلينيكي الذين يظهرونه" بفقدان المتعة" **L'anhédonie'** بمعنى « قمع "الأنا" يعد بمثابة تأثير على كل متعة(...)» الذين يعانون من الألكستيميا يبدون خالون من أي معلومة حسية وعاطفية التي تحميهم من الأخطار التي تهدد "الأنا" سواء تعلق الأمر بوضعيات خارجية أو إلى آداء نفسي،(...) أما بالنسبة للوجدانيات الرئيسية المتعلقة بالحزن واليأس والغضب لا يبدون أبدا مركبين لديهم(..)، والتعبير الرمزي والخيالي مستبعد هو لصالح مسار بيولوجي أو سلوكي، بمعنى حسب الكاتب استجابة جسدية على ما يبدوا خالية من أي ارتباط رمزي.(...) « كما أن اضطراب كبير من الوظائف الرمزية تجعل الانفعالات الأساسية على نحو غير مقبول كإشارة "للأنا"، بطبيعة الحال أو يعد غير مهم، أو غير ملاحظ منذ تهديد للصراع»

ويناقش Luminet بعد ذلك الآليات الدفاعية المصاحبة لما عايشه الألكستيمي، من بينها قمع ما عاشه والتي تشغل مكانة مهمة لديه، وما يبقى بارز وبطريقة حادة لديه هي الجوانب الفيزيولوجية، كما أن للألكستيمي ثغرات يقع فيها والمتمثلة في التمييز والتعبير اللفظي للانفعال ما يؤدي به إلى الاعتماد المفرط على الآخرين أي يحتاج دائما للآخرين لتفسير وتوضيح ووصف ما يشعر به وما يحس به من مشاعر وانفعالات، ويعد هذا كاستثمار عالي في التفكير الإجرائي "الآني والواقعي".

ويضيف "Luminet "أن الخصائص المتعلقة بالألكستيميا تؤدي إلى اضطرابات نفسية مرضية شديدة ذات عواقب وخيمة، ما يدل على عزل لمعنى الأهمية بين الإشارات الجسدية والضغط الذهني الناتج جراء ذلك، ما يدفع بهذا

الإدراك المعلن والانشغال المقلق منشور في خضم رسائل حسية(Luminet Olivier, 2002: 188).

ويؤكد Jacob 1999 أن الألكستيميا تعتبر كرد فعل للألم، أي أنه كاميكانيزم دفاعي يحمي الشخص من الانفعالات الهامة والوضعيات الخطيرة، ما يسمح باستخدام هذه الآلية الدفاعية في مكانها المناسب وذلك لما تكون الخبرة الانفعالية أو الشعور الانفعالي يتعدى القدرة على التكيف، والواقع اليومي للشخص يهدد التنظيم المعرفي للحياة أو تعريفها، وبذلك يصبح تركيز الانتباه على الحياة اليومية Pensée opératoire حقيقي، هذا الانشغال اليومي يسمح له بتجاهل المعاناة والإحباط.

وفي الأخير يصبح تكييف النظام المعرفي يستعمل لاختزال الوضعية المعاشة(Karen-Audrey,2007:14).

بعد استعراض ما أشار إليه Luminet في النموذج الدينامي المرتبط بمفاهيم التحليل النفسي يمكن القول أن الشخص الذي يعاني من الألكستيميا يبقى يدور في حلقة مفرغة بين ما يدركه وما يقابله من ضآلة في التعبير عن ما يخالجه من وجدنات وما يسبب له من ضغط وقلق معيق لا يستطيع الإعلان عنه (بفعل قمعه بالتكتم) يدركه ولا يستطيع أن يعبر عنه بالشكل الكافي ما يسبب له الضغط والقلق، ويبقى يدور في فراغ.

في حين أهتم Jacob باستعمال الألكستيميا كاميكانيزم دفاعي لا بد منه لحماية الشخص، ولكن بشرط تستعمل عندما تصبح الخبرة الانفعالية تفوق القدرة على التكيف ويصبح التنظيم المعرفي مهدد من طرف الحياة اليومية للفرد.

4.4 النمو الإنفعالي: Développement émotionnel

لان وشوارتز Lane et Schwartz1987 حاولا إرجاع الاعتبار للنمو الوجداني للطفل بحلقة من الاستجابات بهدف السماح باكتساب الخبرة الذاتية لمختلف الحالات الانفعالية، يشبه نموذجهما للمراحل المقترحة من طرف" **بياجيه Piaget** لوصف النمو المعرفي للطفل، وأهم المفاهيم المستعملة لديهما قسمت عبر خمس مراحل في تنظيم العمليات المعرفية لدى الطفل تسمح له بادراك الخبرة الانفعالية وهي كما يلي:

1-**مرحلة الحسي – الحركي الإنعكاسي. Stade sensori-moteur réflexe**

-الانفعالات والإحساس الجسدي لا يكونا مختلفين.

-العلاقات الرمزية تتمثل منعكس المشاركة الوجدانية.

2-مرحلة الحسي-الحركي.Stade sensori-moteur

-الانفعال = الإحساس الجسدي، ميل لرد الفعل، يكون سار أو غير سار.

-إدراك إيماءات الآخرين وكأنها واضحة.

3-مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية Stade pré-operatoire
-الوعي بالمشاعر الذاتية إما ككل أو لا شئ.
-الآخر= أن يكون مختلف على أساس سمات خارجية.
-الوعي بخبرات الآخر المحدودة.
4-مرحلة العمليات الحسية .Stade opératoire concret
-مجال واسع النطاق من الانفعالات، أكثر تعقيدا، وأكثر ترابطا.
-الآخر= أن يكون مختلفا داخليا/ خارجيا.
-تقييم انفعالات الآخر تتركز على الخبرة الشخصية.
5-مرحلة العمليات الصورية. Stade opératoire formel
-انفعالات مختلفة، تقييمات الشدة، النوعية، البساطة.
-خبرات الآخرين مختلفة عن ذاته.
-الحاجة للتوقع، واستجابات الآخرين(Karen-Audrey,2007:14).

الألكستيميا عند "الان وشوارتز" مرتبطة باضطراب أثناء فترة التعلم على فهم وضبط الانفعالات المتواجدة عبر مراحل النمو، خاصة على مستوى نماذج المستويات الأولى: الحسي – الحركي الانعكاسي، الحسي الحركي، وما قبل الإجرائي، إضافة للحد من المعالجة المعرفية للظواهر الانفعالية، وبهذا الطرح الارتباطي الوجداني بين الوالدين والطفل هناك عدة مميزات تتخلل هذه العلاقة وهم:

-الاتصال المتبادل للحالات الانفعالية المعقدة:
-تنظيم الخبرة الانفعالية تعتبر مبادرة سارة وغير سارة.
-الأم تستعمل التعبيرات الوجدانية للطفل من أجل تصحيح تدخلاته.
-الطفل يُدخل الضبط الوجداني للأم ما يُثبت تنظيمه الانفعالي.
كما التوفر الوجداني للطفل يخفف عنه عدة وجوه مرتبطة:
-بالجزء من التعبير الوجداني غير المندمج.
-من عدم القدرة على تنظيم الانفعال ما يتطلب الرجوع لإستراتيجيات التكيف.
-من النشاط اليقظ المقلق المؤدي للجسدنة.
-من التصرف القهري للسلوك.
-من إعادة البحث على مثير مفرط عن طريق سلوك قهري(Karen- :17 Audrey, 2007).

2.6 مظاهر تطورية للتنظيم الإنفعالي والألكستيميا Aspects développementaux de la régulation émotionnelle et de l'alexithymie:

اختبر التنظيم الانفعالي بمختلف الطرق من وجهة نظر تطورية بحيث اكتساب استراتيجيات للتنظيم الانفعالي تكون متكيفة وواعية كإدراك هام للطفل الصغير (Pamila,Cole, 2004: 317-333).

مثلما رأى **Kopp 1989** على سلوكيات المص لحديثي الولادة «في الفراغ» تكون بمثابة أولى الرسوم التخطيطية للتنظيم الانفعالي والذي يكون مرتبط بعدم التوازن في الوظيفة الفيزيولوجية الناتجة عن الجوع، والتعب، أو حتى الألم، في هذه الحالة الطفل يستعمل سلوكات – منعكسة (عملية سلوكية – تعبيرية)، حتى يعدل الحالة الفيزيولوجية غير سارة (عملية فيزيولوجية عصبية-فيزيولوجية). مع الوقت في السن الثانية توضع في مكان الوظيفة الرمزية واللغة ما يسمح بالإفصاح أو التعبير عن المشاعر، ما يمنح للطفل أداة قوية تحسن فعالية التنظيم الانفعال(Calkin Susan, 2007: 229).

أما **Izard&Kobak** يرا أن التنظيم الانفعالي يخص بالتحديد العلاقات التي تنتظم بين ثلاثة مقترحات للانفعال لمعرفة الاستجابة الفيزيولوجية، السلوكية / التعبيرية، والخبرة المعرفية، العلاقة بين كل هذه المقترحات تنتظم بصعوبة منذ النمو الوجداني للطفل، في البداية لا ترتبط أي علاقة بأخرى، ولكن بعد عدة أشهر الطفل يصبح حينئذ قادر على تكوين علاقات مثلا، بين نوع النشاط الجسدي (الفيزيولوجي) والمشاعر الذاتية المشتركة معه-Carroll, Izard, 1991: 303 (321).

أما **Stern** يقول في عام 1985 مع اللغة، حديثي الولادة تمكنهم للوهلة الأولى أن يتقاسموا مع الآخرين خبرات الشخصية للآخرين ويُفهم لديهم «أنا مع الآخر في الوحدة، والخوف، والحب»، فالتنظيم الانفعالي يمثل عنصرا مهما للتكيف الاجتماعي للفرد الذي ينمو بطريقة رائعة ليس فقط أثناء مرحلة الطفولة وإنما أثناء المراهقة أيضا(Campos Joseph & al,1989: 394-402).

وفي الأخير نمو القدرات على الخيالات تملأ دور هام في التنظيم الانفعالي، كما أن الألعاب الخيالية التي يقرأها الأطفال في الكتب تقدر أن تكون مفضلة للخبرات الانفعالية الإيجابية ويكونون مهمين للتوازن النفس(luminet Olivier, 2002 : 191).

كما أكدت دراسة حديثة قام بها **Zimmermannet** وآخرون، على المراهقين الأسوياء أن مستوى الألكستيميا يتطور وينخفض مع السن (Zimmermann Gregoire & al, 2007: 941).

