

البعد العلاجي لأزمة القيم والأخلاق لدى الشباب العربي حسب ابن عطاء الله السكندري

أ. الصالح بوعزة أ. بوعزة عبد الرؤوف

جامعة سطيف 2

hounazasalah19@yahoo.fr

الملخص:

تواجه المجتمعات العربية في الزمن المعاصر فراغا روحيا ونفسيا رهيبا ، سببه التطور التكنولوجي المذهل ، الذي تسبب بشكل أو بآخر في إبعاد الشباب العربي عن دينه الاسلامي وتحديدًا عن الحياة الروحية التي توفر له الاستقرار النفسي من جهة – باتباع آليات ترويض النفس وتزكيته- ومن جهة أخرى تحفظه من الاضطراب ومن الانحراف السلوكي الناتج عن التنصل من منظومة الاخلاق والقيم الاجتماعية التي هي صمام الامن والحماية له، وإذا اجتهدنا في معالجة هذه الظاهرة ، نجد ضالتنا في ما تناوله ابن عطاء الله السكندري في مؤلفه (الحكم العطائية) من حكم هي بمثابة دواء للنفس واصلاح للأخلاق وتقويم للسلوك ، حيث تقدم هذه المداخلة مساهمة في اثراء الموضوع .

الكلمات المفتاحية: (البعد العلاجي ، أزمة القيم والأخلاق، الشباب العربي).

Abstract:

In contemporary times, Arab societies face a terrible spiritual and psychological vacuum, which is caused by the amazing technological development that has in one way or another alienated the Arab youth from their Islamic religion, and specifically from the spiritual life that provides them with psychological stability on the one hand of the turbulence and behavioral deviation resulting from the disavowal of the system of ethics and social values which is the valve of security and protection, and if we strive to address this phenomenon, we find the point in what Ibn Atta Allah Alexandri in the author (Utilitarian rule) of the ruling is a

medicine for the souls and repair of because it is not possible to evaluate the apparent behavior except by reforming the internal behavior, which is mainly in taming the soul to love the good of society and striving to reform it and sacrifice for it in order to return to the golden age. Its fruits are still being harvested until now.

Keywords: Therapeutic dimension - Crisis of values and ethics - Arab youth.

مقدمة:

لقد بعث الله الأنبياء والمرسلين الى أممهم ليبينوا لهم طريق الحق والهداية والنجاة ، من خلال تعليمهم الكتاب والحكمة وتزكية نفوسهم لتترفع عن الرذائل وكل ما من شأنه أن يحط من قيمتها ويكدر صفوها من المعاصي ويبعدها عن عالم الملكوت وعن ربها - خالقها ورازقها والمنعم عليها بكل ألوان النعم - التي تبقى في حاجة دائمة إلى الأنس به وتحقيق سعادتها ورضاها في القرب منه ، بذكره وشكره وحسن عبادته ، ولعل نفس ابن عطاء الله السكندري- نحسب نفسه ا من هذه النفوس التقية الصافية النقية ولا نزكي على الله أحدا- بما آتاه الله من الحكمة والبصيرة ، مصداقا لقوله تعالى (يوتي الحكمة من يشاء ومن يوت الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا ...) ونقدم في هذه المداخلة شرحا لبعض الحكم العطائية المتعلقة بهتذيب النفوس وتقويم السلوك لدى الانسان .

(ترجمة مختصرة لابن عطاء الله السكندري :

هو أحمد بن محمد بن عبد الكريم بن تاج الدين ابن عطاء الله السكندري - رضي الله عنه- أبو الفضل الجذامي ، ثم السكندري الشاذلي الزاهد المذكر الكبير القدر ، تلميذ الشيخ ياقوت- رضي الله عنه- ، وقبله تلميذ الشيخ أبي العباس المرسي ، كان ينفع الناس بأشاراته ، ولكلامه حلاوة في النفوس وجلالة ، مات سنة سبع وسبعمائة 707هـ أو 709هـ وقبره بالقرافة يزار ، وله من المؤلفات : كتاب التنوير

في إسقاط التدبير ، وكتاب الحكم، وكتاب لطائف المنن، القصد المجرد في معرفة الاسم المفرد(الله جل جلاله) ، تاج العروس الهادي أو (الحاوي)لتهذيب النفوس التحفة في التصوف، تنبيه في طريق القوم، التنوير في إسقاط التدبير، رسالة في السلوك. الخ (عبد الوهاب ، 2013 ، ص 407)

تخصص أئمة علم الوجوه والنظائر في وجوه ألفاظ القرآن الكريم، وقال معظمهم أن الحكمة جاءت على خمسة أوجه في القرآن الكريم.

الوجه الأول بمعنى: النبوة و الرسالة

قال تعالى : (وأتاه الله الملك والحكمة) وقال أيضا (أم يحسدون الناس على ما آتاهم الله من فضله فقد آتينا آل إبراهيم الكتاب والحكمة وآتيناهم ملكا عظيما) الآية 54 من سورة النساء

وقال عز وجل في الآية 20 من سورة ص (وآتيناه الحكمة وفصل الخطاب)

الوجه الثاني : بمعنى القرآن الكريم ، قال تعالى في الآية 125 من سورة النحل (ادع الى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة)

الوجه الثالث: بمعنى السنة المشرفة

قال تعالى: (كما أرسلنا فيكم رسولا منكم يتلو عليكم آياتنا ويزكيكم ويعلمكم

الكتاب والحكمة) من الآية 151 من سورة سنام القرآن

الوجه الرابع: الفهم في كتاب الله تعالى والفقه في الدين وإصابة القول فيه .

قال تعالى في سورة سنام القرآن (يوتي الحكمة من يشاء ومن يوت الحكمة

فقد أوتي خيرا كثيرا وما يذكر إلا أولوا الالباب)

الوجه الخامس: الموعظة الهادية إلى ما أنزل الله عز وجل.

قال تعالى في سورة القمر (حكمة بالغة فما تغن النذر) وهناك آية في كتاب الله لو امتثل المسلمون بالعمل بها لأدوا أمانة تبليغ الاسلام الى العالمين ، ألا وهي : الآية 125 من سورة النحل (ادع الى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن)

قال البقاعي : (الحكمة : العلم المؤيد بالعمل ، والعمل المحكم بالعلم)
وقال ابن الملق : إن مدارها على إصابة الحق والصواب في القول والعمل
(أحمد عز الدين ،عبدالله خلف الله، 2005 ، ص ص 115- 119)

وإذا عرف علم الحكمة بهذا التعريف ، فلا ينطبق في الحقيقة إلا على العلم بالله المؤيد بالكشف الصراح ، الذي هو صادر عن إرث نبوي ، مصداقا لقوله صلى الله عليه وسلم (العلماء ورثة الأنبياء وإن الأنبياء لم يورثوا درهما ولا دينارا وإنما ورثوا العلم ، فمن أخذ به أخذ بحظ وافر) بخلاف علم الحكماء والأطباء فان علمهم مقتبس من الرياضات و المكابدات والمجاهدات (أبو الفيض محمد، 2005، ص 16 5).

ويبدو أن هذه السمات تجتمع شخص ابن عطاء الله السكندري لما فتح الله عليه من العلم والحكمة، ويظهر ذلك في حكمه التي توافق ما جاء به القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة

كونهما المصدران الأساسيان لكل حكمة .

3- شرح بعض الحكم العطائية

الحكمة الأولى: إجتهدك فيما ضمن لك ، وتقصيرك فيما طلب منك ، دليل على انطماس البصيرة منك

قال الشيخ بن عجيبة : الاجتهاد في الشيء استفراغ الجهد والطاقة في طلبه ، والتقصير هو التفریط والتضييع ، والبصيرة ناظر القلب ، كما أن البصر ناظر القلب ، فإذا أراد الله فتح بصيرة العبد أشغله في الظاهر بخدمته ، وفي الباطن بمحبته ، فكلما عظمت المحبة في الباطن والخدمة في الظاهر قوي نور البصيرة حتى يستولي على البصر فيغيب نور البصر في نور البصيرة ، فلا يرى إلا ما تراه البصيرة . وإذا أراد الله خذلان عبده أشغله في الظاهر بخدمة الأكوان وفي الباطن بمحبته ، فلا يزال كذلك حتى ينطمس نور بصيرته ، فلا يرى إلا الحس ولا يخدم إلا الحس ، فيجتهد في طلب ما هو مضمون من الرزق المقسوم ويقصر فيما هو مطلوب منه من الفرض المحتوم . ولو كان بدل الاجتهاد استغراقا ، وبديل التقصير تركا ، لكان بدل الطمس عى ، وهو الكفر والعياذ بالله ، لأن الدنيا كهر طالوت ولا ينجو منها الا من لم يشرب ، أو اغترف غرفة بيده ، لا من شرب على قدر عطشه فافهم . قاله الشيخ زروق رحمه الله .

وقال الشيخ الشرقاوي : ولذا قال اجتهادك فيما ضمن لك : أي تكفل الله لك به وهو الرزق تفضلا منه واحسانا ، قال تعالى (وكأين من دابة لا تحمل رزقها الله يرزقها وإياكم) - الآية 60 من سورة العنكبوت (أبي الطيب إبراهيم ، 2010 ، ص 33-344)

وقال الشيخ أبو الحسن - رضي الله عنه - (البصيرة كالبصر ، أدنى شئ يقع فيه يمنع النظر ، وإن لم ينته الى العى ، فالخطرة من الشئ تشوش النظر ، وتكدر الفكر ، والارادة له تذهب بالخير رأسا ، والعمل به يذهب عن صاحبه سهما من الاسلام فيما هو فيه ، ويأتي بضده ، فاذا استمر على الشر تفلت منه الاسلام كله ، فاذا انتهى الى الوقية في الأمة ، وموالة الظلمة ، حبا في الجاه والمنزلة ، وحبا للدنيا

على الآخرة فقد تفلت منه الاسلام كله ، ولا يغرنك ما توسم به ظاهرا ، فانه لا روح له ، إذ الاسلام حب الله ، وحب الصالحين من عباده) (أحمد بن محمد ، 2005 ، ص 30) ،

الحكمة الثانية : إحيائك الأعمال على وجود الفراغ من رعونات النفس

الاحالة على الشيء هو تسليطه وإغراؤه عليه ، والمراد هنا : توقف الأمر عليه ، بحيث لا يتوجه له حتى يتيسر وجوده ، والفراغ من الشيء : خلوه منه ، وفراغ القلب : خلوه مما يشغله ، وفراغ الجوارح : خلوها من الأشغال ، والرعونة نوع من الحمق .

ومن آداب العارف أن يكون كامل العقل ، ثاقب الذهن ، ومن علامات العقل إنتهاز الفرصة في العمل ، ومبادرة العمر من غير تسويف ولا أمل ، إذ ما فات منه لا عوض له ، وما حصل لا قيمة له . وفي الحديث عن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - أنه قال (ألا وإن من علامة العقل التجافي عن دار الغرور ، والانابة الى دار الخلود ، والتزود لسكنى القبور ، والتأهب ليوم النشور) وقال - صلى الله عليه وسلم - (الكيس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت والأحمق من أتبع نفسه هواها وتمنى على الله الأماني)

وفي صحف إبراهيم عليه السلام : (وعلى العاقل ما لم يكن مغلوبا على عقله أن تكون له ساعات : ساعة يناجي فيها ربه - عز وجل - ، وساعة يحاسب فيها نفسه ، وساعة يتفكر فيها في صنع الله ، وساعة يخلو فيها بحاجته من المطعم والمشرب وعلى العاقل أن لا يكون ظاعنا الا لثلاث : تزود لميعاد ، أو مرمة لمعاش ، أو لذة من غير محرم ، وعلى العاقل أن يكون بصيرا بزمانه ، مقبلا على شأنه ، حافضا للسانه . ومن حسب كلامه من عمله قل كلامه إلا فيما يعنيه)

فاحالتك الأعمال وتأخيرها الى وقت آخر تكون فيه فارغ القلب أو القالب من علامة الرعونة والحمق ، وهو غرور ، ومن أين لك أن تصل الى ذلك الوقت ، والموت هاجم عليك من حيث لا تشعر ؟ وعلى تقدير وصولك اليه لا تأمن من شغل آخر يعرض لك ، وفراغ الأشغال من حيث هو نادر لقوله عليه الصلاة والسلام : (نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس : الصحة والفراغ) (أحمد بن محمد ، 2005 ، ص 66-67)

الحكمة الثالثة : إذا التبس عليك أمران فانظر أثقلهما على النفس فاتبعه ، فانه لا يثقل عليها الا ما كان حقا

لقد أجمع الأشياخ على أن رأس مال المريد مخالفة نفسه ، ومن أطلق عنان نفسه فيما تهواه ، فقد أهلكها ، وكان أبو حفص رحمه الله يقول : (من لم يهتم نفسه على دوام الحالات ، ولم يخالفها في جميع شهواتها ، ولم يجرها الى مكروهاها في سائر الأوقات ، فهو معذور في سائر الحالات) وكان أبو بكر الطهسنانى يقول : (أعظم حجاب بينك وبين ربك موافقتك نفسك) وكان ابن عطاء يقول : (من طلب عوضا من الله على عبادته استحق الطرد والمقت) وكان ابن شيبان يقول : ما أكل عبد شهوة الا حجب عن شهود ربه ، قال : ولقد مكثت عشرين سنة أشتي أكلة عدس فلم يتفق لي أكلها ، ثم إني أكلتها وخرجت لإخذني أعوان السلطان وقالوا : هذا كسر جرار الخمر مع جماعة السلطان بالأمس ، فضربوني مائة خشبة ، ثم مر علي أستاذي أبو عثمان المغربي فقال : ما صنعت حتى وقع لك هذا ؟ فقلت أكلت شهوة : فقال الشيخ أطلقوه فأطلقوني ، وقال لي : نجوت إن شاء الله مجانا) (عبد الوهاب الشعراني ، د ت ، ص 38)

قال تعالى في الاية 78 من سورة الحج (وجاهدوا في الله حق جهاده) وقال عز وجل في الاية 29 من سورة العنكبوت (والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا)

فليكن العبد على نفسه بصيرة ، ويسير معها على عكس مرادها ، هكذا يستمر معها حتى يخالفها فيما تأمره ، ويتهمها فيما تستحسنه ، فإذا تزكت وتطهرت من الحس ، ولم يبق فيها بقية ، فحينئذ يجب عليه موافقتها ، إذ لا يتجلى فيها حينئذ الا الحق ، فقد جاء الحق وزهق الباطل ، فيصير أمر العارف معكوسا مع السائر. فكل ما يثقل على نفس المرید وتنفر منه ، فهو حق ، فالواجب على المرید اتباعه ، وكل ما يخف عليها فهو باطل ، وفيه حظها ، فالواجب عليه اجتنابه (أحمد بن محمد، 2005 ، ص 317)

الحكمة الرابعة : التواضع الحقيقي هو ما كان ناشئا عن شهود عظمته ، وتجلي صفته

إن العارفين بالله لم يثبتوا لأنفسهم رفعا ولا وضعاً ، فهم متواضعون من أول مرة ، فتواضعهم حقيقي أصلي ، فمن أثبت لنفسه تواضعا ، ورأى أنها تواضعت دون قدرها ، فهو المتكبر حقا ، حيث جعل لها قدرا زائدا على خلق الله... الخ

قال الجنيد : -رضي الله عنه - (من رأى نفسه قد تواضعت ، فهو يحتاج الى تواضع ، ولو تبرأ منها ومن تواضعها لكان متواضعا) وفي الحديث عن رسول- الله صلى الله عليه وسلم - أنه قال : (إنما الكرم التقوى ، وإنما الشرف التواضع ، وإنما الغنى اليقين ، والمتواضعون في الدنيا هم أصحاب المنابر يوم القيامة . إذا تواضع العبد رفعه الله الى السماء السابعة ، ولا يزيد التواضع للعبد الا رفعة ، فتواضعوا ليرفعكم الله ، وإذا رأيتم المتواضعين من أمتي ، فتواضعوا لهم ، وإذا رأيتم المتكبرين من أمتي فتكبروا عليهم ، فان ذلك مذلة لهم وصغار بهم)

أوحى الله الى موسى عليه السلام : (إنما أقبل عمل من تواضع لعظمتي ، ولم يتكبر على خلقي ، وألزم قلبه خوفي ، وقطع النهار بذكرى ، وكف نفسه عن الشهوات من أجلي)

والتواضع الحقيقي هو ما كان ناشئاً عن شهود عظمته وتجلي صفته ، واليه أشار صاحب العينية بقوله : فأوصافه والاسم والأثر الذي هو الكون عين الذات والله جامع

قال ذو النون المصري : (من أراد التواضع فليوجه نفسه الى عظمة الله ، فانها تدوب وتصغر ، ومن نظر الى سلطان الله ، ذهب عنه سلطان نفسه ، لأن النفوس كلها محقورة عند هيئته ، ومن أشرف التواضع ألا ينظر الى نفسه دون الله تعالى)
والحاصل أن التواضع الحقيقي انما هو للعارفين ، لأنهم حين شهدوا عظمة الحق ، خرجت عنهم أوصاف نفوسهم ، إذ لا يخرج عن الوصف الا شهود الوصف . بمعنى لا يخرجك عن أوصاف نفسك الذميمة الا شهود أوصاف ربك العظيمة (أحمد بن محمد، 2005، ص ص 377-379).

الحكمة الخامسة : لا تدهشك واردات النعم عن القيام بحقوق شكرك ، فان ذلك مما يحط من وجود قدرك

قال تعالى في الآية السابعة من سورة إبراهيم (وإذ تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم ولئن كفرتم ان عذابي لشديد) وقال عز وجل (ما يفعل الله بعذابكم ان شكرتم وآمنتم) الآية 147 من سورة النساء

وقال النبي صلى الله عليه وسلم (الطاعم الشاكر بمنزلة الصائم الصابر) . وقال ابن مسعود : (الشكر نصف الايمان)

قال شيخ الاسلام مولانا الامام السيد سراج الدين الرفاعي ، ثم المخزومي رضي الله عنه :

الشكر معرفة العبد أن النعم من المولى وحده لا شريك له فيها ، ولا ظهير له عليها ، لأن النبي صلى الله عليه وسلم قال (ما مست عبدا نعمة فعلم أنها من الله إلا كتب له شكرها وإن لم يحمد)

وهناك نوعان من الشكر هما : شكر القلب وشكر اللسان ، ومن الشكر شكره سبحانه على منعه ايماننا بحكمته ، ومن الشكر ألا يظهر فاقته وفقره واحتياجه الى غير مولاه الذي يعطيه ويكفيه ويولي تدبيره ويتولاه ، وهو الخير بحاله يسمعه ويراه ، وهو أعلم بما يصلحه منه ، ومن الاشارة الصريحة لهذه الحكمة الصحيحة قوله تعالى في الآية 27 من سورة الشورى (ولو بسط الله الرزق لعباده لبغوا في الارض) ، ومن الشكر ألا يستعين العبد على معصيته تعالى بنعمه ، ومن الشكر حمده تعالى على كل حال موقفنا العبد بفضل فوائده المكاره والبلاء على فوائد المسرات والآلاء . قال النبي عليه الصلاة والسلام (ينادي مناد يوم القيامة ليقيم الحمادون ، فيقوم زمرة فينصب لهم لواء فيدخلون الجنة ، قيل فمن الحمادون ؟ قال : الذين يشكرون الله على كل حال) وفي رواية أخرى (الذين يشكرون الله على السراء والضراء)

وحقيقة الشكر: العبادة الخالصة للمعبود ، والذكر بالايقان دون جحود ، وقد قام صلى الله عليه وسلم حتى تورمت قدماه ، فقيل له : لم تصنع هذا وقد غفر لك ما تقدم من ذنبك وما تأخر ، قال : أفلا أكون عبدا شكورا (بهاء الدين محمد مهدي ، 2010 ، ص ص 105-106)

الحكمة السادسة : لا يكن تأخر أمد العطاء مع الالاحاح في الدعاء موجبا ليأسك ،

فهو ضمن لك الاجابة فيما يختار لك ، لا فيما تختار لنفسك ، وفي الوقت الذي

يريد ، لا في الوقت الذي تريد

قال الشيخ زروق : قلت وذلك كله مضمن في قوله تعالى : (أدعوني أستجب لكم)

غافر 60

فضمن الاجابة بوعده ، وجعلها مطلقة ، إذ لم يقل بعين ما طلبتم ، ولا متى شئتم ،

ولا كيف شئتم ، وأكد ذلك رسول الله - ص - بقوله : (ما من داع الا وهو بين إحدى

ثلاث : إما أن تعجل له طلبته ، أو يؤخر له ثوابها ، أو يصرف عنه من السوء بمثلها)

وقال - ص - (يستجاب لأحدكم ما لم يعجل ، يقول دعوت فلم يستجب لي) رواه

الشيخان وغيرهما .

وروي أنه كان بين إجابة موسى وهارون - عليهما السلام - بقوله تعالى : (قد أجيبك

دعوتكما) يونس 89 أربعون سنة .

وقال الشيخ أبو الحسن الشاذلي : في قوله تعالى (فاستقيما) يونس 89 أي على عدم

الاستعجال ، (ولا تتبعان سبيل الذين لا يعلمون) أي الذين يستعجلون في الدعاء .

إنما جعل الاجابة فيما اختاره تعالى عينا ووقتا لوجوه ثلاثة :

أحدها : رفقا بعبده وعناية ، لأنه كريم رحيم عليم ، والكريم إذا سأل من يعز عليه

أعطاه أفضل ما علمه له ، والعبد جاهل بالصلاح والأصلح ، فقد يحب الشيء وهو

شر له ، ويكره الشيء وهو خير له ، فافهم .

الثاني : لأن ذلك أبقى لأحكام العبودية في نظر العبد وأقوى في ظهور سطوة الربوبية

، إذ لو كانت الاجابة بالدعاء على وفق المراد ضمنا ، لكان نفس دعائه تحكما على

الله وذلك باطل

الثالث : لأن الدعاء عبودية سرها إظهار الفاقة ، ولو كانت الاجابة بعين المراد حتما لما صحت فاقة في عين الطلب ، فبطل سر التكليف به ، ومعنى الاضطراب المطلوب فيه .

وقد قال بعضهم : فائدة الدعاء إظهار الفاقة بين يديه ، وإلا فالرب يفعل ما يشاء (الشيخ زروق ، 2010 ، ص ص 31-32)

الحكمة السابعة :

قيد الطاعات بأعيان الأوقات لئلا يمنعك عنها وجود التسويف ، ووسع عليك الوقت كي تبقى لك حصة الاختيار

الطاعات منها ما هو مطلق لا يتقيد بوقت ولا بسبب ، وإنما بمجرد وصول علمه وجب كالذكر والمراقبة والحضور في مراتب الشهادة .

ومنها ما هو مقيد بالسبب لا بالوقت كالصبر عند القضاء والرضا، والعفو عمن سخط فيما يأتي منه وما مضى ، وكالجلود بالعطاء للسائلين وغيرهم ممن استحب أو فرض .

ومنها ما هو مقيد بالوقت وهو المراد كتقييد كل صلاة بوقتها وصيام بوقته...وإنما قيدها حتى لا يمنعك وجود التسويف فتخرجها عنها .

قال الشيخ بن عجيبة : من شأن النفس تسويف العمل وتطويل الأمل ، فلو تركت مع اختيارها ما توجهت قط الى ربها ، ولما علم الحق سبحانه أن من عباده من لا تنهضه المحبة ولا يسوقه اليه مجرد الرغبة ، وإنما تسوقه اليه سلاسل الامتحان بتخويف النيران ، أو شبكة الطمع بنعيم الجنان ، أو وعد من حاد عن طاعته بالعذاب الأليم ، ووعد من أطاعه وتقرب اليه بالنعيم المقيم ، ثم فرض عليهم ما تظهر فيه طاعته من الأحكام والفرائض وعين لها أوقاتها مخصوصة ، إذ لو ترك ذلك

لاختيار عبادته ما أقبل عليه بها إلا القليل من أهل محبته ووداده ، ومن رحمته سبحانه أن وسع عليهم في تلك الأوقات ، فبقي لهم في ذلك ضرب من الاختيار .. فقد قيد لك أيها العبد الطاعات التي أوجبها عليك بأعيان الأوقات ، لئلا يمنحك التسويف من فعلها ، فيؤدي ذلك بك الى تركها .. الخ (أبي الطيب إبراهيم ، د ت ، ص ص 233-234)

وقد قيل إن الله تعالى يقول لعبده : (ألم أخرجك من العدم الى الوجود ؟ وأمدك بأمداد الفضل والجود ؟ جعلت لك نورا في بصرك لتدرك به أدلة قدرتي وعظيم آياتي ؟ وجعلت لك نورا في بصيرتك لتفهم به خطايي وتتقي بالطاعة عقابي وترجوئابي ؟ فوعدتك الثواب على الطاعة ، وأوعدتك العقاب على المخالفة ، ثم كلفتك من العمل ما تطيق ، ووسعت عليك في الأوقات كما ضيق ، فلو أنك قضيت ما أوجبت عليك في أول عمرك في آخره لقبلته منك ، فمن الذي منعك من الامتثال ، ولم يكن بك عذر غير الغواية والضلال)

وكان الربيع بن خيثم يردد هذه الآية ويبكي ، وهي قوله تعالى (أم حسب الذين اجترحوا السيئات أن نجعلهم كالذين آمنوا وعملوا الصالحات وكان يصيح : ليت شعري من أي الفريقين أنت يا نفسي ؟) وهذه الآية تسمى مبكية العابدين .
الخاتمة:

تظهر فائدة ما قدمه ابن عطاء الله السكندري من مواعظ في ايقاظ الهمم لدى عامة الناس وفئة الشباب على وجه الخصوص لما يواجهونه في هذا العصر من تحديات وتعقيدات وما يتمتعون به من تسهيلات أدت الى الكثير من الانحرافات السلوكية الناتجة عن فراغ روحي رهيب أبعدهم عن دورهم في الاستخلاف و عمارة الارض بالخير والاصلاح ، لذلك فهم مطالبون بالاستفادة مما قدمه ابن عطاء وغيره

البعد العلاجي لأزمة القيم والأخلاق لدى الشباب العربي حسب ابن عطاء الله السكندري

أ. بوعزة عبد الرؤوف

د. الصالح بوعزة

من رجال الصوفية في اصلاح نفوسهم وترويضها والصعود بها الى مدارج السالكين
نحو الكمال الانساني من أجل النجاة في الدارين .

المراجع والمصادر:

- 1- إبراهيم بن محمود / تحقيق وتعليق الشيخ أحمد فريد المزيدي ، شرح الحكم العطائية – المسمى إحكام الحكم ، ، الطبعة الأولى ، دار الآفاق العربية، القاهرة، 2010 ، ص ص 33-34
- 2- أحمد بن محمد بن عجيبة الحسني ، ايقاظ الهمم في شرح الحكم ، الطبعة الأولى ، ، دار الخير للطباعة والنشر والتوزيع .دمشق 2005 ، ص 30
- 3- أحمد عز الدين عبدالله خلف الله ، كتاب الحكم العطائية ، لابن عطاء الله السكندري ، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع ، الطبعة الثانية 1426هـ ، ص ص (115- 119)
- 4- بهاء الدين محمد مهدي ، مراحل السالكين ، الطبعة الاولى ، دار الآفاق العربية ، القاهرة ، ، 2010 ، ص ص 105-106
- 5- زروق الشيخ /تحقيق الامام عبد الحليم محمود ، شرح الحكم العطائية ، ، الطبعة الأولى ، بيت الحكمة للنشر والتوزيع ، 2010 ، ص ص 31-32
- 6- عبد الوهاب الشعراني ، الأنوار القدسية في معرفة قواعد الصوفية ، الجزء الأول، المكتبة العلمية ، بيروت ، لبنان ، بدون تاريخ ، ص 38.
- 7- عبد الوهاب بن أحمد ، لواقح الأنوار في طبقات الأخيار، د ط، الجزيرة للنشر والتوزيع ، مصر، 2013، ص 407
- 8- محمد بن عبد الكبير الكتاني ، البحر المسجور في الرد على من أنكروا فضل الله بالمأثور ، ، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية ، بيروت ، 2005 ، ص 165

اضطراب الوظائف التنفيذية وتأثيره على اللغة الشفوية لدى

حبسي بروكا

د. خرباش هدى دقيش رحمة

وحدة بحث "تنمية الموارد البشرية" جامعة سطيف 2

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة مدى تأثير اضطراب الوظائف التنفيذية على اللغة الشفوية عند المصاب بحبسة بروكا، من خلال استعمال اختبارين لجمع البيانات وهما : البطارية السريعة للتقييم الجبهي (BREF) واختبار مونتريال تولوز النسخة الجزائرية (MTA 2000)، وقد تم إجراء البحث على عينة قوامها خمس حالات مصابين بحبسة بروكا بانتهاج دراسة الحالة. وفي ضوء النتائج المتحصل عليها تبين لنا أن لاضطراب التخطيط، الليونة الذهنية والكف تأثير على اللغة الشفوية عند حبسي بروكا. الكلمات المفتاحية: حبسة بروكا، الوظائف التنفيذية، الكف، الليونة الذهنية، التخطيط، اللغة الشفوية.

Abstract:

The present study aims at identifying the effect of executive function disorder on the oral language of the Broca patient by using two tests: Rapid battery for frontal evaluation (BREF) and Montréal-Toulouse-Alger Test (MTA 2000) the study was conducted on a sample consisting of Five cases of Broca using a case study methodology.

In the light of the results obtained, we find that the disorder of planning, mental flexibility and inhibition affect the verbal language.

Key words: Broca's aphasia, executive functions, inhibition, mental flexibility, planning, oral language.

تقديم البحث:

يتحكم الفص الجبهي في جميع النشاطات المعرفية بما فيها اللغة والوظائف التنفيذية، وإن أية إصابة تمس المناطق الجبهية تولد اضطرابا في إحدى هذه الأنشطة أو جميعها، ومن بين الاضطرابات الناتجة عن إصابات جبهية نذكر حبسة بروكا (aphasie de Broca) والتي تعتبر اضطرابا لغويا ناتجا عن إصابة قدم التلفيف الجبهي الثالث لنصف المخ المسيطر F3، وترجم بصعوبة في التعبير، فهي شكل من أشكال الحبسة الغير طلقية. كما نجد أيضا اضطراب الوظائف التنفيذية التي ترتبط اسمها بالفصوص الجبهية منذ عام 1848 بعد وصف حالة Phineas Gage، والذي يترجم بدوره بعدم قدرة الفرد المصاب على التكيف مع الوضعيات الجديدة والتحكم في السلوكات الموجهة نحو هدف معين، والتي تتطلب السيطرة على الخطط أو البرامج إلى حين تنفيذها وكف الأفعال المتداخلة والتخطيط للأحداث المتتابعة. فحسب العديد من الدراسات تسمح الفصوص الجبهية بالتخطيط لفعل ما في وضعية متناقضة وكذا كف بعض السلوكات الغير ملائمة واستبدالها، أو التركيز على أخرى لأجل الوصول إلى الهدف المنشود.

وبما أن اللغة عبارة عن نشاط عصبي معقد تتدخل لتحقيقه العديد من الوظائف ومن بينها الوظائف التنفيذية، فهذه الأخيرة تسمح للمتحدث بانتقاء الكلمة المناسبة والكف عن الكلمة التي لا تتلاءم والسياق اللغوي، وفي نفس الوقت التنسيق بين الأفكار والانتقال من فكرة إلى أخرى بليونية، وباعتبار الحبسة اضطراب لغوي محض جعل هذا الباحثين في العلوم العصبية وعلم النفس العصبي يفكرون بإمكانية وجود صلة بين هذين الاضطرابين، فوجدت دراسات بخصوص هذا الصدد حتى وإن كانت قليلة نذكر منها دراسة كل من Purdy و Goodglass&Glosser,2002

التي أظهرت نتائجها أن الحبسيين زيادة على اضطراباتهم اللغوية فهم يعانون من عجز تنفيذي، وكذا نجد دراسة كل من Helm و Estabrooks & Ratner, 2000 التي أشارت بأن فشل بعض الحبسيين في تحويل مكتسبات الحصص العلاجية إلى الوضعيات التي تصادفهم في حياتهم اليومية مرتبط باضطراب تنفيذي (Charlotte, 2011, p 8). أما عن الدراسات في العالم العربي وفي الجزائر تحديداً، نجد دراسة الباحثة نصيرة زلال 1994 والتي نستطيع أن نخرج على نتائجها في هته النقاط: أن الحبسة تشمل كل الإنتاجات لفظية كانت أو غير لفظية، وأنماط الاتصال وتوزيع الأزمنة الفيزيولوجية المختصة في مراقبة اللغة، تكون مرضية فيما أن الزمن التحرري مفرط (إنتاجات خاطئة، رطانة، ليونة في المراقبة) فاللغة تفلت من مراقبة المريض أو تخرج عن سيطرته، وإما أن الزمن الكفي مفرط كذلك (إنتاجات ضئيلة جداً ناجمة عن سيطرة مفرطة في المراقبة) فتصبح اللغة كفية مجمدة، من خلال هاتين الصورتين يصبح المريض غير قادر على اختيار إنتاجاته نتيجة الإفراط أو التفريط في المراقبة المنتجة للغة. وبالتالي وصفت زلال الحبسة على أنها اضطراب في الأزمنة الثلاثة التالية: زمن الكف، زمن الانتقاء وزمن التحرير. (Zellal, 2013, p 15).

ومع وجود هذه الدراسات إلا أن موضوع تأثير اضطراب الوظائف التنفيذية على اللغة لدى الحبسي لم يفتح فيه المجال بعد للتوسع أكثر، وهذا ما جعلنا نفكر في البحث والتقصي عن وجود تأثير وتأثر بين الاضطرابين، مختارين بذلك حبسة بروكا من بين باقي أنواع الحبسة بحكم المناطق الدماغية القريبة أو حتى المتطابقة بينها وبين العمليات التنفيذية، وبالتالي كان تساؤلنا العام كالتالي: هل يؤثر اضطراب الوظائف التنفيذية على اللغة الشفوية لدى حبسي بروكا؟

وانبثقت عنه التساؤلات الفرعية التالية:

- هل يؤثر اضطراب التخطيط على اللغة الشفوية لدى حبسي بروكا؟
 - هل يؤثر اضطراب الليونة الذهنية على اللغة الشفوية لدى حبسي بروكا؟
 - هل يؤثر اضطراب الكف على اللغة الشفوية لدى حبسي بروكا؟
- أهمية البحث: تكمن أهمية البحث باعتباره يحاول لفت انتباه الأخصائيين لجانب تأثير الوظائف التنفيذية على اللغة الشفوية، مما يستدعي أخذها بعين الاعتبار في خطط الكفالة وهذا للوصول إلى نتائج أحسن مع الحالات.
- أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:
- 1- إثراء الرصيد النظري بفتح المجال للمزيد من الدراسات فيما يخص موضوع الوظائف التنفيذية خاصة وموضوع الحبسة عامة باعتبارها نقطة تلاقي أو تقاطع ثلاثة ميادين علمية أساسية، والمتمثلة في طب الأعصاب، العلوم العصبية المعرفية وعلم النفس.
 - 2- الكشف عن وجود تأثير لاضطراب الوظائف التنفيذية على اللغة الشفوية للمصاب بحبسة بروكا.
 - 3- تبصير الأخصائيين بوسائل تشخيص الاضطرابات اللغوية والتنفيذية لدى الحبسي.
- تحديد مفاهيم البحث: سنعرض أهم المصطلحات التي وردت في البحث، بهدف تعريفها تعريفاً إجرائياً، حتى يتسنى للمطلع فهمها في سياق بحثنا هذا، وهي كالتالي:
- الوظائف التنفيذية: هي مجموعة من العمليات المرتبطة بالقشرة المخية الجبهية. وتتمثل وظيفتها الأساسية هي تسهيل تكيف الفرد في مقابل الوضعيات الجديدة،

عندما تكون الأفعال الروتينية غير كافية ومن أهمها نجد: التخطيط، الليونة الذهنية والكف.

- اضطراب الوظائف التنفيذية: هو عجز يصيب الفرد ويعيقه أثناء مواجهته لوضعيات جديدة وغير معتادة، إثر خلل يصيب أحد هاته الوظائف: التخطيط، الليونة الذهنية والكف.

- حبسة بروكا: هي نوع من أنواع الحبسة الغير طليقة، وتتمثل في اضطراب لغوي مكتسب، ناتج عن إصابة عصبية تمس قدم التلفيف الجبهي الثالث الأيسر (F3) لنصف المخ المسيطر.

- اللغة الشفوية: هي مجموعة من الرموز المنطوقة التي يستخدمها أفراد مجتمع ما، كأداة من أدوات التخاطب والتواصل للتعبير عن أفكارهم وأرائهم، رغباتهم وكذا مشاعرهم، وتشتمل اللغة الشفوية على اللغة التعبيرية والاستقبالية.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسة:

يؤثر اضطراب الوظائف التنفيذية على اللغة الشفوية لدى حسي بروكا.

الفرضيات الجزئية:

- يؤثر اضطراب التخطيط على اللغة الشفوية لدى حسي بروكا.

- يؤثر اضطراب الليونة الذهنية على اللغة الشفوية لدى حسي بروكا.

- يؤثر اضطراب الكف على اللغة الشفوية لدى حسي بروكا.

الإطار النظري للبحث:

الوظائف التنفيذية:

عرف مصطلح "الوظائف التنفيذية" (les fonctions exécutives) خلال الستينيات من قبل ألكسندر لوريا (Alexander Luria) وهو أخصائي نفسوعصبي روسي، فعرّفها على أنها "وظائف معرفية لها دور مهم في حل المشكلات". (Chauvel, 2012, p 9). ولقد أشار Lyon و krasnego إلى أن العمليات التنفيذية هي "مفهوم مركب يتصل بمدى واسع من الوظائف المعرفية العليا والسلوكيات المتنوعة"، بينما يرى Pennington أن العمليات التنفيذية هي "مجموعة من الوظائف التي تسيطر على السلوك الموجه لهدف والذي يتطلب السيطرة على الخطط أو البرامج حتى تنفذ، وكف الأفعال المتداخلة والتخطيط للأحداث المتتابعة". (هلال وإبراهيم، 2013، ص 20).

المراكز العصبية المسؤولة عن الوظائف التنفيذية:

الفصوص الجبهية (Les lobes frontales): لقد مكنت الملاحظة العيادية للأشخاص الذين يعانون من إصابات جبهية، إضافة إلى تقنيات التصوير الدماغية الحديثة من توضيح أن السيروتات التنفيذية هي تحت سيطرة الفصوص الجبهية، لكن لحد الآن لم تحدد البنيات العصبية المسؤولة عن التنظيم التنفيذي بطريقة واضحة ودقيقة.

وقد ذكر الشقيرات أن الفصوص الأمامية تشكل (20%) من القشرة الدماغية، وتعتبر من أجزاء الدماغ التي تطورت حديثاً. (الشقيرات، 2005، ص 118)، وتتكون الفصوص الجبهية من الباحات الدماغية التي تقع في أمام الشق المركزي، بمعنى القشرة الحركية الأولية في اللحاء ما قبل المركزي (gyrus précentral) (الباحة رقم 4 لبرودمان)، الباحات ما قبل الحركية (les aires prémotrices) (الباحة رقم 6 و 8) وكذلك الباحات الواقعة منقارياً وبطنياً

البعد العلاجي لأزمة القيم والاخلاق لدى الشباب العربي حسب ابن عطاء الله السكندري

أ. بوعزة عبد الرؤوف

د. الصالح بوعزة

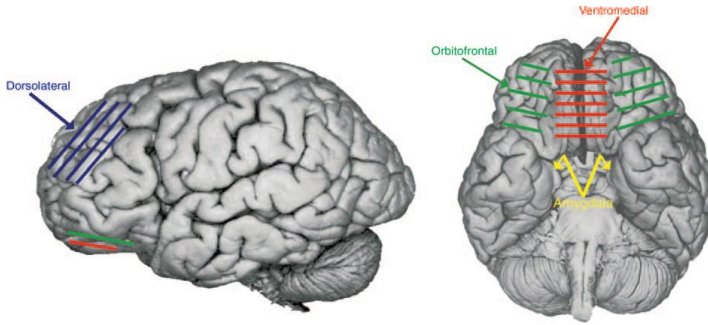
(rostralement et ventralement) بما فيها القشرة الحجاجية الجبهية (cortex

orbitofrontal) والجزء الداخلي للحاء الزاوي أو الحزامي (gyrus cingulaire). (Armin,

(Schnider,2008,p19).

الشكل رقم 01 : صورة توضح المنطقة البطنية، الحجاجية الجبهية والظهرية الجانبية

للمخ.



(Nicole M Gage, 2010, p398)

ومن الجهة الخارجية تقسم الفصوص الجبهية بواسطة الشقوق التالية:

- الشق الجبهي العلوي (sillon frontal supérieur): أفقيا، يقسم في الخلف الباحة

الصاعدة (ascendante) والنازلة (descendante)، يحدد التلفيف الجبهي الأول (F1)

إلى الأعلى والتلفيف الجبهي الأوسط (F2) إلى الأسفل.

- الشق الجبهي السفلي (sillon frontal inférieur): يقع تحت الشق السابق، يحدد

التلفيف الجبهي السفلي (F3) إلى الأسفل.