أثناء تطور التنظيم الانفعالي الصعوبة ليست مستبعدة كونها مرتبطة بنقص في العلاقات الوجدانية المبكرة وهذا حسب أبحاث كل من Bernbaum m,1996, Troisi et al 2001 (Bernbaum Howard,1996: 585-595).

وكذا دراسة **Fukuniski** والتي أجريت على 120 حالة، أظهرت النتائج أن الألكستيميا لها علاقة سلبية برعاية الأمومة المكتسبة منذ الطفولة(Fukunishi Isao, 1999: 579).

إن معظم النظريات والدراسات الجارية في الميدان أظهرت بصفة هامة دور العلاقات الوجدانية المبكرة في النمو الانفعالي والتنظيم الانفعالي، حسب كل من.Shaver et Mikulincer,2007,Steele et al,1996;Harris,1996.

إن الدراسات أعطت لعلم النفس النمو فرضيات ذات أهمية للدور التعبيري للإنفعال وللحياة الخيالية كمنظم للحياة الانفعالية، وعلى نتائج الأحداث هناك غياب أو تخفيض لتلك العمليات، مثلما نرى في الألكستتيميا، أولا المشاركة الاجتماعية للانفعالات بين الأم وطفلها تسمح بإطفاء المعانات التي تتزامن أثناء تفاعلهما، وذلك بالاتصال الذهني بينهما.

إلى جانب المقاربة النظرية للتطور المعرفي التي سمحت بوضع دليلا لتأثير الأسرة والحوارات العائلية على النمو الانفعالي، توصلت النتائج أن حوارات الأطفال مع أمهاتهم لها نسبة في تأثير على النمو الانفعالي، خاصة قدرتهم على وضع أنفسهم مكان الآخر(Garner Pamila, & al 1997:37).

أما Harris et Pons 2003 أكدا أنه ليس من السهل تمييز بين هاذين العاملين (النمو الانفعالي ونوعية الحوارات العائلية) التي غالبا ما يكون لدى الأطفال ميل للتعايش في أحضان العائلة(Harris Paul, 2003: 209) ..

وبقدر ما يكون بين الأمهات وأبنائهم علاقة اطمئنان Secure بقدر ما يكون لديهم ميل للخوض في حوارات نفسية وانفعالية (Meins Elizabeth & al: 637- 648).

دراسات **Lane et Schwartz** حول الوعي الانفعالي قادت **Pons ,Dunn & al 2002** لفحص علاقة الوعي الانفعالي بالسلوك الاجتماعي الملاحظ على الطفل والمتمثل في : القدرة على الاتصال، وعلى التعاون، وعلى تسيير الصراعات والمشاركة الوجدانية، النتائج أسفرت عن علاقة ارتباط بين النمو الانفعالي والتكيف الاجتماعي(Dunn Judy, 2000:142-144).

وفي دراسة ثانية لكل من **Dunn et Cutting,1999** للبحث عن العلاقة الارتباطية بين فهم الانفعالات والتعاون أثناء اللعب لدى أطفال أربع سنوات ربيعا هذا من جهة، وحضور مشاكل سلوكية صعبة لدى أطفال ذوي ثلاث سنوات من جهة أخرى، النتائج المتحصل عليها أن قدرة الأطفال ذوي ستة سنوات لحل الصراعات البينشخصية مع أصدقائهم لها علاقة بالفهم الانفعالي هذا التقييم بعد عامين من الدراسة(Dunn Judy, Herrera Carla,1997:343).

بهذا يظهر جليا أن صعوبة معرفة الخبرات الانفعالية الشخصية تكف قدرات الفرد على السمع والفهم للحالات الوجدانية للآخرين والبرهنة على المشاركة

الوجدانية، نقص هذه الأخيرة كثيرا ما لوحظ إكلينيكيا لدى الألكستيميين(Krystal Henry,1979: 17).

أما على مستوى علم النفس المرضي، سلسلة من الأبحاث قامت على السلوك المضاد للمجتمع لدى الأطفال والمراهقين أكدت النتائج أنه عندما يصبح الطفل شابا يتميز ببرودة وجدانية، ونقص في المشاركة الوجدانية، وانفعالات غير مستقرة ولديهم مستويات من النشاط المنحرف والمرتفع من العدوانية، والعنف Frick). Paul, 2008: 359)

ويؤكد على هذه النتائج أعمال **Zimmermann** في سنة 2006 بين من خلالها أن الشباب المنحرف يتمثل بمستوى مرتفع من الألكستيميا عكس المراهقين الأسوياء. (Zirmmarminn Gregoire, 2006: 321).

إجمالا الزخم الهائل والمتنوع في تناول موضوع الالكستيميا بالتنظيم والوعي الانفعالي والمشاركة الوجدانية والتكيف الاجتماعي لدى فئات من الأطفال والمراهقين والشباب تدل على الاهتمام الدول الغربية بالانفعالات بصفة عامة والبحث في العلاقات البينشخصية بصفة خاصة، وعليه فحسب **Zemmarmann** هناك ما لا يقل عن 150 مقال علمي نشر حول مفهوم الألكستيميا من 1972-1985، وقرابة 950 مقال نشر منذ 1996 من إجمالي 1600 مقال يومي، ما يدل أن الألكستيميا تأخذ حيز كبير من البحث الأكاديمي في مجالات متنوعة من بيولوجية عصبية، والتحليل النفسي، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس الشخصية، وعلم النفس الإكلينيكي، وعلم النفس النمو :Zirmmarminn Gregoire, 2008). 115)

ومع هذا فالإصدار لدليل تشخيص وإحصائيات الاضطرابات العقلية (DSM-III) لم يعتبر الألكستيميا كأحد الاضطرابات أو الأمراض النفسية ما يطرح علامة استفهام لدى الأطباء والأخصائيين على وجه الخصوص.

خاتمة

بهذا الطرح النظري يمكننا أن نستخلص قاعدة هامة حول أهمية ودور الوعي الانفعالي الذي يعتبر كقدرة لتمثيل واختبار انفعالات أي الطفل، وانفعالات الآخرين ما يجعلهم ضروريين للمشاركة الوجدانية، إلى جانب تعلم الطفل في مراحله الأولى لضبط وجدانه الذي تم إستدخاله وتنظيمه، حيث أكدت الأبحاث والتطبيقات السريرية أن صعوبة التعبير عن الانفعالات يعد من بين الخصائص المميزة لدى التكتميين، بلغة محدودة وصعوبة الاتصال بالآخرين ما ينجم عنه سوء التوافق الاجتماعي، وحسب النموذج التطوري يرجع هذا إلى توقف في النمو الوجداني أثناء الطفولة خاصة أثناء مراحل ظهور التجريد والترميز اللغوي الذي يؤد مشاعر والعواطف المركبة والمعقدة وقدرة الفرد على التمييز بينهما، لذلك فصعوبة التعبير عما يخالج من مشاعر وأحاسيس راجعة إلى مرحلة الطفولة الأولى وما يقع فيها

من صدمات تعمل كعوامل مهددة لقدرة الترميز اللغوي، ما يستدعي مزيد من الدراسات الخاصة بعدم القدرة على التعبير الانفعالي أثناء الطفولة في البيئة الجزائرية على وجه الخصوص وفي الدول العربية بوجه عام.

قائمة المراجع:

1. Berenbaum, Howard(1996). Chidhood abuse. Alexithymia and prsonality disorder. Journal of Psychosomatic. Research 41.

2. Calkins, Susan,D,Hill,Ashley(2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation, Biological and environment transactions in early development. In.Gross.JJ. (Ed),Handbook of Emotion Regulation Guilford. New York.

3. Campos,Joseph,Campos,Rosermany,G,Barett, Karen,C(1989).Emergent themes in the study of émotional development and émotional regulation. Dev. Psychol. 25.

4. Cole, Pamila, Martin,Sarah, Dennus,Tracy, A(2004).Emotion regulation as scientific construct. Methodological challenges and directions for child development, research child Dev. 75.

5. Krysta Henry(1979).Alexithymia and Psychotherapy.Am.J.Psychother.33(1).

6. Corcos, Maurice, Guilbaud, O, Speranza,M(2003).Approche psychanalytique de l 'alexithymic, In:Corcos. M. Speranza,M (Eds),Psychopathologie de L'alexithymie, Dunod.Paris.

7. Dunn Judy(2000). Mind reading, emotion understanding, and relationships, Institute of Psychiatry. King's College London, UK.In Behav.J De.V. 24.

8. Dunn Judy, Carla Herrera(1997). Conflict resolution with friends sableng, and mothers; a developmental perspective. Journal aggressive Behavior.Volume 23. Issus 5.

9. Harris,Paul,L(1999). Individual differences in understanding emotion:The role of attachment status and psychological discourse. Volume1.

10. Frick ,Paul,J, Timothy R. StickleDanielle M. Dandreaux Jamie M FarrellEva R. Kimonis(2005). Callous - unemotionnel trait in predicting the severity and stability of conduct problems and delinquency.J.Abnormal child Psychol. 33.

11. Freyberger,Helmuth (1977).Supportive Psychothérapeutique technique in primary and secondary alexithymia. Psychother,Psychosom, 28.

12. Fukunishi, Isao, Hiroyoshi ,Sei, Morita ,Yusuke, Rahe,R,Hichard(1999). Sympathelic activity in alexithymic with mother's Low care,J,Psychosom.June 1999,Volume,46.