- التلفيف قبل المركزي (sillon précentral) أو القبل رولاندي (prérolandique):

يتشكل من باحات صاعدة ونازلة للفصوص الجبهية العلوية والسفلية، يقع أمام

الشق المركزي يحدد إلى الأمام التلفيف ما قبل المركزية (التلافيف الجبهية

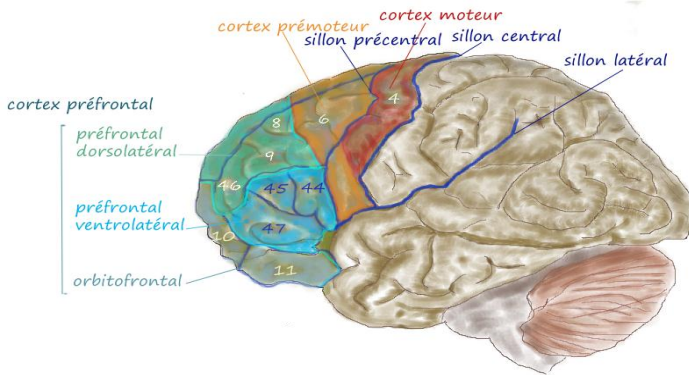
الصاعدة). (Hasboun, 2012, p68).

وبالتالي تنقسم الفصوص الجهمية إلى:

- المنطقة الحركية (la région motrice): هذه المنطقة مسؤولة عن تنفيذ الحركات.
- المنطقة ما قبل الحركية (la région préfrontal): حسب لوريا هذه المنطقة تتمثل وظيفتها في السيطرة على ديناميكية الحركة وإصابتها تؤدي إلى اضطرابات حركية.
- منطقة قبل جهمية أو قشرة قبل جهمية (une région préfrontal ou cortex « CPF »).

و المنطقة ما قبل الجهمية بدورها تنقسم إلى:

- المنطقة الظهرية الجانبية (dorso-latérale).
 - المنطقة البطنية الجانبية (ventro-latérale).
 - المنطقة الحجابية الجهمية (orbito-frontale).
 - الحزامي الأمامي (cingulaire antérieure).
- الشكل رقم (02): صورة توضح منظر جانبي للقشرة قبل الجهمية
الشكل رقم 03 :



(www.fotosearch.fr/photos-images/cerveau.html)

البعد العلاجي لأزمة القيم والاخلاق لدى الشباب العربي حسب ابن عطاء الله السكندري

أ. بوعزة عبد الرؤوف

د. الصالح بوعزة

وتقوم القشرة قبل الجهمية بعدة اتصالات مع البنيات القشرية وتحت القشرية والجهاز الحوفي مثل:

- المهاد (le thalamus).

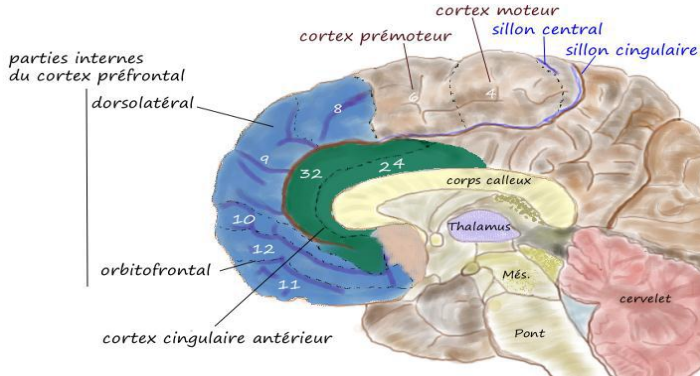
- الجهاز الحوفي (le système limbique).

- الباحات قبل الحركية (les aires pré-motrices).

- الباحات الحسية الترابطية (les aires sensorielles associatives).

- المخيخ (le cervelet). (Chauvel, 2012, p18.19).

الشكل رقم (03) : صورة توضح منظر وسطي للقشرة قبل الجهمية



(www.fotosearch.fr/photos-images/cerveau.htm)

ومن الوظائف الأساسية للفصوص الأمامية هي الترتيب الزمني لحدوث السلوك والتنظيم وهنا تأتي وظيفة التخطيط (planification) وعندما يحدث تلف في الفص الأمامي فإن مثل هذه الوظائف تتأثر، ومن بين الصعوبات التي يعاني منها مرضى الفص الأمامي نجد:

- عدم القدرة على التخطيط للسلوك والاختيار من البدائل.

- عدم القدرة على تجاهل المثيرات غير ذات العلاقة والتركيز على المثيرات المهمة ذات العلاقة.

- عدم القدرة على تغيير الاستراتيجيات عندما لا تؤدي إلى الهدف. (الشقيرات، 2005، ص 121). ومن هنا نلاحظ عجزاً تنفيذياً واضحاً لدى المرضى المصابين بالفصوص الأمامية أو الجبهية.

المكونات التنفيذية:

إلى الآن حدد الباحثون خمسة مكونات تنفيذية مشتركة هي: التحديث (la mise à jour) الكف (l'inhibition)، السيولة (la fluidité)، التخطيط (la planification) والمرونة الذهنية (la flexibilité mentale). ونحن سنعرض ثلاثة وظائف أو مكونات تنفيذية والتي قمنا باختيارها في بحثنا هذا:

1- التخطيط (la planification): عرف Degiorgioc, 2011 وآخرون التخطيط بأنه " القدرة على تنظيم سلسلة من الأفعال في ترنيمة مثلى لإصابة هدف معين". (Degiorgioc et al, 2011, p15).

يتمثل التخطيط في القدرة على إعداد، تهيئة وتنسيق أفعال/ أقوال متسلسلة ذهنياً لتحقيق هدف معين (تنظيم وفق مخطط)، ويقصد به ثراء في النشاط المعرفي مما يسمح بالتعامل مع تغيرات وتعقيدات الوضعيات، حيث يسمح بتوجيه الخيارات الموجودة مع الأخذ بعين الاعتبار الأحداث القادمة و/ أو المحتملة. لكي نخطط لابد من:

- وجود تمثيل للوضعيات أو الهدف المرجو إصابته.

- تهيئة وإعداد مجموعة الاستراتيجيات المتعلقة بالوضعيات والهدف المحدد.

- مراقبة تنفيذ المخطط، والتأكد من الاستراتيجيات المستعملة أنها ملائمة ومناسبة لتحقيق الهدف المرجو. (Chauvel, 2012, p15).

1-2- اضطراب التخطيط: يتجلى من خلال الصعوبة في تنظيم سلسلة من الأفعال أو السلوكيات في ترنيمة مثلى لإصابة هدف معين. هذا الاضطراب بإمكانه التواجد على عدة مستويات:

- الحفاظ على الهدف.

- التخطيط مسبقا ثم اختيار مختلف الخطط التي يمكننا من إصابة الهدف.

- انتقاء الخطة الأمثل.

- البدء في تنفيذ المخطط المختار مع الأخذ بعين الاعتبار الحوادث والتغيرات اللازمة لأجل إصابة الهدف. (Degiorgioc et al, 2011, p22).

2- الليونة الذهنية (*la flexibilité mentale*): إنها قدرتنا على تغيير طريقتنا في معالجة الأشياء، إنها الوسيلة التي نستطيع بها أن نقوم بفعل ما في وضعية خاصة والتي كانت تعالج بطريقة مختلفة حتى ذلك الوقت، ونستطيع أن نقول كذلك أنها المقدرة على إعادة توجيه محتوى التفكير في الأخير لأجل استجابة أفضل في الوضعيات الجديدة. وفي كل مرة نجد إجابات جديدة بطرق جديدة وملائمة لأن الطرق المعتادة تكون غير ملائمة. (www.ariam-idf.com).

هناك نوعان من الليونة:

❖ الليونة الارتكاسية (*la flexibilité réactive*): وتعني القدرة على التغيير الإرادي لبؤرة أو مركز الانتباه الخاص بنوعية من المثيرات إلى أخرى، أو سياق معرفي معين إلى آخر.

❖ الليونة التلقائية (la flexibilité spontanée): وتعني القدرة على إنتاج مد من الأفكار أو اندفاق من الإجابات بعد تلقي سؤال بسيط. (Charlotte,2011,p19).

حسب مياك وآخرون (Miyake et all) المرونة الذهنية تتطلب القدرة على تحرير الانتباه لمهمة ما، الإجراءات أو الحالة الذهنية للوصول إلى التوجيه الإداري فالمرونة الذهنية تقوم بتغيير الانتباه من مجموعة مثيرات إلى أخرى، بمعنى التناوب بين مختلف السجلات الذهنية. (Chauvel,2012,p95).

2-1- اضطراب الليونة الذهنية: عرفها جعفر شريف، 2011 بأنها "عدم القدرة على تغيير فكرة سابقة، أو الأخذ بعين الاعتبار التغيرات الجديدة الطارئة على الموقف، مما يستدعي التكيف مع الوضع الحالي، فيظهر في شكل تكرار غير طبيعي لسلوك معين أو فكرة بعد زوال ما يسببها (persévération)، ويظهر كذلك في شروذ الذهن والحيرة في كيفية التصرف مما يدل على بطئ وجمود فكري وحركي". (جعفر شريف، 2011، ص54).

3- الكف (l'inhibition): لقد اقترح مفهوم الكف عام 1890 من طرف جايمس James الذي فسره كالانتباه المأخوذ بعين الاعتبار من طرف العقل بشكل واضح ومحدد سواء لشيء واحد أو لأفكار واحدة متتالية من بين عدة احتمالات، هذه القدرة تحتاج أن نمتنع عن بعض هته الاحتمالات من أجل الانشغال ببعض الآخر بفعالية. (Boulc'H,2008,p88). ويعرف هلال وإبراهيم، 2012 الكف على أنه "سيرورة تسمح بحذف ومنع معلومات أو مخططات الأفعال المهيمنة والمسيطرة أين الهدف هو تحديد إجابات ثانوية، ولكن أكثر مناسبة مع وضعية خاصة". (هلال وإبراهيم، 2012، ص ص23، 24)، فالكف ظاهرة كبيرة وثابتة في نضج وتنظيم الوظائف الفكرية. كثيرا ما يمكننا قول أو كتابة "النمو هو الكف" فالنضج

والاكتساب لا يظهران فقط بتطور، ثراء أو إضافة اتصالات جديدة فهو يحتاج بالتحديد إلى كف - أكثر فأكثر فعالية، أكثر فأكثر انتقائية، أكثر فأكثر ملاءمة- السلوكات المكتسبة قبلا التي تكون أكثر أو أقل آلية. (Mazeau, 2005, p207).

كما يعتبر الكف ميكانيزم يسمح بحذف مخططات أو سيرورات قبل كل شيء تكون نشطة، ويمكننا تحديد ثلاثة وظائف للكف:

- 1- عرقلة الوصول إلى المعلومات الغير ملائمة.
 - 2- منع تحقيق إجابة كانت مسيطرة قبلا.
 - 3- منع نفاذ المعلومات التي أصبحت غير فعالة. (Charlotte, 2011, p12).
- وميزت الدراسات عدة أنواع من الكف أهمها:
- الكف المعرفي: وهو إيقاف العمليات العقلية بصورة كاملة أو جزئية بقصد وبدون قصد.
 - الكف السلوكي: وهو إيقاف الاستجابات السلوكية المسيطرة والمرتبطة بتأجيل الإشباع، والكف الحركي.

قرر أرون (Aron, et al, 2004) أن الكف كوظيفة معرفية مرتبط بمناطق مثل:

- المنطقة الحجابية الجبهية (orbito frontal).
 - الجانبية الظهرية (Dorsolateral predrontal).
 - القشرة الجبهية السفلية (Inferior frontal cortex). (هلال وإبراهيم 2012، ص 80).
- 3-1 اضطراب الكف: يظهر عندما يسمع المصاب شيئا ما ولا يستطيع الامتناع والتوقف عن الحديث عن الموضوع الذي سمعه، حتى وإن كان خارج سياق الحديث، نستطيع التماس هذا الاضطراب في الظواهر التالية : الاضطرابات الحركية، التكرارات الآلية و logorrhée. (Charlotte, 2011, p12)، إن الإفراط في

كف المثيرات المستقبلية من المحيط ينتج عنه انخفاض كلي للاهتمام، للتفاعل والاستجابة، ويتم بمقدار المبادرة والبراغماتية وانخفاض في النشاط في شتى الميادين (حركية، لغوية، سلوكية). (Mazeau, 2005, p208).

حبسة بروكا: عرفها Campolini et al, 2003 على أنها "شكل من أشكال الحبسة الغير طلاقة (non fluente) تتميز باختزال كمي وكيفي للإنتاج الشفوي، أما طريقة النطق فيها تكون بطيئة، مقطعية ومجهدة ذات علاقة مع وجود اضطراب نطقي من نوع التفكيك الصوتي (désintégration phonétique)". (Campolini et al, 2003, p35).

الموقع العصبي لحبسة بروكا: تقع الإصابة على مستوى قدم التلفيف الجبهي الثالث لنصف الدماغ المسيطر (F3)، أو باحة بروكا (l'aire de Broca) الموافقة للباحة رقم 44 والباحة رقم 45 لخريطة برودمان وهذا على مستوى المنطقة القشرية، أما على مستوى المنطقة تحت قشرية فقد يصاب كل من البظامة (putamen)، المادة البيضاء (substance blanche)، l'insula antérieure و l'opercule pariétal. (Armin, Schnider, 2008, pp51.52).

اضطرابات اللغة الشفوية عند حبسي بروكا:

-الخرس (le mutisme): يعرف بغياب الإنتاج اللفظي، بدرجة كبيرة أثناء المرحلة الابتدائية من الإصابة الدماغية استمراريته متفاوتة من بضعة أيام إلى بضعة أسابيع، ليحل محله اللفظ اللاتلقائي (aspontnéité verbale) (Mazeaux et al, 2001, p43).

- نقص الكلمة (le manque du mot): يواجه الحبسي صعوبة في استحضار الكلمة المناسبة خاصة أثناء الكلام العفوي والمستثار رغم أن الحبسي يشير بيديه إلى أن

الكلمة موجودة لكنه لا يستطيع تلفظها، ويظهر هذا العرض جليا لدى حبسي بروكا أثناء القيام بتمارين التسمية والسرد الشفوي.

- **القولبية (la stéréotypie):** هي عبارة عن مقطع أو مقطعين لغويين يرددهما الحبسي في الوضعيات الخطابية وتظهر بصفة آلية في كل حالة اتصال شفوي. وهذا السلوك اللغوي قد يكون لكلمة موجودة أو غير موجودة في القاموس اللغوي، وقد تكون عبارة عن مقطع أو جملة يمكن أن تختفي بعد أسابيع أو أشهر كما يمكنها البقاء عدة سنوات، ويرى جاكسون بأن هذه الصفة تكون مرتبطة بحالة المصاب بالاضطرابات اللغوية والفكرية في الوقت الذي حدثت فيه الإصابة (www.acofps.com).

- **الاستمرارية (persévération):** تعتبر شكلا باثولوجيا يظهر في بداية الكفالة الأرتوفونية بالحبسي. ويترجم بفقدان السيطرة على الكلام في كل مستويات اللغة الشفهية، وهو عبارة عن أسلوب يعتمد المصاب في حديثه مع الآخر يمتاز بإعادة المقطع الأخير أو الكلمة الأخيرة التي يسمعا المصاب من الشخص الذي يكلمه. ويشكل تبعية تامة للمريض مع المتحدث معه. ويصبح هذا الأسلوب بمثابة المعرقل لكل مبادرة يريد المصاب القيام بها. ومن الآثار السلبية لهذا العرض على المصاب هو الإحساس بالعجز والقلق الشديد.

- **الاضطرابات النطقية الحبسية (syndrome de désintégration phonétique):** يظهر على شكل التعويض للتسريبيات بالحبسيات وخاصة عندما يتشابه المخرج النطقي. تغيير في مخارج الحروف سواء بالتقديم أم التأخير، القلب للمقاطع، تغيير صفة الحروف من حيث الجهر والهمس وحذف للصوامت في آخر الكلمة التي تحدث بالبلع (consonne implosive) (ابراهيم، 2011، ص ص 44.45).

- الاضطراب الصرفي النحوي (l'agrammatisme): ويعرف بأنه اضطراب في الترتيب و التنظيم النحوي وبنية الجمل، ناتج عن استعمال غير كاف أو منقوص للمورفيمات النحوية الصرفية الحرة (ال التعريف، حروف الجر و الضمائر، أسماء الإشارة) أين ترتبط بالتواء (فيما يتعلق بالجنس، العدد، الزمان). كلاسيكيا مصطلح الاضطراب الصرفي النحوي مصنف ضمن الاختلالات التي تنتهي إلى مفهوم الاختزال (réduction)، ("النمط التلغرافي télégraphique") الخاص بحبسة بروكا. (Lambert et al,2002,p04).

- الاضطراب الإيقاعي النغمي (dysprosodie): يحدث على إثر غياب مستوى العروض أو الإيقاعات ونغمات الإنتاج اللفظي، ويمكن تشبيهه كلام الحبسي المصاب بهذا العرض بكلام الروبوهات (parole robotique). وفي الغالب يظهر لدى المصابين بالأنارتريا نتيجة تباطؤ في الحركات النطقية. (ابراهيمي، 2011، ص45).

عينة البحث: لقد تم اختيار العينة اختيارا قصديا، فشملت 05 مفحوصين ولقد تم انتقاؤهم بمراعاة المعايير التالية:

- مفحوصين راشدين تتراوح أعمارهم بين 38-82 سنة.
- وجود عرض تنفيذي لدى الحالات.
- نوع الحبسة هو حبسة بروكا ناتجة عن إصابة وعائية دماغية (AVC Ischémique).
- مدة الإصابة تفوق ستة أشهر لمراعاة عامل الاسترجاع التلقائي. والجدول رقم (01) يمثل خصائص افراد العينة:

الجدول رقم (01): يمثل خصائص أفراد عينة البحث

الاسم	مكان الإقامة	الحالة العائلية	المستوى الدراسي	المهنة	اللغة المستعملة	سبب الإصابة	الاضطرابات المصاحبة
-------	--------------	-----------------	-----------------	--------	-----------------	-------------	---------------------

البعد العلاجي لأزمة القيم والاخلاق لدى الشباب العربي حسب ابن عطاء الله السكندري

أ. بوعزة عبد الرؤوف

د. الصالح بوعزة

ل.خ 81 سنة	سطيف	متزوج	لم يتمدرس	ساعاجي	العربية	AVC Ischémique	لا توجد
م.ح 38 سنة	سطيف	متزوج	9 أساسي	حارس	العربية	AVC Ischémique	شلل نصفي أيمن
ش.د.م 82 سنة	سكيكدة	متزوج	لم يتمدرس	مغترب	العربية	AVC Ischémique	شلل نصفي أيمن، أبراكسيا فمية لسانية وجبهة
ع.م 39 سنة	سطيف	أعزب	6 ابتدائي	خضار	العربية	AVC Ischémique	لا توجد
ت.م 51 سنة	برج بوعربريج	متزوج	3 ثانوي	مدير شركة	العربية	AVC Ischémique	Hémiparésie spastique

- حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: تمت دراستنا في الفترة الممتدة من 28 فيفري إلى 14 أفريل 2015.

- الحدود المكانية: تمت دراستنا الميدانية بالمؤسسة الاستشفائية المختصة في إعادة التأهيل الوظيفي برأس الماء. ولاية سطيف .

أدوات الدراسة: اعتمدنا في دراستنا هذه على وسيلتين للبحث:

1- البطارية السريعة للتقييم الجبهي (BREF Batterie rapide d'efficiencies) (frontal).

2- اختبار MTA 2000 (Montréal-Toulouse-Alger).

البطارية السريعة للتقييم الجبهي BREF: وضعت من طرف Dubois et Pillon 2000 خصصت لتسمح بتقييم سريع للوظائف التنفيذية للحالة، تحتوي على البنود التالية: المتشابهات (similitudes)- السيولة اللفظية (fluente verbale)- التسلسل الحركي للوريا (séquence motrice de Luria)- التعليمات المعاكسة

comportement) (consignes conflictuelles)-go no go- سلوك الأخذ (d'utilisation).

- اختبار المتشابهات: يسمح باكتشاف الإعداد التصوري- المفاهيم (conceptualisation).

- اختبار السيولة اللفظية: يسمح باستكشاف الليونة الذهنية (flexibilité mentale)، بمعنى القدرة على تكييف اختياراته.

- التسلسل الحركي للوريا: يسمح باستكشاف برمجة الأفعال الحركية (التخطيط (programming).

- التعليلة المعاكسة : تسمح باستكشاف الحساسية للتداخلات (sensibilité à l'interférence).

- Go-no go: يسمح باستكشاف التحكم الكفي (contrôle inhibiteur).

- سلوك الأخذ/ الاستعمال : يسمح باستكشاف الاستقلالية في المحيط (l'autonomie en environnement).

التنقيط: كل بند ينقط من 0 إلى 3 مما يسمح بالحصول على نتيجة كلية من 0 إلى 18 نقطة.

اختبار MTA 2000: تتمثل النسخة الأصلية في بطارية الاختبارات MT 86 (protocole Montréal-Toulouse d'examen linguistique de l'aphasie MT 86) والتي تتكون من جزأين: ML Alpha et Bêta (Zellal,1999,p 5)، ولقد تم إنشاؤها من طرف فرقة متعددة التخصصات فرانكو- كندية، متكونة من 18 عضوا مختصين في اللسانيات الأوطوفونيا، علم النفس وطب الأعصاب، ومن أبرز أعضائها

نذكر: A.R.Lecours, J.L.Nespoulous, F.Cot A.Rascol, Y.Joanette, (Lafon, Zellal,) (1996, p209)

وفي إطار الاتفاقية التي انعقدت بين جامعة الجزائر تحت إشراف زلال وجامعة Toulouse le Mirail تحت إشراف Nespoulous تم تكييف وتعير هذه البطارية على البنية الثقافية والنفسو- لسانية الاجتماعية الجزائرية. فبعد إحصاء الصعوبات الملقاة من طرف عدد من الحبسين (باختلاف الجداول السيميائية سنهم وجنسهم)، يتم تعديل البند بالأخذ بعين الاعتبار العامل اللساني والاجتماعي للمفحوص أي إيجاد البديل في اللغة الأصلية (langue cible) للحالات (سواء العربية الأكاديمية/ العامية أو الأمازيغية)، كما عملت الباحثة على إضافة بعض البنود الأخرى مثل: épreuves practognosiques، مع احترام مبدأ تحقيق فرضية حساسية البند (la sensibilité de l'item). (Zellal,1998,p297).

ويمكننا أن نذكر بعض التغييرات التي أجرتها الباحثة، فعلى سبيل المثال استبدلت فاكهة الأناناس "l'ananas" بالتمر "les dates". (Zellal,1999,p18).

تأتي بعدها مرحلة مراجعة المصادقية (vérification de la crédibilité)، حيث قامت الباحثة بتجميع عينة إحصائية تتكون من 460 شخصا عاديا (راشدين جزائريين: أحادي ثنائي ومتعدد اللغى) من كلا الجنسين تتراوح أعمارهم ما بين 20 و70 سنة ومررت عليها هذه البنود، وفي حالة تحصلها على نتائج أكثر من 65% من نسبة النجاح، نعتبر حينها أن الرائر مكيف ومعيرويجيب على المتطلبات العالمية. ولقد تم الحصول على نتائج فاقت 85% من النجاح، وبالتالي الاختبار صادق وموثوق. (Zellal,1998,p304).

تم نشر النسخة الجزائرية المتعددة الألسن سنة 2000 (بمراعاة تعير البنود) من طرف جامعة الجزائر وبمشاركة مخبر علوم الاتصال واللغة « SLANCOM ».

تتكون النسخة الجزائرية من حقيبة تحتوي على: كراس الحالة – كتاب التوجيه – شريط k7 – كتاب الاختبارات والذي يحتوي بدوره على بنود البطارية وهي : اختبارات اللغة الشفوية – اختبارات اللغة المكتوبة – اختبارات الفهم الشفوي والكتابي – اختبارات البراكسيا والقنوزيا.

أما في هذا البحث فقد استعملنا الجزء الخاص باللغة الشفوية فقط والذي يحتوي بدوره على البنود التالية:

- الحوار الموجه.
- الانتاج اللساني العفوي.
- البقايا النحوية.
- الإعادة (مقاطع، كلمات، جمل).
- السرد الشفوي.
- الفهم الشفوي (تعيين: الأشياء، الجمل).

نتائج الدراسة:

- تحليل النتائج:

- التحليل الكمي:

- تحليل نتائج الحالة الأولى (ل.خ):

جدول رقم (2): البطارية السريعة للتقييم الجبهي (BREF):

البند	العلامة	النسبة المئوية
المتشابهات (SM)	01	%33,33
السيولة اللفظية (FV)	00	%0
التسلسل الحركي للوريا (SML)	02	%66,66
التعليمة المعاكسة (CC)	00	%0
(GN) Go-no go	00	%0

البعد العلاجي لأزمة القيم والاخلاق لدى الشباب العربي حسب ابن عطاء الله السكندري

د. الصالح بوعدة أ. بوعدة عبد الرؤوف

سلوك الاستعمال (CU)	02	% 66,66
---------------------	----	---------

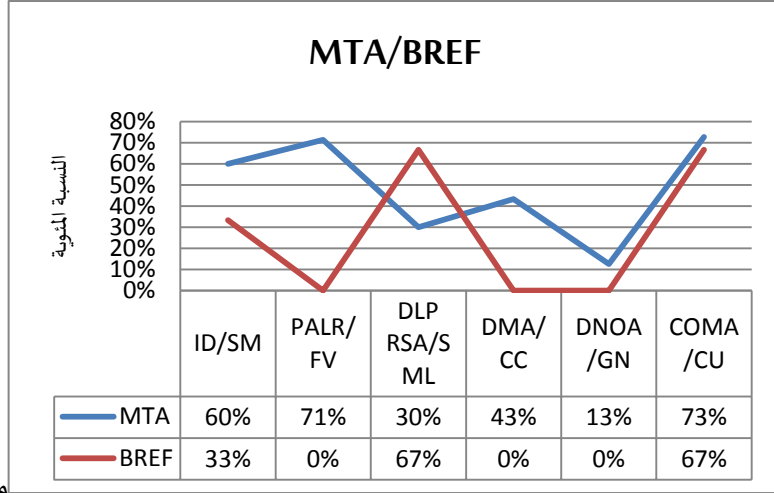
حسب النتائج المتحصل عليها من مختلف بنود البطارية السريعة للتقييم الجيبي، نلاحظ أن العلامة تتراوح بين 0 ونقطتين، أما النسب المئوية فتتراوح بين 0% و66,66%. حيث نجد النتائج الضعيفة أو حتى المنعدمة متعلقة ببنود السيولة اللفظية والتعليمية المعاكسة وبنو Go-no go، أما أعلى نسبة فهي متعلقة ببند التسلسل الحركي للوريا وسلوك الاستعمال حيث قدرت ب 66,66% .

جدول رقم (03): بنود اللغة الشفوية (MTA 2000):

البند	العلامة	النسبة المئوية
الحوار الموجه (ID)	12	60%
الانتاج اللساني العفوي (PALR)	05	71,42%
البقايا النحوية (DLP) + الإعادة (RSA)	03	30%
التسمية (DMA)	13	43,33%
السرد الشفوي (DNOA)	02	12,5%
الفهم الشفوي (COMA)	08	72,72%

حسب النتائج المتحصل عليها من مختلف بنود اختبار اللغة الشفوية، نلاحظ أنها تتراوح بين 12,5% و 71,42%، بحيث سجلت أضعف النتائج ببند السرد الشفوي والنتائج المتوسطة ببند التسمية، وقدرت نسبتها ب 43,33% وبند الفهم الشفوي بنسبة 50%، أما أعلى نسبة فقد اختص بها بند الإنتاج اللساني العفوي ب 72,7%.

الشكل (4) : منحى بياني يوضح نتائج الوظائف التنفيذية واللغة الشفوية



من خلال

المنحنى، يمكننا أن نلاحظ اضطراب تنفيذي خاصة في بنود السيولة اللفظية والتعليمية المعاكسة وبند اذهب- لا تذهب، أما سلوك الاستعمال فهو حسن. بالموازاة نلاحظ اضطراب لغوي شفوي بصفة متفاوتة، خاصة في البنود التالية: البقايا النحوية والسرد الشفوي، أما الفهم فهو حسن كذلك.

- تحليل نتائج الحالة الثانية (م.ح):

جدول رقم (04): البطارية السريعة للتقييم الجبهي (BREF):

البند	العلامة	النسبة المئوية
المتشابهات (SM)	0	%0
السيولة اللفظية (FV)	0	%0
التسلسل الحركي للوريا (SML)	1	%33,33
التعليمية المعاكسة (CC)	0	%0
(GN) Go-no go	0	%0
سلوك الاستعمال (CU)	2	% 66,66

حسب النتائج المتحصل عليها من البطارية السريعة للتقييم الجبهي، نلاحظ أن العلامة الدنيا هي 0 وبالتالي تحصلنا على نسبة مئوية تعادل 0% في 04 بنود، أما

البعد العلاجي لأزمة القيم والاخلاق لدى الشباب العربي حسب ابن عطاء الله السكندري

أ. بوعزة عبد الرؤوف

د. الصالح بوعزة

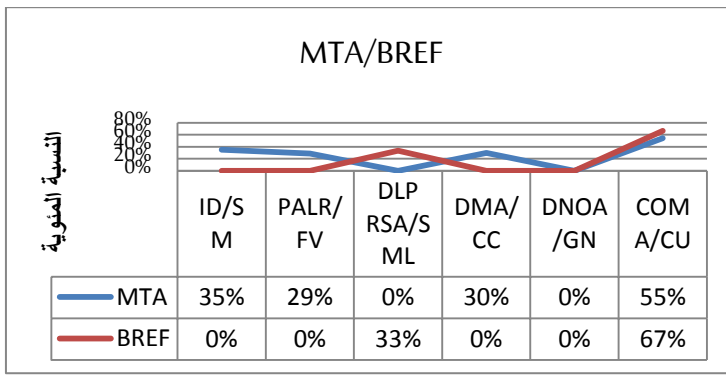
أعلى نسبة فكانت في بند سلوك الاستعمال. كما تحصلنا على نسبة متوسطة قدرت ب 33,33 % في بند التسلسل الحركي للوريا.

جدول رقم (05): بنود اللغة الشفوية (MTA 2000):

البند	العلامة	النسبة المئوية
الحوار الموجه (ID)	7	35%
الانتاج اللساني العفوي (PALR)	2	28.57%
البقايا النحوية (DLP) + الإعادة (RSA)	0	0%
التسمية (DMA)	9	30%
السرد الشفوي (DNOA)	0	0%
الفهم الشفوي (COMA)	6	54.54%

حسب النتائج المتحصل عليها للحالة الثانية في بنود اختبار اللغة الشفوية، نلاحظ أن العلامات متفاوتة، فقد سجلت الحالة العلامة 0 في ثلاث بنود وبالتالي تحسّلت على نسبة مئوية تقدر ب 0 % لعدم الإجابة تماما على التعليمات في البنود، أما أعلى علامة فكانت 9 نقاط وهذا ببند التسمية وأعلى نسبة اختص بها بند الفهم الشفوي.

الشكل (5): منحى بياني يوضح نتائج الوظائف التنفيذية واللغة الشفوية



من خلال المنحنى يمكننا أن نلاحظ وجود عرض تنفيذي موازاتاً مع الاضطرابات التي تمس اللغة الشفوية لدى الحالة الثانية، وهذا بدرجة أكبر مما هو عليه لدى الحالة الأولى بحيث سجلنا انخفاضاً ملحوظاً في النسب المئوية لكلا الاختبارين، فوصلت إلى الصفر ببند الإعادة وبند البقايا النحوية في اختبار اللغة الشفوية، وكانت نفس النتيجة في بندي السرد الشفوي للغة وبند اذهب- لا تذهب للوظائف التنفيذية فلقد انخفض كلا المنحنيين إلى الصفر ثم عاودا الارتفاع معا في بندي الفهم الشفوي وسلوك الاستعمال.

- تحليل نتائج الحالة الثالثة (ش.د.م):

جدول رقم (06): البطارية السريعة للتقييم الجبهي (BREF):

البند	العلامة	النسبة المئوية
المتشابهات (SM)	01	33.33%
السيولة اللفظية (FV)	00	%0
التسلسل الحركي للوريا (SML)	01	%33,33
التعليلة المعاكسة (CC)	0	%0
(GN) Go-no go	0	%0
سلوك الاستعمال (CU)	2	% 66,66

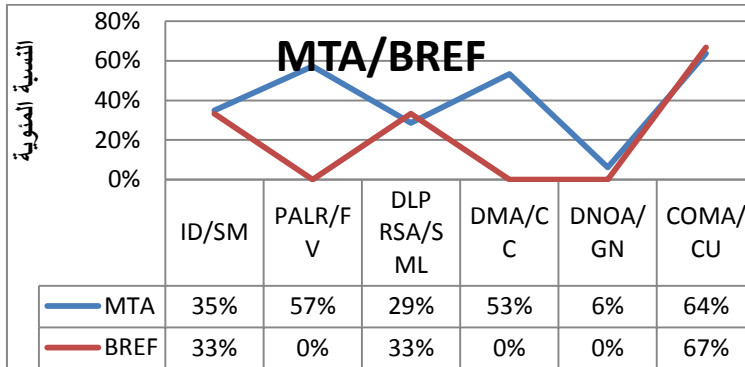
نلاحظ من خلال الجدول أن العلامات تتراوح بين الصفر ونقطتين وبالتالي تراوحت النسب المئوية بين 0% وذلك ببند السيولة اللفظية والتعليلة المعاكسة وبند اذهب- لا تذهب، أما أعلى نسبة فكانت لبند سلوك الاستعمال.

جدول رقم (07): بنود اللغة الشفوية (MTA 2000):

البند	العلامة	النسبة المئوية
الحوار الموجه (ID)	7	35%
الانتاج اللساني العفوي (PALR)	04	57.14%
البقايا النحوية (DLP) + الإعادة (RSA)	04	28.57%
التسمية (DMA)	16	53.33%
السرد الشفوي (DNOA)	01	6.25%
الفهم الشفوي (COMA)	07	63.63%

تحصلنا من مختلف النتائج الخاصة باختبار اللغة الشفوية على نسب مئوية تراوحت بين 6,25 % كأدنى نسبة ببند السرد الشفوي، أما أعلى نسبة فكانت ببند الفهم الشفوي بقيمة 63,63 %، أما باقي النسب فكانت بين المتوسطة إلى الضعيفة.

الشكل (6): منحني بياني يوضح نتائج الوظائف التنفيذية واللغة الشفوية



من خلال المنحني يمكننا ملاحظة ثلاث نقاط للتقاطع أو شبه التقاطع لمنحني اللغة الشفوية والوظائف التنفيذية، وذلك في بداية المنحنيين في البندين المتعلقين بالحوار الموجه والمتشابهات، وفي المنتصف في بندي البقايا النحوية/ الإعادة وبند التسلسل الحركي للوريا وفي آخر المنحني ببندي الفهم الشفوي وسلوك الاستعمال.

- تحليل نتائج الحالة الرابعة (ع.م):

جدول رقم (07): البطارية السريعة للتقييم الجبهي (BREF):

البند	العلامة	النسبة المئوية
المتشابهات (SM)	0	0%
السيولة اللفظية (FV)	0	0%
التسلسل الحركي للوريا (SML)	2	66,66%
التعليمية المعاكسة (CC)	0	0%
(GN) Go-no go	0	0%
سلوك الاستعمال (CU)	2	66,66 %

من خلال النتائج المتحصل عليها من مختلف بنود البطارية السريعة للتقييم الجبهي، نلاحظ أن النسب المئوية محصورة بين النسبتين 0 % و 66,66% فقط، فالحالة الرابعة أجابت عن بندين فقط محصلة نسبة 66,66 % بكليهما وهما بندا التسلسل الحركي للوريا وسلوك الاستعمال، أما باقي البنود فلم تجب عنها.

جدول رقم (08): بنود اللغة الشفوية (MTA 2000):

البند	العلامة	النسبة المئوية
الحوار الموجه (ID)	11	55%
الانتاج اللساني العفوي (PALR)	02	28.57%
البقايا النحوية (DLP) + الإعادة (RSA)	00	0%
التسمية (DMA)	4	13.33%
السرد الشفوي (DNOA)	0	0%
الفهم الشفوي (COMA)	7	63.63%

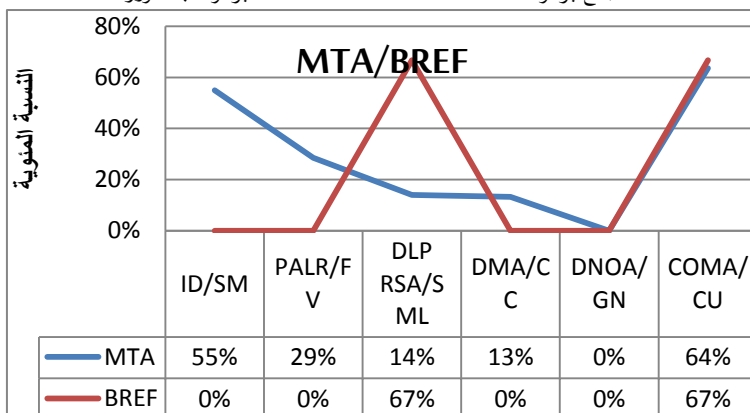
تحصلنا من مختلف النتائج الخاصة باختبار اللغة الشفوية على نسب مئوية تراوحت بين 0 % كأدنى نسبة ببند البقايا النحوية/ التسمية وبند السرد الشفوي، أما أعلى نسبة فكانت ببند الفهم الشفوي بقيمة 63,63 %، أما باقي النسب فكانت بين المتوسطة إلى الضعيفة.

الشكل (05): منحى بياني يوضح نتائج الوظائف التنفيذية واللغة الشفوية

البعد العلاجي لأزمة القيم والاخلاق لدى الشباب العربي حسب ابن عطاء الله السكندري

أ. بوعزة عبد الرؤوف

د. الصالح بوعزة



من خلال المنحنى، يمكننا أن نلاحظ اضطراب تنفيذي خاصة في بند المتشابهات، السيولة اللفظية، التعليمات المعاكسة وبند اذهب- لا تذهب، أما سلوك الاستعمال فهو حسن. بالموازاة نلاحظ اضطراب لغوي شفوي بصفة متفاوتة في بنود الاختبار، ونلاحظ توافق في النسبة المئوية بالنسبة لبند السرد الشفوي في اختبار اللغة الشفوية وبند اذهب-لا تذهب في بطارية الوظائف التنفيذية، ثم ارتفاع كلا المنحنيين في البندين الأخيرين بصفة متطابقة تقريبا.

-تحليل نتائج الحالة الخامسة (ت.م):

جدول رقم (09): البطارية السريعة للتقييم الجبهي (BREF):

البند	العلامة	النسبة المئوية
المتشابهات (SM)	00	0%
السيولة اللفظية (FV)	01	33.33%
التسلسل الحركي للوربا (SML)	01	33.33%
التعليمات المعاكسة (CC)	01	33.33%
Go-no go (GN)	01	33.33%
سلوك الاستعمال (CU)	2	% 66,66

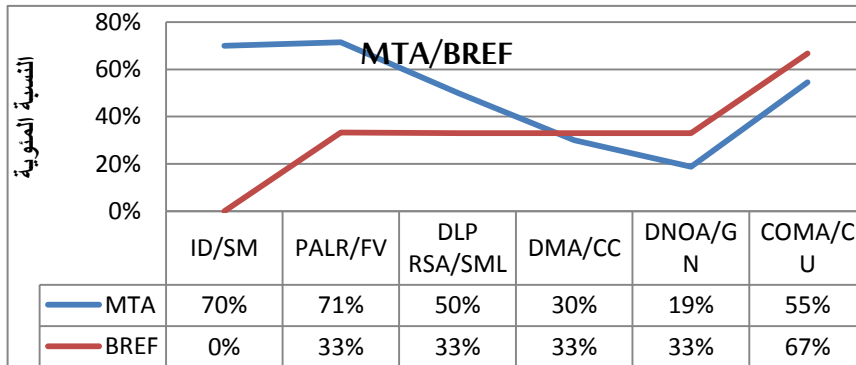
حسب النتائج المتحصل عليها من مختلف بنود البطارية السريعة للتقييم الجبهي والتي تخص الحالة الخامسة، نلاحظ أن النسبة المئوية تتراوح بين 0% و 66,66%، بينما النسبة 33,33% فقد تكررت في أربعة بنود. كما نلاحظ أن الحالة أجابت عن التعليمات بجميع البنود حتى ولو لم تكن إجابة كاملة، ماعدا بند المتشابهات.

جدول رقم (10): بنود اللغة الشفوية (MTA 2000):

البند	العلامة	النسبة المئوية
الحوار الموجه (ID)	14	70%
الانتاج اللساني العفوي (PALR)	05	71.42%
البقايا النحوية (DLP) + الإعادة (RSA)	07	50%
التسمية (DMA)	9	30%
السرد الشفوي (DNOA)	3	18.75%
الفهم الشفوي (COMA)	6	54.54%

من خلال الجدول، نلاحظ أن النتائج الخاصة ببنود اختبار اللغة الشفوية للحالة الخامسة متوسطة إلى ضعيفة على العموم، فقد تراوحت النسب بين 18,75% إلى 71,42% ولم نسجل أي نسبة منعدمة ناتجة عن عدم إجابة الحالة.

الشكل (08): منحني بياني يوضح نتائج الوظائف التنفيذية واللغة الشفوية



من خلال المنحنى نلاحظ ارتفاعا طفيفا لمنحنى اللغة الشفوية يواكبه ارتفاع ملحوظ لمنحنى الوظائف التنفيذية، وهذا من أول بند إلى ثاني بند، ثم انخفاض ملحوظ لمنحنى اللغة الشفوية موازاتا مع ثبات لمنحنى الوظائف التنفيذية، حتى البند الخامس. ثم نلاحظ ارتفاعا لكلا المنحنيين بصفة موازية في البند الأخير لكل من الاختبارين.

- التحليل الكيفي:

تحليل نتائج الحالة الأولى (ل.خ): من خلال النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق البنود الخاصة باللغة الشفوية، من اختبار MTA 2000 والبطارية السريعة للتقييم الجبهي استنتجنا أن الحالة تعاني من اضطرابات متعددة، مع وجود عجز تنفيذي. ففي بند الحوار الموجه تبين أن الحالة تعاني من وجود اضطراب نحوي صرفي، وهذا لحذفها لحروف الجر والروابط اللغوية، وبالتالي وجود خلل على مستوى التنظيم النحوي وبنية الجملة، ويرجع كل هذا لاضطراب التخطيط، كما أنه أخطأ في استحضار الكلمة المناسبة وعوضها بأخرى، أما في بند الإنتاج اللساني العفوي لاحظنا وجود اختزال كمي وكيفي للغة مع وجود الاضطراب الإيقاعي النغمي. أما فيما يخص البقايا النحوية لاحظنا أن الحالة أجابت ثلاث إجابات ثم توقفت، مع إشارتها بأنها تعرف الكثير وهذا يرجع لاضطراب نقص الكلمة والذي يرجع بدوره إلى اضطراب الكف وهو ما استنتج كذلك من بند اذهب لا تذهب للبطارية السريعة للتقييم الجبهي، وإذا ما نظرنا للإجابات الخاصة ببند الإعادة نلاحظ أن الحالة تعاني من الاضطرابات النطقية، وهذا لتعويضها وقلها للحروف بسبب اضطراب التخطيط، وفيما يخص بند التسمية فلاحظنا صعوبة في استحضار الكلمات وهذا

كله يعود إلى اضطراب الكف، أما السرد الشفوي فيعكس فقرا حادا في اللغة الشفوية وبالنسبة للفهم الشفوي فهو جيد نوعا ما.

- تحليل نتائج الحالة الثانية (م.ح): على ضوء النتائج المتوصل إليها من خلال تطبيق البنود الخاصة باللغة الشفوية والوظائف التنفيذية، لاحظنا أن الحالة لم تجب في معظم الأسئلة، في بند الحوار الموجه واستخدمت كذلك الإشارة بالرأس، وهذا راجع للفقر اللغوي الحاد والذي يعود بدوره للكف المفرط والذي استنتجناه من خلال بند اذهب- لا تذهب، أما في بند الإنتاج اللساني العفوي فسجلنا غيابا في العفوية والتلقائية في الكلام، خاصة في السلاسل الأوتوماتيكية ويرجع هذا للكف المفرط كذلك، كما وجد لدى الحالة اضطراب في النغمة والإيقاع، أما فيما يخص البقايا النحوية فالحالة لم تجب تماما رغم مساعدتها (ébauche oral) وهذا راجع لعرض الخرس ويرجع بدوره لاضطراب الليونة الذهنية، فبعد مرورنا مباشرة من السؤال الذي يسبقه إلى هذا السؤال أو التعليمية، لاحظنا شرودا وحيرة بادية على الحالة والذي استخلصناه كذلك من خلال بند السيولة اللفظية، أما فيما يخص الإعادة فالحالة لم تجب أصلا ولم تتجاوب مع التعليمية فاعتبرناه خرسا لغويا يعود لاضطراب الكف وكذا عندما لاقت الحالة صعوبة في التسمية، وهذا ينطبق كذلك على السرد الشفوي لديها، وفهمها الشفوي متوسط نوعا ما.

- تحليل نتائج الحالة الثالثة (ش.د.م): بعد التطبيق تحصلنا على مجموعة من النتائج، ففي بند الحوار الموجه لاحظنا اختصار شفوي شديد في التعليمات التي تمت الإجابة عنها من طرف الحالة، فقد عبرت هاته الأخيرة بكلمة واحدة على الأكثر، كما توجد تعليمات لم تجب عنها مطلقا ما يدل على وجود اضطراب في الكف والليونة الذهنية، وهذا ما سجلناه كذلك من خلال نتائج البطارية السريعة للتقييم الجبهي،

أما في بند الإنتاج اللساني العفوي فقد لاحظنا وجود اضطراب في النغمة والإيقاع، وعندما طلبنا منه ذكر أشهر السنة أجاب /bakri/ وهذا دليل على اضطراب في الكف، فقد أعيقت المستهدفة من قبل كلمة أخرى مهيمنة، أما فيما يخص البقايا النحوية فلاحظنا أن الحالة أعادت نفس الكلمة ثلاث مرات ويعود هذا لاضطراب الاستمرارية الناتج عن خلل في التحكم الكفي، وقد واجهت الحالة صعوبة في بند الإعادة وخاصة إعادة الجمل وهذا راجع للاضطراب النحوي الصرفي والذي يعزى بدوره إلى اضطراب التخطيط، أما بند التسمية فكانت لغة الحالة مجهدة وجد بطيئة، ولاحظنا في بند السرد الشفوي فقر لغوي واضطراب نحوي صرفي راجع لخلل في التحكم الكفي، ما خلف إنتاجات ضئيلة جدا، أما الفهم الشفوي فهو حسن.

- تحليل نتائج الحالة الرابعة (ع.م): من خلال نتائج بنود الاختبارين لاحظنا أن الحالة تعاني من عجز تنفيذي زيادة على الاضطرابات اللغوية، فبخصوص بند الحوار الموجه استخلصنا وجود فقر لغوي وذلك في التعليمات التي تتطلب سردا ووصفا مطولا، فاخترلت الحالة إجابتها إلى كلمة واحدة، وكذا وجود اضطراب نحوي صرفي، وهذا راجع لاضطرابي الكف للعرض الأول واضطراب التخطيط للعرض الثاني، كما لاحظنا عرض الاستمرارية فبعد مساعدتنا للحالة عند طرحنا للتعليمية ماذا تتناول عادة على الفطور؟ حليب قهوة....؟ فالحالة أعادت آخر كلمة قهوة عدة مرات حتى أوقفناها، وهذا بسبب العجز الكفي الذي تعاني منه ونفس الشيء بالنسبة للإنتاج اللساني العفوي، فقد قامت بالعد حتى الرقم 12 رغم أن التعليمية طلبت العد حتى الرقم 10 هنا أفلتت اللغة من مراقبة الحالة، كما تقوم بتكرار آخر كلمة تسمعها أو تقوم هي بإنتاجها. فيما يخص البقايا النحوية فالحالة لم تجب

تماما بسبب اضطراب الليونة الذهنية، المتجلي في شرود الحالة وحيرتها من خلال الانتقال من تعليلة لأخرى، أما في بند التسمية فاستخرجنا عرض الاضطراب النطقي، وكذا صعوبة في استحضار الكلمة المناسبة، أما السرد الشفوي فهي لم تجب تماما بسبب الفقر اللغوي الحاد الراجع للكف المفرط، وكالعادة وجدنا الفهم الشفوي جيد نوعا ما.

- تحليل نتائج الحالة الخامسة (ت.م): من خلال تطبيقاتنا استنتجنا ما يلي: في بند الحوار الموجه لاحظنا لغة شفوية حسنة مقارنة بباقي الحالات، لكن يطغى عليها الاضطراب النحوي الصرفي لغياب الروابط وحروف الجر، وكذا خلل تركيبى للجمل بسبب اضطراب التخطيط المستنتج كذلك من خلال نتائج البطارية السريعة للتقييم الجبهي، أما الإنتاج اللساني العفوي فهو مختصر جدا، وفي السلاسل الأوتوماتيكية كان عده سليم لكن بزيادة درجة الصعوبة في ذكر أشهر السنة لم تجب الحالة وهذا بسبب الخلل الحاصل على مستوى الليونة الذهنية، أما البقايا النحوية فالحالة ذكرت 5 أسماء لحيوانات مختلفة وهي أحسن إجابة لحد الآن، لكنها أضافت كلمتين غير ملائمتين وهذا راجع لخلل وظيفة الكف، أما في التسمية فلاحظنا صعوبة في استحضار الكلمة المناسبة بسبب خلل في الليونة الذهنية، وفي بند السرد الشفوي لاحظنا وجود اضطراب نحوي صرفي إنتاجات ضئيلة بالمقابل، بسبب اضطرابي التخطيط والكف معا، أما الفهم الشفوي فهو متوسط نوعا ما.

- مناقشة النتائج: هدفت دراستنا إلى البحث عن وجود تأثير وتأثير بين اضطراب الوظائف التنفيذية واللغة الشفوية لدى حبسي بروكا. وبعد التطبيق حصلنا على عدة نتائج والتي بناءً عليها سنجيب على الفرضيات المقترحة في أول الدراسة، وفي نفس الوقت نقارنها مع المعطيات النظرية.

- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى: نصت الفرضية على وجود تأثير لاضطراب التخطيط على اللغة الشفوية لدى حبسي بروكا. ومن خلال النتائج المتحصل عليها، استخلصنا أن اضطراب التخطيط يؤثر على التنظيم النحوي وبنية الجمل، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من Godefroy et le Grefex سنة 2008 و Bermicot, 2000 ; Reiss, 2011، بحيث أشاروا إلى أ، إصابة التخطيط لها انعكاسات على إدارة مواضيع المحادثة وعلى قدرات البناء النحوي. كما وجدنا أنه أثر أيضا على تركيبية الكلمات في حد ذاتها، من خلال ترتيب الحروف داخل الكلمة، فكان له تأثير واضح على قدرة الإعادة اللغوية. وبالتالي تحققت فرضيتنا الجزئية الأولى، فاضطراب التخطيط يؤثر على اللغة الشفوية لدى حبسي بروكا.

- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية: ونصت الفرضية على وجود تأثير لاضطراب الليونة الذهنية على اللغة الشفوية لدى حبسي بروكا. وبناءً على النتائج المتوصل إليها، استخلصنا أن اضطراب الليونة الذهنية يؤثر على الإنتاج اللغوي الشفوي، الذي يكون منعما في معظم الأحيان، والمتجلى أساسا في عرض الخرس اللغوي، والذي نجده عندما ننتقل من تعليلة لأخرى، فيظهر على الحالات شرد ذهني وحيرة زيادة على الخرس، وهذا ما عبرت عنه دراسة كل من Albert et Sandson, 1984 بمصطلح الاستمرارية من نوع « stuck in set » أو خلل الليونة الذهنية الذي يعرقل مرور الحالة من فكرة إلى أخرى، وبالتالي تحققت فرضيتنا الجزئية الثانية، إذا اضطراب الليونة الذهنية يؤثر على اللغة الشفوية لدى حبسي بروكا.

- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة: وتنص بدورها على وجود تأثير لاضطراب الكف على اللغة الشفوية لدى حبسي بروكا. ومن خلال النتائج توصلنا إلى أن هذا التأثير

يتجلى من خلال مظاهر نقص الكلمة، وكذلك الصعوبة في استحضارها، الفقر اللغوي، غياب العفوية والتلقائية في الكلام والاستمرارية. وهذا ما تناولته العديد من الدراسات، فبداية نجد أن دراسة كل من Godefroy et le Grefex سنة 2008 و Bermicot, 2000 ; Reiss, 2011 قد بينت أن العجز في الكف هو أصل الاستمرارية، كما حدد (Cohen et Dehaene, 1908) سببين للاستمرارية من بينهما خلل في الأنظمة الكفية، أما زلال فقد تحدثت عن الزمن الكفي المفرط، والذي يؤدي إلى إنتاجات ضئيلة جدا فتصبح لغة الحبسي كفية مجمدة. وبهذا تحققت فرضيتنا الجزئية الثالثة، فاضطراب الكف يؤثر على اللغة الشفوية لدى حبسي بروكا.

خلاصة النتائج:

- يؤثر اضطراب التخطيط على اللغة الشفوية لدى حبسي بروكا.
 - يؤثر اضطراب الليونة الذهنية على اللغة الشفوية لدى حبسي بروكا.
 - يؤثر اضطراب الكف على اللغة الشفوية لدى حبسي بروكا.
- وعلى ضوء تحقق الفرضيات الجزئية التي توصلنا إليه من خلال النتائج، يمكننا القول أن فرضيتنا العامة التي تنصّ على: "يؤثر اضطراب الوظائف التنفيذية على اللغة الشفوية لدى حبسي بروكا" قد تحققت كذلك.

خاتمة وتوصيات البحث:

ارتكز بحثنا هذا على دراسة وجود تأثير لاضطراب الوظائف التنفيذية والتي اخترنا منها الكف والتخطيط والليونة الذهنية على اللغة الشفوية عند المصابين بحبسة بروكا، وقد أكدت النتائج ذلك محققة فرضيات البحث. وبالتالي تعتبر هذه الورقة البحثية بوابة لفتح دراسات جديدة في هذا المجال، وربما تكون منعرجا يساهم في تطوير الكفالة الأرتوфонية الخاصة بهاته الفئة لهذا حاولنا اقتراح ما يلي:

- إقامة المزيد من الدراسات في نفس الموضوع على عينة تكون أكبر، وباستعمال اختبارات أشمل، ولباقي أنواع الحبسة.

- لفت انتباه الأخصائيين الأرتو فونيين لموضوع الوظائف التنفيذية، لإدخاله ضمن الخطط العلاجية الخاصة بالحبسي عامة وحبسي بروكا خاصة، وكذا مواكبة كل ماهو جديد فيما يخص التقنيات والخطط العلاجية.

- الإرشاد الأسري للاهتمام بحبسي بروكا، فهو واع باضطرابه.

مراجع الدراسة:

- 1- ابراهيمي سعيدة (2012)، الحبسة وعلم النفس العصبي عند الراشد، دار الخلدونية، الجزائر
- 2- أحمد الحسيني هلال، شهدان محمد عثمان إبراهيم (2013)، علم النفس الحديث: الضبط التنفيذي والوظائف التنفيذية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- 3- محمد عبد الرحمان الشقيرات (2005)، مقدمة في علم النفس العصبي، ط1، دار الشروق عمان، الأردن.

- 4- Campolini Tollet et al (2003), dictionnaire de logopédie les troubles acquis du langage, Louvain-la-Neuve.
- 5- Chauvel Lucie, (2012), la résolution de problèmes mixtes par le déplacement, mémoire en revue de l'obtention du diplôme d'Etat de psychomotricité, université Paul Sabatier faculté de médecine, Toulouse 3.
- 6- DEGIORGIO C et AL (2011), comprendre les fonctions exécutives.
- 7- Hasboun (2013), introduction au système nerveux, Neurologie psychiatrie, UPMC, faculté de médecine Pierre et Marie Curie. Paris.
- 8- Laetitia Boulc'H, (2009), implication du contrôle exécutif dans le décodage en lecture, thèse de doctorat en psychologie, université d'Angers.
- 9- Mazeaux et al (2001), aphasie rééducation et réadaptation des aphasies vasculaires, paris, France.
- 10- Mazeaux Michèle (2005), neuropsychologie et troubles des apprentissages, Masson, paris, France.

- 11- Reiss Charlotte (2011), fonctions exécutives et aphasie, fascicule créé dans le cadre d'un travail de fin d'étude en vue de l'obtention d'un grade de bachelier en logopédie, institut Marie Haps.
- 12- Schnider Armin, (2008), neurologie du comportement, Masson, paris.
- 13- Viader Lambert et al (2002), aphasie, encyclopédie médical, éditions scientifiques et médical, SAS, paris.
- 14- www.acofps.com
- 15- www.photosearch.fr/photos-images/cerveau.html.
- 16- Zellal (1986), contribution à la recherche en orthophonie « l'aphasie en milieu hospitalier Algérien » étude psychologique et linguistique, thèse pour le doctorat d'état institut lettre et science humaines, paris3
- 17- Zellal (1999), livret d'élaboration du MT86 : version plurilingue algerienne.université d'Alger
- 18- Zellal (2013), neuroscience langue et langage, revu de laboratoire SLANCOM, N8, université Alger.

آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء

الخدمة للمتطلبات المهنية – دراسة ميدانية -

أ. سعيدة بن عمارة

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02

saidabena@yahoo.fr

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية، حيث سعت لمعرفة الفروق في آراء الأساتذة باختلاف متغيراتهم الديموغرافية (الجنس، التخصص الوظيفي، الأقدمية في العمل). ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء استبيان وُزِعَ على عينة من 70 فردا، توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية تعزى للجنس و الأقدمية في العمل في كل محاور الاستبيان، أما بالنسبة لمتغير التخصص الوظيفي فبينت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية في المحورين الأول و الثاني للاستبيان، بينما تبين وجود فروق دالة إحصائية في آراء الأساتذة حول المحور الأخير في الاستبيان.

الكلمات المفتاحية:

التكوين أثناء الخدمة، المتطلبات المهنية، أستاذ.

Abstract

The aim of this study was to know the views of the teachers of averaging education on the extent to which the in-service training programs met the professional requirements. This study sought to find differences in the opinions of the teachers according to their demographic variables (gender, function specialization, seniority at work).

In order to achieve these goals, a questionnaire was distributed to a sample of 70 individuals. The study found that there are no statistically significant differences in the opinions of the teachers of the averaging education on the extent of the response of the in-service training programs to the professional requirements due to gender and seniority in the work in

all the areas of the questionnaire, The study also showed that there are no statistically significant differences in the opinion of the teachers of averaging education on the extent to which the in-service training programs met the professional requirements in the first and second axes of the questionnaire, while there were statistically significant differences in the opinions of the teachers on the final axis in the questionnaire.

key words: professional requirements, Professor of averaging In-service training, Education.

1- مقدمة:

يعد التكوين أحد الركائز الأساسية في تنمية الموارد البشرية و تأهيلها للقيام بجميع المهام والأعمال المناطة بالعاملين في كافة المنشآت و المنظمات العامة و الخاصة على حد سواء، حيث أنه يؤدي إلى اكتساب المهارات المختلفة و تنمية قدرات العاملين و صقل مهاراتهم، كما يعمل على زيادة تنمية أفكارهم وتكوين ثقافات واعية.

و إيماناً بأهمية الدور الذي يقوم به الأستاذ في تنشئة الأجيال و تربيته، أصبح الاهتمام بإعداد و تكوينه يحتل مكانة كبيرة في جميع دول العالم لأنه يسهم إسهاماً فاعلاً و أساسياً في تحقيق أهداف العملية التعليمية، حيث يعتبر من أهم مقومات نجاح التربية في بلوغ أهدافها التربوية و التعليمية.

لذلك أولت معظم نظم التعليم في العالم تقويم دور الأستاذ عناية خاصة من أجل تحقيق التكوين المستمر له، بهدف تحسين العمل التربوي و تطويره أولاً، و لمعرفة مدى نجاح هذه البرامج في تكوين الأستاذ و تحسين مستواه ثانياً، فالتكوين أثناء الخدمة للأستاذ يعد ضرورة ملحة تقتضيها طبيعة عمله، لأنه يتعامل مع أهداف متعددة ومتغيرة باستمرار.

و تأتي هذه الدراسة للكشف عن آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للأستاذ لمتطلبات الإصلاح و ما هو الأثر الذي

تحديثه في تحقيق النمو المهني للأستاذ في مجالاته المختلفة المعرفية و الاتجاهية و
المهارية و الأدائية.

2- الإشكالية:

يحظى موضوع التربية والتعليم في المجتمعات المعاصرة باهتمام مركزي من طرف مختلف الفاعلين السياسيين والثقافيين والاجتماعيين والتربويين، وذلك للدور الهام الذي يلعبه هذا القطاع في مختلف قطاعات الإنتاج الأخرى، حيث يعتبر من أحسن الحقول والمجالات التي تسعى إلى تنمية الموارد البشرية، أين يكون الإنسان هو أداة التنمية وهو غايتها في الوقت نفسه (محسن، 2005، ص 99).

ولكن في خضم التحولات والتغيرات الهائلة المعرفية منها والتكنولوجية ومحاولات وتجارب الإصلاح والتجديد والتطوير التي يشهدها مجتمعنا الآن، والتي مست كل القطاعات بما في ذلك قطاع التربية والتعليم، أصبح الاهتمام بكل عناصر النظام التربوي ضرورة ملحة لتحقيق الفاعلية في هذا النظام، وتحسين مردودية العملية التربوية انطلاقا من إعادة النظر في البرامج والمناهج وصولا إلى قائد سيرة هذه العملية "الأستاذ" الذي تعددت وظائفه بين (مدرس، موجه، مسير، مربى...) و ازدادت متطلبات مهنته، لذلك فإن الممارسات العملية للأساتذة تبقى معرضة للتغيير باستمرار سواء فيما يتعلق بالمنهاج أو طرق التدريس أو طرق التقييم، وحتى في العلاقات العامة مع التلاميذ والزملاء والرؤساء. حتى أنه في بعض الأحيان يتم فرض هذه التغيرات بسرعة ودون تكوين مسبق، لدرجة "أن استعداد المعلمين لقبول هذه التغييرات غير كاف، ويتم أيضا شجب الممارسات السابقة واعتبارها غير مجدية، لذلك يجد المعلمون أنفسهم بين نقد الماضي والغموض الذي يكتنف المستقبل" (كبرياكو، 2004، ص 52)، ونجد أن "من الدعوات التي تتردد حديثا في

الكتابات التربوية بأنه لا تطوير للمنهج بدون تطوير المعلم وأنه لا يمكن إحداث التطوير المهني للمعلم بدون تطويره الشخصي، وأن المعلم له دور هام في تغيير عالم المدرسة" (مرسي، 1999، ص 150)، ويقول كولجريف في كتابه المدرس والمدرسة، "إن خلاص التربية وإنقاذها من فسادها لا يكون إلا بتأثير المثقفين والخبراء والمدرسين والمدرسات على التلاميذ الذين تحت رعايتهم" (دندش و أبو بكر، 2002، ص 131)، الشيء الذي يفرض تدريب الأستاذ وتكوينه باستمرار لمنع تقادم مهاراته وتنميتها في كل الجوانب لأجل إكسابه كفاءة متجددة تمكنه من تلبية مقتضيات مهنته ومسيرة المستجدات، بل وتجعله إطارا محركا لفاعليته، وفضاء يستجيب لأهم الشروط التي تسهم في إيجاد كافة الأدوات و الميكانزمات التي تتيح له القدرة على تفعيل المدرسة الأساسية و تحقيق الكفايات التربوية والثقافية والاجتماعية والمعنوية للفرد، من خلال منحه مجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية الضرورية لمزاولة مهنة معينة. على أن يكون محتوى برنامج التكوين يراعي التطور المستمر في المعرفة وعلوم التربية وتعقد الظاهرة التعليمية وتشعب أبعادها وعواملها، وتكون فترة التكوين هادفة بشكل فاعل ومستمر و تستهدف تحسين العملية التعليمية وتطوير أداء الأستاذ واستمرار التكوين. و عليه فإن التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة هو:

هل تختلف آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ باختلاف متغيراتهم الديموغرافية (الجنس، التخصص، الأقدمية في العمل)؟

3- فرضيات الدراسة:

3-1- الفرضية العامة :

تختلف آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ باختلاف متغيراتهم الديموغرافية (الجنس، التخصص، الأقدمية في العمل).

3-2- الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ تعزى لمتغير جنس الأستاذ (ذكر، أنثى).

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ تعزى لمتغير التخصص الوظيفي للأستاذ (علمي، أدبي).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ تعزى لأقدمية الأستاذ في منصب العمل.

4- أهمية البحث وأهدافه:

تتمثل أهمية هذا البحث في محاولة تسليط الضوء على وضعية الأستاذ والذي يعد العمود الفقري في النظام التربوي وذلك في إطار التغييرات والإصلاحات التنظيمية الحاصلة، ومحاولة الكشف وتقييم مدى استجابة برامج التكوين المستمر لهذه المتطلبات والتغييرات المهنية.

خاصة وأن الكثير من الأساتذة يتعرضون لصعوبات تربوية وتعليمية وعملية خلال مزاولتهم لمهامهم في ظل تعقد الظاهرة التعليمية وتشعب أبعادها وعواملها مع التطور المستمر في المعرفة وعلوم التربية.

و تنبع أهميته كذلك في التأكيد على ضرورة التكوين أثناء الخدمة خاصة في مجال التعليم، فإعداد أي مشروع تنموي، ووضع أية إستراتيجية تهدف إلى تطوير المؤسسة التعليمية رهين بتكوين الأستاذ خاصة أثناء الخدمة، وتوفير الإمكانيات المادية والمعنوية التي يحتاجها اعتبارا أنه العنصر الديناميكي الأكثر حاجة فعليا إلى تنمية قدراته باستمرار.

أما أهدافه فتتمثل في:

- ✓ الكشف عن الفروق بين الأساتذة حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ باختلاف متغيراتهم الديموغرافية (الجنس، التخصص، الأقدمية في العمل).
- ✓ الكشف عن الفروق بين الأساتذة حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ باختلاف جنسهم.
- ✓ الكشف عن الفروق بين الأساتذة حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ باختلاف تخصصهم الوظيفي.
- ✓ الكشف عن الفروق بين الأساتذة حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ باختلاف أقدميتهم في العمل.

5- تحديد المصطلحات:

5-1- تعريف التكوين:

حظي مفهوم التكوين بالعديد من التعريفات، حيث عرف بأنه " فعل منظم، يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص، وهو بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير والإدراك والشعور والسلوك" (Gilles , 1983, p56) وهو عند Ménager " مجموعة الاستعدادات والمعارف والمهارات والكفاءات

والسلوكات الضرورية لممارسة مهنة أو عمل" (Ménager , 1985, p 51)

أما Boterf.G, et al فيرى بأنه " عبارة عن عملية تعديل إيجابي ذي اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية، و هدفه اكتساب المعارف و الخبرات التي يحتاج إليها الفرد، من أجل رفع مستوى كفايته في الأداء بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة لإتقان العمل، أي أن التكوين وسيلة لإعداد الكفاءات تتزاج فيها المعارف و السلوكات، بحيث تكون هذه الكفاءات مؤهلة للعمل الناجح و القابلة للتوظيف الفوري في الإطار المهني". (بوعبد الله و مقداد، 1994، ص 10).

ويعرفه Hills " بأنه عملية تستخدم التقنيات على نطاق واسع لتعديل الاتجاهات أو المعرفة أو السلوك المهاري، وذلك لتحقيق أداء فعال في مهمة معينة أو مجموعة من المهام" (Hills, 1982)

ويعرفه صلاح الدين عبد الباقي على أنه " نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد في عملهم". (عبد الباقي، 2002 ، ص208)

" و عليه يمكن القول أن التكوين يتضمن إحداث تغييرات على المستوى:

- المعرفي: حيث كل تكوين يستهدف مساعدة المتكون الراشد على بناء واكتساب مجموعة معارف قد ترتبط بمادة علمية (تخصص) أو معارف مهنية (نفسية، تربوية، ديداكتيكية، تشريعية، ثقافية، الخ)

- المهاري: إن هدف كل تكوين هو إكساب المتكون الراشد مجموعة مهارات ترتبط بالبرادغم المعرفي-التربوي المتبنى، خاصة عندما يكون هناك تغيير أو إصلاح جذري للبرامج و المناهج المدرسية، ما يتطلب تملك المتكون لممارسات جديدة، تحقق الهدف

من الفعل التربوي، والمرتبط بتحقيق نجاح المتعلمين.

- السلوكي: حيث أن كل عملية تكوين، لا تستهدف فقط إكساب المتكون بالمعارف والمهارات، لكن كذلك إكسابه قيم واتجاهات، تتحول إلى سلوكيات ظاهرة، يقوم بها أو يسلكها المتكون الراشد في وسطه المهني أو خارج هذا الوسط، أي في حياته الاجتماعية." (ستر الرحمن، 2017، ص 101).

فعملية التدريب أو التكوين أو التطوير لا تخرج عن كونها موقف جمعي يتسم بالتغيير والتعديل في نمط التفكير والاتجاه والسلوك بما يحقق الفعالية الإيجابية في الأداء.

2-5- برامج التكوين:

هي الأداة التي تربط الاحتياجات التدريبية بالأهداف المطلوب تحقيقها من التدريب، و بالمادة العلمية و الوسائل و الأساليب التدريبية مع بعضها البعض و بطريقة تكون ذات علاقة فيها بهدف تنمية القوى البشرية لأجل تحقيق أهداف المنظمة (ياغي، 1986، ص 121).

- التعريف الإجرائي:

و يقصد بالبرامج التكوينية في هذه الدراسة جميع النشاطات التكوينية التي تضم الخبرات النظرية و التطبيقية و المهارات السلوكية التي تُقدّم للأستاذ حسب احتياجاته التكوينية، و يجب مراعاة ترابط و انسجام أهداف التكوين بمحتوى التكوين و الوسائل و الأساليب التكوينية، لتحقيق النتيجة المطلوبة منها.

3-5- المتطلبات المهنية:

قبل تحديد هذا المفهوم إجرائيا، وجب التطرق أولا إلى مفهوم المتطلبات المهنية، حيث عرفت بأنها "مقتضيات العمل و ما تتطلبه من قدرات و مهارات، بحيث لا

يستطيع أي شخص أن يقوم بها ما لم يستوف هذه المقتضيات و المتطلبات، وقد عبر علماء الإدارة عن المتطلبات الوظيفية بالوصف الوظيفي" (الأعرجي، 1995، ص 211).

وهي تشمل المهام و المسؤوليات أو الأدوار و المهارات و الخبرات التي يتطلبها عمل من الأعمال أو وظيفة من الوظائف (العتيبي، 2005، ص 50).
و تم تعريفها أيضا بأنها " تتمثل في الأساسيات من الموارد المعرفية المفاهيمية و الأدائية التي تشكل القاعدة لممارسة مهنة أو وظيفة بجدارة وفعالية و اقتناع، كما أنها تتمثل في كل ما تتطلبه أي مهنة من كفاءات لتأدية أو ممارسة مجموعة من الأدوار و المهام، و بالتالي فمضمونها يرتبط بتملك جملة معارف صرفة، معارف فعلية أو مهارية، معارف سلوكية" (ستر الرحمن ، 2017، ص 30).

- التعريف الإجرائي:

وهي مجموعة المهارات المهنية من حيث المعرفة و السلوك و الاتجاه التي على الأستاذ اكتسابها بعد الإصلاحات و التغيرات الحاصلة في النظام التربوي، وبالتحديد مناهجه، و التي انطلقت في سنة 2003.

6- الدراسات السابقة:

1-6- دراسة L.C Yamagata – Lynch مدى استجابة برنامج تكنولوجيا

للتطوير المهني للحياة المهنية للمعلمين: (2003)

أجرت L.C Yamagata – Lynch دراسة ميدانية للبحث في مدى استجابة برنامج تكنولوجيا للتطوير المهني للحياة المهنية للمعلمين وقد جاء تساؤل البحث كالتالي:

ما مدى تأثير إدماج البعد التكنولوجي في برامج تكوين المعلمين في استجابة هذا

البرنامج للحياة العملية؟

أجريت هذه الدراسة بالهند خلال الموسم الدراسي 1998/1999 حيث تمت على معلمي مدرستين مختلفتين باعتبار كل مدرسة حالة، والتعامل مع كل معلم على أنه جزء من الحالة التي ينتمي إليها أكثر من كونه حالة بذاتها. أما جمع البيانات فقد تم من خلال تحليل الوثائق، المقابلات، الملاحظة داخل الصف الدراسي.

ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

لقد تمكن المعلمون من إدارة وقتهم لكسب مهارات جديدة والثقة أيضا، كما أنهم حصلوا على الاحترام من طرف زملائهم لأنهم امتلكوا منهجا تكنولوجيا ناجعا، رغم أنهم عانوا الإجهاد جراء تراكم المسؤوليات أثناء وبعد البرنامج، حيث شمل هذا البرنامج استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة.

(Lynch , 2003 . pp 591-605)

لقد جاءت هذه الدراسة لتثبت نجاعة تكنولوجيا التعليم وبالتالي ضرورة إدخالها في تكوين الأساتذة قصد النجاح في مواكبة التطور وتلبية تحديات العصر.
2-6: دراسة محمد ربابعة: تقويم برامج تدريب المعلمين و المعلمات بالمحافظات الجنوبية من الأردن على تطبيق المناهج الجديدة من طرف هؤلاء المعلمين و المعلمات أنفسهم (1993)

قام محمد ربابعة بدراسة ميدانية لتقويم برامج تدريب المعلمين والمعلمات بالمحافظات الجنوبية من الأردن على تطبيق المناهج الجديدة، من طرف هؤلاء المعلمين والمعلمات أنفسهم.

لقد هدفت الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الانطباع العام لمعلمي ومعلمات كل مادة دراسية حول برنامج تدريبهم على

تطبيق المناهج الجديدة؟

- ما هي فقرات القوة وما هي فقرات الضعف وما هي الفقرات متوسطة

الفاعلية في البرنامج التدريبي وذلك وفق تقديرات معلمي ومعلمات كل مادة دراسية

لبرنامج تدريبهم؟

- وما هي اقتراحات المعلمين والمعلمات لتحسين برنامج تدريبهم؟

تمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على عينة عشوائية من مجتمع

الدراسة وقد دلت النتائج على أن فقرات القوة التي سادت جميع البرامج هي:

- مساعدة البرنامج على تناول الخبرات ووجهات النظر بين المتدربين.

- تميز المدربين بالكفاءة وتمكنهم من المعلومات والمهارات التي قدموها.

- مساعدة البرامج على تطوير وتعزيز علاقات شخصية بين المتدربين.

وكانت فقرة عدم مراعاة البرامج من حيث مدتها وتوقيتها لظروف المتدربين

نقطة ضعف عامة في جميع البرامج كما دلت النتائج على أن الانطباع العام

للمتدربين حول البرامج موضوع التقييم كان معتدلاً، وقد قدم الباحث مجموعة من

التوصيات، كان أهمها ضرورة تقديم الحوافز للمتدربين، مراعاة لظروفهم عند

تخطيط برامج التدريب وتنفيذها (ربابعة، 1993).

جاءت هذه الدراسة لتؤكد ضرورة تكوين الأساتذة و الأستاذات على تطبيق

المناهج الجديدة و الاستجابة الفعالة وتقبل التغييرات والإصلاحات والعمل بها

بسهولة ويسر.

3-6- دراسة الإدارة العامة للتدريب التربوي و الإبتعاث، وزارة المعارف،

المملكة العربية السعودية: "أثر التدريب التربوي في النمو المهني للمعلم (ورقة

عمل مقدمة للقاء القادة العمل التربوي: (2003)

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الأثر الذي تحدثه برامج التدريب التربوي في تطوير النمو المهني للمعلم، بدأت بتعريف النمو المهني للمعلم وما هي مسوغاته، ثم وضع كيفية التخطيط العلمي لبرامج التدريب، و المبادئ الأساسية التي يجب إتباعها، ثم أوضح ملامح السياسة العامة للتدريب التربوي في المملكة.

حيث أوضحت الدراسة في جداول التدريب التربوي خلال المدة من 1998-2002 فتبين أنه في كل سنة تزداد عدد البرامج و يزداد معها عدد المشاركين، ثم تناولت أهم الآثار التي ترتبت عن التدريب التربوي في النمو المهني للمعلم، و أهم التطلعات المستقبلية لدور التدريب التربوي في النمو المهني للمعلم، انتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات لدعم جهود التدريب في تطوير أداء المعلم (وزارة المعارف، 2003).

4-6- دراسة رضا تير: وجهة نظر تحليلية حول عمليتي التدريب و تحسين

المستوى - نموذج مقترح - (2002)

تعالج هذه الدراسة نقائص عمليتي التدريب و تحسين المستوى والتي تبدأ من:
- عدم تحديد الأهداف:

أهداف الوظيفة التي يشغلها الفرد (و تتمثل في الأهداف المستقلة من الواجبات و الالتزامات الناجمة عن وظيفة معينة و التي تحقق القدر المطلوب من الأداء و تحفظ التوازن بين الوظيفة و باقي الوظائف و يتم تحديدها عن طريق عملية تحليل العمل) (تير، 2002).

أهداف المنظمة: إن صياغة أهداف المنظمة وإستراتيجيتها من أهم مسؤوليات التسيير على الإطلاق ، إذ لا يمكن تصور منظمة مهما كان نوعها يتم تسييرها بدون

أهداف .

أهداف شخصية: حيث لكل فرد أهداف شخصية يود تحقيقها، مثل: التنمية و الترقية و احترام الآخرين له، و تقدير ذاته.

ولكن في الواقع هناك غموض يكتنف صياغة الاستراتيجيات ، و تبقى عمليتا التدريب و تحسي المستوى رهينتا قرارات عشوائية غير مبنية على أسس موضوعية .
- عدم تحديد الحاجات التدريبية: إن أول خطوة في عملية تخطيط البرامج التدريبية هو التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية، و يرجع عدم تحديد الاحتياجات التدريبية و احتياجات تحسين المستوى في المنظمات إلى عدم وعيها بأهمية هذه العملية.

- كما يجب أيضا الاهتمام بالجانب السلوكي في عملية وضع البرامج التدريبية و الذي هو تقريبا غائب في البرامج التدريبية المتوفرة التي تهدف إلى إثراء المعارف و المعلومات دون السلوكيات.

- كما أن للفعالية الشخصية للمتدربين أهمية كبيرة في نجاعة التدريب و تحسين المستوى

لكن الباحث وجد أن ضعف دافعية المتدربين للتدريب و تحسين المستوى ، أدى إلى نتائج تدريب ضئيلة كما تفسره نظرية الفعالية الشخصية.
و في الأخير اقترح الباحث نموذجا لعملية التدريب و تحسين المستوى يعتمد على المكونات التالية:

- تحديد الهدف التدريبي بوضوح في صفة كمية و زمنية و نوعية.
- تحديد الاحتياجات التدريبية وفق المعايير الموضوعية و العلمية.
- إعداد البرامج التدريبية و التي تتكون من شقين أساسيين هما: شق تقني و

يتمثل في كل ما يتعلق بمحتويات البرنامج من المعلومات و معارف تسمح باكتساب مهارات جديدة في ميدان العمل، و شق سلوكي نفسي يحتوي على الطرق السانحة بتحليل سلوك الفرد أثناء العمل و داخل الجماعة بغرض تشخيصه و فهمه و إبراز نقاط الضعف لتعديل هذا السلوك.

- فيما يخص مناهج التدريس و التعليم يجب اختيار مكونين ذوي خبرة كبيرة في الميدان.

- عملية التدريب و تحسين المستوى عملية متكاملة تتفاعل في إطار الموقف التدريبي الذي يعرف بأنه مجموعة من الأنشطة و الاستجابات، و الأهداف و النتائج المتعلقة بالدورة التدريبية.

- يتم تقييم دورة التدريب تقييما علميا و موضوعيا وفقا لمعايير الكفاءة و الفعالية.

- في حالة بروز فوارق بين ما هو مخطط له و ما هو منتظر من العملية التدريبية و جب تحليل الموقف و اتخاذ إجراءات تصحيحية لكل عنصر من عناصر العملية التدريبية.

5-6- تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما سبق عرضه ومناقشته من الدراسات يمكن استخلاص الملاحظات التالية، والتي تبنتها الدراسة الحالية كمنطلق للبحث.

- التكوين أثناء الخدمة لا يقتصر على طور معين من أطوار التعليم بل تشمل كل الأطوار والمستويات.

- للتكوين أثناء الخدمة أهمية خاصة في مهنة التعليم لأنها تساعد الأستاذ على تقبل مهنته و السعي في تقدمها.

- تكوين و إعداد الأساتذة والأستاذات يجب أن يكون من المراحل الأولى من العمل ويستمر على مدار الحياة المهنية للأستاذ.
- تكوين الأساتذة على تخطيط و تنفيذ محتوى الإصلاح التربوي بوسائله وطرقه المختلفة يساعد في إنجاح الإصلاح بشكل كبير.

7- أهداف التكوين أثناء الخدمة للأستاذ:

- يهدف التكوين أثناء الخدمة إلى ما يلي:
- وقوف المعلمين على الحديث من طرق التدريس والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وكيفية تطبيق تلك الطرق وهذه الوسائل بالفعل في مدارسنا.
- وقوف المعلمين أيضا على الجديد من وسائل التقويم، والأساليب الحديثة في الاختبارات والامتحانات الشفهية منها والتحريرية وكيفية استخدام بطاقات الملاحظة والاستبيانات.
- تنمية المعلمين في كافة الجوانب، أكاديمية ومهنية وشخصية وثقافية.
- وأيضا تنمية الجوانب الإبداعية للمعلمين وتحفيزهم على أن يشمل تدريسهم لبعض تلك الجوانب الإبداعية.
- ربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي، وأيضا مجتمعه العالمي، وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بين التلاميذ وبين بيئتهم المحلية، ومهارات تنفيذ وتقويم هذا التخطيط (راشد، 2002، ص 179، 180).
- تنمية كفاءات القائمين على العملية التعليمية كتطبيق لمبدأ استمرارية المرور في الخبرات، و الأخذ بمبدأ التربية المستمرة و التعلم مدى الحياة.
- تغيير اتجاهات الأساتذة و سلوكهم إلى الأفضل، و تعريفهم بدورهم و مسؤولياتهم في العملية التربوية.