13. Frick ,P,J, Stickle, T,R, Damdareaux ,D,M,Farrell, J, M, Kimonis, E,R (2005) .Callous - unemotionnel trait in predicting the severity and stability of conduct problems and delinquency.J.Abnormal child Psychol. 33.
14. Karen-Audrey Pouliot (2007).Je me sens euh-Comprendre l.'alexithymie -Residente 1 en Psychiatrie Hopital de L'Enfant-Jesus, Juin.
15. Krystal,John,Henry,M,D(1988),Integration and Self-healing :Affect, Trauma, Alexithymia, Analytic Press, Hillsdale.
16. Luminet Olivier(2002),Psychologie des émotions, Confrontation et évitement.De Boeck, Bruxelles.
17. Luminet Olivier,Bagby, R,M,Taylor,G,J(2001),An evaluation of the absolute and relative stability of alexithymia in patients with major depression, Psychother, Psychosom, 70.
18. McDougall Joyce(1982), Alexithymia, a psychoanalytic viewpoint, Psychother, Psychosom, 38.
19. Mikolajczak, Moira, Luminet, Olivier,(2006),Is alexithymia affected by situational stress or is it a stable trait related to emotion regulation ?Pers, Individ, Differ,40.
20. Porcelli,P, Leoci, C, Guerra ,V,Taylor,G,J, Bagby, R,M(1996),A longitudinal study of alexithymia and psychological distress in inflammatory bowed discase ,J,Psychosom Res,41.
21. Taylor,Graeme,J(2000),Recent developments in alexithymia theory and research,Can,J,Psychiatry,45.
22. Garner,Pamila, w, Jones,Diana, Gayly, Gaddy, Rennie, Kimberly, M(1997), Low – income mother's conversations about Emotions and their children's ,emotionnal competence ,Volume 6,Issue 1,March.
23. Harris,P,L,Pons,F(2003),Perspective actuelles sur le development de la compréhension des émotions chez l'enfant, In, Coleta , J, M, T, cherkass of ,A,(Eds),Les émotions ,Cognition,Langage et development, Mardaga , Ayen.
24. Izard ,Caroll,E,& Kobak, Roger,R(1991),Emotions system functioning and emotion regulation,In J, Garber& K,A,Dodge (Eds),The development of emotion regulation and dysregulation,New york, Cambridge:Cambridge University Press.
25. Meins Elizabeth, Fernyhough Charles, Fradely Emma, Tuckey Michelle, Rethinking maternal sensitivity; mother s comments on infants mental processes predict security of attachment at 12 months, The Journal of child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, Volume 42Issus 5.

26. Pons,F,Donda,P,A,Harris, P,L, de Rosnay, M(2002),Méta émotion et intégration scolaire;In:La Fortune,L,Mongeau,P,(Eds),L,affectivité dans l,apprentissage, Presses de L,Université du Québec,Sainte – Foy.
27. Shaver, P,R,Mikulincer,M,(2007),Adult attachement startegics and the regulation of emotion,In,Gross,J,J,(Ed),Handbook of Emotion Regulation,Guilford,New york.
28. Steele,H, Steel, M, Crofi,C,Fonagy,P(1999),Infant- Mother attachment at one year predicts children,s understanding of mixel emotion at six years, Soc,Dev,8.
29. Saarijarvi, Simo, Salminen, Jouko, K,Toikka, Tuula,B(2001),Alexihymia and depression: a 1-year follow-up study in outpatients with major depression,J,Psychosom,Res,51.
30. Salminen, Jouh, K, SaariJarvi, S,Aairela, E, Tamminen,T(1994),Alexithymia – State or trait? One year follow-up study aof general Hospital Psychiatric out-patients,J ,Psychosom,Res,38.
31. Sifneos Peter E. Alexithymia(1996). past and present, American Journal of Psychiatry. 153:7.
32. Zimmermann Gregoire, Quartier,V,Bernard, M, ..Salmin, V, Maggioni, C(2007).Qualités Psychométriques de la Version Française de la Tns-20.et Prevalence de l'alexithymie chez 264 adolescents tou-venant. Encephale 33.
33. Zimmermann Gregoire(2006). Delinquency in male Adolescents. The role of Alexitymia and family Structure.J. Adolesc. 29.
34. Zimmermann, Gregoire, V, Salamin,M, Reicherts (2008), L´alexithymie aujourd´hui: essai
d´articulation avec les conception conte, poraines des émotions et de la personnalité. Psychologie Française .53.

The explained examples for the satisfactory causality Alexithymia during the childhood

Abstract: By defining the concept of Alexithymia it became clear that it is not only the characterized by the absence of physical manifestations of emotion but by the difficulty in describing and recognizing emotions and the difficulty of verbal expression about the emotions of others and poverty in life fantasiesand a cognitive style featuring procedural oriented behavior and thinking Alexithymia according to several researchers linked to the knowledge and expertise of emotional dimensions extended roots from childhood where the lack of understanding and control of emotions during growth especially at the level of the first levels perceptual models reflexive activist and before the procedural order the reduction of cognitive processing of the emotional phenomena and shows to the child before the start of the coding process and the reason for this as he was suffering from a lack of relationship with the mother which lead to frustration as has the inability to show his feelings and become the mother child relationship is incomplete across time and prevent him from the symbolic expression leading to alexithymia in the age of majority

Keywords: Aléxithymia, primary- secondary, childhood, Modele Psychonalytique,Perspective Psychodynamique, interpersonal relationships.

مفهوم الذات وعلاقته بالدافعية للتعلم والتكوين دراسة ميدانية حول المتربصين بالمعهد الوطني للتكوين المهني والتمهين -عمارة العسكري ولاية الطارف-

أ.بوزريبة سناء
جامعة باجي مختارعنابة: الجزائر

ملخص::يمثل الخوض في غمار دراسة مفهوم الذات أمرا هادفا، لأنه يعتبر من الأبعاد القاعدية في الصحة النفسية، والعامل الوحيد الذي يبين للإنسان فرديته وكينونته الخاصة به، وهو ما يتوازى مع دراسة الدافعية للتعلم والتكوين التي تعتبر من الموضوعات الهامة التي لها مساحة واسعة في العلوم التربوية والنفسية، لذا كان الهدف من هذه الدراسة هو محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية للتعلم والتكوين، مع محاولة الكشف عن مستوى كل من مفهوم الذات والدافعية للتعلم والتكوين لدى المتربصين بمراكز التكوين المهني، ثم الاطلاع على مدى وجود اختلاف بين أفراد العينة تبعا لمستوى مفهومهم لذاتهم (مرتفع، متوسط، منخفض)، ولمستوى دافعيتهم للتعلم والتكوين (مرتفعة، متوسطة، منخفضة).

الكلمات المفتاحية: مفهوم الذات، الدافعية للتعلم والتكوين، المتربصين بمراكز التكوين المهني.

مقدمة:

إن فردية الإنسان تكمن في أنها تجعله يمتلك مفهوما فريدا عن نفسه وعن الآخرين، كونه وحدة متيزة للقياس الإنساني، لا يمكن التخمين عن الكيفية التي يرى بها نفسه، أو المحيطين به بطريقة اعتباطية، ذلك أن لذاتيته في هذه النظرة زاوية خاصة جدا، فهو الوحيد الذي يستطيع التعبير والتصريح عنها، لأنه هو الذي يميز الأمور والمواقف بالطريقة التي يشعر بها، وبنمط الأسلوب الذي يفكر به، لأن مفهومه عن ذاته هو الترسانة المعرفية التي تحدد طبيعة استجابته تجاه المواقف المختلفة، لهذا كان لمفهوم الذات دورا فاعلا في تشكيل الخبرات الإنسانية، لأنه يعمل كآلية للحفاظ على الاتساق الداخلي للفرد ومضخة رئيسية لتوجيه أغلب السلوكات الصادرة عنه.

وعلى هذا الاعتبار تم الاهتمام به في هذه الدراسة بمحاولة ربطه بمتغير آخر حساس جدا لدى فئة هامة من المجتمع، وهي فئة المتربصين بمراكز التكوين المهني، ألا وهو متغير الدافعية للتعلم والتكوين المهنيين، في محاولة لوصف مدى

قابليتهم للتعلم المهني، والكشف عن مدى وجود علاقة بين مفهومهم لذاتهم ودافعيتهم للتكوين.

الإشكالية:

يعد مفهوم الذات تلك الصورة المعرفية للنفس البشرية، والإطار المرجعي لفهم الشخصية الإنسانية، فهو ذلك الكل الذي تتكون مدخلاته من أفكار المتربص عن نفسه، ومخرجاته من مجمل السلوكات الظاهرة عليه، فإذا أردنا أن نغير في سلوك المتعلم فعلينا أن نغير من مفهومه لذاته فيما يتعلق بذلك السلوك أولا.

وعليه فمفهوم الذات ليس انعكاس لما يراه المتعلم عن نفسه في ظل نظرة الآخرين له فقط، بل يتعداه إلى أنه نسق قيمي معقد يواجهه بشكل شعوري، ويؤثر في علاقته بكافة المواقف التعليمية، امتدادا إلى توجيه كافة سلوكاته التي لها علاقة بطبيعة معتقداته وقناعاته التي يكونها عن نفسه، بما في ذلك سلوكه نحو دافعيته للتعلم المهني.

فإذا كانت هذه المفاهيم والمدركات الخاصة بالمتربص تتوافق مع خلفية أن الملتحق بهذا القطاع هو من ذوي القدرات العقلية الضعيفة، وأنه لا يحتاج إلى نسبة ذكاء أو تحصيل عاليين، زد عليها خبرات الفشل التي تعرض لها إثر رسوبه أو تأخره الدراسي، أدى به في نهاية المطاف إلى التسرب من صفوف التعليم الأساسي، وما يمكن أن يعايشه من مشاعر إحباط داخل أسرته وكافة المحيطين به، ليجد نفسه في الأخير أمام منفذ واحد وهو التكوين المهني.

أين يبدأ بمواجهة معاش نفسي جديد يتسم بالنظرة المتدنية للمتربصين بهذا النمط التعليمي من قبل الآخرين، دون أن ننسى ما سيواجهه من مصير غامض بعد انتهاء مساره التكويني، والذي يرجح في غالب الأمر إلى البطالة، وهو ما يجعل انتظاراته المهنية مبهمة وغير واضحة، وبالتالي قد يؤثر ذلك بالضرورة على طبيعة مفهومه لذاته وعلى دافعيته للتعلم والتكوين ككل، وبتضافر مثل هذه المحددات وأخرى نجد المتربصين بمراكز التكوين المهني غالبا قد لا يقبلون على المواقف التكوينية بشغف وجد، خاصة إذا تعلق الأمر بمدى فعاليتها في التأثير على مستوى مفهومهم لذاتهم وبالتالي على مستوى دافعتيهم للتعلم والتكوين فيما بعد، وهو ما يجرنا إلى طرح التساؤلات التالية:

-ما مستوى مفهوم الذات لدى المتربصين بمراكز التكوين المهني؟

-ما مستوى الدافعية للتعلم والتكوين لدى المتربصين بمراكز التكوين المهني؟

-هل توجد علاقة إرتباطية بين مفهوم والذات والدافعية للتعلم والتكوين لدى المتربصين بمراكز التكوين المهني؟

-هل يوجد اختلاف بين المتربصين بمراكز التكوين المهني باختلاف مستوى مفهومهم لذاتهم (مرتفع، متوسط، منخفض)؟

-هل يوجد اختلاف بين المتربصين بمراكز التكوين المهني باختلاف مستوى دافعتيهم للتعلم والتكوين (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)؟

الفرضيات:

-توجد علاقة إرتباطية موجبة بين مفهوم الذات والدافعية للتعلم والتكوين لدى المتربصين بمراكز التكوين المهني.