- زيادة الكفاية الإنتاجية للأستاذ، و مساعدته على أداء عمله بطريقة أفضل،
و بجهد أقل، في وقت أقصر.

- اكتشاف كفاءات من الأساتذة يمكن الاستفادة منها في مجالات أخرى، ورفع
الروح المعنوية للمعلم عند مشاركته برأيه في الدورة و عند إتقانه لعمله.

- علاج جوانب القصور بالنسبة للذين لم يتلقوا إعدادا جيدا قبل الانخراط
في المهنة، و تكوينهم على البحث العلمي و النمو الذاتي.

- مساعدة الأساتذة حديثي التخرج على الإطلاع على النظم و القوانين التي
تجعلهم يواجهون المواقف الجديدة في ميدان العمل.

8- الاتجاهات التربوية الحديثة لإعداد المعلم:

" تصنف نظم برامج إعداد المعلمين في أغلب النظم التعليمية من حيث الشكل
إلى صنفين هما: النظام التكاملي والنظام التتابعي.

- النظام التكاملي: حيث يلتحق الطالب بعد إتمام الشهادة المتوسطة أو الثانوية
بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا لإعداد المعلمين للحصول على الدرجة
الجامعية، وبعدها سيتخرج ليقوم بالتدريس في مادة تخصصه.

- النظام التتابعي: يعد الطالب أكاديميا في إحدى المواد العلمية بالكليات
الجامعية كالعلوم أو الآداب ثم يلتحق بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا التربوية
التي تؤهله للتدريس بإحدى المراحل التعليمية، وتختلف مدة الإعداد ما بين سنة أو
سنتين حسب ظروف واحتياجات كل مجتمع.

وأما من حيث المحتوى، فقد ظهرت اتجاهات تهدف إلى تحقيق كفاية المعلم
والرفع من مستوى أدائه في هذا العالم المتغير، بل تؤكد على استمرارية هذا الأداء
بفعالية عند الانتهاء من مرحلة الإعداد ومباشرة العمل المهني" (الأزرق، 2000 ، ص

9- تقييم فعالية التكوين:

تقييم التكوين ضرورة لازمة لضمان قطف ثماره وإعطاء مصداقيته في زيادة كفاءة الأداء من خلال الإجراءات التقييمية للعملية التكوينية التي تيسر الوقوف على فعالية البرنامج التكويني، و التكوين الناجح هو الذي يساهم بصورة واضحة و مباشرة في زيادة حساسية الفرد للتغيير و المشاركة في اتخاذ القرارات، و من ثم يصبح التكوين تدعيما فيما يتصل بتفكير و سلوك الأفراد و تحقيقا لإشباع حاجاتهم النفسية من ناحية، و مؤسساتهم من ناحية أخرى، و على هذا يكون التكوين عاملا مرشدا في الوصول إلى نتائج ملموسة للأفراد و للمؤسسة، و محققا لمطالب التكيف و حاجات الأفراد و المؤسسة.

و في سبيل تحقيق ذلك يجب أن يحقق تقييم التكوين ما يلي:

- معايير إحصائية لتقييم فعالية التدريب.

- التحقق من مدى نجاح التدريب في التطوير و التعديل.

- المساهمة في اكتشاف الأداء المبدع للأفراد و تنميته.

- وضع نماذج تدريبية للتفكير الصحيح تجاه المشكلات.

و يفهم مما سبق أن يتضمن التدريب وضع معايير للأداء الفعال في ضوء مقياس أداء المتدرب الفعلي و ما هو متوقع منه، مقارنة بالمعايير العالية الأداء (عبد الفتاح، 2001، ص 154).

كما أنه من الضروري التمييز بين مجرد وجود برامج تدريبية وبين فاعليتها في إنجاح أهداف التنمية، وتتصف البرامج التدريبية في كثير من البلدان بكثافة الجوانب النظرية وقليل من القيمة العلمية، فبعضها يختص فقط بالإبقاء على

الوضع القائم، وغير موجّه لأغراض التغيير، والبعض الآخر مقتبس من الدولة المتقدمة دون تكييفه للأوضاع المحلية، وبذلك يصبح غير ملائم لأغراض التنمية الوطنية" (الشقاوي، 1985، ص 44).

10- التكوين أثناء الخدمة في الجزائر:

عملت وزارة التربية الوطنية على إعداد برنامج تأهيلي خاص بالأساتذة العاملين بالميدان، بالاشتراك مع وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، لتكوينهم تكويناً علمياً بالموازاة مع القيام بعملهم.

يتضمن البرنامج المسطر ما يلي: (وزارة التربية الوطنية، 2005).

- خطة التكوين لتأهيل معلمي التعليم الابتدائي و أساتذة التعليم المتوسط غير الحائزين على شهادة جامعية.

- منح المعلمين والأساتذة الذين ينهون تكوينهم بنجاح شهادة جامعية تعادل شهادة خريجي المدارس العليا للأساتذة و معاهد تكوين المعلمين، وتحسين مستواهم للحائزين على البكالوريا، و شهادة تثبت مستوى التأهيل بالنسبة لغير الحائزين على البكالوريا.

مما سبق يتضح أن التكوين أثناء الخدمة يمثل أحد أهم المطالب الضرورية في الحياة المهنية للأستاذ ليتمكن من العمل في بيئة واضحة البنية، تسمح له بالتطور والارتقاء في مهنته، فالأستاذ لا يكتسب خلال فترة إعدادة سوى الأسس التي تساعد على البدء في ممارسة المهنة، و هو بحاجة ماسة لمواصلة تنمية ذاته من جميع الجوانب لئلا يصبح في حالة ركود مهني له آثاره الخطيرة على أدائه التربوي، إذ ليست هناك مهنة يكون الاستمرار في النمو فيها بالغ الأهمية كمهنة التدريس.

11- المتطلبات المهنية لأساتذة التعليم المتوسط المتضمنة في الإصلاح

التربوي الجديد (منذ 2003):

11-1- إصلاح المناهج الدراسية:

انتقل النظام التربوي الجزائري ضمن هذا الإصلاح من العمل بمفهوم البرنامج إلى العمل بمفهوم المنهاج وذلك لأن المفهوم التقليدي للمناهج لا يتماشى مع التوجهات الجديدة للإصلاح التربوي وخاصة جعل التلميذ محور العملية التربوية، فقد تم إعداد البرامج الدراسية وفق مقارنة جديدة تدعى المقاربة بالكفاءات، وهي متفرعة عن المنهج البنائي، وتعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية (بن بوزيد، 2009، ص 53).

تفرض مقارنة التدريس بالكفاءات بيداغوجيات تعليمية تعليمية جديدة تعكس نوع التطور لعلاقة التفاعل بين عناصر العملية التعليمية الثلاثة، المعلم والمتعلم وموضوع التعلم، ويظهر ذلك تحديدا في مدى استخدام التلميذ المعارف لبناء الكفاءات وتحويل المعرفة النظرية إلى معرفة أدائية، وأن تكون هذه المعرفة بشكل بنائي متدرج لتحقيق بناء كفاءات مستعرضة بانسجام.

ومن بين هذه البيداغوجيات نجد :

- ✓ بيداغوجيا حل المشاكل .
- ✓ بيداغوجيا المشروع.
- ✓ بيداغوجيا الفارق (الفروق الفردية).
- ✓ بيداغوجيا الخطأ.

11-2- إعداد الكتب المدرسية الجديدة:

عرف الكتاب المدرسي تحولات عميقة سواء من حيث الشكل أو المضمون و كذا من حيث المساعي التعليمية التي يقترحها على المتعلم، هذا ويظل الكتاب

المدرسي على مستوى خلفيته الاجتماعية - التربوية جزءا لا يتجزأ من المنهاج الدراسي، و الذي يعد بدوره مكون فرعي ضمن النسق السوسيوسياسي و التربوي و الثقافي القائم في سياق مجتمعي محدد.

لقد كان للتغييرات العميقة التي أدخلت على منهجية إعداد البرامج الدراسية امتداد إيجابي على منهجية إعداد الكتب المدرسية كأحد الركائز الأساسية التي قامت عليها فلسفة الإصلاح في الجزائر.

و بما أن الكتاب المدرسي يؤدي دور الوسيط بين التلميذ و المادة و المدرس، وهو بمثابة بلورة عملية للمنهاج الدراسي المعتمد، فإن تطويره مرتبط حتما بتبني أحدث المقاربات البيداغوجية القائمة على المشاركة البسيطة للتلاميذ في بناء المعارف.

و قد ظهر اهتمام الإصلاح التربوي بالكتب المدرسية ضمن القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 من خلال مواده برقم 91 و 92 و 93 (وزارة التربية الوطنية، جانفي 2008، ص 17).

11-3- بناء تصور جديد للتقويم البيداغوجي:

لئن كانت صياغة البيداغوجيا هي- بطبيعة الحال- المحور الرئيسي في إصلاح المنظومة التربوية، فمن البديهي أن التقييم بفضل ما يطرحه من تساؤلات حول فعالية الممارسات البيداغوجية السارية و حول كيفية تنظيم التمدريس يكون هو الآخر من المكونات الرئيسية إن لم نقل الأساسية في كل عملية تكوينية (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص 125).

"إن هذا المنحى البيداغوجي الجديد ينبغي أن يتجسد في صورة تفاعل متين بين عملية التعليم وعملية التقييم من أجل ترسيخ إرادة التغيير التي تطمح في

نهاية المطاف إلى ضمان تربية نوعية رفيعة، وبهذا المعنى فإن التقييم مدعو للقيام بوظيفتين أساسيتين: أولاهما المساهمة في إدخال التعديل الضروري على عملية التعليم - التعلم وإتاحة إمكانية اكتشاف كفاءات التلميذ...، أما وظيفتها الأخرى فهي إثبات المستوى باعتبار أنها تتدخل في نهاية مرحلة معينة، قد تستغرق فترة الفصل الثلاثي أو تكون في ختام مسار التعلم، ويهدف هذا النمط من التكوين إلى تقديم صورة عن مكتسبات التلميذ و عن مستوى الأداء الذي وصل إليه. فمن الأمور الأساسية، إذن، تحديد إستراتيجية جديدة فيما يتعلق بتقييم و مراقبة مستوى التلاميذ، و الشروع في تطبيق نظام جديد لتطوير و تجديد التقييم البيداغوجي بصورة منسقة مع أهداف الإصلاح التربوي و لاسيما ما تعلق منها بالقضاء على عوامل الإخفاق وبتحسين مستويات الأداء المدرسي" (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص132).

12- الدراسة الميدانية:

12-1 - حدود الدراسة:

أ- الحدود البشرية: بحكم طبيعة الموضوع الذي يهدف إلى تقييم مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية الناتجة عن الإصلاح التربوي كتغير جديد في المنظومة التربوية فإن العينة تكون من أساتذة التعليم المتوسط.

ب- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في ولاية ميله (مدينتي شلغوم العيد، و تاجنانت) في الإكماليات التالية: (شايب صالح، جامع لخضر، أحمد توفيق المدني، معركة دخلة البرانة 1960 ، عبد الله باشا، محمد العيد آل خليفة، ذيباوي حدة بشلغوم العيد) و (الإكمالية الجديدة تحصيل 704 ، الإخوة مزعاش، الإكمالية الجديدة بتاجنانت).

ج- الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة الميدانية بتاريخ نوفمبر 2006

2-12 - المنهج:

تم استخدام المنهج الوصفي لأنه المنهج الأنسب لهذه الدراسة وذلك لأنه " يتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأوضاع" (فوزي غرابية وآخرون، 2002، ص 33).

3-12- العينة:

بما أن مجتمع الدراسة يشمل أساتذة التعليم المتوسط، يتشاركون في تشابه الوسط التعليمي، لذا فقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، شملت العينة 70 فردا من ذكور و إناث مختلفي التخصص الوظيفي (علمي، أدبي)، و الأقدمية في منصب العمل.

12-3-1- توزيع أفراد العينة الكلية حسب المتغيرات الديمغرافية التالية :

الجنس، التخصص الوظيفي، الاقدمية في العمل.

جدول رقم(01) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لجنسهم، وتخصصهم

الوظيفي، و أقدميتهم في العمل.

المتغير لعدد و %	الجنس		التخصص الوظيفي		الاقدمية في العمل					
	ذكر	أنثى	علمي	أدبي	أقل من 05 سنة	من 5- 9	من 10- 14	من 15- 19	من 20-	أكثر من
	31	39	26	44	04	08	12	19	13	14
	44.29	55.71	37.74	62.26	5.71	11.42	17.14	27.24	18.57	20

يبين الجدول أعلاه وجود اختلافات بين الأساتذة من حيث المتغيرات الديمغرافية الخاصة بهم، حيث تبين أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور حيث كانت نسبة الإناث 55.51 بينما كانت نسبة الذكور 44.29، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن تعليم المرأة قد تطور، كما أنها أكثر ميلا لمهنة التعليم من الرجل، كما نجد أن الأساتذة ذوي التخصص الأدبي أكثر من الأساتذة ذوي التخصص

العلمي بنسبة 62.26 إلى 37.74 وهذا راجع إلى كثرة المواد الأدبية بالمقارنة مع المواد العلمية و التي تقتصر على ثلاثة مواد وهي: الرياضيات، العلوم الطبيعية، العلوم الفيزيائية، و أيضا نلاحظ أن عدد كبير من الأساتذة يتمركزون بين 15-20 سنة بنسبة 27.14 ثم تليها فئة أكثر من 25 سنة بنسبة 20 ، ثم تليها فئة من 20-25 سنة بنسبة 18.57 ، تليها فئة 10-15 سنة بنسبة 17.14، ثم تليها فئة ذوي الخبرة المتوسطة و القليلة فنجد فئة من 05-10 سنوات بنسبة 11.42 تليها فئة أقل من 05 سنوات بنسبة 05.71، وهذا راجع إلى أن الجزائر بعد الاستقلال كانت بحاجة إلى إطارات جزائرية خاصة في مجال التعليم، فعملت على إعدادهم بسرعة و من ثم توظيفهم عند فتح المؤسسات التعليمية مباشرة و هذا ما يبرر كون معظم الأساتذة ذوو خبرة عالية، ثم و بزيادة عدد التلاميذ و زيادة المؤسسات التعليمية زاد عدد الأساتذة ذوو الخبرة المتوسطة ثم ذوو الخبرة القليلة.

4-12- أدوات الدراسة:

تم الاعتماد على الاستبيان من أجل جمع البيانات الميدانية، اعتمدت الطالبة الباحثة في بنائها لاستبيان الدراسة على الجزء النظري الذي تم جمعه من مراجع عديدة و مختلفة، فاستعانت ببعض المراجع و الكتب المستخدمة في الدراسة، و بعض المنشائر.

يشمل استبيان الدراسة على ثلاثة (03) محاور رئيسية هي:

المحور الأول: واقع برامج التكوين أثناء الخدمة للأستاذ و مدى ملاءمتها لحاجات العمل يتكون من 8 عبارات.

المحور الثاني: المتطلبات المهنية للإصلاح التربوي الجديد يتكون من 7 عبارات.

المحور الثالث: استجابة برامج التكوين للمتطلبات المهنية يتكون من 4 عبارات.

أما عن بدائل الاختيار فارتأت الباحثة أن تضعها على ثلاثة (03) بدائل لكي تكون الإجابة واضحة و محددة و هي: بدرجة كبيرة (3 درجات)، درجة متوسطة (2 درجات)، درجة ضعيفة (1 درجة).

1-4-12- الشروط السيكومترية للاستبيان:

للتأكد من ثبات الاستبيان تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS على عينة مكونة من 12 فردا لا ينتمون لعينة الدراسة فكانت: $ALFA=0.60$ ، وعليه يمكن اعتبار الاستبيان ثابت.

كما قد تم حساب الصدق الذاتي و الذي يساوي جذر الثبات فكانت النتيجة تساوي 0.74، ومنه فالاستبيان صادق و ثابت وهو صالح لقياس ما أعد من أجله وبالتالي يمكن استخدامه.

5-12- الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات: تم الاستعانة ببرنامج SPSS في معالجة البيانات حيث تضمنت الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات و النسب المئوية: لوصف خصائص أفراد مجتمع الدراسة و المتغيرات الديمغرافية.

- ألفا كرونباخ: لقياس ثبات الاستبيان.

- الوسط الحسابي: لمعرفة متوسط كل عبارة من عبارات الاستبيان بالنسبة للمحور التابعة له.

- الانحراف المعياري: وقد تم استخدامه في الدراسة لتحديد درجة التشتت في استجابات أفراد العينة.

- اختبار كا2: لمعرفة الفروق بين آراء الأساتذة في محاور الاستبيان تعزى لمتغيراتهم الديمغرافية

- المدى: وذلك بحساب طول خلايا مقياس ليكرت وفق الخطوات التالية:

الحد الأدنى مطروح من الحد الأعلى ($3-1=2$)

الحاصل يتم تقسيمه على عدد فئات المقياس للحصول على طول الخلية

الصحيح ($2/3=0.66$)

تضاف هذه القيمة الناتجة إلى أقل قيمة في المقياس و هي الواحد و ذلك

لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية و هكذا يصبح طول الخلايا كما يلي: من 1 - 1.66: توافر بدرجة ضعيفة.

من 1.66 - 2.32: توافر بدرجة متوسطة.

من 2.32- 3: توافر بدرجة كبيرة.

أما في حالة تساوي عبارتين أو أكثر في متوسطهم الحسابي على مستوى المحور فإنه يتم تقديم العبارات ذات الانحراف المعياري الأقل.

12-6- عرض وتحليل نتائج الاستبيان:

12-6-1- المحور الأول: واقع التكوين أثناء الخدمة و مدى ملاءمته لحاجة

العمل

جدول رقم (02) يوضح استجابات أفراد العينة لواقع التكوين أثناء الخدمة و

ملاءمته لحاجة العمل.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع	تتوفر بدرجة			المفردة
				كبيرة	متوسطة	ضعيفة	
1	0.44	2.9	70	3	1	66	تتم بينك و بين زملائك الأساتذة زيارات و مناقشات في إطار تبادل الخبرات المهنية
2	0.5	2.84	70	3	3	64	تهتم بحضور الاجتماعات المهنية والمؤتمرات و الندوات التربوية المتخصصة
7	1.15	1.57	70	40	20	10	محتوى برامج التكوين أثناء الخدمة يغطي كل المتطلبات المهنية المراد الوصول إليها
4	1.34	2.4	70	17	8	45	تكون الدورات التكوينية موزعة على مدار السنة
5	1.93	1.86	70	36	8	26	مكان الذي يجري فيه التكوين يناسب ظروف الأساتذة
6	2.02	1.81	70	36	11	23	الوقت الذي يجري فيه التكوين يناسب ظروف الأساتذة
8	2.1	1.56	70	42	17	11	الوسائل اللازمة للتكوين متوفرة
3	2.25	2.47	70	15	7	48	يقوم المشرف التربوي بزيارات ميدانية دورية للأساتذة في إطار التكوين أثناء الخدمة.
المتوسط الحسابي العام							2.17
الانحراف المعياري العام							1.46

نلاحظ من الجدول أن أعلى متوسط حسابي قدر بـ 2.90 للعبارة (01) "تتم

بينك وبين زملائك الأساتذة زيارات و مناقشات في إطار تبادل الخبرات المهنية"، حيث

أفاد 66 أستاذ من أفراد عينة الدراسة بأن المشرف التربوي يقوم بزيارات ميدانية في

إطار التكوين المستمر.

كما نلاحظ أن أدنى متوسط حسابي كان بمقدار 1.56 للعبارة (07) " الوسائل اللازمة للتكوين متوفرة " حيث يرى 11 أستاذ فقط من عينة الدراسة أن وسائل التكوين متوفرة، حيث يبين ذلك أن هناك شبه إجماع بين الأساتذة على أنه لا تتوفر إمكانات للتكوين.

تبين النتائج أن هذا المحور والذي يتعلق بواقع التكوين أثناء الخدمة ومدى ملاءمته لحاجة العمل أنه يتوافر بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره 2.17
كما تبين النتائج أن آراء الأساتذة تتباين حول واقع برامج التكوين أثناء الخدمة ومدى ملاءمتها لحاجة العمل، فنجد أن الأساتذة يعتمدون كثيرا على التكوين أثناء الخدمة من خلال تبادل الزيارات و المناقشات و الندوات التربوية و الملتقيات وذلك لأنها تساعد على التكيف و مواكبة التغييرات و التكوين يساعد بشكل مباشر على تعديل السلوك و تنمية المهارات، و رغم أن هذه الزيارات و المناقشات و الندوات التربوية ضرورية للأستاذ ولكنها غير كافية ليصبح الأستاذ ملما بكل جوانب الإصلاح و التغيير إذ لابد من توافر أماكن مخصصة لتكوين الأستاذ و ذلك لأن مكان التكوين و مدته و الوقت الذي يجرى فيه مهم جدا لنجاح التكوين و أهدافه كما أشارت إليه دراسة الإدارة العامة للتدريب التربوي، و دراسة محمد ربابعة.

12-6-2- المحور الثاني: المتطلبات المهنية:

جدول رقم (03) يوضح استجابات أفراد العينة حول المتطلبات المهنية

للإصلاح التربوي الجديد.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموع	تتوفر بدرجة			العبارة
				ضعيفة	متوسطة	كبيرة	
4	2.49	2.77	70	6	4	60	تطلب منك الإصلاح الجديد مواكبة التطورات المعرفية السريعة
3	2.60	2.79	70	6	3	61	تطلب منك الإصلاح الجديد استخدام كتاب مدرسي مطور
7	2.76	2.69	70	10	2	58	تطلب منك الإصلاح الجديد استخدام طرائق تدريسية متنوعة
5	2.85	2.76	70	7	2	61	تطلب منك الإصلاح الجديد استخدام طرق تقييم متنوعة
2	2.94	2.83	70	5	2	63	تطلب منك الإصلاح الجديد التعامل مع مناهج جديد
1	3.14	2.91	70	1	4	65	تطلب منك الإصلاح الجديد الاهتمام بتطوير نفسك باستمرار
6	3.32	2.76	70	7	3	60	تطلب منك الإصلاح الجديد العمل بالتقنيات و الأجهزة الحديثة
2.78							المتوسط الحسابي العام
2.87							الانحراف المعياري العام

نلاحظ من الجدول أن أعلى متوسط حسابي قدر بـ 2.91 للعبارة (06) " تطلب منك الإصلاح الجديد الاهتمام بتطوير نفسك باستمرار"، حيث أفاد 65 أستاذ من أفراد عينة الدراسة بأن الإصلاح التربوي الجديد يتطلب من الأستاذ الاهتمام بتطوير نفسه باستمرار.

كما نلاحظ أن أدنى متوسط حسابي كان بمقدار 2.69 للعبارة (03) " تطلب

منك الإصلاح الجديد استخدام طرائق تدريسية متنوعة " حيث يرى 58 أستاذ من عينة الدراسة أن الإصلاح التربوي الجديد يتطلب من الأستاذ استخدام طرائق تدريسية متنوعة أي أن يكون على اطلاع بمقاربات التدريس الحديثة. تبين النتائج أن هذا المحور و الذي يتعلق بالمتطلبات المهنية للإصلاح التربوي

الجديد أنه يتوافر بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي قدره 2.78

كما تبين النتائج أن التكوين الذاتي للأساتذة يعتبر من أهم المطالب حيث يجب عليهم الاهتمام بتنمية وتطوير أنفسهم، ثم تلي باقي المتطلبات من التعامل مع مناهج جديد، استخدام كتاب مدرسي مطور، و زيادة في الأداء، و مواكبة التطورات المعرفية السريعة و العمل بالأجهزة و الوسائل الحديثة، استخدام طرق تقييم متنوعة، و استخدام طرق تدريس متنوعة، فإن لم يستطع الأستاذ التوفيق و التمكن من كل تلك المتطلبات معا فإن مصير الإصلاح بلا شك سيكون الفشل .

12-6-3- المحور الثالث:مدى استجابة برامج التكوين المستمر للمتطلبات

المهنية

جدول رقم (04) يوضح استجابات أفراد العينة حول مدى استجابة

برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية.

البعد العلاجي لأزمة القيم والأخلاق لدى الشباب العربي حسب ابن عطاء الله السكندري

أ. بوعزة عبد الرؤوف

د. الصالح بوعزة

العبارة	تستجيب بدرجة			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
تستجيب الندوات التربوية و الأيام الدراسية لمتطلبات التغيير الحاصلة في المنهاج	40	10	20	70	2.29	4
تساهم برامج التكوين المستمر في دعم و إكساب مهارات للأساتذة	55	6	9	70	2.66	1
تؤثر برامج التكوين المستمر في تنمية الثقافة و الوعي الاجتماعي	46	13	11	70	2.50	3
تساعد برامج التكوين المستمر الأستاذ في أداء أعماله بفعالية و كفاءة	50	12	8	70	2.60	2
المتوسط الحسابي العام						2.51
الانحراف المعياري العام						4.01

نلاحظ من الجدول أن أعلى متوسط حسابي قدر بـ 2.66 للعبارة (02) " تساهم برامج التكوين المستمر في دعم و إكساب مهارات للأساتذة "، حيث أفاد 55 أستاذ من أفراد عينة الدراسة بأن برامج التكوين المستمر تساهم بدرجة متوسطة في دعم و إكساب مهارات للأساتذة.

كما نلاحظ أن أدنى متوسط حسابي كان بمقدار 2.29 للعبارة (01) " تستجيب الندوات التربوية و الأيام الدراسية لمتطلبات التغيير الحاصلة في المنهاج " حيث يرى 40 أستاذ من عينة الدراسة أن الندوات التربوية و الأيام الدراسية تستجيب لمتطلبات التغيير الحاصلة في المنهاج ، حيث يبين ذلك أن برامج التكوين المستمر تحقق الأهداف المرجوة منها.

أما في محور الدراسة الأخير و الذي يتعلق بمدى استجابة برامج التكوين المستمر لمتطلبات المهنة الجديدة أن برامج التكوين المستمر تستجيب بدرجة كبيرة للمتطلبات المهنية بمتوسط حسابي قدره 2.51، إلا أنها تبقى في حاجة إلى التعديل و التحديث من وقت لآخر حسب الاحتياجات التدريبية للأساتذة، فنجد أن للتكوين أثناء الخدمة آثار إيجابية داخل نطاق التدريس كإكسابهم مهارات و معارف حول الإصلاح التربوي الجديد، كما أن لها آثار إيجابية أيضا خارج نطاق التدريس كت تنمية روح الفريق الواحد، تنمية الثقافة و الوعي الاجتماعي كما أشارت إليه دراسة

ياماجاتا لانش.

7-12- عرض و تحليل نتائج الاستبيان حسب متغير الجنس:

7-12-1- عرض و تحليل نتائج الاستبيان حسب متغير الجنس:

جدول(05) يوضح نتائج تحليل التباين لفروق استجابات المبحوثين إزاء

متغيرات الدراسة ترجع إلى الجنس.

المحور	2كا المحسوبة	2كا الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
واقع التكوين أثناء الخدمة ومدى ملاءمته لحاجة العمل	25.63	5.99	0.05	2	الفرق غير
المتطلبات المهنية للإصلاح التربوي الجديد	13.26	5.99	0.05	2	دال إحصائيا
استجابة برامج التكوين المستمر للمتطلبات المهنية	6.98	5.99	0.05	2	

يوضح الجدول أن قيمة 2كا المحسوبة أكبر من قيمة 2كا الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 و درجة حرية تساوي 2 و هذا معناه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ في كل محاور الدراسة (واقع التكوين المستمر ومدى ملاءمته لحاجة العمل، المتطلبات المهنية، مدى استجابة برامج التكوين المستمر للمتطلبات المهنية)، و هذا يدل على وجود آراء متشابهة بين أفراد عينة الدراسة حولها.

7-12-2- عرض و تحليل نتائج الاستبيان حسب متغير التخصص الأكاديمي

للأستاذ:

جدول (06) يوضح نتائج تحليل التباين لفروق استجابات المبحوثين إزاء

متغيرات الدراسة التي ترجع إلى التخصص الوظيفي.

المحور	2كا المحسوبة	2كا الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
واقع التكوين أثناء الخدمة ومدى ملاءمته لحاجة العمل	7.79	5.99	0.05	2	الفرق غير دال إحصائيا

المطلوبات المهنية للإصلاح التربوي الجديد	8.88	5.99	0.05	2	
استجابة برامج التكوين المستمر للمتطلبات المهنية	3.97	5.99	0.05	2	الفرق دال إحصائيا

يوضح الجدول أن كا2 المحسوبة أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 و درجة حرية تساوي 2 و هذا معناه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الوظيفي للأستاذ (علمي، أدبي) في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ في المحورين الأول و الثاني للدراسة (واقع التكوين المستمر ومدى ملاءمته لحاجة العمل، المتطلبات المهنية)، و هذا يدل على وجود آراء متشابهة بين أفراد عينة الدراسة حولها.

أما المحور الثالث للدراسة (مدى استجابة برامج التكوين المستمر للمتطلبات المهنية) فتبين من الجدول أن قيمة كا2 المحسوبة أقل من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 و درجة حرية تساوي 2 و هذا معناه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الوظيفي في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول هذا المحور، و هذا يدل على اختلاف آراء الأساتذة حول هذا المحور.

12-7-3- عرض و تحليل نتائج الاستبيان حسب متغير الأقدمية في العمل

للأستاذ:

جدول (7) يوضح نتائج تحليل التباين لفروق استجابات المبحوثين إزاء متغيرات

الدراسة التي ترجع إلى الأقدمية في العمل

المحور	كا2 المحسوبة	كا2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
واقع التكوين أثناء الخدمة ومدى ملاءمته لحاجة العمل	52.61	18.31	0.05	10	الفرق غير دال إحصائيا
المتطلبات المهنية للإصلاح التربوي الجديد	40.80	18.31	0.05	10	

استجابة برامج التكوين المستمر للمتطلبات المهنية	27.61	18.31	0.05	10
---	-------	-------	------	----

يوضح الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة المهنية في كل المحاور (واقع التكوين المستمر و مدى ملاءمته لحاجة العمل، المتطلبات المهنية، مدى استجابة برامج التكوين المستمر للمتطلبات المهنية)، وهذا يدل على وجود آراء متشابهة بين أفراد عينة الدراسة حولها.

يوضح الجدول أن كا2 المحسوبة أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 و درجة حرية تساوي 2 و هذا معناه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأقدمية الأستاذ في منصب العمل في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ في كل محاور الدراسة (واقع التكوين المستمر ومدى ملاءمته لحاجة العمل، المتطلبات المهنية، مدى استجابة برامج التكوين المستمر للمتطلبات المهنية)، وهذا يدل على وجود آراء متشابهة بين أفراد عينة الدراسة حولها.

13- مناقشة الفرضيات في ضوء نتائج الاستبيان:

13-1- مناقشة الفرضية العامة:

تختلف آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ باختلاف متغيراتهم الديموغرافية (الجنس، التخصص، الأقدمية في العمل).

و يتم مناقشتها من خلال مناقشة فرضياتها الجزئية

13-2- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ تعزى لمتغير جنس

الأستاذ (ذكر، أنثى).

أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء الأساتذة الذكور و الاناث في جميع محاور الدراسة (واقع برامج التكوين أثناء الخدمة و مدى ملاءمته لحاجة العمل، المتطلبات المهنية للإصلاح الجديد، استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية) و هذا معناه أنه توجد آراء متشابهة بين أفراد عينة الدراسة، و عليه فإن جنس الأستاذ لا يؤثر في رأيه حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للأستاذ للمتطلبات المهنية.

13-3- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ تعزى لمتغير تخصص الأستاذ (علمي، أدبي).

أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة ذوي التخصص العلمي و الأساتذة ذوي التخصص الأدبي بالنسبة للمحورين الأول و الثاني (واقع برامج أثناء الخدمة و مدى ملاءمته لحاجة العمل، المتطلبات المهنية للإصلاح الجديد) أي توجد آراء متشابهة بين الجنسين حول هذين المحورين. ، استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية) و هذا معناه أنه توجد آراء متشابهة بين أفراد عينة الدراسة، و عليه فإن تخصص الأستاذ لا يؤثر في آرائهم حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للأستاذ للمتطلبات المهنية.

كما أثبتت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الوظيفي في المحور الأخير (استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية) أي أن آراء الأساتذة تختلف في هذا المحور و هذا راجع إلى أن التخصص العلمي

متطلبات مهنية تكوينية و مادية أكثر من التخصص الادبي لذلك فأساتذة التخصص العلمي يرون أن برامج التكوين أثناء الخدمة المقدمة من الجهات الوصية لا تلي كل انشغالاتهم و متطلبات مهنتهم، بحكم أن المواد العلمية أكثر تعقيد و صعوبة من المواد الأدبية.

13-4- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ تعزى لأقدمية الأستاذ في منصب العمل.

أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الذين لديهم خبرة عالية و الأساتذة ذوو الخبرة المتوسطة و الأساتذة ذوو الخبرة القليلة في جميع محاور الدراسة (واقع التكوين أثناء الخدمة و ملاءمته لحاجة العمل، المتطلبات المهنية للإصلاح الجديد، استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية)، و هذا معناه أنه توجد آراء متشابهة بين أفراد عينة الدراسة، و عليه فإن أقدمية الأستاذ في منصب العمل لا تؤثر في آرائهم حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للأستاذ للمتطلبات المهنية.

14- نتائج الدراسة:

- بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس في جميع محاور الدراسة.

- تبين أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الوظيفي في المحورين الأول و الثاني (واقع التكوين أثناء الخدمة ومدى ملاءمته لحاجة العمل، المتطلبات المهنية)، بينما في المحور الثالث (

مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية (فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة، وهذا يعني وجود اختلاف في آراء أفراد عينة الدراسة حول هذا المحور.

- أيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير أقدمية الأستاذ في منصب العمل في جميع محاور الدراسة.

المراجع:

- الأزرق، عبد الرحمن صالح. (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. ط01. طرابلس، ليبيا: مكتبة طرابلس العلمية العالمية.
- الأعرجي، عاصم. (1995). دراسات معاصرة في التطوير الإداري. دط، عمان، الأردن: دار الفكر العربية.
- بن بوزيد، بو بكر. (2009). إصلاح التربية في الجزائر - رهانات وإنجازات - . الجزائر: دار القصة للنشر.
- بوعبد الله، لحسن و مقداد، محمد. (1994). تقويم العملية التكوينية في الجامعة - دراسة ميدانية بجامعة الشرق الجزائري- . دط. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- تير، رضا. (2002). وجهة نظر تحليلية حول عمليتي التدريب وتحسين المستوى - نموذج مقترح - . إدارة مركز التوثيق والبحوث الإدارية. مجلد 12. عدد 23. الجزائر.
- دندش، فايز مراد و أبو بكر، الأمين عبد الحفيظ. (2002). دليل التربية العملية و إعداد المعلمين. دط. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- راشد، علي. (2002). خصائص المعلم العصري و أدواره - الإشراف عليه، تدريبه - . ط1. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- ربابعة، محمد. (1993). تقييم معلمي و معلمات المحافظة الجنوبية من الأردن لبرامج تدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة. مجلة أبحاث اليرموك. سلسلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية. العدد 04. ص ص 335 - 395.

البعد العلاجي لأزمة القيم والأخلاق لدى الشباب العربي حسب ابن عطاء الله السكندري

د. الصالح بوعزة أ. بوعزة عبد الرؤوف

ستر الرحمن، نعيمة. (2017). مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات المهنية لمنظور التكوين الاندماجي – دراسة ميدانية بولاية سطيف-. أطروحة دكتوراه. قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطوفونيا. كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية. جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر.

الشقاوي، عبد الرحمن. (1985). التدريب الإداري للتنمية. الرياض، المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة.

عبد الباقي، صلاح الدين. (2002). الاتجاهات الحديثة لإدارة الموارد البشرية. الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الحديثة للنشر.

عبد الفتاح، رأفت. (2001). سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية. ط1. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

العتيبي، فارس بن عشيان. (2005). مدى توافق برامج التدريب للعاملين في أمن السفارات مع متطلبات أدائهم الوظيفية – دراسة تطبيقية على منسوبي إدارة الأمن السعوديين العاملين في سفارات خادم الحرمين الشريفين -. رسالة ماجستير. المملكة العربية السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

غرابية، فوزي وآخرون. (2002). أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية. ط3، عمان، الأردن: داروائل للنشر والتوزيع.

كبرياكو، كريس. (2004). الضغط و القلق لدى المعلمين ط1. (ترجمة وليد العمري و مراجعة و تقديم محمد جهاد جمل). المملكة العربية السعودية: دار الكتاب الجامعي.

محسن، مصطفى. (2005). التربية و تحولات عصر العولمة – مداخل للنقد و الاستشراف -. ط1. المغرب: المركز الثقافي العربي.

مرسي، محمد منير. (1999). الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

وزارة التربية الوطنية. (2005). التكوين أثناء الخدمة لفائدة معلمي التعليم الإبتدائي و أساتذة التعليم المتوسط.

وزارة التربية الوطنية. (2008). النشرة الرسمية للتربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية رقم

04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

وزارة المعارف. (2003). أثر التدريب التربوي في النمو المهني للمعلم (ورقة عمل مقدمة للقاء قادة العمل التربوي). المملكة العربية السعودية: الإدارة العامة للتدريب التربوي والإبتعاث.
ياغي، محمد عبد الفتاح. (1986). التدريب الإداري بين النظرية و التطبيق. دط. الرياض: عمادة شؤون المكتبات (جامعة الملك سعود).

-Gilles ,Ferry. (1983). Trajet de la formation des enseignants entre la théorie et la pratique.

-Hills, JP . (1982) . Dictionary of education. Boston , London: Routledge et Kegan paul.

-Lynch, L C Yamagata . (2003). how a technology professional development program . fits into teacher s work life teaching and teacher education . number 6 . Durrod, Paris: collection sciences de l'éducation. pp 591-605

-Ménager ,Morineau. (1985). La construction d'objectifs : innovation dans la formation des enseignants . Paris: édition media formation.

العلوم الاجتماعية في البلدان العربية بين الواقع والمأمول. أ. أسماء بوعود.

جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2

الملخص :

تحاول الورقة الحالية تحليل واقع تدريس العلوم الاجتماعية ومنها علم النفس في بلادنا العربية، فمنهج العلوم الاجتماعية التي تدرس في جامعاتنا اليوم ما هي إلا محاكاة للنموذج الغربي، وبعد هذا أهم عامل أدى إلى التأزم الحاصل اليوم في هذه العلوم والذي جعلها أقرب منها إلى العقم منها إلى الإنتاج.

إن إثراء العلوم الاجتماعية -ومنها علم النفس- من خلال الاستفادة من تراثنا العربي والإسلامي وتوظيف هذا الأخير في ربط هذه العلوم ببيئتها الملازمة لها، والأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الثقافية المحلية أصبح مطلباً ضرورياً وعاجلاً اليوم للخروج بهذه العلوم من الأزمة الحادة التي تعاني منها، وذلك دون التخلي عن مطلب مواكبة التطورات المنهجية الحاصلة في مجال العلوم الاجتماعية في العالم، أي يكون ذلك بالتكامل بين الجانبين دون إفراط أو تفريط.

الكلمات المفتاحية: علوم اجتماعية، علم النفس، تراث عربي إسلامي، تأصيل، تأصيل إسلامي.

Abstract:

The present paper aims to analyzing the reality of the teaching of social sciences -including psychology- in our Arab countries, the social sciences taught in our universities today is a imitation of the Western model, and is considered the most important factor Which cause to the crisis now That occurred in this science, which make them unproductive.

The enrichment of Social Sciences, including Psychology by taking advantage of the Arab and Islamic heritage and the employment of the latter in linking these sciences with their environment, and taking into account local cultural dimensions become necessary and urgent today in order to get out of this science from the acute crisis, Without giving up the methodological developments in the field of social sciences, which is that integration between the two sides without excess or negligence.

Key- word : social sciences, psychology, Arab and Islamic heritage, rooting, Islamic rooting.