-يوجد اختلاف بين المتربصين بمراكز التكوين المهني باختلاف مستوى مفهومهم لذاتهم (مرتفع، متوسط، منخفض).

-يوجد اختلاف بين المتربصين بمراكز التكوين المهني باختلاف مستوى دافعتيهم للتعلم والتكوين (مرتفعة، متوسطة، منخفضة).

أهمية الدراسة:

يعتقد الكثير من علماء النفس أن أفضل السبل لفهم الإنسان والتعامل معه، هو اعتباره كل منظم وليس مجموعة من الأجزاء، ومفهوم الذات يعبر تعبيرا صادقا عن هذا الاتجاه(أحمد حيمود، 2010: 94)، لأنه يحتل أهمية مثلى في حياة الفرد، إذ يعتبر مركز التكيف النفسي والمحرك الأساسي لمجمل السلوكات الإنسانية، وقد تم تناوله في هذه الدراسة بربطه مع متغير ليس أقل شأنا منه في تعليل غائية أي سلوك تعليمي، وهو الدافعية للتعلم والتكوين لدى فئة مهمة في المجتمع وهي المتربصين بمراكز التكوين المهني.

وذلك محاولة للكشف عن طبيعة مفهوم الذات والدافعية للتعلم والتكوين لدى أفراد هذه العينة، قصد مساعدتهم على التعرف عن ذواتهم بشكل جيد، والوصول بهم إلى الوعي بمواطن الإيجاب والسلب فيها، كما ما قد تسهمه هذه الدراسة في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي المهني من إعداد برامج إرشادية وتدريبية لتنمية مفهوم الذات الايجابي لدى المتربصين، والعمل على تعزيز وعيهم بذاتهم وتقبلهم لها، وتنبيه أعضاء هيئة التعليم والتكوين المهنيين على تركيز جهودهم لتحفيز المتربصين نحو الدافعية للتعلم والتكوين، ومعرفة الأسباب التي قد تؤدي إلى انخفاضها لديهم ومعالجتها، وهو ما من شأنه أن يؤدي إلى الرفع من روحهم المعنوية وتكيفهم النفسي وأدائهم التكويني، والنجاح في تربصهم ومسارهم العملي فيما بعد.

أهداف الدراسة:

يكمن الهدف من هذه الدراسة هو محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية للتعلم والتكوين لدى المتربصين بمراكز التكوين المهني، مع محاولة الكشف عن مستوى كل من مفهوم الذات والدافعية للتعلم والتكوين لدى نفس الفئة، ثم الاطلاع على مدى وجود اختلاف بين أفراد العينة تبعا لمستوى: مفهوم الذات (منخفض، متوسط ، مرتفع)، مع مدى وجود اختلاف بين أفراد العينة تبعا لمستوى: الدافعية للتعلم والتكوين (منخفضة، متوسطة ، مرتفعة).

تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا:

يعتبر المفهوم وصفا لواقع ملحوظ، فهو الوسيلة الرمزية التي يستعين بها الباحث، للتعبير عن الأفكار المختلفة خلال البحث الذي يجريه، (صلاح الفوال، 1986: 153)، وسنحاول فيما يلي عرض المفاهيم الأساسية الواردة في هذا الدراسة وتعريفها إجرائيا:

مفهوم الذات: هو " ذلك التنظيم المعرفي المتعلم والمستمر من المفاهيم والتصورات والأفكار والمدركات، التي يكونها الفرد تجاه نفسه في كافة الأبعاد (الجسمية، المعرفية، النفسية، الاجتماعية، الأخلاقية)، من خلال تفاعله مع بيئته والآخرين، وهذا التنظيم يكتسب بفعل عمليات الخبرة والنضج والتعلم والتنشئة الاجتماعية، حتى يصبح قوة موجهة للسلوكات ككل، وهو قابل للتعديل والتطوير طيلة السيرورة النمائية للفرد"، ويقاس في هذه الدراسة من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها أفراد العينة في اختبار مفهوم الذات لـ - تنسي- بعد تطبيقه عليهم.

الدافعية للتعلم والتكوين:" وهي عبارة عن طاقة محركة لدى المتربص بمراكز التكوين المهني، تدفعه نحو الاهتمام والانتباه لأهداف التكوين بكافة جوانبها لتحقيق غايات معينة، تكون غالبا مواقف وعمليات التكوين الطرف الأساسي في تحقيقها، لذا تعمل تلك القوى المحفزة والمحركة على إثارة التحمس والإصرار والاندفاع لمتابعة كافة برامج ومواقف التكوين، وقد تكون الدافعية للتكوين لدى المتربص مرتفعة أو متوسطة أو منخفضة بحسب العوامل المتداخلة في تكوينها، أو بحسب قيمة التحفيزات والتعزيزات المقدمة في السيرورة، وتقاس في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يتحصل عليها المتربص في اختبار الدافعية للتعلم لـ - يوسف قطامي- بعد تطبيقه على مفردات العينة.

المتربصين بمراكز التكوين المهني: "هم فئة من الشباب الذين يلتحقون بمؤسسات التكوين المهني، بغية متابعة تكوين في إحدى النمطين (إقامي، عن طريق التمهين)، ضمن اختصاص معين مبرمج في مدونة الشعب التابعة لوزارة التكوين والتعليم المهنيين، كل حسب ما يسمح له السن المشروط للالتحاق بهذه المؤسسات والمستوى الدراسي، إذ يجب أن تتراوح أعمارهم مابين 15 إلى 35 سنة، ومستوياتهم الدراسية من (معرفة القراءة والكتابة إلى مستوى السنة الثالثة ثانوي)، فيزاولون تكوينا لمدة زمنية محددة، في جانبه النظري والتطبيقي، يتوج في نهايته بشهادة معترف بها، تمكنهم من الولوج إلى عالم الشغل، وممارسة مهنة ذات صلة بالتخصص المهني الذي خضعوا للتكوين فيه".

الإجراءات الميدانية:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي الملائم لطبيعة الظاهرة المدروسة، وعلى عينة طبقية عشوائية مكونة من 190 متربص ومتربصة

من المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني – عمارة العسكري- بولاية الطارف، للموسم التكويني 2017/2016، ولتحقيق أهداف البحث تم الاستعانة بتطبيق اختباري " تنسي" لمفهوم الذات، و"يوسف قطامي" لدافعية التعلم:

اختبار "تنسي" لمفهوم الذات- Tennesse Self-Concept Scale « TSCS »:

وصف الاختبار: لقد وضع مقياس " تنسي" لمفهوم الذات في الأصل "وليام فتس-W-Fitts" في قسم الصحة النفسية بجامعة "تنسي" عام 1955، وقد تم تطويره في شكله الحالي عام 1965، ثم قام بترجمته وتكييفه على البيئة العربية كلا من "صفوت فرج وسهير أحمد كامل" عام 1985، ولقد وضع للمقياس صورتان إحداهما إرشادية –Counseling form، والثانية عيادية بحثية – Clinical & Research form، وتستخدم البنود ذاتها في كلتا الصورتين، ولكن التمايز يكمن في تجمعات البنود وطريقة التصحيح، وتعد الصورة الإرشادية أسهل وأسرع تطبيقا وتصحيحا من قبل المختص النفسي، كما تقدم تغذية راجعة جيدة للمسترشد أو المفحوص، في حين الصورة العيادية والبحثية تتطلب خبرة عيادية عالية في التطبيق والتفسير.

ويتكون المقياس من مئة عبارة تتضمن أوصافا ذاتية مقسمة تقريبا بالتساوي إلى عبارات سلبية (44 عبارة) وأخرى إيجابية (56 عبارة)، يستخدمها المفحوص لرسم مفهوم ذات شامل عن نفسه، أمام تدرج خماسي، حسب مقياس "ليكرت" خماسي الأبعاد، حيث يعطي المفحوص فرصة تحديد درجة موافقته على العبارات من بين درجات تتكون من خمسة احتمالات هي: (موافق بشدة، موافق غالبا، محايد، غير موافق غالبا، غير موافق بشدة)، ولا يحتاج في صورته الأصلية إلى أكثر من 20 دقيقة للتطبيق، وهو يستخدم مع المفحوصين الذين لا تقل أعمارهم عن 12 سنة.

ولقد اقتصرت الدراسة الحالية على الصورة الإرشادية فقط للاختبار دون الوقوف عند المقاييس الإضافية لأنها تحمل أبعاد إكلينيكية، ولما تتطلبه هذه الأخيرة من عينات مرضية للاستخدام، والبعد الذي تم تحييده من الاختبار هو بعد **نقد الذات** والذي يشتمل على 10 عبارات لا تخدم الأهداف الأساسية للدراسة.

وعليه تشتمل الصورة الإرشادية على خمسة أبعاد فرعية فقط تحدد مفهوم الذات العام وهي:

مفهوم الذات الشخصية ← وعدد عباراتها 18 عبارة.
مفهوم الذات الأخلاقية ← وعدد عباراتها 18 عبارة .
مفهوم الذات الاجتماعية ← وعدد عباراتها 18 عبارة.
مفهوم الذات الأسرية ← وعدد عباراتها 18 عبارة .
مفهوم الذات الجسمية ← وعدد عباراتها 18 عبارة .

ثبات الاختبار: أثبت اختبار "تنسي" صدقه وثباته لقياس مفهوم الذات، فقد أعتمد لحساب ثبات الرائز في صورته الأصلية طريقتا التجانس الداخلي والثبات بالإعادة، حيث تراوحت معاملات ألفا كرونباخ في الحالة الأولى بين (0.73 و0.95)، في حين تراوحت معاملات الثبات بالإعادة بين (0.80 و0.90)، إذ استخدمت أكثر من مجموعة من الأفراد في الحالة الثانية، بعضها ارتبط بمرضى نفسانيين وبعضها الآخر ارتبط بإعادة تطبيق المقياس على أفراد عاديين على مدى فترات زمنية طويلة.(Fitts and Warren, 1996: 61-79).

أما على البيئة العربية فقد قام بتعريبه " الوهيبي" عام 1999، وبعد قياسه تمتع المقياس بدرجات عالية من الصدق والثبات، إذ بلغ معامل الثبات بالإعادة على عينة من الطلبة الجامعيين في الأردن (0.71) باستخدام معامل الارتباط "بيرسون"(خالد الحموري، 2011: 470).

وقد قامت "إيمان عز" بدراسة الخصائص القياسية لرائز " تنسي" لمفهوم الذات (الصورة الإرشادية)، فقد تم حساب ثبات الرائز بطريقتين أولاهما الثبات بالتجزئة، حيث طبقت على 65 طالب وطالبة، تم التوصل فيها إلى معامل ارتباط حسب بمعادلة "سبيرمان" ما بين (0.67 و0.89)، وثانيها تم حساب الثبات بالإعادة بفاصل زمني تراوح بين 3/2 أسابيع على نفس العينة فكانت معاملات الارتباط دالة والتي بلغت (0.84)(إيمان عز، 2003).

في حين قامت "نازك أحمد" بدراسة البناء العاملي وتكافؤ القياس لمقياس " تنسي" لمفهوم الذات (صورة الراشدين)، والتي توصلت فيها إلى قيمة ثبات بلغت (0.86) عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية المصححة بمعادلة سبيرمان إلى (0.81)، ومعادلة جيتمان إلى (0.83)، وقد جاءت هذه القيم ليست بعيدة عن القيم الأساسية للمقياس الأصلي والتي بلغت وفق دليل المقياس بين (0.60 و0.90)(نازك أحمد، 2016: 78).

أما على البيئة الجزائرية فقد تم حسابه من طرف "قاسمي فيصل" عن طريق الإعادة على عينة تكونت من 20 لاعبا من صنف الأشبال بولاية بجاية، وبعد 15 يوم تم إعادة التطبيق على نفس العينة، حيث تراوح معامل الارتباط ما بين التطبيقين الأول والثاني من (0.52 و0.86) على التوالي (مفهوم الذات الشخصية 0.52، الأخلاقية 0.75، الاجتماعية 0.76، الأسرية 0.81، الجسمية 0.86)، وهو مؤشر جيد على ثبات المقياس. (قاسمي فيصل، 2010: 109-110).

وقد أكد على ثباته أيضا "حيمود أحمد" على عينة مكونة من 60 فردا من المرحلة الثانوية بمدينة الخروب، وذلك بالإعادة بفاصل زمني مقدر بأسبوعين، حيث توصل إلى أن جميع معاملات الثبات عالية، حيث تراوحت بين **(0.80 و0.93)**، وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 رغم اختلافها من بعد لآخر

(الجسمية 0.80، الأخلاقية 0.86، الأسرية 0.89، الشخصية 0.91، الاجتماعية 0.93)، وهي كلها مرتفعة ودالة إحصائيا.(أحمد حيمود، 2010: 194).

صدق الاختبار على عينة الدراسة: تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة والمختصين في علم النفس وفي الأدب العربي، حيث أكدوا على مناسبته لطبيعة الظاهرة المدروسة وكذلك ملائمة عباراته لطبيعة العينة محل الدراسة ما عدا بعض العبارات التي أجريت عليها بعض التعديلات.

تصحيح الاختبار:يتم تنقيط العبارات بالاعتماد على سلم فئة خمسة نقاط من 1 إلى 5 حسب سلم "ليكرت"، علما وأنه يتم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة، وعليه فإن درجات اختبار مفهوم الذات تتراوح ما بين 90 درجة كحد أدنى وتدل على مفهوم ذات منخفض، و450 درجة كحد أقصى وتدل على مفهوم ذات مرتفع.

وصف اختبار الدافعية للتعلم لـ "يوسف قطامي":

وصف الاختبار:وهو من أهم الأدوات المستعملة لقياس الدافعية للتعلم، وقد وضع هذا المقياس من طرف "يوسف قطامي" أستاذ في علم النفس بالجامعة الأردنية سنة 1989، اعتمادا على مقياس الدافعية للتعلم المدرسي لكل من "كوزكي وأنروفيستا" ومقياس "ورسال" الخاص بالدافعية للتعلم.

تضمن المقياس في صورته الأولية 60 عبارة، وبعد حساب صدق الاختبار بطريقة صدق المحكمين، تم استبعاد 24 عبارة وبقيت 36 عبارة، أجمع المحكمون من أساتذة علم النفس بالجامعة الأردنية على صلاحيتها لقياس الدافعية للتعلم، ثم قام الباحث بحساب صدق المقياس بطريقة صدق المحتوى، وذلك بحساب معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس على طلبة الصف التاسع والثاني ثانوي، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.12 و0.76)، أي أنها كانت إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، كما قام الباحث بحساب الارتباط بين درجات المقياس ومعدلات المواد الدراسية، وقد وجد الباحث معاملات ارتباط موجبة في مجملها لدى الذكور والإناث حيث تراوحت بين (0.12 0.65) وهي دالة عند مستوى 0.05.

ثبات الاختبار:لحساب ثبات المقياس قام "يوسف قطامي" بتطبيقه على عينة تجريبية مكونة من 40 طالب، وبعد حساب معامل الارتباط بين التطبيقين بلغ ثبات المقياس (ر= 0.72)، أما على البيئة الجزائرية فقد حسب معامل الثبات من طرف الباحثة "بلحاج فروجة" سنة 2011، على عينة مكونة من 100 مراهق متمدرس من التعليم الثانوي على مستوى ثانوية "العقيد عميروش" وثانوية " فاطمة نسومر" ببلدية تيزي وزو، وكان ثبات المقياس (ر= 0.83)، وهو ثبات عالي. (بلحاج فروجة، 2011: 215).

وتم حساب ثبات الاختبار كذلك من طرف" بن يوسف آمال" سنة 2008 على عينة تكونت من 200 تلميذ وتلميذة من ثانويات: مالك بن نبي، محمد بوضياف،

أحمد لامارشي عن طريق إعادة التطبيق، وقد بلغ معامل الثبات: (0.86). (بن يوسف آمال: 2008، – ش ش ش ش– ططططط) .

أما "نبيلة خلال" سنة 2006 في دراستها على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولايتي بومرداس والجزائر، فقد استخدمت طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.85)، مما يدل على أن المقياس مقبول من حيث الثبات(نبيلة خلال، 2006).

صدق الاختبار على عينة الدراسة: لقد قيس الصدق الظاهري للمقياس من طرف بعض الأساتذة المختصين، وقد خلصت اقتراحاتهم إلى تغيير بعض المصطلحات في المقياس حتى تتناسب مع طبيعة العينة المدروسة وكمثال على ذلك: تحويل مصطلح (مدرسة) في الاختبار إلى مصطلح (مؤسسة تكوينية) وتحويل مصطلح (الطلبة) إلى مصطلح (المتربصين)، بالإضافة إلى تعديل بعض العبارات كزيادة كلمة (مني)، لجعل العبارات أكثر إيحاءا بذاتية المتربص في الاستجابات، ودون ذلك فالاختبار صالح لما وضع لقياسه ولمستوى فهم العينة.

تصحيح الاختبار: يجيب المفحوص على العبارات بوضع إشارة (×) على إحدى الاختيارات الخمسة المتواجدة أمام كل عبارة وهي: (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، ويتم تنقيط العبارات بالاعتماد على سلم فئة خمسة نقاط من 1 إلى 5، علما وأنه يتم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة وهذا حسب سلم "ليكرت"، وعليه فإن درجات اختبار الدافعية للتعلم تتراوح بين 36 درجة كحد أدنى (ويدل على دافعية تعلم منخفضة)، و180 درجة كحد أقصى (ويدل على دافعية تعلم مرتفعة).

الأساليب الإحصائية: قد تم استخدام أثناء المعالجة الإحصائية للبيانات مجموعة من الأساليب الإحصائية والمتمثلة في: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوسيط، المنوال، معامل الارتباط "بيرسون"، تحليل التباين الأحادي Anova، في حين تمت معالجة البيانات باستعمال برنامج Excel 2007، وقد تم التوصل على إثرها إلى جملة من النتائج كما هو موضح في ما يلي:

جدول رقم (01): يوضح مستوى مفهوم الذات لدى المتربصين بمراكز التكوين المهني.

المؤشرات الإحصائية الأبعاد	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	الوسيط	المنوال	المستوى العام
مفهوم الذات الجسمية	69.35	54	7.88	70	64	مرتفع
مفهوم الذات الأخلاقية	71.34	54	8.27	72	67	مرتفع
مفهوم الذات الشخصية	67.27	54	7.66	68	70	مرتفع
مفهوم الذات الأسرية	76.19	54	8.23	77	77	مرتفع
مفهوم الذات الاجتماعية	104.8	54	514.11	67	67	مرتفع جدا
مفهوم الذات الكلي	351.21	270	32.52	350.5	366	مرتفع

يوضح الجدول المبين أعلاه أن مستوى مفهوم الذات لدى المتربصين بمراكز التكوين المهني كان مرتفعا على مستوى الدرجة الكلية للاختبار، التي بلغت قيمة المتوسط الحسابي فيها (351.21)، وعلى أغلب الأبعاد الفرعية حيث كانت درجات المتوسط الحسابي على التوالي: (مستوى مفهوم الذات الاجتماعية 104.8، مفهوم الذات الأسرية 76.19، مفهوم الذات الأخلاقية 71.34، مفهوم الذات الجسمية 69.35، مفهوم الذات الشخصية 67.27)، ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، بإرجاعها إلى:

نوعية الفئة المدروسة المتعلقة بفئة المتربصين بمراكز التكوين المهني، وبخاصة المنتمين إلى المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني، كونها من شريحة الشباب والمراهقين ومالهم من قابلية للاندماج الثقافي والتواصل الاجتماعي، والمشاركة في كل فعاليات الحياة التعليمية/ التكوينية، وهو ما من شأنه أن يمتعهم بروح المبادرة والانتماء للجماعة ، وما قد يسهم في إكسابهم مفهوما ذاتيا إيجابيا.

الإحساس الراقي الذي يتمتع به المتربصون **بانتمائهم إلى المعهد الوطني** المتخصص في التكوين المهني عوض غيره من باقي المراكز التكوينية الأخرى، هذا كون أن التكوين بالمعاهد يضمن لهم حقوقا ومزايا تقترب نوعا ما من التي يتمتع بها الطلبة الجامعيون، وهذا ما يجعلهم يحاكون هذه الفئة الأخيرة في أغلب تصرفاتهم، وذلك كونه:

-يضم فئات متباينة من المتربصين من كل ولايات الوطن.

-يوفر لهم نظاما داخليا (الإقامة الداخلية في الحي التكويني).

-تمتعهم بمنحة تكوينية كغيرهم من الجامعيين.

-عدم وجود ضغط ساعي في أيام التكوين.

-عدم وجود رقابة وسلطة إدارية على حالات الغياب، لأن لديهم الحرية والاستقلالية في الالتحاق بالمدرجات والورشات التكوينية حسب الرغبة الذاتية.