مقدمة:

يشهد العالم في العصر الحديث سيطرة الحضارة الغربية بثقافتها وقيمها وأدواتها التكنولوجية. ورغم التقدم التكنولوجي الباهر الذي حققته هذه الحضارة والذي توفر من خلاله رخاء مادي كبير للإنسان، إلا أنها في المقابل فشلت في تحقيق الرخاء النفسي لهذا الإنسان بل ذهبت إلى أبعد ما يمكن في إحداث شقائه النفسي وإصابته بمختلف الأمراض النفسية التي ما فتئت تزيد تنوعا واستعصاء على العلماء والمشتغلين بحقل الرعاية النفسية والاجتماعية، فهناك فرق واضح بين التفوق العلمي الذي سجلته هذه الحضارة في مجال العلوم الطبيعية والعلوم الدقيقة وبين ما حققته في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

ونتيجة للصراع المير الذي حدث في أوروبا بين الدين والذي كانت تمثله الكنيسة وبين العلم والذي كان يمثله مجموعة من العلماء الذين اعترضوا على الكنيسة وقوانينها الجائرة آنذاك والذي انتهى بانتصار فريق العلماء، فقد تم في الأخير فصل الدين عن العلم وأصبح التفسير الديني في كل ما هو من اختصاص العلم تفسيراً متجاوزاً. وازداد رسوخ هذه القناعات بعد أن حقق العلم التجريبي إنجازات باهرة غيرت بها ظروف الحياة نحو الأحسن، وتحولت المعرفة عن طريق المنهج التجريبي إلى إيديولوجية في فهم الكون والإنسان (عز الدين توفيق، (يونيو 1988)).

إن الكثير من المشتغلين بالعلوم الاجتماعية في العالم العربي، قد تولد لديهم منذ وقت طويل شعور قوي بالتناقض الكبير بين الأسس والمسلمات التي يقوم عليها بناء العلوم الاجتماعية الحديثة والتي يقومون بتدريسها من جانب، وبين التصور المتعلق بطبيعة الإنسان وأصل الوجود.. الذي نشئوا عليه والذي يستند غالبا إلى خلفية

مصدرها الدين الإسلامي الذي تدين به أغلب الشعوب العربية، وقد ترتب عن ذلك القصور في فهم العلاقات والنظم الاجتماعية من جانب آخر.

ويمثل غياب الإسهام النظري العربي في الإطار العالمي للعلوم الاجتماعية، واحدة من أهم مشكلات العلوم الاجتماعية في العالم العربي، علما أن هذه النظريات الكلاسيكية التي مازالت تتداول في تفسير التغيرات الحاصلة، تعتبر وليدة الظروف التاريخية والأوضاع الطبقيّة التي نشأت في ظلها وقدمت تفسيراتها، وقد اصطبغت هذه النظريات بتوجهات إيديولوجية، ولم تجعل من العالم مجالا لتحليلاتها ولم تتسع مقولاتها لتفسير العولماتية بين المجتمعات.

إن البحث في الظواهر الإنسانية في العالم العربي لم ينشأ بالآليات والوسائل العلمية في العالم العربي، مثل ما حصل في التاريخ الغربي، بل نشأ في سياق عملية تقليد أفرزتها متغيرات خارجة وافدة، ولذلك ظل الجهد الفكري في ميدان العلوم الاجتماعية في أطواره المختلفة يدور في حلقات متتابعة من الترجمة والاقتباس والمحاكاة دون أن يتجاوز ذلك إلى مرحلة الفكر الذاتي في ضوء خصوصيات المجتمع العربي، وتركز اهتمام الباحثين والعلماء على قضايا قد تكون ذات أهمية في بلادها الأصلية، بينما تفتقر إلى الأهمية في مجتمعاتنا الناقلة لها.

وإذا كانت مفاهيم النظريات الغربية تشهد باستمرار حالة من الحراك، فمن باب أولى أن يحدث هذا الحراك في مفاهيم النظريات أثناء محاولة تطبيقها على الواقع الاجتماعي العربي نظرا لاختلافه عن الواقع الاجتماعي الذي نشأت فيه هذه النظريات.

والمأمل لكثير من المفاهيم على مستوى العلوم الاجتماعية والإنسانية، يجد أنها تنتهي لماكينه الإنتاج المعرفي الغربي أو غيره من المناطق الجغرافية، وهذا أحد أهم

مؤشرات الأزمة الحادة التي تنتاب العلوم الاجتماعية في العالم العربي، متمثلة في التبعية النظرية للحقل المعرفي الغربي، وذلك على المستويين النظري والمنهجي، ومن مظاهر هذه التبعية التقليد والنسخ الأعمى لمناهج المعرفة الغربية وإعادة إنتاج فكرها، أو مجرد استهلاكها دون أدنى تساؤل أو مراجعة نقدية. (سلطان بلغيث، 07. 08. 2014)

فعندما تأسست العلوم الاجتماعية في جامعات البلدان العربية والإسلامية، لم يحاول الرواد الأوائل استعمال الحس النقدي والمنطق العملي، وإنما نقلوا مناهج الغرب كما تعلموها. إن إشكالية المنهج هي إشكالية النشأة والتأسيس، كما أن تكوين العلوم الاجتماعية عندنا حصل خارج السياق التاريخي والمجتمعي، ولذلك فهي لا تعبر عن عقلية العرب والمسلمين ولا عن واقعهم، كما أنها لا تعكس صورة التطور الحقيقي للمجتمعات الإسلامية، بل تعبر مضمونا ومنهجاً عن تجربة المجتمعات الأوروبية.

ومما يدعو للأسف أن هذه المناهج بمضامينها المعادية والمتحيزة، تدرس لطلبة الجامعة، وتؤخذ على أنها محض علوم ومعارف موضوعية عالمية، تلخص حقيقة المعرفة وتنشئ التصور السليم المتصل بالعالم. مشكلة الدراسة:

بالرغم من أن ميدان العلوم الاجتماعية في الغرب شهد في العقود الأخيرة ظهور تيارات نقدية وتوجهات تمردية تستهدف المناهج الكلاسيكية، وتقترح مناهج جديدة تواكب التطورات الأخيرة للمجتمعات الغربية، فإن كتابنا وباحثينا وأساتذتنا الجامعيين مازالوا يدورون في فلك تلك المناهج الكلاسيكية المتجاوزة، بل يستमितون في الدفاع عنها. وينتج عن هذا الموقف، تخلف واضح ومذهل عن الإسهام في صياغة

نهج الدور الحضاري للعلوم الاجتماعية، وهو دور تتحقق ماهيته بصورة دقيقة عندما يوضع في إطاره المجتمعي، ذلك الإطار الذي يستمد مقوماته من خصوصية المجتمع، وتفرّد بنائه وتميزه وهويته الاجتماعية والسياسية، فضلاً عن تميزه الديني والثقافي (عبد الله الشارف، (د.ت)).

لذلك تولدت حاجة ماسة لإعادة النظر إلى تلك المناهج والمسلمات التي بنيت على أساسها النظريات الغربية والتي يقوم عليها تدريس العلوم الاجتماعية في الجامعات العربية، فعدم إخضاعها للنقد أو التحليل العلمي المنهجي، ترتب عنه وجود هوة بين المقررات الدراسية التي يتلقاها الطالب في الجامعة وبين الواقع الاجتماعي والنفسي للفرد العربي، وكذا انقطاع الصلة بين المؤسسات العلمية والبحثية ومؤسسات المجتمع الإنتاجية والخدماتية، الأمر الذي تمخض عنه عجز نسبي وأحياناً كلي في مواكبة هذه العلوم للتطور الذي تشهده مجتمعاتنا المحلية من ناحية تناول مشكلاتها، وتسييط الضوء على اهتماماتها وإنشغالاتها، بدل استيراد كل ذلك من الغرب، لذلك عادة ما يقع الطالب في العلوم الاجتماعية والإنسانية، في صراع ثلاثي الأبعاد - إن لم يكن أكثر من ذلك- صراع بين ما يتلقاه في الجامعة من مقررات دراسية، وما نشأ عليه من قيم ومفاهيم مختلفة وما يجده من معطيات بعد تخرجه على أرض الواقع.

1- تحديد مفاهيم البحث:

- العلوم الاجتماعية: تطلق هذه التسمية في الوقت الحاضر على عدد كبير من الدراسات، منها كثير من فروع علم النفس، وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا الحضارية، والاقتصاد والتاريخ والآثار والقانون المقارن، وفي الوقت ذاته يسود اقتناع بأن فروع

علم النفس، والاجتماع والأنثربولوجيا الحضارية تكوّن معا النواة المركزية لهذا المجال (مصطفى سوييف، 2000، ص 62-63).

- علم النفس: يعرف علم النفس الحديث بأنه: العلم الذي يدرس السلوك والعمليات العقلية، أو إنه علم نشاطات الإنسان سواء كانت تلك النشاطات حركية أو عقلية (معرفية) أو انفعالية (صالح حسن الداهري، وهي مجيد الكبيسي، (د.ت)).

- التأصيل: هو عملية بناءة وتعد بمثابة خلق أو إعادة تأسيس للنظرية وهو يرتبط بالقدرة على إضافة شيء جديد إلى تراث الإنسانية، والجديد لا يعني بالضرورة الإتيان بأمر غير مسبوق وإنما قد يكون إعادة تأويل القديم، وتقديم رؤية جديدة من خلال إعادة التفكيك والتركيب والفهم المستجد الذي يؤدي إلى التطوير والتأصيل.(سلطان بلغيث، (د. ت)).

- التأصيل الإسلامي: يعرف التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية بأنه: "عملية إعادة بناء العلوم الاجتماعية في ضوء التصور الإسلامي للإنسان والمجتمع والوجود باستخدام منهج يتكامل فيه الوحي الصحيح مع الواقع المشاهد بوصفهما مصدرين للمعرفة، بحيث يستخدم ذلك التصور الإسلامي إطارا نظريا لتفسير المشاهدات الجزئية المحققة والتعميمات الواقعية (الإمبريقية) وفي بناء النظريات في تلك العلوم بصفة عامة" (نزار العاني، (2008)، ص 26-27).

الخلفية الفكرية للدراسة

2- أسباب ضعف نظريات العلوم الاجتماعية:

إن من أهم أسباب ضعف نظريات العلوم الاجتماعية وعجزها عن التوصل إلى

فهم الإنسان والمجتمع، ما يلي:

- أنها أخرجت كل ما لا يخضع للملاحظة الحسية من نطاق الدراسة، فاستبعدت تماماً الجوانب الروحية المتعلقة بصلة الإنسان بربه من نطاق الدراسة العلمية، وبذلك أهملت قطاعاً كاملاً من العوامل الحاكمة في تفسير السلوك البشري والتنظيم الاجتماعي.

- أنها استبعدت الدين والوحي كمصادر للوصول إلى المعرفة العلمية الصحيحة، وذلك نتيجة لما شاب الديانات السائدة في الغرب فيما يتصل بنظرها للعلم وفي تعاملها مع رجاله.

- أنها زعمت لنفسها حياداً قيمياً لم تلتزم به في الواقع، فاتحة المجال لاعتبار قيم الثقافة الغالبة (الثقافة الغربية) بمثابة المعيار الذي يقاس إليه كل تقييم إنساني، متجهة إلى نسبية قيمية أضاعت كل تقييم.

- إن اعتبار الاختبار الصارم للأفكار في الواقع "المحسوس" هو الأساس الوحيد للمعرفة العلمية المعتمدة من الخطأ بمكان، ويؤكد ذلك الصورة الواقعية التي تعيشها العلوم الاجتماعية والتي تشير إلى أن هذا الأصل قد تحول إلى اعتماد على "النظريات" التي تقوم في أساسها على التخمين والخيال والمضاربة العقلية، أكثر مما تقوم "فقط" على الحقائق الإمبريقية الحسية الصلبة، في نفس الوقت الذي ثبت لدينا فيه استعصاء تلك النظريات على الحسم بالرجوع إلى الواقع المحسوس (إبراهيم عبد الرحمن رجب، (1996)، ص 116-118).

3- مبررات تأصيل العلوم الاجتماعية:

إن كافة المناهج المتاحة والمسيطر لدراسة أي قضية أو ظاهرة من ظواهر العلوم الاجتماعية، إنما تعود إلى نتاج الفكر الغربي في تطوره، حيث تستخدم هذه المناهج بلا أدنى مراجعة أو فحص. لذلك يستمد تأصيل العلوم الاجتماعية في البيئة العربية مبرراته مما يلي:

- إن البحث العلمي هو مجرد نشاط إنساني متأثر في نشأته وتطوره وفي صورته الحالية -كغيره من الأنشطة الإنسانية الأخرى -بالظروف التاريخية والاختيارات الثقافية والقيمية الخاصة بالمجتمعات الغربية التي تبلور فيها حتى وصلنا في صورته الحالية. وأنه إذا يحتمل ظهور توجهات أخرى منبثقة من نظرات أخرى للكون والحياة ودور الإنسان فيهما تختلف عن تلك التي سادت في الحضارة الغربية حتى الآن.. نظريات قد تتطلب إدخال تعديلات جوهرية على تلك النظرة التقليدية خصوصاً عند التعرض بالدراسة للظواهر الإنسانية.

- أن نظريات العلوم الاجتماعية، التي تبلورت في إطار المنهج العلمي التقليدي المستمد من الفلسفات المادية والوضعية التي تسود الفكر في المجتمعات الغربية قد سارت في طريق مسدود لم تستطع تجاوزه في محاولات للتوصل إلى فهم واقعي للنفس الإنسانية والسلوك الفردي والاجتماعي والنظم والترتيبات المجتمعية، يشهد بذلك ما تعانيه تلك المجتمعات المتقدمة ذاتها من مأس إنسانية ومشكلات اجتماعية عميقة يبدو ألا أمل في حلها من خلال المنظور السائد، وهذا يعطي قدراً كبيراً من المصادقية لقول من قالوا بوجود انحياز خطير في النظرة التقليدية الغربية للعلم والمنهج العلمي، يتمثل في الاختصار على دراسة ما يمكن مشاهدته باستخدام الحواس، وإغفال أي معارف ذات مصدر فوق -بشرى كالمعارف الدينية، وأن هذا التجاهل للمعارف هو السبب الأساسي في ذلك القصور والعجز الذي تعاني من العلوم الاجتماعية، وأنه لن يمكن التوصل إلى

فهم حقيقي متكامل للإنسان إلا بالرجوع إلى ما علمه إياه خالقه، إضافة إلى ما أعطاه القدرة على دراسته واستخلاص أحكام صحيحة حوله.

- أن النجاحات التي حققها المنهج العلمي التقليدي قد انحصرت في نطاق العلوم المسماة بالطبيعية، والظواهر التي تنصب عليها الدراسة في العلوم الاجتماعية تختلف عنها في العلوم الطبيعية. ولقد كان هذا يتطلب إعادة نظر منذ زمن بعيد في الافتراضات الضمنية التي قام عليها المنهج في العلوم الطبيعية حتى يصبح ملائما للدراسات الاجتماعية -لولا الأمل المفرط من جانب المتخصصين في العلوم الاجتماعية في إمكانية تحقيق نفس القدر من النجاح الذي حققته العلوم الطبيعية من جهة، ولولا حرصهم على إظهار العلوم الاجتماعية بمظهر العلوم المنضبطة لتحقيق نفس المكانة العلمية الرفيعة لتلك العلوم للمشغولين بالعلوم الاجتماعية من جهة أخرى.

- لقد ظل تطبيق المنهجية الغربية بتنوعاتها في العلوم الإنسانية والاجتماعية لا باعتبارها مناهج بحثية قابلة للنقد والمراجعة، بل طبقت باعتبارها مسلمات لا يرقى إليها شك وغير قابلة للنقد، ورغم أن هناك محاولات -على ندرتها- قد أخذت على عاتقها نقد هذه المناهج فإنها في جوهرها ظلت تمارس هذا النقد الجزئي من على أرضية الغرب ذاته، وما تبع ذلك من تعديلات جزئية على المنهجية ذاتها (سيف الدين عبد الفتاح، (د.ت)، ص 13-14).

- لقد كان المسلمون أصحاب الريادة في ظهور المنهج العلمي التجريبي في دراسة الظواهر الطبيعية في الماضي، وكانوا من أهم أسباب استنقاذ الحضارة الغربية من ضيق الدائرة المغلقة للقياس الصوري الأرسطي العقيم إلى سعة الاستقراء المنتج القائم على المشاهدة والتحقق من المشاهدات باستخدام الحواس.

- أن التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية ومناهجها لا يعني تجاهل ما ثبت صدقه من حقائق علمية كما لا يعني التفريط في المناهج والأدوات، والتعميمات الإمبريقية الصحيحة التي استخدمت في التوصل إلى تلك الحقائق والتعميمات، ولكنه يعني "استكمال" ما ثبت وجوده من نقص فيها، سواء من حيث التوجه العام للدراسات والبحوث في العلوم الاجتماعية أو من حيث أنواع الظواهر التي تخضع للدراسة، بما يعيد العلوم الاجتماعية عامة إلى جادة الطريق، وبما يزيد من فاعليتها في فهم وتفسير الظواهر الاجتماعية من جهة، وبما يمهّد الطريق من جهة أخرى أمام الممارسين العاملين في مجالات الخدمة الاجتماعية وغيرها من مهن المساعدة الإنسانية لبناء ممارساتهم على ما يصلح لمجتمعهم بل ويصلح لكل الناس لو كانوا يعملون من قاعدة علمية صحيحة غير مبتورة أو مختزلة (إبراهيم عبد الرحمن رجب، (1996)، ص36-37).

كما يرى الباحث عز الدين توفيق أن الحاجة إلى التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية وخاصة علم النفس، تفرضه عدة ضرورات، أهمها ما يلي:

- **ضرورة نفسية:** فهناك حواجز نفسية تكونت لدى المهتمين بعلم النفس من المسلمين تحول بينهم وبين التعامل مع التفسير الإسلامي لظواهر السلوك، ولقد عاش علماء النفس والباحثين المسلمين في عقولهم ذلك الصراع الذي قام بأوروبا بين العلم والدين، وتبنوا بسبب ذلك موقفا ينظر للتفسير الديني بوصفه مقابلا للتفسير العلمي، لذلك من شأن هذا التأصيل أن يساهم في تكسير تلك الحواجز.

- **ضرورة لغوية:** فالمصطلحات التي يستعملها علم النفس المعاصر ترجع في أصولها إلى لغات الغرب، وبعضها مقتبس عن أساطير يونانية، وترجمتها الحرفية إلى اللغة العربية دون الانتباه إلى معانيها الأصلية، ودون البحث أولا عن مقابل لها في اللغة

العربية وكتابات العلماء المسلمين، تبعية فكرية وثقافية، وهذا التأصيل سيتمكن علماء النفس المسلمين من مراجعة هذا الأسلوب في الترجمة والقيام بدراسة نقدية لكل مصطلح بغية تكوين قاموس مستقل لعلم النفس الإسلامي.

- ضرورة علمية وحضارية: فعلماء النفس المسلمون كثيرون وجمعياتهم متعددة لكنها متباينة لتباين المدارس التي ينتمون إليها، وفكرة تأصيل علم النفس إسلاميا ستكون أداة لتوحيدهم وتعاونهم، وإجراء حوار بينهم يرتبون به أولويات المجتمع المسلم ويتفقون على كيفية جعل علم النفس في خدمة الأهداف الحضارية للأمة. كما أن هذا المشروع سيكون حافزا لدراسة التراث الإسلامي الذي تناول القضايا المتصلة بموضوعات هذا العلم، وقراءته قراءة موضوعية، تنطلق من فهم عميق للأصول التي انطلق منها علماء الإسلام عندما دوّنوا أبحاثهم تلك، ونقد هذا التراث علميا وإسلاميا، بلغة سيكولوجية معاصرة تقرب هذا التراث وتعرف به وتيسر الاستفادة منه.

- حاجة إنسانية: فتأصيل علم النفس سيضيف بعدا جديدا لنقد علم النفس المعاصر، لأنه يناقش الأسس التي يقوم عليها وليس فقط النظريات التي قال بها، وهذا النقد سيغني أبحاث هذا العلم ويدفع بها إلى الأمام، فعلم النفس في أصله ملك للإنسانية، ويمكن لأي أمة أن تساهم في تصحيح مساره وتطوير مناهجه وإغناء موضوعاته وأبحاثه.

فالمسلمون طبقوا قواعد المنهج التجريبي على العلوم الأخرى إضافة إلى تطبيقه على العلوم الإسلامية، لكنهم لم يحولوه إلى إيديولوجية في المعرفة، ومهمة علم النفس في ضوء التأصيل الإسلامي الآن هو ضبط العلاقة بين المعرفة الحاصلة من طريق

الوحي والحاصلة من طريق العقل والحاصلة من طريق طريقتيهما (عز الدين توفيق، 1988).

4- الوضع الحالي لتعليم علم النفس في الجامعات العربية:

4-1- واقع التعليم في الجامعات العربية:

مع بداية العصر الحديث اهتمت العديد من الدول العربية بإنشاء الجامعات وتطوير نظام التعليم، ولقد اهتمت معظم الجامعات العربية الحديثة بتدريس العلوم الطبيعية بمختلف تخصصاتها الفرعية بالإضافة إلى العلوم الإنسانية والآداب رغبة منها في تطوير المعرفة النظرية والسعي إلى تحليل التراث الاجتماعي والفكري والحضاري، والعمل على حل مشكلات المجتمع المحلية.

لكن ما يلاحظ في النموذج العربي هو وجود هوة كبيرة بين الجامعات كمؤسسات اجتماعية وبين المؤسسات المجتمعية والصناعية والثقافية الأخرى، تلك الهوة التي تزيد من تفاقم مشكلات التعليم الجامعي العربي، كما يزيد من اتساع هذه الهوة كثيراً بعض السياسات العامة اتجاه الجامعات الأمر الذي نتج عنه بعد الجامعة عن أهدافها ووظائفها الأساسية التي أنشأت من أجلها، مما أدى إلى نقص هيبة الجامعة ومكانتها في المجتمع.

ويتسم النموذج العربي - على غرار سائر جامعات العالم الثالث - بخصائص لا تنموية من بينها:

- اعتمادها على استيراد نماذج الجامعات الأوروبية والأمريكية، فلقد استمرت معظم أنظمة التعليم العربية تتبع نفس سياسات التعليم العام والجامعي الموجودة في الدول الغربية متمثلة في مصادر البحث العلمي المختلفة ويشمل ذلك الوسائل المعرفية

الحديثة المعتمدة من قبل الجامعات، دون مراعاة لظروفها الاجتماعية والثقافية والدينية.

- من مظاهر توالد الدول العربية واعتمادها على المعرفة الغربية، التوقف عند ثمار هذه المعرفة والعجز عن ابتكار تكنولوجيا ذات مستوى علمي وتقني مقبول، وعدم التخطيط لسياسة بحثية شاملة تقوم على أسس علمية ويكون لها إجراءات على المستوى الميداني. إن مثل هذه المظاهر، لا جرم أنها تتركس التبعية الثقافية للمصادر المعرفية والثقافية الغربية وما يتبع ذلك من سائر أصناف التبعية خاصة بعد أن تأكد ارتباط المعرفة بالثقافة، وأن المعرفة في حد ذاتها قوة.

- ضعف استقلالية الجامعات العربية، فجامعات الدول العربية تتعرض لثقل الضغوط السياسية والاقتصادية من قبل حكوماتها وذلك لخضوعها للدعم المالي الذي تقدمه لها سلطاتها المحلية العليا.

- البحث العلمي وظيفته هامشية لدى جامعات الدول العربية شأنها شأن دول العالم الثالث، فأغلبها لا يزال يعاني قصورا وظيفيا في القيام بمتطلبات التدريس والبحث العلمي إذ أصبحت وظيفة الجامعة مقصورة على السعي الحثيث والجهد المضني للاستجابات للطلبات المكثفة المتزايدة على المقاعد البيداغوجية للطلبة في كل سنة جامعية جديدة، فاهتمام جامعات الدول العربية بالبحث العلمي قليل جدا إذا ما قارناه بنظيره في الدول المتقدمة ويظهر ذلك جليا بالنظر إلى الإعتمادات المالية المخصصة لوظيفة البحث العلمي في هذه الدول والتي هي قليلة جدا وهزيلة.

- تفتقد السياسات التعليمية الجامعية بالدول العربية للرؤية الواعية بدور الجامعات وتنوع وظائفها في المجتمع الحديث (ياسمينه خدنة، (2007-2008)، ص53-56).

إن هذه الخصائص التي تميز المؤسسات الجامعية في الدول العربية، تفسر بلا شك تخلف نماذج الجامعات في هذه الدول.

4-2- تاريخ وواقع تعليم علم النفس في الجامعات العربية:

إن عمر علم النفس الحديث في العالم العربي ربما تجاوز مائة سنة حسب يوسف مراد (1975) الذي جعل البداية المقالات والبحوث النفسية التي نشرتها مجلة المقتطف ودور النشر الأخرى لبعض الهواة في أواخر القرن التاسع عشر ميلادي، وكان معظم ما نشر منها عبارة عن اختصار وترجمة لبعض البحوث المنشورة في أوروبا، الهدف منها توعية الإنسان العربي بهذا الفرع من فروع المعرفة. أما البداية الحقيقية لعلم النفس في العالم العربي فهي بعد نشأة أقسام علم النفس وعودة الطلبة المبتعثين لدراسة علم النفس.

ورغم هذه البدايات المبكرة لم يتكون لدينا تراث نفسي عربي، وما نشر منه كان إما ترجمة للتراث النفسي الغربي أو تأليفاً، ولكنه ضمن أطر علم النفس الغربي ومبني على أصوله، فهو غريب عن ثقافة الأمة وحضارتها. ويعبر عن هذه القضية الباحث (الغالي أحرشواو، 1994) بقوله: "إن خطابنا السيكلوجي لم يتجرد بعد عن الدور الذي يلعبه كوكيل فرعي لمدارس واتجاهات سيكلوجية لا علاقة لها بخصائص الإنسان العربي وبمقوماته الأساسية".

وهناك عدة أمور يتعرض لها طلبتنا خلال دراستهم لعلم النفس يبدأ أولها في الدرس الأول الذي يتناول تعريف علم النفس، حيث يعرف له العلم ويبين له أن المنهج العلمي يتميز بجمع الوقائع والمعلومات عن طريق الملاحظة المنظمة والملاحظة الموضوعية والملاحظة التي يمكن التحقق من صحتها.. "وما دون ذلك فليس علماً.

كذلك يتلقى طلبتنا في علم النفس، تاريخ هذا العلم بدءاً من الإغريق وما قدمه أفلاطون وأرسطو ثم ينتقل إلى الفكر الأوروبي الحديث دون التعرّيج على تراث الإنسانية الآخر وتراث الحضارة العربية الإسلامية، وإن تم تناول شيء من إسهامات العلماء والباحثين العرب والمسلمين في علم النفس فيتم دراسته على أساس أنه تراث عقيم لا نسل له وكأن ليس بينه وبين العلم الحديث نسب، وكأن المنهج التجريبي لم يكن نتاج ذلك التراث، وكأنه مرحلة وانتهت لا علاقة له بما نحن فيه الآن.

وطريقة التدريس هذه لها أثر في تكوين الطالب الفكري والنفسي، ولعل من أولى آثارها حياة الاغتراب التي يعيشها الطالب العربي والمسلم وقطع صلته بحضارته وموطن اعتزازه ومصدر هويته. وهذا مما لا شك فيه أنه يعيق مسيرة علم النفس في العالم العربي، كما أن كثيراً من علماء النفس والباحثين العرب يعيشون صراعاً داخلياً بين المعتقدات والقيم التي نشأوا عليها وما يدرسونه من نظريات نفسية (عبد الله بن ناصر الصبيح، (2009)، ص25-27).

فعلم النفس وجميع العلوم الاجتماعية التي تدرس في جامعات البلاد العربية والإسلامية، هي علوم غربية في فلسفتها ووجهتها، أسس نظرياتها علماء غربيون على أساس نتائج وبحوث ودراسات أجريت في مجتمعات لها أساليبها الخاصة في الحياة والتفكير، ولها فلسفتها الخاصة من طبيعة الحياة، وفي طبيعة الإنسان ورسالته في الحياة، ولها معاييرها الخاصة من دور الدين في حياة الإنسان، ولا شك أن لهذه العوامل تأثير في توجيه الدراسات النفسية التي تجرى في هذه المجتمعات.

كما أن هذه العلوم نقلت إلينا دون إخضاعها للتحليل النقدي لمعرفة مدى اتفاق مفاهيمها ونظرياتها مع مبادئ ثقافتنا، ويرجع ذلك إلى أن علماؤنا الذين

تخصصوا في هذه العلوم، هم في الأغلب درسوا في الجامعات الغربية، كما أن معظمهم غير ملم بالتراث النفسي العربي الإسلامي (محمد عثمان نجاتي، (2001)، (49- 51).

ويرى الباحث فتحي بن سلامة أنه يجب إدراج الثقافة العربية والحضارة الإسلامية بوصفهما من روافد الفكر، في إطار فكر الإنسانية، والعمل على عدم إبقائهما موضوعا جامدا سالبا كموضوعات المعرفة الإثنولوجية، ولكي يكون بالإمكان إنجاز هذا العمل بنجاح، ينبغي أن يقوم باحثون ومفكرون عرب بوضع ثقافتهم في صلب الإشكالات الكبرى التي يطرحها الفكر والمعرفة في العصر الحالي (فتحي بن سلامة وآخرون، (2008)، ص13).

ويقترح الأستاذ علي زيعور حول مجال التأريخ والتخطيط للمدرسة العربية في علم النفس، التوصيات التالية:

- إعداد رسائل في قسم الدراسات العليا، تدرس تاريخ علم النفس في الجامعات العربية تدرس كلا على حدة، ثم من حيث الترابط والمقارنة تجاه مجتمعهما.
- إعداد رسائل تدرس المنتجين في ذلك العلم (في الإنسانيات..) وترتكز على تعاون الجامعات العربية.
- إعداد لوائح بالكتب المترجمة، مع الإشارة إلى تاريخ ظهورها، وإلى طبعاتها، وأماكن ترجمتها أو نشرها.
- دراسة تاريخية لظهور المصطلحات النفسية ولتطورها، وللقواميس المختصة المفردة لذلك والملحقة بالكتب الموضوعية والمترجمة.
- دراسة المجلات أو الدوريات والمؤتمرات العربية المتخصصة في العلوم النفسية.

- تضع كل جامعة عربية تاريخاً لعلم النفس يكون خاصاً بها، منطوقاً على المؤلفات التي أنتجتها وعلى عطاءاتها بعامة.

- يوكل إلى لجنة من الاختصاصيين واجب الضبط العام، ثم إعداد التوليفة الكبرى (علي زيعور، (1993)، ص 231-232).

5- الأزمة المنهجية في علم النفس، مظاهرها وأسبابها:

تواجه مشكلة الموضوعية علماء النفس بوجه أكثر تعقيداً من ذلك الذي تواجهه به سائر العلماء في مجالي العلوم الفيزيائية والبيولوجية، ويرجع السبب الرئيس في هذا الفرق إلى التعقد النسبي في طبيعة الظاهرة النفسية، مما يجعلها تستعصي في كثير من الأحيان على طرق المشاهدة النظامية في العلوم الفيزيائية والبيولوجية، ومن ثم يستلزم ابتكار طرق خاصة تناسب طبيعة هذه الظاهرة النفسية، دون أن تخرج في نهاية الأمر من عن نطاق المعنى الأساسي لمفهوم المشاهدة العلمية (مصطفى سوييف، (2000)، 70-71).

كما أن أشد أزمة يعيشها علم النفس المعاصر هي غياب الإطار النظري الموحد عن الرؤية النفسية، فالنظرية في علم النفس المعاصر تنطلق عادة من وجهة نظر صاحبها أولاً، وخبراته الشخصية ثانياً، والتأثيرات البيئية والاجتماعية والثقافية والسياسية التي يعيشها ثالثاً، ومن التراكم المعرفي لعلم النفس رابعاً. وكل هذه القواعد الأربع تزيد في الاختلاف وتدعو إلى التباين والتناقض لتشكل أزمة كبيرة لهذا العلم (نزار العاني، (2008)، ص 123).

يقول أحد علماء النفس المعاصرين أ. ل. زانجويل: " وعلم النفس اليوم لديه من التحديات من عالمنا العصري ما لا يستطيع أن يهمله، على أن هدفه الأساسي

اليوم كما كان دائما هو صوغ الآراء والمبادئ العلمية، والهدف الأول لعلم النفس هو فهم الطبيعة البشرية، وغايته الثانية هي خدمة الجماعة".

كما صرح في موضع آخر في كتابه (مدخل إلى علم النفس الحديث)، أن علماء النفس مازالوا إلى حد كبير في مرحلة اختبار منهاج البحث التجريبي وما استطاعوا بعد الادعاء البتة بأنهم عبّروا عن مشاكل الشخصية الإنسانية بأي عبارة محددة واضحة منتظمة (مصطفى حلمي، (2005)، ص142-143).

ويذهب نزار العاني في تناوله لأساس أزمة علم النفس المعاصر والتي يرى أنها تكمن في إطاره العلماني المادي الذي أسقط عنه الجانب الروحي أو الإيماني الغيبي، والذي يشكل الجزء المحتوي المتمم الآخر من دوافع الإنسان وسلوكه ومعتقداته ونظرته للحياة من ناحية، ولنفسه من ناحية ثانية، ولعلاقته مع الآخرين من ناحية ثالثة (نزار العاني، (2008)، ص127).

ويذهب (إبراهيم رجب، 1996) إلى أن هناك قضيتان كان لهما أكبر الأثر في حدوث تلك الأزمة في العلوم الاجتماعية ومنها علم النفس، وهما:

- إهمال تلك العلوم للعوامل الروحية والدينية وإنكار دورها كمسببات وعوامل فاعلة في إحداث السلوك الإنساني.

- دعوى الموضوعية، والزعم بأن العلوم الاجتماعية ينبغي أن تكون متحررة من القيم (إبراهيم عبد الرحمن رجب، (1996)، ص64).

يقول د. محمد عثمان نجاتي: "إن علماء النفس المحدثين بتبنهم مناهج البحث في العلوم الطبيعية، قد حصروا أنفسهم في دراسة الظواهر النفسية التي يمكن فقط ملاحظتها ودراستها دراسة موضوعية، وتجنبوا البحث في كثير من الظواهر النفسية الهامة التي يصعب إخضاعها للملاحظة أو البحث التجريبي".

ويستطرد شارحا خطأ هذا المنهج القاصر فيرى أنه يغفل الاختلاف الكبير في طبيعة تكوين الإنسان الذي يتميز عن الحيوان بالروح، فترتب عن ذلك إغفال دراسة كثير من الظواهر السلوكية الهامة في الإنسان التي تتناول النواحي الدينية والروحية (مصطفى حلمي، (2005)، ص108).

وفي نفس السياق صرح الباحث دومينيك لوكور Dominique Leccourt عن تعسفية الفصل بين المعرفة والمعتقد يقول: "منذ عصر الأنوار، ونحن في أوروبا، نعيش خرافة قاتلة تقوم أساسا على اعتبار أن التقدم العلمي يؤدي لا محالة إلى تراجع المعتقدات" (سلطان بلغيث، (2011)).

فاستمسك بعض العلماء وبعض الهيئات العلمية اليوم بذلك الموقف المعادي للدين والوحي لم يعد له ما يبرره -علميا- بعد التطورات الحديثة في العلوم البيولوجية وفي فهم الطبيعة الإنسانية التي بدأت تتراكم نتائجها منذ أوائل السبعينات الميلادية من هذا القرن، والتي أدت إلى ثورة شاملة في فلسفة العلم، ولم يعد ذلك التمسك بالقديم ذا وظيفة مفيدة لتقدم العلم ذاته بعد تلك التطورات الحاسمة التي أثبتت خطأ النظرة الوضعية المادية وقصورها عن فهم الظواهر الإنسانية (إبراهيم عبد الرحمن رجب، 1996، ص67).

ومما سبق يتبين لنا أنه لا يمكن لنظريات العلوم الاجتماعية أن تصل إلى فهم الإنسان وتفسير سلوكه تفسيراً صحيحاً ما دامت تستبعد عن قصد ذلك القطاع الرئيسي من قطاعات المتغيرات المؤثرة تأثيراً حيوياً على السلوك ألا وهو القطاع المتعلق بتأثير العوامل الروحية، التي تتصل أساساً بوعي الإنسان بوجوده في هذا الكون، وتسأله الدائب عمن خلقه وصوره، وسخر له ما سخر من الكائنات، ثم معرفته

بخالفه، وما تستثيره تلك المعرفة من شعور بالحاجة إليه والرجاء فيه والخوف منه، باعتبار هذه الوجدانات هي المحرك للنزوع والإرادة والسلوك الواقعي.

يقول ألين بيرجن Bergin في مقاله عن (العلاج النفسي والقيم الدينية): "إن كلا من الاتجاهين النفعي والإنساني يبدي عدم اكتراث نسبي بالله، وكذا بعلاقة البشر بالله، ولا يرى إمكانية وجود تأثير للعوامل الروحية على السلوك.. ولذا فإنهما يستبعدان ما يعد واحدا من أكبر الأيديولوجيات الفرعية في المجتمع، وأقصد بذلك التصورات الدينية الإيمانية التي يعتنقها المؤمنون بالله ويحاولون في إطارها توجيه سلوكهم وفقا لما يدركون أنه قد شرعه لهم. وفي ضوء هذا التحليل فإن بيرجن يدعو رجال العلاج النفسي إلى تبني اتجاه ثالث بديل يطلق عليه هو "الواقعية الإيمانية" وهو اتجاه يراه ضروريا لتحقيق فاعلية العلاج مع الأشخاص المتدينين من جهة، كما يراه محققا لمبعث الحياة في المجتمع ككل من جهة أخرى.

ويوضح بيرجن المسلمات التي يستند إليها هذا الاتجاه البديل فيقول: "إن أول وأهم تلك المسلمات هي أن الله موجود، وأن البشر هم من خلق الله، وأن هناك عمليات روحية غير منظورة يتم من خلالها الارتباط بين الله والناس".

أما إدوارد كاندا فقد أثبت الفائدة الكبرى التي تعود على الأخصائيين الاجتماعيين إذا تضمنت برامج إعدادهم مثل هذه المادة موضحا أن "الدين جانب من جوانب الثقافة والخبرة الإنسانية، وأنه يؤثر على السلوك الفردي والجماعي، وأن كل إنسان له حاجات روحية تتصل بإيجاد معنى وهدف لهذه الحياة.. فالمعتقدات والممارسات الدينية غالبا ما تلعب دورا حاسما في فهم الإنسان لنفسه وللعالم من حوله خصوصا فيما يتعلق بالتوصل إلى نوع من المعنى والهدف في العلاقات بين الذات والآخرين، والبيئة، والحقيقة المطلقة.. إن الأخصائيين الاجتماعيين يحتاجون للحصول على

إعداد يمكنهم من التعامل مع الجوانب الدينية والروحية في الخبرات التي يمر بها عملاؤهم مثلها في ذلك مثل بقية الجوانب الأخرى" (إبراهيم عبد الرحمن رجب، 1996، ص70).

ولكن العديد من الشواهد قد بدأت تشير الآن إلى اهتمام متنام بالجوانب الروحية والدينية في الخدمة الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية اليوم.

يقول ماسلو وهو صاحب نظرية هرم الحاجات التي لاقت قبولا واسعا في الأوساط العلمية: "أعلى القيم هي التي تتصل بالحياة الروحية.. لهذا تعتبر مادة مناسبة للدراسة والبحث العلمي فهي ذات وجود (حقيقي) في عالم الطبيعة".

ويقول أيضا: "إن الحياة الروحية تعتبر جزءا لا يتجزأ من جوهر الإنسان، وأنها تعتبر الخاصة التي بدونها لا تكتمل الطبيعة البشرية.. فهي جزء من كينونة الإنسان ومن إنسانيته، .. ورغم أنها قد استبعدت من نطاق الحقيقة الواقعة من جانب العلم الكلاسيكي المحاييد قيميا الذي يسير وفق نموذج العلوم الطبيعية، فإن باستطاعتنا أن نستردها مرة أخرى لتصبح موضوعا للدراسة والتطبيق في نطاق العلوم الإنسانية".

ويعيننا من آراء ماسلو أنه يرى أن من الممكن دراسة الحياة الروحية للإنسان باستخدام الأساليب الملائمة كالاستبطان، وهو يشير إلى أن للحياة الروحية "إشارات داخلية" التي يمكن الاستماع إليها (إبراهيم عبد الرحمن رجب، 1996، ص72-76).

وهناك أيضا رأي ناقد يذهب إلى قصور علم النفس في دراسة النواحي الروحية في الإنسان، يقول إيريك فروم -وهو محلل نفسي معاصر- : "إن اهتمام علم النفس الحديث ينصب في أغلب الأحيان على مشكلات تافهة تتمشى مع منهج علمي مزعوم وذلك بدلا من أن يضع مناهج جديدة لدراسة مشكلات الإنسان الهامة. وهكذا أصبح علم النفس يفتقر إلى موضوعه وهو الروح، وكان معنيا

بالميكانيزمات وتكوينات ردود الفعل والغرائز، دون أن يعنى بالظواهر الأساسية المميزة
أشد التميز للإنسان كالحب والعقل والشعور والقيم" (إبراهيم عبد الرحمن رجب،
1996، ص144).

وفي ضوء هذه الآراء التي يعبر بها علماء النفس متخصصون عن وجهات النظر
النقدية لعلم النفس الحديث، يرى د. عثمان نجاتي أن دراسة تراث علمائنا يصبح
عونا لنا في تكوين نظرياتنا الخاصة عن الشخصية الإنسانية، بحيث يجمع بين دقة
البحث العلمي الأصيل والحقائق التي وردت في القرآن الكريم عن الإنسان، وهي
حقائق يقينية لأنها صدرت عن الله تعالى خالق الإنسان (مصطفى حلمي، (2005)،
ص144).