-هذا ويمكن إرجاع ارتفاع مستوى مفهوم الذات لدى المتربصين كذلك إلى **الفروع المهنية** الموجودة بالمعهد التكويني، كونها تتسم بطابع النوعية والتخصص في مجال محدد يتمثل في الفندقة والسياحة، مثل تخصصات: الاستقبال، إدارة الفندق، وكالة السفر، تنشيط وتسيير سياحي، مرشد سياحي محلي، تسيير الموارد البشرية، طبخ، مطعم، الإيواء، مرشد المتاحف....الخ، فهذه التخصصات غير متاحة في مراكز أو معاهد أخرى لأن كل معهد متخصص في طابع معين، وهذا ما بإمكانه أن يجعل المتربصون فخورين بتفردهم عن باقي المتربصين الآخرين بتخصصات متميزة، وهو ما من شأنه أن يحسن مفهومهم لذاتهم.

-هذا ويمكن إرجاع كذلك ارتفاع مستوى مفهوم الذات لدى المتربصين إلى **المستوى الدراسي**، حيث أن الملتحقين بهذا المعهد من ذوي السنة الثالثة ثانوي فما فوق، بما في ذلك فئة الجامعيين والعمال، فتأثير المستوى الدراسي على مفهوم

الذات جوهري، لأنه فاعل متميز في تشكيل وتغيير وتعديل العمليات العقلية والصور الذهنية تدريجيا من مرحلة دراسية إلى أخرى.

-كذلك يأخذ عامل **الأنماط التكوينية (الإقامي، عن طريق التمهين، عن طريق الدروس المسائية)**، حيزا معينا في تحسين مفهوم الذات لدى أفراد العينة، لأنها تسمح لهم بالتكوين حسب الرغبة بما يتناسب مع ظروفهم الزمنية ومتطلباتهم المهنية وحالتهم الاجتماعية (عازبين، متزوجين، عمال، طلاب).

-بداية تغير التصورات النمطية التي يحملها المجتمع عن القطاع التكويني وعن المنتسبون إليه، وذلك على إثر الإغراءات التي أصبحت الدولة تقدمها للشباب المتخرجين من قطاع التعليم والتكوين المهنيين، وهو ما يدعو المتربص الالتحاق بهذه المراكز عن رغبة ذاتية مربوطة بتصور ومشروع مهني معينين على إثر هذه المعززات المتوقعة بعد الانتهاء من فترة التكوين، في ضوء ما تقدمه الدولة من منافذ معتبرة مثل:

-الوكالة الوطنية لدعم وتشغيل الشبابANSEJ-j –

-الوكالة الوطنية للقرض المصغر -ANJEM–

-الوكالة الوطنية لتشغيل الشباب -ANEM–

-الصندوق الوطني لدعم البطالة – CNAC–

جدول رقم (02): يوضح مستوى الدافعية للتعلم والتكوين لدى المتربصين بمراكز التكوين المهني.

المؤشرات الإحصائية المقياس	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	الوسيط	المنوال	المستوى العام
الدافعية للتعلم والتكوين	133.28	108	17.08	135	128	فوق المتوسط

يوضح الجدول المبين أعلاه أن مستوى الدافعية للتعلم والتكوين لدى المتربصين بمراكز التكوين المهني كان **فوق المتوسط بقليل** على مستوى الدرجة الكلية للاختبار، التي بلغت قيمة المتوسط الحسابي فيها **(133.28)**.

ويمكن إرجاع نتيجة توسط مستوى الدافعية لدى المتربصين إلى وجود بعض العراقيل التي قد يواجهونها حين التحاقهم بالمؤسسات التكوينية من بينها:

تعارض تصوراتهم مع مدى فعالية سيرورة التكوين ومع ما قد يجدونه على أرض الواقع، فالمتربص عادة ينتظر نفس وتيرة التعليم التي كان يتلقاها في المسار التعليمي العام، هذا لأن أغلب المتوجهين إلى هذه المؤسسات هم تدفقات التعليم الأساسي، " حيث تحصي وزارة التربية الوطنية ما بين 50 ألف و60 ألف تلميذ مطرود سنويا أغلبهم يواجهون مصيرا مجهولا".

(http ;//www.ennaharonline.com/ar/algeria_news212491)، فالذي يجده المتربص من عدم انضباط ولا مبالاة الأساتذة والمؤطرين والإدارة وتسيب المحاسبة على حالات الغياب، يجعله لا يتواجد بصورة منتظمة في قاعات التكوين،

مع عدم نجاعة المقررات والمناهج التكوينية وعدم مسايرتها للتطور الحاصل في مجال الحرف والمهن، خاصة إذا تناغم ذلك مع نقص المراجع والكتب المتخصصة في هذه المهن والحرف اليدوية، فالمكاتب التكوينية تلجأ إلى بعض المصادر والمراجع الجامعية التي لها صلة بطريقة ما مع التخصص المهني/ التكويني، وبالتالي يساهم ذلك في تدني نظرة المتربص للسيرورة التكوينية وتدني قيم العمل لديه، وتصبح نظرته للتخصص شاحبة.

خاصة في ظل أنه يجد تعليما ذو طابع نظري أكثر منه تطبيقي وميداني، ونظرا لقصر مدة التكوين المبرمجة، تجعله بحاجة أكثر لملامسة المهنة المستقبلية، وتقمص دوره في ممارستها وكيفية التعامل مع جزيئاتها ومختلف نشاطاتها، ونخص بالذكر آلاتها، أدواتها، أجهزتها...الخ، فكل هذه العوامل وأخرى لا تشبع رغبة وفضول المتربص وتصوراته المهنية، وهو ما من شأنه أن يؤدي إلى تقهقر مدى قابليته للتعلم المهني.

هذا من جهة أما من جهة أخرى نجد **خبرة أو خبرات الفشل الدراسي** التي واجهها المتربصون قبل التحاقهم بهذه المؤسسات، لأن أغلب المتربصون الموجدون بالمعهد هم فئة التلاميذ الذين تعذر عليهم الحصول على شهادة البكالوريا، سواء للمرة الأولى أو لمرات متتالية، فلم يتبقى لهم إلا خيار التكوين المهني، وهذا الأخير وحده ربما يكون أكثر سبب يجعلهم متثاقلين أمام هذه التجربة الجديدة، ودافعيتهم للتعلم نحوها تتأرجح بين الانخفاض والتوسط نتيجة خبرات الإحباط النفسي التي واجهوها من قبل في الجانب التعليمي.

ولعل أكثر عامل مساهم في التوصل إلى هذه النتائج أيضا، نجد أن **الشهادة المهنية المتوجة في نهاية فترة التكوين**، هي تحصيل حاصل سواء قام بمجهود حيال عملية التعلم أم لا، لأن النتيجة واحدة، والعملية مضمونة بمجرد تسجيله في المؤسسة التكوينية، فالمسألة ليست مسألة تحدي ومنافسة وتعلم وإنجاز بل مسألة وقت فقط.

جدول رقم (03): يوضح مدى وجود علاقة إرتباطية بين مفهوم الذات والدافعية للتعلم والتكوين لدى المتربصين بمراكز التكوين المهني.

المؤشرات الإحصائية العلاقة بين المتغيرين	العينة	مستوى الدلالة	قيمة ر المحسوبة	الاتجاه
مفهوم الذات الدافعية للتعلم والتكوين	190	0.05	0.14	موجب

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنه توجد **علاقة إرتباطية موجبة** بين مفهوم الذات والدافعية للتعلم والتكوين لدى المتربصين بمراكز التكوين المهني، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط **(ر= 0.14)**، وهي دالة عند مستوى دلالة 0.05، وهو

ما يدل على أنه كلما زاد مستوى مفهوم الذات لدى أفراد العينة زاد مستوى دافعتيهم للتعلم والتكوين.

وترجع علاقة مفهوم الذات بالدافعية للتعلم المتوصل إليها في الدراسة الحالية إلى أن:

-مفهوم الذات يتطور انطلاقا من **الخبرات الجزئية والمواقف المتسلسلة** التي يمر بها الفرد أثناء محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به، وهذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة بناءا على عمليات التعلم، واستنادا إلى البنيات المعرفية المؤلفة عند الفرد، فالكيفية التي يسلك بها معظم تصرفاته وردود أفعاله تنعكس على أغلب اختياراته ومواقفه ونتائج قراراته، حيث يقول في هذا الصدد (Gordon; 1966:53) " إذا كان السلوك يستدل عليه من مفهوم الذات فيمكن أن يستدل على مفهوم الذات من السلوك".

وفي هذا المقام توصل **" زهران 1977 "** في دراسته على طلبة كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، إلى أنه هناك ارتباطا جوهريا بين مفهوم الذات والسلوك بصفة عامة، وهو ما يتفق مع نظرية **" Karl Rogers "** الذي ركز فيها على أن الذي يحدد السلوك هو المجال الظاهري والمتمثل في مجموع الخبرات التي يمر بها الإنسان، والتي يدركها الفرد نفسه، فالمجال الذي تحدث فيه الظاهرة هو الذي يحدد سلوكنا إزاء المواقف.(مصطفى فهمي، 1975: 176).

- هذا ومن الأسباب التي لعلها تكون كامنة وراء وجود علاقة إرتباطية بين مفهوم الذات والدافعية للتعلم والتكوين لدى المتربصين بمراكز التكوين المهني، **هو ما لخصوصية هذه الفئة حيث أن أغلب مفرداتها هم من المراهقين**، وما تميزه هذه المرحلة النمائية من تبلور مرحلي لنمو مفهوم الذات لديهم، ووصوله إلى درجة من درجات التبلور والنضج، وما تميزه من تمركز الفرد تجاه ذاته وبحثه في حيثياتها، مع محاولة تفسير المشاعر التي تنتابه والمدركات والمفاهيم التي تجابهه، دون أن ننسى ما تنتابه من انفعالات واندفاعات ومحاولة بحثه عن الاستقلالية والحرية والاعتماد عن النفس، وذلك باستثمار طاقته في التعلم من أجل تحقيق أهدافه ومشاريعه المستقبلية، وإشباع معظم ميولا ته وطموحاته النفسية والاجتماعية والمهنية.