6- تأصيل علم النفس في البيئات العربية والإسلامية:

لقد اعترف علماء النفس الغربيين بأن تأصيل علم النفس بالنسبة لدول العالم
الثالث ضرورة لا بدّ منها، فقد كتب الباحثان Moghaddad من جامعة جورجتاون
الأمريكية و Harre من جامعة أوكسفورد بحثاً ممتازاً بعنوان: But is it science? أي
"هل هو علم بحق؟" سخرا فيه ممن يعتقد بأن علم النفس الغربي يمكن "تصديره"
لبلدان العالم الثالث كما ينقل إليهم علم الفيزياء والكيمياء والعلوم الدقيقة
الأخرى، ونشر البحث في دورية World Psychologie في العدد رقم (78- 47: 4:1) في
عام 1995.

وقد أكدنا في هذا البحث أن تدريس علم النفس الغربي في دول العالم الثالث
دون تأصيل يعتبر أمراً لا أخلاقياً. كما ذكرنا في بحثهما أن أمريكا الآن هي "القوة
العظمى لعلم النفس"، وأنها تصدر للعالم الثالث نظريات وعلوم نفسية مشكوك في
صلاحيتها حتى في أمريكا نفسها، كما تقوم بتخريج المتخصصين من دول العالم

الثالث ليدرسوا في بلادهم هذه المواد النفسية غير الملائمة على أنها علم ثابت. وختما بحثهما بلفت الأنظار إلى أن هذا العمل غير الأخلاقي لا يأتي إلا بالتبعية والانهمام أمام الفكر الغربي، كما يعمق من التقاليد التي أرساها الاستعمار الأوروبي لتلك البلاد.

إضافة إلى هذا نقرأ في الدورية ذاتها للعالم البريطاني أيزنك Eysenck من أن علم النفس الأمريكي الذي سيطر على أوروبا وبريطانيا هو علم بني على الدراسات التي أجريت على طلاب الجامعات الأمريكية، وأنه يجب تأصيله ليناسب البيئات الأوروبية. فإن كانت أوروبا وأمريكا تدعوان هكذا للتأصيل بالرغم من التشابه الكبير بين حضارتهما وبين أمريكا، فكيف بنا نحن في العالم العربي؟ (عبد الله بن الناصر الصبيح، (2009)، ص15-17).

إن الأشخاص في أي مجتمع أو حضارة عادة ما يتعرضون – عمداً أو دون عمد- لخبرات مختلفة، ومن ثم تتطور لدى كل منهم قيم خاصة واتجاهات، ووجهات نظر متفردة وإدراكات متباينة تمس تصور الفرد لنفسه ولبئته. لذلك هناك على المستوى العالمي اهتمام واضح وجهد مكثف من قبل المختصين بالصحة النفسية وخبرائها، بدراسة العوامل الحضارية والشخصية من حيث دورهما في تطوير أساليب العلاج النفسي، وزيادة إمكاناته في تعديل السلوك، ففي الو. م. أ. مثلاً نجد اهتماماً بتطوير النظريات الرئيسية في العلاج النفسي ليتلاءم توظيفها لخدمة السود والأسويين والمكسيكيين والإسبان.. إلخ (عبد الستار إبراهيم، رضوى إبراهيم، (خريف 1996)). أما على المستوى العربي فالدراسات التي تنبع من واقع العالم العربي متواضعة وغير كافية.

وتثير مسألة استعارة النظريات الغربية وتوظيفها في العالم العربي مواقف متعددة تتراوح بين القبول والرفض والتوفيق بين هذين الموقفين، هذا الأخير الذي

يحاول الجمع بين النقد والإبداع، فالاطلاع على الإنجازات العلمية في بلدان الغرب والانفتاح عليها ومتابعتها أمر مشروع، بل إنه مطلب أساسي، فالدراسة والتأهيل العلمي في الجامعات العربية ليس أمراً معيباً في ذاتها، ولكن إذا كان محصلة ذلك في النهاية هي الركون التام إلى الصياغات النظرية الغربية دون الوعي بضرورة التنظير إليها في سياقاتها الخاصة فإن ذلك يفضي إلى استمرار اغتراب العلم واستمرار عجزه عن التعامل مع الطبيعة النوعية للمجتمعات العربية عامة (سلطان بلغيث، (07. 08. 2014)).

إن التحدي الذي يواجه المعنيين بالتأصيل في العالم العربي هو زيادة العناية بتحديد مفهوم التأصيل في جانبيه النظري والعملي، إن تحديد الأسس العلمية التي يبنى عليها التأصيل والضوابط الأخلاقية التي تضبط مسار العلم فلا يخرج عن نفع الإنسان إلى ضده، ركيزتان من ركائز تأصيل علم النفس، بل العلوم الاجتماعية عامة (بتصرف- عبد الله بن الناصر الصبيح، (2009)، ص 51).

ويقتضي التأصيل إنجاز جملة من الشروط المساعدة، يتعلق الأمر بما نسميه *الاستيعاب الإيجابي والنقدي للمرجعيات النظرية الموجهة لمسارات البحث العلمي في الظواهر الإنسانية* وإذا كانت خطوة الاستيعاب المتمثلة في الفهم والتعقل أساسية في باب التعلم من مرجعيات الآخرين، فإن خطوة النقد المرتبطة بها تعمل على تنميتها، وتمكن المحاور من وعي الفوارق، وهو الأمر الذي يهيء لإمكانية المشاركة في إعادة إنتاج المفاهيم والنظريات بإدخال المتغير الذاتي، حيث يؤدي النقد في النهاية إلى انطلاق مشروع في التركيب الجديد، مشروع إعادة الإنتاج القادر على استيعاب الظواهر المحلية ضمن صيرورة ومنظور النظريات المحصلة في تاريخ الممارسة العلمية كما تبلورت في التاريخ.

والنقد هنا يمثل أداة لتطويع المفهوم وذلك بجعله يستجيب لإمكانية استيعاب معطيات جديدة وظواهر مستجدة ضمن تاريخ مغاير، كما يتعلق بآلية في الممارسة التأصيلية، تعمل على مجابهة الآلة المنهجية والنموذج المعرفي في العلوم الإنسانية بمبضع النقد الإيستمولوجي، حيث يكون بإمكاننا أن نكتشف بواسطة هذه العملية وأثناء القيام بها أننا ننتج معطيات أولية جديدة، أو أننا نوسع معطيات قائمة، أو نقوم بتركيبات تسعفنا بفهم أكثر للموضوعات، واستيفاء أفضل لمتطلبات نبحثها بروح موضوعية.

وهناك إضافة إلى الشرطين المعرفيين السابقين شرط أعم يتعلق *بالمستوى التاريخي المؤطر لمطلب التأصيل*، وهو يرتبط بمشروع تدعيم الحداثة السياسية والثقافية والمجتمعية في أقطارنا العربية، بما يمهد لعقلنة المجتمع وعقلنة البحث في الظواهر الإنسانية، بواسطة إسناده بالمؤسسة بل بالمؤسسات الحاضنة والراعية لإرادة في البحث تتجه لإبداع ما يساهم في حل إشكالاتنا، وتطوير أوضاعنا بوسائل البحث العلمي المختلفة والمتنوعة. فلا يمكن أن ينتعش هذا البحث بدون إمكانيات مؤسسية ومالية داعمة، بل ومؤسسة لمجال هذا البحث، فبدون هذه المؤسسة بل المؤسسات ستظل خطوات البحث متعثرة، وهذا ينعكس بالضرورة على إرادة التأصيل (كمال عبد اللطيف، (د.ت)).

إضافة إلى هذا، فتحقيق التأصيل على أرض الواقع يتخذ مسارين:

أحدهما: البدء بالتطبيقات الجزئية من أجل الوصول إلى الإطار النظري الشامل، وهو ما يسعى بالتأصيل الجزئي، وذلك بتجزئة الموضوعات والقضايا والمجالات التي يتضمنها التخصص ثم بذل الجهود لتأصيل كل منها على حدة، ويرى أن خاتمة المطاف لهذا التأصيل هو بناء نظرية شاملة في التأصيل.

وثانيهما: هو بناء النظرية الكلية المعرفية أولاً أو ما يسمى بالتأصيل الشامل، ثم يكون التطبيق على الجزئيات بعد ذلك والربط بين النظرية الكلية والعلم المراد تأصيله.

ولا يمكن البدء في التأصيل من غير إطار معرفي، مع أننا يمكن أن نبدأ في التأصيل من غير نظرية نفسية شاملة، بل إن النظرية الشاملة هي وليدة مثل هذه الخطوات العملية.

والإطار المعرفي هو الخلفية الفلسفية أو الفكرية التي ينطلق منها الباحث في فهم العالم من حوله، وفي دراسة قضايا العلم وظواهره والحكم عليها وتقويمها.

ويتكون الإطار المعرفي في علم النفس من ثلاث قضايا: قضية أصل، وقضيتان متفرعتان عنها، فالقضية الأصل هي ما يتعلق بنظرية المعرفة نفسها: طبيعتها وكيف نكتسبها، أما القضيتان الفرعيتان فهما التصور عن الكون والوجود، والتصور عن الإنسان (عبد الله بن الناصر الصبيح، (2009)، ص 69-70).

وقد اتسم الإطار المعرفي في علم النفس الغربي كنتيجة للصراع بين الكنيسة والعلم بثلاث سمات هي:

- المادية والإلحاد في المعرفة.

- النسبية في القيم.

- العلمانية في الحياة الاجتماعية.

وهذه القضايا الثلاث هي التي وجهت وتوجه الفكر الغربي في مسيرته، وتحدد ما ينبغي للمنهج العلمي من تناوله

(عبد الله بن الناصر الصبيح، (2009)، ص 94-95).

وقد قدم الباحث **مالك بدري** رؤيته النقدية الشاملة لعلم النفس الغربي في دراسته التي قدمها إلى المؤتمر العالمي الرابع الذي أقامه المعهد العالمي للفكر الإسلامي في الخرطوم في السودان عام 1407هـ، في هذه الورقة وضع مالك بدري المقبول والمرفوض من علم النفس، وبنى معياره هذا على أن علم النفس في الحقيقة علم تجريبي وفلسفة وفن، ويرى أننا نقبل ما كان منه ضمن العلم التجريبي بشكل عام، ولكن نرفض خلفيته الفلسفية وبعض أساليبه وممارساته التي تتنافى مع ديننا"، أما ما كان منه ضمن الفلسفة وهو ما نجده في النظريات العامة عن الإنسان وطبيعته فنرفضه، ولكننا لا نستنكف عن الاستفادة من بعض جوانبها المفيدة، فليس هناك شرمحض في مثل هذه النظريات.

وأما علم النفس كفن أو حرفة دقيقة تحتاج إلى تدريب عملي وخبرة طويلة في الأداء، كفنون العلاج النفسي وتطبيق اختبارات الذكاء والتدريس، فإنه لا حرج علينا في تعلمها والإفادة منها إلا إذا ناقضت أساليبها ومقاصدها فكرنا الإسلامي. وقد وضع مالك بدري (1416هـ- 1996م) قاعدتين تحددان الموقف من علم النفس الغربي:

الأولى: كلما كانت المواد التي نأخذها من علم النفس الغربي أكثر اعتماداً على البحث التجريبي الميداني، فإنها تكون أكثر قبولاً واتساقاً مع الفكر الإسلامي.

الثانية: إنه كلما كانت المواد النفسية الحديثة تدرس جانباً محدوداً من السلوك، كدراسة الإدراك الحسي، أو زمن الرجوع أو الذكاء، أو تأثير العقاقير العلاجية على السلوك.. إلخ، كانت أكثر قبولاً من الناحية الإسلامية.

إن هذا الإطار الذي حدده مالك بدري إطار جيد، لكن لا بد من ملاحظة أن التجارب المعملية هي استجابة لأطر نظرية ومسلمات فلسفية ينطلق منها الباحث من

حيث يشعر أو لا يشعر، كذلك فإن التجربة قد تتغير نتائجها تغيراً مذهباً بمجرد إضافة جانب آخر في الشخصية لم يكن ملتفتاً إليه من قبل (عبد الله بن الناصر الصبيح، (2009)، ص 64-66).

كما تناول الباحث (إبراهيم عبد الرحمن رجب، 1998) (مع شيء من التصرف من قبل الباحثة) أهم العناصر والأبعاد التي يجب أن يتضمنها التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية ومنها علم النفس، حيث يرى أن ذلك لا بد وأن يتم في مرحلتين أساسيتين: المرحلة الأولى: مرحلة التنظير، والمرحلة الثانية: مرحلة البحوث، ولكل مرحلة منهما خطواتها على الوجه التالي:

المرحلة الأولى: مرحلة بناء الإطار النظري المتكامل، وتتضمن:

أ- حصر إسهامات العلوم الاجتماعية المتصلة بمختلف المواضيع الخاصة بهذه العلوم، وذلك عن طريق: (1) حصر النظريات والقضايا والتعميمات والمفاهيم المتصلة بها في الكتابات العلمية التي تمثل الوجهة السائدة في فهم مواضيعها وفي الآراء المنشقة عليها (بوجه خاص). (2) إلقاء نظرة نقدية فاحصة على تلك الإسهامات (بنوعها) في ضوء التصور الإسلامي للكون والإنسان والوجود. (3) استبقاء المفاهيم والتعميمات والأطر النظرية التي مدت للنقد والتي تتمشى مع التصور الإسلامي، واستبعاد ما بني من تلك المفاهيم على مسلمات خاطئة.

ب- حصر البصائر التي تتضمنها معارف الوحي والتراث الإسلامي ذات الصلة بمختلف مواضيع العلوم الاجتماعية، وذلك من خلال: (1) استقصاء الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المتصلة بالموضوع والكشف عن المقصود بها في كتب التفسير والشروح المعتمدة. (2) حصر إسهامات المسلمين من المتقدمين والمتأخرين والمعاصرين بما يرتبط بالموضوع، مع تعريضها لنظرة نقدية فاحصة تضعها في إطار

الظروف التي ظهرت تلك الإسهامات في نطاقها. (3) الجمع بين البصائر المختارة من بين تلك المصادر جميعها التي يطمئن إليها عقل الباحث وقلبه.

ج- بلورة الإطار التصوري بصائر الوحي وما صح من ثمار الخبرة الإنسانية من خلال: (1) إعادة ترتيب المشاهدات المحققة التي توصل إليها المشتغلون بالعلوم الاجتماعية من خلال البحوث العلمية المنضبطة، وإعادة تفسيرها في ضوء الأطر النظرية المستمدة من معارف الوحي من جهة، وباستثمار الأطر النظرية المستقاة من تراث العلوم الاجتماعية بعد ثبوت اتساقها مع التصور الإسلامي، من جهة أخرى. (2) صياغة ذلك الإطار التصوري المتكامل (الجامع لبصائر الوحي وما صح من ثمار الخبرة الإنسانية) في شكل أنساق استنباطية تسمح باستخلاص فروض يمكن التحقق من صدقها ومعرفة مدى اتساقها مع السنن الإلهية في الأنفس وفي الآفاق.

المرحلة الثانية – مرحلة البحوث الممارسة المنضبطة لاختيار الإطار التصوري المتكامل وتطويره، وتتضمن: (1) استنباط فروض مستمدة من الإطار التصوري (أو النظري) المتكامل الذي تم التوصل إليه في نهاية المرحلة الأولى، والتحقق من صحة تلك الفروض من خلال البحوث العلمية المنضبطة، وكذلك استنباط مبادئ مبنية على تلك الأطر التصورية يتم اختبارها بالممارسة المهنية في مهن المساعدة الإنسانية (كالخدمة الاجتماعية والتوجيه والإرشاد النفسي). (2) إذا لم تثبت صحة الفروض أو عجزت مبادئ الممارسة المهنية عن تحقيق الإصلاح المتوقع في الأفراد والمجتمعات، فإنه يتم مراجعة الإجراءات المنهجية والممارسات التي اتبعت لإعادة التأكد من سلامتها، أو إعادة النظر في الأطر التصورية المتكاملة التي انطلقنا منها وتعديلها في ضوء المشاهدات المحققة. (3) يستمر إجراء البحوث والممارسات المهنية على هذا المنوال، ويتم نشر نتائجها في الدوريات العلمية، وبذلك تتعرض لنقد علمي من

الباحثين المتخصصين، ويؤدي هذا إلى التنامي العلمي وإلى التراكم الكمي والكيفي للنتائج الصحيحة، بحيث تصب ثمار هذا كله في كتب جامعية رصينة مؤصل إسلاميا، مع تفصيل مراحل تلك المنهجية (إبراهيم عبد الرحمن رجب، (شتاء 1998)).

خاتمة:

وختاما يمكن الخروج بالاستنتاجات التالية:

من باب الإنصاف والموضوعية على الباحث العربي والمسلم أن يكون متبعا لمنهج الوسطية في سبيل تحقيق مشروع تأصيل علم النفس في البيئة العربية والإسلامية، أي دون إلغاء ما توصلت إليه نتائج الأبحاث الغربية وما صاغته من نظريات مختلفة ومفاهيم متعددة في مجال العلوم الاجتماعية عموما ومجال علم النفس خصوصا، بل يأخذ منها ما كان خاضعا للمنهج العلمي وما التزم منها بخطواته المنهجية الموضوعية المتفق عليها في الحقل العلمي لأن علم النفس الغربي في الأول والأخير ليس كله عبارة عن إخفاقات بل فيه جانب لا بأس به من الموضوعية كما أن فيه جانبا مهما تتوفر فيه صفة العالمية أي يشترك فيه كل البشر، أما ما يخالف الثقافة العربية وخاصة الدين الإسلامي ويعتمد بشكل أساسي على اتجاهات فلسفية نسبية في صدقها ولا تخضع لمعايير البحث العلمي، فهذا على الباحث العربي والمسلم أن يخضعها للنقد الموضوعي باستخدام وسائل علمية موضوعية، حتى يحتفظ بما يجب أن يحتفظ به، ويستبعد ما يجب استبعاده.

كذلك على الباحث المسلم أن يعود إلى الموروث الثقافي والديني الإسلامي بما يحتويه من عناصر ومفاهيم متنوعة تتعلق بأصل الخلق والكون والإنسان والتي عادة ما نجدها تدخل ضمن التركيبة النفسية الخاصة بالفرد العربي المسلم،

وتشكل في مجموعها بعدا أساسيا من أبعاد شخصيته، وأن يجعلها كمنطلقات له نحو تحقيق هذا المشروع العلمي والإنساني في نفس الوقت.

كما يجب التنويه إلى أن علماء النفس والباحثين العرب قد أسسوا قاعدة أساسية وضرورية لبناء نظرية نفسية عربية إسلامية، سواء أكان ذلك بشكل مقصود أو غير مقصود، وذلك من خلال الأبحاث التي قاموا بها على مدى عقود والتي تناولوا فيها الظواهر النفسية المختلفة الخاصة بالفرد العربي في البيئة العربية بالدراسة، كما تمكنت هذه الأبحاث من الوصول إلى نتائج مهمة في مجالات وموضوعات مختلفة تتصل باهتمامات الفرد العربي المسلم ومشكلاته وعوائق تكيفه خلال تفاعله في البيئة الاجتماعية والثقافية التي ينتهي إليها، هذه الأخيرة التي تشكل في مجموعها خطوة تمهيدية وضرورية في نفس الوقت للانطلاق نحو مشروع تأصيل العلوم الاجتماعية عموما وتأصيل علم النفس خصوصا في بيئتنا العربية والإسلامية، إلا أنها تحتاج - خاصة البحوث الجادة منها- لمراجعة دقيقة وإعادة تنظيم وتبويب حتى يمكن الاستفادة منها عمليا في ذلك.

قائمة المصادر والمراجع:

- إبراهيم عبد الرحمن رجب، (1996)، التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، (د.ط)، الرياض، دار عالم الكتب.
- إبراهيم عبد الرحمن رجب، (شتاء 1998)، المنهج الإسلامي وعلاج المشكلات النفسية الاجتماعية، مجلة العلوم الاجتماعية، فصلية محكمة، مج 26، ع 4، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي.
- سلطان بلغيث، (07. 08. 2014)، أشغال الملتقى الوطني الأول حول "إشكالية العلوم الاجتماعية في الجزائر: واقع وآفاق 07- 08 مارس 2012، <http://Manifest.univ-ouargla.dz>.

- سلطان بلغيث، (2011)، المعرفة بين تعدد الرؤى الغربية وتكامل الرؤية الإسلامية، مجلة الأداب والعلوم الاجتماعية، ع14، جامعة فرحات عباس- سطيف.
- سيف الدين عبد الفتاح، (د.ت)، المنهجية وأدواتها من منظور إسلامي، (د.ط)، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مركز الدراسات المعرفية.
- عبد الستار إبراهيم، رضوى إبراهيم، (خريف 1996)، الحضارة والعلاج النفسي: خبرة سلوكية في إطار عربي، مجلة العلوم الاجتماعية، م24، ع3، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي.
- عبد الله الشارف، (د.ت)، الاستغراب في مناهج العلوم الاجتماعية، 2014/08/09، <http://www.charefab.com>.
- عبد الله بن الناصر الصبيح، (2009)، تمهيد في التأصيل: رؤية في التأصيل الإسلامي لعلم النفس، (ط02)، الرياض، دار كنوز إشبيلية.
- عز الدين توفيق، (يونيو 1988)، مشروعية التأصيل لعلم النفس، مجلة الفرقان، إسلامية ثقافية، ع15، السنة الرابعة، الدار البيضاء- المغرب، دار قرطبة.
- علي زيعور، (1993)، علم النفس في ميادين وطرائقه، (د.ط)، بيروت مؤسسه عز الدين، (PDF).
- صالح حسن الدايري، وهي مجيد الكبيسي، (د.ت)، علم النفس العام، (ط01)، إربد- الأردن، مؤسسة حمادة، دار الكندي، (PDF).
- فتحي بن سلامة وآخرون، (2008)، التحليل النفسي والثقافة العربية- الإسلامية، (د.ط)، دمشق، مجلة مواقف ودار بدايات.
- كمال عبد اللطيف، (د.ت)، الشروط المعرفية والتاريخية، مجلة فكر ونقد، مجلة ثقافية فكرية، ع18، 2014/08/6، <http://www.aljabriabed.net>.
- محمد عثمان نجاتي، (2001)، مدخل إلى علم النفس الإسلامي، (ط01)، القاهرة، دار الشروق.
- مصطفى حلبي، (2005)، مناهج البحث في العلوم الإنسانية بين علماء الإسلام وفلاسفة الغرب، (ط01)، بيروت، دار الكتب العلمية، (PDF).

- مصطفى سوييف، (2000)، علم النفس فلسفته وحاضره، ومستقبله ككيان اجتماعي، (د.ط)، (د.م)، الدار المصرية اللبنانية، (PDF).
- نزار العاني، (2008)، الإسلام وعلم النفس: مسرد لبحوث ودراسات التأصيل الإسلامي لعلم النفس، (ط01)، بيروت، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- ياسمينه خدنة، (2007-2008)، واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية، دراسة حالة جامعة منتوري- قسنطينة، رسالة ماجستير غير منشورة، ، قسنطينة- جامعة منتوري، (pdf).

واقع الرعاية النفسية والاجتماعية للأحداث الجانحين/مركز إعادة

التربية -عبد الواحد خزناني - بسطيف نموذجاً-

أ. ثوابتي حنان

جامعة سطيف 2

مقدمة :

انصبحت جهود الباحثين والعلماء على إيجاد الطرق الكفيلة بالتصدي لمشكلات الجنوح التي مثلت من المنظور الاقتصادي والاجتماعي عوائق في طريق التنمية والتطور للمجتمعات، وأضحى علاجها في الجوانب الاجتماعية والإنسانية على قدر كبير من الأهمية تستدعي ضرورة تأهيل الأفراد وتمكينهم من الاستخدام الأمثل لطاقتهم .إن ميدان الجريمة والانحراف يعتبر من أهم الميادين التي تتعامل معها الخدمة الاجتماعية وعلم النفس وتختلف نظرة هذا الأخير إليها عن نظرة غيره من التخصصات إذ يرى الشخصية الإجرامية تبدأ في التكوين في سن مبكرة ثم تنمو وتنضج وتتكامل بالخبرة الحياتية اللاحقة.

ولعل هذا ما تشير إليه بعض الدراسات التي أظهرت أن الكثير من مجرمي اليوم قد دخلوا حياة الجريمة الكبيرة من باب الجنوح المبكر الصغير، ومن ثم كان لابد أولاً من الاهتمام بمشكلة انحراف الأحداث. إن التصدي للجنوح يكون برعاية الأحداث الجانحين، وهي مسؤولية يتقاسمها كل أفراد المجتمع كل من منبره الخاص بما يخوله له اختصاصه وبما يتيح له إمكانياته، فيفرض على مؤسسات المجتمع رعاية خاصة لهؤلاء الأحداث نفسياً وذلك لتعديل نظرتهم لذاتهم واستعادة ثقتهم بأنفسهم وإعادة بناء أهداف وطموحات تتناسب ومجتمعهم .وكذلك اجتماعياً لإعادة تأهيلهم

وإدماجهم في المجتمع تمهيدا لحسن تكييفهم معه وإنجاز أهدافهم في سبيله وحسن التعامل والتواصل مع أفرادهم.

إن الرعاية النفسية والاجتماعية والتعليمية والصحية.... ضرورة للطفل المراهق العادي وأكثر ضرورة للطفل والمراهق الجانح بدءا من أسرته وانتهاء بالمؤسسات الخاصة برعاية الأحداث الجانحين وإعادة تربيتهم مروراً بالمؤسسات الرسمية للتربية والتعليم.

ولا يكفي فقط تحديد الأدوار لكل من هته المؤسسات ولا تقسيم المسؤوليات ولا الإشارة بالأصبع للإلقاء اللوم على أي منها... بل يستوجب توفير الإمكانيات وتضافر الجهود لإيجاد الأطر الملائمة للرعاية والتكفل الأمثل. ورغم ما يبديه المسؤولون والمهتمون بأمور الطفولة والشباب من اهتمام بالشباب عامة وبالأحداث والمراهقين خاصة إلا أن مشاكل الشباب والأحداث تبقى بادية للعيان بل وفي تزايد لا سيما أمام تزايد نسبة التسرب، البطالة، تقهقر الأوضاع المادية ومتطلبات الحياة العصرية ومغريات الحياة الحديثة..... ويترجم هذا في: السرقة الإدمان، الحرق (الهجرة غير الشرعية (التطرف) التعصب)،..... ذلك أن كلما تقوم به الدولة ممثلة في السلطات المعنية هو فتح المراكز الخاصة بإعادة التربية والتأهيل. وتبقى هذه المراكز لا تستوعب إلا من وقع انحرافه وحياده عن السواء تحت منظور العدالة أي في شباك الشرطة ويبقى أكثر الأحداث انحرافا وخطورة خارج هذه المراكز. وحتى بالنسبة لهؤلاء الأحداث داخل المراكز فإن ما يقدم لهم من خدمات يمكن اعتباره حبسا مؤقتا فيما ما يحتاجونه هو إعادة ضبط سلوكهم الجانح وتعديل نظرتهم للحياة، ما يتطلب متابعة نفسية وتكفلا اجتماعيا خاصا.

الإشكالية :

وهذا ما يقودنا إلى طرح التساؤلات التالية:

هل يحضرا الأحداث الجانحون بالرعاية و الاهتمام اللازمين ؟هل تؤثر هذه الرعاية في
تقويم سلوكهم ؟إلى أين تمتد هته الرعاية ؟ و ماذا عن الحدث الجانح وعن سلوكه
بعد خروجه من مركز الرعاية ؟

أولاً- تحديد المفاهيم:

1-التعريف اللغوي للرعاية:

رعى : تعهد بالحراسة

الرعاية:العناية ب... وإعطاءه حقه، رعى مشروعا:تعهد بحمايته واهتم به، رعى له عهده
وحرمته (لاحظها وحفظها) فالرعاية النفسية هي الاهتمام والعناية بالجانب النفسي
البسيكولوجي (للإنسان) (01- أنطوان نعمة وآخرون: المنجد في اللغة العربية المعاصرة
، سنة 2001 ، ص 564.

1-1-الرعاية النفسية :

المقصود بالرعاية النفسية: تلك الخدمات المقدمة واختيار من تولى لهم الرعاية يكون
بعناية ودقة، لدرجة أن يكون مكان الرعاية- لاسيما النفسية – بديلا للبيت من حيث
ما ينبغي أن يتوفر فيه وما تتطلبه حالة صاحب الحاجة للرعاية –(ميشيل مان ترجمة
عادل مختار الهوزي ، سعد عبد العزيز : (موسوعة العلوم الاجتماعية، ،1999،
ص215)

1-2-الرعاية الاجتماعية

تعريف محمد خيرى محمد:"هي عبارة عن وظيفة التنظيم الاجتماعي والاقتصادي
للمجتمع "ويقصد بالوظيفة تقديم الخدمات المختلفة للأفراد.(3.عبد المحي محمود
صالح:الرعاية الاجتماعية-تطورها وقضاياها-، دون تاريخ ص22)

وعرفها محمود حسن": مجموعة الجهود التي تبذلها الحكومة والهيئات والمؤسسات الخاصة لكي يتمكن الفرد من التكيف الإيجابي مع البيئة التي يعيش فيها تكيفا يبرئ قسطا من الراحة الجسمية والنفسية، ويتحقق ذلك عن طريق استخدام الأساليب والوسائل التي تصمم من أجل تمكين الأفراد والجماعات والمجتمعات من مقابلة حاجاتهم وحل مشكلاتهم(4)-المرجع نفسه ص(24).

في حين يعرف والتر فريد لندر "أنها نسق من الخدمات الاجتماعية والمؤسسات الاجتماعية مصمم من أجل تقديم المساعدة للأفراد والجماعات حتى يحصلوا على مستويات من الحياة المرضية ومساعدتهم على تكوين علاقات سليمة وعلى تقوية أو تنمية قدراتهم بما يحقق نوعا من التناغم بين الأفراد والأسر والجماعات(5). -محمد سيد فهيي: الرعاية الاجتماعية والأمن الاجتماعي، سنة 98، ص(23)

يعرفها هواردرسل": مجال المسؤولية الحكومية التي تمارس لتحقيق الأمن والحماية وتوفير فرص التكيف الاجتماعي الناجح للشعب، أي لكل من الفرد والأسرة لإشباع الحاجات التي لا تقوم هيئات أخرى بإشباعها بما في ذلك المساعدات المالية للمحتاج، وحماية الضعيف والعاجز من الاستغلال الاجتماعي وتوفير الخدمات العلاجية (6) - المرجع السابق ، ص(26)

2-الحدث:

2-1التعريف اللغوي:

حدث: ما يقع من الأمور غير المعتادة
حدث :ج أحداث وهو صغير السن أي صبي صغير.(7)أنطوان نعمة وآخرون : مرجع سبق ذكره، ص (656)

2-2 التعريف الاصطلاحي: فالحدث بذلك هو الشاب صغير السن والذي هو في مرحلة

التمييز وبين السن التي حددها القانون لبلوغ سن الرشد.
وبالنسبة للمجتمع الجزائري فقد حدد سن الحداثة كحد أقصى بسن الثماني عشر
عاما وكل من يقل سنه عن هذا السن يمنح صفة الحدث.

حيث جاء في المادة 442 من قانون الإجراءات الجنائية في التشريع الجزائري أن
الحدث هو "صغير السن الذي يقل عن الثمانية عشرة 18 عاما، وبوصول الصغير إلى
هذه السن يكون قد بلغ سن الرشد الجنائي(8- المادة 442 من قانون الإجراءات
الجنائية، رقم 66 عام 1966)

أما من الناحية النفسية والاجتماعية فينظر إلى الحدث على أنه "الصغير منذ ولادته
وحتى يتم له النضج الاجتماعي والنفسي وتتكامل له عناصر الرشد، أو هو الصغير
الذي يستجيب لعدم التوافق بدرجة خطيرة ومتزايدة وبوسائل عدوانية" (9)أنور محمد
الشرقاوي: انحراف الأحداث، ط2، مكتبة الأنجلو-مصرية، مصر 1986، ص.79)

ما نلاحظه من خلال هذا التعريف هو عدم تحديد سن الحدث، وإنما هو الصغير
منذ الولادة، و بالتالي فالمسؤولية هنا منعدمة على الأقل من وجهة نظر القانون
الجنائي على عكس علماء الاجتماع والنفس، فهم يرون بأن مقومات شخصية الفرد
تتكون وتنشأ في هذه الفترة ولها أهمية وتأثير كبيرين على حياة الفرد فيما بعد.

وقد اتفق علماء النفس والاجتماع على أن الفرد منذ ولادته يمر بمراحل مختلفة
تتداخل فيما بينها ومن الصعب فصلها، إلا أنهم اختلفوا في تقسيم تلك المراحل
باختلاف الأسس التي اتخذوها لإقامة كل تقسيم" (10) أحمد محمد زكي: الرعاية
الاجتماعية للأحداث الجانحين 1980 ص.38)

3- الجنوح :

3-1 التعريف اللغوي:

جَنَح: مال إلى ...

الجَنَح: الإثم والذنب، الجانح يطلق على المراهق أو الطفل الذي يخرج عن القانون والمبادئ الخلقية .

جناح الأحداث: جرائم المراهقون وعقوبتها سجن الإصلاحية(11). أنطوان نعمة
وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 324

3-2 التعريف الاصطلاحي:

إن المفاهيم الحديثة للجناح تقر بأن "الأطفال الذين يطلق عليهم جانحين هم مرضى في علاقاتهم مع المجتمع وفي عدم قدرتهم على الانسجام مع المحيط الاجتماعي(12). -محمد سلامة محمد غباري: الانحراف الاجتماعي ورعاية المنحرفين. 9981ص15)

فالجناح ظاهرة اجتماعية لا يكاد يخلوا منها أي مجتمع من المجتمعات .
الناحية القانونية: بالنسبة للقانون فإن التعريف الذي يأخذ به الكثيرون هو أن الجناح عبارة عن خرق للقاعدة القانونية.

ولذلك يوجد اتفاق بين العديد من الباحثين المهتمين بهذا المجال، ومنه يمكن ذكر تعريف كوسن COSSON الذي يرى أن " مفهوم الجناح يعني مخالفة يقوم بها الجانح ويعاقب عليها القانون، كما يشير إلى أي عمل يقود إلى إلحاق الأذى بالآخرين(13) - محمد سلامة محمد غباري: مرجع سابق ص15)

يشير صاحب هذا التعريف إلى أن الجناح هو كل فعل يخرج عن الإطار الذي نص عليه القانون، بحيث يكون من نتائج هذا الفعل إلحاق الضرر بالآخرين.

أما عبد الرحمان العيسوي فيعرف الجناح "بأنه كل خرق للقانون بالنسبة للأطفال الصغار، وهذا السلوك غالبا ما يكون صادرا عن طفل أقل من ثمانية عشرة سنة، إذ يستدعي انتباه المحكمة إليه، وهذا المفهوم يطلق على المخالفات البسيطة التي يرتكبها الصغار ضد القانون الاجتماعي السائد(14). - عبد الرحمان العيسوي: المرجع في علم النفس الحديث، 1995، ص 175)

. من الناحية النفسية:يرجع مفهوم الجناح عند علماء النفس إلى " اضطراب في السلوك أساسه اضطراب في النمو النفسي والعصبي، ونتيجة عوامل مختلفة قد تكون سببا في إعاقة هذا النمو وتؤدي إلى نقص في بعض نواحي الشخصية(15). -محمد سلامة غباري :مرجع سبق ذكره، ص 132)

ويعرف موكلي MOEKLY الجناح بأنه" اضطراب سلوكي يعبر عن سوء العلاقة بين الحدث ومحيطه الأسري أو ما ينوب عنه

(16). -كمال مرسي:علاقة بعض سمات الشخصية في المراهقة بإدراك المعاملة الوالدية في الطفولة"، المجلة التربوية، عدد15 ، المجلد الرابع، ص، 208)

يشير هذا التعريف إلى أن مصدر الجناح يكمن في الشخص و المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه والذي قد تكون فيه الأشياء والأوضاع الاجتماعية غير واضحة ومحددة بالنسبة للشخص، ومنه تنعكس هذه الأوضاع على شخصيته، مما قد يؤدي إلى عدم التكيف مع هذا المحيط، والنتيجة هو اضطراب سلوك هذا الشخص الذي قد يدفعه إلى القيام ببعض الأفعال والسلوكيات التي تعتبر من الناحية الاجتماعية أفعالا جانحة.

كما يعرف فرويد FREUD الجناح على أنه اضطراب في عملية التطبيع الاجتماعي حيث اعتبره تواصل للميول والاتجاهات المضادة للمجتمع، أي أن فرويد ينظر للجناح

على أنه نتاج طبيعي لسوء عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد الذين ينشأون متمردين
وثائرين على قيم المجتمع وضوابطه وقوانينه.

أي أنه يمكن اعتبار الجناح على أنه كل سلوك ناتج عن اضطراب في النمو النفسي
والاجتماعي، والذي لم يسمح للفرد بالتكيف مع محيطه الاجتماعي، الشيء الذي دفع
به إلى الجناح وارتكاب الأفعال غير المتوافقة مع ما هو سائد في المجتمع.

. من الناحية الاجتماعية: فالجناح في نظر علماء الاجتماع، يعني ذلك السلوك الذي
يقوم به الحدث منتهكا معيارا معيناً، لوجود دافع معين أو نتيجة لمجموعة من العوامل
والظروف أو الضغوط التي تخضع لها عملية التفاعل بين الأشخاص.

ومن بين الباحثين الاجتماعيين الذين تناولوا موضوع الجناح نجد
ماليوسكا ALIOSKA الذي يرى بأن " الجناح هو أحد الأعراض التي تشير إلى فشل
التنشئة الاجتماعية وإخفاقها (17). -محمد سلامة غباري: مرجع سبق ذكره، ص 132)
يشير صاحب هذا التعريف إلى أن الجناح من أسبابه الرئيسية إخفاق أساليب
التنشئة الاجتماعية والتربية في إعداد وتهذيب سلوك الفرد لمواجهة تحديات الحياة
بمشاغلها ومشاكلها المختلفة.

أما روبرت ميرتون فيعرف الجناح بأنه " لا ينشأ نتيجة دوافع وبواعث فردية للخروج
عن قواعد الضبط الاجتماعي، ولكنه يتشكل نتيجة تعاون كل من النظام الاجتماعي
وثقافة المجتمع على نشأته وتطوره (18) - منير العصره: انحراف الأحداث ومشكلة
التقويم، 1974، ص 27).

إن التعريف الذي قدمه ميرتون يستبعد الدوافع الفردية أو ما يسمى بالحاجات
النفسية، وإنما السلوك الجناح عنده، هو نتاج لظروف وعوامل اجتماعية بحتة،

وذلك بكل ما تحمله من صراعات وتناقضات بين مختلف القطاعات والمجالات الاجتماعية.

أما كافان KAVAN فيعرف الجناح بأنه " الفعل الذي يقوم به الحدث والذي يتسم بمخالفة القوانين السائدة، ويؤدي إلى إلحاق الأذى والضرر بالفرد أو بمستقبله أو حياته في المجتمع ككل(19). محمد عارف : الجريمة في المجتمع، 1981، ص.04)

إن معظم التعاريف التي تم التطرق إليها من هذه الناحية تشير إلى أن السلوك الجانح هو في حقيقة الأمر انتهاك لقدسية المعايير والقواعد المجتمعية، وهو يشكل أنماطا سلوكية منحرفة عن السلوكيات المحددة والمتفق عليها من طرف المجتمع.

يعتبر علم الاجتماع الجناح ظاهرة اجتماعية عادية تنجم عن الضغوط و الصراعات غير المألوفة اجتماعيا، ويعد دوركايم في هذا المجال من الأوائل الذين نادوا بضرورة تعديل وتهذيب وتسوية السلوك الانحرافي، إذ أن دوركايم يعتقد بأن القضاء على ظاهرة الانحراف أمر مستحيل في أي مجتمع من المجتمعات، لأنه يعتبر السلوك الانحراف جزء من وظائف المجتمع وتفاعلاته، وبذلك فهو جزء من المجتمع، ومهما حاول هذا الأخير التخفيف من حدة هذه الظاهرة بتطبيق بعض الإجراءات والتدابير القانونية لعلاجها فإنه لن يستطيع، لأن الصراعات والانحرافات هي جزءا من العمليات الاجتماعية التي تحدث بين أفراد المجتمع.

3-3-التعريف الإجرائي:

ومن كل ما سبق يمكن أن نعرف الجناح بأنه:عدم تكيف الفرد اجتماعيا مع قوانين المجتمع والذي يعارض مصلحة الجماعة ولا يتوافق مع المعايير الاجتماعية والقانونية، أي أنه كل فعل أو سلوك لا يتوافق ومعايير المجتمع يقوم به الحدث صغير السن، فهو إذن نتاج لعدم التوافق بين الثقافة العامة للمجتمع والأهداف الخاصة للفرد

وبذلك فالحدث هنا هو الطفل أو المراهق أي الشخص البالغ من العمر من 10 إلى 18

سنة ويعتبر حدثا جانحا إذا ثبت عليه واحدة أو أكثر مما يلي :

- ارتكب جنحة ما (قتل، سرقة، شجار، اعتداء ...)