- هذا خصوصا في ظل ما تلعبه مجمل تفاعلات المتربص الاجتماعية ونظرة الآخرين إليه وإلى مساره التكويني، على اعتبار ما يكونه عن نفسه في ضوء كافة احتكاكاته بالمحيطين حوله، فنجده يعمل جاهدا لمحاولة النجاح ونيل شهادة مهنية، يكسر بها جميع النظرات الإحباطية وينتقم بها من واقعه وذلك بالعمل بها مستقبلا وإثبات وجوده وكيانه كفرد فاعل في المجتمع، وأن فشله في جانب ما لا يعني فشله في باقي الجوانب الأخرى، وهذا ما يؤكده – **Rogers-** في افتراضاته الأساسية لنظريته المتمركزة حول المسترشد، وذلك أن بنية الذات لدى الفرد تتكون من خلال

التفاعل المستمر بين الكائن البشري وبين بيئته التي يعيش فيها وخاصة المحيطين به، على اعتبار أنهم مصدر إشباع أو إحباط له.(عواض الحربي، 2003).

جدول رقم (04): يوضح مدى وجود اختلاف بين المتربصين باختلاف مستوى مفهومهم لذاتهم (مرتفع، متوسط، منخفض).

القيم المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف" المحسوبة
مستوى مفهوم الذات	بين العينات	132504.35	2	66252.17	180.98
	داخل العينات	68455.80	187	366.07	
	المجموع	200960.15	189		

حسب الجدول الأسبق يتوضح أنه **يوجد هناك اختلاف** بين المتربصين بمراكز التكوين المهني حسب مستوى مفهومهم لذاتهم (مرتفع، متوسط، منخفض)، حيث بلغت قيمة " ف" المحسوبة **(180.98)**، وهي أكبر من قيمة " ف" الجدولية المساوية لـ (4.88)، وهو دال على وجود الاختلاف بين أفراد العينة.

ويمكن إرجاع سبب وجود اختلافات بين المتربصين في مستوى مفهومهم لذاتهم، إلى الكثير من العوامل المتعلقة بخصوصية هذه الفئة المدروسة وما يميزها عن باقي الفئات الأخرى، ومن هذه العوامل نجد:

دور أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتلقوها منذ الطفولة من قبل الأولياء، والتي تتراوح ما بين تنمية مفهوم ذات إيجابي باستخدام الأساليب المشجعة على ذلك، من أساليب التعزيز والثواب والاستحسان، أو أساليب العقاب والاستهجان وما يمكن أن تخلفه من مفهوم ذات سلبي، لأن في النهاية لكل فعل ردة فعل قد لا تكون مباشرة ولكنها سرعان ما تظهر في تعاملات الطفل فالمراهق والراشد فيما بعد، وهو ما يظهر في أهم افتراضات – **Rogers** – الذي يعتبر أن مفهوم الذات لدى الفرد ينزع إلى الاتساق، فهو يتسق مع طرائق السلوك التي يقوم بها الكائن البشري، والتي تتلاءم وتنسجم مع طبيعة مفهومه لذاته، وهذا يعني أن أفضل طريقة لتعديل السلوك هي البدء بتغيير مفهوم الفرد عن ذاته فيما يتعلق بذلك السلوك أولا.(هول وليندزي، 1978: 213).

ومن العوامل الأخرى التي يجب التركيز عليها هي **الفترات العمرية** التي يمر بها المتربصون بالمراكز المهنية، وهي غالبا ما تكون متباينة، وذلك ما يبرز طبيعة الاختلافات الموجودة بينهم، لأن الملتحقين بهذه المؤسسات تحدد أعمارهم كشرط أساسي للالتحاق بها ما بين 16 سنة إلى 35 سنة، وهذا المدى الموجود بين حدي الالتحاق يبرز مرحلتين عمريتين متميزتين والمتمثلان في مرحلتي المراهقة والرشد.

ووجود الاختلاف بين خصائص المرحلتين يبين بوضوح طبيعة الاختلافات الجوهرية بين مفردات العينة، فنجد ما لخاصية **فترة المراهقة** من عدم اتزان

انفعالي وتمركز المتربص حول ذاته، وبحثه الدائم عن إثبات موقعه في المجال ألعلائقي والإنساني، وما لمرحلة الرشد من ثبات في الانفعالات والاندفاعات وردود الأفعال التي تكون أكثر تريث ورزانة.

ويظهر جليا كذلك **عامل الجنس** في مثل هذه الاختلافات في مفهوم الذات، فالفتيات يحاولن مرارا وتكرارا إثبات وجودهن بعيدا عن الأدوار الاجتماعية النمطية المفروضة عليهن، والتي تحاول دائما القيم والمعايير الاجتماعية أن ترسمها للفتيات بين ثنايا المنزل من تربية الأطفال والقيام بالأعمال المنزلية، وكل ما قد يقمع ويحد فعاليتها الاجتماعية وإمكانية نجاحها في أدوار أخرى ترسمها هي لذاتها تصل من خلالها إلى تحقيق الذات، وبين محاولة الذكور من ناحية أخرى إثبات وجودهم من خلال الظفر بشهادة مهنية وبعمل ثابت يضمن لهم الاستقرار النفسي والتوافق الاجتماعي والمهني، فتتصارع هذه الأدوار بين الجنسين لتتباين من خلالها طبيعة مفهوم الذات لدى كلاهما، وتطفو على إثرها طبيعة الاختلافات بينهما.

والميزة الأخرى الأساسية لمفردات العينة هي **المستوى الدراسي**، المنحصر ما بين السنة الثالثة ثانوي فما فوق بما فيها المستوى الجامعي، وهذا التباين في المستويات الدراسية لديه التأثير الواضح على مستوى مختلف المدركات العقلية للمتربصين، وكافة المعطيات التي تصبغ تصورات ذهنية معينة حول مفهومهم لذاتهم، لأن مفهوم الذات ينمو مع نمو الفرد في كافة مراحله بما في ذلك مراحله الدراسية، وما يكتسبه عن طريق احتكاكه بكافة المحيطين حوله في مختلف الأطوار التعليمية، والمقررات الدراسية والكم الهائل من المعلومات التي يتلقاها من قبل الأساتذة في مختلف المواضيع والمقاييس المدرسة، والتي تسلسلها وتراكمها تدريجيا من شأنه أن يؤدي إلى ترسيخ مفاهيم ومدلولات معينة للمتربص حول ذاته.

وتظهر الاختلافات كذلك بين مجموع المتربصين في **اختلاف التخصصات المهنية** الموجودة في قطاع التكوين والتعليم المهنيين، فهناك كم لا بأس به من الفروع المهنية وبتعددها تتعدد نظرة الآخرين للمتربص ونظرته لذاته، لأنه لا يخفى أنه لكل تخصص طابع خدمي واجتماعي واقتصادي أو تجاري معين، فالتخصص هو ترجمة طردية لطبيعة المهنة التي ستمارس مستقبلا، والوضوح ظاهر لما يلعبه عامل الثقافة المهنية التي ترسمها المعالم الاجتماعية والنظم السياسية على المهن والحرف، وما تنعكس عليها فيما بعد من قيم وأدوار ومراكز اجتماعية، تضفي بعدها تصورات فردية وجماعية تؤثر على نظرة المحيطين بالمتربص حول مهنته المستقبلية و بها تتأثر نظرته لنفسه.

وتختلف المؤسسات التكوينية عن باقي المؤسسات التعليمية الأخرى في تصنيفها **لعدة أنماط تكوينية**، ترتب فيها المتربص إلى إقامي أو عن طريق التمهين، وهو ما يسمح لكل ملتحق بمراكز التكوين المهني كل حسب حالته الاجتماعية (المتزوجين

مثلا) والمهنية (العاملين مثلا) والتعليمية (الجامعيين مثلا)، فوجود الأنماط التكوينية دليل على وجود الاختلافات بين المنتمين إليها، من حيث: الجنس، المستوى التعليمي، التخصص المهني، المستوى الاقتصادي، الحالة الاجتماعية، مستوى الدخل، مكان الإقامة (من جميع ولايات الوطن) وما لهذه الأخيرة من انعكاسات، حيث يؤثر بعد المسافة والبعد عن العائلة على المتربصين ذوي النمط الإقامي، وفي ظل ما تجتاحه الاقامات من ظروف مترديه.

وعوامل أخرى **كالفقر ومحدودية الدخل** الذي يجعل المتربصون يحاولون كسر هذا الحاجز بمحاولة إشباع حاجاتهم بترقية أنفسهم وتحقيق ذواتهم في مآرب ومنافذ أخرى، كما أشار عن ذلك **"Massloo "** عندما تحدث عن الذات بتركيزه على مصطلح تحقيق الذات، حيث يرى أن تحقيق الذات هي مرحلة متميزة تجعل للفرد كيانه المستقل وتميزه عن غيره، من خلال قدرته على تحقيق طموحاته العليا التي يرغب في الوصول إليها، وفي بعض الأحيان فإن البيئة الاجتماعية والثقافية يمكن أن تكون عائقا في طريق تحقيق الأفراد لذواتهم بما تفرضه من معايير، وقد يتطلب تحقيق الذات من الفرد أحيانا تخطي وكسر تلك المعايير.(Hergenhahn and Olson ;2006: 43-44).

وبتضافر كل هذه العوامل أو تشعبها يمكن أن تساهم بقدر ما في سيرورة البنية المعرفية للمتربص عن ذاته، من جراء التراكم التسلسلي لجملة الصور والمعاني التي استجمعها خلال مختلف هذه المعاشات والمواقف والخبرات الحياتية، وهو ما يبرز فعلا طبيعة الاختلافات الموجودة بين أفراد العينة المدروسة وخصوصيتها.

جدول رقم (05): يوضح مدى وجود اختلاف بين المتربصين باختلاف مستوى دافعيتهم للتعلم والتكوين(مرتفعة، متوسطة، منخفضة).

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف" المحسوبة
الدافعية للتعلم والتكوين	بين العينات	36660.78	2	18330.39	182.41
	داخل العينات	18792.30	187	100.49	
	المجموع	55453.08	189		

تم التوصل من خلال الجدول رقم (05)، إلى أنه **يوجد هناك اختلاف** بين المتربصين بمراكز التكوين المهني حسب مستوى دافعتيهم للتعلم والتكوين (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة **(182.41)**، وهي أكبر من قيمة " ف" الجدولية المساوية لـ (99.48) عند مستوى دلالة 0.01، وهو دال على وجود الاختلاف بين أفراد العينة.

ويمكن إرجاع وجود اختلاف بين المتربصين بمراكز التكوين المهني حسب مستوى دافعتيهم للتعلم والتكوين إلى عدة أسباب قد تكون كامنة وراء ذلك من بينها:

الجوانب النفسية الخاصة بالمتربص المهني، لأن لكل فرد وحدة أو تركيبة نفسية فريدة عن غيرها من باقي التركيبات النفسية الأخرى الخاصة بباقي المتربصين، ولكل سماته الشخصية والانفعالية، معتقداته، اتجاهاته وميولاته التي يركز عليها، وأهدافه وطموحاته التي يصبو إلى تحقيقها على ضوء توقعاته وانتظاراته المهنية، لذلك تتركز اختلافات المتربصين حسب مستوى دافعتيهم للتعلم والتكوين انطلاقا من حجم وقوة هذه الجوانب ومدى تأثيرها على حياتهم.

هذا من جهة أما من جهة أخرى، قد ترجع إلى **جانب القدرات العقلية والذهنية والمكتسبات المعرفية**، فلكل متربص مستوى ذكاء معين يختلف عن الآخر، ونمط تفكير واستدلال واستقراء محدد، وكم من المكتسبات العلمية والمعرفية الخاصة التي تميزه عن غيره، وهي عوامل محورية كغيرها من باقي العوامل النفسية الأخرى التي بإمكانها أن تتحكم في اختلاف مستويات الدافعية للتكوين لديهم.

في حين تعود هذه الاختلافات كذلك إلى أن لكل متوجه إلى مراكز التكوين المهني **أهداف معينة حسب ظروفه العائلية، الاجتماعية والاقتصادية**، وبحسب هذه الظروف تتحدد مستويات الدافعية للتعلم المهني لديه، فهناك من يتكون بحثا عن **إثبات وجوده** من خلال الظفر بشهادة مهنية، من شأنها أن تفتح له فرص العمل والارتقاء المهني، وتحديد مركز ودور في المجتمع يكفل له تحقيق التفاعل والتوازن الاجتماعي والمهني، وهو ما يمكنه من الوصول إلى درجة مناسبة من التكيف والتوافق النفسي والمهني وبالتالي تحقيق ذاته.

ومنهم من يتوقف مستوى دافعيته للتكوين حد **ملأ الفراغ اليومي** في حياته على إثر التسرب المدرسي والبطالة، وآخر ترتبط دافعيته التكوينية **فقط لسبيل إرضاء ذوو الأهمية في حياته** من الوالدين، الإخوة والأقارب، حتى لا يقع في دوامة الآفات الاجتماعية الكثيرة التي لا تحمد عقباها، ومنهم من يتعلم مهنيا لسبيل محاكاة أترابه وأصدقائه ممن يشتركون في نفس الظروف وتربطهم نفس الاهتمامات ونفس المقاصد.

كما لا يمكن غض النظر عن باقي الاختلافات الموجودة بين مجموع المتربصين **كالجنس** لأنه عادة ما نجد أن الفتيات أكثر تمسكا بالتعليم من الذكور وذلك إيمانا منهن لتغيير واقعهن وأدوارهن والبحث عن فضاء مغاير لتحقيق ذاتهن لذا نجدهن أكثر دافعية من الذكور في هذا السياق، وكذلك **عامل التخصص المهني** فهناك تخصصات تكوينية أكثر طلبا في سوق العمل ويتنبأ لصاحبها بمستقبل واضح في حين هناك تخصصات أقل طلبا وخريجيها يواجهون مصيرا مجهولا، وهو ما ينعكس على مستوى دافعية المتربص للتكوين.

في حين هناك من أبرز **عامل الإقامة** كمتغير مهم في اختلافات المتعلمين في الدافعية للتعلم مثل: (جيهان العمران، 1994)، لأن عادة الذين يقطنون في مناطق قريبة من المؤسسات التعليمية تكزن ظروفهم أحسن ومهيأة للتعلم أكثر من الذين

يسكنون بعيد عن مقر إقامتهم ويضطرون إلى التنقل الشاق، وإلى السكن في الإقامات التعليمية.

وانطلاقا من كافة العوامل التي تم التطرق إليها من جوانب نفسية، ذاتية وجوانب اجتماعية واقتصادية، تتحدد طبيعة الاختلافات الواردة بين مجموع المتربصين فيما يخص مستويات دافعتيهم التكوينية، لأن مجال حياة الفرد وكينونته المتميزة هما أساس المحكات التي تبرز وجود طبيعة هذه الاختلافات، وهو ما يركز عليه العالم – **Curt Lewine** – في نظريته حول الدافعية التي لخص فيها أن سلوك الفرد هو عبارة عن:

عوامل تتعلق بالفرد في حد ذاته × عوامل توجد في البيئة الخارجية التي يوجد فيها الفرد = مجال حياة الفرد.

وأنه لا يمكن فهم سلوك الإنسان ودوافعه، ما لم ينظر إلى المجال الكلي الذي يعيش فيه الفرد، والذي يؤثر فيه ويتأثر به، وأن البيئة في مجال حياة الفرد هي البيئة النفسية أي البيئة الموضوعية كما يدركها ويفهمها ويراها من وجهة نظره هو في وقت معين، وأن هذه البيئة النفسية تختلف من فرد لآخر، كما أنها تختلف في الفرد نفسه مت وقت لآخر. (غرم الغامدي، 2009: 97).

خاتمة:

إن الدافعية للتعلم في الجانب التربوي إحدى المتغيرات المهمة التي عادة ما تكون تابعة لمتغير نفسي هام كمفهوم الذات، فهي محصلة لعدة أسباب وعوامل ومكملات لنواتج السلوك، لهذا حاولت هذه الدراسة الخوض في غمار هذين المفهومين، لأهميتهما المترابطة والمتكاملة في سلوكات الفرد، أو بالأحرى في سلوكات مجموع المتربصين بمراكز التكوين المهني، هذه الفئة الحساسة في المجتمع التي يجب التركيز عليها بشكل أكثر جدية وأكثر اهتمام، لما يمكنها أن تقدمه من فائدة تعود على المجتمع وعلى الاقتصاد وعلى بعث سيرورة التنمية المرجوة، وعلى إثر ذلك ومن خلال الاحتكاك بعينة البحث ميدانيا ارتأينا تقديم مجموعة من الاقتراحات في هذا الخصوص:

-الاهتمام بالمتربص كفرد له مشاكله النفسية، وذلك بفهمه ومعرفة مختلف مظاهر نموه في هذه المرحلة، والتي يمكن أن تؤثر عليه وعلى مساره التكويني.

-الأخذ بعين الاعتبار الأسباب التي بإمكانها أن تؤثر في مفهوم الذات لدى المتربص ودافعيته للتعلم والتكوين، والعمل على معالجتها بطريقة عقلانية.

-على المؤسسة التكوينية والأسرة وكافة المحيطين بالمتربص ضمان جو نفسي مشجع ومدعم لقدراته وطموحاته.

-على المؤسسة التكوينية تعديل سلوكات المتعلمين، والعمل على إدماجهم لتحقيق التوافق مع المحيط العام، ومن ثمة التوافق مع التخصص الحالي والمهنة المستقبلية.

-من المستحسن بناء اختبارات نفسية خاصة بمفهوم الذات والدافعية للتعلم على البيئة الجزائرية.
-بناء برامج إرشادية لتعديل أو تحسين وتنمية مفهوم الذات والدافعية للتعلم لدى مجموع المتعلمين بصفة عامة.

قائمة المراجع:

1. إيمان عز(2003). الخصائص القياسية لمقياس "تنسي" لمفهوم الذات (الصورة الإرشادية)، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 11، ع 4.
2. آمال بن يوسف(2008). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة. رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.
3. أحمد حيمود(2010). المكانة الاجتماعية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي، رسالة دكتوراه علوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة منتوري، قسنطينة.
4. خالد عبد الله الحموري، عبد الله الصالحي وختام العناتي(2011).. مفهوم الذات لدى طلبة الدراسات الاجتماعية في جامعة قصيم في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيه، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، م19، ع1.
5. صلاح مصطفى الفوال(1986). علم الاجتماع - الموضوع والمفهوم- دار الفكر العربي، القاهرة.
6. عواض بن محمد عويض الحربي(2003). العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم، دراسة مقارنة بين معهد وبرنامجي الأمل بالمرحلة المتوسطة بالرياض، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
7. غرم الله بن عبد الرزاق غرم الله بن عبد الرزاق الغامدي(2009). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة. رسالة دكتوراه في الإرشاد النفسي. جامعة أم القرى، السعودية.
8. فروجة بلحاج(2011) التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي. جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
9. قاسمي فيصل(2010).مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك الجازم لدى لاعبي كرة القدم، دراسة ميدانية على عينة من لاعبي فئة أشبال ولاية بجاية. رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي الرياضي. جامعة محمد خيضر، بسكرة.
10. مصطفى فهمي(1975). الإنسان وصحته النفسية. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
11. نبيلة خلال(2006). سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم. رسالة ماجستير في علم النفس العيادي. جامعة الجزائر.
12. نازك أحمد(2016). البناء العاملي وتكافؤ القياس لمقياس تنسي لمفهوم الذات (صورة الراشدين). دراسة على عينتين من طلبة جامعة تشرين باستخدام التحليل العاملي. مجلة جامعة البعث، م38،ع28.
13. هول وليندزي(1978). نظريات الشخصية. ترجمة فرج أحمد وقدري حفني. الهيئة المصرية العامة للنشر والتوزيع. القاهرة.

14. مقالة بعنوان "التكوين المهني إجباري على المطرودين من المدارس" http ;//www.ennaharoline.com/ar/algeria_news/21291 نشرت في: 2014/06/21 تاريخ التصفح: 2016/08/21، على الساعة: 22:45.

15. Hergenhahn ,B, and Olson, M,(2006) An Introduction to Theories of Personality, New Gersey, Prentiee Hall.

16. Gordon.J.(1966) Studying the child in school. John Wiley.New York.

17. Fitts and Warren.(1996) ,Tennessee Self-concept Scale Second.Edition(TSCS2).Western psychological services .Los Angele

The self- concept and its relation to motivation for learning and training Field study for trainees in the National Institute for formation – amara el askri - Al Tarf

Abstract: The study of the self- concept is meaningful because it is considered one of the basic dimensions in mental health, which is parallel to the study of motivation for learning and training, which is considered an important subject that has a large area in the educational and psychological sciences. The aim of this study is to try to identify the two levels of self-concept and motivation for learning and training among trainees in the centres of formation, and the disclosure of the extent of the existence of a relationship between them, and then to see the extent of a difference between the members of the sample according to levels of self-concept (high, medium, low), by level of motivation for learning and training (high, medium, low)**.**

Keywords: The self- concept, motivation for learning and training, trainees in the centres of formation