- وجد متسوولا أو يعرض سلعة أو خدمات لا قيمة لها، الغرض الرئيسي منها هو التسول باعتبارها لا تصلح كمورد حقيقي للعيش.

- وجد يمارس بعض الأعمال القذرة كجمع أعقاب السجائر أو الفضلات.

- قام بممارسة بعض الأعمال غير الأخلاقية في المجتمع كالمدارة أو المخدرات أو السجائر أو شرب الخمر ولعب القمار و الميسر.

- كان رفاهه من أهل السوء والمشتبه بهم أو وجد متشردا.

- لم يكن له مأوى أو كان له بيتا في الشارع، أو وجد في أماكن غير معدة للإقامة أو المبيت.

- لم تكن له وسيلة مشروعة للعيش ولا عائل يعوله ويهتم به.

- كان هاربا من بيته وسوء السلوك و متمردا على سلطة والديه ولا يحترم العيش مع أسرته وإخوانه أو اعتاد الهروب من المدرسة .

ثانيا - الرعاية الاجتماعية للأحداث الجانحين داخل مراكز إعادة التربية:

تبدأ الرعاية الاجتماعية باستقبال الحدث حيث يأتي إلى المؤسسة وهو مشحون بانفعالات الخوف والقلق مما لحق به من مواقف شتى بدأت بالقبض عليه بواسطة الشرطة وانتهت بإيداعه. ويجد الأخصائيون في استقباله للتقليل من مخاوفه ومحاولة إدماجه ثم محاولة إصلاحه وتهذيب سلوكه (20). - محمد كامل بطريق ، محمد نجيب

توفيق: مجالات الرعاية الاجتماعية وتنظيماتها، 1970، ص124)

يحاول الأخصائي الاجتماعي تكوين علاقة مهنية بينه وبين الحدث وإزالة مخاوفه وإعادة الثقة والطمأنينة إلى نفسه (21). حمد مصطفى خاطر: الخدمة الاجتماعية ، (2003، ص.98)

كما تعمل أجهزة رعاية الأحداث على تزويدهم بالمهارات الاجتماعية والنفسية اللازمة لإعادة تكييفهم ودمجهم في المجتمع ، ولذلك يعمل القائمون على مراكز إعادة التربية على خلق الجو الملائم داخل المركز والعمل على جعله موافق إلى حد كبير للجو الأسري من خلال توفير ظروف الإيواء المناسبة وتحقيق التوافق بين الأحداث داخل الغرفة الواحدة لتسهيل عملية التكيف والاندماج وتكوين علاقات طيبة مع الأحداث الآخرين لذلك يلعب الأخصائي الاجتماعي دورا هاما في المركز (22).. سلامة إبراهيم: الخدمة الاجتماعية ، (1998، ص286)

1- دور الأخصائي الاجتماعي داخل المركز في رعاية الحدث الجانح يتمثل في:

1-1- دراسة مشاكل المحكوم عليه :

وذلك من النواحي الأسرية و الاقتصادية ثم من الناحية النفسية التي يكون عليها بعد دخوله المركز ، وفي الحالة الأولى لا يقف دور الأخصائي الاجتماعي على مجرد الإلمام بتلك المشاكل وإنما يتجه إلى إيجاد حلولها عن طريق الاتصال بالهيئات المعنية فيقبل الحدث على برامج الإصلاح والتأهيل بنفس راضية.

1-2-تنظيم أوقات الفراغ :

يتشارك الأخصائي الاجتماعي مع الأخصائي النفسي ويتم استغلال أوقات الفراغ على نحو مفيد ينأى بالمحكوم عليه عن التفكير المظلم من ماضيه في نشاط ثقافي أو ترويحي أو رياضي يجلب له الخير وذلك باستغلال للجماعات) جماعات من الأحداث وتفعيل ديناميكية الجماعة (

والعمل على إدماجه مع زملائه (23). -عبد الفتاح محمد ادوارد ،مايسة

أحمد النبال:الجرائم والجنايات من المنظور النفسي، 2005، ص323)

أما في إطار طريقة تنظيم المجتمع فيجب كفالة الصلة بين المحكوم عليه والعالم الخارجي: إذ في قيام هذه الصلة ما يريح نفسيته ويجعله مطمئنا على أسرته وعلى بعض المشاكل التي تركها خارج أسوار المركز وذلك اعتمادا على وسيلتين:

*الوسيلة الأولى:السماح بزيارة الحدث سواء من أفراد أسرته أو من معارفه في إطار ما يسمح به القانون وكيف ما تحدده الشريعة.

*الوسيلة الثانية:السماح بتبادل الرسائل، والتراسل(24). -المرجع نفسه ،ص 323.324)

1-3-التوجيه المهني :

يقوم الأخصائي الاجتماعي بالمشاركة في التوجيه المهني حول ما يتمتع به الحدث من قدرات وميول تجاه حرفة ما.كما يعمل على تكييفه في الوسط داخل المركز وعمله فيه ،ففي حالة ما اعترضت الحدث مشاكل وصعوبات في عملة يتدخل الأخصائي الاجتماعي لبحث حالته والتعرف على الأسباب التي أدت به إلى ذلك والعمل على تقليلها قدر الإمكان.

وإلا يقدم تقريراً لإعادة عرضه على اللجنة للنظر في إلحاقه بعمل آخر (25). سلوى عثمان الصديقي، السيد رمضان، جلال عبد الخالق:انحراف الصغار وجرائم الكبار الإسكندرية، 2002، ص190).

ثالثا -الرعاية النفسية للأحداث الجانحين داخل مراكز إعادة التربية :

تماشيا مع الاتجاهات العلمية الحديثة والتي تؤمن بالفروق الفردية في القدرات والميول والاستعدادات ومستوى الذكاء، وحتى يكون توجيه ومعاملة الأحداث بالمؤسسة

قائما على الأسس العلمية يلزم أن يتزود كل مركز بوحدة نفسية ومكتبة اختبارات تضم مجموعة من الاختبارات السيكلوجية للقياس ،هذا إلى جانب اختبارات القدرات والتحصيل وان تسجل جميع هذه الفحوص في استمارة سيكلوجية تبعية للحدث منذ بداية إيداعه بالمركز حتى نهاية تخرجه منه ،ويجوز الاستعانة بالأخصائيين والعيادات النفسية .

وللعلاج النفسي طرق شتى لكل طريقة ميدانها وأسلوبها وميزاتها وما يناسبها من الحالات كما قد تسهم عدة طرق في علاج حالة بعينها(26-سلوى عثمان : المرجع السابق،ص.184)

ومن أهم الطرق العلاجية النفسية الأحداث مايلي:

.العلاج بالإيمان.

.العلاج بالحياء.

.العلاج بالافتناع.

.العلاج بالنصح.

.العلاج بالتحليل النفسي.

.العلاج السطحي.

.العلاج العميق.

.العلاج المختصر.

.العلاج المطول.

.العلاج الفردي.

.العلاج الجماعي.

فالعلاج النفسي لا يقوم فقط بمحاولة القضاء على الأمراض النفسية لدى الحدث وإنما يهدف أيضا إلى القضاء على كافة مشاكله أيا كان نوعها(27). طارق كمال: الانحراف الاجتماعي الأسباب و المعالجة، (2008 ص90)

1- دور الأخصائي النفسي في رعاية الأحداث الجانحين داخل المركز:

يعتبر الأخصائي النفسي أول شخص يستقبل الحدث عند دخوله المركز ليأخذ منه البيانات اللازمة عن الحدث وشخصيته ، والاتصال بأسرة الحدث كما يعرفه بالجماعة الجديدة التي سينضم إليها ، وتشجيعه على الاندماج في الأنشطة المختلفة الموجودة بالمركز والتي من خلالها يمكن ملاحظة سلوكه بطريقة غير مباشرة. كما يعمل الأخصائي النفسي على تعويد الحدث المشاركة في حياة المركز اليومية من خلال الاعتناء بآماكن النوم والنظافة والمشاركة في أعمال الطهي وتنظيم الحديقة ويعكف على إقناعه بجدوى سلب الحرية في تأهيله ، وبضرورة احترامه لكل ما يفرضه المركز من قواعد تستهدف إدراك تلك الغاية ، ثم بالتخلص من كل ما يساوره من سخط الماضي التي حدثت الجريمة في غصونه والتطلع إلى غد مشرق يتطهر فيه من رجسها ويقبل على حياة شريفة بعيدة عن لوم القانون والمجتمع ، كل ذلك من خلال تطبيق طريقة العمل مع الحالات الفردية (28-عبد الفتاح ايدوارد : مرجع سبق ذكره ، ص323).

يعتمد العلاج النفسي الفردي أو الجماعي على تصحيح السلوك الجانح وتعديل مفهوم الذات عن طريق العلاج النفسي الممرز حول العمل مع الاهتمام بعلاج الشخصية والسمات المرتبطة بالجنح ، وحل الصراعات ومقابلة عوامل الإحباط وإزالة مصادر الضغط والتوتر الانفعالي ومحاولة التغلب على دافع العدوان وإشباع الحاجات النفسية غير المشبعة وخاصة الحاجة إلى الأمن ، إضافة إلى العلاج البيئي والعلاج

بالعمل(29). -حامد عبد السلام زهران : الصحة النفسية والعلاج النفسي
(1998، ص438)

إلى جانب الإشراف الليلي حيث يقوم بمعالجة المشاكل التي تحدث للحدث أثناء الليل ودراسة الاضطرابات السلوكية التي تبدأ في الظهور والتبول اللاإرادي والأحلام المزعجة والمشكلات الحبيسة.

ومن المشكلات الهامة التي تواجه الأخصائي النفسي هو الهروب المتكرر للحدث أو محاولة الهروب من المركز بحيث يعوق عمليات الفحص والتشخيص الطيب الاجتماعي والنفسي والمهني، لذلك يحاول الأخصائي توعية الأحداث بضرورة الالتزام بقوانين المركز واحترامها.

وبذلك يتلخص دور الأخصائي النفسي فيما يلي:

-إجراء البحوث والاختبارات السيكولوجية المختلفة لجميع أبناء المؤسسة بقصد استبعاد حالات الضعف العقلي أو الشذوذ النفسي التي لا يمكن إفادتها من برامج المؤسسة.

-توزيع أبناء المؤسسة على المهن المختلفة حسب احتياجات كل مهنة من مستوى الذكاء والقدرات والاستعدادات المهنية خاصة.

-دراسة المستوى التحصيلي للأحداث وتوجيههم بالاشتراك مع المدرسة إلى الصف الدراسي.

-تعاون القسمان النفسي والاجتماعي للعمل على إعداد الخريجين إعدادا نفسيا اجتماعيا للمجتمع الخارجي.

-دراسة أسباب عدم تكيف بعض الخرجين على العمل، والعمل على تهيئتهم مهنيا ونفسيا وذلك بتوجيه ورعاية كل حالة على حدى بما يتفق وظروفها (30). -سلوى

عثمان : مرجع سبق ذكره ،ص.185)

رابعاً- أهداف الرعاية النفسية و الاجتماعية :تهدف الرعاية النفسية للأحداث الجانحين إلى مايلي:

-حماية المجتمع من خطر المجرمين وأضرارهم.

-إعداد الأحداث ليكونوا صالحين.

-تعويدهم على طاعة القانون.

-تعويدهم على الاعتماد على النفس و تحمل أعبائهم النفسية.

-تنمية الكفاية الذاتية والقدرة الذاتية للفرد(31).عبد الرحمان محمد عيسوي : مرجع سبق ذكره ،ص.324)

إن الفكرة الأساسية التي تقوم عليها فلسفة العلاج في العصر الحديث واعتبار الحدث المنحرف مريضاً يجب علاجه لا مجرماً يتم عقابه ،ولقد أصبح الهدف من العلاج هو تحويل المنحرف الصغير إلى إنسان متكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه حيث يركز العلاج على الجوانب الذاتية للحدث لتعويضه عن أنواع الحرمان والعداء المحيط به ،وهنا تبرز أهمية دور الأخصائي النفسي(32). خيرى خليل الجميلي : السلوك الإنحرافي في إطار التخلف والتقدم ،1998، ص123)

خامساً-أساليب الرعاية النفسية والاجتماعية للأحداث الجانحين وتقويم السلوك الجانح:

تهدف الرعاية النفسية والاجتماعية داخل المركز إلى إعادة تربية الحدث وتقويم سلوكه الجانح وتأهيله وإدماجه في المجتمع فردا سويا من جديد ولذلك فهناك أساليب الخاصة لذلك.

هناك نوعان من أساليب العاملة التقويمية للأحداث :أساليب أصلية، أساليب مكتسبة .

*أما الأولى : الوسائل المباشرة التي تؤدي إلى تحقيق هدف العاملة في إصلاح الحدث وإعادة تأهيله الاجتماعي ،ومثالها الرعاية الصحية والعلاج الطبي والنفسي والتعليم والتهذيب الخلقي والديني والتأهيل المهني والرعاية الاجتماعية.

*أما الثانية : وسائل غير مباشرة تكمل الوسائل الأولى وتوازرها في إعادة الوفاق بين الحدث والمجتمع ومثالها : رعاية الحدث عقب الإفراج عنه وهي تسعى: الرعاية اللاحقة النفسية والاجتماعية(33).--سلوى عثمان :مرجع سابق ،ص182)

سادسا -خصائص الرعاية النفسية والاجتماعية للأحداث الجانحين:

تتطلب رعاية المراهقين والأطفال عامة والأحداث الجانحين خاصة مهارة وبراعة التعامل ذلك أن الطفل والحدث والمراهق ذو سيكولوجية خاصة فيتطلب رعاية خاصة بأساليب متنوعة:

-تستلزم الرعاية فهما واضحا ومحددا لما لدى الحدث من إمكانيات واستعدادات وخواص فكرية ونفسية واجتماعية وأخذ هذا كله في الاعتبار لدى التعامل معها.

-تستلزم الرعاية الأخذ بالفهم التطوري بطبيعة الإنسان الذاتية فلا يكفي أن يفهم الأخصائيون خواص الحدث كما قرؤوها في الكتب بل ضرورة معرفة الفروق الفردية بين الأحداث .

-تستلزم الرعاية تغيير الوسائل المستخدمة بحسب الظروف القائمة .

-تستلزم الرعاية الجمع بين توفير الأمن والاطمئنان والاستقرار والمحبة وتحقيق الضبط والنظام (34). يوسف ميخائيل اسعد :رعاية المراهقين ، بدون سنة نشر ، ص (48).

سابعاً-الدراسة الميدانية

1-المجال المكاني للدراسة: مركز إعادة التربية لولاية سطيف : لقد تم إجراء الدراسة الميدانية بمركز إعادة تربية وإدماج الأحداث الجانحين (عبد الواحد خزناجي ببلدية سطيف)، حيث يتواجد هذا المركز وسط مدينة سطيف، وقد أنشئ سنة 1971 وبدأ عمله بصفة رسمية سنة . 1975

وهو يستقبل الأحداث من بين 15 إلى 18 سنة وهو يتسع لحوالي 110 حدثاً ويتكون هذا المركز من عدة هياكل ومصالح ، منها ثلاثة مراقدين سعة الواحدة منها 36شخصاً، وتحتوي هذه المراقدين على الأسرة والخزانات ودورات المياه إلى جانب وجود مرشات للاستحمام .كما يتوفر المركز على ثلاثة أقسام للتدريس وقاعة لعرض الأفلام وثلاثة ورشات ومطعم بكل مستلزماته ، مخزن للمواد الغذائية ومغسل للثياب مجهز بلوازمه من غسالات ومواد للغسيل ، إلى جانب وجود عيادة طبية ومجموعة من القاعات لعزل الأحداث ذوي المرض الخطير، كما يتوفر المركز على مكاتب إدارية لضمان سير النشاطات داخل المركز وهي :مكتب خاص بمديرة المركز والأمانة ، مكتب المربي الرئيسي ، مكتب الأخصائي النفسي ، مكتب المقتصد ، مكتب المحاسب ...مجموعة من المساحات الخضراء التي تحيط بالمركز من جميع النواحي إلى جانب وجود مبنى خاص بالموظفين يحتوي على أربع شقق.

يتواجد بالمركز ورشات للتكوين (التلحيم ، الميكانيك العام)وقبله كانت ورشة للفلاحة ، يستقبل المركز الأحداث ذوي الجنب ، أحداث في خطر معنوي ،

يضم حاليا 27 حدثا 15: حاضرون، 12 في حالة فرار من بين 15 حدثا حاضرا 10 أحداث يدرسون خارج المركز بصفة عادية، 05 أحداث يتكونون داخل المركز.

2- المجال البشري للدراسة:

-الموظفون في مركز إعادة تربية الأحداث الجانحين (عبد الواحد خزناجي) سطييف: إن مجموع الفريق العامل بالمركز 37 فردا يتعاون جميعهم وتتكامل مهامهم لرعاية الأحداث.

-الأحداث في المركز المتخصص لإعادة التربية (عبد الواحد خزناجي) سطييف: يضم المركز حوالي: 27 حدثا إلا أن الحاضرين فعليا 15 حدثا فقط. 12 حدثا في حالة فرار. أما عن 15 حدثا فهم ذوي النظام الداخلي لم يرتكب جميعهم جناحا فمنهم من هو في خطر معنوي عددهم (04) ومنهم من ارتكبوا جناحا كالتالي:

جناية قتل: 01

سرقة: 04

ضرب وجرح عمدي: 03

حيازة واستهلاك المخدرات (مدمنين): 03

كما يضم المركز 57 حدثا بنظام نصف داخلي وهؤلاء وضعوا في المركز بهدف التكوين إذا أن مستواهم الدراسي لا يسمح بالتكوين في المراكز الخاصة بالتكوين المهني.

3- أدوات جمع البيانات الميدانية:

3-1- الملاحظة البسيطة: تعتبر الملاحظة من الوسائل الأساسية في جمع البيانات، خاصة تلك التي لا يمكن جمعها عن طريق الاستمارة أو المقابلة حيث أنها تهدف إلى:
- التعرف الواقعي لمتغيرات الظاهرة موضوع الدراسة.

- تحقيق فهم أعمق لما يدور داخل المؤسسة مجال الدراسة من نشاطات وانفعالات وتوترات ومخاوف ومختلف السلوكيات والتصرفات الصادرة عن الأحداث وردود أفعال المشرفين داخل المركز.
- معرفة الخدمات المقدمة مع الأحداث ومدى فعاليتها وجدواها.
- وقد طبقت هذه الأداة منذ الدخول إلى المركز بعد حصولي على ترخيص من قاضي الأحداث بحضور النشاطات المقدمة للأحداث في المركز، وحضور جلسات مع الأخصائي النفسي بل الحضور مع الأحداث في الأعمال الجماعية (مثل مشاهدة التلفاز، فترة الغداء).

2-3- المقابلة غير المقتنة (الحرّة): تعتبر المقابلة وسيلة من وسائل جمع البيانات الميدانية وذلك بإجراء محادثة موجهة بين الباحث والشخص أو أشخاص آخرين. حيث عرفها الدكتور رشيد زرواني: بأنها "تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن يستثير معلومات أو آراء ومعتقدات شخص آخر أو أشخاص للحصول على بعض البيانات الموضوعية" (35- رشيد زرواني: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ، 2002، ص 148).

وقد اختير لبحثنا المقابلة غير المقتنة وهي "تلك المقابلة التي لا تحدد أسئلتها تحديدا دقيقا سابقا، مما يتيح الفرصة أمام المبحوث للتعبير عن شخصيته تعبيرا حرا تلقائيا".

كما قد اخترنا عينة من الأحداث الجانحين من المركز تم اختيارهم عشوائيا ومحاوّرهم حول أسباب انحرافهم، اتجاههم للانحراف وآمالهم بعد خروجهم من المركز وتقييم العناية المقدمة بالمركز.

وقبل هذه المقابلات مع الأحداث تم التعرف عليهم أولاً من خلال مقابلات تمهيدية عديدة بل إلى درجة اعتقاد الكثيرين منهم أنني الأخصائي النفسي التابع للمركز وهذا ما سهل العمل إذ أصبحت المقابلات تجري بطريقة عادية وأحياناً يطلب من الأحداث.

ثامناً- نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات: اشتملت دراستنا على فرضية عامة وعلى ثلاث فرضيات فرعية وتوصلنا من خلال الدراسة الميدانية إلى جملة من النتائج

– 1- نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الأولى: والتي مفادها: لا توفر لمراكز إعادة التربية وإدماج الأحداث الجانحين الإمكانيات اللازمة:

وتعبر عن هذه الفرضية المؤشرات التالية :

. كفاية هذه المراكز على المستوى الولائي.

. عملية توجيه وإحالة الأحداث الجانحين للمركز.

. كفاية الميزانية المخصصة للمركز .:

*تغطية رواتب الموظفين

*تقديم الوجبات الغذائية المناسبة للأحداث الجانحين.

*القيام برحلات ترفيهية .

*تجديد المركز من حين لحين.

. كفاية الأخصائيين بالمركز.

. تواجد أطباء بالمركز.

. توفر المركز على وسائل الاستعجالات الطبية .

ومن نتائج الدراسة الميدانية يمكن القول أن مراكز إعادة تربية وإدماج الأحداث الجانحين توفر لها مطالب وإمكانيات ضرورية لتوفير مآكل وملبس الجانحين وتغطية رواتب العاملين إلا أنها إمكانيات ناقصة لا تصل إلى مستوى توفير سبل الرعاية والتربية الخاصة اللازم توفيرها لهذه الفئة - انعدام الرعاية الصحية، الحراسة ، قلة الأخصائيين المؤهلين، عدم وجود اللجنة الخاصة لدراسة حالة كل حدث يتم تحويله للمركز، دمج شرائح مختلفة من الأحداث في مركز واحد دون فصلهم حسب جرمهم وانحرافهم -ما يجعلنا نحكم أن الإمكانيات الموفرة لهذه المراكز ناقصة مقابل ما ينتظر منها من خدمات.

2- نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الثانية: والتي مفادها لا توفر مراكز إعادة

تربية وإدماج الأحداث الجانحين الرعاية النفسية اللازمة للأحداث الجانحين:

وأهم المؤشرات التي تعبر عن هذه الفرضية ما يلي:

. اجتماع أعضاء المركز لمناقشة حالات الأحداث.

. توفر المركز على الاختبارات النفسية.

. تطبيق ما توفر من الاختبارات النفسية

. مساعدة الاختبارات النفسية المطبقة على فهم شخصية الحدث.

. استخدام نتائج الاختبارات في برامج تعديل السلوك.

. معرفة أسباب الجنوح.

. معرفة المشاعر التي تنتاب الأحداث بالمركز.

. أساليب الرعاية النفسية المنتهجة .

. الوسائل المستخدمة لتقديم هذه الرعاية .

ومن الدراسة الميدانية نصل إلى القول أن المركز لا يتوفر على أساليب ووسائل الرعاية النفسية اللازمة، كما أن الأخصائيين لا يعملون على التجديد والإبداع في أساليبهم التربوية فهي أساليب جد عادية تستخدم مع العادي فهل نجزم أنها كافية مع غير العادي -الجانح- الذي يحتاج إلى تبصيره بواقعه وخلق جو جديد له مليء بالمشيرات الايجابية وبرامج إصلاحية خاصة . ولذلك فان الرعاية النفسية المقدمة في المراكز ناقصة مقارنة بحاجة الأحداث لها .

3- نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الثالثة: وكان مفادها: لا تقدم مراكز إعادة

تربية وإدماج الأحداث الجانحين الرعاية الاجتماعية اللازمة للأحداث.

وتعبر عن هذه الفرضية المؤشرات التالية :

. تواجد أخصائيين اجتماعيين بالمركز

. معاينة البيئة الاجتماعية للحدث

. تعديل نظرة المجتمع للحدث الجانح .

. برامج الرعاية الاجتماعية المقترحة.

. تكييف الحدث داخل المركز.

. نظرة الحدث للمركز.

. اندماج الحدث مع زملائه (تأثيره وتأثره).

. معرفة حالات الأحداث الجانحين بعد خروجهم من المركز.

. مدى العود إلى الجنوح .

يمكن القول أن الرعاية الاجتماعية تقدم في المركز رغم انعدام وجود الأخصائي

المكلف بذلك وانعدام الوسائل إلا أن الهدف - التكييف والاندماج في المركز محققا

بنسبة معقولة -ومع ذلك نطمح في أكثر رقي وتطور لأساليب ووسائل هته الرعاية .

تاسعا-النتيجة العامة للدراسة:

إن الدولة تسعى من خلال إقامة مراكز إعادة التربية إلى تهذيب سلوك الجانح من جهة وحماية المعرض للجنوح من جهة أخرى بإبعاده عن البيئة الفاسدة التي تكون تربة خصبة لتنامي إجرامه ، إلا أن هته المراكز تفتقر إلى الإمكانيات اللازمة و الكاملة سيما المختصين المؤهلين المدركين لخصوصية هته الفئة و حاجاتها التي تفوق حاجات و متطلبات الطفل العادي.وان كنا نعتز بالجهود المبذولة في تقديم الرعاية الخاصة بهته الشريحة لا سيما الرعاية النفسية التي هم بحاجة إليها لتعديل نظرتهم لذاتهم وللبيئة الاجتماعية التي دوما يحملونها الذنب في جرمهم. كذلك الرعاية الاجتماعية وذلك باندماجهم في المركز وتقدير أهميته في حمايتهم من أن يصبحوا مجرمين كبار إلا أننا نعتب عليهم في استخدام الأساليب التقليدية في الرعاية واعتماد وسائل بسيطة جدا لا تعد كافية مع المراهق العادي اليوم وتطلعاته وحاجاته كيف مع الجانح الذي تكون لديه تركيبة خاصة وتطلعات مختلفة. وكل ما يقدم في هذه المراكز خدمات ظرفية مأكّل، مشرب، و تعليم، و أحيانا تكوين حسب عمر الحدث. لكن لا تمارس أي خدمة إصلاحية تربوية لإعادة تربيته و تنشئته من جديد بعد فشل أسرته و مدرسته على أداء هذا الدور وكل ما يقدم لا يرقى إلى تسمية المركز بمركز إعادة تربية الحدث بل هو حبس مؤقت للحدث من شأنه أحيانا توليد ضغوطات أكثر على الحدث و تنامي إجرامه- لا سيما أمام الانقطاع التام لخدمات و متابعة المركز بعد خروج الحدث منه و انقضاء مدة عقوبته-

فإدخال الابن الحدث إلى مركز إعادة التربية، لا يعني أن هذا الطفل سوف يخرج فردا جديدا مغايرا عما كان عليه، بل قد يتأثر بالأحداث المنحرفين في المركز أكثر، ويصبح سلوكه أكثر عدوانية وأخطر ، كما أن المدة التي يقضيها داخل المركز قد تكون لها

فعالية في إعادة تأهيل وتعديل سلوك هذا الحدث، ولكن بمجرد خروجه منه فإنه سوف يعود إلى نفس الوسط الاجتماعي فالمشكلة الحقيقية لم يتم القضاء عليها، وهي فساد الأسرة والوسط المحيط بالحدث.

عاشرا: أفاق الرعاية الحقيقية للحدث الجانح

إن رعاية الأبناء الواجب المحتوم على الآباء والمؤسسات الاجتماعية، ورعاية الجانحين الواجب الأكبر على كل من تقع على كاهله هته المسؤولية سواء الأسرة، المجتمع ومراكز إعادة التربية

وإن كنا نطمح أن تتحول الرعاية النظرية التي نقرأها في اسطر الكتب ونصوص التشريع إلى حقيقة فعلية معمول بها في المراكز بإمكانيات كافية وأخصائيين مؤهلين ومربين متمكنين، فإننا نأمل أن تتناسق جهود كل الأطراف في تقديم الرعاية المثلى لأبنائنا قبل أن تظهر عليهم علامات الجنوح ونجذبهم بكل أساليبنا الدينية والتربوية إلى بر الأمان قبل أن تجلبهم مغريات الجريمة ومسرح الحياة إلى مستنقع يصعب الخروج منه وذلك ب:

- ضرورة توعية الآباء بأهمية التربية ومتابعة أبنائهم سواء في البيت أو في المدرسة أو في الشارع.

- على الإدارة المدرسية أن تسهر على متابعة مختلف التغيرات التي تطرأ على تلاميذها وخاصة منها التغيرات السلوكية و تبليغ الأهل والمختصين بها.

- بناء محاكم خاصة بالأحداث تتكفل جديا بمختلف القضايا والظروف التي يعيش فيها الحدث .

- الدعوة إلى ضرورة حسن الاختيار الزواجي، حتى نتفادى ظاهرة التفكك الأسري بمختلف مظاهرها.

- أن ينص القانون على ضرورة تحمل الأسرة جانباً كبيراً من انحراف الأبناء، وهذا يكون بمثابة قانون رادع لكل أسرة تفرط أو تهمل في رعاية أبنائها.

- الاهتمام أكثر بالرعاية النفسية والاجتماعية للأحداث داخل مراكز إعادة التربية، حتى يتمكنوا من الاندماج ثانية في الحياة العادية.

- الفصل بين مراكز الأحداث الذين ارتكبوا جناحاً وحكم عليهم قضائياً، وبين الأحداث الذين هم في خطر معنوي، وهذا للتأثير الذي قد تحدثه الفئة الأولى على الثانية.

- الاستقرار في وظائف قضاة الأحداث والمربين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين.

- يجب الاهتمام ومعالجة كل حالة من حالات الأحداث حسب ظروفها النفسية والاجتماعية والتعليمية، والابتعاد قدر المستطاع عن تعميم العلاج.

- محاولة إيجاد نوع من التوافق العاطفي بين جو المركز والجو الأسري، ومحاولة القائمين على المركز معاملة الحدث معاملة احترام ورفق، حتى نحقق له الراحة النفسية ونخفف من الصراعات والتوترات الداخلية.

- السهر على تقديم التعليم المناسب للأحداث، يتوافق والبرامج التعليمية العادية، مما يضمن تحقيق التلاؤم بين التعليم داخل المركز وفي الحياة العادية.

- تشريع قانون يقدم للأسر الفقيرة وكثيرة العدد مساعدات مادية شهرية، حتى لا تضطر إلى دفع أبنائها إلى ترك الدراسة وممارسة أعمال غير مشروعة.

- تنظيم ملتقيات وندوات لمناقشة الظاهرة وتقويم سبل الرعاية المقدمة

- توفير الإمكانيات للمراكز مادية كانت من وسائل وميزانية أو بشرية من أخصائيين

مؤهلين ومربين .

استخلاص ختامي:

يعتبر موضوع الانحراف من المواضيع والظواهر ذات الأبعاد المتعددة وهذا للترابط والتشعب الكبير بينه وبين مجالات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية وبيولوجية وكثرة العوامل المساهمة في دفع الفرد نحو الانحراف، لكن العامل الاجتماعي التربوي والاقتصادي للأسرة أكثر تأثيراً وأقوى فاعلية في دفع الأحداث نحو الانحراف فقيام الأفراد بسلوكيات معينة، لا ترجع إليهم كأفراد، بل تعود إلى وسطهم الاجتماعي، الذي يعيشون ويتفاعلون معه، خصوصاً الأسرة فهي المسؤول الأول عن التنشئة الاجتماعية للأبناء وتوجيهه وتحديد الأنماط السلوكية وفقاً للتوجهات الاجتماعية والأخلاقية السائدة في المجتمع، ولها أيضاً تناط مهمة التصدي لكل من يخالف ضوابط المجتمع وقواعده، باعتبارها المؤسسة الأولى التي يتفاعل معها الفرد.

وإن حدث ووقع بعض أبنائنا في مرتع الجنوح فلا يسعنا إلا أن نقدم لهم العون بالعمل الجاد على إصلاحهم وتهذيب سلوكهم ولا يتأتى ذلك إلا بتضافر الجهود، كل من منبره الخاص وبما تتيحه إمكاناته فينبغي أن تتحمل الأسرة واجبها اتجاه الأبناء قبل انغماسهم في الانحراف، عندما تظهر عليهم علامات الجنوح دون أن تسارع في دفعهم إلى المراكز بمجرد ظهور العلامات الأولى، تساعدنا في ذلك المدرسة من خلال ما تقدمه من تربية وتعليم دون أن ننسى دور المساجد والإعلام،... ليبقى الدور المنتظر من المراكز التي أوكلت لها مهمة إصلاح وتعديل سلوك الجانحين وحماية المعرضين للجنوح الدور البالغ الأهمية لذلك ينبغي أن تعي هذه المراكز ممثلة في مسؤوليها وعمالها قيمة الجهود المقدمة لإصلاح هؤلاء الأفراد لذلك عليها أن تنظر إلى ما تقدمه من خدمات بعين ناقدة لتقف على الأخطاء وتصححها قبل أن تدرك المحاسن وتثني عليها. وعلى كل فرد في المجتمع حينها تقدير دورها ومساعدتها بدءاً بالدولة التي ينبغي أن توفر كل الإمكانيات بما في ذلك تحديد مهام المراكز وعدم تحميلها ملا تطبيق مروراً بأفراد المجتمع جميعاً

البعد العلاجي لأزمة القيم والأخلاق لدى الشباب العربي حسب ابن عطاء الله السكندري

د. الصالح بوعزة أ. بوعزة عبد الرؤوف

الواجب عليهم مساعدة فئة الأحداث الجانحين نهاية بحجر الزاوية " الأسرة " التي ينبغي أن تعي مسؤولياتها الأولى ولا تدفع بها لغيرها فهي أفضل مركز لحماية وإصلاح وتهذيب أبنائها وتقديم أفضل ثمارها للمجتمع.

قائمة المراجع:

01- أنطوان نعمة وآخرون: المنجد في اللغة العربية المعاصرة ، ط2، دار المشرق ، بيروت، سنة 2001
ص. 564.

02- ميشيل مان) ترجمة عادل مختار الهوزي ، سعد عبد العزيز : (موسوعة العلوم الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1999، ص 215

03- عبد المحي محمود صالح: الرعاية الاجتماعية)تطورها وقضاياها(، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دون تاريخ ص22

04- المرجع نفسه ص. 24

05- محمد سيد فهمي :الرعاية الاجتماعية والأمن الاجتماعي، دار المعرفة، الإسكندرية، سنة 98 . ص 23.

06- المرجع السابق ، ص. 26

07- أنطوان نعمة وآخرون : مرجع سبق ذكره، ص. 656

08- المادة 442 من قانون الإجراءات الجنائية، رقم 66 عام 1966

09- أنور محمد الشرقاوي :انحراف الأحداث، ط2، مكتبة الأنجلو-مصرية، مصر 1986، ص. 79

10- أحمد محمد زكي :الرعاية الاجتماعية للأحداث الجانحين، مطبعة الإنشاء، دمشق 1980 ص. 38

11- أنطوان نعمة وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص. 324

12-13- محمد سلامة محمد غباري :الانحراف الاجتماعي ورعاية المنحرفين، المكتب

الجامعي الحديث مصر، 9981 ص15

14- عبد الرحمان العيسوي :المرجع في علم النفس الحديث، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995 ،
ص175

15- محمد سلامة غباري :مرجع سبق ذكره، ص. 132

- البعد العلاجي لأزمة القيم والاخلاق لدى الشباب العربي حسب ابن عطاء الله السكندري
د. الصالح بوعزة
أ. بوعزة عبد الرؤوف
- 16-كمال مرسي:علاقة بعض سمات الشخصية في المراهقة بإدراك المعاملة الوالدية في الطفولة"،
المجلة التربوية، عدد15 ، المجلد الرابع، الكويت، 1988، 208.
- 17-محمد سلامة غباري:مرجع سبق ذكره، ص132
- 18- -منير العصوره: انحراف الأحداث ومشكلة التقويم، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر،
مصر، 1974، ص27
- 19-محمد عارف : الجريمة في المجتمع، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1981، ص.04
- 20-محمد كامل بطريق، محمد نجيب توفيق: مجالات الرعاية الاجتماعية وتنظيماتها ، ط1، مكتبة
القاهرة الحديثة ، 1970، ص.124
- 21-احمد مصطفى خاطر: الخدمة الاجتماعية ، مناهج الممارسة ، مجالات العمل ، المكتب الجامعي
الحديث ، مصر، 2003، ص.98
- 22-سلامة إبراهيم: الخدمة الاجتماعية ، المكتب العلمي للطباعة، مصر ، 1998، ص 286.
- 23-عبد الفتاح محمد ادوارد ، مایسة أحمد النبال :الجرائم والجنایات من المنظور
النفسي، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية2005، ص.323
- 24-المرجع نفسه ، ص ص323.324
- 25-سلوى عثمان الصديقي، السيد رمضان، جلال عبد الخالق:انحراف الصغار
وجرائم الكبار، المكتب ، الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2002، ص.190
- 26-سلوى عثمان : المرجع السابق، ص.184
- 27-طارق كمال:الانحراف الاجتماعي الأسباب والمعالجة، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية 2008
، ص90
- 28-عبد الفتاح ايدوارد : مرجع سبق ذكره ، ص323
- 29-حامد عبد السلام زهران : الصحة النفسية والعلاج النفسي ، عالم الكتب ، القاهرة
، 1998، ص.438
- 30-سلوى عثمان : مرجع سبق ذكره ، ص.185
- 31-عبد الرحمن محمد عيسوي : مرجع سبق ذكره ، ص.324

البعد العلاجي لأزمة القيم والاخلاق لدى الشباب العربي حسب ابن عطاء الله السكندري

د. الصالح بوعزة أ. بوعزة عبد الرؤوف

32-خيرى خليل الجميلي : السلوك الإنحرافي في إطار التخلف والتقدم ، المكتب

الجامعي ، مصر ، 1998، ص123

33--سلوى عثمان :مرجع سابق ، ص182

34--يوسف ميخائيل اسعد :رعاية المراهقين ، مكتبة غريب ، القاهرة ، بدون سنة نشر ، ص48.

35- رشيد زرواتي: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية ، ط1،

دارهومة للطبع، الجزائر، 2002، ص 148

جوانب من المقاومة الثقافية ضد الرومنة في الجزائر القديمة

أ. خليفة عبد الرحمان

جامعة سطيف 2.

الملخص:

تعددت أشكال المقاومة في الجزائر لمختلف أشكال الاحتلال و الهيمنة عبر العصور، وقد كانت المقاومة الثقافية أحد أقدم تلك المظاهر التي استمرت عبر الفترات التاريخية المتعاقبة، وإن كان من الشائع أن مقاومة الاحتلال الروماني و سياسة الرومنة اتخذت شكل ثورات مسلحة فإن المقاومة الثقافية شكلت الحصن الذي لجأ إليه المجتمع الجزائري للحفاظ على هويته، ونسعى من خلال هذه المداخلة إلى معالجة مفهوم الرومنة و السجال القديم المتجدد حولها، مع التركيز على المقاومة في الحقل الثقافي، باستعراض و تحليل جوانب من تلك المقاومة كاللغة و الأسماء و الحقل الديني.

Abstract:

There has been a variety of forms of resistance in Algeria to various forms of occupation and hegemony through the ages. Cultural resistance was one of the oldest manifestations that continued through successive historical periods. If it is common that the resistance of the Roman occupation and the policy of Romanization took the form of armed revolutions, Which sought refuge in the Algerian society to preserve its identity, and we seek through this intervention to address the concept of Romanization and the old debate revolves around, focusing on resistance in the field of culture, reviewing and analyzing aspects of the resistance such as language and names and the field of religion.

مقدمة

لقد اتخذت المقاومة في المغرب القديم عموما و الجزائر تحديدا أشكالاً متعددة، فبرزت في صور مختلفة باختلاف الظروف والمعطيات، متخذة طابع المواجهة العسكرية ضد روما، أو تشكلت في صورة الرفض و المواجهة الثقافية للوجود و السياسة الرومانية، و انطلاقا من أن المقاومة رد على فعل الرومنة من جهة كما أن مقاربتها من طرف الدارسين تختلف باختلاف الفترات و الظروف التاريخية، سأتطرق في البداية إلى تطور مسار الكتابة حول الرومنة و المقاومة و المفاهيم التي ارتبطت بهما، ثم محاولة استجلاء أشكال المقاومة في مجالات أساسية للحقل الثقافي هي الأسماء و اللغة و الدين.

الرومنة : المفهوم و الدراسات:

1 - المقاربات الأولى للرومنة:

ظهر مصطلح " رومنة " لأول مرة في أواخر القرن 19 و مطلع القرن الـ 20 ، مع كل من تيودور مومسن (Theodore Mommsen) في 1863 (Mommsen, 1872:16)، و فرانسيس هافرفيلد (Francis Haverfield) (1915: 91).

وفيما يخص المقاطعات الإفريقية تحديدا كان براوتون (Broughton, T.R.S.) (1929: الأول الذي استعمل المصطلح منذ 1929 ، دون أن يفصل فيه، و بصفة عامة عرض هؤلاء الكتاب أسس المفهوم بتحديد أولاً بأنه كان في إطار مسار processus فرضت بواسطته روما لغتها و ثقافتها في الأراضي التي احتلتها، أو كمسار لاستغلال المقاطعات كما يرى براوتون، و قد عرفت التفسيرات المختلفة للرومنة تطورات من عشرية إلى أخرى، و الأقرب منها زمنيا تعريف هرفي إنجلبرت Hervé Inglebert في 2005. فيرى هذا الأخير أن: " يتعلق الأمر بالتحول لمجتمع ما

بسبب إجباريات مفروضة و الفرص التي تقدم من طرف روما...توافق لعناصر رومانية في السياقات الثقافية الخاصة و حسب مصالح محددة" ، فمنذ البداية كان الغزو هو المسار الذي أصبحت روما به سيدة لمقاطعة ما، و في أغلب الأحيان بواسطة قوة السلاح سواء احتلتها عسكريا أم لا (Inglebert, 2005:428) و باستعادة تعبیر مارسيل بن عبو Marcel Benabou يتعلق الأمر بتحويل للملكية ،دون تحقيق تغيير عميق، ثم يأتي الاستيطان في بعض الحالات عندما تعتبر فئات من الأراضي المحتلة مواطنين رومانيين. ، فالأمر يتعلق أولا بمسار ليس سياسيا فقط، ولكن أيضا ثقافي، و حول هذا البعد الثقافي تتحدد الرومنة، غير أن هذا المفهوم غامض وواسع مما جعل الدارسين يعطونه تفسيرات كثيرة، لذلك سنستعرض بشكل موجز التأويلات التي أعطتها الدراسات التاريخية له، من أجل محاصرته و معرفة حدوده و أيضا ماذا يستلزم (48 : Benabou, 1976).

2 - مفاهيم مرتبطة بالرومنة:

قبل التصدي لسؤال الرومنة يجب تحديد مدلول ثلاث مفاهيم ذات طابع عام هي: تمثل assimilation، ثقافة أو ثقاف acculturation الذي عرّفه الأنثروبولوجيون الأنجلوساكسون منذ 1963 الثقافة بأنه: " مجموع الظواهر الناتجة عن اتصال مباشر و مستمر بين مجموعات الأفراد من ثقافات مختلفة، مع تحولات لاحقة في نمط الثقافة أصلية من إحدى أو كلتا الثقافتين". (Camileri, 1989: 24)، يضاف إليهما مفهوم ثالث هو créolisation لأن الكثير من المقاربات للرومنة تتناول بشكل أو بآخر هذه المفاهيم الكبرى. فحسب ميلتون غوردون M. Gordon يشير المفهوم الأولان (التمثل و الثقاف) بصفة عامة لنفس الفكرة، مع فرق هو أن علماء الاجتماع يفضلون استعمال مفهوم " تمثّل " في حين يستعمل الأنثروبولوجيون

مفهوم "تثاقف"، مع وجود تشابهات بين المصطلحين (Gordon, 1964: 61). وبتطبيق هذه المفاهيم على موضوعنا الذي هو رومنة إفريقيا الشمالية يبحث هذا المسعى عن تفسير ظاهرة تبدو كأنها اندماج كامل للأهالي في الهوية الرومانية على حساب هويتهم الخاصة.

و فيما يتعلق بالتثاقف فهو أول شكل للتمثّل كما يطرّده م. غوردون حيث يتضمّن تحولات من وجهة نظر ثقافية، فهو تقبّل مجموعة إثنية بفعل اتصال مباشر أو ممتد للشكل الثقافي للمجتمع المسيطر، أو المجموعة الأغلبية، و في النهاية يكون التثاقف هو المسار الذي يفتح الطرق نحو أشكال جديدة من التمثّل الهيكلي، الهوياتي، أو المظهري أو غيرها. (Alba, 2000 : 840 - 852)

لقد حاولت منذ فترة قريبة الأجيال الجديدة من الكتاب الأقل تأثرا بالأفكار الاستعمارية من سابقهم أن يشرحوا تلك الظواهر انطلاقا من مفاهيم جديدة، منها Créolisation الذي يخص في الأصل و بصفة أساسية التحولات اللسانية التي عرفتها المستعمرات الأوروبية القديمة في الكاريبي، ثم وسعه بعض الكتاب فطبقوه على وضعيات أخرى متجاوزين المسألة اللغوية البسيطة، ووفق هذا المفهوم تفسّر الظاهرة على أنها مسار للتبادلات المتقاطعة لعناصر ثقافية بين ثقافتين، تعيش في مجال محدد، بتوافق الواحدة مع الأخرى (Hall, 2003:)، فالسكان الليبيون لإفريقيا الشمالية كمثال اختاروا بعضا من العناصر الثقافية من ثقافة أخرى كالرومانية بإعطائها مدلولاً مختلفاً عن ذلك الذي تلحقه بها الثقافة الأصلية، مدمجين أيضا لكلتا الثقافتين في واحدة جديدة مختلفة عن الثقافتين الأصليتين، و المثال الجيد عن ذلك هو اقتران الإله الروماني ساتورن مع الإله البونيقي بعل حمون حيث أن

ساتورن الإفريقي لم يعد بعل البوني أو ساتورن الروماني في صورته الأصلية (Le
Glaz, 1966 : 497).

3 - الرومنة : المقاربات الأولى.

النوع الأول من المقاربات هو الذي يسميه البعض بالانتشاري Diffusionniste
فحسب هذا النموذج تكون الرومنة محصلة لسياسة مقصودة للسلطة الرومانية
الساعية إلى فرض قيمها من أجل إدماج وتمدين الأهالي، و من أنصار هذا المفهوم
نجد الألماني تيودور مومسن الذي يرى بأن الرومنة تدخل بنشر نموذج المدينة،
المحدد بالعمران و القانون، و من أنصاره أيضا البريطاني فرنسيس هافرفيلد الذي
برأيه أن الرومنة تتم بنشر المواطنة الرومانية و تبني النخب المحلية للغة و الثقافة و
المؤسسات الرومانية أيضا، فحسب هذا النموذج الانتشاري تتم الرومنة عبر مسار
إدماج. (Inglebert, 2005 : 442)

إنه من الضروري وضع هذه المقاربات للرومنة في السياق التاريخي الذي ظهرت
فيه، فالأول مومسن ألماني من نهاية القرن 19 و الثاني بريطاني من مطلع القرن 20
، جاءت تفسيراتهما لتاريخ روما متأثرة بالإيديولوجية الكولونيالية لتلك المرحلة
، فعندما كتب مومسن 1863 كانت ألمانيا تثبت نفسها كقوة في أوروبا بشكل متزايد،
و بحثت هي أيضا أن تنطلق في مشروع استعماري على غرار فرنسا و بريطانيا، ثم
تزايد شعورها بالتفوق بعد انتصار بروسيا على فرنسا في حرب 1870 – 1871 حتى
الحرب العالمية الأولى، أما هافرفيلد فقد كتب في الفترة التي كانت فيها بريطانيا
خارجة لتوها من الحقبة الفيكتورية ، وهي الفترة التي كانت فيها في أوج قوتها، حيث
كانت لها مستعمرات في أمريكا و إفريقيا، و في الهند وآسيا و أوقيانوسيا (Hingley,
2011: 33 - 35)

في بداية القرن 20 تعتبر مقاربات بعض الكتاب للرومنة استثناء، و كمثال على ذلك توماس براوتون Thomas R. S. broughton في كتابه : رومنة إفريقيا البروقنصلية . The Romanization of Africa Proconsularis (1929) الذي رأى أنه لم تكن هناك رومنة في إفريقيا ، لكن بالأحرى كانت لروما إرادة للاستغلال، بدورها ليست نظرية براوتون عن الرومنة معزولة عن سياق الفترة التي كتب فيها، فبراوتون مؤرخ كندي كتب من وجهة نظر المستعمر، رغم أنه من أصول بريطانية، وهو ما لا يستبعد أن يكون انتقل إلى تفسيره لاحتلال روما و سياساتها في شمال إفريقيا ، و لتوضيح الصلة تجدر الإشارة هنا أيضا إلى أنه بعد الحصار البحري لنابليون ضد بريطانيا في مطلع القرن 19 التفتت بريطانيا نحو المستعمرات من أجل التزود بالموارد خاصة الخشب، فتحولت صناعة المستعمرات البريطانية في أمريكا الشمالية حينها لتوفير الخشب و السفن الضرورية للبحرية البريطانية، و قد كتب براوتون في 1929 أي عامين بعد النظام الأساسي لواسمنستر (Wesminster Statute) الذي أعطى كندا حكمها الذاتي لفترة يكون سكانها فيها قادرين على تسيير شؤونهم، لذلك ليس من الغريب أن يروا أنفسهم مستعمرين و مستغلين من طرف بريطانيا . (Matingly, 2011: 58 - 60)

أما الكتابات الفرنسية التي تناولت بشكل أو بآخر موضوع الرومنة في شمال إفريقيا فهي كثيرة، منها كتاج . ميسناج Mesnage (J.), La romanisation de l'Afrique: Tunisie, Algerie, Maroc. Paris, 1913. الذي ركز فيه على وضعية المدن و تواجد الآثار الرومانية، و ج . توتان Toutain (J.), Les cités romaines de la Tunisie : Essai sur la colonisation de l'Afrique du nord, B. E. F. R. A., Fasc 72, Paris, 1896

ثم مقال فلوم Pflaum (G. H.), La romanisation de l'Afrique, L'Afrique Romaine, étude épigraphique, Paris, 1978, PP.375 – 392. و غيرها من الكتابات التي عموما تناولت ظاهرة الرومنة على هامش تناولها لمواضيع أخرى من الفترة الرومانية بكل شمال إفريقيا أو إحدى مقاطعاتها، مثلما فعل مارسيل لوغلي عند تعرضه للجانب الديني، أو كانيا عند دراسته للجيش الروماني بإفريقيا، أو لويس ليثي عند تناوله لموضوع الأسرة التبسية في القرن الثاني الميلادي، و غيرها، وهي في مجموعها و إن بدرجات متفاوتة تؤكد علنا أو تلميحاً على الدور الحضاري للاحتلال الروماني بالمنطقة و تستبعد أشكال الرفض و المقاومة من السكان الأصليين.

أ - رومنة و مقاومة:

افتتح السجال مجددا في سبعينيات القرن العشرين حول الرومنة متمفصلا هذه المرة حول فكرة المقاومة، و سمي أيضا هجوما معاكسا من المحليين، قاده مارسيل بن عبو الذي نشر في 1976 كتابه: المقاومة الإفريقية للرومنة. La résistance Africaine à la romanisation الذي سار فيه بالفكرة قدما باقتراحه أن مفهوم الرومنة يجب أن يكون مرتبطا بالمقاومة، كما أن الجديد في مقاربة بن عبو للموضوع هو تطبيقها على حالة إفريقيا، و بشكل أكثر تحديدا فإن هذا التناول يفترض أنه وراء كل واجهة رومانية فرضت نظامها في الحياة استمرت أيضا عادة أهلية (أصلية) قوية استمرت في البحث عن استعادة مكانتها.

لقد جاء كتاب بن عبو أيضا في سياق تميّز باسترجاع البلدان المغاربية لسيادتها و تنظمت كدول، و قد سعى الكتاب المغاربة إلى كتابة تاريخ محرر و تبيان بأن حاضرمقاومة ما هو إلا انعكاس للماضي ضد الرومان و العكس ضد الاستعمار الأوربي الحديث، خاصة منها ثورة الجزائر، فهي إذن بديل جديد يتمحور حول

المحليين ، وبتحديد أكثر بالطبقات الدنيا من المجتمع ، في معارضة للمقاربات و المفاهيم القديمة المتمحورة حول النخبة و السلطة الرومانية (Matingly, 2011: 60) ، و من المهم الإشارة هنا إلى أن المقاربة التي طرحها بن عبو أثارت نقاشا واسعا ما زال قائما حتى اليوم في الكتابات التاريخية بلغات مختلفة و سنكتفي هنا بأهمها حيث بدأ ذلك السجال في فرنسا مجلة حوليات . اقتصادات، مجتمعات و حضارات في عددها ال33، لسنة 1978.

Annales. Economies. Sociétés , Civilisations, Année, 1978 حيث لم تلق فكرة المقاومة التي اقترحها بن عبو الإجماع ، ولم يتأخر انتقادها، فنجد من أول المعارضين لها أيفان تيبار Yvan Thebert في مقال (Romanisation et déromanisation de l'Afrique : histoire décolonisée ou histoire inversée, PP. 64 – 82.) الذي كان اعترضه الأساسي هو خطر استعمال الرومنة كمفهوم موحد، أي بمحاولة تفسير معنى الرومنة بواسطة المقاومة فهذا التوجه حسب إيفان تيبار يؤدي إلى مشكل اعتبار إفريقيا من وجهة نظر ثنائية، رومان من جهة و أفارقة من جهة أخرى، و كبديل اقترح هذا الأخير فكرة الانتشار للحضارة الرومانية، مع تأكيده على الصلات التي تمتد بعيدا في الزمن بين إفريقيا و العالم الإغريقي و العالم المتوسطي، و ما الرومنة حسبه إلا صدمة للحضارات أو ظاهرة تالية للغزو، و لذلك تسجل ضمن استمرارية العلاقات بين إفريقيا و العالم المتوسطي، كما رد بن عبو بمقال في نفس العدد بعنوان (Les Romains ont – ils conquis l'Afrique ?) و من جانبه فيليب لوفو بمقال (Leveau (Ph.), La situation coloniale de l'Afrique romaine) يضاف إليها لاحقا كتابات عديدة نكتفي هنا بذكر مقال (Leroux Patrick , la romanisation en question ?) أيضا مقال مريم سباعي الذي جاء بعده (Meriem Sebai, la

romanisation en Afrique , retour sur un débat : la résistance africaine : une
(Sebai, 2005: 39 - 56 approche libératrice .

ب - تعريف الرومنة:

أعطى الدارسون تعريفات عديدة لمفهوم الرومنة ، فبالنسبة لعبد الله العروي كانت الثورات فشلا دائما للفترة الرومانية في إفريقيا ، وقد صارت تلك الثورات في تصاعد مستمر طيلة المرحلة الإمبراطورية ، و أن الرومنة كانت بالأساس ظاهرة سطحية (Laroui, 1977: 56) ، وهي عند مارسيل بن عبيد لا تعني فقط نقل حكم و رجال، إنما نقل حضارة ، وهي عبارة عن إعادة تشكيل تتم على كل المستويات (Benabou, 1976:30) ، ومنها " أنه تحويل الأنظمة الإدارية التي وجدوا عليها بلاد المغرب إلى أنظمة رومانية بحتة " (شنيقي ، 1982 : 75) ، أما مونيك دوندون بايير Monique Dondin-Payre فأعطت تعريفا غطى جوانب أساسية من زوايا الظاهرة : " تعني الرومنة نقل الحضارة الرومانية إلى المقاطعات المستولى عليها، بحيث تصبح الحياة الدينية تتمثل في عبادة الآلهة الرومانية ، أو في إدماجها بالآلهة المحلية، مع الحرص الشديد على تقديس عبادة الإمبراطور الذي كان بمثابة إله. و من الناحية القانونية و السياسية تظهر نسبة قابلية الأهالي للنظم و القوانين الرومانية، و تتأكد من خلال مساهمتهم في إدارة شؤون البلديات، و من الناحية الاقتصادية تدل كثافة المبادلات التجارية مع شبه جزيرة إيطاليا و تطور الوسائل الزراعية و الصناعية، ووسائل البناء على الرغبة في تدعيم الرومنة. كذلك تغيير الهياكل الاجتماعية، و نشر و توسيع الحياة في البلدية التي يصاحبها توسع في البناء، يساعد على نشر الثقافة اللاتينية " (Dondin- payre, 1981: 93 - 94) ، و من جانبه يعرفها باتريك ليروكس Le roux Patrick بأنها " تصف المسار الذي به تنخرط مجموعة في

مرحلة جديدة خلاقة من تاريخها، مطوّرة خطابا جديدا محددة علاقات السلطة، الصلات الاجتماعية، النشاطات الاقتصادية، الهويات الثقافية الجماعية والفردية " (Leroux, 2004: 311)

المقاومة الثقافية: السياق والمفهوم:

إلى جانب المقاومة العسكرية التي ضايقَت الوجود الروماني كثيرا، نذكر مقاومة يوغرطة 111 ق. م - 105 ق.م، أرابيون 40 ق. م، انتفاضة قبائل الجيتول و الموزولامي 22 - 21 ق. م، ثورة تاكفاريناس 17 - 24 م، مقاومة فيرموس بين 372 - 375 م، فقد تطورت ضمن المجتمع الروماني - الإفريقي مقاومة ثقافية أدت بشكل جلي إلى ميلاد " حضارة " من نموذج خاص هو " الحضارة الرومانية-الإفريقية " و يتأسس هذا المصطلح على أصالة و تميّز الحضارة الرومانية بإفريقيا و قد تم رسم الخطوط العريضة لتلك الحضارة من طرف ج ش. بيكار Picard Gilbert Charles في كتابه la civilisation de l'Afrique Romaine منذ 1959 و الذي قدّم فيه نظرة متحيزة خلاصتها تناغم الاتصال الروماني بالميراث الإفريقي، و هي النظرة التي تبعد أي فكرة عن المقاومة فهي تقوم على تقبّل الأفارقة للأشكال الثقافية التي جاءت بها الرومنة، إلا أن الحقيقة بقي في كل مقاطعة من المقاطعات الرومانية لإفريقيا، جزء من السكان تجاهلوا بشكل كبير أو قليل السيطرة الرومانية، و أحيانا لم يمسه تأثيرها، فما هي أشكال هذا الرفض أو التجاهل؟ هذا ما نحاول تبينه، لكن مع الأخذ بعين الاعتبار لآراء كل من يعطون أهمية بالغة لـ " الثبات البربري " permanence la Berbère أو الخصوصية البربرية التي يجب تجاهلها لأنها أخذت عند البعض بعدا سلبيا أي الجمود المكوّن من سلسلة من الرفض الدائم (Benabou, 1976: 255 - 256)

جاء تعريف م. بن عبو أكثر إحاطة عندما يقول: " نعتبر كشكل من المقاومة كل ما يسمح لشخص محلي عدم الخضوع بشكل قليل أو كثير لقالب الرومنة و بالحفاظ كليا أو جزئيا على ميراثه الثقافي، على شرط أن نميّز في كل الحالات عندما يكون ممكننا ما ينشأ من وفاء واع لميراث معين، وذلك الذي ما هو إلا نتيجة لثغرات الرومنة، و هذا التمييز غالبا ما يكون مستحيلا بسبب الصلة المعقدة التي تجمع هذين البعدين من نفس الحقيقة " (Benabou, 1976: 258).

أ - في مجال الأسماء:

سعت روما إلى استقطاب عناصر أهلية ذات ولاء لها، عن طريق دمجهم في المجتمع الروماني و أداتها في ذلك كانت المواطنة التي تعطي الحاصل عليها من السكان المحليين حقوقا عديدة منها : اتخاذ الاسم الثلاثي: المنصوص عليه في قانون " الحالة المدنية الرومانية" للاندماج نهائيا في الشعب الروماني، بل قد يصل التحول إلى حد فرض تغيير الملابس التي يعتبرها القانون الروماني أجنبية عن الزي الروماني ،حيث أن المتجنّس أي الحاصل على حق المدينة " المواطنة الرومانية" ظل إلى القرن الثاني الميلادي لا يمكنه الخروج إلى الحياة العامة في غير اللباس الروماني، و على الخصوص التوجة Toge أو اكتساب المشروعية الزوجية ،إلى جانب اكتساب كيان وسط المواطنين الرومان من خلال الاسم الثلاثي الذي هو عبارة عن درجة رفيعة و كذلك حق التملك (عقون، 2008 : 273 - 274).

إن مسألة الأسماء في غاية من الأهمية ،فقد حمل الأهالي الذين تحصلوا على المواطنة غي أغلب الحالات أسماء و ألقاب العائلات الرومانية الأرستقراطية التي اتخذوا مشاهيرها حماة لهم ،و من هنا يصعب تمييز الروماني بالأصل عن الروماني بحق المدينة ،و نادرا ما نجد فردا احتفظ بلقبه الأصلي، و من الخطأ اعتبار كل

الأسماء التي خلدتها النقوش هي أسماء الرومان بالأصل، لكن لا نملك أدلة إثبات كافية، مع أن ج توتان Toutain Jules و P- Flaum حاولا دراسة هذه الأسماء و استخلاص بعض النتائج من التي تكون قد ترجمت أي التي تحمل معاني أسماء إفريقية نوميدية وكانت متداولة في إفريقيا قبل الرومان (شارن، 2007: 104)، و في هذا الصدد تعتبر مدونة النقوش اللاتينية في جزئها الثامن مصدرا أساسيا لدراسة أسماء الأعلام خاصة أن النقوش الجنائزية تشكل أغلبيةها، ورغم المحاذير العديدة و أشكال النقص التي تلازمها (98 - 95: 1981 Dondin- payre) ؛ عقون (2008: 274).

و قد اختلفت الاستفادة من الجنسية الرومانية من عصر الجمهورية إلى عصر الإمبراطورية، ففي العصر الأول كانت المجالس (comitia) الممثلة في القادة وحدها مؤهلة لمنح حق المواطنة، وعادة ما يقلد الأهالي المترومين الرومان في تبنيهم قاعدة الاسم الثلاثي المتكون من الاسم (Praenomen) و اللقب (Nomen) و الكنية (Cognomen) وقد جرت العادة في العصر الإمبراطوري أن يحمل الفرد اسم ولقب الإمبراطور مثل لقب س. أو.ك. إوليوس (C. أو G. Iulius) نسبة إلى يوليوس قيصر أو أغسطس، ويتبين من إحصاء و دراسة النقوش التي وصلتنا أن الأسماء تنقسم إلى خمس مجموعات تنسب إلى إمبراطور أو أسرة وهي تتوزع كالتالي:

: ينسب إلى يوليوس قيصر أو الإمبراطور أغسطس (46 ق. م / 14 م) G. أو C. Iulius

: ينسب إلى الإمبراطور كلوديوس (41 / 54 م) Ti. Claudius

: ينسب إلى الإمبراطور فسبسيانوس و تيتوس و دومسيان (69 / 96 م) T. Falavius

: ينسب إلى الإمبراطور تراجانوس (96 / 117 م) M. Ulpius

. (Dondin - payre, 1981: 98) : ينسب إلى الإمبراطور هادريانوس (117 / 138 م

(P. Aelius

وقد بلغ عدد النقوش التي وصلتنا حتى الآن من مجموع بلاد المغرب القديم 1656 تحمل أسماء ثلاثية، كما أن نسبة 65 % منها يعود إلى عهدي الإمبراطورين يوليوس قيصر وأغسطس، إضافة إلى ذلك فإن أكبر عدد من المرومين يتمركزون في الشمال الشرقي لمنطقة المغرب القديم أين تصل نسبتهم 90 % و تقل بشدة في ولايتي طرابلس و موريطانيا الطنجية و في المناطق الجبلية و الصحراوية (شارن ، 2007 : 105 - 106).

أما في الجزائر خلال الفترة الرومانية فإنه باعتبار كل من مقاطعة نوميديا و موريطانيا السطايفية و جزء هاما من موريطانيا القيصرية تنتهي إليهما فإن توزيع المرومين خلال الفترة الممتدة بين أواخر حكم يوليوس قيصر (46 . م) و نهاية حكم الإمبراطور هادريانوس (138 م) تتوزع وفق الجدول الآتي :

- جدول توزيع المرومين (في الجزائر القديمة) بين 46 م - 138 م . : payre, 1981 -
(Dondin 113)

المقاطعة	C. Julius		Ti. Claudius		T. Flavius		M. Ulpius		P. Aelius		العدد الإجمالي		عدد النقوش
	المجموع	%	المجموع	%	المجموع	%	المجموع	%	المجموع	%	المجموع	%	
موريطانيا القيصرية	67	56	23	20	7	6	9	7	14	11	120	8	118
موريطانيا السطايفية	53	56	2	2	8	8	17	18	16	16	96	7	89
نوميديا	618	71	48	6	97	11	14	2	82	10	859	50	729
المجموع	728	183	73	28	112	25	40	27	112	37	1075	65	936

كانت العناصر الاجتماعية التي حصلت على المواطنة الرومانية تضم المجندين الأفارقة والأجانب الذين كانت أعدادهم مرتفعة في المدن العسكرية الرومانية مثل

مسعد و لمبا، ثم يلهم التجار بمختلف جنسياتهم، و في المرتبة الثالثة يأتي معتقو الإمبراطور .

يتبين مما سبق قلة الإقبال على الرومنة، و الذين ترمنوا منهم لم يكن أمامهم خيار آخر غير الخضوع و تبني مظاهر حياة غريبة عنهم، أما الذين نفروا من مظاهر الحياة الرومانية فقد رحّلوا عن أراضيهم مفضلين الصحراء و الأراضي الجرداء و الحياة الصعبة و الحرمان عن فقد هويتهم و حريتهم .

(شارن ، 2007 : 106 - 110).

ب - في مجال اللغة:

تميّز الوضع اللغوي بالجزائر في الفترة الرومانية بتواجد مشترك للغات رسمية من لاتينية و إغريقية مع لغات أهلية كثيرة، استعمل الأهالي اللاتينية أو الإغريقية فيما كانوا في حاجة إليه، و قد ساد تنوع لغوي تجاوزت بموجبه بإفريقيا لغات عديدة منها اللاتينية و الإغريقية البونية و الليبية و حتى العبرية. (Benabou, 1976: 471 - 472) لم تكن اللغة اللاتينية غريبة عن الشعب الإفريقي، و قد عرفها الساسة ضمن العلاقات التي تربطهم بروما في مجالات مختلفة في السلم و الحرب، و لكن خلال الاحتلال كان الوضع اللغوي أعمق بكثير، فقد جاء الرومان بنظمهم الإدارية و الاقتصادية و بقوانينهم التي تجعل من بين شروط الحصول على المواطنة تمثّل الثقافة الرومانية، و اللغة مفتاح تلك الثقافة، و بعد مرور أكثر من قرن ستظهر نتائج الرومنة اللغوية تدريجيا، و كانت المدرسة أهم أداة لرومنة المجتمع، حيث كانت مناهج التعليم فيها تركز على القراءة و الكتابة و الحساب ثم النحو، و كان على التلاميذ أن يحفظوا بعض أمهات الكتب في التعليم الأولي، و في المراحل اللاحقة تمتد الدراسة إلى الفنون و العلوم الأخرى كالشعر و الموسيقى و الفلسفة و

الرياضيات، و طبيعي أن يكون المجتمع الحضري على الخصوص أول المتأثرين الرومنة اللغوية، و منذئذ سنرى ظاهرة سوسيوثقافية في الشمال الإفريقي هي مدن ناطقة بلغة الغالب و أرياف محافظة على لغة البلاد (عقون، 2008 : 271 - 273) . وقد ساهمت إلى جانب الجيش و المدارس و الملاعب و الأسواق و المسارح و غيرها من الهيئات الرومانية ساهمت الإدارة في نشر اللغة اللاتينية في مدن الولايات بتطبيقها النصوص القانونية اللاتينية مما اضطر الأهالي إلى تعلم هذه اللغة لفهم تلك القوانين و للتخاطب بها (شارن، 2007 : 263) .

جدير بالذكر أيضا أن روما لم ترض لأسباب سياسية بأن تعوّض اللغة اللاتينية بلغة أخرى حيث قال القديس أوغسطين: " إن الدولة الرومانية التي تعرف كيف تحكم الشعوب لم تفرض على المغلوبة منها سيطرتها السياسية فحسب بل لغتها أيضا" (جولييان، 1983: 248) ، وبالمقابل فقد رفضت روما الاعتراف باللغة البونيقية في الدوائر الرسمية فحرمتها من نفس الحياة ، كما شجعت الأهالي على تعلم اللاتينية و الاعتراف بثقافة روما، و جعلت من ذلك معيارا يؤهل صاحبه للحصول على امتيازات مدنية و منها درجة المواطنة الرومانية. (شنيقي، 2003: 158) وإذا كانت اللغات الشفهية أو المكتوبة في إفريقيا الرومانية تشهد على درجة مقاومة الثقافات المحلية من جهة و على حدود (درجة) توغل الثقافات الوافدة فهي تظهر بعدا مفردا للخصوصية المحلية ، التي تتجلى مقاومتها في هذا المجال بضيق انتشار اللغة اللاتينية حيث أدى عدم سعي الإدارة الرومانية إلى تعميم التعليم على جميع سكان الولايات، إلى أن البعض منهم تعلم اللغة اللاتينية و أحسنها و ظل أغلبهم إما لا يجيدها أو يجهلها تماما ، ولا يعرف إلا اللغة الليبية أو البونيقية. (شارن، 2007 : 263) .

و من أشكال صمود اللغة البونيقية أنه رغم غزو اللغة اللاتينية للمدن و الحواضر المغاربية فقد ظل التخاطب بالبونيقية متوصلا ببعض الأرياف القريبة من المدن ذات العراقة البونيقية إلى القرن الخامس الميلادي و هو ما شهد به القديس أوغسطين الذي ذكر بأنه كان يواجه صعوبات في إفهام جمهور الريف ما يريده باللغة اللاتينية، و أنه كان مضطرا لاستصحاب الترجمة الذين يجيدون اللغة البونيقية، و قد ارتاب كورتوا و غيره من المؤرخين فيما ورد عن أوغسطين معتقدا أن البونيقية قد زال أثرها قبل عهد أوغسطين بكثير و أن " الرومنة" قد عمت الحواضر النوميديّة و الأرياف المحيطة بها، و أنه ربما اختلط الأمر على القديس أوغسطين فاعتقد الليبية هي البونيقية، و الواقع أن الاكتشافات الأثرية الجديدة أكدت صحة رواية أوغسطين جاعلة فرضية كورتوا مجرد شكوك باطلة، و قد قاومت اللغة البونيقية الغزو اللاتيني في المدن بصورة متفاوتة الفعالية، حيث ضعفت في مدينة كرتا أمام تعاظم شأن المجتمع اللاتيني الذي انغرس بها منذ سقوط مملكة نوميديا عام 46 ق. م ، بينما صمدت كلالا (قالمّة) و مكثّر و دوقا و غيرها مدة أطول في وجه المد اللاتيني (شنيقي ، 2003 : 158).

ج - في المجال الديني :

عرف سكان الشمال الإفريقي تجربة دينية و معتقدات و طقوس منذ عصور ما قبل التاريخ، كما كان لهم تفاعل في هذا المجال مع الشعوب الأخرى التي كان له معها تواصل في الظروف المختلفة ، من مصريين و إغريق و زنوج و فينيقيين و غيرهم، و قد عبّر المغاربة القدماء عن اهتماماتهم الدينية بأشكال مختلفة أغلبهم أثرية و أقلها مكتوبة، و قد طغت فكرة الخصوبة بتجلياتها المختلفة عل تلك الاهتمامات الدينية، و بفرض الاحتلال الروماني على المغرب القديم و منه الجزائر، كان لسكانها تجربتهم

الدينية الخاصة بهم ، و باحتكاكهم مع الرومان قامت أشكال من التفاعل الديني بينهما فكان تمسكهم بذاتيتهم الدينية كما أثروا و تأثروا بديانة الوافدين المحتلين من الرومان.

إلا أن ما يصعب مهمة الباحث أن الديانات الوضعية كانت تتميز بالتسامح و قبول الآخر مما يصعب عملية الفصل، و يكفي تتبع الدخول المتوالي للعبادات الرومانية و قياس مدى نجاحها أو فشلها عند السكان المحليين، و من جهة مقابلة أن نقيم الدليل بتحليل درجة التراجع أو الجمود للآلهة المحلية، و هو أمر صعب لا تسعفنا الوثائق لتحقيقه، و إذا كان بإمكاننا تتبع تطور السيطرة الرومانية فإنه ليس ممكنا الولوج إلى روح شعب (لم يعد موجودا) لتقييم عمق شعوره الديني تجاه هذا الإله أو ذاك، أو للتمييز بين الممارسات الدينية الموروثة و المكتسبة، فلا نملك إلا أدوات قليلة منها الأثرية أما الكتابات فأكثرها مسيحية، و هو ما يستدعي تطبيق مناهج متكاملة و دراسات تفصيلية مع الاستعانة بالمصادر المتنوعة و الدراسات السابقة و في مقدمتها منهج مارسيل لوغلي في كتابه " ساتورن الإفريقي .

1 - مفهوم المقاومة الدينية:

لعل من أهم المفاهيم الأكثر تداولاً عند الدارسين هو ذاك الذي صاغه م . بن عبو فيقول " نعتبر كشكل من المقاومة للرومنة كل ما هو في الديانة أو الديانات الممارسة فعلا في مجموع مقاطعات إفريقيا الرومانية ، ينفصل ببعض خطوطه عن الديانة الرومانية الرسمية، و يرتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بملاحم معروفة للديانة الإفريقية التقليدية " و هو تعريف مفتوح ، مجاله واسع، لكن للتمييز تجب العودة إلى الديانة الليبية، و في هذا المجال غالبا ما يشار إلى (الثبات البربري) لكن هذه الخاصية ليست لصيقة بالبربر فقط ، فالعقائد و الأساطير و الطقوس عادة ما

تتميز بثبات واضح. رغم التجاور الطويل بين المغاربة و الرومان بقي التمايز و الخصوصية بين الديانتين على الأقل في جزء منهما، كما يمكن أن عناصر من ديانة الرومان انتقلت إلى السكان المحليين أو العكس، و غالبا ما يرجع ذلك إلى التشابهات الحقيقية أو المحتملة بينهما، و ذلك بإعطاء قيمة و معنى لم يكن موجودا فيهما بالأصل لتصل إلى شكل من التوفيقية الدينية (Benabou, *Syncretisme religieux*, 1976: 261 - 262)

ب - أفرقة الآلهة الرومانية:

يشكل العمق الليبي مع المساهمة البونية القاعدة المحلية للديانة المغاربة و التي يسميها ج. توتان J. Toutain " بقايا survivances "، و مع التفاعل بين الرومان و المغاربة تأتي أفرقة الآلهة الرومانية l'Africanisation des divinités Romaines كشكل من الصمود أو المقاومة في المجال الديني، و تظهر هذه الأفرقة لبعض المعبودات الرومانية بالوقوف على طبيعة إله معين و الخطوط العريضة التي تميز بها في إفريقيا عن مثيلها الروماني، و إعطاء المغاربة القدامى بعض المعبودات الرومانية دورا و معنى جديدا يتماشى مع أصالة و خصوصية ديانتهم، أي " روحا إفريقية " و ما يرتبط بذلك من أشكال العبادة أو الكهنة وصولا إلى العمارة الدينية، كما يتبين من دراسة العبادات المختلفة أن عبادات إفريقية صميمة في المغرب القديم أخذت الطابع الروماني بدرجات متفاوتة ، فكان من الآلهة الرومانية التي يبدو أنها عرفت تحولات في إفريقيا جوبيتر، ساتورن، ماركير و سيلفيان، مارس و باخوس، و غيرها (Benabou, 1976: 331 - 377)

خاتمة:

لا تعدو أن تكون هذه المساهمة إلا التفاتة عامة لتسليط الضوء على جانب هام جدا من تاريخ الجزائر القديم، المتمثل في الجانب الثقافي بمشمولاته العديدة من لغة وكتابة ودين وفن وعادات وتراث مادي ومعنوي، وكما يتبن مما سبق فإن روما خاصة في العهد الإمبراطوري حاولت بأدوات عديدة وإجراءات كثيرة ومعقدة أن تفرض نظام حياتها وفلسفتها على الشعوب التي أخضعها لسلطتها، ورغم نجاحها في جعل قلة من السكان المحليين يتبنون ثقافتها من خلال المواطنة واللغة والعبادات إلا إن نظام الحكم الروماني أدى إلى تمسك المحليين بلغتهم شفوية ومكتوبة، وتمسكوا بأسمائهم المتوارثة في الأرياف والمناطق الفقيرة التي أجبروا على الانزواء فيها، وروح ديانتهم بل تحولوا إلى إعطاء طابع إفريقي محلي في تمثيلهم لبعض المعبودات التي جاءت مع الرومان، كما لا يخفى أن كتابة تاريخ الماضي غالبا ما يتأثر بالظروف الموضوعية للمرحلة التاريخية التي يكتب فيها ويمثل ما سقناه عن الرومنة ومقاومتها عينة معبرة عن ذلك.

المراجع والإحالات:

- جولييان شارل أندري، (1983)، تاريخ إفريقيا الشمالية، ج 1، تر. محمد مزالي والبشير بن سلامة، الدار التونسية للنشر، ط 4، تونس.
- شارن شافية وآخرين، (2007)، الاحتلال الاستيطاني وسياسة الرومنة، منشورات المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر 1954، الجزائر.
- شنيقي محمد البشير، (1982)، سياسة الرومنة في بلاد المغرب من سقوط الدولة القرطاجية إلى سقوط موريطانيا نهائيا (146 ق.م / 40 م.)، الجزائر.
- شنيقي محمد البشير، (2003)، أضواء على تاريخ الجزائر القديم (بحوث ودراسات)، دار الحكمة، الجزائر.

البعد العلاجي لأزمة القيم والاخلاق لدى الشباب العربي حسب ابن عطاء الله السكندري
 د. الصالح بوعزة
 أ. بوعزة عبد الرؤوف
 - عقون محمد العربي، (2008) ،الاقتصاد و المجتمع في الشمال الإفريقي القديم، دار الهدى، عين
 مليلة .

- ALBA Richard. (2000), « Ethnicity » , dans :Encyclopedia of Sociology, vol. 2 Sous la dir. Edgar F. Borgatta et Rhonda J.V. Montgomery, New York Macmillan Reference , 2 éd.,PP . 842 - 854.
- Benabou Marcel (1976), La résistance Africaine à la romanisation, éd. François Maspero, paris.
- Benabou Marcel (1978), Les Romains ont — ils conquis l'Afrique ? Annales. Economies. Sociétés , Civilisations , PP. 83 — 88.
- Broughton Thomas.R.S., (1929), The Romanization of Africa Proconsularis, Westport : Greenwood Press, 1972 (1re édit. John Hopkins Press, 233p.
- Camileri (C.), (1989), sous direction ,Chocs de cultures :Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, éd. L'harmattan, Paris, PP. 363 - 397.
- Dondin — payre Monique ,(1981), recherches sur un aspect de la romanisation de l'Afrique du nord : l'expansion de la citoyenneté romaine jusqu'à Hadrien, in : Antiquités africaines, 17 , pp. 93-132 .
- Gordon Milton,(1964), Assimilation.in :American life : the role of race, religion, and national origins, New York: oxford university press, 276 p.
- Hall Stuart , (2003) « Creolite and the Process of Creolization. », Creoli zand! Creolization. Dokumenta 11 Platform 3, Sous La Dir Okwui Enwezor. OstfildernPRuit :Hatje Cantz, 273p.
- Haverfield Francis, (1915), The Romanisation of the Roman Britain, Oxford Clarendon Press, 3e éd., 91p.
- Hingley Richard, (2005), Globalizing Roman Culture : Unity, diversity and empire, New York: Routledge, 208 p.
-
- Inglebert Hervé, Pierre Gros et Gilles Sauron, (2005), Histoire de la civilisation romaine, Paris : Presses universitaire de France, coll. « Nouvelle Clio », 512p, P. 428.
- Laroui abdellah, (1977), les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain, 1830 - 1912, la découverte, Paris (481P.)

- Le glay Marcel, (1966), *Saturne africain :Histoire*, Paris, éd. De Boccard, coll . Bibliothèque des écoles françaises d'Athènes et de Rome », 518p.
- Leroux patrick ,(2004), La romanisation en question, Annales. Histoire, Sciences Sociales 2004/ 2, 59^e année, pp. 287 – 311.
- (Leveau (Ph.), (1978), La situation coloniale de l'Afrique romaine, Annales. Economies. Sociétés , Civilisations, pp. 89 – 92 .
- Mattingly David J. (2011), *Imperialism Power and Identity, Experiencing the Roman Empire*, Princeton: Princeton University Press, 342p .
- Mesnage (J.), (1913) , La romanisation de l'Afrique : Tunisie, Algerie, Maroc . Paris,.
- MommsenTheodore, (1872) , Histoire romaine, édition présentée et établie par Claude Nicolet, Paris :Laffont, 1985 (1^{re} éd. 1863), 2 vol .
- Pflaum (G. H.), (1978) , La romanisation de l'Afrique, L'Afrique Romaine, étude épigraphique, Paris, , PP.375 – 392.
- Picard Gilbert Charles,(1959) la civilisation de l'Afrique Romaine, Plon , Paris .
- Sebai Meriem,(2005), la romanisation en Afrique , retour sur un débat : la résistance africaine : une approche libératrice ?, Afrique et histoire / 1, Vol. 3, PP. 39 – 56 .
- Thebert Yvan, (1978), Romanisation et déromanisation de l'Afrique : histoire décolonisée ou histoire inversée, Annales. Economies. Sociétés , Civilisations, PP. 64 – 82.
- Toutain (Jules), (1895) , Les cités romaines de la Tunisie : Essai sur la colonisation de l'Afrique du nord, Ernest Thorin , Paris.

البعد العلاجي لأزمة القيم والاخلاق لدى الشباب العربي حسب ابن عطاء الله السكندري
د. الصالح بوعزة

أ. بوعزة عبد الرؤوف

العمل بنظام العقود وعلاقته بتقدير الذات المهنية في احدى

المؤسسات التعليمية بولاية سطيف -دراسة ميدانية-

د. بغول زهير. أ، ذياب لبنى.

جامعة سطيف 2.